

**Сборник научных трудов  
к десятилетию Международного университета  
в Центральной Азии**

**Юбилейный выпуск**

**2019**

## Содержание

### Секция 1. Управление проектами и программами .....4

Gerald Priest. Using Osterwalder’s Business Model Canvas as a foundational component of an Integrated Business Education curriculum .....4

П.Л. Вейс. Из опыта получения независимой аккредитации образовательной программы «Информационные технологии» Международного университета в Центральной Азии .11

### Секция 2. Международные отношения и право .....19

Л. У. Алиева, З. А. Куланбаева. Корпоративные отношения как предмет правового регулирования .....19

А.Б. Алымбаева. Парламентский контроль над сектором безопасности. опыт Кыргызстана. ....26

А. Э. Джоробекова. Проявление толерантности как условие интеграции и профилактики экстремизма в Центральной Азии .....40

З. А. Куланбаева, Э.М. Саккараева. Права женщин в кыргызской республике и международное право.....46

А. В. Макаров. Глобализация как проблема. О некоторых последствиях процесса.....53

М.С. Рысалиева. Основания выдачи лиц, совершивших преступление, и процессуальные средства развития.....64

### Секция 3. Педагогика в профессиональном образовании .....70

A.A. Atakeeva. Gesundheit und Krankheit als kulturelle Konstrukte sowie Grenzen und Möglichkeiten therapeutischer Kommunikation .....70

Peter McCann. Teaching With The Case Method .....79

Барсанаева Дж. С; Чжен И.Н; Ким О.Г. Педагогические условия социализации детей в школе через инклюзивное образование.....88

### Секция 4. Язык, культура, коммуникация: теория и практика .....98

#### Статьи на английском языке

А. Т. Абдылдаева, А. Е. Максакова. Барьеры в формировании навыках говорения у студентов на уроках английского языка.....98

Н. М. Жумабекова. Анализ разговора женщины и мужчины преклонного возраста в отношении к чувству защищенности и поддержки.....105

Н. М.Жумабекова. Анализ структуры разговора разных и разнополых собеседников в контексте вопросно-ответной последовательности .....	119
А. Е. Максакова. Критическое мышление на уроках иностранного языка.....	131
S. Mambaeva. Teaching Cultural Values through the English Language .....	137
Д. А. Шушпанова. Р. Дж. Абдрахманова. Коллаборативное обучение как средство мотивации и развития креативности студентов на занятиях английского языка.....	143

#### Статьи на русском языке

С.С. Аламанова. Методики обучения языковым элементам китайского языка в муца..	152
В.А. Булатова. Особенности методики преподавания русского языка как второго в школах с кыргызским языком обучения .....	157
Р. В. Вальваков. Лингвоперсонологическая интерпретация сравнительной конструкции (на материале романа Т. Драйзера «Финансист») .....	168
Н. Т. Джайнакова. К вопросу о языковой ситуации в Кыргызской Республике.....	178
Ким О.Г; Чжен И.Н. Воспитание поликультурной личности .....	187
А. В. Кучерявых. «Скрытая» семантика паралингвистических средств в аспекте аналитического чтения на материале рассказа Дж. Стейнберга «Хризантемы».....	195
Е.Б.Машкова. Американское общество и проявление гендерных различий в английском языке.....	202
Д. Рахимов. Поэтическое мировоззрение Махтумкули Фраги .....	207
А.Ы. Сатарова. О соотношении понятий «косвенная номинация» - «образность» .....	212
Л.М. Серикова. Профессиональное развитие как составляющая профессиональной компетенции учителя (английского языка).....	219
Е.О. Синдецкая. К вопросу о родственности алтайских языков на примере лексико-семантических параллелей корейского и кыргызского языков. ....	228
Е.О. Синдецкая. Лексико-семантические параллели на основе восстановленных алтайских корней в кыргызском и корейском языках .....	235
Л. И. Степанова. Концептуальный перевод в передаче языковой картины мира в ранних произведениях Ч. Т. Айтматова .....	241
Н. Э. Цуканова. Методические аспекты перехода на новые предметные стандарты по обучению английскому языку в средних школах республики кыргызстан.....	251
Д. А. Шушпанова. Формирование автономности студента в изучении английского языка посредством коллаборативного обучения.....	257

## Секция 1. Управление проектами и программами

### **Gerald Priest. Using Osterwalder’s Business Model Canvas as a foundational component of an Integrated Business Education curriculum**

*Abstract. This article promotes the use of the Osterwalder’s Business Model Canvas (BMC) as a foundation for a business education program. Business education is often taught in a functionally-focused, compartmentalized way. Students trained in this way often find it difficult to create cross-functional solutions to the real problems of business. The BMC when used at the beginning of a business education program seems to help students understand the inter-connectedness of the various building blocks of a business and to provide necessary schema for the integration of future learning. When used as a precursor for further integrated business education methods, students may become more competent in facing the complexities of business in the real world, leading to better employability in the future.*

**Key words:** *integrated business education, Business Model Canvas, graphic organizer, business schema, business education best practices, Introduction to Business, student employability*

#### **About the author:**

*Gerald Priest, Master of Education, Master of Business Administration, former Program Director of the Department of Business Administration: International Business*

*Place of employment: International University of Central Asia.*

As a former student and current instructor of Business, I have found much of business education to be compartmentalized. Students learn different “pieces” about how a business operates, but not necessarily how these pieces fit together. Most business curriculums focus on learning functional areas separately, rather than students learning these functions in an integrated way. (Weber & Engelhart, 2011) However, real “business problems or solutions rarely present themselves in neatly organized vertical silos.” (AACSB, 2002)

For more than twenty years, the AACSB has been emphasizing the need for more functionally-integrated curriculum. (Smith, 1995). Eighty-one percent of 143 surveyed business school deans in AACSB-accredited business schools also

recognize the need for integrated learning in business programs. (Athavale, Davis & Myring, 2008)

Yet, the common business education model still seems to match my own personal experience: “Few business schools have made credible strides in integrating the curriculum.” (Athavale, Myring & Davis, 2010, p 13) The functional focus of many business programs has produced students who are not ready to work in the interdisciplinary environments normally present in modern-day businesses. (Strempek, Husted & Gray, 2010 p 19)

Some business programs have tried different methods to integrate their business education with varying results. (Weber & Englehart, 2011) Capstone projects, service-learning programs, multi-disciplinary case studies, team-taught core courses simulations and business plans are some of the tools that have been used. I have observed and used a number of these methods myself. However, they have usually seemed more useful for advanced business students, not for beginners. Many beginning students don’t have even a basic understanding of how business works, let alone the ability to connect various types of functional knowledge to solve complex, real-life business problems.

As an instructor, I have struggled with how to provide business knowledge and skills in a non-compartmentalized way. Even some of the more advanced students have seemed to lack the necessary schema to understand and integrate knowledge from past courses with current functionally-focused courses. When given tasks that required thinking beyond the scope of the current course, many had trouble integrating information from multiple courses into effective wholistic solutions.

My business teaching experience changed when I began using Osterwalder’s Business Model Canvas (BMC) in my Introduction to Business courses. Using the BMC framework as a template for students to understand successful local businesses has revolutionized my ability to communicate business knowledge in an integrated way. It has helped my students understand how the different parts of a business interact and fit together. In addition, it seems to provide foundational schema needed for the successful integration and use of knowledge and skills from future functionally-specific courses.

Osterwalder’s BMC (Osterwalder & Pigneur, 2010) is a graphic organizer used mainly in business settings. A graphic organizer is a “two-dimensional visual knowledge [representation] . . . that [shows] relationships among concepts or processes.” (Nesbit & Adesope, 2006, p 413) These organizers aid in meaning-making and help provide a common language for discussing business ideas. (Coffey & Canas, 2003) The BMC helps users connect relationships between foundational

building blocks of a business, gives these relationships meaning and provides a common language to further discuss business in a functionally-integrated way.

The BMC framework contains 9 major building blocks that are present in any business. These basic building blocks are then informed and adjusted by external factors: industry forces, macro-economic forces, market forces and key trends. The BMC was designed as a way to “visualize and assess an existing business model or to create an entirely new business model” (Euchner, 2019, p 12). It has mainly been used to develop new businesses, explore new product/service possibilities and renovate current business models. (U.S. Newswire, 2015). In the education setting, it is usually used in Entrepreneurship-focused classes.

### **Use of the BMC in an Introduction to Business Course**

The BMC is usually used when thinking about a future, theoretical business possibility. However, when students use the BMC as a framework to describe a currently profitable business, this seems to help them understand and be able to explain how the various building blocks of that business work together to make it successful. Students move from theoretical business possibilities which are often separated from reality, to understanding how tangible, real-life locally-successful businesses work. In addition, they begin to see how the intertwined building blocks of any business operate in the real world. When used as a classroom assignment with each student reporting on a different local business, classroom discussions between students often have a depth indicating a true understanding of the interconnectedness of basic business concepts. (*See Appendix I for an explanation of how I use the BMC in my Introduction to Business classes*)

Using the BMC to understand and explain successful local business also seems to better prepare students to integrate the content of their future functionally-focused courses. After all BMC reports are complete, I discuss with students how the courses in their program curriculum plan connect with the BMC building blocks (*See Appendix II for a sample using the IUCA Business Administration: International Business standard curriculum plan*). I have seen many “Aha!” moments as students begin to understand how the various courses in the program will fit together and help them gain the integrated knowledge and skills required by future employers.

From my experience, using the BMC as a framework to understand and explain local businesses does not, in itself, provide a complete integration of a students’ business education. However, it seems to provide a solid foundation for a blended program containing both functionally-focused and integrated business education

components. This complete program should, in turn, develop the type of employees Brooks & Calkins (2016) say that businesses need: employees who can provide integrated decision-making that crosses functional lines.

### Conclusion:

Business is dynamic, fast-moving and complex. Success in business is determined by the successful synchronizing of multiple internal and external factors. Model employees need to be able to process all these factors and create coherent solutions that effectively address all these variables. Business education, on the other hand, often provides students with compartmentalized business knowledge and skills. In my experience, the Business Model Canvas can help students develop an integrated understanding of business. As a foundation for the rest of their business education program, the BMC seems to then give students necessary schema to better integrate the knowledge and skills they gain from future courses. When paired with further integrated education methods, students should be ready to create solutions for real-world business problems, thereby increasing their employability after graduation.

### References

1. Anderson L.W. & Krathwohl D.R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing, Abridged Edition. Boston, MA: Allyn and Bacon.
2. Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB). (2002). Management education at risk: Report of the management education task force to the AACSB international board of directors, St. Louis, MO: AACSB.
3. Athavale, M., Davis, R. and Myring, M. (2008), "The integrated business curriculum: an examination of perceptions and practices", *Journal of Education for Business*, Vol. 83 No. 5, pp. 295-301.
4. Athavale M., Myring M., Davis R.E., Truell A.D. (2010) Factors Influencing Success in Integrating the Four-Year Business School Curriculum: Implications for Business Educator. *The Delta Pi Epsilon Journal*, LII(1), pp 4-15
5. Brooks L.D., Calkins L.N. (2016, April) Matching Employer Demands with Business School Degree Programs. *Journal of the Academy of Business*, pp 14+
6. Coffey, J. W. and Cañas, A. J. (2003). LEO: A Learning
7. Environment Organizer to Support Computer Mediated Instruction. *Journal of Educational Technology Systems*, 31(3), 275-290

8. Euchner J. (2019, July-August) Business Model Innovation: An Interview with Alex Osterwalder: Alex Osterwalder Talks with Jim Euchner about the Business Model Canvas and Its Uses and Evolution. *Research-Technology Management*, 62(4), 12.
9. Exploring Business. (2010). University of Minnesota Libraries Publishing
10. Nesbit, J.C. and Adesope, O.O. (2006), "Learning with concept and knowledge maps: a meta-analysis", *Review of Educational Research*, Vol. 76 No. 3, pp. 413-448.
11. Osterwalder A. & Pigneur Y. (2010) *Business Model Generation: A Handbook for Visionaries, Game Changers, and Challengers*. John Wiley & Sons, Inc.
12. Smith, K. R. (1995) *Individually and Collectively, Schools Need to Start Journey Toward Transformation*. Address of President Smith to the AACSB 1995 Annual Meeting.
13. Strempek R.B., Husted S.W., Gray P. (2010). *Integrated Business Core Curricula (Undergraduate): What have we learned in over twenty years?* *Academy of Educational Leadership Journal*, 14(Special Issue), pp 19-34
14. U.S. Newswire (2015). *Business Model Canvas Replaces Traditional Business Plans*
15. Weber J.W. & Englehart S.W. (2011). *Enhancing business education through integrated curriculum delivery*. *Journal of Management Development*, 30(6), pp 558-568

## Appendix I

### **Using BMC in an Introduction to Business Course**

Each student selects a business that has been profitable for at least 3 of the last 5 years. It must be a business that they can get enough data in order to finish the reports.

During the semester, students are required to give 4 written and oral reports using the Business Model Canvas as a template and collecting primary research information from the business of their choice. The content of the four reports is as follows:

- Report 1: Main Customer Segments (2-3 maximum), Value Propositions (for each customer segment), and Channels (Awareness & Evaluation, Sale, Distribution & After-sales)



Report 2: Main Revenue Streams, Customer Relationships and Main Activities

Report 3: Main Partners, Key Resources, Cost Structure

Report 4: External: industry forces, macro-economic forces, market forces and key trends (3-4 of the main ones affecting their business)

In order to spark higher level thinking in the areas of Evaluating & Creating as defined by Bloom's Taxonomy (Anderson & Krathwohl, 2001), students are required to, in each report, describe one thing within the scope of the report topics that the company has changed in the past and whether or not this change helped or hurt the business. In addition, they are required to give one idea within the scope of the report topics how the company could change in order to help their business.

After all four reports are completed, teacher-led discussions help students understand and explain how content from a standard Introduction to Business book (for example, Exploring Business, 2010) connect with the Business Model Canvas. Finally, the curriculum plan for the 4 years of their program is examined and discussed to determine how each course will provide more advanced functional knowledge in connection with how a real business works. (See Appendix 1)

Appendix II

<b>Business Model Canvas Sections</b>	<b>MAIN CONNECTIONS: IUCA Standard Business Administration: International Business Program Curriculum Plan</b>
<b>Customer Segments</b>	Marketing 1 & 2 International Marketing Strategy & Tactics of Business (Capstone course) Econometrics
<b>Value Propositions</b>	Marketing 1 & 2 International Marketing Strategy & Tactics of Business (Capstone course) Business Ethics & Corporate Social Responsibility Econometrics
<b>Channels</b>	Marketing 1 & 2 Logistics 1 Business Management: International Manufacturing & Inventory International Marketing Multinational Corporations: Transportation & Distribution Strategy & Tactics of Business (Capstone course)
<b>Revenue Streams</b>	Basic Accounting Strategy & Tactics of Business (Capstone course) Financial Accounting Managerial Accounting Financial Management Finance & Tax Control 1C/SAP Econometrics Auditing
<b>Customer Relationships</b>	Marketing 1 & 2 International Marketing Strategy & Tactics of Business (Capstone course) Business Ethics & Corporate Social Responsibility
<b>Main Activities</b>	Micro-Economics Introduction to Management 1 & 2 Business Management: International Manufacturing & Inventory Logistics 1 Strategy & Tactics of Business (Capstone course) Econometrics
<b>Main Partners</b>	Business Management: International Manufacturing & Inventory Strategy & Tactics of Business (Capstone course) Business Ethics & Corporate Social Responsibility
<b>Key Resources</b>	Introduction to Management 1 & 2 Organizational Behavior Human Resource Management Strategy & Tactics of Business (Capstone course) Financial Management Business Ethics & Corporate Social Responsibility 1C/SAP
<b>Cost Structure</b>	Basic Accounting Finance Logistics 1 Business Management: International Manufacturing & Inventory Strategy & Tactics of Business (Capstone course) Financial Accounting Managerial Accounting Financial Management Financial Markets Business Ethics & Corporate Social Responsibility Finance & Tax Control 1C/SAP Econometrics Auditing
<b>External: Industry Forces, Macro-Economic Forces, Market Forces &amp; Key Trends)</b>	Macro-Economics International Business International Economic Relations Strategy & Tactics of Business (Capstone course) Business Law Financial Markets Business Ethics & Corporate Social Responsibility Finance & Tax Control Econometrics

**П.Л. Вейс, МУЦА**

**Из опыта получения независимой аккредитации образовательной программы «Информационные технологии» Международного университета в Центральной Азии**

**P.L. Veis, IUCA**

**From the experience of obtaining an independent accreditation of the academic program "information technology" of the international university of central asia**

***Аннотация.** В статье идет речь о ключевых моментах проведения самооценки программы «Информационные технологии» Международного университета в Центральной Азии в процессе получения независимой аккредитации. В частности, как сформулированы образовательные цели и результаты обучения, как они связаны с миссией вуза, приведен анализ достижения результатов обучения. А также насколько процесс аккредитации способствует обеспечению качества образовательного процесса.*

***Abstract.** The article deals with the key points of the assessment of the Information Technology program of the International University of Central Asia in the process of obtaining independent accreditation. In particular, how educational goals and learning outcomes are formulated, how they are related to the mission of the university, an analysis of the achievement of learning outcomes is given. As well as to what extent the accreditation process contributes to ensuring the quality of the educational process.*

**Ключевые слова:** Аккредитация, образование; самооценка, образовательные цели; результаты обучения; миссия вуза; образовательная программа; Информационные технологии; Международный университет в Центральной Азии, МУЦА.

**Key words:** Accreditation, education, assessment, educational goals, learning outcomes, the mission of the university, academic program, Information Technology, International University of Central Asia, IUCA.

**Сведения об авторе.** Вейс Полина Леонидовна, руководитель программы «Информационные технологии», и.о. доцента.

**About the author:** Veis Polina Leonidovna, Head of Information Technology Program, associate professor.

**Место работы:** Международный Университет в Центральной Азии.

**Place of employment:** International University of Central Asia.

**Контактная информация:** г. Токмок, Международный Университет в Центральной Азии (МУЦА), г. Токмок, ул. Шамсинская 2, каб. 317.

**e-mail:** [veis\\_p@iuca.kg](mailto:veis_p@iuca.kg)

На данный момент большинство вузов Кыргызстана вовлекаются в процесс прохождения независимой аккредитации, направленной на улучшение и совершенствование учебного процесса.

Как показывает зарубежный опыт выбор того или иного вуза во многом может зависеть от наличия у него аккредитаций. Существует два типа проведения экспертизы: институциональная и программная (или специализированная) аккредитация. Институциональная аккредитация означает соответствие учебного заведения общим стандартам определенной аккредитующей организации. Программная (или специализированная) аккредитация в свою очередь ориентирована на качество отдельных образовательных программ [4].

Согласно национальному реестру аккредитационных агентств, в нашей республике действует 6 организаций, проводящих независимую аккредитацию вузов и образовательных программ.

Проведение такой независимой экспертной оценки дает возможность выстроить векторы совершенствования и развития образовательного учреждения, отметить конкурентные преимущества, расширить образовательные и научные связи, способствовать академической мобильности, обеспечить высокую степень доверия к качеству образования в профессиональной и академической среде [5, с. 17].

Международный Университет в Центральной Азии на данный момент имеет 7 аккредитованных программ сроком на 5 лет, в том числе и программу «Информационные технологии».

Экспертная оценка образовательных программ МУЦА проводилась в соответствии с критериями (или стандартами), которые выдвигают агентства, проводящие аккредитацию в вузах. Так или иначе структура этих требований идентична и направлена на содействие повышению общего уровня качества образования и вовлечения всех заинтересованных сторон в процесс оценки и развития системы образования и внедрение прозрачных и объективных подходов оценивания качества образования [1].

Требования, предъявленные образовательной программе «Информационные технологии» в процессе аккредитации, указаны в таблице 1 [2, с. 10]:

Таблица 1. Критерии аккредитации образовательной программы.

<b>Критерий 1.</b>	<i>Миссия вуза.</i>
<b>Критерий 2.</b>	<i>Цели и результаты обучения образовательной программы.</i>
<b>Критерий 3.</b>	<i>Содержание образовательной программы.</i>
<b>Критерий 4.</b>	<i>Учебный процесс и оценка достижения результатов обучения.</i>
<b>Критерий 5.</b>	<i>Профессорско-преподавательский состав.</i>
<b>Критерий 6.</b>	<i>Удовлетворенность стейкхолдеров.</i>
<b>Критерий 7.</b>	<i>Инфраструктура, образовательные ресурсы и поддержка.</i>
<b>Критерий 8.</b>	<i>Информация и политика отчетности и прозрачности.</i>

На основании вышеуказанных критериев проводилась самооценка аккредитуемой программы.

Основополагающими требованиями являются определенная миссия вуза, соответствующие ей цели образовательной программы и результаты обучения, которые выявляют достижение поставленных целей. Все последующие критерии опираются на декларируемые цели и результаты обучения, раскрывая насколько эффективно и профессионально работает вся образовательная программа в целом.

Миссия МУЦА была сформулирована следующим образом, *формирование глобально мыслящих ответственных выпускников, приверженных честности, способных интегрировать свои личные и профессиональные навыки в целях служения обществу [6].*

Согласно указанной выше миссии вуза на программе «Информационные технологии» сформированы две образовательные цели, указанные в таблице 2.

Таблица 2. Образовательные цели программы «Информационные технологии»

**Цель 1:** Развитие у студентов таких профессиональных компетенций в области информационных технологий, как информационная, коммуникативная, позволяющих им успешно реализовать себя в сфере разработки программного обеспечения.

**Цель 2:** Развитие у студентов таких личностных качеств, как критическое мышление, честность, ответственность, настойчивость в достижении цели, толерантность, способствующих их профессиональной мобильности и самореализации в сфере информационных технологий.

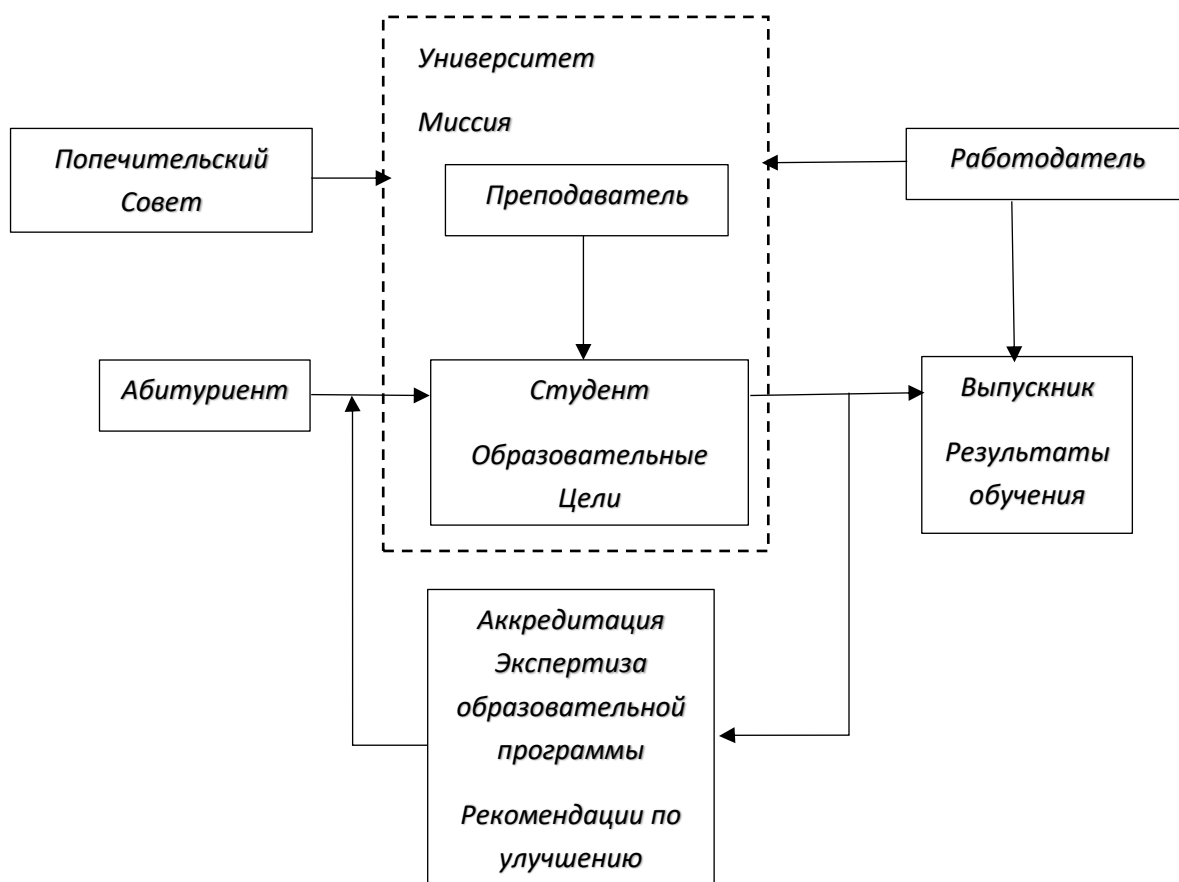
Данные цели отражают не только компетентностный подход в формировании специалистов информационных технологий, но и развитие личностных качеств у студентов, что в значительной степени способствует их успешности и востребованности на профессиональном ИТ рынке. При этом не стоит забывать, что образовательные цели должны охватывать интересы заинтересованных сторон и участников образовательной программы.

Студентов в первую очередь интересует то, какие навыки и умения они приобретут по окончании университета. Выпускники заинтересованы в том, насколько они будут востребованы с приобретенными компетенциями и знаниями. Работодатели заинтересованы в том, насколько высок уровень компетенций, навыков и личных качеств выпускников. Преподаватели также являются одним из важнейших звеньев данной системы, обучая и помогая студентам овладеть высоким уровнем профессиональных и универсальных компетенций, уделяя особое внимание содержательности и актуальности изучаемых курсов. Администрация и Попечительский совет университета формулируют запросы относительно повышения привлекательности программы у абитуриентов и повышения качества образования.

Здесь стоит отметить, что при формировании целей и результатов обучения образовательной программой были успешно использованы результаты Исследования ИТ-рынка и рынка ИТ-образовательных услуг Кыргызстана, которое было проведено Кыргызской Ассоциацией разработчиков программного обеспечения и услуг (КАРПОУ) в рамках программы Фонда Сорос-Кыргызстан в 2018 году.

Взаимодействие субъектов или стейкхолдеров, участвующих в процессе аккредитации, можно представить в виде системы управления с обратной

связью, где объектом управления является студент, а корректирующие сигналы формируются в качестве рекомендаций экспертного заключения (см. рис.1)



*Рис.1. Взаимодействие заинтересованных сторон (стейкхолдеров) в процессе аккредитации*

Как видно на данной структурной схеме результаты обучения выступают в качестве выходных данных, сформировываясь у выпускников. На программе «Информационные технологии» утверждено 8 результатов обучения, приведенных в таблице 3.

*Таблица 3. Результаты обучения образовательной программы «Информационные технологии»*

**Результат обучения 1:** Выпускники способны эффективно осуществлять поиск, обработку и анализ информации на русском, кыргызском и английском языках; обладают аналитическим, критическим мышлением.

<b>Результат обучения 2:</b> Выпускники умеют разрабатывать и исследовать алгоритмы, модели данных, а также математические, информационные и имитационные модели сложных систем.
<b>Результат обучения 3:</b> Выпускники способны использовать языки и технологии программирования для проектирования программного обеспечения, автоматизированных систем, прикладных баз данных.
<b>Результат обучения 4:</b> Выпускники знают принципы построения компьютеров, архитектуру компьютера, принципы построения компьютерных сетей и операционных систем.
<b>Результат обучения 5:</b> Выпускники умеют разрабатывать методы и средства тестирования систем информационных технологий на соответствие ИТ стандартам и исходным требованиям.
<b>Результат обучения 6:</b> Выпускники способны изучать и систематизировать бизнес-процессы разрабатываемых систем, сопровождать новые версии программного обеспечения; разрабатывать новые требования к совершенствованию программного продукта, осуществлять защиту информации.
<b>Результат обучения 7:</b> Выпускники обладают такими качествами, как честность, ответственность, толерантность, владение навыками целеполагания и самостоятельного принятия решений.
<b>Результат обучения 8:</b> Выпускники способны взаимодействовать в команде и демонстрировать результаты командной работы.

Результаты 1-6 ориентированы на первую образовательную цель, результаты 7-8 – на вторую образовательную цель.

Очень важно при формировании результатов обучения достичь высокой степени корреляции с миссией университета и образовательными целями. Поэтому результаты -пересматриваются и приводятся в соответствие с интересами стейкхолдеров. Также необходимо проследить взаимосвязь с профессиональными задачами, которые указываются в ГОС ВПО по направлению 510300 «Информационные технологии» [3, с. 6]. При проведении самооценки программы все перечисленные факторы были учтены.

Но сформулированные цели и результаты обучения должны быть достижимы, и в свою очередь достижимость должна быть измерена. Для этого был проведен анализ содержания образовательной программы, чтобы выявить ориентированность на достижение приведенных выше результатов.

Во-первых, были проанализированы дисциплины и кредиты учебного плана по каждому компоненту и по каждому результату обучения. Причем одна и та же дисциплина может способствовать достижению нескольких



результатов. Анализ количества кредитов, отводимых учебным планом на тот или иной результат обучения, проиллюстрирован на диаграмме (см. рис.2)

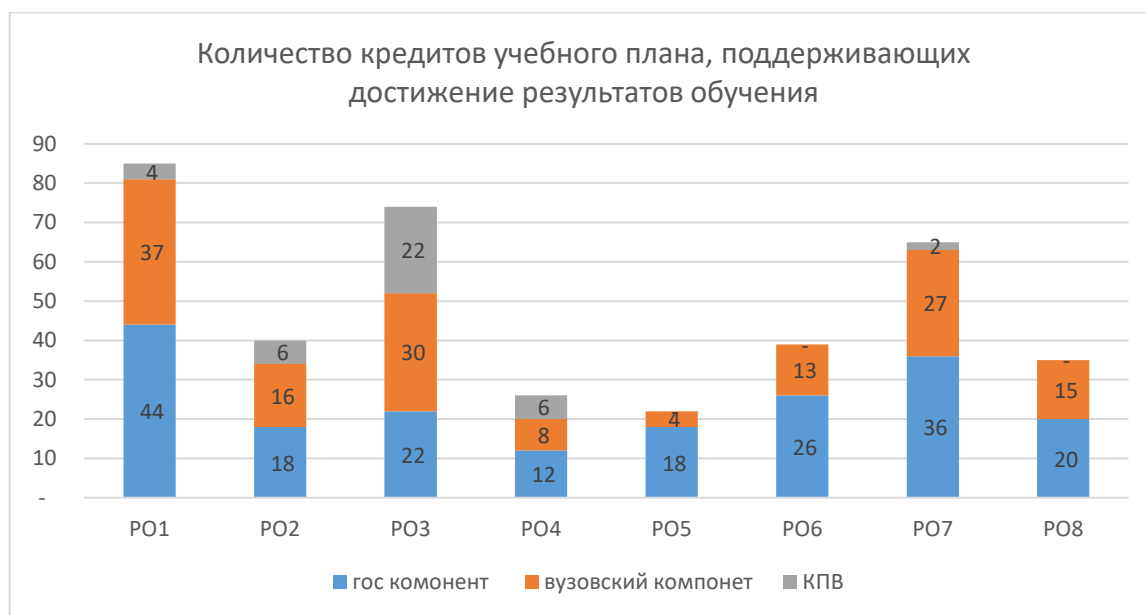


Рис. 2. Сколько кредитов отводится на каждый РО по каждому компоненту учебного плана программы «Информационные технологии»

Как видно на диаграмме, наибольшая часть дисциплин ориентирована на достижение РО 1 и 3, что соответствует специфике программы, в частности изучению языков и технологий программирования. Также особое внимание уделяется изучению английского языка, что способствует достижению одного из аспектов РО1. Развитие личностных качеств и soft skills охвачено в достаточной степени РО7 и 8.

Во-вторых, был проведен анализ видов работ, которые выполняют студенты (СРС, практики, курсовые работы, НИРС, ВКР), насколько они способствуют достижению результатов обучения. Рассматривались методы и формы реализации, механизмы и критерии контроля, ключевые компетенции, а также методики оценивания ключевых компетенций по каждому виду студенческих работ. Также преподавателями были проработаны результаты обучения по каждой дисциплине, насколько они коррелированы с общими результатами по программе и какие компетенции вырабатываются у студентов в результате прохождения курсов учебного плана.

И в-третьих, необходимо было продемонстрировать насколько методы оценивания адекватны для измерения достижения каждого результата обучения. Для этого по каждой дисциплине разработаны критерии оценивания, которые прописаны в курсах. Существуют критерии оценивания по дисциплинам (шкала оценивания), а также по отдельным видам

работ, что позволяет прозрачно и объективно выставить необходимый балл или оценку.

Таким образом, проведение самооценки образовательной программы «Информационные технологии» для получения независимой аккредитации позволило пересмотреть и оценить организацию учебного процесса, взаимосвязь декларируемых целей и результатов обучения с миссией университета в целом, а также проанализировать насколько адекватны применяемые методики и технологии оценки результатов обучения.

#### **Список источников:**

1. Агентство по гарантии качества в сфере образования «EdNet», [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.accreditation.kg/index.php/ru/2017-10-03-04-42-46/2017-10-04-07-32-13>. Дата посещения: 08.06.2019
2. Руководство по проведению самооценки образовательной программы первого цикла, Агентство по гарантии качества в сфере образования «EdNet», Бишкек, 2018
3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования кыргызской республики по направлению подготовки 510300 Информационные технологии (квалификация (степень) "бакалавр"), МОН КР, 2015
4. Система аккредитаций университетов США, [Электронный ресурс], Режим доступа: [http://www.studyamerica.ru/?action=article&ar\\_id=685](http://www.studyamerica.ru/?action=article&ar_id=685), дата посещения: 08.06.2019
5. Наводнов В.Г., Мотова Г.Н., Практика аккредитации в системе высшего образования России// Высшее образование в России. 2015. № 5. С. 12-19
6. Международный Университет в Центральной Азии. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://iuca.kg/>. Дата посещения: 08.06.2019

## Секция 2. Международные отношения и право

Л. У. Алиева, З. А. Куланбаева,  
МУЦА

### КОРПОРАТИВНЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ПРЕДМЕТ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ

*Аннотация.* В последнее время все чаще ведутся научные дискуссии, связанные с появлением нового гражданско-правового института, именуемого корпоративные правом. В статье рассматриваются понятия корпорации, корпоративного управления, корпоративного права и корпоративных отношений, место корпоративного права в системе законодательства Кыргызской Республики. Корпоративные отношения определяются как особая разновидность обязательственных гражданско-правовых отношений, которые возникают в связи с участием в корпоративных организациях по поводу имущественных прав (долей, паев, акций, вознаграждения) участников корпорации.

**Ключевые слова:** корпорация, корпоративное управление, корпоративные отношения, корпоративное право, законодательство, юридические лица, субъекты.

L. U. Alieva, Z. A. Kulanbaeva,  
IUCA

### CORPORATE RELATIONS AS AN SUBJECT OF LEGAL REGULATION

*Abstract.* Recently, there are more often scientific discussions, which are related to the appearance of a new civil law institution, called corporate law. The article reviews concepts of corporation, corporate governance, corporate law and corporate relations, the place of corporate law in the system of legislation of the Kyrgyz Republic. Corporate relations are defined as a special kind of obligatory civil law relations that arise in connection with participation in corporate organizations regarding property rights (shares, remuneration) of participants in corporation.

**Key words:** corporation, corporate governance, corporate relations, corporate law, legislation, legal entities, subjects

---

**Сведения об авторах:** Алиева Лейла Узбековна, преподаватель направления «Юрипруденция»; Куланбаева Зулфия Абдилловна, руководитель направления «Юрипруденция».

---

**About the author:**

Alieva Leyla Uzbekovna, instructor of Law Department; Kulanbaeva Zulfia Abdilovna, Head of Law Department

---

*Место работы: Международный университет в Центральной Азии. Place of employment: International University of Central Asia.*

**Контактная информация:** г. Токмок, Международный Университет в Центральной Азии (МУЦА), ул. Шамсинская 2, каб. 313.

*e-mail: [alieva\\_l@iuca.kg](mailto:alieva_l@iuca.kg), [kulanbaeva\\_z@iuca.kg](mailto:kulanbaeva_z@iuca.kg)*

---

История становления корпоративного права в Кыргызской Республике насчитывает около трех десятков лет. Начало было положено принятым в Советском союзе в 1990 году Законом «О предприятиях», где появились первые нормы, регламентирующие корпоративные правоотношения. Первым таким законом в Кыргызстане стал Закон Республики Кыргызстан «Об акционерных обществах Республики Кыргызстан» от 26 июня 1991 года 513-ХП. Позже, в 1996 году, был принят Гражданский кодекс Кыргызской Республики, который предложил новые подходы к корпоративному праву, стал отправной точкой для формирования законодательства, регулирующего корпоративные правоотношения. На основе норм ГК КР приняли и новый Закон КР «О хозяйственных товариществах и обществах» от 15 ноября 1996 года № 60, который заменил Закон РК «Об акционерных обществах» от 1991 года.

На сегодняшний день действуют нормы ГК КР, Закона КР «Об акционерных обществах» от 27 марта 2003 года № 64 и Закона КР «О хозяйственных товариществах и обществах» от 15 ноября 1996 года № 60. Следует отметить ряд специальных законов, регулирующих некоторые сферы предпринимательской деятельности, которые в той или иной мере затрагивают вопросы корпоративных отношений. К таким законам можно отнести следующие: Закон КР «О Национальном банке Кыргызской Республики, банках и банковской деятельности» от 16 декабря 2016 года № 206, Закон КР «Об инвестиционных фондах» от 26 июля 1999 года № 92, Закон КР «О накопительных пенсионных фондах в Кыргызской Республике» от 11 декабря 2013 года № 216, Закон КР «Об организации страхования в Кыргызской Республике» от 23 июля 1998 года № 96.

«Термин «корпорация» происходит от латинского «corpushabere», обозначающего права юридической личности, которые стали признаваться за частными союзами в Римской империи лишь частично в императорский период (главным образом, начиная со времени правления Марка Аврелия)» [10, с.114]. Хотя полного признания гражданско-правовых союзов как равных с физическими лицами субъектов права в Риме так и не произошло. Н.С. Суворов также отмечает, что «в применении к союзам людей с юридической

личностью римские юристы употребляли выражение «corpushabere» [9, с.32]. Позднее, «в конце IV и начале V веков в Римской империи для обозначения членов союза чаще встречается слово «corporatio» [9, с.31].

Понятие «корпорация» на сегодняшний день имеет разный смысл в разных законодательных правовых системах. Так, в законодательстве Великобритании корпорация является одной из форм осуществления предпринимательской деятельности. При этом именно корпорация выражается в форме юридического лица, остальные же формы воспринимаются простая совокупность частных лиц для ведения бизнеса, их называют «фирма». Таким образом корпорация и есть юридическое лицо.

«В британской правовой доктрине корпорации – это фиктивные (не существующие в материальной, осязаемой форме) образования, создаваемые при помощи права для того, чтобы выступать юридически обособленными участниками правовых отношений» [5, с.28]. «В США корпорация не является единственной формой юридического лица, но охватывает самые различные организации. Вместо термина «компания» в законодательстве США используется термин «корпорация» (corporation)» [5, с.31].

Термин «корпорация» с точки зрения различных научных подходов также воспринимается по-разному. К примеру, по мнению Т. В. Кашаниной «корпорация – это организация, признанная юридическим лицом, в которой собственность отделена от управления, основанная на объединенных капиталах (добровольных взносах) для осуществления какой-либо социально полезной деятельности» [6, с.34]. К корпорациям исходя из смысла данного подхода можно отнести хозяйственные общества: общества с ограниченной или с дополнительной ответственностью и акционерные общества. Основной их отличительной чертой является то, что собственность на капитал, вложенный в данную организацию, отделен от его управления. Поэтому к корпорации нельзя отнести товарищества, кооперативы или унитарные предприятия.

В Кыргызской Республике, как показывает анализ, самыми распространенными формами корпораций являются акционерные общества и общества с ограниченной ответственностью.

Еще одним спорным вопросом является понятие «корпоративное управление». Существует множество определений корпоративного управления. Согласно определению, данному Организацией экономического сотрудничества и развития, указанному в «Принципах корпоративного управления» «корпоративное управление – это внутренние механизмы, с помощью которых осуществляется руководство деятельности корпораций и

контроля над ними ... что подразумевает систему взаимоотношений между правлением компании, ее советом директоров, акционерами и другими заинтересованными лицами» [1, с.5]. Таким образом путем корпоративного управления определяются цели компании и средства их достижения, осуществляется контроль за данной деятельностью. Соответствующее корпоративное управление призвано обеспечить стимулы для достижения советом директоров и менеджерами целей корпорации в соответствии с интересами организации и собственников. Помимо этого, корпоративное управление должно облегчать эффективный мониторинг для более эффективного использования ресурсов.

Международная финансовая корпорация (IFC) определяет понятие корпоративного управления следующим образом: «Корпоративное управление – это система взаимодействия между органами управления компании, акционерами и заинтересованными лицами, которая отражает баланс их интересов и направлена на получение максимальной прибыли от деятельности компании в соответствии с действующим законодательством и с учетом международных стандартов» [1, с.5].

Гражданское законодательство Кыргызской Республики не содержит определения корпоративных отношений. В науке корпоративные отношения определяются через субъекты таких отношений, таких как корпорация и ее участники. Однако только данный критерий не может являться определяющим. Мы считаем, что следует определить и содержание таких отношений. Так, одни авторы считают, что корпоративные отношения являются составной частью предмета гражданского права [3, с.30] или предпринимательского права [6, с.49]. По мнению некоторых ученых содержание корпоративных отношений составляют имущественные правоотношения [3, с.30], другие же считают, что корпоративные отношения содержат как имущественные, так и неимущественные правоотношения. Третьи же относят к корпоративным отношениям исключительно личные неимущественные отношения.

По мнению Т.В. Кашаниной, корпоративные отношения «...это прежде всего разнообразные отношения внутри корпорации как единого целого и целостного образования, в котором объединены такие разноплановые категории людей, как собственники, управляющие, наемные работники. Интересы этих людей порой бывают взаимоисключающими (например, собственники заинтересованы во вложении полученной прибыли в развитие производства, наемные работники – в ее распределении и потреблении)» [6, с.49].

Корпоративные отношения «представляют собой внутренние отношения между корпоративной организацией и ее членами, суть которых заключается в том, что через систему этих отношений реализуется связь участников и корпорации, формируется корпоративная воля, обособленная от воли ее участников, и через правовое закрепление обеспечивается баланс их интересов» [4, с.28].

Мы считаем, что каждый из указанных определений корпоративных отношений имеют право на существование, поскольку они выражают не столько содержание и сущность данного понятия, а виды рассматриваемых правоотношений. В этом смысле мы согласны с мнением Б. М. Гонгалю, который отмечает, что «корпоративные правоотношения в силу своей смешанности следует определять как категорию собирательную» [2, с.23].

По мнению Ю. П. Праслова «корпоративные правоотношения, действующие внутри корпоративных организаций в рамках корпоративного права (подотрасли гражданского права), – это общественные отношения имущественного, организационно-управленческого и информационно-коммуникативного характера, регулируемые корпоративными нормами, соглашениями, обычаями и иными источниками корпоративного права, возникающие на основе правового института корпоративного участия (членства), совместной деятельности, единства корпоративных интересов и целей, между участниками корпорации (хозяйственного общества) и самой корпорацией по поводу внутренней организации и деятельности корпорации, управления ею и ее имуществом в целях достижения законного корпоративного интереса, получения позитивного социально-экономического эффекта, ожидаемой доли (части) корпоративной прибыли (корпоративного дохода), удовлетворения имущественных и неимущественных потребностей, с применением корпоративного законодательства и норм корпоративного саморегулирования, методов корпоративно-правового воздействия, корпоративно-правовой защиты и ответственности» [7, с.273-274].

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что основу корпоративных отношений составляют отношения, складывающиеся между участниками корпорации и в целом с корпорацией по поводу участия в ней, управления ею и ее имуществом, деятельности по ее внутренней организации через корпоративные формы, способы и средства для достижения целей и удовлетворения интересов корпоративной организации.

«В настоящее время в связи с интенсивным развитием частного предпринимательства в гражданском законодательстве КР особое внимание

должно уделяться корпоративным нормам и корпоративным отношениям, так как корпоративным юридическим лицам принадлежит основная роль в нынешней мировой экономике» [4, с.27]. Создание универсальной корпоративной формы позволяет решать множество задач и реализовать большое количество функций на основе корпоративного интереса субъектов корпорации.

Внутри корпорации возникают правоотношения между ее субъектами, а также отношения корпорации как юридического лица с третьими лицами, под которыми понимают управляющих. Содержание указанных правоотношений составляют права и обязанности данных лиц. При этом помимо факта участия основанием возникновения корпоративных правоотношений является комплекс иных юридических фактов или юридических составов. «Возникшие правоотношения имеют солидарный (корпоративный) характер, обусловленный совместной (корпоративной) деятельностью и единой (корпоративной) целью создать корпоративную организацию, организовать ее деятельность, осуществлять корпоративный контроль, управление и получать часть корпоративного дохода, основанного на объединении финансовых, денежных, материальных и трудовых ресурсов, корпоративной, предпринимательской и трудовой деятельности» [4, с.27]. Корпоративные правоотношения характеризуются тем, что они самоуправляемы через применение локальных, корпоративных, норм. Также для них характерно воздействие специфических элементов метода гражданско-правового регулирования отношений, вытекающих из управления корпорацией, ее имуществом, ее внутренней организации и внутриорганизационной деятельности. Таким образом специфичность таких правоотношений позволило выделить их как самостоятельную часть предмета гражданского права.

«Отделение управления от собственности влечет возникновение споров интересов внутри самой организации (между акционерами и менеджментом, между акционерами и органами управления, между крупными и неконтролирующими акционерами, между менеджментом и наемными сотрудниками), кроме этого между акционерным обществом и различными заинтересованными группами субъектов: кредиторами, инвесторами, местными объединениями, вкладчиками, государством» [4, с.29]. Таким образом формирование корпоративных отношений складывается в результате реализации различных интересов субъектов корпорации. Данные правоотношения регулирует корпоративное право.



В корпоративных правоотношениях участвует специфический круг субъектов – учредители (участники) корпоративной организации и сама корпорация в лице ее органов. Объектами корпоративных правоотношений выступают имущество, поведение, действия, совершаемые участниками по поводу корпоративного участия, внутрикорпоративной деятельности, управления и контроля.

Корпоративные отношения, являясь ядром корпоративного права, определяют обособленный статус совокупности норм, регулирующих данные правоотношения. Однако на настоящий момент выделение корпоративного права в качестве отдельной отрасли права весьма спорно. По нашему мнению, корпоративное право следует считать отдельным институтом гражданского права. «Функциональность норм корпоративного права проявляется в их предназначении регулировать ту часть обязательственных отношений (корпоративные отношения), которые связаны с участием лиц в корпорациях и управлением ими по поводу их имущественных прав (акций, долей, паев)» [8, с.96].

### **Список литературы**

1. Вестник Корпоративного управления Казахстан. – 2010. - №12
2. Гонгало Б.М. Предмет гражданского права//Проблемы теории гражданского права. М., 2003. -128 с.
3. Гражданское право: В 2 т. Том I: Учебник / Отв. ред. проф. Е.А, Суханов. – Москва: БЕК, 1998. - 816 с.
4. Жылкичиева К.С. Формирование и развитие корпоративных правоотношений по законодательству Кыргызской Республики// Таврический научный обозреватель. – 2016. – №1 (6) – С.27-31
5. Кибенко Е.Р. Корпоративное право Великобритании. – Киев: Юстиниан, 2003. – 368 с.
6. Кашанина Т.В. Корпоративное (внутрифирменное право). – М: Норма, 2003. – 320 с.
7. Праслов Ю.П. Корпоративные отношения как предмет гражданского права//Территория науки. – 2013. - № 2. – С. 264-274
8. Попондопуло В.Ф. Корпоративное право России: общая характеристика// Вестник Института законодательства Республики Казахстан. – 2016. - №2 (43). – С.93 – 100.

9. Суворов Н.С. Об юридических лицах по римскому праву. - М.: Статут, 2000. – 299 с.
10. Хвостов В.М. Система римского права. – М.; Спарк, 1996.

**А.Б. Алымбаева, МУЦА**  
**ПАРЛАМЕНТСКИЙ КОНТРОЛЬ**  
**НАД СЕКТОРОМ**  
**БЕЗОПАСНОСТИ. ОПЫТ**  
**КЫРГЫЗСТАНА.**

*Аннотация:* В статье рассматриваются правовые полномочия, механизмы, а также ограничения парламента Кыргызстана в осуществлении им своих контрольных функций над госорганами, ведущими вопросами безопасности. В статье также анализируется правовая база Кыргызстана в этой области, описываются вызовы, стоящие перед легистратурой для осуществления эффективного контроля.

*Ключевые слова:* парламент, Кыргызстан, контрольные функции парламента, органы сектора безопасности.

*Сведения об авторе:* Алымбаева Аида Бирликовна, преподаватель-совместитель, МУЦА

---

*Контактная информация:* г. Токмок, Международный Университет в Центральной Азии (МУЦА), г. Токмок, ул. Шамсинская 2, каб. 313.

E-mail: [alymbaeva\\_a@iuca.kg](mailto:alymbaeva_a@iuca.kg)

---

**Aida Alymbaeva, IUCA**

**PARLIAMENTARY OVERSIGHT OVER**  
**THE SECURITY SECTOR: THE CASE**  
**OF KYRGYZSTAN**

*Abstract:* The article explores the powers and instruments available with the Kyrgyz parliament in overseeing the security sector agencies. The article also reviews the national legislation in this field and describes the challenges preventing the parliament to effectively execute its oversight functions over the security sector.

*Key words:* parliament, Kyrgyzstan, oversight function, security sector agencies.

*About the author:* Aida Alymbaeva, Lecturer, IUCA.

Систему национальной безопасности Кыргызстана образуют, в первую очередь, органы государственной власти, принимающие участие в обеспечении национальной безопасности, защищающие жизненно важные

интересы личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз, а также конституционный строй, суверенитет и территориальную целостность страны [1, с.2]. Силы обеспечения национальной безопасности включают в себя: вооруженные силы (в лице Генерального штаба вооруженных сил, в структуру которого также входят Государственный комитет по делам обороны и Национальная гвардия); уполномоченный государственный орган, ведающий вопросами национальной безопасности (Государственный комитет по национальной безопасности); уполномоченные государственные органы в сферах внутренних дел (Министерство внутренних дел, включая внутренние войска МВД; Государственная служба по борьбе с экономическими преступлениями; Государственная служба исполнения наказаний), таможенного дела (Государственная таможенная служба), налоговой службы (Государственная налоговая служба), службы ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций и гражданской защиты (Министерство чрезвычайных ситуаций), а также иные госорганы, вовлеченные в рамках своей компетенции в систему обеспечения национальной безопасности (Государственная пограничная служба; Государственная служба финансовой разведки).

Структуры обеспечения национальной безопасности и есть сектор безопасности, согласно международному термину. Парламентский контроль над этими ведомствами стал объектом изучения данной статьи. Органы сектора безопасности, правоохранные и силовые структуры в этой статье используются как взаимозаменяемые термины.

### **Обзор законодательства**

Полномочия парламента Кыргызстана (Жогорку Кенеша) в сфере контроля за проведением в жизнь законов, а также практики применения законов определяются Конституцией. В соответствии с пунктом 1 статьи 70 Конституции, Жогорку Кенеш является высшим представительным органом, осуществляющим контрольные функции.

Функции, права и механизмы осуществления контроля парламентом прописаны в Конституционном Законе “О Регламенте Жогорку Кенеша КР” (2011г.), а также в Законе “О порядке осуществления контрольных функций Жогорку Кенешем КР” (2004г.). Данные законы предписывают широкий спектр инструментов, которыми могут воспользоваться депутаты в осуществлении ими мониторинга за проведением в жизнь законов и решений Жогорку Кенеша, а также по вопросам, представляющим общественный интерес. Например, в арсенале у депутатов имеются такие рычаги, как

рассмотрение ежегодных отчетов правительства, избрание и отставка правительства, включая глав силовых и правоохранительных ведомств, проведение «Правительственного часа» и «Правительственного дня», направление парламентского и депутатского запросов, проведение парламентского расследования и другие инструменты, о которых будет подробно описано в следующей главе («Парламентские комитеты»). В этом отношении, законодательно кыргызстанский парламент наделяется значительными правами и полномочиями для осуществления контроля над исполнительной ветвью власти, включая правоохранительные и силовые ведомства.

Согласно новой редакции Конституции, принятой в 2010 году, а также новому Закону «О правительстве КР» (2012г.), исполнительная власть подотчетна Жогорку Кенешу, так как парламент формирует правительство. В частности, парламент избирает и освобождает от госдолжности руководителей исполнительных органов власти, включая глав силовых и правоохранительных ведомств, кроме руководителей госорганов по обороне и национальной безопасности. Согласно Конституции, Президент страны назначает и освобождает от должности членов Правительства - руководителей государственных органов, ведающих вопросами обороны, национальной безопасности, а также их заместителей [6, статья64]. Парламент также одобряет программу Правительства, в которой также определяются основные приоритеты, цели и ожидаемые результаты в сфере безопасности и правопорядка. В случае, не реализации программы правительством, парламент может не принять ежегодный отчет Премьер-министра и отправить кабинет в отставку, выразив ему вотум недоверия, что является одним из главных рычагов контроля за исполнительными органами со стороны парламента.

Некоторые законы, регулирующие деятельность правоохранительных и силовых структур, дополнительно прописывают, что контроль за их деятельностью осуществляется в установленном порядке Жогорку Кенешем. Например, в Законе «Об органах национальной безопасности» (принятый в 1994г., но неоднократно дополненной) такое требование определено в Статье 27, а Статья 23 устанавливает, что финансово-хозяйственная деятельность органов национальной безопасности контролируется Жогорку Кенешем и правительством. В Законе «Об Обороне и Вооруженных Силах» (2009г.) также предусмотрено, что парламент рассматривает и утверждает расходы на оборону.

В целом, законодательная база Кыргызстана касательно контрольных функций парламента достаточно качественно проработана и наделяет законодательный орган широкими контрольными полномочиями.

## **Парламентские комитеты**

В парламенте постсоветского Кыргызстана постоянно существовали комитеты, ведающими вопросами безопасности. Например, в первом созыве Жогорку Кенеша (1995-2000) в его Законодательном собрании функционировали *Комитет по обороне и государственной безопасности*, а также *Комитет по правопорядку и борьбе с преступностью* [8, с.1]. Во втором созыве (2000-2005) в Законодательном собрании действовали три профильных комитета - *Комитет по вопросам госбезопасности*, *Комитет по вопросам правопорядка, борьбы с преступностью и коррупцией*, а также *Комитет по вопросам обороны* [9, с.1]. В третьем созыве (2005-2007) существовал *Комитет по обороне, безопасности, правопорядку и информационной политике* [11]. В четвертом созыве (2007-2010) был образован один профильный комитет - *Комитет по обороне, безопасности, правопорядку и судебно-правовой реформе* [10, с.1]. В предыдущем созыве парламента (2010-2015гг.) действовали три комитета, осуществлявших контроль над силовыми и правоохранительными службами: *Комитет по обороне и безопасности*; *Комитет по законности, правопорядку и борьбе с преступностью* и *Комитет по законности, правопорядку и борьбе с преступностью* [11, с.1]. В текущем созыве парламента (2015-2020гг.) действуют два таких профильных комитета: *Комитет по международным делам, обороне и безопасности*, в который в 2018 году входили 16 депутатов, а также *Комитет по правопорядку, борьбе с преступностью и противодействию коррупции*, в составе которого находились 11 депутатов [12, с.1].

Согласно новой Конституции, председателем Комитета по вопросам правопорядка должен являться представитель парламентской оппозиции, требование которое соблюдалось ЖК КР с 2010 года [6, статья 76]. Например, в 2018 году председателем *Комитет по правопорядку, борьбе с преступностью и противодействию коррупции* являлась депутат от оппозиционной фракции “Ата Мекен” Наталья Никитенко.

Как было описано в предыдущей главе, в настоящее время законодательство страны наделяет парламентские комитеты большими контрольными полномочиями. Для мониторинга исполнения законов и решений Жогорку Кенеша, комитеты вправе обратиться в госорган, за

исключением судов и судей, по фактам нарушения либо невыполнения положений законов и решений ЖК, а также по другим вопросам, имеющим государственное и общественное значение [4]. В этих целях, комитеты, фракции и депутаты могут использовать следующие инструменты:

Рассмотрение Жогорку Кенешем ежегодных отчетов правительства, госведомств: Одним из важных инструментов контроля является рассмотрение Жогорку Кенешем ежегодных отчетов правительства, госведомств, включая отчеты Премьер-министра о работе Правительства<sup>1</sup> и об исполнении республиканского бюджета. Парламент также рассматривает отчет председателя Счетной палаты, его отдельный отчет о результатах аудита исполнения республиканского бюджета, а также специальные отчеты по вопросу особой важности или срочности - по согласованию с профильными комитетами Жогорку Кенеша [5, статья 101]. До всеобщего рассмотрения отчета главы кабинета на пленарном заседании парламента, его отчет по отдельности рассматривают парламентские фракции. В случае непринятия парламентом ежегодного отчета Премьер-министра о работе Правительства, кабинет отправляется в отставку. Такой механизм был недавно применен ЖК КР, когда 19 апреля 2018 года большинство депутатов признало отчет Премьер-министра Сапара Исакова неудовлетворительным и проголосовало за его отставку. В итоге, его кабинет ушел в отставку.

«Правительственный час» и «Правительственный день»: Ежемесячно в последний четверг каждого месяца Жогорку Кенеш проводит правительственный час» с участием Премьер-министра и членов Правительства [5, статья 102]. Также не чаще 1 раза в квартал парламент проводит "правительственный день" (4 раза в год). На этих встречах члены Правительства отвечают на вопросы депутатов о ходе исполнения тех или иных законов, стратегий. Лица, приглашенные на «правительственный час» и «правительственный день», обязаны явиться на заседание Жогорку Кенеша. По итогам «правительственного дня» парламент принимает постановление.

Парламентские слушания: Комитеты могут проводить парламентские слушания, на которых обсуждаются законопроекты и другие вопросы. Проведение парламентских слушаний по проектам законов об обеспечении прав, свобод и обязанностей граждан, правового статуса партий, некоммерческих организаций и средств массовой информации (СМИ), о бюджете, налогах и других обязательных сборах, об обеспечении

---

<sup>1</sup> Практические все органы сектора безопасности находятся в структуре правительства КР (МВД, ГСИН).

экологической безопасности и борьбе с правонарушениями является обязательным [5, статья 115]. Парламентские слушания могут проводиться фракциями и комитетами, которые заранее за 10 дней должны разместить информацию на сайте ЖК КР. Состав лиц, приглашенных на парламентские слушания, определяется фракциями и комитетами. Парламентские слушания открыты для представителей СМИ, граждан и их объединений [5, статья 115].

Парламентское расследование: Жогорку Кенеш вправе проводить парламентское расследование, включая по таким вопросам как угроза национальной безопасности и общественному порядку. Парламентское расследование может быть инициировано Спикером, комитетом и фракцией парламента, Омбудсменом, директором Национального центра по предупреждению пыток и других жестоких, бесчеловечных или унижающих достоинство видов обращения и наказания (Центр против пыток). Для осуществления расследования создается временная комиссия парламента. Все госорганы обязаны оказывать содействие временной комиссии. По требованию комиссии они обязаны предоставлять все необходимые сведения, документы. Никто не вправе уклоняться от явки на заседание комиссии и дачи объяснений. Временная комиссия в случае выявления ею факта правонарушения вправе поставить вопрос перед госорганом о пресечении правонарушения либо возбуждении уголовного дела, административного или дисциплинарного производства. По завершении работы комиссия составляет обоснованное заключение, которое в 15-дневный срок обсуждается на заседании ЖК КР и утверждается постановлением. Заключение временной комиссии должно содержать описание расследованных фактов и обстоятельств; анализ причин их возникновения и их последствий; выводы; рекомендации; в случае необходимости - предложения о принятии, изменении или отмене НПА, привлечении к ответственности лиц или совершенствовании деятельности госорганов [5, статья 106].

Парламентский запрос: Спикер, фракция, комитет или группа депутатов вправе инициировать вопрос о направлении парламентского запроса. Парламентский запрос направляется инициаторами в Координационный Совет ЖК КР для включения в повестку дня заседания ЖК и по результатам его рассмотрения принимается постановление. Парламентский запрос в течение 3 дней направляется Координационным советом ЖК КР должностным лицам, указанным в запросе. Ответ на парламентский запрос рассматривается по процедуре полного обсуждения. По итогам обсуждения ответа на парламентский запрос ЖК КР может выразить свою позицию, приняв постановление [5, статья 110].

Депутатский запрос: Депутаты могут направлять депутатские индивидуальные запросы госорганам, за исключением судов и судей. Каждый госорган, к которому обращается с запросом депутат, обязаны дать ответ в месячный срок в письменной форме [5, статья 111].

Мониторинг и оценку принятых законов и решений: Комитеты могут проводить мониторинг и оценку принятых законов, находящихся в ведении профильных комитетов, по истечении 6 месяцев после вступления закона в силу. Для этой цели, комитеты могут привлекать представителей гражданского общества и независимых экспертов [4].

Проверки: ЖК КР может проводить проверки, чтобы определить, как на практике исполнительные органы власти, ОМСУ, госпредприятия претворяют в жизнь законы и решения парламента [4]. Для организации проверки, по решению соответствующего комитета ЖК КР, образуются рабочие группы из числа депутатов, а также экспертов и консультантов Аппарата ЖК КР. При необходимости комитет ЖК КР вправе привлекать работников министерств, Счетной палаты, независимых аудиторов, работников Аппаратов Президента и Премьер-министра. В необходимых случаях, могут привлекаться сотрудники органов прокуратуры. Руководители министерств, госведомств обязаны по запросу комитетов ЖК КР предоставить материалы, необходимые для проверки. Проверяющие имеют право беспрепятственно посещать объекты, знакомиться с принятыми руководителями мерами по претворению в жизнь законов и решений. По результатам проверки, принимается постановление, обязательное к исполнению проверяемой стороной. Комитеты Жогорку Кенеша вправе обратиться в госорган о принятии соответствующих мер по фактам нарушения или невыполнения законов и решений. Материалы проверки, имеющие факты невыполнения закона или решения, принятого Жогорку Кенешем, и содержащие признаки состава преступления, направляются Генеральному прокурору. Результаты проверки могут быть обжалованы проверяемой стороной в порядке, установленном законодательством КР. При необходимости по итогам проверки проведения в жизнь законов и решений, принятых ЖК КР, проводятся парламентские слушания.

В дополнение к вышеуказанным инструментам надзора, парламентские комитеты могут также:

- заслушивать руководителей государственных органов, в том числе глав правоохранительных и силовых структур;



- контролировать исполнение бюджета, включая направление поручений Счетной палате;
- изучать жалобы граждан о нарушениях их прав и свобод, в том числе задействовав офис Омбудсмана и Национальный центр по предупреждению пыток.

В целом, юридически парламент обеспечен обширным мандатом, полномочиями и инструментами для осуществления контроля над исполнительными органами, включая структуры сектора безопасности.

### **Основные проблемы и вызовы**

Несмотря на обширный список рычагов, которыми могут воспользоваться парламентарии для надзора, на практике наблюдается несистемное, неполное и непостоянное осуществление мониторинга за исполнительными органами власти со стороны ЖК КР, а по отношению к силовым и правоохранительным органам парламентский контроль носит еще более ограниченный и эпизодический характер. Причинами являются **политические, институциональные и правовые ограничения**. Первая и главная причина связана с текущим политическим устройством страны. Несмотря на то, что после так называемой апрельской революции 2010 года, когда было свергнуто авторитарное правление Курманбека Бакиева, государство взяло курс на построение парламентской системы управления, приняв новую Конституцию, Президент де-юре продолжает доминировать в процессе принятия решений, обладая большими рычагами влияния. На самом деле, авторы Конституции 2010 года заложили правовую основу для строительства президентско-парламентской системы управления, а не парламентской. Следовательно, Президент, а не парламент остаётся главным политическим игроком.

Один из основных барьеров, мешающих обеспечить реальную систему сдержек и противовесов, заключается в том, что хотя согласно новой Конституции (редакции 2010 и 2016 годов) парламент утверждает состав и программу правительства, Жогорку Кенеш все же не может определить глав госорганов, ведающих вопросами обороны и национальной безопасности, а также их заместителей. Президент уполномочен напрямую назначать и освобождать их от должности (пункт 2, часть 4, статья 64 Конституции КР). Прямое и полное подчинение Президенту органа, ведающим вопросами национальной безопасности (Государственного комитета по национальной безопасности – ГКНБ) создает последнему превосходство перед парламентом.

Дело в том, что президент использует ГКНБ в качестве орудия для поддержания своей власти, легитимности путем запугивания, устрашения своих политических конкурентов. Такой метод давления был использован предыдущим Президентом страны Алмазбеком Атамбаевым, находившийся у власти в 2010-2016 годах, а нынешний глава государства Сооронбай Жеенбеков не является исключением. Другими словами, легистратура практически лишена реальных рычагов влияния на деятельность ГКНБ, который зависим от президентской вертикали.

В настоящее время, в дополнение к функциям разведки и контрразведки, ГКНБ обладает и полицейскими функциями (задержание граждан, возбуждение уголовного дела, проведение предварительного следствия, проведение обысков). Более того, в 2011 году согласно указу Президента Атамбаева при ГКНБ была создана Антикоррупционная служба, являющаяся структурой, уполномоченная заниматься пресечением, выявлением, а также расследованием коррупционных преступлений в отношении лиц, занимающих политические и высшие административные государственные должности, включая парламентариев, а также лиц, работающих в правоохранительных, судебных органах и муниципальных органах [14, стр.1]. В ситуации, когда у президента в подчинении отсутствуют иные правоохранительные структуры, он склонен расширять полицейские функции ГКНБ, что и случилось на практике. В результате, в прошлом созыве парламента (2010-2015), ГКНБ возбудил уголовные дела против 14 депутатов ЖК КР. В текущем созыве (2015-2020) возбуждены уголовные дела уже против 8 парламентариев. В сложившейся ситуации, из-за боязни за свою безопасность депутаты не склонны проводить должный контроль над деятельностью ГКНБ, критикуя его деятельность.

В целом, в отечественном законодательстве сложилась правовая коллизия: согласно Конституции (часть 3, статьи 74) парламент утверждает состав и программу правительства, включая вопросы безопасности и обороны, но не определяет глав этих двух органов. Правительство (п.4, ч.1, ст.88 Конституции) отвечает за обеспечение реализации мер по укреплению обороноспособности, национальной безопасности и правопорядка, но при этом Премьер-министр не имеет право вносить в парламент представление об освобождении глав госорганов по обороны и национальной безопасности. Согласно Конституции Президент не обладает функцией по обеспечению национальной безопасности, но при этом он назначает и освобождает глав госорганов по обороне и национальной безопасности. В итоге, парламент

лишен главного и действенного механизма влияния на деятельность ГКНБ – влиять на ее высший кадровый состав.

Кроме политических и правовых ограничений, парламент сталкивается и с институциональными ограничениями. В первую очередь, у Жогорку Кенеша отсутствует системный подход: парламент недостаточно занимается планированием и реализацией своих контрольных функций. Как сказала депутат ЖК КР текущего созыва (2015-2020) Айнуру Алтыбаева: “Контрольная функция является самым слабым звеном парламента”<sup>2</sup>. Более того, отсутствуют: четко разработанные подзаконные акты, описывающие процедуры, механизмы проведения контроля исполнения принятых законов и решений ЖК КР; критерии оценки деятельности госорганов; формат отчетности и так далее. Например, отсутствие заранее установленного формата отчетности делает невозможным подготовку госорганами отчетов, удовлетворяющих запросы 120 депутатов ЖК КР. Это часто приводит к необоснованным взаимным претензиям, отсутствию полноценного анализа деятельности госведомств.

Один из явных факторов институционального ограничения – это отсутствие доступа парламента к достаточной информации о деятельности правоохранительных и силовых структур. Часто депутатские или парламентские запросы к этим службам остаются без ответа, которые ссылаются на секретность информации, хотя оперативная информация не запрашивается. Более того, парламентарии не всегда достаточно компетентны в оценке работы этих служб, а в распоряжении профильных комитетов нет постоянно действующих экспертных групп, которые могли бы помогать анализировать отчеты служб сектора безопасности, выработать рекомендации.

В годовом отчете Комитета по правопорядку, борьбе с преступностью и противодействию коррупции ЖК КР за сессионный период с 1 сентября 2016 г. по 1 июня 2017 г. в пункте *“Сведения об осуществлении контроля за деятельностью исполнительной власти”*, указано, что комитет: провел контроль за исполнением 5 (пяти) законов и 4 (четырёх) постановлений; заслушал отчет 2 подконтрольных госорганов; дал согласие на утверждение/освобождения от должности государственных должностных лиц по одному случаю. В Комитет также поступило 510 обращений, из которых 414 касались вопросов относительно законности, правопорядка, деятельности армии, ГКНБ и правоохранительных органов. Как видно, профильные

---

<sup>2</sup> Интервью с Айнурой Алтыбаевой в рамках оценки “Парламентского проекта” ЮСАИД, май, 2018.

комитеты занимаются контролем органов сектора безопасности, но не активно и полномерно.

В целом, можно суммировать, что существуют политические, правовые и институциональные барьеры, сдерживающие качественный и постоянный контроль над сектором безопасности Кыргызстана.

### **Бюджетный контроль**

Парламенты во многих развитых зарубежных странах участвуют в 4 циклах бюджетного процесса: в *разработке, утверждении, исполнении и мониторинге затрат (аудит)* с целью недопущения чрезмерного выделения денежных средств на сектор безопасности, эффективного использования средств, удовлетворения потребностей граждан в безопасности. Согласно Закону “О регламенте ЖК КР” (статья 72), проект закона о республиканском бюджете рассматривается парламентом по процедуре полного обсуждения в трех чтениях. При рассмотрении проекта закона о республиканском бюджете во втором чтении Жогорку Кенеш постатейно утверждает расходы республиканского бюджета по их видам в разрезе разделов, групп, подгрупп в соответствии с бюджетной классификацией и направляет его в ответственный комитет для подготовки и внесения на третье чтение. Другими словами, отечественные законодатели наделены мандатом участвовать в формировании бюджета для сектора безопасности. Однако, как признаются сами депутаты, они формально утверждают бюджет по сектору безопасности, так как многие пункты бюджетных линий имеют секретный характер и не детализируются, и они не участвуют в формировании бюджета<sup>3</sup>.

Что касается мониторинга исполнения бюджета, то в Стратегии развития ЖК КР до 2021 года отмечено, что контроль за исполнением республиканского бюджета, его соответствием принятым национальным стратегиям и приоритетам развития является наиболее проблемной зоной парламента. Депутаты не владеют знаниями и техникой мониторинга исполнения бюджета, а в парламенте отсутствует Бюджетный Офис, как например в Конгрессе США, который бы занимался оказанием помощи депутатам в бюджетном процессе. Следовательно, депутаты не могут эффективно и самостоятельно оценивать реализацию бюджета, ориентируясь лишь на годовой отчет правительства об исполнении бюджета.

---

<sup>3</sup> Интервью с Абдывахалом Нурбаевым депутатом ЖК КР из Комитета по международным делам, обороне и безопасности, апрель, 2018.

В то же время, парламент не активно использует потенциал аудиторов Счетной палаты для обеспечения полного контроля за использованием денежных средств в правоохранительных органах, хотя аудит является одним из важных инструментов парламентского контроля. Согласно Закону КР “О Счетной палате КР”, парламент может давать поручения Счетной палате. В частности, в статье 11 Закона КР “О Счетной палате КР” указывается, что “в план работы Счетной палаты включаются поручения президента, Жогорку Кенеша, его профильного комитета, а также запросы правительства, а внеплановые контрольные мероприятия проводятся на основании поручения тех же органов. В своей деятельности Счетная палата подотчетна президенту и Жогорку Кенешу. Однако, как показывает практика, депутаты не всегда пользуются возможностью обращения к Счетной палате. В других развитых странах, например, в Англии парламент получает 50 докладов от Аудитора (Национального аудиторского офиса) по вопросам использования денег, включая сектор безопасности, и Аудитор получает около 400 индивидуальных запросов от депутатов по различным вопросам использования государственных бюджетных средств [7].

Более того, в соответствии Указом Президента КР от 18.07.16 УП № 161 “О мерах по реформе системы правоохранительных органов КР *“результаты проверок Счетной палаты КР будут направляться в зависимости от объекта проверки в ГКНБ или ГСБЭП для дачи правовой оценки.....”*. Такое требование ставит независимость проверок Счетной палаты под риск, в особенности касательно аудита правоохранительных органов. В целом, можно заключить, что Счетная палата не была активно использована парламентом для проверки затрат и определения их соответствия принятым бюджетам, законам.

Сотрудничество парламента с Институтом Омбудсмена КР (Акыйкатчы) в области мониторинга выполнения законов и решений, принятых Жогорку Кенешем, была более тесной. Например, Омбудсмен проанализировал ход и результаты исполнения постановлений Жогорку Кенеша относительно рекомендаций, сформулированных Омбудсменом в своих ежегодных докладах. Этот институт также выпустил несколько Специальных докладов, посвящённых вопросам реализации прав сотрудников органов, обеспечивающих национальную безопасность. Например, были подготовлены Специальные доклады “О социальных гарантиях сотрудников органов внутренних дел”, “О соблюдении прав граждан во время призывного процесса”, “О соблюдении прав военнослужащих”, а также “О соблюдении права на охрану здоровья в исправительной колонии №2”. Четыре из семнадцати выпущенных спецдокладов Омбудсмена были посвящены

вопросам реализации прав человека правоохрнительными и силовыми структурами.

По сравнению с другими странами Центральной Азии, в зависимости от политической конъюнктуры в стране, Омбудсмен может критиковать деятельность правоохрнительных органов, но говорить об абсолютной независимости этого института еще рано. Правовое положение, в соответствии с которым Омбудсмен подотчетен парламенту, имеет парадоксальный результат снижения эффективности работы Омбудсмeна. Омбудсмен должен представлять свой ежегодный отчет парламенту и парламент может отправить Омбудсмeна в отставку, в случае признания данного отчета неудовлетворительным, например, если критика в адрес министра какого-нибудь силового блока со стороны Омбудсмeна оскорбит его коллег по партии в парламенте. Более того, Омбудсмен зависим также от Президента, который влияет на парламент при рассмотрении годовых отчетов Омбудсмeна и при назначении новых уполномоченных по правам человека. Это снижает беспристрастность и независимость Института Омбудсмeна. Более того, это учреждение сталкивается со многими институциональными проблемами, такими как слабый потенциал кадров, их текучесть, низкая осведомленность о деятельности института среди населения и другие, которые мешают ему быть более продуктивным. В целом, мы утверждать, что это ведомство все еще находится на пути становления.

### **Заключение:**

Парламентский контроль над органами сектора безопасности в Кыргызстане проводится не целенаправленно, ограничено и не в регулярной мере. Доминирование президентской власти в системе государственного управления, существование институциональных и правовых ограничений, имеющихся у парламента, мешают внедрению качественного парламентского надзора над сектором безопасности. Правоохрнительные и силовые структуры меньше всего подлежат мониторингу со стороны регистратуры по сравнению с другими органами исполнительной ветви власти. Следовательно, можно утверждать, что без должного парламентского надзора политика национальной безопасности отвечает интересам граждан не в полной мере, а общественность слабо осведомлена существуют ли злоупотребления и неоправданные большие расходы в секторе безопасности.

## ЛИТЕРАТУРА:

1. Закон “Об органах национальной безопасности Кыргызской Республики”.
2. Закон “О национальной безопасности Кыргызской Республики”.
3. Закон КР “О правительстве КР”.
4. Закон КР “О порядке осуществления контрольных функций Жогорку Кенешем КР”.
5. Закон КР “О регламенте Жогорку Кенеша КР”.
6. Конституции КР от 2016 года.
7. Парламентский контроль над сектором безопасности: принципы, механизмы и практические аспекты. Пособие для парламентариев. Межпарламентский союз и Женевский центр по демократическому контролю над вооружёнными силами, Киев 2004. [https://www.dcaf.ch/sites/default/files/publications/documents/ipu\\_hb\\_russian.pdf](https://www.dcaf.ch/sites/default/files/publications/documents/ipu_hb_russian.pdf)
8. Постановление Законодательного собрания ЖК КР от 16 февраля 1999 года ЗС N 1330-1 “Об утверждении составов комитетов Законодательного собрания Жогорку Кенеша Кыргызской Республики”.
9. Постановление Законодательного собрания ЖК КР от 3 мая 2000 года З N 34-п “О составах комитетов Законодательного собрания Жогорку Кенеша Кыргызской Республики”.
10. Постановление от 25 декабря 2007 года № 27-IV “Об образовании комитетов Жогорку Кенеша Кыргызской Республики”.
11. Постановление от 23 декабря 2010 года №30-V “Об утверждении структуры Жогорку Кенеша Кыргызской Республики”.
12. Сайт Жогорку Кенеша КР, [www.kenesh.kg](http://www.kenesh.kg), (Данные от 2.01.2019).
13. Структура Жогорку Кенеша КР, [rus.gateway.kg/gosudarstvo/parlament/structura-zhogorku-kenesha](http://rus.gateway.kg/gosudarstvo/parlament/structura-zhogorku-kenesha).
14. Указ Президента КР от 14 декабря 2011 года УП №27 «Об образовании Антикоррупционной службы в Государственном комитете национальной безопасности Кыргызской Республики»

**Джоробекова А. Э.**

**Проявление толерантности как условие интеграции и профилактики  
экстремизма в Центральной Азии**

**Development of tolerance as a condition of integration and prevention of  
extremism in Central Asia**

Джоробекова Айнур Эшимбековна

\*Кандидат исторических наук, профессор

Зав.кафедрой «Международные отношения и право»

Дипломатическая Академия Министерства Иностранных дел

Кыргызской Республики им.К.Дикамбаева

gonduras1967@mail.ru

**Аннотация:** В статье рассматриваются основные детерминанты интеграционных процессов в Центральной Азии и роли толерантности как условия интеграции и профилактики экстремизма в регионе. В настоящее время на евразийском пространстве протекают те же процессы и явления, которые характерны для мировой политики и других регионов мира – региональная интеграция, демократизация внутренней и внешней политики, транснациональная кооперация. Автор отмечает, что толерантность является не только результатом процесса воспитания гражданина в духе культуры мира, но и профилактикой трех зол современного мира.

**Ключевые** слова: толерантность, интеграция, Центральная Азия, глобализация, толерантное и интолерантное поведение.

**Annotation:** the article deals with the main determinants of integration processes in Central Asia and the role of tolerance as a condition of integration and prevention of extremism in the region. Currently, the Eurasian space is undergoing the same processes and phenomena that are characteristic of world politics and other regions of the world – regional integration, democratization of domestic and foreign policy, transnational cooperation. The author notes that tolerance is not only the result of the process of educating citizens in the spirit of a culture of peace, but also the prevention of the three evils of the modern world.

**Key words:** tolerance, integration, Central Asia, globalization, tolerant and intolerant behavior.

Все государства Центральной Азии поставлены перед вызовами глобализации, процесс которой выдвигает такие принципы и смыслы, необходимые для общего выживания и свободного развития для разных стран



и разных культур, как этика и стратегия ненасилия, идеи терпимости к чужим и чуждым позициям, ценностям, культурам, идеи диалога культур и поиска взаимоприемлемых компромиссов. Но, эти новые социальные практики вызывают также и встречный процесс активизации настроений антиглобализма, повышение чувствительности к вопросам национального самоопределения, этнической идентификации, что определяет актуальность проблемы толерантности, которая предстает идейной основой новых социальных практик. Низкий уровень проявления толерантности в социокультурной среде приводит к распространению крайних проявлений интолерантности, таких как терроризм, экстремизм, шовинизм, расизм, этническая нетерпимость, ксенофобия и др.

Таким образом, перед каждым государством региона стоит нелегкая задача, состоящая в выработке социальной стратегии противодействия формам интолерантного поведения, которая, в первую очередь, требует глубокого понимания самого феномена толерантности. Так, американский политолог Н. Эшфорд пишет: «Толерантность – это невмешательство своим поведением и своими действиями, если они другим человеком не одобряются. Толерантность, таким образом, обладает двумя существенными характеристиками: неодобряемое поведение и отказ от навязывания точки зрения одного человека другим людям» [1,7]. П. Николсон считает, что толерантность «в негативном смысле» требует только того, чтобы мы «допускали свободное выражение идей, с которыми мы не согласны»; а в позитивном значении она представляет собой требование того, чтобы мы «принимали моральную ценность такого свободного выражения этих идей» [2, Электронный ресурс].

Мы понимаем, что толерантность — это сложный, многоаспектный и неоднородный феномен, который невозможно обозначить и описать только в одном измерении, поэтому ограничимся лишь таким аспектом толерантности как одним из условий интеграции государств региона в мировое пространство и адаптации к процессам глобализации. Задача стоит далеко не простая, и она решается в ходе формирования национальных стратегий развития и осознания того, что значимость каждой страны в регионе будет возрастать, если все страны будут выступать с единых позиций, ибо центрально-азиатский регион всегда был регионом религиозной терпимости и межнациональной толерантности.

Стратегия стран Центральной Азии определяется геополитической ситуацией в своих субрегионах, где издавна пересекались интересы целого ряда великих исторических империй, а в настоящее время – интересы

региональных и мировых держав. При этом политически, экономически и в культурном отношении независимые государства Центральной Азии продолжают оставаться частью евразийского пространства.

Одним из главных геополитических игроков на пространстве Центральной Азии становится Китай. Причем его стратегию в отношении этого важного региона нельзя рассматривать только как сугубо оборонительную, направленную лишь на противодействие экспансии США и Запада и обеспечение собственной безопасности. Быстро реализовав свой курс на присутствие в соседнем с ним регионе, Китай стал крупным действующим лицом в новой «большой игре» в Центральной Азии, тем самым бросив вызов другим ведущим игрокам – России и США.

Евразийские государства западной периферии при всех своих национальных амбициях и проевропейской ориентации стремятся выстроить более или менее, но сбалансированные отношения с Россией и остальными евразийскими государствами. У России, даже в условиях усиливающейся в этом регионе конкуренции мировых держав и центров силы, думается, есть поле для политических и дипломатических маневров.

Что касается Европейского Союза, то в отношении стран Центральной Азии реализуется также ряд обособленных от России программ, возможно и не направленных специально против нее, но сугубо ориентированных на собственные интересы. «Принятая в 2017 году вторая стратегия ЕС по выстраиванию отношений со странами Центральной Азии не содержит конкретного плана действий и не устанавливает какие-либо измеримые показатели успеха» [3, Электронный ресурс], - считает координатор EUCAM Йос Бунстра, что в результате данный документ ЕС на фоне программ России, Китая и США в регионе выглядит не очень то и перспективным. Например, Соединенные Штаты взаимодействуют с центральноазиатскими странами в формате C5+1, Россия связана с двусторонними договорами и через ЕАЭС и ОДКБ, а Китай активно инвестирует в развитие региона через инициативу "Один пояс — один путь".

Военно-политическая интеграция на постсоветском пространстве, стартовавшая в начале 1990-х годов, создала основу для создания Организации Договора коллективной безопасности. За относительно короткий период своего существования Организация Договора доказала свою действенность как инструмент поддержания и укрепления международной безопасности, получив признание в мире как важный региональный фактор. В рамках ОДКБ запущен процесс формирования единого пространства безопасности группы

стран, реально претендующей на то, чтобы в обозримой перспективе стать влиятельным полюсом многополярного мира. При этом военно-политическая интеграция на основе ОДКБ сопровождается становлением общего экономического пространства, обеспечивающего материальную базу такого рода интеграции. Общность или близость интересов, схожесть конкретно-исторической ситуации, наличие общих угроз придают особо важное значение военно-политической составляющей сотрудничества постсоветских стран, подчеркивают перспективу ее дальнейшего развития.

На фоне многочисленных этнотерриториальных, пограничных и иных конфликтов и противоречий, и низкого уровня взаимного доверия на Азиатском континенте особенно актуальным является появление и развитие региональной международной организации как ШОС. Эволюционный путь развития шанхайского процесса привел его участников к формированию новой модели безопасности и взаимодействия в Евразии. Запущен эффективный механизм мер доверия в военной области. В целом, удалось урегулировать пограничные вопросы. Налаживание системы регулярных многосторонних встреч и консультаций позволило выйти на относительно высокий уровень координации деятельности во внешнеполитической и других сферах. Созданы предпосылки для активизации экономического сотрудничества. Ведущим консолидирующим фактором в рамках ШОС в обозримой перспективе вероятнее всего останется сотрудничество в сфере безопасности (прежде всего борьба с международным терроризмом, религиозным экстремизмом и национальным сепаратизмом).

Механизм международного взаимодействия в рамках ШОС жизнеспособен и призван обеспечить превращение этого форума во влиятельную геополитическую и геоэкономическую силу в региональном, а впоследствии, возможно, и в глобальном масштабе.

Центральная Азия исторически очень тесно связана с Россией. Но помимо России существуют еще несколько других крупных внешнеполитических акторов, которые заявляют о своих интересах. Это США, Турция, Иран, Пакистан, Китай, Индия и Европейский союз. Их участие придает внешнеполитическим процессам, происходящим в Центрально-Азиатском регионе, комплексное и де-факто глобальное измерение.

В целом же можно говорить, что регион все более втягивается в процессы мировой глобализации, роста взаимосвязанности стран, государств и регионов во времени и пространстве. Все это станет важным шагом на пути создания из евразийского пространства одного из наиболее перспективных

регионов нового столетия – геополитического и геоэкономического звена мировой системы.

Центральная Азия сама по себе являлась активным участником мировой истории, на этой территории зарождались истоки мировых религий, начинались великие переселения народов, создавались огромные империи, действовали известные мыслители и воины. Регион сам по себе является не только местом встречи цивилизаций, но и оригинальной цивилизацией, имеющей собственную историю, традиции, свое будущее.

Определение места Центральной Азии в мировой истории несет в себе политический подтекст. В частности, совсем недавно фактически все лидеры государств Центральной Азии называли свои страны «мостом между Западом и Востоком». И это местоположение должно было указывать на возможность универсального восприятия достижений обеих частей света.

Коллектив кыргызских ученых сделал вывод о том, что «Центральная Азия относится в большой степени к Востоку», но все - таки “сумела выработать собственное цивилизационное пространство”. Авторы считают, что центральноазиатская цивилизация вобрала в себя две составляющие - цивилизации кочевников и оседлых земледельцев[4,43]. При этом центральноазиатский регион является частью исламской цивилизации.

Это признание является прогрессивным шагом. Признание особенностей - важная часть самооценки. Но нужно идти дальше, так как остановка на отдельном этапе исследования, вскрытие только первичного слоя идеологических мифов ведет к новому застою.

Для геоэкономического, геополитического и геокультурного пространств региона была характерна историческая тождественность. Имеется множество факторов, которые выгодно отличают регион от внешнего окружения, способных стать мощным фундаментом для действенного интеграционного объединения.

Центральная Азия играла роль связующего моста между Востоком и Западом, теплыми, влажными субтропическими культурами Юга и холодными, дождливыми бореальными культурами Севера. Она было транзитной зоной и для нашествий номадов, и для торговых маршрутов трансконтинентальной значимости. Центральная Азия была «местом встречи» мировых религий: христианства, ислама и буддизма, европеоидной и монголоидной рас, индоевропейских, тюрко-монгольских и финно-угорских языков[4,43].

С территории Центральной Азии номады совершали завоевательные походы во все стороны света. Этнокультурные процессы в рассматриваемом нами регионе играли чрезвычайно важную роль в общеконтинентальных процессах этногенеза, формировании языков, многих древних, средневековых и современных народов Евразии. Таким образом, будучи этноконтактной зоной, регион Центральной Азии играл важную роль в судьбах всего Евразийского континента.

На протяжении столетий здесь формировалось глубоко интегрированное единое геополитическое пространство, пространственно-временная общность, определившие исторические судьбы народов региона.

Советская и постсоветская Центральная Азия отличается от соседних территорий совокупностью специфических черт. Так, в этом пространстве среди других языков доминирует самобытная и самодостаточная тюркская система языков.

Общность исторических судеб на протяжении трех-четырёх тысячелетий, однозначно прослеживаемая в многочисленных исторических источниках и засвидетельствованная разнообразными историческими фактами, является очевидной константой исторического времени Центральной Азии. И не случайно, что тысячелетние корни истории актуализируют сегодня идею евразийства и интеграционные процессы на современном постсоветском пространстве Центральной Азии.

Центральная Азия как географический регион существовала всегда. Как геополитический регион она много моложе – ей в данном качестве всего шесть веков, но в новых условиях развития мира, он становится членом глобального этнокультурного сообщества с уникальной культурой каждого народа и этноса. Задача каждого государства Центральной Азии –развивать способность представителей разных этнонациональных общностей мирно сосуществовать и совместно выстраивать равноправные отношения и проявлять толерантность как условие оптимального взаимодействия людей, народов и государств, и профилактики трех зол современного мира: терроризма, сепаратизма и экстремизма.

#### **Список литературы:**

1. Ashford N. Toleration // Ashford N. Principles for a Free Society. Second edition. Bromma: Blomberg and Janson, 2001

2. Николсон П. Толерантность как моральный идеал [Электронный ресурс]. URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-563614>.
3. <https://ru.sputnik-tj.com/asia/20180214/1024742935>
4. Бисимбаев А. Другая Центральная Азия- Алматы, 2003

**З. А. Куланбаева, Э.М. Саккараева,  
МУЦА**

**ПРАВА ЖЕНЩИН В  
КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ И  
МЕЖДУНАРОДНОЕ ПРАВО**

**Z.A. Kulanbaeva, E.M.  
Sakkaraeva, IUCA**

**WOMEN RIGHTS IN KYRGYZ  
REPUBLIC AND  
INTERNATIONAL LAW**

***Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы насилия и дискриминации в отношении женщин в Кыргызской Республике. Проведен обзор международно-правовых актов, а также национальных правовых инструментов по борьбе с гендерным насилием в Кыргызстане. На основе анализа практики и проведенных исследований данного вопроса предложены пути для повышения эффективности защиты прав женщин.*

***Ключевые слова:** гендерное насилие, права женщин, кража невест, гендерное равенство, гендерная дискриминация.*

***Сведения об авторах:** Куланбаева Зулфия Абдиловна, руководитель направления «Юриспруденция»; Саккараева Эльдана Медербековна, студентка направления «Юриспруденция»*

*Место работы (учебы): Международный университет в Центральной Азии.*

***Контактная информация:** г. Токмок, Международный Университет в Центральной Азии (МУЦА), ул. Шамсинская 2, каб. 313.*

***Abstract.** The article deals with the problems of violence and discrimination against women in the Kyrgyz Republic. A review of international legal acts as well as national legal instruments to combat gender-based violence in Kyrgyzstan was conducted. Based on the analysis of the practice and the research conducted on this issue, ways for improving the protection of women rights have been proposed.*

***Key words:** gender violence, women's rights, bride theft, gender equality, gender discrimination.*

***About the author:** Kulanbaeva Zulfia Abdilovna, Head of Law Department; Sakkaraeva Eldana Mederbekovna, student of Law Department*

*Place of employment (study): International University of Central Asia.*

27 мая 2018 года в селе Сосновка Жайылского района инспекторы УОБДД задержали похитителей и девушку, доставили их в РОВД. Но спустя пару часов девушка скончалась от ножевых ранений в здании милиции от рук человека, который ее похитил. Преступник был осужден на 20 лет лишения свободы.

Похищение женщин для вступления в брак и браки несовершеннолетних являются распространенными видами гендерного насилия в Кыргызской Республике. В 2013 году в Уголовный кодекс Кыргызской Республики были внесены поправки, согласно которым за похищение человека введено наказание лишением свободы на срок от 7 до 10 лет, в 2017 году был принят новый Уголовный кодекс, который предусматривает ответственность за принуждение к вступлению в брак, а также похищение с целью вступления в брак. Однако на практике тенденция роста случаев похищения невест наблюдается во всех регионах страны. По данным исследования организации FreedomHouse, проведенного в рамках проекта «Содействие предотвращению кражи невест в Кыргызстане», в республике ежегодно фиксируется около 10 тысяч случаев похищения девушек. По данным МВД Кыргызской Республики отмечается значительное увеличение числа случаев принуждения вступления в брак - с 6 случаев в 2010 году, до 23 случаев - в 2015 году, или в 3,8 раза. Как показывает анализ, в брак со своим похитителем вступают от 30 до 50 процентов похищенных девушек. По данным исследований, более 20% браков в Кыргызской Республике совершаются путем похищения невесты (с ее согласия или без него), доля насильственных браков составляет 6 процентов. Причем похищение женщины для вступления в брак в сельской местности происходит почти 2 раза чаще, чем в городских поселениях.

«За последние два года в Кыргызстане наблюдается рост насилия в отношении женщин и девочек. По данным органов прокуратуры, всего за последние 2 года зарегистрировано более 9 тыс. фактов насилия в отношении женщин и детей, по которым возбуждено 5 тыс. 456 административных производств и 784 уголовных дела. Также в 2017 году наблюдается рост зарегистрированных случаев похищения невест и принуждения к вступлению в брак, что свидетельствует об увеличении количества обращений граждан по таким фактам в правоохранительные органы. В Кыргызстане наблюдается рост насилия в отношении женщин и девушек» [1].

По информации Организации Объединенных Наций, в Кыргызстане каждая четвертая женщина и ребенок подвергаются домашнему насилию. По

данным Азиатского банка развития, около 30 тысяч женщин обратились за помощью в кризисные центры. Но по неофициальным данным, женщин, нуждающихся в помощи и обратившихся за ней намного больше. Жертвы домашнего насилия в большинстве случаев молчат об этом, опасаясь социальных санкций, из-за угрозы будущему детей и материальной зависимости. «Эти факты говорят о неполноценности социальных связей между государством и обществом. Женщины, ставшие жертвами домашнего насилия, не знают свои права» [2].

В 2004 г. число выданных временных охранных ордеров составляло – 62 случая, а в 2016 г. – 6966. По данным МВД КР такой рост показателя определяется не увеличением масштаба семейного насилия, а улучшением реагирования со стороны органов внутренних дел. С 2010 года суды ведут учет по рассмотренным административным правонарушениям и уголовным преступлениям, совершенным на почве семейного насилия. Данные за 5 лет указывают на увеличение числа рассматриваемых судами уголовных дел данной категории (с 229 дел в 2010 г. до 314 в 2015 г.). В 2015 году по сравнению с 2010 годом в 1,6 раза возросло число преступлений, совершенных на почве семейного насилия против жизни и здоровья и против половой неприкосновенности. Это свидетельствует о том, что семейное насилие все больше криминализируется, а тяжесть его последствий для жизни и здоровья пострадавших возрастает.

Оценка экономических последствий убийства при семейном насилии выявила, что прямые затраты на 1 случай составили – 1 636 738 сомов. Общие затраты на 1 случай – 2 857 538 сомов. Важно отметить, что 23% всех женщин в возрасте 15-49 лет пережили физическое насилие, по крайней мере, один раз с 15-летнего возраста. Одна из четырех когда-либо состоявших в браке женщин были жертвами физического насилия, причиненное нынешним или бывшим мужем; 4% пережили сексуальное насилие; 4% - эмоциональное насилие. Двое из пяти женщин обратились за помощью после того, как они пережили физическое или сексуальное насилие. Женщины, чьи отцы били их матерей, примерно в два раза чаще подвергаются тем или иным формам супружеского насилия (52%), чем женщины, чьи отцы не били их матерей (23%). Более половины (57%) женщин, которые подвергались физическому или сексуальному насилию со стороны мужа, получали физические травмы: в том числе им ломали кости и выбивали зубы, на теле оставались порезы и гематомы.



«За последние несколько лет насилие в отношении женщин и его принятие возросли до такой степени, что насилие стало восприниматься как нормальная деятельность. Большинство женщин в стране подвергаются одной из форм насилия, но большинство случаев насилия не придают огласке. Зачастую, домашнее насилие рассматривается как семейное дело, и лишь небольшая часть зарегистрированных случаев домашнего насилия доходят до рассмотрения суда» [3].

Гендерное равенство является важной составной частью демократии, поэтому его достижение является одной из приоритетных политических и социальных задач во всех странах. Обязательства Кыргызской Республики по достижению гендерного равенства закреплены в универсальных конвенциях по правам человека Организации Объединенных Наций, подтверждены в декларациях и международных обязательствах, а также особо подчеркнуты в отношении вопросов мира и безопасности в резолюциях Совета Безопасности ООН.

Выполняя принятые международные и национальные обязательства, Кыргызская Республика разрабатывает политику и принимает специальные программы, предусматривающие достижение гендерного паритета всех областях развития, в том числе в политической, экономической и брачно-семейной сферах.

В 2012 году Кыргызская Республика впервые приняла долгосрочный документ – Национальную стратегию по достижению гендерного равенства до 2020 года, где были определены такие приоритеты развития, как женщины в экономике, образование для девочек и женщин, доступ к правосудию и политическое равноправие. В целях повышения роли женщин в обеспечении мира и безопасности Правительством Кыргызской Республики в 2013 году, а затем и в 2015 был утвержден Национальный план действий по реализации Резолюции 1325 Совета Безопасности ООН.

Наличие целого ряда международных документов, включая Всеобщую декларацию прав человека (1948 год), где закреплена совокупность прав, которыми могут пользоваться все люди, оказалось неэффективным для реальной защиты женщин, в том числе от гендерной дискриминации и насилия. В 1979 году Генеральная Ассамблея приняла Конвенцию о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин, в которой излагаются в юридически императивной форме согласованные на международном уровне принципы о правах женщин. В 1994 году Генеральная Ассамблея приняла Декларацию об искоренении насилия в отношении

женщин, которая стала первым официальным сводом международных норм по защите женщин от насилия. IV Всемирная конференция ООН по положению женщин (1995 год) приняла два важных документа - Пекинскую декларацию и Пекинскую платформу действий. Первый документ подтвердил решительность правительств стран-членов ООН в действиях по предупреждению и устранению любых форм насилия в отношении женщин и девочек. Кыргызская Республика, ратифицировав все вышеуказанные международные документы, взяла на себя обязательства принимать все необходимые меры по недопущению гендерной дискриминации и насилия в частной и общественной жизни своих граждан.

«Благодаря усилиям различных институтов государства и общества в 2008 году в Кыргызской Республике был принят Закон «О государственных гарантиях равных прав и равных возможностей для мужчин и женщин», в котором заложен запрет на гендерную дискриминацию и гарантировано создание равных возможностей лицам разного пола для участия в управлении государством путем обеспечения гендерного представительства лиц во всех ветвях государственной власти через правовые, организационные и иные механизмы» [4].

Однако, несмотря на прогрессивную законодательную базу и наличие различных программ, по многим направлениям Кыргызской Республике не удалось достичь целей, поставленных в данных документах.

Как правило, пострадавшие от гендерных преступлений предпочитают не обращаться за защитой своих прав, в связи с тем, что большинство статей Уголовного кодекса Кыргызской Республики, предусматривающие ответственность за преступления в отношении женщин, отнесены к делам частного и частно-публичного обвинения. Уголовное дело по таким делам заводится при наличии заявления потерпевшей стороны, и формирование доказательной базы преступления в этом случае возложено на само потерпевшее лицо, что накладывает на жертву необходимость владения определенными знаниями, временем и финансовыми возможностями.

Сложность процедур юридической защиты нарушенных прав, наличие коррупции в правоохранительных органах, недоступность квалифицированной адвокатской помощи приводят к тому, что большинство пострадавших от гендерного насилия предпочитают не обращаться в систему правосудия за защитой своих прав. В результате, факты преступлений и правонарушений на гендерной почве теряются в уголовной и административной статистике и в статистике отказных материалов.

Непрозрачная система отбора кадров, при котором гендерная компетентность и чувствительность не являются индикаторами, гендерно несбалансированный состав участковых инспекторов милиции, сотрудников дежурных частей и следователей ОВД и прокуратуры вызывают определенное недоверие у пострадавших женщин и является дополнительным препятствием для их обращения в правоохранительные структуры. «Слабый контроль и надзор за исполнением норм законов Кыргызской Республики, как со стороны парламента, так и органов прокуратуры, а также отсутствие обобщения судебной практики по вопросам преступлений и правонарушений по гендерному признаку и гражданских дел в сфере семейных отношений, таких, как разводы, раздел имущества, установление отцовства, выплата алиментов и т.д., также препятствуют совершенствованию процессуальных норм для повышения эффективности защиты прав женщин» [5].

Предлагается принятие следующих мер, способствующих решению указанных проблем: укрепление правовых и институциональных механизмов доступа к правосудию; развитие системы оказания помощи пострадавшим от гендерной дискриминации и насилия; развитие культуры нетерпимости к дискриминации и гендерному насилию.

Необходимо регулярно обобщать и анализировать судебную практику, на систематической основе проводить контроль и надзор за исполнением международных обязательств Кыргызской Республики и национальных нормативных правовых актов; определить структуры, ответственные в системе правоохранительных органов за работу с гендерными преступлениями, одним из критериев для работы в данной службе является уровень гендерной чувствительности. Кроме того, при тестировании и аттестации государственных и муниципальных служащих следует учитывать их гендерную компетентность. Изменения должны коснуться также в функционировании механизмов контроля правоприменительной практики в сфере гендерных преступлений и повышении доверия к правоохранительным органам, в поддержании обратной связи с населением структурами, ответственными за предупреждение гендерной дискриминации и борьбу с гендерными преступлениями.

Следует разработать и ввести в практику стандарты услуг по защите пострадавших от гендерного насилия. Для этого необходимо закрепить обязанность государственных органов и органов местного самоуправления оказывать помощь пострадавшим от гендерного насилия и проводить профилактическую работу; ввести национальную горячую линию и специальный Интернет-портал. В рамках гарантированной государством

юридической помощи следует ввести в практику работу группы гендерно-чувствительных адвокатов, которая будет активно сотрудничать с женскими и гендерными неправительственными организациями по оказанию помощи женщинам, пострадавшим от гендерной дискриминации и насилия. Необходимо ежегодно осуществлять государственный заказ для общественных кризисных центров. Для недопущения рецидива гендерных преступлений следует разработать и ввести программы по работе с виновниками гендерного насилия.

В целях развития культуры нетерпимости к гендерной дискриминации необходимо разработать и ввести концепцию по борьбе с гендерной дискриминацией. Для реализации данной концепции следует использовать возможности СМИ, учебных заведений и других форм массового воздействия.

В долгосрочной перспективе внедрение указанных мер должно изменить отношение общества и государства к проблемам гендерной дискриминации и насилия.

### **Список литературы**

1. В Кыргызстане наблюдается рост насилия в отношении женщин и девушек: <https://knews.kg/2018/07/09/v-kyrgyzstane-nablyudaetsya-rost-nasiliya-v-otnoshenii-zhenshhin-i-devushek/>
2. Дуйшалиева-Чилдрес: Женщины обязаны знать свои права: <https://rus.azattyk.org/a/27072775.html>
3. Права молодых девушек и женщин: <https://centralasien.org/ru/>
4. Стратегия 2017: Гендерное равенство - залог устойчивого развития: [\*\*http://kg.one.un.org/content/unct/kyrgyzstan/ru/home/news/kg-news/2017/gender-equality-is-key-to-sustainable-development.html\*\*](http://kg.one.un.org/content/unct/kyrgyzstan/ru/home/news/kg-news/2017/gender-equality-is-key-to-sustainable-development.html)
5. Национальная стратегия Кыргызской Республики по достижению гендерного равенства до 2020 года: <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/12728?cl=ru-ru>

**А. В. Макаров, МУЦА**  
**ГЛОБАЛИЗАЦИЯ КАК**  
**ПРОБЛЕМА. О НЕКОТОРЫХ**  
**ПОСЛЕДСТВИЯХ ПРОЦЕССА.**

**A.V. Makarov, IUCA**  
**GLOBALIZATION AS A**  
**PROBLEM. ABOUT SOME**  
**CONSEQUENCES OF THE**  
**PROCESS**

**Аннотация.** В статье рассматривается сущность политической и культурной глобализации применительно к странам переходного типа и развивающимся странам. Проводится анализ целей и инструментов, а также наиболее выраженных последствий глобализационного влияния на политическую и культурную жизнь развивающихся и переходных обществ.

**Ключевые слова:** политическая глобализация, суверенитет, демократизация, имитация, власть, культурная глобализация, транскультура, мультикультурализм, ценностный конфликт.

**Abstract.** The article examines the essence of political and cultural globalization in relation to transitional countries and developing countries. An analysis of the goals and tools, as well as the most pronounced effects of globalization impact on the political and cultural life of developing and transitional societies.

**Key words:** political globalization, sovereignty, democratization, imitation, power, cultural globalization, transculture, multiculturalism, value conflict.

---

**Сведения об авторе:** Макаров Анатолий Вячеславович, историк, преподаватель общественных дисциплин, руководитель направления «международные отношения» МУЦА, и.о. доцента направления «международные отношения».

---

**About the author:** Makarov Anatoly Vyacheslavovich, historian, teacher of social sciences, head of the “international relations” department of IUCA, acting representative of the “international relations” direction.

**Место работы:** Международный университет в Центральной Азии.

**Place of employment:** International University in Central Asia.

**Контактная информация:** г. Токмок, Международный Университет в Центральной Азии (МУЦА), г. Токмок, ул. Шамсинская 2, каб. 313.

**e-mail:** Makarov\_a@iuca.kg

---

Трудно оспорить тот факт, что ведущим процессом XXI века является глобализация, причем существует достаточно оснований определять этот разворачивающийся процесс как доминирующий вызов современной истории человечеству. Данная тенденция в ближайшем

будущем, по мнению специалистов, будет приобретать более интенсивный и настойчивый характер [2, с.154].

Но что же составляет суть данного процесса? И с какими его плодами мы имеем дело?

Анализ различных точек зрения на феномен глобализации позволяет говорить о крайней противоречивости данного процесса, сочетающего в себе универсализирующие факторы и, одновременно, тенденции противоположной направленности. Среди последних можно отметить «регионализацию», представляющую собой, прежде всего, возникновение разделительных линий между региональными группировками государств, укрепляющих свои позиции в контексте глобализации. Другой тенденцией противоположной направленности является «локализация», выражающаяся в консолидации этнических образований, проводящих политику «культурной изоляции» с целью сохранения «партикуляристских» системам ценностей. Не менее значимым последствием глобализации является «фрагментация» (или «фрагмерация», выражаясь языком Дж. Розенау) мира.

Среди множества суждений по данному предмету, более обоснованной кажется точка зрения А.Д. Богатурова, который утверждает, что структурный смысл глобализации, состоит «в реализации проекта создания всеобъемлющего, универсального миропорядка на базе формирования экономической, политико-военной и, по возможности, этико-правовой общности преобладающего большинства наиболее развитых стран мира посредством максимально широкого распространения зон влияния современного Запада на остальной мир» [4, с.376]. То есть, речь идет о **ВЛАСТИ** и ее **ЦЕННОСТНОМ** оправдании. **ПОЛИТИКА** и **КУЛЬТУРА** как неразрывность!

А потому, используя сравнительно-исторический и причинно-следственный анализ, позволяющие исследовать возникновение и действие культурно-политических явлений и процессов в конкретно-исторических условиях, а также выявить направленность и динамику трансформации процессов и их противоречия, необходимо проанализировать основные характеристики политической и культурной глобализации, влияющие на развитие общества.

Особенность политической глобализации состоит в том, что ни в одном из своих направлений она не достигла такого верхнего уровня, как глобализация финансовых рынков. «Политическая глобализация, -

считает М. Уотерс, - наиболее продвинута в сферах международных отношений и политической культуры. Однако государство отчаянно сопротивляется, цепляется за свой суверенитет и до сих пор остается важным фактором в решении проблем...» [8, с. 63-64]. Суверенитет национального государства ставится под вопрос, а влияние всё время снижается. При этом на мировой арене активизируются транснациональные корпорации, преступные и террористические организации. Все громче заявляют о себе религиозные организации, международные национальные объединения. Как справедливо указывает З. С. Гаипов, происходит «рост внеправительственных и «надправительственных» структур, многочисленных «теневых» консенсусов, общемировых форумов, саммитов, конгрессов свидетельствует о том, что в наши дни активно формируется «вселенский» взгляд на мир, привязанный однако к стратегическим национальным интересам и глобальной политической игре» [5, с. 46]. Так, Д. Маркович констатирует, что «...государства, чьи экономические субъекты не являются носителями концентрированного капитала («периферийный капитализм») становятся на глобальном уровне зависимыми от транснациональных компаний, а политически подчиняются странам «централизованного капитализма»» [13, с. 44].

Парадоксально, но действительно, если раньше внутригосударственные органы стремились оказывать влияние лишь на внутривнутриполитические процессы, а международные организации - на вопросы, внешнеполитической сферы, то теперь ситуация изменилась. Международные организации и институты все активнее вмешиваются во внутривнутриполитические вопросы, такие как урегулирование конфликтов, соблюдение прав человека, определение финансовой политики государств и т.п. Таким образом, современное государство испытывает давление «сверху», «снизу» и «извне» [16, с. 309]. Вмешиваясь «сверху» во внутренние конфликты, наднациональные организации и институты все чаще подрывают прерогативы государственного суверенитета<sup>4</sup>.

Особенно драматично проявляется кризис национального государства в странах, наименее развитых в экономическом и

---

<sup>4</sup> К явлениям подобного рода можно отнести миротворческие операции под эгидой ООН в самых различных частях света – «война в Заливе» в 1991 г., интернационализация югославского конфликта в 1991 – 1995 гг., операция «Вернуть надежду» в Сомали в 1992 - 1993 гг., операция «Восстановить демократию» в Гаити в 1994 г., операция «Turquoise» в Руанде в 1994 г., рейд в Восточный Тимор в 1999 г., а также «гуманитарная интервенция» НАТО в Югославии в 1999 г., совершенная без санкции ООН и в нарушение действующих норм международного права.

нестабильных в политическом отношении. Каковым, например, является Кыргызстан.

Размывание суверенитета ставит проблему идентичности. Некоторые исследователи говорят об утрате чувства национальной идентичности и формировании ее в ином качестве - корпоративной, региональной и даже глобальной (космополитической). В критические моменты идентификация нередко идет по одному, наиболее очевидному основанию, например, этническому или религиозному. Это влечет за собой открытые формы конфликтов. Не случайно конфликты 1990-х годов на постсоветском и постсоциалистическом пространстве получили название конфликтов идентичности.

Таким образом, наиболее яркой характерной чертой политической глобализации можно рассматривать «размывание» государственного суверенитета, если под данным термином понимать то, что американский исследователь Стивен Краснер назвал вестфальским суверенитетом.

Наряду с кризисом Вестфальской системы, второй важнейшей тенденцией мирового развития, обусловленной политической глобализацией, явилась демократизация<sup>5</sup>. При этом само это понятие в политической науке используется, как правило, в двух значениях. Под демократизацией мира, с одной стороны, понимается рост количества демократических государств; с другой стороны, усиление и развитие демократических институтов и процедур в различных странах. Причем последнее имеет особое значение для государств, находящихся в процессе перехода к построению демократического государства, т.е. демократическом транзите.

Парадоксальным следствием глобальной демократизации стало распространение имитационных, или согласно Ф. Закарии, нелиберальных демократий. Их суть заключается в том, что демократические институты и процедуры в ряде государств используются лишь как внешняя форма, служащая порой для прикрытия недемократических по своей сути механизмов реализации власти или ее смены. В современном мире, - подчеркивает Ф. Закария, - существует два компонента либеральной демократии - собственно демократия и свобода,

---

<sup>5</sup> В условиях глобальных цивилизационных изменений альтернатива демократической системе ценностей исключается. Еще весной 1964 г. Ф. Слейтер и У. Беннис в статье «Демократия неотвратима» сформулировали эти ценности: 1) полная и свободная коммуникация, невзирая на чины и полномочия; 2) преобладание технологии консенсуса при разрешении конфликтов; 3) приоритет технической компетентности и знаний в качестве основы политического влияния в противовес личным капризам (Глобализация: контуры XXI века. Реферативный сборник. Часть I. М., 2002. С. 40).



- составляющие плоть западной политической модели, они все больше расходятся друг с другом. «Демократия расцветает, а свобода - нет» [9, с.6]. Иными словами, «демократический мир реален, но, как выясняется, он имеет мало общего с демократией» [9, с. 120].

В этих условиях в мире наблюдается рост нелиберальных демократий. В начале XXI века «почти половина «демократизирующихся» стран мира представляют собой нелиберальные демократии», которые пока не стали действенным путем к демократии либеральной» [9, с. 99-100]. Основной причиной такой парадоксальной демократизации становится экономический фактор на национальном и глобальном уровнях, а именно растущей экономической и социальной поляризация современного мира. Доказывая формулу «бедность убивает демократию» Ф. Закария, опираясь на данные многолетней статистики, утверждает, что если в начале демократических реформ уровень ВВП на душу населения в стране ниже трех тысяч долларов, то демократия умирает: «только при среднедушевом доходе свыше 6000 долларов демократия становится по-настоящему жизнеспособной» [9, с. 63-65].

Таким образом «кризис» вестфальского суверенитета и нелиберальная демократизация в обществах переходного типа (к каковым относится и Кыргызстан) при преобразовании политических институтов и практик на уровне локальных политических систем проявляются в преобладании таких механизмов заимствования образцов, как копирование и имитация, причем, механизм имитации значительно доминирует над механизмом копирования. При доминировании имитационных механизмов либерализация и плюрализация (глобализационные субпроцессы) превращаются в ПРОБЛЕМУ. Во-первых, возникает угроза размывания национального суверенитета. Во-вторых, усиливается маргинализация и периферизация национальной культуры и функционирующего типа социальности, что проявляется, прежде всего, в усилении зависимости от транснациональных структур.

Политическая глобализация становится проблемой, порождая в переходных обществах «проблемность» большинства социально-политических институтов, практик и процессов (идентичности, социализации, интеграции и многих других). Развивая эту мысль, Л. Лоу отмечает, что страны периферии втягиваются в процесс глобализации «помимо своей воли, еще не созрев для полной открытости и столкновения с глобальными проблемами лицом к лицу». В результате они «в большей степени подвержены нестабильности, потрясениям,

кризисам, возникающим в силу воздействия внешних факторов» [12, с. 194].

В сфере культуры глобализационные процессы оцениваются еще более неоднозначно. Если для экономики и технологии соединения в целом дают эффект эмерджентности, то в сфере культуры, где самоценны именно различия, они означают скорее деградацию. Если до конца XX века глобализация характеризовалась феноменом комплексности, то сегодня глобализация характеризуется тенденцией к унификации, нивелировке. Человек постепенно из социально - культурной личности переходит в человеческий фактор техноса. В политической сфере это выглядит как постепенное вытеснение демократии технократией, меритократией.

Существует две основополагающие концепции взаимодействия культур в глобализирующемся пространстве: концепция культурной гомогенизации, которая теоретически может быть трансформирована в глокализацию (синтез глобализации и локализации) на гетерогенной основе [15, с. 31], и концепция мультикультурализма, описывающая «интеграцию без ассимиляции» [7].

Сама практика мультикультурализма, основанного на посмодернистских традициях (открытость, плюрализм и взаимопроницаемость культурных миров), представляет собой американскую модель диалога культур в условиях глобализации.

Интересно то, что практика мультикультурализма, в конечном счете, постулирует образование и доминирование «транскультуры» (глобальной монокультуры). Под «транскультурой» понимается космополитичная, интернализационная культура мегаполисов, полиэтничных по своему составу государств, инфраструктура которых располагает к формированию надэтнических механизмов интеграции общества. Транскультурализация вызвана к жизни способностью локальных культур заявлять о себе посредством интернет-коммуникации сквозь территориально-государственные пространства и границы, и да же вопреки им. То есть возникает феномен «виртуализации общества» [10].

Данная ситуация возможно не вызывала бы повышенного интереса (урбанизация и миграционные процессы являются объективными детерминантами развития любого современного общества), если бы подобная культурная гомогенизация по сценарию доминирования одной

культуры не соответствовала *экспансионистской политике определенных стран*. Это многое меняет.

Проект «транскультуры» как определенной специфической совокупности ценностей, мировоззренческих установок и поведенческих клише становится разновидностью технологии влияния, то есть силой, дестабилизирующей социокультурное пространство стран - противников и стран - реципиентов, средством нейтрализации конкурентов. Об этом прямо говорит З. Бжезинский, указывая на культуру как способ укрепления США в роли супердержавы в современном мире. Причем, система аргументации, предлагаемая в качестве доказательства культурного превосходства Америки, с одной стороны, прямо указывает на потенциально разрушительные её элементы: «постоянное маневрирование, диалог, диффузию и стремление к формальному консенсусу» [3, с. 22, 32], а с другой стороны - на четко определяемых бенефициариев этих политических технологий в странах - реципиентах: «...несмотря на ее некоторую примитивность, Америка пользуется не имеющей себе равных притягательностью, особенно среди молодежи всего мира» [3, с. 40].

Необходимо, однако, отметить, что всякому процессу способствуют те или иные механизмы, инициирующие его возникновение и развитие в пространстве и времени. Для глобализации в области культуры определяющим фактором стало массовое распространение технологий и средств коммуникаций, доступность которых необратимо определяет распространение массовой культуры, примитивизирующей любые заимствованные культурные коды. Однако именно современная массовая культура формирует в нашем обществе культурные стереотипы.

Более того, духовные процессы сегодня тесно скоррелированы с экономическими отношениями. То есть современную массовую культуру правомерно рассматривать в качестве «заказа» на формирование личности определенного образца, и, в целом, рыночно - потребительской социальности. Не случайно К. Саломон указывает на существование определенной взаимосвязи между производственным процессом и навязыванием СМИ культурных стереотипов [14]. Следовательно, правомерно констатировать, что монополизированное положение массовой культуры следует рассматривать как инвариант культурной гомогенизации наряду с использованием «транскультуры» в качестве технологического инструмента влияния.

Культурогенез, обусловленный появлением новых информационных технологий, протекает крайне неравномерно. С одной стороны, он определяет культурный разрыв между странами - донорами и странами-реципиентами, которые выступают в качестве рынка сбыта продуктов культурной индустрии и, вследствие этого, пассивно воспринимают навязываемые им системы ценностей. С другой стороны, культурный разрыв всё сильнее проявляется и внутри развивающихся стран, как разрыв между их центром и периферией, поскольку глобализация культурного пространства затрагивает, в основном, мегаполисы, лишь опосредовано влияя на периферию.

Описывая последствия глобальной интеграции для национальных развивающихся государств, Э. Гидденс указывает, что в результате глобализационных процессов формируются новые культурные зоны внутри одной страны, или в рамках нескольких стран [6, с. 30].

Существеннейшим фактором прямого влияния является информационная революция (ИР) и порождаемые ею технологии информационного воздействия и манипуляции сознанием, причем развитие информационных технологий (ИТ) логично привело к возникновению «метатехнологий», переориентированных с формирования нужных материальных предметов на формирование нужного типа сознания и культуры (переход от «high-tech'a» к «high-hume'y»). Наиболее важной чертой ИТ является сама возможность изменения массового сознания.

Глобальные коммуникации на основе компьютерных технологий значительно расширяют возможности по накоплению и использованию информации, но качественно упрощают все рационально - аналитические, формально - логические процессы мышления. Динамичное и направляемое информационное воздействие приводит к тому, что люди во все большей степени живут не в реальном мире, а в мире информационных фантомов. Даже повседневную реальность они начинают оценивать из системы ценностей, формируемой не своим окружением, а комплексом информационных технологий (СМИ), что приводит к парадоксу: новый социальный опыт и система ценностей являются не продуктом естественного вызревания в ходе исторически обусловленных социальных отношений, а искусственно имплантированы специалистами по манипулированию. Здесь мы имеем дело с факторами искусственного конструирования ценностей различных социальных групп и возможными последствиями. Более того, поведенческие реакции

опираются на все возрастающий иррациональный страх, порождаемый зависимостью сознания от неподконтрольных ему информационных воздействий, что в свою очередь приводит к потере объективированного критерия истинности, и, как следствие, к отсутствию критичности мышления. Происходит постепенный отказ от второй сигнальной системы, логики.

Продуктом применения таких технологий на общесистемном уровне становится «транскультура», заявляющая о себе посредством Интернет-коммуникаций. С точки зрения деятельностного подхода - это «управленческая» культура.

***И тут-то обнаруживается неразрывная связь между культурной глобализацией и политической!***

Управление становится парадигмальной деятельностью в социальной жизни, способствуя выработке универсального кода и смыслов единой культуры. Такая трансформация не случайна. Сложившаяся мировая система, в силу рассогласования многих параметров и парадоксальности ряда процессов испытывает кризис управления. Многие исследователи приходят к выводу, что процесс неолиберальной политической глобализации значительно отстает от глобализации экономической и информационной. Потому управление и управляемость рассматривается как политический императив в условиях глобализации [10, с. 195-196].

Побочным следствием формирования подобной культуры является процесс локализации, своего рода «сознательного изоляционизма», когда значительная часть общества, пытаясь определить или сохранить свою идентичность, противопоставляет «транскультуре» демонстративный традиционализм. Попытки разрешить это противоречие теорией глокализации не увенчались успехом. Истинную сущность данного процесса очень метко охарактеризовал З. Бауман: «глокализация – процесс ... основанный, прежде всего на перераспределении привилегий и дискриминации, богатства и бедности, силы и бессилия, свободы и зависимости. Это процесс рестратификации мира, базирующийся на новых принципах, процесс создания новой иерархии мирового масштаба. В ходе этого процесса то, что для одних становится результатом свободного выбора, для других выглядит неизбежным ударом судьбы» [1, с. 134-135]. Как следствие возникает культурологический конфликт, провоцируемый культурной гомогенизацией по сценарию

доминирования одной культуры, национальной или региональной, над остальными.

В постсоветских государствах Центральной Азии мы можем наблюдать столкновение смешанной традиционной (парохиально-подданнической) и модернизационной (гражданской) политических культур. Традиционная политическая культура, типично проявляющегося сознания и поведения людей, обнимает две колоссальные по временной протяженности эпохи: досоветскую и советскую. Современная же политическая культура с элементами активно-преобразующего, гражданского отношения к миру, находится лишь на первой ступени своего формирования. Собственно, «переходность» нынешнего состояния применительно к политической культуре общества Кыргызстана и заключается в её «мозаичном» характере. Налицо ментальная коллизия между коллективистской и индивидуалистической ориентациями человеческого сознания и поведения.

Выражается эта коллизия в «ценностном расколе», усиливающимся противостоянии субкультур-антагонистов, «религиозном ренессансе», что, в свою очередь, крайне затрудняет формирование общегражданской идентичности, нациестроительство и общеприемлимой идеологии.

## **Литература**

1. Бауман З. Глокализация, или кому глобализация, а кому локализация. / Глобализация: Контуры XXI века: Реф. сб. Отв. ред. Ю.И. Грицкий, П.В. Малиновский. М., 2002.
2. Бек У. Что такое глобализация? М., 2001, // Теория международных отношений: Хрестоматия / Сост., науч. ред. и коммент. П.А. Цыганкова. М., 2002.
3. Бжезинский З. Великая шахматная доска. Господство Америки и ее геостратегические императивы. М.: Международные отношения, 1998..
4. Богатуров А.Д. Брюссельско-вашингтонский порядок? // Богатуров А.Д., Косолапов Н.А., Хрусталева М.А. Очерки теории и методологии политического анализа международных отношений М., 2002.

5. Гаипов З. С. Политическое развитие Республики Казахстан и глобализация (политологический анализ): Автореф. дис. док. полит. наук. Алматы, 2010.
6. Гидденс Э. Ускользящий мир: как глобализация меняет нашу жизнь. М.: Изд-во «Весь мир», 2004.
7. Глобализация и мультикультурализм. Отв. ред. Н. С. Кирабаев. М., Изд-во РУДН. 2005.
8. Глобализация: контуры XXI века. Реферативный сборник. Часть I. М., 2002.
9. Закария Ф. Будущее свободы: нелегальная демократия в США и за их пределами / Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. М., 2004.
10. Иванов Д.В. Виртуализация общества. Версия 2. 0. СПб.: Петербургское Востоковедение, 2002.
11. Ильин М. В. Политическая глобализация: Институциональные изменения // Грани глобализации: трудные вопросы современного развития. М., 2003.
12. Лоу Л. Образование и развитие человеческих ресурсов // Постиндустриальный мир и Россия / Отв. ред. В. Г. Хорос, В. А. Красильщиков. М., 2001.
13. Маркович Д.Ж. Социология и глобализация. Сб. ст. / Пер. с сербск. О.Л. Кирилловой. М., 2002.
14. Саломон К. Культурная экспансия и экономическая глобализация. // Мировая экономика и международные отношения, 2000, №1.
15. Robertson R. Globalization or Glocalization? / Globalization. Critical Concepts in Sociology. Edited by R. Robertson and K.E. White. Vol. 3. – L., N.Y. : Routledge, Taylor and Francis Group, 2003.
16. Цыганков П.А. Теория международных отношений. М., 2002.

**М.С. Рысалиева, МУЦА  
ОСНОВАНИЯ ВЫДАЧИ ЛИЦ,  
СОВЕРШИВШИХ  
ПРЕСТУПЛЕНИЕ, И  
ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА  
РАЗВИТИЯ**

**M.S.Rysaliev, IUCA  
THE BASIS OF THE  
DISTRIBUTION OF THE  
PERSONS WHO MADE A  
CRIME, AND PROCEDURAL  
DEVICES OF DEVELOPMENT**

***Аннотация.** В статье рассматриваются основные причины выдачи лиц, которые совершили преступление, а также процессуальные средства их развития.*

***Abstract.** The article considers the main reasons for the extradition of persons who have committed a crime, as well as the procedural means of their development.*

***Ключевые слова:** фактические основания, юридические основания, экстрадиция, преступление.*

***Key words:** factual grounds, legal grounds, extradition, crime.*

---

***Сведения об авторе:** Рысалиева Мээрим Саматбековна, магистр права, кандидат юридических наук, и.о.доцента Программы «Юриспруденция».*

***About the author:** Rysaliev Meerim Samatbekovna, Master of Law, Acting Associate Professor of the Department of Law.*

***Место работы:** Международный университет в Центральной Азии.*

***Place of employment:** International University of Central Asia.*

***Контактная информация:** г. Токмок, Международный Университет в Центральной Азии (МУЦА), г. Токмок, ул. Шамсинская 2, каб. 317.*

*e-mail: rysaliev\_m@iuca.kg*

---

Автор тарабынан юридикалык жана факт жүзүндөгү негиздер иликтөөгө алынган.

Г.В. Игнатенконун жана О.И. Тиунованын айтуулары боюнча, юридикалык негиздер – бул юридикалык жактан милдеттүү эл аралык актылардын жыйындысы, алардын негизинде белгилүү бир жүрүм-турумдарга эл аралык укук бузуу катары баа берилет [1].

Мыйзамга каршы жосундарга баргандыгы үчүн жоопкерчилик тартуу менен байланышкан факт жүзүндөгү негиздер – бул жоопкерчиликтин факт жүзүндөгү негиздери катары каралуучу эл аралык мыйзам бузуунун так белгиленген элементтери, эл аралык кылмыштын курамы болуп саналат.



Экстрадиция институту ошондой эле экстрадиция тууралуу ченемдердин европалык жана англо-америкалык түрлөрүн бөлүп көрсөтөт.

Мунун европалык түрү романо-германдык укуктагы Европа өлкөлөрүндө жана Латын Америка өлкөлөрүндө таркаган. Экинчиси Великобритания, Канада, АКШ сыяктуу жана башка мамлекеттерде бар.

Экстрадиция тууралуу ченемдердин европалык түрү жазык мыйзамынын жалпы принциптерине ылайык келген бир катар так аныкталган төмөнкү принциптерге таянат: кош кылмыштуулукка, адистешүүгө, өз жарандарын өткөрүп бербөөгө. Экинчи түрү ушул принциптерге карама-каршы негизделген. Анын башкы милдети — жазага тартуунун кыйгап өткүстүгүн камсыздоо, бул үчүн ал тургай өз жарандарын экстрадициялоонун алдын алуу.

Экстрадиция тууралуу ченемдердин англо-америкалык түрү жөнүндө жетиштүү толук түшүнүктү Великобританиянын, Канаданын жана АКШнын укуктук системалары беришет. И. И. Лукашук менен А. В. Наумов белгилешкендей, «Великобритания өзүнүн консерватизми жана жөрөлгөлүү укуктук деңгээли менен экстрадицияны ал тууралуу атайын мыйзамдардын жардамы аркылуу жөнгө салууну артык көрөт» [2].

Өз жарандарын экстрадициялоого карата өзгөчө позиция эң оболу англо-америкалык укук системасы аймактык юрисдикциянын принцибин карманары менен түшүндүрүлөт. Ушул принципке ылайык, сот өзү иштеген мамлекеттин аймагында кылмыш жасаган адамдарга карата гана юрисдикцияга ээ. Натыйжада мамлекеттин чет өлкөдө кылмыш жасап, кийин өз өлкөсүнө кайтып келген жараны жазаланбай калышы да мүмкүн.

Ошентип, экстрадиция тууралуу ченемдердин англо-америкалык түрү жалпы принциптердин ролун төмөндөтүп, өз алдына кылмыш жасаган адамды жазалоо максатын койгон сотко ар бир ишти конкреттүү жагдайларды эске алуу менен чечүү укугун берет.

Өз жарандарын өткөрүп бербөө, адистешүү, кош кылмыштуулук сыяктуу принциптердин болуусу, экстрадиция маселелерин Башкы прокуратуранын кароосу жана экстрадиция тууралуу башка маселелер Кыргызстандын романо-германдык укук системасына кире тургандыгы тууралуу тыянак жасоону шарттап турат.

Экстрадициянын негиздери тууралуу маселени талдоого алууда экстрадициянын негиздерин жана экстрадиция тууралуу талаптарды багыттоо үчүн негиздерди айырмалай билүү керек.

Экстрадициялоо кылмыш жасалгандан кийин гана мүмкүн экендигин эске алуу маанилүү. Жарандык же административдик жоопкерчиликке алып келүүчү мыйзам бузуулар адамды өткөрүп берүү тууралуу талап үчүн негиз болуп бере албайт [3].

Экстрадиция өкүмдү аткаруу максатында, талап кылган жана талап кылынган тараптардын мыйзамдарына ылайык жазаланууга тийиш болгон, жосунду жасагандыгы үчүн өткөрүп берүү талап кылынган жана алты айдан кем эмес мөөнөткө эркинен ажыратууга же андан да оор жазага өкүм кылынган адамдын жосундары үчүн ишке ашырылат. Соттолгондорду экстрадициялоо маселелери боюнча мамлекеттер аралык келишимдердин башка да жоболору бар. Алсак, мисалы, Кыргыз Республикасы менен Кытай Эл Республикасынын ортосундагы өткөрүп берүү тууралуу келишимде «өткөрүп берүүгө себеп болгон кылмыштар» деп эки тараптын мыйзамдарына ылайык, жасаган жосундары үчүн бир жылдан кем эмес эркинен ажыратуу иретиндеги жаза же мындан да оор жаза каралуусу түшүндүрүлөт [4].

Макулдашуулардын арасында өзгөчө орун 1957-жылдын 13-декабрындагы Өткөрүп берүү жөнүндө Европа конвенциясына (жана анын Протоколуна) таандык, анткени катышуучулардын өз ара мамилелеринде бул Конвенция экстрадицияны жөнгө салуучу кайсы болбосун эки тараптуу келишимдердин жоболорун алмаштырат.

Келечекте Кыргызстанга да Европа конвенциясына кошулуу боюнча иш-аракеттерди көрүү зарыл, себеби ага катышуу биздин мамлекетке тиешелүү келишимдер түзүлө элек 50 мамлекет менен (Израиль менен ЮАРды кошуп туруп) экстрадиция жүргүзүү үчүн негиз болмокчу. Европа конвенциясы кылмыш жасаган адамдарды экстрадициялоо үчүн негиз катары кызмат кылуучу кылмыштардын категориялары (түрлөрү) тууралуу маселени жетишерлик кеңири регламенттештирет. Конвенция коюлган суроо-талаптарга (экстрадициялоо тууралуу талапка) болгон талаптарды, ошондой эле экстрадициялоо тууралуу суроо-талаптарды багыттоонун жана коштоочу документтерди, мүмкүн болгон кошмча маалыматтарды тапшыруунун тартибин да жетишерлик кеңири регламенттештирет. Европа конвенциясы кылмышкердин жасаган кылмышына карата алдын ала тергөөлөрдүн жана соттук араздашуулардын өндүрүшүндө экстрадицияланган адамдын укуктарынын бир катар процесстик кепилдиктерин алдын ала караштырат. Конвенция ошондой эле экстрадициялануучу адамды өткөрүп берүү жол-жобосун регламенттештирет.

Автор тарабынан айрым өлкөлөр башка региондордо иштелип чыккан жазык сот адилеттиги маселеси боюнча регионалдык конвенциялардын

тарапташтары болуп жатышкандыгы белгиленет. Мисалы, Израиль жана ЮАР мамлекеттери Өткөрүп берүү жөнүндө жана жазык иштери боюнча өз ара укуктук жардам жөнүндө Европа конвенцияларына катышышат, анткени булардын маанилүүлүгү эң оболу Европалык конвенциянын масштабдуулугу жана олуттуулугу менен түшүндүрүлөт [5].

Ошентип, кылмыш жасаган адамдарды экстрадициялоо көйгөйүнүн аспектилеринин бири болуп экстрадициянын негизи жана экстрадициялоо тууралуу талапты жөнөтүүнүн негиздери саналат. Бул маселе боюнча ар кандай пикирлерге талдоо жүргүзүү менен, автор төмөнкүдөй жыйынтыктарга келген:

- экстрадицияны ишке ашырууда экстрадициялоонун негиздери менен экстрадициялоо тууралуу талапты жөнөтүүнүн негиздерин айырмалоо зарыл:

а) экстрадицияны ишке ашыруунун негиздери факт жүзүндөгү жана юридикалык болуп бөлүнөт:

1) Г.В.Игнатенконун, О.И.Тиуновдун аныктамасы боюнча, экстрадициянын факт жүзүндөгү негизи катары ал үчүн моюнга жоопкерчилик тагыла турган, мыйзамга каршы жосундарды жасоону түшүнүү керек. Башкача айтканда, эл аралык мыйзам бузуунун так белгиленген элементтери, жоопкерчиликтин факт жүзүндөгү негизи катары белгиленүүчү эл аралык кылмыштын курамдары.

2) Демек, юридикалык негиздер – анын негизинде белгилүү бир жүрүм-турумдар эл аралык мыйзам бузуу катары баалануучу, юридикалык жактан милдеттүү эл аралык-укуктук актылардын жыйындысы [1].

3) б) экстрадициялоо тууралуу талапты жөнөтүү үчүн негиз болуп төмөнкүлөр саналат:

1) Кыргызстан тиешелүү мамлекет менен түзгөн эл аралык келишим. Экстрадиция жасоого милдеттүүлүк кызыкдар мамлекеттердин ортосундагы экстрадиция маселелерин жөнгө салуучу тиешелүү эл аралык келишимдердин негизинде гана келип чыгат;

2) Өз ара колдоочулук. Өз ара колдоочулук мамлекеттер тарабынан экстрадиция маселелерин жөнгө салуучу эл аралык келишимдердин шарттарын сактоонун маанилүү өбөлгөсү болуу менен, ошол эле мезгилде, мамлекеттер сактаган шарттары бар эл аралык келишимдер жок учурда, күнөөлүү адамдарды экстрадициялоо тууралуу талапты жөнөтүү үчүн негиз катары кызмат кылат.

«Экстрадицияны ишке ашыруунун процесстик-укуктук каражаттары» деп аталган бөлүмдө автор жол-жоболорго көңүл бурган, анткени мында, ал тургай бир эле мамлекеттин алкагында, бир нече кызыкдар ведомстволор

катышат. Анын Уставына ылайык, Интерполдун максаттарынын бири - укук коргоочулук иштер боюнча маселелерде эл аралык өз ара жардамдарды көрсөтүү болуп саналат жана ушуга жараша мүчө өлкөлөргө экстрадициялоо максатында адамдарды издөө жаатында кызматташуу мүмкүнчүлүгү камсыз кылынат.

Алсак, 2016-жылдын январь айынын башталышына карата Кыргызстандын укук коргоо органдарынын ордерлеринин негизинде изделип жаткан 269 адам, мунун ичинде, 63 чет өлкөлүк жаран Интерполдун издөөсүндө турат. Мисалга алсак, Россиянын 15 жараны, Кытайдын - 9, Казахстан менен Түркиянын – 8ден адамы, Кореяныкы – 5 адам, ошондой эле Пакистандын, Шри-Ланканын, Түркмениянын, Тажикстандын, Афганистандын, Судандын, ал тургай Бельгиянын, Германиянын жана Израилдин жарандары да бар [6].

Уюшкан кылмыштуулук менен күрөшүү боюнча дүйнөлүк процеске интеграциялашуу максатында 1996-жылдын 23-октябрында, Интерполдун Генералдык Ассамблеясынын жүрүшүндө Кыргызстан Интерпол жазык полициясы Эл аралык уюмуна кабыл алынган. Ушуга байланыштуу, Кыргыз Республикасынын Өкмөтү 1997-жылдын 18-июлундагы өзүнүн токтому менен Ички иштер министрлигинин курамында Интерполдун Улуттук Борбордук Бюросун (мындан ары – УББ) түзгөн жана ал бир эле учурда Кыргызстандын Интерпол жазык полициясы Эл аралык уюмундагы өкүлү болуп саналган .

«Интерпол аркылуу» алдын ала камоо тууралуу өтүнүч жөнөтүү Европа конвенциясы, ошондой эле дипломатиялык жол-жоболор менен тең катар бир нече эл аралык уюмдар тарабынан таанылган [7].

Улуттук мыйзамдарга келсек, экстрадиция маселелери Кыргыз Республикасынын Жазык процесстик кодексинин 48-49-главаларында баяндалган [8].

Бул бөлүм боюнча жыйынтык чыгарып жатып, кылмыш жасаган адамдарды экстрадициялоо мамлекеттер арасында эки түрдө (багытта) ишке ашырыла тургандыгын белгилеп кетүү зарыл:

а) анын аймагында кылмыш жасаган (же анын чегинен тышкары, бирок анын кызыкчылыгына каршы кылмыш жасаган) адамды ошол мамлекетке экстрадициялоо. Мындай учурда экстрадициянын субъектилери болуп жеке эле өз жарандары эмес, ошондой эле чет өлкөлөрдүн жарандары жана жарандыгы жок адамдар да саналышы мүмкүн;

б) чет өлкөнүн аймагында кылмыш жасап, ошол мамлекеттин сот жазасынан жашырынып жүргөн чет өлкөлүк жаранды же жарандыгы жок адамды мамлекеттен экстрадициялоо. Мындай учурда экстрадициянын субъектилери болуп чет өлкөлүк жарандар же жарандыгы жок адамдар эсептелет.

Экстрадициянын ар бир багытына экстрадициялоону ишке ашыруунун өз тартиби жана шарттары мүнөздүү.

### **Литература:**

1. Игнатенко, Г.В., Тиунов, О.И. Международное право. Учебник для вузов, 3 изд., перераб. и доп. [Текст]/ Г.В.Игнатенко, О.И. Тиунов. - М.: Норма, 2005. – 187 с.;
2. Лукашук, И.И., Наумов, А.В. Выдача обвиняемых и осужденных [Текст]/ И.И. Лукашук, А.В. Наумов. - М., 1998. – 32 с.;
3. Галенская, Л.Н. Международная борьба с преступностью [Текст] / Л.Н. Галенская. - М., 1972 - 122 с.;
4. ст.2 Договора между Кыргызской Республикой и Китайской Народной Республикой о выдаче от 27 апреля 1998 года;
5. Цепелев, В. Исполнение Россией международно-правовых обязательств в уголовно-правовой сфере [Текст]/ В. Цепелев // Российская юстиция. М., - 2000.-№10. 27-28 с.;
6. [http://topnews.kg/news/view/po - chislu - razyskivaemyh - prestupnikov - cherez-interpol-kyrgyzstan-zanimaet-14-mesto- 06 01 2016г.](http://topnews.kg/news/view/po - chislu - razyskivaemyh - prestupnikov - cherez-interpol-kyrgyzstan-zanimaet-14-mesto- 06 01 2016г.;);
7. п. 3 ст. 16 Европейской Конвенции о выдаче от 1957 года;
8. Уголовно-процессуальный кодекс Кыргызской Республики [Электронный ресурс]: от 22 декабря 2016 года – Режим доступа: [http://www.president.kg/files/docs/Laws/upk\\_kr.pdf](http://www.president.kg/files/docs/Laws/upk_kr.pdf) – ст.431. – Загл. с экрана.

## **Секция 3. Педагогика в профессиональном образовании**

**A.A. Atakeeva**

### **Gesundheit und Krankheit als kulturelle Konstrukte sowie Grenzen und Möglichkeiten therapeutischer Kommunikation**

**Dr. A.A. Atakeeva,  
Sprachlernzentrum Bischkek  
Partner des Goethe-Instituts**

#### **Was ist Kommunikation?**

„Kommunikation“ stammt vom lateinischen Wort „communicare“ und bedeutet „mitteilen“. Es gibt keine allgemeine Definition von Kommunikation. Man versteht darunter meist den „wechselseitigen Austausch von Gedanken in Sprache, Bild oder Schrift“.

Kommunikation besteht aus einem Sender und einem Empfänger, der erste äußert und der zweite nimmt das wahr.

Es gibt zwei Arten von Kommunikation:

- verbale
- non-verbale

Bei der verbalen Kommunikation benutzt man nur Worte, um dem Gesprächspartner etwas mitzuteilen, - bei der nonverbalen Kommunikation verwendet man keine Worte, sondern Bilder, Symbole, Zeichen, Gestik und Mimik.

Als **Therapie** bezeichnet man in der Medizin die Maßnahmen zur Behandlung von Krankheiten und Verletzungen. Bei der Therapie unterscheidet man:

- die allgemeine Therapie, die sich am Gesamtzustand des Patienten orientiert.
- die spezielle Therapie, die auf konkrete Details der Behandlung eingeht.

Da ich keine Fachärztin bin, möchte ich in meinem Artikel den Sprachgebrauch der

therapeutischen Schmerzbewältigung und deren Strategien in der kirgisischen Kultur erörtern. Es ist insofern interessant, weil ein wichtiger Teil der Therapie in der Kommunikation zwischen dem Arzt und dem Patienten besteht.

## **Wie macht Stress krank – wie bleiben wir gesund?**

### *Der Stress und seine Folgen.*

In dem kirgisischen Sprachgebrauch ist das Wort „**Stress**“ ganz neu und ist bei jüngeren Generationen stark in Mode gekommen. Die ältere Generation sowie auch meine kennen dieses Wort gar nicht. In Europa dagegen, unter anderem in Deutschland, ist „**Stress**“ zu einem Schlagwort geworden. Seinen Ursprung hat das Wort „Stress“ im Lateinischen – "strictus" und bedeutet übersetzt "angezogen oder gespannt". Die Bedeutung des englischen Wortes "stress" ist "etwas betonen": *Druck, Anstrengung, Belastung, Mühe, Sorge, Kummer* und in übertragener Bedeutung auch *Erschöpfung*.

Die Frage, was uns stresst, ist komplex und wird individuell sehr unterschiedlich empfunden.

Jeder von uns erlebt Stress. Stress ist eine Reaktion unseres Körpers auf einen starken Druck oder spontane Veränderung.

All die Symptome wie *Traurigkeit, Depressionen, Schmerzen, Druckgefühl, Schlafstörungen, Appetitlosigkeit, Lebensmüdigkeit* treten meist auf in Verbindung mit bestimmten Ereignissen oder Lebenssituationen und verschwinden allmählich wieder, wenn die Situation vorbei ist. Bei einigen Menschen, die an Depressionen erkrankt sind, verselbstständigen sich die Empfindungen von den auslösenden Ereignissen und können lange darüber hinaus anhalten. Wenn der Mensch eine o.g. Störung hat, erfährt er wie Stress auf Körper und Psyche wirkt. Dann kommen die Fragen: Wie kann man selbst einer stressbedingten Erkrankung vorbeugen? Wann ist ein Gang zum Arzt notwendig? Wie sieht eine geeignete Therapie aus?

Was den einen stresst, kann für einen anderen Menschen eine interessante Herausforderung sein. Wie wir eine Situation bewerten, hängt vor allem davon ab, ob wir das Gefühl haben, sie überwinden zu können. Die Stressfolgen werden dadurch bestimmt, wie gut Beschäftigte diese Stressfaktoren bewältigen können. Das umfasst z. B. berufliche Qualifikationen, soziale Unterstützung durch Kollegen oder Vorgesetzte sowie das Ausmaß der persönlichen Entscheidungskompetenz: Wer selbst Einfluss auf wichtige Aspekte seiner Aufgaben hat, kommt mit Stress deutlich besser zurecht.

*Die Arbeitsatmosphäre und Arbeitsorganisation spielen auch eine große Rolle dabei, ob der Beschäftigte sich angesichts der ihm aufgetragenen Aufgaben motiviert und gefordert oder gestresst fühlt. Aber wenn der Mensch manchmal so tief depressiv ist, ist er nicht in der Lage, alleine die nötigen Anstrengungen aufzubringen. Er ist mit seinen Kräften am Ende und bricht bei jeder Kleinigkeit in Tränen aus. Auch nach sehr traumatischen Erlebnissen muss das Leben weitergehen. Die Frage ist, wie? Viele Betroffene stehen erheblich unter Leidensdruck.*

*Was müssen wir tun, um den Schicksalschlag zu meistern?*

**Die folgenden 20 Antistresstips sind von der Boston Public Health Commission herausgegeben worden:**

### **Stressmanagement**

- Denk positiv und umgib Dich mit positiv denkenden Menschen.
- Stecke keine zu hohen Ziele. Bitte wenn nötig um Hilfe.
- Akzeptiere, dass Du nicht jede Situation kontrollieren kannst. Sei flexibel.
- Mach am Tagesanfang eine Liste der zu erledigenden Aufgaben. Setze Prioritäten.
- Zerlege grössere Aufgaben in kleinere.
- Iss ausgewogen, genügend Früchte, Korn und Gemüse.
- Schlaf genügend jede Nacht.
- Bau jeden Tag eine Fitnesspause zur Energie- und Stimmungssteigerung
- Lass Zeit für Freizeit: z.B. Musik, Gartenarbeit, Lesen etc.
- Vermeide Nikotin, Alkohol oder Medikamente
- Benütze Misserfolge als Lerngelegenheiten.
- Sage falls möglich "Nein" zu Aufgaben, die zu zuviel Stress führen würden.
- Sprich mit einem Freund über Enttäuschungen oder Erfolge.
- Gib zu, wenn Du nicht recht hast.



- Vermeide Stressquellen wie laute Musik oder ständige Unordnung.
- Lache. Nimm Dir Zeit um Spass zu haben.
- Vergiss nicht, dass es auch in Ordnung ist, einmal zu weinen.
- Trainiere Tiefenatmung: 5 Sekunden einatmen, 4 Sekunden halten, 5 Sekunden ausatmen.
- Längeres Sitzen produziert Stress. Nimm Treppen statt Lifte, stehe beim Telefonieren.
- Mach Antistressübungen.

### *Dauerstress schadet der Gesundheit*

Kurzfristige Stressreaktionen können aktivierend wirken. Kommen immer neue Stressreize hinzu oder hält der Druck an, ohne dass der Mensch sich zwischendurch erholen kann, schaltet der Körper auf Daueralarm. Angesichts der heutigen schlechten wirtschaftlichen Lage und der miserablen Gehälter in Kirgisistan ist dies häufig der Fall. Nicht immer löst Stress am Arbeitsplatz die Beschwerden aus.

Wie Alexa Franke in ihrem Buch "Modelle von Gesundheit und Krankheit" schreibt: Stressreaktionen richten sich gegen den eigenen Organismus – mit zum Teil gesundheitsschädlichen Konsequenzen. Langfristig schwächen große Mengen an Stresshormonen im Blut beispielsweise das Immunsystem und erhöhen das Risiko, an einer Depression zu erkranken. Neue Befunde aus der Neurobiologie bezeugen zudem, dass chronischer Stress die Aktivität bestimmter Gene im Hirn verändert. Dadurch verkümmern Zellen beziehungsweise **werden keine neuen mehr gebildet**. Die Folge: Konzentrations- und Merkstörungen bis hin zu Depressionen".

### *Was hält gesund?*

*Psychisch gesund fühlen sich Beschäftigte in der Arbeit, wenn die Aufgaben einen Sinn stiften, wenn auch Gefühle von Freude und Stolz über eigene Erfolge zum normalen Alltag gehören.*

Praxiserfahrungen zeigen, dass Unternehmen, in denen Engagement, Leistung und Gesundheit der Beschäftigten groß sind, sich vor allem durch drei Faktoren auszeichnen:

- Die Beschäftigten erleben viel Handlungsspielraum und einen hohen Grad an Autonomie im Rahmen ihrer Aufgaben und Tätigkeiten.
- Die soziale Unterstützung durch Kollegen und Vorgesetzte ist hoch.
- *Die Beschäftigten empfinden die Balance zwischen ihrem Engagement und der Anerkennung dieses Engagements durch Vorgesetzte und Unternehmen als ausgewogen und lohnend.*

### ***Psychotherapie          modern          interpretiert          als          Mentalisieren.***

Man könnte auch sagen, Mentalisieren ermöglicht es, sich selbst von außen zu betrachten und sich in einen anderen hineinzusetzen. Wer sich in Krisensituationen befindet, durch berufliche, private oder körperliche Probleme belastet ist, wünscht sich vor allem eins: *innerlich Ruhe finden, mit sich ins Reine kommen und Kraft zur Veränderung gewinnen.*

Mehr Informationen über das *Mentalisieren* sowie die *Heilkunde* kann man unter [heilkunst.therapeium.de](http://heilkunst.therapeium.de) finden.

### *Die Rolle des Schamanismus in der kirgisischen Kultur*

*Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) hat inzwischen schamanische Techniken offiziell als Heilverfahren anerkannt.*

Geschichtlich wurde der Schamanismus von Wissenschaftlern zunächst als „Primitivreligion“ eingestuft. Das war er aber nie und ist er auch heute nicht. *Schamanismus hat nichts oder nur wenig mit Religion, aber sehr viel mit Spiritualität zu tun. Schamanismus ist Kultur, Weltbild und eine Jahrtausende alte, differenzierte Heiltradition.* Die Geschichte des Schamanismus ist vermutlich weit über 50 000 Jahre alt, also viel älter als die moderne Medizin, die ihre Anfänge vor etwa 4000 Jahren hat. Das Wort „Schamane“ stammt aus dem Tungusischen und bedeutet in etwa "Zauberer" oder „Arzt“ und wurde von den westlichen Forschern als künstlicher Begriff in ihre jeweiligen Sprachen übernommen. Schamanische Heilarbeit wendet sich im Gegensatz zur westlichen Medizin immer an alle Aspekte des Menschen: Körper, Seele und Geist.

In der kirgisischen Kultur gibt es praktizierende Schamanen, wie auch in einigen anderen Regionen dieser Welt, z.B. in Sibirien, in der Mongolei und in Afrika. In allen Ländern und bei allen Volksgruppen findet man für die Schamanen eigene Bezeichnungen. In der kirgisischen Kultur werden Schamanen als „Bübü“, „Bakscha“ und „Közyatschyk“ (Hellseher) bezeichnet. Sie haben eine integrierende Rolle in der Kultur und symbolisieren das Zusammenwirken zwischen der Natur und den Menschen.

In der kirgisischen Kultur gibt es den Psychologen nicht, ältere Generation können mit dieser Institution und diesem Begriff nichts anfangen. Wenn der Mensch nicht in der Lage ist, allein seine Probleme in der Familie zu lösen, in der Arbeit Pech hat oder sich in einer unglückliche Partnerschaft befindet, geht man zu der „Bübü“, „Bakscha“.

Zum „Közyatschyk“ gehen die Leute, wenn sie Geld verloren haben, ein Bussines gründen möchten, eine lange Reise unternehmen, ein Haus, eine Wohnung oder ein Auto kaufen oder verkaufen möchten. Wenn ein Ehepaar keine Kinder bekommen kann, bei Unfruchtbarkeit, geht man dagegen zur „Bübü“ oder „Bakscha“. Der Geist der verstorbenen Verwandten der Betroffenen „Arbak“ steht im Mittelpunkt der kirgisischen Schamanen, die den Kontakt mit den Geistern haben.

Man geht zur „Bübü“, „Bakscha“ und zum „Közyatschyk“ wie zum Hausarzt. „Bübü“, „Bakscha“ und „Közyatschyk“ sind alles in einer Person, eine Person mit vielen Aufgaben: Heiler, Berater und Hellseher.

Sie sind meist Ratgeber in Situationen, die zu Konflikten führen könnten. Sie holen sich Rat bei den Geistwesen oder bei den Ahnen, sie können in die Zukunft und in die Vergangenheit sehen.

Den „Közyatschyk“ besuchen sogar die Politiker. Sie unterstützten diese traditionelle Institution häufig, wenn sie ihre Vorteile daraus ziehen können. Die kirgisischen Schamanen verfügen über individuelle und persönliche Techniken und Instrumente. Sie behandeln häufig mit Heilmitteln wie Heilpflanzen, Edelsteinen, Amuletten, Schmuck, Fotos, ausgetrockneten Tierhäuten, Krallen, Bärenfellen, Kamtschy (Peitschen), Fäden und sogar einer Tasse Wasser.

Ein wichtiges Ritual der kirgisischen Schamanen ist die Reinigung und Beräucherung der Räume, in denen ein Verstorbener sich befand, mit „Artscha“ (Wacholder). Man sagt, dass der Rauch „den bösen Geist“ verscheucht.

*Auf den schamanischen Spuren meiner Familiengeschichte*

Mein Opa mütterlicherseits war ein Schamane, - er wurde von den Verwandten als „Vorhersager“ benannt. Er konnte in die Zukunft sehen. Er sah die Oktoberrevolution voraus, weil er sagte, dass eine grosse Wende zu uns kommen und wir alle darunter leiden würden. Um dem großen Leid zu entgehen, prophezeite er, wäre es notwendig, dass seine Familie in die Stadt umziehe und ins Werk arbeiten gehe. Aber die Oma und andere nah stehende Verwandten empfanden das als Schande. So wurde er später mit vielen anderen nach Sibirien geschickt. **Für viele bedeutete die Verbannung den Tod, für einige eine Reise in ein unerträgliches Exil.** Dort leisteten sie schwere Zwangsarbeit, auch bei schlechtem Wetter. Sie kamen mit nasser Kleid und schmutzigen Schuhen zum Übernachten ins Gefängnis zurück. So hatte sich mein Opa sehr erkältet, so dass er vier Monate nach seiner Rückkehr nach Hause schon verstarb. Meine Mutter war noch ein kleines Mädchen. Meine Mutter erklärte uns, dass die schamanische Begabung an die nächsten Generationen vererbt wird. Da ich aus einer kinderreichen Familie bin, -wir sind 10 Geschwister-, fragte sich meine Mutter öfter, welches ihrer Kinder diese Begabung erben würde. Als ich dann Zwillinge bekam, sagte sie mir mit Erleichterung, dass sie jetzt wisse, dass diese Bestimmung in unserer Familie mich treffen sollte.

Ich bin kein Schamane und praktiziere das auch nicht. Aber in der kirgisischen Kultur gilt die Frau, die Zwillinge hat, als eine „heilige Frau“. Wenn die „heilige Frau“ über jemanden ihren Segen spricht, kann sie diesem Menschen viel Gutes bringen. Deswegen gilt es in der kirgisischen Kultur als sehr wichtig, eine „heilige Frau“ nicht zu beleidigen, sondern im Gegenteil lieber ihren Segen zu bekommen.

Es gibt einen Volksglaube, dass bei der Entzündung der Lymphknoten die „heilige Frau“ die Krankheit heilen könne, indem sie mit dem Fuß auf die entsprechende Stelle tritt. In meinem Leben habe ich ein paar Mal dieses Ritual vollzogen, weil die Kranken alte Frauen waren und sehr daran glaubten. Ich habe mir gedacht, wenn sie so daran glaubten, wäre es doch kein Problem, dieses Ritual durchzuführen. Währenddessen habe ich auch ein Gebet von meiner Mutter aufgesagt und mir ihre schnelle Besserung gewünscht.

### **Realistische Träume - Luzides Träumen**

Unser Alltagsbewusstsein gibt uns die Wirklichkeit vor, in der wir uns normalerweise bewegen. Dazu haben wir fünf Sinne. Die Eindrücke, die uns unsere Sinne vermitteln, werden von unserem Gehirn zu Bildern verarbeitet. Jeder von uns

erfährt die Welt in seiner eigenen Wirklichkeit. Alle diese Wirklichkeiten sind aber materiell. Dagegen halten die meisten von uns Träume nicht für wirklich. Manchmal sind Träume aber sehr realistisch. Jeder Mensch träumt, wenn er schläft, auch wenn sich die meisten an ihre Träume nur selten erinnern können. Wir können uns nach dem Erwachen genau an sie erinnern. Es gibt die Theorie, dass Träume nur ein Produkt unserer Phantasie sind. Die Wissenschaft nimmt an, dass das Gehirn im Schlaf die Eindrücke des Tages oder der Vergangenheit aufarbeitet.

Zwei Fälle bringe ich jetzt, die ich in meinem Leben erlebt habe, als ich an der Hochschule angefangen habe zu arbeiten. Es war die Zeit nach der Wende. In Deutschland an einer Fortbildungsmaßnahme teilzunehmen, war der Traum eines jeden Deutschlehrers. Zwei Experten aus Deutschland haben an unserem Lehrstuhl für Deutsch einen Sprachtest durchgeführt. Die besten sollten im Rahmen eines Stipendiums für einen Monat nach Deutschland fahren. Am Test haben alle Lehrkräfte der deutschen Abteilung teilgenommen. In dieser Nacht träumte ich von einer Kollegin, nennen wir sie XX, deren Deutsch nicht perfekt war, wie sie mit einem Löwe geritten kam. Am nächsten Tag sagte ich am Lehrstuhl den Kollegen, dass die Kollegin XX ein Stipendium bekommen würde. Zwei Stunden später kamen die Experten und teilten uns mit, dass nach der Entscheidung der Kommission die Kollegin XX nach Deutschland fahren sollte, weil ihre Ergebnisse uns zeigten, dass sie vor allen anderen einen Sprachkurs in Deutschland brauchte. Beim zweiten Fall träumte ich von einer anderen Kollegin, die ein weißes Hochzeitskleid trug. Am nächsten Tag hat sie vom DAAD die Nachricht bekommen, dass sie ein Stipendium bekommen sollte. Und solche Fälle passieren mir immer noch.

### **Ungleichgewichte durch Schamanen beseitigen**

Die Heilprozesse im körperlichen oder seelischen Bereich setzen oft schon ein, wenn eine Bewusstseinsveränderung stattfindet. Der Mensch muss aber auch von seiner Seite bereit sein, sich zu verändern. Wir bestehen aus Seele, Geist und Körper. Wir hängen an materiellen Dingen. Job, Karriere und Einkommen sind natürlich wichtig, sie dürfen aber unser Leben nicht bestimmen. Wir sind nicht in Harmonie, wenn wir unsere Seele und unseren Geist zu Gunsten unseres materiellen Körpers vernachlässigen. Fehlende Harmonie ist aber der Beginn von Erkrankungen. Schamanische Heilarbeit hilft, die Seele und den Körper zu heilen. Kleinere Verletzungen erleidet unsere Seele jeden Tag. Wenn diese Verletzungen nicht zu groß sind, heilen sie oft von selber wieder aus. Große Verletzungen und große

Ereignisse können aber dauerhafte Schäden an unserer Seele bewirken. Wenn die Seele für längere Zeit verletzt ist, erkrankt in der Folge auch der Körper. Durch schamanische Arbeit können solche Ungleichgewichte beseitigt werden. Wo Harmonie ist, entsteht auch Zufriedenheit.

**Es gibt verschiedene Methoden für die Stressbewältigung. Einer der wichtigsten Schlüssel ist in der Tat eine positive und aktive Lebenshaltung (statt einer negativer und passiven).**

Dale Carnegie sagte: *“Wer sein eigenes Leben ins Gleichgewicht bringt, wird auch andere motivieren, begeistern und dabei glaubwürdig sein”* .

Lachen Sie! Man sagt: **Lachen sei die beste Medizin.**

Dr. Branko Bokun schreibt in seinem Buch «Der gebändigte Stress»: "Die heilende Kraft des Lachens liegt unter anderem darin, dass Lachen Stress beseitigt, denn es löst nervöse Spannungen und reaktiviert dadurch das Immunsystem. Indem Lachen Stress beseitigt oder verringert, verbessert es auch die Leistungsfähigkeit der Sinne und Wahrnehmung."

### **Улыбка**

радость, позитив, как мне сказали - от всех невзгод контрацептив... А вы не знали? Не подхватить, чтоб вирус зла - предохраняйтесь. Пускай все крутят у виска, вы улыбайтесь!

*So lautet eine Chinesische Weisheit:*

*Zur Geburt gehört der Tod*

*Zum Einatmen gehört das Ausatmen.*

*Zum Geben gehört das Nehmen*

*Zur Leistung gehört die Erholung*

*Zur Geborgenheit gehört die Einsamkeit*

*Zur Spannung gehört die Entspannung*

*Denken Sie daran: Wo Schatten ist, muss auch Licht sein!*

## **Literatur**

1. Franke Alexa. Modelle von Gesundheit und Krankheit. Verlag Hans Huber, Hogrefe AG, Bern. 2012. 18 S.
2. Dietrich von Engelhardt, Giovanni Maio, Volker Roelcke, Maio-Roelcka. Medizin und Kultur. Schattauer, F.K. Verlag. May 1, 2001. 296 S.
3. Schweickhardt A ./ Fritzsche K. Kursbuch ärztliche Kommunikation. Deutscher Ärzteverlag; Auflage: 1., (2007). 224 S.
4. Zimmermann Emil. Kulturelle Mißverständnisse in der Medizin. Hogrefe AG (2000). 160 S.
5. Алексеев Н.А. Шаманизм тюркоязычных народов Сибири. Новосибирск: Наука, Сибирское отделение, 1984. 233 с.
6. Вечерний Бишкек / „ Шаманизм в нашем городе“ № 47 (10203) 18 марта 2011г.

**Peter McCann, IUCA**

### **Teaching With The Case Method<sup>6</sup>**

**Abstract.** The article identifies the major components of implementation of the case method. The article provides an introduction to teaching with the case method and a step-by-step guide to the implementation of the case method.

**Key words:** case method, teaching.

**Information about the author:** Peter McCann is a Canadian management consultant, author of two business books and lecturer to business audiences and students. He has taught the case method to professors at three Kyrgyz universities.

Place of employment: International University of Central Asia.

**Contact information:** PeterMcCannCanada@yahoo.com

---

<sup>6</sup> This article is extracted from a longer working paper entitled КЕЙС-МЕТОДУ Case\_Method\_Russian English, with Russian adaptation by [Алия Акатаева](#), Satbayev Kazakh National Research Technical University – Polytechnic, Kazakhstan; available by contacting the author or at [ww.academia.edu](http://ww.academia.edu).

The case method is an exploration by students of a situation with the guidance and direction of a professor. The historical roots lie with Socrates and the Socratic method. Harvard University developed the case method which has since evolved and been adopted by some leading business, law and medical schools.

The case method requires a cultural commitment by professors and students that can only be achieved by immersion. Professors should be actively engaged in preparation, in listening to students, directing the discussion, correcting errors, providing almost continual positive and negative feedback and encouraging strong students and assisting under performing students – for every class of every course.

Case based programs such as Harvard Business School and Ivey School of Business may use cases for 90% or more of all classes but they also use lectures where appropriate (example: a lecture on macro-economics, or executive health risks, or laws regulating labor unions), field trips and guest speakers.

### **The Physical Environment**

The ideal classroom for the case method and with 50 or 60 students has desks arranged in a semi-circle of tiers of desks and chairs, with a professor's desk or podium at the front, with blackboards and a large video screen. However, a traditional, rectangular classroom can be re-arranged into a functional case classroom: desks and chairs in a U shape, perhaps with two or three concentric 'U's. For small groups of 10 to 15 students, a circle or a square of desks and chairs is suitable.

Name cards, either hand-written or printed, help establish direct, personal discussion during the case discussion and are very helpful to the professor as he / she tries to quickly learn every name and, as discussed later, grades each student after each class. In some business schools, students are given assigned seating in each class and a photo is taken on the first day of the class so that the professor is able to recognize and grade students.



## **Course Planning**

Course planning for a case course is similar to planning a lecture based course in the broad themes but different in the process of selecting materials.

### **Possible Questions For Course Planning**

- What are the desired results of the course? Example: ability to understand and analyze multi-divisional corporate financial statements.
- What are the components of that desired results? Example: auditor's opinion letter, income statement, balance sheet, notes to the financial statements, management's commentary.
- What components should be introduced first, to be a foundation of later components, concepts or skills?
- What cases are best suited to explore the components, concepts and skills?
- What level of technical difficulty of case material is suitable for the class? First year students will have fewer skills than fourth year students. The available time for case preparation of some students may be limited by part-time or full-time employment or family obligations.
- What cases are available? From the university's case library? From case clearing houses? Are the cases to be purchased or donated?
- Should there be additional reading assigned?
- What portion of the final grade should be attributed to class participation, mid-term exam, final exam, and special projects?

### Class Length

Students can maintain attention at a high level for about 75 minutes. Classes of 150 minutes should probably be divided in two parts, with a ten-twenty minute break after the first 70 – 75 minutes, and it may be worthwhile to start a new topic during the second half, to maintain attention.

### The First Class

The first class will introduce and explain the syllabus and grading. If the professor or the students are new to the case method or if the course is an introductory course,

use a short, simple case; this allows the professor and the students to become comfortable with the process and the topic.

### **Selection And Distribution Of Case Materials**

The selection of cases should support the course theme and goals. For instance, a professor may search for cases about marketing new technologies in South America, and cases with a difficulty appropriate for undergraduate students.

Distribution of cases and materials is often by email or internet services such as Google Drive or Dropbox, either during or before the first class. An alternative is casebooks that are assembled by a case-clearing house (Harvard, Ivey and so on) from their electronic inventory of cases, and students are given a link to download the casebooks. Additional materials may be downloaded or printed and distributed during later classes. Or, universities may use a printing department to print and bind cases.

### **Preparation For Each Class**

Students will respect the professor who is well prepared. The professor must know the case better than the students, and the professor must identify the questions that will stimulate and guide the discussion, the essential points that should be raised during the discussion, and the summary comments that the professor may, optionally, make at the end of the class.

Professors may use Teaching Notes, which are only for professors and not for students. Teaching Notes provide the viewpoint and teaching methodologies of the author(s) of the case, and some Teaching Notes are longer than the case itself. Teaching Notes should be used as a supplement to preparation, not as a substitute for preparation. Discussions with colleagues about the case and about teaching with cases is also excellent preparation.

Some experienced professors prefer to prepare a week in advance, and then to review the case and notes the day before the class, and again immediately before a class. A 75 minute class may require 5 hours of preparation!

## List Of Students To Ask In Each Class

In the first one or two classes the professor may call on students to contribute to the discussion on a random basis. By the third class the professor will have a record of who is performing well and who is not. It is the professor's responsibility to move from randomness to planned calling on students, to draw in students who may be shy, lacking in confidence or unprepared and 'hiding'. Otherwise, the loudest or most aggressive students will dominate the discussion, and less vocal students will miss the opportunity to contribute and to earn participation points. It is the professor's responsibility to ensure that every student has many opportunities to excel.

## **In The Class**

The professor in the case method is an orchestra conductor, and may also be a scholar, a modern Socrates or an actor. The orchestra conductor brings in sets of musicians and controls the tempo and volume. One professor may prefer to be objective and aloof (the scholar), another professor may prefer to be questioning and probing (Socrates) and a third professor may actively raise contrarian challenges (the actor). Each professor will evolve a personal style that reflects his / her personality, the course and the students.

The professor should arrive five minutes early to check that the room is arranged and blackboards or white boards are clean, and to establish 'ownership' of the class. One experienced professor makes an effort to learn every name and bio before the first class, and then greets all or most students by name as they arrive at the first class. Some professors may devote the first two or three minutes to announcements, comments of a general nature, or a summary of the previous class. The next ten minutes might be devoted to the required readings, with one or two students asked to start the discussion. Or, the professor may start the case immediately.

## Issues & Analysis, Decisions And Implementation

Students who are new to the case method or who are new to a topic such as accounting will need to devote most of the class to identifying the issues and doing analysis. Students will develop knowledge and judgment skills in this phase of the discussion. Discussion of implementation is an ideal that may not be achieved until the second half or later of a course. Some courses do not reach this phase, perhaps because the professor was not pushing the students sufficiently or perhaps because

the course was an introductory course and the students were new to the study of the topic.

### **Sample Questions To Start A Class**

- What is the single most important issue in this situation?
- What / who is causing the current situation?
- What are the key success factors for this company and industry?
- What are the criteria for making a decision?
- How can a decision be implemented?
- What will constitute success? How will success be measured?

### Managing Class Discussion

The professor is responsible for managing the students and the classroom. A list of which students to call during a class is one technique to ensure that over a semester each student has ample opportunities to contribute. Students who are consistently unprepared need to be told, usually in the form of a mid-term (or earlier) feedback report. Students who give rambling speeches should be politely interrupted with a question. The professor should intervene in the rare situation of excessively argumentative behavior with a question.

### **Sample Questions To Focus A Discussion**

- But what can you tell us about the projected costs?
- What do you see as the other perspective that should be considered?
- What data supports your opinion?

### End Of The Class

Obviously, finish on time. Professors should try to offer a positive message or an insight. Some professors make summary comments to highlight key points and to help students integrate the case into their holistic thinking; other professors believe that students should think independently about the relevance and importance of the lessons that should be derived from the case.

## **Grading**

Grading is a challenge in every course. We can tell students that the goal is learning, but they see grades as personal validation. Grading exams and grading participation are both partly subjective. The only truly objective grade is in certain sports such as Olympic weight lifting and 100 meter sprint.

With exams, the student has one chance of three hours to meet expectations, and if the student has a flu or a sleepless night, his or her marks suffer. If the professor asks questions on only a few of the topics covered, as the professor must due to time constraints, then the student is at risk of being graded on parts of the total that may not be a strength. On the other hand, exams give the impression of completeness and accuracy, and students are conditioned to accept exams. Exams are useful as tests of responsiveness under stress and time constraints, as many professions such as doctors and accountants face.

## Participation

When they graduate, students will be expected to do good work every day. In the case method, students are expected to do good work in every class and should be graded on every class. Because every class is graded, the full course is reflected in the final participation grade. A day when the student is ill or sleepless will only affect the grade by, say, 1/30<sup>th</sup>. The professor should recognize under performing students by the end of the third class and should be pulling or drawing those students into an active participation by the fourth class, by using a list of students to be questioned and challenged in each class. There are potential negatives: professor bias (more so than with exams), a bias against introverts, non-relevance for certain subjects, such as creative work, and an excessive reliance on talking to the detriment of listening.

Students should receive feedback on their performance at or before the mid-point so they can adjust their efforts. There should be no surprises at the end of the semester!

## **Example Of Grading**

- Active, intelligent contribution and thoughtful listening 4
- Good contribution and listening 3
- Low – medium contribution and listening 2
- Weak contribution and listening 1

- Missed class, no contribution, not listening 0

Assuming 30 classes, the maximum points would be  $(30 * 4 =) 120$  points. A student with 91 points would have a final score for participation of  $(91/120 * 100 =) 75.8\%$ .

To be effective and defensible, the grading should be done as soon as possible after each class. One highly regarded professor had a strict policy of no meetings or discussions for 10 – 15 minutes after each class: after each class he went to his office, shut his door, and did the grading.

An efficient approach is to prepare a spreadsheet with students' names in one column and classes in the next columns, followed by a total and percent column. After each class, the professor enters grades in the spreadsheet while the memory of the class is still strong.

#### After-class Emails

One professor requires students to send an email within 24 hours after every class, to answer this question: In 10 – 15 words, what do you want to remember five years from now when you are leading a division of 'major local company' or your own business? The professor awards one point for every email received. The professor also responds to every email, sometimes with a simple 'Thanks, Julia. Good comments.' And sometimes with a longer email. This is a powerful feedback to students and to the professor on what the students understood or misunderstood. This technique is a lot of work.

#### If Students Miss Classes

The idea of cases and classes is that we learn by applying our collective insights, by exposing our ideas to vigorous examination and by responding to the challenges of the case teacher. So, to get maximum benefit it is important to attend classes. However, sometimes that is not possible. The question has arisen: what about the classes that people missed due to flus and colds and personal commitments?

One possible response is to allow students to do a report on each class that they missed, in order to gain at least some of the benefit of the missed class. However,

the students will still lack the full educational experience of the classroom discussion, and, therefore, it would be unlikely that the student could merit a 4 on the report.

### Hybrid Approach To Grading

The hybrid approach is an attempt to balance the advantages of both exams and participation. At least 50% of the final grade should be awarded to participation as incentive to students to work diligently on each case. On the other hand, 20% or more may be awarded to the mid-term and final exams.

	Sample One	Sample Two	Sample Three
Participation	80%	60%	50%
Final exam or project	20%	20%	20%
Mid-term exam or project		20%	30%

### Feedback

The university and the professor should issue a mid-term grade based on participation and any exam so the students have notice that improvement is needed and sufficient time to improve. Some professors prefer to issue feedback at the one-third point in a course. The after-class emails are a powerful tool to provide weekly feedback.

### **After Each Class – Building A Better Class & Course**

The professor should make good notes on the case and his / her approach to the case and the discussion. These notes, perhaps in a spreadsheet or text table, can be the basis of continuous improvement of the course for future students.

### **CONCLUSION**

The case method is hard work for the professor, and it brings the best insights and experience of the professor to help students learn in simulated managerial situations.

**Барсанаева Дж. С; Чжен И.Н; Ким  
О.Г. МУЦА**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ  
СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В  
ШКОЛЕ ЧЕРЕЗ ИНКЛЮЗИВНОЕ  
ОБРАЗОВАНИЕ**

***Аннотация.** Проблема социализации детей в школе актуализирует ценность личности ребенка, раскрытие его индивидуального потенциала через реализацию практических задач. Повышается социальная активность, принятие ответственности за свою жизнь и умения действовать в типичных и нестандартных ситуациях. В связи с этим школа как социальный институт не всегда справляется со своими задачами и нуждается в пересмотре своей образовательной парадигмы в сторону формирования человека готового к жизнедеятельности в условиях современного мира.*

***Ключевые слова:** социализация, адаптация, педагогические условия, институты социализации, школа как институт социализации, дети, образовательная среда, инклюзивное образование, ориентированное на детей образование, индивидуальный подход, эффективное общение, позитивное поведение, социальная адаптация, инклюзивное образование, педагогический эксперимент.*

**Barsanaeva J. S; Chzhen I.N; Kim  
O.G. IUCA**

**PEDAGOGICAL CONDITIONS  
OF SOCIALIZATION OF  
CHILDREN AT SCHOOL  
THROUGH INCLUSIVE  
EDUCATION**

***Abstract.** The problem of socialization of children in school actualizes the value of the child's personality, the disclosure of his individual potential through the implementation of practical tasks. Social activity, acceptance of responsibility for the life and ability to act in typical and non-standard situations increases. In this regard, the school as a social institution does not always cope with its tasks and needs to revise its educational paradigm in the direction of the formation of a person ready to live in the modern world.*

***Key words:** socialization, adaptation, pedagogical conditions, socialization institutes, school as socialization institute, children, educational environment, inclusive education, child oriented education, individual approach, effective communication, positive behavior, social adaptation, Inclusive education, pedagogical experiment.*

---

***Сведения об авторе:** Барсанаева Дж. С, магистр педагогики, КГТУ им. Раззакова*

***About the author:** Jamilya Barsanaeva, Master of Pedagogy, KSTU Razzakov*



---

*Чжен Ирина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент Программы «Педагогика».* Chzhen Irina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Pedagogy Program.

*Ким Ольга Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент Программы «Педагогика».* Kim Olga, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Pedagogy Program.

*Место работы: Международный университет в Центральной Азии.* Place of employment: International University in Central Asia.

**Контактная информация:** г. Токмок, Международный Университет в Центральной Азии (МУЦА), г. Токмок, ул. Шамсинская 2, каб. 317. e-mail: [chzhen\\_i@iuca.kg](mailto:chzhen_i@iuca.kg), [kim\\_o@iuca.kg](mailto:kim_o@iuca.kg); [jamilya\\_08@inbox.ru](mailto:jamilya_08@inbox.ru)

---

Изменение социально-экономической ситуации в Кыргызстане, ведущей к смене социально-ценностных ориентиров в современном обществе, возрастающие требования общества к личности ученика обостряют проблему социализации детей в школе.

Проблема социализации детей в школе актуализирует ценность личности ребенка, раскрытие его индивидуального потенциала через реализацию практических задач. Повышается социальная активность, принятие ответственности за свою жизнь и умения действовать в типичных и нестандартных ситуациях. В связи с этим школа как социальный институт не всегда справляется со своими задачами и нуждается в пересмотре своей образовательной парадигмы в сторону формирования человека готового к жизнедеятельности в условиях современного мира.

Ухудшение социально-экономической ситуации, кризис института семьи и перенос воспитательной функции на школу приводит к увеличению детей групп риска (социально-уязвимых детей, детей с ограниченными возможностями здоровья и др.) в массовых общеобразовательных школах, что усложняет процесс социализации детей при совместном обучении. Школа, фокусируя свою деятельность на усвоении детьми академических стандартов, не использует свой социализирующий потенциал в полной мере.

Это, в свою очередь, требует наличия знаний об инклюзивном образовании и гуманистических подходах, основанных на принятии разнообразия как основного принципа инклюзии. В связи с этим возникает необходимость пересмотра и улучшения существующей модели образования, совершенствования педагогических условий социализации учащихся в общеобразовательной школе через инклюзивные подходы.

В исследованиях таких ученых как Р.А. Сулейменова (Республика Казахстан, 2001), Гафари Ибрахим Али (Таджикистан, 2007), С.В. Алехина (Россия, 2011) рассматривается осмысление идеи инклюзии как необходимого шага для реформирования школы, трансформации сознания общества и школы в сторону принятия разнообразия детей, развитие инклюзивной культуры школьного сообщества для эффективной социализации всех детей.

Повышение значимости и приоритета социализации, индивидуализации и адаптации учеников в школе и отсутствием адаптивной, доброжелательной, образовательной среды, обеспечивающей эффективность процесса совместной социализации детей в школе через инклюзивное образование (неготовность физической и образовательной среды к принятию ребенка) обусловило выбор темы исследования: «Педагогические условия социализации детей в школе через инклюзивное образование». В качестве института социализации рассматривается общеобразовательная школа.

**Цель исследования:** выявить педагогические условия социализации детей в школе через инклюзивное образование и экспериментально обосновать эффективность разработанной педагогической модели и условий ее реализации.

**Задачи исследования:**

1. Раскрыть теоретические основы социализации личности детей, расширяющие представление о личностном развитии ребенка через призму социальной концепции инклюзии.
2. Выявить педагогические условия эффективной социализации детей в общеобразовательной школе через инклюзивное образование.
3. Разработать педагогическую модель инклюзивной школы, способствующей эффективной социализации всех детей.

**Характеристика выборки:** в эксперименте участвовало 298 учащихся школ (из них 160 учеников 7-9 классов, 138 учеников 7-15 лет) из 25 общеобразовательных школ Чуйской, Таласской, Нарынской, Ошской, Баткенской и Джалал-Абадской областей; 140 родителей (40 родителей детей с ОВЗ), 200 учителей, 10 представителей РайОО, социальной защиты, 35 членов районных и областной ПМПК, 10 специалистов МОН, КАО. Особенность учащихся заключается в том, что все респонденты подросткового возраста от 7-15 лет, 20 детей с ОВЗ - учащиеся начальных классов (1-4 класс). Обработка данных проводилась с учетом особенностей выделенных групп учащихся.

Нами использовалась «Методика исследования уровня социализированности учащихся» М.И. Рожкова, которая направлена на изучение уровня социальной активности, автономности, адаптированности и нравственных основ учащихся.

Педагогический эксперимент заключался в проверке имеющихся знаний у детей, родителей, директоров школы и других респондентов о законодательно-правовой базе инклюзивного образования и в формировании инклюзивных компетентностей у педагогов, организации эффективности процесса социализации, организации содержания педагогической модели и педагогических условий для эффективности протекания социализации в школе через инклюзивные подходы.

Теоретической основой исследования являются: концептуальные положения гуманистической педагогики о социальной ценности личности, о необходимости включения каждого ребёнка с ОВЗ в образовательное пространство, закрепленные в Конвенции о правах ребёнка (1989); концептуальные положения Саламанкской декларации об образовании лиц с особыми потребностями (1994); Стратегия развития образования в Кыргызской Республике 2012-20 гг., Концепция развития инклюзивного образования в Кыргызской Республике (2015 г.). Для понимания протекания процесса социализации личности ребенка были проанализированы научные философско-социальные и психолого-педагогические фундаментальные труды известных зарубежных и отечественных ученых. Теоретический анализ научных трудов по проблеме социализации помог актуализировать проблему исследования социализации детей через инклюзивное образование.

Мы попытались представить процесс социализации детей в инклюзивной школе в виде педагогической модели, представляющей совокупность логически обусловленных и взаимосвязанных компонентов, раскрывающих содержание процесса социализации детей в школе через инклюзивное образование.

*Коммуникативный компонент*, включающий в себя все многообразие форм и способов овладения речью и языком, другими видами коммуникации и использование их в различной деятельности и общения. Данный компонент рассматривался в качестве формирования инклюзивной культуры между всеми участниками процесса образования и социализации. Под культурой рассматривается «система всевозможных общественных отношений, в которую включен субъект и которая формирует субъекта (сообщает ему

знания, навыки, понятия о нормах и ценностях), с другой стороны – выступает ареной его собственной деятельности» [94].

*Коммуникативный компонент* в исследовании рассматривался в качестве фактора формирования инклюзивной культуры в школе, а именно: повышение информирования педагогов, родителей и детей об инклюзивном образовании, законодательно-правовой базы регламентирующей инклюзивное образование и социализацию детей через инклюзию. Налаживание связей с родителями, сообществом и местными органами самоуправления для продвижения инклюзивного образования в сообществе и школе. Родители являются важным звеном в процессе эффективной социализации детей в инклюзивной школе, и от их участия зависит прогресс. В Нарынской области, где впервые внедрялись инклюзивные подходы, 32% родителей заинтересованы в том, чтобы их дети учились в массовых школах. В то время как 14% родителей рассматривают институциональную систему обучения в качестве приоритетной. 63% родителей не задумываются о обучении детей. Другая ситуация наблюдается в Иссык-Кульской области: 12% родителей хотят обучать ребенка в ближайшей школе, 29% привлекает специализированная система образования, 44% не задумываются об этом вопросе. Это говорит о том, что большая половина родителей вообще не задумывается об обучении своих детей-инвалидов и не принимают никаких мер для их образования.

*Познавательный компонент* реализовался в основном в процессе обучения и воспитания через внедрение инклюзивных подходов. В исследовании были апробированы проблемно-ориентированные методы обучения, основанные на принятии и использовании в практике методики разноуровневых заданий Блума, теории множественности интеллекта Г. Гарднера, где интеллект рассматривается не с точки зрения оценки интеллектуальных измерительных способностей, а как способ восприятия информации и переработки.

Важным шагом в развитии ценностных основ инклюзивного образования является научное определение инклюзивного образования как «обеспечение равного доступа к образованию для всех учеников с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [1, с. 6]. На все вопросы, связанные с понятиями, определением инклюзии и содержанием образования дает ответ Концепция развития инклюзивного образования, принятая к реализации как основной идеологический документ, декларирующий продвижение инклюзии и регламентирующий ее политическую стабильность в стране. С вступлением в

силу данного документа будут сняты политические рамки и перед педагогической общественностью встанет реальная профессиональная задача реализации на практике идей инклюзии. По мнению Л.С. Выготского «проблему детской дефективности в психологии и педагогике надо поставить и осмыслить как социальную проблему, потому что не замечаемый раньше ее социальный ее момент, считавшийся обычно второстепенным, на самом деле является первостепенным, главным. Его и надо поставить во главу угла. Надо смело взглянуть в глаза этой проблеме, как проблеме социальной» [2, с. 63-64].

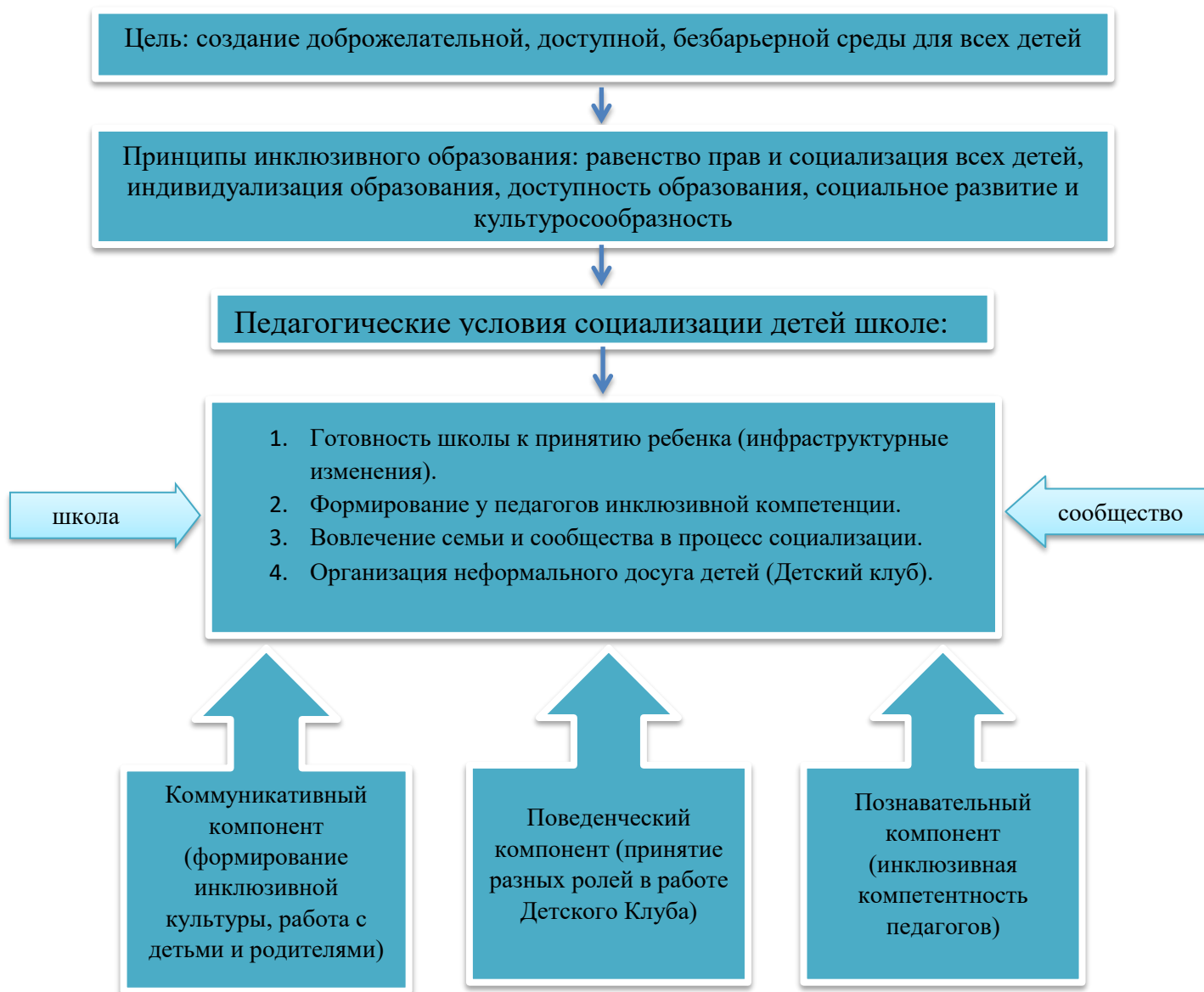
*Поведенческий компонент* рассматривался как область действий и моделей поведения, которые усваивает ребенок в процессе социального взаимодействия в школе, в семье, в различных жизненных ситуациях. В своем исследовании мы рассматривали внеучебную деятельность, активное участие детей в работе школьного Детского Клуба, совместных информационных кампаниях, спортивных состязаниях и разработке мультфильма в качестве способов социального взаимодействия и образцов поведения в различных видах деятельности. Многообразие и различные условия для интеракции детей способны развить навыки коммуникативной компетенции, развить детско-детские взаимоотношения, научить детей толерантности и принятию решений в различных ситуациях успеха и неуспеха.

Было установлено, что школа не в достаточной мере использует свой социализирующий потенциал. В связи с чем, дети не в полной мере чувствуют себя комфортно в школе, у них не развиты коммуникативные навыки, они стесняются выразить свою точку зрения, и их самооценка занижена. Все это позволило нам выявить важное педагогическое условие – создание и организацию неформального школьного Детского Клуба и вовлечь ребят в его деятельность.

Современные социально-педагогические исследования показывают, что «чем больше люди верят в ценности общества (законы, справедливость), чем активней они стремятся к успешной коммуникации, участию в социально активной деятельности (во внешкольной, неформальной деятельности), тем меньше вероятность, что они совершат девиантные поступки [4, с. 208].

Таким образом, предложенная педагогическая модель инклюзивной школы, базирующаяся на принципах гуманистического подхода, социального развития и инклюзивности, равенства и доступности образования и социализации, представляет совокупность и взаимозависимость следующих компонентов содержания процесса социализации: коммуникативный

компонент, ценностно-поведенческий и познавательный. Данные компоненты мы рассматриваем в качестве уровней и содержания социализации, которые представлены на Рис.1.



*Рис. 1. Педагогическая модель инклюзивной школы.*

**Основные результаты исследования:** После формирующего эксперимента улучшились количественные данные: на 39% увеличилось количество учителей, повысивших свои знания по инклюзивному образованию, на 69% больше учителей, использующих в своей практической работе разработанное руководство «Учимся вместе» в классе по созданию доброжелательной среды и работе в центрах активности; на 74% повысилось

количество обучившихся на тренингах по ИО. На 57% выросло количество учителей, использующих интерактивные методы работы с детьми после обучающих тренингов по инклюзивному образованию и социализации детей. С целью обучения и повышения инклюзивной компетенции учителей было разработано Руководство по инклюзивному образованию «Учимся вместе», включающее в себя теоретический и практический разделы. В теоретическом разделе рассматриваются вопросы инклюзивного образования, идея, принципы и философия инклюзивного образования. В практическом разделе представлены методы работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, нарушением поведения, методика Блума и Гарднера.



**Рис.2. Анализ данных опроса учителей об инклюзивном образовании.**

Представлен анализ показателей инклюзивной среды в школе, выявленный на основе анализа научной литературы и международного опыта реализации инклюзивного образования: наличие детей с ОВЗ в классе, готовность учителя принять ребенка с ОВЗ в класс, адекватная инфраструктура, связь с ПМПК, ответственность родителей и инклюзивная компетентность педагогического персонала школы. Данные показатели характеризуют школу с точки зрения инклюзивности и принятия разнообразия.

**Таблица 1. – Инклюзивные подходы в обучении (в%)**

Есть дети с ОВЗ в классе	Готовность принять ребенка в класс	Адекватная инфраструктура для детей с ОВЗ	Связь с ПМПК	Ответственность родителей	Ответственность родителей с ОВЗ
--------------------------	------------------------------------	---	--------------	---------------------------	---------------------------------

Конст.	48	66	8	6	98	13
Формирующий	71	90	66	78	89	78
Динамика	23	24	58	72	-9	65

Наличие в классе детей с ОВЗ подтвердили на 23% больше учителей после формирующего эксперимента. Учителей, готовых принять ребенка с ОВЗ в класс стало на 24% больше. 66% школ улучшили свою физическую среду (реализованы инфраструктурные проекты по улучшению школ). Улучшилась на 72% связь с ПМПК для выявления детей групп риска. Ответственность родителей с ОВЗ, по мнению учителей, выросла на 65%.

Проведенный анализ показал, что на 16,2% выросли показатели удовлетворенности родителей в социальном взаимодействии со школой, средний уровень вырос на 1,8%, в то время как низкий уровень снизился на 6%. У родителей произошли качественные изменения в позиции всех уровней, сформировалась положительная Я-Концепция, изменилось в положительную сторону отношение к своему ребенку, осознание необходимости улучшения взаимодействия со школой как с институтом социализации с пользой для ребенка.

На основе полученных результатов, были разработаны следующие практические рекомендации:

- организовать курсы повышения квалификации педагогов школ по инклюзивному образованию для формирования инклюзивной компетенции педагогов, специалистов в образовании и всех заинтересованных лиц во включении детей в образовательный процесс и их успешной социализации в общество;

- поддерживать деятельность неформальных детских клубов и кружковой деятельности, расширяющих социализирующий потенциал школы для эффективного протекания процесса адаптации, автономизации, повышения социальной активности, ответственности, творчества и самостоятельности в решении проблем, самореализации в неформальной деятельности школы для целостного формирования личности ученика;

- информировать школьное сообщество (педагогов, родителей, детей) о инклюзивных подходах, акцентирующих внимание на личностно-ориентированных технологиях, направленных на адаптацию, индивидуализацию, автономность и социальную активность детей;



— вовлекать родителей, местное сообщество, органы власти для формирования инклюзивной культуры в школе, усиления социального взаимодействия с родителями и детьми, учителями и родителями, что способствует усилению социального взаимодействия для активизации школьного сообщества к социальным действиям с целью позитивных изменений для детей.

### **Список литературы:**

1. Алехина, С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики. Т-19-№1, 2014г.
2. Выготский, Л.С. Проблема умственной отсталости: Т-5. Основы дефектологии. СПб: Лань, 2003г.
3. Глухова, Е.С. Проблемы психологической готовности участников образовательного процесса к введению инклюзивного образования. М, 2013г
4. Митчелл, Д. Эффективные педагогические технологии специального инклюзивного образования: М.РООИ «Перспектива», 2011г.
5. Лич, Д. Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учащихся: М.Оперант, 2015г.

## Секция 4. Язык, культура, коммуникация: теория и практика

УДК 81'27

А. Т. Абдылдаева, А. Е.

Максакова

### БАРЬЕРЫ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКАХ ГОВОРЕНИЯ У СТУДЕНТОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**Аннотация.** Рассматривается важность навыка говорения на уроках английского языка как иностранного, а также обсуждаются методы развития этого навыка. Описываются психологические факторы возникновения барьеров в навыках говорения среди учащихся английских классов. Обсуждаются стратегии для преодоления барьеров говорения среди студентов.

**Ключевые слова:** барьеры в навыках говорения; английский язык как иностранный; коммуникация; психологические факторы.

**Сведения об авторах:** Максакова Алёна Евгеньевна, магистр филологических наук, старший преподаватель Программы «Лингвистика (Английский язык)», Абдылдаева Айжамал Толондиевна, выпускница Программы «Лингвистика (Английский язык)».

**Место работы:** Международный университет в Центральной Азии.

**Контактная информация:** г. Токмок, Международный Университет в Центральной Азии (МУЦА), г. Токмок, ул. Шамсинская 2, каб. 317.

*e-mail:* Maksakova\_a@iuca.kg, Abdylidaeva.aizhamal@gmail.com

A. T. Abdylidaeva, A.E.

Maksakova

### SPEAKING SKILLS BARRIERS ENCOUNTERED BY ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE LEARNERS

**Abstract.** The importance of speaking skills in the English as a Foreign Language (EFL) classroom and the methods to develop the skill of speaking are considered. The psychological factors of existence of the barrier to speaking in the EFL classroom are described. The strategies to overcome speaking barriers in the EFL classroom are discussed.

**Key words:** speaking skill barriers; English as a foreign language; communication; psychological factors.

**About the authors:** Maksakova Alena Evgen'evna, Master of Arts (Philology), senior instructor of the Department of Linguistics (English), Abdylidaeva Aizhamal Tolondievna, the graduate of the Department of Linguistics (English).

**Place of employment:** International University of Central Asia.

The knowledge of the English language is widespread; however, not many learners can speak English while the speaking skill appears to be an integral part of the whole education. In English language courses, writing skills are most focused on; thus, it is necessary to concentrate on oral communication, as it is the main way to express our thoughts. The capability to write in the English language is important, yet the ability to speak is more important. As it is said, “without communication, it is like without the air, the human being cannot exist”. (Vvedenskaya & Pavlova, 2010) This is a challenge among students of English as a foreign language (EFL). Specifically, many students learn English and while their knowledge of the English theory and grammar might be perfect, still not all of them can use it in everyday life.

Normally, when someone learns another language, he has knowledge in his head: rules and lexis. However, the students find it difficult to utilize the language, which they learn when they have an intention to say something. It is an issue to bring this knowledge in mind to real utilization. As James Scrivener (2006) states, “the aim for any conversational class is for learners to ‘become fluent and confident’”. Thus, learners must practice speaking in classes; otherwise, it will lead them to be nervous while saying something in other places.

Jill and Charles Hadfield (2008) claim that interaction with other people includes a variety of skills and students must be able to communicate with other people. Primarily, students have to consider the things to utter and feel certainty to convey the message. By utilizing all the theory, both grammar and vocabulary, students have to unite word phrases and sentences in order to deliver their message so that others can comprehend it. Moreover, students have to be capable to vocalize their information by the use of pronunciation and intonation so that others can perceive the intended meaning easily. Consequently, in order to continue the speech students need to master speaking skills and be fluent. Interaction means more than just conveying the message; it means replying to others phrases. Students have to select suitable language for the interlocutor. It implies replying to the things that others say; say something in turn, embolden students to say something, transform the theme, demand students to repeat or elaborate on what they are saying.

In other words, speaking skill is one of the productive skills where the learner produces the target language. While the students learn the language in any classroom, it is necessary to use every chance to practice speaking, so that the learners can enlarge their ability to speak fluently and confidently.

English as a Second language teaching and learning has not changed during the period of ten years. Many English learners still are not able to use the spoken English. The main problem of inability to speak is psychological but not linguistic.

Many learners of the English language want to increase their speaking skills but they believe that there is a necessity to learn more grammar and be corrected by the teacher more often, which is not right (Jason West, 2013). According to the article “Psychological Factors That Hinder Students from Speaking in English Class” written by J. Juhana in the Journal of Education and Practice (2012), psychological factor may have a negative impact on speaking English as Foreign language in the classroom. Some psychological factors are explained below:

*Fear of mistake.* Fear of making mistakes is one of the main reasons why the EFL learners face difficulties in speaking the language in the classroom. This is connected to the issue of negative evaluation and correction. It must be mentioned that the learners might have a fear of being laughed at by other learners, or they are afraid of being negatively commented by the teacher. Therefore, in the end, this fear can lead the learners to inability to take part in the discussion. It is necessary to say that the teacher should make it clear that making mistakes is not the worst thing; on the contrary, it is an opportunity to learn something from their errors. One of the causes of the fear of making mistakes is the fear of looking foolish in front of other EFL learners and because of this many learners do not speak English.

*Shyness.* The learners of the English language have shyness when they are asked to use the spoken English in the classroom. It means that shyness is one of the factors that causes a problem among students during the speaking stage. It is important to take into consideration this aspect in order to help the learners to improve their speaking abilities of the English language. While the students speak in front of the other people they encounter anxiety, which is mostly common. Having shyness can lead the mind going blank; as a result, the learners might not remember the things they wanted to say. Some learners are very quiet by their nature and thus they are not confident speaking English in front of other people. There are many reasons of having shyness. As it was already mentioned above, there is a fear of making mistakes when speaking; they are shy to make any error as well as they are embarrassed by their classmates.

*Anxiety.* This is a feeling of nervousness, stress, and apprehension while the students are learning a foreign language. Anxiety is one of the main factors that blocks effective language learning. Therefore, it is necessary to pay attention to this factor as it might affect the learners’ performance. It influences the quality of speaking and makes the learners seem to be not a fluent speaker than they really are. There are three main reasons of anxiety. First, communication apprehension is related to the learners’ capability to communicate with the help of the target language. A low capability in communication can cause anxious feelings among many learners of the English language. The second reason of the existence of anxiety

is the fear of the learners to be tested by others. Another reason is the fear of negative evaluation when students' evaluation causes anxiety among students themselves. It must be mentioned that the fear of being valued by the teacher is another factor that affects the feeling of anxiety. Teachers should take into consideration the factors that were mentioned above and be skilled in order to manage the classroom.

*Lack of confidence.* Normally, a lack of confidence occurs when the learners comprehend that their interlocutor does not get their message and vice versa when the learners do not get the message of the interlocutor. Because of this, the learner keeps silence while other learners do speaking showing that the other learners have a lack of confidence to participate in the discussion. The learners who lack confidence about their ability to speak English suffer from communication apprehension. It means that the teacher should enhance confidence among the learners of the English language. Lack of confidence comes from the low capability of using the spoken English. Many learners assume that their level of the English language is not good and feel like not speaking English well. Lack of encouragement from the teacher can lead to lack of confidence among the learners too. The problem is that many teachers assume that encouraging the learners to speak English and that they are able to speak is not important. Therefore, the learners are often demotivated to speak. It implies that encouragement is an integral part of developing their confidence. Therefore, it is necessary to encourage and show students that they are able to speak English well enough in order to make the learners succeed in communication.

The teacher of English language could master learners speaking skills by helping them to feel certainty about speaking. In addition, the teacher has to give students a chance to practice speaking skills so they become fluent speakers and are able to speak out their ideas in any circumstances. To illustrate, as Jill and Charles Hadfield (2008) state that some extracts for reading or an extract of listening will help learners to elaborate on the topic and incite the ideas for further discussion, as they contain a helpful list of the needed vocabulary. In addition, students can receive help to what to say provided by the teacher. For instance, any card related to the target topic will give students a whole idea of the topic that later will help them to enlarge the ideas on the card and to add their own concepts.

Obviously, it is always better to have the exact aims of the lesson that will motivate students to participate actively in the lesson. It can be a discussion of the topic whether students are in favor or against it, where the final goal is to find consensus. Authentic problems might be involved, such as students' dream house design where they have to find a way to cope with this issue. Likewise, there can be two images; students have to discuss it and be able to recognize similarities and differences between them.

What is more, one of the best ways to improve speaking skills among the EFL students is to practice role-playing in the lessons; for instance, it can be a family scene, where they make up in their mind what kind of TV channel to watch. In this activity, the students have to come to an agreement. On the other hand, a whole class discussion can discourage students to speak, unlike the pyramid discussion which is a technique where students complete the task in pairs, and then in a group of four students and later in a group of eight. This method develops students' speaking skills.

Another key thing to remember is that students of the EFL classroom should evolve their confidence into the speaking activity. In fact, there are always students who are timid to say something in their mother tongue; for them it is tougher to speak a new language. With this in mind, the teacher can increase their confidence by using different methods. First of all, it is necessary for the teacher to give appropriate time for students to plan their ideas, and make a decision of what they want to say; by doing it students feel more confident to speak. Secondly, before speaking to the entire class, it is always good to give a chance to discuss their ideas in pairs or in groups. Next, there should be different tasks where every student plays an essential role in obtaining the final goal, so everybody should take part in the learning process. For instance, it can be a task where every student's information is compulsory to complete the assignment. Repetition is also one of the ways to develop speaking skills among students because it helps them to become more fluent and confident.

Remarkably, students should become fluent speakers of the language they learn, and thus they should have more chances to speak on a variety of themes. However, in order to be fluent speakers, students have to experience as much practice of speaking as possible. It is necessary to plan the speaking lesson where the students speak more in pairs or groups, not with the teacher because the lesson should be students-oriented. Moreover, it is not proper to correct errors while students are speaking; interestingly, it will not help them to become fluent speakers. In fact, when students speak, it is a good opportunity for the teacher to pay attention to the speech of the students in order to know their weaknesses in speaking and to see their progress. After their speaking the teacher can work on their needs together with the students; it can be done directly after the speaking by supplying them with feedback. Likewise, the teacher can work on errors by writing different sentences on the board and demanding them to find the sentence with the error. Overall, there are many ways to do that: the teacher can give students notes or individual tasks that will help them to master their speaking ability. Furthermore, providing grammar exercises that focus on the errors of students can solve this problem too, so the teacher can do it for the next class after the speaking activity. It is important to

mention that students have to be provided with samples in order to interact with others. They have to know how to take turn in a polite way, or politely explain that they have a different opinion or kindly ask to repeat the later point of the interlocutor. For instance, “Could I just say something here?”, “That’s an interesting point but...”, or “Could we go back to what you said about?”

Jason West (2013) believes that the methods many teachers use prevent students from speaking the English language. Firstly, the teachers help the learners to increase their writing ability and only after that the speaking ability. Having attempts to speak the learners, first of all, make phrases as they were going to write them. When the learners are involved in the discussion they have to reply rapidly in order to continue the conversation. Thus, when the learners attempt to speak grammatically correctly, they feel more anxious. It is necessary to mention, learning the structural patterns of the communication of another language takes time and efforts. Usually, in the beginning of leaning the language it is normal not to speak but only to listen and read because this all helps the learners to comprehend the things that they read and hear. In this way, the learners of the English language start speaking English step by step.

Additionally, it is always good to create common bonds between the learners and the teacher in order to overcome a fear of making mistakes. By doing this, the learners can feel comfortable with their teacher and expect the teacher to assist them if they commit errors. The teacher should increase the learners’ concentration on learning the English language and diminish their nervousness. Thus, it is necessary to build a harmonious atmosphere in the English language classroom.

Usually, in order to overcome shyness among the learners of the English language the teacher must build open classroom and friendly environment. In this way, the shy learners are expected to experience a fine of making errors while they are learning the language. By doing this, the learners will not bother about their grammar and pronunciation and they will be able to use the spoken English in the classroom. In addition, the teacher can suggest the students to perceive shyness as a thing that should be overpowered. Many learners agree that shyness should be resolved; it means that they are in need of guidance from their teachers.

Research by Juhana (2012) illustrates that it is necessary for the teacher to find appropriate techniques that will let the learners to take part in the speaking activities. The learners should be supplied with positive strengthening in order to decrease their anxiety and increase confidence. Moreover, the teacher should create comfortable environment and motivate students to speak, which will reduce the learners’ anxiety. It must also be mentioned that the teacher should take into account all the answers

given by the learners. Answering the questions of the teacher, learners feel more confident and they easily participate in any activities in the English language classroom.

Finally, it is a good way to help the learners' overcome lack of confidence by making the exposure to the English language as great as possible. In order to increase the learners' confidence to use the spoken English, the teacher should give them a chance to practice appropriate intonation and pronunciation, and a chance to speak English freely. In this way, the learners of the English language will have a great experience in speaking. Therefore, there should be a comfortable atmosphere in the class, where the teacher encourages the learners to use the spoken English and praises them for that.

To conclude, speaking is one of the important skills that must be developed in the EFL classroom. Obviously, learners must be able to communicate with other people using the spoken English. Many scholars agree that the teachers should focus on the skill of speaking; however, they also note that there are some difficulties to speak English, namely barriers to speak. There are many factors of existence of the barriers; one of the main is psychological. The fear of making mistakes, lack of confidence and motivation are the reasons for that. Still we can find different ways to help the EFL learners overcome these barriers and make them use the spoken English.

### **References:**

- Hadfield, J., & Hadfield, C. (2008). *Introduction to Teaching English*. Portugal: Oxford University Press.
- Juhana J. (2012). Psychological Factors That Hinder Students from Speaking in English Class. *Journal of Education and Practice*, 3 (12), 100-103.
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching: the Essential Guide to English Language Teaching* (3rd ed.) Thailand: Macmillian Publisher Limited.
- Vvedenskaya, L. A., Pavlova, L. G. (2010). *Ritorika i Kultura Rechi [Rhetoric and Culture of Speech]* Rostov-na-Donu: Feniks.
- West, J. (2013). *I Still Can't Speak English: Make Your Own Free Social Media English Course and Finally Speak English Comfortably*. London: Bookboon Languages Out There Ltd.



**Н. М. Жумабекова,**

**МУЦА**

**АНАЛИЗ РАЗГОВОРА  
ЖЕНЩИНЫ И МУЖЧИНЫ  
ПРЕКЛОННОГО ВОЗРАСТА В  
ОТНОШЕНИИ К ЧУВСТВУ  
ЗАЩИЩЕННОСТИ И  
ПОДДЕРЖКИ**

**Н.М. Жумабекова**

**IUCA**

**THE FEELING OF  
PROTECTION AND SUPPORT  
IN THE CONVERSATIONAL  
ANALYSIS OF THE TALK OF  
A WOMAN AND A MAN OF  
OLDER GENERATION**

***Аннотация.** Статья представляет подробный анализ разговора между женщиной и мужчиной старшего поколения с целью сопоставления речевых высказываний в утвердительной и вопросительной форме для выявления гендерных различий в поведении в контексте чувства поддержки, понимания, комфорта и доминирования.*

***Abstract.** The article presents a detailed analysis of the talk between a woman and a man of older generation aimed to connect speech utterances in the form of affirmative statements and questions in order to find out gender differences in the interlocutors's behavior in relation to support, understanding, comfort and dominance.*

***Ключевые слова:** очередность, перебивание, предпочтение задавать вопросы, отвечать на вопросы, язык жестов*

***Key words:** turn, overlap, preference to ask, preference to answer, body language*

---

***Сведения об авторе:** Жумабекова Назгуль Мыктыбековна, кандидат филологических наук, и.о. доцента Программы «Лингвистика (Английский язык)».*

---

***About the author:** Zhumabekova Nazgul Myktybekovna, Kandidat Nauk of Philology, acting Assistant Professor of the Department of Linguistics.*

***Место работы:** Международный университет в Центральной Азии.*

***Place of employment:** International University of Central Asia.*

***Контактная информация:** г. Токмок, Международный Университет в Центральной Азии (МУЦА), г. Токмок, ул. Шамсинская 2, каб. 317.*

*e-mail: djumabekova\_n@iuca.kg*

---

Gender issues are being actual nowadays with more opportunities on the one hand for women, together with still existing discrimination on the other. Language and society relationships give out the general picture of gender situation. Social categories are negotiated rather than fixed, and this process takes place through linguistic practices which are also shifting and variable (1). Language seems to reflect the social relationships, and the conversational analysis vividly shows who has more power and who is still vulnerable and dependent.

Though not sex identity but the degree of masculinity determines taking the floor, there is something wrong if a woman interrupts a man speaking. Interruptions performed by women are accepted as an assault to established power relationships (2).

The present conversation between a wife and a husband, who are both Kyrgyz, is an attempt to see vividly universal patterns of behavior for women of older generation with cultural biased issues, if there are any.

The polar question on line 1. is equal to “Do you remember ..?” the particle “chy” is peculiar to Kyrgyz and is equal to “and ..”. The questioner wants the responder to imagine the guy first and then to tell the main idea. So B. asks with “iyi” (yes), but here it is as “yes, and what?”. It is peculiar for men to be short, so he utters the shortest variant of the question. On the one hand, polar questions are to be answered with yes/no, on the other hand, the context requires affirmation and showing interest why the object is mentioned. A. asks the question with raising her hand combining a query and suggesting a new idea. In her turn A. uses moving her hand forward which indicates suggesting an idea (4) on lines 6-10. “good sides”, “bad sides”, “he also has..”, “if to criticize every time”. On line 6. she says “a good person” opening her palm indicating a query (I think he is a good person, isn't he?). On line 11. B. moves his corpus forward when he wants to defend himself from the attack of the guy who criticized the president. At the same time he moves his corpus back when telling he doesn't understand the politics as they (A. and B.). So he feels himself confident when finds that he is more competent than that guy (4). At the key moment he looks at A. on line 12. "doesn't understand". Nodding on line 13. denotes B. is sure A. would agree with him.

1. A. (looking at B.) ai kechoky dzhanaky (raising her right hand and lifting) otyryshta

2. otyrgan bala chy?

3. B. (looking at the table) iyi?

4. A. (looking at B.) otyruvalyv ele Atanbaevdi jamandap ele atambaev tiginisi jaman

5. mynysy jaman dep ele atat ai (turning her head to the left) em bu (opening her right

6. palm) jakshu kishinin (moving her hand to the right) jakshu jagynda aitysh

7. kerek (nodding, moving her right hand forward) jaman jagyn dagy aitysh kerek anan

8. (moving her right hand forward) takai le jamandai bergende emne bul  
(moving her right

9. hand forward) anyn dele toltura kylgan jumushtary toltura (moving her right  
hand

10. forward) estesen yozyun dele

11. B. (moving his corpus forward and back) al bala bolgon akyly shopurluk  
turbaiby anan al

12. sayasatty (looking at A.) teren tyushyunboitta (moving his left hand towards  
himself)

13. ekyobyuzgyo okshop ekyobyuz (nodding) teren tyushyungyon  
kishilerdenbizda

B. shows interest (4) raising his head at “he” but lifted his head at the negative behavior of that guy. There is particle “da”, equal to “you know. When A. asks a polar question “Did you hear....?” She looks at B. but here this gesture doesn’t denote power and authority (4), but establishing mutual understanding and expecting a desirable answer. She raises and lifts her hand enumerating “how he works”, “can he work”. The answer of B. on lines 19-21 consists of jutting his chin which is for showing defiance to the situation (4), in this case it is confidence “oh, he will work”, of looking at A. at “he doesn’t know having a rest” (he wants to prove that he can work with definite ideas), and of looking to the left talking to himself (4) “in my opinion”. On lines 22-23 they both agree on the competence of the candidate and B. overlaps A. willing to express his agreement with A. On lines 24. and 26. A. looks at B. at key moments of her information “visited all the people”, “they will teach him”. Also she talks to herself looking down to the left (4) on lines 25. and 27. at “his behavior”, “speak this way”. On lines 28. B. puts his hand on his thigh which indicates widening his body and showing displeasure and threatening action and also readiness to go if both hands, but in this context there is only one hand and this may refer to being displeased hearing what A. says about the situation with the president and his surroundings. A. wants to hope that the new president will work well, B. doesn’t want to doubt in it. He doesn’t give any argument here but just says “yes” and shows his position by his body language. The same takes place on line 32.

14. A. (laughing)

15. B. (moving his head up and down, looking at the table) tigi ozuna kelgendi

16. biryodyon ukkanun aityp koidu da

17.A. (looking at B., raising and lifting her right hand) a tigi kimdi kantip ishteit (raising and

18.lifting her right hand) ishteit alaby ishteit albaiby dep yotkyondyo Otunbaevanyn

19.interviyusun uktunbu?

20.B. (looking at the table, moving his head forward) oi ishteit Sooronbai Jenbekov (raising

21.himself propping on his hands) byut baarynan jakshy ishteit turgan kishi (looking at A.) es

22.aluunu da bilbegen kishi (looking down to the left) menin ouncha

23.A. (looking at B.) nechen kyzmatty aralap byut kyzmattardyn baarynan [yotty]

24.B. (nodding, looking at the table) [oova]

25.A. (looking at B.) elderdin baryn aralap Kyrgyzstandyn byut burchtarynyn baarynan

26.ishtedi (looking to the left down) anan anyn dele byut baskan turgandaryn

27.(looking at B.) yuiryotyot da el aldynda myndai bas tigindei bas (looking down to the

28.left) tigindei syuilyo

29.B. (keeping his left hand on his thigh, looking at the table) oova

A. looks at B. online 29-30 being interested in his opinion (4), and nods saying “it is good” feeling B. will agree with her. On lines 31-34 there are overlaps but they are not sharp but rather slight consisting of approval words of B. “yes”, “of course”. So, A. finishes her idea here. Males when talking to females about politics are not very talkative in Asian culture – they feel the women can’t compete with them in the question, so it is not worthy to lose efforts on this. From previous turns and the following being verbally short and demonstrating his feelings non-verbally is peculiar to B. indirectly he doesn’t agree with A. On line 36. moving his corpus back shows he is absolutely confident (4), and he doesn’t even look at A. showing independence and that there is no need in her support. He says that the prime minister is a very well-brought. At the word “guy” he looks at A. making conclusion and showing dominance (4). Nodding on line 38. is confidence A. would agree with him. On line 40. A. raises and lifts her hand telling about negative things. On line 42. she moves her hand forward suggesting an idea, in this case showing that the prime

minister made up his team of young people. And here it is as a breaking point for B. - on line 45. he uses more words to assure A. that he will work because on line 42. A. gave a positive information about the prime minister unlike her utterances in previous turns where she shows uncertainty about the future work of the president and the prime minister. Also we don't see "a hand on thigh" or "moving his torso back" positions referring to dislike and confidence. Another positive thing from A. on line 47. that people must help them and support them caused verbal agreement of B. in the form of repeating A.'s words and nodding. Also talking to himself looking to the left (3), he says "one must tell rumors about them" on line 48. which expresses his position to linguistic behavior of A. and other people, in general, in previous turns.

30.A. (looking at B.) myndai syuilyo dep (looking at B.) el aldunda (nodding) jakshy ele

31.boldu (looking to the left down) emi janagy primer ministrivis (looking at B.) jakshy

32.ishtep berip [oshogo]

33.B. (nodding, keeping his left hand on his thigh, looking at the table) [oova]

34.A. tiyishpei emi [berijaktagylar]

35.B. (moving his corpus back, looking at the table) [kaneshna]

36.A. (looking at B.) jyon ishtetip berse

37.B. (moving his corpus back, looking at the table) primer ministr ayabai madaniyattuu

38.(looking at A.) jigit ken (looking at the table) **ishteit** a dagy kyop nerseni

39.kyordyu (nodding) ishtedi

40.A. (looking at B.) nechen jyldan beri Atanbaevdin janynda jyurdyu ar jagyn kyordyu

41.berjagyn kyordyu (raising and lifting her right hand) berki ushakchylardyn baryn

42.kyordyu emi tyn ele jakshy ishtep berse

43.(moving her right hand forward) [yozyunyun komandasyn]

44.B. (nodding, looking at the table) [oova]

45.A. (looking at B.) dele jalan jash baldardan kurup aldy yras

46.B. (looking at the table) ishteit ishteit turgan baldar eken (nodding) jakshy  
prosta

47.mishaytetbesh kerek alarga

48.A. (looking at B.) koldosh kerek jardam berish kerek

49.B. (nodding) koldosh kerek mm urdabash kerek (looking down to the left)  
ushaktabash

50.kerek alardy

On line 52. A. wants to stress the importance of the new president's words touching the table "the main objective", pointing to the air and knocking on the table "or the main direction" (4). Opening her palm on line 54. at "it would be nice if he eliminates the corruption" is indicating a query "Will he be able to do this?" B. raises his head showing interest and at the same time showing the direction (from that time) on lines 55-56 "since a long time", "on a tremendous territory". On line 57. he moves his corpus back showing confidence in his words (4) "because of corruption".

On line 58. A. asks a declarative question "Bakiev [escaped president] is returning?" with component "go" close in meaning to "didn't you hear?" though there is no equivalent in English. The particle is used to show the questioner's uncertainty not having exact information. B. answers nodding on line 59. which shows it is quite possible.

He says they will meet him. He looks at A. On line 59. at "with flowers" to emphasize the they will really meet him. Keeping his hand on his thigh he feels himself dominant and ready to see the event (4) at saying "carrying" referring to flowers. A. is laughing because it was a joke. On line 62. A. asks a declarative question "you met before?" B. doesn't answer the question because it is negative, instead, tells about another thing – underwear raising his head at this word “”that” showing interest (4) and looking at A. at the main word – underwear. He juts his chin showing defiance to the president at “I was told he collected” which might be translated so due to the Kyrgyz component “turbaiby”. A. just laughs. On line 66. B. again shows defiance telling A. to give that underwear. On line 67. A. raises his hand showing the act of sending the stuff. She talks to herself looking to the left down on line 68. telling they prepared boxes for the stuff. She looks at B. at the key information “I will come” about ex-president. On line 69. B. raises his head showing interest (4) at “he also has”, and shows he must defend himself moving his corpus forward (4). On lines 71-72 A. and B., both are talking to themselves looking to the left down (4), telling he left lots of bad things.

51.A. (looking at B., raising and lifting her right hand) byugyun da Jeenbekov aitty go

52.birinchi koruptsiyany (touching the table) en negizgi kyzmatym (knocking the table,

53.pointing to the air) ili negizgi bagytym koruptsiyany joiu dedi (opening her right palm)

54.oshonu joyup berse jakshy le bolot le

55.B. Kyrgyzstan (raising his head, looking at the table) echak kyundyon (nodding)

56.koltoigon teretoriyada (raising his head) alty million kishini bagalbai tentip jyuryushyot

57.(moving his corpus back) koruptsiyanyn negizinen

58.A. (looking at B.) bakiev kelem devatytyr go?

59.B. (nodding) tosup alabyz (looking at A.) gyul (looking at the table, keeping his left hand

60.on his thigh) kyotyoryup

61.laughing

62.A. murda tosup alypsyn?

63.B. (keeping his left hand on his thigh, raising his head) janagy (looking at A.) ich

64.kiyimderin (moving his head forward) chogultup koigon turbaiby

65.A. (laughing)

66.B. (moving his head forward) oshondon ber

67.A. ich kiyimderdi chogultup (raising her right hand) salp dzhibereviz dep karopkaldy

68.dayardap (looking to the left down) koidudele (looking at B.) men gelem dep (looking

69.down) tmele gyozyotvatat

70.B. (looking at the table) toosso tozuvalavyz (raising his head) any dagy (moving his corpus

71.forward) dzhasaluu ishteri bar turbaiby

72.A. (looking to the left down) anyn gyovele ishteri galdy

73.B. (looking to the left down) iyi

Another thing A. tells looking at B. is the president's son whom they asked to take with him. She is honest saying "they told". She looks at B. again to be understood – all this is from "they were interviewed". On line 75. B. is talking to himself looking to the left down (4). On line 76. A. asks a declarative question "let them come altogether?". She has "ae" at the end of the question asking for permission from B. This uncertainty is peculiar to women. On line 77. B. agreeing with B. looks at her at "if they come one by one" and asking a declarative question "let us knife a horse?"

74.A. (looking at B.) balany oshton ala gel (looking to the right down) deshti go emeden beri

75.(looking at B.) interviyu berivatyshty

76.B. (looking to the left down) bir tuugandarynan beri alp kelsin

77.A. (looking at B.) baary le chogu gelsinda ae?

78.B. (raising his head) aga (looking at A.) ulam birden (looking at the table) kelse (looking

79.at A.) koi soyolu bu?

80.A. laughing

81.B. (raising his left hand up, looking) bir ele dhzylky (lifting his left hand) soiyovuz

82.(nodding, looking at A.) chogu gelse

83.A. (looking at B.) jylkysyn soyoluvu soiboi koiso dele bolot ko?

84.B. (looking at A.) koi (looking down) ataiy kelse (looking at A.) elim dep

On line 85. A. asks a polar question with the component "go" (did you hear?) about Kazakhstan's president Nazarbaev's position change [towards Kyrgyzstan] raising her hand as denoting a progressive action. On line 87. B. answers talking to himself (looking to the left down) (4), agreeing (nodding) with "yes", trying to show defending action of the president by moving his corpus forward with "that man [Nazarbaev]", feeling himself comfortable moving his corpus back "is thinking over [the situation with the border] now". On line 89-91 A. initiated a topic about absence of Kazakhs on Torugart but B. on lines 92-96 told it was not the reason of the problem talking to himself looking to the left down. He explained by showing with his head to Talas that the Kyrgyz president didn't give some land to them. Then looking at A. he asked a polar question "they don't have places at all?" to which B.



answered with affirmation “tell me so that” talking to herself looking to the left. Then she looks at B. telling “they gave that” and B. added talking to himself “they gave karkyra”. The combination of the verb several affixes and question particle “bi” in “berbedi bi” show plurality of the action and also some regret that they did a wrong action which the speaker wouldn’t do herself. On line 99. A. asks a special question inside her turn “what a land is Karkyra?” and answers herself using imagination looking to right up (4). She raises and lifts her hand enumerating what Kazakhs placed that land on lines 100-103.

85.A. (raising and lifting her right hand) nazarbaevdin vaabshe kyos karashy bashka bolp

86.kalyptyr go?

87.B. (looking to the left down, nodding, moving his corpus forward and and back) iyi a

88.kishi dagy oilonuvatat ta

89.A. (looking at B.) em birge shteibiz men ashtym joldu dev al joldu achpaile tigi vzaimnyi

90.rashet kylgan turbaiby torugartta degen kazahstandyktar jogeken jalan kyrgyzstandyktar

91.turchuken tamozhnyasynda

92.B. (looking from left to right) andan dele mes deit (looking down to the left) movu

93.kazahstan menen chekteshken talastan bir jerdi suraganken jait (raising and lifting his

94.head) talsatyktar berbei koyup aa (raising and lifting his head) atambaev berbei koiup

95.oshondon taarynychy bar eken suraganyn baaryn (looking at A.) bere berse (looking to

96.the left down) emne kazahstanda jer kalbai kalptyr by?

97.A. (looking to the left down) oshonaitsan (looking at B.) emeni dele berbedivi

98.B. (looking to the left down) karkyrany alyshy

99.A. (looking at B.) karkyra kandai jer (looking to the right up, opening her right palm)

100. **suusu chu suusu** (looking at B.) osho chykkkan suuga karavele alyshty (raising her

101. right hand) osho suunun jeginde yozdyoryunyun (raising and lifting her right

102. hand) janyndagy janagy pansianattary es aluu jailary (raising and lifting her right

103. hand) jalan orgup atkan oshol suusunun jeeginde ken aldy da

When on line 105. B. told "Well done", A. overlaps with "now here" willing to tell about cattle on the lands. She looks up on line 106. using imagination telling that they told there was no place to feed the cattle. On line 108. B. looking to the left talking to himself told there are no big frogs selling their land. The utterance "bolush kerek" (I think) on line 109. is overlapped by the same utterance of A. She asks a rhetoric special question "How can one sell our land?" On line 113. she looks at B. at "fighting" as the main word in her sentence about animals.

104. B. (nodding) [malades

104. A. (looking at B.) (raising her right hand and lifting) [azyr ber] jaka girip maldar

105. dele jailavaitken (looking to the right up) malyvyzdy jaiavyz (looking at B.)

106. jaiaturgan jeriviz jok devatyshtele

107. B. (looking to the left down, nodding) elin satkan elin satkan chondor ketti emi bir

108. metr da jer berbeit [bolush kerek]

109. A. (looking to the left down) [berbeit bolsh] keregemi kancha zyychuu bolp emi

110. yozyubyuzdyun jerivizdi kantp kantp berish kerek? Jerin yuchyun karyshkyrlar

111. mushtashyshat jer yuchyun (raising her head) myshyktar mushtashyp (showing

112. with her head to the left) myna bizdin myshyk (looking at B.) kyrylyshyvatat

113. B. (nodding, looking to the left down)

In her next turn on line 115. she looks to the left up being honest (4) telling about her grandson. When she tells the cat bit his hand, he pinches his fingers showing the

size of the wound (4). After a story with cats on line 123. She looks at A. telling the key word "don't want to give". On line she is being honest asking a special rhetoric question "How can a human child sell his own land?" On line 127. B. is talking to himself at "they are sellers who gave it", "they are giving the state's property", "as much as they want". He is showing interest raising his head at "from his own garden", "let him give from his own one". It is natural that each person is anxious when it concerns his own property.

114. B. (nodding, looking to the left down)

115. A. (looking to the left up) ar kim yozyunyun teritoriyasynda kyrylyshyp eki

116. myshyk maksat myna (raising her right hand) akovuz baryp yozyunyun

117. myshygyna bolusha koyoyun dese (raising her right hand with pinched fingers)

118. kolun tishtevalyptyr tapatakyr (her right hand touching her left hand) myndaiynan

119. ukol alyp yuch kyundyon (looking to the left up, moving her right hand outward)

120. yuch kyun emi dagy on gyundyoi baratkrnbiz (looking to the right down) emi

121. dagy myshykty alp kelip (looking forward) tyort dyun gyogozgyulyo dep

122. veterinarga alpara koiyoun dep men kolum tyttyryp (raising and lifting her right

123. hand) kyordyunbyu dazhe myshyktar jerin (looking at B.) bergisis gelbei

124. kyrylyshyvatyshat ana kantivanan adam balasy (looking to the right down)

125. yozyunyun jerin beret ailanaiyn? Tyagyn satyshyp (looking at B.) byagyn

126. satshyvele

127. B. (looking to the left down) satkyndar da bergen (raising his head) yozyunyun

128. agarotunan (looking to the left down) bergen jokka mamlekettikin berivatata

129. (raising his head) yozyunyukyun bere bersin (looking to the left down)

130. kaalashyncha

On line 131. A. initiates another topic about mountains. One guy told that the president was giving the mountains. She looks at B. On line 132. She looks at B. at the key moment of her information "it is nothing if two mountains are given because there are a lot of" which refer to the rumors of that guy about the president. On line 137-138 B. told that some people tell something not understanding the core matter of the things. The verb "kalyvatyshpaivy" shows they turn out to do this but they must do it. On lines 140-141 both are talking to themselves looking to the left down about people with little intelligence. On line 142. B. asks a declarative question pointing at himself and looking at A. to establish understanding "we both living a long time talk thinking over , don't we?". A. gives a positive answer.

131. A. (looking at B.) ai keche gyunyu bir bala aittygo biz myongylyolyubyuz eki

132. myongybyuz atambaev (looking up) esh teke bolboit (looking at B.) eki

133. myongyunyu jogotso bizde kancha min kancha jetmish segiz deibi jetmishten

134. ashyk myuongyulyor bar (raising her head) kalgany dele jetshet dep myongyunyu

135. taratyvatat anan eritivatat dep (looking to the left down) talashyshyp zyychuu

136. boldul kyochyogyunyu

137. B. (looking to the left down) gee birleri tyushyunyup tyushyunbyoi le syuilyop

138. kalyvatyshpaiby (moving his corpus back and forward) lyuvoi nerseni tern

139. tyushyunyuv anan aitysh kerek

140. A. (looking to the left down) akyldary akyly jetpeitta oshon chyun

141. B. (looking to the left down) kyska oiluular aita veret (moving his left hand

142. towards himself, looking at A.) myna ekyovyuz jashaganyvyzga kyop boldu teren

143. oilonuiip syuilyoshyovyuz ae?

144. A. (looking forward) iyi

Conclusion

There are 3 polar, 4 declarative and 2 special questions. The polar question on line 17. is not answered with yes/no to the last component "did you hear" but is answered referring to the idea inside the question about the quality of the work of the elected president. It is peculiar to males to refer to ideas not to form. Unlike men, women would possibly answer "yes, I heard", thus answering all the details of the question. Other two polar questions asked by B. are not answered or answered not with yes/no. The first one on line 78. "must we knife a sheep?" refers to impossible events, and is a joke. The second question on line 96. "Don't they have land left?" is taken as a rebuke because they have plenty of land, and is understood by the listeners. So there is "tell me that" answer of A. Declarative questions are given affirmative or ignored. On line 58. A. asks a declarative question with component "go" and B. gives not yes/no answer but gives "solution" - to meet him. The question of A. on line 62. that B. already happened to meet him is ignored by B. and he tells about other things. The question of A. on line 77. about coming altogether is answered by "aha" and as a contra argument is asked a polar question, meaning there is no sense to meet them one by one. The question of A. On line 85. is given an affirmative short and long answer. Two special questions are asked by A. and they are inside her turns. Thus being rhetoric ones, they are not answered. There is also one question looking statement of A. with component "chy" which might be equal to "Do you remember..?" So A. is expecting confirmation of B. who in his turn asked "iyi?" which might be as "And what?" He gives the shortest version of the question.

The components "go", "ae" refer to expecting an answer and support from the listener. The first type of questions are asked by the female, the same with the second one, except one asked by B. on last lines of the talk.

So, we may conclude that females in Kyrgyz talk seek support and understanding from males which is seen in structure of the questions, looking at the listener, whereas males may not look at the females, ignore their question giving a different answer, give the shortest answer/asks the shortest answer, give answer not according to the form but to the content of the question. Moreover, males may choose not to use verbal language if they think it is not worth to do it. They begin their speech when there is an argument reflecting their position. They show their discontent by the gestures, for example, touching their thigh (dominance), moving his corpus back (confidence), jutting his chin (defiance). Both the woman and the man talk to themselves looking to the left, the woman uses her imagination looking to the right up. Enumerating is done with raised and lifted hand. Pointing to the air, knocking at the table is about giving weight to the words. Raising head takes place being interested in the information.

Overlaps are not sharp: it is affirmation repetition statements. There is only one overlap of B. when A. was telling something.

### **References:**

1. Butchotz, M., Hall, K. Twenty years after Language and Woman's Place /Kira Hall and Mary Bucholtz (eds.) // Gender Articulated: Language and the Socially Constructed Self- New York: Routledge, 1995. – P.1-22.

2. LaFrance M. Gender in conversation //Psychology of women quarterly. Vol 16 – Boston, 1992. – P. 497-512.

3. Body language signs. (2017). Body language signals. Retrieved from [www.bodylanguagesignals.com/eyes.html](http://www.bodylanguagesignals.com/eyes.html)

4. Changing minds (2017). Retrieved from [changingminds.org](http://changingminds.org) › ... › Parts-of-the-body language Body language signs.

### **Литература:**

1. Бачхоц М., Холл К. «Язык и роль женщины» двадцать лет спустя / Ред. Холл К. и Бачхоц М.// В связи с гендером: Язык и образ, созданный обществом – Нью -Йорк: Рутлидж, 1995. – С. 1-22.

2. ЛаФранс М. Гендер в разговоре// Психология в женских изданиях. № 16 – Бостон, 1992. – С. 497-512.

3. Значения невербального языка (2017). Сигналы невербального языка.

[www.bodylanguagesignals.com/eyes.html](http://www.bodylanguagesignals.com/eyes.html)

4. Изменение мышления (2017). [changingminds.org](http://changingminds.org) › ... › Parts-of-the-body language

Н. М.Жумабекова,

МУЦА

**АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ  
РАЗГОВОРА РАЗНЫХ И  
РАЗНОПОЛЫХ СОБЕСЕДНИКОВ  
В КОНТЕКСТЕ ВОПРОСНО-  
ОТВЕТНОЙ  
ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* В статье анализируется структура вопросов и ответов, отношение собеседников к перебиванию и предпочтению не отвечать на вопросы в разговоре, вместе с тем рассматривая связь языка жестов с высказываниями.

**Ключевые слова:** очередность, перебивание, предпочтение задавать вопросы, отвечать на вопросы, язык жестов

---

**Сведения об авторе:** Жумабекова Назгуль Мыктыбековна, кандидат филологических наук, и.о. доцента Программы «Лингвистика (Английский язык)».

**Место работы:** Международный университет в Центральной Азии.

**Контактная информация:** г. Токмок, Международный Университет в Центральной Азии (МУЦА), г. Токмок, ул. Шамсинская 2, каб. 317.

*e-mail:* djumabekova\_n@iuca.kg

---

Н.М.Жумабекова

IUCA

**DIFFERENT CULTURED AND  
DIFFERENT GENDERED  
INTERLOCUTORS`  
CONVERSATION STRUCTURE  
ANALYSIS**

*Abstract.* The article discusses the structure of question-answer sequences, the attitude of speakers to overlaps and preference not to answer the questions in the conversation together with analyzing body language in connection to the utterances being conveyed.

**Key words:** turn, overlap, preference to ask, preference to answer, body language

---

**About the author:** Zhumabekova Nazgul Myktybekovna, Kandidat Nauk of Philology, acting Assistant Professor of the Department of Linguistics.

**Place of employment:** International University of Central Asia.

The linguistics of today is more anthropological. Human interaction seeming to be simple is not that easy to follow sometimes. Such aspects as gender, social status, occupation, age and others influence greatly the outcome of the talk which may be different and unpredictable. However, there might be striking universals in the underlying pattern of response latency in conversation (2). Studying question-response sequences gives a valuable data about the participants inner world. The command of the language spoken and cultural identity will frame the preference to answer or not to answer a question. On the other hand, micro research of body language, for example head body language, may be an integral part of language expression and function to regulate interaction (1)

The conversation is between a Kyrgyz woman and Russian man. They are talking about repair in a house and discussing what materials will be purchased and by whom.

The woman (A.) is telling that Aibek called to tell it is possible to go for materials. During her turn she several times looks at B. because the information is very important for B. –there is one car, and if the builders will take the car he will have to wait. So, A. explains to him that for several hours it will be busy. The woman is not sure about her Kyrgyz and she very often looks forward thinking. She nods when she pronounces “material” because it’s a key word – core explanation for the car being busy. So, she thinks B. would fully agree with her and shows it nodding instead of him (5). B. frowns brows as he is processing the information and believes he has to agree. On line 6. A. tries to show with hands that some materials have to be returned but she doesn’t know exactly, because she doesn’t go into details of all this. B. gets what A. was going to tell.

1. A. (looking at B.) vot aibek zvanil (looking forward and at B.) shtob etat mozhna paehat

2. v Bishkek (nodding) za materialam (looking forward) a ulan gavarit tagda eta (looking at

3. B.) vy (head forward) ezzhaite (looking at B.) v divitietazhku a my eta zagruzim

4. (showing with hands) vot eta kruglyi tarelku (looking at B.) material

5. B. (frowning brows, looking at A.) uhu

6. A. (looking at B., showing with hands) vazvrat shlang ili sho tam

7. B. aa nu nu eta [...]

8. A. (looking forward) [nada] uhu nada gavarit atnesti (looking at B.) pamenyat v

9. bishkeke (looking forward) vot shas vse ani paedut i pamenyayut sivodnya [...]

In the next piece of the talk B. asks a declarative question thinking because he looks forward. The rising tone in a declarative can be picked up by the propositional anaphor that and claimed to be true in the actual world (6) So, B. proposes his question to be a true statement. A. doesn’t say “yes” but gives full content answer. She is thinking



looking forward because she is not sure “maybe linoleum was not”. B. overlaps when

hearing “aboi”, rubbing his eye and then face can indicate at thinking and evaluating (5). He

thinks also is it aboi that were purchased in Tokmok. A. looks forward thinking, looking to

the right refers to logic part of the brain (6). So A. is thinking about the car which will be

given to the builder.

10.B. (looking forward) a vot eta vot [...] linoleuma (looking at A.) eta vsyo zdes zhe brali

11.da? zdes [...]

12.A. (looking from B. to forward) naverno linoleum net (looking at B, hand showing) a

13.aboi ktoryi [tselyi rulon]

14.B. (looking at A., left finger cleaning left eye, rubbing his face) [nu aboi]

15.A. (looking forward down) možhna pamenyat v takmake vot možhna pamenyat vot

16.(looking from aside to B.) shas eta ulan padyedet (right hand aside, looking at B.) shas

17.eta ulan padyedet k nam i zaberyot mashynu

18.B. nodding.

In next lines A. continues telling about the wheel. She explains that they need to change the wheel and that`s why they must take the car and go to Bishkek. She nods looking at B. The same is for “Dzhoomart will stay home”, “ataplenie” expecting full understanding of B. She shows the wheel with hands. The same she did in previous turns because she feels lack of the language and compensates it with her body language. She looks up at “this is how it is going” thinking about all happening. It may also be about remembering prepared words (5), in this case remembering what exactly they are doing. On line 25. B. asks a special question “for how many” is pronounced with thinking, “they will go by car” is with looking to the left which is about emotions (they are taking the car which I need!), and looking to the right is returning to logic side of the brain “for three hours, till the evening” (5), and looking at A. at “they will” searching understanding (5). A. answers shaking head slightly

“ah, I don`t know”. She looks forward thinking “how much to Bishkek there about”. But B. overlapped her because the information is known better to him than to her. He didn't let her finish and asked a declarative question “Is Ulan buying? A. gives positive answer, but feeling she has to answer B.`s previous question, A. tells “well to Bishkek about while taking goods”. B. again overlaps her with “yes, yes” and keeps his hands together for comfort (5). On lines 31-32 A. again attempts to answer the previous question of B., this time successfully finishing the answer.

19.A. (nodding, looking at B) s tavaram katoryi nada pamenyat (showing with hands) vote

20.tat vot kaleso (looking at B.) a dzhoomart astanetsya doma (looking forward down,

21.nodding) on budet rabotat (looking up) vot (looking at B.) ani shas delayut (nodding,

22.looking at B.) atapleniye

23.B. (looking forward, and to the right) tak na skoka ani uedyat s mashinai chasa

24.na tri da vechara (looking at A.) budut?

25.A. (looking at B., shaking head and looking forward) a ni znayu v Bishkek skolka tuda nu

26. [gteta]

27.B. (looking at A.) [eta material] ulan pakupayet da?

28.A. (looking at B.) a da ulan paedet (nodding, looking at B.) ulan (looking forward)

29.i on Dzhuma evo zavut pa moemu vdvayem paedut nu gdet v Bishkek tuda paka [tavar]

30.B. (looking forward down, keeping hands together, nodding) [da da]

31.A. tuda syuda abratna (looking at B. and forward) pyat chasov budet da minimum eta

32.(leaning her head) minimum chtyre (looking at B.) maksimum pyat udyot naverno

33.B. nodding.

On line 34. A. asks a question which begins with “ah mum”. It seems she remembered

that B. wants to invite his mother and understands why he was a little upset to give the car. So A. continues the rest of the declarative question with “you need to go bazaar?” but B. gives ambiguous answer “well, no but I wanted to pick up your boots”. His purpose was not more important than that of the builder, but it is important for him and he needed the car, so A. tells him “we’ll see, maybe you’ll go”. Though A. doesn’t give any reason in this turn of why he can’t use the car today, he tells “well tomorrow then” which is an appropriate answer to previous turns where A. implies that it might very late when the builder returns with the car. On line 38. A. nods agreeing with B.’s utterance on line 37., and she asks another special question “what did the Mother say”. But B. didn’t answer, instead he asked another declarative question “Today is Thursday? To which A. gives a positive answer. In return, B. is thinking (looking forward) saying “well, then”. We see B. didn’t answer A.’s question and on line 42. she asks the same question together with another polar question “does the Mother need any help?” And again B. didn’t answer A.’s question but overlapped her with his own declarative question “It’s Friday the deadline for her coming?”. A. in her turn asks short declarative “to us?”, but unlike B. she gives the answer to B.’s question. On line 46. B. screws his eyes thinking, evaluating and uncertainty (5), also showing interest (6) that there is also Saturday.

34.A. (looking at B.) a mama tebe nado eta bazaar tozhe ehat?

35.B. (looking at A. and forward down) da net prosta dumal obuf tvayu zabrat

36.A. (looking at B., nodding) mmm nu pasmotrim mozhnet paedesh

37.B. (looking at A.) nu tada zavtra

38.A. (looking at B., nodding) mama chyo skazala?

39.B. (looking aside) syodnya u nas (looking at A., nodding) chitverg?

40.A. (looking at B.) da da chitverg.

41.B. (looking forward down, keeping hands together) mm tada

42.A. (looking at B.) mama chyo skazala? Mame nada tam [pamoch chyo?]

43.B. (looking forward down, keeping hands together) [u naszhe krainiy]  
(looking at A.)

44.srok pyatnitsa shtoby ana prishla?

45.A. (looking at B) k nam? A zavtra mozhna v subbotu priglasit

46.B. (looking forward, screwing eyes) a da eshe subbota

On line 47-48 A. has a declarative question which is a continuation of the utterance. “she

will leave for Russian, won't she?" And it is four the fourth time that B. didn't answer A.'s

question because he was thinking and his emotional part of brain is active (looking to left for

right-handed ones) (6) because he is worried about his mother. His glancing at A. at "the

roads be not closed" shows interest in this information (6). Then his screwing 'There will

be' shows thinking, evaluating and uncertainty about the flight of the plane in which his

mother will fly(5). At the end of his turn he asks a declarative question "there will be election

on Sunday?" A. didn't answer here immediately because she is processing the information

and thinking what to answer. He is showing uncertainty tilting his head (5) on line 53. on line

54. A. is still thinking looking forward (5) because she asks a short polar question "roads?"

which refers to the question in B's previous turn. When B. answers "so that the roads were

open", A. gives answer "it's impossible" which seem not to refer to B's last utterance. B.

asks a declarative question repeating the words of A. "It isn't possible?" A. answers with

hand up denoting uncertainty and misunderstanding of why they need to stop the race.

47.A. (looking at B.) prilazit mozhna mozhna eshe a to ana shestnadtsatava

48. uedet v rassiyu da

49.B. (looking to left) ya znayesh chyoy dumayu vot kak by darogi ne (glancing at A. and

50.forward) perekryvali v eta vremya (screwing eyes) budet zhe (looking at A.) kak raz

51.(looking at A.) vybary v vaskresenye?

52.A. (looking at B.) mmm

53.(looking at A.) A rana v panedelnik (leaning head to the left) ana uletaet.

54.A. (looking forward) darogu?

55.B. (looking at A.) da shtob chistye darogi byli

56.(looking at B., shaking head) Takova ne mozhet byt

57.B. (looking at A.) ne mozhet byt?

58.A. (looking at B., left hand up) kaneshna samalyot zachem (looking at B.) eta

59.ostanavlivat reis (looking forward down) net naverna

On line 60. A. asks a declarative question in which she has three dates of inviting the mother: either tomorrow, the day after tomorrow or they will see. On the one hand the question is declarative (they will invite anyway) but the form of asking shows some uncertainty and diffidence. However, it seems B. also can't show much certainty about the date. Instead of determining the date he tells that as it is as usual with palms up – questioning, showing there is only one way of doing things, and here he nods expecting that A. would agree with him about going to the market). On line 64. A. agrees with B. and continues with thinking and telling that they must buy food. When she tells that the mother told not to put much on the table she has hands aside. This means A. is ready to prepare but the mother doesn't want much, so it is not her fault at all. From line 65 to 68 we see B. overlapped A. but she continues her thought and also B. finished his idea. After this A. on next line she finished her idea but without overlap.

60.A. (touching hair of her granddaughter) zavtra priglasim zavtra obedke ili poslezavtra ili

61.(looking at B.) ili pasmotrim da?

62.B. (looking at A., looking forward, both palms up) nu kak u nas nada (nodding) na bazaar

63.syezdit

64.A. (looking at B.) nu da aha (looking forward) da nada produkty kupit ana v tot raz

65.gavarit (both hands aside, looking around) mnoga ne nakryvai ne nada [prigatovit

66.B. (looking at A) [da ana ni lubit]

67. A. (looking forward) [ya gavaryu da]

68.B. [kagda mnoga]

69.A. (looking forward, right hand down) u nas remont idiot mnoga ni budu tolko chyt chyt

70.B. (looking at A., nodding)

The next part of the talk is about what to prepare for the dinner. A. asks one polar question "to prepare borsh?" and two special questions: "Or what, ah?" , "What to cook?" in one turn. B. answers that there is no difference, feeling awkward that A. is going to cook much. A. is in the process of thinking (looking forward) and is telling the first and the second courses of the meal. Between them B. told he doesn't know but B. seems doesn't notice what he told and continues about the second course. And again the reaction of B. is the same.

71.A. chyо gatovit (looking at B.) borsh? (looking forward) ili chyо tam a? (looking at B.)

72.Chyо gatovit?

73.B. (smiling, looking forward down) da chyо svarish to i budet gospadi chyо ana tam

74.pryam

75.A. (looking forward) borsh naverno borsh pervae

76.B. (smiling, looking forward down, hands together) da ni znayu

77.A. (looking forward) vtaroе gulyash shoto li nu kak vseгда

78.B. (smiling, looking forward down, hands together down and up) nichyо delat ni nada ne

79.karaleva chyо tam

On line 78. when B. told that his mother is not a queen and A. doesn't need to prepare

anything . A. seemed not to pay attention to this and began another topic about going to Issyk-kul. She has palms open and eyes up because it shows her openness and trustworthiness and she is looking up memorizing prepared words on line 81. She is thinking about translating "yokyul ata" into Russian. She repeats "kryostnyi atets" twice hoping B. will understand him. And B. tells 'well, yes'. On line 85. A. says "yes, yes" willing to confirm that B. understood her correctly though the translation is not quite correct. She is thinking at "vot". Her stretched hand suggests an idea 'they appointed these people'. On line 85. she is thinking about the wedding

toi of those people, she is imagining them to be there. Were she on their place, she would go there with pleasure, because she tells about the day when they go there.

78.B. (smiling, looking forward down, hands together down and up) nichyo delat ni nada ne

79.karaleva chyo tam

80.A. (looking forward) a yssyk kyolgyo buyrusa gdetā (looking at B.) na toi nidele paedem

81.gulnara ermek ih eta (both hands with opening movement, eyes up) kak kryo kryostnyi

82.yokyul apa yokyul ata (looking at B.) kak kryostnyi

83.B. (looking from A., down on his hands) aa nu nu

84.A. (looking at B.) da da druzya (looking forward) vot (looking at B., left hand forward)

85.naznachili (looking forward) kak gavaritsya ani paedut toi svadbu (looking at B.) v

86.subbotu

B. is trying to ask a question “is it?” but A. repeats that it is on Saturday, this Saturday and tells something which is not hearable. But the information about Saturday does not attract his attention. He continues his previous turn “after” and evaluates (5) “somewhere after Ananievo, isn’t it? A. thinks that B. thought the wedding will be somewhere in Ananievo, and gives a negative answer that they will go to Bishkek friends invited. On line 92. B. leans his head showing uncertainty (5) and tells in detail what he meant. On line 94. A. looks forward thinking and memorizing “if to their parents”, and confirms nonverbally with nodding and verbally with “yes” and gives full answer about the place. B. in turn asks a short clarifying polar question “Yoryuktyu?” omitting “is it” and overlapping B. “it is called” at the end of her turn. He got the answer to his question and wanted to check the pronunciation. A. gives confirmative “yes” which follows the word “ortoyoryuktyu”. Then in the same turn she specifies where it is, and continues the information about yokyul ata, but B. is not interested in the information, so he overlaps the last words of A. with “mmm”.

87.B. (looking from down to A., hands together) nu eta zhe?

88.A. (looking at B.) v subbotu, v etu subbotu [..]

89.B. (looking from down, hands together) za etim (looking at A., screwing eyes)  
za

90.ananyevym gde ta da?

91.A. (looking from forward at B.) net v Bishkek paedut družya priglasili

92.B. (looking from A. aside, leaning head to the left) a net ya imeyu v vidu (head  
up and

93.down, looking at A.) vot za etim issyk kulem

94.A. (looking forward) a esli k nim raditelyam (looking at B., nodding) k nim  
da (looking

95.forward) to orto (looking at B.) yoryuktyu (looking forward) [selo  
nazyvaetsya]

96.B. (looking forward) [yoryuktyu?]

97.A. yoryuktyu da (looking at B.) za cholpon atoi tuda paedim (looking forward)  
nu

98.pasmotrim (looking forward up) aa v obshem ani yokyul ata (looking at B.)  
pervye

99.yokyul ata (glancing forward and looking at B.) yokyul ata nada [pazdravit ih]

100. B. (looking at A. and aside, hands together, nodding) [mmm]

Next lines consist of A. `s turn about detailed information of who appointed them okyul ata and apa, and what is their function. She evaluates and thinks when telling that it is their friends sapar and almagul appointed them. Here she thinks if it is really respected people. She nods when she says they “appointed”, being sure B. would agree. She shakes her head together with telling that it is not just a simple choice. Palms opening have a positive effect (5), so A. stresses the importance of the okyul ata and okyul apa: “as parents”, “give advice”.

101. A. (looking forward up, screwing eyes) eta ihnie družya sapar (looking at  
B.)

102. almagul ih (nodding, looking at B.) akazyvaetsya (nodding, looking at B.)  
vybrali

103. tam (shaking head, looking at B., hands aside, palms up) ne prosta tak  
vybirayut

104. [...] detyam (looking up, right hand aside) kak raditeli (looking at B.) vot  
(looking



105. forward, palms opening aside) kakoi vot (looking at B.) savet davali (looking

106. forward, one hand on another) nu v obshem (nodding, looking at B.) takoi

107. (0.1)

A. asks a polar question where she looks to her right down and her left logical brain is involved when she tries to memorize what she wanted to ask. The answer is positive- B. answers using hands. She asks again the question “with you?” being not sure he has the driving license with him. The answer is again positive but A. asks the same question in a negative form “didn’t you forget it at home?”. B. answers using hands.

108. A. (looking at B.) paspart etot (looking aside) oi paspart gavaryu (looking at B.)

109. prava s saboi?

110. B. (looking from A. aside) da

111. A. (looking at B.) aa s saboi?

112. B. (looking at A.) da (showing with hands)

113. A. (looking at B.) ne zabyl doma?

114. B. (looking at A.) da (showing with hands)

115. A. (embracing her knee, looking forward down, nodding) aa harasho

## Conclusion

The conversation has 12 questions: 7 declarative, 3 special and 2 polar questions. The

prevailing number of declarative questions show that people closely know each other and all that is discussed in the conversation. The woman mostly answers to all the questions asked. One question was given an incorrect answer by her because she just misunderstood the idea of the question. Also, she asked instead of answering to clarify the information. Unlike her B. several times ignored questions of A., asking his own question or telling about something different. However, for A. it is a norm. She is not hurt or unwilling to continue the conversation. Moreover, she is the initiator of all the topics in the talk. There are several overlaps which are done by the male (B.) where he asks his own question in reply to A.’s question, tells something else, or confirms. His overlaps are also accepted by A. There is only one place in the talk where both overlap twice willing to finish their ideas.

Body language consists of looking forward, up and down which are mostly about thinking. Looking to the right refers to logical thinking when speakers, especially A., want to recall prepared words also being not very confident in her Russian. Interlocutors look at each other at the beginning and at the end of their utterances. At the end they look in order to find support and understanding.

Leaning head which is done by B. shows uncertainty because it is he who mostly asks questions. Nodding during speech tells about feeling the listener will support and agree.

Palms up are in questioning and also hands are aside when there is something important, or important quality of somebody. Speakers screw their eyes when they evaluate, think or not sure in something. Hands are kept together mostly by B. for comfort in the conversation.

### **References:**

5. MacClave, E. Linguistic functions of head movement in the context of speech//English and Linguistics. California State University. Northridge, 5 July,1999.
6. Stivers, T. Universals and cultural variation in turn-taking in conversation. Ed. Kay, P: International Computer Science Institute, Berkeley, April 28, 2009
7. Trinh, T., Crnic L., On the rise and fall of declaratives // Reich, Ingoetal.(eds.), Proceedings of sinn&Bedeutung 15. Saarbrücken, 2011. – P. 645–660
8. Fradet, N., 2017.13 Revealing body language hand gestures. Retrieved from [www.nicolasfradet.com/hand-body-language](http://www.nicolasfradet.com/hand-body-language)
9. Arm body language – Changing minds (n.d.) Retrieved from [changingminds.org](http://changingminds.org) › ... › Parts-of-the-body language
10. Body language signs. (2017). Body language signals. Retrieved from [www.bodylanguagesignals.com/eyes.html](http://www.bodylanguagesignals.com/eyes.html)

### **Литература:**

1. МакКлейв, Е. Лингвистическая интерпретация движений головы в контексте речи// Английский и лингвистика. Нортридж, 5 июля, 1999.

2. Стиверс, Т. Универсалии и культурные вариации очередности в разговоре. Ред. Кай, П. международный институт компьютерной технологии. Берклей, 28 апреля, 2009.
3. Тринх, Т., Кринк, Л. К вопросу о повышенного и пониженного тона в декларативах// Ред. Рейх, Ингоетал. Смысл и значение 15. Саарбрюкен, 2011. – С. 645-660.
4. Фрадет, Н. (2017). 13 интерпретаций движений рук.  
[www.nicolasfradet.com/hand-body-language](http://www.nicolasfradet.com/hand-body-language)
5. Жесты рук – (Изменение мышления)  
changingminds.org › ... › Parts-of-the-body language
6. Значения невербального языка (2017). Сигналы невербального языка.  
[www.bodylanguagesignals.com/eyes.html](http://www.bodylanguagesignals.com/eyes.html)

**А. Е. Максакова, МУЦА**  
**КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ НА**  
**УРОКАХ ИНОСТРАННОГО**  
**ЯЗЫКА**

**A. E. Maksakova, IUCA**  
**CRITICAL THINKING IN**  
**FOREIGN LANGUAGE CLASSES**

***Аннотация.** В статье рассматривается важность применения методов критического мышления для организации работы студентов на уроках иностранного языка, а также обсуждается эффективность внедрения технологии развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП) на уроках английского языка. Описывается роль различных приемов стратегии РКМЧП, таких как дискуссия, диалог, работа в парах и группах.*

***Ключевые слова:** критическое мышление, РКМЧП, английский как иностранный, учитель, студенты, эффективное обучение.*

***Abstract.** The article considers the importance of applying critical thinking methods for the organization of students' work in the foreign language classes. The effectiveness of the integration of the Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT) approach in the English as a foreign language classes is discussed. The role of various techniques of the RWCT strategy are described such as discussion, dialogue, pair and group work.*

***Key words:** critical thinking; RWCT; English as a foreign language; teacher; students; effective learning.*

---

***Сведения об авторе:** Максакова Алёна Евгеньевна, магистр филологических наук, старший преподаватель Программы «Лингвистика (Английский язык)».*

---

***About the author:** Maksakova Alena Evgenjevna, Master of Arts (Philology), senior instructor of the Department of Linguistics (English).*

**Контактная информация:** г. Токмок, Международный Университет в Центральной Азии (МУЦА), г. Токмок, ул. Шамсинская 2, каб. 317.

*e-mail: Maksakova\_a@iuca.kg*

---

The course of the foreign language being a component of the professional teaching like any other subjects aims at contributing to the upbringing of well-informed specialists who have a great capability for critical analysis of social problems, independent and creative thinking, and search of good decisions. Such problems urge teachers to search for new ways of conducting lessons and having interaction with students, which could induce them to be the most active in class (Alekseeva, 2007, p.245). Therefore, an English lesson can and must assist in developing critical thinking. Using the Reading and Writing for Critical Thinking approach (RWCT) in a foreign language class, the teacher develops the students' personality in the first place. As a result, a communicative competence is being formed, which provides comfortable conditions for cognitive activities and self-improvement. The teacher stimulates students' interests, develops their desire to practically use a foreign language and study, thus achieving a real success in obtaining the subject.

Using the RWCT in foreign language classes the teacher keeps up students' activity, their interests for the topic, for putting new questions and searching for answers. While in class students compare new information with the former one and independently search for answers to coming questions and problems. While working with new information attention is focused on what draws them, which aspects are less interesting and why. As Gornikovskaia (2014), an English teacher of Almaty, Kazakhstan, notices such "models of interaction like research talk, argumentation and dialogue contribute to the development of high level thinking, intellectual development through joint action of teachers and students in comprehending the meaning and expanding the knowledge. Students learn more effectively and their intellectual achievements are higher in case they are actively involved in discussions, dialogues and argumentation. Teachers must revise their role in order to direct, but not to rule the process of forming knowledge and research".

The role of dialogue in teaching critical thinking is tremendous, especially in English classes. Students working in groups or pairs are more relaxed, open and helpful, and learn from each other, respect and appreciate the others' opinion and ideas, achieve mutual understanding and consequently speak the target language.

Talking in dialogue students learn how to ask various questions relying on the cliché, and later without any support. There appears a situation of using the foreign language in a natural free way; the attention is focused not on the language form of talk, but on the content. The absence of good results in teaching is often connected with the fact that we, teachers, teach according to the goals, which are put by ourselves, meaning that they will be accepted by the students. It has been proved not once that it is necessary that a chance be given to put aims to the students' themselves (Gornikovskaia, 2014).

The English teacher from Moscow, Russia, Rogova (2010) supports the idea. According to her opinion, using critical thinking approach in foreign language classes the teacher develops the students' personality and their wish to practically use the foreign language, stimulates the students' interests and desire to study causing real achievements of success in obtaining the subject. Critical thinking approach allows the teacher to make the atmosphere in class open, to promote responsible cooperation, to have a possibility to use the model of teaching and the system of effective methods that help to develop critical thinking and independence in the process of teaching. Using the RWCT approach in foreign language classes the teacher stops being the source of information and turns teaching into teamwork and interesting research.

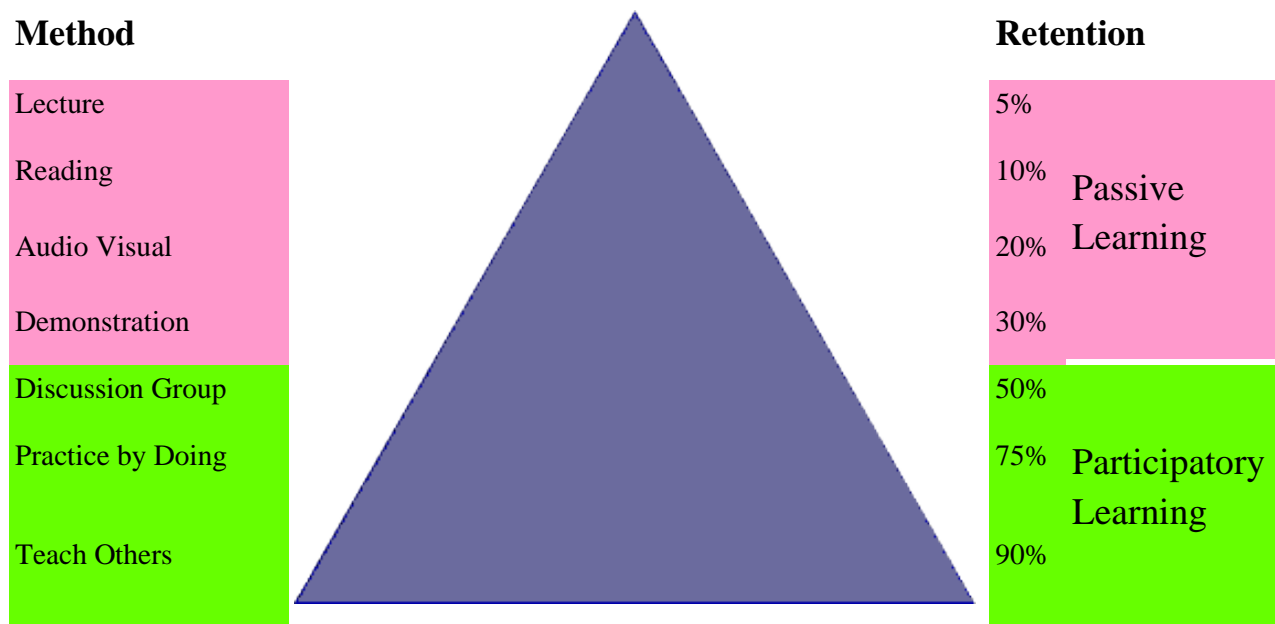
Using the methods of the RWCT most time is spent on teaching in pairs and groups. "Pair and group work is an effective technique for active involvement of all the students into work, for preventing hostility, changing the students' way of thinking, for upbringing social and moral habits: tolerance, accepting various opinions, points of view, ability to work in teams, and take group decisions." (Nizovskaia, 2005, p.78) Moreover, most teachers note that in the course of time students get interest in reading and listening more thoughtfully, asking different questions, and try not to confine themselves to the teacher's explanation, texts from the coursebooks or works of fiction." (Zair-Bek, 2005, p.67)

While teaching a foreign language an important component of the educational process is the development of students' ability to express their own opinions and feelings in the target language. "Language is a weapon, instrument of expressing your own thoughts and feelings. Language is a functional phenomenon." (Druz, 2001, p.26) For this purpose in foreign language classes such methods as discussions, debates, expressing one's own point of view both in oral and written form are used. During the discussion students not only speak, but also listen. That develops their ability to hear and understand foreign speech. Besides, taking part in a discussion gives students an opportunity to have practice in oral speech, consolidate the use of the grammar structures and lexical units in a considerable for

them context, which is accompanied by the mechanical reflex memory and consequently more sound mastering the material.

“Estimating the effectiveness of the RWCT technology in teaching a foreign language, it is necessary to point out that most of the offered ways help to realize the tasks which the teacher traditionally puts before himself: focusing the attention on the meaning of the learning material, students get over the difficulties much easier in understanding a foreign text,” writes Alekseeva (2007), an English teacher of the High School of Economics, Nizhnii Novgorod, Russia. For them the language turns to a means of obtaining new information, which allows realizing in practice the principles of communicativeness that is so important for a foreign language teacher.

In addition to what has been told it is important to point out that according to the information of American researchers, the mastering of the material in class depends on the choice of the teaching methods. The effects of teaching, which modern methods offer, can be seen in the learning pyramid offered by an American psychologist William Glasser. (Vasilev, 2006, p.13) According to his concept, the level of students’ knowledge retention is distributed in the following way (Hall, 2012):



Based on the above given data, the RWCT approach supposes using these methods and strategies the main task of which is the organization of students’ work together at one and the same problem, learning one and the same topic, when during the work new ideas come out. The work, in other words joint teaching or teaching in cooperation, becomes the most effective in the EFL class, when students are offered a possibility of additional practice and in such a volume until they have mastered efficient knowledge. Furthermore, students themselves can take

responsibility of their work in small groups, be responsible for everybody's success and help each other. (Polat, 1999, p.18)

The EFL classes promote the development of critical thinking due to various materials and interactive approach. Methodical ways of the RWCT technique in the EFL classes make the work in class more effective, interesting and creative, in fact productive.

A sufficient merit of work at developing critical thinking is that it allows instructors to make the process of teaching person-oriented, put and solve new non-traditional educational tasks (forming and developing students' research, informative, communicative and other abilities, developing their thinking and creative abilities, forming model images).

A person having critical thinking skills, answers all demands of the modern society. He can perceive problems and perspectives, put efficient tasks, and work out optimum methods to achieve them. He obtains clear, original and independent thinking, is ready for self-realization and self-expression. Because of this, work on the development of critical thinking in the course of teaching English allows to form socially important, moral motives of behavior, increase the level of socialization, develop creativity and reflection, bring up initiative, communication, and dynamism, everything which is important for forming needs-motivation and operational technical spheres of students. (Ruban, 2012) Besides, using the RWCT approach in the EFL classes really allows to raise studying motivation and the quality of educational process, acquire a habit of working with information of any kind and increase social competence. (Romashkina, 2013)

The use of the method of critical thinking in the EFL classes allows teachers to tremendously lengthen the time of speaking practice for every student, achieve the mastering of the material by every participant of the group, and solve various educational and creative tasks. The teacher in her turn becomes an organizer of students' independent studying and learning, communicative and creative activities. She gets a chance to improve the process of teaching, development of students' communicative and creative work, as well as all round development of their personality.

Thus we can see that using the RWCT strategy in the EFL classes, students can much easier, deeper and with greater satisfaction acquire educational material; obtain the habits of participating in interesting tasks, expressing their own ideas by their own words and obtaining new vocabulary. Moreover, the learners develop an ability to synthesize, integrate and reconstruct information into forms, which really make it useful and applicable practically.

## References:

- Alekseeva E. (2007). Primenenie tekhnologii RKMChP v prepodovanii inostrannogo iazyka [The usage of the RWCT technology in teaching a foreign language]. *Razvitie Kriticheskogo Myshleniia v Vysshei Shkole: tekhnologii i podkhody* (pp. 245, 247). Moscow: TsGL.
- Druz M. V. (2001). Etapy podgotovki i provedeniia perekrestnoi discussii pri obuchenii vtorym iazykam v srednei shkole [The stages of preparation and carrying out a cross-discussion in teaching second languages in high school]. *Kriticheskoye Myshlenie v Kyrgyzstane* (pp. 26-34). Bishkek: OFTsIR.
- Gornikovskaia I. F (2014). Razvitie kriticheskogo myshleniia na urokakh inostrannogo iazyka [The development of critical thinking in the foreign language classes]. Retrieved from <http://collegu.ucoz.ru/publ/32-1-0-14854>
- Hall J. (2002). Teaching Methods and Retention: The Learning Pyramid. Retrieved from: <http://www.simulations.co.uk/pyramid.htm>
- Nizovskaia I. A. (2005). Kliuchi k uspešnomu prepodavaniiu [The keys for successful teaching]. *Kak Razvivat Kriticheskoe Myshlenie* (p.78). Bishkek: FPOI.
- Polat E. S. (1999). Sovremennye pedagogicheskie informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniia [The modern pedagogic and informational technologies in the educational system]. *Uchebnoe posobie dlia studentov vysshykh uchebnykh zavedenii* (p.18). Moscow: Akademia.
- Rogova I. V. (2010). Ispolzovanie kriticheskogo myshleniia na urokakh angliiskogo iazyka [The usage of critical thinking in the English classes]. Retrieved from: <http://festival.1september.ru/articles/596935/>
- Romashkina E. N. (2013). Tekhnologii razvitiia kriticheskogo myshleniia na urokakh angliiskogo iazyka [The technology of developing critical thinking in the English classes]. Retrieved from: <http://pedakademy.ru/konferenciya/122.docx>
- Ruban I. M. (2012). Tekhnologii razvitiia kriticheskogo myshleniia na urokakh angliiskogo iazyka [The technology of developing critical thinking in the English classes]. Retrieved from: <http://ext.spb.ru/index.php/2011-03-29-09-03-14/110-foreignlang/1786-2012-11-07-14-08-27.html>



Vasilev Yu. A. (2006). Metodicheskoe posobie “Shkolnyi urok” [Methodical guides “School lesson”]. *Sbornik Metodicheskikh Rekomendatsii po Konstruirovaniuu Uchebnogo Zaniatiia* (p.13). Kyzylkiia.

Zair-Bek S. I. (2005). Razvitie kriticheskogo myshleniia cherez chtenie i pismo: stadii i metodicheskie priemy [The development of critical thinking through reading and writing: stages and methodical ways]. *Director Shkoly*, 4, (p. 67). Moscow: Sentiabr.

**Saltanat Mambaeva**  
**Teaching Cultural Values through the English Language**

Assoc. Prof. (PhD) Saltanat Mambaeva

Kyrgyzstan-Turkey Manas University

Faculty of Humanities

Simultaneous translation Dept.

Kyrgyz English Translation Program

Bishkek, Kyrgyzstan

E-mail: [saltanat.mambaeva@manas.edu.kg](mailto:saltanat.mambaeva@manas.edu.kg)

**Abstract:**

This article is concerned with the contribution and incorporation of the teaching of culture into the foreign language classroom. More specifically, some consideration will be given to the why and how of teaching culture. It will be demonstrated that teaching a foreign language is not tantamount to giving a homily on syntactic structures or learning new vocabulary and expressions, but mainly incorporates, or should incorporate, some cultural elements, which are intertwined with language itself. Furthermore, an attempt will be made to incorporate culture into the classroom by means of considering some techniques and methods currently used. The main premise of the paper is that effective communication is more than a matter of language proficiency and that, apart from enhancing and enriching communicative

competence, cultural competence can also lead to empathy and respect toward different cultures as well as promote objectivity and cultural perspicacity.

Teaching cultural values is always topical problem and for our country it is really urgent, as we are loosing our culture, because of globalization, and mostly at school we are forgetting about values we have to give our students. The modern manuals and school books usually do not consist of any material about our own Kyrgyz native culture, only the books on the Kyrgyz language and literature may be, as for the others they usually do not. In this paper I would like to give some elements of our culture which could be given through teaching English, during the ordinary class.

**Key words:** culture, language, values, intercultural communication

English language learning in our case is comprised of several components, including grammatical competence, communicative competence, language proficiency, as well as a change in attitudes towards one's own or another culture. For scholars and laymen alike, cultural competence, i.e., the knowledge of the conventions, customs, beliefs, and systems of meaning of another country, is indisputably an integral part of foreign language learning, and many teachers have seen it as their goal to incorporate the teaching of culture into the foreign language curriculum. It could be maintained that the notion of communicative competence, which, in the past decade or so, has blazed a trail, so to speak, in foreign language teaching, emphasizing the role of context and the circumstances under which language can be used accurately and appropriately, 'fall[s] short of the mark when it comes to actually equipping students with the cognitive skills they need in a second-culture environment' (Straub, 1999). In other words, since the wider context of language, that is, society and culture, has been reduced to a variable elusive of any definition—as many teachers and students incessantly talk about it without knowing what its exact meaning is—it stands to reason that the term communicative competence should become nothing more than an empty and meretricious word, resorted to if for no other reason than to make an “educational point.” In reality, what most teachers and students seem to lose sight of is the fact that ‘knowledge of the grammatical system of a language (grammatical competence) has to be complemented by understanding (sic) of culture-specific meanings (communicative or rather cultural competence)’ (Byram, Morgan, 1994).

One of the main questions which were put to write this article is: How Language and Culture are interconnected and what IS Culture and why should IT BE taught?

So Culture can be the glue that binds civil societies; it can provide for the common assumptions which undergird markets, laws and regulations. Conversely, cultural divisions can tear a society apart, and make its markets, laws and regulations unworkable, at least in part. Thus, the configuration and production of culture is a legitimate concern of public policy, for it comprises both public and private goods. Additionally, understanding the culture of other peoples and nations is essential to international cooperation and successful commerce in today's increasingly global markets.

We can assume social and cultural roles, which are so deeply entrenched in our thought processes as to go unnoticed. And it is so interesting, that 'culture defines not only what its members should think or learn but also what they should ignore or treat as irrelevant' (Eleanor Armour-Thomas & Sharon-Ann Gopaul - McNicol, 1998, 56). That language has a setting, in that the people who speak it belong to a race or races and is incumbents of particular cultural roles, is blatantly obvious. 'Language does not exist apart from culture, that is, from the socially inherited assemblage of practices and beliefs that determines the texture of our lives'. In a sense, it is 'a key to the cultural past of a society' (Salzmann, 1998., 41), 'a guide to "social reality"' (Sapir, 1929, 209, cited in Salzmann, 1998, 41).

R. Carroll told, that "Before learning to understand the culture of the other, I must become aware of my own culture", I think it is quite timely and actual. We have to start to teach other language and culture from our own language and culture, in order the student could compare and get the best sides of his/her own culture, and try to get the culture and language of the studying language. Teaching English is just a part of our teaching process, when we will start to give the elements of culture, it should be easy for students to learn about new culture, and get the foreign language.

Nowadays, as we the language teaching teachers teach with the help of interactive methods, the students should get the ethic and norms of the studying language, when the students aware of another language, when he/she needs it for exact communication. Culture in language learning is not an expendable fifth skill, tacked on, so to speak, to the teaching of speaking, listening, reading, and writing. It is always in the background, right from day one, ready to unsettle the good language learners when they expect it least, making evident the limitations of their hard-won communicative competence, challenging their ability to make sense of the world around them. (Kramsch, 1993)

The teaching of culture is not akin to the transmission of information regarding the people of the target community or country (UK or USA)—“...even though knowledge about the “target group” is an important ingredient. It would be nothing short of ludicrous to assert that culture is merely a repository of facts and experiences to which one can have recourse, if need be” (Nostrand, 1967). Furthermore, what Kramersch herself seems to insinuate is that “to learn a foreign language is not merely to learn how to communicate but also to discover how much leeway the target language allows learners to manipulate grammatical forms, sounds, and meanings, and to reflect upon, or even flout, socially accepted norms at work both in their own or the target culture” (Kramersch, 1993).

The main premise of this paper is that I cannot go about teaching a foreign language without at least offering some insights into the speakers’ culture. By the same token, we cannot go about fostering “communicative competence” without taking into account the different views and perspectives of people in different cultures which may enhance or even inhibit communication. After all, communication requires understanding, and understanding requires stepping into the shoes of the foreigner and sifting his/her cultural baggage, while always ‘putting [the target] culture in relation with one’s own’ (Kramersch, 1993., 205)

Working with the students not only from rural of Kyrgyzstan but from other countries too, I have found out, that foreign students also have no any chance to learn about Kyrgyz culture, and its norms in communication and, of course customs and traditions too. So I have decided to combine teaching the English language with the elements of our culture. For example texts about Kyrgyz tradition of wedding ceremony in English, which will help the students to understand, to discuss, and learn more about features of Kyrgyz wedding ceremonies. The students like to read in English about Kyrgyz customs and traditions, as for the students of translation Department at Kyrgyzstan Turkey Manas University I can offer texts with the elements of identifying Kyrgyz culture among the other cultures, in the classes of Intercultural communication. About stereotypes and prejudices of Kyrgyz nomadic culture, which is really interesting for students via comparison it with other cultures of the world. As at Manas University we have students from 17 countries –as from Azerbaijan, Bulgaria, Kazakhstan, Mongolia, Russia (Hakasia, Tuva, Buryatiya, Altai, Tatarstan, and Bashkortostan), Serbia, Turkey, China, Georgia, Uzbekistan, Serbia, etc.

When the local students reading the texts about their own culture in the English language, they start to discuss it in the foreign language, which is really helpful to enrich their vocabulary, and develop their skill of communication, and

surely their knowledge about their own customs and traditions, and how they could present it for foreigners.

Kyrgyz culture is one of the ancient cultures in the Eurasian part of the world, and when the students from other countries start to tell about their own culture it is easy to develop the skills in a foreign language.

“The integration of values and meanings of the foreign culture with those of one’s “native culture” can bring about a shift of perspective or the ‘recognition of cognitive dissonance’ both conducive to reciprocity and empathy (Byram, Morgan). Kramsch (1993, 1987) also believes that “culture should be taught as an interpersonal process and, rather than presenting cultural facts”, teachers should assist language learners in coming to grips with the ‘other culture’ (Singhal, 1998). She maintains that, by virtue of the increasing multi-culturality of various societies, learners should be made aware of certain cultural factors at work, such as age, gender, and social class, provided that the former usually have little or no systematic knowledge about their membership in a given society and culture, nor do they have enough knowledge about the target culture to be able to interpret and synthesize the cultural phenomena presented. (Kramsch, 1988)

It is evident that, much as the element of culture has gained momentum in foreign language learning, most educators have seen it as yet another skill at the disposal of those who aspire to become conversant with the history and life of the target community rather than as an integral part of communicative competence and intercultural awareness at which every “educated individual” should aim.

For example: studying folklore it is the most interesting topic for students, as they are starting to compare their own native proverbs and sayings, trying to find equivalents in the English language, concurrently they learn about the cultural side of the proverb and situations where and how to use that or another proverb or saying, and how to teach the values, which are really so important in the life of our young people to inherit their own culture from the previous generation.

The values of each nation it is the bulk of customs and traditions and their explanations, meanings and their usage. Values are what people who share a culture regard strongly as good or bad. Values have an evaluative component. They often concern desired goals, such as the Moslem value of norms, Christian value of salvation, values of mature love, world peace or preservation of environment. Values also concern ways of behaving that lead to these goals, such as valuing thrift, honesty, cleanliness, or speaking and acting quietly so as not to make noise that disturbs other people. How can we give all of these things through the studying of language?

It is not an easy case, but teaching- itself is the process of learning culture, as culture of teaching is different from one culture to another. For example: how to greet the teacher; how to turn to the elderly person; how to behave publicly etc. All of these ones are the elements of teaching and they help to develop the skills of not only being well-brought person, but to be culturally high educated one too.

The study of foreign language should be started from the learning process of our own language and it is the necessary one, not only for future translators but for just people who want to go to abroad, to English-speaking countries.

This paper takes one more perspective, in claiming that cultural knowledge is not only an aspect of communicative competence, but an educational objective in its own right.

### **References**

1. Armour-Thomas, E. & Gopaul-Nicol, S. 1998. *Assessing Intelligence. Applying a Bio-Cultural Model*. USA: Sage Publications.
2. Byram, M., Morgan, C. and Colleagues. 1994. *Teaching and Learning Language and Culture*. Great Britain: WBC.
3. Kramsch, C. 1988b. The cultural discourse of foreign language textbooks. In Singerman, A. (ed.). 1988. *Toward a New Integration of Language and Culture*. Northeast Conference reports 1988. Middlebury, Vermont: Northeast Conference.
4. Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
5. Mambaeva S.K. *Identifying Kyrgyz people and Culture.*, Bishkek, 2008.
6. Mambaeva S.K. *Kyrgyz People , Values and Culture.*, Bishkek.,2011.
7. Nostrand, H. L. 1967. *A Second Culture: New Imperative for American Education*. In Michel, J. *Foreign Language Teaching. An Anthology*. London: Collier-MacMillan.
8. Salzmann, Z. 1998. *Language, Culture and Society. An Introduction to Linguistic Anthropology*. USA: Westview Press.
9. Sapir, E. 1921. *Language. An Introduction to the Study of Speech*. London: Rupert Hart-Davis.
10. Singhal, M. 1998. *Teaching Culture in the Foreign Language Classroom*. *Thai TESOL Bulletin*, Vol. 11 No. 1, February 1998.

11. Straub, H. 1999. Designing a Cross-Cultural Course. English Forum, vol. 37: 3, July-September, 1999.

**Д. А. Шушпанова, КРСУ**  
**Р. Дж. Абдрахманова**  
**КОЛЛАБОРАТИВНОЕ**  
**ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО**  
**МОТИВАЦИИ И РАЗВИТИЯ**  
**КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ**  
**НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО**  
**ЯЗЫКА**

**D. A. Shushpanova, KRSU**  
**R. Dzh. Abdrakhmanova**  
**COLLABORATIVE LEARNING**  
**AS A MEANS OF MOTIVATING**  
**AND DEVELOPING STUDENTS'**  
**CREATIVITY IN ENGLISH**  
**LESSONS**

***Аннотация.** В статье рассматривается коллаборативный подход к обучению английского языка, как способ повышения мотивации у студентов, развития их креативности, критического мышления, независимости, как средство вовлечения всех студентов в учебный процесс. Также представлены техники использования данного подхода.*

***Abstract.** The article introduces approach to learning, which increases students' motivation, develops their creativity, critical thinking and independency, makes all students participate in the teaching and learning process. That is collaborative learning. Some techniques of organizing collaborative environment and activities are provided.*

***Ключевые слова:** коллаборативное обучение; коллаборативная среда; мотивация студентов; коллаборация; групповая работа английский как иностранный, учитель, студенты, эффективное обучение.*

***Key words:** collaborative learning; collaborative environment; students' motivation; collaboration; group work English as a foreign language; teacher; students; effective learning.*

---

***Сведения об авторе:** Абдрахманова Раиса Джолдошевна, профессор направления «Лингвистика. Английский язык» МУЦА; Шушпанова Дарья Алексеевна, преподаватель кафедры Теории и практики английского языка и мк, направление «Лингвистика (Английский язык)».*

---

***About the authors:** Abdrahmanova Raisa Dzholdoshevna, professor of the Department of Linguistics of IUCA; Shushpanova Daria Alekseevna, instructor of the Department of Linguistics (English).*

*Место работы: Кыргызско-Российский Славянский университет.*

*Place of employment: Kyrgyz Russian Slavic university.*

**Контактная информация:** г. Бишкек, Кыргызско-Российский Славянский университет, гуманитарный факультет, пр. Чуй 44, каб. 540.

e-mail: [raisaa2007@yandex.com](mailto:raisaa2007@yandex.com); [daria.sp5@yandex.com](mailto:daria.sp5@yandex.com)

---

The issue of improving learning efficiency is one of the oldest in the history of humanity. Scientists identify pedagogical conditions that determine the effectiveness of the educational process, among which the main are motivation and activity of the student. Therefore, the development of innovative forms of training is on the way to strengthen the development of these aspects in the first place. The question of increasing the effectiveness of teaching a foreign language to students in a relatively limited language environment is still acute [7, с. 3].

Nowadays the teacher faces such problems as students' omission, unwillingness to learn, to get knowledge. The teacher has to decide to continue working in the traditional form or to change something in his or her pedagogical activity. The monotony of the lesson, when checking homework, revision, fixation of the material and again homework are repeated every day in the same order, gradually causes boredom in learners. The lesson involves the minimum of students, most remaining inactive. For those who have not learned the material well, there is a growing sense of fear. After experiencing a stressful situation at the beginning of the lesson, they are not included in the study of new material, and if this happens systematically, students lose interest in the learning; they fall into the category of "weak".

According to the constructive theory (J. Bruner), the development of a student's thinking occurs when he is given an opportunity to demonstrate preliminary available knowledge, linking with the unknown, questioning it, creating new assumptions, discussing in the group, thus, creating new knowledge. The student should not be limited and completely dependent on the teacher in obtaining knowledge, he must obtain, discuss with other students new beliefs. The student is involved in the process of exchanging thoughts and it turns into the joint acquisition and formation of knowledge [8, с. 35].

In a collaborative environment, the depth of understanding of the educational material, cognitive activity and creative independence of learners increase. Relationship between students is changing: indifference disappears, class cohesion increases, students begin to understand each other and themselves better, they more accurately assess their capabilities, acquire the skills necessary for living in society. Collaborative learning is an educational approach, in which groups of students work



together to solve a problem, complete a task, or create a product, so teachers should give students more autonomy in decision-making, and become the observer and coordinator of student activities, thus, increasing the degree of students independency [2, c. 25-27]. With a collaborative approach to learning, the teacher is not the only source of information, he only helps students interact with each other, organize their activities to achieve a specific goal. Knowledge is not provided by the teacher to students, but arises in the course of joint educational activities, when students try to understand and apply theories and concepts [5, c. 3].

The activity or passivity during the lessons are determined by the ability to awaken thought, to involve feelings and to inspire action. The purpose of interactive learning is not only to transmit information, but also to instill in students the skills of independent finding answers. Working in groups students also form their critical thinking, involving the ability to gather information, select facts, compare them with each other and with previously studied facts and phenomena, to build the logic of solving a given problem, etc. Here, the process of discovery is important, the essence of which is to master students learning skills through interaction [1, c. 12-15].

Collaborative learning is a pedagogical approach that helps to improve the efficiency of learning [6, c. 238]. A comprehensive analysis of this area of knowledge has shown that this type of training, while students teach each other, leads to a deeper understanding of the material. In collaborative learning, students consider different perspectives and thus articulate their own ideas and defend their point of view.

Lev Vygotsky (1930) laid the basis of collaborative learning. The concept of training proposed by him, called the zone of proximal development, raises the question of the appropriateness of using tests as a tool for assessing the level of knowledge of students. According to this concept, to measure the true level of knowledge it is necessary to assess the ability to solve tasks both independently and in-group [10, c. 67].

Cooperation between students in groups of joint training increases their motivation and provides them with the best conditions for achieving educational goals. Students are responsible for teaching each other, as well as themselves, that is, the success of one student helps the rest of the group to succeed. Learning in groups, the students share their strengths and develop their weaknesses, ability to work in a team and learn to resolve conflicts.

Collaborative learning is more the philosophy of education: working together, learning together, changing together, improving together. This philosophy fits into

the modern state of society, in which global network technologies are increasingly penetrating into all spheres of life, uniting people [4, c. 105-107].

Collaboration offers a way to work with people who respect and emphasize the abilities and contributions of each member of the group. The collaborative learning environment is conducive to the social and emotional development of students by providing opportunities to learn different points of view, express and justify their ideas.

A collaborative class is a class in which the teacher understands the extent of his or her responsibility, not limited to the scope of the subject taught. The success of learning and teaching leads to an atmosphere that allows the individual to feel free and safe in the learning process. Every student, coming to the lesson, brings with him some of his own problems: family, friends, poorly learned lesson, learning objectives that he has not achieved. Along with negative emotions, a learner comes with an emotional surge: a remarkably written essay, easily solved problem in chemistry, etc. And in order to switch to another lesson, he needs time. Often this "time" the teacher does not provide. As a result, at best, such a student will drop out at the beginning of the lesson, perhaps for half of the lesson, but in the worst case for the entire lesson. To create a friendly atmosphere in the classroom, a prerequisite for each lesson should be a collaborative environment. Trust is the foundation of a collaborative environment [8, c. 35]. On our lessons we can speak to our students about their lives, problems, they can express their opinion. All of these develops understanding and trust between the teacher and the students, which lead to better communication, harmony. Students' English level improves since they express themselves in English, and they are not afraid to speak because they know that they will not be punished for each and every mistake.

Collaborative environment also develops mutual understanding. That is the presence of similar knowledge about the interaction process, similar views and assumptions among all the participants of the training group, i.e. the division of the same ideas by the whole group. Working in a group is much more productive, because everyone takes part in the lesson, albeit in an unequal measure, but there are no students simply sitting out. Students in the learning process are put in an active position; each of them turns into a researcher, and the effectiveness of their educational activities increases through cooperation with each other. One has difficulty, the other comes to the rescue, but everyone thinks, acts individually, contributing to the common business. By interacting in groups, students enter into new relationship with group members.

Self-reliance is a quality that needs to be nurtured in students. To this end, the learning process should put them in a position, in which they solve the proposed problems without any help. The quality of learning depends on the degree of activity of students, which increases with increasing the level of self-reliance. It is important to build the process in such a way that working together students could obtain knowledge on their own. Everyone has to contribute to the common cause by offering his or her ideas and thoughts [3, c. 55-57]. For example, the words are shown on the board, and students themselves place emphasis, if there are problems, they discuss it in the group, and then turn to the dictionary or some online resources. Therefore, without teacher's help, students get information on their own. Students' motivation increases, as even a weak student feels confident, and it will contribute to further successful learning.

Organizing methodical work in small groups and using interactive methods, the following techniques can be used:

### **1) Extension of the storyline**

The teacher asks students to expand storylines, to dream about further fate of the main and minor characters. For example, *fantasize whether Tom Sawyer and Huck Finn will become robbers in the future, as they dream.*

This method can be used to consolidate the theme "English literature". The teacher divides students into groups of 3-4 and asks them to come up with a sequel to their favorite book, imagine what will happen with the heroes of the story. It is also suggested to use the texts of writers from the English literature class, such as *Charles Dickens, Oskar Wilde, William Shakespeare, Jack London, William Thackeray, Emily Bronte, George Orwell* and others.

In this case, the group does not only dream, but also tells about the author and a short storyline of the book to make others understand what it is about. The same can be done with any English movie, story, poem and even song. Thus, students develop speaking and listening, worldview, creativity, and also fix lexical means of oral statements on a subject "English literature".

### **2) Film script**

United in groups, students make films on the studied works or documentaries. They choose a director, an operator, a costume designer, famous actors in the lead roles, etc.; come up with the name of the film, the country where the shooting will be conducted. Each group presents its own film script project, among which the whole group chooses the best.

This approach can be applied to almost any topic. For example, to come up with a script for students' favorite books – fixing the theme "English writer", to the film about artificial intelligence, exploration of space, discovery of a planet, life on another planet, etc. Students can start creating a film script in the classroom, finish it at home, and then show a whole presentation with costumes and decorations. In this case, the teacher need to set a time limit for everyone to have time.

### **3) Investigation**

Students divide into groups of 4-5 and identify roles in each group (two interviewers, photographer, timekeeper, and chronicler). Each group gets a task and questions for investigation of students' interest [9, c. 28]. For example, *express your expectations about the last season of the Game of Thrones in the form of a script / report / short video, make an interview with a star about the 2019 FIFA Women's World Cup, comment on the use of self-driving cars, make a report about current situation in your country / city*. Students should prepare a presentation with photos, interview, videos, etc.

This technology is also effective for the topic "Mass media". Students identify their roles: a journalist, a star, a director, an operator, write a script and make a video-interview using related vocabulary. This develops their creativity, speaking and listening skills, critical thinking.

The teacher can ask students to record an interview as a homework and to bring it to the class next lesson. That gives an opportunity to provide feedback, discuss difficulties; students can see and listen themselves from the outside, moreover, videos will stay with them as a memorable souvenirs for the rest of their lives.

### **4) An envelope**

This short activity can be used as a warm up or a revision of words. Students are divided into groups; one member of a group gets an envelope with new-learned words or some terms and should explain these words without naming them. After the word (or few words) has been guessed, an envelope goes to the next student. Wins the team finished first [9, c. 30].

This technique was used with the first course students, only one task was added – a student, who guessed the word, had to make up a sentence with it. Learners liked this activity, everyone participated, was active.

This method can be used to consolidate the words on the theme "War and terrorism", then in the envelope will be the types of wars and terrorism, and students

will have to explain what it is. Other suggested topics are natural disasters, English writers, types of art, flows in art, religions, scientific discoveries, etc.

It can also be used in theoretical subjects, such as lexicology, sociology, intercultural communication, methodology, etc. We use the method of envelope in the classes of theoretical grammar and theoretical phonetics for better memorization and revision of terms and it shows great effect. Moreover, students like included competitive approach increasing their motivation and interest grow.

### **5) Each one teaches one**

It is an alternative method of transferring large amounts of information among students. Instead of the teacher giving a lecture or dictating new material, the students share information with their groupmates:

1. Each student is given a piece of paper with a certain fact or information. Ideally, all students get different tasks. Students can be divided in two groups, if the amount of information is smaller than the number of them.

2. Students walk in the classroom and share their information with other students. They should strive to communicate facts or figures to as many students as possible.

3. Students can be asked to develop their explanations with examples, if relevant, or by linking their facts with those of other students.

4. After spending enough time exchanging information with other students, learners can work in small groups to classify the information they have acquired during their work.

5. In the following discussion of the work, students will be able to explain the basis on which they built their system of classification. The main results of the reflections can be recorded on the board or flipchart. [2, c. 78-80]

This technique was used for the topic “Religion” with the four-year students. In this case, one group of students received information on three religions different from the ones of the second group (Christianity, Islam, Buddhism, Confucianism, Hinduism and Judaism). Therefore, in the short time (about 30 – 40 min.) they have learned about six confessions.

Summarizing mentioned above, we can conclude that the future is for collaborative learning, as in the conditions of collaborative learning, students have an opportunity to participate actively in communication with peers, providing and arguing their ideas, exchanging a variety of opinions and beliefs, rethinking established concepts. The main feature of the group form of work is that new

knowledge is not given in the finished form. Students “discover” it themselves in the process of self-activity. The teacher only directs these activities. The group form of work in English lessons is a special factor of joint activity and stimulating effect on the development of students’ personality.

#### References:

1. Brockett R. G., Hiemstra R. Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice. - NY : Routledge, 1991. - P. 10 – 21.
2. D'jachenko V. K. «Sotrudnichestvo v obuchenii. O kollektivnom sposobe uchebnoj raboty». — M.: Nauka, 1991. — P. 24–57, 60–81.
3. Foreman J. Game-based learning: how to delight and instruct in the 21st Century // EDUCAUSE Review. 2004. No. 39 (5). P. 50–66. URL: <http://er.educause.edu/~media/files/article-downloads/erm0454.pdf> (last update: 05.03.2019).
4. Kulikov A.V. Sistemy distancionnogo kollaborativnogo obuchenija i nekotorye aspekty tehnologii ih razrabotki/ Moskovskij gosudarstvennyj tehnologicheskij universitet «STANKIN». – Moskva, 2014. - P. 105 - 107.
5. Novikov S.V. Kollaborativnoe obuchenie informatike s ispol'zovaniem ikt v sovremennoj shkole // Aktual'nye napravlenija prepodavaniya v sovremennoj shkole. Centr nauchnogo sotrudnichestva «Interaktiv pljus». - Cheljabinsk, 2014. - P. 1 - 5.
6. McDonough K., Foote J.A. The impact of individual and shared clicker use on students’ collaborative learning // Computers & Education. - 2015. - P. 236-249
7. Popova V.V. Innovacionnye formy obuchenija inostrannomu jazyku // Internet-zhurnal «NAUKOVEDENIE» Tom 7, №3 (2015). – P. 3-7. <http://naukovedenie.ru/PDF/175PVN315.pdf> (data obrashhenija: 06.03.2019).
8. Safarova A. M. Vlijanie kollaborativnoj sredy na tvorcheskuju aktivnost' uchashhihsja na urokah anglijskogo jazyka // Molodoj uchenyj. — 2016. №26.1. — P. 34-36.
9. Shimyrbaeva Zh.K., Idrisheva Z.E. Aktivnye uprazhnenija dlja sozdaniya obuchajushhej kollaborativnoj sredy. Sbornik uprazhnenij. – Astana: AOO «Nazarbaev Intellektual'nye shkoly» Centr pedagogicheskogo masterstva – 2015. – 36 p.

10. Vygotsky L.S. Mind in society: The development of higher psychological processes. - Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1978. - 174 p.

**С.С. Аламанова, МУЦА  
МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ  
ЯЗЫКОВЫМ ЭЛЕМЕНТАМ  
КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В МУЦА.**

**S.S. Alamanova,  
IUCA**

**METHODS OF TEACHING THE  
LANGUAGE ELEMENTS OF THE  
CHINESE LANGUAGE IN IUCA.**

***Аннотация.** В данной статье можно ознакомиться с результатами исследования методик преподавания языковых элементов китайского языка в МУЦА. Подробно описаны методики используемые как в объяснении языкового элемента так и практической части его закрепления.*

**Abstract.**

*In this article, you can get acquainted with the results of a study of methods of teaching the language elements of the Chinese language at IUCA. The methods used in explaining the linguistic elements. In the practical part of the article linguistic elements are described in detail.*

**Ключевые слова:** преподавание китайского языка, языковые элементы, методики преподавания

**Key words:** Chinese language teaching, language elements, teaching methods

---

**Сведения об авторе:**

*Аламанова Сайкал Саламатовна, магистр преподавания китайского языка как иностранного, преподаватель направления «Лингвистика. Китайский язык».*

**About the author:** Alamanova Saikal Salamatovna, Master of TCSOL, lecturer of the Department of Linguistics.Chinese.

**Place of employment:** International University of Central Asia.

**Место работы:** Международный университет в Центральной Азии.

**Контактная информация:** г. Токмок, Международный Университет в Центральной Азии (МУЦА), г. Токмок, ул. Шамсинская 2, каб. 317.

*e-mail: alamanova\_s@iUCA.kg*

---

В данной статье использован материал исследования, проведенного автором в МУЦА в период с августа по октябрь 2017 года.

В китайском языке, в сравнении с западными языками, языковые элементы особенно обособлены. В силу тонального произношения слов, избыточной графичности в написании иероглифов, богатства как самой лексики, так и синонимичности слов, а также отсутствия морфологической части грамматики и как следствие строгие правила в синтаксисе, произношение, иероглифы, лексика и грамматика требуют равного внимания и серьезного подхода в обучении китайского языка. Чтение на языке не



подразумевает умение писать иероглифы, а говорение не гарантирует умение читать, правильно пишущий на китайском не всегда может устно правильно произнести написанные слова из-за сложностей в произношении. Поэтому и на сегодня, несмотря на популярность изучения китайского языка, на трудовом рынке единицы хорошо освоивших каждый языковой элемент выпускников<sup>7</sup>. Для компенсации недостаточного погружения обучающегося в языковую среду, местный преподаватель должен применять разнообразные методы преподавания, в равной степени уделяя внимание освоению каждого элемента и навыка китайского языка. В реальности же, часто практикуемый метод преподавания языку в Кыргызстане сохранился еще с советской школы, которая применяла традиционный грамматико-переводческий метод. В результате такого обучения, ученик может хорошо переводить тексты и знать все грамматические конструкции языка, но заговорить на нем оказывается очень сложно из-за языкового барьера.

В целях повышения профессионального качества и уровня преподавания учителей китайского языка для иностранцев, подготовки и обучения большого количества квалифицированных преподавателей китайского языка и для удовлетворения растущего спроса на изучение китайского языка во всем мире Советом по международному распространению китайского языка 汉办 (Ханьбань) в 2007 году был разработан и издан 《国际汉语教师标准》 (Стандарты преподавания китайского языка для иностранцев). Он состоит из 5 модулей, где расписаны 10 стандартов, охватывающие разные профессиональные качества преподавателей. Методология преподавания китайского языка является шестым стандартом в четвертом модуле и указывает основные принципы и навыки преподавания каждого элемента языка и каждого языкового навыка. Опираясь на эти стандарты в 2017 году нами было проведено исследование методов преподавания языковых элементов китайского языка в Международном Университете Центральной Азии.

В отличие от других университетов Кыргызстана, МУЦА является относительно маленьким по масштабу вузом с небольшим количеством обучающихся, что позволяет преподавателям применять разнообразные методики преподавания для воспитания качественных выпускников и специалистов в разных областях. В данном исследовании были применены методы анкетирования, интервьюирования и наблюдения на уроках.

---

<sup>7</sup> Это конечно же касается студентов, которые не выезжали на языковую стажировку в период обучения в вузе КР.

В исследовании участвовало 6 преподавателей и 28 студентов направления «Лингвистика. Китайский язык».

### **Организация структуры урока.**

Эффективно организованный урок помогает студенту лучше и быстрее усваивать новый материал. Поэтому выбор языка преподавания и методов, выход за рамки «новые слова-грамматика-текст», когда язык знакомится через культуру и традиции китайского народа непосредственно влияют на эффективность обучения.

В ходе исследования было выявлено, что по мере возрастания курса язык преподавания с «русский/кыргызский основной, вспомогательный китайский» переходит на «китайский основной, русский/кыргызский вспомогательный».

Сегодня основной целью обучения китайскому языку является формирование и развитие коммуникативной культуры студентов, обучение практическому овладению языком, так как зачастую студенты сталкиваются с проблемами коммуникации на китайском языке [1, с. 34]. Для решения этой проблемы традиционные методы преподавания языка нужно комбинировать с современными методами, которые работают на формирование коммуникативных навыков у ученика. Посредством анкетирования и наблюдения уроков было выявлено, что преподаватели направления:

- обычно комбинируют грамматико-переводческий и коммуникативный методы преподавания.
- поровну распределяют время урока между объяснением материала и выполнением практических упражнений студентами.
- используют структуру урока «новые слова-грамматика-текст-упражнения», которая частично дополняется повторением пройденного материала и разговорными упражнениями.
- поощряют студентов выражать свои мысли на китайском языке, соответственно, 42,9% студентов считают, что у них нормальная возможность говорить на китайском, 32,1% имеют хорошую возможность, 17,9% считают, что возможности говорить на китайском мало и 7,1% отмечают очень много возможностей для выражения мыслей на китайском языке.
- во время занятий используют единый метод преподавания ко всем студентам, но после урока проводят индивидуальную консультацию с нуждающимися в помощи студентами.

- помимо обучения грамматической стороне языка, знакомят с культурой и традициями народа, знакомят студентов с китайской кухней, смотрят китайские фильмы, организуют мероприятия, связанные с Китаем.
- активно используют мультимедиа технологии и Интернет в обучении студентов.

Большинству, а точнее 23 студентам, нравится такая схема проведения уроков, 4 студентам очень нравится, но 1 студент выразил, что не очень нравится.

### **Методы преподавания языковым элементам.**

Каждый преподаватель направления «Лингвистика. Китайский язык» уделяет достаточное внимание как минимум двум языковым элементам. Грамматике уделяется наибольшее внимание-83,3%, остальные три элемента имеют по 66,7% выбора.

При обучении произношению используются методики показательного произношения, мимика и жесты, объяснение произношения, сравнение русских/кыргызских и китайских звуков. Для тренировки и закрепления материала применяются методики многократного повторения, отдельного прочтения каждого звука, пропевание 4ех тонов и диктант пиньин.

Многие местные преподаватели не придают большого значения обучению иероглифов, полагаясь на отработку механической памяти студентов. Это в свою очередь порождает ошибочное мнение у студентов, что иероглифы самый сложный элемент языка. Хорошая база иероглифов в начале обучения помогает осмысленному пониманию и запоминанию огромной китайской лексики студентом в дальнейшем. В МУЦА при обучении иероглифам используют внешний вид иероглифов, интересные и отличительные примеры и связывают со старыми иероглифами для их лучшего запоминания. Многократная пропись, группировка по чертам и структуре. диктант, разбор и сбор иероглифов используются в тренировке запоминания иероглифов.

Для обучения лексике преподаватели используют следующие методы: перевод слова на родной язык, объяснение через сравнение слов, приведение примеров предложений, объяснение через антонимы и синонимы, а также объяснение смысла на китайском. При этом, при разборе новой лексики урока, преподаватель использует несколько видов одновременно, так как для каждой части речи эффективна своя методика. В практической части усвоения лексики студенты зачитывают новые слова, составляют словосочетания,

заполняют пробелы выбранным словом, делают упражнения на замену, а также в игровой манере соревнуются на знание написания и произношения новых слов.

Грамматике, вследствие многолетнего использования и влияния грамматико-переводческого метода, преподавателями уделяется наибольшее внимание. Грамматическая единица обычно объясняется на русском языке, при этом примеры даются на китайском, также часто используются ситуативный метод, индуктивный метод, сравнительный и дедуктивный методы. Для закрепления грамматической единицы студенты заканчивают и составляют предложения, отвечают на вопросы используя грамматическую единицу, объединяют слова в предложение и выполняют заданные коммуникативные задачи.

Обобщая вышеописанные методики и результаты исследования, можно сделать вывод, что преподавание китайского языка на направлении «Лингвистика. Китайский язык» нацелено на уход от однообразного метода преподавания. Понимая сильные и слабые стороны традиционных методов преподавания, учитывая среду обучения, требования на рынке и уровень студентов, ППС направления комбинирует методики из традиционных и современных методов для достижения лучших результатов.

#### Литература

1. Манджиева С. Современные образовательные технологии на занятиях китайского языка в вузе. / Манджиева Саглара // Методика преподавания восточных языков: актуальные проблемы преподавания перевода: сб. науч. статей – М.: Грифон, 2015. – С. 34–39.
2. 林婕珍. 吉尔吉斯斯坦国立与私立大学本土汉语教师教学方法调查与分析——以比什凯克人文大学和 中亚国际大学为例: 硕士学位论文 2018年 5月/ 林婕珍. – 上海, 2018. –102 с.
3. 国家汉办/孔子学院总部/国际汉语教师标准》 – 北京:外语教学与研究出版社, 2007年11月 53 с.

#### References

1. Mandzhieva S. Sovremennyye obrazovatelnye tehnologii na zanyatiyah kitaiskogo yazika v vuze. / Mandzhieva Saglara // Metodika prepodavaniyavostochnih yazikov: aktualnie problemi prepodavaniya perevoda: sb. nauch. statey – M.: Grifon, 2015. – S. 34–39.

2. 林婕珍. 吉尔吉斯斯坦国立与私立大学本土汉语教师教学方法调查与分析——以比什凯克人文大学和 中亚国际大学为例: 硕士学位论文 2018年5月/ 林婕珍. – 上海, 2018. –102 с.
3. 国家汉办/孔子学院总部/国际汉语教师标准》 – 北京:外语教学与研究出版社, 2007年11月 53 с.

**В.А. Булатова, МУЦА**  
**Особенности методики**  
**преподавания русского языка как**  
**второго в школах с кыргызским**  
**языком обучения**

**V.A. Bulatova, IUCA**  
**Features of the methodology of**  
**teaching Russian as a second**  
**language in schools with the**  
**Kyrgyz language of instruction**

**Аннотация.**

*В статье описаны основные аспекты преподавания русского языка как второго, предлагаются рекомендации по организации деятельности учащихся, которые помогут достичь целей и результатов обучения, предусмотренных стандартом.*

**Ключевые слова:** коммуникативный подход, интегрированное обучение всем аспектам языка, ситуативность, речевая направленность, функциональность.

**Abstract.**

*The article describes the main aspects of teaching Russian as a second language, offers recommendations on the organization of student activities that will help achieve the goals and learning outcomes provided for by the standard.*

**Key words:** communicative approach, integrated training in all aspects of the language, situationality, speech orientation, functionality.

**Сведения об авторе:** Булатова Виктория Александровна, и.о. доцента Программы «Межкультурные коммуникации», разработчик предметных стандартов по русскому языку как второму, автор УМК «Русский язык и чтение» для 3 класса школ с кыргызским, узбекским языками обучения.

*Bulatova V/, acting Associate Professor of the "Intercultural Communications" Program, developer of subject standards in the Russian as a second language, the author of learning and teaching sets in "Russian Language and Reading" for grade 3 schools with Kyrgyz, Uzbek languages.*

**Место работы:** Международный университет в Центральной Азии.

*Place of employment: International University in Central Asia.*

**Контактная информация:** г.Токмок,Международный Университет в Центральной Азии (МУЦА),г. Токмок, ул. Шамсинская 2,каб. 315.

Приоритетным направлением в образовании Кыргызской Республики является изучение языков – не только родного, но и других, что позволит сформировать многоязычного и поликультурного индивида.

Обязательным для изучения во всех школах является официальный (русский) язык. Он также является языком межнационального общения, открывающим доступ к другим культурам, и инструментом доступа к информации и получению образования. На уроках русского языка решаются задачи образования, в интересах устойчивого развития (ОУР): развивается критическое мышление, формируется способность ученика анализировать, принимать решения в различных ситуациях (учитывая культурное многообразие), развивается коммуникабельность, формируются навыки в области поиска и переработки информации; социальные и межкультурные навыки (умение работать в команде, навыки общения), навыки самоуправления (мотивация к обучению, творчеству, способность приспосабливаться к переменам) и др.

Согласно требованиям Стандартов языковой образовательной области, в основе преподавания курса «Русский язык для школ с кыргызским, узбекским и таджикским языками обучения» лежит формирование у учащихся следующих компетентностей:

**Языковая компетентность** – овладение языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с темами, сферами и ситуациями общения, освоение знаний о языковых явлениях изучаемого языка, разных способах выражения мысли в изучаемом языке.

**Речевая компетентность** – развитие коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме), владение явлениями языка и речи (3 аспекта: язык, речь, речевая деятельность).

**Социокультурная компетентность** – приобщение учащихся к культуре, традициям и реалиям изучаемого языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям школьников, формирование умения представлять свою страну, ее культуру в условиях иноязычного межкультурного общения [1].

Кроме того, согласно Стандарту, методика преподавания должна быть направлена на изменение подходов в обучении русскому языку как второму с грамматического на функционально-коммуникативный и связывает обучение русскому языку в школе с уровневой системой (аналога Общевропейской шкалы коммуникативных компетенций) [1]:

Уровни	Языковая среда отсутствует	Языковая среда имеется
A1 – Элементарный уровень	1 – 3 классы	1 – 3 классы
A2 – Базовый	4 – 6 классы	4 – 6 классы
B1 – Пороговый	7 – 11 классы	7 – 9 классы
B2 – Пороговый продвинутый	-	10 – 11 классы

Уровневая система определяет, чем необходимо овладеть изучающему язык, чтобы использовать его в целях общения, а также какие знания и умения ему необходимо освоить, чтобы коммуникация была успешной.

Такой подход позволяет, прежде всего, сделать результаты обучения измеримыми, понятными и в то же время многосторонними, включая все аспекты: и навыки чтения, и навыки писать различные тексты, и говорить, и воспринимать речь в разных ситуациях:

Классы	Некоторые ожидаемые результаты
1–4 классы Уровень A1 – A1+	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знает лексические единицы, обслуживающие ситуации общения в пределах тематики начальной школы, использует слова лексического минимума в типовых конструкциях;</li> <li>– воспринимает на слух и понимает речь учителя, одноклассников; понимает собеседника в типичных ситуациях повседневного общения (в пределах тематики и соответствующего возрасту уровня), понимает и может употребить в речи знакомые фразы и выражения, необходимые для выполнения конкретных задач;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– рассказывает о себе, своей семье, друзьях, своих интересах; сообщает краткие сведения о своем городе/селе, о своей стране и стране изучаемого языка;</li> <li>– задает вопросы собеседнику и отвечает на его вопросы, высказывая свое мнение, просьбу, отвечает на предложение собеседника согласием/отказом в пределах изученной тематики и усвоенного лексико-грамматического материала;</li> </ul>
<b>5–9 классы</b> Уровень A2 – B1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знает лексические единицы, обслуживающие ситуации общения в пределах тематики средней школы;</li> <li>– воспринимает на слух и понимает основное содержание несложных аудио- и видеотекстов, относящихся к разным коммуникативным типам речи (сообщение / рассказ / интервью);</li> <li>– начинает, ведет/поддерживает и заканчивает различные виды диалогов в стандартных ситуациях общения, соблюдая нормы речевого этикета, при необходимости переспрашивая, уточняя;</li> <li>– описывает события/явления, передает основное содержание, основную мысль прочитанного или услышанного, выражает свое отношение к прочитанному / услышанному, дает краткую характеристику персонажей;</li> </ul>
<b>10–11 классы</b> Уровень B1+ (B2 в условиях языковой среды)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знает лексические единицы, обслуживающие ситуации общения в пределах тематики основной школы, использует их в процессе общения</li> <li>– воспринимает на слух и выборочно понимает с опорой на языковую догадку и/или контекст более сложные аудио- и видеотексты, выделяя значимую/нужную/необходимую информацию;</li> <li>– читает тексты разных жанров и стилей как с пониманием основного содержания, так и с выборочным пониманием значимой / нужной / интересующей информации;</li> <li>– использует различные приемы смысловой переработки текста; оценивает полученную информацию, выражает свое мнение;</li> <li>– заполняет анкеты и формуляры; пишет поздравления, личные письма, основные виды документов (заявление, объяснительная и т.д.) с опорой на образец и с употреблением</li> </ul>



	<p>формул речевого и делового этикета, принятых Кыргызстане и в стране изучаемого языка.</p> <p>– составляет план, тезисы устного или письменного сообщения; кратко излагает результаты проектной деятельности [3].</p>
--	---

Как показывает практика, традиционное изучение языка как системы правил не приводит к заявленным в Стандартах ожидаемым результатам. В этом случае грамматика преподается отдельно от живого языка. Ученик узнаёт множество трудных грамматических правил, читает однообразные тексты (в которых важно не содержание, а грамматическая форма), выполняет типичные, однообразные упражнения и заучивает стихотворения. А в результате, после окончания школы, дети недостаточно владеют практическими языковыми навыками. Безусловно они имеют теоретические знания о грамматических особенностях языка, но не умеют пользоваться языком как средством общения.

Предложенный в Стандарте функционально-коммуникативный подход предполагает прежде всего **использование нового изученного материала в конкретной речевой ситуации (принцип ситуативности)**. При таком подходе и слова, и грамматические формы, и предложения, и образцы связной речи изучаются для того, чтобы ученик мог применять их в различных ситуациях общения: мог поздороваться и попрощаться, поблагодарить, извиниться, попросить, согласиться или отказаться, поздравить и т.д.

Любая ситуация общения стимулирует учащихся на совершение различных речевых действий, активизирует речевую деятельность, даёт возможности для проведения на уроках ролевых игр и других коммуникативных действий, где появляется необходимость использования изученного грамматического явления.

Например, для того, чтобы представиться (сказать, *Кто я, Как меня зовут*), надо в первом случае употребить личное местоимение и нарицательное имя существительное в именительном падеже, а во втором случае – личное местоимение в винительном падеже и собственное существительное в именительном. Именно этот грамматический материал и предлагается для изучения в рамках указанной ситуации. Такой подход исключает традиционное системное изложение грамматического материала, но в этом и нет необходимости: на начальном этапе в речевом общении используются только одна-две формы, в дальнейшем при обобщении материала учащиеся познакомятся со всеми остальными формами и уже будут

знать, какую из них следует выбрать для выражения своего речевого намерения.

Благодаря такой организации образовательного процесса обеспечивается **функциональность** лексического и грамматического материала: здесь слова и грамматические формы усваиваются не в отрыве от их форм существования (употребления), а в речевой деятельности: учащийся знакомится с новым словом или грамматическим явлением, понимает его, тренируется в его использовании, выполняет какую-либо речевую задачу – подтверждает мысль, сомневается в услышанном, спрашивает о чем-то, побуждает собеседника к действию и в процессе этого усваивает необходимые слова или грамматические формы [2].

Мотивацией к использованию языковых средств в контексте ситуаций служит **беспереводной метод**. Этот метод предполагает, что объяснение материала происходит при помощи различных методов и приемов, способствующих пониманию и усвоению материала без перевода на родной/первый язык ученика (использование изобразительной наглядности, наглядности действием, звуковой и контекстуальной наглядности, толкование, использование синонимов (например, *товарищ – это друг, рынок – это базар и т.д.*), словообразовательный анализ (например, *светолюбивый – любит свет*).

Также от учеников требуется владение **навыками работы с различными текстами** с глубоким пониманием прочитанного, умением работать с информацией разного характера, быстро читать и понимать тексты разной сложности, воспринимать информацию на слух, продуктивно работать с учебной и справочной литературой, успешно ориентироваться в информационных потоках (**формирование навыков чтения**).

Для этого учителю рекомендуется использовать не только повествовательные тексты (художественные тексты), но и тексты информационного характера: новостные материалы, статьи из газет, словарей, журналов и различных интернет-источников, описательные тексты, графики, инструкции и т.п.

Необходимо учить школьников разным видам чтения: *ознакомительному, изучающему, просмотровому*. Если читатель ставит перед собой задачу максимально полно понять содержание текста с возможным последующим воспроизведением его, то ему нужно овладеть приемами изучающего чтения. Если нужно получить лишь самое общее представление о содержании текста, понять, о чем идет речь, то следует пользоваться приемами

просмотрового чтения. Если же возникает необходимость выяснить, *что именно* пишется по интересующему читателя вопросу, то он применяет приемы ознакомительного чтения.

Ставя перед учащимися задачу – прочитать тот или иной текст, учитель должен максимально конкретизировать эту задачу, исходя из функций, которые присущи чтению как виду речевой деятельности.

Если задачи урока связаны с получением новых знаний, то чтение реализуется в познавательной функции. В таком случае задания будут связаны с поиском информации, ее осмыслением (*найти и прочитать то или иное определение; прочитать и перечислить все признаки изучаемого явления; прочитать и определить, где (когда, почему, зачем и т.п.) ...; прочитать и найти подтверждение (опровержение) того или иного положения и т.д.*). Выполнение таких заданий требует использование приемов изучающего и ознакомительного чтения [2].

Если задачей является выработка определенных навыков использования прочитанного материала, то здесь уместны задания следующего типа: *прочитать и определить, как нужно действовать в том или ином случае; прочитать и определить, что сделано неправильно и по какой причине; прочитать и составить план выполнения задания.* В данном случае учащийся должен пользоваться приемами ознакомительного чтения.

Если целью является воздействие на эмоциональную сферу учащихся, то следует показать им красоту и выразительность русского языка: осуществляется чтение отрывков из художественных произведений, проводится анализ употребления в них языковых средств. Для этого используются задания типа: *прочитать наиболее понравившиеся строки; выразить свое отношение к прочитанному; объяснить, каким образом автор добился выразительности текста; объяснить смысл того или иного выражения и т.п.*

С чтением и пониманием прочитанного тесно увязывается **обучение письменной речи**. Текст выступает в качестве образца, подлежащего анализу и имитации. Технология обучения при этом подходе включает три этапа. *Первый этап* – чтение, осмысление и анализ текста. В зависимости от дидактической задачи анализ может быть смысловым, композиционным, языковым, стилистическим. *Второй этап* – построение высказывания по аналогии со структурными единицами разных уровней, содержащимися в тексте-образце. При этом могут выполняться упражнения типа: заполнение пропусков, дополнение предложений; укрупнение единиц текста,

объединение простых предложений в сложные, предложений – в абзацы; логическая перегруппировка предложений, абзацев; расширение – построение абзаца на основе ключевого предложения, создание текста на основе абзаца. *Третий этап* – написание учащимися самостоятельных письменных сообщений. Проверка и корректировка письменных работ осуществляется в основном учителем с учетом соответствия созданных произведений требованиям языковой правильности, нормативности, композиционной стройности и стилистической выдержанности [3].

Учителю следует помнить, что письменная речь – это не только умение выразить свои мысли в письменной форме, но и умение общаться в письменной форме. При обучении письменной форме общения следует учитывать:

- *Содержание*: реализация функций письменного общения (запрос, передача, сохранение информации; обращение за помощью, эмоциональное воздействие, взаимодействие, деловая переписка и др.);
- *Выражение* (речевая форма), например, поздравительная открытка, телеграмма, записка, вывеска, этикетка, подписи к рисункам, объявление, рецепт, меню, реклама, приглашение, соболезнование, деловое письмо, благодарность, анкета и др.
- *Исполнение* (графика): приемы управления графическим исполнением письменного произведения [2].

Не менее важным навыком ученика является умение воспринимать на слух и понимать информацию в процессе общения (**формирование навыков слушания и понимания**). Учителю рекомендуется проводить обучение слушанию/аудированию в соответствии с определенной целью: обучение извлечению необходимой информации, обучение общему пониманию, обучение детальному пониманию и т.д.

Восприятие речи на слух осуществляется на основе следующих навыков (которые формируются у учеников в ходе выполнения упражнений на разных этапах работы с аудиотекстом (предтекстовый (до прослушивания), притекстовый (во время прослушивания), послетекстовый (после прослушивания): *прогнозирование* (работа над словосочетаниями, в частности – ассоциативные тесты; прогнозирование по заглавию, по началу фразы и т.п.); *узнавание* (выделение в речи слов с определенным звуком, количеством слогов, слов на одну тему, слов, имеющих один грамматический признак и т.д.); *проговаривание* (проведение упражнений в различном темпе с

постепенным ускорением); *анализ и синтез* (восприятие текста целиком, затем по частям и опять полностью); *восприятие содержания аудиотекста* (составление плана, вопросов; формулировка выводов, оценки и т.п.);

Для обучения аудированию и для проверки аудитивных навыков можно использовать такие **типы заданий**: повторение учащимися высказанной учителем установки-задания; выстраивание фактологических цепочек из предложений текста; составление набросков плана; расположение пунктов плана в правильной последовательности; составление вопросов; выделение главной мысли; формулирование выводов по тексту; **оценка** поступков **героев текста, его содержания**; конспектирование, составление тезисов и др.)

Все вышеизложенное является базой для **формирования навыков говорения**. Учителю необходимо обеспечить **речевую направленность** обучения второму языку и тем самым способствовать развитию у школьников навыков диалогического общения (в пределах тематики и ситуаций общения, соответствующих возрасту), а также научить их создавать монологическое высказывание и при этом отношение к предмету высказывания.

Учителю рекомендуется использовать взаимосвязанное и параллельное обучение диалогической и монологической формам общения, поскольку монолог в чистом виде реализуется не часто, тогда как в диалоге отдельные реплики зачастую представляют собой монологические высказывания. Обучение диалогической речи в условиях отсутствия языковой среды или ограниченных языковых контактов должно быть систематическим, целенаправленным, личностно ориентированным, приближенным к условиям реальной коммуникации. Для этого следует в процессе обучения создавать соответствующие учебно-речевые ситуации, с помощью которых не только формируются мотивация и готовность вступать в речевое общение, но и создается комфортная, благоприятствующая общению атмосфера, снимаются психологические барьеры [3].

Следует также учитывать особенности диалога: его ситуативность, неподготовленность (спонтанность), создание его в процессе непосредственного общения двух или нескольких партнеров; возможную смену ролей; целенаправленность, мотивированность и обращенность к конкретному адресату каждой реплики; создание ее с учетом ожидаемой реакции собеседника; преимущественное использование определенных синтаксических конструкций (неполных, вопросительных, восклицательных предложений).

При обучении собственно монологической речи необходимо учитывать

ее особенности. Это – коммуникативная направленность высказывания; тематичность; непрерывность; последовательность, логичность речи; относительная смысловая законченность; наличие определенных синтаксических конструкций (полных, развернутых повествовательных предложений). Ученики должны приобрести следующие навыки: рассказывать (информировать) о чем-либо; описывать что-то, кого-то; высказывать свое мнение о чем-то (ком-то); доказывать, объяснять что-то. В результате реализации таких целей, учащиеся создают речевые произведения типа: сообщение перед определенной аудиторией; выражение своего мнения; обоснование (аргументация) своего мнения.

Основные типы заданий, способствующие обучению монологической речи: рассказывание по вопросам, по плану; рассказывание по картинке, по серии картинок; сокращение высказывания; расширение высказывания; пересказ (максимально близкий к тексту, полный; выборочный; своими словами; с изменением ситуации, с изменением действующего лица, времени; пересказ с изменением речевой задачи и др.); высказывание в определенной ситуации (собственно коммуникативное задание), например: *познакомь одноклассников со своей семьей; расскажи одноклассникам о своем друге, объясни, почему ты с ним дружишь; пригласи кого-то на...; опиши кого-то с определенной целью; выступи перед...; выскажи свое мнение о прочитанной книге, спектакле, кинофильме и т.д.*

Для развития интереса учеников к овладению речевым умением необходимо **постоянное обновление всех элементов учебного процесса (принцип новизны)**: новизна содержания материала, постоянная смена проблем обсуждения, предметов, взглядов и т.п.; новизна формы уроков: использование уроков-дискуссий, уроков-конференций, уроков-экскурсий и т.п.; новизна видов работ: смена уже известных видов работ и включение новых; новизна приемов работы (упражнений); новизна речевых партнеров (парная работа, групповая работа, проектная деятельность); новизна технических средств учения и иллюстративной наглядности [3].

Таким образом, при подготовке к уроку учитель должен учитывать следующее:

- при развитии речевого умения необходимо постоянное варьирование речевых ситуаций, связанное с речемыслительной деятельностью учащихся;
- речевой материал должен запоминаться произвольно, в процессе выполнения речемыслительных заданий;

- повторение речевого материала осуществляется благодаря его постоянному включению в процесс общения на уроке;
- упражнения должны обеспечивать постоянное комбинирование, трансформацию и перефразирование речевого материала;
- содержание учебных материалов должно вызывать интерес учащихся прежде всего своей информативностью;
- необходима постоянная новизна всех элементов учебного процесса.

## **Литература**

1. Предметные стандарты по русскому языку в школах с русским, узбекским, таджикским языками обучения для 1-4, 5-9, 10-11 классов.
2. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2002.
3. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007

**Р. В. Вальваков, КРСУ**  
**ЛИНГВОПЕРСОНОЛОГИЧЕСКАЯ**  
**ИНТЕРПРЕТАЦИЯ**  
**СРАВНИТЕЛЬНОЙ**  
**КОНСТРУКЦИИ (НА**  
**МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Т.**  
**ДРАЙЗЕРА «ФИНАНСИСТ»)**  
**LINGVOPERSONOLOGICAL**  
**INTERPRETATION OF**  
**COMPARATIVE CONSTRUCTION**  
**IN THE FINANCIER BY T.**  
**DREISER**

**R. V. Valvakov, KRSU**  
**LINGVOPERSONOLOGICAL**  
**INTERPRETATION OF COMPARATIVE**  
**CONSTRUCTION IN THE FINANCIER BY**  
**T. DREISER**

***Аннотация.** Статья посвящена изучению сравнительной конструкции как элемента идиостиля автора. На основе анализа функционирования и употребления сравнительных конструкций в романе Т. Драйзера «Финансист» исследуется индивидуально-авторское своеобразие художественного текста.*

***Abstract.** The article is devoted to the study of the comparative construction as an element of the author's idiosyle. Based on the analysis of the functioning and use of comparative constructions in the novel "Financier" by T. Dreiser, the author's individuality of the literary text has been revealed.*

***Ключевые слова:** лингвоперсоналогия, сравнительная конструкция, вариативность, языковая личность, антропофактор.*

***Key words:** lingvopersonology; comparative construction; variability; language personality; anthropofactor.*

---

***Сведения об авторе:** Вальваков Роман Викторович, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики английского языка и МК.*

---

***About the author:** Maksakova Alena Evgenevna, Master of Arts (Philology), senior instructor of the Department of Linguistics (English).*

***Место работы:** Кыргызско-Российский Славянский Университет.*

***Place of employment:** International University of Central Asia.*

***Контактная информация:** г. Бишкек, Кыргызско-Российский Славянский Университет, гуманитарный факультет, Чуйский проспект, 44, каб. 540.*

*e-mail: valvakov@krsu.edu.kg, valvakoff@gmail.com*

---

Лингвоперсоналогия – это одно из активно развивающихся направлений современной лингвистики.

Н.В. Мельник и Г.И. Нургалева определяют лингвоперсоналогию как интегрированную область научного знания, объектом которой выступает языковая личность [4, с. 171]. Определение, которое дает Е.Н. Татаринцева,



соотносится с первым определением: Лингвоперсонология – это самостоятельное направление языкознания, объектом исследования которого становятся субъект и его языковые проявления [5, с. 48].

Предметом изучения лингвоперсонологии выступают лингвистические категории – части речи, лексические единицы, речевые жанры и т.д. Исследуется их место, особенности функционирования в языке и речи личности.

Ключевые идеи лингвоперсонологии выражаются терминами и понятиями, среди которых к числу основных принадлежат «персонотекст», «языковая способность», «лингвоперсонологическая вариативность», «антропофактор».

Персонотекст – это «текст, воплощающий языковую личность его автора и являющийся для лингвиста источником информации о ней» [4, с. 170]. То есть, персонотекст – это обычный текст, который рассматривается с позиций того, как в нем отражается личность автора.

Понятие языковой способности является одним из ключевых в психолингвистике. В концепции Г.И. Богина языковая способность рассматривается как готовность «производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» [2]. Г.И. Богин понимает речевую способность именно как готовность, а не как одаренность. Речевая способность, по Г.И. Богину, – это результат абстрагирования от «индивидуальных различий людей и от различий известных этим людям языков» [1].

Важное для лингвоперсонологии понятие – «лингвоперсонологическая вариативность». Лингвоперсонологическая вариативность – это наличие вариантов языковых единиц разного уровня, определяемое особенностями языковой личности. Так, лингвоперсонологическая вариативность персонотекстов лежит в основе того факта, что школьники пишут разные изложения по одному и тому же тексту, или разные сочинения по одной и той же картине.

С понятием лингвоперсонологической вариативности связано понятие антропофактор. Данный термин описывает личностные предпочтения и неосознанные процессы, которые влияют на выбор тех или иных синтаксических структур, грамматических категорий, лексических единиц. Выбор того или иного способа номинации или реализации коммуникативного намерения определяется индивидуальными характеристиками говорящего.

Д.В. Кузнецов в этой связи замечает, что «любая грамматическая категория предоставляет автору речевого произведения вариативные формы, избираемые

под воздействием антропофактора, что доказывает личностную обусловленность грамматики» [3, с. 16].

Существенная составляющая антропофактора – это качество языковой способности. Отдельный носитель языка обладает своей точкой зрения (возможно, неосознанной и интуитивной) на удобство той или иной языковой единицы: грамматической формы, синтаксической конструкции, лексемы, словоформы и связанной с ними экономией речемыслительных усилий. Чем большую возможность выбора предоставляет язык говорящим, тем активнее действует антропофактор.

Таким образом, лингвоперсонология как направление современного языкознания обращает внимание исследователей на индивидуальный характер речевой деятельности каждой языковой личности.

В данной статье мы хотели бы рассмотреть индивидуально-авторские особенности сравнительных конструкций в романе Т. Драйзера «Финансист».

Одна из особенностей стиля Т. Драйзера, как замечают многие критики, – это отсутствие изящества и отшлифованности, небрежность в языке, особая натуралистичность изображения. Эти характеристики проявляются и в тех сравнительных конструкциях, которые использует Теодор Драйзер.

Эталоны сравнения заимствуются им по преимуществу, из четырех тематических сфер: 1. Животные. 2. Природа. 3. Артефакты. 4. Человек.

Важное место в системе сравнительных конструкций Теодора Драйзера занимают анималистические сравнения. Писатель использует их, чтобы образно описать самые разнообразные явления действительности. В романе «Финансист» описывается жестокий мир бизнеса, конкурентной борьбы, финансового риска. В этом мире денег нет места честности и человечности, так как действует закон джунглей. Показывая отношения в мире денег и прибыли, Т. Драйзер удачно пользуется анималистическими сравнениями, проводя параллели между миром животных и миром людей. Борьба за прибыль сравнивается с борьбой за добычу, а финансисты – с хищниками.

*They were like hawks watching for an opportunity to snatch their prey from under the very claws of their opponents. [6, p. 21]*

*He was like a young hound on the scent of game. His father could not resist his appeal... [6, p.9]*

*Yet in time he also asked himself, who was it who made the real money – the stock-brokers? Not at all. Some of them were making money, but they were, as he*

*quickly saw, like a lot of gulls or stormy petrels, hanging on the lee of the wind, hungry and anxious to snap up any unwary fish. [6, p. 21]*

Образ пчелиного улья используется для изображения городской казны, и надежды на получение легкой выручки.

*The city treasury and the city treasurer were like a honey-laden hive and a queen bee around which the drones – the politicians – swarmed in the hope of profit. [6, p. 72]*

Один из наиболее частотных анималистических образов романа – это образ паука. Паук не является негативным образом в романе Т. Драйзера. Так, беспомощность и неполноценность сравниваются с пауком без паутины.

Человек со связями, которые он сам заботливо создал и которые он полностью контролирует, сравнивается с пауком и его паутиной.

*Cut the thread, separate a man from that which is rightfully his own, characteristic of him, and you have a peculiar figure, half success, half failure, much as a spider without its web, which will never be its whole self again until all its dignities and emoluments are restored. [6, p. 52]*

*Like a spider in a spangled net, every thread of which he knew, had laid, had tested, he had surrounded and entangled himself in a splendid, glittering network of connections, and he was watching all the details. [6, p. 75]*

С пауками сравниваются беспринципные адвокаты, поджидающие как бы исподтишка нанести удар, готовые использовать закон для достижения любых целей.

*Great lawyers were merely great unscrupulous subtleties, like himself, sitting back in dark, close-woven lairs like spiders and awaiting the approach of unwary human flies. [6, p. 158]*

Анималистические сравнения активно используются при описании внешности человека.

*He was a big man, enormous, with a face, his father said, something like that of a pig ... [6, p. 3]*

*Her eyes gleamed almost pleadingly for all her hauteur, like a spirited collie's, and her even teeth showed beautifully. [6, p. 60]*

*She was like a bright bird radiating health and enthusiasm—a reminder of youth in general. [6, p. 39]*

*Judge Payderson came in after a time, accompanied by his undersized but stout court attendant, who looked more **like a pouter-pigeon** than a human being... [6, p. 158]*

Ситуация взаимодействия людей также описывается при помощи сравнений с миром животных. На основе внешнего сходства можно провести параллели между двумя людьми, смотрящими друг на друга и двумя смотрящими друг на друга тиграми, между удавом, который гипнотизирует свою жертву, и человеком, пристально смотрящим на другого человека и пытающимся уговорить его что-либо сделать.

*And Desmas was vigorous physically. He eyed Cowperwood and Cowperwood eyed him. Instinctively Desmas liked him. **He was like one tiger looking at another.** [6, p. 217]*

*And so he stood there looking at him **as might a snake at a bird determined to galvanize him into selfish self-interest if possible.** [6, p. 98]*

Анималистические сравнения употребляются Т. Драйзером, чтобы нагляднее изобразить факты внутреннего мира человека. Так, чувства могут сравниваться с горячими, энергичными лошадьми, процесс формирования мыслей, появления определенной мысли и ее обдумывания сравнивается с крысой, которая выбегает из своей норы и возвращается в нее.

*Since his first glimpse of her in the hall, his feelings and ideas had been leaping and plunging **like spirited horses.** [6, p. 60]*

*If some one man could see her as she was now, some time! Which man? That thought scurried back **like a frightened rat into its hole.** [6, p. 61]*

*Further thoughts along this line were **like rats that showed their heads out of dark holes in shadowy corners and scuttled back at the least sound.** [6, p. 67]*

Обращает на себя внимание тот факт, что Т. Драйзер отдает предпочтение образам хищных животных, что обусловлено теми событиями, той действительностью, которые изображены в романе.

*This man had certainly come to him **as a sheep, and had turned out to be a ravening wolf.** [6, p. 184]*

*Now the crash had come. The grief and the rage of the public would be intense. For days and days and weeks and months, normal confidence and courage would be gone. This was his hour. This was his great moment. **Like a wolf prowling under glittering, bitter stars in the night,** he was looking down into the humble folds of simple*

*men and seeing what their ignorance and their unsophistication would cost them. [6, p. 240]*

Т. Драйзер использует сравнения с различными объектами природы и природными явлениями. Писатель проводит параллели между теми процессами и явлениями, которые протекают в природе, и описываемыми им событиями. Символы, заимствованные из тематической группы «Природа», реже используются для описания внешности человека и чаще – для изображения внутреннего мира человека, черт его характера.

Так, рот младенца сравнивается с бутоном цветка, белый цвет лица девушки – с утром.

*He would dandle Frank, Jr., who was the first to arrive, on his knee, looking at his chubby feet, his kindling eyes, his almost formless yet **bud-like mouth**, and wonder at the process by which children came into the world. [6, p. 30]*

*Dora Fidler was a brunette, and Marjorie Stafford was **as fair as the morning**, with bright-red cheeks, bluish-gray eyes, and flaxen hair, and as plump as a partridge. [6, p. 11]*

Сравнения, основывающиеся на наименованиях природных явлений и объектов, используются для более наглядного представления абстрактных процессов. Сравнения дают как бы конкретную модель этих процессов, которая позволяет автору понятнее выразить свою мысль.

Предчувствие трагедии, которая еще не видна, скрыта текущими событиями, сравнивается с древесиной, покрытой корой

*That old conviction of tragedy underlying the surface of things, **like wood under its veneer**, was emphasized. [6, p. 30]*

Неясные ощущения, предчувствия ассоциируются с темной тучкой на горизонте.

*Vaguely but surely he began to see looming before him, **like a fleecy tinted cloud on the horizon**, his future fortune. [6, p. 40]*

Медленные, незаметные, постепенные изменения сравниваются с плеском волн.

*It would be impossible to indicate fully how subtle were the material changes which these years involved – changes so gradual that they were, **like the lap of soft waters**, unnoticeable. [6, p. 30]*

Свет в различных своих проявлениях у Т. Драйзера служит символом скорости. Вспышка света символизирует скорость, с которой проходят дни молодого занятого дельца.

*And his thoughts continued to dwell on her, notwithstanding the hectic days which now passed **like flashes of light** in his new business venture. [6, p. 19]*

Молния символизирует скорость мыслительных процессов, в примере молния описывает то, как определенная ситуация промелькнула в голове у человека.

***Like lightning** the entire situation hashed through his mind. He would risk it. He stopped before the chief clerk's desk. [6, p. 113]*

Крах и разорение банков и компаний во время кризиса сравнивается с падением деревьев во время урагана.

*Over there banks and trust companies were falling **like trees in a hurricane**. [6, p. 241]*

Устойчивое сравнение с огнем обозначает скорость и масштабность распространения определенного явления или процесса.

*A policeman arrested a boy for calling out the failure of Jay Cooke & Co., but nevertheless the news of the great disaster was **spreading like wild-fire**. [6, p. 240]*

Основная сфера функционирования сравнительных конструкций, позицию эталона в которых занимают названия артефактов – это описание человека, его внешности, поступков, действий, черт характера.

Символ консервативности, отличающегося неизменностью поведения – часы.

*He was making what he considered judicious and conservative investments and because of his cautious, conservative, **clock-like** conduct it was thought he might reasonably expect some day to be vice-president and possibly president, of his bank. [6, p. 11]*

Различные черты портретного описания также могут образно описываться с опорой на сравнительные конструкции, содержащие названия артефактов.

*Her smile was something **like a hat or belt or ornament which one puts on or off at will**. [6, p. 196]*

*His rather showy side-whiskers seemed now **like flags or ornaments of a better day that was gone**. [6, p. 133]*

Интеллектуальная, мыслительная деятельность также ассоциируется с определенными артефактами: с быстро работающей машиной, с прожектором.

*Aileen, the moment the door closed, had begun to put on her clothes swiftly and nervously. Her mind was working **like a rapidly moving machine**. [6, p. 143]*

*It was a powerful mind, turning, **like a vast searchlight, a glittering ray into many a dark corner**; but it was not sufficiently disinterested to search the ultimate dark. [6, p. 216]*

Сравнение с пушечным ядром используется Т. Драйзером, чтобы показать эффект и последствия плохой новости, плохого известия, которое нарушило спокойное течение жизни героини.

*Since the fatal morning, for instance, when Lillian Cowperwood had received that utterly destructive note, **like a cannonball ripping through her domestic affairs**, she had been walking like one in a trance. [6, p. 133]*

Слова, относящиеся к сфере «человек», представлены наименованиями лиц по возрастному и профессиональному признакам.

В качестве эталона сравнения Т. Драйзер использует понятие «ребенок». Для писателя ребенок – это символ простоты и бесхитростных и незамысловатых действий, приносящих радость.

*She looked at his handsome face, which was turned to hers, with **child-like simplicity**. [6, p. 23]*

*She met his eagerness with that smiling, tantalizing passivity which he had so much admired but which this time was tinged strongly with a communicated desire. He thought he should never have enough of her, her beautiful face, her lovely arms, her smooth, lymphatic body. **They were like two children, billing and cooing, driving, dining, seeing the sights**. [6, p. 28]*

Сравнительные конструкции с существительными, обозначающими лиц по профессии и роду деятельности, используются для описания внешности человека, его позы.

*He had not intended to go. His face was streaked with the grease and dirt of his work – he looked **like a foundry man or machinist**, say twenty-five years of age. [6, p. 32]*

*He smoothed the leg of his prison trousers in a thoughtful way, and plucked at the sleeve of his coat. Just now he looked very much **like a highly intelligent workman** as he sat here, rather than **like the important personage that he was**. Mrs. Cowperwood was very resentful. [6, p. 229]*

*“They certainly are not, Mr. Desmas,” replied Cowperwood, standing very erect and soldier-like. “I didn’t imagine I was coming to a hotel, however.” [6, p. 217]*

Образ врача, прощупывающего пульс здорового пациента и раздумывающего о том, что можно убедить пациента в наличии болезни, и, таким образом, получить деньги за лечение, используется для описания дельца, обдумывающего финансовую махинацию.

*Cowperwood felt like a physician feeling a patient’s pulse – a patient who is really not sick at all but the reassurance of whom means a fat fee. [6, p. 49]*

Отметим, что в тексте анализируемого произведения функционируют сравнительные конструкции, эталоном сравнения в которых выступают целые ситуации. Так, девушка окруженная поклонниками на балу, сравнивается с горшком меда, вокруг которого летают пчелы. Чтобы показать, что Копервуд обладал природным чутьем, инстинктом к финансовым операциям, Т. Драйзер проводит сравнения с поэтом, для которого естественным является природная, врожденная чувствительность к эмоциям и тонкостям жизни.

*He was a financier by instinct, and all the knowledge that pertained to that great art was as natural to him as the emotions and subtleties of life are to a poet. [6, p. 4]*

*The ball-room, as she entered, was lovely enough. The young men and young women she saw there were interesting, and she was not wanting for admirers. The most aggressive of these youths – the most forceful – recognized in this maiden a fillip to life, a sting to existence. She was as a honey-jar surrounded by too hungry flies. [6, p. 61]*

Подводя некоторые итоги, хотелось бы отметить следующее:

В языке заложен огромный потенциал, который предоставляет возможность каждому человеку реализовать себя: каждый индивид употребляет язык для выражения именно своей неповторимой самобытности.

Сравнительные конструкции в романе Т. Драйзера «Финансист» являются особым типом подачи информации, позволяющим воздействовать на образное мышление читателя и изобразить текстовую реальность как результат творческого переосмысления автора.

Сравнительная конструкция Т. Драйзера представляет собой яркое проявление авторского лингвокреативного мышления автора. В романе Т. Драйзера «Финансист», как и во многих произведениях художественной литературы, степень индивидуально-авторского своеобразия сравнительной конструкции практически безгранична.



## Литература

1. Богин, Г. И. Концепция языковой личности: автореф. ... д-ра пед. наук. / Г.И. Богин. – Москва, 1982. – 36 с.
2. Богин, Г. И. Современная лингводидактика. / Г.И. Богин. – Калинин, 1980. – 61 с.
3. Кузнецов, Д.В. Формула ввода цитируемой информации как лингвоперсонологический критерий / Д.В. Кузнецов. // Вестник Кемеровского государственного университета. – №4 (52). – Том 4. – Кемерово, 2012. – С. 13-17
4. Мельник, Н.В., Нургалева, Г.И. Стратегии толкований латинских крылатых фраз в лингвоперсонологическом аспекте / Н.В. Мельник, Г.И. Нургалева. // Вестник Кемеровского государственного университета. – Кемерово, 2014. – № 3 (59) – Том 3. – С. 170-173
5. Татаринцева, Е.Н. Современные антропоцентрические направления в науке о языке: лингвоперсонология / Е.Н. Татаринцева. // Вестн. Алт. акад. экономики и права. – Барнаул, 2009. – Вып. 13. – С. 47-49.
6. Dreiser, T. The Financier / T. Dreiser // [https://royallib.com/book/Dreiser\\_Theodore/The\\_Financier.html](https://royallib.com/book/Dreiser_Theodore/The_Financier.html) (11.03.19, 10:35)

## References

1. Bogin, G. I. Konceptsiya yazykovoj lichnosti: avtoref. ... d-ra ped. nauk. / G.I. Bogin. – Moskva, 1982. – 36 s.
2. Bogin, G. I. Sovremennaya lingvodidaktika. / G.I. Bogin. – Kalinin, 1980. – 61 s.
3. Kuznecov, D.V. Formula vvoda citiruemoj informacii kak lingvopersonologicheskij kriterij / D.V. Kuznecov. // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. – №4 (52). – Tom 4. – Kemerovo, 2012. – S. 13-17
4. Mel'nik, N.V., Nurgaleeva, G.I. Strategii tolkovanij latinskih krylatyh fraz v lingvopersonologicheskom aspekte / N.V. Mel'nik, G.I. Nurgaleeva. // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. – Kemerovo, 2014. – № 3 (59) – Tom 3. – S. 170-173
5. Tatarinceva, E.N. Sovremennye antropocentricheskie napravleniya v nauke o yazyke: lingvopersonologiya / E.N. Tatarinceva. // Vestn. Alt. akad. ehkonomiki i prava. – Barnaul, 2009. – Vyp. 13. – S. 47-49.
6. Dreiser, T. The Financier / T. Dreiser // [https://royallib.com/book/Dreiser\\_Theodore/The\\_Financier.html](https://royallib.com/book/Dreiser_Theodore/The_Financier.html) (11.03.19, 10:35)

УДК

**Н. Т. Джайнакова, МУЦА  
К ВОПРОСУ О ЯЗЫКОВОЙ  
СИТУАЦИИ В КЫРГЫЗСКОЙ  
РЕСПУБЛИКЕ**

**N. T. Dzhainakova, IUCA**

**TO THE ISSUE OF LINGUISTIC  
SITUATION IN KYRGYZ REPUBLIC**

**Аннотация.** В статье рассматривается современное состояние русского, как официального и кыргызского, как государственного языков Кыргызской Республике. Автор попытался показать, в каких сферах они используются и какие проблемы существуют в языковой политике республики.

**Abstract.** The article considers the current status of the Russian as the official language and Kyrgyz as the state language in the Kyrgyz Republic. The author tried to observe the fields where these languages are used and to denote the problems which exist in the language policy of the Republic.

**Ключевые слова:** русский язык, кыргызский язык, статус, языковая ситуация, официальный язык, государственный язык, языковая политика.

**Key words:** Russian, Kyrgyz, status, the language situation, the official language, the state language, the language policy.

---

**Сведения об авторе:** Джайнакова Назгуль Толонбаевна, кандидат педагогических наук, доцент Программы «Международные коммуникации».

**About the author:** Dzhainakova Nazgul Tolonbaevna, Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant Professor of the ICC program.

**Место работы:** Международный университет в Центральной Азии.

**Place of employment:** International University of Central Asia.

**Контактная информация:** г. Токмок, Международный Университет в Центральной Азии (МУЦА), г. Токмок, ул. Шамсинская 2.

*e-mail:* n.djainakova@mail.ru

---

В последние годы в Кыргызской Республике вопрос о роли русского языка актуализировался, так как его статус меняется из-за повышенного внимания кыргызскому языку, как государственному, и попыток отдельных политиков предать забвению русский язык. Однако согласно Конституции страны русский язык является официальным языком [5]. И в законе “Об официальном языке в Кыргызской Республике”, действующем с 2000 года, говорится о том, что он используется “наряду с государственным языком в сфере государственного управления, законодательства и судопроизводства Кыргызской Республики, а также в иных сферах общественной жизни

Кыргызской Республики в случаях и порядке, предусмотренных настоящим Законом и законодательством Кыргызской Республики” [3]. В законе “О государственном языке в КР” говорится, что “В Кыргызской Республике в качестве официального языка употребляется русский язык.” [2]. И там же “Не допускается ущемление прав и свобод граждан по признаку незнания государственного или официального языка.”

Если в законе "О государственном языке Кыргызской ССР" от 23 сентября 1989 года, принятом в республике в годы ее сосуществования в союзном государстве, говорилось, что “Киргизская ССР обеспечивает свободное функционирование русского языка как языка межнационального общения народов СССР”, то в законе “О государственном языке в Кыргызской Республике” от 2004 года в статье 3 декларируется следующее: “Кыргызский язык как государственный язык считается и языком межнационального общения в Кыргызской Республике”. Но фактически языком межнационального общения по-прежнему остается русский язык, хотя и не повсеместно. Однако картина общения на русском языке претерпела определенные изменения: несмотря на то, что разговор ведут на русском языке, представители других национальностей при обращении к кыргызам с учетом кыргызского менталитета используют в речи слова-обращения к старшим: “эже” (к старшим по возрасту женщинам, “байке” (к старшим по возрасту мужчинам), “апа” (к пожилой женщине), “ата” (к пожилому мужчине) и т.д. И это естественно, ведь в современном мире процесс интеграции касается и языка, особенно если он является средством межкультурного общения. В Кыргызстане русский язык находится в тесном контакте с кыргызским - государственным языком. Носителями русского языка в Кыргызстане являются представители разных национальностей и разных культур. Русский язык, являясь родным для части граждан Кыргызстана, сохраняет свои этнические черты и связь с этнической культурой, однако, функционируя в качестве средства межнационального общения, он приспособливается к отражению кыргызско-этнических реалий.

В социолингвистике единой классификации сфер использования языков нет. Но мы придерживаемся классификации профессора А.О.Орузбаева, который в своей монографии “Русский язык как этнокоммуникативный компонент дву- и многоязычия в Кыргызстане” (Бишкек, 2003) дал общую характеристику по 16 основным сферам коммуникации на русском языке: общественно-политической, сфере науки, сфере художественной культуры, сфере массовой коммуникации, семейно-бытовой сфере, сфере религиозного ритуала, сфере промышленного производства, сфере сельскохозяйственного

производства, сфере архитектуры и строительства, сфере бытового обслуживания, сфере транспорта и коммуникации, сфере информации, сфере спорта и туризма, сфере силовых и пограничных ведомств и сфере международных связей [7]. Во всех этих сферах активно использовался русский язык на тот момент исследования.

На сегодняшний день картина несколько изменилась. Как отмечают исследователи, “кыргызский язык преобладает в государственных учреждениях отдаленных районов и областей. В городах севера республики и в столице, а также в бизнесе преобладает русский язык, либо кыргызско-русское двуязычие. Распределение по регионам республики следующее: в столице и в близлежащих к ней регионах преобладает русский язык, в Нарыне и Таласе господствует кыргызский язык, в курортной зоне Иссык-Кульской области развито кыргызско-русское двуязычие, в южных областях функционирует кыргызско-узбекское двуязычие. В основных сферах кыргызский язык используется в сельских местностях, в то время как в городах и в близлежащих к ним местностях продолжает использоваться больше русский язык” [1].

Русский язык сохраняет позиции в официальном пространстве: преимущественно на русском языке готовятся законопроекты и проекты постановлений, договоров и других документов, а затем они переводятся на государственный язык. Заседания и обсуждения стараются вести на кыргызском языке, но многие выступающие, извиняясь, переходят на русский язык, ссылаясь на то, что это для доступности широкому кругу слушателей, несмотря на то, что зачастую имеется синхронный перевод на русский, а в отдельных случаях и на английский язык. В структурах исполнительной власти и судебно-надзорных органах также нарастает тенденция преобладания кыргызского языка, но преимущественно в периферии республики. Однако как в центре, так и на местах возникают сложности при использовании специальной терминологии на кыргызском языке и ее правильном употреблении в делопроизводстве. В этой связи во всех министерствах и ведомствах созданы отделы специалистов по государственному языку, которые переводят на кыргызский язык официальную переписку, внешний и внутренний документооборот (приказы, распоряжения и др.). В государственных учреждениях и организациях, учебных заведениях введены должности советников по государственному языку.

В принятой в 2014 году “Национальной программе развития государственного языка и совершенствования языковой политики в Кыргызской Республике на 2014-2020 годы” констатируется факт о том, что в

настоящее время **русский язык преобладает в сфере среднего и высшего профессионального образования, науки, СМИ, Интернета, делового и международного общения, а также административного управления** [6, с.2]. В то время как государственный язык используется лишь в сфере школьного образования, художественной литературы, культуры и искусства, СМИ, торговли и общественно-политической жизни. Кыргызский язык недостаточно применяется в сферах экономики, образования, науки и в подготовке специалистов.

С момента принятия первого закона о государственном языке, то есть с 1989 года, в стране было принято около ста официальных документов относительно государственного языка и четыре документа, касающихся официального языка в Кыргызской Республике. Последним из таких документов является вышеупомянутая Национальная программа развития государственного языка и совершенствования языковой политики в Кыргызской Республике на 2014-2020 годы, опубликованная в официальной газете “Эркин Тоо” 6 июня 2014 года.

В Программе, где излагается анализ текущей ситуации, говорится: “В языковой политике современного Кыргызстана чрезвычайно острым остается вопрос развития государственного языка. Несмотря на активные усилия по поддержке государственного языка, предпринятые в годы суверенности, в настоящее время не наблюдается кардинальных изменений в расширении сфер использования кыргызского языка, прежде всего в государственном управлении, делопроизводстве и профессиональной коммуникации, а также в системе высшего образования. Вопреки тому, что государственный язык изучается во всех учебных заведениях республики, им владеет лишь одна десятая часть граждан, для которых кыргызский язык не является родным. Выпускники кыргызских, узбекских, таджикских школ не владеют на должном уровне официальным языком так же, как выпускники русскоязычных школ - государственным языком”.

Данные обстоятельства и определили основную направленность языковой политики государства - достижение полномасштабного функционирования государственного языка **во всех сферах общественной жизни и выполнение им интегрирующей роли** при сохранении языков этносов, проживающих в Кыргызстане, и создании условий для их изучения и развития.

В принятых ранее официальных документах, таких как: “Концепция развития государственного языка Кыргызской Республики”, утвержденная

Указом Президента Кыргызской Республики "О дальнейшем развитии государственного языка Кыргызской Республики" от 20 января 1998 года № 21, "Программа развития государственного языка Кыргызской Республики на 2000-2010 годы", утвержденная Указом Президента Кыргызской Республики от 20 сентября 2000 года № 268, основной упор делался на изучение кыргызского языка **как учебного предмета**. Однако в данных документах вопросы, касающиеся широкого использования государственного языка во всех сферах общественной жизни и его интегрирующей роли, не отражены.

В последние годы депутаты Жогорку Кеңеша всерьез озаботились реализацией Закона о государственном языке. Принятый в 2014 году Закон «О внесении дополнений и изменений в некоторые законодательные акты Кыргызской Республики» [4] предусматривает к 2020 г. полный перевод в Кыргызстане делопроизводства организаций и хозяйствующих субъектов на государственный язык.

Во время рассмотрения в Палате постановления парламента о реализации требований закона 2016 года о государственном языке Кыргызстана поднимался вопрос о расширении использования кыргызского языка. Депутаты потребовали от правительства улучшить исполнение закона о государственном языке.

В ноябре 2017 г. Правительство приняло постановление [8], в соответствии с которым государственные служащие должны будут владеть кыргызским языком, а с 1 марта 2018 года должна начаться проверка госслужащих на уровень знания государственного языка. *Определены четыре степени знания кыргызского языка. Это начальный – самый простой уровень. Далее идет базовый. Он, конечно, считается вторым уровнем. Затем следуют средний, выше среднего и высший уровни.* Проходящие тест граждане сначала узнают свой уровень и далее идут учиться на курсах. Предполагается, что каждый госслужащий должен с 2019 года знать кыргызский язык на базовом уровне, в 2020 году - на среднем уровне, а в 2021 году – на уровне выше среднего. Уровень знания языка будет определять «Кыргызтест».

Кроме того, с трибуны Парламента раздаются жесткие требования делать доклады исключительно на кыргызском языке. Например, когда заслушивали доклады ответственных за аварию на ТЭЦ Бишкека, которая произошла в конце января 2018г. Депутатам не понравилось, что энергетики говорят по-русски. Генеральному директору ОАО «Электрические станции» Узаку Кадырбаеву поступило много замечаний, чтобы он отчитывался на кыргызском языке.

Такая активность депутатов, порою даже жесткость вызывает тревогу у граждан, не владеющих государственным языком, особенно у русскоязычного населения, которые опасаются ущемления законных прав, гарантированных Конституцией страны. Законодательные требования к уровню владения государственным языком могут вызвать проблему равного представительства в государственных структурах и помешать карьерному росту на госслужбе представителям нацменьшинств.

Возможно, поэтому с трибуны Жогорку Кеңеша прозвучало предложение депутата Ирины Карамушкиной о придании русскому языку статуса государственного, с мотивацией о том, что усилением внедрения государственного языка устанавливается ограничение для многих русскоязычных граждан. В своем выступлении она отметила: *«Чем станет хуже, если мы два государственных языка – кыргызский и русский – узаконим в нашей стране. Все мы чтим мирового нашего писателя Чингиза Айтматова, памятники и скульптуры открываем, но все вы прекрасно знаете, что он говорил о Кыргызстане: это птица, которая будет развиваться и лететь с двумя равными, паритетными крыльями. Этими крыльями будут русский и кыргызский языки»*[9]. Это предложение депутата не нашло поддержки ни у коллег-депутатов, ни у председателя Национальной комиссии по госязыку Назаркула Ишкеева, который заметил, что нет необходимости политизировать государственный язык, потому что оба языка развиваются во взаимодействии.

Признавая необходимость развития государственного кыргызского языка, **нельзя допустить перекоса в языковой политике.** Ведь то, что постепенно слагалось в течение 70 лет (а именно столько лет русский язык выполнял все самые важные функции во всех сферах общественной жизни республики) нельзя коренным образом изменить и отменить и за короткое время заставить людей говорить и писать на другом языке. Даже путем принятия законов, издания указов и приказов. И, не видя желаемых результатов, отдельные политики стали предлагать волевым методом решить проблему – путем ужесточения закона заставить изучать кыргызский язык и свести к нулю роль официального русского языка. Вспомним рьяную попытку депутата У.А.Аманбаевой в 2012 году провести закон “О государственном языке в Кыргызской Республике”, жестко требующий полный переход к государственному языку, отмечающий русский язык, а за незнание кыргызского языка предусматривающий денежные штрафы.

Это была попытка насильственно заставить учить людей государственный язык, что уже является нарушением прав человека. К счастью, ее инициатива не нашла поддержки у большинства депутатов.

И какие бы усилия не предпринимались, какие бы законы не издавались, они не в силах остановить объективный процесс развития языка. Язык – это саморазвивающееся, самоорганизующееся явление. Прошло 29 лет со дня принятия первого закона о государственном языке республики. Но ощутимых результатов мало. Причин тому множество. Назовем основные из них:

- Отсутствие центральной координационной и плановой работы, что привело к тому, что вопросы языкового строительства были пущены на самотек.
- Отсутствие научно разработанной и проверенной методики обучения кыргызскому языку, отсутствие квалифицированных преподавателей привели к тому, что большинство русскоязычного населения так и не выучило кыргызский язык.
- Незаработанность методики преподавания кыргызского языка некыргызам. Мало кто из специалистов имел достаточное представление о том, кого учить, чему учить и как учить?
- Катастрофический недостаток учебников, методических пособий и обучающих кадров.
- Незаработанность в должной мере научно-технической терминологии и лексики делопроизводства кыргызского языка.

Между тем, необходимость русского языка в Кыргызстане очевидна. Причин тому немало. Остановимся только на некоторых из них.

- Отсутствие в кыргызском языке устойчивого терминологического аппарата по многим отраслям знаний, о чем говорилось выше.
- Отсутствие в кыргызском языке терминологического аппарата, необходимого для успешного документирования деятельности различных организаций и учреждений. В нём нет кыргызских терминов, описывающих финансово-экономические явления, банковскую деятельность или IT технологию.
- За последние годы был создан ряд терминологических словарей по различным отраслям науки, однако, к сожалению, они не получили широкого применения.
- Наследие СССР. В стране сильный профессорско-преподавательский состав, получивший образование в советскую эпоху, в университетах и



школах в основном преподают на русском языке. Практически все преподаватели старше 50 лет. Большинство из них, работая в естественно-технических вузах, не могут преподавать необходимые дисциплины на кыргызском языке. И пока научно-образовательная функция кыргызского языка не сформирована, преподаватели будут читать свои лекции на русском языке. Даже научные труды пишутся и диссертации защищаются в большинстве своем на русском языке.

- Связи Кыргызстана с Россией.

А) Российская Федерация – стратегический партнёр Кыргызстана. Доля России в кыргызстанском экспорте составляет 19,2%, по этому показателю РФ уступает только Швейцарии (27%). Доля РФ в кыргызстанском импорте - 36,6%, важнейшими статьями импорта из РФ являются ГСМ и продовольствие. В материалах Министерства экономики страны говорится, что львиная доля экспорта приходится на торговлю с Казахстаном, а также – Россией. Соседям Кыргызстан отправляет 100% электроэнергии, 83% молочной продукции, 96% швейных изделий, а в Российскую Федерацию поставляет 36% фруктов и овощей, 64,3% хлопка-волокна, и 42% стекла. Самый большой импорт из России идет по линии ГСМ – 98%.

Б) Большое количество трудовых мигрантов из нашей страны работает в России.

По данным Министерства труда, миграции и молодежи, в России и Казахстане работает около 1 млн. граждан Кыргызской Республики, из них более 80% - в России. Около 300 000 кыргызстанцев получили российское гражданство. Мигранты играют важную роль в кыргызстанской экономике - согласно данным Национального банка Кыргызской Республики, только за 9 месяцев 2018 года мигранты перевели 1 миллиард 970,4 млн. долларов, из них 95% из России. Это рекордный показатель с 2005 года. А в 2017 г. приток денежных переводов в КР составил 2, 5 млрд. долларов. И общая доля переводов от мигрантов превышает треть объема ВВП страны.

Следовательно, лишение русского языка статуса официального может негативно отразиться на всей экономике Кыргызстана.

### **Выводы**

Основной вывод звучит следующим образом: русский язык должен сохранить за собой статус официального языка как минимум ещё на 25-30 лет. Такой срок достаточен, чтобы кыргызский язык развился до необходимого уровня.

Кыргызский язык, являясь государственным языком республики, распространен на большей территории страны. Он применяется в полной мере в семейно-бытовой, ритуальной сферах, СМИ, культуре и в школьном образовании, частично – в общественно-политической и экономической сферах, в судопроизводстве и делопроизводстве.

Русский язык, являясь официальным языком Кыргызстана, наиболее распространен на территории г. Бишкек, Чуйской и Иссык-Кульской областей. Он представлен во многих сферах общественно-политической жизни, научно-образовательной, культурной и экономической жизни республики и выполняет роль языка межэтнического общения.

На данном этапе жизнеспособность и перспективность русского языка в сложившейся языковой ситуации поддерживается двумя факторами: его востребованностью как языка межнационального общения и его значимостью как языка науки и образования в республике.

Как отмечает профессор З.К.Дербишева, “на данном этапе налицо явные признаки языкового кризиса, когда кыргызский язык еще не может выполнять полнокровно функции государственного языка, а русский язык уже не может выполнять функции официального языка. Причины такого состояния кыргызского языка объясняются несформированностью его научно-образовательного потенциала, а русский язык в региональном проявлении постепенно утрачивает свои литературные устои” [1, с.54].

Резюмируя вышеизложенное, нужно сказать, что государственный кыргызский язык в Кыргызстане развивать нужно, но не в ущерб официальному русскому языку. Оба языка должны существовать в стране, поскольку есть потребность в них обоих.

## Литература

1. Дербишева З.К. Языковая политика и языковая ситуация в Кыргызстане. – В кн. Russian Language Journal, Vol. 59, 2009.С.49-58. <http://docplayer.ru/68939402-Yazykovaya-politika-i-yazykovaya-situaciya-v-kyrgyzstane-zamira-derbisheva.html>
2. Закон “О государственном языке” от 2 апреля 2004 года, статья 1. [cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/1439](http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/1439)
3. Закон “Об официальном языке в КР” от 29 мая 2000г. №52, статья 1. <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/443>

4. Закон «О внесении дополнений и изменений в некоторые законодательные акты Киргизской Республики(2014 г.). URL: <http://www.president.kg/ru/news/zakony/4313>.
5. Конституция Киргизской Республики 2010 г. URL: [http://www.gov.kg/?page\\_id=263](http://www.gov.kg/?page_id=263).
6. Национальная программа развития государственного языка и совершенствования языковой политики в Кыргызской Республике на 2014-2020 годы. [www.president.kg/ru/sys/banner/go/145](http://www.president.kg/ru/sys/banner/go/145)
7. Орузбаев А.О. Русский язык как этнокоммуникативный компонент дву- и многоязычия в Кыргызстане. - Бишкек, 2003. С.135-141.
8. Постановление Правительства КР № 757 от 21 ноября 2017 года «Об установлении уровня знания государственного языка государственными гражданскими служащими и муниципальными служащими, занимающими административные должности, в объеме, необходимом для исполнения своих должностных обязанностей, и сроках его внедрения в деятельность государственных органов и органов местного самоуправления» <http://www.gov.kg/?lang=ru>
9. <https://rus.azattyk.org/a/28736832.html>

**Ким О.Г; Чжен И.Н.,  
ВОСПИТАНИЕ  
ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ**

**KIM O.G; CHZHEN I.N  
EDUCATION OF A MULTICULTURAL  
PERSONALITY**

***Аннотация.** Поликультурное воспитание- это развитие желания познавать инонациональную культуру, развитие интереса и уважения к другим народам и их самобытной культуре, уважительно воспринимать этническое разнообразие, воспитание толерантности.*

***Abstract.** Polycultural education is the development of the desire to learn a foreign culture, the development of interest and respect for other peoples and their original culture, respectful perception of ethnic diversity, education of tolerance.*

***Ключевые слова:** поликультурное воспитание, поликультурная среда,* ***Key words:** polycultural education, polycultural environment, socialization,*

социализация, адаптация, этническая социализация, социализация, инкультурация, acculturation, interethnic аккультурация, межкультурное взаимодействие, цивилизация, интеграция, internationalization, intercultural интернационализация, межкультурное общение. communication.

---

<p><b>Сведения об авторе:</b> Ким Ольга Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент, Программы «Педагогика».</p> <p>Чжен Ирина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, Программы «Педагогика».</p> <p>Место работы: Международный университет в Центральной Азии.</p> <p><b>Контактная информация:</b> г. Токмок, Международный Университет в Центральной Азии (МУЦА), г. Токмок, ул. Шамсинская 2, каб. 317.</p> <p>e-mail: <a href="mailto:kim_o@iuca.kg">kim_o@iuca.kg</a>; <a href="mailto:chzhen_i@iuca.kg">chzhen_i@iuca.kg</a></p>	<p><b>About the author:</b></p> <p>Olga Kim, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Pedagogy Programs. Chzhen Irina Nikolaevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Pedagogy Program.</p> <p>Place of employment: International University in Central Asia.</p>
---	--

---

Глобализация современного мира, усиление миграционных процессов, демократизация современного общества обуславливает возрастание интереса со стороны отечественных и зарубежных ученых к проблемам поликультурного воспитания актуализирует его приоритетность среди других направлений воспитания с учетом новых обстоятельств, сложившихся в Кыргызстане.

Основным средством поликультурного воспитания в современных условиях является методологически грамотное и методически обоснованное использование педагогического наследия народов, содержащиеся в них идеи и апробированные веками средства гармоничного существования человека, природы и социума, и их использование в учебно-воспитательном процессе современной школы. Актуальность проблем поликультурного воспитания объясняется полиэтничностью современного кыргызского общества и является неотъемлемой частью социального развития образовательных структур, которые требуют гибких подходов в его решении. Специального педагогического исследования требуют выявление педагогических условий поликультурного воспитания младших школьников, у которых закладываются основы общечеловеческой нравственности и которые крайне восприимчивы внешним влиянием.

Состояние поликультурного пространства внутри школы и вокруг нее имеет важное педагогическое значение. Воспитывает вся образовательная среда. Во-первых, социальная среда- один из важнейших не устранимых факторов развития личности каждого человека. Во-вторых, для разностороннего развития и адекватной самореализации требуется поликультурная среда. В-третьих, поликультурная среда требует анализа-социологического, демографического, конфессионального, данные которого должны быть интегрированы в психолого- педагогическом анализе. В-четвертых, ребенок- очень активный субъект, и конечно будет зависеть от особенностей поликультурного пространства, кем он станет, и от того, поможет ли педагог в этом окружении позитивной самореализации школьника, которая возможна в условиях ее разностороннего взаимодействия. В- пятых, социальное пространство накладывает на школу, семью, общественность-ответственность за воспитание у детей такого качества как толерантность, путем приобщения к культуре, традициям и обычаям разных народов, организации совместных дел, благотворительной, экологической работы, взаимной поддержки «своих и чужих». В целом это раскрывает воспитательный потенциал субъект- объектного взаимодействия личности и среды, которая выступает пространством формирования социального опыта ребенка. В- шестых, на современном этапе человеческая цивилизация вошла в качественную фазу развития, где характерны усиление интернационализации жизни, роста информационного, культурного и экономического обмена и сотрудничества. Интеграционные процессы способствуют тому, что социальная среда кардинально модифицируется уже при жизни одного поколения. Обособленное существование народов и культур уже невозможны, так как рост миграционных и демографических процессов, смешанных семей, образование многонациональных коллективов в социальных институтах расширяет рамки межкультурного и межэтнического общения. Это значит идет сложный процесс взаимной адаптации людей, корреляция поведения личности в соответствии с традициями и привычками инонационального окружения. Видоизменение характера взаимоотношений между народами обуславливает и преобразование социальной среды, характерной чертой которой является полиэтничность. Полиэтническая среда, является способом существования, деятельности и общения людей разных наций и народностей, включает в себя окружение личности и представляет единство сущности и осуществления человека и наций, материальных и духовных факторов жизнедеятельности представителей разных народов в социальном пространстве и времени. Будущее Кыргызстана связана с её полиэтничностью.

В Кыргызстане проживает более 80 представителей разных национальностей, которые относятся к различным этническим семьям и группам, имеют разное вероисповедание, собственную культуру. Все это обуславливает вовлечение представителей разных национальностей в тесное взаимодействие и непрерывный обмен информацией между народами. Все системы образования должны быть ориентированы на конечный результат, заключающийся в социальной адаптации-в социализации ребенка. Социализация- процесс усвоения человеком социальных норм, опыта, ценностей, формирование мотивационно-ценностных структур личности. Истинный смысл социализации заключается в актуализации «Я», раскрытии потенциалов личности, её возможностей, креативной природы. Сегодня главной предпосылкой успешной социализации индивида является усвоение того, что человек- это высшая ценность независимо от национальности, вероисповедания, культурных предпочтений. По определению Мудрика А.В, социализация-это развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой в процессе усвоения и воспроизводства социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвития и самореализации в том обществе, к которому он принадлежит. Сущность социализации состоит в сочетании приспособления(адаптации) и обособления(автономизации) человека в условиях конкретного общества. Социальная адаптация предполагает активное приспособление индивида к условиям социальной среды, а социальная автономизация- реализацию совокупности установок, соответствующих представлению личности о себе, самооценке, что обеспечивает её устойчивость в поведении и отношениях.

В ходе педагогического процесса появляются возможности влияния как на адаптацию учащихся, так и на формирование у них автономности. При этом создаются условия для проявления социальной активности каждого ребенка. Реализуются задачи не только через углубление социальных и профессиональных знаний, но и приобретение опыта новых отношений в условиях образовательной среды, в которой раскрывается личностный потенциал каждого ребенка, и позволяет развить его автономность.

В науке процесс вхождения человека в культуру своего народа определяется терминами этническая социализация или инкультурация. Под этнической социализацией понимается «воздействие менталитета этноса на человека, приобщение его к истории, культуре, родному языку, традициям своего народа, в процессе которого им осознается своя принадлежность». В процессе этнической социализации человек усваивает нормы, установки, стереотипы, ценности своего народа, адаптируется в этнической среде,

взаимодействует с другими культурами. По мимо этого, людям, пребывающим в полиэтническом обществе, свойственна интернациональная активность, у них много друзей среди разных национальностей, возрастает интерес к международным акциям, развиваются общительность и доброжелательность по отношению к окружающим независимо от их национальной принадлежности. Все это в совокупности обеспечивает условия для личностного роста индивида. Члены полиэтнических обществ осознают, что разнообразие культур как отражение многообразия путей человеческого развития уже само ценно, так как обогащает существование человечества, предоставляет ему возможности для выбора в жизни и деятельности вариантов( многообразие внешнего облика, средств и форм общения, способа ведения хозяйства, удовлетворения творческих потребностей, видов государственного устройства и т.д), такому обществу присуще качества: повышенная способность к адаптации; наличие здоровой конкуренции, необходимой для динамично развивающегося общества; широкие возможности для выбора жизненного пути.

Межэтническое взаимодействие можно признать эффективным, если оно способствует успешной этнокультурной адаптации человека, что предполагает» достижение социальной и психологической интеграции с еще одной культурой без потери собственных богатств.

Одним из феноменов, проявляющихся в таком взаимодействии, является взаимопонимание, которое является ключом для достижения эффективности данного процесса.

Межэтническое взаимопонимание достигается в процессе совместного, взаимного познания образа жизни, ценностей, моделей поведения и специфики общения, согласования норм- требований и ожиданий участников межэтнического взаимодействия. Межэтническое взаимопонимание как элемент межэтнического взаимодействия проявляется на межгрупповом и межличностном уровнях. При этом взаимопонимание между этническими общностями и их представителями может осуществляться как на основе понимания, осознания необходимости контакта для достижения целей, так и на основе культурной близости. Само по себе полиэтничность образовательной среды не приведет к эффективному взаимодействию и взаимопониманию её субъектов, зависит от педагогизации среды, учета этого аспекта в учебно-воспитательном процессе, в том числе при конструировании его содержания. Многие ученые полагают, что функции полиэтнической образовательной среды все-таки заключается в обеспечении взаимопонимания, а значит, и в эффективном взаимодействии между субъектами образовательного процесса.

Для этого необходимо создать условия, которые позволяют детям постичь культурные ценности, нормы, образцы поведения своего и других народов, сформировать опыт позитивного межэтнического взаимодействия и, как следствие, успешно адаптироваться в среде со смешанным этническим составом населения. Полиэтническая образовательная среда, с одной стороны, помогает становлению этнической идентификации детей, с другой – препятствует их этнокультурной изоляции, так как обеспечивает подготовку обучающихся к пониманию иной культуры, признанию и принятию этнокультурного разнообразия. Полиэтническая образовательная среда – это часть образовательной среды образовательного учреждения, совокупность условий, способствующих формированию личности, готовой к эффективному межэтническому взаимодействию, сохраняющей этническую идентичность и стремящейся к пониманию других этнокультур, уважающей этнические общности и умеющей жить в мире и согласии с представителями разных национальностей.

Методологической основой построения полиэтнической образовательной среды, являются концепции диалога культур и культурного плюрализма. По мнению Бахтина М.М., диалог предполагает уникальность каждого партнера и их равенство друг с другом; различие и оригинальность точек зрения, ориентацию на понимание и на активную интерпретацию точек зрения партнера, взаимное дополнение позиций участников общения, соотнесение которых и является целью диалога. Диалогичность рождается в поиске нового, в стремлении к взаимопониманию и признанию за культурами относительной истинности, предполагает уважение, принятие аргументов, опыта с другой стороны, так как целью участников диалога является достижение взаимного понимания.

Из выше сказанного следует: Среда оказывает воздействие на формирование личности.

- Среда является фактором социализации личности, сущность которой состоит в сочетании приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества.
- Этническая социализация-результат приобщения человека к культуре своего народа, принятие её ценностей, норм, традиций и моделей поведения.
- Особенностью современной социальной среды является полиэтничность. В результате взаимодействия люди сталкиваются с разнообразием культурного окружения, с другими этническими системами ценностей.
- Культурные изменения являются следствием полиэтничности.



- Вхождение в новую культуру, где могут сопровождаться как негативными, так и позитивными явлениями.
- Без взаимопонимания между представителями разных этнических общностей невозможно их эффективное взаимодействие.
- Эффективное межэтническое взаимодействие не может возникнуть само по себе, необходимо целенаправленно учиться, а для этого служит полиэтническая образовательная среда.
- Полиэтническая образовательная среда порождает этнокультурный плюрализм как условие успешной адаптации, овладение богатствами другой этнокультуры без ущерба для ценностей собственной, поддерживать диалог культур, в которой ни одна не может претендовать на право голоса.

Итак, для эффективного межэтнического взаимодействия и успешной адаптации в полиэтнической среде большое значение приобретают знания о культуре, традициях и обычаях других народов, понимание значимости этнокультурного разнообразия, уважения к ценностям других народов, умение преодолевать трудности в коммуникативных и иных формах взаимодействия с членами различных этнических общностей, идти на компромисс разумный.

Развивающемуся обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принять решения в ситуации выбора, прогнозировать любые последствия, отличаться мобильностью, динамизмом, конструктивностью, способными к партнерству, обладать развитыми чувствами ответственности за судьбу своего народа и уважения к другим народам и народностям.

В связи с этим необходимы оптимальные условия обеспечения преемственности уровней образования в школах, организация воспитывающей среды с использованием различных педагогических технологий, психолого-педагогическое сопровождение и педагогический мониторинг. Организационно-функциональная структура управления должна представлять собой совокупность новых социально- педагогических условий как фактор формирования и развития иного результата образования, ценностных установок личности в контексте расширения межкультурных коммуникаций. Выделяют три сферы, в которых происходит процесс становления личности: деятельность, общение, самопознание. Особенно удачно, когда учащиеся включаются в деятельность во вне учебной работы. Это обусловлено: - возможностью индивидуального самоопределения личности по всем видам деятельности и личностного участия в ней;

- включением в социальную деятельность под руководством педагога на основе осознания цели деятельности и сопоставления её с личностными целями;
- Эмоциональная привлекательность деятельности;
- Рефлексией собственного участия в ней с последующей коррекцией в выбранном направлении.

Смысл новой концепции педагога - не мешать, а помогать саморазвитию растущего человека, учить его интеллигентности, адекватной самооценке, активной предприимчивости и взаимодействию; умению жить в современном обществе.

Таким образом, создание образовательной среды, становится успешной реализацией воспитательных целей, и должна являться доминантой в деятельности педагогического коллектива.

Наиболее значимыми направлениями развития образовательной среды:

- Коллективные творческие дела с обязательными компонентами, совет, план по проведению работы, ответственные, анализ результатов;
- Учебно- познавательная деятельность – посещение музеев, выставок, предметная неделя;
- Художественно- эстетическая деятельность- посещение театров, филармонии, цирка, музея изобразительного искусства;
- Трудовая деятельность- десанты труда, выставка детского творчества
- Экологическая деятельность – экологи десанты, выставки подделок с использованием природных материалов,
- Спортивно- оздоровительная деятельность- спортивные состязания, экскурсии, прогулки;
- Классные часы и др.

Большие возможности в развитии как самой среды, так и всех ее субъектов заключают в себе связи с другими образовательными учреждениями, с предприятиями и организациями города.

Тесное взаимодействие по формам организации образовательного процесса, по использованию педагогических и информационных технологий с учреждениями района и города, предприятиями- спонсорами, родительской общественностью, молодежными организациями создают предпосылки для активного включения учащихся в социальную, политическую и

экономическую жизнь общества, обеспечивает базу, которая позволяет формировать навыки самоопределения и самореализации через различные формы взаимодействия с социальными институтами и социальными партнерами.

Духовное единство подрастающего поколения с народом обеспечивается посредством родного языка, от каждого детского сердца протягиваются нити к тому великому и вечному, имя которому- народ, его неумирающий язык, его культура, слава его многочисленных поколений.

#### Список используемой литературы

1. Асипова Н.А. Культурологический подход к воспитанию и многокультурное образование школьников [текст] Социальные и гуманитарные науки: Бишкек. 1999. № 1,2. С. 100 -105.
2. Богданова В. Формирование межэтнической толерантности. [текст] Воспитание школьников. М., 2007. № 6. С.14.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 332.
4. Кукушкин В. С. Этнопедагогика и этнопсихология. Р/Д. Феникс. 2000. С. 214.
5. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. Учебное пособие для студентов. М.1997. С.309.

**А. В. Кучерявых, КРСУ**

**«Скрытая» семантика  
паралингвистических средств в  
аспекте аналитического чтения на  
материале рассказа Дж. Стейнберга  
«Хризантемы»**

**B. V. Kucheriavykh KRSU**

**«Hidden» semantics of  
paralinguistic means in the  
aspect of analytical reading  
based on the story «The  
Chrysanthemums» by John  
Steinbeck**

Аннотация.

Чтение на иностранном языке помогает развить коммуникационные навыки студентов, в свою очередь, аналитическое чтение стимулирует мыслительную деятельность студентов, а именно заставляет студентов

Abstract.

Reading in a foreign language helps to develop students` communication skills; in turn, analytical reading stimulates students' thinking activity, namely, forcing students to make their conclusions through semantic analysis from the context.

делать свои выводы через смысловой анализ из-под контекста.

В данной работе аналитическое чтение выступает как объект критической мыслительной деятельности студентов. В этой статье цель аналитического чтения рассматривается как умение распознать скрытую невербальную семантику на материале художественного текста. Разделом языкознания, который занимается изучением невербальных средств является паралингвистика. Основная задача научить студентов распознавать невербальные средства и их значения через аналитическое чтение.

Ключевые слова: аналитическое чтение, паралингвистические средства, эмотивность языка.

In this paper, analytical reading acts as an object of critical mental activity of students. In this article, the goal of analytical reading is viewed as the ability to recognize hidden non-verbal semantics on the material of a literary text. Paralinguistics is the part of linguistics, which studies non-verbal means. The main task is to teach students to recognize non-verbal means and their meanings through analytical reading.

Key words: analytical reading, paralinguistic`s means, emotive language.

---

Сведения об авторе: Кучерявых Александра Валерьевна, аспирант сравнительно – сопоставительного языкознания, старший преподаватель кафедры «Теории и практики английского языка и МК».

About the author: Kucheriavykh Aleksandra Valeryevna, postgraduate student at Linguistic, senior instructor of the Department «Theory and Practice of the English language and Intercultural Communication»

Место работы: Кыргызско – Российский Славянский Университет.

Place of employment: Kyrgyz – Russian Slavic University.

**Контактная информация:** г. Бишкек, Кыргызско –Российский Славянский университет, пр. Чуй, 44, каб.534

*e-mail: alex.kucher1990@gmail.com*

---

По нашему мнению, аналитическое чтение должно быть рассмотрено одним из важных аспектов обучения иностранному языку в языковых вузах. Основным материалом для обучения анализу служат художественные тексты на иностранном языке в оригинальной версии. Чтение на иностранном языке помогает развить коммуникационные навыки студентов, в свою очередь, аналитическое чтение стимулирует мыслительную деятельность студентов, а именно заставляет студентов делать свои выводы через смысловой анализ из-под контекста [2]. В основном, через аналитическое чтение студенты приобретают навыки лингвистического и аналитического анализа текста,

также, аналитическое чтение способствует обогащению словарного запаса по предлагаемым текстам. В данной работе аналитическое чтение выступает как объект критической мыслительной деятельности студентов. Анализируя материал, студенты стараются быть объективными, логически выстраивают свои мысли, опираясь на изучаемый текст, пытаются понять и с уважением отнестись к другим точкам зрения. По мнению Д.Ж.А. Брауса и Д.Вуда, те кто умеют мыслить критически способны выдвинуть много новых идей при анализе художественного материала [1]. По мнению многих авторов думать критически – это проявление огромной любознательности посредством исследовательских методов, то есть умение ставить перед собой вопросы и при помощи аналитической мыслительной деятельности давать на них ответы [2].

Основным преимуществом в аналитическом чтении является то, что данный процесс широко осуществляет идею общеразвивающего обучения, в результате чего у студентов формируются навыки умения учиться и познавать самостоятельно [2].

В данной статье цель аналитического чтения рассматривается как умение распознать скрытую невербальную семантику на материале художественного текста. Разделом языкознания, который занимается изучением невербальных средств является паралингвистика. Различаются три основных вида паралингвистических средств: кинетические, графические, фонационные. К кинетическим средствам относятся невербальные единицы такие, как мимика, жесты, выбираемая поза героев, тишина. К графическим видам относятся пунктуационные языковые особенности. Фонационные средства выражаются через просодические аспекты языка [3].

В первую очередь, прежде чем приступить к самому смысловому анализу паралингвистических средств художественного текста, нужно внести ясность какой влиятельный характер невербальный аспект вносит со стороны вербального высказывания.

Во - первых, паралингвистические функции вносят дополнительную информацию (которая может внести иную, «скрытую» эмоциональную окраску со стороны вербальной интерпретации); во- вторых, замещение может быть осуществлено кинетическими средствами над пропущенным вербальным компонентом; в – третьих вербальные и невербальные средства могут объединяться в одно и то же семантическое поле, то есть передавая тот же смысл, однако, невербальные единицы могут внести дополнительный эмотивный характер того или иного действия [4].

Следует отметить, что паралингвистические средства не являются самостоятельной и закрытой семиотической системой, но могут выступать в роли дополнительных семиотических невербальных средств [3;4].

Перед нами стоит задача научить студентов распознавать невербальные средства и их значения через аналитическое чтение. Каждый писатель изображает свою картину и свой мир и очень важно распознать, что именно хотел донести автор не только открытым текстом, но и то, что скрыто за тем или иным жестом, мимикой, тембром голоса, или даже провести параллель между описательной картиной природы. Самое главное научить студентов видеть те эпизоды, картины и фразы, создающие под-контекст какой-то идеи. Чтобы проанализировать роль невербальной коммуникации мы взяли за основу рассказ Джона Эрнста Стейнбека «Хризантемы». Наша задача обратить внимание на фрагменты данного произведения и исследовать их сточки зрения невербального общения:

1. *Elisa watched them for a moment and then went back to her work.* / Эльза на некоторое время задержала на них свой взгляд, а затем вновь углубилась в прерванную работу (в переводе на русский язык более выраженная невербальная единица, которая подчеркивает быстроту действия, сиюминутный взгляд и быстрое возвращение к работе (ничего не может отвлечь от любимого дела).

2. «It don't think your team could pull through the sand»....

*He replied with some asperity, «It might surprise what them beast can pull through»/ «Я не думаю, что ваша упряжка сможет пройти» .... «Вы будете удивлены, если я вам расскажу, через что моя упряжка может пройти» — сказал мужчина, даже с некоторой суровостью.* (здесь мы наблюдаем фонационный вид вербального средства, изменение тона голоса, «ответ с некоторой суровостью», что дополняет смысловой оттенок, насколько главный герой доверяет своей упряжке и полностью верит в то, что она может преодолеть любые препятствия и поняв, по тону голоса некую обиду Эльза пытается смягчить разговор одобрительной фразой с улыбкой на лице: «When they get started» *she smiled.* / «Стоит ей только начать?» — улыбнулась Эльза.

3. «What s them plant's , ma`am»

*The irritation and resistance melted from Elisa`s face....* /«Что это за цветы, мэм? »

*Раздраженность мгновенно исчезла с лица Эльзы:....* (изменилась мимика лица Эльзы в лучшую сторону, потому что речь идёт о её любимых цветах, которые она выращивает с любовью).

4. *Elisa`s voice grew husky. She broke in on him. «I`ve never lived as you do, but I know what you mean. When the night is dark - why, the stars are sharp – pointed , and there`s quiet. Why you rise up and up! Every pointed star gets driven into your body. It`s like that. Hot and sharp and – lovely. »* / «Я никогда не жила так, как вы, но я знаю, о чем вы говорите. Когда ночь очень темная и звезды как бриллианты и когда тихо-тихо вокруг. И тогда можно *встать и встав почувствовать на себе как каждая бриллиантовая звездочка впиивается в твое тело.* Да, ну конечно, это именно так. Резко, больно и... прекрасно» (мы наблюдаем хриплый тон голоса, который показывает отчаяние, сожаление, что она не может прожить жизнь так, как ей хотелось бы. Своё сильное желание она выражает через ощущение природы, а именно ночи, она представляет себя в этом фургоне под открытым ночным небом и чувствует каждую звездочку своим телом.)
5. *She sat unmoving for a long time. Her eyes blinked really.* /Так она просидела, не моргнув почти ни разу, довольно долго. (в оригинальной версии мы наблюдаем невербальные единицы в двух предложениях, несущих единую эмоциональную окраску: глубокую задумчивость, автор подчеркивает насколько главную героиню затронули последние события уходящего дня. Такую же идею удалось сохранить и переводчику, ограничиваясь только одним выражением.
6. *Far ahead on the road Elisa saw a dark speck. She knew. She tried not to look as they passed it, but her eyes would not obey her. .* *Она всем телом повернулась к Генри, так, чтобы она не смогла увидеть ни странной упряжки /* *Далеко впереди себя Эльза увидела маленькую точку. Она знала, что это такое. Она старалась не смотреть в ее сторону, но глаза ее не слушались.* (насколько главная героиня находилось далеко от уезжающего фургона было отмечено автором не зря, затем автор подчеркивает, что Эльза никак не могла оторвать взгляд от фургона и поменяла позу, чтобы больше не смотреть в сторону фургона (кинесика), что свидетельствует о том, что она могла побежать вслед за ним...) [5;6].

Проводя со студентами аналитическую работу над художественным текстом, мы не должны забывать, что процесс должен быть комплексным и

включать все виды анализа. На материале данного рассказа первый этап, лингвистический, осуществляется как раз-таки на исследовании фрагментных эпизодах текста со стороны невербальных единиц. Студенты обогащают свои знания с лингвистической точки зрения. Аудитория понимает, что через невербальные единицы общения скрыто истинное желание главной героини. Через лингвистический анализ, а именно через невербальные единицы, они приходят к выводу, что главная героиня не реализовала себя в профессиональном плане, хотя у нее есть огромный потенциал; «Everything goes right down into your fingertips. You watch the fingers work. They do it themselves» / «Пальцы работают сами по себе и всегда без ошибок» (экспрессивная выразительность передается через ловкое движение рук), который она реализовывает в выращивании прекрасных хризантем [5;6]. Возможно, поэтому она хотела уехать с незнакомцем и заниматься тем делом, что и он. Хотя, если мы поставим конкретный вопрос и заставим студентов задуматься над основной проблемой, проведением литературоведческий анализа, целью, которого является выявление основной тематики художественного текста, студенты уже будучи научены распознавать скрытый мотив через паралингвистический аспект, могут выдвинуть и другую идею сильного желания главной героини бросить все и уехать со странником. Возможно, нотки влюбленности мы можем заметить со стороны главной героини: «She was kneeling on the ground looking up at him. Her breast swelled passionately » / «Эльза, стоя на коленях, смотрела ему в лицо, её грудь взволнованно дышала ». Для того, чтобы прийти к единой идеи, преподаватель может провести социокультурный анализ рассказа[2]. В основе, которого, рассматривается общество, того времени, в целом, и, социальное положение на гендерном уровне. Эльза, довольно умна и амбициозна, но патриархальное общество в образе Генри и незнакомца, не верили в это и отводили ей определённую роль, в качестве домохозяйки. По средствам невербального общения, а именно выражением своих глаз, главная героиня, хотела со страстным желанием доказать, что она готова на большее в разговоре с мужем о том, что могла бы выращивать яблоки с таким же успехом, как и хризантемы: «Her eyes sharpened. «Maybe I could do it too.»» / «Её глаза сузились. «Может я бы и смогла. [5;6]»»

Таким образом, мы подошли к аналитическому чтению как к целой системе, которая состоит из нескольких этапов. Изначально студентам дается текст, они читают его самостоятельно, затем преподаватель информирует студентов о структуре паралингвистического аспекта в художественной литературе и в рамках этого, вместе с преподавателем проходит совместный анализ



некоторых фрагментов текста. На последнем этапе студенты приходят к единой трактовке основной идеи рассказа через средства невербальной семантики.

Следовательно, с помощью невербальных компонентов можно раскрыть истинный эмоционально-чувственный посыл главных героев художественных произведений. Также, можно распознать подлинное отношение персонажей друг к другу через невербальное общение. Паралингвистический аспект дает возможность читателю осознать завуалированный посыл каждого героя рассказа. Интерпретация невербальных компонентов, для осмысления эмоционального состояния главного героя, является важной составляющей текстовой категории эмотивности.

#### Литература:

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. – Л.: Просвещение, 2004.
2. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учебное пособие [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2005.
3. Колшанский Г.В. Паралингвистика. Изд. стереотип - Москва. : Ленанд, 2017 – 96 с.
4. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика. Москва: Новое литературное обозрение, 2002.
5. Джон Стейнбек, Хризантемы. Режим доступа: [www.flibusta.net](http://www.flibusta.net)
6. The Chrysanthemums by John Steinbeck, 16 August 2010.

## **МАШКОВА Е.Б.**

### **Американское общество и проявление гендерных различий в английском языке**

**Аннотация:** В статье приводится обзор научных работ американских исследователей, посвященных гендерным различиям в речи мужчин и женщин, отмечаемым за последние двадцать лет в американском обществе.

Одним из актуальных направлений современной лингвистики является обращение к гендерным проблемам, проявляющимся в речи мужчин и женщин. Еще В.Гумбольдт отмечал, что «речевая деятельность даже в самых своих простейших проявлениях есть соединение индивидуальных восприятий с общей природой человека» [1,77]. Поскольку природа женщин и мужчин различна, так и различны особенности восприятия и оценки мира мужчинами и женщинами. Если это так, то данное обстоятельство отражается на их языке и речевом поведении. Иначе говоря, языковая картина мира, представляемая мужчинами и женщинами, наряду с чертами сходства, может иметь некоторые различия, обусловленные гендерными причинами. Причем, в разных языках гендерные особенности могут проявляться по-разному, что зависит от культурных особенностей и традиций этноса.

Отметим, что гендерные особенности в речи мужчин и женщин проявляются на различных уровнях языковой системы, т.е. на фонетико-фонологическом, лексико-семантическом, морфологическом и синтаксическом. В нашей работе мы попытались осуществить комплексный подход к изучению этой проблемы.

Интерес к гендерным различиям в речи мужчин и женщин впервые был отмечен в зарубежной лингвистике и инициирован женщинами западного общества, чтобы повысить свою социальную значимость и роль в науке. В этой связи они решили обратить внимание общества на особенности речевого поведения мужчин и женщин. Затем к этой проблематике подключились и лингвисты-мужчины. Вопросы гендера в языке и речи разрабатывались в работах таких ученых, как Робин Лакофф, Дебора Таннен, Уильям Лабов и др.

Робин Лакофф отметила факт, характерный для западной культуры и заключающийся в том, что «женщины чаще задают вопросы, а мужчины чаще утверждают, констатируют и требуют» [2, 375]. По ее мнению, в женской природе есть такое, что заставляет ее сомневаться в себе, женщина от природы может быть неуверенна в правильности своих действий, слов, мыслей.

В книге Лакофф «Язык и место женщин» [5], написанной в 1975 году, было описано огромное количество удивительных черт женской речи. Обратим внимание лишь на некоторые из них. Так, женщины часто включают в свою речь не столько необходимые, ключевые слова, сколько языковые единицы, которые заставляют собеседников обратить внимание на личность говорящего. К примеру, используют очень вежливые формы вопросительных предложений - *Would you like something to drink?* 'Не желаете ли выпить чего-нибудь? '. Отметим, что мужчинам не свойственно использование «пустых» прилагательных – *charming* 'очаровательный', *nice little* 'миленький', *fluffy* 'пушистый'. Впрочем, и для русских женщин характерно приукрасить мир, сделать его добрее, особенно тогда, когда что-либо в окружающем мире вызывает чувство умиления или симпатии: *листочек, звоночек, туфелька, люстрочка*. Уменьшительно-ласкательные слова чаще всего они используют в отношении близких людей, друзей, единомышленников и всех, кого хотят видеть рядом: *заявочка, буклетик, рекламка, денежка*. Полагаем, что использование лексических единиц с уменьшительно-ласкательным значением соответствует природе женщин, а эта особенность в их речи имеет характер фреквенталии, т.е. явления, которое часто встречается в разных языках мира. К примеру, в киргизском языке: «Карачы, тимеле татынакай, жакшынакай экен» 'Смотри, какая чудненькая, какая прелесть'.

Женский пол имеет обыкновение начинать предложения или вопросы с императивов на **wh-**. *Why don't we take a walk?* 'Почему бы нам не прогуляться'. Мужская речь не наполнена извинениями так, как наполнена ими женская речь: *I apologize* (приношу свои извинения), *excuse me, I did not know* '... Извини меня, я не знала...', *sorry* 'я сожалею'. Женщинам также свойственно все усиливать и усугублять, это они выражают и в речи - *I really hope for it* 'Я **очень** на это надеюсь'.

Исследователь замечает, что речь женщин, в отличие от речи мужской, представляется невероятно чистой и правильной, что придает ее характер изысканности и рафинированности. Прослеживается правильное употребление вопросительного слова. *Whom would you like to talk to?* 'С кем бы вы хотели поговорить? - спросят женщины'. В подобной ситуации мужчины предпочтут другую форму: *Who would you like to talk to?* Первая форма вопросительного слова является грамматически верной.

Лакофф находит этому простое объяснение: по сравнению с мужчинами женщины из-за неуверенности в себе и своих правах в обществе, вынуждены говорить правильно. Все эти страхи и неуверенность обусловлены сексизмом, набором стереотипов, предрассудков, которые бессознательно присутствуют

в природе женщины. Излишне правильная речь женщины рождается как рефлексия на неравенство полов.

Другой исследователь Дебора Таннен в статье под названием "Гендерные различия" показывает нам женскую речь, «огражденную» с виду ненужными выражениями. *It's not quite like that...* 'Это не совсем так...', *I can propose...* 'Я могу только предположить...' и др. [7]. В речи женщин нередко встречаются разделительные вопросы, чего практически не встретишь у мужчин: *He doesn't cook badly, does he?* 'Он неплохо готовит, не так ли?'. Вопросы подобного типа не содержат в себе каких-либо обвинений, утверждений, точных определений, которые можно было бы расценивать как категорическое мнение по тому или иному вопросу. Такое речевое поведение женщин обусловлено их природной деликатностью, подчас чувством не полной уверенности в своих суждениях или уважением к собеседнику.

Следующую свою работу Дебора Таннен назвала «Ты просто не понимаешь», где одной из первых обозначила различия в речи мужчин и женщин "гендерными" [6]. Она демонстрирует различные варианты английского языка, используемые мужчинами и женщинами: "genderlects" 'соединяя «пол» и «вариант языка»'. Причину появления женского варианта языка она видит в желании женщин налаживать контакты с окружающими, сотрудничать, не противопоставляя себя мужчинам.

Исследователи гендера в языке Лакофф и Таннен причины и истоки гендерных различий в мужском и женском дискурсе приписывают сексизму, т.е. набору стереотипов и предрассудков, и наличию иерархии в обществе. В отличие от них, Уильям Лабов данный факт обуславливает социально-экономической ролью мужчин и женщин в обществе [4]. Он утверждает, что большинство женщин в отличие от мужчин в своей речи старается походить на представителей высших слоев общества. Объясняется это их стремлением повысить свой статус и общественный ранг, что заложено в женской природе.

Чтобы доказать свое предположение, Уильям Лабов провел социолингвистический анализ в Нью-Йорке. Задача исследования заключалась в прослеживании тенденции опускать звук [R] - R-dropping (выпадающий согласный R) у низких сословий и использовании данного звука носителями высоких слоев общества [4]. С этой целью он обошел три универмага в Нью-Йорке, в каждом из которых он задавал один и тот же вопрос мужчинам и женщинам, хотя знал ответ на него. Он спрашивал: "Где находится отдел игрушек?" 'Where the toys department is?'. При этом ученый обращал внимание на произношение согласного [r] как у мужчин, так и у

женщин. В результате своих наблюдений он убедился в правильности своих суждений.

Были получены следующие результаты, а именно: в дорогих магазинах, которые посещают, как правило, состоятельные люди из высших слоев общества, звук [r] произносили четко и ясно, не «проглатывая» его, что было показателем «высокого» английского языка. В магазинах со средними ценовыми показателями клиенты были люди не столь состоятельны, что отражалось на произношении данного звука в речи. К примеру, уже меньший процент людей произносило его в соответствии с литературной нормой. В универсаме же, где товары были на порядок дешевле, отклонения от литературной нормы было заметным, и только 5 % посетителей в соответствии с нормой артикулировали звук [r], причем, все они, как правило, были женщины. Данная тенденция в речи женщин свидетельствует, что в природе женщин имеется желание подняться на более высокий уровень в обществе [4].

Исследователи сходятся во мнении, что речь женщин в американском обществе отличается большей степенью вежливости [3, 157]. Вместе с тем Джанет Холмс отмечает, что мужчины и женщины одного и того же речевого сообщества говорят по-разному.

Что же касается представителей других этнических коллективов американского общества, говорящих не на английском языке, то и здесь мы обнаруживаем свою национально-культурную специфику проявления гендерных различий. Рассмотрим в качестве примера речь женщины из одного из индейских племен, родным языком которой являлся язык десано. Попав в иное языковое окружение, она использует для общения с мужем и детьми язык туюка. Причина активизации второго языка кроется в том, что мужчины таких общин “должны вступать в брак вне своего племени” [3, 158]. В данной ситуации в семье муж и жена действительно говорят на разных языках.

Холмс приводит пример, когда мужчины и женщины в рамках одного речевого сообщества говорят на одном языке, но при этом женщины, как правило, употребляют другие слова или произносят их по-другому. К примеру, индейское племя, в котором женщины произносят слово хлеб - /кья'тса/ (/kja'tsa/), а мужчины используют /д3а'тса/ (/d3a'tsa/). Интересно заметить в этой связи, что в этой общине, если человек использует форму слова, не соответствующую его полу, старшие члены общины могут не понять.

Различное использование мужчинами и женщинами словоформ с аффиксами также можно считать проявлением гендерных различий в речи мужчин и женщин [3, 159]. Использование мужчинами полных формы слов, а

женщинами – коротких у народа Яна (североамериканских индейцев) также позволяет увидеть разницу в разговорной речи представителей разных полов. К примеру, слово *олень* женщины этого племени произносят как [ба], а мужчины как [ба-на].

Подводя итоги изложенному, объединим результаты исследования Жаннетт Холмс, объясняющие женское лингвистическое поведение, на четыре группы [3, 160-165]:

1. Социальный статус. Автор предполагает, что женщины придают большее значение статусу, чем мужчины, и в этой связи у них складывается внутреннее убеждение, что их речь отражается на их роли и социальном статусе в обществе. Вполне понятно, что в этой ситуации они склонны к применению нормативной правильной речи.

2. Роль женщины в обществе. Согласно концепции «Мисс» (Miss-conception 'место женщины - в доме') западное общество полагает, что женщины будут действовать “лучше, чем мужчины” [3].

3. Положение женщин в обществе как «подчиненной» мужчинам группы. “Женщины как подчиненная группа, - пишет Холмс, - должны избегать оскорбления мужчин - и поэтому они должны говорить осторожно и вежливо” [3]. Тем самым Холмс дает понять, что место женщины неустойчиво и требует поддержки в форме своеобразных «костылей», какими представляются правильно употребленные фразы и выражения.

4. Функция речи в выражении гендерной идентичности. “Мужчины, - утверждает Холмс, - предпочитают разговорные формы потому, что они несут в себе коннотации мужественности и жесткости”. А в обществе правилом хорошего тона считается речевое поведение, когда женщинам не подобает говорить, как мужчины. Ведь именно мужчины всегда склонны использовать «инговое» окончание герундия (-ing) как [in], глотая последний звук (*sitting* (сидящий) – [sitin]). Это делает их речь более небрежной и подчеркивает необязательное соблюдение речевых норм. В то время как девушки склонны произносить звук [g] отчетливо - [siting].

Подводя итоги нашему обзору, мы можем выделить несколько причин, приводящих к гендерным различиям в речи мужчин и женщин. Во-первых, это сексизм в обществе (Робин Лакофф), во-вторых, стремление к комфортному, неконфронтационному общению (Дебора Таннен), в-третьих, социальные классовые различия и роль женщины в обществе (Ульям Лабов). В результате этих обстоятельств женская речь представляется более тривиальной, близкой

к литературным нормам, в ней образ мира представляется более идеалистическим, чем у мужчин.

### **Литература**

1. Гумбольдт В. Фон. Избранные труды по языкознанию. - М.: Прогресс, 2000.
2. Цитируется по книге «Гендер и язык». - М.: Языки славянской культуры, 2005.
3. Holmes, J. Chapter 7: Gender and Age. An Introduction to Sociolinguistics, 3rd ed. University of New England: Diana Eades. 1992.
4. Labov, William: The social stratification of English in New York City.- Washington D.C. Center for allied Linguistics. 1966.
5. Lakoff, Robin: Language and Women's Place. In: language in Society 2. – 1975.
6. Tannen, D. You just don't understand. New York: Ballantine. 1990.
7. Tannen, Deborah: Conversational Style. Gender Differences. Norwood, NJ: Newbury house. 1984.

**Рахимов Довлетмурат,  
«Поэтическое мировоззрение Махтумкули Фраги»**

*ТГУ имени Махтумкули (Ашхабад)*

*Аннотация.* В статье рассматривается философия творчества и жизни великого туркменского поэта, классика XVIII века Махтумкули Фраги с точки зрения суфизма. Были разобраны основные черты присущие этой поэтической личности. А так же делаются попытки понимания феномена Махтумкули.

*Ключевые слова:* суфизм, феномен, язык, время, бытие.

---

*Сведения об авторе: Рахимов Довлетмурат, преподаватель кафедры туркменской литературы в Туркменском Государственном Университете имени Махтумкули.*

*Место работы: Туркменский Государственный Университет имени Махтумкули.*

### ***Поэтическое мировоззрение Махтумкули Фраги***

Махтумкули Фраги легендарная личность в новой истории туркменского народа. Он – великий поэт XVIII века, но в то же время известно, что он больше чем поэт, слова его пророческие. Его творчество ни как не скованно временными рамками. И в то же время творчество Махтумкули прошла проверку самого сильного разрушителя – времени. Он – уникальный мыслитель, но так же верно то, что он больше чем мыслитель. Его мудрые мысли давно и навсегда приняты в качестве критерия того что истина и что ложь. Махтумкули для туркмен евлия (святой). Одним словом, он феномен в истории своего народа.

Главную суть этого феномена можно понять исходя из земных, конкретно исторических реалий туркменской жизни XVIII века. В этом ключе можно утверждать следующее: феномен Магтымгулы, как культурно-историческое явление стал последним эхом великих среднеазиатских цивилизаций средневековья. В его творчестве и через его творчество находят свое взаимное переплетение две исторические эпохи – культурное величие средневекового востока и застой нового времени. В XVII столетии начался новый период в истории туркменского народа: постепенный переход от кочевого уклада жизни к оседлости. Народ, после длительных внешних завоеваний и затянувшегося внешнего господства постепенно начал возрождаться через изменения своего уклада жизни. Это было историческим возрождением туркменского народа. И поэт Магтымгулы являлся той личностью, которая своим творчеством духовно обозначил и исторически обеспечил этот эпохальный поворот в истории своего народа.

Магтымгулы стал выразителем новой туркменской ментальности. Он по праву считается создателем современного туркменского литературного языка. А язык, как мы знаем, является не просто средством общения. Язык как говорил М. Хайдеггер, является домом бытия. «Ключ истины сокрыт в символах языка. Язык в своем движении есть дом бытия. Язык есть само бытие, раскрывающее онтологические основы человеческих чувств». Именно через язык, создателем которого выступил Магтымгулы, разобщенные в



политическом плане туркмены осознавали свое духовное единство. Именно новым литературным языком (слово «язык» мы в данном случае употребляем в глубинном онтологическом, хайдеггеровском смысле) были заложены духовные основы новой туркменской нации. Новый литературный язык послужил основой для консолидации исторически новой туркменской общности. Через него формировались духовные, этические, ментальные и психологические качества, свойственные туркменскому народу. Это обеспечило необратимость исторических процессов формирования национального менталитета туркмен. Но заслуги Магтымгулы в области языковой деятельности не ограничиваются пределами туркменского народа. Магтымгулы можно считать создателем нового литературного языка в масштабах всего тюркского мира. До него в истории тюркоязычной литературы было три основных литературных языка: старотюркский язык, которым пользовались в раннем средневековье, язык «руми – туркмени», распространившийся на ближнем востоке, а также чагатайский язык, на котором создавали свои произведения писатели - выходцы из среды среднеазиатских народностей. Основоположником «руми – туркмени» является туркменский поэт Сейид Имадуддин Несими, а возникновение чагатайского языка связывается с именем Алишера Новаи. Магтымгулы стал создателем нового литературного языка. Этот новый язык вобрал в себя лексические, семантические и грамматические богатства всех до него употреблявшихся литературных языков, так же колоссально повлиял на творчество туркменских поэтов, живших после Махтумкули. Поэтому неудивительно, что язык Магтымгулы ныне понятен и близок всем тюркоязычным народам этого региона.

Философской основой художественного творчества Магтымгулы послужил суфизм. Несмотря на то, что в начале XX века под влиянием социализма были сделаны немалые попытки интерпретации творчества Махтумкули в материалистической манере (сделать из него светского человека, который ждал прихода революции), мы глубоко убеждены, что именно философия суфизма формировало его мировоззрение.

Мировоззрение суфизма стало философским, этическим и эстетическим фундаментом миропонимания и мировосприятия Магтымгулы. Все богатство философской системы суфизма было итогом внутреннего развития исламского единобожия. Магтымгулы глубоко и всесторонне изучал суфийскую науку, лично практиковал его основные этические и мистические положения. Суфизм не являлся чем-то привнесенным извне в туркменскую жизнь явлением. Наоборот, в течение нескольких столетий это практически-

духовное течение в исламе стало прибежищем, спасением различных доисламских верований и ценностей, которые были присущи народам Средней Азии. Этим и обуславливается глубоко самобытное национальное своеобразие произведений туркменского поэта. Благодаря суфийским ценностям философия Магтымгулы в конечном итоге стала антропоцентричным мировоззрением. В рамках этой системы человеческая личность получала свободу в мировоззренческих вопросах. Объектом любого религиозного поклонения является какое-либо божество. Суфизм же предметом своего познания выбрал Истину в самом широком философском и этическом значении этого понятия. Как охарактеризовал один западный исследователь: «суфизм является религией широких народных масс». Именно философское мировоззрение суфизма определило специфику художественного мышления Магтымгулы. По способу отображения действительности Магтымгулы является символистом. Главную особенность его художественного мышления составляют аллегория и символ. Вся вселенная трактуется им как символ иного, вечного мира. Каждая его метафора по своей эстетической сути является символом. И каждое произведение поэта представляет собой аллерию, как и подобает высокому искусству. Ибо только символический язык способен раскрывать тайны мироздания и человеческого бытия. Символические формы издревле считались мериллами эстетического совершенства и философской глубины. Именно символ придает онтологический статус не только искусству слова, но и всему духовному творению человечества. Исходя из этого, можно сказать, что метафизические высоты человеческого духа доступны только символической рефлексии.

Таким образом, суровая историческая, то есть земная действительность, а также новый поэтический язык с глубокой философией суфизма способствовали появлению гиганта поэтического мировосприятия. Магтымгулы стал невиданной в истории тюркоязычной литературы поэтической личностью. Недаром великий историк и тюрколог В. Бартольд еще в начале XX века заявил, что «такого общенационального поэта как Магтымгулы из всех тюркских народов имеет только туркмены». А в конце того же столетия другой известный писатель, писатель с мировым именем Ч. Айтматов говорил: «XVIII век в Средней Азии стал веком Магтымгулы Пырагы».

Каковы же основные черты присущие этой великой поэтической личности? Магтымгулы стал последним в Средней Азии оригинальным

поэтом глубоко мистического мироощущения. В этой творческой личности можно выделить три черты:

1. Во-первых, он мистик влюбленный в сакральную Истину (Нак Ашык). Любовь к истине подталкивает его к мистическому познанию мира. Мистический опыт, приобретаемый на пути к истине и имеющий психологическое и этическое значение позволяет сознанию адепта выйти за пределы физической реальности. Мистический опыт сопряжен с глубокими эстетическими переживаниями. Это и есть выход эстетического сознания за пределы онтологически ограниченного, то есть социального времени и пространства. Это есть опыт вневременного, метафизического «странствия» сознания, который имеет безусловное духовно - эстетическое значение. Мистическое мироощущение – это целостное мировосприятие, в которое входит социальное, этическое и главное, эстетическое восприятие. Основной способ мистического познания - это интуиция (Magryfet – сверхчувственное познание). «Интуиция – орган метафизики, а не анализа. Интуиция завладевает некой нитью. Она призвана увидеть сама, доходит ли нить до самых небес или заканчивается на некотором расстоянии от земли. В первом случае – это метафизические опыты великих мистиков» (А.Бергсон). Мистическое по своей природе схоже с поэтическим, ибо поэзия занимается сокровенными тайнами мироздания и человеческой жизни. Примечательно, что слово «мистика» имеет общий корень со словом «мистерия».

Результат такой духовной трансформации – духовно целостное познание самого таинственного явления физического мира – времени. Объектом своих мистических переживаний Магтымгулы выбирает не абстрактную истину, а феномен времени. Время – это всеобщее проявление феноменального, то есть реального бытия. Поэтому у Магтымгулы мистическое всегда сопряжено с эстетическим. Мистическое переживание по природе своей схоже с поэтическим переживанием.

Как известно, вопрос о времени является самым главным онтологическим вопросом. Опосредуясь только через временные формы, дух человеческий самоутверждается в мире феноменальных сущностей. Иными словами, через мистическое познание времени человеческий дух получает интеллектуальную и этическую свободу. Вся история суфизма свидетельствует о том, что главное в познании - это борьба духа за право онтологического статуса. Познание духом всегда предшествует познанию интеллектом, освобождение интеллекта всегда сопровождается освобождением духа из оков феноменального бытия.

2. Вторая черта истинно мистического поэта, то есть поэта, ищущего тайные смыслы бытия, это гностицизм (Aryf). Приобретенный метафизический опыт познания вневременных сущностей, способствует пониманию космической природы времени. Космическое время у Магтымгулы называется «Пелек». Весь смысл космического времени заключается в том, что оно призвано уничтожить всего и всея, всего и всея, разумеется, кроме самого духа. Физический мир - это реальность, которая может существовать не иначе как во времени. Такое существование в конечном итоге убийственно для человеческой личности. Поэтому Магтымгулы, восстает против времени, изображая его в самых негативных образах.
3. Познание сути космического времени порождает у поэта третью черту. Познав, что такое мир и время и осознав против кого направлена мировая воля, Магтымгулы осознает себя проповедником – учителем, и тем самым получает право учить людей смыслу жизни. Долг проповедника (Nasyh) – учителя людей в том, чтобы открыть им глаза в то, что все мы смертны и что каждый из нас смертен. А мир — это царство смерти. Мистическое познание смерти резко отличается от рационального, абстрактного знания смерти. Рациональное знание смерти основывается на опыте познания чужих смертей, а мистическое переживание, то есть эзотерическое, личностно - духовное познание есть как бы предзнание собственной смерти. Этот опыт включает в себя морально-этическую оценку человеческой жизни. Долг проповедника призывать каждого человека к добрым делам, постоянно напоминая о неминуемо приближающейся смерти, которая всегда с тобой, которая всегда внезапна. По сути проповеди Магтымгулы являются метафизикой, чем дидактикой. Отсюда великая поэтическая мощь художественного слова Магтымгулы.

#### Литература

1. Шиммель А. Мир исламского мистицизма. Москва 2012.
2. Хайдеггер М. Бытие и время. Харьков: «Фолио», 2003.
3. Эрнст Карл. Суфизм. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2002.

**А.Ы. Сатарова, МУЦА**

**О соотношении понятий «косвенная номинация» - «образность»**

**A.Y. Satarova, IUSA**

**About “indirect nomination” – “imagery” correlation**

**Аннотация.** Для того чтобы выяснить всегда ли косвенная номинация приводит к созданию образа, в статье рассматривается природа образности и основные модели косвенной номинации.

**Ключевые слова:** косвенная номинация, метафора, метонимия, художественное сравнение, ирония, образность.

**Abstract.** To find out whether indirect nomination each time creates imagery, the article considers the nature of linguistic imagery and all the main types of indirect nomination.

**Key words:** indirect nomination, metaphor, metonymy, irony, simile, imagery.

---

**Сведения об авторе:** Сатарова Акинай Ысыновна, кандидат филологических наук, и.о. доцента кафедры Межкультурной Коммуникации.

Место работы: Международный университет в Центральной Азии.

**About the author:** Akinai Satarova, Kandidat Philologicheskikh Nauk, Acting Associate Professor in ICC program.

Place of employment: International University of Central Asia.

---

Соотношение «косвенная номинация» - «образность» рассматривается в лингвистике с начала 90-х годов прошлого века и по настоящее время [см. обзор литературы в: 2017; 2018]. Понятия «образность» или «образная номинация» анализируются с разных сторон, но всё-таки существенные различия между непрямой, образной и косвенной номинациями не показываются. Таким образом, такие понятия, как косвенная номинация и образность, остаётся не до конца определённым.

В принципе, это разнопорядковые понятия, так как образность – это свойство, номинация – процесс и результат. Всегда ли косвенная номинация приводит рождению образа? Равнозначна ли она номинации образной? Чтобы ответить на этот вопрос рассмотрим природу образности и основные модели косвенной и образной номинации.

Огромную роль в процессе образного переосмысления первичного имени, как известно, играет мотивированность. Мотивированность понимают, как связь между внутренней формой и последующим значением.

В зависимости от наличия внутренней формы слова могут быть мотивированными и немотивированными. Немотивированными обычно являются первичные наименования. Значения немотивированных слов воспринимаются непосредственно, «сами по себе». Например, англ. “stone”, “heavy”, рус. «снег», «белый». Вторичные имена обычно мотивированы. Мотивированные значения обусловлены другим, предшествующим значением слова, к примеру, англ. “a flower” (о девушке), “roar” (о поезде), рус. «медведь» (о человеке), «зелёная» (молодёжь).

Обусловленность значения данного наименования значением имени данного слова, как правило, приводит к созданию эффекта образности, основанной на взаимодействии двух значений. Роль связующего звена между предшествующим и новым значениями играет внутренняя форма. Внутренняя форма – это та часть сравниваемых понятий, которая присуща им обоим, на основе которой производится сопоставление буквального и переосмысленного значений, что создаёт «совмещённое видение двух картин», или образность.

Развитием такого понимания образности, предложенного В.Г. Гаком, является определение А.Л. Кораловой: «образность – это созданное средствами двуплановое изображение, основанное на представлении одного предмета через другой» [3, с.25]. Отсюда напрашивается вывод, что косвенная номинация является тем внутренним механизмом, который рождает образ, ведь именно при ней происходит представление одного предмета через другой. Такая причинно-следственная связь на самом деле имеет место. Но всегда ли?

Основными моделями создания образности, как правило, являются метафора, метонимия и сравнение. Можно ли всех их считать приёмами косвенного обозначения? С другой стороны, все ли косвенные имена создают образность? Чтобы ответить на эти вопросы, рассмотрим семантическую природу каждого приёма косвенной номинации в отдельности.

*Метафора* считается основным способом формирования смысла вторичных наименований. Традиционно метафору понимают как обозначение одной вещи другим именем на основе сходства между ними. Г. Пауль отмечает, что «метафора – одно из важнейших средств обозначения комплексов представлений, не имеющих ещё адекватных наименований» [4, с.114]. *Метафора* по своей природе является самой краткой и самой выразительной формой выражения индивидуального миропонимания, поэтому роль субъективного фактора при метафорическом обозначении велика. *Кроме того*, метафору считают одним из средств образного выражения действительности. Одним из факторов метафорического использования слов является нарушение грамматической сочетаемости, семантическое или стилистическое несогласование. По выражению Н.Д. Арутюновой, «метафора индивидуализирует предмет, относя его к классу, которому он не принадлежит. Она работает на категориальной ошибке» [1, с.149]. Но эта «ошибка» практически всегда сознательная и обдуманная. Погружение «инородного» элемента в новый, «непривычный» контекст рассчитано на то, чтобы создать яркую картину. Именно в этом заключается предназначение

метафоры при косвенном наименовании. Если картины не возникает, значит, переосмысление не «сработало».

Таким образом, метафора не только мощное средство пополнения номинативного ресурса, но и стилистический приём. Именно в качестве последнего она даёт имена косвенные, а в качестве первого – непрямые наименования.

*Метонимия.* Необходимо отметить, что, если метафора продолжает открываться перед исследователями в новых гранях и служит объектом, вызывающим неослабевающее внимание лингвистов, семантическая природа метонимии не так загадочна и разнообразна.

Метонимия, также, как и метафора, является универсальным способом формирования смысла вторичных наименований.

Метонимия очень экономна. Она передаёт именно тот штрих, ту деталь, которая представляется наиболее существенной. Тот объект, которому она принадлежит, просто не упоминается. Значит, он вовсе не важен, или менее важен, чем выделенная деталь. Если опущенные объекты восстановить в тексте, объём его увеличится и произойдёт перераспределение акцентов. Например: *A tall tubed hat and a silk-faced overcoat, a cloak of flame-coloured satin... We walked among them. – some people were wearing tall tubed hats and silk-faced overcoats...*

Метонимия также представляет собой вид косвенной номинации, ведущей к созданию образности.

Но если метафора сближает два понятия на основании их сходства, то метонимия осуществляет перенос значения с одного понятия на другое на основе их реальной связи, на основе смежности признаков того, что уже обозначено в предшествующем значении слова и нового обозначаемого.

Метонимия более объективна, чем метафора, она строится на более очевидных, более поверхностных признаках смежности, в то время как метафора вскрывает более глубинные связи-сходства, аналогии – иногда зорко подмеченные, иногда приписываемые объектам. Например, сказать «*усы улыгнулись*» мы можем только в том случае, если у человека действительно есть усы, а назвать его «ослом» мы можем, считая этого человека глупым или упрямым (здесь достаточно произвольна доля субъективности). Метафора более действенна, чем метонимия, вероятно, потому, что находить, подмечать, а иногда и создавать сходство – процесс более творческий и результативный,

чем выделять связи по смежности реально существующей, ранее установленных отношений между двумя понятиями.

Художественное сравнение к косвенной номинации не относится. Тем не менее, ввиду близости этого приёма к метафоре – наиболее действенному приёму косвенного обозначения (иносказания), необходимо остановиться на мотивировке этой позиции, тем более что целый ряд лингвистов придерживается этого мнения.

Метафору часто характеризуют как сокращённое сравнение. Но такое мнение представляется ошибочным, так как, во-первых, не каждую развёрнутую метафору можно преобразовать в сравнение, и, наоборот, не каждое сравнение можно свернуть в метафору; во-вторых, метафора, по крайней мере, формально, не сравнивает, а отождествляет два понятия. В основе художественного сравнения лежит уподобление двух понятий, компоненты художественного сравнения находятся в отношении сходства, но не тождества.

Большинство лингвистов, в частности, Ст. Ульман [8, 1976], вслед за А. Генри, утверждает, что два понятия сближаются друг с другом и остаются на расстоянии один от другого, каждая из единиц (сравниваемый и сравнительный компонент) остаётся отдельной (изолированной) и полной (целой, неизменной). Отсюда следует вывод, что сравнение – не приём для номинирования вещей, тогда как метафора – акт номинации, использование знаковой сущности для обозначения другой сущности. Следовательно, обе части сравнения сохраняют своё буквальное значение, не изменяют своей семантики.

Действительно, в сравнении, где каждый из денотатов имеет самостоятельное звуко-графическое выражение, переосмысления не происходит. Происходит вычленение какого-то признака, образа действия, характеристики. Например: *Rossi is as adamant as a stone* (выделение черты характера персонажа Росси – твёрдости, непреклонности). Ср.: *The Espresso machine behind my shoulder hissed like an angry snake. For once unsurprised, Pop was back as quick as a bird, laughing* [источник].

В обоих случаях вычленяется образ действия. Семантика компонентов образного сравнения не претерпевает каких-либо изменений. К примеру, в сравнении *as strong as iron* составляющие его лексические единицы сохраняют своё привычное значение, слово *iron* сохраняет значение «железо», слово *strong* значение «сильный». В сравнении, в отличие от метафоры и метонимии, очень часто названы оба компонента и основание сравнения. Художественное



сравнение подчёркивает, конкретизирует, образно обнаруживает признаки, уже присущие предмету, тогда как приёмы косвенного обозначения приписывают предмету (явлению) признаки, характеристики, присущие другому предмету (явлению).

Без эксплицитно обозначенного основания сравнения сравнение максимально приближается к метафоре, но полного отождествления всё же не происходит. К примеру, сравнительные слова – *как, будто, подобно, словно и т.п.* – служат формальным барьером этому «заслону» («заграждению»), они не покидают своего семантического поля и каждый из компонентов сравнения называет то, что и исходно призван называть.

Взаимодействие, взаимовлияние слов в высказывании или целом тексте, действительно рождает новый смысл, и в каждом новом окружении слово, действительно, как бы обретает несколько иной семантический облик. Но при всём при этом его значение остаётся тождественным самому себе. Если бы не было этой постоянной величины и значение было бы величиной переменной, общение было бы невозможным. В этом единстве и борьбе двух противоположных начал заключается диалектика слова.

Механизм создания образности в сравнении с обычной структурой иной, чем в метафоре и метонимии. Семантическая двуплановость достигается за счёт взаимодействия двух и более буквальных значений слов, обозначающих сопоставляемые понятия, а не на базе переосмысления. Иными словами, косвенная номинация в данном случае не имеет места, хотя из взаимодействия двух значений, каждое из которых имеет своё вербальное отражение, рождается образ. По-видимому, можно сказать, что сравнение – единственная модель создания образности, где вместо косвенной номинации работает номинация прямая.

*Ирония.* Ещё одним приёмом вторичного переосмысления имени является ирония. По количеству посвящённых ей исследований ирония уступает метафоре и метонимии. Одной из причин этого, по-видимому, является низкая частотность употребления иронии в письменной коммуникации в сравнении с другими приёмами косвенной номинации.

Лингвистами показано, что ирония складывается из двух значений: прямого и контекстуального, которые находятся между собой в отношении контраста, противопоставления. Г. Стерн в своей работе отмечает, что ирония состоит из утверждения, противоположного тому, что подразумевается. Слушатель должен догадаться о настоящем смысле по тону или поведению говорящего [7, с. 336]. Следовательно, в иронии огромную роль играет не

контекст, а ситуация, интонация. Например: *That's a nice thing to say!* Понимание письменного текста возможно лишь тогда, когда читатель определил ту интонацию, которая скрыта в тексте.

В оформлении иронического высказывания большую роль играет просодия [2], т. е. интонация, наряду с контекстом, является важным фактором в декодировании иронических высказываний в акте литературной коммуникации. Так, С.Г. Тер-Минасова отмечает, что «если те или иные просодические параметры вообще существуют, то они обязательно имеются во внутренней речи» [5, с.87; 2, с.53]. По Б. Кемпбелу, ирония может быть классифицирована наряду с синекдохой как вид метонимии [Campbell, 1969], что, по нашему мнению, представляется не вполне правомерным ввиду различия их семантического механизма.

В метонимии, таким образом, два значения находятся в отношении смежности, а ирония – это особый вид переосмысления, основанный на одновременной реализации значений-антагонистов, значений, антонимичных друг другу. Косвенная номинация, построенная на модели приёма иронии, не приводит к созданию образности потому, что прямое и переосмысленное значения в ней не накладываются друг на друга. Например: *A pretty business!, How clever you are! Well, I like it!* Ирония в чистом виде не создаёт образности ещё и потому, что взаимодействующие значения в ней являются разными полюсами одного семантического поля, а образ, как отмечалось многими лингвистами, возникает в результате сопряжения разнородных явлений. Другое дело, когда ирония сопровождается метафорой, гиперболой, сравнением, - тогда эффект образности очевиден.

Итак, рассмотрев основные модели создания образности и косвенной номинации, можно сделать вывод, что понятия «косвенная номинация» и «образность» очень близки, но не тождественны друг другу. Общей сферой косвенной номинации и образности являются метафора и метонимия, за границами совпадающих областей оказывается сравнение и простая ирония, являющиеся достоянием, соответственно, образности и косвенной номинации.

#### Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Языковая метафора (синтаксис и лексемы) // Лингвистика и поэтика. – М. Наука, 1979. – С.147-173.
2. Байбакова И.М. Ирония как средство реализации речевой установки в англоязычном художественном тексте (на материале произведений С.Льюиса): Дис. ...канд. филол. наук / ЛГУ им. И.Франко. – Львов, 1987. – 190 с.

3. Коралова А.Л. Семантическая природа образных средств в современном английском языке: Дис. ... канд. филол. наук/МГПИИЯ. – М., 1975. – 172 с.
4. Пауль Г. Принципы истории языка. – М.: Изд.-во Иностранной Литературы, 1960. – 499 с.
5. Тер-Минасова С.Г. Синтагматика речи: онтология и эвристика. – М.: Изд.-во МГУ, 1980. -198 с.
6. Campbell V. Metaphor, metonymy and literalness // General Linguistics. – The Pennsylvania State University Press, 1969. – P.149-167.
7. Stern G. Meaning and change of meaning. Goteborg: Nogscholars, 1938. – 456 p.
8. Ullman St. The role of metaphor in our perception of language // Discourses in reading American linguistics. – N.Y., 1984. – P.167-183.

**Л.М. Серикова**

**МУЦА**

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ  
РАЗВИТИЕ КАК  
СОСТОВЛЯЮЩАЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ  
(английского языка)**

**L.M. Serikova**

**IUCA**

**PROFESSIONAL DEVELOPMENT  
AS COMPONENT OF  
PROFESSIONAL CAPACITY OF A  
TEACHER (English language)**

*Аннотация.* В данной статье рассматривается вопрос преломления учителя через содержание подготовки будущих специалистов в отечественной системе с учётом его специфики. Новизна заключается в том, что здесь вопрос ставится не об обновлении содержания подготовки, а о профессиональном развитии. А сегодня профессиональное развитие и подходы к созданию условий для успешного непрерывного развития учителя являются на стадии разработки.

*Abstract.* The article studies the issue of teacher perspectives through the content of preparing future specialists in the native system of education with regards to its nature. The novelty is taking in professional growth but not in updating the content of training. Nowadays professional improvement and approaches to arrangement of conditions for effective persistent teachers' progress are still in development stage.

**Ключевые слова:** владение знаниями, владение навыками, личностные качества, мотивация, профессиональная компетенция, профессиональное развитие, рефлексия, самооценка.

**Key words:** knowledge possession, skills possession, personal qualities, motivation, professional growth/development, professional capacity, reflection, self-evaluation.

---

**Сведения об авторе:** Серикова Лейла Максутхановна, магистр по направлению «Филологическое образование», старший преподаватель программы «Педагогика».

**About the author:** Serikova Leila Maksutkhanovna, Master of “Philological Education”, senior teacher of the Department of Pedagogy.

**Место работы:** Международный университет в Центральной Азии.

**Place of employment:** International University of Central Asia.

**Контактная информация:** г. Токмок, Международный Университет в Центральной Азии (МУЦА), г. Токмок, ул. Шамсинская 2, каб. 317.

**e-mail:** [serikova\\_l@iuca.kg](mailto:serikova_l@iuca.kg)

---

Будущее любой страны, любой нации, их развитие и процветание неразрывно связано с образованием. Поэтому не случайно, что сегодня, несмотря на определенные сложности, Кыргызстан связывает свои надежды на повышение качества жизни и устойчивое развитие страны с образованием. Причём, особое значение придаётся базовому образованию, являющемуся обязательным для всех граждан Кыргызстан.

Данные изменения требуют от общества формирование нового человека, воспитанием которого должен заняться новый педагог с абсолютно новым подходом обучения. Появление такого учителя требует от него развития профессионального мастерства с использованием приоритетных на сегодня технологий, отвечающих запросам социума.

При внедрении новых методов обучения, имеющих глубокие методологические основы, коренным образом отличающихся от привычных для учителя традиционных, возникает потребность пересмотра подхода к подготовке и переподготовке педагогических кадров. В связи со сказанным сегодня востребованы научные исследования, предлагающие нестандартные, эффективные идеи по организации непрерывного профессионального развития и роста педагога. С.А. Дружилов определяет профессиональное развитие как «процесс развития и углубления профессиональной компетенции, прежде всего, высших её составляющих» [1, с. 7]. Под этими составляющими рассматриваются преимущественно совершенствование личностных и педагогических качеств учителя, которые ориентируют процесс профессионального развития на обновление, расширение, улучшение знаний

и инструментов для изложения этих знаний, на способности учителя адекватно воспринимать, понимать, оценивать собственную педагогическую деятельность, рефлексировать.

Направленность, устойчивость и динамичность профессионального развития учителя определяются такими психологическими характеристиками педагога как самооценка и саморазвитие. В свою очередь рефлексивность учителя, уровень развития его рефлексивного мышления в значительной мере определяется сформированностью самооценки. Она помогает учителю оценивать и развивать свои возможности с учётом собственного опыта, усваивать общественный, коллективный опыт и найти своё место среди других коллег. Именно способность к самооценке гарантирует успешное саморазвитие педагогического мастерства учителя и определённых исследовательских навыков.

«Педагогика, - писал Л.С. Выготский, - должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития» [2, с. 251]. Учитель должен развиваться для того, чтобы передаваемые им знания имели отношение к сегодняшним условиям, для того, чтобы учащиеся могли применить эти знания в жизни. Постоянное саморазвитие педагога приводит к развитию ученика, которое в свою очередь, ведёт к развитию учителя. «Учителю важно сформировать у себя способность быстро ориентироваться в ситуации, умение одним взглядом схватывать существенные детали, замечать то, что относится к делу» [7, с. 226]. Непрерывная работа над собой, совершенствование своих внутренних ресурсов, расширение знаний в своей области деятельности способствуют повышению качества обучения учащихся.

В связи с этим возникает вопрос о компетенции учителя и ее составляющих. Большинство проблем с обозначением нового уровня профессионализма преподавателя проистекает из-за отсутствия общего видения того, что же представляют собой профессиональная компетенция учителя. В психолого-педагогическом словаре даётся ряд определений компетенции, связанных и с материально-техническим обеспечением учреждения, и с разработкой образовательных программ, и с установлением ставок должностных окладов работников образовательного учреждения [6, с. 208]. Но для данной магистерской работы эти определения не вполне подходят, так как мы рассматриваем профессиональную компетенцию учителя, достигаемую в условиях постоянного профессионального развития.

Компетенция (от лат. *competere* - соответствовать, подходить) - 1) это личностная способность специалиста, 2) совокупность его знаний и навыков, 3) база личностных качеств, позволяющая решать определённую задачу (или совокупность задач). Для учителя английского языка такой задачей является реализация на практике КМО. Если профессиональные навыки, знания и личностные качества учителя совпадают с требованиями компетенции, то соответствующая работа может выполняться таким специалистом качественно и эффективно.

Как уже отмечалось выше, самооценка и самовоспитание играют большую роль в профессиональном развитии учителя. При этом чрезвычайно важно положение о возможности и продуктивности формирования самооценки и саморазвития через мотивацию деятельности преподавателя, «то, что определяет, стимулирует, побуждает к совершенствованию какого-либо действия» [4, с. 217]. Если преподаватель заинтересован в своей педагогической профессии, имеет интерес к преподаваемому предмету, если он проявляет большой интерес к самим учащимся как к личностям, если ему нравится работать со студентами, если он имеет склонность к творчеству и осознаёт свои способности, то у него возникает потребность постоянному самосовершенствованию. Это и есть мотивация – осознанное стремление к улучшению своих методов и приёмов, желание к исправлению ошибок в своей профессиональной деятельности.

Будучи тренером коммуникативной методики и работая с учителями, слушателями этих тренингов, я неоднократно сталкиваюсь со случаями, когда учителя принимают неодинаковую точку зрения к необходимости внедрения КМО. При проведении обратной связи со слушателями курсов прослеживается, что только 40% из 20 учителей имеют истинную внутреннюю мотивацию к внедрению и использованию инновационных методик непосредственно на своих занятиях. Эти преподаватели стараются сразу применять на практике теоретические знания, полученные на тренингах, в то время как остальные пассивно воспринимают предлагаемый им тренинговый материал и прибегают к использованию инновационных технологий только, скажем, на открытых уроках, когда от них требуют продемонстрировать инновационные технологии на уроке. В данном случае мы имеем дело с внешней мотивацией, которая не ведет к профессиональному развитию учителя. Как показывает опыт проведения тренингов, только небольшая часть учителей готовы и могут изменять свой стиль преподавания и развивать своё педагогическое мастерство.

Профессиональное развитие учителя предполагает изменение личностных качеств учителя. В «Педагогической психологии» И.А. Зимняя выделяет точку зрения Л.М. Митиной. Л.М. Митиной были выделены более пятидесяти личностных свойств учителя (как профессионально-значимых качеств, так и собственно личностных характеристик). Приведем список этих свойств: «вежливость, вдумчивость, взыскательность, впечатлительность, воспитанность, внимательность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, гражданственность, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброта, добросовестность, доброжелательность, идейная убежденность, инициативность, искренность, коллективизм, критичность, логичность, любовь к детям, наблюдательность, настойчивость, ответственность, отзывчивость, организованность, общительность, политическая сознательность, порядочность, патриотизм, правдивость, педагогическая эрудиция, предусмотрительность, принципиальность, самостоятельность, самокритичность, скромность, справедливость, сообразительность, смелость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, чувство нового, чувство собственного достоинства, чуткость, эмоциональность. Этот общий перечень свойств составляет психологический портрет идеального учителя» [4, с. 154]. При профессиональном развитии учителя на те или иные качества из перечня личных качеств может делаться акцент, но «стержнем, сердцевиной этого портрета будут оставаться собственно личностные качества: профессиональная направленность, уровень притязаний, самооценка, образ «Я» [4, с. 154]. Что понимается под направленностью применительно к педагогической деятельности? Сюда психологи относят «интерес к самим учащимся, к творчеству, к педагогической профессии, склонность заниматься ею, осознание своих способностей» [4, с. 154]. Важную роль в формировании личности учителя. Как уже было сказано, играет профессиональное педагогическое самосознание. Это способность учителя соотносить себя, как сравнивать, с неким эталоном, принимать оценку со стороны людей более компетентных, вырабатывать свой особый стиль работы, уметь оценивать себя и с позиции рациональной, и с позиции эмоциональной позиции. Все это приводит учителя к формированию Я - концепции. Как видим, в условиях внедрения новых методов возникает потребность постоянно пересматривать личностные и профессиональные качества, побуждая педагога сформировать свой индивидуальный образ учителя, найти свой неповторимый подход в педагогической деятельности.

Итак, все выше приведённые признаки необходимы для того, чтобы учитель научился распознавать и понимать нужды и проблемы учащихся, реагировать на их потребности, быть неординарным в принятии решений, быть способным найти подход к сердцам своих учеников и делать всё, для того, чтобы учащиеся развивали свой потенциал. Для этой кропотливой, но достойной работы, нужно уметь давать правильную оценку своим действиям, нужно удерживать доверие детей, пришедших получить знания.

Следующим немаловажным фактором для повышения профессионального развития учителя как составляющей его профессиональной компетенции является знание или содержание материала. «Важное значение (для учителя) имеет основательная проработка им того содержания обучения, которое предстоит излагать детям» [7, с. 39]. Учитель, плохо владеющий содержанием своего предмета, не входит в представление понятия «профессиональный учитель». Поэтому для учителя, как подчёркивает методист Решетников, очень важно иметь способность, во-первых, самостоятельно анализировать материал, чётко понимая, для чего нужно использовать тот или иной материал. Во-вторых, учитель должен знать методы, используемые для передачи материала. Учитель английского языка должен уметь руководить выполнением задания, которое условно Решетников разделил на три ступени: перед, в ходе и после выполнения задания.

На первой ступени учитель должен:

- 1) предупреждать возникновение и языковых, и логических ошибок;
- 2) установить связь как по тематике и проблематике с предыдущими занятиями, так и с предыдущими заданиями, указывая на сложность выполнения данного задания и на значимость предыдущего задания при выполнении последующих;
- 3) дать образец выполнения задания, тем самым, наглядно показав модель, которой нужно следовать.

На второй ступени учителю необходимо:

- 1) исправлять возникновение и языковых, и логических ошибок;
- 2) давать дополнительные разъяснения: уточнять правила использования языковых единиц, давать новые языковые единицы, в которых возникла необходимость по ходу выполнения задания, показать возможности варьирования образца;



3) вмешиваться в беседу, задавая вопросы, высказывая собственное мнение в качестве равноправного участника общения, тем самым, воздействуя на собеседника.

На третьей ступени (после выполнения задания) учителю следует:

- 1) дать оценку качеству выполненного задания;
- 2) сопоставить мнения учащихся, обосновать оценку лучших, дать анализ ошибочных образцов выполненного задания.

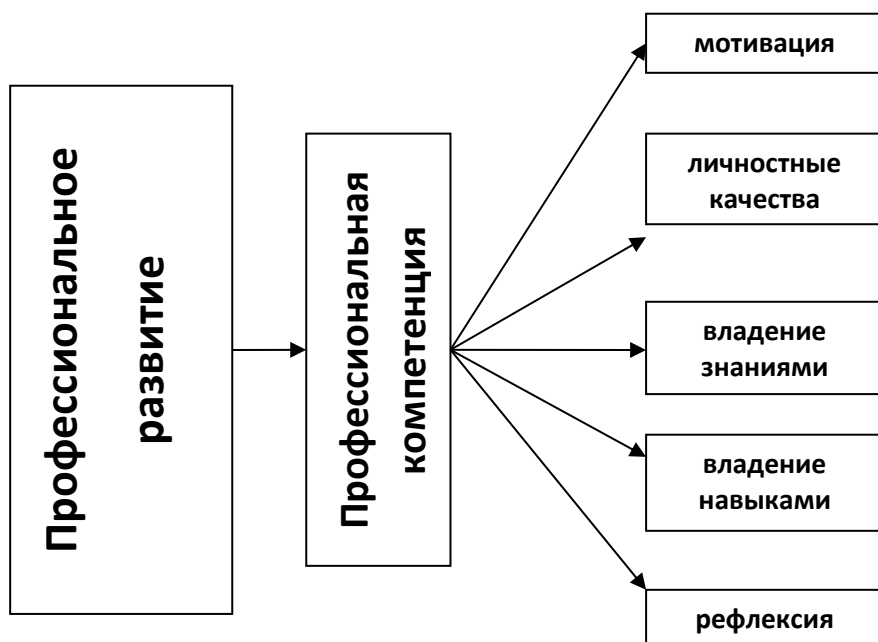
Учитель передаёт материал таким образом, чтобы учащиеся выполняли задание сами, учитель же только направляет, корректирует, помогает. Это и есть умение, навык изложения материала. Мы видим, что знания и навыки переплетены. Как отмечал П.Е. Решетников, «наличие прочных знаний по профилирующим предметам, конечно же, важно для подготовки хорошего специалиста, но крайне недостаточно» [7, с. 9]. Если учитель хорошо знает свой предмет, значит, он владеет знаниями, которые он должен передать детям. Но ведь количество учащихся в классе доходит до 20-25 человек. У них разная предрасположенность к усвоению нового материала. Вот поэтому учитель должен использовать такие методы обучения, которые были бы наиболее эффективны и доступны для учащихся. Поэтому для учителя важно знать не только *что* (какой материал) давать, но и *как* преподнести этот материал. А если учитель понимает и может объяснить, *зачем* он этот материал даёт, то он вырабатывает у себя способность оценивать свои действия, анализировать и корректировать свою работу, осознавать, аргументировать и обосновывать свою деятельность, - одним словом то, что называется рефлексией.

Педагогическая рефлексия как объект исследования была рассмотрена И.А. Низовской в статье «Роль педагогической рефлексии в профессиональном развитии учителя» отмечает, что при освоении инновационных методов учитель вступает во внутреннее сопротивление: всегда тяжело и боязно начать менять отлаженный механизм на новый, никогда неиспользуемый ранее. «Педагог словно раздваивается: есть он, предыдущий, опытный учитель, и другой, столкнувшийся с новым, ещё не до конца понятным ему явлением, поведением, отношением» [5, с. 96]. Формирование системы непрерывного образования, актуальность поворота образования к личности, необходимость учёта опыта педагога и освоения инноваций деятельности, требуют максимального включения учителя в процесс самостоятельного осмысления, личностного понимания инноваций.

Одним из инновационных механизмов профессионального развития может и должна стать педагогическая рефлексия.

Таким образом, принимая во внимание всё вышесказанное о профессиональном развитии учителя, понятие «компетенции» для данной работы включает в себя способность не просто доходчиво преподнести знания, популярно и понятно излагать материал, но и формировать совокупность умений и навыков познавательной деятельности, владение механизмами планирования, анализа, рефлексии, самооценки успешности собственной деятельности, владение приёмами действий в нестандартных ситуациях, способность самостоятельно искать, обрабатывать и передавать необходимую информацию, владение навыками взаимодействия с окружающими людьми.

Итак, учитывая всё вышесказанное, структуру компетенции наглядно можно представить так:



Как показано в данной схеме, способность к профессиональному развитию является условием формирования профессиональной компетенции. Мотивированная работа с целью обновления содержания и инструментов для изложения материала, пересмотр и формирование личностных качеств учителя, развитие потенциала достигаются в системе повышения квалификации. Результаты профессиональной деятельности учителя в системе повышения квалификации, достигнутые, как правило, в практической деятельности учителя.

## Литература:

1. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход// Сибирь. Философия. Образование. - Научно-публистический альманах: СО РАО, ИПК, г. Новокузнецк.- 2005 (выпуск 8).
2. Выготский Л.С. Собр. соч. – М., 1982. – Т.2.
3. Задорожная Н.П. Среда на уроке как показатель профессиональных качеств педагога // Новая школа: пространство возможностей: Материалы Центрально-азиат. научно-практ. конф.: Вып 1. – Б.: ФПОИ, 2005.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2004.
5. Низовская И.А. Роль педагогической рефлексии в профессиональном развитии учителя // Научно-практический журнал по проблемам образования. Бишкек, № 12, 2005.
6. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений- Ростов н/Д.: изд-во «Феникс», 1998.
7. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера: Кн. для преподават. высш. и средн. пед. учеб. заведений. - М.: Владос, 2000. (Педагогическая мастерская).

**Синдецкая Е.О.**

**К вопросу о родственности алтайских языков на примере лексико-семантических параллелей корейского и кыргызского языков.**

Бишкек  
БГУ им. К.Карасаева

**Ключевые слова.**

Родственные языки, алтаистика, метод Яхонтова, лексико-семантические параллели, корейский язык, кыргызский язык.

**Введение.**

Попытки вернуться в прошлое на многие столетия назад и восстановить картину мира во все времена беспокоят умы учёных и исследователей. И чем глубже в прошлое желаем мы заглянуть, тем сложнее обнаружить единственно верный путь. И тем не менее, во тьме неизвестности веков недопустимо продвигаться на ощупь. Необходимы проверенные факты, выстроенные на результатах исследований.

Восстановление деталей исторических событий опирается на письменные и устные источники, памятники. Что же касается процесса восстановления языков, то здесь приходится говорить об обратном процессе, правильность которого далеко не всегда подтверждается наличием письменных источников или других памятников. И по мере углубления в древность, эта проблема приобретает все более сложный характер и требует большой осторожности в постановке теорий и их доказательств.

И все же нам удалось заглянуть в глубь веков. Путём проведения множества исследований мы смогли реконструировать языки, которые на сегодняшний день не используются.

**К вопросу о родственности алтайских языков на примере лексико-семантических параллелей корейского и кыргызского языков.**

Говоря о составе алтайской семьи языков, как и о любой другой, с сожалением приходится заключить, что единогласного решения о включении того или иного языка в данную семью до сих пор не существует. Некоторые языки имеют прочные позиции в своем ряду, принадлежность других наряду с уверенными фактами всё-таки вызывает сомнения у некоторых учёных и исследователей.

В данной статье рассматриваются два именно таких языка: в качестве первого выступает кыргызский язык, в качестве второго - корейский. Как известно, для констатации факта генетического родства двух или более языков необходимо исследовать их характеристики в трёх направлениях: фонетика, лексика, грамматическое соответствие. С учётом нередких нарушений регулярных генетических соответствий в грамматических морфемах, для определения генетического родства языков в первую очередь нужно опираться на фонетические соответствия в базисной лексике.

Что касается рассматриваемых языков, корейского и кыргызского, совпадающей снова же на основе регулярных фонетических соответствий базисной лексики насчитывается не менее шестиста лексико-семантических параллелей. В то время, как наличие хотя бы сотни таких соответствий уже является подтверждением родства языков. Такое число общей лексики значительно превосходит количество слов в списке Сводеша. Данные, приводимые в данной статье, основаны на материалах "Этимологического словаря алтайских языков" - фундаментальном труде С.А. Старостина, А.В. Дыбо и О.А. Мудрака. В словаре объединены данные по лексическому составу языков, входящих в число алтайской языковой семьи.

Лексикостатистический анализ и сравнительное распределение около 2000 лексических изоглосс говорят в пользу того, что алтайская семья языков делится на три подсемьи:

Западную (тюрко-монгольскую)

Центральную (тунгусо-манчжурскую)

Восточную (японо-корейскую)

Учитывая тот факт, что рассматриваемые в данной статье языки относятся различным ветвям, будет не лишним отметить, что при общем числе лексических изоглосс в 2000 единицы тюрко-корейские составляют не менее 12 единиц.

Данные анализа основаны на сравнении лексики кыргызского языка с лексикой корейского языка с учётом данных о реконструированном алтайском

праязыке, сравнении элементов лексики обоих языков разных исторических периодов на предмет совпадения.

Ниже приведены примеры лексико-семантических параллелей корейского и кыргызского языков, в некоторых случаях дана краткая характеристика семантической связи между ними.

Общий восстановленный алтайский корень асV несет значение «старший родственник, предок». В данном случае имеется разделение по половому признаку. И что характерно, в обоих языках совпадает семантика данных слов лишь с незначительными дополнениями значений в некоторых случаях. Ниже рассмотрены варианты как мужского, так и женского варианта использования.

В кыргызском языке Эже – обращение к старшей сестре, женщине и даже к матери при живой бабушке.

В корейском языке Ачжумони; Ачжими – женщина детородного возраста (как правило, также младше матери)

Что касается мужского значения, в кыргызском языке Ага – обращение к пожилому мужчине, старшему родственнику мужского пола.

В корейском же языке Ачжубони (совр.: ачжоци); Ачжеби – обращение к мужчине младше отца, но не младше мужа.

Данная параллель прослеживается как в древнем варианте обоих языков, так и в современном.

Общий восстановленный алтайский корень аjVrV несет значение «кислое молоко, растопленный жир».

В кыргызском языке, как и в других языках всей тюркской группы языков Айран – это айран, кислое молоко, кефир.

В корейском языке глагол Арида – терпкий, щиплящий, горьковатый. Используется как определение для существительного, имеющего подобный вкус.

Общий восстановленный алтайский корень ala несет значение «передняя сторона». Является тюрко-корейский изоглоссом.

В кыргызском языке слово Ал- (ал-д-ы-) – передняя сторона, передний.

В современном корейском языке Ап также передает значение передней стороны. В данном случае на современном этапе развития корейского языка

произошло изменение, в результате которого несколько изменилась форма данного слова. Изначально же форма в древнем и средневековом корейском – Алп, где латеральный согласный звук сохранен, что обеспечивает ещё большую схожесть с семантическим аналогом в кыргызском языке.

Общий восстановленный алтайский корень ale несет значение «низ, нижний».

В кыргызском языке алды – низ.

В корейском языке Арэ – низ. Здесь корейский вариант максимально сохранил праалтайский корень.

Общий восстановленный алтайский корень ale несет значение «слабый, рассеянный, уставший»

В кыргызском языке: алаң (алаңгазар) – рассеянный, невнимательный, глуповатый, легкомысленный.

Орисокта (в древнем и средневековом корейском языке – Ори) – быть глупым, ошибаться.

Общий восстановленный алтайский корень alV несет значение «пестрый»

В кыргызском языке: ала – пестрый, пятнистый

В корейском языке: Оллук – пятнышко, быть пятнистым, украшенным

Общий восстановленный алтайский корень anі несет значение «хватать, награждать»

В кыргызском языке: энчи – доля в наследстве, владение; энчиле – владеть.

В корейском языке: Анда – держать в руках, на руках.

Общий восстановленный алтайский корень ba несет значение «связывать»

В кыргызском языке боо – веревка, связка.

В корейском: П(Б)а – веревка. Достаточно прямое соответствие как семантики, так и звуковой стороны.

Общий восстановленный алтайский корень baка несет значение «смотреть, видеть, присматривать»

В кыргызском языке багуу – присмотр, уход; багуучу – ухаживающий. Значение "смотреть" передает другое слово, но данное семантически тождественно с вариантом в корейском языке П(Б)ода – смотреть, видеть,

присматривать. Аирыль пода – присматривать за ребенком (именно в данном значении семантика выражения тождественна с лексемой в кыргызском языке).

Общий восстановленный алтайский корень *bara* несет значение «обладать, зарабатывать»

В кыргызском языке: бар – есть, имеется в наличии.

В корейском языке: П(Б)ольда – зарабатывать.

Общий восстановленный алтайский корень *bedu* несет значение «толстый, большой, объемный»

В кыргызском языке ему соответствует слово бийик – высокий, большой

В корейском языке: П(Б)урыда – толстый, сытый, с большим животом.

Общий восстановленный алтайский корень *beli* несет значение «быть ознакомленным, пользоваться, нанимать»

В кыргызском языке: бил- – знать, мочь, управлять

В корейском языке: П(Б)урида – управлять, править, использовать

Общий восстановленный алтайский корень *bilc'i* несет значение «месить, перемешивать»

В кыргызском языке: быш - взбалтывать, мешать; бишкек - мутовка для взбивания кумыса.

В корейском языке: П(Б)итта - месить тесто или готовить рисовое вино (при периодическом перемешивании).

Общий восстановленный алтайский корень *bialmi* несет значение «колени, лодыжка».

В кыргызском языке: башмакта - подбивать обувь.

В корейском языке: П(Б)альмак - вид обуви. Прототюркский язык содержит лексему *balmak* в значении "ботинок, обувь". Что полностью совпадает с лексемой в корейском языке. При распаде прототюркского языка на современные языки произошло изменение латерального согласного на шипящий. Корейский же язык сохранил его, изменив лишь характер артикуляции.

Общий восстановленный алтайский корень *bioli* несет значение «мышцы руки».



Прототюркский язык содержит лексему *b(i)altır* - икра ноги.

В кыргызском языке: балтыр - икроножные мышцы, икры ног.

В корейском языке: Паль - рука, её верхняя часть, П(Б)аль - нога, ступня. Несмотря на отличие в частях тела при определении значений данных слов, следует отметить факт схожести глубинной семантики. В первую очередь, речь идет о конечностях, пусть даже разных. Кроме того, в очередной раз наблюдается сохранение корейским языком частей протоалтайской лексики. В данном случае сохраняется семантический элемент. Касательно тюркской группы, можно отметить, изменение семантического элемента, отличающегося от протоалтайского языка. Так прототюркский язык содержит лексему *b(i)altır* - икра ноги.

Общий восстановленный алтайский корень *biŋu* несет значение «теленки, ягненок».

В кыргызском языке: музоо - теленок

В корейском языке: П(Б)урук - теленок

В прототюркском языке значение "теленки" передает слово *buragu*. Таким образом, взрывной согласный в начале слова изменился на назальный уже в кыргызском языке. Остальные языки тюркской группы сохранили взрывной, как это произошло и в корейском языке.

Общий восстановленный алтайский корень *biudo* несет значение «тесто, разбухать в воде».

В кыргызском языке: ботко - каша

В корейском языке: Пуль - клей, крахмал, каша; П(Б)ут(ч)та - разбухать.

Общий восстановленный алтайский корень *siŋa* несет значение «стоять».

В кыргызском языке: тур - стоять.

В корейском языке: Чари - расположение, место; сиденье.

Общий восстановленный алтайский корень *sek'V* несет значение некоторого вида одежды.

В кыргызском языке: Чекмен - шерстяная ткань, вид верхней одежды.

В корейском языке: Чогори - рубашка, куртка.

Общий восстановленный алтайский корень *s'iju* несет значение «влага»

В кыргызском языке: чык - влага, роса.

В корейском языке: Чукчук - быть влажным; жидкость, сок.

Данные примеры являются лишь малой частью того объема лексики кыргызского и корейского языков, схожей лексико-семантически, данные о которой необходимо систематизировать и исследовать более подробно.

### **Выводы.**

Из приведенного выше отчетливо видно, насколько лексические единицы корейского и кыргызского языка схожи между собой. Схожесть прослеживается и во внешней и во внутренней стороне каждой лексемы, то есть и содержание, семантика, и фонетическая стороны, изменившись с течением времени, все же сохранили достаточно крепкую связь.

К тому же, явно прослеживается идентичность семантического характера наряду с фонетическим соответствием на более глубоком историческом уровне. Лексемы корейского языка зачастую имеют параллели с лексемами прототюркского языка или, при даже незначительных расхождениях с ними, совпадают с протоалтайским корнем как фонетически, так и семантически.

Согласно шкале Яхонтова, по наблюдаемым признакам связь корейского и кыргызского языков можно отнести к четвертому - пятому пунктам. То есть общение между представителями данных двух языков невозможно, но при изучении обнаруживаются общие слова и правила. Учитывая тот факт, что синтаксическая структура одного языка почти в точности повторяет структуру другого языка (с редкими случаями различий), кроме того, морфологическая система также довольно схожа, можно считать, что из шести уровней дальности языков корейский и кыргызский находятся скорее на четвертом, соответственно, время расхождения двух языков составляет приблизительно 3000 лет.

На сегодняшний день исследование в направлении нахождения лексико-семантических параллелей корейского и кыргызского языков является темой, недостаточно раскрытой, как в общем и в случае с другими языками. Таким образом перед алтаистами стоит множество вопросов. Выявление структурных связей на всех уровнях языка с учетом исторических контактов (как внешних, так и внутренних) алтайских народов непростая задача, но её решение с каждым шагом становится уже не столь невыполнимо, как это казалось всего лишь несколько десятилетий назад.

### **Список литературы.**

С.А. Старостин, А.В. Дыбо, О.А. Мудрак. Этимологический словарь алтайских языков. 2003 г.

Б.М. Юнусалиев. Понятия о корне и корневом слове

М.Т. Дьячок, В.В. Шаповал. Генеалогическая классификация языков. (Новосибирск, 2002 г.)

М.Т. Дьячок. Лексикостатистический анализ Яхонтова. Проблема верификации. (Иностранные языки в научном и учебно-методическом аспектах. Вып. 7 - Новосибирск 2008 г.)

С.А. Старостин. О доказательстве языкового родства. (Старостин С.А. Труды по языкознанию. - М. 2007 г.)

С.А. Старостин. У человечества был единый праязык. (Знание - сила. М. - 2003 г.)

Шкала Яхонтова. Время расхождения родственных языков и степень взаимопонимания.

### **Синдецкая Е.О.**

#### **Лексико-семантические параллели на основе восстановленных алтайских корней в кыргызском и корейском языках**

*Ключевые слова: родственные языки, алтаистика, метод Яхонтова, лексико-семантические параллели, корейский язык, кыргызский язык.*

Говоря о составе алтайской семьи языков, как и о любой другой, с сожалением приходится заключить, что единогласного решения о включении того или иного языка в данную семью до сих пор не существует. В данной статье рассматриваются два именно таких языка: в качестве первого выступает кыргызский язык, в качестве второго – корейский язык. Как известно, для констатации факта генетического родства двух или более языков необходимо исследовать их характеристики в трёх направлениях: фонетика, лексика, грамматические соответствия. С учётом нарушений регулярных генетических соответствий в грамматических морфемах, для определения генетического родства языков в первую очередь нужно опираться на фонетические соответствия в базисной лексике.

Что касается рассматриваемых языков, корейского и кыргызского, совпадающей на основе регулярных фонетических соответствий базисной лексики насчитывается не менее шестиста лексико-семантических параллелей. Такое число общей лексики значительно превосходит количество

слов в списке Сводеша. Данные, приводимые в данной статье, основаны на материалах «Этимологического словаря алтайских языков» - фундаментальном труде С.А. Старостина, А.В. Дыбо и О.А. Мудрака. В словаре объединены данные по лексическому составу языков, входящих в число алтайской языковой семьи.

Лексикостатистический анализ и сравнительное распределение около 2000 лексических изоглосс говорят в пользу того, что алтайская семья языков делится на три подсемьи: 1) Западную (тюрко-монгольскую); 2) Центральную (тунгусо-манчжурскую); 3) Восточную (японо-корейскую).

Рассматриваемые языки относятся различным ветвям. Общее число лексических изоглосс в 2000 единицы тюрко-корейские составляют не менее 12 единиц.

Данные анализа основаны на сравнении лексики кыргызского языка с лексикой корейского языка с учётом данных о реконструированном алтайском праязыке, сравнении элементов лексики обоих языков разных исторических периодов в сопоставительном аспекте.

Ниже приведены примеры лексико-семантических параллелей лексики корейского языка и кыргызского языков, в некоторых случаях дана краткая характеристика семантической связи между ними.

Общий восстановленный алтайский корень *acV* несет значение «старший родственник, предок». В данном случае имеется разделение по половому признаку. И что характерно, в обоих языках совпадает семантика данных слов лишь с незначительными дополнениями значений в некоторых случаях. Ниже рассмотрены варианты как мужского, так и женского варианта использования.

В кыргызском языке: *Эже* – обращение к старшей сестре, женщине и даже к матери при живой бабушке.

В корейском языке *Ачжумони*; *Ачжими* – женщина детородного возраста (как правило, также младше матери)

Что касается мужского значения, в кыргызском языке: *Ага* – обращение к пожилому мужчине, старшему родственнику мужского пола.

В корейском же языке *Ачжубони* (совр.: *ачжоши*); *Ачжеби* – обращение к мужчине младше отца, но не младше мужа.

Данная параллель прослеживается как в древнем варианте обоих языков, так и в современном языке.

Общий восстановленный алтайский корень *ajVrV* несет значение «кислое молоко, растопленный жир».

В кыргызском языке, как и в других языках всей тюркской группы языков: *Айран* – это айран, кислое молоко, кефир.

В корейском языке глагол *Арида* – терпкий, щиплящий, горьковатый. Используется как определение для существительного, имеющего подобный вкус.

Общий восстановленный алтайский корень *ala* несет значение «передняя сторона». Является тюрко-корейский изоглоссом.

В кыргызском языке слово *Ал- (ал-д-ы-)* – передняя сторона, передний.

В современном корейском языке *An* также передает значение передней стороны. В данном случае на современном этапе развития корейского языка произошло изменение, в результате которого несколько изменилась форма данного слова. Изначально же форма в древнем и средневековом корейском – *Алп*, где латеральный согласный звук сохранен, что обеспечивает ещё большую схожесть с семантическим аналогом в кыргызском языке.

Общий восстановленный алтайский корень *ale* несет значение «низ, нижний».

В кыргызском языке *алды* – низ. В корейском языке *Арэ* – низ. Здесь корейский вариант максимально сохранил праалтайский корень.

Общий восстановленный алтайский корень *ale* несет значение «слабый, рассеянный, уставший»

В кыргызском языке: *алаң (алаңгазар)* – рассеянный, невнимательный, глуповатый, легкомысленный. *Орисокта* (в древнем и средневековом корейском языке – *Ори*) – быть глупым, ошибаться.

Общий восстановленный алтайский корень *alV* несет значение «пестрый»

В кыргызском языке: *ала* – пестрый, пятнистый. В корейском языке: *Оллук* – пятнышко, быть пятнистым, украшенным

Общий восстановленный алтайский корень *ani* несет значение «хватать, награждать»

В кыргызском языке: *энчи* – доля в наследстве, владение; *энчиле* – владеть. В корейском языке: *Анда* – держать в руках, на руках.

Общий восстановленный алтайский корень *ba* несет значение «связывать»

В кыргызском языке *боо* – веревка, связка. В корейском: *П(Б)а* – веревка. Достаточно прямое соответствие как семантики, так и звуковой стороны.

Общий восстановленный алтайский корень *baka* несет значение «смотреть, видеть, присматривать»

В кыргызском языке: *багуу* – присмотр, уход; *багуучу* – ухаживающий. Значение «смотреть» передает другое слово, но данное семантически тождественно с вариантом в корейском языке *П(Б)ода* – смотреть, видеть, присматривать. *Аурыль пода* – присматривать за ребенком (именно в данном значении семантика выражения тождественна с лексемой в кыргызском языке).

Общий восстановленный алтайский корень *bara* несет значение «обладать, зарабатывать»

В кыргызском языке: *бар* – есть, имеется в корейском языке: *П(Б)ольда* – зарабатывать.

Общий восстановленный алтайский корень *bedu* несет значение «толстый, большой, объемный»

В кыргызском языке ему соответствует слово *бийик* – высокий, большой. В корейском языке: *П(Б)урыда* – толстый, сытый, с большим животом.

Общий восстановленный алтайский корень *beli* несет значение «быть ознакомленным, пользоваться, нанимать»

В кыргызском языке: *бил-* – знать, мочь, управлять. В корейском языке: *П(Б)урыда* – управлять, править, использовать

Общий восстановленный алтайский корень *bilc'i* несет значение «месить, перемешивать»

В кыргызском языке: *быш* - взбалтывать, мешать; *бишкек* - мутовка для взбивания кумыса. В корейском языке: *П(Б)итта* - месить тесто или готовить рисовое вино (при периодическом перемешивании).

Общий восстановленный алтайский корень *bialmi* несет значение «колени, лодыжка».

В кыргызском языке: *баимакта* - подбивать обувь. В корейском языке: *П(Б)альмак* - вид обуви. Прототюркский язык содержит лексему *balmak* в значении «ботинок, обувь», что полностью совпадает с лексемой в корейском

языке. При распаде прототюркского языка на современные языки произошло изменение латерального согласного на шипящий. Корейский же язык сохранил его, изменив лишь характер артикуляции.

Общий восстановленный алтайский корень *bioli* несет значение «мышцы руки».

Прототюркский язык содержит лексему *b(i)altir* - икра ноги. В кыргызском языке: *балтыр* - икроножные мышцы, икры ног. В корейском языке: *Паль* - рука, её верхняя часть, *П(Б)аль* - нога, ступня.

Несмотря на отличие в частях тела при определении значений данных слов, следует отметить факт схожести глубинной семантики. В первую очередь, речь идет о конечностях, пусть даже разных. Кроме того, в очередной раз наблюдается сохранение корейским языком частей протоалтайской лексики. В данном случае сохраняется семантический элемент. Касательно тюркской группы, можно отметить, изменение семантического элемента, отличающегося от протоалтайского языка. Так, прототюркский язык содержит лексему *b(i)altir* - икра ноги.

Общий восстановленный алтайский корень *bioru* несет значение «теленка, ягненка».

В кыргызском языке: *музоо* – теленок. В корейском языке: *П(Б)урук* – теленок. В прототюркском языке значение «теленка» передает слово *buragu*. Таким образом, взрывной согласный в начале слова [...] изменился на назальный уже в кыргызском языке. Остальные языки тюркской группы сохранили взрывной, как это произошло и в корейском языке.

Общий восстановленный алтайский корень *biudo* несет значение «тесто, разбухать в воде». В кыргызском языке: *ботко* – каша. В корейском языке: *Пуль* - клей, крахмал, каша; *П(Б)ут(ч)та* - разбухать.

Общий восстановленный алтайский корень *cira* несет значение «стоять».

В кыргызском языке: *тур* - стоять. В корейском языке: *Чари* - расположение, место; сиденье.

Общий восстановленный алтайский корень *cek'V* несет значение некоторого вида одежды.

В кыргызском языке: *Чекмен* - шерстяная ткань, вид верхней одежды. В корейском языке: *Чогори* - рубашка, куртка.

Общий восстановленный алтайский корень *c'iju* несет значение «влага»

В кыргызском языке: **чык** - влага, роса. В корейском языке: **Чукчук** - быть влажным; жидкость, сок.

Таким образом, практический анализ показал схожесть лексических единиц корейского и кыргызского языка. Схожесть прослеживается и во внешней и во внутренней стороне каждой лексемы, то есть и содержание, семантика, и фонетическая стороны, изменившись с течением времени, все же сохранили достаточно крепкую связь.

К тому же, явно прослеживается идентичность семантического характера наряду с фонетическим соответствием на более глубоком историческом уровне. Лексемы корейского языка зачастую имеют параллели с лексемами прототюркского языка или, при даже незначительных расхождениях с ними, совпадают с протоалтайским корнем как фонетически, так и семантически.

Согласно шкале Яхонтова, по наблюдаемым признакам связь корейского и кыргызского языков можно отнести к четвертому - пятому пунктам. То есть, общение между представителями данных двух языков невозможно, но при изучении обнаруживаются общие слова и правила. Синтаксическая структура одного языка почти в точности повторяет структуру другого языка (с редкими случаями различий), кроме того, не морфологическая система также довольно схожа, можно считать, что из шести уровней дальности языков корейский и кыргызский находятся скорее на четвертом, соответственно, время расхождения двух языков составляет приблизительно 3000 лет. Выявление структурных связей на всех уровнях языка с учетом исторических контактов (как внешних, так и внутренних) алтайских народов непростая задача, но её решение с каждым шагом становится уже не столь невыполнимо, как это казалось всего лишь несколько десятилетий назад.

### Литература

1. Старостин С.А., А.В. Дыбо, О.А. Мудрак. Этимологический словарь алтайских языков. 2003 г.

нусалиев Б.М. Понятия о корне и корневом слове. Ф., 1957.

Дьячок М.Т., Шаповал В.В.. Генеалогическая классификация языков. (Новосибирск, 2002 г.)



Дьячок М.Т.. Лексикостатистический анализ Яхонтова. Проблема верификации. (Иностранные языки в научном и учебно-методическом аспектах. Вып. 7 - Новосибирск 2008 г.)

Старостин С.А.. О доказательстве языкового родства. (Старостин С.А. Труды по языкознанию. - М. 2007 г.)

Старостин С.А.. У человечества был единый праязык. (Знание - сила. М. - 2003 г.)

Шкала Яхонтова. Время расхождения родственных языков и степень взаимопонимания.

**Л. И. СТЕПАНОВА, КРСУ  
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПЕРЕВОД В  
ПЕРЕДАЧЕ ЯЗЫКОВОЙ  
КАРТИНЫ МИРА В РАННИХ  
ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Ч. Т.  
АЙТМАТОВА**

**L. I. STEPANOVA, KRSU  
CONCEPTUAL TRANSLATION  
IN THE TRANSMISSION OF  
THE LINGUISTIC WORLD  
IMAGE IN THE EARLY WORKS  
OF CH. T. AITMATOV**

*Аннотация.* В статье рассматривается понятие языковой картины мира, выявляются основные единицы, из которых складывается миропонимание носителя языка, а также обсуждается возможность передачи данных единиц в процессе перевода. Описывается анализ языковой картины мира автора с целью ее передачи при помощи концептуального перевода и выявление национальной специфики уникального произведения Ч.Т. Айтматова «Материнское поле».

**Ключевые слова:** языковая картина мира, национальная картина мира, концепт, концептосфера, идеосфера, мыслительные репрезентации, концептуальный перевод.

*Abstract.* The article considers the concept of linguistic world image, identifies the basic units of which the worldview of a native speaker is formed, and discusses the possibility of transferring these units in the process of translation. The article describes the analysis of the linguistic image of the author's world with the purpose of its transferring by means of conceptual translation and identification of national specifics of Ch. T. Aitmatov's unique work "Mother's field"

**Key words:** linguistic world image, national world image, concept, sphere of concepts, ideosphere, intellectual representations, conceptual translation.

---

**Сведения об авторе:** Степанова Лариса Ивановна, старший преподаватель кафедры теории и практики английского языка и межкультурной коммуникации.

Место работы: Кыргызско-Российский Славянский Университет.

**About the author:** Stepanova Larisa Ivanovna, senior instructor of the Department of theory and practice of the English language translation and intercultural communication.

Place of employment: Kyrgyz-Russian Slavic University.

**Контактная информация:** г. Бишкек, Кыргызско-Российский Славянский университет (КРСУ), г. Бишкек, проспект Чуй, 44.

e-mail: [larisastepanova83@mail.ru](mailto:larisastepanova83@mail.ru)

---

Язык считается ценным источником формирования и проявления склада ума людей, в тоже время, сохраняя и передавая его следующим поколениям, мы можем познать самые значимые качества мира. Он отражает не только настоящую вселенную находящуюся вокруг человека, но и обстоятельства его жизни, социальное понимание людей, его склад ума, стиль жизни, культуру, обычаи и систему ценностей. Язык считается сокровищницей культуры. Любой язык по-своему членит вселенную и содержит личный метод его концептуализации.

Таким образом, любой язык содержит особенную картину мира, и языковая личность должна организовывать содержание выражения в согласовании с данной картиной. На данном этапе специализируется человеческое восприятие мира, отмеченное в языке. Язык, являющийся формой существования мыслительной работы человека, охватывает все сферы персональной и социальной жизни человека и считается составной частью человеческой природы, как индивида, так и социума [10, 8].

**Понятие языковой картины мира** основывается на исследовании представлений человека о мире. В случае, если вселенная – это человек и среда в их содействии, то картина мира – это итог переработки информации о среде и человеке. Соответственно, adeпты когнитивной лингвистики, верно, говорят, что наша концептуальная система, отображенная в облике языковой картины мира, находится в зависимости от физиологического и культурного навыка и именно связана с ним [13, 64].

М. Хайдеггер писал, что при слове «картина» мы полагаем, отображение чего-либо, «картина мира, подразумевает не картину имитирующую мир, а мир, понятый как картина» [16, 93].

Ю. Д. Апресян подчеркивал донаучный нрав языковой картины мира, называя ее наивной картиной. Языковая картина мира как бы дополняет беспристрастные познания о действительности, нередко искажая их. Так как знание мира человеком не бегло от промахов и заблуждений, его концептуальная картина мира каждый день изменяется, «перерисовывается», за это время, языковая картина мира ещё на длительное время сберегает отпечатки данных промахов и заблуждений [13, 65].

Исходя из этого система социально-обычных позиций, отношений, оценок находит знаковое отражение в системе национального языка и воспринимает роль в конструировании языковой картины мира. Например, русское выражение *«когда рак на горе свистнет»* соответствует английскому *«когда свиньи полетят»*, кыргызскому *«когда хвост ишака коснется земли»*.

Таким образом, языковая картина мира в целом и главном совпадает с логическим отражением мира в сознании людей. В каждой языковой картине мира могут встретиться эталонные лакуны, которые невозможно понять логически. При использовании целостных образов в качестве эталонов без указания основания сравнения на первый план, как правило, выдвигается одобрительное или неодобрительное эмоциональное отношение субъекта речи к обозначаемому.

Выбор эталонов или символов в наивной картине мира, как правило, мотивирован. Мотивация эта зависит от характеристики всей концептуальной системы и может быть раскрыта в отдельных случаях на уровне языковой картины мира. Следовательно, вопрос исследования языковой картины мира тесно связан с проблемой концептуальной картины мира, которая воссоздает специфику человека и его существования, взаимоотношения его с миром, условия его существования, языковая картина мира эксплицирует разнообразные картины мира человека и отражает общую картину мира. Эти ее свойства обуславливают как обыденность языковой картины мира, так и ее универсальность [13, 67-72].

### **Концепт как основная единица картины мира**

Языковая картина мира, являясь содержательным началом познания в менталитете, представляет собой разновидность специальным образом сформированной концептуальной системы. Определенная система непременно обладает строением, совокупностью стабильных и закономерных связей между элементами системы. Данные элементы приобрели обобщающее название **концептосфера** или **идеосфера**. Они не имеют отчетливой

оформленности, как элементы языковой системы – морфемы, слова, предложения.

Основной единицей языковой картины мира является **концепт**.

В термин «**концепт**» вкладывается разнообразное содержание:

1. значение слова, понятие, слово-понятие;
2. комплексная единица сознания, включающая представления, образы, понятия [11, 141];
3. основная единица ментальности [5, 267], имеющая три формы воплощения: образ, понятие, символ [9, 13];
4. чистая идея, напрямую не связанная с языковыми средствами [14, 19].

**Концепт** – это ментальная единица, содержанием которой обнаруживается итог понимания человеком элемента действительности на основе этнического, социумного и индивидуального опыта, совокупность значений сравнительного элемента действительности, имеющих культурную, этническую, социумную, а тем самым и индивидуальную личностную значимость [8, 30].

**Концепт формируется в сознании человека с помощью следующих принципов:**

- 1) его естественного чувственного опыта – восприятия мира органами чувств;
- 2) предметной занятости человека;
- 3) мыслительных операций с уже существующими в его сознании концептами;
- 4) из языкового общения (концепт может быть сообщен, разъяснен человеку в языковой форме);
- 5) путем сознательного познания языковых единиц [15, 39].

Способность концепта к изменчивости в сознании обеспечит возможность развития, роста личности, ее интеллектуальных и моральных качеств. Человек, приобретая опыт, трансформирует его в определенные концепты, которые, логически связываясь между собой, образуют концептуальную систему, или концептосферу.

**Концептосфера** или **идеосфера** – совокупность концептов, из которых складывается миропонимание носителя языка (индивидуального и коллективного) [12, 94].

В рамках когнитивного и лингвокультурологического подходов ратифицируется, что концептуальная концептосфера является продуктом процесса смыслообразования, заключающегося в переработке результатов восприятий в значения. В качестве субъекта смыслопорождения может выдаваться как отдельный человек, так и лингвокультурная общность, социум. В поле зрения лингвокультурологии попадают концептосферы, продуцированные лингвокультурными общностями или социумами [6, 96-97].

Таким образом, связи между концептами укладывают в основу структурной модели той или иной концептосферы. Связи между концептами вырабатывают новый смысл, который можно определить, лишь установив отношения между всеми элементами. Концептуальные связи обогащают содержание концептов, что находит своё вербальное воплощение в коннотациях ключевых слов [3, 156-166].

Своеобразие языковых картин мира и множественность культур не является препятствием для взаимопонимания народов и преодолевается при переводе.

**Опираясь на данную теорию, возможно провести анализ языковой картины мира автора с целью ее передачи при помощи концептуального перевода на материале уникального произведения Ч.Т Айтматова «Материнское поле».**

Повесть «Материнское поле» – это одна из повестей, которая изображает жизнь айла в годы войны. Сюжет примитивен: колхозница Толгонай, пожилая женщина, лишившаяся на войне мужа и троих сыновей, растит сына своей невестки, которая умерла во время родов и повествует о своей жизни. Герои произведения – Толгонай, ее семья, аилчане и земля, которая связана с народом, вытерпевшим немалые физические и моральные горестности в военные годы.

В особенном порядке композиции повести проявилось новаторство Ч. Айтматова. Он применяет прием обрамления, то есть важнейшее повествование обрывается диалогами и, как рассматривает исследователь М. Плисецкий, «это напоминает по своему порядку высокую инструментальную музыкальную форму, где чередуются две главные темы: «Мать» и «Поле» [4, 192].

«Для кыргызского обычая свойственно уважительное взаимоотношение к женщине (матери), как хранительнице очага, как к мудрой советнице. Для развития фигуры кыргызской женщины немаловажны как внешние данные, так и внутренний мир. Это свидетельствует, что концептосферы различных народов, как представляет исследование семантического пространства

различных языков, существенно отличаются и по составу концептов, и по убеждениям их структурирования. Лингвисты определили эти сходства, занимаясь теорией перевода, типологией языков мира, контрастивным изучением двух языков в процессе преподавания иностранного языка.

В произведении «Материнское поле» у концепта «**Мать**» наиболее яркими когнитивными признаками оказались названия, связанные с внешней привлекательностью женщины, её умом и заботой о близких, которые собирают основу данного концепта и указывают на наиболее важные для кыргызского разума качества, присущие женщине. При этом женственность ассоциируется не со слабостью, а с силой, твердостью, стойкостью, терпением, приверженностью (в первую очередь материнской), разумом и красотой.

Концепт не обдумывается, а постигается через чувственное восприятие и проживается. Именно «*проживается*» человеком и концепт «**Поле**».

По определениям, показанным в толковых словарях, выявляется главное значение концепта «**Поле**»: это «*безлесная равнина, пространство*».

В разуме человека концепт «**Поле**» занимает особое место. Ибо первые знаки одиночества и его результаты приводят к бессодержательности, горю, единению на некоторое время, к пустозвонной и безлесной равнине. В произведениях Ч.Т. Айтматова можно отыскать персонажи, переполненные одиночеством и сопровождающей одиночеству болью. Следует также отметить, что человек не рождается одиноким, он становится таким далее, пока живет. Это похоронившая сыновей Толгонай из повести «Материнское поле».

Военный и послевоенный период, о котором пишет писатель, в которое совершаются большинство событий его повестей, наложило след на одинокие души, заполненные болью и горестью. Одной из таких душ является душа Толгонай. Одинокая мать ощутила смерть мужа, детей. Свое горе, свою историю, свои воспоминания Толгонай рассказывала Земле, постоянно обращаясь к ней [2, 308].

### **Рассмотрим отражение концепта «Мать» на следующих примерах:**

1) — *Не плачь, мама. Прости меня, глупую. Не уйти мне никогда от тебя. Попробовала ничего не получилось: не вытерпела я, все время тосковала о тебе* [1, 37].

Семантическое наполнение концепта «**Мать** – **Mother**» определяется компонентами «*источник – source*», «*матушка – mummy*», «*основа – fundamental*», «*носитель – bearer*», «*родной – native*».

В переводе репрезентируется признак необходимости, объединенной с исторической случайностью в развитии этноса, таким образом, переводной вариант может быть сопоставлен с концептуальным инвариантом оригинала в плане **СМЫСЛОВОГО, ЭМОТИВНО - ОЦЕНОЧНОГО СМЫСЛА**.

— *Don't cry, mom. Forgive me, I was out of mind. I never leave you. I tried but it did not work: I could not stand it, all the time of missing you.*

На данном этапе перевода был использован буквальный перевод, дабы не исказить смысловую эмотивность для достижения качества перевода, приближенного к оригиналу.

Данный фрагмент из диалога показывает, что чувства человека порой не объяснимы. Мы можем молчать, скрываться, но наше сердце оно не может находиться в тени. Оно требует внимания. Да мы совершаем ошибки, но в конечном итоге, мы осознаем их, и именно сердце является концептом состояния души.

2) — *Прости, мама, и прощай.*

*Прощайте, горы мои — Ала-Тоо! Как я любил вас! Твой сын — учитель, лейтенант Маселбек Суванкулов [1, 27].*

— *Sorry, mom, goodbye.*

*Farewell, my mountains —Ala-Too! How I loved you! Your son is a teacher, Lieutenant Maselbek Suvankulov.*

На данном этапе перевода был использован прием транслитерации при переводе слова «Ала-Тоо» на английский язык «Ala-Too», а также имени собственного «Маселбек Суванкулов» на английский язык «Maselbek Suvankulov».

Концепты «**Мама**» и «**Горы**» тесно связаны друг с другом. Концепт «**Мать**» в произведении «Материнское поле» имеет индивидуально-авторскую специфику и является воплощением чистоты, беспорочности, невинности, верности, надёжности, преданности». Концепт «**Мать**» вербализуется с помощью следующих языковых выражений, а также их перевода на английский язык: любовь – love, лебедь – swan, цветок – flower, горемычная – miserable, преданная – loyal, выдержка – excerpt, отчаянная – desperate, заслонит гнездо от бури – block he nest from the storm, изболевшая душа – a sick soul. Концепт «**Горы**» для кыргызского народа – это второй рай, это образ духовного ориентира народа, где можно открыться душой и поведать всю горечь души и тела. Горы, они слышат нас, но не молвят, ни слова. В этом и заключается концепт восприятия языка через призму его существования.

Концепт «*Горы*» вербализуются с помощью следующих языковых выражений, а также их перевода на английский язык: *возвышенность* – *elevation*, *холм* – *hill*, *вершина* – *vertex*, *хребет* – *ridge*, *Олимп* – *Olympus*.

**Рассмотрим отражение концепта «Поле» на следующих примерах:**

1) — *Здравствуй, Поле! Ты помнишь...*

— *Скажи, земля родная, когда, в какие времена так страдала, так мучилась мать, чтобы только один раз, только мельком увидеть своего сына?* [1, 17]

— *Hello, Field! Do you remember... Tell me, my dear land, when, at what times the mother suffered so much that only once, just catch a glimpse of her son?*

На данном этапе перевода был использован буквальный перевод и опущение повторения как: «*так страдала*», так как «*мучиться*» и «*страдать*» являются синонимами. Данный тип перевода не предполагает точной передачи языковой формы языка и в тоже время раскрывает адекватное содержание оригинала.

Образ Толгонай был представлен через психолого-физиологическое расположение, с которым неразрывно был связан концепт «**Поле**». Люди стремятся к одиночеству, если не находят близкой души, с которой можно поделиться своим несчастьем. Тогда «**Поле**» разделяет это горе. Одиночество души героини разделено с землей, с которой Толгонай то и дело заводит разговор.

2) — *Здравствуй, поле, - тихо говорит она.*

— *Здравствуй, Толгонай. ты пришла? И еще постарела. Совсем седая. С посошком.*

— *Да, старею. Прошел еще один год, а у тебя, поле, еще одна жатва. Сегодня день поминовения.*

— *Знаю. Жду тебя, Толгонай. Но ты и в этот раз пришла одна?*

— *Как видишь, опять одна* [1, 1].

— *Hello, field, she softly says.*

— *Hello, Tolgonay. You've come? You have grown old. Gray haired. With a check.*

— *Yes, I'm getting old. Another year has passed, and you, the field, have another harvest. Today is a memorial day.*

— *I know. I am waiting for you, Tolgonay. But you came alone this time?*

— *As you can see, alone again.*



На данном этапе перевода был использован буквальный перевод, инверсия, а также транслитерация имени собственного «Толгонай» на английский язык «*Tolgonay*».

Таким образом, земля соболезнует Толгонай, она знает обо всем и просит поведать правду саму героиню, поскольку это ноша героини. Это истинное горе женщины, которая осталась одна с внуком, связывающим ее с последней надеждой к жизни. Не один раз за продолжительную тяжелую жизнь уходила она в поле, чтобы поведать ему о радостях и несчастьях, чтобы посоветоваться. И вот снова пришла великая трудолюбивца к безмолвному очевидцу всех событий своей жизни.

Ч.Т Айтматов пытался изобразить в своих трудах подлинную жизнь, во всех ее тонкостях, во всей образности, благодаря которым произведения читаются с блаженством. В каждом его творении мы находим одиночество. Тем не менее, в отличие от скрытых особенностей, этот концепт в творчестве Ч. Айтматова занимает особенное место. Это – не личное решение, это – принужденное стечение обстоятельств. Герои не преднамеренно ищут и порождают это состояние души, которому сопутствует боль, несчастье и горечь. Именно таким представлен духовный мир героев Ч.Т Айтматова, мир, заполненный рассуждениями о значении жизни, значении всеобщего Бытия.

Таким образом, любой язык самостоятельно делит мир, любой язык обладает особой картиной мира, и языковая фигура постоянно образует содержание своего высказывания в корреспонденции с этой картиной. Изображение свойства предмета, а также раскрытие его сущности допустимо только с помощью суждений. В речевых действиях в основном свойства объектов выявляются не полностью. Применяя язык, люди в установленном количестве суждений раскрывают свои познания о разнообразных объектах и обнаруживают их сущность.

Языковая фигура неизменно бытует в рамках культуры, воспроизведенной в языке и в разнообразных конфигурациях персонального разума на научном, бытовом и других уровнях, в поведенческих стереотипах и нормах и в предметах материальной культуры. В этом обнаруживается характерное гуманное восприятие мира через призму его концептов, установленных в языке.

## **Литература:**

1. Айтматов Ч.Т. «Материнское поле». Изд-во: «Веселка», Киев. 1976 – 42 с

2. Акматалиев А. Значение творческой активности Ч. Айтматова в процессе взаимообогащения национальных литератур. Бишкек. 1994. – 308 с.
3. Апресян Ю.Д. Избранные труды. Интегральное описание языка и системная лексикография. Школа: языки русской культуры. Москва. 1995. – 767 с.
4. Асаналиев К.А. Новая книга Ч. Айтматова. Очерки, статьи и рецензии о творчестве писателя. Фрунзе. 1975. – 324 с.
5. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность: От теории словесности к структуре текста: антология / под ред. проф. В.П. Нерознака. Academia, Москва. 1997. – 281 с.
6. Гольдберг В.Б. Основы лексической категоризации глагола. Типология структурно-семантических связей // Моделирование процессов функциональной категоризации глагола. Изд-во Тамбов, Тамбов. 2000. – 172 с.
7. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Эксмо, Москва. 2006. – 785 с.
8. Климкова Л.А. Нижегородская топонимия в языковой картине мира: монография / науч. ред. И.А. Ширшов; МГПУ. Арзамас: АГПИ, Москва. 2007. – 394 с.
9. Колесов В.В. Ментальные характеристики русского слова в языке и в философской интуиции // Язык и этнический менталитет. Изд-во Петрозаводского ун-та, Петрозаводск. 1995. – 189 с.
10. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании человека. Наука, Москва. 1990. – 108 с.
11. Кубрякова Е.С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / отв. ред. Б.А. Серебренников. Наука, Москва. 1988. – 216 с.
12. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов. Изд-во Моск. гос. ун-та, Москва. 1996. – 245 с.
13. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. завед. Изд. центр «Академия», Москва. 2001. – 208 с.
14. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. Истоки, Воронеж. 2001. – 189 с.
15. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. Изд. 2-е, испр. и доп. Академический Проект, Москва. 2001. – 990 с.
16. Хайдеггер М. Время картины мира // Новая технократическая волна на Западе. Москва. 1986. – 450 с.

**Н. Э. Цуканова, МУЦА**  
**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**  
**ПЕРЕХОДА НА НОВЫЕ**  
**ПРЕДМЕТНЫЕ СТАНДАРТЫ ПО**  
**ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОМУ**  
**ЯЗЫКУ В СРЕДНИХ ШКОЛАХ**  
**РЕСПУБЛИКИ КЫРГЫЗСТАН**

**N.E. Tsukanova, IUCA**  
**METHODICAL ASPECTS OF**  
**TRANSITION TO NEW SUBJECT**  
**STANDARDS FOR TEACHING**  
**ENGLISH IN SECONDARY**  
**SCHOOLS OF THE KYRGYZ**  
**REPUBLIC**

**Аннотация.**

*Автор делает попытку сформулировать основные методические рекомендации по организации деятельности учащихся на уроках английского языка, которые помогут достичь целей и результатов обучения, предусмотренных новыми предметными стандартами по английскому языку.*

**Ключевые слова:** коммуникативная направленность процесса обучения, дифференцированное и интегрированное обучение всем аспектам языка, учебно-методический комплекс (УМК) английский как иностранный, учитель, студенты, эффективное обучение.

**Abstract.**

*The author makes an attempt to formulate the main guidelines for organizing the activities of students in English classes, which will help to achieve the goals and learning outcomes provided for by the new subject standards in the English language.*

**Key words:** communicative orientation of the learning process, differentiated and integrated development of all language skills, learning and teaching set (LTS), English as a foreign language, teacher, students, effective learning, subject standards.

---

**Сведения об авторе:** Цуканова Наталья Эдуардовна, и.о. доцента Программы «Лингвистика (Английский язык)», разработчик предметных стандартов по английскому языку, автор УМК по английскому языку для 3, 4, 5 классов средних школ республики Кыргызстан.

**Место работы:** Международный университет в Центральной Азии.

---

**About the author:** Tsukanova Natalia Eduardovna, acting Associate Professor of the Linguistics (English) Program, developer of subject standards in the English language, author of learning and teaching sets in English for the 3rd, 4th, and 5th grades of secondary schools in the Kyrgyz Republic.

**Place of employment:** International University in Central Asia..

**Контактная информация:** г.Токмок, Международный Университет в Центральной Азии (МУЦА), г. Токмок, ул. Шамсинская 2, каб. 315.

*e-mail: tsukanova\_n@iuca.kg*

---

## **Актуальность**

Последние годы ознаменовались глубокими политическими, социально-экономическими и социокультурными изменениями в обществе. Стремление Кыргызстана интегрироваться в единое европейское образовательное

пространство привели к переосмыслению целей, задач и содержания обучения английскому языку, которые были сформулированы в новых предметных стандартах по английскому языку, которые приняты в июле 2019 года.

Основная цель обучения английскому языку в школах Кыргызской Республики - развитие у школьников способностей использовать английский язык как инструмент межкультурного общения. Другими словами, обучение английскому языку должно быть построено на: коммуникативной направленности всего процесса обучения, дифференцированного и интегрированного обучения всем аспектам языка и видам речевой деятельности, сознательности и активности учащихся в овладении материалом, использовании всех видов наглядности, что будет способствовать развитию личности учащихся, сможет привести к усилению гуманистического содержания обучения, более полной реализации воспитательно-развивающего потенциала учебного предмета применительно к индивидуальности каждого ученика.

### **Нормативные документы, регламентирующие деятельность учителя английского языка**

Учителя английского языка, работающие в общеобразовательных школах должны руководствоваться законом «Об образовании», Государственным образовательным стандартом среднего, общего образования Кыргызской Республики, предметным стандартом, Программой по английскому языку, Базисным учебным планом на 2019-2020 учебный год.

### **Задачи**

Новый предметный стандарт по английскому языку рекомендует учителям английского языка развивать навыки использования английского языка как средства межкультурного общения, то есть охватывать все четыре вида речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо). Особое внимание должно уделяться тому, что учащиеся не только изучают английский язык, но и получают информацию о родной стране (её географии, истории, культуре). Кроме того, на уроках английского языка должна прослеживаться междисциплинарная связь, то есть учащиеся должны иметь возможность знакомиться с культурой основных англоязычных стран, получать знания об общечеловеческих ценностях, знакомиться с миром искусств, миром спорта и т.д. Материалы, которые используются учителем на уроках английского языка должны помочь развитию речи учеников, а подобранные интересные факты должны расширять общий кругозор ребенка.

Совмещая традиционные и инновационные методы с использованием информационно-компьютерных технологий, учителя смогут выстроить свои уроки таким образом, чтобы они стали по-настоящему развивающими, познавательными и результативными.

Предметные стандарты по английскому языку предусматривают формирование у учащихся общеучебных умений и навыков, универсальных способов деятельности и ключевых компетентностей:

- дальнейшее развитие иноязычной коммуникативной компетенции (речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной);
- развитие и воспитание способностей к личностному и профессиональному самоопределению, социальной адаптации;
- приобретение опыта творческой деятельности, опыта проектно-исследовательской работы с использованием изучаемого языка, в том числе в русле выбранного профиля.

### **Методы и формы обучения**

Основной формой организации учебной деятельности является урок в ходе которого учитель использует разнообразные методы для достижения поставленных им дидактических задач, определяемых требованиями учебной программы. Каждый урок тесно связан с предыдущим, является составной частью системы уроков по какой-либо учебной теме или по предмету в целом. Наряду с традиционными типами урок может иметь проектную форму, форму дискуссии, межпредметный интегрированный урок, урок-взаимообучение.

На современном уроке могут быть использованы следующие методы обучения:

- объяснительно-иллюстративный
- метод проблемного изложения
- частично-поисковый метод (в том числе с использованием мультимедиа и интернет-ресурсов)
- коммуникативный метод
- метод проектов

### **Обучение аудированию и чтению**

Аудирование и чтение составляют основу общения, с них начинается владение устной коммуникацией. Обучение чтению и аудированию помогает развивать память ребенка и прежде всего слуховую и зрительную память, что так же важно в процессе обучения.

Урок, целью которого является развитие навыков чтения и аудирования традиционно разбивают на три этапа:

1. До прослушивания/чтения (Pre)
2. Во время прослушивания/чтения (During)
3. После прослушивания/чтения (Post)

Этап Pre очень важен для успешного понимания материала поскольку аудирование и чтение на иностранном языке это довольно сложные процессы. Для того, чтобы помочь ученикам развить эти умения, учитель может ввести новую лексику, которая необходима ученику для выполнения текстовых заданий, а так же одно или несколько упражнений:

- догадайся о чем текст по заголовку;
- посмотри на картинки и догадайся о чем будет текст;
- прочитай ключевые слова и подумай о содержании текста;
- прочитай вопросы, ответь на них и скажи о чем пойдет речь.

На этапе During учащиеся могут:

- вставить слова (фразы);
- ответить на вопросы;
- определить верны ли предложенные утверждения;
- поставить картинки по порядку;
- нарисовать/дополнить картинку;
- отметить галочкой предложения, которые присутствуют в тексте;
- выписать определения к словам;
- найти английский эквивалент из текста к предложенным в карточке словам.

Важно чтобы на данном этапе учащиеся имели возможность неоднократного обращения к тексту, каждый раз с разными заданиями, причем задания должны идти по принципу «от простого к сложному».

Этап Post должен показать, насколько хорошо учащиеся поняли предложенный текст. Для этого можно предложить им:

- обсудить текст;
- написать альтернативное окончание текста;
- дать характеристику основным героям;

- закончить предложения (можно записать начало предложения);
- вычеркните предложения, которых не было в тексте;
- поставьте предложения в том порядке, котором они стояли в тексте.

Внедрение формы Pre-During-Post для построения урока позволит повысить мотивацию учащихся к изучению английского языка.

### **Обучение говорению и письму**

Успешность обучения говорению и письму зависит не только от индивидуально-возрастных особенностей учащихся, но и от умения учителя правильно организовать процесс обучения. Обучение выражению мыслей в устной и письменной форме должно основываться на языковой опоре. Ученики должны иметь возможность использовать пример, модель ожидаемого результата, ключевые слова, тезисы, заголовки и т.д., а также иметь достаточное количество времени на подготовку.

Кроме того, при развитии данных навыков, а особенно навыков говорения, учитель должен отказаться от фронтальной работы со всем классом и заменить ее на парную и групповую виды работ.

Для развития навыков говорения учитель должен более тщательно подходить к выбору заданий. Задания для групповой и парной работы должны быть интерактивными (спроси, узнай, обсуди, сравни и т.д.). Учитель должен помнить, что необходимо развивать не только диалогическую, но и монологическую речь, а также спонтанную и подготовленную виды речи.

На уроках письма, так же, как и на уроках говорения, ученики могут работать в парах и создавать письменный продукт совместно, оценивать работы друг друга, давать советы и рекомендации по улучшению письменного продукта. В процессе выполнения таких заданий, ученики проявляют творчество и самостоятельность, а также становятся активными участниками учебного процесса.

### **Обучение грамматике**

Грамматика имеет первостепенное значение, так как с ее помощью обеспечивается формирование устного и письменного общения.

Основными этапами работы над новыми грамматическими структурами являются: ознакомление, первичное закрепление, развитие навыков и умений использования грамматики в устном и письменном общении.

Учащиеся выполняют упражнения на проверку понимания содержания текста и только когда учитель видит, что основное содержание текста понято,

учитель может наводящими вопросами обратить внимание на то в каких ситуациях используется та или иная грамматическая структура, а также как она образуется.

Упражнения на закрепление новых грамматических структур должны варьировать, но неизменно следовать принципу «от простого к сложному».

### **Общие рекомендации**

В целях поддержания интереса учащихся, учителю рекомендуется:

- использовать наглядность при введении новых лексических единиц (картинки, рисунки, мимику, жесты и т.д.);
- использовать приемы интерактивного обучения для развития разговорных навыков (мозговой штурм, работа в парах и малых группах, и т.д.);
- при чтении текстов, состоящих из логически завершенных частей, использовать приемы обучения в сотрудничестве, такие как «пила» или «зигзаг»;
- уделять особое внимание произношению новых лексических единиц: моделировать и отрабатывать произношение, используя разнообразные приемы (повторение хором, по одному, в группах, в парах и т.д.);
- активно вовлекать учащихся в процесс обучения при помощи разнообразных вопросов, заданий и упражнений, стимулирующих языковую догадку и когнитивную деятельность;
- привлекать учащихся к самооценке выполненного домашнего задания, анализу результатов тестирований, а также к взаимооценке результатов обучения (неформальное тестирование одноклассников на запоминание лексического материала, выполнение групповой или парной работы и т.д.);
- развивать навыки аудирования: для этого некоторые из предлагаемых в учебнике текстов учитель может прочитать вслух; при этом учащиеся не должны иметь доступ к текстам.
- творчески подходить к процессу планирования уроков и распределять время и изучаемый материал в зависимости от уровня подготовленности учащихся.



## Литература

1. Жолчиева, А.А., Сүйүналы кызы Н., Программа по английскому языку для общеобразовательных школ./ А.А. Жолчиева, Сүйүналы кызы Н. – Б, 2016. – 30 с.
2. Гальскова, Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика./ Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: АCADEMIA, 2006. – 335 с.

### Д. А. Шушпанова, КРСУ ФОРМИРОВАНИЕ АВТОНОМНОСТИ СТУДЕНТА В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ КОЛЛАБОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

*Аннотация.* В статье рассматривается коллаборативный подход к обучению английского языка, как способ формирования автономности студентов в изучении английского языка. Представлены этапы формирования учебной автономности. Целью статьи является показать результаты проведенного эксперимента в рамках исследования: формирования автономности студентов первого курса и всестороннее развитие коммуникативных компетенций с помощью техник коллаборативного обучения.

*Ключевые слова:* коллаборативное обучение, автономия учащихся, автономия в изучении английского, коллаборативная среда; мотивация студентов, коллаборация, групповая работа английский как иностранный, учитель, студенты, эффективное обучение.

### D. A. Shushpanova, KRSU FORMATION OF STUDENT'S AUTONOMY IN ENGLISH LEARNING THROUGH COLLABORATIVE LEARNING

*Abstract.* The article deals with the collaborative approach to learning English as a way of forming students' autonomy in learning English. The stages of formation of educational autonomy are presented. The aim of the article is to show the results of the experiment conducted in the framework of the study: the formation of autonomy of first-year students and the comprehensive development of communicative competencies with the help of collaborative learning techniques.

*Key words:* collaborative learning; student's autonomy; autonomy in English learning; collaborative environment; students' motivation; collaboration; group work English as a foreign language; teacher; students; effective learning.

---

**Сведения об авторе:** Шушпанова Дарья Алексеевна, преподаватель кафедры Теории и практики английского языка и мк, направление «Лингвистика (Английский язык)».

Место работы: Кыргызско-Российский Славянский университет.

**About the authors:** Shushpanova Daria Alekseevna, instructor of the Department of Linguistics (English).

Place of employment: Kyrgyz Russian Slavic university.

**Контактная информация:** г. Бишкек, Кыргызско-Российский Славянский университет, гуманитарный факультет, пр. Чуй 44, каб. 540.

e-mail: [daria.sp5@yandex.com](mailto:daria.sp5@yandex.com)

---

Сегодня жизнь в поликультурном, быстро меняющемся мире порождает у человека необходимость развития таких личностных качеств, как социальная активность, способность принимать самостоятельные решения и нести за них ответственность, осознанное управление своей деятельностью, в том числе и учебной. Все это становится целью и в изучении иностранных языков, что несомненно влияет на методику обучения, выводя на первый план автономию студентов.

**Автономия** учащихся была определена как «способность контролировать важные аспекты обучения» [2, 23], «способность взять на себя ответственность за собственное обучение» [6, 6]. Теперь целью языкового образования является демократизация процесса изучения языка, учет индивидуальных потребностей, характеристик обучаемого, его мотивации, предоставления возможности влиять на процесс [1, 131].

Некоторые ошибочно полагают, что автономия учащихся означает, что студенты всегда обучаются в одиночку, без участия преподавателей или сверстников. Однако, в реальности, автономия часто предполагает совместное обучение студентов [3, 2]. Особенно четко это проявляется в коллаборативной среде, где каждый ответственен как за свое обучение, так и за работу группы.

Коллаборативное обучение глубоко укоренилось в теории обучения. Еще Выготский подчеркивал социальную природу обучения и роль языка в этом процессе [10, 9]. Именно коллаборация обеспечивает место для такого социального обучения. Сотрудничество между одноклассниками может быть особенно полезно. Hartup определил ключевую роль взаимодействия со сверстниками в социальном и интеллектуальном развитии детей, а также их успеха во взрослой жизни [5, 2].

**Коллаборация** предстает сотрудничеством, процессом взаимодействия членов малой группы для достижения общих целей, при котором происходит обмен знаниями, обучение, достижение согласия. Преподаватель в данном случае лишь направляет процесс обучения.

Важным аспектом коллаборативного обучения являются:

- групповые цели, а также личные цели,
- построение хороших отношений с одноклассниками,
- вклад каждого студента в группу и взаимообучение.

*Почему же важны навыки коллаборации?* Они совершенствуют критическое мышление, помогают лучше запоминать информацию, достичь высшего уровня взаимопонимания, а также способствуют появлению **автономных навыков работы** [4, 236 – 237]. Последнее доказывается Мёрфи, в его системе пяти этапов развития автономности учащихся.

Эти пять иногда совпадающих этапов включают в себя социализацию, зарождающееся метакогнитивное восприятие, инициирование выбора, расширение автономии и критическую коллаборативную автономию.

Социализация заставляет учащихся чувствовать себя комфортно в учебной среде. Здесь взаимодействие играет важную роль.

На этапе зарождающегося метакогнитивного восприятия, учащиеся осознают свои собственные процессы обучения. Одноранговое взаимодействие может облегчить этот шаг по мере того как студенты обсуждают с одноклассниками свой процесс восприятия информации, собственное мышление и обучение. Благодаря чему, идет обмен стратегиями, каждый пробует для себя что-то новое. На данном этапе студенты могут объяснить друг другу, как они пришли к ответам, мыслить и развивать идеи вслух.

Третий этап на пути к самостоятельности учащихся - это инициирование выбора. Конечно, студенты постоянно делают выбор о своем обучении, например, сколько времени потратить на домашнее задание, читать ли или смотреть что-то на английском за стенами университета и т. д. Тем не менее, студенты не привыкли к преподавателям, дающим им формальную власть принимать решения. А ведь студенты могут выбирать учебные мероприятия, темы или подтемы, какие роли играть и задачи выполнять в своих группах обучения.

Четвертый этап, расширение автономии, основывается на первых трех. Здесь студенты получают еще больший контроль над своим обучением. Например, они могут принимать участие в оценке себя, своей группы, ее участников, инициировать собственную учебную деятельность внутри и вне аудитории и обеспечивать обратную связь с преподавателем [9, 223 – 224].

Критическая коллаборативная автономия – пятый этап на пути к самостоятельности учащихся. На данном этапе студенты осознают преимущества коллаборации, с одной стороны, и с другой стороны, необходимость каждого внести равный вклад в коллективную работу, сохраняя то, что Murphey называет «уважительной взаимозависимостью» [8, 28]. В коллаборативном обучении этот принцип зовется «позитивной взаимозависимостью» и включает в себя осознание каждым студентом того, что достижение им хорошего результата возможно лишь в случае, если его одноклассник тоже достигнет хорошего результата. А от получения хорошего общего результата, естественно, выиграет и каждый в отдельности.

Таким образом, в теории прослеживается тесная связь коллаборативного обучения и автономности студента. Но что же на практике? Мы выяснили это, проведя эксперимент с новоиспеченными первокурсниками, которые только вошли во взрослую, самостоятельную жизнь. В течение двух первых месяцев учебы студенты первого курса направления лингвистики, обучались в коллаборативной среде. Использовались разнообразные техники коллаборативного обучения, некоторые из которых представлены ниже.

### **Пирамида**

Данная техника использовалась для развития навыков говорения. Студентам был дан вопрос для самостоятельного размышления (*What would you find difficult to live without? Can we believe all the news on TV, in the newspaper or on social networks? Why? Why are fake news created? How do stereotypes affect our lives?..*). Через некоторое время учащихся были разделены на пары и делились своими идеями. Здесь важно то, что они должны прийти к согласию или компромиссу. Двигаемся дальше, объединяя пары в тройки, четверки и так далее, пока вся группа не объединится и не придет к единому мнению.

### **Слушающий треугольник**

Студенты работают в группах по три человека, каждому дана своя роль – говорящего, спрашивающего и записывающего. Лучше всего эта техника работает для описания картинок, но ее можно применить и к рассказу истории,

описания какого-то события (в идеале с использованием целевого вокабуляра или грамматики).

Итак, преподаватель оглашает тему и просит спикера высказать свое мнение или описать картинку. Задача спрашивающего – внимательно слушать и задавать любые уточняющие вопросы. Записывающий в то же время наблюдает за речевым взаимодействием, делает заметки и предоставляет обратную связь как говорящему, так и спрашивающему.

### **Снежки**

Студенты получают листки бумаги с темами, на которые они должны написать историю. Устанавливается лимит времени. Когда время заканчивается, студенты комкают свой лист бумаги, чтобы сделать снежок и бросить его в доску.

Затем они берут по одному случайному "снежку" и продолжают рассказ. Данный процесс можно повторить несколько раз. В конце концов, тот, кто начал историю, получает ее обратно и читает всей группе. После чего, можно попросить студентов обсудить истории и выбрать лучшую [3, 9].

### **Сенсорное описание**

Эта деятельность направлена на развитие навыков описательного письма. Ее можно использовать для практики структур "It tastes like..." и «It looks like..." или для пересмотра какого-либо целевого языка.

Готовится список существительных, сложность которых варьируется в зависимости от уровня (orange, book, plane, hammer, etc.). Студенты делятся на группы по 3-5 человек, каждому дается одно из пяти чувств (зрение, слух, осязание, обоняние и вкус). После того, как группа определилась с существительным, учащиеся описывают его, опираясь на свое чувство. В конце, каждое описание складывается в полную картину, а другие группы должны угадать, что это за предмет.

Вариация данной техники использовалась для закрепления слов на тему Food. Студенты выбирали предмет из списка продуктов (cookies, sour worms, apples, bananas, fish, etc.) и описывали его с разных позиций, например, from the perspective of a dentist, a health enthusiast, a parent, a child, и т.д. Данное задание помимо автономности и коллаборации развивает еще и критическое мышление, а также пришлось по вкусу студентам, которые с радостью и азартом ждут подобных заданий вновь.

### **Из истории в книгу**

Каждый студент пишет свой рассказ на заданную тему, затем рассказы собираются и трансформируются в книгу, которую можно сохранить на память. Данная техника отлично развивает навыки письма. Мы применяли ее вариацию – студенты писали статьи, которые были собраны в полноценную газету, а позднее в нее добавилась и реклама.

Коллаборативные техники могут также быть использованы для создания плана разговорной темы, эссе или сочинения, например:

- **Ментальные карты:** преподаватель оглашает тему и дает студенту некоторое время, чтобы сгенерировать идеи, которые он затем записывает в виде ментальной карты. После этого студенты работают в группах, чтобы решить, что включить, исключить из рассказа, как его начать и закончить. Как вариант, студенты могут не писать, а рисовать ключевые слова.
- **Последствия:** первый студент пишет имя персонажа и складывает листок бумаги, затем передает его соседу. Второй добавляет некоторую информацию (можно заранее подготовить вопросы), складывает бумагу и передает следующему человеку. Когда лист возвращается к первому студенту, он должен написать историю, используя имеющуюся информацию.
- **Вопросы по Кругу (Questions Round Robin):** преподаватель дает студентам листок бумаги с темой. Учащиеся ходят по аудитории и записывают вопросы по каждой теме. Вопросы, которые уже заданы, повторять нельзя. В итоге, студенты используют эти вопросы в качестве плана для написания работы [4, 163 – 167].

Данные техники использовались со студентами первого курса в разных вариациях, после чего, был проведен опрос среди студентов о том, как сами они оценивают свою самостоятельность и свое становление за первые месяцы учебы. Учащиеся отметили, что, с одной стороны, им стало проще принимать решения, а с другой, они перестали бояться просить помощи у других, отношения в коллективе стали крепче. Преподаватель на основе наблюдения сделал вывод о том, что студенты стали более самостоятельными и уверенными в себе, им легче выразить свою точку зрения, и им нравится это делать, даже самые тихие и отстающие теперь активно участвуют в процессе обучения.

На основе эксперимента были выведены рекомендации, которые решают проблему того, что иногда студенты неохотно сотрудничают со сверстниками и не хотят становиться более автономными. Ведь следовать строгим инструкциям преподавателя, советам и наставлениям родителей легче, чем

решать самому или с одноклассниками, особенно, когда группа только сформировалась, и студенты не особо знакомы друг с другом.

Кроме того, собственный опыт автора заключается в том, что многие преподаватели редко используют техники коллаборативного обучения. Причины этого нежелания могут заключаться в следующем:

- студенты в группах могут неравномерно вкладывать свои силы: кто-то делает всю работу, кто-то отсиживается;
- групповая деятельность требует большего времени, чем прямая передача информации от преподавателя студентам;
- студенты могут давать друг друга неверную информацию, сами того не осознавая;
- группы могут отвлекаться от задания на посторонние темы, прибегать к использованию родного языка.

Этих проблем можно избежать, поставив перед каждой группой одну общую цель, задачу. Следует объяснить студентам, что достичь успеха можно лишь в том, случае, если его достигнет вся группа, как единое целое, а для этого каждый должен внести свой вклад. Каждый ответственен за результат общей работы.

Распределение ролей и обязанностей в группе – отличный и наглядный тому пример. Однако, ошибка многих преподавателей состоит в том, что студенты сами делят свои обязанности, назначают своего представителя, который усердно работает, пытается подготовить задание, а остальные затрачивают намного меньше сил, их внимание и концентрация падают. К тому же, чаще всего, у этого представителя уровень английского выше, остальные же остаются на своем уровне, избегая выступлений и какой-либо практики.

Решить данную проблему можно тем, что лишь по завершению работы над общим заданием, преподаватель объявляет, кто будет представлять проект. Тогда каждый студент, думая, что его могут вызвать выступать от всей группы, будет активно принимать участие в работе, чтобы лучше знать нюансы, лучше подготовиться и не упасть в грязь лицом.

Таким образом, эксперимент показал, что коллаборативный методологический подход в обучении студентов-лингвистов на гуманитарном факультете КРСУ повышает их автономность, сознательность и ответственность. Учащиеся становятся более самостоятельными, не боятся высказать свое мнение и отстаивать его, им легче дается выбор, принятие

решения. Кроме того, растет интерес студентов к изучению иностранного языка, улучшается академическая успеваемость, развивается навык взаимодействия в группе. В процесс обучения вовлекаются все студенты, вне зависимости от их личностных качеств и уровня владения языком.

## Литература

1. Ходяков Д. А. Образовательная автономность студентов в процессе изучения иностранного языка [Текст] / Д.А. Ходяков, Л.А. Милованова // Вестник Волгогр. Аккад. МВД России. – Волгоград, 2009. – № 2 (9). – С. 130-135.
2. Benson P. Learner autonomy // TESOL Quarterly. – 2013, № 47 (4), 839-843. – P. 21 – 40.
3. Jacobs G. M., Tan H. S. Advancing learner autonomy in EFL via collaborative learning // Proceedings from the 7th International Conference on Teaching English as Foreign Language (COTEFL). Purwokerto, Indonesia: Faculty of Letters, University of Muhammadiyah. – 2015. – P. 1 - 13
4. Johnson D. W., Johnson F. P. Joining together: Group theory and group skills (11th ed.). – Boston, MA: Pearson, 2013. – P. 135 – 240.
5. Hartup W. W. Having friends, making friends, and keeping friends: Relationships as educational contexts. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 345 854). – 1993. – P. 1 – 3.
6. Holec H. Autonomy and foreign language learning. – Council of Europe, 1981. – P. 20 – 54.
7. Murphey T. Stages of facilitation: Conceptualizing learner development. – Nanzan University's LT Briefs. – 1998, № 8. – P. 26 – 29.
8. Murphey T., Jacobs G. M. (2000). Encouraging critical collaborative autonomy // JALT Journal. – 2000, № 22. – P. 220 – 244.
9. Vygotsky L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes (M. Coles, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Trans.). – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. – P. 8 – 16.