

ҚАЗАҚ БІЛІМ АКАДЕМИЯСЫНЫҢ БАЯНДАМАЛАРЫ

1-2/2016

Журнал 2008 жылдан бастап шығады

МАЗМҰНЫ

СОДЕРЖАНИЕ

ЖАЛПЫ ПЕДАГОГИКА. ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ БІЛІМ ТАРИХЫ. ЭТНОПЕДАГОГИКА

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ. ЭТНОПЕДАГОГИКА

Сарсекеев Б.С.	Аппарат организации усвоения учебника как инструмент формирования ключевых компетенций школьников.....	7
Давлеткалиева Е.С. Кибатаева Н.К.	Технологизация обучения как современная тенденция развития казахстанской педагогической науки и практики.....	13
Мусалимов Т.К. Умарова А.Б.	Значение коммуникативных ключевых компетенций в образовательном процессе студентов.....	22
Ударцева С.М. Ерахтина И.И. Ударцева Т.С. Иконникова Т.И.	Роль куратора академической группы в формировании положительного отношения студентов к учебе.....	28
Исмаилова Г.К. Измайлов С.В.	Обучение произношению английского языка в контексте развития концепции полиязычного образования в Казахстане.....	39
Байдалиев К.А. Саипов А.	Проблемы повышения квалификации инженерно-педагогических работников технического и профессионального образования.....	44
Пикалов Б.Х.	Потенциальные возможности комплексного учебного задания в развитии творческой активности школьника....	51
Асылбекова М.П.	Жетім балалармен жұмыс жасайтын мамандарды инновациялық іс-әрекетке даярлау мәселесі.....	58
Исмаилова Г.К. Фоминых К.И.	Изменения в семантике языковых единиц: типы семантического перехода, явления полисемии и многозначности.....	64
Тусулбекова М.Ж.	Проблемы организации индивидуально-дифференцированного подхода обучения иностранному языку.....	71

Мұқанова Қ.Қ.	Жоғары оқу орны мен мектеп сабақтастығы негізінде білімалушылардың танымдық қабілетін дамыту	76
Абибулаева А.Б. Ракишева Г.М.	Актуальность транскультурного подхода в условиях интеграции в Евразийское образовательное пространство.....	83
Navii L. Kalzhanova A.	Dual vocational training system of germany as the main part of modern education.....	92
Меңлібекова Г. Ж. Нәби Л. Умбетова А. Ж.	Инклюзивті білім беру – қоғам қажеттілігі.....	98
Абибулаева А.Б. Жанкина Х.К. Семенова Г.Е.	Совместные образовательные программы как форма реализации сетевого взаимодействия в рамках УШОС.....	105
Сарсекеев А.С. Таналиева Г.	Этноматематикадағы сабақтастық.....	112
Нәби Л. Нұрмұханбетова Н.Н. Ещанова Ә.Қ.	«Диалогтік оқыту» модулін қолдану арқылы оқушылардың шығармашылық қабілеттерін дамыту.....	118
Танирбергенова А.Ш. Бүркітбаева А.Ф.	Студенттердің шығармашылық қабілеттерін дамытуда қолданылатын интерактивті әдістер.....	126
Кусаинова Ж.Д. Аязбаева А. Т.	Особенности профессиональной компетенции студентов педагогических специальностей.....	134

ПСИХОЛОГИЯ

Мазилев В.А.	Практическая и академическая психологии: противостояние или консенсус?.....	142
Сүлейменова Ж.Т.	Жоғары оқу орны жағдайында болашақ педагог-психологтардың кәсіби маңызды сапаларын қалыптастыру	152

ӘЛЕУМЕТТАНУ СОЦИОЛОГИЯ

Абдильдина Х.С.	Қазақстан жастарының өмірлік ұмтылысы.....	160
Гаппасова А.Г.	Қазіргі қазақстандық жастардың құндылықты иерархиясындағы жеке және отбасылық өмір.....	167

ТАРИХ ИСТОРИЯ

Каженова Г.Т.	Осуществление политики седентаризации и коллективизации казахских хозяйств в Северном Казахстане в 30-е годы XX в.....	175
---------------	--	-----

Абуев К.К.	Султан Ураз-Мухаммед на службе у русских царей: исследования и источники.....	183
Базаров К.Т.	Из истории Административно-территориального размежевания Северного Казахстана (Кустанайский уезд) с сопредельными территориями Южно-Уральского региона РСФСР в 1919-1921 гг.....	197
Бексеитова А.Т.	Нұсқаулық кітаптардың мәліметтері бойынша Ақмола облысына шаруалардың қоныстануы және оның әлеуметтік-демографиялық салдары.....	204

ФИЛОЛОГИЯ

Ыбырайым Ә.О.	Түркі тілдеріндегі қысқа байланысқан үстеулі сөз формалары.....	219
Аймұхамбет Ж.Ә.	Жанрлар теориясы және интеграциясы.....	225
Әбішева Ш.С.	Диалог табиғаты.....	239
Алимбаев А.Е. Сейсембай Г.А.	XIX ғасыр ақындарының шығармаларындағы өмір-өлім мәселесі.....	245
Молдағали Б. Жұпархан Е.	Қазақ танымындағы «Құдай» концептісі.....	252
Шошақова Ж.Қ. Абдрашева А.Қ.	Қ.Жұмаділовтің «Дарабоз» романындағы фразеологизмдердің эмоционалды-экспрессивті сипаты.....	258
Жолмакова- Джарбулова Д.М.	З. Шашкиннің көңіл-күй берудегі психологиялық-эмоционалдық поэтикасы.....	264
Рүстемова Ж.А. Сүлейменова А.С.	Мұхтар Мағауин және ұлттық тәрбие.....	271
Жұмағұлов А.Б. Хұсанова А.К	Ш.Мұртазаның «Ай мен Айша» роман-диалогиясында бейнеленген заман шындығы.....	282
Кеменгер К.Р.	Востоковедные исследования просветителей плеяды Алаш	293
Жұмағұлов С.Б.	Әлкей Хақанұлы Марғұлан.....	302
Әбілғазы Қ.	Эпикалық шығармадағы мекеншақ және эпикалық ракурс.	314

ҚҰҚЫҚТАНУ ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

Букалерова Л.А. Атабекова А.А. Симонова М.А.	Проблемы имплементации в российское законодательство положений Лансаротской Конвенции Совета Европы «О защите» детей от сексуальной эксплуатации и сексуального насилия».....	323
Аккулев А.Ш. Ахметов М.А.	Проблемы уголовно-правовой борьбы с организованной преступностью в Республике Казахстан.....	329

**ҚҰТТЫҚТАУ
ПОЗДРАВЛЕНИЯ**

УДК 372.893

АППАРАТ ОРГАНИЗАЦИИ УСВОЕНИЯ УЧЕБНИКА КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ

Б. С. САРСЕКЕЕВ

доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики,
Евразийский гуманитарный институт

Аннотация

В статье рассматриваются скрытые возможности модернизации учебника истории. Аппарат организации усвоения, учебник истории, рассматривается как инструмент организации учебной деятельности, позволяющий сформировать ключевые компетентности школьников, что позволит им эффективно применять усвоенные знания в практической деятельности.

Ключевые слова: учебник истории, аппарат организации усвоения, работа учителя с вопросами и заданиями.

Согласно компетентностному подходу, целью обучения являются не триада «знания, умения, навыки», обуславливающие ориентацию на содержание образования и как следствие теоретизированность обучения, а ключевые компетентности, которые должны быть достигнуты в ходе учебного процесса. В связи с этим, важным является исследование скрытых возможностей учебника для формирования компетенции учащихся, что требует изучения методической системы учебника.

Из нескольких десятков функций учебник в основном выполняет информационную функцию. Как показывает анализ, авторы школьных учебников в основном акцентируют внимание на раскрытие содержания учебного материала истории в ущерб формированию общеучебных умений и ключевых компетенций. Между тем, обучение истории нельзя рассматривать только как передачу информации вне контекста обучения анализу, сравнению,

обобщению, умению делать самостоятельные выводы, воспитанию толерантности, формирования и развития исторического мышления.

В статье мы рассмотрим скрытые возможности внетекстовых компонентов учебника, а именно аппарата организации усвоения и функции учителя. Исследование возможности совершенствования учебника обусловлено необходимостью социализации личности ребенка и его успешной адаптации в общественную жизнь после окончания школы.

Целью любого учителя является обеспечение прочного усвоения знаний учащимися. Это обуславливает такую функцию учебника как развития способностей и компетенции учащегося, закрепления его знаний [1]. Правильно поставленные вопросы не только помогают усвоить материал, но и способствуют формированию мировоззренческих взглядов.

В советской педагогической науке придерживались требования дифференцированного подхода. Считалось, что уровень развития и подготовки учащихся диктует необходимость предложить задания разных уровней сложности. Задача развития мышления учащихся решалась через качественное повышение уровня поиска.

И.Я. Лернер выделяет следующие четыре типа заданий:

а) задания рецептивного характера, направленные на усвоение знаний;

б) задания репродуктивного характера, направленные на применение знаний по образцу или в знакомой ситуации;

в) задания творческого характера, направленные на применение знаний в незнакомой ситуации;

г) задания, направленные на развитие эмоционально-ценностной сферы [2].

Анализ учебников истории показывает преобладание в них заданий 1 и 2 типа и крайнюю ограниченность заданий 3 и особенно 4 типа. Авторы разрабатывают задачи общего уровня, не обращая внимания на задачи продвинутого уровня.

Разные задания требуют разных усилий: для решения задачи первого уровня характерна деятельность по узнаванию, например, вопрос «Кто такие монголы?» (5 класс) [3, с.83] или «Что из себя представляли зимние и летние пастбища жителей Степи?» (8 класс) [4, с.143]. Иногда вопросы носят слишком общий характер: «Расскажите о казахском ауле ХУІІІ – начале ХХ веков» [4, с.143].

Для второго уровня необходимо из заданных целей и ситуации применить ранее усвоенные действия по ее решению. Однако таких заданий в учебниках мало.

Что касается задач третьего уровня, где формулировалась цель, а ситуацию требовалось уточнить и только затем применить ранее усвоенные действия, то таких заданий в учебниках мы не

обнаружили. Между тем, задачу воспитания образованного человека с активной жизненной позицией нельзя представить без собственного мнения по ключевым вопросам истории страны. Вопросы третьего уровня предоставляют возможность извлечения школьником информации из текстов и самому реконструировать историческое событие в виде связного и внутренне непротиворечивого описания. В этом состоит суть предметной деятельности школьника. Это обуславливает разработку заданий для получения знаний и способов познания истории в действиях, в активной собственной деятельности школьников.

В советской педагогике решение данной проблемы осуществлялось через увеличение уровня сложности заданий, что способствовало развитию общеучебных умений: умению сравнивать, обобщать, выделять главное и т.д. Такой подход объективно был направлен на развитие ключевых умений учащихся, а именно уметь самостоятельно учиться [5; 6; 7].

Во многих учебниках вопросы и задания сводятся к пересказу содержания, реже-составлению логических схем, таблиц, т.е. ориентированы на запоминание и воспроизведение предметных знаний. Нет вопросов и заданий проблемно-творческого характера, ставящих учащихся в позицию самостоятельных исследователей, позволяющих пропустить историю через себя, определиться с собственным отношением к истории, что снижает ценностный потенциал обучения. Это обуславливает реализацию связи содержания с предлагаемыми *способами освоения учебного материала*. Поэтому содержание учебного материала должно затрагивать не только рациональную, но и эмоциональную сферу ребенка. Важно включать «человеческий материал»: биографии ученых, исторические, культурные коллизии, представлять разные позиции ученых, политиков, деятелей культуры на те или иные события. Это дает возможность учить школьников анализу, заставляет самостоятельно выстраивать аргументацию в поддержку той или иной позиции.

Интерес в связи с указанными проблемами представляет учебник украинских авторов, где вопросы и задания поделены на 4 уровня учебных достижений: *начальный, средний, достаточный и высокий* [8]. Вопросы начального уровня носят тестовый характер, например, вопрос «Кто возглавил Комитет общественного спасения (правительство) якобинцев» а) Ж.Дантон; б) М.Робеспьер; в) П.Шометт». Для ответа на них достаточно заглянуть в учебник и запомнить материал. Средний уровень несколько усложняет: «Дайте определение понятиям: а) диктатура; б) дехристианизация». Достаточный уровень требует раскрытия причинно-следственных связей (вопросы начинаются со слов «Почему...»), умения

сравнивать, обобщать («Чем отличались...») и высокий уровень предполагает умение анализировать материал, высказывать аргументированные суждения, делать мотивированные выводы («Как вы думаете...») [8, с.40-41].

Вопросы и задания к параграфам, главам и разделам могут усилить главную идею учебника, акцентировать внимание школьников и преподавателей на особо значимых аспектах учебного содержания. Это требует включения в учебник заданий на развитие способностей. Такими способностями могут быть умение извлекать полезную информацию из учебного материала, доступные указания по поиску информации, введения в учебник ответов к заданиям для самоконтроля. Ученик должен иметь возможность проверить себя, свои знания и умения. Такие задания могут быть построены на системной основе, что усилит функциональность учебника.

Наряду с качеством вопросов и разработкой разноуровневых заданий, необходимо соблюдать количественные нормы. Рассмотрим количество вопросов в одном параграфе. В учебнике 6 класса в §6 мы насчитали 8 страниц текста, 10 подпунктов к которым предложено 17 вопросов, 22 новых слова. Для учащихся средних классов нецелесообразно вводить более 3-4 новых слов в одном параграфе. [9]. В то же время в учебнике есть параграфы, где всего несколько вопросов. Сколько составлять вопросов к параграфу, какие они по своему характеру исполнительские, творческие или исследовательские, авторы принимают решение сами. Как предложение для учебников 5-6 классов можно высказать следующее: параграф обычно делится на подпункты и целесообразно было бы составление вопроса к каждому такому подпункту. Тогда если в параграфе 4-5 подпунктов, то соответственно оптимальным является составление 4-5 вопросов к нему. Следует добавить, что такие же нормы есть и при введении новых терминов, понятий. Введение 22 новых слов в одном параграфе учебника 6 класса ошибочно, так как это нарушает принцип доступности, вызывает трудности в обучении. К слову сказать, советские ученые, изучавшие данную проблему, рекомендуют введение в один параграф не более 3-4 новых понятий.

До настоящего момента мы обсуждали типы вопросов. Однако, эффективность ответов на вопросы во многом *зависит от учителя*. В практике учитель использует вопросы при проверке домашних заданий и оценивании знаний учащихся в начале или в конце урока. Школьные классы переполнены (класс-комплект – 35 детей) и перед учителями стоит проблема – как опросить большое количество учеников, часть из которых регулярно принимает участие в классной работе, но часть отвечает на вопросы лишь изредка. Это затрудняет учителю задачу обеспечения мотивации и стимулирования

различных идей, поэтому в методическом плане вопросы целесообразно применять на разных этапах уроков, используя их при коллективной, групповой и индивидуальной работе. Используя разные методики, учитель может увеличить количество учеников, отвечающих на вопросы и участвующих в обсуждении.

Учитель вправе сам выбирать задания и способ их предоставления. Здесь ему помогут личный педагогический опыт, учебник, рабочие тетради на печатной основе, сборники заданий. Выбор, как правило, определяется уровнем развития знаний и умений класса, уровнем развития и интересом к предмету отдельных учащихся, характером и сочетанием классной и внеклассной работы, проводимой учителем. Часть учеников, имеющих определенные трудности, требуют дифференцированного подхода. Один из выходов – задавать простые вопросы, тем самым давая им возможность чувствовать себя комфортно. Другой вариант – давать возможность письменно дать свои ответы. 3-4 минуты, предоставленные для такой формы ответа, дают возможность обдумать поставленные вопросы. Основными элементами педагогического руководства самостоятельной работой учащихся являются формулировка и разъяснение задания, инструктаж, наблюдение за работой, ответы учителя на вопросы учащихся, корректирование работы, проверка и анализ результатов.

Таким образом, от учителя требуется намечать конкретные задачи и только на этой основе организовывать самостоятельную работу учащихся, направленную на достижение образовательных задач.

Вопросы и задания помогут сделать учение увлекательным, осознанным, практически ориентированным. Для того чтобы развить способность ученика критически осмысливать полученную информацию, анализировать ситуации и обобщать понятия, целесообразно использовать задания разных типов и видов, имеющие определенный конкретный ответ и рассчитанные на выявление отношений учащихся к проблемам, рассматриваемым на уроке, требующим оценки различных фактов и явлений. Учителю необходимо помнить, что знания, полученные в результате решения познавательных задач в ходе самостоятельной работы, отличаются прочностью и сознательностью.

Список литературы

- 1 Франсуа-Мари Жерар, Ксавье Рожье. Разработка и анализ школьных учебников. Пер. с франц. АВ ОВО, 1998. - 372 с.
- 2 Лернер И.Я. Задания для самостоятельной работы по истории СССР: 8 кл. Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1988. – 111с.

3 Абдыгулова Б.К. и др. Рассказы по истории Казахстана: Учебник для 5 класса 11-летней общеобразовательной школы/ Абдыгулова Б.К., А.Т. Капаева, Г.К. Кенжебаев. – Алматы: Алматыкітап баспасы, 2010. – 224 с.

4 Кабульдинов З.Е., Кайыпбаева А.Т. История Казахстана (XVIII в. – 1914 г.): Учебник для 8 класса общеобразовательной школы. – Алматы: Атамұра, 2008. – 304с.

5 Донской Г.М. Задания для самостоятельной работы по новой истории в 8 классе: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1983. – 143 с.

6 Алексашкина Л.Н. Самостоятельная работа школьников при изучении новейшей истории. Книга для учителя. – М., 1988. – 128с.

7 Годер Г.И. Задания и задачи по истории древнего мира: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1996. – 144с.

8 Всемирная история: Учебное пособие для 9 класса средней общеобразовательной школы. / Авторы: Я.М. Бердичевский, С.А. Осмоловский. – Запорожье: Премьер, 2002. – 272 с.

9 Тулебаев Т.А. История древнего мира: Учебник для 6 кл. общеобразоват. школы / Т.А.Тулебаев, Р.Т. Кусаинова, М.Дакенов, 4-е изд. перераб. – Алматы: Атамұра, 2015. – 208 с.

Түйін

Мақалада Қазақстан тарихынан мектеп оқулығының мазмұндық және әдістемелік қырлары сөз болады. Дәстүрлі оқулықтың жасырын резервтерінің мазмұнын ашу қарастырылады.

Resume

In the article the author considers the problems of a school teacher in history of Kazakhstan, the aspects of contents and methodology. The author investigates the opportunities of revealing the hidden reserves of a traditional textbook.

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ КАЗАХСТАНСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

Е.С. ДАВЛЕТКАЛИЕВА

кандидат педагогических наук, и.о. доцента,
руководитель Центра уровневых программ
Филиала Акционерного Общества

«Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу»
института повышения квалификации
педагогических работников по Актюбинской области

Н.К. КИБАТАЕВА

кандидат педагогических наук, и.о. доцента, замдиректора
Филиала Акционерного Общества «Национальный центр повышения
квалификации «Өрлеу» института повышения квалификации
педагогических работников по Актюбинской области

Аннотация

Статья посвящена исследованию вопросов технологизации процесса обучения как современной тенденции развития казахстанской педагогической науки и практики. Проведенный анализ отечественного научно-педагогического теоретического и практического опыта технологизации обучения в общеобразовательной школе позволил выработать концептуальную основу использования инструментария внутренней оценки качества образования в системе оценки результатов технологизации обучения.

Ключевые слова: технологизация обучения, технология обучения, методика обучения, образовательная технология, качество образования.

Совершенствование технологий обучения является предметом исследования и практического внимания во всем мире, что проявляется в быстром развитии новой педагогической «дисциплины» и «направления» науки [1, с.205]. Педагогические технологии, начавшие развиваться в Западной Европе с 60-х годов XX века на конференциях и в изданиях серии «Aspects of Educational Technology», а затем в США, были предметом исследования таких известных ученых Запада как Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хамблин, Р. Миллер, С.В. Будерсон и др.

В казахстанской научно-педагогической литературе вопросы технологизации обучения просматриваются в работах, в которых рассмотрены проблемы: развития педагогических технологий (Г.К. Сибгатовой [2]), разработки и внедрения в практику конкретных технологий (Ж.А. Караев (разноуровневое обучение) [3, 4], Т.Т. Галиев (системный подход) [5], Г.Т. Хайруллин (технология взаимодействия) [6]), разработки и реализации технологических проектов по учебным курсам с 1 по 11 классы (С.Н. Исламгулова [7]).

В работе Г.К. Сибгатовой [2, с.3-26] выявлены тенденции становления и развития современных образовательных технологий с позиций современных концепций, теоретически углублены представления об их сущностных и специфических характеристиках, описана компонентно-критериальная структура образовательных технологий в практической деятельности студентов и уровни сформированности деятельности студентов по овладению образовательными технологиями: адаптивный уровень, репродуктивный уровень, продуктивный уровень, креативный уровень.

Профессор Ж.А. Караев является автором технологии обучения, основанной на принципах уровневой дифференциации. Им разработана компьютерная технология обучения, ставшая важным и перспективным направлением педагогической технологии обучения [3, с.31-42]. В дальнейшем им было показано, что «поуровневая организация процесса освоения знаний, умений и навыков позволяет целенаправленно управлять этим процессом, развивая наиболее существенные и необходимые его характеристики» [4, с.53]. На основе иерархической модели целей обучения И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, В.В. Краевского и таксономии Б. Блума Ж.А. Караевым определена взаимосвязь уровней мотива, целей, умений и качества знаний, которые представлены в виде модели, рассматриваемой в качестве действенного ориентира при проектировании процесса обучения [4, с.53-55].

Т.Т. Галиевым (2002), исследовавшим учебный процесс вуза в целях разработки методологических, дидактических, методических аспектов и теоретических основ реализации системного подхода к интенсификации учебного процесса, «определено понятие интенсификации учебного процесса; разработаны методологические, дидактические, методические аспекты и теоретические основы реализации системного подхода к интенсификации учебного процесса; получена формула реализации системного подхода к интенсификации учебного процесса; выявлены особенности реализации некоторых принципов обучения в условиях интенсификации учебного процесса; разработаны методологические, дидактические, методические и теоретические аспекты

структурирования содержания образования на основе системного подхода. Выявлено, что технология системного структурирования представления и изучения объектов может использоваться для развития у обучающихся умений и навыков: системного структурирования представления и изучения содержания образования; эффективного формирования и усвоения системы знаний, адекватной системе изучаемой науки; целостного изучения объектов окружающей действительности; выявлены особенности и разработаны содержание и средства: организации самостоятельной работы обучающихся в условиях интенсификации учебного процесса; формирования и развития у них соответствующих умений и навыков подхода, системного мышления и самоуправления» [5, с.5-6].

Кроме того, Т.Т. Галиевым были разработаны и внедрены в учебный процесс технологии разработки и реализации: концептуальных моделей систем изучаемых объектов, а также соответствующих целевых (в том числе личностных) программ действий и деятельности; создана технология системного структурирования, представления и изучения содержания образования, которая может быть использована в качестве специфического способа познания окружающей действительности, а также как основа метода интенсивного обучения «анализ конкретных ситуаций»; разработана непрерывная дидактическая игра «самостоятельная работа обучающегося с элементами самоуправления».

Г.Т. Хайруллин исследовал проблему межличностного взаимодействия в образовательном процессе, а также возможность повышения успешности обучения и воспитания личности через организацию общения. При конструировании педагогической технологии в своем исследовании он предлагает опираться на субъект-субъектный подход, который базируется на признании и педагога, и обучаемых в качестве активных участников – субъектов педагогического процесса. Обе стороны педагогического процесса при общении оказывают друг на друга определенное воздействие, происходит обмен информацией и согласованными действиями. Он считает, что целесообразно и обоснованно организованное межличностное общение является фундаментом, на котором строится эффективная педагогическая технология [6, с.32-35].

Объектом технологического проектирования в исследовании и опытно-экспериментальной работе С.Н. Исламгуловой являлся учебный процесс курса школьной учебной дисциплины, целостный процесс обучения. В понимании данного исследователя педагогический процесс - это целостная детерминированная система, одним из компонентов которой является технология, которая,

подчиняясь цели, влияет на содержание процесса совершенствования каждого компонента педагогической системы, на содержание управленческой и педагогической деятельности [7, с.121-124]. Работа строилась на творческом развитии технологии В.М. Монахова. В ходе опытно-экспериментальной работы были выделены три группы дидактических условий, соблюдение которых обеспечивает технологизацию учебного процесса и, как следствие, повышение качества образования: процедуры и правила технологического проектирования; новые формы и средства организации процесса обучения; вовлечение учителей в технологическое творчество.

Г.К. Нуртаева [8, с.38-42], исходя из необходимости кардинального усовершенствования химического образования, перехода от традиционной формы обучения к современным технологиям обучения, обеспечивающим развитие мотивационной сферы, интеллекта, самостоятельности обучающихся школьников и студентов, раскрыла основные направления модернизации химического образования, связанные с демократизацией, гуманизацией, гуманитаризацией, фундаментализацией, информатизацией и непрерывностью образования; предложила классификацию химического образования с учетом всех специальностей высшего образования Республики Казахстан, сформулировала цели высшего химического образования с учетом социального заказа общества на современном этапе, установила взаимосвязь содержания химического образования и будущей профессиональной деятельности как основы стандартизации высшего химического образования; теоретически обосновала и разработала пути создания новой технологии обучения в системе высшего химического образования, основанной на модульной системе с рейтинговым принципом оценки знаний; разработала тесты для всех видов контроля знаний обучающихся (школьников, абитуриентов, студентов), проверенные на надежность и валидность с помощью математико-статистических методов; провела обоснование использования данной технологии химического образования в учебном процессе вуза. Исследователь считает, что модернизация химического образования является педагогической проблемой, решение которой возможно посредством разработки и внедрения новой технологии обучения и что для разработки новой технологии обучения химии в вузе необходимо определить цели высшего химического образования, содержание усовершенствованного химического образования, формы и методы химического образования, включающие методы графического моделирования и структурирования, методы компьютерного анализа знаний.

Г.К. Нуртаевой было показано, что использование модульной

системы с рейтинговым принципом: а) создает условия для качественного изучения дисциплины, что способствует познанию обучающимися себя и окружающего их мира, подготавливает их к жизни, помогает адаптироваться к современным условиям, к жизни в демократическом обществе; б) стимулирует активный творческий подход к учебному процессу, что способствует раскрытию индивидуальных способностей, интеллектуальному и эмоциональному развитию обучающихся; в) приводит к повышению мотивации познавательной деятельности, основанной на повседневной систематической творческой работе обучающихся, результатом которой будет являться совершенствование структуры знаний, умений, навыков обучающихся; г) создает соревновательно-конкурентные условия процесса обучения; д) создает условия для объективной оценки работы обучающихся при переводе их на следующую ступень обучения (в среднем образовании - начальная, основная и профильная школы, в высшем образовании - бакалавриат и магистратура), при назначении стипендий, при распределении; е) создает условия для индивидуальной работы преподавателей с обучающимися; ж) создает условия для сопоставимости результатов успеваемости школьников разных школ, а также студентов разных вузов Казахстана.

Ж.У. Кобдикова (2000) в целях обоснования и разработки научно-теоретических основ обновления методической системы обучения математике на примере математики 5-6 классов изучила педагогическую технологию как средство модернизации методической системы обучения в средней школе. В процессе исследования ею были определены: «научно-теоретические основы обновления методической системы обучения математике на основе новых требований обучения; модель и способы проектирования методической системы обучения; совокупность требований к разработке системы разноуровневых заданий для различного типа уроков, направленных на ведение обучения по разработанной педагогической технологии; взаимосвязь между процессами технологизации и компьютеризации обучения. Ею разработана сущность мониторинга развития учащихся в условиях применения педагогической технологии уровневой дифференциации обучения школьников» [9, с.6]. В группу процедур и правил технологического проектирования входят условия: операциональное целеполагание; оптимизация структуры курса; определение содержания диагностики; определение коррекционных мероприятий; определение содержания внеаудиторной самостоятельной деятельности; определение логической структуры темы. В группу новых форм и средств организации процесса обучения входят следующие дидактические условия: шесть равных учебных циклов;

составные уроки по 30 минут; двухнедельное расписание уроков; рейтинговая система оценки; доступность проектов через издание атласа технологических карт; предметное обучение в начальной школе. В группу вовлечения учителей в технологическое творчество входят такие дидактические условия, как: активная позиция администрации в инновационной деятельности; создание системы обучения учителей новым технологиям и повышения квалификации; создание нормативной базы; создание системы мотивации учителей к опытно-экспериментальной работе, научно-методической работе, научно-исследовательской работе.

З.У. Имжарова (2003) провела опытную проверку педагогической технологии «Дебаты» в формировании гражданственности у учащихся старших классов [10, с.166-170]. Исследователем была дана сущностная характеристика инновационной личностно-ориентированной педагогической технологии «Дебаты», определены механизмы ее реализации в формировании гражданских качеств старшеклассников в единстве их сознания и поведения, выявлен и апробирован комплекс педагогических условий, способствующих эффективному формированию гражданственности старшеклассников в процессе школьной жизнедеятельности, экспериментально проверена инновационная педагогическая технология «Дебаты», научно обоснованы методические рекомендации по эффективному использованию дебатной технологии в формировании гражданственности учащихся.

М.М. Жанпеисова предложила модифицированный вариант модульной технологии, которая интегрирует многие прогрессивные направления педагогических исследований. Модули позволяют перевести обучение на субъект-субъективную основу, индивидуализировать работу с отдельными учащимися, дозировать индивидуальную помощь, изменить форму общения учителя и ученика. Конечной целью данной технологии является продвижение в развитии, с помощью которого можно добиться значительных успехов в реализации целей современного образования, ориентированного на развитие личных качеств ребёнка [11, с.5-8].

Ф.Я. Вассерман разработал технологию управления качеством обучения в общеобразовательной школе «Биоинформатика и синергетика». Технология нацелена на повышение качества обучения, воспитания и развития в общеобразовательной школе по международным стандартам СМК ISO 9000. Основу технологии составляет уникальная система измерителей качества. Развитие учащихся на уроке осуществляется за счет: технологического

картирования; расчета уровня содержания учебного материала через формулу расчета сложности (ФРС); разработки обобщенных способов учебной деятельности (ОСУД), направленных на развитие ориентировочной деятельности учащихся посредством организации пооперационного контроля. Структура технологического процесса теории и практики, назначение технологических карт нацелены на развитие речи, внимания, скорости мышления, памяти и увеличения КПД усвоения предмета учеником. Ценным для учителя являются технологические карты, которые описывают организацию урока и дают возможность определить: насколько полученные знания соответствуют методическим и дидактическим стандартам [12, с.3-4].

Технологизация дидактического процесса является яркой тенденцией отечественной педагогической практики. Во всех регионах Республики Казахстан учителя осваивают и внедряют в практику современные технологии обучения, стремясь соблюдать принципы и правила каждой технологии как целостной системы и специфику учебной дисциплины.

Так, например, как показало проведенное нами исследование школьного образования Актюбинской области, на различных уроках наряду с традиционным обучением широко применяются технологии: модульного обучения М.М. Жанпеисовой, дифференцированного обучения Ж.А. Караева, опорных схем В.Ф. Шаталова, укрупненных дидактических единиц П.М. Эрдниева, проектной деятельности, критериально-ориентированного обучения и мн.др. Есть примеры школ, которые являются экспериментальными площадками по той или иной технологии. Например, в общеобразовательных школах №32, №30, №12, №27, №21 г.Актобе, горно-техническом колледже г.Хромтау, в Кенкиякской средней школе Темирского района внедрена технология модульного обучения М.М. Жанпеисовой; общеобразовательные школы №9, №2, №3, №4, №5 г.Актобе, №3 г.Кандыагаш, №3 г.Хромтау, Шубаркудукская гимназия являются экспериментальными площадками по апробации и внедрению технологии дифференцированного обучения Ж. Караева; №1, №3, №51, №26 входят в «Образовательный технопарк» по реализации технологии «БиС» Ф.Я. Вассермана. Исследовательские беседы в школах области показали, что интерес учителей-практиков к современным технологиям обучения связан с их стремлением совершенствовать учебный процесс, повысить качество знаний учащихся, развивать своё педагогическое мастерство и профессиональный рост.

Проведенный анализ отечественного научно-педагогического теоретического и практического опыта технологизации обучения в общеобразовательной школе позволил выработать концептуальную

основу использования инструментария внутренней оценки качества образования в системе оценки результатов технологизации обучения, повысить эффективность проведения научно-исследовательских работ по проблемам разработки и внедрения новых педагогических технологий, совершенствования качества образования.

Список литературы

1 Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов /Под ред. В.Д. Симоненко. - М.: Вентана-Граф, 2005. - 368 с.

2 Сibaгaтoвa Г.К. Oбpaзoвaтeльнo-тeхнoлoгичeскиe тeхнoлoгии в пpaктичeскoй дeятeльнoсти студeнтoв вузoв: aвтoрeф. дис. ... к.пeд.н.: 13.00.01 - Oбщaя пeдaгoгикa, истoрия пeдaгoгик и oбpaзoвaния, этнoпeдaгoгикa. - Aктoбe, AГУ им. К.Ж.Жубaнoвa, 2004. - 26 с.

3 Кapaев Ж.А. Aктивизaция пoзнaвaтeльнoй дeятeльнoсти yчaщиxся в yслoвиях пpимeнeния кoмпьютepнoй тeхнoлoгии oбyчeния: aвтoрeф.дис. ... д. пeд.н.: 13.00.01. - Aлмaты, 1994. – 56 с.

4 Кapaев Ж.А. Cyщнoсть тeхнoлoгии тpeхмepнoй мeтoдичeскoй систeмы oбyчeния // Нoвaя шкoлa: пpocтpaнcтвo вoзмoжнoстeй: Мaтeриaлы Цeнтpaльнo-aзиaтcкoй нaучнo-пpaктичeскoй кoнфeрeнции.: Вып. 2. - Бишкeк: ФПOИ, 2006. - С.48-55.

5 Гaлиeв Т.Т. Cистeмный пoдxoд к интeнcификaции yчeбнoгo пpoцeссa – Aлмaты: Ғылым, 1998. – 129 с.

6 Хaйpyллин Г.Т. Тeхнoлoгия и тeхникa взиaмoдeйствиa. - Aлмaты: РИПК CO, 2002. - 222 с.

7 Иcлaмгyлoвa С.К. Тeхнoлoгизaция пpoцeссa oбyчeния в шкoлe: тeория и oпыт: Пpaктикooриeнтирoвaннaя мoнoгpaфия и мeтoдичeскoe пoсoбиe. - Aлмaты, 2003 – 208 с.

8 Нypтaeвa Г.К. Тeopетикo-мeтoдичeскиe oснoвы тeхнoлoгии oбyчeния в систeмe вузoвcкoгo химичeскoгo oбpaзoвaния (нa пpимeрe aгрaрнoх oбpaзoвaтeльнoгo yнивepcитeтa рeспyблики Кaзaxcтaн): aвтoрeф. дис. ... д.пeд.н.: 13.00.02. - Aлмaты, 1997. - 48 с.

9 Кoбдикoвa Ж.У. Пeдaгoгичeскaя тeхнoлoгия yрoвнeвoй диффeрeнциaции oбyчeния в cpeднeй шкoлe. – Aлмaты: «Print», 2000. –165 с.

10 Имжapoвa З.У. Дeбaтнaя тeхнoлoгия в фopмиpoвaнии гpaждaнcтвeннoсти cтapшeклacсникoв в cовpeмeннoм yслoвиe: дис. ... к.пeд.н. - Кaз.-pyc. мeждyнaр.ун-т.: 2003 -190 с.

11 Жaнпeиcoвa М.М. Тeхнoлoгия мoдyльнoгo oбyчeния – Aктoбe, 1999. – 133 с.

12 Baccepмaн Ф.Я. Тeхнoлoгия yпpaвлeния кaчeствoм oбyчeния в oбщeoбpaзoвaтeльнoй шкoлe «Биoинфopмaтикa и cинepгeтикa». Pyкoвoдcтвo для yчитeлa. – Aлмaты: РИПКCO, 2009. – 43 с.

Түйін

Мақала оқытуды технологиялаудың қазақстандық педагогикалық ғылым мен тәжірибені дамытудың қазіргі басым бағыты ретінде технологияландыру процесінде туындаған мәселелерді зерттеуге арналған.

Жалпы білім беретін мектептерде оқытуды технологиялау бағытындағы отандық ғылыми-педагогикалық теориялық және практикалық тәжірибеге талдау оқытуды технологиялау нәтижесін бағалау жүйесіндегі ішкі баға инструментарилерін қолданудың тұжырымдамалық негізін жасақтауға мүмкіндік берді.

Resume

This article is dedicated to research of the questions of using modern techniques in the educational process, as a modern progress of Kazakhstan pedagogical science and practice. The implementel analysis of the Kazakh theoretical and practical pedagogical experience of using modern techniques in comprehensive (general education) schools, allowed to produce the conceptual basis of using internal estimation tools of quality of education as the result of the estimation system of using modern techniques in the educational process.

ЗНАЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СТУДЕНТОВ

Т.К. МУСАЛИМОВ

доктор педагогических наук, профессор,
Евразийский Национальный университет им. Л.Н. Гумилева

А.Б. УМАРОВА

главный специалист,
Евразийский Национальный университет им. Л.Н. Гумилева

Аннотация

Статья посвящена комплексному исследованию широкого спектра научных подходов к пониманию сущности и структуры компетенции/компетентности, представлены классификации ключевых компетенций, охарактеризованы их основные компоненты.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, базовые компетенции, группы компетенций.

Большинство исследователей, изучающих природу компетенции, обращают внимание на ее многосторонний, разноплановый и системный характер. Проблема отбора ключевых (базовых, универсальных) компетенций является одной из центральных для обновления содержания образования. Существует большое разнообразие мнений о перечне ключевых компетенций, при этом в научно-методической литературе используется европейская система ключевых компетенций. Есть различия между понятиями «компетенция» и «компетентность». Так, под компетенцией понимается «совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен и иметь практический опыт работы» [1, с.35], а под компетентностью — «умение активно использовать полученные личные и профессиональные знания и навыки в практической или научной деятельности» [1, с.35]. Также неоднозначно толкование понятия «коммуникативная компетенция». Коммуникативная компетентность определяется как: «умение ставить и решать определенного типа коммуникативные задачи: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера (партнеров), выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения. В коммуникативную

компетентность, соответственно, входит способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, удовлетворительное владение определенными нормами общения, поведения, что, в свою очередь, предполагает усвоение этно - и социально-психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения, овладение «техникой» общения (правилами вежливости и другими нормами поведения)» [1, с.35].

Можно отметить, что об едином семантическом пространстве понятия «ключевые компетенции» говорить сложно: даже называются они в разных источниках по-разному – ключевые, базовые, универсальные, транспредметные, метапрофессиональные, система-тичные и т.п. А также выявление ключевых компетенций обнаруживает как нестрогость, так и размытость деления в этих компетенциях (и компетентностях). Так, например Г.К. Селевко выделяет «математическую, коммуникативную, информационную, автономизационную, социальную, продуктивную, нравственную» компетентности [2, с.136]. Нестрогость (пересекаемость классов) здесь в том, что продуктивность может рассматриваться как общее свойство любой деятельности, например, деятельности решения математических задач или деятельности общения. Информационная компетентность пересекается со всеми остальными и т.д. Т.е. данные компетенции (компетентности) не могут быть выделены как отдельные.

В выделенных Хуторским А.В. компетенциях также можно отметить пересекающиеся значения – «ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностная компетенция или компетенция личностного совершенствования [3, с.58].

Ключевые компетенции выделены и отечественными педагогами. Например, А.В. Хуторской отмечает семь групп ключевых компетентностей: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, личностного самосовершенствования [3, с.58]. Причем каждая группа содержит элементы самостоятельной учебной деятельности. Г.К. Селевко классифицирует компетентности по видам деятельности, по отраслям науки, по составляющим психологической сферы, а также по сферам общественной жизни, производства, в области способностей и по ступеням социальной зрелости и статуса [4, с.136].

Наиболее комплексная классификация, предложенная И.А. Зимней [5, с.34] основана на категории деятельности. Автор выделяет три группы компетенций:

1) компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения;

2) компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной среды;

3) компетенции, относящиеся к деятельности человека.

В каждой группе выделено несколько видов компетенций. В первую группу включены компетенции здоровьесбережения; ценностно-смысловой ориентации в мире; интеграции; гражданственности; самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессионального развития; языкового и речевого развития; овладения культурой родного языка, владение иностранным языком. Вторая группа содержит компетенции социального взаимодействия; общения. Третья группа включает компетенции деятельности; познавательной деятельности; информационных технологий.

Если же анализу подвергать приводимые авторами примеры ключевых компетенций и ключевых компетентностей, то видимых принципиальных различий заметить сложно. Так, «информационно-коммуникационные компетентности» очень близки по значению так называемой «коммуникативной компетенции».

Поэтому вслед за И.А. Зимней рассматриваем компетентность и компетенции как взаимоподчиненные компоненты активности субъекта. Компетенцию мы полагаем рассматривать как потенциальную активность, готовность и стремление к определенному виду деятельности. Компетентность – интегральное качество личности – это успешно реализованная в деятельности компетенция. Компоненты компетенции/компетентности в какой-либо сфере жизнедеятельности, на наш взгляд, могут быть представлены следующим образом:

- когнитивный компонент (знания);
- мотивационный компонент;
- аксиологический компонент (направленность, ценностные отношения личности); практический компонент (умения, навыки, опыт деятельности); способности;
- эмоционально-волевой компонент (саморегуляция). В этом случае компетенция выступает как потенциал компетентности, который может быть реализован в определённой сфере деятельности, должен стать действенным с помощью механизмов самоорганизации, саморегуляции.

Каждая из этих компетентностей может быть разделена на общие (базовые, ключевые) компетентности, общие для всех выпускников всех вузов и специальные, важные для данной специальности. Таким образом, в структуре компетентности выпускника вуза отчетливо различаются четыре блока компетенций/компетентностей: общая профессиональная компетентность, специальная профессиональная компетентность,

общая социально-психологическая компетентность, специальная социально-психологическая компетентность.

Общая профессиональная компетентность (ОПК) определяется как общепрофессиональные знания, умения, навыки, способности, а также готовность их актуализировать в сфере определенной группы профессий. Мы полагаем, что в состав ОПК входят компетентности выпускника в сфере научно-исследовательской, проектно-конструктивной, административно-управленческой, производственной, педагогической деятельности.

Специальная профессиональная компетентность – степень и вид профессиональной подготовки выпускника, наличие у него профессиональных компетенций (т.е. готовности и стремления), необходимых для выполнения определенной профессиональной деятельности. Их содержание (содержание их инструментальной основы) определяется государственными квалификационными характеристиками.

Общая социально-психологическая компетентность – готовность и стремление эффективно взаимодействовать с окружающими, понимать себя и других при постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений и условий социальной среды. В составе социально-психологического блока рассматриваются компетентности социальные (толерантность, ответственность, способность работать в коллективе и т.п.), персональные (готовность и стремление к саморазвитию, самосовершенствованию, самообразованию, рефлексия, креативность и т.п.), информационные (владение новыми технологиями, их критическое использование, знание иностранных языков и т.п.), экологические (экологическая ответственность, основанная на знании общих законов развития общества и природы), валеологические (готовность и стремление к ведению здорового образа жизни) и др.

Специальная социально-психологическая компетентность – готовность и способность мобилизовать профессионально важные качества, обеспечивающие продуктивность непосредственной трудовой деятельности специалиста. Мы полагаем, что для описания социально-психологической компетентности выпускника той или иной специальности можно использовать классификацию профессий.

Сопоставляя их содержание с «ключевыми компетенциями», которым придается особое значение в профессиональном образовании Европейского сообщества, можно отметить немало общего:

- социальная компетенция (способность взять на себя ответственность, совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям,

проявление сопряженности личных интересов с потребностями предприятия и общества);

- когнитивная (персональная) компетенция (готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию); компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности;

- коммуникативная компетенция (владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в т.ч. и компьютерного программирования);

- социально-информационная компетенция (владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ);

- межкультурные компетенции;

- специальная компетенция (подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий, оценке результатов своего труда).

Э.Ф. Зеер и его последователи ключевыми компетенциями называют: «межкультурные и межотраслевые знания, умения, способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах»; комплекс универсальных (интегральных) знаний, которые «включают общенаучные и общепрофессиональные категории, принципы и закономерности функционирования науки, техники, общества»..., которые «определяют реализацию специальных компетентностей и конкретных компетенций» [6, с.244].

Одни и те же ключевые компетенции обеспечивают продуктивность различных видов деятельности. Ключевые профессиональные компетенции определяют социально-профессиональную мобильность специалистов, позволяют успешно адаптироваться в разных социальных и профессиональных сообществах. В своем исследовании авторы, ссылаясь на С.Е. Шишова, приводят следующее определение: ключевые компетенции – это «общая (универсальная) способность человека мобилизовать в ходе профессиональной деятельности приобретенные знания и умения, а также использовать обобщенные способы выполнения действий» [7, с.30].

К (базовым) компетентностям они относят общенаучные, социально-экономические, гражданско-правовые, информационно-коммуникативные, политехнические и специальные общепрофессиональные знания.

А вот «квалификация», согласно Э.Ф. Зееру и Г.М. Романцеву, это «совокупность социальных и профессиональных

квалификационных требований, предъявляемых к социальным и профессиональным способностям человека» [6, с.244].

Самое широкое значение здесь имеет понятие «ключевые компетенции». Оно вбирает в себя общие компетенции («ключевые квалификации») – компетенции равно необходимые любому специалисту с высшим образованием. Они делятся на собственно профессиональные и социально-психологические (личностные). Такая система понятий встраивается в представленную модель компетентности выпускника вуза, становится удобной для использования, а это, в свою очередь, позволяет определить систему факторов, принципов, условий формирования компетентности будущего специалиста в ходе образовательного процесса.

Таким образом, рассматривая множество подходов и мнений к пониманию и решению «коммуникативной компетенций», можно отметить, что в совокупности их значений лежит представление о гуманистическом типе личности, которая должна стать проводником ценностей и убеждений, освоенных ею в современной образовательной среде.

Список литературы

1 Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.

2 Селевко Г.К. – Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136–144.

3 Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64; № 5 – С. 55–61.

4 Селевко Г.К. – Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136–144.

5 Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

6 Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: УГПУ, 1997. – 244 с.

7 Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. - 1999. - № 2. - С. 30.

Түйін

Мақала кұзырет/кұзыреттілік сипаты мен кұрылымын түсінуге, ғылыми тәсілдерді кең ауқымды кешенді зерттеуге арналған. Басты

құзыреттіліктерінің жіктелуі және олардың негізгі компоненттері сипатталады.

Resume

The article is devoted to the complex research of a wide range of scientific approaches to understand the nature and structure of competence / competence, classification of key competencies, characterized by their basic components.

УДК 378. 18

РОЛЬ КУРАТОРА АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРУППЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К УЧЕБЕ

С.М. УДАРЦЕВА

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой «Профессиональное обучение»,
Карагандинский государственный технический университет

И.И. ЕРАХТИНА

кандидат педагогических наук, доцент,
декан машиностроительного факультета,
Карагандинский государственный технический университет

Т.С. УДАРЦЕВА

магистр, преподаватель кафедры иностранного языка,
Карагандинский государственный технический университет

Т.И. ИКОННИКОВА

магистрант кафедры «Профессиональное обучение»,
Карагандинский государственный технический университет

Аннотация

Статья посвящена роли кураторской работы в современном вузе, особенно на 1 курсе. Раскрывается значение взаимодействия кураторов со студентами и родителями в воспитательном процессе. Предложены методы интерактивного общения, описаны

возможности их применения, преимущества и результаты в техническом вузе.

Ключевые слова: воспитательный процесс, инновационные интерактивные методы, взаимодействие, роль куратора, воспитательная работа в вузе.

В современных условиях ключевой фигурой воспитательного процесса в ВУЗе является куратор академической группы, особенно на 1-2 курсах обучения, когда происходит адаптация вчерашнего школьника к новым для него условиям обучения и жизнедеятельности, когда закладываются основы его мироощущения и оптимального вхождения в самостоятельную жизнь.

С 2014 года в Казахстане работает государственная программа «Серпін - 2050» «*Маңгілік ел жастары - индустрияға*». Цель программы – обучить и трудоустроить молодежь из южного региона страны (Алматинской, Южно-Казахстанской, Жамбылской, Кызылординской областей) с избытком трудовых ресурсов на востоке, севере и западе Казахстана - в регионах, испытывающих дефицит кадров.

Для студентов данной программы куратор является главным посредником между ними и всеми административными службами учебного заведения, академической системой, а также родителями. Для определения роли куратора в период обучения студентов необходимо определить общие подходы к воспитанию.

Воспитание в ВУЗе – сложный процесс воздействия на студента разных преподавателей. Очень важно, чтобы эти действия были скоординированы и проблемно-ориентированы в отношении следующего:

- объективной оценки личных качеств и индивидуальных склонностей студента, психологической оценки его личности;
- направленности, в том числе, культурно-нравственной и идеологической, воспитательного воздействия на студента;
- согласованности в оценках и воспитательном воздействии на студента разных преподавателей.

Деятельность куратора – целенаправленный, системный, планируемый процесс, строящийся на основе устава учебного заведения, иных локальных актов, анализа предыдущей деятельности, позитивных и негативных тенденций общественной жизни, на основе личностно-ориентированного подхода к обучающимся с учетом актуальных задач, стоящих перед педагогическим коллективом и ситуации в коллективе академической группы.

Деятельность направлена на успешную адаптацию студентов младших курсов (I-II) к условиям обучения в вузе, реализацию прав

и обязанностей студентов, духовно-нравственному и профессиональному становлению личности будущего специалиста. На этапе адаптации студентов от куратора зависит очень многое: это и создание благоприятного социально-психологического климата в группе, и формирование доброжелательных, бесконфликтных отношений между членами студенческого коллектива, и пробуждение интереса к совместным обучающим и развивающим делам во внеаудиторное время, и оказание помощи каждому студенту.

Важными факторами современной действительности, определяющими сложность воспитательной работы куратора, и в первую очередь куратора первого курса являются [2]:

- разочарование в действенности демократии;
- глубокая аполитичность;
- религиозная индифферентность;
- низкий уровень начитанности и невысокая культура чтения;
- средства массовой информации не вызывают доверия и интереса;
- из всех искусств безусловным приоритетом пользуется музыка.

Важное значение, по мнению ученых-педагогов, имеет собственная концепция куратора, отражающая современные требования к воспитательной работе в вузе, его нравственные и духовные ценности, гражданская позиция, уровень подготовки и практический опыт воспитательной работы. В условиях значительной учебной нагрузки, характерной для современных условий преподавания в вузе, необходимо сосредоточение своих усилий на следующих наиболее важных направлениях:

- формирование у студентов уважительного отношения к требованиям Устава и внутреннего распорядка вуза, а также уважения к законам страны и нормативным актам руководства вуза;
- формирование ответственного подхода к учебе, научного мировоззрения, культы науки, научных знаний, оптимизма, стремление к успеху;
- воспитание патриотизма, культуры поведения, уважение к другим людям, душевное признание их достоинств;
- воспитание честности, нравственного достоинства человека, неприятие несправедливости, фальши;
- профилактика правонарушений и негативных социальных проявлений в студенческой среде (наркомания, пьянство, табакокурение и др.);

- формирование культуры и духовных ценностей, накопленных человечеством и обществом, территориальными образованиями, городом, вузом в котором ведется подготовка;
- помощь молодым людям в раскрытии их внутреннего потенциала;
- содействие тем усилиям, которые сами студенты предпринимают для самоопределения, самоутверждения, самореализации;
- стимулирование процесса познания молодым человеком самого себя, выработки каждым индивидуального образа жизни и стиля поведения.

Формирование специалиста во многом зависит не только от правильно построенного учебно-воспитательного процесса, но и от участия в нем куратора. Роль куратора заключается в создании таких условий, которые помогли бы студентам найти себя и свое место в студенческом коллективе и в социальной жизни. Куратор является организатором деятельности студентов в группе и координатором воспитательных воздействий [4].

В Карагандинском государственном техническом университете накоплен достаточно богатый опыт работы со студентами из южных регионов страны. Воспитательная работа строится на основе уникальной модели воспитания нового казахстанского патриотизма. Ежегодно кураторы получают рекомендации по тематике проведения кураторских часов. Первый курс – один из самых сложных периодов адаптации студентов к новым условиям обучения, поэтому такие вопросы как ознакомление с Уставом вуза, правилами внутреннего распорядка, особенностями обучения по кредитной технологии и др являются особенно важными. Из опыта работы кураторов следует отметить, что эффективными помощниками в названных вопросах являются активисты Жас Орды.

В вузе уделяется особое внимание формированию культуры и духовных ценностей. Тематика кураторских часов позволяет студентам узнать о жизни выдающихся ученых и деятелей страны, формируют патриотизм, чувство гордости за страну. По мнению кураторов, эффективно привлекать к их подготовке самих студентов, а также использовать различные педагогические технологии – сотрудничество, метод проектов и другие.

Кроме этого, важное значение при адаптации студентов имеет включение их в профессиональную среду деятельности, к которой относится направление подготовки и специальность, по которой ведется обучение. Проблема возникновения серьезных трудностей у студентов в период адаптации в новых условиях учебного заведения – это не только проблема организации учебного процесса (расписание занятий, распорядок дня, включая самостоятельную

работу, организацию досуга), но и целый комплекс проблем, с которыми приходит выпускник школы в вуз, имея за спиной качественно другой опыт обучения в средней школе и поверхностное представление о будущей специальности. Одной из проблем формирования положительного отношения студентов к обучению можно отнести отсутствие знаний и представлений о будущей профессии, т.к. при подаче заявления они указывают 4 специальности. Решение данной задачи ложится на выпускающие кафедры. К результативным формам работы относятся встречи с производителями, экскурсии на предприятия, а к средствам видеоматериалы о развитии достижений отрасли. В КарГТУ для этой цели разрабатывается серия брошюр, которые окажут кураторам действенную помощь в организации воспитательной работы.

Содержание работы куратора значительно отличается от содержания работы классного руководителя. Чем может помочь куратор новичку – первокурснику:

- решить проблемы, связанные с успеваемостью, со здоровьем, личные проблемы;
- наладить взаимоотношения с сокурсниками;
- приобщить к общественной жизни;
- оказывать помощь в оформлении курсовых работ;
- помогать решать конфликты с преподавателями;
- улучшить бытовые условия.

Привыкание студентов затрудняется тем, что способы преподавания в школе не совпадают со способами преподавания в вузе [3].

Разнообразие задач, решаемых куратором в повседневной учебной деятельности, неизбежно накладывает отпечаток на выбор соответствующего инструментария. Уже в период знакомства со студенческой группой необходимо сориентировать ее участников на освоение новой для них роли - студента вуза. Наилучших результатов, как показала практика, на данном этапе адаптации студентов позволяют добиться групповые дискуссии на темы, проясняющие роль высшего образования в формировании личности специалиста и его дальнейшей карьере. В отдельных случаях целесообразно привлекать к участию в подобных дискуссиях родителей студентов и представителей руководства кафедры и факультета. Знание специфики профессионального обучения в вузе, понимание и принятие трудностей освоения учебных дисциплин поможет избежать многих проблем в образовательном процессе. Особое место в деятельности куратора традиционно занимает контроль за показателями, характеризующими успешность освоения учебной программы студентами академической группы: процентное

соотношение оценок различного уровня в результатах сессии, наличие студентов, не выполнивших обязательных нормативов по тем или иным предметам, и т.п. Следует отметить, что, несмотря на высокую трудоемкость, развернутый и глубокий анализ текущих результатов и посещаемости остается наиболее эффективным и, как следствие, часто применяемым инструментом контроля академической успеваемости студентов. Особенностью данного вида анализа является высокая индивидуализированная адаптивность – в данном случае наличие возможности варьировать частоту и схему проведения процедур анализа в зависимости от личности студента: от простого анализа результатов промежуточных аттестаций для ответственных и хорошо успевающих учащихся до еженедельного анализа успеваемости по всем предметам студентов с определенными проблемами. Как показывает практика, обязательным элементом деятельности куратора является активная работа по выявлению и развитию творческих способностей и реализации данного потенциала студентов в форме организации различных тематических мероприятий.

В вузе, в отличие от школьной системы, применяются различные виды учебных занятий. Для вуза характерна периодичность контроля знаний студентов, проводится промежуточная проверка знаний, так называемая аттестация, но экзамены имеют значение для проверки усвоенного материала и для материального стимулирования студентов. Поэтому студенты должны уметь накапливать знания, постепенно их расширять и углублять, отбирать основной материал, из которого логически вытекают следствия. И самое главное: студент в вузе должен сам уметь планировать свое время, выделить главные и второстепенные задачи, четко придерживаться своего графика [3].

Большая роль в адаптации студентов отводится куратору академической группы. Куратор – это человек, который помогает адаптации первокурсников в жизни вуза. Он призван облегчить процесс адаптации студентов к новым жизненным требованиям, которые предъявляет к ним система высшего образования; привить им профессиональные ценности, приобщить к процессу научного исследования. Чтобы работа куратора давала результаты, ему необходимо решить следующие задачи:

- изучить индивидуальные особенности студентов для оказания им помощи в планировании индивидуального развития;
- ускорить формирование из академической группы сплоченного работоспособного коллектива;
- создать климат доверия, чтобы студенты могли обсуждать с куратором значимые для них ситуации.

Для этого куратор должен быть открытым, тактичным. Поступление в высшее учебное заведение, приспособление к новому коллективу группы - все это сложный психологический акт. Часто студентам приходится отказываться от своих привычек и установок, строить отношения с одногруппниками на новой основе. Поэтому необходимо создать благоприятную психологическую обстановку. Студент новичок должен чувствовать доброжелательное отношение к себе со стороны тех, кто тесно связан с его первыми шагами в институте - это прежде всего работники деканата, преподаватели, которые ведут лекции и практические занятия, кураторы академических групп. Решая задачу формирования коллектива, следует учитывать, что успешное включение студента в жизнь коллектива, в общественную работу содействует усвоению им правильных критериев оценки других людей и формирует адекватную самооценку. Статус человека определяется воздействием, которое оказывает на него коллектив. Действенным средством повышения самооценки и общественного статуса отдельной личности, входящей в академическую группу студентов, может служить поручение ему ответственных, но посильных задач общественных обязанностей. Если эта роль выполнена успешно, то результатам придать гласность, чтобы студент почувствовал уверенность в своих силах, и группа могла оценить его по достоинству. Быстрая и успешная адаптация к жизни вуза является залогом успешности овладения ими профессией. По мнению некоторых современных исследователей, основная часть кураторов, имея большой профессиональный опыт в сфере преподавательской деятельности, испытывают потребность в овладении современными социально-педагогическими технологиями и знаниями специфики возрастной психологии. От успешности работы куратора со студентами во многом зависит качество профессиональной подготовки студентов.

Учебный процесс тесно связан с нравственным воспитанием. Практически любая деятельность имеет нравственную основу. Ведущая деятельность студента – учебная. В ней развиваются не только умственные способности, но и нравственная сфера личности

Для педагогически грамотного, успешного и эффективного выполнения своих функций куратору необходимо хорошо знать психолого-педагогические основы работы с учащимися юношеского возраста и быть информированным о новейших тенденциях, способах и формах воспитательной деятельности. Для успешного осуществления возложенных на него обязанностей куратор академической группы должен обладать такими личными качествами как высокая культура, разносторонняя образованность, профессионализм, научный авторитет, широкий опыт

организационной работы. Куратор должен быть вежливым и тактичным, проявлять уважение и требовательность к студентам. Куратор академической группы строит свою работу на индивидуальном подходе к студентам, на знании их интересов, наклонностей, быта, состояния здоровья, оказывает посильную помощь в решении учебных, социально-бытовых и других проблем, возникающих в процессе обучения в университете, удовлетворяет их культурные запросы, предостерегает от совершения ошибок, влекущих за собой дисциплинарное наказание. При реализации своей деятельности куратору ежедневно приходится решать ряд задач. Педагогами выделяются несколько групп таких задач:

1. Организационно-координирующие:

- обеспечение адаптации студентов к новой для них системе обучения, ориентации в правах и обязанностях;
- налаживание доброжелательных отношений между преподавателями и студентами, снятие возникающих конфликтных ситуаций;
- обеспечение связи между вузом и семьей;
- оказание помощи активу студенческой группы в организационной работе;
- содействие привлечению студентов к учебно-исследовательской и научно-исследовательской работе, к занятиям в кружках художественной самодеятельности;
- поддерживание стремления студентов к физическому совершенствованию, занятиям спортом;
- ведение документации (журнал работы куратора, план работы на учебный год и отчет по нему);
- составление характеристик студентов.

2. Аналитико-прогностические:

- изучение индивидуальных особенностей обучающихся и динамики их развития;
- определение состояния и перспектив развития коллектива академической группы.

3. Патриотические. Куратор академической группы должен прививать:

- чувство гордости за свою страну, за достижения и перспективы, за культуру и духовность ее народов;
- чувство гордости за университет;
- уважение к Закону, другим нормам общественной жизни, уважение к гражданской и социальной ответственности;
- потребность в высоких культурных и духовных ценностях.

4. Контрольные:

- контроль за успеваемостью каждого обучающегося;
- контроль за посещаемостью учебных занятий обучающимися;
- посещение общежитий, в которых проживают студенты группы.

В соответствии со своими функциями куратор отбирает формы работы с обучающимися: индивидуальные (беседа, консультация, оказание индивидуальной помощи, совместный поиск решения проблемы и др.), групповые (собрание академической группы, организация творческих групп, органы самоуправления и др.) или коллективные (коллективные творческие дела, конкурсы, спектакли, концерты, походы, слеты, соревнования и др.). При выборе форм работы со студентами целесообразно руководствоваться следующим:

- учитывать воспитательные задачи, определенные на очередной период работы
- определять содержание и основные виды деятельности на основе воспитательных задач;
- учитывать принципы организации воспитательного процесса, возможности, интересы и потребности обучающихся, внешние условия, возможности педагогов и родителей;
- осуществлять поиск форм работы на основе коллективного целеполагания;
- обеспечивать целостность содержания, форм и методов воспитательной деятельности [2].

Хотелось бы отметить тот факт, что от стиля руководства группой, от стиля общения куратора со студентами во многом зависит то, какие взаимоотношения складываются у студентов с куратором и между собой. Демократический стиль общения, при котором студент рассматривается как равноправный партнер, учитывается его мнение при принятии решений, поощряется самостоятельность суждений, способствует созданию в группе непринужденной, дружелюбной, творческой атмосферы сотрудничества и взаимопомощи [2]. Таким образом, результативность деятельности куратора студенческой группы во многом определяется уровнем зрелости и сформированности самой личности куратора – как человека и как педагога.

В Карагандинском государственном техническом университете для эффективной работы куратора создано достаточно методических рекомендаций, однако ежедневно возникают ситуации, которые требуют от куратора мобильности мышления, адекватной реакции на ситуации [5, 6, 7]. В 2015-2016 году был осуществлен первый прием абитуриентов по программе «Серпін», что поставило перед вузом и организацией воспитательной работой новые проблемы и задачи, обусловленные совершенно новыми аспектами, а именно, как

правило, это студенты, имеющие недостаточный уровень языковой подготовки (русский и иностранный языки), подготовки по математике, физике и другим общеобразовательным учебным дисциплинам, кроме того, это студенты, которые «вырваны» из привычной для них обыденной жизни, многие из них не готовы к самостоятельному ведению «домашнего хозяйства», не готовы к личностному планированию своей учебной деятельности. Эти проблемы необходимо ежедневно решать куратору. Действенной помощью является реализуемая Модель патриотического воспитания на примере личности Президента, а также методические рекомендации по организации воспитательной работы в вузе. Для куратора важно определять место каждого мероприятия в общей системе воспитательной работы как этапа на пути к цели, подготовку и проведение каждого мероприятия осуществлять на основе системного подхода к решению задач обучения и воспитания.

Список литературы

1 Загинайлов Ю. Н. Формирование положительной мотивации на учебную и научную деятельность в период адаптации студентов первого курса средствами воспитательной работы куратора: практические аспекты
<http://elib.altstu.ru/elib/disser/conferenc/2010/02/pdf/110zaginaylov.pdf>

2 Красичков В.А., Широков Е.В. О повседневных задачах кураторов академических групп
<http://elib.altstu.ru/elib/disser/conferenc/2010/02/pdf/180krasichkov.pdf>

3 Коваль М. Ю., Кузьмин А.Г. Анализ роли куратора в адаптации студентов к жизни и учебе в вузе (из опыта работы на автотранспортном факультете АлтГТУ)
<http://elib.altstu.ru/elib/disser/conferenc/2010/02/pdf/161koval.pdf>

4 Мануйлова Л.В. Особенности работы куратора в современном вузе: теоретические основы и практические рекомендации
<http://elib.altstu.ru/elib/disser/conferenc/2010/02/pdf/196manuylova.pdf>

5 Газалиев А.М., Сулейменов Т.С., Головачева В.Н., Огольцова Е.Г. Воспитание Нового Казахстанского Патриотизма у студентов технического вуза. – Караганда: Изд-во КарГТУ, 2015. – 82 с.

6 Газалиев А.М., Сулейменов Т.С., Ожигин С.Г., Смирнова Г.М., Готтинг В.В. Инновационные педагогические технологии в системе патриотического воспитания. – Караганда: Изд-во КарГТУ, 2015. – 72 с.

7 Материалы курсов повышения квалификации кураторов «Современные технологии организации воспитательной работы в техническом вузе» / Под ред академика НАН РК Газалиева А.М.. – Караганда: Изд-во КарГТУ, 2013. – 59 с.

Түйін

Мақала қазіргі жоғары оқу орнының, негізінен 1 курсына жүргізілетін кураторлық жұмыстың қызметіне арналады. Тәрбие үдерісі барысында кураторлардың студенттермен және ата-аналармен байланысының маңыздылығы айқындалады. Интерактивті қарым-қатынас жасаудың әдістері ұсынылады, олардың жүзеге асырылу мүмкіндіктері және техникалық жоғары оқу орнындағы басымдылығы мен нәтижесі баяндалады.

Resume

In the article there is described the complex psychological process of first year students adaptation who entered the technical university by the governmental program «Серпін» and the curator's role in the process. For the students of the program, a curator is an amediator between students and administrative services of the university, academic system and parents.

ОБУЧЕНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ КОНЦЕПЦИИ ПОЛИЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

Г.К. ИСМАИЛОВА

заведующий кафедрой «Иностранная филология»,
кандидат филологических наук, доцент, профессор РАЕ,
государственный университет имени Шакарима

С.В. ИЗМАЙЛОВ

магистр филологии, старший преподаватель,
Государственный Университет имени Шакарима

Аннотация

В статье рассматривается проблема обучения произношению английского языка в сравнительном аспекте с русским и казахским языками. Сопоставительный языковой анализ способствует развитию трехязычия в Республике Казахстан.

Ключевые слова: английский язык, фонетика, произношение, обучение, упражнение, трехязычие, полиязычие.

Изучение английского языка становится в Казахстане все более популярным у детей и взрослых. Увеличивается количество часов английского в школах, колледжах и вузах, также широко развито изучение английского на курсах, в языковых центрах и с репетитором. С чего же начинается английский язык для учащихся? Многие думают, что обучение начинается со слов, фраз и рассказов по картинке. Но на самом деле погружение в английский язык начинается с восприятия звуков иностранной речи, а дальше начинается обучение произношению английского языка.

Целью данной статьи является рассмотрение некоторых вопросов, связанных с обучением произношению английского языка в сравнительном фонетическом аспекте трех неродственных языков.

Сравнение произношения в разных языках можно применять ко всем единицам фонетики: звуки, слоги, слова, фразы, предложения. Объектом технологии в данном случае можно назвать упражнения для тренировки произношения звуков и слогов английского языка, которые включают в себя сравнение похожих звуков. Например, чтобы выучить межзубный «с», учащимся предлагается произнести такие тройки: sik – θik – tik, sin – θin – tin. [1, с.17].

Актуальность этих упражнений, добавляющих к английским звукам сравнение с казахскими и русскими звуками в том, что они помогают обучить студентов английскому произношению именно

сейчас, когда в учебных заведениях по одним упражнениям учатся студенты групп с казахским и русским языком обучения, и даже в одной группе бывает так, что часть студентов лучше говорит на казахском языке, а часть – на русском. Это влечет за собой различие в их произношении на иностранном языке и разные типичные ошибки. Например, при обучении студентов с казахским языком обучения немецкому языку студенты хорошо усваивают произношение специфического немецкого звука [ü], так как в казахском есть такой же звук [ү], тогда как для студентов с русским языком обучения произношение этого звука требует дополнительных усилий. Другой пример: в русском языке звук [ж] обычно твердый, поэтому русскоязычным студентам легко произносить английские слова, где звуки [ж] и [дж] всегда твердые: join [dʒɔɪn, джойн] (соединять). В казахском языке звук [ж] бывает твердым и мягким [2, с.7]. Поэтому у студентов казахского отделения часто возникает ошибочное мягкое произношение твердых английских звуков типа [dʒ'ɔɪn', джэйн] вместо [джойн].

Новизна таких упражнений в том, что ранее в учебниках английского языка авторы описывали только произношение английских звуков. В качестве дополнительного приема иногда даются схожие русские или казахские звуки. Например, английский глухой согласный [t] сильнее русского [т] и произносится с аспирацией [t^h] [1, с.14].

Еще один прием – указать не сходства, а различия между звуками иностранного и родного языков. Например, в отличие от русского согласного [д] английский [d] в конце слов оглушается частично [1, с.14].

В настоящее время в рамках выполнения концепции иноязычного образования в Республике Казахстан актуальным является внедрение усовершенствованной модели обучения языкам на основе использования различий между звуками неродственных языков, какими и являются английский, казахский и русский языки.

Вся учебная литература представляет собой практический курс и начинается с вводно-коррективного курса, где описывается произношение специфических звуков, слогов, ударение и другие характерные особенности языковой системы, а также даются упражнения для тренировки произношения. Мы изучили вводно-коррективный курс в учебниках: словесные описания и упражнения, помогающие поставить хорошее произношение.

В статье использованы следующие методы:

- сравнение словесных описаний и упражнений для тренировки произношения звуков разных языков;
- наблюдение и анализ типичных ошибок учащихся в ходе преподавания практического курса английского языка в вузе;

- эксперименты по применению упражнений, описывающих казахские звуки для того, чтобы показать учащимся их отличия от английских звуков.

Задачей данной статьи является разработка такого подхода к упражнениям по произношению английских звуков, который позволит одновременно вовлечь в учебный процесс всех студентов, а также устранить типичные ошибки в их произношении.

В качестве примера предлагаем вашему вниманию несколько словесных описаний и упражнений на специфические звуки английской речи.

Рассмотрим, например, смягчение согласных, подробно описанное в учебнике под редакцией Аракина В.Д. следующим образом:

Палатализация, или смягчение согласных, возникает под влиянием следующих за ними гласных переднего ряда (таких, как [и] и [е]).

Палатализация создается поднятием средней части языка к нёбу во время произнесения согласных. Это явление характерно для русских согласных и выполняет смыслоразличительную функцию в русском языке: мол – моль, лук – люк, ров – рёв, нов – новь.

В английском языке большинство согласных произносятся без палатализации, твердо [1, с.15].

Учащиеся часто неправильно произносят английские слова, смягчая согласные, между которыми стоят гласные переднего ряда (такие, как [и] и [е]). Поэтому предлагаем дополнить это описание следующей таблицей и комментарием:

Язык	Пример	Транскрипция*
Англ.	Man	[mæn]
Рус.	Обмен	[лбм'ен]
Каз.	Мен	[м'ен']

* Апострофом обозначается смягчение согласных.

В этой сравнительной таблице хорошо видны особенности смягчения в разных языках:

- в казахском языке мягкими становятся согласные, стоящие перед и после гласной [е];

- в русском смягчается только согласная, стоящая перед гласной [е];

- в английском согласные произносятся твердо, без смягчения.

Теперь перейдем к рассмотрению произношения английского звука [h] в учебной литературе:

- [h] – глухой щелевой фарингальный согласный. При его произнесении в области зёва образуется неполная преграда сближением корня языка и задней стенки зёва. Язык в момент произнесения [h] принимает положение для последующего гласного.

Звук [h] встречается только перед гласным и на слух представляет собой лишь выдох. При произнесении русского [x] задняя часть языка высоко поднята к мягкому нёбу. При ошибке типа [x] следует ослабить согласный до легкого выдоха, предшествующего гласному [1, с.38].

Фонетическое упражнение

i: - hi:	hə`lzu
iz - hiz	hzu`tel

Учащиеся часто неправильно произносят английские слова, вместо английского [h] произносятся твердый заднеязычный русский [x] или заднеязычный щелевой казахский [x.]. Поэтому предлагаем дополнить это описание следующей таблицей и комментарием:

Язык	Транскрипция	Пример
Англ., Каз.	[h]	have, Ғауһар
Рус.	[x]	хлеб
Каз.	[x.]	хат

В этой сравнительной таблице хорошо видны разные виды звука [x] в разных языках:

- В казахском и английском языках одинаково произносится глухой звук [h];

- Звук [x], который в казахском языке имеет такое же звучание, что и русский [x], также является заднеязычным, но этот звук – щелевой, т.е. при его произнесении задняя часть языка поднимается к нёбу, образуя щель, через которую выходит поток воздуха.

- В потоке речи твердый звук [x] часто заменяется твердым [к]: слово хат часто произносится [қат], хабар - [қабар]. Собственные имена, начинающиеся на букву х, в казахском языке имеют два варианта написания: Халима и Қалима. [2, с.34].

Таким образом, мы сопоставили некоторые особенности английской звуковой системы, которые описываются в современной учебной литературе и попытались показать на примерах варианты обучения произношению английского языка с помощью сравнения различий произношения звуков сразу в трех языках: английском, русском и казахском.

Практическая значимость этих рекомендаций по произношению в том, что преподаватели могут использовать их на занятиях по фонетике и практическому курсу английского языка при проведении фонетических зарядок для устранения типичных ошибок

произношения учащихся, которые способствуют развитию полиязычия в Казахстане.

Список литературы

1 Аракин В.Д. Практический курс английского языка. 1 курс. – М.: 1999, С. 14-17, 38.

2 Кажбулатова Л.С. Основы грамматики казахского языка. Пособие для начинающих. – Алматы, 2011. - С. 34.

Түйін

Мақалада ағылшын тілін орыс және қазақ тілдерімен салыстыра оқыту мәселесі қарастырылды. Салыстырмалы тілдік талдау Қазақстан Республикасындағы көптілді білімді дамытуға жағдай жасайды.

Resume

In this article we consider the problem of teaching the English pronunciation in comparison with the Russian and Kazakh languages. The comparative language analysis promotes development of trilingualism in the Republic of Kazakhstan.

**ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ
ТЕХНИЧЕСКОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

К.А. БАЙДАЛИЕВ

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
профессионального и технического обучения,
Западно-Казахстанский аграрно-технический
университет им. Жангир хана

А. САИПОВ

доктор педагогических наук, профессор,
Южно-Казахстанский государственный
университет им.М. Ауэзова

Аннотация

В данной статье рассматриваются актуальные проблемы организации и содержательной части краткосрочных курсов повышения квалификации педагогов-инженеров в учебном центре. Авторы предлагают использовать дифференцированный подход при организации краткосрочных курсов повышения квалификации, который позволяет учитывать специфику преподаваемых предметов даже при формировании групп педагогов родственных специальностей.

Ключевые слова: профессиональное качество, профессиональное знание, повышение квалификации, специальность, профиль, учебный процесс, образовательная программа.

Реализация государственных программ и проектов по созданию современных объектов и технологий в Казахстане актуализировала необходимость интенсивной модернизации производства и сферы услуг новыми и наукоемкими средствами. Данная тенденция также определила пересмотр процессов подбора и обучения специалистов. Традиционный подход, который ставил во главу угла лишь определение уровня развития профессиональных и личностных качеств, ориентацию на формирование профессиональных умений и навыков, соблюдение трудовых норм и этических правил работниками стал недостаточным для организации продуктивной и творческой работы на производстве.

Руководители организаций и предприятий, учитывая современные реалии, ожидают, что молодые специалисты будут обладать не только необходимыми профессиональными знаниями и

умениями, но будут иметь такие личностные качества, как ответственность, мобильность, любознательность, креативность, способность брать инициативу при обсуждении возникающих производственных проблем и принимать эффективные решения, умение работать в команде и эффективно взаимодействовать с руководителями отделов, коллегами и заказчиками.

Формирование и развитие вышеназванных качеств у будущих специалистов явилось важным запросом в деятельности педагогических коллективов колледжей. Этот запрос предопределил совершенствование нормативной, учебно-методической и инструктивной документации образовательной программы специальностей, разработку и внедрение традиционной, современной учебной продукции нового формата с использованием информационных технологий, авторских программ, активное использование современных технологий обучения на занятиях общепрофессиональных и специальных дисциплин, в частности, групповое и парное обучение, технология обучения критическому мышлению, проблемное и интерактивное обучение, информационно-коммуникативная технология и т.д.

Появление новой парадигмы, подходов, концепций и теории обучения в образовании вновь актуализировали необходимость преобразования целевой установки и задачи образовательной программы специальностей (профессий) колледжей, разработку учебно-методических пособий, общее повышение квалификации инженерно-педагогических работников колледжей. Владение методологической и научно-теоретической основами современных подходов и теории обучения даёт возможность целенаправленно проектировать и конструировать учебную и методическую продукцию учебного процесса образовательной программы специальности [1, с.6-9].

Необходимо учитывать, что многие педагоги-практики, имеющие многолетний трудовой и профессиональный опыт как на производстве, так и в системе профессионального образования, не всегда проявляют готовность изучать современные достижения педагогики и психологии и активно внедрять в учебный процесс инновационные технологии обучения. При конструировании учебного процесса они больше полагаются на свои инженерно-технические знания и производственный опыт. Эти профессиональные установки педагогов-инженеров, с одной стороны, позволяют транслировать свой опыт на занятиях по формированию профессиональных умений и навыков учащихся по профилю [2], с другой стороны, недостаточно акцентируют внимание на развитие личности и социализации разных категорий учащихся. Многие педагоги-инженеры, преподающие в колледжах,

имеют в качестве базового профессионального образования - инженерно-техническое. Как правило, многие из них недостаточно оперируют современными теориями в области психологии и педагогики, дидактики и методики преподавания. При проведении учебных занятий они в большей степени склонны использовать методики обучения своих коллег и собственный практический опыт.

Следовательно, учитывая эти тенденции, необходимо на краткосрочных курсах использовать теоретический материал из психологии, педагогики, дидактики, теоретические основы современных подходов профессионального образования, методики профессионального обучения.

Учебно-воспитательный процесс в колледже должен быть реализацией принципа, что целью профессионального учебного заведения является не только подготовка молодого специалиста, рабочего, младшего инженерно-технического работника, но и развитие активного, будущего участника в социуме. Поэтому, независимо от базового профессионального образования педагог, работающий в сфере образования, должен иметь высокий уровень знаний в области психологии и педагогики, обладать практическими навыками по развитию и социализации личности учащихся, оперировать знаниями о психологических, учебно-познавательных особенностях подросткового и юношеского возраста. В колледже обучаются разные категории студентов, имеющие разный психологический и социальный статус, есть среди них и «трудные» подростки. Соответственно, задача педколлектива колледжа заключается в формировании трудовых навыков, умений и в развитии готовности к овладению мастерством по выбранной профессии.

Необходимость учёта поведенческих и познавательных особенностей учащихся определяет важные требования к педагогам, а именно: компетентное проектирование и конструирование учебного процесса, выбор дисциплин, использование различных методических способов и приёмов дифференцированного, уровневого, модульного, интерактивного и др. обучения. В ходе учебного процесса педагог-инженер не только обучает учащихся способам и приемам трудовых процессов, но и направляет свои усилия на формирование и развитие познавательных, социальных ценностей у обучаемых [3]. Все это становится возможным благодаря умелому отбору и структурированию дидактических элементов содержательного и процессуального частей, творческой реализации методических способов и приёмов на занятиях.

Для решения вышеназванных педагогических задач с 2013 года проводятся курсы повышения квалификации педагогов колледжей филиалом АО «Өрлеу» национальным учебным центром по Западно-

Казахстанской области. Учитывая тот факт, что до 2013 года инженерно-педагогические работники колледжей проходили курсы повышения квалификации только на базе инженерно-технических вузов области, возникла необходимость улучшить процесс обучения. Поэтому филиал национального учебного центра по ЗКО, учитывая этот запрос, стал проводить курсы для педагогов колледжей.

Тематика краткосрочных курсов педагогов колледжей была сформирована как решение некоторых актуальных проблем обучения будущих молодых специалистов и направлена на развитие профессионально-педагогической компетентности у инженерно-педагогических работников.

Кроме того, на краткосрочных курсах педагоги колледжей имеют возможность изучать современную философию образования, знакомятся с новыми концепциями в психологической и педагогической науках, современными проблемами дидактики профессионального образования, методику профессионального обучения, адаптированные современные технологии обучения в учебном процессе колледжа, особенности подготовки будущих молодых специалистов, теорию и методику воспитательной работы, теоретические основы и методические рекомендации по развитию и социализации личности, роль ценностных установок в развитии будущего профессионала и т.д. В процессе обучения курсанты выполняют творческие, проектные и самостоятельные работы. На курсах преподаватели используют активные формы и методы обучения, такие, как лекция-диалог, семинар, дискуссия, деловая игра, тренинг, круглый стол, групповое и парное обучение, кейс-стадия и т.д.

В процессе организации краткосрочных курсов для педагогов колледжей, кроме положительных тенденций в процессе повышения квалификации педагогов, были выявлены и проблемы, обусловленные недостаточной дифференциацией педагогов по профилю колледжей, специальности, преподаваемому предмету, категории и должности.

В Западно-Казахстанской области осуществляется подготовка молодых специалистов для разных отраслей производства и сферы услуг региона в 38 колледжах. Частные образовательные учреждения составляют примерно 1/3, остальные являются государственными учреждениями [4]. В области колледжи имеют статус однопрофильных и многопрофильных. Сегодня колледжи области занимаются подготовкой молодых кадров по 133 специальностям и профессиям. Колледжи области готовят специалистов по 9 основным профилям специальности: педагогика, юриспруденция, медицина, сервис, экономика и управление, техника и технология (по профилю), сельское хозяйство, рыбное хозяйство, лесное хозяйство, экология и безопасность, ветеринария [5]. В колледжах области

работают 1977 педагогов, из них 366 преподаватели имеют инженерно-техническое образование [6].

Каждый профильный колледж, претендующий на востребованность у населения, стремится осуществлять подготовку кадров по наиболее престижным специальностям. Несомненно, при этом все колледжи имеют специфическую особенность в определении объектов и предмета обучения учащихся. Это означает, что оснащенность материально-технической базы каждой специальности разная, в частности, оборудование, инструменты, приспособление, аппараты, приборы, сырьевой материал, продукции.

Кроме того, обучение учащихся и овладение ими эффективными трудовыми способами и приемами в каждой специальности и профессии отличаются. Отличаются также и методика преподавания общепрофессиональных и специальных дисциплин, а также методика производственного обучения. В советское время существовала методика преподавания теоретического обучения технических дисциплин, специальных дисциплин, производственного обучения [7].

Сегодня в вузах Казахстана подготовка педагогов для колледжей технико-технологического профиля осуществляется по образовательной программе специальности «Профессиональное обучение». В образовательном стандарте данной специальности предусмотрена только общая методика профессионального обучения. В учебном плане специальности методика преподавания по видам обучения не дифференцируется [8].

На курсах повышения квалификации формирование групп педагогов колледжей происходит на основе общности профессиональных интересов, а именно: изучение ключевых дисциплин. Курсы для преподавателей колледжей предусмотрены по трем категориям: преподаватели общеобразовательных предметов, преподаватели специальных дисциплин и мастера производственного обучения. На курсах общеобразовательных дисциплин группа курса формируется из преподавателей разных предметов общеобразовательных и социально-гуманитарных дисциплин. На курсах специальных дисциплин преподаватели технических и технологических дисциплин по профилю занимаются вместе с преподавателями экономических, медицинских, музыкальных, психолого-педагогических и др. дисциплин. Из теории известно, что у каждого учебного предмета есть своя частная методика обучения, специфические формы, методы, средства, способы и приемы обучения [9, с.17]. Поэтому с учетом особенностей методики преподавания учебных дисциплин группа, формируемая на краткосрочных курсах, должна основываться на дифференцированном подходе. На наш взгляд, целесообразно

объединение педагогов колледжей общеобразовательных дисциплин с учителями общеобразовательных школ по видам преподаваемых предметов на курсах повышения квалификации. Следовательно, на курсах повышения квалификации формирование группы преподавателей специальных дисциплин и производственного обучения должны осуществляться по профилю специальностей, видам профессий, преподаваемому предмету и видам обучения.

Проблема оптимальной организации курсов для преподавателей колледжей предполагает анализ состояния содержательной части учебной программы. Программа краткосрочного обучения, утвержденная администрацией и преподавателями учебного центра, к сожалению, не всегда отвечает профессиональным запросам слушателей. Например, основная направленность обучения - это профессионально-педагогическая и методическая. Между тем, слушатели испытывают потребность в новых специальных знаниях, умениях, в необходимости научиться новым способам техники и технологии по профилю, которые позволят значительно обогатить учебный процесс специальности в колледжах. Для разрешения этого вопроса необходимо применить другой принцип - это формирование групп педагогов с учётом их специальности. Обучение слушателей специальным техническим знаниям, трудовым способам и приемам современной техники и технологии на базе колледжей города затруднено из-за ограниченных ресурсов времени, отведенного на выездное практическое занятие. В целях экономии администрация учебного центра ограничивает выездные практические занятия слушателей. А между тем, именно практика выездных практических занятий слушателей была бы эффективной и полезной для педагогов и служила бы основой эффективного краткосрочного обучения. Во-первых, посещение открытых занятий позволит преподавателям колледжей увидеть методику преподавания того или иного предмета, обмениваться опытом, кроме того, увидеть оформление, оснащение учебных и специальных кабинетов, лабораторий, мастерских материально-технической базой. Во-вторых, слушатели знакомятся с новой техникой и технологией, приемами и способами работы с оборудованием, прибором, аппаратом, инструментом и т.д.

К сожалению, формат краткосрочного обучения педагогов оказался явно недостаточно проработанным, поэтому мы можем констатировать необходимость внесения изменений в тематику и программу обучения, и активизировать обмен методического опыта преподавателей и слушателей. Тем более, что разрешение этой проблемы позволяет новая форма сотрудничества – социальное партнерство между учебным центром и колледжами города.

Список литературы

- 1 Пошаев Д.К., Саипов А., Адырбекова Г. Арнайы пәндерді оқыту әдістемесі. Оқу құралы [Мәтін]. – Астана, 2012. - 160 б.
- 2 Кругликов, Г.И. Методика профессионального обучения. Учебное пособие [Текст] / Г.И.Кругликов. – Москва: «Академия», 2008. -288 с.
- 3 Байдалиев, К.А. Методика профессионального обучения. Учебное пособие [Текст] / К.А. Байдалиев. – Орал, 2013. - 358 с.
- 4 Батыс Қазақстан облысы бойынша колледждердің тізімі. <http://www.rnmc.kz/index.php/ru/zapadno>
- 5 Батыс Қазақстанның техникалық және кәсіптік білім беру оқу орындары мен мамандық түрлері. <http://www.rnmc.kz/index.php/ru>.
- 6 Батыс Қазақстан облысы бойынша техникалық және кәсіптік, орта білімнен кейінгі білім беретін оқу орындары педагог қызметкерлердің сапалық және сандық құрамы туралы мәліметтер. <http://edu-bko.gov.kz>
- 7 Скибицкий, Э.Г. Методика профессионального обучения. Учебное пособие [Текст] / Э.Г.Скибицкий. – Новосибирск, 2008. -166 с.
- 8 ГОСО РК 6.08.076-2010. Государственный общеобязательный стандарт высшего образования Республики Казахстан. Специальность 5В012000 –Профессиональное обучение. Бакалавриат. Министерство образования и науки Республики Казахстан. - Астана, 2010. <http://www.kosstu.kz>.
- 9 Саипов А., и др. Содержание подготовки педагогических кадров в области профессионального обучения в ЮКГУ //Доклады Казахской академии образования.- 2015. - №3. - С. 17-23.

Түйін

Мақалада педагог-инженерлердің қысқа мерзімді курстарында кәсіби біліктілігін арттыруды ұйымдастыру мен мазмұндық жақтарында қалыптасқан қиындықтарды қарастырған. Оны шешуге еңбек авторлары саралау тұрғысы негізінде туыстас мамандықтар мен ұқсас пәндер бойынша педагог-инженерлердің біліктілікті арттыру курстарын жаңаша ұйымдастыруды ұсынады.

Resume

This article discusses the current problems of organization and substantial part of short-term courses of qualification improvement of teachers-engineers at the training center. The authors propose to use a differentiated approach in organizing short term training courses, which allow to take into account the specifics of the taught subjects even in the formation of teacher's groups of related specialties.

ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ КОМПЛЕКСНОГО УЧЕБНОГО ЗАДАНИЯ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Б.Х. ПИКАЛОВ

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры общей педагогики,
Оренбургский государственный педагогический университет

Аннотация

В статье с позиции требований современного стандарта образования и на примере начальной школы обоснованы условия реализации комплексных заданий на основе включения в их содержание взаимосвязанных видов деятельности (учебно-познавательной, художественной, коммуникативной, игровой), что усиливает реализацию их развивающего потенциала. Сформулированы основные требования к педагогическому содержанию комплексного учебного задания как средству развития творческой активности школьника.

Ключевые слова: ведущая деятельность, комплексное задание, творческая активность школьника, способы комплексирования учебного материала.

В современных условиях развития общества, отличающихся глубокими преобразованиями в различных сферах жизнедеятельности, значительно возрастает роль активной созидательной деятельности человека, проявления его творческого личностного начала. В этой связи развитие качеств, которые бы позволили каждому школьнику реализовать себя как творческую личность, становится чрезвычайно важной задачей сегодняшней школы. На решение данной задачи особым образом нацеливает современный стандарт образования [11, с.10].

Сложившаяся в школе традиционная система обучения по-прежнему страдает разобщенностью предметов, отсутствием преемственности урочной и внеурочной деятельности, инвариантно-вариативная система учебного плана не в полной мере используется для реализации межпредметных связей в целях развития творческой активности школьника. Творческая деятельность учащегося на всех этапах системы образования сведена к минимуму и не является критерием его обученности. Из социально значимых задач, поставленных перед школой обществом, при традиционной общепринятой организации обучения школа по-прежнему пытается

решить простейшие задачи: передать знания, умения и отношения. Другие же, не менее, а, может быть, более важные — передача творческого опыта и создание условий для творческой самореализации, формирование активного отношения к миру — школа решает не всегда удовлетворительно. Все это обуславливает необходимость поиска дополнительных возможностей, связанных с организацией учебно-познавательной деятельности школьников и использованием необходимых педагогических средств, которые обеспечили бы решение задачи развития творческой активности школьника. При этом творческая активность понимается нами как высший уровень активности, как интегральное качество личности, которое характеризует отношение к творческой учебно-познавательной деятельности и степень включенности школьника в творческий процесс. Творческая активность включает в себя комплекс личностных образований, таких как самостоятельность, познавательный интерес, наличие общеучебных умений, способствующих успешному достижению целей творческой деятельности. Все эти качества формируются при создании необходимых педагогических условий в учебно-познавательной деятельности школьника [10, с.45].

Признание учебно-познавательной деятельности как основы развития личности школьника обусловлено положением о ведущей деятельности, разработанной в отечественной психолого-педагогической науке. Ведущая деятельность, по определению А. Н. Леонтьева, — это такая деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития [5, с.286].

Говоря о ведущем, доминирующем виде деятельности, многие исследователи отмечают, что ведущий вид деятельности не означает единственный. Определенный вид деятельности на каждом этапе онтогенеза может быть признан ведущим именно потому, что рядом с ним существуют другие виды деятельности, в которые включается ребенок. Например, в целом ряде работ подчеркивается естественность взаимосвязи учебно-познавательной деятельности школьника с такими видами деятельности, как коммуникативная (общение) [10, с.44; 13, с.41], художественная деятельность (детское художественное творчество) [4, с.340] и игра [9, с.67; 3, с.220].

Однако, придавая особую роль взаимосвязанным видам деятельности в обогащении ведущего вида деятельности, мало кто из исследователей рассматривал эту проблему в связи с развитием творческой активности школьника. А ведь именно взаимосвязь учебной деятельности с такими видами деятельности, как коммуникативная (общение), художественная деятельность (детское

художественное творчество), игра содержит в себе мощный резерв развития творческого потенциала школьника. Какое средство необходимо выбрать, чтобы этот резерв реализовать? Мы считаем, что адекватным средством, отражающим интегральную природу творческой активности как качества личности и позволяющим актуализировать взаимосвязанные виды деятельности как основы развития этого качества, может быть комплексное задание межпредметного характера. Основу для конструирования такого задания составляют идеи интеграции [6, с.142; 12, с.52] и задачного подхода [1, с.162] к организации обучения. Педагогическая сущность задачного подхода состоит в развитии субъектной позиции ученика и обеспечивается переходом задачи из внешней (задания) во внутреннюю (собственно задачу). Этот процесс находится в неразрывной связи с развитием мотивов [2, с.80; 7, с.98; 8, с.15], целей субъекта, имеющихся у него знаний, способов действий [10, с.48; 15, с.38]. В процессе погружения школьника в решение комплексного учебного задания у него развиваются важнейшие составляющие творческой активности - самостоятельность, познавательный интерес, общеучебные умения.

В массовой практике школ комплексные задания используются пока в основном эпизодически в силу того, что учителя не всегда осознают их развивающий потенциал, с одной стороны, а с другой – испытывают значительные затруднения в чисто технических вопросах (подготовка комплексного задания занимает у учителя порой больше времени, чем обычные задания). Как правило, учитель-практик идет, во-первых, по пути механического, а не комплексного соединения на основе связующего стержня учебного материала, во-вторых, по пути усложнения содержания заданий, пытаясь охватить основные темы учебных предметов, перегружая тем самым ученика.

В нашем опыте обучения основные способы комплексирования учебного материала находят отражение в этапах его развёртывания:

1. Определение цели и задачи внедрения совокупности комплексных средств обучения.

2. Выделение генеральной идеи, на основе которой будет осуществляться комплексирование.

3. Определение учебных предметов, содержание которых должно быть подвергнуто структурному анализу.

4. Определение иерархии использования структурных элементов отдельных видов деятельности, которые пока принадлежат к содержанию конкретных предметов, но которым надлежит в соответствии с их интегративной емкостью перейти в комплексное учебное задание межпредметного характера.

5. Общее структурирование комплексного учебного задания с учетом генеральной идеи и возможностей включения в его содержание взаимосвязанных видов деятельности (художественной, коммуникативной, игровой).

6. Разработка рабочей программы с учетом выделения единиц содержания с учетом установленных межпредметных связей.

7. Разработка путем реализации рабочей программы в учебно-воспитательном процессе – форм, методов и средств учебной деятельности учащихся.

Технологически обозначенные нами способы комплексирования учебного материала нашли реальное воплощение в содержании комплексных учебных заданий начальной школы. Нами сформулирован целый ряд требований к построению комплексных учебных заданий как средства развития творческой активности школьника. Они заключаются в следующем:

- предметное содержание комплексного задания должно отражать преемственность между уже известным и новым для учащихся, между репродуктивным и творческим способами деятельности, что обеспечивает связь между этапами развития творческой активности;

- в комплексном задании должно быть заложено использование педагогических приемов стимулирования учебной деятельности, соответствующих задаче развития интереса к творческой деятельности;

- комплексное задание должно соответствовать постепенному нарастанию сложности в деятельности ученика – от репродуктивной к творчески поисковой, отражая поэтапность процесса развития творческой активности;

- оно должно содержать потенциальную возможность использования и выбора наиболее рациональных, лично значимых способов учебной работы – от предъявления задания до практического его выполнения: выбор темпа прохождения материала, способ выполнения задания, выбор предпочитаемой формы деятельности, свободный выбор формы предъявления результатов;

- комплексное задание должно содержать возможность использования различных форм организации деятельности ученика – диалоговых, групповых, коллективных, а также быть открытым для актуализации и осуществления взаимосвязанных видов деятельности: учебно-познавательной, художественной, коммуникативной, игровой. Эта возможность обеспечивается межпредметным содержанием комплексного задания, основой которого могут явиться, например, образовательные области

«Искусство» и «Филология» с соответствующим набором образовательных компонентов (ИЗО, музыка, литература, языки);

- комплексное задание должно отвечать преемственности между основным и вариативным компонентами Базисного учебного плана. Преемственность предполагает конкретные структурные преобразования на уровне учебных тематических планов, понимание особенностей нормативного содержания дисциплин, являющихся основой для конструирования задания, учет базового фонда знаний, умений и навыков учащихся при проведении занятий на основе комплексных учебных заданий.

Данные требования учитывались нами при организации опытной работы в начальном звене обучения целого ряда школ г. Оренбурга.

Результаты заключительной диагностики, которая определялась тестированием по методике М.В. Матюхиной [8, с.15], показывают рост интереса школьников экспериментальных классов к творческой деятельности (число учащихся с высокой выраженностью этого качества возросло с 44,0% в начале до 60,0% к концу эксперимента), в то время как в контрольных классах данные изменения не столь существенны.

Показателем развития творческой активности является реальное участие школьников сравниваемых нами классов в работе кружков и клубов по интересам. В контрольных классах интерес к этим формам внеурочной деятельности изменился незначительно (с 41,7% до 45,8%). В опытных же классах приток учащихся в кружки и клубы по интересам увеличился почти в два раза (с 40,0% до 76,0%). Причем констатируется приток ребят именно в те кружки, которые соответствуют по своему содержательному профилю формам учебно-познавательной деятельности, обогащенных такими видами деятельности, как коммуникативная, художественная, игровая (кружки литературного, технического, художественно-прикладного творчества), что нашло отражение в содержании комплексных учебных заданий, внедренных нами на уровне вариативной части учебного плана.

Таким образом, налицо конструктивное воздействие взаимосвязанных видов деятельности на процесс развития личности школьника. Эффективным средством в этих целях является комплексное учебное задание: в силу своей межпредметной сущности оно существенно обогащает основные виды образовательной деятельности школьника, дает глубокий импульс для их актуализации, что способствует реализации творческих качеств детей. В этом смысле потенциальные возможности комплексного учебного задания в развитии личности школьника достаточно масштабны, что позволяет их использование (с

соответствующим учетом возрастных особенностей и содержательного их наполнения взаимосвязанными видами деятельности) на разных этапах школьного обучения.

Список литературы

- 1 Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
- 2 Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
- 3 Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С.Выготский. М.: Смысл, 2004. - 512 с.
- 4 Каган М.С. Введение в историю мировой культуры / М. С. Каган. СПб., 2003. - 383 с.
- 5 Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения в 2-х т. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.
- 6 Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
- 7 Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя/ А.К.Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
- 8 Матюхина М.В. Развитие личности и познавательных процессов в младшем школьном возрасте: учеб. пособие /М.В.Матюхина, С.Б.Спиридонова. Волгоград: Перемена, 2005. - 214 с.
- 9 Петрусинский В.В. Развитие и воспитание в играх: пособие для педагогов и психологов/ В. В. Петрусинский, Е.Г. Розанова. М.: Владос, 2010. - 106 с.
- 10 Тряпицына А.П. Педагогические основы творческой учебно-познавательной деятельности школьников: автореф. д-ра пед. наук / А. П. Тряпицына. Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена. 1991. - 60 с.
- 11 Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ министерства образования и науки РФ от 06.10.2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
- 12 Федорец Г.Ф. Проблема интеграции в теории и практике обучения (Предпосылки, опыт): Учеб. пособие к спецкурсу. – Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена. 1989. – 96 с.
- 13 Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: Кн. для учителя / Г. И. Щукина. М.: Просвещение, 1986. - 144 с.
- 14 Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. М.: Академия, 2004. - 384 с.
- 15 Якиманская И.С. Личностно - ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. М.: Сентябрь, 1996. - 96 с.

Түйін

Мақалада бастауыш мектеп оқушысына өзара байланысты әрекет түрлері кезінде кешенді тапсырмалардың (оқу-танымдық, шығармашылық, коммуникативті ойын) жүзеге асырылу шарттары негізделген. Негізгі талаптар кешенді оқу тапсырмасының педагогикалық мазмұнына сай тұжырымдалған.

Resume

Here the conditions of realization of complex tasks in coherent kinds of activities of junior students (educational, artistic, communicative and related to games) as the means of his creating development are proved.

ЖЕТІМ БАЛАЛАРМЕН ЖҰМЫС ЖАСАЙТЫН МАМАНДАРДЫ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ІС-ӘРЕКЕТКЕ ДАЯРЛАУ МӘСЕЛЕСІ

М.П. АСЫЛБЕКОВА

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Аннотация

Мақалада қазіргі заманғы білім беру парадигмасы жағдайында жетім балалармен жұмыс жасайтын мамандарды инновациялық іс-әрекетке даярлау мәселесі қарастырылған.

Түйін сөздер: инновация, педагогикалық инноватика, педагогика-лық іс-әрекет, инновациялық іс-әрекет.

Қазіргі қоғамның даму процесі кезінде Қазақстан Республикасында білім беру жүйесіндегі реформалау, оның мазмұны мен сапасын арттыру, білім берудің ұлттық моделін жетілдіру, ақпараттық технологияларды ендіруге байланысты жаңаша педагогикалық көзқарасты туындатады. Дүниежүзі қоғамдастығы жаңа технологиялық дәуірде өмір сүруде. Осыған орай, Қазақстан мемлекетінің ғылыми-техникалық саясатында жаңа бағыт пайда болды. Сондықтан да жоғарғы оқу орындарында жаңа педагогикалық технологияларды игерген мамандарды даярлау бүгінгі күннің өзекті мәселесі.

Осыған сәйкес, «Қазақстан Республикасының білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы» қазіргі инновациялық экономикада бәсекелестікке қабілетті сапалы маман даярлау, білім беруге инновациялық технологияларды енгізу деңгейін айқындайды [1].

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында: «Білім беру жүйесінің басты міндеті – ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтар, ғылым мен практика жетістіктері негізінде жеке адамды қалыптастыруға, дамытуға және кәсіптік шыңдауға бағытталған сапалы білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау, оқытудың жаңа технологияларын, оның ішінде кәсіптік білім беру бағдарламаларының қоғам мен еңбек нарығының өзгеріп отыратын қажеттеріне тез бейімделуіне ықпал ететін кредиттік, қашықтан оқыту, ақпараттық-коммуникациялық технологияларды енгізу және тиімді пайдалану» деп атап көрсетілуі, қазіргі кезде педагогтардың алдына қойып отырған басты міндеттердің бірі – оқудың әдіс-

тәсілдерін үнемі жетілдіріп отыру және жаңа педагогикалық технологияны меңгеру [2, 16-17].

Жоғары білім беру жүйесінің негізгі нысаны – осы заманғы кәсіптік білім беруде инновациялық технологиялар мен компьютерлік, ақпараттық технологияларға негізделген, барынша сапалы білім беру арқылы біліктілігі жоғары және бәсекелестіктің мықты тегеурініне төтеп бере алатын мамандарды даярлау процесі.

Қазіргі білім беру саласындағы басты мәселе – инновациялық педагогикалық іс-әрекетті ұйымдастыру барысында білім мазмұнына жаңалық енгізудің тиімді жаңа әдістерін іздестіру мен оларды жүзеге асыра алатын жетім балалармен жұмыс жасайтын мамандарды даярлау.

Осы орайда, келер ұрпаққа жаңа қоғам талабына сай тәрбие мен білім беру жетім балалармен жұмыс жасайтын мамандарды инновациялық іс-әрекеттің ғылыми-педагогикалық негіздерін меңгерту маңызды мәселелердің бірі болып саналады. Өйткені жаңа педагогикалық технологияларды меңгеруге жетім балалармен жұмыс жасайтын мамандарды даярлау – олардың кәсіби білімінің сапасын көтеруге дайындау аспектісінің бірі және педагогтың жеке тұлғасын қалыптастыру үрдісіндегі іс-әрекеттің тәжірибесі екендігі айқын.

Жетім балалармен жұмыс жасайтын мамандарды инновациялық іс-әрекетке даярлау – бүгінгі уақытта ең өзекті мәселелер қатарына жататыны белгілі жайт. Себебі, қазіргі кезде балалар үйлерінде тәрбиеленуші жетім, ата-ана қамқорлығынан айырылған тастанды балалар мен қиын оқушыларды қоғамның әлеуметтік-экономикалық міндеттеріне сай, өскелең ұрпақты өмірге бейімдеудің жаңа талаптары туындап отыр.

Сондықтан да, балалар үйлері мен мектеп-интернаттарда білім алатын тәрбиеленушілерге білім берудің ұлттық үлгісін жасайтын, тәрбиелеу мен оқыту процесін ұйымдастырудың жаңа әдіс-тәсілдерін, инновациялық педагогикалық технологияларды игерген, психологиялық-педагогикалық диагностиканы қабылдай алатын, педагогикалық іс-әрекетте қалыптасқан бұрынғы ескі сүрлеуден тез арылуға қабілетті және нақты тәжірибелік іс-әрекет үстінде өзіндік даңғыл жол салуға икемді, шығармашыл педагог-зерттеуші, ойшыл педагог қажет.

Соңғы жылдары инновациялық технологиялар, оқыту технологиялары туралы мәселелерді педагог-ғалымдар әртүрлі қырынан зерттеуде.

Педагогикалық инноватика және оны меңгеруге педагог мамандарды даярлау, инновациялық іс-әрекеттің әртүрлі аспектілерін, білім берудің мазмұнын дамыту, жаңалықты енгізу мәселелерін Ю.С.Гершунский, В.Я.Ляудис, В.С.Лазерев, А.В.Лоренсов, Н.В.Горбунова, М.В.Кларин, П.И.Пидкасистый,

С.Н.Лактионова, Н.Р.Юсуфбекова, М.М.Поташник, А.Я.Найн, Ш.Т.Таубаева, К.Ж.Бұзаубақова, Б.Р.Айтмамбетова, Н.А.Әбішев, ал, мұғалімдерді ақпараттық, педагогикалық технологияны қолдана білуге даярлауды Т.А.Лавина, М.В.Николаевалар өз зерттеулерінде қарастырады.

Инновация – бұл педагогикалық процесс немесе білім беру мекемелерін басқаруды ұйымдастырудағы қандай да бір жаңалықтардың жемісі ғана емес, ол білім беру жүйесіндегі тәрбиелеу мен оқыту процесіне өзгеріс әкелетін өзара әрекеттер бірлестігінің нәтижесі [3, 195]. Олай болса, білім беру жүйесіндегі нәтижелі еңбекті ұйымдастырудағы педагогтың инновациялық іс-әрекеттің қажеттілігі мен берілетін білім сапасының арта түсетіні де айқын.

Инновациялық іс-әрекет – қазіргі жағдайда балалар үйлері мен мектеп-интернаттардың дамуының алғышарты болып табылады. Себебі, инновациялық іс-әрекет оқыту мен тәрбиелеу жүйесінде жаңалықтарды табу, зерттеу, қолданысқа енгізу, іс жүзінде пайдаланумен сипатталады.

Ал, орыс ғалымдары В.И.Загвязинский, В.С.Лазеревтің еңбектерінде «инновация» ұғымын білім беру жүйесінде жаңалықтарды жасап шығару, игеру, қолдану және тарату іс-әрекеті деп сипаттайды [4, 23]. Поташник М.М., Лоренсов А.В., Хомерики О.Т. «жаңалық» дегенді құрал ретінде, яғни жаңа әдіс, жаңа технология ал, «инновацияны», осы тәсілдерді меңгеру үрдісі деп санайды [5, 39-41]. Т.И.Шамова, П.И.Третьяковалардың еңбегінде «Инновация дегеніміз - жаңа мазмұнды ұйымдастыру, ал жаңалық енгізу дегеніміз – инновация үрдісін мазмұнды дамытуды, жаңаны ұйымдастыруды, қалыптастыруды анықтайды», ал, «жаңаша – деп жаңаның мазмұны, оны енгізудің әдіс-тәсілі мен технологиясын қамтитын құбылысты түсінеміз» делінген. «Инновация» энциклопедиялық сөздіктерде «жаңаша білім беру», - деп түсіндіріледі [6, 34-35].

Инновация дегеніміз – білім беру, тәрбиелеу процесіне жаңалықты енгізу, яғни жаңа әдіс-тәсілдерді, амалдарды, құралдарды, жаңа тұжырымдамаларды жасап, оларды қолдану деп анықтаған [7, 45].

Қазақстанда «инновация» ұғымын пайдалануды қазақ тілінде анықтаған ғалым профессор Немеребай Нұрахметов. Ол: «инновация, инновациялық үрдіс деп отырғанымыз білім беру мекемелерінің жаңалықтарды жасау, меңгеру, қолдану және таратуға байланысты бір бөлек қызметі» - деген анықтаманы ұсынады. Инновация мәселелерімен айналысып жүрген бірқатар ғалымдардың еңбектерін, жазған анықтамаларын қарастырып, талдай келе бұл ұғым белгілі уақыт арасында жаңашыл идеяны қайта қарау, жаңалау

дегенді білдіреді. Осыларды негізге ала отырып инновацияны «жаңалық», «жаңа әдіс», «өзгеріс», «жаңашылдық», ал, инновациялық үрдісті «жаңа әдістеме енгізу құралы» - деп түсінуге болады [8, 36].

Еліміздегі мемлекеттік білім стандарты деңгейінде оқыту процесін ұйымдастыру жаңа педагогикалық технологияны ендіруді міндеттейді.

Кез келген дамыған елдің экономикалық қуаты, халықтың өмір сүру деңгейінің жоғарылығы дүниежүзілік қауымдастықтағы орны мен салмағы сол елдің технологиялық даму деңгейімен анықталады. Яғни, экономикасы күшті дамыған елдің тәжірибесі білім беру жүйесін ақпараттандыру, экономика, ғылым және мәдениеттің қарқынды дамуының негізгі кілті екендігін көрсетуде. Осыған орай, жоғары мектепте қазіргі заманның жаңа педагогикалық, ақпараттық технологиясын терең меңгеру – әрбір жетім балалармен жұмыс жасайтын мамандарды инновациялық іс-әрекетке даярлаудың басты борышы.

Жетім балалармен жұмыс жасайтын мамандардың инновациялық іс-әрекетке даярлығын қалыптастыру – олардың жаңа педагогикалық технологияларды меңгеруінің алғышарты. Ал, жетім балалармен жұмыс жасайтын мамандардың инновациялық технологияларды меңгеруі мен оны оқу-тәрбие процесіне енгізу – бүгінгі уақыттың талабынан туындап отыр. Өйткені, инновациялық технологияны меңгеру жетім балалармен жұмыс жасайтын мамандардың іскерлігін, ізденісін туғызып, шығармашылықпен жұмыс істеуіне жол ашса, тәрбиеленушілердің білім сапасын арттыруға өз үлесін қосары анық.

Осы орайда, инновациялық, ақпараттық технологияларды меңгеру жоғары оқу орны қабырғасынан бастау алуы қажет. Ол үшін жетім балалармен жұмыс жасайтын мамандарды даярлауда жоғары оқу орындары мынадай жұмыстар атқаруы тиіс:

- ЖОО жаңа ақпараттық және телекоммуникациялық технологияға бейімделген білім берудің ғылыми-әдістемелік базасын жасау, білім саласын басқарудың жаңа формалары мен әдістерін пайдалана отырып, жоғары білім беру жүйесін жаңарту;

- жетім балалармен жұмыс жасайтын мамандарды ақпараттық қоғам жағдайында оқып-білім алуға, өмір сүруге бейімдеу;

- әлемдік ақпараттық білім кеңістігіне жоғары білім беру жүйесінің материалдық-техникалық базасын сәйкестендіре отырып кіріктіру;

- жетім балалармен жұмыс жасайтын мамандардың өз бетінше жан-жақты қосымша білім алуына, ізденуіне қолайлы жағдайлар жасау;

➤ аудиториялық сабақтарда әрбір жетім балалармен жұмыс жасайтын мамандарға интерактивтік тақтаны пайдалана отырып, жаңа педагогикалық, ақпараттық технологияны жетік меңгеріп шығуға мүмкіндік туғызу.

Сонымен қатар, жетім балалармен жұмыс жасайтын мамандарды инновациялық іс-әрекетке даярлығын қалыптастыру үшін төмендегідей жағдайлардың болуы шарт:

✓ ЖОО-дарында педагогикалық мамандар дайындауда инновацияны енгізудің құндылығын түсіну;

✓ Жоғары мектептердің материалдық-техникалық базасын күшейту: кафедралардағы компьютерлерді интернет жүйесіне қосу, оқу аудиторияларында интерактивтік тақталар санын көбейту;

✓ әрбір жетім балалармен жұмыс жасайтын мамандарды инновациялық іс-әрекетке шығармашылық мүмкіндігін ашу.

Әрбір жетім балалармен жұмыс жасайтын мамандардың инновациялық іс-әрекетін қалыптастырудың педагогикалық шарттары: инновация туралы білімі; инновацияны жан-жақты меңгеру; инновациялық іс-әрекет диагностикасын меңгеру; инновацияны тәжірибеге ендіру жұмыстары; инновацияны практикада дұрыс қолдану.

Инновация – білім деңгейінің көтерілуіне жағдай туғызады. Кейінгі кезеңде ғалымдар өз зерттеулерінде оқу-тәрбие ісіне жаңалықтарды енгізіп, тарату мәселесін қарастырады. Авторлардың көбі педагогикалық инновацияның негізгі міндеті енгізіліп отырған жаңалықтарды топтау, жіктеу деп санайды. Ол үшін ең бастысы – жоғары мектептегі білім алушы жетім балалармен жұмыс жасайтын мамандардың инновациялық іс-әрекетке даярлығын дамытуды үнемі назарда ұстап отыру қажет. Сондай-ақ, жоғары мектептегі білім мазмұнына байланысты енгізіліп отырған жаңа әдістеменің ерекше жағын көре білу, түсіне білу және оның басқа әдістемелермен қалай байланысты екенін білу керек. Бұл бағытта білім берудің әртүрлі нұсқадағы мазмұны, құрылымы, ғылымға және тәжірибеге негізделген жаңа идеялары, жаңа технологиялары бар.

Қазіргі білім беру саласындағы оқытудың инновациялық технологияларын меңгермейінше сауатты жан-жақты маман болу мүмкін емес. Педагогикалық инновацияны меңгеру жетім балалармен жұмыс жасайтын мамандардың инновациялық іс-әрекетінің кәсіби деңгейінің көтерілуіне, интеллектуалдық, адамгершілік, рухани, азаматтық және адами келбетінің қалыптасуына игі әсерін тигізіп, өзін-өзі дамытып, болашақта білім беру мекемелерінде оқу-тәрбие үрдісін тиімді ұйымдастыруына көмектеседі.

Қорыта келгенде, әлеуметтік-саяси реформалардың әлемдік тәжірибесі көрсетіп отырғандай, қоғамдық өзгерістер кезіндегі

мемлекеттің білім беру саясатында жетім балалармен жұмыс жасайтын мамандардың инновациялық іс-әрекетке даярлығын жетілдіру мәселесі бірінші кезекте тұр. Атап айтсақ, жоғары мектепті бітіруші, оның білімі мен біліктілігінің дәрежесі, кәсіби деңгейінің қандай болатынын жоғары мектеп оқытушысының жұмыс мазмұны, қызметі, білімі мен іскерлігі айқындайды, сайып келгенде мемлекеттің болашағы да осыған байланысты.

Яғни, қазіргі заман талабына сай, қоғамнан, өмірден өз орнын өз еркімен таңдай алатын, экономикалық тұрғыдан еркін ойлау қабілеті бар, тығырықтан шығатын жол таба алатын, алдын-ала істің нәтижесін болжай алатын іскер, өзіне-өзі сын көзбен қарап, баға беретін, тапқырлық қасиеті бар, инновациялық технологияларды толық меңгерген, толыққанды, дарынды маманды қалыптастыру, тәрбиелеу, даярлау керек десек, артық айтылмаған болар еді.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. – 2010. – №1118.

2 Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. – Алматы: ЮРИСТ, 2007. –22 б.

3 Инновационное обучение: стратегия и практика. /Под.ред. В.Я.Ляудис. – М., 1994. – 258 с.

4 Загвязинский В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука //Инновационные процессы в образовании. – Тюмень, 1990. – С. 5-14.

5 Поташник М. М., Лоренсов А. В., Хомерики О. Т. Управление инновационными процессами в образовании. – М., 2008. – 352с.

6 Управление развитием инновационных процессов в школе /Под ред. Т.И. Шамовой, П.И. Третьякова. – М.: МПГУ им. В.И.Ленина, 1995. – 217 с.

7 Бұзаубақова К.Ж. Жаңа педагогикалық технология. – А., Жазушы, 2004. - 208 бет.

8 Innovative methods of teaching - http://math.arizona.edu/~atp-mena/conference/proceedings/Damodharan_Innovative_Methods.pdf

Резюме

В данной статье рассматриваются вопросы подготовки специалистов к инновационной деятельности в условиях современной образовательной парадигмы.

Resume

In this article questions training of specialists for innovative activity in the conditions of a modern educational paradigm are considered.

**ИЗМЕНЕНИЯ В СЕМАНТИКЕ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ:
ТИПЫ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПЕРЕХОДА, ЯВЛЕНИЯ
ПОЛИСЕМИИ И МНОГОЗНАЧНОСТИ**

Г.К. ИСМАИЛОВА

заведующий кафедрой «Иностранная филология»,
кандидат филологических наук, доцент, профессор РАЕ,
Государственный университет имени Шакарима

К.И. ФОМИНЫХ

магистр филологии,
Государственный университет имени Шакарима

Аннотация

В данной статье рассматриваются ключевые термины и понятия в области семантической деривации, её типы и подвиды; исследуется понятие многозначности. В работе представлены два типа классификации семантических переходов зарубежных исследователей, обозначена перспективность и актуальность исследования словообразовательных процессов.

Ключевые слова: семантическая деривация, словообразовательный процесс, полисемия, семантический переход, семантический дрейф.

В настоящее время на Земле насчитывается около 5-6 тысяч языков. С развитием коммуникаций количество живых языков сокращается со средней скоростью 1 язык в две недели; насчитывается чуть более 400 языков, которые считаются исчезающими. Все эти факты свидетельствуют о неоспоримом свойстве человеческого языка как средства общения – изменчивости. Изменения затрагивают в ходе времени все системы и уровни языка – от фонетического до синтаксического [1, с.138]. В настоящее время семантические изменения в структуре слов наиболее активны в английском языке в связи с высокой частотой образования новых слов.

Специалист по английской филологии Дэвид Кристал, говоря о семантических изменениях в своей работе «The Cambridge Encyclopedia of the English Language», использует термин «semantic change», который, однако, имеет ряд синонимичных выражений у других исследователей. Знаменитый филолог А.А.Зализняк употребляет термин «семантический переход»; И.М. Некипелова и Н.А. Кузьмина пишут о термине «семантическая

деривация»; американский профессор Джон Макуортер употребляет термин «semantic drift» - «семантический дрейф». В лингвистических статьях употребляется термин «семантическая прогрессия». Между некоторыми из представленных терминов существуют определенные различия, однако, суть представленных ими явлений одна – изменения в семантике лексической единицы.

Ряд вопросов вызывает термин «семантическая деривация». Семантическая деривация рассматривается в лингвистике в целом как частное проявление деривации. Однако само понятие деривация имеет в научной лингвистической литературе разную трактовку. В узком смысле деривация представляет собой аффиксальное образование: «Образование новых слов при помощи аффиксов (или посредством дезаффиксации) согласно словообразовательным моделям, свойственным данному языку» [2, с.129]. Учёные, придерживающиеся этой концепции, выделяют следующие типы деривации:

- первичная деривация – деривация от корня;
- вторичная деривация – деривация от производной основы;
- прогрессивная деривация – аффиксация, регрессивная деривация дезаффиксация.

Широкая трактовка понятия «деривация» распространяется на процессы образования в языке любых вторичных знаков разных уровней языка, в том числе путем использования знака в новом значении [3, с.129]. В последнем случае и используется термин «семантическая деривация». Существует иная точка зрения на значение этого термина, рассматривающего его не столько как термин словообразования, сколько как термин сугубо лексики или лексической семантики. Под семантической деривацией большинство лингвистов понимают образование значений многозначного слова. Д.Н. Шмелев при этом подчеркивает обязательное наличие между этими значениями отношений производности, или, по терминологии Д.Н. Шмелева, эпидигматических отношений [4, с.132]. Тем самым семантическая деривация отграничивается от омонимии как «чисто внешнего совпадения двух или более слов, в значении которых нет ничего общего» [5, с.183]. Таким образом, понятие семантической деривации как способа развития многозначности слова противопоставляется понятию лексико-семантического способа словообразования как способа образования омонимов [6, с.32]. Такой подход находит отражение и в лексикографической практике исторических словарей. Однако, если обратиться к истории происхождения этого термина и к его общенаучному значению, можно выявить некоторое несоответствие содержания и смысла

лингвистического термина деривация узкоспециальному термину деривация, употребляющемуся в рамках других наук.

Деривация, как отмечают исследователи, до сих пор считается весьма сложным для изучения явлением, что обусловлено его многоаспектностью, связанностью с динамикой когнитивных процессов человеческого мышления. При этом ознакомление с понятием семантической деривации представляется необходимым, так как оно «помогает проникнуть в механизмы сложного процесса познания и интерпретации мира человеком и осознать язык в его глубинной сути, во всем его семантическом своеобразии» [7, с.4]. Исследователи отмечают, что в настоящее время очень активно развитие новых значений, дериваты крайне разнообразны и при этом быстро устаревают, исчезая из повседневного словоупотребления. Современная лексикография не успевает за языковой эволюцией; в теоретической лексикологии не созданы единые схемы кодификации слов, что объясняется неоднородностью семантической структуры слова, контекстуальной обусловленностью и размытостью стилистических рамок, а также неясностью в вопросе включения / невключения в словарь характерологического признака, на базе которого происходит процесс трансформации семантики слова. Вопрос, «стало ли слово фактом языкового существования или оно еще находится «в пути», является одним из сложнейших вопросов современной лексикологии» [8, с.20]. Кроме того, согласно лексикографической традиции, в качестве первого, основного значения нередко помещаются «такие, которые явно вытеснены в настоящее время другими, выделяемыми как переносные» [9, с.106]. Безусловно, деривационные процессы на разных уровнях языка связаны с появлением новых значений: «современная лингвистика, по признанию многих ученых, - это, прежде всего семантика» [10, с.98].

Представитель Института языкознания РАН Грунтов И.А. в описании «Каталога семантических переходов» даёт представленную далее подробную классификацию типов реализаций семантических переходов. Автор указывает, что схематически, семантический переход можно обозначить как пару значений, на которой определено отношение семантической производности:

1. Полисемия - многозначность, многовариантность, то есть наличие у слова (единицы языка, термина) двух и более значений, исторически обусловленных или взаимосвязанных по смыслу и происхождению. В работах по теории лингвистики много написано про различия между полисемией, многозначностью и синонимами. Но многозначность, неоднозначность и полисемия - всё указывает на существование у некоторой единицы более одного значения. Сегодня, по мнению профессора Линн Виссон, понятия «полисемия»

и «многозначность» и в английском, и в русском языке во многом совпадают.

Как указывает А.А. Зализняк, «одним из важнейших итогов развития семантической теории последних трех десятилетий является то, что многозначность стала восприниматься не как отклонение от нормы, а как одно из наиболее существенных свойств всех значимых единиц языка, как неизбежное следствие основных особенностей устройства и функционирования естественного языка» [11, с.20-45].

2. Семантическая эволюция - изменение значения слова на разных временных срезах одного и того же языка. Например, старо-французское «labouger» - «работать» - превратилось в современном французском языке в глагол со значением «пахать».

3. Когнаты - лексемы с двумя значениями, находящимися в отношении семантической производности, в родственных языках восходят к одной лексеме праязыка, в которой предположительно отсутствует соответствующая полисемия.

4. Заимствование - своего рода семантическая адаптация иноязычных слов, в ходе которой может существенно измениться значение слова. Так, например, заимствованное в румынский язык «a munci» - «работать» - восходит к общеславянскому глаголу со значением «мучить».

5. Морфологическая деривация - случаи образования новых значений при добавлении аффиксов. Например, переход 'любить' – 'любой', представленный такими реализациями как, например, «lieben» (любить) / «beliebig» (любой) – в немецком языке; «querer» (любить) / «cualequier» (любой) – в испанском языке.

6. Грамматикализация - это отношение устанавливается между лексемой и конструкцией, включающей данную лексему и передающую грамматическое значение. Так, португальский глагол chegar - «приходить» - используется в составе грамматической конструкции с инфинитивом со значением «начинать делать».

7. Семантические кальки часто описываются просто как буквальный поморфемный или пословный перевод иноязычного слова или выражения. Представляется, что семантические кальки, в действительности, являются не чем иным, как заимствованием из другого языка непосредственно семантического перехода. Сама возможность заимствования семантического перехода говорит о том, что семантический переход представляет собой особую сущность, отдельную единицу языковой системы, заслуживающую внимания лингвистов.

К данной классификации семантических переходов представляется необходимым добавить энантиосемию, так как её можно рассматривать как результат семантического переосмысления

слова, изменения его эмоциональной окраски – это наличие противоположных значений у одного и того же слова. Такое явление наблюдается у многозначных слов, которые могут иметь взаимно исключающие друг друга значения.

Несколько иная классификация семантических изменений представлена в «TheCambridgeEncyclopediaoftheEnglishLanguage». В частности, Дэвид Кристал выделяет четыре в особенности важные категории:

1. «Extension» или «generalization» - расширение значения лексемы. Многочисленные примеры этого процесса можно найти в религиозной сфере, где «office», «doctrine», «novice», а также многие другие термины получили обобщенное, светское значение.

2. «Narrowing» или «specialization» - сужение значения лексемы. Например, «engine» до определенного времени использовалось в общем смысле как «механическое устройство» - «mechanicalcontrivance», однако со времен Промышленной Революции получило более узкое значение - «mechanicalsourceofpower».

3. «Amelioration» - развитие лексемой положительного значения одобрения. Слово «revolutionary», ассоциировавшееся с нежелательной сменой существующего положения вещей, теперь широко используется в рекламе как показатель желаемых новшеств и изменений – «asignalofdesirable novelty».

4. «Pejoration» или «deterioration» - развитие лексемой отрицательного значения неодобрения. Так, среднеанглийское «villein» имело нейтральную окраску, означая крепостного, в то время как современное «villain» приобрело негативное значение – «злодей».

Похожую терминологию использует профессор Джон Макуортер. В американской лингвистике преобладают такие понятия о полисемии, как «semantic broadening» - расширение семантического поля слова, «semantic narrowing» - сужение семантического поля слова - и «semantic drift» - семантический дрейф - изменение старого значения в течение длительного периода времени настолько, что современное значение уже не имеет ничего общего с предыдущим. Анализ трудов в области лингвистики показывает значительное количество всевозможных вариантов образования и категорий полисемии. Например, существует термин «склеивание» - это объединение в одном слове двух разных, но не взаимоисключающих друг друга понятий; «сплав» - совмещение прямого и переносного значений в одном слове.

Семантическая деривация наряду со словообразовательной деривацией и заимствованиями является одним из ключевых способов образования неологизмов в языках мира. Относительно

глубинных причин появления новых лексических единиц необходимо выделить две основные причины: 1) появление новых жизненных реалий; 2) изменения в процессе функционирования лексических единиц. Языки постоянно порождают и развивают новый лексический материал, однако зачастую эти процессы происходят слишком медленно. Например, явление грамматикализации занимает десятки и сотни лет, по истечении которых возможно судить о лексических изменениях в структуре языка. Однако это относится не ко всем явлениям подобного рода. В частности, современный английский язык богат различными примерами семантических изменений. Существование различных классификаций семантического перехода, а также богатая терминология в данной области зачастую затрудняют однозначную трактовку случаев семантических изменений. Однако представляется возможным обозначить конкретные случаи изменения лексических значений, провести анализ каждого примера для правильного употребления и понимания лексических единиц на практике.

Список литературы

1 Crystal, David. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. – CUP, 2000. – 489 с.

2 Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. - М.: Сов. энцикл., 1999. – 428 с.

3 Амирова Т.А., Ольховиков Б.А., Рождественский Ю.В. История языкознания. - М.: Академия, 2007. – 415 с.

4 Шмелёв Д.Н. Современный русский язык: Лексика. - М.: КомКнига, 2006. – 289 с.

5 Апресян Ю.Д. Избранные труды. - М.: Восточная литература РАН, 2000. Т. 1: Лексическая семантика. – 456 с.

6 Прохорова В.Н. Полисемия и лексико-семантический способ словообразования в современном русском языке. - М.: Изд-во МГУ, 1999. – 234 с.

7 Пономарева О.Б. Когнитивные и прагматилистические аспекты семантической деривации (на материале русского и английского языков. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук. - Тюмень, 2007. - 48 с.

8 Агеева Ю.В. Роль экстралингвистических факторов в сфере семантической деривации // Языковая семантика и образ мира, Казань. www.kcn.ru/tat_ru/science/news/lingv_97/n83.htm 2001.

9 Шмелев Д.Н. Современный русский язык: Лексика. – М., Просвещение, 1999. – 345 с.

10 Николаева Т.М. Актуальные процессы семантического словообразования в русском литературном языке конца XX века //

Семантическая деривация и ее взаимодействие с морфемной. - Омск, Омский государственный университет, 2003. – 113 с.

11 Зализняк А.А. Феномен многозначности и способы его описания. Вопросы языкознания. - М., 2004. - № 2. -45 с.

Түйін

Бұл мақалада семантикалық деривацияға қатысты негізгі терминдер мен түсініктер, оның түрлері мен тармақтары қарастырылады, көп мәнділік түсінігі зерттелінеді. Жұмыста сөзжасам үдерісінің болашағы мен өзектілігі көрсетілген.

Resume

In the given article the authors investigate the key terms and concepts in the semantic derivation, its types and subtypes and study the concept of polysemy. The paper includes two types of classification of semantic transitions presented by international researchers, the authors shows the potential and the relevance of the study of derivational processes.

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

М.Ж. ТУСУПБЕКОВА

кандидат педагогических наук, доцент,
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева

Аннотация

Статья посвящена организации индивидуально-дифференцированного подхода обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей. На основе выдвинутых направлений автором выявлены три типа дифференциации, приемлемые для работы со студентами неязыковых специальностей: дифференциация по времени обучения, дифференциация по условиям обучения и дифференциация по образовательным целям.

Ключевые слова: дифференциация, основные направления, тенденции. профессиональные умения, индивидуальный подход.

Современные тенденции в развитии обучения обуславливают поиск новых форм и методов организации индивидуально-дифференцированного подхода обучения студентов английскому языку в высших учебных заведениях. Все большее значение приобретает личностный подход к обучению английского языка, так как он позволяет максимально раскрыть всю многогранность и неповторимость индивидуальных особенностей студента, что, в свою очередь, предоставит ему в дальнейшем возможность самореализации в быстро меняющейся социальной среде. Ориентация на способности и склонности студента, стремление научить его самостоятельно собирать информацию на английском языке, анализировать ее и применять на практике, соотносить с реальным миром требуют от преподавателей высшей школы неординарного, творческого подхода к работе.

Проанализировав работы ведущих педагогов и ученых: Т.А. Аксеновой [1], Н.М. Жуковой [2], А.В. Ивановой [3], Е.И. Николаева [4], А.Н. Николаевой [5], М.В. Сеницыной [6], М.В. Шнейдерман [7], мы сделали вывод, что дифференциация и индивидуализация должны рассматриваться одновременно, в форме индивидуально-дифференцированного подхода. При организации индивидуально-дифференцированного подхода обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей

преподаватель выполняет роль тьютора самостоятельной деятельности студентов, компетентного консультанта и помощника. Его профессиональные умения направлены не просто на контроль знаний умений и навыков студентов, а на диагностику их деятельности, чтобы вовремя помочь квалифицированными действиями устранить намечающиеся трудности в познании и применении знаний.

Индивидуально-дифференцированный подход обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей предусматривает подготовку и знания обучающегося по английскому языку, его способности и задатки, а также потенциальное интеллектуальное развитие обучающегося.

Существуют ряд проблем организации индивидуально-дифференцированного подхода обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей: типологические и стандартизированные программы, рассчитанные на «усредненного занимающегося», как правило, не дают возможности уделить должного внимания индивидуальным способностям студентов. В результате процесс индивидуально-дифференцированного подхода обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей реализуется стихийно, т.е. обучение сводится к механическому освоению материала, не развивается самостоятельность мышления к творчеству, самосовершенствованию и самовоспитанию.

Для решения вышеупомянутых проблем при индивидуально-дифференцированном подходе обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей необходимо:

- обновить учебно-методическое обеспечение в образовательных учреждениях в соответствии с современными условиями и требованиями;
- усилить языковую подготовку обучающихся;
- изменить принципы организации обучения и роли обучающегося в нем от пассивного «получателя» знаний, умений, навыков к активному субъекту познавательного процесса;
- способствовать развитию обучающегося как личности и субъекта деятельности для формирования ценностных жизненных ориентиров.

В настоящее время в связи с переходом на кредитную систему обучения, т.е. обучения на основе выбора и самостоятельного планирования обучающимися последовательности изучения дисциплин с использованием кредитов, одно из центральных мест в обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей занимает индивидуально-дифференцированный подход обучения.

На наш взгляд, индивидуально-дифференцированный подход при кредитной системе обучения дифференцирует учебный процесс

и предоставляет студентам право выбора учебной деятельности; предлагает студенту совместно с преподавателем выделить объем и содержание учебного материала для изучения; позволяет студентам превратиться в активных участников процесса обучения и лучше усвоить учебный материал.

В типологии форм индивидуально-дифференцированного подхода существуют несколько направлений:

- образовательные цели;
- уровень выполнения задания;
- первоначальный уровень студента;
- время обучения;
- содержание обучения;
- последовательность учебного материала;
- структура учебного материала;
- подход к обучению;
- виды учебной деятельности;
- применение знаний;
- оценка.

На основе этих направлений нами выявлены три типа дифференциации, приемлемые для работы со студентами неязыковых специальностей: дифференциация по времени обучения, дифференциация по условиям обучения и дифференциация по образовательным целям.

Дифференциация по времени обучения предполагает прохождение учебного курса в индивидуальном различном темпе: убыстренном (акселерация) и замедленном (ретардация). На практике прохождение учебного курса в индивидуальном различном темпе используется мало. Это связано с жестким планированием учебного материала и повсеместным существованием системы занятий, дающей минимальные возможности для организации такого типа обучения. Например, когда обучающийся не успевает выполнить задание в течение занятия и должен доделывать дома, речь идет о *дифференциации по времени обучения*. Когда же обучающемуся была дана свобода выбора, и он мог сам определить, сколько времени будет работать над заданием и когда его закончит, - это тоже дифференциация по времени обучения (последний пример особенно часто встречается в университетах).

Индивидуальная дифференциация по условиям обучения исходит из того, что преподаватель использует разные способы или разные учебные материалы при обучении английскому языку разных подгрупп внутри группы. Она осуществляется во всех формах групповой работы (фронтальной, подгрупповой и индивидуальной). Когда преподаватель использует разные способы или разные учебные материалы при обучении разных групп обучающихся, мы

можем говорить о *дифференциации по условиям обучения*. Например, преподаватель может считать, что одной группе обучающихся лучше дать задание для совершенно самостоятельной работы, другой дать подсказки, третьей предложить выполнить задание в малой группе. Можно также говорить о дифференциации по условиям обучения, если преподаватель использует разные материалы для разных групп при преподавании одного и того же предмета.

Дифференциация по образовательным целям предлагает распределение по подгруппам обучающихся для обучения по нескольким планам или программам (альтернативные предметы по выбору, углубленное изучение ряда предметов по выбору, факультативные занятия). Данный тип дифференциации требует от обучающихся осознания целей и достаточно четкой и устойчивой сформированности интересов к английскому языку. Дифференциация по целям определяется формированием подгруппы, группы или потока. Существуют гетерогенные и гомогенные группы. Например, если речь идет о подгруппах *с единым уровнем* тех или иных способностей обучающихся, то это – *гомогенные группы*. Если же объединяются обучающиеся со *смешанными* способностями, то речь идет о *гетерогенных* подгруппах. Этот аспект рассмотрения дифференциации достаточно актуален в практической деятельности в современных вузах, так как сейчас распространяется мнение о необходимости обучения в гомогенных подгруппах. Обучающиеся могут выбирать между «обычным» потоком со стандартным набором общеобразовательных предметов и потоком с углубленным изучением гуманитарных дисциплин. Это пример *дифференциации по целям обучения*: для каждого потока устанавливаются собственные образовательные цели.

Таким образом, на основе анализа изученной литературы по проблеме индивидуально-дифференцированного подхода обучения можно сделать следующие выводы, важные для обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей:

во-первых, необходимо планировать заранее весь педагогический процесс, чтобы в обучении преобладали не только нормативные способы учебной деятельности, но и индивидуальное выражение;

во-вторых, обосновать выбор педагогом средств дифференциации с учетом потребностей и уровня развития личности;

в-третьих, использовать такие технологии обучения, которые позволяют учитывать зависимость активности в обучении от индивидуальных качеств личности. Именно в таком раскрытии позитивных интеллектуальных возможностей обучающегося и

заключается смысл индивидуально-дифференцированного подхода обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей.

Список литературы

1 Аксенова Т.А. Уровневая дифференциация как условие личностно-ориентированного подхода к учащимся. Автореферат дисс....на соискание ученого степени канд.пед.наук. –М., 2006. – 32 с.

2 Жукова Н.М. Индивидуализация и дифференциация обучения студентов в вузе. Дисс....канд.пед.наук. –М., 2006.- 233 с.

3 Иванова А.В. Дифференциация обучения в высшей школе США. Дисс....канд.пед.наук. –М., 2003.- 176 с.

4 Николаев Е.И. Дифференциация как педагогическая технология повышения интереса к знаниям: на примере обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. Автореферат дисс...на соискание ученой степени канд.пед.наук. –М., 2006.- 28 с.

5 Николаева А.Н. Индивидуальный подход в обучении неродным языкам. Дисс....канд.пед.наук. –М., 2005.- 191 с.

6 Синицына М.В. Предпрофессиональная дифференциация как условие повышения качества обучения иностранному языку. Дисс...канд.пед.наук. –М., 2003.-180 с.

7 Шнейдерман М.В. Системная дифференциация знаний как средство индивидуализации обучения учащихся. Дисс.канд.пед.наук, -М., 2003. - 153 с.

Түйін

Мақала авторы жоғары оқу орындарының тілдік емес факультет студенттеріне арналған ағылшын тілін саралап оқыту жолдарының негізгі бағыттарын анықтайды.

Resume

The author of the article determines the main directions of the differentiated approach to the study of the English language for the students of the non-language departments of higher institutions.

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫ МЕН МЕКТЕП САБАҚТАСТЫҒЫ НЕГІЗІНДЕ БІЛІМАЛУШЫЛАРДЫҢ ТАНЫМДЫҚ ҚАБІЛЕТІН ДАМУЫ

Қ.Қ. МҰҚАНОВА

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент
Шәкәрім атындағы мемлекеттік университеті

Аннотация

Мақалада білімалушылардың жеке тұлға ретінде қалыптасып, олардың мүмкіндіктері мен қабілеттерін, шығармашылығын жан-жақты дамыту мәселесі қозғалады. Жоғары оқу орны мен мектеп арасындағы сабақтастықтың мәні мен мазмұны көрсетіледі.

Жоғары оқу орны мен мектеп арасындағы әдіс-тәсілдік сабақтастық қалыптастыруда жобалап оқыту әдісінің тиімділігі айтылады.

Жобалап оқыту әдісі білімалушының жеке тұлғалық қабілеттерін заманауи талаптарға сай дамытуға, шығармашылық, танымдық қабілеттерін жан-жақты жетілдіруге жол ашатын жаңа оқыту түрінің бірі ретінде қарастырылады.

Түйін сөздер: білімалушылар, жобалап оқыту, сабақтастық, шығармашылық, танымдық қабілет, ғылыми-зерттеу қызметі, ғылыми-ізденушілік.

Бүгінгі таңда білім мекемелерінің алдына білімалушыларға берілетін білім мен тәрбие сапасын көтеру, жақсарту және дамыту міндеттері қойылып отырғаны белгілі. Өйткені біздің қоғамға өздігінен алдына мақсат-міндеттер қойып, оны өз бетімен шешу үшін шығармашылықпен әрекет ететін жан-жақты дамыған тұлға қажет. Бұндай тұлға қалыптастырып, ары қарай дамуына бағытталған білім мазмұнына көптеген өзгерістер, әдіс-тәсілдер енгізілуде.

Жоғары оқу орындары мен орта мектептің өзара ынтымақтастығы арқылы білім берудің, білім мазмұнына өзгерістер енгізудің жоғары сапасына қол жеткізуге болады. Жоғары мектепте де, орта мектепте де білім беру және тәрбие жұмыстары жеке тұлғаның дамуына толық бағытталған деп айта алмаймыз. Сондықтан білімалушыларға жеке тұлға ретінде қарап, олардың мүмкіндіктері мен қабілеттерін, шығармашылығын жан-жақты дамыту алдағы уақыттағы негізгі мақсаттардың бірі. Бұл мақсатқа қол жеткізуде жоғары оқу орны мен мектеп арасындағы сабақтастықтың мәні мен мазмұнын айқындап, дамытудың маңызы

зор. Себебі қажетті білікті маманды даярлау мәселесі орта оқу орындарынан бастау алып, жоғары сыныптарда басталып, студенттік кезеңмен ұштасу керек. Жоғары оқу орны мен мектеп арасындағы әдіс-тәсілдік сабақтастық білімалушылардың танымдық, шығармашылық ізденімпаздығының, қызығушылығының қалыптасуына тікелей әсер етеді. Сонымен бірге бірінші курсқа түскен студенттің жоғары оқу орнында өз орнын тауып, жылдам үйреніп қалыптасып кетуіне мүмкіндік береді.

Қазіргі кезеңде орта және жоғары мектеп арасындағы өзіндік талаптар көптеген қиындықтар тудырып отыр. Көпшілік бірінші курс студенттері алғашқы кездері өзіндік жұмыс жасау дағдыларының болмауынан үлкен қиындықтарды басынан кешеді, олар дәрісті конспектілей алмайды, оқулықтармен жұмысты, алғашқы бастаулардан білімді тауып және іздестіре алмайды, үлкен көлемді ақпаратты қорытындылай алмайды, өз ойын нақты және анық айтып бере алмайды.

Жоғары оқу орнында қалыптасқан әдістеменің өзіндік ерекшелігі, яғни кешегі оқушы бүгінгі студентке қойылатын жаңа талап, ақпараттың көптігі, уақытын соған сай жоспарлай алмау, өз бетінше жұмыс жасау және өзін-өзі бағалау тәжірибесінің болмауы бірінші курс студенттерінің көңіл-күйіне, өз-өзіне деген сеніміне әсер етіп, күйзеліске ұшырауына әкеліп соқтырады. Ал мектептен өз бетімен жұмыс істеуге дағдыланған бірінші курс студенті үшін еш кедергі болмайды [1, 115]. Сондықтан ЖОО мен мектеп арасындағы әдіс-тәсілдік сабақтастық студенттің оқу үрдісіндегі белсенділігін қалыптастыруға мүмкіндік береді. Студенттің жеке бағдарлы жұмыс жасауына, оқытушы мен бірінші курс студенті арасындағы психологиялық ахуалдың дұрыс қалыптасуына жағдай жасайды. Бұл жердегі негізгі міндет студенттің өз бетінше жұмыс жасау, өз бетінше әрекет ету қабілетін дамыту болып табылады. Оқытушы студенттердің танымдық әрекетін ұйымдастырушы мен үйлестіруші ролінде болады. Студент оқытушы көмегімен білімді өз бетінше игереді, оқу үрдісінің нәтижесіне өзі жауапты екенін сезінеді және алған білімнің өздерінің кәсіби дамуына, кәсіби өсуіне, қойылған мақсатқа жетуге маңызды рөл атқаратынын ұғынады.

Жоғары оқу орнына түскен күннен бастап бірінші курс студентіне жалпы оқу құзыреті стратегиясы кешенін игеруге көмек көрсету керек. Ондай стратегияға ойлау қабілетіне негізделген, яғни топтау, ассоциация, логикалық байланыс құру сияқты есте сақтау стратегиясын, когнитивті стратегиясын (талдау, дәйектеме), компенсаторлы (болжау, өңдеу), метакогнитивті стратегиясы (жоспарлау, өзін-өзі бақылау, өзін-өзі бағалау) жатқызуға болады. Оқытушы білімалушыны оқу үрдісінің белсенді мүшесіне айналдыра отырып, оны қатаң тәртіпке бағынышты объектіден басқалармен

өзара тең дәрежеде әрекет ете алатын, өз оқу іс-әрекетін, білігі мен дағдысын реттеуге құқылы оқу үрдісінің белсенді субъектісіне айналдырады және оның барлығы студенттің жеке қажеттілігіне, жеке қабілетіне, қабылдау деңгейіне тікелей байланысты болады.

Әдетте, дәстүрлі оқыту түрінде оқытушы оқу үдерісін басқарушы, оқу үдерісінің негізгі бөлігі болып табылады. Оқу мазмұнын, оқытудың әдіс-тәсілдерінің барлығын тек оқытушы анықтайды. Білімалушылар сол тәртіпті, тіпті ол оқу әрекетін қызықтыруға арналған белсенді ойын түрлері болса да, білімалушы оқытушының талабын орындаушы ретінде ғана болады. Оқу нәтижесі төменгі көрсеткіш көрсетсе немесе сәтсіздікке ұшыраса да жауапкершілік оқытушыға жүктеледі. Ал жобалап оқыту әдісі бойынша жоба жұмысын орындау барысында оқытушы үйлестіруші, сарапшы рөліне ауысады. Әрине, жаңа әдіс-тәсілдер енгізу арқылы студенттің өз бетінше жұмыс жасау әрекетін белсендіру, белсенділіктерін арттыру, танымдық қабілеттерін жетілдіру күрделі міндеттердің бірі.

Жалпы оқу құзыреті стратегиясын тиімді игеріп, жоғары оқу орны мен мектеп арасындағы әдіс-тәсілдік сабақтастық қалыптастыруда бүгінгі таңда жобалап оқытудың тиімділігі жоғары, өйткені жобалап оқыту әр білімалушының жеке шығармашылық қабілеті мен талантын ашуға мүмкіндік береді. Жоба жұмысын орындауды мектеп қабырғасынан бастап үйреніп келген білімалушы үшін жоғары оқу орнында ары қарай білімін жалғастыру қиындық тудырмайды.

Жоба орындау барысында жоғарыда аталып өткен барлық ойлау жүйесі (механизм) когнитивті және компенсаторлы стратегия іске қосылады, әрбір зерттеу мәселелерінің әр студент үшін маңыздылығы артады, студенттің ой қиялы дамиды, олардың белсенділіктері жетіледі, өз істеген істері үшін жауапкершілігі артады, сондай-ақ жоспарланған өздік жұмыстарды өз уақытында және сапалы орындауға жол ашылады [2, 44].

Жобалап оқыту әдістемесінің тағы бір жағымды жағы тәжірибеге бағытталғандығында, яғни нақты өнім алу, топтық, ұжымдық, жекелей жұмыс түрлерін, әртүрлі іс-әрекет түрлерін қамти алатындығында. Мақсаттылыққа, еңбексүйгіштікке, табандылыққа, төзімділікке тәрбиелеу, топта жұмыс жасай алу және топпен тіл табыса алу оқу үрдісінің ажырамас бір бөлігі. Бірінші курс студенттеріне кіші жобалармен жұмыс жасату өте тиімді, себебі оқу үрдісінде студент пен оқытушының рөлі ауысады. Енжар, жалқау студент белсенді, қойылған мәселелерді өз бетінше анықтап, қажетті материалдарды іріктеп, талдау жасайтын белсенді студентке айналады. Студенттер кіші топтарда жұмыс жасауға дағдыланады, өйткені жобалап оқытудың негізі топтық жұмысқа құрылған. Топпен

жұмыс жасауда ортақ мақсатқа қол жеткізу үшін студентке өз мінез-құлқын, өзінің жеке қасиеттерін реттеу қажеттігі туындайды.

Бірінші курс студентінің үйренетін пән, материал бойынша өзіндік талдау жасауына негіз болатын сыни ойлау дағдысын қалыптастыру өте күрделі. Топпен жұмыс жасау барысында студенттің жауапкершілігі артады. Себебі ол өзі жеке орындайтын жұмыс бөлігінің нәтижесі, басқа кіші топтардың орындаған жұмыс нәтижесіне әсер етеді, сондықтан студент өз жұмыс бөлігін асқан жауапкершілікпен орындайды. Студентке топпен жұмыс жасату барысында оның қандай командада жұмыс жасағысы келетінін де ескеру қажет. Оның да жұмыс нәтижесіне тигізетін әсері үлкен. Ол студенттердің психологиялық жайлы ортада жұмыс жасауына бірден-бір әсері болады. Бірақ топқа бөлу кезінде үлгерімі жақсы студент пен үлгерімі орта деңгейдегі студенттерді араластырып аралас топ құру қажеттігін ескеру керек. Бірыңғай үлгерімі жақсы немесе бірыңғай үлгерімі төмен топ студенттерімен топ құруға болмайды.

Жобаның қойылған мақсатқа жетіп, нәтижелі болуына көптеген факторлардың әсері бар. Құрылған топ алдымен бір командаға айналу керек, әр топ мүшесі өзінің жауапкершілігін сезінуі керек, жоғарыда атап өткендей, әр топ мүшесінің жасаған жұмысы басқа топ мүшелерінің жұмыс нәтижесіне тікелей әсер етеді. Ортақ мақсатқа қол жеткізу үшін әрбір топ мүшесі қажетті ақпаратты жинайды, өңдейді. Жобалап оқытудағы негізгі мақсат – студенттерге жоба жұмысын орындату арқылы өздері іріктеп, талдаған ақпараттарын айтып беру емес, оны іс-тәжірибеде қолдануға бағыттау. Сол арқылы студенттің шығармашылық ойлау қабілеттерін қалыптастыруға, белсенділіктерін дамытуға мүмкіндік алу [3, 12].

Өз жобаларын жоғары деңгейде қорғау үшін студенттер әртүрлі жаңа технологияларды қолданады. Мысалы, ақпаратты графикалық немесе мультимедиалық жеткізу сервері (мультимедиалық коллаж, интеллект-карта т.б.), PowerPoint, Azегі және ISSN 5 форматында т.б. өз жобаларын қызықты, нәтижелі көрсетілімдерге айналдыра алады. Бұндай жағдайда, тіпті өте енжар студенттің өзі шығармашылық топтың құрамында белсенді қатысушыға айналады. Ұжымда жұмыс жасау студенттің өзін-өзі дұрыс бағалауға және бағасын көтеруге мүмкіндік береді. Жобалап оқыту әдісін студенттер бойында жаңашылдық, сыншылдық, төзімділік, икемделгіш сияқты қасиеттерді қалыптастыратын нәтижелі әдістердің бірі ретінде қарастыруға болады.

Ғалым С.В.Масловская жоба жұмысын орындау барысындағы білімалушы мен оқытушының өзара әрекетін жіктеп көрсетіп берген [4]. Ғалымның жоба жұмысын орындау барысындағы білімалушы

мен оқытушының өзара әрекеті жұмыс барысында негізге алынды және оны төмендегі кесте негізінде көрсетуге болады:

Кезеңі	Оқытушының іс-әрекеті	Білімалушының іс-әрекеті
1. Жоба тапсырмасының кезеңі		
1.1 Жоба тақырыбын таңдау	Оқытушы тақырыптар таңдап, білімалушыларға ұсынады	Білімалушылар ұсынылған тақырыпты талқылап, ортақ шешім қабылдайды
	Оқытушы білімалушылардың өздерінің бірлесе отырып тақырып таңдауына ұсыныс жасайды	Білімалушылар кіші топта оқытушымен ақылдаса отырып тақырып таңдайды және барлық топқа талқылауға ұсынады
	Оқытушы білімалушылар ұсынған тақырыптарды талқылауға қатысады	Білімалушылар жеке өздері тақырыптар таңдап, топқа талқылауға ұсынады
1.2 Жоба тақырыбының тақырыпшаларын анықтау	Оқытушы алдын ала тақырыпшаларды анықтап, білімалушылар таңдауына ұсынады	Әр білімалушы тақырыпшаны өзі таңдайды немесе жаңа тақырыпша ұсынады
	Оқытушы білімалушылардың жоба тақырыпшаларын талқылауға қатысады	Білімалушылар талқылауға белсенді қатысады және тақырыпшалар ұсынады. Әр білімалушы соның біреуін таңдап алады
1.3 Шығармашылық топ құру	Оқытушы білімалушылардың таңдап алған тақырыптарына сай топ құрауын ұйымдастырады	Білімалушылар өздері өз ролдерін анықтап, кіші командаларға бөлінеді
1.4 Зерттеу жұмысына материал дайындау	Егер жоба өте күрделі болса, онда оқытушы алдын ала ізденіс жұмысына қажетті әдебиеттер мен тапсырмаларды ұсынады	Білімалушылар тапсырмалар дайындауға қатысады және командада талқылайды
	Оқытушы талқылауға қатысады	Білімалушылар алдымен кіші топтарда, одан кейін топта зерттеу жұмыстарының нәтижесін ұсыну үлгісін: видеофильм, альбом, табиғи үлгілер, т.б. талқылайды
2 Жобаны орындау	Оқытушы кеңес береді, олардың жұмысын үйлестіреді, ынталандырады	Білімалушылар ізденушілік жұмыстарды орындайды
3 Алынған нәтижені рәсімдеу	Оқытушы кеңес береді, олардың жұмысын	Білімалушылар қабылданған тәртіпке сай

	үйлестіреді, ынталандырады	алдымен кіші топта, одан кейін басқа топтармен біріге отырып нәтижені рәсімдейді
4 Презентация	Оқытушы сараптама жасауды ұйымдастырады (мысалы, сарапшы ретінде басқа оқытушыны, топты т.б. шақырады)	Өз жұмыстарының нәтижесін баяндайды
5 Рефлексия	Білімалушылардың білімін ескере отырып бағалайды	Басқаларды бағалай отырып, өзіне баға береді.

Жобалап оқыту әдісін жеке тұлғаға бағытталған даралап оқыту формасына да, ұжымдық оқыту формасына да жатқызуға болады. Жобалап оқыту әдісі оқытудың екі формасын да іске асыруға мүмкіндік береді. Өйткені жоба жұмысын білімалушы жеке өзі орындауы да немесе топпен орындауы да мүмкін. Даралық сипатта орындалатын жоба жұмысының өзіндік айырмашылықтары бар. Жоба жұмысы орындалу мерзіміне қарай қысқа мерзімді (2-3 сабақтық, 2-3 апталық) және ұзақ мерзімді (тоқсандық немесе жылдық) болуы мүмкін. Ал мазмұндық сипаты жағынан ғылыми-ізденіс және қолданбалы-практикалық болып екіге бөлінеді. Көпшілік жағдайда ғылыми-ізденіс жобалары ұзақ мерзімге жоспарланса, қолданбалы-практикалық жобалар қысқа мерзімде орындалады. Жобаның қандай түрінде болсын зерттеушілік пен шығармашылық басты орын алады. Шығармашылық жұмыстар білімалушылардың өз беттерімен іздену, зерттеу, қорытынды жасау іс-әрекетіне түрткі жасай отырып, оларды ғылыми ізденіске жетелейді.

Жобалап оқыту әдісін қолдану барысында білімалушылардың әртүрлі дерек көздері арқылы өзіндік ізденуі негізінде білім жетілдірулеріне жағдай жасалады, меңгерген білімдерін танымдық және практикалық міндеттерді шешуде қолдана алуға үйренеді, әртүрлі топтарда жұмыс жасау арқылы қарым-қатынас жасауға дағдыланады, зерттеушілік қабілеттерін жетілдіреді, жүйелі ойлау қабілеттерін дамытады. Және жобалап оқыту әдісімен мектептен таныс, онымен жұмыс жүргізе білетін бірінші курс студенті үшін шығармашылық, ғылыми-ізденушілік қабілетін одан әрі жетілдіру, ең бастысы, өзіндік жұмыс жасау, жоғары оқу орны талабын орындау оңайырақ болады.

Болашақ ұрпақты шығармашылықпен ойлауға дағдыланған, халықаралық деңгейде бәсекеге түсе алатын білікті маман етіп дайындау және тәрбиелеу мұғалімдер мен оқытушыларға байланысты. Демек, мектеп пен жоғары оқу орындары арасындағы әдістемелік ынтымақтастық, әдіс-тәсілдік сабақтастық жалғасын табуы тиіс.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Логинова Е.А. Роль самостоятельной работы студентов гуманитарных направлений в формировании ключевых компетенций в процессе изучения иностранного языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. –Тамбов: Грамота, 2015. -№3. - 112-116 с.
- 2 Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса // Школьные технологии, 2006. №6.- 43-46с.
- 3 Сатбекова А.А. Қазақ тілін өзгетілді дәрісханада жобалай оқыту технологиясының ғылыми-әдістемелік негіздері (гуманитарлық бөлім): Пед.ғыл. докт... дис. – Алматы, 2009. – 340 б.
- 4 [http:// www. ipkpro. aanet.ru/ipk_tehn.html](http://www.ipkpro.aanet.ru/ipk_tehn.html) Современные педагогические технологии.

Резюме

В статье рассматривается роль проектного обучения в реализации научно-исследовательских способностей обучающихся.

Resume

In this article the role of project-based learning in the implementation of research abilities of students, is considered.

**АКТУАЛЬНОСТЬ ТРАНСКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА В
УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ В ЕВРАЗИЙСКОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО**

А.Б. АБИБУЛАЕВА

доктор педагогических наук, профессор кафедры
«Социальная педагогика и самопознание»,
Евразийский национальный университет им.Л.Н.Гумилева

Г.М. РАКИШЕВА

докторант специальности
6D010300 «Педагогика и психология»,
Евразийский национальный университет им.Л.Н.Гумилева

Аннотация

В статье анализируется современный этап развития казахстанского общества и образования в контексте интеграции в евразийское образовательное пространство, требующее трансформации мышления. Авторами рассматриваются история возникновения, анализируются причинно-следственные связи распространения феномена «транскультура» в социально-гуманитарной отрасли научного знания. На основе изучения философского видения данной проблемы казахстанскими и зарубежными учеными авторами предлагается и доказывается перспективность и актуальность транскультурного подхода в образовании, отвечающая современным требованиям в условиях постиндустриального общества.

Ключевые слова: интегральное мировоззрение, казахстанская идентичность, евразийское образовательное пространство, транскультурный подход.

Современный этап развития казахстанского общества характеризуется укреплением и развитием казахстанской идентичности и единства. Острой необходимостью становится переосмысление понимания идентичности, самобытности культуры, а именно не консервация обычаев и традиций, а скорее укрепление ее интеллектуальной основы, вокруг которой образуются и наращиваются новые взаимосвязи, позволяющие сформировать новое интегральное мировоззрение.

К выводу о неизбежности процесса формирования интегрального мировоззрения у современного человека в условиях глобализации приходит в своих работах казахстанский ученый З.К.Шаукенова. Понимая под интегральным мировоззрением такое

видение и восприятие мира, где признается единство через разнообразие, современный казахстанец, по мнению этого ученого, должен последовательно, целеустремленно и практически духовно изменять свой внутренний мир в соответствии с его человеческим предназначением [1, с.34]. В частности, рассматривая подходы к обоснованию нового интегрального мировоззрения в трудах отечественных и зарубежных философов, среди которых А. Лекторский, А. Зудин, В.С. Степин, М.Т. Степанянц, Н.С. Розов, В.Н. Сагатовский, Ш. Шуммейл, Ш. Малик, М. аш-Шихаби, М. Али Садат, Э. Саид, И.З. Алиева, З.А. Мукашев, А.А. Хамидов и др., З.К. Шаукенова указывает на смену установок в отношении «Человек - Мир» в условиях перехода от антропоцентризма к антропокосмизму.

Антропокосмизм как философское и общенаучное воззрение в педагогической науке оформилось в теорию формирования глобального мышления, направленного на постановку и мирное решение общечеловеческих проблем и понимание себя как активной частицы мироздания [2]. В свою очередь антропокосмизм является системообразующим принципом ноосферного мировоззрения.

Учение о ноосфере (сфере разума) В.И. Вернадского положило начало формированию нового мировоззрения человечества в XXI веке. Указывая на мощную геологическую силу всего человечества, В.И. Вернадский ставит вопрос о перестройке биосферы в интересах свободномыслящего человечества как единого целого. И отмечает по большей части бессознательность характера этих действий со стороны человека, которая приводит к изменению лика Земли [3, с.479, 481]. В таком контексте человеку отводится роль не центра вселенского круговорота, а лишь части биосферы как области жизни, где человек физически не может быть независимым ни на один миг. Нависшая в XX веке реальная угроза глобальной экологической катастрофы, грозящая всему человечеству, послужила своеобразной точкой невозврата к прежнему видению и потребительскому восприятию мира.

Таким образом, можно заключить, что предтечей формирования нового интегрального мировоззрения является именно экологический подход, который изменил угол зрения на происходящее во всех сферах жизнедеятельности человечества, будь то в политике, экономике, науке или искусстве. Также и в психолого-педагогической науке проводятся исследования, посвященные проблемам экологизации образования, формирования экологической культуры и экологического мышления обучающихся (например, работы таких ученых как М.А. Лигай, К.О. Шайхеслямова, Н.М. Стукаленко, Г.К. Длимбетова, С.К. Еримбетова, Ж.И. Балтагулова, М.Н. Сарыбеков, Г.К. Нуртаева и др.). Результатом

научных исследований и признания феномена «экологическое мировоззрение» в сфере образования явилось введение курса «Экология и устойчивое развитие» на всех специальностях профессиональной вузовской подготовки будущих специалистов. Это дает основание заключить, что в высшем образовании процесс профессиональной подготовки специалиста строится с учетом принципа экологизации.

В.И. Вернадским заложено понимание космизма не только как научного мировоззрения, но и как необходимый принцип общечеловеческой культуры. В рамках нашего исследования актуально то, что, говоря о едином целом человечества, русский мыслитель указывает на охват мировой историей всего земного шара, который совершенно покончил с уединенными, мало зависевшими друг от друга культурными историческими областями прошлого [4, с.499].

Развивая данную мысль, философы современности (О.О. Сулейменов, Э.В. Гирусов, В.П. Казначеев, Н.Н. Моисеев, А.П. Огурцов, А.Д. Урсул, В.Н. Сагатовский, А.М. Егорычев и др.), считают, что ноосферное мировоззрение усиливает влияние общечеловеческих ценностей как основы нового миропорядка и бытия, а приоритет должен быть отдан сознанию, т.е. смыслу. Это уже привело к изменениям в поведении человека по отношению не только к природе, но и относительно взаимоотношений людей, что является огромным шагом вперед. Здесь имеется в виду толерантность, терпимость, внешнее проявление уважения к ценностям другого человека, т.е. своеобразный паттерн в поведении человека, проявляющийся в элементарной вежливости. Но здесь скрыта ловушка: если вежливость не является для человека значимым моральным качеством, то можно назвать такую вежливость, хоть и этической, но маской, которая в случае смены контекста, словно шагреновая кожа может сжиматься, а в какой-то момент исчезнуть вовсе.

Рассуждая о феномене толерантности, казахстанский политолог Е.А. Тугжанов, указывает следующие подходы к его пониманию:

- 1) толерантность как безразличие;
- 2) толерантность как невозможность взаимопонимания;
- 3) толерантность как снисхождение;
- 4) толерантность как расширение собственного опыта на основе критического диалога [5, с.49].

Несомненно, именно последнее понимание толерантности является наиболее желаемым, приемлемым и что важно контролируемым со стороны субъектов общения в современной ситуации. Казахстан – миролюбивая страна, ведущая последовательную внутреннюю политику, обеспечивающая

толерантность. Но опираться эта политика должна на сознание человека. А этот сценарий останется только лишь красиво упакованным вариантом развития общества до тех пор, пока человек не отойдет от инерции сознания подводить «иной» опыт к черте, где общим знаменателем будет выступать лично - субъективное «свое» видение и понимание. Поскольку толерантность - это терпимость, а терпимость производное от слова «терпеть», но, как известно, «любому терпению рано или поздно может прийти конец». Тревожность в этом контексте добавляют и результаты исследования казахстанского социолога и педагога А.Н. Тесленко. Так, исследуя культурную социализацию молодого поколения Казахстана, он приводит результаты социологического исследования научно-исследовательского центра «Евразийство», где отмечается рост культурной дистанции между этносами [6, с.6].

О необходимости эволюции сознания, умения мыслить, взросления человеческого «Я» в контексте современной картины мира неоднократно заявляли философы. Например, грузинский философ М.К. Мамардашвили считал, что умение мыслить - это не врожденное качество, и не привилегия. «Чтобы мыслить, необходимо мочь собрать несвязанные для большинства людей вещи и держать их собранными Чтобы держаться в мысли, нужно иметь мускулы мысли» [7, с.25].

Таким образом, необходимо переосмыслить не только внешнюю коммуникативно-прагматическую модель и условия для ее функционирования со стороны государства, а высветить проблему изнутри, смоделировав мышление с осознанной альтернативной оптикой видения мира.

Для решения данной проблемы, поставленной перед высшей школой современным обществом, наиболее перспективным является транскультурный подход, который развивают постмодернисты в области философии, культурологии, социологии, педагогики и психологии.

Транскультура выступает в контексте глобализации новой эпистемой. По М. Фуко, основателя концепции «Археологии знания», эпистема – это совокупность объективных категорий, неких историко-познавательных априори, которые в свою очередь определяют возможности мнений, теорий, наук в различные исторические периоды в широком поле социальных наук. Близким к понятию «эпистема» является понятие «парадигма» Т. Куна, но в более узком смысле, применительно к науке. Таким образом, эпистемологически транскультура - это осмысление многообразия полилингвальности, полиэтничности, поликультурности, где вся эта множественность встречается, взаимодействует, но не сливается, сохраняя свое право на «непрозрачность».

Само слово «транскультура» двусоставно. Латинская приставка «trans» переводится как «сверх, над, через, по ту сторону». Именно «через» и «по ту сторону» отражает специфику самого понятия. Под культурой мы имеем в виду определение ЮНЕСКО, принятой 02.11.2001 г. Генеральной конференцией ООН по вопросам образования, науки и культуры. Согласно ему, культура рассматривается как совокупность присущих обществу или социальной группе отличительных признаков – духовных и материальных, интеллектуальных и эмоциональных – и что, помимо искусства и литературы, она охватывает образ жизни, «умение жить вместе», системы ценностей, традиции и верования [8]. Т.е. многообразие культур не обеспечивается только за счет этнических групп, культура имеет и другие стороны. И, цитируя М.К. Мамардашвили, «... реальная культура находится вовсе не в музеях и не сводится к их посещению, а состоит в чувстве бытия...» [7, с.147].

Культур, языков, наций и этносов множество (в одном Казахстане только более 130). Современный человек одновременно является как потребителем (чаще всего массовой культуры), участником (принадлежность к определенной группе или группам), так и создателем культуры (в профессиональной деятельности). В Казахстане это происходит в условиях полиэтнического общества, где культурное многообразие представлено более чем наглядно. Это расширяет возможности выбора, дает дополнительный импульс развитию человека, т.к. многообразие питает творчество, которое черпается в родной идентичной культуре, а развивается в контакте с «иным». Будет ли такой контакт стимулом к устойчивому развитию или же приведет к изоляции из-за «культурной слепоты»? Именно наличие или отсутствие транскультуры может ответить на этот вопрос.

Считаем, что вслед за принятым принципом экологизации в построении современной парадигмы казахстанского образования остро необходимо и принятие принципа транскультурности. Транскультурная координатная плоскость является наиболее перспективной, т.к. позволяет активизировать не одну-две точки отсчета, а несколько одновременно, принимая позиции «и там и здесь», или «не там и не здесь» в зависимости от субъективного переживания индивида.

Свое рождение и развитие транскультура берет в странах Карибского региона, в частности на Кубе и Бразилии, где в середине XX века остро стояла проблема «признания множественности и самобытности культур» для равноправного диалога с философией и культурой Запада [9, с.2]. Считаем, что идея транскультуры созвучна и для Казахстана, хотя она весьма отлична от карибского варианта.

Во-первых, исторически, а связано это с месторасположением в Евразии. Во-вторых, для современного Казахстана эта идея актуальна в свете укрепления и развития казахстанской идентичности и гражданственности. Поясним вышесказанное.

Ученые – евразийцы, начиная с XIX века и до наших дней (И. Гаспринский, Ю.Х. Акчурина, Г.Н. Потанин, Ш. Уалиханов, П.Н. Савицкий, Н.С. Трубецкой, Г.В. Флоровский, П.П. Сувчинский, Л.П. Красавин, Г.В. Вернадский, Д. Святополк-Мирский, Л.Н. Гумилев, О.О. Сулейменов, Г. Есим, Е.Б. Сыдыков, Б.Г. Аяган, К.М. Байпаков, Б.А. Байтанаев, Ж.Д. Кусмангалиева, С.К. Бердагулова и др.), анализируя исторические предпосылки Евразийства, указывают на важный этап культурогенеза в Евразии - рубеж I-II тысячелетия. Именно в этот момент этнокультурное соприкосновение привело к созданию «уникального цивилизационного универсума» [10, с.25] и как следствие сложился особый тип человека – евразиец. Большая территория Евразии, широта горизонта ее бескрайних степей, постоянная миграция, обусловленная кочевым образом жизни, были своеобразной информационной сетью, где шел обмен не только в материальном выражении, но и взаимообмен языками, идеями, культурами. Сформировалась среда благоприятная для симбиоза культурных и исторических составляющих у далеких предков современных казахстанцев. С раннего возраста евразиец был окружен расовым, этническим, религиозным полиморфизмом, приучающим к ощущению единства с другими людьми. Казахские историки приходят к выводу о том, что на территории Казахстана уже в I тыс. до н.э. сформировался своеобразный историко-культурный мир, который отличался как от западной, так и от восточной культуры. Таким образом, народы Казахстана, Западной Сибири, Средней Азии, Поволжья, Урала и Алтая исторически связаны евразийской судьбой, а объединяет их кочевая культура.

Однако культураномада, по мнению ученого-евразийца Л.Н. Гумилева, неодинакова для всех народов, населяющих Евразию, т.к. «все этносы имеют различный вмещающий ландшафт и различное прошлое, формирующее настоящее как во времени, так и в пространстве. Культура каждого этноса своеобразна, и именно эта мозаичность человечества как вида придает ему пластичность, благодаря которой вид Homo Sapiens выжил на планете Земля» [11, с.40].

Истоки кочевой культуры уходят в тенгрианство. Философ Н.Г. Аюпов в монографии «Тенгрианство как открытое мировоззрение» дал современное прочтение тенгрианства как открытого универсального мировоззрения, а его проявления дают возможность для «интеграции, что является условием духовно-

культурного согласия и единства народов, как в рамках отдельных государств и регионов, так и в мире в целом» [12, с.13]. Для нашего исследования представляет научный интерес понимание казахстанским мыслителем мировоззрения, традиционную трактовку которого он дополнил такими характеристиками как динамичность, постоянная изменчивость, открытость. В свою очередь, изучая феномен транскультуры, бросается в глаза динамичность ее характеристики, ее практическая реалистичность, можно сказать, что транскультурой прожит весь современный мир. Сегодня межэтнические браки, образовательная транснациональная миграция, а также межэтнические, территориальные, расовые конфликты - нынешняя реальность, которую невозможно игнорировать. Отсюда транскультуру можно рассматривать и как инструмент для достижения духовного согласия. Духовность понимается в данном случае не только в конфессиональном, а шире - в общечеловеческом смысле.

В этом контексте для нашего исследования занимательна работа русского философа и публициста евразийского направления Н.С. Трубецкого (1890-1938 гг.) «О туранском элементе в русской культуре». В частности, ученый указывает на определяющее значение туранского (тюркского) психологического типа евразийских народов. Не вдаваясь в исторические подробности данного исследования, остановимся на выводах. Так русский мыслитель, описывая туранский психотип, отмечает ясность, спокойствие, открытость и комплиментарность данного психотипа. В частности, он пишет: «... плод чуждого духа тюрк сразу упрощает, воспринимает его статически, в готовом виде, и, превратив его в одно лишь незыблемое основание своей душевной и внешней жизни, раз и навсегда мумифицирует его, не принимая никакого участия в его внутреннем развитии» [13]. Т.е. евразийца отличает априорное уважение к «иному». Таким образом, можем заключить, что туранский психологический тип является прароботом культуры нашего современника, т.е. архетипом по Юнгу.

Таким образом, возрожденная Президентом Казахстана Н.А. Назарбаевым еще 29 марта 1994 года в МГУ им. М.В. Ломоносова идея евразийства, основанная на интеграции прежде всего экономических связей, требует и обновленного взгляда на интеграцию в культурной сфере. В своем выступлении на открытии Международного Форума «Евразийская культура в новом мире» Президент страны делает акцент на «осмыслении духовных, культурологических, цивилизационных аспектов реализации евразийской идеи, роли культуры в глобальных процессах современности». А евразийскую культуру Лидер Нации определяет как «новый дух и новую реальность» [14, с.424].

Рефлексируя по этому поводу, ученые Казахстана, в частности историк С. Мамытова, считают отправной точкой для жизнеспособности идеи евразийства необходимым изменение в самосознании человека для формирования евразийской идентичности [15]. Мы бы дополнили и для формирования казахстанской идентичности.

Подытоживая все вышесказанное, можно заключить, что для современного Казахстана феномен транскультуры органичен и естественен, т.к. является результатом взаимодействия природно-климатических, исторических, цивилизационных, психологических факторов, которые трудно анализировать с позиции их причинно-следственных связей. Эти факторы формируются особенностями ареалов обитания человека (территория Евразии), социальными условиями жизни (современный полиэтничный Казахстан с приоритетным принципом открытости развития), культура (праобраз всех евразийских народов - номадическая культура).

В этом смысле сама идея транскультурности для образования экологична, поскольку лежащие в ее основе ценности, «генетически» связаны с ядром казахской культуры и актуально звучат в контексте развития казахстанской и евразийской идентичности молодого поколения. А амбициозность планов развития казахстанской модели образования, которая уже интегрирована в мировое образовательное пространство, где трансферт знаний и технологий, образовательная миграция, академическая мобильность субъектов образовательного процесса являются необходимым условием ее функционирования, требует трансформации «Я». Считаем, что именно формирование транскультурной личности молодого человека будет неким спусковым механизмом для трансформации «Я», который в свою очередь даст импульс для воспитания сознательной свободы каждого обучаемого и адекватных средств ее самовыражения.

Список литературы

- 1 Наследие Аль-Фараби и формирование нового интегрального мировоззрения. Коллективная монография под общ.ред.З.К.Шаукеновой. –Алматы: ИФПР КН МОН РК, 2012. -323 с.
- 2 Педагогический терминологический словарь.- URL http://pedagogical_dictionary.academic.ru/181, дата обращения: 04.01.2016 г.

3 В.И.Вернадский «Биосфера и ноосфера». – Москва: Айрис Пресс, 2007.- с.576

4 В.И.Вернадский «Философские мысли натуралиста». – Москва: Наука, 1988.- 520 с.

5 Тугжанов Е.Л. Политика межэтнической толерантности и общественного согласия в Республике Казахстан: политологический анализ.-диссертация на соискание ученой степени докт.полит.н.- Астана, 2010. – 254 с.

6 Тесленко Н.А. Социализация молодого поколения в мультикультурном обществе. - URL: <http://www.teslenko.kz/siteimages/2010/multikul.pdf>, дата обращения: 12.01.2016 г.

7 Мамардашвили М.К. «Сознание и цивилизация. Выступления и доклады». – Санкт-Петербург: Издательская группа «Лениздат», «Команда А», 2014 г. - 384 с.

8 Всеобщая декларация ЮНЕСКО о культурном многообразии, URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/cultural_diversity.shtml, дата обращения – 13.01.2016 г.

9 Васейко Е.А. «Концепции самобытности в латиноамериканской философии 50-70-х гг.». - автореферат на соискание уч.степени кандидата философских наук, 1994 г., 26 с. URL: <http://cheloveknauka.com/v/442567/a/#?page=4>, дата обращения – 12.01.2016 г.

10 Бердагулова С.К. «Евразийство: теория и практика: краткий курс лекций». – Алматы: Эверо, 2015. – 184 с.

11 Гумилев Л.Н. «Ритмы Евразии: эпохи и цивилизации». - Москва: АСТ, 2008. – 606 с.

12 Аюпов Н.Г. «Тенгрианство как открытое мировоззрение. Монография». - Алматы: КазНПУ им.Абая. – Изд-во «КИЕ», 2012. – 256 с.

13 Трубецкой Н.С. «О туранском элементе в русской культуре». – URL: http://www.hrono.ru/statii/turan_ru , дата обращения: 08.01.2016 г.

14 Н.А.Назарбаев и Евразийство: Сборник избранных выступлений, интервью и статей Главы государства/ Под общ.ред. Е.Б.Сыдыкова. – Астана: Фолиант, 2012. – 424 с. – Серия «Вопросы евразийства».

15 Мамытова «Исторический фундамент евразийского единств» <http://www.cisnews.org/news/5512-istoricheskiy-fundament-evraziyskogo-edinstva>. –Дата обращения: 10.01.2016 г.

Түйін

Бұл мақалада ойлауды трансформациялауды талап ететін Евразиялық білім кеңістігіне интеграциялау контексіндегі

қазақстандық қоғам мен білім дамуының заманауи кезеңі талданады. Авторлар мәселенің шығу тарихын қарастырған, әлеуметтік-гуманитарлық ғылым-білім саласындағы «трансмәдениет» феномені таралуының себеп-салдары қарастырылады. Отандық және шетелдік ғалымдардың философиялық көзқарастарын саралаудың негізінде постиндустриалды қоғам жағдайындағы білім беруде заманауи талаптарға жауап беретін трансмәдени тұғырдың көкейкестілігі баяндалады және оның болашағы дәлелденеді.

Resume

The authors the article the analyses modern stage of Kazakhstan society and education development in the framework of integration to the Eurasian educational area that demands setious transformation. The author considers history of emergence of “transculture” phenomenon and analyze cause-and-effect connections of this phenomenon spreading in the social and humanitarian field of scientific knowledge. On the basis of the philosophical vision on the issue of Kazakhstani and foreign scientists the authors offer and justify prospectivity and relevance of the transcultural approach in education that meet modern demands in the context of post-industrial society.

UDC 378.1

DUAL VOCATIONAL TRAINING SYSTEM OF GERMANY AS THE MAIN PART OF MODERN EDUCATION

L. NAVII

Candidate of Pedagogic Science, the Associate Professor of the
Shokan Ualikhanov Kokshetau State University.

A. KALZHANOVA

2-nd year Master’s degree student of the Shokan Ualikhanov
Kokshetau State University.

Abstract

This article deals with the dual vocational training system of Germany. It is very important to take into account the educational system of a country where dual vocational training will be implemented, because it is the best way to successful usage of this programme. And there is also written that the vocational training system is influenced by other social subsystems, and exporting it or even individual features of it is possible only if conditions in the respective countries are comparable.

Keywords: the dual vocational training system, unemployment, national vocational training system, implementation.

One way of training in Germany is a dual vocational training programme. Such programmes offer plenty of opportunities for on-the-job training and work experience. Programmes usually last between two and three and a half years and comprise theoretical as well as practical elements [1].

Many countries are looking for ways to improve the transition between school and employment and are increasingly turning their sights on the dual vocational training system. Combining theoretical reflection in vocational schools with practical in-company experience not only ensures that the business world will have skilled workers with real-life training, but also facilitates the young people's transition into the labor market.

The countries such as Spain, Greece, Portugal, Italy, Slovakia and Latvia are looking at adapting their vocational training systems in line with Germany's dual system. But a strong interest in the dual system extends even beyond the borders of Europe, with India, China, Russia and Vietnam and other countries including our country, Kazakhstan, having already arranged to cooperate with the German government.

The objective is not for these countries to adopt the German vocational training system in its entirety. After all, experience shows that Germany's dual system is suitable as a model but not as a blueprint. Any country wishing to import a foreign system of vocational training must take existing framework conditions into consideration and implement the dual vocational training in line with the country's own educational, social and economic objectives. Thus, the objective should be to prudently import adapted elements of another country's system, but not an exact copy of it. The following shows how countries can adopt different aspects of the dual model.

To this end, the dual vocational training system has been broken down into eleven components that can be viewed individually. How is the dual system financed? How can theory and practical training be combined in a meaningful way? How are examinations conducted? The expert opinion shows how individual components can be imported and what options exist for substituting certain elements. The study extends beyond the scope of the German system to the international level.

Other countries also have vocational training systems with dual elements that can equally be taken into consideration [2].

Not only does this international perspective facilitate a qualified discussion about importing training models, it also provides insight that can further benefit the German system. After all, the vocational training system here in Germany also has areas in which reforms are needed: for instance, despite the fact that there are open apprenticeship positions,

there are still a large number of young people without a training position. The German vocational training system is not flexible enough to accommodate the heterogeneous backgrounds of the various young people. Modified structures are needed in order to continually be able to respond to demographic, economic and technological challenges. The purpose of this study is to stimulate dialogue from different perspectives, thus enabling us to learn from each other and with each other.

It is often suggested that Germany should export its vocational training system to other countries. Some argue that this would promote economic growth in the importing countries while others see it as a way of dramatically reducing the rate of (youth) unemployment. So far the results have been disappointing, as most evaluations of attempts to export the German system show little long-term effects. Despite considerable effort from the German side, the dual vocational training system has been adopted only by a few countries in Central Europe. A closer look shows that importing a system, or parts of it, involves more than mere duplication. It is a process of selecting and adapting certain components to suit the objectives and conditions of the potential importing country. In the case of a vocational training system, a country seeking to reform its existing system does not simply replace it with that of Germany or any other country. Instead, it reviews the experiences of various countries and selects the features that best fit its own goals, structures and culture, adapting them as necessary.

There is no quick and easy way to export a vocational training system, or individual components, to other countries. Each country's social, cultural and economic conditions determine the methods and strategies to be used in this process. The vocational training systems that exist today are the result of certain historical and cultural forces. Germany's dual system, like those of other countries, has been shaped by prevailing legal norms, traditions, pedagogical principles and institutional structures. This leads to two main conclusions:

- a national vocational training system is a tool for achieving certain objectives, and these objectives can differ from one country to another. There is no «best» system; each one can be judged only by its success in achieving those objectives.

- a vocational training system is influenced by other social subsystems, and exporting it is possible only if conditions in the respective countries are comparable.

Rather than having just one system, nearly every country has various types of vocational training that are implemented using a range of pedagogical approaches. Vocational training systems are generally “mixed systems” that include varying proportions of both dual and school-based training. Essential elements of vocational training system:

1. Broad objective: vocational training as a means of achieving economic, social and individual goals
2. The main objective of vocational training: to produce skilled workers with flexible qualifications who are mobile and capable of working in their chosen fields
3. Alternating learning situations in accordance with the dual principle
4. Vocational training as a task to be carried out in partnership between the government and the business community
5. Joint funding of vocational training

Three-fold purpose as a central reference point for the German vocational training system: promoting

- economic productivity
- social integration
- individual development

Based on the conditions in the potential importing country, the process of exporting the dual system should include the following:

- analyzing conditions in the importing country (e.g. priority objectives; institutional, cultural, curricular and pedagogical requirements);
- determining strategic objectives;
- engaging relevant stakeholders in the importing country;
- reaching agreement on cooperation between the exporting and importing countries(e.g. advice, creating institutions, training);
- planning implementation/action.

At the same time, many countries are facing the challenge of making the transition from compulsory schooling into the employment system more effective. This should be considered in light of the fact that the economic need for skilled workers and young people's need for relevant qualifications cannot be adequately met in the existing training structures. There are increasing calls for these challenges to be addressed through the adoption of a vocational training system based on the German model. It is often suggested that Germany should export its vocational training system to other countries as a means of overcoming economic or social problems existing in some countries.

If we approach the export issue from the perspective of a potential importing country, then there are clear needs for differentiation. At a basic level it must be decided whether the importing country is a developing country, a newly industrialized country or a country with a developed national economy. At a more detailed level analysis is required regarding which existing structures and cultures offer a good basis for introducing new training programs, testing them and firmly embedding them in the long term [3].

Anyone who manages and whose family can afford it aims to obtain a university degree. Even school qualifications below the university level are considered more important than in-company training programs. That is the starting situation for a possible initiative to overhaul the vocational training system. Is it likely, in a context such as this, that the German dual system with all of its legal, institutional, financial and pedagogical components cannot be imported just as a blueprint. A country that wishes to reorganize its vocational training system will check which aspects can easily be integrated into the existing structures – and which adaptations and modifications need to be made. It will look around at other countries and may find that some aspects from those other countries are a better fit. For example, there may be no need to establish a complex chamber system; instead, assessment and certification could take place in coordination with the learning sites. In short, the export issue should be considered in terms of individual features, and the importing country should review the situation in various countries and select those features that best match its own goals, structures and cultures, adapting them as necessary.

This observation corresponds with the finding that a vocational training system as it exists today is the result of historical and cultural forces. Germany's current dual system has been shaped by prevailing legal norms, traditions, pedagogical principles and institutional structures. It did not come about as the result of a rationally considered design on a drawing board, but instead developed gradually “as the result of a national social and cultural history”.

Looking back, the core of the dual system lies in the historical model of on-the-job occupational training that existed within trades, and to which school-based and inter-company instruction were gradually added over time. The continued development was strongly influenced by technical

and economic conditions that could no longer be adequately integrated into in-company and workplace-based training, resulting in the need for other learning sites.

This historical and cultural background to vocational training systems leads to the next conclusions:

1. Vocational training system is a tool for achieving certain objectives, which may differ from one country to another. There is no “best” system; each system can be judged only by its success in achieving those identified aims.

2. Vocational training system is influenced by other social subsystems, and exporting it – or even individual features of it – is possible only if conditions in the respective countries are comparable. It can happen that the vocational training system in a particular country is less developed, but that the country's system of advanced training plays a

comparable role for the purpose of qualification and is more highly developed as a result. The institutional context, the harmonization of the education and employment system, and cultural norms must be taken into particular account when considering the possibility of importing a training system.

List of references

1 <http://www.make-it-in-germany.com/en/for-qualified-professionals/training-learning/training/vocational-training-in-germany-how-does-it-work>

2 Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 гг.

3 Стратегический план Министерства образования и науки Республики Казахстан на 2011-2015 годы // zakon.kz/141156-zakon-respubliki-kazakhstan-ot-27.html

Түйін

Мақалада Германия елінен алғаш рет енгізілген дуалды кәсіби оқыту жүйесі заманауи білім берудің негізгі компоненті ретінде қарастырылады. Дуалды кәсіби оқыту жүйесі тек қана Еуропа елдерінде емес, сонымен қатар Азия елдерінде де жиі қолданылып жатыр. Сонымен қатар, мақалада осы оқыту жүйесін енгізіп жатқан елдің білім берудегі өзіндік ерекшеліктерін назарға алу керек екендігі жайлы жазылған.

Резюме

В статье рассматривается дуальная система профессионального обучения, впервые внедренная Германией, как основной компонент в современном процессе обучения. Дуальная система профессионального обучения является широко распространенной не только на территории Европы, но и приобрела популярность на территории Азии. Также в статье описывается важность учитывания индивидуальных особенностей процесса обучения каждой страны, которая внедряет эту систему.

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ – ҚОҒАМ ҚАЖЕТТІЛІГІ

Г. Ж. МЕҢЛІБЕКОВА

педагогика ғылымдарының докторы,
Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің
профессоры

Л. НӘБИ

педагогика ғылымдарының кандидаты,
Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университетінің
доценті

А. Ж. УМБЕТОВА

Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университетінің
2 курс магистранты

Аннотация

Мақалада Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасының негізгі міндеттерінің бірі мектептегі инклюзивті білім беру жүйесін жетілдіру мәселелері жайлы жазылған.

Түйін сөздер: мүмкіндігі шектеулі балалар, инклюзивті білім беру, қоғам, көмек, қажеттілік.

Кез келген елдің экономикалық жағдайын көтеру үшін ең бірінші сол мемлекеттің білім беру саласын нақтылап дамыту қажет, өйткені білім беру саласы өте маңызды рөлдердің бірін атқарады. Осыған сай педагогикалық білімді нақты қайта құру барысында мемлекеттің қоғамын әлеуметтендіріп, ең жоғары адамгершілік құндылықтарды қоғам түсінігінде бекіту үшін, алдымен дамуында проблемасы бар балаларға деген көзқараспен, оларды қоғамға бейімдеу мәселесін шешумен инклюзивті білім беру жүйесі айналысады.

Қазақстан Республикасында дамыған мемлекеттер қатарына ену мақсатында көптеген шаралар жасалуда. Бүгінгі күні білім саласында өз шешімін таппай отырған мәселелер жеткілікті. Инклюзивті білім беруді дамыту бағыттары – 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік дамыту бағдарламасында шешімін табуға тиісті [1, 23].

Қазақстанда даму мүмкіндігі шектеулі балалардың саны өсіп отыр. Егер «2005 жылы мүмкіндігі шектеулі балалардың саны 124 мыңды құраса, 2011 жылы 149 мыңнан асса, олардың ішінде 29, 212-сі немесе 19,5%-ы мектеп жасына дейінгі балалар, олардың 41,4%-ы арнайы білім беру бағдарламаларымен қамтылған.

Психологиялық-медициналық-педагогикалық кеңестердің қарқынды қызметінің нәтижесінде 2012 жылы мүмкіндігі шектеулі балаларды ерте жастан анықтау бойынша 151,216 бала белгілі болды», - деп атап өтті Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрлігінің мектепке дейінгі және орта білім департаменті [2, 3].

Қоғамдағы мүмкіндігі шектеулі балалардың жағдайы, олар бастан өткеруге мәжбүр болған қиындықтар туралы пікірталастар жиі орын алып келеді. Алайда мүмкіндігі шектеулі ересектердің өз құқықтарын іске асыруына байланысты мүгедектік проблемалар жиі туындап жатады, ал кемтар балалардың жағдайына тиісті көңіл тіпті де бөлінбейтін жағдайлар кездеседі. Бұл кемтар балаларды психологиялық бейімдеу және қоғамға кіріктіру мәселелерінен бастап, олардың тұлға ретінде қалыптастыруға дейінгі проблемалар орын алуда. Бұл баланың адамзаттық ар-ожданын кемітіп, оның дамуға және тіпті өмір сүруге құқығын іске асыруына кедергі келтіретін әртүрлі кемсітуші көріністер болып табылады. Осы мақсатты жүзеге асыруда біз оқушының деңгейіне мән бермейміз, нәтижесінде көптеген оқушылар осы деңгейге жетпей қалу салдарынан үлгермеушілер қатарына жатады.

Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасының негізгі міндеттерінің бірі мектептегі инклюзивті білім беру жүйесін жетілдіру болып табылады. Осыған сай баламен және оның ата-аналарымен бірлестік, білім алу орталарын ұйымдастыруда психологиялық жайлылыққа жағдай жасау инклюзивтік оқытудың ең басты шарты. 2004 жылы зерттеу жүргізілген кезде, орта мектеп педагогтарының 80 пайызы бұл жүйеге қарсы болса, 2007 жылы 49 пайызы ғана қолдамаған. Яғни, педагогтардың басым көпшілігі мұндай балаларды мектепке қабылдауға дайын болды. Ал ата-аналардың 79 пайызы түсінбей, «неге менің баламның қасында мүгедек бала отыруы керек?» деп наразылық білдірсе, қазір олардың көпшілігі бұған түсіністікпен қарайды. Бұл инклюзивтік білім берудің дамып жатқанын көрсетеді. Бірақ шешімін таппаған мәселелер әлі де жеткілікті. Орта білім беретін мектептерде педагогтарды дайындау, мектептердің мүмкіндігі шектеулі балаларды қабылдауға дайындық мәселелері шешілу қажет. Мүмкіндігі шектеулі балалар үшін білім мазмұны дидактикалық талаптардан белгілі бостандық алулары, яғни, оқыту дифференциалды, балаларға түсінікті және баланың жеке дамуының әлеуметтік-мәдениетін дамытатын болуы керек [2, 7].

Мүмкіндігі шектеулі балалардың көретін қиындықтары: оларға жеткілікті түрде көңіл бөлінбеуінен, қарым-қатынастың аздығынан, эмоционалдық-еріктік регуляцияның өзін-өзі бақылаудың жеткіліксіздігінен, оқуға деген мотивацияның төмен деңгейінен және

жалпы танымның салғыртынан, сол сияқты қабылдау, есте сақтау, ойлау, сөздік жеткіліксіздігі тәрізді жекелеген психикалық процестердің жетілмегендігінен, қозғалысын жүйелей алмауы түріндегі моториканың бұзылуынан, қозғалуының тежелуінен, төмен жұмыс қабілетінен, қоршаған орта туралы түсінігінің және білім қорынан шектеулігінен, яғни осындай ақаулықтарды жою мақсатында әлем тәжірибесі бізге инклюзивті білім беруді ұсынуда.

Мүмкіндігі шектелген балалар құқығының кепілдігі «Кәмелетке толмағандардың арасындағы құқық бұзушылықтар мен балалардың қадағалаусыз және панасыз қалуының алдын алу туралы», «Қазақстан Республикасындағы мүгедектерді әлеуметтік қорғау туралы», «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы», «Білім беру туралы», «Қазақстан Республикасындағы бала құқығы туралы», Қазақстан Республикасының заңы, Қазақстан Республикасының конституциясында бекітілген.

Инклюзивтік оқыту деген не? Және де бүгінгі күні білім беру процесіне инклюзивті оқытуды енгізу керек пе деген сұрақтар әлі қарастырылып жатыр.

Латын тілінен аударғанда inclusion «енгізу» (включение) деген мағынаны білдіреді. Инклюзия – бұл балаларды олардың жыныстық, этникалық және дінге қатыстылықтары, оқудағы жетістіктері, денсаулық жағдайы, даму деңгейі, ата-аналарының әлеуметтік-экономикалық мәртебесі мен басқа да айырмашылықтарына қарамастан жалпы білім беру процесіне барлық балаларды толық енгізу, яғни, жалпы білім беру сапасы сақталған тиімді оқытуға бағытталған мемлекеттік саясат [3, 43].

Инклюзивті білім беру – мектеп жасына дейінгі әртүрлі мұқтаждықтағы даму мүмкіндіктері шектеулі балаларды дамытуды, мектепке дейінгі білім алуға және дамытуға қол жеткізуді көздейтін кіріктірілген білім беру үдерісі.

Мүмкіндігі шектеулі балалардың дамуында қазіргі заманға сай моделін құрудың басты бағыты бұл – білім беру қызметтерінің сапасын арттыру және қолжетімділігін қамтамасыз ету үшін жағдайларды жасау. Инклюзивтік оқытудың базалық құқықтық құжаты дамуында жетіспеушілік бар балаларға нәтижелі көмек құруға, оларды оқыту, тәрбиелеу, еңбекке және мамандыққа даярлау, бала мүгедектігін сауықтыруға бағытталған Қазақстан Республикасының мүмкіндіктері шектеулі балаларды «Әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзетімді қолдау» заңы болып отыр [3, 50].

Шет елдерінің тәжірибесін алатын болсақ, 1994 жылы Испания елінде Саламан декларациясы қабылданған болатын. Яғни, бұл декларацияның негізгі көздеген мақсаты барлық балалардың

мектепте оқуға құқығы бар екендігін дәлелдеу және де бұл тұжырымды білім беру заңына енгізу болып табылды. Сонымен қатар ТМД елдерін алатын болсақ, бірінші болып Ресей Федерациясы инклюзивті білім беруді өз тәжірибелеріне енгізе бастауда.

Біздің елімізде де дамуында мүмкіндігі шектелген балаларға білім беру құқығын іске асыру саласындағы негізгі міндеті ретінде олардың психофизикалық ерекшеліктері есебімен көрсетілген санаттағы барлық балалардың сапалы білімді алуына жағдай жасау қаралуда. Үйде білім алатын мүгедек балалар жеке мүмкіндіктері мен қажеттіліктері ескеріле отырып, компьютерлік техникамен қамтамасыз ету сияқты істері жүзеге асырылмақшы. Осылайша мемлекетіміз мүмкіндігі шектеулі жандарды әлеуметтік қорғау, олардың қоғамға етене араласуына, оларды оңалту, жұмысқа орналастыру және жаңа жұмыс орындарын құру, білім алу, оқыту, қайта мамандандыруда қолдан келгенше жағдай жасамақшы.

Бүгінгі таңда шет елдерде денсаулық және тұрмыстық жақтарынан мүмкіндіктері шектеулі оқушыларды интеграциялық оқыту тәжірибесі болғанына қарамастан, Қазақстанда инклюзивті оқыту тек теория түрінде ғана жасалған және де бұл процестің құқықтық, ғылыми, оқу-әдістемелік, арнайы маманмен қамтамасыз етілуі сияқты мәселелер әлі күнге дейін толық шешімі табылмай келе жатыр.

Дегенмен, жалпы білім беру жүйесінде интеграция проблемасы бар. Бұл академик В.И.Лубовскийдің сөзімен айтқанда, «қажеттіліктен» туындаған интеграция. Оның себептері арнаулы мекемелердің болмауы немесе ол мекеменің бала мен отбасынан қашық жерде орналасуы, сонымен қатар ата-аналардың балаларын арнаулы мекемелерде оқытқылары келмеулері болып табылады [4, 51-54].

Инклюзивті оқыту негізінде балалар құқығын қорғау, барлық адамдарға деген теңдік қатынасты қамтамасыз ету, сонымен бірге ерекше оқыту қажеттілігі бар балаларға арнайы жағдай қалыптастыру идеологиясы жатыр.

Инклюзивті білім берудің негізгі принциптері:

1. Адамның құндылығы оның қабілеті мен жетістіктеріне тәуелді емес;
2. Әрбір адам ойлау мен сезінуге қабілетті;
3. Әрбір адам қарым-қатынасқа құқылы;
4. Барлық адамдар бір-біріне қажет;
5. Түбегейлі білім шынайы өзара қарым-қатынастар негізінде жүзеге асады;
6. Барлық адамдар бір-бірінің қолдауына, қатарластарының достығына мұқтаж;

7. Әртүрлілік адам өмірінің даму аясын кеңейтеді;

8. Әрбір оқушы үшін жетістікке жету – өзінің мүмкіндігіне қарай орындай алатын әрекетін жүзеге асыру;

Жалпы білім беретін мектептер мүмкіндіктері шектелген балалар үшін «өмірлік орнын толтырудың» тәрбие институты болуы керек. Оны оқуға, жазуға, есепке, еңбектенуге оқыта отырып, бірлестік қарым-қатынасын, мәдени тәртіп ережелерін үйренуін, әртүрлі әрекетте икемдерін қалыптастыру маңызды болып табылады [5, 22].

Сонымен қатар баланың жеке бас дамуы мен психикасының дамуының бөлімдерін, жастан жасқа өтуде байқалатын психикалық жаңа құрылымдарды, бала үшін «өзекті аймақтан» жақын даму аймағына өту үшін ұйымдастырылған арнайы оқыту рөлін ескеру қажет.

Мүмкіндіктері шектелген барлық балалар проблемаларына сай мамандармен жеке сабақтарда қосымша көмек алулары қажет. Ол үшін мүмкіндіктері шектеулі балаларға түзетім қолданудың қосымша құрылымдары жасақталу керек:

- қалалық және аудандық психологиялық-педагогикалық және түзетім орталықтары (кабинеттер);

- мектеп аралық логопедиялық бөлімше;

- арнаулы (түзетім) білім мекемелерін оқу-әдістемелік нұсқау беру бөлімшелері.

Қазіргі кезде мектептерде мүмкіндігі шектеулі балаларды қамқорлыққа алып, олардың қалыптасуына және айығуына мүмкіндік жасап, өз бетімен өмір сүруіне бағыт-бағдар беруге арнайы дайындық жүргізілуде. Мүмкіндігі шектеулі балалардың білім деңгейін көтеріп, өмірге қажетті білім дағдысын тәртібін қалыптастыруға байланысты түрлі шаралар жасалуда. Бұл балаларды оқытатын мұғалімдердің алдына үш түрлі міндетті қояды:

1. Баланың мектепке дайындығын анықтау;

2. Сабақты жүйелі жоспарлау;

3. Бағдарламаны игерту.

Баланың мектепке дайындығын анықтау үшін оларды жазу, сызу, оқуға үйретпес бұрын олардың қабілеті бойынша жеке ерекшелігін, психологиялық дайындықтарын байқау керек. Белгілі психологтар Д.В.Эльконин, В.В.Давыдов, Р.С.Немов зерттеулері бойынша баланы жүйелі оқыту үшін психологиялық дайындығына ерекше назар аудару керек дегенді атап айтады. Қазір мектептерде коррекциялық сабақтар жүргізіле бастады. Коррекция дегеннің өзі «түзету» деген мағына береді [6, 95]. Бұның басты мақсаты – бала бойындағы, тәртібіндегі кемшіліктерді түзету. Ол баланың өзіне: 1) сенім; 2) көз жеткізу; 3) кеңес беру; 4) психоанализ; 5) логотерапия; 6) аутотренинг сияқты методикаларды қабылдау арқылы жүзеге

асырады. Үйден оқитын балаға сабақ беретін мұғалім алдымен баланың даму ерекшелігін анықтайтын тесттер арқылы ойының, қиялының, зейінінің тұрақтылығын анықтап алу керек. Ол үшін «Дөңгелек қию», «Лабиринт», «Танграм», «Көру әдісі», «Есту әдісі» тәрізді тесттерді қолданып, баланың шама-шарқын анықтап алады. Сабақ барысында баланың тіл мүкісін, қолының буындарының қимылын, саусақтарының моторикасын дамытуға ерекше көңіл бөліп отыру қажет [5, 24].

Инклюзивті оқыту – барлық балалардың мұқтаждықтарын ескеретін, ерекше қажеттіліктері бар балалардың білім алуын қамтамасыз ететін жалпы білім процесінің дамуы. Инклюзивті оқыту балалардың оқу процесіндегі қажеттіліктерін қанағаттандырып, оқыту мен сабақ берудің жаңа бағытын өңдеуге талпынады.

Инклюзивті оқыту жалпы мектептің педагогынан басқаша дайындықты, жоғары мамандандырылуды, шығармашылықты және тәжірибені талап етеді. Өйткені баланың психикалық даму мәселесіне сауатсыздықпен қарау оның жеке басына қосымша кемістіктер пайда болуына себепкер болуы мүмкін. Сондықтан инклюзивтік оқыту тек жалпы мектептердегі педагог мамандардың арнайы дайындықтары мен қайта даярлықтары бар болған жағдайда ғана нәтижелі болмақ. Мұндай дайындықтардың мақсаты жалпы мектеп, балабақша тәрбиешісінің дене және ақыл-есінің дамуында кемшілігі бар балаларды толық біліммен қамтамасыз ететін оқыту мен тәрбиелеудің негізгі әдістерін игеруі болып табылады.

Мүгедек және дамуында кемістігі бар балаларды инклюзивтік оқыту практикаға мамандандырылған мамандарды даярлау, оларды жалпы түрдегі мекемелерде оқыту үшін жағдайлар жасау және қоғамның мүгедек балаларға деген көзқарастарын өзгертумен бірте-бірте енгізілуі маңызды.

Мектептің негізін қалаушы қағидасының мәні – мүмкін болған жерде оларда болуы мүмкін қиындықтар мен айырмашылықтарға қарамастан, барлық балалар бірге оқуы тиіс. Инклюзивтік мектептер өз оқушыларының түрлі қажеттіліктерін мойындап, оқытудың түрлі стильдері мен өлшемдерін қолдана отырып және лайық оқу жоспарының, ұйымдастыру шараларының, оқыту стратегияларының, ресурстарды пайдаланудың және қоғамдастықтармен серіктестік қарым-қатынастың көмегімен барлығына сапалы білім беруді қамтамасыз ете отырып оларды қанағаттандыра білуі керек. Әрбір мектепте кездесетін ерекше қажеттіліктерді қанағаттандыру бойынша тұрақты қолдау мен қызметтер көрсетілуі тиіс.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Қазақстан Республикасында Білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы, – Астана, 2010. 23-27 бб.

2 www.BNews.kz

3 «Инклюзивное обучение» (дидактический материал к лекционному курсу) РИПКСО Кафедра коррекционной педагогики. – Алматы: 2002.- С.43-50.

4 Бажнокова И.М. Школа для детей с нарушениями интеллекта: тенденции перспективы развития // Дефектология. 2004. - №3. - С.51-54.

5 Шевченко С.Г. Новое в коррекционно-развивающем обучении детей с трудностями обучения // Дефектология. 2001. - №4. - С.21-24.

6 Айдарбекова А., Ермакбаева Л., Дербисалова Г., Самигулина З. Организационные основы формирования позитивной культуры инклюзивной школы: Методические рекомендации. – Алматы, 2013. - С.95.

Резюме

В статье рассматриваются вопросы правового обеспечения инклюзивного подхода и интегрированного образования детей с особыми потребностями в обучении.

Resume

This article deals with the problem of legal providing of the inclusive approach and integrated education for children with special demands in learning.

**СОВМЕСТНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ
КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ СЕТЕВОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РАМКАХ УШОС**

А.Б. АБИБУЛАЕВА

доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной
педагогике и самопознания,

Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева

Х.К. ЖАНКИНА

магистрант 2 курса факультета социальных наук,

Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева

Г.Е. СЕМЕНОВА

магистрант 2 курса факультета социальных наук,

Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева

Аннотация

В статье даются следующие определения: совместные (сопряженные, сетевые) образовательные программы, сетевое взаимодействие образовательных организаций; рассматриваются возможности сетевого взаимодействия и пути реализации совместных образовательных программ как одной из форм сетевого взаимодействия.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, совместная (сопряженная) образовательная программа, Университет ШОС, вузы-партнеры.

Характерным признаком международных отношений на сегодняшний день является продолжающийся рост межгосударственного сотрудничества, который затрагивает всевозможные сферы деятельности государства. Процессы глобализации подтолкнули страны к необходимости взаимодействовать в различных областях, в том числе и в сфере образования. В настоящее время в сфере высшего образования наблюдается отчетливая тенденция сделать результаты интернационализации доступными для большинства студентов. Решение этой задачи требует глубокого взаимодействия между учебными заведениями.

В современной педагогической науке широко используются понятие «сетевое взаимодействие». О сетевом взаимодействии в образовании начали говорить в конце 90-х гг. прошлого века. Это было связано с именем А.И. Адамского, который определял образовательную сеть как совокупность субъектов образовательной

деятельности, предоставляющих друг другу собственные образовательные ресурсы с целью повышения результативности и качества образования друг друга [1, с.16].

По определению Н.С. Бугровой, сетевое взаимодействие – это новая культура совместной деятельности, предполагающая готовность к партнерству при сохранении своей уникальности, невоспроизводимости стержневых профессиональных компетенций, направленная на взаимовыгодность и реальный экономический и социальный эффект от сотрудничества заинтересованных сторон [2, с.76].

Анализ научных публикаций показал, что при всем разнообразии подходов к определению сущности «сетевого» образования ученые сходятся во мнении, что оно является актуальным и эффективным механизмом, позволяющим в современном глобальном мире решать самые разные проблемы на основе координации между партнерами, использования общих ресурсов участников сети, выстраивания новых практик, «выращивания» общих норм регулирования деятельности. В сетевой организации взаимодействия центральными являются «установка на преодоление автономности и закрытости всех учреждений, взаимодействие на принципах социального партнерства; выстраивание прочных и эффективных вертикальных и горизонтальных связей не столько между структурами в образовательных организациях, сколько между профессиональными командами, работающими над общими проблемами, когда порядок задается не процедурами, а общими действиями, их логикой» [3, с.34].

Сетевое взаимодействие меняет организацию образовательного процесса, создает дополнительные возможности для повышения качества подготовки кадров. В сетевых программах содержание образования приобретает инновационный характер, так как в рамках сети может происходить непрерывное обновление содержания профессиональной подготовки, расширение вариативности, предоставления студентам образовательного выбора за счет доступа к авторским курсам, к сетевым модулям, сетевым образовательным программам.

При подобном взаимодействии сеть горизонтальных связей, реализация совместных проектов создают условия для обогащения всех компонентов образовательной среды вуза, для расширения ее границ и развития субъектов сетевой организации. Развитие информационного компонента образовательной среды через создание единого электронного библиотечного фонда или образовательного портала могут являться первым шагом в этом направлении.

Характерной формой реализации сетевого взаимодействия в образовании выступают совместные образовательные программы.

Согласно Концепции академической мобильности обучающихся в высших учебных заведениях Республики Казахстан, реализация совместных образовательных программ стала одной из возможностей, появившихся в результате подписания Казахстаном Болонской декларации в 2010 г. [4].

Анализ научной литературы по теме исследования позволил нам определить совместную образовательную программу как образовательную программу, осуществляемую двумя или более образовательными, научными, производственными и иными организациями на основе договора по единому учебному плану.

А.О. Грудзинским даются следующие признаки совместной образовательной программы (которую еще называют сопряженной или сетевой):

- программы разрабатываются и реализуются совместно несколькими учебными заведениями из различных стран;
- студенты обучаются в университетах-партнерах, реализующих совместную программу;
- сроки обучения студентов университетов-партнеров сравнимы;
- сроки обучения и сданные экзамены в вузах-партнерах признаются полностью и автоматически всеми участниками программы;
- преподаватели попеременно преподают в сотрудничающих вузах, совместно разрабатывают учебные планы и создают общие комиссии по зачислению на программу и по сдаче экзаменов;
- после завершения полной программы обучения студенты получают либо государственные степени каждого из участвующих вузов, либо степень, присуждаемую совместно [5, с.98].

Примером подобной программы являются реализуемые в настоящий момент в Евразийском национальном университете имени Л.Н.Гумилева программы двудипломного образования в рамках Университета Шанхайской Организации Сотрудничества.

Университет ШОС был создан в 2008 г. при поддержке президентов шести стран-участниц ШОС: Республика Казахстан, Китайская Народная Республика, Кыргызская Республика, Российская Федерация, Республика Таджикистан, Республика Узбекистан. За последнее годы Университет ШОС объединил 82 вуза, которые ориентированы на реализацию приоритетных направлений экономического и социально-культурного развития евразийского ареала: регионоведение, экология, энергетика, IT-технологии, нанотехнологии.

Реалии показывают, что для формирования инновационного технополиса, способного генерировать и внедрять новшества в высокотехнологичные и конкурентные области экономики, производства и бизнеса, необходим высокий уровень подготовки высококвалифицированных профессиональных кадров. В связи с этим на заседании совета ректоров головных (базовых) вузов Университета ШОС в мае 2013 года было принято решение о включении направлений «Экономика» и «Педагогика».

Целями создания Университета ШОС являются:

- укрепление взаимного доверия и добрососедских отношений между странами-участницами ШОС;
- развитие интеграционных процессов в области образования, науки и технологий;
- придание нового импульса к расширению многостороннего образовательного, научного и культурного сотрудничества;
- расширение возможностей для молодежи получать качественное современное образование, а для педагогов и ученых – развивать научные контакты;
- содействие эффективному сотрудничеству стран-участниц ШОС в политической, торгово-экономической, научно-технической и культурной областях [6].

Поставленные цели определяют необходимость в решении следующих задач:

- расширение обмена учащимися, студентами, аспирантами, докторантами и научно-педагогическими работниками;
- увеличение научно-академического сотрудничества;
- внедрение современных образовательных методик и технологий;
- создание механизмов признания и эквивалентности документов об образовании Университета ШОС государствами-членами ШОС и мировым образовательным сообществом [7].

В программно-методическом формате развития УШОС в рамках направления «Педагогика» стало согласование представителями и координаторами вузов-партнеров перечня магистерских программ. Здесь не лишним будет добавить, что ЕНУ им.Л.Н.Гумилева в течение последних трех лет сотрудничает с Башкирским государственным педагогическим университетом им.М.Акмуллы (г.Уфа, Россия) – вузом-координатором по направлению «Педагогика» по согласованию магистерских программ и аннотациям магистерских курсов, по разработке единых требований к количеству академических часов и образовательных кредитов, формированию рабочих учебных планов, перечня материалов учебно-методического комплекса дисциплин, выбору тем магистерских диссертаций, разработке УМК по приоритетным

рекомендуемым курсам. С вузом-партнером подписано соглашение о совместной подготовке квалифицированных кадров в рамках согласованных образовательных программ подготовки магистрантов по направлению «Педагогика и психология» УШОС. Данная программа включает в себя систему курсов, направленных на изучение, анализ и обобщение результатов отечественных и зарубежных научных исследований в области теории и практики высшего образования, основных концепций профессиональной педагогики, особенностей индивидуально-личностного развития студентов, современных методик и технологий обучения в системе вузовского образования [8].

Образовательная программа имеет большое значение для развития системы подготовки научно-педагогических кадров в рамках современного университета, которое заключается в том, что она отвечает потребностям общества в подготовке специалистов, способных оперативно и грамотно решать задачи обучения, воспитания и развития студентов в системе высшего и среднего профессионального образования в соответствии с мировыми стандартами качества.

Обучение студентов по программе «Педагогика и психология» предполагает теоретическую подготовку с акцентом на технологический контекст педагогической деятельности, формирование общекультурных и профессиональных компетенций в таких видах профессиональной деятельности как преподавание в системе профессионального образования, научно-исследовательская деятельность и организационно-управленческая деятельность.

Структуру программы «Педагогика и психология высшей школы» иллюстрирует следующая таблица:

1 год обучения		2 год обучения	
I семестр	II семестр	III семестр	IV семестр
ЕНУ им. Л.Н. Гумилева	БГПУ им. М.Акмуллы	БГПУ им. М.Акмуллы	ЕНУ им. Л.Н. Гумилева
Обязательные дисциплины + Программы по выбору	Обязательные дисциплины + Программы по выбору	Обязательные дисциплины + Программы по выбору	Научно-исследовательская, научно-педагогическая практика
			Выпускная квалификационная работа магистранта
Академическая справка		Диплом ЕНУ им. Л.Н. Гумилева + Диплом БГПУ им. М. Акмуллы	
Сертификат УШОС			

Общая продолжительность обучения по данной программе составляет два года. Студенты первого года обучения в первом семестре изучают такие обязательные дисциплины как «История и философия науки», «Иностранный язык», «Медиапедагогика», во втором – «Педагогика высшей школы», «Психология высшей школы», «Методология и методы научного исследования», «Организация психолого-педагогического эксперимента».

Студенты второго года обучения изучают следующие обязательные дисциплины: «Культурно-исторический и деятельностный подходы в психологии и образовании», «Информационные технологии в профессиональной деятельности», «Деонтологическая готовность будущего специалиста педагогической сферы».

Программы по выбору в ЕНУ им.Л.Н.Гумилева включают в себя следующие дисциплины: «Педагогическое измерение», «Методы оценки компетенций»; в БГПУ им.М.Акмуллы – «Современные проблемы науки и образования», «Инновационные проблемы в образовании», «Конфликтология», «Психология управления в образовании», «Методика и практика психологического консультирования», «Научно-методологические основы психологического консультирования», «Методика преподавания педагогических дисциплин в вузе», «Методика преподавания психологических дисциплин в вузе» [9].

Второй год обучения завершается защитой магистерской диссертации. По итогам успешной государственной аттестации по совместной программе обучающиеся получают дипломы об образовании государственного образца каждого из Университетов-партнеров и Сертификат УШОС.

Вместе с тем, одним из самых сложных является вопрос о том, как университеты разных стран нередко с разными традициями в образовании, разными подходами и учебными программами смогут полноценно взаимодействовать в совместной подготовке студентов. Хотя многие российские и зарубежные университеты имеют большой опыт двустороннего сотрудничества, опытом многостороннего сотрудничества, когда в данном процессе задействованы десятки университетов из разных стран, не обладает ни один из них. Таким образом, важнейшими задачами становятся разработка методики согласования программ и создание единого пакета документов, нормативно оформляющих цели и формы деятельности университета, его органы управления, систему взаимодействия между головными (базовыми) вузами [10].

Реализация совместных образовательных программ, как одна из форм сетевого взаимодействия, предоставляет обучающимся возможность получить образование в двух или более университетах,

что в свою очередь сделает их более конкурентоспособными в условиях быстро изменяющегося общества, которому необходимы специалисты новой формации.

Список литературы

1 Адамский А.И. Организация сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, принимающих участие в конкурсе на государственную поддержку / А.И. Адамский. – М.: Эврика, 2006. – 212 с.

2 Бугрова Н. С. Сетевое взаимодействие в системе повышения квалификации педагогических кадров: Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Омск, 2009. – 188 с.

3 Швецов М. Ю., Дугаров А. Л. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений профессионального образования в регионе // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. - 2012. - № 5. - С. 33–38.

4 Концепция академической мобильности обучающихся высших учебных заведений Республики Казахстан [Текст]. – Астана, 2011

5 Грудзинский А.О. Российские вузы в Болонском процессе / А.О. Грудзинский – Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского госуниверситета, 2009. – 124 с.

6 Хартия Университета ШОС [Текст]. – Москва, 2011

7 Концепция Университета ШОС http://uni-sco.ru/stat/2/stat_2.html

8 Дополнительное соглашение №5 от 15.08.2014 о реализации совместной магистерской образовательной программы двудипломного образования «Педагогика» в рамках Университета ШОС

9 Договор о культурном и научном сотрудничестве №1582ю-1411 между ЕНУ им Л.Н. Гумилева и БГПУ им.М.Акмуллы от 02.03.2012 г.

10 Ефремова, Л.И. Новые шаги развития Университета ШОС [Текст]/ Л.И. Ефремова – Международное сотрудничество, 2010.

Түйін

Мақалада келесі анықтамалар ұсынылады: біріккен (үйлесімділік, жүйелілік) білім беру бағдарламалары, білім беру ұйымдарының жүйелік өзара байланысы, білім беру бағдарламаларының жүйелік өзара қарым-қатынас ретіндегі біріккен мүмкіндіктерін жүзеге асыру жолдары қарастырылады.

Resume

The article gives the following definitions: joint (conjugate, network) educational programs, networking of educational institutions; the following issues are considered: possibilities of networking in education and realization of joint educational programs as a form of networking.

ӘОЖ 37.035

ЭТНОМАТЕМАТИКАДАҒЫ САБАҚТАСТЫҚ

А.С. САРСЕКЕЕВ

педагогика ғылымдарының кандидаты

Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Г. ТАНАЛИЕВА

Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті,
магистрант

Аннотация

Мақала қазақ халқы мен Ресей солтүстік халықтарының ұлттық математикасындағы сабақтастықты зерттеуге арналған. Саха (Якутия) Республикасының өлкелік материалдары негізінде құрастырылған математикалық есептер мен қазақтың тәрбиелік мәнді есептеріне салыстырмалы талдау жасалынып, соның негізінде математиканы оқытудың тәрбиелік бағытын күшейтуді іске асыру перспективалары айтылған.

Түйін сөздер: этнопедагогика, этноматематика, эвенкілер, неністер, ұлттық математика, өлкелік материалдар, есеп құрастыру.

Мектептік білім тарихы қажетті және маңызды бөліктерінің бірін педагогикалық мәдениет құрайтын мәдениет тарихының құрама бөлігі болып табылады. Сонымен қатар білім тарихы менталитеттің қалыптасуымен, халық пен адамзаттың барлық әлеуметтік және интеллектуалдық тарихымен байланысты. Әрбір халық өзінің көпғасырлық тарихы нәтижесінде қалыптасады және

нысаны білім мен адамның дамуы болып табылатын ғылымдар тарихи тұрғыдан қаралуы тиісті [1, 25].

Математиканың мәдениет саласына тиістілігі идеясы, әртүрлі этникалық топтардың математикасының ерекшеліктері қазіргі зерттеушілердің жұмыстарында расталады. Қазіргі кезде бұл текті жұмыстар «этноматематика» деп аталатын зерттеулердің бір тобына біріктірілген. Бұл термин өткен ғасырдың екінші жартысында Бразилия математигі У.Дамброзионың еңбектерінде пайда болды. «Этноматематика» терминін У.Дамброзионың өзі әртүрлі, алайда бірі-біріне жақын мағынада пайдаланды: әртүрлі мәдениеттердегі математикалық практикалар жиынтығы ретінде (ұлттық-тайпалық, кәсіби т.т.); қандай да болмасын мәдени топтардың мүшелері үшін нақтылықты суреттеп қана қоймай оны түсініп және басқару мүмкіндігін беретін модельдеудің арнайы құралы ретінде; әлеуметтік және табиғи ортаны түсінушілікке, қажет жағдайда оны өзгертуге бағытталған қандай да бір мәдениетте қалыптасатын стильдер, техникалық амалдар, әдістер жүйесі ретінде.

Соңғы жылдары У.Дамброзиомен қатар этноматематика идеяларын қолдайтын көптеген ғалымдар оның білім беру жүйесіндегі қолданысына, соның ішінде мектептер мен университеттердегі математиканы оқыту процесіне көңіл бөліп, философияның, математика тарихының зерттеу бағдарламасы ретінде қарастырады [2].

«Этноматематиканы» әртүрлі мәдениеттердегі математикалық практикалар жиынтығы ретінде қарастыра келе, әртүрлі халықтардың математикалық практикаларының сабақтастығын байқауға болады. Айталық, біздің солтүстік көршілеріміздің бірі неністер (ненецтер) мен эвенкілердің (тунгустар) математикалық өлшемдерінде қазақтардікімен ұқсастықтарды жиі кездестіруге болады.

Эвенкілер «һарган» деп сантиметрлік ұзындықты атайды және ол «тырнақтай» деп аударылады. Қазақта 1 мм ұзындықты «тырнақтың қалыңдығындай» [3] деп айтады. Сонымен қатар, «урум» – сұқ саусақтың бір буынына тең ұзындық, «дюкрэ» – сұқ саусақтың алғашқы екі буынымен анықталатын ұзындық, «туриктэ» – сұқ саусақтың үшінші буынына тең ұзындық, «чепер» – бас бармақтың ұшынан сұқсаусақтың ұшына дейінгі қашықтық сияқты ұзындық өлшемдері қазақта «сүйем», «сынық сүйем», «қарыс» т.б. болып кездеседі. Неністерде «терва» – ортаң қол мен басбармақ ұштарының арасы болса, «пикця» – басмармақтың негізі мен ұшының арасы. Дәл солай эвенкінің «алда» дегені біздіңше – «құлаш», «джавакта» – жұмылдырық еніне тең шама.

Қазақта кездеспейтін өлшем бірліктер тунгустарда кездеседі. Соның бірі – «буха» – бұқадан алшақтағанда оның мүйізі көрінбей кететін қашықтық.

Тунгустар «налэ» деген терминді («қол» немесе «алақан» деп аударылады), алақанды қырымен қойып, мысалы аюдың майының қалыңдығын көрсету үшін қолданады. Қазақтарда оған ұқсас «елі» термині қолданылып, көбінесе біз оны жылқының қазысының қалыңдығын суреттегенде қолданамыз.

Солтүстік халықтары көшпенділерге жатады, сондықтан оларда да аралықты қазақтар сияқты «көшпен» өлшеу қолданылып келген. Эвенкілер «нулги»(көш) деп бір көш жерді (10 шақырым) айтады. Қазақта бір көш жер – 15 шақырым (ең баяу жүретін мал төлі – қозының бір күндік жолы).

Неністерде де көшпен байланысты математикалық шамалар бар: сыра хун – қыс кезіндегі көш, яляхун – бірнеше күндік көш. Сонымен қатар, нэдалава (7-15 км) – бұғылармен демалыссыз өтетін аралық. Негізі неністер бұғыларға – біз жылқыларға қарағандай қарайды, бұғы – киелі жануар болып есептелінеді.

Көлем бірліктері де бірдей деуге болады: «чурги» – тамшы, «ниммон» – жұтым, «хашукалан» – уыс.

Уақыт бірліктері «туран» – «қарғалардың келуі», «сонкан» – «малдың төлдеу кезеңі», «илага» – «көктеу кезеңі», «ирган» – «мүйіз шабу кезеңі» сияқты ерекше өлшем бірліктер кездеседі, алайда қазақтарда сияқты «шай қайнатым уақыт», «ет пісірім уақыт» сияқты «салыстырмалы» уақыт бірліктері жоқ.

Бұғының жасына байланысты атаулар біздегі жылқы атауларына ұқсас: «умнэни» – 2 жастағы бұғы (біздіңше тай), «умоколту» – 4 жастағы бұғы (біздіңше – құнан), «дьюптири» – 5 жастағы бұғы (біздіңше – дөнен).

Өлкелік материалдарды математиканы оқытуда қолдану идеяларына Ресейдің аз санды халықтары математикасында көп көңіл бөлінеді. Бұны ұлтты, тілді сақтап қалудың қамы деп түсінуге болады. Математиканы оқытуда этнопедагогика элементтерін, өлкелік материалдарды қолдануды қосымша есептер құрастыру арқылы жүзеге асыру – солтүстік халықтарының педагогикалық практикасында өз орнын тапқанға ұқсайды. Сондай есептерге тоқталып кетейік.

1-есеп. 1859 жылы тунгустар бес аймаққа орналастырылған. Виллой аймағында 3706 адам, Олекминде – 875, Якут аймағында – 5680, Верхоянскіде – 1622 және Колымда – 1269. Осы аймақтарда барлығы қанша тунгус болған? Егер 1897 жылы барлығы 12231 адам болғаны белгілі болса, тунгустар саны қаншаға өзгерген?

Жауабы: 13152 адам, 921 адамға азайған.

2-есеп. Эвенкілердің дәстүрлі ыдысы – туестің диаметрі 20 см және биіктігі 30 см және сүт тығыздығы $0,85 \text{ г/см}^3$ болса, оған қанша сүт сияды?

Жауабы: $\approx 24 \text{ кг}$.

Жоғарыдағы есептерге ұқсас стильде құрастырылған қазақша есептер былай жазылуы мүмкін: «1990 жылда жасалған есеп бойынша Грузиядағы қазақтар саны Латвиядағыдан 2 есе көп, ал Тәжікстандағыдан 4 есе аз, сонымен қатар, Тәжікстандағы қазақтар саны Латвиядағы қазақтар санынан 10,5 мыңға артық екен. Әр елдегі қазақтар санын анықта».

Солтүстік халықтар есептерінің көбінде басқа ел адамдарына өздері (тунгустар) туралы географиялық, статистикалық, өлкелік материалдармен байланысты т.б. ақпарат беру көзделсе, біз есептер құрастыруда қазақтың салт-дәстүрлері, фольклоры сияқты ұлттың ішкі дүниесін суреттеуге тырысу керек деп санаймыз. “Прогресті” математикалық мазмұндары бірдей келесі екі есепті салыстыру арқылы байқаймыз.

1) Женяның мамасы бұғының ауданы 4800 см^2 терісін иледі. Бірінші күні терінің $\frac{1}{3}$ бөлігін, екінші күні қалған бөлігінің $\frac{1}{4}$ бөлігін өңдеді. Үшінші күні Женяның мамасы жұмысты бітірді. Үшінші күні Женяның мамасы терінің қандай бөлігін илеген және сол бөліктің ауданы қандай? [4]

2) Барымташы Жылқыбай соңғы рет барымталап қайтарда жылқышылармен қақтығысқа түсіп, екі-үш адамды мерткітіріп алады. Жылқыбайды танып қойған жылқышылар келесі күні оның ауылына келіп, қылмыс үшін құнның төленуін талап етеді. Ауыл қарттары ақылдасып, ауыл болып барымташы үшін құнды қоймен төлеуге келісіп, қой санын анықтайды. Қаза болған жылқышының артында әйелі мен екі баласы қалғандықтан, төленетін қойдың $\frac{1}{4}$ бөлігі үлкен ұлына, қалған қойдың $\frac{4}{9}$ бөлігі әйеліне, 640 қой кіші ұлына таратылып, қалған қой марқұмның аға-інілеріне берілді. Жылқышының бауырларының үлесі құнға төленген қойдың $\frac{3}{20}$ бөлігін құрайтыны белгілі болса, құнға қанша қой төленген? [5]

Қазақша есеп біріншіден, әңгіме-есеп болып саналса, екіншіден, қазақ фольклорындағы әртүрлі атаулар мен түсініктер, дала заңдары туралы, халықтың салт-дәстүрлері туралы ақпарат береді.

Эвенкілердің (тунгустар) есептеріндегі этнопедагогикалық мазмұн әртүрлі этноматериалдың, негізінен фольклорлық атаулардың есеп шарттарына енгізілуімен шектелген. Біз зерттеуімізде құрастырылған есептердегі ұлттық тәрбие элементтерін ұтымды қолдану мүмкіндіктерін кеңейтуге тырыстық. Айталық, төмендегі есепте «жеті күн» мен «үш жұрт» атауларымен

жеті күннің орналасу ретін біліп қана қоймай, ол білімді есепті шығаруда дұрыс қолдана білу талап етіледі, сонымен қатар, бұл есепте фольклорлық материалды білу есеп талабын орындау үшін қажетті шарт болып табылады, яғни этнопедагогика элементтерін қолданудың күрделенген деңгейі іске асырылып отыр.

Жеті күн және үш жұрт

Қайыржан тойға қайын ағасынан бір күн бұрын, жездесінен үш күн бұрын жетуі тиіс. Нағашысы - той болатын күні, Қайыржанның атасы мен әжесінен екі күннен кейін келеді, ал жездесі нағашысынан бір күн бұрын келеді.

а) Қайыржан бүгін келсе, той қай күні болуы керек?

б) Ертең – айдың он төрті, қайын ағасы келетін күн болса, он жетісінде кім келеді?

Шешуі:

а) Өзі бірінші күні келсін делік. Онда екінші күні қайын ағасы, ал жездесі төртінші күні келуі тиіс. Жездесі нағашысынан бір күн бұрын келуі себебінен, нағашысы бесінші күні келеді және ол – той болатын күн. Ендеше, бірінші күн – Қайыржанның келген күнін–бүгін десек, бесінші күн – ауыр күнге түседі.

б) Ертең – айдың он төрті болса, бүгін – он үші, Қайыржан келетін күн.

Үш күннен кейін, яғни он алтысында – жездесі келу керек.

Жездесі нағашысынан бір күн бұрын келуі себебінен, он жетісінде – нағашысы келеді.

Келесі есепте қазақ ғұрыптарынан үзінді ақпараттарды оқушы есептің жауабын іздеу нәтижесінде алады.

Отыз жеті, қырық жеті

Қалың малға берілген жылқы, сиыр және қойдың барлық саны-121. Сондағы сиыр саны жылқыдан 10-ға артық, ал қой саны жылқыдан 30 басқа көп.

Қалың мал мөлшері қандай?

Шешуі: Жылқы саны – x , сиыр саны – y және қой саны – z болсын. Сонда есептің шартын теңдеулер жүйесіне келтіруге болады:

$$\begin{cases} x + y + z = 121 \\ y - x = 10 \\ z - x = 30 \end{cases} .$$

Жауабы: 27 жылқы, 37 сиыр, 57 қой (сандардың жетімен аяқталуы – дәстүрге сәйкес етіп құрастырылған).

Есептердің мәтіні үшін қолданатын қосымша ақпараттың мазмұны өлкелік материалдарға, ұлттық педагогика элементтеріне, фольклорға бағытталса, этноматематика идеялары жүзеге асырылуы хақ. Математиканы оқыту процесін гуманизациялаудың үзіндісі

деуге келетін жоғарыда қарастырылып өткен математикалық есептер осыған негіз бола алады демекпіз.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Петрова А.И. Формирование системы двуязычного образования: история, теория, опыт: на примере математического образования в Республике Саха (Якутия): дис. ...д-ра пед.наук / А.И.Петрова М., 2004. - 268 с.

2 Яшин Б.Л. Математика как разнообразие способов количественного восприятия мира / Б.Л.Яшин // Электронный журнал «Вестник МГОУ»/ www.evestnik-mgou.ru. 2013. - №2. – С.35

3 Сәдірменова Ж.Б. Жеткіншектерді халықтық педагогика арқылы адамгершілікке тәрбиелеу: Дис. пед.ғыл. канд. – Алматы, 1995. – 159 б.

4 Пырырко Н.А. Жизнь народов крайнего севера (ненцев) в математических задачах: сб. задач на фольклорном, краеведческом, историческом материалах Ямало-Ненецкого автономного округа. – Чебоксары, 2014.-112 с.

5 Сарсекеев А.С. Қосымша есептер. Көкшетау: Ақмола облыстық БҚ БАИ, 2001. - 19 б.

Резюме

Статья посвящена исследованию преемственности в этноматематике казахов и северных народов России. Описаны перспективы усиления воспитательной направленности преподавания математики путем использования краеведческого материала.

Resume

The article is devoted to the study of succession in ethno-mathematics of the Kazakh peoples and the northern people of Russia. Perspectives of strengthening the educative orientation of teaching mathematics by using materials from the country study are described.

**«ДИАЛОГТІК ОҚЫТУ» МОДУЛІН ҚОЛДАНУ АРҚЫЛЫ
ОҚУШЫЛАРДЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІН
ДАМУ**

Л. НӘБИ

Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті,
Педагогика, психология және әлеуметтік жұмыс кафедрасының
доценті, педагогика ғылымдарының кандидаты

Н.Н. НҰРМҰХАНБЕТОВА

Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті,
Химия және оқыту әдістемесі кафедрасының аға оқытушысы,
химия ғылымдарының кандидаты

Ә.Қ. ЕЩАНОВА

Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университетінің
2 курс магистранты

Аннотация

Мақалада «Диалогтік оқыту» модулін тиімді қолдану арқылы оқушылардың бір-бірімен еркін қарым-қатынасқа түсе алуы, қарым-қатынас жасау арқылы өз білімдері мен тәжірибелерін толықтыруларына көмектесетіні, өзара диалогтік қатынасқа түсу икемділіктерін дамытатыны баяндалады.

Түйін сөздер: диалогтік оқыту, қарым-қатынас, сын тұрғысынан ойлау, шығармашылық қабілет.

2005-2010 жылдарға арналған білім беруді дамытудың Мемлекеттік бағдарламасына сәйкес Қазақстан Республикасы 2007 жылы алғаш рет 59 елдің құрамында TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) және халықаралық PISA-2009 зерттеуіне қатысты [1].

Халықаралық PISA және TIMSS бағдарламасының зерттеу қорытындысы бойынша Республикамыздың жалпы білім беретін мектептеріндегі педагогтарымыздың пән бойынша мықты білім беретіні, бірақ оны оқушыға нақты және өмірлік жағдайларда қолдануға үйретпейтіндігі анықталды.

Осы олқылықты жою мақсатында елімізде білім және ғылым саласында айтарлықтай өзгерістер енгізілді: «Білім беруді дамытудың 2011–2020 жылдарға арналған жаңа ұзақ мерзімді Мемлекеттік бағдарламасы» қабылданды, «Білім туралы» ҚР Заңының жаңа редакциясы, отандық ғылымды дамытуға және оның нәтижелерін жүзеге асыруға мүмкіндік беретін жаңа «Ғылым туралы» ҚР Заңы қабылданды [2].

Елбасының тапсырмасымен әлеуметтік саладағы қарқынды жобаларды жүзеге асыру жолында елімізде Қазақстан Республикасының Тұңғыш Президентінің атындағы физика-математикалық және химия-биологиялық бағыттағы 20 Зияткерлік мектеп құрылып жатыр, бүгінгі таңда олардың көпшілігі жұмыс істеуде. «Назарбаев Зияткерлік мектебінің» көп ерекшеліктері мен артықшылықтарының бірі ретінде оқушыны білім, білікті және дағдыны **самарқау «алушыдан»** білім беру үдерісінің **белсенді қатысушысына** айналдыратын **білім берудің қағидаты мен оқушы рөлінің өзгеруін** арнайы атап өтуге болады.

Қысқаша айтқанда, **еліміздегі өзгерістердің мақсаты:**

1. Тәжірибені өзгерту – **істеп жатқан ісімізді өзгерту;**
2. Түсінікті өзгерту – **қалай ойлайтынымызды өзгерту;**
3. Жағдайды өзгерту – **бір-бірімізге деген қарым-қатынасымызды өзгерту** болып табылады.

2011 жылдың қарашасында құрылған «Назарбаев Зияткерлік мектебі» базасындағы Педагогикалық шеберлік орталығы – халықаралық озық тәжірибеге сәйкес келетін арнайы оқыту бағдарламасы бойынша жалпы білім беретін мектеп мұғалімдерінің біліктілігін арттыруды қарастырады. Бұл бағытта Кембридж университетінің эксперттері серіктес болып табылады. Қазір еліміздегі жалпы білім беретін мектеп мұғалімдерінің біліктілігін арттыру үш деңгейлі курс арқылы жүзеге асырылып жатыр: III (базалық) деңгей, II (негізгі) деңгей және I (ілгері) деңгей.

Деңгейлік курстардың мақсаты – еліміздің мұғалімдерін жоғарыда атап кеткен өзгерістерді өз бойына сіңіруге даярлау және алған заманауи педагогикалық технологияның арқасында XX ғасырда мәнді болған, бірақ жаңа заманда тиімділігі төмен екендігі анық көрінген «Өмір бойына жетерлік білім беру» қағидатынан XXI ғасыр талабына сай «өмір бойы білім алуға үйрету» ұстанымына көшу болып отыр.

Дүниежүзілік Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымының (ЭЫДҰ) зерттеуі анықтап отырғандай, XXI ғасырда мектептердің білім берудегі басты міндеті – оқушы бойында **табысты болу үшін қажетті дағдыларды** қалыптастыру болса, ал педагог мамандардың міндеті – **талапқа сай** білім беру болып табылады.

Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымы (ЭЫДҰ) мақұлдаған, Кембридж университеті ұсынып отырған «Сындарлы оқыту теориясына» негізделген, курс бағдарламасын Кембридж университеті мен «Назарбаев Зияткерлік мектебі» бірігіп жасап, еліміздегі білім саласына енгізіп жатқан Деңгейлік курстарды енгізу себебі: «Орта білім беру жүйесінде әлемдік жоғары деңгейге қол жеткізген анағұрлым танымал оқыту әдістемелері арасында

сындарлы (конструктивті) теориялық оқытуға негізделген тәсіл кең тараған.

Бұл бағдарламаның басым бөлігі, түрлі тәсілдер қарастырылғанына қарамастан, сындарлы оқыту теориясы негіздерін қамтыған. Бұл теория оқушылардың ойлауын дамыту олардың бұрынғы алған білімдері мен жаңа немесе сыныптағы түрлі дереккөздерінен, мұғалімнен, оқулықтан және достарынан алған білімдерімен астастырыла жүзеге асады деген тұжырымға негізделеді. Сындарлы теорияның тиімділігін жақтаушылардың басым бөлігі дайын білімді беруге негізделген оқыту тәсілдерімен салыстыра қарап, дайын білімді беруге негізделген оқыту тәсілдерінің білімді меңгеру былай тұрсын, олар бойынша терең түсінік қалыптастырып, бастапқы білімді жаңа біліммен өзара байланыстыруға да мүмкіндік туғыза бермейтінін тілге тиек етеді. Дайын білім беруге негізделген «дәстүрлі» стиль арқылы алынған білім оқушылардың жинақтаған білімдерімен тиімді сіңісе алмайды, сондықтан механикалық түрде есте сақтау, үстірт білім алу жағдайлары орын алады. Дәстүрлі оқытудан алынған механикалық түрде есте сақталған мәліметтерді емтихан кездерінде ұтымды пайдалануға болады, бірақ мән-мағынасы терең меңгерілмей, жай ғана жатталғандықтан, тақырыпты оқыту немесе емтихан аяқталған соң керексіз болып қалады және оқушы оны өмірде тиімді пайдалана алмайды. Сындарлы оқытудың мақсаты – оқушының пәнді терең түсіну қабілетін дамыту, алған білімдерін сыныптан тыс жерде, кез келген жағдайда тиімді пайдалана білуін қамтамасыз ету» деп тұжырымдайды [3].

Деңгейлік курста қарастырылатын оқыту бағдарламасы төмендегідей негізгі 7 (жеті) модульді қамтиды:

1. Оқыту мен оқудағы жаңа тәсілдер.
2. Сыни тұрғыдан ойлауға үйрету.
3. Оқыту үшін бағалау және оқуды бағалау.
4. Оқыту мен оқуда ақпараттық коммуникациялық технологияларды (АКТ) пайдалану.
5. Талантты және дарынды балаларды оқыту.
6. Оқушылардың жас ерекшеліктеріне сәйкес оқыту және оқу.
7. Оқытуды басқару және көшбасшылық [4, 11].

Осы жеті модульде қарастырылған идеялар сабақта пайдаланылатын жекелеген стратегия мен тәсілдер сияқты өзара байланыста болады.

Деңгейлік курс талабына сәйкес сабақ өткізудегі негізгі ерекшелік – сабақта оқушыларды топпен отырғызып, топтық және жұптық жұмыстар арқылы шәкірттерді практикалық іс-әрекет үстінде білім алуға бағыттау болып табылады.

Топтық жұмыстардың әсерімен оқушылар **табысты болу үшін қажетті дағдыларға** жататын төменде көрсетілгендей икемдік дағдыларды меңгереді:

- топтық жұмыс барысында өзара диалогке түсуі арқылы әлеуметтік қатынастарға үйренеді;

- рефлексивті есеп жасау арқылы өздерінің қалай ойлайтындарын, өзін-өзі қалай реттеуге болатынын түсінеді;

- мәселені шығармашылықпен шешуге үйренеді.

Мұғалімдер:

- сабақ беру барысында ұйымдастыру шеберлігін шыңдай отырып, оқушыларды шабыттандыра алатын дағдыны игереді;

- оқушыны білімді өздігінен алатын етіп үйретеді;

- оқушылардың шығармашылық қабілеттерін ашудың оңтайлы жолдарын меңгереді.

Әркім өзі алатын білімін имплициттік білімге айналдыра білгенде ғана іс-әрекет нәтиже беретінін еске алсақ, оқушылардың имплициттік білім алуы үшін, сабақ барысында игеруге тиіс материалды көздерімен көріп, қолдарымен ұстайтындай мүмкіндік туғызылуы қажет. Яғни, оқушылар абстрактілі ұғымдарды визуалды нәрсеге айналдыра білулері керек. Мұның бірден-бір жолы – сабақ материалдарын сөзбен айтып қана қоймай, суретке салу, көрініс түрінде қою, коллаж түрінде жасау, ойтолғау немесе өлең шығару сияқты шығармашылық ойлауды талап ететін жұмыс түрінде орындауды тапсырса, оқушылар әрі жаңа сабақты имплициттік түрде игереді, әрі шығармашылық қабілеттері дамиды, сондай-ақ әрбір сабақтан кейін шығармашылық өнер туындысы яғни, жасалған дайын өнім алынады. Курс идеясы бойынша оқушылар топпен жұмыс жасаған кезде өз еріктерінен тыс сыныптастарымен тілдік қатынас жасауға мәжбүр болады: сұрайды, жауап береді, ой-пікірін айтады, келіседі немесе қарсы уәж атайды деген секілді. Осы орайда Бағдарламаның жеті модулінің бірі – «Оқыту мен оқудағы жаңа тәсілдер» модулінің бір тәсілі «Диалог негізінде оқыту және оқу» жүзеге асады. Диалог негізінде оқыту мен оқу оқушылардың өзара сұхбаттасуы және мұғалім мен оқушы арасындағы диалогтің шәкірттердің өзіндік ой-пікірін жүйелеуі мен дамытуына көмектесетін амал екенін меңзейді [3, 3].

Выготскийдің пікірі бойынша, оқушылар нақты мақсаттарды көздеген, көбірек білетін қайраткер жандармен әлеуметтік қарым-қатынас нәтижесінде ойлау және сөйлеу дағдыларын дамытады. Оқушының аса епті және хабары мол адаммен интерактивті вербалды алмасуы нәтижесінде біртіндеп сыртқы, әлеуметтік жанама диалог орнатуы, күнделікті міндеттерді шешуге қатысуы әлеуметтік тәжірибе ретінде бала бойына сіңіп, оның өз бетімен ойлануына қатысты ішкі жеке қоры ретінде қалыптасады.

Оқушылардың ересектермен және құрбыларымен қарым-қатынас жасау арқылы өз білімдері мен тәжірибелерін толықтыруларына көмектесетін, өзара диалогке түсу икемділіктерін дамытатын «Диалог арқылы оқыту» немесе «Диалогтік оқыту» деп атауға болатын модульді алып қарастырсақ, ғылыми зерттеу нәтижелері сабақта диалогтің маңызды рөл атқаратынын көрсетті.

«Мерсер мен Литлтон (2007) өз еңбектерінде диалог сабақта оқушылардың қызығушылығын арттырумен қатар, олардың білім деңгейінің өсуіне үлес қосатындығын атап көрсетеді. Аталған авторлардың зерттеулерінде ересектермен интерактивті қарым-қатынас пен достарымен бірігіп жүргізілген жұмыстың балалардың оқуына және танымдық дамуына әсер ететіндігі айтылған [5, 35].

Осыдан келіп, «мұғалім-оқушы», сондай-ақ «оқушы-оқушы» арасында шығармашылықпен өтетін, өз пікірін негізді, тұжырымды түрде білдіруге жетелейтін әңгімені ынталандырып, қуаттайтын оқыту әдістерін «диалогтік оқыту» деп атауға болады. 1934 жылдың өзінде-ақ Выготский өзінің «Ой мен тіл» атты еңбегінде оқу үшін әңгімелесудің маңызды екендігін тілге тиек еткен.

Выготскийдің оқыту моделі оқушы диалог құру нәтижесінде білім алады деп жорамалдайды. Сондықтан, оқушының білім деңгейін дамытуға әлеуметтік қолдау көрсетуде мұғалімнің рөлі ерекше. Оқушылардың көбірек білетін басқа адамдармен, әрине, бұл рөлдерде сыныптастары мен мұғалімдері болуы мүмкін, диалог жүргізу мүмкіндігі болған жағдайда, оқыту жеңіл болмақ.

Қазірдің өзінде сыныптағы оқушылардың бірлескен сұхбаты үлкен пайда келтіретіндігін көрсететін дәлелдер жеткілікті. Олар:

- оқушылардың тақырып бойынша өз ойларын білдіруіне мүмкіндік береді;
- басқа адамдарда түрлі идеялардың болатындығын оқушылардың түсінулеріне көмектеседі;
- оқушылардың өз идеяларын дәлелдеуіне көмектеседі;
- мұғалімдерге оқушыларды оқыту барысында олардың оқушылары қандай деңгейде екендігін түсінуге көмектеседі.

Мерсер (2005) құрдастар тобындағы өзара қарым-қатынас оқуда маңызды рөл атқаратынын дәлелдеп шыққан. Оқушылар жұпта немесе топтарда жұмыс істегенде, олар «мұғалім-оқушы» сұхбаты түріндегі өзара іс-қимылға қарағанда мейлінше «симметриялы» болып табылатын өзара іс-қимылға тартылады, осылайша, негізделген дәлелдерді әзірлеу және қадағаланатын оқиғаларды сипаттауда түрлі мүмкіндіктерге ие болады.

Александр (2008) диалог түрінде оқыту оқушыларды ынталандыру және дамыту үшін әңгіме күшін қолдануға мүмкіндік береді деп санайды.

Мерсердің зерттеуіне сәйкес, әңгімелесу оқушылардың оқуының ажырамас бөлшегі болып табылады. Ғалым әңгіменің үш түрін ажыратып, сипаттама берген:

- Әңгіме-дебат;
- Кумулятивтік әңгіме;
- Зерттеушілік әңгіме.

Әңгіме-дебат барысында:

- 1) ой-пікірлерде үлкен алшақтық болады және әрқайсысы өз шешімдерінде қалады;
- 2) ресурстарды біріктіруге бағытталған аздаған талпыныс жасалады;
- 3) қарым-қатынас көбіне «Иә, бұл солай», «Жоқ, олай емес» деген бағытта жүзеге асады;
- 4) Орта бірлесуден гөрі, көбіне бәсекелестікке бағытталған.

Кумулятивтік әңгіме барысында байқалатын жайлар:

- 1) айтылған пікірлермен тыңдаушылардың әрқайсысы механикалық түрде келісе береді;
- 2) әңгіме білім алмасу мақсатында жүргізілгенімен, оған қатысушылардың өзгелер ұсынған қандай да болсын идеяларды төзімділікпен тыңдайды;
- 3) идея қайталанады және жасалынады, бірақ үнемі мұқият бағалана бермейді.

Зерттеушілік әңгіме жүргізілу үстінде:

- 1) әркім ақылға қонымды мәлімет ұсынады;
- 2) әркімнің идеясы пайдалы ретінде бағаланғанымен, мұқият бағалау жүргізіледі;
- 3) қатысушылар бір-біріне сұрақ қояды;
- 4) қатысушылар сұрақ қояды және айтқандарын дәлелдейді, осылайша әңгімеде дәлелдеме «көрінеді»;
- 5) топтағы қатысушылар келісімге жетуге тырысады (олар келісімге келуі де, келмеуі де мүмкін, ең бастысы – келісімге ұмтылу) [5, 36].

Зерттеу жұмыстарын талдау барысында оқушылардың білім алуы, тыңдауы және сөйлеуі арасындағы байланыс анықталды. Барнс (1976) пен Мерсердің (2000) айтуынша, зерттеушілік әңгіме – мұғалімдердің оқушыларды әңгімеге тарту кезінде дамыту қажет болып табылатын әңгіменің түрі. Оқушылар зерттеушілік әңгімеге тартылғанда, өз ойларын дауыстап айтады; болжамдар ұсынып, талқылайды. Талқылау кезінде олар «мүмкін», «егер», «бәлкім» деген сияқты сөздерді қолданып, өз идеясын дәлелдеу үшін «сондықтан» деген сөзді пайдаланып, топ тарапынан қолдау қажет болғанда «Солай емес пе?» деген сұраққа сүйенеді.

Балалар зерттеушілік әңгіме жүргізе алатын ортада оқу жетіле бермек. Оқушылар бұндай ортада жұмыс істегенде әңгімелеріне

карай олардың ой-пайымдары да айқындала түседі, әрі мұғалімдері мен құрдастарының көмегімен одан әрі дамытылуы мүмкін. Соған қарамастан, бұндай әңгіме жүргізу дағдылары оқушыларға жайдан жай келе салмайды, балалар бірлескен әңгіменің мәнін ұғынып, қабылдауы үшін мұғалімдерге оларды бағыттап отыру керек болады.

Сөзімізді қорытатын болсақ, «Диалогтік оқыту теориясы» оқушылардың шығармашылық қабілеттерін (көзге елестете білу, санасындағы суреттері сипаттай білу, өз пікірін қағазға сурет түрінде бейнелей білу, ойын ойтолғау түрінде және өлең арқылы бере білу) ашуға және дамытуға, берілген материалдың мәнін терең түсініп, бұрынғы білімдерімен кіріктіре отырып, оны өмірлік жағдайларда тиімді пайдалануға ықпалы зор деп білеміз. Өйткені «Диалогтік оқыту теориясына» сай оқушылар топпен жұмыс жасау кезінде мұғалім тарапынан **оқушыны қолдау, оқыту үшін бағалау** ұдайы жүргізіліп отырады. Сабақта оқушыларға «тізгінді» ұстауға ерік беріледі, соның арқасында оқушылар әр сабақта өзінше «жаңалық» ашып отырады. Топтық жұмыс барысында үлгерімі төмен оқушылар жақсы оқитын оқушылармен бірлескен жұмыс арқылы қарым-қатынасқа түсе отырып, өздерінің ойлау, сөйлеу, тыңдау дағдыларын дамыта алады. Осы орайда «Диалогтік оқыту» модулін жете түсініп, оқушыға сұрақты тиімді түрде қоя біліп, шәкіртінің өз ой-пікірін кеңінен айтуына мүмкіндік беретін, оқушының мұғаліммен және құрбыларымен диалогке тартынбай түскісі келетін ынтасын туғыза білген мұғалімді оқушы шабытын оятқан ұстаз деп дәріптесек, қателеспеспіз.

Сондықтан оқушыларды бастауыш сыныптан бастап топпен жұмыс жасауға, ортамен элеуметтік қатынас жасай білуге мәжбүрлейтін және шығармашылық қабілеттерді талап ететін жұмыс түрлерін орындату арқылы (сурет салу, көрініс қою, өлең шығару, коллаж жасау, т.б.) оқытуды жүйелі түрде жолға қойса, мұғалімнің жұмысы жемісті болмақ дейміз.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Бекишев К. «Қазақстан Республикасындағы білім беру жүйесіндегі жаңашылдықтар» <https://www.google.kz/search.org>

2 Қазақстан Республикасындағы білім берудің жағдайы мен дамуы туралы Ұлттық баяндама (қысқаша нұсқасы). – Астана, 2011. – 75 б.

3 Мұғалімге арналған нұсқаулық III. Педагогикалық шеберлік орталығы –Астана, 2011. -114б.

4 Тренерлерге арналған нұсқаулық. Педагогикалық шеберлік орталығы. –Астана, 2015.- 11-12 бб.

5 Студентке арналған нұсқаулық. Педагогикалық шеберлік орталығы. – Астана, 2015.-35-36 бб.

Резюме

В статье рассматриваются основные аспекты использования диалогового обучения в учебном процессе. Было выявлено, что при правильном использовании в обучении модуля «Диалоговое обучение» повышается уровень общения учеников между собой. В свою очередь, общение помогает ученикам пополнить запас знаний и опыта, а также развить навыки ведения диалога.

Resume

The article considers and shows basic aspects of dialogue training usage in the educational process. It was identified that effective usage of the module «Dialogue training» leads to the increase of the level of communication between students. Communication helps students raise awareness and experience and it also helps them develop communication skills.

СТУДЕНТТЕРДІҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІН ДАМУДА ҚОЛДАНЫЛАТЫН ИНТЕРАКТИВТІ ӘДІСТЕР

А.Ш. ТАНИРБЕРГЕНОВА

педагогика ғылымдарының кандидаты

А.Ф. БҮРКІТБАЕВА

«Тұран-Астана» университетінің

магистранты

Аннотация

Мақалада студенттердің шығармашылық қабілеттерін дамытуда қолданылып жүрген интерактивті әдістерді практика жүзінде пайдаланудың жалпы ережелері сипатталады, яғни жаңа инновациялық оқытудың интерактивті әдістерінің төмендегідей түрлері қарастырылады: миға шабуыл, кейс стади әдістері. Бұл әдістерді тиімді қолдану жолдары айтылады.

Түйін сөздер: интерактивті әдістер, шығармашылық, кейс стади, миға шабуыл.

Ғылым мен техниканың жедел дамыған өркениетті ХХІ ғасырда жан-жақты шығармашыл жеке тұлғаны қалыптастыру жоғары мектептің басты міндеті болып саналады. Сондықтан да соңғы жылдары Қазақстандағы білім жүйесі үздіксіз жетілдіру және модернизациялау жағдайын бастан өткеруде. Осыған сәйкес Қазақстан Республикасының «Білім беру» туралы заңы бойынша вариативтілік ұстанымы бекітілген. Педагогтарға оқытудың тиімді әдістерін пайдалануға, оқу үдерісін кез келген модель бойынша құруға мүмкіншілік жасаған. Жаңа білім парадигмасы студентті оқу үрдісіндегі басты субъект ретінде қарай отырып, оның кең шығармашылықпен ойлануына мүмкіндік туғызып, бүкіл оқу жүйесін өзгертуді талап етуде. Еліміздің 30 елдің қатарына қосылмақ шақта оқыту әдістемесінің жаңа технологиясын қолданысқа түсіру қажеттілігі маңызды міндеттеріміздің бірі.

Жоғары оқу орындарында білім берудің кредиттік жүйеге көшуімен байланысты студенттердің шығармашылық әрекетін, білімді өздігінен ізденіс арқылы табудың жолын, жалпы педагогикалық принциптерді басшылыққа алу біліктіліктерін көтеру мәселесі қойылып отыр. Сондықтан да қазіргі таңдағы оқытушыға соңғы әдіс-тәсілдерді, инновациялық педагогикалық технологияларды меңгерген, психологиялық-педагогикалық диагностиканы қабылдай алатын, педагогикалық жұмыста қалыптасқан бұрынғы ескі сұрлеуден арылуға қабілетті және нақты

тәжірибелік іс-әрекет үстінде өзіндік жол сала алатын, шығармашыл, икемді педагог-зерттеуші, ойшыл оқытушы болуын қажет етеді. Бұндай жаңашыл оқытушы оқыту үрдісінде алдыңғы қатарға студенттердің шығармашылық қабілеттерін дамытуына көп мән беруі тиіс.

Шығармашылық – бүкіл тіршіліктің көзі. Адам баласының сөйлей бастаған кезінен бастап, бүгінгі күнге дейін жеткен жетістіктері шығармашылықтың нәтижесі. «Шығармашылық» ұғымының мазмұны «шығару», «іздену», «жаңаны ойлап табу» деген мағынаны білдіреді. Ол жаңалық ашатын адамның әрекетінен, адамның мақсатқа бағытталған қызметіндегі ізденімпаздығы мен белсенділігінен, табандылығы мен жігерінен құралып, ақыл-ойы мен сезімінің, креативтілігінің бірегейлігінен туындайды.

Шығармашылық - өте күрделі психологиялық процесс. Кейбір адамдар білім игеруде, іс-әрекетті меңгеруде, оны белгілі үлгіде жүзеге асыруда жоғары іскерлік көрсетеді. Ал басқа адамдар жаңа туынды жасауға жақын тұрады. Бірақ репродуктивті әрекеттің қандай түрінің де шығармашылық элементі болады, ал шығармашылық әрекетке репродуктивтік қызметтің қатысы болады. Тіпті өте дарынды адамдардың өздері де өмір жолын біреуге еліктеуден, үйренгеннен, тек тәжірибеге ие болғаннан кейін ғана шығармашылық қабілетін дамытқаны белгілі.

Психологиялық-педагогикалық әдебиеттерде шығармашылық проблемасы шығармашылық қабілет пен ақыл-ойдың өзара әрекеттестігі тұрғысынан қарастырылып, дербес фактор немесе дивергенттік ойлаумен тікелей байланысты іс-әрекет түрінде көрсетіледі. «Шығармашыл ойлау» жаңа идеяларды туындатуға бағытталады, оның нәтижесінде қандай да мәселе, проблеманың соңы, қайталанбас шешімі табылып, не бұрыннан бар шешімнің жетілген әдісі жүзеге келеді. «Шығармашыл ойлау» барысында танымдық іс-әрекеттің төркініне, мән-мағынасына, құнына, мақсатына сай жаңа ой пікір құрылымдары пайда болады.

Шығармашылық іс-әрекет шығармашылық ортада орындалады және оның орындалу нәтижелілігін шығармашылық қабілеттер анықтайды. Шығармашылық ортада тұлғаның шығармашылық қызығушылығы, белсенділігі, танымдық ізденімпаздығы артып, шығармашылық қабілеті дамиды [1, 21-23].

Жоғары оқу орындарында студенттерді шығармашылыққа баулуда олардың бойында болашақ маманның шығармашылық қасиеттерінің болуына көп көңіл бөлеміз. Студенттің шығармашылық қабілеті тек ойлау мен практикалық әрекеттері арқылы ғана дамиды. Сол мақсатта шығармашылық қабілеттерді дамытуда оқу үрдісінде жаңа технологияларды, интерактивті әдістерді кеңінен қолдануға мән берілуі керек. Соңғы кезде кең

айтылып және қолданылып жүрген әдістердің бірі интерактивті әдістер. Интерактивті әдістер ағылшын тілінен «inter»-«өзара», «active»-«әрекеттесу» сөздерінен шыққан, яғни білім алушылардың өзара және оқытушымен бірге жаңа тәжірибені меңгеру, әрекеттердің ұйымдастырудың ережесі, жүйесі деп түсінеміз. Негізгі қағидасы - педагогикалық қарым-қатынас диалогы арқылы жеке тұлғаны қалыптастыру, дамыту. Ол оқыту процесінде білімгердің бірігіп белгілі бір мәселені шешуге, белгілі бір әрекетке жауапкершілігін сезініп, белсенді болып шығармашылығын арттыруға мүмкіндік береді. Берілген материалдың 80-90% естіп, көріп, іс-әрекетке араласқан жағдайда ғана есте қалады. Ал 20% естіген, 50% естіген, көрген жағдайда есте қалады екен, яғни интерактивті әдістің қаншалықты тиімді екенін көруге болады.

Интерактивті әдістер ереже бойынша өзара байланысты әдістердің мынандай екі тобымен байланысты: компьютер арқылы араласу, ал екінші топ компьютерсіз, тікелей адамдар арқылы жүзеге асырылатын іс-әрекеттер жүйесі болып табылады. Демек, интерактивті оқыту ең алдымен сұхбаттасып оқыту, оның барысында оқытушы мен білімгердің өзара әрекет етуі болып табылады. Бұл өзара әрекеттестіктің ерекшелігі мыналардан тұрады:

- білім субъектілерінің бір мағыналық кеңістікке келуі;
- күрделі мәселелер өрісінде шешілетін тапсырмаларды бірігіп көтеру, яғни бірыңғай шығармашылық кеңістікке қосылуы;
- тапсырмаларды жүзеге асыратын әдістерді таңдауда келісулік;
- эмоциялық жағдайлардағы сезімдерді бастан кешу.

Интерактивті оқытудың мәні оқу процесінде білімгердің таным, шығармашылық үрдісінде ұйымдастырылуы тиіс. Таным процесінде студенттердің біріккен іс-әрекеті, әркім өзінің жеке дара үлесін қосатын, оқу материалдарын меңгеруді білдіреді, білімдерін, ойларын, іс-әрекет тәсілдерін алмасу жүргізіледі. Интерактивті әдістердің ерекшелігі – субъектілердің өзара әрекеттестігінің бір бағыттағы белсенділігінің жоғарылығы, білімгерлердің өзара әрекеттестігі, эмоциялық, рухани бірігуі болып табылады.

Интерактивті әдістерді пайдалану кезінде студенттер түсіну процесінде толық қатысушы болады, оның тәжірибесі оқу танымының негізгі қайнар көзі қызметін атқарады. Оқытушы дайын білімді бермейді, бірақ дайын білімді өз бетімен ізденуге үйретеді. Білім берудің дәстүрлі нысандарымен салыстырғанда, интерактивті оқытуда оқытушы мен студенттің өзара әрекеттесігіне ауысады, яғни педагогтың белсенділігі студенттің белсенділігіне орын береді, ал оқытушының тапсырмалары олардың инициативасы үшін жағдай жасаушы болады. Оқытудың интерактивті түрі мен әдісі инновациялық және білімгерлердің оқу материалдарын өз беттерінше ой сарабынан өткізуге жәрдемдесетін танымдық және

шығармашылығын арттыратын әрекетке жатқызылады. Бұл әдістерді игеру және қолдану үшін оқытушыға топтық өзара әрекеттердің әртүрлі әдістемелерін білу керек. Интерактивті оқыту өзара түсінікті, өзара әрекеттестікті қамтамасыз етеді. Бұл әдістер ешқашан дәрістік материалдардың орнын ауыстырмайды, бірақ оны жақсы меңгеруге септігін тигізеді және ең маңыздысы пікірді, қатынастарды, мінез-құлық машығын қалыптастырады [2, 32].

Интерактивті әдіске сондай-ақ әртүрлі көмекші құралдарды пайдалана отырып яғни тақта, кітаптар, бейне материалдар, слайдтар, флипчарттар, постерлер, компьютерлер қолданылады. Сонымен бірге оқу процесінде топтық пікірсайыстар, жазбаша мазмұндамалар, шығармалар, сұхбаттар олардың шығармашылығын ашуға бірден-бір септігін тигізеді.

Шетел тілін үйренуде оқытудың интерактивті әдістердің негізгі түрлеріне тоқталамыз. Олар: миға шабуыл (brainstorming), кейс стади, іскерлік, пікірталас, жоба әзірлеу түрінде өтетін әдістерді қарастырамыз.

Миға шабуыл (дельфи) әдісі кез келген пәнде кеңінен қолданылып жүр. Әдісті пікірталастың еркін түрі деп қарастыруға болады. Бұл әдіс 1953 жылы Америка Құрама Штатында Алекс Осборн педагогы бірінші рет ойлап шығарған. Осы әдіс 2 кезеңнен тұрады. Бірінші кезеңде ойлар жиынтығы анықталады, екінші кезеңде сол ойлар топталып, сарапталып кейін анықталады. Бұл әдісті қолданғанда мына ережелерді талап етеді:

- ұсынылған ойларды сынауға, сыни бағалар айтуға;
- мәселелердің шешілмейтіні туралы пікірлерге жол берілмейді;
- ұсыныстар көп берілген сайын жаңа, бағалы идеялар көбірек пайда болуы мүмкін;
- шешілуі қиын мәселелерді шешу кезінде ол құрамдас бөлімдерге бөлінеді;
- сабақ өткізудің жағымды, шығармашылық атмосферасы;
- барлық қатысушылардың өзара әрекеттігі белсенділігі;
- модельдің көмегімен шынайы процесті имитациялау;
- қатысушылардың арасындағы бір-бірімен өзара әрекеттесуі;
- білімгерлердің әртүрлі қызығушылығы мен қақтығыстық жағдайлар;
- барлық қатысушылардың мақсаттарының бар болуы және талқылау барысында ойларының жетілуі;
- тиісті ақпараттардың толық болмауынан қабылданатын шешімдердің барлық зардаптарын алдын ала білу мүмкін болмайтын әрекеттер нәтижелерінің болжамды сипаттамаларына есеп жүргізу;
- шешімдер тізбегін іске асыру, басқа қатысушылардың қабылдаған шешімдерін ескеру;
- уақытты тиімді пайдалану;

- әрбір қатысушының ойын ескеру кезінде ынталандыру, бағалау тәсілдерін қолдану.

Әдісті қолдану барысында білім беру процесінде білімгерлердің арасында қоғамдық тәжірибені, құндылықтарды, қағидаларды дұрыс қабылдау және олардың шығармашылық дамуына жәрдемдесетін өзара іс-қимылдар жүріп жатады. Бұл әдісті өткізу барысы:

1. Қатысушыларға талқылау үшін белгілі бір тақырып немесе сұрақ беру.

2. Осы мәселе бойынша өзінің ойын айтуға ұсыныс жасау.

3. Айтылғандардың барлығын жазу және олардың бәрін қарсылықсыз қабылдау керек. Егер ол сізге түсініксіз болса, айтылғандарды қайталап анықтауға жол беріледі.

4. Барлық ойлар мен талқылаулар айтылғаннан кейін берілген тапсырманы қайталап, сосын қатысушылардың пікірін барлығын тізіп шығу керек.

5. Қатысушылардың пікірлері бойынша қорытынды жасап негізгі ой таңдалынады. Бұл әдіс даулы мәселелерді талқылауда, студенттерді ынталандыруда, қысқа мерзімде идеяны көптеп жинауға тиімді болып табылады [3, 58-59].

Соңғы кездері кеңінен қолданылып интерактивті әдістердің бірі кейс стади әдісі, яғни оқиғаға, мәселеге талдау жасау деп аударылады. Бұл әдістің басты мәні қарапайым болып келеді. Ол оқу үрдісін ұйымдастыруда студенттерге нақты өмірдегі жағдайларды дұрыс ойланып шешуді ұсынады. Бұл әдіс Еуропа елдерінде экономика, бизнес саласында білім беру барысында кең түрде қолданылады. Бірінші рет 1920 жылы Гарвард университетінде қолданылды. Ал, 1920 жылы Гарвард бизнес мектебінде жан-жақты зерделеніп, қолданыла бастады. Қазіргі кезде екі түрі Гарвардтық (американдық) және Манчестрлік (еуропалық) классикалық кейс әдістері оқу үрдісінде пайдаланылып келеді. Американдық тәсіл бір ғана дұрыс жолды табу әдісі болса, екінші тәсіл мәселені шешудің көп түрлі жолын қарастырады.

Бүгінгі таңда бұл әдіс көптеген шетелдердің жоғары оқу орындарында кең таралып, белсенді түрде білім беру саласында пайдаланылып жатыр. Мысалы, Гарвард бизнес мектебінде оқу сағатының 90% нақты кейс стади әдісі бойынша оқытылады. Бұл жерде ситуациялық мәселелерді шешуге видео материалдарды, компьютерлік және бағдарламалық оқыту әдістері арқылы студенттермен тренинг жүргізеді. Кейс әдісі оқытудың басқа технологияларына қарағанда күрделі жүйе болып табылады. Кейс әдісін қолдану барысында оқытушының іс әрекеті екі кезеңнен тұрады. Бірінші кезең кейс таңдап алу және сұрақтар құрауға арналған шығармашылық жұмыс; жағдайларды тақырыпқа сәйкес таңдап алу; мақсат пен міндетті анықтау; жағдайды құрастыру және

суреттеу. Екінші кезең оқытушының аудиториядағы іс-әрекеті. Аудиториядағы кейс әдісін қолдану кезеңі: кейске кіріспе, жағдайдың талдануы; пікірталас; қорытынды шығару. Кейс амал тәсілдерін пайдалануда мына мәселелер қарастырылады:

- студенттердің ауызша сөйлеу дағдысын жетілдіруге алдын ала дайындалған мәтіндер немесе тапсырмалар беру;
- студенттердің шағын топтарда ойларымен бөлісуі;
- оқытушы тек бағыт-бағдар беруші, бақылаушы рөлінде болуы ескеріледі.

Кейс әдісінің көмегімен дәстүрлі оқытуды бір уақытта қолдана отырып, білім алушы аз уақыт ішінде қысқа мерзімде жинақталған басқару тәжірибесін меңгереді. Бұл әдістің көмегімен оқытудың мақсаты жағдайды дұрыс талдай білетін, яғни мәселенің белгілерін анықтап, олардың туындауына түрткі болатын себептерді тауып, соның ішіндегі басты себепті көре біліп, мәселені шешудің жолдарына талдау жасап, оның ең тиімдісін таңдап, әрі қарай оны іске қосып және бақылау орната білетін маман адамды қалыптастыру болып табылады. Бұл үшін оған білім, белгілі бір әдісті қолдана білу және тәжірибе қажет. Кейспен жұмыс жасау адамның білімге деген ынтасын барынша арттыра түседі. Белгілі бір жағдайдың негізінде Кейс сол жағдайдың баяндамасы болып табылады. Сол баяндамаға сүйене отырып автор ойластырған әрекеттерін жүзеге асырады. Кейсте тапсырмалар мен жаттығулар мәселені шешудің әдістері дұрыс немесе бұрыс екендігін көрсетуге негізделмеген. Кейспен жұмыс жасауға мәселені салыстырмалы түрде талдау, түрлі фактілерге баға беру, қажетті мақсаттарды орындау, өз қорытындылары бойынша ұсынылған жағдайға қатысты жеке көзқарасты жасау жатқызылады.

Кейске қойылатын басты талаптар:

- анық, нақты мазмұндалу керек;
- мәселелігімен оның ең басты өзегін мәнерлеп айқын көрсету;
- жағымды, жағымсыз жақтарында мысалмен көрсете білу керек;
- студент талабына сәйкес таңдап, керекті мазмұнын ақпараттарды жеткілікті беру;
- проблемалық ситуацияның айқындығы оның біліктілігі Кейс ситуация моделін жасауда ең маңызды орын алады. Сонымен қатар Кейс мәтінінде берілген мәселені шешудің ешқандай жауабы берілмеуі керек. Білім беру жүйесінде кейс әдісі мынандай кезеңдерден тұрады:
- студенттерді кейстің мәтінімен таныстыру;
- кейсті жасау, талдау;
- кейсті ұйымдастыру, талқылау, презентациялау;
- талдауға қатысқандарды бағалау;

- талдау қорытындысын жасау. Студент кейстің ең түйінді мәселесін анықтап, түсініп шешу керек және ондағы басты деректерді, ұғымдарды тандап алып, талдау жасауға қолдана білгені абзал.

Кейспен жұмыстың көп тәсілдері бар және ол оқытушының шығармашылық мүмкіндігіне байланысты. Жоғарыда айтқандай, бірнеше кезеңдерден тұрады. Бірінші кезеңде әрекетке ену кезеңі. Бұл кезеңнің басты міндеті – қатысушылардың белсенділігін көтеру. Кейс стади мәтіні студенттерге сұрақтарға мәтін дайындау үшін сабақ басталмай тұрып беріледі. Сабақ барысында тыңдаушылардың кейске қатысты білім деңгейлері көрінеді, талқылауға қызығушылықтары оянады. Екінші кезең – ұйымдастыру кезеңі. Бұл кезеңнің басты мақсаты – проблеманы шешу бойынша жұмысты ұйымдастыру. Жұмыс шағын топта немесе жеке адамдар арасында ұйымдастырылады. Оқытушы берген сұрақтарға жауапты талқылай бастайды және оларды салыстыра отырып, ең бастылары таңдалынып, презентацияға дайындалады. Топта спикер таңдалынып, шешімін жария қылады. Егер кейс сауатты құрылған жағдайда топтардың шешімдері сәйкес келмеуі керек. Үшінші кезең біріккен әрекет рефлексиясы және талдау кезеңі. Бұл кезеңнің басты тапсырмасы – кейспен жұмыс істеуде оқу мен білім беру нәтижесін көрсету. Бұл сатыда сабақтың ұйымдастырылуының тиімділігі талданады, біріккен іс әрекетті ұйымдастырудың түйінді мәселелері анықталады, ары қарай жұмыс жасау үшін міндеттер қойылады. Оқытушы кейсті талқылауды барлық топтардың жұмысын сараптай отырып аяқтайды, жағдайдың нақты шешімімен таныстырады, қорытынды жасайды.

Тағы басты айта кететіні кейсте нақты өмір жағдайлары оқытылады, мұнда әртүрлі практикалық мәселелер беріліп, пәннің теориялық мазмұны бейнеленеді. Демек, мәселені шешуде білім қажет, сондықтан студенттер теориялық білімнің негізін қалай отырып, өмірде кездесетін проблемалық жағдайларды шешуге үйренеді, тәжірибе жинақтайды [4, 47].

Гарвард бизнес мектебінің оқытушылары «Нәтижелі кейс қандай болу керек?» деген сұрақтың жауабын іздеу барысында мынандай мәселелерді анықтайды:

Жақсы кейс тақырыбы білім алушының қызығушылығын оятатындай болуы керек. Кейстегі ақпарат шынайы болуы үшін және оның ойластырылғанын білдірмес үшін, онда драма болуы керек.

Жақсы кейс соңғы бес жылдың аясынан шықпауы керек. Студенттер кейсті тарихи жағдай ретінде бұрынғы жаңалық ретінде қабылдауы керек.

Жақсы таңдалған кейс уайымдау сезімін туындатуы қажет. Кейстегі кейіпкерлердің жағдайы студенттердің эмпатияға жақын, басқаларды түсіну, жанашырлық білдіру сезімін тудыруы керек.

Кейсте қанатты сөздер қолданылса, студенттер осы ойларды айтқан адамдарды тануға, қанатты сөздердің мәнін түсінуге мүмкіндік алады.

Жақсы кейсте баяндалатын ситуацияда шешім қабылдауды қажет ететін ішкі шиеленіс немесе жұмбақ болуы керек. Студенттер ситуацияны шешу арқылы өздерінің тәжірибелік біліктілігін нығайтады [5, 69-70].

Қорыта келе, интерактивті әдістер білім алудың тиімді әдістері, сондықтан да оларды оқу процесінде белсенді қолданылуы керек. Олар студенттердің шығармашылық қабілеттерін дамытып қана қоймай, шешімді дұрыс қабылдай алатын, кез келген тығырықтан шығып кете алатын мамандар дайындауда таптырмайтын әдістер болып табылады. Интерактивті әдістер көмегімен теориялық білім мен практикалық дағдының ұштасуын орнатуға мүмкіндік туады. Студенттердің шынайы өмір практикасында кездесетін мәселелерді шешуден қашпау, топпен бірлесіп жұмыс істеуге дағдылану, презентациялар жасау қабілетіне үйрену, ғылыми конференцияларда, пресс-конференцияларда өз ойын айтып, ұсынысын дәлелдеу қабілеттерін қалыптастырады. Сондықтан келер ұрпаққа қоғам талабына сай тәрбие мен білім беруде оқытушылардың интерактивті әдістерді белсенді қолдануы қажет болып табылады.

Пайданылған әдебиеттер

- 1 Ахметова Г.К. Исаева З.А. Педагогика. – Алматы, 2006. – 21-23 б
- 2 Әлімов А. Интербелсенді әдістерді ЖОО-да қолдану, -Алматы, 2009. - 32 б
- 3 Бұзаубақова К. Инновациялық педагогикалық технологияны меңгерейік // Қазақстан мектебі №10, – Алматы, 2006. – 58-59 бб
- 4 Хасанова Ж. Обучение на Кейс-методе в системе бизнес образование // Қазақстан жоғары мектебі №1, – Алматы, 2006. – 47 б.
- 5 Саханова А. Исследование и развитие кейс метода. – Алматы, 1999. -69-70 бб.

Резюме

В статье рассматриваются вопросы инновационных технологий обучения, пришедших на смену традиционным методам обучения. Рассматриваются такие основные интерактивные методы, как мозговой штурм и кейс стади.

Resume

In this article questions of innovative technologies of the training, succeeded traditional methods are considered. The main types of interactive methods: brainstorming and case-study are considered.

УДК: 225 (575.2) (01)

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Ж.Д. КУСАИНОВА

кандидат исторических наук, профессор

А.Т. АЯЗБАЕВА

докторант PhD,

АО «Университет КАЗГЮУ»

Аннотация

В данной статье рассматриваются подходы авторов к изучению профессиональных компетентности студентов педагогических специальностей.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, педагогика, методология, умение, навыки.

Сегодня одним из приоритетных направлений модернизации системы высшего профессионального педагогического образования считается переход к компетентно – ориентированному образованию, который в первую очередь определяет требования к педагогическим кадровым ресурсам в соответствии с потребностями и запросами сегодняшнего дня. Изложенное обуславливает поиск новых принципов организации образовательного процесса в вузе, в основе которых лежит интеграция профессионально-предметной, технологической и методической составляющих содержания педагогического образования.

Педагогическая профессия является одновременно преобразующей и управляющей. А для того чтобы управлять развитием личности, нужно быть компетентным. Понятие профессиональной компетентности педагога поэтому выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм. Содержание подготовки педагога той или иной специальности представлено в квалификационной характеристике – нормативной модели компетентности педагога, отображающей научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков.

Изучение и анализ литературных источников по проблеме профессиональной компетентности будущего специалиста, в том числе педагога, свидетельствует, что сущность и содержание этого понятия является объектом разногласий между психологами, педагогами, физиологами, специалистами-практиками, так как нет единого подхода к определению понятия «профессиональная компетентность педагога».

Исходя из этого, считаем необходимым перейти к рассмотрению сущности и содержания данного понятия.

Компетентность – это владение, обладание учащихся соответствующей компетенцией, включая личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетенция (от лат. *competentio* от *competo* добиваюсь, соответствую, подхожу) – это личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач. Также под компетенцией понимают формально описанные требования к личностным, профессиональным и т. п. качествам сотрудников компании (или к какой-то группе сотрудников).

В основе профессиональной компетентности заложена профессиональная пригодность, понимаемая как «совокупность

психических и психофизиологических особенностей человека, необходимых для осуществления профессиональной деятельности» [1, с.136-137].

Ученые отмечают, что педагогическая компетентность - системное явление, сущность которого состоит в системном единстве педагогических знаний, опыта, свойств и качеств педагога, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность, целенаправленно организовывать процесс педагогического общения и также предполагающих личностное развитие и совершенствование педагога [2, с.118].

Доминирующим блоком профессиональной компетентности педагога является личность, в структуре которой выделяют мотивацию личности, свойства, индивидуальный стиль и креативность.

В.Ю. Кричевский выделяет 4 вида профессиональной компетентности:

✓ *функциональная* - характеризуется профессиональными знаниями и умением их реализовывать;

✓ *интеллектуальная* - она выражается в способности аналитически мыслить и осуществлять комплексный подход к выполнению своих обязанностей;

✓ *ситуативная* - позволяющая действовать в соответствии с ситуацией;

✓ *социальная*- предполагает наличие коммуникативных и интерактивных способностей.

Тогда как, В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов считают, что профессиональная компетентность педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, при этом основу структуры компетентности педагога составляют многочисленные педагогические умения, характеризующие эту готовность [3, с.88].

Н.В. Кузьмина выделяет следующие элементы педагогической компетентности: специальную – в области преподаваемой дисциплины; методическую – в области способов формирования знаний, умений и навыков у учащихся; психолого-педагогическую — в сфере обучения; дифференциально-психологическую компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых; рефлексию педагогической деятельности или аутопсихологическую [4].

Поэтому считаем важным принять во внимание, выделенные исследователем С.А. Дружиловым компоненты профессиональной компетентности педагога, как: мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный.

Мотивационно-волевой компонент включает в себя: мотивы, цели, потребности, ценностные установки, стимулирует творческое проявление личности в профессии; предполагает наличие интереса к профессиональной деятельности.

Функциональный (от лат.*functio* – исполнение) компонент в общем случае проявляется в виде знаний о способах педагогической деятельности, необходимых учителю для проектирования и реализации той или иной педагогической технологии.

Коммуникативный (от лат.*communico* – связываю, общаюсь) компонент компетентности включает умения ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог.

Рефлексивный (от лат.*reflexio* – обращение назад) компонент проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; сформированность таких качеств и свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, склонность к самоанализу. Как подчеркивает автор, данный компонент является регулятором личностных достижений, поиска личностных смыслов в общении с людьми, самоуправления, а также побудителем самопознания, профессионального роста, совершенствования мастерства, смыслотворческой деятельности и формирования индивидуального стиля работы. Указанные характеристики профессиональной компетентности педагога, по мнению С.А. Дружилова носят интегративный, целостный характер, поскольку являются продуктом профессиональной подготовки в целом.

Итак, профессиональная компетентность формируется уже на стадии профессиональной подготовки специалиста. Но если обучение в педагогическом вузе следует рассматривать как процесс формирования основ (предпосылок) профессиональной компетентности, то обучение в системе повышения квалификации – как процесс развития и углубления профессиональной компетентности, прежде всего, высших ее составляющих [5].

И.А. Зимняя в статье «Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования - идеализированная модель» подчеркивает компетентность магистра как компетенции социально – личностные, общенаучные, экономические, специальные, организационно - управленческие, со ссылкой на работу В.В. Давыдова и В.П.

Зинченко «Принцип развития в психологии», что ни одна из классификаций не может быть совершенной, и предлагает подход к «моделированию всей совокупности так называемых компетентностей» с позиций оснований:

- «их уровневого сопряженного соподчинения» (принцип уровневости/иерархичности, который мы обсуждали выше);
- «выделения целого, единого и парциального»;
- «доминирования процессов развития или формирования для каждой из групп компетентностей»;
- «определения в качестве парциальных (тем более единой целостной) компетентностей только формируемых качеств, а не присущих человеку как представителю Homo - sapiens интеллектуальных и индивиду - альнопсихологических свойств, которые в то же время должны последовательно развиваться, чтобы обеспечить формирование парциальных компетентностей».

Исходя из этих оснований, И.А. Зимняя предложила иерархическую уровневую идеализированную модель социально-профессиональной компетентности:



Исходя из указанной схемы, И.А.Зимняя выделила 4-е блока «компетентностей»:

- Базовый – интеллектуально-обеспечивающий (основные мысли- тельные операции на уровне нормы развития). В него входят

такие «мыслительные действия» или «умственные операции», как анализ, сопоставление/сравнение, систематизация, принятие решений с выдвигаемой целью;

- Личностный – личностно-обеспечивающий блок, в котором отражается формирование таких свойств (по И.А. Зимней) как «ответственность, организованность, целеустремленность»;

- Социальный – социально-обеспечивающий жизнедеятельность человека и адекватность взаимодействия с другими людьми, группой, коллективом. В этот «блок» И.А. Зимняя отнесла 9 требований. Например, такие, как «организовывать свою жизнь в соответствии с социально-значимым представлением о здоровом образе жизни», «руководствоваться в общежитии правами и обязанностями граждан», «руководствоваться в своем поведении ценностями бытия (жизни), культуры, социального взаимодействия» и др.;

- Профессиональный – обеспечивающий адекватность выполнения профессиональной деятельности. Как видно из этой модели «социально-профессиональная модель компетентности» по И.А. Зимней корреспондирует с «ядровой моделью» системы деятельности личности. «Базовый блок» – это первое, самое глубокое ядро, «Социальный» и «Профессиональный блок» корреспондируют со вторым, третьим «ядрами» и 8-ю родами деятельности личности, образующим периферийное «кольцо» модели [6].

Поскольку в основе интеллектуальных умений лежат мыслительные операции, которые являются исходными мышления. Поэтому само по себе содержание образования – без специального формирования приемов учебной работы – не может автоматически развивать мышление учащихся. Оно создает благоприятные предпосылки, возможности для формирования мышления, а реализовать их может только преподаватель с помощью специальной методики, в основе которой должны быть последовательность, этапность, системность.

Вместе с тем, необходимо учитывать, что в настоящее время важно развивать у будущего специалиста также умение самостоятельно пополнять знания и ориентироваться в стремительном потоке информации. Не случайно, некоторые исследователи считают, что интеллектуальные умения – «это совокупность действий и операций по получению, переработке и применению информации в образовательной деятельности» [7].

Исследование показало, что у студентов еще до поступления в высшие учебные заведения должны быть сформированы такие умения, как: информационные, учебно-интеллектуальные, учебно-коммуникативные, а также умения практического характера по

профилю подготовки, на базе которых в ходе вузовской подготовки формируются и развиваются такие умения, как: интеллектуальные, педагогические и специально-предметные, составляющие основу профессиональной компетентности будущего специалиста. Актуальной проблемой современного высшего педагогического образования остаётся проблема вузов автономии, гармонизации интересов вуза с ожиданиями и требованиями государства и общества. Позитивными изменениями в системе подготовки вузах становятся значительное повышение роли педагогического и психологического обеспечения образовательного процесса, подготовка компетентных педагогических кадров.

Список литературы

- 1 Образование и наука. Энциклопедический словарь / Гл. редактор Ж.К.Туймебаев. – Алматы: 2008. – С. 136-137.
- 2 Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: Монография/ Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 1998. - С. 118.
- 3 Педагогика. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н, 6-е изд. – М.: 2007. – 576 с.
- 4 Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. – СПб, 1993. – 24с.
- 5 Дружилов С.А. Двухуровневая система высшего образования: западные традиции и российская реальность// Педагогика. - 2010. - №6. - С.51–58.
- 6 Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования// Интернет-журнал «Эйдос». - 2006. – 147с.
- 7 Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. С.-Петербург – Москва 2006. – 128с.

Түйін

Мақалада кұзыреттілікті зерттеуге байланысты авторлар теориясы, кәсіби кұзыреттілік, оның қалыптасу негізі және болашақ маманға ықпалы қарастырылады.

Resume

This article the theories of authors are examined to the study competence, professional competence, bases of forming of professional

competence, influence professional to the competence on a future specialist.



УДК159.9.01

**ПРАКТИЧЕСКАЯ И АКАДЕМИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИИ:
ПРОТИВОСТОЯНИЕ ИЛИ КОНСЕНСУС?**

В.А. МАЗИЛОВ

доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой общей и социальной психологии,
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д.Ушинского», Россия

Аннотация

Статья посвящена обсуждению вопроса о соотношении психологии академической и психологии практической. Утверждается, что рассогласование между ними нормальны и естественны: нет ничего экстраординарного в том, что между психологией академической (теоретико-экспериментальной, исследовательской), с одной стороны, и психологией практической, с другой, существует разрыв (расхождение, схизис, диссоциация). На наш взгляд, это естественно, так как это два разных вида деятельности, у них различные цели и задачи, «миссии», различная методология. В научной психологии происходит соперничество между естественнонаучной и герменевтической парадигмами. Психологическая практика - как любая практика - имеет свою теорию, и если в качестве таковой выступают не концепции академической науки, то этому должны быть причины. Стало быть, в каких-то отношениях академическое знание не удовлетворяет конкретным требованиям к основе практики. Как было в свое время показано, для практик в качестве таковой основы могут выступать разнообразные мифологии. Опять же, ничего страшного не происходит, стоит попытаться понять, почему так происходит и почему академическое знание не удовлетворяет «практическим» запросам. Парадигмального противостояния между академической и практической психологией нет: это замаскированное «классическое» соперничество между естественнонаучной и герменевтической

парадигмами. Утверждается, что эффективное разрешение противостояния между парадигмами возможно при пересмотре предмета психологии. Предлагается трактовка предмета психологии как внутреннего мира человека.

Ключевые слова: академическая психология, практическая психология, парадигмы, естественнонаучная парадигма, герменевтическая (гуманитарная) парадигма.

В последние десятилетия в России происходит интенсивный и неуклонный рост практико-ориентированной психологии. Различные психотерапевтические практики стали ведущей составной частью мира практической психологии. В настоящей статье рассмотрим отношения, складывающиеся в последнее время между психологией практико-ориентированной и традиционной академической психологией, под которой будем иметь в виду теоретико-экспериментальную научную психологию [3].

Прежде чем приступим к обсуждению вопросов, связанных с соотношением психологии академической и практико-ориентированной, полагаем необходимым сделать несколько замечаний.

Первое. Как нам представляется, нет ничего экстраординарного в том, что между психологией академической (теоретико-экспериментальной, исследовательской), с одной стороны, и психологией практической, с другой, существует разрыв (расхождение, схизис, диссоциация). На наш взгляд, это естественно, так как это два разных вида деятельности, у них различные цели и задачи, «миссии», различная методология. Напомним, кстати, что традиционный подход определяет методологию как систему «принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» [12, с.359]. Это определение воспроизводится в ряде современных психологических словарей применительно к методологии психологии. Отсюда следует, что должна существовать методология теоретической (академической) психологии и методология психологии практико-ориентированной. Это совершенно нормально. Не надо драматизировать, это такое же естественное состояние, как и кризис психологии.

Второе. Нам представляется, что практическая психология тоже «научна», только по-другому стандарту. На обсуждении этого непростого вопроса мы постараемся остановиться ниже.

Третье. Многие, пишущие и рассуждающие о психологической практике делают это так, как будто бы о ней совсем ничего не известно. Это по меньшей мере не вполне так, ибо существуют серьезные исследования. Психологическая практика - как любая

практика - имеет свою теорию, и если в качестве таковой выступают не концепции академической науки, то этому должны быть причины. Стало быть, в каких-то отношениях академическое знание не удовлетворяет конкретным требованиям к основе практики. Как было в свое время показано, для практик в качестве таковой основы могут выступать разнообразные мифологии [10]. Опять же, ничего страшного не происходит, стоит попытаться понять, почему так происходит и почему академическое знание не удовлетворяет «практическим» запросам.

Утверждение, что между психологией академической и психологией, практико-ориентированной существуют значительные расхождения, ни в коем случае не является новым. При желании истоки этого противостояния можно увидеть в том, что психология, согласно Макс Дессуару, имеет различные корни [2]. Можно вслед за М.С.Роговиным усмотреть эти истоки в трагическом рассогласовании трех составляющих психологии: «в известной мере трагедией современной психологии является расхождение трех ее составляющих» [11, с.19]. Действительно, представляется, что донаучная, философская и научная психологии как составляющие современной психологии в целом имеют свои собственные задачи, методы, функции, учитывать специфику которых совершенно необходимо. Для нормального развития психологии в целом необходимо взаимодействие этих трех составляющих: в совокупности они составляют «пространство смыслов», позволяющих представить «психическую реальность» не частично, но в полном объеме.

В 1996 появилась известная статья Ф.Е. Василюка, от которой обычно исчисляется современный отсчет анализа данной проблемы. В этой яркой статье, напомним, утверждалось, что существует схизис между академической и практической психологией. Как нам представляется, не стоит все же забывать, что О.К. Тихомиров первым в новейшей истории отечественной психологии поставил проблему соотношения академической и практической психологии, причем он рассматривал это как проблему мировой психологической науки. «Соотношение теоретической, или академической, психологии и психологии практической. Две области разорваны в структуре мировой психологической науки. Этот разрыв организационно оформлен. Существуют две международные ассоциации. Одна называется «Ассоциация научной психологии», другая «Ассоциация прикладной психологии». Они собираются в разных городах, с разным составом (иногда он может частично совпадать)» [14, с.55]. В результате практическая работа психологов строится без опоры на теории, развиваемые в академической психологии. Академическая психология соответственно

недостаточно анализирует и ассимилирует опыт практической психологии. Нельзя не заметить, что соотношение академической и практикоориентированной психологии сегодня обсуждается в периодической печати очень широко, проблема и сегодня остроактуальна. При этом исследователи очень часто, к сожалению, не вспоминают, что проблема в новейшей истории психологии была поставлена на обсуждение именно О.К.Тихомировым еще в 1992 году.

Название этой статьи, получившей очень широкий резонанс, – «Методологический смысл психологического схизиса». Схизис – расщепление психологии – трактуется Ф. Е. Василюком как характеристика современного ее состояния в нашей стране: «К сожалению, приходится диагностировать не кризис, но схизис нашей психологии, ее расщепление. Психологическая практика и психологическая наука живут параллельной жизнью как две субличности диссоциированной личности...» [1, с.26]. Ф. Е. Василюк подчеркивает, что «наиболее опасное, что консервирует всю ситуацию и в первую очередь нуждается в исправлении, состоит в том, что ни исследователи, ни сами практики не видят научного, теоретического, методологического значения практики. А между тем для психологии сейчас нет ничего теоретичнее хорошей практики» [1, с.27].

Главная мысль вышеупомянутой статьи состоит в том, что «наиболее актуальными и целительными для нашей психологии являются психотехнические исследования, что их значение вовсе не сводится к разработке эффективных методов и приемов влияния на человеческое сознание, но состоит прежде всего в выработке общепсихологической методологии» [1, с.27].

В недавнем исследовании А.Л.Журавлева и Д.В.Ушакова под знаменательным названием «Теоретико-экспериментальная и практическая психология: две разные парадигмы?» ставится вопрос, не представляют ли собой эти две психологии две разные парадигмы. Заключение исследователей таково, что «академическая и практическая психологии работают каждая по своим эталонам, и в этом смысле их характеристика как различных парадигм правомерна» [3, с.175]. Авторы делают важное замечание, согласно которому применение взглядов Т.Куна к психологии требует их уточнения и модификации. «Дело скорее в том, что понятия Т.Куна недостаточно тонки, чтобы характеризовать ситуацию в психологии. Следует отметить, что это вряд ли связано со спецификой психологии. В частности, П. Фейерабенд критиковал Т.Куна за недоучет факта параллельного существования исследовательских традиций...» [3, с.176].

Представляется важным, что, говоря о практической психологии, А.Л. Журавлев и Д.В.Ушаков приходят к выводу, что она не однородна, дифференцируют «пространство» этого направления, выделяя, с одной стороны психотерапию, работающую с целостной личностью, а с другой - иные области, имеющие иное «устройство», например, инженерную психологию или подбор кадров.

Вместе с тем, важно заметить, что зафиксированное авторами различие между академической и практической психологией определяется, видимо, различными задачами: для академической психологии важно быть «научной», поэтому она действительно «строит теории на основе эксперимента или воспроизводимого исследования», чтобы объяснить факты, желательно подведя под какой-либо закон, а перед психотерапевтом находится всего лишь уникальная личность, которую не надо объяснять, но которой нужно помочь. Помочь можно только в том случае, если понять, что с личностью другого происходит. Ясно, что идеал воспроизводимого исследования психотерапевта совсем не волнует.

Не стоит забывать, что традиционно академическую психологию в большей степени интересует сфера познания или деятельности, тогда как практическую психологию - личность, которая по определению более целостна.

Вопрос, который, на наш взгляд, давно заслуживает обсуждения, это вопрос о психологическом конструктивизме. Сторонники этой идеи - в сущности правильной и перспективной - обычно полагают, что принцип конструктивизма для психологии является чем-то новым. На наш взгляд, это просто заблуждение. Вся неклассическая психология основана на конструктивизме. В классической психологии - наследнице картезианского самонаблюдения - предполагалось, что самонаблюдение дает истинное знание. Когда выяснилось, что это не так, стали использоваться опосредованные методы исследования, обнаружилось, что то, что реально изучается в психологии, есть конструкт, созданный в сознании исследователя. Поэтому ничего нового для методологически ориентированного психолога здесь нет. В других науках ситуация может быть иной, но нас волнует психология.

Понятно, что в качестве конструктов могут выступать более или менее обобщенные конструкции, более и менее целостные. И, конечно, реальные исследования по этому показателю отличаются. И именно здесь кроется важное отличие одной психологии от другой.

Заслуживает внимания вопрос о том, что в практической психологии используются в основном не модели, а схемы. Это так, потому что схема предписывает действие с объектом, что значимо

для практико-ориентированной психологии, которой не нужно измерять, но важно определить, как правильно действовать.

Несомненно, важно, что к данной проблематике - соотношению академической и практической психологии - применяется парадигмальная терминология. Стало общим местом утверждение, что парадигмы понимаются в психологии очень вольно, разные авторы вкладывают в это понятие различный смысл.

Нам кажется, что говорить об оппозиции академической и практической психологии как парадигмальном противостоянии не приходится уже потому, что между ними нет конкуренции, поскольку каждая занимает свою нишу. Если у той или иной разновидности практической психологии нет своей теории, то, скорее всего, это место займет какая-нибудь мифология, но совсем маловероятно, что это окажется какая-либо научная концепция. Ибо у них разные задачи. И по своему устройству они разные [9,10].

И если говорить о парадигмальном противостоянии, то это будет с высокой степенью вероятности очередное противостояние естественнонаучной парадигмы (которая выступает в данном случае через какую-то теорию от «академической» психологии) и герменевтической (которая стоит за какой-то практико-ориентированной психологией).

Таким образом, нам представляется, что конфликт – если он есть – лежит в плоскости противостояния парадигм научной психологии. Действительно, и естественнонаучная и герменевтическая психологии научны – но по разным стандартам научности [4-7].

Впрочем, об этом уже написано вполне достаточно [8, 9].

Практическая психология в настоящее время, как можно полагать, находится в состоянии оформления в самостоятельную дисциплину. По определению В. Н. Дружинина, практическая психология и сегодня отчасти остается искусством, отчасти базируется на прикладной психологии как системе знаний и научно обоснованных методов решения практических задач [13]. В целом эта констатация справедлива и сегодня, хотя прошло немало лет: практическая психология чрезвычайно неоднородна и, несомненно, включает в себя названные составляющие. Но, как можно полагать, в настоящее время происходит формирование практической психологии как особого направления внутри психологической науки. При чрезвычайной неоднородности практической психологии (в качестве таковой выступают и элементы академической психологии, «дополненная» примерами «из жизни», и прикладная психология как таковая, и различного рода ненаучные концепции, основывающиеся на эзотерических учениях, мистике, астрологии и т. п., и так называемая «pop-psychology» – психология для массового читателя, и т. д.), тем не менее, уже сего-

дня можно говорить о формировании парадигмы собственно практической психологии как отрасли психологической науки, имеющей специфические цели и задачи, методы, способы объяснения и т.д.

Представляется перспективным дать эскиз этой парадигмы. Итак, что такое практическая психология сегодня? Во-первых, это дисциплина, которая определяется не через предмет, а через объект. В практическом отношении всегда важнее дать общую (целостную) характеристику личности. В медицине, праве, педагогике, искусстве и т.п. куда важнее определить, кто находится перед тобой, чем следовать исторически сложившимся (поэтому неизбежно исторически ограниченным) канонам научности. Уместно заметить, что в качестве такового обычно принимается «стандарт», сформировавшийся и оформившийся в сфере естественных наук. В соответствии с таким стандартом выделяется «клеточка», из которой должно «выстроиться» искомое «целое». Напомним, еще В. Дильтей в конце XIX столетия предупреждал, что такая стратегия в области психологии мало-перспективна. Поэтому практическая психология исходит не из предмета, а из объекта. Объект принципиально целостен. Как нам представляется, здесь необходимы некоторые пояснения. Попытаемся их дать. Предметом научной академической психологии традиционно полагается либо психика, либо поведение (в зависимости от того, к какой научной школе принадлежит интервьюируемый психолог-исследователь). Это на уровне деклараций. Реально подлежат изучению либо явления поведения (доступные внешнему наблюдению), либо феномены самосознания (которые фиксируются с помощью самонаблюдения). Исходя из этого реального предмета строится гипотетическая конструкция – так например, предмет науки. Как правило, это – результат мыслительной деятельности познающего, т. е. нечто имеющее опосредствованный характер (например, та же психика). Из этого элементарного предмета должно быть выведено все богатство явлений, относящихся к сфере данной науки – совокупный предмет. Важно подчеркнуть, что реальный совокупный предмет получается в результате «конструктивной» (в смысле В. Дильтея) деятельности. Таким образом, в данном случае путь науки: от «единиц» к «целому». В практической психологии путь принципиально обратный. Это достигается за счет того, что в качестве исходного берется не предмет, а объект. Объект принципиально целостен. Схемы, которые использует практический психолог, ориентированы не на предмет, а на объект. (Обратим внимание, что в соответствии с установками практической психологии, ориентированной на субъект-субъектный подход, целостный объект, к которому применяются схемы, представлен субъектом).

В качестве объекта (в практической психологии) выступает личность. Следует специально подчеркнуть, что понимание личности

в практической психологии существенно отлично от трактовки личности в академической психологии (можно указать по меньшей мере десять принципиальных отличий). Как практически-ориентированная область знания она исходит из представления о целостном объекте, не пытаясь «выстроить» его из предполагаемых (и, естественно, гипотетических) «единиц», но пытаясь охватить целиком. Отсюда следует и специфический метод: он может быть определен как гуманистический, предполагающий диалог исследователя и исследуемого (поскольку последний является носителем сознания), и игнорирование этого обстоятельства, по меньшей мере, недальновидно. Исходными принципами практической психологии могут быть названы целостность и типологичность (в противоположность «элементаризму» и «конструктивизму» научной психологии, которые были зафиксированы еще В. Дильтеем). В качестве идеала научности практическая психология имеет описание и предсказание (поведения личности), а не объяснение. Средством видит не построение научных моделей, но разработку типологий (многочисленных, по разным основаниям), классификацию и описание индивидуальных случаев.

Вряд ли стоит специально подчеркивать, что конечной целью практической психологии является выход на психотехники и психотехнологии, т. к. практическая психология изучает собственный объект для того, чтобы в том или ином отношении его изменить (в скобках заметим, что цель академической психологии – обнаружить общие законы и «вписать» предмет изучения в общую картину мира). Естественно, что различается и представление об «итоговом продукте»: в академической психологии это построение возможно более убедительной научной модели, в которой получили воплощение общие «законы жизни» научного предмета, в практической психологии это «всего лишь» описание или типология, предполагающая ту или иную квалификацию «индивидуального» случая.

Мы полагаем, что эффективное взаимодействие между практической и научной психологией станет возможным благодаря *методологии, причем методологии коммуникативной*. Для этого необходима теоретическая разработка проблемы предмета психологии. На наш взгляд, необходимо создание теоретической модели предмета психологии.

Речь идет о выработке нового понимания предмета психологии. И исследователь в области психофизики, и исследователь в области трансперсональной психологии очевидно представляют одну науку – психологию. Сейчас складывается впечатление, что это представители совершенно разных наук, т.к. все у них разное. Поэтому понимание предмета психологии должно быть таким, чтобы в нем нашлось место как для одного, так и для другого. Только такое понимание даст возможность объединить наработки психологов

разных школ и направлений. Без такого понимания невозможно обобщение накопленных в психологии огромных массивов знаний. Это очень сложная задача. Она, кстати, общая для отечественной и для мировой психологии (при всем различии подходов к исследованию психики). Соотнесение и упорядочение имеющегося материала на основе нового понимания позволят психологии стать фундаментальной наукой.

В решении этой проблемы можно выделить два аспекта, а точнее, два этапа ее решения. Первый этап – формальное описание предмета (какие функции он должен выполнять, каким критериям соответствовать). Эта работа в основном уже проделана. Второй этап – содержательное наполнение концепта «предмет психологии». В этом направлении работа также уже проводится. Как конкретно будет называться этот новый предмет? Представляется, что наиболее удачным является термин «внутренний мир человека» [15]. Предпринята попытка представить в качестве предмета психологии внутренний мир человека, поскольку именно он позволяет, на наш взгляд, осуществить содержательное наполнение, вместив всю психическую реальность в полном объеме. Многие методологические проблемы психологии порождаются нерешенностью главной – выработкой нового понимания предмета. Противостояние парадигм, различия между естественнонаучной и гуманистической ориентациями в психологии и т.п. – эти важнейшие проблемы являются в значительной степени следствиями нерешенности основного вопроса психологии. Проблема предмета – это действительно, если перефразировать классика, основной вопрос всей, в особенности новейшей психологии.

Подготовлен учебник для будущих психологов [16]. При подготовке данного учебника было использовано новое понимание предмета психологии как внутреннего мира человека. В этом учебнике рассмотрено понятие «внутренний мир человека», показано, что внутренний мир отражает бытие человека и формируется в процессах жизнедеятельности. Развиваясь в деятельности и поступках, он характеризуется функциональностью и оперативностью. Все психические процессы во внутреннем мире протекают одновременно на двух уровнях: сознательном и бессознательном. Внутренний мир, с одной стороны, един с внешним миром, с другой – независим от него. Внутренний мир, порождаемый как функциональное отражение внешнего мира, представляет собой целостный идеальный мир. Это живой мир, так как он порождается потребностями человека и пронизан переживаниями.

Внутренний мир как субстанциональная сущность, характеризуется устойчивостью, выступает как пребывающая сущность и ее проявления, как сущее, причина которого в нем

самом, существующее как причина самого себя. С позиции внутреннего мира хорошо объясняются проблемы, которые изучает психология.

Список литературы

- 1 Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии, 1996. - № 6. - С.25-40.
- 2 Дессуар М. Очерк истории психологии. СПб: Книгоизд. О. Богдановой, 1912. - 218 с.
- 3 Журавлев А.Л., Ушаков Д.В. Теоретико-экспериментальная и практическая психология: две разные парадигмы? // Парадигмы в психологии. Научно-исследовательский анализ. М.: ИП РАН, 2012. - С.158-177
- 4 Мазилев В. А. Методология психологической науки: проблемы и перспективы // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. - Т. 4. - № 2. - С. 3-21.
- 5 Мазилев В.А. О предмете психологии [Текст] // В.А.Мазилев / Методология и история психологии: Научный журнал. Т.1. Вып. 1, 2006. - С.55-72
- 6 Мазилев В.А. Актуальные методологические проблемы современной психологии // Ярославский педагогический вестник. 2013. - Т. 2. - № 2. - С. 149-155.
- 7 Мазилев В.А. Методология современной психологии: актуальные проблемы // Сибирский психологический журнал. 2013. - № 50. - С. 8-16.
- 8 Мазилев В.А. Перспективы парадигмального синтеза в современной психологии // Ярославский педагогический вестник. Научный журнал, № 3. - том 2. - (психолого-педагогические науки), 2013. - С. 186-194
- 9 Мазилев В.А. Научная // Методология и история психологии. 2008. - Т. 3. - № 1. - С. 58-73
- 10 Мазилев В.А. Теория и метод в психологии. Ярославль: МАПН, 1998. - 356 с.
- 11 Роговин М.С. Введение в психологию. М.: Высшая школа, 1969. - 384 с.
- 12 Спиркин А.Г., Юдин Э.Г., Ярошевский М.Г. Методология // Философский энциклопедический словарь. М., 1989. - С. 359-360.
- 13 Современная психология: Справочное руководство. М.: Инфра-М, 1999. - 683 с.
- 14 Тихомиров О.К. Понятия и принципы общей психологии. М.: МГУ, 1992. - 92 с.
- 15 Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека. М.: Логос, 2006. - 392 с.

16 Шадриков В.Д., Мазилев В.А. Общая психология. Учебник для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2015. - 411 с.

Түйін

Мақала академиялық психология мен практикалық психологияның сәйкестігі мәселесін талқылауға арналған.

Resume

The article is devoted to the consideration of the issue about the coordination of academic psychology and practical psychology.

ӘӨЖ 378.014.543.1:654.19

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫ ЖАҒДАЙЫНДА БОЛАШАҚ ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГТАРДЫҢ КӘСІБИ МАҢЫЗДЫ САПАЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Ж.Т. СҮЛЕЙМЕНОВА

әлеуметтік ғылымдар магистрі, аға оқытушы
Еуразия гуманитарлық институты

Аннотация

Мақала жоғары білім беруді жаңғырту жағдайындағы болашақ педагог-психологтарды кәсіптік дайындау мәселесіне арналған. Жұмыста болашақ педагог-психологтардың практикалық іс-әрекетіне қажетті кәсіптік маңызды сапаларына сипаттама беріліп, оны қалыптастыру бағдарламасы ұсынылған. Сонымен қатар, құрылған бағдарламаның тиімділігін көрсететін эксперименттік зерттеу нәтижелері берілген.

Түйін сөздер: кәсіптік маңызды сапа, коммуникативті болжағыштық, коммуникативті мобильдік, эмпатия, әлеуметтік-психологиялық тренинг.

Жоғары оқу орнының оқу-тәрбие үдерісінде болашақ педагог-психолог мамандардың практикалық іс-әрекетіне қажетті кәсіби маңызды сапаларын қалыптастыру аса маңызды міндет. «Педагогика және психология» мамандығындағы студенттердің кәсіби маңызды

сапаларын жоғары оқу орны жағдайында қалыптастыру үшін келесі жұмыс бағыттары орындалды:

- зерттеу жұмысына қатысты теориялық зерттеулерді басшылыққа ала отырып, болашақ педагог-психологтардың кәсіптік маңызды сапаларын қалыптастырудың маңыздылығын анықтау;

- педагог-психологтың практикалық іс-әрекетіне қажетті кәсіптік маңызды сапаларын таңдау және оларға сипаттама беру;

- ЖОО оқу-тәрбие үдерісінде болашақ мамандардың кәсіптік маңызды сапаларын қалыптастырудың бағдарламасын құру;

- бағдарламаның тиімділігін дәлелдейтін эксперименттік зерттеу жұмысын орындау.

Болашақ педагог-психолог маман кәсіптік іс-әрекеті барысында келесі бағыттағы жұмыстарды атқарады: диагностикалық, прогностикалық, консультативтік, түзету-оңалту, оқу-ағарту және ғылыми-зерттеу. Болашақ маманның атқаруы тиіс қызмет түрлеріне: психологиялық кеңес беру, психологиялық профилактика, психологиялық қолдау және көмек көрсету, психодиагностика, профессиограмма құру, кәсіптік даму мониторингін жүргізу, психологиялық сүйемелдеу, психологиялық ағарту жұмыстары және т.б жатады.

Тұлғаның нәтижелі кәсіптік іс-әрекеті оның кәсіби маңызды сапасының қалыптасуына тәуелді болады, ал кәсіби маңызды сапалары кәсіпті игеру барысында қалыптасады. Кәсіби маңызды сапа дегеніміз іс-әрекеттің өнімділігін (сапалық, нәтижелік) анықтайтын тұлғаның психологиялық сапалары. Әр мамандықтың өзіне тән кәсіби маңызды сапалық ерекшеліктері бар. Барлық мамандықтарға да тән болатын келесі сапаларды бөліп көрсетуге болады: бақылампаздық және образдық есте сақтау, техникалық ойлау, кеңістіктік қиял, мұқияттылық, эмоциональды тұрақтылық, шешім қабылдағыштық, төзімділік, мобильдік, мақсатқа бағыттылық, өзін-өзі бақылау және т.б.

Зерттеу жұмысымыз барысында болашақ мамандардың кәсіптік маңызды сапаларын қалыптастыру және дамыту мәселесін қарастырған бірқатар шетелдік ғалымдардың (Г.В.Акопов (жоғары білім берудің әлеуметтік психологиясы), А.А.Вербицкий (ЖОО белсенді оқытудың формалары мен әдістері), Е.А.Климов, В.С.Мерлин (белсенділік, қарым-қатынас және іс-әрекеттегі индивидуальды стиль), А.Н.Леонтьев (оқытудағы мотивация рөлі), В.Д.Шадриков, Н.В.Самоукина, А.К.Маркова (кәсіптік іс-әрекет жүйесі және кәсіптік қабілеттер), С.В.Тарасов (кәсіби маңызды сапаларды дамыту) еңбектерін басшылыққа алдық [1-9].

Ғылыми еңбектерде кәсіптік іс-әрекетті орындауда маңызды болып табылатын психикалық қасиеттердің 3 деңгейі бөліп көрсетіледі:

- *Субъективті қасиеттер* – кәсіптік сананың даму деңгейін көрсетеді және келесі қасиеттерді құрайды: кәсіптік мақсатын жобалау, кәсіптік білім, кәсіптік жоспарлар мен бағдарлама, кәсіптік сәйкестендіру (өзіндік сана);

- *Тұлғалық қасиеттер* – субъектінің табиғатқа, қоғамға, еңбекке, адамдарға және өзіне деген қатынасын білдіретін сипаты;

- *Даралық қасиеттер* – субъектінің нейродинамикалық, жас ерекшелік, сондай-ақ, психикалық процесстері (зейін, ес, ойлау т.б) мен темперамент ерекшеліктері.

Өзге адамның құндылықтарына бағдарлану педагог-психолог маманның кәсіптік іс-әрекетінің басты мәні. Педагог-психолог маманға интеллектуалдық, эмоционалды-еріктік, психомоторлы талаптар қойылады. Бұл дегеніміз, ойлау қабілетінің жылдамдығы, ақыл-ой іс-әрекетінің жоғары нәтижелілігі, эмоционалды тұрақтылық, жақсы ерік. Зерттеулерге сүйенсек, адамдағы психикалық қасиеттердің дамуын арнайы жаттығулардың көмегімен жақсартуға болады. Арнайы жаттығулар анализаторлық жүйенің сезімталдығын арттырып, қабылдау, зейін, ес, ойлау процесстерінің жұмысын жақсартатындығы тәжірибелік тұрғыдан дәлелденген.

Зерттеу жұмысымыз барысында арнайы жаттығулар негізінде қалыптастыруға болатын, педагог-психологтардың кәсіптік қызметіне қажетті 3 кәсіби маңызды сапаны таңдап алдық. Ол кәсіптік сапалар: *коммуникативті болжағыштық, коммуникативті мобильдік және эмпатия.*

Педагог-психологтың кәсіптік іс-әрекеті коммуникативті мамандықтың субъектісі ретінде әртүрлі деңгейдегі және көпжоспарлы іскерлік қатынаста ақпарат алмасудан тұрады. Кәсіптік іс-әрекетінің субъектілері адамдар немесе адамдар тобы болғандықтан, өзара қатынас және тұлғааралық қарым-қатынастар жүйесі қарастырылады. Тұлғааралық қарым-қатынас нәтижелі орнауы үшін, өзара әрекет жүйесіндегі субъектілердің ақпарат алмасуын үнемі талдап отыру қажет: педагог-психолог – ата-ана, педагог-психолог – оқушылар т.б. Бұл жағдай ақпарат алмасу үшін өзара қарым-қатынасқа түскен сәтпен, одан кейінгі жағдайды болжауға мүмкіндік береді. Сондықтан да, біз *коммуникативті болжағыштық* сапасын тұлғааралық қарым-қатынас жағдайын талдау және бақылау қабілеті ретінде, психологтың маңызды кәсіптік сапаларының бірі ретінде қарастырамыз.

Талдай білу қабілеті дегеніміз, теориялық психологиялық тұжырымдамаларды талдау ғана емес, сондай-ақ орын алған жағдаяттан шығып кету жолын таба білу. Тұлғааралық қарым-қатынас жағдайы әртүрлі болғандықтан педагог-психолог маманның орын алған өзара әрекет жағдаятынан шығып кету үшін адекватты шешім қабылдау іскерлігі болуы қажет. Біздің пікірімізше, өзара әрекет жағдаятын адекватты шешу тұлғаның *коммуникативті мобильдік* сапасына

байланысты болады. Коммуникативті мобильдік дегеніміз, ашық қарым-қатынасқа қабілетті болу, өзара түсінісуге бағдарлану, тұлғааралық қарым-қатынасты орнатуға және өзара дамуға мүдделі болу, тұлғалармен қарым-қатынасқа сай болу.

Педагог-психолог маманға қажетті үшінші кәсіптік маңызды сапа ретінде - *эмпатияны* қарастырамыз. Эмпатия – жанашырлық білдіруге, аяушылық танытуға, өзге адамның ішкі жан күйін түсінуге қабілетінің болуы, эмоциональды жылылық, достық қарым-қатынас, қолдау көрсете білу іскерлігі. Эмпатия тұлғаның гуманистік құндылықтарының дамуымен түсіндіріледі. Ізгілік құндылығы болмаса, эмпатияның жүзеге асуы мүмкін емес. Тұлға өзін жақсы таныған сайын, өзінің даралығын түсінген сайын өзге адамның қайталанбастығына сезімталдықпен қарайтын болады. Сондықтан да, эмпатияның қалыптасуы мен дамуы ары қарайғы тұлғалық өсуге негіз болады.

Олай болса, кәсіптік маңызды сапа ретінде субъектінің индивидуальды сапаларын түсіндіретін болсақ, онда педагог-психологтың кәсіптік маңызды сапа құрылымы *коммуникативті болжағыштық, коммуникативті мобильдік және эмпатиядан* тұрады. Аталған кәсіптік маңызды сапалар маманның операциялық сферасына кіреді және басқа да кәсіптік, тұлғалық сапалармен бірге оның *кәсібилігін* көрсетеді.

Қазіргі уақытта болашақ педагог-психолог мамандарды кәсіптік дайындау барысында белсенді әлеуметтік-психологиялық оқыту әдістері кеңінен қолданылады. Іскерлік және рөлдік ойындар, топтық пікірталас, миға шабуыл, әлеуметтік-психологиялық тренингтер – болашақ мамандарды дайындауды белсенді әдістері. Болашақ педагог-психолог мамандардың кәсіптік маңызды сапаларын қалыптастыру үшін зерттеу жұмысымызға белсенді әдістердің ішінен әлеуметтік-психологиялық тренингті таңдап алдық. Тренинг әлеуметтік-психологиялық оқытудың белсенді әдісі ретінде топтағы шиеленісті жағдаяттарды өзара түсінісу позициясы негізінде шешуге мүмкіндік беретін көрегенділікті, өзіндік сананы, өзара әрекеттесу деңгейінің жоғарылауына септігін тигізеді.

Топта тренинг барысында шынайы өмірдегі сияқты өзара байланыс пен қарым-қатынас жүйесі моделденеді. Бұл өзінің және өзге адамдардың мінез-құлықтық және қарым-қатынастық психологиялық заңдылықтарының психологиялық қауіпсіз жағдайын көруге және талдай білуге мүмкіндік береді. Топ қатысушылар арасында кері байланыс орнайды, тренинг барысында туындаған эмоциональды байланыс, рефлексия, жанашырлық, эмпатия тұлғаның өсуі мен өзіндік сананың дамуына әсерін тигізеді.

Болашақ педагог-психолог мамандардың 3 негізгі кәсіптік маңызды сапасын қалыптастыру үшін, біздің тарапымыздан әлеуметтік-психологиялық тренингтерден құралған 12 сабақтық

арнайы бағдарлама құрылды (1 кесте). Әрбір сабақ 50 минуттық уақытты қамтыды және тренингтер барысында миға шабуыл, іскерлік және рөлдік ойындар, топтық пікірталастар, сергіту жаттығулары кеңінен қолданылды. Әрбір әлеуметтік-психологиялық тренингтің жеке жоспары, өткізілу тәртібі мен бағдарламасы дайындалды.

Кесте 1

Болашақ педагог-психологтардың кәсіптік маңызды сапасын қалыптастыру бағдарламасы			
№	Тақырыбы	Сабақтың бағыты	Сабақтың мақсаты
1	Кіріспе сабақ	Бағдарламаны көрсету, таныстыру. Топтың ережелері мен міндеттерін хабардар ету	Топтың қатысушыларымен байланыс орнату. Сенімді атмосфера құру. Өзара түсінісу
2	Тұлға	Тұлға түсінігі. Тұлға құрылымы. Тұлғаның шекараларын түсіну. Тұлға дамуы	Әрбір тұлғаның құндылығын түсіну. Адамдардың ұқсастықтары мен даралығын сезіну
3	Өзін-өзі бағалау	Өзіне деген қатынас, өзін-өзі бағалау. Жеке тұлғаның құндылығы	Адекватты өзін-өзі бағалауын қалыптастыру мүмкіндігін түсіну
4	Мәселелі жағдаят	Стресс түсінігі. Мәселелі жағдаятты бағалау.	Мәселелі жағдаятты бағалау дағдысын жаттықтыру
5	Мәселелі жағдаят: еңсеру	Мәселелі, стресстік жағдайларды еңсеру. Мәселені қиындықтарды шешу.	Мәселені жеңіп шығудың жолдары және шешудің кезеңдерімен танысу
6	Өмірлік мақсаттар	Алдына қысқа мерзімдегі мақсаттарды қоя білу және соған жетудің іскерлігін қалыптастыру	Өзін-өзі өзгертудің дағдысын қалыптастыру
7	Қарым-қатынас	Адам әлеуметтік жаратылыс ретінде.	Қарым-қатынастағы жеке қажеттіліктер мен

		Қарым-қатынас. Қарым-қатынас ортанудың дағдысын қалыптастыру	кабілеттілікті сезіну. Кейбір мәселелерді шеше білу
8	Мен және топ	Топтық қысым түсінігі және жеке шешімдер қабылдау. Топтық қысымға қарсы тұру іскерлігі.	Топтық қысымға қарсы тұру, өзінің құқығын қорғау дағдысын қалыптастыру
9	Менің пікірім	Өз-өзіне қамқорлық және өзіндік Менін, тұлғалық шекараларын қорғау дағдысын қалыптастыру	Пікірін айта білу дағдысын қалыптастыру, компромистік қатынас орнату, «жоқ» деп айта алу
10	Өзара түсіністік	Эмпатия дағдыларын қалыптастыру. Қолдау көрсете білу іскерлігі.	Гормониялық және қолдаушы қарым-қатынасқа қабілеттілікті қалыптастыру
11	Өмірдің мәні	Морал мен адамгершілік түсінігі, өмірлік, тұлғалық құндылықтардың мәні	Белсенді өмірлік позицияны қалыптастыру дағдысы
12	Қорытынды сабақ	Жұмысты қорытындылау	Ортақ жұмыстың нәтижелерін талдау

Құрылған бағдарламаның тиімділігі эксперименттік зерттеу нәтижесінде сынақтан өткізілді. Эксперименттік зерттеуге Астана қаласында орналасқан Еуразия гуманитарлық институтының «Педагогика және психология» мамандығының 3 және 4 курс студенттері қатыстырылды.

Педагог-психолог мамандар үшін маңызды кәсіптік сапалардың бірі болып табылатын *коммуникативті болжағыштықтың* қалыптасу деңгейін анықтау үшін Т.И.Шалаеваның құрастыруы бойынша *әлеуметтік интеллектіні* зерттеу әдісі қолданылды. Әлеуметтік интеллект адамдардың әрекеттері мен қылықтарын, тұлғааралық қарым-қатынастағы болжағыштықты, адамның сөздік қорын, сондай-ақ вербальды емес реакцияларын (мимика, ым-ишара) түсіндіруге мүмкіндік береді.

Коммуникативті мобильдіктің даму деңгейін зерттеу үшін «Тұлғаның қарым-қатынасқа бағыттылығы» әдісі қолданылды.

«ТҚБ» әдісі тұлғааралық қарым-қатынас сферасында мәндік ұстанымдар мен құндылық бағдарларының жиынтығы ретінде түсіндірілетін тұлғаның қарым-қатынасқа бағыттылығын зерттеуге арналған. Бұл әдіс арқылы тұлғааралық қарым-қатынас пен өзара әрекеттесу жағдаятына әсер ете алуы мен қарым-қатынас құралын, мінез-құлық тәсілдерін анықтауға мүмкіншілік туды.

Кәсіптік маңызды сапалардың қатарында негізгі деп бөліп көрсеткен *эмпатияны* зерттеу үшін А.Мехрабиен мен Н.Эпштейннің *эмпатияны* зерттеу сауалнамасы қолданылды.

Алынған нәтижелерді өңдеу барысында Стьюденттің t -критерийі, және Фишердің бұрыштық өзгерісі критерийі φ^* қолданылды.

Тексеруші эксперимент барысында Т.И.Шалаеваның құрастыруындағы әлеуметтік интеллектіні зерттеу әдісі бойынша эксперименттік топта барлық субтесттер бойынша өзгерістер анықталды. Салыстырмалы талдау барысында Стьюденттің t -критерийі бойынша эксперименттік топтағы барлық субтест нәтижелері артты: 1 субтест бойынша: $t = 3,37$; 2 субтест бойынша: $t = 4,12$; 3 субтест бойынша: $t = 3,30$; 4 субтест бойынша: $t = 4,01$; $p \leq 0,05$.

Қарым-қатынас стиліне байланысты Фишердің бұрыштық өзгерісі критерийі φ^* бойынша келесі нәтижелер алынды: эксперименттік топта қарым-қатынастың диалогтық стилі артты: $\varphi^* = 1,92$; индифферентті стилі төмендеді: $\varphi^* = 1,65$.

Болашақ маманның кәсіптік маңызды сапасын қалыптастыру бағдарламасы енгізілгеннен кейін эксперименттік топ қатысушыларының *эмпатиялық* іскерліктері артты. Эксперименттік топта Фишердің бұрыштық өзгерісі критерийі φ^* бойынша *өте төмен* деңгейдің көрінуі: $\varphi^* = 1,78$ мен *төмен* деңгейдің көрінуі төмендеді: $\varphi^* = 2,61$; *орташа* деңгейдің көрінуі жоғарылады: $\varphi^* = 3,49$ $p \leq 0,05$. Фишер критерийі бойынша бақылау тобында өзгерістер байқалған жоқ.

Демек, біздің тарапымыздан ұсынылған болашақ педагог-психологтардың кәсіптік маңызды сапаларын қалыптастыру бағдарламасы өзінің нәтижелілігі мен тиімділігін көрсетті. Аталған бағдарламаны оқыту үдерісіне енгізу арқылы зерттеу болжамында көрсетілген маңызды кәсіптік сапалар: коммуникативті болжағыштық, коммуникативті мобильдік және *эмпатияның*

калыптасу деңгейі артты. Біздің жүргізген эксперименттік зерттеуіміз құрылған бағдарламаның жоғары оқу орны жағдайында педагог-психолог мамандардың оқыту үдерісін жетілдіруге және олардың практикалық іс-әрекетіне қажетті кәсіптік маңызды сапаларын қалыптастырып, дамытуға ықпалын тигізетінін дәлелдеді.

Пайдаланылған әдебиеттер

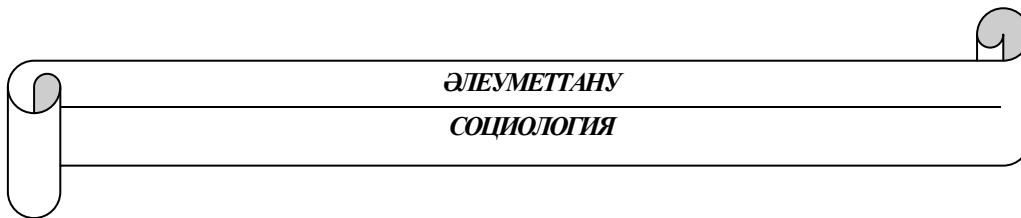
- 1 Акопов Г.В. Социальная психология высшего образования.- М., 2000.
- 2 Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991.
- 3 Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. - М., 1995.
- 4 Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека. - Пермь, 1971.
- 5 Леонтьев А.Н. Деятельность, сознания, личность. – М., 1975.
- 6 Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М., 1997.
- 7 Самоукина Н.В. Первые шаги школьного психолога. Психологический тренинг. – Дубна, 2000.
- 8 Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
- 9 Тарасов С.В. Развитие профессионально важных качеств педагогов-психологов в процессе обучения в вузе: дисс...канд. психол.наук. -Самара, 2004.

Резюме

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки педагогов-психологов в условиях модернизации высшего образования в Казахстане. Разработана программа формирования профессионально важных качеств, необходимые в практической деятельности педагога-психолога и отражены результаты научно-экспериментальных исследований.

Resume

This article is focused on the problem of the professional training of educational psychologist in the conditions of the modernization of higher education in Kazakhstan. The author worked out a program of the training of professional skills and presented the main results of scientific and experimental studies.



ӘОЖ 316.613(574) (035.3)

ҚАЗАҚСТАН ЖАСТАРЫНЫҢ ӨМІРЛІК ҰМТЫЛЫСЫ

Х.С. АБДИЛЬДИНА

философия ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы
С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті

Аннотация

Мақалада қазіргі жастар мен он жыл бұрынғы жастардың өмірлік ұмтылыстары, ұстанымдары кеңінен көрсетілген. Кәсіптік мансап сұрақтарына қатысты ересектер мен жастар арасындағы айырмашылықтар айқындалған. Зерттеулер нәтижесінде қазақстандық жастардың жеткілікті деңгейде іскер екені анықталды.

Түйін сөздер: жастар, мансап, гедонизм.

Қазақстанның қазіргі жастар мәселесі, келбеті мен болашағы туралы біраз айтылып та, жазылып та жүр. Кейбіреулеріне олардың жеке басымшылдығы, ойлау еркіндігі, сапалы білім алу және кәсіптік мансаптық өсуге тырысуы, тағдырын жеке өздері шешуге ұмтылуы ұнайды. Ал кейбіреулерінде қазіргі жігіттер мен қыздардың тым еркінсуі, адамгершілік сана мен ұстанымдарының шамадан тыс «бейімділігі», құқықтық көзқарасындығы, өмірлік прагматизмінің ерте оянуы алаңдатады. Айтар болсақ, сараптама тобында болсын, жалпы жастар тобында болсын, қазіргі өзімшіл жастар туралы көзқарас әртүрлі және қарама-қайшы. Жастар – бұл түрлі деңгейлерде, түрлі контекстерде қолданылатын түсініктерге жататын ұғымдардың бірі [1, 326].

Дәуір бетбұрысы кезіндегі жас ұрпақ 1997 жылы зерттеу нысанына алынған болса, қазіргі 17-26 жасар ұрпақ негізінен соңғы 10-15 жылда болған әлеуметтік өзгерістің «алғашқы жемісі». Сондықтан, қазіргі жағдайда жастардың өзін сезіну, өзгеру және нені мақсат етуі үлкен қызығушылық туғызады.

Ең бастысы: ата-аналары өскен кезең, өздеріне дейінгі кездегі жастар өміріне қарағанда қазіргі ұрпақ, жастарға бүгінгі өмірі әлдеқайда ұнайды. Сауалнамаға қатысқан жастардың үштен екі бөлігі (64%) мен аға буынның (45%) осының дәлелі болмақ.

10 жыл бұрын жасалған сауалнама кезінде қазақстандық жастар көлемі жағынан тең екі топ: сол кезең ұнайтын (немесе ұнайды-ау дегендер) және ұнамайтындарға (немесе ұнамайды-ау дегендерге) бөлінген болатын, ал қазіргі кезде Қазақстандағы өмір ұнайды деген пікір білдірген жастардың саны екі есеге артып отыр.

Осы сенімнің түп-төркіні неде? Ең бастысы, қалыптасуы әлеуметтік-экономикалық дағдарыс, саяси тұрақсыздық жылдарына келген ұрпаққа қарағанда қазіргі жастардың өмірі мүлдем өзге әлеуметтік жағдайда өтіп жатыр. Соңғы 6-7 жылда еліміздің экономикасы қарыштап дамуда, тұрғындар табысы өсуде; зерттеулер көрсетіп отырғандай, экономикалық өсімнің жемісін негізінен жастар тұтынады.

Кәсіптік мансап «бастауының» қаржылай деңгейін алдыңғы ұрпақ және аға буын өкілдерімен салыстырғанда, өте жоғары деп бағалаған. Қазіргі жастар өкілінің әр бесіншісі тұрмысының жоғары екенінен хабар берген (ал аға буын тобындағы көрсеткіш 15% тең).

Бұның маңызды негізі барын атап өту керек. Табыстарына қарасақ, ересектерге қарағанда жастар кедей тобында сирек (18% жастар және 21% аға буын), ал бай, бақуаттылар тобында жиі (сәйкесінше 11% әрі 7%) енген.

Айта кететін бір мәселе, Қазақстандағы жастардың өмірге деген көзқарасы бүгінгі күні олардың материалдық дәрежесіне тікелей байланысты. Яғни, материалдық жағдайын қаншалықты жоғары санаса, елдегі бүгінгі өмірін де соншалықты жақсы деп есептейді. Ал жастардың интегративті анықтамасын алсақ, оның басты ерекшелігі – жастардың өзіндік топ ретінде анықталуы, өзіндік ұйымдасуы, өзіндік идентификациясы [2, 32]. Осылайша, 17-26 жас арасындағы қазақстандықтың 87% материалдық жағдайын жоғары бағалайды, Қазақстандағы өмірлеріне разы, ал разы емес жастар 13% құрайды. Материалдық жағдайы төмен жастардың көзқарасы керісінше: сауалға қатысқан жастардың 60% елдегі өмір ұнамайды, тек 40% ұнайды деген пікір білдірген.

Әрине, өмірге қанағаттану тек материалдық игілікке келіп тірелмесі анық. Қазақстандық бар ұрпақ үшін теңдесі жоқ құндылық – отбасы. Отбасын құру, сәби сүю жоспарымда жоқ деген пікірді аға буын өкілі, жастар арасынан тек 4% ғана көрсеткен болатын. Мықты, берік отбасын құру және тәрбиелі бала өсіруді бірінші топ өкілдері орындап қойды (сәйкесінше 69% және 72%), ал жастар үшін бұл қол жеткізер мақсат болмақ.

10 жыл бұрын да, қазіргі уақытта да жастар үшін өмірдегі негізгі ұстанымдары жақсы білім алу екені байқалады. 17-26 жас арасындағы қазақстандық (өздері берген бағаға сүйенсек) (34%) білім алған, ал 51% білім аламыз деп жоспарлауда. Сапалы білім алуға қол жеткізе алмайтын жастардың 11% көрсеткен.

Қазіргі жастар жұмыс таңдауда ең бастысы оның қызықты әрі тартымды болғанын қалайды. Жастардың 90% қызықты жұмысқа орналасқаны, не болмаса орналасуға күш-жігерінің жететіні туралы пікір білдірген. Беделді жұмысқа орналасуды аса қажет етпейтіндері байқалды: сауалға қатысқанның 20% сол жұмысты істеп жүргенін, 65% ол жұмысқа қол жеткізе алатындығын көрсеткен. Жастардың шағын бөлігі мансап жасау қажеттілігін таңдаған.

Жастар арасында жұмысқа табыспен қол жеткізуде өз бизнесін ашқысы келетіндер санына қарағанда аз екендігін атап өту керек. Алайда қазіргі 10% жастардың өз бизнесі бар, 34% қолымыздан келмейді, бизнеске қарағанда қызықты және беделді жұмыстың болғаны жақсы деген пікірді қолдаушылар. Алайда айта кетеріміз: жұмысқа деген көзқарас соңғы 5 жылда біршама өзгерді. Беделді жұмысты да, өз бизнесін құруды да тілейтіндер саны өсіп келеді. Қазіргі кезде жастар мен аға буынды салыстыратын болсақ, жастар көбінесе жақсы білім, беделді жұмыс, мансапқа жету, өз бизнесін ашуды тілейтінін атап өту керек.

Жастардың уақыты әлі алда болғандықтан алға қойған мақсатқа жетуге мол мүмкіндік бар дейміз, дегенмен, аға буын: білім алу, мансап қуу, жеке бизнес және т.с.с. әрекеттерді қажет ететін белсенділік танытпағаны, және ондай ойдың болмағаны да байқалатындығына назар аударамыз. Ал қызықты жұмыс пен материалдық ауқатқа жетуге қатысты мақсат қоюда жастарда да, аға буында еш айырмашылық жоқ. Алғашқысы өмірлік жоспарында жастардың 1% және аға буынның 4% жоқ болса, екіншісі – сәйкесінше 1% және 5% жоқ. Бұл жастардың бойында аға буынға қарағанда қол жетімді уәждің мықты дамығандығы туралы хабар береді. Өздері жағынан күш-жігерді салуды керек ететін міндеттерді қойғанда жастар әуел бастан қорықпайтындығын көрсетті.

Балалық шақта шамамен бес жасқа дейін тұлға 70 пайызға қалыптасады. Әлеуметтанудан кешігіп қалса, қайтарымсыз үрдістер басталады [3, 218].

Қазіргі жастар үшін ерекше құнды нәрсе – сүйікті жұмыспен айналысу мүмкіндігі. Шамамен бәрі дерлік алдына қойған мақсатқа жеткісі келеді, ол көрсеткіш – 98% құрайды, алайда олардың 11% аталмыш тілекке қолының жететіндігіне күмәнмен қарайды. Қазіргі жастар өз-өзіне ие болғанды өте жоғары сатыға қояды (92%), әлемнің түрлі еліне саяхаттауды/болуды (93%), бос уақытының көп болғанын және оны жеке басының қызығушылығына жұмсауды (83%) қалайды. Алайда жастардың басым бөлігі бұл мақсатқа жетудің мүмкіндігі еш жоғын айтады. 1997 жылмен салыстырғанда жастар өз жеке басы тілек мақсатына байланысты еркін өмір сүруге талпынатыны байқалады.

Бұл орайда аға буын бір қырынан қарағанда бұндай талпыныс жағынан жастардан еш қалыспайды, ал келесі бір қырынан қарайтын болсақ, нақты өмірде оны жүзеге асыра алмайтындарын мойындайды. Аға буын өкілдері үшін әлемнің түпкір-түпкірін аралау, саяхаттау қол жетпес армандай болып қалып отыр.

Жастардың мансап, атаққұмарлық талпыныстарына тоқталар болсақ, билік пен атақтан гөрі оларды ақша мейлінше көп қызықтырады. Сонымен бірге байлықтың өзі 17-24 жас аралығындағы жастар үшін 1997 жылы да, 2014 жылы да маңызды болмағаны байқалады. Белгілі болуға тырысу 20 жыл бұрынғы жастарға (26%) қарағанда қазіргі жастар (37%) үшін мейлінше өзекті болып отыр.

Осы орайда айта кетеріміз, аталмыш атаққұмарлық аға буынға қарағанда жастарда басымырақ. Байлық, билік және әйгілі болу гипотетикалық тұрғыда оларды сәйкесінше 11%, 21% және 17% молырақ қызықтырады.

Қазіргі жастарды өмірлік ұстанымдарына қарай жалпы бірнеше топқа бөліп қарастыруға болады, осы зерттеуде факторлық сараптауды қолдана отырып, жан-жақты талдау жасалды. Аталмыш типология мейлінше шартты дүние, әрине, сонымен бірге біз бөліп көрсеткен типтердің бірде біріне қосылмаған жастар тобы да жеткілікті екені анықталды, себебі олар бірнеше типтің қоспасы, қандай да бір синтезі ретінде қабылданып отыр.

Алғашқы топты шартты түрде «отбасылық» (13%) деп атадық. Бұл топқа жататын жастар тұрақты әрі берік отбасын құру, тәрбиелі ұрпақ өсіруді ең басты мақсаты деп санап, соған қол жеткізе алатындарын білдірді. Осы орайда айта кететін бір жайт, жоғарыда атап өткеніміздей, қазақстандықтардың басым көпшілігі отбасын құру, бала сүю, тәрбиелеуді басты мақсаттың бірінен санайтынын айтқанбыз, сондықтан бұл категорияға қол жететін уәж тек осы жолға ғана бағытталған жастарды енгіздік. Тату-тәтті отбасын құру және тәрбиелі ұрпақ өсірумен қатар, басқа да саланы таңдаған жастарды бұл топқа енгізген жоқпыз.

«Еңбекқорлар» (17%) – жақсы білім алу, беделді әрі қызықты жұмысқа орналасу, сүйікті жұмыспен айналысу қолымнан келеді деген сенім білдірген жастар бөлігі. Алдыңғы топтағы жастар секілді жастардың бұл тобының басым көпшілігі де өмірдің басты жетістігіне қол жеткізуге тырысқандар.

Үшінші топ, «іскер-ісмерлер» (20%), – 17-26 жас арасындағы, өз бизнесін ашу, әлемді шарлау, аралау, байлық пен материалдық жетістікке қол жеткіземін деген сенімі мол қазақстандықтар.

Төртінші топ – «гедонистер» (10%), ең бастысы бос уақытының көп болып, оны өз еркіне әрі ләззатына сай қолданамын деген сенімі бар жас қазақстандықтар. Жастардың басым көпшілігі кез келген

салада жетістікке жетеміз деген сенімдегі (19%) «максималистер» екенін айта кету керек. Аталмыш топты басқа топтармен салыстырғанда соншалықты жас деп те айта алмаймыз, сондықтан бұл талпынысты өскелеңдік максимализм деу де қиын. Жас бойынша ішкі бөлінісі жалпы барлық жасқа тән екені байқалады. «Мансапқорлар» тобы да бар (6%): өз еркінше ләззат алып өмір сүруді мақсат етпейтін, алайда өмірдің түрлі саласында өз күшін молынан қолдана алатындығына сенім білдірген жастар. Олар бір қарағанда, «іскер-ісмерлермен» ұқсас десек те болады. Соңғылар үшін бизнес – жұмыс және бай-бақуатты өмір сүрудің жолы болса, алғашқылар үшін атаққұмарлық жоспары, яғни: әйгілі болу, билік-мансап қуу және т.б. жүзеге асыру мүмкіндігі болмақ.

«Үмітін үзген» жастар (5%) – жетінші топ – қандай да жетістікке жетудің еш жолын таба алмай жүргендер, ал «даңққұмарлар» (1%) – сегізінші топ – әйгілілік, мансапқа жету және билікке бір табан жақын болуды аңсайтындар. Соңғы екі топтың таралуы тым аз болғандықтан олар әрі қарай сарапталмайды.

Бүгінгі күні тұрып жатқан жағдайдың жастардың талпынысының қалыптасуына әсерінің болғаны түсінікті. «Еңбекқор» мен «іскер-ісмердің» басым бөлігі мегаполисте (сәйкесінше 22% және 20%) орналасқан. Ауылдық жерде көбінесе «гедонистер» (21%) өмір сүретіні анықталды. Мегаполис «еңбекқорларды» қызықтыратын қызықты әрі беделді жұмыс пен «кәсіпкерлер» үшін бизнесті жүргізуге мол мүмкіндік беретіні түсінікті. Ауыл жастарының мүмкіндігін жүзеге асыру тым шектеулі болғандықтан, олардың бар ниетіне су құйылып «гедонистік» көңіл-күй қалыптасатыны түсінікті.

Жастардың талпынысының қалыптасуына ата-ананың жеткен жетістігі де әсер етеді. «Максалистердің» басым көпшілігінің көзқарасына сүйенсек, (56%), ата-аналары өмірде табысқа қол жеткізген, сондықтан осы көрсеткіш олардың бойына да үміт ұялатады да, барлық бағытта жетістікке жететіндігіне толықтай сенімдіміз деп есептейді. Ал «отбасы» тобы үшін бұл көрсеткіш үштен бірінен кем дәрежеде болып отыр (30%). Сәйкесінше осы қазақстандық балалардың да биіктен көрінеміз деген жоспары жоқ.

Басқа қырынан қарасақ, өмірдегі талпынысқа себепші болатын адамның қандай да бір ұстанымы болуы мүмкін, кейіннен ол шынайы жағдайы/ таңдауынан көрінеді. Осылайша, «еңбекқор» мен «максималистер» негізінен төмен және орта қолды қазақстандықтар тобында шоғырланған (81% «еңбекқор» және 71% «максималист»). Ал «іскер-ісмер» мен «мансапқорлар» жастардың басқа топ өкілдеріне қарағанда ауқатты отбасы тобынан шыққандар (19%), «отбасы» мен «гедонистер» – кедейлер тобынан шыққан жастар (сәйкесінше 22% және 26%).

Осылайша бөлінуі тегін емес. «Еңбекқор» мен «максималистер» өзгелерден жиі жоғары білімді маман қызметін атқарады (сәйкесінше 34% және 26%), бұл оларды орташа деңгейдегі табыскер қатарына орналастырады. Бұл түсінікті де, себебі жоғары білімді жас маман жас ерекшелігіне орай жоғары табыс әкелетін лауазымға қол жеткізе алмады. «Іскер-ісмер» мен «мансапқорлардың» көп жағдайда өз бизнесі бар (23% және 22%), бұл оларға орташадан жоғары табыс көзін береді. «Отбасы» және «гедонистер» жалақылары мамандардан төмен жұмысшылар тобына жатады (сәйкесінше 45% және 36%).

Еңбек ету қызметінің түрін таңдауға жастардың білімі де әсер еткен. «Мансапқорлардың» басым көпшілігінің білімі жоғары (61%), отбасын құруды ғана мақсат еткен жастардың 41% өкілі тек жалпы орта білімді азаматтар.

Жастардың көбі тәуекелшіл: олардың 51% жетістікке жету үшін тәуекелге бел буу керектігін алға тартады, ал «әкелер» өкілінің басым көпшілігі (63%) өз мансабына біртіндеп жету керек, жұмысыңды берік етіп асықпай құрған дұрыс деп санайды.

Сонымен бірге жастардың біразы (60%) «көптің бірі болмай» ерекшелену керек, көзге түсу керек, жеке көзқарасты дара болу керек деп есептейді. Осы орайда айта кетеріміз, жас қазақстандықтардың арасында соңғы 5 жыл ішінде жеке бастың қамы, жетістік, табыс пен бәсекеге қабілеттілік секілді заманауи құндылыққа бағытталу ерекше қарқын алып отыр.

Жастардың аға буынмен аздап болсын ұқсас көзқарасы тек еркіндікке қатысты ғана байқалады. Аға буын да, жастар да еркіндік – өмірдің бар мәнін келтіреді деген пікірде ортақ көзқарас танытып отыр (66% және 55%). Алайда, тағы да айта кетер мәселе, 2004 жылдан бастап еркіндікке қатысты жастардың көзқарасы аздап өзгерген, бұрын жастар үшін еркіндік өмірге қажетті компонент ретінде 71%-ды құраса, ал қазір бұл көрсеткіш төмендеген, яғни тек 66%-ды құрайды.

Осылайша, қарап отырсақ, қазақстандық жастар жеткілікті деңгейде іскер екені анықталды. Олар материалдық табыс, жұмысты бағалайды, әр уақыт тек өзіне сенуге тырысады. Осы кезде жас қазақстандықтарды алаңдататыны не?

Жастардың ең басты күдігі, қатері, үрейі материалдық табыспен тікелей байланысты: табыс көзінсіз қалудан қорқатындар (54%), жұмысқа тұра алмай қаламын (23%) немесе айырылып қаламын деп күдіктенушілер (19%). Жастар өз өмірі мен туған-туыстарының өмірі үшін де алаңдаушылық танытады (39%).

Жоғарыда аталған мәселе көп жағдайда «отбасы» (65%) және «мансапқорларды» (59%) алаңдатады. Алғашқыларының болашаққа сеніммен қарайтындай белгілі деңгейдегі біліктілігі жоқ, ал екіншілері – материалдық табысты тым жоғары қоятыны соншалық,

сол үшін күндіз-түні жалықпастан жұмыс жасауға даяр. Табыс көзінсіз қаламын деген алаңдаушылық білдіре қоймайтын «максималистер» (44%). Олар ауқатты отбасында өсті, көбінің ата-анасы өмірде өз мансабына жеткен адамдар, материалдық табысқа еті үйреніп қалған, сондықтан табысқа жетпек түгілі, сол табысты сақтап қалу туралы ой оларды мазалай қоймайды.

Қылмыстың өсу салдарынан өз өмірі мен отбасы, туған-туыстарының өмірі үшін алаңдаушылық көп жағдайда ауыл жастарын (47%) мазалайды, ал мегаполисте тұратындар үшін бұл көрсеткіш 37%-ға тең, облыс орталық тұрғындары үшін алаңдаушылық 38%, бұл әрине, ауылдық жерде қылмыстың жоғары екенінің дәлелі болмақ.

Жұмысқа тұра алмау не жұмысынан айырылып қалу күдігі көп жағдайда «отбасы» жастарын (сәйкесінше 31% және 24%) мазалайды, ал «мансапқорларды» бұл мәселе сирек мазалайды (сәйкесінше 16% және 11%), әсіресе жұмыс орны аз не мүлдем жоқ ауыл жастарын бұл мәселе алаңдата қоймайды (сәйкесінше 38% және 27%).

Дос, жолдассыз қалу қатері негізінен «мансапқор» (26%), «еңбекқор» (24%) және «гедонистерге» (23%) тән. Отбасы құруды басты мақсат қойған «отбасы» жастары негізінен туыстарын бірінші орынға қояды да, доссыз қаламын деген қатерді тек 15%-да көрсеткен.

Осылайша, қазіргі жастар аға буынға қарағанда жалпы өмірлік түрлі жетістікке қол жеткізуге талпынатыны анықталды. Осы орайда жастар тек осы мақсатқа жету тек гипотетикалық тұрғыда ғана емес, сол мансапқа қол жеткізуге мүмкіндіктің мейлінше мол екенін айтады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Тесленко А.Н., Сембина Ж.Ж., Аязбаева А.Т. Әлеуметтану. – Қарағанды, 2015. – 340 б.

2 Тесленко А.Н. культурная социализация молодежи: казахстанская модель. Саратов-астана, 2007. –Б. 145

3 Кравченко А.И. Социология. Учебное пособие // А.И.Кравченко. – М.: Академия, 2002. –Б. 218-219

Резюме

В данной статье рассмотрены взгляды поколения отцов и нынешней молодежи по вопросам жизненных ориентиров и жизненных целей. Статья полностью опирается на социологические исследования. Выявляется разница взглядов двух поколений на вопросы карьеры и карьерного роста.

Resume

This article describes the views of fathers' generations and young people today on the life orientations and life goals. The whole article based on social research. It is revealed a variety of views for two generations on problems of career and career growth.

ӘОЖ 316.613(574) (035.3)

ҚАЗІРГІ ҚАЗАҚСТАНДЫҚ ЖАСТАРДЫҢ ҚҰНДЫЛЫҚТЫ ИЕРАРХИЯСЫНДАҒЫ ЖЕКЕ ЖӘНЕ ОТБАСЫЛЫҚ ӨМІР

А.Г. ГАППАСОВА

философия магистрі

С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті

Аннотация

Мақалада қазіргі қазақстандық қоғам жастарының жеке және отбасылық құндылықтарына қатысты зерттеулердің нәтижесі көрсетіледі, жастардың әлеуметтік келбетін көрсету үшін ұрпақаралық салыстырмалы сараптама жасалады. Аталмыш зерттеудің басты мәні – кеңес үкіметі кезеңі мен қазіргі жастар арасында әлеуметтік-адамгершілік және рухани сабақтастықты анықтау.

Түйін сөздер: жастар, неке институты, отбасылық өмір.

Қазақстанның бастан кешіп отырған әлеуметтік катаклизмдер кезеңінде отбасы институтындағы мәселелер өзектілікке айналды. Сонымен қатар, дағдарыстар кезеңінде отбасының индивид пен әлеуметтік өзгерістер арасындағы маңызды дәнекер ретіндегі рөлі мен маңызы артады деген пікір кеңінен таралған. Нақ осы отбасы өзін әртүрлі жағдайға бейімделуге жоғары қабілетке ие функционалдық жүйе ретінде көрсетеді. Жалпы, отбасы мүшелері

қауымның тұрмысымен, өзара моральдік жауапкершілікпен және өзара көмекпен, әйелі мен күйеуі, ата-ана мен балалары арасындағы қатынаспен байланысқан, некемен немесе туысқандыққа негізделген кіші топ [1, 245].

Заманауи отбасы мәселесін қозғай келе, бүгінгі таңдағы демографиялық үрдістерді ескермеуге болмайды. Ең алдымен, 90-шы жылдардың басы Қазақстанда ұзаққа созылған өсудің кемуі кезеңінің басталуымен ерекшеленеді. Сонымен қатар, мұндай жағдай қандай да бір қазақстандық ерекшелік болып табылмайды. XX ғасырда халықтың табиғи азаюына көптеген елдер тап болды. Өсудің кемуі режимінде Германия, Италия, Болгария, Венгрия, Чехия, Швеция және тағы да басқа бірқатар елдер өмір сүруде. Қазақстанның ерекшелігі өсудің кемуі халықтың жаңғыруының қос компонентімен – туу және өлуімен анықталатындығы болып табылады. Басқаша айтқанда, ол қос қысыммен болып өтеді және нақ осы Қазақстанды батыс-еуропалық елдерден ерекшелейді.

Дамыған елдердің көпшілігіндегі, оның ішінде Қазақстандағы туу деңгейінің төмендігінің негізгі себептерін анықтай келе, көптеген мамандар оларды отбасы мен неке институтының түрленуімен байланыстырады. Бұл, ең алдымен, туылудың заманауи типі отбасындағы балалардың мінсіз санының (әртүрлі жыныстағы екі бала) салыстырмалы тұрақтылығымен және олардың жасанды түсіктер мен тиімді контрацепция (отбасын жоспарлау) көмегімен жарыққа шығу мерзімдерін бақылаудың қарқынды даму үстіндегі іс-тәжірибесімен сипатталуынан көрінеді. Нақты отбасыларда тууға қатысты жоспарлар жеке бейімділіктер мен өмірлік мән-жайларға байланысты түзетіледі. Туылуды жеке отбасылық бақылау серіктесті, некелесу және некені бұзу мерзімін еркін таңдаумен қатарласа жүреді.

Осы тұрғыда жастар топтары өкілдерінің отбасы институтын қалай қабылдайтындықтарын, олардың репродуктивтік қондырғылары қандай екендігін анықтау маңызды болып табылады. Өткізілген зерттеудің нәтижелері берік, бақытты отбасын құру, балаларды тәрбиелеу тәрізді отбасылық құндылықтар материалдық молшылықты жасау тәрізді құндылықпен қатар, жас қазақстандықтардың құндылықты бағдарларының құрылымында берік кәсіпшілік ұстанымдарды иеленіп отырғандығын дәлелдейді.

Зерттеу Қазақстан Республикасының бірнеше аймақтық-экономикалық ауданы, сондай-ақ жынысы, жасы және әлеуметтік-кәсіптік орнына қатысты квотаның жалпықазақстандық көрсеткішін сақтай отырып квоталық іріктеумен жүргізілген болатын. Қолда бар статистикалық деректер және зерттеу міндетіне сай сауал жастардың мынадай әлеуметтік-кәсіптік топтарында: кәсіпорын, шахта мен

құрылыс жұмысшылары; инженерлік-техникалық зиялылар; гуманитарлық және шығармашылық зиялы қауым; тұрмыстық және ақыл-ой еңбегі саласының қызметкерлері; әскер мен милиция кадрлық офицерлері; шағын және орта бизнес кәсіпкерлері; жоғары оқу орын студенттері мен ауыл жастары арасында жүргізілді. Зерттеу нәтижесін ұрпақаралық тұрғыда сараптау мақсатында сауалнама ересектер арасында да сол (студенттерден өзге) әлеуметтік-кәсіптік топтарда жүргізілді.

Өткізілген зерттеудің басты нысаны жаңа қалыптасушы қазақстандық қоғамның жастары екеніне қарамастан, жастардың әлеуметтік келбетін көрсету үшін ұрпақаралық салыстырмалы сараптама жасау басты міндеттің бірі болып отыр. Аталмыш көзқарастың басты мәні – қазақстандық қазіргі жастардың айрықша қасиеттерін мейлінше бедерлі етіп көрсету, ұрпақ арасындағы сабақтастық, байланыс үзілуі мүмкін, өмірлік аймақты анықтау, сонымен бірге кеңес үкіметі кезеңі мен қазіргі жастар арасында әлеуметтік-адамгершілік және рухани сабақтастық, байланыс бар аймақты анықтау. Сонымен қатар, осы құндылықтарға қатысты сөзсіз жетістікті мотивациялар айқын орныққан. Мәселен, сұралғандардың төрттен бір бөлігіне жуығы (24%) қазірден-ақ берік, бақытты отбасын құра алғандығын атап өткен. Жастар тобының басым бөлігі (70%) бұған әлі қол жеткізбегендігін, бірақ мұның толығымен олардың қолынан келетіндігін көрсетті. Жетістікті мотивациялар сонымен бірге балаларды тәрбиелеу мүмкіндіктеріне қатысты байқалып отыр. Бұл жерде керекті нәтижеге қазірден-ақ қол жеткізгендігін көрсеткендер айтарлықтай аз бола тұра, жас ресейліктердің басым көпшілігі (88%) балаларының болғандығын қалайды әрі бұл олардың қолынан келеді.

Сонымен қатар, берік, толыққанды отбасын құруға бағдарланған өмірлік стратегияларды жүзеге асыру, жүргізілген сауалнамалардың нәтижелерін пайымдай келе, тек қана жеке күш-жігер, мүмкіндіктермен ғана байланыстырылады және «сыртқы ортаның» қысымын бастан кешірмейді деуге болады. Бұл жастар топтарының өкілдерінің көпшілігінің бағалауы бойынша олардың сүйікті адамын кездестіре алмау, берік отбасын құра алмау ықтималдығы негізгі өмірлік қорқыныштар мен қауіптенулер қатарына кірмейтіндігі дәлелдейді: негізгі өмірлік қауіптенулер мен қорқыныштардың өзіндік иерархиясында бұл ұстанымдар жұмысқа орналасу мен жұмыспен, өз өмірі үшін қауіптенумен, тіпті мемлекеттің тарапынан өз қалауынша өмір сүруге мүмкіндік бермейтін шектеулерден қауіптену тәрізді проблемаларға айтарлықтай жол бере отырып, тиісінше жауаптың 9 ықтимал нұсқаларынан 7-ші және 8-ші орынды алады.

Алайда, мұның айтарлықтай қауіп тудыратынын аз еместігін де атап өтуіміз қажет: сұралғандардың 14%-ы отбасын құра алмайтындығына, 14%-ы сүйікті адамын кездестіре алмайтындығына алаңдаулы. Сонымен қатар, деректерден көріп отырғанымыздай, өткен 10 жыл ішінде мұндай қауіптенудің ықтималдығы артып отырған жоқ. Бәрінен бұрын, бұл сүйікті адамын кездестіре алмау ықтималдығына қатысты: мұндай қауіпті бастан кешіргендердің саны 10%-дан 14%-ға дейін артқан.

21-23 жас шамасы арасында мұндай қауіптену аса жоғары, олардың арасында сұралғандардың 18%-ы сүйікті адамын кездестірмеуден, 15%-ы берік толыққанды отбасы құрмауынан қауіптенеді. Энгельс қоғам дамуымен бірге отбасы оның маңызды ұяшығы ретінде әлеуметтік-экономикалық шарттардың ықпалынан төменгі формадан жоғарғы формаға өтетіндігін көрсетті [2, 57].

Бұл жерде осы құндылықтарды жүзеге асыра алмаған респонденттер олардан бас тарта бастайтындықтарын атап өту қажет. Мәселен, 21-23 жас шамасының 5%-ы берік, бақытты отбасын құру қолынан келмейтіндігіне әлден-ақ сенімді, 6%-ы енді балаларды тәрбиелей алмаймыз деп есептейді. 20 жас шамасындағы сұралғандардың 5%-ы өздерінің өмірлік жоспарына бала туу мен тәрбиелеуді мүлдем қоспайтындығы алаңдаушылық туғызады.

Сонымен, отбасы құндылықтары жас қазақстандықтардың басым көпшілігінің өмірлік бағдарларының құрылымында берік жетекші ұстанымдарды иеленген. Алайда, осы зерттеудің барысында шешілетін маңызды мәселелердің бірі бүгінде жас адамдар көберік, «толыққанды отбасы» деп нені түсінетіндігі болып отыр. Олардың пікірінше, отбасын құру үшін қажетті шарт не болып табылады? Екі жас категориясының – жастар мен аға ұрпақтың арасындағы отбасы институтына деген көзқарастардағы айырмашылықтар қаншалықты сезіледі?

Деректерге сүйенсек, екі ұрпақ өкілдерінің отбасына деген көзқарастары белгілі бір айырмашылықтары бола тұра маңызды болып табылмайды. Аға ұрпақтың да, жастардың да пікірі бойынша, отбасын құру үшін басты нәрсе ерлі-зайыптылардың өзара махаббаты болып табылады, содан кейін ғана материалдық факторлар – жеке баспана мен жас отбасылардың ата-аналарынан бөлек тұруға мүмкіндік беретін қолайлы табыс деңгейінің болуы тиіс. Осы тұрғыда екі ұрпақтың бағалауларындағы «табыс деңгейі» тәрізді фактормен байланысты кейбір айырмашылықтарды атап өту қажет, мұның маңыздылығы жастар топтары өкілдерінің арасында өте анық көрінеді, сонымен қатар аға ұрпақтың респонденттері – жастар арасында 61%, аға буын арасында 45% бұл фактордың маңыздылығын айтарлықтай сирек көрсетті. Алайда, жастар топтарының респонденттерімен салыстырғанда, аға буын өкілдері

үшін отбасы өмірінің әлеуметтік және тұлғааралық компоненттері – отбасылық және жеке өмірлік жоспарлардың келісілуі, серігінің айналасындағылармен жақсы қарым-қатынаста болу, бірыңғай әлеуметтік мәртебе болды.

Сонымен қатар, жас буын өкілдерінің түрлі жас топтарының арасындағы отбасын құру кезінде басты нәрсе не болып табылатындығы туралы түсініктерді талдау, егер ең кіші жас топтарының (20 жасқа дейінгі) өкілдері отбасын құру кезінде материалдық факторларға едәуір жоғары мән беретін болса, ал ересек жас шоғырлары (24-26 жас) отбасылық және жеке өмірлік жоспарларын келісімдігі тәрізді ұстанымдарға біршама жиі артықшылық беретіндігін айқын дәлелдейді. Осыған орай, жастар топтарының арасындағы осыған ұқсас айырмашылықтар отбасы және отбасылық қатынастар туралы түсініктерді анықталған өзгерту үрдісінің қаншалықты айғағы болып табылады деген сұрақ заңды түрде туындайды.

Алайда, өткізілген зерттеулердің нәтижесі көрсеткендей, мұнда отбасы жайлы түсініктердегі өзгерістер туралы, отбасылық өмір тәжірибесіне байланысты оны құру үшін не қажет екендігі туралы сөз болып отыр. Деректерден көріп отырғанымыздай, 20-ға дейінгі жастағы респонденттердің басым көпшілігі (86%) некеде ешқашан болмағандығын; тіркелген және азаматтық некеде осы жас шамасының 10% - дан аспайтын сұралғандары ғана тұратындықтарын атап өткен. 24-26 жастағы топта басқаша арақатынас байқалды – сұралғандардың үштен бір бөлігінен сәл азы (32%) некеде тұрмайды, олардың салыстырмалы көпшілігі (46%) тіркелген некеде, тағы 12%-ы азаматтық некеде тұратындықтарын атап өтті.

Зерттеу міндеттерінің бірі жас ұрпақтың репродуктивтік мінез-құлқының сипаттамасы болып табылады. Қазақстанда соңғы отыз жыл бойы туу деңгейінде дәстүрлі репродуктивтік мінез-құлықтан жаңа, заманауи түріне көшуді бейнелейтін елеулі өзгерістер болып өткені белгілі. Репродуктивтік мінез-құлықтың дәстүрлі түрі жүктілік пен босану процесіне кез келген әдейі араласуды құптамайды. Ұзақ уақыт бойы қалыптасқан, дінмен және салттармен қолдау көрсетілген әлеуметтік және мәдени нормалар бала тууды отбасы ішінде реттеуді бұқаралық құбылыс ретінде қарастыруға жол бермейді. Репродуктивтік мінез-құлықтың дәстүрлі түріндегі туу деңгейі аса жоғары.

Репродуктивтік мінез-құлықтың заманауи түрінде бала тууды отбасы ішінде реттеу жалпыға бірдей таралуда, адамдардың өмір салтының ажырағыссыз сипатына, туу деңгейін анықтайтын басты факторлардың біріне айналуға.

Қазақстандық отбасылардың репродуктивтік мінез-құлқының өзгеруі – отбасы функциясының оның ішінде репродуктивтік функциясының Қазақстанның ұзақ уақытқа созылған тарихи, экономикалық және әлеуметтік-мәдени даму процесіндегі трансформациялануының салдары. XX ғасырдың 60-жылдарының соңында баланың туылуын бақылау біздің еліміздің отбасыларының басым көпшілігінің мінез-құлқына тән болды. Оның таралуы екі балалы отбасына көшумен қатар жүрді. Қазақстандағы демографиялық көшу, оның ішінде репродуктивтік мінез-құлқтың жаңа, еуропалыққа жақын түріне көшу негізінен алғанда аяқталған болатын.

Қазір отбасында балалар санының төмендеу үрдісі сақталып отыр. Мұны өткізілген зерттеу нәтижелері барынша анық нақтылап отыр. Деректерден көріп отырғанымыздай, респонденттердің бағалауы бойынша, егер олардың ата-аналары ұрпағында отбасындағы балалар саны 2,1-ді құраған болса, ал қазір заманауи қазақстандық отбасыларда бұл көрсеткіш 1,2-ге дейін төмендеген. Қазір отбасында бала санының кемуі сақталып, сонымен қатар, жағдай қазіргі күні заманауи жас отбасыларда бар балалардың саны мен қазақстандықтар «шынайы өмірлік мән-жайларды ескере отырып жоспарланған балалар» ретінде аталған сан айтарлықтай ерекшеленбейтіндігі себебінен де алаңдаушылық туғызып отыр, «жоспарланған» балалардың орташа саны - 1,8.

«Қазіргі уақытта сіздің отбасыңызда қанша бала бар?» деген сұраққа 20 жасқа дейінгі респонденттердің басым көпшілігі (96%), 24-26 жас шоғырындағы сұралғандардың жартысынан астамы (57%) балалары жоқтығын атап өткен. Осы жас шоғырында балалары барлардың арасында сұралғандардың басым көпшілігі (75%) бір баласының бар екендігін айтқан. Осы жас шамасындағы (24-25 жас) сұралғандардың төрттен бір бөлігіне жуығының (25%) екі баласы бар. «Жоспарланған» балалар санына келетін болсақ, осы топтың сұралғандарының 53%-ы 2 баласының болғанын қалайды, ал ересек жастар шамасындағы респонденттердің үштен бір бөлігінен астамы, яғни 38%-ы бір баласының болғанын жоспарлайтынын көрсеткен. 9%-дан аспайтын сұралғандар үш және одан да көп баласы болғанын қалайды. Сонымен қатар, нақ осы 2 балалы отбасы моделі осы жас тобының өкілдері үшін «ойдағыдай» болып табылады: 24-26 жас тобындағы респонденттердің 55%-ы отбасындағы балалардың ойдағыдай саны 2 болу керек деп есептейді. Осы үрдіс 21-23 жас шоғырының өкілдерінің арасында орнығып отыр.

Баланы тәрбиелеуде ең маңызды нәрсе не екендігі туралы түсінікті анықтау да маңызды болып табылады. Аталған сұраққа сұралғандардың көпшілігі (53%) адалдыққа, мейірімділікке, бауырмалдыққа тәрбиелеуді аса маңызды деп көрсеткен.

Кейбіреулері отбасына, үйіне, жақын адамдарына (47%) деген сүйіспеншілікке тәрбиелеу тәрізді қасиеттер атап өтілген. Сондай-ақ, жақсы білім беру (50%), мақсатқа ұмтылушылықты, іскерлік қабілеттерді, «іліп әкетуді» қалыптастыру (35%), ұйымдасқандықты, өзін-өзі тәртіпке келтіруді, жауапкершілікті бойына сіңіру (28%) маңызды болып табылады.

Азаматтық ұстанымды, сенімдерді, Отанға деген сүйіспеншілікті (12%) тәрбиелеу, шыдамдылықты, ептілікті, жағдаятқа бейімделе алуды тәрбиелеу (16%) едәуір сирек атап өтілді. Жас қазақстандықтар балаларын Құдайға сенуге тәрбиелеуді маңызды емес деп есептейді (6%). Сонымен қатар, жас топтардың өкілдері көп дәрежеде өз балаларының бойында «нарықтық» қасиеттерді тәрбиелеуге бағдарланған. Мәселен, жас қазақстандықтар өз балаларының бойында мақсатқа ұмтылушылықты, іскерлік қабілеттерді, «іліп әкетуді» қалыптастыру (аға ұрпақтың арасындағы 29%-ға қарсы 35%), сондай-ақ лайықты қарым-қатынас, таныстық ортасын қамтамасыз ету (аға ұрпақ өкілдерінің арасындағы 4%-ға қарсы 12%) тәрізді қасиеттерді тәрбиелеу қажеттігін айтарлықтай жиі атап өткен. Қазақстан және ТМД елдерінде бұл көрсеткіштер айтарлықтай сәтті болып көрінеді, дегенмен түрлі мамандарда бұл көрсеткіштің сандық бағалуынан айырмашылығы бар [3, 86].

Сонымен, өткізілген зерттеуді қорыта келе, отбасы, отбасы өмірінің құндылықтары жас ұрпақтың құндылықты бағдарларында жетекші ұстанымдарға ие болып отырғандығын атап өткеніміз жөн. Сондай-ақ, жас қазақстандықтар берік толыққанды отбасының құндылықтарын жүзеге асыруға қатысты жетістікті мотивацияларды көрсетіп отыр. Сонымен қатар, жүргізілген зерттеудің нәтижелері бетбұрысты орнықтыруға мүмкіндік береді, бұл бетбұрысқа сәйкес, репродуктивті мінез-құлықтың заманауи түрінде бала тууды отбасы ішілік реттеу жалпыға бірдей таралуда, адамдардың өмір салтының ажырағысыз сипатына айналуға және туу деңгейін анықтайтын басты факторлардың бірі болып отыр.

Пайдаланылған әдебиеттер

1Тесленко А.Н., Сембина Ж.Ж., Аязбаева А.Т. Әлеуметтану. – Қарағанды, 2015. – 340 б.

2Энгельс Ф. Происхождение семьи и частной собственности. – М., 1981. – 250 б.

3Покосов В.В. Стабильность общества и система предельно-критических показателей его развития // Социологические исследования. 1998, №47, 86-93 бб.

Резюме

В данной статье показаны результаты исследования, касающегося анализа индивидуальных и семейных ценностей молодежи. Главная цель исследования – преемственность поколений, определение жизненных позиций, социально-гуманистические взгляды молодежи и их отцов.

Resume

This article shows the results of the research concerning individual and family values. The main objective of this research is continuity of generations, the definition of attitudes, social and humanistic views of young people and their fathers.



УДК 961/959 (5каз)

ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ПОЛИТИКИ СЕДЕНТАРИЗАЦИИ И КОЛЛЕКТИВИЗАЦИИ КАЗАХСКИХ ХОЗЯЙСТВ В СЕВЕРНОМ КАЗАХСТАНЕ В 30-Е ГОДЫ XX В.

Г.Т. КАЖЕНОВА

кандидат исторических наук,
заведующий кафедрой Отечественной истории и АНК,
Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова

Аннотация

В статье на материалах Северного Казахстана показана губительная политика форсированной седентаризации и насильственной коллективизации, проводимой советским государством, которая привела к разрушению традиционных систем жизнеобеспеченности казахского этноса. Рассматриваются процессы массовой откочевки казахского населения в Сибирь и участь голодных «откочевников».

Ключевые слова: кочевое общество, скотоводческое хозяйство, насильственная седентаризация, коллективизация, откочевка, массовый голод.

Политика коллективизации в Казахстане стала проводиться параллельно с так называемой политикой «оседания», поспешные и необдуманные решения которой нанесли огромный удар по традиционным формам ведения хозяйства местного населения. Как свидетельствует исторический опыт, стремление привнести извне чужеродную модель развития, не учитывая социально-экономической специфики страны, пренебрежение общественным сознанием и менталитетом людей вызывают результаты, совершенно противоположные ожидаемым. Осуществление внешней механистической модернизации в период насильственной коллективизации привело к глобальной социокультурной катастрофе казахского кочевого общества.

27 августа 1928 года был подписан декрет «О конфискации и выселении крупнейших байских хозяйств и полуфеодалов», который определил целевую установку на эскалацию силового режима по

проведению сплошной коллективизации в казахском ауле, повлекшей полное разрушение традиционного скотоводческого хозяйства. Особенно тяжелые последствия эта политика имела в тех регионах, где в силу географических факторов наиболее оптимальным, рациональным и распространенным способом ведения хозяйства являлось кочевое скотоводство. Традиционное хозяйство казахов подверглось процессу насильственной и ускоренной трансформации в ущерб естественно-историческому и эволюционному развитию. Французский историк Изабель Огайон считает, что разрушение системы пастушеского скотоводства стало первым следствием стратегии, состоявшей из четырех этапов: коллективизация - продовольственный налог - седентаризация - раскулачивание [1, с.206-207].

К началу 30-х годов основная часть казахского населения сохраняла кочевой и полукочевой уклад скотоводческого хозяйства. Из 700 тыс. казахских хозяйств 540 тыс. были кочевыми и полукочевыми: 200 тыс. из них вели полукочевой образ жизни, около 340 тыс. - «чистые» кочевники. 160 тыс. хозяйств были оседлыми. О темпах седентаризации говорят следующие данные. Если с 1920 по 1929 гг. осело только 60 тыс. семей, то есть за 10 лет, то с 1930 по 1933 гг., т.е. за 3 года на оседлость было переведено около 540 тыс. семей [2].

Причиной насильственного оседания кочевого населения казахской степи в первую очередь является так называемая зерновая проблема. Для проведения индустриализации требовались средства, которые предполагалось получить за счет расширения экспорта зерна. Вместе с тем необходимо было обеспечить хлебом все растущее городское население. Решение этой проблемы сталинское руководство видело в крупном увеличении производства зерна за счет расширения посевных площадей. Эти обстоятельства объясняют резко возросший интерес к казахским степям со стороны советского руководства. Нарком земледелия СССР Я.А. Яковлев докладывал: «...В Казахстане до 50-55 млн. га можно считать годными для посевов, из которых 36 млн. га расположены в северных областях... Здесь пшеницы занимают только 5% всей пахотнеспособной площади... Если из этих 36 млн. га, годных для посева, до 30% занять под пшеницу, то мы к концу пятилетки в одном только Казахстане получим дополнительно 8-10 млн. га под пшеницей...» [3]. То, что эти земли не пустовали и являлись пастбищами традиционного скотоводческого хозяйства казахов-кочевников, руководство не учитывало.

Курс советского государства на расширение зернового производства повлек за собой форсированную, насильственную седентаризацию. На VII съезде Советов Казахстана в апреле 1929 г.

принята следующая резолюция: «Развитие зернового хозяйства в крае упирается прежде всего в проблему оседания полукочечевого и кочевого населения... во всех частях республики» [4, с.168]. С целью расширения земледельческих площадей началось осуществление политики насильственной седентаризации кочевых хозяйств и их коллективизации. Т. Рыскулов в своей докладной записке в ЦК ВКП(б) писал, что по 5 кочевым и полукочевым районам Карагандинской области (Жана-Аркинский, Кызыл-Туский, Кургальджинский, Сары-Суйский, Эмбекшильдерский) увеличение посевной площади по плану составило 42%, в том числе по Сары-Суйскому району, где из 7 тыс. хозяйств осталось 500-600 хозяйств, дан план 2880 га вместо 300 га в 1931 г. Отмечая увеличение плана при значительном уменьшении трудоспособного населения и количестве живого тягла, отсутствии семенного фонда и семенщины, Т. Рыскулов опровергает данные в докладе Ф.И. Голощекина о том, что за 3 года (с 1929 по 1931 гг.) казахские посевы возросли на 100% - с 1265,7 до 2561 тыс. га. Об этом он пишет: «Без сомнения тут имеется огромнейшая ошибка в подсчетах посевов... Казахи только в последнее время стали переходить на земледелие, не имея навыков в этом деле; территория казахов расположена больше в засушливой зоне и хуже по качеству почвы, тракторов еще мало, почти не проводились агротехнические меры. Как же могла при этих условиях посевная площадь у казахов удвоиться?» Кроме того, он уже предвидит, что принуждение к выполнению посевного плана является причиной к новым откочевкам и голоду [5, с.323].

Процессы седентаризации и коллективизации сопровождалась политикой хлебозаготовок, результаты которой также были трагичными. Жительница Сибири Мелания Дворникова в письме к «всероссийскому старосте М.И. Калинин» писала: «Хлебная заготовка очень трудно прошла. В казачьем [казахском] мусульманском колхозе «Тараз» хлеб взят весь до зерна. Все посевы обобществлены и накладывают еще на каждого казаха по 10 и до 20 пудов налога. Где же он взять может, сам работая все лето в колхозе? И в настоящее время эта вся голодная масса движется пешком по дорогам с детишками, себе ища пропитание, по дороге падая как мухи». Из другого письма Калинин, написанному Нургали Дуйсенбиновым, обескураженным происходящим, следует, что автор послания требует сурового наказания «работников районных организаций» вплоть до членов аулсоветов «как врагов пролетарской революции всего мира». Казах сообщает о голодной смерти «народа целыми аулами, например, аулсоветов № 9, 10 и 11» [6]. Первыми жертвами становились недавно осевшие казахские скотоводы.

В начале января 1930 года выходит постановление ЦК ВКП(б) «О темпе коллективизации и мерах помощи государства колхозному строительству». Начиная с этого времени, Казахстан становится одним из главных плацдармов кампании, где коллективизацию предполагалось завершить к 1932 году (за исключением кочевых и полукочевых районов). В решениях Казкрайкома ВКП (б) указывалось, что наряду с земельными хозяйствами необходимо провести «коллективизацию животноводческих хозяйств в таких же темпах, как по зерновому хозяйству». При этом, в животноводческих колхозах меры по обобществлению намного превысили показатели по зерновым районам. У людей отнимали скот, имущество и под конвоем милиции направляли в «точки оседания».

Волюнтаристский подход к оседанию кочевников не учитывал главного фактора – сохранения баланса между количеством скота и площадью пастбища. Это привело к огромной концентрации скота на небольших пастбищных пространствах, следствием которой стал катастрофический джуг. Так как невозможно было прокормить собранные в одном месте большие стада, вскоре скот, реквизируемый для нужд колхозов, стали забивать на месте. Вместе с тем в связи с обобществлением колхозами скота на 100 процентов начался массовый убой колхозниками скота. Кроме того, стали гибнуть стада коллективных хозяйств, находившихся под контролем государства, из-за недостаточного ухода за скотом, распрей между колхозниками, отсутствия должной организации производства.

Началась массовая откочевка казахского населения за пределы республики. Во время первой волны миграций скотоводы увели с собой около 900 000 голов скота. В 1931 г. увеличился процент реквизиций, поголовье стало катастрофически сокращаться. Вследствие катастрофического сокращения численности скота, центр в 1932-1933 гг. стал снижать планы скотозаготовок для разных регионов России и Украины. Самое значительное снижение плана - на 78% - произошло в Казахстане, но данная мера уже не могла спасти ситуацию. Если в 1926 г. численность скота в Казахстане превышала 45 млн. голов, то к 1928 г. - уже 40,219 млн. голов [7].

В 1933 г. в крае насчитывается 3,699 млн. голов. По сравнению с 1929 г. поголовье скота сократилось на 90,8%, а по группе кочевых и полукочевых районов на 94-95% [8, с. 812]. Т. Рыскулов (заместитель председателя СНК РСФСР в 1926-1937 гг.) в своей докладной записке указывает, что у казахского населения в 1932 г. осталось 6% скота, имевшегося у него в 1929 [9]. При такой убыли скота в традиционных скотоводческих районах, где основным средством существования являлся скот, голод и массовая смерть населения были неизбежны. Первые случаи массового голода в Казахстане были зарегистрированы уже в 1930 г. в ряде пастушеских

и земледельческих регионов. Именно самые бедные группы кочевников первыми стали мишенью для программы оседания, организованной Управлением по миграции [10]. Смертность в пунктах оседлости усиливалась и от эпидемических болезней. Согласно рапортам районной санитарно-инспекционной комиссии, эти проблемы здравоохранения явились следствием ухудшения продовольственной ситуации, жилищных условий и отсутствия общей гигиены. Питание жителей новых аулов ограничивалось только жидкой зерновой похлебкой и кобыльим молоком (кумысом). А те из них, кто был задействован соседними колхозами на строительстве пунктов оседлости, и вовсе голодали [11].

Насильственные меры по переводу кочевников на оседлый образ жизни привели к огромным жертвам в основном среди коренного населения. Более половины представителей этноса было потеряно в Восточном Казахстане — 410,1 тысячи человек или 52,3 %. Западный Казахстан потерял 394,7 тысячи казахов или 45,0 % этноса, Южный — 632,7 тысячи или 42,9 %. Наименьшие потери были в Центральном Казахстане — 22,5 тысячи человек или 15,6 % этноса данного региона. Более всего пострадали казахи севера республики. Потери составили здесь 879,4 тысячи человек или 74,5 % от численности этноса в 1930 году. В данном регионе наблюдалась наиболее значительная миграция, в первую очередь в пограничные районы Российской Федерации и Китая [12].

Пользуясь слухами, что в Сибири полегче, голодные «откочевники» продвигались вглубь Сибири на свой страх и риск. Их официальное число составило 100 тысяч человек, а на деле откочевывало гораздо больше. Часть людей по оргнабору желала попасть в города, где шли крупные новостройки, где жизнь обеспечивалась продпайками или, в крайнем случае, появлялась возможность собирать подаяние. Бывшие строители Турксиба уповали на подобную работу в Западной Сибири в связи с прокладкой вторых путей на Транссибе. Но трудовое устройство казахов на новостройках в промышленности осложнялось многочисленностью и наличием нетрудоспособных членов семей мигрантов, а также плохим знанием русского языка и отсутствием навыков работы на производстве.

Краевая прокуратура 9 марта 1932 г. представила первому секретарю Западно-Сибирского крайкома ВКП (б) Р.И. Эйхе докладную записку «О стихийном переселении в пределы Западно-Сибирского края казахов из КАСССР и о положении переселившихся в Край». В документе сообщалось, что приход этой группы голодающих, начавшийся с осени 1931 г., все возрастал, достиг своего апогея в январе и феврале. Вначале казахи останавливались в

районах, непосредственно прилегающих к Казахской АССР, но теперь они распространились и в центральные районы Запсибкрая.

Документы, разысканные новосибирским историком В.С. Познанским, свидетельствуют о том, что страдания казахов после голода в Казахстане и ожидания счастья оказаться завербованными на стройки Сибири с устройством на работу, как правило, не заканчивались. В новосибирских архивах сохранилась деловая переписка между администрациями ряда предприятий, перекидывавших друг другу рабочую силу, как мяч в футболе, усиленно работая по этим мячам-людям ногами. Вот завербовали в КАССР большую группу казахов. Около месяца длилась их дорога до Новосибирска. Ехавших в эшелоне не кормили, поэтому еду они выпрашивали на станциях, где стояли по нескольку суток. По прибытии на место основную массу направляли на каменно-дробильный завод в Мочищенском карьере. В результате крутой «заботы» заводского руководства 10 человек умерли. Дело осложнилось тем, что во время дезинфекции у казахов сожгли шубы и меховые брюки, люди остались раздетыми на морозе. Сохранилось и такое упоминание о «заботливом» отношении к рабочим: когда их одежду сжигали в вошебойках, самих казахов мыли в бане. И после водной процедуры они в исподнем белье вернулись в свои холодные бараки, пробежав по морозу 2 километра.

Если работающим выплачивались авансы по 3-5 рублей, то неработающим по карточкам выдавался в бараках паек, составлявший всего 250 граммов хлеба. Во избежание случаев повторного получения карточек упоминавшийся управленец Кузнецов предложил переводчику Валчину прикладывать имеющуюся печать на лоб, щеки и живот всем без исключения казахам, начиная с престарелых и заканчивая находящимися в люльках младенцам. В результате все люди были клеймены, заодно выявилась существенная экономия, поскольку лишних «баранчуков» отменили. Вскоре инструктор отдела нацменьшинств Запсибкрайисполкома Н.А.Алешин констатировал: «Из 79 человек 13 умерло. Накануне смерти лежат еще 10 человек, вместе с детьми, безо всякой материальной и санитарной помощи. Остальные еле держатся на ногах» [6].

Многие казахи надеялись осесть в сельской местности с постоянным проживанием казахской диаспоры. Их не ждало ни русское население, ни ассимилировавшееся казахское. В докладной записке председателя Алейского райисполкома в Запсибкрайисполком говорится: «Эти нацмены-казаки никакой оседлости не имеют, гастролируют из села в село, не поддаются никакому точному учету. Материальные условия самые ужасные: хлеба нет, кормов для лошадей нет, сплошь и рядом голодают и

занимаются воровством». Распоряжения из Запсибкрайисполкома гнать пришельцев по любым мотивам развязывало руки председателям на местах.

Тяжелые бытовые условия в полуголодных городах, где полная зависимость жителей от пайка по карточкам и продовольственного рынка, хиреющего и дорожающего, породили ненависть. Официальная пропаганда трубила о «наплыве нацмен-казаков». В быту это слово подменялось на презрительно-бранное – «орда». Т.е. миграция голодных казахов определялось как вредное нашествие. Атмосфера ненависти к пришельцам формировала криминальное отношение к ним. Негативное отношение к казахам на бытовом уровне подпитывалось распространяемыми слухами о том, что «казахи употребляют русских детей в пищу». Это провоцировало факты самосуда над казахами. В фондах государственного архива Новосибирской области историком Познанским обнаружены множество материалов о массовых случаях избиений невинных и беззащитных кочевников, которые не могли сносно изъясняться с мучителями. Беззащитностью «откочевников» пользовались чисто уголовные элементы.

Вскоре на местах сельский актив в голодных людях увидел уже «контрреволюционный элемент», который не желает трудиться и состоит в основном из баев. Органы прокурорского надзора пришли к выводу, что среди мигрирующего казахского населения значительную прослойку составляют баи и зажиточные «казаки», у которых на руках «довольно крупные деньги», что они занимаются спекуляцией на рынках. По словам начальника Западносибирского краевого управления милиции Пупкова, «беглое байство из КАССР, обитающее во всех районах, граничащих с Казакстаном, не имея места работы и жительства, принялось за скотокрадство, что привело к значительному его росту» [6].

Голодные годы продолжались примерно до 1938–1939 годов – до получения нового урожая и установления спокойствия в степи. Часть казахов, перекочевавших в Россию, вернулись на родину примерно в этот период.

Известный американский историк Н.М. Неймарк пишет: «Сталин не говорил о том, чтобы истребить всех украинцев или казахов – Сталин говорил об уничтожении определенных условий повседневной жизни земледельцев в Украине или кочевников в Казахстане, которые делали их именно украинцами или, соответственно, казахами». Автор считает, что в трагическом случае с Казахстаном с его обширной кочевой полукочевой базой условия голода были еще более жестокими, чем в Украине. По данным Н.М. Неймарка число смертей от голода достигло 1,45 млн., около 38 процентов от общей численности населения Казахстана, самый

высокий показатель смертности среди любой другой национальности в Советском Союзе [13].

Предпринятая губительная попытка реализации марксистского постулата о «возможности перехода отсталых народов к социализму, минуя капитализм», закончилась разрушением традиционных систем жизнеобеспеченности казахского этноса и, в конечном счете, привело к беспрецедентной в истории катастрофе.

Список литературы

1 Огайон И. Седентаризация казахов СССР при Сталине. Коллективизация и социальные изменения (1928-1945 гг.). А.-А., 2009.- 368 с.

2 Дахшлейгер Г.Ф. Социально-экономические преобразования аула и деревни Казахстана. А.-А., 1965.

3 Казахстанская правда, 15 мая 1932г.

4 VII Всеказахский съезд Советов. 8-15 апреля 1929 г. Стенографический отчет и постановления. А.-А., 1930. - С. 168.

5 Рыскулов Т. Докладная записка в ЦК ВКП(б) Сталину И.В., копия: в сельхозотдел ЦК ВКП(б) Кагановичу Л.М. и СНК СССР Молотову В.М. // Собрание сочинений. Т 3. - А.-А., 2009. - 444 с.

6 Агалаков А.Казахский голодомор в советской Сибири // Человек и закон // URL: <http://infozakon.com/index.php/kaz-news/item/134>

7 Сактаганова З. Г. Голод в казахской степи и последствия «великого джута» 1931-1933 гг. в Центральном Казахстане: к историографии проблемы // URL: <http://e-history.kz/media/upload/1466/2014/06/13/dfccd736c5584b2dcbf0a41e55ec9ccf.pdf>

8 Трагедия советской деревни. Коллективизация и раскулачивание. 1927-1939: Документы и материалы в 5-ти тт. / Т.З. Конец 1930-1933 / Под ред. В. Данилова, РМаннинг, Л. Виолы. М.: РОССПЭН, 2001. - 1008 с.

9 Рыскулов Т. Докладная записка в ЦК ВКП(б) Сталину И.В., копия: в сельхозотдел ЦК ВКП(б) Кагановичу Л.М. и СНК СССР Молотову В.М. // Рыскулов Т. Собрание сочинений. Т 3. - А.-А., 2009. - 444 с.

10 Огайон И. Седентаризация казахов СССР при И.В Сталине. Коллективизация и социальные изменения (1928-1945 гг.) /Пер.с франц. А.Т. Ракишева/. Сост. Б.М. Сужиков – Алматы: «Санат», 2009. – 368 с.

11 Народ не безмолвствует. Массово-политическое издание / составитель Пономарев М.И. – Алматы: П. «Обелиск», «Простор», 1996. - 305 с.

12 Алексеенко А.Н. Население Казахстана в 1926-1939 годах // Компьютер и историческая демография / Ред. В.Н. Владимиров. Барнаул, 2000. - 210 с. // URL: <http://hist.dcn-asu.ru/kleio/aik/krug/histdem/1.html>

13 Анафинова М.Л. Тема геноцида в период великого голода в Казахстане в академическом дискурсе западных исследователей // История государства №3, 2012. // URL: <http://e-history.kz/ru/contents/view/1465>

Түйін

Мақалада Солтүстік Қазақстан мәліметтеріне сүйене отырып, қазақ этносының дәстүрлі жүйе жағдайларының бұзылуына алып келген Кеңес Одағының жүргізген жойқын саясатының жылдамдатылған отырықшыландыруы (седентаризация) және күштеп ұжымдастыруы көрсетілген. Қазақ халқының Сібірге көптеп қоныс аударуы және «қоныс аударушылардың» аштыққа ұшырау барысы қарастырылады.

Resume

The pernicious policy of the forced sedentarization and violent collectivization which was carried out by the Soviet State which led to the destruction of traditional systems of life of the Kazakh ethnos is shown in the article on the materials of Northern Kazakhstan. Processes of mass migration of the Kazakh population to Siberia and a fate of hungry «otkochevnik» are considered.

УДК 951/959(5каз)

СУЛТАН УРАЗ-МУХАММЕД НА СЛУЖБЕ У РУССКИХ ЦАРЕЙ: ИССЛЕДОВАНИЯ И ИСТОЧНИКИ

К.К. АБУЕВ

доктор исторических наук, профессор
Кокшетауский государственный университет им. Ш.Уалиханова

Аннотация

В статье анализируются основные источники и исследования о жизни и деятельности казахского султана Ураз-Мухаммеда, который в результате различных исторических факторов оказался в Москве и

принял активное участие в общественно-политической жизни Русского государства.

Ключевые слова: исторический процесс, государственные деятели, исторические личности, научные труды, биография, историческая арена.

Повышенный интерес к историческому прошлому народа стал заметной приметой нашего времени. В условиях становления новой государственности люди хотят осмыслить и понять логику исторических процессов, знать правду о многих героических и драматических страницах, так называемых «белых пятнах» истории, а также иметь достоверную информацию о биографиях видных общественных и государственных деятелей, выдающихся личностей, славные деяния которых были известны не только в Великой Степи, но и далеко за ее пределами.

До последних лет по данной теме в казахской советской историографии не было специальных публикаций или серьезных научных трудов. Исключение составляла статья академика А.Х. Маргулана «Күміс сандықтың құпиясы» [1], где работа Кадыр-Али бека называется образцом казахской письменности позднего средневековья. В академическом издании «Истории Казахстана» имя Ураз-Мухаммеда упоминается лишь в одном случае: в связи с посольством, направленным ханом Таукелем в Москву [2, с.642].

В советский период не принято было давать объективную оценку деятельности казахских ханов и султанов. По этому поводу хорошо сказала видный советский историк А.М. Панкратова. «...Среди ряда историков существует непереносимое стремление ухудшить историю казахского народа, вопреки исторической правде. Я совершенно не понимаю, почему грузинские цари и узбекские ханы могут считаться при аналогичных условиях прогрессивными деятелями, а казахи должны чернить Абылая и КенесарыКасымова?». За то, что в «Истории Казахской ССР», изданной под редакцией Абдыкалыкова и Панкратовой, содержалось высказывание о том, что «государственная деятельность Абылая соответствовала интересам казахского народа», редакторы понесли суровые взыскания в ЦК КПСС [4, с.54-79].

Из сказанного вполне понятно, почему в советский период не было издано ни одного самостоятельного исследования о жизни и деятельности султана Ураз-Мухаммеда.

Основополагающую мысль о цели исторического познания высказал французский историк Люсьен Февр: «история - наука о Человеке; она, разумеется, использует только факты, но это факты человеческой жизни. Задача историка: постараться понять людей, бывших свидетелями тех или иных фактов, позднее запечатлевшихся

в их сознании наряду с прочими идеями, чтобы иметь возможность эти факты истолковать» [3, с.10-23].

Судьбы уникальных, знаковых исторических личностей, героев своего времени, славных сынов своего Отечества являются неотъемлемой частью подлинной истории. Поэтому объективное и аргументированное освещение фактов истории Казахстана, в частности исследование жизни и деятельности такой уникальной личности, как Ураз-Мухаммед, имеет не только историко-познавательное, но и практическое значение.

Практическое значение исследования данной темы в контексте казахстанско-российских отношений дает возможность еще раз проследить истоки дружеских отношений наших народов. А тот факт, что казахский юноша, оказавшись в чужой стране, не превратился в изгоя, а стал видным политическим деятелем, говорит о многом.

В частности, это свидетельство того, что он получил у себя на родине достаточную жизненную, в том числе и военную подготовку, образование. Прибыв в Москву в качестве пленника, Ураз-Мухаммед не затерялся, стал воеводой, а в 1600 году ему было пожаловано Касимовское царство. Конечно, в этом помогло и его знатное происхождение, но как показывают исследования, не оно было определяющим в его карьере. Особенно впечатляют его поразительные успехи в ратном деле. Многочисленные факты подтверждают его замечательные качества: благородство, проницательный ум, военный талант и глубоко развитое чувство долга и чести.

Актуальность темы не исчерпывается только научно-исследовательскими задачами, а имеет и политические мотивы. Казахстан и Россия, являясь главными стратегическими партнерами, связаны как географически так и исторически. И от того, как сложатся отношения между двумя государствами, во многом зависят судьбы народов, населяющих эти сообщества. «Наше созидание нового должно опираться на богатейший исторический опыт. Мечтая о достойном будущем, давайте помнить о достойном прошлом» - отмечает Президент Казахстана Н.А.Назарбаев в книге «В потоке истории» [4, с.296].

Кроме того, данное исследование предполагает углубленно рассмотреть и реконструировать важнейшие события политической жизни Казахского, Сибирского ханств и Русского государства в конце XVI – начале XVII веков.

В достижении целей научного исследования важное место занимает анализ особенностей развития двусторонних отношений Казахского ханства, Сибирского ханств и Московского государства через призму деятельности султана Ураз-Мухаммеда, освобождение

которого по существу, стало одной из главных причин установления официальной посольской связи в конце XVI века между Казахским ханством и Московским государством.

Необычайно насыщенная яркими событиями жизнь и полная драматизма судьба султана Ураз-Мухаммеда давно привлекает внимание исследователей. Литературу, отражающую его биографию, с известной долей условности можно разделить на несколько типологических групп, различающихся между собой по методам, уровню организации, подаче конкретного исторического материала, а также и по хронологической последовательности. Впервые группу входят труды дореволюционных российских и западных исследователей, вторую группу составляют труды восточных авторов, третью группу образуют научные исследования историков советского периода, и в четвёртую группу входят материалы современных авторов.

К первой группе исследований, содержащих сведения о казахском султани, прежде всего, относится капитальный труд Г.Ф. Миллера «История Сибири» [5, с.641]. На основе собранных материалов Г.Ф. Миллер в 1750 г. издал указанный выше свой труд «История Сибири». В первом томе этого уникального издания содержатся данные и по истории Северного Казахстана, в частности, имеются сведения о пребывании Ураз-Мухаммеда в Сибирском ханстве, а также освещается поход Ермака в Сибирь и борьба с ним и русскими воеводами, которую вел хан Кучум. С точки зрения исследуемой нами проблемы, наибольшую ценность представляет четырехтомный труд русского историка-востоковеда, археолога, лингвиста, нумизмата, академика В.В. Вельяминова-Зернова (1830-1894) «Исследование о касимовских царях и царевичах» [6, с.523], где впервые поднимается проблема комплексного изучения истории Касимовского ханства.

В «Исследовании...» обстоятельно рассмотрены многие вопросы истории Казахстана XV-XVI вв., освещены внешнеполитические связи Казахского ханства с соседними странами. Некоторые главы одного из важнейших для изучения рассматриваемого нами исторического периода казахского источника «Тарих-и Рашиди» Мухаммада Хайдара Дуглати были переведены на русский язык ориенталистом В.В. Вельяминовым-Зерновым и помещены в его научном труде. Автор собрал почти все, что можно было найти в восточных и европейских источниках об Ураз-Мухаммеде, создав уникальный труд, посвященный биографии Касимовского хана. Значительная часть второго тома этого исследования посвящена жизни и деятельности Ураз-Мухаммеда в Сибири и русском государстве, обстоятельствам его трагической гибели.

Много интересных и ценных сведений по нашей теме содержит книга историка Казимира Валишевского, франкоязычного историка польского происхождения. Его книга «Смутное время: историческая хроника» [7, с.434], по общему признанию авторитетных критиков, едва ли не самая лучшая, написанная на основе документальных источников и свидетельств очевидцев описываемых событий, до сих пор является непревзойденной по яркости изложения, поражает своей содержательностью, обилием малоизвестных фактов. Особо следует подчеркнуть, на наш взгляд, способность автора давать выразительные и меткие характеристики знаменитым историческим лицам, в том числе султану Ураз-Мухаммеду.

Неординарная личность султана Ураз-Мухаммеда чрезвычайно заинтересовала Чокана Чингисовича Валиханова (1835-1865) – выдающегося ученого – просветителя. Свои исследования о нем Чокан Валиханов изложил в работах: «Письмо профессору И.Н. Березину», «Извлечения из «Жамиат-Таварих» [8, с.228-255]. Кадыр-Али бека Жалаири, написанных им еще в 50-е годы XIX века в Омске. Но уже в этих ранних работах Чокана Валиханова проявились такие качества будущего ученого, как научная добросовестность, хорошее знание языка, истории народов Сибири и Центральной Азии. Указанные труды Чокана Валиханова являются важным подспорьем в исследовании темы нашей статьи.

Отдельные моменты жизни и деятельности казахского султана нашли отражение в трудах дореволюционных русских историков: В.Н.Татищева, Н.М. Карамзина, С.М.Соловьева [9, с.752].

С точки зрения исследуемой нами проблемы определенный интерес представляет книга известного историка А.И.Левшина «Описание киргиз-казачьих, или киргиз-кайсацких орд и степей» [10, с.656]. Во второй ее главе «Об источниках для истории киргиз-казаков» содержатся сведения об интересующих нас исторических личностях: хане Сибирского ханства Кучуме, Ермаке, хане Казахского ханства конца XVI века Тауекеле, «киргиз-казакском царевиче или султани Ураз-Мегмете, племяннике Тевкеля, именовавшего себя ханом казакским и калмыкским» [10, с.656]. Описываются завоевание Сибири Московским государством, факт пленения русскими Ураз-Мухаммеда, первое казахское посольство хана Тауекеля в Москву, «желая возвратить свободу племяннику своему» [10, с.656].

Как было уже сказано, пребывание Ураз-Мухаммеда в Сибирском ханстве имело непосредственное отношение к событиям, связанным с походом Ермака в Сибирь и борьбой хана Кучума с ним. Поэтому в данной работе значительное место занимает история Сибирского ханства.

В официальной российской историографии поход Ермака в Сибирь представлен в романтизированном и приключенческом жанре, а сам предводитель казаков изображен благородным рыцарем, былинным витязем: он и «национальный герой» и «покоритель Сибири», и «сказочный богатырь». А защищавший свою страну, оказавший сопротивление разбоям казаков, хан Кучум представлен как «злодей», «коварный степняк», «деспот» и т.д.

К сожалению, этому не приходится удивляться. Еще В.О. Ключевский отмечал о наличии в российской историографии двух направлений «в способе обработки русской истории». «Одного, отмечал он – держались академики – немцы, другого - русские писатели. Первые собирали исторические документы и подвергали их тщательной исторической критике... Писатели русские старались работать на глазах большой публики и старались представить в возможно популярном изложении весь ход русской истории...» [8, с.198].

Эта тенденция – стремление приукрасить русскую историю, представить ее в более привлекательном свете - хорошо просматривается и в советской историографии. Учитывая сказанное, не приходится удивляться тому, что и в русской, и в советской историографии утвердилось мифологизированное представление о «покорении Сибири» Ермаком. Как пишет современный русский историк Д. Верхотуров, «миф о покорении Сибири Ермаком занимает почетное место в системе исторической мифологии государства Российского. Еще бы, именно с этого события началось неудержимое распространение государства на восток, захват огромных площадей с колоссальными богатствами, что и вывело Россию в число лидирующих стран мира» [11, с.33].

Интересующие нас сведения содержатся в изданиях энциклопедического характера обозначенного периода, таких как «Энциклопедический Словарь Брокгауза и Ефрона», своего рода самой крупной дореволюционной русской универсальной энциклопедии, отличавшейся широтой тематического охвата и глубиной изложения новейших (на начало XX столетия) научных сведений; «Россия. Полное географическое описание нашего отечества» [12, с.651].

Вторую группу литературы по исследуемой нами теме составляют труды восточных авторов. Она представлена такими работами, как «Таварих-и гузида-атНусрат-наме» анонимного автора, «Фатх-наме» муллы Шади, «Шараф-наме-и шахи» ХафизаТаныша, «Шайбани-наме» Камал ад-Дина Муртазы, «Бахр ал-асрар фи манакиб ал ахйар» Махмуд Бен Эмир Вали, «Тарих-и Кашгар» (имя автора неизвестно), ИскандарМунши «Тарих-и аламарай-и Аббаси» [13, с.616], «Тарих-и Рашиди» Мухаммед

Хайдар Дулати [14, с.127]. Эти источники частично переведены и опубликованы в сборниках и отдельных изданиях.

Далеко не все из перечисленных произведений восточных авторов содержат сведения об Ураз-Мухаммеде. Тем не менее, они представляют большую ценность, поскольку жизнь и деятельность Ураз-Мухаммеда мы рассматриваем в контексте политических процессов в Казахском ханстве второй половины XVI – начале XVII веков. Лишь в отдельных случаях, где это необходимо по логике нашей работы, мы обращаемся к литературе, содержащей сведения о более ранних периодах истории нашей страны.

В приведенный перечень литературы восточных авторов мы намеренно не включили «Жамиат-таварих» Кадыр-Али бека Жалаири [15, с.538], труд казахского историка конца XVI века, современника и непосредственного участника рассматриваемых событий. Его работа, являющаяся одним из главных источников по исследуемой проблематике, будет рассмотрена подробно позднее.

Третью группу литературы по нашей теме составляют труды тех советских историков, которые занимались исследованием российской истории времен Смуты, восстания Болотникова и завоевания Сибири. К их числу относятся труды таких исследователей, как З.Я. Бояршинова, С.В. Бахрушина, М.Н. Бузукашвили, П.П. Бушева, Б.О. Долгих, Л.Р. Кызласова, В.Н. Матюшинкова, В.Г. Мирзоева, Р.Г. Крынникова [16, с.385].

В исследованиях перечисленных авторов содержатся хотя и разрозненные, но, тем не менее, ценные сведения о деятельности хана Касимовского царства Ураз-Мухаммеда. К примеру, в академическом издании коллектива авторов И.И. Смирнова, А.Г. Манькова, Е.П. Подъяпольская, В.В. Мавроди освещается участие Ураз-Мухаммеда в крестьянском восстании Ивана Болотникова, интересные сведения, характеризующие разные стороны деятельности касимовского хана содержатся в книгах П.П. Бушева и В.И. Корецкого [17, с.103-109].

Рассматривая труды русских исследователей истории Казахстана, надо иметь в виду то, что на их творчество оказывало сильное влияние европоцентристское мировоззрение, господствовавшее на протяжении двух столетий в исторической науке.

В советской историографии не без влияния традиционного взгляда продолжало иметь место принижение уровня социально-экономического и политического развития аборигенных народов Сибири и Центральной Азии. В свете унаследованной европоцентристской концепции пройденный евразийскими кочевниками путь интерпретировался как некая предыстория, а

созданные ими государства рассматривались как примитивные образования или военные демократии, то есть догосударственные объединения. По их суждению, аборигены указанных регионов вышли из состояния оцепенения и стали объектом истории лишь со времени «русского продвижения и присоединения» [18]. Тенденциозность подобных рассуждений очевидна, и можно бы на них не обращать внимания, если бы они не репродуцировались современными исследователями.

К сожалению, высказывания подобные тому, которые приводились выше, в современной российской публицистике не единичны. Во многих из них совершенно вольно трактуются исторические события или делаются неоправданные тенденциозные обобщения. Поэтому знание реальной нашей истории и трезвое понимание всех обстоятельств чрезвычайно важно для восстановления и сохранения исторической памяти.

Четвёртая группа литературы по изучаемой нами проблеме представлена исследованиями современных авторов.

Принципиально важное значение в изучении данной темы имеет работа академика М.К. Козыбаева «Правда и мифы о Ермаке» [19, с.136-161], опубликованная в Алма-Ате в 1991 году, сложном переходном периоде, начальном этапе формирования новых подходов к изучению Отечественной истории, восстановления исторической правды и справедливости, когда «перестройка и гласность создали условия для переосмысления и объективного анализа исторического прошлого разных народов... Историческая наука получила возможность отойти от сковывавших ее стереотипов и сложившихся концепций раскрытия «белых пятен» нашей истории» [19, с.136].

Исследование, которое отличается логикой нового исторического мышления, содержит историографический обзор и оценку автора сложнейшего комплекса проблем колонизации Сибири, исторически связанного с Казахстаном, похода казачьего атамана Ермака на Восток, его и роли отдельных личностей в этом процессе. Автор первым из казахстанских историков подверг критике традиционные взгляды советских историков на проблемы интересующей нас эпохи.

Заметным вкладом в разработку некоторых аспектов изучаемой нами темы стала монография упомянутого выше российского исследователя Д. Верхотурова [18], где автор опровергает три главных мифа: об открытии и завоевании Сибири Ермаком, о последующей мирной колонизации края и о добровольном вхождении сибирских народностей в состав Московии после похода атамана.

В последнее время в Казахстане замечено повышение интереса к личности и судьбе султана Ураз-Мухаммеда. Опубликованы статьи историков Я.Г. Солодкина «К биографии Ораз-Мухаммеда», Т.И. Султанова «Касимовский царь из Казахской орды», М. Абдирова, Б. Абдировой «Казахский хан в Русском государстве» [20, с.276], в которых можно отметить стремление авторов отойти от традиционных схем изложения биографии исторической личности.

Большой интерес, как в историческом, так и фактическом плане представляет исследование Т.И. Султанова «Поднятые на белой кошке. Потомки Чингиз-хана» [21, с.8-21.].

Определенный интерес представляет работа Б.М. Абдрахмановой «Борис Годунов – Ораз-Мухаммед – Хан Тауекель: к вопросу об истоках имперской идеи Российских государей» [22], целью которой является освещение некоторых вопросов, связанных с русско-казахскими отношениями конца XVI в. и специфических аспектов исследуемой нами темы, а также рассмотрение цельного проблемно-понятийного комплекса.

Итак, обзор исторической литературы позволяет прийти к выводу, что жизнь и деятельность казахского султана Ураз-Мухаммеда и ряд вопросов истории Казахстана, относящихся к его эпохе, изучены и освещены недостаточно.

Основная источниковая база данной статьи состоит из архивных документов и материалов, а также опубликованных архивных источников в различных сборниках документов и документальных работ. Они включают, прежде всего, указы и грамоты российских правителей, распоряжения и переписку правительственных органов и местных учреждений друг с другом, с казахскими ханами, султанами и старшинами, а также рапорты чиновников различного ранга, отчеты дипломатических миссий, направляющихся в ставки ханов и султанов.

Основную базу наших исследований составили архивные материалы, хранящиеся в Государственном архиве древних актов России, фонд 122 «Киргиз-кайсацкие дела» [23], где содержатся уникальные документы раннего периода установления дипломатических отношений Казахстана и России конца XVI – начала XVII века, напрямую или косвенно относящиеся к проблемам нашего исследования. Часть материалов из этого фонда опубликована в сборнике «Казахско-русские отношения в XVI-XVIII веках» [33]. К ним относятся важнейшие документы той эпохи: «Запись беседы царевича Оразмухаммеда с послом казахского хана Таваккула — Кулмухаммедом от 20 января 1594 г.»; «Послание царя Федора Ивановича хану Тауекелу с предложением принятия казахами подданства Московского государства и возможностью возврата Оразмухаммед-султана на родину в обмен

на присылку в заклад сына Тауекела Усейн-султана от марта 1595 г.»; «Письмо Оразмухаммеда хану Тауекелу с просьбой об установлении дружбы с Московским государством от марта 1595 г.» и др.

Интересующие нас документы также содержатся в фондах Архива внешней политики Российской империи при МИД РФ [24], где хранятся наиболее информативные и систематизированные по годам и странам официальные материалы. Приступая к исследованию данной далеко не простой и довольно деликатной темы, мы стремились опираться, прежде всего, на те российские источники, которые несут крупницы достоверной информации о прошлом.

Кроме архивных фондов, в той или иной степени, были изучены и использованы различные документальные сборники, своды летописей, опубликованные в дореволюционный период [25], а также материалы, систематизированные в советское время, в том числе, своды записей Разрядной книги [26, с.400], где фиксировались правительственные назначения на военную, государственную и придворную службу в Русском государстве в XVI - нач.XVIII вв.

Среди этих документальных материалов особое место занимают летописи, составленные на территории Сибири и содержащие сведения о завоевании и присоединении к Московскому государству этого региона. В российскую историографию они вошли как «Сибирские летописи», сообщающие ценный материал о пленении казахского султана Ураз-Мухаммеда, сибирского «князька» Сеид-Ахмета, придворного бека Кадыргали Жалаири и отправки их в Москву.

На рубеже XVII – XVIII вв. известный сибирский историк, географ и картограф С. Ремезов создает новый летописный исторический труд «История Сибирская», вобравший в себя предыдущие летописи и положивший начало изучению Сибири в XVII веке. Есиповская, Строгановская и Ремезовская летописи заложили основы сибирского летописания, насыщенного ценнейшим фактическим материалом.

Важным источником явились записки, дневники и воспоминания современников той эпохи, как русских, так и иностранцев:

Дж. Флетчера, К. Буссова, С. Жолкевского [27, с.160]. Большое количество интересных сведений, к примеру, содержат дневниковые записи гетмана Жолкевского. Ураз-Мухаммед был в особо тесных отношениях с государственным деятелем Речи Посполитой, внесшим значительный вклад в военную науку своего времени, главным гетманом Станиславом Жолкевским, известным в Польской империи гетманом Ян-Петром Сапега. В письме, направленном гетману Сапеге, написанном на

старославянском языке, Ураз-Мухаммед делится самым сокровенным: «А я здесь иноземец, рода и племени у меня нет, во всем надежен на Бога!..».

Ценные сведения по изучаемой нами теме сообщаются в сочинении «О государстве Русском» Джайлса Флетчера [28, с.480] – английского дипломата, находившегося в 1588-1589 годах в Москве в качестве посла, современника описываемых событий.

В работе использовались собственно казахские источники. Одним из немногочисленных и главных источников по исследуемой проблематике является труд казахского историка конца XVI века «Жамиат-таварих» Кадыр-Али бека Жалаири. Это произведение является первым, написанным представителем казахского народа эпохи средневековья.

Кадыр-Али бек Жалаири (1530-1605), высокообразованный для своего времени человек, был на службе в доме Шигай хана. Как пишет в книге сам автор, он служил родителям султана, а после смерти его отца Ондана «он служит самому Ураз-Мухаммеду».

В подмосковном Касимове в 1602 году К. Жалаири заканчивает свой основной труд. Его книга была создана на основе устных исторических преданий и шежире. При ее написании автор также опирался на труды восточных ученых, в частности, на работу историка Рашид ад-дина (XIV в.). Последний раздел книги назван «Ураз-Мухаммед хан дастаны». Книга Кадыр-Али бека Жалаири впервые была издана профессором И.Н. Березиным в «Библиотеке восточной литературы» в 1854 г., на казахском языке она вышла в свет в 1997 году [29]. Ч.Валиханов, высоко оценивая этот труд, писал, что в нем больше правды, чем легенд. В историографии имя Жалаири называется наряду с Абулгазы, Бабуром и другими мыслителями.

Важную историческую информацию содержат и другие виды устного народного творчества – героические песни, эпос, сказания, поэтические размышления – толгау, предания и легенды, песни, пословицы и поговорки. Все они имеют особую значимость, так как многие крупные исторические события в памяти народа сохранились благодаря устной литературе. Сведения, взятые из архивов и других источников, во многих случаях уточнялись, конкретизировались и дополнялись теми или иными деталями и оценками из казахских преданий, эпоса и произведений известных акынов и жырау.

Ураз-Мухаммед оставил глубокий след в истории России, участвуя во многих значимых событиях времен Смуты. Даже сама смерть касимовского хана Ураз-Мухаммеда оказала влияние на судьбу России. Когда, отомстив за друга, Петр Урусов убивает Лжедмитрия II, а Смута, перейдя в завершающую стадию, закончилась народной войной против иноземных захватчиков и

избранием на Земском Соборе в 1613 г. царем Михаила Романова, родоначальника новой династии, правившей Россией более 300 лет, ознаменовав начало новой исторической эпохи.

Юный султан, прибыв в Москву в качестве пленника, впоследствии выдвинулся в число крупных военачальников, впервые в политической действительности средневекового казахского нобилитета получил титул правителя подмосковного Касимовского ханства в Российском государстве.

Список литературы

1 Маргулан Ә. 1981 - *Маргулан Ә. Күміс сандықтың құпиясы // Қазақ әдебиеті.* 1981.- 1 қантар.

2 История Казахстана 1997 - История Казахстана (с древнейших времён до наших дней). В пяти томах.- Алматы: «Атамұра», 1997. - Т. 2- 642 с.

3Февр Л. 1999.- *Февр Л. Суд совести истории и историка // Бои за историю.* М.: Наука, 1991. - С. 10-23.

4 Назарбаев Н. 1999.- Назарбаев Н. В потоке истории.- Алматы: Атамұра, 1999.-. 296 с

5 Миллер Г.Ф. 1937- *Миллер Г.Ф. История Сибири.* – М.-Л: Изд. Акад. наук СССР. Т.1.- 1937. – 607; Т.2.- 1941.- 641 с.

6 Вельяминов-Зернов В.В. 1864.- Вельяминов-Зернов В.В.Исследование о Касимовских царях и царевичах. Ч.1.- СПб.,1863.- 494 с.; Ч.2. – СПб.

7 Валишевский К. 1989. .- *Валишевский К. Смутное время: историческая хроника.*- Москва: СП «ИКПА», 1989. - 434 с.

8 Валиханов Ч.Ч. -Извлечения из Жамиат-Таварих // Ч. Ч. Валиханов. Собрание сочинений в 5-ти т. - Алма-Ата: Каз. сов. Энцикл, 1984. - Т.1. - С. 228-255.

9 Татищев В.Н. История Российская: В семи томах.- М.-Л.: Наука.- Т.1.- 1964.- 500 с.;Карамзин Н.М. Полн. собр. соч.- Петроград, 1915; Соловьев С.М. Сочинения. В 18 кн. - Кн. IV. История России с древнейших времен. Т. 7-8. - М.: Мысль, 1989.- 752с.

10 Левшин А.И. Описание киргиз-казачьих, или киргиз-кайсацких орд и степей.- Алма-Аты: Санат, 1996.- 656 с.

11 Ломоносов М.В. Древняя российская история от начала российского народа до кончины великого князя Ярослава Первого или до 1054 года. - СПб.: При Имп. Акад. наук, 1766. – 140 с.; Радищев А.Н. Сокращенное повествование о приобретении Сибири // Встреч солнцу. М., Молодая гвардия, 1987.- С. 378-399; Толстой Л.Н. Избранное.- М., 1982.- Т. X.- 543 с.; Радлов В.В. Из Сибири: Страницы дневника.- Москва, 1989.- 749 с.; Бартольд В.В. Собр. соч. Т.V.- Москва, 1969.- 757 с.

12 Материалы по истории казахских ханств XV-XVIII веков (извлечения из персидских и тюркских сочинений).- Алма-Ата: Наука, 1969.- 651 с.;

13 Мирза Мухаммад Хайдар Дулати. Тарих-и Рашиди. Алматы: Туран, 2003. – 616 с.

14 Кадырғали Жалаир. Шежірелер жинағы.- Алматы, 1997.- 127с.

15 История Сибири в 5-ти т. - Л.: Наука.- Т.2. Сибирь в составе феодальной России. - 1968. - 538 с.; Бахрушин С.В. Вопросы русской колонизации Сибири в XVI-XVII вв. // Научные труды. Т. III М., Изд. АН СССР. 1955. – 375 с.; Бояршинова З.Я. Население Западной Сибири до начала русской колонизации.- Томск, 1960.- 152 с.; её же. Западная Сибирь накануне присоединения к России. Сельскохозяйственное освоение Западной Сибири русскими в феодальную эпоху.- Томск, 1967.- 110 с.; Бузукашвили М.И. Ермак. - М.: Воениздат, 1989.- 142 с.; Долгих Б.О. Родовой и племенной состав народов Сибири в XVII в.- М.: Изд. АН СССР, 1960. - 622 с.; Кызласов Л.Р. Очерки по истории Сибири и Центральной Азии.- Красноярск, 1992. – 224 с.; Матюшенко В.И. Древняя история Сибири. Учебное пособие. – Омск: ОмГУ, 1999. – 232 с.; Мирзоев В.Г. Историография Сибири (Домарксистский период).- М.: Мысль, 1970.- 391 с.; Скрынников Р.Г. Борис Годунов.- М.: Наука, 1978.- 248 с.

16 Крестьянские войны в России XVII-XVIII вв. / И.К. Смирнов, А.Г. Маньков, Е.П. Подъяпольская, В.В. Мавродин. - Москва-Ленинград: «Наука», 1966.- 327 с.; Бушев П.П. История посольств и дипломатических отношений Русского и Иранского государств в 1586-1612 гг.- М.: Наука, 1976.- 478 с.; Корецкий В.И. Формирование крепостного права и первая крестьянская война в России.- М.: Наука, 1975.- 385 с.

17 Путешествие Свена Гедина в 1893-1897 годах // Из истории казахов. Сборник. Алматы, 1999. – С. 103-109

18 Солодкин Я.Г. К биографии Ораз-Мухаммеда (Малоизвестные страницы жизни казахского султана в России) // Валихановские чтения – 2 Ч.1. Кокшетау, 1994. – С.75-80; Султанов Т.И. Чингиз-хан и чингизиды. Судьба и власть.- Москва, 2006. – 445 с.; Абдиров М., Абдирова Б. Казахский хан в Русском государстве [О каз.Султане Ораз-Мухаммеде, хане в Касимовском царстве на Руси в конце XVI - начале XVII вв.] // Азия дауысы. 1993. № 3 (40) – С. 3.

19 Козыбаев М.К. 1991. - *Козыбаев М.К.* Правда и мифы о Ермаке // История и современность. Алма-Ата: Галым, 1991. – С.136-161

20 Султанов Турсун. Поднятые на белой кошме. Потомки Чингиз-хана. - Алматы: Дайк-Пресс, 2001.- 276 с

21 Абдрахманова Б.М. Борис Годунов – Ораз – Мухаммед – Хан Тауекел: к вопросу об истоках имперской идеи Российских государей. // Вестник Карагандинского университета. Серия «История. Философия. Право».-2004. №4(36).- С.8-21.

22 Российский государственный архив древних актов. Ф. 122. 1595. Киргиз-кайсацкие дела. Оп.1. Д. 2.

23 РГАДА. Ф. 79. Сношения России с Польшей; Ф.89. Сношения России с Турцией (Турецкие дела); Ф. 96. Сношения России с Швецией; Ф.123. Сношения России с Крымом (Крымские дела); Ф.127. Сношения России с ногайскими татарами (Ногайские дела); Ф. 389. Литовская метрика.

24 Архив внешней политики Российской империи Ф. 122/1. 1748 г.

25 Тизенгаузен В.Г. Сборник материалов, относящихся к истории Золотой Орды. Извлечения из сочинений арабских.- Спб.,1884. Т.1. – 564 с.; Памятники дипломатических и торговых сношений Московской Руси с Персией. Т.1. Спб., 1890. – 451 с.; Продолжение древней российской летописи. Спб., 1795; Дворцовые разряды, избранные вторым отделением собственной Е.И.В. канцелярии. Ч.1. Спб.; 1850. - 752 с.; Статистическое Обозрение Сибири, составленное по высочайшему Его Императорского Величества повелению при Сибирскомъ Комитете, Действительнымъ Статскимъ Советникомъ Гагемейстеромъ. Часть II. Санктпетербургъ. 1854; Акты исторические. Спб., 1841. Т. 1. – 584 с.; Спб., 1841. Т. 2. – 469 с.; Спб., 1841. Т. 3. – 524 с.; Спб., 1842. Т.4. – 591 с.; Спб., 1842. Т. 5. – 566 с.

26 Жолкевский С. Записки Гетмана Жолкевского о Московской войне, изд. П.А. Мухановым.- Спб, 1871.- 130 с.; Флетчер Дж. О государстве русском.- Спб: тип. М. Вольфа, 1906. – 160 с.; Буссов Конрад. Московская хроника. 1584-1613. - М.-Л., 1961. – 400 с.

27 Флетчер Дж. О государстве русском.- Спб: тип. М. Вольфа, 1906. – 160 с.

28 Абулгази-Бахадур-хан. Родословная история о татарах. 1770.Т. II.- 480 с.;

29 Жалаири Кадыргали. Жами ат-таварих. Сборник летописей // Библиотека восточных историков. Изд. проф. И.Н.Березина.Т.2. Ч.1.- Казань, 1854.

Түйін

Мақалада әртүрлі тарихи факторлар нәтижесінде Мәскеуге барып, онда Орыс мемлекетінің саяси-қоғамдық өміріне белсенді араласқан қазақ сұлтаны Ораз-Мұхамедтің өмірі мен қызметі жайында негізгі дереккөздер мен зерттеулер сараланады.

Resume

In this article there were analyzed the main sources and researches about life and activity of the Kazakh sultan Uraz-Muhammad, who as a result of various historical factors came to Moscow and took an active part in political life of the Russian state.

УДК 913.1 (5 Каз)

ИЗ ИСТОРИИ АДМИНИСТРАТИВНО- ТЕРРИТОРИАЛЬНОГО РАЗМЕЖЕВАНИЯ СЕВЕРНОГО КАЗАХСТАНА (КУСТАНАЙСКИЙ УЕЗД) С СОПРЕДЕЛЬНЫМИ ТЕРРИТОРИЯМИ ЮЖНО- УРАЛЬСКОГО РЕГИОНА РСФСР В 1919-1921 ГГ.

К.Т. БАЗАРОВ

кандидат исторических наук, доцент
Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова

Аннотация

В статье на основе архивного материала, исторических источников рассматриваются спорные вопросы о принадлежности территорий, вызвавшие сопротивление руководства Сибревкома и его нежелание уступить власть на казахских землях Казревкому. Автор анализируется процесс перераспределения территории Кустанайского уезда с сопредельной территорией РСФСР. Также в статье отражены возникавшие противоречия между Челябинским губкомом и Кирревкомом. В статье освещается доклад

А. Байтурсынова, где он всесторонне доказывает Советскому правительству о необходимости включения Кустанайского региона в состав Казахстана.

Ключевые слова: административно-территориальная структура, сословие, социальное пространство, государство, граница.

Сегодня в исторической науке идет целенаправленная работа по возрождению исторического сознания общества. Только зная историю своего народа и страны, начинаешь понимать особую ценность обретенной в конце прошлого столетия независимости. История казахского народа показывает, что борьба за свободу и независимость страны никогда не прекращалась. Волна социально-экономической и политической модернизации, назревавшая в России в начале XX в. с октября 1917 г. сопровождалась революционной ломкой существовавшей государственно-политической системы и радикальным административно-территориальным переустройством.

«Процесс этот был длительным — политико-административная карта менялась на каждом новом этапе развития советского государства» [1, с.9]. Февральская революция 1917 г. «подтолкнула, развязала, в неожиданно высокой мере усилила национальные движения» [2, с.262]. В условиях общего революционного подъема, падения монархии и смены власти, начавшегося распада социально-политических структур «единой и неделимой России» нарастающая радикализация национал-сепаратистских движений на окраинах империи актуализировала и сделала стержневой проблему самоопределения народов страны в виде национально-территориальной автономии. Отклоненные Временным правительством автономистские требования, подрывавшие территориальную целостность страны, были поддержаны в октябре 1917 г. большевистским руководством для решения своей тактической политической задачи – установления диктатуры пролетариата.

Настоящая статья основана на ряде опубликованных источников. Приступая к исследованию, мы задались рядом вопросов. Например, насколько готовы были комиссии на местах к размежеванию, которое проводилось впервые и в сжатые сроки? Располагали ли они статданными о численности населения и иными? Судя по составу комиссий, в них вошли образованные интеллигенты разных отраслей знаний, хорошо знавшие местные условия и стремившиеся отстаивать интересы автономий. Другой вопрос, как достигался консенсус в спорных моментах? Активное участие в закладке фундамента казахской государственности приняли деятели «Алаша» и представители казахской управленческой элиты, научной и творческой интеллигенции. Сегодня мы, сами того не подозревая,

живем в том государстве, границы которого в начале 1920-х годов были примерно очерчены участниками Алаш Орды. Алашские лидеры приняли активное участие в процессе национально-территориального размежевания Средней Азии и воссоединения казахских земель. Представители алашской интеллигенции А. Букейханов, А. Байтурсьнов, М. Дулатов, А. Беремжанов, М. Шокай, Ж. Акпаев, М. Тынышпаев, А. Ермеков, а также национал-коммунисты С. Ходжанов, Т. Рыскулов, С. Мендешев, С. Сейфуллин, С. Асфендияров, С. Садвокасов, Н. Нурмаков и другие прилагали все усилия для обеспечения целостности казахской территории.

В процессе перераспределения территорий нынешнего северного региона вскрылись противоречия между объективным требованием единства, в том числе и для достижения реального равенства народов, с одной стороны, и разобщающими национально-государственными амбициями окраин – с другой.

При создании Казахской АССР определение границ будущей республики стал одним из важнейших направлений в деятельности Казревкома, а жизнь потребовала решить эту проблему одновременно в научно-теоретическом и практическом плане. Сбор и изучение литературы, документов и материалов по природно-географической характеристике края, национальному составу его населения, отраслевой структуре хозяйства и экономическому тяготению районов переплетались, а иногда прерывались разрешением территориальных разногласий и споров с соседними регионами страны.

Одним из самых болезненных был вопрос о границах автономии. В декабре 1919 года VII – й Всероссийский съезд Советов создал специальную административно - территориальную комиссию для установления новых местных границ и обеспечения экономического объединения российских регионов. [3, с.152.]. Однако в процессе перераспределения территорий вскрылись противоречия между объективным требованием единства, в том числе и для достижения реального равенства народов, с одной стороны, и разобщающими национально-государственными амбициями окраин- с другой.

Первым спорным районом стал Кустанайский уезд Тургайской области. Уезд и до революции имел тесные связи с крупным городом Южного Урала Челябинском. В условиях гражданской войны эти связи еще более окрепли, так как многие районы Казахстана оказались отрезанными линией фронта. 19 августа 1919 г. Кустанай и значительная часть территории уезда были освобождены от белогвардейцев и стали одним из районов войскового тыла Восточного фронта красных. Вопросы управления прифронтной

зоной, борьбы с бандитизмом и обеспечения порядка побудили Военный совет фронта поддержать предложение Сибирского ревкома о присоединении Кустанайского уезда к Челябинскому районному управлению, Президиум ВЦИК 27 августа 1919 г. образовал это управление, а в начале сентября создал Челябинскую губернию, включив в него наряду с Челябинским, Троицким, Курганским уездами и Кустанайский [4, с.134]. Очень скоро в ведение Сибревкома были переданы Семипалатинская и Акмолинская области.

6 сентября КирВК направил в правительство протест, мотивируя его как формальными причинами (декретом самого СНК), так и политико-экономическими соображениями. В приложенном к заявлению подробном докладе Байтурсьнова объяснялись особенности кочевого образа жизни и хозяйствования казахов, которые плохо понимали европейцы, считавшие, что «ничего не стоит воспретить бестолковое шатание по степи и прикрепить их к земле.» Жизнь кочевника, объяснял автор доклада «кочевники не считаются ни с какими административными границами, ибо... по обычному праву, принадлежащему разным родам, могут переходить границы не только волостей и уездов, но и областей. Кочевание происходит... по строго определенным для каждого хозяйственного аула направлениям и на определенные места». Скотоводческие хозяйства южных и северных уездов не могут существовать друг без друга, писал Байтурсьнов. «Запереть северные летовки, т.е. северные уезды для южан равносильно лишению их скотоводческого хозяйства возможности существовать, что в свою очередь, лишая киргизов возможности существовать, осуществило бы желание Маркова 2-го, предлагавшего в Государственной Думе «поступить с киргизами как в Америке с индейцами», т.е. сконцентрировать их на одной территории для вымирания «на законном основании»». Байтурсьнов выразил уверенность, что при Советской власти подобное не произойдет и потому включение Кустанайского уезда в Челябинский район предложил считать ошибкой, вызванной недоразумением.

Другим экономическим фактором, который необходимо было учесть, он считал проблему снабжения хлебом населения Тургайской области и всех хозяйств, кочевавших из области Сыр-Дарьинской, приведя при этом конкретные цифровые данные. Для большей убедительности Байтурсьнов сослался на решения съезда ветврачей Тургайской области и Оренбургской губернии 1912 г. о сохранении сложившихся пастбищных площадей, а также Государственного совета, который при разработке проекта Степного положения 1891 г. отклонил предложение комиссии сенатора Плеве о присоединении Актюбинского и Кустанайского уездов к Оренбургской губернии в

порядке управления. «Когда бюрократический Государственный совет не мог решиться на шаг, губительный для кочевого населения целого района и его скотоводческого хозяйства, которое в данное время, вследствие уменьшения вообще количества скота в России, имеет весьма важное государственное значение, не думаю, чтобы сознательно решились на это народные избранники Советской власти», – заключал он. Тем не менее, вплоть до образования КАССР вопрос оставался открытым [5, с.21, 134.]. Телеграмма была послана во ВЦИК, В.И. Ленину и представителю Казревкома в Москве Х.И. Бекентаеву. 16 сентября отправили и доклад Байтурсынова. Попытки достичь соглашения с властями Челябинской губернии, предпринятая Байтурсыновым и Мухамеджаном Сералиным по поручению Казревкома, успехом не увенчались. И Ревком 7 апреля 1920 г. вновь обращается в Москву. В посланном туда постановлении Казревкома – по вопросу об оставлении Кустанайского уезда в составе Тургайской области – были продублированы основные положения доклада Байтурсынова. В нем отмечалось, что северная часть казахского края (и Кустанайский уезд в том числе), благодаря естественному орошению имеет заливные луга и ковыльные степи, пригодна как для земледелия, так и для скотоводства. Положение усугубляли последствия неразумной политики царских властей, передававших лучшие участки казахских земель переселенцам из других областей страны. Образовавшиеся островки русских поселений затрудняли казахам ведение хозяйства. Добавлялось, что «изменение границ центром без ведома местной власти, хорошо знающей особенности края, вызывает лишь всякого рода недоразумения, трения между властями на местах». Вывод доклада звучал убедительно и ясно: «при отторжении от Киркря самых культурных частей его, вроде Кустанайского уезда или северных уездов Акмолинской области (Петропавловск, Омского, Кокчетавского), о чем ходатайствует Сибревком, никаких разговоров о Киргизской республике быть не может, ибо на полупустынной территории не только процветание, но и существование невозможно» [6, с.90]. Байтурсынов срочно по Постановлению Кирревкома был командирован в Москву со всеми материалами и настоятельно ходатайствовать перед Президиумом ВЦИК об отмене его «постановления от 27 августа 1919 года в части, касающейся Кустанайского уезда и о недопущении в дальнейшем никаких изменений границ в областях, подлежащих ведению Кирревкома по декрету Совнаркома от 10 июля 1919 года, до созыва общекиргизского съезда, где представители киргизов и других народов, как хорошо знающие край, сообразуясь со всеми особенностями его, более или менее правильно смогут определить границу Киргизской республики» [7, с.25-26].

Позицию Кирревкома поддержал съезд представителей казахского населения Кустанайского уезда, созванного по инициативе Джангильдина 18 октября. Съезд постановил «просит Центр... об оставлении названного уезда в территории Управления Степного (Казахского) края» [8, с.53].

Противостояние между Челябинским губкомом и Кирревкомом продолжалось. Как считает М.П. Малышева, «в Челябинске (были) готовы предать Казкраю «киргизские волости» своего Кустанайского уезда на юге губернии». Для губревкома желательно разрешить повисшую тяжелую проблему с аборигенным населением, Но в уезде большинство населения составляли славяне. Так по наставлению Челябинска Москва 12 декабря 1919 года подчиняет последнему.

Тем временем, Кирревком не дожидаясь указаний сверху, 22 декабря 1919 г. принял постановление впредь до съезда Советов Казахстана и нового решения Центра «признать временно Кустанайское отделение на правах уездного ревкома»

1 съезд Советов Кустанайского уезда 12-18 января 1920 г. проходил с участием 251 делегата от русского, украинского и немецкого населения 47 – от казахского. Представители аулов и Кирревкома воздержались от постановки вопроса о возвращении уезда в состав Казахстана на пленарных заседаниях и 17 января провели свое отдельное заседание. Член Кирревкома Файзулла Иманбаев выступил с докладом, и собравшиеся постановили добиваться сохранения уезда в составе Тургайской области, выразив надежду, что это сделает Всекиргизский съезд Советов. Если же съезд не сможет достичь цели, тогда ограничиться присоединением к будущей республике казахских волостей [9, с.54-55.].

Кирревком не теряет надежд на решение вопроса и через челябинские волости. Туда шлют телеграммы, письма. Наконец, председатель Челябинского губревкома М. Поляков 4 марта 1920 г. созывает совещание членов своего ревкома с участием делегатов Кирревкома А. Байтурсынова, М. Сералина и представителей казахского населения уезда. Соглашения достичь не удалось ни в тот день, ни в последующие. Не подвинулась дело и после образования согласительной комиссии. Челябинцы отвергли даже предложение о создании киргизского уездного ревкома при сохранении уезда в составе их губернии. Теперь оставалось только Москва как единственная инстанция, способная решить вопрос.

Особую роль Кирревкомом обращал на необходимость воссоединения казахского народа в составе единой административно-территориальной единицы – будущей Казахской автономной республики – и на необходимости на деле покончить с эксплуатацией казахской бедноты русскими казаками и кулаками. Москва усилила нажим на Челябинск, и 16 сентября 1920 г.

губревком принял постановление о передаче Казахстану всей территории Кустанайского уезда в его дореволюционных границах.

В зародыше были уничтожены и притязания на кустанайские земли со стороны властей Башкирской республики и еще более претенциозные планы слить обе соседние тогда республики в единую Киргизско-Башкирскую, выдвигавшиеся еще в декабре 1919 года [10, с.87.].

Споры о принадлежности этих территорий шли долгое время, что вызывалось сопротивлением руководства Сибревкома и его нежеланием уступать власть на казахских землях Казревкому. Лишь протесты последнего и вмешательство центральных властей, боявшихся оттолкнуть национальные окраины, привели к тому, что в 1920 г. Акмолинская и Семипалатинская области, а также Кустанайский уезд были возвращены Казахстану, однако фактическое воссоединение этих регионов произошло только в 1921 г.. Этот процесс совпал с острыми разногласиями в самом ревкоме по вопросу о формах будущей казахской автономии и включении в ее состав территорий с неказахским населением.

Список литературы

1 Хилюк М.А. Административно-территориальное деление и экономическое районирование СССР. Киев, 1974. - С. 9.

2 Каппелер А. Россия - многонациональная империя: Возникновение, история, распад. М., 1997. - С. 262.

3 Съезды советов РСФСР в постановлениях и резолюциях. М., 1939. – С. 152.

4 См: Протоколы Революционного комитета по управлению Казахским краем (1919-1920 гг.) Сб. документов составитель Т.Б Меторпольская и др. Алматы: Ғылым, 1993. – С. 134.

5 Государственный архив РФ. Ф. 1318. - Оп. 11. - Д. 6. - Л. 35; Протоколы революционного комитета. - С. 21, 134.

6 Кустанай: вчера, сегодня, завтра. Алама-Ата: Казахстан, 1979. - С.90.

7 Козыбаев М.К. АхметБайтурсынов – ХХғасырдың ұлы реформаторы // Отан тарихы. – 1998. - №3. - 25-26 б.

8 Цит. По Малышевой М.П.. Национально-территориальное размежевание Сибири и Казахстана (1919-1922 гг.). Семипалатинск: Семипалатинский гос. университет, 1999. - С.53.

9 Малышева М.П. Указ.соч. - С.54-55.

10 Протоколы Революционного комитета по управлению Казахским краем. - С.. 87; Образование Башкирской АССР. Сб. документов и материалов / Под ред. Б.Х. Юлдашбаева. Уфа: Баш.кн. изд-во.1959. - С.424-427.

Түйін

Мақалада архивтік материал мен тарихи деректер негізінде Сибревком басшылығының Қазревкомға қазақ жерлерінде билікті беруге қарсылығын тудырған аймақтардың иесіне байланысты даулы мәселелер қарастырылған.

Resume

The article deals with the first stage of formation of administrative-territorial organization in the Kazakh ASSR. It is related to Kustanay district in 1919-1920, thresholding of the future republic and Kazakh Revolutionary Committee activity. Special attention is paid to A. Baytursynov's report where he proved the territory's natural-geographical characteristics with the help of documents and materials. He also defined ethnic composition, structure of economic management and the economic relation of districts. There are some questions connected with the definition and solution of territorial disagreement and argument which were maintained by representatives of the Kazakh Revolutionary Committee.

УДК951/959 (5каз)

НҰСҚАУЛЫҚ КІТАПТАРДЫҢ МӘЛІМЕТТЕРІ БОЙЫНША АҚМОЛА ОБЛЫСЫНА ШАРУАЛАРДЫҢ ҚОНЫСТАНУЫ ЖӘНЕ ОНЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК- ДЕМОГРАФИЯЛЫҚ САЛДАРЫ

А.Т. БЕКСЕИТОВА

тарих ғылымдарының кандидаты,
Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті

Аннотация

Мақала XIX ғасырдың 2-ші жартысы – XX ғасырдың басындағы Ақмола облысының аумағына шаруалардың қоныстануы және оның әлеуметтік-демографиялық салдарын зерттеуге арналған. Осы аралықта шығып тұрған Нұсқаулық кітаптар және басқа да деректер мәліметтерін негізге ала отырып автор аталған уақыттағы патша өкіметінің жүргізген қоныстандыру саясатын Ақмола облысы мысалында қарастырып, облыс аумағына шаруалардың қоныстануына және оның әлеуметтік-демографиялық салдарына сараптама жасайды.

Түйін сөздер: Ақмола облысы, отарлау, қоныс аудару қоры, «бос жатқан жер», казактар, шаруалар, бекініс, желі, жергілікті халық.

Ақмола облысына шаруаларды қоныстандыру – қазақ даласын отарлау тарихындағы ең маңызды және күрделі кезеңдердің бірі. Ресей өкіметінің қазақ даласын отарлауында екі кезеңді ажыратып көрсетуге болады: 1) өлкеде ерікті отарлаушылардың пайда болуы; 2) олардың ізімен үкіметтік әскерлердің келуі. Ерікті отарлауды тіршілік тауқыметінен қашып немесе оңай табыс табуды көздеп келген шаруалар, қылмыскерлер, сектанттар мен әртүрлі топтар құрады. Өз бетімен келіп қоныстанушылар көбіне оңтүстік Орал мен қазақ өлкесінің солтүстік-шығыс бөлігіне қоныстанды. XVI–XVIII ғасырларда бұл аймақтарда ерікті қоныстанушылардың саны мыңдап саналды [1, 148]. 1713 жылы Сібір генерал-губернаторы князь Гагарин І Петр патшаға Ертіс өзені бойында бірқатар бекіністер тұрғызу мүмкіндігі туралы мәлімдеді [2, 16]. Бұл мақсатты жүзеге асыруға 1715 жылы Бухгольц басқарған 3 000-ға жуық адамнан жасақталған экспедиция аттандырылды. Экспедиция Ямышев көлінің жағасында бекініс тұрғызуды бастады, алайда, жоңғарлардың қоршауында қалып, үлкен шығынға ұшырағаннан кейін Омь өзенінің сағасына қарай шегінді. 1716 жылы Омбы қаласының (әскери бекінісінің) негізі қаланды. Келесі жылдары патша өкіметінің Ертіс бойын иеленуге ұмтылуы жүзеге асырыла бастады. Ямышев көлінің маңындағы бекініс және Семей бекінісінің (1718 жылы) негізі қаланды. 1720 жылы Лихарев басқарған 440 адамнан құралған, зеңбіректермен қаруланған жасақ Зайсан көлі мен Қара Ертіске дейін барды. Қайтып келе жатқан жолында олар Өскемен бекінісін тұрғызды [3, 189]. Патша үкіметі орыс билігін күшейту үшін, жер аударылғандарды Ямышев бекінісіне тұрақты орналастыру және Жоңғариямен, Тибетпен және Қытаймен сауда қатынастарын жүргізу туралы жарлық шығарды. XVIII ғасырдың 30–40-шы жылдары Жоңғарияның күшеюі орыстардың алға қарай жылжуын уақытша тоқтатып, оларды шекараны нығайтуға назар аударуға мәжбүр етті. 1745 жылы орыс үкіметі жаяу және атты әскерлердің бес полкін шекараны күзету үшін және жана бекіністер тұрғызу үшін аттандырды. Осы уақыттан бастап өлкені қарқынды түрде әскери отарлау мен орыс шекарасының оңтүстік бағытта дала өлкесіне қарай біртіндеп кеңеюі басталды. 1752 жылы генерал Киндерман Есіл өзенінің бойында Әулие Петр және Павел бекінісін тұрғызып, кейін оның атауы Петропавл болып өзгертілгені белгілі. Алайда, одан бұрын дала өлкесінің солтүстік және солтүстік-шығыс шекарасы бойымен ұзындығы 720 верстаға созылған бекіністер, форпостар мен редуттар шебі (2 алтыбұрышты бекініс, 9 төртбұрышты бекініс, 33 редут және 42 маяк) салынды. Оларда

3 642 адам тұрды. Бекіністердің тұрғызылған орны тұзды көлдердің тізбегіне жақын орналасқандықтан, Горькая шебі деген атауға ие болды. Бұл шеп Омбы бекінісін батысқа қарай Орынбор әскери қоныстар шебімен және Ертіс өзені бойымен оңтүстік-шығыс бағытта Семей бекінісімен байланыстыру үшін салынды. Қытайлар жоңғарларды жеңгеннен кейін (1758 жылы) патша өкіметі Ертістің бойынан Зайсанға дейінгі аумақты иеленіп алуды көздеді, алайда, Зайсанды қытайлықтар басып алған болатын. Орыстар өз бекіністерін тек Бұқтырмаға дейін жеткізе алды. Қытайлықтар орыстардың оңтүстікке жылжуын тоқтату үшін Нарым өзені бойында Қалба жотасының оңтүстік сілемдеріне дейін бірқатар бекіністерін салып үлгерді. Орыс үкіметі қытайлардың қарсылығына тап болғаннан кейін өз назарын қазақ даласының оңтүстігіне қарай аударды [1, 152].

Қазақ даласындағы көшпелілердің XVIII ғасырдың 30-шы жылдарынан бастап Ресей бодандығына өте бастағаны белгілі. XIX ғасырдың басында патша өкіметі Омбы, Петропавл, Семей және т. б. қалаларында жергілікті отырықшы халықты қалыптастыруға тырысты. Осы мақсатпен 1808 жылы жергілікті желілік казак әскері құрылып, жермен, жалақымен және азық-түлікпен қамтамасыз етілді. Осы кезден бастап қазақ даласын отарлау ісі патша үкіметі тарапынан ең маңызды міндеттердің біріне айналды. Атап айтқанда, Сібір қырғыздары(қазақтары) Жарғысы негізінде халықты қоныстандыру үшін 1824 жылы Көкшетау округі, 1832 жылы Ақмола округі және 1859 жылы Атбасар округі ашылды [4, 160]. Қоныстандыру қозғалысы 1846-1850 жж. Орынбор және Саратов губернияларынан әкелінген орыс казактары мен шаруаларын дала өлкесіне қоныстандыруға арналған үкімет бұйрығы шыққаннан кейін жүйелі сипат алды. Шақыртылған шаруалар мен казактар, барлығы 3 852 адам Ақмола облысына сырттан келген алғашқы қоныстанушылар болды. Олар Көкшетау уезіндегі егіншілікке жарамды ең шұрайлы жерлерді иеленіп, мұнда бай және халқының саны көп станицаларды құрды. Осыдан кейін Ақмола және Атбасар уездерінде бір уақытта дерлік екі казак станицасы құрылды және осы уақыттан бастап отарлау ісі жоспарлы түрде әрі жылдам жүргізілді. Ақмола облысының құрылуы қарсаңында оның сол кездегі аумағында халық саны 375 370 адамға, оның ішінде отырықшы халық 101 910 адамға жетті. Отырықшы халықтың уездер бойынша орналасуы келесі кестеде берілген:

Кесте 6

У	Елді мекендер саны	Отырықшы халық саны
---	--------------------	---------------------

ездер	Қ алала р	Қ азак қоны с- тары	Ш аруа қоныс -тары	Қ алала рда	К азак қоныс - тарын да	Ш аруа қоныс - тарын да	ар - лы ғы
О мбы	1 1	2 7	— —	2 8 505	1 3 683	— —	2
П етроп	1 1	4 4	— —	9 604	2 5 829	— —	18 8
авл	1	1	—	1	1	—	
К өкшет		5 1		685 9	6 593 —		5 48
ау		1		39	—		8
А тбаса				5 072			8 27
р							8
А қмола							39
							07 2
Б арлығы:	5	8 8	—	4 5 805	5 6 105	—	01 91 0
<i>Ескерту:</i> Атбасар және Ақмола уездеріндегі казак станицаларының халқы қала халқының құрамында көрсетілген.							

[5, 74]. Кестеде көрсетілгендей, 1870-ші жылдарға дейін облыс аумағында бірде-бір шаруа қонысы пайда болмаған және отарлаушылар ретінде толығымен казактар ғана рөл атқарды. Бірақ, 1870-ші жылдардан бастап өлкені отарлаудағы басты рөл қоныстанушы шаруаларға ауысты. 1861 жылы Ресейде шаруалардың басыбайлық құқығы жойылғаннан кейін қара шаруаны қанап езуге үйреніп қалған помещиктер жұмыс күшіне мұқтаж болып, қара шаруалардың аяғына тұсау салуға түрлі шараларды қолданды. Өкімет те, помещиктер де шаруаларды басқа жаққа жіберуге ықыластары болмады. 1860-1890 жылдары Петропавл және Көкшетау уездеріне қоныстанушылардың барлығы 2 140 жанұясы, 13 000-дай адам келгеніне қарап, олардың аса көп келмегенін

байқаймыз [6, 71]. Бірақ, Ресейде капиталистік қарым-қатынас өркендеген сайын, өкімет қоныстану саясатын күшейтті. XIX-XX ғасырлар тоғысында Ресейдің еуропалық бөлігінде жер қатынастарының айтарлықтай шиеленісе түсуі ондағы кең көлемдегі аграрлық дағдарысты туындатты. Мемлекеттің белсенді түрде жағдай жасауы арқасында шаруаларды көп қоныстанған оңтүстік-батыс пен орталық губерниялардан империяның шеткі оңтүстік-шығысына қоныстандыру арқылы аграрлық қайшылықтарды экстенсивті жолмен шешіп, патшалық самодержавие өзінің помещиктік жерге қожалық етуін сақтап қалуға тырысты. Қоныстандыру саясатының алдыңғы кезеңінде мемлекеттік билік әртүрлі көтермелеу шаралары арқылы көмек көрсетіп, азды-көпті жағдайы бар, жаңадан көшіп барған жерлерінде егін шаруашылығын оңалта алатын отбасыларды ғана қоныстандырса, ендігі кезекте XX ғасырдың басынан қоныс аудару құқығына мүліктік жағдайына қарамастан барлығы дерлік ие болды. XIX ғасырдың соңына дейін Қазақстанның далалық аймағы мен Түркістан өлкесі қоныстану үшін ресми түрде жабық болатын. Қоныстану өз бетінше жүрді, ал өңірдің қандай да бір әкімшілік аймақтарына қоныс аударғысы келгендер алдынала жергілікті әкімшіліктен арнайы рұқсат қағазын алулары тиіс еді.

Ақмола облысы өзінің тарихи, географиялық және этнографиялық жағдайы бойынша шаруалардың Сібірге қарай қоныс аударуының бірінші кезеңінде, ұлан-байтақ Батыс Сібір жазығының отарланушы аудандарының ішінде маңызды рөл атқарды. Шындығында, Ақмола облысына шаруалардың қоныс аударуы 1870-ші жж. 2-ші жартысында басталғанымен, облыс аумағы ұзақ уақыт бойы қоныстану үшін жабық болып келді. Алайда, 1889 жылы 13 шілдеде «Село тұрғындары мен мещандардың қазыналық жерлерге өз еркімен қоныс аударуы туралы» заң шыққанға дейін-ақ орыс шаруалары көп жағдайда өз еріктерімен келіп қоныстанып отырған [7, 30]. Мәселен, 1866 жылдың өзінде-ақ Көкшетау уезіндегі Саумалкөл маңында Пермь және Тобыл губернияларынан келген шаруалар қоныс тепкен кішігірім елді мекен пайда болып, төрт жылдың ішінде ондағы үй саны 50-ге жетті. Кейін, 1884 жылы өздігінен көшіп келгендер тағы екі қоныс: Петропавл уезінде орналасқан Явленное және Көкшетау уезінде орналасқан Құндықкөл елді мекендерін құрды [5, 76]. Өлкеге өз еркімен алғаш қоныстанушылар көп жағдайда Сібірдің әртүрлі қалаларынан келген мещандар, ал ең бастысы Тобыл губерниясының Ақмола облысымен жапсарлас жатқан Қорған және Есіл уездерінен келген шаруалар болды [1, 155]. Әдетте, Ақмола облысына қоныс аударуды көздегендер мұнда алдымен арнайы адамдарды – ходоктарды жіберетін. Бұл адамдар ыңғайлы жерлерді қарастырып, қазақтардан

кішігірім жер телімдерін аздаған ақыға жалға алып отырды немесе олардың рұқсатынсыз-ақ өңдей бастады. Жалға алынған немесе басып алынған жерлерде үй-жайлар салынды, егін егілді. Жердің құнарлығына көздері жеткеннен кейін, олар бұл жерлерді ұзақ мерзімге заңдық актілерімен бекітіп алып, жерлестерін немесе басқа да орыс қоныстанушыларын өздеріне шақыра бастады. Бірте-бірте бұл иеліктер орыс шаруаларының бірнеше үйлерден тұратын кішігірім елді мекендеріне айналды. Уақыт өте келе олардан жергілікті қазақтардың қарсылық көрсетуіне қарамастан, тұтас селолар өсіп шықты. Қазақ даласында орыс шаруаларының қоныстарын құруға алғаш ресми рұқсат берілгенге дейін-ақ (1879 жылы) Ақмола облысында өз еркімен қоныстанушылардың 317 жанұясы тұрып жатты.

XIX ғасырдың 70-ші жылдарында Қазақ даласын орыс отарлауының жағдайы Батыс Сібір генерал-губернаторы Казнаковтың 1875 жылғы есебінде былай суреттелген: «Далалық облыстардың жағдайы ерекше көңіл бөлуді қажет етеді. Қазақтардың орыс бодандығын қабылдаған уақыттан бері олардың азаматтығында жасалған табыстар өте аз. Олардың егіншілікпен айналысуға деген әрекеттері қытай үкіметі енгізген деңгейде ғана қалып отыр. Егер қазақтар орыс халқынан алыста, өздерінің бос жатқан кең даласында көшіп-қонуды жалғастыра берсе, олардың Ресей қоластындағы бодандығы тек сөз жүзінде және санақ бойынша ғана қала бермек. Қазақтармен көршілес бекіністер шебінде тұратын казактар саны жағынан аз болғандықтан, бұл істе пайдасы шамалы, олардың өздері қазақша сөйлеуді үйреніп, көшпелі халықтың бірқатар әдеттерін қабылдап алған». Қазақ даласын таза жер өңдеуші элемент – шаруалармен қоныстандыру қажеттілігі жөнінде мәселені көтере отырып, генерал-губернатор Казнаков отарлаудың жаңа кезеңі үшін ауқымды міндеттер қойды және оның негізгі принциптерін айқындап берді. Бұл жөнінде ол: «көшпелі халықты ығыстырмай, абайлап, отырықшы халықты дала өлкесіне ішкерілей енгізу, орыс халқының қазақтармен өзара қарым-қатынастарын жиілету – осынау жартылай жабайы халықтың мінез-құлқын жұмсартудың және әл-ауқатын көтерудің жалғыз тәсілі болып табылады», – деді [1, 156].

Қазақ өлкесін отарлау жөніндегі бұл пікір орталық билік тарапынан қолдауға ие болды. Сондықтан, қазақ жерінде негізінен почта және сауда жолдары бойында орналасатын орыс елді мекендерін құру туралы шешім қабылданды. Өйткені, бұл сауда көліктерінің қозғалысына ыңғайлы, ал жаңадан құрылатын қоныстарда егіншіліктің дамуы, астықтың арзандауына және көшпелілердің өмірінің жақсаруына жағдай туғызады деп түсіндірілді. Бұл міндеттерді жүзеге асыру үшін Батыс Сібір

басқармасы жанынан дала өлкесін отарлау тәртібі туралы ережені жасап шығаратын ерекше комиссия құрылды.

Осыдан кейін қоныстану учаскелерін құру жөнінде жұмыстар басталды. Алдымен дала өлкесіне алдынала шолу және отырықшы мекендерді салу үшін ыңғайлы орындар іздестіру жүргізілді. Бұл дайындық жұмыстары 4 жылға созылғанымен, олар күтілген үмітті көбінесе ақтамады. Олай болу себебі, қоныстануға жарамды жер таңдау үшін нақты негіз – егжей-тегжейлі табиғи-тарихи және статистикалық мәліметтер болмады, сондықтан қажетті есептеулер тым қарабайыр және жобалап алына салды [1, 157].

Ақмола облысы құрылған кездегі отырықшы халықтың санын 28 жыл өткеннен кейінгі кезеңдегі, яғни XIX ғ. 80-90 жж. халық санының жағдайымен салыстыратын болсақ, онда отырықшы халықтың 1,8 есеге өсіп, жалпы саны 185 500-ге жуық адамға жеткенін көреміз. XIX ғ. 60-90 жж. аралығындағы отырықшы халықтың өсімін мына кестеден көре аламыз [5, 75]:

Кесте 7

Уездер	Қалаларда		Казак станицаларында		Шаруа қоныстарында	
	барлық келгендер	%	барлық келгендер	%	барлық келгендер	%
Омбы	21 987	77	6 970	50,8	9 268	–
Петропавл	11 025	108	13 734	53,2	34 820	–
Көкшетау	2 318	136	13 140	80	46 079	–
Атбасар	1 383	150	–	–	9 337	–
Ақмола	2 620	52	–	–	12 868	–
Барлығы:	39 333	85,8	33 814	60,3	12 868	112 372

Ескерту: Атбасар және Ақмола уездеріндегі казак станицаларының халқы қала халқының құрамында көрсетілген.

Бұл кестеден отырықшы халықтың саны ең алдымен қоныс аударушы шаруалардың есебінен, одан кейін Омбы және Петропавл қалаларында халықтың өсуі есебінен ұлғайғаны байқалады.

Облыс халқының жалпы өсімінің ең көп бөлігі, атап айтқанда 61 537 адам Көкшетау уезінің үлесіне тиді. Оның себебі, Көкшетау уезінің табиғи жағдайы жағынан отарлау үшін қолайлы болуында. Петропавл уезінде де халықтың күрт өскені байқалды, мұны қоныс аударушыларға арналған мекендердің салынып, оларға шаруаларды көшіріп әкелумен түсіндіруге болады. Қоныс аударушылар толқыны негізінен Көкшетау, Атбасар және Ақмола уездеріне қарай ағылды. Есіл өзені бойындағы жерлер егін шаруашылығы үшін өте қолайлы, шабындығы мен қайыңды ормандары мол, өзен салалары мен көлдерінде балық көп кездесетін жерлер еді. Сондықтан, бұл жерлерге шаруалар көптеп қоныстанып, нәтижесінде Явленное

(2 633 тұрғыны бар), Коноваловское (2 393 тұрғын), Мариинское (3 175 тұрғын) сияқты ауқатты селолар пайда болды [5, 76].

Ақмола және Атбасар уездеріне негізінен далалық ішкі губерниялар: Самара, Воронеж, Харьков губернияларынан және Дон облысынан қоныс аударған шаруалар келді. Бұны Ақмола және Атбасар уездерінің далалық губерниялар халқы ғана тіршілік ету үшін бейімделе алатын, орман-тоғайы жоқ дала аймағы болуымен түсіндіруге болады.

Қоныстанушы шаруаларға алдымен жан басына 30 десятинадан жер телімі берілсе, 1882 жылдан бастап жан басына берілген жер 15 десятинаға дейін қысқартылды. 1882-1884 жылдары Ақмола облысындағы қоныстанушыларға арналған 30 жер телімінің 18-іне шаруалар қоныстандырылды [1, 157].

1889 жылы 13 шілдеде Мемлекеттік Кеңестің маңызды шешімі – «Село тұрғындары мен мещандардың қазыналық жерлерге өз еркімен қоныс аударуы туралы» заңы қабылданып, соған сәйкес шаруалардың қазақ даласына қоныс аударуының жаңа кезеңі басталды. Бұл заң бойынша Ақмола облысы шаруалардың бос жатқан қазыналық жерлерге өз еркімен қоныстануына рұқсат берілген аймақтардың қатарына енгізілді. Осының нәтижесінде отарлау қозғалысының ауқымы айтарлықтай кеңейе түсті, атап айтқанда, 1889 жылдың басында облыста 8 352 адам тұратын 19 шаруа елді мекендері болса, сол жылдың аяғында облыста 24 шаруа қоныстары, ал олардағы халық саны 11 740 адамға жетті. 1890 жылдың мамыр айында Орынбор арқылы Ақмола облысына 905 жанұя, оның ішінде 810 жанұя Самара губерниясынан, барлығы 5 326 адам келді. 1890 жылы қоныс аударушылар легінің көп болғаны соншалық, күзге қарай Ресейдің еуропалық бөлігінің 32 губерниясынан Ақмола облысына жер алуды көздеп келген 15 000-нан астам шаруалар шоғырланды.

1891 жылы Еуропалық Ресейдің, Орал бойы мен Батыс Сібірдің көп бөлігін қамтыған ауыр қуаңшылықтың салдарынан шаруалардың қалың легі Ақмола облысының жері арқылы Томск губерниясының Барнаул округіне, сондай-ақ Семей облысына қарай жаппай көше бастады. Бірақ, күз мезгілі болуы себепті олардың айтарлықтай бөлігі Көкшетау, Атбасар және Ақмола уездерінде, Петропавл және Омбы қалаларында, жол бойындағы казак станицалары мен поселкелерінде қыстап қалды. Ақмола облысында қыстап қалуға мәжбүр болған қоныс аударушылардың жалпы саны 7 000 адамға дейін жеткен. Аса қажеттіліктен туындаған бұл қоныс аудару 1892 жылы да тоқтамады және қарастырылып отырған кезеңде ешқайда жайластырылмаған 4 390 адамнан тұратын 915 шаруа жанұясы Ақмола облысында қалып қойды. Осыған байланысты, қалып қойған шаруалардың ауыр жағдайы ескеріле отырып,

1892 жылы 26 наурызда және 23 сәуірде олардың Ақмола облысының аумағындағы бос жатқан қазыналық жерлерге орналасуына үкімет тарапынан рұқсат етілді. Сонымен қатар, жерге тұқым сеуіп, үй салулары үшін оларға қоныс аудару қорынан несиелер мен жәрдемақылар берілді [5, 77]. Транссібір темір жолының салынуы (1891-1905 жж.) қоныс аударушыларды жеткізу үшін қажет материалдық инфрақұрылымды жасап берді. Белгілі тарихшы Санжар Асфендияровтың мәлімдеуінше, 1891 жылы Еділ өлкесінде болған ашаршылық және Солтүстік Қазақстанның жерін басып өтетін Сібір темір жолының салынуы патша өкіметінің қоныстандыру саясатын күшейте жүргізуіне үлкен жағдай туғызды [6, 71]. 1893 жылы 4 наурызда бекітілген Сібір теміржол комитетінің ережесі бойынша қоныстанушыларға темір жол желісі бойындағы алдын ала бөлініп қойылған жерлерге орналасуға рұқсат етілді. «Бос жатқан қазыналық жерлерді» есепке алу үшін 1893 жылы 13 маусымда үкіметтің рұқсатымен ерекше уақытша межелік жұмыстармен айналысатын партия құрылды. Бұл межелік партия 1893-1895 жылдар аралығында Петропавл уезінде 37 жер телімін, Омбы уезінде 20 жер телімін қоныстанушыларды орналастыру үшін бөліп берді. Сондай-ақ, Петропавл уезінде 9, ал Омбы уезінде 10 жер телімі қосымша қорға алынды. Қоныстанушыларға арналған жер қорының жалпы көлемі 383 695 десятинаға жетті. Алайда, межелік партияның жұмысы мұнымен аяқталып қалмады. Мәселен, Көкшетау уезінде жаңа келгендерді жайғастыру үшін 1895 жылы жалпы ауданы 42 736 десятина жерді құрайтын 8 қоныс аудару және 1 қосымша жер телімі айқындалып, межеленді.

Дала генерал-губернаторлығының 12 уезінде қазақтардың жерді пайдалануы бойынша құнды материалдарды 1896-1901 жылдары Қоныстану басқармасының белгілі статисті Ф. А. Щербина басқарған экспедиция жинақтады. Соның ішінде Ақмола облысының 5 уезіндегі қазақтардың шаруашылығы зерттелді. Экспедицияның көздеген мақсаттарының бірі – жергілікті халықтың «артық жерлерін анықтап», оларды қоныстандыру қорына алу еді [8, 29.].

1894 жылдан 1904 жылға дейінгі кезең аралығында Сібірге қоныс аударушылар мен ходоктардың шамамен 16%-ы Ақмола облысына жіберілді. 1906 жылы облысқа 61 771 адам көшіп келді, бұл жалпы қоныс аударушылардың 30%-н құрады. Ал 1908 жылы облысқа аумағына қоныс аударғандардың саны 140 350 адамға жетті. 1894-1906 жж. аралығында Ақмола облысына қоныстанған шаруалар мен олар құрған елді мекендердің санын келесі кестеден көруге болады [5, 78]:

Кесте 8

Жылдар	Елді мекендер саны	Ерлер саны	Әйелдер саны
1894 жыл	54	20 382	19 213
1895 жыл	87	32 180	29 629
1896 жыл	132	52 583	46 816
1897 жыл	134	59 607	53 642
1898 жыл	138	64 252	58 059
1899 жыл	150	69 857	64 567
1900 жыл	200	83 033	77 057
1901 жыл	206	87 898	81 417
1902 жыл	217	90 613	82 454
1903 жыл	233	96 317	90 303
1904 жыл	248	105 489	98 282
1905 жыл	260	105 938	99 577
1906 жыл	299	122 609	105 435

Самодержавиелік өкіметтің қоныстандыру саясатының жаңа бағыты этникалық және әлеуметтік топтардың бірін қалдырмай еркін қоныстануын мойындады, яғни, Дала өлкесінің жергілікті басқару орындарынан қандай да бір рұқсат алудың қажеттілігі туындамады. Бұл бағыт 1903 жылы 12 наурызда, 1904 жылы 6 маусымда, 1905 жылы 3 қарашада және 1906 жылы 10 наурызда қабылданған «Ауыл тұрғындары мен мешандардың (қалалық ұсақ буржуазияға жататын ұсақ саудагерлер, қолөнершілер) өз еріктерімен қазыналық жерлерге қоныс аударуы» туралы заңдарынан көпшілік-құқықтық көрініс тапты [9, 604]. Олар қоныс аудару құқығын кеңейтумен қатар потенциалды мигранттарды кепілден босатты. Қоныс аударушылар үшін өтеу төлемдері азайтылып, кейіннен мүлдем алынып тасталды және белгілі бір әлеуметтік-экономикалық жеңілдіктер мен материалдық көмек көрсетілді.

1905-1907 жылдардағы революцияның қарсаңында және бастапқы кезеңінде Ресейдің еуропалық бөлігіндегі аграрлық толқулар одан сайын өрши түсті. Бұл II Николайдың үкіметін алдыңғы аграрлық саясатты түбегейлі қайта қарастыруға және шаруалар қауымын жою туралы шешім қабылдауға итермеледі. 1906 жылдың 9 қарашасында Министрлер Кеңесінің төрағасы Петр Аркадьевич Столыпин (1906-1911) шаруаларды қауымнан хуторға бөлу туралы үкімін шығарды. Қауымнан шығу шарттарын 1910 жылғы 14 маусымда қабылданған заң шаруалардың қоныс аудару бастамасын құқықтық және материалдық-қаржылық ынталандыру жолымен біржола бекітті. Бұл қабылданған заңнамалар қауымдық жер пайдалануға айтарлықтай ауыр соққы болды және деревнялардың әлеуметтік-экономикалық бөлінуін едәуір тереңдетті.

Жаңа қабылданған аграрлық заңдардың негізінде П.А. Столыпин үкіметі «Қазыналық жерлерге қоныстандыру Ережесін» жасады. Қабылданған нормативтік-құқықтық актілерге сәйкес шаруалар мен жер иеленуші мешандар қауымнан шығуға, өздерінің жер үлестерін сатуға және қоныс аударуға немесе

ходоктарды (жер көріп қайтушылар) «Азиялық Ресейге қоныстану үшін қазыналық жерлерді көріп қайтуға» жіберуге құқылы болды [10, 245]. Мемлекеттік саясат кедей шаруалардың империяның шеткі оңтүстік-шығысына қоныс аударуына белсенді көмек көрсетуімен қатар кешенді әкімшілік іс-шаралар өткізуді де өз мойнына алды, яғни, қоныстануға арналған жерде тұрақты егін шаруашылығын қалыптастыру үшін жер өңдеу жұмыстарын жүргізді. Бастапқыда қоныс аударған шаруалар өздерінің қоныстарына орналасқаннан кейін отбасындағы адам басына 30 десятинадан жер алды. Бастапқы кезде казактарға жан басына шаққанда 25 десятинадан берілсе, XX ғасырдың басынан 20 десятина жер үлестірілді. Қоныс аударушыларға жер телімдерін үлестіріп берудің көпжылдық тәжірибесі Қазақстанда жергілікті көшпелі халықтан ең құнарлы жерлерді әкімшіліктің тартып алуымен жүзеге асты. Бұл аграрлық саясаттың негізі өлкенің барлық территориясында мемлекеттік меншік құқығының болуында және уақыт өте келе казактар иеленіп отырған жерлерді қоныс аударушы шаруаларға, казактарға және т. б. өзге ұлттың қоныстанушыларына үлестіру үшін кең көлемдегі экспроприациялау (бір топтың жеке меншігінен, бұрынғы әлеуметтік артықшылығынан айырылуы) жүргізілді. Яғни, Столыпинның аграрлық реформасының нәтижесінде көшпелі казактардан жерлерін тартып алу үрдісі жаппай жүргізілді. Бірінші дүниежүзілік соғысқа дейін көшпелі қазақ халқынан 40 млн. десятинадан астам жер тартып алынды, бұл өлкенің жер көлемінің 20%-ын құрады.

XX ғасырдың басында орыс самодержавиесінің Қазақстан мен Орталық Азиядағы аграрлық саясаты жаңа қоныс аудару саясатының маңызды ажырамас бөлігіне айналды. Бұл саяси бағыт бірнеше маңызды геостратегиялық мақсаттарды жүзеге асыруға бағытталды:

- астық тұқымдас дәнді дақылдарды себуді ұлғайту және тауарлы астық пен басқа да дәнді дақылдардан жасалатын тағамдардың өндіріс көлемін ұлғайту үшін өлкенің аграрлық экономикасында отырықшы егіншіліктің секторын көбейту;

- көшпелі мал шаруашылығымен айналысқан казактардан ең құнарлы жерлерді тартып алып, оны егін шаруашылығы саласында дәстүрлі маманданған этностық топтарға беру;

- ресейлік отаршылдықтың әлеуметтік базасын географиялық шет аймақтар, халық аз қоныстанған, конфессионалды қол үзілген аймақтарда кеңейту;

- жергілікті көшпелі халықтың жерді иелену және пайдаланудағы ескі қауымдық жүйесін сақтап қалу;

- шекараның бойына дейін ішкі далалық аудандарда отырықшы православиелік халықты қоныстандыру арқылы көршілес ірі

мемлекеттермен, ең алдымен Қытаймен, қауіпсіздіктің стратегиялық осал тұстарын нығайту [10, 246].

Орыс-украин шаруаларын елдің шеткі оңтүстік-шығысына қоныстандыру қажеттігінің маңыздылығы сонда, империяның еуропалық бөлігінде аграрлық қайшылықтардың шешілуі, қазақ жерін мемлекеттік-әкімшілік басқарудың жеңілдеуі, халықтық отарлаудың және аграрлық егіншіліктің, сауда және өнеркәсіптік қатынастардың экономикалық игерілуі ресейлік самодержавиенің қоныстандыру саясатын тұтастай айқындайды.

XX ғасырдың алғашқы 15 жылында Ресейдің көптеген қара топырақты губерниялары мен Украинадан Қазақстан жеріне көптеп орыс, украин, татар және неміс шаруалары қоныс аударды. 1912 жылға дейін қоныстанушылардың шыққан басты аудандары Полтава, Курск, Чернигов, Тамбов және Воронеж губерниялары болды. Келесі бірнеше жылдың ішінде Екатеринослав, Полтава, Херсон, Курск, Харьков, Киев, Таврия, Чернигов, Воронеж, Подольск, Бессарабия және Тамбов губернияларынан ең көп қоныстанды [11, 97]. Қоныс аудару қозғалысы бірқалыпты емес, әр жылда әркелкі болды. Қоныс аударушылардың көбі Қазақстан жеріне 1908 жылға дейін орнықты. Кейін қоныс аудару қарқыны төмендеді. 1912 жылы Ресейдің оңтүстік-батыс аудандарындағы астықтың шықпай қалуы және ашаршылықтың салдарынан қоныс аудару айтарлықтай өсті, бірақ бірінші дүниежүзілік соғыс басталғаннан кейін қайтадан азайды. 1897-1916 жылдар аралығында Қазақстанға қоныс аударған 1,14 млн. Адамның 731,5 мыңы немесе 47%-ы Ақмола облысы аумағына орналасты [10, 246]. Облыстың әкімшілік және қоныс аудару органдары жерге орналастыру комиссиялары жіберген ходоктарды қабылдаумен және тіркеумен қатар, облысқа түрлі уақытта арнайы берілген рұқсатсыз, төлқұжатпен келген «ерікті» қоныс аударушыларды орналастырумен де айналысты. 1909-1910 жылдары облысқа өз еркімен қоныстанғандардың санын анықтау бойынша жұмыстар жүргізілді. Жиналған мәліметтерге сәйкес, 1909 жылы облыста уақытша тұрып жатқан 56 500 ер адам анықталды, ал 1910 жылғы 20-қазандағы мәліметтер бойынша олардың саны 46 220-ға дейін азайғаны, яғни, 10 000 адамға жуық кемігені анықталды. Бұдан өзге, аталған уақытта облыс аумағында 637 келімсек (ходок) тұрған.

Уақытша тұрып жатқандарды орналастыру үшін 1910 жылы Жерге орналастыру мен егіншілік Бас басқармасы оларға Қиыр Шығысқа баруы үшін ходок куәліктерін беруге рұқсат етті. Бір жыл ішінде мұндай куәліктерге 1 248 жанұя ие болды. Уақытша тұрып жатқан жанұяларды облысқа келу уақыты бойынша қарастырсақ: 1907 жылға дейін 2 250 жанұя, 1907 жылы – 1 768 жанұя, 1908 жылы – 4 296 жанұя, 1909 жылы – 4 647 жанұя, 1910 жылы – 2 341 жанұя

болған. Бұл облыстағы «ерікті» қоныс аударушылардың 15 %-ы бес жылдан астам уақытша тұрып жатқанын көрсетті. Өз еркімен қоныс аударушылардың басым бөлігі шаруа мекендерінде жалға алушылар ретінде тұрып, шаруашылықпен айналысты және жер алуға үміттенді. Мұндай шаруалар отарлау мақсаты үшін ең қажет элемент болып табылды: олар қоныстанушылардың арасында тұрып, ауыр жағдайларға төзе білді. Жерді жалға алғаны үшін ақы төлеумен қатар, уақытша тұрып жатқандар, әдетте, мал баққаны үшін, балаларын оқытқаны үшін жергілікті шаруа қауымдастықтары пайдасына салық төледі [12, 10]. 1910 жылы тіркелген қоныс аударушыларға Үкімет тарапынан мынадай көмек көрсетілді: шаруашылық жүргізу, жалпы қажеттіліктері үшін несиелер, азық-түлікке және егістік тұқымына астық, үй салу үшін ағаш кесуге рұқсат беретін тегін билеттер берілді және дәрігерлік көмек көрсетілді. Сол жылы шаруашылық жүргізу үшін 1 430 900 сом 16 тиын көлемінде несие берілді. Қоныс аударушыларға мұндай несиелер 1906, 1907, 1908 және 1909 жылдары да беріліп отырған. Несие көлемі 1909 және 1910 жылдары едәуір ұлғайған, атап айтқанда, 100 сом және одан да көп несие берілген жанұялар саны көбейді. Бұл жағдай шаруашылыққа қажет құралдардың, негізінен, күш-көлік ретінде және сүтін пайдаланатын ірі қара малдың қымбаттауымен түсіндіріледі. Қоныс аударушылар бастапқыда берілген несиенің бір бөлігін азық-түлікке жұмсауға, сондай-ақ қазыналық ормандардан ағаштың тегін берілуін қысқартуға байланысты, үй салу үшін ағаш сатып алуға жұмсады.

Қазына тарапынан тегін бөлінетін ағаш жергілікті жерлерде тым аз болуы себепті, қоныстанушылардың барлығына бірдей берілген жоқ. Ағашты солтүстіктен оңтүстікке жеткізу шаруаларға қымбатқа түсті, облыс аумағының оңтүстігінде орманды жерлер болмады.

Темір жол бойымен қозғалыстың облыста жеке ұйым ретінде бөлініп шығуына байланысты, жолақысына берілетін несиелер көлемі азайды. Бір жылда 38 ходокқа 221 сом, әрқайсына орта есеппен 6 сомнан берілген, қоныстануға бара жатқан 9 жанұяға жалпы 90 сом, әр жанұяға 10 сомнан жолақы несиесі берілген.

1910 жылғы Қоныс аудару басқармасының сметасы бойынша облысқа 100 000 сом бөлу жоспарланған, бірақ іс жүзінде шығындар 13 258 сомға асып кетті. Сол жылы рұқсат етілген несиелерден 28 709 сом несиенің жетіспеушілігіне байланысты берілмей қалды, бұл сома 1911 жылға қалдырылды.

1910 жылы берілген несиелер жұмсалу бағытына қарай төменде көрсетілгендей бөлінді:

- 20 қоғамдық мектептерге 37 900 сом
- 6 қоғамдық шіркеуге 25 500 сом

- дұға оқу үйлеріне 2 000 сом
- шіркеу керек-жарақтарына 1 500 сом
- 5 шіркеулік-причталық үйлерге 11 000 сом
- 7 серіктестік пен 2 жеке тұлғаға диірменге 4 300 сом
- 2 серіктестікке кірпіш зауытына 1 000 сом
- 21 құдыққа 2 320 сом
- 1 шұғаматасын шығаратын кәсіпорынға 600 сом
- 2 май шайқайтын кәсіпорынға 950 сом
- 3 қоғамдастық қанансақтайтын дүкендерге 912 сом 30 тиын
- 1 серіктестікке ұстаханаға 200 сом
- 13 қоғамдастыққа ішкі жер бөліктерін межелеге 18 375 сом 71

ТИЫН

Барлығы 106 568 сом 01 тиын [12, 12].

Қоныс аударушыларды тіркеу бойынша Челябинск пунктінің мәліметтеріне сәйкес, 1911 жылы Сібірге қоныс аударушылардың 21 690 жанұясы, барлығы 185 933 адам келген. Бірақ, 12 233 жанұя немесе 117 866 адам Ресейге қайтадан көшіп кеткен. Жоғарыда көрсетілген қоныс аударушылардың ішінде 1911 жылы Ақмола облысына 2 928 жанұя, 26 806 адам келді, ал 24 123 адам облыс аумағынан көшіп кетті [13, 8].

1912 жылға дейін барлық қоныс аудару ісімен жергілікті қоныс аудару ұйымдары айналысты. Сол уақытта облыс аумағында ауыл халқының тұрмысын жақсарту міндеттері жүктелген 16 шаруа басшыларымен 5 уездік съездер жұмыс істеді. 1913 жылы шаруа басшыларының саны 26-ға жеткізіліп, құрамы қоныс аудару ұйымдарының шенеуніктерімен толықтырылды. Енді олар қоныс аудару істерін өз учаскелері бойынша жүргізетін болды. Шаруа басшыларының қызметін екі міндетті мүшеден және кеңседен тұратын Облыстық Басқарманың Шаруа бөлімшесі бақылап отырды [14, 9]. Осылайша, Дала өлкесіне шаруалардың қоныс аударуы көшпелі қазақ ауылының экономикасына өз әсерін тигізді. Көшпелі қазақ қоғамына жағымсыз әсер еткен факторлардың қатарына өлкенің байырғы халқынан үлкен көлемде жердің алынуын, олардың жем-шөбі мен су көздері аз аймақтарға ығыстырылуын жатқызамыз. Патша өкіметінің Ресейдің ішкі губернияларынан шаруаларды қазақ даласына, оның ішінде Ақмола облысының аумағына қоныс аударту арқылы отарлау саясаты және осы аймақта өзіне әлеуметтік тірек дайындауды көздеген мақсаты жүзеге асырылды.

XIX ғасырдың 2-ші жартысы – XX ғасырдың басында шаруалардың жаппай қоныс аударуы салдарынан Дала өлкесі халқы

саны жағынан көбейіп, халықтың полиэтникалық және поликонфессионалдық құрамы қалыптасты.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Россия. Полное географическое описание нашего Отечества. Том 18. Киргизский край. СПб., 1903. – 488 с.
- 2 Казахско-русские отношения в XVI-XVIII веках. Сборник документов и материалов. Издательство Академии наук Казахской ССР. Алма-Ата, 1961. – 732 с.
- 3 Аполлова Н. Г. Присоединение Казахстана к России. Издательство Академии наук Казахской ССР. Алма-Ата, 1948. – 247 с.
- 4 Красовский М. Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами Генерального штаба. Область сибирских киргизов. Часть III. Санкт-Петербург, 1868. – 268 с.
- 5 Памятная книжка Акмолинской области на 1909 год. Омск: Типография Акмолинского областного правления, 1909. – 263 с.
- 6 Асфендияров С. Қазақстан тарихының очерктері. Алматы: «Санат», 1994. – 120 б.
- 7 Кауфман А. А. Переселение и колонизация. Санкт-Петербург. 1905. – 445 с.
- 8 Толыбеков С. Е. Кочевое общество казахов в XVII – начале XX века. Издательство «Наука» Казахской ССР. Алма-Ата, 1971. – 636 с.
- 9 Полное собрание законов Российской империи. Собрание третье. Том XXIV. 1904. Санкт-Петербург: Государственная типография. 1907. – 1271 с.
- 10 Ерофеева И. В. Столыпинская аграрная реформа и массовое переселение славянского и немецкого крестьянства (1900-1907) // В книге: Масанов Н. Э., Абылхожин Ж. Б., Ерофеева И. В., Алексеенко А. Н., Баратова Г. С. История Казахстана. Народы и культуры. Алматы: «Дайк-Пресс», 2001. – 608 с.
- 11 Бекмаханова Н. Е. Многонациональное население Казахстана и Киргизии в эпоху развития капитализма (60-е годы XIX в. – 1917 г.). Москва: «Наука», 1986. – 245 с.
- 12 Памятная книжка и адрес-календарь Акмолинской области на 1912 год. Омск: Акмолинская областная типография, 1912. – 451 с.
- 13 Памятная книжка г. Омска и Акмолинской области на 1913 год. Омск: Акмолинская областная типография, 1913. – 532 с.
- 14 Памятная книжка Акмолинской области на 1915 год. Омск: Областная типография, 1915. – 158 с.

Резюме

В статье рассматриваются переселение крестьян и их расселение в Акмолинской области, а также социально-демографические последствия переселения.

Resume

The article deals with the relocation and resettlement of farmworkers in the Akmolaregion . It also considers the social and demographic consequences of migration .

УДК 81'367

ТҮРКІ ТІЛДЕРІНДЕГІ ҚИЫСА БАЙЛАНЫСҚАН ҮСТЕУЛІ СӨЗ ФОРМАЛАРЫ

Ә.О. ЫБЫРАЙЫМ

филология ғылымдарының кандидаты, доцент,
М.Х.Дулата атындағы Тараз мемлекеттік университеті

Аннотация

Бұл мақалада түркі тілдеріндегі қиыса байланысқан сөз формалары қарастырылып, ондағы үстеулердің рөлі талданған. Қазіргі түркі тіл білімінде, соның ішінде қазақ тіл білімінде де үстеулердің ең бір күрделі, ең бір даулы сөз табы екені белгілі. Автор түркі тілдеріндегі үстеулердің тіркесу қабілетін, сөйлемдегі синтаксистік қызметін талдап, екшеп, оны ғылыми тұрғыдан негіздеуді мақсат еткен. Түркі тіл білімінде қиысу туралы пікірлердің екі бағытта өрбитінін көрсеткен. Түркі тілдерін зерттеушілердің көбі қиысуды бастауыш пен баяндауыштың, анықтауыш пен анықталушының арасында қарастырады. Үстеулердің қиысудың екі сыңарында да қолданылатыны қазіргі қазақ тіліндегі сөз қолданыстар арқылы дәлелденеді.

Түйін сөздер: түркі және қазақ тіл білімі, қиысу, үстеу, сөз формалары, сөздердің тіркесу қабілеті, басыңқы және бағыныңқы сыңар, бастауыш пен баяндауыш т.б.

Әрбір сөз табын арнайы сөз табы ретінде танудың басты факторының бірі – олардың синтаксистік қызметі болып табылады. Оның үстіне кейінгі кезде әр сөз табының синтаксистік қызметімен бірге олардың тіркесімділігі де қосымша белгі ретінде қаралып жүр.

Қазіргі түркі тіл білімінде, соның ішінде қазақ тіл білімінде де үстеулердің ең бір күрделі, ең бір даулы сөз табы екені белгілі. Үстеу туралы қаншама монографиялар, мақалалар, диссертациялардың жазылғанына қарамастан, оның әлі де болса зерттей, анықтай түсуді қажет ететін жақтары жеткілікті десек қателеспейміз. Әсіресе, үстеулер синтаксисі деген мәселеге келсек, осы күнге дейінгі еңбектердің барлығы дерлік бір жақты пікірде екенін көреміз. Бұл еңбектердің барлығында үстеулер өзгермейтін сөз табы ретінде қаралып және олардың етістіктермен қабыса байланысуы мен

сөйлемде пысықтауыштық қызметте жұмсалуына баса назар аударылып, олардың басқа қасиеттері назардан тыс қалып отырған. Олай дейтін себебіміз үстеулердің етістіктен басқа сөз таптарымен тіркесу қабілеті мен олардың сөйлемдегі пысықтауыштан басқа қызметтері кейбір еңбектерде ішінара сөз болғанмен, арнаулы зерттеудің нысаны болған жоқ. Ал, қазіргі тілімізден үстеулердің етістіктен басқа да сөз таптарымен тіркесе алатын, сөйлемде әртүрлі функциялық қызмет атқара алатын қасиетінің пайда болғанын көреміз. Біз қазіргі баспасөз беттерінен, көркем әдебиеттен жиналған мысалдарға қарап, бұл процестің тілімізде біршама кең түрде қолданысқа ие болғанын анықтадық. Осы көркем әдебиеттерден, баспасөз беттерінен жиналған мысалдардағы үстеулердің тіркесу қабілетін, сөйлемдегі синтаксистік қызметін талдап, екшеп, оны ғылыми тұрғыдан негіздеуді мақсат еттік. Жалпы үстеулер синтаксисін сөз еткенде, ең бірінші басын ашып алатын мәселе үстеулер мен сын есімдердің арақатынасы. Өйткені бұл екі сөз табының синтаксистік функцияларында өзара ортақ жағдайлар бар: егер сын есім белгіні анықтайтын болса, ал үстеу қимылды анықтайды. Заттың белгісі мен қимылдың белгісінің бір-біріне ұқсамайтын екі түрлі процестер екеніне қарамастан, көп жерде олардың өзара түйісетін көптеген ортақ нүктелері бар [1, 110].

Сөздің байланысу формаларының бірі – қиысу. Орыс тіл білімінде қиысудың аражігі толық ажыратылған. Онда қиысу – бағыныңқы сөз формасы басыңқы сөз формасына ұқсап тек (род), сан (число) және септік (падеж), не сан және септік, не тек және септік жағынан байланыса айтылады және анықтауыштық қатынасты білдіреді. Қиысу әлсіз байланыс [2, 20]. Орыс тілінде қиысу анықтаушы мен анықталушының арасында болады. Олар бастауыш пен баяндауыштың арасындағы байланысты грамматикалық координация ретінде қарастырады [2].

Түркі тіл білімінде қиысу туралы пікірлер екі бағытта өрбиді. Түркі тілдерін зерттеушілердің көбі қиысуды бастауыш пен баяндауыштың, анықтауыш пен анықталушының арасында қарастырады.

Н.К. Дмитриев жақ жағынан қиысатын сөздерге екі категорияны жатқызады: 1) баяндауыштық категория, яғни есімдердің жіктелген формасы мен етістіктің осы және келер шағы 2) тәуелділік категориясы, бір жағынан заттың грамматикалық III жақтың біріне меншіктілігі, екінші жағынан – етістіктің өткен шағының жіктеу формасын қамтиды. Мысалы: кеззең атығыз (ваш конь), һез алдығыз (вы взяли).

Әдетте сан жағынан (число) қиысу екі формада көрінеді: 1) бастауыш пен баяндауыштың қиысуы; 2) анықтауыш пен анықталушының қиысуы. Екінші форма башқұрт тілінде кездеспейді,

онда анықталушы өз анықтаушысымен ешуақытта қиыспайды. Мысалы: *бейек тау, бейек таудар*. Сонымен түркі тілдерінде қиысу екі грамматикалық категория арқылы көрінеді: жақ (толық түрде) және сан (жартылай түрде) [3, 205].

Қиысу жайлы А.А.Коклянованың пікірі де осыған жақын: қиысу арқылы бастауыш пен баяндауыш, есімдік немесе зат есімнен жасалған ілік септігіндегі анықтауыш пен анықталушы байланысады. Қиысу сөйлемде предикаттық және атрибутивтік қатынасты көрсетеді [4, 74]. Ал А.Н.Кононов түр (число) жағынан қиысу тек бастауыш пен баяндауыштың арасында, тек кейбір жағдайда ғана болады, – деп есептейді. Бастауыштың түрі баяндауышқа тәуелді емес, ол пікірдің жалпы мазмұны мен жалпы мәтінмен тікелей қатысты. Қиысу түркі тілінде изафеттің III түрінде, яғни анықтауыш – ілік септік формасында, анықталушы тәуелдік жалғау түрінде қолданылады [5, 379].

Сондай-ақ, ғалым қиысу тәсілінің болу мәнін беруде қолданылатынын көрсетеді. Бүтін заттың аты ілік және шығыс септігінде тұрады, ал бүтіннің бөлігі тәуелдік жалғауды қабылдайды. Ғалым қиысу тәсілінің шығыс септігі арқылы да жасалатынын көрсетеді:

Talebeler-in соқ-и «большинство студентов»

Talebeler – den соқи «большинство из студентов» [5, 380].

Қазақ тілінде қиысу, негізінде, біріне-бірі бағынышты тіркестегі бастауыш пен баяндауыштар арасында болады [6, 112]. Ал, үстеулердің сөйлемде заттанып бастауыш қызметін атқаратыны белгілі. Мұндай пікірді белгілі түркологтар А.Ысқақов, С.Фузайлов, Т.Сайрамбаев, С.А.Гочияева және т.б. қолдайды. Солай бола тұра, олардың ешқайсысы үстеулердің қиыса байланысу формасы туралы ештеңе айтпайды. Үстеулердің қиысуы туралы пікірді тек Е.И.Убрятовадан ғана кездестіреміз. Ғалым етістік емес сөз таптарынан жасалған есім баяндауыштардың жіктік жалғаулардың көмегімен бастауышпен жақ жағынан қиысатынын көрсетеді: Мин маннабын «я здесь» [7, 103-104].

Қазіргі қазақ тіл білімінде қиысу туралы пікірлер екі арнаға саяды. Оның бірі қиысуды сөз тіркесінің бір түрі ретінде қарастырады. Бұл пікір соңғы кезге дейін басым болып келді. Екінші пікір қиысуды сөз тіркесіне жатпайды деп, оны сөйлем ретінде қарастырады. «Қиыса байланысқан сөздер тобы сөз тіркесі емес, сөйлем құрайды, байланысқа түскен сыңарлары грамматикалық меншіктілік, қатынастық, объектілік, мекендік, мезгілдік, себеп-мақсаттық т.б. сияқты синтаксистік қатынастарды білдірмей, сөз тіркесінің шеңберіне енбейтін субъектілік-предикаттық (бастауыш-баяндауыштық) қатынасты білдіреді» [8, 215]. Бұл екінші пікір соңғы кездері біраз ғалымдардан қолдау тауып жүр. Қалай болғанда да

қиысу бастауыш пен баяндауыштың арасында болатын байланыс тәсілі екені анық.

Жалпы қиысуда басыңқы сыңар бастауыш, бағыныңқы сыңар баяндауыш болады деген пікір қалыптасқан. Мысалы, проф. М.Балақаев: «баяндауыштың белгілі жақтық мағынада, жақтық тұлғада айтылу еркін бастауыштық қызметте жұмсалатын сөздердің жақтық мағынасы билейді» - деп көрсетеді [9, 113], профессор Р.Әміров те осы пікірді қолдайды: «бастауыш сөз қай жақта тұрса, қай жақтық тұлғада аталса, баяндауыш сөз де соған сай жақтық форма алады. Мысалы: *Мен агроном-мын, сен агроном-сың, сіз агрономсыз, ол агроном*» [10, 147].

Қазақ тіл білімінде бастауыш пен баяндауыштың арасында болатын мағыналық және грамматикалық байланыс туралы басқа да пікірлер бар. Мәселен, проф. М.Балақаевтың өзі жоғарыдағы ережеге бағынбай, өзгелерінен өзгеше болып жұмсалатын мынадай формаларды келтіреді: *өтірікші мен емеспін, сенсің; Мұны айтқан менмін*. Мұндай жіктеу есімдіктерінен болған баяндауыштар сол сөйлемдердегі бастауыштың жақтық мағынасына бағынбай, өзі қай жақтағы есімдік болса, сол жақтың жіктік жалғауында тұрады. Бұны жіктеу есімдіктері мен көмекші етістіктерден құралған баяндауыштар туралы да айтуға болады: Сол Шығанағыңыз мен боламын (Ғ.Мұстафин) [9, 113].

Ал проф. С.Исаев бұл пікірлерді «бастауыштың тек семантикалық сипатын негізге алып, грамматикалық тұлғалық, қызметтік мәнін ескермей қате ой қорыту болған-ды», – деп есептеп, өз тұжырымын ұсынады: «...екі жақты ерсілі-қарсылы (бастауыштан баяндауышқа, баяндауыштан бастауышқа) сұрақ қою, бұл екі мүшенің бірі екіншісіне бағынатын емес, бір-біріне қатысты, бір-біріне бағынышты яғни, бұлардың екеуі де мәні жағынан дербес, дара да, грамматикалық тұлғалардың қызметтік жағынан бір-біріне бағынышты сөйлем мүшелері (әрі дидактикалық бірлікте, әрі диалектикалық қайшылықта өмір сүретін мүшелер) екенін байқаймыз». Сондай-ақ бастауыштың баяндауышсыз сөйлем құрай алмайтынын, ал баяндауыштың бастауышсыз-ақ сөйлем құрай беретінін дәлелге тарта келе, «сөйлемді әрдайым аяқтап, тиянақтап тұратын мүше – баяндауыш, сондықтан ол бастауышқа біржақты түрде бағынып қана тұра алмайды, бағынумен бірге өзара бағындырып та тұрады» – деп қорытады [8, 216]. Қазіргі тіліміздегі бастауыш пен баяндауыштың арасындағы семантикалық, грамматикалық және қызметтік байланыстар соңғы пікірдің дұрыстығын көрсетеді.

Үстеулердің қиысудың екі сыңарында да қолданылатынын қазіргі қазақ тіліндегі сөз қолданыстар дәлелдейді. Мысалы: *Ертеңі не болмақ, ілгерісі не болмақ* (С.Мұқтарұлы). Қара жолдың

арқасында *біразымыз* ел, жер көрдік. (Ана тілі). 1-сөйлемде бастауыш (үстеу) баяндауышпен (етістік) III жақта жекеше түрде, ал 2-сөйлемде I жақта көпше түрде қиысып тұр.

Үстеулер тек етістіктен жасалған баяндауыштармен ғана қиыса байланысады. Бастауыш болатын негізінде мезгіл және мөлшер үстеулері. Олар бір-бірімен әлсіз байланысқа түседі. Оның себебі: біріншіден, бастауыш болу үстеудің негізгі қызметі емес, екіншіден, үстеу-бастауыш баяндауышпен сөйлемнің мазмұны талап еткендіктен емес, ортадағы дәнекер сөздің (зат есімнің) түсіп қалуынан тіркесіп тұр. Мысалы: *Ертеңі не болмақ, ілгерісі не болмақ* (С.Мұқтарұлы).

Үстеулер қиысудың екінші сыңарында да қолданылады. Олар негізінде әртүрлі формада баяндауыш қызметін атқара береді. Қиысу, соның ішінде, әсіресе, жіктеліп барып баяндауыш болған үстеулерден анық көрінеді. Қиысу жақтық мағынада болады және олардың есімдік-бастауыштармен қиыса байланысының жиі кездесетіні байқалады. Мысалы: *Мен де осындамын* (М.Сүндетов). *Білмеймін мен әлде солаймын ба?* (Т.Ахтанов). *Біз жоғарыдамыз.*

Зат есімнен болған бастауыш үстеу-баяндауышпен тек III жақта тұрып қана байланысады. Олардың арасында жақтық та, сандық та қиысу болмайды. Мысалы: *Иә, біздің мына жігіттердің еңсесі жоғары* (К.Тоқаев). *Биылғы табысымыз былтырғыға қарағанда төмен* (Ана тілі).

Түркі тілдеріндегі қиыса байланысу формасының екінші түрі – анықталушы мен анықтаушының арасында болатын байланыс. Оны түрік изафеті III деп атайды. Бұндай сөз тіркесі екі жақты байланыста болады. Бірі ілік септігінде, екіншісі тәуелдік жалғауда. Алайда қазақ тіл білімінде байланысудың бұл түрін жеке байланысу формасы ретінде қарастырады.

Жалпы үстеудің бастауыш болып етістік баяндауыштармен тіркесетін мағыналық топтары мезгіл, мекен, мөлшер және кейбір қимыл-сын үстеулері. Олар субстантивтеніп келіп баяндауышпен жақтық және сандық жағынан қиысады. Ал, баяндауыш қызметінде келіп бастауышпен қиысатындар тек мекен үстеулері ғана. Бұл мекен үстеулерінің мағынасына байланысты болса керек. Өйткені олардың мекендік мағынасы әрдайым баяндауыш болып, сөйлемді тиянақтауға бейім тұрады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Ефимова Л.С. О некоторых аспектах проблемы наречия в современном турецком языке // Вопросы тюркской филологии. – М.: Изд-во МГУ, 1966. -107-130с.

2 Русская грамматика. II. Синтаксис. – М.: Изд-во АН СССР, 1982. – 709 с.

3 Дмитриев Н.К. Грамматика башкирского языка. –М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1948. -276 с.

4 Коклянова А.А. Нормы согласования в современном узбекском языке // Исследование по сравнительной грамматике тюркских языков. III. Синтаксис. –М.: Изд-во АН СССР, 1961. - 71-111 с.

5 Кононов А.Н. Грамматика современного турецкого литературного языка. –М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1956. – 569 с

6 Балақаев М., Қордабаев Т. Қазіргі қазақ тілі. – Алматы: Мектеп, 1971. – 340 б.

7 Убрятова Е.И. Исследования по синтаксису якутского языка. – М.- Л.: Наука, 1950. -304 с.

8 Исаев С. Қазақ тілі жайлы ойлар. – Алматы: Атамұра, 1997. - 223 б.

9 Қазақ тілінің грамматикасы. II бөлім. Синтаксис. – Алматы: ҒЫЛЫМ, 1967. -223 б.

10 Әміров Р.С. Жай сөйлем синтаксисі. – Алматы: Мектеп, 1983. -168 б.

Резюме

В этой статье рассмотрены словоформы в тюркских языках, связанные по типу согласования, а также роль наречий в них. В современном тюркском языкознании, также как в казахском языкознании, наречия являются одной из сложных и спорных частей речи. Автор анализирует способность наречий к сочетаемости, их синтаксические функции в предложении, ставит перед собой цель обосновать их с научной точки зрения. В статье представлены две позиции относительно согласования в тюркском языкознании. Исследователи тюркских языков в большинстве случаев рассматривают согласование между подлежащим и сказуемым, определением и определителем. Использование двух компонентов согласования наречий в современном казахском языке доказывается посредством словоупотребления.

Resume

This article describes the word formation in Turkic languages connected by the type of agreement and the role of adverbs in them. In modern Turkic linguistics, including Kazakh linguistics, adverbs are one of the most difficult and controversial parts of speech. The author analyzes the ability of adverbs to the compatibility, their syntactical function in the sentence, puts the purpose to prove them from the scientific point of view. The article presents two positions concerning the agreement in Turkic linguistics. In most cases Turkic languages researchers consider the agreement between subject and predicate,

attribute and determinant. The use of two agreement components adverbs in the modern Kazakh language is proved by means of word usage.

ӘОЖ 8 82 82 1/29

ЖАНРЛАР ТЕОРИЯСЫ ЖӘНЕ ИНТЕГРАЦИЯСЫ

Ж.Ә. АЙМҰХАМБЕТ

филология ғылымдарының докторы, профессор
Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Аннотация

Мақалада жанр туралы теориялық тұжырымдар тарихына шолу жасалып, бұл ұғымды түсіндірудегі зерттеушілердің көзқарастары талданады. Антикалық дәуірден бастау алған жанрдың тарихилық, диалектикалық сипаты белгілі әдебиеттанушылар зерттеулері негізінде қарастырылады. Жанрдың – әдебиеттің, жанрлар теориясының – әдебиеттану ғылымының категориясы екендігі осы талдаулар негізінде түсіндіріледі. Жанрлар теориясы – әдебиеттану ғылымында көп дискуссияға түсіп, тартысты пікірлер мен тұжырымдарға арқау болған мәселе. Бүгінгі әдебиеттануда жанр туралы бұл тартысты тұжырымдар әлі толастаған жоқ. XX ғасыр басындағы (1920 жж.) итальяндық ғалым Бенедетт Кроченің жанрға қатысты көзқарасы мен 1939 жылы Францияның Лион қаласында ұйымдастырылған Халықаралық конгрестің жанр мәселесіне арналуы әдебиеттану тарихындағы айтулы «теориялық оқиға» болуы бұл тараптағы тартыстың маңыздылығын аңғартады. Жанр мәселесін арнайы зерттеу мақсатында Ресейде арнайы әдеби топтың құрылуы, формалистік мектеп өкілдерінің зерттеулері, орыс ғалымы М.М. Бахтиннің, американ ғалымдары Рене Уэллек пен Остин Уорреннің жанр теориясының қалыптасып дамуында ерекше орын алды.

Жанрға қатысты тартысты пікірлер мен көзқарастарға шолу жасай отырып, жанр табиғатын айқындау мақсатында оның

интеграциялық сипатын таныту ғалымдар ұсынған анықтамалар мен концепциялар негізінде қарастырылды.

XX ғасырдың басынан күні бүгінге дейінгі теориялық және зерттеу еңбектеріндегі жанр және оның табиғаты туралы анықтамалар сарапқа салынып, сол негізде жанрдың синтезі мен интеграциясы туралы тұжырымдар жасалады.

Түйін сөздер: жанр, жанрлар теориясы, логикалық пішін, ғылыми пішін, эстетикалық пішін, шығармашылық жады, тарихи-теориялық тәсіл, жүйелі-құрылымдық тәсіл, тарихи жүйе, көпжанрлы құрылым, синтез, интеграция.

Біздің пайымдауымызда Аристотель еңбектерінен бастау алып, күні бүгінге дейін көптеген тұжырым-пікірлерге арқау болып келе жатқан жанр теориясы әдеби туындының пішіндік болмысын анықтауда басты назарға алынатын мәселе. Жалпы, жанр ұғымының дәл қай кезден қалыптасқаны айдан анық жайт емес. Кейбір зерттеушілер ескерткендей, Платон мен Аристотельдің өнер туралы ойлары дүниеге келген кезден бастау алатын сияқты. Осыншама ұзақ ғұмырына қарамастан, бұл ұғым туралы тұжырымдар қайшылыққа толы десе де болғандай. Жанр – басты көркемдік категория ретінде мойындалды да және толықтай жоққа шығарылды да. Әдебиет теориясы туралы іргелі монографиялық еңбектер, мақалалар, арнайы ұйымдастырылған конференциялар әдеби жанрға қатысты сан-салалы пікір-тұжырымдарды жинақтағаны белгілі. Бұлардың көпшілігінде жанрдың циклді түрдегі жүйелілігін дәлелдеген пікірлер орын алады.

Жанр теориясының қалыптасып, даму тарихына тоқталу мақсатында шегініс жасар болсақ, XX ғасыр басында эстетикалық ойлау жүйесіне айрықша ықпал еткен итальяндық сыншы, философ, тарихшы, итальян идеализмінің көрнекті өкілі Бенедетто Кроче өзінің әйгілі «Эстетика бейнелеу туралы ғылым әрі жалпы лингвистика ретінде» («Эстетика как наука о выражении и как общая лингвистика») атты кітабында жанрға қатысты теориялық тұжырымдардың барлығын ғылыми адасушылыққа жатқызады. Негізі, бұл кітап төңірегіндегі әңгімелер 1920 жылдары барынша өрбігенімен, алғашқы басылымы 1902 жылы жарық көрген еді. Өзінің жанр теориясы мен тектің тұтастығына деген күмәнін Кроче былай жеткізеді: «Логикалық немесе ғылыми пішін, эстетикалық пішінді жоққа шығарады. Кімде кім ғылыми ойлауға назар аударса, ол сол сәтте-ақ эстетикалық ойлауды естен шығарады» [1, 44-46]. Тек пен жанр теориясын бұл автор өз қолданысында кітаптардың кітапхана сөрелеріндегі жіктелуі сияқты деп түсіндіреді. 1920 жылдарда Кроченің осы тұжырымы үлкен әдеби дау туғызып, көптеген пікірталастарға арқау болды. Жанр туралы Кроче көзқарасы

қолдау да тапты. 1930 жылдың аяғында әдеби жанрдың аяқ асты болған беделін қайта қалпына келтіруге бағытталған ізденіс жұмыстары жүзеге асып, бұл бағыттағы зерттеулерде жанр проблемасына ерекше назар аударылды. 1939 жылы Францияның Лион қаласында жанр проблемасына арналған Халықаралық конгресс ұйымдастырылып, осы конгресте жасалған баяндамалар жинақталған «Геликон» журналының екінші шығарылымы жарық көрді. Конгрестің өтуі мен журналдың жарық көруі Батыс Еуропадағы аса маңызды теориялық оқиға болып саналды. Осы кезеңде, нақтырақ айтқанда, 1940 жылдан бастап, 1941 жылдың бірінші жартысына дейін М.Горький атындағы Әлем әдебиеті институтында Л.И.Тимофеевтің жетекшілігімен әдебиет теориясы тобы құрылған болатын. Топ жұмысына белсене араласқандар қатарында көрнекті филологтар – В.М.Жирмунский, Б.И.Ярхо, У.Р.Фохт, М.А.Рыбникова, Н.И.Кравцов, Г.А.Абрамович, А.Квятковский, т.б. болды. Бұл топтың жұмысында жанр теориясы мен поэтикасына қатысты, оның ішінде М.Бахтиннің «Роман туралы сөз», «Роман әдеби жанр ретінде» атты мақалаларына қатысты талқылаулар ерекше мәнге ие болды. Уақытында көзден таса қалған бұл мақалаларға қатысты семинар материалдары Әлем әдебиеті институты мұрағатынан алынып, ішінара В.Паньковтың «М.М. Бахтин және роман теориясы» атты жан-жақты шолуында орын алды [2, 252-315].

Шет ел әдебиеттануында жанрлар теориясының дамуында, Б.Кроче мектебіне тән жанрдың объективтілігін жоққа шығару ұзақ уақытқа дейін созылды. Жоғарыда айтып өткен, 1939 жылы П.Ван Титем мен Ф.Бальденсперженің басшылығымен ұйымдастырылған Лион конгресі ХХ ғасырдағы осы жанр объективтілігін жоққа шығару үстемдік алған кезеңнен кейінгі уақыттағы жанр теориясының дамуындағы қозғаушы күш болды десе де болғандай.

Б.Кроченің жанр туралы көзқарасы батыс әдебиеттануында үлкен резонанс тудырып жатқан кезде, яғни ХХ ғасырдың 20-30 жылдарында орыс әдебиеттануында бұл тарапта едәуір зерттеулер жасалып, біраз жетістіктерге қол жеткізілген еді. Жанр теориясына қатысты социологиялық мектеп өкілдері В.Фритче, А.Цейтлин, М.Юнович, «формалистік мектеп» өкілдері Ю.Тынянов, В.Шкловский салмақты тұжырымдар жасады. Әрине, түрлі мектеп өкілдерінің ұстанымдары өзіндік принциптерімен ерекшеленді. 1920 жылдарда Ю.Н.Тынянов және М.М.Бахтиннің ұстанымдары ерекше назар аударғты. Формалистік мектеп ұстанымы тұрғысынан Ю.Тынянов жекелеген қаламгерлер шығармашылығындағы жанрлық құрылым даралығына тоқтала отырып, тарихи дәуір өзгерісімен байланысты жанрлар жүйесінің де өзгермелілігін қуаттады [3]. Ал, М.Бахтин болса, жанр – ой қорытудағы ұжымдық жобалау

тәсілдерінің тұрақты түрдегі жиынтығы, әдебиет тарихы дегеніміз – жанрлар тарихы деп есептейді [4, 110-296]. Осы қарама-қарсы екі ұстаным көптеген жаңсақ тұжырымдардың туындауына жол бергенімен, пікірталастар мен талқылаулар нәтижесінде қазіргі жанрлар теориясының негіздері қалыптасып, соның ішінде, әдеби үдерістің дамуы шеңберіндегі бірін -бірі ауыстыратын жанрлар жүйесі туралы жанашыл тұжырымдар туындады.

Ю.Тынянов еңбектерінде жанрлық белгінің нақтылы-тарихи шарттылықтары көрсетіліп, жанр белгілі бір кезеңге тән жүйелі элемент ретінде қарастырылады. Жанрдың жалпы ерекшеліктері туралы мәселе – түрлі жанрлық жүйе элементтерінің жиынтығы ретінде пайымдалатын Ю.Тынянов көзқарасы былайша шешім табады: «Жанрлық маңызды белгілер (туындының конструктивті ерекшеліктері) өзінде тән немесе өзге құрылымды пайдалану немесе тағайындауды жүзеге асырғандағы өзгерістерге байланысты «араласып» кетеді, ал, дәуірден дәуірге ауысатын жанр тұтастығы үшін қажетті әрі жеткілікті шарттылықтар құрылым дәрежесіне сәйкес «екінші кезектегі» ерекшеліктер болып табылады» [3, 256].

М.М.Бахтиннің пайымына сүйенсек, «Әдеби жанр өз болмысында әдеби дамудың анағұрлым тұрақты, «мәңгілік» тенденциясын бейнелейді. Жанр бойында бағзының өлмейтін элементтері әрдайым әрекет етеді. Ақиқатында бұл бағзылық сипат оның үнемі жаңаруы, былайша айтқанда, жаңғыртылуы үшін сақталады. Жанр әрқашан бір мезгілде сол және сол емес, әрі ескі, әрі жаңа. Жанр әдеби дамудың әрбір жаңа кезеңінде және осы жанрға тән жекелеген туындыда қайта туады әрі жаңарып отырады. Жанрдың өмірі осындай. Сондықтан да көнелік сипат өлі емес, мәңгі тірі қалыпта жанрдың құрылымында сақталады, яғни көнелікті жаңартуға қабілетті. Жанр бүгінмен өмір сүреді, бірақ өзінің өткенін, бастауын естен шығармайды. Жанр – әдеби даму үдерісіндегі шығармашылық жадының көрінісі. Дәл осылай болғандықтан да ол дамудың бірлігі мен сабақтастығын қамтамасыз етуге қабілетті» [5, 178-179].

Бахтин көрсеткендей, шығармашылық жадының «өкілі» болып табылатын жанр шығарма құрылымына әбден сіңісті болған мағынаны жеткізуші, танытушы екеніне дау жоқ. Бахтин жанрды талдауға нормативті-классификациялық емес, философиялық-концептуалды тәсіл тұрғысынан келді. Өзінің талдауларында шығармашылықтың диалогқа бейім табиғатына ерекше назар аударған ғалымның тұжырымдары тұрғысынан қарасақ, әдебиет – әлеуметтік қарым-қатынас түрі ретінде қарастырылып, көркем туынды – «белгілі бір тарихи кезеңде, белгілі бір әлеуметтік ортада түсінікті түрде туындаған шынайы пікір» [6, 90] ретінде

кабылданады, ал, жанр тілдік қатынас үдерісіне кіретін тұтастыққа негізделген сұхбаттастық түрі болып танылады.

Американ ғалымдары Рене Уэллек пен Остин Уорреннің «Әдебиет теориясы» еңбегінде әдеби жанрға толықтай бір тарау арналған. Ғалымдар әдеби туынды жанрына қатысты тұжырымдарын жүйелей келе: «Жанрлар теориясы – өз табиғатында реттілік: ол әдеби үдерісті уақыт пен орынның (кезеңдік және тілдік) көмегімен емес, әрқайсысы әдеби туынды құрылымы мен ұйымдастырылуында өзін дербес таныта алатын нақты әдеби категориялар арқылы классификациялауға көмектеседі», - дейді [6, 142]. Бұл ғалымдар жанр мәселесіне пішіндік-мазмұндық тәсіл тұрғысынан келіп, өз ұстанымдарын осы тұрғыда танытқан.

1950-60 жылдарда жанр ұғымын көркем сананың тарихи дамуы өлшемдерімен бағалаған тұжырымдар кеңінен таралса, одан кейінгі уақыттарда, нақтылай айтқанда, жаңа кезеңде (шартты түрде 1960-90жж.) жанр өзінің маңызын жоғалтып, өнер атаулының динамикалық және болмыстық ерекшелігін стильмен байланыстыру орын алды. Бірақ, дәл осы кезде және кейінірек те кейбір белгілі қаламгерлер мен ғалымдар аузынан жанр туралы нақты пікірлер айтылып жүрді.

Белгілі неміс ақыны Иоганнес Роберт Бехер өзінің 1956 жылы жазылған «Сонет философиясы немесе сонет туралы Кіші бағыт көрсету» атты эссесінде былай дейді: «Күллі жанр өзін қандай да бір қисынсыз ойдан шығарылған схема емес, объективті категория ретінде көрсетеді. Кез келген жанрда бәрін бейнелеу мүмкін емес, суреткер мәселенің шешімін өзінің тақырыбы үшін тиімді жанрдан бастайды» [7, 163]. Ақынның бұл айтқанынан жанр – теориялық абстракция емес, практикалық қызметтің жұмыс істеу құралы деген пайымдауды аңғаруға болады.

Американ әдебиеттануының өкілі, канадалық филолог, мифолог, Нортроп Фрай 1957 жылы жарыққа шыққан «Сын анатомиясы» еңбегінің төртінші бөлімін «Риторикалық сын: жанр теориясы» деп атап, жанр туралы жаңа тұжырымдар ұсынады. Ғалым әдебиетті эпос, драма, лирика деп дәстүрлі топтастыруды сынап келе, «эпос» деп ауызша айтылатын және тыңдауға ғана арналған барлық прозалық және поэзиялық туындыларды атауды ұсынады. «Баспа» (печатный) әдебиетін «беллетристика» (fiction) деп атауды ұсынады. Ол – «баспа жанры» немесе «кітаби әдебиет» деген мағынада. Ал драма мен лириканы эпос пен беллетристиканың «қанатты» серіктері деп түсіндіреді. Н.Фрай бес модус иерархиясын (туынды қаһарманы, табиғат заңы, оқырман арақатынасына негізделген) және мінсіздік пен шынайылық қарама-қарсылығына негізделген төрт архетип жүйесін (романс, ирония, комедия, таргедия) ұсынады. Сонымен қатар, драма «сыртқы» құбылыстардың, оқиғалардың, ал лирика оған

карама-қарсы «ішкі образдар мен ойлардың» көрінісі деп баға береді [8]. Н.Фрай бұл еңбегін «эксперимент» ретінде ұсынған. Н.Фрай тұжырымы жанрлық белгілердің тоғыспалы классификациясының көрінісі болып табылады.

Әдебиеттану ғылымындағы ірі тұлға қатарындағы Л.Е.Пинский «Магистралды сюжет» атты еңбегінде жанр туралы сюжетпен тығыз байланыстыра отырып, қызықты ой айтады: «Жанрдың магистралды сюжеті (немесе жанрлық сюжет) деп жанрдың барлық үлгілеріндегі кейіпкерлер мен оқиғаға тән тұтастықты айтуға болады... Магистралды сюжет – бұл жекелеген туындылардың кейбір тұтастығының артында тұрған, фабула, характер, құрылымдағы және т.б., жанрдың «құбылыстарында», түрленуінде, вариацияларында көрінетін, осы туындылардың салыстырылуында көркем туынды мен оқырман қабылдауы контекстінде түр өзгерісімен аңғарылатын түп негіз, бастау көз» [9, 50-51].

Жанр концепциясы бұдан әрі де толқымалы күй кешті. 1970 жылдары жанр мәселесімен тұтастай ғалымдар қауымы айналысты. Ресей әдебиеттануында 1970-жылдардың бас кезінен Калининград университетінің орыс әдебиеті кафедрасы тұрақты түрде «Әдеби туындының жанры мен композициясы» атты жинақ шығарса, Томск университетінің әдебиеттану кафедрасы 1973 жылдан бастап жыл сайын конференция өткізіп, «Жанр проблемасы» жинағын жариялап отырды. Осы 70-жылдар кеңістігінде жанр мәселесін күллі өнер атаулының құрылымын жүйеге келтірумен байланыстыра шешу үрдісі белең алды. М.С.Каганның 1972 жылы жарық көрген «Өнер морфологиясы» монографиясы өзіндік ерекше тұжырымымен қызығушылық тудырды. Бұл – орыс әдебиеттануындағы өнер кеңістігінің ішкі түзілімі туралы арнайы зерттеу жүргізген алғашқы еңбек еді. М.Каган жанрға жүйелі-құрылымдық сипаттама жасай отырып, мынадай қорытындыға келеді: «Біз туындыны жанрға қатысты сипаттауды тереңірек қарастырған сайын, соғұрлым дәл сол туынды үшін автор таңдаған барлық жанрлық жазықтықтардың тоғысатын нүктесін анықтайтын елеулі белгілерін нақтырақ тани түсеміз» [10, 424]. М.Каган қолданған жүйелі тәсіл белгілі дәрежеде өнімді болғанын жоққа шығаруға болмайды. Алайда, М.Каган ұсынған жүйелілік тек жүйелі-құрылымдық тәсілде ғана мәнге ие бола алады. Ал, тарихи-теориялық тәсіл тұрғысынан келгенде жанр – көркем туындыны зерттеу аспектісі, тарихи даму барысында өзінің мазмұндық тұрғыда толығын жүзеге асырып отыратын категория.

Тарихи-теориялық тәсіл бойынша ең маңыздысы – терминнің шартты емес, тарихи даму барысында орныққан нақты мағынасы. Осыдан келіп жанр жүйесі туралы соны шешім шығады. Жүйелі-құрылымдық тәсіл бойынша жанрлар жүйесі өзімен-өзі әрекет етеді

де, әрқайсысы жарық көрмей жатып, сөредегі орны анықталған кітап сияқты болады. Қазіргі ғылымдағы жүйелі-құрылымдық тәсілдің дамуында Ю.Тынянов және басқа да формалистік мектеп өкілдерінің жекелеген жанрларды емес, тұтастай жанрлық жүйені қарастыру қажеттігіне басымдық берген пікірлері ерекше орын алды. Г.Н. Пospelовтің атап көрсеткеніндей, ғылымда «жанрлық терминологияны жасауда объективті-тарихи, тіпті шартты түрде болса да, логикалық тұрғыда тексерілген критериілер болуы міндетті. Және де кез келген бір жанрды ғана белгілеп, анықтауда ғана емес, барлық жанрлар жүйесін терминдік атаулармен даралауда олардың әрқайсысы өзінің жеке орын айқындауы керек» [11, 154]. Бірақ, мұндай жағдайда тағы да әр жанрды «жеке бір торға» тоғыту орын алуы мүмкін. Бірақ, ғалым бұл жерде әңгіме тек шартты терминология туралы екенін атап көрсетеді.

Тарихи-теориялық тәсіл тұрғысынан жанрлар жүйесін туындап отыратын жанрлардан тыс қарастыру мүмкін емес, ол нақтылы-тарихи айқындылықпен әдебиетке тән ажырамас сипат ретінде көрінеді. Әр дәуір, әр бағыт, әр қаламгер өзіндік тұтас жанрлық жүйені туындатады. Әдебиетті тарихи-теориялық зерттеудің міндеті – жанрлар жүйесінің қалыптасуын, дамуын және алмасуын басқаратын заңдылықтарды түсіндіру болып табылады. Әрине, жанрлар генезисін жанрлық жүйенің ішкі даму заңдылықтары барынша нақты түсіндіріп бере алмайды. Әдебиеттанудағы үлкен бір жетістік – жанр мен көркемдік әдістің өзара терең әрекеттестігін танытқан зерттеулер болды.

1980 жылдардан бастап постструктуралистер қайтадан жанрдың «жаназасын шығаруға» кірісті. XX ғасырдың соңында Хорольский В.В. «Ғасырдың екі «межесі»: жанр синтезінен оның семуіне дейін» деген мақаласында: «XIX ғасырдың соңы мен XX ғасырдың соңындағы жанр эволюциясындағы үрдісті салыстыру батыс әдебиетіндегі құндылықтар мен қалыптардың жаппай релятивизациясына және мәдениеттің кезекті дағдарысына байланысты бүгінгі біздің әдебиеттегі «жанр» категориясының толықтай релятивизациясы туралы айтуға мүмкіндік береді» деп, үзілді-кесілді қорытынды жасайды. Автор мұндай қорытындыға келуінің тікелей себебін «модернистік жаңа классиканың шаршауымен және тек қана жанрлық канондар шекарасынан ғана емес, осы сөзді түсінудегі қалыптасқан әдеттен арылуға деген ұмытылыспен» түсіндіреді [12, 13-14].

Жанр теориясын жан-жақты зерделеген орыс әдебиеттанушысы Н.Л.Лейдерман толқымалы, тартысты тұжырымдар легіне тоқтала отырып, «Әдебиеттануда әлі күнге дейін жанрдың көркем шығармашылықтың іргелі бір заңдылығы ретіндегі, шығармашылық актідегі қызметі жайлы жеткілікті дәлелді, тиянақталған тұжырымға

қол жеткізілмей келеді» дейді [13, 12]. 1927 жылы Ю.Тынянов «Ең қиын, ең аз қарастырылған – әдеби жанрлар туралы мәселе» десе, бұдан жиырма жылдан соң Н.Фрай: «Жанр теориясы – әдебиеттанудағы шешілмеген түйін болып қалды», - дейді. Тағы бір он бес жылдан соң Г.Н.Поспелов «Әдеби жанрлар проблемасы қазіргі әдебиеттануда өте нашар қалыпта» деген пікірді айтады. 1980 жылдардың соңында американдық теоретик ғалым Г.Шаффер «Әдеби жанр мәселесі барынша шиеленісті деген сөзге бәрі де келіседі» деген қорытындыға келеді [14, 167].

Әлемдік әдебиеттануда даулы мәселеге айналған жанр туралы ғылыми тұжырымдар ұлттық әдебиеттануымызда да маңызды орын алды. Жанр мәселесін дәл осы ХХ ғасырдың бас кезінде қазақ әдебиеттануында жүйелі түрде қарастырған Ахмет Байтұрсынұлы еді. Ғалымның әдебиеттің теориялық мәселелеріне арналған «Әдебиет танытқыш» еңбегі 1927 жылы жарық көрді. Әдебиеттегі жанр мәселесі туралы сөз болғанда әдебиеттану тарихында белгілі болып келген әдеби тек классификациясы басты назарға алынғаны белгілі. Әдебиетті текке бөлу принципін бастауында тұрған Аристотельдің «Поэтика» атты еңбегі. Бұл еңбекте әдеби тек автордың қатысына қарай сипатталады: «...оқиғаны өзіне қатыссыз түрде әңгімелей отырып, бір нәрсеге тек бір тұрғыда ғана еліктеуге болады немесе еліктеуші өз болмысын жасырмай, өзімен-өзі жеке қалады, не болмаса суреттеп отырған адамдарды қимыл-әрекет үстінде көрсетеді» [15, 160]. Грек оқымыстысының пікірінше, автор өзі бейнелеп отырған оқиғаға тікелей қатысты да, қатыссыз да болады. Немесе өзі суреттеу нысанына алған адамдарды әрекет үстінде танытады. Осыдан келіп эпос, лирика және драма сияқты әдебиет тектері жеке-жеке көрінеді. Аристотель, әрине, эпос, лирика, драма деп көрсетпейді. Өйткені мұндай әдеби терминдер оның заманында жоқ еді. Ал, ХХ ғасырда қазақ оқымыстысы А. Байтұрсынұлы болса: «Ақын әуезе түрінде сөйлегенде, уақиғаның ішінде өзі болып, басынан кешірген адамша сөйлемейді. Тек сыртта тұрып бақылап, уақиғаға көз салған адамша, біреуден естіген адамша айтады...» [16, 103]; «Толғаушы ақын әуелі көңілінің күйін, мұңын, мүддесін, зарын, күйінішін, сүйінішін айтып, шер тарқату үшін толғайды...» [16, 104]; «Айтыс-тартыста ақын өз басындағы емес, басқаның басындағы уақиғаны көрсетіп, өз басынан, көңілінің күйінен еш нәрсе қатыстырмайды» [16, 175], - деп әуезеге (эпос), толғауға (лирика), айтыс-тартысқа (драма) қысқаша анықтамалар береді. Бұл пікірінен Аристотельдің шығарманы автордың қатысына қарай бағалайтын ұстанымын аңғаруға болады. Алайда, қазақ әдебиеттанушысы әдебиетті текке бөлуде Аристотельдің принципін негізге алса да, жанрға жіктеуде оны бірден-бір басты тұжырым деп қабылдамаған.

А.Байтұрсынұлы ішкі ғалам, тысқы ғалам деген ұғымдарды қолдана отырып әуезе, толғау және айтыс-тартыс жөніндегі тұжырымдарын айқындайды. Бұл тұжырымдардан неміс философы Гегельдің «Эстетика» еңбегінің әсерін байқауға болады. Әйгілі «Эстетикада» Гегельдің әдебиет тектері туралы тұжырымдары төмендегідей:

1) эпос рухани әлемнің сыртқы болмысын кең ауқымда көрсетеді;

2) лирика – барынша субъективті, ол ішкі әлемді бейнелейді;

3) драма – осы екеуінің нәтижесі [17, 419-420]. Бұл тұжырымдар философтың көркемөнерді субъективті шығармашылық акт деп пайымдаған көзқарасынан туындағаны белгілі. Әдеби жанрға қатысты бұл пайымдау орыс сыншысы В.Г. Белинскийдің «Поэзияны тегі мен түріне қарай бөлу» еңбегінің өзегіне алынды. Қазіргі орыс әдебиеті теоретиктері орыс әдебиеттануында Гегель тұжырымдарының орын алуы В.Белинскийдің еңбегімен байланысты екенін атап көрсетеді. Ахмет Байтұрсынұлының «Әдебиет танытқышы» да Гегель мен Белинский тұжырымдарын еске салып отырады. (Гегель мектебінің өкілі ретінде жоғарыда айтып өткен Крочені де атайтынын еске сала кетсек, артық болмас).

Жанр ұғымы ХХ ғасырда ұлттық әдебиеттануымызда «түр» мағынасында қолданылды. Кешегі кеңестік кезеңдегі орыс әдебиеттанушыларының көзқарастары оқулықтар мен монографиялық еңбектерде «жанр» терминін әдеби тектердің ішіндегі түр ретінде қарастыру орын алған. Бұл көзқарастардың «кеңес әдебиеттануының құрамдас бөлігі» болып табылатын қазақ әдебиеттануында орын алуы сол уақыттың талабы еді. Сондықтан да қазақ әдебиеттанушыларының ойлары қай жағынан болмасын «кеңестік әдебиеттану» өкілдерінің пікір-тұжырымдарымен сәйкес келіп отырды. Қ.Жұмалиев Л.Тимофеев пен Н.Венфов пікірін негізге ала отырып, «әдебиет тегі мен әдебиет жанры бір ұғымда қолданылатынын» алға тартады [18, 222]. З.Қабдолов болса, «Әдебиет теориясында пішін (форма) бар да, түр (вид) бар. Дәлірек айтқанда, әдебиеттің тектері (эпос, драма, лирика) бар да түрлері (роман, поэма, трагедия, т.б.) бар. Тек те, түр де жанр деген ұғыммен, яғни жанр және жанрлық түрмен мәндес» дейді [19, 291].

Жанр мәселесіне фольклортану тұрғысынан келген Б.Уахатов халық өлеңдерінің жанрлық сипаттарына тоқталып, жалпы жанр ұғымына анықтама береді. Оның тұжырымы бойынша, «Жанр – белгілі бір қоғамдық қызмет атқаратын және соған лайықты мазмұны бар, әбден қалыптасқан көркемдік форма. Бір сөзбен айтқанда, қазақтың халық өлеңдерін классификациялауда оның жанрлық-функционалдық белгілеріне сүйену қажет» [20, 75]. Уахатовтың жанрды анықтаудағы басты назар аударатын мәселе – оның

функциясы, ал, жанрды қалыптастыратын көркемдік пішін деген пікірі өз уақытында тың сипатты жаңашыл пікір еді. Фольклорлық проза жанрын зерттеген С.Қасқабасов бұл тұжырымға ішінара келісе отырып, «жанрды көркем форма дегеннен гөрі өмірді, оқиғаны бейнелеу тәсілі деген дұрыс сияқты. Себебі фольклордың барлық жанры бірдей көркем емес; екіншіден, форма ұғымы көп мағыналы, оған тәсіл де, тіл де, құрылыс та кіреді» деген уәж айтады [13, 17]. Бұл, әрине, фольклор жанрларына қатысты айтылған пікір. Ал, жалпы жанр туралы «...өнердің, әдебиет пен фольклордың, бір жағынан, жалпы, көп қырлы (универсалды) категориясы да, екінші жағынан, нақтылы категориясы. Көп қырлы болатыны – онда әртүрлі әдістер мен тәсілдер көрініс табады, ал, нақты болатыны – шығарма белгілі бір жанрдың аясында жазылады», - дейді [21, 14].

Әдебиеттанушылардың пікір-тұжырымдарына, жалпы жанр туралы әдеби дискуссияға назар аударатын отырып, жанр теориясы әлемдік және ұлттық әдебиеттануда негізінен басты екі тәсіл тұрғысынан қарастырылып келгенін байқауға болады. Олар: тарихи және теориялық тәсілдер. Тарихи тәсіл тұрғысынан жанр тарихи шекараларда тұрақты; ал, теориялық тәсіл тұрғысынан келгенде жанрлық пішіндегі өзгерістер тізбегінің өзегін міндетті түрде есте ұстау керек. Тарихи-теориялық тәсіл ұстанымы жанрды көркем туындының сипаттамасы (мазмұны мен пішіні және олардың тұтастығы) ретінде ғана қарастырудан бас тартады. Жанр құрылымында өнер туындысын кім дүниеге әкелді және оны кім түсініп, қабылдайды – солардың өзара байланысы көрінеді. Жанр, сондай-ақ шарттылық өлшемі мен түрлерін танытады. Шарттылықтың әртүрлі типтерінде шындықтың бейнелену тәсілі және тарихилық деңгейі анықталады. Жанр, барлық зерттеулердегі ортақ ойды жинақтай айтқанда, көркем шығармашылықтың ажырамас мәнді бөлігі болып табылады.

Назар аударатын бір жағдаят: 2004 жылы Францияда «Әдеби жанр: Платон мен Аристотельден Бретон мен Дерридаға дейін» деген атпен шыққан антологияда «Жанрға өшпенділік: ол әдебиет тарихының циклды құбылысы ма?» атты жеке тарау бар екен. Өте қызықты тарихи-теориялық сауал. Бүгінгі әдебиеттанудағы жанр туралы пікірталастың бірден-бір көрінісі осында жатыр. XX ғасыр кеңістігінен шолар болсақ, әрине, жанр теориясының дамуындағы циклділікті қуаттаған тұжырымдар баршылық екенін жоғарыда сөз болған зерттеулерден көруге болады. Ал, XXI ғасырдағы жанрға қатысты зерттеулердің ішінде біз қандай тұжырымдар мен ұстанымдарды жекелеп айта аламыз? Бұл сауалға жауап беру үшін XX ғасырдың соңындағы еңбектердің тағы біразына тоқталып, ондағы маңызды пікірлерге назар аударайық. Ең әуелі назар аударатынымыз – француз философы және әдебиет теоретигі

Ж.Дерриданың пікірі. Ол «Жанр заңы» атты еңбегінде жанрдың өзгермелілігін, былайша айтқанда, «қолға ұстатпайтындығын» оның басты заңдылығы ретінде танытады. «Мәтін бірде-бір жанрға тиесілі болуы мүмкін емес. Әрбір мәтін бір немесе бірнеше жанрға қатысты болады, жанрдан тыс мәтін болмайды, бірақ, ешқандай қатыстылық ешқашан біреуіне деген түбегейлі тиесілілікке дейін жетпейді» [22, 7]. Ж.Дерриданың бұл тұжырымымен С.С.Аверинцевтің «Жанр категориясының тарихи қозғалмалылығы: дәуірлеу тәжірибесінен» атты еңбегіндегі ой-тұжырымдар үндес келеді. С.С.Аверинцевтің бұл еңбектен кейін жазылған «Жанр әрі абстракция әрі шындық ретінде: тұйықталу және алшақтау диалектикасы» [23, 191-219] атты мақаласында да Деррида тұжырымымен үндестік айқын көрінеді.

1990 жылдардың ортасында жанр мәселесі әдеби-теориялық аспектіде қайтадан белсенді түрде сөз бола бастағанда француз әдебиеттанушысы А.Компаньон өзінің 1998 жылы Францияда жарық көріп, іле-шала бірнеше тілге аударылған «Теория демоны. Әдебиет және салауатты ой» атты еңбегінде заманауи теорияға шолу жасай отырып, жанрға арнайы сөз арнайды. Аристотель заманынан бастау алған жанр туралы пікірлерге назар аудара келе: «Жанр – әдебиеттанудың барынша дамыған, сонымен бірге сенімге лайық саласы», - дейді [24, 26].

Соңғы жылдары жарық көрген еңбектерге тоқталар болсақ, жанр туралы В.Хализев, Н.Д.Тамарченко, Н.Л.Лейдерман сияқты әдебиет зерттеушілері өз еңбектерінде айтады. Бұлардың ішінде Н.Л.Лейдерман «Жанр теориясы» атты зерттеу еңбегінде жанрдың тарихы мен теориясына жан-жақты тоқтала отырып, күллі көзқарас-тұжырымдарды сарапқа салады. Әдеби жанрдың функционалдық, генетикалық, құрылымдық аспектілерін жанр заңдылықтары шеңберінде талқылайды [13, 17-162]. Жанр түрлеріне мәтіндер негізінде теориялық тұрғыда талдау жасайды [13, 163-487.]. Жанрдың тарихи жүйесін [13, 488-609], жанр үдерісін [13, 610-619] жан-жақты қарастырады. Лейдерманның бұл кітабы жанр теориясы мен тарихын жүйелі түрде қарастырған күрделі еңбек. Автор реализм және постреализм (бұл кезенді біздің ұлттық әдебиетіміз де бастан кешірді) кезеңіндегі жанрға деген көзқарас пен тұжырымдарды талқылай отырып, бүгінгі күні де бұл мәселе толық шешімін таппағанын айтады.

Жанр туралы теориялық тұжырымдарға талдау жасай отырып, қарама-қайшы көзқарастар негізінде жатқан бір ортақ ойға ерекше назар аударуға болады. Ол – жанр ұғымының өзгермелілік, еркіндік сипаты. Бұл сипат әдеби жанрларда қатып қалған, өтуге болмайтын «шекараның» жоқ екенін, яғни ықпалдастықты танытады. Шындығында да, біз шартты түрде бір жанрға теліген туындының көркемдік мазмұны мен табиғаты басқа бір жанр талаптары

тұрғысынан көрінетінің мысалдары көп. Жанрдың өзгермелілігін тілге тиек еткенде әдебиеттанушылар осы жағдайды ойларына тірек етсе керек. Бір туынды шеңберіндегі түрлі қағидаттар тұрғысынан ажыратылатын жанрлардың тоғысуын анықтау өз алдына жекелей зерттеуді қажет етеді.

Жанрлар теориясы тарихында бір туындыға көпжанрлы құрылым тән болатыны жанама болса да айтылып отырады. Бұл бағыттағы талдаулар көбінесе жекелеген қаламгерлердің жекелеген туындыларын қарастыруда жүзеге асырылды. ХХ ғасырдың басында Кроче өз еңбегінде көтерген жанр туралы мәселе, негізінен, осындай көркем туындының «көпжанрлы құрылымына» назар аударудан туындағаны ақиқат. Шығарманы бір жанрдың «торына қамап қоюға» деген наразылықты аңғартатын көзқарастар (М.Каган, Л.Е.Пинский, Ж.Деррида, т.б.) негізінде оның сюжеттік, тілдік, құрылымдық ерекшеліктеріне терең үңілу керектігі ескертіледі.

Көпжанрлы құрылымымен сипатталатын көркем әдебиет үлгілеріне көптеген мысалдар келтіруге болады. Ұлттық әдебиетіміздегі біз «поэма» (бұл поэзия жанрына «тиесілі» екені белгілі) деп атаған Ғ.Мүсіреповтің «Кездеспей кеткен бір бейне» туындысы пішіндік тұрғыда қара сөз жанрына тән (повесть). Немесе С.Мұқановтың «Сұлушаш» романын (поэма), С.Торайғыровтың «Кім жазықты» романын (поэма), Ж.Аймауытовтың «Жапырақтар», М.Жұмабаевтың «Балапан қанат қақты», «Домбыра», С.Сәдуақасовтың «Өртең», Қ.Кемеңгеровтің «Тұтқынның ойы», «Ерлік – жүректе» атты қара сөзбен жазылған өлеңдерін, Ғ.Мүсіреповтің «Жапон балладаларын» (новелла), Е.Раушановтың «Ымырт», «Тас балбал», «Сатқын» қара сөзбен жазылған өлеңдерін атап айта аламыз. Осындай мысалдар жанр мәселесін әлі де болса тереңірек зерттеп, теориясын нақтылай түсу қажеттігін танытады.

Пішіндік сипатымен прозаға, ал, мазмұндық, көркемдік ерекшелігімен поэзияға тән болатын қара сөзбен жазылған өлең – жанрлар синтезінен туындаған поэзиялық түр, немесе прозалық пішін. «Қара сөзбен жазылған өлең – прозалық пішіндегі лирикалық туынды. Оған тән белгілер: көлемнің қысқалығы, жоғары эмоция, сюжетсіз құрылым, субъективті әсер мен күйзелістің білдірілуі; бірақ ырғақ, өлшем, ұйқас жоқ. Сондықтан қара сөзбен жазылған өлеңді поэзия мен проза аралығындағы метрикалық белгілері бар ырғақты (ритмдік) прозамен және еркін (ақ) өлеңмен шатастыруға болмайды. Қара сөзбен жазылған өлең түрі еуропалық поэзияда романтизм дәуірінде проза түріндегі діни лирикада библиялық дәстүрді тірек ете отырып дамыды, ал, француз поэзиясында басқа тілдегі өлеңдерді аударудағы тәсіл болды. Қара сөзбен жазылған өлеңнің алғашқы үлгісі деп

А. Бертранның «Гаспар из тьмы» (1842 ж. шыққан) кітабын санайды. «Қара сөзбен жазылған өлең»

термині Ш.Бодлердің «Цветы зла» кітабында қолданылды. Орыс әдебиетіне И.С.Тургеневтің 1878– 82 жылдары жазылған туындыларымен енді» делінген «Әдеби энциклопедиялық сөздікте» [25, 425].

Қара сөзбен жазылған өлең туралы өз пікірімізді білдірер болсақ, «Европалық әдебиет үшін қара сөзбен жазылған өлең жанры үйреншікті машыққа айналған. Мұнда мазмұндық артықшылыққа ерекше мән беріледі, сондай-ақ бірінші кезекте автордың лирикалық көңіл-күйі тұруы керек... Жанр ретінде кең түрде дамымағанымен, бұл салада да өзіндік ізденістер болды. Әлемдік әдебиетте қара сөзбен жазылған өлеңге деген қызығушылық толастаған емес. Лирика жанрының ішкі түрлерінің өзін қара сөзбен пішіндеу де ізденістің бір жүйесін құрады. Мәселен, Даниил Хармс қара сөзбен жазылған сонеттердің тамаша үлгісін ұсынған. Пішіндік ерекшелікке бағынатын сонеттің қара сөзбен өрнектелуі көп ізденісті һәм шеберлікті талап етері анық. Даниил Хармстың сонеттерін арнайы зерттеген А.А. Добрицын «Сонет» в прозе: Случай Хармса» еңбегінде бұл «жаңа» жанрлық түрдің мазмұндық, көркемдік ерекшеліктерін жан-жақты талдайды» [26, 323].

Жанрлық талдаулар қалыптасқан канондық көзқарастардың «шекарасынан» жиі шығып кетіп отырады. Проза тіліндегі поэзия, поэзия тіліндегі проза туралы сөз болғанда туындыға бір жанрлық «басымдықты» бере отырып, басқа жанрлық құрылымын да қамтимыз ба, әлде, ешқандай жанрлық анықтама берілмеуі керек пе деген заңды сауал туындайды. Жанр – әдебиеттің, жанрлар теориясы – әдебиеттанудың ажырамас бір құрылымы, бөлігі. Сондықтан да кез келген әдеби туынды туралы зерттеу барысында оның жанрлық сипаты естен шығарылмауы тиіс. Туындының жанрлық тұрғыдағы көпқұрылымдылығын ескере отырып, онда қандай да бір жанрдың элементтері басым екенін және тағы қандай жанрға тән сипаттар бар екенін анықтау қажет. Жанр ұғымын мүлде жоққа шығару, оның әдебиеттанудың негізгі бір аспектісі екенін мойындамау мүмкін емес. Жанр ұғымынан бас тарту әдеби зерттеулерде объективті, нақты нәтижелерге қол жеткізбейді.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Кроче Б. Эстетика как наука о выражении и как общая лингвистика. – М.: Intrada, 2000. – 171 с.
- 2 Паньков Н. М.М.Бахтин и теория романа. // «Вопросы литературы», 2007, №3. С. 252-315.
- 3 Тынянов Ю.Н. Поэтика. История литературы. Кино. М.: Наука, 1977. – 574 с.
- 4 Бахтин М.М. Тетралогия. М.: Издательство Лабиринт, 1998. – 608 с.
- 5 Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Художественная литература, 1972. – 470 с.

- 6 Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М.: художественная литература, 1975. – 502 с.
- 7 Уэллек Р., Уоррен О. Теория литературы. М.: «Прогресс», 1978. – 326 с.
- 8 Бехер И-Р. О литературе и искусстве. Издание 2-е. – М.: Художественная литература, 1981. – 528 с.
- 9 Фрай Н. Анатомия критики. – Москва : Директ-Медиа, 2007. – 82. – (1).
– Режим доступа: <http://www.biblioclub.ru/index.php?page=book&id=36199>
- 10 Пинский Л.Е. Магистральный сюжет. М.: Советский писатель, 1989. – 412 с.
- 11 Каган М. С. Морфология искусства: Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств. Л.: Искусство, 1972. – 440 с.
- 12 Поспелов Г.Н. Проблемы исторического развития литературы. – М.: Просвещение, 1972. – 272 с.
- 13 Хорольский В.В. «Два «рубежа» веков: от синтеза к атрофии жанров» // Жанровая теория на пороге тысячелетия. Сб. тезисов и материалов IX ежегодн. междунар. конф. Росс. ассоциации преподавателей англ. литературы. – М., 1999.
- 14 Лейдерман Н.Л. Теория жанра. научное издание. Екатеринбург, 201. – 904 с.
- 15 Schaeffer J.-M. Literary Genres and Textual Genericity // The Future of Literary Theory. Ed. by Ralph Cohen. - New York and London: Routledge, 1989.
- 16 Аристотель. Об искусстве поэзии. Москва, 1957. – 184 с.
- 17 Байтұрсынұлы А. Әдебиет танытқыш. – Алматы: «Атамұра», 2003. – 208 бет
- 18 Гегель Г.В.Ф. Эстетика. В 4-х томах. Т.3. – Москва, 1971. – 621 с.
- 19 Жұмалиев Қ. Әдебиет теориясы. – Алматы, 1969. – 325 бет.
- 20 Қабдолов З. Сөз өнері. – Алматы: «Санат», 2002. – 360 бет
- 21 Уахатов Б. Қазақтың халық өлеңдері. – Алматы: «Ғылым», 1974 – 285 бет
- 22 Қасқабасов С. Таңдамалы. Т. 1. Қазақтың халық прозасы. зерттеулер. – Астана: Фолиант, 2014. – 320 бет.
- 23 Derrida J. Acts of Literature. - New York and London: Routledge, 1992.
- 24 Аверинцев С.С. Риторика и истоки европейской литературной традиции. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 448 с.
- 25 Компаньон А. Демон теории. – М.: Издательство им. Сабашниковых, 2001. – 336 с.
- 26 Литературный энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1987. – 752 с.
- 27 Аймұхамбетова Ж.Ә. Мифтің поэтикадағы қызметі. Монография. Алматы: «Жазушы», 2010. – 365 б.

Резюме

В статье проводится обзор истории теоретических концепций о жанре, анализируются точки зрения исследователей в толковании данного понятия. Рассматривается историческая, диалектическая характеристика жанра, основанного с античных времен на основании исследований литературоведов. На основе анализа концепций объясняется, что жанр является категорией литературы, а теория жанров – категорией литературоведения. С опорой на теоретические и исследовательские работы с начала XX века до нашего времени, анализируются определения о жанре и его сущности, на основе чего делаются выводы о синтезе и интеграции жанра.

Resume

The article provides an overview of the history of the theoretical concept of the genre, it analyzes the point of view of researchers in the interpretation of this concept. In this analysed the historical, dialectical characteristic of the genre, based since ancient times, based on the study of literature. On the basis of these analyzes is due to the genre is a category of literature, and the theory of genres - literary categories. Guided by theoretical and research works from the beginning of the twentieth century to the present time, it is analyzed the definition of the genre and its spirit, on the basis of which the conclusions of the synthesis and integration of the genre.

УДК 82-3'894.342

ДИАЛОГ ТАБИҒАТЫ

Ш.С. ӘБІШЕВА

филология ғылымдарының кандидаты, доцент
Ш. Есенов атындағы Каспий мемлекеттік технологиялар және
инжиниринг университеті

Аннотация

Мақалада көркем прозадағы диалогтік қолданыс, Бейімбет Майлиннің көркем шығармаларында қазақ даласындағы тарихи жағдайды бейнелеуде, кейіпкерлер бітім-болмысын, кезең көрінісін, заман талабын шынайы суреттеуде диалогті шебер қолданғандығы айтылады.

Түйін сөздер: повесть, әңгіме, бейнелеу тәсілдері, психологиялық тартыс, кейіпкер, характер, образ, идея, диалог, пейзаж, оқиға, авторлық ремарка, реплика.

Әңгіме шебері Б.Майлиннің шығармаларында диалог түрлерінің барлығын дерлік диалог – деталь, диалог – қайшылық, диалог – жинақтау, диалог – тартыс, диалог – дау, диалог – түсінісу, диалог – үндестік, диалог – тергеу, диалог – өсиет, аралас диалог, жарыспалы диалог, полилог (көпдауысты диалог) т.б. көптеп кездестіруге болады. Қаламгердің қай шығармасын алып қарасақ та диалог арқылы кезең суретін, заман шындығын, кейіпкер бітім-болмыс, табиғатын, кедей-кепшік, «белсенділер» образын, ауыл өмірін нақты да барынша шынайы суреттегеніне көз жеткіземіз.

Ащы шындық, жеңіл күлкі, әзіл-оспаққа құрылатын юмор да, астыртын мысқылмен берілетін сатира да Бейімбет творчесвосына жат емес, екеуі де жазушы шығармасында көбіне диалог арқылы көрінеді.

Бейімбет қазақ поэзиясына өлең-диалог түрін енгізді. Сұрақ пен жауапқа ғана құрылған, екі адамның сөйлесуі түріндегі «Ыбыраймыз, Ыбыраймын» (1928) деген өлеңі соның дәлелі. Әрқайсысы екі-үш сөз жарыстырулардан ғана тұратын сұрақ пен жауап әдісі, төңкерістен кейін қазақ аулындағы өмір қалпын шынайы көрсеткен. Өлеңде бірде-бір басы артық элемент жоқ, өлеңді оқып отырғанда бейнебір Ыбырайдың өзімен тілдесіп отырғандай күйде боласыз. Мәселен, өлеңінде ақын бір кездегі атқамінердің өткен күндердегі өктемдігі мен жана заман тұсындағы халін шағын диалог арқылы білдіреді.

Өлеңде ешқандай баяндау да, суреттеу де жоқ. Берілген сұрақ та, айтылған жауап та тұжырымды, қысқа әрі нақты. Әр сөз образға қызмет етеді, әркімнің сөзінен өзі көрінеді, сол арқылы авторлық идея айқын. Сөйтіп, шағын диалогке заман шындығы сыйып кеткен.

Қаламгердің қай шығармасын алып қарасақ та, заман шындығын, сол кездегі әлеуметтік жағдай, тіпті басты кейіпкерінің де мінез-құлық, жай-күйін диалог тәсілі арқылы оқырманна таныстырып отырады.

Мәселен, Б. Майлиннің «Түйебай» (1928) әңгімесі көпке мәлім. Түйебай мен молда арасындағы қарым-қатынасты оқырман тек диалог арқылы аңғартады:

«Көзін сүзе қарап, Түйебайға қадала қалды. Ашуланғанда, ортасын қырқып тастағандықтан, делдиіп тұрған мұртының жебесі тікірейіп, қозғала беретін. Бұл жолы да сондай қалыпта қалды. Кітабын сандықтың үстіне қойып:

–Неге кешіктің? – деді.

Түйебай үндемей тізерлеп, бүкірейіп отырып, имандығын аша бастады. Үндемеген сайын молданың ашуы үдейін деді.

– Неге үндемейсің, доңыз? Жат бері! – деп қолындағы екі айыр қамшысымен сандығының жанын көрсетті. Түйебай барып жата алмады. Қыбыжықтап төмен қарай берді.

– Доңыз, сен тіл алмайтын кім едің! – деп, молда қамшымен осып жіберді» [1, 120].

Келесі абзацтарда әңгіме енді жазушы атынан емес, Түйебаймен бірге оқитын бала атынан баяндалады да одан әрі екеуара диалогке жалғасады. Мысалы:

«Мен әжемнің кенжесімін. Кенжесі болғандығымнан шығар деймін, бөтен балаларынан гөрі мені еркелеткен секілденетін еді. Киіз үйге шыққанда мені молдаға апарып бергенде де:

– Молдекесі, кенже балам еді өзі өте қорқақ, тым ұра бермесің деген. Оның үстіне бейсенбі сайын тоң майы болмаса, майға ыстық нанды жаныштырып, молдекемді қонақ қыламыз. Қонаққа ылғи мен өзім шақырамын.

Ұзын желеңін сүйрете киіп, тіс шұқуышы мен көзіне сүрмесін тартып алып, молдекем алдыма түсіп алып үйге келеді.

– Молдекесі, шәкіртіңе батаңды берші, – деп, келген сайын әжем 5 тиындық қара бақырды бармағына қыспай жіберген емес» [1,120].

Қаламгер диалог арқылы талай суреттер беріп өтеді. Кейіпкердің ішкі әлемі эмоционалды-психологиялық жай-күйін ашуда Бейімбет Майлин ишара-қимыл, мимика, дауыс ырғағын диалогтерді суреттеу барысында сәтті пайдаланады. Көз алдымызға бірден «тізесінің үстіне кітап қойып, қауырсын қаламмен тұқшыып бірнәрсе жазып отырған» молда елестейді. Түйебай кіріп келгенде, ол «оған қадала қарайды», яғни басқа кейіпке енеді, ашуға булығыады. Кейін авторлық баяндау мен кейіпкердің ішкі монологі қатар өріліп, әсіресе, жоғарыдағы диалогте көрінетін Түйебай тағдырының себебін айқындай түседі. Автордың азаматтық көзқарасы, оқиғаға деген қарым-қатынасы кейіпкер ойымен бірігіп кетеді.

Жазушы осы бір оқиға үстінде өмірдің керемет шындық суреттерін диалог арқылы бере білген. Осы азғана суретте адам тағдырлары айқын көрінеді. Бұл турасында ғалым Ш. Елеуқенов: «Адамды сөйлету арқылы да мінез-құлқынан талай сыр түюге болады немесе әркімнің сөзі арқылы өзін танимыз. Өйткені әркімнің сөйлеген сөзінде оның бүкіл ішкі болмысы, өзіне тән психологиялық өзгешелігі, оның сезімі, ұғымы, нанымы, танымы, білімі, мәдениеті түп-түгел тұнып тұрады», – деп тұжырымдайды [2, 87].

Б.Майлин кейіпкердің сырт келбетін, жүріс-тұрысын, қимыл-қозғалысын, амандасу секілді болмашы қимылдарының өзін оның сипатын ашуға, оған баға беруде тиімді пайдаланады.

Қаламгердің «Сексен сом» (1918) әңгімесінде де амандасу диалогінен басталған екеуара сөз жарыстыруларда басты кейіпкер – Егеубайдың бейнесі тіптен аянышты:

«Өзі шомына айналып тастаған көңнің үстіне шығып жайлап салып жатқанда, біреу келіп:

– Ассалаумағалейкум! – дейді.

Егеубай кенет шыққан дауыстан шошып кеткендей, басын көтеріп алды:

– Әликсалам... Е, Тынымбаймысың, үйде ме едің?

– Бір-екі күннен бері неғып көрінбей жүрсің?

– Кеше жиналыстан келдім ғой – деді Тынымбай.

Егеубай шомның басынан түсіп, күрегін таяна тұрып сұрай бастады:

– Е, жиылыстан келдім дейсің ба, Не жаңалық бар?

Бөтен хабар жоқ. «Алашорда ашылды» дейді. Бес-алты делегат келген екен, ішінен бір сұсты жігіт бар, сірә, бастығы болса керек. Олар Найзалыға жүріп кетті. Болысқа «тез ақша жиып қой» деген екен, сол ақшаны ауылнайларға бөліп... Біздің ел кедей деп ақшаны басқа ауылға ауыстырады. Сонымен, қалған ақшаны үй басына бөлгенде сексен сомнан келді.

– «Сексен сом» дегенде Егеубайдың таянып тұрған күрегі жерге түсіп кетті. Өзі безгек болған кісідей қалтыранып, аузы жыбырлап қайта-қайта «сексен сом» деп айта берді...» [1, 132]. Осы тұста, Ш. Елеуқеновтің: «Адамның қасиетін ашуға талпынған жазушы қашанда өз геройының мінез бейнесіне кіріп алып, оның жан түкпіріндегі ең аяулы дірілін басып, қуанышы мен мұңын, күдігі мен қайшылығын бәрі-бәрісін суреттеуге тырысады», – деген пікірі дәлел [3, 188]. Жаңалық-хабарды естігенде Егеубай өзін қоярға жер таппай дегбірі қашады.

Бай мен кедей арасындағы тартыстың ащы шындығын тартымды суреттейтін әңгімесінің бірі – «Сара ала тон» (1928).

Бұл шығармада да заман келбетін көрсетуде басты тәсіл – диалог. Мәселен:

« – Әй, Қожан-ай, заман бұзылды ғой, – деп Сейпен ауыр күрсінді. Салмақты денесін қозғаңқырап қойғанда, ауыр дененің екпініне шыдамай күрең жорға аяғын әлтек-тәлтек басып, жорғасынан жаңылып қалды. Сейпен жорғаны шаужайлап, қамшымен тартып-тартып жіберді.

– Рас айтасыз, заман бұзылды, елдің баққаны пәле. Үлкенді сыйлау, аруақты сыйлау деген жоқ. Сіздің есігіңізде жүретін Дәуқараның баласы атқа мініп, ел билеген соң не оңбақшымыз? «Көменеспін» дегенді шығарып алыпты. Осы Шермек те көменес емес пе? Елге келгенде, Шермек ешкімге соқтықпай-ақ тең құрбысымен ойнап-күліп қайтып жүр, – деп, Қожан да күрсінді» [4, 119].

Бай малын тәркілеуді естігенде Сейпеннің іші әлемтапырық болды. Ойы он саққа жүгірді. Қасындағы Қожанға ойын да айтып салды. Белгілі ғалым Т. Нұртазин айтқан: «шағын репликамен, тапқыр диалогпен характерді танытып тастайтын Бейімбет өнерінің күші» осының дәлелі [5, 212].

«Сары ала тонның» алғашқы екі бөлімі сол кезеңдегі оқиға, ел атқамінерлерінің, байлар мен мырзалардың басына қауіп-қатер бұлтының үйірілгенін, оларға қарсы бағытталған жойқын соққыдан жалтарып, бас сауғалауға ешбір лаж жоқтығын меңзейді. Кейінгі диалогтерде байға таянған жиған-терген дүние-мүлікті тәркілеу тура айтылмайды, түспалдап, астарлап сездіріледі.

«Ұлболсын» әңгімесі - жазушының стильдік шеберлігі кемелденген кездің жемісі. Шеберлік басқа тәсілдермен қатар мұнда нағыз Майлиндік диалог жазу үлгісін көреміз. Шығарманың басты кейіпкерлері Ұлбосын мен Әбулақап арасындағы төмендегі диалогке назар аударсақ:

« – Балтаңды әкел, мен ұсақтай берейін, – деп балтаны Ұлбосыннан алып, жас қайыңға балтаны сілтеп жатыр.

– Аяғыңызды абайлаңыз, шауып алып жүрмеңіз.

– Көзім бар емес пе?

– Қата болмасын дегенім ғой.

– Біреу жаны ашып сөз айтса, содан жақсы көрерім жоқ.

– Оныңыз қызық екен, – деп Ұлбосын күлді. Әбулақап ағашты ұсақтай берді.

– Күн бүгін боран болып кетті-ау, – деді Ұлбосын.

– Оқасы жоқ, үйдеміз ғой.

– Неге, ашығы жақсы емес пе?

– Боран күні ұйқы тәтті болады.

– Жай күні ұйықтай алмай жүр ме едіңіз? Әбулақап бетіне қарап еді, Ұлбосын қып-қызыл болып құлағына шейін қызарды» [1, 48].

Диалог арқылы берілген қыз бен жігіттің шынайы, сыршыл да биязы әзілді жауаптасулары, сыпайыгершілік пен әдептілік, ішкі жүрек сезімдерін бір-біріне байқату мен барлау – бәрі де аса жарасымды, шынайы шыққан.

«Қара шелек» (1930) шығармасында да әңгіменің негізгі идеясын оқырманға ұғындыру үшін жазушы диалогке жүгінеді. Шығарма қара шелектен басталады. Мәселен:

« – Шелек-шелек деп ішкен асымды кере ғып болып едің, сенен қорыққаннан – темекі алатын ақшама шелек алдым, – деп Бірмағамбет Айшаның қолына шелекті ұстатқанда бұлдап нығыздап ұстатқан.

Бірмағамбет мұны айтқанда, Айшаны ұқыпсыз деп, дүниесін бүлдіріп ұстайды деп айтқан емес. Айшаның сөзін аяқсыз қалдырмағандығын сездіргелі айтқан. Әйтпесе, Айшаның жинақтығы, тиянақтылығы бүкіл елге мәлім. Ауылдың Айшаны көре алмай қызғанатын қатындары оған мін таққысы келгенде:

– Көріне бірге алып кетсе, көрерміз: әйтпесе кімнен қалмаған дүние, – деп бұрқылдасады» [1, 76].

Кейінгі оқиғаға қатысатындардың айтар ойлары полилогтерге ұласады да әрі қарай Айшаның да, қара шелектің де жайынан оқырман жоғарыдағыдай сөз жарыстырулар негізінде хабардар болады. Осылай жазушы қоғам өзгерісінің нәтижесінде тұрмыс жоқшылығынан тауқымет тартқандардың азаттыққа жеткісі келетіндіктерін кейіпкерлерінің өміріне енген өзгерістер арқылы бедерлейді. Диалогте Айшаның өз бойындағы сенімсіздік пен

тосылып кібіртіктеуді жеңіп, өзін-өзі қайрап, шешім қабылдауы нанымды беріледі. Сонымен қатар, әңгімедегі Бірмағамбет бейнесі арқылы ғасыр басындағы интеллигенцияның халықтық өкілдерін еске түсіреді.

Суреткер кейіпкерінің беймәлім орта жайлы ішкі ойын, сана ағымына сыртқы ортаның әсерін, оны қабылдауын адамның болмысына сай ой қорытуы турасында жеткізеді. Жазушы «Қара шелек» әңгімесінде айтар ой-идеяларын диалог тәсілімен бермей, құр баяндап қана жазса, әңгіме мұнша тартымды көрінбеуі де мүмкін еді. Әсіресе, сатиралық әуендерден айырылып қалар ма еді? Жалпы қимылдың, іс-әрекеттің психологиясына мән беру Майлин шығармаларында басым. Мұндайда автордың кейіпкерге беретін адамгершілік тұрғыдағы бағасы белгілі бір дәрежеде бой көрсетіп тұрады.

Сайып келгенде, Т. Сыдықов: «Бес-он бет қана кішкене шығарма көлемінде үлкен өмірдің бір бөлігін жайып тастап, оқырман алдына қилы-қилы мінездің адамын жетелеп әкеп, жақсысына сүйсінтіп, жаманына түңілтіп отыру – ірі шеберлік» [6, 17], – десе, сол шеберліктің шыңына жеткен жазушының бірі – Б. Майлин.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Майлин Б. Повестер мен әңгімелер. – Алматы: Жазушы, 1987. - 303 б.
- 2 Елеукенов Ш. Әдебиет және ұлт тағдыры. – Алматы: Жазушы, 1997 - 231 б.
- 3 Елеукенов Ш. Замандас парасаты. – Алматы: Жазушы, 1977. - 300 б.
- 4 Қазақ прозасы. Хрестоматия. Т. 3. – Алматы: Ғылым, 2001. – 548 б.
- 5 Нұртазин Т. Бейімбет Майлин творчествосы. – Алматы: Жазушы, 1966. - 323 б.
- 6 Сыдықов Т. Қазақ тарихы романы. – Алматы: Ер Дәулет, 1996. - 250 б.

Резюме

В статье рассматривается художественный мир произведений народного просветителя, общественного деятеля начала XX века Беимбета Майлина. Восприятие целостности образов персонажей через видение реальной картины того исторического периода в казахской степи находит отражение в диалогах мастера короткого рассказа.

Resume

The article is about Beimbet Mailyn's art world works who was arepresentative of the national intelligency and public figure of the twentieth century. However, this article considers the skillful use of dialogue by the writer in his stories for true image of the nature and essence of the character, the historical events that occurred in that period in the Kazakh steppe, as well as image requirements of the time.

ӘОЖ 8 82 82-8 82-83

XIX ҒАСЫР АҚЫНДАРЫНЫҢ ШЫҒАРМАЛАРЫНДАҒЫ ӨМІР-ӨЛІМ МӘСЕЛЕСІ

А.Е. АЛИМБАЕВ

педагогика ғылымдарының магистрі, аға оқытушы
Еуразия гуманитарлық институты

Г.А. СЕЙСЕМБАЙ

аға оқытушы

Қостанай мемлекеттік педагогикалық институты

Аннотация

Мақалада XIX ғасыр ақындары – Сүйінбай Аронұлы, Майлықожа Сұлтанқожаұлы, Базар Оңдасұлы, Шортанбай Қанайұлы туындыларындағы өмір-өлім философиясы талданған.

Түйін сөздер: өмір-өлім, дүние, ғұмыр, Сүйінбай Аронұлы, Майлықожа Сұлтанқожаұлы, Базар Оңдасұлы.

Өмір философиясы қазақ ұлты болмысында үлкен мәнге ие ұғымдардың бірі. Әдебиеттегі өмір-өлім тақырыбын әр кезең әдебиетінде кездестіруге болады. Қазақ әдебиетінде де бұл тақырып кең көлемде жырланып, әдебиеттану ғылымында терең зерттелген. Жаратылыстың заңына бағынатын өмір-өлім мәселесі жаратылушылар бар кезде өзекті болып қала бермек. Қазақ әдебиетінде бұл тақырыптың көп жазылған кезеңі XIX ғасыр әдебиеті.

XIX ғасырдағы қазақ поэзиясы – өзіне дейінгі әдеби кезең дәстүрін жалғастыра отырып, көркемдік сапасы жағынан көш ілгері

дамыған, тақырыптық жағынан да, идеялық құндылығы тұрғысынан да сонғы ізденістер мен тың ой-пікірге толы кезең.

Адамды қызықтырған «қызыл түлкі» дүние сыры, мәңгілік құпия болып, адамзатты ойландырып, ақындарды толғандырып, талай суреткердің туындыларына арқау болып келе жатқан, қай кезеңнің әдебиетінде болсын мәнін жоймаған адам ғұмыры туралы философиялық сарын XIX ғасырда ерекше орын алып, поэзияға айрықша сипат, сыршылдық пен терең ойшылдық дарытты.

Адам өмірі, дүние құпиясы мен өлім сыры – мәңгілік өзектілігін жоймайтын тақырып. Себебі, бұл – адамзаттың ақыл-ой тарихында тым әріден бермен қарай, тіпті адамның өзімен бірге жасасып келе жатқан, талай дарындар мен даналарды толғандыратын тақырып. Олардың бәрі де жалпы бір арнада ой толғай отырып, әрқайсысы өзінің өмір тәжірибесіне, одан түйген тұжырымына қарай бұл тақырыпқа өзінше үлес қосып, жырлап отырған.

XIX ғасыр ақындарының ішінде дәл осы тақырыпты көтермегені кемде кем. Кез келген суреткердің шығармашылық мұрасында бұл мәселе жырланып, әрқайсысы өзінше ой қорытады. *«Сұм дүние», «шолақ дүние», «жалған дүние», «сағым дүние», «боқ дүние», «бес күндік дүние», «көлеңкелі бұлттай көшпелі дүние», «қызықтырған түлкідей», «көне сарай дүние»* т.б. сияқты айқындалар мен теңеулер арқылы ақындар дүниенің өтпелілігі мен құбылмалығын сипаттап, мәнін түсіндіруге тырысқан.

Өмірді кең қамтып, қоғамдық қайшылықтар сырын түсініп, жыр шерткен өз заманының парасатты ақыны Майлықожаның өлең жолдарына жүгінейік.

Ол өмір құбылыстарын, дүниенің өзгергіштігін, өткіншілігін әр тұста ескеріп, адамға керекті ақыл ұсынады. Мысалы, оның «Дүние» деген өлеңін келтірер болсақ, ақынның жарық дүние сырларын жан-жақты да терең түсіндіре толғайтынын аңғарамыз.

Дүние, ісін сенің қиынсың-ай,
Тарқайтұғын базардай жиынсың-ай,
Дүние, талай жанды тастайсың-ай,
Түрленіп түлкілікті бастайсың-ай!
Дүние, сен бір көне сарайсың-ай,
Неше күн ашыналыққа жарайсың-ай!
Дүние, құлазығын даласың-ай,
Бәрінде қарайғанның аласың-ай.
Дүние, сен бір кезеп ұрысың-ай
Баяндап ешкімге жоқ тұрысың-ай! [1, 45].

Келтірілген осы өлең жолдарына көңіл бөлсек, ақынның айтары: дүние сыры құбылмалы, тұрақсыз. Ол адам үшін қиын да көпшіл жиын болып көрінеді. Сондай-ақ, ұшы-қиыры жоқ сайрандай беретін

кең, түлкідей түрленіп адамды қызықтырып, құмар қылар алдамшы, кейін өмір өте құлазып, қуарып солар баянсыз сұм.

Майлықожа ақынның бұл мәселеге арналған тағы бір өлеңі «Дүниеге мейман көңілім» деп аталады. Өлең тақырыбының өзі-ақ адам өмірінің мәңгілік еместігінен, оның өмірге аз уақытқа келген қонақ екендігінен хабар беріп тұр.

Өлшеніп берген өмір бар,

Уақытыңмен жүрерсің.

Кейбір күнде қапа боп,

Кейбір күнде күлерсің

Бір қалыппен еш пенде,

Бітіре алмас үлесін [1, 36], - дей келе ақын ажалды мәңгілік ұйқыға теңеп, дүниені көптеген ақындар сияқты «қызыл түлкіге» теңейді.

Қызықтырған түлкідей,

Дүние өтер бір күні-ай [1, 36].

Сондай-ақ ақынның толғауларындағы үлгі-өнеге, тәлім-тәрбиелік ойлары халықты өмірден не бір жүйріктің өткендігіне, ешкімнің де басында қызық дәуреннің тұра бермейтіндігі мен қуатты кезді мәнді істерге арнауға шақырумен аяқталып отыратындығы байқалады. Бұл жағынан ақынның басқа да ақындармен үндесер тұсы басым сезіледі.

Өмір-өлім философиясы басқа да ақындар сияқты Сүйінбайға да тән. XIX ғасыр поэзиясындағы жиі көтерілген мәселенің бірі – ғұмыр диалектикасы.

Сүйінбай ақын ғұмыр, тіршілік, күн-ай-жылмен өлшенеді, біздің дегенімізбен емес, тәуелсіз әрекет етуші табиғат заңының ісі деген материалистік тұжырымға келеді. Өмірдің бір орнында тұрмайтындығы, кезі келгенде әр нәрсенің тозатындығына, адамның да өлшеулі өмірі барлығына, ал өшкен тіршіліктің орнына жаңа мазмұндағы тіршілік келетінін өз туындыларында өте шеберлікпен жырлайды.

Ақынның философиялық өлеңдері әрқашан гуманистік оймен астасып жатады. Ол ылғи адам тағдыры, заман жайлы терең толғанып, өзінің ерекше пайымдауларын ұсынып отырады. «Дүние ойлап тұрсам баяны жоқ» деп аталатын өлеңінде адам өзінің өлшеулі өмірін ізгілік пен жақсылық жолына сарп етіп, жаман қасиеттен бойын аулақ салса ғана оның әр күнінің мәнді де сәнді болатындығы туралы мағыналы ой түйген ақын:

Ажалдан құтылмайсың қашқанменен,

Кетпейсің бір тосусыз тасқанменен.

Өлшеусіз жерден ұзап кете алмайсың,

Аспанға қанат байлап ұшқанменен.

Еңкейіп басың жерге бір тиеді,

Қаншама талассаң да аспанменен [1, 312], - дей отырып, «Көп асқанға бір тосқан» деген халық нақылына орай адамгершіліктің ең бастысы кішіпейілділік, ізеттілік деп таниды. Өзінің адамгершілік қасиеттерімен елге үлгі бола білген ақынның өмір жайлы түйер түйінінің бастысы – адамдардың асып-тасудан аулақ болып, бір-біріне қамқорлық жасауы. Көрген түстей өте шығатын қысқа ғұмырда адамгершілік пен арлылықтың, кішіпейілдік пен адалдықтың орнының ерекше екендігі оның толғауларындағы басты сарын десек болады.

Адам өмірінің балалық шақтан, қарттық кезеңге дейінгі кезеңді суреттеп жазған туындылар Ақан сері, Сүйінбай Аронұлы, Мәделі Жүсіпқожаұлы сынды ақындар шығармашылығында кездеседі.

Мәселен, Мәделі Жүсіпқожаұлының «Басында қатыра судан болдық пайда» деп аталатын өлеңінде адам ғұмырының туғаннан жүз жасқа дейінгі кезеңіне сипаттама берілген. Ақын суреттеуінде өзіндік ерекшелік те жоқ емес. Бір жастан бастап жиырма алты жасқа дейінгі уақыттың әрбір бір жылына тоқталған ақын одан әрі әрбір бес жас кезеңді бір алып жырлайды. Адам өмірінің әрбір сәтінің өзінше маңыздылығы, әр жастың өзіне тән сипаты мен көрінісі, жастық дәуреннің баста мәңгілік емес екендігі өте шебер, ақындық кестелі, мағыналы сөздермен сипатталады. Сөзіміз дәлелді болу үшін ақын туындысынан үзінді келтіре кетейік:

Басында қатыра судан болдық пайда,
Неше күн шайқатылып жүрдік бойда.
Сол судан қан-сөл ғайып пайда болып,
Сүйек пен етке шаптық үш-төрт айда
Тарықпай тар құрсақтан тауып қорек,
Тоғыз ай, он күн жаттық осы жайда
Құдіреттің күшімен шарқи пәләк,

Келіппіз дүние деген кең сарайға [1, 270], - деп келіп ақын бұдан әрі әрбір жасқа тоқталады. Мәделі өлеңінде байқалатын бір ерекшелік: адамның өмірге келу заңдылығына тереңірек, адам жаратылысын тану тұрғысында тоқталуы.

XIX ғасыр әдебиетінде терең пәлсапалық ойларымен, шығармаларының мәнділігімен ерекшеленетін, әсіресе, адам өмірі, дүние сыры туралы өзіндік өлең өрнегін жасаған ақын – Базар Ондасұлы.

Оның көптеген шығармалары, атап айтар болсақ «Жиырма бес», «Жігіттік», «Әлеуметтер, құлақ сал», «Әр кемелге, бір зауал», «Ойналық та, күлелік», «Тіршіліктің түрлері» т.б. көптеген өлеңдері адам өмірі туралы терең философиялық ой түюге арналған. Әрқайсысында өмір мен өлім жайлы сан алуан ақындық пікір білдіріп, адам тағдырын сан қилы суреттермен бергенімен ақынның негізгі тұжырымы: «сұм», «шолақ» өмірдің «бастан желдей

зулап», «мұнарланған сағымдай», «бәйге атының шаңындай» өте шығатындығы. Базар жырау туындылары тереңнен толғап, дүние баянсыздығы жайлы әр өлеңінде әртүрлі сипаттама беруге, әсіресе, дүниедегі барлық тіршілік иесін, адаммен салғастыра отырып, бәрінің мәңгілік емес екендігі арқылы түсіндіруге көбірек мән береді. Мысалы, «Әр кемелге, бір зауал» атты толғауында «Арқаның сары белінде ешкімге ұстатпас жүйрік құлан да, мұзды балақ, қанды көз қыран да, жарауы жеткен, бәйге бермес тұлпар да, қайратты ер жігіт те еш таусылмастай көрінген байлық та мәңгілік емес, бүгін бар да ертең жоқ» деген терең философиялық ой түйеді. Ал, ақынның «Әлеуметтер, құлақ сал» деген өмірінің соңғы кезеңінде айтылған жырында әртүрлі адамдарға қатысты дәл осындай пікір айтылады. Хан да, әулие де, бай да, би де, батыр да, тіпті «сайраған шайыр» да ажалсыз емес. Бәрінің де өлшеулі күні бар деген тұжырым жасайды.

Ақынның дүниенің ешбір жанның басында тұрақтамайтындығы, батыр да, сұлу да, шешен де, бай да өмірде мәңгілік емес деуде ой-пікірлері жақын. Бұл ой ақын шығармасында былайша берілген:

Батпансыған бай да өлер,
Зулап өтер басыңнан
Баяны жоқ дүниелер.
Болжалды күн болған соң,
Дүниеден кім қалған?
Батыр өткен шабынған,
Жүйрік өткен шабылған,
Кербез өткен тағынған... [1, 120]

«Дүние», «Өмір» деген терең философиялық ұғымды Мұрат ақын былай жеткізеді:

Дүние деген бәйтерек,
Біз – бозторғай асылған
Дүние деген – ұшқан құс
Басыңнан шарлап өткен.
Құлыншақ Кемелұлы:
Дүние – ол бір көлдің қасқалдағы
Жұлдыздай сәуле берген аспандағы [1, 137], - деп сипаттайды.

Ақындар адам өмірін бәйтерекке, аспандағы жұлдызға, ұшар құсқа теңеп, дүниеге сан алуан сұлу теңеулер де таба білген.

Өмір, дүние дегенің,
Ағып жатқан су екен.
Жақсы-жаман дегенің,

Ойлай білген у екен [1, 175], - деп Абай Құнанбайұлы да ғұмыр сырын, оның өткіншілігі мен тұрақсыздығын өте терең түсініп, өмір шіркінді ағынды суға теңеп, үлкен көрегендікті білдірген. «Қамшының сабындай ғана» ғұмырымыздың асылдығын, қымбаттығын түсіне білмейтін, өмір құндылығының нақты аңғармай

жүрген жандардың мінез-құлықтарын сынға алған. Өлімнің түбінде бір соқпай өтпейтін біле тұра, дүниеқоңыздықты өмірлік мақсат ретінде алып, келеңсіз іс әрекеттерге баратын жандарды сынап, ақындар осы кемшілікке жіті көңіл бөлген.

Сондай-ақ Шәңгерей Бөкеевтің «Өмірдің өтуі», «Жалғаншы, жарық дүние», «Сұңқардай шалықтаған тас ұяның», «Бұл дүние пәнилығын етеді екен» деген өлеңдері өмір, дүние сыры, адам өмірі мәселелерін терең тебіреніспен, философиялық ой түйе отырып жырлауға арналған. Бұл мәселелерді жырлауда ақынның түйген өз қорытындысы, тәжірибесі байқалады.

Бұл дүние пәнилығын етеді екен,
Бір дәурен өтіп, бірі жетеді екен.
Жұрт болар бір күндегі жоқ адамдар,
Ескілер бірден бірге бітеді екен [1, 185],
немесе:

Түбінде бәрі кетер, ажал жетер,
Құдайым жарық етпей ақиретін.
Тоң қатып, қара жерге қарлар жауса,
Астында неғып шыдар менің етім.
Құдайым, өлмей тұрып аш бағымды,

Тіріге өлсем-ай аз сый-құрметім [1, 185], - деп жырлаған ақын адам көрер сый-құрметі мен алар бағасын тірісінде алуы керек деген ой түйеді.

Өмірге келген қай пенде болмасын өмір жолдарын өзінше жүріп өтеді. Осы қиындыққа әрі қызыққа толы сары жолда кездескен кедергілерден сүрінбей өту үшін адамның бойында адами қасиеттер әрқашан болуы керек, Абайдың келтірген толық адамында бар: нұрлы ақыл, ыстық қайрат, жылы жүрек XIX ғасыр ақындарының ғұмыр диалектикасы тақырыбында қозғайтын, жырлайтын айдары.

Өмір мен өлім жайындағы ауыр толғаныстар мен тебіреністер ақыр аяғында Алла туралы ойға келіп тіреледі. Жаңағы әрқилы тағдырдың бір ғана билеушісі бар. Ол – Алла. Адамның бұл дүниедегі барлық ісі де, бүкіл өмірі де бір ғана соның жазуымен болады. Бірақ тіршілікте баян жоқ екен деп, Аллаға жазу – күпірлік. Әркім өз пешенесіне мойын ұсынып, тағдыр таралғысын тапжылмай да тайсалмай қарсы алуға тиіс.

XIX ғасыр ақындарының ең соңғы өмірде құлдық ұратыны – бір ғана тәңір ісі. «Күндіз ісің жемісті болса, түнгі ұйқың алаңсыз болатыны сияқты, өмірің өкінішсіз өтсе, ажалды да алаңсыз қарсы аласың», - депті адамзаттың данышпан перзенті Леонардо да Винчи [3].

Белгілі философ И. Кант: «Кімнің өмірі неғұрлым қымбаттырақ болса, сол адам өлімнен де онша көп қорықпайтын болады» [3], - деген екен. Былай қарағанда, қисынға кереғар айтылған сөз сияқты.

Ал, ішкі мағынасына үңіле түссеңіз, терең мәнді екенін көресіз. Демек, кімде-кім өз өмірінде адамзатқа қымбат қазынаны неғұрлым көбірек берсе, ол адамның ажал алдындағы қорқынышы да соғұрлым аз болуға тиіс. Өйткені ол берерін берді, енді өкінбеуіне болады.

«Ал, Шығыс адамдарының оның ішінде Пайғамбар үмбетінің өлім жайындағы түсінігі тіпті жайбарақат. Өйткені бәрі де тағдырдың жазуымен жоғарыдан келген бұйрық бойынша істеледі. Пешенеңе туу басында не жазылса сол болмақ. Одан озмыш жоқ. Оның үстіне, бұл дүниедегі тіршілігің ана жақтағы мәңгі өмірдің кіріспесі сияқты өткінші нәрсе. Сондықтан «бұған онша қайғырмай, ана дүниедегі түпкілікті мекен-жайыңның қамын ойла» дейді» [4, 251].

Жоғарыда келтірілген пікірлермен ХІХ ғасыр ақындарының ойы да сабақтаса келеді.

Өмір атты ұзақ сапар қаншалықты жұмбақ болса, сол өмірге үстемдік жүргізген адам – одан өткен құпия. Оның ішіндегі қалың-қалың қатпарларға, иірім тұңғыықтарға кейде сол адамның өзі де бойлай алмай қалады. Сөйтіп жүріп, бір күні санаулы күнінің сағаты қалай соққанын білмей қалады. Осыдан келіп адам, уақыт, өлім туралы үштік проблема суырылып шығады.

Бұл тақырыпты әр ақын өзінше жырға қосқан. Қай ақынды алып оқысақ та, олардың негізгі тақырып арқауы – сол өмір, уақыт, өлім. Тек әр ақын өз өмір тәжірибесі мен ой қорытындыларына жүгініп, өз дүниетанымы мен адами түсінігіне қатысты тұрғыдан жырлаған.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Ай, заман-ай, заман-ай. (Бес ғасыр жырлайды): 2 томдық (Құрастырушы М.Мағауин, М.Байділдаев). – Алматы. 1991. – 491 б.

2 ХІХ ғасыр қазақ поэзиясы. – Алматы: Ғылым. 1985. – 320 б.

3 [<http://aitaber.kz/blog/kenester/2327.html>]

4 Ысмағұлов Ж. Абай: ақындық тағылымы. – Алматы: Ғылым, 1994. – 280 б.

Резюме

В данной статье рассматривается проблема философии жизни и смерти в произведениях поэтов ХІХ века – Сүйінбай Аронұлы, Майлықожа Сұлтанқожаұлы, Базар Оңдасұлы, Шортанбай Қанайұлы.

Resume

This article studies the problem of philosophy of life and death in the works of poets of ХІХ centuries such as Sunbay Aronuly, Mailykhozha Sultankhozhauly, Bazar Ondassuly, Shortanbay Khanaiuly.

ҚАЗАҚ ТАНЫМЫНДАҒЫ «ҚҰДАЙ» КОНЦЕПТІСІ

Б. МОЛДАҒАЛИ

PhD докторы

Инновациялық Еуразия университеті

Е. ЖҰПАРХАН

педагогика ғылымдарының магистрі, аға оқытушы

Еуразия гуманитарлық институты

Аннотация

Мақалада қазақ халқының танымындағы «Құдай» концептісі фразеологизмдер мен мақал-мәтел, нақыл сөздер арқылы қарастырылады.

Түйін сөздер: Құдай, концепт, фразеологизм, мақал-мәтел, нақыл сөздер.

Әлемнің тілдік бейнесін когнитивтік тұрғысында зерттеу жұмыстарын Г.Филлмор, М.Минский, В.А.Маслова, Ю.С.Степанов, А.П.Бабушкин, А.Вежбицкая секілді ғұламалар өз елегінен өткізгені жайлы атап кету орынды. Когнитивтік ғылым саласының тіл білімінде негізін қалаушы ғалымдар Қ.Жұбанов, А.Байтұрсынұлы еңбектерінде жеке мәселе болып қарастырылмаса да, негізгі құнды тұжырымдар мен пайымдаулар сөз болады. Сондай-ақ, қазіргі тіл білімінде көркемдеу шеберлікті танудың теориясын ұсынған ғалымдар Р.С. Сыздық, М. Серғалиев, Б. Шалабай, Ж.А.Манкеева, А.Ислам, Н.Уәли.

С. Жиренов өз зерттеу еңбегінде «Концепт» – деген терминді ең бірінші рет тахуа философ Ансельм (1033-1109) пайдаланған - деп берген болатын [1, 7]. Және де ғалым «концепт – тіл мен адамның танымдық мәдениетінің біртұтастығын көрсететін лингвофилософиялық бірлік»- деп, тұжырым жасаса, А. Исламның айтуы бойынша: «концепт» дегеніміз – этномәдени санада сақталған, белгілі бір ұлттың ұрпақтан-ұрпаққа берілетін ықшам, әрі терең мағыналы шындық болмыс, ұлттық мәдени құндылықтары жөніндегі сан ғасырлық түсінігін білдіретін құрылым, - деп атаған [3, 28]. «Концепт, ұғым, мағынаның аражігін ашып, саралау теоретикалық тіл білімінің өте күрделі мәселесі болып қалып отыр, себебі ол

эмоционалды, экспрессивті, бағалауышты ореолмен қоршалған күйде болады» - дейді В.А.Маслова өз еңбегінде. «Концепт» сөзінің түсіндірмелі сөздіктерде кездесетін анықтамаларына көшетін болсақ, М.Бұралқыұлының «Қазақ тілінің түсіндірмелі сөзінде»: Концепт – бір мәселе туралы теориялық пікір, негізгі көзқарас [2, 264]. Ал «Қазақ әдеби тілінің сөздігінде»: «Концепт» сөзі латын тілінен аударғанда – көзқарас, жүйелі түсінік дегенді білдіреді. Концепт латын тілінде де бірнеше мағынаға ие: concertio – 1) жиынтық, жүйе, байланыс, қойма, заң актілерін тұжырымдау; 2) ұрық қабылдау; 3) сөйлем және т.б. мәнге негізделген [3].

Ерте заманнан-ақ қазақ халқы наным-сенімге, салт-дәстүрге кәміл сенген, әрі әрдайым «Құдай» жолымен жүрген. Әрбір сенімі мен ырымы тікелей Алла Тағалаға, Құдайға қатысты болып келеді. Сонда мынадай сұрақ туындайды: «Қазақ халқының ойы мен танымында «Құдай» концептісі қандай рөл атқарады?». Осы сұраққа жауап табу мақсатында қазақ халқында «Құдай» сөзінің шығу тарихына көз жүгіртсек болады. Біздің білуімізше, қазақ ерте заманда отқа да, Көк Тәңірге де сенген болатын. Ғасырлар өте ұлт тарихында Ислам діні өз орнын тауып, «Құдайға», «Алла Тағалаға» сенім орнады. Қазақ Тәңірге табыну кезеңінің өзінде монотеистік наным болды. Сондықтан болар, Ислам дінін қабылдау халқымызға жақын болды.

Ислам дінінің Қазақ халқының жүрегінен орын алуына Ясауи тарихаты мен Нахшбандия тарихатының өкілдері екіпінді ықпал етті. Қазақ халқы негізінен көшпелі ғұмыр кешкеннен кейін мешіт-медресе ұстай алмады. Бірақ, Қазақ халқы Исламмен ел кезіп адақтаған сопылардың уағызы арқылы танысты. Сопыларда Исламды халықтың таным-түйсігіне қарай жырмен, өнермен насихаттады. Ясауи бабамыздың ілімі «Диуани хикмет» те жыр жолдарымен насихатталды. Ясауи ілімі жыраулар дәуіріне ұласып, олардың үнін естумен қазақ халқы исламға шын мәнінде мойынсына бастады. Нахшбандия өкілдері қазақ халқының тұрмыс-салтта Исламды қалай ұстану керектігіне баулыды. Олар қазақ халқының сүннет, неке қию, балаға ат қою т.б. сол секілді жөн-жоралғылардың исламмен сабақтасуына әсер етті. Қазақ халқының Исламды қабылдауына қатты әсер еткен қожалар институты болса, сол қожалар Ясауия мен Нахшбандия тарихатының өкілдері еді. Ясауия мен Нахшбандия ілімінің кең таралуына орай қазақ халқының әрбір руының өз қожасы, яғни пірі болды. Осы арқылы дін таратушылар бұрынғыдай жалпы халықты емес, әрбір ру мен әулет жеке нысанаға алғандықтан, Ислам шын мәнінде халықтың ішкі жан-дүниесінде салтанат құрды. Оған қазақтың дәстүрлі дүниетанымынан көптеген мысалдар беруге болады.

Мысалы, қазақтар қуанса: «Алла **һай**» дейді, қиналса «**Ілдебайлап (Иллалап жәрдем сұра) көр**» дейді. Бесіктегі баланы да «**Әлди-әлди**» деп Алланың атымен тербетеді. Тағдырды жазған жалғыз Тәңірді «**Қу Құдай**» (арабшада «һу» ол, жалғыз деген мағынада) дейді. «**Садаған болып кетейін**» (жанқиярлық) деп, өзге үшін өзегін жарып беруге әзір тұрады. «**Ердің құны жүз жылқы, ары мың жылқы**», «**Малым – жанымның, жаным – арымның садақасы**» («Ұят иманнан» хадис) деп ар-намысты, иба-ұятты бәрінен жоғары қояды. Дүниенің өткінші қызығын «**Шіркін-ай**» деп қиялдап, оны шірікке теңейді. Өзімшілдікке салынып жасаған қателігін «**ағаттыққа**» (дінімізде Алла ғана «ахад», яғни, тек, жалғыз) балап, онысына өкініш білдіреді.

Кісі есімдерін де Ұлы Жаратушының есім-сипаттарымен Алдаберген, Құдайберен, Әбдірахман, Рахымберді, Әбдімәлік, Әпсалам, Әбдіғаппар, Разақ, Хакім, Жәлел, Хамид, Сабыр деп атаса, Хақ Елшісіне құрмет ретінде өз ұрпағына Мұхаммед, Маханбет, Мұханбет, Мәмбет, Жармұхаммед, Нұрмұхаммед секілді есімдерді азан шақырып қойған. Әубәкір, Оспан, Ғұмар, Әлі, Сәдуахас, Әнас, Әлі, Мағауия деп әз сахабалардың да атын берген. Яғни, иман көзімен қарасаңыз, қазақтың тұтас болмысы дін негіздерінен тұратынына көз жеткізесіз [4]. Сонда да, қазақ халқы ислам дінін мойындағанмен, оны толығымен қабылдамады. Қазақ өзіне қажетті, әрі жанына жақын міндеттері мен парыздарын қабылдаған. Оған дәлел ретінде қазақ халқының хиджап киімін киюден аулақ болуын, оның орнына өзінің ұлттық киімдерін киіп, салт-дәстүрін ұстанғанын, Жеті атаның ішінде қыз бала қонақ болып, жеті атаға түгел қарындас болғандығын айтып кетуге болады. Ал «Жеті ата» қазаққа ғана тән ғұрып.

Қазақ халқы үшін «Құдай» концептісінің орны бөлек екендігін қарапайым күнкөрістен де аңғаруға болады. Мысалы, адам таңырқаған немесе қуанған кезде: «Құдай-ау, неткен тамаша!» деп жар салады, әрі өкіну мен қайғыру мезеттерінде де: «Құдай, өзің сақта!» деген сияқты сөздер айтып, жаңа бастау, жаңа іске кіріскелі жатқанда: «Алла жар болсын! Ісің оңынан болсын» деп жатамыз, Біздердің әрбір іс-әрекетіміз, мақсатымыз, арманымыз Алла Тағаланың қалауымен, құптауымен, әрі оның алдында тазалығымызбен бірге жүреді.

Ұлы Абай түсінігінің өзінде: Алла тағала – құдіреті күшті құдай, алла тағала – өлшеусіз, адамдардың ақылы – өлшеулі. Алла тағала біз сияқты көзбен көрмейді, құлақпен естімейді, Алла көңілмен көреді, көңілмен естиді. Ақынның «өмір» мен «өлім», «жан» мен «тән» туралы түсінігі діни танымнан бөлек. Діни түсінікте адам жан мен тәннен тұрады, тән өледі, жан мәңгі өлмейді, күнәсіз, иманды адамның жаны жұмаққа барып, рақат дүниесіне бөленеді, ал күнәға

батқан имансыз пенденің жаны тозаққа барып, азап шегеді, бейнет кереді-міс. Абайдың ұғымынша құдай біріншіден, жаратушы, табиғаттан тыс күш, «...жақсылық, жамандықты жаратқан – құдай, ләкин қылдырған құдай емес, ауруды жаратқан – құдай, ауыртқан құдай емес, байлықты, кедейлікті жаратқан – құдай, бай қылған, кедей қылған құдай емес...». Екіншіден, құдай – жазалаушы күш, адамгершілік заңымен өмір сүрмегендерді құдай атады, ант ұрады. Абайдың түсінігінде құдай жауыз, сұм, екіжүзді, арамтамақ адамдарды жазалаушы. *Отыз бесінші сөзінде* ол құдайды құлқынның құлы болған, халыққа зәбір көрсеткен, екіжүзді қажылар мен молдалардың «*адамның сайтаны – монтаны сопылар*» мен мейірімсіз мырзасымақтардың мақшарға барғанда зауалын тарттырушы ретінде суреттейді. Абай құдайды залымдардың жазалаушысы деп түсіндіріп, қарапайым деистік бағыт ұстағанымен, өмір сүрген заман тұрғысынан қарағанда дін иелеріне, оны дұрыс ұстай алмай отырғандарға сын көзбен қарағаны анық. Үшіншіден, құдай – махаббат пен әділдіктің ерекше көрінісі, адамды адалдыққа бастайтын қамқор да жебеуші күш. Мұнда Абай алланы дәріптеуді емес, құдайдың жақсы қасиеттерін адамның бойына сіңіруді мақсат етеді. Сондықтан да «құдай» концептісі адам бойындағы асыл қасиеттер – адамгершілік, әділеттілік, шыңдық, тәрбие, махаббат сияқты мораль мәселелерімен байланыстырады, дінді адамгершілікке бағындырмақ болады:

«Махаббатпен жаратқан адамзатты
Сен де сүй ол алланы жаннан тәтті.
Адамзаттың бәрін сүй бауырым деп,
Және хақ жолы осы деп әділетті...» [5]

Осыдан келіп, түсіндірме сөздіктерге жүгінер болсақ, «Құдай» концептісінің екі мағыналық көрінісі бар екеніне көзіміз жетеді:

1. **Діни.** *Бүкіл ғаламды жаратушы; алла тағала, құдірет.* ~ жаратты.

2. **Ауыс.** *Ең мықты әмірші бастық.*

Қазақ нанымында «Құдай» сөзінің қолданысындағы фразеологизмдер: Құдай айдап – *тәңірдің жазуымен*; Құдай ақы [ақына] – *ешқандай өтірігі жоқ, шын*; Құдай алдында сұраусыз – *ешбір сұрауы жоқ*; Құдай алмады – *өлмеді, құрымады*; Құдай атқан [атқыр] – *қураған, оңбаған*; Құдай атты [ұрды] – *ісі оңға баспады, қырсық шалды*; Құдай басқа бермесін [салмасын] – *ешкімнің басына кезіктірмесін*; Құдай берді – *сәті түсті, ыңғайы келді*; Құдай бұйыртса [бұйырса] – *сәті түссе, орайы келсе*; Құдай білсін [бір Құдайдың өзі білсін] – *неғайбыл, белгісіз*; Құдайға аманат – *бір құдайға тапсырдым*; Құдайға жазды – *күнәлы, жазықты болды*; Құдайға құлшылық қылды [етті] – *аллаға жалбарынды*; Құдайға [бір құдайға] тапсырды – *біреудің аман-есен болуын құдайдан тіледі*;

Құдайға тәубе [шүкір] – қанағат тұтқан жағдайда айтылатын тіркес; Құдайға шет болма – құдай алдында айыпты, кұнаһар болма; Құдайдан безген (қарғ) – қадір-қасиеттен жұрдай, оңбаған; Құдайдан қайтсын (тілек) – есесін құдай қайырсын; Құдайдан қорықпады – ұялмады, қызармады; Құдай деген – бәріне де көне беретін т.б. [6]

Ата-бабаларымыз ерте заманнан-ақ Құдай жайлы аңыз-әңгімелерді уағыздап, нақыл-ақыл сөздер, мақал-мәтелдер арқылы Алла Тағаланың құдіретін, қасиетін, адалдығы мен оның алдындағы пенденің парыздарын ұрпақтан-ұрпаққа жеткізіп келеді. Мәселен *Аққа құдай жақ; Десе құдай сұрасын, Еңбек етіп құрасын; Жалғыздың жары құдай; Қорық құдайдан, қайт райдан; Құдайға сиынған құстай ұшады, адамға сиынған мұрттай ұшады; Құдайдан сұрасаң кешірет, кісіден сұрасаң үніңді өшірет; Құдайдан қорықпағаннан қорық, адамнан ұялмағаннан ұял; Құдайға құр сөзбен құлмын деме; Мінсіз құдай, кірсіз су* [7].

Жоғарғыдағы мақал-мәтелдерден бүтіндей бәрі дұрыс, әрі орынды қолданысын тапқан деп айтуға келмейді. Себебі, бұл мысалдар ішінде ойға қонымсыз әрі мысқылдық сипаттағы мақалдар да жеткілікті. Алайда, соған қарамастан, бұл халық дүниесі, халық түсінігі, халық танымы болып келеді.

Қорытындылай келе, қазақ халқының танымындағы «Құдай» концепциясы өте кең. Халық тек Алла Тағалаға сыйынып, намазға бас ұрып құлшылық етумен шектелмей, күнделікті өмір тіршілігінде де көңіл-күй ерекшеліктерін аңғарту мақсатында, не болмаса, дүниеге қадам басқан сәбидің келер өмірін жақсылыққа жетелеу мақсатында Құдай есімін қолданысқа енгізіп, өз сенімдерін айқындата түседі.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Жиренов С.А. /«Өмір-өлім» концептісі. – Алматы, 2007, - 26 б.
- 2 Бұралқыұлы М. /«Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі». – Алматы: Мектеп, 2008. – 680 б.
- 3 Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов. – М.: Изд-во: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997.– 245 с.
- 4 Ислам. Атеист сөздігі / Авксентьев А. В., Акимушкин О.Ф., Акиниязов Г.Б. және т.б.; Пиотровский М. Б., Прозоров С.М. – М.: Политиздат, 1988.
- 5 Уикипедиа: Саяси түсіндірме сөздік. – Алматы, 2007: <http://kk.wikipedia.org>
- 6 Ғаламтор желісіндегі түсіндірмелі сөздік.

Резюме

В статье рассматривается концепт «Бог» на материале фразеологизмов, пословиц, поговорок и притч казахского народа.

Resume

The article discusses the concept of «God» in the material of phraseology, proverbs, sayings and parables of the Kazakh people.

Қ.ЖҰМАДІЛОВТІҢ «ДАРАБОЗ» РОМАНЫНДАҒЫ ФРАЗЕОЛОГИЗМДЕРДІҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ-ЭКСПРЕССИВТІ СИПАТЫ

Ж.Қ. ШОШАКОВА

қазақ тілі мен әдебиеті магистрі, аға оқытушы
Қостанай мемлекеттік педагогикалық институты

А.Қ. АБДРАШЕВА

гуманитарлық ғылымдарының магистрі, аға оқытушы
Қостанай мемлекеттік педагогикалық институты

Анотация

Тілдік экспрессия адам сезімінің, мінезінің әртүрлі қырларын көрсетуге бағытталады.

Мақалада тұрақты тіркестің эмоционалды-экспрессивті сипатын автор кейіпкерлердің ішкі болмысын таныту үшін қолданған. Ол әсіресе, авторлық қолданыстағы фразеологизмдер экспрессивті мәнде тарихи кейіпкерге мінездеме беруде, кейіпкердің ішкі жан дүниесін көрсетуде, кейіпкердің портретін беруде және тағы басқа стильдік реңктерді таныту кезінде ерекшеленеді. Бұл жазушы шеберлігі мен қарым-қабілетінің жоғары екенін көрсетеді.

Түйін сөздер: «Дарабоз» романы, фразеологизм, эмоционалды-экспрессивті, лингво-стилистика.

Фразеологизмдердің эмоционалдығы оның мағыналық коннотациясымен, яғни экспрессивтілік сапа белгілерімен астасып қолданылады. Экспрессивтілік, ең алдымен, семантикалық категория. Себебі экспрессивтілік фразеологизмдердің мағыналық жағынан жаңа сипат алып, оның мағыналық құрылымындағы қосымша реңктің кеңеюіне негіз болады. Экспрессивтілік лингво-стилистикалық категория ретінде жалпыхалықтық тілде қалыптасып, жеке қаламгердің шығармашылығы негізінде көркем әдебиетте дамиды [1, 9].

Көбіне тілдік экспрессия адам сезімінің, мінезінің әртүрлі қырларын көрсетуге бағытталады. Оларды жағымды және жағымсыз деп қарастыруға болады. Мысалы, *«Бұл күнде жасы елуден асып, еті ауырлап, толыса түскен Ажар бәйбіше бір ауылдың анасындай, қолы ашық, дастарқаны мол, аса байсалды кісі еді» («Дарабоз», 41 бет)* фразеологизмдері синонимдес, мәндес келіп кейіпкердің дара мінезін, жомарттығын білдіріп тұр.

«Қу бастан қуырдақтық ет алатын, тілінің қотыры бар, әзілқойлардың айтуынша, бір күні, ел жайлаудан түсе, Қарашаның

бір топ адамы Зайсанның базарына мал айдап барған көрінеді. «Қаладан өз құлағымызбен естіп келіп отырмыз. Орыстардың екі сөзінің бірі – Қараша. Сірә, біздің елге тістерін басып жүрген сияқты дейді. Мұны естіген бүкіл Қараша ауылдары ертеңіне түп қонарыла көшіп, күнгейге ауып кеткен екен деседі» («Дарабоз», 13 бет). «Қу бастан қуырдақтық ет алу» тұрақты тіркесінің негізгі беретін мағынасы жағымсыз мәндегі қулықты, аярлықты білдіреді. ҚТФС –де – қу бастан қуырдақтық ет алды – екі басынан ұстап, ортасынан тістейтін сараң туралы да, арам ниет адам туралы да айтылады [ҚТФС, 332].

Ал, контекст бойында тұрып бұл фразеологизмнің алдыңғы мағынасы әлсіреп, әзілқойлық, мазақтау мағынасында қолданылған. Тіркесті жалғастырып тұрған «**тілінің қотыры бар**» фразеологизмі әзілдеу, мазақтау мәніндегі экспрессивтілікті дамытып тұр. «**Тісін басу**» фразеологизмі біреуге өшігу мағынасын береді. Осы мағынаны автор контекстегі кейіпкерлердің қорқу, үрқу кезінде өздеріне деген орыс адамдарының көзқарасын білдіру үшін қолданған. Бұл тұрақты тіркестің эмоционалды-экспрессивті сипатын автор кейіпкерлердің ішкі болмысын таныту үшін қолданған.

«Авторлық қолданыстағы фразеологизмдер стиліне келер болсақ» авторлық фразеологизмдердің тууын және уақыт өте келе афоризмдерге айналуын проза тілінен байқаймыз. Стилистикалық тұрғыдан қарағанда авторлық фразеологизмдердің қандай мақсатта қолданылып тұрғанын да айқындап алу қажет. Себебі, тұрақты тіркестер тек көріктеу құралы ғана емес, жазушының көзқарасын, идеясын, суреттеп отырған кейіпкерінің ішкі жан дүниесін, болмысын таныту мақсатында да қолданады. Сол себепті де ғалым Р.Сыздықова: «Көркем туындының тілін лингвистикалық стилистика тұрғысынан талдау дегеніміз тілдің жеке бөліктерін түгендеу емес, сол бөліктердің, айталық сөздердің, тіркестердің, сөйлемдердің қолданысын, қолданыстағы көрінісін зерттеу болмақ. Нақтылай айтсақ, сол бөліктерді теріп алып, жалаң көрсете салу – көркем тілді зерттеушінің шаруасы емес, сол сөздердің қолданысы қандай мақсатты өтеп тұр, солар арқылы жазушы нені, қалай суреттеп тұр – осыларды тану керек» - дейді [2, 11].

Фразеологизмдердің қалыптасуындағы ұлттық сипат туралы айтқанда ұлттық дүниетаныммен өзін қоршаған әлемге көзқарасы ретінде туып дамыған салты мен дәстүрінің де рөлі болғанын айта кеткен орынды деп санаймыз. Ал, шығарма авторы белгілі бір ұлт өкілі ретінде халықтың ғасырлар бойы ұлттық санасында жинақталған, сақталған тұрақты сөз орамдарын еркін игерген. Сол игерілген дүниеден жазушының жеке тұлғасының дүниетанымына, психологиялық санасына сай, тілдегі сөздерді ойната алу мәнеріне

сай, тіпті өзіндік қалыптастырған стиліне сай авторлық фразеологизмдер туады [1, 11].

Қ.Жұмаділов романында жалпыхалықтық тілге кең таралмаған, авторлық төлтума фразеологизмдерді қолданған. Р.Сыздықованың «...белгілі бір қаламгердің жалпы тілдік қазынасын және көркемдік байлығын зерттеуде оның фразеологиясын тауып – тану ерекше орын алады» [2, 97] деген пікірін басшылыққа ала отырып, шығармадағы фразеологизмдердің көркемдік қызметін тану үшін арнайы талдау жүргізілді. Шығармада *жағасын жырту, тар жерде таяқ сілтесу, қанатын еркін жаза алмау, жүзі жайраң, көңілі мейрам, құм қаптыру із жасыру, көзге қамшы тигендей, атаусыз қалдыру, тар жерде таяқ соғу, торғайдай тозып, тарыдай шашылу, көктен сауып, жерден тауып алу, ірге ажыратпау, күлін көкке шашты (ұшырды), көзі шығу, қызыл танау қарбалас үстінде, шекесі қызу, түс жыртысу, түс салу, тісін басу, аузын айға білеу, тұлан тұтып тулау, омырау көрсету* т.б. тіркестер қолданылған.

Авторлық қолданыстағы фразеологизмдердің тарихи кейіпкер мінезін айқын да, дәл беруге қызмет етіп тұрғанын мына бір сөйлемдерден байқауға болады. Мысалы, *«-Мен кәрі сүйегімді сүйретіп, жат қолында қалған сонау Ташкенттен келгенде, жүрегімді жарған екі үлкен арман болат, - деді жасы жетіп, жағы түсуге айналса да жүрісінен жаңылмаған кәрі тарлан. – Оның бірі – кешегі Әз-Тәукенің алтын тағын, ту тіккен ордасын көріп, көңілімді бір демеу еді, ол арманым орындалды. Бұдан кейін хан кеңесіне келіп ағайынның алтын жүзін көремін бе, жоқ па ол жағы – Алланың ісі...Екіншісі – ата-жұрттың жау қолынан ада-күде тазарып, азат-еркін ел болғанын көріп өлсем деуші едім. Арман шіркін алтайы түлкідей бұлаңдап, жеткізбейтін сиқы бар ма, қалай?! - деп ентігін басып сәл отырды. - Өмірі басына ноқта кимеген, көзіне қамшы тимеген азат – асау ел едік. Тегінде қасиетті халқымыздың қазақ деген есімі – азат деген сөзбен төркіндес. Азаттықтан айырылғаны – қазақтың құрып біткені...»* («Дарабоз», 15 б). Берілген мысалдағы кәрі сүйегімді сүйретіп, жүрегімді жарған, жасы жетіп, жағы түсуге айналған, басына ноқта кимеген, көзіне қамшы тимеген сияқты авторлық фразеологизмдер кейіпкер мінезін сомдауға, оның алдына қойған мақсатын айқындауға өз үлесін қосады.

Қолданыста дәстүрден, қалыптасқан нормадан ауытқып пайдаланылатын фразеологизмдердің жалпы ішкі мағыналары көп жағдайда сақталады. Халықтық қолданыстағы: *Әлде мұнысы – «ит арығын білдірмей, қасқырға жүнін қампайтар»* дегеннің кері ме? («Дарабоз», 56 б).

«Ал іргелес отырған Арғын, Найман, Керей елінде өтетін аламан бәйгеде әзірше алдына қара салмай келеді» («Дарабоз», 106 б).

«Түбі ұлыс бегінің қазақ хандығымен түс жыртысатын ойы жоқ секілді» («Дарабоз», 123 б).

Бірінші мысалда жазушы *бөрі* сөзінің орнына *ит* сөзін, екінші мысалда *жан* сөзінің орнына *қара* сөзін, үшінші мысалда *бет* сөзінің орнына *түс* сөздерін алмастырып қолданған. Мұндай авторлық өзгеріске түсіре қолдану бір жағынан оқырманның көңіліне әсер етіп эмоционалды-экспрессивті реңк тудырады.

Фразеологизмдердің окказионалды өзгеріске түсуін шартты түрде екі топқа бөлуге болады. 1) құрамындағы компоненттерді өзгеріске түсіру: *«Сол жылы Аршалы мен Ақсай өңіріне жеті ағайынды жұт қатар келіп, төрт түлік малдан өзге күнкөрісі жоқ көшпелі елдің бел омыртқасын үзіп кетті» («Дарабоз», 213б).* *Жұт жеті ағайынды тұрақты тіркесі – жеті ағайынды жұт* қатар келіп түрінде өзгерген, яғни ішкі инверсияға ұшыраған; 2) құрамына жаңа сөздер қосу: *«Қашан да Алакөлге көзі түскенде көңіліне тоқшылық енгендей жаны жадырап, арқасы кеңіп қалатыны болушы еді, бұл жолы уайым бұлты сейіле қоймады» («Дарабоз», 115 б).* *Көңілі тоқ, арқасы кеңіді, уайым бұлты сейілді тұрақты тіркестерін жазушы көңіліне тоқшылық енгендей, арқасы кеңіп қалатыны, уайым бұлты сейіле қоймады* деп қосымша элементтер енгізу арқылы тұлғасын кеңейтіп тұр.

Фразеологизмдердің кейіпкер бейнесін берудегі тілдік-бейнелілік қызметі жайында айтар болсақ, тіліміздегі фразеологизмдер өздерінің табиғатына тән эмоционалды-экспрессивтілігімен, стильдік бояуының ерекшелігімен, ұлттық колоритімен кейіпкер бейнесін жан-жақты көрсетуге зор мүмкіндік береді. Бұл орайда фразеологизмдерді шартты түрде бірнеше топқа бөлуге болады: 1) фразеологизмдердің кейіпкерге мінездеме беруде қолданылуы; 2) фразеологизмдердің кейіпкердің ішкі психологиялық жағдайын беруде қолданылуы; 3) фразеологизмдердің кейіпкер портретін беруде қолданылуы; 4) фразеологизмдердің кейіпкердің нақтылы қимыл-әрекетін беруде қолданылуы [1, 13].

Кейіпкер қуанышы, реніші, ашулануы, риза болуы және тағы басқа ішкі психологиялық сезімін білдіру үшін стилистикалық фразеологизмдердің әсері күшті. Психологиялық тұрғыдан қарағанда адам сезімі мен эмоциялық жағдайы екі түрлі қарастырылады. Ал, көркем проза тіліндегі фразеологизмдерді саралай келе олардың сезімге қатысты қолданғаны да, белгілі бір эмоцияны білдіру үшін алынғаны да жалпы адам психологиясына қатысты екені байқалады. Психологиялық сезім-күйді білдіретін фразеологизмдер ұлттық ерекшелікке байланысты қалыптасады [1, 14].

Фразеологизмдердің адам психологиясын білдіретін түрлері көбіне соматикалық атауларға байланысты болады. Мысалы:

«Мынаны көргенде комиссия басшыларының көздері атыздай болып, шарасынан шығып кетті» («Дарабоз», 96 б). «Әрі қонақтарын разы қылса, әрі сол арқылы Шихалдай секілді қызыл көз жаудың өзегіне өрт келтіріп, мықтап бір қыр көрсетті» («Дарабоз», 66 б). Берілген екі фразеологизм бір-біріне синонимдес келіп кейіпкердің ішкі сезімін сыртқы бет-әлпетінің өзгеруі арқылы беріліп тұр. Осы сияқты адам сезімі мен эмоциясын білдіруге бағытталған фразеологизмдер адам дене мүшесіне байланысты туып, қалыптасқандар.

Әр ұлттың өзіндік мәдениеті мен тарихына байланысты қалыптасқан фразеологизмдер ғана сол ұлт өкіліне таныс, түсінікті болады. Тұрақты тіркестердің көбі ұлт мәдениетіне, өміріне, тұрмыс-тіршілігіне, өміріне, психологиясына байланысты еркін тіркестер негізінде қалыптасады [3, 14]. Мысалы: *«Өзі де қанын ішіне тартып, сәл сұрғылттау болып көрінетін» («Дарабоз», 67 б). Осы берілген мысалдағы «қан» сөзімен байланысты туған фразеологизм ашулану, ызалану, кектену мағынасын береді. Дегенмен осы сөйлемдегі қанын ішіне тарту фразеологизмі кейіпкердің мінез-құлқынан гөрі, оның сыртқы бет-бейнесін беруге байланысты туған.*

Проза тілі фразеологизмдерінің бір бөлігі кейіпкердің сыртқы портретін беру мақсатында жұмсалады. Көркем шығарма кейіпкерлерінің портреттері арқылы оның мінезі, белгілі бір ситуацияға байланысты іс-әрекеті сипатталады.

*«Соны айтып, елшілерге мал сойып, қонақасы беруді жігіттерге тапсырды да, өзі қасына Шынқожаны ертіп, үйге қарай бет алды. Ішке кірсе, Майсара қызыл танау қарбалас үстінде екен» («Дарабоз», 115 б). «Сондағы Әбілқайырдың тұлған тұтып тулағанын көресің!» («Дарабоз», 133 б). Мұндағы алғашқы сөйлемдегі **«қызыл танау қарбалас үстінде»** тұрақты тіркесі кейіпкердің тұрмыс-тіршіліктегі отбасы шаруасымен қарбаласып жатқан іс-әрекетін білдірсе, ал екінші сөйлемдегі **«тұлған тұтып тулау»** тұрақты тіркесі кейіпкердің психологиялық сыртқы бет-келбетін суреттеп тұр. *«Өзі шарға бойлы, ешкінің асығындай гана шәкене жігіт екен» («Дарабоз», 53 б). «-Ау, өзің қарпуы жетпеген киіздей неге болбырап тұрсың? Аздап былай ширасайшы! – деді қолбасы езу тартып» («Дарабоз», 110 б). Қазақ тілінде адам портретін беретін фразеологизмдер тұрмыс-салт, қоршаған орта, ұлттық менталитетке байланысты қалыптасқан [3, 15]. Берілген мысалдардағы адам бейнесін беретін фразеологизмдердің барлығы да қазақ болмысына тән. Қазақ тіліндегі **«шарға бойлы»** фразеологизміне ешкінің асығандай тіркесін қосу арқылы автор кейіпкердің тұлға-бітімін дәл, әрі нақты беруге тырысқан. Ал, екінші сөйлемдегі **«қарпуы жетпеген киіздей»** тіркесі кейіпкердің болмысы, дене-пошымын, сыртқы келбетін суреттеу мақсатында жұмсаған.**

Көркем проза фразеологизмдері әсіресе, экспрессивті мәнде кейіпкерге мінездеме беруде, кейіпкердің ішкі жан дүниесін көрсетуде, кейіпкердің портретін беруде және тағы басқа стильдік реңктерді таныту кезінде ерекше стильдік сапада қолданылып жазушы шеберлігі мен қарым-қабілетін көрсетеді [1, 15].

Қорытындылай келе Қ.Жұмаділовтің қазақ халқының тілін, шешендік дәстүрін, жалпы лексикалық байлығын өз шығармаларында көркемдікпен қолданғанын анықтадық.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Авакова Р. Фразеология теориясы. – Алматы: Қазақ Университеті, 2009. – 292 б.

2 Сағынова Б.Ұ. Қазақ тіліндегі интеллектісіне қатысты лексика: филол. ғыл. канд. автореф. – Алматы, 1999 ж. – 27 б.

3 Қожахметова Х. Фразеологизмдердің көркем әдебиетте қолданылуы. – Алматы: Мектеп, 1972. – 112 б.

4 Кеңесбаев І. Қазақ тілінің фразеологиялық сөздігі. – Алматы, 1977. – 615 б.

5 Қ.Жұмаділов. Дарабоз. I том. – Алматы: Арыс, 2009 ж. – 415б.

6 Қ.Жұмаділов. Дарабоз. II том. – Алматы: Арыс, 2009 ж. – 415б.

Резюме

Языковая экспрессия показывает разносторонний характер и чувства человека. В статье автор использовал эмоционально-экспрессивные средства устойчивых словосочитаний для понимания внутреннего состояния героя. Это особенно заметно при портретной характеристике героев, когда используются авторские фразеологизмы, показывающие высокое мастерство писателя.

Resume

Language versatile character illuhates the varivus human feelings.

In the article the author used emotional and expressional means of set phrases for disclosure of the internal state of the hero. It is especially allocated at the portrait characteristic of the heroes when the author`s phraseological units are used. That shows great skills of the writer.

3. ШАШКИННІҢ КӨҢІЛ-КҮЙ БЕРУДЕГІ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ЭМОЦИОНАЛДЫҚ ПОЭТИКАСЫ

Д.М. ЖОЛМАКОВА-ДЖАРБУЛОВА

педагогика ғылымының магистрі,
М.В.Ломоносов атындағы ММУ Қазақстан филиалы

Аннотация

Зерттеу еңбегінің негізгі мазмұны 3. Шашкиннің «Доктор Дарханов» романына сараптама жасау болып табылады. Мұнда көңіл-күй берудегі психологиялық-эмоционалдық поэтикасы: түс көрудің әдеби тәсілдерін сараптауға көп көңіл бөлінеді. Түс дұрыс шешім қабылдауға көмектеседі және кейіпкердің қоршаған ортаға деген көзқарасын көрсетеді. Аталмыш мақалада жазушы тарапынан кейіпкерлердің түсін жору әрекеті түсіндіріліп, ашылады; психологиялық әлемді жеткізу жолдары, олардың ішкі қайғыларын көрсету қарастырылады.

Түйін сөздер: роман поэтикасы, түс бейнесі, кейіпкердің ішкі әлемі, түс сюжеті, көрініс.

3.Шашкиннің шығармаларын оқи отырып, бәрінде де поэтикалық тәсілдер басым екенін аңғару қиын емес. Оның кез келген туындысында кейіпкерлермен іштей сырласып, жүздесіп, сөйлескендей сезімде боласың. Жазушы өз кейіпкерлерінің жан дүниесін, нәзік сезімін, сырын ашуда жасандылыққа бой алдырмайды. Олар туралы кесіп-пішіп ештеңе айтпайды. Олардың іс-қимылы, сөйлеген сөздері, монологтары арқылы бар болмысын танытады. Оқырман сол арқылы қай кейіпкердің қандай екенімен таныс болып, өз бағасын береді. Шығарма кейіпкерімен бірге қуанып, бірге қобалжып, уайымдап отырады. Мұның өзі жазушының өзіндік стилін анықтап, шеберлігін көрсетсе керек. Оның шығармаларының шынайылығы автордың кейіпкерлерінің психологиясын, сезімін өз көзімен қарап, жүрегімен сезініп барып оқырманға жеткізуінде болса керек.

Осындай шығармаға сыршылдық дарытатын, кейіпкер болмысының нәзік қырларын аңдататын көркемдік әдістердің бірі – түс көру.

Адамзат баласына тән табиғи, биологиялық, психологиялық, эмоционалдық процесті бейнелейтін түс көру тәсілі – біздің кез келген жанрымызды жандандырып, оның мазмұн-мәнін арттырып, сюжеттік және композициялық құрылымын айшықтандырып келгені дау тудырмайды.

Түс көру ерте кезден бастап көптеген шығармалардың көркемдік элементтерінің бірі ретінде қолданылып жүргені белгілі. Түс көру – адамзат санасында құпия түрде жүзеге асатын психологиялық процесс. Түстің анықтамасы психологиялық сөздікте былай деп түсіндіріледі: «Түс көру – көбіне ұйықтаған уақытта негізінен, «жедел» ұйқы кезінде көру модальдігі түрінде пайда болатын субъекті түрінде бастан кешірілетін елес. Түс мазмұны мен эмоциялық бояуы, адамның өз түсіне «қатынасу» дәрежесі «жедел» ұйқы кезіндегі физикалық өзгерістердің қарқындылығына байланысты. Түс сюжеті бейнелі, символды түрде субъектінің негізгі жай-күйіне және ықылас-ынтасынан хабар береді. Түсті көру мен есте сақтау елеулі дәрежеде адамның өзіндік ерекшелігіне, ұйықтар алдындағы эмоциялық ахуалына тәуелді» [1, 45].

Ж. Аймауытов: «Адамның есі бүтін болмайтын күйлері де болады. Сондай күйдің бірі – түс көру. Ұйқы дегеніміз – мерзімді демалыс, тыныс алыс. Ұйықтаған адамда сана мүлде болмайды, не кем болады... Шырт ұйқыда жатқанда адам түк сезбейді. Бірер ұйықтап алған соң, ұйқы сергек бола бастайды, ұйқылы-ояу деген күйге келеді. Сондай кезде санамыз кіресілі-шығасылы болып, түс көрсек керек. Түс дегеніміз, ояуда көретін нәрселердің пернесі болады. Түсімізде сол пернелерді өңіміздегі екен деп ойлаймыз» [2, 45],-дейді.

Ал ғалым В. Леви былай деп жазады: «Түс көру процесі мынаны көрсетеді: Ұйқыға кеткен адам санасына алғаш өзін ойлантып-толғантып жүрген актуальді мәселе, жанын аяздай қарып жүрген жай оралады. Мысалы, әлденені уайымдап, мазасыз күйге түскен адам көзі ілінісімен-ақ, мазмұны өзі бастан кешкен жайға жақын түстен бастығырылып оянады» [3, 115]. Яғни, түс бір адамның өзіне ғана тән, соның санасында болатын, өзгелерге мәлім бола бермейтін құбылыс. Түс – кейіпкердің ішкі әлеміне енудің бірден-бір жолы.

Түс сюжетті ашатын кілт, характердің көңіл күйінен хабар береді, оның қорқыныш-күдігін, арман-қиялын елестетеді. Мысалы, «Доктор Дархановтағы» Нияздың мына сөздерін еске түсірейік: *«Қандай ғажап түс. Тағы да қайталар ма еді көзімді жұмсам...»*

Биік таудың басында аң аулап жалғыз жүр екем, қарсы алдымнан шыңырау шатқал кез болды. Енді қалай өтем? Біздің қала осы шатқалдан өтсем жап-жақын. Қиналып, уайымдап алаңдап тұрғанда, ар жағынан біреу жетіп кеп, қолын созды.

- Бер қолыңды! - деді. Қарасам, Ленин. Үстінде қара көк костюм, басында кепка. Көзін шүйіріп тесіле қарайды. - Әне бір тақтай жатыр, содан жүріп өтесің.

- Тақтай сынып кетпей ме, Владимир Ильич? - дейім.

- Жоқ, қорықпа, батыл жүріп өте бер. Тақтайға аяғыңды басысымен, маған қолыңды ұсын, өзім тартып алам! - дейді қоңыр даусымен әдетінше тез-тез сөйлеп...

- Мен жас шағымда Швейцарияда қашып жүргенде, осындай шатқалдан секіріп өтетінім бар. Жасыңа жетпей жасығаның қалай? - деді сақылдай күліп.» [4, 70].

Соңғы кезде көркем прозадағы түс көру тәсілінің көркемдік қызметін теориялық тұрғыдан зерттеп жүрген ғалымдардың бірі Г.Пірәлиева былай деп жазады: «Кейіпкердің түс көру процесі мұнда көркемдік тұрғыдан талданады. Және түс көру мен одан кейінгі күрделі көңіл-күй күйзелісі сюжеттің өрбуіне сәйкес оны жүргізетін эмоциялық тон, психологиялық хал-ахуал құрады. Жөнейіттің бірінші күнгі түсінен соң-ақ ұйықтау мен ояну мезеті психологиялық тұрғыдан өте толыққанды түрде баяндалады. Егер де автор осы екі аралықтағы байланысты үзіп алған болса, шығармадағы бүкіл көркемдік-психологиялық шындық нанымсыз болып қалған болар еді. Және түстің өзінен гөрі одан кейінгі кейіпкердің ойлану сипаты, күрделі психологиялық процесс бүкіл шығарманың сюжеттік-композициялық мазмұнын тереңдетіп, түстің психоаналитикалық қызметін жан-жақты танытуға үлес қосары сөзсіз» [5, 131-132]. Романның жанрлық табиғатынан туындайтын заңдылықтың бірі – өмір шындығын жалқыдан жалпыға қарай суреттейтіндіктен, ол (өмір шындығы) жеке адамның түйсік-түсінігі, өмірге өзіндік көзқарасы түрінде көрінеді.

- Күрес!

- Кіммен күресейін, Владимир Ильич? Сіз патшамен күрестіңіз, мақсатыңыз айқын, жолыңыз ашық болды. Мен кіммен күресемін? - дедім жыламсырап.

- Әлгі, сені қуып жүрген жылқышы кім? Сонымен күрес!

Владимир Ильич иығыма қолын артып, маңдайымнан сипай бергенде... оянып кеткенім. Қап, әрі қарай неге созылмады бұл түс» [4, 71].

Осындай адам қиялы арқылы берілетін түсті шығармадан көптеп кездестіреміз. Кейіпкердің психологиясын сыршылдықпен ашып көрсету оқырманның сезімін селт еткізбей қоймайды.

Бұл шығармада түс Дәмештің анасына деген сағыныш сезімін әсерлі етіп жеткізіп, нақтылай түсу қызметін атқарады. Мәселен, «...Бурабайға жетпей, таң ата Дәмеш лақ-лақ қан құсып, көп ұзамай жан тәсілім береді де, іле қасына мамасы келеді. Баяғы жас кезіндегі қалпы, жүдемеген, үстінде ақ жібек көйлек, басында ақ торғын орамал, аяғында ақ туфли... Апыр-ай, өлген адамды ақыретке орайды деуші еді Құрышпай атасы, сол екен-ау, ақ кигені» [4, 106].

Жазушы түйсігінде мына әлем, аңыздық таным тілімен айтсақ, бұ дүние – аппақ әлем деп алынып, өлімнен кейінгі әлем, діни тілде о дүние – қап-қара әлем түрінде сипатталады. Байырғы танымда түр-түстің де символдық мәні бар екеніне зерттеуші ғалымдар тоқталып өткен. Ұлттық ұғымымызда ақ түс – киелі түс, қуаныштың, жақсылықтың нышаны. Ал, қара түс – қасірет белгісі түрінде көрсетіледі. «Қаралы үй», «қара жамылды», «қара қағаз», «қара тікті» деген тіркестерде «қара» сөзі қасіретті аңғартады. Жазушы өмірді – бұ дүниені ақ түспен бейнелеп, өлімді – о дүниені қара түспен бейнелеуде халықтық ұғымға сүйене отырып, сәтті қолданысқа енгізген.

Тегінде, түс көру тәсілін қолданған қаламгерлер екі мақсатты мұрат тұтады. Бірі – психологиялық талдау, яғни кейіпкерінің жан дүниесін ашу, толғаныс-тебіреністерін нақты да шынайы жеткізу тұрғысынан келсе, екіншілері – таза көркемдік компонент, поэтикалық қуат тұрғысынан қарастырады. Көркем прозада негізінен, соның біріншісінің көбірек пайдаланылатынын байқаймыз, себебі мұндай шығармаларда жазушыны түстен гөрі оның адамға, кейіпкердің көңіл-күйіне әсері әлдеқайда қызықтырады.

Суреткер түс көру арқылы кейіпкерінің рухани өмірінің ішкі иірімдерін, түрлі көңіл-күй кезеңдеріндегі психологиялық жағдайын, түс көру сәтінде жан азабын суреткерлік шеберлікпен бейнелеген. Автор түстің символдық әрі спецификалық, эстетикалық, көркемдік күш-қуатын да өзіне тән даралық стильдік өрнекпен әдемі өре білген. Тағы да шығармадан мысал келтірейік: *«Мамасы жылап, бас сап, сүйе береді, сүйе береді. «Көзімнің қарашығы, жалғызым!» деп құйқа тамыр шымырлатын дене балқытатын нелер ыстық сөздерді айтып, аймалады да қалды. О, сорлы ана!.. Әбден сағынған екен. «Мама, енді қайтып сені көрмеймін зой деп, опық жеуші ем, көрдім бе?» Апырай, о дүние бар дегені рас болғаны ма?.. Дәмеш қайта тіріліп, Асқар ағасына айтар ма еді: тез жет, мұнда бәріміз тосып отырмыз десек, бәлкім, о да асығар?»*

Ананың иісі қандай тамаша! Бейіш иісі, тегі, жұпар иісінен де артық-ау, кетпеші, мама, тағы да иіскейін!» [4, 107].

Жазушының бұл жердегі түсі ақиқат. З. Фрейдтің түс көру механизмін жіктеуіндегі төртінші символизациялау (символизация) тәсілі бар.

Негізі, бір қарағанда түс кейіпкер үшін кенет пайда болған сияқты, ал іс жүзінде ол міндетті түрде шығарманың көркемдік жаратылысынан табиғи түрде туындап, жасалған характерлердің ішкі логикасымен, сюжеттік механизмімен т.с. етене қабысып сабақтасып жатады. Түс шығарманың негізі ой-толғамын, мазмұнын тікелей немесе жанама түрде бейнелейді. Мұның өзі түс көру тәсілінің әдебиеттегі өзге әдеби құралдардан өзгешелігін, теңесуге келмейтін

көркемдік көп қырлылығын танытады. Түстегі өмір кәдімгі өмірді ығыстырып, оны жаңаша түсініп, және жаңаша бағалауға мәжбүр ететіндігі бұл тәсілдің адам тағдырын түбірінен өзгертудің, кейіпкер психологиясын терең ашудың таптырмайтын көркемдік кеңістігінің кілті екендігін дәлелдесе керек.

Түс көру тәсілін сан түрлі тұрғыда құбылта отырып, жазушы әр алуан психологияны қалыпты танытады. Әр түске көркемдік сынау жасап отыруға құштар.

«Сүйткенше болмады, алыстан бір шыңғырған дауыс келді құлағына: «Бұл кім екен шыңғырып жатқан, тамықта біреуді қинап жатыр ма екен», - деп Дәмеш үрейленіп еді, шешесі: «Қалқам, бұл ракетаның сигналы, кәзір бізді көкке алып ұшады, тез киін!» деп асықтыра бастады.

Дәмеш жалма-жан ұшып тұрып, алдымен әнеугі тойға тіккізген ақ көйлегін іздеді. Табылсыншы, адыра қалғыр! Қайыр тығып қойған да, уай, сараң жігіт-ай, соны да көпсінді ме екен Дәмешке!..» [4, 107].

Түс көрудегі психологиялық ахуал, эмоционалдық сезім тасқыны көріністер еске алу, елестету, т.б. жағдайлар кейіпкердің психологиялық жағдайын нанымды бейнеленуінің көркемдік көрінісі болып табылады. Бұл түстегі кейіпкердің бастан кешкен жан азабы мен ауыр психологиялық, физиологиялық сезінулер автордың түс көру жағдайындағы рефлексиялық тәжірибемен таныстығын танытады. Және мұндай түстердегі психологиялық көріністердің адам айтқысыз ақиқатқа жақындығы, әрбір ұсақ бөлшегіне, деталына дейін анықтығы, толыққандылығы, өте нәзіктікпен нақышталуы көркем шығармадағы өмір шындығымен өзектес өрбуі кісіні таңғалдырады. Жазушы кейіпкерінің осынау ала құйын көңіл-күйін бір жерге тұрақтай алмаған сан алуан сезім сергелдеңі арқылы айшықтайды:

«Жоқ, қалқам!.. Бұрын періштеге мінуші едік, бұл күнде ол бишаралар қартайды. Өз бастарын әрең-әрең гана алып жүр... Мынау ракета - күнге ұшырған совет ракетасы емес пе, жолшыбай ұстап ап, өлген кісіні таситын қып қойды.»

...Ракетаға бұлар да мінді, о да сусылдап ала жөнелді. Іші қандай тамаша: алтын жалатқан, жарқ-жұрқ етеді. Көзің тоймайды: ең ақыры орындығына дейін гауһар тастан жасалған. Жердің әсерінен шыққан соң адам салмағын жоғалтып, шыбындай шыр көбелек айналады деуші ме еді?

Шешесінің:

«Ал, көзіңді жұм, кәзір күнге қонамыз!» - деуі-ақ мұң екен, бірдеңе сарт ете түсіп, жарқ етті» [4, 108].

Жаман түс көріп жантәсілім бола жаздаған Дәмеш түсінен шошынып оянды.

Роман оқиғасы осы түспен іштей тұтасып жатыр. Және түс кейіпкердің (Дәмештің) сол сәттегі жағдайынан да жан-жақты хабар береді. Түс мұнда характерлік қызмет атқарып тұр. Осы орайда әдебиетші ғалым Ж.М.Степаньянның мына сөзі біздің ойымызды нақтылай түсетіндей: «Түстер қандай нақты қызмет атқарса да қашан да шығарманың негізгі ой-толғамын тікелей немесе жанама түрде бейнелейді, бұл дегеніміз – пафос. Бір қарағанда ғана түс кенет пайда болатын сияқты, ал іс жүзінде міндетті түрде шығарманың көркемдік жаратылысынан табиғи түрде туындап, жасалған характерлердің ішкі логикасымен, сюжеттік механизмімен, т.с.с. етене қабысып, сабақтасып жатады», - дейді.

«Дәмеш түсіне таңданып, жалғыз өзі жатып сақ-сақ күлді. Тыстан оралған Асқар қарындасының күлкісін естіп, есінен ауысқан ба деп шошып, бажсырая қарайды.

- Ағатай, мен бір қызық түс көрдім!.. Новелла!..

Асқар «уһ!» деп енді демін алғандай:

- Түс? Зәремді алғаның... - Бұл сөздің артында не тұрғанын Дәмеш те сезеді.

- Түсте өлген адамды көрсе не болады?

- Қазақ «ауа райы өзгереді» дейді» [4, 108].

Жазушы кейіпкердің көрген түсіне көркемдік-эстетикалық, әлеуметтік-философиялық жүк артып қояды. Көрген түс арқылы қаламгер ақыл айтпайды, кеңес бермейді, жол да сілтемейді. Тек тұспалдап, ой толғайды.

«- Жақсы, ракетаға мініп күнге жетсе ше?

- Бұл – түстегі жаңалық. Бұрынғы түстер тізімінде ракета деген болмайтын. Биікке ұшу, әсіресе, күнді көру, ол – бақыт. Жазылып, арманыңа жетесің!»[4, 108]

Қарап отырсақ, қаламгерлер түс көру тәсілінің ғасырлар бойы қалыптасқан дәстүрлі түрін оңды-солды қолдана бермеген. Түстің дәстүрлі символикасы шығарманың сынын кетіретінін жақсы сезінген. Түс тәсіліне тән түрлік, мазмұндық, құрылымдық құбылыс – қасиеттерді табиғат жаратылысымен жаза білу де үлкен шеберлікті қажет етеді.

Жазушылар түс көруді қалай ойнатып, ой айтамын десе де келе беретін еркіндігін, мол мүмкіндігін асқан талғампаздықпен пайымдап, терең білімдарлықпен, хас қаламгерлік қуатпен қолдана білген. Олардың көбіне өмір шындығына сүйене отырып жазғандығы, кейіпкерінің көңіл-күйін, сезімін жеткізуге қолданғандығы байқалады.

Демек, көркем әдебиет өмір материалын талғамсыз ала бермейтіні секілді, адамның мұндай психологиялық күйін де талғамсыз суреттемеуі тиіс. Оған белгілі көркемдік-эстетикалық, философиялық мағына сыйғызуы тиіс.

Біздің ойымызша, бұл жазушылардың қайсысы болмасын төл әдебиетімізде түс көру тәсілін түрлендіріп, көркемдік биік санаға, жоғары сапаға көтере білген суреткерлік шеберлігі мол кең ауқымды таланттарын танытты.

Сонымен, сөзімізді түйіндесек, біздің төл әдебиетімізде түс көру тәсілінің ғасырларға ұласқан ұлан-ғайыр бай тәжірибесі, өзіндік дәстүрі бар. Және оны қолданудағы әр жазушының өзіндік қолтаңбасы, жаңалығы да жеткілікті деп ойлаймыз.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Пірәлиева Г.Ж. Түс көру табиғаты оның көркем әдебиеттегі рөлі. – Алматы, 2004. – 189 б.

2 Аймауытов Ж. Жан жүйесі. Оқу құралы. – Алматы: Ғылым, 1995. – 189 б.

3 Леви В. Охота за мыслью. – М., Молодая гвардия, 1971. – 224 с.

4 Пірәлиева Г.Ж. Көркем прозадағы психологизмнің кейбір мәселелері. – Алматы: Алаш, 2003. – 328 б.

Резюме

Основное содержание исследования составляет анализ романа З. Шашкина «Доктор Дарханов», в котором значительное внимание уделяется анализу литературного приема сновидения. Сны помогают принять правильные решения и отражают взгляды героев на окружающие события. В данной статье предпринята попытка раскрыть и разъяснить толкование снов героев писателем, способы передачи психологического мира, их внутренние переживания.

Resume

The main content of this research is the analysis of the novel by Z. Shashkin «Doctor Darkhanov» in which considerable attention is paid to the analysis of the literary perception of dreams. Dreams help make the right decisions and reflect the views of the characters of the surrounding events. This article represents an attempt to uncover and clarify the interpretation by the writer of dreams of his characters, modes of transmission of the psychological world, their inner feelings.

МҰХТАР МАҒАУИН ЖӘНЕ ҰЛТТЫҚ ТӘРБИЕ

Ж.А. РҮСТЕМОВА

филология ғылымдарының кандидаты, доцент

Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті

А.С. СҮЛЕЙМЕНОВА

магистрант

Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті

Аннотация

Мақалада жазушы Мұхтар Мағауиннің туындыларындағы ұлттық сипатымен ерекшеленетін кейіпкерлердің бейнесін ашатын көркемдік тәсілдер қарастырылып, көркем бейне ұлттық тәрбие контексінде пайымдалады. Сондай-ақ, ұлттық тәрбие мәселесі әдет-ғұрып, салт-дәстүр, кейіпкер дүниетанымы мен психологиясы аспектілерінде кеңінен талданады. Дүниені ұлттық түсінікпен қабылдаудың ұлттық тәрбиеге байланыстылығы жазушының қазақ халқының дүниетанымы мен мінез-болмысын айқындайтын шығармалары негізінде дәлелденеді.

Түйін сөдер: тәрбие, ұлттық тәрбие, ұрпақ, жеті ата, бала, ата тәрбиесі, туған жер.

Тәрбие – халықтың ғасырлар бойы жинақтап, іріктеп алған озық тәжірибесі мен ізгі қасиеттерін бойына сіңіру, өмірге деген көзқарасын және соған сай мінез-құлқын қалыптастыру. Тәрбиенің негізгі мақсаты – дені сау, ұлттық сана-сезімі оянған, рухани ойлау дәрежесі биік, мәдениетті, парасатты, ар-ожданы мол, еңбекқор, іскер, бойында басқа да игі қасиеттер қалыптасқан адамды тәрбиелеу. Бұл қоғамға қандай адам тәрбиелеп, өсіру керек деген сауалға толыққанды түсінік береді. Осы жерде ұлттық ерекшеліктерді меңгеру үшін, ең алдымен, ұлттық сана-сезімнің басым болуы керек екендігін баса айта кету керек. Яғни, бүгінде қоғам алдында ұлттық сана-сезімі оянған, қалыптасқан, ұлт дегеннің не екенін сезінетін азаматтарды тәрбиелеу міндеті тұр. Бұл жөнінде белгілі тарихшы-ғалым Қойшығара Салғараұлы «Ұлттық сана деген абстракт ұғым емес, ол – ұлт тірлігінің тұрмыстық көрінісі, былайша айтқанда, сол ұлтты құрайтын халықтың бүкіл ғұмынамасының, әдет-ғұрпының, салт-дәстүрінің, әдебиеті мен мәдениетінің, өнерінің, тұрмыс-тіршілігінің тарихын білу дәрежесін, яғни халықтық өзін-өзі жете танып, түсінуі. Ұлттық сана ұлттық дүниетанымға негізделеді. Ал ұлттық дүниетаным дұрыс таным-түсінік арқылы өріс жайып, ұлттық дәстүр арқылы өз болмысын танытады», - дейді [1, 58].

Демек, ұлттық сана-сезімді ояту үшін халықтық дәстүрді, әдебиеті мен мәдениетін, өнерін келер ұрпаққа дұрыс түсіндіре алу, жеткізу, үйрету керек. Жастардың ұлттық дүниетанымын халықтық ерекше қасиеттері арқылы кеңейтіп тәрбиелеу, оны әрі қарай дәстүрге айналдыру бүгінгі күннің еншісінде.

Бұл ретте адам тәрбелеуші бірден-бір құрал – көркем әдебиеттің алар орны бөлек. Әдебиетіміздегі бітімі бөлек тұлға, ұлттық рух, ұлттық сана, ұлттық тәрбие мәселелері жайында үзбей қалам тартып жүрген суреткер – М.Мағауин.

М.Мағауин көптеген туындыларында ұлттық тәрбиенің озық үлгілерін көрсетеді. Ол не туралы жазса да, қандай тақырыпқа қалам тартса да негізгі түйіні қазақ тағдыры, ұлттық болмыс, бабалар өнегесі, ұрпақ болашағы, тіл мен діл жайындағы ойларға барып тіреледі. Мұхтар Мағауиннің «Құлаққа талас» әңгімесі 1990 жылы жазылған. Бұл «Доңыз жылғы балалық» деп аталатын әңгімелер цикліне енгізілген. Бұл кезде Мұхтар Мағауиннің жасы елуде. Жазушы бұл шығарманы өз балалық шағынан естелік ретінде жазған болуы керек. Автор өзінің неше жаста екенін көрсетпейді. Алайда соғыстың соңғы жылы болу керек. Салқын күз екенін атайды. Бұл Мағауиннің 5 жасқа толар-толмас кезі. Әңгімеде төрт-бес жасар баланың өзімшілдік, қыңыр мінезі әшкереленген деген ой тууы мүмкін. Себебі, Әскержан өзіне берілген шұнақ құлақты алмай, Мадиярдың бүтін құлағына таласады. Мадияр да атасының: «Мадияртай, сенің ақылың көп қой. Бере салшы қолыңдағы құлақты. Тіл же. Содан соң жілік аласың» деген сөзіне көнбей, ол да қырсығып бермей қойды. Ақыры екеуі де ашуланып, не құлақты алмай, тілге де, бүйрекке де қарамай аш қалды. Шығарманың соңында жазушы өз пайымын келтірмегенде, оқырман қауым: «Осындай кесел мінездің кесірінен екеуі де еншілерінен айырылды» деп ой қорытуы мүмкін еді. Алайда қаламгердің соңғы айтары ойлантарлық: «Құлақ – құрмет белгісі. Дастарқан басындағы, сол үйдегі ең сыйлы адамдарға тартылады. Қазақта ең сыйлы адам – бала. Ал баланың бәрі бірдей, бәрі тең. Әскержан теңдік үшін, әділдік үшін таласыпты» [2, 200].

Баладан қымбат, баладан сыйлы қазақ ұғымында ешкім жоқ. Мұны Тұрсын Жұртбайдың мына сөздері дәлелдейді: «Жалған дүниедегі тірі пенденің жұбанышы не? Төрт құбыласы тең адамның да түбінде бір жантәсілім сәтке келіп, жаны алқымға тығылған қасым шақтағы үміті: бірінші – бақидың мәңгілігі мен рухыңды өлтірмейтін Алла есімі де, екіншісі – соңында қалып бара жатқан мына пәни дүниедегі жұбанышы – нәресте. Бойыңдағы ыстық қаныңды құйып, тамырыңды иітіп, өзің жан берген балаң» [3, 273].

М.Мағауин 1990 жылы балалық шағынан естелік ретінде бірнеше әңгіме жазған. Мәселен: «Тассудан өткен қашқындар»,

«Құлаққа талас», «Абақтыда өлген Уан атам», «Пұркоралдың көк аты», «Климмен күрес». Бұл әңгемелерде оқиғаны автор бірінші жақтан баяндайды және өз есімін Мадияр деп береді. Біздің білуімізше, Мадияр – М.Мағауиннің кенже ұлы. Мағауин не себепті әңгімелерін Мадиярдың атынан баяндайды деген сауалға қаламгердің «Мен» ғұмырнамалық хамсаның жауап іздедік. «Бүгіннен біраз бұрын, қаламым жүріп, жұлдызым жанып тұрған кезде, 1989 жылы кенже ұлым Мадияр баяғы менің жасым – он бірге келіпті. Менің сол кезден қалған жалғыз суретім бар еді, аумайды. Мәселе онда емес, бала болған соң әкесіне тартады. Мен керісінше, балама қарап отырып, өзімді көрдім» [4, 27]- дейді қаламгер.

Қазақ халқы атам заманнан бері үйдің кенжесін өзге баладан ерекше көрген. Халық ауыз ертегісі «Ер Төстікте» Байназар: «Тоғыз ұлым – бір төбе, Төстігім – бір төбе» деп кенже баласын артық көреді. Қазақ отбасында кенже ұл – қара шаңырақ иесі. Қазақта кенже ұл ерекше мейіріммен өседі. Оған бала күнінен «Шаңырақтың иесі» деген ұғымды құлағына құйып өсіреді. Атадан қалған ұяның жылылығын ұстау шаңырақ иесі – кенже балаға жүктелер міндет. Оған берілетін тәрбие де ерекше. Отбасының ұйытқысы болатын да сол кенже бала. Қара шаңырақтың іргесінің берік болуы тікелей «кенже балаға» байланысты. Қара шаңырақ – үлкен үй, ата-ананың үйі. Әдетте, қара шаңыраққа отбасының балалары, туыстары жиналады. Шаңырақ пен ондағы әрбір құндылық кенже баланың арқасында өз жалғастығын үзбейді.

М.Мағауин «Мен» ғұмырнамалық хамсасында өзінің кіндік қаны тамып, сәбилік, балалық шағы өткен туған жеріне дәл осы кенжесі Мадиярды әкеліп аралатқанын баяндайды. «Жазда мен туған нүкте – бес атамның сүйегі жатқан бәсіре мекеніміз Көпбейітке – осыдан тура бір ғасыр және үш жыл бұрын менің бабам Құрымбайдың арнайы шақыруымен жаз жайлауға ұлы Абай келіп қонған, атақты «Жаз» өлеңін шығарған, ерен ой, тың тыныс тапқан, біздің шаңыраққа батасын берген, қазір мен көрген кездің өзімен салыстырғанда біршама тозса да сынынан айырылмаған қасиетті жұртыма алып бардым. Қалың тоғайлы өзен, екі өңірі көк шалғын, қырат беті қау көде. Арғы қабақ – қаптаған тас бейіт, бергі қабақ – біздің қыстау. Міне, мынау – атаңның қыстауы дедім. Жартасты биік қабақ басына салынған алты бөлмеде, қой қора, шошала, тағы басқа шағын жайлардан құралған, ескі мекеннің іргесі ғана жатыр. Міне, осы үйде, 1918 жылдан 19-жылға қараған қыста болса керек, өзіңнің Міржақып атаң бастаған алаш зиялыларының үлкен бір тобы бой тасалап, Орынбордағы Ахмет атаңнан хабар күтіп қырық күн жатыпты... Ол ұзақ әңгіме, кейін айтам. Ал мына ортаңғы бөлмеде мен туыппын» [4, 27]. Ғалым Халел Арғынбаев «Қазақ отбасы» атты кітабында: «Қазақ халқының тағы бір нақылы «ата балаға сыншы»

дейді. Әр әке өз балаларының жеке ерекшеліктерін, яғни қандай іске, өнерге бейімділігін ерте аңғарып, шамасы келгенше әрқайсысының бойындағы табиғи қасиетін дамытуға тырысатын. Парасатты әке балаларына ата-бабаларының іс-әрекетін, үлгі боларлық өнерін айтып, ағайынның туыстық, жақындық қатынастарын түсіндіріп отыруды өзінің парызы деп біледі. Балаларын да осыған баулып, әркім өзінің ата-тегі туралы әңгімелеуді оның өнегелі жақтарын уағыздауды дұрыс деп біледі» деген [5, 69]. Демек, М.Мағауиннің бұл әрекетінен, ұлына айтқан әңгімесінен парасатты әке, ұлтының ата дәстүрін бойына жинаған және оны ұрпағына дарыта білген азамат деп білеміз. Жалпы, отбасындағы ұл тәрбиесінде әке мен атаның рөлі ерекше. Әке – отбасының басшысы, отбасы мүшелерінің тірегі, асырап сақтаушысы, қамқоршысы. Өйткені, әкенің мінез-кұлқы, өзгелермен қарым-қатынасы, өнер-білімі – ұл баланың көз алдындағы үлгі-өнеге алатын, соған қарап өсетін нысанасы. Қазақта біреудің баласы жақсы, өнегелі азамат болса, оның атасы жақсы кісі еді, өнегелі жерден шыққан ғой – деп мадақтайтыны сондықтан. «Әкеге қарап ұл өседі, шешеге қарап қыз өседі», «Әке – бәйтерек, бала – жапырақ», «Жас – кәрінің көзі, кәрі – жастың тезі», «Ата – балаға сыншы» деген мақалдар да осы пікірді халықтың қуаттауынан туған.

Аталары балалары мен немерелеріне ертегі, аңыз-әңгіме, мақал-мәтелдер айтып беріп, шешендікке, тапқырлыққа тәрбиелеген. Мысалы, А. Құнанбаев, Ш. Уәлиханов, Ы. Алтынсарин, М. Әуезов сияқты ақын-жазушылардың немесе Төле би, Қаз дауысты Қазыбек би, Әйтеке тәрізді би-шешендердің жастайынан елдің салт-дәстүрлері мен заңдарын, аңыз-әңгіме мен өлең-жыр, мақал-мәтелдерін жаттап, жадында сақтап, көп білуі – әкелері мен аталарының әсері екені сөзсіз. Тұрсын Жұртбай да отбасында әкенің беделі қалпына келмей бала тәрбиесі түзелмейтінін жоғарыда аталған еңбегінде айтады.

Қаламгер «Менінде»: «Аруақтарға құран бағыштаған соң, Бақанас өзенін қос бүйірден қыса келе, шатқалға айналатын, Қос Босаға аталатын екі биікке де шықтық. Қай тастың қалай жатқанына дейін білем. Қас таста, қай түкпірде қандай белгілер бар – ол да мен ашқан құпия. Міне, мынау – киік, мынау – таутеке, арқар. Мынау – ешбір хатқа түспеген түсініксіз таңбалар. Тағы бір тұста – бедерлі, бес-алты жол көне жазу тұр, мен қайыра көрмегелі ... отыз бес ... отыз сегіз жыл, қоян аулап жүргенде тауып едім, мен бұрын айттым ба, он жасымнан мылтық аттым, сонда кездейсоқ үстінен түсіп едім, кейін, ескілікті таныған, ересек кезімде бара алмай-ақ қойдым, бұл жолы да бара алмаспыз...» [4, 27]. Осылайша Мағауин балалық шағы өткен туған топырағының әр бедерін есіне алады. Кейін жадында жатталып қалған бұл суреттерді көптеген туындыларына арқау етеді.

«Мынау – қоршалап аң аулау көрінісі. Мынау – садақ, мынау – атты аламан. Тағы бір жалпақ жартаста қос ат жеккен әскери арба бар. Міне! Біреу емес, екеу. Жарым дүниеге өктемдік жүргізген тоқсан тоғызыншы бабанның ерлік шежіресі. Менің қасіретімнің куәсі. Осы жерде көп отыратын едім, қайғыланып, мұңданып отыратын едім, талай рет жылаған да шығармын... «Балам – дедім, – үлкен жігіт боласың, еліңнің азаматы боласың, сол кезде осылай, өз ұлыңды алып кел, айт, көрсет... Мүмкін мен баяғы он бір-он екі жастағы кейпімде алдарыңнан шығармын...» - дедім» [4, 28]. Суреткердің ұлына айтқан сөзі, әкенің балаға берген өсиеті іспеттес.

Сонымен қоса қаламгер «Меннің» екінші кітабын «Қия жолдар немесе ғылымдағы машақат» роман-естелігінің алғы сөзінде «Біздің әулеттің кара шаңырақ иесі – кенже ұл Мадиярға арнадым» - дейді. Осы бір сөзбен әке кенже ұлға үлкен үміт артатынын аңғартады.

Мұхтар Мағауин ең алдымен атасы мен әжесінің тәрбиесін көрген. М. Мағауиннің өміріндегі атасының орны бір бөлек. Атасының айтқан нақыл сөздерін, тәрбие әдістерін қаламгер шығармаларында келтіріп отырады. М. Мағауиннің сыныптасы, жазушы Төлек Тілеуханов бір берген сұхбатында болашақ жазушының балалық шағы туралы былайша сыр шертеді: «Мұхтардың әкесі Мұқан соғыста жау қолына тұтқынға түсіп, ұсталып кеткен. Мұхтар атадан жалғыз. Қазақы дәстүр бойынша тұңғыш немере шал-кемпірдің баласы болады емес пе?! Мұхтар да атасының баласы болды. Мағауия ескіше сауаты бар, әңгімешіл, көкірегі ояу кісі еді. Мұхтар атасының аузымен ескі қисса-дастандарды, батырлар жырын жаттап өсті. Қазақтың қай жырын сұрасаң да, мүдірмей айтып беретін...». Бұл деректерді Қабдеш Жұмаділов те «Бітімі бөлек қаламгер» мақаласында атап көрсеткен: «Жазушының бұлайша ерте қанаттануына сенімді себептер бар. Мағауиннің туған жері – бұл күнде әдебиетіміздің Меккесіне айналған Абай ауылымен қоныстас Бақанас бойы, шежірелі Шыңғыс тауының күнгейі. Қашан мектеп бітіріп, алыс астанаға аттанғанша, қазақтың көне көз қарияларының бірі, атақты атбегі Мағауия ақсақалдың тәрбиесінде өскен зерделі баланың естіген-білгені, сүтпен бітіп, сүйекке сіңген дүниесі аз болмаса керек» [6, 319]. «Абақтыда өлген Уан атам» әңгімесінде атасының немересін кіші жастан бастап аңшылыққа, саятшылыққа баулығанын көреміз. Мағауин өзі де он жасынан мылтық атқанын шығармаларында бірнеше рет айтқан. «Ес білер-білместен-ақ атам менімен үлкен кісіше сөйлесетін»- дейді [2, 203] автор бұл туындысында. Бұл да ұлттық тәрбиеде бұрыннан бар тәлім. Бұған халқымыздың «Балаңды бес жасқа дейін хандай көтер, Он бес жасқа дейін құлдай жұмса, Он бестен ары онымен досыңдай ақылдас», «Алты жасар бала алыстан келгенде, Алпыстағы ақсақал сәлем берер» мақалдары куә.

Жеті атасын білу – қазақ халқының дәстүрлі салт-санасында ата-тектің жалғасуын реттейтін қасиет. Осыған байланысты ежелден бері қазақ халқында өзінің жеті атасын білуі әрбір азаматтың борышы болып саналады. Сонымен бірге бұл – ата-ана үшін отбасылық үлгі-өнегенің әліппесі. Тек ата-анасынан жастай айырылған жетімдер ғана мұндай тәрбиеден мақұрым қалатын. «Жеті атасын білмеген жетімдіктің белгісі» деген сөз де осыдан шыққан болса керек.

Жеті аталық рулық жүйенің маңызы мен мәні, қоғамдық рөлі мен өнімі жайлы «Қазақ ұлттық энциклопедиясында» былай делінген: «...өз ата-бабасын жеті атасына дейін білу әрбір қазақ азаматы үшін міндет болған. Мұның өзі қазақтардың этноерекшеліктерін танытуда. Бұл жеті аталық жүйе ел басынан өткен қиын-қыстау кездерде тегінен көз жазып қалмауына және басқа халықтармен ассимиляцияға түсіп кетпеуіне себепші болды. Жеті ата мен ру шежіресін білу көшпелі қоғамда өмір сүрген халықтар үшін өмірлік қажеттілік еді. Жеті атадан үш жүзге дейінгі біртұтас туыскандық бітім бірнеше ғасырлар бойы «қазақ халқы бір атаның баласы, бір тамырдан тараған» деген ұстанымды орнықтырған. Жеті атасын тарата білу арқылы әркім көрші рулармен байланысын білетін. Сөйтіп бүкіл қазақтың біте қайнасқан туыстығына көзі жеткен. ...Жеті атасын, руын, жүзін білген соң, қазақтар туған жерінің кез келген шалғайында өзін туыскандарының ортасында жүрген алып бір отбасының мүшесіндей сезінетін. Нәтижесінде, үлкен бір отбасы секілді ұлттың біртұтас зердесі қалыптасты. Жер басып жүргендер ғана емес, жадында сақталған баяғы ата-бабасы да тірілердің санасында тірілгендей, жалғасын тапқан. Жеті аталық ұстаным бүкіл халықтың бойында еш мәжбүрлеусіз, мейлінше тегеуірінді рухани бірлік сезімін терең сіндіреді. Ол – этнотуыстықтың қуатты, арқаулы темір қазығы болды» [5, 59]. Халық жадында берік сақталған жеті аталық ұстанымның ұлт болып ұйысуымызға, ұлттық құндылықтарымызды сақтап оны дамытуымызға әсері мол болды. Сол себепті балаға жеті атасын жаттату ата-ана міндетінің бірі және бірегей болып табылатын. М.Мағауиннің жоғарыда аталған әңгімесінде де бұл дәстүр айқын көрінген: «Мен тілім шығар-шықпастан жеті атамды жаттап алғам. «Жеті атасын білмеген – жетімдіктің салдары». Жетімді кеміту емес, баласына шыққан тегін үйретпеген әкені жоққа санау. Өйткені, «Жеті атасын білген ер – жеті жұрттың қамын жер!». Сондықтан да біліп алғам. Мадияр – Мадиярдың әкесі... атасы – Мағаш, Мағаштың әкесі – Құрымбай, Құрымбайдың әкесі – Бітен, Бітеннің әкесі – Жанақ, Жанақтың әкесі – Есенбай, Есенбайдың әкесі – Жанбай, Жанбайдың әкесі – Қожакемді... Жеті ме, сегіз бе? Одан арғы жағын да білемін» [2, 207].

«Қант пен ірімшік» әңгімесі де «Доңыз жылғы балалық» цикліне енгізілген. Бұл шығарма ұлттық құндылықтың жаһандану дәуіріне орай артта қалып бара жатқандығын айғақтайды. Ұлттық тағамымыз ірімшіктің қазіргі заман талабына орай қантқа бәсекелес бола алмай, артта қалған ас ретінде бағалануына автор қынжылады. «Қой сауып, құрт қайнатқан деген не? Ол – феодализмнің қалдығы, ол – надандық. Ал қант деген – ол қант деген – мәдениет! Қант деген ол – социализм»[2, 228] деген сөзді сол кездің шолақ белсендісінің аузына салады. Сөйтіп суреткер осындай ащы мысқылмен оқырман санасына ой салады.

М. Мағауиннің бала тәрбиесіне аса көп көңіл бөлгендігін тәуелсіздік жылдары жазылған, бір-бірімен тақырыптық тұрғыда байланысқан «Қылмыс» және «Подонок» әңгімелерінен көреміз. Қаламгердің қай шығармасын алсақ та, оның ұлт мүддесін жеке бас бақытынан жоғары қоятыны бірден байқалып тұрады. «Қылмыс» әңгімесінен ұлтшыл азамат, болашақтан үміті бар ғалым Алпамыстың өз өлімімен екі үлкен «қылмыс» жасайды, бірі – бойындағы ерекше дарыны – табиғаттың тегін сыйы емес, қарызға берген аманатын өз бетінше зая қолдануы, қажетсіз тәуекел мен орынсыз қатерге байлауы, екіншісі – өз қанынан жаралған жалғыз баласы, ұрпағына өз анасының сүтімен, атасының сөзімен дарыған ұлттық тәрбие, сана бере алмағаны. Автор Алпамыстың қылмысының нәтижесінде «Қазақ рухы, оның тарихи-танымдық санасы қырық жылда оналмас соққыға жығылғанын», екіншісінің салдарынан ұлтына жау, жұртына дау, ертеңгі күні өз ұлтының тарихын, тілін, ділін жоққа шығарған «Подонокты» дүниеге әкелгенін, әкелгеннен бұрын тәрбиелей алмағанын қайсар сөзбен суреттейді және екіншісін «Алпамыстың өзі жасамағанмен, жол ашып кеткен ең үлкен қылмысы»- деп [7, 215] бағалайды.

М. Мағауиннің «Жармақ» романының негізгі көтеретін проблемасы – өз ұлтын сүйер, «толық адам» тәрбиелеу.

«Егер бір адам ұлттық рухынан айрылса, ол – сор, ал бүкіл ұлт рухынан айрылса, ол – қасірет», - дейді Шерхан Мұртаза бір сұхбатында. «Жармақ» романы да осыны айтады. М. Мағауин өз заманының «Жармағын» жазды. Ұлттық тәрбиені бойына бесіктен сіңірмеген боркеміктердің барлығы дерлік – жармақтар. Ондай ұрпақтың ұлт мұңын жоқтауға намысы да, өресі де жетпейді. Қазақы дәстүрге, білімге толы жан денені рухтандыратынын кезінде кеменгер Абай да айтқан. «Толық адам» дейтіні де осы. Қазақы тәрбиеде «Бала бер, бала берме, сана бер» дейді. Рухтың санаға келіп тұрақ тебетіні – белгілі жайт. Рухтың тіні берік болмаса, саналы болмаса, ол ұрпақ – жармақ.

«Міне, қазақтың осы шемен шерін шебер тілімен көркем шығарма арқылы осылайша жазып берді. Ашына айтқанда, ауызы

кара қанға толатын Алаш зиялыларының саңлағы Мұхтар Мағауин «Жармақты» осылайша өмірге алып келді. Әдет-ғұрып, салт-сана, тарих, әдебиет өнеріндегі жанышталып, тапталған ұлттық рухты проза тілімен осылайша шебер жеткізіп берді» [8, 334-335].

Қаламгердің «Аласапыран» роман дилогиясы, тіпті, ұлттық тәрбиенің сан түрлі мысалдарына тұнып тұр. Бұл мәселені жазушы Нұрқасым Қазыбеков «Суреткер биігі» мақаласында жан-жақты зерттеген: «Осы уақытқа дейін азды-көпті оқыған қазақ совет әдебиетінің төл тума кітаптарын үш топқа бөлер едім. Біріншісі – әлі сен естіп, білмеген нәрселеріңді айтып, оқытып отыратын; екіншісі – сол солай дегізіп, өзінді бұлтартпай мойындатып отыратын; үшіншісі – миыңды ашытып, қан қысымыңды көтеретін. «Аласапыранның» әлгі айтылған бірінші топқа жатары даусыз. Өйткені ол оқушысын тарих арқылы тәрбиелеп, оқытып отырады екен. Қысқасы қадам басқан сайын, не атам заманда тарих қойнауына сіңіп кеткен халқыңның бір жақсы салты; Қадау-қадау тарихи тұлғалардың өздеріне ғана тән нақты сипаттары мен мінез-құлқы, заманына лайық ұғым, өмірге көзқарасы ... баяу жылжып өтіп отырады. Автор бұл тарихи фактілерді жай ғана тізе бермей, солар арқылы ауық-ауық ғибратты ой түйіп, оны бүгінгі өмірімізге жанастыра келіп, болашақты меңзейді» [9, 87].

Қашанда да, қай заманда да, қандай халықтың болмасын, оның тұрмыс-тіршілігінде салты басты рөл атқарған. Бүгін де солай. Роман дилогияда қазақ халқының бала тәрбиесіне қатысты ой-тұжырымдары, салт-санасы шебер тілмен портреттер, диалогтер арқылы берілген.

«Жеке адамның портретін жасағанда да ата салтқа сүйенеді. Айдар қою, тұлым, кекіл қою салты қазақта күні кешеге дейін болды. Дәл биыл сексенге келіп отырған әкемді жеңгелерінің «Кекілдім» дейтінін мен өз құлағыммен естіп өстім. Ендеше шашты тақырлатып қырып тастау – мұсылман рәсімімен кейін келген ақиқат. Елшілердің құрамын: «Мұсылман рәсіміне түскен тақыр бастардан гөрі, ата салтын бұза қоймаған қос өрім, үш өрім тұлымдылар мен бітеу өрілген айдарлылар көбірек», - деп таныстыруы да содан»- деп таныстыруы да содан [9, 89].

Бұған тағы бір дәлел Ораз-Мұхамедтің інісі, Одан сұлтанның екінші әйелі – Шүйім-ханымнан туған Көшек сұлтанның портреті: «Сәлден соң есіктен жасы жеті-сегіздер шамасындағы, жайнаң қаққан кішкентай сары ұл келіп кірді. Аузына су толтырып алғандай, ұрты томпақ, беті жалпақ. Тақыр қырылған басы күнге күйген қара құйқа, екі шекесіндегі жалбыраған қысқа тұлым да күнге қурағандай қоңыр күлгін. Жасыл, мысық көздері күлімдеп, тәмпіш танауын бір тартып қойды да, иіс иіскегендей сәл бөгелді. Содан соң дастарқаннан

карғып өтіп, Ораз-Мұхаммед пен Ай-Шешектің арасына топ етіп отыра кетті» [10, 36].

Сонымен қатар Ораз-Мұхаммедтің інісіне айтқан ақылы сұлтан тәрбесінің өзгешелігін, сұлтанның ортада өзін қалай ұстау қажеттілігін аңғартады. Автор мұны ағасы мен інісінің арасындағы диалогтер арқылы шебер жеткізген:

«- Сұлтанның жалаң аяқ жүруі жарамайды, - деді Ораз-Мұхаммед Көшектің қара табан болған, жарылып кеткен аяғына қарап.

- Ыстық. Кісілер келе жатқанда киіп алам ғой.

- Мынауың не? Дабы көйлек, кенеп шалбар...

- Шалбарым бар, - деді Көшек. – Екеу. Бұқар мақпалы. Көйлек те... көп. Кеше ғана біреуін жырттым. Содан соң Асыл-ханым тәтем осыны кигізіп қойды. Бұл түріңмен ордаға кісі келгенде жалаңаш отырасың дейді. Түркістан мен Сауранды алған соң күніне екеуден және ылғи жібектен киесің деді тағы.

- Жарайды, - деді Ораз-Мұхаммед. – Ер – кебенек ішінде танылады» [10, 37].

Бұл диалогтен Ораз-Мұхаммедтің інісіне көрсеткен ағалық тәрбиесі, жеті-сегіз жастағы бала болса да, жай баладан өзгешелігін, сұлтан екенін есіне салады, сұлтанның киім-киісі, жүріс-тұрысына мән берілетінін астарлап жеткізеді. Осы кезде тағы да баланың кісілерге ұшына түйе құмалағы қадалған ши оқ атып жүрген бұзықтығын сұлтанға жараспайтын, жат қылық екенін байыппен түсіндіреді:

«- Торғай атқаның жөн. Бірақ сен кісі де атып жүрсің ғой.

- Аламан атаулының бәрі кісі атады, - деді бала.

- Жауды атады. Жауды ату керек. Ал сен мені аттың ғой. Сен – мені атасың, содан соң мен барып хан ағаны... жоқ, Әз-әжеңді атсам... не болады?

- Ши оқтан кісі өлмейді, - деді бала төмен қарап.

- Өледі, - деді Ораз-Мұхаммед. – Қазір сен маған ши оқ аттың. Ертең үлкен жігіт болғанда кәдімгі кез оқтың өзін атасың. Осы бастан жаман үйренсең, әрине. Ақылың аз болса.

- Момын-Сары сұлтанның ақылы көп, - деді Ай-Шешек.

- Мен көкем сияқты батыр болам! – деді Көшек.

- Батыр болу үшін ең алдымен ақыл керек, - деді Ай-Шешек» [10, 37].

Шағын эпизодта ұлттық салт-дәстүр, таным-тәрбие тұнып тұр. Баламен дұрыс сөйлесу әдебі айқын көрініс тапқан, яғни «Баланы бастан...» деп болмашы ғана бұзықтығы ертеңгі күні немен аяқталары сыпайы сөзбен жеткізілген, керек жерінде мақтап та қою, бала болса да үлкен адаммен сөйлескендей сөйлесу, тіпті жаңадан келін болып түскен Ай-Шешектің Көшек сұлтанға ат тергеп «Момын-Сары сұлтан» дегеніннің өзінде тәрбиелік мән жатыр.

Қазақтың игі жақсылары жиылған жиындағы Сұлтанның баласы Көшектің мына бір портреті назар аударуға тұрарлық: «Көшек... сәби жүзінде ерекше бір қатаңдық бар, алдында қымызы жартылай ғана ішілген үлкен көк ала шара, тапжылмастан безірейіп отыр. Шатыр астындағы игі жақсыларға да, әудем жерде, көк шалғын үстінде «Айгөлек» ойнап асыр салып күресіп жүрген балалар жаққа да қарамайды. Кішкене пұт құдай сияқты» [10, 53]. Бұл – Ораз-Мұхамедтің Көшекке қарап отырып түйген ойы. Көшектің тентек те болса, ақылы бар бала екенін барлығы да мойындайтын. Оған романдағы мына жолдар дәлел: «Осы кіші шешеден туған жалғыз іні Көшек мүлде басқа анадан жаралғандай. Мінезі де, бітісі де бөлек. Бірде Шүйім-ханымның әлдебір ісіне кейіген әженің: «Ақылы аз, жатыры асыл шіркін!..» дегені бар» [10, 48]. Яғни, бұл қазақ ұғымындағы тектілік дегенді аңғартады.

Суреткер «Соңғы сөз» шығармасында былай дейді: «О, жаңа өспірім ұрпағым! Алаш ұраны бәрінен де жоғары! Туған халқыңның ұлттық мүддесі бәрінен биік! Кеуделеріңді көтеріңкі ұстандар. Бабалардың бар мұратын берік тұтыңдар. Байырғы мекен, байтақ қонысты сақтаңдар. Ынтымақ, мейірден айырылмаңдар. Аруақтың аманаты ұмытылмасын. Сонда мәңгілік салтанатқа жетесіңдер!» [2, 271]. Сонымен қорыта айтқанда, қаламгер Мұхтар Мағауин шығармашылығының негізгі түйіні – ұлттық құндылықтарымызды сақтау, оларды келер ұрпаққа сол күйінде жеткізу.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Кенжеахметұлы С. Жеті қазына. – 1- кітап. – Алматы: Ана тілі, 2005. – 136 б.
- 2 Мағауин М. Шығармалар жинағы. Әңгімелер. – Алматы: Жазушы, 2007. – 320 б.
- 3 Жұртбай Т. «Күйесің, жүрек...сүйесің...» (Абай: «Жан бостандығы» немесе рухани тәуелсіздік). – Алматы: Қайнар, 2009 ж. – 464 б.
- 4 Мағауин М. Мен: Роман-эссе. – Алматы: «САҚ» АҚ, 1998. – 585 б.
- 5 Арғынбаев Х. Қазақ отбасы (Қазақ отбасының кешегісі мен бүгінгісі жайындағы ғылыми зерттеу еңбек). – Алматы: Жалын, 2004. – 436 б.
- 6 Жұмаділов Қ. «Қалың елім, қазағым... – Алматы: Қазақстан баспа үйі, 2000. – 368 б.
- 7 Мағауин М. Шақан-шері. Роман, хикаят, әңгімелер. – Алматы: Атамұра, 2005. – 288 б.
- 8 Смағұлов Ж.Қ., Асан М. М. Мағауин және ұлттық рух // «Нарманбет Орманбетұлы және азатшыл Алаш әдебиеті» атты

республикалық ғылыми-практикалық конференция
материалдарының жинағы. – Қарағанды, 2009. – 508 б.

9 Сарбалаев Б. Сөзстан: Жас қаламгерлер кітапханасы. – Алматы: Жалын, 1986. – 192 б.

10 Мағауин М. Аласапыран. Тарихи роман. – Алматы: Жалын, 1981. – 384 б.

Резюме

Статья посвящена видению и решению актуальной проблемы национального воспитания в произведениях известного писателя Мухтара Мағауина. В статье рассматриваются художественные приемы, через которые раскрываются образы героев, отличающиеся национальным колоритом в произведениях писателя, где художественный образ создается в атмосфере национального воспитания. Также вопросы национального воспитания анализируются в аспектах показа обычаев, проявления мирозрения и психологии героев. Взаимосвязь восприятия мира посредством национального понимания вопросов воспитания доказывается на основе контекста произведений писателя, раскрывающего широкую натуру казахского народа.

Resume

The article is devoted to studying of an actual problem as the national education in the works of the famous writer Mukhtar Magauin. In the article art means which open the images of heroes which are allocated with national spirit in works of the writer, and the artistic image is argued in the context of national education are considered. Also, the question of national education is widely analyzed in the aspects of customs, outlooks and psychology of the hero. The interrelation of perception of the world through the national concept with national education is proved on the basis of the works of the writer revealing the opening outlook and nature of the Kazakh people.

Ш.МҰРТАЗАНЫҢ «АЙ МЕН АЙША» РОМАН-ДИЛОГИЯСЫНДА БЕЙНЕЛЕНГЕН ЗАМАН ШЫНДЫҒЫ

А.Б. ЖҰМАҒҰЛОВ

филология ғылымдарының кандидаты, доцент
Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті

А.К. ХҰСАНОВА

магистрант
Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті

Аннотация

Мақалада ХХ ғасырдың отызыншы, қырқыншы жылдардағы тоталитаризм мен шовинизм қазған ордың жар қабағында тұрған қазақ ауылы, кеңестік тоталитарлық жүйенің миллиондаған адам өмірін құрбандыққа қиған саясаты ұлт санасына ізін салып кеткені, қуғын-сүргін салдарынан ұлттың рухы тұншықтырылғаны, отбасы бірлігіне қарсы бағытталған саясаттың астарында үлкен мән жатқаны қарастырылады.

«Ай мен Айша» – өмірбаяндық романның жаңа үлгісін таныта келе, адамның қалыптасу мен қоғамның дамуын сабақтастыра суреттеуді алға тартады. Мұндағы адам тағдыры сұрқай заман шындығын, адам жан-дүниесін көркемдік тұрғыдан зерттей отырып, кейіпкер мінезін ашу арқылы оның адам ретіндегі болмысы жан-жақты талданады.

Түйін сөздер: қуғын-сүргін жылдары, тоталитарлық жүйе, сталиндік диктатура, ұлттық құндылық, дәуір шындығы, «халық жуы», асыра сілтеу, қазақ әйелі.

Ш. Мұртаза ұлттық әдебиетімізде өзіндік орны бар көрнекті қаламгер. Әдебиетіміздің барлық жанрында қалам тербеген жазушының тәуелсіздіктің алғашқы жылдары жазылып, оқырман назарына ұсынылған «Ай мен Айша» роман-эссесі жанрлық тұрғыдан мемуарлық шығармалар қатарына жатқызылады.

Роман қазақ ауылының ХХ ғасырдың отызыншы, қырқыншы жылдардағы ауыр жағдайы, әлсіз үміт жетегінде жүріп, тоталитаризм мен шовинизм қазған ордың жар қабағында тұрса да, құлап кетпей алысқанын суреттейді. Әлі ат жалын тартып үлгермеген жас бала қыл көпір үстінде жүргендей күй кешеді, әлі келсін келмесін жамандықтың жағасына жармасады, алысады, жұлысады, беріспеуге тырысады. Роман новелла секілді шағын-шағын әңгімелер

жүйесінен тұрады. Бас аяғы жинақы әңгімесінде бас кейіпкер Барсхан бастан кешкен, көрген-білгенін суреттейді.

Шығармада оқиғалар желісі шағын тақырыптарға бөлініп баяндалады. Бұл оқиғалардың барлығы жинақтала келіп тұтастай бір заманның бейнесін танытады. Роман «Сен қайдан келдің? – дегенде бір данышпан: – мен балалық елінен келдім, – деген екен» – деген сөздермен басталады. Жазушы романның «Жолашарында» «бала күнінде» көргенін, естігенін ортаға салғысы келгенін айтады. Ал, шығарманы бастан аяқ оқып шыққан кезде, бұл шығарманың идеялық-эстетикалық мән-мағынасы әлдеқайда кең де терең екеніне көз жеткізесің. Сол балалық еліне сапар шегіп, қасіреті мен қақтығысы көп кезеңге тап келген балалық шағын сөз етеді. Әкесі Мұртазаны «халық жауы» деген жаламен ұстап әкеткенде Барсхан бес жаста ғана еді. Міне, сол кезден бастап үлкен өмірмен бетпе-бет келу, басқа түскен қиындықтар, жетімектерін жетелеп, жарының қайғысын азалаған Айша ананың қасіреті мен қайраты романның өзегіне айналған. Соғыс уақытындағы тыл өмірінде еңбек еткен әйелдер бейнесі Айша образы арқылы бейнеленсе, тура осындай еңбек өтінде жүрген жас балалардың халі, жайы шығарманың бас кейіпкері Барсхан арқылы көрінеді.

«Ай мен Айша» романындағы атынан да белгілі, негізгі жүкті көтеріп тұрған тұлғалы да кесек мінездің бірі - Айша. Айша – басқалардан қарағанда шоқтығы биік көрінетін, мінезі, болмыс-бітімі әр қырынан жан-жақты суреттелетін образ. Айша туралы әңгімемізді осы романдағы автордың мынандай сөзімен сабақтасақ: «Адам өзі тозбайын десе де, жазмыштан озбайды екен. Тарпаң тағдыр табанына адамды бір салмасын. Бір салса, тас керең боп, айқайласаң да арызыңды есітпейді». Иә, Айша өмірі де алмағайып заманға тап келіп, тағдырдың тауқыметін тартудай-ақ тартты... [1].

«Түн ортасы болар, мен Айшаның айқайынан ояндым. Елегізген шынысыз шамның сәулесімен сорайып-сорайып бөтен біреулер көрінеді. Олар Мұртазаны итеріп-итеріп алдарына салып алып кетті. Айша айқайлап арттарынан шықты. Дірдек қағып мен де шықтым. Серейіп-серейіп үш-төрт адам сай жаққа қарай кетіп бара жатыр. Сайдағы көпір сықырлады. Айша сайдың қабағына дейін қалмай барып еді. Мұртазаның дауысын анық естідім:

- Қайт! Балалар қорқып қалады! – деді.

Түнгі аяз бұл дауысты қайталап шыққандай болды. Сықыр-сықыр дыбыс алыстап, Айшаның аяғының асты ғана қаршылдайды» [1, 10]. Аңырап қалған Айша кімнен көмек сұрарын білмей, аспандағы Айға мұңын шаққандай еді.

«Мен лезде есейіп шыға келдім. Енді мені қорғайтын әке жоқ екенін сұңғалылықпен сезіп қойған сияқты едім. Жаңа ғана жарқырап тұрған Ай бұлттың ішіне сүңгіп кетті де, алғашқы түні

жан-жақтан қаптап келе жатты. Айша мені жетім қалған үйге жетектеп кіргізді. 1937 жыл жалмауыз жыл еді. Қанатына қырау қатқан жас балапан мен едім. Енді асықтан ұтыла беретін болдым. Бұрынғыдай ешкім болыспайды» [1, 15].

Келтірілген эпизод «Қырау қанат балапан» атты шағын новелланың үзіндісі, тамшысы. Сол кішкене тамшы – романның барлық түр сипаты секілді. Барсхан баланың даусымен қатар, үлкен жазушы, бүгінгі ел тұлғасы Ш. Мұртазаның үні қоса, қабат естіліп отырады. Барсханның аштық-жалаңаштықта күн кешетінін білетін автор, сол кездегі елдің саяси келбетін («1937 жыл жалмауыз жыл еді») деп аз сөзбен анықтауы, отбасының әкесіз қалуы ауыр ойларға жетелейді.

Сол сәтте Барсханның көзіне «Толықсып тұрған Ай бір аунап түскендей болды» дейді. Ай бір аунап түскен емес, ай жерге құлап түскендей болуы да мүмкін. Бірақ соның өзі «кішкентай бала әкесін қимай жылап жіберді, іші-бауыры езіліп, шыдай алмай құлап қала жаздады» дегеннен әлдеқайда әсерлі. Жаңа ғана жарқырап тұрған Ай бұлттың ішіне сүңгіп кетті де, жетімдіктің алғашқы түні жан-жақтан қаптап келе жатты. «Ай бұлттың ішіне сүңгіп кетті» деп нақты көрсетіп тұр. Ай көрінбей қалса, түн қаптайтыны тағы шындық. Бұл жерде автор айдың қозғалысы мен баланың ой-түйсігін табиғи қалпында шеберлікпен шендестіре білген. Одан ары қарай: «Айша мені жетім қалған үйге жетектеп кіргізді» дейді. Бұл сөйлемде талай ойды арқалап, алдағыны меңзеу бар. Бас иесі кеткен үйдің жетім қалғаны рас. Енді Барсханды еркелететін, ертіп жүретін әке жоқ.

«Халық жауларын» айдап алып кетеді екен дегенді естіп, Мұртазаны бір көріп қалмаққа Айша Барсханды жетектеп алып, Боранды түрмесіне келеді. Түрменің жалғыз есігіндегі түйенің көзіндей жалғыз тесігіне үймелейді жұрт. Барсхан да құлдырап тесікке жетті. « - Жәке, жәке!» деп шырылдап, әкесімен сөйлесіп тұрғанда иығынан біреу бүркіттей бүріп алып, лақтырып кеп жіберді. Анадай жердегі күресін күрткі қарға басы кіре-міре оңбай құлады. Әлдекімдер орнынан тұрғызып: «Жылама, азамат екенсің!» – дейді. « - Жылаған жоқпын!» – дейді бұл да намысқа тырысып. Қайта есі шығып, бұны аяп жыларман болған Айшаға «Жылама!» деп басу айтқан болды [1]. Бұл – бес жасар баланың бойындағы түйсік пен сезімнің сергек тартып, қанында бар намыс пен қайсарлықтың алғашқы ұшқындарының көріне бастауының көрінісі еді. Осы жолы оның кішкентай жүрегі мұздап қайтқан.

Жала жабылып айдалып кеткен әкесінің сол қалпы қайтып оралмауы, шиеттей үш баламен тірідей жесір қалған Айшаның ауыр тағдыры, отағасынан айырылған отбасының бірінен соң таусылмас озбырлыққа ұшырауы Кеңес кезінің қоғамдық бет-бейнесі жеке адамның тағдыры арқылы ашыла бастайды. Қоғам өмірі кең өрісті

суреттелмесе де, бар назар Барсхан мен оның төңірегіне түссе де, баланың ендігі өмірі, қимыл-әрекеті, жан әлемі оны туғызған қоғамдық ортаның тұрпатын, ішкі мазмұнын әшкерелейді. Жеке адамның тағдыры адам өмірі сол қауымның бар тіршілігімен қабысып жатқандықтан, заманның эпостық кең құлашты шындығына кенелеміз.

Шығарма кейіпкерлері Айша да, жас бала Барсхан да ел қатарлы қиындықтарды, зорлықты көре жүріп, күндерін көреді. Бұл жолда олардың жеңістерінен жеңілістері көп болады. Жетім, жесір деп ескермей, керісінше үстемдіктерін көрсетіп, өмірлерін қиындата түсетіндер қай кезеңде де болған. Мұндай өктемдік жасаушы адамдардың романдағы өкілдері – Тасбет бригадир, Жуанқұл бастық, олар Айша мен Барсханға әуелден теріс көзбен қарап қырына ала берді.

Шерхан Мұртаза «Ай мен Айша» шығармасында балаларымен қалған Айша тағдырына жете назар аудартады. Барсхан Айшаның алмастай кеспе-берен мінезінен ғана қаймығады. Ол өзінің шешесінің мінезін бөліп айтады. «Айшаның айтқанын істемей көр. О, оны сіздер білмейсіздер. Ол бурыл айдың үстінде жарбиып отырған мен тұрмақ, зіңгіттей Тасбет маңқаның өзін аттың үстінен түсірген. Тасбеттің өзінен де бар. Дереу тілдейді. Атаңа нәлет дейді. Айша бір шыдайды, екі шыдайды, тіптен болмаған соң, қызыл қырманның басында, шаршы топтың көзінше Тасбетті аттың үстінен тулақтай жұлып түсірген ғой...» [1, 24].

«Батыры тұлға болмай, елдің түгі жығылады» деген халық даналығы бар. Айша – батыр да, тұлға да емес. Қатардағы еңбекші, колхоздың күні. Тапқан еңбегінен күніне тіске басатын қорек тимейді. Үй-мүлкін сатады, анадан-мұнадан тасиды. Балаларына бір түйір дән болса да табу үшін жаны қалмай еңбек етеді. Күні кеше ер адамы «Халық жауы» атанып қуғынға ұшыраған. Түптеп келгенде Айша – типтік образ. Бұл жарқын бейнеден ержүректіліктің де, қамқоршыл тұлғаның да сипаты сезіледі.

Айша басына түскен ауыртпалықты айтып тауысу қиын. Сібірге айдалып кетті деген Мұртазадан қайтыс болды деп хабар келеді. Одан кейін соғыс басталады. Күнкөріс мүлде қиындайды. Колхоз бастық Жуанқұл мен бригадир Тасбеттің жауыздық әрекеттері де бірінен-бірі өтіп өлтіріп барады. Айша бір нәрсе деп қалса, Жуанқұл бастық: «Әй, «халық жауының» қатыны, аузыңды жап!» дейді. «Халық жауы» деген сөз шыққан жерде Айшаның аузына құлып салынады.

Романда Айша образы әр қырынан мүсінделген. Балаларын ғибратты аңыз, ертегі айтып ұйықтатады. Бұл жағынан ол – сұңғыла тәрбиеші. Қаршадай ұлдарының қиялына қанат байлайды, жүрегіне адамгершілік сезім ұялатады. Ананың балаларына жасаған қай

камқорлығын айтып тауысу мүмкін емес. Автор анасының биік қасиеттерін белгілі бір оқиғадан туғызып бейнелейді, құр мадаққа бармай, әдемі кескіндермен суреттейді.

Көркем шығармаға аңыз-әңгімелерді, ертегілерді енгізу – қазақ прозасының табысы. Ал «Қоңыраулы еліктер», «Жаланаңаш қасқыр» аңыздарына жан бітіріп тірілту арқылы ізгілікке тәрбиелеуге көңіл бөлу – жазушы жетістігі. Ұзақ түнді қысқартып, аш құрсақ балаларды алдандыру үшін айтқан Айшаның аңыздары, ертегілері – атадан балаға жалғасып келе жатқан рухани мұрамыз. Оның ата-бабалары, туған жер, тарих туралы әңгімелері болашақ жазушыға таусылмас қазына болғаны рас. Бұл романда көп кітап оқып, көп білгендіктен «молда» атанған Мұртаза мен әңгімешіл, ақынжанды Айшадан туған Барсханның Махамбеттің «Қызғыш құсына» еліктеп шығарған тырнақ алдысы да сол тұстағы зұлматтың тепкісін әшкерелегендей.

Шығарманың шешімі – Айшаны елден безуі. Оны елден, туған жерден, ата-баба қонысынан бездірген Тасбет пен Жуанқұл. Олар – кешегі Рысқұлды елден бездірген Дауылбай мен Саймасайдың жалғасы» [2, 658].

Сталиндік репрессия, тоталитаризмнің басқа да қызыл танау науқандарын жүзеге асырғанда әрдайым асыра сілтейтін, күн бір жауса, терек боп екі жауатын шолақ белсенділер болса, Тасбет бригадир сол ел, ұлт мүддесіне әрдайым қайшы іс істейтін кертартпалардың бірі болды.

Ана мен бала таңның атысынан күннің батысына дейін далада колхоз жұмысында аянбай еңбек етсе де, бригадирдің көңілінен бір шықпайды. Осындай әділетсіз қиянаттың бірінде Барсхан оған айыр ала жүгіреді. Осы оқиғадан соң зорлықшылардың жазасынан қорқып, Айша жалғыз ұлын нағашыларына жібереді. Ауыл жуандарының қорлығы әбден батқан соң, өзі де балаларын жетектеп, ұрланып көшуге мәжбүр болады. Алайда Тасбет оларды жиі жібермей, арбаға жеккен өгіздерін тартып алып, өздерін далаға қаңғыртып тастап кетеді. Бұл олардың жағдайын одан сайын ауырлата түседі.

Кейіпкердің бастан кешкен оқиғаларының қамтитын уақыты – он шақты жылдың көлемі ғана. Осынау қысқа кезеңде оның алдынан сан қилы қиындықтар кезігеді. Мәселен, «өзі қатарлас Сүлеймен – құрт ауру. Құрдасына жаны ашыған Барсхан «шіркін, қымыз болса, жазылып кетер еді» деп армандайды [1, 108]. Осы ойдан арыла алмаған оның емдік қасиеті сусынды іздеп сандалуы логикалық тұрғыдан дәлелді. Жуанқұлдың әйелінен әрең сұрап алған қымызды жолда кезіккен Жуанқұлдың қамшымен тартып қалып, ақтарып тастауы – осы сюжеттің шарықтау шегі.

Барсханның нағашы апасы Зибаның да тағдыры Сүлеймендікіне ұқсас. Күйеуі ел қатарлы соғысқа кетіп, соңында аман сау

оралғанымен, оның басты трагедиясы – ауыр науқасқа душар болуында. Дертті айықпас емес, дұрыстап емделер болса, жазылып кетуге болатынын бала да болса Барсхан да түсінеді. Бәріне кінәлі – қолдың қысқалығы. Өмірге құштар әйелді құтқарып қала алмау бұл желідегі оқиғаның салмағын ауырлата түседі. Зибаның аузы аққа тисе ауруынан сауығып кетер деген үмітпен, туысқандарына қосып қойған сиырын алып келуге Барсханды жұмсайды. Алайда аузына келгенін айтып оны қуып жіберуі – оқиғаның түйінді тұсы. Бұл оқиғалардан туындайтын әлеуметтік қорытынды – қысылтаян кезеңде адамдардың пиғылының осыншалықты тарылып кеткендігі, қиын заманда көрсеткен озбырлықты айқындайды.

Романның бас кейіпкері жазушының өзі екенін байқау қиын емес. Шығармаға да өзі басынан өткерген шынайы оқиғалар арқау болған. Шығарманы оқи отыра ең басты ойға оралатыны – жазушының балалық шағындағы оқиғалардың қоюлығы, бастан өткерген жағдайлардың, өмір соқпағында ұшырасқан адамдарының алуан түрлігі мен молдығы. Өмір кеңістігіне енді ғана қадам басқан жас баланың алдынан ұшырасып, тағдырына араласқан әрбір адам өз алдына дара бір сюжеттің туындауына, бұрынғы айтылып келе жатқандарға ұқсамайтын жаңаша ойдың түйінделуіне себепші. Мәселен, мектепке барғысы келген Барсханды «халық жауының» баласы деп мектепке алмай қояды. Бұған намыстанып үйіне жылап қайтып келе жатқанда алдынан шыққан комсомол қызметінде жүрген Нюха есімді жігіт көмектесіп, мектепке алдырады. 1941 жылдың күзінде соғысқа кеткен Нюха содан қайтып оралмайды.

Бас көтерер азаматтың бәрі соғысқа аттанған ауылдың жағдайы аса жақсы болмайтыны белгілі. Осындай ауылдағы ауыр жағдайды шығармадағы мына бір үзіндіден байқауға болады. «Шәй ішіп отырмыз. Дастарқан жүдеу. Жарты таба нан. Айша көзінің қарашығындай сандыққа салып сақтап жүретін кішкентай қозы қарынмайдан бір қасық қана алып мейманның алдына қойды. Оны менің көзім тесіп барады. Таба нанға май жағып жеу – арман.

Иә, бұлар нан жемегелі қашан. Үнемі қызылша пісіріп жейді. Айша кейде қос уыс бидай қуырып, үш баласына теңдей бөліп береді. Сол дәнді ауыздарына бір-ақ салмай, бір-бір талдап қытырлатып, неғұрлым ұзағырақ тауысуға тырысатын [1, 67]. Осылайша шағын ауылдағы қарапайым бір отбасының тіршілігі арқылы сол кездегі кез келген қазақ ауылындағы өмір шындықтарымен танысамыз.

Жансыз болса да, жандыға есе бермейтін, шығарманың құлашын жазып, жаһанмен жалғастыратын образ көктегі – Ай. Шерхан Мұртаза романның аталымына кездейсоқ кірмеген. Ай мен Айша – екеуі де Барсханның балалық шағының жұлдыздары. Тұлғалыққа баулитын мектебі. Айдың Айшадан айырмашылығы,

өзегі талып аштықтан кірпігі айқаспай жатқан Барсханды аяғанымен, жылуы жоқ.

«Ай мен Айша» – өмірбаяндық романның жаңа үлгісін танытатын, адамның қалыптасу мен қоғамның дамуын сабақтастыра суреттеген шығарма. Мұндағы адам тағдыры сұрқай заман шындығы ойлантпай, толғантпай қоймайды. Автор адам жан-дүниесін көркемдік тұрғыдан зерттей отырып, кейіпкер мінезі арқылы оның адам ретіндегі болмысын жан-жақты ашуға тырысады.

Мемуарлық роман дегенде оқырманның есінде тұратыны – автордың бәрінің де әңгімені өзінің балалық шағынан бастап, оқиғаларды өмір белестерімен ары қарай өрбітетіндігі. Олар алдымен өздері өмірге келген ортаны, ата-тегін, одан кейін ата-анасы туралы мағлұматтарды келтіре отырып, өзінің балалық шағына барлау жасап алады. Бас кейіпкердің автордың санасы ашылып, түсінік-танымы, өресі кеңейе түскен сайын жүрген ортасымен, қоршаған қоғамымен қарым-қатынасы да арта береді, өзімен қоғам арасындағы қайшылықты жағдайлар молая түседі [2, 42].

Жалпы мемуар жазудың мұндай қалыптасқан қалпын өзгертіп, тыңнан тосын үлгі ұсыну қиындау. Өйткені адам өмірінің өзі бұлжымайтын, ешқандай да өзгертуге көнбейтін дәл осындай қалыпты белестерден тұрады. Мысалы, нәрестелік кезең, сәбилік шақтан бұрын жеткіншектік кезеңнің болуы мүмкін емес екендігін сезіне білгендіктен, оқырман мемуарлық туындының осындай қалпына наразылық білдірместен, бойсұнып, көркемдік қабылдауға дайын тұрады.

Дегенмен, әр жазушы шығармасын жазу барысында өз басынан өткізген оқиғаларды тізбектеп бере салмай, оларды көркемдеп, оқырманға қызықты етіп жеткізе білуге тырысады. Бұл тұрғыдан келгенде, «Ай мен Айша» романының да көркемдік табыстары аз емес. Ш.Мұртазаның өзіне тән шығармашылық ерекшелігі қысқа жаза отырып, салмақты ой айтатындығы. Автор бірыңғай баяндау, бірсыдырғы суреттеуге жол бермейді. Осы ретте романның қысқа-қысқа әңгімелерге бөлініп берілуі де сюжеттік желінің жинақы шығуын, композициялық бітімнің жинақылығын ойластырудан табылған көркемдік тәсіл деуге болады. Автор қаламына тән лирикалық әуен бұл туындысында барынша тереңдеген. Өзімен тұтас жазылған басқа да мемуарлық шығармалармен салыстырғанда лирикалық көрінісі ерекше. Сондай-ақ осы Барсханмен үнемі қосарлана, егізделе, тұтаса суреттелетін Айша, сағынышқа айналған Мұртаза, жұмбақ сырлы Ай шығарма оқиғасына нәзік сыршылдықты үстеген. Мұнда кәдімгі қара түнді жарық қылып, әлемге нұрын шашқан Ай үлкен символдық мәнге ие. Шығарманың басынан аяғына дейін Ай Айшамен бірге қатарласып суреттеліп отырады. Сол кезеңдегі қытымыр заманның ызғарын сәл де болса жылытып,

адамның жабырқау тартқан жанына жылу себетін осы Ай сияқты. Тағдыр тауқыметін тартып, көп қиыншылық көрген Айшаның да көңіліне желеу болар жалғыз жарық, жалғыз шуақ, жалғыз үміт те осы – Ай.

Ай суретін жазушы кейіпкерлерінің басындағы ауыр жағдайды шынайы жеткізуде ұтымды пайдаланған. Айшаның отбасында аяқасты келген қиындық секілді жаңа ғана жарқырап тұрған Ай да қараңғылыққа сүңгіп жоқ болып кетті. Шығарма басынан осылайша көрінетін Ай аяғына дейін Айшамен қатарласа беріліп отырады. Мұртаза бар кездегі толы Ай, ол ұсталып кетіп, отбасы ауыр жағдайда болғанда жарты Ай болып беріледі. Ол әрдайым бұлт арасынан сығалап, олардың тіршілігін бақылап тұратындай.

Айша да үнемі Айға қарап, бір жақсылық күтетіндей. Шығармада беріліп отыратын Ай суреттеріне назар аударып көрелік:

«Боран басылып, аспан ашылайын деді ме, терезеден ауру көздей Ай көрінді».

«Батыстан Жабағылы тұсында қан қызыл Күн ұясына батып бара жатқанда Шығыстан құп-қу қоюланып, өңі қашып тұрған Ай көрінді».

«Үйге кеш оралдық. Түнгі аспан ашық, жұлдыздар самсап, Ай толықсып тұрды. Мыңбұлақтан бүгін бұлт арылды».

«Батысқа көшкен жартыкеш Ай тым-тым бозарып кетіпті. Қылаңытып әрең көрінеді» [1].

Қарап отырсақ, Ай бейнесі де кейіпкерлер өміріндегі оқиғаларға сәйкес өзгеріп отырады, басты кейіпкерлердің көңіл-күйін айқындап отыратындай. Шығарма соңында Айшалар туған ауылына оралып келе жатқандағы Ай көрінісі тіпті бөлек: «Қарашы, Барсхан, туған жердің Айы да бөлекше... Дұрыстап қара, мына жарықтық ай бізге мейірін төгіп тұр ғой», – дейді Айша нұрын төккен Айға қарап... Иә, Айша ғана байқайды оны. Ай мейірленсе, катал заманның да жұмсара бастағаны» [1, 201].

Міне, мұның бәрі шығармада суреттеліп отырған уақыт, заман шындығын танытумен қатар Айшаның да жан толқынысын, күйінішін, сүйінішін тереңдете түсуге қызмет етіп тұр. Сонымен бірге романдағы негізгі оқиға мен адам тағдырына деген оқырман ықыласын да күшейте түсетін эмоциялық жүк артып тұрғанын айтуымыз керек. Бұл тұлғалар бейнесінің сәтті шығуы шығарма концепциясын тереңдете түсу жолындағы жазушы ізденісінен туған көркемдік әдіс, яғни биік шыңына жеткен айтулы табыс деуге болады.

Осындай ізденіс, толғаныстың нәтижесінде роман-диалогиядағы элеуметтік өмір шындығы барынша шынайы, табиғи көрінсе, Айша бейнесі де халық рухын танытатын, қазақ әйелінің мықтылығын көрсететін нағыз ұлттық мінез дәрежесінде жоғары көтерілген.

Суреткер туындылары әуелден осындай болып келеді текстерінің нығыздығының нағыз шыңы – «Ай мен Айша». Әрбір оқиға жеке тараушаларда қаз-қалпында жеке тағдыр болып баяндала келе, әулеттің, елдің көркем тарихына айналып, туған жер, туған үй, ошақ қадір-қасиетін терең түйсінтер, қуат-кернеуі, жасампаздық рухы жоғары, тағылымды туынды, сөз жоқ тәуелсіз Қазақстан әдебиетінің үлкен көркем жетістігі. Романның бас кейіпкері Айшаның жекелік те, жалпылық та мәні ерек. Ол – шыдамды да ақылды, әр нәрсені, бар нәрсені түбінен ойлайтын, дана қазақ әйелінің жиынтық бейнесі. Ол – Барсханның анасы. Ол, мүмкін, менің әжем – Мәуия. Ол, мүмкін, Әбіштің анасы – Айсәуле. Ол мүмкін, Асқардың анасы – Қымбат-Айтоты. Айша қазақтың әр әулетінде бар. Суреткер кемел әйел-Анаға көркем сөзден ескерткіш соққан. Жаса, Айшаның ұлы Барсхан [4,88]!

Қорыта келгенде, өмірбаяндық негізде жазылған «Ай мен Айша» романы – көркемдік сапасы жоғары, қоғамдық әлеуметтік мәні бар күрделі шындықтарды көтеріп, өзіндік үлкен ойлар түйіндеген шығарма деуімізге әбден болады.

Романда ұлттық мінез бен болмысқа да ерекше мән берілген. Халқымызға тән ұлттық ерекшеліктер, ғасырлар бойы қалыптасқан салт пен ғұрыптың, ырым мен тыйымның қастерленуі роман кейіпкерлерінің сөздері мен істерінен анық көрінеді.

Кешегі кеңестік уақытта қазақ халқының басынан өткен қиындықтарының ішінде отыз жетінің қуғын-сүргіннің тауқыметі қиын, қасіреті ауыр болды. Кеңестік тоталитарлық жүйенің миллиондаған адам өмірін құрбандыққа қиған саясаты ұлт санасына ізін салып кеткені ақиқат.

Қуғын-сүргін салдарынан ұлттың рухы тұншықтырылды. Әсіресе, отбасы бірлігіне қарсы бағытталған саясаттың астарында үлкен мән жатты. Ол ұлттың тектілік келбетін жою болды. Ең сұмдығы адамдар «халық жауын» әшкерелеуге деген ұмтылыспен тәрбиеленіп, репрессиялық сана нормаға айнала бастады. Бірақ сонда да адамдар адами құндылықтардан айырылмады. Адам айтып жеткізе алмас рухани ауыр азап шексе де күйеулері мен балалары үшін өмірмен арпалысып, қиындыққа қайсарлықпен төзе білген ерекше өр тұлғалы әйелдер болды. Солардың бірі бүгінгі мақаламызға арқау болған «Ай мен Айша» роман-дилогиясында бейнеленген Айша бейнесі. Айшаның рухы биік болды. Биік рухымен ұлттың рухын асқақтатты.

Осыдан келіп Барсхандай ұлдың үлкен азамат болып қалыптасуының түп тамыры, негізі сол Айша-Анадан. Азаматты ана өсірді деп отырғанымыз да содан.

Сонымен, қазақ әдебиетінің қабырғалы қаламгері, Қазақстан Республикасының халық жазушысы, Мемлекеттік сыйлықтың

лауреаты Шерхан Мұртаза романдарын өнердегі негізгі эстетикалық принциптердің бірі саналатын – көркемдік шындық аясында, сол көркемдік шындықтың, образ-характерлердің шынайы бейнеленуі турасында сөз еттік. Өйткені жазушының өз шығармасында айтпақ болған негізгі ой, күретамыр идеяны осы образ айқындап көрсетіп берді.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Мұртаза Ш. Ай мен Айша. – Астана: Елорда, 2000. – 460 б.
- 2 Қазіргі қазақ әдебиеті. Оқулық. Б.Ердембеков, Ж.Аймұхамбет, Р.Тұрысбек – Алматы: ЖШС РПБК «Дәуір», 2012. – 216 б.
- 3 Қазақ әдебиеті тарихы. IX том. ред. басқ. С. Қирабаев. – Алматы, 2005.
- 4 Бөпежанов Ә. Өнер – жеке тәжірибие: Сын-мәдениеттанушылық кітап. I. – Алматы: Жібек жолы. 2007. – 328 б.
- 5 Мәмесейіт Т. Дидар. Әдеби мақалалар.–Астана: Елорда, 2005. –344 б.
- 6 Қазіргі әдеби үрдіс: оқулық. С.Б.Ержанова, Р.Зайкенова, Б.С.Бегманова. – Алматы: «Қыздар университеті» баспасы, 2014. – 316 б.

Резюме

В статье рассматривается проблемы, рожденные в результате Советской тоталитарной системы, направленной против единства семьи, душившей Национальный дух народа репрессиями, жертвами которых стали миллионы людей казахских аулов в 30-х и 40-х годах XX века.

Повесть «Ай» и «Айша», являясь новым образцом биографического романа, показывает неразрывную связь процесса формирования личности и развития общества. В целом, исследуя Судьбу и духовный мир героев, правду той эпохи, с художественной точки зрения раскрывается характер персонажей произведения, всесторонне анализируется образ человека.

Resume

In the article the author considers the problems appeared as a result of the Soviet totalitarate system directer againat the wnity of a family, pressing the national spirit of the people, the victims of which became

millions of the people from the Kazakh ouls in the 30-s and 40-s of the XX-th century.

The nover "Ai and Aisha" being a new model of a bible ographical novel, ahows the atrong relation of the process of forming a perfonality with the society development. As a whole examinind the fare and the spiritual wored of the charaxtess, the truth of that epoch. The author reveals the characters of the nover from the artistis point of wiew and lyses the image of a man from different sides.

ВОСТОКОВЕДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ ПЛЕЯДЫ АЛАШ

К.Р. КЕМЕНГЕР

кандидат филологических наук, доцент
Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева

Аннотация

В статье дается информация о жизни и творчестве казахских востоковедов плеяды «Алаш». Идет анализ в их трудах исторических событий конца XIX – начала XX века, пробудивших в широких слоях общества стремление к просвещению. Описываются восточные страны и народы в статьях и книгах казахских просветителей, которые в частности приводились в пример.

Ключевые слова: Национальное востоковедение, просветители плеяды Алаш, история восточных стран, восточные народы, просвещение казахского народа.

В начале XX века прогрессивно мыслящая казахская интеллигенция, организовав национально-патриотическое движение «Алаш», преследовало цели, в задачу которых в первую очередь входили: сохранение территориальной целостности и национальной самобытности народа, поднятие ее уровня просвещения, создание единого национального государства на исконно исторических землях. Движение «Алаш» видело будущее казахского народа не в борьбе с оружием в руках, как это было в прошлые века, а в просвещении широких слоев общества, в создании новых газет и журналов, открытии школ, вузов, театров и музеев.

Представители плеяды «Алаш»: Алихан Букейхан, Ахмет Байтурсынов, Миржакип Дулатов, Халел Досмухамедов, Мухаметжан Тынышбаев, Халел Габбасов, Жусупбек Аймауытов, Назир Тюрякулов, Султанбек Кожанов, Мустафа Шокаев, Магжан Жумабаев, Кошмухамбет Кеменгеров, Мухтар Ауэзов, Смагул Садуакасов и многие др. стали на путь массового просвещения родного народа. В этом деле положительный пример других народов мира, в том числе, народов Востока, был показателен и полезен. Ибо, как и казахи, народы Востока в это время становились на новый путь социально-экономического развития в своем обществе.

В Казахстане просветительские цели ставились во всех начинаниях: будь это издание новых печатных органов – газет и журналов; создание новых жанров в литературе, как повесть, роман,

драма; зарождение новых видов искусства, как театр, кино; открытие школ, ВУЗов, социальных учреждений и т.д.

Газеты и журналы на казахском языке начали издаваться на рубеже XIX-XX веков. Тому были объективные причины. До начала XX века казахи вели, в основном, кочевой образ жизни. Подобная форма существования не давала возможности развить такие блага человечества как выпуск газет или открытие театра. Все это пришло к казахам со временем. Необходимую информацию казахи постепенно смогли прочесть из прессы. В начале XX века еще не было исторических и научных книг, учебников, где можно было получить информацию о тех или иных народах, о разных странах в мире. И любой материал в газете и журнале про дальние земли, в том числе про западные и восточные страны был очень интересен и полезен для казахского читателя.

Лидер национально-патриотического движения «Алаш», ученый, тюрколог, фольклорист, блестящий переводчик Алихан Букейхан (1866-1937) был одним из первых казахских профессиональных журналистов. Его статьи печатались в конце XIX – начале XX века в Омске («Киргизская степная газета», «Степной край»), «Степной пионер», «Омич», «Иртыш», «Голос степи»), в Семипалатинске («Семипалатинский листок», «Семипалатинские областные ведомости»), в Ташкенте («Туркестанские ведомости»), в Оренбурге («Казах»), в Троицке («Айкап»), в Санкт-Петербурге и Москве («Речь», «Слово», «Наша жизнь», «Сын отечества», «Восточное обозрение», «Мир мусульманства», «Мусульманская газета», «Сибирские вопросы») [1, с. 28].

А. Букейхан в своих статьях и заметках обращался к родному народу с призывом к просвещению, с пропагандой стремиться получить знания как это бывает у многих цивилизованных народов мира. В большинстве своих трудов он описывает судьбы просвещенных европейских народов, показывает положительный пример ученых и писателей западных стран. Но в то же время мы видим в его работах и исторические сведения о народах Востока, в том числе и о родственниках к казахам – тюркских народах. Когда сегодня читаем работы А. Букейхана на казахском и русском языках, мы удивляемся широте его кругозора, глубоким знаниям материала, эрудированности, огромной любви родному народу. Даже при прошествии целого столетия, многие его работы остаются актуальными и полезными сегодня. Будучи репрессированным и запрещенным к изданию, труды А. Букейхана только сейчас начали массово издаваться в Казахстане. В них можно найти очень много сведений о народах Востока, как узким специалистам востоковедам, так и широкому обществу.

В 1913 году в нескольких номерах в газете «Казах» на казахском языке вышла статья А.Букейхана «Состояние монгол» [1, с. 181-184]. Там описывается судьба монгольского народа в начале XX века. В 1911 году сменилась власть в Китае. Воспользовавшись смутой в ее власти, Монголия решила стать независимой страной. Однако, в современных реалиях народ, который ведет кочевой образ жизни, не сможет полноценно создать государство,- пишет автор. Эти замечания хотя и были направлены монголам, но мы догадываемся, что А.Букейхан за ними имел ввиду и родной казахский народ. Тем самым он хотел сказать, чтобы создать цивилизованное государство, нужно вести оседлый образ жизни, надо строить города.

В статье достаточно много информации об истории монгольского народа, его героическом прошлом. За 2500 лет до Рождества Христова на современных территориях монгол жили племена, пасущие скот и ведущие кочевой образ жизни. Начиная с этого времени до рождения Чингиз хана, великих побед Бату, распада его империи дается достаточно много сведений о монголах, которые и сегодня смогли бы нас заинтересовать. Здесь есть даже информация, как Папа Иннокентий отправил посольством к монголам Плано Карпиний, а король Франции святой Людвиг – Рубрука. Все же красиво описал жизнь монголов и китайцев Марко Поло (1271-1292) говорится в этом тексте.

Во многих статьях А.Букейхана речь идет о сложной судьбе турецкого народа и страны Турции, которая во время Первой мировой войны попали под злой рок судьбы. На руинах некогда могущественной Османской Империи Турция переживала не совсем лучшие времена в своей славной истории. В газете «Казах» за 1914 год (№ 46) также на казахском языке есть материал про Хасеин Халами Паша [1, с. 245-246]. Материал так и называется. В Санкт Петербург приехал новый посол из Турции Хасеин Халами Паша. Обучавшийся в Стамбуле в кадетском корпусе Хасеин закончил университетское образование во Франции и Германии. Когда 1890-х годах Арабстан хотел отделиться, правительство разрешило ситуацию, направив туда именно Халами Паша. И он смог предотвратить раскол. Позже он стал генерал-губернатором Македонии. Во время службы в Македонии его профессионализм дипломата и слава как государственного деятеля распространилась в Европе. Даже Российский царь в 1911 году имел честь поздравить Халами в Царском селе, что говорит о необыкновенной его популярности. Говорят, что Халами всегда ратовал за дружбу с Россией, с русским народом. «В любом случае, отправка Халами в Россию, это – большой успех младотурков»,- говорится в тексте. Заканчивается статья лирическим отступлением автора: «Судьба Халами – это ради родного народа суметь достать трудное, а труд этот доставляет

пользу и радость народу. Его судьба – это судьба счастливого джигита» [1, с. 246].

В статьях А. Букейхана много сведений об истории Китая, традициях, образе жизни его народа. Также есть информация о таких восточных народах как японцы, корейцы, арабы, буряты. Среди тюркских народов А.Букейхан написал заметки и статьи про турок, азербайджанцев, татар, башкир, киргиз, узбеков, хакас. Например, в познавательной статье «Хакас» в № 2-3 журнала «Темирказык» за 1923 г. есть материал про хакаский народ [2, с.452-453]. «Хакасы являются тюрками. Они проживают вдоль рек Уйыс, Шолым, Абакан, являющихся притоками Оби и Енисея. В Енисейской губернии, в Минусинском уезде, всего в семи волостях сейчас их около 50 тысяч. Отличие в наших языках заключается в том, что в нашем языке есть слова арабского и персидского происхождения, тогда как у них присутствуют слова из монгольского языка», - пишет автор материала. Дается информация об образе жизни, хозяйственном положении, состоянии просвещенности этого края. Есть данные про ученого Катанова, выходца из хакаской земли, и даже упоминается, что он принадлежит роду Сагай.

Одним из ярких представителей казахской интеллигенции начала XX века был Назир Тюрякулов (1892-1937). Родился Н. Тюрякулов в зажиточной казахской семье в г. Коканде. В 1914-1916 гг. учился на экономическом отделении Московского коммерческого института (ныне Российский экономический университет имени Г.В.Плеханова). Н.Тюрякулов был Председателем Туркестанской АССР, Народным комиссаром просвещения Туркестанской АССР (1920), Председателем правления Центрального издательства народов Востока (Центриздат) (1922-1928), Членом Президиума Всесоюзной научной ассоциации востоковедения (1922-1928), Участником 1-го Всесоюзного тюркологического съезда в Баку (1926). Работал Дипломатическим агентом и генеральным консулом СССР в Королевстве Хиджаз, Неджд и присоединённых областях (1928-1932). С 1932 года – полномочный представитель СССР в Королевстве Саудовская Аравия (1932-1936) [3].

Публицист, поэт, литературный критик, лингвист, переводчик, ученый-тюрколог, общественный и государственный деятель Н.Тюрякулов во многих своих статьях и материалах, опубликованных в периодической печати на казахском, узбекском, таджикском и русском языках, описывал судьбу восточных народов и историю восточных стран.

Перечислим лишь некоторые статьи, выступления, рецензии Н.Тюрякулова на русском языке, где описывается история восточных народов, их образ жизни, состояние просвещения, культуры,

социально-экономическое положение: «Кокандская автономия», «Туркестанская автономная республика», «Отзыв на книгу В.Бартолда «История Туркестана», «К вопросу об антирелигиозной пропаганде на Востоке», «Словарь хорезмшахи», «К вопросу о латинизации тюркских алфавитов», «К вопросу о латинском алфавите среди тюрков СССР», «Список народностей СССР», «Выступление Н.Тюрякулова на Первом Всесоюзном тюркологическом съезде», «Доклад Н.Тюрякулова на Первом пленуме Всесоюзного центрального комитета нового тюркского алфавита, заседавшего в Баку» (3-7 июня 1927 г.).

В предисловии к статье «Отзыв на книгу В.В. Бартольда «История Туркестана» написано следующее: «Небольшая книга В.В. Бартольда представляет собой конспект лекций по истории Туркестана, читаемых им на историко-филологическом факультете Туркестанского Университета в 1920-1921 гг.» [4, с. 39]. Автор, отмечая важность книги в изучении истории Туркестана, замечает, что он: «...позволяет читателю, умеющему самому делать выводы, разгадывать многое в настоящем» [3, с.39]. Будучи не только ученым, но и государственным деятелем, Назир Тюрякулов хорошо понимал важность глубокого изучения истории того или иного края, народа, проживающего на этой земле. После всестороннего ознакомления с историей земли, с обычаями, традициями его народа можно грамотно строить современные политические отношения. В материале говорится, что «Кашгар и провинция Или уже сейчас втягиваются в орбиту внимания международного капитала (англо-американского)» [3, с.40].

«Другой пробел, на наш взгляд, заключается в том, что академик В.В. Бартольд мало остановился на XV–XIX вв. истории Туркестана. Между тем это полоса (развитие Кокандского ханства) особенно была бы интересна для читателей: она дала бы ему некоторый ключ к пониманию межнациональных отношений в Туркестане, их развитию при свете истории» [3, с.39]. Смелость во взглядах, принципиальность в позиции, глубокое знание истории родного края, огромная любовь к ней и переживание за ее будущее позволяют молодому и пылкому Н.Тюрякулову делать замечания самому академику В.В. Бартольду.

Журналист, писатель, драматург, переводчик, многогранный ученый, общественный деятель, один из ярких представителей плеяды «Алаш» Кошке (Кошмухамед) Кеменгеров (1896-1937) в своих работах затрагивал актуальные проблемы истории, просвещения, культурной жизни родного народа. Закончив в Омске четыре курса Западно-Сибирского государственного медицинского института, К.Кеменгеров в 1924 году перевелся в Среднеазиатский государственный университет в г. Ташкент. Позже он учился в

аспирантуре на кафедре тюркологии факультета востоковедения САГУ (1928-1930). 13 октября 1930 года вместе с сокурсником Мухтаром Ауэзовым, был исключен из аспирантуры по обвинению в антисоветской деятельности. Позже были годы тюрьмы и репрессии, ссылка и расстрел в 1937 году.

К. Кеменгеров в своих трудах оставил интересные сведения из истории, образе жизни, просвещения, культуры, литературы казахов. Также в его работах мы можем прочитать исторические данные и про другие народы. В книге «Бывшие угнетенные народы», изданной на казахском языке в 1925 году в Москве, он приводит исторические сведения о народах, бывших в составе Российской империи [5, сс.77-128]. В ней есть сведения из истории, социально-экономического положения, уровня просвещения, культуры таких территориальных единиц СССР как: Татарская, Башкирская, Казахская, Туркестанская, Горская, Дагестанская, Крымская, Якутская Автономные Республики; Украинская, Белорусская, Азербайджанская, Армянская, Грузинская Советские Социалистические Республики; Хорезмская (Хивинская), Бухарская Советские Народные Республики; Карелский, Чувашский, Марийский, Уотский, Калмыкский, Немецкий (Приволжский), Коми, Кабардино-Балкарский, Карачаево-Черкесский, Чеченский Автономные Регионы; Адыгей-Черкесский Автономный Район; Ойратский Автономный Центр. А также есть данные про латышей, латгалов, эстонцев, литвинев, поляков, евреев, мордовцев, малых народов Севера (названия территориальных единиц, национальностей, национальных групп написаны так, как они переданы в книге).

«В этногенезе башкир ученые рассматривают и гуннское начало, и финские корни. В любом случае, у них много общего с казахами. Роды кипчак, табын, киргиз встречаются и у нас, и у них. Башкиры раньше были одними из воинственных народов. Против колониальной политики России башкиры подняли 77 восстаний. Они примыкали и к Пугачеву, и к Степану Разину» [5, с.83]. Такими словами начинается текст про башкирский народ. Есть данные про территорию автономии (90945 км²), численный состав его населения (2 999 556); из них татаро-башкиры – 1552189, великорусы – 1030366, другие народы – 417000.

Кратко, но в энциклопедическом стиле, очень емко представлены материалы из истории того или иного народа, конкретного региона. В основном, больше идет речь об историческом периоде, когда данная земля была включена в состав Российской Империи. Например, про Азербайджанскую Республику написано, что Царская Россия держала Азербайджан как свою колонию. Знаменитую Муганскую землю заполнила переселенцами, устроив гонения коренным жителям, пытаясь заставить забыть им

национальную самобытность. Самые лучшие земли были отобраны в угоду царскому правительству. Власть держала местных управляющих хитростью, обманом. Подливала масло в огонь вражды между тюрками и армянами.

Учитывая время написания этого труда (1923), когда только образовывался СССР и прошлое, связанное с Царской Россией, преподносилось большевиками в прессе, обществе, в основном, в отрицательном свете, мы можем констатировать некий максимализм и эмоциональный подход автора в трактовке отдельных исторических событий. Казахский народ много пострадал от колониального гнета царского самодержавия. Поэтому у К. Кеменгерова чувство обиды за прошлое родного народа вылилось в протестных статьях против царского режима. Антиколониальный дух лейтмотивом проходит через всю книгу. Будучи ярким патриотом родной земли, родного народа, К. Кеменгеров во всех тридцати шести материалах из истории угнетенных народов больше останавливался на отрицательных моментах взаимосвязи между имперским центром и ее окраинами. В то же время много сведений статистического, познавательного характера можно получить из данной работы. В этом плане этот труд еще не изучен глубоко и не оценен широко историками, социологами, экономистами даже в Казахстане. А на другие языки, в том числе – на русский он не переводился.

Яркий представитель казахской интеллигенции начала XX века Смагул Садуакасов (1900-1933) был профессиональным журналистом, писателем, литератором, организатором культурной жизни страны, крупным государственным деятелем, выступившим против голощекинского произвола в Казахстане. Нарком просвещения КазССР (1925-1927) С.Садуакасов относится к числу молодого поколения плеяды «Алаш», чьи труды написаны были, в основном, в советский период. Однако даже смена большевиками царизма, изменение общественно-политического строя в стране не поменяла принципов, взглядов казахской интеллигенции относительно дела просвещения народа. В этом благом начинании молодые образованные представители казахского населения, находясь на ответственных государственных должностях, старались заботиться о будущем родного народа, указывая на недостатки в деле образования и науки, пропагандируя достижения развитых стран и просвещенных народов.

Незаконченный роман С.Садуакасова «Салмакбай, Сагындык» является художественным произведением. Но взгляды главного героя произведения мы можем констатировать как отношение автора к рассматриваемому нами вопросу. В нем описываются социальные события в казахском обществе начала XX века. Основная идея

романа – пропаганда знаний, науки, просвещения среди казахского народа. Главный герой романа Сарсенбек в диалоге с Аскарком говорит про Японию и будущее казахского народа следующее: «Для того, чтобы казахи достигли уровня японцев нужно, по крайней мере, пятьдесят лет. Надо иметь казахскому народу независимое, суверенное государство как Япония... У нас очень много земли. Если смотреть на численность казахов, то нам надо еще в десять раз увеличить количество населения. 70 миллионов японцев находятся на территории равной одному нашему уезду... Для того чтобы казахи обрели суверенную страну, надо строить города, поднимать там заводы и фабрики, прокладывать железные дороги» [6, с.56, с.61-62]. Мысль в произведении заставляет читателя задуматься о суверенитете страны, о независимом государстве.

Правительство «Алашорды» в 1917-1918 годах пыталось создать национальное государство. В силу объективных исторических причин эта идея не смогла воплотиться в реальность. Однако данная мечта существовала еще долго в умах казахской интеллигенции, воспитанной духом «Алашорды». В этом вопросе в пример казахам приводился, в основном, такая восточная страна как Япония. Поэтому в 1937 году многие представители казахской интеллигенции были репрессированы по обвинению в шпионаже в пользу Японии.

Основоположником национальной ориенталистики является великий ученый, путешественник Чокан Валиханов. Его открытия ранее неизведанных восточных народов, исследования по их истории, фольклору, культуре, этнографии являются уникальными материалами не только в национальном, но и мировом востоковедении. После Ч.Валиханова многие представители казахской интеллигенции плеяды «Алаш» в своих трудах продолжили исследования в области востоковедения. Это было обусловлено рядом причин, среди которых, в первую очередь – желание познакомить казахское общество с восточными странами и народами. Посмотреть их опыт в области просвещения народа, борьбы с колониализмом и империализмом.

В современной действительности, когда Казахстан стал суверенным государством, исторические события конца XIX – начала XX века обществом рассматривается не однозначно. Однако для того, чтобы понять суть этих процессов, мы сегодня внимательно изучаем исследования ученых, просветителей того же периода, когда эти события происходили. Так как данные труды являются для нас материалом-первоисточником.

Все, что написано в адрес потомков нашими предками, мы сегодня, как отмечал Н.Тюрякулов, должны суметь изучить, сделать по ним должные выводы, для того чтобы разгадывать многое в настоящем.

Список литературы

- 1 Букейхан Алихан Нурмухамедұлы. Полное собрание сочинений в 7 томах. – Астана: «Сарыарқа», 2010. – 560 с. – V том.
- 2 Букейхан Алихан Нурмухамедұлы. Полное собрание сочинений в 7 томах. – Астана: «Сарыарқа», 2010. – 576 с. – VI том.
- 3 Материал из Википедии – свободной энциклопедии. http://ru.wikipedia.org/wiki/Тюрякулов,_Назир_Тюрякулович.
- 4 Тюрякулов Н. Многотомное собрание сочинений. – Алматы: «Ел-шежире», 2007. 2-том. – 240 с.
- 5 Кеменгерұлы К. Собрание сочинений в трех томах. 1-том. – Алматы: «Алаш», 2005 – 320 стр. (на казахском языке).
- 6 Садуақасұлы С. Собрание сочинений в двух томах. 1-том. – Алматы: «Алаш», 2003 – 352 стр. (на казахском языке).

Түйін

Мақалада «Алаш» дәуірі қазақ шығыстанушыларының өмірі мен шығармашылығы туралы мәлімет беріледі. Алаш қайраткерлерінің қалың қауымды ағартушылыққа шақырған XIX ғасырдың соңы мен XX ғасырдың басындағы тарихи оқиғалар жайындағы ойлары сараланады. Қазақ ағартушыларның мақалалары және кітаптарында баяндалатын шығыс елдері мен халықтары туралы деректер мысалға келтіріледі.

Resume

The article gives information about the life and work of the Kazakh Orientalists of the pleiad «Alash». Historical events of the late XIX early XX century aroused striving for enlightenment in great masses of population are analyzed in the article. As example, the eastern countries and peoples are described in the articles, books of the Kazakh enlighteners.

ӘЛКЕЙ ХАҚАНҰЛЫ МАРҒҰЛАН

С.Б. ЖҰМАҒҰЛОВ

филология ғылымдарының докторы, профессор
Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Аннотация

Мақалада отандық ғылымның бірегей тұлғасы, энциклопедист ғалым Әлкей Хақанұлы Марғұланның ғылыми-шығармашылық әлемі қарастырылады. Ұлттық руханиятты зерттеп-зерделеудегі маңызды зерттеушілік қадамдарының жаңашылдығы мен өзектілігі сараланады. Әдебиет пен мәдениет қайраткерлерінің болмысын ашудағы эстетикалық көзқарасы байыпталады.

Түйін сөздер: энциклопедист ғалым, отандық ғылым, кешенді зерттеу, ұлттық руханият, Алаш қайраткерлері, Шоқантану, Абайтану, рухани мұра.

Қазақтың алып даласы елге тұтқа болған талай тархандардың әрі әлемге ғылым-білімнің нұрын төккен ғұламалардың құтты мекені, ырысты өлкесі болған. Тектілікке тән жасампаздық ғұмырын өмірінің асқақ тұғыры деп білген ұлт зиялылары елге қызмет етудің құтты білігін рухани жарасымда өркендеудің күре тамырына айналдыруда өшпес із, мәңгілік өнеге қалдырды. Қазақ руханиятындағы сондай кемел қасиетке ие дара тұлғалардың бірегейі -Әлкей Хақанұлы Марғұлан.

Ақжан Машани қазақ даласының ұлы перзенті Әл-Фараби мұрасының маңызын ғалымның имани қасиеттерімен байланыстырып: «Ғылым деген сөздің өзі аса жоғары қасиетті есім. Ол өзі көп тараулы, терең білімді, шексіз ғаділ, қайырымды, адамдық ардың жоғары дәрежесін тұтынған адам болу керек. Ондай *Есім* ешкімнің алдында жалбыранып, бақыт іздеп, бас имеске керек. Ондай адамды дүние пұлы, әлемнің бағы, патшаның тағы қызықтырмаған керек. Оның іздегені ғылыми хақиқат. Ол бір тұрған адам баласының ақыл ойының бейне бір әлемге бірдей шам шырағы болу керек. Ғалым *Есіміндегі* өзінен жоғары мәнсаптың алдында шыбындау, өзінен төменнің алдында қырындану сияқты сасық паңдық деген болмас керек. Осындай *Есім* күнделікке азбайды, мәңгілікке тозбайды. Ондай *Есім* бізде болған ба? Болған, ол - Фараби» деген болатын. Осы бір ілкі қасиеттердің қазақ топырағында Шоқан Уәлиханұлы, Ахмет Байтұрсынұлы, Қаныш Сәтбайұлы, Бауыржан Момышұлы сынды ғасыр саңлақтары арқылы дәстүр арнасында жаңғырып, отандық тарих пен мәдениет, әдебиет

пен өнердің сан ғасырлық мұрасын кешенді зерттеген Әлкей Хақанұлы Марғұланның ғылыми-шығармашылық тұлғасымен сабақтасуы ғажайып та заңды құбылыс.

1919 жылы Мәшһүр Жүсіп Көпейұлының баласы Әмен қамқорлығымен Керекудегі мұғалімдер курсына оқыған дарын кейіннен қыр перзенттерінің рухани орталығы болған Семей педагогикалық техникумында білімін ұштады. Шәкәрім ақын «Таң» журналына жаңа әнмен байғазы», «Таң» журналына тағы бір әнмен байғазы» өлеңдерін арнаған «Таң» журналының (1925 жыл. Наурыз-маусым) және «Қазақ тілі» газетінің (1919-1929) редакциялық істеріне араласып, алғашқы мақалаларын жариялайды. Бұл ретте Әміре Қашаубаевтың Париждегі концерті, жүлде алуына қатысты жазған мақаласы ерекше назар аудартады.

Қандай да болмасын таланттың бойындағы хас даралық қасиеттерінің тұнық тұмасы - туған жері, өскен ортасы. Міне, Мәшһүр Жүсіп, Жаяу Мұса, Имантай сынды ұлт рухани мәйегін кейінгі ұрпақ санасына сіңірген тарландардан бата алған дарын ғалым болып қалыптасуына Сұлтанмахмұт Торайғырұлы, Әбікей Сәтбайұлы, Қаныш Сәтбайұлы, Хакім Иманбекұлы, Жағыпар Секербайұлы, Жаяу Мұса ерекше әсер еткенін зор ілтипатпен атап көрсеткен-ді. Ал Алаш арыстарымен рухани арнадағы шығармашылық тығыз байланыста болуы Әлкей Хақанұлының азаматтық тұлғасы және ғалымдық келбетіндегі ұлттық ұстанымдарының мызғымас негіздерін мәңгілікке қалады.

XX ғасыр бедеріндегі қазақ ғылымының Атилласы іспеттес тұлғаның 1926-1927 жылдары КСРО Ғылым академиясының одақтас және автономиялық республикаларды зерттеу жөніндегі комитет мүшесі академик А.Е. Ферсман, профессор С.И. Руденко басшылығымен Қазақстан және Алтай бойынша ұйымдастырылған экспедицияларының жұмысына қатынасуы болашақ ғылым ізденістеріне кең өріс ашты. Әсіресе экспедиция барысында Алаш қайраткері Әлихан Бөкейханмен бірлесіп қызмет атқаруы өмір белесіндегі тарих тартуы тұрғысынан қалам қарымына, елшілдік мұраттағы отаншыл қасиетіне бұла күш дарытты.

Саяси қысым шығармашылық еркіндікті үнемі тұсаулап отырғанымен, ғалым өз естеліктерінде Алаштың рухани көсемдерінің ұлт керегі дегеннен бас кетсе де тартынбаған ерен еңбектері мен қастерлі есімдерін қашанда зор құрмет сезіммен еске алып отырды. Мысалы, «Біздің Мұхтар» (1976) атты жинаққа енген «Алғашқы өрлеу» мақаласында «...Мұханның атын көпшілікке әйгілі еткен ең алдымен «Абай» журналы еді. Бұл журналда Мұханның беташары деуге болады. Өйткені оны бірінші рет ұйымдастырып, оның негізгі мақалаларын жазған көбінесе Мұханның өзі болатын. Бас редакторы – Жүсіпбек Аймауытов» (1,131) деп жазды. Ал

Мағжан ақынның сұлулық әлемінің тылсым құдыретін Жүсіпбек Аймауытұлынан кейін эстетикалық биікте әдіптеген де Әлкей Марғұлан болатын. «Менің өз білуімде, қазақтан сол кезде екі әдемі кісі болатын. Мынау сұлулықты, ләззәттылықты, сосын дүниедегі жақсы нәрсені жақсы көретін екі кісі болып еді. Біреуі – Мұхтар, екіншісі – ақын Мағжан болатын. Осы екеуінің түріне карағанымызда, құлпырып тұрған қыран құстай оларға еш пенде жетпейді деп ойлайтынбыз» деген тебіреніс күйіндегі сағыныш сазымен өрнектей отырып жеткізді [2, 68].

Алаш зиялылары ер басына күн түскен алмағайып әрі ар өлшемі таразыға тартылар тайталас тағдыр тауқыметіне қарамастан ата-баба қанынан дарыған имани қасиеттеріне берік болды. Оның терең тамырлы діңгегін дауылды жылдар екпіні де шайқалта алмады. Сталинизм зобалаңында Алаштың арда ақыны Мағжан Жұмабайұлы тергеушінің: «Ленинградта тұрғанда кімдермен байланыс жасадыңыз?» - деген арандатқыш сұрағына: «Ленинградта көп тұрғаным жоқ. Елден әйелімді шақыртып алдым. Досым, әрі поклоннигім Әлкей Марғұлан есімді жігіт жиі келіп тұрды, әйтсе де көп ұзамай ол жігіт ауырып, ауруханаға түсті. Содан байланысымыз үзіліп қалды» - деп жауап берді. «Ойнайды заман сойылы – ақын өлтіру ойыны! Заңын да салып соңына, жарын да салып соңына, көріне даусын жеткізбей, еліне даусын жеткізбей, аузы мен мұрнын тығындап, сыртынан сұмдар сыбырлап, жас бала демей қарбытып, баспана бермей қаңғытып, ойнайды заман сойылы – ақын өлтіру ойыны» (Жұматай Жақыпбаев) қазақ ұлтының зиялы қауымын қынадай қырған өлара тұста арлы ақын Мағжан Жұмабайұлы Алаш аманатын арқалаған Әлкей Марғұланды саяси арандатудан қорғап қалды. «Ішкі істер наркомының айлакер тергеушісі кейіннен Мағжан аузынан шыққан кісілердің тізімін жасапты. «Қайсысы қай жерде жүр» деп әлгі тізімді қайыра әкеліп алдына тартыпты. Сонда Мағжан Әлкей Марғұлановтың тұсына «өлді» деп белгі соғыпты» [3, 267]. Міне, Мағжандай ұлт перзентінің елдік қасиеттерді асқақ тұтқан өрлігі мен ерлігі Алатаудай асқақ, Ұлытаудай нар тұлғасындағы парасат әлемінің ұлық дидарын асқақтатата түседі. Осы ретте Әлкей Хақанұлының азаматтық һәм ғылыми-шығармашылық тұлғасының қалыптасуындағы Алаш қайраткерлерінің өрісті ықпалы ғұламаның ғылыми ғұмырнамасын тұрғысынан терең екшеуді, байыпты зерттеуді қажет етеді.

Әлкей Марғұланның естеліктері Алаштың ақылмен ақындары мен сал-серілерінің өршіл рухтағы әсемдік күйге бөлейтін сыршыл әуезге толы ғажайып та жарқын ойға толы бір бүтін жойқын әлем іспеттес. Қазақ әдебиеті мен өнері Халық университетінде 1974 жылы 16 тамызда сөйлеген сөзінде Мұхтар Әуезұлы туралы тереңнен сыр шертіп, суреткердің әсемдік әлеміне қатысты: «Ол

алтын адам бейнесін жасаған суретші, оны әдебиеттің сұлулық қакпасына әкеліп кіргізген кісі... Мұқаң адамшылыққа жол ашқан, айға, аспанға, жұлдызға ұмтылған кісі. Әуезов көптеген шығармаларында көтерген мәселелері – терең ойлы, ар намыс, шындық, адалдық. Ар, намыс, шындық бәрі бір категория. Ар, намыс бар жерде шындық та болады. Оған негіз болған нәрселер – Абай үлгісі, Абайдың шкolasы, мектебі десем, шынында Мұқанның жаңағы ой қазыналары көбінесе кемеңгер Абайға барып тіреледі» - деп дәстүр негіздерінің болат өзек түп төркініне ой сала зерделейді.

Семейде Мұхтар Әуезұлымен танысқан Әлке Хақанұлының Абай туған қасиетті Шыңғыстауда болуы да оның өмір белесіндегі айтулы кезең-ді. Асылдың сынығы Тұрағұлмен жүздесіп сырласуы қазақтың бас ақынының көркемдік құпиясына енуіне, ұлт рухының айбыны болған қасиетті мекенінің рухани тыныс-тіршілігімен етене танысуына серпін берді. Ақын туған орта, оның текті ұрпақтарына қатысты құнды да маңызды тақырыптар білгірлікпен қамтылған естеліктерінде сол бір ұмытылмас күндер жайында «Шыңғыстаудан алған алғашқы әсер өте тамаша еді. Өйткені талай ауылға бардық, Тұраштың өз үйінде болдық, әлгінің бүлдіршіндей балалары сөйлегенде, былай өлең айтқанда, олардан бір жақсылықтың, бір сұлулықтың исі аңқып тұрғандай көрінді» [2, 72], «Жебеш деген әнші болды Тұрағұлдың баласы – Жебірейіл деген. Жебірейіл сияқты Абайдың өлеңдерін ешбір пенде осы күнге дейін айта алған емес. Оны жұрт Жебеш дейтін. Жебештің «Қараңғы түнде тау қалғыпты» айтқаны анау Орда тауының түбінде отырып, әлі күнге дейін құлағымда» [2, 74] деп тебірене жазды. Тұрағұл Абайұлы (1876-1934), Жебрәйіл Тұрағұлұлының (1903-30) шығармашылық тұлғасын ашудағы сырлы сезімдегі эстетикалық толғаныстары Ә.Марғұланның өнер күдіретін айрықша бағалаған жан әлемінің көркемдік иірімін танытады.

Ұлт руханиятының алтын бесігі Шыңғыстау өлкесі туралы естеліктерінде Шәкәрім Құдайбердіұлына қатысты деректер кездеспейді. Десек те жаһан ғылымы мен ілімін терең игерген ғалым Шәкәрімнің «Түрік, қырғыз-қазақ һәм хандар шежіресімен» (Орынбор, 1911) жан-жақты таныс болды. Қайым Мұхаметқанұлы «Шаһкәрім» зерттеу мақаласында ақынның аталған шежіресіндегі Алаша ханға қатысты тарихи деректерді айта келіп, Абай мен Шаһкәрімнің берген мағлұматтарын академик В.В.Бартольдтың еңбектерінен көреміз деп жазады [4, 69]. Ал Әлкей Марғұланның Ленинградтағы Шығыс институтының түркология бөлімінде, сонымен қатар тарих-филология факультеттерінде қатар оқығанда және де Өнер институтында дәріс тыңдап жүргенінде Орта Азия тарихы мен археологиясы жайында академик В.В. Бартольд дәрісінен нәр алғаны мәлім. Санкт-Петербург университетінің

шығыс тілі факультетін тамамдап, ғылыми-оқытушылық қызмет атқарған әрі Орта Азия мен қазақ даласының тарихын, мәдениетін терең зерттеген В.В.Бартольдтың (1869-1930) Шәкәрім шежіресімен таныс болғаны да еш күмән тудырмайды. Міне, Әлкей Хақанұлы Шәкәрім Құдайбердіұлы шежіресіндегі кейбір тарихи дерек көздерін «О носителях древней поэтической культуры казахского народа» (Кітапта: М.О.Ауэзову. Сборник статей к его шестидесятилетию.А.,1960) зерттеу мақаласында келтіреді. Абай қолжазбаларын мұрағаттардан тыңнан тапқан ғалым «Абай шығармаларының негізгі нұсқасы болып табылатын Мүрсейіт Бікеұлының дәптерінен басқа князь Кудашевтің, Садуақас Мұсаұлының, Г.Н. Потаниннің, И.Я. Коншиннің тізбелерін салыстыра зерттеп, олардың жазылған жылдарын анықтады. Кудашев тізбесінің Садуақас қолжазбасының көшірмесі екенін дәлелдеді» (Т.Рсаев). Өз кезегінде қолжазбаны бірінші рет тізген Мәшһүр Жүсіп Көпеев екенін, ал Садуақас өз дәптеріне көшіріп алғанын да дәйектеп, ол тізбеде Абай шығармаларынан басқа бірнеше ақынның, соның ішінде Арыстан, Табынбай, Шәкәрімнің, Мәшһүр Жүсіптің жазғандары да бар деген құнды дерек көздерін нұсқады («Қ.Ә».1969.16.ҮІІІ).

Орыстың В.В. Сиповский, Р. Кулле сынды атақты ғұламаларының Абай мұрасын тануына әрі насихаттауына рухани дәнекер болған әмбебап әдебиетші Әлкей Марғұлан зерттеулерінің ең мәнді арнасы – Абай және Шоқан мұрасы.

Бұл бағыттағы зерттеулері соны сипаттағы ізденістер тұрғысынан отандық әдебиеттануда озық мәнге ие. 1929 жылы Абай шығармашылығынан дипломдық жұмыс жазған әдебиетші мұрағат материалдарын ғылыми айналымға енгізе отырып, абайтануды соны деректермен толықтырды. «Абайдың жаңадан табылған қолжазбалары» («Социалистік Қазақстан». 1954.21.IX), «Абайдың Ленинградтағы қолжазбалары» («Әдебиет және искусство».1957.№3), «Абайдың інісі Халиуллаға жазған хаты» («Қ.Ә». 1959.12.ҮІ), «Абайдың қолжазбасы» («Қ.Ә».1963.16.ҮІІІ), «Жас Абайдың фотобейнесі» («Қ.Ә».1970.2.X), «Күміс сандық құпиясы» («Қ.Ә».1981.1.I), «Ақын өскен орта» («Жұлдыз». 1982.№4) өзге де ғылыми зерттеулерінің әдеби-тарихи, танымдық-тағылымдық маңызы айрықша. Мәселен, Ақан серінің, Жаяу Мұсаның және Абайдың фотосуреттерін мұрағаттардан тауып ұсынған ғалым «Жас Абайдың фотобейнесі» («Қ.Ә».1970.2.X) мақаласында ұлы ақын фотобейнесінің жарыққа шығуы – «ақын өмірін толық зерттеп білу үшін аса қымбатты деректердің бірі, Абай атын ғасырлар бойы ардақтайтын жарқын бейне» деп білді. Ақын бейнесіндегі даналық пен парасаттың, ұлылық пен кемеңгерліктің кемел тұлғасына өзгеше сезім күйінде, өршіл рухта ене отырып: «Осындай терең ойлармен

шұғылданып жүрген жас Абайдың суреттегі отырысы, оның қияпаты, жан күйін сыртына шығаруы ол кездегі қазақтардан бүтіндей өзгеше. Кесслердің фотосындағы Абай ойға батқан жас кемеңгер, ақылымен, рухани күшімен көпшілікті өзіне қаратқан жігіт ағасы. Оның байсалды, маңғаз түрінен білімнің, ойдың, сезімнің, сұлулықтың аңқыған күшті лебі көрінеді» дей келіп: «Мағауияны қоспағанда, Абай мен оның балаларының жалпы сипаты ғасырлар бойы өркендеп келген түркі тайпаларының антропологиялық келбетіне келеді» [5] деген құнды пікір айтады. «Жалпы айтқанда Ленинград пен Москва архивтерінде Қазақстан туралы екі-үш ғасыр бойы жиналған мәліметтердің көптігі сонша, оларды қазақ тарихының, мәдениетінің алтын қазынасы деуге болады: қандай қиын мәселелердің соңына түссең де оңай шешетін материалды содан табасың. Саясат, білім, шаруа, мәдениет, өнер, техника, география, жер тану, геология (кен орындары), гидротехника (жер суару, кәріз, шығыр), архитектура, тағы басқа толып жатқан мәселелерге қатысты мәселелердің барлығы да кезігеді» деп мұрағат қорындағы ұлт мұрасын игерудің бағыт-бағдарын да білгірлікпен нұсқады.

Ғалым өзінің қандай да болмасын тың зерттеулеріне өзек етіп алған тақырыптарын мұрағат негізіндегі маңызды деректермен нығыздап, ұлтымыздың айтулы тұлғаларының өмірі мен қоғамдық қызметін бағалауға отаншылдық рухтағы парасат биігінен келді. «Ақын туған орта» мақаласында Құнанбай тұлғасын қазақ қоғамының тарихи шындығы тұрғысынан әділ бағалап, мұрағаттағы тың деректерімен толықтырды. Дала тарланының дара туған болмысын бағалаудағы саяси танымдағы қасаң пайымдардың сеңін бұзды. Құнанбайдың ата-бабасына, үрім-бұтағына, әлеуметтік өмір ағысындағы қайраткерлік тұлғасына қатысты кеңестік қалыптағы идеологияға бүтіндей бөлек санаткерлік көзқарастағы пікір білдірді [6].

Абайдың Халиоллаға жазған хатын негізге ала отырып, «мұнда ата мен ойшыл жас ағаның жарқын ойлары жаңа өсіп келе жатқан дарынды бала Халиулланы толқындырмай қойған жоқ, оны тура білім қақпасының есігіне апарып кіргізеді» деп Құнанбай ұлағатын жеткізеді. Құнанбайдың әкесі Өскенбайға берген асындағы ұлттық дәстүрге қатысты құнды этнографиялық деректер де тыңнан қамтылды (майданға жалаңаш сұлу әйелді шығару). Ескі дәуірден келе жатқан аталған қызық сауық тек «Манас» жыры мен Өскенбайдың асында ғана кездесетінін байыптады. А.Янушкевичке қазақ тіршіліген туралы айтқан Құнанбай хабарларының (қазақтың мал шаруасы, қамыстан үй салу әдісі, қазақ тұрмысы, салты, рухани тіршілігі, бала тәрбиелеу ісі, ескі шежіре, Домбауылдың шежіресі,

Алтын Орда тарихы, Шыңғыстауда сақталып келген Шыңғысханның бірінші ордалары) маңызы да кеңінен екшелді.

«Құнанбай көп өмірін зұлымдыққа қарсы тұру ісіне жұмсаған» деп «Қызыл бузауға» қарсы пәрменді істерін, «өзі игі, өзі адал, өзі сергек, өзі ойшыл» Құнанбайдың әскери губернатор Фридрихстың «арам ойлы, залым ісіне қарсы тұрып, ел шаруасын оның қанішер талауынан сақтағысы келеді» деп отаршыл жемқордың арам пейіліне, жымысқы іс-әрекетіне жол бермеудегі қажыр-қайратын, табындылығын мұрағат деректері мысалында дәлелдей көрсетті. Ел билеудегі «қызметтерде Құнанбайдың ой санасы, шаруа ісі, ел басқару жұмысында атқарған істері өзгелерден бүтіндей өзгеше болып отырады» деп мектеп, медреселер ашудағы, сол арқылы руханият тамыршысы тұрғысындағы игі қадамдарын айрықша бағалады. «Өз балаларына да сондай білгіш, саналы ойлар үйреткен. Мұның барлығын Қарқаралы, Аягөз, Шыңғыстау, Семей төңірегінде аса жарқын түрде қолданған. Үлкен медреселерді Қарқаралы мен Семейде, Бесқарағайда аштырған» деп нақты деректер келтіреді.

Құнанбайдың сәулет өнерін ерекше қадірлеп сүйгенін айта келіп: «Қарқаралыда, Семейде үлкен мектептер ашқан. Оның біреуін тіпті Меке қаласына апарып тұрғызады» деп түйеді. Құнанбайдың Фридрихс бұйрығымен Омбыға апарылып, алты ай үй абақтысында ұстауы, дала шонжарын бостандыққа шығарудағы Шыңғыс пен Шоқан қажыр-қайраты, Гасфорд шапағатына қатысты мол деректер берілді.

Ә.Марғұлан сондай-ақ Құнанбай Өскенбайұлы және Нұрғаным суретіне де тереңнен бойлайды. Суреттің түсірілуі жоғарыда айтылған қиыншылық кездің соңғы мезгіліне дөп келетінін айтады. Құнанбайдың киімдеріне тоқталып, белінде көркемделіп өрнектелген кісенің асқан шебер қолынан шыққанын, кісенің ұлттық дүниетанымнан туындағын бедерлеріне тоқталады. «Мұны жасаған бір ойшыл ақылды зергер болу керек. Ол ескі дәстүр бойынша түрік қағанаты, ғұн дәуірінде қолданған өнер үлгісін еске түсіреді. Адамды, алып ер бөріні, аспанның қыраны бүркітті қадірлеу қыпшақ елінің шеберлері де аса ардақтаған» деп түйеді. Көкбай ақын айтқан Балта ақынның Құнанбай туралы айтқан «Ей, Құнанбай, Құнанбай, Басқан ізің Бұхардың қақпасындай, Айтқан сөзің жыраудың нақылындай, Сен өлсең де өкінбен Артында алтын балаң Қалды ат басындай» деген өлең жолдарын келтіре отырып, оның жарқын ойшыл Абайға арналғанын түйіп, «Мұның барлығы Абайдың төңірегін әлі де жақсы зерттеудің керек екендігін көрсетеді» деп Абай, Құнанбай тұлғаларын терең зерттеуде қолға алар келелі істің бағыт-бағдарын зерделейді.

Ғалымның «Шоқан және «Манас» (1973) зерттеуі шоқантанудың келелі арқауын көне мәдениет, әдебиет күре

тамырымен тығыз байланыстырумен құнды. Шоқанның «Манас» жырын ғасырлар бойы Орта Азия мен Қазақстан жерінде қолданылған «түркі» деп аталатын дәстүрлі арап емлесімен жазғанын зерделеу арқылы оның көне мұрамызды танудың түйінді желісінен ажырағысыз арнасымен дәнекерлейді. «Түркі» жазуының мың жылдық қалыптасқан тарихын айта отырып, қоғамның рухани өміріндегі маңызын X ғасырдан бастап, соңғы дәуірге дейін Орта Азия мен Қазақстанда, Орал, Еділ бойында жасаған дарындардың өз ойларын қағаз бетіне аталған жазумен түсіргеніне ерекше мән береді. Сол арқылы шағатай ақындары, Бабыр, Қадырғали Жалайыри, Әбілғазы тарихи жазбалары, Бұқар жырау, Абай өлеңдері, Сырым Датұлы нақылдарының «түркі» жазуымен бүгінгі күнге жетуінің әдеби-тарихи дәстүрінің маңызын ашады. Сонымен қатар осы көне жазумен сақталған тарихи шежіре, әдебиет, тіл мұраларын айтқанда «Қорқыт», «Оғызнаме», «Мұхаббатнаме», «Шайбанинаме», «Саңлақ» сынды қолжазбаларды және қазақ, қарақалпақ, ноғай халықтарына ортақ XIII-XVI ғасырлардағы ерлік, махаббат жырларын нақты мысалға алып: «Олармен қатар XVI-XIX ғасырдағы қазақ халқының Орта Азия, Россия, Қытай мемлекеттерімен елшілдік, жұрт аралық қатынастары да бір ғана осы жазумен жүргізілген. Шоқан жазып алған «Манас» жыры сондай тарихи жазулардың бірі» деген тұжырым жасайды.

Шоқантану аясында қазақ халқы құрамындағы Оғыз әсеріне қазақ мифтері мен ауыз әдебиеті нұсқаларындағы көріністері тұрғысынан үңіліп, оның негізді қисындары мен негізсіздерін ажырата талдайды, мифті ертегімен ғана емес, тұтас ауыз әдебиеті үлгілерімен бірлікте саралап, шығу тегі мен түп төркінің, даму жолдары мен эпикалық табиғатына дейін кешенді қамтиды. «Манас» жырын талдау негізінде «Оғыз-наме», «Ақсақ құлан», «Махаббатнаме» дастандары, Күлтегін, Мойыншора, Білге қағанға арналған жәдігерлерде кездесетін ортақ атаулар, ұғымдар, түсініктерге дендей еніп, олардың қазақ ауыз әдебиеті нұсқаларында кездесетін желілі сарынының қатпары терең астарын талдайды. «Қорқыт», «Оғызнаме», «Ақсақ құлан» мәтіндерін «Манас» жырларымен салыстырып қарастырғанда, оларға тән болып келетін ортақ сипаттарды дәстүр арнасында нақта мысалдар арқылы ашады. Ал, мифтік сарындардан халық өмірінің тарих көшіндегі тағдыр-талайының елеулі кезеңдерінің табын тануымен өткенімізге саналы қарауға ой салды.

Халқымыздың байырғы фольклорлық, көне жазба мәдениетінің этнографиялық бай мұрасының бүгінгі күнмен этногенетикалық байланысын ғылыми негіздеу барысында Ш.Уалиханов жазып алған «Манас» мысалында эпос генезисін ертедегі көшелі тайпалар заманынан бастап, түркі тайпалары эпосы Хүнн, Үйсін дәуірінде туа бастағанын дәлелдейді (Ә. Қоңыратбаев).

Ә. Марғұлан басқаруымен Ш.Уалихановтың бес томдық жинақтары, таңдамалы жинақтары (1961-1972) (1985) жарық көрді. Отандық ғылымның іргелі табысы саналатын еңбектерді жариялауда ғалым КСРО мұрағаттарынан ұлы тұлғаның үш жүздей шығармасын тауып, ғылыми редакциясын жасады, адамзат игілігіне айналдырды. Шоқан шығармашылығын қамтыған елуден астам мақала, жалпы көлемі 100 баспа табақтан астам ғылыми түсініктемелер жазды. Шоқан жазып алған «Манас» жырының аса құнды нұсқасын тауып, жеке кітап етіп бастырды («Қ.Ә». 1984. 21.IX). «Шоқанның жарияланбаған мұралары» («Қ.Ә».1981.16.X), «Шоқанның естеліктері» («Қ.Ә».1982.2.IY), «Шоқан өскен орта» (С.Өтениязовпен бірге) («Жалын». 1985.№1) өзге де мақалаларының шоқантанудағы маңызы зор. Мысалы, «Шоқанның жарияланбаған мұралары» мақаласында Әлкей Хақанұлы: «Шоқанның бес томдық шығармаларына кірмей қалған мақалалары әлі де көп. Өмірбаяны туралы жүз беттік документтері тағы бар. Әлі еш жерде басылмаған көп жазулары бір ғана архивте сақталып келеді. Шоқанның мен ашқан мақалаларының тізбесі 135 бет... Әлі басылмаған жазулары төрт кезенді аңғартады: 1) Шоқанның жас кезінде жазғандары (1855-1869 ж), 2) Петерборда жазғандары (1860-1861 ж), 3) Ауылға қайтып келіп жазғандары (1862-1863 ж.), 4). Черняев экспедициясына қосылғаннан кейін жазғандары (1864-1865 ж.)» деп шоқантануда атқарылар келелі істерді нұсқады.

«Хандар жарлығының тарихи маңызы» (1943) атты кандидаттық, қазақ ғылымының тарихында тұңғыш рет «Қазақ халқының эпикалық жырлары» (1945) деген тақырыпта қазақ эпосынан докторлық диссертация қорғаған Ә. Марғұлан ғылыми зерттеулерінде отандық тарих пен әдебиет, мәдениет пен өнері ажырағысыз тұтастықта кешенді қарастырылды. Осы бір ғажайып қасиеттер ғалым еңбетерінде үзілмес арқау, ортақ желі болып өріліп отырады. Тоталитарлық жүйедегі ұлттың терең тамырлы рухани мұрасын еуропацентристік қалыпта қарастырудағы таяз тұжырымдарға тойтарыс беріп, қалыпқа сыймаған кемел ойларымен әлеумет ой-санасын ұлтсыздандырудан сақтауда рух асқақтығын танытуда Алаш аманатындағы парызын атқарып өтті. Бұған бүгіндері де ғылыми мәні мен мағынасы жойқын еңбектерін тізбелемей-ақ бір-екі зерттеуіндегі терең ойға назар аударсақ Марғұлан мұратының мәңгілік темірқазығындағы түркілік тамырымыз, Алаштық аңсарымызға жаңадан қан құйылады.

«О носителях древнего поэтического искусства казахского народа» (Кітапта: М.О. Ауэзову. Сборник статей к его шестидесятилетию. А.,1960) зерттеуінде жырау тұлғасы, қоғамдық өмірдегі тұғырына қатысты құнды ғылыми тұжырымдар жасалса, «Күйді ерттеп, әнді мінген кемеңгерлер...Қазақтың сал, серілік

дәстүрі» еңбегіндегі ғылыми талдаудағы ойөріс тереңдігіне иланамыз. Қазақтың сал, серілік дәстүрінің бастауын Түрік қағанатымен байланыстыруы («Серілікті әдет қылған ойшы кісінің бірі – Иоллық тегін деген кісі. Ол өзі ғажайып аңшы, мерген, атты күтіп ұстайтын бапкер, сонымен қатар асқан ақын, жырау болған»), аталмыш өнер биік сатыға жеткен қазақ дәуіріндегі хандар тұлғасын айшықтауы («Қазақ хандарының көбі өздерінің бабалары Жошы, Ордаежендердің серілік дәстүрін жалғастырған. Ең бірегейі - әз Жәнібек. Ол атақты аңшы, құладыңға қу ілдірген саятшы болып, ойын-сауықты көп қуып, ел-елді аралап, қалыңдық іздейді екен». «Серілікті аса биік сатыға жеткізген Есімхан. Оның қамқа тоны, басындағы бөркі, аяғындағы қызыл етігі тегісімен алтынмен кестеленіп отырған»), кейінгі кезеңдердегі сал-серілер шығармашылығындағы тұтас өнерпаздық қасиеттерді дәстүр ұласуымен бірлікте екшеуі соның айқын дәлелі. Ақан серінің көркемдік әлемін, эстетикалық тұғырын зерделеудегі пайымдары Мағжанның «Ақан сері» мақаласының стилін айқын аңғартады.

Әлкей Марғұланның «Қорқыт ата туралы» («Білім және еңбек».1982.№4), «Қорқыт туралы жазбалар» («Қ.Ә».1982.12.XI), «О значении эпиграфических памятников Казахстана» («Қазақ ССР ҒА Хабарлары. Филология сериясы. 1983. №2), «Қорқыт ата өмірі мен әфсаналары туралы» («Жұлдыз».1983.№3), «Ең ескі дәуірдегі халықтың аңыздары» («Жұлдыз».1983.№5), «Тамғалы тас жазуы» («Жұлдыз».1984.№1), «Қазақ жазуының тарихынан» («Жұлдыз». 1984.№8), «Арқадағы тас мүсіндер» («Білім және еңбек».1984.№9) ғылыми зерттеу мақалаларының маңызы зор. «Оқымыстының барлық күш-қуаты – ғұн, сақ, үйсін, қыпшақ, оғыз дәуірлерінің тарихына, көшпелілер мәдениетіне, археологиясына, көне аңыз, мифтерге, түркологияға, ескі қалалар құрылысына, архитектураға арнап, кеңес заманына қатысты мүлде қалам тартпаушы орыс отаршылдығына, коммунистік тоталитаризмге іштей қарсылық, ата-бабаларының бір кезде жасаған ұлы мемлекетіне, олардың азаттық-рухани салада тудырған ғажайып өркениетіне деген мауқы басылмаған мәңгілік махаббатынан туған қайсар да қастерлі құштарлық болатын» (Р.Нұрғали).

«Тамғалы тас жазуы», «Қазақ жазуының тарихынан» зерттеу мақалаларында халқымыздың бағзы дәуірлерден тамыр тартатын көне әдебиеті, мәдениетінің руханият әлеміндегі маңызы адамзат өркениетінің дамуындағы құндылығы тұрғысынан айқындалды. Ғалым қазақ жеріндегі сонау ғұн дәуірінен бастап ХІХ ғасырға дейінгі аралықтағы әдеби, мәдени, рухани өркендеу кезеңдеріндегі жазу тарихын құнды тарихи, этнографиялық, археологиялық деректер негізінде нақты мысалдармен зерделейді. «Қазақ сахарасын қоныстанған қазақ елі кешегі орыс әліппесін мирас еткенге дейін үш

жазуды қолданып келді. Олар - ескі Таластан табылған Орхон-Енисей бойына тараған Орхон (Ү-ІХ ғ.), соғдылықтар арқылы жеткен ұйғыр (ІХ-ХҮ ғ.) және арап әрпімен енген жазулар (ХІҮ-ХХ ғ.)» («Жұлдыз».1984. №8) деген пікірін дәлелдеуді мақсат еткен ғалым аталған жазулардың мән-маңызын ұлттық таным мен сана өркендеуі, кемелділік биігіне жетудегі руханият арналарының қайнар бұлақтары тұрғысынан саралайды. Біріншіден, Орхон, ұйғыр жазуларын көп заман бойы қолданған елдер - оғыздар, қыпшақтар, наймандар, керейлер, меркіттер, өңгіттер (уақ тайпасы) болғанын, Орхон жазуларын оғыз, қыпшақтар, ертедегі наймандар, керейлер жақсы меңгергенін, екіншіден, Сыр бойы, Таластағы қалаларда, қыстақтарда мектеп, медресе болғанын, олар негізінен араб жазуын үйренуге ден қойғанын, ондай үлгілі мектептер Ташкентте, Түркістанда, Сауранда, Сығанақта, Отырарда, Сайрамда, Шымкентте, Созақта ашылғанын байыптайды. Қашан да ғылыми принциптілікте ұлт мүддесін көздеген ғалым медреселер ашып, білім мен ізгілік қасиеттер дарытқан тұлғаларды тарихи шындыққа сай бағалайды. Әсіресе, Қожа Ахмет Яссауи ұлағатын ашудағы тұжырымдары айрықша. Мысалы, «Бұл медреселерді ашуға Хожа Ахмет Яссауидың ұрпақтары - Жұм Ахмед Ясау, Ғамал Хажы, Хож Ахмед ибн Ахмед Шашти, Мұхамед Бабаи (Баба-Ата) Абутараб Бахши, Абу Язит Бестаами, Гузи ора Маргушы (Маргуба) үлкен себепкер болған. Бұлардың барлығы Ясауидың адамгершілік, шындық, әділет сөздерін қадірлеп, бар өмірін білім, дүние тануға жұмсаған ғалымдар, халықты надандықта қалдырмай, ілгері бастыруға ұмтылған адамдар». Сол бір ілкі қасиеттің ұлы далада сақталу үрдісінің көрінісі ретінде Құнанбай мешітін, Шыңғыс Уалиханов, Баянауылдағы Камаридден, Торғай бойындағы Дулығалы мектептерін атайды. Ғалым бұл мектептер шын мәнінде халқымыздың біртуар перзенттері алғаш білім алған алтын ұя болғанын Абай, Шоқан, Ыбырай, Мәшһүр Жүсіп сынды тұлғалардың сонау көнеден басталған арналы бұлақтардан нәр алуы деп тұжырымдайды. Шыңғыс Уалиханов, Құнанбай Өскенбайұлы, Анайұлы Мұса, Тәттімбет, Барақ батырлардың қаржысына Омбыдағы қазақ мектебінің ашылуы барысында ғалым атап өткеніндей «...бұлақ көзі ашылып, Шоқандар шықты». Ғалымның «Тамғалы тас» жазуы. Орта ғасырда қазақша тасқа бедерленген белгілер» мақаласының да әдеби-тарихи құндылығы ерекше. Қазақ жеріндегі көне мәдениеттің жарқын бір үлгісі ретінде кезінде осы өлкені мекендеген тайпалардың тас бетіне жазып қалдырған белгілерін, соның ішінде «Тамғалы тас» құпиясын аша отырып, «қазақ» сөзінің этнонимін, ұлт атауының «ХҮ ғасырдан бастап «казакия» қазақ ұлысы болып, бұрынғы Дешті-қыпшақтың орнына Қазақстан сөзі қолданыла бастады. Демек, «Тамғалы тастағы» жазу,

таңбалардың көп түсуі тарихи дәуірдегі дәстүрлі істен туғанын» ғылыми негіздеп берді.

Сан қырлы ғалымның халқымыздың тарихы, археологиясы, этнографиясы, қолданбалы және сәулет өнерінен жазылған энциклопедиялық сипаттағы ғылыми еңбектері де рухани кемелденуімізге мәңгілік азық болып қалады.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Марғұлан Ә. Алғашқы өрлеу. Кітапта: Біздің Мұхтар. – Алматы. 1976.-114 б.
- 2 Ақ Орда. 1993. №1.-29 б.
- 3 Досжанов Д. Абақты. – Алматы. 1992.-123 б.
- 4 Мұхаметқанұлы Қ. Шаһкәрім. Кітапта: Шәкәрімтану мәселелері. – Семей, 2007.-89 б.
- 5 Марғұлан Ә. Жас Абайдың фотобейнесі // Қазақ әдебиеті. 1970. 2 октябрь.- 45 б.
- 6 Марғұлан Ә. Ақын туған орта // Жұлдыз. 1982. №4.-98 б.

Резюме

В статье анализируются неповторимые грани научно-исследовательского творчества выдающегося казахского ученого энциклопедиста, титана отечественной науки Алкей Хаканулы Маргулана. Отражается новизна и актуальность научных исканий в литературоведении, «времен связующая нить». Также рассматриваются черты характера ученого в аспекте связи с духовной преемственностью казахской интеллигенции начала XX века.

Resume

In the article it is analyzed unique sides of a research creativity of the outstanding Kazakh scientific encyclopedist, the titan of a domestic science of Alkej Hakanuly Margulana. It is reflected novelty and an urgency scientific search in literary criticisms of times binding a thread. As Alash is considered character traits of the scientist in aspect of communication with spiritual continuity the Kazakh intelligency of the beginning of the XX-th century.

ЭПИКАЛЫҚ ШЫҒАРМАДАҒЫ МЕКЕНШАҚ ЖӘНЕ ЭПИКАЛЫҚ РАКУРС

Қ. ӘБІЛҒАЗЫ

докторант

Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Аннотация

Роман жанры өзінің даму белестерінде қоғамдағы өзекті, терең мәселелерді кең арнада суреттеуімен ерекшеленеді. Қазақ әдебиеті тарихында роман жанры өркендеген ХХ ғасырдың алғашқы кезеңінен-ақ, қоғамдық-әлеуметтік өмірдің шынайы суретін беруімен, кейіпкерлердің алуан жүйесін қалыптастыруымен роман алдыңғы лекке шықты. Мақалада эпикалық шығармадағы мекеншақ пен эпикалық ракурс мәселелері талданып, олардың көркем туындыдағы, оның ішінде романдағы мүмкіндіктері айқындалып, мәтін бойынша негізгі сипаттары ашылады.

Түйін сөздер: роман, эпика, ракурс, мекеншақ, ұстаным, жанр, баяндау

ХХ ғасырдағы қазақ әдебиеті алмағайып күрделі кезеңнің көркем шежіресіндей болды. Бұл дәуір әдебиеті ұзақ жылдар бойы өз кезеңінің саяси-идеологиялық талаптарына байланыста біржақты зерттеліп келді. Соның ішінде жанр түрлеріне қатысты алуан түрлі пікір, көзқарастар орын алды. Әдебиеттің даму кезеңінде басқа жанрлармен бірге, роман жанры да қызу айтыстарға өзек болды. Мәселен, «Қазір роман жанры барлық әдебиетте өзінің жетекшілік рөлін айқын байқатып отыр. Бұл жанрдың енді басымдық алуы басқа жанрларға қарағанда эпикалық түрдің қолайлығынан болса керек» [1, 8]. Роман жанры әрине, бірден дербес жанрдың биігіне көтерілген жоқ. ХІХ ғасырда Белинский өзінің «Поэзияны тегіне және түріне қарай бөлу» деген мақаласында поэзияны лирика, драма, эпика деп үшке жіктеп, әрқайсысына тиісті анықтамалар береді. Бұл кезде роман жанры эпиканың бір саласы ретінде бөліне бастаған еді. Бұл жөнінде зерттеуші Е.Лизунова: «Дұрысында адам өмірін, оның тірлігін кең қамтыған бүгінгі күн тақырыбын қай дәстүрде, көркем өнердің қандай тәсілімен жан-жақты пайдалану керек – романның жанр ретіндегі орны мен қоғамдық маңызы осы сұраудан сабақталмақ», -деп жанрдың мәнін айқындап береді [2, 14].

Ә.Бөкейхановтың «Роман деген не?», «Роман бәйгесі», А.Байтұрсыновтың «Әдебиет танытқыш», Қ.Жұмалиевтің «Әдебиет теориясы», Е.Исмайыловтың «Әдебиет теориясы мәселелері»,

Б. Шалабаевтың «Қазақ романының тууы мен қалыптасу тарихы», Р. Бердібаевтың «Қазақ тарихи романы», «Роман және заман», М.Хасеновтің «Ұнамды образ және типтендіру», Ш.Елеуқеновтің «Казахский роман и современность», «От фольклора до романа-эпопеи», М.Атымұвтың «Идея және композиция», «Қазіргі қазақ романдарындағы сюжет пен композиция мәселесі», З. Ахметовтің «Поэтика эпопеи «Путь Абая» в свете истории ее создания», Т. Сыдықовтың «Қазақ тарихи романы», «Қазақ тарихи романының көркемдік тіні», Ж. Дәдебаевтың «Өмір шындығы және көркемдік шешім», «Жазушы еңбегі», З. Бисенғалидің «ХХ ғасыр басындағы қазақ романы», М.Хамзиннің «60–80-жылдардағы қазақ романы (стиль және типология мәселелері)», «Қазіргі қазақ романы», Т.Рахымжановтың «Романның көркемдік әлемі», Б. Майтановтың «Қазақ романы және психологиялық талдау», Г. Пірәлиеваның «Көркем прозадағы психологизмнің кейбір мәселелері (Түс көру, бейвервалды ишараттар, заттық әлем)», Ж. Жарылғаповтың «Қазақ прозасы: ағымдар мен әдістер» және т.б. еңбектерде қазақ романының өзекті мәселелері қарастырылды.

Роман жанры өзінің даму белестерінде қоғамдағы өзекті, терең мәселелерді кең арнада суреттеуімен ерекшеленеді. Қазақ әдебиеті тарихында роман жанры өркендеген ХХ ғасырдың алғашқы кезеңінен-ақ, қоғамдық-әлеуметтік өмірдің шынайы суретін беруімен, кейіпкерлердің алуан жүйесін қалыптастыруымен роман алдыңғы лекке шықты. Зерттеуші Ш. Елеуқенов «Әдебиет және ұлт тағдыры» еңбегінде: «Роман жанрының қыр-сырлары көп. Ол замана жаңарған сайын жаңаланып, түлеп отырмақ. Ж. Аймауытовтың «Қартқожа», «Ақбілек», С. Ерубайевтың «Менің құрдастарым», С.Мұқановтың «Жұмбақ жалау» романдарында бас қаһармандардың жаратылыс бітімінде, бүкіл болмысында төңкерісшіл романтикаға бөленген қайрат-жігер, өршіл рух бар. Мұнда атқан таңның ашық бояуы, қуаныш әсері басым. Осының бәріне көрік беріп тұрған бостандық аталатын қасиетті сезім еді», - дейді [3, 210].

Эпикалық туындыда өмір шындығын көрсететін оқиғалар мен әлеуметтік мәселелер, жеке адамдар тағдыры кең суреттеледі. Автор роман оқиғасын дәлелді, көркем баяндай келе, шығармаға өзек болатын әрекеттерді, кейіпкерлер арақатынасын нанымды көрсетуге күш салады. Мекеншақ – уақыттық және мезгілдік қатынастың заңды байланысы. Бұл ұғымды ең алғаш ғалым А.Ухтомский өзінің физиологиялық тұрғыдағы зерттеу еңбектеріне енгізді де, әрі қарай М. Бахтин гуманитарлық аяда кеңірек зерделеу нысанына айналдырды. Мекеншақ әдебиетте маңызды жанрлық сипатқа ие. Турасын айтқанда жанр мен жанрлық түр ең алдымен хронотопта анықталады. Оның ішінде әдебиетте уақыт жетекші мән иеленеді. Хронотоп пішіндік-мазмұндық категория ретінде адам тұлғасын да

айқындайды, тіпті адам анағұрлым уақыттық мән иеленеді. Әрине, нақты тарихи мекеншақтың көрінісі әдебиетте игерілуі қиынырақ. Тек әдебиетте игерілуге тиісті, тарихи тұрғыда қолжетімді белгілі нақты хронотоптың көркемдік бейнесі ғана игерілді, осылайша, тарихи-әдеби үдерістің аясына енетін нақты мекеншақ үнемі әр тарапты жүріп отырды. Орыс зерттеушісі М.Бахтин романдағы мекеншақ түрлерін монографиялық деңгейде қарастыруымен, бұл ұғымның мағынасын тереңдетті. Ал, тарихшылардың ішінде бұл категорияны Арон Гуревич қолданған. Мекеншақ ұғымы ендеше көптеген ғылымдар жүйесіне ортақ болып келеді. Мұның басты себебі – ғылым саралауының басты негізі – адам, оның ғұмыры, әрекеті, жай-күйі.

Әдеби туындының басты компоненттерінің маңызы қандай болса, уақыт пен кеңістіктің мәні де сондай терең. Олар адам өмірімен, оның жан-дүниесімен тығыз байланысты. Соның ішінде уақыт әсіресе, адамның өмірімен, кемелденуімен, белгілі бір әрекеттерінің орындалуымен көрініп отырады. «Уақыт-емші» деген халық сөзін еске алсақ, уақыт жылжуымен, адам өмірінің де белгілі кезеңдерге өтуі жүзеге асып отырады да, адам санасында сол атқарған іс-әрекеттерінің ең бір маңыздысы есте қалады. Сол арқылы адам өткеніне баға береді, мәнді тұстарын еске алып, көңілін демдеп отырады.

Шығармадағы қандай да болмасын баяндау тәсілі эпикалық ракурс пен эпикалық қашықтықты анықтайды. Эпикалық ракурс – автордың оқиғаларды бейнелеудегі өзін-өзі көрсетуі. Көркем уақыт – сюжет пен фабулаға қатарласа жүретін ұғым. Сюжеттік уақыт дегеніміз – уақыттың нақты сәттерінің шығармада автордың суреттеуімен белгілі бір тәртіппен орналасуы. Автор сюжеттік уақытты түрліше ұйымдастырады. Кей кезде оқиға барысында өткенге қайта оралудың қажеттігі немесе көркем уақыт ішінде оқиғаның өтуінің бәсеңдеуі кездесіп отырады.

Осыған байланысты әңгімелеушінің белгілі бір түрі қалыптасады. Әңгімелеуші оқиғаларды жай сырттай бақылаушы түрінде болуы не жай баяндамай, оқиғаға қызу араласуы мүмкін. Осыған байланысты сөйлеудің белгілі бір түрі қалыптасады. Мысалы, автор жай бақылаушы ретіндегі суреттеу түрін таңдаса, әңгімелеуші автор әңгімелеу түрін таңдайды. Сөйтіп, эпикалық ракурс шығарманың композициялық-тілдік жүйесінің құрылымдық тұлғасын қалыптастырады. Эпикалық қашықтық - әңгімелеуші – автордың шығармадағы баяндалып жатқан оқиғалардан белгілі бір мезгілдік немесе кеңістік ара қашықтықта орналасуы. Оған белгілі бір баяндау формасы аясында өзгерістер енгізіліп, түрлендіріледі. Кеңістік ара қашықтық оқиғаның тұтастай немесе даралай тұрғыда алып көрсетуден байқалады. Ол үш түрлі болуы мүмкін: шығармадағы оқиғаның баяндау кезімен сәйкес келмеуі,

шығармадағы оқиғаның баяндау сәтімен сәйкес келуі және олардың аралығында мезгілдік қатынастың мүлде болмауы.

Оқиғаның баяндау кезімен сәйкес келмеуі оқиға баяндаудан бұрын өткен жағдайда орын алады. Мұны мезгілдің шектелуі дейді. Бұл шектелу әр түрлі болып, әңгімеленетін оқиғаның мезгілден тыс сипат алуына дейінгі аралықта өзгеруі де мүмкін. Баяндау уақыты мен шығармадағы оқиға уақытының сәйкес келуіне негізделетін әңгімелеу формасы бірізділік сипатқа ие. Ол қысқа мезгіл аралығындағы жайттарды баяндайды. «Мәтіндегі оқиға деп – кейіпкердің семантикалық шеңберін ауыстыруын айтамыз. Егер бір семантикалық шеңберден екіншісіне өтпесе, оқиға болмайды. Бұл қимыл-қозғалыс оқиғаға айналу үшін, өзінің тұрғылықты жеріне жету керек. Оған жетер жолдағы шағын оқиғалар жүйемен дамыса, сюжетке айналады» [4, 140]. Сондықтан сюжет табиғаты оқиғамен тығыз байланысты. Ал, көркемдік кеңістік ұғымы сюжетпен тығыз байланысты. Оқиғаның ең кішкене бөлшегіне дейін сюжетті құруға қатысады. Мұны орыс зерттеушісі А.Н. Веселовский мотив деп атаған. Мотив – белгілі бір оқиғаның тұтастығына қатысты баяндаудағы бөлінбейтін, кішкене бөлшек. Мотивте екі бірлік – сөз және идеялық мазмұн ерекше мәнге ие. Ол көркем шығармада баяндалатын оқиғадағы басты мәселені, сипатты айқындайды. Яғни, оқиғаның себебі, оған қатысушылар, кейіпкерлердің әрекет-мінездерінің көрінуі, олардың өту кеңістігі, өрбуі, шығарма тілі – осының бәрі белгілі бір сарынның сипатын анықтайды.

Көркем шығармадағы мезгілдік қатынастар әңгімеленудің түрленуіне негіз болады. Олар ірі, орта және жалпы тұрғыда беріледі. Әңгімелеу ірі, орташа түрде алынса, мезгілдік шектелу дәрежесі түрліше болады. Жалпы түрде алынса, мезгілдің шектелуі жоғары дәрежеге жетеді де, оқиға мен баяндау уақыты бір-бірімен сәйкесіп жатады. Сондықтан әңгімелеуші оқиғалардан алыс тұрған сайын, оларды атап, түстеуге мәжбүр болады. Ірі тұрғыда әңгімелеу мен суреттеу деген сөз – болмысты жақын қашықтықтан шектеулі кеңістік пен бейнелеу дегенді білдіреді. Жақын қашықтық шағын аумақта болған жайды толықтырып, тәптіштей суреттеуге көмектеседі. Орта тұрғыдан баяндауда әңгімелеуші оқиғадан едәуір қашықтықта орналасады, сондықтан ол біршама үлкен аумақты қамтиды. Баяндаудың өз алдына бөлек түрі ретіндегі суреттеуде оқиға жақын қашықтықтан алынады.

Әңгімелеуде белгілі дәрежеде эпикалық қашықтық сақталады. Неғұрлым оқиға алыстаған сайын, мезгіл шектеулігіне сай ол толықтай алынбай, жалпылама түрде беріледі. Әңгімелеудің эмоционалдық құрылымы бейтарап тұрғыда болады. Әңгімелеудің

келесі түріне басынан өткізгенді не естігенді ауызша баяндау жатады. Мұнда эпикалық қашықтыққа байланысты екі түрлі жағдайды байқауға болады. Бірінде әңгімелеу кезі мен оқиға кезі сәйкес келіп, әңгімелеуші оқиғаға тікелей қатысады. Бұл жағдайда әңгімелеу ірі тұрғыда алынып, суреттеудегідей болмысты тікелей бейнелеу жүзеге асады. Сондықтан шектеулі уақыт ішіндегі оқиға бүге-шігесіне дейін толықтай бейнеленеді. Алайда суреттеу формасынан айырмашылығы – оқиға эпикалық түрде әңгімеленеді. Мұндай әңгімелеуде болмыс осы соңғы түрде баяндалатындай көрінеді. Басынан өткенді немесе естігенді әңгімелеудің екінші бір түрі оқиға сәті мен әңгімелеу сәйкеспейді. Сондықтан уақыт шектеулігі тым жоғары болып, баяндау, жалпылама шолу сипатында болады. Ойлану, толғану түрінде келетін баяндауда уақыт жағынан сәйкестік болмайды. Сондықтан, бұл құбылысты «уақыттан тыс» баяндау формасы деп те атайды [5, 7]. Дегенмен көркем әдебиеттің даму тарихы кейіпкер мінез-құлқын оқырманға жақындата түсу үшін, бұл форманың ірі түрін жасап шығарды. Мұндай форма ой-толғаныстың мазмұнын ғана беріп қоймайды, оның тууының кезектілігін, табиғилығын, ішкі байланыстарын да береді. Сөйлемдер арасындағы логикалық байланысты уақыт жағынан кезектілікті білдіретін жалғамалы байланыс ауыстырады. Сөйтіп, эпикалық қашықтық оқиға мен әңгімелеу арасындағы қатынастың кеңістік және мезгілдік сипаттарын анықтап, соған сәйкес сөйлеу формаларының өзгеріп, түрленуін қамтамасыз етеді.

Әдеби шығарманың құрылымында сюжеттің мәні ерекше. Біріншіден, ол оқиғалар тізбегін жүйелеп, бір арнада шашау шығармай бейнеленуін жүзеге асырса, екіншіден, көркем шығармадағы кейіпкерлердің жасалуына, мінез-сипатының анықталуына әсерін тигізеді. Яғни, оқиға белгілі бір дәрежеде кейіпкерлер үшін «әрекет өрісі» болып, оқырмандар алдында барша қырынан ашылуына мүмкіндік береді. Мәселен, М.Әуезовтің «Абай жолы» роман-эпопеясының эпикалық қуаты терең. Оны бірнеше тарапты мәселелерден аңдауға болады. Алдымен, роман жүйесі Абайға тікелей қатысты баяндалады. Абай өмір сүрген кеңістік, әрекет ортасы өзінің туған жерімен, әулетімен, ауылымен тұтасып жатыр. Ендеше, Абайдың өсіп, биіктеуі халқының ілгері жылжуымен, әлеуметтік жағдайының өзгеруімен тікелей байланысты. М.Әуезов Абай бейнесі арқылы жарты ғасырға жуық қазақ халқының өмір белестерін бейнелейді. Зерттеуші Ж. Ысмағұлов: «Ұлы суреткер М.Әуезовтің ақын өміріне арналған эпопеясын халықтың дәл сондай аузы уәлі, беделді азаматы Қ.Сәтбаев XIX ғасырдың екінші жартысында қазақ өмірінің энциклопедиясы деп бағаласа, көркемдік ойдың осынау іргелі ескерткішіне арқау болған шығармашылық өмірбаянын да сол

дәуірдің ең бір дәлелді деректерінің қатарында қабылдай аламыз», - дейді [6, 8]. Ендеше романда Абайдың ержетіп, есеюінен басталатын сюжет кеңейіп, тұтас қазақ халқының тағдырын суреттеумен ұласып отырады. Абайдың ғұмыр кешкен дәуірі патшалық отарлау саясатының белең алған кезі еді. Қазақ даласындағы өмірдің патша әкімшілігіне тәуелді болмаған, отаршылдықтың қатал заңына бағындырылмаған бірде-бір саласы қалған жоқ еді. Абайдың өмірі мен шығармашылық қызметі отарлау саясатының осы кезеңіне дөп келді. Әкесі Құнанбай аға сұлтандық құрып тұрғанда, сол әке ырқымен оқудан шығарып алынып, ел билігіне араластырылған жас Абай кейін, тұрмыс-салты мүлде басқа арнаға түсе бастаған кезде де ел тіршілігінен қол үзе алмай, неше түрлі талас-тартыс пен дау-шардың ортасында қалып қояды. Ғалым А. Салқынбай қазақ әдебиеттануында іргелі ұғымдарды енгізіп, теориялық жағынан дәйектеген әдебиеттанушы Б. Майтанов туралы: «Б. Майтанов мекеншақ ұғымын теориялық тұрғыдан қазақ әдебиетіне орнықтырып, дамытты. Кеңістік концептісіне енетін «дүние» болмысы адам үшін уақытпен мәңгі бірге үйлесімде. Хронотоптың (мекеншақтық) тұтастық құрайтын бұл үйлесімділігі адам баласы үшін оның өмірінің әрбір кезеңінде субъективті бағаланды. Бірақ бәрі де осы тұтастықтың жалпы заңдылықтарына бағынады. Көркем мәтінде бұл субъектілік түйсік сезімі әр түрлі қолданылуы ықтимал. Бір сәт ұзақ созылып, уақыттың мәнін анықтауы да, үлкен уақыт мерзімі өтпелі шақ болып суреттелуі де ықтимал. Ғалым үшін ең маңыздысы – көркемдік тұтастық. Бұл тұтастықты табиғат пен адам арасындағы терең тамырластықтан іздейді, әрі табады да. «Табиғат мекендік орта болса, адамдар сан алуан ынтымақтасу шарттары бойынша өзара үндес не қиғаш сипатты қарым-қатынасқа түсіп жатады» деп танып, шығарманың бүкіл өн бойынан осы үндестікті іздеуге асығады, - деп баға береді [7].

Кеңістік пен уақыт аралығында күрделі, көзге көрінбейтін байланыс орнайды. Автор өткен мен бүгіннің арасын байланыстырып, қолыңызға шындықтың кілтін ұстатады. Ел ішінің сан түрлі күрделі шиеленістерін қазақтың ежелгі төрелік айту жолымен шешіп келген әке билігі бұдан былай патша әкімшілігінің әмірі күшейген кезде, елдің өткен тарихын, қазіргі тұрмысын жақсы білетін көзі ашық, көкірегі ояу азаматтар қажет екені байқалады. Абай осы зәрулікті түсінгендіктен де ел тіршілігінен бойын аулақ сала алмады. Бірде төреші, бірде би бола жүріп, ел ішінің тыныштығын көздейтін, зорлықшыны тезге салып, жәбірленушінің теңдігін әперетін жерде өзінің ақыл-парасаты мен қажыр-қайратын іркіп қалмады. Сөйтіп жүріп ол халықтың Абайы атанды. Бірақ ел ішінде дұрдараздықтың тамыздығын алып келіп, озбырлық отын маздата түскен отаршылдар саясаты ел ішін бүлдірмей қойған жоқ.

Сондай күйзелісті кезеңдердің бәрінде ақын бойына жаңадан рух беріп, туған халқының болашағы үшін қайтадан қайратқа мінгізіп отырған ғаламат күш бар. Ол – даналықтан нәр алған ақындық дарын, биік азаматтық санадан арна тартқан сарқылмас мол шабыт еді. Осы жағдайлар жинақталып, заманының барша шындығын ақындық сергек көзбен көріп, өлеңімен де, ілгеріге жол ашқан ақылымен де халқының тұлғасына айналған Абайды көрсетеді. Роман-эпопеяда суреттелген барша оқиға, әрекет, қым-қиғаш қайшылық пен тартыс бірде жақындап, бірде сол сайын даланың ауқымынан асып, алыс көкжиектерге сіңіп жатады. Осы арқылы роман сюжет кеңейіп, әрі нақтыланып, эпикалық құлашын кейде нақты, кейде алыс шекте беріп отырады. Бұл роман жанрының ерекшелігін де байқатады.

Зерттеуші Ж. Дәдебаев «Көркем шығарма және оның негіздері» еңбегінде: «Әдеби шығарма негізінде дерек, факт жатуы, тарихи дәуір шындығын көрсету үшін жазушының шығарма желісін бастан-аяқ тек қана тарихи болған оқиғаға құруы шарт емес. Алайда шығарманың материалдық болмысын, өзегін тарихи белгілі, ақиқат оқиғалар құрамайынша, белгілі тарихи дәуірдің шындығын шынайы суреттеу тағы да қиын. Өткен тарихи дәуір шындығын суреттейтін қазіргі қазақ романының көркемдік жүйесінде, идеялық, тақырыптық болмысында тарихи фактінің атқаратын қызметі өте жоғары. Құжат, факт жазушыға шындықтың бар болмыс-бітімін, мәні мен мағынасын, сыры мен сымбатын ашып бере алмайды. Өмір шындығы мен өнер шындығы арасында жер мен көктей айырмашылық барын ірі суреткерлердің қай-қайсысы да айтады», - дейді [8, 133].

Тарихи қат-қабат оқиғалардың, өмірдің шындық құбылыстары арасынан қажетті, типтік сипаттағы маңызды, мағыналы фактілерді көре білу үшін де терең зерде қажет. Зерттеуші жазушының өмір материалдарының мол тобын іздеп тауып, оны байқап бақылауы да, танып пайымдауы да қиындығы мол, қияметі көп жұмыс екендігін, бірнеше емес, бір шығарманың материалдық негізін анықтау, бірнеше емес, бір жазушының өмір шындығын игеру процесіндегі өзі мен өзгелерге ортақ белгілер, сипаттар және өзгелерде жоқ, оның өзінде ғана бар бөлек ерекшеліктерді анықтап байқаудың, бағдарлап пайымдаудың өзі де оңай шаруа еместігін айтады. «Шындығында жазушының өмір материалдарынан өнер туындысын жасау үдерісінің басты сатыларын, қиын, нәзік иірімдерін, көпшілікке беймәлім қырларын анықтауға талпынып, оның қайсыбір жайларының мәнісін ұққан сайын, шығармашылық өнердің шын сырларының құпия, жұмбақ сипаты айқындалып, арта түседі. Әйтсе де жазушы еңбегінің терең сырларын тану мүмкіншілігін жоққа шығаруға болмайды, бірақ оның барша шетін, нәзік, терең иірімдерін

жете білу мүмкін емес. Жазушының тарихи шындықты сұрыптап, екшеу, жинақтауының басты ерекшеліктерін анықтау осы бір өте күрделі, көп сатылы үдерістің кейбір негізгі деген қырларын тануға көмектеседі әрі әдеби шығарманың көркемдік-идеялық бітімін, поэтикалық жүйесін анықтауға жол ашады. Қазіргі қазақ романының мағыналық құрылымын түзеп, оқиға желісін құрап отырған өмір құбылыстарының ерекше бір тобы бар. Ол - әдеби көркем үлгілер. Қазақ әдебиетінің өткен дәуірлерде жасалған ескерткіштері сол дәуірлер шындығы туралы шығармалардың ең басты материалына айналды. Тарихи өткен дәуірлерде өмір сүрген көркем және ғылыми шығармашылық өкілдерінің қалдырған әдеби және ғылыми мұралары олардың өмірі мен дәуірі туралы жазылған бүгінгі көркем шығармалардың айырықша сипаттағы «құжаттық» негізі қызметін атқарып отыр. Шығармашылық адамдарының бейнесін жасауда жазушы үшін олардың өмірбаяндық мәліметтерінің мәні ерекше жоғары екендігінде сөз жоқ. Сөйткенмен ең толық өмірбаяндық мәліметтің өзі де шығармашылық қайраткер жасап қалдырған мәдени-әдеби мұра беретін бай материалдан әлдеқайда төмен, мәнсіз. Өйткені өмірбаяндық фактілер, көбіне адамның өмір жолындағы белгілі кезеңдерді, олардың сәттік суретін ғана көрсетеді. Ал белгілі қайраткердің шығармашылық мұрасы оның ішкі жан дүниесін, ойлауын, қабылдау сипаттарына дейін түгелдей танып-білуге мүмкіндік жасайды.

Кеңістік пен адам, адам және зымыран уақыт, кеңістік пен уақыт, кеңістік-уақыт және адам – міне, осы сияқты рухани құрылымдардың бірін-бірі толықтыруы, бірінің мағынасын бірі ашуы, бірінің мәнін, бірінің «жасырын» сырларын, үрдісін бірі анықтау-анықтамауы ерекше әдеби, көркем жаңалықтарға жетелейді.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Атымов М. Қазақ романдарының поэтикасы. Алматы: Ғылым, 1976.-312 б.
- 2 Лизунова Е.В. Роман және замандас бейнесі \ \ Кітапта: Жанр және шеберлік. Алматы: Ғылым, 1968.-320 б.
- 3 Елеуқенов Ш. Әдебиет және ұлт тағдыры. Алматы: 1997.-280 б.
- 4 Лотман Ю.М. «Көркем мәтіннің құрылымы». //Кітапта: Нұрғали Р. Әдебиет теориясы. Астана, 2003.- 344 б.
- 5 Хализев М. Теория литературы. Москва: 2002 -320 с.
- 6 Ысмағұлов Ж. Абай: ақындық тағлымы. – Алматы: Жалын, 1994.-258 б.
- 7 Салқынбай А. Қазақ әдебиетінің Бахтині// Ақиқат, 2012.№6. – 245 б.
- 8 Дәдебаев Ж. Көркем шығарма және оның негіздері//Кітапта: Нұрғали Р. Әдебиет теориясы. Астана, 2003.- 344 б.

Резюме

В статье рассматриваются роль и различные функции хронотопа и эпического ракурса в эпических произведениях, формулируются основные выводы.

Resume

The article deals with the role and function of the various chronotop and epic perspective in epics, with the main conclusions.



УДК 340.5

**ПРОБЛЕМЫ ИМПЛЕМЕНТАЦИИ В РОССИЙСКОЕ
ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВО ПОЛОЖЕНИЙ ЛАНСАРОТСКОЙ
КОНВЕНЦИИ СОВЕТА ЕВРОПЫ «О ЗАЩИТЕ ДЕТЕЙ ОТ
СЕКСУАЛЬНОЙ ЭКСПЛУАТАЦИИ И СЕКСУАЛЬНОГО
НАСИЛИЯ»**

Л.А. БУКАЛЕРОВА

доктор юридических наук, профессор,
заведующий кафедрой уголовного права уголовного
процесса и криминалистики
Российского университета дружбы народов

А.А. АТАБЕКОВА

доктор филологических наук, профессор,
заведующий кафедрой иностранных языков
юридического факультета
Российского университета дружбы народов

М.А. СИМОНОВА

кандидат педагогических наук, доцент,
директор Учебно-научного института
сравнительной образовательной политики
Российского университета дружбы народов

Аннотация

Как и во многих странах мира в России одной из проблем в сфере детства является распространенность семейного неблагополучия, жестокого обращения с детьми и всех форм насилия в отношении детей. В статье предложен ряд рекомендаций российскому законодателю об имплементации положений Конвенции Совета Европы о защите детей от сексуальной эксплуатации и сексуальных злоупотреблений, заключенной в г. Лансароте 25.10.2007 г., которую Россия ратифицировала Федеральным законом от 07.05.2013 г. N 76-ФЗ. Для подготовки статьи авторами были использованы совокупность общенаучных и специальных методов познания социально-правовой действительности. В качестве частнонаучного метода применялся

метод сравнительно-правовой. Считаем, что участие России в Лансаротской Конвенции расширяет возможности использования ее положений в целях эффективной защиты детей от сексуальной эксплуатации и сексуального насилия и является важным для укрепления законности в России. Необходимо отметить, что действия государственных, общественных организаций, стремящихся к имплементации положений Лансаротской Конвенции должны быть направлены на расширение контактов со СМИ, поскольку незначительный объем информации о Лансаротской Конвенции снижает эффективность любых мероприятий, связанных с защитой детей от сексуальной эксплуатации и сексуального насилия, и расширения контактов с парламентариями с целью их убеждения в стратегической важности имплементации ее положений.

Ключевые слова: насилие, дети, уголовная ответственность, конвенция, Лансарота, проект закона, имплементация, защита детей

Одним из серьезных шагов, направленных на реализацию Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы, является ратификация Россией Федеральным законом от 07.05.2013 г. N 76-ФЗ) Конвенции Совета Европы о защите детей от сексуальной эксплуатации и сексуальных злоупотреблений" (CETS N 201).

Конвенция была заключена и подписана 25 октября 2007 года в Лансароте (Канарские острова, Испания) и вступила в силу 1 июля 2010 года, по состоянию на сегодняшний день ее ратифицировали 34 страны (Казахстан пока не присоединился).

Министерство образования и науки РФ поручило РУДН обеспечить научно-методическую поддержку для имплементации положений Лансаротской Конвенции в российское законодательство, в этой связи, представители РУДН (Атабекова А.А., Букалерева Л.А., Симонова М.А.) являются экспертами Совета Европы и совместно с представителями Министерства образования и науки РФ участвуют в заседаниях стран - членов Комитета Сторон Лансаротской Конвенции Совета Европы.

Конвенция о правах ребенка от 20 ноября 1989 года обязывает государства-участников обеспечить ребенку такую защиту и заботу, которые необходимы для его благополучия (пункт 2 статьи 3), принимать все необходимые законодательные, административные, социальные и просветительские меры с целью защиты ребенка от всех форм физического или психологического насилия, оскорбления или злоупотребления, включая сексуальное злоупотребление (статья 19), защищать ребенка от всех форм сексуальной эксплуатации и сексуального соращения (статья 34). Комитет Министров Совета

Европы, учитывая, что благосостояние и интересы детей и несовершеннолетних являются приоритетами для любого общества, а сексуальный опыт, в том числе связанный с ранним сексуальным злоупотреблением, вреден для психосоциального развития ребенка и несовершеннолетнего, в Рекомендации N R (91) 11 от 9 сентября 1991 года предложил привести национальное законодательство государств - членом Совета Европы в соответствие с данной Рекомендацией.

На сегодняшний день налицо существование ряда правоприменительных проблем имплементации положений Лансаротской Конвенции в Российское законодательство. Россия поддерживает большинство положений Конвенции, однако целесообразно реализовывать ее положения с учетом норм действующего, достаточно обширного законодательства и норм обычного права, основываясь на принципах разумности, целесообразности.

Статья 23 «Конвенция Совета Европы о защите детей от сексуальной эксплуатации и сексуальных злоупотреблений» поднимает важную проблему ответственности за «Домогательство в отношении детей с сексуальными целями». В ней говорится, что каждая из Сторон принимает необходимые законодательные или иные меры для установления уголовной ответственности за любое умышленное предложение о встрече, с которым взрослый при помощи информационно-коммуникационных технологий обращается к ребенку, не достигшему возраста, до которого запрещено вступать в действия сексуального характера с ребенком установленного в каждой стране, с целью совершения против него или нее любого из следующих преступлений, если за таким предложением последовали практические действия, направленные на проведение такой встречи. Таковыми преступлениями признаны: занятие деятельностью сексуального характера с ребенком, который, согласно соответствующим положениям национального законодательства, не достиг установленного законом возраста для занятия деятельностью сексуального характера; занятие деятельностью сексуального характера с ребенком, когда: используются принуждение, сила или угрозы; или имеет место злоупотребление признанным доверием, властью или влиянием на ребенка, в том числе внутри семьи; или имеет место злоупотребление особо уязвимым положением ребенка, в частности в силу его ограниченных умственных и физических возможностей или в случае его зависимого положения; а также вовлечение ребенка в проституцию или склонение ребенка к занятию проституцией; принуждение ребенка к занятию проституцией или извлечение

выгоды из нее или иная эксплуатация ребенка для этих целей; использование услуг детской проституции.

Считаем, что это серьезная проблема - действенное противодействие развратным действиям в отношении несовершеннолетних с использованием сети Интернет, а также иных информационно-телекоммуникационных сетей уже решена в российском праве.

Статья 135 УК РФ – устанавливает ответственность за совершение развратных действий без применения насилия лицом, достигшим восемнадцатилетнего возраста, в отношении лица, не достигшего шестнадцатилетнего возраста (ч. 1) и в отношении лица, достигшего двенадцатилетнего возраста, но не достигшего четырнадцатилетнего возраста (ч. 2), а в Постановлении Пленума Верховного Суда РФ от 04.12.2014 N 16 «О судебной практике по делам о преступлениях против половой неприкосновенности и половой свободы личности» справедливо указано, что развратными могут признаваться и такие действия, при которых непосредственный физический контакт с телом потерпевшего лица отсутствовал, включая действия, совершенные с использованием сети Интернет, иных информационно-телекоммуникационных сетей (п. 17). При этом к развратным действиям в статье 135 УК РФ относятся любые действия, кроме полового сношения, мужеложства и лесбиянства, совершенные в отношении лиц, достигших двенадцатилетнего возраста, но не достигших шестнадцатилетнего возраста, которые были направлены на удовлетворение сексуального влечения виновного, или на вызывание сексуального возбуждения у потерпевшего лица, или на пробуждение у него интереса к сексуальным отношениям.

Например, в Свердловской области вынесен приговор 30-летнему И. Макуруну за совершение преступления, предусмотренного ч.2 ст.135 УК РФ и назначено наказание в виде 2 лет лишения свободы с отбыванием в исправительной колонии общего режима. Сексуальные сообщения и фотографии он направлял 13-летней девочке при общении в соцсети. Макурин начал с ней общаться путем обмена текстовыми сообщениями, потом у него возник умысел на совершение в отношении своей малолетней собеседницы развратных действий. С этой целью с 11 по 15 октября 2011 года он ежедневно направлял через сайт социальной сети малолетней потерпевшей сексуальные сообщения и фотографии.

Таким образом, следует признать, что преступление, предусмотренное ст. 135 УК, может быть совершено с использованием сети Интернет и других информационно-телекоммуникационных сетей, поэтому статья 23 «Конвенции Совета Европы о защите детей от сексуальной эксплуатации и

сексуальных злоупотреблений» не требует дополнительного изменения российского законодательства.

Также, на наш взгляд, не требует дополнительной имплементации п.2 ст.18 §1 (b) Конвенции, где указано, что каждая Сторона принимает все необходимые законодательные или иные меры, обеспечивающие установление уголовной ответственности, в частности, за умышленно совершаемое занятие деятельностью сексуального характера с ребенком, когда имеет место злоупотребление признанным доверием, властью или влиянием на ребенка, в том числе внутри семьи.

Предполагается, что «круг доверия» будет включать в себя членов расширенной семьи (в том числе новых партнеров), лиц, выполняющих функции ухода за детьми (в том числе тренеров в различных областях) или осуществляющих контроль над ребенком профессионально или на добровольной основе (в том числе лиц, которые ухаживают за детьми в свободное время), и любого другого человека, которому доверяет ребенок (в том числе сверстников).

В законодательстве РФ нет легального толкования понятия «круг доверия», однако в ч. 1 статьи 133 «Понуждение к действиям сексуального характера» предусмотрена ответственность за понуждение лица к половому сношению, мужеложству, лесбиянству или совершению иных действий сексуального характера путем шантажа, угрозы уничтожением, повреждением или изъятием имущества, либо с использованием материальной или иной зависимости потерпевшего (потерпевшей), а в п. «п» статьи 63 УК РФ «Обстоятельства, отягчающие наказание» таковым признано совершение преступления в отношении несовершеннолетнего (несовершеннолетней) родителем или иным лицом, на которое законом возложены обязанности по воспитанию несовершеннолетнего (несовершеннолетней), а равно педагогическим работником или другим работником образовательной организации, медицинской организации, оказывающей социальные услуги, либо иной организации, обязанным осуществлять надзор за несовершеннолетним (несовершеннолетней).

В этой ситуации незначительное изменение формулировок в законах представляется формальным, трудоемким, затяжным по времени процессом, на фоне уже действующей законодательной и правоприменительной практики.

В целом, участие России в Лансаротской Конвенции расширяет возможности использования ее положений в целях эффективной защиты детей от сексуальной эксплуатации и сексуального насилия и является важным для укрепления законности в России.

Считаем необходимым отметить, что действия государственных, общественных организаций, стремящихся к имплементации положений Лансаротской Конвенции, должны быть направлены на расширение контактов со СМИ, поскольку незначительный объем информации о Лансаротской Конвенции снижает эффективность любых мероприятий, связанных с защитой детей от сексуальной эксплуатации и сексуального насилия и расширения контактов с парламентариями с целью их убеждения в стратегической важности имплементации ее положений.

В этой связи решением Секретариата Комитета Министров Совета Европы от 23.11.2015 г. ежегодно 18 ноября будет считаться Днем защиты детей от сексуальной эксплуатации и сексуального насилия.

Түйін

Көптеген мемлекеттегі секілді Ресейде балаларға қатысты кең тараған мәселелердің бірі тұрмысы нашар отбасылар, отбасындағы қатыгездік және балаларды жәбірлеудің барлық формалары болып табылады. Бұл мақалада Лансарот қаласында 25.10.2007 ж. бекітілген, Ресейде 07.05.2013 ж. №76-ФЗ федералды заңымен ратификациялаған «Балаларды сексуалды қанау және теріс пайдаланудан қорғау туралы» Еуропа кеңесі конвенциясының имплементация жайында ресейлік заңнамаға ұсыныстар қатары қарастырылады.

Resume

In Russia one of the problems in the sphere of childhood is the prevalence of family problems, abuse of children and all forms of violence against children. This article proposes a number of recommendations to the Russian legislator on the implementation of the provisions of the Council the of Europe Convention on the protection of children against sexual exploitation and sexual abuse, concluded in Lanzarote. For the preparation of manuscripts the authors have used the combination of General scientific and special methods of studying social reality. As specific scientific methods were applied a method of comparative jurisprudence is naed. We believe that Russia's participation in the Lanzarote Convention extends the use of its provisions for the effective protection of children against sexual exploitation and sexual violence and is important for strengthening the rule of law in Russia. It should be noted that the actions of the state, public organizations seeking to implement the provisions of the Lanzarote Convention, should be aimed at enhancing contacts with the media, because little information about Lanzarote Convention, reduces the effectiveness of any measures

related to the protection of children against sexual exploitation and sexual abuse and expand contacts with parliamentarians with a view to their belief in the strategic importance of the implementation of its provisions.

УДК 343.9.02 (574)

**ПРОБЛЕМЫ УГОЛОВНО-ПРАВОВОЙ БОРЬБЫ С
ОРГАНИЗОВАННОЙ ПРЕСТУПНОСТЬЮ В РЕСПУБЛИКЕ
КАЗАХСТАН**

А.Ш. АККУЛЕВ

кандидат юридических наук,
доцент кафедры уголовного, уголовно-
исполнительного права и криминологии,
Казахский гуманитарно-юридический университет

М.А. АХМЕТОВ

магистрант кафедры уголовного, уголовно-
исполнительного права и криминологии,
Казахский гуманитарно-юридический
университет

Аннотация

В статье автор рассматривает понятие «организованная преступность», а также раскрывает разновидности классификации организованной преступности. Изучена современная ситуация по борьбе с организованной преступностью как в Республике Казахстан, так и в мире. Автор излагает меры борьбы, их реализацию и применение зарубежного опыта в борьбе с организованной преступностью.

Ключевые слова: организованная преступность, коррупция, организованность, латентизация, преступление.

Решение проблем борьбы с преступностью во всех её проявлениях является первостепенной задачей правовой политики любого государства, в том числе и Республики Казахстан (далее - РК, Казахстан). Следует отметить, что не последнее место в этом сложном процессе должна занимать профилактика преступлений и правонарушений. Крайне важно повышать общий культурный и

материальный уровень населения Казахстана, развивать правосознание, высокую правовую культуру, прививать с младенческого возраста высокие моральные принципы и идеалы; нужна чёткая, понятная и доступная для понимания и осознания идеология и соответствующая идеологическая политика государства. Не секрет, что зачастую решение реальных, порой весьма сложных и комплексных проблем и задач более труднодостижимо, дорого и опасно, чем их профилактическое недопущение, либо минимизация. Но, бесспорно, одними профилактическими мерами в реальной борьбе с преступностью не совладать, особенно с организованными её формами.

Борьба с преступностью и коррупцией по-прежнему остаётся наиболее острой и беспокоит почти половину населения страны, доминируя в числе наиболее значимых проблем казахстанского общества [1, с.3].

С достаточно высокой долей упрощения определимся с тем, что под «организованной преступностью» будем понимать следующее: организованная преступность является формой преступности, которая характеризуется устойчивой преступной деятельностью, осуществляемой преступными организациями (организованные группы и преступные сообщества), которые обладают иерархической структурой, материальной и финансовой базой и связями с государственными структурами, основанными на коррупционных механизмах [2]. Явление это крайне сложное: присутствует большое количество различных подходов к фиксации её основных содержательных элементов в нормативных и доктринальных определениях. Это обуславливается тем, что ни одна формулировка не в состоянии охватить всё то многообразие видов организованной преступности, имеющих экономические, региональные и этнические различия.

Организованная преступность является сложным уголовным видом деятельности, осуществляемым в широких масштабах организациями и другими группами, которые обладают внутренней структурой, получают финансовую прибыль и обретают власть посредством формирования и эксплуатации рынков незаконных товаров и услуг. Данные преступления довольно часто выходят за пределы государственных границ.

Понимание организованной преступности еще меньше определено, чем понимание преступности, имеющей насильственный, корыстный или экономический характер. Основой выделения организованной преступности из общего противоправного поведения является характер и степень организованного взаимодействия нескольких преступников между собой при реализации своей пролонгированной деятельности. В

большинстве случаев организованная преступность определяется как процесс рациональной реорганизации преступного мира по аналогии с законной предпринимательской деятельностью на законных рынках. Такого рода преступная предпринимательская деятельность, преследуя свои цели, участвует в таких незаконных видах деятельности, как сделки с незаконными товарами и услугами, монополизация рынка, использование коррупции и запугивания [3, с.56].

Мы видим, что в процессах развития организованной преступности играет большую роль такое явление как коррупция.

Законодательство Казахстана направлено на осуществление: защиты прав и свобод граждан, обеспечения национальной безопасности от угроз, которые вытекают из проявлений коррупции, обеспечения эффективной деятельности государственных органов, должностных и других лиц, которые выполняют государственные функции, а также лиц, которые приравнены к ним, посредством предупреждения, выявления, пресечения и раскрытия правонарушений, связанных с коррупцией. С помощью законодательства РК устраняют последствия коррупции и привлекают виновных к ответственности, определяются основные принципы борьбы с коррупцией, устанавливаются виды правонарушений, которые связаны с коррупцией, а также условия наступления ответственности.

Присутствует высокий уровень рисков, которые сопровождают коррумпирование мирового хозяйства, такие процессы создают реальные угрозы национальной экономической безопасности, подрывают конкуренцию на внешнем и внутреннем рынках, нарушают сбалансированность экономики, искажают их целевые функции. Такие тенденции крайне негативно отражаются в первую очередь на уровне жизни населения, повышая уровень социального неравенства, масштабность глобальной бедности.

Причинами возникновения преступности и коррупции считаются социальные явления, порождающие и воспроизводящие преступность и преступления как свое закономерное следствие.

Президент Республики Казахстан Н.Назарбаев в своем ежегодном обращении к гражданам нашей страны говорил, что: «Коррупция все глубже проникает в разного рода области нашей повседневной жизни, способствует искажению экономической политики и стратегии развития Казахстана, приводит к прямым и косвенным хищениям государственного бюджета и государственной собственности» [4, с.15]. Это означает, что коррупция воздействует все более серьезно и негативно на социальную сферу, которой сегодня так необходима поддержка.

Феномен организованности касается не сколько совершения конкретных деяний, сколько процессов формирования самого преступного формирования, его существования и криминальной деятельности. Процессы совершения аналогичных или разных уголовных правонарушений - это относительно общее дело организованных между собой субъектов (групп), у каждого из которых присутствуют собственные функциональные обязанности, «права и полномочия». В словосочетании «коза nostra» (от итал. – наше дело) более или менее четко отражается сущность организованной преступности.

В СССР организованная преступность, которая паразитировала в основном на плановой экономике, имела упрощенный характер; в переходный период наблюдается ее усложнение и разветвленность, автономность; в капиталистическом мире организованная преступность является сложной системой самостоятельных специфических субъектов особых рыночных отношений. В структуре организованной преступности отражается также область преступной деятельности, этнические, религиозные, национальные и другие традиционные особенности ее основного места пребывания.

Сейчас наблюдается увеличение уровня организованной преступности в мире. Такая угрожающая тенденция обуславливается существенными достижениями в развитии технологий и средств связи и присутствием беспрецедентного расширения международной коммерческой деятельности, перевозок, туризма. В итоге преступность не только расширяется, но и становится более доходной.

Присутствуют определенные классификации организованных преступных групп. В частности, организованная преступность подразделяется на несколько видов.

1. Мафиозные семьи, которые существуют по принципу иерархии. Мафиозные семьи обладают своими внутренними правилами жизни, нормами поведения, а также характеризуются большим количеством противоправных действий.

2. Профессионалы. Члены таких групп объединены для исполнения конкретного преступного замысла, данные организации являются непостоянными и не обладают такой жесткой структурой, как организации первой разновидности. Группа профессионалов представлена фальшивомонетчиками, формированиями, занимающимися кражами автомобилей, вымогательством и т. д. Состав профессиональной преступной организации может постоянно изменяться, и ее члены могут участвовать в различных однотипных преступных организациях.

3. Организованные группы, которыми контролируются определенные территории [5, с.74].

Классификация организованной преступности возможна и по сферам проявления. Так, выделяется организованная преступная деятельность, реализующаяся в таких областях деятельности, как экономика, управление, социальная сфера.

Следующее основание классификации представлено особенностями организованной преступной группы. В частности, преступные формирования могут:

- формироваться на профессиональной основе и без таковой;
- применять должностные возможности членов организованной преступной группы и не обладать таковыми возможностями;
- обладать коррумпированными и иными отличающими организованную преступную деятельность связями и не иметь их.

Присутствует также дифференциация организованной преступности по этническим, культурным и историческим связям. Выделение данных видов организованных преступных групп не всегда говорит о наличии четких границ между ними. Почти каждое организованное сообщество преступников можно рассматривать как носитель большого количества совокупных признаков. Организованная преступность характеризуется быстрым приспособлением, адаптацией форм ее деятельности к национальной политике, уголовному правосудию и к защитным механизмам различных государств.

Переход к рыночным отношениям повлек ряд как позитивных, так и негативных тенденций, которые, как индикатор, отражаются на благосостоянии населения Казахстана, криминогенной ситуации в целом и в противодействии организованной преступности, в частности [3, с.35].

Реализация правоохранительными органами РК, а также органами власти и управления мероприятий, предусмотренных отраслевыми и ведомственными программами борьбы с преступностью, а также других социально-профилактических программ по предотвращению экономического кризиса способствовала некоторой стабилизации в целом криминогенной ситуации в Казахстане. Но в противодействии именно организованной преступности успехи достаточно скромные и следует констатировать, что пока переломить опасную тенденцию в развитии ситуации ещё не удалось отчасти из-за того, что имеют место криминологические проблемы латентизации организованной преступности - объективной невозможности полного освещения реального состояния с ней в Казахстане, а этому есть объективные причины.

Не уменьшается количество дел по преступлениям, совершенным организованной преступностью. Сложна ситуация и в области так называемых «экономических» преступлений, так как «теневая» экономика является «экономическим стержнем»

(«кровеносной системой») в образовании и функционировании организованных преступных групп и сообществ (организаций), в их потенциальной угрозе экономической безопасности Казахстана как экономически независимому государству. Понятие экономического правонарушения, как таковое, можно считать новым критерием в уголовном праве Казахстана и не в полной мере исследованным такими науками как: уголовно-правовая, криминологическая и криминалистическая. Объект научного исследования и определения представлен, в данном случае, конкретными разновидностями экономических правонарушений: правонарушений против собственности, правонарушений в области экономической деятельности (хозяйственных правонарушений); корыстных правонарушений и пр. Отсутствие такого общепринятого уголовно-правового и криминологического понятия, как «экономическая преступность», конечно, ограничительно воздействует на возможности конструктивного подхода к совершенствованию и унификации законодательства по борьбе с таким явлением.

Вопросы экономической преступности привлекали внимание исследователей на протяжении долгих лет развития данного феномена. Некоторыми западными криминалистами определяется состав экономического преступления достаточно узко и сводится только к хозяйственным правонарушениям.

Уголовным законодательством Республики Казахстан в некоторой мере раскрывается используемый подход к правонарушениям, определяемым как экономические. Так, в УК Республики Казахстан содержится 4 главы, так или иначе связанные с экономическими правонарушениями - глава 6 «Уголовные правонарушения против собственности» (ст. ст. 187 - 204 УК РК); глава 8 «Уголовные правонарушения в сфере экономической деятельности» (ст. ст. 214 - 249 УК РК); глава 9 «Уголовные правонарушения против интересов службы в коммерческих и иных организациях» (ст. ст. 250 - 254 УК РК); глава 15 «Коррупционные и иные уголовные правонарушения против интересов государственной службы и государственного управления» (ст. ст. 361 – 371 УК РК) [6].

Действия виновного в данных посягательствах достаточно часто можно охарактеризовать стремлением получения материальной выгоды. В частности, корысть можно считать обязательным признаком хищений; угона, незаконного предпринимательства и незаконной банковской деятельности, контрабанды, уклонения от уплаты налогов, коммерческого подкупа, посредничества во взяточничестве, получения взятки и других деяний предпринимателей лицом для получения материальной выгоды для себя или других лиц.

Криминологи в последнее время, помимо этого, традиционно выделяют так называемые правонарушения экономической направленности. К ним можно отнести практически все должностные правонарушения (представлены, в первую очередь, должностными злоупотреблениями, взяточничеством, незаконным участием в предпринимательской деятельности); правонарушения, связанные с оборотом наркотиков и оружия, приносящие их субъектам громадные доходы; некоторыми другими корыстными посягательствами (к примеру, экологическими преступлениями; заказными убийствами и т. п.).

Необходимо отметить, что довольно существенные изменения произошли в 2014-2015 годах в области уголовного и, особенно, уголовно-процессуального законодательства Казахстана. В частности, в новом УПК РК для того, чтобы искоренить укрытие уголовных правонарушений, исключена такая стадия, как доследственная проверка заявлений и сообщений о уголовных правонарушениях (данную новеллу заимствовали из правоприменительной практики государств Западной Европы и УПК Украины 2012 года). Нашло свое место в новом УПК РК и «процессуальное соглашение», узаконенное в России, Украине и других странах, то есть институт «досудебного соглашения о сотрудничестве», который основан на широко применяемой за рубежом «делке о признании вины» [7].

Для того, чтобы оптимизировать процесс и повысить качество расследования, ликвидируют институт возврата судом уголовных дел на доследование. Судом будет выноситься обвинительный приговор или оправдываться подсудимый.

Наблюдается повышение роли оперативно-розыскной деятельности в раскрытии наиболее серьезных уголовных правонарушений, в связи с чем, вводят институт «негласных следственных действий», которые производятся с применением средств и методов ОРД в тех случаях, когда фактические данные нужно получить без ведома определенных участников уголовного процесса (в законодательстве европейских государств такие институты обладают названием «специальные следственные приемы и методы»). Тем самым, отпадет необходимость в специальной процедуре легализации результатов ОРД, через которую не может пройти большая часть таких материалов.

Для обеспечения надлежащей правовой защиты жертв уголовных правонарушений предполагают формирование государственного специального фонда, из которого будут компенсировать долю затрат, которые понесены ими в результате преступления.

В новом бюджете Республики Казахстан для борьбы с организованной преступностью предусматривается финансирование внедрения современных технологий и оптимальных систем управления силами и средствами криминальной полиции. Для этого, по аналогии с развитыми странами, во всех крупных городах и областных центрах создали Центры оперативного управления (ЦОУ), которые располагают многочисленными (от нескольких десятков до нескольких сотен) камерами слежения, расположенными в самых оживленных и криминогенно опасных регионах. Высокие технологии и компьютерные новшества повсеместно стали внедряться в работу следственно-оперативных служб, что уже сейчас дает положительные результаты в раскрытии и расследовании уголовных дел, в том числе и по организованной преступности.

В заключение хочется отметить, что осветить все актуальные проблемы противодействия организованной преступности в Казахстане в рамках данной статьи невозможно, но в общих чертах круг проблем обозначен. Тем не менее, Казахстан бурно и динамично развивается: грядут значительные перемены, в том числе и в трудном, но необходимом и благородном деле противодействия организованной преступности. Время покажет, насколько всё это удастся сделать. Бесспорно, это сложная задача, но реально разрешимая.

Список литературы

1Абисатов М. Организованная преступность в Казахстане (современное состояние, тенденции развития, проблемные вопросы). Монография. Алматы, [Б. и.], 2006. – 256 с.

2Большой юридический словарь. 3-е изд., доп. и перераб / Под ред. проф. А. Я. Сухарева М., 2007. - С. 858.

3Баймолдина С.М. Современное состояние преступности в РК./Правовая реформа в Казахстане №1 (45). – 2009. - С. 34.

4Борчашвили И.Ш. Коррупционные преступления: закон, теория и практика. – М.: Жеті жарғы, 2010. - 488 с.

5Куничанский А.В. Актуальные проблемы противодействия организованной преступности в Казахстане // Вестник СКГУ им. М.Козыбаева. - №4. – 2014. – С.74-79.

6Уголовный кодекс Республики Казахстан от 3 июля 2014 года № 226-V (с изменениями и дополнениями по состоянию на 24.11.2015 г.) // http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31575252#sub_id=4670000.

7Уголовно-процессуальный кодекс Республики Казахстан от 4 июля 2014 года № 231-V (с изменениями и дополнениями по состоянию на 24.11.2015 г.).

Түйін

Мақалада автор «ұйымдасқан қылмыс» ұғымын қарастырады, сондай-ақ, ұйымдасқан қылмысты жіктеу түрлерін көрсетеді. Қазақстан Республикасында да, сондай-ақ әлемдегі қазіргі заманғы жағдайғы ұйымдасқан қылмысқа қарсы күрес зерттелген. Автор күресу шаралары, оларды іске асыру мен ұйымдасқан қылмысқа қарсы күресте шетелдік тәжірибені қолдану жайлы баяндайды.

Resume

In the article the author examines the concept of «organized crime» and describes different classifications of organized crime. The author has studied the current situation on the fight against organized crime in the Republic of Kazakhstan and in the world. The author sets out the measures, their implementation and application of foreign experience in combating organized crime.



ПОЗДРАВЛЯЕМ!

С избранием академиком Казахской академии образования Республики Казахстан Абилову Галию Михайловну, руководителя офиса по приему студентов международной школы «Мирас», Почетного работника образования РК, доктора биологических наук, доцента.

ПОЗДРАВЛЯЕМ!

С избранием членом-корреспондентом Казахской академии образования Республики Казахстан:

1. Власянц Ирину Рамильевну, Почетного работника образования РК, директора международной школы «Мирас».
2. Аманбаева Алмата Жумановича, кандидата исторических наук, профессора кафедры педагогики Евразийского гуманитарного института.

ПОЗДРАВЛЯЕМ!

С награждением нагрудным знаком «Педагог-исследователь» Казахской академии образования Республики Казахстан:

1. Идрисова Кабдеша – профессора кафедры государственно-правовых дисциплин Евразийского гуманитарного института.
2. Стацурину Юлию Александровну – заведующую кафедрой экономических и математических дисциплин Евразийского гуманитарного института.
3. Тажбенову Гульжан Дальтоновну – доцента кафедры экономических и математических дисциплин Евразийского гуманитарного института.
4. Мухамбетову Куралай Арапбаевну - доцента кафедры педагогики Евразийского гуманитарного института.
5. Евсеева Вячеслава Станиславовича – доцента кафедры иностранных языков Евразийского гуманитарного института.
6. Баймульдину Алму Бергеновну - преподавателя колледжа Евразийского гуманитарного института.

ПОЗДРАВЛЯЕМ!

С наградением нагрудным знаком «Педагог - новатор» Казахской академии образования Республики Казахстан:

1. Казину Райхан Ауановну – доцента кафедры казахской и русской филологии Евразийского гуманитарного института.

2. Ахметову Жанару Кайратовну - доцента кафедры казахской и русской филологии Евразийского гуманитарного института.

3. Алипбекову Лаззат Усмановну – старшего преподавателя кафедры иностранных языков Евразийского гуманитарного института.

4. Рыбакову Маргариту Николаевну - старшего преподавателя кафедры иностранных языков Евразийского гуманитарного института.