

Қазақ білім
академиясының

БАЯНДАМАЛАРЫ

*Тоқсандық журнал
2008 жылдан бастап
шығады*



ДОКЛАДЫ

**Казакской академии
образования**

*Ежеквартальный
журнал
издается с 2008 года*

Журналда келесі бағыттардағы
ғылыми зерттеулер көрініс табады:

- педагогика;
- психология;
- тарих;
- филология;
- философия;
- саясаттану;
- әлеуметтану;
- әлеуметтік жұмыс;
- экономика;
- құқықтану.

В журнале отражаются результаты
научных исследований по

- направлениям:
- педагогика;
 - психология;
 - история;
 - филология;
 - философия;
 - политология;
 - социология;
 - социальная работа;
 - экономика;
 - юриспруденция.

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің Білім және ғылым саласын бақылау жөніндегі комитеті Коллегиясының шешімімен диссертациялардың негізгі қорытындыларын баспаға шығаруға ұсынылатын Ғылыми басылымдар тізіміне енгізілген

**Решением Коллегии Комитета по контролю в сфере образования и науки
Министерства образования и науки Республики Казахстан
включен в Перечень научных изданий, рекомендуемых для публикаций
основных результатов диссертаций**

Журналда Қазақстан Республикасындағы білім беру жүйесінің қазіргі жағдайының нәтижелері басылады, білім беру теориясы мен тәжірибесі мәселелері талқыланады.

В журнале публикуются результаты исследований современного состояния системы образования в Республике Казахстан, обсуждаются вопросы теории и практики образования.

**БІЗДІ ЖОО-ЛАРДЫҢ ОҚЫТУШЫЛАРЫ, БІЛІМ МЕКЕМЕЛЕРІНІҢ
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚЫЗМЕТКЕРЛЕРІ, ЕЛІМІЗДЕГІ КІТАПХАНАЛАРДЫҢ
МИЛЛИОНДАҒАН ОҚЫРМАНДАРЫ ОҚИДЫ**

Жазылым индексі: 74182

Баспаның мекенжайы: 010009, Астана қ., Жұмабаев к-сі, 3.

Телефон/факс: (7172) 56-19-33

E-mail: eagi@list.ru

Бас редактор:

Оспанова Ярослава Николаевна, п.ф.к., доцент

Бас редактордың орынбасары:
Шормақова Айжан Ботанқызы, п.ғ.к., доцент
Құрылтайшы – «Қазақ білім академиясы» Қазақстан

Республикасының ғалымдары мен педагогтерінің қоғамдық ұйымы

БАҚ - қа тіркелгендігі туралы № 9608 - Ж куәлікті Қазақстан Республикасының Мәдениет және ақпарат министрлігі 2008 жылы 4 қарашада берген

Редакциялық кенестің төрағасы

Құсайынов А.Қ., т.ғ.д., профессор

Редакциялық алқаның мүшелері

Абдурасулова К.Р., з.ғ.д., профессор (Өзбекстан Республикасы)

Абдрашитова Т.А., психол.ғ.к., доцент

Айтқазин Т.Қ., филос.ғ.д., профессор

Арабаев А.А., з.ғ.д., профессор (Қырғызстан Республикасы)

Ахметов Қ.Ә., т.ғ.д., профессор

Аширбекова А.Д.

Бимендина А.Т.

Букалерова Л.А., з.ғ.д., профессор (Ресей Федерациясы)

Башаров Р.Б., ф.-м.ғ.к., профессор

Болянос Х.Э., PhD, профессор (Испания)

Борбасов С.М., саясаттану ғ.д., профессор

Волкова Л.В., п.ғ.к., доцент

Дәдебаев Ж.Д., ф.ғ.д., профессор

Дронзина Т.А., саясаттану ғ.д., профессор (Болгария Республикасы)

Евгениева Е.Х., п.ғ.д., доцент (Болгария Республикасы)

Жекова Р.Ж., саясаттану ғ.д., доцент (Болгария Республикасы)

Забирова А.Т., әлеуметтік ғ.д., доцент

Иншаков О.В., э.ғ.д., профессор (Ресей Федерациясы)

Исмаилов А.Ж., психол.ғ.к., профессор

Қадырбаев А.Ш., т.ғ.д., профессор (Ресей Федерациясы)

Кадыров Б.Р., психол.ғ.д., профессор (Өзбекстан Республикасы)

Кодин Е.В., т.ғ.д., профессор (Ресей Федерациясы)

Косанов Ж.Х., з.ғ.д., профессор

Мамаділ Қ.А., ф.ғ.к., доцент

Пакуш Л.В., э.ғ.д., профессор (Беларусь Республикасы)

Рындак В.Г., п.ғ.д., профессор (Ресей Федерациясы)

Сарсекеев Б.С., п.ғ.д., доцент

Жауапты хатшы: Мұхамбетова Қ.А.

Компьютерлік беттеу: Сыздыкова А.С.

ЖАРНАМАҢЫЗДЫ БЕРУГЕ ШАҚЫРАМЫЗ

Жарнама жөніндегі менеджер – Хамзина Салтанат Болатқызы

Телефон/факс: (7172) 56-19-33. E-mail: eagi@list.ru

ҚАЗАҚ БІЛІМ АКАДЕМИЯСЫНЫҢ БАЯНДАМАЛАРЫ 1/2017

Журнал 2008 жылдан бастап шығады

МАЗМҰНЫ	СОДЕРЖАНИЕ	
ЖАЛПЫ ПЕДАГОГИКА. ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ БІЛІМ ТАРИХЫ. ЭТНОПЕДАГОГИКА		
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ. ЭТНОПЕДАГОГИКА		
Я.Н. Оспанова	Политическая социализация как педагогическая проблема	5
Б.С. Сарсекеев	К проблеме разработки учебников общественно-гуманитарного и естественно-математического направлений	15
Н.В. Слюсаренко Л.В. Липшиц	Структурные компоненты модели формирования социокультурной компетентности будущих судоводителей международных рейсов	21
М.С. Жолшаева	Оқыту үдерісінде студенттердің мотивациясын арттырудың бір құралы – сөзжұмбақ	31
Т.А. Панкова	Проблемы управления персоналом в организациях	37
В.В. Кузьменко А.А. Солодовник	Подготовка специалистов для морского флота в средних специальных учебных заведениях Украины (50-80 гг. XX века)	46
М.А. Кененбаева А.Ш. Тлеулесова Б.М. Жапарова	Кембридж университеті бағдарламасының тиімділігі	55
A. Ramazanova L. Naviy Z. Konurova-Idrisova	What is an inclusive education: a method, system or pedagogical innovation...?	62
Ф.Н. Жумабекова	Өзін-өзі тану пәнін жаратылыстану пәндерімен интеграциялаудағы тәжірибелер	68
A. Daniyarova Y. Doganay, PhD	Developing classroom dynamics through group work activities in efl class	76
Д.П. Мучкин	Эмоциональный интеллект как результат образования: проблемы и перспективы	91
З.Ш. Шавалиева	Экологическое воспитание в процессе образования младших школьников	99
S. Nurgaliyeva A. Izdeleuova E. Ganiyeva	Improvement of senior students' professional training on pedagogical specialties	107
Ж.М. Байгожина Ж.Б. Байсейітова	Ауыл мектептерінде әлеуметтік педагогтың алатын орны	114
Г.Б. Жукенова	Диагностические методы развития познавательных	120

Т.Г. Төлегенова	интересов у учащихся в образовательном процессе	
Б.Д. Турлыбеков	О соотносимости стандартной и нестандартной лексики	126
А.К. Уразбаева	английского языка	
Г.Б. Жукенова	Конфликт және оның түрлері мен шығу себептері,	133
Ф.Т. Наурызбай	факторлары және оның алдын алу жолдары	
А.Ш. Танирбергенова	Болашақ педагогтарды 12 жылдық мектептің оқу-тәрбие	140
А.К. Есимова	жұмысына дайындаудың ерекшеліктері	

ПСИХОЛОГИЯ

Ж.И. Пахрутдинова	Балалар үйіндегі тәрбиешілер мен қызметкерлердің эмоционалды өзара әрекеттестігі	148
-------------------	---	-----

ФИЛОЛОГИЯ

Н.Г. Шаймердинова	История, язык, культура гагаузов в Республике Казахстан	151
Р. Тұрысбек	Ар ісінің сырлы сипаттары (Көркемдік қайнары мен эстетикалық құндылықтары хақында)	159
Ш.Қ. Құрманбаева	Тілдік тұлғаның ішкі құндылықтары әлемі	169
Р.М. Табукашвили	Рефлексы дискурса	175
И.Г. Чиквинидзе		
К.С. Әкім		
Қ.М. Байтанасова	Лириканы талдаудың кейбір ұстанымдары	183
Қ.Т. Жанұзақова	XXI ғасыр басындағы қазақ романдарының көркемдік ерекшеліктері	192
Ж.Ш. Саметова		
А.Т. Сандыбаева	Көп мағыналы сөздердің семантикалық әлеуеті	202
Ж.Сайын	Проблемы заимствования и слов реалий	207

ҒАЛЫМ СӨЗІ

СЛОВО УЧЕНОГО

К. Идрисов	Человек в истории страны	217
------------	--------------------------	-----

УДК378

ПОЛИТИЧЕСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Я.Н. ОСПАНОВА

проректор по воспитательной работе,
кандидат педагогических наук, доцент,
Евразийский гуманитарный институт

Аннотация

В статье рассматривается сущность политической социализации в педагогической теории и практике. Автором раскрыты социализирующая возможность образования, а также понимание целенаправленной социализации учащихся в системе образования. Представлены подходы к педагогической характеристике политической социализации.

Ключевые слова: политическая социализация, воспитание, социальное развитие, политическая информированность, социально - политическая компетентность.

В педагогической теории и практике проблемы политической социализации рассматривались в основном через проблемы политического воспитания и образования. В ее теории и практике наработан солидный арсенал идей и подходов, конкретных форм и методов организации целенаправленной политической социализации, но с точки зрения господствовавшей тоталитарной идеологии. Эквивалентом понятия социализации, являющимся базовым по отношению к политической социализации, по сути, было «воспитание в широком смысле слова», которым пользовались признанные авторитеты. Так, Н.К. Крупская в работе «Воспитание» писала, что «... воспитывают не только отдельные лица, воспитывает весь семейный, весь школьный уклад. Воспитывает улица, воспитывают

общественные учреждения, вся окружающая обстановка, весь общественный строй. Воспитывают события. Воспитывают не только детей, но и взрослых. Поэтому слово «воспитание» употребляется часто в другом, более широком смысле слова» [1, с.95].

В.Н. Сорока-Росинский представлял стадии, развитие человека в социальной общности. Так, он утверждал, что «... как каждый отдельный человек, так и разные общественные группы переживают в своем развитии в последовательности три фазиса: гетерономию, аномию и автономию» [2, с.124]. Гетерономия - состояние, когда нравственная жизнь человека и его деятельность регулируются внешними для него факторами, бессознательными и сознательными (например, привычный уклад жизни, традиционные нравственные воззрения и обычаи, общественное мнение, внушения семьи, церкви, закона и т.д.). Аномия - это период критического отношения юношества к требованиям, указаниям, законам жизни взрослых, отвержения ранее признаваемых авторитетов, «период нравственного нигилизма, порывающего со многими моральными традициями». Автономия – период формирования собственных убеждений, утверждение их в повседневной жизни, утверждение ценности и уникальности собственного «я». Особенно тревожной является ситуация, когда та или иная общность находится в стадии аномии, когда представители социальных групп теряют связь со своими корнями, со своим «общественным прошлым», изменяют среду существования и по сути своей превращаются в деклассированные, лишенные нравственной опоры, разложившиеся слои населения.

Наиболее ценными для разработки педагогического аспекта политической социализации являются изыскания П.П. Блонского и С.Т. Шацкого. П.П. Блонский еще в 1919 году писал: «Наша же настоящая задача – не замыкать детей от жизни, но наоборот, делать школу элементом окружающей общественной жизни; типичной чертой в настоящее время является именно широкая социализация ее» [3, с.61]. В его понимании социализация - процесс превращения школы, а значит, и детского сообщества в ней в прообраз «социализирующегося, а не натурального общества» [3, с.79]. Таким образом, употребленное ученым понятие «социализация» имеет общеизвестный контекст, т.е. социальное развитие индивида при взаимодействии с окружающим миром и участии в общественной жизни.

Исходной посылкой теоретической концепции С.Т. Шацкого служил тезис о социальной обусловленности развития ребенка. Он

полагал, что «...свободного ребенка не существует, а существует ребенок, отражающий всевозможные воспитательные влияния среды, а поэтому во все проявления ребенка необходимо ввести значительные социальные поправки». По его мнению, среда для растущего ребенка- это источник пробуждения новых потребностей и игры жизненных сил, поле для реализации его активности, удовлетворения интересов, стремлений; он признает деятельную активность ребенка, сравнивает его с исследователем, который бесстрашно отправляется в путешествие по жизни, приобретая в результате своей деятельности первый житейский опыт, «недаром так называемые «уличные мальчишки» обладают большой практичностью и хорошо ориентируются в сложных условиях окружающей их жизни» [4, с.129].

Среда, по мнению С.Т. Шацкого, неоднородна, содержит в себе разные «пласты» (страна, национальность; деревня, город, причем играет роль центр, окраина, фабрика и т.д., и есть, наконец, семья»). Условия жизни или факторы социализации по-разному влияют на детей, причем: более тесное соприкосновение ребенка со средой происходит благодаря его контакту с семьей и «обществом себе подобных».

С.Т. Шацкий выделяет четыре основных момента, которые отрицательно сказываются на детях: 1) бурное время; 2) огромная занятость взрослых; 3) «детская безработица» (Он понимает под «детской безработицей», прежде всего, невозможность для детей в различных занятиях удовлетворять свои потребности «делания, творчества, изобретения») и 4) «скука».

С.Т. Шацкий и его сотрудники являлись сторонниками идеи «педагогике среды», одним из важнейших положений которой было признание школы центром воспитания в среде. «Школа, стоящая рядом с жизнью, составляя необходимую часть ее, из массы влиятельных факторов избирает наиболее благоприятные для жизни ребенка. Она производит их подбор, усиливая одни и ослабляя другие. Словом, школа создает условия для разумной жизни детей» [4, с.196]. По мнению С.Т. Шацкого, - организовать деятельность детей по улучшению окружающей жизни, благодаря которой школа получит признание в деревне, городе, в семьях ребят и содействие в реализации целей воспитания. «Это общественная работа детей в окружающей среде, это жизненное применение тех знаний, тех навыков, которые получают дети в школе, являются связующим звеном между средой и школой в наших условиях» [4, с.210].

По утверждению Б.М. Бим – Бада[5] и А.В. Петровского [6, с.79], ведущим и определяющим началом социализации является

образование. Оно находится в динамическом взаимодействии с развивающимся человеком и процессами его стихийной социализации. Образование одновременно выступает и как фактор, и как средство социализации: оно влияет на предпочтение людей в выборе жизненно важных ценностей, на их самоопределение, организует и упорядочивает стихийную социализацию; все остальные факторы социализации под действием этих предпочтений то ослабевают, то усиливают свое воздействие на людей, на образ жизни, нравы и обычаи общества, его ценности и нормы. Поэтому образование можно рассматривать как процесс и результат целеполагаемой, педагогически организованной и планомерной социализации человека, осуществляемой в его интересах и в интересах общества, которому он принадлежит.

Социализирующая возможность образования обусловлена обучаемостью и воспитуемостью человека, способностью приобретать, сохранять и перестраивать любой социальный опыт.

А.В. Петровский и его соавторы определили дидактику социализации развивающейся личности в системе образования. В основу такой дидактики положены три основных принципа:

1. Принцип вариативности, ориентирующий педагога на использование средств, способствующих обнаружению учащимся собственной модели учения;

2. Принцип синтеза интеллекта, аффекта и действия, позволяющих направить психотехнические усилия педагога на интеграцию трех сфер социализации личности учащейся молодежи в системе образования;

3. Принцип приоритетного старта, означающий необходимость начала процесса социализации именно с того, что ближе всего учащемуся [6, с.89].

Практическая реализация этих принципов раскрывает понимание целенаправленной социализации учащейся молодежи в системе образования как определенного набора приемов и средств, целенаправленно используемых педагогами для достижения педагогических целей.

По мнению А.В. Мудрика, «...успешная социализация предполагает эффективную адаптацию человека к обществу, с одной стороны, и его саморазвитие, активное взаимодействие с обществом и способность противостоять ему в определенной мере, с другой стороны», т.е. нормативная социализация означает «...определенный баланс между идентификацией с обществом и обособлением в нем» [7, с.54].

Творческая лаборатория под руководством М.И. Рожкова концентрирует свое внимание на проблеме социализации детей в условиях общественных организаций. Учеными разработана концепция социализации личности в работе Союза пионерских организаций – Федерации детских организаций (СПО-ФДО), в основу которой положены идеи раскрытия потенциалов детской организации и ее членов, создания условий для социального творчества; многообразия форм, дающих возможности каждому ребенку осознать себя как личности, самоутвердиться и развить свои интересы и способности.

Пытаясь по-новому осмыслить проблему педагогического регулирования процесса социализации учащихся, М.И. Рожков и его сотрудники разработали «концепцию социальных проб». «Социальные пробы, – пишет автор, «охватывают все сферы жизни человека и большинство его социальных связей. В процессе включения в эти сферы у молодых людей формируется определенная социальная позиция и социальная ответственность, которые и являются основой для вхождения в социальную среду» [8].

Как отмечает Н.Ф. Голованова, социализация включает все многообразие воздействий социальной среды на личность: стихийных и целенаправленных, субъективированных и формальных, контролируемых и спонтанных, но она также предполагает и реакции самой личности на эти воздействия [9]. Этот своеобразный «внутренний план» социализации прежде всего и интересует педагогику.

Рассмотрение теоретических аспектов проблемы социализации обнаруживает, что педагогическая характеристика этого понятия выражается по меньшей мере пятью подходами:

1. Социологический. Социализация рассматривается как трансляция культуры от поколения к поколению, как общий механизм социального наследования, охватывающий и стихийные воздействия среды, и организованные – воспитание, обучение.

2. Факторно-институциональный. Социализация определяется как совокупность (множественность, рассогласованность и некоторая автономность, а не жесткая иерархическая система) действия факторов, институтов и агентов социализации.

3. Интеракционистский. Социализация в качестве важнейшей детерминанты предполагает межличностное взаимодействие, общение, без которого невозможно становление личности и восприятие ею картины мира.

4. Интериоризационный. Социализация представляет собой освоение личностью норм, ценностей, установок, стереотипов, выработанных обществом, в результате чего у нее складывается система внутренних регуляторов, привычных форм поведения.

5. Интраиндивидуальный. Социализация не исчерпывается адаптацией к социальной среде, а является творческой самореализацией личности, преобразованием себя, строится как деятельностная модель самовоспитания.

Социализация, рассмотренная в контексте педагогики, обязывает выделить три основных параметра своей значимости для процесса образования личности:

1) параметр целеполагания. Становление нового понимания цели воспитания предполагает широкий взгляд на жизненное самоопределение человека, на выделение в качестве цели воспитания самореализации человеком своих сил и способностей в соответствии с нуждами общества, на осмысление того, что воспитывают не только школа и родители, но и та социокультурная, духовная среда, сложившиеся отношения, в которые реально включается воспитанник;

2) современный поиск в области нового содержания воспитания. Признание приоритета общечеловеческих и национальных ценностей над классовыми в процессе образования требует обоснования аксиологических ориентиров этого процесса, определения способов включения воспитанника в национальный и общечеловеческий социальный опыт;

3) поиск результативных способов присвоения учащимся социального опыта.

Социальный опыт – всегда результат активного взаимодействия с окружающим миром. Овладеть им – значит не просто освоить сумму сведений, знаний, навыков, образцов, а научиться тем способам деятельности и общения, результатом которых он является. Поэтому главным элементом психолого – педагогического механизма социального опыта выступает деятельность. Она представляет собой и способ, и условие, и форму культурно-исторического воспроизведения социального опыта, но при этом отнюдь не являет собой нечто внешнее по отношению к структуре личности. Социальный опыт личности включает в себя и набор социальных ролей. Он позволяет проникнуть в природу усвоения субъектом опыта его взаимоотношений с окружающей действительностью.

Размышления указанных выше авторов ценны тем, что могут быть перенесены на политическое становление индивида,

естественно, с учетом специфики политической сферы жизни общества.

Е.В. Руденский одним из основных направлений в исследовании проблем качества социализации личности учащегося определяет «процесс формирования социальной компетенции личности» [10, с.58]. З.У. Кенесарина, рассматривая адаптивную модель социализации, определяет «две главные задачи социализации – развитие личной компетентности и выработка ответственного саморуководства. Приобретение компетентности рассматривается как целостное развитие индивида, включая физическое, интеллектуальное, социальное и эмоциональное. Саморуководством же считается ответственное использование свободы» [11, с.281].

Соответствие этих двух составляющих процесса политического обучения, коррелирующееся с накопленным человеком индивидуальным политическим опытом, а также воздействие факторов социальной среды будут выступать в качестве исходных критериев определения уровня развитости его политической самости.

Фиксируя переход требований политической системы во внутреннюю структуру личности и избирательное освоение личностью политических воззрений и традиций, закрепляемых в тех или иных формах реакции в отношении власти, педагогическое руководство политической социализацией личности и контроль за ходом политической социализации в решающей степени обуславливается убеждениями и верованиями самой личности. Поэтому показателем эффективности политической социализации личности будет выступать наличие у нее высокого уровня следующих составляющих.

Во-первых, политической информированности, которая представляет собой, по сути, все то, что человек слышит и узнает о мире политического, определяемого способностью качественного отбора и анализа им полученных политических сведений. Ведь главная задача процесса политической социализации заключается в формировании устойчивых политических воззрений личности, самостоятельного и ответственного субъекта политики на основе свободного выбора им политических ориентиров. В этом смысле первоисточники выступают той базисной основой, которая опосредует саму избирательность индивида и отражает характер его политического саморазвития.

Во-вторых, социально - политической компетентности, заключающей в себе совокупность имеющихся у личности знаний

относительно своих неотъемлемых прав и налагаемых на нее обязанностей, умение оперировать которыми раскрывает перед человеком возможность реализации своих потребностей и устремлений. Нередко при рассмотрении проблемы политической социализации ее личностный аспект опускается, в результате чего она приобретает обезличенный характер и, как правило, утрачивает свою значимость в глазах студентов и практических работников. Многие положения политической теории приобретают большую убедительность, если рассматривать их со стороны личности. Об актуальности личностных начал в политической социализации свидетельствует проблема прав человека, имеющая не только юридические, но также социально-политические и социально-нравственные аспекты.

Политическая информированность является одной из основных задач образовательного процесса вуза. Предметы социально-гуманитарного цикла дают студентам систематическое представление об обществе и непосредственно направлены на становление социально-политической компетентности. Независимо от того, избран ли сквозной вариант преподавания предметов этого цикла (один предмет, проходящий через весь период обучения), либо их рациональное сочетание по ступеням образования (последовательно сменяющие друг друга предметы), эти предметы являются основой системы гражданского образования, осуществляемого в рамках учебного процесса. Вместе с тем, они должны быть тесно взаимосвязаны как с другими предметами, так и с внеучебной деятельностью студентов.

Социально - политическая компетентность может быть раскрыта через ряд ключевых компетентностей, каждая из которых удерживается определенным набором способностей, составляющих эту компетентность:

- исследовательская компетентность – способности, связанные с анализом и оценкой текущей социальной ситуации;

- компетентность социального выбора - способности, связанные с умением осуществить выбор и принять решение в конкретной социальной ситуации, при столкновении с конкретными социальными проблемами;

- компетентность социального действия - способности, связанные с задачами по реализации сделанного выбора, принятого решения;

- коммуникативная компетентность – способности взаимодействия с другими людьми (включая толерантность), прежде всего при решении социальных проблем;

- учебная компетентность – способности, связанные с необходимостью дальнейшего образования в постоянно изменяющихся социальных условиях.

Поскольку социально-политическая компетентность выступает как своего рода синтезирующая компетентность, базирующаяся на целом ряде ключевых компетентностей, то задача создания условий для ее становления не может быть решена средствами только традиционного образования (дисциплины и курсы социально-политического цикла). Процесс передачи знаний, охватывающих круг основных понятий гражданского образования, не может быть сведен к простой передаче фактической информации. Он должен быть сориентирован на формирование демократических потребностей. А, следовательно, актуализирован, дополнен изучением и освоением механизмов и процедур, определяющих поведение сознательного гражданина демократического общества. Эффективными направлениями демократизации являются создание правового пространства образовательного учреждения, деятельность органов самоуправления внутри него, различные формы внеучебной работы.

Таким образом, могут быть актуализированы гражданские знания и сформированы навыки овладения демократическими процедурами (умение ответственно пользоваться своими правами и защищать их); способность к критическому мышлению; навыки активного политического участия в общественно приемлемых формах; умение исполнять свои гражданские обязанности.

Список литературы

1 Крупская Н.К. Воспитание // Пед. соч.: в 10-ти т. Т.2 / Под ред. Н.К. Гончарова, И.А. Каирова, Н.А. Константинова.- М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.- 368с.

2 Сорока – Росинский В.Н. Педагогические сочинения / сост. А.Т. Губко.- М.: Педагогика, 1991.-240с.

3 Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения в 2-х т. Т.1./ под.ред. А.В. Петровского.- М.: Педагогика, 1979.-304с.

4 Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Т. 1 / под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкого.- М.: Педагогика 1980.-304с.

5 Бим-Бад Б.М., Петровский А.В. Образование в контексте социализации.// Педагогика. – 1996. - №1. – С.3-8.

6 Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982.-255 с.

7 Мудрик А.В. Социализация и «смутное время». – М.: Знание, 1991. - 78с.

8 Рожков М.И. Социальные пробы как фактор социализации учащихся// Ярославский педагогический вестник.-1994. - №1. - С.16-19.

9 Голованова Н.Ф. Социализация школьников как явление педагогическое // Педагогика.- 1998. - № 5. – С.42-45.

10 Руденский Е.В. Дефект социализации личности учащегося в образова-тельном процессе школы как проблема общей педагогики.- Новосибирск: Изд-во НГПУ.- 2002. - 136с.

11 Кенесарина З.У. Социальное воспитание американских школьников: Тео-рия и практика. – Алматы: «Олке», 2000. - 305 с.

Түйін

Мақалада саяси элеуметтендірудің педагогикалық аспектісінің зерттелуі қарастырылады.

Resume

The article is devoted to the study of the pedagogical aspect of political socialization.

К ПРОБЛЕМЕ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНИКОВ ОБЩЕСТВЕННО-ГУМАНИТАРНОГО И ЕСТЕСТВЕННО- МАТЕМАТИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЙ

Б.С. САРСЕКЕЕВ

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

Аннотация

В статье рассматриваются проблемы учебника «Человек. Общество. Право». На основе анализа структуры и содержания учебников, привлечения внетекстовых компонентов устанавливаются характерные черты учебников общественно-гуманитарного и естественно-математического направлений. Основное содержание исследования составляет анализ внутренней структуры учебников. Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке учебников «Человек. Общество. Право» и «Всемирной истории».

Ключевые слова: учебник, общественно-гуманитарное направление, естественно-математическое направление.

К числу актуальных проблем современного образования относится школьный учебник. Как известно на старшей ступени школы обучение идет по двум направлениям: общественно-гуманитарному (ОГН) и естественно-математическому (ЕМН). Исследование связано с проблемой отбора учебного материала в учебники общественно-гуманитарного и естественно-математического в соответствии с направлением обучения.

Анализируемые учебники естественно-математического и общественно-гуманитарного направлений [1; 2], не имеют никаких различий в структуре и содержании. Такое положение ставит вопрос о правомерности ведения обучения по одному учебнику, без деления их на два направления, либо разработку соответствующего содержания, аппарата организации усвоения для учебников разных профилей.

Рассмотрим подробнее учебники «Человек. Общество. Право» для 11 класса: оба учебника имеют одинаковый объем (по 288 страниц), количество разделов (по 5 разделов), параграфов (по 33 параграфа), единую структуру и методическое построение [1; 2].

Конструирование содержания учебного материала предполагает выделение фундаментальных идей, отбор основных понятий, усиление мировоззренческой составляющей содержания предмета и выработку ценностно-целевых ориентиров, позволяющих выстроить курс в соответствии с указанными целями. Изучение содержания позволяет сделать вывод о едином содержании учебников, что видно из предисловий сравниваемых учебников, названий I, II, III и IV разделов, названий изучаемых тем (§§1-4, 7-21, 23, 24, 26-30, 33 одинаковые по содержанию) [1; 2].

В учебниках несколько отличается IV раздел: в учебнике ОГН данный раздел имеет 2 главы [1], в то время как в учебнике ЕМН только одна глава [2]. Несмотря на то, что IV разделы учебников ОГН и ЕМН отличаются по объему текстов, выводам по разделам, количество параграфов в учебниках одинаковы. Учебник ОГН имеет список использованной литературы и более расширенный глоссарий, дополненный 26 понятиями, также в учебнике больше схем и рисунков [1].

Рисунки и таблицы в учебниках не пронумерованы [1, стр.19, 44; 2, стр.19], встречаются рисунки без названий [1, стр.246, 250, 252; 2, с. 271, 272, 274, 275].

Изучение выводов к разделам (которые обозначены как параграфы), показывают идентичность по 2-4 разделам, некоторую стилистическую переработку в разделе I, отличия в разделе IV учебников [1; 2].

Содержание учебников отличается лишь в §5 и §6. Так, в учебнике ОГН §5 называется «Философский взгляд на общество» [1], а в учебнике ЕМН тот же §5 носит название «Философский взгляд на природу» [2]. Эти темы отражают специфику профиля общественно-гуманитарного и естественно-математического направления.

Изучение аппарата организации усвоения показывает, что авторский коллектив использует одни и те же вопросы и задания к темам: в §§1-4, 8-14, 16-20, 22-23, 25-26, 29-30 учебников ОГН и ЕМН вопросы и задания не отличаются друг от друга. Различия в количестве вопросов есть лишь в двух параграфах из 33: в §24 учебника ЕМН дано 5 заданий [1], а в учебнике ОГН 4 задания [2], в §31 вопросы и задания разные [1; 2].

Авторы не придерживаются единой линии рубрикации: АОУ в учебниках называется то «Вопросы и задания», то «Задания для самоконтроля» (§§23-26).

Одной из причин сходства структуры, содержания, аппарата организации усвоения, аппарата ориентировки учебников ОГН и

ЕМН является то, что оба учебника подготовлены одним авторским коллективом.

Рассмотрим учебники «Человек. Общество. Право» 10 класса [3; 4], разработанные одним коллективом. Изучение показало, что в учебниках ОГН и ЕМН 10 класса совпадают предисловие, названия разделов, их количество, названия и содержание параграфов, глосарий. Иллюстративный материал, аппарат организации усвоения, выводы по разделам схожи [3; 4].

Следует отметить, что глосарий учебников 10-11 классов ОГН и ЕМН приблизительно одинаков: во всех 4-х учебниках встречаются определения понятий: абсолют, аксиома, анализ, антропогенез, антропология, антропоцентризм, атрибут, бытие, гипотеза, генезис, детерминизм, ислам, истина, Коран, материя, мышление и т.д. [1- 4].

В учебниках 10 класса, как и в учебниках 11 класса, содержание текстов отличается лишь в тех темах, где раскрывается наука. В §4 «Научное познание» авторы учебников ОГН и ЕМН раскрывают понятие науки, происхождение науки, особенности научного мышления, методы научных исследований, всеобщий характер философской методологии, диалектику и метафизику как основные философские методы, общие принципы и методы научного познания, методы частных наук, общенаучные методы, методы эмпирического уровня познания, общелогические методы познания. Весь этот материал в учебниках один и тот же, различия встречаются только в описаниях наук: в учебнике ОГН дается материал «Социальные и гуманитарные науки» [3], а в учебнике ЕМН «Естественные и технические науки» [4], «Роль естественных наук в решении глобальных проблем» [4], «Роль гуманитарных наук в решении глобальных проблем» [3]. В аппарате организации усвоения предлагаются одинаковые 5 вопросов с добавлением в учебнике ОГН 6-го вопроса [3, с.53].

В учебниках имеются небольшие различия в количестве таблиц и рисунков, вопросов и заданий, но они не носят принципиального характера и относятся лишь к некоторым темам [1-4].

Основная проблема видится нам в отсутствии каких-либо критериев *отбора содержания* в учебники ОГН и ЕМН, выделение ведущих содержательных линий, способствующих формированию методологических знаний и умений. Авторы сохраняют концептуальную линию обществоведческого образования, однако решение проблемы содержания на предмет соответствия профилю обучения остается открытой.

К слову сказать, учебники истории ОГН и ЕМН повторяют друг друга в значительно меньшей мере. Так, например, учебники Всемирной истории имеют разный объем (что связано с количеством отведенных часов на изучение – 68 ч. в ОГН и 34 ч. в ЕМН); разное количество параграфов (61 и 30 соответственно), разные подходы к раскрытию содержания изучаемых тем [5; 6]. Вместе с тем, учебники имеют одинаковый глоссарий и перечень стран, позволяющий сделать вывод о *европоцентричности* школьных учебников: в списке изучаемых стран есть США, страны Европы, Азии, Латинской Америки и Африки, но нет информации по истории братских соседних народов – узбеков, кыргызов, каракалпаков, туркмен, таджиков [5; 6]. Единственным отличием в наборе стран является наличие в учебнике ОГН палестинской проблемы и разделением арабских стран на азиатские и африканские [6].

На основе проведенных исследований можно сделать вывод о том, что авторы предлагают оценивать только знания, владение учеником тем или иным объемом информации. Предлагаемые в учебниках вопросы и задания в своем большинстве носят репродуктивный характер [1-6], не измеряют «надпредметные» способности, качества, умения, такие как, например, проявлять инициативу, способность разрабатывать гипотезы, проверять их, умение работать над документами, анализировать исторические события, явления, факты и т.п., что очень важно для активной социализации выпускников.

Содержание образования мы рассматриваем здесь в единстве трех аспектов: социальной сущности, педагогической принадлежности содержания образования и системно-деятельностного способа его рассмотрения. Это означает, что авторы должны не только раскрыть теоретические положения тем, но, главным образом, *указывать подходы к овладению материалом, наметить пути работы учащихся*. Так, предлагая в учебнике разные подходы, точки зрения на одни и те же явления и факты, авторы содействуют пониманию важности существования разных подходов. Это позволит учителю включать при изучении учебного содержания разные виды деятельности, позволяющие создавать возможности обсуждения, работы с дополнительными источниками. Организация процесса общения в учебнике важна еще и потому, что учащиеся усваивают в первую очередь не объект обучения, а применяемый к нему способ деятельности.

Учебник должен гарантировать свободное владение учеником материалом. Педагогические проблемы рассматриваемых учебников [1- 4] можно свести к нескольким группам:

1. Проблема языка и стиля изложения. Вузовский стиль изложения, длинные монологи усложняют восприятие учебных материалов.

2. Большой объем предлагаемого программой учебного материала и отводимого на его изучение времени. Проблемой является большие объемы текстов за счет описательности, включение большого количества терминов, понятий и т.д. перегружающего память учащегося.

3. Авторы акцентируют внимание лишь на информационной функции. Тексты представляют собой пересказ изучаемой темы с готовыми выводами, не требующими от учащихся размышления.

4. В аппарате организации усвоения преобладают вопросы репродуктивного характера.

Таким образом, анализ структуры и содержания учебников «Человек. Общество. Право» показывает их схожесть, что позволяет сделать вывод об условном делении учебников на учебники общественно-гуманитарного и естественно-математического направлений. Отечественным авторам еще предстоит провести исследования по трактовке данной проблемы, в частности пересмотреть подходы к отбору содержания учебников ОГН и ЕМН с учетом специфики направления, современных методологических подходов и тенденций развития образования.

Требование рассмотрения содержания образования в единстве с системно-деятельностным способом его изучения вытекает из функции современного учебника – *функции развития способностей и компетенции* учащихся.

Системное структурирование содержания учебника может быть реализовано за счет выделения *ведущих содержательных линий*, способствующих формированию методологических знаний и умений, необходимых для овладения учебными навыками. Такой ведущей линией может быть линия *проблемных текстов*, способная влиять на развитие учебно-познавательной компетенции.

Включение в учебник разных подходов, точек зрения на одни и те же события, явления, факты способствуют пониманию важности существования разных подходов. Включения «инструментальных текстов», формирующих специальные умения, разработка четкой системы разнотипных заданий для усвоения содержания образования позволит обеспечить цели общего образования.

Список литературы

1 «Человек. Общество. Право». Учебник для 11 кл. общественно-гуманитар. направления общеобразоват. шк. /М.З. Изотов, М. Сабит, Р.Т. Дуламбаева и др. – Алматы: Мектеп, 2015. – 288 с.

2 М.З. Изотов и др. «Человек. Общество. Право»: Учебник для 11 кл. естеств.-математ. направления общеобразоват. шк. /М.З. Изотов, М. Сабит, Р.Т. Дуламбаева и др. – Алматы: Мектеп, 2015. – 288 с.

3 Человек. Общество. Право. Учебник для 10 кл. обществ.-гуманит. направления общеобразоват. шк. /М. Изотов, А. Нысанбаев, М. Сабит и др. – Алматы: Мектеп, 2014. – 320 с.

4 Человек. Общество. Право. Учебник для 10 кл. естеств.-матем. направления общеобразоват. шк. /М. Изотов, А. Нысанбаев, М. Сабит и др. – Алматы: Мектеп, 2014. – 272 с.

5 Всемирная история. Учебник для 10 кл. естеств.-математ. направления общеобразовательных шк. / А.Чупеков, К. Кожахмет-улы, М. Дакенов, М. Сембинов. – 3-е изд., перераб., доп. – Алматы: Мектеп, 2014. – 224 с.

6 Всемирная история (начало XX- сер XX в.). Учебник для 10 кл. обществ.-гуманит. направления общеобразоват. шк. / А.Чупеков, К. Кожахмет-улы, М. Дакенов, М. Сембинов. – 3-е изд., перераб., доп. – Алматы: Мектеп, 2014. – 301 с.

Түйін

Мақалада мектеп оқулығының мазмұндық және әдістемелік қырлары қарастырылады.

Resume

In the article the author considers the problems of a school teacher in the aspects of contents and methodology.

**СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ МОДЕЛИ
ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СУДОВОДИТЕЛЕЙ
МЕЖДУНАРОДНЫХ РЕЙСОВ**

Н.В. СЛЮСАРЕНКО

доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики,
психологии и образовательного менеджмента,
Херсонский государственный университет

Л.В. ЛИПШИЦ

старший преподаватель кафедры
английского языка в судовождении,
Херсонская государственная морская академия,
Украина

Аннотация

В статье описаны структурные компоненты модели формирования социокультурной компетентности будущих судоводителей. Проанализированы принципы, которые положены в основу построения модели. Исследованы точки зрения известных ученых, которые описывали процесс моделирования. Охарактеризованы критерии сформированности социокультурной компетентности: мотивационный, когнитивный, деятельностный. Определены уровни формирования социокультурной компетентности: низкий, средний, высокий.

Ключевые слова: модель, уровни, критерии, социокультурная компетентность, будущие судоводители.

Сегодня практически единодушным является мнение о том, что XXI век, с одной стороны, является веком высоких технологий и широкой информатизации всех сфер жизнедеятельности человека и общества, а с другой – веком психологии, то есть стремления человека к максимально полному использованию безграничных возможностей своего мозга [1, с. 13].

Учитывая вышесказанное, при формировании социокультурной компетентности будущих судоводителей международных рейсов в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин все большее значение приобретают такие факторы: целенаправленная организация процесса повышения

уровня их профессиональной подготовки; содействие становлению личностной составляющей морского специалиста как профессионала; овладение накопленными в обществе способами деятельности; усвоение социального опыта сотрудничества в поликультурной среде.

Анализ научных подходов к формированию социокультурной компетентности личности определил основные положения по моделированию процесса формирования социокультурной компетентности будущих судоводителей международных рейсов в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин.

С.П. Щерба отмечает, что моделирование – это опосредованный метод познания, предполагающий изучение объекта на основе его копии (модели). Суть его заключается в создании условий для изучения явлений или процессов, недоступных для непосредственного наблюдения за ними. Ключевым понятием метода является «модель». Под моделью понимают реально существующую или мысленно воображаемую систему, которая заменяет в познавательном процессе систему-оригинал, находится с ней в отношениях подобия, тождества, одинаковости [2].

В современном словаре иностранных слов «модель» (франц. *modele*, от лат. *modulus* – мера, образец, норма) в логике и методологии науки определена как аналог (схема, структура, знаковая система) определенного фрагмента природной или социальной реальности, порождения человеческой культуры, концептуально-теоретического образования и т. д. [3, с. 192]. Этот аналог служит для хранения и расширения знания (информации) об оригинале, конструирования оригинала, преобразования или управления им. Модель является условной или материально реализованной системой, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна заменить его таким образом, что ее изучение дает новую информацию о данном объекте.

В.В. Павелко считает, что моделирование имеет более широкие свойства и возможности потому, что способствует развитию эмпирического мышления; показывает наглядно, то есть делает «видимым» абстрактный материал, демонстрируя его свойства и взаимосвязи, и является опорой для развития теоретического мышления, обеспечивая формирование основательных, сознательных, прочных знаний [4].

В научной литературе моделирование чаще всего рассматривают с двух точек зрения: 1) моделирование как источник новых знаний, то есть метод научного познания, необходимый для

систематизации существующих знаний, самостоятельных теоретических выводов и для дальнейшего развития познания; 2) моделирование как средство обучения, когда модель – это объект, подлежащий как непосредственному созерцанию и восприятию, так и воспроизводству логических операций.

По мнению М.М. Фицулы, моделирование направлено на создание и исследование научных моделей – по смыслу представленной и материально реализованной системы, которая адекватно отражает предмет исследования (например, моделирует оптимизацию структуры учебного процесса, управления учебно-воспитательным процессом и тому подобное), является средством теоретического исследования педагогических явлений через мысленное создание (моделирование) жизненных ситуаций; помогает познать закономерности поведения человека в различных ситуациях [5, с. 32].

Построение модели, как правило, упрощает и обобщает оригинал. Это способствует упорядочению и систематизации информации о нем. Каждая модель должна фиксировать основные признаки объекта изучения. Мелкие факты, излишняя детализация, второстепенные явления усложняют саму модель и препятствуют ее теоретическому исследованию [5, с. 32].

При разработке модели формирования социокультурной компетентности будущих судоводителей международных рейсов в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин мы руководствовались требованиями к разработке педагогических моделей. Учитывали, что, во-первых, модель должна быть объективным соответствием моделируемого объекта; во-вторых, она должна быть способной заменить моделируемый объект в определенном смысле и обеспечить экспериментальную проверку получаемых результатов; в-третьих, она должна быть интерпретирована на разных этапах в одних и тех же содержательных терминах педагогики.

В основу построения нашей модели положены следующие теоретические положения: а) методологические основы моделирования процесса профессиональной подготовки морских специалистов (в частности, принципы общего развития личности, активного включения в деятельность, непрерывности педагогических воздействий); б) организация обучения на основе компетентностного подхода; в) особенности труда морских специалистов в поликультурной среде. Для разработки модели были также использованы материалы научных исследований по проблемам профессиональной подготовки морских специалистов,

социокультурной подготовки в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин, а также результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента.

Мы разделяем точку зрения ученых о том, что моделирование считается универсальным способом познания действительности и достаточно распространенным в педагогической науке. В нашем исследовании моделирование является методом теоретического осмысления проблемы формирования социокультурной компетентности будущих судоводителей.

Выбор моделирования как метода объясняется тем, что модель помогает понять характер зависимости между структурными элементами социокультурной компетентности, проанализировать, синтезировать и выявить особенности процесса вышеупомянутой компетентности будущих судоводителей.

В рамках нашего исследования интересными и важными являются результаты исследований В.А. Штофа, который пришел к выводу, что модель – «мысленно приведенная или материально реализованная система, которая отображает или воспроизводит объект исследования и способна заменить его так, что ее изучение даст новую информацию об этом объекте» [6, с. 19]. Согласно точке зрения ученого, именно такая система дает возможность четко определить структурно творческие компоненты, рассматривать и сравнивать связи между ними, оптимизировать идеи, уточнять вопросы относительно объекта исследования. Ученый акцентировал внимание на соблюдении трех условий, при соблюдении которых модель будет выполнять свои функции, а именно: 1) репрезентации – модель в процессе научного познания является заменителем объекта, что изучается; 2) отображение или уточнения аналогии между моделью и оригиналом имеется отношение сходства, форма которого прозрачно выражена и точно зафиксирована; 3) экстраполяции – изучение модели позволяет получать информацию об оригинале [6, с. 87].

По определению Е.М. Павлютенкова, моделирование-это наиболее распространенный путь познания действительности, который позволяет резко сокращать затраты труда и времени на исследовательскую деятельность. Ученый подчеркнул необходимость применения модели в качестве системы потому, что она четко очерчивает, схематично и точно описывает имеющиеся связи между структурообразующими компонентами; генерирует вопрос и становится инструментом для сравнительного изучения различных областей явления или процесса. Е.М. Павлютенков акцентировал внимание на том, что процесс моделирования – это

воспроизведение характеристик одного объекта на другом, специально созданном для их изучения [7, с. 2].

В исследовании мы опирались и на утверждение О.А. Подлиняевой о сущности педагогического аспекта моделирования, которая заключается в возможности определить актуальные и перспективные задачи учебно-воспитательного процесса, выявить и научно обосновать условия возможного сближения между вероятными, ожидаемыми и желаемыми изменениями объекта, который изучается [8, с. 116]. Соглашаемся с точкой зрения ученого относительно того, что при таких условиях модель имеет свое целевое назначение и рассматривается как основа для составления программы спецкурса по формированию социокультурной компетентности будущих судоводителей; эталон, на достижение которого направлена социально-гуманитарная подготовка будущих судоводителей в высшем морском учебном заведении; образец для самоконтроля профессиональных качеств, социокультурных знаний и ценностных ориентаций, которые формируются в процессе самообразования и самосовершенствования, и является обязательной составляющей социокультурной компетентности будущих судоводителей международных рейсов.

На основе теоретического анализа исследований по вопросам моделирования можем утверждать, что модель формирования социокультурной компетентности будущих судоводителей международных рейсов следует понимать как схематическую и описательную характеристику, которая содержит такие составляющие, как: цель, принципы, подходы, содержание, этапы, формы, методы, направления, педагогические условия, критерии, показатели, уровни сформированности социокультурной компетентности и ожидаемый результат. Разработанная модель ориентирована на реализацию в условиях модульного построения образовательного процесса, в частности, социально-гуманитарной подготовки в морском учебном заведении. Комплексность модели заключается во взаимосвязи всех ее составляющих. Заметим, что схематично целостность и взаимообусловленность компонентов модели формирования социокультурной компетентности свидетельствует об управляемости и системности этого процесса.

Остановимся более подробно на обосновании таких структурных компонентов предлагаемой модели: критерии, показатели, уровни сформированности социокультурной компетентности.

Заметим, что проведенная исследовательская работа позволила выделить такие критерии сформированности социокультурной компетентности: мотивационный, когнитивный, деятельностный [9, с. 100].

Мотивационный критерий предполагает наличие у будущих судоводителей внутренних или внешних факторов (причин, движущих сил для формирования социокультурной компетентности), интереса к овладению знаниями и умениями необходимыми для будущей профессиональной деятельности; заинтересованности в положительных результатах своего труда; значимых профессиональных мотивов, стимулирующих к формированию социокультурной компетентности в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин. Согласно этому критерию, можно определить, во-первых, понимание роли и значения социокультурной компетентности в ходе межкультурного взаимодействия в поликультурной среде; во-вторых, внутреннюю потребность личности в формировании социокультурной компетентности; в-третьих, формирование мотивации к профессиональной деятельности в поликультурной среде.

Когнитивный критерий дает возможность оценить объем, глубину, системность, значимость, обобщенность, разнообразие и полноту социокультурных знаний, необходимых для успешной профессиональной деятельности будущих судоводителей международных рейсов; осведомленность относительно развития социокультурной компетентности; владение информацией относительно социокультурных знаний, норм, принципов, профессиональных качеств представителей различных национальностей; знание методов и приемов диалогического, субъект-субъектного общения в поликультурной среде. То есть, когнитивный критерий позволяет выявить уровень овладения тактикой и стратегией ведения межкультурного общения в многонациональном экипаже.

Согласно деятельностному критерию, отслеживается сформированность умений эффективно осуществлять социокультурную деятельность в поликультурной среде; способность к социокультурному межличностному общению, взаимодействию с субъектами социально-профессиональной деятельности различных национальностей согласно морально-этическим нормам; устойчивость использования полученных знаний, адекватность коммуникативного поведения среди представителей разных культурных сообществ, религий, традиций; умение моделировать профессиональные ситуации, которые требуют проявления личных качеств, и решать поставленные в них задачи; соблюдение

профессионального такта в конфликтных ситуациях; наличие внутреннего убеждения действовать в соответствии с нормами поведения в смешанных мультинациональных экипажах.

В ходе исследования определены уровни формирования социокультурной компетентности будущих судоводителей международных рейсов: низкий, средний, высокий.

Низкий уровень сформированности социокультурной компетентности наблюдался у студентов с индифферентным отношением к учебе, а в дальнейшем и к профессиональной деятельности. Этот уровень характеризовался отсутствием мотивации к самосовершенствованию и профессиональному росту, к формированию профессионально важных качеств и теоретической базы по социокультурной грамотности. Студенты не понимали сущность социокультурной деятельности, не умели применять различные приемы и способы решения конфликтных ситуаций в профессиональной деятельности представителей поликультурной среды. Отсутствие социокультурных знаний или их поверхностный характер помешали им налаживать межличностные взаимоотношения в многонациональном экипаже. У студентов отсутствует диалогическая коммуникативная направленность, медленная реакция на действия, поступки и поведение членов экипажа, а духовные ценности не стали личными принципами и внутренними убеждениями. При низком уровне сформированности социокультурной компетентности профессиональная деятельность является репродуктивной, а умения организовывать работу в экипаже неразвиты.

К среднему уровню сформированности социокультурной компетентности можно отнести студентов, которые осознают нормы профессионального поведения и общественно-значимый характер профессиональной деятельности, имеют знания о гуманистических принципах профессиональной деятельности в международном экипаже, способны к рефлексии собственной деятельности по развитию социокультурной компетентности, но не стабильны в проявлении духовных качеств; в решении социокультурных коллизий и конфликтных ситуаций профессиональной деятельности проявляют себя в зависимости от ситуации. Положительное отношение студентов к профессиональной деятельности; заинтересованность в поиске вариантов решения социокультурных проблем, которые имеют место в результате неудачного межкультурного взаимодействия; достаточный уровень мотивации будущих судоводителей к самосовершенствованию и профессиональному росту являются также характеристиками

среднего уровня формирования социокультурной компетентности. Студенты хорошо понимают необходимость слаженной командной работы на судне и осознают особенности взаимодействия и сотрудничества на борту.

К высокому уровню сформированности социокультурной компетентности относятся студенты, которые способны эффективно применять социокультурные знания, умения и навыки для решения учебно-профессиональных задач; умеют принимать адекватные решения в соответствии с нормами профессионального поведения; используют приемы и способы социокультурного взаимодействия с различными субъектами профессиональной деятельности в рамках мультинационального экипажа. Студенты имеют положительное и активное отношение к профессиональной деятельности, стремление к саморазвитию и самосовершенствованию, глубокие и основательные знания о сущности, структуре социокультурной компетентности. Они демонстрируют умения достаточно быстро реагировать на поведение членов экипажа, принимать правильные решения, организовывать и упорядочивать деятельность коллектива многонационального состава. Им присуще стремление предотвратить возникновение конфликтных ситуаций, способность к социокультурному межличностному общению и разрешению конфликтных ситуаций социокультурного характера. Студенты имеют глубокие знания материала профессиональных дисциплин и дисциплин социально-гуманитарного цикла. Их профессиональная деятельность характеризуется диалогично-коммуникативной направленностью. Такие черты, как настойчивость, активность и энергичность, направляют их на достижение поставленных целей.

Таким образом, при построении модели формирования социокультурной компетентности будущих судоводителей международных рейсов в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин были учтены следующие факторы: общественные требования к качеству профессиональной подготовки будущих судоводителей, структура и содержание формирования социокультурной компетентности, результаты диагностики уровня сформированности социокультурных знаний будущих судоводителей. Предложенная модель учитывает оптимальную последовательность, каждый этап которой выступает качественно новой перестройкой в профессиональной подготовке, деятельности будущих судоводителей; в рефлексии, функциях и технологиях использования социокультурных знаний.

Подытоживая вышесказанное, подчеркнем, что целью предложенной модели является формирование у будущих

судоводителей высокого уровня социокультурной компетентности. Модель базируется на системном, личностно-деятельностном, контекстном, компетентностном, культурологическом подходах и реализуется в определенных педагогических условиях, теоретическое обоснование которых может быть осуществлено в дальнейших научных поисках.

Список литературы

1 Романовський О.Г. Сучасна філософія освіти як методологічна основа управлінської підготовки гуманітарно-технічної еліти / О.Г. Романовський // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Т. 28. – Вип. 15. – Миколаїв : МДГУ ім. П. Могили, 2003. – С. 13-18.

2 Щерба С. П. Філософія : [підруч.] / С. П. Щерба, О. А. Загладь. – К. : Кондор, 2011. – 548 с.

3 Сучасний словник іншомовних слів / уклад. : О. І. Скопненко, Т.В. Цимбалюк. – К., 2006. – 789 с.

4 Павелко В. В. Формування знань і умінь молодших школярів у процесі навчання засобами наочності і моделювання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.

5 Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М.М. Фіцула. – 2-ге вид., доп. – К. : Академвидав, 2010. – 456 с.

6 Штофф В. А. Введение в методологию научного познания : [учебное пособие] / В. А. Штофф. – Л., 1972. – 191 с.09 / Вікторія Вікторівна Павелко. – К., 2009. – 20 с.

7 Павлютенков Є. М. Моделювання педагогічних процесів / Є. М. Павлютенков // Управління школою. – 2007. – № 10 (166). – С. 2-16.

8 Подліняєва О. О. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів історії і суспільствознавства у післядипломній освіті : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Подліняєва Оксана Олександрівна. – Херсон, 2014. – 259 с.

9 Ліпшиць Л. В. Діагностика сформованості соціокультурної компетентності майбутніх судоводіїв міжнародних рейсів / Л. В. Ліпшиць // Педагогічний альманах : збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2016. – Випуск 32. – С. 97-103.

Түйін

Мақалада болашақ кеме жүргізушілердің мәдени-әлеуметтік біліктілігінің моделі қалыптасуының құрылымдық бөлшектері баяндалған. Модель жасау негізіне енген принциптерге анализ жасалды. Модель жасау үрдісін суреттеген белгілі ғалымдар көзқарасы зерттелді. Әлеуметтік-мәдени біліктіліктің мотивациялық, когнитивті, белсенді қалыптасу шарттары баяндалды. Әлеуметтік-мәдени біліктіліктің төменгі, орташа, жоғарғы деңгейлері анықталды.

Resume

The structural components of the model of sociocultural competence formation of future navigators are described in the article. The theoretical principles that were used for modeling are analyzed. The points of view of famous scientists who have described the process of modeling are investigated. Criteria of sociocultural competence are

characterized: motivational, cognitive, activity. The levels of sociocultural competence formation are defined: low, average, high.

**ОҚЫТУ ҮДЕРІСІНДЕ СТУДЕНТТЕРДІҢ
МОТИВАЦИЯСЫН АРТТЫРУДЫҢ БІР ҚҰРАЛЫ –
СӨЗЖҰМБАҚ**

М. С. ЖОЛШАЕВА

филология ғылымдарының докторы,
ассоц. профессор,
С. Демирел атындағы университет

Аннотация

Білім алушылардың оқуға деген қызығушылығын қалыптастыру мен арттыру мәселесі қай кезеңде болмасын педагогтар мен психологтардың назарынан тыс қалған емес. Педагог-әдіскерлер тарапынан жалпы және танымдық қызығушылықты қалыптастырудың бірнеше жолдары, әдіс-тәсілдері, құралдары көрсетілді. Оқу үдерісіне деген қызығушылықты қалыптастыру мен арттыруға ықпал ететін факторлар ретінде оқу материалының мазмұнын; оқу үдерісін ұйымдастыру; оқу үдерісіндегі оқытушы мен оқушының қарым-қатынасын; сабақ барысында жағымды ахуал мен орта қалыптастыру; оқу үдерісінде дидактикалық ойындарды пайдалану және т.б. атап көрсетуге болады. Дидактикалық ойындар қатарына сабақ барысында сөзжұмбақтарды қолдануды да жатқызамыз. Мақалада қазақ тілі сабағында сөзжұмбақтарды қолданудың тиімділігі туралы баяндалады.

Түйін сөздер: оқу үдерісі, әдістеме, қызығушылық, сөзжұмбақ, морфология, термин.

Танымал және кең таралған сөздермен ойынның бір түрін сөзжұмбақ құрайды. Сөзжұмбақтың шығу тарихы өткен ғасырдың жиырмамыншы жылдарынан басталады. Қазақ әдеби тілінің түсіндірме сөздігінде сөзжұмбақ лексемасының дефинициясы былайша ашылған: «Сөзжұмбақ – әрбір торшаны жасырылған атау сөздің әріптерін қою арқылы толтырып шешетін жұмбақ кесте» [1, 303 б.].

Сөзжұмбақты шешу – пайдалы әрі тартымды қызық әрекет. Сондықтан да соңғы кездері педагогтар, әдіскерлер тарапынан сөзжұмбақтардың оқу үдерісінде оқытудың және білім алушылардың шығармашылық қабілетін ашудың тиімді құралы болып табылатындығы туралы аздап болса да айтылып жүр [2].

Сөзжұмбақтарды оқу үдерісіне пайдаланудың тиімділігі туралы жазылған санаулы мақала, зерттеулер мен оқу-әдістемелік құралдарды зерделей қарағанда түйгеніміз: оқу үдерісінде сөзжұмбақтарды пайдаланудың тиімділігі:

біріншіден, көбінесе, шетел тілін, ағылшын тілін үйрету тәжірибесінде қолданылумен байланысты болып келуі;

екіншіден, сөзжұмбақтармен жұмыс жасау жаңа сөздерді меңгерудің бір тәсілі ретінде алынуы;

үшіншіден, өтілген материалдарды қайталаудың бір жолы;

төртіншіден, оқу үдерісіне білім алушылардың қызығушылығын арттыру құралы ретінде пайдалану. Дегенмен оқу материалына негізделген сөзжұмбақтарды жоғары оқу орындарында оқу үдерісінде кеңінен пайдалану әлі ескерілмей келе жатқандығы туралы айтқан С.А.Пуйман, В.В.Чечеттің пікірімен толықтай келісуге болады [3,136б.].

Сабақта сөзжұмбақтарды қолдану әдістемеді оқу үдерісінде ойын мен ойын элементтерін пайдалану технологиясы ретінде қарастырылады. Жоғары оқу орындарында теориялық тұрғыдан өтілген дәріс материалдарын семинар сабақтарында игеру деңгейін бақылау мен білімді бағалаудың бір жолы ретінде сөзжұмбақтарды қолдануға болады. Сөзжұмбақ технологиясын қолдану студенттерден білімді ғана емес, жинақылық пен икемділікті, мұқият болуды, бірегей ойлауды, креативтілікті, өз бетінше жұмыс істей білу дағдыларын да қажет етеді. Бұл аталғандардың қайсысының басымдыққа ие болуы оқу үдерісінде пайдаланылатын сөзжұмбақтың қандай мақсатты көздейтіндігімен тікелей байланысты болып келеді.

Сөзжұмбақ шешу – оқу материалын игеру деңгейін анықтау тәсілі. Қазақ тілінен теориялық тұрғыдан берілген лингвистикалық білімді практикалық тұрғыдан студенттің меңгеруін анықтау мен бағалауды іске асыратын семинар сабақтарында (практикалық қазақ тілі емес) дәрістің мазмұны бойынша терминдер, тұжырымдамалар негізінде құрастырылған сөзжұмбақтарды қолдануға болады. Сөзжұмбақ бойынша ұсынылған тапсырмалар өзара қиындық деңгейі бойынша ажыратылады және бағалау да сәйкесінше жүргізіледі. Мәселен, «Қазіргі қазақ тілінің морфологиясы» курсы бойынша термин сөздерге қатысты құрастырылған сөзжұмбақты сабақта пайдаланудың бірден-бір мақсаты – студенттердің осы курстың ғылыми-методологиялық ұғымдық аппаратымен қаншалықты таныс екендігін анықтау.

Мұндай сөзжұмбақ бойынша бірнеше тапсырманы орындатуға болады:

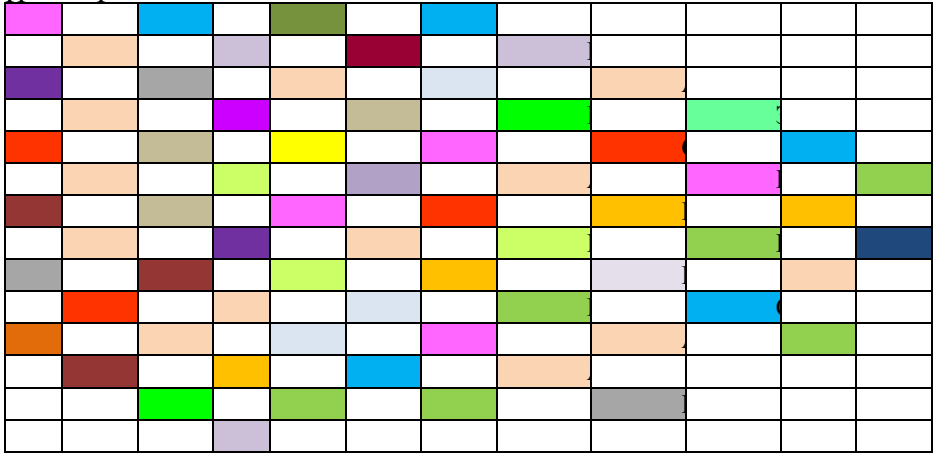
1) қарапайым орындалатын бірінші тапсырма – тор көздегі берілген сөздерден ғалымдардың аты-жөнін табу;

2) нақты бір саланы алып, мәселен, морфология саласы бойынша зерттеуші-ғалымдарды бір топқа жинақтау;

3) одан кейін осы ғалым (-дардың) еңбектері бойынша нақты сауалдар құрастыру.

Сөзжұмбақ 2. «Лингвист-ғалымдар».

Тапсырма: Берілген негізгі ұғымдарды анықтайтын сұрақтар құрастырыңыз.



Мысалы: кілт сөз ретінде берілген морфология саласы бойынша зерттеулер жүргізген ғалым Ы.Мамановтың аты-жөні жазылады. Ал тапсырма осы сөзді анықтауға жөн сілтейтін бірнеше сауалдар немесе сипаттамалар жазу.

Үлгі:

- *Етістік сөз табы бойынша жазылған монографияның авторы;*

- *Қазақ тілінде грамматикалық сыпат категориясы бар деп есептейтін ғалым;*

- *Қазақ тіліндегі сөз тудырушы және форма тудырушы бір-бірінен ажыратудың әмбебап белгісін анықтаған ғалым;*

- *Сөздердің морфологиялық жігін ажыратудың (етістік сөздер негізінде) концепциясын ұсынған ғалым және т.б.* Мұндағы мақсат нақты бір ғалым мен оның лингвистикалық еңбектері, бұл жерде нақты осы курста оқытылатын сала, мәселен морфология немесе синтаксис, оның ішінде сөз тіркесі синтаксисі бойынша алу. Мұндай нақтылық жұмыстың жүйелі орындалуын қамтамасыз етеді және шашыраңқылықтан құтқарады. Осылайша тапсырма ұсыну немесе сұрақ құрастыру арқылы білім алушы өзінің білім деңгейін

тағы да бір сатыға көтереді. Бұл орайда А.А.Эскендаровтың: «Оқу материалы ретінде дидактикалық ойындарды таңдауда, құрастыруда білім алушылардың жастарына сай психологиялық ерекшеліктерді ескерудің қажеттілігі мына мәселемен байланысты: ойынның мазмұны білім алушының қол жеткізген деңгейін негізге алу ғана емес, сонымен қатар оқушы білімінің келесі жоғары сатыға көтерілуіне де әсер ететіндей болуы керек», – [2] деген пікірін қолдаймыз. Осы мақсатта бұл сипаттағы тапсырмаларды студенттерге өзіндік жұмыс (СӨЖ) ретінде ұсынуға, сондай-ақ белгілі бір модуль бойынша қорытынды сабақтар да пайдалануға болады. Осындай тапсырмалар арқылы білім алушыларды дәріс сабақтарында алған білімдерін анықтап ғана қоймай, олардың қосымша ізденуіне жағдай жасаймыз. Өйткені құрастырылатын сұрақтардың мазмұнына қойылатын талаптар білім алушылардың нақты бір тақырып көлемінде білімінің терең болуын қажет етеді.

Жалпы интеллектуалды ойындар, бұлардың қатарына сөзжұмбақтарды да жатқызуға болады, оқу үдерісінің маңызды-мотивациялық аспектісі ғана емес, субъектінің ізденістік-шығармашылық қабілетін дамытудың да бір жолы болып табылады. Дегенмен оқу үдерісінде сөзжұмбақтарды пайдаланудың өзіндік шарттарының да болатындығын ескерген жөн. Олар: сөзжұмбақта қамтылатын материалдардың оқу бағдарламасымен сабақтасуы; білім алушылардың жас ерекшелігі; жауаптарды бірлесе талқылау немесе білім алушыдан жауаптарының негізді болуын, яғни толықтай түсіндіріп беруін талап ету; сөзжұмбақтардың мазмұны мен түрлерін өзгертіп отыру; сөзжұмбақ форматының эстетикалық қырлары.

Сонымен, қорыта айтқанда, оқу үдерісінде сөзжұмбақтарды қолданудың тиімділігі оның екі жақты сипатымен байланысты болып келеді. Бірі – оқу-танымдық үдерістегі ойын элементі, құрастыру немесе шешуін табу сияқты әрекеттерден тұратындығы, яғни мұнда кез келген ойынға тән сипат-белгі мен ерекшелік – материалдың қиындықсыз қабылдануы; екіншісі – оқудың бір элементі екендігі. Өйткені ойын түрінде көрінетін тапсырмалар білім алушыдан белгілі бір білім қорын, білік-дағдыны талап етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Қазақ әдеби тілінің сөздігі. С-Т. 13 том. – Алматы: Қазақ энциклопедиясы, 2010. – 752 б.

2 Эскендаров А.А. Учебные кроссворды как средство актуализации познавательного интереса старшекласников сельских школ. Автореферат дисс. канд. пед. наук. – Махачкала, 2007. – С.12

3 Пуйман С.А., Чечет В.В. Практикум по педагогике. – Минск, 2003. –176 с.

4 Романов А.Н. Методика обучения кроссвордов в обучении. Методическая разработка. – Урень, 2015. – С.51

Резюме

Одним из видов дидактических игр является кроссворд, который можно использовать в учебном процессе с целью освоения понятийно-терминологического аппарата изучаемой дисциплины, а также для решения следующих дидактических задач как контроля, закрепления и повторения знаний.

Resume

One of the types of educational games is a crossword puzzle. Crossword puzzles can be used in the education process with consideration to the development of conceptual and terminological apparatus of the studied discipline, as well as for the following teaching tasks such as the control of knowledge, consolidation and revision of knowledge.

ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ В ОРГАНИЗАЦИЯХ

Т.А. ПАНКОВА

доктор педагогических наук,
кандидат социологических наук,
профессор кафедры менеджмента и методики
преподавания экономических дисциплин,
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный
педагогический университет»,
Россия

Аннотация

В статье рассматривается роль кадровых служб в повышении конкурентоспособности организации. Выделены основные причины, сдерживающие развитие служб управления персоналом в отечественных организациях. Охарактеризованы типовые управленческие ошибки в работе с кадрами организации по функциональному принципу.

Ключевые слова: служба управления персоналом, функционал кадровой службы, проблемы отечественных служб управления персоналом, причины формализации деятельности кадровых служб, управленческие ошибки в работе с кадрами.

Современная концепция управления предприятием актуализирует функциональную организационную деятельность, связанную с управлением персоналом. Служба управления персоналом представляет собой структурное подразделение, которое на профессиональной основе осуществляет функции по управлению кадрами в организации. Представления об идеальной службе управления персоналом и ее реальной практикой при распылении ее функций по другим отделам компании значительно расходятся. Зачастую такая служба в организациях не создается, особенно в сфере малого бизнеса, где на 80-100 работников в штат включается должность менеджера по персоналу, который преимущественно занимается кадровым делопроизводством и рекрутментом, не имея ни полномочий, ни реального времени на другие кадровые технологии. В результате понимание персонала как важного «ресурса» трансформируется в представлении и использовании его как «сырья». Во многом это обусловлено

позицией руководителя организации, не желающего нести издержки, связанные с вложениями в развитие персонала, деловую оценку его деятельности и соответственно дифференциации в стимулировании, а также неготовностью делегировать полномочия по разработке и реализации кадровой политики.

Следствием подобной и часто распространенной практики является высокая текучесть персонала, поскольку достижение своих профессиональных амбиций у работников организации заменяется удовлетворением материальных потребностей. Таким образом, наличие службы управления персоналом является характерным признаком успешности крупной компании, имеющей свой бренд как работодателя. Как правило, такие службы многофункциональны, т.е. осуществляют руководство и координацию различными кадровыми процессами, что способствует их интеграции с бизнес-целями компании.

В менеджменте современных организаций трансформировалась роль службы управления персоналом из обеспечивающей подсистемы в ключевой центр ответственности, что обусловлено реализацией концепции управления человеческими ресурсами в кадровом менеджменте, зависимостью успешности и конкурентоспособности бизнеса от качества труда работников, их профессионального потенциала и готовности к решению производственных задач.

Мы согласны с Д.В. Озеровым, который выделил ряд проблем, сдерживающих развитие отечественных служб управления персоналом [4];

-методологические: свидетельствующие о недостаточном развитии национальной теории управления человеческими ресурсами, на которую большое влияние оказала советская практика менеджмента рабочей силы, в результате чего можно выделить тенденцию к простой калькации зарубежной методики управления персоналом;

-профессионально-компетентностные: обусловленные недостаточным уровнем квалификации специалистов по управлению персоналом. Зачастую на отечественных предприятиях в кадровой службе заняты работники, имеющие опыт практической работы, но не имеющие соответствующего профессионального образования, следовательно, их профессиональные компетенции складываются эмпирическим путем. Предприятия, где разработаны модели профессиональных компетенций менеджеров по персоналу очень редки;

- управленческие: связанные с нежеланием или неумением руководства применять технологию делегирования полномочий в управлении подчиненными;

- стратегические: отражающие зауженное понимание руководством компании целей и функционала кадровой службы, отводя им преимущественно регистрационные функции кадрового делопроизводства и организационные - найма и расстановки кадров, не связывая их задачи со стратегией развития организации, необходимостью анализа кадрового потенциала и разработки согласованной кадровой стратегии;

- сопротивление персонала изменениям: связанное с неверной тактикой проведения руководством политики организационных изменений, не считая важным моментом информирование работников об их содержании, отсутствие профессиональной и психологической поддержки работников в процессе внедрения новшеств.

Изучение трудов ученых и практиков в сфере организации управления персоналом [1,3,4,5,6], позволило нам утвердиться в перечне основных причин, способствующих формализации деятельности кадровых служб и менеджеров по персоналу:

- невысокий статус кадровой службы в организационной структуре управления как обособленной функциональной области, малосвязанной с основной деятельностью организации;

- отсутствие четко сформулированной кадровой политики предприятий;

- бессистемный характер кадровой работы;

- кадровая работа рассматривается как деятельность, не требующая специального профессионального образования;

- работа с кадрами рассредоточена, в основном, между различными службами и отделами;

- специалисты кадровой службы не увязывают организационную стратегию с системой кадрового менеджмента, которая должна обеспечивать ее реализацию;

- отставание применяемых методов кадрового менеджмента от организационных стратегических ориентиров, что в целом затрудняет профессиональное развитие работников и уменьшает их вклад в достижение цели.

Построение эффективной кадровой службы связано с пониманием персоналом-менеджерами необходимости рассмотрения характерных управленческих ошибок в их деятельности. Основываясь на работах А.Я. Кибанова, Т.А. Комиссаровой, Д.О.

Степаненко [2,3,6], мы можем классифицировать типовые ошибки менеджеров по функциональному принципу:

- в формировании эффективной системы управления человеческими ресурсами;

- в технологии рекрутмента персонала;

- в процедуре деловой оценки работников;

- в мотивировании и стимулировании труда работников;

- в создании системы профессионального развития кадров;

- в высвобождении кадров;

- в системе персонального менеджмента.

Подробное рассмотрение содержания ошибочных действий персонал-

менеджера обуславливают причины (ПР) их появления, образующие несколько групп управленческих ошибок (ОШ):

I-ОШ: ликвидация авралов и постоянных кризисных происшествий в системе управления персоналом. ПР: отсутствие четкого плана кадровой работы, неверная постановка приоритетов кадрового менеджмента, недостаточное ресурсное обеспечение реализации кадровых мероприятий (например, тестирование персонала, деятельность психологов, проведение конкретных корпоративных мероприятий, участие в конференциях и т.п.);

- ОШ: невысокое качество принятия и реализации кадровых решений.

ПР: не регламентирован порядок работы кадровой службы и ее сотрудников, неконкретно определены сроки исполнения кадрового документооборота или содержания HR-процессов, не определяются ответственные лица за конкретные кадровые направления работы (оценка персонала, его адаптация, обучение и т.п.), неэффективна оценка качества кадровых решений;

- ОШ: доминирование в функционале кадровой службы делопроизводства, игнорирование основных задач предприятия (постановка ложных целей).

ПР: увлечение технической стороной своей работы, а именно документирование трудовых отношений и др. При этом упускаются из вида основные направления деятельности, обеспечивающие достижение организацией поставленных целей, например, повышение производительности труда работников, инвестиции в персонал, кадровая безопасность и др.

II ошибки в технологии подбора и отбора кадров. К ним можно отнести:

- отсутствие четких критериев профессионализма и деловых качеств нового сотрудника. Работает принцип: «Выберем из того, кого пришлют»;

- не продумана система отбора внутри подразделения как заказчика кадров. Собеседования и проверки навыков кандидатов случайны, не имеют глубокого содержания, поверхностны. Лица, ведущие такие проверки, не несут за их качество никакой ответственности;

- предпочтения отдаются внешнему найму, кандидаты соседних подразделений не берутся на учет, нет работы с резервом кадров;

- формальное отношение к процедурам адаптации новичков, их профессиональных испытаний. Отсутствуют программы таких испытаний, нет завершающих решений, работа пускается на самотек;

- не изучаются анкетные данные кандидата, его документы. Считается, что документационный анализ - удел кадровиков, а руководители служб и подразделений, отбирающие себе кандидатов, должны быть выше всяких анкет и бумаг;

- отсутствует торжественность и праздничность в процессе перехода новичка в штат компании;

- работа по найму ведется кустарно, без привлечения психологов, соответствующих тестов и проверок, без достаточного финансирования.

III ошибки в процедуре деловой оценки персонала:

- ОШ: невнимание руководителей к важнейшим аспектам организации производственного процесса. ПР: руководитель занимается часто бесчисленным множеством дел, малосвязанных с корпоративной культурой в конкретном подразделении; с построением современного рабочего процесса; с мнением своих коллег о качестве этого процесса; с личным участием в оценке персонала;

- ОШ: неумение проектирования эффективного рабочего места сотрудника, необеспечение его нужным объемом и своевременной подачей информации (как служебной, профессиональной, так и социальной). ПР: отсутствует периодическая аттестация рабочих мест; не разработаны нормативы (корпоративные стандарты) рабочего места; не отработаны информационные потоки и коммуникационные сети в организации между отделами;

- ОШ: нет связи результатов деловой оценки персонала с системой оплаты труда, материального стимулирования. ПР: отсутствуют положения о деловой оценке, о стимулировании труда;

не составлены карты профессиональной спецификации, нет критериев эффективности деятельности работников различных должностей;

- ОШ: неучастие руководителей в разработке системы оценки рабочих показателей разных категорий работников организации. ПР: отсутствует личная заинтересованность в успешном функционировании системы деловой оценки.

IV ошибки в управлении трудовой мотивацией сотрудников:

- ОШ: неправильное личное поведение руководителя, в том числе грубость в обращении с подчиненными, непунктуальность, забывчивость, необъективная оценка работы подчиненного, несправедливое распределение поощрений и некоторые другие. ПР: авторитаризм, низкая управленческая культура руководства;

- ОШ: доминирование экономических форм поощрения. ПР: некоторое ироничное отношение к моральным составляющим трудовой мотивации;

- ОШ: неадекватность силы наказания вине сотрудника. ПР: неумение (нежелание) разобраться в содержании проступка работника; невысокий эмоциональный интеллект менеджера; игнорирование человеческого фактора в управленческой деятельности;

- ОШ: отсутствие учета влияния работы по мотивации работников на конечные социально-экономические и производственные показатели компании (или ее подразделения). ПР: в системе стимулирования труда не регламентированы уникальные результаты деятельности работников или другие действия, способствующие получению высокого экономического эффекта организации или повышения ее деловой репутации; неэффективное, бессистемное стимулирование труда;

- ОШ: открытое обсуждение окладов и премий руководителей и коллег. ПР: не определены конфиденциальные корпоративные сведения о неразглашении персональных данных.

V ошибки в создании системы профессионального развития кадров:

- ОШ: незнание профессионального и личностного потенциала работников, его профессиональных потребностей и карьерных желаний. ПР: нет стремления изучить досье кадрового состава, не определяется. Потенциал каждого сотрудника; не осуществляется управление карьерой и профессиональным развитием сотрудников;

- ОШ: слабое стимулирование руководством мотивов профессионального самообразования и самосовершенствования сотрудников. ПР: формализм внутрифирменного обучения, не

ориентированный на практику характер учебных занятий, отсутствие финансирования обучения;

- ОШ: слабая управленческая подготовка резерва руководящих кадров, при котором многие кандидаты, пройдя курс специального обучения в качестве резерва руководителей, не получают соответствующее место руководителя. ПР: формализм в реализации данного кадрового направления работы; невнимание к судьбе кандидатов, прошедших курс обучения с положительным заключением, но не получивших место руководителя.

VI ошибки при высвобождении персонала:

- отсутствие системы регулярной оценки своего персонала и четкое фиксирование (в письменном виде) итоговых оценок и сути предъявляемых сотруднику замечаний;

- нечеткость и неконкретность предъявляемых сотруднику претензий, повлекших за собой увольнение сотрудника;

- отсутствие подготовительного этапа по высвобождению персонала, взаимодействие с необходимыми структурами и организациями (юридическая служба, профсоюзные организации, компании по оказанию помощи увольняемым);

- невозможность в достаточной мере компенсировать увольняемым моральные и материальные издержки;

- незнание правовых актов по высвобождению персонала.

VII ошибки в системе персонального менеджмента:

- отсутствие взаимодействия с линейными руководителями, при котором топ-менеджер регулярно дает задания подчиненному, игнорируя непосредственного руководителя работника, т.е. не согласовывает с ним свои действия, чем создает ситуацию двойного подчинения;

- самоуверенная позиция руководителя, который не учитывает мнения и позиции специалистов кадровых служб, опросов своих сотрудников;

- отсутствие влияния на ближайшее окружение, когда начальник не способен организовать деятельность своих ближайших сотрудников (секретаря, референта, заместителя руководителя);

- отсутствие системной работы с кадрами. Работа с персоналом идет только по формальным кадровым направлениям (найм, увольнение, обучение и др.) без учета качественных показателей производственной деятельности;

- отсутствие кадрового риск-менеджмента, не выявляются потенциальные внутренние и внешние угрозы кадровой

безопасности, нет плана профилактических мероприятий по их нивелированию;

- отсутствие анализа оценки своих сильных и слабых сторон как руководителя и максимального использования взвешенной оценки для нужного результата.

Учет вышеназванных групп типовых ошибок позволит менеджерам по персоналу сделать соответствующие выводы по их ликвидации, найти пути их решения и, тем самым, повысить свой управленческий потенциал.

В совершенствовании деятельности кадровой службы большое значение имеет техническое обеспечение, предполагающее использование современных технических средств, информационных программных продуктов, позволяющих повысить скорость обработки кадровой информации, качество кадрового учета и исполнения управленческих решений.

Таким образом, анализ рассмотренных выше проблем в деятельности служб по управлению персоналом указывает на необходимость их комплексного, но не локального решения. Это, в свою очередь, будет способствовать повышению эффективности использования кадрового потенциала компании, перераспределению нагрузки менеджеров структурных подразделений, а также даст возможность принятия более обоснованных стратегических решений как в вопросах кадровой политики, так и в области перспективного развития организации.

Список литературы

1 Деежкина А.В. Интересы кадровых служб как специализированных субъектов управления персоналом/ А.В. Денежкина. [Электронный ресурс] URL:<http://cyberleninka.ru/article/n/interesy-kadrovyyh-sluzhby-kak-spetsializirovannyh-subektov-upravleniya-personalom#ixzz3bw4clk00>

2 Кибанов А.Я. Управление персоналом организации: стратегия, маркетинг, интернационализация. Учебное пособие / А.Я. Кибанов, И.Б. Дуракова. М.: Инфра-М, 2009. - 301 с.

3 Комиссарова Т.А. Управление человеческими ресурсами / Т.А. Комиссарова. М.: Дело, 2011. - 312 с.

4 Озеров А. Д. Ключевые проблемы развития российской модели служб / А.Д. Озеров. [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/ključevye-problemy-razvitiya-rossijskoy-modeli-sluzhby-upravleniya-personalom#ixzz3bw4X3WVV>

5 Панкова Т.А. Проблемы и современные тенденции развития стратегического управления / Вестник ОГУ. – 2011. - № 17. - С.73

6 Степаненко Д.О. Методические подходы к оценке эффективности системы управления персоналом организации / Д.О. Степаненко. [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-podhody-k-otsenke-effektivnosti->

Түйін

Ұйым ұжымын басқару кезінде кадр қызметкерлерінің көретін қиындықтары мен проблемалары түрлі себептерге байланысты туындайды. Бұл көп жағдайда басшының туындаған мәселені әрдайым дұрыс бағалай алмауына, кадр саясатын жүзеге асыру бойынша өкілеттілікті жіберуге дайын еместігі ұстанымына, қызметкерлердің кәсіби шеберлігі мен еңбекті бағалаудағы шартына қатысты. Мақалада маман даярлау саласына байланысты мәселелер қарастырылады.

Resume

Difficulties and problems experienced by human resources services in personnel managing occur for various reasons. This largely depends on the position of the head who is not always able to give an adequate assessment of the situation, the business assessment of personnel activities, differentiation in labor simulation, unreadiness to delegate power in realization of the staff policy.

The analysis of the considered problems and assessment in the activity if the personnel officers points to the necessity of their study for the improvement of the level of the effectiveness and perspective development of the organization .

**ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ МОРСКОГО
ФЛОТА В СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ
ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ
(50-80 гг. XX века)**

В. В. КУЗЬМЕНКО

заведующий кафедрой педагогики,
менеджмента образования и инновационной деятельности,
доктор педагогических наук, профессор,
КВУЗ «Херсонская академия непрерывного образования»

А. А. СОЛОДОВНИК

аспирант кафедры педагогики,
менеджмента образования и инновационной деятельности,
КВУЗ «Херсонская академия непрерывного образования»,
Украина

Аннотация

В статье представлено исследование историко-педагогического аспекта развития подготовки специалистов для морского флота в учебных заведениях Украины в 50-80 гг. XX века. В результате анализа учебных планов исследуемого периода были установлены следующие тенденции: повышение престижности морских специальностей и расширение их спектра, трансформация структуры подготовки моряков в соответствии с изменениями в образовательной отрасли страны, приведение содержания подготовки выпускников морских учебных заведений в соответствие с уровнем развития техники и технологий морехозяйственного комплекса страны.

Ключевые слова: подготовка, морские учебные заведения, учебный план, плавательные специальности.

Основными тенденциями развития современной человеческой цивилизации, основанной на знаниях, являются глобализм, интеграция и информатизация. Кроме того, изменчивость современного мира актуализирует проблему недостаточности знаний, полученных человеком во время обучения в высшем учебном заведении, для осуществления профессиональной деятельности как конкурентоспособного специалиста. Решением указанной проблемы является реализация концепции обучения на протяжении всей жизни, которая является одной из социально

значимых прогрессивных идей современности. Евроинтеграционный курс Украины актуализирует необходимость создания условий для эффективного развития образования и профессиональной подготовки выпускников высших учебных заведений. Реформирование всех отраслей хозяйства страны, внедрение новейшей техники и технологий, а соответственно и новейших форм организации труда ставит перед образованием важную задачу – необходимость подготовки специалиста, способного усовершенствовать свои профессиональные знания, умения и навыки в течение всего периода трудовой активности и адаптироваться в постоянно меняющихся условиях современного мира. Как утверждают ученые Института проблем рынка и экономико-экологических исследований НАН Украины Б.В. Буркинский, О.М. Котлубай и В.М. Степанов, актуальным для Украины является «целенаправленное программное возрождение морского хозяйства и формирование эффективного морехозяйственного комплекса, адекватного стратегическим интересам Украины» [1, с. 6]. Полноценная реализация этого задания возможна в случае повышения качества профессиональной подготовки и переподготовки специалистов морской отрасли, а также приведение ее в соответствие с требованиями Международной морской организации (ИМО). Следует также отметить, что в результате этого процесса национальная система морского образования не должна полностью отходить от установленных десятилетиями традиций, которые обусловлены не только экономико-политическими условиями становления морского образования Украины, а и ментальными особенностями страны.

Анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что проблема развития профессиональной подготовки студентов высших учебных заведений является одной из основных в психолого-педагогической науке. Об этом свидетельствуют исследования известных ученых-педагогов (А.Н. Алексюка, С.Я. Батишева, С.У. Гончаренка, В.И. Жигирь, В.Д. Симоненко и др.) и психологов (Е.П. Ильина, И.Я. Лернера, А.К. Марковой, И.П. Подласого и др.). Различные аспекты подготовки будущих специалистов морской отрасли представлены в исследованиях Л.Д. Герганова, М.В. Кулаковой, В.Ф. Кудрявцевой, И.В. Сокола, Е.А. Фроловой, В.В. Чернявского и др. Несмотря на достаточный уровень разработанности проблемы, о чем свидетельствует широкий спектр исследований по указанному вопросу, ее историко-педагогический аспект не был отдельным предметом научного исследования. Все вышеуказанное актуализирует необходимость

исследования проблемы развития подготовки выпускников морских учебных заведений Украины в историко-педагогической ретроспективе.

Целью статьи является историко-педагогический анализ проблемы развития подготовки специалистов для морского флота в учебных заведениях Украины в 50-80 гг. XX века.

Подготовка – это формирование и обогащение установок, знаний и умений, которые необходимы индивиду для адекватного выполнения специфических задач [2]. В соответствии с определением, обозначенным в «Российской педагогической энциклопедии», подготовка – это совокупность специальных знаний, умений и навыков, качеств, трудового опыта и норм поведения, обеспечивающих возможность успешной работы по определенной профессии [3].

Анализ учебных планов морских учебных заведений Украины в период 50-80 гг. XX века показал, что в их структуру входят два компонента – теоретический и практический. Теоретический компонент включает в себя учебные дисциплины, разделенные на несколько циклов, а практический – виды практик, такие как практика в мастерских, практика на судах и т.д. Ниже приведен анализ учебных планов средних специальных учебных заведений, которые совершали подготовку специалистов по специальности 1612 Морское судоходство (специализация – для морского флота) в 50-80 гг. XX века.

Подготовка специалистов в морских учебных заведениях в соответствии с учебным планом, утвержденным Министерством высшего и среднего специального образования СССР 16 марта 1952 года. Согласно данному учебному плану, срок обучения составлял 4 года 6 месяцев на базе неполной средней школы (7 классов). По окончании учебного заведения курсантам присваивалась квалификация штурмана дальнего плавания. Почти половина учебного времени выделялась на теоретическую подготовку студентов морских учебных заведений, а четвертая часть времени – на их практическую подготовку. Так, подготовка специалистов по специальности «Морское судоходство» включала в себя общеобразовательный, общетехнический и специальный циклы, а также факультативные дисциплины и практику.

На изучение дисциплин общеобразовательного цикла отводилось 1672 учебных часа. Этот цикл состоял из шести дисциплин: история СССР, русский язык и литература, математика, физика, химия, английский язык. Следует отметить, что наибольшее количество учебного времени среди дисциплин

общеобразовательного цикла выделялось на изучение английского языка и математики. Это объясняется тем, что профессиональная деятельность будущих штурманов связана с их совместной работой с иностранными членами судового экипажа. Значительное внимание к изучению математики вызвано тем фактом, что она является базовой дисциплиной для большинства предметов общетехнического и специального циклов. На изучение общетехнического цикла, в состав которого входили черчение, техническая механика и общая электротехника, отводилось 440 часов. Распределение учебного времени между дисциплинами этого цикла почти равномерное: черчение – 154 часа, техническая механика – 155 часов, общая электротехника – 131 час. Общий объем учебного времени, который выделялся на изучение дисциплин специального цикла для студентов морских учебных заведений по специальности 1612 Морское судоходство, составлял 2687 часов. Среди дисциплин специального цикла наибольшее количество учебного времени выделялось на прохождение будущими выпускниками морских учебных заведений специальной подготовки и изучение навигации и лоции, а также мореходной астрономии. Специальная подготовка была направлена на изучение учащимися морских учебных заведений технических средств судна и их использования во время боя. Актуальность этой подготовки связана с активными изменениями в социально-политической жизни страны и огромной ролью морского флота в обеспечении военно-политической и национальной безопасности государства. Общее количество учебного времени в соответствии с данным учебным планом составляло 4359 часов.

Практическая подготовка будущих штурманов дальнего плавания включала в себя учебное плавание на парусных судах, производственную плавательную, специальную, штурманскую практики и специальную стажировку. В соответствии с анализируемым учебным планом подготовки специалистов по специальности 1612 Морское судоходство учебное время на изучение факультативных дисциплин не выделялось.

Подготовка специалистов в морских учебных заведениях проводилась в соответствии с учебным планом, утвержденным Министерством высшего и среднего специального образования СССР 6 сентября 1961 года. На основании Закона «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшим развитием системы народного образования УССР» общеобразовательные школы в 1961 году проводили первый выпуск на базе восьмилетней неполной общеобразовательной политехнической школы. Так как морские

училища, которые были созданы на основе Постановления ГКО СССР от 5 марта 1944 года № 5311, находились в структуре среднего специального образования, то с 1961 года начал проводиться прием лиц, которые окончили 8 классов неполной средней школы, и лиц, которые имели свидетельство об окончании 7 классов средней школы за прошлые годы. В соответствии с учебным планом 1961 г. срок обучения студентов по специальности 1612 Морское судовождение не изменился и составлял 4 года 6 месяцев на базе неполной средней школы (8 классов). По окончании учебного заведения студентам присваивалась квалификация техника-судоводителя.

Анализ данного учебного плана дает основания для следующих выводов: изменилась структура учебного процесса в морских учебных заведениях; уменьшилось количество недель экзаменационной сессии и каникул; по окончании обучения предполагалось получение учащимися рабочей профессии. Практическая подготовка и совершенствование профессиональных навыков будущих судоводителей предполагали такие виды деятельности: практическое обучение на учебных судах для получения рабочей профессии матроса II класса; практическое обучение на учебно-производственных судах с механическим двигателем для получения рабочей профессии матроса I класса; работа на производстве на судах ММФ в штатной должности матроса I класса; учебная практика по специальности техника-судоводителя; практическое обучение в лабораториях электронavigационных и радионавигационных приборов; практическое обучение на учебном судне. Содержание подготовки в соответствии с учебным планом 1961 года подверглось ряду изменений: общее количество учебного времени возросло за счет включения в подготовку ряда факультативных дисциплин; уменьшилось количество часов на изучение дисциплин общеобразовательного цикла в связи с переходом на 8-летнее неполное образование; уменьшилось количество учебного времени предметов общетехнического цикла, одной из причин чего являлось изъятие из плана подготовки судоводителей дисциплины «Общая электротехника»; в специальном цикле подготовки появился ряд новых учебных предметов: английский язык, морское дело, электротехника и электрооборудование судов, технология перевозки грузов морем, экономика, организация и планирование работы морского флота; в учебном плане предусмотрено изучение дополнительного материала, который определялся в учебном заведении союзного подчинения министерствами и ведомствами

СССР по согласованию с министерствами высшего и среднего специального образования союзных республик; расширился спектр практической подготовки будущих техников-судоводителей.

Подготовка специалистов в морских учебных заведениях в соответствии с учебным планом, утвержденным Министерством высшего и среднего специального образования СССР 12 апреля 1972 года. Техник-судоводитель, согласно данному учебному плану, готовился для работы в должности от 4-го помощника до капитана на судах ММФ без ограничения группы судна и района плавания. Следует отметить, что наблюдается уменьшение срока обучения будущих специалистов морской отрасли по сравнению с планом подготовки 1961 года. Теперь он составляет 4 года 4 месяца на базе 8-летней общеобразовательной школы.

Сравнительный анализ сводных данных по распределению учебного времени в соответствии с планами 1961 и 1972 гг. показывает, что теоретическая подготовка увеличилась на 372 часа. Также наблюдается тенденция уменьшения времени, выделяемого на экзаменационную сессию и государственные экзамены. Длительность каникулярного периода, наоборот, увеличилась до 24 недель. В содержании подготовки также наблюдаются существенные изменения:

- общеобразовательный цикл: возросло общее количество часов; предметы «Основы политических знаний» и «Экономическая география» полностью изъяты; появилась новая дисциплина «Обществоведение»; увеличилось количество учебных часов по математике;

- общетехнический цикл уменьшился на 67 часов;

- специальный цикл: дисциплины начали делить на две группы – общеспециальные и профильные; предметы «Метеорология и океанография», а также «Техника безопасности и противопожарная техника» заменены на «Навигационную гидрометеорологию» и «Охрану труда и противопожарную защиту» соответственно; появились новые дисциплины – «Управление судном и его техническая эксплуатация», «Коммерческая эксплуатация судна»; перечень предметов узкой специальности, на изучение которых выделялось 100 часов, определялся министерствами и ведомствами отрасли; отдельно в учебном плане предусматривается объем учебных часов на гражданскую и специальную подготовку, что свидетельствует о важности морского флота в обеспечении национальной безопасности страны;

- в факультативной части учебного плана «Судовая гигиена» и «Консультации в период производственной практики» заменены на

«Общественно-политическую работу на судах ММФ» и предметы, определяемые Министерством для подведомственных учебных заведений;

– практическая подготовка предполагала прохождение курсантами учебной практики на учебных судах (включая получение рабочей профессии матроса II класса), на учебно-производственных судах (включая получение рабочей профессии матроса I класса), технологической на судах ММФ, учебных сборов и преддипломной практики по специальности техника-судоводителя. Из структуры практической подготовки изъято практическое обучение в лабораториях электронavigационных и радионавигационных приборов в период экзаменационно-лабораторной сессии.

Подготовка специалистов в морских учебных заведениях в соответствии с учебным планом, утвержденным Министерством высшего и среднего специального образования СССР 5 августа 1982 года. Техник-судоводитель, согласно данному учебному плану, готовился для работы в должностях четвертого и третьего помощника капитана в зависимости от водоизмещения судна, а также на других должностях, подлежащих замещению специалистами со средним специальным образованием. По сравнению с учебными планами, проанализированными выше, срок обучения уменьшился. Теперь он составляет 4 года на базе 8-летней общеобразовательной школы.

Анализ и сравнение учебных планов 1972 и 1982 гг. по специальности 1612 Морское судовождение разрешают сделать вывод, что в распределении учебного времени произошли следующие изменения: в связи с уменьшением срока обучения уменьшилось общее количество учебного времени; длительность преддипломной практики уменьшилась в три раза, а технологической – увеличилась почти в два раза. В структуре подготовки выпускников морских учебных заведений история, обществоведение, советское право, а также экономическая и социальная география мира объединены в отдельный цикл социально-экономических дисциплин. К общеобразовательным предметам была добавлена общая биология. Состав специального цикла сохранился практически без изменений. Дисциплины «Магнито-компасное дело» и «Электронавигационные приборы» объединены в один учебный предмет – электронavigационные приборы и магнитные компасы. Несмотря на уменьшение общего количества учебного времени, особое внимание в учебно-воспитательном процессе морских учебных заведений уделялось

специальной подготовке. В соответствии с планом 1982 года курсанты проходили начальную военную и военно-морскую подготовку экипажей гражданских судов. Кроме того, одним из основных требований к специалистам морского флота было владение ими основами марксистско-ленинского учения, поэтому в состав факультативных предметов была введена дисциплина «Основы марксистско-ленинской этики и эстетики». Также наблюдается полное становление структуры практической подготовки. Как и прежде, курсанты проходили практику на учебных и учебно-производственных судах, технологическую и преддипломную – на судах ММФ.

На основе вышеприведенного анализа можно сделать вывод о том, что становление и развитие морского образования в исследуемый период происходило параллельно с активными изменениями в политической, экономической и социальной сферах страны. В динамике развития подготовки специалистов для морской отрасли прослеживаются следующие тенденции: повышение престижности морских специальностей и расширение их спектра, трансформация структуры подготовки моряков в соответствии с изменениями в образовательной отрасли страны, приведение содержания планов обучения курсантов морских учебных заведений в соответствие с уровнем развития техники и технологий морехозяйственного комплекса страны. Дальнейшие историко-педагогические разведки могут быть направлены на исследование проблемы развития содержания физико-математической и гуманитарной подготовки студентов высших морских учебных заведений.

Список литературы

1 Буркинський Б. В. Формування Морської доктрини України / Б. В. Буркинський, О. М. Котлубай, В. М. Степанов. // Вісник Національної академії наук України. – 2008. – №9. – С. 6–11.

2 Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

3 Російська педагогічна енциклопедія [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу:
http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc/index.php.

Түйін

Мақалада ХХ ғасырдың 50-80 жылдарында Украина оқу орындарында теңіз флотына маман даярлауды дамытудың тарихи-педагогикалық аспектіде зерттелуі ұсынылған. Зерттелу нысанындағы оқу жоспарларына анализ жасау қорытындысы бойынша төмендегідей үрдістер айқындалды: теңіз мамандықтарының беделі артты және олардың аясы кеңейді, елдің білім беру саласындағы өзгерістерге байланысты теңізшілерді даярлау құрылымы

түрлендірілді, теңізшілерді даярлайтын оқу орындарының түлектерін оқыту мазмұны мемлекеттік теңіз шаруашылығы кешеніне тиесілі техника мен технологияның дамуына сәйкестендірілді.

Resume

The article deals with the research of the historical-pedagogical aspect of developing of professionals' training at maritime educational institutions of Ukraine in 50-80 s. of XXth century. The analysis of the curricula of training of specialists for the marine industry showed the following trends: the increasing of the prestige of maritime professions and expansion of its range; the transformation of the structure of the training of seafarers in accordance with changes in the educational system of the country; changing the content of training of graduates of maritime educational institutions in accordance with the level of the technological development of the country maritime complex.

**КЕМБРИДЖ УНИВЕРСИТЕТІ БАҒДАРЛАМАСЫНЫҢ
ТИІМДІЛІГІ**

М.А. КЕНЕНБАЕВА

педагогика ғылымдарының кандидаты, ПМПИ профессоры
Павлодар мемлекеттік педагогика институты

А.Ш. ТЛЕУЛЕСОВА

педагогика ғылымдарының кандидаты,
қауымдастырылған профессор,
Павлодар мемлекеттік педагогика институты

Б.М.ЖАПАРОВА

педагогика ғылымдарының кандидаты, ПМПИ доценті,
Павлодар мемлекеттік педагогика институты

Аннотация

Ұсынылып отырған мақалада Кембридж университеті бағдарламасы жайында сөз қозғалады. Жеті модульдің сабақта әрекеттесіп қолданылуы қарастырылады. Сабақта қолданылатын жұмыс түрлерінің ерекшеліктері мен маңыздылығы туралы айтылады. Модульдік және сыни тұрғыдан оқыту технологияларының ерекшеліктері сипатталады.

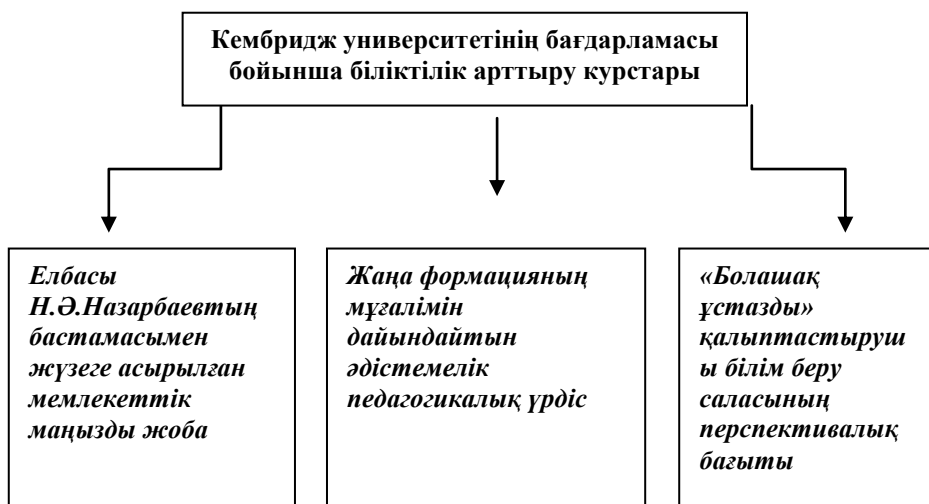
Түйін сөздер: технология, модуль, деңгейлік тапсырмалар, құзыреттілік, білім жүйесі, бейімделу.

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың 2012 жылдың 27 қаңтарындағы «Әлеуметтік-экономикалық жаңғырту – Қазақстан дамуының басты бағыты» атты Жолдауында: «Білім жүйесі тек білім ғана емес, сонымен қатар, оны әлеуметтік бейімделуде қолдану білігін беруі тиіс», – деп атап көрсетілген [1].

Қазақстандық білім берудің өзіндік ұлттық үлгісі мен жаңа мазмұндағы жүйесінің басты міндеті – қазіргі заманғы ғылым мен тәжірибенің жетістіктері негізінде алынған білімді қажет жағдайда пайдалану икемділігін меңгерген, өз бетінше дұрыс, тиімді шешімдер қабылдайтын, бәсекеге қабілетті жеке тұлғаны қалыптастыру болып табылады.

Жаңашыл іс-әрекеттің бастамасы ретінде 2012 жылдың 4-сәуірінде Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрлігінің басқаруымен «Педагогикалық шеберлік орталығының біліктілік арттыру» курстары жүргізілуде.

Қазіргі кезде білім берудің ұлттық моделіне өту, оқыту мен тәрбиелеудің әдіс-тәсілдерін, инновациялық педагогикалық, технологиялардың, педагогикалық жұмыста қалыптасқан нақты тәжірибелік іс-әрекет үстінде өзіндік даңғыл жол салуға икемді, шығармашыл педагог-зерттеуші, ойшыл мұғалім болуын қажет етеді. Мұғалім кадрларын дайындау – білім беру жүйесінің іс-әрекетіндегі ең маңызды бағыты. «Кім мұғалім бола алады?», «Мұғалім қандай болу қажет?» деген бұрыннан келе жатқан сұрақтар қазір де әлеуметтік маңызын жойған жоқ. Қазіргі уақытта мұғалімдердің біліктілігін арттыру курстары пән бойынша өтетін курстардан мүлдем өзгеше, себебі: білім берудегі Кембридж университетінің оқыту тәсілі теориялық негіздерге сүйене отырып, қазіргі орта білім беру жүйесінде әлемдік жоғары деңгейге қол жеткізген анағұрлым танымал білім беру әдістемелері арасында сындарлы теориялық оқытуға негізделген тәсіл кең тараған 7 модуль аясында қамтылады. Кембридж университетінің бағдарламасы бойынша біліктілік арттыру курстары (сурет-1) көрсетілген.



Сурет-1 Кембридж университетінің бағдарламасы бойынша біліктілік арттыру курстары.

Білім беру мазмұнын жаңарту:

– мемлекеттік стандарттар мен оқу бағдарламалары функционалдық сауаттылық пен құзыреттілік тәсіліне бағытталған білім беру мазмұнын қамтамасыз етеді;

– оқу жоспарлары тұлғалық жетілуді қамтамасыз ететін білім беру вариативтілігін, коммуникативті дағдыларды қалыптастыратын

білім алудағы дербестікті, ақпарат пен технологияны пайдалана білуді, проблемаларды шешуді, іскерлік пен сыни тұрғыда ойлауды қарастырады.

Жаңа формациялы мұғалім – өмірдің сұранысына қарай бейімделе алатын, жастардың мәселесін сезетін, жаңаша ойлайтын, жаңа оқыту технологияларын меңгеруге ізденетін, компьютерді қажетіне қарай сабақта қолдана алатын, әрбір оқушының психологиясын, жас ерекшеліктерін, мүмкіншіліктерін анықтай алатын, өз мамандығы бойынша ғылыми, әдістемелік және кәсіби деңгейін көтеруге ізденетін жоғары білікті ұстаз.

Бұл бағдарламаның басым бөлігі, түрлі тәсілдер қарастырылғанына қарамастан, сындарлы оқыту теориясы негіздерін қамтыған. Бұл теория оқушылардың ойлауын дамыту, олардың бұрын алған білімдері мен жаңа немесе сыныптағы түрлі дерек көздерінен (мұғалімнен, оқулықтан және достарынан, әртүрлі ақпарат құралдарынан) алған білімдерімен өзара әрекеттесуі жағдайында жүзеге асуы керек деген тұжырымдамаға негізделген. Себебі, «дайын» білім беруге негізделген «дәстүрлі» әдіс арқылы алынған білім оқушылардың жинақтаған өзге білімдерімен тиімді сіңісе алмайды, сол себепті механикалық есте сақтау, үстіртін білім алу жағдайлары да орын алады. Кіріктірілген білім беру бағдарламалары жүзеге асуда.

Дәстүрлі оқытудан алынған білімді емтихан кездерінде ұтымды пайдалануға болады, бірақ мән-мағынасы терең түсінілмей, жай ғана жатталғандықтан, тақырыпты оқыту аяқталған соң немесе емтихан біткеннен кейін керексіз болып қалады және оны өмірде пайдалана алмайды. Ал сындарлы (сыни) оқытудың мақсаты – оқушының пәнді терең түсіну қабілетін дамыту, алған білімдерін мектептен тыс жерде кез келген жағдайда тиімді пайдалана білуін қамтамасыз етеді.

Бағдарлама негізінде 7 модуль бойынша сабақтарды қызықты етіп өткізу үнемі ізденісті талап етеді. Олар білім беру мен білім алудағы жаңа тәсілдер, сыни тұрғыдан ойлауға үйрету, білім беру үшін бағалау және оқытуды бағалау, білім беруде ақпараттық-коммуникациялық технологияларды пайдалану, талантты және дарынды балаларды оқыту, оқушыларды жас ерекшеліктеріне сәйкес білім беру беру және оқыту, білім берудегі басқару және көшбасшылық. Яғни, педагогика тілімен өрнектесек, оқыту туралы сындарлы түсінік оқушыға нақты білім беруді мақсат тұтқан мұғалімнің өз сабақтарын оқушының идеясы мен білім-біліктілігін дамытуға ықпал ететін міндеттерге сай ұйымдастыруын талап етеді.

Бұндай міндеттер оқушылардың оқыған тақырып бойынша білімдерін өз деңгейінде көрсетіп, кейбір болжамдар бойынша күмәнді ойларын білдіре алатындай, пікір-көзқарастарын нақтылап, жаңа ұғым-түсініктерін өрістетуге орайластырып құрылады. Мұғалім қызметіндегі маңызды дүние – жекелеген оқушылардың тақырыпты қабылдау ерекшеліктерін, оқушылардың түсінігін жетілдіру немесе жақсарту мақсатында олармен жұмыс жүргізу қажеттілігін ұғынуы, сондай-ақ кейбір оқушылардың тақырыпты өзіне оңтайлы бірегей тәсілдермен меңгеретіндігін жете түсінуі.

Қ. Нағымжанованың пікірінше: «Модульдік оқыту және сыни тұрғыда ойлау, тағы да басқа эксперименттік әдістерді тәжірибеден өткізе отыра, оқушылардың топтық жұмысқа деген қызығушылығы көп екенін аңғардым. Топтық жұмыс – оқушылардың бір-бірімен диалогтық қарым-қатынас жасап, ой пікір бөлісіп, қызығушылығын ояту сатысында оқушыларға ой тастау, ой шақыру», - деген [2].

Топтық жұмыс кезінде әр деңгейдегі оқушылардың өзін-өзі реттеуін, сыни тұрғыдағы ойлауын, мәдениетін, ұйымдастырушылық қабілетін, құндылығын, ұстамдылығын және қалыптасып келе жатқан оқушы бойындағы қасиеттерді аңғаруға болады. Олар өз білген ойларын ашық айтып, ортаға салып, ақылдасып, талқылайды. Әрбір топтың хатшысы ортаға салған ойларды қорытып жазып отырады.

Әр топтан ортаға бір оқушы шығып топтың атынан тұжырымдалған ойларын айтып, сызылған схема немесе жасаған жоба-презентацияны қорғайды. Бұл үлкен жауапкершілік. Тыңдаушыларға өздерінің негізгі айтқысы келген ойларын түсінікті етіп жеткізіп, басқа топтардың қойылған сұрақтарына жауап береді. Осы кезде «Диалогтік оқыту» әдіс-тәсілін пайдаланып, сұрақ қою арқылы мұғалім-оқушы, топпен-топ арасында нақты дұрыс жауап іздеп диалог жүргізеді. Мұғалім оқушылардың тұжырымдауы мен негізі қалай болатынын көрсетіп кемшіліктері мен жетістіктерін айта отырып, қандай мақсатқа жетуді көздейтінін, мақсатқа жету жолдарын түсіну үшін не керек екенін, маңыздылығын түсіндіріп бекітеді.

Топтық жұмысты жүргізе отырып келесідей негізгі тармақтарды түйіндеп шығаруға болады:

- бір-бірінің ойларын, ұсыныстарын тыңдай білу (әркім өз ойларын айтуға құқығы);
- бір-біріне құрметпен қарау (біздің әрбіріміз – жеке тұлға);
- топ жұмысына белсенді қатысу («Қалыс қалма, белсенді бол!»);

- білгеніңмен бөліс («Егер білсең, оны қалай жасау керектігін бәріне айт»).

Сонымен, оқушылар осы сабақтарда сыни ойлаудың 4 негізгі – бақылау, талдау, шешім, интерпретация) дағдысын көрсетті.

Талданып отырған сұраққа, мәселеге, есепке белсенді пікір білдіру, қателіктерді жөндеу – осының бәрі белсенділік пен дербестіктің айқын көрсеткіші. Осыдан топ ішінде пікірі құнды, алға ұмтылған, көшбасшы ретінде жан-жақты жетілген, озық ойлы оқушының дараланып шығары сөзсіз.

Оқушы сын тұрғысында ойланып жетістікке, нәтижеге өзі жету керек. Қазіргі АҚТ технологияларын толығымен пайдаланып, заман талабына сай, когнитивті, жан-жақты, білімді, қандайда болмасын жағдайда өзі нақты дұрыс шешім қабылдай алатын, өзіне-өзі сенімді отансүйгіш, көшбасшы болуға дайындау. Яғни, мұғалім – бағыттаушы. Оқушыларға оқи білуді үйрету, сенімділік арту, сыни тұрғыда ойлауға үйрету – баланың өзін-өзі тұлға ретінде дамуына жағдай жасайды. Мектеп білімі түбегейлі жаңартылып, мұғалімнің қызметінің мақсаттары кеңейіп, үлкен өзгерістер болып жатыр.

Білім мазмұнында оқушылардың өз бетінше білім алып, оны практикада қолдана білу қажеттіліктерін тәрбиелеуге бағытталған. Осы орайда оқушыларды зерттеу мен жоба жасауда мақсатты жүйелі түрде бағыттау қажеттілігі туындайды.

М.К. Ермағамбетованың ойынша: «Мұғалім қызметіндегі маңызды дүние – жекелеген оқушылардың тақырыпты қабылдау ерекшеліктерін, оқушылардың түсінігін жетілдіру немесе жақсарту мақсатында олармен жұмыс жүргізу қажеттілігін ұғынуы, сондай-ақ кейбір оқушылардың тақырыпты өзіне оңтайлы бірегей тәсілдермен меңгеретіндігін жете түсінуі» [3].

Педагогикалық технология – мұғалімнің кәсіби қызметін жаңартушы және жоспарланған нәтижеге жетуге мүмкіндік беретін іс-әрекеттер жиынтығы. Әрбір технология өзіндік жаңа әдіс-тәсілдермен ерекшеленеді. Әдіс-тәсілдерді мұғалім ізденіс арқылы оқушы қабілетіне, қабылдау деңгейіне қарап іріктеп қолданады. Сол арқылы баланы бастауыш сыныптардан бастап шығармашылық ойлауға, қалыптан тыс шешімдер қабылдай алуға, практикалық әрекеттерге дайын болуға үйретеміз. Шығармашылық – адам ойлауының және өз бетінше әрекетінің жоғары формасы [4].

Қазіргі педагогика саласындағы жаңа бағыттардың бірі – мұғалімнің және оқушының кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру және дамыту. Кембридж университетінің курс бағдарламасы құзыреттілікке бағытталған білім берудің нақты мектеп

тәжірибесінде пайдалануға қажетті оқыту құралдарымен қаруландырады.

Құзырлық – алған білімін пайдалана білу қабілеті, болашақ таңдайтын мамандығына қатысты қабілеттер мен шеберліктерін меңгере білу, әлеуметтік даму деңгейіне сәйкес келетін және қоршаған ортаның әсер ету факторларына төтеп бере алатын тұлғаның интегративті қасиеттер жиынтығы.

Жоғарыда айталған мақсаттар мен міндеттер шын мәнінде тәжірибеде орындалып, жүзеге асса, тұлғаның шығармашылық қабілеті дамиды:

- белгілі бір мәселені шешуге қатысу;
- жауапкершілікті сезіну;
- білім беру технологияларын түсіну, меңгеру, қолдануда қабілеттілік таныту;
- ақпараттық қажеттіліктерді сезіну;
- көздеген мақсатқа жетуде әдіс-тәсілдердің бір-бірімен сай келуі;
- белгілі бір тәжірибені пайдалана білу;
- өз білімін өзара байланыстыра ұйымдастыру;
- өзінің жеке оқыту бағдарламаларын құра білу;
- ақпараттармен жұмыс жасай білу;
- өзгеріске икемділік таныту;
- қиындыққа көне және жеңе білу;
- жаңа шешімдер таба білу.

Педагогикалық технология – мұғалімнің кәсіби қызметін жаңартушы және жоспарланған нәтижеге жетуге мүмкіндік беретін іс-әрекеттер жиынтығы. Әрбір технология өзіндік жаңа әдіс-тәсілдермен ерекшеленеді. Әдіс-тәсілдерді мұғалім ізденіс арқылы оқушы қабілетіне, қабылдау деңгейіне қарап іріктеп қолданады. Сол арқылы баланы бастауыш сыныптардан бастап шығармашылық ойлауға, қалыптан тыс шешімдер қабылдай алуға, практикалық әрекеттерге дайын болуға үйретеміз. Шығармашылық – адам ойлауының және өз бетінше әрекетінің жоғары формасы.

Білім беру нәтижелеріне табысты қол жеткізуді, алған білімін оқу және практикалық қызметте пайдалана алуын қамтамасыз ететін логикалық, конструктивті және сыни тұрғыда ойлау негіздерін қалыптастыру үшін оқытудың тиімді нысандары мен әдістері енгізілетін болады.

Кембридж университетінің бағдарламасы жаңа формациялы мұғалім қалыптастыруға бағдарлайды. Сонымен қатар, қазіргі кезде, қосымша білім беру жүйесі ұйымдарының материалдық-техникалық базасы жоғарлауда.

Қазіргі кезде білім берудің жаңа жүйесінің жасалынуы, білім мазмұны мен әдіс-тәсілдерінің жаңаруы бәсекелестікке қабілеті мол, шығармашылық бағытта еңбектенетін, жеке тұлғаны жан-жақты дамыту.

Жаңа заман педагогы – үнемі ізденіс үстінде өз білімін жетілдіріп отыратын, жаңа әдіс жолдарын пайдалануға құштар және жақсы жетілген педагогикалық тәжірибені өз ісіне енгізе білетін шебер маманды айтамыз.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Қ. Р. Президенті Н.Ә. Назарбаевтың 2012 ж. «Әлеуметтік-экономикалық жаңғырту – Қазақстан дамуының басты бағыты» атты жолдауы // Егемен Қазақстан, 2012 ж, 27 қаңтар.

2 Нағымжанова Қ.Т. Инновациялық технологияның құрылымы.—Алматы: Өркен, 2007 ж. – 47 б.

3 Ермағамбетова М.Қ. «Мұғалім жұмысындағы жаңашылдық – білімнің жаңа сапасы». – Астана. 2012 ж. – 89 б.

4 Касмуханова Г.М. «Жаңа форматтағы біліктілік арттыру курсы күзiреттiлiкке бағытталған білім беру құралы ретінде». – Астана: 2012 ж. –79 б.

Резюме

В статье рассматриваются вопросы эффективного использования новых технологий на уроках СФМПО модулями, особенности и значение работ с описанием модульных и критических технологий в учебном процессе.

Resume

This article is about new technologies. The question of effective using of 7 modules at the lessons is considered. And also the peculiarities and meaning of the works used at the lessons by the pupils, the features of modular and critical technologies are described.

**WHAT IS AN INCLUSIVE EDUCATION: A METHOD,
SYSTEM OR PEDAGOGICAL INNOVATION...?**

A.RAMAZANOVA

1st year Master's degree student of
Kokshetau State University named after Shokan Ualikhanov

L. NAVIY

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

Z.KONUROVA-IDRISOVA

Candidate of Pedagogic Science,
Kokshetau State University named after Shokan Ualikhanov

Annotation

This article deals with the understanding of a concept of inclusive education. It is very important to take into account how to teach children with developmental disabilities in the general education system. On this occasion in the article Dr. David Mitchell's formula are given which can help teachers to teach, to assess; you can find resources and support what a child needs as well.

Key words: inclusive education, special educational needs, vision, component, support, leadership, resources.

Recently, we often hear the phrase "inclusive education" from different people: teachers, academics, parents, heads of educational institutions. "We work on a method (system) of inclusive education" - say the teachers. "Inclusive education does not exist in our country" - say scientists. "We have no problem with inclusive education, we have all inclusive schools." - officials say. Why do we have such different opinions? It is likely, that everyone puts his/her own meaning into this concept.

With the adoption of the State program of the education development in the Republic of Kazakhstan until 2020, that is nominated as one of the objectives in the introduction of inclusive education and is added to the concept of "inclusive education" in the new edition "On education" in the Law of the Republic of Kazakhstan, it is very important to correctly understand this phenomenon especially in the field of education.

We dedicate this article to the understanding of the concept of "inclusive education".

So, inclusive education (IE) is an including education. The word "inclusion" came from the English language and means "to include", such inclusion guarantees support for all included subjects in whatever form it is not required.

As inclusive education is an international phenomenon, then let us turn to the information of the international instruments prepared by UNESCO. As the IE policy is a fundamental principle it is considered that "education is one of the most important human rights and the basis for creating more justified and equitable society" (1). "Simple schools with inclusive orientation have the most effective means of combating discriminatory attitudes, because they create a favorable social environment, build an inclusive society and provide education for all ..." (2).

Who is included in the general education system? Those who are excluded from it, or attending school, does not assimilate knowledge, i.e., are not full participants in the learning process. In different countries of the world there are different layers of the population that belong to non covered education. Somewhere they are girls, working children, religious minorities. In other countries of the world it is the rural population, children from nomadic families or low-income families, national and linguistic minorities. In other words, it is the most vulnerable part of society, which includes children with developed disabilities.

Basic values and beliefs inherent in inclusive education:

- everyone has the right to education;
- education starts from birth. In early childhood education is particularly important, but it does not end in adulthood - a process that lasts a lifetime;
- all children can learn;
- each may face learning difficulties in a particular area or at a certain time;
- everyone needs help in the learning process;
- school, the teacher, the family and society are responsible for the promotion of learning, and not only children;
- the differences are natural, valuable and enriching society;
- discriminative attitudes and behavior should be criticized.
- teachers should not exist by themselves; they need ongoing support (1).

In the above groups of the children, who belong to the most vulnerable segments of society, there are so-called **special educational needs**, which can provide them to access the general education by satisfying those needs. Most of all, when it comes to inclusive education the main focus group for special educational needs are the children with

developmental disabilities (CDD). Their special educational needs are set according to their psychophysical development (hearing, vision, intellect, speech, mobility, emotional spheres). We can underline the specific nature needs inherent to all children with CDD, here are some of them:

- introduction to the content of teaching of special sections that are not presented in the educational programs;
- the usage of special methods, techniques and teaching tools (including specialized computer technology) to ensure the implementation of "detours" teaching;
- individualization of teaching to a greater extent than it is required for a normally developing child;
- providing specific spatial and temporal organization of the educational environment;
- special psychological and educational support and others.

Defining a student with special educational needs in mainstream schools presupposes the creation of a number of special conditions, allowing to satisfy the special educational needs. These conditions are set out in great detail in Dr. David Mitchell's book of a scientific adviser on inclusive education (3). Speaking about the development of IE, David Mitchell believes that the presence of complex conditions is important, the performance of which is mandatory. Otherwise, the idea of IE will be profaned. These conditions were expressed as in a formula:

$IE = V + D + 5C + R + L$. We decipher it and give the definition of each character.

V - Vision. This is a commitment to the basic principles of IE and readiness for its introduction. In the inclusive school each pupil is received and considered as an important member of the team. A pupil with special needs is supported by peers and other members of the school community to meet his specific educational needs.

D - Determined to the school. Including children to the overall learning process rather than segregate them by abilities (special schools, special classes).

5 C - is composed of 5 components: an adapted curriculum, adapted assessment, adapted teaching, adapted accessible environment, recognition of the right of IE.

Adapted curriculum: the general meaning is the adaptation of the educational content and methods of its delivery to students.

Adaptive assessment: assessment should not be a tool for "sorting" the pupils. In the case of evaluation the assessment for "sorting" pupils with special educational needs will inevitably be worse, will receive a "stamp" of losers and have a reduced motivation. Such children are usually forced out of schools. In the inclusive schools evaluation should

meet the following criteria: objective, informative, providing feedback. In other words, evaluation should provide the information about what achievements the child has; any learning difficulties that he is experiencing and what are their causes.

Adaptive teaching: I.E. requires the teacher to own a wide range of strategies and teaching methods. This refers not only to a variety of techniques developed for the mass school, but special methods of teaching children with developmental disabilities as well.

Recognition of the right to inclusive education: I.E. is based on the fact that all the teachers, pupils and their parents recognize the right of the children with special educational needs to study at secondary schools, and the necessary additional resources

S - Support: I.E. requires the support of a team of professionals (psychologists, speech therapists, special teachers, exercise instructors, social workers, doctors, coordinators of a special education), who advise the normal school teachers and teacher assistants. The last is not available in all countries. It is important to have support and help from parents.

Teacher of inclusive schools can be **successful** if:

- he is flexible enough;
- he is interested in the difficulties and he is willing to try different approaches;
- he respects individual differences;
- he can listen to and implement the recommendations of the other team members;
- he feels confident in the presence of another adult in the classroom;
- he agreed to work with other professionals in the same team.

R - Resources: as a rule, all resources are concentrated in special education and are needed by the pupil with special educational needs. They are material resources, trained personnel, logistical and methodological support. It is necessary to redistribute these resources, as it is done in many countries that are based on the principle: "Resources go after the student".

L - Leadership: In order to make all of the components of I.E. work, it is necessary to consider them at all levels: government, regional and local, as well as at the level of schools and teachers of directors. All stakeholders should understand and be able to explain the ideological basis of inclusive education, and their actions demonstrate a commitment to the successful implementation of I.E. School leaders, together with the teachers are responsible for the development of an inclusive culture in their schools.

"This kind of education should be an integral part of an overall educational strategy and, indeed, be the subject of a new socio-economic policy. This requires a major reform of the ordinary school "(2).

In the international documents relating to the issue of inclusive education, they provide not only a clear and specific definition of its essence, but are defined as strategic directions of activity of the states that have decided to implement this idea, as well as more specific recommendations. They are based on the analysis of long-term international experience. It is important that the recommendations are met with leaders of the Republic of Kazakhstan's educational system at various levels, as they determine the implementation of inclusive education policies on the ground.

Returning to the question with which we began our reflections on inclusive education, we can say with some confidence that the I.E. is not a method, not a system, not a pedagogical innovation, but the governmental policies that are aimed at the realization of the human right to education. Inclusive education is seen by the international community as one of the strategies to address the problems of marginalization and social exclusion. The adoption of the idea of inclusive education, as a rule, requires a serious reform of the entire education system in the country.

Literature

1 Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. Париж, ЮНЕСКО, 2009 г.

2 Саламанкская декларация и Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями. Париж, ЮНЕСКО, Министерство образования Испании. - 1994.-С.45.

3 Д.Митчелл Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. М. Перспектива, 2011. – С. 37.

4 Сулейменова Р.А. Социальная коррекционно-педагогическая поддержка как путь интеграции детей с ограниченными возможностями // Сб.Мат. Респ. Семинара «Проблемы подключения детей со специальными образовательными способностями в общеобразовательный процесс». – Алматы: Раритет, 2002. - С. 16.

Түйін

Бұл мақалада инклюзивті білім беру тұжырымдамасын түсіну қарастырылады. Жалпы білім беру жүйесінде мүмкіндігі шектеулі балаларды оқытуды ескеру өте маңызды болып табылады. Осыған орай оқытушыларды бағалауға, білім беруге көмектесе алатын Доктор Девид Митчеллдің формуласы; сонымен қатар көмек ретінде балаға қажетті ресурстарды қолдану ережесі беріледі.

Резюме

Данная статья рассматривает понимание концепции инклюзивного образования. Очень важно учитывать, как обучать детей с отклонениями в развитии в системе общего образования. В связи с этим в статье дана формула д-ра Дэвида Митчелла, которая может помочь учителям обучать, оценивать; а также даны правила использования ресурсов для детей с ограниченными возможностями.

ӨЗІН-ӨЗІ ТАНУ ПӘНІН ЖАРАТЫЛЫСТАНУ ПӘНДЕРІМЕН ИНТЕГРАЦИЯЛАУДАҒЫ ТӘЖІРИБЕЛЕР

Ф.Н. ЖУМАБЕКОВА

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

Аннотация

Мақала мазмұнында аталған қағидаттар жалпыадамзаттық құндылықтар жүйесі негізінде білім мазмұнындағы интеграция ұстанымның негізі болуы керек екендігі басшылыққа алынған. Бұл жағдайда өзін-өзі тану пәнін жаратылыстану пәндерімен интеграциялаудағы тәжірибелер, тұлғаның дамуына және рухани-адамгершілік қасиетін анықтауға ықпалының қаншалықты екені назарға алыну қажеттігі нақты айтылған.

Түйін сөздер: өзін-өзі тану, интеграция, таным, тұтас педагогикалық үрдіс.

Президентіміз Н.Ә. Назарбаев Қазақстанның әлемдегі бәсекеге барынша қабілетті 50 елдің қатарына кіру стратегиясында: - «Білім беру реформасы – Қазақстанның бәсекеге нақтылы қабілеттілігін қамтамасыз етуге мүмкіндік беретін аса маңызды құралдардың бірі. Бізге экономикалық және қоғамдық жаңару қажеттіліктеріне сай келетін осы заманғы білім беру жүйесі қажет», - деген болатын [1]. Бүгінгі таңда сол елдердегі бар жетістіктер бізде де болуы керек, өйткені жаңа ХХІ ғасыр – бәсеке ғасыры. Осыған орай өзін-өзі тану пәнінің рухани-адамгершілік қасиеті басым тұлға тәрбиелеуде және қоғамды ізгілендіруде барлық адамзат үшін маңыздылығы өте зор.

Бұл пәннің маңыздылығы оны жаратылыстану және гуманитарлық пәндерімен тұтас педагогикалық үдерісті интеграциялау педагогика ғылымының өзекті мәселесі. Тарихи дәуірде өмірдің әр кезеңіне байланысты қоғамның мақсаты мен құндылықтары өзгеріп отырады. Қоғамның тарихи даму тәжірибесі біз қарастырып отырған мәселенің үнемі жаңа адам тәрбиелеу міндеттерімен байланысты философиялық, қоғамдық, әлеуметтік, психологиялық және педагогикалық тұрғыдан жан-жақты зерттелгенін байқаймыз. Әрбір тарихи кезеңде пәнаралық байланыс өзіне тән сапалық белгілері және сипатымен ерекшеленеді. Кейбір

деректерде интеграциялау ұғымын пәндер арасындағы байланыс немесе пәнаралық байланыс т.б. атаулармен кездестіруге болады [2].

Ал өзін-өзі тану сабақтарын басқа пәндермен интеграциялауда ұстаздардың оқушылармен тұлғалық қарым-қатынасына баса назар аударылады және білім мазмұнының тұтастығы сақталады. Осы үдерісте оқушылар өзінің сезімдері, ойлары мен әрекеттері туралы айтады, оларға талдау жасайды және адамгершілік тұрғыдан баға береді, өзін және басқаларды тыңдауға, оларға ізгілікпен және шығармашылықпен қарым-қатынас жасауға дағдыланады. Ал бұл болса оқушылардың тұлғалық сапасының қалыптасуына тікелей ықпал етеді. Өзін-өзі тану пәнін оқыту үдерісіндегі ұтымдылық көрсететін оңтайлы әдіс-тәсілдерді пайдалану білім сапасының ізгіленуіне жетуге негіз болады.

«Өзін-өзі тану» рухани-адамгершілік білім беру мен мектептегі басқа пәндерді интеграциялаудың дүниетанымдық негізі – қоршаған әлемде тек қана өмір, қозғалыс, даму, тәртіп, үйлесім ретінде көрініс беретін биологиялық немесе әлеуметтік болмыс емес, жоғары рухани болмысқа ие адам мен әлемнің біртұтастығын түсінуден тұрады: адам санасында жалпыадамзаттық құндылықтар түрінде бейнеленеді.

Білім берудің жаңа парадигмасын ұсынған «Өзін-өзі тану» пәні қазіргі кезде ішкі байланысты интеграциялайтын қағидаттың болмауынан мектептегі бір-бірінен ажыратылған барлық пәндердің біртұтас астарын айқындайтын рухани бастаудың маңыздылығын алға тартты.

Осы жағынан алғанда үлкен әдіснамалық маңызы бар жеке пәндердің мазмұны мен олардың арасындағы пәнаралық байланысты анықтайтын, сонымен қатар ғылымның аксиологиялық құрамдастарын айқындайтын диалектикалық әдіс қолдануды қажет ететін ғылыми білімнің біртұтастық қағидатын жүзеге асырудың маңызы зор, ол жеке тұлғаның рухани-адамгершілік дамуына ықпал етеді [3].

«Өзін-өзі тану» пәні мен мектептегі басқа пәндерді интеграциялау үдерісі кезінде мына қағидаттар басшылыққа алынады:

1. Жалпыадамзаттық құндылықтар қағидаты.
2. Оқыту үдерісінде тұлғаның өзін-өзі айқындау, өзін-өзі дамыту қағидаты.
3. Бірлік қағидаты.
4. Оқушыларды ғылыми-зерттеу шығармашылығына шабыттандыру қағидаты.

5. Әлеуметтік ынтымақтастық немесе қоғамға қызмет ету қағидаты.

6. Жағымды ойлау (позитивтік) қағидаты.

7. Мәдени сәйкестік қағидаты.

8. Табиғи сәйкестік қағидаты.

Аталған қағидаттар жалпыадамзаттық құндылықтар жүйесі негізінде білім мазмұнындағы интеграция ұстанымның негізі болуы керек. Бұл жағдайда материалды іріктеу кезінде оның танымдық мәні ғана емес, тұлғаның дамуына және рухани-адамгершілік қасиетін анықтауға ықпалының қаншалықты екені назарға алынуы тиіс. Егер интеграциялауды дұрыс жолға қояр болсақ, «Өзін-өзі тану» пәні уақыт өте келе тұтастықты, адамшылдықты және руханилықты қамтамасыз ететін білім берудегі өзекті пән, яғни метапәнне айналуы тиіс. Метапән – бұл дәстүрлі түрдегі пәндерден өзгеше пәндер. Олар өзіне пәндік идеяны және пәннен тыс идеяны бір мезгілде біріктіреді. Оның нәтижесі – оқу үдерісінде қолданылатындай, сол сияқты шынайы өмірлік жағдайларда қолданатын оқушылардың барлық оқу пәндерін немесе бірнеше базалық пәндерді меңгерудегі біріккен іс-әрекеттер жиынтығы болып табылады. Ол үшін мектептің білім беру мазмұнын, оқу пәндерінің барлығын дерлік рухани-адамгершілік құндылықтармен интеграциялау қажеттілігі туындайды. Сол кезде оқушылардың пәндік білімін қалыптастыруда адамның ішкі болмысына тән қасиеттері ашылып, өздерінің іс-әрекеттерінде шындық, парыз, тыныштық, сүйіспеншілік, қиянат жасамау сияқты құндылықтар айқын байқалады [3].

Жалпыадамзаттық құндылықтардың рухани мәнін көре білу біртұтас педагогикалық үдерісті ұйымдастыру үшін аса маңызды. Егер де мұғалім кез келген жалпыадамзаттық құндылықтың біртұтас мәнін көре алатын болса, онда ол басқа пәндік құндылықтармен де интеграциялай алады. Барлық оқытылатын пәндердегі жалпыадамзаттық құндылықтарды біріктіру маңызды болмақ.

Атап айтар болса физика пәні мен өзін-өзі тану пәнін интеграциялау үшін екі пәннің арасында қандай ұқсастықты көре аламыз деген сұрақ туындайды. Жалпы алғанда екі пән бір-біріне ешқандай байланысы жоқ пәндер сияқты көрінеді. Ал мазмұндық жағынан үніліп қарайтын болсақ, физика физикалық құбылыстарды зерттейтін ғылым болса, өзін-өзі тану адамның өзін-өзі тануы арқылы, өмірдің мәнін түсініп, айналадағылармен қарым-қатынасқа түсуді үйрететін пән болып табылады. Ал өзін-өзі тану мен физика пәнінің интеграциясы балаға адам мен табиғаттың, қоршаған әлемнің, космос пен физикалық құбылыстардың біртұтас егіз

ұғымдар екендігін үйретуге, әлем мен адамды біртұтастықта қабылдауға үйрететін пәндер байланысы болып табылады. Өзін-өзі тану пәнімен физика пәнін интеграцияламас бұрын, 8-сыныпқа арналған физика пәнінен оқытады, оның мазмұны неде деген сұрақтарға жауап берейік [4].

Физика пәні физикалық құбылыстарды оқытудың ең алғашқы баспалдағы десек те болады. Себебі физика пәнінің оқу бағдарламасында астрономиялық ұғымдарға анықтама беріліп, ең алғашқы қоршаған әлем жайлы түсінік қалыптастыра бастайды. Бүкіләлемдік тартылыс күші, диффузия құбылысы, энергия, жылу, заряд секілді т.б. ұғымдарға қарапайым түсініктер береді. Онымен қоса физика пәнінің 8-сыныптағы ерекшеліктері – оқулықтарда физикалық әрекеттер жайлы баяндалғанда, сурет арқылы өмірмен байланыстыра отырып бейнеленген. Мұның себебі: пәнді ең алғаш рет өтіп отырғандықтан, оқушылардың өз өмірімен байланысты ұғымдар олардың санасына жетсін деген мағынада. Зерттеу барысында физика пәнінің оқу бағдарламасымен өзін-өзі тану пәнін интеграциялап оқытудың тиімділігі анықталды. Балада ең алғашқы физикалық құбылыстарға деген теориялық білім интеграцияланған, ізгіленген формада берілетін болса, баланың ең алғашқы физика пәнін қабылдау дәрежесі оң нәтижесін береді. Сөзіміз дәлелді болуы үшін жалпы білім беретін мектепте байқаудан өткізілген физика мен өзін-өзі тану пәндерінің мазмұнын интеграциялау барысындағы мысалдарды келтірейік.

«*Магнит өрісі*» тақырыбы бойынша: қарапайым балалардың күнде ойнайтын үрмелі шарын қолымызға қолғап киіп, үйкелегеннен соң, кейіннен қолдарымызды алшақтататын болсақ, шар ешқайда ұшып кетпестен қолымызға қайта келіп жабысады. Кез келген затты бір-біріне үйкелеп, сосын алшақтататын болсақ, бәрібір бір-біріне жабысады, яғни тартылады. Сол сияқты рухани жақын адамдар да біріне-бірі ренжіп, көңілі қалып жатса да, уақыт өте келе қайта түсінісіп, сыйластықта бола алады екен. Оны қазақтың мақал-мәтелдерімен түйіндеуге болады: «Өзінді өзің сыйласаң, жат жанынан түңіледі», «Өзің өзекке тепкілесең де кетпейді», «Ырылдассың қаппассың, менен жақсы таппассың» т.б. туыстық қатынастарды магнит өрісінің тартылыс күшімен салыстыра түсіндірудің тиімділігі зор.

«*Толқын*» тақырыбы бойынша: ай мен күннің тартылыс күшінен, желдің әсерінен атмосфералық қысымның ауытқуынан, су асты жер сілкісінен, жанартау атқылауынан пайда болатын теңіздер мен мұхиттардағы сулы ортаның тербелмелі қозғалысы. Адамның мінез-құлқы да осы толқындар іспеттес, мінез-құлық ауыспалы

болмауы үшін жаны тыныш, жүрегі жақсылықты қабылдайтындай рухани деңгейде болу керек. Жел қатты көтерілгенде толқын соғұрлым биік болатыны сияқты адамның көңіл-күйіне, мінез-құлқына сыртқы әсерлер, отбасындағы тәрбие, жүрген ортасы, айналадағы алуан түрлі іс-әрекеттер де ықпал етуі мүмкін. Сондықтан оған: «ашу қысса – ақылың ғайып болады», «Мінез-құлық міні – рухани кеселге жатады», «мінез – жанның айнасы», «ашу дұшпан, ақыл дос, ақылыңа ақыл қос» деп кеңес берсеңіз әркім де ойланар еді [4].

Сондай-ақ, Әбу Нәсір әл-Фараби: «Адамның басына қонған бақыттың тұрақты болуы жақсы мінез-құлыққа байланысты. Мінез бен ақыл жарасса – адамгершілік ұтады. Ұстаздық мінез-құлық нормасы мынадай болуға тиіс: ол тым қатал да болмауы керек, тым ырыққа да жығыла бермеуі керек. Өйткені, аса қаталдық – шәкіртті өзіне қарсы қояды, ал тым ырыққа көне беру – қадірін кетіреді, берген білімі мен ғылымына шәкірті селқос қарайтын болады» - деп айтқан ғұламаның ұлағатты ой түйіндерімен қорытындалуға болады [5].

Енді химия пәні мен өзін-өзі тану пәнінің интеграциялауға бірнеше мысалдар келтіріп өтейік.

Химия пәні мен өзін-өзі тану пәнін интеграциялауда мәселен металдардың қасиеттерін айтып отырып, оның адамның мінез-құлқымен байланысы жайлы, мысалы, «сабыр түбі сары алтын – сабырлының бәрі алтын» дей келе, жақсы мінезді адам болуға оқушыларды баулу, судың қасиетін, адам өміріндегі маңызын, судың ақпаратты тасымалдағыш қасиеті, яғни, жағымды ойдың, сөздің судың құрамына қалай әсер ететіні, оның адамға әсері туралы ғылыми деректерді айтуға болады. Мысалы, химия пәні мұғалімдері оқушыларға мәселелер туралы және ондағы адамның рөлі жайында шығармашылық жұмыстар көбірек беруге болады.

«Химиялық реакция» тақырыбы бойынша: химиялық реакция деп уақыт бірлігінде әрекеттесетін заттардың немесе реакция өнімдерінің бірінің концентрациясының өзгеруін айтады. Бұл кезде реакцияға қатысатын заттардың қайсысын қарастырса да бәрібір: олардың барлығы өзара реакция теңдеуімен байланысқан, сондықтан олардың біреуінің концентрациясының өзгеруі бойынша қалған кез келгенінің концентрациясының өзгеруі туралы мысал келтіруімізге болады. Мұндай теорияны тұлғалар арасындағы қарым-қатынастармен байланыстыруға болады. Яғни, қарым-қатынасқа түскен тұлғалар бір-біріне немесе жеке тұлға айналасындағылармен қандай қарым-қатынас жасаса, сәйкесінше сондай жауап алады, сонымен қатар оларда жылулық, ізгілік,

жақсылық жасау секілді қасиеттері дами бастайды. Сондай-ақ олар мұндай қатынаспен өзгелерге де сабақ бола алатынын атап өтуге болады [6].

«Химиялық элементтер» тақырыбы бойынша: *химиялық элементтер* – ядроғағы зарядтары бірдей болып келетін атомдар тобы. Табиғатта кездесетін барлық жай және күрделі заттар химиялық элементтерден түзіледі. Менделеев кестесіндегі химиялық элементтердің әрбірі өзіндік ерекшеліктерімен және өзіне тән қасиеттерімен ерекшеленеді. Қазіргі таңда Менделеев кестесі 118 химиялық элементке толықты. Сол секілді әлемде қаншама миллиард адам бар. Оның әрқайсысының бір-біріне ұқсамайтын өзіндік ерекше қасиеттері бар. Яғни, жер бетінде қанша халық болса, оның әрқайсысы қайталанбас ерекше тұлға, өзіне тән қасиеттері мен қабілеттері бар. Сол қабілеттерінің көзін ашып, әр адам өмірден өз орнын таба білуге әрекеттенуі шарт.

Қазіргі таңда қоршаған ортаның ластануы, климаттың өзгеруі жайлы мәселелер жиі талқыланады. Алайда мұны жою немесе қайта қалпына келтіру оңай іс емес екендігі белгілі. Егер ғылыми прогрестің арқасында қандай да бір құрылғы ойлап табылып, қолданылса да, оның өзі сыртқы тазалықты сақтап қалуға ғана әсерін тигізеді. Ал адамзатты улап жатқан газ, улы заттар, түтін, уранның салдары сияқты зиянды заттар адам баласының рухани әлеміне де өзінің кері әсерін тигізуде. Адамдардың әртүрлі созылмалы ауруларға шалдығуы тек ауа мен су, тамақтың ластануынан болып жатқан нәрсе емес. Егер адамзаттың рухани әлемі мұншалықты дәрежеде ластанбаған болса, адамдар барлық сыртқы зиянкесті жоя алушы еді. Алайда ауру ішкі, рухани ластанудан туындайды, яғни ой мен сөздің, істің ластануынан бастау алады. Ал осы іштегі кір сыртқа көрініс береді. Демек, сыртқы әлем рухани әлемнің нақты және материалдық бейнесі болып табылады. Сол себепті ауырмай, сау болу үшін адамның ішкі, рухани тазалығына мән беруіміз қажет. Яғни ойы, тілегі, мұраты, сезімі таза болған кезде ғана адамда сыртқы әлеммен үйлесімділік болады. Жаһандық мәселелерді шешудің жолын қарастыру, жүзеге асыруда оқушыларға қажетті білім, тұлғалық даярлық, оның ішінде алған білімді өмірде пайдалану туралы ой бөлісуге болады. Бүгінгі таңдағы жаһандық дағдарыстарды жоюға әрбір ұстаз өз үлесін қоса білуі керек. Ол үшін адамдарда жақсы мінез-құлық пен пәндік білімі үйлесімді болуы керек. Осы секілді маңызды ғаламдық мәселелердің мән-мағынасын қарапайымнан күрделіге қарай жүйелі түрде жеткізе білу және оның жүзеге асуы пәнаралық интеграция арқылы тиімді болмақ [6].

Өзін-өзі тану пәнін жаратылыстану пәндерімен интеграциялаудағы тәжірибелік жұмыстардың нәтижесін қорытындылай келе, үйлесімді дамыған және бойында рухани-адамгершілік қасиеттері бар жас ұрпақтың тұлғасын қалыптастыруда білім беруді интеграциялау ізгілендірудің бірден-бір алғышарты ретінде жүзеге асыру тиімді болады. Жаратылыстану пәндері мен өзін-өзі тану бағдарламасының мазмұндық өзегін интеграциялап оқыту жасөспірімдердің адамгершілік құндылықтарын жетілдіруге және өмірден өз орнын таба білуге орасан зор ықпалын тигізеді деп тұжырымдаймыз. Түптеп келгенде, бұл білім беру үдерісіндегі барлық пәнге ортақ міндет, алайда, әр пәннің өзіндік ерекшелігіне орай бұл мақсат әр қырынан қиюласқанда ғана қисынын табады. Сондықтан интеграциялап оқытуды әр пәннің мазмұндық ерекшеліктеріне қарай орайластыра ойластыру маңызды деп есептейміз.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Қазақстанның 2050 жылға дейінгі даму стратегиясын іске асыру жөніндегі шаралар туралы Қазақстан Республикасы Президентінің жарлығы. 2012 ж.
- 2 Мукажанова Р.А., Омарова Г.А. Общечеловеческие ценности в НДО «Самопознание». – Алматы, 2014. – С.56
- 3 Мукажанова Р.А., Омарова Г.А «Самопознание» и другие учебные предметы: возможности интеграции содержания и методов. – Алматы. 2013. – С.34
- 4 «Өзін-өзі тану» және басқа оқу пәндері: мазмұны мен әдістерін интеграциялау мүмкіндіктері. Мұғалімдерге арналған әдістемелік құрал. Алматы. «Бөбек», ҰҒПББСО, 2013.- 140 б.
- 5 Көбесов А Әбу. Насыр әл-Фараби. – Алматы, 2004. – Б.56
- 6 Жумабекова Ф.Н. «Өзін-өзі тану» пәнін интеграциялаудың тәжірибедегі мүмкіндіктері. ҚазҰУ. Хабаршысы. №3 (46). – Алматы: Қазақ университеті, 2015. – Б.139-146.

Резюме

В данной статье рассматриваются результаты экспериментального наблюдения и контекст интеграции самопознания и предметов естествознания на основе программы духовно–нравственного воспитания. В исследовательской работе проведен анализ контекста интеграции самопознания и предметов естествознания. Рассмотрены эффективные пути и методы интеграции самопознания и предметов естествознания и развития профессиональной компетентности учителя в самопознания.

Resume

In this article the author presents the results of the integration by the experimental observations, based on the program of spiritual and moral education of self-cognition with the natural sciences. There were examples in conducting research of the practice of integration of self-cognition with natural sciences. There were considered effective methods and techniques of integrating self-cognition and the subjects of

natural science and the development of professional competence of a teacher in self-cognition.

DEVELOPING CLASSROOM DYNAMICS THROUGH GROUP WORK ACTIVITIES IN EFL CLASS

ALMAGUIL DANİYAROVA,
Master of Pedagogic Sciences

Kyzylorda Humanitarian College named after M.Mamedova

YAKUP DOGANAY, PhD

Vice-Dean for Social Affairs of the Philology Faculty
Suleyman Demirel University

Annotation

It is widely known that for many learners, social interaction especially peer interaction is crucially important in the process of learning and studying. The purpose of this paper is to examine the effect of group work (teamwork) activities on positive classroom dynamics, students' individual performance and achievements in the class and to investigate the attitude of students towards language learning through group activities. The paper presents the results of the study, conducted in one of the schools of Kazakhstan. The total number of students who took part in the study was 51 (experimental group – 26, control group – 25) and 18 teachers of the same school shared their opinions on “using group work activities during their lessons” through questionnaire. The findings show students' positive attitude towards group work activities in class. This contributes a significant increase to students' participation in their groups. The general results obtained also indicate some improvement in students' classroom performances.

Key words: Group work, collaborative learning, cooperative learning, English as a Second Language

Introduction

“By learning a new language you gain a new horizon, but at the same time you reinforce your own identity and therefore also your self confidence. A foreign language can contribute to a stronger personality. [Neville Osborne, Lecture at Bristol University on 25 November 2003]

In the context of modern world society, and especially the society of Kazakhstan, a promptly developing country, standing on the threshold of the globalization process, the need of developing language skills of population is urgent as ever. The President of the country N. Nazarbayev has always emphasized the importance of learning languages as a means of communication among people. In the President's message “New

Kazakhstan in a new world”, it was pointed out that “the main criteria of success of the educational reform is the achievement of the level, upon which any citizen of the country, getting appropriate education and qualification, can become a qualified specialist in any country of the world.” As we enter the developmental period of Kazakhstan, and witness it becoming an active and efficient part of a global multicultural and multilingual community, we cannot deny the fact that foreign language teaching is a way of intercultural communicative competence formation.

The issue of integrating to the world economic processes highlights the problem of preparing of highly skilled workers with the required skills for the globalizing world such as the ability to think independently, to identify and solve a variety of problems, to adapt to the changing conditions of life, to work with information wisely and well, to be sociable in different social groups. Attention is drawn to the fact that knowledge in different areas of human life becomes a source of competition. Therefore, the role of the school as an integral part of the education system, responsive to the social order is very important. Hence, the question of teaching methods, in which a high school graduates, would possess all the above qualities of the individual. We are to admit that the modern school is still focused on a certain average student, and training continues to be mainly in the transfer of the amount of knowledge and skills in different subjects.

Nowadays, people all around the world pay a great attention to children’s education, particularly in secondary education. It is a basic development in children’s life. The President N. Nazarbayev does the same, encouraging people to make an investment on children’s education especially stressing on foreign language learning. In the past several decades there has been a rapid progress in the quality of education. Both at home and abroad, vast quantities of influential educational writers have emerged on, and there have been done a lot of academic researches on this file. Teachers attach importance to the teaching methods and teaching skills and we think it is very important to master some teaching skills and teaching methods. At this point it should be Positive Classroom Dynamics which we think directly affects the quality of education. In this century of technology when children have got many entertainments out of class it’s really urgent for teachers to improve their traditional lessons with the things that can draw students’ attention to the subject and not only to keep them in class but also awake far from boredom that is called “Classroom Dynamics”.

As it is widely known, cooperation of students in small groups is an effective way of having a dynamic class where all students have their

roles or parts to perform. It's difficult for a teacher to work and keep all students active in overcrowded classes where there are more than 25 students of the mixed level. We think grouping in the class will be a good solution for overcrowded, mixed ability and multi-level classes where students can gain not only better marks but also self-confidence as individuals. Active class and active students mean positively motivated learners who have got an important part in the country's quality statistics of education.

What is classroom Dynamics?

It is widely known that groups have "a life of their own" [Dörnyei & Murphy, 2003, p.13] and that individuals behave differently within and outside a group. This is an observable fact in real life situations as well as in group formations in schools. Groups may have different sizes, characters and purposes or composition, but they usually have certain features in common. Dörnyei&Murphy [2003, p.4] states that "it's largely the dynamic of the learner group – i.e. its internal characteristics and its evolution over time – that determine the climate of the classroom." that is called classroom dynamics.

Several definitions have been suggested by many researchers. The literal meaning of the word "Dynamic" is an adjective used for having a lot of ideas and enthusiasm, energetic and forceful. "Dynamics" are forces that produce movement. So we can understand "classroom dynamics" as the force or ways, methods or even activities that bring to class a movement, a live and positive atmosphere, that keeps students active and the lesson interesting. It includes students' and teacher's behavior, emotions and imagination; teacher's way of presenting materials and lessons; students and teacher interaction and students interaction with other students. Classroom Dynamics is a kind of building a classroom community and creating a positive classroom atmosphere. So we can say the belief that helping students develop skills in working together and creating an atmosphere in a classroom where students feel safe enough to take risks in grappling with new and difficult ideas are essential factors for good learning outcomes.

According to Hadfield J. [1992] Group Dynamics is the way in which people in a group interact and relate to one another and they can be applied or experienced with one particular group – a group of learners in the classroom.

We can infer from the above mentioned ideas that the purpose of studying classroom dynamics is to learn how to set up a positive classroom atmosphere where students feel comfortable learning and communicating with other students and with the teacher. Good classroom dynamics consists of the engagement of everybody in the classroom.

Each student has his own interests and talents, so each classroom should be flexible enough to accommodate the individuality of its students. Students are more motivated when they feel that the classroom dynamics focuses on their goals and interests. Good classroom dynamics will include all students in its activities and discussions. Teachers must show an interest in every individual student and encourage him/her to participate in the classroom activities. Not only about the students but the teacher also has to be willing to participate fully in class discussions and activities to create lively classroom dynamics. A teacher that merely goes on teaching the material without noticing whether the students understand it has a major problem with classroom dynamics.

The grade-school teacher's primary dynamic relationship is with the students. Although some upper-level teachers rotate classes, most teachers stick with one group of children (i.e., the homeroom) throughout the course of the day. This means that the teacher will spend time with the same unit of students, getting to know them and develop relationships. Teachers must set clear rules and create a basis for mutual respect at the beginning of the school year if the classroom is to show a positive relationship and provide a positive learning dynamics. This includes maintaining limits, showing interest in the students and truly caring for their overall success. A poor teacher-student dynamics can cause chaos in the grade-school classroom, encourage negative behavior and lead to negative learning outcomes such as lower test scores.

Importance of Positive Classroom Dynamics

In the study conducted by Denis Girad [1970], 1000 students between the ages of 12-17 were asked to list teacher qualities in order of preference, 1 being the most important to them and 10 the least important. Scroll to the end of the post to see if you guessed the qualities identified by the students and correctly guessed their order. There is some other material, such as A. Underhill's "Some questions I ask myself" [1996], typical of the humanistic approach, which is available. It is not written by TEFLers, but classroom management techniques are the same no matter what subject you are teaching. However, none of the three approaches are intended to be mutually exclusive or prescriptive. Real life is never clean cut and easily defined as it is on paper, so everyone should mix and match according to his/her own particular set of circumstances.

It is urgent that we should state the problem existing in a class to implement the right classroom dynamics and get better results in education. So we can make it easy for the students: use word pools on the walls. Keep wall displays dynamic. We think educators should give the students models to imitate and lead from the front. In other words: invest

the same energy into them as you would like your students to. Some classroom activities can give the impression that the classroom is well disciplined, but it might be one in which very little learning is taking place. For this notion the questions are to be answered satisfactorily such as: how many students are involved with the learning? How much language production is actually going on? How much language coverage is there? What is the aim of this activity? Can the teacher be justified in later complaining that the students insist on learning everything by heart? Do students really have to be quiet in class? , “Are the students on task? Is learning actually taking place? How can the teacher check on such things? and so on.

The humanistic classroom and student-centered learning

The humanistic approach is a term sometimes used to describe the methods in which the following principles are considered important:

- development of human values;
- growth in self-awareness and understanding others;
- sensitivity to human feelings and emotions;
- active student involvement in learning and in the way that learning takes place.

Such methods and variations are said to be student-centered. The Silent Way and Community Language Learning can be examples of “Humanistic approaches”. Students can take the initiative, but the teacher has to be the one to hand over the initiative. This does not necessarily mean handing over power to the students. The teacher is the person who should be in control. No matter how democratic, liberal, rigid, or authoritarian the teacher is, the person with the underlying responsibility for control and for what happens in the classroom is the teacher. Student-centered teaching does not mean that a teacher gives up.

If lessons and activities are well prepared and organized and match student needs, then as successful lessons are delivered, the teacher’s confidence increases as does students’ trust. The teacher is addressing students’ needs. Having needs met is often what makes people happy. A totally different question is whether all students are sufficiently aware of the learning and language learning processes are the demands of their particular course. Knowing where you have come from, where you are now and where you are going means that you are not lost. Can your learners say the same thing about their course? If not, why not – might they be lost.

Students may be well disciplined but unaware of the intentioned outcomes of the course. They may have objectives of their own which the teacher does not know about. In these cases questionnaires can help the teacher find out what the students expect from the course. Informing the

students of the aims of the lesson beforehand will indicate that there is a plan behind what you are doing. They will also be able to assess the effectiveness of the lesson.

We could say that all theories of language learning are universally applicable to all classrooms. We can observe behavior, judge it according to one set of criteria, and 'improve' it accordingly. Every classroom is made up of unique individuals, each bringing their own expectations, values, and attitude to create a one-off community. This community is also influenced by the culture of the society it belongs to, and the institution of which it is a part. It is itself constantly evolving, as do its individual members.

If every classroom is unique, then we should adopt the methods that are appropriate to each classroom. This requires us to suspend all personal judgment on teaching and learning, research the context carefully, and then select activities, which can be proven according to their success in that classroom alone. While we do that we should take some fact into consideration such as: the practical level, timetables, examination deadlines, textbooks and the syllabus to deal with. Context is hugely important. But educators' beliefs are part of that context as well. To acknowledge both these realities we need to first articulate our principles of good teaching practice, but then test them against the realities of what actually happens in our classrooms.

Importance of group work in positive classroom dynamics

The use of small groups in the ESL classroom has been shown to be an effective means for improving language competence [Long, 1996, 1985; Pica, et al., 1996; Pica & Doughty, 1985]. Group work promotes a variety of opportunities for learners. The opportunity for learners to build confidence in a smaller setting that is limited to language learning peers, as well as the increased individual talk time available in a small group work environment are examples of the benefits. When learners interact with one another, they sense a level of control in their language learning which lends itself to building confidence in acquiring a second language. Johnson [1999] found this to be true: Student-student interaction in second language classrooms can create opportunities for students to participate in less structured and more spontaneous language use, negotiate meaning, self-select when to participate, control the topic of discussion, and most important, draw on their own prior knowledge and interactional competencies to actively communicate with others [Johnson, 1999, p. 116].

Language learners are constantly looking for ways of using their skills in order to improve their fluency and instructors are also seeking new avenues to motivate and provide optimal environments for learners

to accomplish this. In group work, learners communicate between each other and complete class work. Being defined as the one of the most important ways of learner activation [Ur, 1996; Williams, & Burden, 1997], they point out the special focus on the group work in foreign language learning. According to them, there are two significant reasons for this. First, group work builds many foreign language learners communication skills. Second, it assists them to learn how to respectfully hold each other accountable. Johnson [2004] questions why the use of group work is introduced and it is increasing transparently in the EFL classroom. According to her, the choice of partners or groups is significant in group work activities, and so each of the learners can talk freely without teacher's control. Also, all of them are equal and free in groups.

According to Ellis [1994], when used effectively, all learners and teachers benefit from group work. It encourages active learning and develops critical-thinking. But without careful planning, and facilitation, group work can frustrate learners and teachers. Therefore, teachers assist group work successfully in the classroom. They also should consider types of groups carefully whether they are **heterogeneous** or **homogenous**.

Experimental work

Methodology overview

The study of methodology is both quantitative and qualitative as the main tool of our work. Our research started by observing some classrooms in order to identify the attitudes of learners and teachers towards group work tasks. We discovered that learners possess different levels of the English Language, and are interested in group work and group tasks and cooperative learning and group projects. In order to recognize and analyze some students' achievements in group work and obtain some data, we conducted surveys or questionnaires among students.

The total number of students who participated in the survey was 26. The answers to the questions were classified into three categories "yes", "no", "sometimes". 15 of the participants answered "yes" whereas the 5 of the respondents ticked "no" and the rest 7 answered "sometimes"

The teachers were asked some questions too as follows:

- Do you use group work activities during the class?
- Do the students enjoy these kinds of tasks?
- Do you think it's useful for your classes?

The next questionnaire taken from almost all teachers of the school included these options:

- Often use group work in the class.

- Do not use group work at all.
- Difficult to divide the class into groups (organizing, noise, tasks...).
- Divide the class according to intelligence.
- Divide with no system.

15 of 18 teachers came out to use group work in their class very often, 3 teachers do not use group work that seemed to be logical to us because they were teachers of physics and mathematics. Unfortunately, only 3 teachers try to divide the class according to the definite system before group activities. Still 10 teachers use group work activities in their practice.

The data collected from these observations gave an impact for the development of the methodological model of teaching through group work. The goal of the experimental part of the research is to examine the notion of the methodological model. The experimental part consisted of the following phases: pre-experimental work, while experimental work, and post-experimental work.

The goals of the pre-experimental work were as follows:

- To examine the level of language proficiency of learners taking part in the experiment through a placement test.
- To explore the attitude of students toward the group activities in and out of the lesson.

The experimental part of the research was implemented using the formed methodological model of using group work activities in EFL classes. The experiment was carried out among students of Aisha Bibi Kazakh-Turkish High School for gifted Girls. The participants were the students of the 8th class of the intermediate level. The total number of students was 51 (experimental group – 26, control group – 25)

The purpose of the post – experimental work was to examine the efficiency of the methodological model during and out of class tasks, which was assessed by the same requirements as the task below of the pre-experimental part. The research was conducted among students of both experimental and control groups and the results were compared. The pre-experimental and post-experimental results of the target group were compared as well.

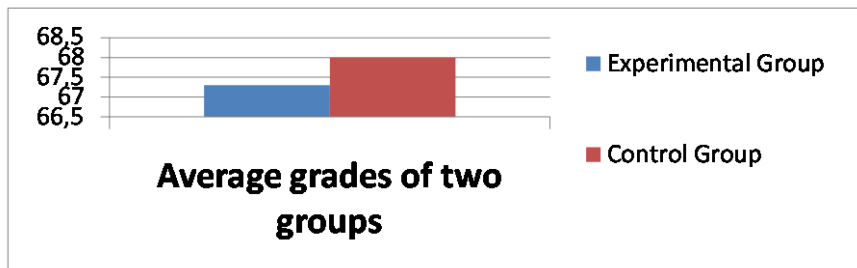
Pre-experimental work

Both classes chosen for experimental work were 8 grades that are in the second year of their studying at the Kazakh-Turkish High School where students use an intermediate level of Solutions Students' Book as a main course book of the subject in English classes. Before we began the experiment we made sure that the students in experimental and control groups were of the same level of language proficiency.

Table 1 – The average grades of the placement test (pre-experiment)

No		Number of Students	Average Grade
1	Experimental Group	26	67.3
2	Control Group	25	68

Figure 11 – The average grades of the placement test (pre-experiment)

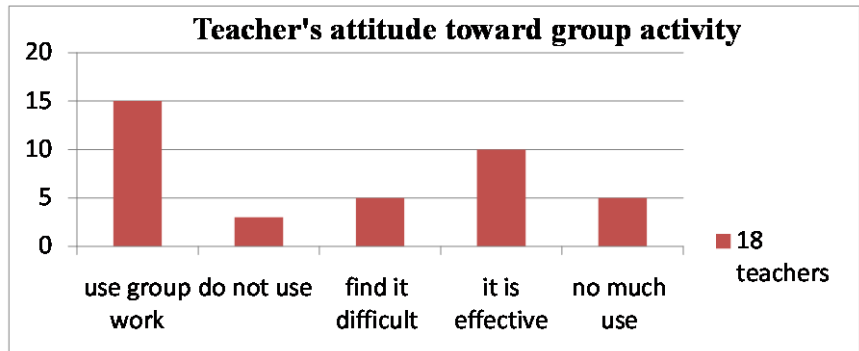


We conducted interviews among English teachers in order to find out their attitude towards the group activities in the class and if they think it is useful for their students. There were 3 participants who answered questions such as: *Do you conduct group activities at your lessons?*, *Do you think your students like group activities?* *How do you deal with a large number of students in the class*, *How do the students with a higher level help weaker students?*

The next questionnaire was taken from almost all teachers of the school and was to find out whether they: often use group work in the class, do not use group work at all, find it difficult to divide the class into groups (organizing, noise, tasks...), divide the class according to intelligence or divide with not any system

15 of 18 teachers came out to use group work in their class very often, 3 teachers do not use group work that seemed to be logical to us because they were teachers of physics and mathematics. Unfortunately, only 3 teachers try to divide the class according to a definite system before group activities. Still 10 teachers use group work activities in their practice.

Figure 2 - results of teacher's questionnaire



We also conducted several questionnaires among students to learn their opinions about group work. The learners were asked to evaluate the statements about social interaction in group tasks by the scale from 1-5 (1-strong disagreement, 5- strong agreement). The statements were as follows:

1. Working with other students is interesting.
2. Group projects and group discussions, collaborative tasks are enjoyable.
3. I feel anxiety and stress in group works.

This survey was conducted in order to identify the needs of students and to build up the teaching process accordingly.

Figure 3 –survey result

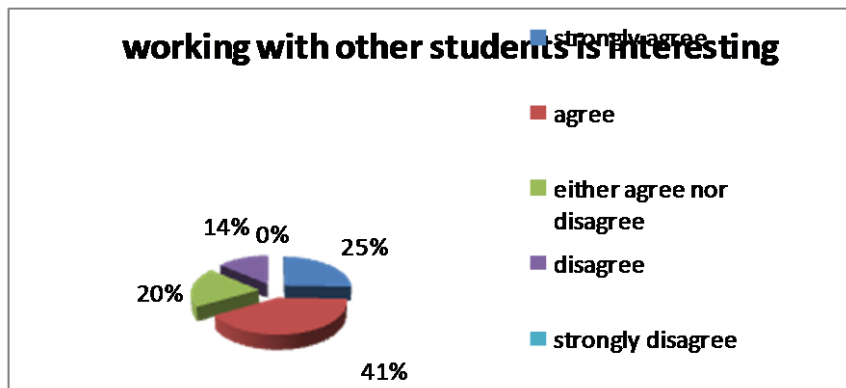


Figure 4 –survey result

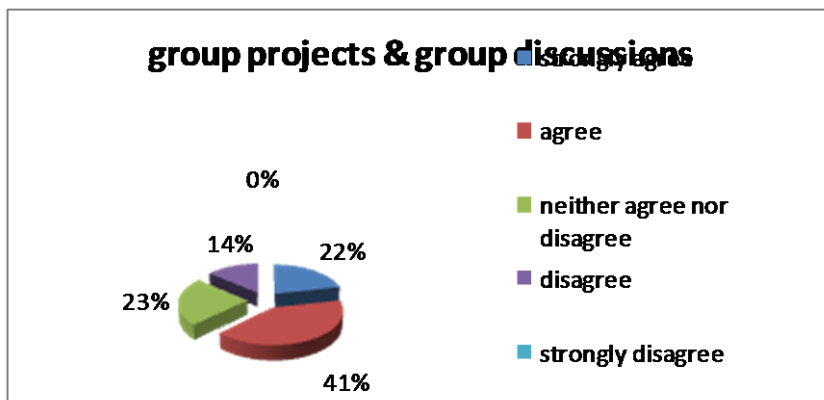
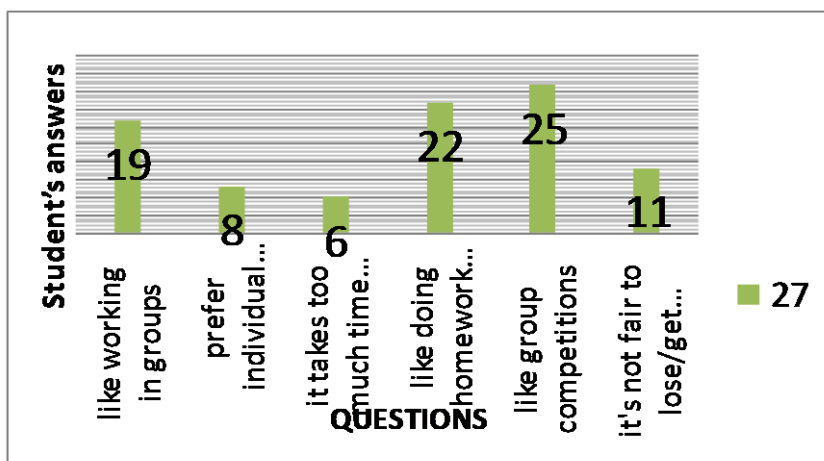


Figure 5 – survey result



According to the charts illustrated above the majority of the learners who participated in the questionnaire can be aware of the significance of group interaction tasks in learning a foreign language. Some students are not sure whether group activities improve their English. But in general most of them do not ignore the group work activities.

Experimental Teaching

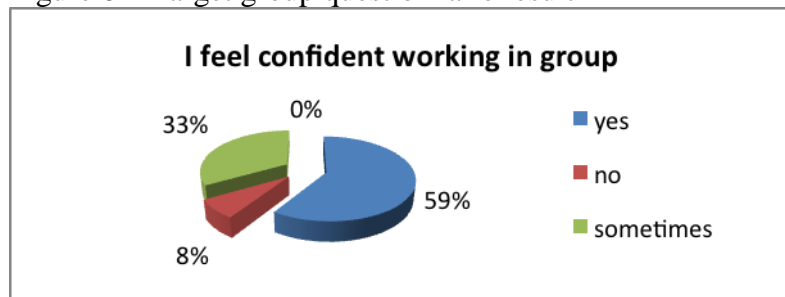
Experimental teaching was based on the presented methodology and consisted of three stages: presentation, practice and production. Each stage was designed in order to develop a certain set of skills, which were described in the model. The experimental group studied on the presented methodology, whereas the control group studied on the traditional methodology of teaching.

Presentation stage: at this stage the teacher explains the objective of the task, maintaining interaction in a class. A wide variety of activities are used in order to improve the social interaction skills of students through group work. The activities we utilized at this stage were mainly for listening and speaking skills and they were applied in small groups or in pairs to lower students' inhibition. To maintain social interaction between students they were given a situational sketch performance, like "telephone talk", 'at the restaurant' "at the hotel"

Practice stage: at this stage the interaction is more increased and students will learn to work with other learners sharing opinions. Activities are used to provide further practice of talking about different situations. Students read each situation themselves and try to discuss it with their friends. Students are encouraged to engage class discussion.

Production stage: at this stage students are to produce their outcomes. Collaborative activities are provided in order to achieve a common goal. An activity 'design a product and advertisement' is an interesting longer-term group project that develops students' creativity and requires discussion and exchanging of ideas. Students have to come with a new product and then design a poster explaining it in details. They need some class-time to talk with their groups and get new ideas. Then they can demonstrate their presentations: explaining the product, its value, why they design. We noticed the gradual development in the works of some student by the end of our teaching part for our experimental group.

Figure 6 – Target group questionnaire result



Post-experimental work

After we completed the teaching part of the experimental work, the learners from both experimental and control groups had to make a group project. The aim of this stage was to see how well our hypothesis of our research worked and to form appropriate social interaction skills can be used in foreign language teaching.

After the analysis of the group projects we came up to the conclusion that the general level of students' social interaction skills has

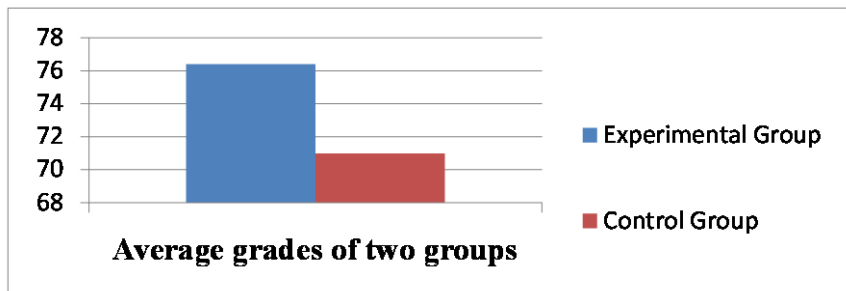
advanced in comparison to the previous results. We applied the same criteria of evaluation as earlier during the pre-experimental part of the research: content, social interaction, contribution, organization or coherence, mechanics/ conventions.

In the experiment classes we mostly paid attention to students' oral performance, rather than writing tasks or exams. Because the main task was to raise students' interest during their performance in the class. From the very first lesson we noticed that students were eager to have different group games and contests. Especially the satisfactory fact was that some of the weaker and shy students also participated in the games even if they didn't have a main role they were trying to catch up their friends. Later on, we asked them to come to the blackboard for the homework and even could see them in role-plays speaking and acting. When we looked at the exam results we noticed that some students in the experimental group started to make a positive progress in their exams as well. The comparison of the grades of both groups is as follows:

Table 1 – The average grades of post- test (post-experiment)

#		Number of Students	Average Grade
1	Experimental Group	26	76.4
2	Control Group	25	71

Figure 7– The average grades of post- test (post-experiment)



Conclusion

Based on Jill Hadfield's explanation that classroom dynamics is the way in which people in a group interact and relate to one another and that the purpose of studying classroom dynamics is to learn how to set up a positive classroom atmosphere where students feel comfortable learning and communicating with other students and with the teacher. We decided that the grouping is the easiest way to achieve good classroom dynamics.

As a result of our work we can satisfactorily say that classroom interaction can be provided with the help of group work activities [Adamson, 2004] and foreign language learners effectively improve their communicative competence and also language performance through

being implemented group work. Moreover, the communicative tasks implemented within a group reflect better real life situations which are very restricted outside the classroom [Ur, 1996]. Group work contributes in the development of superior social attitude and values in the foreign language learner. Learning a foreign language requires from the learner to be receptive to the idea of communicating with others and to be transparent to the people and culture which foreign language represents [Long, 1977]. In addition, it enhances a sense of identity, belonging, knowledge and skills, and then the group is thought as a place where relationships form and develop.

As Richards and Rogers [2001] state through group work, anxiety and fear of learners are removed, and also learners' motivation is generated. These are indeed potent by implementing group work in the classroom. Students feel responsibility for their own learning. This is a powerful supply in foreign language learning. In addition to being responsible in a group students also become more respectful and patient with other group members. Thus, "the small group" works effectively when it includes a good classroom management, an active participation of all students in the classroom encouraging weak and shy students to speak and to take part in the lesson, a solution in dealing with mixed ability and multi level students in large classes, provides a real productive lesson and positive classroom dynamics. The methodology of small group activities gives a Positive Classroom Dynamics as a result. Active class and active students mean positively motivated learners who have got an important part in the country's quality statistics of education.

Based on what we have learned throughout the research, we can recommend the instructors and teachers of the English language to use small group work in their lessons, as these types of activities demonstrated to be highly useful for the learners and can make the lessons more interesting and involving. However, the presented methodology was mostly based on the Intermediate level, it does not have to be limited and can be adapted for students of lower or higher levels. There is no need to apply all the activities but to choose those of them that correspond to the students' levels and needs.

Literature

- 1 Жаңа әлемдегі жаңа Қазақстан, Қазақстан Республикасының Президентінің жолдауы, Астана, 2007
- 2 Jill Hadfield, Classroom Dynamics - Oxford University Press, 1992. –180 p.
- 3 Jim Kahny, An interview with Jill Hadfield, - ETJ Journal, Vol 3 No 1, 2002. – P.5-7
- 4 Lejla Hadziosmanovic, Students' Perspective on Speaking Anxiety and Dynamics in the ESL Classroom, 2012 – 63 p.

- 5 Forsyth, D. L. An Introduction to Group Dynamics. Monterey Ca. Brooks/Cole, 1990. – 560 p.
- 6 Tsailing Liang, Implementing Cooperative Learning in EFL teaching, National Taiwan University, 2002. – 5p.
- 7 Hal Beder& Patsy Medina, Classroom Dynamics in Adult Literacy Education. Rutgers University, 2001. – 118p.
- 8 Larry K. Michaelsen& Michael Sweet, The Essential Elements of Team-Based Learning, New Direction for Teaching and Learning no119, Published online on Wiley Inter Science, 2008 (www.interscience.wiley.com)
- 9 Richards J. C. & Rogers T. S. Approaches and methods in language teaching, Cambridge University Press, 2001. – 270p.
- 10 Cohen, E. G. Making cooperative learning equitable. Educational Leadership, 1998. - 56. - P.18-22.
- 11 Johnson, D. W. & Johnson R. T. Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon. 1999.-242p.
- 12 Kagan, S. Group grades miss the mark. Educational Leadership, 1995. 52.- P. 68-72.
- 13 Button, L. Developmental Group Work with Adolescents. London: University of London press, 1974.- 208p.
- 14 Dornyei, Z. Motivational strategies in the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. - p155.- P.31-49

Түйін

Бұл мақалада оқу сапасын жақсарту мақсатында сыныпта топтық жұмыс жүргізудің рөлі мен маңыздылығы талқыланды. Оқушының сабаққа қатысуы мен белсенділігі үшін ең маңызды факторлардың бірі болып табылатын сынып серпіні де қарастырылды. Топтық жұмыстың түрлері мен топтарға бөлу стратегиялары ұсынылды. Оқушылар мен ұстаздардың топтық жұмысқа көзқарасы анықталып, пікірлері атап өтілді.

Резюме

В статье рассматриваются роль и значение микрогрупп и работы в команде для улучшения результатов в области образования. Выделена положительная динамика класса как один из наиболее важных факторов в успеваемости и активности учащихся во время урока. Были представлены виды микрогрупп и способы деления учеников на группы, также указаны на отношение учеников и учителей к работе в микрогруппах.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК РЕЗУЛЬТАТ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ.

Д.П. МУЧКИН

кандидат педагогических наук, доцент,
Павлодарский государственный педагогический институт

Аннотация

Автор статьи, основываясь на результатах проведённого теоретического исследования, выявляет потенциальные проблемы, которые могут препятствовать достижению такого нового результата образования в Республике Казахстан как успешное развитие эмоционального интеллекта учащихся. В статье так же предпринимается попытка обозначить потенциально перспективные направления для успешного развития педагогами эмоционального интеллекта учащихся. Статья может быть интересна педагогам, которые исследуют феномен эмоционального интеллекта и пути его успешного развития в условиях современного процесса образования.

Ключевые слова: модернизация системы образования, профессиональная педагогическая деятельность, эмоциональный интеллект, развитие эмоционального интеллекта учащихся.

Современные глобальные тенденции развития различных аспектов общественных отношений детерминируют актуальные направления динамики модернизации систем образования в большинстве стран по всему миру. Одной из таких стран является Казахстан. Стоит отметить, что благодаря успешной политике в сфере образования: «Казахстан входит в десятку стран-лидеров по индексу развития образования» [1]. Очевидно, что реформы образования обуславливают пересмотр требований к профессиональной деятельности педагогов, так как «педагогическая мысль во все времена развивалась в неразрывной связи с изменением общественных отношений. В конечном итоге педагогические теории, содержание и методы воспитания и обучения определяются условиями и потребностями материальной жизни общества» [2]. В связи с этим, приобретает особую актуальность то, что в Послании Президента Республики Казахстан - Лидера нации Нурсултана Назарбаева народу Казахстана

«Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства» в качестве одного из приоритетов работы в сфере образования указывается что: «необходимо избавиться от устаревших либо невостребованных научных и образовательных дисциплин, одновременно усилив востребованные и перспективные направления» [3]. Учёт вышесказанного стимулирует педагогов к тому, чтобы выявлять и исследовать эти востребованные и перспективные направления для внедрения в процесс образования.

Как известно, одним из источников для поиска актуальных направлений исследования зачастую могут служить наиболее актуальные официальные материалы и документы. Так, при изучении Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы, можно заметить, что впервые в официальном документе такого уровня было упомянуто понятие «эмоциональный интеллект». А конкретно указывалось, что Казахстан в рейтинге Всемирного экономического форума «Исследование расхождений в навыках 21 века» находится в группе стран с низким уровнем эмоционального интеллекта школьников [1]. Более того, в документе подчёркивалось, что критически важными являются необходимость формирования эмоциональных навыков и развитие некогнитивных способностей [1]. И тут, как мы считаем, необходимо указать на то, что ранее проблема уровня развития эмоционального интеллекта школьников в Республике Казахстан не поднималась, по крайней мере, в официальных документах такого уровня.

В связи с этим, мы решили провести теоретическое исследование феномена эмоциональный интеллект с целью выявления возможных препятствий или проблем на пути его развития, а также для поиска и обоснования потенциально перспективных направлений успешного развития эмоционального интеллекта учащихся в контексте его рассмотрения в качестве одного из новых ожидаемых результатов в современном образовании.

Исследуя в нашей работе феномен эмоционального интеллекта, прежде всего, как мы убеждены, необходимо определиться с содержанием самого понятия «эмоциональный интеллект», поскольку «очень важно уже на этапе проектирования исследования определиться с теми понятиями, которые будут широко применяться в изыскании» [4].

Анализ источников научной информации показал, что на данный момент среди исследователей, посвятивших свои труды

изучению «эмоционального интеллекта» (П. Сэловей, Дж. Мейер [5;6] Д. Гоулман [7], Рувен Бар-Он [8], Д.В. Люсин [9], Манойлова [10], Андреева [11, с.219] и многие другие) нет единого мнения относительно содержания данного понятия. (В данной статье, в связи с необходимостью соблюдения требований к её объёму, мы не станем проводить сравнительный анализ определений понятия «эмоциональный интеллект» различных авторов, а также исследовать их обоснованность и правомерность. Мы лишь укажем, что для нас наиболее корректной представляется точка зрения Д.В. Люсина).

Итак, отсутствие однозначности в понимании терминов, как мы считаем, может стать одной из первых и весьма серьёзных проблем на пути педагогов, решивших посвятить своё исследование поиску направлений успешного развития эмоционального интеллекта у учащихся в процессе образования.

Стоит так же подчеркнуть, что количество различного рода работ, так или иначе посвящённых или затрагивающих феномен «эмоциональный интеллект», весьма обширно, и это несмотря на указанную нами его неопределённость как понятия в строго научном смысле. Так, например, при запросе в Интернет с ключевым словосочетанием «эмоциональный интеллект» на ресурсе <https://scholar.google.ru/> (данный ресурс позволяет бесплатно осуществлять поиск релевантных запросу научных работ, находящихся в свободном доступе по всему миру) получено 22 500 результатов (на 10.02.2017), а при запросе с ключевым словосочетанием «emotional intelligence» было получено 2 190 000 результатов (на 10.02.2017).

Возникает резонный вопрос о том, почему возникла такая ситуация? Ответом может послужить точка зрения, высказанная ещё в 2000 году, Дж. Майером – человеком, который впервые ввёл понятие «эмоциональный интеллект» в научный тезаурус. Итак, Дж. Майер считал, что в литературе существуют два эмоциональных интеллекта. Один из них «популярный» эмоциональный интеллект определяется различным образом, быстро приобретается и служит лучшим предиктором успеха в жизни, в то время как «другой» эмоциональный интеллект является научным феноменом [11, с.29]. Спустя чуть больше десятилетия, И.Н. Андреева в своей монографии посвященной эмоциональному интеллекту пишет о том, что: «Исследования в этой области осложняются наличием популярных представлений об эмоциональном интеллекте, подходов к его измерению, далёких от научной парадигмы» [там же]. И здесь необходимо отметить, что основной причиной такого

положения дел стала книга «Emotional Intelligence» (Эмоциональный интеллект), опубликованная в 1995 году под авторством научного журналиста «New York Times» Д. Гоулмана. Как отмечает А.К. Мынбаева: «эта книга произвела настоящий фурор в США» [12].

Популярность работы Д.Гоулмана можно объяснить тем, что: «В этой книге было выделено три положения, которые привлекли внимание общественности и педагогов. Во-первых, в книге были обозначены серьезные проблемы в школе (грубость, безответственность и насилие). Во-вторых, в ней утверждалось, что обнаружена высокая связь между эмоциональным интеллектом и просоциальным поведением. И, в-третьих, утверждалось, что эмоциональный интеллект является даже более мощным предиктором успеха в жизни, чем просто интеллект» [13, с.36].

Стоит отметить, что в дальнейшем журналист Д. Гоулман был уличён в пренебрежении системным научным подходом при написании книги «Эмоциональный интеллект», некорректности ссылок на источники при цитировании и заимствованиях в тексте, а также в чрезмерной коммерциализации понятия эмоционального интеллекта (смотри <http://eqi.org/gole.htm>).

Но, тем не менее, эксперты, определяющие в то время политику образования, а также педагоги, стремящиеся к инновациям в образовании «взяли на вооружение возможность с помощью эмоционального интеллекта предсказывать достижения и успех. Все это подтолкнуло к шквалу публикаций, посвященных «формированию» или «улучшению» эмоционального интеллекта. Таким образом, наука и политика образования оказались связанными с журналистикой в большей мере, чем с внедрением научно проверенных разработок в практику образования [13, с.38].

Учитывая вышесказанное, можно предположить, что педагоги, заинтересованные исследованием эмоционального интеллекта, могут столкнуться с необходимостью отсеивания внушительного количества различного рода источников информации, распространяющих паранаучные или даже лженаучные данные по интересующему их вопросу, а также преследующих сугубо коммерческую выгоду. Чего только стоит, например, широко растиражированное в различных печатных изданиях утверждение Д. Гоулмана о том, что «в лучшем случае показатель интеллекта вносит вклад приблизительно 20%, в то время как факторы, включенные в эмоциональный интеллект, определяют успех жизни на 80%». Как отмечают И.И. Ветрова и Е.А. Сергиенко, 20%, отведенные Гоулменом на вклад общего интеллекта в успешность

деятельности (полученных математическими средствами), по разным критериям у разных авторов составляют корреляцию приблизительно $r = 0,45$, что уже в два с лишним раза превышает прогноз автора. Необходимо подчеркнуть, что, по крайней мере, частично ажиотаж, связанный с эмоциональным интеллектом, происходит из-за этого очень многообещающего утверждения Д. Гоулмана. Если бы действительно существовал единственный психологический критерий, который мог бы предсказать успех на таком уровне как 80%, то это было бы величайшем открытием столетия в прикладной психологии [13, с.19-20].

Внимательный критический анализ заслуживающих, с нашей точки зрения, доверия источников научной информации позволил нам обобщить имеющиеся данные и прийти к заключению о том, что на сегодняшний момент существует две основные модели эмоционального интеллекта, отражающие его суть как феномена и претендующие на научную обоснованность.

Первой из них является так называемая «модель способностей», разработчиками которой изначально были Дж. Мейер и П. Сэловей (1990 год) [5]. Сторонники модели способностей определяют эмоциональный интеллект как когнитивную способность. В связи с этим модель способностей предполагает измерение эмоционального интеллекта с помощью тестов, состоящих из заданий, имеющих правильные и неправильные ответы.

В свою очередь, второй вариант модели называют «смешанным». В основу этой модели положены разработки: Д. Гоулмана (1995 год) [7] и Р. Бар-Она (1997 год) [8]. Приверженцы этой модели определяют эмоциональный интеллект как сочетание когнитивных способностей и личностных характеристик. Поэтому смешанная модель предполагает диагностику при помощи опросников, основывающихся на самоотчёте.

В связи с этим важно подчеркнуть, что указанные подходы к эмоциональному интеллекту по сути своей так различаются, что результаты измерения эмоционального интеллекта как способности и эмоционального интеллекта как совокупности личностных черт образуют низкую корреляцию. Как отмечает Д.В. Ушаков: «Слабые корреляции опросников и задачных тестов между собой, различие их корреляций с внешними мерами заставляют предположить, что они оценивают две разные способности» [14]. Это, в свою очередь, вновь может привести к проблематизации выбора педагогами той или иной модели эмоционального интеллекта в качестве приоритетной. Но тут, как мы считаем, будет весьма уместно

привести точку зрения А.М. Белобородова, Е.С. Ивановой, которые считают, что опросник «предоставляет исследователю результаты субъективного восприятия испытуемым своей успешности/неуспешности во взаимодействии с окружающими. При этом, как и все опросники, остается весьма подвержен влиянию феномена социальной желательности и не защищен от стремления испытуемого произвести на окружающих по итогам диагностики благоприятное впечатление, а также поддержать самооценку и позитивный Я-образ» [15]. Но, если мы рассматриваем эмоциональный интеллект учащихся как один из потенциальных новых результатов образования в Республике Казахстан, то весьма важным становится его соответствие требованиям диагностичности. Ведь очевидно, что диагностичность является важнейшим требованием, предъявляемым к результатам образования.

Как отмечал В.П. Беспалько: «Она (диагностичность) означает вполне определенное, однозначное описание целей, способов их выявления, измерения и оценки. Если требование диагностичности целей не выполнено, элемент «цели» не может стать системообразующим для совершенствования педагогической системы» [16]. Следовательно, можно прийти к заключению о том, что диагностика развития эмоционального интеллекта с помощью опросников не является объективной и неприемлема в системе образования для корректной диагностики её результатов. Более того, мы соглашаемся с точкой зрения И.Н. Андреевой, которая утверждает что: «Смешанные модели превращают эмоциональный интеллект в феномен популярной психологии, призывающей не столько к развитию эмоционального интеллекта, который с данной точки зрения остаётся полумифическим, неопределённым понятием, сколько к развитию различных личностных характеристик, якобы способствующих успеху. Однако личностных качеств, однозначно гарантирующих успех во всех сферах деятельности, просто не существует» [11, с.70]

Таким образом, справедливо будет предположить, что наиболее приоритетным для системы образования будет выбор именно модели способностей эмоционального интеллекта. Так как тесты, направленные на измерение когнитивных способностей, довольно широко применяются в современном образовании в качестве метода диагностики. Как известно, тесты позволяют «измерять воздействие специальных программ обучения, профессиональной и других видов подготовки на эффективность усвоения того или иного комплекса знаний, формирование различных специальных умений и навыков» [17]. Также отмечают,

что одним из достоинств тестов является то, что они позволяют «раскрыть в минимально короткие сроки и в компактной форме интересующие исследователя признаки ученика» [18].

Таким образом, в результате проведённого нами теоретического исследования удалось выяснить, что одними из проблем, с которыми могут столкнуться педагоги, желающие исследовать феномен эмоционального интеллекта, являются:

- отсутствие единого мнения относительно содержания понятия эмоциональный интеллект в научной среде;

- наличие внушительного количества различного рода источников информации об эмоциональном интеллекте, которые распространяют паранаучные или даже лженаучные данные, а также преследуют сугубо коммерческую выгоду;

- необходимость выбора между «смешанной моделью» эмоционального интеллекта и «моделью способностей» для определения своей концептуальной позиции при поиске путей успешного развития эмоционального интеллекта у учащихся.

В свою очередь, к перспективным направлениям для успешного поиска путей развития эмоционального интеллекта у учащихся, как мы считаем, следует отнести выбор педагогами-исследователями модели способностей эмоционального интеллекта для определения своей концептуальной позиции.

Очевидно, что мы отдаём себе отчёт в том, что наша статья не может осветить все проблемы, которые могут возникать у педагогов в процессе исследования такого феномена как эмоциональный интеллект. Но, тем не менее, мы надеемся, что проведённое нами теоретическое исследование может помочь педагогам в освещённом нами аспекте их профессиональной деятельности.

Список литературы

1 Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы [электронный ресурс] / Режим доступа: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/U1600000205> - (Загл. с экрана).

2 Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. – Алматы: Гылым, 1998. – С.19.

3 Послание Президента Республики Казахстан - Лидера нации Нурсултана Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства» [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://akorda.kz/ru/category/gos_programmi_razvitiya - (Загл. с экрана).

4 Егоров В.В., Скибицкий Э.Г. Организация и технология научного исследования. – Новосибирск, 2006. – С.34

5 Salovey P., Mayer J.D. Emotional intelligence // *Imagination, Cognition, and Personality*. 1990. - V. 9. - P.189.

6 Mayer, J.D. Emotional Intelligence. New ability or eclectic traits? / J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso//*American Psychologist*. - 2008. - September. - P. 511.

- 7 Goleman D. Emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1995. P.28
- 8 Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual. – Toronto, Canada: Multy-Health System, 1997. – P.15
- 9 Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования./Под ред. Д.В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М., 2004. – С.33.
- 10 Манойлова М.А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов. – Псков, 2004. – С.17
- 11 Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. – Новополюк, 2011. – 388 с.
- 12 Мынбаева А.К. Принципы психолого-педагогической диагностики интеллектуальных способностей студентов. // Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки». 2012. – №3 (37). – С.50
- 13 Сергиенко Е.А., Ветрова И. И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0): Руководство. – М., 2010. – 176 с.
- 14 Ушаков Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект: надежды, сомнения, перспективы. – М., 2009. – С. 22.
- 15 Белобородов А.М. Сравнительный анализ результатов диагностики самооценки и объективных показателей эмоционального интеллекта.// Научный диалог. – 2014. – № 11 (35): Психология. Педагогика. – С. 106.
- 16 Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем.- Воронеж, 1977. – С.45.
- 17 Педагогика: Большая современная энциклопедия / Рапацевич Е.С. – Минск, 2005. – С.585.
- 18 Ахметова Г.К., Пфейфер Н.Э., Бурдина Е.И. Азбука для начинающего исследователя. – Павлодар, 2003. – С.8.

Түйін

Жүргізілген теориялық зерттеулер нәтижелері бойынша автор Қазақстан Республикасының білімдегі жаңа нәтиже ретінде қалыптасқан студенттердің эмоциялық интеллектін табысты дамуына қол жеткізуді қиындататын әлеуетті проблемаларды анықтайды. Сондай-ақ, педагогтар оқушылардың эмоциялық интеллектін табысты дамыту үшін ықтималды келешек бағыттарын анықтауға тырысады. Мақала эмоциялық интеллект және заманауи білім беру процесінің контекстінде оның табысты дамуы жолдарын зерттеп жүрген ұстаздарға қызықты болуы мүмкін.

Resume

Based on the results of the theoretical research the author of the article identified potential problems which can prevent the achievement of such new results of education in the Republic of Kazakhstan as the successful development of students' emotional intelligence. The article can be interesting for educators who study the phenomenon of emotional intelligence and ways for successful development of them in today's process of education.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

З.Ш. ШАВАЛИЕВА

кандидат педагогических наук, доцент,
Павлодарский государственный педагогический институт

Аннотация

В статье обоснована необходимость организации экологического воспитания учащихся на первой ступени школьного образования. Проведен анализ государственного образовательного стандарта начального общего образования с целью выявления экологической составляющей в его содержании. Названы показатели сформированности экологической культуры ребенка, которые являются ориентиром для учителя начальных классов при планировании и осуществлении экологического воспитания. Основная цель экологического воспитания: научить ребенка развивать свои знания законов живой природы, понимание сущности взаимоотношений живых организмов с окружающей средой и формирование умений управлять физическим и психическим состоянием. Раскрыты условия и механизмы воспитания у младших школьников основ экологического образования.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическое воспитание, экологическое мировоззрение, концепция экологического воспитания, экологическое сознание, экологическая культура.

Сегодня экологическое воспитание играет важную роль в становлении подрастающего поколения, в формировании его духовной культуры на фоне происходящих в мире событий и явлений природы. Приоритетной целью современного начального образования является развитие личности ребенка. Эта цель достигается через гуманизацию процесса обучения, через создание устойчивого развития ребенка. Частью такого потенциала является и экологическое воспитание.

На современном этапе развития общества выделяется глобальная проблема экологического воспитания и образования. Человек – единственный экологический вид на Земле, который в процессе развития нарушает законы экологии. Человечество в век

стремительно развивающегося прогресса, когда разум людей достиг высочайших технологий в науке, технике, медицине, космосе, накапливает все больше и больше пробелов в экологических знаниях. Большинство людей нашей цивилизации совершенно лишены всяких экологических знаний и навыков. Древние люди в этом отношении были более подготовлены, своим поведением и деятельностью они лучше «сотрудничали» с окружающей средой. Уничтожая собственную среду обитания, люди тем самым заставляют себя задумываться над простыми вопросами о питании, одежде, тепле, и вместе с тем над сложными вопросами – как сохранить природу? Чтобы ответить на эти вопросы, нужна экологическая грамотность всего населения. Ученые-экологи и небольшие группы людей, которые занимаются проблемами экологии, не решат глобальной экологической проблемы всего общества, потому как с природой, с естественными местообитаниями постоянно контактируют все люди Земли, и среду от нарушающих контактов не уберечь.

Целью экологического воспитания является формирование и развитие экологической культуры.

Начальная школа-важнейший этап становления личности, формирования экологической культуры, познавательных, эмоциональных и практических отношений к природному и социальному окружению, интенсивного накопления знаний об окружающем мире. Младший школьный возраст наиболее благоприятный период эмоционального взаимодействия ребенка с природой.

Теория экологического образования как особое направление педагогической науки и практики обучения школьников к настоящему времени достаточно разработана. Начальное естественнонаучное образование, имеющее в казахстанской школе глубокие и прочные традиции и богатый арсенал практического опыта, в последние годы переживает значительное обновление. В связи с актуальностью данной проблемы единого подхода к её реализации нет. Существуют различные программы и методики преподавания природоведения, где учитываются вопросы экологического образования и воспитания [1, с.20].

На сегодняшний день существует множество идей и подходов к изучению экологического материала в системе природоведческих знаний младшими школьниками, но перед ними стоит одна цель – природа должна стать для ребёнка второй родиной, где быть чужаком вредно и стыдно. Для достижения поставленных целей и

задач необходима четкая система содержания способов и организационных форм учебно-воспитательного процесса.

Современные тенденции развития экологического образования в практике показывают, что оптимальные возможности для становления экологической культуры младших школьников представляет смешанная модель, при которой все учебные предметы сохраняют свои специфические учебно-воспитательные цели. Таким образом, типология моделей в русле экологизации прошла определенный путь становления: от однопредметной к смешанной. Однако поиск в этом направлении продолжается до сих пор.

Основная цель экологического воспитания: научить ребенка развивать свои знания законов живой природы, понимание сущности взаимоотношений живых организмов с окружающей средой и формирование умений управлять физическим и психическим состоянием.

Постепенно определяются образовательные и воспитательные задачи:

- углубить и расширить экологические знания;
- привить начальные экологические навыки и умения – поведенческие, познавательные, преобразовательные
- развить познавательную, творческую, общественную активность школьников в ходе экологической деятельности,
- сформировать (воспитать) чувства бережного отношения к природе.

Младший школьный возраст специфичен тем, что его можно рассматривать как переходный от периода, когда ведущей деятельностью становится учебная. И чем раньше начинается работа по экологическому воспитанию учащихся, тем большим будет ее педагогическая результативность. При этом в тесной взаимосвязи должны выступать все формы и виды учебной и внеклассной деятельности детей. Детям младшего школьного возраста свойственно уникальное единство знаний и переживаний, которые позволяют говорить о возможности формирования у них надежных основ ответственного отношения к природе.

Стоит отметить, что каждый учебный предмет вносит определенную лепту в реализацию задач экологического воспитания ребенка, однако ни для одного предмета, будь то математика, родной язык или музыка, эти задачи не являются главными. Это призывает выработать определенную систему в работе по экологическому воспитанию детей. Все учебные предметы начальной школы призваны вносить свой вклад в формирование

экологической ответственности детей. Индивидуальный анализ учебников подтверждает, что предпосылки для этого имеются. Однако нельзя сказать, что проблема разделения функций и взаимодействия учебных предметов в целях экологического образования решена. Экологизация курса не должна ограничиться только обновлением его содержания. В соответствующей модернизации нуждаются методы, приемы, средства обучения. Важное место могут занять ролевые игры, учебные дискуссии. Однако радикальное изменение ситуации может произойти в результате внедрения новых методик, программ, учебных пособий. Таким образом, усиление экологического воспитания остается проблемой номер один в педагогической действительности школы [2].

Сегодня идеи современной комплексной экологии активно внедряются в практику обучения и воспитания младших школьников. Однако, многообразие трудов, школ, вариативность программ обучения, творческих разработок порождают множество проблем и вопросов. Четко выраженная экологическая направленность нового курса, которая в наши дни именуется традиционной, создала у учителей определенную установку на его место в экологическом образовании, на достижение его цели в однопредметной модели, оказавшейся малоэффективной.

Основные причины малоэффективности кроются в том, что конечная цель экологического образования это ответственное отношение к окружающей среде, сложное комплексное образование, и в связи с этим, один учебный предмет, формирующий в основном естественно-научные знания по биологической экологии, справится с формированием многогранного отношения младших школьников к природной и социальной среде не может. На повестку дня встал вопрос о привлечении других школьных предметов в процесс экологического образования.

Экологическое образование с его направленностью на воспитание, ответственного отношения к окружающей среде должно быть стержнем и обязательной составной частью общеобразовательной подготовки учащихся.

На подготовительном этапе учитель изучает сложившиеся в присутствующем жизненном опыте отношения между школьником и природой, объективные связи со средой и отношение школьников к ее явлениям. Разрабатываются индивидуализированные групповые и привлекательные способы для ознакомления учащихся с природными достопримечательностями. Совместно определяются

трудовые, поисковые, природоохранные дела. Предложения, как правило, вносятся самими учащимися. Учитель старается глубже связать их с зоной ближайшего развития индивидуальных склонностей и способностей. Одновременно с изучением предметных связей, компонентов с природой учитель устанавливает их распространенность, степень общности отношений и другие предпосылки коллективистского самоопределения школьников, их способности соотносить личные воздействия на природу с ее влиянием на развитие чувственно-эмоциональной, волевой, интеллектуальной активности.

Начальный этап построения воспитательного процесса характеризуется прежде всего вовлечением учащихся в предметно-преобразующую деятельность среди природы. Цели этапа приучение школьников к разумному природопользованию, труду, сбережению естественных ресурсов, усвоению практического опыта отношений к естественной среде. Участие в деятельности, особенно когда она осуществляется в коллективных формах, выявляет способность считаться с товарищами, оказывать им помощь, сочетать деловые и личные интересы, ориентироваться на правила поведения среди природы.

На материале труда по уходу за просеками, участие в уборке урожая, в посадке лесопарков выявилась необходимость пассивного подхода учителей к формированию трудовых и экономических отношений школьников. Результатом воспитания на данном этапе становятся практические знания и усилия школьников, личный опыт воздействия на среду и сбережение богатств, обогащение познавательных интересов, потребность в деятельности среди природы. Значительно активизируются деловые отношения класса, растет взаимопонимание, появляется стремление сравнивать себя с товарищами, подражать лучшим из них, заслужить уважение и авторитет.

На втором этапе построения воспитательного процесса ведущей стала учебная деятельность школьников. Не будучи включенной непосредственно в труд, охрану природы, она помогла систематизировать впечатления о природе и личной деятельности, открыла возможность соединить практику взаимодействия с природой и образованием [3]. Основное внимание уделяется связи деятельности в природе с обучением русскому языку и литературе.

Развитие языка и речи школьников, работа с произведениями литературы, изобразительного искусства, музыки позволяет глубже раскрыть школьнику духовную ценность природы, по новому осветить роль заботы об окружающей среде и ее рациональном

использовании в удовлетворении потребностей общества. Стремление школьника к деятельности и познанию природы во многом обусловлены возрастом и доступной системой. Особым этапом в построении воспитательного процесса является целенаправленное формирование личности школьника.

Необходимо различать попутное формирование качеств личности, которое происходит в разнообразной деятельности и различных отношениях с людьми, природой, и специально организованного воспитания личности. Специальная организация возникает при постановке на данном этапе воспитания конкретной цели, при индивидуализации воздействия педагога и вовлечения школьников в дела среди природы, которые полагают формирование мировоззрения, убеждения, ценностные ориентации, речь, волю, характер, приемы обучения и воспитания, целенаправленно пополняя свои знания о природе. Школа, как центральная система экологического воспитания школьников, должна быть активным организатором связи с учреждениями для расширения сферы природоохранной деятельности учащихся различного возраста и формировании у них ответственного отношения к природе [4].

Проблема экологического воспитания и образования существовала и будет существовать на протяжении развития общества. Правильное экологическое воспитание позволит в дальнейшем предотвратить многие экологические проблемы человечества. Именно в младшем школьном возрасте ребенок получает основы систематических знаний, здесь формируются и развиваются особенности его характера, воли, нравственного облика. Если в воспитании детей упущено что-то существенное, то эти пробелы появятся позже и не останутся незамеченными. Постановка цели и задач экологического воспитания позволила определить содержание воспитательного процесса. Выделены основные этапы сущности процесса воспитания, тенденции и формы экологического воспитания. Для каждой формы выделены основные критерии эффективности- массовость, стабильность, умение применять экологические знания. Показателями воспитанной личности служат экологические знания, умения, практические результаты, которые выражаются в выполнении учащимися общественно-полезной работы по охране природы.

Концепция экологического воспитания младших школьников во внеурочное время, ориентирующая педагогический процесс на развитие экологической культуры личности, гармонизацию

взаимоотношений ребенка с окружающей социоприродной средой, разработана И.В. Цветковой.

На основе анализа массовой практики и результатов опытно-экспериментальной работы И.В. Цветкова выделяет следующие требования к содержанию экологического воспитания детей младшего школьного возраста:

- содержанием воспитательного процесса должна быть предусмотрена деятельность, способствующая развитию эмоционально-чувственной сферы, обогащающая позитивными примерами личный опыт младшего школьника;

- содержание воспитательного процесса должно носить комплексный характер и обеспечивать разнообразие видов (практическая, творческая, познавательная, игровая, др.) и направлений (эколого-экономического, -эстетического, -природоохранного) деятельности детей;

- содержание экологического воспитания должно соответствовать ступеням развития экологической культуры личности, обеспечивать ребенку позитивный опыт по взаимодействию с окружающим миром;

- в содержании экологического воспитания должны быть отражены особенности окружающей среды, в которой разворачивается педагогический процесс (природы, культуры);

- целесообразно наличие сюжетно-образной основы содержания воспитательного процесса, соответствующей мифологическому мироощущению младших школьников [5].

Из вышесказанного очевидно, что важнейшим компонентом экологического воспитания становится деятельность младших школьников, направленная на изучение и улучшение отношений между природой и человеком. Разные ее виды на уроке и вне его дополняют друг друга:

- *самостоятельная работа с различными источниками информации* позволяет накопить фактический материал, раскрыть сущность проблемы;

- *решение экологических задач* направлено на выявление противоречий во взаимодействии общества и природы;

- *сюжетно-ролевая игра* выступает средством психологической подготовки школьников к реальным экологическим ситуациям;

- *проектная деятельность* формирует опыт по формированию проблемы, рождению идей о путях ее решения; развивает творческие способности младших школьников.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что только при условии системного, комплексного подхода к экологическому воспитанию учащихся на первой ступени школьного образования возможно заложить такие культурные ценности, которые в дальнейшем станут составляющими экологичной личности.

Список литературы

- 1 Алексеев С. В., Симонова Л. В. Идея целостности в системе экологического образования младших школьников. // НШ. – 1999. – №1. – С. 19-22.
- 2 Вершинин Н. А. Воспитание у младших школьников любви к природе родного края, интереса к природоведческим занятиям. // НШ. – 2000. – № 10. - С. 9–11.
- 3 Барышева Ю. А. Из опыта организации экологической работы. // НШ. – 1998. №6. – С. 92-94.
- 4 Тарасова Т.И. Дидактические условия природоохранительного просвещения младших школьников: автореф. дис.... канд. пед. наук. – Ленинград, 1983. – 28 с.
- 5 Цветкова И.В. Экологическое воспитание младших школьников: Теория и методика внеурочной работы. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 176 с.

Түйін

Мақалада мектептің бірінші сатысындағы оқушыларға экологиялық білім беру ұйымының қажеттілігі айқындалған. Оның мазмұнында экологиялық компонентті анықтау мақсатында, бастауыш білім берудің мемлекеттік білім беру стандарты талданып, сұрыпталған. Экологиялық тәрбиелеуді жоспарлау және жүзеге асыруда, бастауыш мектеп мұғалімдеріне нұсқаулық болатын, баланың экологиялық мәдениетін қалыптастыратын көрсеткіштер аталған. Экологиялық тәрбиелеудің негізгі мақсаты: баланы өз білімімен табиғаттың заңдарын дамытуға үйрету, тірі организмдердің қоршаған ортамен байланысын түсіну, физикалық және психикалық жағдайын басқаруды қалыптастыру.

Resume

In the article the significance of the organization of ecological education for the pupils of the initial level is defined. In the pupils of the initial level is defined. In the article content for the purpose of making clear the ecological component there was made the analysis of the state educational standard of primary education. There were given examples of forming ecological culture of a child as the models of planning and development of ecological education for the teachers of junior grades. The basic aims of the ecological education are: training of a child for developing knowledge and the knowledge of natural laws, understanding of relations with the environment of living organisms, formation of managing physical and psychis sides.

**IMPROVEMENT OF SENIOR STUDENTS'
PROFESSIONAL TRAINING ON PEDAGOGICAL
SPECIALTIES**

S. NURGALIYEVA

Candidate of Pedagogic Science,
Assistant professor of the Department
of Pedagogical education and management
of the East-Kazakhstan State University named after S.
Amanzholov

A. IZDELEUOVA

Candidate of Pedagogic Science,
Assistant professor of the Department
of Pedagogy of the
Eurasian Humanities Institute

E. GANIYEVA

Master of Education, the teacher of the Department
of Psychology and Pedagogy
of the Pavlodar State University named after S. Toraihyrov

Annotation

This article provides an analysis of professional training of future specialists in the pedagogical specialties and in this context, the role of a high school teacher changes significantly. Now, in a rapidly changing social and economic context, all components of the education system (national standards, teachers, schools, etc.) must be "tuned" to the readiness to accept changes and to become active agents of innovation.

Key words: quality improvement, training, competence, improving the quality of education, effective teachers, reform of teacher training.

Introduction

Currently providing schools with high-quality pedagogical resources as well as the question from what skills and competences teachers' qualification for successful renewal of content of domestic education should be developed, it is unlikely to be discussed.

We share the opinion of the experts of the Organization of Economic Cooperation and Development (hereinafter - OECD) that in a rapidly changing social and economic context, all components of the education system (national standards, teachers, schools, etc.) must be

«tuned» for the willingness to accept changes and become active agents of innovation [1].

Today it is obvious that for resistance to these challenges, it is necessary for higher education not only to unite efforts in the field of personnel training, and in this context the role of a high school teacher significantly changed [2].

Methodology

The methodology used in this article is a traditional system-structural analysis, a logical method of expert assessment, comparative analysis, synthesis, etc.

Research results

Low results of the international study of OECD and PISA specialists indicate:

1. High degree of differentiation of the school education quality. As a result, there is a large gap between the best and remedial schools.

In the PISA study, none of Kazakhstani 15-year-old students has reached the sixth highest evaluation level. That is, the students were not able to demonstrate the ability to think independently, to analyze, to put forward their own hypotheses. Nearly half (48%) showed the first lowest level of elementary tasks implementation.

2. Congestion of school curriculum. Experts noted the discrepancy of the education content to modern requirements: a large amount of subjects.

3. Imperfect system of evaluation of educational achievements. No criteria-based assessment is used in most OECD countries. The school still uses a 5-point, but actually 3-point evaluation system.

4. The low status of the teaching profession. A teacher has a low salary, especially at the initial stage. Then the rate system (18 hours per week) is used in the wage, low teacher salaries and low regulatory capacity may be the reason that the teacher will work part-time. It affects teachers and students.

All this allows attracting the best students to the teaching profession and the best applicants for a teachers' vacancy at schools [3].

The above results of the international research of PISA and OECD specialists are questioning the level of professional competence of school teachers.

A chairman of the Board of the Autonomous Education Organization (hereinafter AEO) «Nazarbayev Intellectual Schools» - K. N. Shamshidinova rightly believes that in most cases this is not due to a low level of ownership of the subject, but the rejection of the new system by teachers. It required internal rethinking, openness to continuous learning and critical thinking as much as possible from teachers [4].

Probably, the reason for this rejection lies not only in the action of the famous L. J. Peter's principle: «In a hierarchy every individual tends to rise to his level of incompetence» [5, p. 49].

We agree with the opinion of the researcher Marfenina N. N., that many things have changed in the world over the past two centuries, but the school has remained roughly the same: with classes of 20-30 people, simultaneously there was digested another topic; the teacher who attached children to knowledge on the same subject matters (with minor variations) by the same techniques as before; limited responsibilities and school opportunities in versatile development of a personality [6]. Therefore, the decision of self-development of the teacher problem is primarily associated with the identification of the teacher readiness conditions to professional self-development.

Hereby, the growing mismatch of our education system's content to a rapidly changing world has given rise to many controversies of school education in Kazakhstan.

Consequently, the contradictions that exist in the sphere of professional activity of modern teachers determine the undoubted urgency of this issue and require further research on the training of teacher education graduate students in connection with the reform of the education system in the country.

The analysis of the foreign reforming teacher training has also enabled us not only to identify the causes of the reform, the main trends of the changes, but also to identify their units' elements that, in our opinion, can be taken into account in the design of a teacher education reform in Kazakhstan.

International experience

For example, the most effective system of school education, according to the research by M. Barber and M. Murshed, is to hire teachers from higher achievement of one-third of school graduates: 5% of the best graduates in South Korea, 10% - in Finland, 30% - in Singapore and Hong Kong [7, p. 17].

An analysis of Finland's education system that has achieved high levels of education quality through the development of the capacity of its teaching staff may be of great interest for our country (Table 1).

Table 1 - Finland's experience of the teachers' selection [8].

Candidates' analysis on the state level	Determination of the total level: the account ability test of 300 questions, literacy and problem solving (since 2007 ; before in the first round considered of assessment in the diploma and other causes).
Assessment Test (university)	Checking the general academic competence and literacy. Tests assessed the ability to handle information, think critically and synthesize the acquired data. Applicants must enter the top 20% of its own output.
Interview (university)	Checking suitability for the teaching profession: interview reveals the motivation for the teachers' work and training, communication skills and emotional responsiveness.
Group work (university)	Test readiness for the teaching profession. Group exercises and simulation training allow to evaluate communication skills and interpersonal interaction.
School employment	At the end of teacher's training candidates are hired by separate schools.

The OECD report «Training of teachers and school leaders for the 21st Century» shows the facts about the achievements of Finnish teachers: «Finnish teachers have earned the trust of teachers and society as a whole, showing the ability to use professional solutions for organization of the classroom management and provision of actual assistance to all students in order to become successful» [9].

According to the results of the analysis three key principles that adhere the best schools of the world are highlighted:

- the quality of the education system can not exceed the quality of the teachers working in it – it is necessary to involve right people in teaching activity;
- the only way to improve the results of the students is to increase the quality of teaching it is necessary to transform involved people into effective teachers;
- the only way to achieve the highest efficiency of the system is to increase the level of each student, create the system and provide targeted support so that every child can have access to a highly qualified teaching.

Taken together, the above-mentioned principles are the basis for an effective investigation aimed at assessing the quality of the teaching staff and the factors influencing its increase in our country [10].

However, do these principles suit schools of Kazakhstan? Do teachers understand and accept those approaches that will now be down to them from above? To what extent and how is the state ready to invest in the main resource of the school system – in teachers [11]?

Directions of the activity in the Republic of Kazakhstan

One of the most effective measures to change this situation is the fundamental transformation of the teacher training system in Kazakhstan and in the world practice training forms as a part of the «ongoing education», «lifelong education», «continuing education», «adult education».

School Centre of pedagogical skills AEO «Nazarbayev Intellectual» in conjunction with the staff of the Faculty of Education at the University of Cambridge organized training courses for teachers by the developed joint program. The project provides organization of teacher training of secondary schools on a special training program corresponding to the best international practices. From the analysis of the reflexive teacher reports, we concluded that these proficiency courses have helped our teachers in rebuilding their own methods, techniques of learning and teaching.

By the initiative of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan at the end of 2015 there was also launched a completely new training program for coaches among the teaching staff of universities, training educational personnel for training graduate students of pedagogical specialties. This program is organized by the Center of pedagogical skills AEO «Nazarbayev Intellectual Schools» in collaboration with the Faculty of Education, University of Cambridge, and, of course, meets the dictates of time and demand more than ever.

Thematic content of the program agreed with the key principles of the UNESCO recommendations and OECD on the development of students' functional literacy includes a number of general methodological guidance to facilitate the success of their use in school practice in the context of the seven modules of the program: new approaches to teaching and learning; teaching to think critically; assessment for learning and assessment of learning; the use of ICT in teaching and learning; talented and gifted students training; teaching and learning according to the age characteristics of the students; management and leadership in education.

One of the new approaches that are included in the content of the program is the requirement from the coach system reflection on the theory and practice of pedagogy and methodology of teaching disciplines, in particular, the implementation of the acquired knowledge and practical skills in the professional activity [11].

Conclusion

This article is not intended to be a complete analysis of the methodological features of the future teachers' vocational training in the high schools of Kazakhstan. We believe that the success of the study depends on the concretization of the problem during the first phase of our

research. Our study will be truly effective if its content and technology conform to the trends that determine the development of the practice of secondary schools in the country. We also should focus on the best international practices in the school system taking into account the existing concepts, approaches and practices in Kazakhstan's education system.

Therefore, coaches' vocational training for future teachers – graduates of the university meets the objectives of the strategic plans for the development of Kazakhstan's education, allowing the mode of professional cooperation and mutual learning during the classroom learning stage face to face with the use of innovative learning technologies [11].

Undoubtedly, such courses are an effective platform to improve the quality of a new generation training of the teaching staff – the national elite, able to transform itself into a new educational-ideological paradigm of the nation-state creation.

Literature

- 1 Организация экономического сотрудничества. - ru.wikipedia.org/wiki
- 2 Высшее образование Казахстана в контексте Болонского процесса – научно-методический сборник.– Алматы, 2014. –15с.
- 3 Ирсадиев, С.А. Казахстанская школа на пути к стандартам ОЭСР.<http://ncera.kz/>
- 4 <http://inkaraganda.kz/>
- 5 Питер, Л. Дж. Принцип Питера, или Почему дела идут вкривь и вкось: Пер. с англ. /Л. Дж. Питер. - М.: Прогресс, 1990. - 320 с.
- 6 Марфенин, Н.Н. Чему и как учить в современном мире? XV Международная конференция “Образование в интересах устойчивого развития” (Россия, Москва, 27–28 июня 2009 г.): тезисы докладов и презентаций XV Международной конференции “Образование в интересах устойчивого развития”. – Санкт-Петербург, 2009. – 386 с.
- 7 Барбер, М., Муршед, М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. – 2008. – №3. – С.7-61.
- 8 Седов В.А. Стратегии отбора будущих учителей в зарубежной практике. ЧЕЛОВЕК И ОБРАЗОВАНИЕ. - № 3 (24). - 2010 <http://refereed.ru/>
- 9 Schleicher, A. Preparing Teachers and Developing School leaders for the 21st Century: Lesson from around the World. Background Report for the International Summit on the Teaching Profession OESD Publishing, 2012.-106 p.
- 10 Consistently high performance: Lessons from the world's top performing school systems. - McKinsey&Company, June 2007.
- 11 Каликова, С. «Реформа школьного образования в Казахстане: большая перемена» (казахстанский опыт реформ в образовании) <http://agkipr.kz/>
- 12 Программа обучения тренеров из числа профессорско-преподавательского состава вузов, осуществляющих подготовку педагогических кадров, разработанная на основе уровневых программ повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан. Программа обучения

тренеров. Рекомендовано к печати Методическим советом Центра педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы»

Түйін

Аталмыш мақалада педагогикалық мамандықтар бойынша болашақ мамандардың кәсіби даярлығына талдау жасалынады және енді осы контексте озық кәсіби ақпараттарды тек жай таратуға шақырылмайтын, бірақ өзінің ғылыми-зерттеушілік қызметін жандандыратын және де оған білім алушыларды тарта алатын жоғары мектеп оқытушысының рөлі айтарлықтай өзгереді. Қазіргі уақытта өзгеріп жатқан әлеуметтік және экономикалық контексте білім беру жүйесінің барлық құрылымы (ұлттық стандарттар, мұғалімдер, мектептер және т.б.) өзгерістерді қабылдауға дайын және маңызды енгізілімдердің белсенді таратушысы болуы тиіс.

Резюме

В настоящей статье дается анализ профессиональной подготовки будущих специалистов по педагогическим специальностям, и в этом контексте значительно изменяется роль преподавателя высшей школы. В настоящее время в стремительно меняющемся социальном и экономическом контексте все компоненты системы образования (национальные стандарты, учителя, школы и т.д.) должны быть «настроены» на готовность принять изменения и стать активными проводниками нововведений.

АУЫЛ МЕКТЕПТЕРІНДЕ ӘЛЕУМЕТТІК ПЕДАГОГТЫҢ АЛАТЫН ОРНЫ

Ж.М. БАЙГОЖИНА

педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор,
Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты

Ж.Б. БАЙСЕЙІТОВА

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент,
Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты

Аннотация

Бұл мақалада заманауи талабына сай тәрбие жұмысын ұйымдастырудың мазмұны кеңінен қарастырылады. Авторлар әлеуметтік педагогиканы білім мен ғылым саласы ретінде қарастырады. Әлеуметтік педагогика тәрбие жұмысын зерттеп қана қоймай, оның қоғамдағы алатын орнына талдау жасайды.

Түйін сөздер: Әлеуметтік педагог, клиент, жасөспірімдер.

Ең алдымен әлеуметтік педагог деген кім? Ол қандай болуы керек? Әлеуметтік педагог – ол әртүрлі әлеуметтік-мәдени ортада балалармен тәрбие жұмысын ұйымдастырушы маман. Әлеуметтік педагог–жеке тұлғаның психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері мен оның қызығушылықтарын, қажеттіліктерін, мінез-құлығындағы ауытқуды анықтай отырып, балаға уақытында әлеуметтік көмек пен қолдау көрсететін маман. Сондай-ақ оқушылардың сабақтан тыс уақыттағы іс-әрекеттерін қадағалау да әлеуметтік педагогтың үлесіне тиеді.

Әлеуметтік педагогтың клиенттері, негізінен, балалар мен жасөспірімдер болып табылады. Оның кәсіби қызметіндегі басты мақсат – адамның, жеке тұлғаның, отбасының әлеуметтік құқықтары мен мүдделерін қорғау. Әлеуметтік педагогтың жұмыс объектілеріне оқушылар мен ата-аналар ғана емес, сонымен қатар, әртүрлі жастағы адамдар, клубтар, үйірмелер және түрлі топтар мен қоғамдық бірлестіктер де жатады. Мұндай ортада адамдар өздерін еркін сезінеді. Сондықтан да бұл ортада жұмыс атқару, оқушылардың бос уақыттарын дұрыс ұйымдастыру олардың тәрбиелеріне оң көзқарас ұйымдастыру өте жауапты жұмыс болып табылады [1].

Қазіргі әлеуметтік педагогтардың ең алдымен әлеуметтік педагогикадан, әлеуметтік психологиядан, жас шамасы психологиясынан, отбасын тану, құқықтану тағы басқа салалардан арнайы білімдерінің болуы өте маңызды. Бүгінгі таңда ауыл мектептерінде әлеуметтік педагогтардың аса қажеттілігі туындап отырғаны баршаға мәлім. Ол тек ауыл мектептерінің оқушыларымен ғана емес, білім үрдісіндегі ересектерге де әртүрлі дағдарыс жағдайынан шығу жолдарын көрсетеді. Мысалы айтқанда бақытсыз жағдайлар, ұжым мен ата-ана арасындағы келеңсіз қарым-қатынастар, сондай-ақ қиын ситуациялар, аурулар, әкімшілікпен қақтығыс т.б. жағдайлардан шығу жолдарын көрсетеді.

Әлеуметтік педагогтың жасөспірімдермен жұмыс жасауының өзіндік ерекшеліктері бар. Ол жасөспірімдердің іс-әрекет мәселелерін нақтылауда оқушының оқу және тәрбие жетістіктерін айқындап, оларды отан сүйгіштікке, өмір сүйгіштікке, әртүрлі сәтсіз жағдайлардың алдын алу бағыттарын ата-аналармен бірлесе отырып жұмыс жасайды. Әлеуметтік педагогтың жұмысының негізгі мақсаты – оқушылардың дамуын, тәрбиесін, дұрыс білім алуларын әлеуметтік тұрғыдан қорғайды.

Ауылдық жердегі білім берудің мақсаты – оқыту мен тәрбиелеу, мектеп оқушыларының білім сапасын арттыру, ауылдық және шағын жинақталған мектептердің қызметтерін жетілдіру үшін жағдай жасау қажет. Демек, ауыл мектебі оқушыларының ойлау белсенділігін дамытып, білімі мен біліктерін өмірдің жаңа жағдайында пайдалана білуге үйрету қажеттігі туындайды. Бұл міндеттердің жүзеге асуы ауыл мектебі оқушыларына әлеуметтік педагогтың жаңа инновацияға қызығушылығын арттыруына тікелей байланысты. Ауылдың дамып өркендеуін ауыл мектебінсіз, оның бүгінгі мен ертеңінсіз елестетуге болмайды. Себебі ауыл мектебі мәдениет және ағарту мекені, ауылдағы «мәдениет ошағы» болып саналады.

Әлеуметтік педагог жұмысының тағы да бір негізгі мақсаты – оқушылардың жан-жақты дамуын, саналы тәрбиесін яғни, қазіргі заман талабына сай тәрбиелеу, жеке тұлға болып қалыптасуына ықпал жасау, өз тіліне деген құрмет пен сүйіспеншілікті қалыптастыру, үлкенді сыйлау, кішіге қамқор болу, табиғатты аялауға ықпал ету. Жалпы алғанда осының бәрі ауыл жасөспірімдерінің өнегелі қасиеттерін қалыптастыру мен азаматтық тәрбиелердің негізінде жүріп отырады. Атап айтқанда, отбасымен жұмыс. Қазіргі жағдайда отбасына мектеп тарапынан жүйелі көмек қажет. Осы орайда әлеуметтік педагогтардың отбасымен бірлесе отырып жасайтын жұмыстарының негізгі бағыттарының бірі:

Жасөспірімдердің бақылаусыздығы мен қараусыз қалуы – мектеп және әлеуметтік педагогтың өзекті проблемаларының бірі болып табылады. Аталған жағдайдың себебінің бірі ата-ана мен балалар арасындағы қарым-қатынасқа байланысты. Отбасы мен мектептің арасындағы ынтымақтастық – бұл ортақ мақсатқа негізделген. Бұл жұмыс ең алдымен отбасын жүйелі, әрі жан-жақты зерттеуден, отбасы тәрбиесін ерекшеліктері мен жағдайын ескеруден басталады. Бүгінгі таңда отбасылық тәрбие жүйесі үлкен өзгеріске ұшырауда [2].

Отбасылық дәстүрлі құрылымының өзгеруі төмендегі мәселелерге байланысты:

- отбасындағы балалардың аз болуы;
- жас отбасылардың көбіне ата-аналарынан бөлек тұруы;
- халықтық педагогика дәстүрін жоғалтып алу;
- отбасының әлеуметтік-экономикалық қиыншылықтары;
- ата-аналардың балаға қарауына уақытының жетіспеуі.

Бұл өз кезегінде баланың проблемаларымен жалғыз қалуына әкеліп соғады. Бұл проблемаларды шешу жолының бірі ретінде жасөспірім құқық бұзушылық пен қаңғырушылықты таңдауы мүмкін.

Отбасылардың түріне қарай мектеп ұжымына оқушы мен оның отбасымен жұмыс жүргізген кезде түрліше әдіс-тәсілдерді қолдануға тура келеді. Отбасының өзін екі түрге бөлуге болады: үлгілі отбасы және проблемалық отбасы.

Проблемалық отбасынан шыққан балаларды екі топқа бөлуге болады:

– бейморалды, қылмысты отбасы. Мұнда баланың өз отбасының теріс ықпалынан қорғау керек;

– бақылаусыз және қараусыз қалған балалар. Мұнда керісінше ол балалардың отбасымен, мектеппен деген үзіліп қалған байланысын қалпына келтіру керек.

Балалардың бақылаусыз қалуына әсер ететін факторлар:

– отбасылық факторлар (бала мен ата-анасы арасындағы қарым-қатынастар, отбасындағы дағдарыс, күйзеліс, отбасының тәрбиелік мүмкіндігінің төмендеуі, т.б.);

– әлеуметтік-экономикалық;

– әлеуметтік-психологиялық (отбасындағы қатыгездік, ата-анасының ажырасуы)

– мектеп (мұғалімдердің авторитарлық стильде жұмыс істеуі, т.б.)

– психикалық (психологиялық ауытқулары бар балалардың көбеюі);

– психологиялық (баланың жеке мінезі).

Осы орайда әлеуметтік педагог мектепте осы факторларды ескере отырып, бақылаусыздықтың алдын-алу бойынша төмендегі жұмыс бағыттарын көрсетуі тиіс:

– отбасымен жұмыс (бала мен ата-анасының қарым-қатынасын, отбасы түрін диагностикалау, отбасына көмек пен қолдау көрсету, отбасымен үздіксіз байланыста болу, т.б.);

– оқушымен жұмыс (баланың жеке ерекшеліктерін зерттеу педагогикалық көмек пен қолдау көрсету, оқу жүктемесін азайту, т.б.);

– білім беру мекемелерінің педагогикалық ұжымымен жұмыс;

– білім беру мекемелерінде тұлғаны әлеуметтік-педагогикалық және психологиялық тұрғыдан сүйемелдеу;

– баланың әлеуметтік-педагогикалық босаңсуының алдын алу және психологиялық тұрғыдан мәдениетін көрсету.

Бақылаусыздықтан алдын-алудың тиімді болуы келесі жағдайлардың орындалуына байланысты:

– баланың білім алуға оң көзқарасының болуы;

– баланың ата-анасымен, мұғалімдермен, құрбы-құрдастарымен жағымды қарым-қатынас жасауы;

– психологиялық қорған;

– әлеуметтік жағынан қорғалуы (оқушының құқығы мен міндетін білуі, мектептегі барлық оқушыларды психологиялық және әлеуметтік жағынан кемсітпеу);

– баланың білімі мен тәрбиесіне байланысты ата-аналарға кеңес беру;

– баланың үйіне бару;

– ата-аналармен әлеуметтік-психологиялық тренингтер жүргізу;

– ата-аналармен топтық жұмыс жүргізу;

– ата-аналар жиналысын жүргізу;

– ата-аналармен топтық тренингтер жүргізу.

Осының бәрін әлеуметтік педагог мектеп әкімшілігімен және ата-аналармен бірге тығыз бірлесе отырып жұмыс атқаруының арқасында ғана оң нәтиже береді.

Сондай-ақ әлеуметтік педагог алдында атқарылатын жұмыстарының зерттеу шаралары да олардың оң жұмыс атқаруларына өзіндік ықпалын тигізеді. Атап айтқанда:

– әлеуметтік қорғалмаған оқушылар категориясын анықтау (қамқорлықтағы балалар, мүгедек балалар, жетім балалар, көп балалы және аз қамтамасыз етілген отбасылардың балалары, девианттық мінез-құлықты оқушылар);

– бірінші сынып оқушыларының бейімделу деңгейін анықтау мақсатында әлеуметтік психологиялық зерттеу;

– мүгедек балалардың денсаулығына мониторинг жүргізу;

– балалардың әлеуметтену деңгейін анықтау (сыртқы орта кіріге алуы, жоғары сынып оқушыларының құндылық бағдары мен өмірлік маңызы бар жоспарларын мектептің іске асыру дәрежесі);

– мектептегі әлеуметтік-психологиялық ахуалын бағалау (педагогтардың тұлғааралық және кәсіптік деңгейдегі қарым-қатынасы, мұғалімдер мен оқушылар арасындағы қарым-қатынас, оқушылар мен оқушылар, мектеп пен отбасы арасындағы қарым-қатынас, біртұтас ұжымның қалыптасу деңгейі (ұйымшылдығы, бір-біріне көмекке келуге дайындығы);

– мектептің әлеуметтік-мәдени жағдайын бағалау (оқушыны жалпымәдени дүниетанымын дамыту және оқытушының бос уақытын ұйымдастыру бойынша мектеп қызметін бағалау);

– білім беру қызметі деңгейінің ата-ана сұранысына сәйкес келуі;

– мектеп қызметін бағалау мақсатында педагогтар арасында сауалнама жүргізу.

Ауыл мектептері оқушылары мен қала мектептері оқушыларының әлеуметтік жағдайлары арасында әрине алшақтық кездеседі. Бірақ, ауыл мектептерінде өкінішке орай әлеуметтік педагогтың міндетін барынша терең түсіне қоймайды. Сондықтан жоғарыда айтылған ауыл мектептері оқушыларының әлеуметтік тұрғыдан кездесетін аталмыш проблемаларды шешуде әлеуметтік педагогтың алатын орны өте зор. Бұрын мектеп қабырғаларында әлеуметтік педагогтардың орнында учаскелік инспекторлар қызмет атқарса, қазір еліміздің барлық жоғарғы оқу орындарында әлеуметтік педагогтарды дайындайды [3].

Сондықтан қазіргі жағдайда мектептің, отбасының және көпшіліктің өзара байланысын жақсартатын әлеуметтік педагогтар даярлаудың ауқымын кеңейту керектігі өте айқын сезілуде. Мұндай категориядағы кәсіби білікті мамандарды дайындауға және қайта даярлауға ерекше көңіл аударуы қажет. Міне, сонда ғана бала тәрбиесіндегі мектеп, отбасы және көпшілік ұйымдардың арасындағы байланысты жақсартатын мамандар саны көбейіп, сапасы артады. Мұны өмір талап етіп отыр.

Пайдаланылган әдебиеттер

- 1 Галагузова М.А., Мардахаев Х.В. Методика и технологии работы социального педагога. – М.: Академия, 2004. – 340 с.
- 2 Шентенко Н.А., Воронина Г.А. Методика и технологии работы социального педагога. – М.: Академия, 2002. – 158 с.
- 3 Тесленко А.И. Социальная педагогика: введение в специальность. – Астана, 2005. – 163 с.

Резюме

Авторы рассматривают социальную педагогику как отдельную область знаний в науке, в учебном процессе. Социальная педагогика исследует воспитательный процесс, его духовную связь как явление в обществе, а также определяет потенциал и формы воспитания.

Resume

The authors of the article consider social Pedagogy as a separate field of knowledge in science and the educational process.

The social pedagogy investigates the educational process, its spiritual communication as the phenomenon in a society, and also defines the potential and forms of of education.

**ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ
ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ У УЧАЩИХСЯ В
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

Г.Б. ЖУКЕНОВА

кандидат педагогических наук, доцент,
Актюбинский региональный государственный
университет им. К. Жубанова

Т.Г. ТӨЛЕГЕНОВА

магистрант 2 курса специальности
6М010300 - Педагогика и психология,
Актюбинский региональный государственный
университет им. К. Жубанова

Аннотация

В статье рассматриваются диагностические методы для определения уровня развития познавательного интереса обучающихся, а также представлены показатели, свидетельствующие о наличии познавательного интереса. В работе описываются три основные стадии развития познавательного интереса, так как процесс развития познавательного интереса очень динамичный. Развитие познавательного процесса не возникает само по себе, этот процесс обусловлен условиями, при которых формируется и развивается познавательный интерес обучающихся.

Ключевые слова: познавательный интерес, методы диагностики, методика, стадии познавательного интереса, показатели познавательного интереса.

Глубокие преобразования, происходящие в современном обществе, приводят к изменениям в сфере образования, предъявляются новые требования к образованию учащихся, где первое место занимает развитие активной личности, способной к самосовершенствованию, саморазвитию, к творческому преобразованию действительности.

Достижение данной цели невозможно, если у обучающихся не сформирован познавательный интерес к учебной деятельности. Бесспорно, именно познавательный интерес побуждает учащихся к упорной, систематической учебной работе.

В педагогической науке познавательный интерес рассматривается учеными часто как внешний стимул, как средство активизации познавательной деятельности обучающегося, как

эффективный инструмент учителя, позволяющий ему сделать процесс обучения привлекательным, выделить в обучении именно те аспекты, которые смогут привлечь к себе непроизвольное внимание учеников, заставят активизировать мышление, волноваться и переживать, увлеченно работать над учебной задачей. Об этом неоднократно писали ученые В.Б. Бондаревский [1], А.К. Маркова [2], Н.Г. Морозова [3], Г.И. Щукина [4]).

Опираясь на определение Н.Г. Морозовой, познавательный интерес в исследовании характеризуется как избирательная деятельность человека, направленная на познание предметов, явлений, событий окружающего мира, активизирующая психические процессы, деятельность человека, его познавательные возможности [3, с 21].

Познавательный интерес не возникает сам по себе. Для этого необходимы условия, при которых формируется и развивается познавательный интерес. В трудах ученых хорошо описаны внешние и внутренние условия. Под внешними условиями понимается качество, поведение и манеры преподавателя. Преподаватель «должен говорить громко, ясно и выразительно, а не монотонно. Монотонность и вялость - главные препятствия для преподавания интересного».

Внутренние условия, как правило, включают в себя умения учителя возбудить в учащихся живой интерес к предмету урока, а также умение видеть ясный и четкий план урока и такой метод преподавания, при котором ученикам легко было бы усваивать предлагаемый материал. Однако, самым главным средством в формировании познавательного интереса остается метод преподавания, который выбирает педагог для решения образовательных задач.

Интерес к учебным занятиям возбуждается в том случае, когда новый материал легко и ясно воспринимается умом, когда имеющиеся в сознании представления совпадают и ассоциируются с большим или меньшим числом элементов нового материала. Первое условие в развитии учебного интереса - наглядный характер предметов изучения. Знания, воспринимаемые посредством чувств, легче и прочнее удерживаются в памяти. Поэтому в вузе наглядное обучение также служит основанием и источником самых отчетливых и прочных представлений. Также формированию и развитию познавательного интереса способствует заинтересованность обучаемых в конечном результате [5, с 11].

Процесс развития познавательного интереса очень динамичный. Для развития познавательного интереса каждый

педагог должен помнить, что познавательный интерес проходит три основных стадии. Об этих стадиях подробно рассматривает А.Б. Рогинский в своем труде «Азбука педагогического труда»:

1) ситуативный познавательный интерес, возникающий в условиях новизны, неопределенности;

2) устойчивый, стабильный интерес к определенному предметному содержанию деятельности;

3) включение познавательных интересов в общую направленность личности, в систему ее жизненных целей и планов [6, с 34].

Ананьев Б.Г. выделяет показатели, свидетельствующие о наличии познавательного интереса у учащихся:

1) вопросы студентов, которые они задают преподавателю;

2) интонационная выразительность речи, эмоции и выразительность движений;

3) активность (количество заданных вопросов, высказываний);

4) теоретический подход к изучению материала (углубленность в процесс познания) [7, с 53].

Приведем для примера диагностику Г.И.Щукиной, которая предложила проведение лабораторного эксперимента «Методика с конвертами», который оказался достаточно эффективным для выявления уровней и характера познавательных интересов учащихся. Данный метод сочетался у нее с другими методами исследования: интервью и наблюдением. Он позволил выявить еще ряд показателей: 1) характер выбора конверта (задания, случайного или вполне закономерного - направленного); 2) содержание выбранных учащимися познавательных заданий (практических, творческих или заданий репродуктивного характера); 3) характер выполнения задания (элементарные, стереотипные или оригинальный подход, творческое решение); 4) эмоциональное выражение деятельности учащихся в процессе эксперимента (учащийся действует увлеченно, с подъемом или же безразличен к удачам и неудачам); 5) корреляция между предметным содержанием выбранного конверта и содержанием деятельности, к которой учащийся проявляет склонность в свободное время. Результаты данного эксперимента ученому позволили выявить четыре группы учащихся с различным характером познавательных интересов: 1) с аморфными, не сложившимися интересами; 2) с широкими интересами; 3) с интересами стержневыми; 4) с интересами, лежащими за пределами учения, непознавательными [4].

Для диагностики познавательных интересов можно использовать и методику «Составь расписание на неделю», когда

учащимся предлагается включить любое число занятий по различным дисциплинам, предусмотренных программой, а также вычеркнуть из расписания занятия, которые не кажутся им интересными. Однако, хотя число упоминаний какого-либо предмета и считается показателем интереса к нему, это не совсем корректно. Желание присутствовать именно на этих занятиях может быть вызвано любовью к преподавателю или особым уровнем требований [5, с 126].

Методика «незаконченные предложения» позволяет выявить резервы стимуляции интересов, ожиданий обучаемых, стойкость интереса. Учащимся предлагается дополнить предложения типа:

Больше всего на занятии мне нравится....

У меня всегда вызывают интерес задания, которые

Я часто читаю научную и научно-популярную литературу по

... .

Богатыми диагностическими возможностями, как считают, обладает такой метод, как сочинение, с помощью которого можно получить информацию об интересах обучаемых, их ориентациях, отношении к учебе, различным видам деятельности. Сочинение - один из видов обучения письменной речи, школьное упражнение в правильном изложении мыслей на заданную тему (толковый словарь русского языка Ушакова).

С целью определения стойкости интереса у учащихся предлагается следующий метод диагностики познавательного интереса. С этой целью обучающим предлагается заполнить таблицу, где выделяются графы «любимый предмет», «самостоятельное изучение учебного предмета», «регулярное чтение книг по предмету» [6, с 98].

Для диагностики наличия познавательного интереса А.К. Марковой предлагались ситуации «Выбор», «Возврат», «Конфликт», «Цейтнот». Ситуация «Выбор» формирует задание следующим образом: «Выбери из этих заданий наиболее интересное для тебя (наиболее легкое для тебя). Выбери, на каком материале тебе его легче сделать». Ситуация «Возврат» предлагала: «Ты решил задачу правильно. У тебя есть еще время: а) употреби его по своему усмотрению; б) займись этой задачей; в) найди новые способы решения этой задачи». Ситуация «Конфликт» предлагает «Выбрать для решения любую из этих задач, в каждой из них надо получить результат несколькими способами. В первой задаче есть образец результата, во второй – способы, которые надо определить без образца». Ситуация «Цейтнот» повторяет ситуацию «Конфликт», но указывает на желательность быстрого решения [2, с

76].

Познавательный интерес, как считает Л.Н. Токарева, проявляется в выполнении творческих заданий, связанных с использованием дополнительной литературы. Интерес проявляется в умении самостоятельно и творчески выполнять работу. С дополнительной литературой учащиеся работают по собственной инициативе. Эта особенность является качественной стороной интереса. Устойчивость интереса характеризуется направленностью на изучение материала, умением привлечь знания одной дисциплины при изучении других. Стремление к поиску говорит о сформированности интереса. Глубокому познавательному интересу свойственна работа учащегося над собой [8, с 12].

Как отмечает Г.И. Щукина, не менее важным показателем проявления познавательного интереса является активность обучаемых, которая диагностируется во время осуществления познавательного процесса и характеризует устойчивость и интенсивность интереса: 1) выведение причинных связей, зависимостей, закономерностей самими учащимися; 2) самостоятельность сделанных ими выводов и обобщений; 3) вопросы учащихся; 4) стремление учащихся обменяться с преподавателем интересными фактами, научными данными, почерпнутыми ими за пределами фактических занятий по предмету; 5) участие учащихся по собственному побуждению в анализе: исправлениях и дополнениях ответов товарищей; 6) реакция на звонок как свидетельство интересного и неинтересного занятия [4, с 137].

Л.Б. Юшковой была модифицирована и использована методика для изучения мотивационной сферы личности и получившая название «Хронометраж», ранее разработанная С.Л. Рубинштейн. Модифицированная методика позволяет измерить в часах и процентах затраты времени (реальные и желаемые) на удовлетворение познавательных интересов (учебных и широких), выявить их соответствие в зависимости от структуры познавательных интересов обучаемого, от его индивидуальных и личностных особенностей, от курса обучения и т.д. [6, с 83].

В заключении следует отметить, что вышеуказанные методы позволяют сегодня диагностировать уровень познавательного интереса обучаемых к учебному предмету в высшей школе.

Список литературы

1 Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию. – М.: Просвещение, 2005. – 124 с.

2 Маркова А.К. Формирование интереса к учению у школьников / под ред.

А.К. Марковой; науч.-исслед. Институт общей и педагог. психологии Академии педагогических наук СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 192 с.

3 Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. – М.: Знание, 1979. – 48 с.

4 Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 219 с.

5 Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: аркти, 2003. – 192 с.

6 Рогинский А.Б. Азбука педагогического труда. М.: Высшая школа, 1990, – 112 с.

7 Ананьев, Б.Г. Познавательные потребности и интерес: Учёные записки Ленинградского государственного университета / Б.Г. Ананьев — Л., 1959– 126 с.

8 Токарева Л.Н. Развитие познавательного интереса к иностранному языку у учащихся старших классов на факультативных занятиях. Автореф. дис... канд. пед. наук. - Ташкент, 1972. – 25 с.

Түйін

Мақалада оқушылардың танымдық қызығушылығының деңгейлерін анықтайтын диагностикалық әдістер, сондай-ақ, танымдық қызметтің көрсеткіштері туралы баяндалады.

Resume

This article presents diagnostic methods for the determination of the level of cognitive interest of the students and also contents indicators, that shows the presence of cognitive interest.

О СООТНОСИМОСТИ СТАНДАРТНОЙ И НЕСТАНДАРТНОЙ ЛЕКСИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Б.Д. ТУРЛЫБЕКОВ

кандидат социологических наук, и.о. доцента
кафедры «Английская филология»,
Международный казахско-турецкий
университет имени Ходжи Ахмета Ясави

А.К. УРАЗБАЕВА

магистрант
Международного казахско-турецкого
университета имени Ходжи Ахмета Ясави

Аннотация

В статье раскрывается вопрос взаимоотношений таких понятий, как «стандартная лексика» и «нестандартная лексика». Эти понятия словаря рассматриваются на материале современного английского языка, в особенности британского варианта английского языка. Так как британский английский считается стандартным английским языком, было бы логичным противопоставить ему нестандартную лексику этого варианта. Здесь речь идёт о так называемых социальных диалектах (или социолектах) в современном английском обществе, представляющих социальную стратификацию самих носителей языка.

Ключевые слова: стандартный, нестандартный, лексика, социолекты, коллоквиализмы.

Вопросы взаимоотношений языка и общества, языка и культуры до сих пор являются актуальными в современном языкознании и не могут быть успешно решены без скрупулёзного изучения специфики использования языковых единиц, в первую очередь, лексических трансформаций в различных слоях общества, профессиональных группах, без рассмотрения их социально-стилистической стратификации.

Общеизвестно, что одну и ту же мысль можно выразить по-разному в зависимости от ситуации её выражения, а также от лиц её используемых. Мысль или образ можно выразить вербально как на литературном языке, так и просторечным оборотом. В данной работе в качестве примеров исследования отобраны обе

разновидности лексики: стандартной и нестандартной. При этом ставится цель проследить процесс взаимоотношений (взаимодополнения или взаимоисключения) этих двух пластов лексики. Насколько они взаимодействуют друг с другом, происходят ли взаимопроникновения рассматриваемых лексических единиц в соответствующие лексические пласты.

Объектом исследования является лексическая система английского языка, её воплощение в словарях, справочниках, тезаурусах. Предметом же анализа становятся слова и словосочетания общелитературной (стандартной) лексики, а также просторечные выражения, относящиеся к нестандартной лексике в качестве сопоставительного рассмотрения.

Если стандартная лексика не вызывает сомнения относительно её места в языке и употребления в речи, то к нестандартной лексике относят различные виды просторечных оборотов. Такие понятия, как «слэнг (сленг)», «жаргон», «арго» и им подобные ряд исследователей относят соответственно к нестандартному пласту лексической системы. Однако имеются и такие мнения, когда сленг причисляют и к стандартному пласту [1, с.9].

Следует отметить, что и в определении природы нестандартной лексики среди лингвистов нет единства взглядов. По мнению специалистов, нестандартная лексика или английское лексическое просторечие является сложной социально-стилистической категорией, состоящей из социально-профессионального просторечия (арго и жаргоны) и экспрессивного просторечия (низкие коллоквиализмы, сленгизмы, вульгаризмы). Другие лингвисты относят нестандартную лексику к социальным вариантам речи или речевым стилям, подчеркивая специфику её употребления в определенном функциональном стиле. Отсюда термин "стилистически сниженная лексика", употребляемый рядом авторов по отношению к данному лексическому слою.

Определенные трудности представляет проблема стратификации нестандартной лексики. Нет четких критериев разграничения просторечной лексики и коллоквиализмов. Э. Партридж считает коллоквиализмы компонентом речи на границе между литературным стандартом и сленгом [2, с. 187], в то время как WNWD (один из общепризнанных словарей английского языка) относит их к стандарту. Сленг и жаргон также неоднозначно трактуются в словарях и лингвистической литературе. Нестабильность, подвижность данной лексики, часть которой со временем становится литературной нормой, затрудняет её дифференциацию. Поскольку проблема стратификации

нестандартной лексики не входит в задачу настоящего исследования, примем за основу определение нестандартной лексической подсистемы как коллоквиально-просторечного лексического слоя британского варианта современного английского языка без различения территориальных, социальных и функциональных лексических подгрупп, данное в работах Судека [3, с. 18].

В работе намечается ряд проблем, требующих дальнейшего исследования: проблема взаимовлияния и взаимопроникновения стандартной и нестандартной лексики, проблема исследования сложных лексических и семантических взаимодействий между словообразовательными компонентами нестандартной основы и т.п.

Следует отметить, что в ряде работ рассматриваются структурно-семантические и социально-стилистические особенности английской нестандартной лексики национального периода, специфика полисемии и омонимии данной лексики, выявляются словообразовательные типы и модели просторечных производных слов, анализируются структурно и семантически отмеченные дериваты, экстра- и интралингвистические факторы, определяющие их нестандартность.

В любом из этих видов лексики во главу угла ставится нормативность их образования, нормативные правила их употребления. Остановимся на понятиях «*норма*» и «*нормативность*». Так, *языковая норма* (стандарт) складывается в реальной практике речевого общения, отрабатывается и закрепляется в общественном употреблении как узус (лат. *usus* - пользование, употребление, обыкновение); *литературная норма* бесспорно базируется на узусе, но она еще и специально опекается, кодифицируется, т.е. узаконивается специальными установлениями (словарями, сводами правил, учебниками).

При этом понятия *литературный язык* и *язык литературы* не эквивалентны, в первом случае иногда используют термин стандарт, или стандартный язык. В английской лингвистической традиции употребителен именно этот термин - *standard language*. Языковая норма носит достаточно жесткий характер, опирается на выбор вариантов, может быть кодифицирована в форме свода правил и словаря. В современных речевых условиях вопрос о нормативности все чаще уходит из поля кодификации: понятие правильности/неправильности заменяется понятием уместности/неуместности. А это не задается нормативными словарями с разного рода пометами.

Нестандартная лексика как сложно организованная лексическая подсистема занимает определенное место в социально-

стилистической иерархии компонентов каждого национального языка. Касательно вопроса структурирования нестандартной лексики в современном английском языке В.А. Хомяков придерживается классического подхода, беря за основу которого вычлененную лингвистами так называемую нелитературную лексику, фразеологию, диалектизмы, сленгизмы, жаргонизмы, вульгаризмы и т. д. Каждому такому пласту приписываются определенные стилистические функции, которые фиксируются в лексикографических пособиях в виде функционально-стилистических помет [1].

Если нестандартная лексика как социально-языковой феномен характеризуется яркой эмоционально-экспрессивной и оценочной заданностью, то сферой ее употребления предстает, в основном, обиходно-бытовая речь, достаточно полно представленная в современном художественном дискурсе, стремящемся к разговорности и диалогичности. Это позволяет выявить с большой достоверностью коммуникативно-прагматический статус нестандартной лексики, реализуемый через ее функции и сферы бытования в тексте, эксплицирующие различные коммуникативные ситуации.

Прагматические характеристики речи выступают в качестве параметров коммуникации: равенство / неравенство социальных ролей коммуникантов, гармоничность / дисгармоничность межличностных и внутриличностных отношений, которые служат основанием речеактового выведения смысла нестандартной единицы.

Так, диалог, обладая большей свободой и, вместе с тем, большей степенью неформальности и «нестандартности», не исключает определенную свободу монолога и авторской речи, в которых также были зафиксированы нестандартные лексические единицы. Принимая во внимание некоторые социокультурные детерминанты употребления нестандартной лексики, в частности, сленгизмов и коллоквиализмов, а также жаргонизмов, отражающих специфику профессиональных группировок, подобные единицы используются автором как в уединенных, так и в обращенных монологических высказываниях.

Определений термина «сленг» – множество, и они существенно отличаются друг от друга. Можно с уверенностью сказать, что единого взгляда на это понятие не существует, в то время как термины «жаргон» или «стандартная лексика», на сравнении с которыми часто строятся определения сленга, описаны достаточно четко. В то же время, как

отмечает М. Адамс, любой реципиент мгновенно и безошибочно вычленил из текста единицу сленга [4, с. 9].

На сегодняшний день в науке нет устоявшегося и общепринятого определения понятия «сленг»: причиной может являться характерные для сленга экспрессивность и изменчивость. Единицы нестандартного языка (здесь и далее под нестандартный языком понимаем норму второго уровня, сленг - термин Л. Соудека) заменяют в устной речи свои синонимы, создавая определенный психологический или социологический эффект. Психологическая составляющая сленга – это, например, эмоциональное состояние, использование юмора или создание близости общения. Социологическая – идентификация группы, дистанцированность от нечленов группы или, например, от общепринятых порядков [3].

Одним из современных исследователей, фундаментально занимающихся сленгом, является К. Эйбл, по мнению которой, сленг – это постоянно меняющаяся группа разговорных слов и фразеологических единиц (ФЕ), используемых для того, чтобы определить или подчеркнуть социальную принадлежность или близость с некой группой или некой модой, существующей в обществе [5, с. 11].

К. Эйбл также отмечает, что, несмотря на то, что сленгу трудно дать определение, он обладает рядом четких характеристик. Сленг, как и стандартная лексика, подвергается словообразовательной деривации с помощью тех же способов [5, сс. 12-24; 3, с. 29]. Т.М. Беляева и В.А. Хомяков также отмечали, что исследование грамматического значения единиц сленга проводить не требуется, т.к. просторечные элементы в этом отношении не отличаются от единиц стандартной лексики. (Под просторечием, вслед за В.А. Хомяковым, понимаем норму второго уровня, представляющую совокупность социальных вариантов речи с определенными социолингвистическими функциями). Таким образом, грамматически сленг – правильный, и его критикуют не из-за противоречащих норме форм, а ввиду социального аспекта [1, с. 8].

При этом стоит отметить, что структура единиц сленга не так однородна, как структура единиц стандартной лексики. Сленгу часто присуща игра слов и творческий подход к словообразованию. Используя сленг (или изобретая его), мы наполняем нашу речь творчеством и юмором: сленгу свойственно быть экспрессивным. Чаще всего уже существующие слова приобретают новые значения из сленга. Именно этим, а не образованием абсолютно новых единиц, достигается комический эффект, оригинальность и эмотивная окраска единицы [6, с. 319].

В возникновении единицы сленга всегда есть потребность. Но не в том смысле, что в стандартной лексике не хватает слов для

обозначения какого-то понятия, а в том, что требуются синонимы уже существующих слов для разных ситуаций и разных собеседников. Например, требуется один синоним прилагательного drunk для разговора с родителями, другой – для разговора с приятелями, которых вы знаете не близко и которые не отдыхают с вами в одной компании, третий – для разговора с друзьями из вашей компании, которые присутствовали при тех событиях, о которых пойдет речь. Поскольку задачи сленга – социальные, появляется много синонимов существующей единицы, подходящих для разных социальных «обстоятельств» [4, с. 16]. Чем более распространенную вещь обозначает единица сленга, тем больше у нее будет синонимов.

Также отмечается, что сленгу особенно свойственно явление синонимической аттракции – возникают большие группы синонимов для понятий, которые вызывают сильную эмоциональную реакцию. Многочисленные ряды синонимов концентрируются вокруг центров синонимической аттракции. Общеизвестно, сленг не относится ко всем существующим реалиям, а охватывает только определенные тематики.

Самые большие группы сленговых синонимов образуют такие понятия, как «девушка», «деньги», «алкоголь», «наркотики», «воровство», «части тела», «физиологические отправления человека», «зрелищные мероприятия» [1, с. 81; 5, с. 50]. Так, например, в сленге английского языка существует более двухсот единиц, обозначающих деньги и денежные единицы. Среди них – ammo, ballast, bark, beans, bucks, bones, change, dough и другие. В сленге определенной группы будут преобладать синонимы к понятиям, актуальным для интересов или деятельности группы.

Отмечается, что семантическая избыточность характерна только для стилистически сниженной лексики. Соответственно, данные о синонимической аттракции не имеют обобщающего характера для языка в целом, но характеризуют сферу сниженного разговорного общения. Именно за счет вариативности, семантической избыточности часто и создается экспрессивная окраска единицы сленга [7; 8].

Данное исследование объективно ведет к формированию нового перспективного направления современной лингвистики – социолексикографии, нацеленной на выявление специфики отражения социолингвистических или социолексикологических характеристик нестандартной лексики национального языка, в нашем конкретном случае – нестандартной лексики английского языка, в ее социолексикографическом описании в монолингвальных толковых словарях.

Материалы и результаты проведенного исследования позволяют наметить следующие направления будущих социолексикографических изысканий в английском языке: типологизация и описание идеографических словарей лексического субстандарта, исследование переводных словарей лексического просторечия.

Список литературы

- 1 Беляева Т.М., Хомяков В.А. Нестандартная лексика английского языка. – Л.: ЛГУ, 1985. – 316 с.
- 2 Partridge, E. Slang today and yesterday. With a short historical sketch and vocabularies of English, American and Australian slang. – London: Routledge, 1961. – 488 p.
- 3 Soudek, L. Structure of substandard words in British and American English. – Bratislava: Slovenska akademia vied, 1967. – 228 p.
- 4 Adams, M. Slang: The People's Poetry. – Oxford; N.Y.: Oxford University Press, 2012. – 256 p.
- 5 Eble, C. Slang and Sociability. – Chapel Hill, NC: The University of North Carolina Press, 1996. – 241 p.
- 6 Lillo, A. From Alsatian Dog to Wooden Shoe: Linguistic Xenophobia in Rhyming Slang // English Studies, No. 4 / O. Dekkers. – London: Routledge, 2001. – P. 336-348.
- 7 Puxley, R. Complete Cockney Rabbit: The Ultimate Dick 'n' Arry of Rhyming Slang. – London: JR Books, 2008. – 496 p.
- 8 Mattiello, E. An Introduction to English Slang. A Description of Its Morphology, Semantics and Sociology. – Milano: Polimetrica Publisher, 2008. – 320 p.

Түйін

Мақалада «стандартты лексика» және «стандартты емес лексика» сияқты түсініктердің қарым-қатынасының мәселесі ашылады. Бұл сөздіктің түсініктемелері қазіргі заманғы ағылшын тілінің материалында, әсіресе ағылшын тілінің британдық түрінде қарастырылады. Британдық ағылшын тілі стандартты ағылшын болып есептелетіндіктен, логикалық тұрғыда оған осы варианттың стандартты емес лексикасын қарсы қойып салыстыруға болады. Бұл жерде әңгіме белгілі тілде сөйлеушілердің әлеуметтік стратификациясын көрсететін, заманауи ағылшын қоғамындағы әлеуметтік диалект (социолект) деп аталатындар жайлы айқындалған.

Resume

The article reveals the question of the relationship of such concepts as "standard lexicon" and "non-standard lexicon". These concepts of the dictionary are analyzed on the material of the modern English language, particularly British English. As the British English is considered standard English, it would be logical to counterpoise it non-standard lexicon of this option. Here it is about the so-called social dialects (or the sociolects) in modern English society representing social stratification of native speakers.

КОНФЛИКТ: ТҮРЛЕРІ МЕН ШЫҒУ СЕБЕПТЕРІ, ФАКТОРЛАРЫ ЖӘНЕ ОНЫҢ АЛДЫН АЛУ ЖОЛДАРЫ

Г.Б. ЖУКЕНОВА

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент,
Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік
мемлекеттік университеті,

Ф.Т. НАУРЫЗБАЙ

6М010300-«Педагогика және психология»
мамандығының 2 курс магистранты

Аннотация

Мақалада конфликтінің түрлері мен шығу себептері, факторлары және оның алдын алу жолдары туралы баяндалады. Қақтығыс, адамдар арасындағы қарым-қатынас психологиясының негізгі бір компоненті болғандықтан ұнамсыз қатынастың келіп шығу себептері, факторлары, жағдайлары, оның түрлері, технологиясы мен механизмі, көріністері, дамуы немесе тежелуі, оларды болдырмау немесе шешімін табу жолдары сияқты мәселелерге жан-жақты тоқталамыз.

Түйін сөздер: конфликт, конфликтінің түрлері, факторлары, себептері.

Ғылыми-әдістемелік, педагогикалық-психологиялық әдебиеттерде ғылыми халықаралық термин – конфликт қазақ тілінде қақтығыс, егесу, керісу, жанжал, дау-жанжал, тартыс деген мағыналарда жиі қолданылады. Бұл аталған ұғым, түсініктер оқушыларға білім беру, оқыту, үйрету барысында, оларды тұлға ретінде қалыптастыруда, олардың мәдени қарым-қатынасында, мінез-құлқында жиі көрініс табатыны белгілі.

Оқушылардың даму процесінде, жас және жеке педагогикалық-психологиялық ерекшеліктеріне байланысты, олардың арасындағы қақтығыс және оның басқа түрлерінің келіп шығуы, пайда болуы табиғи нәрсе екендігін де ұмытпаған жөн.

Ғылыми-педагогикалық және психологиялық туындыларға сүйене отырып, қақтығыстың (конфликтінің) мынадай түрлерін атауға болады: «тұлғааралық қақтығыстар, отбасындағы (ерлі-зайыптылар) қақтығыстар, басшы-бағынушылар» арасындағы қақтығыстар, әлеуметтік топтар арасындағы қақтығыстар, саяси және мемлекетаралық қақтығыстар және т.б. Сонымен қатар,

педагогикалық мамандыққа қатысты «педагогикалық еңбек, қызметтегі қақтығыстар», «инновациялық (жаңалықтар енуімен байланысты) қақтығыстарды» өз алдына бөліп жеке қарастыруға да болады.

Қақтығыс адамдар арасындағы қарым-қатынас психологиясының негізгі бір компоненті болғандықтан ұнамсыз қатынастың келіп шығу себептері, факторлары, жағдайлары, оның түрлері, технологиясы мен механизмі, көріністері, дамуы немесе тежелуі, оларды болдырмау немесе шешімін табу жолдары сияқты мәселелерге жан-жақты тоқталамыз. Мамандық саламызға сай тұлғааралық қақтығыстар мәселесі терең де жан-жақты қамтылады [1, 97 б.].

Конфликт түрлерін дәстүрлі түрде бөлу конфликтіге түскен жақтардың ерекшеліктеріне негізделуі мүмкін. Мысалы, ол К. Боулдингтің топтастыруындай болуы мүмкін, яғни жеке тұлғалар арасындағы, тұлға мен топ арасындағы, тұлға мен ұйым арасындағы, топ пен ұйым арасындағы, әртүрлі типтегі топтар мен ұйым арасындағы конфликтілер. С. Чейз 18 деңгейлі құрылымдық топтастыруды ұсынған, ол тұлғааралық және тұлғаішілік конфликтілерден басталып, мемлекет, ұлт және т.б. арасындағы конфликтілерді қамтыған. А.Г. Здравомыслов Н. Смелзердің еңбектеріне сүйене отырып, конфликтіге түскен жақтардың келесідей қатарын келтіреді:

1. Индивидаралық конфликт.
2. Топаралық конфликт.
3. Ассоциациялар (партиялар) арасындағы конфликт.
4. Институтішілік және институтаралық конфликтілер.
5. Еңбекті қоғамдық бөлу секторлары арасындағы конфликтілер.
6. Мемлекеттік білім беру арасындағы конфликтілер.
7. Мәдениет пен мәдениет типтері арасындағы конфликтілер [2, 25 б.].

Конфликтінің түрлері. Авторлар конфликтінің негізгі үш түрін анықтауды ұсынады: тұлғаішілік, әлеуметтік және зооконфликтілер. Әлеуметтік конфликтілердің негізгі түрлеріне: тұлғааралық конфликтілерді, кіші, орта және үлкен әлеуметтік топтар арасындағы конфликтілерді, мемлекет арасындағы ұлтаралық конфликтілерді жатқызады.

Психология ғылымында аталған ғалымдар (А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов; Е.А. Донченко, Т.М. Титаренко) өз еңбектерінде тұлғаішілік конфликтінің көрсеткіштерін бөліп көрсетеді:

- Когнитивті сфера
- Эмоционалдық сфера

- Мінез-құлықтық сфера.

Когнитивті сфера: «Мен бейнесінің» қайшылығы; өзін-өзі бағалаудың төмендеуі; өз күйіне психологиялық дағдарыс, шешім қабылдаудың кідірісі ретінде ұғыну; құндылықты таңдау мәселесінің болуын субъективті мойындау, субъект бұрынырақ басшылыққа алған мотивтер мен принциптердің шынайылығына күмәндану.

Эмоционалдық сфера: психоэмоционалдық күштену; бірқатар маңызды жағымсыз сезімдер.

Мінез-құлықтық сфера: іс-әрекеттің сапасы мен қарқындылығының төмендеуі; іс-әрекеттің төмендеуі; қарым-қатынастың жағымсыз эмоционалдық фоны.

Теориялық концепциялардың көпшілігінде тұлғаишілік конфликтілердің бір немесе бірнеше түрлері келтірілген. Психоанализде тұлғаның қажеттіліктері арасындағы, сондай-ақ қажеттіліктер мен әлеуметтік нормалар арасындағы, конфликтілер басты орын алады. Интеракционизмде рөлдік конфликтілер талдауға түседі. Алайда шынайы өмірде көптеген басқа тұлғаишілік конфликтілер кездеседі. Олардың бірыңғай типологиясын құру үшін бір негіз қажет, соған сәйкес әртүрлі ішкі конфликтілерді жүйеге біріктіруге болады. Тұлғаның құндылық-мотивациялық сферасы осындай негіз болып табылады. Адам психикасы осы маңызды сферамен оның ішкі конфликтісіне байланысты, өйткені дәл осыдан тұлғаның қоршаған дүниемен әртүрлі байланыстары мен қатынастарын көреміз.

Конфликтіні зерттеуші ғалым А.И. Шипиловтың еңбегіне сүйене отырып, тұлғаның конфликтіге түсетін ішкі дүниесінің негізгі құрылымдары мыналар болып табылады деп айтуға болады.

А. Әртүрлі деңгейдегі тұлға ұмтылыстарын көрсететін (қажеттіліктер, қызығушылықтар, мүдделер, тілектер, құштарлықтар және т.б.) мотивтер. Олар «қалаймын» («Мен қалаймын») ұғымынан байқалуы мүмкін.

Б. Қоғамдық нормаларды көрсететін және соның арқасында міндет эталоны ретінде болатын құндылықтар. Біз бұл жерде тұлғалық құндылықтарды, яғни ол қабылдаған, сондай-ақ, тұлға қабылдамайтын, бірақ олардың қоғамдық немесе басқа маңыздылығына қарай тұлға оларды орындауға міндетті мәжбүр болатын құндылықтарды айтып отырмыз. Сондықтан олар «қажет» («Мен тиіспін») ретінде белгіленеді.

В. Өзін-өзі үшін өзіндік құндылық тұлғаның мүмкіндіктерін, сапаларын және басқа адамдар арасынан алатын орнын бағалау ретінде анықталатын өзін-өзі бағалау. Тұлғаның талаптану

деңгейлерінің көрінуі сияқты, өзін-өзі бағалау белсенділіктің, мінез-құлықтың өзінше бір түрткісі болады. «Істей аламын» немесе «істей алмаймын» («Я есть») ретінде көрінеді [3,36 б.].

Конфликтіні зерттеуші ғалымдар А.И. Захарова, С. Кратохвил, А. Свядош, А. Харитоновның еңбектерінде тұлғаишілік конфликтілердің мынадай негізгі түрлері бар:

- Жүзеге аспаған тілектер конфликтісі
- Рөлдік конфликт
- Адаптациялық конфликт
- Адекватты емес өзін-өзі бағалау конфликтісі.

Жүзеге аспаған тілектер конфликтісі немесе кемшілікті сезіну комплексінің конфликтісі. Бұл тілектер мен оларды қанағаттандыруды бөгейтін шындық (ақиқат) арасындағы конфликт. Кейде оны «олар сияқты болғым келеді» (референттік топ) мен оны іске асырудың мүмкін еместігі арасындағы конфликт ретінде түсіндіреді. Конфликт тек шындық тілектерді жүзеге асыруды ғана емес, сондай-ақ, адамның оны жүзеге асыруға физикалық мүмкіндігінің жоқтығының нәтижесінде де пайда болуы мүмкін. Бұл өзінің сыртқы келбетіне, физикалық мәліметтері мен қабілеттеріне қанағаттанбаушылыққа байланысты пайда болатын конфликтілер. Аталмыш түрге сексуалдық патология негізінде жатқан тұлғаишілік конфликтілер де жатады.

Рөлдік конфликт бір уақытта бірнеше рөлдерді іске асырудың мүмкін еместігімен байланысты, (рөл аралық тұлғаишілік конфликт) сондай-ақ, тұлғаның бір рөлді атқаруға қойылатын талаптарды әртүрліше түсінуімен байланысты (ішкірөлдік-конфликт) сезімдерден айқындалады. Бұл түрге екі құндылық, стратегиялар немесе өмірдің мәні арасындағы тұлғаишілік конфликтілер жатады.

Адаптациялық конфликт кең мағынада, яғни субъект пен қоршаған орта арасындағы тепе-теңдіктің бұзылуы негізінде пайда болатын қайшылық ретінде, ал тар мағынада – әлеуметтік немесе кәсіби бейімделу процесінің бұзылуы кезінде пайда болатын қайшылық ретінде түсініледі. Бұл шындық талаптарымен адамның мүмкіндіктері (кәсіби, физикалық, психологиялық) арасындағы конфликт. Тұлға мүмкіндіктерінің орта немесе іс-әрекет талаптарына сәйкес келмеуі уақытша даяр болмау ретінде, сондай-ақ, қойылған талаптарды орындауға қабілетсіздік ретінде қарастырылуы мүмкін.

Адекватты емес өзін-өзі бағалау конфликтісі. Тұлғаның өзін-өзі бағалау адекваттылығы оның сыншылдығына, өзіне талап қоюшылығына, табыстар мен сәтсіздіктерге деген қатынастарына тәуелді. Талаптанулар мен өз мүмкіндіктерін бағалау арасындағы

айырмашылықтар адамда жоғары мазасыздану, эмоционалдық олқылықтардың және т.б. пайда болуына әкеп соқтырады. Адекватты емес өзін-өзі бағалау конфликтілерінің ішінен тым жоғары өзін-өзі бағалау мен өз мүмкіндіктерін шынайы бағалау ұмтылыстарының арасындағы өзін-өзі бағалаудың төмендігі мен адамның объективті жетістіктерін ұғыну арасындағы, сондай-ақ бір жағынан, максималды табысқа жету үшін талаптануды көтеруге, ал екінші жағынан, сәтсіздіктерге ұрынбау үшін талаптануды төмендетуге ұмтылыстың арасындағы конфликтілерді бөліп көрсетеді [4,216 б.].

Сондай-ақ, тұлғаның қоршаған ортаға қатынасынан ішкі жан дүниесінде (ішкі әлемінде) түрлі қарама-қайшылықтар болу мүмкін. Осыған орай конфликтіні зерттеуші ғалымдар Е. Донченко мен Т. Титаренко психологиялық қайшылықтар дамуының үш деңгейін бөліп көрсетеді:

- тұлғаның ішкі жан дүниесінің психологиялық тепе-теңдігі;
- тепе-теңдіктің бұзылуы, іс-әрекеттің негізгі түрлерінің шиелінісуі, қиындауы, психологиялық дискомфортты жұмысқа проекциялау, қоршағандармен қарым-қатынас (тұлғаішілік конфликт);

- жоспар мен бағдарламаларды жүзеге асырудың мүмкін болмауы, «өмірдің үзілуі», қайшылық (өмірлік дағдарыс) жойылмайынша, өз өмірлік функцияларын атқарудың мүмкін еместігі [5,62 б.].

Осы деңгейлердің әрбіреуінде қайшылықтарды шешу мүмкін болады. Бұл мүмкіндік адамның қалыпты өмір сүруіне не қажеттігіне, оның қандай мұқтаждықтарына орындалмау қаупі төніп тұрғандығына байланысты былай болуы да мүмкін; яғни адам бүкіл өмірін қарапайым қажеттіліктерді қанағаттандыруға арнай отырып, ішіп-жедік, енді ұйықтауға болады: ұйықтадық, енді ішіп-жеуге болады сызбасы бойынша өмір сүре отырып тұлғаішілік конфликтіге дейін жетпейді.

Конфликтіні зерттеуші ғалымдардың бірі Е.А. Климов атап көрсеткендей, адамдардың жеке психологиялық ерекшеліктерін бейнелейтін іс-әрекеттің даралық стильдерінің сәйкес келуі – олардың қиналмай қарым-қатынас жасауларының негізгі шарттарының бірі. Конфликтілік жағдайларды басқара білу және оның алдын алу үшін түрлі әрекеттер қолданылады:

- конфликтілік жағдайлардан шыға білу, конфликтінің алдын алу;

- қарсы жақтағыларды ортақ келісімге келуге икемдеу;
- толеранттылық;

- ынтымақтастық;
- келісімге, мәмілеге келу (компромисс);
- конфликтілік жағдайды тиімді шешудің жолдарын қарастыру;

Жоғарыда конфликтінің пайда болуының түрлі жолдарымен қарама-қайшылықтарын көрсетіп атап өттік. Аталған конфликтілерді болдырмау, алдын-алу үшін адамдармен қарым-қатынас барысында жанжалдан қашқақтаудың көптеген ережелері бар олардың қатарына төмендегілерді жатқызуға болады:

1. Егер адамды өзінің жауыңа айналдырғың келмесе, оның ойлау қабілеті мен дарындылығына ешқашан күмән келтірме.

2. Адамда өзіне-өзі деген сенімін нығайту керек .

3. Адамдармен сөйлесу барысында қарама-қарсы пікірлеріңіз болған жағдайда, сөзді бұдан бастамаңыз. Адам қорғанысқа дайын болу мүмкін де, барлық қарсы сөздер агрессияның күшеюіне әкелуі мүмкін. Немесе адамның жақсы көңіл-күйін сіздің қарсы сұрақтарыңыз бұзып, конфликт туындауы мүмкін.

4. Адамды сендіруге ұмтыла отырып, оған өз пікірін айтуға мүмкіндік беру керек. Әрине, бұл үлкен шыдамдылықты талап етеді, бірақ өте эффективті. Бұл ережелер сәтті болу үшін, ол принципке айналуы керек. Кейде манипулятор адамдар кездеседі. Олар саналы түрде манипуляцияны өз пайдасы үшін қолданды.

Сонымен, қорыта айтқанда, тұлғааралық қақтығыс дегеніміз – «Адамның ішкі сезім дүниесінің ұзақ созылған арпалысынан, күресінен пайда болған, тұрмыстық ортаның қайшылықтарын аңғартатын, шешімі әлі табылмаған тұлғаның уайым, ренжуі» [6, 127 б.]. Асығыс, жан-жақты ойластырылмай енгізілген жаңалықтан гөрі, біртіндеп ойластырылып, ұйымдастырылған жаңалық кем қарсылық тудыратыны мәлім болды. Конфликтіні шешу бірнеше деңгейде болу мүмкін, бірақ солардың маңыздыларына конфликтіні басқару мен конфликтіні шешу болып табылады. Конфликтіні басқару – бұл конфликт қатысушыларының мінез-құлықтарын коррекциялау мен мақсатқа бағытталған себептердің әсерін қалыпқа келтіру. Конфликтіні шешу – конфликт қатысушыларының мақсаттарының өзгеруі, немесе, толықтай не бір-бірден себептерін шектеу. Сондай-ақ конфликт туындамас бұрын басшы ең алдымен мәселенің дұрыс шешілуін қамтамасыз етіп, өз эмоциясын бағындыра алуы қажет, қандай атмосферада (ситуацияда) адамдар жақсырақ ашылып, ортақ тіл табысып, өзіндік ортақ шешімдерін қабылдай алатындығын анықтап алуы керек.

Пайдаланылган әдебиеттер

- 1 Қоянбаев Ж. Б, Қоянбаев Р.М. Педагогика. – Алматы, 2000. –97 б.
- 2 Здравомыслов А.Г. Социология конфликта. – Москва, Аспект-Пресс, 1995. – 25 с.
- 3 Анцупов А.Я., Шипилов А.И., Конфликтология: теория, история, библиография. – М., 1996. – 36 с.
- 4 Петровская Л.А., Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М., 1989. – 216 с.
- 5 Донченко Е.А., Титаренко Т.М., Личность: конфликт, гармония. — Киев, 1989. – 62 с.
- 6 А.Я. Анцупов, С.Б. Баклоновский Конфликтология в схемах и рисунках – Питер, 2007–127-128 с.

Резюме

В статье рассматриваются причины и факторы конфликтов, виды и способы их профилактики.

Resume

The authors of the article consider the causes of conflicts, factors, types and methods of prevention.

**БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТАРДЫ 12 ЖЫЛДЫҚ
МЕКТЕПТІҢ ОҚУ-ТӘРБИЕ ЖҰМЫСЫНА ДАЙЫНДАУДЫҢ
ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

А.Ш. ТАНИРБЕРГЕНОВА

психология ғылымдарының кандидаты, доцент,
«Тұран-Астана» университеті

А.К.ЕСИМОВА

педагогика және психология
факультетінің 2 курс магистранты
«Тұран-Астана» университеті

Аннотация

Мақалада 12 жылдық мектептің оқу-тәрбие жұмыстарының түрлері сипатталады. Педагогикалық тұрғыдан мектеп тәрбие жұмысының формасын құрастыру, оқушылардың тәрбие жұмыстарын ұйымдастыру, оқушыны білімдендіру және тәрбие жұмыстарын жүргізу мәселелері қарастырылады. Сабақтан тыс тәрбие жұмыстарына да аса көңіл бөлінеді.

Түйін сөздер: 12 жылдық оқу, тәрбие жұмысы, тәрбие жұмысының шарасы, тәрбие ісі, тәрбие формасы.

«Қазақстан Республикасы білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында» білім беру жүйесін дамытудың негізгі міндеттерінде белгіленген білім беру парадигмасын өзгерту, ең алдымен 12 жылдық оқыту моделіне көшуді қарастырады. Орта білімнің мақсаты «Қазақстан Республикасының зияткерлік, дене бітімі және рухани дамыған азаматын қалыптастыру, оның тез өзгеретін әлемде табысқа жетуін қамтамасыз ететін білім алуға қажеттіліктерін қанағаттандыру, еліміздің экономикалық игіліктері үшін бәсекеге қабілетті адами капиталды дамыту» болатын болса, оқыту-тәрбиелеу және білім беру сапасын арттыру мазмұнына оқушылардың әлеументтенуі және олардың денсаулығын сақтау міндеттері де кіреді [1].

Ғылыми зерттеулердің тұжырымдамасына сүйенсек, тәрбие мазмұнын құрастыратын табиғат, қоғам, адамзат туралы теориялық деректерді білу, сондай-ақ қоғамдық тәжірибелер мен құндылықтарды және оның мұрат-мақсаттары мен деңгейін ұғынумен қатар тұлғаның білім, білігі, қабілетінің дамуы, мінез-құлқының қалыптасуы деген тұрғыдан қарайды. Осы орайдан

келгенде тәрбие саласындағы жаңа тұжырымдама тәрбиенің мазмұнын уақыт талабына үйлестіріп құруды талап етіп отыр. Қазіргі егемендік алған еліміздегі тәрбиенің мақсаты, оның мазмұнына үйлесімді тұлғаның мәдени болмысын қалыптастырып, дербестігін дамытуға лайық болуына негізделген. Дәлірек айтқанда, мәдени болмыстың қамтитын аймақтық деңгейі зор, тұлғаның өзін-өзі айқындауы, әлеуметтік экономикалық, саяси дамуы, адамгершілік, имандылықтың жетілуі, экологиялық заңдылықтарды сақтап, көркемдік танымын зорайтып денсаулығын нығайту және адамдармен қарым-қатынасын жақсартта беру мәселелерін қамтиды. Адамның өзін-өзі тәрбиелей білуі тұлғаның жауапкершілігін арттырудағы басты шарттардың бірі болғандықтан тиісті мәселеге байланысты оқушының дұрыс шешім қабылдап, өмірдегі өз орнын табуға саналы қарап, уақытқа үйлесімді шешім шығара білуі тәрбие талаптарының мазмұндылығымен іштесіп жатқан құбылыс екені әркімге аян болуға тиіс.

XXI ғасырда Қазақстанның білім беру жүйесіндегі жалпы және орта 12 жылдық білім беру жүйесінің енгізілуі уақыт талабы болып отыр. Қоғамымыздың әлеуметтік-экономикалық және саяси құрылымының түпкілікті жаңаруына байланысты бірінші міндет халықтық білім жүйесін жаңаша тұжырымдама жасап, жаңаша талап қоюды қажет етеді. Мектептердегі нақты міндеттердің бірі білім беру кезеңінде балалардың физиологиялық, психологиялық деңгейінің дамуын, олардың әрі қарай білім алуы, күрделі білімді жеткілікті қабылдауы, әр салада болсын біліктерін жетілдіру негізінде, еліміздегі үздіксіз білім беру саласының 12 жылдық білім беру жүйесіне өтуі ғылым, білім саласында үлкен жаңалық болып табылады [2]. Әрине, оқушыны білімдендіру мен тәрбие ісін жүзеге асыру әдістемелері бір сәтте немесе бір жылда жасала салмайды. Ол ұрпақтан-ұрпаққа жалғасып түрлі тәжірибелерден сұрыпталып, оның қорлануы барысында жүзеге асады. Осы орайда, кеңестік кезеңдегі тәрбие мазмұнындағы теориялық және ұйымдастырушылық жолдардың бүгінгі өмірге үйлесімді жақтарын жетілдіре отырып, шәкірттердің мәдени танымын қалыптастыру бағдарламаларын жетілдіру күн тәртібінен түспейтін мәселе. Өйткені, оқушыға берілетін тәрбиенің мазмұндылығы классикалық педагогика құндылықтарын және оның ұзақ жылдар бойына өмір сараптауынан өткен формаларын ретті және уақытпен үйлестіре пайдалана білу бұл саладағы іс-әрекеттің табысты болуына кепілдік беруімен қатар, тәрбие мазмұнының өміршең болуына жол ашады.

Тәрбие оқу процесі секілді нақты қалыптасқан мақсатты, жүйелі процесс. Егерде тәрбие жүйесінің формасы жайында әңгіме

қозғасақ, қазіргі педагогика практикасында бірнеше ұғым қалыптасқан: «тәрбие жұмысының формасы», «тәрбие шаралары», «тәрбие ісі» т.б. соған орай «Педагогикалық энциклопедия» сөздігінде «форма» ұғымына қатысты бірнеше түсініктеме берілген:

1. заттың нұсқасы, сыртқы көрінісі, сыртқы кескіні.
2. белгілі бір мазмұнның сыртқы көрінісі;
3. бір нәрсенің белгіленген үлгісі;
4. бір нәрсеге белгілі бір көрініс беруге бейімделу.

Педагогикалық тұрғыдан қарастырсақ, тәрбие жұмысының формасы деп – тәрбие процесінің мазмұнында өмір сүретін және көрініс беретін ұйымдастыру тәсілі. Онда белгілі бір құндылық ретінде құқықтық, азаматтық, саяси, эстетикалық, адамгершілік, пәнге, құбылысқа, оқиғаға, адамдарға және олардың қарым-қатынастары ашық жарияланады.

«Тәрбие жұмысының формасы» оқушылардың нақты тәрбие әрекетін ұйымдастыру нұсқасын, олардың үлкендермен өзара әрекеттестігін, нақтылы істің композициялық құрылымын, оның мазмұнын, әдістемесін, өткізу технологиясын, педагогикалық талдауын анықтайды.

«Тәрбие шарасы» топтық әрекет ретінде ұйымдастырылған тәрбие жұмысының жеке бір актісі ретінде ұйымдастырылады.

«Тәрбие ісі» ұжымдық шығармашылық әрекеттің әдістемесінде шығармашылық әрекеттің субъектісі тұрғысынан қарастырылады.

Тәрбие жұмысының формасында оның мазмұны жүзеге асады. Сондықтан сыныптан тыс тәрбие жұмыстарының мазмұны оқушылардың теориялық білімін кеңейте, молықтыра түсуге лайықталып, оқушылардың жеке қабілетін дамытарлықтай болғаны жөн. Ондағы материалдың мазмұндылығы, идеялық және әдістемелік сапасы мұғалімнің шеберлігіне, ұйымдастру тәсіліне байланысты.

Баланы мектепке педагогикалық-психологиялық тұрғыда даярлау процесінің маңызы – оның оқушы позициясына жылдам әрі оңай бейімделіп, психикалық дамуы сапалы өзгерістермен толығып, жеке тұлға ретінде мазмұнды қалыптасуына негіз болатындығымен анықталады. Баланы мектепке психологиялық тұрғыда даярлау мәселесін ең алғаш көтерген белгілі дидакт К.Д.Ушинский болды: «Мектептік оқуға дайын бала – оқығысы келу тілегі мен іскерлігімен, ұзақ уақыт бойы зейінін шоғырландыра алу қабілетімен, дағдыланбаған жағдайда баяу меңгерілетін нәрселерді жылдам игеретіндігімен сипатталады». Бұл – мектепке барар баланың психологиялық даярлық сапасын дөп басып көрсете

алуымен ерекшеленеді. Мәселен, осы күнгі мектепке даярлық мазмұнын құрайтын мотивтік даярлықты «оқығысы келу тілегі»; танымдық даярлықты «зейінін шоғырландыру», «материалды игеру» ұғымдары арқылы белгіленген [3].

Мектепке даярлық мәселесін, мектеп талабынан бөліп қарастыра отырып, А.Н.Леонтьев, мектептегі оқудың баланың есіне, қабылдауына және тілінің дамуына, яғни психикасының даму деңгейіне талап қоятындығын атап көрсетеді. Осы тұжырым негізінде бала психикасын тануға арналған зерттеулер жарық көре бастайды: З.М. Истомина – ырықты ес процесінің дамуы, А.В. Запорожец – ерікті қозғалыс процесінің дамуы, З.Б. Мануйленко – ырықты мінез-кұлық дамуы. Осы зерттеулер негізінде жатқан теориялық ой, яғни психикалық әрекеттің ырықты процестері үнемі әрекет ретінде қалыптасатындығы ендігі жерде баланың психикалық дамуын зерттеуде түбірлі мәнге айналды [4].

Сабақтан тыс тәрбие жұмыстарында оқушылардың практикалық әрекеттері теориялық аспектіге қарағанда басымдылық жағдайда болғандықтан, оның мазмұнын айқындауда баланың әлеуметтік тәжірибені меңгеруіндегі әрекеттің маңызына ерекше мән берген жөн. Оның бірнеше түрі бар: танымдық, көңіл көтерушілік, спорттық-сауықтыру, еңбек, шығармашылық.

Сабақтан тыс тәрбие жұмысының танымдық әрекеті баланың танымдық қызығушылығын, оқуға жағымды уәждемесін тудыру, оқу дағдысын жетілдіруді көздейді. Ол оқу әрекетінің жалғасы ретінде тек басқадай формада қолданылады. Мысалы: «Не? Қашан? Қайда?» - викторина ойыны немесе көрмелерге саяхат т.с.с.

Көңіл көтеру әрекеті. Ол балалардың құнды демалысын ұйымдастыру, жағымды эмоция тудыру жолдастық-ынтымақтастық жағдай орнату, жүйке шиеленісін болдырмау үшін нәтижелі. Дегенмен де сабақтан тыс тәрбие жұмысының танымдық және көңіл көтерушілік әрекеттері өзара жиі байланыста болады.

Спорттық сауықтыру әрекеті. Балалар үшін сабақтан тыс тәрбие жұмысының осындай әрекеті олардың толыққанды денсаулығы мен дене бітімінің үйлесімді дамуы үшін қажет. Спорттық сауықтыру әрекеті табиғатқа саяхат жасау спорттық жылжымалы ойындар, спартакиада, туризм, жорықтар арқылы жүзеге асады.

Еңбек әрекеті. Ол еңбектің әртүрі арқылы көрініс береді: тұрмыстық, қол еңбегі қоғамдық пайдалы, өзіне-өзі қызмет көрсету. Әрекеттің бұл түрі мұғалімдер үшін біршама қиындықтар туғызады. Дегенмен де оның күш-қайрат жұмсауы оқушылардың әртүрлі жүйелі әрекетін ұйымдастырудағы тәрбие жұмысының нәтижесіне

бағытталады. Нәтижесінде, балада еңбек ету қажеттілігін және өзін танып білуге деген құштарлығын қалыптастырады. Еңбек әрекеті көбінесе сыныпта кезекшілік ету, оның тазалығын сақтау, мектеп шеберханасында жұмыс істеу, сенбіліктерге қатысу, сыныптың немесе мектептің күрделі жөндеу жұмыстарына қатысу, сабақтар жүйесінде көрнекі құралдарын жасау, шефтік жұмыстарын басқару барысында атқарылады.

Шығармашылық әрекеті оқушылардың бейімін қызығушылығын дамытуды, олардың шығармашылық күшін жетілдіруді көздейді. Шығармашылық әрекеті концерттік қойылым, көркемөнерпаздар байқауы, көркем сөз оқу, қолөнер шеберлері және сурет көрмесінің байқауын ұйымдастыру формасында көрініс береді. Осындай әрекет барысында оқушылардың адамгершілік, әсерленушілік, және ерік-жігер қасиеттерін тәрбиелеу міндеттері атқарылады.

Адамгершілік сала адамгершілік түсінікті және мінез-құлық нормасын меңгеруде әңгіме, пікірталас, ойын т.б. формалары арқылы қалыптасады.

Тәрбие жұмысының әртүрлі формасын дайындау және өткізу барысында оның белгілі бір үлгісі жасалады. Ол тәрбие процесін сауатты және тиімді ұйымдастыруды қамтамасыз етеді. Оның элементтері мынадай болып келеді:

Мақсаты мен міндетін анықтау. *Мақсат* – педагогтардың ұйымдастыруымен арнайы белгіленген істің нәтижесінің болжамы. Мысалы: «жаңа жыл балмаскарады», «қайырымдылық акциясы», «ғылыми апталық» т.с.с.

Тәрбие жұмысының формасын таңдау, шараның тақырыбын анықтау. Мысалы: пресс-конференция, оқырмандар конференциясы, тақырыптық сағат, демалыс кеші т.с.с.

Алдын-ала дайындық жұмыстарын жүргізу: шараның мазмұнын, құралдарын анықтау, қонақтарды шақыру, тапсырмаларды бөлу, безендіру жұмыстары, хабарландыру, жоспарын құру, оқушыларды психологиялық тұрғыдан даярлау.

Тәрбие шарасын өткізу, оның кезеңдері:

- шараның басталуы, психологиялық көңіл күйді орнықтыру: әдеби-музыкалық, поэзиялық, драмалық безендіру, күйтабақ немесе үнтаспа ойнату.

- ұйымдастыру кезеңі: ұйымдастырушының сөзі, шараны ашу, мақсатын, барысын баяндау.

- негізгі бөлім: шараның міндеттері, жоспарына сай мазмұнының баяндалуы, оқушылардың шығармашылық әрекеттері.

- қорытынды бөлім: шараны қорытындылау, оқушылардың алған әсерін талқылау, шешім қабылдау, марапаттау тапсырма беру т.с.с.

5. Педагогикалық талдау жұмысы: шараның өту нәтижесін және оқушылардың белсенділігін бағалау, алдағы уақытқа бағдар құру, қолданылған тәрбие құралдары, амал-тәсілдердің нәтижелілігіне талдау жүргізу.

Адамгершілік борыш идеясы – бүкіл тәрбие процесінің саналы, негізгі өзегі болуын назардан үнемі тыс қалдырмау керек. Олай болса адамгершілікке тәрбиелеу дегеніміз – жақсылық атаулыға деген сезімді дамыту, өзгеге болмайтын жамандық атаулыға жол бермеу деген сөз. Әрбір адам адамгершілік ұстанымдарды бұзу – жамандықтың басталатын межесінен аттау екенін сезінуі тиіс.

Адамгершілік – қоғамдық өмірдің жемісі. Ол қоғам өміріндегі өзгерістерге байланысты дамып, жаңа мазмұн алып отырады. Бізге мәлім, бұрынғы өткен әлеуметтік, экономикалық формацияларда адамгершіліктің мақсат-міндеттері, мазмұны бірдей болмаған. Алғашқы қауымдық құрылыс кезінде адамгершілік тәрбиесі сол қоғамның мақсатына сай қарапайым түрде болса, ол өзінен кейінгі өткен құл иеленушілік, феодалдық, капиталистік қоғамдарда таптық сипаттарда болады.

Таптық қоғамда әр дәуірдегі үстем таптар шығарған өз моралы, өз мінез-құлық ережелерінің тізбесі болды. Бір мінез-құлық ережелері – қанаушы тап адамдарына арналса, екіншісі – қаналушы тап адамдарына арналады. Тіпті буржуазия елдерінің мектептерінде бұл ережелер ерекше сабақ ретінде оқытылған. Соған сәйкес құл иеленуші қоғамында құлдардан тіл алғыштық пен бойсұнушылықты талап етті. Құлдардың жалпы мінез-құлқына деген ережелерін дін белгіледі. Діни моральдың бұл кодексі құдайдың халыққа жіберген өсиеті ретінде уағыздалды.

Мінез-құлықтағы мұндай ерекшелік феодалистік, капиталистік қоғамда сақталып қалды. Ол үстем таптар арқылы насихатталып отырды. Себебі, мұндай ерекшелік олардың еңбекші қауымды құлдық психологиядан шығармай ұстауына тиімді болды.

Таптық қоғамның жанашырлары, соның ішіндегі идеалистік сипаттағы психология «адамда туа біткен адамгершілік» туралы бірқатар теорияларды дамытты. Идеалистік бағыттағы бұл теориялар діни және буржуазиялық кодекстермен, ескіден мұра болып қалған, қолданылып жүрген тұрмыстық әдеттермен қабысып, ұштасып, үйлесіп отырды.

12 жылдық мектептің мектепалды даярлану қызметі мыналар: балалардың тән сұлулығы мен психикалық саулығын сақтау әрі нығайту; балалардың интеллектуал және тұлға ретіндегі дамуын қамтамасыз ету, олардың эмоционалдық салауаттылығы жөнінде қамқорлық; баланың толыққанды дамуын қамтамасыз ету үшін отбасымен өзара қимыл жасау. Жалпы мектепалды даярлықты дұрыс бағытта, сапалы жүргізуде мектеп, балабақша және отбасына үлкен жауапкершілікті жүктеп отыр. Отбасы баланы мектепалды даярлауды дербес, мектепке дейінгі ұйыммен немесе мектеппен бірлесіп ұйымдастыруды таңдауға хақылы. Отбасы мүшелері және т.б. тәрбие мен оқытудың мемлекеттік жалпыға міндетті стандартында көзделген білімді дағдылар мен қарым-қатынастарды баланың меңгеруін, сондай-ақ, күш жігері мен психологиялық жағынан мектеп бағдарламасын игеруін қамтамасыз етуге міндетті. Яғни, отбасының балаға деген үлкен қамқорлығы мен жауапкершілігі негізінде оңды нәтижеге жететіні сөзсіз. Мектепалды даярлық топтары мен сыныптарының мұғалімдері мен тәрбиешілері жан-жақты, жарасымды тәрбие мен сапалы да, саналы білім беру жолында жаңа жобалар мен технологияларды қолдана алу, олардың тиімділігі мен қажеттілігін қарастыру, тәжірибеде қолданыс табу жұмыстарын жоспарлауы қажет. Сонымен қатар бұл жүйенің жүзеге асыруда мұғалімдер мен тәрбиешілерді даярлау ісіне ерекше көңіл бөліп, қолға алу қажеттілігі, яғни мектеп басқару органдарының педагог кадрлардың кәсіби біліктілігі мен педагогикалық шеберлігіне, педагогтік техникасымен педагогикалық қабілетінің дамуына ерекше көңіл бөліп, дамытуы мұғалімдердің кәсіби біліктілігін арттыру мен тәжірибелерін жетілдіру мәселесінің өзекті етіп қою.

Бүгінгі таңда алдыңғы қатарлы елдердің барлығы жалпы білім берудегі жаңа жүйені ұсына отырып, соның ішінде көпжылдық білім беру бүгінгі күннің айқын талабы екені көрінуде. Демек, 12 жылдық жалпы білім беру жеке тұлғаны қалыптастырудағы жаңа жүйесімен білім мен тәрбиенің ең тиімді мүмкіндіктерін, жолдарын зерттеп, оны ұтымды түрде білім беруге енгізу көкейкесті мәселеге айналып отыр. Осы қарама-қайшылықты шешу барысында мынадай мәселелер туындайды: ол 12 жылдық білім беру жүйесіне көшудің халық сананы, мемлекет экономикасына зиянсыз, зардапсыз, қиындықсыз енгізілуі және бұны жүзеге асыру үшін тиімді әдіс-тәсілдері мен жолдарын табу болып табылады [5].

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 «ҚР білім беруді дамытудың 2011–2020 жж. арналған Мемлекеттік бағдарламасы». – А., 2010.
- 2 Әбдікәрімұлы Б., Айқынбаева Г.Қ. 12 жылдық мектепке өту мәселесінің педагогикалық-психологиялық ерекшеліктері. Ғылыми басылым. – Астана: ЕАГИ, 2008. – 3 б.
- 3 Запорожец А.В. Развитие произвольных движений. – Москва, - 1969.
- 4 Рысбекова Ж. Педагогические проблемы подготовки детей 6-7 лет к обучению в школе. Автореферат дис. – Алма-Ата, 1997.
- 5 12 жылдық мектепке өту мәселесінің педагогикалық-психологиялық ерекшеліктері: Ғылыми басылым. – Астана, ЕАГИ, 2008. – 4 б.

Резюме

В статье рассматриваются педагогические проблемы подготовки учителей к 12 летнему обучению в школе, формы воспитательной работы, организации воспитательных работ и виды воспитательного процесса.

Resume

This article provides the types of upbringing in the 12 - year education at school and suggests some solutions in teaching and upbringing children. The authors of the article consider the pedagogical problems of training teachers for the 12-year training at school, the forms of the educational work, organization and types of the educational process.

ӘОЖ 159.922.767

**БАЛАЛАР ҮЙІНДЕГІ ТӘРБИЕШІЛЕР МЕН
ҚЫЗМЕТКЕРЛЕРДІҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ ӨЗАРА
ӘРЕКЕТТЕСТІГІ**

Ж.И. ПАХРУТДИНОВА

аға оқытушы,
Еуразия гуманитарлық институты

Аннотация

мақалада балалар психологиясының қазіргі таңдағы дамуының психологиялық жағдайы берілген. Сонымен қатар, балалар үйіндегі жасөспірімдердің эмоционалды-еріктік ерекшеліктері және балалар үйіндегі тәрбиешілер мен қызметкерлердің эмоционалды өзара әрекеттестігі мәселесі қарастырылған.

Түйін сөздер: бала психологиясы, жетімдер, эмоция және эмоционалды қатынастар, жағымды эмоция, жағымсыз эмоция.

Қазіргі таңда психология ғылымында балалық шаққа қатынастың қалыптасуындағы баланың дамуы әлеуметтік-эмоционалды және когнитивтік негізге сүйенеді. Яғни, бұл жағдайдың туындауы эмоция мен эмоционалды қатынастардың ерте пайда болуымен тығыз байланысты. Қажеттіліктің негізінде жатқан эмоционалды байланысты құрайтын балада туылғаннан белгілі бір биологиялық механизмдер болады. Осыдан кейбір мінез-құлықтың формасы қалыптасады. Бұл формалар мінездің бейімділігін көрсетеді.

Алғашқы саты бойынша, ана мен баланың өзара байланысы коммуникацияның негізгі амалының бірі эмоциямен алмасу болып табылады. Эмоцияның адам бет-жүзінде көрінуі бұл сыртқы әлеммен қарым-қатынасқа түсуге болатын белгісі болып табылады. Әдетте баладағы эмоционалды байланыстың қалыптасу мағынасы ретінде бірінші объект болып, үнемі қатысуда болатын ана деп түсіндіріледі [1, 52-53 б.].

Алайда қазіргі кезде, әртүрлі себептерге байланысты балалар үйінің көпшілігінде балалар саны артуда. Балалар үйінде тәрбиеленушілердің эмоциясы ересектермен қарым-қатынасқа және олармен байланысқа түскенде пайда болады. Яғни, балалар үйінде тәрбиеленушілердің эмоциялық сезімін тудыру олардың ересектермен, тәрбиешілермен, сол мекеменің байланысында көрінеді. Бала эмоциясының қалыптасып дамуы қоршаған ортаның атмосфералық климатына байланысты, сонымен қатар тәрбиешілердің балаға деген қатынасының бауырмашылығына байланысты болып келеді. Баланың эмоциясының дамуына тәрбиеші тікелей әсер етіп отырады. Сондықтан баланың жалпы психологиялық және физиологиялық дамуына тәрбиешілердің тигізер ықпалы зор. Демек, баланың ішкі сезімін ашуға себепші болатын ол – тәрбиеші деп білеміз.

Адамдардың бір-бірімен өзара байланыс процесінде серіктестің эмоционалдық жағдайының қалай қабылданатыны өте маңызды. Әсіресе, бұл аспектінің маңыздылығы ересек пен бала арасындағы байланыстың өзара әсер ету процесінің туындауын қажет етеді. Барлығымызға мәлім жағдай ол баланың эмоциясының дамуы қоршаған ортасына байланысты болып келеді, яғни баланың анамен немесе ересекпен байланысы. Ананың қабілеттігі баланың танымдық белсенділігіне ықпал етуі болып табылады. Яғни, анасымен қарым-қатынаста бала анасында туындаған эмоцияны өзінде бейнелейді. Қандай да бір ситуацияның туындауы эмоцияның туындауына себеп болады. Сол арқылы бала мен ана арасындағы туындайтын эмоция ситуацияны шешу барысында көрінеді [2, 89 б.]. Ситуацияны шешу барысында ананың жауапкершілігін біле отыра бала өзін қауіпсіз сезінеді. Қайғы және өкіну эмоциясы ата-ана және ересектер үшін көмекті қажет етеді. Эмоционалды бұзылысы бар балалармен көп жылдық психотерапиялық жұмыс әртүрлі этап арқылы өткізіледі. Динамиканың бағыты бала дамуының шартының өзгерісіне байланысты болып келеді. Яғни, мұндай жағдайлар диагностикалық және психотерапиялық жұмыстарда балалық шақтан жасөспірімдік шаққа дейінгі аралықта жүргізіледі.

Жағымды эмоцияны тудыратын, бала өзін толық қауіпсіз сезінетін ситуация:

- ересек адамның балаға деген жылы лебізін білдіруі, амандасуы;
- ересек адамның балаға жеке көңіл аударуы, онымен бірге ойнауы оған бір нәрсені үйрету немесе көмектесу;

балада жағымсыз эмоцияның туындау ситуациясы:

- қорқыныш-үрей, қайғы, агрессия үстіндегі балаға көңіл аудармай ересектің кетіп қалуы;

- ересек балаға зейін аудармай басқаға зейінін аудару (қызғаныштың, қайғы, өкпе ызаның балада басым болуы);

- баланы жұбатудың, физикалық қатынастың жоюылуы, сыртқы үрейге көмексіздік;

- ересектің балаға қойған тыйымы, қиын тапсырма беруі баланың агрессиясы мен қайғысын көмексіздік сезімнің туындауына әкеп соқтырады.

Ересектер мен бала қарым-қатынасында жағымды және жағымсыз эмоцияны тудырып отырады. Ересектің балаға қалай қарауы немесе оның қатынасы жауап ретінде балаға сол эмоцияны тудырады. Балалар үйіндегі тәрбиешілердің эмоцияналды депрессиясына қарағанда ана эмоцияналды депрессиясының деңгейі жоғары. Көп балалар балалар үйіне түскенде әртүрлі себептермен келді. Бірі, әке–шешесінің қайтыс болуымен, бірі әке-шешесінің хабар-ошарсыз кетумен түскен болатын, сонымен қатар олар әртүрлі күйдегі эмоцияларын тудырып отырады [3, 76.]. Ал туылысынан бұл мекемеге өткізілген балалар төрт бөлікті мекемеде аз уақытта ғана тұратын болғандықтан, бір ортаға толық бейімделмес бұрын екінші ортаға бейімделіп кетеді. Сондықтан да олардың психикалық және жан дүниесінің түсінігінің дамуы бойынша ешкімге сенбеу керек деген пікірді көрсетеді. Олардың ойынша, тағы да басқа жаққа алып кетеді деген сенімсіздіктің арқасында адамдармен терең қарым-қатынаста болуды қаламайды.

Пайданылған әдебиеттер

1 Макашқұлова Г. Балалар үйіндегі тәрбиеленушілердің психикалық ерекшеліктері. // Қазақстан мектебі. - 2005. - 11-12. - Б. 52-53

2 Мухамедрахимов Р.Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. – СПб., 2003. – 89 с.

3 Прихожан А.М, Толстых Н.Н. Дети без семьи. – М.; Педагогика, 1990. – 74 с.

Резюме

В данной статье рассматриваются вопросы эмоциональной взаимосвязи и эмоционального взаимодействия друг на друга детей-сирот и воспитателей детских домов; влияние воспитателей на эмоциональную сферу детей; психологические проблемы эмоциональных нарушений у детей-сирот и пути их разрешения.

Resume

This article deals with the emotional relationships and emotional interaction of the orphans and caregivers of children's homes; the impact of teachers on the emotional sphere of children; psychological problems of emotional disturbances in children-orphans and ways of solving them.

УДК 94(574)

**ИСТОРИЯ, ЯЗЫК, КУЛЬТУРА ГАГАУЗОВ В
РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН**

Н.Г. ШАЙМЕРДИНОВА

доктор филологических наук,
профессор кафедры тюркологии,
Евразийский национальный университет
им.Л. Н.Гумилева

Аннотация

Статья посвящена гагаузам, проживающим в Республике Казахстан – рассматриваются истоки этногенеза народа, причины миграции гагаузов в Казахстан, места локального проживания, численность и вероисповедание их; раскрывается влияние тюркских (в т.ч. турецкое), славянских народов на язык, культуру, жизнь гагаузов; исследуются системные особенности гагаузского языка, владение ими родного и других языков, в т.ч. казахского; отмечается знание гагаузами своих обрядов, обычаев, устного народного творчества; иллюстрируется текст стихотворения молодого поэта-гагауза, проживающего в настоящее время в Республике Казахстан.

Ключевые слова: гагаузы, история, миграция, Казахстан, проживание, численность, религия, язык, системные особенности, обычаи и обряды, творчество.

Изучение истории, этногенеза, культуры, языка гагаузов стало объектом изучения российских востоковедов с середины XIX в. В.В. Радлова, П.И. Кеппена, Н.К. Дмитриева, Н.С. Державина, Л.Б. Берга, болгарских ученых К. Ирчека, Г. Занетова, Л. Милетича, Д. Гаджанова, польского востоковеда Т. Ковальского. В Республике Казахстан язык компактно проживающих гагаузов изучал известный тюрколог А.С.Аманжолов. В рамках международного проекта «Взаимодействие истории, культуры, языка тюркских народов в постсоветском Казахстане» обучающиеся и ППС кафедры тюркологии,

проведя анкетные опросы, исследовали историю переселения гагаузов в Казахстан, а также язык, культуру и их адаптацию в условиях Казахстана.

Этногенез гагаузов исторически, возможно, восходит к кимако-кыпчакским государствам XI-XIV вв., сыгравшим свою историческую роль в развитии и формировании государств тюркских народов. Описывая этнический состав Деш-кыпчакского государства в предмонгольскую эпоху, историки отмечают, что наряду с довольно древними племенами, входившими ещё в состав кимацкого союза племен (йемек) или существовавших самостоятельно, таких как (баджна-печенеги, башкиры, *уз-гузы*, манкуроглы), встречаются и новые этнические племена [1, с. 267].

По арабским источникам в XIV в., кыпчакская конфедерация представляла собой конгломерат тюркских народов - крупных и мелких. К крупным относились «баргу, токсоба, итоба, барат, альарас, к мелким - таг, башкурт, куманку, бузанку, баджна, караборикли, *уз*, шортан» [цитируется по Ахинжанову, 1, с. 267].

Из вышеизложенного следует, что в кимацкой конфедерации и позже образовавшем на базе его кыпчакском государстве могли быть предки гагаузов (*уз-гузы*, *узы*).

Один из исследователей этногенеза гагаузов В.А. Мошков считает, что гагаузы являются потомками узов или торков, уже в XI - XII веках принявших православие от русского народа вместе с остатками печенегов, берендеев и других тюркских племен, известных в русских летописях под именем «черных клобуков», вероятно, за черные шапки, которые они носили [2, с. 12].

Энциклопедические источники подтверждают наши предположения, отмечая, что гагаузы в большинстве являются потомками средневековых тюрков, в частности, узов или торков, воспринявшие элементы славянской (болгарской) культуры [3, с.624].

Впоследствии передвижения тюркских (кыпчакских) племен на запад в бассейн реки Дуная гагаузы осели в Болгарии, Румынии. Неблагоприятные политические, социальные, экономические условия, созданные Османской империей на территории некоторой части Восточной Европы, вынудили большую часть гагаузов в XVIII -XIX в. переселиться из северо-восточной Болгарии на территорию современной Молдавии (особенно после русско-турецкой войны 1828-1829 гг.).

Постепенно поселения гагаузов продвигались в южные районы Украины, Крым, на Кавказ. После столыпинской реформы в 1908 - 1914гг. часть колонистов гагаузов была поселена царским правительством в Казахстане. По Всесоюзной переписи 1926 г. на

территории Казахстана было зарегистрировано 830 гагаузов [4, с.81]. По переписи 1970 года в Советском Союзе (включая Казахстан - *ремарка наша*) проживало 157тыс. гагаузов, за рубежом - 5 тыс. человек [3, с.624].

По мнению А.С. Аманжолова, к шестидесятым годам XX в. на территории Казахстана гагаузы проживают группами по несколько десятков человек в основном в Семипалатинской области (в селах Кокпекты, Романовка, Прохладное, Ивановка, Буконь Кокпектинского района, в селе Георгиевка Жарминского района, в Чарском, Аксуатском, Аягузском, Урджарском районах), а также местами и в Актюбинской, Целиноградской, Кустанайской и Павлодарской областях. Отдельные гагаузские семьи живут и в других областях Казахстана, а также в Ташкентской области Узбекистана [5, с.219].

Как показывают анкетные данные указанного Международного проекта, в суверенном Казахстане в настоящее время гагаузы проживают также и в городах Алматы, Астана, Павлодар, Туркестан, Акмолинской и Североказахстанской областях. Причиной миграции в республику оказываются либо личные обстоятельства (создание семьи), либо трудовая деятельность в Республике Казахстан. По данным последней переписи населения 2009 года в Республике Казахстан проживает 493 гагауза [6].

В отличие от многих тюркских народов по вероисповеданию гагаузы - православные, в домах держат иконы. Тем не менее отмечается влияние ислама, гагаузы празднуют Курбан байрам, Ораза байрам. Так, участница социологического опроса Кристина Тоймалы (г. Астана, 22 года) пишет в анкете, что по вероисповеданию - христианка: «если Пасха, печем куличи и идем в церковь. Если праздник Курбан байрам, готовим национальные казахские блюда». Кроме того, некоторые гагаузы, проживающие в Республике, исповедуют ислам. *«Хожу в медресе, молюсь, выполняю все обряды во время Курбана байрама»*, - отмечают респонденты Юрий, Али, Степан [www.tuyrki.weebly.com].

Как показали наши исследования, в графе национальность по документам записаны как гагаузы, кроме тех гагаузов, которые мигрировали из Молдовии недавно, где национальность в паспорте не указывается. И по самостоятельному этническому самоопределению 90 % из опрошенных считают себя также гагаузами или называют себя гаджалами, Этнический состав гагаузов претерпел влияние, с одной стороны, славянских народов – болгаров, поляков, русских (некоторые гагаузы определяют себя как

болгары); с другой стороны, по языку, в историко-этнокультурном аспекте они близки с тюркскими народами, и особенно с турками. Указанные процессы ассимиляции отразились в культуре, в семейно-брачных отношениях, в антропонимах. Поэтому фамилии у них либо славянские, либо болгарские, либо тюрко-славянские, либо тюркские (*Томайлы, Доланчы, Пулукчу, Добрев, Радышев, Карагяуров, Узунов и т.д.*), либо имя может быть славянским, а фамилия тюркским, например, *Vitali Demiroglu*, либо имена славянские (русские), а фамилии болгарские (*Ратмир Манов, Степан Манов, Кристина Тоймалы*) [www.tmk.kz]. Создавая семьи с представителями своего этноса, в то же время гагаузы могут жениться или выходить замуж за русских, украинцев, болгар, татар, турков, т.е. много смешанных семей, что также подтверждает активность ассимиляционного процесса.

Большое влияние на социальную, этнокультурную жизнь гагаузов оказали турки, особенно во время завоеваний ими балканских народов – болгар, гагаузов, македонцев и др. Как отмечают исследователи, многие гагаузы забыли болгарский язык, в силу того, что турки запрещали на нем говорить. И наоборот, гагаузы должны были владеть турецким: по анкетным данным и современные гагаузы неплохо владеют турецким языком. Сами гагаузы считают, что и этноним гагауз является производным, данным турками. К вышесказанному А.С. Аманжолов приводит иллюстрации из беседы с гагаузами, жителями Семипалатинской области Казахстана. Итак, народная этимология гласит: а) *гаганы тут уз* – «держи клюв прямо,» - так говорили турки, когда били болгар по лицу (с. Кокпеты, сообщил И.И. Карагуяров, 55 лет); б) *гага уз* - "клюв прямой" - так называли болгар, говорящих по-турецки, в отличие от горбоносых турок (с. Романовка, сообщила Н.А. Пантелеева, 56 лет.) [5, с.221].

Язык свой называют тюркским или турецким (*түрк дили*). В качестве родного языка гагаузы называют гагаузский, русский, турецкий языки. Однако, называя родным гагаузский, некоторые молодые люди, в отличие от старшего поколения (40 лет и старше), не владеют гагаузским языком. Напротив, все респонденты свободно владеют русским языком. Более 60 % гагаузов знают тот или иной уровень казахского языка. На вопрос анкеты (вопрос Е-20) «Понимаете ли Вы значение слов «Ак Орда», «Байтерек», «Мажилис», «мажилисмен», «Хабар», «аким», «наурыз», «наурыз коже»? 100 % респондентов отвечают: «Да». [www.tuyrki.weebly.com]. Подобные ответы определяют владение и отношение к казахскому языку многочисленных народов,

проживающих в Казахстане, в т.ч. и гагаузов. В целом, гагаузы доброжелательно относятся к казахам, знают казахскую культуру, традиции, кухню, охотно дружат с казахами, русскими, азербайджанцами, украинцами, проживающими в Казахстане и не собираются мигрировать в другую страну.

В будущем 99% респондентов-гагаузов желают изучать гагаузский язык в воскресных школах, в средних школах, в средних специальных учебных заведениях (вопрос Е - 18). Гагаузский язык относится к огузской группе языков и по своей языковой системе близок к турецкому языку. Основные особенности гагаузского языка в фонетической системе сводятся к следующему: дифтонгизация гласных верхнего и среднего подъема, функционирование вторичных долгих гласных, сильная палатализация основного корпуса согласных в сочетании с переднеязычными гласными; в синтаксисе, в отличие от турецкого языка, свободный порядок слов в предложении. А.С. Аманжолов в языковой системе гагаузского языка определяет близкородственные связи с турецким языком. Отметим некоторые из них:

1) гласный **э** в безударном положении обычно переходит в **е**: *бэн* (я) - *бени* - (меня), *гежэ* (ночь) - *гежелэр* (ночи) и др. Следует однако отметить, что это явление широко представлено в чадырлунгском и комратском говорах...;

2) сочетания **нл, мл** переходят в **нн**: *оланнар* - юноши, *инсаннан* - с людьми, *адамнан* - с человеком, *аннады* - понял;

3) гласные переднего ряда **е, и, ө, ү, э** в начале слова иногда произносятся как йотированные: *йев* - дом, *йөрдек* - утка, *йүст* - верх;

4) гласные **ө, о** в 1-м слогe произносятся обычно как дифтонг **уо, үө**: *уон* - десять, *уонун* - его, *сүөйды* - он говорил;

5) наличие нескольких форм настоящего времени, которые дифференцируются по говорам: **-(а)йор, -ыйр, -ийр, -эр, -йар, -ый, ий**: *алэр* - берет, *ойнаээр* - играет, *гөрер* - видит;

6) наличие грамматического женского рода с аффиксом **-ка, -йка**, заимствованного из славянских языков: *врачка* - женщина-врач, *чингенийка* - цыганка, *булгарийка* - болгарка, *чорбажыйка* - хозяйка;

7) наличие послелого (й)лан, (й)лэн, (й)нан, (й)нэн (в турецком литературном языке -ile, -la, -le): *алмайлан* - с яблоком, *екмеклэн* - с хлебом, *чобаннан* - с пастухом, *чизмемнэн* - с моим сапогом, *оннар чыкыйнан* - как только они вышли;

8) тюркский порядок слов в предложении под влиянием славянских языков нарушился, а относительная свобода порядка

слов, широкое употребление инверсии в гагаузском языке используется как стилистический прием [5, с.224]. Указанные языковые особенности в фонетическом, морфологическом, синтаксическом уровнях языка, на наш взгляд, характерны и для казахстанских гагаузов в их речевой деятельности.

Гагаузы, проживающие в Казахстане, сохраняют свои национальные традиции, обычаи, ритуалы. К таким обрядам относятся обряды «Додола», «Переруда», «Герман»; обряд вызывания дождя; свадебные обычаи. Как отмечают респонденты, «во время сватовства будущая невестка готовит всем кофе, а жениху подает его с солью. Если же он выпивает кофе спокойно и сразу, значит, также и все тяжелые моменты жизни он преодолеет легко и просто» (со слов респондента Али, 22 года, г.Туркестан) [www.tyurki.weebly.com]. Многие гагаузы для сохранения национальной культуры, национальной идентичности, языка хотят создание в г. Астане этнокультурного гагаузского центра (*Ратмир Манов, Степан Манов*).

Старшее поколение гагаузов знает устное народное творчество своего народа - сказки, легенды, мифы; с большим удовольствием передают содержание эпосов «Кероглы», «Карагез».

И все же среди молодежи немало патриотов, желающих знать свой язык, традиции, культуру. В качестве иллюстрации приводим стихотворение молодого гагауза (студента-медика), напечатанного в г.Туркестан 15 марта 2014 г. в газете «Ясави газетаса». Стихотворение также было опубликовано в Молдавии в газете «Единая Гагаузия». Стихотворение написано на турецком языке, но, как отмечает сам автор, есть версия его на родном гагаузском языке.

Sevdim seni Gagavuzya / Люблю тебя, моя Гагаузия

Sevdim seni Gagavuzya	Люблю тебя, моя Гагаузия.
-----------------------	------------------------------

Hiçbir zaman seni unutmam	Никогда тебя не забуду
Askerlik yapmadan durulmaz	Иду я в армию,
Durulmaz karşı düşmana	Чтобы с врагами твоими
Ki ben bir gün duracağım	Бороться до конца.

karşısında

Gece gündüz bu türküyü çalarım	День и ночь я тебя воспеваю.
Hep sen benim aklımda	Всегда ты в памяти моей
Sevdim seni bir çiçek gibi	Как цветы тебя люблю,
Kokun yüreğimde kaldı	Чудесные запахи твои в

сердце моем.

Ne zaman baksam yıldızlara	Наблюдая за ночными звездами,
Benden o kadar uzaktasın	Знаю, что далек от родины своей.
Aslında bana o kadar yakınsın	Но ты мне близка и дорога,
Çünkü burası da benim memleketim	Потому что это моя страна!
Çünkü burası da benim!	Потому что это земля моя!

Vitali Demiroğlu

(перевод на русский язык Н.Г.Шаймердиновой)

Как видно из текста, стихотворение патриотическое, не будучи профессиональным поэтом, автор смог выразить свою любовь к Родине Гагаузии, к родной земле, готов защищать его от врагов и воспеть его день и ночь. В то же время стихотворение очень лиричное – *цветы, чудесные запахи, ночные звезды, светлая грусть* – передают особую авторскую тональность всего текста.

Народ, который имеет таких сыновей, несомненно, несмотря ни на что уверенно смотрит с свое будущее.

Список литературы

- 1 Ахинжанов С.М. Кыпчаки в истории средневекового Казахстана. - Алматы: Ғылым, 1995 - 296 с.
- 2 Мошков В.А. Гагаузы Бендерского уезда. Этнографические очерки и материалы // Этнографическое обозрение. Кн. XLIV. - М., 1990. - С. 7 - 15.
- 3 Большая Советская Энциклопедия в 30 томах. Т.5. - Москва, Издательство " Советская Энциклопедия ", 1971. - 639 с.
- 4 Державин Н.С. О наименовании и этнической принадлежности гагаузов. - Советская энциклопедия - № 1. - М., 1937. - С. 80 - 87.
- 5 Аманжолов А.С. Опыт изучения тюркских языков. - Астана: Фолиант, 2012. - 400 с.
- 6 Национальный состав, вероисповедание и владение языками в Республике Казахстан. Итоги национальной переписи населения 2009 г. // *Статистический сборник. - Астана, 2010.*
- 7 Сайт: www.tyurki.weebly.com
- 8 Сайт: www.tmk.kz
- 9 Шаймердинова Н.Г., Тажибаева С.Ж. Тюркские языки Казахстана: современное состояние // «Язык и глобализация»: Сборник статей XVI международной научно-теоретической конференция. - Алматы, КазНУ, 2013. - С. 58 - 61.

10 Невская И.А., Тажибаева С.Ж., Шаймердинова Н.Г., Тусупов Ж., К. Шенинг Тюркский мир Казахстана: исследование языков и создание базы данных// Global-Turk/International Journal for Information and Analytics. - Astana, International Turkic Academy, 2016. - 33-42 S.

Түйін

Мақалада Қазақстан Республикасында тұратын гагауз халқы этногенезінің бастаулары, олардың Қазақстанға көшуінің себептері, тұрып жатқан мекендері, саны және діні қарастырылған. Сонымен қатар түркі (соның ішінде түрік) және славян халықтарының гагауздардың тіліне, мәдениеті мен өміріне әсер етуі ашылған, гагауздардың тіл жүйесіндегі ерекшеліктері зерделенген, олардың ана тілін және басқа да тілдерді, соның ішінде қазақ тілін меңгерулері де зерттеу нысанына алынған. Мақалада гагауз халқының өз салт-дәстүрлерін, халық ауыз әдебиетін білетіні байқалады. Және де қазіргі кезде Қазақстан Республикасында тұратын гагауз халқының жас ақынының өлең жолдары келтірілген.

Resume

The article is devoted to the Gagauz, living in the Republic of Kazakhstan. The author considered the origin of the ethnogenesis of the people, the causes of their migration in Kazakhstan, a local place of residence and the number of their religions: reveals the influence of Turkic (including Turkish), the Slavic peoples' language, culture and life of the Gagauz: There was investigated the system features of the Gagauz language, mastering of native and other languages, including Kazakh. The author describes Gagauz knowledge of their rites and customs, folklore, illustrated the poem of the young poet- Gagauz, the residents in the present time in the Republic of Kazakhstan.

**АР ІСІНІҢ СЫРЛЫ СИПАТТАРЫ
(КӨРКЕМДІК ҚАЙНАРЫ МЕН ЭСТЕТИКАЛЫҚ
ҚҰНДЫЛЫҚТАРЫ ХАҚЫНДА)**

Р. ТҰРЫСБЕК

филология ғылымдарының докторы, профессор
Л.Н.Гумелев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Аннотация

Мақалада әдебиеттегі көркемдік мәселесі, жанрлар жүйесіндегі орны, тақырып пен идея, сюжеттегі қызметі, тіл мен стильдегі сипаты кең түрде көрсетіледі. Қазіргі кезеңдегі бағыттары, даму үрдісі сөз етіледі.

Түйін сөздер: жанр, көркемдік, тақырып, идея, сюжет, тіл, стиль.

Өмір ағыны, уақыт керуені жүрдек, тынымсыз қозғалыста десек те, әдеби үдеріс қоғамдық құбылыстарды барша белгі – ерекшеліктерімен қамтуы тиіс. Бұл тұста, сөз жоқ басты бағыт, негізгі ұстаным: жанр жүгі – көркемдік кеңістігі екені анық. Бұған басым бағыт беруіміз, дәстүрлі жанрлар (поэзия, проза, драматургия) жүйесін әдеби қисын (теория) тұрғысынан қарастырғанмен (мысалы, тақырып, идея, құрылым, қаһарман, мәтін, сюжет, тіл, стиль т.с.с.), «сын – шын болсын» бағытын ұстанғанмен, шығармадағы шындықтың көркемдік кеңістігі айқын, құрылым-мазмұны мәнді, оқиғасы ойлы-өрнекті, сюжеттік желі қызық та тартымды болғаны жөн. Керісінше, бұл арна – бағыттар бұлыңғыр, жұтаң, тайыздық сипат алса, туынды табиғаты мен тағылымының басты мұраты, мән-мағынасы, маңызы талап деңгейінен табылмас еді. Өйткені: «Көркемділік келісім жоқ жерде, өнер шығармасы өмір сүрмейді. Көркемділік – өнер туындысының сапалық көрсеткіші» [1, 275 б.].

Бүгінгі әдеби үдерісті қоғамдық құбылыстардан, уақыт пен кеңістік қатынасынан, адам өміріндегі өзгерістерден бөлек қарастыру қиынның қиыны. Әлемдік дағдарыс пен нарық қыспағы, экономикалық тұрақсыздық жалпыадамзаттық құндылықтарға көлеңкесін молынан түсіріп, кері әсер-ықпал еткенін жұмыр жердегі барша халық жан-жүректерімен сезініп келеді. Ақпараттық технология, интеграция мен инновация алға шыққанымен, мәдени-гуманитарлық бағыттар өзіндік ағыс-арнасымен жаңа биік, бел-

белестерге көтерілгені анық. БАҚ жүйесі, кітап өндірісі, ақын-жазушылар шығармашылығы тоқырап, тығырыққа тірелген жоқ. Біліми-ғылыми арналар, шығармашылық еңбектер қалың көпке жетіп жатыр. Бұдан байқалатыны, мәдени-рухани мұралардың халықтың өмір-тұрмысымен етене екенін, тарихы мен тағдырының да тамырлас, сабақтасып жатқанын жасыру қиын. Жазушы еңбегі мен шығармашылықта бұл бағыт-арналарды басшылыққа алып, тақырып өзектілігін айқындап, зерттеу мен зерделеу ісіне мән беріп, көркемдік-эстетикалық құндылықтар жүйесіне еркін енудің маңызы зор. Жанр жүгі – көркемдік екенін ескерсек, халық мұрасына ден қойып, ұлт мұратына адалдық танытып, мәдени-рухани арналарға кең өріс ашып, арғы-бергі кезеңнің жәдігерлерін жүйелі жинақтап, зерттеп-зерделеп, таным-талғамды тең ұстап, қалың көпке қаз-қалпында ұсынған жөн. Маңыздысы, әдеби өмірдің дәуірмен, бүгінгі күн тынысымен тұтастығы, үндестігі аса мәнді [2, 488 б.].

Осы жайттарды негізгі назарда ұстап, басты бағыт етеріміз: әр кезеңде-ақ жанр жүгі – көркемдік болғанын қайыра еске алар едік. Әлемдік һәм ұлттық әдебиеттанудың негізгі нысаны – сөз өнерінің тарихы, теориясы мен сыны екенін ескерсек, осының бәрі – баршасының бел ортасында – көркемдік кеңістігі құндылықтар жүйесі, эстетикалық таным-талғамның өлшемі, шығармашылық еңбектің қайнар көзі ретінде кең орын алады. Әдебиеттану ғылымындағы ағымдар мен бағыттар, әр алуан мектептер жүйесінде, зерттеу әдістері мен принциптерде, қысқасы жазушы еңбегі мен шығармашылығынан, әдеби құбылыстар мен үдерістер сипаттарынан да айқын аңғарылатыны – көркемдік кеңістігі сөз өнерінің асыл арнасы, ақыл-парасат өлшемі мен талант қуатының қайнар көзі, туынды табиғаты мен тағылымының күретамыры. Ақиқатын айтсақ, көркемдік кеңістігі – руханият ісінің алтын арқауы, көркемөнердің басты тұғыры, жазушы еңбегінің жарқырай көрінетін қазыналы биігі. Демек, асыл сөздің айбыны мен айдыны – көркемдік кеңістігінің басты арқауы, қазыналы биіктің тамырлы тарихы, ақыл-парасаттың алтын діңгегі. Өйткені, асыл сөздің көркемдік сипаты, ондағы алтын арқау – жалпыадамзаттық құндылықтар қайнарын, руханият мұраты мен мәйегін айқындайды [3,708 б.].

Ұлт руханиятының қазыналы қайнарлары, әсіресе асыл сөздің көркемдік құндылықтар жүйесі халық әдебиеті нұсқаларынан («Алпамыс батыр», «Қобыланды батыр», «Қыз Жібек», «Қозы Көрпеш-Баян сұлу», «Айман-Шолпан»), ақын-жыраулардың өмірі мен мұрасынан (Асанқайғы, Қазтуған, Доспамбет, Шалкиіз, Жиёмбет, Марғасқа, Ақтамберді, Бұқар) жіті танылады. Жазушы еңбегі мен шығармашылығынан (М. Әуезовтің «Абай жолы», І.

Есенберлиннің «Көшпенділер», Ә. Нұрпейісовтің «Қан мен тер», «Соңғы парыз», Ж. Молдағалиевтың «Жыр туралы жыр», «Мен – қазақпын», С. Жүнісовтің «Ақан сері», «Заманай мен Аманай», Ш. Мұртазаның «Қызыл жебе», «Ай мен Айша», Қ. Мырза Әлінің «Алаштың арманы», «Заман-ай», Қ. Ысқақтың «Ақсу – жер жаннаты», Ә. Кекілбайұлының «Үркер», «Елең-алаң», «Абылай хан», М. Мағауиннің «Аласапыран», «Мен», Т. Әбдіктің «Парасат майданы», Қ. Жұмаділовтің «Дарабоз», Б. Мұқайдың «Өмірзая», Ә. Таразидің «Жаза», Р. Тоқтаровтың «Абайдың жұмбағы», Б. Нұржекеұлының «Әйел жолы – жіңішке», Ш. Құмарованың «Сезім патшалығы», Ж. Шаштайұлының «Алматы маңында», «Жаңғырық», Т. Әсемқұловтың «Талтүс», Н. Оразалиннің «Ғасырмен қоштасу», Р. Ниязбектің «Тыңда мені, замана», К. Ахметованың «Күн шыққанда күліп оян», А. Бақтыгерееваның «Ақ шағала», Т. Медетбектің «Тағдырлы жылдар жырлары», М. Шахановтың «Өркениеттің адасуы», «Жаңа қазақтар», Н. Айтұлы «Рухымның падишасы», С. Ақсұңқарұлының «Адам Ата-Һауа ана», Ұ. Есдәулеттің «Киіз кітап», Е. Раушановтың «Ғайша-Бибі», С. Адайдың «Әр қазақ – менің жалғызым», Қ. Бегманның «Қарашық», Б. Жақыптың «Қолтаңба» т.б.) көркемдік көкжиегі кең көлемде көрініс береді. Сондай-ақ, драмалық туындылардан – Ш. Мұртазаның «Ноқтаға басы сыймаған», Ә. Таразидің «Ақын. Періште. Махаббат», Т. Әбдіктің «Ұлы мен ұры», Д. Исабектің «Актриса», «Тор», Иран-Ғайыптың «Шыңғыс хан», «Фатима», Т. Нұрмағамбетовтің «Бес бойдаққа бір той», С. Балғабаевтың «Тойдан қайтқан қазақтар», И. Сапарбайдың «Қыз мұңы», «Сыған серенадасы», Ж. Солтының «Сағым қуғандар», С. Асылбекұлының «Империядағы кеш», Р. Мұқанованың «Мәңгілік бала бейне», Р. Отарбайдың «Бейбарыс сұлтан» т.б. адам әлемі, өмір мәні, тұрмыс сыры әр алуан әрекет, қимыл-қозғалыс, ой-сөз жүйесі негізінде кең өріс алады. Анық аңғарылатыны: тақырып әралуандылығы, жанрға жауапкершілік, көркемдік кеңістігі, қаһарман әлемі, оқиға өрімі, өмір – уақыт шындықтары айқын. Маңыздысы, асыл сөз арналарының әр кезеңінен-ақ (арғы дәуірден бүгінге дейін) ел-жерді қорғап, ерлік істі дәріптеп, бірлік-тұтастықты ту етіп, дәстүрге адалдық танытқан халықтық қалпымыз ақындық өнерден, тастағы дастандардан, қолжазба-кітаптардан көрініс беріп, ондағы дарын даралығы, қалам қуаты, көркемдік көкжиегі, эстетикалық құндылықтар, ой-сөз жүйесі мен стильдік құбылыстар әдеби-рухани нәрімен, танымдық-тағылымдық һәм сырлы-сипатты мәнімен, шеберлік пен шешендікке негізделгенімен қалың көптің назарын аудартары анық.

Ондағы көркемдік келісім үйлесімі мәнді. Бұл – тәуелсіздік тұсындағы ұжымдық еңбектен де көрініс тапты [4, 640 б.].

Осы орайда, адамзат өркениетінің даму үрдістеріне қарасақ, жаһандану дәуірінің «өрісті өлкесіне» ден қойсақ, ақпарат көздері мен әлеуметтік желілер тасқынына құлақ түрсек, сөз жоқ көркемдік кеңістігі – көркемөнер мұраты, өнер өлшемі, сапалық көрсеткіштің тұғыры екені анық. Автордың жан-жүрек толғанысының нәтижесі, болмыстың бейнелі қабылдау үлгісі, көркемдік ойлау жүйесінің жемісі, мәдени-рухани һәм эстетикалық құндылықтар қайнары, стильдік құбылыстар мәні екені де терең танылады.

Бұдан басқа, баспа өнімдерінен, кітап саудасы, көрме-жәрмеңке орындарынан, орта мектеп пен жоғары оқу орындары кітапханаларынан қалың көпшілікті өмір шындығын негіз еткен, кейіпкерлер жүйесі айқын, уақыт бедері бейнелі, көркемдік кеңістігі кең көлемде көрінетін туындылар табиғаты мен тағылымы жан-жүректі, көңіл көкжиегін баурап алатыны, басым бағыттарға, жоғары сұранысқа ие екендігі де назар аудартады. Автор мен оқырман байланысы, ортақ мұраттар да шешуші мәнге ие болады.

Асылы, әдебиет теориясынан таныс: тақырып пен идея, жанр жүйесі мен қаһарман әлемі, тіл мен стиль сипаттары – жазушы еңбегі мен шығармашылығының негізі болғанымен, осының бәрі-баршасының басым бағыты, алтын арқауы, басты діндегі – көркемдік кеңістігі екені анық.

Ақиқат айнасы айқын көрініп, шындық жүзінің жарқырайтын тұсы – көркемдік кеңістігіне келіп саяды. Асыл сөздің айбыны мен айдыны, жазушы еңбегі мен шығармашылығының жарқын да шынайы үлгісі, көзқарас пен қолтаңбаның бедерлі белгісі – көркемдік кеңістігінің күретамырын айқындайды. Ал, іргелі ізденіс, ерен еңбек-шын шеберлікке бастаса, талант пен тәжірибенің тоғысы, қалам қайратының жемісі – көркемдік кеңістігінің шынайы шежіресіне кең өріс ашады. Бұдан байқалатыны: көркемдік-эстетикалық құндылықтар қайнары, шығармашылық еңбектегі шындық пен шеберлікті жеткізудің жарқын жолы, дәстүрлі үрдісі. Өйткені, көркемдік кеңістіктің бедерлі белесі, асқар шыңы – шеберлік. Ал, түптеп келгенде шеберлікте шек жоқ.

Осы реттен келгенде, Т. Әбдірахманованың «Елтұтқа», К. Салықовтың «Дананың сәтті сапары», Қ. Мырза Әлінің «Заман-ай», «Бес жыл өткен соң», М. Шахановтың «Өркениеттің адасуы», «Жазагер жады космоформуласы», Ж. Бөдешұлының «Жақия», Т. Медетбектің «Махамбет рухының монологы», С. Тұрғынбекұлының «Махамбет және Жәңгір хан», «Кейкі батыр», К. Ахметованың «Теңдік үшін мұхитқа қайық салдық», Н. Айтұлының «Бәйтерек»,

«Мұқағали –Желтоқсан», А. Егеубайдың «Желтоқсан» т.б. поэмалары әр алуан тақырыпты қамтығанымен, баршасында ел өміріндегі елеулі оқиғалар, белгілі адамдардың қиын-қыстау кезеңдердегі ерлік істері, ақиқат пен азаттық жолындағы мұраттары, сындарлы сәттердегі ұтымды да ұнамды тұстары көркемдік дәстүрге сәйкес жаңа сапа, терең мазмұнға ие болады. Әрине қай ақын да елдік мұрат-мүддені терең түсініп, осының негізінде эпикалық жанрда тарих қойнауларына еркін енеді. Ел тарихының қилы кезеңдеріне, сындарлы тұстарына сергек қарап, азаттық жолындағы күрестің қандайына да көркемдік һәм реалистік тұрғыдан ден қояды. Халық азаттығы мен бостандығы болмайынша қоғам дамуы, өмір-тұрмыс мәні, ақыл-парасат көкжиегі кеңімейтіндігін жан-жақты ашады. Ұлт мұраты мен тарихы, азаттығы мен бостандығы, келелі келешек көкжиегі – елдік мүдде алға шығып, сән-салтанат құрғанда ғана жемісті жетістіктерге қол жеткізуге болатынын кеңінен көрсетеді. Басты тақырып – азаттық, бостандық, тәуелсіздік мұраттары бар қырынан ашылып, маңыз-мәні, мәңгілік сипаттары кең көлемде көрініс береді. Біздіңше, тақырыпқа адалдық, ұлт мұраты мен тарихқа, оның әр кезеңдердегі сыр-сипаттарына шынайылық тұрғысынан қарап, бағалау тұстарынан тереңдік танылады. Тақырып мәні, көркемдік нәрі негізгі өлшем. Мұның өзі, сайып келгенде: «...Әдебиеттің негізгі қызметінің бірі – адам тәрбиесіне ықпал ету. Бірақ, ол тікелей үгіт түрінде емес, адам сезіміне әсер ету, сол арқылы оны әсемдікке, тазалыққа, жақсы мінез-құлықтарға баулуға қызмет етеді. Әдебиет адамның өзін-өзі тануына, ойлауға үйретеді» [5, 49 б.].

Бұдан байқалатыны, қазіргі кезең поэзиясынан кеше-бүгін байланысымен бірге іргелі ізденістер, тақырыптық ерекшелік пен көркемдік арналар, тарих пен таным тоғысы, уақыт пен кеңістік сипаты танылады. Ақындар әлемінен азаттық идеясы мен тәуелсіздік мұраттарын барынша көркем, жарқын жырлау айқын аңғарылады. Қоғамдық құбылыстар мен кезеңдік көріністер, ел өміріндегі жетістіктер, адам әлеміндегі, еңбек мұраттарындағы жарқын жайттар, сәулелі сәттердің бәрі-баршасы өзгеше мәнде өршіл сипат, өрнекті өріс алады.

Ел әдебиетіндегі проза үлгісінен де көркемдік кеңістігінің алуан өрнектерін байқауға болады. Айталық, Д. Досжан шығармашылығындағы бір арна өнер тақырыбы төңірегінде өріс алады. Еске түсірсек, жазушы еңбегіндегі өнер тақырыбы – «Виртуоз» және «Сәулетші» әңгімелері арқылы жаңа бағытта жалғасып отырады. Алғашқы әңгімеде Қожамжар қарттың жалғыз ұлы – Нұркен Әшіровтің өнер нығметін қоңыр домбыра арқылы

еселеп арттыруы, қалың көпшілік: – Виртуоз!, - деп қабылдауы («Біртуар») көркем баяндалады. Автор әке мен баланың ауыл-елдегі тұрмыстарын көрсетіп, мерекелік концерттегі Нұркеннің орындаушылық шеберлігін жан-жақты ашады. Ал, «Сәулетші» әңгімесіндегі Самат пен Сәулеттің жастық жырлары, сәулетшілік өнердің өзіндік ерекшеліктері, аға буын өкілдерінің жастарға сенімсіздік білдіріп, еңбектерін бағаламауы, дұрысы – пайдаланып кетуі суреттеледі. Негізінен, автор өнер тақырыбын адам әлемімен, қоғам-ортасымен сабақтастықта сөз ету арқылы адалдық пен тоғышарлықты, қарапайымдылық пен әділетсіздікті өзара салыстыра береді. Өмірдің бұралаң жолын өнер адамы басындағы әр алуан хал, кедергі-кемшіліктермен қатар көрсетеді. Өмір шындығын, уақыт тынысын – өнер төңірегіндегі ізденіс пен көзқарасты, адам мұратын кең ашады. Атап өтер жайт, автор өнер адамының өмірі мен кәсібін қоғамдық құбылыс пен кезеңдік көріністер негізінде қаз-қалпында көрсетеді.

Қаламгердің «Дон Кихот», «Өмір арбасы», «Кешірім», «Жанып-сөну», «Жаңғақ», «Шырақшы» сынды әңгімелері тақырыптық ізденісімен, жанрлық-көркемдік ерекшеліктерімен назар аудартады. Болған оқиғаның ізі, өмірлік жайттар көркемдік шындық пен шешім тұрғысынан табиғи өріс алады. Адам өмірі мен арман-аңсарлары, еңбек мұраттары шынайы бояу бедері, суретті көрініс, нақыштар негізінде дамып отырады. Айталық, «Дон Кихотта» адамгершілік пен ар, еңбек пен бейнет ұғымдары алға шығады. «Өмір арбасы» отбасылық өмірдің сан қилы көріністерін келісті, көркем өрнектермен баяндайды. «Кешірім» – М. Әуезовтің талайлы тағдырын, «Алаш ісі» мен «Ашық хат» сырын, уақыт таңбасы мен тынысын терең танытады. «Жанып-сөну» – өмір талқысы мен отбасы салмағын қатар сезінген – Нұрәлінің мұңды-шерлі халін, өзін-өзі алдаған һәм жоғалтқан сәттерін суреттейді. «Жаңғақ» әңгімесі М. Әуезовтің отбасылық өмірі мен шешен шалы Ахметтің өзара байланысын, ғұмырбаяндық-шығармашылық сыр-сипаттарды, жаңғақ ағашын күтіп-баптаудағы өзіндік өзгешеліктерді уақыт пен кеңістік, кезең-заман шындығы аясында кеңінен көрсетеді. «Шырақшы» – Дайрабай қарттың өмір-тұрмыстан көргенін, дүние дидары туралы таным-түйсігін, толғам-толғаныстарын, адам мен хайуанат арақатынасын, дін-ділді арқау етеді.

Жалпы, ой-сөз жүйесінен – көңілде қорытылған, жан-жүрек таразысында тартылған өмір шындықтары мен көркемдік шешімдер, әдеби-эстетикалық құндылықтар жан-жақты танылып тұрады. Көркемдік көкжиегі – жаңа әлем ашады. Сөз суреті соны сипат

алады. Өткір ұшталған қалам-қиял қанатындағы, ой көрігіндегі бояу бедерін, суретті сөзді сол сәтте-ақ қағазға көшіреді. Нәтижесінде: «Нағыз суреткер адамға жазу да сүйексінді мінезге айналады» [6].

Авторлық ұстанымға мән берсек, болмысты, өмір-тұрмысты көріп, тануда, оны бояу, бедермен беруде сергек сана, суреткерлік дарын керек. Сонда ғана ол бояуға бедер, сөзге сурет, ойға қиял дүниесін дарытады. Әр алуан адам, мінез-иелерінің өмір-тұрмыс, дағды-кәсіп, еңбек көзқарастарын еркін ой ағынына, көркемдік келісімге құрады. Ана тілінің мол мүмкіндіктеріне еркін еніп, ұлт пен ұрпақ, дәстүр мен дін, тәлім-тәрбие иірімдеріне бойлайды. Ұлттық сөздің қадір-қасиетін серік етеді. Сосын, сөз жоқ: ар ісін – бәрінен де биік қояды: «... Әдебиет – адам мінезінің айнасы. Сол мінезден туындайтын шаркездік, шырғалаң көркем шығарманың өзегі болып жатады... Шығарма идеясыз жазылмайды. Бір нәрсеге табан тіреп, ой сабақтасаң, ол – логика болып шығады. Сол ойдың түп-төркінін іздесең, ол-психологиялық талдауға маңдай тірейді. Қысқасы, идеясыз, табан тірейтін мақсатсыз іс бітпейді» [7].

Жазушы еңбегіндегі таңдаулы әңгіме, хикаяттар табиғатынан (мысалы, «Кісі ақысы», «Қымыз», «Ақыл иесі», «Арыстанды-Қарабастың желі», «Адамға қанша қуаныш қажет?», «Ергежейлі», «Қыдырдың құбылысы», «Момындар», «Жігіттің бір жұрты», «Қыз әні», «Келіншек асуы», «Жылы жауын», «Екі дүние есігі», «Шипалы су» – әңгімелері; «Отырар», «Фараби», «Төрт патшаны көрген кейуана», «Пайғамбардың өлімі», «Жылы ағыс», «Жан тәтті», «Үрей» – хикаяттары; «Ата кәсіп», «Ақыл сатамын», «Арман баланың бастан кешкен қызықты оқиғалары», «Қарықбол мен Ақбата», «Келіншектаудағы тас түйелер», «Келіншектаудың көгілдір бояулары», «Тегіне тарту» – балаларға арналған туындылары) арғы-бергі кезең көріністері, ел-жер жайы, белгілі адамдар өмірі мен өнегесі, тарих пен таным арналары, білім-ғылым жүйесі, тәлім-тәрбие иірімдері, балалық-жастық дәурен, дәстүр тағылымы, өнердің өріс-өлкесі секілді өзекті тақырыптар танылады. Бұл шығармалар іргелі ізденіс пен көркемдікке құрылған. Автор сөз арқылы – ой құнарына, образ әлемі негізінде – сыр-сезімге қадам жасайды. Ақыл-парасат – басты өлшем етіледі. Ерен еңбек пен талант табиғаты, талайлы тағдыр мен тауқыметі өмір ағыны да ой-сөз жүйесімен, бедерлі бояу өрнектерімен ұштаса беріледі. Есімі мен еңбегі арғы-бергі кезеңдерге жеткен, өмірін өнермен өрнектеген Жалаледдин Руми ұстанған бағытқа мықтап ден қояды: «... бірінші – жазғанына өтірік сөз қоспау; екінші – жазып отырғанда жүреkte кір, көлеңке болмау; үшінші – өзін-өзі жеңе білу» [8,16 б.] .

Сондай-ақ, Ж. Әлмашұлының «Ұмытылған ұрпақ», «Оянған ұрпақ», «Күлкі мен көз жасы» сынды романдары, С. Досжанованың «Жатқа туған бала», «Өгей жүрек» атты хикаяттар кітабы ел бірлігі мен тарихын, отбасылық өмір мен адам тағдырының қилы сәттерін кең түрде, көркем сипатта суреттейді.

Негізінен алғанда, қазақ прозасы ел өмірінің арғы-бергі кезеңдерін, тарих бедері мен таным тоғысын, тұлғалар мен тағдырлар талқысын, адам әлемінің мың сан арналарын, жастық пен достық сырларын, ғашықтық ғаламаттарының мұңлы-сырлы сипаттарын алуан ізденіс, қызғылықты оқиға, көркем көріністер мен сырлы суреттер негізінде жүйелі жеткізеді. Авторлық ұстаным мен қалыптасқан қолтаңба мәнерінен, өмірлік жайттар мен көркемдік шындықтар желісінен, тілдік һәм стильдік құбылыстардан тарих толқындары, кезең көріністері, адам мұраты мен еңбегі кеңінен көрініп, оны жеткізу жолдары мен бейнелеу бедерлерінен, әдіс-тәсілдер жүйесінен еркіндік пен тереңдік танылады.

Осы реттен келгенде, тәуелсіздік кезеңінде сахналанған, театр өнерінің тарихына еркін енген драмалық туындылардан байқалатыны:

- тарихи тақырыптарды, танымал тұлғалардың өмірі мен кезеңін, қызметі мен қайраткерлігін өмір-уақыт тынысына сан бедерлі, жүйелі жеткізді.

- халық өмірі мен кезеңі, арғы-бергі дәуірлердегі ауыртпалыққа, қайшылыққа толы тарихи сәттер қилы көрініс, ақиқат жайттар негізінде көркем, бейнелі беріледі.

- қарапайым адамдар өмірі, тұрмыс-тіршілік түйіткілдері, жастық-достық сырлары, тәлім-тәрбие иірімдері арғы-бергі кезеңдердің тағылымды тұстарымен, бүгінгі күннің шынайы шындықтарымен байланысты байыпты баяндалады. Қоғам дамуы, өмір ағыны, адам әлемі кең орын алды.

- ең негізгісі, әрине драмалық қойылым мен қолтаңбалардан халық тарихы мен тағылымы, дүбірлі дәуір мен қилы кезең көріністері, танымал тұлғалардың азаттық пен тәуелсіздік жолындағы жанкешті әрекет-қимылдары, ұлттық мұрат пен отбасылық тыныс-тіршілік, өмір мен еңбектегі ақиқат пен әділеттілік, қоғамдағы кереғар келеңсіздіктер, билік пен бизнес, халық пен нарық, баспана мен жұмыссыздық, әйел тағдыры мен бостандығы, махаббат пен сүйіспеншіліктің сырлы сипаттары. т.с.с. өмір шындығы, көркемдік талаптар, уақыт тынысына сай жүйе құрайды. Қазіргі кезеңнің басты талабы – адам өмірі мен еңбегіне, өмір шындығы мен көркемдік шешімге, реалистік көріністерге сай сараланып, байыпты баяндау, терең талдаулар арқылы жүйелі

жеткізіледі. Тақырып ауқымы кең де арналы. Өмір ағыны, уақыт бедері айқын.

Негізінен алғанда, ұлттық драматургияның арғы-бергі кезеңдерінен келе жатқан адам әлемі, тарих бедері мен тағдырлар талқысы, халықтың мұң-шері, жастық-достық Һәм сүйіспеншілік сыр-сезімдері, бәрі – баршасы ел руханиятының қазыналы биігі, ортақ олжасы ретінде көркемдік мұратқа айналып, театр өнері арқылы қалың көпшілікке жетті. Драматургия заңдылықтары, театр өнерінің талап-талғамы, актерлер ойыны мен режиссер шешімі – мәдени кеңістік пен көрерменнің әсер-ықпалын айқындай түсті.

Бұдан шығатын түйін: асыл сөздің арыдағы арналарынан бастау алған адамзаттық құндылықтар әр кезең көріністері тұстарында тақырыптық тұрғыдан байып, өзара дамып, жетіле түскені айқын аңғарылады. Әдебиет тарихы мен фольклортанудың бел-белестеріне ден қойсақ, халық мұрасы мен нұсқалары, жанр жүйесі мен интеграциясы, көркемдік арналары, эстетикалық құндылықтары, тіл мүмкіндіктері мен стильдік құбылыстар мәні, мәтін құрылымы, ішкі монолог, диалог қызметі, оқиға өрімі алуан ізденіс, соны сипаттарымен дамып, жетіліп, өрістеп отырғанын аңғарар едік.

Ал, жанрлық жүйе тұрғысынан келсек, халық әдебиетіндегі шағын көлемді туындылардан бастап, әр кезеңдегі өлең-сөз өлкесі, қарасөз қайнарынан көрінетін кіші Һәм орта, үлкен шығармалардағы қоғамдық құбылыстар мен кезең көріністері, адам әлемі мен мұратының мың сан қатпарлары көркемдік өрнектерімен назар аудартып, жанды жадыратып, көңілді баурайды. Сондай-ақ, ұлттық драматургияның жанр жүйесі, қалыптасу кезеңдері мен даму үрдістерінен тақырыптық арналар, авторлық ұстаным, дәстүр мен сабақтастық, поэтика мәні, эстетикалық мазмұн, көркемдік құралдары, типтендіру тәсілдері, танымдық Һәм тәрбиелік мәні өзіндік өзгешеліктерімен танылады. Бұдан басқа, сөз өнерінің әдебиеттану мен сын салалары, фантастика мен сатира сипаттарынан да зерттеу мен зерделеулерден өзге қоғамдық жағдаяттар, кеше мен бүгін байланысы, адам әлемі мен болмыстың мың сан көрініс-шындықтары, мәдени-әдеби жалпы дамудың үрдістері кең түрде көрінеді. Осындағы басты өлшем: «Жанр және олардың сан алуан түрлері әлемдегі барлық халықтардың мәдениеті мен әдебиетінде кең орын алатын жалпылық мәні бар құбылыстардың қатарына жатады» [9, 8 б.] .

Жинақтап айтқанда, асыл сөз арналарының кең өрісті, тың тынысты, соны серпінді сипаттары – көркемдік кеңістігі негізінде жан-жақты танылып, жазушы еңбегі мен шығармашылығының

алтын арқауына айналады. Демек, асыл сөздің айбыны мен айдыны – шығармашылық еңбектің негізгі арқауын құраса, ондағы жанр жүгі – көркемдік кеңістікке келіп саяды.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Қазақ әдебиеті. Энциклопедиялық анықтамалық. – Алматы: Аруна, 2005. –275 б.
- 2 Әдеби өмір шежіресі. – Алматы: Ана тілі, 2005. – 488 б.
- 3 Қазіргі әдебиеттегі жалпыадамдық құндылықтар. – Алматы: «evo Press», 2014. – 708 б.
- 4 ХХІ ғасырдағы қазақ әдебиеті (2001-2011). – Алматы: Арда, 2011. – 640 б.
- 5 Қирабаев С. Ұлт тәуелсіздігі және қазақ әдебиеті. – Алматы: Жібек жолы, 2011. – 49 б.
- 6 Досжан Д. Өз жайымды өзім айтам. //Қазақ әдебиеті, 1997, 1 шілде
- 7 «Көркем шығарма сарапшысы – уақыт, сыншысы – оқырман қауым». //Егемен Қазақстан, 2004, 30 қаңтар
- 8 Досжан Д. Шығармалары. 4-том. – Астана: Фолиант, 2008. – 16 б.
- 9 Нұрғалиев Р. Арқау. Екі томдық шығармалар. 1- том. – Алматы: Жазушы, 1991. – 8 б.

Резюме

В статье рассматриваются проблемы художественного мира, его места в жанровой системе, тема и идея, сюжетные линии, характеристика стилевых и языковых особенностей в истории и развитии литературы.

Resume

This article deals with the problems of the artistic world of literature, genre issues, the theme and the idea of the plot of modern literary processes.

ТІЛДІК ТҰЛҒАНЫҢ ІШКІ ҚҰНДЫЛЫҚТАРЫ ӘЛЕМІ

Ш.Қ. ҚҰРМАНБАЕВА

педагогика ғылымдарының докторы, профессор
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Аннотация

Мақалада тіл білімі мен аксиологиядағы «тұлға» ұғымы жайлы сөз болады. Тілдік тұлғаның концептілік өрісі мен құндылықтар жүйесі ұғымдарының мәні сипатталады.

Түйін сөздер: тілдік тұлға, құндылық, тезаурус, концепт, рухани.

Адам – таным субъектісі, іс-әрекет субъектісі, өмір жолының субъектісі. Ересек адам өмірінің мәні – стратегиялық бағыты, тәсілі, ұстанған бағыты, болашақ бағдарлары, келешек дамуы. Ал «Мен» дегеніміз – «Біз» атты психологиялық мәртебеге ие тұлғаның әлеуметтік сапасы. Адам тұлға ретінде мәдени құндылықтарды тудырады және сонымен өмір сүреді.

Тұлға халықтың, этностың мәдени дәстүрінің даму болашағында қарастырылуы қажет. Адамның адам болып өмір сүруі үшін мәдениет шегінде қалыптасқан мәдени-антропологиялық прототип қажет. Мәдениет концептілері – кеңістік, уақыт, тағдыр, өмір, құқық, байлық, еңбек, бақыт, сенім, ар, тәртіп, күнә, жұмақ, тозақ, өлім т.б. Олар құндылықтар жүйесінің өзіндік белгілерін көрсетеді және әлеуметтік мінез-құлық пен әлемді қабылдаудың үлгілерін береді. Бұл тілдік тұлғаны қалыптастыратын ерекше координаттар жүйесі.

Тұлға дегеніміз – ең алдымен адамның әлеуметтік табиғаты, ал адамның өзі әлеуметтік-мәдени өмірдің субъектісі ретінде қарастырылады. Тұлғаның қалыптасуы дегеніміз – өзін жан-жақты жетілдірген тұлға ретіндегі идеалға қарай ұмтылыс. «Толық адам» проблемасын көтерген ұлы Абай: «Әлдебіреудің тілін, өнерін білген кісі соныменен бірдейлік дағуасына кіреді», - деп жазады өзінің қарасөзінде [1, 93 б.]. Атақты ақын М. Жұмабаев та: «Тіл – адам жанының тілмашы, тілсіз жүрек түбіндегі бағасыз сезімдер, жан түкпіріндегі асыл ойлар жарық көрмей, қор болып қалар еді. Адам тілі арқасында жан сырын сыртқа шығарып, басқалардың жан сырын ұға алады. Ойлаған ойын сыртқа шығарып, басқаларға ұқтыра алса, адамның не арманы бар! Жазушы, ақын деген сөз –

ойлаған ойын әдемілеп жарыққа шығара алатын адам деген сөз. Тілі кем болса, адамның қор болғаны. Ойың толық тұрып, айтуға тілің толық жетпесе, ішің қазандай қайнайды да. Қысқасы, адамның толық мағынасымен адам аталуы тіл арқасында», - деп, толық адамның дара тұлғасын қалыптастырудағы тілдің маңызын баса көрсетеді [2, 72 б.]. Р. Сыздық: «Тіл – адамды тұлға ретінде тәрбиелейтін күш, ана тілі – адамды белгілі бір ұлттың, халықтың өкілі етіп шығаратын құрал», - деп жазады [3, 15 б.].

Тілдік тұлға дегеніміз – тілде (мәтіндерде), тіл арқылы көрініс табатын және өзінің негізгі белгілері тілдік құралдар базасында қайта құрылған тұлға. «Тілдік тұлға» ұғымы – адамның сапалық айқындылығын құрайтын физикалық және рухани ерекшеліктері философиялық, әлеуметтанымдық және психологиялық көзқарастар тұрғысынан айқындалатын қоғамдық мәні бар тұтастық ретіндегі пәнаралық термин.

«Ең алдымен «тілдік тұлға» ретінде сөйлеу әрекетіне қабілеттілігі тұрғысынан тілді қолданушы адам қарастырылады» [4, 1 б.] «Тілдік тұлғаның басым қажеттіліктерін, қызығушылықтарын, идеалдарын бейнелейтін неғұрлым маңызды концептілері оның тезаурусында соғұрлым кеңірек көрініс табады» [5, 10 б.].

Тезаурус дегеніміз – біріншіден, жиілігі бойынша реттелген сөздік, екіншіден, осындай сөздіктің негізінде айқындалған тілдік тұлғаның өзіндік бір ғалам бейнесінің суреті. Ол сурет тілдік тұлғаға тән ғалам бейнесі үзіктерімен тікелей байланыста болатын концептуалдық құрылымға негізделеді.

Концепт – көпкомпонентті, күрделі когнитивті құбылыс, тілдік тұлғаның тілдік-когнитивті деңгейлерінің негізгі бөлшегі, әлемнің шындық немесе көркемдік негізін көрсетуші ұжымдық сананың қозғалысын айқындаушы бірлік. Адам санасындағы дүние бейнесі концептілердің көмегімен сөз арқылы таңбаланып, жарыққа шығады, вербалданады. Оның құрылымын орталық нүктесі, яғни өзегі бар және сол өзек маңына топтасқан білімдер, тұжырымдар, түсініктер мен ұғымдар, ойлар, қиялдар, болжамдар, ассоциациялардан тұратын өріс түрінде елестетуге болады. Осы бағыттағы адам танымының үдерісі оның сол әлемде қандай бағдар ұстанғанына байланысты. Концептілік өріс құру арқылы белгілі бір концепт шеңберіндегі ғаламның тілдік бейнесі сипатталады. Концепт ұғымын лингвомәдениеттанымдық тұрғыдан ерекшеленетін ментальды көрініс ретінде айқындау гуманитарлық, оның ішінде лингвистикалық білімнің антропоцентристік парадигмасының қалыптасуындағы заңды қадам болып табылады.

Тілдік тұлғаның концептілік өрісінде ұлттанымдық лексикалық деректер когнитивтік қызмет атқарып, аксиологиялық жүк арқалайды. Тілдік тұлғаның тезаурусында ғаламның тілдік бейнесінің қалыптасуына ұлттық танымдағы атамекен, тіл, тарих, өнеге, әдебиет, мәдениет т.б. базалық концептілер зор әсер етеді. Ол концептілер тіл үйренушінің қолданысында қазақи танымның бояуы аралас жаңаша мәнге ие болады, мазмұны байиды, яғни контекстік семантикасы терендей түседі.

Тілдік тұлғаның концептілік өрісі ұлттық базалық концептілер шеңберінде қалыптасады, осы концептілік өрісті құрайтын барлық концептілер тіл үйренуші «МЕН»-інің айналасына шоғырлана келіп, оның өзі жасаған әлемнің тілдік бейнесі ретінде танылады. «Тіл, мәдениет және этнос өзара тығыз байланыста келіп, тұлғаның негізін жасайды – оның физикалық, рухани және әлеуметтік «Менінің» түйіндесу орнын айқындайды.

Тілдік тұлға мен концепт – табиғи тілді тасушының ділі мен сана-сезімін танытушы және «сөйлеуші адам» прототиптік бейнесін қалыптастырушы лингвомәдениеттанудың базалық категориялары» [6, 65 б.]. Тілдік тұлға – «Табиғи тілдің семантикалық жүйесінде көрінетін тілді қолданушының ұлттық-мәдени прототипі немесе адам образын тілдің ерекшеліктері бойынша құру» [7, 279 б.]. Тіл арқылы адамның ішкі жан-дүниесі, мәдениет деңгейі, білімі, сана-сезімі көрініс табады, яғни «Тіл – адам рухының айнасы десек, ең алдымен ол айнада концептісі мәдениет константы қатарын құрайтын адам тұлғасы көрініс табады» [7, 279 б.].

Тілдік тұлға ұғымы тұлғаның жеке дара сана-сезімі және дүниеге көзқарасы мен тілдің өзара байланысын білдіреді. Кез келген тұлға өзін және өзінің субъектілігін заттық іс-әрекеті арқылы ғана емес, сонымен қатар тіл мен сөйлеусіз жүзеге асырылуы мүмкін болмайтын қарым-қатынас арқылы да көрсетеді. Адамның сөзі оның ішкі әлемін танытады, оның тұлғалық қасиетін танытатын мәлімет көзі қызметін атқарады. Сөзге құндылық сипат беру, бере алмау қабілеті тілді қолданушының ішкі дүниесінің дәрежесіне байланысты.

Адам тұлға болып тумайды, тұлға болып қалыптасады. Тұлға өзге адамдармен, әлеуметтік институттармен қатынаста, әлеуметтік байланыстар жүйесінде танылады. Тілдік тұлғаның мәні қарым-қатынас құндылығы деңгейінде ашылады. Сонымен, қазақстандық тілдік тұлғаның рухани құндылықтары жүйесінің қалыптасуына мынадай негізгі факторлар әсер етеді:

- тәуелсіз Қазақстанның демократиялық қоғамы;
- өзін-өзі дамыту, тегін білім алу мүмкіндігі;

- қазіргі Қазақстан қоғамында қалыптасқан этикалық және моральдық нормалар;
- тілдік орта;
- жалпыадамзаттық және ұлттық құндылықтар;
- қазақ халқының дүниетанымы;
- қазақтың ұлттық ғалам бейнесі;
- қазақтың ұлттық мінез-құлқы т.б.

Қазақстандық тілдік тұлға – өз ана тілін, мемлекеттік тілді, шет тілін, ақпараттық технология тілдерін жетік меңгерген тұлға, үйреніп жүрген қазақ тілін қарым-қатынаста қолдану құзыреттілігіне ие, ол арқылы өзінің ғылыми, мәдениеттанымдық, рухани, шығармашылық қажеттіліктерін қанағаттандыра алатын, саналы, белсенді, өзін-өзі дамытушы таным субъектісі. Қазір тек техникалық кемел білім алған адам шын мәніндегі зиялы азамат деп есептелмейді. Қазақстан мемлекетінде ересек тіл үйренушінің тілдік тұлғасы мәдениеті жоғары, рухы биік, патриоттық сезімі берік, ұлттық және жалпыадамзаттық құндылық бағдары орныққан болуымен ерекшеленеді.

«...Адамның субъектілігі оның болмысының табиғи, қоғамдық және рухани сапаларының мүлдем қайталанбас ансамблі ретінде көрінеді. Бұған оның табиғи қасиеттері, алғышарттары мен мүмкіндіктері, жеке өмір биографиясының ерекшеліктері, құндылық бағдарлары және мотивациялық механизмдерінің жүйесі мен ішкі рухани әлемі жатады. Әрбір адамның мұндай сапаларының құрамы әртүрлі және ешқашан қайталанбайды» [8, 441 б.].

Педагогикадағы аксиологиялық бағыт адамды қоғамның ең жоғарғы құндылығы, қоғамдық дамудың басты мақсаты ретінде қарастырады. Ізгілік адамгершілік құндылық ретінде адамның сезіміне, қызығушылығы мен проблемаларына көңіл аударуды тәрбиелеуді негізге алады, адамға әлемдегі ең жоғары құндылық ретінде қарауды қалыптастырады.

Құндылық дегеніміз – адамның өмірлік, тәжірибелік түпкі мақсатын қалыптастыру әрекетінің бағдары. Әлемді рухани-практикалық игеру үдерісі барысында адам болмысты өз құндылықтары арқылы қарастырады. Адамның әлемге қатынасының ерекшелігі оның өзін және өзге адамдарды, қоршаған дүниедегі заттарды, құбылыстарды, үдерістерді қайырымдылық, әділеттілік, сұлулық, пайдалылық т.б. тұрғысынан бағалап, құндылықтар арқылы қарастыруымен сипатталады.

Құндылықтар – адамның рухани мәдениетінің көрсеткіші, оларды төмендегідей жүйелеуге болады: адамгершілік: адамгершіліктің негізгі заңдары мен принциптері (этика), этикалық

тыйымдар, нормалар, ережелер, өсиеттер, адамгершілік сезім мен қарым-қатынас, махаббат, достық; жалпыадамзаттық сипаттағы құндылықтар: отан, туған жер, тіл, тарих; эстетикалық, шығармашылық құндылықтар: әдебиет, өнер, музыка туындылары; саяси құндылықтар: тәуелсіздік, еркіндік; кәсіби құндылықтар; діни құндылықтар т.б.

Құндылықтар бала кезден, ана сүтімен бірге, өзінің ана тілі арқылы, мораль негіздері ретінде, өз тарихын, мәдениетін, әдет-ғұрпын, салт-дәстүрін игеру нәтижесінде орнығады. Мәдениет кез келген халықтың, мемлекеттің бет-бейнесін айқындайды, негізгі құндылықтарын қалыптастырады. Құндылықтар адам бойында моральдық жауапкершіліктер жүктейді, сезімін айқындай түседі.

Құндылық проблемасын ұлт философиясы тұрғысынан қарастырған Т. Бөрібаев бұл жөнінде: «Рухани болмысымызды ұлттық философиялық тұрғыдан зерделей отырып, халқымыздың құндылық бағдарын және рухани талғамы мен таңдауларын қалыптастыру қажеттігі нақты жолға қойылуы тиіс. Әсіресе мынау ғаламдастыру алдында базистік құндылықтарымызды менталитет өзегіне айналдырудың маңызы зор», - дей келіп, базистік құндылықтар қатарына ар-намысты жоғары ұстау, ата-ананы, үлкенді сыйлау, табиғатқа бас ию, қонақжайлық, еңбекқорлық, еркіндік, имандылық, дәстүршілдік, қанағаттық, ұлтжандылық, патриоттық сезімді, ерлік пен отансүйгіштікті қалыптастыру т.б. жатқызады [9, 198 б.].

Академик Ә. Қайдар: «Тілсіз адамзат қоғамының, адамзат қоғамынсыз тілдің де болмайтыны рас. Ата-бабалардан ұрпаққа аманат болып қалған бай рухани, мәдени мұрамызды өз бойына сіңіріп, сары майдай сақтап, жалғастыру арқылы тіл қауымын мәңгірттіктен аман алып келе жатқан сирек құбылыс – феномен де осы тіліміз ғой. «Өркениет, мәдениет, салт-дәстүр, ұлттық менталитет» деп дәріптейтін құндылықтардың бәрі де, сайып келгенде, тіл қасиетіне барып тұрақтайды, тілдің құдіретті күшімен, тамаша жаратылысымен ғана бейнеленіп, бағаланып, реальді факторға айналады», - деп жазады [10, 10 б.].

Адамның тезаурусы арқылы түзілетін ішкі құндылықтары әлемі дара тұлға тұжырымдамасымен шешіледі. Білім берудегі ізгілендіру, дамыту ұстанымдары дара тұлғаның құндылық бағдарын қалыптастыруға қызмет етеді. Елін сүйетін адал перзенттерді тәрбиелеп шығару үшін ересек тыңдаушыларға тіл үйрету ісінде олардың бойына ұлттық рухани құндылықтарды дарыту қажет. Ал рухани құндылықтардың негізгі қайнар көзі – ұлттық тіл.

Рухани байлық ең алдымен әр халықтың ұлттық әдет-салты, көзқарасы, шыққан түп тамырында жататыны белгілі. Сол ұлттық байлықты бүкіл адамзаттың өз ұрпағын тәрбиелеудегі, білім берудегі озық ұстанымдарымен байланыстыра отырып, әр адамның қабілеті, талантын ашу, өзіне-өзінің сенімін нығайту, өзіне-өзінің жол ашуына түрткі жасау – бүгінгі білім беру ісінің басты міндеті. Себебі мемлекеттік тіл – ресми қарым-қатынас қызметін атқарушы ғана емес, мемлекет азаматтарын ортақ мүдделер төңірегінде біріктіретін ұйытқы болғандықтан, жоғары дәрежедегі рухани байлық, ең басты құндылық.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Абай Қара сөз. Книга слов. – Семей: Международный клуб Абая, 2001. – 264 с.
- 2 Жұмабаев М. Педагогика. – Алматы: Ана тілі, 1992. – 139 б.
- 3 Сыздық Р. Қазақ сөзінің әсемдік құдіретін жоғалтпалық // «Мемлекеттік тіл және рухани мәдениет» атты профессор Ш.Сарыбаевтың 75 жылдығына орай ұйымдастырылған ғылыми-теориялық конференцияның материалдары. – Алматы: Арыс, 2001. – 183 б.
- 4 Богин Г.И. Модель языковой личности в её отношении к разновидностям текстов: автореф. ...докт.фил.наук. – Л., 1984. – 41 с.
- 5 Жаманбаева Қ.Ә. Тіл қолданысының негіздері: эмоция, символ, тілдік сана. – Алматы: Ғылым, 1998. – 140 б.
- 6 Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С.64-72.
- 7 Апресян Ю.Д. Избранные труды в 2 т. Интегральное описание языка и системная лексикография. – М.: Наука, 1995. – т. 2. – 348 с.
- 8 Барулин В.С. Социальная философия. Учебник для вузов. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 560 с.
- 9 Барулин В.С. Социальная философия. Учебник для вузов. – М., 2000. – С.72
- 10 Бөрібаев Т. Қазақ менталитетінің әлеуметтік-философиялық табиғаты // Қазақстан жоғары мектебі. – 2003. – № 4. – Б.196-201.
- 11 Қайдар Ә. Мәдениеттің негізі – тілде // «Мемлекеттік тіл және рухани мәдениет» атты профессор Ш.Сарыбаевтың 75 жылдығына орай ұйымдастырылған ғылыми-теориялық конференцияның материалдары. – Алматы: Арыс, 2001. – 183 б.

Резюме

В статье рассматривается значение понятия «личность» в языкознании, аксиологии. Описываются значения понятий концептологическая сфера и система ценностей языковой личности.

Resume

The author of the article considers the meaning of the notion «personality» in linguistics, axiology. The author describes the meanings of the notions «conceptological sphere» and «the system of values of the linguistic personality».

РЕФЛЕКСЫ ДИСКУРСА

Р.М. ТАБУКАШВИЛИ

кандидат филологических наук, профессор,
Технический университет Грузии,
Грузия

И.Г. ЧИКВИНИДЗЕ

кандидат филологических наук,
ассоциированный профессор,
Технический университет Грузии,
Грузия

К.С. ӘКІМ

докторант специальности «Филология»,
Евразийский национальный университет им.Л.Н.Гумилёва,
Казахстан

Аннотация

В статье дискурс трактуется как целостность разговорной и письменной речи, как более многогранное, комплексное понятие, чем речь и текст. В дискурсе, которая рассматривается как сложное коммуникативное явление, интегрированы разные научные гуманитарно-социальные дисциплины. Исходя из этого, он является неординарным и рассматривается в сфере интердисциплинарных наук, в рамках которых формируется интенция исследования.

Ключевые слова: язык, речь, текст, дискурс, лингвистика, коммуникативное явление.

Введение. В научной литературе процесса детального анализа исследуемого объекта всегда опережает проблема дефиниции понятий, связанных с этими объектами. Поэтому мы взялись определить и уточнить содержание и суть таких смежных понятий, какими являются язык и речь, текст и дискурс.

Должны заметить, что язык является оппозиционным компонентом всех вышеупомянутых трех понятий – речь, текст и дискурс. В ранних лингвистических исследованиях понятия текст и дискурс обозначались как синонимы. Анализ дискурса Ван Дейка целиком изменил такое понятие [1]. Формула Ван Дейка дискурс=текст+ситуация, текст=дискурс-ситуация, лаконично и понятно передает то предположение, что дискурс имеет более широкое, более вменяемое и многогранное понятие. В широком

понятии дискурса подразумевается речевая коммуникация, все то, что говорится и пишется. В этом контексте можно сказать, что дискурс и коммуникация неразлучны. Дискурс – это сложное коммуникативное явление, он объединяет все параметры, которые свойственны и тексту, и речи. Дискурс – это текст в контексте коммуникативных отношений, это феномен, который объединяет аспекты языка и языкомышления. Он творчески связан с речевой деятельностью, тогда как текст - завершённый продукт речи.

Термины - текст, дискурс, литературный (художественный) текст, деловая проза - связаны друг с другом. Письменный текст можно услышать, дискурс можно записать, литературное произведение можно воспринять как слухом, также визуально и т.д. В каждом случае цель исследования определяет выбор коммуникативной единицы и того или иного аспекта для их разработки. Надо заметить, эти аспекты настолько переплетены, что невозможно ограничить один из исследуемых объектов определенным кругом, так как его рефлекс обязательно попадут в сферу других дисциплин.

Исходя из принципа многогранности и вместимости лексической единицы - дискурс, невозможно его исследовать в рамках одной конкретной дисциплины. Он является предметом исследования разных интэрдисциплинарных наук.

Основная часть. Дискурс часто ровняется с речью по Соссюровскому понятию и их рассматривают как идентичные понятия. «Речь - это язык в действии, languageinuse» [2]. Еще один фактор- дискурсу сопоставляют, как правило, текст, а реже - язык.

Рассмотрим более широко распространенные дихотомии, что предлагают лингвисты по отношению дискурса и дихотомии текста:

1. Дискурс является лингвосоциальной категорией, тогда, как текст – объект сферы лингвистики [3]. Текст - вербальный продукт коммуникационного действия [4], а дискурс - это текст, в аспекте событий [5, с.136-137].

Г. Кук в монографии, которая исследует дискурс рекламы, рассматривает дискурс как целостность текста и контекста. Вместе с этим, под текстом подразумеваются языковые формы, которые временно и искусственно, с целью исследования, изолированы от контекста [6]. Здесь автор рассматривает контекст в широком смысле и его компонентами осмысливает лингвистические, экстралингвистические и прагматические параметры – текст как физическое явление, музыку и графику, параязык (мимика, жесты, параграфемика), ситуацию, предыдущий и следующий текст, как элементы того же дискурса, интертекст (текст, который принадлежит

другому дискурсу, но связан с данным текстом и который влияет на его восприятие), участников коммуникации (адресант, адресат), функцию (иллокуционный замысел и перлокуционный эффект).

2. Дискурс и текст такая же оппозиционная пара, как процесс и результат. Дискурс – это творческое процессуальное явление, связанное с реальной речью, а текст – результат говорения, ее продукт, который имеет свою завершенную фиксированную форму [4]. Текст и дискурс связываются друг с другом отношениями реализации, дискурс выявлен в тексте. Он дан в виде текста. В то же время это соотношение неоднозначно: любой текст должен выражать несколько, иногда конкурирующих меж собой дискурсов и производить их реализацию. Каждый конкретный текст, как правило, имеет несколько разновидных маркеров дискурса [3, с.27].

3. Дискурс и текст – такая же оппозиционная пара, как и актуальность и виртуальность. Дискурс рассматривается как реально речевое деяние, как активное речевое деяние в конкретной сфере [7, с.19], а так же деяние, которое «создает связанный текст в разговорном процессе» [8, с.106]. В отличие от дискурса, текст не связан твердо с реальным временем. Он является абстрактным ментальным конструктом, который реализуется в дискурсе [9].

4. Дискурс и оппозиция текста (устная/письменная). Дискурс ассоциируется с устной звуковой речью, текст же - с письменной формой [10,11,12]. Говорение связано со звуковой субстанцией, которая является спонтанной, ненормативной, элипсовой, диалогичной, тогда как текст, который подготовлен заранее, нормативный, монологичный и диалогичный, отличается от говорения графической репрезентацией языкового материала. Дискурс объединяет все параметры, которые свойственны и говорению тексту. В этом контексте должна быть учтена позиция известного грузинского лингвиста, Виолы Пурцеладзе, учение которой опирается на указанную дихотомию, хотя под терминами текст и дискурс она подразумевает более масштабные понятия и считает их единицами лингвистики текста и анализом дискурса. «Лингвистика текста» (Textlinguistik) объектом исследования признает собственно письменное образование и исследует их как письменную манифестацию языковой деятельности, как ее средства и последствия. Дискурсная лингвистика (Diskursanalyse) интерес анализа направляет к устным языковым образованиям, вместе с чем основное значение придает теории языковых актов и методике ее использования в интерпретации дискурсных образований [13, с.47-48].

По мнению автора, такие термины, как текст, дискурс, литературный (художественный) текст, нехудожественный текст, образы деловой прозы и т. д., связанные друг с другом понятия. Письменный текст можно воспринять слухом, дискурс можно записать, а литературный текст можно воспринять как слухом, так и визуально и т. д. В каждом конкретном случае исследование определяет выбор коммуникативной единицы и аспекты исследования. Но эти аспекты, как считает исследователь, так перекрещены, что трудно представить, чтобы один из исследуемых объектов ограничился твердо замкнутым кругом и его рефлексии не вторглись в пространство других дисциплин [13, с.48].

Аналогичное мнение имеет Т. Мерабишвили, которая рассматривает проблему дихотомии/размежевания дискурса и текста в разрезе фундаментально-теоретической дисциплины – коммуникативистики (коммуникативная лингвистика). По ее мнению, вопрос принятия/передачи и восприятия информации являются объектами исследования как социальных, так и гуманитарных и естественных наук, а так же изучение коммуникативных механизмов в лингвистике осуществляется в теории речевых актов, анализа дискурса и в методике обучения иностранным языкам [14].

В связи с тем, что акт коммуникации всегда связан с какой-то конкретной необходимостью общественной жизни людей с различными отношениями и психологическими настройками коммуникантов, он (т. е. акт коммуникации) содержит прагматическое направление, который направлен на принимающего участие в этом акте партнера. Для успешной коммуникации языковая компетенция необходима, но она не достаточна [14].

Исходя из этого, Мерабишвили считает, что граница теории речевых актов не фиксированы, и они расширяются до теории текстлингвистики, набирают смысл в теориях вербальной коммуникации, интертекста и анализа дискурса. Это доказывает, что современная лингвистика интердисциплинарна, а ее границы - эфемерны. Она никогда не остается в замкнутом пространстве, а наоборот - входит в общий круг антропоцентрических наук. Автор считает, что дискурс - это сложное коммуникативное явление, которое вмещает в себя экстралингвальные факторы (знания о мире, мышлении, интенция).

Из-за многогранности и масштабности, а так же объемной природы дискурса, из-за того, что он не является предметом исследования только одной отвлеченной и отдельной науки, в

современных гуманитарных науках существует множество дефиниций о природе дискурса.

Эти дефиниции интегрируют в широкое понятие дискурса и подразумевают вид речевой коммуникации и все то, что говорится и пишется, следовательно, можно сказать, что дискурс и коммуникация всегда идут в ногу. Стабс и Теннен признают многогранность дискурса и при анализе говорят, что это самая безграничная сфера, которая мало определена: «Discourse analysis is widely recognized as one of the most vast, but also one of the least defined, area in linguistics» [15, с.12; 16, с.8-9].

О фактически не существующих границах дискурса указывает Джеймс Поль Джи, который рассматривает его феноменом, который состоит из людей, предметов, манеры общаться, их деяния, оценки, мысли и веры. Иногда дискурс состоит из письма, чтения и интерпретации. Дискурс существует в мире, подобном книгам, картам и городам [17, с.20].

Термин «Анализ дискурса» впервые был употреблен З. Харрисом в начале 70-х годов XX века. До того времени лингвистика редко выходила за рамки предложения. Харрис первым попробовал разрушить эти рамки и дистрибутивный метод переноса предложения на связанный текст [18]. В эту сферу значительный вклад внеси И. Хабермас, где он первым обратил внимание на тот аспект дискурса, который связан с речью. Он был первым исследователем, кто рассмотрел термин «дискурс» в социологическом аспекте и предлагал нам как один из видов речевой коммуникации, имеющего ценности общественных норм, правил и социальной жизни [19].

Позднее Е. Бенвенист внес терминологическое значение дискурса и назвал его речью коммуниканта. Поэтому дискурс часто рассматривают как процедуру по созданию текста коммуникантом. В теории Бенвениста дискурс - это оппозиционное отношение с объективным повествованием (recit). После этого понятие дискурса распространилось на все виды говорения, которые прагматически обусловлены и различны в своих целях и методами их достижения [20].

После Харриса, войдя в рамки крупной структурной единицы, по изучению текста появилась еще одна сфера лингвистического исследования - Лингвистика текста. Итак, расстояние от предложения до текста охватывал дискурс. Дискурс анализа и лингвистики текста практически являются основой создания смежных отраслей теории коммуникативистики. В начале 80-х годов XX века в литературе западных лингвистов появилась новая

тенденция - постепенное размежевание текста и дискурса, а также их дифференциация, а в ее основу лег комплексный подход к гуманитарным исследованиям.

На современном этапе у дискурса свой путь развития – лингвистическая прагматика. Дискурс является прагматизированной формой текста, его коммуникативным маркером, и его изучение невозможно без учета факторов субъекта коммуникации и его адресанта, без того, что определил акт коммуникации, какая коммуникационная интенция правит этим актом, и кто является его адресантом, а выявление условий прагматизированного текста, со своей стороны, требует усмотрения психологических и социальных факторов, т. к. в них объединяются языковые и внеязыковые аспекты [14].

Одной из совершенных версий дефиниции дискурса является разъяснение С. И. Виноградова, который считает, что дискурс - это завершенное коммуникативное действие, которое подразумевает взаимоотношения (взаимодействия) коммуникантов, с помощью вербальных текстов и другими языковыми комплексными единицами в определенной ситуации и в определенных социально-культурных условиях [21, с.139]. По аналогии формулы Ван Дейка, эту дефиницию можно записать как формулу: «дискурс = текст + интерактивность + ситуационный контекст + культурный контекст». Полагаем, что эта формула не противоречит, а подтверждает известное определение дискурса, в частности, дискурс - это текст в контексте взаимоотношений.

Заключение. Из вышесказанного можно заключить, что исследование дискурса невозможно рассматривать в рамках какой-либо конкретной науки или отрасли, исходя из его многогранности. Он является предметом исследования интэрдисциплинарных научных сфер, где вместе с лингвистами должны принимать участие специалисты разных сфер и областей: социологи, психологи, психолингвисты, искусствоведы, культурологи, этнографы, литературоведы и филологи.

В заключение можно добавить, что значение лексической единицы «дискурс» включает в себя множество вопросов, на которые надо ответить, и которые связаны с этим феноменом, но все это происходит закономерно, исходя из комплексности этого понятия. Рамки исследования устанавливаются исходя из интересов исследователя и его интенции, т. к. каждый ученый действует по своему усмотрению и направляет вектор исследования к своим поставленным целям. Несмотря на то, что у разных ученых разные цели, их все-таки объединяет общий компонент - дискурс.

Список литературы

- 1 Van Dijk., Teun A. Ideology and Discourse. - www.discourse-in-society.org.
- 2 McHoul A. Discourse // The Encyclopedia of Language and Linguistics / ed. R. E. Asher. - Oxford, New York: Pergamon Press, 1994. - P. 940-947.
- 3 Kress G. Ideological Structures in Discourse // Handbook of Discourse Analysis. Vol- London: Academic Press, 1985. - P. 27-41.
- 4 Brown, Yule 1983: Gillian Brown, George Yule, "Discourse Analysis", Cambridge Textbooks in Linguistics, Cambridge University Press, 1983.
- 5 Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.
- 6 Cook G. The Discourse of Advertising. - London and New York: Routledge, 1992. – 250 p.
- 7 Дымарский М.Я. Текст - дискурс - художественный текст // Текст как объект многоаспектного исследования: Сб. статей научно-методического семинара «Textus». - Вып.3. 4.1. - СПб. - Ставрополь: Изд-во СГУ, 1998.
- 8 Конечкая В.П. Социология коммуникации. - М.: Международный университет бизнеса и управления, 1997.
- 9 Schiffrin D., "Approaches to discourse", Oxford, Blackwell, 2004.
- 10 Hoyer M. The place of clause relational analysis in linguistic description // English Language Research Journal. - Vol.4, 1983/4. - P. 1-32.
- 11 Coulthard M. An Introduction to Discourse Analysis. - London: Longman, 1977. - 195 p.
- 12 Тураева З.Я. Лингвистика текста. - М.: Просвещение, 1986.
- 13 Пурцеладзе В. Текст как письменная форма языковой деятельности. – Тбилиси. -1998.
- 14 Мерабишвили Т. Комуникативистика как направление лингвистики. Межкультурные коммуникации. - 2011. N 15. <http://www.nplg.gov.ge/>
- 15 Stubbs M. Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language, Oxford: Balckwell. – 1983.
- 16 Tannen D. Oral and Literate Strategies in Spoken and Written Discourse. - 1982.
- 17 Gee J. The Social Mind: language, ideology and social practice. - Bergin and Garvey, New York. - 1992.
- 18 Фуко М. Археология знания: Ника-Киев, 1996.
- 19 Темнова Е. В. Современные подходы к изучению дискурса. - М.: Наука, 2004.
- 20 Бенвенист Э. (1974). Общая лингвистика. – М.: Прогресс, 1974.
- 21 Виноградов С.И. Язык газеты в аспекте культуры речи // Культура русской речи и эффективность общения. - М.: Наука, 1996. - с.139.

Түйін

Мақалада дискурс тіл мен мәтінге қарағанда, ауызша және жазбаша тілдің бүтіндігі, аса көп қырлылығы және кешенді ұғым ретінде түсіндіріледі. Күрделі коммуникативтік құбылыс ретінде қарастырылған дискурста түрлі ғылыми гуманитарлық-элеуметтік пәндер біріктірілген. Яғни, ол дәстүрлі емес болып табылады және қалыптасқан зерттеулердің аясында пәнаралық ғылым салаларында қарастырылады.

In the current paper discourse is discussed as an integrity of a spoken and written speech and is analyzed as a more multifaceted, complex concept than any speech or a text is. Different scientific, humanitarian and social disciplines are integrated in the discourse, which is considered to be a complex communicative phenomenon. Based on the above-mentioned, the discourse is considered to be extraordinary and is being discussed in the sphere of interdisciplinary sciences, in the boundaries of which the intention of the study is formed.

ЛИРИКАНЫ ТАЛДАУДЫҢ КЕЙБІР ҰСТАНЫМДАРЫ

Қ.М. БАЙТАНАСОВА

филология ғылымдарының кандидаты, профессор
Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Аннотация.

Лирика – әдебиеттанудағы көне жанр. Лириканың көп қырлы сипаты, көркемдік болмысы жанр туралы көптеген зерттеулерді тудырды. Жанр ретінде алуан түрлі сипатқа ие лириканың осы қасиеті әдебиеттану ғылымында зерттеу нысанына жиі алынады. Жанрлық түр ретінде лириканың жаңа қырлары толығып, айқындалып отырады. Мақалада лирикалық туындының кейбір жанрлық-стильдік, бейнелілік-эмоциялық, танымдық ерекшеліктері туралы талдау жасалып, мәтін арқылы дәйектеледі.

Түйін сөздер: сөз өнері, лирика, автор, стиль, эмоция.

Әдебиеттану ғылымының басты мақсаты – адамзат мәдениетінің ерекше құбылысы – сөз өнерінің тереңіне бойлау, тану. Сөз өнерінің басты ерекшелігі болмысты адамға көркемдік-танымдық тұрғыда жеткізу. Сөз өнері, оның ішінде, поэзия сөздің тереңдегін, көркемдік құпиясын («Поэзияның негізі – құпиялылық», Н. Гоголь), бейнелілік қуатын ашады. Лирикалық шығармада автор өзіне, өз сезіміне бойлайды, өзінің сезім кеңістігінде болады. Сыртқы әлем автордың дербес қабылдауы арқылы көрінеді. Яғни «авторлық субъективизмнің» басымдығы байқалады. Бұл жөнінде орыс сыншысы В. Белинский лирикалық шығарманы «субъектілік патшасы» деп атаған [1,110 б.]. Л. Гинзбург те: «Шындығында лирика – аса көркем, биік, мәнді ұғымдар туралы сөз, ол белгілі бір дәрежеде адамның тамаша идеалдары мен өмірлік құндылықтары туралы айтары» («По самой своей сути лирика – разговор о значительном, высоком, прекрасном ... своего рода экспозиция идеалов и жизненных ценностей человека»), - деген [2, 45 б.]. Лирикалық шығарма – автордың өзіндік ой-сезімінің, көңіл-күйінің монологі. Қоршаған ортаның барша құбылысы автордың дербес қабылдауы арқылы танылады. Сондықтан да лирикада көңіл-күй мәселесі басты орында. Қандай да бір мезгілдегі жаратылыс құбылысы, әлдебір әлеуметтік катаклизмдер бірдей жағдайда бола отырып, автордың дербес дүниетанымына, қабылдауына орай мүлде өзгеше сипатта суреттеледі. Сондықтан да лирикалық бейнеде типтік ұқсастық,

жалпылау бола бермейді. Яғни, эпикалық шығармада оқиға тізбегі көрінсе, лирикада сезім, күй тасқыны, авторлық сана көрінеді. Яғни, лирикада сезім туралы баяндау, сезім-күйді суреттеу болмайды. Лирикалық шығармада автор қабылдауынан тыс тарихи дерек, әлеуметтік жағдай, табиғат құбылысы бейнеленбейді. Мәселен, кәдімгі өсіп тұрған ағаш сол қалпында көрінбейді, ол автордың көруі, қабылдауы арқылы суреттеледі. Сонда біз лирикалық шығармадан ағашты емес, ол туралы ақынның сезімін көреміз. Сонымен, лирикада баяндау, сипаттауды емес, сезім-күй, қабылдау арқылы автордың ішкі әлемі, психологиялық күйі танылады. Сонымен, лирикалық шығармада автордың сезімі, қуанышы мен реніші, ойы мен шаттануы, сүйіспеншілігі мен торығуы, тебіренісі мен толқынысы жырланады. Өткен ғасырдың 20 жылдары ресей әдебиеттануына «лирикалық бейне» терминін енгізген ірі әдебиет теоретигі Юрий Николаевич Тынянов (1894-1943) болды. Әрбір көркем туындыда сол шығарманы өмірге әкелетін өмірбаяндық автор – шынайы адам болатыны белгілі. Ал, лирикалық шығарма адам болмысының ең бір құпиялы, терең сезім-күйін бейнелі беретіндіктен, оны нақты бір адамға телу күрделі. Әрине, лирика адам болмысының ең бір қалтарыстағы сезім қылдарын шертіп, адамға тән әр қилы көңіл толқынын бейнелеп, адамның нақты, табиғи болмысын қозғайтындықтан шығармадағы лирикалық бейне мен автор арасына еріксіз теңдік белгісін қойғыңыз келеді. «Лирикалық кейіпкер» – шынайы автор бейнесін, оның тағдыры мен болмысын беру үшін алынған бейне. Сондықтан да біз лирикалық шығарманы талдағанда «ақынның лирикалық кейіпкері» дегенді айтамыз. Сол арқылы нақты ақын, оның жан әлеміндегі сезім жат көзден тасаланады. Егер эпикалық шығарма бір-бірінен өзінің оқиғасының, кейіпкерлерінің көлемі мен саны жағынан ерекшеленетін болса, лирика жанры эмоционалдық сапа-қасиетімен, алуан түрлі көңіл-күйді беру ерекшелігімен айқындалады. Лирикалық шығармалар өзінің жанрлық – гимн, эпиграмма, арнау, эпитафия, сатира және тағы басқа түрлерімен белгілі. Әдебиеттің жаңа дәуірінде жанрлық шекараның арасы бір-біріне жақындап, кірігіп жатқан кезде, аталған жанрлар «таза» күйінде кездесе бермейді. Қазіргі кезде авторлар әр түрлі жанрлық қосылысты бойына тоғыстырған жанрлық түрге көбірек жүгінеді. Сондықтан да лирикалық жанр неғұрлым жалпылама атаумен «лирикалық өлең» деп те аталады. Алайда, адамның көңіл-күй ауанын барынша нақты беретін екі жанр бар. Олар: элегия және идиллия. Бұл екеуі адамның эмоционалдық күйін толық бейнелей алады: элегия – торығу мен қайғыны, идиллия – қуаныш пен тоғайған көңіл-күйді, жанның

тыншығуын, жарасымдылықты көрсетеді. Қуаныш пен қайғы адам баласына үнемі ілесе өмір сүреді. Лирика әдебиеттің ең бір мәнді жанры бола отырып, адам баласына тән көңіл-күйдің сан алуан құбылысын, реңк-бояуын береді. Осы ойымызды дәлелдеп көрейік.

Көрінеді
Орманнан
Түбірлер.
Айырылған
Аяқ-қолдардан
Түбірлер.
Мүгедек солдат секілді
Түбірлер.
Жүрегім тулап дүбірлер,
Кезеріп ернім күбірлер.
«Соғыс не?!

Менен біліңдер», -

Деп тұрғандай түбірлер (С.Мәуленов, «Түбірлер») [3,18 б.].

Ақын өлеңінде қол-аяғынан айырылған мүгедек солдат ағаш түбіріне телінген. Мүгедек солдат – соғыстың, оқ пен от арпалысының бейнесі секілді. Онда айтатын әңгіме – соғыс әңгімесі көп. Сабағы мен жапырағынан айырылған ағаштың түбірі қалса да, оның өмірге деген құштарлығы, тіршілікке деген ынтызарлығы басым. Себебі, оның топырақтан нәр алатын түбірі – тамыры сақталып қалған. Тап сол сияқты соғыс мүгедегі де – өмірдің, тіршіліктің мәнін, мағынасын жақсы түйсінеді. Соғыс зардабын басынан кешкен солдат оқ пен оттың арасынан тірі қалған, мүгедек болып, аяқ-қолынан айырылған. Алайда, оның жүрегі соғып тұр. Ағаш түбірі де келешекте әр, нәр жинап, жапырағы жайқалған ағашқа айналады. Өйткені оның түп-тамыры үзілмеген. Соғыс ардагері адамзат үшін қан төкті, келешекке өмір сыйлады. Осы өлеңде элегиялық сарын айқын болғанымен, астарында өмірді сүйу, оған деген құштарлық бар. Сол сияқты:

Қоңыр төбе!
Қоңырайып тұрсың сен,
Көптен бері шықпады деп басыма.
Қоңыр төбе!
Артта қалған жылсың сен,
Қар түсіп кеткен қара шашыма.
Жапырақты жарқын жаздар енді жоқ,
Жастық мені кетті аттан құлатып.
Қоңыр төбе!
Өткен күнге белгі боп

Тек бұлағың кеудемде тұр жыр атып (С.Мәуленов, «Қоңыр төбе»)

[3, 63 б.],- деген өлеңде өмірге деген көзқарасы кемелденген лирикалық қаһарманның жан-сезімі, толғанысы байқалады. Жастықтың жалындаған, жарқыраған сәті артта қалды. Енді қарттық кезең күтіп тұр. Бұл шақта адам баласы өткенін көбірек ойға алады, тамыр-бастауын көбірек аңсайды. Айналасын қоршаған дүниеге ойлы, байсалды қалыппен қарайды. Өткен өмірінің мән-мағынасын салмақтайды. Туған жерінің, жастығының, қуанышының куәсіне айналған «Қоңыр төбесін» сағынады. Ақын бұл қысқа өлеңіне терең мағына сыйдырған. «Қар түсіп кеткен қара шашыма», «Жастық мені кетті аттан құлатып» деген жолдарда қарттық кезеңге таяп қалғанына, өткен өмірді енді оралта алмайтынына деген мұң байқалады. Ақынның жанына медеу тұтатыны – өлеңі («тек бұлағың кеудемде тұр жыр атып»). Ақын жырын қысы-жазы сылдырап аққанынан танбайтын мөлдір бұлаққа теңейді.

Элегия мен идиллияның бір шығарманың бойында қатар өрілуі лирикалық шығармаға таңсық емес. Жанр табиғатының өзі мың сан құбылған адам көңіл-күйін бейнелейтін болса, адам баласы да сынаптай құбылған күйде болатыны шындық. Кейде кейіпкердің көңіл-күйі элегиядан идиллияға немесе керісінше ауысып отырады. Кез келген автор ішкі монологін көппен бөліседі, жырындағы көңіл-күйімен ортақтастырады. Сондықтан да бір шығарма бойында кейіпкердің мінез-сипатына түрліше талдау беріп те жатамыз. Жоғарыдағы екі өлеңде де элегиялық күй басым. Сөйте тұра, «жүрегі тулап дүбірлеп», «жыр бұлағы кеудесінде тасқындап тұр».

Әрбір жанр өзі жасаған дәуірдің сипатын бойына жинайды. Сол арқылы ақынның стилі айқындалады. Көркем туындының тілі – әдебиеттану саласындағы маңызды проблемалардың бірі. Әдебиет – сөз өнері, ендеше сөздің сан түрлі мағыналық құбылуы, бояуы мен бейнелілігі – әдебиеттің маңызды элементі. Сөз арқылы қаламгер барша заттық әлемге жан бітіреді, туындының бейнелілік құрылымын түзеді, кейіпкерлерінің арман-аңсарын, әрекет-құбылысын суреттейді. Сөйтіп, көркем шығарма сөздің поэтикалық қуатын көрсетеді.

Әдеби шығарма сөздің әсерлі-эмоционалдық реңкін көтере көрсетеді де, қаламгер бейнелі сөздің көпқабатты сипатын барынша жарқырата ашады. «Әдеби шығармашылықтың структурасы, болмысты көркемдік-эстетикалық тұрғыдан игерудің кезеңдері мен заңдылықтары, көркем құндылықтардың дүниеге келу барысы және оны қабылдау сипаты туралы ашылған сырлар аз емес, әлі күнге дейін анықталмай отырған жайттар да бар. Әдеби шығарманың туу

үрдісі мен қабылдануының құпиясы әдебиеттанудың күн тәртібінен түспейтін зәру мәселесі болып келе жатқанының сыры тереңде» [4, 48 б.]. Көркем туынды көркем-бейнелі сөздің неғұрлым эстетикалық болмысын ашатын түрлерін кең пайдаланады. Сөйтіп, сөздің ішкі эмоционалдық-экспрессивтік мәні құлпыра түседі. Сондықтан да қаламгерлер сөздің реңк-бояуын өзінше бедерлей, айшықтай көрсетеді. Мәселен, С. Мәуленовтің жоғарыда аталған «Қоңыр төбе» өлеңі түс (қоңыр) арқылы уақыттың өтіп кеткенін, адам жасының ұлғайғанын, қарттыққа беттеп бара жатқан адамды ой мен мұң иектейтінін, оның өзі қоңыр төбел, қоңырқай ойлар екенін өлеңдегі эмоционалдық реңк тудыратын сөздер арқылы көрсеткен. Ақында түске басымдық бере отырып, экспрессивтік мән үстейтін тағы бір өлеңі «Ақ түс» деп аталады:

Сүйемін түскі тауды аппақ,
Сүйемін қысқы қарды аппақ.
Сүйемін өзен жарына,
Сүйеніп тұрған талды аппақ.

Сүйемін селдір бұлтты аппақ,
Сүйемін мөлдір сүтті аппақ.
Сүйемін аппақ көңілді

Ақ жаныммен құттықтап (С. Мәуленов, «Ақ түс») [3, 62].

Лирикалық шығармада белгілі бір бейне, түр-түс үлкен эмоционалдық мәнге ие. Ақынның өлеңіндегі ақ түс оның өмірге, туған ел-жеріне, адамдарға деген көңіл табы, ілтипаты. Ақ түс – қасиетті түс, ол ертеден адалдықтың, бейбітшіліктің, еркіндіктің, тазалықтың символы. Өлеңде ақын жанының сәбидей тазалығы, өмірге деген кірбіңсіз көңіл-күйі өрілген. Өлең тармақтарындағы «сүйемін» сөзінің тармақ сайын қайталануы ырғақты тудырып тұр. «Ақ түстің» экспрессивтік реңкіне «сүйемін» сөзі терең эмоционалдық мән үстеп тұр. Екі ұғымның қадір-қасиеті бір-бірімен үндесіп, ашыла түскен. Әдебиеттегі сөз тек түсіндірмелі, коммуникативті рөл ғана атқармайды, сонымен бірге оның барша ішкі мағынасы, көп қырлы, үстеме мәні ашыла түседі. Сөздің тереңдей құбылған мәні бірінен кейін бірі ашылып, жаңа мағына иеленеді. «Ақ түс» өлеңіндегі «өзен жарына сүйеніп тұрған тал» мен «мөлдір сүт» ақын көңіліндегі сезім-тебіреністің ерекшелігін аша түскен. Сонда лирикалық жанр жалпы алғанда, жанрлық түрлілігіне қарамастан, ортақ сипат иеленеді. Өйткені, лириканың өзі – терең құбылған, бір-бірімен астасқан, көп мағыналы, бейнелі, ауыспалы, толқымалы, қарама-қайшылықты көңіл-күйдің көрінісі. Ендеше, бірде шаттана қуанған лирикалық кейіпкер ізінше мұңға батады.

Осыдан келіп, жалпы әдеби туындының өзіндік ерекшелігі айқындалады. Көркем мәтінді бірден бір түрге бөліп, бір қалыпқа сыйғыза қою қиын. Ол барынша өзгермелі, динамикалы, көп қырлы, сипаты да шартты. Кейде лирика деп қабылдаған дүниенің прозалық өлшемге сыйымды болып келеді. Оған дәлел М. Мақатаевтың «Әже-Сәби-Келін» өлеңі:

Бостан-босқа боздамашы, жыламашы, қарағым.
Ей, шешесі!
Бір тілегін орындай сал баланың!
Сырқаттанып қалғансың ба?
Неге кетті тынымың?
Бостан-босқа жыламашы, жыламашы, құлыным!

Не сұрайды!
Жылатпашы.
Сұрағанын берсеңші,
Енді мұның жылағанын,
Есітпей-ақ өлсемші... [5, 78 б.].

Қазақ сәбиін өлеңмен жұбатқан («Әлди-әлди ақ бөпем»). Халқымыз жасқа айтатын ескертуін тілек пен батаға бергісіз сөздермен әспеттеген. Бұл өлең үлкеннің кейіп отырып-ақ айтатын ақылына, күнделікті отбасында кездесетін жағдайға құрылған. Немересіне араша түскен әженің келінге айтатын сөзі. Ақын М.Мақатаев мұны жырға айналдырған. Диалог түріндегі тіл қатысудың ар жағында халқымыздың ғұрпы, өнегесі жатыр. Өлеңдегі екпіндей, зекуге бергісіз басталған өлең жолдары келесі шумақта бәсеңдеп, қарт адамның мейірімге толы, тілеуқор мінезімен аяқталып тұр. Ендеше, халықтың, қарияның сөзі бата мен тілекке бергісіз. Отбасының тыныштығы мен берекесін, ұрпақтың тәрбиесін көп құндылықтан жоғары қойған ұлт мінезі. Қара сөз жырға бергісіз құйыла қалған. Өлең кәдімгі проза, оның ішінде толымсыз диалог (қалыпты ырғақ пен рифмадан азат верлибр) үлгісінде құрылған.

Әдеби шығарманың ең басқы қабаты логикалық-мағыналық ұғыммен байланысты. Ең алдымен көркем туындымен танысқанда осы үстіңгі логикалық мағынаны ашамыз. Ал, автордың поэтикалық идеясы, ойы одан кейін тереңнен беріледі. Ендеше көркем мәтінге аналитикалық талдау қажет. Алғашқы логикалық жүйе мәтін туралы кең ұғым бере бермейді. Оның астары тереңде жатыр. Егер туындыны жан-жақты, ықтиятты талдағанда ғана ақын қолданған әрбір сөз көркем шығармаға, поэтикалық мәтінге айналады. Көркем

шығарманы талдау тәсіліне арнайы филологиялық оқудың екі түрін жатқызуға болады. Олар: баяу оқу және мәнерлеп оқу.

«Баяу оқу» терминін 1910-1920 жылдары әдебиет сыншысы М.О. Гершензон (1869-1925) енгізген [6]. «Баяу оқу» арқылы «сөздің ар жағынан қаламгерді көресіз», оқырман «баяу оқу арқылы дәм, түр-түс, сезімталдық пен елестетудің күрделі динамикасын» сезе алады. «Баяу оқу» қазіргі мағынасында көркем мәтінге енудің бір әдісіне айналды. Осы оқу түрі арқылы «ретрограндық» (қайтымды) оқу, яғни мәтінді бірнеше мәрте қайталап оқу жүзеге асады. Оқырман қайталап оқу арқылы қайыра ойлану, сөз мағынасына қайталап бойлау, ой елегінен өткізу мүмкіндігіне ие болады. Арнайы әдебиеттанушылық талдаудың өзі баяу оқуды айналып өтпеген. Көркем туындымен жұмыс жасау үстінде әдебиетші шығарманың кейбір бөлігін жазып алып, сюжеттік дамуды бақылап, кейбір детальдарды нақтылап отырған. Баяу оқу арқылы шығарманың жаңа мағынасына бойлай аласыз, кейбір ұғымдардың мәні тереңдей түседі. Сол арқылы оқырман да автордың ойына, танымына жақындай түседі. Жалпы, шығармашылық тарихында көркем шығарманың жазылу үстінде-ақ көпшіліктің назарына ұсынылып, жақын адамдардың, топтың, жұртшылықтың алдында оқылуы кездескен. «Мәнерлеп оқу» белгілі бір көркем мәтіндегі маңызды, ерекше бір ұғымды аса айқын айту дегенді білдіреді. Яғни, ақын идеясының негізгі өзегін, айтпақ ойын, пафосын тауып, танып жеткізу. Ақынның шығармасын тудыру үстіндегі шабытты мезетін, тебіренісін неғұрлым көркем, ажарлы етіп, сол ақынның толғанысына жақын етіп айтып беру қажет. Мәнерлеп оқудың өзіндік динамикасы, қозғалысы бар. Әрбір сөздің реңкін, түсін, бояуын қанық етіп айту, кідірісті дұрыс жасау, әрбір дыбыстың айтылу ережесін сақтау керек.

Әрбір көркем туынды адамға жанды поэтикалық ойды тудырады. Осы поэтикалық ой, сана, идея қаламгердің жаңа шығарма тудыруына негіз болады. Суреткердің көркем шығарма тудыруға деген шабытын, ұмтылысын В. Белинский «пафос» деп атаған. Ақын пафос арқылы өзінің сүйіспеншілігін, ықыласын, талабы мен дарын қуатын шығарма тудыруға арнайды. Сонда көркемдік болмысы терең, шынайы шығарма туады.

Лирикалық шығармада негізінен, белгілі бір заттық ұғым емес, оған деген сезім, оны қабылдау, түрлі-түсті бояуда көру алдыңғы кезекке шығатынын айттық. Яғни, лирикадағы «сөз сиқыры» әуен, дыбыстық ырғақ, интонация арқылы толығып отырады. Мысалы, «Сүйемін» өлеңінде осы сөз алты тармақта да басында қайталанған. Ал, «Сүйемін аппақ көңілді, ақ жаныммен құттықтап» деген соңғы

екі тармақ ойдың түйінін беріп тұр. «Тауды, қарды, талды, бұлтты, сүтті» сүю адамның аппақ көңілінен туады. Осыған ерекше шаттанған ақын осындай кіршіксіз, таза сезімнің болғанына дән разы. Ендеше, оқырман сөздің мағынасымен қоса, оның берілу реңкіне де ден қояды («Сұрағанын берсеңші, Енді мұның жылағанын Есітпей-ақ өлсемші...»). Үлкен адамның сол мезеттегі назасы мен алдағы өміріне құдайдан тілері қоса өрілген.

Көркем туындының тақырыбы мен идеясы бір-бірімен қатарласа жүретін ұғымдар. Екеуі де шығарма үшін маңызды элементтер. Туындының тақырыбы – ондағы негізгі сарынның, басты мәселенің жиынтығы. Ал, идея – автордың бейнелейтін құбылысқа деген қарым-қатынасы, ойы. Көркем туындыда көркемдік идея, поэтикалық идея, поэтикалық пафостардың да мәні ерекше екені белгілі. Сондықтан да көркем шығарманың идеясы бірден бас-аяғы жинақы болып құрыла бермейді. Автордың идеясы мәтінде оның белгілі бір мәселелерді шешіп, өзінің бағасын берген сәттерде ғана айқындалады. Поэтикалық идея мәтінде емес, кейіпкерлердің әрекетінде, сөзінде, шығарманың бейнелі-көркемдік жүйесінде беріледі. Ал, лирикада тақырып пен идеяны ашу аса күрделі. Мұнда эмоция, ырғақ, поэтикалық доминант алдыңғы кезекке шығады. Жалпы, лирикалық шығарма музыкалық туындымен үндес. Лирикада да музыкатану терминдері: мотив, ырғақ, баяулық пен шапшаңдық, кідіріс, гармония тағы басқа ұғымдар қолданылады.

Әлемдік поэзияда негізгі тақырыптар мен сарындар тұрақтылығы сақталған. Олар: табиғат, сүйіспеншілік, өлім мен өмір, адамгершілік пен жауыздық, арман-аңсар мен қайғы, достық, махаббат, құдай, сенім т.б. Тіпті поэзияда лирикалық кейіпкер, лирикалық «меннің» өзі дербес тақырып бола алады. Жоғарыда талданған лирикалық шығармалардан сол өлеңдердің басты тақырыбынан басқа ақынның сол тақырыпқа деген дербес ойы, идеясы да байқалып тұр. Ақын С.Мәуленовке соғыстың бейнесі, майдан даласындағы арпалыстың белгісіндей болған ағаш түбірі үлкен ой салған. Соғыстың салған ауыртпалығын, бүтінді бөлшектеген зардабын түбірі ғана қалған ағаш арқылы берген. Осы өлеңнен өзі де майданда болған жауынгер солдаттың бейнесі, жан жарасы байқалады.

Ақын өз кейіпкерінің болмысын даралау үшін оның ішкі әлемінің құпия-қалтарысына енеді. М. Мақатаевтың «Әже-Сәби-Келін» өлеңіндегі әженің («Отыр әже қолын алмай өмірі бітпес ісінен, сыпсың қағып келіні жүр, не десе де ішінен») шарасыз күйдегі кейпін бере отырып, мәнді ой қозғайды Ақын «ұзаққа

созылатын ойды» беру арқылы көлемді жанр көтеретін жүкті шағын лирикаға тапсырған. Өлең жолдарындағы жауабы күтілмейтін сауалдар кімге де ой салады. Ішінен тынған әже кейпі ақынның жанын да жай таптырар емес («Енелер мен келіндердің екі арасын түсінем»). «Қатал келін», «қайран әже», «уыз сәби» арасындағы қайшылық егер, прозалық шығарма болса, әрекет, оқиға арқылы өрбіп кете берер еді. Ал, лирикада эмоция, диалогті тармақтар, сәби, әже мен келін арасындағы көрініс үш түрлі психологиялық күй арқылы беріліп тұр. Автордың да ішкі ойы, жасаған түйіні де («қайран әже түңілді») айқын.

Кейде ақын болмыстан оқшау, поэтикалық дүниеден алыстау ұғымдарды сөз өнерінің кеңістігіне әкеледі. Сонда күнделікті қарапайым, үйреншікті қабылданып жүрген дүниелер өзгеріп, әсерленіп шыға келеді. Бұған жоғарыда өлең арқылы көз жеткіздік. Осы шағын өлең адам баласын биік, таза сезімдерге жетелейді. Сол арқылы ақынның шабыты, дарын қуаты, шығармашылығының басты идеясы да айқындала түседі.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Белинский В.Г. собр. соч. в 9 т.– М.: Художественная литература, 1976. – Т. 2. – 675 с.
- 2 Гинзбург Л. О литературном герое. – Ленинград: Советский писатель, 1979. – 220 с.
- 3 Мәуленов С. Ақ түн. Таңдамалы өлеңдер. (Құраст. Е.Дүйсенбайұлы, Алғы сөзін жазған Ә.Кекілбайұлы. – Алматы: Раритет, 2003. – 192 б.
- 4 Есембеков Т. Көркем мәтінді талдау негіздері. – Алматы: Қазақ университеті, 2009. – 128 б.
- 5 Мақатаев М. Өлеңдері мен поэмалары. Алматы: Жазушы, 1982. – 220 б.
- 6 Прозоров В.В., Елина Е.Г. Введение в литературоведение. Учебное пособие. М.: Наука, 2012. – 224 с.

Резюме

В статье рассматриваются некоторые художественно-эстетические особенности, логико-понятийного и поэтического смысла (пафоса) лирики.

Resume

Some of the artistic and aesthetic features, logical-conceptual and poetic sense of the lyrics are considered in the article.

XXI ҒАСЫР БАСЫНДАҒЫ ҚАЗАҚ РОМАНДАРЫНЫҢ КӨРКЕМДІК ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Қ.Т. ЖАНҰЗАҚОВА

Қазақ мемлекеттік қыздар
педагогикалық университетінің профессор м.а.,
филология ғылымдарының докторы

Ж.Ш. САМЕТОВА

Қазақ мемлекеттік қыздар
педагогикалық университетінің
3-курс PhD докторанты

Аннотация

Мақалада ХХІ ғасыр басындағы қазақ романының тақырыптық-идеялық ерекшеліктері мен көркемдік жүйесі талданады. Талдау барысында қазақ роман жанрының дамуы әдеби ағымдар үдерісі аясында қарастырылған. ХХІ ғасыр басындағы қазақ романы көтерген мәселелер қатарындағы адам болмысына деген автор пайымдаулары тәуелсіздікпен бірге қайта жаңғырған құндылықтармен байланысты өрбіген.

Түйін сөздер: қазіргі қазақ прозасы, әдеби ағымдар, көркемдік ізденістер, роман жанры

XX ғасырдың басында жазыла бастағанымен қазіргі күні ілгері озған қазақ романы күні бүгінге шейін қалыптасып, даму жолында жанрлық бағытта біршама олжаға кенелді. Жазылу үлгісі, мәселе етіп көтерген құбылыстары сан тарап тұтас бір көркемдік әлем түзеді. Роман теориясының білгір мамандары жіліктеп, жіктеуге татитын бай рухани қор жинақталды.

Бүгінгі таңда Кеңес дәуіріндегі көркем шығармаларды жоққа шығару тенденциясы бой көрсетіп жүргенін айта кеткен жөн. Солардың бәрі саясатпен жазылған, сондықтан бәрін де қара сиямен сызып тастау керек дейтін пікірлер де бар. Рас, ол уақытта саясаттың үстемік еткенін ұмытпауымыз керек. Талантты жазушыларымыздың шығармаларында заманның зорлығымен кіріп кеткен жалған пафос, социалистік реализм идеялары көрініс тауып жатты. Дегенмен қандай да бір қысталаңдарда болмасын көркемдік өріс ашқан қадау-қадау туындыларымыздың бай тарихы, қилы бағыттары болды.

Ал қазір ақ пен қараны айырмайтын, тоталитаризм және шовинизм өтірігіне бас шұлғи беретін кейіпкер келмеске кетті. Революцияға дейінгі қазақты түк сезбес қараңғысың, надан болғансың деп бас шұлғытқан идеологияның жолы кесілді. Тәуелсіздік дәуірінде өмір сүруші замандастарымыздың енді сана тәуелсіздігіне қарай қарышты қадам жасауына қазіргі қазақ романының жемісті ізденістерінің де орны бар. Проза, оның ішінде ірі көркемдік табыстары бар, алыптардың өзін қинаған күрделі жанр роман жазу, классиктермен ауызданған бүгінгі оқушының биік талғамын табу қиын екені рас.

Қазіргі қым-қиғаш ақпараттар заманында үлкен көлемді, дилогия, трилогияларды оқып отыратын оқырман жоқ деген пікірлер де кездеседі: «Роман бола береді, бірақ оның формасы кішірейеді. Мини-шағын роман, әрі кетсе 200 беттен аспайтын болады. Мен әңгіме жанрын романның жүгін арқалайтын қылып жазу керек деп есептеймін», - деп жазады А.Кемелбаева[1, 4б]. А.Исмақованың да пікірі осыған ұқсас: «Кеңестік кезеңде Лениндік мемлекеттік сыйлыққа ұсынылатын шығармалар міндетті түрде роман-эпопея болуы тиіс еді... Қазіргі кезде олай емес. Адамның ойлау жүйесі шапшаңдықты талап етеді. Қазіргі адам жарнамалық ойлау жүйесіне бейім. Ендеше, 4-5 томдық шығарма жазу бүгінгі қоғам үшін қажет пе?.. Мысалы, Нобель сыйлығын алған кітаптар роман деп аталғанымен көлемі жағынан біздің повестерден де шағын. Нобель сыйлығы романға берілмейді, ол сол жазушының ең тартымды, мықты әрі адамзаттың рухани дүниесіне қажетті ой айта білген туындысына беріледі. Сондықтан шығарманы көлеммен өлшеу қисынсыз» [2, 4б.]. Ал, зерттеуші Ж.Дәдебаев: «Роман көлемімен озбайды, танымдық мәнімен, тағылымдық байлығымен озады. Танымдық мәні терең, тағылымы мол роман танымы терең, тағылымы мол таланттан туады. Көп томдық, көлемді роман жазуға ешкім тиым салмайды. Бірақ әр нәрсенің де өлшемі бар. Романның қасиеті сыртында, көлемінде емес», - дейді [1, 4б.]. Біз бұл мақаламыздасол көлемге мән бермей-ақ, қасиеті мен сапасына үңіліп, ХХІ ғасырда жазылған, есте қаларлық тұшымды, дәмді ойлармен көңілге ұялаған романдардағы көркемдік ізденістер мен ағымдарды пайымдам көрсек.

Сондай шығармалардың бірі –2012 жылы жазылған Қажығали Мұханбетқалиұлының «Тар кезең» атты тарихи романы. Роман суреттейтін оқиға ХVІІІ ғасырдың аяқ шенінде өтеді. Ресей империясының далиып өсіп, Қырымды жаулап алып, Кіші жүздің ханы Әбілқайырдың тілегі бойынша Батыс Қазақстанның Ресей боданына айналғанының өзіне 50 жылдай уақыт өткен кез. Романда

негізгі үш кейіпкер, біріншісі – Ұлы мәртебелі II Екатерина патшайым, екінші – құрылғанына екі жылдай ғана болған Уфа және Симбирск әкімшілік аймағының әкімі, яки генерал-поручик Осип Андреевич Игельстром, үшінші – қазақтың атақты биі әрі батыры – Сырым Датов.

Жаңадан жауланған жерлерде тыныштық бірден орнай қоймайды. Әсіресе Орынбор жақ көп алаңдатады, мұнда тұратын қазақ, орыс, башқұрт, қалмақ, қырғыз-қайсақ (қазақ) өзара қырқысудан тыйылар емес. Игельстром алдымен осы шымшытырық жағдайдың себебін таразылауға кіріседі. Жоғары биліктің нұсқауы бойынша Сыртқы істер ведомоствосының архивіне кіріп, баратын жерінің күллі жағдайын зерттеп табандатқан үш ай отырады. Оның бер жағында генерал-фельдмаршал Потемкин, Сыртқы істер коллегиясы басшыларының бірі граф Безбордко Игельстромға бірсыпыра жағдайды тәпшітеп түсіндіреді. Осының бәрі романның алғашқы бөлімі тілі мен стилінің бөлекше қалыптасуына әсерін тигізген. Шенеуниктер сөздерін әскери канцелярлық стилде ұзақ-сонар өрбітеді.

Игельстромның миссиясы романның басты идеясы Императрица II Екатеринаның қабылдауында айқындалады:

«- Қай түкпірде қандай қиянда жүрсеңіз де, Ұлы Россия, орыс халқы, Россия тәжі мен тағы Отан алдында еңбегі адал ұлдарының қызметін ешқашан ұмытқан емес, барон мырза! Өлі күнге құлқы беймілім, мінезі әрпіл-тәрпіл мынау бас асау қырғыз-қайсақ жұртын жөнге салып, күллі Ресейге ортақ Заң жолына бейімдей алсаңыз, Ұлы Россияға сіңірген ұлық еңбегіңіз ескерусіз қалмайтынына бек сене беріңіз» [3].

Үлкен мемлекеттік және қоғамдық категориялармен ойлайтын адамның сөзі. II Екатерина патшайым боданындағы жұрт – қазақ халқының ұлттық мүдделері төңірегінде сөз қозғап отыр. Ресейдің бұл аймағына тыныштық орнату, бұратана жұрттарды бүкіл Ресейдің ортақ заңы, тәртібіне бейімдеу - ол кездің жағдайында ел ахуалын абаттандыруға біршама септігін тигізери сөзсіз еді.

«- Ұлы Россияның мүддесі – ұят-арымыздың мүддесі болмақ, алдияр! Честь имею!» - деп ант бергендей болады барон Игельстром аудиенция аяқталар шақта.

Генерал-поручик Орынбор жаққа мұздай қаруланған таза мұшкетерлерден тұратын алты батальон және драгун полкы, әрқайсысы өздеріне тиесілі гренадер роталарымен, өздерінің артиллериялық командаларымен, ат-көліктерімен шыққан болатын. Өзінен бұрынғы наместниктерден өзгешелігі, Игельстром бұл айбынды қаруды жөн-жосықсыз жұмсамаған. Алдынан шыққан

қалың өртті ақылмен біртіндеп басуға кіріскен. Ел ішін заңға бағындыру ол кездің жағдайында оп-оңай істелетін шаруа еместі. Жазушы кейіпкерінің мықты тұлға екенін сол шаруаны іске асыру барысында қолданған мүлде жаңа іс-тәсілдерін шындықпен нағыз реалистік тұрғыдан көрсете білгендігінен байқалады. Жалпы шығарманың реализм ағымында жазылғанын жазушының 20 жыл архив қоймаларын тінткілеп, қаншама сарғайған қағаздардың шаңын жұтып, анау айтты, мынау айттыға сүйенбей, нақтылы, объективті зерттеу жүргізе отырып жазғандығынан да анықтауымызға болады.

«Тар кезең» тарихи романның эпикалық поэмаға жақын түрі. Мұнда жеке адамның дара өмірінен гөрі тұтас ұлттардың өмірі алға шығады. Тартысы ел мен елдің, белгілі топтардың арасындағы қайшылықтарға құралған»[4, 92б]. Мәселен, Сырым батыр басты кейіпкерлердің бірі болғанымен, ол бостандық шайқысындағы арпалыста халықтың рөлін көрсетудегі дәнекер ғана.

«Тар кезең» романының үлкен бір ерекшелігі, қазақ әдебиеті тарихында тұңғыш рет орыс патшайымы мен генерал-губернаторы қазақ жүрегіне жақын жағымды кейіпкер ретінде суреттелгендігінде. Уақыт оза, отар мен империяның арасы нілдей бұзылып түнеріп сала бергенін автор жақсы біледі. Роман бүгінгі тәуелсіздік заманын еске алып жазылған сияқты. Олай дейтініміз, роман символдық көрініспен аяқталады. Сырым батыр алдағы алмағайып күндерге ой жіберіп, бұлынғыр болашақтың ендігі бейнесі қандай болар екен дегендей, көгілдір көкжиекке көз жіберіп ұзақ тұрады...

Әдеби үдеріс бірыңғай бола бермейді. Өзгесін былай қойғанда, тіпті тұлға түсінігінің өзі туралы әркілі бағдар-байлам айтылып жатады. ХХІ ғасыр әдебиетінде жаңа ағым мәнерінде жазылған шығармаларда көрініп жүрген постмодерндік белгі есебіне: бір адамның екіге бөлінуі, кейіпкердің іс-қимылдарының түс көру үстіндегі атқарылуы, қаһарманның сандырақ хәлге түсіп, елес көруі сияқты көркемдік тәсілдер жатады. Қазіргі әлем және қазақ әдебиетінде орныққан үрдістің бірі – адамның екіге жарылып, бір-бірімен айтыса, таласа жүріп, өмірдегі әркілі оқиғалар мен қоғамдағы жағдайлар туралы қарама-қайшылықты пікір айтып, екі түрлі өмір кешуі. Сөйтіп, бір кейіпкер екі адам болып, өзінің ішкі болмысын, көңіл түкпірінде жатқан ой-сырын ашып, күрделі образға айналады. Осы образ арқылы автор өзінің азаматтық позициясын танытады.

Сондай шығармалардың бірі – Мұхтар Мағауиннің 2007 жылы жарық көрген «Жармақ» романы. Шығарманың атауының өзі-ақ екі

ұғымның, екі позицияның, екі принциптің қайшылығы мен тайталасы туралы болатынынан хабардар етеді.

М.Мағауиннің суреттеп отырған уақыты – ХХ ғасырдың соңғы 40 жылы мен ХХІ ғасырдың алғашқы жылында орын алған жәйттер мен оқиғалар, сол шақтағы қазақ халқының жәй-күйі, яғни шығармадағы іс-әрекеттер нақты уақытта, нақты жерде өтіп жатады. Бірақ нақты уақыт пен нақты жер болғанымен, басты кейіпкерлердің өз үйінде отырып, басқа кеңістікке тап болуы, онда өң мен түстің арасындағыдай күй кешуі, сол кең сарайда болып жатқан тойдың үстінен түсуі, өзінің дастархан басында отырғанын көруі – бұл шығармадағы оқиғалар, әрі шын болған сияқты, әрі елес, әрі қиял секілді көрінеді. Демек, автордың мақсаты – осындай тәсілді қолданып, өз ортасының, өз заманының өте сұрықсыз қалпын, өзімен қатар өмір сүріп жатқан адамдардың жиіркенішті қылықтарын аллегориялық жолмен ашып беру екенін көреміз. Романдағы оқиғалар, адамдар, олардың бір-бірімен қарым-қатынасы, іс-әрекеттері – түгел шындық деп айта алмайсың, солай бола тұра шындық емес деу тағы қиын. Осы ойды жазушының өзі де құптағандай: «Көркем тәсіл деп тануға тура келеді. Мен дегеннің бәрі – мен емес. Ол дегеннің бәрі – ол емес. Ол деген – мен. Мен деген - ол» - деп жазады [5, 140б.]. Анығын айтқанда, бұл шығармада автордың өз өмірінің эпизодтары мол, олар шарттылыққа толы, сондықтан романды ғұмырнамалық та дей алмаймыз. Марқұм болған Иман Қазақбай деген жазушының атынан баяндалатын оқиғалардың біразы – сол шақта өмірде болған жәйттер, сондай-ақ кейіпкерлердің де кейбірі реалды адамдар, олардың арасында болған айтыс-тартыстары да шындық. Бірақ бұған қарап романды тарихи деуге де келмейді. Бұл – постмодерндік мәнерде жазылған әлеуметтік-психологиялық немесе философиялық шығарма деуге болады.

«Жармақтың» өн бойында қамшыдай өріліп отыратын өзекті мәселе – қазақ халқының тарихы, оның ұлт болып қалыптасуы мен рухани құндылықтары. Шығарма: «Иманнан айырылмасаңыз, барлық Мұрат орнына келері күмәнсіз!»[5, 147б.] - деген фразамен аяқталады, ол шығарманың не себепті Иман Қазақбай атынан берілгенін аңдатады, имандылыққа шақырады... Иман – Қазақбай – Мұрат – үшеуі біртұтас ұғымға айналған!.. Бұл – иманды қазақ (жұрты) мұратына жетеді деген сөз.

Келесі талданбақ жаңа ғасыр шығармасы 2012 жылы «Жұлдыз» журналының №2,3,4 сандарында жарық көрген Қуаныш Жиенбайдың «Жер үстінде жұмақ бар» атты туындысы.

Жанрлық жағынан бұл публицистикалық роман, ал, соңғы бөлімі шытырман оқиғалы туынды тұрпатын иеленеді. Кейіпкер тағдырындағы мұндай шұғыл бетбұрыс, қысыл-таяң өзгеріс, поэтика тілінде перипетия деп аталатыны мәлім. Бас кейіпкер Көбейсінге кенет қастық жасалады. Роман аяқталарда оның бойында әлі жаны бар болғанымен, бұдан былай жер басып жүрер-жүрмесі беймағлұм. Бұл жағынан сөзі орта белден үзіліп қалатын көп романдардың ізін шиырлайды.

Романның бас кейіпкері – біздің замандасымыз Көбейсін – өте шебер сомдалған характер екенін атап айтуымыз керек. Кішкентайынан өз нанын өзі тауып үйренген дара мінезді Көбейсін ауылдастарын таң қалдырып Мәскеудің теміржол институтын бітірген іскер маман. Әйгілі Байқоңырдың №1 ұшу алаңына керек минутында тіркемелі қос тепловоз жіберіп қызмет ететін Төретам депосының бастығы болып істейді. Дәлірек айтсақ, істеген. Роман басталар-басталмаста ол Байқоңыр маңындағы жабық қала мәрінің орынбасары болып жоғарылайды...

Төретам – ит байласа тұрғысыз жер. Теміржолға ентелей қоныстанған қазақы үйлердің жартылай құмға көмілген терезелері, қаңылтырмен қапталған ұзын мұржалары бір-бір шаңырақтың үстіне орнатылған спутник антенналар, бір көшенің жарымы ғана асфальттанған ұсқынсыз мекен. Бұған адам төзгісіз қапырық ыстық ауасын қосыңыз. Талай бұқаралық ақпарат құралдарынан оқып жүретін Төретамның сикы осы. Роман әрқашан халық өмірінен, ой-ниетінен қуат алады. Есік-терезесін халық даусын, пікір-ойын жеткізу үшін айқара ашып тастайтын жанр. Жазушы Қуаныш Жиенбай шығармасы халық фантазиясының нақтылы бір құбылысын дәріптеуге лайықталып құрылған. Мифологиялық мектептің эпикалық қаһарманы хақ тағала нұрын шашумен ерекшеленеді ғой. Қуаныш Жиенбай шығармасының композициясы аңызға айналған ұлттық кейіпкер культін, атап айтқанда Қорқыт баба рухын тиянақтаумен шектеледі. Әлем әдебиетінде мұндай шығармалар неомифологизм ағымына жатқызылатыны белгілі.

Неомифологизм – қазіргі қазақ әдебиетіне де бауыр баса бастаған ағымның біріне айналып келеді. Қазақтың ауызекі тілімен айтқанда – бұл ағымның ұраны аруақ шақыру. «Теміржолшылардың арқаларын асқар тауға тірегендей бір құдіретті күш бар. О жарықтығың мемлекетаралық келісімшарт дегеніңізге бағынбайды, жаһандандудың алапат күші дейтін ұғым – түсінігіңізді де қыстырмайды, космостық альянстың сан түрлі баптан тұратын ережелеріне де елең етпейді. Міне, осындай жер бетіндегі жұмырбастылар табынатын құдіретті күштердің бәрін бір бұрышқа

жиып қояды да, Қорқыттың аруағы Төретам төңірегіне өз үстемдігін орнатып, қара бұлт арасынан жарқ ете қалатын күн көзіндей от ойнатып, ойқастап шыға келеді. Ғарыш пен жұмыр жер арасындағы жағдайды, асылық айтты демесін, Қорқыт кесенесінен бөлініп шығатын биоток желілер ғой реттеп отырған...

Қорқыт кесенесі космодромның нақ іргесінде, таяқ тастам жерде. Қобыз үнін күңіретіп, ұлы даладағы адам қолымен жасалатын жамандық атаулыдан сақтандырып, күндіз-түні кірпік қақпастан күзетіп тұр... Жердің тартылыс күшінен Қорқыт баба кесенесінен бөлінетін биотоктардың әсері әлдеқайда күштірек!»[6].

Көбейсін сырт жұрттың келімді-кетімділерінің алдында сөзінің әу-бісмилләсін осы раушан пікірден бастайды. Күндіз-түні ірілі-уақты шаруадан бас алмайтын түнеріңкі бастықтың мұндайда жүзі жайнап сала береді. Алыстан келген қонақтар космодромның аруақты жерге қоныстанғаны туралы аңызға бергісіз әңгімесін Көбейсін майын тамызып айтқанда, жұрт қалай мүлгіп тыңдайды десеңізші.

Бұл шаруашылық басшысының үлгермейтін ісі жоқ. Перрон әрдайым жылан жалғандай тап-таза. Төретамның қуаң шөліне алыстан топырақ тасып, тұқым тауып шағын гүл бағын өсіреді. Мұндағы жұрттың шешілмей қалатын мәселесі болмайды. Кабинетінде ме, жолшыбай жолыққанда да жұрттың мың сан шаруасын кейінге қалдырмай сол сәтте шешіп беретін іскер маман. Басшылардың бұйрығын екі етпей орындаумен бірге, өзі де оларға талап қойғыш. Жабық қаланың ауруханасынан төретамдықтарға орын алып берді. Басқа да тұрмыстық мәселелерді қалт жібермейді.

Әрі романтик, әрі тіс қақты шаруагер Көбейсін қазақ аспанында тәуелсіздіктің көк туы желбірегінде тіптен рухы тасып жігерлене түсті. Роман да осы тұстарда шешен тілдің тиегін ағытып шалқи жөнеледі. Жабық қала мэрінің орынбасары болғаннан бері Көбейсіннің басына Төретамдағы кішкентай гүлзар идеясы өзінен өзі кеңейіп жайнап сала берді. Шөл даланы гүл жайнататын жоспар құрады. Қорқыт кесенесі мен космодромды біріктіріп, біртұтас этноқазақ ауылының құрылысын жасамақ. Ол үшін әлемдік туристік ұйыммен байланыспақ...

Үш қобызды біріктіріп салған аппақ Қорқыт кесенесі космодромға таяу жерде тұр қобыз үнін күмбірлетіп.

Жабық қала мэрі кесене маңынан он сотықтай жер сұрайды. Сол жерден мейрамхана, қонақ үй салғызбақ.

Мэрдің арам ниетін Көбейсін бірден түсіне қояды. Ресторанның жын ойнағы Қорқыт қобызының үнін өшіріп, қасиетті иесін ұлы даладан ығыстырып шығармақ. Осы кезде Көбейсінге

кастандық жасалады. Яғни, мэр өзінің жасырын бұйрықтарын орындайтын жігіттеріне бұйрық береді. Олар Көбейсінді төбеден бір қойып талдырып қу медиен далаға шығарып қолына мэр қойған талап жазылған қағазды ұстатады. Өлгің келмесе қолыңды қой. Көбейсін бас тартады. Мэр жандайшаптары Көбейсінге укол салып иен далаға тастап кетеді. Осы тұста Көбейсіннің елден ерек характері ашылады. Нешеме күн нәр сызбай, әрі уколмен уланған Көбейсіннің Қорқыт кесенесіне бірде жер бауырлап, бірде тәлтіректеп жеткен ерлігінің кереметін түсіну үшін романның әлденеше бетке созылған суреттеуін оқып шығу керек. ХХІ ғасыр романының аталмыш шығармасы Кеңес кезіндегі Борис Горбатовтың «Нағыз адам туралы» хикаясының бас кейіпкері Маресьевке ұқсайды да, ұқсамайды да. Социалистік реализмнің аталған шығармасының қозғаушы күші әрекет-қимыл диалектикасы болса, біздің қазақ романымыздың кейіпкері ұлттық мүдде үшін жан алып, жан беру диалектикасын, неомифологизм рухын қосады.

«Қобыз үні бүткіл тұла бойыңызды көктемгі самал лебіндей аймалайды. Сол алпыс екі тамырыңды бүлкілдей соқтырып, ет пен терінің арасындағы жасырынып жатқан іріңді қандауырдың жүзімен сылып тастайтындай. Қойын-қонышың әуенге толы, дала әуеніне толы. Әлдекімге ашуланғаның, біреудің қиянатын кешіре алмай кектенгенің, ренжігенің... түк те жоқ. Құдды ақ парак секілдісің. Әлде үлбіреген ақ матаға айналып кеттіңіз бе?! Тазалық, адам-ау, бұрын қай бұрышта бұғып жатқан тазалық?! Таза адамсыз. Қараулық атаулыдан адасыз. Жұмақ! Жер бетінде жұмақ бар ма осы?! Болса қайда? Оу, жұмыр бастылардың өмір бойы армандап өтетін жұмағы осы болмасын. Яғни, жұмақтың бар болғаны ғой. Ах-ах-ау, о жұмақтың төріне кімдер шығады?»[6].

Роман қорытындысында шығарманың басты айтар ойы жинақталған. Қорқыт баба аруағының сағын сындырудан ешкім дәметпесін дейді шығарма. Көбейсін басынан кешкен трагедиялық оқиға оқушысын оптимистік рухқа бөлейді. ХХІ ғасырдағы қазақ романының идеалы – Көбейсіндер көксеген арман: жер үстінде жұмақ орнату болса керек.

ХХІ ғасырдағы қазақ романы айналдырған 16 жыл ішінде идеялық-көркемдік сапасын арттырып, адамзат ісіне араласып, тәуелсіз дауысын әлемдік дәрежеге көтеруде. Тарих үшін тым қысқа уақыт болғанмен зерттеу барысында қаншама туындылардың жарыққа шыққанын аңғардық. Олардың барлығын бірдей талдап, саралауды бұл мақаламыздың жүгі көтермейді. Дегенмен талданған шығармалар бойынша қорытынды жасайтын болсақ:

– Ұлттық тарихымыздың арғы қайнарларын ашып қалпына келтіретін, реалистік ағымдағы романдарымыздың барына көз жеткіздік.

– «Әлем дегеніміз - хаос» делінетін постмодерндік шығармаларды мойындамайтын ғалымдарымыз үшін, постмодерндік ағым негізінде жазылған романдардың өзі комикалық абсурд, пародия, сатиралық стихия мен иронияға орана отырып та тәуелсіз еліміздің жоғын жоқтап, барын айшықтайтын амал-тәсілдер табатынына сендік.

– Қазіргі романдарда замандастарымыздың бейнесі мен прототиптерін көре алмаймыз деген стереотиптің де жойылуы керектігіне көз жеткіздік. Себебі, Қуанышбай Жиенбайдың «Жер бетінде жұмақ бар» шығармасы неомифологизм ағымында жазылған шығарма болғанымен, кейіпкерлерден өз заманымыздың, осы дәуірдің образдарын байқаймыз.

– Ең бастысы ХХІ ғасыр романдары рухани өмірімізді байытқан үстіне байыта түсуде. Не тақырыпқа қалам тербесе де, көлемі жағынан қандай болмаса да бәріне «тәуелсіздік көзімен» қарайтын шығармаларды таптық.

Қабырғалы қазақ әдебиеті нарықтық қатынастардың қиын кезінде тоқтап, тоқырап қалған жоқ екен, қайта іркіліссіз ізденіп, іштей түлеп, қанатын кеңге жайып келеді екен. Қазақ қаламгерлері де роман жанры оқылмайды деген пікірден аулақ, керісінше роман жанрын барынша дамытып жатқанына куә болдық.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 «Роман мен заман» атты дөңгелек үстел материалдары. Дайындаған: Әлібек Б. // Қазақ әдебиеті. - 25.01.2013. - №3-4(3324). – Б.4

2 «Қазақ романы: кеше мен бүгін» атты дөңгелек үстел материалдары. Дайындаған: Танжарық Т. // Қазақ әдебиеті. - 27.02.2009. - №7 (3118). – Б.4

3 Мұханбетқалиұлы Қ. Тар кезең // Жұлдыз – 2012. - №7. – Б.3-47, №8. - 56-Б.104, №9. – Б.19-98, №10. – Б.81-155

4 Елеуқенов Ш. Тәуелсіздік дәуір романы // Жұлдыз - 2014. - №8. – Б.89-98

5 Мағауин М. Жармақ // URL: <http://www.azattyq.org> (13 қазан, 2010)

6 Жиенбай Қ. Жер үстінде жұмақ бар // Жұлдыз – 2012. - №2. – Б.4-58, №3. –Б.36-77, №4. – Б.78-15

Резюме

В статье анализируются идейно-тематические особенности и эстетические системы казахского романа в начале ХХІ века. В ходе анализа развитие жанра казахского романа рассматривается в рамках процесса литературного течения. Суждения автора к человеческой бытии в ряде поднятых проблем казахским романом в начале ХХІ века развивается в связи с повторно преобразовавшими ценностями вместе с независимостью.

Resume

In this article thematic-ideology peculiarities and esthetic systems of Kazakh romance in the beginning of the 21st century are analyzed. During the process of analysis the Kazakh romance genre is considered in the literature reading process. The author's thoughts of human being in the row of the arisen problems of the Kazakh romance at the beginning of the 21st century is developed with reiterated enhanced values and the idea of independence.

КӨП МАҒЫНАЛЫ СӨЗДЕРДІҢ СЕМАНТИКАЛЫҚ ӘЛЕУЕТІ

А.Т. САНДЫБАЕВА

3-курс докторанты

Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Аннотация

Мақалада потенциалдылық ұғымының тіл білімі саласындағы термин ретіндегі түсінігі ашылады. Әлеует қолданысының макро жүйеден тарап, семантикалық әлеует түсінігі микро аяда қарастырылу ұстанымдары сөз етіледі. Әлеует түсінігі концептуалды ұғым төңірегіндегі мысалдармен талданып, семалық талдау үлгісі көрсетіледі. Контекст аясында көрінетін коннотаттық семалардың пайда болу себептері түсіндірілген. Полисемия ұғымы динамикалық үдерістегі құбылыс ретінде қарастырылып, концептуалды ұғым аясында пайда болатыны айтылған.

Түйін сөздер: полисемия, концептуалдылық, әлеует, контекст, денотат, коннотат, потенциал.

Сөздердің көп мағыналылығы тілші ғалымдардың назарына бұрыннан түскен актуалды тақырыптардың бірі. Лексикалық полисемия тақырыбын Ю.Д. Апресян, И.В. Арнольд, Н.Д. Арутюнова, В.Г. Гак, И.М. Кобозева, Е.С. Кубрякова, Г.И. Кустова, А.А. Уфимцева және т.б. ғалымдар еңбектерінде сөз еткен. Біз де бұл ғалымдардың еңбектеріне сүйене отырып, семантикалық потенциал ұғымын ашуға тырысамыз.

Потенциал мағынасындағы әлеует ұғымы әлемдік лингвистикада да өз орнын нақты тапты деп айта алмаймыз. Дегенмен де әлеует ұғымы кез келген халықтың тілінде бар құбылыс. Сөздіктердегі мағынасы: қуат, күш, мүмкіндік. Әлеует – жойқын күш-қуат, әл-дәрмен; Әлеуетті – қарулы, әлді, күшті; ауқатты, тұрмысты [1, 87 б.]. Әлеует сөзі ғылымның кез келген саласында белсене қолданылатын ұғым, мысалы экономика, физика, химия салаларында кең қолданылады. Барлықтарына ортақ нәрсенің бірі – әлеует ұғымының мазмұны. Яғни бір нәрсенің әлеуеті туралы сөз еткенде, оның өткені мен бүгінгі жағдайына сүйене отырып, болашағын болжау. Бұл мағыналарды лингвистикалық термин аясында қарастыратын болсақ, лексеманың әлеуетін көрсету үшін оның бұрынғы лексикалық жағдайын білу керек. Осы орайда XI

ғасырда жазылған М.Қашқаридің «Диуани луғат ит-түрік» еңбегі көне түркі тіліндегі сөздердің лексикалық мағынасын ашуға негіз болатын еңбек болып табылады. Қазіргі күнде түркі халықтарының әрқайсысында өзіндік дербес тілі бар, түрлі тарихи жағдайларға байланысты және географиялық тұрақтануымызға байланысты тіліміз бастапқы қалпынан өзгеріске ұшырады. Сондықтан да бүгінгі актив лексикалық қорды пайдалана отырып, сөздердің семантикалық әлеуетін көре аламыз. Әлеует лексемасының семалық құрылымы:

- Болашақта жүзеге асуы мүмкін;
- Қандай да бір күш бірлігі бар;
- Даму векторын болжауға болатын;
- Абстракциялық сипаттағы ұғым.

Әлеует ұғымын ашу үшін «әлеует» лексемасына кіретін семаларға назар аудару керек. Жоғарыда берілген семаларға сүйенсек, әлеует дегеніміз – қандай да бір ресурстың жинақталған кешенді сипаты деп айта аламыз.

Лингвистикада тілдің әлеуеті ұғымын 1821 жылы В.фон Гумбольд сөз етеді: «...потенциально имеются все формы, поскольку язык всегда способствует человеку только в своей целостности, а не отдельными своими частями» [2]. Бірақ бұл идея сол кезде қолдаушыларын таппады. Кейін 1870 жылы «Некоторые замечания о языковедении и языке» (1870 жыл) еңбегінде Бодуэн де Куртэне «Язык как целое существует только in potentia» дейді. В. Матезиус 1911 жылы жарыққа шыққан «Тіл феномендерінің потенциалдығы туралы» мақаласында мағынаның әлеуеті ұғымын сөз етеді. А.В. Бондарко еңбектерінде орыс функционалды грамматикасындағы семантикалық әлеует туралы сөз етеді [3]. Әлеует – тілдегі бірліктің шығу тарихын ескере отырып, қазіргі қолданысына негізделе дамуының көрінісі. Лексеманың семантикалық әлеуетін анықтауда оның қолданыстық аясы баса назарға алынады.

2002 жылы жарық көрген Ж. Фоконье мен М. Тернердің «Полисемия және концептуалды интеграция» (Polysemy and conceptual blending) еңбегінде көп мағыналы сөздердің пайда болуын концептуалды интеграцияның когнитивті жасалым нәтижесімен байланысы арқылы түсіндіреді. Осы орайда концептуалды интеграция түсінігіне мән берсек, концептуалды интеграция мағынаның динамикалық құрылымы үдерісінде жүзеге асырылады. Яғни бастапқы ментальді кеңістіктегі түсінік (input) жаңа құрылатын ментальді кеңістікте бленд (blend) деп аталады. Бленд дегеніміз тұтас, шағын, тез есте сақталатын құрылым [4, 2 б.].

Концептуалды жүйе – ашық жүйе түрі. Өзінің концептуалды мазмұнын таным шекарасының кеңеюі бойынша үнемі көлемін толықтырып тұрады [5, 92 б.]. Яғни тіл бірлігінің мағынасы жаңа мағыналар шығару үшін анағұрлым концептуалды және креативті әлеуетке ие болып келеді [6, 103 б.]. Ж. Фоконье мен М. Тернер сөз мағынасының жаңа мағынада пайда болу болжамын on-line режимінде пайда болуымен түсіндіреді [5, 79 б.]. Бұл идеяны – мағынаның коммуникация актісі үстінде қалыптасуын – мағынаның функционалды теориясының негізін салушы Л.Витгенштейн де айтты: «сөз мағынасы – оның тілде қолданылуы деген сөз» (значение слова есть его употребление в языке) [7, 97 б.]. Ю.Д. Апресян айтылым барысындағы көп мағыналылықты алға артты [8, 176 б.]. Сөз мағынасының коммуникацияда жаңа мағынаға ие болу процесі сөз мағынасына динамикалық үдеріс тұрғысынан қараған кезде жүзеге асатын құбылыс. Бұл мағыналар сөздік мақаласында көрінбеуі мүмкін, себебі сөздікте берілетін мағыналар лексеманың бүкіл семантикалық әлеуетін көрсете алмайды. Ж. Фоконье мен М. Тернер «meaning potential» – мағына әлеуеті ұғымын енгіздіреді. Мағына әлеуеті көптеген динамикалық түрдегі когнитивті үдерістердің – концептуалды байланыс, концептуалды интеграция – секілді үдерістерді жүзеге асыратын мүмкіндігіне ие [5, 79 б.].

Бұдан концептуалды интеграция арқылы полисемия да пайда болатынын айтады. Ғалымдар өз мақаласында «әке» лексемасын мысалға келтіріп, концептуалды интеграция түсінігін ашады. Біз де бұл жүйені негізге ала отырып, «ата» сөзін қазақ танымындағы мысалдардағы концептуалды интеграцияның көрінісін түсіндіруге тырысамыз.

Денотат мағынасындағы ата лексемасының (туыстық қатынас мағынасында) потенциалды мағынасы арқылы бірнеше коннотаттық мағыналарға ие болуы сөз етіледі. Денотат – белгіленуші зат, заттың нақты атауы және әртүрлі реңк тудыратын үстеме мағынадан тыс сөздің негізгі мағынасы [9, 161 б.]. Коннотаттық компонент мағынасы көркем бейненің дамуы барысында пайда болып, контекст шеңберінде жүзеге асады. Сонымен қатар контекст ерекше семантикалық өріс, ассоциативті ая туғыза келе, әртүрлі мағынаның ішінен қажеттісін ғана таңдап, коннотаттық компонент мағынасының эстетикалық құндылығын арттыруына себепкер болады [9, 163 б.]. Коннотаттық мағына – контекст аясында көрінетін кешенді мағына. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігінде «Ата» сөзінің денотаты ретінде – әкесінің әкесі, үлкен әке; бір рудың ішіндегі адамдардың туыстық, қандастық тобы – деп берілген [1, 63 б.]. Яғни денотаты – туыстық мағына және жасы үлкен кісі.

Концептуалды интеграцияны көрсету үшін біз бұл денотаттық мағыналарды контекске қойсақ, түрлі коннотаттарға ие боламыз. Мысалы: Бұл қарт – Әлішердің атасы (1). Атаға сәлем беру үшін келдік (2). Рим Папасы – католиктердің атасы (3). Рим Папасы – барлық католик шіркеулерінің атасы (4). А. Байтұрсынов – қазақ тіл білімінің атасы (5). М. Қашқари – түркітанудың атасы (6). Бұл мысалдарда тек бірінші және екінші берілген сөйлемдерде ғана «ата» лексемасы денотат мағынасында қолданылған. «Ата» лексемасының потенциалды мағынасы «негіз салушы, бастаушы, ең бірінші» болғандықтан, келесі мысалдарда концептуалды интеграция арқылы коннотаттық мағыналарға ие болды. 3 және 4-сөйлемдерде «бастаушы» мағынасы көрінсе, 5 және 6-сөйлемдерде «алғашқы, негізін салушы» потенциалды мағына жатыр. Бұл арқылы біз Аристотель – пәлсәпа саласының атасы, Ибн Сина – медицинаның атасы – деп кете беретін құрылымдар жасай аламыз. Қорыта айтатын болсақ, «ата» лексемасы екі потенциалды семаға ие: 1) негізін салушы; 2) алғашқы, бірінші, бұл семалар арқылы концептуалды интеграцияға түсіп, бірнеше коннотаттық мағынаға ие болатын көп мағыналы сөз.

Қорыта айтатын болсақ, көп мағыналы сөздердің семантикалық әлеуетінде концептуалды интеграцияның рөлі ерекше, сол арқылы лексеманың денотаты потенциалды сема негізінде бірнеше жаңа коннотаттық мағыналарға ие болады.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі (редакциясын басқарған Т.Жанұзақов). – Алматы: Дайк-Пресс, 2008. – 968 б.
- 2 Гумбольдт В.фон. Избранные труды по языкознанию. – М., 1984. – С.329
- 3 Бондарко А.В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. – М., Наука, 1983. – 163 с.
- 4 Скребцова Т.Г. Языковые бленды в теории концептуальной интеграции Ж.Фоконье и М.Тернера. – СПб., 2000. – 192 с.
- 5 Fauconnier G., Turner M. Polesemy and conceptual blending. Trends in linguistics. Studies and monographs. Mouton De Gruyter. - P.92.
- 6 Кубрякова Е.С. Обеспечение речевой деятельности и проблема внутреннего лексикона//Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи.– М., 1991.–159 с.
- 7 Витгенштейн Л. Философские исследования//Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1985. Выпуск 16. Лингвистическая прагматика. – 261 с.
- 8 Апресян Ю.Д. Избранные труды, том I. Лексическая семантика: 2-ое изд., испр. и доп. – М., Восточная литература РАН, 1995. – 472 с.
- 9 Сандыбаева А.Т. «Сөздің – лексикалық мағынасының құрылымы»//Қазақ бітім академиясының баяндамалары. – Астана, 2015. - №2. – Б.160-165

В статье рассматривается понятие потенциальности в области языкознания. Предлагается рассмотреть семантический потенциал в микросистеме, которая берет свое начало с макросистемы о потенциальности языка. На основе примеров рассмотрено понятие потенциала через понятие концептуальности, использован анализ сем. Объясняется причина образования коннотативных сем в контексте. Понятие полисемии рассматривается как динамический процесс и объясняется причина образования через концептуальное понятие.

Resume

The concept of potentiality in the field of linguistics is considered in the article. It is proposed to consider the semantic potential in the micro system, which originates from the macro system about the potentiality of the language. On the basis of the examples, the concept of potential is considered through the concept of conceptuality the analysis of the sems is used. The reason for the formation of connotative semes in the context is explained. The concept of polysemy is seen as a dynamic process and the reason for creating through the conceptual notion is explained.

ПРОБЛЕМЫ ЗАИМСТВОВАНИЯ И СЛОВ РЕАЛИЙ

Ж. САЙЫН

докторант кафедры тюркологии,
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева

Аннотация

Статья посвящена проблемам заимствований слов реалий. В работе приводятся различные определения известных лингвистов понятий заимствования и реалий. Также исследуются типы заимствований и пути проникновения заимствованных слов из языка донора в язык реципиента.

Ключевые слова: взаимодействие языков, билингвизм, иноязычная лексика, заимствование, реалие.

Исследователи по-разному определяют лингвистическое заимствование. Например, приведем мнения Э. Хаугена и Л. Блумфилда. С точки зрения структурной лингвистики заимствование представляет собой воспроизведение моделей одного языка в другом, причем характер этого воспроизведения может быть различным на разных уровнях языка. Исходя из степени морфемной и фонемной субституции (нулевой, частичной и полной) иноязычной модели средствами заимствующего языка, Э. Хауген группирует все заимствования по их структурным признакам:

1) заимствованные слова, то есть полностью воспроизведенные иноязычные морфемы с нулевой, частичной или полной фонемной субституцией;

2) заимствованные морфемы, то есть частичное воспроизведение иноязычной модели;

3) заимствованные значения с нулевым морфемным и фонемным воспроизведением иноязычной модели [1].

Л. Блумфилд под заимствованием понимает определенный вид языковых изменений и различает три вида заимствований с точки зрения их кодификации:

1) заимствование понятий культуры (семантическое калькирование);

2) «внутреннее» заимствование, происходящее вследствие непосредственных языковых контактов, обусловленных территориальной или политической близостью (здесь мы имеем в виду последствия аккультурации);

3) диалектные заимствования, проникающие в литературный язык из диалектов [2].

Также в рассмотренном нами справочнике «Словарь лингвистических терминов» О.С. Ахманова (М., 1966) дает два толкования термина «заимствование»:

1. «Обращение к лексическому фонду других языков для выражений новых понятий, дальнейшей дифференциации уже имеющихся и обозначение неизвестных прежде предметов (нередко сами эти понятия и предметы становятся известными носителями данного языка лишь вследствие контактов с теми народами, из чьих языков заимствуются соответствующие слова)»;

2. «Слова, словообразовательные аффиксы и конструкции, вошедшие в данный язык в результате заимствования...» [3, с. 72].

Е.В. Маринова в своем труде «Иноязычная лексика современного русского языка» отмечает, что термин «заимствование» имеет два значения. Первое значение термина – процессуальное. Заимствования – универсальный языковой процесс, при котором единицы одного языка принимаются и усваиваются другим языком. В этом значении используется также составной термин внешнее заимствование [4, с. 89].

По мнению многих ученых, заимствование может быть и внутренним. Под внутренним заимствованием понимается проникновение в литературную разновидность национального языка единиц из других его вариантов (из диалектов или социолектов – профессиональных, социальных и возрастных жаргонов, т.е. субстандарта).

Второе значение – предметное. Заимствованием называют саму языковую единицу, прошедшую путь от одного языка к другому. В таком значении термин заимствование чаще всего употребляется для обозначения лексической единицы – иноязычного слова, ставшего полноправной единицей в заимствующем языке.

Кроме того, язык, из которого заимствуются единицы, называется источником или донором. Язык принимающий, заимствующий называется реципиентом. В процессе заимствования между языком-донором и языком-реципиентом может быть еще одно звено – язык-посредник. В этом случае заимствуемая из языка-реципиента единица (например, слово) не напрямую поступает в принимающий язык, а через посредство другого языка.

Заимствование затрагивает и межъязыковые процессы, то есть «заимствование – процесс перемещения различных элементов из одного языка в другой» [5, с. 25]. Это «явления, определяемые как

‘заимствование’ и ‘влияние’, не сводятся к проникновению чужеродных элементов из одного языка в другой... они принадлежат к процессу схождения, конвергенции языков» [6, с. 56]. Подобные явления касаются и внутриязыковые процессы: «заимствования могут происходить не только из чужих языков, но и из диалектов, как географических, так особенно из социальных» [7, с. 123]. Этот процесс может происходить «...и внутри одного языка, когда общий литературный язык заимствует что-либо из диалектов, профессиональной речи, жаргонов, и наоборот» [8, с. 476].

Итак, заимствование – процесс, обусловленный сложным комплексом причин и признаков, где признаками являются: фонетические, графические, морфологические, словообразовательные, синтаксические, семантические особенности слов, а причинами усвоения лексики из одного языка в другой (другие): культурное превосходство одного народа над другим; необходимость дать наименование новому предмету или понятию; погоня за модой и хвастовство; однозначность заимствованного слова; двуязычие определенных групп населения и др.

В своей работе Т.К. Веренич отмечает, что сложным представляется путь к достижению единства в понимании термина ‘заимствование’; когда одни авторы явно имеют в виду и учитывают различные оттенки его значения; а другие придерживаются мнения о том, что между терминами лексическое заимствование (как процесс перемещения слова из одного языка в другой) и заимствованное слово нет четкого соответствия, то есть результатом лексического заимствования могут быть не только заимствованные слова в терминологическом понимании этого словосочетания, но и другие единицы, находящиеся в различных отношениях с системой заимствующего языка. Л.П. Крысин, развивая эту мысль, утверждает, что заимствованиями могут быть, наряду со словами и словосочетаниями, также и модели синтаксических конструкций – тем самым он характеризует заимствования как «процесс перемещения различных элементов из одного языка в другой», понимая под «различными элементами» единицы различных уровней структуры языка - фонологии, морфологии, синтаксиса, лексики, семантики. Из этих разных подходов видно, как важно четко определять термин «заимствование» на каждом уровне: фонетическое заимствование, морфологическое заимствование, синтаксическое заимствование, лексическое заимствование, семантическое заимствование [9, с. 52-53].

Хотя, с одной стороны, отсутствие одного общепринятого определения заимствования создает некоторые сложности при

описании данного конкретного явления, с другой стороны каждый ученый, описывая этот процесс, дает определения со своей точки зрения. Сопоставление трудов многих лингвистов способствует полноте охвата понятия заимствованной лексики.

А.А. Реформатский отметил, что «нет ни одного языка на земле, в котором словарный запас ограничивался бы только своими исконными словами. В каждом языке имеются и слова заимствованные, иноязычные. В разных языках и в разные периоды их развития процент этих «не своих» слов бывает различным» [10, с. 139].

Влияние народов друг на друга является следствием международного общения как естественных отношений между народами и между конкретными людьми, если они находятся в одном общем вмещающем и кормящем ландшафте. При этом следует учитывать тот факт, что культуры воздействуют на менталитет участвующих в коммуникации, привнося в него новые, не свойственные ему изначально элементы. Все эти динамические процессы находят свое прямое отражение в языке контактирующих народов.

Необходимо отметить, что большая часть современных заимствований относится к интернациональной лексике, они представляют собой элементы международного лексического запаса. Такие единицы встречается как минимум в трех неблизкородственных языках. Часто реалии и понятия, обозначенные этими лексемами, имеют интернациональный характер.

Анализ лингвистической литературы показывает, что заимствование - закономерный и естественный процесс развития языка, представляющий собой результат общения и взаимодействия людей, поэтому заимствования характеризуют одну из важных сторон деятельности человека в языке. Р.А. Будагов подчеркивает, что развитие и совершенствование языка, в том числе связано и с заимствованием иноязычных слов: «Разумеется, новые слова, как и заимствование слов, обычно обогащают лексику каждого языка и в этом плане дают материал для осмысления проблемы совершенствования языка» [11, с. 71]. Для развития языкового взаимодействия большое значение имеют социальные, политические, культурные и научно-технические контакты, так как именно они становятся лингвистической основой процесса этих контактов при лексическом заимствовании.

Таким образом, под заимствованием обычно подразумевают проникновение лексических и иных элементов из одного языка в

другой. Такие лексические заимствования являются характерной особенностью развития и взаимодействия национальных языков в современную эпоху.

Процесс заимствования особенно осязаем в разговорной речи билингов и полилингов. Фактор билингвизма в процессе заимствования ранее выделяет Л. П. Крысин: «Знакомство с передающим языком некоторый минимум двуязычия – главное условие лексического заимствования» [12, с. 32]. Двуязычием обычно называют ситуацию, когда тот или иной этнос, помимо своего родного языка, широко использует еще один язык, или когда человек попеременно пользуется двумя языками.

А так как в современном мире наблюдается рост билингов и полилингов, которые, как было отмечено, наиболее проницаемые для заимствований, наблюдается необходимость исследования взаимодействия и взаимообогащения языков. В. фон Гумбольдт по этому поводу отметил, что язык необходимо «изучать в состоянии их развития». Накопление подобного рода знаний способствует постижению закономерностей развития языков.

По типу контакта заимствования могут быть как прямыми (между языками соседних народов и культур), так и опосредованными – при участии языка-посредника. Заимствования из одного языка в несколько с минимальным изменением внешнего облика и значения называются интернационализмами. Путь заимствования может быть изустным через живое диалогическое общение носителей разных языков и письменным через контакт с иноязычной лексикой в книжных источниках. При помощи письменного языка возможно заимствование элементов, принадлежащих более древней стадии того же языка (реанимация архаизмов или историзмов, например, в поэтическом языке: Рихард Вагнер в своих музыкальных драмах, граф Алексей Толстой и другие).

По способу адаптации иноязычного слова выделяются:

- лексические заимствования (переход как формы, так и значения слова из языка-донора в язык-реципиент с соответствующей фонетической и грамматической адаптацией). Заимствоваться могут как целые слова, так и части слов: (суффиксы, префиксы, в ограниченной степени даже окончания: герцог от нем. Herzog, архи-иерей, хин-ин, антипир-ин и т. д.;

- семантические заимствования (формирование у уже имеющегося в языке-реципиенте слова нового значения под влиянием другого языка: например, русское слово *тромаць* ‘вызывать эмоциональный отклик’ (Ср., например: *Просьба*

женщины тронула его) под влиянием французского *toucher*; *мышь* (животное) > (компьютерная) *мышь* (вид компьютерного манипулятора) по аналогии с английским *mouse*, у которого значение такого манипулятора появилось раньше.

Кроме собственно заимствований, учеными выделяются кальки – буквальный поморфемный перевод иноязычного слова. Кальки создаются по словообразовательным моделям иностранных слов из корней и аффиксов родного языка, соответствующих по своим значениям морфемам исходного слова. Таковы в русском языке многие слова старославянского (церковнославянского) происхождения, калькированные при переводах богослужебных книг с греческого: *благозвучие* (греч. *euphonia* (эвфония) от *eu-* ‘благо’ и *-phonia* ‘звучание’), священноначалие (греч. *hierarchia* (иерархия) от *hieros-* ‘священный’ (*hieraios* ‘священник, иерей’) и *-archia* ‘начало, начальствование, старшинство’ (от *arche* ‘начало’). Русское слово *влияние* восходит к нем. *Einfluss* (*ein* + *fließen* = в + лить), которое обязано своим происхождением лат. *influentia* (фр. *influence*); лексема *предмет* – польск. *przedmiot* сделана по образцу немецк. *Gegenstand* и *Objekt*, ведущих своё начало из лат. *objectus*; синтаксический оборот винительный с инфинитивом типа «*тебя душа моя быть чаёт*» (Державин) взят из латинского языка.

Семантическими кальками также нередко называют семантические заимствования. Калькирование является мягким способом освоения иноязычного значения и широко используется в языках тех стран, в которых общественное мнение не одобряет прямые формы заимствований, считая их разрушительными для языка (чешский, финский, исландский язык).

Слова и выражения данного языка, описывающие элементы чужой культуры (‘реалии’) или имеющие следы недоосвоенности, по мнению некоторых ученых, могут быть отнесены к экзотизмам или варваризмам. Периферию заимствований заполняют так называемые ‘иноязычные вкрапления’ – неадаптированные иностранные слова, более или менее широко известные в культуре языка-реципиента. Иноязычные вкрапления обычно сохраняют оригинальную фонетику, практически не освоены грамматически и на письме передаются в оригинальной буквенной записи. Иногда книжная культура вырабатывает особые формы фиксации и передачи заимствованных слов, например, в японском языке одна из систем письма (カタカナ, катакана) предназначена преимущественно для слоговой передачи заимствований, в то время как исконная лексика записывается иероглифической хираганой.

Итак, перейдем к более подробному описанию слов реалий.

Слово *реалия* образовано от латинского прилагательного *realia* – ‘вещественный’, ‘действительный’. Согласно словарю лингвистических терминов, реалии – это «предметы материальной культуры, а также в классической грамматике разнообразные факторы, изучаемые внешней лингвистикой, такие как государственное устройство данной страны, история и культура данного народа, языковые контакты носителей данного языка и т.п. с точки зрения их отражения в данном языке». На реалии как носителей национального своеобразия лингвисты обратили свое внимание в начале 50-х годов XX века. С самого начала среди учёных существовали значительные расхождения в вопросе об определении понятия реалии. Это обусловлено тем, что в работах многих авторов реалии не занимают центрального места. Анализ специальной литературы позволяет отметить два основных подхода к определению сущности слов-реалий: переводческий и страноведческий. В рамках переводческого подхода основная часть работ посвящена проблеме перевода слов-реалий с иностранного языка на родной и наоборот, а также сохранению национального своеобразия подлинника при переводе. Некоторые учёные, затрагивая тему реалий, дают неточные, неполные определения этого понятия, отмечают одни признаки этих лексических единиц и упускают другие, используют неодинаковые термины для их обозначения. Поэтому, прежде чем пытаться сформулировать определение понятия реалии, следует привести дефиниции этого термина у некоторых авторов, в разное время обращавшихся к этой теме. Так, например, М. Л. Вайсбурд, рассматривая реалии с точки зрения страноведения, толкует их следующим образом: «Это события общественной и культурной жизни страны, общественные организации и учреждения, обычаи и традиции, предметы обихода, имена исторических личностей и т.д., а также множество разрозненных фактов, не поддающихся классификации» [13, с. 36]. Такое понимание исследуемого явления слишком сильно расширяет границы понятия термина «слов-реалий». При выборе определения понятия слов-реалии нам представляется, что нужно придерживаться тех значений этого термина, которые укладываются с лингвистической точкой зрения. Так, Л.Н. Соболев считает, что слово-реалие – это «бытовые и специфические национальные слова и обороты, не имеющие эквивалентов в быту, а, следовательно, и в языках других стран». Но такое определение упускает из виду один аспект: международные связи и взаимодействия в современном обществе развиваются динамично, и некоторые понятия, явления, предметы, получившие широкое распространение в одной стране,

могут заимствоваться другой страной (или рядом стран). Соответственно слова, обозначающие эти явления и понятия, тоже могут переходить в языки других стран. В качестве примера можно привести слово-реалие 'спутник', которое, появившись в СССР, получило затем и международное употребление. Согласно В. М. Россельсу, реалие – «иноязычные слова, которые обозначают понятия, предметы, явления..., не бытующие в обиходе того народа, на язык которого произведение переводится». В краткой литературной энциклопедии даётся развёрнутое определение понятия реалие: «Реалия – это предмет, понятие, явление, характерное для истории, культуры, быта, уклада того или иного народа, страны и не встречающееся у других народов; реалия – также слово, обозначающее такой предмет, понятие, явление; также словосочетание (обычно фразеологизм, пословица, поговорка)». Л. С. Бархударов приводит довольно сжатое определение реалий: «...это слова, обозначающие предметы, понятия и ситуации, не существующие в практическом опыте людей, говорящих на другом языке» [14, с. 103]. А. В. Фёдоров уточняет формулировку Л. С. Бархударова и предлагает считать, что реалии – это не слова, а те предметы, ситуации и прочее, которые словами обозначаются. Этот учёный предлагает говорить не о реалиях, а о «названиях реалий», которые непосредственно и подлежат переводу. Следует отметить, что в переводоведении термином «реалие» принято обозначать слова, называющие предметы, то есть названия реалий [15, с. 175]. Г. В. Чернов, Я. И. Рецкер пишут о «безэквивалентной лексике», представляющей собой «прежде всего обозначения реалий, характерных для страны исходного языка и чуждых другому языку и иной действительности» [16, с. 19; 17, с. 51]. Правильному пониманию реалии препятствуют не только расхождения в терминологии, но также и отождествление реалий с другими понятиями лексики. Так, Л. И. Сапогова определяет слова-реалии «как вид заимствований, сохраняющих максимальное звуковое сходство с иноязычным словом, функция которых в заимствующем языке сводится к обозначению при помощи пояснительной дефиниции специфических понятий и явлений иноязычной действительности» [18, с. 76]. Но заимствования фиксируются в словарях, а значит, являются уже элементами лексики данного языка. Реалии при многократном употреблении также могут заноситься в словари, но среди них есть немало слов, употребляемых однократно (например, в прессе), которые не фиксируются в словарях, следовательно, такие реалии можно назвать заимствованиями лишь условно, то есть

являются однократной фиксацией из живой разговорной речи. Кроме того, не всегда реалии сопровождаются «пояснительной дефиницией»; это и степень звукового сходства с исконным словом также зависит от способа передачи реалий.

Резюмируя опыт отечественных и зарубежных лингвистов, подвергающих рассмотрению реалии, подчеркнем следующие особенности этого слоя лексики: 1. Реалии представляют собой лексические единицы, называющие уникальные предметы и явления, характерные для жизни, быта, культуры, социального и исторического развития одного народа и чуждые другому народу, то есть являются вербальным выражением специфических черт национальных культур; 2. Они пересекаются с безэквивалентной лексикой: неосвоенные реалии являются частью этого слоя лексики, а освоенные словарные реалии не входят в него; 3. Реалии не имеют точных соответствий в другом языке и требуют особого подхода при переводе; 4. Эта группа лексики характеризуется гибкостью: не теряя своего статуса, они могут одновременно относиться к нескольким лексическим категориям.

Список литературы

- 1 Хауген Э. Процесс заимствования//Новое в лингвистике, вып. 6. – М.: Прогресс, 1972. – С. 334-382.
- 2 Блумфилд, Л. Язык / Л. Блумфилд. – М., 2002. – С. 487–543. – (Серия: лингвистическое наследие XX века). Voas F. The aims of ethnology. Reprinted in F.Voas, Race, language, and culture. - New York, 1940. – P.626-638
- 3 Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. // 2-ое издание. – М.: Советская энциклопедия, 1966. - 608 с.
- 4 Маринова, Е. В. Иноязычная лексика современного русского языка: учеб. пособие / Е. В. Маринова.– 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2013. – 296 с.
- 5 Крысин Л. П. Русское слово, свое и чужое: Исследования по русскому языку и социолингвистике. - М.: Языки славянской культуры, 2004. – 163 с.
- 6 Розенцвейг В.Ю. Языковые контакты. Лингвистическая проблематика. – Л.: Наука, 1972. – 72 с.
- 7 Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1957. – 188 с.
- 8 Реформатский А.А. Введение в языковедение. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 536 с.
- 9 Веренич Т.К. Деэкзотизация современных заимствований в русском научно-лингвистическом и обыденном языковом сознании: На материале англицизмов // Дисс. канд. филол. наук: 10.02.01, Красноярск, 2004. – 233 с.
- 10 Реформатский А.А. Введение в языковедение. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 536 с.
- 11 Будагов Р.А. Что такое развитие и совершенствование языка? М.: Наука, 1977. – 304 с.
- 12 Крысин Л.П. Заимствования и заимствованные слова. – М.: Наука, 1986. – 166 с.

- 13 Вайсбурд М.Л. Реалии как элемент страноведения/М.Л. Вайсбурд//Рус. яз. за рубежом. – М., 1972. – 72 с.
- 14 Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М., "Междунар. отношения", 1975. - 240 с.
- 15 Фёдоров А.В. Основы общей теории перевода. М.: Высшая школа, 1983. – 127 с.
- 16 Чернов Г.В. Вопросы перевода безэквивалентной лексики на английский язык. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. МГПИИЯ. М., 1958. – 23 с.
- 17 Рецкер Я.Р. Теория перевода и переводная практика. М.: Высшая школа, 1974 - С. 51.
- 18 Сапогова Л.И. Реалии: фактор времени. Вопросы лингвистической семантики, 1979. – С.36

Түйін

Мақалада тілдердің өзара байланысы нәтижесінде пайда болатын кірме сөздердің мәселесі қарастырылған. Кірме сөздердің түрлері және шет тілдерге ену жолдары зерттелген. Еңбек белгілі тілші мамандардың еңбектеріне сүйеніп дайындалған.

Resume

The article deals with the problems of borrowing words of realities. The paper presents various definitions of the borrowing concepts and realities. The author also investigates the types of loans and the penetration of borrowed words from the language of the donor into the language of the recipient.

ЧЕЛОВЕК В ИСТОРИИ СТРАНЫ

К. Идрисов

кандидат юридических наук, профессор,
Академик Академии истории и общественных наук,
Евразийский гуманитарный институт

История страны создается разносторонней и многообразной деятельностью ее населения на протяжении веков и тысячелетий. Каждый человек вносит в нее свой вклад, значение которого оценивается как современниками, так и последующими поколениями спустя многие годы. Здесь важна и роль строителя, возводящего величественное здание своего общества, и роль архитектора, вдохновляющего и организующего это строительство. Именно в этой ипостаси предстает Президент Республики Казахстан Нурсултан Абишевич Назарбаев в биографическом исследовании известных ученых докторов исторических наук, политологов Б. Аягана и А. Ауанасовой «Нурсултан Назарбаев: человек у власти». Для широкого круга читателей книга интересна прежде всего тем, что она удовлетворяет естественное любопытство многих: каким образом человеку, родившемуся в сельской глубинке, не получившему элитарного образования, не имевшему влиятельных родителей, удалось, опираясь только на свои способности и силы, стать лидером нации, возродить и возглавить утратившее почти три столетия тому назад международное правосубъектность государства, став его первым Президентом. Для интересующихся политикой и активно занимающихся политической деятельностью, ученых – обществоведов книга интересна и тем, что в ней через анализ политической биографии Н.А. Назарбаева рассматривается короткий по времени, но емкий и насыщенный по содержанию трудный путь становления независимого Казахстана, суверенного государства с развивающейся рыночной экономикой и формирующимся гражданским обществом.

Авторы, анализируя жизненный путь лидера страны, вполне оправданно обращают внимание на те социальные условия, в которых

формировалась его личность с индивидуальными качествами, столь необходимыми для достижения вершины власти.

Это и аул с его ностальгическим прошлым: детством и юностью, трудным военным и послевоенным периодом, когда односельчане и родственники Нурсултана бескорыстно делили хлеб и кров с депортированными в Казахстан народами Северного Кавказа, западной Украины и Крыма.

Это - строительство Карметкомбината в г. Темиртау, куда съехались молодые люди со всех концов Союза. Среди них были как увлеченные романтикой комсомольских строк, так и откровенные авантюристы в погоне за длинным рублем.

Это - партийная среда, в которой рядом с коммунистами, честно служившими во благо страны и народа, уживались номенклатурные чиновники, для которых смыслом жизни были выгода и карьеристские устремления.

Это - реалии административно-командной экономики, подмявшей собой идею и зачатки плановой экономики.

Это - распадающаяся советская империя, просуществовавшая на лживом лозунге единства и братства союзных республик, но поправшая их суверенитет.

Это - политический и экономический хаос первых постсоветских лет.

Каждая из этих социально-политических ситуаций диктовала многовариантный выбор направления деятельности людей.

Проблема выбора перспективного варианта поведения сопровождает человека всю его сознательную жизнь. В книге с фактологической достоверностью показано, каким образом юный Нурсултан и зрелый Назарбаев решал эту проблему в простых жизненных ситуациях, сложных внутри политических и противоречивых геополитических обстоятельствах.

О многом свидетельствует, в частности, поступок вчерашнего выпускника средней школы Н. Назарбаева, поступившего в один из престижных ВУЗов Советского союза – Киевский авиационный институт.

Мечта юноши, говоря авиационным языком, «встала на крыло». Но огорчение матери по поводу предстоящего отъезда сына в далекие от дома края изменило его выбор. Можно себе представить душевное состояние юноши, решившего отказаться от учебы в институте своей мечты и остаться в Казахстане. Так он сумел пересилить себя и сделать свой первый нравственный выбор.

В период работы в Карметкомбинате вначале рядовым сталеваром, а затем секретарем парткома Н.А. Назарбаев делает выбор

в защиту пользы и интересов простых рабочих, решения проблем улучшения условий их труда, социально-бытовых сторон жизни. А ведь мог бы превратиться и в бездушного партийного функционера, бодро рапортующего об очередных трудовых подвигах и об организаторской роли парторганизаций... Но это был бы уже не тот выбор.

Годы работы в партийных органах, где Назарбаев прошел путь от секретаря парткома до секретаря ЦК, является свидетельством признания его лидерских и организаторских качеств. Огромный поток открытой и, так называемой, «служебной информации», которой монопольно владела компартия, заложил основы формирования стратегического мышления, впоследствии оказавшего неоценимую услугу не только ему, но и всему Казахстану в выборе путей независимого развития страны. Ныне данный информационный багаж и духовная сила позволяют ему оказывать существенное влияние на формирование согласованной и конструктивной линии ведущих креативных лидеров государств СНГ.

Стремительный распад СССР не был для Н.Назарбаева неожиданным фактом истории. Крах советов был очевиден для него, интеллектуала, немало размышлявшего в те трудные годы над судьбой огромного государства. Это позволяет ему выдвинуть ряд конструктивных идей по глубокой реформе всех сторон политической и экономической сфер Союза с тем, чтобы на политической карте мира возник новый союз суверенных постсоветских республик. Но на этот раз его выбор остался не реализованным из-за сопротивления консервативных сторонников прежнего центра и центробежных настроений ряда постсоветских республик.

Однако Нурсултан Назарбаев с присущими ему прагматизмом и с ответственностью взялся за устройство государственной независимости Республики Казахстан. когда в полной мере раскрыл свои лидерские качества в должности Первого Президента. Ясно, что избрание главой государства не гарантирует массового, поголовного следования за лидером. И оппоненты, и сторонники лидера, исходя из собственного понимания текущей ситуации и перспектив развития общества, предлагают и будут предлагать собственные варианты общественно - политического развития страны. Мудрость лидера состоит помимо прочего в том, что не оставляет без внимания предложения, идущие из глубин общества и политического окружения. Признание ошибок и их исправление еще одна черта отличающего мудрого руководителя. Так в свое время, Президент РК осознал, что первая волна приватизации оказалась неэффективной и инициировал иной механизм передачи объектов госсобственности в

частные руки. История нашей страны хранит теперь и другие свидетельства гибкого стиля руководства государством.

Эйфория в общественном сознании, связанная с обретением независимости, быстро улетучилась, соприкоснувшись с реалиями политического и экономического кризисов начала 90-х годов. Президенту предстояло сделать выбор, от которого зависела судьба страны, судьба народа и, наконец, судьба только что провозглашенного независимого государства. Груз этой широкомасштабной ответственности не сломил, а закалил его. Опираясь на поддержку подавляющего большинства населения, Президент провел целый ряд болезненных, не популярных по тем временам реформ, которые спустя некоторое время стали давать объективно ожидаемый, но непредсказуемый, положительный эффект. И в первую очередь это - становление правового государства и гражданского общества, а также опережающая их по темпам развития рыночная экономика, которая объективно ускоряет развитие данных институтов.

Обо всем этом и многом другом подробно рассказывается в книге «Нурсултан Назарбаев: человек у власти». Ее несомненным достоинством являются научная точность, новизна, и публицистическая доступность.

В своих заметках я сознательно избегаю детального анализа фрагментов и принципиальных положений обсуждаемой книги, из-за опасения неосторожным словом или фразой исказить тщательно выверенные мысли авторов, основанные на достоверных и доступных для широкого круга читателей источниках. Свою задачу я видел в том, чтобы осветить исходные позиции авторов, на которых основано повествование о многосторонней деятельности Лидера Нации - Нурсултана Назарбаева. Это, во первых, социальная и политическая среда, оказавшая решающее влияние на формирование личности лидера. Во - вторых, проблема выбора модели своего поведения в юности и стратегия деятельности в зрелом возрасте. В - третьих, личные качества лидера, стратегическое мышление, психологическая устойчивость к стрессам, последовательность в достижении целей.

Эти три позиции, каждая в отдельности, и в комбинации друг с другом проходят через всю книгу непрерывно, придавая ей тем самым логическую целостность, информационную ценность и художественную привлекательность для широких масс читателей.

Профессорам Б. Аягану и А. Ауанасовой удалось в полной мере удовлетворить неугасаемое желание народа знать своего лидера «в лицо».

Привычный всем портрет Президента Республики Казахстан удачно дополнен его биографическим и политическим описанием, составленным из результатов жизненных поступков, стратегической политической деятельности Н. Назарбаева, оценкой влиятельных глав иностранных государств и политических деятелей, созидательной роли Лидера Нации в развитии независимого Казахстана.

Книга является логическим дополнением серии публикаций о Президенте Республики Казахстан Н.А. Назарбаеве и вносит весомый вклад в разработку широкого спектра таких проблем обществоведения, как проблема лидерства, форм государственного правления, рыночной экономики психологии принятия решения и ряда других. Официальные документы, письменные источники, введенные в структуру книги, отраженные в ней тонкие наблюдения и глубокие суждения авторов способны вывести размышляющего читателя далеко за пределы ее названия.

Это еще одно несомненное достоинство книги Б. Аягана и А. Ауанасовой.

Авторы в исследовании пытались показать весь сложный путь становления Нурсултана Назарбаева от одаренного школьника. до политика мирового уровня, Становление личности и эволюция его мировоззрения протекало в условиях тоталитаризма и рамках императивной командно-административной системы. Авторами на огромном фактическом и документальном материале показаны этапы складывания судьбы будущего лидера и этапы формирования его прагматизма и лидерских качеств. Авторам удалось также в полной мере достичь поставленной цели - привлечь внимание широкого круга читателей к феномену Назарбаева, Можно сказать, что эта книга является серьезным научным трудом. который станет основой для последующих исследователей политико-правовой мысли Казахстана на рубеже XX-XXI веков, Наблюдательный читатель имеет огромную возможность почерпнуть из нее немало полезных идей и суждений.

Документально - фактологическая ценность книги еще более возрастает от того, что авторы являются известными исследователями.. учеными историками. Они работают в одном из ведущих государственных научно-исследовательских центром страны - в институте истории государства. А один из них Б.Г. Аяганов долгие годы работал в центральных органах государственного управления и непосредственно принимал активное участие в реализации ряда важнейших проектов, выдвинутых Президентом Казахстана.

Следует отметить наряду с собственными новеллами удачное цитирование и умелое использование цитат и ссылок на работы других исследователей творчества Н. Назарбаева, в тексте они тесно связаны и логично обоснованы. Авторам также удалось совместить академический способ исследования с живым историческим повествованием.

Книга читается легко и доступно, покоряет отсутствием домыслов. Вполне согласен с мнением авторов, указанным в предисловии книги, что биография первого Президента Казахстана «является одной из немногих наиболее интригующих и вызывающих «одиссею» сегодняшнего дня».

Авторы стремились обосновать идею того, что личность может оказать существенное влияние на судьбу народа, общества и государства. И это удалось им достичь. Книга убеждает, если власть в государстве находится в руках достойной личности, то у этого государства уверенное будущее. Положительно оценивая данную работу, хотелось бы высказать следующее пожелание-предложение - можно было бы перевести и издать эту книгу и на государственном языке.

В целом же, книга «Нурсултан Назарбаев: человек у власти» имеет несомненную ценность. Она никогда не потеряет свою актуальность. Ведь знание жизни и деятельности замечательных современников имеет особое значение, так как они вершили не только историю, но и играли большую роль в сохранении и приумножении богатой культуры народа, высоких нравственных принципов и глубоких гуманистических традиций общества.