

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.ғ.к., доцент

Бас редактордың орынбасары:

Шормакова Айжан Ботанкызы, 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 кеңестің 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.д., 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.

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

Башаров Р.Б., ф.-м.ғ.к., профессор

Боланьос 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)

Жєкова 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)

Қадыров 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)

Сарсекєев 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

2 /2017

Журнал 2008 жылдан бастап шығады

МАЗМҰНЫ	СОДЕРЖАНИЕ	
ЖАЛПЫ ПЕДАГОГИКА. ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ БІЛІМ ТАРИХЫ. ЭТНОПЕДАГОГИКА		
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ. ЭТНОПЕДАГОГИКА		
Ya.N. Ospanova	Theoretical aspects of organizing the research activity of junior schoolchildren	5
L.V. Volkova		
Ю.В. Кузьменко	Подготовка учителей труда в педагогических училищах в 1954-1990 гг.	11
А.Қ. Дүйсенбаев	Жастарға этномәдени білім берудің педагогикалық аспектілері	19
Ж.Б. Байсеитова	Взаимодействие школы и семьи в развитии ценностных ориентаций личности	25
З.Ш. Шавалиева		
S. Nurgaliyeva	Terms and mechanisms of improving the quality of inclusive education in Kazakhstan	33
A. Izdeleuova		
A. Khaimuldina		
Р.А. Аканова	Использование педагогических идей на лабораторных занятиях по физике	39
Ж.С. Умбетова		
В.Х. Адилова	Пути формирования культуры интеллектуального труда	44
Т.С. Шумейко	Проектно-исследовательская деятельность как фактор профессиональной социализации будущего педагога	51
Б.М. Жапарова	Оқушылар тәрбиесіндегі ақпарат құралдарының ролі	60
И.Г. Матросова	Дидактические принципы подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля к использованию педагогического дизайна	68
Г.У. Аренова	Использование переводческих трансформаций при переводе художественных текстов	76
Н.Л. Сулятецкая		
А.Қ. Абдиркенова	Жоғары оқу орындарында ұлттық тәрбие беру мәселелері	82
И.А. Тобагабылова	Толеранттылық тәрбиенің мәселелері	89
А.Б. Шалгимбекова	Казахстанский патриотизм и гражданственность как фактор социализации молодежи	94
О.В. Дьяченко	Эквивалентность при переводе: двойное редактирование	102
А.Б. Тасбулатов	К вопросу о профессиональной подготовленности инструкторов по физической подготовке Вооруженных Сил Республики Казахстан	110
С.Ш. Мухамеджанова		
А.В. Никифоров		
П.Б. Сейітказы	Кәсіби даярлау үрдісінде болашақ педагог-психологтардың сыни ойлауын дамыту мәселелері	116
А.А. Ташетов		
А.В. Арсеньев	Активизация учебно-познавательной деятельности курсантов и магистрантов в образовательном процессе	122
Д.М. Ботин		

Р.Х. Аймагамбетова Г.А. Сарсенбекова	по кредитной технологии обучения СМИ как средство развития креативных способностей студентов	128
---	--	-----

ФИЛОЛОГИЯ

Н.У. Исина	Образ Достоевского в литературе Казахстана (на материале повести П. Косенко «Иртыш и Нева»)	137
М.А. Канафина А.Т. Ауезова А.М. Мустафина	Фантастический мотив в повести Н.В. Гоголя «Нос»	147
Б.Т. Кульбаева	Интертекст как вид прецедентного текста	155
А.Е. Алимбаев	Ізгілікті қоғам және әдебиет	164
Г.А. Сейсембай К.Егеубаева	Орта ғасыр жазба ескерткіштеріндегі есімді тіркестердің жасалу сипаты	169
Л.Ә. Ибраймова	Стереотиптердің ғылымдағы орны мен мәні	175
А.Е. Ертебекова	Мағжан поэзиясындағы символ және символизм	182
Т.Т. Сейсембай	Жыраулар қолданысындағы өсімдік атауларының танымдық мәні	188
А.Б. Шормақова		
Б.Д. Карбозова	Омонимиялық бірліктерді оқытудың психологиялық аспектілері	194

ҚҰҚЫҚТАНУ ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

А.Ш. Аккулев О.А. Возняк	Некоторые вопросы жестокого обращения несовершеннолетними в контексте статьи 140 УК РК	с 202
-----------------------------	---	-------

МЕРЕЙ КҮНДЕРІ ЮБИЛЕЙНАЯ ДАТА

Т.В.Челпаченко	От педагогики творчества – к креативности души (к юбилею В.Г. Рындак)	209
----------------	--	-----

UDC 371.388

**THEORETICAL ASPECTS OF ORGANIZING THE
RESEARCH ACTIVITY OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN**

Ya.N. OSPANOVA

Prorector on Educational Work,
Candidate of Pedagogical Science, Docent,
The Eurasian Humanities Institute

L.V. VOLKOVA

Head of the Department of Foreign Languages,
Candidate of Pedagogical Science, Docent,
The Eurasian Humanities Institute

Annotation

The article is devoted to the analysis of the essence of the research activity and peculiarities of its organization in the process of training junior schoolchildren. The authors considered the forms of the pedagogical participation in the research activity of the pupils and also the factors stimulating the process of the research initiative.

Key words: junior schoolchildren, research activity, research problem, research initiative, research behavior, research skills.

For the last years much attention in Kazakhstan has been paid to the scientific-research activity of the schoolchildren that is the condition of the formation of the interests, requirement in the activity and enables more successful socialization of a pupil. The school pupils of the junior age are researchers by their nature. The tireless desire of new impressions, inquisitiveness and constant desire to make experiments, to search for the truth independently are influencing all the spheres of activity including the researching one.

Today the research activity of the learners is understood as such form of organizing the educational process which is connected with the pupils 'solution of the creative, research task the result of which is unknown in

different fields of science, engineering and art. The research activity of the junior schoolchildren suggests the availability of the basic stages typical of the scientific research: setting the problems, getting acquainted with the literature on these problems, mastering the methods of researching, collection of the material, its analysis and generalization, conclusions [1].

Research activity is always connected with the discovery of the new knowledge – in it there is its principal difference from the educational, educational-cognitive, informative activity: the research always supposes the availability of some problem, some contradiction which needs studying and explanation.

The first most important moment of the research activity is finding out the problem that needs solution. That is why the cognitive requirement, the motivation of the research activity are its inalienable characteristics.

The aim of the research activity is always receiving new knowledge about our world. This knowledge may have either narrow or generalized character but it is always the essential characteristic, the information which cannot be received at the level of simple reproduction. This is either regularity or knowledge about the detail, its place in some of the regularities.

The research activity, on the one hand, is the systematic education which includes in fact all the cognitive actions and, thus, suggests corresponding abilities; on the other hand, it has quite specific qualities connected with the research motivation and the productivity of thinking [2].

According to the definition, given by I.A. Zimnyaya and Ye.A. Shashenkova, the research activity is: “the specific human activity which is regulated by consciousness and the activity of a personality and is directed to the satisfaction of the cognitive, intellectual requirements, the product of which is the new knowledge received in accordance with the aim set and according to the objective laws and the present circumstances defining the reality and achievement of the aim. Determination of concrete ways and means of actions through the setting of the problem, the object of the research, making the experiment, description and explanation of the facts received during the experiment, creation of the hypothesis (theory) and prognosis and checking of the received knowledge, define specificity and essence of this activity” [3, p.12].

A.I. Savenkov, emphasizing that at the beginning of the research behavior there lies psychic requirement in the searching activity in the conditions of the indefinite situation, gives another definition: “The research activity should be considered as a peculiar type of the intellectual-creative activity, appearing as a result of functioning of the mechanisms of the searching activity and being formed on the basis of the research behavior. It

logically includes: the motivating factors (searching activity) of the research behavior and the mechanisms of its implementation” [4].

Organizing the research activity, many pedagogues consider that if a pupil passes through the traditional stages of the scientific research then such kind of the organizational activity changes his/her personality. But we think that this is not so. This position is external in relation to the development of the personal experience of a pupil. In this approach the probability in realizing the research to be only at the level of the simple following traditional stages of organizing the scientific research is high. In our opinion, it is necessary to divide the design of the scientific work in accordance with the accepted form and the real construction of the scientific research. The majority of the discoveries of humanity had never been constructed in a strict logical consistency of the discussed stages, and the results of most of them had never been designed in this way. From our point of view, planning and implementation of the stages of the scientific research are an important part of attracting a pupil to science, but it is not the essence of this educational technology.

Children’s independence is developed through constant solution of the contradictions between the child’s striving to the cooperative activity with the adults and the tendency of the adults to train the freedom of choice, independence in actions and opinions and the duty of an adult to make the children’s initiative as a norm. For organizing the research activity of a pupil a teacher must be able to select this activity from a number of other cognitive types of activity.

It is necessary to distinguish two forms of pedagogical participation in the research activity of the pupils. They are applied either at the lesson or in organizing extracurricular cognitive activity.

The first direction is connected with the immediate development of creative thinking and separate abilities servicing the research activity without the initial purpose.

The second direction is actualization of the cognitive interest and the process of managing the search. The research skills are formed not separately from the aim set, but regularly as a means necessary for solving the research task. The leading role in this direction is played by the ability of a teacher to activate the research interest of a pupil and then the ability to support him/her, to help a pupil to find the needed means for its realization.

On the basis of motivation of the research initiative there is the so called inquisitiveness. It is close to the notion of the need in new impressions which L.I. Bozhovich considered as the basic need of a child [5], and to the notion of the cognitive activity according to M.I. Lissina [6, p.72].

The research initiative is a universal characteristic concerning all types of a person's activity. It fulfills the most important functions in the development of the cognitive processes of all the levels, in teaching, in the acquisition of social experience, in social development and the development of a personality.

The pedagogues – experiment makers consider it important for the work on the development of the research behavior of a child to understand the following moments: the research initiative may be revealed either by a separate child or by a group of children (here we can observe reactions, interest, methods of action how two children speak to each other, distribute the goals and means, the strategies of their joint investigation).

Scientists point out the following groups of the motives of the research initiative: “disinterested” cognitive activity, practical, educational, the motives of introducing variety in monotonous conditions causing boredom.

And it is important to understand that the result of realizing the pointed motives (accordingly) will be: cognition without relation to the decision of the practical tasks, achievement of the concrete significant result, the purposefulness of the subject for acquiring experience changing a child's spirit. The factor influencing the process of the research initiative is, according to the observance and conclusions of many psychologists (L.I. Bozhovich, M.I. Lissina and others) and the subjective indefiniteness: of the object, situation which are revealed in the innovation, complication, collective conflict or contradiction of the received information.

Thus, the essence of the research activity is in the active cognitive position connected with the periodical and continuous internal search, deeply comprehended and the creative redevelopment of the information of the scientific character, the work of thinking processes in a particular regime of the analytical prognostic property.

It should be noted that the research activity supposes the definite level of competence in the studied field. But it would be a mistake to start with the detailed study of the subject though many authors of the methodical aids give such advice.

Deep acquaintance with the studying field usually starts after the formation of the scientific interest, the research problem or its forerunner in the type of the intuitive foreseeing.

Ideally each stage must begin out of curiosity in order to learn something the pupils do not understand. Then the study becomes intelligent (principle of activity or educational activity according to V.V. Davidov) and biased but the strict consistency of the study is not [7, p. 27].

We must help a child to construct the individual trajectory of cognition, and then his/her knowledge will be of more integrative character.

In this system a child will easily form analogies, links and essence. “Nobody will demand from the pupils’ researches revolutionary discoveries – they are quite rare and need serious preparation and even brilliance. Being busy with the normal research problem, a scientist must assume the acting theory giving the rules for a game... If the hypothesis is not subjected to the control, then its competence is doubtful but not the content of the acting theory” [8].

Contemporary researchers also mark the necessity to take into account the level of complication of the research problem. Due to this, the most wide-spread type of the research is checking which is done for the purpose to reveal peculiarities of the individual manifestation of the accepted theory or to subject the acting theory to maximum testing. A.N. Poddyakov calls it the normal science in which the regulations needing checking and the ways of checking themselves are revealed. [9].

The majority of the problems of this level of science may be qualified as interpretational or descriptive when some new element or a new but not yet described phenomenon or a new phenomenon are described and explained with the help of the known theory.

It is this level of the research activity that is more preferable for a school of general education though it is rather complicated and requires from a pupil a peculiar type of thinking.

The task of a pedagogue is to help choose the research task, organize searching and the process of solution and then to explain what had been found. The most difficulties of the pedagogues cause the first stage – searching and formulation of the research task.

But before setting a problem it is necessary to consider the types of the scientific-practical work that may be referred as researches.

Thus, the quality of the organization of the educational-research activity of junior schoolchildren is inseparable from the knowledge of basic characteristic cognitive processes of the pupils of junior grades by the teacher.

Within the framework of a primary school for organizing training attention is paid to the development of such research skills as setting hypotheses (either in the educational process or in a family using any social situations, the themes from educational aids), planning, organization of observation, collection and processing of the material, employment and transformation of information for receiving new conclusions, integrity of the content of some fields of knowledge, cooperation, independent achievement of the new knowledge, etc., that allows in the pedagogues’ opinion implementing transition from the enormous volume of information to the skills of working with information, forming a creative personality. We

can point out that working at this age stage the optional studies, the group and collective forms of work are used. It is also necessary to organize working in a family. The major direction of the work includes the elements of the research having “available novelty”, the tasks of the research type, the work with the card-index [10, p.26].

Thus, the research activity of the pupils of junior grades as any type of the schoolchildren’s activity is necessary for educating personal characteristics, qualities and healthy development of a child.

Literature

1 Смолкина Е.В. Исследовательская деятельность учащихся как средство реализации личности в общеобразовательном пространстве // Начальная школа. – 2007. - № 2. – С. 17-18.

2 Белых С.Л. Мотивация исследовательской деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. - 2006. - № 3. - С. 68-74.

3 Зимняя И.А., Шашенкова Е.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. - Ижевск: ИЦПКПС, 2001. – 179 с.

4 Савенков А.И. Исследовательское обучение - возможность преодолеть «образовательный предел» // Директор школы. - 2003. - № 10. - С. 35.

5 *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. - М, 1968. - С. 98.

6 Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении // Питер, 2009. – 183 с.

7 Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. — М.: Педагогическое общество России. - 2000. – 180 с.

8 Поддьяков А.Н. Методологические основы изучения и развития исследовательской деятельности // Школьные технологии. - 2006. - № 3. - С. 85-91.

9 Поддьяков А. Н. Исследовательское поведение. Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. – М.: Просвещение, 2000. – С.45.

10 Активизация познавательной деятельности младших школьников / Под ред. М.П.Осиповой, Н.И.Качановской. – МН.: Нарасвета, 1988. – 111 с.

Түйін

Мақалада оқу үдерісінде кіші сынып оқушылары зерттеу қызметінің шеберлігін қалыптастырудың теориялық аспектілері қарастырылады.

Резюме

В статье рассматриваются теоретические аспекты формирования умений исследовательской деятельности учащихся младших классов в процессе обучения.

**ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ТРУДА
В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧИЛИЩАХ В 1954-1990 ГГ.**

Ю .В. КУЗЬМЕНКО

доктор педагогических наук,
доцент кафедры теории и методики
преподавания естественно-математических и
технологических дисциплин,
КВНЗ «Херсонская академия непрерывного образования»,
Украина

Аннотация

В статье рассмотрены вопросы организации подготовки учителей трудового обучения в педагогических училищах советской Украины за период 1954-1990 гг. На основании анализа нормативно-правовых и архивных документов исследуемого периода выяснено, что в 50-70-х гг. XX ст. наблюдался дефицит учителей труда, этот вопрос был решен только в начале 80-х гг. В содержании обучения происходили изменения, в частности в статье представлен перечень специальностей, по которым осуществлялось обучение специалистов по трудовой подготовке в педагогических училищах в 1954-1990 гг. Приведены статистические данные относительно количества педагогических училищ, осуществлявших подготовку будущих учителей труда; учащихся педагогических училищ на отделениях по подготовке учителей труда.

Ключевые слова: система профессионального педагогического образования, педагогические училища, специалисты по трудовой подготовке, учителя труда, специальность.

На современном уровне развития общества человек является не менее важной составляющей капитала государства, нежели физический, так как именно его интеллект является двигателем научно-технического прогресса. Поэтому неудивительно, что в развитых странах мира активно развивается и внедряется теория человеческого капитала. В Законе Украины «О высшем образовании» 2014 г. ориентиром системы образования признано формирование «конкурентоспособного человеческого капитала для высокотехнологичного и инновационного развития страны», этот шаг позволил создать условия для наращивания образовательной

составляющей специалистов в вузах, в том числе и учителей. Поиск эффективных путей формирования образовательной составляющей человеческого капитала педагогических кадров невозможен без осуществления историко-культурной рефлексии генезиса и выделения основных тенденций формирования образовательного потенциала учителей в отечественной и зарубежной педагогике. Именно поэтому сегодня так актуальны историко-педагогические исследования.

В научных исследованиях украинских ученых (Л. Березовская, В. Выхрущ, И. Жорова, В. Жигирь, В. Курок, Л. Медведь, Н. Слюсаренко, В. Стешенко, Б. Струганець, О. Сухомлинская, Н. Терентьева, Г. Терещук, В. Тименко и др.) отражен конструктивный опыт становления и развития системы образования Украины в разные исторические периоды. Однако, как показал историографический поиск, осталось немало проблем, от решения которых зависит эффективность формирования образовательной составляющей человеческого капитала педагогов. В частности целостной научной интерпретации требуют вопросы формирования образовательной составляющей человеческого капитала специалистов по трудовой подготовке в исторической ретроспективе. Педагогические училища – одно из важных звеньев подготовки педагогических кадров, поэтому вопрос изучения организации деятельности и содержания обучения в этих учебных заведениях в разные отрезки времени носит открытый дискуссионный характер, требует внимания и дальнейших научных исследований.

Цель статьи – рассмотреть организационные моменты подготовки учителей труда в педагогических училищах Украины в период с 1954 по 1990 гг.

Существенные трансформации в системе профессионального образования специалистов по трудовой подготовке происходили в Украине во второй половине XX в. Стоит отметить, что внимание к проблемам подготовки учителей трудового обучения имела волнообразный характер и, прежде всего, было связано с реформами в сфере трудового обучения и воспитания школьников.

Анализ документов 50-х гг. показал, что вопрос обеспечения школ педагогическими кадрами был одним из важных в государственной политике. Например, в Директивах пятого пятилетнего плана развития СССР на 1951-1955 гг. отмечено, что необходимо «учитывая растущее желание взрослого населения повышать своё образование, обеспечить дальнейшее развитие заочных и вечерних высших и средних специальных учебных заведений, а также общеобразовательных школ для обучения работающих граждан

без отрыва от производства» [1, с. 45]. Как следствие, этот вопрос стал одним из стратегических задач СССР и решался он целенаправленно. В свою очередь, проблема дефицита педагогов стала предпосылкой для быстрого расширения сети педагогических училищ, вузов и институтов повышения квалификации учителей.

В этом же документе был провозглашен курс на исключительную важность осуществления трудового обучения в школах. Трудовой принцип стал одним из ключевых в организации работы учреждений народного образования, особое внимание обращено на приближение школы к жизни, трудовая и производственная подготовка учащихся заняли основное место в учебно-воспитательном процессе. Уже в 1954г. содержание школьного образования было расширено новой самостоятельной учебной дисциплиной трудовым обучением, что также стало предпосылкой подготовки учителей труда.

Более того, создание системы профессионального образования специалистов по трудовой подготовке стало одной из важных задач государства на последующие десятилетия: открывались соответствующие отделения, факультеты, специальности и специализации; организовывались курсы повышения квалификации учителей-практиков и специалистов производственной сферы; разрабатывалось учебно-методическое обеспечение; расширялась материально-техническая база и др. Вполне логично, что вначале 50-х гг. изменения произошли и в организации деятельности педагогических училищ в контексте подготовки будущих учителей трудового обучения к работе в школе. Так, в 1954 г. в училищах было возобновлено подготовку учителей труда. 8 украинских педагогических училищ приступили к обучению будущих учителей по специальности «Преподавание в учебных мастерских 5-7 классов» с двухлетним сроком обучения на базе общего среднего образования.

Постановление Совета Министров СССР «О мерах повышения качества подготовки учителей для общеобразовательных школ» привело к реорганизации учительских институтов в высшие педагогические учебные заведения и педагогические училища. В 1956 г. прекратили свою деятельность учительские институты, поскольку давали неполное высшее образование, а также произошло сокращение количества педагогических училищ. Однако, за данными архивных документов, в это время была острая нехватка учителей труда в школах. И в 1957 г. Совет Министров УССР принимает Постановление № 987, которое позволило Министерству образования провести дополнительный набор в педагогические училища за этой

специальностью в Днепропетровской, Житомирской, Запорожской, Закарпатской, Кировоградской, Крымской, Луганской, Львовской, Сталинской, Черкасской и Черниговской областях. Подготовка таких специалистов проводилась в соответствии с проектом учебного плана по специальности «Преподавание в учебных мастерских 5-7 классов», разработанного Министерством образования УССР вместе со специалистами учебных заведений трудовых резервов и ведущими преподавателями педагогических училищ и педагогических институтов. В 1958 г. контингент учащихся педагогических училищ на отделениях по подготовке учителей по этому плану составил 510 человек [2, лист 3].

Принятие Закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» в 1958 г. ориентировало работу всех без исключения учебных заведений на осуществление политехнического образования. Принятие этого закона имело вполне логичные и отражающие запросы своего времени основания. Он предусматривал усиленную подготовку школьников к будущей трудовой деятельности и общественно полезному труду, что предусматривало преобразование общеобразовательных учебных заведений в трудовые и политехнические с производственным обучением. К тому же этот закон предавал стратегическое направление вопросу подготовки будущих учителей трудового обучения в педагогических училищах. Как следствие Министерство образования продолжило работу по увеличению количества учителей труда, но в то же время были усилены требования относительно формирования качественных профессиональных составляющих подготовки учащихся педагогических училищ. В частности требовалось «улучшить профессионально-педагогическую и политическую подготовку учителей, повысить научно-технический уровень преподавания в педагогических учебных заведениях и укрепить связь обучения с жизнью, с практикой работы школы» [3, лист 30].

Вследствие реорганизации образования педагогических кадров подготовку учителей в 1958 г. осуществляли 37 педагогических училищ, из них 8 – учителей труда. Планировалось за 1959-1965 гг. выпустить «из педагогических училищ – 3570 учителей практических занятий в учебных мастерских для 5-7 классов» [2, лист 3]. Анализируя деятельность педагогических училищ, Управление средних специальных учебных заведений констатировало: «За два года обучения в педучилище учащиеся получили достаточную педагогическую и практическую подготовку для проведения практических занятий в учебных мастерских (5-7 классы)» [4, лист 83].

С целью увеличения количества выпускников педагогических училищ и для расширения возможностей будущих учителей трудового обучения была введена новая специальность «Преподавание труда в 5-8 классах общеобразовательной школы». Эти шаги были необходимы, так как в 1959 г. дефицит специалистов по трудовой подготовке был существенным, что привело к логическому увеличению набора в педагогических училищах [5, лист 33, 36]. Статистика того периода свидетельствует, что в 1959 г. на стационаре начали своё обучение будущие учителя труда в 5-8 классах в количестве 480 человек, в 1960 – 476, в 1961 – 510 [6, лист 45].

Органы народного образования контролировали вопрос комплектования контингента учащихся педагогических училищ. С целью обеспечения набора педагогических учебных заведений использовались различные формы профориентации, что в целом положительно влияло на увеличение количества и качественной составляющей учителей трудового и производственного обучения. Партийные и советские органы настойчиво пропагандировали профессию учителя среди молодежи. Проводились дни открытых дверей, встречи выпускников школ с преподавателями училищ и ВУЗ, совместные воспитательные мероприятия пионерских и комсомольских организаций школ и училищ, осуществлялась агитационная работа и др. В документах того периода отмечалось, что лица, которые имели среднее образование, за два года обучения в педагогическом училище были подготовлены для работы в школьных учебных мастерских» [3, лист 83].

Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы» 1966 г. также ориентировало педагогические училища на повышение уровня образования и профессионализма учителей труда. Министерство образования УССР, рассматривая этот вопрос, отмечало, что подготовка учителей труда в республике осуществлялась в 9 педагогических училищах с ежегодным выпуском 510 человек, а подготовка учителей черчения проводилась в ВУЗах недостаточно. Поскольку в школах существовала потребность в учителях черчения, было рекомендовано ввести подготовку учителей черчения в педагогических училищах на отделениях подготовки учителей труда. Такие предложения обусловлены органическим единством указанных специальностей и недостаточной обеспеченностью учителей труда полной недельной нагрузкой по специальности [7, лист 32]. Поскольку в течение 1959-1968 гг. педагогические

училища выпустили свыше 3600 учителей трудового обучения со средним специальным образованием [8, лист 33], то целесообразно было введение специальности, связанной с выпуском учителей черчения. Однако, до 1977 г. этот вопрос так и не был решен.

Министерство образования УССР, решая задачу обеспечения специалистами по трудовой подготовке школ республики, просчитало нужное количество учителей трудового обучения в будущем. За этими данными в 1970 году дополнительная потребность будет составлять 670 человек, в 1971 году – 430, в 1972 году – 440, в 1973 году – 820, в 1974 году – 1260, в 1975 году – 1260, в 1976 году – 1260, в 1977 году – 1260, в 1978 году – 1260, в 1979 году – 1260, в 1980 году – 1260 [9, лист 34]. Учитывая расчеты, было принято решение, что для решения этого вопроса необходимо установить план приёма в педагогические училища с 1970 года по 900 человек. Так же в 1977 г. ввели в педагогических училищах новую специальность «Преподавание труда и черчения в 4-8 классах общеобразовательной школы». Такие шаги имели положительный результат как для погашения дефицита педагогов этой специальности, так и в контексте роста профессионализма будущих учителей.

В таблице 1 представлен перечень специальностей, по которым педагогические училища обучали специалистов по трудовой подготовке в 1954-1990 гг.

Таблица 1

Перечень специальностей, по которым осуществлялось обучение специалистов по трудовой подготовке в педагогических училищах (1954-1990 гг.)

Года	Название специальности
1954 -1958	Преподавание в учебных мастерских 5-7 классов
1959- 1976	Преподавание труда в 5-8 классах общеобразовательной школы
1977- 1990	Преподавание труда в 5-8 классах общеобразовательной школы; Преподавание труда и черчения в 4-8 классах общеобразовательной школы

Как видим, с 1954 по 1990 гг. названия специальностей были разными, что подтверждает процесс поиска оптимального содержания и подходов к формированию образовательной составляющей учителей труда. Перечень специальностей, по

которым осуществлялось обучение специалистов по трудовой подготовке в педагогических училищах Украины в исследуемый период, постоянно менялся согласно требований и запросов общества и все больше становился целенаправленным.

Эти и другие шаги по обучению учителей труда в системе профессионального образования специалистов по трудовой подготовке привели к удовлетворению спроса школ на этих педагогов. Уже вначале 80-х гг. проблема дефицита учителей этого профиля была решена. В то же время вопрос наращивания качества подготовки педагогов в контексте осуществления трудового обучения учащихся на профессиональной основе оставался актуальным, что соответствовало «Основным направлениям реформы общеобразовательной и профессиональной школы» 1984 г.

Выводы. Анализ нормативно-правовых документов за период 1954-1990 гг. показал, что решению вопроса подготовки будущих учителей трудового обучения уделялось особое внимание, а его реализация была возложена на педагогические училища, высшие учебные заведения и заведения последипломного образования. Более того, этот вопрос был стратегическим для развития и формирования трудовых ресурсов страны, поскольку, с одной стороны, осуществлялось повышение уровня квалификации учителей труда, а с другой это приводило к улучшению уровня трудовой подготовки выпускников школ и качественной составляющей будущей рабочей силы. Дальнейшие перспективы исследования усматриваем в выработке практических путей внедрения конструктивного опыта отечественной педагогики относительно профессиональной подготовки учителей труда в украинские высшие учебные заведения.

Список литературы

1 Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов: 1917–1973 гг. / сост. А.А.Абакумов, Н.П.Кузин, Ф.И.Пузырев, Л.Ф.Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – 617 с.

2 Центральный государственный архив высших органов Украины и управления Украины, г. Киев, Ф. 166 Документи міжвідомчих установ, оп. 15 Спр. 2294. Накази Міністра вищої освіти СРСР з питань роботи педагогічних вузів, 8 січня 1958 року – 10 жовтня 1958 року. – 103 арк.

3 Центральный государственный архив высших органов Украины и управления Украины, г. Киев, Ф. 166 Документи міжвідомчих установ, оп. 15 Спр. 2520. Накази Міністра вищої освіти СРСР з питань роботи педагогічних вузів, 7 лютого 1959 року – 4 листопада 1959 року. – 84 арк.

4 Центральный государственный архив высших органов Украины и управления Украины, г. Киев, Ф. 166 Документи міжвідомчих установ, оп. 15 Спр. 1856. Директивні вказівки управління підвідомчим установам з питань

методичної роботи в педагогічних вузах, 1 червня 1956 року – 30 грудня 1956 року. – 263 арк.

5 Центральный государственный архив высших органов Украины и управления Украины, г. Киев, Ф. 166 Документи міжвідомчих установ, оп. 15 Спр. 2755. Доповідні записки управління до Ради Міністрів УРСР та ЦК КПУ з питань роботи педагогічних вузів. 23 лютого 1960 р. – 13 грудня 1960 р. – 77 арк.

6 Центральный государственный архив высших органов Украины и управления Украины, г. Киев, Ф. 166 Документи міжвідомчих установ, оп. 15 Спр. 3084. Доповідні записки управління до Ради Міністрів УРСР та ЦК КП України з питань роботи педагогічних інститутів, 5 січня 1961 року – 20 грудня 1961 року – 102 арк.

7 Центральный государственный архив высших органов Украины и управления Украины, г. Киев, Ф. 166 Документи міжвідомчих установ, оп. 15 Спр. 6459. Листування управління з Міністерством освіти СРСР з питань навчально-виховної роботи в педагогічних вузах республіки, 23 січня 1968 року – 29 жовтня 1968 року. – 63 арк.

8 Центральный государственный архив высших органов Украины и управления Украины, г. Киев, Ф. 166 Документи міжвідомчих установ, оп. 15 Спр. 6964. Листування управління з міністерством вищої і середньої спеціальної освіти СРСР з питань роботи педагогічних вузів республіки, 27 січня 1969 – 30 грудня 1969 року. – 100 арк.

Түйін

Мақалада кеңестік Украинаның педагогикалық училищелерінде 1954-1990 жж. аралығында еңбек пәнінің мұғалімдерін даярлау мәселелері қарастырылған. Зерттеліп отырған кезеңнің нормативтік-құқықтық және архивтік құжаттарына анализ жасау негізінде ХХ ғасырдың 50-70 жж. еңбек пәнінің мұғалімдерінің жетіспеушілігі анықталған. Бұл мәселе тек 80-ші жылдар басында шешілген. Оқыту мазмұнында өзгерістер орын алды, соның ішінде мақалада 1954-1990 жж. кезінде педагогикалық училищелерде еңбек саласы мұғалімдерін даярлауда мамандықтар тізімі ұсынылды. Болашақ еңбек пәнінің мұғалімдерін даярлайтын педагогикалық училищелердің саны, педагогикалық училищелерде еңбек мұғалімі мамандығы бөліміндегі оқушылар бойынша статистикалық мәліметтер берілген.

Resume

The questions of labor education teacher training in pedagogical colleges of the Soviet Ukraine for the period 1954-1990 years are researched in the article. On the basis of legal and archival documents of the study period revealed in the 50-70-s of the twentieth century there was a shortage of teachers in this profession, the issue was decided only in the early 80s. The content of education also underwent changes, thus in the article there is a list of specialties, which carried out training of labor training specialists in pedagogical colleges in the 1954-1990 s. Statistics on the number of pedagogical colleges implementing training of future labor teachers and the contingent of students of pedagogical colleges at the departments on training labor teachers is given.

ЖАСТАРҒА ЭТНОМӘДЕНИ БІЛІМ БЕРУДІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

А.Қ. ДҮЙСЕНБАЕВ

педагогика ғылымдарының кандидаты,

Қазақ - Орыс халықаралық университетінің профессоры

Аннотация

Мақала жастарға этномәдени білім берудің өзекті проблемаларына арналған. Сонымен қатар этномәдени білім беру тұжырымдамасына нақты талдау жасалынып, ізгілік, отансүйгіштік, дәстүр, ұлттық сана, ұлттық рух пен ұлттық этикет нормаларына түсінік берілген.

Түйін сөздер: Этномәдени білім беру, жаһандану, дәстүр, ұлттық сана, ұлттық рух, ұлттық құндылықтар, ұлттық қызығушылықтар.

Әлемдік білім кеңістігінің даму тарихы, оның әр кезеңіндегі айқындалған тенденциялары халықтың гүлденіп өркендеуінің, қоғамдағы прогрессивтік өзгерістердің білімге байланыстылығы мен жалпы білім саласының маңыздылығын дәлелдейді. Әрбір мемлекеттің интеллектуалдық, экономикалық, парасаттылық және мәдени қатынасы білім саласының күйіне және оның прогрессивтік даму мүмкіндіктеріне тікелей байланысты екендігін педагогика ғылымы мен білімінің даму тарихы айқындайды. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаев «Қазақстан жолы» атты еңбегінде: «Бәсекеге қабілетті ұлт туралы айтқанда ұмытылмайтын бір тиіс нәрсе бәсекеге қабілеттілік бұл ең алдымен өзіңнің барлық артықшылықтарыңды пайдалана білу деген сөз, бірақ оларды өзіміздің кім екеніміздің ұғынғаннан кейін ғана анықтауға болады. Біз ғасырлар бойы әлемдік өркениеттердің тоғысқан жерінде өмір сүрген әулеттердің ұрпақтарымыз. Ұлы дала қашанда әртүрлі мәдениеттер, тілдер, әскерлер және идеялар тоғысқан қиылыста тұрды. Мыңдаған жылдар бойы Дала халықтарының генераторы болды. Ал, ХХІ ғасырда ол ерекше сападағы адамның генераторына, жаңа идеялардың генераторына айналуы тиіс. Біздің табиғатымызға біткен ерекше далалық ойлау қабілетіміз икемділікті барынша толық бейнелеп берді. Көшпелілер қашанда икемделгіш болған және бір қарағанда ешбір ақылға

сыймайтын бір қасиеттері, олардың барлық іс-әрекеттері қашанда табиғаттың белгілі бір қайталанбалы кезеңіне және қоғамдық өзара қатынастың қағидаларына сәйкес келеді», - деп келтіреді [1, 366-б.].

Осы тұрғыдан алғанда егемен Қазақстанның ғылымы мен білімінің стратегиясы ұлттық білім мен тәлім-тәрбие идеяларын сақтай отырып, әлемдік білім кеңістігіне кірігуімен анықталады. Үшінші мыңжылдық жылнамасын ашып отырған бүгінгі Қазақстанның білім беру саясатындағы өзекті ой – еліміздің экономикасы мен әлеуметтік саласының тұрақты дамуының басты факторларының бірі екендігінде. Еліміз ғасырлар тоғысында тәуелсіз мемлекетке айналып, өзінің қоғамдағы саяси, әлеуметтік-экономикалық, мәдени білім парадигмасы жүйесін әлемдік өркениет үлгісінде дамытуда. Өйткені кез келген жаңа тәуелсіз мемлекеттің рухани даму процестерінің өзіндік ерекшеліктері болады. Бұл ерекшеліктер оның аумағында мекен ететін халықтардың тұрмыс-тіршілігімен, дәстүрлі мәдениетімен, салт-дәстүрімен және өткенінің тарихи сабақтастығымен айқындалады. Даму процесінде қол жеткізген тарихи тәжірибе із-түзсіз жоғалып кетпейді, ол ұлттық идеяда, мәдени-әлеуметтік және құндылықтар жүйесінде белгілі ретпен жинақталып отырады. Өркениетті әлемнің таңдаулы мүшесі болу – елдің рухани және мәдени қуатына, ғылымы мен біліміне байланысты. Бұл тұрғыда, жалпыадамзаттық және ұлттық құндылықтарды бойына сіңірген саналы да парасатты тұлғаны тәрбиелеу қажеттігі де білім мен тәрбие беру ісіне жүктелетіні, ал ол үрдіс әлемдік жаһандандудың тұтас білім кеңістігін қалыптастыруға бағытталған ортақ мүддеге әкелетіні сөзсіз. Жаһандану жаңа қоғамда орын алған экономикалық өзгерістер мен технологиялық жетістіктер – қоғам дамуының қозғаушы күші болып табылатын білім жүйесіне өзіндік әсерін тигізеді.

Қазақ халқының этнопедагогикасы негізінде жастарды оқыту, бейімдеу, тәрбиелеу бағыттарындағы ғасырлар бойғы жиған-терген тәжірибелері десек, халықтық тәрбие деп біз белгілі бір ұлттың жеке адамға, соның ішінде балаға тәрбиелік ықпал етуінің тарихи қалыптасқан жүйесін түсінеміз. Бұл жүйе халықтың бүкіл өмір тіршілігімен, болмысымен біртұтастықта болады.

Қай заман болсын адамзат алдында тұратын басты міндет – адал, білімді, еңбек сүйгіш ұрпақ тәрбиелеп өсіру. Ананың бесік жырынан бастап, адамның жер қойына берілгеніне дейінгі өзі көріп-білген салт-дәстүрлер, әдет-ғұрыптар – барлығы да адамның дүниетанымын қалыптастыратын өмір сабақтары. Күні кешеге дейін халықтық тәрбиеге мән берілмей келді. Ал, өмірден, тұрмыстан

аулақ тұрған, халық педагогикасына негізделмеген, барлық ұлттар мен ұлыстар үшін ортақ тәрбие беру теориялары өзінің өміршен болмайтындығын дәлелдеді.

Ұлттық тәрбиенің қайнар көзі қазақ халық педагогикасы мен дәстүрлеріне қайта оралу ғана емес, ол – қоғамдық өмір талабынан туындаған қажеттілік, мәдениеттің әлеуметтік-тұрмыстық дәстүрлі түрлерін танып-білу, оның рухани бастауына терең бойлау, туған елінің, ұлтының өзіндік ерекшелігін аялап, сақтауға үйрету. Мұның дәлелі, YI-IX ғасырларда қазақ жерін мекендеген ұлы түркілердің ардақтайтын моральдық құндылықтарының ішінде түркілік отансүйгіштік рух жетекші орын алады. Зерттеуші Ғ. Айдаров «Көне түркі жазба ескерткіштерінің тілі» атты ғылыми еңбегінде: «Түркі бектері мен халқым, мұны естіңдер. Қандай өнегелі сөздерім бар болса, соларды мәңгі тасқа жаздырдым. Оларды оқыңдар, тағылым алыңдар!» деп келтіреді [2, 3-б.].

Жалпы дәстүрлі, толық ұлттық нышаны бар мемлекеттердің жаһандануды қабылдауы бүгінгі жағдайда қажетті ахуалдардың бірі. Бірақ, бұл құбылыс ұлттық мәдениеті дағдарысқа ұшыраған халықтар мен мемлекеттер үшін қауіпті. Қазақ қоғамы өткен ғасырда кіші жаһандануды басынан өткеріп, оның танымы мен санасы, салты мен дәстүрі айтарлықтай зардап шекті. Біздің ойымызша, одан шығар жолдардың бірі елдің алдыңғы қатарлы ғылымы, әсіресе, білімі мен тәрбиесі. Жер шарындағы мәдени-тарихи үрдіс алуан түрлі этномәдени құрылымдардың уақыт өрісіндегі тарихы мен қалыптасуынан басталады. Мұндай құрылымдардың арасындағы қатынас әрқайсысының өзгелерге деген қарама-қарсылығы қағидалары жүзеге асады. Мұның барысында этномәдени тұтастықтың өзі өзіндік санасында барынша жағымды атрибуттарға ие болса, ал қалғандары бірыңғай жағымсыз атрибуттарды иеленеді.

Барлық этностар біртұтас адами мәнмен және онан туындайтын этникалық ерекшелігі болғанымен, жалпы ортақ болып келетін мәдениеттің әмбебаптық жолдарымен қамтамасыз етіледі. Сондықтан, бүкіләлемдік мәдени-тарихи үрдістің негізгі үрдісі көптеген оқшау тарихтарды әртүрлі жолдармен олардың өзара қатынастарының формалары арқылы біртұтас қатынасын қалыптастыру. Қоғамның тарихи қалыптасуларында тіптен жаңалықтар да дәстүрлерге бағынған. Дегенмен алдыңғы тарихтағы кез келген адами қауымдастықтың басты дәстүрі – рулар мен тайпалардың тіршілік үшін күресі болып табылады. Әдептер, ғұрыптар, дәстүрлер қолайсыз жағдайларда тіршілікті сақтап қалу

үшін қалыптастырылған. Қазіргі таңда дәстүрлік саналылықты жалпыадамзаттықпен ауыстырудың кезеңі келіп отыр.

Әлемдегі елдер өздерінің ұлттық мемлекеттілік келбетінде тарихи шекараларын сақтап қалуға ұмтылады. Жаһандану жер бетіндегі мәдениеттер мен этностардың төлтумалығын сақтап қалуға толық мүмкіншілік туғызады. Дамудың мәдениетаралық, әмбебап – жалпы және жалпыадамзаттық байланыстарына шектеу қойылмайды. Қазіргі жаһандық даму бүкіл әлемде қалыптасуы ғана емес, сонымен қатар адамның өмір сүруінің барлық салаларына бірте-бірте енуінде. Ұлттық-мәдени сәйкестілікті жақтаушылар өздерінің тіл, ғұрып, діни сенімдері, тарихы сияқты сәйкестіліктерін барынша сақтауға және дамытуға ұмтылысы жаһандану үрдісінің мазмұндық көрінісін білдіреді.

Жаһандану үрдісін ғалымдар өркениеттер қақтығысы деп те айтып жүр. Кез келген ұлтты бейтарап қалдыра алмайтын әрі қоғамның ең маңызды салаларын толық жаулап алған жаһандануды тоқтату мүмкін емес. Сондықтан заман ағымына лайықты бейімделу арқылы ұлттық ерекшеліктерімізді жоймай, ұлттық дәстүрлі мәдениетімізді сақтай отырып өз келешегімізді айқындап алғанымыз дұрыс. Мұндағы басты мақсат – жаһанданудың біздің елімізге, менталитетіміз бен тарихи құндылықтарымызға тигізер әсері және оның салдары қалай болады деген өзімізді ойландырған сансыз сауалдар төңірегінде ой өрбіту. Әлеуметтану ғылымдары саласы да жаһандану үдерісі шұғыл дамып отырған қазіргі кезеңде ұлттық тәрбиенің негізін құраушы мазмұны – сана-сезім, этнос, әдет, мінез, мүдде т.б. қажеттілік ұғымдарының мазмұнымен өзекті зерттеулерін байланыстырады. Ұлттық тәрбиенің әдіснамалық негізін жасауда тәрбиені жалпы, жеке, ортақ, ерекше деп қарастыруға болады, ал әлеуметтік негізін үлкен топ, кіші топ, ұжым мазмұнымен қарастырамыз. Ұлттық тәрбиенің әлеуметтік негізі сонымен қатар, адамның табиғатпен және техникалық даму қатынасымен сипатталады. Олай болса, психологиялық, педагогикалық, эмпирикалық, теориялық мазмұнда ұлттық тәрбие беру проблемасын зерттеуді қажет ететіндігіне көз жеткіземіз. Жаһандану жағдайында ұлттық тәрбие, мәдениет, қоғам, тұлға арақатынасы мазмұнымен, әдіснамалық мақсаты – ұлттық мәдениетті сақтау және дамыту, патриоттық тәрбие беру, тұлғаның жоғары адамгершілік қасиетін тәрбиелеу, ғылыми дүниетанымын қалыптастыру, ұлтаралық мәдени даму мен қалыптасуды өзге ұлттар ерекшеліктерімен жақындастырумен ашылады. Олай болса, егеменді мемлекет жағдайында этномәдениеттік дәстүрлердің

қазіргі жағдайы жаһандану проблемаларымен үндесіп жатыр. Осыған байланысты педагог ғалым Л.Керімов «ұлттың жұтылып кету» қаупін баса айта отырып, «әлемдік өркениетке қазақ құбылысы болып қалай енеміз» деген сауалға: «халықтық салт-дәстүр біз үшін «визиттік карточкамыз» деп ұғайық. Әрбір отбасында, білім беру мекемелерінде жас ұрпақты отансүйгіштік рух негізінде тәрбиелеуге көше бастағанымыз маңызды [3, 46-54 бб]. Әлемдік өркениетке «қазақ» болып ену туралы нақты ұсыныстарын айтса, профессор Е. Омар: «...қазақ халқының бәсекеге қабілеттілігін арттыруымыз керек. Біз өзге ұлттарға емес, басқалар бізге қызығып, бізге еліктейтіндей болсақ қана ұтамыз», - деген өз тұжырымын бағамдайды [4].

Рухани байлықтың көзі – этномәдениет болып табылады. Адам өзінің даму барысында қоғамдағы мүмкіншілігін, рухани дамуын мәдениеті арқылы көрсетеді. Ол қоғамның дамуының түрлі кезеңдеріне сәйкес мазмұны өзгеріп отырды. Олай болса, мәдениет өзгермейтін, өзгеріске ұшырамайтын нәрсе деп қарауға болмайды. *Этномәдениет* – халықтың туған топырағында жинақталған өмірлік тәжірибесінің жиынтығы. Түркілер Еуразия жерінде көшпелі өмір салтын басынан кешіп, сол өмірге лайық төлтума мәдениетін қалыптастырған көшпелілердің адамзат өркениетінде өз орны бар.

Білім беру Қазақстанның бәсекеге қабілеттілігін қамтамасыз етуге мүмкіндік беретін аса маңызды құралдардың бірі. Ендеше бізге экономикалық және қоғамдық жаңару қажеттіліктеріне сай келетін осы заманғы білім беру жүйесі қажет. Қазіргі жаһандану заманында өзге мемлекеттердің көлеңкесінде қалмай, ықпалына ермей дәстүріміз бен тілімізді түлету, ұлттық мәдениетімізді сақтау үшін әлеуметтік сала қызметкерлеріне, оның ішінде мәдениет пен білім ісіндегі қызметкерлерге ауадай қажет нысана – қазақ болмысынан туындайтын этникалық ерекшелігіміз болуы керек. Ол – тіл, дәстүр, ұлттық сана мен рух, отаншылдық т.б. Жас ұрпақ санасында осы рухани жағдайлар қалыптаспаса, еліміздің шын мәнінде егеменді жолмен дамып, оның байлығы ұлтқа қызмет етуі қиын жағдай. Білім беру саласында әлемдік тәжірибелерді үйрене отырып патриоттық тәрбиенің бастауы болып табылатын этномәдени білім мен тәрбиені естен шығаруға болмайды. Қоғамның ұлттық негізде жаңаруы жоғары мектепте ұлттық тәрбие ісін дамытудағы жетекші фактор болып саналады.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Назарбаев Н.Ә. Қазақстан жолы. – Астана, 2007. – 372 б.
- 2 Айдаров Ф. Көне түркі жазба ескерткіштерінің тілі. – Алматы, 1986. – 181 б.
- 3 Керімов Л. Патриоттық тәрбиедегі этномәдени дәстүрлердің орны //«Қазіргі кезеңде студент жастар бойында Қазақстандық патриотизмді қалыптастырудың әдіснамалық және психологиялық-педагогикалық мәселелері» атты Республикалық ғылыми-практикалық конференциясының материалдары. – Ақтөбе, 24 сәуір. – 2009, Б.46-54.
- 4 Омар Е. Әлемдік өркениетке қазақ құбылысы болып қалай енеміз // Дала мен Қала. – 2008. – 18 шілде.

Резюме

В данной статье рассматриваются проблемы этнокультурного образования молодежи. Вместе с тем в основах концепции подробно анализируются проблемы этнокультурного воспитания, а также понятия о гуманизме, отечественности, традициях, национальном сознании, национальном духе менталитета и морали описываются как высшие нормы этикета.

Resume

This article considers the problems of ethno-cultural education of young people. The authors ,however, the basic concepts are analyzed in detail concerning the problem of ethno-cultural education, as well as the concept of humanism, domestic traditions, national consciousness, national spirit of mentality and morality are described as the highest norms of etiquette.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В РАЗВИТИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ

Ж.Б. БАЙСЕЙТОВА

кандидат педагогических наук, доцент,
Павлодарский государственный педагогический институт

З.Ш. ШАВАЛИЕВА

кандидат педагогических наук, доцент,
Павлодарский государственный педагогический институт

Аннотация

В данной статье автор уделяет внимание проблеме формирования нравственных отношений школьников. В условиях модернизации системы образования открываются нерешенные проблемы, одной из которых является духовно-нравственное воспитание школьников. Автор уделяет внимание тому, что важно рассматривать формирование ценностных и нравственных отношений учащихся в деятельности (учебной, игровой, общественной). Таким образом, можно установить зависимость между деятельностью личности и её ценностно-смысловыми отношениями к миру.

Ключевые слова: Нравственное сознание, воспитание, личность, ценностные ориентации, мировоззрение, взаимодействие, ценности.

Нравственное воспитание, понимаемое как частично социально контролируемое развитие личности в процессе социализации, исследуются целым рядом наук.

Философия рассматривает его онтологические и гносеологические основы (С.Ф. Анисимов, Л.М. Архангельский, Л.И. Буева, В.С. Языкова и др.). Психология (общая, возрастная, педагогическая, социальная) выявляет групповые, возрастные особенности и закономерности развития и поведения детей, подростков, юношей, которые создают объективные и субъективные предпосылки роста эффективности тех или иных способов воспитания, влияют на качество трудового потенциала общества и его нравственность (А.Г. Асмолов, Е.Д. Божович, В.И. Горянина, В.В. Давыдов, В.С. Мухина, В.В. Петровский и др.).

Предметом педагогики является процесс воспитания, в том

числе и нравственного, подрастающих поколений, организуемый в различных воспитательных институтах и взаимодействие его субъектов (воспитательных коллективов, педагогов, родителей и других взрослых и школьников), а также государственно-общественная система воспитания (Н.С. Дежникова, В.М. Коротов, Б.Т. Лихачёв, В.И. Петрова, Г.И. Петрова, Р.М. Рогова и др).

Биология, физиология, генетика исследует естественные основы развития, выявляют возрастные особенности школьников, которые в той или иной степени отражаются на процессе нравственного воспитания и стимулируют или ограничивают его возможности в конкретных направлениях (Б.Т. Колесов, А.Г. Хрипкина и др.).

А.Г. Спиркин и другие учёные отмечают, что духовную сферу жизни общества характеризуют такие категории, как общественное и индивидуальное сознание [1]. Нравственное сознание – это основная ценностная форма общественного сознания, в котором находят отражение общепринятые нормативы и оценки человеческой деятельности. Её специфика и отличия заключаются в том, что нравственное сознание отражает отношения между личностями и те позиции, с которых человек оценивает своё собственное «Я».

Формирование личности происходит в процессе её активного взаимодействия с внешним миром (Ю.П. Сокольников и другие) [2]. Такое взаимодействие включает в себя определённую систему отношений личности к окружающему. В.И. Петрова подчеркивает, что в этих складывающихся отношениях для ребёнка важно отношение к нему взрослого, его оценки [3, с.76].

Г.Ф. Гаврилычева отмечает, что «... нередки ситуации, когда мы, взрослые, с горечью осознаём, что недостаточно хорошо понимаем сегодняшних мальчишек и девчонок» [4, с.16]. Поэтому важно рассматривать формирование ценностных и нравственных отношений учащихся в деятельности (учебной, игровой, общественной). Таким образом, можно установить зависимость между деятельностью личности и её ценностно-смысловыми отношениями к миру.

Основное соотношение, которое выявляется как уровень нравственного развития – сознание и поведение. Формирование нравственного сознания уже на самых ранних этапах исторического развития, в конечном счёте, определялось объективной необходимостью регуляции межличностных отношений в совместной деятельности людей в самых различных областях их

общественного бытия. Особенность нравственных норм состоит в том, что если, например, нормы правосознания формулируются и проводятся в жизнь государственными учреждениями, то нормы нравственного сознания складываются и функционируют в непосредственной практике поведения людей, в процессе их общения, будучи отражением и закреплением их совместного жизненного и исторического опыта.

Учёные отмечают, что основными элементами нравственного сознания являются, прежде всего, система ценностей и ценностных ориентаций, эстетические чувства, нравственные суждения и отношения, а также нравственные идеалы. В качестве элементов теоретического уровня нравственного сознания в его структуру входит также и исторически сложившаяся система категорий морали. Хотя моральные нормы составляют основу нравственности, последняя не сводится к моральным нормам. Она включает в себя также моральные взгляды, оценки, теории. Люди не только создают моральные нормы, но и обосновывают их справедливость и необходимость.

Огромную роль в сфере морали и в структуре нравственного сознания играют нравственные чувства. Любой школьник, реализуя в своём поведении нравственные нормы или нарушая их, испытывает те или иные чувства.

К сфере морали относятся также нравственные отношения людей и их поведение. Нравственные отношения как основной компонент их нравственности проявляется в конкретных делах и ситуациях. Любой поступок может приобретать нравственный смысл, если в нём проявляется отношение человека к обществу, коллективу, другим людям, если в нём проявляется отношение человека к обществу, коллективу, другим людям, к себе [5, с.59].

Рассматривая в исследовании проблемы формирования нравственных отношений школьников на разных возрастных этапах, мы выделяем в особенности период старшего подросткового возраста как наиболее сложного и ответственного. Старший подростковый возраст в литературе часто встречается под названием пубертатный, подростковый или школьный средний. В это время происходит резкий скачок роста всех органов, развития систем организма на фоне активизации гормональной деятельности. Завершается этот процесс наступлением половой зрелости.

Систематическая перестройка сопровождается перестройкой психики. В современных условиях обучения новые школьные программы предъявляют новые требования к здоровью и развитию

учащихся. Школьники подвергаются разнообразным воздействиям, не встречавшимся в прошлом. На состоянии их здоровья не могут не сказаться такие факторы, как урбанизация, ускорение физического и полового развития учащихся, информационный взрыв, нарушение режимных моментов, особенно увлечение телевизионными передачами и ограничение двигательной активности, воспитание в условиях однополой или неполной семьи, в неблагополучной семье (пьянство и алкоголизм родителей) и др.

Установлено, что психическое развитие ребёнка- проявление не только спонтанного развития, главным образом, следствие социального окружения и воспитания (И.В. Дубровина и другие) [6]. Если, будучи младшим школьником, ребёнок действовал по непосредственному указанию взрослых, то теперь для него основное значение приобретает собственные принципы поведения, собственные взгляды и позиции. Появляется потребность в автономии, повышается критическая оценка наставлений взрослых, происходит ослабление контактов с учителями, поиски своего «Я».

Стремление быть взрослым (стремление к самовыражению, самоопределению, самореализации) проявляются в подражании поведению взрослых (В.В. Ковров) [7]. Это подражание может быть не только общественно положительным, но и общественно отрицательным, что выражается имитацией поведения взрослых в общественно-отрицательном смысле: курение, употребление алкогольных напитков, правонарушения. В связи с этим в воспитании необходимо больше внимания уделять учебной деятельности школьников, где происходит нравственное становление учащихся.

Необходимо использовать различные вариативные подходы, делая акцент на практической деятельности школьников, в которой проявляются качества личности ребёнка и его отношения. Учитывая исследования психологов Л.С. Выготского [8], А.Н. Леонтьева [9], Д.Б. Эльконина [10] мы можем утверждать, что общий процесс психического и нравственного развития ребёнка связывается с его предметно-практической и теоретической деятельностью. В связи с этим все отношения учащихся, в том числе и нравственно-эстетические, их развитие, следует рассматривать как подведение, осуществляемое в их деятельности.

В.И. Петрова подчёркивает: «При определении того, что будет выявляться, часто выделяются качества личности, раскрывающиеся через признаки, которые можно наблюдать в деятельности и которые поддаются оценке с нравственной точки зрения» [3, с.76].

Г.Ф. Гаврилычева отмечает, что «диагностика как специфический вид деятельности выступает неперенным условием эффективности воспитательного процесса» [4, с.16].

Проведённый анализ позволил нам определить ценностные отношения учащихся. Ими оказались: отношение к учёбе, труду, отношению к внеклассной деятельности, нравственное отношение к людям, к себе как к личности, отношение к проявлению безнравственности и т.д. В связи с этим некоторые учёные выдвигают ещё один критерий, дающий оценку нравственности общества – заботу старшего поколения о молодом [11, с.128]. При этом необходимо охарактеризовать ещё одно понятие – взаимоотношения. Во-первых, это отношения, обусловленные процессом воспитания. Во-вторых – при этом возникают взаимоотношения: педагог – родители, педагог – ученик, отец – мать – ученик, или отдельно, отец – ученик, мать – ученик и особенно отношения между учащимися. Рассматривая эти связи как нравственные отношения, мы придаём им характерные признаки: взаимопонимание, согласие, нравственные принципы, нормы, стиль, поведение.

Проблемы духовно-практического ценностного освоения учащимися мира, способов и средств возможного изменения, активного участия в преобразовании мира, его ближайшего природного и социально-культурного окружения постоянно требует детального научного исследования и практической психолого-педагогической деятельности в школе. Так, особенности ценностных ориентаций личности подчёркивали учёные Б.Г. Ананьев [12], А.Н. Леонтьев [13], А.П. Тугоринов [14], Д.Б. Эльконин [10], В.А. Ядов [15].

Х.М. Асоев в своём исследовании проверял взаимодействие методики изучения отношения подростков к общечеловеческим ценностям с позиции повышения интереса к этим духовным сущностям (анализ сочинений, прикладного народного творчества и др.). Результаты понимания и принятия общечеловеческих ценностей таковы: около 80% подростков считают «нравственность» ценным личностным качеством. Отмечается высокий процент называния в качестве ценной характеристики личности таких черт, которые ценятся с позиции гуманизма – трудолюбие, почитание родителей, честь, достоинство, совесть и т.д. [16, с.16].

Уровень развития понимания родителями сущности и возможностей воспитания подростков в семье при ориентации их в

духовном развитии на общечеловеческие ценности значительно повышается при соответствующей работе с ними. В этом аспекте мы рассматриваем взаимодействие школы и семьи как важнейших социальных институтов общества, заинтересованных в развитии, воспитании и самовоспитании, становлении ценностных ориентаций подростков. Во взаимодействии есть два плюса: материальный и духовный, которые тесно соединяют школу и семью. Материальная основа жизни школы ныне в условиях социально-экономического кризиса, охватывающего все стороны жизни общества, невозможно без участия семьи, родителей, спонсоров. Это и необходимость иметь в школе новейшее оборудование, пополнение фонда библиотек и др., что, составляя материальную часть, неразрывно связано и с развитием научного потенциала, духовной сферы личности школьника.

Из показателей, характеризующих факторы воспитания, в качестве самых информативных, т.е. оказывающих наибольшее влияние на результативность воспитательного процесса, нами выделены: успехи ученика в обучении, отношении классного руководителя к воспитательной деятельности, способность школы установить тесные контакты с семьями учащихся для осуществления совместных воздействий на детей, скоординированность планов и максимальная конкретизация общей цели воспитания в деятельности всех субъектов воспитания, укомплектованность школы квалифицированными кадрами и необходимыми средствами обучения и воспитания. Высокая степень проявления этих показателей может свидетельствовать о педагогической целесообразной организации воспитательного процесса и предполагает его достаточную результативность.

Р.М. Рогова в своей монографии отмечает, что в духовной жизни современного общества с учётом острых проблем, с которыми столкнулись и школа, и семья, особенно в социальной сфере, в системе рыночных отношений, утраты подлинных нравственных ценностей среди молодёжи, приобретает особую актуальность единая цель школы и семьи по возрождению духовности личности, ориентированности на культурные и нравственные ценности народов [17].

Утвердиться в реальной действительности гуманистическими взглядами и ценностными ориентациями учащихся, вступающими в жизнь, может существенно помочь семья. На мировоззрение, развитие ценностных ориентаций учащихся влияют семейные традиции, критическое отношение взрослых к беспринципным,

чуждым идеям и поступкам. Семья как общечеловеческая ценность признаётся всеми народами и национальностями. Об этом свидетельствуют и ответы учащихся многих школ г.Павлодара. К числу приоритетов в их жизненных установках и ориентациях большинство учащихся относят семью. Отношение к семье как безусловной ценности представлено в этнокультурах, в этнопедагогике, этнопсихологии многих народов, населяющих Республику Казахстан. Через систему ценностей развивается интерес, уважение к истории и культуре своего народа, а также и других народов и национальностей, стремление сохранить и преумножить культурное наследие своей страны и всего человечества.

Таким образом, в обобщенном, целостном анализе ценностных ориентаций личности мы видели две важные и взаимосвязанные функции: аксиологическая и культурологическая. Они обуславливают, во-первых, общее и особенное ценностное (аксиологическое) отношение к объектам реальной жизни с гуманной точки зрения в целом и специфическое нравственное и эстетическое отношение к действительности, к людям. Во-вторых, культурологическая функция проявляется в отношении к родному и иностранному языкам как области сознания, межнациональной и межкультурной коммуникаций, в освоении литературы и искусства, приобщению к материальному и духовному наследию, в интеграции и дифференциации культур, народного творчества, в отношении к мировой цивилизации в целом, в умении оценивать в литературе и искусстве так же как и в реальности общечеловеческие, гражданские и национальные личности ценности.

Список литературы

- 1 Спиркин А. Философия. – М., 1998. – 816с.
- 2 Сокольников Ю.П. Всеобщая педагогическая теория. Системное понимание педагогической действительности. – Чебоксары, 2001. - 32с.
- 3 Петрова В.И. Этические беседы с детьми 4-7 лет: Нравственное воспитание в детском саду. - М.: Мозаика-Синтез, 2007. – 80 с.
- 4 Худенко Е.Д., Гаврилычева Г.Ф., Селиванова Е. Ю., Титова В. В. Организация и планирование воспитательной работы в специальной (коррекционной) школе-интернате, детском доме. – М., 2007. – С.54
- 5 Трофимова М. Н. Формирование гуманистических взаимоотношений младших школьников в процессе учебной деятельности: дис.канд.пед.наук. – М., 1973. – 209с.
- 6 Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И.В. Дубровиной. . – Екатеринбург: Деловая книга, 2000 – 176с.
- 7 Ковров В. В., Мириманова М. М., Оганесян Н. Т. Воспитательная система образовательного учреждения как ресурс обеспечения психологической

- безопасности. – М.: Экон-информ, 2012. – С.81
- 8 Выготский Л.С. Психология развития человека. – М., 2003. – С.51
 - 9 Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 2005. – С.74
 - 10 Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 1989. – С.48
 - 11 Пелипенко Л.К. Взаимоотношения родителей и детей как фактор нравственного воспитания и развития личности в подростковом возрасте. дисс. канд. филос. наук. – И., 1973. – С.91
 - 12 Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб., 2001. – 288 с.
 - 13 Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции. // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15-26
 - 14 Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры. Л., 1960. – 156 с.
 - 15 Ядов В.А. Круглый стол «Психологического журнала»: ценности в кризисном социуме. // Психологический журнал. – 1991. – № 6. – С.154- 167.
 - 16 Асоев Х.М. Освоение учащимися подросткового возраста общечеловеческих ценностей (на материале школ Таджикистана) // Автореферат дисс... канд. пед. наук. – М., 1995 – 18 с.
 - 17 Рогова Р.М., Филонов Г.Н., Волков Г.Н., Печко Л.П. Становление самосознания личности школьника. Монография. – М., 2003. – С.112

Түйін

Автор жасөспірімдерді дамытуға, тәрбиелеуге, өзін-өзі тәрбиелеуге, құндылық бейімделуін қалыптастыруға мүдделі болып отырған аса маңызды әлеуметтік институттардың бірі мектеп пен отбасы арасындағы өзара қатынасты қарастырады. Жүргізілген талдау оқушылардың құндылық қатынастарын анықтауға, әр мектепте және әрбір отбасына жақын болатын аспектілерін анықтауға мүмкіндік берді. Тұлғаның құндылықты бейімделуін талдау барысында автор екі маңызды және өзара байланысты функцияларды анықтады: аксиологиялық және мәдениеттану.

Resume

The author considers the interaction between the school and the family as the most important social institutions interested in the development, education and self-education, the formation of the value orientations of adolescents. The analysis allowed the author to determine the value of the students' attitude, highlight aspects that are close to each school and each family. In a holistic analysis of the value orientations of the individual the author identified two important and interrelated functions: axiological and cultural studies.

**TERMS AND MECHANISMS OF IMPROVING THE
QUALITY OF INCLUSIVE EDUCATION IN KAZAKHSTAN**

S. NURGALIYEVA

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

A. KHAIMULDINA

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

Annotation

The authors of the article examine conditions and mechanisms to improve the quality of inclusive education in Kazakhstan, analyzed characteristic features of inclusive education, positive strategies of the Kazakhstani system of inclusive education, legislative initiatives in the field of inclusive education and the conditions for the implementation of the educational needs of all categories of students. They revealed and substantiated the necessity of restructuring the education system in order to create conditions for realization of the educational needs of all categories of students. Particular attention is paid to the improvement of the institutional environment, providing favorable conditions for the development of inclusive education.

Key words: inclusive education, improving the quality, inclusion, children with disabilities, correctional and pedagogical support.

Research actuality

Nowadays in Kazakhstan certain models and accumulated experience of building an inclusive educational system are formed. Therefore, improving and enhancing the quality of educational technology is an essential part of ongoing national inclusive policies. In this regard, the quality of inclusive education is seen as a problem, which

includes a broad range of issues, actions and initiatives provided by the UN Convention on the Rights of the Child and the Rights of Persons with Disabilities, the Salamanca Declaration, the Dakar Framework concept of action and the conceptual approach to the development of inclusive education in the Republic of Kazakhstan.

In accordance with the conceptual approach [1] the Kazakhstani model of inclusive education does not fully comply with the requirements and provisions adopted in the world practice. Provision of inclusive education as a form of special needs of children education limits the ability of the education organization in ensuring the availability of comprehensive programs for all categories of children with special educational needs.

In this way, taking into account all positive strategies of the Kazakhstani inclusive educational system, the training institutions are still segregated, the essence and structure of the organization are contrary to the principles of humanism, which is the fundamental basis of the accepted international legal documents.

Methodology

An analysis of the scientific literature shows that at the present stage inclusion is the leading tendency in the development of the education system in the whole community. However, in various countries the process of inclusive education takes place differentially, taking into account the specific socio-cultural conditions (Malofeyev N.N. [2], Shmatko N.D. [3], Khafizullina I.N. [4], Zaretsky V.K. [5], and others).

First, the term «inclusion» and the principles of inclusive education were proclaimed at the World Conference on Education for Persons with Special Needs, held in 1994 in Spain (city of Salamanca).

Salamanca Declaration proclaims the principles of offers and promotion of legislative initiatives in the field of inclusive education and provides not only the active involvement and participation of children with disabilities in an ordinary school, but involves the restructuring of the education system in order to create conditions for realization of the educational needs for all categories of students.

Dakar Framework for Action and following it Millennium Development Goals on further Education offer the most comprehensive and modern approach to ensure education for all by 2015.

In this way, the concept fundamentals of inclusive education are the recognition of outstanding value and uniqueness of each individual, regardless of one's physical condition, and an orientation on the creation of special conditions for children with disabilities to ensure their successful socialization.

In our country, according to the definition of the concept of inclusive education, given in the Education Act, we still hold the position of a narrow understanding of inclusion as insertion only people with disabilities in the general education in the development of I.G. Eliseyev [6].

Today 39 special kindergartens and 315 special groups operate, in which education and training receive more than 15 thousand pre-school children, 106 special schools and 1,219 special classes at secondary schools with an enrollment of about 25 thousand schoolchildren.

Currently, correctional and educational support for children with disabilities provides 17 rehabilitation centers, 133 psychological and special education offices, 558 logopedic points at schools. There are 138, 513 disabled children under the age of 18 in the country, which is 2.8 % of the total child population. In particular, 2.8 % of school-age children make up – 93, 740, preschool age – 44, 773.

According to special academic programs there are trained more than 62 thousand students, according to a special pre-school program – more than 27 thousand children. In addition, 178 colleges work on the personnel training system of technical and professional education. The contingent of students in this category is about 3 thousand people.

Access to education for children with disabilities is provided by a system of e-learning and distance education. Since 2011, within the framework of the state program, children studying at home receive the necessary software and hardware tools [7].

Of course, the inclusive educational process is complex and requires significant investment, both pecuniary and intellectual.

In their works, researchers such as Feoktistov V.A. [8], Culham A., Nind M. [9], Deno E.N. [10], Nirje B. [11], Oliver M., Barnes C. [12], Pritchard D.G. [13] and others note unwillingness of secondary school teachers to provide necessary and adequate conditions for education of children with special needs; not created a model of inclusive education; not developed flexible (adaptive) general education programs; not enough personnel, training and methodological framework for inclusive education; there are no indicators of criteria-based assessment of knowledge and skills of children; employment of persons with disabilities, etc.

Consequently, to eliminate the above-mentioned reasons it is necessary to solve a number of systemic issues, both at the state and at the university level. These objectives are realized in several ways.

Strategy directions of inclusive education in Kazakhstan [1]

- improvement of the institutional environment, providing favorable conditions for the development of inclusive education;
- formation of scientific and pedagogical foundations, personnel, educational and methodical capacity to ensure access of quality education for persons with special educational needs;
- development of early diagnosis system and correction-pedagogical support of pre-school age children;
- creating conditions for socialization, vocational and employment training for people with disabilities;
- research in the field of theoretical and methodological support of the inclusive education development.

The main objectives of inclusive education:

- improvement of the legal, organization-economic framework and mechanisms for the development of inclusive education;
- improvement of methodological, teaching development bases of inclusive education (adaptation and modification of curricula, textbooks, teaching materials, the introduction of criteria evaluation system of educational achievements);
- implementation of individualized correctional, educational and social-psychological support for students, creating a comfortable learning environment which provides students with the opportunity to become a significant and active participant of the school community, self-esteem, motivation for learning and socialization;
- creating affordable «barrier-free environment» and ensuring students with compensatory means;
- improving staffing of education organizations, realizing inclusive education;
- ensuring the conditions for the education continuation of persons with special educational needs at the levels of technical and vocational, higher education with a view to the development of the profession;
- conducting applied scientific research in the field of inclusive education.

We are of the opinion of I.G. Eliseyeva, in order to ensure the progressive development of inclusive education, and not just its declaration, named conditions should be specified, standard fixed, provided by financing and results of scientific applied researches [6].

In conclusion, it should be noted that the issue of inclusive education and the problem of staffing of this activity, as well as the application of innovative forms, methods and training technologies of inclusive education, study and application of international best practices are the problems which require solution, joint efforts by all stakeholders .

Consequently, inclusive education is a long-term strategy that requires patience and tolerance, systematic and consistent, continuous and integrated approach for its successful implementation in the country.

Literature

1 Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан.– Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2015. – 13 с.

2 Малофеев, Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом: в 2-х ч. М.: Печатный двор, 1996. Ч. 1. Западная Европа. – 182 с.

3 Шматко, Н.Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2010. — № 5.

4 Хафизуллина, И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис. канд. пед. наук. — Астрахань, 2008. – С.13.

5 Зарецкий, В.К. Десять конференций по проблемам развития особенных детей — десять шагов от инновации к норме // Психологическая наука и образование. — 2005. - № 1. - С. 83-95.

6 Елисеева, И.Г. О практической реализации инклюзивного образования в Казахстане. «Открытая школа». - № 1 (132), январь, 2014

7 <http://egov.kz/>

8 Феоктистова, В. А. Очерки истории зарубежной тифлопедагогике и практики обучения слепых и слабовидящих детей: учеб. пособие. Л., 1973. - 119 с.

9 Culham, A., Nind, M. Deconstructing Normalisation: Clearing the Way for Inclusion // Journal of Intellectual and Developmental Disability. 2003. - Vol. 28. - № 1. - P. 65-78.

10 Deno, E. N. Special Education as Developmental Capital // Exceptional Children. 1970. - № 37. - P. 229-237.

11 Nirje, B. The Normalization Principle and Its Human Management Implications // The International Social Role Valorization Journal. 1994. - Vol. 1. - № 2. – P. 19-23.

12 Oliver, M., Barnes, C. Disabled People and Social Policy: from Exclusion to Inclusion. L.: Longman, 1994. – 187 p.

13 Pritchard, D. G. The Development of Schools for Handicapped Children in England during the Nineteenth Century // History of Education Quarterly. - 1963. - Vol. 3. № 4.-P. 215-222.

Түйін

Мақалада Қазақстандағы инклюзивті білім берудің сапасын арттырудың шарттары мен механизмдері қарастырылады. Барлық санаттағы білім алушылардың білімділік талаптарын жүзеге асыру үшін Қазақстандық инклюзивті білім берудің дұрыс стратегиялары, ерекшелік сипаттары, инклюзивті білім беру саласындағы заңнамалық бастамалар мен шарттар талданады. Барлық санаттағы білім алушылардың білімділік талаптарын жүзеге асыруға жағдай жасау үшін білім беру жүйесін қайта құрудың қажеттілігі анықталынады және дәлелденеді. Инклюзивті білім беруді дамыту үшін қолайлы жағдайларды қамтамасыз ететін институционалды ортаны жетілдіруге ерекше назар аударылады.

Резюме

В статье рассмотрены условия и механизмы повышения качества инклюзивного образования в Казахстане. Проанализированы характерные особенности инклюзивного образования, позитивные стратегии в системе казахстанского инклюзивного образования, законодательные инициативы в сфере инклюзивного образования и условия для реализации образовательных потребностей всех категорий обучающихся. Выявлена и обоснована необходимость перестройки системы образования с целью создания условий для реализации образовательных потребностей всех категорий обучающихся. Особое внимание обращается на совершенствование институциональной среды, обеспечивающей благоприятные условия для развития инклюзивного образования.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ НА ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИКЕ

Р.А. АКАНОВА

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

Ж.С. УМБЕТОВА

магистр естественных наук, преподаватель,
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева

Аннотация

В статье рассмотрена возможность использования педагогической идеи опоры на лабораторных занятиях по физике. В качестве опоры представлены структурно-логические схемы, действенные средства обучения - графы. В условиях кредитной технологии обучения использование графов приводит к экономии времени, освобождает студентов от громоздких текстовых отчетов. Граф позволяет выделять главное в учебном материале.

Ключевые слова: педагогические идеи, идея опоры, граф, лабораторная работа, напряженность магнитного поля Земли.

Основной задачей обучения в университете является подготовка высококвалифицированных специалистов широкого профиля, способных к постоянному творческому поиску, приобретению новых знаний и обладающих навыками научного подхода к решению практических проблем. В условиях кредитной технологии обучения преподаватели уделяют особое внимание повышению эффективности учебного процесса.

Неотъемлемой частью обучения и воспитания студентов в университете являются лабораторные занятия. Они предназначены для углубленного изучения научно-теоретических основ предмета, овладения современными методами и навыками экспериментирования с применением современных технических средств обучения. При методически правильной и эффективной организации занятий лабораторные работы помогают уяснить физический смысл изучаемого материала, прививают практические навыки, учат применять теоретический материал к анализу конкретных физических явлений.

В практике обучения физике применяются как традиционная репродуктивная методика проведения лабораторных работ так и новые подходы к их организации. При проведении лабораторной работы традиционным методом по готовой инструкции снижается познавательная активность и самостоятельность студентов, слабо развиваются творческие способности. В то же время традиционная методика проведения лабораторных работ имеет много плюсов, поэтому отказ от нее не рационален. Необходимо разумное сочетание традиционных и новых методик проведения лабораторного практикума, позволяющих формировать творческое мышление студентов.

В методике преподавания в высшей школе имеется ряд исследований, посвященных совершенствованию методики проведения лабораторных практикумов по физике. Например, И.М. Агибаева, О.В. Федина, М.А. Беджанян разработали и апробировали методику проведения лабораторного практикума путем применения творческих заданий для формирования исследовательских умений студентов физиков младших курсов [1]. О.В. Плотникова, В. К. Суханова предложили новые оригинальные идеи, анализируя возможности физического практикума для формирования ключевых компетентностей студентов [2].

Для повышения эффективности учебного процесса на лабораторных занятиях необходимо использовать передовые педагогические идеи, выдвинутые известными дидактами, учеными. В методической литературе раскрывается сущность следующих педагогических идей: «идея опоры», «укрупнения блоков», «идея от частного к общему», «идея использования диаметральных объектов», «идея перспективы», «идея погружения», «идея интеграции учебных занятий», а также другие. Эти идеи имеют универсальный характер и могут успешно применяться при изучении любого предмета, в том числе физики.

Покажем возможность применения «идеи опоры» на лабораторных занятиях. В роли опор при обучении физики могут быть рассмотрены обобщенные планы о структурных элементах физических знаний (физических понятий, законе, явлений, теории и др.); таблицы, систематизирующие формулы; мнемонические правила; программированные задания; демонстрационные опыты, алгоритмы решения задач и другие. К опоре относят структурно-логическую схему-граф. На лабораторных занятиях граф представляют собой схематический рисунок, на котором изображаются:

1. Величины, которые необходимо определить в работе или между которыми следует установить зависимость.
2. Формулы и законы, которые используются в данной работе.
3. Определяемые величины и приборы, необходимые для их измерения.
4. Схематический рисунок установки для выполнения работы.
5. Стрелки, изображающие связи между отдельными элементами графа.
6. Ход выполнения работы, если пронумеровать величины в порядке их определения [3, с.27].

Приведем пример графа по лабораторной работе «Определение горизонтальной составляющей напряженности магнитного поля Земли», представленного на рисунке 1.

Цель работы: Определение горизонтальной составляющей магнитного поля Земли с помощью тангенс-гальванометра.

Тангенс-гальванометр – плоская вертикальная катушка радиуса R некоторым числом витков N .

Метод определения горизонтальной составляющей напряженности магнитного поля Земли основан на явлении отклонения магнитной стрелки под действием двух полей: магнитного поля Земли и магнитного поля тока. По тангенсу угла поворота стрелки компаса и величины напряженности магнитного поля в центре кругового тока можно определить горизонтальную составляющую магнитного поля Земли.

$$H_{\Gamma} = ?$$

$$\operatorname{tg} \varphi = \frac{H_I}{H_{\Gamma}}$$

$$H_I = \frac{I}{2R} = \frac{I}{D}$$

$$H_{\Gamma} = \frac{I}{D \cdot \operatorname{tg} \varphi}$$

Если катушка содержит N витков, то $H_{\Gamma} = \frac{I \cdot N}{D \cdot \operatorname{tg} \varphi}$

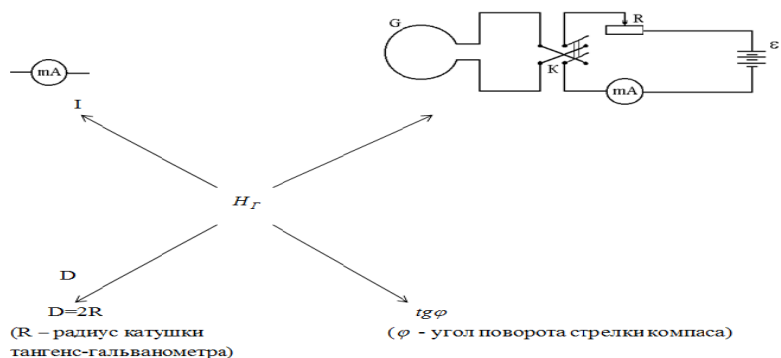


Рисунок 1. Граф по лабораторной работе

Визуализация материала является основным требованием дидактического принципа наглядности. Граф позволяет сконцентрировать внимание студентов на самом главном, учит выделять в учебном материале основное. Этот прием обучения эффективен, так как показывают исследования, человек запоминает 10% - прочтенной информации, 20% - речевой и 30% - зрительной, 50% того, что слышит и видит. Визуальным типом мышления обладают 35% людей [4, с.121]. По мнению психологов, от 70% до 90% информации содержится в невербальной части сообщения и только 10-30% - в вербальной [5, с.173].

В условиях кредитной технологии обучения использования графов на лабораторных работах дает возможность освободить студентов от громоздких текстовых отчетов, а преподавателю заменить детализированные инструкции – описания графами. В зависимости от учебных возможностей студентов граф к лабораторной работе составляется преподавателем или предлагается это задание выполнить студентам.

Таким образом, применение графов на лабораторных занятиях в условиях кредитной технологии обучения позволяет преподавателю экономить время, а студентам проявить творчество, лучше запомнить учебный материал. Умелое структурирование информационного материала, знаний и умений через их визуальное представление очень важны для студентов.

Список литературы

1 Агибаева И.М., Федина О.В., Беджаниян М.А. Роль практикума в формировании исследовательских умений студентов физтков младших курсов // Физическое образование в вузах, 2010. – Т.16, №2. – С. 37-48.

2 Суханова В.К. Вопросы модернизации физического практикума с учетом требований компетентного подхода // Физическое образование в вузах, 2010. – Т.16, №4. – С. 75-82.

3 Бетев В.А. Структурно – логические схемы при решении задач // Физика в школе, 1992. - №5-6. – С. 27-297.

4 Мынбаева А.К. Основы педагогики высшей школы: Учебное пособие. – Алматы, 2013. – 190 с.

5 Мынбаева А.К., Садваксова З.М. Инновационные методы обучения, или как интересно преподавать: Учебное пособие. – Алматы, 2012. – 355 с.

Түйін

Бұл мақалада физикадан зертханалық сабағында педагогикалық тірек идеясын пайдалану мүмкіндігі қарастырылған. Тірек ретінде құрылымдық-логикалық сызбалар, оқытудың әсерлі құралдары – графтар ұсынылған. Оқытудың кредиттік технология талаптарында графтарды пайдалану уақыт үнемділігіне алып келеді, үлкен мәтіндік есептерден босатады. Граф оқу материалында ең бастысын бөліп көрсетуге мүмкіндік береді.

Resume

The article considers the possibility of using pedagogical ideas support laboratory exercises in physics, as a support of the structural-logical scheme, effective learning graphs. In the conditions of the credit technology of training the use of graphs leads to time savings, frees students from the cumbersome text-based reports. The graphs let you highlight the point in the curriculum.

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ТРУДА

В.Х. АДИЛОВА

кандидат педагогических наук, доцент,
Павлодарский государственный педагогический институт

Аннотация

Формирование культуры интеллектуального труда в образовательном учреждении не может обеспечиваться стандартом знаний, умений и навыков. Минимальное или максимальное количество знаний не обозначает их качество. Умение их добывать и творчески использовать в разрешении проблем, проблемных ситуаций, в создании интеллектуального продукта предполагает формирование новой культуры интеллектуального труда и личности, создавая при этом условия для развития мышления. Культура интеллектуального труда, личность и мышление складываются одновременно, взаимно обуславливая друг друга.

Ключевые слова: интеллектуальная деятельность, многоуровневость технологии, системно-деятельностный подход, компонент, становление навыков интеллектуального труда.

Гуманистическая парадигма формирования культуры интеллектуального труда посредством определённых видов культуры основана на конкретных видах деятельности:

- интеллектуальной деятельности, направленной на реализацию интеллектуальных способностей с целью получения новых знаний и, на их основе, создания системы накопленных знаний и интеллектуальных продуктов, имеющих определенную ценность;
- познавательной деятельности, направленной на отображение объектов в виде знаний, суждений, понятий;
- коммуникативной деятельности, направленной на рефлексивную коммуникацию личности, группы, общества;
- преобразовательной деятельности, направленной на практическое изменение материального бытия, например, проведение учебного занятия, выполнение действий. Идеально объект изменяется в воображении - это деятельность проектирующая. Например, работа

при подготовке к занятиям, разработка программ. Преобразовательная деятельность может быть продуктивной и репродуктивной;

- оценивающей деятельности, направленной на объективно-субъективную информацию о ценностях, а не о сущностях, в результате которой формируется кредо жизни, идеология жизни;

- ценностно-ориентированной деятельности, направленной на результат ценностных ориентаций, убеждений, устремлений, мотивов. Одним из методологических аспектов технологии формирования культуры интеллектуального труда является интеллектуальная деятельность, направленная на формирование личностных новообразований [1, с. 18-22]. Она нацелена на самостоятельно полученный научный результат в рамках законодательной базы. Многоуровневость технологии формирования культуры интеллектуального труда характеризует её как целенаправленность на моделирование, прогнозирование и управление поведением во внешней среде, обеспечивает свободу выбора и принятия решений [2, с. 134-137]. Гуманистическая парадигма технологии формирования культуры интеллектуального труда определяет культурную составляющую интеллектуального труда, деятельности, работы, основные пути формирования культуры интеллектуального труда на основе системно-деятельностного подхода и дифференцирует ее следующим образом (рис. 1):

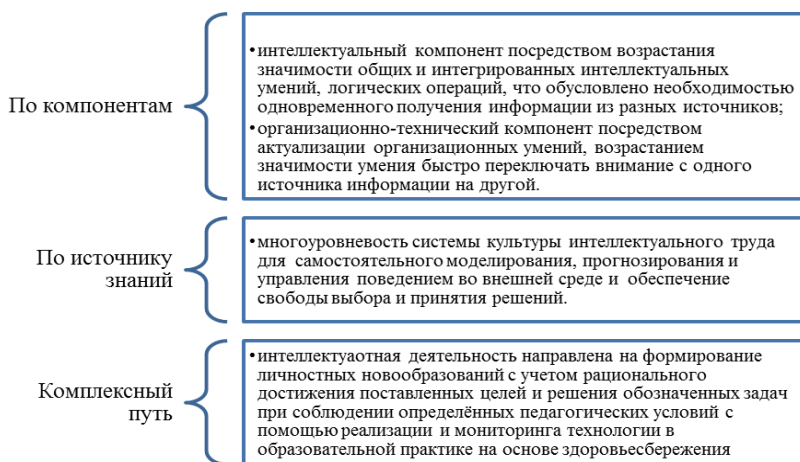


Рисунок 1. Некоторые пути формирования культуры интеллектуального труда

В системно-деятельностном подходе преобладает содержательная наполняемость результатов интеллектуальной деятельности и, как сложная динамическая система, она имеет внутреннее строение, структуру [3, с. 60]. Пути формирования культуры интеллектуального труда, как системной работы, основаны на алгоритмах, приводящих к овладению культурой интеллектуального труда в процессе такой деятельности.

Комплексный путь формирования культуры интеллектуального труда интегрируется на основе наполняемости ее содержательных компонентов. Это психолого-педагогические пути личностного совершенствования и составляющие компоненты технологии формирования культуры интеллектуального труда в структуре гуманистической парадигмы [4, с. 28-31]. К ним относятся:

- гигиеническая составляющая, включающая здоровьесберегающие технологии. Данный путь направлен на изучение и разрешение причин эмоциональных проблем человека, на снижение отрицательного воздействия среды на здоровье человека, социальную значимость охраны здоровья;

- психологическая составляющая направлена на изучение психических процессов и поведенческих реакций. Основу данного подхода отражают механизмы подражания, психологические особенности публики, коллектива. Психологическая составляющая культуры интеллектуального труда изучает бессознательную область психики, анализирует социальное взаимодействие, социальное общение, социальные знания, изучает роль эмоционального и социального интеллекта в поведении людей. Это послужило основанием для выделения интеллектуального компонента;

- организационная составляющая культуры интеллектуального труда направлена на организацию учебной и самостоятельной работы, рабочего места, организацию психолого-педагогического исследования, средства развития организационной культуры. Это послужило основанием для выделения организационно-технического компонента;

- личностная составляющая культуры интеллектуального труда направлена на изучение психофизических особенностей личности индивида и мотивации его поступков. Данный путь основан на учёте индивидуальных особенностей, личности в коллективе, нравственном выборе в конкретных ситуациях. Это послужило основанием для выделения личностного компонента;

- эстетическая составляющая культуры интеллектуального труда направлена на креативность и творческую мышление. Основу пути составляют художественно-эстетическая культура, позволившая выделить эстетический компонент;

- комплексная составляющая культуры интеллектуального труда включает все выше перечисленные составляющие. Подтверждает данный путь активная деятельность, так как активность - это особое состояние, предрасположенное к взаимодействию, относительно устойчивое свойство, проявляющееся на уровне интенсивности реализации поведения в деятельности, устойчивости объема взаимодействия, исходящего из внутренней инициативы;

- правовая составляющая культуры интеллектуального труда - знание законодательной базы и умение выстраивать в соответствии с ней поведенческие стратегии. Направлена на изучение теории права, психологии права.

- коммуникативная составляющая культуры интеллектуального труда направлена на знание:

а) механизмов ориентации и оценки познавательно-исследовательской ситуации, как системы взаимоотношений собеседников;

б) целеполагания и прогнозирования результата реакции собеседников и содержательной стороны высказывания;

с) понимание смыслов различного порядка;

д) конструирования содержательной стороны высказывания.

Многомерность культуры интеллектуального труда, как мера значений, смыслов и ценностей, формируется в смыслообразующих процессах. Человек и культура не соответствуют друг другу, они не могут вступить во взаимодействие без посредника в отношениях между ними. Поэтому многомерность культуры интеллектуального труда формируется как смыслообразующее пространство. Культура превращается в смысловой процесс и привязывается к актуальным потребностям человека, затем становится ценностным, не зависящим от ситуативных смыслов и актуальных потребностей. Здесь в полной мере возможна самореализация, опирающаяся на системную детерминацию. При становлении транссубъектного пространства человек нуждается в коммуникативной среде. В процессе деятельности человек через взаимодействие с объективным миром, с другими и с самим собой раскрывает и образует смыслы и ценности. Это позволяет наполнить многомерные компоненты культуры интеллектуального труда

идеальным содержанием, а коммуникацию считать формой духовной работы человека. Человек, как коммуникант, опредмечивает, овеществляет смыслы, воплощает эти смыслы и значения в содержании [5, с. 89-93].

В связи с изложенными положениями в процесс обучения, необходимо включить компоненты, продуктивные с позиции формирования культуры интеллектуального труда на основе системно-деятельностного подхода (рис. 2). Компоненты формирования культуры интеллектуального труда, как часть гуманистической образовательной парадигмы, основаны на прогрессивных наработках психолого-педагогической науки, вобравшей в себя культурный опыт и прошедший практический отбор.

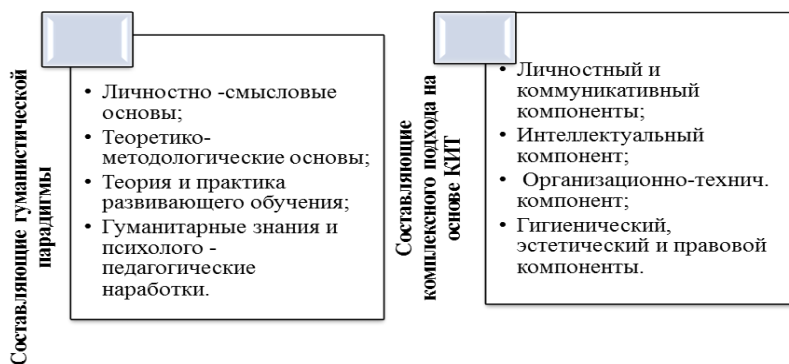


Рисунок 2. Системно-деятельностный подход формирования культуры интеллектуального труда

Так как формирование культуры интеллектуального труда сконструировано на синтезированном разнопредметном знании и способах его получения, то она является органической частью гуманистической образовательной парадигмы, основанной на прогрессивных психолого-педагогических наработках науки, вобравшей в себя культурное наследие и прошедшее жёсткий практический отбор столетий. Гуманистическая парадигма инновационна по смыслу, структуре и по содержанию. В ней прослеживаются структурно-содержательные компоненты технологии формирования культуры интеллектуального труда.

Развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования; признание решающей роли содержания образования, способов организации

образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса в достижении целей личностного, социального и познавательного развития [6, с. 35–41]. Теория развития личности с позиции технологии формирования культуры интеллектуального труда на основе системно-деятельностного подхода содержит требования по становлению навыков интеллектуального труда, которые систематизированы и отражены в следующем рисунке (рис. 3):

Развитие личности субъектов высшей школы	<ul style="list-style-type: none"> • через гуманизацию образования; • на принципах лично-развивающего обучения; • на основе новых ГОСО через овладение компетенциями; • личностное качество - компетентность
Система профессиональной подготовки	<ul style="list-style-type: none"> • базируется на совершенствовании культуры познания; • комплексный подход к культуре интеллектуального труда
Интегративный характер образовательной деятельности и культуры интеллектуального труда	<ul style="list-style-type: none"> • интеллектуальная основа для передачи профессиональной и интеллектуальной культур; • овладение базовыми компетенциями, мастерством, переходящими в личностную компетентность: в профессиональную и научную.
Построение образовательного процесса в вузе	на основе учёта индивидуальных личностных особенностей; через овладение культурой интеллектуального труда;
Приоритетный характер самостоятельной работы	<ul style="list-style-type: none"> • базируется на технологии формирования культуры интеллектуального труда; • рассматривается как форма обучения; • форма учебно-научного и нравственно-духовного познания

Рисунок 3. Становление навыков интеллектуального труда

Таким образом, системно-деятельностный подход, как инновационная форма культурного образования:

- отвечает требованиям стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе содержательных компонентов технологии формирования культуры интеллектуального труда, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня личностного и познавательного развития обучающихся;

- ориентирует на качественные результаты образования, как системообразующий компонент [7, с. 35-39].

Учет индивидуальных, возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роль и значение видов деятельности и форм общения, определение целей и путей их достижения обеспечивает преемственность дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования. Это разнообразит организационные формы, обеспечивает рост творческого потенциала, познавательные мотивы, обогащает формы взаимодействия со сверстниками и взрослыми в

познавательной деятельности. Гарантированность достижения планируемых результатов освоения образовательной программы создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности.

Список литературы

1 Девисилов В.А. Стандарты высшего профессионального образования компетентностного формата: вопросы структуры и содержания // Высшее образование сегодня. – 2008. - № 9. – С. 18-22.

2 Хузиахметов А.Н., Габдулхаков А.В. Педагогические технологии. Казань, Изд-во «Магариф». - 2005.- 255 с.

3 Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №3. – С.60.

4 Адилова В.Х., Шаймарданов Р.Х., Аршабеков Р.Н., Ержанов Е.Т. Концепция формирования культуры интеллектуального труда будущих специалистов. Монография: Павлодар. - ПГПИ. - 2015. - 90 с.

5 Вазина К.Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека: монография / К.Я. Вазина. – М.: Гос. ун-т. печати, 2002. – 145 с.

6 Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С.35–41.

7 Адилова В.Х. Шаймарданов Р.Х. «Преподавание, планирование и проведение исследований в процессе обучения». - Павлодар. 2015 г.- 121 с.

Түйін

Білім беру мекемесінде зияткерлік еңбек мәдениетін қалыптастыру білім беру стандарты, білік пен дағдылармен ғана қамтамасыз етілмейді. Себебі, білімнің максималды және минималды саны олардың сапасын анықтамайды. Мәселелерді, мәселелік жағдайларды шешу үшін білімді алу мен оларды шығармашылықпен пайдалану ойлауды дамыту үшін жағдайлар құрастыра отырып зияткерлік еңбектің жаңа мәдениетін қалыптастыруды болжайды.

Resume

Forming of culture of intellectual labour in the educational establishment cannot be provided by the standard of knowledge, abilities and skills. The minimum or maximum amount of knowledge does not designate their quality. Ability of them to obtain and creatively use in permission of problems, problem situations, in creation of intellectual product supposes forming of new culture of intellectual labour and personality, creating here terms for development of thinking. The culture of intellectual labour, personality and thinking is folded simultaneously, mutually stipulating each other.

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Т.С. ШУМЕЙКО

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики,
Костанайский государственный педагогический институт

Аннотация

В статье на основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы раскрыто значение проектно-исследовательской деятельности как фактора профессиональной социализации будущего педагога. Представлен опыт автора по организации проектно-исследовательской деятельности студентов по педагогическим дисциплинам – «Введение в психолого-педагогическую профессию», «Педагогика», «Этнопедагогика», «Теория и методика воспитательной работы».

Ключевые слова: профессиональное становление специалиста, профессиональная социализация, проектно-исследовательская деятельность, проектная и проектировочная деятельность, педагогическое проектирование.

В современном быстроизменяющемся мире проблема профессионального становления компетентного специалиста приобретает особую актуальность. Переход к постиндустриальному обществу сопряжен с увеличением уровня неопределенности окружающей среды, с возрастанием динамизма протекания процессов, многократным увеличением информационного потока. В этих условиях образование становится решающим фактором продуктивного взаимодействия с новой для человека действительностью, фактором его профессиональной социализации.

В трактовке понятия «профессиональная социализация» мы придерживаемся позиции Э.Ф. Зеера, который обозначает данным термином «нахождение своего места в профессиональной стратификации, выработку профессионального менталитета, формирования ролевого поведения и профессиональной идентификации» [1, с. 21]. По мнению Э.Ф. Зеера, профессиональное становление личности определяется тремя факторами: 1) возрастными изменениями, обуславливающими социализацию

личности; 2) системой непрерывного образования; 3) ведущей профессионально-ориентированной деятельностью [2, с. 33]. Одним из видов такой деятельности является проектно-исследовательская деятельность.

Изучение проектно-исследовательской деятельности как фактора профессиональной социализации будущего педагога потребовало обращения к анализу психолого-педагогических исследований деятельности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Сагатовский и др.), теории традиционного проектирования (М. Азимов, В. Гаспарский, В.И. Гинецинский, Дж. Джонс, Я. Дитрих, В.М. Розин и др.), теории проектировочной деятельности (В.С. Безрукова, Е.С. Заир-Бек, Н.Н. Суртаева, Н.О. Яковлева и др.), теории профессионального становления специалиста (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.).

В философском понимании деятельность – «специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование в интересах людей» [3, с. 160]. Деятельность – активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект, и удовлетворяет таким образом свои потребности. Деятельность представляет собой человеческую активность, проявляемую во внутренней (психической – мотивы, цели и условия достижения цели) и внешней (физической – предметная деятельность, действия и операции) формах, обусловленных сознательной целью, которая имеет социальное значение.

Наиболее развернутую характеристику деятельности дает А.Г. Асмолов: «Деятельность представляет собой динамическую, саморазвивающуюся, иерархическую систему взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит порождение психического образа, осуществление, преобразование и воплощение опосредованных психическим образом отношений субъекта в предметной деятельности» [4, с. 112].

Э.Ф. Зеер выделяет следующие общепризнанные положения теории деятельности [2, с. 45]: 1) любая деятельность имеет внешнюю и внутреннюю стороны, которые неразрывно связаны между собой; любое внешнее действие опосредуется процессами, протекающими внутри субъекта, а внутренний психологический процесс, так или иначе, проявляется вовне (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов); 2) в деятельности человек развивается сам и вносит изменения в процесс деятельности, придавая ей индивидуальный

характер (С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов); 3) теоретической моделью деятельности является ее функциональная психологическая система, которая строится из уже имеющихся психических элементов путем их динамической мобилизации в соответствии с вектором «цель результат». Преобразование одной целесообразной деятельности в другую сопровождается изменением ее предмета, перестройкой мотивов, образованием новых интегративных конструктов – компетенций. Формирование компетенций сопровождается включенностью в учебно-профессиональную деятельность, наряду с познавательными процессами, потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер личности и характеризует преобразование учебно-познавательной деятельности в учебно-профессиональную.

К числу базовых, ключевых факторов профессионального развития личности ученые относят ведущую деятельность, которая опосредует ее отношения с социально-экономической средой, общение с окружающими, конструирует социальную ситуацию развития. Освоение новой ведущей деятельности (учебно-познавательной, учебно-профессиональной, профессионально-познавательной, профессиональной) и совершенствование способов ее выполнения приводят к кардинальной перестройке личности: деятельность, осуществляемая на репродуктивном уровне, характеризуется совершенно иными требованиями к личности, в сравнении с деятельностью, осуществляемой на более высоких уровнях – частично-поисковом и творческом [1, с. 44]. Как свидетельствует практика, повышению эффективности процесса освоения новой ведущей профессиональной деятельности способствует осуществление проектно-исследовательской деятельности, которая в педагогическом вузе реализуется через выполнение проектно-исследовательских работ по педагогическим и специальным дисциплинам, а также посредством участия в работе студенческих исследовательских и проблемных групп.

Понимание сущности проектно-исследовательской деятельности, необходимое для ее эффективной организации, возможно на основе анализа и синтеза основных положений теории деятельности и теории проектирования.

Проектирование определяется как «процесс создания проекта – прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния» [5, с. 106]; «тесно связанная с наукой и инженерией деятельность по созданию проекта» [6, с. 219]. Оно исторически формировалось в рамках деятельности по изготовлению новых

изделий, машин и механизмов. Во второй половине XIX – начале XX века в этой деятельности обособился этап, связанный с конструктивной разработкой идей и вариантов нового объекта, а также вычерчиванием его частей, узлов, деталей. Необходимость предварительных исследований и конструктивных разработок, осуществляемых в плоскости чертежа, привела к вычленению проектирования как самостоятельного вида деятельности. Однако только после развития достаточно сложного проектного языка и деятельности, отделения от инженерии и производства стало возможным говорить собственно о проектировании, которое следует отличать от конструирования, то есть типа инженерной деятельности, связанного с разработкой конструкции инженерного объекта или технической системы. Проектирование предполагает возможность полностью разработать (спроектировать) изделие на уровне чертежей и других проектных знаковых средств, не обращаясь в идеале ни к инженерной деятельности, ни к опыту изготовления изделия в материале, ни к испытаниям экспериментальных и опытных образцов [6, с. 220].

Исследования, направленные на построение теории проектирования, интенсивно ведутся с 20-х годов XX века. Н.О. Яковлева, рассматривая вопрос о становлении проектной деятельности в целом, выделяет три периода [7, с. 8]: 1) с античности до 20-х годов XX века – «проектирование превратилось в самостоятельный вид деятельности, сложилась идеология проектирования, начали разрабатываться его методы»; 2) с 20-х до 50-х годов XX века – «проектирование стало предметом специальных научных исследований», превратилось в самостоятельную область человеческой деятельности; 3) с 50-х годов XX века «проектирование перестает быть сугубо технической отраслью знания и распространяется на социальные науки, в том числе и на педагогику».

Рассматривая проектирование с позиции системного подхода, Дж. Джонсон выделяет следующие этапы в развитии проектирования как особого вида деятельности. Первый этап проектирования автор связывает с моментом его возникновения в период становления ремесел, производства и промыслов, когда методом проб и ошибок необходимые изменения производились на самом изделии. Вторым этапом стало возникновение чертежного способа конструирования ремесленных изделий, где изменения производились уже на чертеже, а метод проб и ошибок устранился. Последствиями этого этапа стало разделение труда по изготовлению

изделий на конструкторскую и практическую деятельность. Третьим этапом стало разделение конструкторской деятельности на инженерное и художественное конструирование, архитектурное проектирование, научное моделирование, экономическое прогнозирование и социальное планирование и проектирование. На четвертом этапе с 60-х годов XX века проектирование начинают понимать как инструмент контроля над эволюцией искусственной среды, появляется потребность в подготовке проектировщиков-профессионалов нового типа и потребность в новых методах проектирования [8, с. 60-68]. Дж. Джонсом выделены уровни проектирования от простых к сложным (проектирование компонентов изделий, проектирование систем изделий, проектирование общественных систем) и определена типология проектирования (проектирование как способность размышлять об альтернативах, как средство обучения, как метод мышления, как сложный вид деятельности, как сочетание трех средств познания: науки, искусства и математики).

Анализ работ по проблеме педагогического проектирования свидетельствует об отсутствии единого подхода к трактовке данного понятия. Ряд авторов считает проектирование типом мышления, другие определяют его как междисциплинарную область знаний и деятельности, третьи видят новую научную дисциплину в педагогике. В определении данного понятия мы соглашаемся с В.С. Безруковой, которая считает, что педагогическое проектирование – это «предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов» [9, с. 95-96] и Н.О. Яковлевой, которая педагогическим проектированием называет «целенаправленную деятельность педагога по созданию проекта» [10, с. 50].

В раскрытии сущности проектно-исследовательской деятельности мы опирались на понимание проектной деятельности как «сложной организованной системы взаимодействия различных специалистов, функционально связанной с системами управления, планирования и производства и, в свою очередь, являющейся особым рода производством проектной документации, в языке которой предвосхищается желаемый и предназначенный к осуществлению образ будущего проекта – вещи, предметной среды, системы деятельности, образа жизни» [11], а также как «мыслительно-трудовой деятельности, направленной на создание теоретической модели объекта проектирования и материальной реализации ее в виде макета, модели, прототипа, готового изделия»

[12]. Вместе с тем, мы придерживаемся существующего мнения о необходимости отличать проектировочную деятельность от проектной, – проектировочная деятельность является продолжением проектной и включает реализацию и анализ проекта.

Проектно-исследовательская деятельность студентов – будущих педагогов носит творческий характер и основывается на общедидактических принципах, а также на следующих специфических принципах: добровольности, возможности выбора, личностной заинтересованности, самостоятельности и инициативности, сотрудничества, профессиональной направленности, вариативности, гласности. Принцип добровольности предполагает добровольное участие студентов в проектно-исследовательской деятельности. В рамках изучения учебной дисциплины он реализуется через предоставление студентам выбора – выполнять проект в соответствии с выбранной темой или другие задания для самостоятельной работы по отдельным темам курса в соответствии с syllabusом. Принцип возможности выбора обеспечивает студентам право выбрать одну из предлагаемых преподавателем тем проектно-исследовательских работ или предложить свою тему для выполнения проекта. Данный принцип действует в тесном сочетании с принципом личностной заинтересованности, предполагающим учет интересов и возможностей студента при выборе темы и определении содержания проектной деятельности. Он также тесно связан с принципом самостоятельности и инициативности, который позволяет адаптировать предложенную преподавателем тему к своим потребностям, возможностям и интересам в процессе ее определения и развивать креативность на всех этапах выполнения проекта, определяя содержание и проектируя результаты собственной деятельности. Принцип сотрудничества предполагает предоставление возможности выполнения студентами парных и групповых проектов, а также обсуждения хода и результативности проектной деятельности в студенческой группе и с преподавателем, осуществление взаимодействия и взаимопомощи в процессе работы над проектом. Принцип профессиональной направленности обеспечивает приобретение профессионально-педагогических навыков и развитие профессионально значимых качеств личности студента, а также приобретения опыта профессиональной деятельности в процессе выполнения проекта. Он обеспечивает профессиональную социализацию будущего специалиста. Принцип вариативности предполагает возможность выбора темы проекта;

самостоятельного определения его структуры, содержания и результатов; выбор вида (исследовательский или творческий) и уровня выполнения (на уровне учебной дисциплины или на уровне проблемно-исследовательской группы) проекта. Принцип гласности предполагает обязательную презентацию результатов завершенной проектно-исследовательской работы в студенческой группе и наличие четких критериев оценки качества выполнения проекта. При работе на уровне исследовательской группы предполагается периодическое обсуждение хода и результатов проекта в группе, а также участие в научных студенческих конференциях и публикация результатов проектов [13, с. 85-86].

Проектно-исследовательская деятельность студентов по педагогическим дисциплинам реализуется в разных формах. Так, по дисциплине «Введение в педагогическую профессию» (позднее – по дисциплине «Введение в психолого-педагогическую профессию и самопознание») предусмотрено выполнение студентами творческих проектов, в частности, в виде моделирования личности педагога. В содержании модели должны быть раскрыты профессиональные компетенции педагога, его профессионально-значимые и личностные качества, специфика специальности. Является обязательным соответствие модели современной образовательной парадигме и творческий подход автора к ее разработке. Проектные задания включают следующие варианты: 1) модель личности учителя; 2) модель личности классного руководителя; 3) модель личности педагога-психолога; 4) модель личности социального педагога; 5) модель личности учителя самопознания; 6) модель личности вожатого. Выполнение такого творческого проекта способствует, прежде всего, формированию профессиональной направленности будущего педагога.

Проектно-исследовательская деятельность по педагогике реализуется через выполнение курсовых работ. Выбирая тему работы, студент определяет объект и предмет исследования, выявляет проблему и намечает задачи для ее решения. Тематика курсовых работ достаточно разнообразна и охватывает различные разделы и отрасли педагогики. Поэтому выполнение исследовательского проекта по данной дисциплине способствует формированию профессионального интереса студентов к конкретным проблемам педагогической науки и практики, а также исследовательской компетентности будущего специалиста, что является значимым в его профессиональной социализации.

Актуальность проектно-исследовательской деятельности студентов по этнопедагогике обусловлена, прежде всего, потребностью формирования у молодежи нового казахстанского патриотизма, которое выдвинуто в качестве одного из основных направлений Стратегии «Казахстан-2050» и провозглашено основой успеха нашего многонационального и многоконфессионального общества. Исследовательские проекты по этнопедагогике являются, вместе с тем, практикоориентированными: первая часть проекта предполагает исследование различных аспектов народного воспитания (традиций и обычаев, игр, слова, песен, декоративно-прикладного искусства) и возможностей их использования в современной школе, а вторая часть – реализацию изученных методов и средств народного воспитания в образовательном процессе школы. Таким образом, происходит постепенный переход от учебно-профессиональной деятельности к квазипрофессиональной, что способствует эффективной профессиональной социализации будущих педагогов еще в стенах вуза.

Проект по дисциплине «Теория и методика воспитательной работы» является практикоориентированным. Его выполнение предполагает осуществление педагогического проектирования воспитательных мероприятий на основе изучения методических рекомендаций по их подготовке и проведению и направлено на формирование проектировочной компетентности будущего педагога в воспитательной деятельности, а также его организаторских, коммуникативных и рефлексивных качеств. Продолжением проектной деятельности по данной дисциплине является педагогическая практика в школе, в ходе которой осуществляется проектировочная деятельность, т.е. реализация и анализ разработанного проекта.

Таким образом, теоретический анализ и опыт организации проектно-исследовательской деятельности студентов педагогического вуза свидетельствует, что проектно-исследовательская деятельность выступает одним из важных факторов профессиональной социализации будущего педагога.

Список литературы

1 Зеер, Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов [Текст]/ Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект, Фонд «Мир», 2005. – 336 с.

2 Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст]/Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2006. – 240 с.

- 3 Философский энциклопедический словарь: [Текст] / Редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – М.: Сов.энциклопедия, 1989. – 815 с.
- 4 Асмолов, А.Г. Психология личности [Текст] / А.Г. Асмолов. – М., 2002.
- 5 Советский энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. А.М. Прохоров. – 2-е изд.- М.: Сов.энциклопедия, 1982. – 1600 с.
- 6 Научно-технический прогресс. Словарь: [Текст] / Под ред. Р.Г. Яновского и др. – М.: Политиздат, 1987. – 366 с.
- 7 Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем: [Текст] / Н.О. Яковлева // Дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2003. – 355 с.
- 8 Джонс, Дж. К. Методы проектирования: [Текст] / Дж. Джонс / Пер. с англ. – 2-ое изд., доп. М.: Мир, 1986. – 326 с.
- 9 Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика: Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов: [Текст] / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
- 10 Яковлева, Н.О.: Педагогическое проектирование инновационных систем: монография [Текст] / Н.О. Яковлева – Челябинск: Изд-во Челябинского гуманитарного института, 2008. – 279 с.
- 11 Сидоренко, В.Ф. Генезис проектной культуры [Текст] / В.Ф. Сидоренко // Вопросы философии. – 1984. – № 10. – С. 87-99.
- 12 Метод проектов в образовательном пространстве школы и вуза: метод.рекомендации / сост. С.Н. Бабина. – Челябинск: ЧГПУ, 1999. – 28 с.
- 13 Шумейко Т.С. Организация проектно-исследовательской деятельности студентов по этнопедагогике [Текст] / Т.С. Шумейко // Вестник АПН Казахстана. – 2013. – № 6. – С. 84-89.

Түйін

Бұл мақалада педагогика-психологиялық әдебиеттерді зерттеу негізінде болашақ мұғалімдерді жобалық-зерттеушілік әрекеттер барысында кәсіби элеуметтендіру фактор ретінде мағынасы ашылған. «Психологиялық-педагогикалық мамандыққа кіріспе», «Педагогика», «Этнопедагогика», «Тәрбие жұмысының әдістемесі және теориясы» педагогикалық пәндер негізінде студенттердің жобалау-зерттеушілік әрекетін ұйымдастыру автордың тәжірибиесінен көрсетілген.

Resume

On the base of the theoretical analysis of psychological and pedagogical literature the author discovered the meaning of projecting and designing activity as a factor of professional socialization of future teachers. The article deals with the author's experience on the organization of students' project and research activity during the pedagogical courses such as Introduction into psychological and pedagogical profession, Pedagogy, Ethnopedagogy, Theory and technique of the educational work.

ОҚУШЫЛАР ТӘРБИЕСІНДЕГІ АҚПАРАТ ҚҰРАЛДАРЫНЫҢ РОЛІ

Б.М. ЖАПАРОВА

педагогика ғылымдарының кандидаты,
Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты

Аннотация

Бұл мақалада жеткіншектер тәрбиелеудегі баспасөздің алатын орны жан-жақты қарастырылған. Басылымдардың тәрбиедегі әртүрлі жолдары мен әдіс-тәсілдері талданған. Баспасөз – жеткіншек өмірінде маңызды әлеуметтік құбылыстардың бірі болғандықтан, онсыз қоғам өмірін елестету қиын. Бұл ретте баспасөз оқушы сана-сезіміне, іс-әрекетіне әсер етіп, олардың көзқарастары мен мақсаттарының қалыптасуына ықпалын тигізеді. Мақалада баспасөздің көркемдік-әлеуметтік ойдың өсуіндегі өзіндік қозғаушылық сипаты және бала тәрбиесіне ықпалы баяндалған.

Түйін сөздер: бұқаралық ақпарат құралдары, басылым, баспасөз, газет-журнал, қоғам, әлеуметтік сала

Қазір әлемдегі түрлі пікірлер текетіресіне ақпарат құралдары: газет, радио және телевизия мұрындық болуда. Сол себепті бұл күнде әр саладағы журналистердің қоғам алдындағы жауапкершілігі де молая түсуде. Уақыт журналистен кәсіби шеберлікті, терең білімді және мезгіл тынысын дөп баса білетін көрегендік пен ақыл-парасатты талап етіп отыр. Сондықтан да болашақта журналист болсам деп армандайтын әрбір жас жеткіншек оның қоғамдағы жетекші ролін жете түсінуге тиіс. Арқалар жүгі ауыр болатынын аңдай алғаны жөн. Бүгінгі журналист кеңес заманындағыдай партияның шешімдерін бұқараға насихаттаушы ғана емес. Озық ой-сананың иесі. Бірақ әрбір төртінші билік иесі қазақ топырағында алғаш пайда болған басылымдарды қадір тұтып, олардағы көтерілген мәселелердің ауқымдылығына назар аударып, сол кездегі алғашқы ұлттық журналистика мектебінің мықтылығын мойындайды. Әрине, әр ел өз тарихына үңіліп өзін тани алады.

Еліміз дербес мемлекет ретінде тәуелсіздігін жариялағаннан кейін қазақ баспасөзінің тарихына ден қойылып, бұл салада жүйелі зерттеулер өріс ала бастады. Баспасөз органының пайда болуының

өзі ұлт мәдениетінің жаңа сатыға көтерілгенін, ұлттық сананың оянғандығын көрсететін еді.

Басылым беттеріндегі егемендік, елдік алған жылдардан бергі жазылған мақалалар шоғырынан осыны аңғарамыз.

«Мектеп жеткіншек ұрпақтың ойын қалыптастыратын шеберхана, егер болашақты қолдан шығарып алғың келмесе, оны берік ұстау керек» - дейді француз философы Анри Барбюс [1]. Сол айтқандай, мектептер үшін, қазіргі уақыт талаптарының бірі – оқушыларға дәйекті білім, жүйелі тәрбие берумен қатар, оның ойлау қабілетін, түйсігін дамыту болып отыр. Мектеп оқу-тәрбие жұмысында барынша барлық амал-тәсілдерді қолдануы қажет. Әсіресе оқушының жанын рухани азықтандыратын, қызығушылығын оятатын үлкен құрал – баспасөз. Қазіргі уақытта замана тынысын күнделікті хабарлап отыратын бұқаралық ақпарат құралдары жеткілікті. Соның ішіндегі ең тиімдісі – газет-журналдар. Баспасөз оқушылардың бойына ерте жастан адамгершілік қасиеттерін дарытуға әсер ете алатын бірден-бір құрал. Өйткені баспасөз бұқарамен үнемі тығыз байланыста. Мерзімді баспасөз беттерінде көптеген педагогика саласының шеберлері, тәжірибелі ұстаздар, ата-аналар өз пікірлерін білдіріп, тәжірибелерін ортаға салады. Оқушылардың бойына ұлтжандылық, ұжымшылдық, жолдастық, шыншылдық сияқты қасиеттерді сіңіру мақсатында баспасөздің мүмкіндіктерін пайдалану керек. Қай қоғам болсын, оның болашағы жастарға дұрыс тәрбие беруді басты мақсаттың бірі деп санайды. Келешек ұрпақтың еңбексүйгіштігі және өз еліне деген ұлтжандылық сезімінің жоғары болуы, үлкендерді құрметтей білуі, рухани дүниесі мол болуы – осының барлығы мағыналы тәрбие беруден туындайды. Ал мерзімді баспасөз осындай мәселелерді шешуде, оқушылардың дүниетанымын кеңейтіп, ой-өрісін және тіл байлығын дамытуда маңызды орын алады [2].

Шындыққа келгенде ел ішіндегі игі істерді, кемшін тұстарды, жетістіктерді көп жағдайда халық өзі ең алдымен көріп, біліп отырады. Сондықтан баспасөз айналасында жүрген адамдар бұқара халықпен байланысты үзбегені дұрыс.

Осы тұрғыдан алғанда, бойындағы барлық қажыр-қайратын жеткіншек тәрбиесіне, біліміне арнаған ұстаздар қауымының алатын орны ерекше. Ыбырай Алтынсариннің ұлағатты сөзімен «мұғалім – мектептің жүрегі» десек, ұрпақ тәрбиесінде мұғалімдердің үлесі өте жоғары бағаланады.

Газет-журналдардағы мақалаларды мектеп мұғалімдері көп жағдайда сабақтарына байланысты пайдаланады, ал тәрбие жұмысында әлі де көп жұмыстар жасауды қажет етеді.

Қай газет-журналға үнілсек те, оқушыға жан-жақты тәрбие беруге пайдаланатындай мақалалар табу қиын емес. Тек сол жарияланымдарды дұрыс таңдап, орнымен қолдана білу керек.

Республикалық басылымдарды былай қойғанда жергілікті басылымдар халықтың ең қажеттісі. «Сарыарқа самалы» газеті тек облысқа ғана емес, республиканың барлық аймақтары мен кейбір көршілес елдегі қазақ ағайындарымызға да жеткізіліп тұрады. Бұл жағынан алғанда басылымның ұтары көп. Оқырмандар үшін сенімді баспасөз көзі ол – көп жылдар бойы танымал болып келе жатқан басылымдар. «Сарыарқа самалы» сол қатардан табылады. Шежіре, ұлттық рух, тәуелсіздік ұраны, бейбітшілік, келісім, ел болашағы – басылымның негізгі тақырыптары [3].

Еліміздің экономикалық-әлеуметтік өміріндегі ахуал қазақстандық бұқаралық ақпарат құралдарының роліне мұқият көңіл бөлуді қажет етіп отыр. Тұрғындардың тұрмысы түзелмей, мәдениеті молыға түспей, болашақ ұрпақ тәрбиесі де ақсайтыны айдан анық. Сондықтан бүгінде ақпарат көздері ел салаларын ақпараттандыру мен оларды жаңашылдыққа үндеу, түйткіл мәселелерді көтеру және тағы да басқа көптеген өзекті тұстарды ашып, халыққа жеткізуді мойнына алып отыр. Әрине журналистика саласының ең басты мақсаты мен міндеті де сол – жариялылық. Жариялылық бар жерде демократиялық үрдіс те тез дамиды. Сөз бостандығы тектен-тек айтыла салған сөз емес. Төртінші билік иелері еншісіне тиген жауаптылықты арқалап, ақпарат құралдары арқылы ел ішінің тыныс-тіршілігін, халықтың мұң-мұқтажын оқырмандар мен тыңдармандар аудиториясына жеткізеді. Баспасөз – халықтікі. Бүгінгі таңда мемлекетіміз үшін басты мақсат – елдің әлеуметтік-экономикалық салаларын көтеру. Бұған БАҚ-тардың да қосар үлесі қомақты. Ақпараттандыру дәуірі жүріп тұрған кезеңде қазақ басылымдарының да алар орны зор. Республикалық газет-журналдарды айтпағанның өзінде жергілікті, аймақтық басылымдар бүгінде үлкен маңызға ие. Талапқа жүгінсек, жергілікті оқырман өз аймағына байланысты мәлімет-хабарларды жергілікті басылымдардан оқығанды тәуір көреді. Себебі өз облысы немесе ауданының газет-журналы фактінің бел ортасында. «Сарыарқа самалы» газеті – аймақ жаршысы. Облыстың әлеуметтік-экономикалық, мәдениет, бала тәрбиесі мәселелерімен таныс болғысы келген адам бар қажетін осы басылымнан іздейді. Себебі

сексен жылға таяу тарихы, сонымен қоса байырғыдан келе жатқан ауқымды аудиториясы бар ресми газет аталмыш салаларға маманданған десе де болады. Аға буын журналистер әлі де болсын бұл газетте қызмет етуде. Ел салаларының қайсысының болмасын қым-қуыт тіршілігін солардың қаламының сиясы тамған газет беттерінен оқимыз [4].

Уақыт пен заман өзгерісі адамның ойы мен сезіміне, оның мінез-құлқына, ұғым-танымына, түйсігіне де өзінің із-бедер сәулесін түсіреді. Қоғам жаңарған сайын өзгерістермен бірге адам бойындағы тың сапалар да ашылады. Газет – дәуір үні. Онымен бірліктегі оқырмандардың сана-сезімі, парасаты мен пайымы, өмірді барлауы мен оған баға беруі, ақпараттылығы артады. Газет тілі заманына қарай өзгертіндіне дау жоқ. Сонымен қатар әр заманда ол өз қырынан, сол кезеңге тән идеология арқылы зерттеледі. Тәуелсіздік алған уақыттан бері баспасөзді зерттеудің ең бірінші алғышарты – ұлттық санаға, бұқараға тигізген ықпалы, төл мәдениетімізді жаңғырту, болашақ буынды тәрбиелеу, салауатты өмір салтын насихаттау, ел салаларын дамытуға қосқан үлесін анықтау.

Кеңестік заман тұсында газеттің жанрлары аз болды, тілі формалды болды деп айта алмаймыз. Өйткені осы дәуірде газет өсіп, дамыды, ой-өрісі кеңейді. Осынау шақта уақыт бедеріне сын көзімен қараған кейбір мақалалар топтамалары аз болған жоқ. Газет – қоғам мен өмір айнасы. Сондықтан жаңа замандағы жергілікті басылымның әр құбылысын, ерекшелігін, даму, өзгеру үстіндегі сипаттарымен бірге саралау – қоғам талабы.

Еліміздің мемлекеттілігін нығайтуда қазақ баспасөзінің мойнына аса ауыр жүк түсті. Бұқаралық ақпарат құралдары бұл борышты абыроймен ақтап келеді десе де болады. Қазақ жерлерінің тұтастығы, ішкі және сыртқы саясаттағы тұрақтылық пен табандылық, ұлттық мәдениетті әлемдік өркениетке ұластыру – қазақ баспасөзінің бүгінгі міндеті осындай.

Қазақ баспасөзінің тарихын, тілдік, стильдік ерекшеліктерін зерттеуде еліміздің бұл саладағы зерттеушілері көптеген нәтижелерге қол жеткізді. Алайда, бір ескерілмей келе жатқан жағдай көңілге түйткіл ұялатады. Сөз аймақтық баспасөз туралы, аймақтық сипатының ерекшеліктері, өзіндік айрықша белгілері, тарихтағы орны туралы болып отыр. Себебі, әр аймақтың атап айтсақ, Қазақстан сияқты жер көлемі аса кең мемлекеттің әр өлкесінің табиғи жағдайы, ұлттық құрамы, экономикалық айрықша белгілері, білім деңгейі, тіпті салт-санасындағы, дәстүрлеріндегі

ерекшеліктер әртүрлі екенін мойындауымыз керек [5]. Демек қазақ баспасөзін сөз еткенде оның аймақтық сипаттарына тоқталмауға болмайды. Сондықтан Павлодар аймағындағы жергілікті ұлт тіліндегі мерзімді баспасөздің пайда болуы мен дамуын арнайы проблема ретінде жеке бөліп алып, терең қарастыру дәл қазіргі кезде зәру мәселе болып отыр. Тек осы тұрғыдан қарағанда ғана аймақтық баспасөздің тегіне, мазмұнына, бағытына тереңдеп баруға болады. Жеке авторлардың шығармашылық лабораториясына үңіліп, олардың өзіндік ерекшеліктерін ашамыз. Аймақтық басылым беттеріндегі материалдардың жанрлық сипатын, публицистикалық құнын, танымдық бағасын неғұрлым нақты ашып қарастыруға мүмкіндік туар еді. Қазақ журналистикасының тәуелсіздіктен бергі ағымын, тілін, ерекшелігін осылайша, аймақтық белгіге бөліп зерделеу, жеке бөліктерге толымды түрде баға бере отырып, баспасөздің тұтас тарихын байытуға мүмкіндік береді.

Газеттің жас оқырмандары – бүлдіршіндер мен мектеп оқушыларына арналған «Айналайын» арнаулы қосымшасының да қазіргі таңда үлкен мәнге ие болып келе жатқандығын айтпай кетуге болмас. Бұл балалар қосымшасы алғашында бір беттік қана болып шықты. Кейін оқырмандарымен хат жазысып, хабарласушылардың саны артып, балалармен екі арадағы қатынас одан әрі беки түсуіне байланысты екі, одан әрі төрт бет болып шыға бастады.

Балалардың шығармашылығын жетілдіру мақсатымен жарық көрген «Айналайынның» келе-келе маңызы арта түсті. Оның жас оқырмандар аудиториясы кәдімгідей қалыптасып, мектептер арасында беделі де өсті. Оқушылар мен мұғалімдер енді өзіне қажеттілерін осы арнаулы беттен оқитын болды.

Қай заман, қай дәуірде де адамзаттың аңсаған арманы – бейбіт тіршілік, берекелі ел, әділ билікте өмір сүру екені аян. Асан қайғы бабамыз іздеген «Қой үстіне бозторғай жұмыртқалаған Жерұйықтың» астарында да осы арман жатыр. Қазақстанның геосаяси кеңістіктегі бүгінде атқарып отырған тарихи миссиясын бүкіл әлем қалт жібермей, қадағалап отыр. Елдің бүгінгіне қызығып, болашағына сеніммен қарай бастаған мемлекеттердің кез келгені ендігі жерде Қазақстанмен қай мәселеде болмасын санасатын болды.

Әлеуметтік сала – күрделі құбылыс. Біріншіден, мұндағы басты мәселе – ел тұрмысын жақсы қамтамасыз ету. Экономикасы дамыған елдің халқы да сапалы өмір сүре алады. Қазіргі кезеңде елдің әлеуметтік жағдайы мемлекет мүддесімен тең қалыпта. Себебі мемлекеттің іргетасы – халық болғандықтан, оларға жақсы тұрмыс,

қолайлы жағдай тудыру ел басындағылардың, билік органдарының ең басты міндеті. Әрине бұл жерде тағы да басты жауапкершіліктердің бірі – баспасөздердің мойнына түседі. Өйткені баспасөз – билік пен бұқараны жалғастыратын көпір іспеттес. Ал әлеумет – баспасөздің негізгі оқырман көзі. Баспасөздегі бар мақсат та, насихаттылық та бір ғана нысанаға – бұқара халыққа бағытталады.

«Баспасөз қоғамның әлеуметтік өміріндегі өзгерістерге жедел үн қосып отырады. Осы арқылы өткен, болып жатқан, алдағы уақытта болатын әлеуметтік өзгерістер жөніндегі концептуальды түсінік береді. Журналистің әлеуметтік әділеттілік проблемаларын шешу, тарихи шындықты қалпына келтіру жөніндегі өткір сөздері, қалыптасып отырған әлеуметтік-саяси жағдайға философиялық талдау жасауы – қалың бұқараның қым-қиғаш қайшылықты жайларды байыппен саралауына, олардың қоғамдағы өзгерістерге нақты көзқарастарын қалыптастыруға мүмкіндік тудырады. Бір сөзбен пайымдасак, әлеуметтік саланың алға басуы, ондағы сапалы өмірді қалыптастыруда ақпарат құралдарының көмегі ауадай қажет» [6]. Атап айтарлығы, бұл газеттің жас жеткіншектерді тәрбиелеудегі бір ерекшелігі – олардың алғаш басылыммен танысқан күнінен бастап, өздеріне қажетті рухани азықты таба алатындығы. Аға буын журналистер жас буынды қанатының астына алып, әртүрлі қызықты оқиғалар мен шым-шытырық хикаяларды ұсынып өзіне баулиды, қолдан келгеннің барлығын үйретуге тырысады.

Ұлттық рухты жандандырсақ, халықтық құндылықтарды дамытсақ деген егемендікпен ере келген игі көзқарастар да газет тілшілерін ойландырмай қоймайды. Қоғам өміріндегі ізгілік атаулыны көре біліп, оны көпшіліктің ортақ игілігіне айналдыруға мұрындық болу, соған атсалысу ақпарат құралдарының айбынды міндеті. Тоқсаныншы жылдардағы елдің қоғамдық-саяси өміріндегі зор өзгеріс, жариялылық пен демократия принциптерінің құлаш жаюы қазақ баспасөзіндегі жылдар бойы сіресіп қалған доғмалық көзқарасты бұзды. Қоғамдық болмысты жаңаша ой елегінен өткізу, санадағы зор сілкініс баспасөздегі ұлттық құндылықтарды қайта тірілтуге мүмкіндік берді.

Ұрпақ сабақтастығын сақтаудың негізі – ұлттық рухани дүние болса бұл ретте өзекжарды келелі тақырыптарды, қалың бұқараның ойындағы мәселелерді көтеру – алғы мақсат болмақ.

Жалпы баспасөз ең алдымен өмір көрінісін беретінін есте сақтаған жөн. Онда өмірді сипаттап қана қоймай, болып жатқан іс-

әрекеттерге оқушының өзінің де бағыт-идеяға жетуіне ой тастайды. Мақсатына жол сілтейтін бағыт-бағдар алуына көмек етеді.

Осылайша басылымдар қызметі маңызды қоғамдық-саяси рөл атқарып, оқушының бойында әлеуметтік белсенділік туғызып, шындықты ашып беруге септігін тигізеді анық. Ақпараттық қызмет оқушының керегіне жауап беріп, әлеуметтік дамудың, жеке тұлға болып қалыптасудың жолдарын жариялап отырады.

Баспасөздің халыққа қызмет етуі – сол халықтың нақты қажеттерін өтеу үшін, оны дамуға бастайтын, жақсылыққа жеткізетін жолды таңдау болып табылады. Дүниеде бірер адамның бақытты болғанынан ештеңе бітпейді, ал бүкіл халық бақытты болса, онан асқан арман-мақсат жоқ. Ендеше, баспасөз де осы жағдайды ескеріп, осы бағытта жұмыс істейді. Халық өмірінде қандай жаңалықтар, өзгерістер, бастамалар болып жатса, соның барлығы басылымдарда айнадағыдай көрініп отыруы керек. Сондай-ақ халықтың пікірі, ойы, мақсаты баспасөздің ең бір мұқият назар аударып отыратын тұсы.

Баспасөз – жеткіншек өмірінде маңызды әлеуметтік құбылыстардың бірі болып табылады. Онсыз қоғам өмірін елестету қиын. Бұл ретте баспасөздің оқушының сана-сезіміне, іс-әрекетіне әсер етіп, олардың көзқарастары мен мақсаттарының қалыптасуына ықпалын тигізетінін білу құпия емес. Сөйтіп, ол барлық уақытта да оқушы өміріне араласа отырып, пайымдаулармен, баға берумен, қорытындылар жасаумен, ұсыныстар айтумен зор қозғау салады. Оны оқушыларды идеялық тәрбиелеуші құрал деуге де болады. Ол әрдайым адам санасын көтеруге, рухани әлемді байытуға себепкер болады.

Оқушылар қауымы газет оқып, радио тыңдап, теледидар көрген кезде айналасындағы, әлемдегі жаңалықтар мен өзгерістерді біліп қана қоймай, сонымен бірге сол жайларға өзінің де қаншалықты қатысы барын сезініп, сол құбылыстардың неге, қалай, не үшін болғанына анық көзі жетеді. Сол оқиғалардың болу процесін аңғарып, даму тенденциясына ой жіберіп, қандай заңдылығы барын пайымдап, өзі де іштей дайындықта болуына, қажет жағдайда нақты іс-әрекетке араласуына әсері болары анық.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Сейітказы П. Бұқаралық ақпарат құралдары негізінде тәрбие жұмыстарын ұйымдастыру // Оқу-әдістемелік құрал. – Астана: Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, 2007. – 77 б.

2 Бекниязов Т. Журналистің шығармашылық шеберлігі. – А., «Қазақ университеті», 2006 ж. – 232 б.

3 Шакаманова Ә. Өткеннен өнеге. Арқа ақпарат, <http://arka.medialaw.kz>, 07.10.2012.

4 Садықұлы С. Қоғам және журналист. – Астана: «Елорда», 2008 ж. – 186 б.

5 Назарбаев Н. Жаңа әлемдегі жаңа Қазақстан. Елбасының халыққа Жолдауы // Сарыарқа самалы, қосымша, 2009 ж. 3 наурыз.

6 Жакып Б. Қазақ публицистикасының қалыптасу, даму жолдары. – Алматы, «Білім» баспасы, 2004 ж. – 288 б.

Резюме

В данной статье рассматривается значение средств массовой информации в воспитании подрастающего поколения. Показаны основные средства и методы, используемые в средствах массовой информации. На сегодняшний день в воспитании детей особое место отводится средствам массовой информации, помогающим ученикам сформировать мнения по различным событиям, обеспечивающим их просходящей в обществе информацией.

Resume

The author of the article consider the significance of the mass media information in educating teenagers.

Major ways and methods used in massmedia are shown. Today a particular role in educating children is given to mass media helping pupils to form opinions on different events providing them with the present-day information.

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГУМАНИТАРНОГО
ПРОФИЛЯ
К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА**

И.Г. МАТРОСОВА

доцент кафедры иностранных языков
и межъязыковых коммуникаций,
Крымский университет культуры, искусств и туризма,
Россия

Аннотация

В статье рассматриваются дидактические принципы профессиональной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля к использованию педагогического дизайна. Ориентация современного гуманитарного знания на индивидуальное, личностное, особенное, значимое повышает роль инновационной информационной среды, являющейся неотъемлемой частью современного образовательного пространства. Педагогический дизайн, представляющий собой современную технологию проектирования инновационной информационной среды, может выступать как эффективное средство профессиональной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля и как предмет изучения. Сформулированы дидактические принципы в контексте основных подходов и концепций организации образовательного процесса будущих специалистов гуманитарного профиля в современных социокультурных условиях. В качестве базовых подходов к организации профессиональной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля к использованию педагогического дизайна определены: культурологический, коммуникативный и концепция конструктивистского обучения, широко используемая в зарубежной педагогике.

Ключевые слова: дидактические принципы, культурологический подход, коммуникативный подход, профессиональная подготовка будущих специалистов гуманитарного профиля, конструктивистская теория обучения

Целевая установка подготовки специалиста гуманитарного профиля определена государственным стандартом; выражается она не только объёмом необходимых знаний и умений, но и набором компетенций и личностных качеств выпускника гуманитарного вуза. К профессиям гуманитарной сферы относятся большие группы специальностей, которые можно объединить по пяти направлениям:

- гуманитарные науки (философия, история, психология, издательское дело, журналистика, музеология и т.д.),

- социальные науки (социальная работа, социология, статистика),

- образование и педагогика;

- культура и искусство (вокальное искусство, музыкальное исполнительское искусство, дирижирование, театральное искусство, искусство эстрады, режиссура, изобразительное искусство, библиотечное дело и т.д.);

- сфера обслуживания — гостиничное и ресторанное дело, туризм, сервис.

Несмотря на разнообразие предметов профессиональной деятельности в гуманитарной сфере можно определить главную цель гуманитарных наук — изучение человека в контексте его духовной, умственной, нравственной, культурной и общественной деятельности. По утверждению М.М. Бахтина «предмет гуманитарных наук — выразительное и говорящее бытие, которое никогда не совпадает с самим собою и потому неисчерпаемо в своём смысле и значении» [1, с. 410].

Таким образом, профессиональная деятельность в гуманитарной области ориентирована на межличностные отношения, в её основе лежит взаимодействие между людьми (система «человек – человек»). Социально-гуманитарные науки ориентированы, прежде всего, на индивидуальное, личностное, культурно-значимое, но на основе общего и закономерного. М. Вебер называл это культурно значимой индивидуальной действительностью.

Отсюда возникает особый интерес к индивидуальной среде профессионального развития специалистов гуманитарного профиля, её связи с образовательным пространством и взаимодействию с внешней социокультурной средой. Огромную роль в вопросе профессионального развития в современном образовательном пространстве играет инновационная информационная среда, являющаяся результатом продуктивного сотрудничества в использовании интеллектуальных ресурсов всех её участников на

принципах творческого подхода, и которую мы определяем, как среду способствующую развитию интеллектуального предпринимательства, эмоционального интеллекта, профессиональной и индивидуально-социальной субъектности.

Процесс разработки, создания, поддержки и развития такой инновационной информационной среды является результатом синергии, т.е. взаимодействия всех участников образовательного процесса. В этом случае педагогический дизайн, который представляет собой современную технологию проектирования инновационной информационной среды, может выступать как средство профессиональной подготовки и предмет изучения.

Цель статьи – рассмотреть дидактические принципы подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля к использованию педагогического дизайна.

Естественно, что когда мы говорим о дидактических принципах, то сразу необходимо выделить общедидактические принципы, которые приемлемы для профессиональной подготовки гуманитариев в целом и те, которые непосредственно относятся к подготовке этих специалистов к использованию педагогического дизайна как технологии проектирования инновационной информационной среды.

Система общедидактических принципов рассмотрена в многочисленных работах Ю.К. Бабанского, В.В. Краевского, В.И. Загвязинского, И.Я. Лернера, М.И. Скаткина и др. В качестве основополагающих они выделяют следующие принципы [2; 3; 4]: развивающего и воспитывающего характера обучения; научности; систематичности и последовательности; сознательности, творческой активности и самостоятельности; наглядности, единства конкретного и абстрактного; доступности обучения; прочности результатов обучения; связи обучения с жизнью, с практикой; рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов в учебном процессе.

К.Г. Кречетников и А.Ю. Уваров выделяют следующие основные дидактические принципы, на которых основывается педагогический дизайн: научность, наглядность, доступность, зримость мышления, непрерывность, преемственность, комфортность.

И.В. Алексеева под принципом обучения подразумевает стратегию, при реализации которой достигается обозначенная цель [5]. Ю.Г. Фокин предлагает разбить дидактические принципы на несколько групп: к первой группе относятся общедидактические

принципы; ко второй — принципы, относящиеся к целям и содержанию обучения; третья группа — к процессу обучения и педагогической системе и дополнительный принцип, касающийся учебно-материальной базы, адекватной дидактической системе [6, с. 149].

В данной статье представлена характеристика дидактических принципов, на которых основывается подготовка будущих специалистов гуманитарного профиля к использованию педагогического дизайна.

Естественно, что формулируя эти дидактические принципы необходимо рассмотреть основные подходы, осуществляемые при организации образовательного процесса будущих специалистов гуманитарного профиля в современных социокультурных условиях.

Новое тысячелетие отмечено торжеством гуманистической парадигмы и утверждающей ролью культуры во всех сферах жизнедеятельности человека, в том числе и в сфере образования. По утверждению А.И. Арнольдова существует более 250 определений понятий культура - профессиональная культура, технологическая культура, информационная культура, коммуникативная культура, медиакультура и т.д. [7].

Культурологическая концепция современного гуманитарного образования требует реализации личностно-ориентированного подхода, направленного на развитие профессиональной субъектности, профессионального саморазвития и творческой самореализации.

Культурологический подход к профессиональной подготовке будущих специалистов гуманитарного профиля к использованию педагогического дизайна реализуется на таких дидактических принципах как *принцип междисциплинарности, принцип полилогичности, принцип дискурсивности, принцип поливариантности, принцип креативности, принцип развития положительного потенциала личности обучаемого.*

Принцип междисциплинарности предполагает интеграцию гуманитарных и социальных наук в едином педагогическом дизайн-проекте, разработка которого требует синтеза различных знаний: педагогических, психологических, социологических, эстетических, исторических, экологических, технологических, информационных и др. Современная интерпретация дизайна гораздо шире, чем его понимание как проектной деятельности элементов предметной среды гармонизированной с человеком. Г. Н. Лола рассматривает дизайн «как сложный социокультурный феномен, имеющий

отношение не столько к вещному миру, сколько к бытию человека» [8, с. 13]. В данном случае педагогический дизайн имеет отношение к «бытию человека» в новой виртуальной реальности, в которой реализуется профессиональная, личностная коммуникация, обучение, профессиональное и личностное развитие, досуг.

Принцип полилогичности — является основополагающим в современном информационном пространстве, интегрируя социальный и индивидуальный опыт личности на основе межкультурного диалога, и реализуется в различных формах общения в сетевых сообществах (популярные сервисы ВЕБ 2.0).

Принцип дискурсивности — позволяет интерпретировать социокультурный контекст педагогического дизайн-проекта в индивидуальные потребности целевой аудитории, наполнить личностным смыслом ожидаемые результаты обучения.

Принцип поливариантности — предполагает развитие у студентов альтернативного мышления, понимания возможности различных вариантов решения проблемы и умения находить оптимальный вариант.

Принцип креативности — предполагает максимальную ориентацию на творческое начало в проектной деятельности студентов, приобретение ими собственного опыта творческой деятельности, освоение методов и средств проектной деятельности.

Принцип развития положительного потенциала личности обучаемого — реализуется в процессе проектной деятельности элементов инновационной информационной среды, способствующей развитию профессиональной субъектности будущих специалистов гуманитарного профиля в процессе освоения различных видов культурных практик.

Как уже было отмечено выше, профессиональная деятельность в гуманитарной области ориентирована на межличностные отношения, поэтому использование коммуникативного подхода, способствующего формированию личности, обладающей способностью конструктивно взаимодействовать с другими людьми для решения профессиональных проблем, вполне обосновано.

Профессиональная подготовка будущих специалистов гуманитарного профиля к использованию педагогического дизайна в контексте коммуникативного подхода требует реализации таких дидактических принципов как *принцип интерактивности, принцип сотрудничества, принцип развития эмоционального интеллекта, принцип интеллектуального предпринимательства.*

Принцип интерактивности — предполагает реализацию контактов с использованием информационно-коммуникационных технологий студентов с преподавателями и студентов между собой при разработке и реализации педагогических дизайн-проектов.

Принцип сотрудничества является необходимым дополнением принципа интерактивности, поскольку работа над любым проектом предполагает взаимодействие, учет интересов и психологических особенностей всех участников, а также создание атмосферы психологического комфорта для успешной реализации педагогического дизайн-проекта.

Принцип развития эмоционального интеллекта дополняет принцип интерактивности и принцип сотрудничества, так как коммуникативная ситуация, предусмотренная сценарием педагогического дизайн-проекта не всегда бывает однозначной и благожелательной, поэтому умение управлять собственными эмоциями, понимание эмоций других участников коммуникации является необходимым, что позволяет грамотно взаимодействовать с окружающими, способствует созданию благоприятной эмоциональной атмосферы.

Зарубежный опыт использования педагогического дизайна основывается на конструктивистской теории обучения, которая в последнее время вызывает возрастающий интерес среди отечественных педагогов. Основы конструктивистского подхода сформулировали Б. Марлоу и М. Пейдж в нескольких тезисах [9]:

1. знание необходимо конструировать, а не получать его;
2. необходимо анализировать и размышлять, а не стараться запоминать;
3. полученное знание необходимо понимать и применять на практике, исследуя различные варианты его применения;
4. быть активным, а не пассивным.

Конструктивистская теория обучения ориентирована, прежде всего, на подготовку обучающихся к нестандартной жизненной ситуации, которая может быть решена неординарными способами, а, следовательно, потребует развития познавательного интереса, творческого подхода к решению проблемы, высокого уровня развития интеллекта и коммуникативных навыков.

Обобщая положительный зарубежный опыт использования конструктивистской теории при подготовке студентов к использованию педагогического дизайна, можно дополнить специальные дидактические принципы следующими: *принцип*

проблемности, принцип «учение через обучение» и принцип когнитивной визуализации.

Принцип проблемности предполагает, прежде всего, целевую ориентацию педагогических дизайн-проектов на решение различного рода проблем, носителями которых является личность, социальная группа или общество в целом; их направленность на самореализацию человека в социокультурной сфере.

Принцип когнитивной визуализации позволяет в процессе проектирования педагогического дизайн-проекта освоить когнитивно-визуальные средства моделирования, способствующие развитию образного и логического мышления и повышению творческого потенциала личности [10, с. 15].

Принцип «учение через обучение» позволит будущим специалистам гуманитарной сферы, анализируя ту или иную учебную проблему преобразовать ее в педагогический дизайн-проект, ориентированный на своих однокурсников или будущих коллег.

В связи с тем, что мы рассматриваем педагогический дизайн как средство обучения и как предмет изучения для широкого спектра будущих профессий гуманитарной сферы, отличающихся большим разнообразием изучаемых дисциплин, то необходимым дидактическим принципом, для реализации процесса подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля к использованию педагогического дизайна является принцип модульности.

Принцип модульности позволит освоить методы проектирования педагогического дизайн-проекта по модулям - функциональным блокам, ориентированным на решение той или иной дидактической задачи, посредством включения таких модулей в базовый и профессиональный блоки дисциплин.

Все вышеперечисленные дидактические принципы требуют использования адекватных педагогических технологий, методов, средств и форм организации учебно-воспитательного процесса по подготовке будущих специалистов гуманитарного профиля к использованию педагогического дизайна. Дальнейшие перспективы исследования усматриваем в разработке педагогических условий и модели подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля к использованию педагогического дизайна.

Список литературы

1 Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук / М.М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.

- 2 Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1977. – 257 с.
- 3 Загвязинский В. Н. Противоречия процесса обучения / В.Н. Загвязинский. – Свердловск, 1972. – 184 с.
- 4 Скаткин М. И. Совершенствование процесса обучения: общие требования к уроку в свете тенденций общественного развития / М. Н. Скаткин // Хрестоматия по педагогике: учебное пособие; сост. М. Г. Бушканец, Б. Д. Леухин. – М.: Просвещение, 1976. – С. 398-400.
- 5 Алексеева И.В. Развитие творческих способностей студентов к декоративно-прикладной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. / И.В. Алексеева. – М., 2005. – 40 с.
- 6 Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю.Г. Фокин. – М.: Академия, 2002. – 224 с.
- 7 Арнольдов А.И. Введение в культурологию / А. И. Арнольдов. – М.: НАКиОЦ, 1993. – 349 с.
- 8 Лола Г.Н. Дизайн. Опыт метафизической транскрипции / Г.Н. Лола. – М.: МГУ, 1998. – 264 с.
- 9 Marlowe B. A. Creating and sustaining the constructivist classroom / Bruce A. Marlowe and Marilyn L. Page. – (2nd ed.). – Thousand Oaks, CA : Corwin Press, 2005. – 153 p.
- 10 Манько Н. Н. Когнитивная визуализация педагогических объектов в современных технологиях обучения / Н. Н. Манько // Образование и наука. –2009. – № 8 (65). – С. 10-30.

Түйін

Мақалада гуманитарлық бағыттағы болашақ мамандарды кәсіби даярлаудың дидактикалық принциптері қарастырылған. Қазіргі заманғы әлеуметтік-мәдени жағдайдағы гуманитарлық бағыттағы болашақ мамандардың оқу процесінің негізгі тәсілдері мен ұғымдары шеңберінде дидактикалық принциптері тұжырымдалды.

Resume

The author of the article considers the didactic principles of training of future specialists in the humanities for using the instructional design, which is treated as a learning tool and a subject of study. Particular didactic principles are formulated in the framework of the basic approaches and concepts of the educational process of future specialists in the humanities in the contemporary socio-cultural conditions. As the basic approaches to the organization of professional training of future specialists in the humanities are defined such as cultural, communicative and the concept of constructivist learning is widely used in foreign pedagogy.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ

Г.У. АРЕНОВА

магистр педагогических наук, доцент,
Евразийский гуманитарный институт

Н.Л. СУЛЯТЕЦКАЯ

магистр педагогических наук, старший преподаватель,
Казахстанский филиал МГУ им.М.В. Ломоносова

Аннотация

Статья посвящена анализу переводческих трансформаций, использованных при переводе художественного произведения Дж. Хедли Чейза «Нет орхидей для Мисс Блэндиш» с английского языка на русский. Авторы рассматривают классификации трансформаций на основе теоретических взглядов таких теоретиков как В.Н. Комиссаров и Л.С. Бархударов.

Ключевые слова: художественный перевод, лексические трансформации, грамматические трансформации, художественное произведение.

Художественным переводом называется перевод произведений художественной литературы. Произведения художественной литературы противопоставляются всем прочим речевым произведениям благодаря тому, что для всех них доминантной является одна из коммуникативных функций, а именно художественно-эстетическая или поэтическая. Отличительной чертой художественного произведения является образно-эмоциональное воздействие на читателя, что достигается путем использования огромного количества разнообразных языковых средств: тропы, эпитет, сравнение, олицетворение, метонимия, гиперболы, литота, ирония, каламбур, также ритмико-синтаксическое построение фразы. При переводе художественного произведения необходимо сохранить образно-эмоциональное воздействие оригинала на читателя для того, чтобы передать особенности индивидуально-авторского стиля произведения. Научный аспект художественного перевода составляют знания самого широкого круга проблем, связанных с самим понятием художественного текста, меры

художественности и границы между художественным и не художественным, включая знания в области культурных, литературных традиций, осведомленность о личном и социальном мире переводимого автора, о психологии литературного творчества и других условиях существования художественного текста. Творческий аспект, или собственно искусство художественного перевода, складывается из личного литературного мастерства переводчика, его способностей и психологической готовности к этому виду деятельности.

Вопросами теории перевода занимались в свое время такие английские переводоведы как Дж. Драйден, свои взгляды на перевод Дж. Драйден изложил главным образом в предисловии к переводу «Понтийских посланий» Овидия, опубликованному в 1680 г., А. Тайтлер в трактате «Эссе в принципах перевода» попытался несколько конкретизировать общие принципы перевода.

Более фундаментальные труды по теории перевода появились в Англии лишь во второй половине XX столетия. В своей работе «Искусство перевода» Т. Сэвори рассматривает широкий круг переводческих проблем.

Наиболее полным воплощением английских переводческих концепций явилась работа Дж. Кэтфорда «Лингвистическая теория перевода», сыгравшая значительную роль в становлении современной теории перевода. Книга Дж. Кэтфорда - это первая попытка в английском переводоведении построить цельную и законченную теорию перевода на основе определенных представлений о языке и речи [1].

С целью достижения адекватного перевода при переводе художественных произведений необходимо произвести определенные преобразования.

Преобразования, с помощью которых можно осуществить переход от единиц оригинала к единицам перевода называются переводческими (межъязыковыми) трансформациями. Поскольку переводческие трансформации осуществляются с языковыми единицами, имеющими как план содержания, так и план выражения, они носят формально-семантический характер, преобразуя как форму, так и значение исходных единиц.

В рамках описания процесса перевода переводческие трансформации рассматриваются не в статическом плане как средство анализа отношений между единицами ИЯ и их словарными соответствиями, а в плане динамическом как способы перевода, которые может использовать переводчик при переводе различных

оригиналов в тех случаях, когда словарное соответствие отсутствует или не может быть использовано по условиям контекста. В зависимости от характера единиц ИЯ, которые рассматриваются как исходные в операции преобразования, переводческие трансформации подразделяются на лексические и грамматические. Кроме того, существуют также комплексные лексико-грамматические трансформации, где преобразования либо затрагивают одновременно лексические и грамматические единицы оригинала, либо являются межуровневыми, т.е. осуществляют переход от лексических единиц к грамматическим и наоборот. Любые трансформации переводчик осуществляет на основе использования переводческих приемов, позволяющих за счет преобразования перейти к контекстуальным соответствиям.

Основные типы лексических трансформаций, применяемые в процессе перевода включают следующие переводческие приемы: переводческое транскрибирование и транслитерацию, калькирование и лексико-семантические замены (конкретизацию, генерализацию, модуляцию). К наиболее распространенным грамматическим трансформациям принадлежат: синтаксическое уподобление (дословный перевод), членение предложения, объединение предложений, грамматические замены (формы слова, части речи или члена предложения). К комплексным лексико-грамматическим трансформациям относятся антонимический перевод, экспликация (описательный перевод) и компенсация [2].

Для более полного анализа трансформаций можно рассмотреть трансформации таких теоретиков как Комиссаров В.Н., Бархударов Л.С.

Концепция Комиссарова В. Н. сводится к следующим видам трансформаций:

- лексические,
- грамматические,
- комплексные.

Говоря о лексических трансформациях, он называет транслитерацию, переводческое транскрибирование, калькирование, некоторые лексико-семантические замены. Например, модуляцию, конкретизацию и генерализацию. В качестве грамматических трансформаций выступают дословный перевод (или синтаксическое уподобление), грамматические замены (замены членов предложения, форм слова, частей речи) и членение предложения. Комплексные трансформации также можно именовать лексико-

грамматическими. Сюда относятся экспликация (описательный перевод), антонимический перевод и компенсация [2].

Бархударов Л. С выделяет четыре типа преобразований (трансформаций), имеющих место в ходе работы над переводом, а именно:

- перестановки,
- замены,
- опущения,
- добавления.

Приемы, используемые при перестановке, это изменение порядка расположения компонентов сложного предложения, а также изменение места слов и словосочетаний. К приемам замены Бархударов Л.С. относит компенсацию, синтаксические замены в структуре сложного предложения, замену частей речи, компонентов предложения и словоформ, конкретизацию и генерализацию, членение и объединение предложения, замену причины следствием (и наоборот), антонимический перевод. Опущения и добавления имеют соответствующие типы трансформаций – опущение и добавление [3].

Рассмотрев классификации двух теоретиков можно сделать вывод, что единой системы не существует. Переводчик в ходе работы для достижения адекватного перевода использует различные виды трансформаций, не останавливаясь на одной только классификации. Также перевод зависит от лексического состава, грамматических особенностей строя, от жанра произведения, от культурных особенностей переводимых языков.

Так, например, произведения известного британского писателя детективных романов Дж. Хедли Чейза изобилуют американским сленгом, идиомами, фразеологизмами. Для перевода его произведений переводчику для создания полной картины произведения необходимо использовать соответствующие трансформации, а также лексические и стилистические средства выразительности.

Рассмотрим несколько примеров из произведения Дж.Хедли Чейза “No orchids for Miss Blandish” :

“I have given orders for Anna Borg to be picked up. A couple of the boys will be watching the club” [4].

Перевод Колодина Б.Г.: *Я отдал приказ забрать Анну Борг. Ребята пока последят за клубом* [5].

При переводе данного предложения переводчик использует грамматическую замену, форма страдательного залога английского

глагола *'to be picked up'* заменяется формой действительного залога русского глагола *'забрать'*, при переводе существительного *'orders'* используется форма единственного числа *'приказ'*. Замена числа обусловлена контекстуальной ситуацией.

“For two interminable hours, Anna Borg *had been locked* in an *isolated cell* below stairs at Police headquarters” [4].

Перевод Колодина Б.Г.: Уже два часа Анна Борг, напуганная и измученная, *находилась* в *подвале* полицейского управления [5].

При передаче фразы *'had been locked'* (*находилась*) используется прием генерализации. Генерализация в данном случае обеспечивает адекватность перевода и способствует максимальному сближению текста перевода с оригиналом. При переводе фразы *'isolated cell'* как *'подвал'* переводчик использует конкретизацию. В данном примере переводчик руководствуется контекстуальным окружением единицы ИЯ. Решение переводчика обосновано стремлением избежать неправильного толкования и достичь наглядности в тексте перевода.

“The press don't know anything about this. You won't be bothered” [4].

Перевод Колодина Б.Г.: Любопытных не будет, пресса ничего не знает, поэтому вас никто там не побеспокоит [5].

При переводе данного предложения переводчик использует грамматическую трансформацию – объединение предложений, а также добавление - *любопытных не будет*. Для большей выразительности переводчик прибегает к приему добавления, тем самым расширяя смысл сказанного.

Таким образом, можно сделать вывод, что при переводе используются как лексические, так и грамматические трансформации. Однако надо учитывать жанр художественного произведения, стиль автора, культурные особенности исходного языка и языка, на который осуществляется перевод.

Широкое использование грамматических трансформаций при переводе объясняется тем, что русское предложение не совпадает с английским по своей структуре: другой порядок слов, другой порядок расположения предложений – главного, придаточного и вводного. Части речи, которыми выражены члены предложения, могут передаваться другими частями речи при переводе, сжатость выражения, возможная в английском языке, благодаря наличию целого ряда структур и форм, требует введения дополнительных слов и даже предложений при переводе на русский язык.

Список литературы

- 1 Комиссаров В.Н. Теория перевода. Лингвистические аспекты, - М.: Высшая школа, 1990. - 253с.
- 2 Комиссаров В.Н. Общая теория перевода. Учебное пособие. - М.: ЧеРо. 1999. -136с.
- 3 Бархударов Л.С. Язык и перевод. (Вопросы общей и частной теории перевода), М.: Международные отношения, 1975.- 240с.
- 4 James Hadley Chase. No orchids for Miss Blandish. – Published by Munseys, 2009. – 198 p.
- 5 Колодин Б.Г. Нет орхидей для Мисс Блэндиш.- М.: Центрполиграф, 2007.- 267с.

Түйін

Мақала Дж.Хедли Чейздің «Нет орхидей для Мисс Блэндиш» атты көркем шығармасын ағылшын тілінен орыс тіліне аудару барысында пайдаланылған аудармалық трансформацияларды талдауға арналған. Авторлар В.Н.Комиссаров пен Л.С.Бархударов сияқты теоретиктердің теориялық көзқарастары негізінде трансформациялардың классификациясын қарастырады.

Resume

The article is devoted to the analysis of the translation transformations used in the translation of the literary work: “There are no orchids for Ms. Blendish” by James Hadley Chase from English into Russian. The authors consider classifications of transformations on the basis of theoretical views of such theorists as Komissarov V. N. and Barkhudarov L. S.

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДА ҰЛТТЫҚ ТӘРБИЕ БЕРУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

А.Қ. АБДИРКЕНОВА

Қостанай мемлекеттік педагогикалық институты,
Қазақ тілі мен әдебиеті магистрі, аға оқытушы

Аннотация

Мақалада ұрпақты тәрбиелеудегі ұлттық тәрбие және оның мәселелері қарастырылған. Сондай-ақ ұлттық тәрбиені жастардың бойына сіңіру, Отанға деген сүйіспеншілігі басты нысаны болатыны сөз етілген.

Түйін сөздер: ұлттық тәрбие, ұлттық сана, этнопедагогика.

Бүгінгі таңда ұлттық тәрбие мәселесі өзекті болып табылады. Ұлттық тәрбиенің негізін замандар бойы қалыптасып келген асыл рухани құндылықтар және биік ізеттілік пен құлықтылық тұрғысындағы ұрпақтан-ұрпаққа жалғасып жататын, адамның адамдық қасиетін нығайтып, әрі асылдандыра түсетін, халықтың даналық өмір мектебінен туындап отыратын бұлжымас ережелер мен қағидалар құрайды. Ұлттық тәрбие – адам өмірінің алтын арқауы. Ұлттық тәрбиеден тереңдеп нәр алған адам жалпыадамзаттық тұрғыдан мәдени және рухани құндылықтарды бойына сіңіріп, толық әрі кәміл адам дәрежесіне көтеріледі. Жоғары оқу орындарындағы білім мен тәрбиенің басты мақсаты – болашақ мамандарды еңбек етуге, адалдыққа, мейірімділікке, өз ісіне мығымдылығына баулу.

Қазақ халқының ұлттық тәрбиесі – әлемде теңдесі жоқ тәрбие. Жалпы «ұлттық» деген сөздің астарында елге-жерге, тілімізге, дінімізге деген құрмет жатыр. Ал осы ұлттық тәрбиені жастардың бойына сіңіруде мектеппен қатар, жоғары оқу орындарында атқарылатын жұмыстың орны ерекше. Яғни, тәрбие алуды сәби ана құрсағынан бастаса, оны білім теңізінің мектеп атты кемесінде ұлттық құндылықтарымызбен жетілдіру өте маңызды. Балабақша, мектептер мен жоғары оқу орындарында ұлттық тәрбиені енгізу арқылы біз ұлтжанды, парасатты ұрпақ өсіретініміз айдан анық. Рухы асқақ, іргесі берік ел боламыз десек, ең бастысы, ұрпақ тәрбиесі мен біліміне сергек қарауымыз қажет. Бұл туралы ғалым,

ойшылдарымыз да аз айтқан жоқ. Атап айтсақ, осы тақырыпта Абай атамыз: «Балаға мінез үш алуан адамнан жұғады: бірінші – ата-анасынан, екіншісі – ұстазынан, үшіншісі – құрбысынан», – деген екен. Ұлттық тәрбие атауын алғаш әдеби-педагогикалық оқулықтарға енгізген М. Жұмабаев болды. Ол педагогиканың ұлттық тәрбиеден бастау алатыны жайлы айтқан. «Педагогика» атты еңбегінде былай дейді: «Ұлт тәрбиесі баяғыдан бері сыналып, көп буын қолданып келе жатқан тақтақ жол болғандықтан, әрбір ұлттың баласы өз ұлтының арасында өз ұлты үшін қызмет ететін болғандықтан, әрбір тәрбиеші баланы сол ұлт тәрбиесімен тәрбие қылуға міндетті» [1]. Ресейдің «Педагогика» (Т.А. Ильина) оқулығында «Патриотизм – өз Отанына деген адамның бойындағы өте терең де күшті сезім», ал «Отан сезімі, өзін өз елінің азаматымын деп сезіне білуі, өзінің бүкіл елімен және халқымен тұтастығын сезу...», - деген анықтама берілген [2].

Ұлттық тәрбие – ұлттық сана-сезімі жоғары болашақ маман жастарды тәрбиелеуге негізделген білім беру жүйесінің құрамдас бөлігі. Оның мақсаты – ұлттық сана-сезімі қалыптасқан, ұлттық мүдденің өркендеуіне үлес қоса алатын ұлттық құндылықтар мен жалпы адамзаттық құндылықтарды өзара ұштастыра алатын ұлтжанды тұлғаны тәрбиелеу. Ал міндеті – мәдени-әлеуметтік өзгермелі жағдайдағы ұлттық тәрбиенің діңгегі – ана тілі болып қалатынын негіздеу, қазақ тілі мен тарихын, мәдениеті мен ділін, салт-дәстүрі мен дінін құрметтеуде жастардың ұлттық интеллектуалдық мінез-құлқын қалыптастыру, бүгінгі қазақ елінің индустриялық-инновациялық жүйесінің дамуын қамтамасыз ететін парасатты, ұлттық сипаттағы белсенді іс-әрекетке тәрбиелеу, білім және мәдени-рухани тұрғыда басқа өркениеттермен бәсекеге қабілетті болуын қамтамасыз ету, қоғам мен адам, адам мен табиғат қарым-қатынасының өркениеттілік сана-сезімін ұлттық рухта қалыптастыру. Тәрбиенің басты нысаны елдік сананы қалыптастырып, ұлттық рух пен ұлттық патриотизмді негіздеу, ұлт-сыздықпен күресу болса керек.

Ұлттық тәрбие мәселесіне қатысты Елбасымыз өзінің «Қазақстан болашағы – қоғамның идеялық бірлігінде» атты еңбегінде: «Ұлттық мәдениетке, ана тілге еркіндік беру, оны тәлім-тәрбие құрылымына айналдыру, тәрбие мәселесінде ұлттық ізгілік пен өркениетті әлемдік имандылық үрдісінің ортақ мүддесін жаппай сезіну және оны кіріктіре пайдалану арқылы іске асыру керек», – деп атап көрсетеді [3].

Қазіргі жастардың көбі үлкенді сыйлау, жасы үлкенге орын беру, бір-бірімен ана тілінде сөйлесу, ұлттық мәдениетті бағалау, қастерлеу, қадірлеуге немқұрайды қарап бара жатыр. Осыдан келіп ұлттық тіл мен мәдениетін менсінбейтін, тілсіз, дінсіз, ессіз ұрпақтар өсіп келеді. Міне, сол себепті бүгінгі ұрпаққа ізгілік, имандылық рухында тәрбие керек. Бүгінгі таңдағы егеменді еліміздегі жаңа қоғам мүддесіне лайықты жан-жақты дамып жетілген, түйсігі толық, бойында ұлттық тәрбие мен ұлттық сана қалыптасқан ұрпақ тәрбиелеу – әрбір жанұяның, балабақшаның, орта, жоғары оқу орындары мен бар халықтың міндеті.

Ұлттық тәрбие – қазір елімізде орын алып отырған көптеген мәселелерді: ана тілін, ата тарихын, ұлттық салт-дәстүрін білмейтін жастар, тастанды жетім балалар, «қиын» балалар, қарттар үйлеріндегі әжелер мен аталар, нашақорлыққа салынған жастар, тағы басқаларды бірте-бірте жоюдың және олардың алдын алып, болдырмаудың негізгі жолы. Ұлттық тәрбие алған ұрпақ дені сау, білімді, ақылды, ұлтжанды, еңбекқор, сыпайы, кішіпейіл болып өседі. Сондықтан да ұлттық тәрбие – ел болашағы.

Сонымен бірге, тұлғаны ұлттық және әлемдік мәдениетке тәрбиелеу, өз қоғамына тығыз байланысты және сол қоғамды жетілдіруге ұмтылған адам және азамат қалыптастыру қамтамасыз етіледі. Жас ұрпақты тәрбиелеу үнемі тұрақты идеялар мен құндылықтарға негізделуі қажет. Сондықтан да қазіргі замандағы барлық тәрбие жүйесінің идеялық негізгі ретінде бірнеше ғасыр тәжірбесінде қалыптасқан және дәлелденген гуманизм принциптері болуы тиіс.

Гуманизм ең алдымен, адамның адамдығын білдіреді, адамдарға деген махаббат, сүйіспеншілік, психологиялық сабырлықтың жоғары деңгейі, адамдар арасындағы қарым-қатынастағы мейірімділік, тұлғаны сыйлау, қошеметтеуді көрсетеді.

Сөйтіп, отансүйгіштік рухта патриоттық жан-жақты үйлесімді дамыған тұлғаны қалыптастыру тәрбиенің басты мақсаты. Қоғамда тәрбие мақсатының екі түрлі мағынасы болатынын айтып өту керек, яғни тұлғаның екі педагогикалық идеалы болады. Бірінші идеал – өте жоғары мәнісін өмірге келген әр адамға өзін-өзі іске асыруға, өздігінен дамуға мүмкіншіліктер жасауды қамтамасыз етуге бағытталған негізгі бағыт-бағдар. Екінші идеал шындыққа жақынырақ күнделікті өмірде орын алуы мүмкін. Сол заманның белгілі ардагерлері, үлгі алғысы келетін атақты адамдар және өмірдегі орнын анықтай алуларына жағдай жасауға тырысады. Тәрбиенің жалпы мақсатымен бірге тәрбие процесінде әр

тәрбиеленуші үшін жеке мақсат, жеке даму жолы болуы тиіс. Себебі әрбір адам дара, қайталанбас жан. Әр адамның жан дүниесі, болмысы, ұстамдылығы ерекше қайталанбайтын табиғи берілген өзінің ұстамдары болады.

Осылайша, Отанға деген сүйіспеншілік, патриотизм қашанда ұлттық сипатқа ие, өйткені, патриоттық сезім мен көзқарастар субъектісі белгілі бір ұлтқа, ұлысқа жатады. Азаматтық тәрбие жеке тұлғаның азаматтық сана-сезімін, конституциялық, құқықтық көзқарасын қалыптастыруды қарастырады.

Бұл ретте, әлбетте, ұлттық мүдделер мен қажеттіліктерді ескерген жөн. Ақиық ақын Мағжан Жұмабаевтың: «Қазақтың тағдыры да, келешек ел болуы да мектебінің қандай негізде құрылуына барып тіреледі. Мектебімізді таза, берік, жанымызға қабысатын, үйлесетін негізде құра білсек, келешегіміз үшін тайынбай-ақ серттесуге болады» [1], - деген сөзімен айтсақ, қазіргі жаһандану дәуірінде маңызы ерекше. Бұл біздің шынайы, әрі тәуелсіз ұлттық білім жүйесін құруымызды талап етеді. Білім беру жүйесі – бұл ұлттық мәдениеттің, ұлттық сана-сезімнің даму көрсеткіші, ал оның басты нысаны – жоғары оқу орнында білім алып, ертеңгі күні болашағына жол сілтеуші – қазақ жастары. Білім алу барысында оқу үрдісінде жүргізілетін пәндердің мақсатын дұрыс ұғынып, бойына сіңірулері парыз. Сондай-ақ, болашақ мұғалімдерге этнопедагогикалық білім берудің міндеті – оларды ұлтжанды ұстаз етіп даярлау, яғни олардың ұлттық санасы мен ұлттық дүниетанымын өз халқының тіліне, тарихына, мәдениеті мен салт-дәстүрлеріне біртұтас етіп қалыптастыру. Бүгінде тыңдаушыларға әлемдік деңгейде өркениетті негізде білім мен тәрбие беру, ұлттық құндылықтарды жас ұрпақ бойына сіңіру ғаламдық мәні бар проблемаға айналып отыр. Тіпті бүгінгі қоғамның талабы, адам тәрбиесіне мазмұнмен қарауды талап етеді. Яғни, жоғары оқу орындарында студентті жан-жақты дамыған тұлға етіп тәрбиелеу міндеті тұр. Тәрбиесіз толыққанды тұлға тәрбиелеу мүмкін емес. Сондықтан мұнда бала бейнесі, яғни адам бейнесі маңызды. Біз көбіне студенттің шынайы бейнесін емес, өзіміз қалаған бейнені, студент идеалын көреміз. Тыңдаушыны субъекті ретінде емес, объект ретінде көріп келдік. Тек соңғы жылдары ғана оған субъект ретінде мән берілуде және оның өзегі болып табылатын басты қасиеттері мен сапаларды айқындауға ұмтылыстар жасалып келеді. Ал біз В.С. Кукушкиннің пікіріне қосылсақ, тұлғада жүретін: өзін-өзі тану; өзін-өзі көрсету; өзіне-өзі сену; өзін-өзі анықтау; өзін-өзі іске асыру; өзін-өзі реттеу және т.с.с. үрдістердің

мәні мен маңызы зор. Білім мен тәрбиені ұштастыра отыра, білім беру, ұлттық құндылықтарды жас ұрпақ бойына сіңіру, жан-жақты толыққанды тұлғаны тәрбиелеуде, ұлтаралық қарым-қатынас мәдениетінің құрылымдық элементі патриотизм болып табылады. Елбасы Н.Ә. Назарбаев өзінің халыққа арналған Жолдауында: «Біз Қазақстанның барлық азаматтарының отаншылдық сезімі мен өз еліне деген сүйіспеншілігін дамытуға азаматтық татулықты баянды етуге және ұлтаралық татулықты тұрақтандыруға жұмсауға тиіспіз», - деп атап өткен болатын [4].

Тәрбиесі мықты ұйымдасқан елдің рухы биік. Ол мемлекеттің іргесін ешкім шайқалта алмасы анық. Біздің ұлттық тәрбиемізге ықпал жасайтын факторлар алуан түрлі. Мәселен, ұлт тарихы, халық фольклоры, әдет-ғұрып, салт-дәстүрлер, ұлттық психологияның элементтері, саясат, қоғам идеологиясы, мәдениет және т.б. Халыққа білім берудің үлгісі әр елдің өз тарихында бар. Мысалы, өзіміздің тарихымыздағы кеменгер ойшылдарымыз Шоқан, Ыбырай, Абай, бертінде алаш зиялыларының өкілдері секілді ағартушы педагог-ғалымдар ұлттық білім мәселесін ұлттық мүдде деңгейіне дейін көтеріп, осы мәселелерге тереңнен назарын аудара отырып, білім берудің тиімді жолдарын жасап кетті.

Ұлттық патриотизмді қалыптастыруда салт-дәстүрлердің атқаратын орны ерекше. Ұлттық патриотизм дегеніміз – ең алдымен, белгілі бір ұлттың өкіліне сүйіспеншілікпен қарау, оның ұрпақтан ұрпаққа үзілмей жалғасып келе жатқан құндылықтарын бойына сіңіру. Тереңірек пайымдасақ, мұның өзі ұлттарды ұлылауға бағытталып, ілгеріде жүргізілген кереғар ұлт саясатының кесірінен ұмтылып қалған дәстүрлердің жаңғыруы арқылы әрбір адамның патриотизмін күшейте түсіру болып табылады. Жоғары оқу орындарында студенттерге қазақ этнопедагогикасы негізінде патриоттық тәрбие беру ісінің маңызы зор екенін біз өз зерттеулерімізден көріп жүрміз. Өйткені егеменді ел болған соң сол елдің елдік белгісі ұлттық патриотизм тәрбиесі айқын көрінуге тиіс. Ұлтының наным-сенімдерін, саяси көзқарастары мен ұстанған бағыт-бағдарын, ұлттың әрбір азаматы өз ұлтының ерекшеліктерін танып білуі керек. Ұлттың салт-дәстүріне құрметпен қарау, оның тілі мен ділін, дінін сыйлау, жетістіктеріне шаттану – ұлттың әрбір өкілінің азаматтық борышы. Біздің зерттеуімізде көтеріліп отырған ұлттық патриотизм ерекшеліктері студенттердің өз ұлтының тарихы мен географиясымен, батырлары мен біртуар тұлғаларының ерлік істерін білуіне негізделеді. Ұлттық қасиеттеріміздің ұрпақ бойында қалыптасуы қоғам игілігі үшін маңызды. Студенттерге ұлттық

патриоттық тәрбие беру жоғары оқу орындарында кең көлемде жүргізілуі тиіс. Этнопедагогика – ұлттық тәрбие негізі деп білеміз. Ал ұлттық тәрбие ғаламдағы құндылықтарды бойына сіңіріп, өз құндылықтарын арттыра береді. Бірақ ол өндіріс және экономика сияқты «ғаламдастыруға» келмейді, өркениеттілікпен дамып, қалыптасады. Қазақ этнопедагогикасы – өркениеттілік қасиеттерді бойына сіңірген ғылым. Сондықтан студенттер ұлттық патриотизммен сусындасын десек, қазақ этнопедагогикасы негізінде патриоттық тәрбие беруді жүйелі талдап, зерттеп, жоғары оқу орындарында патриот студенттер тәрбиелеуде енгізілуі керек. Ұлттық патриотизмді қалыптастырудың құралдары болып саналады: ұлттық тіл, ұлттық-әдеп ғұрыптар мен салт-дәстүрлер, ауызекі халық шығармашылығы, ұлттық тарих, ұлттық сәндік-қолданбалы өнер, ұлттық ойындар, т.б.

Жаһанданған заман тұсында ұлттық тәрбиені кеңінен насихаттау жұмыстарын жүргізумен қатар, ұлы хакім Абай айтқандай: «Пайда ойлама, ар ойла, талап қыл артық білуге» деген қағиданы жастарымыздың бойына сіңіруіміз қажет [3.91б.]. Жастардың сапалы білім алуына, инновациялық технологияларды игеруге, ұлттық құндылықтарымызды көзінің қарашығындай қастерлеуге, елін құрметтеуге тәрбиелеу – бүгінгі күнгі педагог ғалымдардың, ұстаздардың басты міндеті.

Бүгінгі таңда жас ұрпақтың саналы тәрбиелі болып өсуіне тәрбие жұмысының азаматтық, патриоттық, саяси еңбек, денсаулық, адамгершілік, эстетикалық, экологиялық, құқықтық, жанұялық тәрбиелерінің рөлі арқылы іске асырылуымен нәтижелі болмақ. Сөйтіп, бұларды ұлттық тәрбиенің құраушылары деп танып, оларды кешенді түрде жүзеге асыру – үлкен міндет.

Сонымен, қорытындылай келе жас ұрпақты тәрбиелеу жұмысы қазіргі білім жүйесінің қажетті компоненті болып табылады. Тәрбиенің күрделі процесінің маңызды бір қыры студенттердің патриоттылыққа бағдарланған тұлғасын тәрбиелеу болуы тиіс. Жастарды патриоттық рухта тәрбиелеу тек қоғам мен мемлекеттің сұраныстарына ғана емес, әрбір студенттің дара тұлғалық дамуына бағытталған. Өйткені отанға сүйіспеншілік адамның өзін тұлға ретінде сезінуіне, өз елін мақтан тұтуына әсер етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Жұмабаев М. Педагогика. – Алматы: Рауан, 1994. – 56 б.
- 1 Ильина Т.А. Педагогика. – М., 1990. 156 б.
- 3 Назарбаев Н.Ә. тарих толқынында. – 1999. – 221 б.

4 Назарбаев Н.Ә. Қазақстан – 2030. Ел Президентінің Қазақстан халқына жолдауы. – Алматы: Білім, 1998. – 37 б.

Резюме

В данной статье рассматривается вопрос о сущности национального воспитания и о ее роли в воспитании молодого поколения.

Resume

The article covers the issues of national upbringing and its role in educating young generation.

ТОЛЕРАНТТЫЛЫҚ ТӘРБИЕНІҢ МӘСЕЛЕЛЕРІ

И.А. ТОБАГАБЫЛОВА

«Педагогика» кафедрасының аға оқытушысы
Еуразия гуманитарлық институты

Аннотация

Мақалада толеранттылық мәселесі қарастырыла отырып, «толеранттылық», «толеранттылық тәрбие» ұғымдарына анықтамалар берілген. Сонымен қатар толеранттылық тәрбие мәселелері, принциптері және ұйымдастыру түрлері қарастырылған.

Түйін сөздер: «толеранттылық», «толеранттылық тәрбие», «толеранттылық тәрбиенің принциптері».

Сонғы онжылдықтарда ғылыми-педагогикалық әдебиеттерге «толеранттылық» деген ұғым кеңінен пайдалануға енгізілді. «Толеранттылық» ұғымы әртүрлі тілдерде ұқсас бірыңғай мағынада қолдана отырып «шыдамдылықтың» синониміне айналған. Толеранттылықтың негізі өзгешелік құқығын мойынсынуға тіреледі.

Қазіргі кезеңде басқа ұлт өкілдеріне, мәдениетіне шыдамдылық таныту өзекті мәселелердің бірі болып қарастырылуда. Бүгінгі күні барлығымызға мәлім нәрсе жастардың арасындағы келіспеушілік, қатыгездік, агрессивтілік кеңінен тараған. Ақпараттық құралдар жүйесі арқылы отбасыларға, мектептерге мәдени эгоизм және бір-біріне шыдамсыздық таныту кеңінен тарауда. Сондықтан да толеранттылықты тәрбиелеуде тиімді механизмдерін іздестіруді белсендіру мәселесі туындауда.

«Толеранттылықтың» негізгі критерийлерді айқындау, «толеранттылықтың» анықтамасына негізделеді – басқа ұлт, мәдениет, дін, әлеуметтік орта өкілдеріне қатынас жасауда белсенді адамгершілік позициясын таныта отырып психологиялық тұрғыдан шыдамды болу.

1995 жыл ЮНЕСКО тарапынан Халықаралық Толеранттылық жылы деп тағайындалған еді. Сол кездерден «толеранттылық» ұғымы біздің күнделікті өмірімізге тұрақты түрде еніп кеңінен қолдануда. 185 елден астам өкілдері Толеранттылық Принциптерінің Декларациясына қол қойып, оның нақты анықтамасын қарастырды. «Толеранттылық» (латын тілінен *tolerantia* – шыдамдылық, басқаша өмір сүру, мінез құлыққа, салт-

дәстүрлеріне, сезімдеріне, көзқарастарына, қағидаларына, сенімдеріне шыдамдылық таныту) – дүниенің мәдениетке көп және бай екендігін, адамдардың дербес ерекшеліктерін түсіне отырып сыйлау және қабылдау [1].

Толеранттылық – көпшіліктің гармониясы. Ол тек моральдық парыз ғана емес, ол саяси және құқықтық қажеттілік. Толеранттылық – ол имандылық, соғыс мәдениетін бейбітшілік мәдениетіне алмастыра отырып дүниенің барлық саласында бейбітшілікке қол жеткізеді. Оған білім, ашықтық, ой, ар-намыс, пікірлер бостандығы және қарым-қатынас әкеледі.

Толеранттылық – ол адами имандылық: әртүрлі адамдар және пікірлер әлемінде өмір сүру өнері, бостандық пен құқықтарға қабілетті бола отырып өзгелердің құқықтары мен бостандықтарын бұзбау. Сонымен қатар толеранттылық – ол біреудің көзқарастарын мақұлдау, құлшылық ету емес, оны белсенді түрде түсіну.

Толеранттылық әр адамға тұлға ретінде дискриминациясыз, әлеуметтік тұрғыдан дамуға мүмкіншілік береді. Бұл қасиет тұлғаның гуманистік бағытының құрамдас бөлігі бола отырып қоршаған ортаға құнды қатынастарға негізделеді.

Әлемдегі этностар арасындағы, діни конфликтілер, ұлттар дискриминациясы 2003 жылды ЮНЕСКО тарапынан тағы да толеранттылық жылы деп тағайындауына әкелді. Адамзатқа толеранттылық жетіспейді – бір-біріне сыйластық, түсінушілік таныту, бір-біріне шыдамды болу.

Осының барлығына жетіспеушілік болғандықтан дүниеде әртүрлі келеңсіз, жағымсыз жағдайлар кездеседі. Сондықтан да біздің елімізде де толеранттылық тәрбиенің принциптерін, әдістерін және түрлерінің мазмұнын теориялық және практикалық тұрғыда қарастыру мен даярлау маңызды мәселелердің бірі болып қарастырылады.

Толеранттылық әлеуметтік норма ретінде келесі компоненттерді қарастырады:

- бір-бірінің ерекшеліктеріне қызығушылық таныту;
- қатынастарға түсуші субъектілердің бір-бірін әлеуметтік тұрғыда қабылдау;
- партнерлердің құқықтарының теңдестігін мойындау;
- басымдылықтан және күш көрсетуден бас тарту;
- өзгені сол түрінде қабылдау;
- сенімділік, басқаны тыңдай және ести білу;
- қайырымды болу, өзгелердің жағдайын түсіне білу.

Даму мен тәрбие аймағында толеранттылық өзге мәдениеттерге ашықтықты, қызығушылықты, әділетсіздікті байқау қабілетінің дамуын, қатыгездікке жол бермеуге үйретуді қарастырады [2].

Толеранттылық – ол адамзаттың өмір сүруінің, азаматтық қоғамның қалыпты қызмет етуінің негізгі шарттарының бірі болғандықтан, келер ұрпақтың бойында толерантты болу қабілетін қалыптастыру міндеті туындауда.

Сонымен қатар толеранттылықтың маңызды принциптерінің бірі «басқаларға басымшылық жасамай, өзін-өзі басқару мен бақылай отырып басу», ол қиналмай өз еркімен саналы түрде өзін-өзі басқаруды білдіреді.

Толеранттылықтың мәселесін тәрбиелік мәселе ретінде қарастыру қажет. Қазіргі мектептердегі өзекті мәселелердің бірі – қарым-қатынас мәдениеті. Мектептегі балалар арасындағы шыдамсыздықтың, қатыгездіктің себептері тек баланың басқа ұлт, дін, этникалық, әлеуметтік және жыныстық өкілі ретінде емес, сонымен қатар сыртқы келбетінің ерекшеліктері, қызығушылықтары, әдеттері де болуы мүмкін.

Барлық сатылардағы білім алушылардың толеранттылықтың қалыптасуында жетекші және негізгі рол атқарушылар – педагогтар. Педагогтардың алдында тұрған көкейкесті мәселелердің бірі полимәдениетті білім беруде оқушы тұлғасының бойында толеранттылық қасиеттерді қалыптастыру. Қазіргі заманғы әлеуметтік-мәдени жағдайларында білім беру ордаларында этносаралық қатынастарға жағымды жағдайлар жасау, білім алушыларға өз және өзге ұлттар мәдениетіне сыйластықты қалыптастыру қажет, өйткені оқу-тәрбие процесінде тұлғааралық, ұлттаралық, формальды және формальсыз қарым-қатынас жағдайлар жасалынады.

Толеранттылық білім беруші мен білім алушының арасындағы педагогикалық қатынастардың жаңа негізі болуы тиіс. Олардың мәні оқытудың принциптерінде. Бұл принциптер білім алушының бойында намыс мәдениетін, тұлғаның өзін-өзі көрсете білу қасиетін, дұрыс жауап бермеу жайлы үрейленуден айырылу қабілеттерін қалыптастыру қажет.

Толеранттылық – үшінші мыңжылдықта адамзат қоғамында гармониялық қатынастарда өмір сүруге мүмкіншілік. Осыған орай толеранттылықты тәрбиелеу мәселесі оқудың алғашқы күндерінен бастау керектігі туындауда.

Жаһандану жағдайындағы білім берудің алдында білім алушылардың бойында өздері өмір сүрген әлемнің қазіргі және болашағына жауапкершілікті сезінуді тәрбиелеу қажеттігі тұр. Толеранттылықты тәрбиелеу жастардың бойында моральдық құндылықтарға негізделген, тәуелсіз сыни тұрғыдан ойлау дағдыларын қалыптастырады. Педагогикалық тәжірибеде білім алушылардың толеранттылық тәрбиесінде көптеген әдістер, формалар тәсілдер жинақталған: әдебиет шығармаларын, көркем фильмдерді пайдалану, пікір алмасу және пікірталастарды (дискуссиялар, диспуттар, дебаттар).

Толеранттылық тәрбиеде ең маңыздысы педагогикалық технологиялардың жүйелілік, үздіксіздік және кешенділігінде. Осыған орай педагогтар өз сабақтарында, тәрбие сабақтарында патриоттық тәрбиеге көңіл аудару қажет. Өз елінің тарихын, мәдениетін сонымен қатар мемлекетіміздегі басқа ұлттар өкілдерінің мәдениетін білуге үйрету.

Жағымды азаматтық көзқарас білім алушы дүниетанымының бір бөлігі бола отырып жағымды іс-әрекетінің негізі болуы тиіс. Білім алушылар өз отанына, еліне, тұратын мекеніне сыйластықпен қарай отырып нағыз патриот азамат болуы тиіс.

Осыған орай білім алушылардың тәрбиесі мен оқытуы келесі принциптерге негізделуі керек:

- оқытудың гуманизациясы;
- сабақтардың интеграциясы;
- оқытудың жаңа заманғы технологияларды қолдануы (оқытудың интерактивті әдістерін қолдану – жағымды қатынастарға негізделген) [3].

Толеранттылықты тәрбиелеуде педагог тұлғасының жеке дара қасиеттері де маңызды. Балаларды шыдамдылыққа тәрбиелеуде педагогтың өзі толерантты болуы тиіс. Педагог тұлғасы үлгі ретінде болуы керек.

Толеранттылық тәрбиенің негізгі мақсаты:

- толерантты тұлғаларды, қағидаларды әлеуметтік үлгі ретінде кеңінен тарату;
- балаларды толеранттылық мәдениетіне тәжірибелік тұрғыдан дағдыландыру;
- өзге ұлттар, сенімдер, көзқарастары бар балаларға шыдамдылық таныта отырып, өзіне сенімді, өзін сыйлай білетін тұлғаны қалыптастыру;
- тұлғааралық ынтымақтастықты, түсінушілікті қалыптастыру;

• жалпыадамзаттық құндылықтары мен мәдениетті сезіне отырып жағымды іс-әрекеттер жасауға бейімдеу.

Осыған тәрбиелеудің бір жолы жастарға ассертивті мінез-құлыққа үйрету. Ассертивті мінез-құлыққа үйретудің мақсаты – тұлға өзінің ынталарын, қызығушылықтары мен талаптарын қысылмай айта білуге үйретуде. Жастарға ескертулерге, әділетті және әділетсіз сындарға дұрыс көзбен қарауды, өзіне және басқаларға «жоқ» дей білуге, өз пікірін, көзқарасын дәлелдеу барысында өзгелердің құқықтарын, көзқарастарын кемсітпеу, қыспаққа алмауға үйрету.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Толеранттылық принциптерінің декларациясы. ООН құжаттары 1995 жыл.16 қараша.www.un.org.

2 Риэрдон Б. Э. Толерантность – дорога к миру. М., 2001. – 93 с.

3 Воробьева О.Я. Педагогические технологии воспитания толерантности учащихся, М., 2007. – 148 с.

Резюме

В статье рассматриваются проблемы толерантности и толерантного воспитания современной молодежи. Даются определения понятиям «толерантность», «толерантное воспитание», «ассертивное поведение».

Resume

The author of the article considers the problems of tolerance and tolerant upbringing of modern youth. The definitions of the notions “tolerance”, “tolerant upbringing”, “assertive behavior” are given.

КАЗАХСТАНСКИЙ ПАТРИОТИЗМ И ГРАЖДАНСТВЕННОСТЬ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ

А.Б. ШАЛГИМБЕКОВА

старший преподаватель кафедры педагогики,
Костанайский государственный педагогический институт

Аннотация

В этой статье рассматривается актуальная проблема сегодняшнего дня: гражданско-патриотическое воспитание молодежи, раскрываются сущность и основные принципы гражданского воспитания. Гражданско-патриотическое воспитание как фактор социализации подрастающего поколения-процесс сложный, малоизученный, рассматривается в связи с формированием в Казахстане гражданского общества, правового государства, их сущностных основ.

Ключевые слова: казахстанский патриотизм, гражданско-патриотическое воспитание, социализация личности, сущность и принципы гражданственности.

В условиях коренных перемен в жизни нашей страны, сложных социально-экономических проблем как никогда становится важным обеспечение формирования у молодых людей гражданско-патриотических качеств. Специфика гражданского воспитания школьников связана и с основными особенностями современной школы (меняется цель, содержание и структура образования; появляются частные школы; рыночные отношения проникают в школу; используются разнообразные формы руководства внеклассной воспитательной системой и т.д.), которые влияют на социализацию молодежи. Особенностью гражданского воспитания является нацеленность на жизнь, социальное и гражданское творчество, которое позволит ребенку построить свое поведение с ориентацией на личное и общественное благо. Стратегия гражданско-патриотического воспитания молодежи ориентируется на: социализацию личности и формирование навыков активного нравственного гражданского действия, участия; создание педагогических условий для воспитания гражданской позиции,

толерантности, независимости убеждений; защиты гражданских прав; осознание гражданского долга и ответственности.

В условиях переоценки ценностей и смены идеалов проблема гражданско-патриотического воспитания как фактор социализации молодежи является одной из приоритетных. Это находит подтверждение в нормативно-правовых документах, определяющих социальный заказ общества в области образования и воспитания, где главной целью гражданского- патриотического воспитания является: формирование у молодежи активной гражданской позиции, социальной ответственности, чувства патриотизма, высоких нравственных и лидерских качеств. Поэтому в образовательных учреждениях эта цель должна реализоваться с помощью комплекса мер по патриотическому воспитанию и формированию гражданской активности, социальной ответственности и механизмов раскрытия потенциала молодежи. Реализация молодежной политики будет осуществляться на основе воспитания казахстанского патриотизма, духовно-нравственной культуры, формирования национальной идентичности. С 2011 года получают дальнейшее развитие областные и республиканские социальные службы, осуществляющие деятельность на базе молодежных неправительственных организаций в рамках государственного социального заказа, с целью оказания консультационных, информационно-аналитических, обучающих и других услуг. В рамках реализации государственного социального заказа на республиканском уровне будет увеличена сеть волонтерских, военно-патриотических организаций, военно-спортивных, военно-поисковых и спортивно-технических клубов с 20 до 30. Государство принимает ряд мер в этом направлении: будет развита сеть спортивных секций в организациях образования, с целью формирования Казахстанского патриотизма на постоянной основе будут продолжены мероприятия по популяризации государственных символов, формированию знаний по истории, традиций и родного языка, будут предприняты целенаправленные меры по формированию культуры благотворительности в молодежной среде через реализацию различных проектов. В реализации механизмов раскрытия потенциала молодежи планируется обучение активных молодых людей среди студентов, владеющих организаторскими навыками и лидерскими качествами, а также руководителей молодежных организаций в рамках реализации социальных проектов. В целях поддержки творческой молодежи предполагается проведение ежегодных национальных

конкурсов, игр, турниров, КВН, в том числе Дельфийских игр с последующим обеспечением участия казахстанских сборных в международных конкурсах, турнирах, играх[1].

К концу 90-х XX века сформировались следующие предпосылки: новые тенденции в рассмотрении культуры как качественной характеристики человеческой деятельности, средства социализации человека; ориентация на развитие гражданского самосознания народа, на идеи диалога культур, гуманизации образования, ненасилия в воспитании и обучении; усиление национального воспитания как необходимого условия эффективности гражданского воспитания школьников; появление попыток переосмысления понятия «гражданственность», осознаваемое как готовность к продуктивной деятельности в условиях демократического общества; повышение интереса исследователей к методологическим основам гражданского воспитания школьников; творческое наследие отечественных педагогов; появление попыток укрепления учебно-воспитательной работы с жизнью, изучения роли окружающей среды для гражданского становления школьника, самоуправления как средства формирования гражданской активности.

Педагогическая сущность гражданского воспитания в общеобразовательной школе-овладение гражданскими компетенциями, воплощенными в конкретных гражданских качествах при условии целенаправленного систематического взаимодействия субъектов воспитательного процесса и окружающей среды. Таким образом, гражданско-патриотическое воспитание определяем как целенаправленный специально организуемый процесс формирования гражданских качеств у школьника, которые предполагают освоение определенной системы знаний и умений, необходимых ему для успешной социализации в ходе его включения в разнообразные виды деятельности. Гражданское воспитание имеет конкретно-исторический характер, несет в себе отличительные черты, запросы эпохи, отражает уровень развития общества, государства. Гражданское образование и гражданское воспитание-дефиниции, обладающие относительной самостоятельностью, которая предполагает их взаимосогласованность, но не предполагает поглощения одного другим. Гражданско-патриотическое воспитание как фактор социализации - процесс сложный, малоизученный, рассматривается в связи с формированием в Казахстане гражданского общества, правового государства, их сущностных основ, гражданско-

патриотическое воспитание может рассматриваться как: структурный элемент механизма воспитательного взаимодействия и средство влияния на гражданское сознание и поведение; фактор социализации школьников, причиной, влияющей на содержание и результат процесса.

Социализация включает два наиболее важных процесса: интеграцию человека в общество и самореализацию личности в условиях социума, результатом чего становится ее саморазвитие. Саморазвитие не считается социализацией, хотя может составлять основу развития личности. Исходя из этого, *гражданская социализация*- процесс усвоения человеком гражданских знаний, ценностей, социальных норм, навыков и овладения им социальных ролей, позволяющих ему осуществлять целенаправленную гражданскую деятельность и функционировать в качестве полноправного члена общества. Анализ отечественной и зарубежной литературы позволяет определить главную цель гражданского воспитания - формирование гражданско-патриотических качеств у молодежи. Следовательно, понятие «гражданские качества» является ключевым для гражданского воспитания.

Гражданские качества- качества, которые обеспечивают накопления и развитие гражданских компетенций, образование побудительных мотивов в гражданской деятельности достигать наибольших результатов в интересах человека, общества и государства. К гражданским качествам следует отнести: гражданскую ответственность, гражданскую активность, гражданский долг, патриотизм, независимость убеждений, толерантность, уважение и принятие прав и обязанностей, уважение к законам государства, гражданское сознание, гражданскую зрелость. Итак, гражданственность- это комплекс гражданских качеств, который позволяет определить гражданскую позицию школьников и их готовность к вхождению в социальное общество.

Уровень гражданской зрелости достигается в организованной воспитательной деятельности со стороны общественно-государственных институтов, поэтому разработка педагогической теории, проектирование педагогических систем и процессов могут быть успешными лишь при достаточно ясных представлениях о том, к какому обществу мы стремимся, в каком государстве будут жить подрастающие поколения. Гражданское воспитание связано с духовными ценностями, первостепенное значение имеют нравственные и познавательные ценности. Несомненно, ценности

связаны с культурой, духовной деятельностью человека. Усваивая ценности своей социокультурной среды и превращая их в ценностные ориентиры, мотивационные силы своего поведения, человек становится активным субъектом общественной деятельности.

Гражданско-патриотическое воспитание школьников реализуется следующими закономерностями и принципами: *первая закономерность* - цель гражданского воспитания школьников зависит от гражданского опыта. Гражданский опыт- это опыт, включающий знания о гражданских ценностях, умения жить в условиях гражданского общества, привычки гражданского поведения. *Вторая закономерность* - эффективность гражданского воспитания школьников зависит от сочетания объективных и субъективных потребностей школьников в выборе разнообразных форм и методов гражданской деятельности. *Третьей закономерностью* гражданского воспитания является то, что степень гражданской активности школьников зависит от используемой учителем системы стимулирования и мотивации деятельности школьников. Мотивы деятельности, потребность в гражданско - ценных поступках и поведении представляют внутреннюю структуру процесса гражданского воспитания школьников. Из перечисленных закономерностей вытекают следующие принципы: *принцип целеполагания* в педагогическом исследовании характеризуется постановкой цели и задач. Цель гражданского воспитания- формирования гражданских качеств у школьников, которые предполагают освоение определенной системы знаний и умений, необходимых ему для успешной социализации в ходе его включения в разнообразные виды деятельности. *Принцип субъектности опыта* вытекает из природы процесса гражданского воспитания и учитывает поставленную цель. Согласно этому принципу, педагог содействует развитию способности ребенка осознавать свое «Я» в связях с другими людьми и миром в его разнообразии, осмысливать свои действия, предвидеть их последствия, как для других, так и для собственной судьбы, оценивать собственные поступки и поступки других. *Принцип ориентации на гражданские ценности и ценностные отношения* связан с разработкой ценностных ориентиров, ведущих к принципиально иному социокультурному состоянию общества. *Принцип аффилиации* вытекает из потребностей человека чувствовать себя членом определенных групп, вхождение в которые повышает его защищенность и уверенность. Группа не поглощает, а

раскрепощает личность, открывает широкий простор для ее разностороннего и гармонического развития. *Принцип вариативности в выборе средств взаимодействия субъектов образовательного процесса* требует такой организации воспитательной работы, которая отвечала бы запросам самой личности и общества. Средства отбираются в зависимости от цели и стратегических задач взаимодействия. *Принцип диалогизации*, т.е. равноправного и полноценного межличностного общения в процессе гражданского воспитания. Диалог призван к побуждению внутреннего потенциала, который должен привести к утверждению общечеловеческих ценностей. *Принцип обратной связи* – это принцип регуляции системы формирования гражданской воспитанности. Данный принцип обеспечивает анализ полученного результата, оценку личностного знания. *Принцип интерактивного освоения* учащимися способов и приемов исследовательской деятельности, общения, поиска и анализа информации, разрешения конфликтов, принятия решений, овладения учебными навыками. Все это служит развитию гражданских компетенций. *Принцип индивидуализации* в гражданском воспитании требует от педагога при организации процесса гражданского воспитания школьников в образовательном учреждении выявлять его потенциальные возможности и способности [2].

В концептуальных основах воспитания Республики Казахстан первым направлением является воспитание казахстанского патриотизма и гражданственности, правовое воспитание, где целью является формирование патриота и гражданина, способного жить в новом демократическом обществе; политической, правовой и антикоррупционной культуры личности; правосознания детей и молодежи, их готовности противостоять проявлениям жестокости и насилию в детской и молодежной среде. Критериями оценивания выделяются проявление уважительного отношения, чувства гордости и ответственности по отношению к Родине, государственному строю, государственной политике, государственной идеологии; Конституции и законодательству Республики Казахстан, государственным символам (гербу, флагу, гимну), правопорядку; межнациональному и межконфессиональному согласию в стране, дружбе народов; достижениям своей страны в сфере экономического и социокультурного развития; ценностям, правам и свободам другого человека. Все эти критерий реализуются через занятия, учебные предметы, внеурочную деятельность, дополнительное образование.

В рамках программы НДО «Самопознание» проведение уроков мужества, чести и достоинства, бескорыстного служения Родине, организация дебатных, дискуссионных клубов, патриотические форумы, акции, в том числе призывающие к нетерпимости к коррупции. Конкурсы и олимпиады школьников на знание атрибутов государственности и государственных символов Республики Казахстан. Краеведческие экспедиции по изучению культурного наследия, традиций и обычаев казахского народа, других этносов, проживающих в Казахстане, *встречи с государственными деятелями, литературы, искусства, науки, ветеранами войны и ветеранами труда, общественными деятелями, работниками правоохранительных органов, юстиции, органов государственной службы и противодействия коррупции; развитие системы детских и молодёжных инициативных проектов. Активизацию деятельности детских и молодежных движений; совместную деятельность с общественными фондами; беседы, лекции, семинары, тренинги; экскурсии; распространение информационно-правовых материалов; организацию «служб доверия», акция «Я и закон», «Мы против коррупции – против предательства интересов общества» [3].*

Таким образом, в процессе гражданско-патриотического воспитания молодежь приобщается к ценностям демократической культуры: уважению прав и свобод человека, мировоззренческому плюрализму, умиру, ненасилию, социальному партнерству, стремлению к диалогу как основе взаимодействия. Ценностные ориентации выступают в форме поведения, направленности, мотивов, принципов, потребностей, где система оценивания, выстроенная в соответствии с принципами адекватности, объективности, интегрированности, открытости, ясности, стимулирует деятельность учащихся, способствует формированию гражданской ответственности и готовит их исполнению ими роли граждан.

Следовательно, нам необходимо иметь достаточно ясное понимание сущности гражданского общества, его признаков, закономерностей развития и т.д. Осознание этого является решающим условием для перехода на новую парадигму гражданского воспитания как фактора социализации подрастающего поколения. В конечном итоге общий вектор Концептуальных основ воспитания направлен на формирование человека гармоничного, всесторонне развитого, обладающего развитыми духовно-нравственными качествами, готового самостоятельно принимать

решения в ситуации выбора, способного к Стратегии «Казахстана-2050 Мәңгілік ел».

Список литературы

1 Государственная программа развития образования и науки в Республики Казахстан на 2011-2020 годы.

2 Тулькибаева Н.Н. Педагогика: учебное пособие.-Челябинск, 2007.-298с.

3 Концептуальные основы воспитания в Республике Казахстан, Астана, 2015 г.

4 Послание Президента Республики Казахстан Н.А.Назарбаева народу Казахстана «Стратегия Казахстан –2050: новый политический курс состоявшегося государства»

5 Послание Президента Республики Казахстан Н.А.Назарбаева народу Казахстана «Казахстанский путь – 2050: «Единая цель, единые интересы, единое будущее»

6 Концепция государственной молодежной политики Республики Казахстан до 2020 года "Казахстан 2020: путь в будущее «Одобрена постановлением Правительства Республики Казахстан от 27 февраля 2013 года, №191

Түйін

Бұл мақалада замануи талапқа сай азаматтық-патриоттық жастарды тәрбиелеудің маңызы, азаматтық тәрбиенің мәні және негізгі қағидалары ашылады. Азаматтық-патриоттық тәрбие жастарды әлеуметтендіру факторы ретінде өте күрделі, аз зерттелінген, Қазақстандағы азаматтық және құқықтық қоғамның, олардың мәнінің негіздеріне, қалыптасуына байланысты қарастырылады.

Resume

The article deals with an actual problem of modernity, which is a civil and patriotic upbringing of the youth. Also the essence and main principles of civil upbringing are considered in the article. Civil and patriotic upbringing as a factor of socialization of the younger generation is complex and an insufficiently studied process. It is considered with the connection of formation in Kazakhstan of a civil community, a legal state and their essential foundations.

ЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ ПРИ ПЕРЕВОДЕ: ДВОЙНОЕ РЕДАКТИРОВАНИЕ

О.В. ДЬЯЧЕНКО

старший преподаватель
кафедры иностранных языков,
Евразийский гуманитарный институт

Аннотация

Статья посвящена исследованию широкого спектра научных подходов к пониманию сущности термина "эквивалентность перевода", представлены классификации ключевых уровней достижения эквивалентности при переводе текстов с иностранного языка на язык перевода. Автор делает акцент на типологию уровней эквивалентности швейцарского лингвиста Вернера Коллера, в статье рассматриваются определяемые им признаки, благодаря которым можно определить уровень достигнутой при переводе эквивалентности, охарактеризованы их основные принципы.

Ключевые слова: формальная эквивалентность, референтная, денотативная эквивалентность, коннотативная эквивалентность, текстуально-нормативная эквивалентность, динамическая эквивалентность.

Понятие «перевод» является основным понятием теории перевода. Максимально полная передача содержания оригинала является главной задачей переводчика.

Необходимо различать потенциально достижимую эквивалентность, под которой понимается максимальная общность содержания двух разноязычных текстов, допускаемая различиями языков, на которых созданы эти тексты, и переводческую эквивалентность - реальную смысловую близость текстов оригинала и перевода, достигаемую переводчиком в процессе перевода. Наиболее качественным результатом переводческой эквивалентности является максимально возможная (лингвистическая) степень сохранения содержания оригинала при переводе [1, с.51].

Различия в системе ИЯ и ПЯ и особенностях создания текстов на каждом из этих языков в разной степени могут ограничивать возможность полного сохранения в переводе содержания оригинала. Поэтому при достижении переводческой эквивалентности

переводчик может сохранять или утрачивать разные элементы смысла, содержащиеся в оригинале. В.Н. Комиссаров выделяет пять типов эквивалентности. Первый тип заключается в сохранении только той части содержания оригинала, которая составляет цель коммуникации [1 с.52]. Во втором типе эквивалентности общая часть содержания оригинала и перевода не только передает одинаковую цель коммуникации, но и отражает одну и ту же внеязыковую ситуацию. Ситуацией В.Н. Комиссаров называет совокупность объектов и связей между объектами, описываемых в высказывании [1 с. 54]. Сопоставление оригиналов и переводов третьего типа обнаруживает следующие особенности:

1) отсутствие параллелизма лексического состава и синтаксической структуры;

2) невозможность связать структуры оригинала и перевода отношениями синтаксической трансформации;

3) сохранение в переводе цели коммуникации и идентификации той же ситуации, что и в оригинале;

4) сохранение в переводе общих понятий, с помощью которых осуществляется описание ситуации в оригинале [1 с. 62]. В четвертом типе эквивалентности в переводе воспроизводится и значительная часть значений синтаксических структур оригинала [1 с. 70];

5) для отношений между оригиналами и переводами пятого типа характерно: 1) высокая степень параллелизма в структурной организации текста; 2) максимальная соотнесенность лексического состава: в переводе можно указать соответствия всем знаменательным словам оригинала; 3) сохранение в переводе всех основных частей содержания оригинала [1 с.79].

Российский переводовед Л.К. Латышев выделяет четыре основных концепции эквивалентности:

-Концепция формального соответствия: "Передается все, что поддается передаче (в том числе по мере возможности и структура исходного текста). Трансформируются, заменяются, опускаются только те элементы исходного текста, которые вообще невозможно воспроизвести "напрямик" [2, с. 6]. Подобная практика первоначально имела место при переводе сакральных текстов.

- Концепция нормативно-содержательного соответствия: "Переводчики этого направления стремились выполнить два требования: 1) передать все существенные элементы содержания исходного текста и 2) соблюсти нормы переводящего языка (ПЯ)".

- Концепция полноценного (адекватного) перевода: авторы данной концепции А.В. Федоров и Я.И. Рецкер определили следующие

качества адекватного перевода: 1) исчерпывающая передача смыслового содержания текста; 2) передача содержания равноценными (то есть выполняющими функцию, аналогичную выразительной функции языковых средств подлинника) средствами [2, с.7].

- Концепция динамической (функциональной) эквивалентности: понятие динамической эквивалентности, которое выделил Юджин Найда, сходно с понятием функциональной эквивалентности у российского исследователя А.Д. Швейцера. Данное понятие основывается на совпадении реакции получателя исходного текста и носителя одного языка с реакцией получателя текста перевода, носителя другого языка. Согласно А.Д. Швейцеру, содержание, которое необходимо передать, складывается из четырех элементов и четырех значений ("определяемое отношение между языковым выражением и участниками коммуникативного акта") [2, с. 10].

Изучая проблемы эквивалентности, переводоведы разработали несколько типологий и выделили несколько типов эквивалентных отношений в зависимости от уровня отношений единиц перевода (уровень морфем, слов, словосочетаний и предложений) или типа информации (денотативная, коннотативная, прагматическая).

В рамках модели эквивалентности, рассматриваемой в данной статье, признаки, благодаря которым можно определить эквивалентность, ограничены многими важными условиями. Вернер Коллер, швейцарский лингвист, заслуженный профессор немецкой лингвистики, рассматривает эквивалентность как процесс, ограниченный, с одной стороны, влиянием множества противоречивых лингвистических текстуальных и экстра-текстуальных факторов и обстоятельств между языком источника и языком перевода, а с другой стороны, ролью культурно-исторических условий, при которых был создан текст и сделан его перевод. С точки зрения двойного редактирования относительность эквивалентности отличается, во-первых, по отношению к тексту источника и, во-вторых, по отношению к коммуникативным условиям со стороны получателя текста перевода. Появляются так называемые В. Коллером "уровни эквивалентности". Лингвистически-текстовые единицы расцениваются как эквиваленты языка перевода, если они соответствуют элементам языка источника согласно некоторым или всем, приведённым ниже этапам достижения эквивалентности. Уровни достижения эквивалентности согласно теории Коллера являются

"иерархическими" для каждого этапа, а также для уровня языка, на котором переводческая эквивалентность достигается, а также имеют тенденцию использовать (сохраняя и добавляя) особенности предыдущего уровня.

1. Эквивалентность достигается полностью, если слова языка исходного текста и языка перевода имеют похожие орфографические или фонологические качества. Это является признаком *формальной эквивалентности*, когда форма языка источника строго заменяется идентичной формой языка перевода. Данный уровень эквивалентности ориентирован на передачу художественно-эстетических, каламбурных, индивидуализирующих и других формальных признаков оригинала, при которой слова ИЯ и слова ПЯ характеризуются фонетическим или орфографическим сходством.

2. Когда же формальная эквивалентность оказывается недостижимой или неполной, имеет смысл перейти к следующему уровню, так называемой *референтной* (относящейся к ссылке) или *денотативной* (обозначающей) эквивалентности. В данном случае форма языка исходного текста заменяется такой формой языка перевода, которая основывается на передаче информации исходного текста. Данный уровень эквивалентности предусматривает сохранение предметного содержания текста. Ценность этого этапа заключается в том, что достичь эквивалентности, используя большее количество слов, можно в любом языке.

3. По разным лингвистическим, риторическим и культурным причинам денотативная эквивалентность не всегда имеет право быть. Иногда денотативная эквивалентность может послужить возникновению неправильных ассоциаций у переводчика, а впоследствии и у читателя текста перевода. В таких случаях переводчик достигает эквивалентности на следующем уровне, называемом "сходство ассоциаций". Это *коннотативная* (описательная) эквивалентность, то есть эквивалентность, основанная на дополнительном, сопутствующем значении слова. Такой уровень эквивалентности предусматривает передачу коннотаций текста путем целенаправленного выбора синонимичных языковых средств.

4. Когда применение коннотативной эквивалентности не достигает желаемой передачи значения, то получить ассоциации для определённого контекста можно, используя *семантические элементы*. Обращая внимание на контекст, переводчик переходит к более высокому уровню достижения эквивалентности -

текстуально-нормативной эквивалентности. Текстуальные нормы рассматриваются как особые случаи, выходящие за рамки коннотации и как случаи, позволяющие работать переводчику с такими разделами языка, которые являются типичными для определённого вида текста, стиля написания, передачи отношения и т. д. Данный уровень ориентирован на жанровые признаки текста, на речевые и языковые нормы [3, с. 191].

5. Использование контекста применяется для оказания эффекта на читателя текста перевода, который будет приближен для привычного восприятия читателем исходного текста. Достичь эффекта схожести и оправдать ожидание читателя и является достижением *полной или динамичной* эквивалентности [3, с. 192].

В. Коллер исходит из предположения, что переводчик, работая над текстом, использует различные способы и, соответственно, использует различные уровни достижения эквивалентности, и это всецело зависит от личности переводчика, его внутренней шкалы ценностей, мировоззрения и других качеств. Таким образом, иерархия требований эквивалентности варьируется от текста к тексту, что не дает возможности сформулировать единственное главное требование, которое лежало бы в основе любой эквивалентности.

Очевидно, что при переводе, например, медицинских инструкций не требуется применять пункты 3, 4 и 5. Для достижения эквивалентности достаточно 1 и 2 уровней. А для перевода текста коммерческого содержания будет, наоборот, не достаточно применить 1, 2 и 3 уровни достижения эквивалентности и придется использовать 4 и 5 уровни.

Достижение эквивалентности влечёт за собой целый комплекс решений, необходимых для принятия переводчиком, которые теоретик Лейпцигской школы перевода Джири Леви определил как некое подобие шахматных ходов и, чтобы принять решение для правильного хода, необходимо исходить из нескольких альтернатив. При любом виде перевода всегда будет существовать некая "проблема" и количество возможных "решений". На каждом этапе процесса перевода будет принято определённое переводческое решение, которое повлияет на последующие решения в процессе перевода. Это может быть проиллюстрировано типологией эквивалентных отношений Коллера: если переводчик делает выбор в пользу одного вида эквивалентности, а затем исключает этот этап, если он не срабатывает, то переводчик пытается перейти на следующий более высокий уровень достижения эквивалентности.

Конечно, при переводе текста невозможно применить все уровни достижения эквивалентности точно и последовательно согласно иерархии этих уровней. В действительности, уровни достижения эквивалентности при переводе являются условными, многократными и повторяющимися. Поэтому при практическом применении данные уровни достижения эквивалентности будут использоваться многократно и повторяться переводчиком в процессе перевода. Переводчик вправе снова и снова возвращаться к решениям, уже использованным при работе над текстом, пересматривать и изменять их.

Что же является мотивацией для переводчика при принятии решений?

1. Эстетика (художественные взгляды переводчика)

Это иерархические повторяющиеся действия переводчика при принятии переводческих решений (то есть какой уровень эквивалентности и какие способы перевода являются более предпочтительны при переводе, а какие менее) зависят от субъективного фактора, такого как личные "эстетические стандарты" переводчика.

2. Мыслительный процесс и знания

Показателем того, что в переводе содержится меньше личного отношения переводчика, нежели эстетического является и индивидуальная социокогнитивная система переводчика (культура переводчика, его система ценностей, принципы и т. д.). Это играет важную роль в принятии переводческих решений и подтверждает иерархическую многократную и взаимосвязанную природу отношений между уровнями эквивалентности.

3. Задание

Наряду с эстетикой, мыслительными процессами и знаниями переводчика на принятие переводческих решений важное влияние оказывает задание, согласованное с заказчиком перевода. Это важный аспект, влияющий на результат перевода, законность и конфликт интересов и т.д. В этом случае термин "цель данного перевода" будет отличаться от термина "цель перевода".

Задание является ключевым фактором в определении цели или результата перевода. Например, при переводе пресс-релиза для СМИ от радикальной Палестинской группы Hamas, где сообщалось о террористическом акте, совершенном смертником и восхваляющем массовое убийство, представителями этой организации было отмечено, что перевод обязательно должен быть согласован с ними, так как данная организация являлась заказчиком

перевода. Переводчик выполнил перевод, но предоставил более примирительный тон сообщения, устранив все ссылки на кровавые сцены, которые требовались стороной заказчика. Организация категорически отказалась от данного перевода [3, с. 193].

В качестве подтверждения иерархичности уровней эквивалентности предлагаем еще один пример: в издании Newsweek от 21 мая 2001 года опубликовано интервью с фотографом Гельмутом Ньютоном, который употребил фразу, относящуюся к Британскому премьер-министру того периода Маргарет Тэтчер: "I had wanted for years to get Mrs Thatcher in front of my camera. As she got more powerful she got sort of sexier." Сложность перевода в данной цитате представляет второе предложение. Согласно иерархии уровней эквивалентности, применяем первый тип - *формальную эквивалентность*, которая характеризуется похожестью орфографических и фонологических качеств. Но данный уровень не может быть использован для перевода, так как он не логичен. Применяем второй уровень - *денотативную* (обозначающую) эквивалентность. Данный способ перевода в этом контексте также не подходит из-за смыслового несоответствия языку источника. Применяя *коннотативную* (описательную) эквивалентность третьего уровня, переводчик приближается к цели, связав единицу перевода языка источника "sexu" со словом "привлекательность" на языке перевода. Но и этот вариант не может соответствовать передаче смысла высказывания, так как всем известно, что имя Маргарет Тэтчер ассоциируется во всем мире с прозвищем "железная леди". Поэтому переводчик переходит к следующему уровню и применяет *текстуально-нормативную* эквивалентность. Чтобы достичь этого уровня эквивалентности в случае с переводом слова "sexu" переводчику необходимо а) отбросить слово "сексуальный" и изменить значение "сексуальная привлекательность" на значение "женственная привлекательность"; б) представить перевод с использованием выражения "так сказать", которое в свою очередь соответствует английскому словосочетанию "sort of", использованному в реплике фотографа как извинение за столь недвусмысленное высказывание. И для полной динамичной эквивалентности переводчик, обращаясь к контексту, помня, что говорится о женщине-политике, и с целью оказать правильный эффект на читателя текста перевода, получает наиболее эквивалентный языку источника перевод: "В течение многих лет я хочу увидеть перед своей камерой Маргарет Тэтчер. И чем

могущественнее она становится, тем, так сказать, желаннее для меня как объект съемки" [3, с. 191].

Таким образом, трактовка термина "эквивалентность" может демонстрировать как много общего, так и определенные различия, на которые необходимо указывать студентам при изучении данного понятия на занятиях по теории перевода, чтобы обеспечить максимально системный подход к обучению переводу.

Список литературы

- 1 Комиссаров В. Н. Современное переводоведение - М., 2002. - 253 с.
- 2 Латышев Л. К. **Технология перевода - М.: Академия, 2005. - 320 с.**
- 3 Koller W. The Concept of Equivalence and the Object of Translation Studies, 1995, - Target (1(2)). - Pp. 191-222

Түйін

Мақалада түпнұсқа тілінен аударылатын тілге аударудағы эквиваленттік деңгейлерді анықтау мен жіктеуге және Коллер жіктеуіне сәйкес эквиваленттік деңгейлерді қолдану иерархиясына қатысты лингвистердің түрлі көзқарастары қарастырылады. Сонымен қатар, мәтінмен жұмыс істеу барысында аудармашы дұрыс аударма нұсқасын таңдауға көмектесетін факторлар сипатталған.

Resume

This article deals with the different approaches of language experts to the definition and classification of equivalence levels in translating the texts from the source language into the target language and the hierarchical pattern of using equivalence levels according to W. Koller's classification. The author describes the factors that get translators motivated to make one or another linguistic decision while working over the text.

**К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ИНСТРУКТОРОВ ПО
ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ
РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН**

А.Б. ТАСБУЛАТОВ

доктор исторических наук, профессор,
депутат Мажилиса Парламента Республики Казахстан

С.Ш. МУХАМЕДЖАНОВА

доктор исторических наук, профессор,
Национальный университет обороны имени
Первого Президента Республики Казахстан – Лидера Нации

А.В. НИКИФОРОВ

докторант,
Национальный университет обороны имени
Первого Президента Республики Казахстан – Лидера Нации

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы организации повышения качества подготовки инструкторов по физической подготовке для подразделений в Вооруженных Силах Республики Казахстан (ВС РК). На основе исследований определены требования к качеству профессиональной подготовленности инструктора физической подготовки.

Ключевые слова: – Республика Казахстан, Вооруженные силы, физическая подготовка, инструктор, обучение.

Введение. Система физической подготовки в ВС РК характеризуется непрерывностью и целевой направленностью на улучшение готовности военнослужащих к успешному решению служебно-боевых задач. Основная нагрузка на обеспечении качества физической подготовки в подразделениях ВС РК лежит на инструкторском составе, являющемся главным звеном в организации и проведении занятий и тренировок военнослужащих. Вопросы их профессиональной готовности к выполнению своих обязанностей должны находиться под особым вниманием командиров и начальников всех уровней.

Цель исследования – провести анализ требований к профессиональным качествам и методическим навыкам

инструкторов физической подготовки подразделений.

Методами исследования были теоретический анализ и обобщение научной и методической литературы по вопросам организации подготовки инструкторов физической подготовки подразделений в ВС РК, проведение анкетного опроса и анализ его результатов.

Результаты и их обсуждение.

В ходе реализации упражнений в рамках программы физической подготовки у военнослужащих развивается общая выносливость, а также формируются профессионально-прикладные двигательные навыки. Это впоследствии является основой высокой боеготовности и отдельных военнослужащих, и их группы. Таким образом, занятия по физической подготовке военнослужащих способствуют развитию готовности к несению воинской службы.

В общее понятие «физическая готовность военнослужащего» входит как физическая, так и психическая готовность его к успешной реализации поставленных служебно-боевых задач, при необходимости в ходе несения службы – четкому применению физической силы, приемов борьбы и специальных средств. Кроме того, физическая готовность описывает и высокую общую работоспособность военнослужащих при выполнении ими служебных обязанностей [1].

Существующий недостаток высококвалифицированных кадров, которые сумеют методически грамотно и эффективно проводить занятия по физической подготовке в частях и подразделениях Вооруженных Сил Республики Казахстан – один из главных факторов снижения уровня боевой готовности военнослужащих.

Руководящими документами по организации физической подготовки в ВС РК [2] ответственность за состояние физической подготовки и организацию массового спорта несут соответствующие командиры (начальники). Непосредственная организация физической подготовки обеспечивается начальником физической подготовки и спорта или же лицом, исполняющим его обязанности (в воинских частях (учреждениях), где не предусмотрена штатная должность начальника физической подготовки и спорта). Проведение занятий организуется командирами подразделений или же инструкторами по физической подготовке и спорту.

Исходя из служебных обязанностей инструктора физической подготовки, он должен знать методику проведения занятий и уметь

проводить их, владеть навыками проверки и оценки, как индивидуальной физической подготовки, так и подразделения в целом. Подготовка инструкторского состава должна обеспечивать формирование профессиональных знаний, умений и навыков, которые необходимы для организации физической подготовки в подразделениях.

Методические навыки у специалистов по физической подготовке возможно сформировать только под воздействием заранее спроектированного педагогического процесса, последовательно и систематично воплощенного на практике [3, 4]. Инструктор физической подготовки подразделений ВС РК должен обладать двигательными способностями, позволяющими проводить занятия по профессионально-прикладной физической подготовке. В основе двигательных способностей человека лежат физические качества, а форму проявления представляют двигательные умения и навыки [5].

С целью разработки требований, предъявляемых к инструкторам физической подготовки, нами был проведен анкетный опрос командиров воинских частей (подразделений) и начальников, ответственных за состояние физической подготовки. Данные опроса показали, что 86,5% опрошенных считают, что инструктор физической подготовки сам должен выполнять контрольные упражнения и нормативы по физической подготовке на оценки «хорошо» и «отлично». Кроме того, анкетный опрос показал, что в подразделениях занятия по физической подготовке зачастую проводят инструкторы, не имеющие специального (физкультурно-педагогического) образования. Так, доля инструкторов и инспекторов-методистов, имеющих специальное образование, составляет – 40,5%. Из них с педагогическим физкультурным образованием – 18%. При этом было отмечено, что большинство инструкторов физической подготовки подразделений не обладают навыками разработки документации планирования, не владеют терминологией, не знают методики обучения двигательным действиям и воспитания физических качеств.

Большинство (94,5%) опрошенных отметили, что инструктор физической подготовки должен иметь специальное образование, позволяющее проводить физическую подготовку военнослужащих. На вопрос, должен ли инструктор обладать знаниями в области методики физической подготовки и практическими навыками проведения занятий, утвердительно ответили 100% респондентов. Все опрошенные также отметили, что инструктор должен уметь

планировать физическую подготовку (составлять годовой план-график проведения занятий и планы-конспекты занятий по физической подготовке), 95,5% из которых считают, что сотрудник (инструктор), проводящий занятия по физической подготовке, должен уметь организовать проведение и судейство спортивных соревнований.

Анкетный опрос показал, что инструктор физической подготовки должен знать цель и задачи физической подготовки, требования к физической подготовленности разных категорий военнослужащих, роль физической подготовки в служебно-боевой деятельности личного состава подразделений ВС. Инструктор физической подготовки должен обладать основами знаний закономерностей формирования двигательных навыков и воспитания физических качеств, знать и уметь показать технику физических упражнений.

Таким образом, в результате анализа научной литературы и проведенного анкетирования были выявлены психологические и профессиональные свойства личности военнослужащих, которые позволяют заниматься педагогической деятельностью в должности внештатный «инструктор физической подготовки» [6, 7, 8].

Требования к профессиональной подготовленности инструктора физической подготовки, в которых отражены физическая, психологическая и методическая подготовленность инструктора физической подготовки, представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 – Требования к профессиональной подготовленности инструкторов по физической подготовке в ВС РК

(авторский вариант)

Инструктор должен обладать средним или высоким уровнем развития интеллекта, средней агрессивностью личности, его коммуникативный потенциал должен быть высокий или средний. Мотивация к обучению и стремление достичь большего у инструктора должна быть высокой. Высокий и средний уровень поведенческой регуляции в новых реалиях обуславливает гибкость при адаптации к служебной деятельности. Высокий и средний уровень субъективного контроля в профессиональной сфере, межличностных отношениях и в области сохранения здоровья, позволяет характеризовать социальную зрелость и самостоятельность личности инструктора. Инструктор, кроме того, должен обладать лидерскими качествами и иметь высокий общий уровень самоконтроля.

Заключение. Таким образом, на основании вышеизложенного, можно утверждать, что совершенствование процесса профессиональной подготовленности инструкторско-педагогического состава по физической подготовке для Вооруженных Сил Республики Казахстан является возможным при условии формирования технологической модели обучения и воспитания указанной категории кадров, что позволит сделать процесс более управляемым, прогнозируемым с точки зрения результативности.

Список литературы

- 1 Вейднер-Дубровин Л.А. Теория и организация физической подготовки войск. Л., ВИФК, 1980. – 489 с.
- 2 Содержание, формы и методы организации физподготовки и спортивно-массовой работы в ВС РК / Приказ МО РК №694 от 05.12.2012. Астана, 2012. – 121 с.
- 3 Мананков Н.Е., Ускембаев А.Н. Воспитание физических качеств // Усть-Каменогорск: Изд-во ВКГУ им. С. Аманжолова, 2007. – 360 с.
- 4 Гусев, А.В. Формирование организаторско-методических умений у офицеров-руководителей физической подготовки в процессе командирских занятий: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. СПб., 2001. – 22 с.
- 5 Матвеев, Л.П. Теория и методика физической культуры (общие основы теории и методики физического воспитания; теоретико-методические аспекты спорта и профессионально-прикладных форм физической культуры) – М.: ФиС, 1991. – 543 с.
- 6 Уанбаев Е.К. Дене мәдениеті және спорттың теориясы мен әдістемесі – Өскемен: С.Аманжолов атындағы ШҚМУ Баспасы, 2006. – 267 б.
- 7 Архангородский З. С., Вострокнатов Л. Д., Ерьоменко В. В. Про

створення на базі Харківської державної академії фізичної культури інституту підготовки фахівців у галузі фізичної культури та спорту для силових структур України // Харківська державна академія фізичної культури. – URL: sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-12. – С. 3.

8 Чесноков А.В. Формирование профессиональных качеств педагога по физической культуре // Теория и практика физической культуры. 2001, №10. – С. 18-21.

Түйін

Мақалада ҚР ҚК бөлімшелерінде физикалық дайындық бойынша нұсқаушылардың дайындығының сапасын жоғарлатуды ұйымдастыру сұрақтары қаралған. Зерттеулер негізінде физикалық дайындық бойынша нұсқаушылардың дайындық сапасының талаптары анықталған.

Resume

The issues on the organization of high quality training of PT instructors for subunits of the Armed Forces of the Republic of Kazakhstan are considered. The demands for the quality of professional PT instructor's training are determined.

**КӘСІБИ ДАЯРЛАУ ҮРДІСІНДЕ БОЛАШАҚ ПЕДАГОГ-
ПСИХОЛОГТАРДЫҢ СЫНИ ОЙЛАУЫН ДАМЫТУ
МӘСЕЛЕЛЕРІ**

П.Б.СЕЙІТҚАЗЫ

педагогика ғылымдарының докторы, профессор,
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

А.А. ТАШЕТОВ

докторанты,
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Аннотация

Бұл мақалада болашақ мамандардың сын тұрғысынан ойлауын дамыту мәселелері бойынша отандық психологтар мен педагогтардың еңбектеріне талдау жасалып, кәсіби даярлау үрдісінде болашақ педагог-психологтардың сыни ойлауын дамытудың теориялық және әдістемелік негіздері қарастырылған.

Түйін сөздер: кәсіби даярлау үрдісі, сыни ойлау, ЖОО білім беру, медиабілім беру, сын тұрғысынан ойлау технологиясы.

Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016–2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында «Қазақстандық білім беру мен ғылым жүйесін жаңғыртудың қазіргі заманғы кезеңі әрбір адамның сапалы мектепке дейінгі тәрбие мен мектептегі білімге қолжетімділігін, колледж бен университетте жаңа кәсіби дағдыларды алу, зерттеу және шығармашылық құзыреттерін дамыту мүмкіндіктерін көздейді және негізгі басымдылық академиялық білім алудың көлеміне емес, ойлау мен бағалау қабілеттерінің дамуына бағытталуы қажет» - деген [1,5 б.]. Бұл еліміздегі білім беру жүйесінің басты міндеті – әлемдік бәсекелестікке қабілетті білім беру жүйесін құру, жоғары сапалы білім беру, оны жеке тұлғаның, қоғамның және мемлекеттің бүгінгі және келешектегі сұраныстарына сәйкестендіру дегенді білдіреді. Осы орайда болашақ мамандардың сын тұрғысынан ойлауын дамыту мәселесі отандық психологтар мен педагогтардың ерекше көңіл бөлетін мәселесі болып табылады. Бүгінге дейінгі отандық ғалымдар өңдеген сын тұрғысынан дамытудың тиімді әдіс-тәсілдері болашақ педагог-психологтардың ойлануына мүмкіндік береді,

сонымен қатар «мағыналық ойлану», «өз ойы туралы ойлану», яғни саналы түрде жанның жеке мәнін игеру.

Қазіргі таңда болашақ маманың кәсіби дамуында ең бірінші орынға «нені оқыту» емес, «қалай оқыту» мәселесі тұр.

Білім берудің бүгінге дейінгі парадигмаларына мән беретін болсақ, олардың негізгі мәні әртүрлі ғылым саласынан көп көлемде білім беру болғанын көреміз. Мұндай пікірмен ХҮІІ жүзжылдықта Я.А.Коменский бөліскен еді. Бұл қағиданы оның жолын жалғастырушылар әлі күнге дейін ұстанады, бұған кейбір оқу бағдарламаларының және оқу құралдарының ғылыми ақпараты көп болғандықтан, білімгерлердің оны игеруге қабілеті жетпейтіндігі дәлел болады. Алайда, басқа көзқарасты жақтаушылар – Гераклит, Цицерон, И. Кант, И.Г. Песталоцци, А. Дистерверг, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский және басқалар «білімнің көп көлемі білім бермейді», білім беру мақсаты алған білімнің көлемінде емес, әлеуметтік мәнді қызметке ену үшін қоғамға және тұлғаға қажетті жеке қасиеттерді дамытуда деген. Осындай білім мақсаты тұлғаның эмоционалдық, ақыл-ой, құнды, ерікті және физикалық жағынан толыққанды, үйлесімді дамыту жетістіктерін қамтамасыз ететін және өзіндік мақсаты болып табылмайтын білім, білік, дағдыларға деген қатынасын бекітеді.

Психология және педагогика бойынша зерттеулерден көретініміздей, қазіргі кезде тұлға қалыптастыруда білімгерлердің қабілеттерін және танымдық қызығушылықтарын, олардың зейінін, еске сақтауын, сыни ойлауды дамытудың маңыздылығына мән беріледі. Олай болса, болашақ педагог-психологтарды даярлайтын ЖОО білім үрдісіне қазіргі жаңашыл білім беру технологияларын енгізу қажет. Солардың бірі – сын тұрғысынан ойлауды дамыту технологиясы болып табылады. Бұл технология өздігінен нені білдіреді, қандай ажырату белгілері бар деген сұрақтарға жауап беру үшін, алдымен жалпы сыни ойлау дегеніміз не және оны қалай дамыту керектігін түсініп алу қажет. «Сыни ойлау» түсінігінің мәнін анықтайтын көптеген пікірлер бар. «Сыни» белгілі бір теріс, алшақтататын, бәсеке, пікірталас және қақтығыстарды білдіретін ұғымдармен еске түседі. Ал психологтар Д.А. Браус және Д. Вуд сыни ойлауды не нәрсеге сену және не істеу шешімдеріне жету мақсатында ақылмен рефлексивті ойлау ретінде анықтады [2,18 б.]. Д. Халперн сын тұрғысынан ойлау күтілетін соңғы нәтижені алу мүмкіншілігін арттыратын, стратегия немесе когнитивті техникаларды пайдалану дейді. Оның пікірінше, сыни ойлау салмақтылығымен, ойлауы және мақсатты бағыттылығымен

ажыратылатын ойлану типі [2,56 б.]. Жалпы сыни ойлай білетін адамдар өздерінің жеке «Менін» мойындауға және түсінуге тырысады, шынайы, қисынды болуды басқа көзқарастар қабылдайды деп түсінеді. Сыни ойлау – бұл ортақ мағына іздеу: өз көзқарасыңды және басқалардың пікірін есепке алып, қисынды және шынайы ой тастау, жеке наным-сенімдерінен бас тарта білу.

Сын тұрғысынан ойлау бағалау және рефлексивті ойлауды білдіреді. Бұл жеке өмірлік тәжірибеге жаңа ақпараттарды ендіру жолымен дамитын ашық ойлану. Сын тұрғысынан ойлаудың шығармашылық ойлаудан айырмашылығы да осы, яғни бағалауды қажет етпейді, сыртқы қалып және ережеден, өмірлік тәжірибе шегінен жиі шығатын, жаңа идеяларды болжайды. Алайда, сыни және шығармашылық ойлау арасында белгілі бір шек қою қиынға соғады. Сыни ойлау – шығармашылық ойлауды дамытудың басты нүктесі десе болады, демек сыни және шығармашылық ойлау синтезде дамиды. Сын тұрғысынан ойлау психологиясының негізгі ғылыми өңдеулері когнитивті және гуманистік психология шеңберінде белсенді жүргізіледі. Адамға өнімді түрде ойлануға мүмкіндік беретін оқу формалары Батыс Еуропа және басқа да шетел білім жүйелеріне жедел қажет екендігін көптеген зерттеулер көрсеткен. Әлем елдерінің психологтары мен педагогтары экономикасы мен саяси-әлеуметтік даму деңгейіне қарамастан, барлық мемлекет үшін басты мәселе болып табылатын сыни ойлауға қабілетті азаматтар қажеттілігін сезіну жедел түрде дамып келе жатқандығын мойындады. Шетелдердегі зерттеулер нәтижелері көрсеткендей, бірінші курс студенттерінің төрттен бір бөлігі ғана қисынды және абстрактілі ойлау дағдыларына ие болады екен. Мұндай нәтиже отандық білім жүйесінде де орын алып отыр. Тек соңғы жылдары ғана арнайы орта және жоғары оқу орындарының оқытушылары студенттердің ойлау қабілеттерін жүзеге асыруға мақсатты бағытталған оқу бағдарламаларын өңдеумен айналысуда.

Біздің оқу орындарымыз дәстүрлі түрде студенттерден жаттап алуды, есте сақтауды, деректерді талдауды, міндеттерді шешуді талап етеді, бірақ жүзеге асырушы оқыту пәндері білімгерлерге оны қалай істеу керек екенін көрсетпейді. Ал, бұл мәселені сыни ойлауды дамыту технологиясы арқылы шешуге болады деп ойлаймыз.

Сыни ойлаудың маңызды компоненті рефлексивті ойлау, ой қорытындысы, қарым-қатынас болып табылады. Сондықтан студенттердің ойлану қабілетін дамытумен қатар, олардың сыни ойлауға деген ұстанымдарын айқындау маңызды. Студенттердің

ойлау қабілеттерін пайдалану арасындағы негізгі айырмашылықтардың бірі – ол өздерінің мүмкіншіліктеріне деген өз қатынастары. Оқу іс-әрекеті барысында сыни ойлау дағдысын қолданатын студентке көп жағдайда мына мәселелер тән: жоспарлауға дайындық, ойлау ауқымы, табандылық, өз қателіктерін түзетуге дайындығы, жеке ойлары мен әрекеттерін дербес бақылау немесе метатаным, келісілген шешімдерді іздеу, жақсы қарым-қатынас іскерлігі. Олай болса, сын тұрғысынан ойлау дағдысы – қойылған мақсатқа дұрыс жол таба білуге мүмкіндік беретін, әдістер немесе тәсілдер жиынтығы. Бірақ дағдылардың қолданылу жолын таппаса, өздігінен жүзеге асырылмайды.

Сондықтан сыни ойлауды дағдыландыру және бағалау қажет. Продуктивті және репродуктивті ойланатын студенттердің арасында көптеген айырмашылықтар белгілі болды және логикалық тапсырмаларды шешу кезінде оқытушының түсіндіргенін зейін қойып тындамайды, шешімін айтуға асығып, жауабын табуға тырысады. Педагогикалық ЖОО-да студенттерге психологиялық пәндерді оқыту циклы үрдісінде бұл кемшіліктер жойылуы мүмкін.

Сын тұрғысынан ойлауды дамыту технологиясы оқыту үрдісінде тең серіктестік қатынасты болжайды. Педагог сыни ойлау технологиясы режимінде жұмыс жасай отырып, ақпараттың басты көзі болудан қалады, ол тек оқытудың белсенді әдіс-тәсілдерін қолдану арқылы қызықты ізденіске айналдырады. Сыни ойлаудың дағдыларын дамыту үшін арнайы әдістемелік құралдарды жасау және пайдалану қажет. Осы орайда, Американдық ғалымдар Дж. Стил, К.Мереди, Ч.Темпл, С.Уолтер өндеп шығарған құралы оқу және жазу арқылы сыни ойлауды дамытудың педагогикалық технологиясы болып саналады. Осындай технологияның нұсқасы Ресей зерттеушілерінің ұжымы Е.А.Головко, М.Е.Кукшин, Г.Г.Фирсов, Л.И.Назина, Т.А.Ченцова, Т.Г.Галактионова орысша нұсқасын өндеп шығарған еді [3]. Отандық ғалымдардың еңбектерінде де қазіргі таңда сын тұрғысынан ойлауды дамыту мәселелері көптеп кездеседі. Сын тұрғысынан ойлауды дамыту технологиясының құрылымының кезеңдері тұлғаның когнитивті даму заңдылықтарына сәйкес келгендіктен, бұл педагогикалық технология өзара қисынды және үйлесімді болып табылады.

Оқыту үрдісінде бұл технологияны пайдалану ұйымдастырушылық трансформацияға әкелмейді, яғни ол дәстүрлі оқыту түрлері шеңберінде жүзеге асуы мүмкін: сабақ, дәріс, семинар, мектеп саяхаттары және т.б. Технологияның маңызды сипаттамасы педагогикалық үрдіс және педагогикалық нәтижелер

деңгейінде оны қайтадан еске түсіру болып табылады. Осы технология шеңберінің жұмысы барысында студенттер әртүрлі ақпараттарды біріктіру тәсілін игереді, түрлі ойлану идеялары негізінде жеке пікірін өңдеуге, дәлелдеудің қисынды тізбесін және ақылмен қорытынды жасауға, айналасындағыларға қатысты өз ойларын анық, сенімді және сыпайы жеткізуге үйренеді. Сын тұрғысынан ойлауды дамыту технологиясы «оқытушы-оқушы-аудитория» жүйесінде ынтымақтастық атмосферасын құруды, жеке және топтық жұмыстардың барлық аспектілеріне саналы қатынас өңдеуді болжайды.

Ұйымдастырушылық-әдістемелік жоспарда бұл технология арнайы әдістемелік тәсілдер жүйесін құрайды, оның пәндік және әмбебап сипатын растайтын, нақты пәндік мазмұны болса да, оқу іс-әрекетінің негізгі түрлеріне сәйкес келеді. Жоғары мектептердің оқу үрдісінде пайдалануға ең өнімдісі студенттердің сын тұрғысынан ойлауын дамытудың келесі әдістемелік тәсілдері мен әдістері болып табылады: инсерт – ағылшын тілінен аударғанда: тиімді оқу мен ойлану үшін интерактивті жазба жүйесі дегенді білдіреді; ми шабуылы – фактологиялық материалдармен жұмыс жасау кезінде «шақыру» кезеңінде студенттердің бар білімін белсендіру мақсатында қолданылады; топтық дискуссия – белгілі бір сұрақты зерттеу, талқылау, талдау. Топтық дискуссия «шақыру» кезеңінде де, «рефлексия» кезеңінде де пайдаланылуы мүмкін. Дегенмен, бірінші жағдайда оның міндеті – алғашқы ақпаратпен алмасу, қарама-қайшылықтарды табу, екінші жағдайда – алынған мәліметтерді қайта ойлану мүмкіндіктері, басқалардың көзқарастары мен позицияларын өзінің жеке пікірлерімен салыстыру; блум сұрақтары – әртүрлі сұрақтарды пайдалану арқылы мәтін оқуды ұйымдастырудың әдістемелік тәсілдері; кластерлер – бұл осы немесе басқа тақырыпта ой қорытындысы кезінде байқалатын көрнекіліктерді жасауға мүмкіндік беретін материал және оларды графикалық ұйымдастыру тәсілі; синквейн – бес жолды өлең құрастыру. Материалды талдау тәсілі ретінде «рефлексия» кезеңінде қолданылады. Форма мазмұны алынған білімдерді түйіндеу, бірнеше шағын, ықшамды сөздермен ойды жеткізу қабілеттерін дамытады; өнімді дәріс – «шақыру-ойлану-рефлексия» белсенді оқыту модельдерін пайдалану арқылы дәрісті ерекше ұйымдастыру мәніне ие. Педагог оқушылардың белсенді тыңдауы және сыни ойлауы үшін дәстүрлі дәріс формасын өзгертіп отырады; эссе – қандай да бір әдеби, философиялық, эстетикалық моральдық немесе әлеуметтік мәселелерді еркін баяндау. Рефлексия

кезеңінде шағын жазбаша шығармашылық жұмыс ретінде бұл тәсіл әртүрлі жағдайда қолданыла береді. Эссе жазу студенттерге өтілген материал бойынша білімдерін қорытындылауға көмектеседі. Оқытушы үшін бұл кері байланыс алуға мүмкіншілік береді; кілт терминдер – бұл тапсырма әдетте «шақыру» кезеңінде сабақ басында қолданылады. Осы форманы қолдану қиялды дамытады, түпнұсқа мәтінмен танысу кезінде зейінді белсендіруге ықпал етеді. Пәндік сфера шектелмеген; шатасқан логикалық тізбектер – «Кілт терминдер» тәсілінің өзгеруі. Зейін және логикалық ойлауды дамытуға ықпал жасайтын форма. Ақпараттық-мазмұндық мәтіндерді зерттеу кезінде қолданылады; «білемін – білгім келеді – білдім» кестесі – материалды графикалық сызба түрінде және логикалық-мағыналық құрылымдық тәсілі; өзара сұрақ қою – жұппен жасаудың әдістемелік тәсілі. Бұл форма студенттердің қарым-қатынас дағдыларын дамытуға ықпал етеді.

Қорыта айтқанда, қазіргі отандық жоғары мектептер алдында ақпаратпен жұмыс жасай алатын, сыни тұрғыда ойлай алатын кәсіби маман даярлау бойынша күрделі міндеттер тұр. Бұл негізгі және жедел қарастыратын мәселені шешу үшін жоғары кәсіби білім беру үрдісіне жаңа білім технологияларын, яғни олардың бірі сын тұрғысынан ойлауды дамыту технологиясын кеңінен қолдану қажет.

Пайдаланған әдебиеттер

1 Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016 – 2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы/www.zh-bilim.kz/.

2 Халперн Д. Психология критического мышления /Д.Халперн. – СПб. – Питер, 2000. – 512 с.

3 Головки Е.А. Чтение и письмо для развития критического мышления / Е. А. Головки (и др.). – М. : ЧеРо, 1998. – 142 с.

Резюме

В данной статье проанализированы труды отечественных психологов и педагогов, в которых рассматриваются теоретические и методические вопросы развития критического мышления будущих педагогов – психологов в процессе профессиональной подготовки.

Resume

The author of this article analyzes the works of local psychologists and educators, which examine the theoretical and methodological issues of the development of the future teachers-psychologists' critical thinking in the course of professional training.

**АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ И МАГИСТРАНТОВ В
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПО КРЕДИТНОЙ
ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ**

А.В. АРСЕНЬЕВ

магистр,
Военно-инженерный институт
радиоэлектроники и связи

Д.М. БОТИН

докторант,
Национальный университет обороны имени
Первого Президента Республики Казахстан – Лидера Нации

Аннотация

В статье рассматривается активизация учебной деятельности курсантов и магистрантов в образовательном процессе по кредитной технологии обучения. Изучены проблемы и предложены основные направления, изменения по активизации познавательной деятельности в учебном процессе по кредитной технологии обучения.

Ключевые слова: – Учебный процесс, военное образование, познавательная деятельность, Вооруженные силы, высшие учебные заведения, наука.

Проблема активизации познавательной деятельности в образовательном процессе является одной из центральных. Ее решение связано с составляющими образовательного процесса (обучением и воспитанием) и с двумя главными вопросами:

- во-первых, *способствовать* наиболее полноценному отображению в сознании обучаемых явлений науки, проникнуть в их существенные взаимосвязи;

- во-вторых, на этой основе *побуждать* и подкреплять такое отношение к знаниям и учению, которое наполнило бы готовность овладеть знаниями и углубляться в более познавательный процесс.

Перестройка отношений к знаниям, к учению, прежде всего, отражается в познавательной деятельности. Процесс кредитной технологии обучения в целом, направленный на руководство и управление познавательной деятельностью обучаемых, является

основой их воспитания и развития. При этом важные для развития познавательной деятельности задачи кредитной технологии обучения решаются под руководством преподавателя в групповой, самостоятельной и индивидуальной работе.

Активизация учения может быть осуществлена преподавателем, отбирающим содержание, применяющим разные виды деятельности и различные типы сотрудничества с обучаемыми.

Поскольку объектом познавательных интересов является содержание учебных предметов, овладение которыми составляет основное назначение учения, наряду с принципами, формами и методами обучения полагаем, что и содержание является определяющим в образовании по кредитной технологии обучения. Так, *учебный материал* должен активизировать воображение обучаемых, вырабатывать самостоятельность, они должны видеть *практическую* значимость получаемых знаний.

Первым источником появления и активизации процесса познания является *учебная деятельность субъекта*, которая состоит из более мелких единиц - *действий*, каждому из которых соответствует своя частная цель или задача.

Напомним, что по словам Т.И. Шамовой [1], познавательная деятельность состоит из *познавательных действий*, включающих мыслительные операции - *сравнение, обобщение, анализ, синтез*, а также процессы планирования, целеполагания, оценки результата.

С понятием «*деятельность*» тесно связано понятие «*активность*», так как любая деятельность, осуществляемая человеком, приводит в активное состояние его физические и духовные силы. Под *познавательной активностью* понимается *направленность и устойчивость познавательных интересов*, стремление к эффективному овладению знаниями и способами деятельности.

Под *познавательной самостоятельностью* принято понимать стремление и умение самостоятельно мыслить, способность ориентироваться в новой ситуации, желание не только понять усваиваемую учебную информацию, но и способы добывания знаний [1].

Таким образом, *познавательная активность и познавательная самостоятельность* - качества, характеризующие интеллектуальные способности обучаемых к учению. Чем активнее, инициативнее, самостоятельнее действует субъект, тем большее значение имеет для него познавательная деятельность.

Итак, учебная деятельность будет активной, если:

- *познавательный интерес* рассматривается как один из самых *значимых факторов* образовательного процесса в вузе;
- деятельность организована так, что привлекает не только ее результат, но и весь *процесс учебной деятельности*;
- обучаемые осознают смысл учения в вузе, цели и способ их достижения;
- обучаемые владеют необходимыми *умениями и навыками* для организации самостоятельной деятельности.

Исследования показывают, что без *вооружения курсантов, магистрантов методами познавательной* деятельности невозможен процесс активного усвоения знаний и творческий поиск в учебном процессе.

Все сказанное говорит об актуальности *проблемы* активизации познавательных интересов для современного построения учебного процесса по кредитной технологии обучения в условиях применения информационно-коммуникационных технологий. В военном вузе нужно прививать курсанту, магистранту стремление к *постоянному пополнению своих знаний* с помощью *самообразования*, воспитывать его внутренние побуждения к расширению его общего и специального кругозора. Если выпускник будет работать в области науки, техники, ему тем более необходимы знания, обгоняющие время, помноженные на практические ориентиры, чтобы преобразовать действительность.

Специфическим и закономерным для сферы образования отношением является взаимодействие преподавателя и обучаемых, воспитателя и воспитанника в образовательном процессе, без которого нет самого этого процесса (П.И. Пидкасистый [2]).

Итак, *вторым* источником формирования познавательных интересов курсантов является *педагогическое взаимодействие в учебном процессе*. На преподавателя воздействует не сам обучаемый, а то, как он учится: в зависимости от его успеха или неуспеха в учении преподаватель выстраивает свою систему воздействий [3].

Активизация познавательной деятельности курсантов, магистрантов в обучении определяется отношениями, складывающимися между обучаемыми и преподавателями. Под *педагогическим общением* обычно понимают профессиональное общение преподавателя с обучаемыми на занятии и вне его, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на

другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися [4].

Эффективность обучения во все времена зависела от педагога и его профессионального мастерства. Задача педагога в настоящее время несколько изменилась. Сейчас выигрывает тот преподаватель, который не только может дать базовые знания обучающимся, но и *направить их действия* на самостоятельное освоение знаний.

В контексте инновационной стратегии целостного учебного процесса существенно возрастает роль преподавателей как непосредственных носителей новаторских процессов. При всем многообразии технологий обучения дидактических, компьютерных, проблемных, модульных и других - реализация ведущих педагогических функций остается за педагогом. С внедрением в учебно-воспитательный процесс современных технологий он все более осваивает функции *консультанта, советчика, аниматора, воспитателя*.

Ученые выделяют следующие группы *педагогических умений*, которыми должен обладать преподаватель, чтобы активизировать познавательную деятельность обучаемых: *гностические, конструктивные, организаторские, коммуникативные, мотивационные*.

Реализуя эти умения, преподаватель передает обучаемым необходимую для их деятельности энергию: вызывает интерес, активизирует волю, помогает осознать потребность, то есть «*энергизует*» их. В этом случае он стимулятор, генератор.

Во-первых, для педагогического творчества характерна «*регламентированность*» во времени и пространстве.

Во-вторых, наблюдается *отсроченность поисков* педагога.

В-третьих, характеризуется *сотворчеством* преподавателя с обучаемыми, коллегами-преподавателями в педагогическом процессе, который основан на единстве цели профессиональной деятельности.

В-четвертых, отличается зависимость проявления творческого педагогического потенциала преподавателя *от методического, технического оснащения учебно-воспитательного процесса*.

В-пятых, проявляется умением преподавателя *управлять* личным эмоционально-психическим состоянием. Вызывать адекватное поведение в деятельности обучаемых.

Активизация познавательной деятельности курсантов (магистрант), повышение их уровня во многом зависят от его становления в период *адаптации в вузе*. Стремление к общению с

товарищами, с преподавателями само по себе может быть сильным *мотивом учения* и в то же время способствовать укреплению познавательного интереса.

Основной закономерностью в повышении успеваемости курсантов, магистрантов является *желание и готовность заниматься саморазвитием*.

Следовательно, *педагогическое взаимодействие в учебном процессе* как источник активизации познавательной деятельности зависит от: взаимоотношения; готовности и желания обучающихся быть обученными; взаимодействия в учебном процессе; педагогического мастерства преподавателя.

Тем самым, в переходе к новым способам межличностного взаимодействия и общения в системах «преподаватель - курсант», «курсант - курсант» условия диалога, взаимопонимания, открытости и доверия «раскрепощают» личность обучаемого, *стимулируют и поддерживают его познавательную активность*, способствуют наиболее полному выражению личностных свойств и качеств [5].

Таким образом, процесс активизации познавательной деятельности курсантов, магистрантов рассматривается как ключевой этап воспитания личности, как *результат психолого-педагогического влияния*. Именно такой подход позволяет раскрыть закономерности его развития, определить *педагогические условия* развития познавательного интереса обучаемых.

В познавательной деятельности находит свое выражение ряд значительных для обучения и развития аспектов.

1. В ней выражено единство объективной и субъективной сторон обучения.

2. Другой важной стороной ценности познавательной активности для процесса обучения является то, что в ней наиболее остро проявляется закономерность *перехода от внешнего состояния во внутреннее*, что составляет суть развивающего обучения. Преподаватель должен возбуждать у курсантов такие столь значимые для познания процессы, как мысли - эмоции - волю, которые составляют основу познавательного интереса.

3. Утверждая ценность познавательной активности как фактора процесса обучения, следует обратить внимание на то, что под ее влиянием активнее протекает восприятие, острее становится наблюдение, активизируется *эмоциональная и логическая память*, интенсивнее работает воображение.

Следовательно, представление структуры познавательной деятельности в операционном аспекте, выделение в ней

интеллектуального, эмоционального, волевого и коммуникативно-деятельностного компонентов подтверждает мысль о многогранности и сложности изучаемого явления. В целом познавательная активность проходит качественные изменения:

- от познания, связанного с внешними стимулами, к познанию, свободному от внешней ситуации, побуждаемому внутренними потребностями личности;

- от познания, подверженного частой смене ситуаций, к познанию устойчивому, от поверхностного к глубокому;

- от обучения с преобладающей профессиональной направленностью к познавательной деятельности курсантов;

- от обучения, выраженного в учебных действиях по образцу, к обучению, побуждаемому к творческой активности и самостоятельности.

Список литературы

- 1 Шамова Т.И. Активизация учения школьников. - М.: Педагогика, 1982.- 208 с.
- 2 Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. - М.: Педагогика, 1980. - 239 с.
- 3 Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2002 - 576 с.
- 4 Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию. - М.: Просвещение, 1985.- 145с.
- 5 Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей; под общей ред. В.С. Кукушина. - Серия «Педагогическое образование». - Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов Н/Д: Издательский центр «МарТ», 2004. - 336 с.

Түйін

Бұл мақалада кредиттік технология әдісі бойынша оқыту барысында курсанттар мен магистранттардың білім алуы көрсетілген. Кредиттік технология әдісі бойынша оқыту барысында негізгі проблемалар қаралып, шешу жолдары ұсынылған.

Resume

In this article the authors considered the activation of educational activity of cadets and students in the educational process on credit technology. The authors studied the problem and offered the main directions of changes to enhance the cognitive activity in the educational process on credit technology.

СМИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

Р.Х. АЙМАГАМБЕТОВА

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

Г.А. САРСЕНБЕКОВА

магистрант специальности
«Социальная педагогика и самопознание»,
Евразийский национальный университет им.Л.Н. Гумилева

Аннотация

Статья посвящена проблеме развития креативных способностей студентов через СМИ. На основании анализа теоретического материала была показана необходимость использования медиа при обучении студентов в Вузе для успешной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: средства массовой информации (СМИ), медиа, креативные способности, творческие способности, мультимедиа, информационные технологии.

Во второй половине XX века мир вступил в новую эпоху, дорогу, к которой проложило бурное развитие техники. Ее развитие, обеспечивающее коммуникации между людьми, обусловило стремительное расширение средств массовой информации, причем с развитием новых информационных технологий разнообразие выбора различных средств массовой коммуникации и объем их потребления возрастают с огромной скоростью. Современные средства массовой информации и коммуникации всё чаще выступают в качестве средства обучения. Любое средство обучения обладает определенными дидактическими возможностями, которые в соответствии с учебно-воспитательной задачей определяют его дидактические функции.

Широкий спектр дидактических возможностей электронных медиа требует научного осмысления, классификации, уточнения. Однако уже сегодня мы можем говорить о таких психолого-педагогических особенностях использования средств массовой информации и коммуникации в процессе обучения, как индивидуализация и дифференциация обучения с учетом

особенностей, способностей студентов; свободном доступе к информации различных типов; осуществлении широкой коммуникации студентов и преподавателей разных стран; широких возможностях для самостоятельной, творческой деятельности преподавателей и студентов; наличии надежной обратной связи, возможностей управления познавательной деятельностью и т.д. Исследования многих авторов по проблеме проникновения современных медиа в образовательный процесс свидетельствуют о том, что средства массовой информации и коммуникации позволяют повысить познавательный интерес студентов благодаря новым возможностям подготовки и презентации учебных материалов, новым формам и методам работы [1]. Современный студент находится в стихийном информационном пространстве, пресыщенном разнообразными медиа. Работая в дидактической медиа-среде, студент заинтересован не только в результатах деятельности, но и в самой деятельности. Интерес к существующим сегодня технологиям получения, преобразования, использования информации, анализу возможностей программных продуктов - это интерес к изучению информатики, проблем компьютеризации, что требует глубоких специальных знаний, напряженной работы по самообразованию. Этот специфический интерес требует не только специальных знаний, но и специфических качеств личности: развития алгоритмического и образного мышления, умения оперировать свернутыми структурами, умения анализировать информацию, проводить оценку ее качества. Высшей формой развития познавательного интереса при обучении с использованием электронных медиа мы считаем интерес к продуктивной деятельности, к самостоятельному творчеству. Такой интерес не развивается спонтанно, но целенаправленно формируется в совместной деятельности всех субъектов образовательного процесса [2].

Например, фотоаппарат сегодня – одна из востребованных вещей у молодежи. Камерой пользуется большая аудитория – от школьников до взрослых. Молодежь увлекается фотографией, видя в ней способ самовыражения, раскрывает свое видение мира. Фотография – это креатив, это бесконечный поиск идей. Но большинство считает процесс создания фотографии простым. Отсюда сотни тысяч однотипных, безыдейных снимков, совершенно лишенных момента творчества. Отдельные аспекты фотографии как вида искусства проявляются в выборе цвета, художественного стиля, жанра, изобразительного языка, специфических приёмов

обработки фотоматериалов, личностного отношения фотографа к создаваемому произведению.

Творчество – это в первую очередь способность человека находить особый взгляд на привычные и повседневные вещи или задачи. Современные медиа играют роль каналов передачи обучаемым мыслей, чувств, эмоций их создателей, и одновременно они служат обучаемым каналами презентации собственных суждений, реализации продуктов своей созидательной деятельности.

Опросы и многочисленные наблюдения исследователей свидетельствуют о том, что современные средства массовой информации и коммуникации, прежде всего, электронные, играют в жизни студентов исключительно важную роль. Заинтересованность студентов персональными компьютерами, интернетом, смартфонами, телевидением чрезвычайно высока. Однако информацию, получаемую из различных медиа-источников студенты не всегда эффективно используют в процессе обучения, при выполнении самостоятельных заданий. Не всегда учитываются дидактические возможности новых медиа, а также процесс взаимодействия студентов с многочисленными информационными потоками может привести к негативным последствиям (интернет – зависимость, синдром хакера, технократическое мышление, уход от действительности и др.). Сегодня всё чаще говорят о необходимости педагогического руководства процессом взаимодействия студентов со средствами массовой информации и коммуникации, об эффективных способах использования электронных медиа в учебно-воспитательном процессе (не только в рамках изучения курса информатики). Современные медиа-средства, предоставляют уникальные возможности для развития креативных способностей, повышения познавательной активности студентов, развития их познавательного интереса.

Средства массовой информации выполняют обучающие, развивающие, воспитательные и просветительские функции. Студенты часто являются зрителями таких телевизионных программ или посетителями таких сайтов в Интернете, в которых значительная часть информации связана с учебными предметами, изучаемыми в Вузе. При этом информация, которую студенты получают из различных медиа-источников, в отличие от учебной, обладает рядом привлекательных свойств: она эмоционально окрашена, актуальна, доступна для понимания студентов. Большое значение имеет также то, что воспроизведение данной информации от студента не требуется, в отличие от учебной информации,

переданной ему преподавателем или зафиксированной в учебнике [3]. Все это делает медиа, как источник знаний, более значимым и интересным для студентов. Учитывая высокую заинтересованность студентов современными информационными средствами, наличие у них уже достаточно большого опыта взаимодействия с различными медиа, последние могут быть успешно использованы в процессе вузовского обучения, не только на этапе первоначального возбуждения интереса к дисциплине, но и для развития креативных способностей, познавательного интереса и поддержания познавательной активности студентов.

Современные информационные и коммуникационные технологии позволяют индивидуализировать и активизировать образовательный процесс даже в рамках группового и коллективного обучения, в основе которого лежит предоставление преподавателем учебного материала. Методы традиционной образовательной системы получают благодаря возможностям средств массовой информации и коммуникации новое развитие. Медиа вносит принципиальные изменения в содержание обучения, качественно иначе строя учебные предметы. Кроме того, впервые в истории образования появилась возможность в массовом масштабе использовать особый тип задач, направленных на рефлекссию учащимися своей деятельности, на ее саморегуляцию и развитие креативности.

Развитие креативных способностей требует сочетания множества условий и факторов, главный из которых – присутствие творческой доминантной цели, которая реализуется при наличии необходимых качеств: познания, владения интеллектуальными, творческими и физическими двигательными навыками. Одно из необходимых условий для развития креативных способностей – разнообразие форм и видов деятельности человека. Искусство воспитывает творческое начало, креативный подход и в этой своей функции оно ничем не может быть заменено. По своей удивительной способности вызывать в человеке творческую фантазию оно занимает, безусловно, первое место среди всех многообразных элементов, составляющих сложную систему воспитания человека. Творческие способности – это в первую очередь способность человека находить особый взгляд на привычные и повседневные вещи или задачи. Б.М. Теплова в психологии дала определение творческих способностей, которое остается ведущим и по сей день. Их основные признаки:

- индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого;

- особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения деятельности или нескольких видов деятельности;

- особенности, которые не сводятся к наличным знаниям, умениям, навыкам, но которые могут объяснять легкость и быстроту приобретения знаний и навыков[4]. Интересен подход исследователя О.В. Даниленко к возможностям электронных медиа. Им выделены следующие возможности электронных медиа, способствующие развитию креативных способностей студентов:

- мультимедийность создает психологические моменты, способствующие восприятию и запоминанию материала. При использовании электронных медиа в образовании мы имеем дело с так называемым психо - физиологически ориентированным обучением, которое предполагает повышение эффективности обучения за счет создания оптимальных функциональных состояний, повышающих способность мозга к усвоению информации. Мультимедиа обеспечивает множественные каналы подачи информации и создает условия, когда различные среды дополняют друг друга. Перед студентами открываются огромные возможности в творческом использовании каждой индивидуальной среды, обладающей своим языком;

- способность в наглядной форме представлять различного рода процессы, явления, события, зависимости, числовые соотношения и т.п. Поскольку наглядно образные компоненты мышления играют исключительно важную роль в жизни человека, то использование их в обучении, в том числе при разъяснении многих теоретических понятий, оказывается чрезвычайно эффективным [5].

Многие исследователи считают:

- моделирование с помощью медиа позволяет изучать объект или явление в различных условиях, с разных точек зрения. Применение мультимедиа технологии позволяет задействовать все органы чувств человека и формирует красочный, объемный образ изучаемого объекта, ассоциативные связи, способствующие лучшему усвоению материала. Технология гипертекста может использоваться с целью активизации полученных ранее знаний, способствует развитию логического мышления, позволяет усилить творческую и креативную составляющую учебного труда [6];

- возможность существенно повысить степень учета эргономических требований к вузовским материалам: можно

выбрать размер и тип шрифта, разместить в тексте не только рисунки, но и звуковые фрагменты или видеоклипы. Возникает новая с точки зрения эргономики ситуация: учащийся сам подбирает наиболее эргономичные лично для него характеристики изучаемого материала. Современный студент может по своему усмотрению иллюстрировать изучаемый текст, сделав его более личностным. Он может самостоятельно пересоздавать любой текст, получаемый из сети, иллюстрируя его по своему усмотрению, отбирая нужные аргументы, выстраивая их в определенную логику доказательности, отражающую его собственную точку зрения, образ его мысли [7]. В результате студенты глубже вникают в суть вопроса, у них появляется интерес к дисциплине, они более активно работают с учебной литературой;

- ориентация на индивидуализацию обучения в условиях коллективной деятельности, в рамках единого учебно-воспитательного процесса. При индивидуализации обучения каждый студент вовлекается в активную, ориентированную только на него работу. При этом побуждается и мыслительная деятельность, более полно реализуются познавательные потребности, стимулируется творческая активность. Электронные медиа дают возможность подбирать оптимальный темп обучения, контролировать и корректировать ход усвоения материала, причем результат работы виден непосредственно на уроке, а не через несколько дней. Студент получает возможность реализовать собственные методы и приемы работы. Применение медиа -средств в учебном процессе способствует практической реализации лично ориентированной модели обучения ввиду того, что создает условия для большей, чем при традиционном обучении, индивидуализации и дифференциации обучения, предполагает субъективную активность, позволяет обучающемуся найти способы самореализации, формирует умение самосовершенствования, самообучения, самообразования, творческое мышление [8];

- богатые воспитательные возможности медиа: они приучают к аккуратности, вниманию, четкости. Средства графики, музыкальные фрагменты снимают напряжение. Работа с компьютером развивает у студентов умение планировать свою деятельность, принимать ответственные решения [9].

Современные информационные технологии открывают новые дидактические возможности в процессе изучения эстетики. Так, информационные ресурсы глобальной сети Интернет предоставляют сегодня уникальные возможности совершить виртуальные

путешествия во всемирно известные сокровищницы изобразительного искусства: Эрмитаж, Лувр, Прадо, галерею Уффици, Метрополитен музей и увидеть гениальные творения великих художников. Компьютерные мультимедийные энциклопедии и телекоммуникационные технологии помогают изучать творчество выдающихся мастеров прошлого и настоящего, оказавших огромное влияние на формирование идей мировой художественной культуры. При этом компьютер является также инструментом освоения теоретических основ живописи, формирования художественного вкуса, развития фантазии и творческих и креативных способностей студентов [10];

-ориентация на познавательные мотивы обучаемого (в отличие от традиционной системы обучения, направленной на стимуляцию мотивации достижения). Познавательные мотивы способствуют устойчивой активности обучаемых и повышают эффективность процесса обучения. Формирование таких мотивов осуществляется через специфические и неспецифические воздействия на мотивационную сферу обучаемого посредством методической помощи, указаний, занимательности работы, возможности выбора темпа и варианта учебной деятельности в зависимости от уровня подготовленности (при работе в сети – путем интерактивного диалога между обучаемым и системой, обучаемым и педагогом, системой и педагогом). Таким образом, средства информационных и коммуникационных технологий усиливают психологический фактор мотивации обучения [11].

Итак, рассматривая психолого-педагогические возможности использования новых медиа как средства развития креативных способностей студентов, исследователи отмечают, что СМИ, новые информационные технологии позволяют организовывать подачу учебных знаний и сведения в различной форме, с разной степенью сложности, с быстрым доступом к нужному модулю, с возможностью многократных повторений при необходимости в удобном темпе. Активное вовлечение в процесс обучения, наглядности, с помощью СМИ повышают мотивацию, способствуют лучшему усвоению материала.

Использование медиа в учебном процессе в вузе обеспечивает: повышение информативной емкости содержания учебного занятия; способствует реализации образовательной, воспитательной и развивающей функций учебного процесса; сокращает время, позволяет усваивать больший объем знаний; позволяет концентрировать внимание на усвоение наиболее сложных тем и

понятий; позволяет улучшить отбор заданий и упражнений, делая их более наглядными и интересными; формирует умения и навыки за счет индивидуализации обучения и развития навыков самостоятельной работы.

Проблема развития креативных способностей студентов является актуальной, так как переход к новым социально-экономическим условиям в Казахстане изменил требования к уровню подготовки выпускников образовательных учреждений: на первый план выдвигается вопрос развития личности творчески-активной, мобильной, динамичной, способной самостоятельно выходить из проблемных ситуаций, применять полученные знания для решения новых задач, экстраполировать их в жизненный опыт.

Список литературы

- 1 Алборова С.З. Телекоммуникации как средство развития познавательного интереса учащихся, Автореф. дисс. канд. пед. наук – Владикавказ, 1999. – 31 с.
- 2 Богданов С.А. Развитие познавательного интереса при обучении в компьютерной среде//Материалы международной конференции-выставки «информационные технологии в образовании» - Москва, 2001. – С.67
- 3 Журич А.А. Школа, подростки, средства массовой информации, Монография. - М.: ЮНПРЕСС – 2000. – С. 41
- 4 Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. Ч М.: Педагогика, 1985. – С.83
- 5 Даниленко О.В. Повышение эффективности процесса усвоения учебного материала младшими школьниками в условиях компьютеризации обучения//Автореф. дисс. канд. пед. наук – Москва – 2000. – 28 с.
- 6 Василенко Н.В. Интеграция знаний на основе использования новых информационных технологий в общеобразовательной школе, Автореф. дисс. канд. пед. наук – Санкт-Петербург, 2001. – 33 с.
- 7 Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 224 с.
- 8 Панюкова С.В. Концепция реализации личностно ориентированного обучения при использовании средств информационных телекоммуникаций. – М.: Про-пресс, 1998. – 120с.
- 9 Егорова Ю.Н. Мультимедиа как средство повышения эффективности обучения в общеобразовательной школе//Автореф. дисс. канд. пед. наук – Чебоксары – 2000. – 29 с.
- 10 Гребенщикова В.Ю. Развитие творческой познавательной деятельности учащихся через эстетическое воспитание с использованием новых информационных технологий. - Муниципальное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №13», - Великий Новгород: 2002. – С. 28
- 11 Дацюк Г.И. Психолого-педагогические особенности применения информационных и коммуникационных технологий в учреждениях общего среднего образования: Автореф. дисс. канд. пед. наук, – М.: 2001. – 33 с.

Түйін

Бұл мақалада ақпараттық қоғамда шығармашылық тұлғаны қалыптастыру бойынша бұқаралық ақпарат құралдарының ықпалы мен мәселелері қаралған. Жеке тұлғаның шығармашылық қабілетін дамыту, қабылдау және сыни ойлауды қалыптастырудағы бұқаралық ақпарат құралдарының рөлі мен орны ерекше назарға алынған.

Resume

This article deals with the issues related to the influence of media on the formation of a creative personality in the information society. Particular attention is paid to the role and place of media in the development of creative abilities of the individual and the formation of perception and critical thinking.

УДК 821.161.1 (574)

**ОБРАЗ ДОСТОЕВСКОГО В ЛИТЕРАТУРЕ КАЗАХСТАНА
(на материале повести П. Косенко «Иртыш и Нева»)**

Н.У. ИСИНА

кандидат филологических наук,
доцент кафедры русской филологии,
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилёва

Анотация

Статья посвящена анализу повести казахстанского краеведа П. Косенко «Иртыш и Нева». Период пребывания Ф.М. Достоевского на казахской земле – яркая страница в истории литературы. Именно в годы ссылки им были созданы замечательные произведения. Подлинное значение казахстанского периода жизни классика раскрывается при чтении историко-документальной прозы П. Косенко.

Ключевые слова: историко-документальная проза, образ, хроника, повесть

О творческих контактах Ф.М. Достоевского с представителями казахской интеллигенции XIX в. написаны научные исследования, монографии, отдельные статьи и публикации. М. Ауэзов в книге «Мысли разных лет» [1] этой теме посвящает отдельную главу под названием «Ф.М. Достоевский и Чокан Валиханов». В ней казахский прозаик повествует историю пребывания русского писателя в Семипалатинске, встречи его с Ш. Уалихановым, факты переписки русского классика и казахского ученого, путешественника. Как утверждает автор книги, «для биографии Достоевского годы пребывания в ссылке имеют немаловажное значение» [1, с. 272]. И далее: «Вера в людей, живая отзывчивость к их горестям, стремление помочь друзьям – эти качества хорошо заметны в облике Достоевского той поры» [1, с. 272]. Знакомство с казахским ученым, путешественником Ч. Валихановым значительно

обогастило духовный мир писателя. *«Незаурядная личность Чокана, его ум, яркая талантливость, необычайно широкий для его возраста кругозор – все это, естественно, привлекло Достоевского, горячо заинтересовало его»* [1, с. 273]. В письмах, адресованных степному другу, Достоевский прямо и открыто указывает на главную его миссию – народного заступника. Письма Достоевского поражают искренностью, добродушием и огромным бескорыстным желанием помочь молодому таланту. Подкупает своей непосредственностью и дружеская привязанность русского писателя к Валиханову. Анализируя письма Достоевского к Валиханову, М. Ауэзов приходит к следующему заключению: *«В этих заботливых думах Достоевского о Степи, о долге первого просвещенного сына этой Степи сказались светлая, благородная роль передовой русской интеллигенции в судьбе народов России»* [1, с. 275].

Старейший казахский литературовед, один из основоположников казахстанской компаративистики, К.Ш. Кереева-Канафиева в монографии «Русско-казахские литературные отношения (вторая половина XIX века)» [2] подробно анализирует исторические, общественные и культурные предпосылки становления творческих контактов между казахскими и русскими писателями на примере Достоевского и Уалиханова, значение и роль этих контактов в развитии национальной культуры.

В монографии Ш.К. Сатпаевой «Ч. Валиханов и русская культура» [3] детально рассматриваются вопросы формирования общественно-политических и художественно-эстетических взглядов Ш. Уалиханова. Как утверждает автор книги, казахский ученый, просветитель уделял огромное внимание русской и западноевропейской литературе, читал произведения русских и европейских классиков XIX века. Чтение классики развило в нем желание сочинять собственные произведения. Особенно ему была близка по духу поэзия М.Ю. Лермонтова.

Встреча с Ф.М. Достоевским, сначала в Омске, затем в Семипалатинске, оставила неизгладимый след в жизни ученого. Известно, что именно он, автор «Бедных людей», «Братьев Карамазовых», пророчил Ш. Уалиханову писательское будущее. В одном из писем русский классик, говоря о своих симпатиях к молодому талантливому современнику, открыто призывал его заняться литературным творчеством: «Пишите о Степи...».

В книге «Валиханов» [4] И.Стрелкова приводит фрагмент из жизни казахского ученого, который мечтал стать писателем и предпринимал попытки сочинять произведения в духе Салтыкова-

Щедрина, «Губернскими очерками» которого зачитывалась вся Россия.

Художественный образ Достоевского – одна из малоизученных тем в отечественном литературоведении. Попытки его создания предпринимались в литературе XX в. Так, в романе «Промелькнувший метеор» С. Муканова образ Достоевского выступает в эпизоде прибытия Валиханова в Омск, где Чокан, сын султана Чингиза Валиханова, учился в кадетском корпусе.

«Достоевский... Тот самый автор «Бедных людей». Над страницами этой доброй повести он всплакнул в инспекторской комнате Ждан-Пушкина. Достоевский, приоткрывший ему глаза на другой Петербург. Значит, он в крепости, под охраной часовых. В крепости, видной издалека. Закованный, как лютый разбойник. Светлые книги и каторжная тюрьма [5, с.324].

С краю, ближе к кадетам, отдыхал молодой каторжник. Он снял мягкую, надвинутую на лоб бескозырку. Его голова была наполовину обрита, но все равно зоркие глаза Чокана разглядели высокий лоб с залысиной.

Федор Усов подтолкнул его:

- Ближе подойдем. Это он, Достоевский....

Чокан видел одно лицо: бледное, землистое, с выступившими веснушками. Глубокие серо-синие глаза. Русые волосы.

Спокойное лицо, не выражавшее ни тоски, ни грусти. Только многое скрывалось в этих запавших светлых глазах. Скорбь? Ум? Обреченность?

Первым поднялся с бревна он, пошел к барке. За ним лениво потянулись остальные. И закипела работа. Как ловко взмахивал топором он.... Он сначала распахнул арестантский тулупчик, а потом и вовсе сбросил его. Туман рассеялся, стало теплее. Когда он становился спиной к кадетам, на спине тускло блестел туз. Преступник» [5, с. 326].

Павел Петрович Косенко, казахстанский литературовед, биограф, краевед автор документальных, историко-биографических произведений: «На земле золотой и яростной» (о судьбе поэта П.Васильева), «Письма друга, или Щедрый хранитель» (о Домбровском), «След» (сборник литературных очерков). Он опубликовал ряд исследований, посвященных последним годам жизни русского писателя. В разные годы выходили его книги о писателях, поэтах. Основной жанр сочинений П. Косенко – это историко-документальная, документально-биографическая повесть, роман-хроника. Для своих книг автор выбирает емкие поэтические

заглавия: *«Иртыш и Нева», «Сердце остается одно», «На земле золотой и яростной».*

Как известно, в Казахстане русский писатель прожил пять напряженных лет. *«Омские каторжные годы Федор Михайлович обычно считал как бы вычеркнутыми из жизни, временем, когда он «был похоронен живой и закрыт в гробу». О семипалатинских же говорил: «По крайней мере жил, хоть страдал, да жил!»* [6, с.16].

Документально-биографическая повесть П. Косенко «Иртыш и Нева» композиционно состоит из двух частей: первая часть называется «Сердце остается одно», к нему предпослан подзаголовок «Иртышская хроника»; вторая часть – «Время и сердце» с подзаголовком «Невские эпизоды». Первая часть, в свою очередь, состоит из 14 глав, каждая из которых имеет название. Повествование о тяжелых годах пребывания Достоевского в казахской Степи ведется от лица автора-повествователя, который обращает свои взоры на заснеженную равнину и мысленно представляет себе путь, который прошел ссыльный Достоевский, выезжая из Омска в Семипалатинск. Шаг за шагом раскрывает повествователь страницы жизни русского писателя, по воле судьбы оказавшегося далеко от родины. Первая глава книги так и называется: «Счастливый человек».

«Из Омска в Семипалатинск по правому берегу Иртыша через станции... едет счастливый человек.

Он почти не разговаривает со своими спутниками. Примостившись на одной из подвод бесконечного санного обоза, он не отрывает жадного взгляда от степного простора, от широкой ленты Иртыша, все время скользящей за путниками под высоким обрывом. Порой его обычно плотно сжатые губы растягивает широкая улыбка, такая странная на угрюмом и болезненном, испитом, как любили тогда говорить, лице с огромным лбом. А отчего он так часто прищуривает свои светло-серые глаза? Оттого ли, что так предвесенне горит солнце или потому, что взор застилают слезный туман?

Человека зовут Федором Михайловичем Достоевским» [6, с. 4].

Мысль о свободе, воле окрыляет душу опального писателя, он строит планы на будущее, он вспоминает встречи с благородными людьми. Вместе с тем Достоевского испытывает страх, вызванный мучительными сновидениями. *«Но почему он где-то в глубине души боится приближения ночи, боится снов? Ведь у счастливого человека и сны должны быть легкими, светлыми, радостными....*

Ему снится все страшное, что довелось ему испытать, все то, что наяву он яростно гонит из памяти... Ему снится даже то, чего он сам не видел» [6, с. 8]. Сны героя повести передают внутреннее состояние души человека, изможденного, уставшего физически и морально.

Обиды прошлого все явственнее проступают в воспоминаниях героя. И все же годы в остроге не прошли даром для классика. Наблюдательный от природы, Достоевский находил вокруг себя столько типов, характеров, что может возразить современникам, коллегам по творчеству: *«...а все-таки душу мужичка вы, Иван Сергеевич, до конца, до дна не раскрыли, да и раскрыть не могли, потому что вы барин...»* [6, с. 9].

Герой хроники П. Косенко – человек, прошедший тяжкий путь страданий, но не сломленный невзгодами и потерями. И его ссылка в далекий Семипалатинск – это начало трудного, но счастливого пути Достоевского. *«Вот он снова сидит на жестких канатах в санях. И снова он счастлив и уверен в себе. Он добьется своего. Он пройдет через солдатство, не потеряв живой души, он вернет право печатать и пером завоюет мир, открывая людям их самих. ... Он совершит невозможное! Пусть скорей будет Семипалатинск, новая борьба – за жизнь, за будущее!»* [6, с. 12].

Далее автор-повествователь прерывает рассказ о поездке писателя в Семипалатинск и во второй главе «Запоздалое вступление» вновь возвращается к разговору о феномене Достоевского в русской и мировой литературе. Упоминаются имена первых исследователей творчества писателя: М.М. Бахтин, Л.П. Гроссман, Ю.Н. Тынянов, В.Б. Шкловский, В.Я. Кирпотин и др. Автор книги убежден в том, что «Достоевский неисчерпаем, и далеко не все этапы его пути освещены...». И в доказательство ссылается на мнение М. Ауэзова о значении периода ссылки Достоевского в Казахстане.

Ф.М. Достоевский прожил в Семипалатинске пять лет. Для самого писателя эти каторжные годы были вычеркнуты из его жизни. Однако на самом деле, это были годы напряженного труда. Именно здесь, в Семипалатинске, Достоевский начал работать над повестями «Село Степанчиково и его обитатели», «Дядюшкин сон», «Записки из Мертвого дома».

Это были годы творческого подъема и расцвета дружбы казахским ученым, путешественником с Ш. Уалихановым.

Семипалатинские годы Достоевского – годы его грозного чувства, его первой, запоздалой, мучительно трудной любви к Марии Исаевой, ставшей впоследствии его женой.

Это годы мучительной и трагической перестройки мировоззрения писателя.

В третьей главе «Отличался молодцеватым видом» П. Косенко воссоздаёт внешний облик степного городка со слов самого Достоевского и его современников. Каким предстал взору писателя Семипалатинск?

«...вечером его пустынные улицы не освещаются ни одним фонарем. ...в городе лишь один магазин, одна аптека, одно начальное училище, а гостиниц не имеется вовсе...»

От описания городка повествователь переходит к рассказу о солдатской казарме, которая *«мало чем отличалась от острожного барака – те же жесткие голые нары, та же темнота, та же вонь, та же непрерывная брань, та же скудная пища»* [6, с.21].

О солдатской службе Достоевского читатель узнает со слов его современников и очевидцев. По словам сослуживцев, Федор Михайлович отличался молодцеватым видом, по службе был исправен и никаким замечаниям не подвергался. Как утверждает П. Косенко, это говорит о широте его духовного горизонта. Но одновременно и о совсем другом, для нас более важном. И автор заключает: *«Только идеально беспорочная служба давала надежду на выслугу в офицеры, без которой было невозможно возвращение в настоящую жизнь, к любимому труду»* [6, с. 22].

Предельная дисциплинированность, беспорочная служба оборачивались для Достоевского мучительными переживаниями и размышлениями, о которых он писал брату Михаилу Михайловичу.

«Солдатство не шутка, солдатская жизнь со всеми обязанностями солдата не совсем-то легка для человека, с таким здоровьем и с такой отвычкой...» [6, с. 23].

Достоевский мало чем выделялся из солдатской среды, и отношение к нему было как к равному. Среди каторжников писатель больше пользовался уважением и вниманием. *«Интересно, что люди, близко впоследствии знавшие писателя, находили в его облике что-то солдатское, простонародное. В Семипалатинской казарме он мало выделялся из среды своих невольных товарищей, и это способствовало установлению отношений не близких, но ровных»* [6, с. 24].

В солдатской казарме царило всеобщее чтение: солдаты читали книги, просили у Достоевского объяснений разных исторических имен, королей, земель, полководцев.

По словам М.Ауэзова, вера в людей, живая отзывчивость к их горестям, стремление помочь друзьям особенно хорошо заметны в облике Достоевского той поры. В этом убеждает эпизод, о котором повествует автор книги. Среди всех казарменных солдат Достоевский особо относился к одному, лишь одного выделял. *«Это был совсем молоденький барабаник из кантонистов Кац. Его происхождение сделало юношу, почти подростка, предметом грубых шуток, порой и настоящих издевательств. И вот Достоевский взял юношу-еврея под свое покровительство, защищал его от оскорблений. Кац очень привязался к своему защитнику, сам пытался хоть чем-нибудь услужить ему, но Достоевский всегда предупреждал его желания. ...»* [6, с. 24-25].

Все последние годы Кац прожил в Семипалатинске, стал лучшим портным и до последних дней вспоминал о старшем друге.

«Всей душой я чувствовал, что вечно угрюмый и хмурый рядовой Достоевский – бесконечно добрый, удивительно сердечный человек, которого нельзя было не полюбить» [6, с. 25].

Кац также вспоминал, что живя в казарме, он никогда не видел на лице Достоевского настоящей улыбки. В самом деле, чему было радоваться: новая тюрьма оказалась ничем не лучше прежней.

Но выбранная Достоевским житейская тактика дала свои плоды. Сначала ему разрешили переехать из казармы в частную квартиру. Но самым беспрецедентным было то, что его стали приглашать в офицерские и чиновничьи дома.

Начало этому положил батальонный командир полковник Белихов.

Каким же представлялся полковник автору книги?

«Итак, представьте себе низенького и полненького человечка, очень разговорчивого и поминутно вставляющего в свою речь благодушное «батенька». То его сытенькой фигурки, напоминающей фигуры гоголевских чиновников в изображении Боклевского. Вет добродушием. Глядя на него, ни за что не скажешь, что этот человек прошел суровую жизненную школу.... Но это в прошлом. Теперь он дорвался до житейских благ...» [6, с. 25-26].

Чем привлек полковника Достоевский? Белихов вызывает Достоевского к себе для того, чтобы рядовой читал ему газеты. Полковник не лишен любознательности, но в грамоте не силен. А

Достоевский читал очень хорошо и позже на публичных чтениях порой доводил слушателей до экстаза. Полковник все видел в рядовом не только хорошего чтеца, но нечто большее. Достоевский оставался обедать с ним и постепенно стал вхож в семипалатинское «общество». А это уже было первым шагом писателя-каторжника на пути к свободе.

Близким другом Достоевского был А.Е. Врангель, которому посвящается глава «Похвальное слово одному карасакалу».

Александр Егорович Врангель – обрусевший немец, после окончания учебы отказался от карьеры в столице, отправился на работу в далекий в Семипалатинск прокурором. «Молодой правовед получил назначение в недавно созданную Семипалатинскую область – «стряпчим казенных и уголовных дел», т.е. областным прокурором. Было ему тогда двадцать два года» (с.35). Имя и личность опального писателя были знакомы молодому прокурору. «Ранние вещи Достоевского он знал и любил, в шестнадцать лет прочел «Бедных людей» и «Неточку Незванову» [6, с. 34].

И теперь находясь в далеком степном городке, барон Врангель не преминул возможность поближе познакомиться с автором полюбившихся ему книг. А.Е.Врангель, по утверждению повествователя, оказался человеком очень порядочным. Более того, именно Врангель понял и почувствовал трагическое несоответствие, трагическую пропасть между личностью писателя и положением, в котором он находился.

Отношения между Достоевским и Врангелем были настолько искренними, что писатель познакомил его с первой женой, Марией Дмитриевной Исаевой. Впоследствии Врангель оставил воспоминания о ней.

«Мария Дмитриевна Исаева была, если не ошибаюсь, дочь директора гимназии в Астрахани и вышла там замуж за учителя Исаева. ... Марии Дмитриевне было лет за тридцать; довольно красивая блондинка среднего роста, очень худощавая, натура страстная и экзальтированная. Уже тогда зловещий румянец играл на ее бледном лице, и несколько лет спустя чахотка унесла ее в могилу. Она была начитанна, довольно образованна, любознательна, добра и необыкновенно жива и впечатлительна. В Федоре Михайловиче она приняла горячее участие, приласкала его, не думаю, чтобы глубоко оценила его, скорее пожалела несчастного, забитого судьбою человека. Возможно, что даже привязалась к нему, но влюблена в него ничуть не была. Она знала, что у него падающая болезнь, что у него нужда в средствах крайняя,

да и человек он "без будущности", говорила она. Федор же Михайлович чувство жалости и сострадания принял за взаимную любовь и влюбился в нее со всем пылом молодости. Достоевский пропадал у Исаевых по целым дням, усиленно тащил и меня, но несимпатична мне была та среда ради мужа ее». [6, с. 36].

Достоевский по-настоящему привязался к своему молодому другу. В письме к Анненковой он говорил о нем: «Я с ним очень дружен. Это прекрасная молодая душа; дай бог ему всегда остаться таким». Годом позже, прощаясь с бароном, он характеризовал его в другом письме: «... Барон Врангель, человек очень молодой, с прекрасными качествами души и сердца, приехавший в Сибирь прямо из лица с великодушной мечтой узнать край, быть полезным и т.д. Он служил в Семипалатинске; мы с ним сошлись, и я полюбил его очень... Два слова о его характере: чрезвычайно много доброты, никаких особенных убеждений, благородное сердце, есть ум, - но сердце слабое, нежное, хотя наружность с 1-го взгляда имеет некоторый вид недоступности» [6, с. 38].

Дружбу Врангеля А.Е. с опальным писателем не одобряли и близкие барона, и семипалатинские чиновники. По своим служебным обязанностям Врангель много ездил по степи. Он рассказывал Достоевскому о жизни казахских аулов. Примечательно, что и Достоевский проявлял интерес к степным народам. Он даже начал читать коран. Из рассказов барона Врангеля А.Е. Достоевский узнавал о жестокости и несправедливости, которые испытывал простой казахский народ от русских чиновников.

Достоевский однажды сказал:

- Знаете, на одной из пятниц у Петрашевского я услышал кем-то прочитанные слова североамериканского президента Джефферсона. Примерно они звучат так: «Я трепещу за свой народ, когда подумаю о тех несправедливостях, какие он позволял себе относительно коренных жителей». Я совсем забыл эти слова, но ваши рассказы заставили их воскреснуть в памяти. Разумеется, «жареные скорпионы» - это не русский народ, но страшно подумать, что коренные жители степи по ним могут судить о нашем народе» [6, с. 40].

Историко-документальная повесть П. Косенко «Иртыш и Нева» представляет собой уникальное сочинение, в котором в увлекательной форме повествуется история пребывания Ф.М. Достоевского на казахской земле. Несмотря на суровые условия

степного климата, писатель сумел сохранить веру в добро и справедливость, проникнуться состраданием к простому казахскому народу, испытывшему произвол чиновников самодержавной России.

Список литературы

- 1 Ауэзов М. Мысли разных лет. По литературным тропам. [Сборник]. А-А., 1961.- 544 с.
- 2 Кереева-Канафиева К.Ш. Русско-казахские литературные отношения (вторая половина XIX века). М., 1984. – 280 с.
- 3 Сатпаева Ш.К. Ч.Валиханов и русская литература. А-А, 1987. – 184 с.
- 4 Стрелкова И. Валиханов. ЖЗЛ., Москва, 1988. – 298 с.
- 5 Муканов С. Промелькнувший метеор: Роман. / Пер. с каз. А.Брагина. – А-А., 1984. В 2 томах.
- 6 Косенко П. Иртыш и Нева. Двенадцать лет из жизни Федора Михайловича Достоевского, литератора. А-А., 1971. См.: Косенко П. На земле золотой и яростной. Повести-биографии. А-А., 1979; Косенко П. Неэвклидовы параллели. Хроника последних лет жизни Ф.М.Достоевского и некоторых его современников. А-А., 1988; Косенко П. Письма друга, или Щедрый хранитель: Ист. хроники. - А-А., 1990.- 336 с.

Түйін

Мақала қазақстандық өлкетанушы П. Косенконың «Иртыш и Нева» атты шығармасына арналған. Мұнда орыс жазушысы Ф.М. Достоевскийдің Семей қаласындағы өмір кезеңі, оның көркем туындылары туралы баяндалады. Қаламгердің қазақ елінде өмір сүрген кезеңінің ерекше маңыздылығы анықталады.

Resume

This article is devoted to the analysis of the Kazakhstani ethnographer P. Kosenko's narrative "Irtys and Neva". The period of F.M. Dostoevsky's stay in the Kazakh land is a bright page in the history of literature. It was during the years of exile that he had created remarkable works. The genuine value of the Kazakhstani life period of the classic is revealed in reading of P. Kosenko's historical and documentary prose.

**ФАНТАСТИЧЕСКИЙ МОТИВ В ПОВЕСТИ
Н.В. ГОГОЛЯ «НОС»**

М.А. КАНАФИНА

кандидат филологических наук,
доцент кафедры русской филологии,
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева

А.Т. АУЕЗОВА

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

А.М. МУСТАФИНА

старший преподаватель кафедры гуманитарных наук,
Костанайский социально-технический университет
им. З. Алдамжара

Аннотация

Статья рассматривает художественное своеобразие фантастического мотива в повести Н.В. Гоголя «Нос». Авторы доказывают, что причиной обращения писателя к приемам фантастики вызвано желанием обличить недостатки реального мира. И путем анализа сюжетной линии авторы выявляют особенности фантастических элементов в повести.

Ключевые слова: фантастика, мистика, ирреальная сила, концепции видения мира.

Николай Васильевич Гоголь – уникальный писатель, не похожий на других мастеров слова. В его творчестве много поразительного, вызывающего восхищение и удивление: смешное переплетается с трагическим, а фантастическое с реальным. Уже давно установлено отдельными исследователями Лотманом Ю.М., Виноградовым В.В., что основа комического у Гоголя – это карнавальность, то есть такая ситуация, когда герои как бы надевают маски, проявляют непривычные свойства, меняются местами и всё кажется перепутанным и перемешанным [1, 2с.56, с.21]. На этой основе и возникает очень своеобразная гоголевская фантастика, уходящая корнями в глубины народной культуры. Гоголь был не только реалистом, сатириком, а мистиком и религиозным пророком, все литературные образы которого – глубокие символы. М.Е. Салтыков –

Щедрин считал, что Гоголь – это писатель с «талантом необыкновенным, сильным и высоким», «родоначальник критического реализма», «величайший из русских художников» [3, с.47]. В глазах современников – это ещё и неоднозначная, зачастую противоречивая натура. Исследованием его литературного наследия занимались множество творческих людей – В.Г. Белинский, Ю.М. Лотман, А. Белый и В. Набоков. Часто предметом пристального внимания литературоведов становится то, что и делает Гоголя фигурой особенно интересной и своеобразной, – это сказочные, фантастические мотивы, играющие далеко не последнюю роль в его творчестве. При этом само определение «фантастичности» следует в данном случае понимать в широком смысле. Это не просто «игра воображения» писателя, находящая своё отражение в «сказках» о вурдалаках и прочей нечисти. Ещё важнее использование фантастических мотивов для выражения мироощущения автора, когда тот в символах, гротескных образах, невообразимых сюжетных конструкциях создаёт свою причудливую картину мира, не соотносимую с обыденными представлениями о нём.

Несмотря на наличие в литературоведении обширной научной литературы о фантастике петербургских повестей, эта тема всё ещё остается в значительной мере неразработанной, а специфика гоголевской фантастики – непроясненной [1, 2, с.58, с.87]. Её плодотворному изучению долгое время препятствовали две тенденции: во-первых, фантастика Гоголя рассматривалась как мистическая или сугубо формальная категория, т.е. в отрыве от особенностей гоголевского реализма, во-вторых, если проблемы реализма писателя оказывались в центре внимания, то проблема фантастики превращалась во второстепенную, чисто «техническую», поскольку не становился вопрос о том специфическом содержании, которое требовала бы для своего выражения, именно фантастика. Фантастика в «Петербургских повестях» – не только художественный прием, служащий целям психологической характеристики, комизма, сатиры, не только средство, это еще и способ видения действительности. Отношение фантастики и реального, кажимости и сущности в художественном мире этих повестей такого, что «кажимость есть сама сущность в определении бытия» [4, с.67].

Фантастика повести «Нос» выстроена преимущественно на фоне живых бытовых иллюзий. Быт в его многообразном, многоликом выражении становится не столько фоном повести, сколько именно входит внутрь сюжета, определяет сущность характеров героев. В фантастике «Носа» ощущается реальность подтекста, его генетические бытовые картины. Ковалев обнаружил свою пропажу 25 марта в День

благовещенья. Тогда, когда надо было явиться в церковь при всем параде. Пропавший с лица Ковалева, нос выводит героя из состояния праздного самодовольства. Однако «движение» героя только подчеркивает фантастическую неподвижность сюжетного действия и в конечном итоге неизменность и самого героя. Фантастическое, ориентированное на быт обновляет не бытие героя, а взгляд читателя на привычное, повседневное. День, когда происходит событие – пятница. А именно 25 марта – День Богородицы, день гаданий. А нос пропал в ночь с четверга на пятницу, и, как известно, в русской народной демонологии пятница почиталась днем, связанным с нечистой силой. В пятницу по народному чернокнижию должны сбываться сны, сон с четверга на пятницу считается вещим. Если заглянуть в толкователь снов, можно найти такое определение: «носа лишиться во сне – знак вреда и убытка» [5,с.78]. Гоголь избрал для подачи фантастического своеобразный прием, как бы вывернув общепринятый – сна, похожего на явь. Как видно, мотив порчи, мотив колдовства появляются в сознании героя вследствие бытовой причины –мести матери, которую Ковалев «водит за нос» в связи с женитьбой на её дочери. Мотив женитьбы и мотив чина, в свою очередь начинает искривляться метафорическими смыслами, возникающими от соприкосновения с бытовой культурой времени. Фантастическое в повести «Нос» возникает на пересечении двух типов культур – социально-бытовой и народно-бытовой.

В повести «Нос» у Гоголя полностью снят носитель фантастики – персонифицированное воплощение ирреальной силы. Но сама фантастичность остаётся. Отсюда впечатление загадочности от повести. Перечень попыток найти причину таинственного поведения носа Ковалёва мог бы составить большой и курьёзный список. Ответа найти пока не удалось. Пожалуй, уж больше смысла в словах самого Ковалёва: «И пусть бы уже на войне отрубили или на дуэли, или я сам был причиною; но ведь пропал ни за что, ни про что, пропал даром, ни за грош» [6,с.324]. Смысл событий «Носа» – в их неспровоцированности. Нет их прямого виновника. Необычайность гоголевской повести вступает в её отношения к тайне. Романтическая фантастика неотделима от тайны, от поэтики тайны. Обычно повествование начинается с какого-либо странного необъяснимого события, то есть читатель с первых строк предстает перед тайной. Напряжение тайны возрастает всё больше и больше, пока в загадочном не открывается, наконец, воля или влияние носителя фантастической силы. В произведениях с завуалированной фантастикой протекает аналогичный процесс идентификации фантастики со

сверхъестественной силой, с той разницей, что сохраняется возможность второго («реального») прочтения. В тех же случаях, когда фантастический план в ходе повествования уступал место реальному, снятие тайны также происходило с помощью реально-причинных (подчас даже бытовых) объяснений. Как же соотносится с этими различными формами существования тайны гоголевская повесть? «Нос» принадлежит к тем произведениям, которые ставят читателя перед тайной буквально с первой фразы. «Марта 25 числа случилось в Петербурге необыкновенно-странное происшествие». Если необыкновенное, значит, будет разъяснение, разгадка? Нос ведёт себя так, как подобает «значительному лицу», имеющему чин статского советника: молится в Казанском соборе, прогуливается по невскому проспекту, заезжает в департамент, делает визиты, собирается по чужому паспорту уехать в Ригу. Откуда он взялся, никого, в том числе автора, не интересует. Любое, даже самое бредовое, предположение не исключается. Главное в другом – в «двуликости» носа. По одним признакам, это точно реальный нос коллежского асессора Ковалёва, но второй «лик» носа – социальный, который по чину стоит выше своего хозяина, поэтому чин видят, а человека – нет. В одном месте Гоголь одновременно играет обоими ликами носа: полицейский, «который в начале повести стоял в конце Исаакиевского моста» (то есть тогда, когда нос, завернутый в тряпку, был брошен в воду), говорит, что «принял его сначала за господина. Но, к счастью, были со мною очки, и я тот же час увидел, что это был нос» и т. д. Никакой художник не сможет проиллюстрировать эту метаморфозу, потому что он заведомо призван сделать зримым то, что должно оставаться неуловимым и неразъяснённым [7, с.97].

Фантастика «Носа» – тайна, которой нет нигде и которая везде. Тайна достигает своего апогея, а разрешения её всё нет. Наконец, в финале, где существовала последняя возможность раскрыть карты, повествователь вдруг отходит в сторону и начинает изумляться вместе с читателем: «Чепуха совершенная делается на свете. Иногда вовсе нет никакого правдоподобия». Изменяется в повести и функция слухов. «Между тем, слухи об этом необыкновенном происшествии распространились по всей столице и, как водится, не без особенных прибавлений... Скоро начали говорить, будто нос коллежского асессора Ковалёва ровно в 3 часа прогуливается по Невскому проспекту... Сказал кто-то, что нос будто бы находился в магазине Юнкера... Потом пронёсся слух, что не на Невском проспекте, а в Таврическом саду...» и т.д. [6, с.334]. Слухи помещены в необычный контекст, они не служат средством завуалированной фантастики. Но

они даны и не на фоне только что отменённой фантастики. Слухи выступают на фоне фантастического происшествия, поданного как достоверное. Благодаря этому картина осложняется. Гоголь искусно сохранил силу таинственности, высмеивания авторов слухов, он открывал в жизни нечто ещё более неправильное и фантастическое, чем то, что могли предположить любая версия или любой слух. Тончайшая ирония гоголевской повести в том, что она всё время играет на ожидании разгадки романтической тайны, пародируя её поэтику и всё дальше и дальше заманивая читателя в ловушку. Одним ударом Гоголь порывает со всеми возможными формами снятия романтической тайны. И это логично: ведь он устранил носителя фантастики, в идентификации которой заключалось раскрытие тайны. Вместе с тем Гоголь далёк и от снятия тайны реальным планом, с помощью реально-причинных мотивировок.

Эта повесть явилась своего рода апофеозом прославления носа как такового в творчестве Гоголя. К изображению же этого органа писатель часто (настолько часто, что это кажется немного странным) прибегал на протяжении всей своей литературной деятельности. Как раз на этой проблеме заостряет внимание в статье о Гоголе Владимир Набоков. Образу носа у писателя отведена далеко не последняя роль. Образ носа, идея носа, всё, что связано с этим органом, преследовало Николая Васильевича до самой смерти. В описании Набоковым болезни писателя и его кончины нос наделяется какими-то роковыми, фатальными свойствами [8, с.89].

Обычный для фантастики 30-х годов вопрос о выборе между реальными и ирреальными объяснениями происходящего снимается у Гоголя задолго до финала, потому что задолго до конца повести снимаются все возможные «оправдательные» мотивировки изображаемых в ней невероятных происшествий. Все естественные объяснения одно за другим отпадают: герой убеждается в том, что он не спит, в том, что не бредит в том, что не пьян. Когда возможности такого рода исчерпаны, начинаются поиски объяснения сверхъестественного. Оно вскоре находится: «...Ковалев, сообразя все обстоятельства, предполагал едва ли не ближе всего к истине, что виною этого должен быть не кто другой, как штаб-офицерша Подточина, которая желала, чтобы он женился на ее дочери. Он и сам любил за нею приволокнуться, но избегал окончательной разделки. Когда же штаб-офицерша объявила ему напрямик, что она хочет выдать ее за него, он потихоньку отчалил со своими комплиментами... И потому штаб-офицерша, верно из мщения, решила его испортить и наняла для этого каких-нибудь колдовок-баб...» [6, с.338]. Однако

некоторое время спустя Ковалев убеждается в ложности своего предположения, отказывается от него, и события, образующие сюжет, остаются уже без всяких объяснений. Их приходится воспринимать по принципу: невероятно, но факт. И приходится считать возможность невероятного свойством самой фактической реальности

Таким образом, границы, разделяющие фантастическое и действительное, и у Гоголя оказываются размытыми. Но исчезают они не так, как у Пушкина: создается гротескный мир, где нарушение привычных для читательского взгляда связей, форм, закономерностей призвано сделать зримой глубинную сущность изображаемого. Дело в том, что автор петербургских повестей видит главную приметку современности в резком расхождении между сущностью общественного бытия людей и его осязаемыми реалиями, доступными обычному наблюдению и описанию. «Все обман, все мечта, все не то, чем кажется», – такова одна из кульминационных идей петербургского цикла. Для Гоголя очевидно, что истина может открыться лишь за пределами «видимости», за гранью тех иллюзий, которыми современный человек ослеплен. Отсюда следует: все обманчивые видимости современной жизни должны быть разрушены, деформированы или смещены в сознании человека – лишь при этом условии ему откроется ее подлинная, незримая сущность. Фантастика «Носа» как раз и приближает к этой истине высшего порядка – сквозь все миражи поверхностной внешней правды. Подобный взгляд сразу же обнажает противоестественность господствующего общественного порядка. Не раз уже было замечено, что в гротескном мире «Носа», где воцаряется хаос и абсурд, неизбежно сохраняются общественные отношения, присущие обыденной жизни. При любых, даже самых обескураживающих поворотах действия нерушима иерархия чинов и званий, неизбежна власть полиции, непоколебимы законы чиновничьей и обывательской психологии, ее обычные навыки и предрассудки. Полицейский, только что оказавшийся свидетелем невероятных превращений носа, продолжает как ни в чем не бывало брать взятки и «увещевать по зубам» проезжающего мужика. Сам Ковалев, разговаривая с убежавшим от него носом в Казанском соборе, невольно принимает тон, обычный для разговора чиновника средней руки с большим начальством (ведь по мундиру и регалиям нос на три чина выше Ковалева). Иными словами, реальности бюрократической системы вполне органично входят в царство абсурда: так обнаруживается подспудное их родство.

Сатирический эффект явно осложнен в повести проблесками универсального трагизма, открытиями, несущими в себе

общечеловеческий смысл. В подобном духе может быть вовсе принято самозванство носа, сбежавшего с физиономии Ковалева, чтобы выступить в роли статского советника. Читатель может увидеть в этом превращении реализацию тайных мечтаний самого героя. Ковалев, несомненно, помышляет именно об этом чине и в подсознании уже как бы обладает им (вспомним, что он странным образом претендует на должность вице-губернатора или даже губернатора для коллежского асессора слишком высокую). Говоря иначе, бегство носа может быть понято как «раздор мечты с существенностью», как прорыв мечты за пределы доступного среднему человеку обыденного существования. В тех же категориях может быть осмыслено возвращение носа на «свое» место: И. Золотусский удачно сравнил этот фантастический поворот сюжета с «капитуляцией мечты» [8, с.81]. А в промежутке между завязкой и развязкой в сознание героя врываются комически сниженные, но по существу своему трагические вопросы: о человеческом достоинстве, о смысле человеческого существования. Входит в историю Ковалева и чрезвычайно важная для романтизма тема двойника (ведь именно такова роль носа - статского советника). Тема эта здесь пародийно переосмыслена, но сохраняет живую связь с первоисточникам. Отсюда – возможность мгновенных соприкосновений нелепой истории Ковалева с трагически серьезным смыслом двойничества – темой А. Шамиссо, Э. Гофмана, Г. Андерсена [8, с.47].

Намек на участие в сюжете «нечистой силы» своеобразно подкреплен всей абсурдно-хаотической атмосферой повести. А в сложном внутреннем единстве гоголевских повестей о Петербурге она вступает в ассоциативную переключку с темой «беспорядка природы», насыщенной грозным апокалипсическим смыслом. Современное состояние мира представляется автору петербургских повестей кризисным и, более того, чреватым возможностью катастрофы. В 30-е годы природа надвигающегося социального катаклизма Гоголю еще не совсем ясна (он попытается определить сущность предстоящего в своей публицистике 40-х годов). Но, судя по всему, наиболее подходящими для выражения этой таинственной сущности ему казались мифологические представления о «конце света». Впрочем, и этим грозным предостережением не исчерпывается смысл повести. На фоне внезапного превращения космоса в хаос важна реакция застигнутых таким превращением людей. Она-то и составляет главный предмет авторского внимания. Катастрофическая ситуация не приводит «среднего» человека ни к бунту, ни к прозрению, ни к гибели; она вообще ничего не меняет в обычном строе поведения и

переживании тех, кто с нею столкнулся. Поэтому в «Носе» обличение общества и составляющих его людей уже не осложняется надеждой. Пафос повести – чисто сатирический, но гоголевская сатира обретает здесь подлинно философскую, метафизическую глубину.

Таким образом, гоголевская фантастика, отражая сущность, вскрывает глубинное её значение, истину. Мысль писателя, обращаясь к явлениям действительности, быту, объективно познает мир в многомерных, взаимосвязанных связях. С помощью фантастики писатель заставляет читателя взглянуть на известное, привычное по-иному, нетрадиционно, и увидеть в обычном – аномалию, уродство социальной жизни.

Список литературы

- 1 Лотман Ю. М. А. С. Пушкин. – Л., 1982.–137с.
- 2 Виноградов В. В. Натуралистический гротеск. Сюжет и композиция повести Гоголя «Нос».— В кн.: Поэтика русской литературы. М., 1976. – С. 21.
- 3 М.Е. Салтыков-Щедрин. Сатирические романы и сказки. – М., 1987.– 464 с.
- 4 Вайскопф М. Поэтика петербургских повестей Гоголя (Приемы объективации и гипостазирования) // Вайскопф М. Птица-тройка и колесница души. –М.: НЛО, 2003.– 105с.
- 5 Фантастическое в «Петербургских повестях» Н.В.Гоголя.– Владивосток: изд-во Дальневосточн.ун-та, 1986.–356с.
- 6 Гоголь Н.В. Избранные сочинения: в 2 т. Т. 2. – М.: Худож. лит., 1984. – 495 с.
- 7 Мажинский С. Художественный мир Гоголя.- М.: Просвещение, 1971. – 437 с.
- 8 Набоков В. Николай Гоголь // Набоков В. Собр. соч. американского периода: В 5 т. СПб.: Симпозиум, 1997-1999. Т. 1. – 511с.
- 9 Золотоусский И.П. Гоголь. – М.: Молодая гвардия, 1984. (Сер.Жизнь замечательных людей)– 380с.

Түйін

Мақалада Н.В. Гогольдің «Нос» повесінің суреттеу ерекшеліктерінің фантастикалық себебі сипатталады. Авторлар жазушының фантастикалық әрекетін дүние жүзіндегі кемшіліктерді әшкерелеп көрсету және повестегі фантастикалық элементтердің ерекшелігін сюжеттік линия арқылы талдау жасайды.

Resume

The article deals with artistic originality of fiction motif in the novel of N.V. Gogol «The Nose». The author states that the reason for seeking a writer to the techniques of fiction is motivated by a desire to expose the shortcomings of the real world and by analysis of storyline reveals the fantastic features of the elements in the story.

ИНТЕРТЕКСТ КАК ВИД ПРЕЦЕДЕНТНОГО ТЕКСТА

Б.Т. КУЛЬБАЕВА

кандидат филологических наук,
Павлодарский государственный педагогический институт

Аннотация

В статье рассматривается проблема интертекста как прецедентного феномена, связанного с выявлением характера прецедентности и интертекстуальности текста. Выясняется сущность понятия «прецедент», его видов и способов представления в разных видах текстов.

Ключевые слова: лингвистика, интертекст, прецедентный текст, аллюзия, интертекстуальность.

В последнее время одним из терминов, широко распространенных в теории дискурса и текста терминов стал термин «интертекст», понимаемый неоднозначно: то в широком, то в узком смыслах. Именно недостаточно устоявшийся смысл данного термина заставляет лингвистов, филологов постоянно обращаться к изучению данного феномена. В процессе уточнения определения термина оформились два разных направления: широкое и узкое. Представителями широкого направления можно считать Ф. де Соссюра, который в своем труде «Курс общей лингвистики» ставил вопрос о дифференцируемости языкового знака [1]. Ю. Кристевым, введшим термин «интертекстуальность» в научный обиход, была высказана точка зрения, согласно которой все высказывания являются ответами на предыдущие высказывания и обращены к определенным адресатам [2]. В.Е. Чернявская, разграничивая понятия «интертекст» и «интердискурс», утверждает, что эти понятия неадекватны. Если под интертекстом понимается воображаемый диалог автора с предшественниками и современниками, благодаря чему активизируется общий объем памяти между коммуникантами, то интердискурс связан с пересечением в тексте разных ментальных пространств. По мысли В.Е. Чернявской, интертекст – это намеренно маркированный диалог «своего» и «чужого». Он всегда эксплицитен, однозначно маркирован, интердискурс же – скрытое, имплицитное взаимодействие сознаний, разных ментальных миров. При этом и

интертекст, и интердискурс выполняют системообразующую функцию, являясь – каждый по своему – особым способом создания нового смысла [3].

Г.Г. Слышкин считает, что прецедентный текст следует понимать в широком смысле, сняв с него некоторые ограничения, введенные Ю.Н. Карауловым. Речь идет о пункте относительно носителей прецедентных текстов. По мысли Г.Г. Слышкина, во-первых, можно говорить о текстах, прецедентных для узкого круга людей (семейный прецедентный текст, прецедентный текст студенческой группы); во-вторых, существуют тексты, становящиеся прецедентными на относительно короткий срок и не только неизвестные предшественникам данной языковой личности, но и выходящие из употребления раньше, чем сменится поколение носителей языка (например, рекламный ролик, анекдот) [4]. Тем не менее, эти тексты обладают ценностной значимостью. В таких случаях прецедентным может быть текст любой протяженности: от пословицы или афоризма до эпоса.

Ж.Д. Маликова, понимая прецедентные тексты в широком смысле, пишет, что «прецедентность понимается нами как новый способ чтения, когда читатель при чтении того или иного фрагмента возвращается к тексту – источнику, прибегая к литературному анамнезу. Именно этим способом чтения текстов и должны владеть читатели, чтобы правильно понять идею текста и позиции автора» [5, 8].

Узкое понимание термина «интертекст» связано с намеками, с аллюзиями, с введением в структуру текста других текстов. По мысли Е.Е. Бразговской, текст неизбежно отсылает за пределы себя самого, указывая на относительность границ языковой формы выражения. Текст существует, т.е. создается и воссоздается, воспринимается в межтекстовых пространствах, на пересечениях с другими текстами [6,7].

Интертекстуальность текста создается за счет включения в него отрывков из художественных произведений, цитат (высказываний видных деятелей, политиков, мнений ученых по какой-либо проблеме). По мысли Ю.Н. Караулова, корпус прецедентных текстов «фомируется из произведений русской, советской, мировой классики» [7]. Однако литература не является единственным источником прецедентных текстов, к которым относятся «значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях тексты, имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников» [7].

К таким прецедентным текстам относятся и библейские тексты, и виды устной народной словесности, и публицистические произведения историко-философского и политического значения .

Б. Гудковым выделяются такие виды прецедентных текстов, как автопрецеденты, социумно-прецедентные феномены, универсально- прецедентные феномены. Автопрецеденты – это тексты, связанные отражением в сознании носителей языка некоторых фрагментов окружающего мира, обладающих особым познавательным, эмоциональным, аксиологическим значением для данной личности. Социумно-прецедентные феномены – тексты, известные любому члену определенного социума. Национально-прецедентные тексты известны любому среднему представителю того или иного лингвокультурного сообщества. Универсальные прецедентные феномены известны любому современному полноценному *homo sapiens* и входят в универсальное когнитивное пространство человека [8].

Тексты, в которые включены разные виды прецедентных текстов, можно отнести к интертекстово-прецедентной разновидности текста.

В таких текстах, к которым относятся научные, художественные, публицистические и другие прецедентные тексты, представляющие собой определенный стереотипный ассоциативный комплекс, прецеденты включаются разными способами. К ним Ю.Н. Караулов относит три способа, а именно: 1) натуральный способ, при котором текст в первоизданном виде доходит до слушателя как прямой объект восприятия, понимания, переживания, рефлексии; второй способ – вторичный способ. Он предполагает либо трансформацию одного текста в иной вид искусства, опять-таки предназначенный для непосредственного восприятия, либо вторичные размышления по поводу исходного текста, представленные в критических и литературоведческих (искусствоведческих) статьях, рецензиях, исследованиях; 3) третий способ характеризуется как семиотический, когда обращение к оригинальному тексту дается намеком, ссылкой, признаком [7].

В интертекстово-прецедентных текстах первый способ включения стереотипных ассоциативных комплексов реализуется в ходе использования цитат, высказываний известных личностей, ученых. В научном тексте наблюдается в этом случае диалоговое взаимодействие автора, читателя и текста. Интертекстуальность создается при этом посредством чередования высказываний, принадлежащих различным исследователям, когда автор, с одной

стороны, приводит высказывания, цитаты из научных источников, имеющих отношение к проблеме, решаемой в научной работе, с другой - приводит свою точку зрения, вступает в спор с другими исследователями, отстаивая свое мнение. В ходе диалога происходит обмен между своими и чужими знаниями. Диалог автора с другими текстами (цитатами других ученых) порождает интертекст с включенными в него прецедентами в виде цитат других ученых. Цитаты других авторов могут быть представлены в эксплицитном виде (прямая, косвенная цитация) и имплицитно (референтная цитация). В художественных произведениях прецедентные тексты могут использоваться в виде текстовых реминисценций, т.е. осознанных или неосознанных, преобразованных цитат из более или менее известных ранее произведений текстов. Текстовые реминисценции могут представлять цитаты, крылатые слова, фразеологизмы, имена персонажей, названия произведений, имена их авторов и т.д. Они способствуют выявлению свойств языковой личности, ее целей, мотивов и установок. Лингвокогнитивная направленность прецедентных текстов включает личность в живое общение в рамках именно данной культуры, на данном языке, т.е. способствует установлению «своего» среди «своих», например, «когда я в ноль часов поднялся в рулевую то, невольно и восхищенно зажмурился, пробормотал: *«все смешалось в доме Облонских!* В полярной, черной метельной ночи от горизонта до горизонта полыхали сотни прожекторов, палубных и разных других огней – караван из тридцати семи судов-клиентов... [9]; «Я не сплю. Я все слышу. – Значит, мне показалось. У вас были *закрыты глаза*. – *Веки тяжелы*, – сказал Энен, снова закрыв глаза и опустил голову»: – *Тожже мне Вий*, - шепнула Элла. – Хорошо, что спит, – ответила Стелла. – Не дай бог, проснется, начнет говорить... *на заре ты ее не буди*» [10].

В публицистических текстах наблюдается обыгрывание цитат, когда журналист стремится добиться привлечения внимания читателя путем использования приема языковой игры. В.Г. Костомаров и к приемам создания языковой игры относит перефразирования, карнавальныe приемы, «излишества карнавала», с помощью которых можно бесконечно придумывать новые смыслы [11]. В этом случае интертекстуальность текста создается за счет включения в него преобразованных отрывков из художественных произведений, чужих текстов, цитат, высказывании видных деятелей, политиков, мнений ученых по какой-либо проблеме, наиболее часто используется такой языковой прием введения прецедента, как прием парцелляции. Она рассматривается как прием

экспрессивного синтаксиса, когда интонационно отчлененная часть выводится за пределы высказывания. Ср.: прецедент «на чужой каравай рот не разевай» вводится в виде парцеллированной конструкции «*На каравай рот не разевай. Дорожает*» [12]; 2) Буквализации, т.е. возвращение буквального смысла высказывания, Ср.: *С милым рай и в шалаше, но до первого грома* [13]; «*Нет повести печальнее на свете, но та печаль светла*» [14]; 3) Лексическое обыгрывание, когда некоторые слова текста из литературного источника обновляются в результате замены их новыми выражениями, сравните обыгрывание фразы из призывания Н.А. Некрасова. *Откуда дровишки? Из леса, вестимо в публицистике перефразируются в высказывание «откуда деньжата?»* [15] «*Играй гормон*» [16]

Третий способ включения прецедентов в текст называется семиотическим, когда автор текста часто использует какой-либо намек или намеки на имена прецедентных личностей. Например: The next morning an Uncle Tom shuffles into the hotel and asked for the doctor to come and see Judge Banks [Henry]. На следующее утро какой-то дядя Том притащился в гостиницу и попросил, чтобы доктор пришел осмотреть судью Бэнкса.

«Ungratefulness are like aserpents' tooth».

В нижеследующем тексте прецедент- отрывок из произведения В.Шекспира «Король Лир» служит для выражения субъективного отношения говорящих к происходящему в той или иной ситуации. При этом первый участник, цитируя Шекспира, называет своего сына неблагодарным, показывает, насколько ранит его душу безнравственное поведение сына. Второй же участник, приведя другую цитату (слова Эдмунда), говорит, что для него наиболее значимым оказывается не поведение его сына, а тот факт, что он оказался незаконнорожденным, Ср.: If you are attempting to quote «King Lear», the correct quotation is: «How sharper than a serpents tooth it is to have a thankless child!» But it isn't terribly appropriate, since Tom is not your child. A more apt quotation from the same work would be Edmunds line, «Now, gods, stand up for bastards!» [Macdonald].

– «Неблагодарные сыновья хуже змеиного укуса»

– Если ты пытаешься цитировать «Короля Лира», то там говорится: «*Больней, чем быть укушенным змеей, иметь неблагодарного ребенка!*». Но это не слишком подходит к случаю, поскольку Том – не твой ребенок. Более уместна цитата из той же книги – слова Эдмунда: «*Храните, боги, незаконных впрдь!*» [17].

Следующий семиотический способ включения прецедента в текст – это аллюзия. Г.Г. Слышкин утверждает, что «прием аллюзии состоит в соотношении предмета общения с ситуацией или событием, описанным в определенном тексте без упоминания этого текста и без воспроизведения значительной его части, т.е. на содержательном уровне» [18]. К.С. Христенко определяет аллюзию как стилистическую фигуру «преференциального характера, где в качестве прецедента выступают две ситуации: референтная ситуация, выраженная в поверхностной структуре текста и подразумеваемая ситуация, содержащаяся в совокупности общих фоновых знаний адресанта и адресанта» [19]. Индикаторы аллюзии могут соотноситься как с филологической информацией (филологический вертикальный контекст), так и с реальной действительностью прошлого или настоящего (социальный или социокультурный вертикальный контекст). В.С. Виноградов считает, что аллюзии основываются на прототексте, которыми обычно являются тексты произведений отечественной и зарубежной литературы, мифологические и фольклорные источники, пословицы, поговорки, афоризмы, различные цитаты (полные, сокращенные, пересказанные и т.д.) [20].

В интертексте встречаются следующие виды аллюзий, такие, как: 1) мифологическая аллюзия, апеллирующая к компетентности читателя в области мифологии, например, отправитель информации, оформленной в высказывание *Die Legislanve verwandelte sich in das Tronjanische Pferd der Reformgegner* [21] предполагает, что реципиент воспринимает словосочетание *das Tronjanische Pferd* как характеристику его коня, а как античный мифоним, реальным денотатом которого является *grobes holzernes Pferd, in dem sich die besten griecheschen Krieger verborgen hatten und das, von den Trojanera in die Stadt geholt die Eroberung Trojas herbeiführte* [22], реализующее знаниями: – «некое тайное оружие». 2) Литературная аллюзия, предполагающая компетенцию читателя в области литературы, например, название статьи «*Operation Copperfield*» [23] должно актуализировать в сознании читателя информацию, о тех средствах и методах экономической деятельности, которые использовали герои трилогии Т. Драйзера. Это в свою очередь подготовит реципиента к следующему за данным названием пояснению: *Noch ein Ermittlungsverfahren wegen Geldschiebungen aus Russland – wieder in der Schweiz mit dem Vorwurf der Geldwasche* [23].

Для интерпретации фразы *Wir haben unsere Verfassung zu den «Aufzeichnungen eines Wahnsinnigen» gemcht* [24]. реципиенту

необходимо идентифицировать в словосочетании Aufzeichnungen eines Wahnsinnigen аллюзию, источником которой является название произведения Н.В. Гоголя.

Интерпретация приведенной на одном из политических плакатов цитат из «Маленького принца» А. де С. Экзюпери потребует от реципиента не только знания основных идей вышеуказанного произведения, но и умения распознать в трансформированном БаоБабе инициалы финансового магната России Б.А. Березовского: «Geistreich Gerner namlich haben auf der JelzinRout zwischen Stadatsdascha und Kreml grobe Plakate mit Saint-Exupery-Zitaten kleben lassen-mit einem guten Rat des kleinen Prinzen fur den alten Zaren: «Auf dem Planeten des kleinen prinzen gab es furchterliche Samen und das waren die Samen der BaoBABs. Der Boden des Planeten war voll davon.Aber einen BaoBAB kann man, wenn man ihn zu spat geht, nie mehr joswerden» [25].

В интертексте выделяется пять видов литературной аллюзии, среди них встречаются также аллюзии, которое ассоциируются: 1) с заглавием произведения, например: «В нашем районе нет ни одной, английской школы, представляешь, кошмар!

«– Миш, а тебе не кажется, что мы зажрались? Ну, не буду знать английский, все равно бы человеком вырос».

– Раньше интеллигенция без окна в мир была немыслима. Почитай «Войну и мир». Целые главы на французском» [26]: 2) В некоторых случаях литературная аллюзия содержит намек на имя автора текста, ср.: «Улыбка у Валета стала тонкой, как у героев Дюма». В данном налицо апелляция к концепту, базирующемуся не на отдельном произведении, но на совокупности произведений Дюма, являющихся прецедентными для данной культуры; 3) Литературная аллюзия, когда апелляция к произведению осуществляется в образном виде при помощи метонимии. В этом случае метонимия возникает по модели «часть вместо целого», автор вместо произведения, Ср.: «Гляжу в окно на улицу. Ну чем не Бунуэль?». Кино сплошное крутится отсюда и досель»; 4) Литературная аллюзия, когда цитата из литературного произведения приводится в том самом виде, в каком она сохранилась в памяти читателя. Цитата приводится в имицитном виде, так как отсутствует источник цитирования, но тем не менее она понятна читателю, знакомому с данным произведением, ср.: «Массовое отсутствие сколько-нибудь приемлемого уровня текстовой компетенции в сегодняшней России побуждает к самым печальным размышлениям о соотношении общественного быта. Не выручает даже привычно-

ироническое. *Все смешалось в доме Облонских*». Было бы чему смешиваться» [18]. 5) Литературная аллюзия, когда намек на какое-либо литературное произведение дается в виде квазичитации, т.е. цитата воспроизводится в умышленно измененном виде, ср.: «Лапшин вдруг явственно услышал голос одного из актеров, Да полно вам, дурак ваш Лапшин! *Только он, Фагот Почему же фагот?* растерянно подумал Лапшин – Что он, с ума сошел? [27].

3) Историческая аллюзия. Использование такой аллюзии предполагает компетентность читателя в области истории, ср.: использование аллюзии, когда отправитель информации передает сообщение, содержащее информацию об исторических событиях в Москве: «Nie seit Jugendtagen Peters des Groben hatten in der Stadt die eigenen Truppe blutig um die Macht gekamft» [28], для этого он апеллирует к истории государства Российского. Для интерпретации фразы, взятой из статьи, посвященной Б.Н. Ельцину, также необходимо иметь представление и о реальном царе Борисе и о вере русского народа в царя-батюшку: «Erwolliedergute Zarborissein» [29];

4) Политическая аллюзия. Использование такой аллюзии и предполагает знание определенной общественно-политической ситуации в стране, знание общественно – политических текстов, например, события после известных взрывов двух домов в Москве освещаются следующим образом: «Die Tages-Zeitung" Wetschernaja Moskwa «gabdasproblemaus wie zu Stalins Zeiten: "Inderheutigen Situation kannubflussiger Verdacht nicht schaden»» [30]. Отправитель предполагает, что адресат знает, к чему привела эта «чрезмерная подозрительность» во время правления И. Сталина.

Таким образом, анализ изучения интертекста как прецедентного феномена связан с выявлением характера прецедентности и интертекстуальности текста, выяснения сущности понятия «прецедент» и исследования различных его видов и способов представления в разных видах текстов.

Список литературы

- 1 Ф. Де Соссюр. Курс общей лингвистики. –М.: Прогресс, 1977. – С. 63
- 2 Graham A. Intertextuality. –N.Y.: Routledge, 2000. – P. 51
- Чернявская В.Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность. –М.: Книжный дом «Либроком». 2009 – С. 74
- 3 Слышкин Г.Г. От текста к символу: Лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. –М.:Academia. 2000. – С. 49
- 4 Маликова Н.Д. Лингвокультурологическая парадигма русских прецедентных текстов (на материале казахстанских газет). Автореф.дисс.канд.филол.наук. – Кокшетау, 2010. –21 с.

- 5 Бразговская Е.Е. Текст культуры: от события к событию (логико-семантический анализ межтекстовых взаимодействий). –Пермь, 2004. – С. 49
- 6 Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. –М.: Наука, 1981. – С. 95
- 7 Гудков Д.Б. Прецедентные имена и парадигма социального поведения //Лингвостилистические и лингводидактические проблемы коммуникации. –М., 1996. – С.49
- 8 Конецкий В.В. Никто пути пройденного у нас не отберет. – серия: За доброй надеждой. – Издательство: Вече. 2014.- С. 94
- 9 Грекова И. Кафедра: Заседание кафедры. – Зебра Е., Эксмо: М.;2005 - С.3
- 10 Костомаров В.Г., Верещагин Е.М. Язык и культура. М., 1990. – С.49
- 11 Аргументы и факты. Казахстан, 2004.11.17.
- 12 Казахстанская правда, 2005.01.19.
- 13 Казахстанская правда, 2006.03.08.
- 14 Казахстанская правда, 2005.05.27.
- 15 Казахстанская правда, 2005.12.13.
- 16 М.Росс Детектив США. Книга 1-Серия: Детектив.-1990. - С.67
- 17 Слышкин Г.Г. Номинативное использование концептов прецедентных текстов // Когнитивные аспекты языковой категоризации. Об науч.трудов. – Рязань, 2000.- С.66
- 18 Христенко Н.С. Лингвостилистические особенности аллюзии как средства создания подтекста на материале романа М де Сервантеса «Дон Кихот» и произведений Б. Переса Гальдоса. Автореф.дисс.канд.филол.наук. –М., 1993. - 24 с
- 19 Виноградов В.С. Перевод. Общие и лексические вопросы. 3-е изд. –М.: КДУ, 2006. - С.42
- 20 Die Zeit, Punkte, 5/98, S.10
- 21 Duden. Fremdworterbuch, 1990. - S.795
- 22 DerSpiegel, 43/99. - S.260
- 23 Die Zeit, Punkte, 5/98. - S. 10
- 24 Der Spiegel, 42/99. - S. 120.
- 25 Р. СадеевСтуденческий меридиан. – Молодая гвардия. – 1986. – С34
- 26 Герман Ю.П. Лапшин. – Литмир – Электронная библиотека – С.8
- 27 Die Zeit, punkte, 5/98. - S.10
- 28 DieZeit. Punkte, 5/98. - S.11
- 29 DerSpiegel, 38/99. - S.221

Түйін

Мақалада мәтіннің өнегелігі және дәлме-дәлдік сипаттамасын анықтауына байланысты үлгілі феномені ретінде интермәтіннің мәселесі қарастырылады. «Үлгі» ұғымының мәні, оның түрлі мәтіндердегі ұсыну түрлері мен тәсілдері айқындалады.

Resume

The problem of intertextuality is considered as the case of the phenomenon, associated with the identification of the nature of the precedent and intertextuality text. The essence of the concept "precedent", its types and methods of presentation in different kinds of texts are analysed in the article.

ІЗГІЛІКТІ ҚОҒАМ ЖӘНЕ ӘДЕБИЕТ

А.Е. АЛИМБАЕВ

аға оқытушы,

Еуразия гуманитарлық институты

Г.А. СЕЙСЕМБАЙ

аға оқытушы,

Қостанай мемлекеттік

педагогикалық институты

Аннотация

Мақалада қоғамның әдебиетте көрініс табуы туралы ойлар жүйеленген. Қоғам мен әдебиеттің бір-біріне байланысы жөнінде мағлұматтар берілген.

Түйін сөздер: қоғам, ізгілікті қоғам, әдебиет.

«Ізгілікті қоғам» тіркесінің сөздік қорымызда болуының өзі, адам баласының өмір сүріп жатқан дәуіріне көңілі толмауының бірден бір белгісі. Жан-жақты дамыған қоғам болса бұндай тіркес, бұндай ұғым болмас еді. Осы «ізгілікті қоғам» қоғам құруды аңсаған біздің түркі тілдес фольклорынан білеміз. Жерұйықты іздеген Асан Қайғы, Қорқыттың өлімнен қашуы да осы тектес ұғымдар.

Ғаламтордағы мәліметтерге сүйенсек, ізгілік (лат. Humanitas — адам табиғаты) — адамның еркін ойлауының әртүрлі көріністерімен байланысты; оған сәйкес еркіндікті, адамның индивидуалдық дамуын уағыздайды.

Ізгілік – әдеп санаты; адамның қоғамдық және жеке өміріндегі құбылыстардың мұратқа қатысты жағымды адамгершілік мәнін бейнелейді, моральдық-қоғамдық сананың неғұрлым жалпы ұғымдарының бірі. Ізгілікке қарама-қарсы ұғым – зұлымдық. Нақ ненің бағамдалып отырғанына (жеке адамның қылығы, моральдық сапасы, адамдардың қарым-қатынастары не әлеуметтік қызметі) орай, ізгілік неғұрлым нақты ұғым нысанын алады – жақсылық, қайырымдылық, әділеттілік және т.б. Әдеттегі ұғынуда ізгілік ұғымының мазмұны моральдық құбылыстарға қоса басқа да жағымды құндылықтарды қамтиды; бұлар игілікпен теңдестіріліп, жағымдыны, пайдалыны, белгілі бір әлеуметтік топтардың мүдделеріне сай келетін мақсатқа лайықтыны білдіреді. Бірсыпыра жағдайларда жеке және жалпы мүшелерді қанағаттандыруға бағытталған іс-қимылдар арасындағы, өткінші жағдайлардың

ықпалымен жасалған бағамдаулар мен жалпы адамзаттық негізі бар пайымдаулар арасындағы, субъективтік тілектерден не сол сәттегі көкейкесті қажеттіліктерден туындаған шешімдер мен мұрат жолындағы [құлшыныстан](#) туындаған шешімдер арасындағы шектерді дұрыс анықтау қиынға соғады.

Тарихи тұрғыда ізгілік адамдар арасындағы бытыраңқылық пен жатсынуды женуге, өзара түсіністікті, моральдық теңдік пен туысқандық бірлікті орнықтыруға жәрдемдесетін іс-қимылдар мен қоғамдық бастамаларды білдіреді. Ізгілікті бұлайша ұғыну – мұратқа ұмтылған адамның өз нәпсілерінен, материалдық мұқтаждықтан, жеке адамға жасалатын топтық және қоғамдық қысымнан тәуелсіз болуына себептесіп, ізгіліктің тарихи және жағдаяттық нақтылықтарына гуманистік тиянақтылық береді. Идеяда ізгілік адамның кемелділікке құлшынысын бейнелейді. Ізгілік зұлымдыққа [антитеза](#) ретінде ұсынылғанда жеке тұлғаның іс-әрекетінде, қасиеттерінде бейнеленеді. Зұлымдыққа қарсы қойылғанда ізгіліктің мазмұны іс жүзіндегі бағыттылыққа ие болады. Адам ізгілікті таңдағанда зұлымдыққа қатысып анықтап алуға, оны жою қажеттігін, ізгілік пен зұлымдықтың осы қарама-қарсылығын туғызған себептерді жеңу керектігін ұғынуға тиіс. Ізгілік идеясы зұлымдыққа қарама-қарсы болғандықтан ғана емес, адамның басқа алдындағы және өзінің алдындағы міндеттері жүзеге асырылғанда өзінің әлеуметтік нақты мәніне ие болады. Ізгілік пен парыздың қатынасы проблемасын сонау [классикалық философия](#) қойған болатын. Бұл ұғымдар идеялық түрде адамдардың мінез-құлқын реттеу амалдарының әр алуан, өзара тәуелді сәттерін бейнелейді. Ізгілік мақсат ретінде адамдардың мінез-құлқына реттеушілік ықпал жасайды да, осы арқылы әлеуметтік талап, міндеткерлік түрінде көрінеді [1].

Қоғам дегеніміз не? Бұл сұраққа жай ғана жауап беру қиын. Қоғам – өте нәзік әрі күрделі материя. Оны қолмен ұстауға немесе микроскоппен қарап көруге болмайды. Олай болса, қоғамды анықтайтын өлшемді табу қажет.

«Қоғам» деген сөздің мағынасы кең: алғашқы қауымдық қоғам, феодалдық қоғам, капиталистік қоғам, француз қоғамы, демократиялық қоғам т.б. Бұл арада алдымен белгілі бір қауымның немесе жеке бір елдің тарихи даму кезеңдері еске түседі. Ал осы сөзді жалпы мағынада алсақ, онда бүкіл адамзат тарихы және оның болашағы туралы ойлаймыз. Бұл – әлемнің барлық халықтарының жиынтығы жөніндегі ұғым. Басқа сөзбен айтсақ, адамдардың өзара

қатынас тәсілі және бірігу формаларынан тұратын, табиғаттан ерекшеленген дүниенің бір бөлігі.

Қоғам туралы түсінікті нақтылай түссек, қоғам деп – бірігіп еңбек ететін жеке адамдардың жиынтығын және олардың арасындағы екі жақты қатынасты айтамыз. Біріншісі, қоғам – адамның өмір сүру тәсілі. Қоғамсыз адам жоқ, адамсыз қоғам жоқ. Екіншіден, қоғам жеке адамдардан ғана тұрмайды, ол сол жеке адамдардың өзара қатынасын көрсетеді. Жеке адам қоғамға ұжым арқылы енеді. Ол сонымен қатар бірнеше ұжымдардың мүшесі болады (еңбек, партия, кәсіподақ, т.б.). Демек, қоғам – ұжымдардың ұжымы, бірлігі болып көрінеді [2].

Әдебиет – араб тілінен асыл сөз, сөз өнері деген мағынаны білдіреді. Әлеуметтік мәні бар [шығармалар](#) жиынтығы. А. [Байтұрсынұлы](#) оған: «Бір нәрсенің жайын, күйін, түрін, түсін, ісін сөзбен келістіріп айту өнері», «сөз өнері», – деп баға берген. Әдебиет – жалпы өнердің бір саласы. Бірақ ол қоғамдық сананың ерекше түрі есебінде шындықты логикалық [ойлау](#) жүйесімен емес, көркем [тіл](#) арқылы, сөз өнерінің күшімен суреттеп көрсетеді. Көркем бейненің сыртқы сұлбасымен бірге ішкі мазмұнын, сырын оқырман тұшынып сезіне алатындай етіп ашады, адамның жан дүниесі мен ішкі сезім байлығын көзге елестету арқылы қоғамдық санаға әсер етеді. Оның «өнер атаулының ең қиыны және күрделісі» (Бальзак), «Өнердің ең жоғарғы түрі» (В.Белинский) болатыны да осыдан. Қазақ та «Өнер алды – қызыл тіл деп тегін айтпаған.

Қоғамның материалдық және рухани жетістіктерінің жиынтығын өркениет дейміз. Өркениет рухани және материалдық құндылықтардың ең жоғарғы даму деңгейі десек те, өркениетті қоғам құруда рухани да, материалдық та байлықтардың адамзатты «қой үстіне бозторғай, жұмыртқалайтын заманды» әлі де армандап келеді.

Өркениеттің яғни жақсылыққа, ізгілікке, адамгершілікке, имандылыққа жалпы айтқанда, рухани құндылықтармен қатар материалдық құндылықтарды молайтуға ұмтылудың екі жолы барын біз білеміз. Олар, шығыс өркениеті және батыс өркениеті.

Осы екі өркениеттің арасында жер мен көктей айырмашылық бар. Халықтарының өмір сүру деңгейлері, тілі, діні, ділі, жалпы болмыстары әртүрлі. Әрине, батыс елдері өз ішінде жік-жікке бөлінеді, сол сияқты шығыс та бөлінеді. Осы екі өркениеттің көздегені қоғамды яғни, адамзат өмірін қалай жарқын қыламыз деген мақсаттары бір.

Құндылықтың өзін екіге бөліп қарастыратынымыз тағы бар. Материалдық және рухани. Бұл екеуі де бір тамырдан нәр алып өскен талдар секілді бір-бірінсіз күні жоқ.

Рухани құндылықтар – <u>адамның</u> , өзіне және басқа адамдарға, <u>дүниеге</u> қатысын реттейтін <u>дәстүрлер</u> мен <u>құндылықтардың</u> жиынтығы.	Материалдық құндылықтар – адамның күнделікті қажеттілігін орындауға арналған, көзбен көріп, қолман ұстауға келетін заттардың жиынтығы.
Дін	Ақша
Діл	Дүние
Тіл	Тағы басқа
Мәдениет	

Материалдық және рухани байлықты бөліп қарастыру әбестік. Өйткені бір-бірінсіз күні жоқ. Абайды Абай қылған, Ыбырайды Ыбырай қылған, Шоқанды Шоқан қылған байлық, яғни материалдық құндылық.

Қазақ халқының ұлы тұлғаларының бірі және бірегейі Абай Құнанбайұлының туындылары – қазақ қоғамын жетілдіру жолында таптырмас құрал. Ақынның айтқан ойлары рухани құндылықтар мен материалдық құндылықтарды бірдей игеруге үйретеді.

Академик С.А. Қасқабасов: «Абай қазақ өміріне, оның рухани дүниесіне сын көзбен қарап, олардың заман ағымына сай емес екенін анықтады, жаңа ізгіліктерге ұмтылу қажеттігін айтып, оларды халыққа айқындап берді. Бұл тұрғыдан келгенде, Абайдың шығармашылығы, ой-пікірлері ренессанстық сипатта болды, ол Адамды, оның рухани азаттығын, білімділігін барлық мәселелерден биік қойды, қоғамдағы адам рөліне айрықша мән берді. Сөйтіп, толымды адам туралы өз концепциясын ұсынды, өмірдегі барлық проблеманың кілті Адам деп тапты, яғни гуманистік пайымды өз философиясының негізі етіп алды. Әдебиетті де осы тұрғыдан бағалады, оны бұрынғы жыраулардан келе жатқан мемлекеттік қызметтен азат етіп, адамның ішкі дүниесіне, тіршілік-түсінігіне, көңіл-күйіне бұрды, оның бейнелік әрі көркемдік сапасына ерекше мән беріп, әдебиеттің эстетикалық мән-маңызын арттырды», – деген пікір білдіреді [3].

Ізгілікті қоғам орнату адам баласының ықылым заманнан келе жатқан арманы, мақсаты, мұраты. Әлемнің ұлы ойшылдары Аристотельден бастап, бүгінгі заман ойшылдары мемлекеттің ең тәуір түрін құру жолын іздеуде. Саяси құрылымы жақсы мемлекетті құру әр ел басшысының мақсаты. Бұндай мемлекетте өмір сүріп жатқан халық ең бақытты халық болып есептелінеді. Әбу Насыр әл-Фараби «Қайырымды қала тұрғандары» еңбегінде ізгілікті орнату

жолдарын жазады. Жүсіп Баласағұн «Құтты билік» еңбегінде құтты билік төңірегінде сөз қозғайды. Құтты билік жүргізген басшы, ізгілікті қоғам орнатады. Сондықтан да бұл тақырып өзекті, себебі, дамыған заманда өмір сүріп жатқанымызбен шешуін таппаған, күрделі мемлекеттік, жеке адами қасиеттерге қатысты мәселелердің күн тәртібінде тұрғаны ақиқат. Ал, бұл мәселелердің шешуін біз келер ұрпаққа қандай тәрбие беруіміз керек деген сауалға жауап беру арқылы табамыз. Әдебиеттің қоғам алдындағы міндеті де осында. Жоғарыда аталған ұлы тұлғалардың еңбектері қоғамды ізгілендіруге, ал адамдарды имандылыққа, адамгершілікке үндейді.

Пайдаланған әдебиеттер

- 1 <https://kk.wikipedia.org/wiki>
- 2 <https://kk.wikipedia.org/wiki>
- 3 Қасқабасов С. Абай. – Алматы: «Алматы баспа үйі» ЖШС, 2010. – 112 б.

Резюме

В статье рассматриваются в системе вопросы отражения общественной жизни в литературе в их тесной взаимосвязи.

Resume

In this article the thoughts of the manifestation of society in literature are systematized. Information is given about the interrelation of society and literature.

УДК 81(091); 81(092)

ОРТА ҒАСЫР ЖАЗБА ЕСКЕРТКІШТЕРІНДЕГІ ЕСІМДІ ТІРКЕСТЕРДІҢ ЖАСАЛУ СИПАТЫ

К. ЕҒЕУБАЕВА

гуманитарлық ғылымдар магистрі,
Әлеуметтік-инновациялық университеті

Аннотация

Мақала орта ғасыр жазба ескерткіштеріндегі есімді тіркестердің жасалуына орай қарастырылған зерттеулерге бағытталған. Сараптауға алынған тілдік деректер есімді тіркестер, олардың жасалуы мен байланысу тәсілдеріне негізделген. Автор талдау барысында есімді тіркестердің орта ғасыр жазбаларындағы құрамын саралап, сөздердің байланысуына тоқталады. Себебі есімді тіркестердің жасалуы орта ғасыр жазба ескерткіштерінің тарихи даму жолындағы дәстүрлі сабақтастығы екенін атап өтеді.

Түйін сөздер: есімді тіркестер, жазба ескерткіштер, сөз тіркесі, сөздердің байланысуы.

Кез келген тілдің сөздік құбылыстары қашанда тарихи негізде қалыптасуы сөз етіледі. Оның ең бастысы – көне дәуірден бері сақталып келе жатқан жазба ескерткіштердегі тілдік деректер. Міне сондықтан бұл жазба ескерткіштердегі сөздердің құрылымы тарихи тұрғыда кеңірек әрі тереңірек қаралатын тіл тарихындағы бірден-бір нысан болып табылады.

Қазіргі кезде кез келген әлем тілдерінің жетістіктері мен жаңаша тұлғалары, олардың құрылымдары әр халықтың өзіндік рухани тәжірибесінде ерекше орын алатын жазба ескерткіштер тілін зерттеу аса маңызды екенін көрсетіп келеді. Оған бүгінде қойылатын талаптар да жаңаша болмақ. Айталық, шығыс пен батыс елдерінің тілдік зерттеулеріне қарасақ, олардың да жеткен жетістіктерінде көнелік жазба деректердегі асыл қазыналарына деген терең қойылған зейінді, тиянақты қаралған зерттеулерді, дәйектелген нақты дәлелдерді көреміз. Сол себепті біздің де ұлттық дәстүріміздің негізі болған әрі тіліміздің қалыптасып дамуында ерекше орын алатын жазба ескерткіштерімізді негіздей отырып, зерттеп зерделеу, оларды әлемге әйгілі етіп қана қоймай, тиісті жағдайда жетілдіріп, ал тілін қазіргі қазақ тілінің қайнар көзі

болғандығын паш ету аса маңызды міндеттердің бірі екендігі белгілі.

Бұл ретте көнеден желі тартатын қазіргі қазақ тілінің грамматикалық құрылысын, оның тарихи даму жолдарын, жетілу әдістері мен толып жатқан өзекті мәселелерін анықтау басты мақсат болуы тиіс. Осыған орай орта ғасырдағы жазба ескерткіштердің материалдары негізінде қолданыс тапқан есімді тіркестердің жасалуы мен олардың мағыналық қолданыстары жайлы сөз ету де аса маңызды. Бұл өз кезегінде орта ғасырдағы жазба ескерткіштерді танып, оларды игеру мен зерттеп зерделеуге, яғни жазба ескерткіштерді орынды түсінуге, ондағы толықсыған сырларды ұғуға өзіндік септігін тигізеді деп білеміз.

Негізінен, есімді тіркестердің жасалуы мен олардың мағыналық қолданыстарын саралау аса күрделі болғанымен қызықты. Өйткені онда есімді тіркестердің түркі тілдеріндегі қолданысы, құрылымы, өзара тіркесуі, өзгерістерге ұшырауы, сондай-ақ тілдік ерекшеліктер мен айырмашылықтарын танып білуді де қажет етеді.

Шындығына келгенде, орта ғасырдағы жазба ескерткіштер тіліндегі есімді тіркестердің жасалу заңдылықтары мен олардың өзіндік ерекшеліктерін саралау, ол жазба нұсқалар тіліндегі есімді тіркестердің грамматикалық және мағыналық байланысу жолдарын айқындау біршама ауқымды мәселелердің бірі екенін ұсынады. Алайда біздің мақсатымыз – орта ғасырдағы жазба ескерткіштердегі есімді тіркестердің танымдық табиғатын тану, олардың құрылымдық және мағыналық сипатын анықтау әрі олардың жасалу жолдары мәселелеріне назар аудару.

Ол үшін жазба ескерткіштер тіліндегі есімді тіркестердің байланысу жолдарын салыстыру, тіркесу ерекшеліктерін айқындау, есімді тіркестердің өзіне тән белгілерін ажыратып, жасалу жолдарын көрсету, байланысудың тәсілдерін және есімді тіркестердің құрылымдық түрлері мен мағынасы жайлы мәселелер басшылыққа алынады.

Қазақ тіл білімінде сөз тіркесі мәселесі бойынша зерттеулер жүргізіп, олардың құрылысы мен өзіне тән ерекшеліктерін, сөздердің байланысу тәсілдерін, формаларын, тіркесу жолдарын, мағыналық сипатын жан-жақты ашып көрсеткен ғалымдар М.Балақаев, Т.Қордабаев, С.Исаев, Р.Әміров, Т.Сайрамбаев, т.б. еңбектерін атауға болады. Әрине, бұл жөнінде өзге де шетелдік ғалымдардың да рөлі ерекше болғанын да айту керек. Оның ішінде В.В. Виноградов, Н.М.Шанский, Н.К. Дмитриев, Н.З. Гаджиева, т.б.

Жалпы алғанда, көне түркілік жазба ескерткіштеріндегі еңбектердегі сөз тіркесі деген тақырып жайындағы зерттеулерде ғалымдар көп ретте түркі тілдерінің синтаксистік құрылысында кездесетін ерекше құбылыстарды айқындауды басты міндет еткені байқалады. Өйткені ондағы сөздердің байланысу тәсілдері негізінде сараланады. Айталық, зат есім мен зат есімнің жалғаусыз қатар тұру арқылы байланысқа түсіп, анықтауыштық қатынаста жұмсалуды түркі тілдерінің елеулі өзгешелігі ретінде санаған ғалымның бірі – Н.К. Дмитриев [1, 15 б.].

Түркі тілдеріндегі сөз тіркестеріне зерттеулер жасап, назар аударған ғалымдар көп ретте олардың құрамына тоқталып, жіктеп әрқайсысына талдаулар жасағандығын көреміз. Айталық, Н.З. Гаджиева сөз тіркестерінің сегіз түрін ұсынса, Т.Р. Қордабаев бес жолын келтіреді. Онда басым бөлігінде есімді тіркестердің жасалуындағы ұқсастықтар да байқалады. Мысалы, зат есім мен зат есімнің тіркесі, зат есім мен сын есім, сан есім, есімдіктердің тіркесуі.

Көне түркі жазба ескерткіштеріндегі сөздердің тіркесуі белгілі бір тәртіп бойынша өзара мағыналық әрі тұлғалық жағынан бір-бірімен тіркеседі, яғни қалай болса, солай байланысып, айтыла бермейді. Алайда олардың тіркесуіндегі сөздер қашанда тең дәрежеде бола бермегендіктен бірі екіншісіне бағына байланысады. Нәтижесінде сөз тіркесінің тіркесу түрлері қалыптасады. Оның бастауы сонау көне түркі жазбаларынан көрініс табады: *түрк будун* – түрк халқы, *темір қапығ* – темір қақпа, *бенің будуным* – менің халқым, *будуны қоп* – халқы көп, т.б.

Р. Әміров зат есімді тіркестер негізінен үш формада – қабысу, меңгеру, матасу арқылы құралады: қол сағат (қабысу), колхозға мүше (меңгеру), балтаның сабы (матасу) дегенді айтады [2, 17 б.].

Түркі жазба ескерткіштеріндегі сөздердің байланысуына назар аударған кезде жоғарыда айтқандай, сөздердің бір-бірімен түрлі тәсілдер арқылы байланысқанын байқаймыз. Мұндай байланысу тәсілдері қазақ не болмаса өзге де түркі тілдеріндегі сөздердің байланысуынан аса көп ерекшеленбейді. Бірақ барлық түркі тілдерінде бірдей деуге де келмейді. Ал қазақ тіліндегі сөздердің байланысу түрлері Р.Әміров ұсынған формаға сәйкес деуге болады.

Көне түркі жазба ескерткіштеріне арнайы зерттеу жасаған Ғ. Айдаров қазақ тілінде сөздердің байланысу түрлерін беске бөлінеді деп, Р. Әміровтің ұсынған қабысу, меңгеру, матасу формаларына қиысу мен жанасуды қосады. Сондай-ақ мұндай байланысу түрлері ескерткіштер тілдерінде де кездесетінін айтады [3, 109 б.].

Жазба ескерткіштердегі сөздердің байланысуынан біз көп ретте заттың анықтауыштық мазмұндағы сөздер тіркесін кездестіреміз. Айталық, *өкүш сөз* – көп сөз, *ұзақ йол* – ұзақ жол, *ұлық басылығ* – үлкен бастық, *қатығ таиш* – қатты тас, т.б. [4, 25 б.].

Келтірілген мысалдардан аңғарғанымыздай, зат есімнің сын есіммен тіркесіп, белгілі бір заттың сипатын, сынын анықтайтын есімді тіркестер жасағандығын көреміз. Себебі мысалдардан орта ғасырдағы түркі жазба ескерткіштеріндегі есімді тіркестерге қоса сөздердің құрылымы да қазақ тілінің сөз құрылымынан көп ерекшеленбейтіндігін айқындайды. Тек қана кейбір дыбыстардың ауысқаны болмаса. Мысалы, таш-тас сөздеріндегі *и-с*, башлығ-бастық тіркесіндегі *г-қ*, йол-жолдағы *й-ж* дыбыстары. Сондай-ақ сөз тудырушы қосымшалардың да бүгінгі қазақ тіліндегі атқаратын қызметімен сәйкес келетіндігін көреміз. *Улуғ башлығ* – үлкен бастық тіркесі құрамындағы *башлығ* сөзінің құрамындағы *-лығ* қосымшасы қазіргі қазақ тілінде қатаңданып *-лық* тұлғасына айналып, зат есім тудырушы *-лық*, *-лік*, *-дық*, *-дік*, *-тық*, *-тік* тұлғаларының қалыптасуына негіз болғандығын да аңғаруға болады.

Ғ. Айдаров ескерткіштерде өте жиі қолданылатын сөз тіркестерінің бірі – меңгеру. Меңгеру негізінде баяндауыш пен толықтауыш арасында болатын байланыс дейді де мынадай мысалдар келтіреді: *Менің сабымын сымады* – менің сөзімді бұзбады. *Бу сабымын едгүтү есіді* – Бұл сөзімді жақсы тыңда! [3, 109 б.].

Г.Ж. Өтегенова «Орта ғасыр жазба ескерткіштеріндегі есімді тіркестердің жасалуы» («Мұқаддимат әл-Әдаб», XIV ғасыр) деген филология ғылымдарының кандидаты ғылыми дәрежесін алу үшін дайындаған диссертациясында «Мұқаддимат әл-Әдаб» сөздігіндегі сөз тіркестерінің байланысу тәсілдеріне қарай зерттеу барысында меңгеріле байланысқан сөз тіркестерінің жиі кездесетіндігін анықтадық деп мынадай мысалдарды ұсынады: *сөзләмишида асығ* – сөйлегеннен олжа, *сизден айрук* – сізден бөтен. Жоғарыда аталған сөз тіркестерінің жасалуына шығыс септіктегі сөз бен есім сөз негіз болып тұр дегенді ұсынады [5, 29 б.].

Жалпы алғанда, меңгеріле байланысқан есімді сөз тіркестерінің бағыныңқы сыңарлары барыс, шығыс, жатыс, көмектес септік жалғауларының бірінде келеді де, басыңқылары көп ретте баяндауыш қызметіндегі есімдер болады. Мысалы: *иағықа йудуг* – жауға жұт, *сөзуң аз* – сөзімнен артығырақ, *сөзләмишида асығ* – сөйлегеннен олжа.

Мұндай есімдердің тіркесуі жеке сөздің тікелей лексикалық мағынасынан айтайын деген ойды нақтылау үшін қолданыстағы есім сөздерге жалғаулы есімдердің қажеттілігінен туындайтындығын атау

керек. Дегенмен орта ғасыр жазба ескерткіштерінде қазақ тіліндегі тіркестермен формасы жағынан әрі мағынасы жағынан да ұқсас келетін тіркестер кездесетінін көреміз.

Орта ғасыр жазба нұсқаларынан орын алатын есімді тіркестердің келесі түрі сан есімді сөз тіркесі. Онда көп ретте есептік, реттік, болжалдық сан есімдердің тіркесі байқалады. Сан есімдер зат есім, сын есім, есімдік сияқты болғанымен сөз тіркесінің бағыныңқы сыңары ретінде көп жұмсала бермейді. Алайда сан есімнің орта ғасыр жазба ескерткіштерінде заттың санын білдіру үшін не болмаса мезгілді білдіру мақсатында қолданылатыны орын алады. Мысалы, *бу үчегу* – бұл үшеуі, *он оқ қағаны* – он оқ қағаны, *екі учи* – екі ұшы, т.б.

Г.Ж. Өтегенова «Мұқаддимат әл-Әдаб» сөздігінде кездесетін сан есімді сөз тіркестерінің негізгі түрлері – есептік, реттік және болжалдық сан есімдер. Бұл сандардың жазба ескерткіш тілінде не зат, бұйым есебін білдіру үшін немесе мезгілдік есепті білдіру үшін ғана қолданылғандығы зерттеу барысында анықталды деп, мысал ретінде *төрт кой* – төрт қой, *қырк дөнен* – қырық дөнен, т.б. келтіреді [5,29 б.].

Осы есімді тіркестерді жасаушы сан есімдерге байланысты бүгінде мыналардың айтылып жүргенін де келтіргенді жөн деп санадық. Ілік жалғаулы сан есім мен тәуелдік жалғаулы сан есімнің тіркесі және ілік жалғаулы сан есім мен басқа да көбіне тәуелдік жалғаулы зат есімнің тіркесуі сан есімдердің септеліп те, тәуелденіп барып та заттануының бір көрінісі дейді зерттеушілер. Өйткені тіліміздегі *екінің бірі*, *сексеннің екісі*, *алтының соңы*, т.б. сөз тіркестеріндегі сан есімдердің мағынасы заттық қасиетке ие болып, сөздермен матаса байланысқан сөз тіркесін құрайды дейді.

Міне бұл келтірілген мысалдардағы сан есімдердің сипаты орта ғасырда қолданылған сан есімдер сияқты болғандығын аңғартады. Өйткені түркі тілдерінде қолданыс тапқан сан есімдер де осылай есептік, реттік, жинақтық, болжалдық, бөлшектік болып бөлінеді. Айталық, қыпшақ тіліндегі *үчүнчі үлүш* – үшінші үлес, *төртінчі үлүш* – төртінші үлес тіркестеріндегі *-нчы*, *-нчі*, *-ынчы*, *-інчі* сан есімдердің реттік сан есім жасаушы жұрнақтар екендігі айтылады [6, 233].

Расында, осы сөз етіп отырған кезеңде қолданылатын бірқатар – *бір анча*, біраз – *бір аз*, бір кез – *бір кез*, т.б. сияқты мысалдардағы сан есім сілтеу есімдігі мен шылаулар арқылы жасалған. Ал қолданыстағы бір сөзінің мағынасы белгісіздік ұғымды береді.

Сөзімізді түйіндей келгенде, орта ғасыр жазба ескерткіштеріндегі есімді сөз тіркестерінің кейбірі қазіргі қазақ тілінде сыртқы формасы бірдей қалыпты сақтап қолданылып жүргендігін көрсетеді. Олардың кейбірінің мағыналық өзгеріске түскендерін де атауға болады. Сондай-

ақ орта ғасыр жазба ескерткіштеріндегі есімді сөз тіркестері қандай қызмет атқарса, қазіргі таңда да сондай қызмет атқарып келетіні жетерлік. Өйткені орта ғасыр жазба ескерткіштерінде орын алған есімді тіркестердің даму заңдылықтары тілдік жүйенің даму заңдылықтарымен бірге жүзеге асады. Сондықтан орта ғасыр жазба ескерткіштерінде зат есім мен зат есімнің, сын есімнің және сан есімнің де тіркесуі тиісінше орын алған. Бұл тіркестердің атқаратын қызметі байланыстың меңгеру, матасу, қабысу тәсілдері арқылы жүзеге асырылған деуге болады.

Орта ғасыр жазба ескерткіштерінде есімді тіркестердің жасалуын сөз табына байланысты қарастырғанда зат есім мен сын есімді тіркесінің жиі қолданылатыны байқалады. Ал бұл сөз тіркестерінің қазіргі қазақ тілінің есімді сөз тіркестерінің жасалу тәсілдеріне толық сәйкес келеді. Бұл орта ғасыр жазба ескерткіштерінің тарихи синтаксистік даму жолындағы дәстүрлі сабақтастығын айғақтайды деп білеміз.

Пайдаланған әдебиеттер

- 1 Дмитриев Н.К. Строй тюркских языков. Сб. избр. трудов. – Москва, 1962.
- 2 Әміров Р. Жай сөйлемнің синтаксисі. – Павлодар: С.Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті, 2010. – 192 б.
- 3 Айдаров Ғ. Көне түркі жазба ескерткіштерінің тілі. – Алматы: Мектеп 1986. – 182 б.
- 4 Ибатов А. Хұсрау-Шырын поэмасының сөздігі – Алматы: Ғылым, 1974. – Б.53
- 5 Г.Ж.Өтегенова. Орта ғасыр жазба ескерткіштеріндегі есімді тіркестердің жасалуы («Мұқаддима́т әл-Әдаб», XIV ғасыр). Филология ғылымдарының кандидаты ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертацияның авторефераты. – Алматы. 2007. – 29 б.
- 6 Ғ.Айдаров, Ә.Құрышжанов, М.Томанов Көне түркі жазба ескерткіштерінің тілі. – Алматы: Мектеп, 1971. – 272 б.

Резюме

В статье рассматриваются особенности и закономерности именных словосочетаний в памятниках средневековья.

Resume

The article is dedicated to the peculiarities and regularities of the name expressions in the medieval written monuments.

СТЕРЕОТИПТЕРДІҢ ҒЫЛЫМДАҒЫ ОРНЫ МЕН МӘНІ

Л.Ә. ИБРАЙМОВА

филология ғылымдарының кандидаты

Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті

А.Е. ЕРДЕБЕКОВА

2-курс магистранты

Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті

Аннотация

Мақалада стереотиптердің шығу тегін зерттеуден бастап, бүгінгі күнгі қолданыстағы түрлері талданған. Оған берілген анықтамалар сараланып, тілдік сипаты ашылған. Әлеуметтік, психологиялық, гендерлік т.т. стереотиптердің табиғаты ортақ. Өйткені ол – адам санасындағы тілдік «дайын құрылымдар». «Стереотип», «жалған наным» немесе «ескішілдік», «расизм», «дискриминация» терминдерінің ара-жігін ажыратпау тілдік стереотиптің түрлерін анықтауға кедергі жасайды.

Түйін сөздер: стереотиптер, жалған наным, гендерлік стереотип, әлеуметтік стереотип, қатысымдық, ділдік.

«Стереотип» сөзі типографиялық лексикадан келген және ол XVIII ғасырда баспа таңбаларды түсіруге арналған форманы білдіретін болған. Типографияда стереотип – бүтін бір жазу формасы, *көп таралымды кітаптарды қайта басуға керекті құрал, кітапқа басылатын суреттің металдан, ағаштан ойып жасалған қалыбы (грек тілінен аударғанда – қатты таңба).*

Мұндай жазу формаларының болуы қайта термей, жаппай қағаз шығара беруге мүмкіндік тудырды. Метафоралық мәнінде – нық орныққан, бір нәрсенің тұрақты үлгісі, стандарты.

Стереотип көне грек тілінен аударғанда στερεός – көлемді + τύπος – таңба дегенді білдіреді [1]. Егер тура мәнде түсінетін болсақ, онда «ойлаудың қатты штампы, мидағы таңба» болады. Ауыспалы мәнде – жалпыға ортақ үлгі, ойлануды қажет етпейтін шаблон, трафарет. Қатты тұрақталып қалған бір нәрсенің үлгісі [2]. Әр сала өзінің зерттеу әдіснамасы бойынша түрлі анықтамалар береді.

Қазақ тіл білімінде, психология мен әлеуметтануда стереотиптің «таптаурын» деген баламасы бар. Таптаурын сөзінің

коннотациясы – дөрекі, мезі болған, жауыр болған, қарабайыр мәнін береді. Тура мағынасында мал аяғымен әбден тапталған жерді білдіреді.

«Стереотип», «жалған наным» немесе «ескішілдік», «расизм» (ұлтқа бөліну), «дискриминация» (кемсітушілік) терминдерінің ара-жігі дұрыс ашылмай, көп жағдайда бірінің орнына бірін қолдану кездеседі.

Ғылыми негізі жоқ, ойлап таба салған жалған пайымдарды «жалған наным» деп атайды. Орыс тілінде бұл «предрассудок» деп аталады. Д.М. Майерс осылардың мазмұнын жақсы ашқан. Стереотиптер – басқа топ туралы түйірдей болса да ақиқатқа қатысты, тым жалпыланған, кейде дәл, кейде нақты емес пікір. Жалған наным – жағымсыз, қисынсыз мақсаттар. Кемсіту (дискриминация) – жағымсыз, қисынсыз мінез-құлық. Америкалық психолог стереотиптік сенім, жалған наным, кемсітушілік мінез-құлықтың адамзат өмірін ластап келе жатқандығын ашық жазады [3, 448 б.].

Девид Майерс жалған нанымның (предрассудок) пайда болуына әлеуметтік, эмоционалдық, когнитивтік қайнар-көздерінің барын дәйектеген. Әсіресе, жалған нанымның түрлі формада болатындығын, бүгінде араб «террористері», христиан «фундаменталисті» сияқты адамдардың біреулерді жек көруін мысалға келтіреді. Тіпті оның салдарларын адамның надандығы мен білімсіздігімен байланыстырады. Ал стереотиптер әлемнің бейнесін қарапайымдандырып, жалпылайды.

Майерстің көзқарасына алыстан емес, «қазақтың көзімен» мысалдар келтіруге болады. Айталық, Қытайдан, Ресейден т.т. келген қазақтарға «оралмандар» деген термин жасалды. Жергілікті ел Қытайдан келген қандастарын «қытайлықтар» деп айтады. Бұдан қазақтың біріне-бірін өшіктіретін жалған наным пайда болады. Яғни, қытайды жек көргендіктен, ата-бабасынан бастап қытайлықтарды «қара қытай» деп жағымсыз стереотип қалыптасқан қазақ халқы үшін солардың арасында өмір сүрген өз қандасын да ұнатпайды. Америкалықтардың қара нәсілділерді кемсітіп, алдымен оларды көп уақыттар бойы құлдыққа жұмсағаны, сосын қоғамда төменгі сатыда санағандары тарихтан белгілі. Тіпті көпшілік тамақтанатын орындарға (кафе, мейрамхана), автобустарға т.т. кіргізбеген. Ұлтшылдық кез келген халықтың бойынан табылады. Асыра сілтеп, шовинизмге айландырған орыстарды, XIX-XX ғасырлардағы немістердің астамшылдығынан тарихта жапа шеккен басқа ұлттарды айтуға болады. Бұл мысалдар стереотиптердің

элеуметтік тұрғыдан талдануы болып табылады. Алайда адамның ойы тілінен көрініс табатындықтан, стереотиптің қай түрі болсын бірімен-бірі байланысты.

Енді ұлтқа бөліну мәселесінде қазақтың өз ішінде жікке бөлінуін мысалға келтіруге болады. Жалпы үш жүзге бөлініп, тектілігін сақтап, қыз алыспау мәселесі өз алдына. Ал бір-бірін кемсіту жалған нанымға әкеледі. Бұның бәрі мақал-мәтелдердің бойындағы ұлттық стереотип болып қалыптасқанымен, кертартпа жалған нанымдардың да кездесетіні анық. Ұлы жүз дулаттың ішіндегі жаныс, шымыр, сиқым рулары туралы: «Жаныс көп пе, қамыс көп пе? Шымыр көп пе, шыбын көп пе? Сиқым көп пе, қиқым көп пе?», «Ас бұзылса – тұз түзейді, Байұлы бұзылса – беріш түзейді», «Танысаң – адайыңмын, танымасаң – құдайыңмын», «Жаныс кетсе, Орнына жаппас қонар», «Керейден ұл туса, ағашқа күн туады», «Шапырашты дегеннің некесі жоқ, Өзі сары келеді, шекесі жоқ», «Ет жаманы – көмекей, Ел жаманы – шөмекей», «Қаракесек қап-қара күннен туған, Қазыбегі би болып бетін жуған», Жаппас жатқан түйеге міне алмас, Көтенінен теппесе, тұра алмас», «Аққу менен қаз егіз, Адай менен таз егіз» «Түйеге қатар-қатарына тұз бермеңіз, Табыннан қыз алмаңыз, қыз бермеңіз», «Ыстымын, ысты деген күштімін». Осылай қазақтың өзін-өзі іштей бағалауы ұрпақтан-ұрпаққа мұра болып келді.

Стереотиптілік феномені (ерекше құбылыс) кез келген ғылыми салада, атап айтар болсақ, элеуметтануда, саясаттануда, мәдениеттануда, этнографияда, физиология мен когнитологияда және тіл білімінде қарастырыла береді. Сонысына қарай стереотип термині әрқайсысында әртүрлі талданады. Кейде бір стереотип элеуметтік, когнитивтік, лингвистикалық феномен ретінде сипатталуы мүмкін. Мысалы, ұлттық стереотип элеуметтік стереотиптің бір түрі ретінде менталды білім бола отырып, тілдік және сөйлеу формасында қарым-қатынас пен мінез-құлық нормаларында көріне алады.

А.О. Кәріпжанованың стереотипке берген анықтамасы өте нақты. Сөзбе-сөз берсек: «Стереотип – дүние туралы таным-түсініктің қайталануынан тұрақталған әрекеттер мен құндылықтар шаблонуы. Стереотиптер өз семантикасында ұлт мәдениеті дамуының ұзақ уақыттық үдерісін көрсетеді, ұлттық сипат, тарихи және мәдени колоритті береді. Тіл білімінде стереотипті ситуацияның ой бейнесі ретінде фреймдер қарастырылады» [4, 12 б.]. Стереотиптердің санадағы дайын шаблондар екені рас. Сол арқылы тілдік қатысым жеңілдеп, сөйлеуші ойын дөп айтады.

Стереотип алдымен әлеуметтік лингвистикада қолданылды. Кейін психология мен тіл білімінен де орын алды. Америкалық әлеуметтанушы әрі журналист У.Липпман 1922 жылы «Қоғамдық пікір» (Lippman W. Public opinion. N.Y., 1922. P.88-90, 95-96) деген жұмысында қоғамдық пікірлерге өз тұжырымдарын қоса отырып, «стереотип» ұғымын ғылыми термин ретінде әлеуметтік-саяси дискурс саласына енгізді. У. Липпман адам басындағы (сананың бейнесі) «әлем бейнесінің» ретке түсірілген, бірізді, анықталған мәдениетін стереотип деп атады [5]. Стереотиптер «қашып құтыла алмайтын», адамның әлемге деген құндылықтары мен сезімдерінің қоршаған ортадағы шындық өмірге қатысуымен объективті қызметтері саналады дейді. Орысшасында былай делінген: «стереотипы являются неизбежными, будучи объективной функцией взаимодействия человека и окружающей его действительности и проекцией на мир собственных чувств, ценностей человека». У. Липпман стереотиптерді адамды қоршаған ортадағы қиындықтардан қорғайтын «бастағы картинкалар» деп атайды.

У. Липпманның еңбегі кейінгі зерттеу жұмыстарына қатты әсер етіп, стереотипке де көптеген анықтамалар берілді. Алайда алдымен ұлттық, ұлттық-мәдени стереотиптер туралы сөз болып, ол адамдардың ұлттық, мәдени қоғамдастығының психологиялық сипаты туралы жалпылама көрінісі ретінде түсінілді.

70-ші жылдары Батыс социологиясында гендерлік стереотип мәселесіне қатты назар аударды. Содан бері стереотипке деген қызығушылық әлі жалғасын тауып келеді. Сонымен қатар гендерлік стереотиптерді анықтау арқылы ұлттық стереотиптердің айырмашылықтарын ажыратуға мүмкіндік туды.

Гендерлік стереотиптер туралы батыс, соның ішінде америкалық феминист-зерттеушілердің еңбектері кейінгі уақыттағы стереотип теориясының қалыптасуына септігін тигізді. Солардың бірі Г.Тэджфел стереотиптерді бір жағынан, когнитивтік тұрғыдан талдаса, бірде шиеленіс теориясы мен топаралық қатынастар аясында қарастырды. Оның ойынша, стереотип бір топ адамның қабылдауымен анықталады. Яғни, бір адам мен бір топ адамның арасындағы өзара қатынастарының қызметін көрсетеді. Олар өзгермелі және топаралық қатынастарға тәуелді болып келеді. Г. Тэджфел, топаралық қатынастар арқылы ғана стереотиптерді өзгерту мүмкін дейді [6].

Әрбір халықтың тілдік санасында қалыптасқан гендерлік стереотиптері бар. Ондай стереотиптер барлық халықта бірдей

болмайды. Әйел мен еркектің қоғамдағы орнына қарай қалыптасып, одан кейін ұжымдық стереотипке айналады. Стереотиптерде адамның дүниеге деген көзқарасы, танымы, білімі жатады.

Негізі стереотиптерді *жекелік және топтық, әлеуметтік* деп үшке бөлсек болады. Әлеуметтік стереотиптерге ұлттық, гендерлік, саяси т.т. стереотиптер кіреді. Жеке стереотиптерге бір адамның дүниетанымында қалыптасқан ұғымдар кіреді. Ол адамның ес білгенінен қалыптасады.

Стереотиптердің жақсы және жаман жағы бар. Жаман жағы – сол арқылы әлеуметтік ортаға кертартпа көзқарастар қалыптастырып алады. Бұған саяси стереотиптер жатады.

Ұлттың танымында қалыптасқан стереотиптерде жалған ақпарат өте сирек болады. Сондықтан оның тигізер пайдасы да зор. Мәдениетаралық қатысымда немесе тілдік қатынастарда мұндай стереотиптер қарым-қатынасты жеңілдетеді. Белгілі бір мәтінді оқығанда оның мазмұнында бұрыннан қалыптасқан стереотиптер көп болған сайын, түсіну де жеңілдей бастайды.

Басқа стереотиптерге қарағанда гендерлік стереотиптер өте тұрақты. Оларды санадан шығарып тастау немесе орнына басқа стереотиптер қалыптастыру қиынның қиыны. Гендерлік стереотиптер – әйел мен еркектің қоғамдағы қызметі мен әлеуметтік міндеттеріне қарай іштей мойындалып, орнығуы. Тілдегі гендерлік стереотиптер тұрақты тіркестер мен мақал-мәтелдерден, табу, эвфемизм және паратілдік амалдардан анықталады.

Гендерлік стереотиптенуге адамның ұлттық және нәсілдік сипаты, жасы, кәсіби деңгейі т.б. факторлар ықпал етеді. Америкалық зерттеушілер нәсілдік, ұлттық факторлар туралы көбірек зерттеген. Олардың айтуы бойынша, ақ нәсілді (белокожие) еркектермен салыстырғанда қара нәсілді (чернокожие) еркектердің құзыреті кемдеу, тәуелсіздеу. Ал қара әйелдер керісінше, ақ әйелдерге қарағанда белсендірек, тәуелсіз, эмоцияға берілмейтін болып келеді. Латын америкасының еркектеріне гипермаскулиндік, ал әйелдеріне – ерекше нәзіктік, махаббат пен аналық, төзімділік тән. Осы сияқты француз, неміс және т.б. ұлттардың әйелдері мен еркектері туралы санада қалыптасқан стереотиптер бар.

Т.М. Николаева стереотиптерді сөйлеу стереотиптері, қатысымдық, ділдік стереотиптер деп бөледі [7]. Сөйлеу стереотиптері деп контексте түскен сөйленімнің «еркін» бір бөлігін, яғни сөйленімдердің үзiгiн (немесе тұтас бiр сөйленiмдi) айтамыз. Сөйлесiм стереотиптерi мәтiнде интонация арқылы жүзеге асады [7, 162 б.].

Т.М. Николаеваның ойынша, сөйлеу стереотиптерінің қосымша семантикасы мәтіннің стереотиптенбеген қабатымен синтагматикалық қарама-қайшылықта туындайды.

Қатысымдық стереотиптер атауы шартты. Бұны жай қолданыстағы атау десе де болады. Қатысымдық (коммуникативтік) стереотиптер деп – белгілі бір жағдаяттарда сөйлеуші сол орамды клишені қолдана береді. Бұған «этикет үлгілері» – сыпайылық формулалары, әлеуметтендірілген жағдаяттардағы мінез-құлық формулалары, әскери тіл, конференция, жиналыс, кездесулердегі белгілі бір формадағы клишелер жатады. Стереотиптің үшінші түрі – ділдік стереотиптер вербалды деңгейде жүзеге асады [7, 163 б.].

П.Н. Донец стереотиптерді бір-біріне қарама-қайшы негізде топтастырады [8]:

- тұлғалық, ол белгілі бір әлеуметтік қоғам мүшелеріне қатысты және заттық, жағдаяттық т.б., олардың нысаны – заттар мен жағдайлар, елдер т.б.

- эмоцияның, баға берудің көрінуімен байланысты прагматикалық және таза заттық, тиімді (рационалдық) ақпараттарды көрсететін когнитивтік стереотиптер;

- гетеростереотиптер, яғни бөтен біреулер туралы ұғым (елес), бейне;

- автостереотиптер, яғни бір ұлттың немесе бір мәдениеттің мүшесі ретінде өзі туралы түсінік, «өзінің» бейнесі;

- мақсатты және спонтанды;

- позитивті және негативті;

- қарқынды және бәсең.

Автордың пікірі бойынша, соңғы белгілердің комбинациясы имижд (позитивті бояу) арасын ажырату үшін қажет.

Стереотиптердің қалыптасуының ми құрылымының қызметі ерекшеліктерімен байланысты объективті психофизиологиялық негіздері бар.

Стереотип ортаның өзгеруіне қарай динамикалық болып келеді. Бірақ бірнеше қайтара қолданыста болуынан тұрақталып, өзгертілуі қиын болуға айналады. Динамикалық стереотиптер түрлі деңгейлерден көрінуі мүмкін: метаболикалық, гомеостатикалық, мінез-құлықтық, психикалық, әлеуметтік және сөйлеу.

Тіл/сөйлеу саласындағы стереотиптілікті талдауда олардың терминдік берілуі мен объектілерінің әр алуандығы анықталды. Мысалы, штамп, клише, тілдік стереотиптер, сөйлеу стереотиптері, сөйлеу формулалары, сөйлеу этикетінің формулалары, стандартты репликалар, қатысымдық клише (стереотиптер), жиілікті

үйлесімділік, «байланысқан синтаксистік құрылымдар, стиль тудырушы бірліктер, жанрлық-композициялық канондар (рамкалар) форма тудырушы схемалар, фразеологизмдер, топтық шаблондар, іскери стандарттар, канатты сөздер, цитаталар, афоризмдер, ұрандар, салттық формулалар, стереотиптік пайымдаулар, «тұрпайы цитаталар, танысу үшін қажетті стереотипті талпыныстар, стереотиптелген өткір тілділік, терминдер т.б. Зерттеу жұмыстарынан байқағанымыздай, лексикалық бірліктердің көбісі вербалды жеке бір бірліктен бастап, мәтінге дейін стереотиптенген болуы мүмкін.

Стереотиптер – лингвистикалық тұрғыдан әлі зерттеуді қажет ететін тың мәселе. Лингвомәдениеттану, этнолингвистика, когнитивтік лингвистика салалары оны зерттеу нысандарының біріне айналдырып отыр.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Древнегреческо-русский словарь под ред. И. Х. Дворецкого. В 2 томах. – М., 1958. – На сегодняшний день самый объемный древнегреческо-русский словарь.

2 Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. – М.: ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с.

3 Майерс Д.М. Социальная психология. СПб.: Питер, 1997 – 688 с.

4 Кәріпжанова А.О. Фразеологиялық коннотацияның прагмалингвистикасы (Мәшһүр Жүсіп Көпейұлы шығармалары бойынша). 10.02.02. филол. ғылым. канд. дисс. автореф. Алматы, 2010. – 32 б.

5 Липпман У. Общественное мнение/ пер. с англ. Т. В. Барчунова; под ред. К. А. Левинсон, К. В. Петренко. – М.: Ин-т Фонда «Общественное мнение», 2004. – С.86

6 Eberhardt J.L., Fiske S.T. Op.cit. P. 383

7 Николаева Т.М. От звука к тексту. – М.: Языки русской культуры, 2000. – 680 с.

8 Донец П. Н. К типологии стереотипов// Социальная власть языка. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2001. – С. 183-188.

Резюме

В статье анализируются виды стереотипов, используемые в научном обороте и проводится их дифференциация. Их общим признаком являются «картинки в сознании».

Resume

The article is devoted to the analysis of the types of stereotypes used in the scientific language and their differentiation is given. «Pictures in mind» are their common feature.

МАҒЖАН ПОЭЗИЯСЫНДАҒЫ СИМВОЛ ЖӘНЕ СИМВОЛИЗМ

Т.Т. СЕЙСЕМБАЙ

Phd докторанты

Л.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Аннотация

Мақалада қазақ әдебиетінің ХХ ғасыр басындағы әдеби үдерісіндегі ең көрнекті тұлға Мағжан Жұмабаевтың әдебиетімізге енгізген ірі жаңалықтарының бірі – символизм тарихы мен табиғаты қарастырылады. Символизм ағымына тән көркемдік ізденіс символға анықтама жасалынып, Мағжанның символистік сарындағы туындылары талданған.

Түйін сөздер: символизм, символ, романтизм, көркемдік әдіс, тәсіл, әдеби ағым, әдеби бағыт.

Шығармашылық ғұмырының қысқа кезеңінде Мағжан әртүрлі әдеби бағыттар мен көркемдік әдістерді меңгеріп, оларды өз шығармашылығында қолданған. Әлем әдебиетіндегі әдеби ағымдар мен бағыттардан үйреніп, шығармашылық әдеби-эстетикалық ізденісте болған ақынның әртүрлі тақырыптағы, әртүрлі жанрадағы шығармаларын тек бір көркемдік әдіспен, ағартушылық реализм немесе романтизммен өлшеуге болмайды. Бұл тұрғыда ғалым Е.Тілешев: *«Мағжан Жұмабаев мұрасының күрделілігі мен ғылыми қызығушылық тудыратын айтулы қыры – бір емес бірнеше көркемдік әдісті меңгеруі, солардан өтуі. Ағартушылық реализм, сентиментализм, романтизм, символизм, реализм – баршасы Мағжан өткен әдеби бағыттар. Тұтас ұлт әдебиеті өтетін өткелдерден Мағжан Жұмабаев 15-20 жылда өткен. Бұл Мағжанның ерекше қабілеті мен әдебиетіміздің Батыс Еуропа, орыс әдебиеттері тәрізді классикалық даму жолынан өтпегендігімен түсіндірілсе қажетті...»*, - деген тұжырым жасайды [1, 32 б.].

М. Жұмабаевтың шығармашылығын танып түсініп, бағалау үшін оның шығармаларында бірнеше көркемдік бағыттарды ұстанғанына тоқталу керек. Мағжан шығармашылығындағы ең негізгісі – романтизм. Романтизм ХХ ғасыр басында қазақ әдебиетінде басым бағыт болды. Романтизм әдісі Мағжан

шығармашылығында көп қолданылып, символистік суреттеулер тудырды. Орыстың символист ақындарының шығармашылығымен етене таныс ақын өз шығармаларына символистік поэзияның көркемдік әдістерін шеберлікпен енгізіп, символистік сарындағы көркем дүниелерді әкелді.

Мағжантанушы Е. Тілешев М. Жұмабаевтың символизмге баруының үш себебін көрсетеді: бірінші «...Жұмабаев өлеңінің сыртқы түріне үлкен мән берген мәдениеті жоғары ақын» [1, 100 б.], – деп, оның символистік шығармаларына дейін романтикалық шығармаларында өлеңнің түрлі саласында ізденістер жүргізгенін айта келіп бұл бағыттағы суреткерлік тәжірибелері символизм тұсында кеңейгенін, яғни символизм Мағжанның осындай ізденісін күшейте түскенін айтады. «Екіншіден, оның романтик ақын болуы да символизміне әсер етті» [1, 100 б.], – дейді. Бұл жерде романтизм мен символизмнің байланысы, екеуінің табиғатының жақындығы, субъективтік, дарашылдық, өз дәуіріне көңілі толмай уайымға салыну, трагедиялық күйлерге түсу екі әдіске де жат еместігімен түсіндіреді. «Үшіншіден, Мағжанның дүние дидарын трагедиялық кескінде қабылдау бейіміне – оның жеке өміріне де үлкен ықпал жасады. Ақын тағдырындағы ауыр оқиғалар, олардың ақын жүрегіне салмақ түсіруі – лирикасындағы жан жарасын бейнелейтін сәттерді тереңдетіп жіберді» [1, 100-101 б.], – дейді. Бұнда ақынның символизмі орыс символистеріне еліктеушіліктен емес, шынайы тебіреністерінен туындағанын, өзіндік бет-бағдары бар, шеберлігі жетілген суреткер екендігін нақтылайды.

Ақынның шығармашылығы сөз болғанда оның көріктеу тәсілдерінің ішінен символизмге ерекше назар аудару керек. Символизм – Европа әдебиетінде ХІХ ғасырдың аяғы мен орыс әдебиетінде ХХ ғасырдың бас кезінде әлемді символ арқылы ұғыну ұмтылысы негізінде қалыптасқан әдеби ағым. Қазақ әдебиетінде мұндай көркемдік әдістерді ХХ ғасырдың басындағы көркемдік-идеялық ізденістерден, сол замандағы әдебиеттің көрнекті өкілдері М. Жұмабаев, М. Әуезов, Б. Күлеев С. Торайғыров шығармашылығынан көруге болады. А. Блок, Д.С. Мережковский, В. Брюсов секілді орыс символистерінен үлгі алған Мағжанның шығармашылығында символизм 1920 жылдардан бастап орын алады. Ж. Аймауытов «Мағжанның ақындығы туралы» деген баяндамасында «Бір ақын көп еліктесе, сол көп еліктеуші Мағжан деуге болады. Мағжан еліктегенде орыс, қазақ, татар, араб деп талғамайды. Кімнің сөзі көңіліне жақса, соған еліктеп жазады. Сондықтан Мағжанның алғашқы кездегі өлеңдерінде неше түрлі рух

бар. *Сыртқы түрінде орыстың бейнетшілдеріне (символист) еліктесе, ішкі рухында күйректік, жылауықтық (сентиментализм) романтизм болады*» [2, 382 б.], – деп Мағжан шығармашылығында әртүрлі әдеби бағыттар бар екендігін көрсетеді.

Әлем әдебиетінде символизм романтизммен бір мезгілде қолданыста болды. Кейін символизм ойды бейнелеп жеткізуде шындықты астарлап суреттеу мақсатында қолданылатын көркемдік құрал болып қалыптасты.

Сондықтан да символ тәсілі негізінде символизм ағымына тән ұғым болып табылады. Бұл ағым – романтикалық бағыттағы әдеби-көркемдік ізденістердің бір арнасы. Шығармада билікке, қоғамға қарсы ашық айтылған ой қудаланып, бақылауға алынғанда, символистер ойды екі ұшты, абстрактылы, астарлау арқылы беріп түйсікпен ақиқатты аңғартуға тырысты.

Символ туралы бір тұжырым жасау үшін, символ туралы нақты пікірлерге тоқталып өтсек:

Символға тән қасиет айтпақ ойды астарымен білдіру, жеткізбек идеяны басқа зат, құбылысқа балап, меңзеп көрсету. А. Байтұрсыновтың пікірінше: *«Сөзді ашып айтпай ұшығын ғана көрсетіп айту»* [3, 50 б.]. Ғалым З. Қабдолов: *«...троптың (құбылтудың) бір түрі – астарлау, яки, символ (грекше symbolon – шартты белгі) – бір нәрсені тура суреттемей, бұларға ұқсас бір нәрсеге құпия теліп, жасыра жарыстырып, бүкпелей бейнелеу, ойды ашық айтпай, тартымды тұспалмен түсіндіру»* деп, *«Ең бастысы, символ сөз өнерінде кестеленіп отырған шындыққа әсем ажар, байсалды философиялық астар береді, шығармаға бір түрлі сыршыл сипат бітіреді»*, – деп символдың көркемдік қызметі мен көріктеу құралы ретіндегі маңызын ашып береді [4, 219 б.]. Ғалым З. Ахметов *«Символ әдебиетте ойды астарлап, басқа нәрсені суреттеу арқылы жасалатын нақтылы сипаты бар балама бейне»* [5, 183 б.], – деп анықтама беріп *«ал әдебиеттегі, поэзиядағы символ көбінесе келістіріп жасалған, астарлық мағынасы терең, бүтін бір сурет-бейне қалпында көрінеді»*, – деп поэтикалық символды нақтылайды.

Символ қазақ әдебиетінде де кең қолданылған. Мәселен, хор қызы – көркемдік, сұлулықтың, жартас – жалғыздықтың, қыран бүркіт – алып күштің, аққу – адал махаббаттың, сұлу қыздың символы. Әр елдің салт-дәстүріне, эстетикалық ұғым-түсінігіне, саяси және шаруашылық жағдайына қарай, яғни, дәуірмен бірге символ да дамып, өзгеріп отырады. XX ғасырдың бас кезіндегі

аласапыран кезеңде бұл әдеби-эстетикалық ізденістің ойды астарлап жеткізудегі мән-мағынасы арта түсті.

Мағжан шығармаларында тұтас символға құрылған шығармалар жетерлік. Символизмді халықтың саяси-әлеуметтік тұрмыс жағдайымен байланыстырған Мағжан шығармаларында мынадай символдарды кездестіруге болады: от, бала, жүрек, күн, түн, батыс, шығыс, ай, жұлдыз, толқын, өзен т.б.

Өз тұсында ашық айтуға болмайтын дүниелерді бүкпелей, тұспалмен жеткізу үшін символ аса қажет, таптырмас көркем тәсілдердің бірі болды. Осындай астарлау тәсілімен жазылған Мағжан өлеңдері: «Есімде... тек таң атсын», «Толқын», «Адастым», «Қысқа жолда», «Орал тауы», «Жазғы жолда», «Сең», «От», «Қараңғылық қоюланып келеді», «Тез барам» т.б.

«Қараңғылық қоюланып келеді» өлеңінде берілетін астарлы ой, ақын көңіл-күйі мен сезім сыры оқырманға ерекше әсер етеді. Заман халі, ұлттың бұлыңғыр болашағы, сенім мен күдік арпалысқан ақын сезімі керемет көркемдікпен, «тартымды тұспалмен» суреттеледі. Бұл өлеңде анық байқалатын символдық белгілер де бар, мысалы: қоюланып келе жатқан қараңғылық, сөніп бара жатқан шок, сөнген шоқты үрлеген жас бала арқылы ақын еркіндіктен айырылған халық, үзілген үміт, ұлт болашағы үшін күресер жастар туралы меңзеп отыр.

Ақынның «Есімде...тек таң атсын» шығармасында күн – еркіндік, азаттық, бұлт – еркіндіктен айырылу немесе отаршылдық, сұр жылан – жау, жолбарыс, Алтайдың ақиығы – қазақ халқы сияқты символдық белгілер орын алған. Ақын:

Күн алтын жан-жағына сәуле шашты.

Жарық пен қараңғылық араласты.

Сәулесі қызыл алтын – сәлемі еді

«Көргенше, кош, алаш!» деп амандасты, - деп қазақ халқының басына түскен ауыр күндерді бейнелейді.

Мезгілше, мейлі келсін, тісі батсын,

Сұр жылан, өзі оятар, қатты шақсын.

Жаңадан жолбарыстай ұмтылармыз

Көрелік төңіректі, тек таң атсын! – деген жолдардан астыртын терең мағына мен халқының азат ертеңі, жарқын болашағына деген сенімін аңғаруға болады.

Ақынның «Мен кім» өлеңінің астарында да бостандықтың символы бар.

Арыстанмын, айбатыма кім шыдар?

Жолбарыспын, маған қарсы кім тұрар?

Көкте – бұлт, жерде – желмін гулеген,
Жер еркесі – желдің жөнін кім сұрар?
Көкте – күнмін, көпке нұрын шашамын,
Көңілге алсам, қазір ғарышқа асамын.
Шеті, түбі жоқ теңізбін қара көк,
Ерігемін – толқып, шалқып тасамын, –

деуінде сол заманды, қоғамды мойындамаған ақынның шығармашылық бостандықты, ішкі рухани еркіндік пен тәуелсіздікті аңсаған қиялы тұр.

Ақындар жырларынан Шығыс пен Батыс мәселесі кеңінен орын алды. Себебі, XX ғасыр басындағы орыс жеріндегі саяси жағдайлар, 1916 жылғы ұлт азаттық көтерілісі, 1917 жылғы төңкеріс олардың шығармашылығына өз ізін қалдырмауы мүмкін емес еді. Орыстың А. Блок, В. Брюсов, Н. Клюев тәрізді жазушыларының шығармаларында бұл мәселе айқын көрінеді. Мағжанды да сол кезеңдегі қоғамдық жағдай әдеби-эстетикалық ізденістерге әкелдіріп, символист ақын ретінде қалыптасуына түрткі болды. М. Жұмабаев «Күншығыс» өлеңінде Шығысты пір тұтады, осыған сенеді және үміт артады:

Қысық көзді Күншығыс,
Бұл тұруын қай тұрыс?
Серпіл енді алыбым!
Күңіретіп жерді ыңыраншы,
Күнбатысқа көз салшы
Көрдің бе қанның жалынын?

Ал «Пайғамбар» деген өлеңінде:

Күнбатысты қараңғылық қаптаған,
Күні батып, жаңа таңы атпаған.
Түнеріп жүр түннен туған перілер,
Тәңірісін табанына таптаған...
Қайғыланба, соқыр сорлы, шекпе зар,
Мен – күн ұлы, көзінде күн нұры бар,
Мен келемін, мен келемін, мен келем,
Күннен туған, ғұннан туған пайғамбар.
Қап-қара түн. Қайғылы ауыр жер жыры,
Қап-қара түн. Күңіренеді түн ұлы
Күншығыста ақ алтын бір сызық бар:
Мен келемін, мен пайғамбар – күн ұлы

Бұнда бірнеше символ кездеседі. Күн – алдымен өмірдің, табиғаттың символы. Екіншіден, күн ұлы, күн нұры символдарына түн ұлы, түннен туған перілерді қарсы қойып, күнге үстемдік беріп

қайғы түнек символы түннен күнге жарыққа, жылуға жетеді деген ой беріліп тұр. Ақын шығармаларында от өте жиі қолданылатын символ. Тура мағынасында да ауыспалы мағынасында да түрлі астарлы символдар мәнге ие болады. От жарықтың, жылудың, тазалықтың, тіршіліктің символдары ретінде қолданылады.

Сонымен, Мағжан поэзиясында символизм тайға таңба басқандай ерекшеленіп тұрады. Бұл көркемдік әдіске батыстың Ш. Бодлер, П. Верлен, Э. Верхарн, орыстың Д. Мережковский, В. Брюсов, А. Белый, А. Блок секілді көрнекті өкілдерімен бірге Мағжан да зор еңбек сіңірді. Ол қазақ өлеңінің көркемдік жүйесіне символистік поэзияның көркемдік әдістері арқылы жаңа ізденіс пен өзгеріс енгізді. Орыс символистеріне еліктеушілікпен қалып қоймай, символизмді қазақ табиғатына бейімдеп шығармашылықпен көркем туындылар әкелді. Мағжан лирикасындағы ерекше әуезділік, көңіл толқытатын әдемі саздылық, әсем келісті сұлулық тәрізді өлеңінің сыртқы түрі оның символизмімен байланысты.

Пайдаланылған әдебиеттер:

- 1 Тілешев Е. Суреткер және көркемдік әдіс. – Алматы: «Аркас», 2005. – 158 б.
- 2 Жұмабаев М. Шығармалар. 3 том. – Алматы: «Білім», 1995. – 128 б.
- 3 Байтұрсынов А. Әдебиет танытқыш. – Алматы: «Атамұра», 2003. – 92 б.
- 4 Қабдолов З. Сөз өнері. – А., 1983. – 73 б.
- 5 Ахметов З. Әдебиеттану терминдерінің сөздігі. – А., 1993. – 159 б.

Резюме

В статье рассматривается одно из значимых нововведений выдающегося деятеля казахской литературы начала XX века М. Жумабаева в нашу литературу – история символизма и ее природа. Дано определение символу как элементу художественного поиска, присущему течению символизма, проанализированы произведения Магжана символистического направления.

Resume

In the article it is considered one of the great innovations in our literature by the outstanding figure of the Kazakh literature of the beginning of the XXth century M. Zhumabayev - the history of symbolism and its nature. A definition of the symbol of the artistic search for the inherent flow of symbolism is given, Magzhan's works of symbolic direction are analyzed.

ЖЫРАУЛАР ҚОЛДАНЫСЫНДАҒЫ ӨСІМДІК АТАУЛАРЫНЫҢ ТАНЫМДЫҚ МӘНІ

А.Б. ШОРМАҚОВА

А. Байтұрсынұлы атындағы Тіл білімі институтының
PhD докторанты

Аннотация

Бұл мақалада ұлттық мәдениетіміздің тіл арқылы сақталған «хабаршыларының» бір арнасы өсімдік атауларын этнолингвистикалық арналардан, соның ішінде, жыраулар поэзиясынан іздеп, тауып, лингвомәдени тұрғыдан талдап, зерттеп, зерделеу мақсаты көзделген.

Түйін сөздер: ұлттық мәдениет, тілдік сана, әлемнің тілдік бейнесі, антропоцентризм, ұлттық таным

Бүгінгі таңда тілді зерттеуді адам болмысын сипаттайтын ғылымдардың сабақтастығында жүзеге асыру үрдісі қалыптасуда. Оның нақты көрінісін дүниенің тілдік бейнесін тіл арқылы тануды жүзеге асыратын антропоэзектік үлгінің ғылыми негізін дәйектейтін когнитивті лингвистика, лингвомәдениеттану, әлеуметтік лингвистика, нейролингвистика, психолінгвистика, т.б. салаларының дамуынан айқын аңғаруға болады. Бұл бағыттың қағидасына сай дүниенің өзегі ретінде «адам» әлемді, өзін қоршаған болмысты өз тұрғысынан танып, оны сөзге салып, тілге тіркеп отырады. Тіл өзінің куммулятивтік (мұрагерлік) қызметінің арқасында ол сөзді ғасырлардан-ғасырларға, ұрпақтан-ұрпаққа жеткізеді. Сол «сөздерді сөйлете» (Р. Сыздық) отырып, халық өз мәдениеті мен дәстүрінің сонау ерте заманнан бастап, бүгінгі күнге дейінгі жүріп өткен жолын, тарихын таниды. Кестелі сөзбен айшықталатын төл мәдениеті арқылы «дүниенің тілдік бейнесін» жасайды.

Осы тұрғыдан қарасақ, «қазақ дүниесін» өзіндік салт-дәстүр мен таным тұрғысынан танытатын тарихи-мәдени қазынамыздың тілдік деректері жеткілікті. Мысалы, Абылай хан заманындағы болған бір тарихи оқиғаға қатысты айтылған мына сөзге назар аударсақ: «Қоқан билеушісі Ерден бекке Абылай ханның елшісі ретінде Байғара би аттанады. Сонда Ерден Бек: – Неменеге асығасыздар, елші мырза? Әманда аттың жалында, түйенің қомында арып-ашып, асығасыздар да жүресіздер. Мынадай салқын сарайда

демалмайсыздар ма?» – дегенде, Байғара би: «Қазаққа там үй, тар босаға таңсық емес. Аспан асты, ат үстінде емін-еркін тыныстаған арда жұрт өзін тар қапасқа қамағысы келмейді» [1, 286 б.], – деп жауап берген екен. Бұл – көшпелі ғұмыр кешкен халқымыздың табиғатқа, өзін қоршаған ортаға өзге халықтардан гөрі бір табан жақын болғанын айғақтайтын ақиқат. «Сонау ертеден бастап судың тұнығы мен шөптің шүйгінін қуалай қоныстанып, сахара өркениетін қалыптастыра жүріп», тұрмыс кешкен көшпенді мәдениеттің өкілі ретіндегі қазақ жұрты сөз құдіретін ерекше түйсініп, өмір сүру қағидасының өзін «Малым – жанымның садағасы, жаным – арымның садағасы» деп белгілеген [2]. Содан да болар табиғатпен астас өмір сүрген ата-бабамыз ақ тілегінде «Қадамыңа гүл бітсін» десе, қарғысында «Жүрген жеріне шөп шықпасын» дейді. Жердің төсін еміп, жемісін теріп жеген халықтың ата кәсібі малға қатысты болған халықтың ғана мәдениетіне тән ұғымдар қалыптасып, сайын даладағы өсімдіктердің қайсысы малға жұғымды, қайсысы пайдалы, қайсысы зиянды екендігін ажырата білген. Сонымен байланысты өсімдік атауларында халықтың сан ғасырлық тарихы, ұлттық танымы көрініс тапқан: *бетегеден биік, жусаннан аласа; кендірмен байлама, жыңғылмен айдама, кендірмен байласаң, жыңғылмен айдасаң, мал бітер деп ойлама; қарағайға қарап тал өсер, құрбысына қарап бала өсер*; т.б. да аталы сөздер – осының дәлелі. Демек, «өсімдіктер әлемін» ұлттық мәдениетіміздің ерекше бір көрініс беретін, «қазақ даласын» танытатын саласы деп толықтай айта аламыз. Оның айшықты көрінісін жыраулар поэзиясынан кездестіреміз. Сөзіміздің дәлелі ретінде бір ғана «қоға» өсімдігі атауының танымдық қолданысының жыраулар поэзиясындағы бейнелі көрінісіне назар аударсақ. Мысалы, жырды түйдек-түйдегімен ағытатын дауылпаз жырау Доспамбет өзінің туған жеріне деген сүйіспеншілігін:

Қоғалы көлдер, қом сулар,

Қоныстар қонған өкінбес [3, 31 б.], –

деп жеткізсе, қазақтың жыраулық поэзиясының көшбасшысы Шалкиіз жырау «Жел, жел есер, жел есер» толғауында:

Жел, жел есер, жел есер,

Жел астына қарасам

Қоға менен тал өсер [3, 42 б.] – дейді. Ал, жырау Күдеріқожа

Көшекұлы: «Қарқаралы, Қазылық» жырында:

Майдай болып жұғатын,

Малданған түрлі малдарға

Қорқылдақ көлдің қоғасы... [3, 296 б.]

Қаласың енді амал жоқ, – дейді.

Бұл жырлардың барлығында «Қоға» сөзі туған жердің табиғатын суреттеу үшін қолданылған. Негізінде, қоға – «өзенді жерлерде, батпақты жағалауда, көлдің саяздау жерінде өсетін өсімдік» [4].

Доспамбет жырау Азау қаласында, яғни, Дон өзенінің төменгі ағысында туылған. Шалкиіздің де Темірдің нөкерлері қатарында Қырым, Дон бойларын тегіс аралағаны белгілі. Тіршілік көзі ретінде өзен, көл, теңіз жағалауларындағы әсем табиғат, жайқалып, желмен ырғалып тұрған көлдегі қоғалар, туған жердің баламасы, бейнесі сипатында әсем жырмен нақышталып жырланған.

Сол сияқты «туған жер», «қазақ даласы» деген ұғымды *бетегелі бел* деген тіркес те айшықты сипаттайды. Мысалы, Доспамбет жырау:

Екі арыстап жау шапса,
Оқ қылқандай шаншылса,
Қан жусандай егілсе,
Аққан судай төгілсе,
Бетегелі Сарыарқаның бойында

Соғысып өлген өкінбес! [3, 31 б.], – десе, жырау Күдеріқожа

Көшекұлы:

Есіл, Нұра – екі су,
Еңкейіп онан бетің жу.
Бірің шекер, бірің бал,
Қайсы бірін айтайын,
Бетеге көде жарылса,
Шулап тұрған бәрің бал... [3, 298 б.], – дейді.

Бетегелі бел деген тіркес, біздің ойымызша, «қазақ даласы» деген ұғымды сипаттап, толықтырады. Негізгі кәсібі мал бағу болған қазақ үшін, қазақ даласы үшін бетегенің маңызы зор. Ол – мал жейтін және жеуге ыңғайлы, себебі көде тәрізді, жердің бетін алып өсетін аласа шөптің атауы» [5].

Асан қайғы:

Ел жағалай қонбаса,
Бетегелі бел ғаріп [3, 25 б.], – деп тұжырымдайды.

Бұл арада бетегелі белдің көркі қоныстанған халықпен арта түсетіні, жердің иесіз болмайтыны, қазақ даласының тек жатқан дала емес, халықтың қажетіне жарайтын, төрт түлік малына азық, өзіне қоныс болатыны туралы ақпарат айтылған.

Жыраулар поэзиясында ең көп кездесетін тағы бір өсімдік – *қарағай*. 15-томдық «Қазақ әдеби тілінің сөздігінде» (9-том) қарағайға мынадай анықтама берілген: «Түзу, биік болып өсетін,

қысы-жазы көгеріп тұратын қылқан жапырақты, шаруашылыққа маңызы зор бағалы ағаш». Қарағай өзге ағаштардан өзінің беріктігімен, мықтылығымен ерекшеленетіндіктен, қазақ танымында «батырлық», «қайсарлық» пен «жаужүректілік» қарағай ағашымен ассоциацияланады. Жиёмбет жырау Еңсегей бойлы ер Есімге:

Меніменен ханым ойнаспа,
Менің ерлігімді сұрасаң,
Жолбарыс пенен аюдай,
Періктігімді сұрасаң

Қарағай менен қайындай [3, 53 б.], – деп, өзінің тегін адам еместігін аңдатады. Тарихтан белгілі Жиёмбет жырау өз заманында Есім ханның Кіші жүздегі ел басқарушы биі, әскербасы, батыры болған. Әсіресе, 1620 жылы ойраттармен болған соғыста, қазақтардың ойраттарды ойсырата жеңуіне мұрындық болады. Соғыстағы ерлігі мен қайсарлығы оны жырау ғана емес, нағыз қас батыр ретінде танытады.

Қазақта басқа да ержүрек батырлар көп болған. Батысы мен шығысына ұшқан құстың қанаты талатын ұлан-байтақ даланы, найзаның ұшымен, білектің күшімен қорғаған, ат ауыздығымен су ішіп, ер етігімен су кешкен небір қысылтаянда елі үшін қасық қанын қиған батырларымыздың әрбірінің қазақ тарихында өзіндік орны бар. Солардың көш басында тұрған Қаракерей Қабанбай, Қанжығалы Бөгенбай т.б. батырларға да қатысты *қарағай* атауын кездестіреміз. Мысалы Тәтіқара жырау «Қамыстың басы майда, түбі сайда» жырында:

Ағашта биікті айтсаң *қарағайды* айт,

Жігіттік, ерлікті айтсаң Бөгембайды айт [3, 70 б.], – деп келтіреді. Шындығында, Бөгенбай батыр – қазақ үшін ешбір анықтама беріп жатуды қажет етпейтін қас батыр. Олай болса, жыраудың Бөгенбайды қарағайға теңеуі – заңдылық.

Ақындық өнері зерттеушілер тарапынан өте жоғары бағаланған ақын Орынбай Бертағыұлы Ерден батырға:

Иілмес *қарағайдай* терегімсің,

Ақылың көз жетпейтін зерегімсің...[3, 260 б.], – дейді. Ерден батырдың бейнесі бірталай ақындардың жырларынан белгілі. «Кеңестік дәуірдегі бұрмаланған құжаттар оның бейнесін мүлде басқаша етіп жіберді. Қазақтың көрнекі ақын-жыраулары Асаубай, Шөже, Құлтума, Шеген, Орынбай секілді ақындардың Ерденге арнап бекерден жыр жазбасы белгілі. Қарадан шығып хан болған әулеттің тектілігі жайлы аталған ақындар шебер суреттейді. Орыс

мұрағаттары Ерденді Кенесарыға қарсы шыққан, орыс әскерінің жақтаушысы етіп көрсетсе, қазақтың ел аузындағы әңгімелері оны жоққа шығарады. Керісінше, Ерден Кенесарының қолдаушысы, астыртын көмек берген сенімді адамы болғанын айтады. Оған дәлел ретінде Ерден мекендеп отырған аймақта Кенесарының отбасы жасырынып жүргені туралы деректер айтуға болады» [6].

Сондай-ақ Асанқайғының «Ай, хан, мен айтпасам білмейсің» деп басталатын жырында мынадай жолдар кездеседі:

«Суда жүрген ақ шортан,
Қарағай басын шалмай ма [3, 24 б.].

Қарағай, жоғарыда айтып өткеніміздей, жерге тамыр жайып, биік өсетін ағаш. Ал, шортан – суда жүзетін балықтың түрі. Шортанның қарағай басын шалуы мүмкін емес жағдай. Демек осы арқылы ақырзаманды көрсету көзделген. Бұндай қолданыстарды белгілі тілтанушы ғалым Нұргелді Уәли «еш уақытта жүзеге аспайтын нәрсе» деген «дүниенің тілдік бейнесі», – деп түсіндіреді.

Дәл осындай «биіктіктің» сонымен қатар «мықтылықтың» символы ретінде *бәйтерек* ағашы да қолданылады. 15-томдық сөздікте (3-том) *бәйтерек* сөзінің негізгі мағынасымен қоса, ауыспалы мағыналары да берілген: 2. ауыс. – «Мықтылық», «зор болушылық», «саяси молдық». 3. ауыс. – «тірек», «таяныш», «сүйеніш», «қорған», «пана». Демек, 3. ауыс. мағынасы оның «биік», «мықты» мағыналарынан туындайды. Мысалы, Махамбет «Мұнар күн» өлеңінде Исатайдың өлімін:

Қас *бәйтерек* жығылып,
Жығылғаны естіліп,
Алыстағы дұшпанның

Қуанып көңілі тынған күн!...[3, 183 б.], – деп суреттейді. Исатайдың осындай қазақтың қас батыры, жас та болса бас болған адам ретіндегі бейнесін Шернияз ақынның Баймағанбет сұлтанға айтқан мына бір сөзі аша түседі:

Исатай ділмар еді топтан озған,
Нар еді *бәйтерекке* басын созған.
Ақ қайың, ақтылы қой өрісті алып,
Тырнадай біткен жылқы тарлан боздан [3, 233 б.].

Исатайдың батырлығы өз алдына, қасындағы өзімен үзеңгілес жандардың арқа сүйер панасы болған. Яғни, бәйтеректің екі мағынасы да Исатайдың бейнесіне сәйкес келеді.

Жоғарыда айтып өткеніміздей, жердің төсін еміп, төрт түлік малды негізгі кәсібі еткен халықтың мәдениетінен өсімдіктер әлемін бөліп алып, жеке қарастыру мүмкін емес. Өйткені олар тілдік сананың

терең құрылымдарына, тілдің ғасырлар бойы қордаланған терең қатпарларына еніп, төл мәдениетімізбен сінісіп кеткен. Тілтанушы ғалым Н.Уәли айтқандай: «Тіл – өмір шындығы. Сол шындықты уақыт қалдырған қатпарлардан аршып ала білсек, шежіредей сыр шертіп тұрады. Өмірде болған нәрсе тілде де із тастамай кетпейді. Сондай іздің сорабын асыл мұрамыздың тілінен кездестіреміз» [7]. Ұлттық мәдениетіміздің тіл арқылы сақталған «хабаршыларын» этнолингвистикалық арналардан іздеп, тауып, лингвомәдени тұрғыдан талдап, зерделеп, зерттеудің қажеттілігі «тіл мен ұлт» «тіл мен мәдениет» сабақтастығындағы қағидаға сәйкес кешенді зерттеу – қазіргі тіл білімінде аса өзекті.

Пайдаланған әдебиеттер:

- 1 Жұмаділов Қ. Дарабоз. – Алматы: Жазушы, 1996. – 416 б.
- 2 Әбділәшімұлы Д. Ескі қазақ жазба тілі. – Алматы: Елтаным, 2016. – 240 б.
- 3 Бес ғасыр жырлайды. Екі томдық, 1-том. – Алматы: Жазушы, 1989. – Б.67
- 4 Қазақстан табиғаты: Энциклопедия / Бас ред. Б.Ө.Жақып. – Алматы: «Қазақ энциклопедиясы» ЖШС, 2011. Т.3. – 304 б.
- 5 Манкеева Ж. Қазақ тіліндегі этномәдени атаулардың танымдық негіздері. – Алматы: Жібек жолы, 2008. – 280 б.
- 6 Жолбарыс Н. Ерден батыр. VAQ.kz
- 7 Уәли Н. Фразеология және тілдік норма. – Алматы, 1997. – 187 б.

Резюме

В последние десятилетия лингвисты стали проявлять определенный интерес к фитонимии казахского языка. Однако на фоне общего стремления полнее собрать и научно освоить тот богатый лексический фонд казахской лексики, который может служить одним из источников изучения и познания реалий материальной и духовной культуры казахского народа, фитонимическое поле остается неосвоенным. Фитонимия представляет собой специфическую часть лексической системы казахского языка. Названия растений имеют многовековую историю, и ее формирование осуществлялось в разные исторические эпохи неодинаково. Изучение эволюционных процессов в формировании фитонимической лексики проливает свет на многие вопросы истории казахского языка.

Resume

In recent decades, linguists began to show some interest in fitonymy of the Kazakh language. However, against the general desire to collect more complete and scientifically master the rich lexical fund of the Kazakh language, which may serve as a source of study and knowledge of the realities of the material and spiritual culture of the Kazakh people, phytonymy field remains untapped. Phytonymy is a specific part of the lexical system of the Kazakh language. Names of the plants have a long history and their formation was carried out in different historical periods differently. The study of evolutionary processes in the formation of phytonymy vocabulary sheds light on many of the issues of the Kazakh language history.

ОМОНИМИЯЛЫҚ БІРЛІКТЕРДІ ОҚЫТУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Б.Д. КАРБОЗОВА

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің
PhD докторанты

Аннотация

Жоғары оқу орындарында филологиялық мамандықтар бойынша білім алушыларға омоним құбылысын оқытудағы психологиялық аспектілерді негіздеу аса күрделі де нәзік процесс. Омоним құбылысын оқыту үшін білім алушылардың ойлау жүйесі арқылы тиісті тілдік бірліктердің лингвистикалық табиғатын тану қажет. Бұл арада мамандандырылған білім алушылардың есту, көру, қабылдау, есте сақтау, т.б. арқылы қабылданып, түйсінудегі психологиялық ерекшеліктерімен тығыз байланысты. Жалпы тілдегі омонимдік бірліктерді бүгінгі заманауи бағытта оқытуда психология мен оның қағидаларының алатын маңызы зор. Психология ғылымында әрбір білім алушының яки дара тұлғаның ойлау үрдісінің дамуы мен жетілуіне ерекше назар аударады. Бұл жерде субъектінің биологиялық және физиологиялық, интеллектуалдық және құзыреттілік, танымдық және лингвистикалық секілді көптеген ерекшеліктері басшылыққа алынады.

Түйін сөздер: индивид, психикалық үдеріс, омонимия, сөйлеу механизмі, психикалық жүйе, лексикалық бірлік, т.б.

Тілдік бірліктерді психологиялық жағынан игеру барысында тіл арқылы ойды жеткізу, қабылдау, айту және жазу құбылыстары өзара үйлесімді қажет ететін категориялар. Психология ғылымы бүгінгі күні әлемдік және отандық ғылымда жан-жақты зерттеліп, дамыған ғылым салаларының бірінен саналады. Оқытудың психологиялық мәселелері Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Н.А. Жинкин, И.А. Зимняя, Б.Б. Беляев, П.Я. Галперин, А.С. Лурия, С.А. Рубинштейн, Н.И. Жанкин, Д.Б. Эльконин, А.А. Варбицкий, В.А. Крутецкий, А.А. Люблинская, Қ.Б. Жарықбаев, К. Оразбекова, т.б. еңбектерінде теориялық және методологиялық мәселелері, оқытудағы психология ғылымының атқаратын рөлі, лексикалық бірліктерді меңгерудің психологиялық заңдылықтары мен адам

әрекеті, сөйлеу механизмі туралы мәселелер жан-жақты қарастырылған.

Омонимдік құбылыстарды оқытудың психологиялық негіздерін анықтауда теориялық және әдіснамалық, қолданбалы сипаттағы практикалық ойлауды мүмкін ететін психикалық үрдістер қарастырылады. «Психиканы түйсіну, қабылдау, ойлау немесе қиял үрдістерінің ұйымдасқан жүйесі ретінде зерттелуі бүгінде осы үрдістердің өздерін игеруді ғана емес, сонымен қатар жүйелер мен жалпы объектілердің табиғаты жөніндегі түсінігімізді тереңнен қайта ұғынуды талап етеді. Психикалық үрдістердің дамуы мен құрылымы жайлы түсініктерді қалыптастыру әуел бастан психологияның өзінің ауқымынан тысқары методологиялық сипаттағы мәселелерге көңіл бөлуді қажет етеді» [1, 3 б.]. Омоним құбылысын заманауи технологиялар арқылы оқыту үрдісінде білім алушылардың теориялық және практикалық ойлауына жаңаша ықпал ету әдістемесінің психологиялық үрдісіндегі негізгі психикалық жай-күйді басынан өткерушіні субъект деп тану басты орында тұрады.

Психологияда тілдік бірлік арқылы субъектінің танымдық әлеуеті, тұлғалық болмысы, адами мәдениеті, этнопсихологиясы, қалыптасқан дағдылары секілді мәселелерге назар аударуға болатындығы соңғы кездегі зерттеулерде арнайы нысан ретінде қарастырыла бастады. Бүгінгі таңдағы әдістеме ғылымының алдында лингвистикалық жаңа бағыттардың теориялық зерттеулеріне ілесе отырып, білім берудің алуан түрлі нұсқадағы мазмұны мен құрылымын жаңартуға, ғылым мен тәжірибеге негізделген тың идеялар мен жаңашыл технологияларды ұсыну қажеттігі тұрғандығы белгілі. Сондықтан омонимдік құбылыстарды әртүрлі оқыту технологиялары арқылы білім алушылардың жас және психологиялық ерекшеліктеріне сәйкес оқыту қажет. Психологияны әдістеме ғылымымен ұштастыруда ғалымдардың бірқатары субъект бойындағы сапалық деңгейін әлеуметтік тұрғыдан қарауды ұсынады. Сонымен қатар, дара тұлғаның өзіндік ерекше сапаларымен интеллектуалдық мүмкіндіктері қарастырылады.

Психология ғылымы оқу үдерісінде тұлға болмысын қалыптастыруда индивид дамуына әсер ететін ішкі және сыртқы факторларды білім беру процесінде ескеруді назарға алады. Отандық психолог ғалымдар Т. Тәжібаев, Қ. Жарықбаев, И. Мұқанов, Е. Суфиев, Ә. Алдамұратов, С. Елеусізова, О. Саңғылбаев, т.б. еңбектерінде тұлғаның білім мазмұнын игерудегі

психологиялық жағдаяттың ерекше маңызды екендігі жан-жақты қарастырылған. Тілдік бірліктерді игеру барысындағы іс-әрекеттің психологиялық теориясында психикалық ішкі дайындық пен іс-әрекетті материалдық яғни сөздің заттануы деп танысақ, ал сыртқы іс-әрекетке әлеуметтік қатынастың тұлға психикасына әсерінен көрінеді. Білім беру барысындағы тұлға болмысын қалыптастырудағы психологиялық қатынастарды интериоризация деп аталып жүргендігі белгілі. Мұндағы басты мәселе оқу мен оқыту үдерісінің психологиялық өзегін құрайды. Интериоризация құбылысының психологиялық теориясындағы ақыл-ой мен танымдық әрекеттерді П.Я. Гальпериннің негіздегендігі белгілі. Бұл теорияда оқытуды басқаруда ақыл-ой әрекетінің дамуына ықпал ету арқылы, тұлғаның психикалық әлеуетінің жетілуіне ықпал етеді. Яғни, тұлға биология мен физиология заңдылықтарына негізделген, білім алу мүмкіндігі физиологиялық қуатына қатысты психологиялық қатынасқа тәуелді екендігін көрсетеді.

Н. Оразахынова: «Қазақстандық білім беру мекемелерінде отандық және шетелдік оқыту теориясындағы, педагогика мен психологиядағы ізгілік дәстүрлер мен ой-пікірлер зерделеніп, адамға бағытталған әлеуметтік-психологиялық танымның маңызы артып келеді. Отандық педагогикада адамзат жинақтаған тәжірибені келесі ұрпаққа беру мақсатын сақтай отырып, негізгі бағдарды жеке тұлғаның азаматтық белсенділігін арттыруға, рухани-адамгершілік қуатын қалыптастыруға назар аударылып жатқаны байқалады. Білім берудің жаңа ізгілікті бағыттары, мазмұны мен міндеттері, әдіс-тәсілдері іздестіріліп, оқушының дүниені тұтастықта қабылдауы арқылы өзіндік дамыту жолдары зерделене бастайды» - деген пікірінен білім беру барысындағы психологиялық қатынастың тұлға болмысына ықпалының зор екендігін көрсетеді [2, 33 б.].

Жоғары оқу орындарында оқитын білім алушылар биологиялық және әлеуметтік жағынан қарағанда қалыптасқан, мамандықты өз еркімен таңдаған тұлға деп тануға болады. Жоғары оқу орындарында оқитын білім алушының әлеуметтік тұлғасы басты орында тұратындығы белгілі. Яғни, жоғары оқу орындарындағы білім алушыларға омонимдік құбылыстарды психологиялық аспектіні басшылыққа алып оқытудың мақсатына білім алушының әлеуметтік кеңістікте тілдік материалдарды игеруінің нәтижесінде өзінің тұрақты орнын таба білуіне ықпал етуді көздейді. Сол арқылы білім алушының омонимдік бірліктерді игерудегі оқу-танымдық әрекетінің белсенділігі артады. Мұндағы

оқу-танымдық әрекет белсенділігінің мазмұн құраушы компоненттерге төмендегі категорияларды жатқызуға болады:

- білім алушының ақыл-ойының дамуы;
- ойлау әрекетінің дамуы;
- мінез-құлқының дамуы мен қалыптасуы;
- кәсіби бағыттағы анализдеу мен синтездеу әлеуеті артады;
- психикалық процестерге негізделген тілдік дағдысы қалыптасады.

Омонимдік бірліктерді психологиялық аспектіде оқытудың астарында оқу-танымдық әрекеттің бірлестігін негіздейтін білім беруші мен білім алушының тең дәрежедегі қатынасы басымдыққа ие болады. Білім алушының оқу-танымдық әрекеттегі белсенділігінің нәтижесінде, тұлға дамуына қатысты категориялардың өзара байланысымен тұрақты дамуына ықпал етеді. Бұл ретте білім алушылардың әрбіреуінің жекелеген тұлғалық болмысына ерекше көңіл бөлу қажет. Сол арқылы білім алушылардың бірінің екіншісіне оқу-танымдық әрекет арқылы ықпал етуі қажетті материалды сенімді түрде игеруіне мүмкіндік береді. Ал білім алушының теориялық ойлауы мен сөйлеу дағдысын дамытудың психологиялық негіздеріне оқушының жан әлеміндегі психикалық үдерістердің болмысын көрсетіп, оларға омонимдік құбылыстар туралы теориялық білім мазмұнын игерту арқылы ойлаудың терең жолдарын қалыптастырудың заңдылықтарын анықтауға ықпал етеді.

Қазақ тілін омонимдік құбылыстардың танымдық мағынасының құрылысын игерту әр студенттің психологиялық ерекшеліктерін ескере отырып, омонимдік бірліктерге деген ғылыми көзқарасын қалыптастыру мақсатынан туындайды. Тұлға даралығын көрсететін психологиялық ерекшеліктер сыртқы фактордың (дүниетанудағы ақиқат әлем) әсерінен білім алушының сана-сезімінде әртүрлі психикалық әсер етеді. Мұндағы психикалық әсер бейнесін тудыруда психологиялық құбылыстардың атқаратын қызметіне, білім алушының жас ерекшелігі мен этнотанымдық болмысымен сабақтастыру қажет.

Бүгінгі таңдағы психология ғылымында тұлғаның шығармашылық әлеуетінің болу қажеттігі өзекті мәселелердің қатарынан орын алып жүр. Мұндағы шығармашылық әлеуеті дегенде дара тұлғаның өзіндік даралығын көрсететін ойлау мәнері, шешім қабылдай білуі, өз-өзіне деген сенімділігі, сөйлеу дағдысының қалыптасуы деген т.б. мәселелерді жатқызуға болады. Дара тұлғаның шығармашылық әлеуетіне психо-физиологиялық

ерекшеліктері мен генетикалық болмысы, яғни, адамның ішкі сапалары мен сыртқы факторлардың үйлесімі шығармашылық үрдісте өзара әрекеттестікке түсіріп, тұлғаның жаңа сапалық деңгейге көтерілуіне ықпал етеді.

Білім берудің психологиялық негізінде дара тұлға бойындағы сапалар кешенін әлеуметтік аспектіде қараудың қажеттігі маңызды болып табылады. Сол арқылы тұлғаның өзіндік сапасы мен адами болмысының ерекшелігін көрсетуге болады. Лингвистика ғылымында сөйлеуші адамды зерттеуге деген басымдықтың артуына соңғы уақыттағы сөйлеу дағдысы, ойлау мәнері, танымдық әрекеті, психикалық ерекшелігі, қарым-қатынас жасау актілеріндегі өзгерістермен байланыстыруға болады. Мұндағы ғылыми бағыттың туындауына Б.Д. Парыгин ұсынған тұлғаның жекелік қасиеті (персонификация личности) деген теориясымен сабақтастыруға болады. Ал тұлғаның даралық болмысына индивидтің дербес өзіне ғана тән жаратылысы, сөйлеу дағдысы, өмірлік ұстанымы, жүріс-тұрыс стилі, қайталанбас қасиеттерін жатқызуға болады. Яғни, «Тұлғаның жекелік қасиеті – бұл жеке тұлғаның даму және өзгеруінің бүтіндей кешені, оған тұлғаның рухани баю үдерісі, өзіндік санасының өсуі, рухани әлеуетінің кеңеюі кіреді. Ол тұлғаның қажеттіліктерінен көрінеді: танымдық (таным қажеттілігі мен өзіндік сананың дамуы), коммуникативтік (рухани қарым-қатынас, түсіну және мойындау қажеттілігі), конструктивтік (өзін көрсету, өзін-өзі мойындату және шығармашылық іс-әрекет қажеттілігі). Бұл үдеріс негізінде әрине жеке тұлға әлеуметтік ортаның талаптарын меңгеруі жатады, яғни әлеуметтік қатынастар жүйесіне енеді, соның нәтижесінде жеке тұлға қалыптасады. Демек, тұлғаның жекелік қасиетін екі жақты бір жағынан, тұлғаның әлеуметтік ортаға бейімделуі тұрғысынан, екінші жағынан, тұлғаның өзіндік қайталанбас жекелік сипаттары тұрғысынан қарастыруға болады. Аталған үдерістің екі жағы да бір-бірімен диалектикалық тұрғыда өзара байланысты» [3, 60-61 бб.].

Білім беру барысында омонимдік құбылыстардың ерекшелігін таныта оқыту білім алушының логикалық ойлауына оңды әсер етеді. Дәл мұндағы ойлау жүйесінің дамуы, субъектінің өзін-өзі тануына жол ашады. Осы арқылы білім алушының рефлексиясын дамытып, өзін қоршаған ортада өзіндік орнын анықтауына мүмкіндік береді.

Омонимдік құбылыстарды психологиялық аспектіде оқытудың негізінде білім алушыларға омонимдердің когнитивтік-семантикалық өрісіне қатысты жаңа ғылыми ұғымды меңгерту

мынадай кезеңдерге бөліп қарастыруға болады: 1) оқытушы антропоцентристік парадигма аясында жаңа лингвистикалық жағдаяттар туралы ақпараттарды таныстырады, және соған қатысты міндеттерді шешу жолдарын көздейді; 2) берілген лингвистикалық материалға жаңа көзқарас аясында өзгертулер мен өңдеу жасалады, сол арқылы білім алушы омонимдік құбылыстардың бойындағы танымдық мағынаны анықтайды; 3) омонимдік құбылыстарға қатысты танылған жаңа мәліметтер мен қатынастарды когнитивтік аспектіде модельдейді.

Тілдік бірліктерді оқытудың психологиялық ерекшелігін анықтауда лингвистикалық пәндерді оқытудың тиімді әдіс-тәсілдерін айқындап көрсету қажеттігі туындайды. Бұл мәселеге қатысты Н.Құрманова: «Психологиялық зерттеулер, көп ретте, лингвистикалық эксперименттер жүргізіле отырып, мәселені тануға мүмкіндік беретін кейбір әдістерді анықтайды. Адамның «ішкі тілі» сөздің семантикасымен, мәнді қырымен операциялар жасайды. Сөздің семантикалық мәні – сөздің мағынасынан гөрі әрі кең, әрі өзгермелі, қозғалмалы, динамикалық болмысы айқын болып келеді. Осындай ерекше қасиеттерінің арқасында сөздердің семантикасы, Л.С.Выготскийдің сөзімен айтқанда, мәндердің біріне екіншісінің еніп кетуіне, нығыздала түсуіне мүмкіндік береді. Бұл – тіл экономикасының табиғатынан туындайтын заңдылықтар болса керек. Сонда, сыртқа сығымдалып, нығыздалып шығарылған тілдік формалар, шын мәнінде, ішкі, кең түрдегі жылжымалы, логикалық операциялар нәтижесінде ерекше күйге түскен семантиканың болмысын білдіріп тұрады» - деген, пікірінен лингвистикалық категориялардың білім мазмұнын жеткізуде психологиялық мәнділіктің тұлға болмысын дамытуға ықпалының күшті екендігін көрсетеді [4, 52 б.].

Тілдегі омонимдік құбылыстардың психологиялық негізін оқытуда тек «омонимияға» тән сырт белгілер арқылы жасалатын қарапайым ұғымға емес, теориялық деңгейге жетуге жол салатын омонимдік ұғымға жетуге негізделеді.

Жоғары оқу орындарында омонимдік құбылыстардың психологиялық негізін оқытуда білім алушылардың ауызша және жазбаша сөйлеу дағдылары олардың жас мөлшері мен психикалық таным процестеріне, тұлғалық даралығына негізделеді. Сол арқылы білім алушылардың ауызша және жазбаша сөйлеу дағдыларын қалыптастыру дәрістерінде түйсіну, қабылдау, ес, ойлау, қиял

ерекшеліктері және темперамент, мінез, қабілет ерекшеліктеріне негізделіп жүргізіледі.

Әдістеме ғылымында оқытудың психологиялық негізінің астарында омонимдік құбылыстардың танымдық мағыналық қатпары мен психологиялық әсері контекст арқылы көрінеді. Сонымен қатар тұлға дайындау мен шығармашылық үрдісті дамытудың тұжырымдамасын жасауға негіз болады. Омонимдік бірліктер туралы білім мазмұнының психологиялық негізінде оқушының таным процесі толысып, тілдік құзыреттілігі артады.

Омонимдік құбылыстарды оқытудың психологиялық негізінде білім алушының оқу-танымдық қызметінің өзіндік болмысында бар таным әрекетінің мүмкіншіліктерін дамыта отырып ұйымдастырылады. Омонимдік құбылыстардың когнитивтік семантикасы арқылы оқушы өзінің лингвистикалық құзыреттілігін танып-біліп, белгілі бір міндетті шешу барысында психологиялық негіздемелерді басшылыққа алу арқылы, білім мазмұнын теориялық және қолданбалы тұрғыда меңгеруге қол жеткізеді. Сол арқылы өзінің дара тұлғалық мүмкіндіктері мен қабілеттерін ғылыми білім алу барысында танымдық материалды өз бетімен де ізденетін және тани алатын болады.

Сонымен омонимдік құбылыстардың психологиялық негізін оқытуда білім алушының танымдық құштарлығын дамытып отыратын әдістерді қолдана отырып, ақиқат әлем болмысын танушы дара тұлға екендігін психикалық жағынан сезініп, өзін-өзі моральдық тұрғыдан бейімдеу қажеттігін басты ұстаным ретінде қарастыру қажет.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Шабельникова. В.К. Психика-функциялық жүйе. — Алматы: Ана тілі, 1998. — 378 б.

2 Оразахынова Н. Жалпы білім беретін орта мектепте қазақ тілін сатылай кешенді талдау технологиясымен оқытудың ғылыми-әдістемелік негіздері. Пед. ғыл. док... дис. қолжазбасы.: 13.00.02. — Алматы: Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 2007. — 324 б.

3 Исақова А.С. Қазақ тілді филолог студенттердің тілдік тұлғасын қалыптастырудың лингвомәдени негіздері. Фил. ғыл. канд... дис. қолжазбасы.: 10.02.02. — Алматы: А.Байтұрсынұлы атындағы Тіл білімі институты, 2010. — 127 б.

4 Құрманова Н.Ж. Қазақ тілін дамыта оқыту технологиясы. Монография. —Астана: Мемлекеттік тілді жеделдете оқыту республикалық орталығы, 2007. — 160 б.

Резюме

Обучение в высших учебных заведениях по филологической специальности и изучение омонимических явлений в языке на основе психологических аспектов является очень сложным и гибким процессом. Для этого возникает необходимость через систему мышления распознать лингвистическую природу необходимых для изучающего лингвистических единиц. В данном случае специализированному обучающемуся правильное восприятие (через слуховой, зрительный, воспринимающий, запоминающие и др. аппараты) будет зависеть от его психологических особенностей. В современных условиях обучения во время усвоения омонимичных единиц языка большое значение имеет учет психологических состояний и кононов. В психологической науке большое значение придается процессам [развития](#) и [совершенствования](#) мыслительной способности каждого обучающегося. В данном случае, в основном руководствуются биологическими и физиологическими, интеллектуальными, компотентными, а также распознавательными и лингвистическими особенностям субъекта.

Resume

Training in higher educational institutions in philological specialty and studying of homonymic phenomena in the language on the basis of psychological aspects is a very difficult and flexible process. For this purpose, there is a need to distinguish the linguistic nature of the linguistic units necessary for a student through the system of thinking. In this case, the correct perception (through acoustical, visual, perceiving, memorizing and other apparatus) by a specialized student will depend on his psychological features. In modern conditions of training during the assimilation of homonymous units of the language, the accounting of psychological states and canons is of great importance. In psychological science the great value is attached to the processes of development and improvement of thinking power of each student. In this case, one is generally guided by biological and physiological, intellectual competent, and also differentiating and linguistic features of a person.

УДК 343.43

**НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ
С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ В КОНТЕКСТЕ
СТАТЬИ 140 УК РК**

А.Ш. АККУЛЕВ

кандидат юридических наук, доцент
кафедры государственно-правовых дисциплин,
Евразийский гуманитарный институт

О.А. ВОЗНЯК

кандидат юридических наук, доцент
кафедры Уголовного, уголовно-исполнительного
права и криминологии,
КАЗ ГЮУ

Аннотация

Статья посвящена исследованию некоторых вопросов жестокого обращения с детьми со стороны родителей и лиц, их заменяющих. На основе исторического экскурса, анализа опыта ряда зарубежных стран, мнений различных исследователей, имеющих статистических данных по стране, авторы обосновывают актуальность рассматриваемого вопроса в целом и предлагают меры по дальнейшему совершенствованию противодействия данному негативному явлению.

Ключевые слова: неисполнение обязанностей по воспитанию несовершеннолетних, жестокое обращение с детьми, агрессия, жестокость, пренебрежение детьми, родители, педагоги.

Исторический экскурс в прошлое показывает, что жестокое обращение с детьми, если его понимать как телесные повреждения, вплоть до умерщвления, в ранних эпохах не только не являлось крайней формой в культуре взаимоотношений между взрослыми и детьми, но было просто «нормальным» обхождением с детьми [1, с. 11].

Известно, что во времена Древней Греции и Рима, в добиблейские и парабиблейские времена, детей приносили в жертву ритуально, их сжигали на костре, в случае неполноценности ребенка его выгоняли, иногда дети были орудием кровной мести. Еще известный философ Цицерон утверждал, что когда умирает ребенок, душа родителей должна оставаться спокойной. А Аристотель считал вполне справедливым и разумным закон, который запрещал кормить ребенка – калеку. В средние века жизнь ребенка тоже ничего не стоила. Довольно широко было распространено детоубийство (инфантиция). Духовенство влияло на позиции по отношению к ребенку и его внутренней жизни. Его рассматривали как нежелательный результат половых отношений, бремя первородного греха и вины лежало на младенце. Демонология чрезвычайно отражалась на отношении к ним. Неимоверная жестокость творилась именем религии. Детей избивали за малейшую провинность, чтобы «изгнать дьявола» называя их «одержимыми». Сенека считал необходимым топить слабых и уродливых детей [2, с. 217].

Заброшенность, телесные наказания детей, продажа их в рабство или специальное выращивание из нормальных, здоровых детей уродов, предназначавшихся для продажи в качестве шутов [3], все это хорошо известно в истории. Если говорить о методах воспитания, то очень типичен пример князя Урусова, Ему было предъявлено обвинение в жестоком обращении со своим сыном, в систематическом причинении ему различных телесных повреждений. В ходе следствия было установлено, что мальчика фактически не кормили и не одевали. У сына обвиняемого не было даже постели и, по выражению одного из свидетелей, он спал, «свернувшись в клубок, как собака». Другой свидетель показывал, что мальчишку просто «тиранили», свяжут руки назад и избивают. Так не бьют и собаку, как били его [4, с. 11]. Вплоть до начала 1900-х годов люди верили, что дети неспособны чувствовать и помнить дурное обращение с ними, и представляли собой не более чем нечувствительную недвижимость [5, с. 17].

Явление «жестокости обращения» с ребенком со стороны собственных родителей или опекунов известно давно, но только со второй половины 20 в. это явление привлекает внимание психологов, юристов как серьезная проблема, требующая быстрого своего разрешения. И первыми о существовании этой проблемы с начала 1960 - х г. «во весь голос» заговорили в США, а начиная с 1970-х г. и в Канаде. По сути, эти два государства

вынудили все человеческое сообщество признать наличие этого негативного явления, как проблемы, требующей своего решения на высоком государственном уровне. Исследования, проведенные учеными этих стран, совершенно по-иному раскрыли известную уже тысячелетия проблему «отцов и детей». Показательно, что эти исследования не закончились просто теоретическими выкладками, а повлекли за собой серьезные изменения в законодательстве и в правовой политике многих государств мира.

Так, впервые в 1963 г. в штате Колорадо США, была введена жесткая правовая норма, согласно которой родители несли наказание за «плохое обращение с ребенком». Начиная с 1964 г. все 50 штатов, округ Колумбия, Вергинские острова и Гуам приняли законы о злоупотреблении ребенком. В 1970-х годах подобные законы приняты и в Канаде. Согласно этим законам, медицинские работники обязывались сообщать о случаях насилия против детей, что в конечном итоге предусматривает юридическую ответственность родителей при их злоупотреблении детьми, ускорило формирование детских психиатрических служб и развитие программ семейной поддержки. Предпринимались необходимые мероприятия, которые способствовали бы улучшению процедуры сообщения о фактах злоупотребления детьми. В результате чего стало очевидно, что в США факты дурного обращения с детьми имеют широкое распространение. Например, Закон о злоупотреблении в отношении детей в штате Нью-Йорк вступил в действие 1 июля 1964 г. В течение последующих 12 месяцев выявилось уже 313 случаев физического насилия над детьми в городе, из них 16 со смертельным исходом. По данным официальной статистики, в г. Нью-Йорк в 1977 г. таких случаев было 5930, из них 77 со смертельным исходами. Кроме того, о случаях с 18309 детьми сообщалось как о пренебрежении. Цифры, отражающие 20-ти кратное увеличение случаев жестокого обращения с детьми за 13 летний период, безусловно, свидетельствовали об улучшении в процедурах сообщения о фактах насилия над детьми, а также о действительном увеличении инцидентов жестокого обращения с детьми в стране. На основании статистического анализа, проведенного научным центром по злоупотреблению и пренебрежению детьми, Д. Бишеров предложил, что ежегодно в США происходит 1,6 млн. случаев злоупотребления и пренебрежения детьми, из них от 2 тыс. до 4 тыс. со смертельным исходом. По данным Второго национального исследования статистики фактов «жестокого обращения с детьми» в США (1987

г.) оказалось, что в сравнении с 1980 г. наблюдалось возрастание числа случаев насилия над детьми на 74 процента. Поскольку возросло число сообщений о насилии, также возросло и число расследований случаев. За последние годы наблюдается возрастание государственного финансирования, 24 штата сообщили о повышении финансирования на программы, связанные с насилием над детьми [5, с. 18].

Как мы уже отмечали, Канада является одним из лидеров в борьбе с насилием, уже более 20 лет создающая систему помощи жертвам семейного насилия. Программам семейной поддержки детей - жертв насилия придается особое внимание.

В 1981 г. по решению Правительства в Министерстве здравоохранения и социальной защиты Канады был создан национальный информационный центр по вопросам семейного насилия, начавший широкую образовательную и просветительскую работу в стране. Были организованы специальные обучающие программы для студентов, школьников и социальных работников по проблемам насилия. Учитывая размах проблемы, на реализацию правительственной программы борьбы с насилием против детей только за 1986-1990 гг. было истрачено 25 млн. долларов США, профинансировано более 2 тыс. проектов. Канада как одна из ведущих в борьбе с насилием государств оказывает заметную помощь другим странам в этой области. В 1992 г. она выделила 250 тыс. долларов США на помощь детям и женщинам, подвергшимся насилию в бывшей Югославии, обеспечила методологическую и техническую поддержку исследованию последствий насилия в Китае, спонсировала деятельность Центра помощи пострадавшим от насилия в Белизе, провела обучение женщин-полицейских работе с жертвами насилия на Филиппинах. Канада оказывает заметную помощь России. Осенью 1993 г. Центром по проблемам женщин и семьи в Московском Институте молодежи был проведен первый семинар: «Женщины, молодежь, насилие», организованный при поддержке посольства Канады в Москве. Это положило начало созданию кризисных центров и телефонов доверия в Москве, Санкт-Петербурге, Екатеринбурге, Астрахани и других городах. Проблемы жестокого обращения и пренебрежения детьми впервые широко обсуждались на 1 Московской международной конференции «Службы психического здоровья в раннем развитии ребенка», которая была проведена Институтом детской психиатрии и психоанализа с 30 мая по 2 июня 1995г. В борьбу с этим социальным злом включился Комитет по делам женщин, семьи и

молодежи Государственной Думы, который выступил в начале 1995 г. инициатором разработки закона о предотвращении насилия в семье.

Показательно, что на этот 1995 г. по данным официальной статистики в России было совершено 791 тыс. «родственных» преступлений, связанных с насилием против личности, из них в 17 тыс. – жертвами стали дети. Около 2 млн. детей ежегодно подпадают под тяжелую руку родителей, каждый 10 ребенок гибнет. 2 тыс. кончают жизнь самоубийством, больше 50 тыс. уходят из дома [5, с.19].

Эта проблема жестокого обращения с детьми в настоящее время признается прогрессивной частью мирового сообщества одной из важнейших проблем общественного здоровья и ведущей причиной детского травматизма и детской смертности во многих странах. Что наглядно подчеркивается, на наш взгляд, тем, что с 1977 года действует международное общество по предупреждению жестокого обращения с детьми. Это общество издает специальный журнал «Жестокое обращение с детьми». Один раз в два года собирает конгресс, в работе которого принимают участие специалисты многих стран мира.

Вместе с тем, в нашей же республике этой проблеме не уделяется должного внимания, и исследования жестокого обращения с детьми со стороны родителей или лиц их заменяющих проводятся в недостаточной мере. Даже не ведется специального, отдельного учета этих уголовных правонарушений. Хотя различные проявления по-настоящему «жестоких» действий вышеуказанных лиц в отношении детей имеют место и в нашем обществе.

Так, по данным ИЦ УВД по городу Алматы за первое полугодие 1999 года, было доведено до судов 39 уголовных дел по обвинению взрослых лиц, совершивших преступные деяния насильственного характера в отношении малолетних. Из них: одно за убийство (ст.96 УК РК), 4 – за причинение тяжких телесных повреждений (ст.103 УК РК), 24 – за изнасилование (ст.120 УК РК), 4 – за насильственные действия сексуального характера (ст. 121 УК РК), 1 – за похищение ст.125 УК РК), 1 – за незаконное лишение свободы (ст.126 УК РК), 1 – за вовлечение несовершеннолетнего в преступную деятельность (ст.131 УК РК), 1 – за вовлечение несовершеннолетнего в совершение антиобщественных действий (ст.132 УК РК), 2 – за склонение к потреблению наркотических средств или психотропных веществ.

Не изменилась ситуация и в настоящее время: по состоянию на 2015 год в отношении несовершеннолетних совершено тяжких преступлений – 481 преступление, особо тяжких – 438; несовершеннолетние становились объектом посягательства и по преступлениям небольшой и средней тяжести – соответственно. Достаточно большой процесс преступлений против несовершеннолетних приходится на причинение вреда здоровью, половые преступления и ряд других посягательств, сопряженных с применением насилия, жестокости в отношении потерпевших.

Для сравнения, в Казахстане:

в 2012 году было совершено всего 306898 преступлений; из них против несовершеннолетних – 8886, из них преступления против личности – 1097 (убийств – 49, доведения до самоубийства – 7, истязания – 7, изнасилование – 248, насильственные действия сексуального характера – 120, развращение малолетних – 88);

в 2013 году было совершено 386760 преступлений; из них против несовершеннолетних – 8991, из них преступления против личности – 1586 (убийств – 48, доведения до самоубийства – 58, истязания – 7, изнасилование – 258, насильственные действия сексуального характера – 108, развращение малолетних – 169); неисполнение обязанностей по воспитанию несовершеннолетних – 52;

в 2014 году было совершено преступлений – 377330, из них против несовершеннолетних – 7360, из них преступления против личности – 1496 (доведения до самоубийства – 96, истязания – 2, изнасилование – 169, насильственные действия сексуального характера – 115, развращение малолетних – 162);

в 2015 году было совершено: 402821 преступление, из них против несовершеннолетних – 3820, преступления против личности – 1685, (убийства – 38, доведения до самоубийства – 73, истязания – 6, изнасилование – 261, насильственные действия сексуального характера – 159, развращение малолетних – 99);

за 5 месяцев 2016 года было совершено: 226138 уголовных правонарушений; против несовершеннолетних – 1385, из них: убийство – 11, истязания – 3, изнасилование – 59, насильственные действия сексуального характера – 58, развращение малолетних – 73; неисполнение обязанностей по воспитанию несовершеннолетних – 21.

Эти данные, как нам представляется, доказывают настоятельную необходимость усиления борьбы с насилием в отношении детей со стороны рассматриваемых лиц.

Более того, как нам представляется, в целом, назрела настоятельная необходимость разработки и принятия специального самостоятельного закона, защищающего детей от насилия на дому, школе и других воспитательных учреждениях.

Список литературы

- 1 Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. – М., 1991. – 92 с.
- 2 Кон И.С. Ребенок и общество. – М., 1988. – 163 с.
- 3 Уроды на потоке // Караван, 1997, 29 августа. – С.4
- 4 Дело о князе Урусове, обвиняющемся в жестоком обращении со своим сыном. – М., 1873. – 172 с.
- 5 Аксанова Н.К. Руководство по предупреждению насилия над детьми. – М., 1997. – 217 с.

Түйін

Мақала ата-аналар және оларды алмастыратын тұлғалар тарапынан балаларға қатыгездікпен қараудың кейбір мәселелерін зерттеуге арналған. Тарихи шолудың, бірқатар шетелдердің тәжірибесін талдаудың, әртүрлі зерттеушілердің пікірлерінің, елдегі статистикалық мәліметтердің негізінде, авторлар қарастырылып отырған мәселенің өзектілігін толық дәлелдейді және берілген жағымсыз құбылысқа қарсы әрекет етуді әрі қарай жетілдіру шараларын ұсынады.

Resume

The authors of the article investigate some of the issues of a child abused by parents and persons in loco parentis. Based on the historical background, the analysis of the experience of some foreign countries, the opinions of various researchers, the available statistical data on the country, the authors justify the urgency of the issue as a whole and suggest measures to improve this negative phenomenon.



ВАЛЕНТИНА ГРИГОРЬЕВНА РЫНДАК
доктор педагогических наук, профессор,
заслуженный деятель науки
Российской Федерации,
директор научно-педагогического центра,
заведующий кафедрой общей педагогики
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный
педагогический университет», Россия
член редакционной коллегии научного
журнала «Доклады Казахской академии
образования» (Республика Казахстан)

От педагогики творчества – к креативности души

В жизни каждого человека есть Учитель, роль которого осознается на определенном этапе твоего «взросления» как педагога, профессионала, ученого. Я хочу рассказать о таком Учителе в моей научно-педагогической судьбе.

С Валентиной Григорьевной Рындак я впервые встретилась на лекциях по методике воспитательной работы в Оренбургском государственном педагогическом институте в середине 80-х годов. Всегда с высокой прической, в элегантном костюме, казалось бы, строгая, но улыбка выдавала ее душу и творческую натуру. Затем вскоре – непрерывная практика в школе № 25 г. Оренбурга. Нам, студентам, еще не доверяли вести уроки. Но мы с Ириной Ковалько договорились с классным руководителем 5 класса, что проведем у них классный час. Валентина Григорьевна ни одним жестом, словом или взглядом не выдала своего удивления, только сказала: «Ну, что же – проводите! А потом мы его вместе с вами обсудим». Потом было обсуждение, споры, поиск плюсов и минусов. И уже на этом этапе нам импонировала ее вера в нас. Уточню, что впоследствии и

я, и Ирина Ковалько (Луговая) стали ее аспирантами, она уже тогда разглядела в нас тягу к педагогике и творчеству.

Судьба неоднократно на протяжении моей педагогической деятельности в школах Оренбурга и Оренбургской области сводила меня с Валентиной Григорьевной. То на курсах повышения квалификации, где ей всегда удавалось «разбудить» аудиторию молодых учителей проблемными вопросами, перекрестной дискуссией, то на семинарах и мастер-классах в стенах родного вуза. И всегда она меня звала работать на кафедру. Но... всему свое время. Я пришла в университет не просто так. Теперь я это понимаю. Опыт 14-летней педагогической деятельности сделал свое дело, мне было интереснее писать кандидатскую диссертацию, чем начинающим аспирантам, это было осознанно. Но самое главное – именно Валентина Григорьевна позволила мне «прикоснуться» к педагогическому и научному творчеству своего Учителя – Василия Александровича Сухомлинского. Она, выросшая рядом с такой креативной личностью, не могла не впитать ростки его гуманистической педагогики. Мы, будучи студентами, далеко не сразу узнали, что Валентина Григорьевна Рындак – ученица В.А. Сухомлинского. Она тогда это не афишировала. Но я отчетливо помню мастер-класс в школе № 12 г. Оренбурга, где я тогда работала, который проводила Валентина Григорьевна. Это были сказки Сухомлинского, которые читали учителя и дети. Они разыгрывали эпизоды из них, думали, чувствовали. Василий Александрович теперь и мой Учитель тоже. Но «проводником» в его педагогический мир стала именно Валентина Григорьевна. Я со временем понимаю, что не всем своим учениками она давала возможность проникнуться идеями сухомлиники. Пятеро ее учеников защитили кандидатские (а я и докторскую) диссертации по педагогике В.А. Сухомлинского. Это были основы нравственного воспитания, гармония «трех начал: надо, трудно, прекрасно», уроки мышления, родительская педагогика. В каждом из нас, как в исследователе, Валентина Григорьевна открывала свою грань, жажду научного творчества, показывала его глубину и многогранность.

Что для меня особенно значимо в моем Учителе? Это, прежде всего, постоянный поиск. Поиск самой себя, своего пути в научном мире, в педагогической деятельности. Ее пытливости, упорству, настойчивости, работоспособности стоит позавидовать. Она всегда в поиске, в сомнении. Вспоминаю ее слова, когда работала над кандидатской, а затем и над докторской диссертациями: «А ты иди и

еще посомневайся... еще поищи. Не успокаивайся». И в этом во всем – Валентина Григорьевна. Горит сама и зажигает энергией своих учеников.

Направления ее научной деятельности тоже не случайны. Она всегда умела очень чутко ориентироваться в реалиях времени, понимать, какие проблемы актуальны на сегодняшний день. И именно поэтому в 90-е годы это было непрерывное образование учителя. Тогда это было направление, что называется, «на острие науки и практики». Далее – путь к педагогике творчества, креативности. Валентина Григорьевна искала в данном научном пространстве такие аспекты, которые не были «избитыми», которые давали ей самой новый творческий толчок. Это и изучение творческого потенциала личности, и роль учителя-исследователя в педагогическом процессе, и воспитание ответственного родительства, и педагогика креативности.

Сегодня Валентина Григорьевна Рындак – заслуженный деятель науки Российской Федерации, имеет медаль К.Д. Ушинского, почетный знак «Отличник народного просвещения». Она востребованный ученый, который с блеском оппонирует по кандидатским и докторским диссертациями в разных регионах России, председатель объединенного диссертационного совета по педагогическим наукам. Ее ценят в ближнем и дальнем зарубежье. Чего стоят открытые лекции в вузах Казахстана, куда ее приглашают, как специалиста по вопросам креативной педагогики, личностного саморазвития, теории взаимодействия. За годы научно-педагогической деятельности ею было издано 390 научных трудов, среди которых 32 монографических исследования, 34 учебных пособия, включая два известных по всей России учебника по педагогике.

Идеи гуманистической педагогики В.А. Сухомлинского помогли Валентине Григорьевне проложить научный путь к Всекитайскому центру воспитания, где она неоднократно за последние годы представляла свою научную школу «Комплексные исследования теории непрерывного педагогического образования, педагогики творчества и креативности» в рамках творческой реализации наследия В.А. Сухомлинского, исследования проблемы воспитания классного коллектива.

По моему стойкому убеждению судить о судьбе учителя можно по сложившимся судьбам его учеников. И, если ученики идут по стопам учителя, связывают свою судьбу с педагогической деятельностью, научным поиском, то это дорогого стоит.

Валентина Григорьевна «вырастила» 71 кандидата педагогических наук и 13 докторов педагогических наук. Она о каждом из нас помнит, знает, кто чем живет. И что самое ценное – она не позволяет нам расслабиться, успокоиться, так сказать, «почивать на лаврах». Она продолжает стимулировать нас, и меня лично, к дальнейшему саморазвитию. Она поддерживает и ведет нас по научному пути, помогает раскрыться и показывает новые грани тех научных проблем, которые она видит и как бы предугадывает. Творческий потенциал, который она раскрывает для нас, – это то «джерело (от укр. – источник) света и мудрости», дающее ей самой силы для дальнейших неустанных научных поисков.

Т.В. ЧЕЛПАЧЕНКО

доктор педагогических наук,
профессор кафедры общей педагогики,
начальник отдела научных исследований,
Оренбургский государственный педагогический университет,
Россия