

Қазақ білім академиясының

БАЯНДАМАЛАРЫ

*Тоқсандық журнал
2008 жылдан бастап шығады*



ДОКЛАДЫ

Казахской 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 ОҚЫРМАҢДАРЫ 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:

Мамаділ Қайрат Асылбекұлы, ф.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

Кұсайынов А.Қ., т.ғ.д., профессор

Редакциялық алқаның мүшелері

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

Абдрашитова Т.А., психол.ғ.к., доцент

Айтқазин Т.Қ., филос.ғ.д., профессор

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

Ахметов Қ.Ә., т.ғ.д., профессор

Аширбекова А.Д.

Бимендина А.Т.

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)

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

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

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

Исмаилов А.Ж., психол.ғ.к., профессор

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

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)

Сарсекеев Б.С., п.ғ.д., доцент

Жауапты хатшы: Мухамбетова К.А.
Компьютерлік беттеу: Райнбекова Г.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 2/2015

Журнал 2008 жылдан бастап шығады

МАЗМҰНЫ

СОДЕРЖАНИЕ

ЖАЛПЫ ПЕДАГОГИКА. ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ БІЛІМ ТАРИХЫ. ЭТНОПЕДАГОГИКА

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ. ЭТНОПЕДАГОГИКА

Сарсекеев Б.С.	Типовая учебная программа и ее влияние на школьное историческое образование.....	6
Утегенова Б.М.	Жоғары педагогикалық оқу орны мен дарынды балаларға арналған әлеуметтік институттардың өзара байланысы.....	10
Егорова Ю.Н. Малахова О.Ю.	Субъект-субъектное взаимодействие в образовательном процессе современного вуза.....	15
Сарыбекова Ж.Т.	Гендерлік саясатқа байланысты қазақ халқының дәстүрлі құндылықтар жүйесі.....	19
Стукаленко Н.М. Ермекова Ж.К.	О значимости этнопедагогического подхода в профессиональной подготовке учителей.....	24
Сейтказы П.Б. Акешова М.М.	Формирование информационно-коммуникативной компетенции будущих экологов на основе компетентностного подхода.....	28
Сарбасова Қ.А. Ташкенбаева Ж.М.	Аграрлық саладағы зерттеу университеті жағдайында бәсекеге қабілетті маман даярлау мәселелері.....	33
Изделеуова А.Б.	Особенности построения урока в компетентностном подходе к обучению.....	39
Досанова А.Ж.	А.Байтұрсыновтың араб негізіндегі әліпбиінің ғылыми-әдістемелік негіздері.....	43
Мусалимов Т.К. Тусенова Б.М.	Одаренные дети. Особенности их развития и воспитания.....	48
Аканова Р.А. Шумекоев А.А.	Использование технологии педагогической мастерской при организации решения физических задач.....	54
Глазырина Н.Л.	Экологическое сознание: его сущность, структура, этапы формирования.....	59
Омарова С.М.	Бастауыш сынып сабақтарында пәнаралық байланысты жүзеге асыру мүмкіндіктері.....	65

Ташетов А.А.	Сын тұрғысынан ойлау медиабілім феномені ретінде.....	70
--------------	-------------------------------------------------------	----

ФИЛОСОФИЯ. САЯСАТТАНУ. ТАРИХ
ФИЛОСОФИЯ. ПОЛИТОЛОГИЯ. ИСТОРИЯ

Каженова Г.Т.	Самовольные крестьянские переселения в Акмолинскую область в конце XIX – начале XX вв.....	77
Абуев К.К. Шукеева Т.А. Шаймерденова Ж.К.	Мусульманское движение в Казахстане в конце XIX - начале XX вв.....	83
Ярыгин С.А.	Погребение из кургана №1 могильника шагалалы IV в системе социальных иерархий тасмолинского общества.....	88

ФИЛОЛОГИЯ

Мамаділ Қ.А.	Кейбір модаль құрылымдар жөнінде.....	96
Қадашева Қ. Омарова С.Қ. Асанова У.О.	Қазақ тілін туыс тіл ретінде оқытудың басым бағыттары....	100
Мусабекова У.А. Шалдарбекова А.Б.	Концепты «душа» и «дух» тюркской языковой картины мира.....	105
Исмаилова Г.К. Измайлов С.В.	Особенности перевода слов-реалий на примере перевода реквизитов организаций с русского языка на английский...	110
Резуанова Ғ.Қ. Шнайдер В.А.	Тілдік бірліктердің әдеби портрет жасаудағы рөлі.....	114
Қабылов Ә.Д.	А.Байтұрсыновтың күлкі табиғаты туралы тұжырымдары..	119
Ильясова А.У.	Способы перевода языковых реалий с английского языка на русский.....	124
Жұпархан Е.	Тәуелсіздік жылдарындағы ұлттық драматургия.....	130
Кызырова М.А.	Современное состояние казахстанской лексикографии.....	134
Ескеева М.Қ.	Енисей ескерткіштері тіліндегі <i>qazgaq</i> лексемасының «қазақ» этнониміне қатысы жайлы көзқарастар.....	137
Сағидолда Г. Сарекенова Қ.	Қазақ және моңғол халықтарының қарабайыр дүние бейнесінің соматикалық коды: адам образының стереотиптік модельдері.....	143

Аюпова Г.К. Тлегенова К.А. Досанова А.Ж.	Прецедентные имена как культурные знаки.....	154
Қоқышева Н.М., Жұмағұлова Ш.А.	Жастарды еңбекқорлыққа тәрбиелеудің кейбір мәселелері.	158
Сандыбаева А.Т.	Сөздің лексикалық мағынасының құрылымы.....	160

ПСИХОЛОГИЯ

Шеръязданова Х.Т. Бегалиева Н.У. Исхакова Э.В.	Профорориентационная работа в образовании.....	166
Саипов А. Кадиров Р.Х. Камзабек К.А.	Интегральная характеристика популяционного деморфизма краниометрических признаков черепа (на примере серий близких к современности мужчин норвежской, японской и зулу популяций).....	172
Абдрашитова Т.А. Абрелева М.М.	Психоанализ террористического поведения: нарциссизм..	177
Молдағалиева Ж.Т. Пахрутдинова Ж.И.	Студенттердің кәсіби біліктілігін дамытудың кейбір педагогикалық – психологиялық мәселелері.....	181
Славинская И.С.	Нравственные ориентации как научная категория: авторская дефиниция	185
Танибергенова А.Ш. Қосжанова А.С.	Кіші мектеп жасындағы балалардың психологиялық стильдік ерекшеліктері.....	190

УДК 371 (075.8)

ТИПОВАЯ УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ШКОЛЬНОЕ ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Б. С. САРСЕКЕЕВ

заведующий кафедрой педагогики
Евразийского гуманитарного института,
доктор педагогических наук

Аннотация

В статье рассматриваются проблемы разработки учебных программ по истории Казахстана и ее влияние на подготовку школьного учебника истории. Подчеркивается значение пропедевтического курса истории, которое состоит в раскрытии воспитательного, этического аспектов, также как и научно-образовательного, и не может сводиться лишь к предметно-научному обоснованию. Анализируются программы по истории Казахстана для 5-6 классов.

Ключевые слова: типовая учебная программа, школьный учебник, структура школьного исторического образования.

В нашей стране происходит обновление исторического образования. Прошло несколько Конгрессов историков, ежегодно проводятся научные конференции историков, где обсуждаются проблемы исторической науки, обучения истории в школах и вузах, учебника истории.

Целью преобразований является повышение значения истории как учебного предмета, имеющего стратегическое значение для гуманитарного образования в целом. Традиционно целями исторического образования является воспитание патриотизма и любви к своей родине, формирование исторического мышления, системы ценностей и целостного мировоззрения, осознания связи с прошлыми поколениями и подготовка к активному участию в будущей политической, экономической и культурной жизни. Достижение этих целей невозможно, если в учебном процессе не реализуется функция развития личности, его духовной жизни, способности самостоятельно учиться.

Анализ существующей практики обучения показывает, что система школьного исторического образования мало способствует развитию таких способностей как проявление собственного отношения к изучаемым историческим событиям, формированию критического мышления. С одной стороны, ЕНТ, обусловившее натаскивание детей на заучивание ответов на тесты, полностью вытеснило духовную сущность истории, заменив собой подлинную

историю. Вместо того чтобы показать диалектику истории, раскрыть причинно-следственные связи, взаимную обусловленность событий в историческом процессе, учащиеся вынуждены заучивать даты, имена, географические, топонимические, археологические, политические, экономические наименования. С другой стороны, господствующей формой обучения по-прежнему является урок, где преобладают словесные методы. «Объяснения» учителя со временем превращаются в догмы, которые должны приниматься на веру без всякого обсуждения.

Из всех компонентов исторического образования первым потеряли доверие учебники. Это связано с состоянием исторического сознания казахстанского общества: за годы независимости уровень знаний о собственной истории значительно вырос, изменилось эмоциональное отношение к известным ранее и вновь появившимся фактам, их интерпретациям. Другая причина - учебник вместо системного и доступного изложения исторических событий предлагает собрание многочисленных сведений о прошлом, напоминая собой хронологические словари и справочники, требующие от учащихся запоминания всего, что изложено.

Такое положение связано во многом с программой обучения. Подготовка данной статьи связана с утверждением новых типовых программ по общеобразовательным предметам, курсам по выбору и факультативам для общеобразовательных организаций приказом МОН РК от 3 апреля 2013 года, так как успешность учебника, ее читабельность во многом зависит от программы изучаемого курса. Основные теоретические знания, понятия, даты, историко-географические объекты, памятники истории и культуры отражаются в программах и, таким образом, указывают автору базовое содержание предмета, над которым он должен работать. Учебная программа является важнейшим ориентиром в работе автора.

Рассмотрим вышеуказанные новые типовые программы по истории Казахстана для 5-6 классов.

Утверждение новых программ предполагает подготовку новых учебников, разработки его методического обеспечения так, как изменился объем учебной нагрузки: в 5 классе количество часов сократилось вдвое - вместо 68 часов стало 34 часа, а в 6 классе наоборот увеличилось в два раза - вместо 34 часов в год стало 68 часов [1].

Однако новых учебников к новым программам нет, и весь прошедший 2013-2014 учебный год, как и текущий 2014-2015 учебный год, школьники занимаются по старым учебникам, рассчитанным в 5 классе на 68 часов, а в 6 классе на 34 часа. В результате учителя 5 классов вынуждены объединять параграфы, чтобы уложиться в отведенные часы (так как в одном из рекомендованных МОН РК учебнике – 61), а в другом 68 параграфов [2; 3], а в 6 классе находить дополнительный материал на - 68 часов, так как учебник рассчитан на 34-часовую программу [4].

Разработка программ шла в направлении сокращения (5 класс) и увеличения (6 класс) количества часов, но не коснулась структуры школьного исторического образования, сохранив дублирование, сначала в 5-м классе, затем в 6-9 классах и 10-11 классах, одного и того же материала. Так, в учебнике 5 класса изучению каменного века относятся 2 параграфа [2], в учебнике 6 класса - 7 параграфов [4], в учебнике 10 класса в главе «Казахстан в эпоху камня» 4

параграфа [5] Следует подчеркнуть, что повторение школьного материала в том же объеме идет на 1-курсе ВУЗа.

Недостаток новой программы для 5 класса видится в том, что из программы выпали наиболее яркие личности казахской истории Сырым, Махамбет, Кенесары, и в то же время необоснованно много времени отводится на изучение проблем древнейшего периода человечества с подробным описанием того, что необходимо раскрыть. Приведем пример из программы 5 класса: «Каменный век на территории Казахстана, палеолит - древнекаменный век, древнейшие орудия труда, человеческое стадо, природа, климат, оледенение, мезолит - среднекаменный век, потепление, отступление ледника, изобретение лука и стрел, бумеранга для охоты на мелких быстроногих животных, индивидуальная охота, появление новых орудий труда, неолит - новокаменный век, микролитическая культура, становление скотоводства и земледелия» [1]. Интересно, что этот материал изучается и в 6 классе, о чем отражено в этом же документе [1]. Авторы программы дублируют один и тот же материал, обуславливая повторы в содержании обучения в 5-6 классах.

Не вызывает оптимизма количественный подход. В анализируемой программе предлагается в одном параграфе раскрыть историю казахских ханов, биев и батыров: «История казахских ханов, биев и батыров, хан - правитель народа, легендарные казахские ханы (Алаша хан, Уыз хан (Огуз хан), казахские ханы - Керей, Жанибек, Бурындуқ, Касым, Хакназар, Тауке), роль биев в жизни казахского общества, бии (мудрецы, ораторы, судьи), роль батыров в казахском обществе, великие батыры XVIII века» [1]. Между тем, здесь можно выделить как минимум три узловых темы: «Казахские ханы», «Казахские бии» и «Казахские батыры».

Судя по предлагаемому содержанию программы, разработчики не учитывают специфику пропедевтического курса истории, смысл которого состоит в том, чтобы на раннем этапе, в 5 классе, перед систематическим изучением истории, закрепить в ребенке не критическое восприятие и представления о том, что Родина является высшим идеалом человека. Пропедевтический курс дает возможность подготовить учащихся к восприятию истории в 6 классе, где начинается параллельное изучение всемирной и отечественной истории. В последующих классах можно переходить к расширенному применению научных методов и доказательств.

Внимательное рассмотрение программы 6 класса позволяет сделать вывод, что не все новое может быть лучше старого. Курс «Истории древнего Казахстана» - это начальный систематический курс, закрепляющий первичные знания о хронологии, периодизации, исторических фактах и процессах, и собственно истории нашего народа, о котором говорилось в 5 классе. Рассматриваемая программа обуславливает превращение учебника истории в собрание многочисленных археологических сведений. По программе 6 класса материал двух курсов, а именно древнейший и древний периоды всемирной истории и истории Казахстана, похож. Об этом говорит содержание изданных по этому периоду учебников, в которых преобладает археологический материал, подробно изучается древнекаменный век, верхний и нижний палеолит, мезолит, неолит, энеолит, бронзовый и раннежелезный век.

Новая программа по истории древнего Казахстана увеличила количество часов на изучение древнего периода с 34 ч. до 68 ч., что обуславливает включение дополнительных археологических материалов, так как в данном курсе очень мало

людей: при изучении саков учебник знакомит школьников с Томирис и Шираком, а при изучении сарматов, савроматов, усуней, кангюев нет ни одной исторической личности. Об этом свидетельствует и рассматриваемая программа, где представлены всего 3 личности [1]. Так какой же материал войдет в учебники? Естественно, материал археологии. Думается, что в новом учебнике в основном будут описаны следы прошлой жизни: курганы, могильники, раскопки древних городов. Написанному по такой программе учебнику можно сменить название с «Истории древнего Казахстана» на «Археологию древнего Казахстана».

Прежнее деление - 34 часа на древнюю историю мира и 34 часа на древнюю историю Казахстана - было оптимальным. Увеличение в два раза количества часов на изучение истории древнего Казахстана из-за отсутствия людей является нецелесообразным. Это связано еще и с тем, что археология, достаточно сложный предмет для 12-летних детей, многие понятия для них абстрактны, имеют иноязычное происхождение и могут порождать трудности при усвоении материала, что, в свою очередь, вызывает реакцию неприятия истории как «сложного», «трудного» предмета.

Таким образом, новые типовые программы 5-6 классов требуют серьезной доработки с учетом возможностей совершенствования структуры и содержания школьного исторического образования.

Список литературы

1 Об утверждении типовых учебных программ по общеобразовательным предметам, курсам по выбору и факультативам для общеобразовательных организаций. Приказ Министерства образования и науки Республики Казахстан от 3 апреля 2013 года № 115. Приложение 40 к приказу Министерства образования и науки Республики Казахстан «Типовая учебная программа по предмету «История Казахстана» для 5-9 классов уровня основного среднего образования».

2 Артыкбаев Ж.О., Сабданбекова А.А., Абиля Е.А. Рассказы по истории Казахстана: Учебник для 5 класса общеобразовательной школы. Алматы: Атамұра, 2006. -192с.

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

4 Т.С. Садыков, А.Т.Толеубаев, Г.Халидуллин, Б.Сарсекеев. «История древнего Казахстана». Учебник для 6-го класса общеобразовательной школы. – 2-е издание, переработанное. Алматы, Атамұра, 2011. -184с.

5 История Казахстана. Учебник для 10 класса общеобразовательной школы /А.Т. Тулебаев, Ж.К. Касымбаев, М.К. Койгельдиев, Е.Т. Калиева, Т.Т. Далаева) - 3- изд., перераб., доп. - Алматы: Мектеп, 2014. - 376с.

Түйін

Мақалада Қазақстан тарихынан мектеп оқулығының мазмұндық және әдістемелік қырлары қарастырылады.

Resume

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

ЖОҒАРЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ОҚУ ОРНЫ МЕН ДАРЫНДЫ БАЛАЛАРҒА АРНАЛҒАН ӘЛЕУМЕТТІК ИНСТИТУТТАРДЫҢ ӨЗАРА БАЙЛАНЫСЫ

Б.М. УТЕГЕНОВА

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент
педагогика кафедрасының меңгерушісі,
Қостанай Мемлекеттік педагогикалық институты

Аннотация

Мақалада мұғалімдер даярлайтын кәсіби оқу орнының дарынды балалармен жұмыс істеу ерекшеліктері, негізгі ұстанымдары және принциптері сипатталған. ЖОО-ның дарынды балаларды қолдайтын арнайы орталықтар байланыс жасау, өзара әрекеттесуге түсу жолдары сипатталған.

Түйін сөздер: дарынды бала, педагогикалық ынтымақтастық, өзара байланыс жасау, кіріктірілген үрдіс, өзара байланыс жасау принциптері, ұстанымдары, инновациялық даму, психологиялық-педагогикалық қолдау.

Қазіргі қоғамды жаңғырту барысында дарынды балаларды дамытуды қолдау ерекше шарт болып табылады. Дарынды және талантты балаларды оқыту барлық кезеңде, дәуірде де өзекті мәселе болып табылған. Барлық мұғалімдер балаларды оқытуда барынша жоғары жетістіктерге қол жеткізу үшін қолайлы ортаны жасауға тырысады.

Дарынды және талантты балаларға қатысты бұл едәуір күрделі мәселе ойлауды, талқылауды және мұқият жоспарлауды талап етеді. Әртүрлі теориялар мен стратегиялар балаларды оқытудың мазмұнын анықтау үшін тиісті бағдарлама шеңберінде қолданылады. ҚР Мемлекеттік білім беру бағдарламасында ерекше дарыны бар балаларға үйлесімді жағдай жасау қажеттілігі айқындалған [1].

Сондықтан жоғары педагогика институты өзінің стратегиялық мақсат-міндеттеріне сай дарынды балаларды дамытуда біршама жұмыстар атқарады.

Жоғары мектеп болғандықтан, дарынды балаларды жүйелі түрде қолдау талабына сай арнайы шарттары болу қажет. Осы бағытта педагогикалық институт өз мүмкіндіктерін пайдаланып тәжірибе жинақтауда. Педагогикалық ынтымақтастық туғызу және психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету – күрделі, көпсалалы үрдіс. Оның нәтижесінде дарындылықты қолдап жоғары жетістіктерге жеткізуге көмектесу жатыр.

ЖОО мен дарынды балаларға арналған оқу-тәрбие мекемелерінің өзара байланысы құндылық жүйені қалыптастырып өзара белсенді әрекет жасауға, ортақ білім беру және тәрбиелеу ортасын жасауға, өзара субъект-субъектілік қатынас орнатуға үлесін қосады. Дарынды балаларды анықтау, дамыту және қолдау проблемаларын шешу аясында халықаралық ынтымақтастықты кеңейту жолында жоғары мектептің пайдасы да мол болады.

Қазіргі оқушылардың академиялық дарындылығы мен таланттылығын дамыту саласын модельдеуде өзара байланысты жасаудың әдіснамалық бағыттарын талдау оның жан-жақты болуын керек етеді.

Педагогикалық институт пен дарынды балаларға арналған аймақтық ғылыми - тәжірибелік орталықты өзара байланыста іс-әрекет жасаудың әдіснамалық бағыттарын өңдеуде «өзара байланыс» деген ұғымның базистік философиялық, онтологиялық, педагогикалық анықтамаларын қарастыруды көздейді. А.Н. Леонтьевтің пайымдауы бойынша, дарындылықты зерттеуде теория мен кең тәжірибені байланыстыру заңдылықтарымен ұштастырған жөн [2].

Түрлі ғылыми зерттеулерге сүйеніп (А.М. Матюшкин, Л.Н. Лесохина) өзара байланыстың келесі түрлерін атауға болады:

1. Ақпараттық-танымдық әлеуметтік іс-әрекет жасау арқылы оқушылардың қоршаған дүние туралы білімдерін кеңейту және тереңдету, өз-өзіне қанағаттанған сезіммен қарауға үлесін тигізу [3].

2. Осы салада педагогикалық институт және «Қостанай дарыны» атты аймақтық ғылыми орталықтың ұйымдастырылған ұйымдарымен тікелей қатынас орнатуы кең салалы жұмыс болып табылады. Соның ішінде дарынды балаларды оқытатын мектептерде факультатив, үйірме, ғылыми орталар, «ғылыми қоғам» жұмысына институттың оқытушы-ғалымдары жетекшілік етуде. Бұл жұмыста жоғары мектеп оқытушылары жеке шартқа тұрып оқу жылы бойы ғылыми жағынан тереңдетілген ақпаратпен қамтамасыз етіп, оқушыларға үздіксіз жүйелі қолдау көрсетеді.

3. Пәндік олимпиада, ғылыми жобалар және ғылыми жұмыстарға дарынды балаларды тартуда институт оқытушылары зор үлесін қосуда. Бұл салада институт оқытушылары жетекшілік етіп, мектептегі дарынды балаларға проблемалық-талдаушылық іс-әрекет жасауға көмектесіп отырады [4].

Өзара бірлескен іс-әрекет барысында ғана ынтымақтастық педагогикалық үрдіс туады. Осындай жемісті біріккен өзара байланыс әрекет жасау барысында көп саладан тұратын ЖОО және Дарынды балалар мекемелерінің байланысы субъект-субъектілік қатынасқа ауысады, белсенді үдеріс болып дамып, динамикалық жүйеге әкеледі, үздіксіз педагогикалық үрдіс болып қалыптасады.

Өзара байланыс жасау принциптері:

- әр оқу-тәрбие мекемесінің өзіндік даму жолын, стратегиялық бағыты болуын растайтын ашық жүйе принципі;

- өзара байланыста болатын түрлі саладағы білім беру мекемелерінің қоршаған әлеуметтік ортамен тығыз байланыста болуы және өзара үйлесімді бейімделу принципі;

- түрлі оқу-тәрбие мекемелерінің өзіндік білім беру траекториясының перспективалық дамуын растайтын принцип;

- ЖОО-ның орта білім беретін мекемелерді ғылыми-әдіснамалық жағынан тереңдетіп қолдау жасау принципі;

- ЖОО-ның оза оқыту жүйесін қолдау принципі;

- дарынды балаларды тәрбиелеу, жан-жақты дамытуды психологиялық-педагогикалық жағынан қолдау көрсету принципі;

- ынтымақтастық орнату принципі арқылы дарынды балалардың өзіндік дамуына, жетілуіне жағымды шарттар туғызу және қолайлы жағдайлар жасау;

- ЖОО мен «Дарын» аймақтық орталығының өзара құрастырушы диалог жасау принципі;

- жобалау принципі арқылы стратегиялық өзара байланыс жасау іс-әрекеттерді жоспарлау;

- дарынды баланың «МЕН-дігін» дамытатын рефлексиялық әрекет жасау принципін қолдау.

Көп жылдары бойынша өзара байланыс жасауда жинақталған тәжірибеге сүйене отырып, ЖОО-ның «Қостанай дарыны» атты аймақтық орталығымен байланысын бірнеше модельмен көрсетуге болады.

«Дарынды балаларды психологиялық-педагогикалық жағынан қолдау» атты *бірінші модель* бойынша арнайы инновациялық даму орта мектептерінде және Аймақтық орталықта балалардың дарындылығын айқындайтын жұмыстарды жүргізуде көмектесу, диагностикалық әдістемелерді ғылыми тұрғыда пайдалануды қолдау. Осы саладағы қызметтерді атап көрсетсек: балалардың жеке дара ерекшеліктерін байқау, зерттеу, жеке тұлғалық қасиеттерін айқындау, дарындылығы бар балалардың таным қызығушылықтарын, бейімділігін зерттеу, оларға психологиялық кеңес беру, дарынды баланың өзіндік даму және білім алу траекториясын жасауға көмектесу, өз-өзін қамтамасыз ету, өзіндік даму жолдарын белгілеу арқылы жеке даралық жоба құруға қолдау көрсету. Осы әрекеттер нәтижесінде дарынды балаларды жемісті әлеуметтендіруді қамтамасыз етуге көмектесуге болады.

Оқушының талантты немесе дарынды екенін анықтау, оқушының қабілетті болып дүниеге келуі және өз қабілеттерін жүре дамыта алуы әлі күнге дейін ғалымдардың ыстық талқылауына ие сұрақтардың бірі.

Қосымша материалдарды зерделеу арқылы мына көзқарастарды айқындадық: дарынды балалар ретінде білімнің барлық саласынан бірдей дәрежеде көріне алатын балаларды қарастыратын болсақ, талантты бала ретінде тек бір салада даму деңгейі жоғары оқушыларды атауға болады. Оның ішінде қабілеттің туа біту мен жүре дамуына байланысты да көптеген пікірлердің қалыптасқанын да білуге болады. Әрине, математиканы оқып үйренуде қабілеттің алар рөлі зор екендігін мәлімдейміз. Сондықтан егер де математиканы қабылауға қабілеті болмаған жағдайда, «гуманитарлық» білімдерге бейім оқушының математикалық біліктілігін артыру үлкен ізденістер мен күрделі жұмысты қажет етеді деп есептейміз.

Балалардың дарыны мен талантын айқындауда осы балаларды оқытатын мұғалімдерге *әдістемелік қолдау көрсету моделі* бойынша жүйелі түрде көптеген педагогикалық іс-әрекеттерді жасау қажет. Осы салада ҚМПИ оқытушыларының атқаратын жұмыстары көп салалы. Атап айтқанда, педагогтердің жасаған авторлық курстарына, олардың оқу-әдістемелік кешендеріне, терендетіп оқытатын пәндердің әдістемелік жағынан қамтамасыз ететін кешендеріне сын – пікір, эксперттік баға беруімен қатар, қолдау көрсету, түзетуге жәрдемдесу сияқты жұмыстарына педагогикалық институт оқытушылары белсене қатысады. Осы бағытта дарынды балаларға арналған мектептерде қызмет шарты бойынша қосымша білім беру педагогтері, ғылыми жетекшісі, немесе кеңесшісі қызметтерін атқаруда жоғары мектеп педагогтері арнайы шақыруымен жұмыс істеуде. Осы талапты ЖОО-ның басшылары да қолдайды. Аталған модель бойынша ЖОО-ның оқытушылары ғылыми-әдістемелік семинарлар, шағын курстар, шеберханалық шаралар, әдістемелік кеңестер, педагогикалық кеңестер өткізуге белсене қатысады. Кейбір инновациялық мектептерде ғылыми-әдістемелік лабораториялар да жұмыс істеуде.

«Дарын» атты аймақтық ғылыми-тәжірибелік орталықтың талабы бойынша келесі модель де жұмыс істеуде: «ЖОО – Шағын Академия – мектеп» атты кіріктірілген жүйе бойынша дарынды балалар жаратылыстану-математикалық, гуманитарлық-филологиялық ғылымдар бойынша педагогикалық институт базасында шағын лабораторияларға, арнайы пәндер кабинеттерінде,

ресурс қорында, шеберханаларда дарынды оқушылар тереңдетілген білім алады, ғылыми кеңес, қолдаудан өтеді, түрлі интеллектуалдық сайыстарға, пәндік республикалық олимпиадаларға, ғылыми жұмысты қорғаудағы республикалық, халықаралық сайыстарға дайындық жасауға қатысады.

Жоғарыда аталған өзара байланысты жұмыстар әлеуметтік серіктестіктің маңызды түрі болып табылады. ЖОО-ның дарынды балаларды қолдауға арналған Аймақтық орталықпен өзара байланыс жасауда инновациялық білім беру бағдарламаларын белсенді енгізіп жүрген мамандандырылған білім беру ұйымдарының білім беру және басқару тәжірибелерін талдау, жинақтау және тарату жұмыстарын жетілдіру, оларды күшейтуге ат салысып отырады.

Дарынды оқушылардың қызығушылықтары мен қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін білім беру жүйесінде, соның ішінде біріккен ғылыми-техникалық, оқу-зерттеушілік бағыттарын дамытуда шығармашылық іс-әрекет түрлерін кеңейту жолында ЖОО-ның мүмкіндігі мол.

Сонымен қатар, дарынды оқушылардың кәсіби өзін-өзі анықтау және әлеуметтік бейімделуі үшін жағдай жасауын қамтамасыз етуде ЖОО-ның психологтері зор көмек көрсетуде, түрлі диагностикалық әдістемелер жүргізу арқылы балаларға болашақ жолын табуға көмектеседі.

Дарынды балаларды әлеуметтік маңызды қызметке енгізу үшін жағдай жасау, Қазақстанның құдіреттілігін жаңғырту бойынша жеке және қоғамдық мәселелерді шешуге бағытталған болашақ таланты үшін адамгершілік пен жауапкершілікке үнемі тәрбиелеу бағытында өзара байланыс жұмыстарын жасаудың қажеттілігі мол.

Өзара байланыс әрекеті барлық оқу-тәрбие мекемелерінен ішкі жүйелі өзгерістерді күтеді. Іштей байланысы бар ортақ даму бағдарламаларын болуы шынайы жүзеге асырылатын әлеуметтік серіктестіктің болуын талап етеді. Соның негізінде әлеуметтік талаптар мен мұқтаждықтарды бірлесе орындауға болады, нәтижесі ортақ болып, барлығымыз бірігіп жауапкершілікке тартыламыз, деген ойдамыз. ЖОО-ның тәлімгерлік, эксперттік функцияларына қоса тьюторлық-коучинг және менторинг жасау қызметтері де өзектену керек.

Қазіргі заманауи дарынды балалар мектебінің талаптарына сай байланыс жасаудың кешенді бағдарламасы қажет. Бұл ұзаққа созылған кезеңдік шеңбері бар іске асыруға қолайлы құжат болу тиісті. Өзара байланыс жасауда мектеп нәтижесін белгілеуде құзыреттілік кешенді анықтау қажет. Осы парадигма бойынша оқыту мен білім беруде инновациялық технологиялары, тәжірибеге бағыт-бағдарланған әдіс-тәсілдері, формалары, жобалап оқыту іс-әрекеттерді меңгеруі, ақпараттық-коммуникациялық қатынас орнату тәсілдері өзектелінеді.

Өзара байланыс жасау міндеттерін анықтасак:

1. ҚМПИ өзінің базасында инновациялық, ресурстық-әдістемелік орталарды жасауда дарынды балаларға қолдау көрсетуді жалғастыру қажет. Дарынды балаларды айқындауда психологиялық-педагогикалық ғылыми негіздерді пайдалану, «Қостанай дарыны» аймағының стратегиялық даму мақсат-міндеттеріне сай бірлескен жұмыстарды жоспарлап жүргізу. ҚМПИ базасында арнайы портал ашып, «Қостанай дарыны» атты аймақтық ғылыми-тәжірибелік ортамен тығыз виртуалды байланыста болу арқылы, дарынды оқушыларды ғылыми сайыстарға, пәндік олимпиадаларға дайындау сапасын көтеру, субъектілердің динамикалық үздіксіз қатынасты орнатуды қолдап отыру.

2. ҚМПИ базасында үздіксіз қосымша білім беру жүйесінде дарынды балалармен педагогикалық жұмыс жүргізу туралы шағын курстар, әдістемелік

семинарлар, проблемалық дөңгелек үстелдер, онлайн-семинарлар, ғылыми-тәжірибелік тақырыптық конференциялар өткізу. Сонымен қатар студенттерді Аймақтық орталыққа педагогикалық практиканы өткізуге тарту жұмыстарын бірлесіп шешім қабылдап жүргізу.

3. Өзара байланыс жасау ісінде дарынды балаларға арналған мектептерде эксперименттік жұмыстарға жетекшілік етуді жалғастыру, ғылыми-зерттеу жұмыстарын енгізу туралы мұғалімдерге арналған дәрістер өткізу, ғылыми жетекшілік етуді ұйымдастыру міндеттерін шешудің тиімді жолдарын іздестіру. Тіпті инновациялық мектептерде педагогикалық институттардың филиалдарын ашып, педагогтердің шығармашылық іс-әрекеттеріне белсене қатысып, дарындылықты қолдауды қамтамасыз ету.

4. Дарынды балаларды дамыту мұқтажығын қалыптастыру барысында әлеуметтік серіктестікті жоғары деңгейге көтеруге жағдайлар жасау қажеттілігі.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы. – Астана, 2011.

2 Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. - М., 1983. - Т.1. - 391 с.

3 Лесохина Л. Н. К обществу образованных людей: Теория и практика образования взрослых. - СПб.: ИОВ РАО, «Тускадор», 1998. - 273 с.

4 Матюшкин А. М. Загадки одаренности. - М., 1993. - 172 с.

Резюме

В научной статье раскрывается сущность взаимодействия высшей педагогической школы со специализированным Центром по работе с одаренными детьми, с инновационными школами для одаренных детей. В статье рассматриваются вопросы психолого-педагогической поддержки и сопровождения одаренных детей, организация научно-методических консультаций и иных форм взаимодействия, которые востребованы и реализуются педагогическим институтом и Центром по работе с одаренными детьми.

Resume

The academic article reveals the essence of the interaction of higher pedagogical schools with specialized Center for gifted children, with innovative school for gifted children. The article considers questions of psychological and pedagogical support and maintenance of gifted children, the organization of scientific and methodological consultations and other forms of interaction that will be required by both social institutions.

СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Ю.Н. ЕГОРОВА

доктор педагогических наук, профессор кафедры «Общеобразовательные и профессиональные дисциплины»

ОрИПС-филиала СамГУПС

О.Ю. МАЛАХОВА

заведующий кафедрой «Общеобразовательные и профессиональные дисциплины» ОрИПС-филиала СамГУПС

кандидат педагогических наук, доцент,
Россия

Аннотация

Статья посвящена рассмотрению особенностей организации субъект-субъектного взаимодействия в образовательном процессе вуза; исследованию основных сущностных и функциональных требований к обеспечению субъектной позиции участников образовательного процесса.

Ключевые слова: субъект-субъектное взаимодействие, педагогическое взаимодействие, субъектная позиция, сотрудничество, партнерство, резонансное сотворчество, творческая педагогическая интеракция.

Процессы, происходящие в высшем образовании, актуализируют преобразования всех компонентов образовательного процесса, включающих обеспечение гуманистической направленности образовательного процесса, способствующей развитию субъектности и индивидуальности личности; обновление образовательных технологий, предполагающих организацию самостоятельной работы студентов, способствующих развитию творческой активности личности; преобразование взаимодействия преподавателя и студента в русле сотрудничества и партнерства путем создания благоприятных условий для самосовершенствования, самостоятельного творческого поиска студента и развитию его профессионального и личностного потенциала.

ФГОС нового поколения обнаруживает кардинальные изменения, которые отражаются в актуальных компетенциях, которыми должен обладать профессионал в сфере образования: умение учитывать в педагогическом взаимодействии различные особенности учащихся; готовность к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе, а также с родителями, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса и др. Данное обстоятельство актуализирует необходимость переосмысления феномена педагогического взаимодействия.

Деятельность студента разворачивается в условиях образовательного взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса, прежде всего преподавателями. Исследования ряда ученых (Н.Е. Астафьева, Е.П. Бочарова,

А.А. Вербицкий, А.А. Глушенко, Н.В. Чекалева и др.) позволяют раскрыть отличительные особенности деятельности преподавателя в образовательном процессе:

- преподаватель является полноценным субъектом образовательной деятельности;

- в образовательной деятельности происходит развитие субъектной позиции не только студента, но и преподавателя;

- сущность деятельности преподавателя в образовательном процессе заключается в необходимости организации как деятельности студентов, так и собственной;

- успешность метадеятельности преподавателя напрямую зависит от субъектного участия в собственной образовательной деятельности.

Реализация вышеозначенных позиций обуславливает обновление требований к преподавателю:

- постоянно находится в состоянии личностного и профессионального развития;

- ориентировать цели преподавательской деятельности на развитие и образование студента;

- ориентироваться в современных аспектах профессионального образования студентов;

- обладать высокой степенью адаптивности к постоянно меняющимся социо-культурным условиям и новым субъектам образования – студентам;

- сочетать широкую эрудированность с методологической культурой на фоне постоянного обновления содержания учебного предмета;

- обладать толерантностью и владеть технологиями преподавания, дающими возможность излагать различные точки зрения;

- вступать в широкие интеграционные связи с другими преподавателями для обеспечения процесса образования студента [1].

Особая роль в организации субъект-субъектного взаимодействие принадлежит преподавателю. Его деятельность, по сути, становится мета-субъектной (В.А. Сластенин), т.е. деятельностью субъекта по организации деятельности другого субъекта. Субъектный аспект деятельности преподавателя в образовательном процессе связан с организацией условий, позволяющих студенту вступать и находиться в процессе изучения предмета на равных с преподавателем, субъектных началах.

Педагогическое взаимодействие в системе «преподаватель-студент» прежде всего предполагает изменение объектной, принимающей позиции студента в субъектную, активно действующую, и характеризуется такими параметрами как совместность; субъектность; равенство активностей преподавателя и студентов.

Совместность предполагает принятие каждым субъектом взаимодействия общей цели и ценностей, освоение своих операций в реализации деятельности в русле позитивной взаимозависимости и взаимосвязи.

Равенство активностей обеспечивается четким определением содержания деятельности в соответствии с избранной ролью, последовательностью операций по выполнению совместной деятельности.

Субъектность характеризуется самостоятельным выдвижением цели, планированием совместной деятельности, анализом деятельности и внесением коррективов [2].

Исследователи выделяют основные сущностные и функциональные требования к обеспечению субъектной позиции участников образовательного процесса:

- содержанием субъект-субъектных отношений должна являться система деятельности, позволяющая каждому успешно взаимодействовать в непрерывно меняющихся жизненных ситуациях;

- в контексте субъект-субъектных отношений функции образовательного процесса должны быть ориентированы на развитие образовательных потребностей, интересов и предметных способностей обучающихся, позволяющих ему успешно адаптироваться и самореализовываться в жизненных и образовательных ситуациях;

- организация образовательного процесса должна осуществляться на основе механизма, обеспечивающего постоянную включенность каждого участника образовательного процесса в систему отношений (в том числе коммуникативного характера) [3].

Для формирования творческой личности студента представляется эффективным «погружение» студента в такие ситуации педагогического взаимодействия, в которых соответствующие мнения интенсивно развиваются, а затем реализуются в профессиональной деятельности на практике. С позиции сотрудничества и партнёрства со студентами, преподаватель, вовлекая студентов в разные виды деятельности, создаёт благоприятные условия для самосовершенствования, стимулирует их активность, стремление к самостоятельному творческому поиску, к личностному росту, к раскрытию и развитию своего профессионального и личностного потенциала.

Центрация на студенте как субъекте образовательного процесса, совершенствование профессиональных функций и ролей преподавателя (консультант, тьютор, фасилитатор), его профессиональной компетентности обеспечивает взаимоизменение и взаимообогащение интеллектуальной, информационной, эмоционально-ценностной и деятельностной сфер студента и преподавателя как главных субъектов образования [4].

Резонансное сотворчество, которое возникает при этом, предполагает создание и совершенствование форм и моделей собственного поведения и средств жизнетворчества. В процессе сотворчества и студент, и преподаватель обогащают свои представления, вносят коррективы в картину собственной жизни, принимают участие в творческой жизни другого. Резонансное сотворчество преподавателя и студента носит характер: практико-ориентированный (направлена на разрешение конкретных проблем образования и жизни); контекстный (отражает контекст будущей профессиональной деятельности и проводится в естественных условиях образовательного процесса); оптимистический (осваиваются ценности, имеющие позитивную установку на успех); субъектный (строится на основе и с учетом имеющегося уникального опыта человека, его системы ценностей и смыслов); реконструирующий (строится самим субъектом по мере получения все новых сведений и опыта) [5].

Творческое педагогическое взаимодействие успешно осуществляется в таких технологиях обучения, как технология активного обучения (групповая дискуссия, мозговой штурм и его виды, метод синектики, морфологического анализа и др.), игровые технологии (ролевые, имитационные и деловые игры), интерактивные игровые технологии (тренинговые занятия), технология творческого проектирования, технология решения творческих заданий,

технология коллективной творческой деятельности, технология балинтовских групп [6]

Творческая педагогическая интеракция предполагает продуктивную деятельность участников образовательного взаимодействия, направленная на творческое преобразование, совершенствование действительности и самого себя. Главный признак творческой интеракции – искусство выбора главного, установление большого количества связей, направленность на какую-либо проблему, идею в интересах создания нового целого.

В процессуальном аспекте творческая педагогическая интеракция – продуктивное межличностное взаимодействие педагога и студента, которое характеризуется рядом признаков:

- добровольность, долговременность, основанная на внутренней мотивации, желании личностного роста как у студента, так и у преподавателя;
- диалогичность взаимодействия, взаимотворения, совместное порождение;
- реализация творческой активности развития личности на трех онтологически-человеческих уровнях: природном, социальном, духовном;
- использование интерактивных технологий развития творческой активности личности;
- обеспечение повышения уровней самоорганизации, рефлексии и творческой свободы личности.

Следует отметить, возможность активизации творческой составляющей традиционных лекций и семинаров путем совместной постановки вопросов (целей) лекции, совместной подготовки и проведения лекции усилиями преподавателя и студентов, что обеспечивает более осознанное и заинтересованное восприятие материала лекции, создает мотивацию на взаимодействие. А также проведение семинарских занятий методом работы в малых группах, активизируя ориентацию студентов на взаимодействие, что в свою очередь позволяет передать ряд полномочий студентам, самостоятельно определить свои ролевые позиции, содержание деятельности, выбрать форму отчетности и т.п. Таким образом, осуществляется переход преподавателя от роли «организатора» к роли «фасилитатора».

Роль фасилитатора предполагает не только умение задавать вопросы, активизировать обсуждение, но и обеспечение осмысленного учения, оказание помощи, обеспечение психологического настроя, стимулирование желания учиться, направленности на сотрудничество, сотворчество.

Работа в малых группах активизирует самостоятельность участников, возможность самореализации, высвечивает в многообразии позиций пеструю палитру версий, противоречий, имеющих на поверхности, и скрыто присутствующих в поставленной учебной задаче. При этом переплетаются десятки разномастных идей, рождая при этом оригинальные жизнеспособные решения, происходит ломка стереотипов мышления, что в целом определяет возможность каждому участнику увидеть многомерность задачи и найти верную позицию, обрести уверенность в собственных силах. В этом случае изменяется роль студента с «исполнителя», на «соорганизатора», «соучастника».

Обновление взаимодействия студентов и преподавателей как субъектов образовательного процесса в русле современной студентоцентрированной образовательной парадигмы обеспечивает развитие творческой активности взаимодействующих сторон, способствует гуманизации их отношений, активизации аксиологического потенциала личности преподавателя и студента, осознанию социально-личностной значимости ценностей познания, стимулирует к творческому поиску, к самоанализу (рефлексии), самосовершенствованию [7]. Традиционные в образовательном процессе диспозиции студент и преподаватель дополняются и обогащаются вступающими во взаимодействие личностями. При этом процесс преподавания приобретает черты процесса партнерской деятельности, когда сторонам интересна личностная сторона, преподаватель как личность и студент как личность.

Список литературы

1 Алешина С.А. Саморазвитие личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа. / диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Оренбургский государственный педагогический университет. Оренбург, 2003.

2 Егорова Ю.Н. Программно-технологическое обеспечение подготовки социального педагога в вузе: монография / Ю.Н. Егорова. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2014. - 240 с.

3 Взаимодействие субъектов образовательного процесса – основа социальной эффективности образования: Учебно-методическое пособие под общей ред. Васютенковой И.В. – СПб.: ЛОИРО, 2011. – 130с.

4 Витвицкая Л.А. Развитие взаимодействия субъектов образовательного процесса университета: монография / Л.А. Витвицкая. – М: Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2009. - 116 с.

5 Гогоберидзе А.Г. Особенности образовательного взаимодействия субъектов педагогического процесса в вузе // Школа педагогических взаимодействий: вчера, сегодня, завтра: сб. мат. Всероссийской конференции с элементами научной школы для молодых учителей / Под ред. Э.Ф. Зеера; Урал. гос. пед. ун-т – Екатеринбург, 2010. – С.14

6 Конькина Е.В. Модель воспитания культуры здоровья старшего подростка/ | Педагогический журнал Башкортостана. 2009. № 6.-С. 66-78.

7 Радионова Н.Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников: технология и творчество: учебное пособие. – Л., 1989. – 112 с.

Түйін

Мақала ЖОО-ның білім беру үдерісіндегі субъект-субъектілік өзара әрекетті ұйымдастырудың ерекшеліктерін қарастыруға, білім беру үдерісіне қатысушылардың субъектілік ұстанымдарын қамтамасыз етуге қойылатын негізгі мәндік және функционалдық талаптарды зерттеуге арналған.

Resume

The article considers the characteristics of the organization of subject-subject interaction in the educational process of a higher school; the study of basic and essential functional requirements for the provision of a subject position participants in the educational process.

ӘОЖ 316.346.2:39(=512.122)

ГЕНДЕРЛІК САЯСАТҚА БАЙЛАНЫСТЫ ҚАЗАҚ ХАЛҚЫНЫҢ ДӘСТҮРЛІ ҚҰНДЫЛЫҚТАР ЖҮЙЕСІ

Ж.Т. САРЫБЕКОВА

педагогика ғылымдарының докторы, профессор,
Тараз мемлекеттік университеті

Аннотация

Елбасы Нұрсұлтан Назарбаев халықты баспанамен қамту, ұлттың денсаулығын жақсарту, білімін арттыру, халықты еңбекпен қамту секілді әлеумет үшін маңызды мәселелерді ешқашан естен шығарған емес. Осының бәрі, түптеп келгенде, отбасының берекелігі, ынтымағы үшін атқарылатын қамқорлық екендігі анық. Мұндай маңызды мәселелердің барлығы Президент Н. Назарбаевтың жыл сайынғы халыққа жариялаған Жолдауларында көрініс тауып келеді. Осындай

проблемаларды шешу үшін арнайы заңнамалық актілер мен құжаттар қабылдануда.

Түйін сөздер: әйел теңдігі, демографиялық саясат, ұлттық салт-дәстүр

Ата-бабаларымыз, әжелеріміз бен аналарымыз арман еткен Тәуелсіздікті алған күннен бастап, мемлекеттік саясатымыз бен ұстанған бағытымыз да нақты айқындалды. Ал мемлекетіміздегі гендерлік саясат ұлттық салт-дәстүрлер негізінде құрылып, соның өзегінде қалыптасып келеді. Сонымен қатар мұндай саясатқа бет алған бағдар Елбасының бастамасымен айқындалғанын да баршамыз жақсы білеміз. Біздің бүгінгі тіршілігіміз Ата Заңнан арқау алады десек, осы Конституцияның 27-бабында «неке және отбасы, ата-аналар мен балалар мемлекет қорғауында болады» деп жазылған. Елбасы Нұрсұлтан Назарбаев халықты баспанамен қамту, ұлттың денсаулығын жақсарту, білімін арттыру, халықты еңбекпен қамту секілді әлеумет үшін маңызды мәселелерді ешқашан естен шығарған емес. Осының бәрі түптеп келгенде, отбасының берекелігі, ынтымағы үшін атқарылатын қамқорлық екендігі анық. Мұндай маңызды мәселелердің барлығы Президент Н. Назарбаевтың жыл сайынғы халыққа жариялаған Жолдауларында көрініс тауып келеді. Осындай проблемаларды шешу үшін арнайы заңнамалық актілер мен құжаттар қабылдануда. Ал әйелдердің конституциялық құқығының қорғалуына ең сенімді кепіл - Президент».

Біздің халқымыз ер-азаматты шаңырақ иесі десе, әйел-ананы отбасының алтын қазығы деп бағалаған. «Халық айтса қалт айтпайды» дегендей, ерлі-зайыпты адамдарға арнап айтылған осы бір тамаша теңеу ғасырдың тереңінен толғанып, өмірдің бай тәжірибесінен шыққан болса керек. Бұрын «әйел теңдігі» ұғымы мәселе болса, бүгінгі күні ол «гендерлік теңдік» деген үлкен саясатқа ұласып, Мемлекет басшысының қолдауымен осы гендерлік теңдік аясында «Тұрмыстық зорлық-зомбылықтың профилактикасы туралы» заң қабылданды [1].

Бұған қоса, Қазақстан Республикасы Президенті жанындағы Отбасы істері және демографиялық саясат жөніндегі ұлттық комиссия жұмыс істейді. Жоғарыда келтірілгендей, біздің елімізде 2009 жылы әйел теңдігін қамтамасыз етуге ықпал ететін екі заң қабылданды. Оның бірі – «Ерлер мен әйелдердің тең құқықтарының және тең мүмкіндіктерінің мемлекеттік кепілдіктері туралы» Қазақстан Республикасының 2009 жылғы 8 желтоқсанындағы №223-ІҮ заңы [2].

Айта кетерлігі, Тәуелсіздік алған күннен бері Қазақстанда мақсатты түрде гендерлік саясат сауатты жүзеге асырылып келеді. Мұның арқасында әйелдерге өздерінің кәсіби және шығармашылық әлеуеттерін жүзеге асыратындай толық мүмкіндіктерге жол ашылды. Дәл осы бағыттағы мемлекеттік саясатқа Президент - Н.Ә. Назарбаев та ұдайы мән беріп, ана мен баланың әлеуметтік қорғалуын, отбасы құндылықтарының бірінші кезекте қаралуын назарға алып, осы мәселелерді ұдайы қолдап келеді. Бұған Мемлекет басшысының еліміздегі түрлі салаларда абыройлы қызметімен көзге түсіп жүрген нәзік жандыларды құттықтауы да дәлел. Елбасының 8 наурыз қарсаңындағы дәстүрге айналған салтанатты қабылдауында Қазақстандағы әртүрлі мамандық иелері - сала басшылары, әскери қызметкерлер, бизнесмендер, дәрігер, мұғалімдер, мәдениет қайраткерлері болады.

Жалпы, гендер ерлер мен әйелдер арасындағы қатынастардың өмірдің барлық салаларында көрініс табатын әлеуметтік қыры деген ұғымды білдіретіні белгілі. Мемлекет басшысы бекіткен гендерлік теңдік стратегиясы, негізінен,

ерлер мен әйелдердің теңдігіне қол жеткізу мақсатындағы билік пен қоғамның өзара тиімді әрекет етуіне бағытталып шығарылған заң болып табылады. Қазіргі кезеңде азаматтық қоғам ұлттық гендерлік саясатты жүзеге асыру және өмірдің барлық саласында гендірлік теңдікке қол жеткізу тетігін жасау белсенді түрде, кең көлемде жұмыстар жүріп жатыр.

Президент Н.Ә. Назарбаевтың өзінің халыққа арнаған Жолдауында: «Қоғамның өркениеттік деңгейі оның әйелдерге деген қарым-қатынасымен өлшенеді...», - деп тұжырым жасауында үлкен мән бар. «Отбасы – тұрмыстық зорлық-зомбылықтың профилактикасы туралы» заң тек әйелдерге ғана емес, отбасының басқа да мүшелерінің тең құқықтарын сақтап, тұрмыстағы қысымды болдырмауға ықпал етеді.

Занда тұрмыстық зорлық-зомбылық профилактикасын жүргізетін субъектілердің құзыреті егжей-тегжейлі ашып көрсетілген. Оларға Үкімет, жергілікті атқарушы органдар, Президент жанындағы әйелдер және отбасы-демографиялық саясат жөніндегі комиссия, ішкі істер органдары, білім беру, денсаулық сақтау, халықты әлеуметтік қорғау саласындағы уәкілетті органдар, көмек көрсету жөніндегі ұйымдар жатқызылған. Тұрмыстық зорлық-зомбылықтың өз ерекшеліктері бар. Себебі, мұнда бір-біріне жақын, бір үйде тұратын адамдардың арасындағы қарым-қатынастар туралы сөз болып отыр, яғни қауіп-қатер төндіруші мен әлеуетті жәбірленуші әрдайым бірге. Жалпы, тұрмыстық зорлық-зомбылықтың алдын алу жөніндегі заңдар келесі міндеттерді көздейді: шұғыл түрде тұрмыстық зорлық-зомбылықтың жолын кесу; жәбірленушіге қауіпсіздік жағдайларын жасау; жәбірленушіге көмек түрлерін көрсету (ақпараттық, құқықтық, психологиялық және т.б.) және құқық бұзушыға қатысты тұрмыстық зорлық-зомбылықтың жеке профилактикасы шараларын қолдану.

Демек, тұрмыстық зорлық-зомбылықтың алдын алу мәселесінде ең маңыздысы құқық бұзушыны жазалау емес, отбасын қолдау және сақтау. Жазалау шараларынан гөрі алдын алу шараларын қарастыру, құпиялылық, өмірлік қиын жағдайда жүрген әрбір адаммен жеке жұмыс жүргізу сияқты принциптер басшылыққа алынды. Сондықтан тиісті мемлекеттік органдардағы зорлық-зомбылықтың алдын алумен айналысатын қызметкерлер отбасы және адам психологиясын жақсы білетін, тәжірибесі мол азаматтар болуы қажет. Әрине, бұл ретте біздің құқық қорғаушылардың алдында күрделі міндеттер пайда болады. Оларды ойдағыдай шешу үшін Ішкі істер министрлігіне сапалы нұсқамалар жазып, біліктілігін арттыру және қайта дайындау, психологиялық курстарды ұйымдастыру қажет болады. Бірақ, қазірдің өзінде полиция органдарында мамандандырылған, яғни әйелдерге, балаларға қарсы жасалған қылмыстармен айналысатын құрылымдар бар. Жасөспірімдер мен отбасына қатысты істерді қарайтын арнайы мамандандырылған соттар да құрылып жатыр.

Иә, әйелдер қай салада қызмет етпесін, өз беделдерімен қатар, сол сала жауапкершілігін де арттырып, жұртшылық құрметіне бөленетінін өмір көрсетіп отыр. Әрбір жұмыстың қиыншылығы мен қызығы, жетістігі мен жемісі болатынындай, жақсы іс әріден бастау алады. Атап айтқанда, тұңғыш рет ҚР Президенті Н.Ә. Назарбаевтың 1998 жылғы қараша айындағы жарлығымен осы Отбасы және әйелдер істері жөніндегі ұлттық комиссия дүниеге келді. Әйелдерді саясатқа, үкіметтік билік органдарына, экономикаға, бизнеске қатыстыру, ана мен

бала денсаулығын қорғау, сонымен қатар отбасындағы зорлық-зомбылыққа қарсы тұру еді. Әйелдердің қолы тимеген сала жоқ десек, артық айтқандық емес.

Қазір қоғам болып ұстаз қауымының мәртебесін көтеруге күш салуда. Білім заңына да «ұстаз мәртебесі» деген арнайы бап енгізілді. Ұстаз адамның адам болып қалыптасуына ықпал жасайтын бірден-бір маман иесі. Осы орайда, ұстаз еңбегінің бағалануы өте орынды. Бұл біз үшін зор құрмет. Ұрпақ тәрбиесінің жақсы болуы – елдің жарқын болашағының кепілі. Отбасында бәрінен бұрын әйел адамның сырттан гөрі үйдің ішінің сәнін кіргізгені дұрыс болар еді. Әйел адам өмірге сәби әкеліп, соны жақсылап тәрбиелесе басты міндетті орындағаны еді. Рас, іскерлік, ақылдылық, білімділік жағынан алда тұрған әйелдеріміз көп. Бүгінгі күнде әйелдер қоғамымыздың барлық салаларында да белсенділік танытуда. Олар қандай қызмет атқарса да, аналық құқығын гүлдендіре отырып, үлкен жауапкершілік пен сенімділіктің, жоғары кәсібиліктің үлгісін көрсетіп, уақыт көшінен қалмай, болашаққа деген сенімнің зор ұйытқысы болуда.

Дегенмен ер адамдардың окбойы озып тұрғаны жарасымды да, әрине.

«Әйел теңдігі» мәселесі деп қанша даурыққанмен, шындап келгенде, жаратылыс тұрғысынан әйел мен еркек тең емес. Әрқайсысы өзіне тән қасиеттерімен ерекшеленеді. Олар өздеріне тән ерекшеліктерімен екеуі бір-бірін толықтыра түседі. Қазақ «екі жарты - бір бүтін» деген. Әйел денедегі жүрек болса, еркек сол денедегі ақыл іспетті. Жүрек ақылсыз, ақыл жүрексіз өмір сүре алмайды. Жүректі ақылдан жоғары, яки ақыл жүректен артық деп айту мүмкін емес. Екеуі де өз міндеттерін атқарған кезде ғана дене дұрыс қызметін жалғастыра алады. Ендеше, әйел еркектен жоғары немесе төмен деу, жалпы алғанда, дұрыс емес.

Әйелден еркек жасағысы келетіндер олардың табиғаты тым нәзік, сезімтал болатынын ескерсе екен. Осыған сай оның өзіндік міндеті бар. Әйелдер сырттан гөрі ішкі шаруаға бейім. Егер әйел өз міндетіне салғырт қарап, есіл-дерті далада болса, қоғам өмірінде кейбір қолайсыз жайттардың бой көтерері даусыз. Мысалы, саясаткер келіншектің отбасында бала тәрбиесі ақсап, күйеуімен арада салқындық пайда болуы мүмкін. Мансап қуған әйел көбінесе бала туудан саналы түрде бас тартады. Өйткені мансабын жарты жолдан тастағысы келмейді. «Әйел теңдігін» желеу еткен батыста бала саны мүлдем аз. Тіпті демографтардың пікіріне құлақ түрсек, келешекте батыстықтардың ұрпақсыз қалатын түрі бар. Сондықтан болар, батыста бала табу мәселесі парламент деңгейінде талқыға түсіп, оны көбейтудің жолдары қарастырылуда. Әйелдер биліктің тұтқасын ұстайтын мықты азаматтарды дүниеге әкеліп, елін, халқын ойлайтын ұрпақ тәрбиелесе оның биік мансабы сол емес пе?!

Гендерлік саясат қайдан шықты? Батыста XIX ғасырдың орта шеніне дейін әйелді адам құрлы көрмеген. Өйткені өз діндеріндегі сенім бойынша, Адам атаға тыйым салған жемісті жегізіп, бүкіл адам баласын жұмақтан шығарған. Олардың жер бетіндегі барша күнәларына себепкер Хауа ана болғандықтан, батыстағылар әйелдерін лағынеттеп, оларды жек көрген. Міне, осы қорлыққа намыстанғандықтан, еркектердің алдында тұқырмаудың жолын қарастырды. Содан кейін барып «феминизм», «гендерлік саясат» деген ұғымдарды шығарған. Ал, бізге мұндай ұғым жат. Біз әрдайым әйел баласын, ананы қадір тұтып, құрметтей білген елміз. Батыс мұның зардабын тартудай-ақ тартып отыр. «Менің еркектен қай жерім кем, өзімді-өзім асырай аламын, еркектің маған қажеті шамалы, ғылым дамыған заманда еркексіз-ақ балалы бола аламын» деп жүрген әйелдер де кездеседі. Мұндай әйелдердің күйеуіне бағынбасы анық. Бағыну былай

тұрсын, тәуелді болмаймын деп дала кезетіні кездеседі. Жұмысбасты болып, үйдің тірлігінен қол үзеді. Ондай отбасылар көбінесе ажырасып жатыр. Кешке жұмыстан шаршап келгенде алдынан күлімдеп әйелі, еркелеп бала-шағасы шықпаған отбасында қандай береке болсын?!

Дәлірек айтсақ, ислам дінінде әйелдің еркекке ұқсауына, ал еркектің әйелге ұқсауына қатаң тыйым салынған. Ұлы Жаратушының алдында пенде баласы еркек немесе әйел болғандығымен, байлық, мансабымен емес, иманының деңгейімен өлшенбек. Олай болса, оларға Жаратушы тарапынан асқан хикметпен берілген асыл міндеттердің қаншалықты атқарылғандығы да сұралмай қалмақ емес. *Пайғамбарымыз (с.ғ.с.) бір хадисінде: «Сендердің ең ізгілерің - әйелдеріңе жақсы мінезде болғандарың» десе, басқа бір хадисінде «Арттарында қалған күйеуі өзінен разы болған күйде жан тапсырған әйелдің барар жері - жұмақ» деп, өзара рухани түсіністікке, теңдікке шақырған.*

Парламентте, атқарушы органдардың басшылық қызметтерінде, министрлікте 50 пайыз әйелдер болуы керек деген мүлде дұрыс емес. Бұл оларды бөлек жаратылыс сияқты қабылдап, биліктегі құрамын қолдан жасау болып табылады. Гендерлік саясат егер, әйелден еркек жасауды көздейтін болса оған Ислам діні қарсы. Ал әрбіріне қабілет-қарымына, мүмкіншілігіне қарай жауапкершіліктер жүктелсе неге атқармасқа?! Бірақ пайыз қуушылық жақсы нәтиже бермек емес.

Қазір қоғамымызға еніп кеткен «азаматтық некенің» жалпы солай деп аталуы дұрыс емес. Азамат сөзі қазақта жақсы нәрсеге айтылады. Неке - қасиетті ұғым. Екі жастың халық, Аллаһ алдында серт берулері. «Біз бұдан былай бір отбасымыз, күйеу мен әйелміз, дүниеге келетін балаларымызға жауапкершілікпен қараймыз» деп неке суын ішу арадағы қарым-қатынастың нығая түсуіне үлкен әсерін тигізеді. Ойнастық, заңсыз жыныстық қатынас неке саналмайды. Сондықтан «жасырын көңіл қосуға» азаматтық неке деп айдар тағуға, яғни «гражданский брак» сөзінің тура мағынасын пайдалануға қарсымын. Себебі, жаман істерге жақсы сөздерімізді қолдаланатын болсақ онда жақсы мен жаманның парқы қалмайды. Жастар некеден тыс дүниеге келген балаларын жетімханаларға тоғытып, түсік жасатып жатады. Осылардың бәрі мәдениетті сөздерді орынды қолданбаудың әсері.

Қасиетті Құранда: «Зинаға жоламаңдар. Өйткені ол анық арсыздық пен жаман жол» деп ескерткен («Исра» сүресі, 32 аят). Пайғамбарымыз (с.ғ.с.) өзінің тағы бір хадисінде: «Неке қидырып үйлену менің сүннетім, кімде-кім мұнан бет бұрса, менің үмметім емес» делінген. Демек, мұндай топтағы адамдар мұсылман болып саналмайды.

Демек, әйелдерді «еркектерден қай жерің кем» деп елірте беретін болса, онда отбасындағы тепе-теңдік, бір-біріне деген үйлесімділік, яғни гармония жоғалады. Шариғат отбасының тізгінін еркекке жауапкершілік ретінде тапсырған. Еркектер әйелдерге пана, қамқор, басқарушы. Басқарушылық оған дөрекілікпен қарасын деген сөз емес. Бұл үлкен жауапкершілікпен қарауды білдіреді. Сондықтан ұрпақ болашағына некенің де әсері зор. Ұлт мүддесін ойлар ұл-қыз өсіру үшін ойнастықтан аулақ болғанымыз ләзім.

Шындығында, әйел - отбасының ұйытқысы, ол отбасында ғана емес, жалпы қоғамда да бейбітшілік пен тыныштықтың шырақшысы саналады. «Әйел - бір қолымен бесікті, екінші қолымен әлемді тербетеді» деген де соны білдірсе керек.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 «Егемен Қазақстан» 2009 жыл, 12 желтоқсан N 416-418 (25815).

2 <https://www.google.kz>

3 «Ерлер мен әйелдердің тең құқықтарының және тең мүмкіндіктерінің мемлекеттік кепілдіктері туралы» заңы.- Астана, 2011.- 100 б.

Резюме

В статье рассматривается система духовных ценностей казахского народа в рамках гендерной политики.

Resume

The system of cultural wealth of the Kazakh people within the gender policy is considered in the article.

УДК 378.1:372.853

О ЗНАЧИМОСТИ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ

Н.М. СТУКАЛЕНКО

доктор педагогических наук,

Кокшетауский государственный университет им.Ш.Уалиханова

Ж.К. ЕРМЕКОВА

кандидат педагогических наук,

Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева

Аннотация

Авторами данной статьи описаны условия эффективной реализации этнопедагогического подхода в профессиональной подготовке будущих учителей в вузе. Авторы в своем исследовании опираются на принцип соединения национально-государственной и территориальной основ в модернизации профессионального образования Казахстана, поскольку Казахстан является поликультурным государством, главные задачи которого в сфере образования сводятся к становлению единого образовательного пространства, гармонизации национальных и этнокультурных отношений.

Ключевые слова: этнопедагогический подход, профессиональная подготовка, компетентностный подход, социокультура, народная педагогика, педагогические ценности.

Применение этнопедагогического подхода в профессиональной подготовке учителей связано с активным развитием национальных культур народов Казахстана, обращением к национальным ценностям, составляющим культуру любого народа, стремлением к возрождению этнической культуры через сохранение родного языка, обычаев и традиций. Этнопедагогический подход

предполагает учет культурно-исторических традиций народа, этнопсихологических и этнопедагогических особенностей, учет этнической идентичности воспитуемого и компетентностный подход, рассматривающий в качестве результата профессиональной подготовки педагога способность самостоятельно решать педагогические задачи в практической деятельности.

В современном обществе повышается значимость этнопедагогического знания, в том числе и в системе образования, поскольку Казахстан является поликультурным государством, главные задачи которого в сфере образования решаются в условиях единого образовательного пространства, гармонизации национальных и этнокультурных отношений.

С трансформацией общества в XXI веке изменилась государственная политика в области образования. В настоящее время важным для образования становится сохранение подрастающими поколениями ценностей этнической культуры и ее вклад в мировую культуру [1]. Интенсивность происходящих изменений стимулирует рост национального самосознания народов, возрождение национальных культур, народной педагогики, изменение ценностных идеалов, обращение к национальным ценностям, составляющим культуру любого народа, стремление к возрождению этнической культуры через сохранение своего родного языка, обычаев и традиций [2]. Обращение в воспитании к национальным традициям, к народной педагогике обусловлено тем, что в условиях полиэтничности общества возникает ситуация существования на ограниченной территории многочисленных этнических групп, представителей разных национальностей и культур, со своими ценностями, менталитетом, традициями, нормами и образом жизни. Этнический состав в образовательных учреждениях неоднороден по национальному составу, культурной и конфессиональной принадлежности, уровню обученности и воспитанности.

В современном профессиональном образовании нашел отражение принцип соединения национально-государственной и территориальной основ формирования государственного устройства [3]. Это связано с тем, что на протяжении длительного времени Казахстан был и остается полиэтничным, поликультурным, поликонфессиональным государством.

Основные задачи государства в сфере образования сводятся к становлению единого образовательного пространства, гармонизации национальных и этнокультурных отношений [4]. Значительные изменения содержания образования в высшей школе обусловлены вступлением Казахстана в единое мировое образовательное пространство, присоединением Казахстана к Болонской образовательной декларации. Открытая система высшего образования позволяет создать единое образовательное пространство с учетом сохранения культурного разнообразия отдельных стран и различных образовательных систем. При построении системы педагогического образования в вузе необходимо оптимально сочетать требования мировой образовательной системы, национальные особенности, реальные возможности каждого региона и вуза.

Сегодня именно учитель способен организовать процесс обучения и воспитания детей в тесной связи с национальными традициями воспитания, обычаями, на основе многовековой культуры народа в конкретных региональных условиях. Историческая память народов является важнейшей предпосылкой сохранения самобытности национальной культуры. Возрождение идей народной педагогики, использование прогрессивных традиций и принципов образования и воспитания могут оказать большую помощь в осмыслении и решении проблем

воспитания, выдвигаемых современной общественно-политической ситуацией. Классики педагогики говорили, что первый воспитатель - это народ, и по идейному содержанию, силе наблюдательности, точности мысли и выражения народная мудрость о воспитании настолько оригинальна, что воистину «никто не в состоянии состязаться с педагогическим гением народа» [5].

Этнопедагогика представляет собой систему методологической деятельности, объектом которой является педагогическая действительность, а предметом - этническое воспитание (практика). Подход в образовании, направленный на сохранение этнокультурной идентичности личности путем приобщения к родному языку и культуре с одновременным освоением ценностей мировой культуры, в практике педагогического процесса называется этнопедагогическим подходом. При этом образование является одной из составных частей этнокультурного пространства. Этнокультурное пространство - это культурная почва, поле для развития этнических культур, материальные условия развития национально-культурных общностей. Составные части - семья, детские дошкольные учреждения, школы, вузы, национально-культурные центры, кружки и курсы. Этнокультурное пространство является условием и средством этнокультурного образования.

Этнопедагогика как наука об эмпирическом опыте этнических групп в воспитании и образовании детей, о морально-этических и эстетических воззрениях на исконные ценности семьи, рода, племени, народности, нации изучает народную педагогику и предлагает пути ее использования в современных условиях, собирает и исследует опыт этнических групп, основанный на многовековом, естественно развивающемся соединении народных традиций. Практическая направленность этнопедагогического подхода не остается неизменной: задачи формируются и уточняются в зависимости от изменений социального заказа, связанного с движением общественного самосознания.

Этнопедагогический подход в современном образовании ориентирован на процесс социального взаимодействия и общественного воздействия, в ходе которого воспитывается, развивается личность, усваивающая социальные нормы, ценности, опыт; на актуализацию народных знаний о воспитании и обучении детей, народную мудрость, отраженную в религиозных учениях, сказках, сказаниях, былинах, притчах, песнях, загадках, пословицах, поговорках, играх и пр., в семейном укладе, быте, традициях, а также философско-этические, педагогические мысли и воззрения, т.е. весь педагогический потенциал, оказывающий влияние на процесс культурного формирования личности. Народная педагогика, отражая определенный уровень педагогических знаний, конкретный исторический этап в духовном прогрессе человечества, служит основой, на которой возникла и развивается педагогическая наука. Педагогическая наука и народная педагогика вступают в сложные взаимодействия друг с другом и взаимно благоприятствуют развитию друг друга, создавая единое пространство.

В условиях современной социально-экономической и культурной жизни Казахстана одним из самых приоритетных направлений модернизации образования может служить широкое применение этнопедагогического подхода. В народной педагогике казахского народа, создаваемой веками, раскрываются исторические и природные условия жизни, быта, традиций, взаимоотношения людей. Педагогические ценности опредмечены в многочисленных произведениях народного искусства, обычаях, обрядах, нравах, типичном поведении казахов.

Традиции, семейный уклад жизни воспитывают в подрастающем человеке социально-этнические и моральные нормы поведения. Важнейшей задачей школы и семьи являются раскрытие и сохранение лучших человеческих качеств подлинно народного характера, таких как уважение старших, заботливое отношение к детям, слабым, сиротам, обожествление хлеба, земли, трудолюбие, терпение, скромность, гостеприимство и др.

В Казахстане нет ни одного города, ни одного села, где бы ни жили люди разных национальностей. Например, в северных районах Казахстана живут переселенцы из многих районов бывшего Союза: татары, туркмены, узбеки, украинцы и другие. Нужно представителей разных национальностей приобщать к казахской культуре, воспитывать подрастающее поколение на основе средств народной педагогики, при этом учитывая культурные традиции каждого народа, социальную сферу, в которой они жили раньше. Школа и семья должны формировать личность школьника на основе социально-этнических особенностей данной нации. Практика показывает, что дети разных национальностей, обучающиеся в смешанных школах, с удовольствием участвуют в казахских народных праздниках (Наурыз мейрамы и др.), с интересом познают казахскую народную культуру.

Основы этнопедагогической подготовки закладываются в высшем учебном заведении, поэтому важно, чтобы в содержание педагогического образования включались компоненты этнопедагогической направленности. В результате проведенного исследования было выявлено, что этнопедагогическая подготовка студентов педагогического вуза может стать одним из важнейших направлений в формировании профессиональной компетентности будущего учителя, если в целостном образовательном процессе педагогического вуза реализуется преемственность и единство национально-регионального и этнопедагогического компонентов. При этом образовательная среда в вузе должна строиться на основе отбора и структурирования содержания этнопедагогических дисциплин всех циклов учебного плана по принципу «единства в многообразии», а учебно-методический комплекс по этнопедагогике должен разрабатываться по логике применения междисциплинарного подхода. Кроме этого, педагогический процесс в вузе должен осуществляться с использованием активных методов и интерактивных форм обучения для обработки информации и усвоения знаний по этнопедагогике. В соответствии с современными требованиями к профессиональной подготовке учителя, критерием успешности являются этнопедагогическая компетентность, т.е. ценностное отношение к знаниям по этнопедагогике, умение применять эти знания в условиях педагогической практики и рефлексивная позиция будущего учителя.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что этнопедагогический подход к профессиональной подготовке учителя в вузе должен реализовываться с опорой на исторически сложившуюся систему народного воспитания, единство народной и профессиональной культуры, воспитание ценностного отношения к национальной культуре и этнопедагогике. Особую практическую значимость имеют разработка и внедрение в содержание национально-регионального компонента учебного плана педагогических специальностей вуза тех дисциплин, которые непосредственно ориентированы на сохранение национальных культурных традиций и способствуют повышению уровня профессиональной подготовки учителя в соответствии с этнопедагогической и современной социокультурной ситуацией.

Список литературы

- 1 Назарбаев Н.А. Социально-экономическая модернизация – главный вектор развития Казахстана. – Астана, 2012.
- 2 Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы, утвержденная Указом Президента Республики Казахстан от 7 декабря 2010 г. № 1118
- 3 Arts Education in the Republic of Kazakhstan: Perception of the National Traditions and Rapprochement of the Cultures: Research Paper. Available in Kazakh, Russian, and English languages – UNESCO Moscow Office, 2010; UNESCO Almaty Office, 2010; Kazakhstan National Federation of UNESCO Clubs, 2010. 54 p.

- 4 Закон Республики Казахстан «Об образовании».- Астана, 2007.
5 Болонский процесс: проблемы и перспективы / под ред. М.М. Лебедевой -М.: Оргсервис, 2006. – 63 с.
6 Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Собр.соч.- М., 1978.- Т. 8.- С. 244-337.
7 Концепция непрерывного педагогического образования педагога новой формации Республики Казахстан. – Астана, 2005.

Түйін

Авторлар осы мақалада жоғары оқу орнындағы болашақ мұғалімдерді кәсіптік дайындауда этнопедагогикалық тәсілді тиімді жүзеге асыру жолдарын қарастырған. Авторлар өз зерттеулерінде Қазақстан Республикасында кәсіптік білім беруді модернизациялауда ұлттық-мемлекеттік және аймақтық негіздерді біріктіру принципін негізге алады. Себебі, Қазақстан - көп ұлтты және көп тілді мемлекет, ал білім саласындағы оның негізгі мәселелері бірыңғай білім беру кеңістігін орнату, ұлттық және этномәдени қарым-қатынасты үйлестіру болып табылады.

Resume

The authors of this article presented the results of the conducted research on identifying the conditions of effective realization of the ethnopedagogical approach in professional training future teachers in a higher educational institution. The authors in the research rely on the principle of connecting the national, state and territorial bases in modernizing the professional education of Kazakhstan. Kazakhstan is the polycultural state the main tasks of which in education are to form the common educational space, harmonization of the national and ethnocultural relations.

УДК 378.008 2

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ЭКОЛОГОВ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

П.Б. СЕЙТКАЗЫ

доктор педагогических наук, профессор,

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева

М.М. АКЕШОВА

старший преподаватель, магистр,

Международный казахско-турецкий университет имени Х.А. Ясави

Аннотация

В условиях реформирования казахстанского образования и присоединения Республики Казахстан к Болонскому процессу в целях подготовки специалистов международного уровня и повышения качества образования основной в высших школах Казахстана основной курс взят на применение компетентностного подхода в учебном процессе вуза, поскольку он усиливает практическую ориентированность образования, его прагматический, предметно-

профессиональный аспект. Не исключая известных в педагогике подходов – личностного, деятельностного, но сочетая элементы того и другого – компетентностный подход взят за основу формирования коммуникативной компетенции будущих экологов, так как он имеет гуманистическую, прагматическую и практическую направленность, что говорит о его междисциплинарности и системности.

Ключевые слова: компетентностный подход, информационно-коммуникативная компетенция, компетентность.

Перед системой высшего профессионального образования Казахстана обозначены новые задачи по реализации Концепции развития образования, которые требуют всестороннего учета сложных и противоречивых социально-экономических и политических процессов, происходящих в нашем обществе и государстве, а также закономерностей и тенденций развития мировой, европейской и отечественной систем высшего профессионального образования.

Казахстанские вузы реализуют многоуровневые профессиональные образовательные программы по различным специальностям высшего профессионального образования. В целях реализации этих программ в контексте социальной защиты обучающихся и повышения мобильности выпускников необходимо соблюдать общие и инновационные принципы и методы в процессе обучения [1].

Президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев в своем Послании народу отмечал, что «...без современной системы образования и современных менеджеров, мыслящих широко, масштабно, по-новому, мы не сможем создать инновационную экономику. Задача казахстанских вузов – предоставлять образование на уровне мировых стандартов, а дипломы должны быть признаваемы во всем мире». В Послании к народу президент сказал: «Мы должны создать единую систему оценки эффективности обучения, уровня знаний и умений каждого обучаемого» [2].

Современное образование является необходимым элементом нашего общества и культуры, способным сохранить социокультурную специфику страны, содействовать развитию молодежи, ее интеграции в традиционную культуру, оказать помощь в выборе молодым поколением образа жизни, адекватного ценностям нашего народа.

Сфера образования всегда выступала системообразующим фактором жизни любого государства, во всем мире она – форпост будущего, доминанта в процессе национальной модернизации, главное условие экономического и социального прорыва в грядущий век.

В условиях модернизации казахстанского образования и подписания Болонской декларации Международный казахско-турецкий университет им. А.Ясави принял на себя определенные обязательства. Одна из главных задач МКТУ им. А.Ясави-флагмана международного образования независимого Казахстана-войти в единое европейское образовательное пространство и добиться международного признания образовательных программ по ведущим специальностям. В целях решения этой задачи основное направление развития образования в МКТУ им. А.Ясави взято на подготовку квалифицированных специалистов международного уровня с высокой сформированностью профессиональной и информационно-коммуникативной компетенции на основе компетентностного подхода.

Актуализация внимания современного педагогического сообщества на формирование профессиональных и информационно-коммуникативных компетенций будущего специалиста (в нашем исследовании будущего эколога) является, на наш взгляд, одним из основных путей повышения качества образования, и позиции методологии его модернизации занимает компетентностный подход.

Внедрение компетентностного подхода в учебный процесс вуза как основного процесса формирования информационно-коммуникативной и профессиональной компетенции будущего специалиста (эколога) отражается такими понятиями как компетенция и компетентность.

Компетенция – с лат. языка - означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познанием и опытом деятельности. Компетентность в определенной области – это новое качество субъекта деятельности, проявляющееся в способности системного применения знаний, умений, ценностных установок и позволяющее успешно разрешать различные противоречия, проблемы, практические задачи в социальном, профессиональном и личностном контексте [3].

Если попытаться определить место компетентности в системе уровней профессионального мастерства, то она занимает промежуточное значение между исполнительностью и совершенством. Компетентность предполагает постоянное обновление знаний, овладение новой информацией для успешного применения в конкретных условиях, т.е. овладение оперативным и мобильным знанием. Компетентность не просто обладание знаниями, но и скорее потенциальная готовность решать задачи со знанием дела, поэтому компетентность включает в себя как содержательный (знания), так и процессуальный (умения) компоненты. В зависимости от обстоятельств компетентный специалист может применить тот или иной метод, наиболее подходящий к данным условиям и в данное время. Гибкость метода – важное качество компетентности. Компетентного человека отличает способность среди множества решений выбрать наиболее оптимальный, аргументировано отвергнуть ложное, подвергать сомнению критическим мышлением. Содержание понятия компетентность включает в себя мобильность знания, гибкость метода и критичность мышления [4].

Компетентность – это владение знаниями, умениями, навыками, накопление опыта творческой деятельности, эмоционально-волевых отношений, интегрированных с начальным опытом профессиональной деятельности, а также зарождение мудрости личности, умения использовать приобретенные знания, умения, навыки в стандартных и нестандартных ситуациях с хорошей эффективностью.

В структуру ориентировочной основы деятельности компетентностного подхода выделяют следующие элементы:

- предмет и способы (мыслительные, организационные, коммуникативные и др.);

- понятийное знание о сущности создаваемого в этой деятельности предмета или процесса;

- набор апробированных на собственном опыте способов деятельности;

- опыт выполнения этой деятельности в проблемных условиях;

- механизм рефлексии, проявляющийся в сообразном тестировании ситуации с их ценностно-смысловыми установками.

Природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является, скорее следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта [5].

Профессиональная компетентность современного специалиста состоит из трех компонентов: специальной, социальной и личностно-индивидуальной компетентностей. В специальную компетентность помимо специальных знаний, умений и навыков входят умения проектировать свою профессиональную деятельность, обновлять профессиональные знания, умения и навыки, а также знания и умения технологии принятия профессиональных решений. Социальная компетентность включает коммуникативную культуру личности, готовность к использованию информационно-коммуникативных технологий, знания, умения и навыки языков, умение работать в команде, сотрудничать с коллегами, готовность к принятию социальной ответственности за свой труд, профессиональные решения, влияние на окружающую среду и др.

Компетентность включает знания, умения, навыки по самопознанию, владение способами самовыражения, способность к самомотивированию, саморазвитию личности в профессиональной и индивидуальной деятельности, готовность к личностно-профессиональному росту.

Компетентностный подход во всех своих смыслах и аспектах наиболее глубоко отражает основные аспекты процесса модернизации. В рамках этой установки делаются утверждения [6]:

- компетентностный подход дает ответы на запросы производственной сферы;

- компетентностный подход проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность;

- компетентностный подход как обобщенное условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций;

- компетентность представляется радикальным средством модернизации;

- компетентность характеризуется возможностью переноса способности в условия, отличные от тех, в которых эта компетентность изначально возникла;

- компетентность определяется, как «готовность специалиста включиться в определенную деятельность» или как атрибут подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Компетентностный подход рассматривается как диалектическая альтернатива традиционному подходу, ориентированному на нормирование содержательных единиц, аналогичных представлениям об образовательном стандарте. Соответственно, оценка компетенций, в отличие от экзаменационных испытаний, ориентированных на выявление объема и качества усвоенных знаний, предполагает приоритетное использование объективных методов диагностики деятельности (наблюдения, экспертиза продуктов профессиональной деятельности, защита учебных портфелей и др.). Сама компетентность рассматривается как «способность к решению задач и готовность к своей профессиональной роли в той или иной области деятельности». Если же обратиться к американскому опыту формулировки компетентностных моделей, то здесь на первый план выходит действие, операция, соотносящееся не с объектом (реальным или идеальным), но - с ситуацией, проблемой. Соответственно, объекты приобретают совершенно иной статус: это уже не естественные

феномены, которые должны быть опознаны, описаны и классифицированы, но - рукотворные свидетельства овладения соответствующей компетенцией (планы, отчеты, аналитические записки). Более значительно различается контекст и инфраструктура аутентичных версий компетентностного подхода и обсуждаемых в образовательном контексте моделей. В действительности, различны сами пространства концептуализации: речь идет о необходимости научного обоснования соответствующих понятий, в то время, как американская ситуация предполагает определение компетенций в рамках многостороннего социального диалога. Несколько обобщая, можно утверждать, что понятия компетентности и компетенции трактуются в педагогической культуре классическим образом, т.е. как идеальные сущности, подлежащие изъяснению и осмыслению. В то же время, компетентность в западной культуре рассматривается как неклассический феномен, укорененный в общественной образовательной практике и отражающий существующий баланс интересов общества (в меньшей степени, государства), образовательных институтов, работодателей, а также потребителей услуг. Соответственно, для определения промежуточного уровня вводится представление о критериях (т.е. обобщенных формулах действий) и показателях (т.е. материализованных продуктах действий).

Компетентностная модель специалиста международного уровня в МКТУ им. Х.А. Ясави сопровождается достаточно сложным многоуровневым образованием. В учебном процессе вуза отдельным знаниям - сопоставлены объекты, критериям практической подготовки специалиста международного уровня - конкретные материализованные свидетельства, а личностным и профессиональным аспектам - данные психологических тестов, собеседований и др. Немаловажным обстоятельством, непосредственно влияющим на содержательность всех процедур, является оформление субъектности на всех уровнях образовательной, управленческой, социальной и иной деятельности.

Категория компетентностного подхода характеризует успешность преобразовательных процессов в сфере образования, ибо стремительные изменения в мире востребуют объяснение феноменов изменений, прогноза развития и принципов проектирования новых реальностей с точки зрения науки о законах освоения человечеством нового. Признанная в качестве нового научного подхода, компетентностный подход сегодня является эффективным средством развития способности к методологическому мышлению, освоению культурологических норм поведения и деятельности, коррекции ценностных ориентаций на основе синтеза образовательных систем, преобразующей активности, основанной на принципах инновационных методов в учебном процессе.

По результатам научно-практического исследования, проведенной нами в МКТУ им. Х.А. Ясави, показателем сформированности коммуникативной компетенции будущих экологов становится готовность к изменениям, которая включает осознание ситуации востребованности нового, разработку стратегических оснований предполагаемых для состоятельности этого нового, в том числе, разработку опережающих моделей измененной профессиональной деятельности и пересмотр содержания учебного процесса. В совокупности перечисленное обеспечивает перевод сознания и деятельности от выбора спонтанного к проекции образа желаемого изменения, или будущего.

Научно-практическое исследование продолжается, и в ходе этого исследования мы пришли к выводу о значимости и актуальности вопроса внедрения и применения компетентностного подхода в учебный процесс вуза как основы формирования коммуникативной компетенции будущего эколога. При проектировании педагогического процесса вуза необходимо учитывать многообразие методологических подходов, которые изменяют восприятие, миропонимание, мышление эколога XXI века и влияют на его практическую деятельность и профессионализм. Качество и эффективность подготовки будущего специалиста определяется сформированностью профессиональной и коммуникативной компетенций, которые могут быть обеспечены наличием языковых, производственных, исследовательских, социокультурных знаний на основе компетентностного подхода в учебном процессе вуза.

Список литературы

1 Таубаева Ш.Т. Теоретические основы проектирования государственных обще-обязательных стандартов высшего профессионального образования: учеб.для вузов.-2-е изд.- Алматы: Гылым, 2003. – С. 265-270

2 Таубаева Ш.Т., Лактионова С.Н. Педагогическая инноватика как теория и практика нововведений в системе образования. Научный фонд и перспективы развития. -1-е изд.- Алматы: Гылым, 2001. – С.291-295

3 Раимкулова А.С. Компетентностный подход в формировании профессиональных компетенций будущего учителя как один из кардинальных путей модернизации современного образования //Вестник КазНУ, серия «Педагогические науки».-2010.- №29 .- С. 37-42

4 Загрекова Л.В., Николина В.В. Теория и технология обучения.-М.: Высшая школа, 2004.-С. 157-165

5 Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика.-2003.-№ 10.- С.8-14

6 Мынбаева А.К., Садвакасова З.М. Инновационные методы обучения, или Как интересно преподавать. Учебное пособие. – Алматы: Гылым, 2007. - С.9-15

Түйін

Мақалада болашақ экологтердің ақпараттық–коммуникативті құзырлығын құзыреттілік тұғыр негізінде қалыптастырудың ерекшеліктері, сипаттамасы және маңыздылығы қарастырылған.

Resume

This article deals with some peculiarities and significance of the formation of informational-communicative competence of future ecologists on the basis of competence approach in the educational process.

ӘОЖ:339.137:057.21:001.891 (045)

АГРАРЛЫҚ САЛАДАҒЫ ЗЕРТТЕУ УНИВЕРСИТЕТІ ЖАҒДАЙЫНДА БӘСЕКЕГЕ ҚАБІЛЕТТІ МАМАН ДАЯРЛАУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Қ.А. САРБАСОВА

педагогика ғылымдарының докторы, профессор,

Ж.М. ТАШКЕНБАЕВА

PhD докторант

С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті

Аннотация

Мақалада бәсекеге қабілетті кәсіптік білім беру мамандарын даярлау үдерісінің көкейкесті мәселелері қарастырылған. Бәсекеге қабілетті кәсіптік білім беру мамандарының кәсіби шығармашылық деңгейі, меңгеру ерекшеліктері анықталған. Аграрлық саладағы зерттеу университеттерінде кәсіптік оқытуда студенттердің пәндік білім сапасының жоғары деңгейге көтерілуінің маңызды көрсеткіштері айқындалған.

Түйін сөздер: бәсекеге қабілеттілік, шығармашылық даму, білім сапасы.

Қазақстан Республикасының әлеуметтік-экономикалық дамуының стратегиялық бағыттарына сәйкес білім беру жүйесін дамыта отырып, әлемдік білім кеңістігіне ықпалдастырудағы негізгі бағдар – адамды қоғамның ең маңызды құндылығы ретінде танып, оның рухани жан-дүниесінің дамуына, көзқарастары мен шығармашылық қабілетінің, танымдық біліктілігі мен мәдени құндылықтарының жоғары деңгейде дамуына, жеке тұлғасының қалыптасуына тиімді жағдай жасау.

Қазіргі қоғамдағы білім беру саласындағы реформалар арқылы, бір жағынан, әлемдік білім беру кеңістігіне енуге ұмтылса, екінші жағынан, жеке тұлғаның шығармашылық бағыттылығы мен бәсекеге қабілетті тұлғасын қалыптастыру мәселесі қарастырылады.

Еліміздегі жоғары оқу орындарында оқыту үрдісінің мазмұндық болмысына кәсіптік білімді жаңа әдіснамалық тұрғыдан негіздеуге қажеттілік туындап отыр. Мұндай жаңа әдіснамалық жүйе дәстүрлі оқытумен қатар, шығармашылықты арттыратын әдіс-тәсілдер мен оқыту формаларын пайдаланудың қажеттігін арттырып, студенттердің танымдық, шығармашылық іс-әрекетін ұйымдастыра отырып, бәсекеге қабілеттілігін қалыптастыруда білім мазмұнының ұлттық негізде берілуін жаңа өркениеттік бағдар тұрғысынан жетілдіруді көздейді.

Бәсекеге қабілетті кәсіптік білім беру мамандарының кәсіби шығармашылық деңгейін көтеруге өзінің жаңашылдығымен, креативтілігімен, өз ісіне жауапты қарауы, өзін-өзі жетілдіруі, кәсіби шыңдау арқылы қол жеткізеді. Сондықтан да болашақ маманның кәсіби құзырлығын жетілдіру мәселесі маңызды. Кәсіптік білім беруде студенттің бойындағы бар шығармашылық көздерін ашуға, жаңалыққа деген ұмтылыстарына дем беру арқылы оның жеке тұлғасын жетілдіруде қоғамдағы өз міндетін – адамзат баласын жаңа сапаға көтеруді табысты шеше алады. Осыдан келіп, оқыту барысында болашақ маманның оқу-танымдық іс-әрекетінде бәсекеге қабілеттілікті қалыптастыру талабы пайда болады.

Бәсекеге қабілеттілікті қалыптастыру проблемасына философтар мен педагогтердің, психологтер мен әдіскерлердің көптеген еңбектері арналған. Бәсекелестік мәселесі туралы ойлар философиялық ілім мен диалектикалық теориясында шығармашылық тарихи-қоғамдық мәні бар, жаңашылдыққа бағытталған әрекет тұрғысында көрсетілген.

Ағылшын тілінде бәсекеге қабілеттілік тура мағынада «competitiveness» сөзімен беріледі. Оксфордтық түсіндірме сөздікте «competitive» [1] (бәсекелестік) ұғымының басқа да ұғымдар секілді, бірнеше нұсқасы ұсынылады.

Біріншіден, адамдардың белгілі бір жарысқа қатысуын (ойын) білдіреді. Біз бәріміз белгілі бір нәрсені ойнаймыз, бірақ оны сезінбейміз.

Екіншіден, «Басқалардан кем болмау», Басқалардан кем болмауға ұмтылу кез келген адамға тән, ал ұмтылыстың болмауы – өз-өзіне сенімсіздігі.

Үшіншіден, басқаларға қарағанда сәтті әрі іскер болу тілегі.

Сонымен, бәсекеге қабілеттілік дегеніміз - өзгелерден озық болу және сәттілікке қол жеткізу, бәсекелес басымдылықты іздеу және мақсат қоя білуге қол жеткізу стратегиясы. Бұл жаңашылдықты тез қабылдайтын, қызметте кәсіби өзгерістер мен нақты нәтиже әкелетін сұранысқа ие салаға көшуге, әлеуметтік мәртебесін, білім деңгейін көтеруге қабілетті тұлға.

Бәсекеге қабілетті адамның басты үлгісі – жаңашыл идеялар, технологиялар, өнімдер мен туындылар ұсынатын шығармашыл тұлға. Бәсекеге қабілеттілік өзіміздің ерекше мүмкіндіктерімізді «өзгелермен салыстырғанда жақсы жасайтын нәрсемізді» анықтау.

Бұл ерекшелікті өзектендіре түсетін мақсатты анықтау.

Осы мақсатқа қол жеткізу траекториясын, яғни стратегияны белгілеу.

Педагогика, жалпы философия, психология ғылымы мәселені көкейкесті проблемалардың бірі ретінде ұсынып, бәсекеге қабілетті адам болмысының тәжірибесі мен адам іс-әрекетінен тыс құрылысы, өмірдің сатыларында көрініс табатындығын, оны өмірдің толық сипатын бейнелейтіндігін көрсетеді.

Қазіргі инновациялық даму кезеңінде жоғары оқу орнындағы бәсекеге қабілетті болашақ маман өзгерістерге бейім, мамандығына сай мәселені шешуде жаңа әдіс-тәсілдерді табуға машықтанған, шығармашылықпен дербес іздену жұмыстарын жүргізе алатын болуы қажет.

2011 жылғы ақпанның 18-інде бекітілген ҚР «Ғылым туралы» заңында зерттеу университеті ұғымдық-мәндік тұрғыдан нақтыланып, оның мәртебесі айқындалды. Осы Заңға сәйкес «зерттеу университеті Қазақстан Республикасының Үкіметі бекіткен университетті дамыту бағдарламасын іске асыратын әрі іргелі және қолданбалы ғылыми зерттеулерді және өзге де ғылыми-техникалық, тәжірибелік-конструкторлық жұмыстарды ұйымдастыруға және жүргізуге қатысатын жоғары оқу орны болып табылады, оның негізгі міндеті - жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім берудің барлық деңгейінде ғылыми қызмет пен білім беру процесінің интеграциясы» [2].

Қазіргі кездегі жаһандық қайшылықтардың күрделі уақытында рухани келісім идеясын нақты рухани күшке айналдыра білген алғашқы елдердің бірі – Қазақстан мемлекеті екендігін әлем мойындап отыр. Әрине, адамзаттық даму кезеңінің жаңа бір қырына шыққан уақытта кезкелген мемлекеттің әлем үдерісіне қатыспай шет қалуы мүмкін емес, бірақ өзінің ішкі ұлттық интеллектуалдық қуатының мықтылығына табан тіреген ел ғана болашаққа сеніммен қарай алады. Үшінші мыңжылдықта кез келген қазіргі заманғы ілім-білімдерді өзінің ұлттық ерекшеліктеріне бейімдеп меңгермеген, өзге жұрттармен тең дәрежеде өркениеттік сұхбат жүргізе алмайтын халықтың да, адамның да тағдыры қыл үстінде болмақ. Әлемдік жаһандану процесі жағдайында ақпараттық, технологиялық бәсекеге төтеп бере алмай, өзіннен өзің өркениет арнасының жиегіне шығып қаласың. Әсіресе, мұндай қатерден жері ұлан-байтақ, сол жердің қойнауындағы игерілмей жатқан байлығы одан да ұшан-теңіз, бірақ салыстырмалы түрде саны аз, сондықтан оң-солымен бейбіт, ашық саяси және экономикалық қарым-қатынас жасаудан басқа амалы жоқ қазақ ұлты әлі арыла қойған жоқ. Амалы: шетелдік әріптестерімен бәсекеде ұлттық болмысы жағынан да, білігі жағынан да, рухы жағынан да жеңілмейтін жас ұрпақ тәрбиелеп өсіру, «Білімі мықты мыңды жығар, білегі мықты бірді жығар» деген ойды баяғыда-ақ айтып қойған халқымыздың ұлдары мен қыздары кез келген жаңалықты жедел игеру жағынан ешкімнен кем түспейді. Тек үйренуге жағдай жасаңыз. Үйреткенде ұлттық ділі мен тілін сақтай отырып, бабаларымыздың отансүйгіш өршіл рухын бойына сіңіре отырып үйретіңіз [3]. Ал әлем сахнасында өз ұлттығын жоғалтпаған халықтың болашағы да зор болатыны түсінікті. «Адамға ең бірінші білім емес, тәрбие беру керек, тәрбиесіз берілген білім – адамзаттың қас жауы, ол келешекте оның барлық өміріне апат әкеледі», - деп ғұлама бабамыз әл-Фараби айтып кеткендей, қазіргі таңда тәрбие жұмысы мен жастар саясаты мемлекеттің білім

беру саласындағы маңызды басымдықтарының бірі болып танылады. Қазақстанда жастар саясатын іске асыру қазақстандық патриотизмді, рухани-адамгершілік мәдениетті тәрбиелеу, ұлттық сәйкестікті қалыптастыру негізінде жүзеге асырылады.

Оқыту шеберлігі мен білім алу тиімділігінің тек жоғары сапаны қажет етуі – заманның орынды талабы. Осыған орай қазірде түрлі әдіс-тәсілдер мен технологияларды пайдалану негізінде кәсіптік білім беруде білім сапасын арттыруға болады.

Аграрлық саладағы зерттеу университеттерінде кәсіптік оқытуда студенттердің пәндік білім сапасының жоғары деңгейге көтерілуі ең маңызды көрсеткіш болып есептелінеді. Білім алуда білім сапасын анықтаушы өлшемдер:

- білімнің нақты жүйесінің деңгейінде және білім беру мекемесінің деңгейінде мақсат пен нәтижелердің сәйкес келу дәрежесі;

- нақты студенттің білім нәтижесін бағалағанда әр түрлі көрсеткіштердің сәйкес келуі (білім сапасы, дағды мен білімділігінің тиісті дәрежеде қалыптасуы, шығармашылық пен дербестік қабілетінің дамуы, жеке тұлғалық және құндылықтарға бағыт-бағдарлық сапасы);

- теориялық білімдердің және оларды өмірде және кәсіби қызметінде қолдана білуінің сәйкесу дәрежесі, адамның өзінің білімін, дағдысын үздіксіз жетілдіруге ынталығын дамытуы.

Білім сапасының жақсы дәрежеде болуы жоғары оқу орындарында көптеген факторларға тәуелді болады. Ол ең бірінші білім беру ұжымының педагогикалық қызметінің сапасына, кадрлардың ғылыми дәрежесінің сапалық құрамы, оқу – материалдық базасына, ғылыми-әдістемелік, техникалық құралдармен қамтамасыз етілуіне тәуелді. Жоғары оқу орнындағы ғылыми мектеп - білім сапасының ең негізгі шешуші факторы болып табылады.

Қазіргі кезде бәсекеге қабілетті кәсіптік білім беру мамандарын даярлауда түпкілікті білім берумен қатар, кәсіби іс-әрекеттің ғылыми негіздерін практикада қолдануға, практикалық іскерлік пен дағдыны қалыптастыруға ерекше назар аударылуда.

Бәсекеге қабілетті кәсіптік білім беру мамандарын кәсіби қызметке дайындауда оқу-танымдық қызметте шығармашылыққа ынталандыру басты мәселе. Оқытушы студенттің ынтасына қолдау жасау қажет.

Жоғары кәсіби білім беру жалпы мәдениетпен байланыса отырып, тек пән шеңберімен және арнайы кәсіби даярлықпен қамтылмауы тиіс, ал кәсіби білім берудің қызметтік құрамдас бөлігі тек белгілі мамандықпен шектелмеуі керек.

С.И. Архангельскийдің пікірі бойынша, жоғары мектептегі оқу үрдісі тек кәсіби білімнің хабарлануы мен меңгеру, ептілік пен дағдыны үйрету ғана емес, студенттердің танымдық қызметінің шығармашылықпен дамуы, біліктілігі жоғары маманды жан-жақты қалыптастыру жолы [4]. Осыған байланысты жоғары мектептің оқыту үрдісіне тән ерекшелігі мен оның негізгі құрамдас бөліктерін: мақсаттарын, міндеттерін, қағидаларын, мазмұнын, түрлерін, әдістерін жаңаша сипаттау арқылы жүзеге асыру керек.

Педагогикалық қызметтің жүйе құрайтын міндетін оқыту мақсаты атқарады, себебі оның анықталуы білім берудің мазмұнын, әдістерін таңдауымен тығыз байланысты болып келеді.

С.Д. Смирновтың пікірі бойынша, білім беруге қатысты міндеттердің иерархиялық жүйесінің мақсаты мен құрылуын анықтауындағы басты тұғыры

маманды қалыптастыру процесі [5]. Оның мазмұнының негізінде болашақ маманға талаптар жүйесі белгілеген біліктілік сипаттар жасалынады.

Жоғары мектептің қазіргі дидакт-ғалымдары оқытудың мақсаты тұлғалық шығармашылық әлеуетті дамыту, нысанды және әлеуметтік жағдайларда теңбе-тең іс-әрекет жасауға, оның шығармашылық қабілеттерін қалыптастыру, студенттің болашақ кәсіби қызметінде бүтін құрылымын жаттықтыру болып табылады деп есептейді. Сонымен қатар жоғары білім берудің мақсаттарын қайта қарауда біріншіден, интеллектуалдық, мәдени, адамгершілік дамуында тұлғаның қажеттіліктерін жүзеге асыру міндеттерін алға шығару, кәсіби өсу мен жетілуге жағдайлар жасау басты мақсаттардың бірі.

Оқыту мақсаттарының Е.Н. Шиянов үш маңызды кезеңін көрсетеді [6]:

1. Білім берудің гуманитарлық мақсаты білім алушылардың жалпы адамзат мәдениетін меңгеру үшін жағдай жасауды талап етіледі.

2. Оның жүзеге асырылуы қоғамды білікті ғылыми-техникалық прогресс талаптарына сай, гуманитарлық және политехникалық жан-жақты кадрлармен қамтамасыз етеді.

3. Мұндай мақсат әлеуметтік белсенді, әлеуметтік құндылықтар жүйесін меңгерген, әлеуметтік қажеттілігін, қоғамдық мүдделерін, өзінің еңбегінің нәтижесін, елінің тағдырының азаматтық жауапкершілігін сезінетін қоғамның шығармашыл мүшелерін тәрбиелеуді талап етеді.

Жоғары білім берудің мақсаттарын жүзеге асыру міндеттерін тұжырымдау, студенттің бәсекеге қабілетті болашақ маман ретінде кәсіби қызметінің саласын анықтау арқылы жасалады:

- білім беру, белгілі пәндік салада, кәсіби бағытталған сипатта студентке жүйелі логикалық құрылған ғылыми білім беру қажеттілігі;

- тәрбиелеу, әлеуметтік дамудың адамгершілік сипатымен үйлесетін, тұлғаның рухани дамуы арқылы іске асады;

- дамытушылық, студенттің тұлғасының рухани болмысының жан-жақты дамуымен сабақтас.

В.И. Мареевтің зерттеулері бойынша қазіргі жоғары оқу орындарындағы оқытуда мынадай жаңа белгілер жиі кездеседі [7]:

- студенттің шығармашылық дербестігін, белсенділігін дамыту;

- болашаққа білімдік мақсат және жобалау, шығармашылық бағытын қалыптастыру;

- пәндердің барлық түрлерінде студенттердің ғылыми ойлауын қалыптастыру;

- оқытушы мен студенттің бірлескен қызметінде шығармашылық сипатты арттыру;

- болашақ мамандықты игере отырып, өзінің мүмкіндіктері мен қабілеттерін зерттеу;

- диагностикалық әдістерді меңгеруін талап ету.

Студенттердің бәсекеге қабілеттілігін арттыру бағдары:

- көкейкесті проблемаларды нақты белгілеу арқылы студенттерді ойландыруға, талдауға ынталандыру және белгілі деректерді, оқиғаларды, құбылыстарды салыстыра отырып, оны дамытуға деген қызығушылықтарын ояту;

- жаңа білімді меңгеруде тапсырмалар мен өзекті мәселелердің шешудің стандартты емес басқа тәсілдерін табуға ынталандыру, проблемалық оқыту әдістерін қолдану;

- студенттің ізденімпаздық іс-әрекетіндегі өзіндік қорытындылар мен рефлексиялық талдау жасауда дербестігіне қолдау.

Студенттердің бойында бәсекеге қабілеттілікті дамыту үрдісі біртіндеп жүзеге асырылады және оның негізгі белгілері бейнелі-репродуктиві, өнімді-нәтижелі, ғылыми-зерттеушілік, шығармашылық әрекет түрінде көрініс береді. Оны эксперимент барысында тапсырма мазмұнын шығармашылықпен жанарту, ақпарат көздерін молайту, студенттерде теориялық-танымдық бағыттылықты тәрбиелеу деңгейін, кәсіби қызығушылықты дамыту, байқау мен талдаудан синтез бен шығармашылыққа өтудегі ғылыми ізденіс деңгейін тереңдету көзделді. Шығармашылық дербестікке негізделген өзіндік жұмыс барысында студенттердің теориялық даярлықтары толығып, кәсіптік дағдылары мен біліктілігі артып, кәсіби бағыттылығы қалыптаса бастайды. Сонымен қатар, теориялық білімді практикамен сабақтастыру, оның бірізділігін, жүйелілігін сақтау негізінде шығармашылық қызығушылық, шығармашылық әлеует мүмкіндіктерін ескерген жағдайда, студенттердің кәсіби біліктілігі, кәсіби шеберлігі, кәсіби құзырлығы және интеллектісінің негізі қаланып, кәсіби бағыттылығы қалыптаса бастайды.

Бәсекеге қабілетті, дарынды, білімді, білікті маман егемендігіміздің ертеңін баянды етіп, қоғамның әлеуметтік-экономикалық дамуына үлес қосып, іс-әрекет тәсілдері мен бағалау өлшемдерін қамтитын қоғамдық және ұжымдық тәжірибе тағылымдарын игеріп қана қоймай, оны әрі қарай өзінің белсенді, нысаналы, зерделі шығармашылық нәтижелері арқылы жалғастыруына болады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Новый Большой англо-русский словарь: В 3 т. / Авт.: Ю.Д. Апресян, Э.М. Медникова, А.В. Петрова и др.; под общ. рук. акад. Ю.Д. Апресяна и проф. Э.М.Медниковой. 6-е изд., стереотип. - М.: Русский язык, 2001.-326 с.

2 ҚР «Ғылым туралы» заңы [Электронды ресурс]. - <http://www.scedu.kz/zakon-on-nauke>

3 Нысанбаев Ә. Жасампаздыққа толы дәріс [Электронды ресурс]. - <http://www.edu.gov.kz/>

4 Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. - М.: Высшая школа, 1980. - 289 с.

5 Смирнов С.Д. Еще раз о технологиях обучения // Высшее образование в России. - 2000.- №6. - С.113-121.

6 Шиянов Е.Н. Развитие личности в обучении: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 288 с.

7 Мареев В.И. Как активизировать учение. Методическое пособие. - М., 2003.- 236 с.

Резюме

В статье раскрывается актуальность проблемы подготовки конкурентноспособных специалистов в условиях исследовательского аграрного университета, определены уровни развития профессиональной компетентности специалистов профессионального обучения.

Resume

In the article the authoss reveals the essence of the problem training of competitive experts in the conditions of agricultural research universities and define the levels of developing professional competence of experts of vocational education.

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ УРОКА В КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДЕ К ОБУЧЕНИЮ

А.Б. ИЗДЕЛЕУОВА

кандидат педагогических наук,
доцент Евразийского гуманитарного института

Аннотация

Статья посвящена исследованию вопросов построения урока в компетентностном подходе к обучению. Внедрение компетентностного подхода - это важное условие повышения качества образования. Этапы построения урока в системе компетентностного образования имеет свои особенности. Потенциал таких уроков очень высокий и реализация его влияет на достижение такого результата обучения, как формирование ключевых компетенций у учащихся.

Ключевые слова: компетентностный подход, ключевые компетенции, рефлексия, компетентностный урок

Определенной эпохе, определенному этапу развития общества соответствуют конкретные задачи образования. Они отражают социальный заказ, который предназначено выполнять школе. Соответственно, содержание образования не остается неизменным. Оно, по мнению современных педагогов, должно способствовать овладению школьниками оперативных, интеллектуальных и общеучебных умений, а не приобретение знаний как таковых.

М.Ж. Жадрина, определяя специфику нового для Казахстана подхода к организации содержания образования в отличие от традиционного, отмечает в качестве главного аспекта то, что объектом структурирования содержательной основы образования вместо состава и объема учебного материала становятся результаты обучения [1]. В качестве общего определения такого интегрального социально-лично-поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих и выступило понятие «компетенция/компетентность». Это означает формирование новой парадигмы результата образования. Для этого необходимо создание условий для качественного обучения, а именно внедрение компетентностного подхода [2].

Компетентностный подход в образовании связан с лично-ориентированным и действующим подходами к образованию, поскольку касается личности ученика и может быть реализованным и проверенным только в процессе выполнения конкретным учеником определенного комплекса действий. В связи с этим в современном педагогическом процессе существенно возрастает роль профессионально компетентных педагогов к организуемой ими учебной деятельности учащихся.

Субъектами деятельности в системе компетентностно ориентированного подхода являются прежде всего, это ученик, родители и государственные структуры, которые, как прямо, так и косвенно, через государственную политику образования влияют на становление личности. Это также субъекты

педагогического процесса в системе образования – воспитатель, психолог, учитель.

В связи с этим, центральной задачей педагога является поиск и использование таких методов обучения, которые позволили бы достигать максимального социального взаимодействия и стимулировать совместную работу учащихся, развивать их мотивацию и вовлеченность, стимулировать проявление инициативы и принятие самостоятельной ответственности, в том числе за развитие своих персональных умений, моделей поведения и знаний, а также формировать и развивать у учащихся совокупность компетенций, позволяющих адаптироваться в динамичном мире.

Следовательно, речь сегодня идет не о полной замене существующего содержания общего образования, а о смещении акцентов в оценке значимости тех или иных результатов массового школьного образования. Это означает, что, проектируя изменения в образовательных результатах современной школы, необходимо помнить, что их нельзя сводить к овладению простой комбинацией сведений и навыков. При определении ожидаемых образовательных результатов не обойтись без описаний содержания учебного предмета, как и без условий, которые должны быть созданы для того, чтобы учебный материал позволял решать не только предметные задачи. Образовательные программы нового типа можно определить как «программы, выполненные в логике компетентного подхода». То есть это образовательные программы, описывающие не только набор сведений, который надо выучить, но и, прежде всего совокупность приемов, способов достижения ясного (однозначно понимаемого всеми субъектами образовательного процесса) образовательного результата, способов диагностики степени эффективности проделанной работы.

Формирование компетентностей учеников обусловлено реализацией не только обновленного содержания образования, но и адекватных методов и технологий обучения. Базовыми технологиями, поддерживающими компетентностно - ориентированное обучение являются:

- технология проблемного обучения;
- технология проектного обучения;
- технология развития критического мышления;
- технология когнитивного обучения;
- технология обучения в глобальном информационном сообществе;
- технология решения изобретательских задач.

Главное пространство, в котором протекает образовательная деятельность в учебном заведении, это урок во всех его проявлениях. Общие организационные формы обучения, такие как фронтальные, индивидуальные, групповые и коллективные, охватывают весь учебный процесс.

Применение общих форм в соответствии с конкретными, специальными, целями обучения дает множество конкретных, или специальных, форм организации учебно-воспитательной работы: урок, лекция, семинар, общеклассные, кружковые или факультативные занятия, коллективные творческие дела (КТД), экскурсии, консультации, зачеты, экзамены, собеседования, учебные конференции и т.д. Можно выделить три общие организационные формы обучения: общегрупповая, индивидуальная работа и сотрудничество в группе.

Этапы построения урока в системе компетентностного образования такие же, как обычный урок, но имеет свои особенности. Это три взаимосвязанные

этапы урока: целеполагание, самостоятельная продуктивная деятельность, рефлексия.

Этап целеполагания занимает ведущее место и в структуре традиционного урока, но в новой позиции предусматриваются качественные изменения: учитель не транслирует свою цель, а создает условия, включающие каждого ученика в процесс целеполагания. В компетентностном уроке именно на данном этапе возникает внутренняя мотивация ученика на активную, деятельностную позицию, возникают побуждения: узнать, найти, доказать.

В организации данный этап не прост, требует продумывания средств, приемов, мотивирующих учащихся на предстоящую деятельность. Наиболее эффективным приемом для уроков является создание проблемной ситуации с помощью демонстрационного и фронтального эксперимента, физического парадокса, яркого примера природного феномена. Для учащихся научение целеполаганию процесс непростой, поэтому выделяют три уровня реализации данного этапа:

- традиционный, при котором учащиеся принимают цель, объявленную учителем;
- уровень, при котором совместно с учащимися формулируется одна для всех цель;
- уровень, наиболее соответствующий компетентностному подходу, при котором каждый ученик осознанно определяет свою цель.

Вторым элементом методической структуры компетентностного урока является этап самостоятельной продуктивной деятельности. В структуре традиционного урока самостоятельная деятельность понимается как выполнение учащимися того или иного задания, определяемого учителем. В компетентностном уроке самостоятельная работа приобретает качественно новый смысл. Это работа, спланированная учеником для достижения его образовательной цели, ее можно называть продуктивной, так как результат ее, продукт (способы действий, знания, умения), лично создается учеником.

Важным моментом в подготовительной работе учителя к уроку является подготовка материалов для самоконтроля и закрепления учащимися знаний. В качестве таких материалов используются готовые дидактические разработки, предлагаемые в учебно-методическом комплекте, а часть материалов разрабатываются на дифференцированной основе по уровню сложности в соответствии с существующими требованиями к оценке знаний. Предъявление учащимися новых знаний происходит в разных формах: устное сообщение, ответ учителю, рассказ в группе, составленный опорный конспект, структурная схема или таблица, рисунки и др., часто учащиеся предлагают свои творческие, нестандартные формы: реклама, кроссворд, кластеры.

Последним элементом методической структуры компетентностного урока является рефлексия. В структуре традиционного урока рефлексия, как отдельный этап не присутствовала, так как деятельность педагога была ведущей, и всю ответственность за образовательный результат брал на себя учитель. В новой позиции ответственность за результат в большей степени делегируется ученику, поэтому рефлексия результата и процесса необходима.

В урочной деятельности разные ее виды присутствуют на всех этапах урока: промежуточная при отработке знаний, анализе усвоения и коррекции, итоговая определяет обратную связь, то есть, соответствие поставленной цели результату всей деятельности, как для отдельного ученика, так и для группы или

класса в целом. Можно предложить учащимся проводить рефлексию по следующему алгоритму:

1. Оцени результаты своей деятельности и выбранных способов деятельности через отношение, эмоции, чувства.

2. Соотнеси собственную цель урока с полученным результатом (проведи самоконтроль).

3. Сравни полученный результат с эталоном (проведи самооценку).

Таким образом, у учащихся формируются навыки самоконтроля и самооценки. Возникает мотивация на дальнейшую учебную работу, на самореализацию через творческую и практическую деятельность, удовлетворение собственных познавательных интересов.

Потенциал таких уроков очень высокий и реализация его влияет на достижение такого результата обучения, как формирование ключевых компетенций у учащихся (универсальных). Термин ключевые подчеркивает, что компетенции данного вида являются своего рода ключом к успешной жизни человека в обществе. Ключевых компетенций не так уж мало, но все они складываются из четырех элементарных компетенций:

- информационная – готовность к работе с информацией;
- коммуникативная – готовность к общению с другими людьми;
- кооперативная – готовность к сотрудничеству с другими людьми;
- проблемная – готовность к решению проблем.

Понимая это, выделяют основные задачи урока в компетентностном подходе:

- создание условий для развития и самореализации учеников;
- усвоение продуктивных знаний, умений;
- развитие потребностей пополнять свои знания на протяжении всего процесса обучения [3].

В этой связи изменяется и роль учителя, как консультанта и организатора учебной деятельности учащегося. Его основная задача направлять учеников к сотрудничеству и отслеживанию сформированности личностных качеств обучающегося (что является наиболее эффективной для формирования ключевых компетенций у учащихся) в противовес существующей традиционно доминирующей. [4]

Использование компетентностного подхода в обучении, а именно при подготовке урока, способствует формированию у учащихся таких ключевых компетенций как умение брать ответственность на себя, принимать решение, действовать и работать в коллективе ведомым и ведущим, выдвигать гипотезы, критиковать, оказывать помощь другим, умение обучаться, развитие навыков и умений для реализации поисково-исследовательской деятельности.

Таким образом, обучение при компетентностном подходе – это процесс приобретения опыта решения значимых практико-ориентированных проблем. Результатом такого обучения является формирование у учащихся ключевых компетенций.

Список литературы

1 Жадрин М.Ж. Образование, ориентированное на результат, как новая модель школьного образования // Открытая школа, 2003, №12 (25), - С.3.

2 Хуторской А.В. Статья «Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования», Народное образование. – 2003. - №2.-С.58-64.

3 Хуторской А.В. Статья «Технология проектирования ключевых компетенций и предметных компетенций». Интернет - журнал "Эйдос".

4 Зимняя И.А. Компетентность человека – новое качество результата образования. М., 2008. – 133 с.

Түйін

Бұл мақалада оқыту процесі барысында сабақты құзыретті тәсілдермен құру мәселесі қарастырылады.

Resume

The author of the article investigates the problems of the structure of the lesson in the frame of competence approach.

ӘОЖ 372.416.2:371

А.БАЙТҰРСЫНОВТЫҢ АРАБ НЕГІЗІНДЕГІ ӘЛІПБИІНІҢ ҒЫЛЫМИ-ӘДІСТЕМЕЛІК НЕГІЗДЕРІ

А.Ж. ДОСАНОВА

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент м.а.
«Тұран-Астана» университеті

Аннотация

Мақалада қазақ тіліндегі дыбыстар жүйесін арнайы зерттеп, әліпби құрастырған қазақтың алғашқы фонологі А. Байтұрсыновтың араб әліпбиінен реформациялаған қазақ әлібиін құрастыруда тілімізді лексикалық шұбарлықтан сақтауға, өзге тілдердің синтаксистік ықпалына тәуелді болмауына ерекше мән беріп, тіліміздің табиғи реңкін ғылыми негізде таза көрсетуге тырысқан еңбегінің ғылыми-әдістемелік негіздері қарастырылады.

Түйін сөздер: Байтұрсынов әліпбиі, араб әліпбиіне негізделген қазақ әліпбиі, араб әліпбиінде сауат ашу, сауат ашу әдістемесі.

А. Байтұрсынов араб жазуының қазақ тілі үшін қолайлы емес жақтарын түзеп, оны тілдің дыбыстық ерекшеліктеріне сай етіп, ұлттық әліпби жасады. Қазақ тілі фонетикасы мен грамматикасын зерттеу қажеттігі оны ағартушылық қызметтен ғалымдыққа жетеледі. Қазақ тілінің дыбыс жүйесі мен оған қажет графика туралы алғашқы пікірлерін ол 1912 жылдан бастап «Айқап» журналы мен «Қазақ» газеті беттерінде қазақ дыбыстарын білдірмейтін араб алфавитінің кейбір таңбаларын қазақ жазуына енгізу керектігін, тұтас сөздің жіңішкелігін білдіру үшін дәйекші деп аталатын белгі қою қажеттілігін дәлелдейді. Бұлайша түзетілген алфавиттің сауат ашудың дыбыс жүйелі әдісіне сай келетін графика екендігін дәлелдеді.

Қазірде біршама қауым «төте» (жәдид) араб жазуын біледі. Бүгінде «Байтұрсынұлы әліпбиі» аталып жүрген бұл жазу үлгісінің дүниеге келу себебі ашылып көрсетілмей, мән-мағынасы талдап түсіндірілмей жалаң насихатталып

келеді. Ал А. Байтұрсыновтың алғашқы қадим үлгісімен жазылған оқулықтарының («Оқу құралы». Орынбор, 1912, 1914, 1919) сауат ашудағы орны туралы тіптен айтылмауда. «Әр дыбысқа – бір таңба» белгілеп, болашақ орыс жазуына дәл келетін көшірме айна жасау «реформасы» дәстүрлі әліпбиімізді сақтап қалды. Бұл мәселенің бір кемшілігі – халқымыздың ғасырлар бойы тұтынып келген «қадим» жазуын тастап, «жәдид»-ке көшкенде әліпби санатынан дәстүрлі араб жазуының 8 әрпін аластату – «Құран Кәрімді» оқу мүмкіндігінен айырды. Сонымен қатар, көптеген рухани, мәдени мұраларымыздан ажырауға мәжбүр етті. Ғасырлар бойы дамып, өркендеп келе жатқан тіліміз өзінің бірегей қайнар көзінен ұзақ уақыт ажырауымызға алып келді. Дегенмен бүгінгі күнгі дамыған ақпараттық технологиялар негізінде кез келген рухани қазынамызды қай әліпбиде, қай тілде болмасын аударып қолдана беруге мүмкіндік туып отыр.

А. Байтұрсынұлы әліпби жасауда полиграфиялық жағынан қолайлы-қолайсыз жерлерін, оқыту процесіндегі тиімді-тиімсіз жақтарын ескерді. Бұл әліпби ғылыми жағынан қазақ тілінің дыбыстық табиғатын дәл көрсетті.

А. Байтұрсыновтың тәртібінше қазақ тіліндегі әрбір дыбыстың өзіне арналған әріп таңбасы бар. Ол әріптермен не айтылса соны жазуға, не жазылса соны оқуға болады. Бір түрлі жазылған сөзді бұрынғыдай неше түрлі кылып оқуға болмайды. Бұл тәртіп бойынша (ا – h, ح – қ, خ – x, ف – п, چ – ш, ث – тыс, ذ – з, ض - з, ظ - з, س - с, ط - т, غ – ғ, آ) 13 әріпті кеміткен [1]. А.Байтұрсыновтың қазақ дыбыстарына лайықтап жасаған әліпбиінде барлығы 24 дыбыс таңбасы беріліп, ә, і, ү, ө дыбыстары сәйкес жуан дауыстыларға дәйекше қою арқылы жазылады деп атап көрсетілген.

1912 жылы А. Байтұрсынов «Жазу тәртібі» деген мақаласында орысша, мұсылманша сауат ашуға көп уақыт кететінін айтты. «Оқу құралының ең ұлығы – бала оқытатұғын кітап, оның жақсы болып, балалардың жанын қинамасына жазудың тәртібі болу шарт. Ондай кітап жазу үшін алдымен жазу жөнделіп, дыбыстар анықталып, «сөз ішінде қай дыбыс естілсе, сол дыбыстың әрпін жазу керек», - дейді [2].

Әліпбиде қазақ тіліне тән төл дыбыстарға ғана орын беріліп, кірме дыбыстар алынбайды. Ғалым гетерогенді сипат алған емлені, әліпбиді жалпыхалықтық, ұлттық негізде қарастырады. Сондықтан А. Байтұрсыновтың бұл жазу жүйесін ұлттық қазақ жазуы деп атаймыз.

А.Байтұрсыновтың есімі бүкіл түркі тілдес халықтардың тарихына К. Ататүрік, Ы. Гаспыралы есімдерімен қатар мәңгі өшпестей болып, алтын әріптермен жазылды. 1929 жылы Мәскеуде А. Байтұрсынов «аса көрнекті қазақ ақыны, журналисі және педагогі. Ол – қазақ тілі емлесінің реформаторы, грамматикалық және әдебиет теориясының негізін салушы» деп бағаланады.

А. Байтұрсынов 1929 жылы мамырда өз қолымен жазған (орыс тілінде) өмірбаянында: «ең алдымен қазақ тілінің дыбыстық жүйесі мен грамматикалық құрылысын зерттеуге кірістім, одан кейін қазақ алфавитін және емлесін ретке салып жеңілдету жолында жұмыс істедім», -деп жазады.

Ғалым «Баяншы» атты еңбегінде: «Әліппе» кітабы оңай болып, оқытқанда балалары неғұрлым аз қиналса, соғұрлым жақсы болмақшы, - дей келіп, алға қойған мақсатпен әліппені жазарда әліппенің басынан аяғына дейін оңай, қысқа сөздерді алу, әр дыбысқа жеке харіп арнау. Бұл жөнінде ғалым: «олай болғанда бұрынғыдай бір харіп әр түрлі орында әр түрлі оқылмай, қай орында болса да, бір харіп бір-ақ түрі оқылады һәм бұл оқуды жеңілдетеді», - деді.

Әліпби жасауда ғалым қазақ тіліндегі дыбыстардың қайсысының жуан, жіңішке, қайсысының бірде жуан, бірде жіңішке айтылатын ерекшеліктері оларды белгілеуде қиындық туғызғанын айтады.

Еңбектің «Дыбыспен жаттығу» атты бөлімінде: «Сөз – дыбыстың мағыналы болып тізілгені»- деп түйіндейді. Дыбыспен жаттығудың негізгі жолдары ретінде мыналарды көрсетеді:

- әуелі балаларға әр түрлі дыбыс бар екенін білдіру;

- балаларға таныс сөздерді алып, олардың ішінде қандай дыбыстар барын айту;

- бөлек-бөлек дыбыстарды тіздіріп сөз айтуды білдіру.

Мұны білмей тұрғанда, балаларға харіп көрсетуге болмайтынын, ол «жайпақпен жүрмей, жармен жүрген сықылды» балалардың күшіне тиетінін айтады. Балалар дыбыспен таныса бастағанда әріптерді жаздырып үйрету керек. Бұлардан кейін дыбыспен қалай оқыту жайына көшіп, алдымен бір буынды, кейін екі буынды, сосын 3-4 буынды сөздермен, олардың дыбыстарымен таныстыруды жөн көрген. Әдіскер-ғалым дыбыспен жаттығу кезіндегі әдіс-тәсілдерден де мол мағлұмат, нұсқау бере білген. Екі буынды сөздің ішіндегі дыбыстарды айыруды үйрету, бұл арада балаларды сөздің ішіндегі дыбыстарды айыруды үйрету, бұл арада сөздің буынымен таныстыру керек десе, ол үшін екі буынды, үш буынды сөздерді алып, созып айтуды ұсынады. Сөзді буындап бөлуді білгеннен кейін екі буынды, үш буынды алып, әуелі екі сөзді буын-буыннан бөлдіріп, әр буындағы дыбыстарды айыртқызып, сонан соң тұтас сөздің ішінде қанша және қандай дыбыс барлығын көрсетеді. Балалар сөзді буындап бөлгеннен кейін, сөздің әр буынындағы дыбыстарды айырып, тұтас сөздің ішіндегі дыбыстарды білетін болған соң, дыбыстарды қосып сөз айтуды үйрету керектігін нұсқаған. Бұл үшін әуелі дыбыстарды емес, сөздердің буындарын бөлек-бөлек айтып, олардың қосуды ұсына келіп, ескертулер береді.

Ғалымның ең алғаш жасаған әліппесі (1912) «Оқу құралы, қазақша алифба» деп аталады. Араб жазуын қазақ тіліне икемдеп, әр дыбысқа жеке таңба (әріп) берді, олардың сөздің әртүрлі деңгейінде (басында, ортасында, аяғында) жазылуын аңғартатын мысалдар, мәтіндер ұсынды, қолданылуындағы ерекшеліктерді ескертті. Арабтың бір ғана у әрпімен бес дыбысты (о, ө, ұ, ү, у) белгіледі. Ал, и әрпін үш дыбысқа (ы, і, и) пайдаланды [3]. Сөз ішінде кездесетін қысаң дауыстыларды жазбау сөздердің дыбыс, буын, құрамын тұмшалап, көп қиындық келтірді. Мысалы *қйсық*, (*қисық*), *алу* (*алұу*), *салқн* (*салқын*), т.б. «Қазақша әліппе» 1912, 1914, 1919 жылдары қадим үлгісімен басылды. Оның құрамында 37 дыбыс таңбасы болды. Бұл қазақша әліппе 1925 жылға дейін 7 рет басылып, сауат ашу құралы болды. Осы оқулықтан 13 таңба қысқартып, 1926 жылы «Әліб-бій» атты сауат ашу оқулығын жазды. Ол баспадан 3 рет басылып шықты. А. Байтұрсыновтың осы әліппесінің 3 басылуы (1928 ж) қолымызға түсіп, оған талдау жасауға мүмкіншілік болды [1]. Мұнда қазақ дыбыстарының саны 24. Олардың 5 дауысты, 17 дауыссыз дыбыс. Ал у, и дыбыстарын дауыстыға да, дауыссызға да қоспайды. Оларды жартылай дауыссыз деп таныған болу керек. Ал әріптер тәртібін бергенде 9 дауысты дыбысты ажыратады. Жіңішке дауыстылардан е-ні ғана есептейді де, қалғанын есепке қоспайды. Жалпы әріптер тәртібінде 28 дыбыс таңбасы бар. А. Байтұрсыновтың бұл оқулығы – сол тұстағы жинақталған алдыңғы қатарлы тәжірибелерге сүйене отырып, озық әдістемелік теорияларға негізделіп, жасөспірімдердің психологиялық, ұлттық, жас ерекшеліктерін ескере отырып жазылған еңбек. «Әліб-бійді» араб жазуынан

көшіріп, түсініктемесін жазып, әрі редакциясын басқарған Ұ.Асылов араб әрпін бүгінгі кирилл әрпімен келтіріп жазды, бұл оқулықты танып-білуге, оның бүкіл сөздерін ұғып жазуға, түсінуге, талдауға мүмкіндік туғызды. «Тағы да ескере айтарымыз: әліппе мазмұнына есептің түр-түрлерінің жеңіл бағытпен кіріктірілуі сол уақыттағы қағаз тапшылығынан деп айтуға болады. Ол кезде жеке-жеке пәндік оқулықтар жасау үшін де қаржы мүмкіндігі болмағаны түсінікті. Соған қарамастан А. Байтұрсынов оқулық мазмұнына әріп таныту, оқып сөйлету, жазып үйрету, есеп шығарту, табиғатты танып-білу, өмір сүру дағдыларын т.б. да мәселелер кіріктіріле жасалынды. А. Байтұрсыновтың «Әліп-бійі» (1928) осы уақытқа дейін әртүрлі тұрғыда талданып, дыбыстардан сөз құрау, сөздерден сөйлем құрау тәсілдері, жалпы ғалымның әліпбиінің артықшылықтары туралы сол кезеңнен бері айтылып келе жатыр. Бұл оқулық – әлі де жан-жақты қырынан толық ашылып бітпеген үлкен ғылыми еңбек. Сондықтан да біз бұл әліппедегі әріптердің өтілу реті, әріп танытудағы пайдаланған әдістер тұрғысынан талдағанды жөн көрдік. А. Байтұрсыновтың «Әліп-бійі» – ғылыми-әдістемелік, педагогикалық-психологиялық талаптарға сай жасалған, өз кезеңінің құнды оқулығы, балалардың нағыз сауатын ашатын қолайлы құрал екенін алғашқы беттегі мына сөзінен де аңғаруға болады: «Аш адам астың бабымен дәміне қарамайды. Қазақ оқу жағынан қандай ашығып отырғанын топырлаб мекеме алдын тоздырып, оқитын орын таба алмай жүрген қазақ балалары көрсетіп отыр. Сол ашығып отырған қазаққа дәмін-бабын келтіріп, соңыра беретін асыңнан бабы дәмі кем болса да, әзір берген асың артық».

Оқулықты талдамас бұрын ондағы әліпби құрамындағы әріптер құрамын беруді дұрыс деп таптық. «Әліп-бійі» оқулығында әріптердің құрамын (алфавит) А. Байтұрсынов «әріптер реті» деп атаған. А. Байтұрсынов *ә, ө, і, ү* дыбыстарын *а, о, ы, ұ* дыбыстарының жіңішке фонемасы (үншесі) деп танып, оларға өз алдына жеке таңба бермей, сәйкес *а, о, ы, ұ* дыбыстарының таңбасына дәйекше (‘) қою арқылы жазған.

Сонда дәйекшелі жіңішке дауысты дыбыстарды қоса есептегенде барлығы 28 дыбыс болған. Бұл әліпбиде қазақ дыбыстарынан *х* дыбысы жоқ [4]. *Х* дыбысының орнына ғалым *қ* дыбысын (*қат-хат, қалық-халық*) қолданған. Бұл әліпбиде бас әріптер жоқ және сөйлем соңынан нүкте қойылмайды, әріптер, сөздер, сөйлемдер оннан солға қарай оқылады.

А. Байтұрсынов (1928) әліппесіндегі әріптердің оқытылу реті мынадай:

ا ر ز و ن س ت ق ی ب ل د ؤ ی ؤ ش ع م ج ك پ ه ك ی گ ؤ و ا

(араб әліпбиіндегі әріптер оннан солға қарай берілген), түсінікті болу үшін кирилл әліпбиіндегі ретін де келтіріп кетейік: а-р-з, о, н, с, т, қ, ы, б, л, д, у, й, ұ, ш, ғ, м, ж, н, п, е, к, і, г, ү, ө, ә.

А. Байтұрсыновтың *а* дыбысымен бірге *з, р* дыбыстарын (басқа дыбыстарды емес) өтуіне – араб әліпбиіндегі басқа дыбыстарға қарағанда бұл дыбыстардың жазылуының қарапайымдылығы және ұқсастығы, яғни бір ғана элементтен тұруы (*ا ز ر ا, р, з*) және сөз басында, сөз ортасында, сөз соңында өзгеріске ұшырамайтыны себеп болған. Араб әліпбиінде тұрған орнына қарай өзгеріске ұшырамайтын дыбыстар санаулы ғана. Бұл дыбыстардан басталуының тағы бір себебі бір буынды, айтуға жеңіл сөздер (*ар, аз, зар, ара, аза, азар, араз*) құрауға икемділігі. Міне, сондықтан да араб әріптерін үйреткенде осы дыбыстардан бастап үйретілетініне көз жеткізуге болады [4].

Татар және орыс-татар мектептері үшін 1892 жылы 28 қаңтарда, Петроград цензурасының қуаттауымен араб әліпбиіне негізделген Ахметқазы Максудидың

«Мұғалім сәні» атты әліппесі жарық көрген (түпнұсқасы қолымызда бар) [5]. А. Байтұрсыновтың 1912 жылғы әліппесі осы әліппеге ұқсас болып келеді. Осыған қарағанда, А. Байтұрсынов әліппе жасағанда көптеген елдердің әліпбилерімен қатар, татар әліппелерін де негізге алғандығы байқалады. Татар және орыс-татар мектептерінде «кластық» оқытуда қолданылған арабша түпнұсқа әліппе – небәрі 48 беттен тұратын оқу құралы. Оның 2-3 беттерінде мұғалімдерге арнап алғы сөз жазылған) [4].

Татар әліппесінде де, А.Байтұрсынов әліппесінде де осы үш дыбыстан бастап үйретілуі осының дәлелі. Бұл дыбыстар мектепке алғаш келген балаларға оқуға жеңіл әрі жазуға да ыңғайлы болатындығына ғалым ерекше көңіл аударған. Сонымен бірге А.Байтұрсынов өтілетін дыбыстардың ретін сөз құрауға икемділігіне де қараған. Байқап отырсақ, татар және қазақ дыбыстарының арасында аздаған ерекшеліктер болғанмен, екі әліппедегі әріптердің өтілу ретінде ұқсастықтар бар екені байқалады. А.Байтұрсынов әліпбиінде *a-p-z* дыбыстары бірге өтіледі де, қалған дыбыстар көрсетілген ретпен жеке-жеке оқытылады. Ал татар әліппесінде дыбыстарды таныстыру *a, p, z* дыбыстарынан басталғанмен, олар жеке-жеке өз алдына бір сабақта таныстырылады. Ғалым-әдіскер жаңа әріппен таныстырғанда алдымен дыбыстың артикуляциясына ерекше мән береді. Осы мақсатта алғашқы сабақта *a, p, z* дыбыстарын таныстыру үшін *ара, бала, иттің* суреттері берілген. Бұл суреттегі бала «а» деп аузын ашып тұр, ара «з-з» деп ызылдап, ит «р..» деп ырылдап тұр. А дыбысын айтқанда баланың бет пішінінің қалай өзгеретіні суретте анық байқалады. Мысалы, *a* дыбысын айтқанда баланың аузы еркін ашылатындығы бет пішінінен айқын көрініп тұрады. Иттің де ырылдағанда ауызы еркін ашылмай, төменгі жақ кішкене өзгеріске ұшырап, тістері көрініп тұрғаны көрінеді.

А. Байтұрсынов реформалаған араб жазуы 1912 жылдардан бастап жаппай білім беруде қолданыста болғанымен, 1924 жылы ғана ресми түрде қабылданды. Бұл өз кезегінде қазақ халқының мәдени дүниесінде үлкен роль атқарған, қалың көпшілікті жаппай сауаттандыру ісіне, жазба әдебиетінің дамуына, баспа жұмысының жандануына игілікті қызмет еткен маңызды құбылыс болды. А. Байтұрсыновтың бұл тәжірибесін өзге түркі халықтары үлгі тұтып, өз жазуларына өзгерістер енгізді. Ғалымның ширек ғасырдай күш жұмсап, тер төккен еңбегін, қазақ мәдени талаптарын әбден өтей алады – деген көзқарасын латын әліпбиіне көшу жайында әңгіме басталғанда, теріске шығара бастады. 1926 жылғы Бакуде өткен Бүкілодақтық 1-түркологтар съезінде А. Байтұрсынов өзі құрастырған әліпбидің ғылымилығы мен артықшылығын барынша дәлелдеп, латынға көшуге қарсы болды.

Әліпбидің тарихтағы алатын орнына көптеген ғалымдар өз бағасын берді. А. Байтұрсыновтың қазақ тіліне икемдеген араб жазуын қазақ жұртшылығы, әсіресе, мұғалімдер қауымы талассыз қабылдады, себебі бұл қазақ тілінің табиғатына, яғни сингармонизм заңдылығына сүйеніп жасалған болатын.

А. Байтұрсынов әліпбиі жөнінде М. Дулатов: «Жазуды тәртіпке салу деген оңай емес. «Оқушылар сынасын» дегенге әркім басына келгенін жазатұғын болса, еш уақытта ойды бір жерге қорытып болмайды. Егер оқу, оқытуды машықтап, ол оқытудың һәм оқытқан нәрселерінің асыл тәртібін, түп негізін анық білетін кісілер жазу хақында өз пікірлерін түсінікті етіп жазса, сынаушы деп соларды айтуға жарайды. Құр шала-шарпы есіткен, яки өзінің көзі үйренгеннен басқаның бәрі де теріс деп білушілер сынайтын болса, біреу түгіл, тоқсан тоғыз тәртіпке де табан тоқтату қиын», - деген болатын [5].

А. Байтұрсыновтың жасаған әліпбиінің маңыздылығы бүкіл түркі тілдестер арасында жоғары болды. Ғалымның қалыптастырған жаттығу үлгілері мен оқыту әдістері кейінгі оқулықтар мен әдістемелік еңбектерде одан әрі тереңдетіліп, күні бүгінге дейін қолданылуда. Ғалымның оқулықтарындағы оқушылардың сөздік қорын байытып, сөз мағыналарын дұрыс қолдануға баулу бағытындағы үлгілер кейін басқа оқулықтар мен оқу бағдарламаларын жасау кезінде де маңызды рөл атқарды.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Байтұрсынұлы А. Әліб-бій. – Қызылорда: Қазиздат, 1928.-213 б.
- 2 Байтұрсынов А. Тіл тағылымы. – Алматы: Ана тілі, 1992. -180 б.
- 3 Дыйканов К. Ахмет Байтұрсыновдың казакча алифбеси. Оренбург, 1914. – Бишкек: Периодика, 1991. -289 б.
- 4 Досанова А.Ж. Қазақ әліпбиінің тарихы. –Астана, 2011.-96 б.
- 5 Мақсуди А. Әліппе «Мұғалім сәні», татар және орыс-татар мектептерінің кластық оқуына арналған оқулық, (арабша). - Қазан: УМИДЪ, 14-басылымы. 1917.
- 6 Дулатов М. Жазу тәртібі. - Алматы, 1991.-176 б.

Резюме

В данной статье рассматриваются научно-методические основы «Байтұрсыновского алфавита», основанный на арабском алфавите.

Resume

The author of the considers article the scientific and methodological basis of «Baytursynovskogo alphabet» based on the Arabic alphabet.

УДК 376:159.9-056.45

ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ. ОСОБЕННОСТИ ИХ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Т.К. МУСАЛИМОВ

доктор педагогических наук, профессор

Б. М. ТУСЕНОВА

магистрант университета «Туран-Астана»

Аннотация

Статья посвящена проблеме детской одаренности, актуальность которой обусловлена возрастанием количества одаренных детей. Авторы анализируют подходы к трактовке понятия одаренности, показывают особенности развития одаренных детей и обосновывают необходимость своевременного выявления таких детей.

Ключевые слова: одаренность, потенциально-одаренные, критерии одаренности, модель одаренности, талант. Общие способности, творческая деятельность, гений, творчество.

Актуальность данной темы определяется возрастающим вниманием современного высокотехнологического общества к проблемам выявления и развития одаренных детей в связи с острой потребностью в умных и творческих людях, способных ответить на стремительно меняющиеся социальные вызовы.

Психологические исследования подтверждают: количество одаренных детей с каждым годом возрастает, поэтому в последнее десятилетие заметно вырос интерес к явлениям интеллектуальной и академической одаренности [1].

Существуют две крайние точки зрения: «все дети являются одаренными» – «одаренные дети встречаются крайне редко». Указанная альтернатива снимается в рамках следующей позиции: потенциальная одаренность по отношению к разным видам деятельности присуща многим детям, тогда как актуальную одаренность демонстрирует незначительная часть детей [2].

Кроме того, одаренных детей рождается гораздо больше, чем это принято считать. Так, многие зарубежные исследователи пришли к выводу о том, что потенциально одаренные дети составляют не 1-3%, а 15-30% от общей возрастной выборки [3].

На уровне здравого смысла природа одаренности представляется достаточно понятной — как дар от Бога или, в крайнем случае, от родителей. Однако очевидность этого представления исчезает в контексте научных исследований и педагогической практики.

Историю изучения проблемы одаренных детей характеризует отказ от поиска единого критерия одаренности и переход к пониманию ее сложной, многоаспектной и динамической природы [4].

Беспорядок о существующих теориях одаренных принудил множество исследователей развивать новые модели для объяснения этого сложного понятия, но большинство соглашается, что одаренный развивается в течение долгого времени и что культура, способности, окружающая среда, пол, возможности и шанс способствуют развитию подарков и талантов [5].

При рассмотрении психологической литературы по этой проблеме обычно встаёт вопрос о соотношениях понятий «творчество», «одарённость», «талант» и «гениальность» [6]. Во многих источниках понятия одарённость и талант трактуются как синонимичные и не разделяются. Гениальность рассматривается как высшая степень проявления таланта или одарённости. Отсюда следует необходимость в приведении точных понятий для дальнейшего раскрытия проблемы [7].

Наиболее распространенным является определение немецкого психолога В. Штерна, ведущего психолога в современной трактовке проблемы одаренности: «Одаренность» - это общая способность индивида сознательно ориентировать свое мышление на новые требования; это общая способность психики приспособляться к новым задачам и условиям жизни» [8].

Под общей одаренностью С.Л. Рубинштейн подразумевает уровень общих способностей, проявляющихся как способность к общему (общеобразовательному) обучению, а под специальной одаренностью - уровень специальных способностей: технических, музыкальных и т. п. Особенно высокий уровень одаренности обозначают понятиями «талант» и «гений» [9].

Сходные идеи высказывает и В.М. Бехтерев в работе «Творчество с точки зрения рефлексологии»: «Для всякого творчества необходима та или иная степень одаренности и соответственно воспитания, созидающие навыки в работе.

Последние развивают склонность в сторону выявления природных дарований, благодаря чему в конце возникает почти непреодолимое стремление или тяга к творческой деятельности» [10].

Термин «одаренность» появился в психологии в начале XX в. благодаря американцу Г. Уипплу, который обозначил им учащихся со сверхнормальными способностями [11].

Поскольку до этого чаще использовалось слово «талант», возникла необходимость выяснения тождества или различия этих двух терминов. По поводу соотношения между этими понятиями существуют разные точки зрения.

Талант (от греч. *talanton* - вес, мера, затем - уровень способностей) одними психологами отождествляется с одаренностью, другими рассматривается как высокий уровень развития способностей, прежде всего специальных. Есть учёные, которые талант понимают как реализованную одаренность, а последняя проявляется лишь как природная предпосылка таланта [12].

А.В. Либин [13] различает одаренность, талант и гениальность. Вот что он пишет по этому поводу: «Наиболее разработанной представляется область дифференциально-психологического анализа феномена креативности, компонентами иерархической организации которого являются конструкты одаренности, таланта и гениальности».

Особенно высокий уровень одаренности обозначают понятиями «талант» и «гений». Талант и гений различаются, прежде всего, по объективной значимости и вместе с тем оригинальности того, что они способны произвести. Талант характеризуется способностью к достижениям высокого порядка, но остающимся в принципе в рамках того, что уже было достигнуто; гениальность предполагает способность создавать что-то принципиально новое, прокладывать действительно новые пути, а не только достигать высоких точек на уже проторенных дорогах. Высокий уровень одаренности, который характеризует гения, неизбежно связан с незаурядностью в разных или даже во всех областях [14].

Одаренность - это своего рода мера генетически и опытно predetermined возможностей человека адаптироваться к жизни. Основные функции одаренности - максимальное приспособление к миру, окружению, нахождение решения во всех случаях, когда создаются новые, непредвиденные проблемы, требующие именно творческого подхода [15].

Одаренность – это системное, развивающееся в течении жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [16].

Одаренность – значительное по сравнению с возрастными нормами опережение в умственном развитии либо исключительное развитие специальных способностей (музыкальных, художественных и др.) [17].

Американский психолог Дж. Рензулли предложил такое определение одаренности: «Одаренность – результат сочетания трех характеристик: интеллектуальных способностей, превышающих средний уровень; творческого подхода и настойчивости» [18].

Б.М. Теплов писал, что нельзя говорить об одаренности вообще, а только об одаренности в какой-нибудь конкретной деятельности [19].

Одаренность понимается учеными как многоаспектное и многоуровневое явление, что нашло отражение во многих современных концепциях (Gagne, 1993; Heller, 1986; Monsk, 1992; Torrance, 1980).

В целом же можно представить одаренность как систему, включающую следующие компоненты [20]:

- анатомо-физиологические задатки;
- сенсорно-перцептивные блоки, характеризуемые повышенной чувствительностью;
- интеллектуальные и мыслительные возможности, позволяющие оценивать новые ситуации и решать новые проблемы;

- эмоционально-волевые структуры, предопределяющие длительные доминирующие ориентации и их искусственное поддерживание;
- высокий уровень продуцирования новых образов, фантазия, изображение и целый ряд других.

Таким образом, способности - процесс материализации исполнительными органами психики и моторики природной чувствительности и смыслов, отраженных в предметные конструкции.

Л.И. Ларионова (2007) включает в понятие одаренности три компонента: интеллект, креативность и, в связи с существующей сейчас в психологии модой, духовность [21].

Многокомпонентность одаренности уменьшает вероятность появления большого числа талантов, поскольку случаи, когда все компоненты проявляются на высшем уровне, весьма редки. В монографии [Ильина](#) Е.П. встречается статистика, что высочайший потенциал одаренности проявляются только у 0,5% популяции [22].

Следует отметить, что проблема одаренности в отечественной и зарубежной психологической литературе недостаточно разработана, понятие одаренности находится в процессе становления, нет четких критериев ее выявления, недостаточно изучены факторы развития.

Отсутствие единого научно обоснованного понятия одаренности, в конечном счете, тормозит развитие практики или, хуже того, задает ее ложный вектор. Поэтому представляется необходимым создать некоторые предпосылки для выведения практики из эшелона задач «тактики» к проблемам «стратегии».

Словосочетанием «одаренные дети» («одаренный ребенок») обозначается некая исключительность. Произнося его, мы допускаем возможность существования особой группы детей. Эти дети уже по определению качественно отличаются от сверстников [23]. Данный подход довольно уязвим и традиционно является предметом критики со стороны большинства педагогов и психологов, хотя такое понимание вполне допустимо и нельзя не отметить, что оно отражает реальное положение дел. Среди определений понятия «одаренный ребенок» наиболее удачное содержится в тексте «Рабочей концепции одаренности»: «Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности». Точно характеризуя суть явления, это определение все же оставляет неясным, о каких именно «ярких, очевидных» или «выдающихся достижениях» идет речь.

Современные исследования в этой области направлены на то, чтобы с помощью электрофизиологических, психогенетических и других методов раскрыть особенности развития и воспитания одаренных детей:

- одаренные дети, демонстрирующие выдающиеся способности в какой-то одной области, иногда ничем не отличаются от своих сверстников во всех прочих отношениях. Однако, как правило, одаренность охватывает широкий спектр индивидуально-психологических особенностей;

- большинству одаренных детей присущи особые черты, отличающие их от большинства сверстников; одаренных детей, как правило, отличает высокая любознательность и исследовательская активность. Психофизиологические исследования показали, что у таких детей повышена биохимическая и электрическая активность мозга;

- недостаток информации, которую можно усвоить и переработать, одаренные дети воспринимают болезненно. Поэтому ограничение их активности чревато негативными реакциями невротического характера; одаренных детей в раннем возрасте отличает способность проследивать причинно-следственные связи и делать соответствующие выводы; они особенно увлекаются построением альтернативных моделей и систем;

- для них характерна более быстрая передача нейронной информации, их внутримозговая система является более разветвленной, с большим числом нервных связей; одаренные дети обычно обладают отличной памятью, которая основана на раннем овладении речью и абстрактным мышлением;

- их отличает способность классифицировать и категоризировать информацию и опыт, умение широко пользоваться накопленными знаниями (это, в частности, проявляется и в характерном для одаренных детей увлечении коллекционированием);

- чаще всего одаренных детей отмечает большой словарный запас, способность строить сложные синтаксические конструкции, а также умение формулировать вопросы. Многие одаренные дети с удовольствием читают словари и энциклопедии, придумывают слова, должны, по их мнению, выражать их собственные понятия и воображаемые события, предпочитают игры, требующие активизации умственных способностей;

- одаренных детей также отличает повышенная концентрация внимания на чем-либо, упорство в достижении результата в той сфере, которая им интересна. Однако свойственное многим из них разнообразие интересов иногда приводит к тому, что они начинают несколько дел одновременно, а также берутся за слишком сложные задачи. Раннее развитие способностей школьника существенно сказывается на всем стиле его поведения и формировании его личности [24].

Можно различить различное выделение одаренных детей в разном возрасте.

В младших классах педагоги и учащиеся в качестве одаренных выделяют практически одних и тех же детей. Последние при этом имеют высокий статус в классе, высокореферентны для одноклассников и пользуются их симпатией. «Одаренным» младшим школьникам учителя оказывают особую психологическую поддержку, прежде всего помогая решать задачи адаптационного характера.

Педагоги и школьники-подростки далеко не всегда совпадают во мнении о степени одаренности тех или иных учащихся. Последние при этом имеют достаточно высокий статус в классной группе, хотя, по мнению учителей, эти подростки занимают не слишком благоприятное положение в системе межличностных отношений класса.

В старших классах педагоги и учащиеся в качестве одаренных достаточно часто выделяют одних и тех же школьников. Последние при этом не принадлежат к категории высокостатусных членов ученической группы, хотя, по мнению учителей, эти учащиеся занимают лидирующее положение в системе межличностных отношений класса [25].

У одаренных детей в процессе развития возникает целый комплекс социально-педагогических проблем. Одарённость может органично вписываться в жизнедеятельность ребенка, а может породить множество сложных социально-педагогических и психологических противоречий. К сожалению, последний вариант более распространён [26].

Таким образом, можно сделать вывод, что одаренность, во-первых, представляет собой очень сложное психическое образование, в котором неразрывно переплетены познавательные, эмоциональные, волевые, мотивационные, психофизиологические и другие сферы психики. Во-вторых, ее признаки (проявления) могут быть постоянными, но могут иметь и временный (преходящий) характер. Эти признаки могут быть явными, но могут быть представлены и в скрытой, потенциальной форме. Кроме того, признаки одаренности могут проявляться в виде высокого уровня развития как общих, так и специальных способностей.

Список литературы

1 Марчукова И.А. Экскурс в одаренность// «Одаренный ребенок» . - 2011 . - № 5 . - С. 48-52.

2 Альмуханова Л. С. Особенности работы с одаренными детьми// <http://zkoipk.kz/s3/512-conf.html>

3 Шумакова Н. Б. Развитие общей одаренности детей в условиях школьного обучения. - Автореферат дисс. докт. псих. наук. – М.: 2006, - С. 8

4 Петрова С. О. Психологические особенности одаренных школьников с разным соотношением вербальных и невербальных способностей. - Автореферат дисс. канд. псих. наук. – М.: 2010, - С. 15

- 5 Sally M. Reis & Joseph S. Renzulli The Schoolwide enrichment model: a Focus on student strengths & Interests // <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/39E53BA8-A7BC-445A-9816-AFAD08435695/127851/TheSchoolwideenrichmentmodelafocusonstudentstrengt.pdf>
- 6 Бодалев А.А. О направлениях и задачах научной разработки проблемы способностей // Вопросы психологии. - 1984. - №1. – С.34-36
- 7 Серватипская Н. В. Влияние генетических факторов на формирование творческих способностей//Конференция «Ломоносов 2013», http://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2013/2241/61628_7f4e.pdf
- 8 Штерн В. Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста / Пер. с нем. — СПб.: Союз, 1997.-113 С.
- 9 Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии - СПб: Издательство «Питер», 2000 - 712 с.
- 10 Бехтерев В.М. Творчество с точки зрения рефлексологии / В кн. Гений и творчество. – М., 1924. – 57 с. Цит. По ист. Орлова О. В. Исследование стремлений к творчеству: личностный подход [Текст] / О. В. Орлова // Молодой ученый. — 2011. — №12. Т.2. — С. 124-127.
- 11 Ларионова Л. И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 320 с.
- 12 Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. - Питер; СПб.; 2009, 434 с.
- 13 Либин А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций. 2 изд., переработанное. — М.: Смысл; Per Se, 2000.— 549 с.
- 14 Исаков В.М. О выдающихся способностях и одаренности будущих артистов балета и пути их развития. В сб. Одаренные дети: проблемы, перспективы, развитие/ Материалы научно-практической конференции. – СПб: АППО, 2011. – 805 с.
- 15 Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников. - М., 2000.-136 с.
- 16 Альмуханова Л. С. Особенности работы с одаренными детьми// <http://zkoipk.kz/s3/512-conf.html>
- 17 Ридецкая О.Г. Психология одаренности: Учебно-практическое пособие – М.: Изд. центр ЕАОИ, 2010. – 374 с.
- 18 Renzulli J.S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity // Sternberg R.J., Davidson J.E. (Eds.). Conceptions of Giftedness. New York: Cambridge University Press. 1986. P. 53–92
- 19 Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. — М., 1961. — 536 с. Из ист. [А. И. Щербаков Хрестоматия по психологии: Учеб пособие для студентов пед. ин-тов/Сост. В. В. Мироненко; Под ред. А. В. Петровского. 2-е изд., перераб и доп. М.: Просвещение, 1987. 447 с](#)
- 20 Серватипская Н.В. Влияние генетических факторов на формирование творческих способностей // Конференция «Ломоносов 2013», http://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2013/2241/61628_7f4e.pdf
- 21 Ларионова Л. И. Интеллектуальная одаренность и культурно-психологические факторы ее развития. Дисс. докт. псих. наук. – Иркутск, 2002.-420с.
- 22 Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. - Питер; СПб.; 2009.-434 с.
- 23 Ридецкая О.Г. Психология одаренности: Учебно-практическое пособие – М.: Изд. центр ЕАОИ, 2010. – 374 с.
- 24 Ридецкая О.Г. Психология одаренности: Учебно-практическое пособие – М.: Изд. центр ЕАОИ, 2010. – 374 с.
- 25 Крушельницкая О.Б. Психологические особенности взаимоотношений одаренного школьника со взрослыми и сверстниками (на материале общеобразовательной школы). Дисс. канд. псих. наук. – М.: 1998. - 175 с.

26 Мукашева А. Б., Вишневская А. В. Социально-педагогические проблемы одаренных детей в Республике Казахстан // Педагогические науки, http://www.rusnauka.com/32_PVMN_2011/Pedagogica/6_98093.doc.htm

Түйін

Балалардың дарындылығы психологияда негізгі мәселелердің бірі. Осыған байланысты бірқатар мәселелерді шешу керек: ерте диагностика, дарындылықтың сапасы мен құрылымын анықтау, оны дамытудың формасы мен әдістерін зірлеу.

Resume

The problem of gifted children is one of the major ones in psychology. In this regard, it is important to solve a number of issues related to this problem: early detection, recognition of the structure and quality of giftedness, elaboration of forms and methods for its development.

УДК 372.8:53

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ РЕШЕНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Р.А. АКАНОВА

кандидат педагогических наук, доцент,

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева

А.А. ШУМЕКОВ

магистрант Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева

Аннотация

Данная статья посвящена проблеме разработки инновационных технологий обучения. В ней на основании анализа педагогической и методической литературы рассмотрена одна из возможностей применения технологии педагогической мастерской. В рамках технологии педагогической мастерской уделено внимание организации решения задач по физике.

Ключевые слова: технология педагогической мастерской, приемы составления задач; организация решения физических задач; прием конструирования новых задач по физике.

В настоящее время инновационная педагогическая деятельность определяет направление профессионального роста педагога, его творческого поиска, способствует личностному росту обучающихся. Современные образовательные технологии ориентированы на индивидуализацию, дистанционность и вариативность образовательного процесса, академическую мобильность обучающихся, независимо от возраста и уровня образования. В педагогической, методической литературе при описании педагогического опыта обучаемого представлен широкий спектр образовательных педагогических технологий, которые используются в учебном процессе. Внедрение в учебный процесс современных инновационных технологий позволяет обучаемому:

-добиться глубины и прочности знаний, совершенствовать умение и навыки;

- развивать умения самостоятельно планировать свою учебную, самообразовательную деятельность;
- выстраивать индивидуальную траекторию обучения каждого обучающегося;
- развивать потребность в самостоятельной творческой и исследовательской деятельности;
- повышать уровень мотивации учебной деятельности;
- формировать доброжелательную атмосферу, ценностное отношение к получаемым знаниям.

Однако внедрение инновационных технологий обучения не означает, что они полностью заменяют традиционную методику преподавания, а, наоборот, будут применяться в совокупности с ней. Ведь образовательная технология – это процессная система совместной деятельности обучающихся и обучаемых по проектированию (планированию), организации, ориентированию и корректированию образовательного процесса с целью достижения конкретного результата при обеспечении комфортных условий участникам процесса. Использование широкого спектра педагогических технологий дает возможность педагогу продуктивно использовать учебное время и добиваться высоких результатов обучения. Современная система образования предоставляет возможность педагогу выбрать среди множества инновационных методов наиболее эффективную, обогатить собственный опыт работы.

Среди современных педагогических технологий следует выделить необычную систему обучения, которая была разработана французскими педагогами. Это технология соответствует новой педагогической философии, целям личностно – ориентированного обучения. В этом случае наиболее значимыми являются следующие образовательные цели:

- не формировать гармоничную личность, а создавать условия для самоактуализации и самореализации обучающегося;
- не дать знание по конкретному предмету или теме, а предоставить возможность для конструирования собственного знания, для создания своего цельного образа мира;
- не контролировать и оценить сделанное, а реализовать возможности самооценки и самокоррекции ;
- не сформировать умение, а помочь выработать навыки интеллектуального и физического труда, предоставляя обучающемуся право на ошибку и право на сотрудничество.

Технология педагогической мастерской была сформулирована в 1989 году Французской группой нового образования на творческой встрече педагогов и ученых в Марселе. Основателями технологии мастерских являются знаменитые психологи, такие как Поль Ланжевен, Анри Валлон, Жан Пиаже и другие. В связи с этим указанную технологию обучения часто в педагогической и методической литературе называют технологией французских мастерских. Мастерскую в педагогической литературе рассматривают как оригинальный способ организации деятельности обучающихся в составе малой группы. В технологии мастерских главное – не сообщать и освоить информацию, а передать способы работы [1]. Общеизвестно, что в мастерских художники создают, т.е. «творят» свои произведения искусства – картины. Это же относится к обучаемым, так как в мастерских они включаются в деятельность, которая должна иметь творческий, поисковый характер. Роль педагога – мастера в технологии мастерских – создать условия для самостоятельного решения обучающимися учебной проблемы,

самостоятельного добывания знаний и умений. В педагогической литературе определен алгоритм проведения мастерской. Этот алгоритм включает следующие основные составляющие: 1) фаза индукции; 2) работа с материалом; 3) социализация; 4) рефлексия [2]. На этапе – фаза индукции – необходимо сформулировать проблемную ситуацию. Для постановки проблемы предлагают такие материалы: предметы, рисунки, какие-то физические явления и т.д. На втором этапе – работа с материалом – выдвигаются идеи. Во время социоконструкции проводится групповая работа, то есть выделяются малые группы. Задание разбивают на частичные задачи. Малые группы придумывают способы решения частичных задач. На третьем этапе социализации идет социальная проба, то есть представляется сопоставление, сверка, коррекция окружающими предложенного решения частичной задачи. На последнем этапе – рефлексия – высказывание чувств, ощущений, эмоций, возникших у участников во время проведения мастерской, а также подведение итогов чему новому научились на занятии.

Рассмотрим возможности внедрения технологии педагогических мастерских при организации решения физических задач. Для активизации познавательной деятельности учащихся на уроках решения задач используются разнообразные методические приемы. Особое внимание педагогу следует уделить подбору задач, которые предлагают учащимся решить на уроке. Физические задачи, имеющиеся в школьных сборниках, не вызывают интереса у обучающихся, не будят личную заинтересованность, не раскрывают ценность физических знаний. В этом направлении большое значение имеют приемы составления (конструирования) новых физических задач как педагогом, так и обучающимися. Среди этих методических приемов наиболее эффективны приемы составления задач по материалам периодической печати. Они связаны с современными проблемами общества, новыми инновационными подходами к практическим вопросам окружающей нас действительности. Если в содержании текста задачи имеются сведения о современной технике, жизни, проживающем регионе, местности, Республике, то они вызывают интерес обучающихся. В газете «Казахстанская правда» от 10 декабря 2013 года была напечатана информация «На рекордных скоростях». Приведем отрывок из ее содержания: «Национальным транспортно – логистическим оператором АО KTZEXPRESS» совместно с административным комитетом Сианьской международной портовой зоны (КНР) организован регулярный контейнерный поезд Синчжу (КНР) – Достык – регионы Республики Казахстан (станция Жем Актюбинской области). Расстояние в 5934 км контейнерный поезд преодолел за 6,2 суток со средней скоростью движения 957 км в сутки. Казахстанскую часть маршрута протяженностью 2935 км поезд преодолел за 2,7 суток с рекордной скоростью движения 1061 км в сутки». Приведенную информацию можно использовать для конструирования новых физических задач. Для этой цели информацию следует преобразовать, т.е. обучающимся дать не все приведенные данные.

На первоначальном этапе технологии мастерских индукции необходимо поставить проблему – составить физические задачи на нахождение средней скорости контейнерного поезда, а также найти ответ на вопрос: Почему газетная информация носит название «На рекордных скоростях»? Из приведенного выше отрывка, напечатанного в газете «Казахстанская правда», обучающимся приводятся только данные о расстояниях частей маршрутов контейнерного поезда и времени его движения без указания средних скоростей движения поезда. Для

ответа на поставленный вопрос дается разрешение на использование справочной информацией, ресурсами интернета. Например, в справочнике по физике А.С. Еноховича приводятся данные о скорости движения в технике, среди них есть максимальные скорости электропоездов, тепловозов, электровозов [3]. В этом же справочнике имеются данные о мировых рекордах скоростей машин [3].

На этапе работа с материалом обучающиеся анализируют сообщенную преподавателем информацию, выдвигают идеи: сколько задач на определение средней скорости контейнерного поезда можно составить.

На этапе социоконструкции в соответствии с количеством задач, предложенных на составление средней скорости контейнерного поезда, образуются малые группы, которые формулируют, конструируют и решают частичные физические задачи.

На этапе социализации малые группы представляют на обсуждение решение частичных задач, а также обоснование ответа на вопрос: Почему заголовок отрывка газетной информации называется «На рекордных скоростях»? При обсуждении решения задач задаются вопросы, высказываются мнения о правильности решения частичной задачи, проверяется правильность перевода единиц измерений физических величин, отмечаются положительные моменты при конструировании и решении физических задач.

На этапе рефлексии обучающимся сообщается вся информация, приведенная в газете «Казахстанская правда», которая была использована для конструирования частичных физических задач. Представители малых групп сравнивают свои результаты с газетными данными о средней скорости движения контейнерного поезда и высказывают свои впечатления, чувства. Если ответы решения частичных задач отличаются от сведений, приведенных в газете «Казахстанская правда», тогда приводятся доводы, доказательства правильности своих результатов. В этом случае высказываются возможные причины расхождений результатов.

В технология педагогической мастерской для постановки проблемы очень удобны задачи, условие которых можно задать графиком, рисунком физической установкой, моделью. Например, если используются графические задачи, то различные участки графика позволяют выделить малые группы и соответственно сформулировать частичные задачи. В этом ключе очень эффективны также следующие задания: придумать графическую задачу, сформулировать возможные вопросы к отдельным участкам графика и решить ее. На этапе рефлексии обучающиеся делают самостоятельные выводы о достигнутом на занятии; повторяют основной материал изучаемой темы; применяют знания при рассмотрении сложного движения тела; тренируются в умении читать и строить графики; сравнивают физические величины; делают выводы; учатся работать в группе.

В задачах – рисунках содержание задачи предоставляются в виде рисунка. Рисунки позволяют сократить текст условия задачи и облегчают понимание обучающимися физической сущности задачи. Рисунок облегчает анализ и решение задачи, а также может быть использован в качестве иллюстрации к ответу задачи. В технологии педагогической мастерской организация решения физических задач – рисунков основано на примере исследования средств наглядности. Решение задач – рисунков начинается с анализа средства наглядности. Синтез результатов анализа рисунка и соответствующего элемента физического знания (закона, явления, процесса и др.) позволяют раскрыть

физическую сущность задачи. Особую ценность этот прием решения физической задачи имеет в тех случаях, когда дана последовательность рисунков, фиксирующих определенные стадии развития физического явления или протекания процесса. На основании решения задач-рисунков обучающийся проявляет самостоятельность мысли и суждение, умение разбираться во взаимосвязи физических явлений и делать верные логические умозаключения и выводы.

В процессе решения физических задачи используются модели двух видов: вспомогательные и решающие. Вспомогательные модели (рисунки, схемы, графики) в технологии педагогической мастерской могут служить для анализа условия задачи, выявления ее основных частей и структуры поиска метода решения задачи. Решающие модели представляют собой новые задачи, которые замещают исходную задачу и в каком-то отношении более удобные, чем они. В рамках технологии педагогической мастерской обучающимся необходимо дать следующее задание: «Как сложную физическую задачу разбить на более простые подзадачи?» Например, сложной задачей может быть задача на нахождение общего сопротивления электрической цепи, которая представлена на схеме, в которой изображено сложное соединение резисторов. Такую задачу обучающиеся должны решать приемом построения последовательно эквивалентных схем. В результате анализа сложная схема представляется эквивалентной схемой простой задачи.

Технология педагогической мастерской является одной из современных технологий, которая способна успешно решать поставленные обществом задачи перед образованием. В ней иной подход к изучению нового материала. В традиционном обучении – это прямая передача знаний от учителя к ученику. В технологии педагогической мастерской – опора на развитие и воспитание самостоятельной, критически и конструктивно думающей личности.

Список литературы

- 1 Мынбаева А.К., Садвакасова З.М. Искусство преподавания: концепции и инновационные методы обучения. – Алматы, 2013.-228с.
- 2 Мынбаева А.К., Садвакасова З.М. Инновационные методы обучения, или Как интересно преподавать. – Алматы, 2012. – 355с.
- 3 Енохович А.С. Справочник по физике. – М., 1990. – 384с.

Түйін

Мақала оқытудың инновациялық технологияларын жетілдіру мәселесіне арналған. Мақалада педагогикалық шеберханалары технологиясын қолдану мүмкіндігі қарастырылады.

Resume

The article deals with the development of innovative learning technologies. The authors examine the opportunity to demonstrate how technology educational workshop operates.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ: ЕГО СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ

Н.Л. ГЛАЗЫРИНА

заместитель директора по научно-методической работе,
кандидат педагогических наук,
КГУ «Средняя школа № 11» акимата города Рудного

Аннотация

Данная статья рассматривает сущность понятия «экологическое сознание», его структуру, функции, этапы формирования. Описаны типы людей – носителей экологического сознания и их позиции в обществе.

Ключевые слова: экологическое сознание, сущность, структура, этапы формирования.

Проблема формирования экологического сознания особенно остро возникла в XX столетии, когда человечество стало осознавать пагубные последствия своей деятельности, которые привели к экологическому кризису. Проявления этого кризиса мы можем наблюдать в самых различных сферах жизнедеятельности: загрязнение окружающей среды, исчезновение целого ряда животных и растений, нерациональное использование природных ресурсов и т.д. Тогда же и активизировались философские, экологические, психологические и другие исследования, связанные с необходимостью понимания взаимодействия человека с миром природы. Это привело к постановке проблемы (с разными вариантами ее разрешения) формирования экологического сознания [1].

Рассмотрим следующие научные школы. Так в концепции непрерывного педагогического образования педагога новой формации Республики Казахстан сказано: «Обострившиеся проблемы в педагогическом образовании страны, необходимость повышения качества подготовки педагогических кадров требуют его формирования в соответствии с тенденциями мирового образовательного пространства» [2]. Одно из важнейших направлений, по которому Казахстан должен выходить из экологического кризиса, - развитие экологического образования, смысл которого заключается в перестройке общественного экологического сознания, изменении образа жизни человека, его нравственности, т.е. стратегия преодоления экологического кризиса должна иметь не только научно-техническую и правовую, но и нравственную составляющую [3].

Казахстанские ученые Стукаленко Н.М., Тарасенко Ю.Н., Шарипова Г.Г. считают, что экологическое сознание как одна из специфических форм общественного сознания обуславливает систему взглядов, отношений, отражающих наиболее оптимальное воздействие на природные факторы, является базисом социоэкологических отношений, которые складываются в окружающем мире, и представляют собой одно из важных условий выживания и развития человеческого общества [3]. Поэтому на современном этапе основой экологического образования и воспитания должна быть заложена находящаяся в стадии формирования концепция ноосферного образования и воспитания, которая является неотъемлемой частью общей концепции философии образования,

базирующейся на представлениях о грядущей ноосферной (духовно-экологической) цивилизации [4].

Всего лишь 40-50 лет назад исследователи обратили внимание на необходимость выделения понятия «экологическое сознание» и выявления ее структуры. Первоначально понятие экологического сознания заменялось такими понятиями, как «экологическое мышление», «экологическая мудрость», «природоохранительное мышление». Но, не смотря на это, они достаточно быстро были интегрированы в дефиницию «экологическое сознание» [1].

Обратимся к сущности понятия «экологическое сознание» и проблемам его формирования, которые неоднократно освещались в работах российских ученых С.Д. Дерябо, В.А. Ясвина, А.А. Алдашевой, В.И. Медведева, И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной, Э.В. Гирусова, Л.В. Моисеевой, Н.Ф. Родзевича и др. Изучение педагогических работ по проблеме экологического сознания представлены в таблице 1.

Таблица 1

Определения понятия «экологическое сознание»

Источник	Определение понятия
Р.У. Биджиева	Комплекс экологических воззрений, оценок, теорий различных социальных групп, определяемых характером общественного производства вообще и экономическим положением группы в частности [5].
А.Н. Кочергин Ю.Г. Марков Н.Г. Васильев	Отражение социальных, природных и специфических социально-экологических законов функционирования системы «природа - общество», которые выступают объектом отражения этой формы сознания [6].
В.И. Медведев А.А. Алдашева	Сформированное в виде понятийного аппарата система отношения человека к его связям с внешним миром, к возможностям и последствиям изменения этих связей в интересах человека или человечества, а также распространение существующих концепций и представлений, имеющих социальную природу, на явления и объекты природы и на их взаимные связи с человеком [7, с. 13].
А.П. Парахонский	Система функционирующих в обществе этических установок, мировоззренческих, философских, юридических, культурных, религиозных, экономических, политических и социальных представлений и ценностей, детерминирующих в различной степени поведение всех членов общества в их взаимодействии с окружающей средой [8, с. 52].
В.А. Скребец	Высший уровень психического отражения природной и искусственной среды, своего внутреннего мира, рефлексия относительно места и роли человека в биологическом, физическом и химическом мире, а также саморегуляция данного отражения [9].
Э.В. Гирусов	Глубокое понимание неразрывной связи человека с природой вплоть до признания приоритета сохранения природной среды перед решением задач социального порядка [10, с. 446].
Н.Ф. Реймерс	Глубокое, доведенное до автоматизма, понимание неразрывной связи с природой, зависимости благополучия людей от целостности и сравнительной неизменности природной среды обитания человека [11, с. 409].
И.Д. Зверев И.Т. Суравегина	Совокупность взглядов, теорий и эмоций, отражающих проблемы соотношения общества и природы в плане оптимального их решения соответственно конкретным социальным и природным возможностям [12, с. 13].
С.Д. Дерябо В.А. Ясвин	Совокупность представлений (как индивидуальных, так и групповых) о взаимосвязях в системе «человек - природа» и в самой природе, существующего отношения к природе, а также соответствующих стратегий и технологий взаимодействия с ней [13, с. 6].
З.А. Абдуллаев	Отражение реально существующих экологических отношений в мозгу человека в виде образов, чувств, представлений, понятий, теорий и т.п., как отражение в идеальных формах (понятиях, суждениях, законах, теориях, науках и др.) взаимных связей биологических организмов и человеческого общества с окружающей их природной средой [14].
С.И. Забелин	Понимание ограниченности возможностей и ресурсов Земли и, как следствие этого, необходимости ограничивать себя [15].
Ф.Я. Палинчук Г.В. Платонов	Осознание складывающейся экологической ситуации, тех связей и отношений между людьми, которые формируются в процессе их деятельности по обеспечению оптимальных условий функционирования системы «природа - общество» [16].
В.Р. Бганба	Сознание, в категориальной системе которого понятия и представления об экологической реальности, ее связях и отношениях являются определяющими при рассмотрении тех или иных вопросов [17, 18].
А.М. Адам О.Д. Лукашевич	Способность понимания неразрывной связи человеческого общества с природой, зависимости благополучия людей от целостности и сравнительной неизменности природной среды и использования этого понимания в практической деятельности [19, с. 241].
Л.В. Моисеева	1) Совокупность экологических идей, взглядов, теорий, обслуживающих данное общество, 2) отражение закономерностей становления, функционирования и развития экологического бытия, 3) осознание экологических условий существования и развития общества, 4) отражение диалектики закономерностей сохранения природных условий социального бытия, 5) осознание необходимости сохранения и поддержания природных основ бытия человека и общества [20, с. 5].

Подробно проанализировав определения ученых, мы пришли к выводу, что экологическое сознание - это система экологических установок, ценностей, направленных на глубокое осознание человеком его роли в природе и неразрывной связи с ней, понимание им важности охраны окружающей среды и ответственности за ее сохранность.

Рассмотрев сущность понятия «экологическое сознание», изучим его с двух других позиций: строения и функций.

Удачно описаны компоненты у В.А. Ганзена, включающие в структуру: экологическое внимание, экологическую память, экологическую перцепцию, экологический аффект, экологическое мышление и экологическую волю (рис. 1) [21].

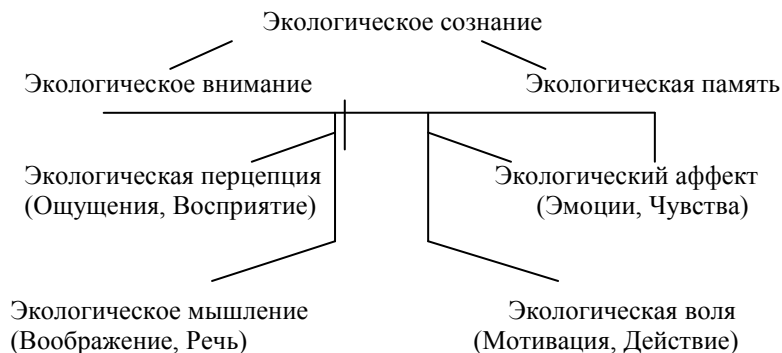


Рис. 1 Структурные компоненты экологического сознания

Для создания полной картины рассмотрим каждый из компонентов.

Под экологическим вниманием мы понимаем сосредоточение сознания на определенном природном объекте или явлении, которое обеспечивает особенно ясное отражение [22].

Экологическая память связана с запоминанием, сохранением и дальнейшим воспроизведением образов природных объектов (явлений) или связанных с ними обстоятельств жизни и деятельности человека [23].

Экологическая перцепция – восприятие сознанием сигналов, идущих от объектов природы (животных, растений), а также природных явлений (например: осадков) [22].

Экологический аффект – состояние удовольствия или неудовольствия, связанное с ощущениями, эмоциями, чувствами, страстями, мыслями, вызванными природными объектами или явлениями. Например: белый снег, радуга, красивый цветок, медвежонок и т.д. [22].

Экологическое мышление – можно выделить три типа: первый тип мышления направлен на поиск единственного правильного решения проблемы, возникшей в природной среде: второй тип мышления – поиск большего числа возможных решений данной проблемы (альтернатив), связанных с объектами или явлениями природы и третий тип мышления характеризуется оригинальностью и изобретательностью возможных решений, направленных на природные объекты или явления [22].

Экологическая воля – сознательное регулирование человеком своих действий и поступков, связанных с объектами или явлениями природной среды, требующих преодоления внутренних и внешних преград при решении данной проблемы.

Таким образом, все психологические процессы участвуют в формировании экологической культуры человека.

Изучив понятие «экологическое сознание», его структурные компоненты, перейдем к его функциям.

Н.Г. Мухамбетов выделяет 4 функции экологического сознания:

- сбор информации, необходимой для выработки эффективных программ поведения;

- переработка данной информации, ибо в непереработанном виде она не может лечь в основу программ поведения;

- выработка программ поведения;

- контроль выполнения программ [22].

Все эти функции психики в полной мере могут реализовываться в процессе развития экологического сознания и поведения соответственно.

Носителем экологического сознания является человек. Выделяют *четыре типа* носителей экологического сознания с точки зрения решения экологических задач, связанных с поиском новых источников финансирования.

Первый тип характеризуется встревоженностью существующей экологической ситуацией, беспокойством за будущее состояние природной среды, что сопровождается готовностью платить за высокое качество среды.

Второй тип отличается от первого лишь тем, что его представители платить за экологические мероприятия из собственного кармана не намерены.

Третий тип ориентирован на изменение экологической ситуации к лучшему, но полагает, что за это должно платить государство.

Для четвертого типа характерны низкая степень озабоченности состоянием среды и несформированность мнения по вопросу соотношения экологических и экономических приоритетов в государстве.

Также ученые в современном обществе выделяют две позиции: экологический пессимизм (наиболее преобладающая позиция) и экологический оптимизм (для него характерен утилитарно—восторженный взгляд на будущее). Вместе с тем выделяется позиция, характеризующая безразличие определенных групп людей к экологической проблеме (в силу занятости их своими текущими сиюминутными проблемами) [1]. Это связано с тем, что новое экологическое сознание, новая экологическая этика, экологическая психология и экологическая педагогика только начинают пробивать себе дорогу. Вследствие этого одной из важных задач образования любого государства является организация экологического образования населения.

Процесс формирования экологического сознания осуществляется в несколько этапов. На каждом этапе осуществляется совместная деятельность учителя и ученика, имеющая целью достижение определенного результата. Рассмотрим эти этапы подробнее.

С.Н. Назарова выделяет три таких этапа: экологическая лабилизация (накопление и осмысление экологических знаний; образное, эмоциональное восприятие природных объектов; понимание учащимися неэффективности сложившихся стратегий экологической деятельности; осознанное желание получать экологические знания, изменить свое поведение в природе), формирование

экологически адекватных стратегий и технологий взаимодействия с природными объектами (формирование умения планировать взаимодействие с природными объектами; знание экологически целесообразных стратегий и технологий взаимодействия с природными объектами; осознание ответственного отношения к природе), субъективизация природных объектов (восприятие природных объектов как партнеров по взаимодействию, осмысление человека в окружающем мире, формирование субъективного отношения к природе) (рис. 2) [23].



Рис. 2 Технологическая схема процесса формирования экологического сознания

В начале необходимо осуществить экологическую лабилизацию (первый этап), в результате которой ученик начинает убеждаться в неадекватности своих объектно-прагматических стратегий экологического поведения, воспринимать их как личный неуспех. В результате формируется осознанное желание изучать и усваивать новые стратегии и технологии взаимодействия с природой [23].

На следующем этапе учащиеся осваивают экологически адекватные технологии взаимодействия с природными объектами, осуществляется переход от воздействия на природу к взаимодействию с ней. Формируется представление о природоохранной целесообразности. Учащиеся приобретают соответствующие операциональные средства для реализации экологически адекватного поведения в природе [23].

Переходя к третьему этапу, учащиеся овладевают экологическими знаниями, умениями и навыками, взаимодействуя с природными объектами. Здесь происходит субъективизация природных объектов, в результате чего природа осмысливается и воспринимается учащимися как равноправный партнер по взаимодействию, они воспринимают себя ее частью. Следовательно, формируется экологическое сознание [23].

Подводя итог, следует отметить, что:

- ученые Казахстана и России уделяют огромное внимание вопросу изучения экологического сознания, его сущности, структуре, этапам формирования;

- большинство ученых в определении понятия «экологическое сознание» указывают на наличие в человеке установок, ценностей, направленных на бережное отношение к природе и установление взаимосвязей между ними;

- в формировании экологического сознания участвуют все психологические процессы: внимание, память, восприятие и т.д.; каждый из которых выполняет свою функцию;

- формирование экологического сознания должно быть непрерывным и охватывать все возрастные группы населения: от дошкольного и школьного до вузовского и «послевузовского», или практического, периода жизни (когда люди непосредственно участвуют в различных сферах жизни общества).

Список литературы

1 Паринова С. Г. Развитие познавательных способностей учащихся в процессе экологического образования/ С. Г. Паринова: дисс. канд. пед. наук ... Саратов, 2002. – 155 с.

2 Концепция непрерывного педагогического образования педагога новой формации Республики Казахстан. – Астана, 2005.

3 Стукаленко Н. М., Тарасенко Ю. Н., Шарипова Г. Г. Исследование проблемы подготовки будущих учителей к формированию экологического сознания учащихся при обучении изобразительному искусству // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 5; URL: www.science-education.ru/99-4790

4 Лысенко Л. М. Экологическое образование: актуальность, проблемы и возможные пути реализации// Ecological education and ecological culture of the population: materials of the II international scientific conference on February 25 – 26, 2014. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». – P. 9-11

5 Бердяев Н. А. Философия свободы. Смысл творчества. – М., 1989. – С. 293 – 325

6 Кочергин А. Н., Марков Ю. Г., Васильев Н. Г. Экологическое знание и сознание. – Новосибирск, 1987.-93 с.

7 Медведев В. И., Алдашева А. А. Экологическое сознание: Учебное пособие. Изд. второе, доп./ В. И. Медведев, А. А. Алдашева - М.: Логос, 2001. -384 с.

8 Парахонский А. П. Экологическое сознание - основа взаимодействия человека и биосферы // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 12 – С. 51-53 URL: www.rae.ru/snt/?section=content&op=show_article&article_id=5159

9 Прохоров Б.Б. Прикладная антропоэкология. – М., 1998.-116 с.

10 Гирусов Э. В. и др. Экология и экономика природопользования: Учебн. для студ. Вузов. / Под ред. проф. Гирусова Э. В. – М.: Закон и право, ЮНИТИ, 1998. – 455 с.

11 Реймерс Н. Ф. Популярный биологический словарь. – М.: Наука, 1990. – 554 с.

12 Отношение школьников к природе. Захлебный А. Н., Зверев И. Д., Кудрявцева Е. М./ Под ред. Суравегиной И. Т. АПН СССР, НИИ содержания методов обучения. – М.: Педагогика, 1988. – 127 с.

13 Дярябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 480 с.

14 Абдуллаев З. А. Экологическое отношение, сознание, деятельность/ З. А. Абдуллаев // Вестник МГУ, 1987. сер. 7. Философия. – С. 36 – 41

15 Забелин С. И. Если течение против разума, или «Что же все-таки делать?»/ С. И. Забелин// Спасение. 1994. - № 2. – С. 34 – 43

16 Палинчук Ф. Я., Платонов Г. В. Экологические отношения, сознание, деятельность/ Ф. Я. Палинчук//Вестник МГУ. сер. 7. Философия. 1987. - № 4. – С. 67 – 84

17 Бганба В. Р. Экологическая проблема: социально-философские основания и пути решения: автореф. дисс.... д-ра философских наук/ В. Р. Бганба: – М.: РАУ. Гуманитарный центр, 1992. – 46 с.

18 Бганба В. Р. Экология и мораль/ В. Р. Бганба. Сухуми: Алашара. 1991. – 86 с.

19 Адам А. М. Глоссарий по экологии, экологической безопасности техносферы, природопользованию и охране окружающей среды: справочное пособие / Авт.-сост. А. М. Адам, О. Д. Лукашевич.– Томск: Изд-во Том. гос. архит.-строит. ун-та, 2008. – 368 с.

20 Моисеева Л. В. Диагностические методики в системе экологического образования: Кн. для учителя. – Екатеринбург, Урал. гос. пед. ун-т, Урал. гос. проф. пед. ун-т, 1996. – 166 с.

21 Ганзен В. А. Системные описания в психологии. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. - 176 с.

22 Мухамбетов М. Г. Психологические особенности развития экологического сознания школьников в условиях интегративно-гуманитарной модели обучения: дисс.... к. психол. наук /Мухамбетов М. Г.: Астрахань, 2007. – 152 с.

23 Назарова С. Н. Формирование экологического сознания младших школьников/ С. Н. Назарова: дисс. канд. пед. наук ... Екатеринбург, 2003. – 178 с.

Түйін

Бұл мақалада «экологиялық сана», оның құрылымы мен функциясы, қалыптасу кезеңдері сияқты ұғымдарды қарастырылады. Экологиялық сана тасушы адам түрлері және олардың қоғамдағы орны туралы баяндалады.

Resume

The author of this article considers the essence of the concept «Ecological consciousness», its structure, functions, forming stages. The types of people are described – exponents of ecological consciousness and their position in society.

ӘОЖ 37.02

БАСТАУЫШ СЫНЫП САБАҚТАРЫНДА ПӘНАРАЛЫҚ БАЙЛАНЫСТЫ ЖҮЗЕГЕ АСЫРУ МҮМКІНДІКТЕРІ

С.М. ОМАРОВА

педагогика ғылымдарының магистрі,
Еуразия гуманитарлық институты

Аннотация

Мақалада білім берудің негізін қалауда және оқу пәндерінің өзара байланысуының негізгі бағытын белгілеп қоюдағы байланыстарды орнықтырудың үлкен мүмкіндіктерін көрсету. Оқыту үдерісінде пәнаралық байланысты іске асырудың құрылымдық белгілері сипатталады. Бастауыш сыныптардағы оқушылардың шығармашылық тұлғасын қалыптастыруда білім мазмұнының тиімділігін, оқытудың тиімді әдістерін іздестіру жолдары қарастырылған.

Түйін сөздер: пәнаралық байланыс, дидактикалық принциптер, оқу үрдісі, тәрбие беру, білім беру.

Пәнаралық байланысты жүзеге асыруда дидактиканың негізгі принциптеріне сүйену қажет. Пәнаралық байланыстың әр алуандылығын зерттеу-күрделі мәселе. Біздің міндетіміз - білім берудің негізін қалауда және оқу пәндерінің өзара байланысуының негізгі бағытын белгілеп қоюдағы байланыстарды орнықтырудың үлкен мүмкіндіктерін көрсету. Жалпы алғанда, педагогтерге кезкелген іс-әрекетті жүзеге асыру негізінде оқушылардың білімдері, іскерліктері мен дағдыларын қалыптастыруда пәнаралық байланыс тиімді тәсіл болып табылады. Қазіргі қоғам және оның даму перспективаларының ерекшеліктерін оқушылардың жете түсінуі Қазақстан-2030 бағдарламасында анықталған ғылыми жетістіктің жылдам дамуына байланысты ғылымның негізгі бағыттарының дамуын талдау негізінде бекітіледі [1].

Біздің қоғамымызда барлық жүйе бір-бірімен тығыз байланыста екендігі белгілі, олай болса, бізге осы өзара байланыстылықты айқындау қажет.

Барлық пәндерді байланыстырып оқыту жағдайында ғана ғылыми дүниетанымдық көзқарасты қалыптастыру мүмкін. Оқыту ғылымдардың өзара байланысын ашуға бағытталуы қажет. Оның ішінде, нақты әлем динамикасы мен нақтылығы және оны тану әдістері толық бейнеленіп көрсетілуі қажет. Ал бұл тек қана пәнаралық байланыс негізінде жүзеге асырылуы мүмкін.

Пәнаралық байланыстың ең негізгі дамытушылық формаларының бірі талдап қорыту болып табылады. Білім интеграция мен саралап оқыту ойлау амалдарының мазмұнынан тұрады. Білім беру мазмұны барлық мектеп пәндерін талдап қорытумен сипатталады.

Мұндай жағдайда оқушылардың ойлау қабілетінің дамуы үшін қолайлы алғы шарттар - әртүрлі оқу пәндеріндегі түсініктерді, оқу материалдарын топтап ұйымдастырудан тұрады. Сонда оқушыларда абстрактілі – логикалық және теориялық ойлау қабілеттері біртіндеп дамиды. Ғылым негізін оқып үйренуде үдерістер мен факторларды, құбылыстар мен объектілерді жіктеу қабілеттері дамуы керек. Объектінің танымдық тәсілдерін меңгерген және оның жиынға деген анықтау белгілеріне сүйене отырып, объектілерді сипаттау және байқау жүргізу.

Жалпы білім беретін мектеп пен мұғалімдердің пән бойынша пәнаралық білімдер мен іскерліктерді игеруі – оқу үдерісінің пәнаралық байланыс негізінде ұйымдастыру үшін алғышарт.

Пәнаралық байланыстың құрылымын іске асыру барысында педагогика ғылымындағы көптеген қозғаушы факторларды ескеру керек. Оқыту үдерісінде пәнаралық байланысты іске асырудың құрылымдық белгілері мынадай:

- пәнаралық байланысты анықтау мақсаты;
- өзара байланысқа түсетін оқу пәндерін саралап, іріктеп алу;
- байланыс бөлігі немесе бөлігі болған оқу пәндерінің әрқайсысының ерекшелігі;
- пәнаралық байланысты жүзеге асыру жолдары.

Сабак беруде пәнаралық байланысқа мән бермей, оқу пәндері материалдарының бірін - бірі қайталауы оқушылардың көптеген ұғымдар мен заңдылықтарды өз шеңберінде ғана түсінулеріне әкеп соғады. Білім мазмұнын меңгеру пәнаралық байланысты ескермейінше мүмкін емес. Өйткені ол өзара жақын пәндердің бағдарламасындағы оқу материалын үйлестірудің және іріктеудің маңызды көрсеткіштерінің бірі.

В. Скакун пәнаралық байланыс оқушыларды тәрбиелеу және дамыту әдістері мен құралдарын пайдалануда әрбір пәннің дүниетанымдық идеясын ашуға, қоғамдық құрылыстың өмірмен байланысына, оқушылардың танымдық

белсенділігінің өз бетінше жұмыс жасауын дамытуға көп мән берді [2]. Пәнаралық байланыстардың тәрбиелеу функциясы оқушыларда диалектикалық - материалистік дүниетанымды, дүниеге көзқарасты қалыптастыруды көздейді. Дүниетанымның маңызды элементтерінің бірін әлемнің тұтас бейнесі, ондағы адамның рөлі мен орны құрайды. Осыған сәйкес бастауыш мектеп оқушыларына білім және тәрбие берудің, дүниетанымын қалыптастырудың аса маңызды құрылымының бірі – пәнаралық байланыс болғандықтан, пәнаралық байланыстың негізгі міндеттерін көрсетейік:

1. Оқушыларды оқыту үдерісіндегі пәнаралық байланысты түсінуін, саналы қабылдауын, танымдық белсенділігін қалыптастыру жұмыстарын ұйымдастыру.

2. Оқу пәндерінің оқушыларға білім мен тәрбие беру, пәнаралық байланыс орнату мүмкіндіктерін айқындау мақсатында білім беретін орта мектептің оқу жоспары мен бағдарламаларына талдау жасау. Барлық мұғалімдердің пәнаралық байланысты практикалық қызметінде әрдайым пайдалану.

3. Мектептен тыс және сыныптан тыс жұмыстарды пәнаралық байланыста жүргізу. Бұл міндетті шешу озық тәжірибелерді жинақтауды, жұмыстың небір тиімді түрлерін практикада пайдалануды қажет етеді.

4. Мұғалімдердің оқушыларға пәнаралық байланыс негізінде білім мен тәрбие беру дайындығын және қандай жағдайда екендігін білу.

5. Пәнаралық байланыстың ең негізгі дидактикалық міндеті – оқыту үдерісінде тәрбие беру, білім беру, дамытушылық сипатының арасындағы байланысты құру.

Пәнаралық байланысты жүзеге асыру барысында оқу материалының қайталанбауы, тиімді орналасуы, мұғалімдердің бірлесе жұмыс істеуі сияқты бірқатар педагогикалық ұйымдастыру мәселелері шешіледі. Пәнаралық байланыс білім, білік және дағдының тұтас жүйесінің дұрыс қалыптасуына ықпал етеді, оқушылардың әр түрлі пәндерден алған білімін орынды қолдана білуіне көмектеседі.

Профессор Т.С. Сабыров пәнаралық байланысты дидактиканың негізгі принциптерінің бірі ретінде жіктейді. Оның оқыту теориясындағы барлық принциптер мен заңдылықтар өзара тығыз диалектикалық бірлікте қарастыруды көздейтін және мазмұны жағынан бір-біріне жақын пәндердің өзара және жеке ішіндегі материалдар арасындағы байланыстарын анықтап, оқушылардың білімін тереңдетуге болатындығын дәлелдейді [3].

Педагогика теориясындағы пәнаралық байланыс мәселесін қарастырғанымызда оның ғылыми негізіне тереңірек үңілгеніміз жөн. Бұл мәселенің негізі материалистік диалектиканың ғылымдардың дамуындағы интеграциялық және дифференциация процестерінде жатыр.

Интеграциялық және дифференциациялық процестер ғылыми дамуының маңызды заңдылығын бейнелейді. Бұл біртұтас таным процесінің ең мағыналы айрықша екі бағыты. Осы екі бағыт біріне-бірі қарама-қарсылығымен қатар олар өзара шартты байланыста болады. Бұл, бір жағынан, объективтік шындықтың көп салалығын көрсете, екінші жағынан, әлемнің біртұтастығынан туындайды.

Осы қағида тұрғысынан білім берудің мазмұнын қарайтын болсақ, ол оқу пәндері жиынтығы және олардың өзара байланысы болып табылады. Қазіргі кезеңде оқу материалын дифференциациялау оның интеграциялануымен біртұтас қаралуы керек. Бұл мәселені шешу пәнаралық байланысты талдаумен ұштасады.

Бастауыш сыныптардағы пәндердің басты мақсаты - оқушының жеке тұлғасын қалыптастыру, оларды қоршаған ортаның әсемдігін өнер түрлері

арқылы түсіне білуге тәрбиелеу. Пәндердің мазмұны байланыстырып сөйлеу дағдыларына үйретуге, әр түрлі жанрдағы мәтіндердің формасы мен мазмұны арасындағы үйлесімнің мәнін ұғынуға мүмкіндік береді. Мысалы, математика пәнін басқа пәндермен тығыз байланыста өткізу үшін бастауыш сынып мұғалімі пәнаралық байланысты жүзеге асыру мүмкіндігі мол тақырыптарды алдын ала анықтап алуы қажет.

Бастауыш мектеп оқушыларына математика пәнін оқытуда ана тілінің алатын орны ерекше. Себебі, оқушылардың математикалық іскерліктері мен дағдыларын қалыптастыру нақты тіл, сөз арқылы әңгімелеу, түсіндіру әдістері көмегімен, әрі көрнекілік пен тәжірибелік әдіс, тәсілдерді қолдану нәтижесінде іске асырылады. Сондықтан бастауыш мектеп мұғалімдері математика сабақтарында мейлінше әдеби тілде әсем сөйлеуі қажет.

Бастауыш мектепте математика пәнін оқытудағы пәнаралық байланыс негізінен бес пәннің байланысын қажет етеді. Ол пәндерге музыка, еңбекке баулу, ана тілі, бейнелеу өнері және дүниетану жатады. Бірақ алға қойылған мақсат-міндеттерге және оқушылардың ықылас, белсенділігіне қарай тағы басқа пәндердің қарапайым элементтері де қолданылып, байланысқа түсе береді.

Математикалық, оның ішінде, геометриялық ұғымдар мен түсініктер, заңдылықтар мен сызба есептердің бейнелеу өнері сабақтарында өте көптеп кездесуі — пәнаралық байланыс үшін қажет оқу материалы. «*Математика ғылымы—барлық ғылымдардың патшасы*» деген тарихи – ғылыми тұжырымды ескере және ол ғылымның оқушының ойлау, ес, қайта жаңғырту үдерістерін дамытуда ерекше маңызы барын анықтай отырып, оның бейнелеу өнерімен байланысына тереңірек мән берген абзал. Қарапайым геометриялық фигураларды салу мен күрделі пропорция, симметрия сияқты заңдылықтарды білу, оларды игеру математика мен геометрияның көмегінсіз мүмкін емес.

Кезкелген бейнеленетін зат пен құбылыс элементтерінің жалпы кескіні сурет салушының көзіне фронтальды жағдайдағы көрінісінде ұшбұрыш, ромб, дөңгелек, эллипс, тағы басқа сияқты геометриялық фигураларға ұқсас келеді.

Бастауыш сынып оқушыларының қабылдау белсенділігі мен деңгейі өте жоғары болып табылады. Сондықтан олардың зейіні мен ықыласын әрдайым дамыта жүргізу шарты ретіндегі жаңа материалдардың біршама көп болуы және олардың міндетті түрде қызық болуы - әрбір өтілетін сабақтың негізгі тірегі. Мұғалімнің көздейтін мақсаты — оқушыларға берілетін ғылыми білім негіздерінің бірлігін, пәнаралық байланысын сақтап отыру. Пәнаралық байланыс кезінде оқушылардың ойының тиянақталуына, қиялдауына, ұғымды меңгеруге, ойда сақтау мүмкіндіктерін арттыруға жағдай жасалады. Бастауыш сыныптардағы оқушылардың шығармашылық тұлғасын қалыптастыруда білім мазмұнының тиімділігін, оқытудың тиімді әдістерін іздестіру жолдары пәнаралық байланысты күшейтуге себебін тигізеді.

Пәнаралық байланысты жүзеге асырудың ең көп тараған жолдары мыналар: әңгімелесу, саяхат, тәжірибе жасау, техникалық құралдарды және көрнекі құралдарды пайдалану, танымдық есептер құрастыру және шешу, практикалық жұмыстар жүргізу және тағы басқалар.

Біз эксперимент барысында бастауыш сынып мұғалімдерінің пәнаралық байланысты жүзеге асыратын мол мүмкіндіктерінің бар екендігін және олардың мынадай дидактикалық жолдары орындалғанда ғана елеулі нәтиже беретіндігін анықтадық:

- оқытуда проблемалық ситуацияны күшейте отырып, пәнаралық байланыстың көлемі мен ауқымын біртіндеп арттыру;
- мұғалімдердің жұмысында басқа пәндердегі білімдерді және іскерліктерді тасымалдауға тұрақтылық пен жаттығуды қамтамасыз ететін пәнаралық байланысты жүйелі пайдалану;
- пәнаралық байланысты жүзеге асыруда проблемалық әдісті пайдалану;
- оқушылардың алдына ойының қажетті бағытын және басқа пәндердегі білімдерін белсенді пайдалануын қамтамасыз ететін пәнаралық сипатты нақты танымдық мәселе қою;
- бастауыш сыныптардағы оқу үдерісін жүйелі болжау;
- пәнаралық ұғымдарды, сондай-ақ әрекеттің сәйкес тәсілдерін енгізгенде және пысықтағанда жақсы дамыған пәнішілік байланысқа пәндік, пәнаралық қорытындылаушы ұғымдар мен байланыстарды қалыптастырудағы жүйеге арқа сүйеу;
- іскерліктерді кеңінен тасымалдауға және пысықтауға мүмкіндік туғызатын байланыстың екі жақты және көп жақты сипаты;
- кіші жастағы мектеп оқушысының мүмкіндігі мен өзіндік ер екшеліктерін есепке алу;
- оқушының танымдық іс-әрекетіне жетекшілік жасау, деректердің, құбылыстардың, білімдердің, іскерліктердің өзара байланысын анықтау икемділігін игеруге байланысты оқушы тұлғасының психологиялық бағдарын жасау;
- пәнаралық байланысты жүзеге асыру кезінде пәнаралық сипатты жүйелі сұрақтар қою;
- төменгі сынып оқушыларының өз бетімен ойлауын арттыру мақсатында логикалық есептер шығару;
- оқыту құралдарын пайдалану;
- пәнаралық байланысты ойын сабақтарын өткізу;
- оқу материалын кешенді қайталау;
- сыныптан тыс шаралар өткізу.

Шендеу әдісі пайдаланылып статистикалық өндеуден өткен, негіздеуші әдістеме көмегімен алынған бұл материалдар бастауыш сыныптың пәнаралық байланысты пайдалану даярлығын жетілдіру бағдарламасын жасауға және жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Пәнаралық байланыстың болуының заңды екендігін білім беру мазмұнының төмендегідей алғы шарттары дәлелдейді:

- оқытылатын ғылым негіздері оқушылардың танымдық іс-әрекеті тұрғысынан өзара байланысты болады. Адамды қоршаған орта жөнінде оқушылардың ғылыми негіздерін оқу барысында игеретін ғылыми білімдер барлық оқу пәндері мазмұнында бар.
- оқытылатын ғылым негіздері тұлғаның бағыттылығын қалыптастыру тұрғысынан өзара байланысты. Тұлғаны қалыптастыруда әрбір пәннің өзіндік үлесі бар.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 «Қазақстан-2030» бағдарламасы
- 2 Скакун В. Межпредметная связь в начальной школе. - М., 2006-83 с.
- 3 Сабыров Т.С.Оқыту теориясы. -Алматы, 2000-96 б.
- 4 Қазақстан Республикасы бастауыш білім беру стандарты. - Алматы, 2002.-146 б.

Резюме

В статье рассматриваются вопросы возможности использования межпредметной связи в процессе обучения и его методическое обоснование.

Resume

In this article the author considers the questions of opportunities of using interdisciplinary communication in the learning process and its methodological foundation.

ӘОЖ 159.9 :[37.025.7 : 070]

СЫН ТҰРҒЫСЫНАН ОЙЛАУ МЕДИАБІЛІМ ФЕНОМЕНІ РЕТІНДЕ

А.А. ТАШЕТОВ

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті докторанты

Аннотация

Бұл мақалада, қазіргі ақпараттық қоғамда болып жатқан қарқынды өзгерістер, білім беру жүйесіне медиабілім үрдісінің енуі, медиаақпараттар арқылы тұлғаның сыни тұрғыда ойлау қабілетін жетілдіру ерекшеліктері мен теориялық негіздері және сын тұрғысынан ойлау феноменін зерттеудің өзекті мәселелері қарастырылған.

Түйін сөздер: ақпараттық қоғам, ЖОО білім беру, әлемдік білім беру кеңістігі, медиабілім беру, медиа ақпарат, сыни тұрғыда ойлау, рефлексия.

Қазіргі ақпараттық қоғамда болып жатқан қарқынды өзгерістер, білім беру жүйесіндегі ауқымды реформалар тұлғаны интеллектуалды дамыту, шығармашылық және сыни тұрғыдан ойлауын жетілдіру, өзін-өзі басқару, ақпаратпен жұмыс жасай білетін тұлға қалыптастыруды мақсат етеді. Қарқынды өзгеріп жатқан әлемде білім саласындағы саясаткерлер үшін де, жалпы мектептер үшін де, соның ішінде ЖОО оқытушылары үшін де ең басты, маңызды болып отырғаны: «XXI ғасырда нені оқыту керек?» және «Педагогтер болашақ мамандарды XXI ғасырда қалай дайындайды?» деген мәселе. Педагогтер жұмыстарына студенттердің білімі мен дағдыларын дамытуда ғана емес, жалпы алғанда, оның оқуын барынша даралау және баланың бойында метасананы, қалай оқу керектігін үйренуді қалыптастыруға мән бере отырып, оны тұлға ретінде дамытуда икемділік танытулары тиіс.

Әлемдік білім беру кеңістігіне ену педагогика теориясы мен оқу-тәрбие үдерісіндегі елеулі өзгерістерге байланысты, білім берудің бағдарламасы өзгеріп, мазмұны жаңарып, жаңа көзқарас, басқаша қарым-қатынас, өзгеше менталитет пайда болды.

Елбасы Н.Назарбаев: «Болашақта еңбек етіп өмір сүретіндер бүгінгі жастар, мұғалім оларды қалай тәрбиелесе, Қазақстан сол деңгейде болады, яғни білім беру мен тәрбиенің түпкі мақсаты-қоғамның нарықтық қарым-қатынасқа көшу негізінде, ізгілігінен саяси, экономикалық дағдарыстарында жеңіп шыға алатын XXI ғасырды дамытушы іскер, өмірге икемделген, жан-жақты мәдениетті, дара тұлғаны қалыптастыру», - деп тұжырым жасады [1].

Қазақстанның әлемдік білім беру кеңістігіне енуі отандық білім дамуының стратегиялық жоспарын әзірлеуді және соған орай ұлттық білім жүйесінің

жетістіктері мен білім дамуындағы жалпы әлемдік үрдістерді ескеретін жаңа үлгісіне көшуді талап етуде [2]. Білім бере отырып, тиімді жолмен жаңа заман тұлғасын қалыптастыру әр ұстаздың мақсаты екені анық. Білім мазмұнын жаңартудың ғылыми негізіне оқушы белгілі бір қажетті біліктер мен дағдылардың иесі, оқу әрекетінің субъектісі, әр түрлі медиа ақпараттарды қабылдай отырып, сыни тұрғыда ойлай алатын және өз көзқарасы тұрғысынан білімді, сауатты, өз ойын дұрыс әрі шебер жеткізе білетін тұлға қалыптастыру жатады.

Білім беру жүйесінде соңғы жылдары сыни ойлау туралы көп айтылып жүр. Қазіргі кездегі білім беруде педагогтердің назары студенттердің сыни тұрғыда ойлау қабілетін дамыту идеясына бағытталған. Сыни тұрғыда ойлау студенттердің өз бетімен білім алуы және педагог пен студент жұмысының тиімді болуында маңызды рөл атқарады. Қоғамда «сыни тұрғыда ойлау» терминінің көп анықтамаларын кездестіруге болады. Алайда сыни тұрғыда ойлау идеясы көне грек философтары кезеңінен бастау алады. Дегенмен ол әр уақытта әр қилы аталған. Кезінде адамзат баласы логика, логикалық ойлау қабілетін айта отыра, қазіргі уақытта маңызды болып табылатын сыни тұрғыда ойлау идеясын меңзеген. Ал қазіргі таңда оның жаңашылдығы және адам қызметінің әртүрлі ортасында қолдануда, соның ішінде, білім беру үрдісінде медиа ақпараттарды талдай алу қабілетін жетілдіруде қажет.

Американдық профессор Дэвид Клустер: «Қанзастан Қазақстанға дейін, Мичиганнан Македонияға дейін мектеп мұғалімдері және университет профессорлары өзінің шәкірттерін сыни тұрғысынан ойлау қабілетін игертуге тырысады. Сын тұрғысынан ойлау дегеніміз – ХХІ ғасырдың талаптарын жақсы орындауға мүмкіндік беретін, бір жақсы дағды екенін білеміз, біздің не үйренгенімізді және не істегенімізді терең түсінуге көмектеседі», -дейді [3].

Қазіргі таңда еліміздегі білім беру жүйесіндегі реформалау үрдісі, оның мазмұны мен сапасын арттыру, білім берудің ұлттық моделін жетілдіру, жаңа технологияларды енгізуге байланысты жаңаша педагогикалық көзқарасты туындатқаны сөзсіз.

Ал заманауи педагогтерден тек өз пәнінің терең білгірі болу ғана емес, тарихи танымдық, педагогикалық-психологиялық сауаттылық, саяси экономикалық білімділік және ақпараттық сауаттылықты талап етілуде. Ол заман талабына сай білім беруге жаңалыққа жаны құмар, шығармашылықпен жұмыс істеп, оқу мен тәрбие ісіне бойлап, медиа ақпараттарды сыни тұрғыда талдай алуды менгерген маман болғанда ғана білігі мен білімі жоғары жетекші тұлға ретінде ұлағатты саналады.

Сын тұрғысынан ойлаудың осындай тұрақты және прогрессивті жылжуы мынадай сұрақтарды туындатады: Ұсынылған құбылыс қаншалықты жаңашыл? Сын тұрғысынан ойлау нені білдіреді – философиялық көзқарас па? Әдістеме ме? Технология ма? Идеология ма? Еліміздегі оқу орындарындағы медиабілім беру талаптары мен тәсілдері сын тұрғысынан ойлаумен қаншалықты сәйкес?

Сын тұрғысынан ойлау феноменін зерттеудің өзекті салдары психологияның, педагогиканың, журналистиканың және әлеуметтанудың дамуына ықпал етеді. Біріншіден, ойлаудың негізгі механизмі болып табылатын ойлау сөйлеумен байланысты. Сөйлеу – бұл адамдардың тіл арқылы қарым-қатынас жасау формасы. Екіншіден, сын тұрғысынан ойлау білім беру үрдісінде медиа ақпаратты талдау және тиімді шешімдер табатын стереотиптерді жеңуге мүмкіндік беретін, белгілі бір дағдылардың дамуын болжайды. Сонымен, сын тұрғысынан ойлауды зерттеудің қажеттілігі, қазіргі таңда медиабілім беру

үрдісінде медиа ақпараттарды қабылдау және талдау өзектілігі ретінде көрінуі. Медианың білім беруде студенттердің дамып, қалыптасуындағы орнын әртүрлі аспектіде (философия, мәдениеттану, педагогика, психология) қарастырып жүрген бір топ шетелдік ғалымдарды атап өтуге болады. Олар: Е.Н. Барышникова, А.Н. Богомолов, А.А. Журин, Е.С. Полат, И.В. Чельшева, И.А. Яременко және т.б. Сондай-ақ, соңғы уақытта педагогикада жаңа бағыт деп танылып отырған медиабілім беру негізінде медиа ақпарат құралдарын оқу-тәрбие үрдісінде пайдалану және сын тұрғысынан ойлау мәселесіне зерттеу жүргізудің бір -ізділігін жасаған ғалымдардың Л.М. Баженова, О.А. Баранов, Л.С. Зазнобина, А.В. Спичкин, Л.Мастерман, П.Б. Сейітқазының еңбектеріне назар аударуға болады. Ал, медиабілім беру негізінде сын тұрғысынан ойлауды оқу-тәрбие үрдісінде пайдалану мәселесіне зерттеу жүргізген ресей ғалымдары А.В. Федоров, И.В. Чельшева, Е. А.Столбникова еңбектері мақала тақырыбының өзектілігін көрсетеді [4].

Сын тұрғысынан ойлау идеялары өз ойларын теңестіру және олардың шынайылығын бағалауға үйрететін, сонымен қатар еріксіз ойлау дағдыларын дамытатын, стимулды диалог, көптеген мәселелер арқылы сократтық оқыту әдістемесінен туады.

XX ғ. ойлауды дамытудың қажеттілігі туралы әлеуметтанушылар (М.М. Бахтин, С.Брукфилд, А.В. Бутенко, Л.С. Выготский, С.И. Векслер, Дж. Гилфорд, Д.Дьюи, А.Н. Леонтьев А.Ф. Лосев, С.А. Король, Д.Рассел, Б.М. Теплов және т.б.) оның білім беру жүйесіндегі басымдылығын, тұлғаның қасиеті ретінде, ойлау әрекетінің дағдысы ретінде, әлеуметтік және тұлғалық маңызды феномен ретінде сипаттады [5].

1941 жылы АҚШ ғалымы Эдвард Глейзердің «Эксперимент по развитию критического мышления» атты кітабы жарыққа шықты, онда автор жаңа әдістердің негізгі сипаттамаларын берді: адам өз пікірін тәжірибелі жолмен игеруін қарастыру дайындығы, қажет болса сол сұрақтарды қайта қарастыру; логикалық талқылауларды және сұрақтарды құру әдістерін білу; жаңа әдістерді қолдану дағдыларының болуы [6]. 1945 жылы Карл Поппердің «Открытое общество и его враги» атты еңбегі жарыққа шықты, онда автор мультимәдени идеяларына негізделген, индивидтердің сын тұрғысынан ойлау және демократияға негізделген ашық қоғам идеясын ұсынды. 1970 жылы сындық әлеуметтік теория Франкфурт мектебінің өкілі Юрген Хабермас «сын тұрғысынан ойлау» терминін әлеуметтік философиялық жоспарында қолдануды ұсынды. Сонымен, сын тұрғысынан ойлауды, ең алдымен, психологиялық және педагогикалық зерттеулерде, сонымен қатар медиабілім беру жүйесінде қолданылатын философиялық тәсіл ретінде қарастыру қажет. Кез келген тәсіл сияқты сын тұрғысынан ойлаудың оқыту ережелері бар, практикалық әдістермен жүзеге асатын және өзіне тән құндылық бағдарларымен сипатталады [6]. 1970–1980-ші жылдары оқушылардың сын тұрғысынан ойлау қабілеті дамуының мәселелерімен кеңес психологтары және педагогтары өз еңбектерінде қарастырған: А.С. Байрамов, С.И. Векслер, И.И. Кожуховская, С.А. Король, Липкина А.И., Л.А. Рыбак және т.б. 1997 жылы Дайан Халперннің «Критическое мышление» (Critical Thinking Across the Curriculum) атты атакты кітабы шықты, содан кейін Ричард Пол, Линд Элдер, Джералд Носичпен қатар әртүрлі авторлардың еңбектері шықты [7]. Көбінесе педагогикалық практикада сын тұрғысынан ойлауды қолдану білім беру жүйесіндегі дағдарыстан пайда болды. Соңғы жылдары сын тұрғысынан ойлау идеясы Ресейде және бұрынғы кеңестік

кеңістікте таралды. Соның өзінде әртүрлі авторлар сын тұрғысынан ойлауды – әдіс, әдістеме, технология, ерекше әлеуметтік практика, философиялық тәсіл немесе идеология ретінде әртүрлі сипаттады.

Философия тарихы, психология, әлеуметтану, педагогика, жаппай қарым қатынас теориясы, логика, дискурстық талдау зерттеулерінде, пәнаралық талдау нәтижелерінде сын тұрғысынан ойлаудың топталатындығымен түсіндіріледі.

Көптеген авторлар сын тұрғысынан ойлауды «соңғы нәтижеге жету мүмкіндігін ұлғайтатын когнитивті техника немесе стратегияның қолданылуы... соның негізінде ойлаушы белгілі бір жағдаятқа және шешілетін мәселеге тиімді және негізделген дағдыларды қолданады» деп қарастырады [7]. Сын тұрғысынан ойлаудың дамуына қажетті негізгі дағдылар ішінде талдау және синтезге қабілеттілік, интерпретация, нәтиже шығару, бағалау қабілеті анықталады, сонымен қатар ол құндылық шарттарға және логикаға негізделеді.

Н.Ю.Туласынова сын тұрғысынан ойлауды - «тұлғаның күрделі интегративті сапасының өзін-өзі тану, өзін-өзі жетілдіру, өздігінен білім алуын қамтамасыз ететін, мотивациялық, танымдық, рефлексивтік, әрекет компоненттерінің жиынтығы» - деген баға бере отырып, студенттің оқу-зерттеушілік іс-әрекетінің даму деңгейінің әлеуметтік көрсеткіші, сын тұрғысынан ойлау кәсіби және тұлғалық маңызды құндылық болып табылады деп нақтылайды [8].

Медиапедагогтерді бұл құбылыс несімен тартады? Ең алдымен өңделген технологиясымен және мақсатқа жету стратегиясымен. ЖОО - ның I курс студенттері көп жағдайда басты және қосымша ақпараттарды ажырата алмауының, материалды жүйелей алмауы және жалпылай алмауының оны логикалық құрастыра алмауы медиа ақпараттарды талдау және синтездеу қабілетінің жетілмеуінен деп ойлаймыз. Осыған байланысты, ғылыми әдебиеттерде кездесетін сын тұрғысынан ойлаудың өңделген жұмыс алгоритмін ұсынамыз:

I кезең – шақыру: әртүрлі жұмыстың түрлерін қолдана отырып оқушылар (жеке, жұппен, топпен) өздерінің білетіндерін, яғни барлық топқа ақпаратты таратады. Әрбір студент бұрын алған білім деңгейін сезінеді, ал қалған студенттер бұрынғы білімдерімен ұштастыра, қазіргі білім беру үрдісінде көрініс тауып ортырған - медиа ақпараттардың сабақ тақырыптарымен байланыстыру және студенттерге белгілі, бірақ міндетті түрде сұрақ жауаптарынан тұратын медиа ақпараттарды қабылдау.

II кезең – ұғыну: жаңа ақпараттарды (мәтін, дәріс, фильм) ала отырып студенттер туындаған сұрақтарды, түсініксіз ақпараттарды талдайды. Кейін әрбір студент тапсырманы орындау барысында түсінуге қиындық туғызған және шешімін табуға не көмектескенін түсіндіреді. Бұл – оқу кезінде міндетті түрде болатын өзіндік талдау элементі. Ақпаратты әрі қарай өңдеу кезінде жеке ізденіс пен пікір алмасулар міндетті болып табылады.

III кезең – рефлексия, яғни, студенттің жеке ерекшеліктеріне сәйкес жаңа білімді құрастырудағы шығармашылық: студенттер сабақта алған жаңа білімдерін, пән туралы ойларын ортаға салады немесе оларды жаңа біліммен толықтырады, жүйелейді және жалпылайды [8].

Студенттер ақпаратты өңдеу кезінде бірізділікті пайдаланады. Оқытушы алғашында студентке тақырыбын таңдау ғана емес, сонымен қатар ол осы тақырыпқа байланысты не оқығанын, не білетінін, қандай ақпарат көздерін, бастысы не білгісі келетіндігін жазуын ұсынады. Осы тақырыпқа байланысты

қандай қосымша ақпараты бар екенін атап өту қажет. Мәліметтерді жинастыру кезінде студентке ерекше ақпараттан бас тартпай, бірақ табылғанның барлығын жинау және өңдеу туралы кеңес беріледі. Міндетті түрде жұмысты орындау уақыты мен орындау кезеңдерін жазу қажет. Студент ақпаратты өңдеу кезеңінде алынған нәтижелерді көрсету, моделін құрастыру, өз тәжірибесімен көзқарасындағы құндылықтар мен жиналған материалдардағы, қорытындылардағы мәліметтерді қабылдайтынын немесе теріске шығаратынын шешеді. Жұмыстың осы түрі үлкен құндылыққа ие, себебі студенттерге жұмысты нақты жоспарлауға, талдау және синтез жасау қабілеттілігін арттырып, интеллектуалдық деңгейі жоғары тұлғаны қалыптастыруға үйретеді.

Интеллектуалдық деңгейі жоғары тұлғаны қалыптастыру үшін, оны оқытып қана қою жеткіліксіз. Оны тұлға ретінде жан – жақты дамытуға қолайлы, оқытудың шығармашылық түрін жасау қажет, яғни сыни тұрғыда ойлау қабілетін туғызу қажет. Бұл медиа ақпараттарды қабылдап, берілген оқу материалын жаттап алу ғана емес, керісінше өз бетімен медиа ақпараттарды талдап, білім алу үшін ізденуге үйретеді.

Медиабілім үрдісінде студенттердің сыни тұрғыда ойлауын жетілдіре отырып, әрекет арқылы оқытуда төмендегі құндылықтардың болуы қажет:

- белсенді қарым-қатынас: оқушы мен мұғалімнің әрбір мәселеде өз көзқарастарын білдіріп отыруы;

- индивидтік: мұғалімнің әр жеке оқушының ерекшелігін дамытуы, қоғам алдындағы жауапкершілігінің болуы;

- өзіндік тәртіп: өзіндік бақылау мен бағалауды, шешім қабылдауды үйрену және оны дамыту;

- шыдамдылық: әр түрлі пікірлерді қабылдай алу, бір-бірінің пікірлері мен ерекшеліктерін құрметтеу, қабылдау.

«Адам мен адамның бір-бірімен қарым-қатынасы, медиа ақпараттармен алмасуы, өзара қарым-қатынасында ғана адамның адамдығы өзі үшін де, өзгелер үшін де ашылады» - деген философ М.М.Бахтин. Оның пікірінше, өзара ақпарат алмасу тұлғаны қалыптастырудың құралы ғана емес, оның адамдық болмысын да көрсетеді. Сонымен бірге, сыни ойлау арқылы тұлға бойында рефлексиялық сапаларды қалыптастыру. Рефлексиялық сапа дегеніміз білім мен тәрбиені өзіндік сана арқылы қабылдап, тұлғаның рухани дамуы, ғылыми ақпараттарды игеруі болып табылады [9].

Студенттердің бойында рефлексиялық сапалардың қалыптасуы білім беруді ізгілендірудің нәтижесі. Студенттің өзін тану үшін және өмірлік мәселелерін шешудің бірден-бір тәсілі - рефлексиялық басқаруды жүргізе алуы. Ол үшін төмендегі басты ерекшеліктерді дағдыға айналдырудың маңызы зор:

- өз тәжірибесін пайдалана отырып, жаңа білім арқылы дүниеге өзіндік түсінік пен танымды қалыптастыру;

- өзге адамдардың ұсынатын идеяларына конструктивтік көзқараспен қарай алу;

- өзіне қарама-қарсы идеяларды жоққа шығаруға емес, түсінуге ұмтылу, одан өзі үшін нәтиже шығару;

- өз біліміндегі олқылықтарын көре білу және оны жоюдың жолдарын табу.

Рефлексиялық әрекеттер барысында медиа ақпаратты талдау жолдары қарастырылады, өзіндік шешім қабылдауға жағдай туғызылады. Сөйтіп, бала өзін-өзі дамыту, тәрбиелеу, өз әрекеттерін ұйымдастыру мүмкіндігін алады. Өз ерекшелігі мен деңгейін таниды.

Осы талап тұрғысынан алғанда оқу-тәрбие үрдісін ұйымдастыру, түрлі әдіс – тәсілдерін іздестіруде жаңа технологияны тиімді пайдаланудың маңызы зор деп ойлаймын. Сондай технологияның бірі «Сын Тұрғысынан Ойлау».

Сонымен, нәліктен сын тұрғысынан ойлаудың дамуын педагогикалық технология деп атауға болады? «Сын тұрғысынан ойлау технологиясы» ұғымы – педагогикадағы айтарлықтай жаңа құбылыс. Педагогикалық технология – педагогика теориясы және практика дамуындағы жаңа тенденциялардың өзара байланысу нәтижесі ретінде пайда болған феномен. Сын тұрғысынан ойлау технологиясының қажеттілігі білім берудегі жаңа идеялардың пайда болуымен негізделді: басқаның көзқарасын түсіну және мойындау, тұлғаны, құрметтеу, ынтымақтастылықты ұйымдастыру, шығармашылықта, қызметте өзін-өзі көрсету. Педагогикалық еңбектің технологиялануы оқу үрдістерін басқару яғни, жетістікке жету жолдарын анықтау және нақты мақсаттарды қою, реттеу үшін қажет. Педагогикалық технологиялар жүйесін қолдану, педагогикалық үрдісті жүзеге асыру және құрастыру, оқыту үрдісінің әрбір компонентіне қатаң негізделген, күтілетін соңғы нәтижеге мақсатты бағыттауға мүмкіндік береді [10].

Осы жерде Дэвид Клустердің мақаласына тағы да мән беретін болсақ, онда «оқытудағы дәстүрлі педагогикадан», «бағдарлама бойынша оқытудан» студенттердің және қоғамның қажеттіліктерін қанағаттандыратын прогрессивті педагогикаға әрдайым ұмтылады» деп түсіндіреді.

Ал, жоғарыда айтып кеткеніміздей, Д. Халперннің пайымдауынша, сын тұрғысынан ойлауды дамыту оқушылардың негізгі білімдерін игеру қажеттілігін жоққа шығармайды.

Енді сын тұрғысынан ойлау қағидасы ЖОО білім беру талаптарына қаншалықты сәйкес екенін қарастыратын болсақ, оның негізіне медиа құзыреттілік тәсіл кіреді. Медиа құзыреттілік тәсіл және сын тұрғысынан ойлау шеңберінде анықталатын, мақсат және міндеттерді талдау, көбінесе олардың сәйкестігін көрсетеді. ЖОО бакалавр түлектерінің медиа құзыреттілігі медиабілім беру үрдісінде қалыптасуы қажет: жүйелі ойлай білу, жалпылауға, талдауға, ақпаратты қабылдауға қабілеттілік; ауызша және жазбаша сөйлеуді нақты құрастыру және дұрыс логикалық икемдеу; өзінің интеллектуалды және жалпы мәдени деңгейін дамыту және жетілдіру қабілеттілігі; өздігінен білім алуға және өзін-өзі дамытуға үздіксіз тырысу; нақты мәліметтерді жинақтау және жалпылау, іздеп табу, негізгі қорытындылар шығара білу және т.б. Сын тұрғысынан ойлауды дамыту үрдісінде медиақұзыреттілік қалыптасады, ФИРО сөздік анықтамасы құзыреттілікті «көптеген кәсіби қызмет түрлері үшін, міндеттерді шешу кезінде практикалық тәжірибе негізінде тиімді әрекет жасау қабілеттілігі» деп түсіндіреді [11].

Сын тұрғысынан ойлау технологиясын жоғары кәсіби және ЖОО кейінгі білім беру жүйесінде қолдануға болады. Соның негізінде сын тұрғысынан ойлау технологиясын қолдану кезінде сынды сын үшін, соның ішінде студенттің топтағы басқа студенттердің жалған сынын қабылдамау. Соның өзінде бұл технология мәтіндік, аудио, бейне материалда пікірталас ұйымдастыруда, жоба дайындауда, ақпаратты қабылдауға үйрету кезінде, мәселен, оқытуда сұрақтар құрастыруда маңызды.

Сонымен, мақалада ағылшын педагогикасында философия және сын тұрғысынан ойлау технологиясы басым болса, ал отандық педагогикада әртүрлі білім беру технологиясында медиақұзыреттілік тәсілі қолданылады, сын тұрғысынан ойлау технологиясы (кейс-анализ, жобалы технология, топпен жұмыс және т.б.) қызметтерін жиі орындайтындығы көрсетілген. Екі тәсіл де пәнаралық зерттеулер негізінде дамыды, дегенмен америкалық нұсқауда әлеуметтік философиялық құрамы басым, сократтық әдістен ғана туындамай, құндылықтардың қарсы жүйесінде – бұл басымдықтарды орналастырудан көрінеді, жекеліктен, жеке жауапкершіліктен, индивидтің өзінің көзқарасына деген құқығы ғана емес, дәлелдеу және іске асыру.

Сын тұрғысынан ойлау педагогикалық технология және көптеген американдық авторлар еңбектерінде сын тұрғысынан ойлау мәтіні демократияның таралуына себепкер идеология ретінде ғана емес, сонымен қатар қазіргі білім беру жүйесінде туып отырған жаңа бағыттағы медиабілім беру үрдісінің - көрінісі ретінде қарауға болады. Д. Клустер пікірі бойынша, барлық елдердегі адамдар өміріне сын тұрғысынан ойлау жағымды

ықпалына ие, демек американдықтардың пайымдауынша, кез келген жолмен барлығын бақытты етудің қабілеті және қажеттілігіне шынайы сенімді.

Қорыта айтсақ, сын тұрғысынан ойлау білім беру үрдісінде кезкелген медиа ақпаратты талдап, жаңа идеяны сол күйінде қабылдау немесе оған түбегейлі сенім арту емес, ол идеялардың негізгі себептерін, жүзеге асыру жолдарын және нәтижесін білу, оларды өз ортана, өз мүмкіндігіне, өз керегіне, өз іс - әрекетіне лайықты кіріктіру, талдау, ой елегінен өткізу, яғни мәселеге сыни тұрғыдан қарап, өз мақсатына пайдалана білу. Сын тұрғысынан ойлау медиабілім берудегі тек қана философиялық тәсіл және педагогикалық технология, әлеуметтік идеология емес, сонымен қатар медиабілім феномені деуімізге толық негіз бар.

Пайдаланған әдебиеттер

1 Назарбаев Н. «Жас Отан» - болашақ саясаткерлер үшін мектеп - «Егемен Қазақстан» газеті, 17 қараша, 2012.

2 ҚР білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасы. Қазақстан Республикасы Президентінің 2010 жылғы 7 желтоқсандағы № 1118 Жарлығымен бекітілген.

3 Клустер Д. Что такое критическое мышление? [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://testolog.narod.ru/Other15.html>.

4 Сейітказы П.Б. Болашақ мұғалімдерді БАҚ арқылы тәрбие үрдісіне дайындау. Монография. Астана. - 2009. – 319 б.

5 Ивунина Е.Е. О различных подходах к понятию «критическое мышление» / Молодой ученый, 2009.-№ 11.-С 170-174 .

6 Кукуев А.И., Шевченко В.А. Современные подходы в образовании / Международный журнал экспериментального образования. - № 3.-2010.-с.89-91

7 Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000.-263 с.

8 Туласынова Н.Ю. Развитие критического мышления студентов в процессе обучения иностранному языку. Автореферат дисс. ... канд.пед.наук – Якутск: Изд-во ЯГУ, 2010.-26 с.

9 Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва.- 1986.- С. 106.

10 Мерзлякова Т.Ю. Критическое мышление. Что это? [Электронный ресурс] /Режим доступа: [http:// festival.1september.ru/articles/415219](http://festival.1september.ru/articles/415219)

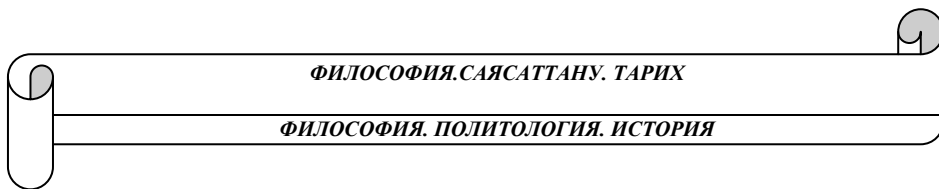
11 Словарь-справочник современного российского профессионального образования / авторы-составители: Блинов В.И., Волошина И.А., Есенина Е.Ю., Лейбович А.Н., Новиков П.Н. – Выпуск 1. М.: ФИРО, 2010.-С.116

Резюме

В статье рассматриваются проблемы глобальных изменений в образовательной системе в условиях современного информационного общества, а также вопросы совершенствования критического мышления индивида через медиаинформации.

Resume

In this article the author considers discusses the global changes in modern society: including, theoretical fundamentals and features of critical thinking of the individual through the media information and the relevance of the study of critical thinking as a phenomenon of media education.



УДК 951/959 5(5каз)

САМОВОЛЬНЫЕ КРЕСТЬЯНСКИЕ ПЕРЕСЕЛЕНИЯ В АКМОЛИНСКУЮ ОБЛАСТЬ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

Г. Т. КАЖЕНОВА

кандидат исторических наук,
заведующая кафедрой истории Казахстана,
Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова

Аннотация

В статье анализируется процесс самовольного, стихийного переселения крестьян на территорию Казахстана в конце XIX – начале XX вв. Рассматриваются земельные отношения между казахским населением и переселенцами. Показаны изменения политического курса царского правительства по отношению к самовольно переселившимся крестьянам.

Ключевые слова: аграрная политика, самовольные крестьянские переселения, казахское население, земельные отношения, Акмолинская область, колонизация.

Переселенческий вопрос во второй половине XIX века стал в центре внимания царского правительства. Отмена крепостного права в России в 1861 г. не решила главного вопроса – аграрного, так как «российское правительство не решилось отнять земли от крупных владельцев, а также не желало поступиться кабинетскими и монастырскими» [1]. Из-за сохранения помещичьего землевладения проблема крестьянского малоземелья не была разрешена. Поэтому основными причинами, вызвавшими рост переселенческого движения, поощряемого правительством России, стали: разрядка социальной напряженности в стране, предупреждение беспорядков на территории России, которые могли быть вызваны волнениями безземельных крестьян; закрепление колониальных окраин за метрополией – Россией; создание в лице крестьянства собственной этнической опоры на новом месте, которая могла бы при необходимости помочь регулярным войскам.

Крестьян переселяли главным образом в Сибирь, в Казахстан и на Дальний Восток. Объяснялось это наличием в тех местах больших пространств земельных угодий со сравнительно редким населением. Многие из этих земель были пригодны для ведения там сельского хозяйства лишь на первый взгляд, лишь по карте, на которой казались огромным краем с редкими населенными пунктами. О качестве же земли тогда не думали. Правительству важно было восполнить недостаток земли у крестьян, оградить от наиболее революционных элементов помещиков, удалить эти революционные элементы крестьянской массы подальше. Таким образом, царское правительство переходит к крестьянской колонизации Азиатской части Российской империи.

Планомерное переселение русских и украинских крестьян почти во все области края началось с 1870-х годов. Более половины всех переселенцев в Казахстан и Киргизию (56,2%) приняла Акмолинская область. В Акмолинской области заселялись все уезды. 80 % всех мигрантов прибыло в область в течение 1900 – 1910 г. [2]. Однако официальной колонизации предшествовало вольное переселение крестьян в Степной край. С конца 70-х до середины 80-х годов часть переселенцев оседала по казачьим станицам и самовольно устраивались, арендуя земли у казахов. Согласно «Уставу об управлении инородцами» 1822 г. самовольно селиться на землях «во владение инородцам отведенных» строго запрещалось, но была разрешена аренда земель по договору с казахскими общинами.

Обычно желающие переселиться в Акмолинскую область высылали туда ходоков, которые высматривали подходящие места, арендовали у казахов небольшие участки, делали распашки и посевы и, убедившись в доброкачественности почвы угодий, законтрактовывали эти земли юридическими актами на определенный срок. Новоселы, убедившись в высоком качестве своих участков, начинали энергично вызывать к себе земляков или принимать странствующих русских переселенцев. Они возводили здесь жилые постройки. С течением времени к ним присоединялись другие крестьяне и, несмотря на протесты казахских общин, образовывали целые поселки.

Таковыми первыми самовольными поселенцами в Акмолинской области были тобольские и пермские крестьяне, которые в качестве арендаторов казахских земель под хлебопашество поселились в 1866 г. в Кокчетавском уезде при озере Саумал-Куль (Кривом). Ко времени официального переселения они образовали селение из 50 домов. В 1884 г. этими же крестьянами в Кокчетавском уезде было основано самовольное поселение Кундукульское, а также Явленное в Петропавловском уезде [2]. Сначала переселенцы брали землю в аренду, а затем, прочно обустроившись на них, требовали землеустройства.

В данный период земельные отношения между казахским населением и переселенцами в основном строились на основе соглашения в форме аренды. Однако не исключались и случаи самовольного захвата казахских земель и насильственного водворения крестьян при поддержке представителей царской власти. В результате самовольного занятия казахских земель крестьянами возникали конфликты, поэтому местная власть предпринимала меры для выселения переселенцев. Так, самовольных переселенцев в Кокчетавском уезде, поселившихся в 1871 г. на арендованных киргизских землях на урочище Бакым-Чока, выдворяли 3 раза. Эти переселенцы занявшие участок в 1870 г., построились и платили аренду казахам и жили так до 1880 г. В 1880 г. они просили о водворении и отводе земли, но прошение не было уважено и новоселов

приказано было выселить, вследствие, якобы, требования казахов. Несмотря на то, что приказание было исполнено, они снова водворились на том же урочище, но в 1882 г. снова были выдворены. «Подкупив киргиз новым взносом, они в третий раз поселились на том же урочище; но в 1883 г. они были выдворены в третий раз и, по-видимому, окончательно», - сообщает В. Остафьев [3]. Несмотря на предпринимаемые местными властями меры, самовольные крестьянские переселения продолжались. Правительство же особых мер против самовольного заселения крестьянами казахских земель не принимало. По официальным данным с 1870-х по 1880-е годы в Степном крае поселилось около 122 тыс. человек [4].

Самовольное переселение увеличивалось с каждым годом, и в 80-е годы XIX века переселенческое движение в Сибирь и Степной край становится массовым. В этих условиях царское правительство стремилось ограничить самовольное, стихийное переселение крестьян и придать переселенческому движению организованный характер. С этой целью 10 июля 1881 г. царским правительством были приняты «Временные правила о переселении крестьян на казенные земли». В них не предусматривалась финансовая помощь переселенцам со стороны государства. Вместе с тем, они не были обнародованы, так как «оглашение их признано было неудобным, из опасения возбудить среди крестьян чрезмерное стремление к переселению» [5]. Кроме того, в 1883 г. переселение в Казахстан было вновь запрещено [6].

13 июля 1889 г. был принят закон «О добровольном переселении сельских обывателей и мещан на казенные земли и о порядке причисления лиц означенных сословий, переселившихся в прежние времена». Согласно этого положения, определялись конкретные районы переселения в Тобольской и Томской губерниях, а также в Семиреченской, Акмолинской и Семипалатинской областях. В 1891 и 1892 годах это положение распространилось на Тургайскую и Уральскую области. Переселение по этим законодательным актам было целиком подчинено «нормам и опеке» государства.

В этом законе предусматривалась выдача лицам, получившим разрешение на переселение, путевых пособий и ссуд на заведение хозяйства, а также предоставления льгот по отбыванию повинностей на новых местах. Однако переселение дозволялось только тогда, когда имелись свободные участки казенной земли. Фактически данный законодательный акт открыл дорогу для официального переселения российских крестьян в Казахстан, но не смог упорядочить переселенческое движение. Подготовкой участков для переселенцев в это время целенаправленно не занимались. Переселение допускалось только с предварительного разрешения Министерства внутренних дел по соглашению с Министерством государственных имуществ, и в целом получение разрешения на переселение было затруднено. Поэтому многие крестьяне переселялись самовольно.

Только в течение 1889 г. через город Оренбург проследовало в область 353 семьи (2238 человек), преимущественно из Саратовской и Самарской губерний. Особенно большой наплыв переселенцев в Акмолинскую область был в 1890 г. К осени 1890 г. в Акмолинской области скопилось более 15 тыс. крестьян из 32 губерний Европейской России. Для их водворения было отведено 12 участков из казахских земель: 2 - в Петропавловском уезде, 9 - в Кокчетавском и 1 - в Атбасарском. На основании «Положения Комитета Сибирской железной дороги» от 4 марта 1890 года для Акмолинской области была сформирована

особая временная межевая партия для отведения переселенцам 100-верстной полосы вдоль железнодорожной линии в Петропавловском и Омском уездах [2].

Однако наплыв желающих получить землю постоянно опережал работы по образованию переселенческих участков, на новых местах не успевали подготовить земельный фонд. В связи с этим, в 1891 г. по ходатайству Степного генерал-губернатора водворение крестьян в Акмолинскую область было временно приостановлено. Крестьяне должны были быть выдворены обратно, но ввиду их бедственного положения было получено разрешение на размещение их на свободных казенных землях с выдачей им ссуд и пособий из переселенческого кредита. Уже 29 июня 1892 г. Министерство внутренних дел окончательно легализовало переселение в Казахстан и Среднюю Азию, а с 1893 г. переселенцы стали получать путевые пособия, продовольственную и врачебную помощь при переселении, им оплачивалась треть стоимости проезда в вагонах 4-го класса.

Усиленный наплыв переселенцев в Акмолинскую область в 90-е годы XIX в. был связан с голодом 1891-1892 гг., охватившим большую часть Европейской России, Приуралья и Западную Сибирь. Новому миграционному потоку также способствовало завершение постройки западных участков Сибирской железной дороги, которые облегчали перемещение переселенцев. В тоже время необходимо было обеспечить появившиеся в районах железнодорожной магистрали новые поселки и станции населением, которое не только бы обслуживало ее, но и пользовалось ее услугами. «Проведение Сибирской железной дороги, совпало по времени как раз с установлением в правящих сферах более благожелательного взгляда на переселение вообще...», - отмечали современники [7].

К середине 1890-х годов Сибирь и Степной край становятся одними из главных районов крестьянской колонизации. Большую роль в претворении в жизнь аграрной политики самодержавия играл Комитет Сибирской железной дороги (10 декабря 1892 г. – 15 декабря 1905 г.), в компетенцию которого входило также содействие заселению и промышленному развитию прилегающих к дороге земель. Был разработан и 13 июня 1893 г. утвержден императором проект правил по заселению прилегающих к дороге местностей [6].

На основании «Положения Комитета Сибирской железной дороги» для Акмолинской области была сформирована особая временная межевая партия для отведения переселенцам 100-верстной полосы вдоль железнодорожной линии в Петропавловском и Омском уездах. В 1893 – 1895 гг. в Петропавловском и Омском уезде было отведено 37 переселенческих и 9 запасных участков, в Омском – 20 переселенческих и 10 запасных общей площадью в 383 695 дес. В 1895 г. дополнительно в Кокчетавском уезде было отмежевано участков (8 переселенческих и 1 запасной) площадью в 43 736 дес. [2]. Переселенческие участки предназначались для водворения на них переселенцев и запасные образовывались для удовлетворения будущих государственных потребностей в земле. К 1896 г. в уездах Акмолинской и Семипалатинской областей было образовано 43 волости переселенческого крестьянства с населением около 150 тыс. человек. В их пользовании имелось почти 1,4 млн. дес. земли. Кроме того, крестьяне-переселенцы арендовали у казахов более 88 тыс. дес. земли [8].

75 % всех переселенцев за Урал шли без разрешения. Все это ставило правительство перед необходимостью упорядочить землепользование казахского населения и самовольно вторгшихся крестьян. В связи с этим, 15 апреля 1896 г. был принят Закон «О некоторых изменениях в действующих узаконениях, касающихся добровольного переселения сельских обывателей и мещан в губернии Томскую (кроме Алтайского горного округа), Тобольскую, Генерал-Губернаторство Иркутское и Степное», направленный на размещение или водворение крестьян-самовольцев на переселенческих участках, где имелись свободные наделы. Согласно этому закону любой крестьянин мог получить разрешение на переселение в Сибирь, причем это право не оговаривалось никакими условиями. Процедура выдачи разрешений была упрощена. Сразу же вслед за этим законом 17 апреля 1896 г. правительством было принято решение о распространении на самовольных переселенцев временных правил от 5 июня 1894 г. «О пособиях от правительства нуждающимся семействам, переселяющимся с установленного

разрешения». Это означало, что самовольное переселение крестьян почти полностью уравнилось с переселением по разрешению правительства.

Таким образом, с начала 1890-х начинается относительная свобода переселенческого движения. Правительство отказывается от принудительных мер к самовольным переселенцам и более того, признало, что выселение крестьян из малоземельных внутренних губерний России «на экономическое и политическое развитие Сибири» оказывают «крайне благотворное влияние». С целью предварительного ознакомления крестьян с условиями жизни в местах переселения было узаконено хождение.

Положение крестьян-переселенцев зависело от нескольких факторов, например, от участков, занятых переселенцами. На многих из них «почва оказалась очень дурного качества и ничего не родила, леса и лугов было везде нарезано в недостаточном количестве», а некоторые участки были лишены питьевой воды. Статистические исследования показали, что выгодно было переселяться сюда средним хозяйствам. При местных почвенных, климатических и других условиях заведение хозяйства требовало больших затрат денег и труда. Поэтому богатые и середняки в 70-80-х годах XIX века переселялись редко, не желая подвергать себя риску. Крестьяне переселялись из центральных губерний России в Казахский край в своем подавляющем большинстве разоренными и обнищавшими. Бедняки не имели возможности сразу поставить крепко свои хозяйства.

Особенно положение переселенцев осложнялось тогда, когда первый год был неурожайный. Современники о них писали: «Хозяйства совершенно падают, и переселенцам приходится голодать» [8]. Положение осложнялось еще и тем, что край был мало населен, и переселенцы не имели возможности заработать на стороне, отсутствовали удобные пути сообщения. Переселенцы на месте водворения нередко попадали в кабалу к зажиточным казакам, многие были вынуждены наниматься к ним на самую тяжелую, низко оплачиваемую работу.

Многие участки Акмолинской области оказывались без воды, или с плохой водой, другие - с плохой почвой и отсутствием сенокосов [8]. Поэтому все существовавшие в Акмолинской области крестьянские поселения делились на перспективные и бесперспективные. К первым относилось 8 селений. Они имели хорошие земельные наделы, достаточно угодий. Но неурожайные годы привели к тому, что и в этих селениях часть крестьян вынуждена была уходить на заработки. Ко второй группе относились 10 селений, два из них, Заборовская и Еленинское, были переведены на новые места [2].

Масштабы движения оказались не по плечу переселенческому и всему административному аппарату. Участки зачастую отводились в местах непригодных для ведения хозяйства, к тому же, вследствие усилившегося притока переселенцев, этих участков не хватало, и переселенческое управление сочло необходимым урезать наделы местного населения. Кроме того, при землеотводных работах совершенно не учитывалась необходимость сохранения соотношения между различными видами угодий, оставшихся у казахов. Их участки были разбросаны и разделены участками переселенцев. Так же не оставались пути для кочевания.

Особенно тщательных обследований казахского землепользования не производилось, и землеустроительные партии сплошь и рядом основывались на устных «сведениях» об излишках земли и определяли изъятие на основе рекогносцировочной, «глазомерной» съемки. Оставшиеся в пользовании казахов земли были разбросаны. В них вклинивались переселенческие участки: совершенно не учитывалась сохранение соотношения между различными видами угодий. Нередко зимовки были совершенно разобщены от джайлау, и казахам приходилось совершать окружной, обходной путь для того, чтобы, минуя переселенческие поселки, попадать на джайлау.

Переселенческая политика царизма нанесла чрезвычайно большой ущерб казахскому населению, которое постепенно оттеснялось вглубь степи на худшие земли. Одним из методов вытеснения казахов было смещение аулов с насыженных освоенных мест, с зимовок, причем многие аулы подвергались смещению неоднократно.

Абсолютное большинство переселенцев осело в лесостепных зонах Северного Казахстана, расположенных в пределах Акмолинской области, где к моменту проведения первой всероссийской переписи населения (1897 г.) насчитывалось 4 города, 63 казачьих станицы и 73 крестьянских селениях. Наибольшее количество русских и украинцев было сконцентрировано в это время в Петропавловском - 77,2 тыс. человек (45,4%) и Кокчетавском – 67,4 тыс. человек (39,6 %) уездах области. Там они проживали в двух городских центрах (Петропавловск, Кокчетав), 61 казачьей станице и 44 крестьянских селениях. На территории Атбасарского и Акмолинского уездов той же области русские размещались главным образом в двух городах (Акмолинск, Атбасар), двух казачьих и 19 крестьянских поселках, а их общая численность была относительно невелика (25,58 тыс. чел.) [9]. Основная часть переселенцев сосредотачивалась в северной части этих уездов, где имелись хорошие пастбища и участки для сенокосения по Ишиму. Сами чиновники переселенческого управления отмечали, что «наибольшее количество излишков находится в уездах, расположенных в северной, наиболее плодородной зоне с черноземными и темно-каштановыми почвами» [10].

Таким образом, самовольные переселения крестьян вели к скоплению неустроенных переселенцев. При выборе участков самовольно переселившиеся крестьяне учитывали их пригодность для хлебопашества и исключали районы, непригодные для земледелия. Предпочитали селиться вблизи рек и озер, в местах с плодородными черноземными почвами, недалеко от леса, необходимого для топлива и хозяйственных построек, в зоне лесостепи и степи, граничащей с лесами. Но уровень вживания переселенцев в новые условия зависел в первую очередь от их экономического положения в момент водворения. Нараставшее переселенческое движение вело к столкновению с коренным населением края – казахами и сложным поземельным отношениям в Казахстане. **В результате** обострение аграрного вопроса в Казахстане в начале XX в. достигла своего апогея.

Список литературы

1. ЦГА РК. Ф. 2300. Оп. 9. Д. 4. ГАРФ. Ф. Р-1701. Оп. 1 Д. 6а.
2. Бекмаханова Н.Е. Многонациональное население Казахстана и Киргизии в эпоху капитализма (60-е годы XIX века – 1917 год). - М.: Наука, 1986. - 245 с.
3. Остафьев В. Колонизация степных областей в связи с вопросом о кочевом хозяйстве // Записки Западно-Сибирского отдела ИРГО. Кн. 18. Вып. 2. — Омск, 1895 - С. 38-39.
4. Кауфман А.А. Переселение и колонизация. - СПб.: Тип. Т-ва «Общественная польза», 1905. – 81 с.
5. ЦГА РК. Ф. И-64. Оп. 1. Д. 57.
6. Турсунбаев А.Б. Из истории крестьянского переселения в Казахстан. – Алма-Ата: АН КазССР, 1950.
7. Седельников Т. Борьба за землю в киргизской степи (Киргизский земельный вопрос и колонизационная политика правительства). — Алма-Ата, 1991. - 125 с.
8. Россия. Полное географическое описание нашего Отечества. Настольная и дорожная книга для русских людей / под. ред. В.П.Семенова. Т. XVIII. Киргизский край. – СПб.: Издание А.Ф. Девриена, 1903. – 476 с.
9. Ерофеева И.В. Крестьянские переселения в XIX в. // История Казахстана: народы и культуры. – Алматы: Дайк-Пресс, 2000. - С. 207-218.
10. Тресвятский В.А. Материалы по земельному вопросу в Азиатской России: вып. 1. Степной край. Т. II. – Петроград, 1917. - С. 3-133.

Түйін

Мақалада XIX ғасырдың соңы – XX ғасырдың басындағы Қазақстан аумағына шаруалардың өз еркімен, стихиялық қоныс аудару процесіне талдау жасалған. Қазақ халқы мен қоныс аударушылар арасындағы жер қатынастары қарастырылған. Патша үкіметінің өз еркімен қоныс аударған шаруаларға қатысты саяси бағытындағы өзгерістер көрсетілген.

Resume

The process of uncontrolled, spontaneous movement of peasants to the territory of Kazakhstan in the end of the 19th - the beginning of the 20th centuries is analyzed in this article. The land relations between the Kazakh population and immigrants are considered. Changes in the Tsarist Government policy concerning the unauthorized movement of peasants are shown.

УДК 951/959 (5 КАЗ)

МУСУЛЬМАНСКОЕ ДВИЖЕНИЕ В КАЗАХСТАНЕ В КОНЦЕ XIX - НАЧАЛЕ XX ВВ.

К.К. АБУЕВ

профессор кафедры «Отечественной истории и АНК»,
доктор исторических наук,
КГУ им. Ш. Уалиханова,

А.Т. ШУКЕЕВА

старший преподаватель кафедры
«Отечественной истории и АНК», **магистр истории**,
КГУ им. Ш. Уалиханова,

Ж.К. ШАЙМЕРДЕНОВА

старший преподаватель кафедры
«Отечественной истории и АНК», **магистр истории**,
КГУ им. Ш. Уалиханова

Аннотация

Статья посвящена одной из важных проблем в истории национально-освободительного движения тюркоязычных народов конца XIX - начала XX вв. - мусульманскому движению.

Ключевые слова: мусульманское движение, джадидизм, миссионер, И. Гаспралы, Науан Хазрет.

Одной из важных проблем в истории национально-освободительного движения тюркоязычных народов конца XIX - начала XX вв. является мусульманское движение. Популярность мусульманской религии возрастала. Это было, с одной стороны, признанием роли религии в сохранении национальных традиций, нравственных норм, а с другой, проявлением протеста против правительственных акций, направленных на преследование ислама и активизацию миссионерской деятельности православных священников.

Этот период ознаменован также формированием казахской интеллектуальной элиты, выразившей национальные интересы через призму европейских светских идей и ценностей. Под влиянием антиколониальных восстаний, охвативших зарубежный мусульманский Восток и проходивших под исламскими религиозными лозунгами, исламская религия для российских властей стала восприниматься как потенциальная сила, угрожающая целостности империи. С конца XIX века упрочение позиций ислама в казахской степи уже не отвечало задачам российской колониальной политики, опасавшейся распространения «мусульманского фанатизма» и «сепаратизма», участившихся контактов местных мусульман с Османской Турцией.

Казахское общество в определенной степени испытало влияние мусульманского реформаторства, которое в конце XIX в. охватило российских мусульман. Это движение - джадидизм (от арабского «усул - аль - джадид») означает «новый метод») являлось общественно-политическим, культурно-просветительским движением, зародившееся в 80-х гг. XIX в. среди татар в Крыму и Поволжье, в Азербайджане, а с 90-х гг. распространившееся в Средней Азии. Первоначально джадидизм представлял собой культурническое движение за реформу старой системы мусульманского образования, основу которой составляло обучение грамоте путем зазубривания отдельных сур Корана и выступал за необходимость европейского образования для мусульман. Джадидизм ставил своей целью обновление ислама, то есть осмысление и толкование исламских философских, правовых норм в соответствии с новой исторической ситуацией, демонстрировавшей все более углубляющийся разрыв в сфере экономической, научно-технической жизни между мусульманскими народами и странами Запада. В этой связи, среди своих первоочередных и основных целей реформаторы рассматривали просвещение, приобщение мусульман к современным достижениям европейской мысли. Оно встречало противодействие со стороны традиционалистского мусульманского духовенства, опасавшегося потерять монополию на начальное школьное образование.

Движение джадидов тесно связано с именем крымско-татарского просветителя Исмаила бей Гаспралы - И. Гаспринского (1851-1914 гг.). До революции 1917 года имя И. Гаспралы было широко известно культурному миру. Прежде всего его знали как знаменитого издателя и бессменного редактора первой в истории России тюрко-татарской газеты «Терджиман» («Переводчик»), пламенного публициста. Еще более Гаспралы был известен как талантливый педагог, последовательный реформатор школьного образования у тюрко-татарских народов. Фактически он был творцом и идеологом, практическим организатором целого движения в области просветительства среди мусульманских народов России. Гаспринского занимали три главные проблемы: модернизация мусульманской общины через реформы просвещения, духовное и политическое единение мусульман Российской империи. Он был автором ряда работ по истории российского мусульманства и исламской культуры. Его идеи послужили основой реформы мусульманского образования и среди казахов. Правда, в Казахстане движение джадидов не получило такого развития как, например, в соседней Средней Азии, среди мусульман Поволжья и Крыма, в Азербайджане, и нашло свое выражение лишь в попытках реформировать начальную мусульманскую школу, внося в нее элементы европейского образования. Иначе говоря, столкновение между казахскими реформаторами и традиционалистами здесь происходило, главным образом, по вопросам обучения, его методов и содержания. Распространение реформаторских идей сопровождалось появлением мусульманской печати. Так в период с 1870 по февраль 1917 г. в России насчитывалось 435 наименований периодики, выходившей на различных «диалектах» тюркского языка. Казахские издания печатались, в основном, в Казани и Оренбурге, все они имели, как правило, просветительский и публицистический характер, в ряде из них поддерживались идеи единства мусульман [1].

В последней трети XIX века в Казахстане формируется течение общественной мысли, отражавшее антиколониальные настроения, все более укреплявшиеся среди местного нерусского населения. Причем одни представители этого течения выступали за возрождение в нерушимом виде доколониального уклада жизни казахов, всех отличавших его порядков и ценностей, другие выступали с модернистских позиций, призывали к усвоению европейского опыта [2]. Однако и первые, и вторые одинаково полагали ислам силой, способной объединить казахов в их возможном противостоянии колониальным властям. Существовало также другое течение, светское. Его представители не считали

казахов ревностными мусульманами и призывали воспринять из русской культуры то, что им казалось полезным и положительным для казахского народа. Идейным предшественником этого течения можно считать прозападника Ч.Валиханова, который считал, что дальнейшая исламизация казахского общества будет только тормозить его развитие. Выступая против распространения ислама в Казахстане Ч.Валиханов отнюдь не поддерживал русских священников, пытавшихся обратить казахское население в христианство. Будучи убежденным атеистом, Ч. Валиханов вполне понимал, что религия, в какой бы форме она ни проявлялась, играла реакционную роль в жизни общества [3]. Продолжателем этой традиции стал впоследствии Ы. Алтынсарин, выступавший за модернизацию школьного образования.

На волне мусульманского бума, апеллировавшего к исламу как одному из главных средств противостояния агрессивной экспансии метрополии, возникают также и другие формы защиты. Народы, населявшие так называемый российский Восток, представляли собой единый тюрко-мусульманский регион, подвергавшейся однозначному национальному угнетению со стороны славяно-христианской России. Это давление со стороны метрополии вызывало подъем национального самосознания, чувства единства, общности судеб, необходимости выработки единой политической линии всех тюрко-мусульманских народов. Эти идеи в Казахстане поддерживали Мухаммед-Салим Кашимов, Абубакир Кердери и другие, которые призывали всех российских мусульман к объединению. Примером для подражания для них была Турция, которая им, как многим другим, казалась идеалом исламской монархии, обителью справедливости и порядка. Необходимо отметить, что движение тюркизма с самого начала носило оборонительный характер и культурное содержание в нем преобладало над политическим. Об этом, в частности, писал Мамед Эмин Расул заде в статье, посвященной тюркизму. В ней он указывал, что «тюркизм - движение не политическое. Это школа научно-философско-этическая. Другими словами, это метод борьбы за культурное объединение. Национализм европейский - идеология агрессивная, национализм же на Востоке - явление политически - оборонительное, социально-прогрессивное» [4].

На первом этапе национального движения (40-80 гг. XIX в.) происходило пробуждение интереса первой генерации национальной интеллигенции к истории, языку и культуре своего народа. Это проявилось в сборе памятников устного народного творчества, участии в научных обществах. Если в Казахстане это движение было представлено выходцами из традиционной правящей элиты, окончивших первые светские учебные заведения (Т. Сейдалин, С. Джантурин, Ч. Валиханов, Ы. Алтынсарин), то среди татарского народа доминировали представители мусульманского духовенства (Ш. Марджани, Х. Фаизханов, К. Насыров). Особенность данного периода заключалась в том, что просветительские идеи первой генерации национальной интеллигенции не получили широкой социальной поддержки в народе. Это объясняется следующими обстоятельствами: отсутствием концепции национального образования, низким уровнем экономического и культурного развития народов (в 60-90-е гг. XIX в. только начался процесс открытия светских учебных заведений - русско-инородческих школ, гимназий, семинарий и подготовки учительских кадров), отсутствием национальной промышленной буржуазии, вкладывавшей свои средства в развитие национального образования.

В конце XIX в. ситуация существенно изменилась. Вопросы образования казахского, татарского и башкирского народов приобрели немалый общественный резонанс. Лозунг светской и национальной школы стал единым и цельным призывом, важной сферой деятельности интеллигенции и одной из форм идеологии национального возрождения. Движение за «европеизацию» просвещения возглавили главным образом представители

относительно сильной татарской торговой буржуазии, сосредоточенной в Казани, Уфе, Оренбурге, Орске и Троицке. Их поддерживали представители казахской интеллектуальной элиты, также разделявшие идею светской школы с обучением на родном языке и подготовки национальных кадров. Ярво выраженная лидирующая роль татар проявилась и в том, что именно они были наиболее активными последователями джадидского движения в казахской степи. Свидетельством тому является их прошение об открытии новометодных мектебов и медресе в ряде городов Казахстана. Например, в Верном, Семипалатинске, Акмолинске, Петропавловске, Кустанае, Уральске, Актюбинске, Иргизе и других. Кроме того, татарские купцы были инициаторами создания культурно-благотворительных мусульманских обществ в Казани, Оренбурге, Троицке, Уфе, основной задачей которых стало открытие новых мектебов и медресе, издание книг, оказание материальной помощи шакирдам. Только в Оренбургской губернии в течение 1906-1907 гг. было зафиксировано 8 мусульманских благотворительных обществ. Наиболее крупным и значимым среди них было «Мусульманское общество в Оренбурге», учредителями которого стали татарские предприниматели З.Байбуурин, Б.Баязитов, К. Мухамедрахимов и другие. Председателем «Мусульманского благотворительного общества» в Уфе являлся известный казахский деятель С. Джантурин.

В Казахстане проповедниками новометодного образования были Н. Таласов (Науан Хазрет), Ш. Косшыгулов, А.Байтурсынов, А. Букейханов, М. Шокаев, М. Дулатов, Г. Карашев, М. Сералин, М. Жумабаев, Ж. Аубакиров и др.

Движение за реформу школы постепенно оформилась в политическое движение мусульман Российской империи. При совместном действии представителей интеллектуальной элиты тюркоязычных народов по консолидации мусульман России была создана партия «Иттифак-эль-муслимин» (Союз мусульман). В 1905 г. 15 августа в Нижнем Новгороде впервые прошел всероссийский съезд мусульман, в работе которого участвовало около 150 делегатов от различных регионов России. Среди них представителем от казахского народа был Шаймерден Косшыгулов. Председательствовал на съезде Исмаил бей Гаспралы, съезд проходил на пароходе «Густав Струве» из-за официального запрета властей [5].

II-й Всероссийский съезд мусульман состоялся 23 января 1906 г. Список делегатов, принявших участие во II-м Всероссийском съезде мусульман, был опубликован в газете «Улфат». В списке есть фамилии и казахских делегатов. Например, с Туркестана - М.Оразбаев и И.Абдуов, Семипалатинска - З.Кулаев, Букеевской Орды - У. Танашев и М. Исмаилов.

Программа «Союза мусульман России» была принята на проходившем 16-21 августа 1906 г. III-м Всероссийском съезде мусульман. На нем был избран Центральный Комитет союза мусульман в составе 15 человек. Этот форум собрал в Нижнем Новгороде около 800 делегатов, среди которых казахскую делегацию представляли Ш. Косшыгулов, А.Койгабаров, Н. Дауылбаев и другие. Они вошли в состав различных специальных комиссий съезда, где выражали свои мнения и вносили предложения по вопросам религии, образования и просвещения казахского народа. В состав Центрального комитета от казахов вошли С. Жанторин и Ш.Косшыгулов. «Союз мусульман России» поддержал конституционную монархию. В программе была также одобрена идея национально-культурных автономий, приняты решения по вопросам религии и образования. Б. Каратаев являлся членом бюро фракции мусульман II-й Государственной Думы, а подготовке ее программы принимал участие А. Биримжанов. Он вместе с Ш. Косшыгуловым был в составе комиссии при подготовке закона о мусульманском образовании. Ш. Косшыгулов был

одним из активнейших деятелей, горячо выступавших против русификации земли, языка и веры казахского народа.

Первые казахские периодические издания затрагивали тему ислама с точки зрения пробуждения национального самосознания. Например, газета «Айкап» (1910-1915) писала: «Необходимо учиться либо в мусульманской, либо в русской школе», ссылаясь при этом на слова пророка Мухаммеда о том, что «получать знания должны все мусульмане, и мужчины, и женщины» [6]. Также указывалось на то, что среди причин бедственного положения мусульман - «недостаток знаний и просвещения, леность, которые оборачиваются против нас. Знаний и просвещения требуют от нас ислам и жизнь». Предметом обсуждения в газете было также создание самостоятельного казахского муфтиата, строительство мечетей и медресе.

Стремление лидеров «Алаш» к построению современного национального государства отразилось и на их отношении к религиозному вопросу. В программе партии, опубликованной в 1917 г., специальный раздел был отведен «духовно-религиозным вопросам».

Таким образом, под влиянием активизации деятельности представителей национальной интеллигенции происходила эволюция общественного сознания тюркоязычных народов региона. Переходным этапом от конфессионального к национальному сознанию явилась идея тюркского единства, которая соответствовала жизненным потребностям народа в политическом единстве и сохранении общего культурного наследия. В казахском обществе, в отличие от других обществ мусульманского Востока, попавших в колониальную зависимость, и массовое освободительное движение, и элитарная идеология национализма не формировались под воздействием политического ислама. Это было связано и с тем, что внутренняя консолидация в казахском обществе обеспечивалась не столько через обращение к исламу, сколько через осознание необходимости сохранения традиционных патриархальных связей и этнической целостности. Сказалось также не многочисленность образованной мусульманской духовной элиты, способной организовать освободительное движение под исламскими лозунгами.

Список литературы

- 1 Климович Л.И. Ислам в Царской России. Москва, 1936. – 406 с.
- 2 Озганбай О. Духоборец. Алматы, 1999. – 126 с.
- 3 Мустафина Р. Ислам в Казахстане (XIX в.)// Ислам: история и современность. Алматы, 2001. – 128 с.
- 4 Макарчук С.В. Мусульмане Степного края и национальный вопрос в 1917 г.// Степной край: зона взаимодействия русского и казахского народов (XVIII-XX вв.). Омск, 1998. – 360 с.
- 5 Ушакова О.В. К вопросу об открытии духовной семинарии в Омской епархии // Степной край: зона взаимодействия русского и казахского народов (XVIII-XX вв.). Омск, 1998. – 360 с.
- 7 Ислам и христианство: возможности духовной консолидации народов Казахстана. (Под редакцией А.Г. Косиченко). Алматы, 2001. – 280 с.

Түйін

Ұсынылып отырған мақала XIX ғ. аяғы мен XX ғ. басындағы түркі халықтарының ұлт-азаттық қозғалыс тарихындағы маңызды мәселе – мұсылмандық қозғалысқа арналған. Қырым және Поволжье татарларының арасында тараған қоғамдық-саяси, мәдени-ағартушылық жәдиттік қозғалыс қазақ қоғамына да ықпал етті. Жәдитшіліктің қазақ даласында таралуының өзіндік ерекшеліктері болды.

Resume

In this article the authors considered one of the important problems in the history of the national-liberating movement of polyglot people at the end of the XIXth – the beginning of the XX cc. – Moslem movement. The Kazakh society, in certain degree, had pushed the influence upon socially-political and cultural and educational movement of Dzadizm, which was conceived in the 80 s of the –XIXth cc. among the Tartar in the Crimea and Povolzhye considered special expansion of the Moslem movement in Kazakhstan kaz considered by the author.

УДК 903 (574.22)

ПОГРЕБЕНИЕ ИЗ КУРГАНА №1 МОГИЛЬНИКА ШАГАЛАЛЫ IV В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНЫХ ИЕРАРХИЙ ТАСМОЛИНСКОГО ОБЩЕСТВА

С.А. ЯРЫГИН

докторант PhD 2 курса,
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева

Аннотация

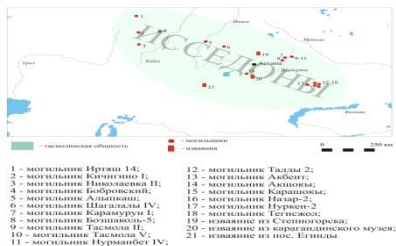
Статья посвящена социальной интерпретации погребального комплекса тасмолинской археологической культуры, обнаруженном и исследованном в 2013 году научными сотрудниками Ишимской стационарной археологической экспедицией на берегу р. Шагалалы.

Ключевые слова: раннесакское время, тасмолинская культура, погребение, социальная иерархия.

На территории Сарыарки в первой половине-середине I тыс. до н. э. расселялись раннесакские племена, входившие в тасмолинскую культурно-историческую общность [1]. Научное обоснование - ядро этой общности – центрально-казахстанская тасмолинская археологическая культура получила в фундаментальной работе М.К.Кадырбаева в 1966 году [2].

В конце прошлого века памятники тасмолинской культуры обнаруживают на территории североказахстанского Приишимья (улубаевско-тасмолинские памятники) и в Южном Зауралье (бобровско-тасмолинские памятники). Они были

выделены в локальные культуры и включены в состав тасмолинской общности [1, с. 7-11; 3, с. 14-20; 4, с. 78-79; 5, с. 181-194] (Рис.1).



Одной из наименее исследованных проблем является картина социального устройства тасмолинского общества. По замечанию известного исследователя и первооткрывателя улубаевско-тасмолинской археологической культуры, М.К. Хабдулиной, предметный мир «тасмолинских» племен позволяет предполагать существование трех основных страт в тасмолинском обществе – воины-дружинники, служители культа, рядовые общинники. Первым принадлежит погребения с полным воинским снаряжением (предметы вооружения, наборные пояса, предметы конской узда). Вторым – каменные жертвенники, бронзовые зеркала, наборы для татуировки («пенальз» с порошкообразной краской, костяные шпильки). Представителей третьей страты хоронили менее пышно, однако и в их погребениях встречаются наконечники стрел, оселки, бронзовые или железные ножи [4].

В целом соглашаясь, что данные страты были основополагающими в тасмолинском социуме, нам хотелось бы на основании археологических материалов, поступивших в руки исследователей в последнее время, расширить и наполнить данную сетку некоторым новым содержанием уже выделенные страты.

На вершине тасмолинского социума стояли крупные вожди-представители аристократических кланов, надплеменная или региональная элита, аккумулирующей в себе функции, как верховных правителей, так и жрецов. Погребальные памятники, оставленные данной стратой, исследованы на территории Каркаралинского района Карагандинской области, где А.З. Бейсеновым зафиксирован куст крупных курганов, содержащих элитные погребения типа Талды-2 с богатейшим знаковым инвентарем и множественными инсигниями власти. Самым распространенным выступает образ тигра [6]. Это курганы и могильники – Акбейт, Акшока, Карашока, Нуркен-2, Назар-2 и др. Многие из них были разграблены, однако даже небольшие фрагменты, попавшие в руки археологов, позволяют говорить о богатом сопроводительном инвентаре в подобных погребениях до огрбления [3].

Следующим по рангу следуют воины-аристократы, возглавлявшие дружины и т.п. воинские объединения. Примером носителя данного статуса может служить погребенный в кургане №5 могильника Кичигино I (Южном Зауралье). Стоит отметить, нахождение помимо комплекса вооружений, конского снаряжения, инсигнии власти в виде разных изображений тигра на серьге, бляшке, украшавшей верхнюю часть груди, поясных накладках, накладках на горите и др. По словам исследователей это одно из наиболее богатых погребений тасмолинской культуры в Южном Зауралье. Размеры кургана, сложность погребальной конструкции и анализ инвентаря позволили утверждать, что погребенный «принадлежал к военно-аристократической верхушке кочевого общества Южного Зауралья» [7].

Сопоставимыми по социальному рангу являлись родовые старейшины или незначительные вожди, имеющие вассальные, кровнородственные и др. связи с верховной элитой. К ним можно отнести погребения в курганах №2-4 6 могильника Тасмола V. Имеющийся инвентарь представлен украшениями, конской упряжью, каменными жертвенниками, сопроводительными погребениями коней. Некоторые из них ограблены, однако даже доступный для анализа материал показывает более высокий статус, в отношении других памятников. Показательно, что в курганах 3-4 и 6 обнаружены золотые фигурки тигров, имеющие высокое символическое значение во властной культуре тасмолинского социума [2, с. 319-333, 398; Рис. 63].

Следующая группа связана напрямую со стратой воинов-аристократов. Это страта воинов-дружинников. На основании археологических данных в ее составе можно выделить две группы.

К первой т.н. «костяк» страты в Центральном Казахстане принадлежат погребения в кургане № 1 могильника Тасмола II, в кургане №1 могильника Нурманбет IV, погребение № 1 кургана № 27

могильника Тегисжол. В Южном Зауралье – погребение № 2 кургана №1 могильника Николаевка II, погребение № 3 кургана № 2 могильника Иртыш 14 и кургане 4 могильника Бобровский. Для Северного Казахстана можно отметить погребения в курганах №№ 1-2 могильника Алыпкаш [1, с. 343; 2, с.220; 4, с.101, 106, 154; 8, с. 315-324].

Вторая группа представлена погребениями, которые уже менее насыщенные воинским инвентарем, а в погребениях в основном представлены только значительные колчанные наборы – погребения в кургане 5ж могильника Карамурун I, в кургане 13 могильника Алыпкаш (Рис. 1) [1, с. 343; 2, с.220; 4, с.101, 106, 154].

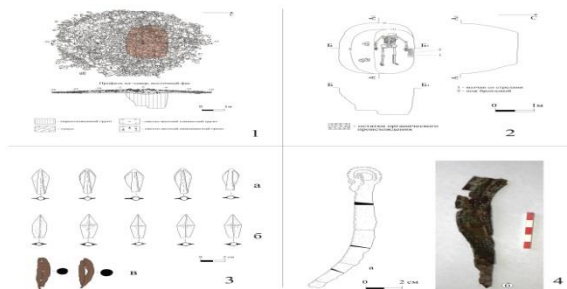
Вопрос с обозначенной М.К. Хабдулиной стратой жрецов вызывает определенные сложности, на данный момент археологический материал показывает, что их функции могли выполнять представители правящих страт и не только. Известно, что в скифском обществе функцию жрецов выполняли т.н. «энареи», имеющие трансгендерные характеристики. Нам известно как минимум один тасмолинский памятник, который может обладать подобным статусом - это погребение в кургане №1 могильника Бозшаколь-5. В результате раскопок был обнаружен костяк молодого мужчины (18-25 лет) в сопровождении бронзового зеркала и каменного жертвенника [9].

Последней стратой являлись рядовые пастухи-общинники.

Таким образом, мы видим, что по предварительным оценкам тасмолинское общество включало в себя около шести страт. При этом страта воинов дружинников имела внутреннее деление на два статусных уровня. Дополнительным материалом, который подтверждает высказанное предположение относительно страты воинов, служат данные исследований Ишимской археологической экспедицией в 2013 году на могильнике Шагалалы IV (курган №1).

Памятник расположен в 1 км восточнее села Кеноткель, на плоской поверхности ступенчатого понижения крупной сопочной гряды, вытянутой по направлению северо-запад – юго-восток, на восточном берегу р. Шагалалы в Зерендинском районе Акмолинской области Республики Казахстан.

Надмогильная конструкция представлена округлым в плане каменным курганом диаметром 7 м и высотой от уровня погребенной почвы 0,4 м, ограниченном кольцом из более крупных камней (Рис.3.1).



Погребение совершено в прямоугольной форме могильной яме с уступом, ориентированной по линии запад-восток. Судя по массивности скелета, погребенный был мужчиной. Костяк лежал вытянуто на спине, головой на запад (Рис.3.2). Конструкция кургана и погребальный обряд позволяют нам отнести погребение к кубаевско-тасмолинской культуре [1].

Погребальный инвентарь состоял из 12 стрел в колчане и бронзового ножа. Благодаря сохранившимся древкам удалось восстановить среднюю длину стрел, которая составила около 40 см. По форме наконечники разделяются на три типа. Первые пять наконечников бронзовые втульчатые двухлопастные с асимметрично-ромбовидной формой пера (Рис. 3.3а). Вторая группа так же состоит из пяти бронзовых наконечников – втульчатых ромбовидных, четырехгранных асимметрично-ромбовидных с втулкой, полностью скрытой внутри наконечника (Рис. 3.3б). Остальные два наконечника представляли из себя деревянные томары.

Наконечники подобных типов имеют достаточно широкий ареал распространения, однако ближайшие аналогии и наиболее частое сочетание всех типов фиксируется для памятников Памира и Саяно-Алтая [2, с. 376-379; 3, с. 97, 101, 153-154; 10, с.29-47; 11, с. 121-133; 12, с.80-222; 13, с.62-71;

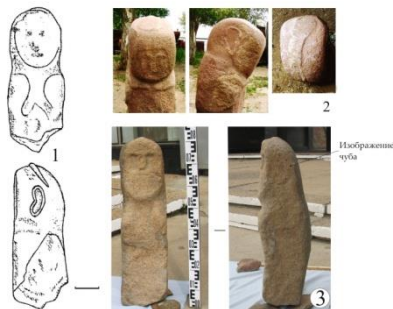
14, с. 70-71; 15, с.27; 16, с. 78-86; 17, с. 60-64]. На основании аналогий колчан датируется временем не позже середины VIII в. до н.э. [18].

После расчистки стрел и темного, слоя представлявшего остатки материи колчана, был обнаружен бронзовый изогнутый нож в деревянном открытом с одной стороны футляре (Рис. 3.4а-б). Навершие оформлено в виде головы горного козла (таутеке) смотрящего вниз по отношению к скругленному концу. Лезвие сильно изогнутое.

Прямые аналогии ножу найти не удалось, однако на ряде оленных камней в Монголии встречаются изображения ножевидных предметов с подобным же дугообразным лезвием, к примеру, на оленных камнях №№2 и 15 из Уушкийнувэр. Оленном камне №6 из Зуун гол и № 12 из Баян Зурх[19]. Некоторые детали и принципы изображения головы таутеке позволяют датировать находку VIII – серединой VII вв. до н.э. [20, с. 237-299; 21, с.38-63; 22, с. 40-59;23, с.123-130].

Острие расположено с внешней стороны дуги клинка, это позволило атрибутировать орудие как бритву. Примером могут послужить некоторые отдаленные аналогии из мира племен эпохи бронзы и раннего железного века Северо-Западной Европы [24, р.31, 35]. Это может быть подтверждено с помощью новых памятников, входящими в последнее время в базу тасмолинской культуры – каменными антропоморфными изваяниями. Нам известно о как минимум, о десяти памятниках данного типа [25-30].

Особый интерес для нашего исследования представляют изваяния, имеющие изображения оригинальной прически в виде чуба (оселедца, айдара) – карагандинском, егиндинском и степногорском (Рис. 4. 1-3) [25,с. 156-161; 29; 30, с.86-94].



Первое находится в историко-краеведческом музее г. Караганды, было опубликовано в совместной работе Л.Н. Ермоленко и Ж.К. Курманкулова. По сохранившейся верхней части изваяния видно, что оно принадлежало мужчине. Изображение чуба, выполненное в технике барельефа, начинается на макушке и заканчивается сзади правого уха, на уровне его верха (Рис. 4.1) [25].

Изваяние из поселка Егинды найдено при вспашке поля у пос. Егинды Улытауского района. Исследовано и описано в другой совместной работе Л.Н. Ермоленко и Ж.К. Курманкулова. Чуб изображен барельефом и имеет «колбообразные» очертания. Начинается на макушке округлой, слегка выступающей на макушке плоскостью, далее к затылку отходит сужающаяся барельефная полоса. Как отмечают авторы, симметричное расположение пучка волос на голове является особенностью иконографии егиндинского изваяния в среде других изваяний с чубом (Рис. 4.2) [30].

Идентичная прическа была зафиксирована автором после консультации с Л.Н. Ермоленко на Степногорском изваянии. Оно было случайно обнаружено около г. Степногорска и исследовано в 1998 году М.К. Хабдулиной. Изваяние выполнено из гранитного блока прямоугольной формы высотой 0,9 м, шириной основания 0,25 м. К

левому уху с макушки спускается плоский валик шириной около 3 см, он проходит под нижней частью ушной раковины и завершается подтреугольным концом (Рис. 4.3) [29].

Данный тип памятников датируется раннесакским временем и отражает этнографические реалии тасмолинских племен. Семантика подобной прически достаточно прозрачна – она являлась символом воина. Это хорошо показано исследователями в работе, посвященной изваянию из карагандинского музея [24].

Вариантом изображения воинской прически типа «пучка волос» выступают рельефные «шишки» на макушках голов изваяний из кургана 7 могильника Талды-2, могильника Байдалы и кургана Жиланды [27]. О том, что связанный на темени пучок волос у тагарцев может быть особой воинской прической высказывается в диссертационном исследовании О.С. Советовой [31].

Письменные источники подтверждают предположение о бытовании данной прически у центральноказахстанских номадов раннесакского времени, отождествляемых с исседонами [2] (Рис.1). В «Аримаспеи», исследованное в работе В.В. Латышева, приводятся строки, посвященные исседонам – «...чванящиеся длинными волосами (собственно гривами). — Эти люди живут вверх, в соседстве с Бореем, многочисленные и очень доблестные воины, богатые конями и стадами овец и быков» [32]. Как считает И.В. Пьянков, слово «*xaita*», обычно переводимое, как длинные волосы/гривы, в данном случае логичнее перевести как «длинные пучки волос», вид которых собственно и удивил Аристея Проконесского [33].

Учитывая наличие изображений чубов на тасмолинских изваяниях, и понимая семантику данной детали, маркирующей определенный воинский статус, мы можем говорить, что шагалалинское погребение принадлежало индивидууму, входящему в страту воинов. Однако согласно обозначенным М.К. Хабдулиной маркерам, он принадлежит к страте общинников.

В качестве примера, позволяющего подойти к объяснению подобной дуальности знаково-предметного набора, можно привести результаты антропологических исследований позднесарматских племен доно-волжского региона, которые были озвучены в работе М.А. Балабановой. Как отмечает исследователь, статус позднесарматского воина-дружинника возрастал при переходе из младшей в старшую группу. Однако по достижению определенного возраста, пожилые воины могли преследоваться более молодыми соратниками, поэтому были вынуждены оставлять воинскую деятельность и вести мирную пастушескую жизнь вдали от военно-политических центров [34]. Естественно, что переход из одной группы в другую обозначался определенными символами воинского статуса, которые находили свое отражение, в погребальном обряде показывая положение индивидуума на момент смерти.

Т.е. незначительность набора вооружений можно объяснить как возрастным цензом (однако относительно этого можно будет уверенно сказать только после антропологического анализа), так и принадлежностью ко второй группе в составе страты воинов-дружинников, которая выступала связующим звеном между классическими воинами-всадниками и рядовыми пастухами-общинниками.

Новые археологические материалы еще раз обращают наше внимание на сложную картину социального устройства тасмолинского общества, которое имело сложную структурированную систему иерархий, включавшую разные статусные уровни в рамках, выделяемых в нем страт (Рис. 2).



Список литературы

1. Таиров А. Д. Кочевники Урало-Казахстанских степей в VII-VI вв. до н. э.: монография. – Челябинск: ЮУрГУ, 2007. – 274 с.: ил.
2. Кадырбаев М.К. Памятники тасмолинской культуры // Маргулан А.Х., Акишев К.А., Кадырбаев М.К., Оразбаев А.М. Древняя культура Центрального Казахстана. – Алма-Ата: Наука Казахской ССР, 1966. – С. 303-433.
3. Бейсенов А.З. Талды-2 и памятники раннесакского времени степной Евразии//Сакская культура Сарыарки в контексте изучения этносоциокультурных процессов степной Евразии. Тезисы докладов Круглого стола, посвящённого 20-летию Независимости Республики Казахстан. – Караганды: 2011. – С. 14-20.
4. Хабдулина М.К. Степное Пришимье в эпоху раннего железа. – Алматы: Ракурс, 1994. – 170 с.
5. Хабдулина М.К. Тасмолинская археологическая культура: современное состояние // Вопросы истории и археологии Западного Казахстана. – 2007. –№2. – С.181-194.
6. Билялова Г.Д., Ярыгин С.А. Изображения тигра в культуре «тасмолинских» племен: семантика образа//Творчество в археологическом и этнографическом измерении : сборник научных трудов. – Омск : Издательский дом «Наука», 2013. - С.334-339.
7. Таиров А.Д., Боталов С.Г. Погребение сакского времени могильника Кичигино I в Южном Зауралье // Археология и палеоантропология евразийских степей и сопредельных территорий / Отв. ред. М.М. Герасимова, В.Ю. Малашев, М.Г. Мошкова. – М.: ТАУС, 2010. – С. 339–354.
8. Варфоломеев В.В. Тасмолинское погребение с наборным поясом из могильника Тегисжол// Вопросы археологии Казахстана. Выпуск 3. Сборник научных статей. – Алматы, 2011. –с. 315-324.
9. Амиров Е.Ш., Сейткалиев М.К., Сорокин Д.В. Погребение эпохи раннего железа из могильника Бозшаколь-5 (предварительная публикация)//Известия НАН РК. Серия общественных наук. – 1 (274). Январь-февраль 2010 г. – С. 67-68.
10. Исмагилов Р.Б. Погребение Большого Гумаровского кургана в Южном Приуралье и проблема происхождения скифской культуры // АСГЭ. – 1988. –Вып. 29. – С.29-47.
11. Бернштам А.Н. Историко-археологические очерки центрального Тянь-Шаня и Памиро-Алая// Материалы и исследования по археологии СССР. - №26. – М.-Л.: 1952. – 344 с.
12. Кирюшин Ю.Ф., Тишкин А.А. Скифская эпоха Горного Алтая. Часть I. Культура населения в раннескифское время. – Барнаул: Алтайский государственный университет, 1997. – 232 с., илл.

13. Корякова Л.Н., Шарапова С.В., Ковригин А.А. Прыговский 2 могильник: кочевники и лесостепь//Уральский исторический вестник. Т.№2. – Екатеринбург,2010. – С.62-71.
14. Рябкова Т.В. Памирская, курган 10: культурно-хронологическая позиция комплекса//Археологический сборник. 39 выпуск: материалы и исследования по археологии Евразии. Памяти М.Б. Щукина посвящается / Государственный Эрмитаж. – СПб.: Гос. Эрмитаж, 2013. – С. 59-99.
15. Черников С.С. Загадка Золотого кургана. Где и когда зародилось «скифское искусство». – М.: 1965. – 190 с.
16. Цзянцзюнь Ю., Цзян Ма. Алтай и соседние регионы в период около VIII в. до н.э. (по данным курганов Восточного Талейда)//Труды филиала Института археологии им. А.Х. Маргулана в г. Астана. – Астана: Издательская группа ФИА им. А.Х. Маргулана в г. Астана, 2013. – С. 78-86.
17. Виноградов А.В. Памятник алды-бельской культуры в Туве // Новейшие исследования по археологии Тувы и этногенезу тувинцев. – Кызыл: 1980. – С. 60-64.
18. Чугунов К.В. К вопросу о формировании колчанного набора в восточных регионах скифского мира//Сохранение и изучение культурного наследия Алтая. Выпуск XI. Под ред. Ю.Ф. Кирюшина и А.А. Тишкина. – Барнаул: Алтайский государственный университет, 2000. – С.165-168.
19. Волков В.В. Оленные камни Монголии. – М.: Научный мир, 2002. – 248 с.
20. Членова Н.Л. Происхождение и ранняя история племён тагарской культуры. – М.: Наука, 1967. – 300 с.
21. Акишев К.А., Акишев А.К. Проблемы хронологии раннего этапа сакской культуры //Археологические памятники Казахстана. – Алма-Ата: Наука, 1978. – С. 38-63.
22. Вишневская О.А. Культура сакских племен низовьев Сыр-Дарьи в VII–V вв. до н. э. (по материалам Уйгарака) // Труды ХАЭЭ. Т.VIII. – М.:Наука, 1973.– 160 с.
23. Полидович Ю.Б. Изображения таутеке на наверхних из комплекса Биже (Жетысу) в контексте раннесакского «звериного стиля»//Сакская культура Сарыарки в контексте изучения этносоциокультурных процессов степной Евразии. Тезисы докладов Круглого стола, посвящённого 20-летию независимости Республики Казахстан. – Караганды: 2011. – С.123-130.
24. Kincade K. *The Razor's Edge: Constructing Male Identity in Bronze and Iron Age Northern Europe. Theses and Dissertations.* The University of Wisconsin-Milwaukee, 2014. – 500 p.
25. Ермоленко Л.Н., Курманкулов Ж.К. Оригинальное изваяние из фондов Карагандинского историко-краеведческого музея // Археология Южной Сибири. К 80-летию Я. А. Шера. Вып. 25. – Кемерово: РИО КемГУ, 2011. – С. 156-161.
26. Ермоленко Л.Н., Курманкулов Ж.К. Изваяние раннего железного века из музея Улутауского заповедника (предварительное сообщение) // Маргулановские чтения-2011. Материалы международной археологической конференции. – Астана: Сарыарка, 2011б. –С. 253-256.
27. Бейсенов А.З., Ермоленко Л.Н. Новые каменные изваяния сакской эпохи из Сарыарки//Вестник Кемеровского государственного университета.– 2014. – № 3 (59) Т. 3. – С.34-40.
28. Историко-культурное наследие Акмолинской области: Свод памятников. – Алматы: НИПФ РГП «Казреставрация», 2008. – 496 с., карты, ил.
29. Отчет. Археологические работы 1997 года в окрестностях г. Степногорска Акмолинской области. – Алматы: 1998.
30. Ермоленко Л.Н., Курманкулов Ж.К. Новое изваяние раннего железного века из Сары-Арки// Археология, этнография и антропология Евразии. № 4 (52) октябрь – декабрь 2012 - с. 86-94.
31. Советова О.С. Наскальное искусство как источник по истории материальной и духовной культуры населения бассейна Среднего Енисея в эпоху раннего железного века: автореф. на соиск. уч. ст. докт. ... ист. наук. по специальности 07.00.06. – Кемерово: 2007. – 39 с.

32. Латышев В.В. Известия древних писателей греческих и латинских о Скифии и Кавказе. Том I. Греческие писатели. Вып. 1-й. – СПб: Академия Наук СССР, 1947. – 296 с.
33. Пьянков И.В. Аристей: путешествие к исседонам // Исседон: альманах по древней истории и культуре. Т. III. – Екатеринбург: 2005. – С. 15-35.
34. Балабанова М.А. Реконструкция социальной организации поздних сарматов на основе анализа антропологии курганных могильников Нижнего Поволжья и Нижнего Дона [Текст] / М.А. Балабанова // Нижневолжский археологический вестник. – Вып.6. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2003. – С. 66–88.

Түйін

Мақалада Шағалалы IV қорымының I қорғаны зерттелді. Жерлеуге арналған құрал-жабдықтар бойынша Тасмола археологиялық мәдениетіне жататындығы анықталды. Тасмола археологиялық мәдениетінің жерлеу ғұрпы тарихи-мәдени және әлеуметтік жағынан қарастырылған. Ескерткіш 2013 жылы Шағалалы өзенінің жағалауында Есіл стационарлық археологиялық экспедициясының жұмысы барысында табылды.

Resume

Article is devoted to cultural and chronological and social interpretation the funeral complex tasmola archaeological culture discovered by and the investigated in 2013 research staff stationary of Ishim archaeological expedition on the river bank in Shagalaly.

ӘОЖ 801.541.45*943.42

Қ.А. МАМАДІЛ

Еуразия гуманитарлық институтының доценті,
филология ғылымдарының кандидаты

КЕЙБІР МОДАЛЬ ҚҰРЫЛЫМДАР ЖӨНІНДЕ

Аннотация

Модальдылық тілде алуан түрлі тілдік бірліктер арқылы беріледі. Қазақ тіл білімінде бұл мәселенің грамматикалық, стилистикалық т.б. қырлары түрліше зерделеніп, зерттеліп келеді. Қазақ тіліндегі модаль сөздердің семантикалық құрамы анықталғанымен, модаль мағына білдіретін басқа да күрделі құрылымдар әлі де қарастыруды, қайта талдауды керек етеді. Мақалада осы жайттар божал, мүмкінділік сияқты модаль мәндерді білдіретін кейбір құрылымдар тұрғысынан қаралады.

Түйін сөздер: мағыналық қызмет, модаль құрылым, модальдық категория.

Қазақ тілінде *де* етістігінің түрлі тұлғада жұмсалатыны белгілі. *Де* етістігінің *деймін* тұлғасындағы мағыналық қызметі жөнінде кезінде ғалым А.Әбілқаев: «*деймін* келер шақтық есімшенің формасымен және – *ау, ғой, ма/ ме* шылаулы сөздермен тіркескенде, ойлау етістігінің мағынасына ие болады, тұтас алғанда сол сөйлем иесінің бір іске болжалын, жорамалын, не оған күмәнділігін білдіреді» [1], - деп жазды. Ол «күмәнділік, болжалдық мәндері “деймін-ге” байланыссыз-ақ беріліп тұратынын» да айтқан еді. Жалпы, *деймін* сөзінің күмәнділік, жорамалдық мәнге субъектілік реңк беретіні, мәселен, шылаулы сөзбен тіркескенде сондай қызмет атқаратыны жайлы көзқарасты дұрыс деуге болады. *Деймін* сөзі жөніндегі белгілі ғалым Е.Жанпейісов «Сөйлеушінің айтылған ой жөніндегі болжалын немес күмәнділігін білдіргенде *дейді* сөзі *деймін* тұлғасында қолданылады. Мұндай жағдайда, *деймін* сөзінің алдында *ғой, -ау, ма* демеуліктерінің бірі тұрады немесе белгісіз келер шақтық етістік пен кейбір жағдайда *шығар /болар/* модаль сөзі тұрады [2] деген пікірі А.Әбілқаев ойымен үндес. Ғалым А.Әбілқаев *деймін* сөзінің қандай жағдайда сөйлемді болжалдық мағынадан айыратынын да айтады. Оның пікірінше, шылаулардың долбар, жорамал мәндерінен басқа да мағыналары бар. Олардың нақ осы шылаулармен тіркескен «*деймін*» сол сөйлемге көрінеу болжалдық, күмәнділік мағыналарын білдіріп тұр. Егер бұл сөйлемдерден «*деймін*»-ді алып тастасақ, күмәнділік, дұдамалдық мағына жойылады да, сөйлем сұраулық мәнде не үзілді-кесілді тұжырым түрінде айтылады [1]. Мысалы, – Сізге қай-қайдағы көңілсіз жайттарды айтып әбден басыңызды қатырдым-ау *деймін*

(Қ.Жұм.). Тегі, ғылымның да адамға берер ләззаты көп-ау деймін (Қ.Жұм.). Енді қайтеміз? Тілі байланып қалған ғой деймін (Қ.Жұм.). Осы жағы ұятты болып жүре ме деймін де (З.Жек.). Отқа тақаған балауыз шамдай қызып, балки бастаған мен әрең тоқтадым—ау деймін (Ә.Нұр.). Тайлактан қойды аламыз десіп жүр еді, ақыры малды келіншегі атына қалдырды-ау деймін (Қ.Жұм.).

Ғалым «*құрылып болған екен деймін*», «*құрылған екен деймін*», тіркестерінің құрамындағы деймін сөзінің мағыналық қызметіне былайша тоқталып өтеді: «деймін кейде сол сөйлемде баяндалып отырған оқиғаның ақиқат емес екендігін көрсетеді. Мұндай сөйлемдер сөйлеушінің көбінесе өз ойын баян еткен кезде көп қолданылады. Демек, *деймін* сөзінің модальдық мағына білдіру қызметі қалыптасқан. *Деймін сөзі—ау, ғой, ма/ме* шылауларынан кейін жұмсалып жорамал мағынасын білдіреді; *шығар, болар* сөздерімен тіркескенде, ол сөздердің модальдық мағынасына долбар, жорамал реңктерін үстейді; шартты рай тұлғасындағы етістікпен тіркескенде қалау, тілек реңкі бар болжал мағына білдіреді; кейде сөйлемде баяндалып отырған оқиғаның ақиқат еместігін немесе шындықпен байланысы жоқтығын білдіреді; *деймін* сөзін —ау демеулікті сөздің соңынан алып тастасақ, сөйлемдегі күмәнділік, жорамалдық мағына жойылады. Дегенмен *деймін* сөзі келер шақтық есімше тұлғалы сөздермен тіркескенде болжал мағына білдіреді. Сондықтан етістіктің модальдық құрылымдарының бір моделі ретінде қарастырылады. Мәселен, *-ер деймін, -мақ деймін, -ер-ау деймін, —мақ қой деймін, —ер ғой деймін-ау. Деймін* сөзі өткен шақтағы етістікпен де тіркесіп болжал мағына білдіре алады. Мысалы, *-ған шығар /болар/ деймін, —ған шығар-ау деймін, —ған шығар да деймін, —ғанға ұқсайды-ау деймін, —ған көрінеді-ау деймін-ау, —у қажет қой деймін*. Бұл күрделенген құрылымдардың бәрінде *деймін* сөзі соңғы орында тұрып, болжал мағынасын күшейтеді. Болжал мағыналы құрылымдардан басқа құрылымдардың құрамында ол құрылымдардың модальдық мағынасын жойып, болмаса солғындатып жібереді. Мәселен, —уға тиіс құрылымының соңынан тіркескенде, ондағы міндеттілік модальдығын болжал модальдығымен алмастырады. Қазіргі қазақ тілінде *деймін* сөзі *-уға тура келеді—ау деймін, -у қиын ғой деймін. —уы ғажап емес-ау деймін, -ғаны рас қой деймін, —ғаны дұрыс-ау деймін, -гені жән-ау деймін, —гені сөзсіз деймін* сияқты құрылымдардың құрамында келіп, болжалды білдіреді.

Жалпы, мұндай құрылымдар сөйлемнің баяндауышының құрамында жиі қолданылады.

Қазақ тілінде мүмкінділік мағына білдіру қызметінде жұмсалатын сөздер, құрылымдар яки тіркестер біршама зерттелді. Мүмкінділік және болымсыз мүмкінділік мағынасын білдіруші аналитикалы модальдық құрылымдар жөнінде А.А.Юлдашевтің «Аналитические формы глагола в тюркских языках» [3] деген еңбегінде айтылған. Башқұрт, татар тілтанушылары мүмкінділік модальдығын модальдық категориясының семантикалық топтарының бірі ретінде қарастырған. Мәселен, М.В.Зайнуллин башқұрт тіліндегі мүмкінділік модальдылығын объективті мүмкінділік және субъективті мүмкінділік деп екіге бөле қараған. Болымсыз мүмкінділік модальдылығының жасалу жолын көрсеткен. Оның айтуынша, башқұрт тіліндегі объективті мүмкінділік модальдылығын —ып бул, —ып булмақ, *-ырга/-ергә булыр, -ырга/-ерге мөмкин* құрылымдары білдіреді, ал субъективті мүмкінділік модальдылығын *-а/-ә/-й ал* құрылымы білдіреді екен. Ол сондай-ақ, қарақалпақ және қазақ тілдеріндегі мүмкінділік модальдылығы барыс септік жалғаулы тұйық етістік пен болады етістігінің тіркесі арқылы берілетіндігін айтады [4]. Ал Д.Г.Тумашева татар тіліндегі мүмкінділік

модальдылығын білдіруге тоғыз түрлі құрылым қатысатындығын талдап көрсеткен [5]. Олардың ішінде *-ға бол, -са бол* құрылымдары да бар. Н.К.Дмитриевтің пікірінше, *құмық тіліндегі –ып болдум, –ып болмадым* тіркестері мүмкінділік пен болымсыз мүмкінділіктің формаларына жатады [6]. Ғ.Мадина *бол* етістігі жақсыз сөйлемнің баяндауышының құрамында, әр түрлі тұлғалық өзгеріске түскен қалпында сөйлемге модальдық реңктер үстеп отыратындығын айтады [7]. Ғалым И.Е.Маманов қазақ тіліндегі мүмкінділік модальдылығы *-а/-е,-й/* жұрнақты көсемше формасы мен ал көмекші етістігінің тіркесуі арқылы және барыс септікті тұйық етістігінің тіркесуі арқылы берілетіндігін көрсетеді [8]. Н.Оралбаева: «*-уға бол, -уға кел* форманттары қимылдың жасалу мүмкінділігін білдіреді»[9], – дейді. Оның пікірінше, *-а ал* форманты мүмкіндік мағынасын, *-а алма* форманты, керісінше, мүмкін еместі білдіреді. Мысалы: оқи алады, оқи алмайды. Бұл мағына тікелей субъектіге байланысты, субъектінің қабілетін, мүмкінділігін білдіреді [9]. Демек, қазіргі қазақ тіліндегі мүмкінділік модальдылығын білдіруші сөйлемдер де бар, ол сөйлемнің баяндауышының құрамындағы *-а/-е,-й/* алады, алмайды, *-уға болады* (болмайды) құрылымдары арқылы беріледі деп айтуымызға мүмкіндік береді.

Қазақ тіліндегі *-уға болады* құрылымы арқылы сөйлеуші қимыл-әрекеттің іске асу я аспау мүмкінділігі жөніндегі көзқарасын білдіреді. Айта кетерлік жайт, *-уға болады* құрылымы бар сөйлемдерден мүмкінділік модальдылығымен қоса, кеңес беру, жөн сілтеу, амалсыздық, қарсылық сияқты мағыналық реңктерді де аңғаруға болады. Мысалы, Бір ұрғанда-ақ қандай жігітті де ат үстінен ұшырып түсіруге болады (Ғ.Ахмет.). Егер кешірім жасаймын десе, оның сөзіне әбден сенуге болады (Қ.Жұм.). бұл сөйлемдерде, сөйлеуші айтылған ойының ақиқатқа айналуына мүмкінділігінің барын білдіреді. *Бол* көмекші етістігі болымсыз тұрғыда – *уға* тұлғалы етістікпен тіркескенде, олардың тіркесі мүмкінділік модальдылығының болымсыз түрін білдіреді. Мысалы, Дүниеге лайықты өнер, мал тауып, абұйыр мансапты еңбексіз табуға болмайды (М.Ә.). Қыстың малын енді тақырға отырғызуға болмас (Қ.Жұм.). Кейде *-уға болады* құрылымы *екен, -ау* көмекші сөздерімен жұмсалғанда оның мүмкінділік мағынасына болжал, таңырқау, қайран қалу сияқты реңктер үстемеленеді. Мысалы, Директордың әйелі болған адам көрінгеннің үйіне шақырусыз қалай болса, солай кіріп баруға болмайды екен (Қ.Жұм.). – Жаманшылықтан жақсылық туа бермесе де, кейбір жаман жүрістен де жақсы олжа алуға болады екен-ау (М.Ә.).

Шынтуайтында, *-а, -й* жұрнақты *бол* көмекші етістігі үнемі мүмкінділік модальдылығын білдіре бермейді. Себебі, *-ған* тұлғалы *бол* көмекші етістігі–*пак/–пек* тұлғалы етістікпен тіркескенде, бөгде жақтың қимыл-әрекетті іске асыруға бейімділік танытқанын, ниет білдіргендігін ғана хабарлайды. Мысалы: Бәзекең уәдесінде тұрып, бұған арғы атасының зиратын көрсетпек болған (Қ.Жұм.). Сондай-ақ *бол* етістігі *–гендей* тұлғалы етістікпен тіркескенде қимыл-әрекеттің орындалуын хабарлайды. Ол жайындағы өзінің мүмкінділік мағыналы көзқарасын білдірмейді. Ал ондағы ұқсастыру, салыстыру реңктері *бол* көмекшісі тіркескенге дейін –ғандай көмекшісі арқылы беріледі. Бұл жөнінде Ғ.Мұсабаев былай деген: «бұл аффикс бір заттың екіншісіне ұқсастығын білдіреді [11]. Ол сондай-ақ *–дай* аффиксінің тәрізді сөзінің орнына қолданылатынын атап көрсетеді» [11]. Ал тәрізді сөзінің ұқсастыру, салыстыру мағыналарын білдіретіндігі мәлім. В.А.Исенғалиева *сияқты, секілді, сықылды, тәрізді* сөздерінің мағынасы салыстыру және салғастыру екендігі айтқан [12].

Бол етістігі болады тұлғасында *–ған* жұрнақты есімшемен тіркескенде,

қимыл-әрекеттің бейілісіз, жеткіліксіз түрде істеліп жатқанын хабарлайды. Субъектінің мүмкінділік мағыналы көзқарасын білдіре алмайды. Мысалы, Кейде сары тазыны жоғалтып алып, анда-санда есіне бірақ түсіріп шақырған болады (М.Ә.). Ал *–ғандай болады* құрылымын мына сөйлемдердің баяндауышының құрамынан байқауға болады: Жәнібек ана қолының табын қазір де сезінгендей болды. Солардың бәрінің атынан әкеме қол бұлғағандай болды (Қ.Жұм.).

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Әбілқаев А. «Де» етістігінің мағыналары мен қызметі. - Алматы, 1958, 96 б.
2. Жанпейісов Е. Модальные слова в современном казахском языке. Автореф. дисс. канд. филол. наук. - Алма-Ата, 1958, с.17.
3. Юлдашев А.А. Аналитические формы глагола в тюркских языках. - Москва: Наука, 1965, с. 276.
4. Зайнуллин М.В. Функционально-семантическая категория модальности в современном башкирском языке. Автореф. диссерт. доктор. филол. наук. - Алма-Ата, 1988, с. 51
5. Тумашева Д.Г. Татарский глагол (опыт функционально-семантического исслед. грам. категории). - Казань: изд. Казанского университета, 1986, с.189.
6. Дмитриев Н.К. Грамматика кумыкского языка. Москва - Ленинград: АН СССР, 1940, с. 302.
7. Мадина Ф. Қазіргі қазақ тіліндегі жақсыз сөйлемдер. - Алматы, 1959, 72 б.
8. Маманов И.Е. Вспомогательные глаголы в казахском языке. - Алматы: АН КазССР, 1949, с. 97.
9. Оралбаева Н. Қазіргі қазақ тіліндегі етістіктің аналитикалық форманттарының құрылысы мен мағынасы. - Алматы: Ғылым, 1979, 193 б.
10. Оралбаева Н. Қазіргі қазақ тіліндегі етістіктің аналитикалық форманттары. - Алматы: Мектеп, 1975, 136 б.
11. Мусабаев Ф. Из истории аффиксов казахского языка // Изд. АН КазССР, серия филол. и искусств., вып. 1-2 /8-9/, 1958, с. 65-75.
12. Исенғалиева В.А. Служебные имена и послелогои в казахском языке . - Алма-Ата: АН КазССР, 1957, с.147.

Резюме

В статье сделан семантический, компонентный и сравнительный анализ некоторых модальных конструкций в значении прогноза и возможности быть.

Resume

The semantic, component and comparabive analysis of some modal consbrucbions are considered in thi's arbicle.

Қ.ҚАДАШЕВА

педагогика ғылымдарының докторы,
«Тұран-Астана» университетінің профессоры

С.Қ. ОМАРОВА

филология ғылымдарының кандидаты,
Әлеуметтік-гуманитарлық пәндер кафедрасының меңгерушісі

У.О. АСАНОВА

педагогика ғылымдарының кандидаты,
Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университетінің доценті

ҚАЗАҚ ТІЛІН ТУЫС ТІЛ РЕТІНДЕ ОҚЫТУДЫҢ БАСЫМ БАҒЫТТАРЫ

Аннотация

Мақалада қазақ тілін туыс тіл ретінде оқытудың әдістемесін жасау мәселесі қарастырылған. Еңбекте *«туыс тілдерді оқыту»* термині алғаш рет қолданысқа енгізілген. Қазақ тілін туыс тіл ретінде оқыту арқылы түркі тілдерінде қарым-қатынас құрушы ұлттар (түрік, өзбек, қырғыз) тілдерін үйрету, сол тілдердің фонетикалық, лексикалық және грамматикалық ерекшеліктерді *салыстырмалы-салғастырмалы* әдістермен үйрету мақсатында дайындалған «Қазақ тілі» оқу-әдістемелік кешенінің құрылымы сипатталады.

Түйін сөздер: туыс тілдерді оқыту, әдістеме, түркі тілдері, ортақ сөздер, көпдеңгейлік жүйе, салыстырмалы-салғастырмалы әдістер, ассоциативтік өріс, лингвомәдениеттанымдық құзырет, маркер-сөздер, оқу сөздіктері

Қоғам дамуының қазіргі жағдайында қазақ тілін оқыту әдістемесіне қатысты өзекті мәселелер де көп, орындалып жатқан жұмыстар да аз емес. Бүгінде қазақ тілін оқыту, үйрету мәселесі мынадай үш бағытта қалыптасқан: қазақ тілін ана тілі ретінде оқыту; қазақ тілін өзге тіл ретінде (шет тілі ретінде және екінші тіл ретінде) оқыту; қазақ тілін туыс тіл ретінде немесе түркі тілдерінде сөйлейтіндерге оқыту. Бұл үш тармақтың әрқайсысының бір-біріне ұқсас әрі бір-бірінен өзгеше сипаттамалары бар.

XXI ғасырдың басында қазақ тілін өзге тіл ретінде, яғни екінші тіл ретінде және шет тілі ретінде оқытуға байланысты елімізде көптеген оқулықтар мен оқу құралдары жазылып, бүгінгі күні жоғары оқу орындары, жалпы білім беретін мектептер мен тіл үйрету орталықтарында пайдаланылуда.

Жаһандану дәуірінде қазақ тілін туыс тіл ретінде оқыту немесе туыс тілдерді қазақтарға оқыту мәселесінің өзекті болып отырғаны белгілі.

Қазақстан өз тәуелсіздігін алғаннан кейін түркітілдес мемлекеттермен экономикалық, саяси және мәдени байланыстарын дамыта түсті. Ежелден тамыры бір, ділі бір, діні бір, салт-дәстүрі ортақ, тарихы мен мәдениеті бір халықтар өзара тығыз ынтымақтастықта байланыс құра бастады. Осыған орай қазақстандық ғалымдар (Қ. Қадашева, Ұ.О. Асанова, С.Қ. Омарова, Б.Г. Ашықбаева) алғаш рет туыс тілде сөйлейтіндерді қазақ тіліне үйретуге арналған «Қазақ тілін туыс тіл ретінде оқыту әдістемесі» деп аталатын теориялық еңбек (монография) дайындады.

Бұл еңбекте *«туыс тілдерді оқыту»* термині алғаш рет қолданысқа еніп отыр. Туыс тілдер деген ұғымның аясында түркі тілдерінде қарым-қатынас құрушы ұлттар тілін оқып-үйрену, екіншіден, барлық түркі халықтары тіршілік ететін аймақта туыс тілдерді оқыту пәні арқылы сол тілдердің фонетикалық ерекшеліктерін, сөздік қорын, грамматикалық құрылымын ескере отырып білім алу, тіл үйренушінің алған білімін ауызша және жазбаша түрде еркін қолдана білу дағдысы мен білігін орнықтыру, үшіншіден, тіл үйренушіні жалпы дидактикалық ұстанымдар мен мәдениет-таным сұхбатын құру арқылы тәрбиелеу түсіндіріледі [1].

Бүгінгі таңда оқыту үдерісіндегі басты мәселе – туыс тілдерді үйретуде әдістемелік оқулықтар мен оқу құралдарының және электрондық оқулықтардың, оқу сөздіктерінің жоқтығы, сондай-ақ туыс тілдерді оқытудың жаңа әдіс-тәсілдерінің жеткіліксіздігі. Олай болса, қазақ тілін туыс тіл ретінде оқытудың әдістемесін жасау бүгінгі күннің өзекті мәселесіне айналып отырғаны осының дәлелі. Осыған орай аталмыш монографияның негізінде жоғарыда аталған қазақстандық авторлар туыс тілді аудиторияға арналған көпдеңгейлік «Қазақ тілі» оқу-әдістемелік кешенін әзірледі.

Қазақ тілін туыс тілділерге оқытуда сапалы оқулықтар мен оқу құралдарын жазу үшін **Оқыту бағдарламасының** алатын орны ерекше. Сондықтан Бағдарламаны әзірлеу барысында төмендегі мақсаттар жүзеге асырылды:

- түркі тілінде сөйлейтіндерге үш тілді (қазақ, түрік, өзбек) салыстыру әдісі арқылы лексиканы (ортақ сөздер) меңгерту;

- тілдердегі ортақ сөздер мен маркер-сөздерді іріктеу және оларды тақырып мазмұнына сәйкес жүйелеу (қазақ, түрік, өзбек тілдерінде);

- қазақ тілі грамматикасын салыстыра отырып игерту;

- елтанымдық және мәдениеттанымдық материалдар негізінде түркі тілінде сөйлейтіндердің қатысымдық білігі мен дағдысын қалыптастыру.

Оқу бағдарламасында қазақ тілін туыс тілділерге оқытудың көпдеңгейлік жүйесінің межелері мен параметрлері анықталып, туыс тілділерге арналған қазақ тілі оқу кешенінің құрылымы мен оны пайдалану әдістемесі сипатталды. Оқу бағдарламасына сәйкес дайындалған **Негізгі оқулықтар** (A_1, A_2, B_1, B_2) қазақ тілін туыс тілділерге үйретуде жетекшілік қызмет атқаратын айрықша оқулық болып табылады[2].

Туыс тілділерге арналған «Қазақ тілі» оқу кешенінің A_1, A_2 негізгі оқулықтарында әлеуметтік-тұрмыстық, әлеуметтік-мәдени, отбасылық, оқу-кәсіби салаларға байланысты тақырыптар жүйеленіп берілсе, ал B_1, B_2 деңгейлеріне арналған негізгі оқулықтың мазмұны елтанымдық және мәдениеттанымдық тақырыптарды қамтып отыр. Бұл тақырыптар қазақ, түрік және өзбек тілдерінде түпнұсқалық мәтіндер түрінде жинақталды. Мәтіндер елтанымдық және мәдениеттанымдық ақпарат көздері болғандықтан, тіл үйренушілерді үш елдің мәдениетіндегі ұқсастықтар мен айырмашылықтарды түсініп қабылдауға дағдыландыру, тілдік материалдарды когнитивтік-прагматикалық (мәдениеттанымдық сұхбат құру мақсатында ой-ниетін жүзеге асыру) және салыстырмалы-салғастырмалы әдістер арқылы меңгерту мақсаттары көзделді.

«Қазақ тілі» оқу кешенінің мазмұнында төмендегі тілдік материалдар көрініс тапты:

- дауысты және дауыссыз дыбыстарды, екпін мен интонацияны меңгертуге арналған жаттығулар іріктеліп алынды, жалпы қазақ тілінің фонетикалық жүйесінен мағлұмат берілді;

- туыстас тілділерге тән (қазақ, түрік, өзбек) ортақ сөздер негізінде лексикалық минимумдер жүйеленіп, салыстыру-салғастыру әдісі арқылы лексикалық материалдар берілді;

- грамматикалық материалдар оқулық мазмұнын құрайтын тақырыптық мәтіндерге сай ұсынылды;

- оқулық мәтіндері тілді тұтынушының тілінде және үйретілетін тілде беріліп, лексикалық, грамматикалық және елтанымдық, мәдениеттанымдық сипатта жүйеленді;

- үш тілдің грамматикалық жүйесіндегі ұқсастықтар мен айырмашылықтар салыстырылып, өрнек түрінде берілді;

- сөйлеу жағдаяттық, қатысымдық, дамытушылық жаттығулар жүйеленді.

«Қазақ тілі» оқу кешенінің құрамындағы **Оқылым кітабында** әлеуметтік-тұрмыстық, әлеуметтік-мәдени салалар және елтанымдық, мәдениеттанымдық мәліметтерді қамтитын шағын мәтіндер мен халық ауыз әдебиеті үлгілерінен (бесік жыры, мақал-мәтелдер, жұмбақтар, жаңылтпаштар, ертегілер, аңыз әңгімелер), сондай-ақ әдеби шығармалардан үзінділер ұсынылды.

«Қазақ тілі» оқу кешенінің құрамындағы **Жазылым кітабы** деп аталатын оқу құралында жүйеленген грамматикалық және қатысымдық жаттығулар Негізгі оқулық пен Оқылым кітабында берілген материалдармен тығыз байланыста берілді. Жазылым

кітабының мақсаты грамматикалық және қатысымдық жаттығуларды жазбаша орындату арқылы тіл үйренушілердің сауатты жазу дағдыларын қалыптастыру, ояларын жазбаша еркін жеткізу біліктерін жетілдіру болып табылады.

Туыс тілде сөйлейтіндердің лексика-грамматикалық материалдарды меңгеру дағдысы мен білігін анықтау мақсатында *тест* әзірленді.

Бүгінгі таңда әдістеме ғылымы тілді үйретуге арналған оқулықтар мен оқу құралдарын әзірлеу мәселесімен айналысып қана қоймай, сонымен бірге лексикографиялық жанрдағы құралдарды, яғни оқу сөздіктерін дайындау мәселесін де көтеріп отыр. Отандық және шетелдік ғалымдардың (Ш. Сарыбаев, М. Малбаков, П.Н. Денисов, В.В. Дронов және т.б.) «лексикографияға», «оқу лексикографиясына» арнап, ғылыми тұрғыда негіздеп жазған ғылыми-зерттеу жұмыстары баршылық.

Оқу сөздіктері оқу лексикографиясында маңызды рөл атқарады. Ол – көлемі мен типі жағынан алуан түрлі болып келетін лексикографиялық туынды, сондықтан тілдік қатынас және тілдесім құралы ретінде оның маңызы ерекше. Оқу сөздіктері тілді үйрету ісіне бағдарланып, оқырманды қатысымның нақты бір айқын түріне бағыттайды[3].

Оқу сөздіктерінде негізгі оқулықта іріктелген лексикалық және қатысымдық минимумдер қамтылды, сөздердің түсіндірмесі жүйелі түрде сипатталды. Сөздіктегі сөздер тақырыптық орнын ғана тауып қоймай, бір-бірімен семантикалық байланыста берілді. Оқу сөздігінің сөз тізбесі 2000-2500 лексикалық бірлікті қамтыды.

«Қазақ тілі» оқу-әдістемелік кешенінің негізгі лексикалық минимумы – туыс тілдерде сақталып келген ортақ сөздер. Бұл тілдердің ортақ сөздеріне бір замандарда қалыптасқан жалпытүркілік сөздер жатады. Ал жалпытүркілік сөздер кез келген түркі тілі лексикасының ең терең қабатында жатқандықтан, оларды сөздік қордың негізі деуге де болады. Кез келген түркі тілдерінде кездесетін ортақ сөздердің мағыналары ұқсас болғанымен немесе жартылай мағынасы өзгергенімен, бұл сөздер айтылуы, дыбысталуы, түр-тұлғасы жағынан бірдей емес. Себебі түркі тілдерінің ғасырлар бойы қалыптасқан әліпбиінде және дыбыстық жүйесінде айырмашылықтар байқалады. Осыған орай қазақ тілін туыс тіл ретінде үйретуде үш тілге қатысты ортақ сөздерді меңгерту және тіл үйренушінің тілдік санасын дамыту мақсатында оқу сөздігі құрастырылды.

Қазақ тілін туыс тіл ретінде (түркі тілдерінде сөйлейтіндер үшін) оқытуға арналған оқу кешенінің құрамына *Салыстырмалы ассоциативтік оқу сөздігі* де енеді. Бұл сөздікте негізгі оқулықтағы тақырыптарға сәйкес берілген лексикалық минимумдердің ассоциативтік өрісі-сызбасы жасалды. Сөздердің түсіндірмелері және оларға әдеби шығармалардан өлең, сұхбат, монолог түрінде мысалдар берілді.

Салыстырмалы ассоциативтік оқу сөздігін пайдалану нәтижесінде туыс тілді үйренушінің қазақ тілінен сөздік қоры дамып, рухани танымы кеңейеді. Білім берушілік, дамытушылық, тәрбиелік мақсаттарды көздейтін мұндай оқу сөздігі тіл үйренушілердің тілдік дағдысы мен білігін қалыптастыруда атқаратын маңызы зор.

Тіл үйренушінің лингвомәдениеттанымдық құзыретін қалыптастыруда елтанымдық және мәдениеттанымдық құндылықтарды орнықтыратын лингвомәдениеттанымдық оқу сөздігін жасау – аса маңызды мәселе. *Лингвомәдениеттанымдық оқу сөздігінде* лексикалық, коммуникативтік минимумдер тақырып аясында іріктеліп, түрлі өрнектер арқылы ұсынылды. Лингвомәдениеттанымдық лексика пәнаралық байланыста сұрыпталып берілді. Сөздікте берілген арнайы мәдениеттанымдық лексиканың түсіндірмесі энциклопедиялық мәлімет түрінде сипатталды.

Қазақ тілін туыс тілділерге үйретудің тиімді жолдарының бірі – сөз мағынасын синонимдер арқылы ұғындыру тәсілі. «Қазақ тілі» оқу-әдістемелік кешенін әзірлеу барысында деңгейлерге арналған *Синонимдер сөздігі* де дайындалды. Оған себеп түркі тілдеріндегі ортақ сөздердің синонимдік қатарларының көптігі. Мысалы, қазақтар «*мұра*» десе, түріктер «*miras*», ал өзбектер «*meros*» сөзін қолданады. Арнайы құрастырылған осындай оқу сөздіктері тілді үйрену кезеңінде тіл үйренушінің тілдік санасын қалыптастырады және өзінің ана тіліндегі баламасымен салыстырып, салғастырады. Ал тілдік сана үш мәдениет өкілінің өзара іс-әрекетіндегі тілді тұтынушылардың әлеуметтік жағдайы мен мәдениеті түйсігіндегі қарым-қатынасынан

түзіледі. Сонымен бірге мәдениет-таным сұхбатын құруға мүмкіндік береді. Сөйтіп, түркі тілдерінде сөйлейтіндерге арналған «Қазақ тілі» оқу кешенінің ғылыми-әдістемелік және қолданбалы ерекшеліктерін саралау барысында мынадай нәтижеге қол жеткіздік:

- қазақ тілін туыс тіл ретінде оқытудың жаңа типтегі көпдеңгейлік кешенін оқыту үдерісіне енгізу білім беру жүйесіндегі жаңа бағыт болмақ;

- қазақ тілін туыс тіл ретінде оқыту үдерісінде лингвомәдениеттанымдық бағытта білім беру туыс халықтардың өзара ынтымақтастығы мен интеграциялық байланысы мәселесінде маңызы зор;

- бұл оқу кешені туыс тілде сөйлейтіндерге қазақ тілін жеделдетіп үйрету, интеграциялау, интерактивті қарым-қатынасқа түсу және мәдениет-таным сұхбатқа түсу үдерісін жеделдетеді;

- тілді үйренуге сұраныс туып отырған қазіргі уақытта оқу лексикографиясының жандануы тілді тұтынушының өзіне, өзгелерге (шет ел азаматтары, жергілікті ұлт өкілдері) және туыс тілде сөйлейтіндерге арналған оқу сөздігін құрастыру мәселесіне тікелей әсер етіп отыр.

Негізгі оқулық пен кешен құрамына енетін оқылым, жазылым оқу құралдарымен мазмұны жағынан тығыз байланыста келетін оқу сөздіктері тілді үйретуде қосымша оқу құралы қызметін атқарады[9].

Қорыта айтқанда, туыс тілділерге арналған «Қазақ тілі» оқу-әдістемелік кешені – қазіргі жаһандану жағдайында түркітөкес халықтардың ғылым, білім беру, мәдени, әлеуметтік салалардағы ынтымақтастығына жол ашатын, ана тіліміздің мәртебесін айғақтайтын, әдістеме ғылымында өзіндік ерекше орны бар еңбек. Оқу-әдістемелік кешеннің ерекшелігі де туыс тілде сөйлейтіндерге арналған Қазақстандағы алғашқы жарық көріп отырған баламасы жоқ еңбек екендігінде.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Болғанбаев Ә. Қазақ тілінің лексикологиясы. – Алматы: Мектеп, 1988. – 148 б.
- 2 Денисов П.Н. Основные проблемы теории лексикографии: автореферат дис. ...докт. филол. наук. – М., 1976.-42 с.
- 3 Қазақ әдеби тілінің сөздігі. Он бес томдық. – Алматы, 2011. -136 б.
- 4 Қазақстан Республикасы Президентінің Жарлығы. Қазақстан Республикасында тілдерді дамыту мен қолданудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы туралы: бекітілген 29.06.2011, № 110.
- 5 Малбақұлы М. Түркі лексикографиясы туралы бірер сөз // Қазақстан Республикасы тәуелсіздігінің 20 жылдығына арналған «Түркі өркениеті және тәуелсіз Қазақстан» атты халықаралық конференция материалдары, – Астана, 2011. – 135-139 б.
- 6 Сарыбаев Ш.Ш. Проблемы казахской региональной лексикографии. Автореф. дисс. доктора. – Алма-Ата, 1973. –105 с.
- 7 Синонимдер сөздігі. – Алматы: А.Байтұрсынұлы атындағы Тіл білімі институты, 2001. – 311 б.
- 8 Türkçe Sözlük. – Ankara:TDK Yay., 1988. – 745 s.
- 9 Қадашева Қ., Асанова У.О., Ашиқбаева Б.Г. Қазақ тілін туыс тіл ретінде оқыту әдістемесі. – Алматы: «Кантана-пресс», 2012. – 400 б.

Резюме

В статье рассматривается проблема методики преподавания казахского языка как близкородственного языка. Впервые авторами используется термин «преподавание родственных языков». Авторы данной статьи с помощью сравнительно-сопоставительного метода разрабатывают методы и приемы преподавания фонетических, лексических и грамматических особенностей тюркских языков (турецкий, узбекский, киргизский). А также дается краткая характеристика структуры учебно-методического комплекса «Қазақ тілі».

Resume

The problem of the method of teaching of the Kazakh language as a close-related language is dealt with in the article. For the first time the authors use the term «teaching of the close-related languages». The authors of the article with the help of the comparative method develop the methods and devices of studying the phonetic, lexical and grammatical peculiarities of the Turkic languages (Turkish, Uzbek, Kyrgyz). Also there is given the short characteristics of the structure of the «Kazakh language» teaching-methodic complex.

КОНЦЕПТЫ «ДУША» И «ДУХ» ТЮРКСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

У.А. МУСАБЕКОВА

кандидат филологических наук, доцент

А.Б. ШАЛДАРБЕКОВА

доктор PhD, доцент кафедры тюркологии
факультета международных отношений,

Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева

Аннотация

Концептуальный анализ позволяет рассмотреть многие культурные ценности, в том числе оставшуюся долгое время без должного внимания со стороны лингвистов сферу духовной жизни человека. Душа - дух как центры духовной жизни человека вызывают большой интерес с различных точек зрения. Классифицировать чувства, мысли, внутреннюю жизнь человека довольно сложно, поэтому наиболее рациональным представляется именно описание реализации концептов.

Ключевые слова: межэтнические контакты, антропоцентризм, концепт, этническая психология, тюркская лингвокультура, человеческое сознание.

Термин «концепт» служит объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека. Материальное и духовное начала показывают элементы истории народа, важнейшие этнокультурные стереотипы, межэтнические контакты, религиозную принадлежность, представления о нравственности синтезируют народные традиции [1]. Анализ языковой картины мира на этнический и анатомический взгляд человека взаимно пересекаются и взаимно дополняют друг друга. Наличие материального тела сближает человека с миром других живых существ, но в то же время в языке констатируется уникальность, исключительность человека в ряду других живых существ. Изучение концептов, описывающих внутренний мир человека, представляет несомненный научный интерес, поскольку позволяет выявить не только особенности антропоцентризма того или иного языка, но прежде всего - универсальные закономерности отражения в наивной картине мира разных аспектов человеческого сознания. К базовым концептам, определяющим специфику концептуализации в языке внутреннего мира человека, следует отнести концепты душа- дух. Концепт «жан» - «душа» в тюркском языке обозначает нематериальное начало, основу телесной жизненности. Согласно наивной языковой картине мира, душа вечна и неуничтожима. Именно наличие души отличает живое тело от мертвого: «жанын алу» (букв, отнять чью-то душу) - убить; «жан беру» (букв, отдать [кому-то] душу) - умереть, испустить дух; «жанын шығару» - погубить [кого-то]; «жанын алу» - (букв, существовать вбирая и отдавая душу) - о состоянии между жизнью и смертью или о жизни впроголодь; «жан сақтау» (букв, хранить душу) - влачить жизнь, существовать; «жаннан безу» (букв, охладеть к [своей] душе); «жаннан тою» (букв, тяготиться [своей] душой) - о состоянии человека, уставшего от жизни, потерявшего надежду и

ищущего смерти. Следующий концепт, связанный с внутренним миром человека «көңіл». Эта лексема условно может быть переведена на русский язык как душа или сердце. Однако такой перевод не отражает своеобразия и многомерности тюркского слова, которое, находясь среди концептов, характеризующих внутреннее состояние человека, занимает особенное место, совмещая в себе эмоциональный и рациональный уровни внутреннего мира человека, интегрируя сферу сознательного и бессознательного, интуитивного, как душа или сердце. Следует отметить, что лексема «көңіл» чрезвычайно активно используется в речи, что свидетельствует об исключительной важности данного слова в тюркской картине мира. Это также подтверждается огромным количеством устойчивых выражений с компонентом «көңіл». «Көңіл» в тюркском языке используется также для передачи состояния человека: «көңіл көтеру» - веселиться. В этом проявляется нерасчлененный характер, синкретизм наивной картины мира. Следует отметить, что лексем «көңіл» чрезвычайно активно используется в речи, что свидетельствует об исключительной важности данного слова в тюркской языковой картине мира. Это также подтверждается огромным количеством устойчивых выражений с компонентом «көңіл». С одной стороны, «көңіл» может быть описан, как внутреннее пространство человека, пространство внутреннего мира, на что прямо указывает спектр сочетаемости этого слова: «көңіл» может быть пустым, узким или широким, что отражает широту души; так, обращаясь к родной земле: широта души, красота родной земли, просторы моей родины, в тебе - жизненные заботы. Внутреннее пространство, обозначенное словом «көңіл». Сколько душ мы открыли? Сколько запоров мы тайны узнали? У этого пространства есть своего рода центр, его внутренний объем может быть наполнен («көңілі толу», «көңілі тулап тасу») или обиженный («көңілі қалу»). Это пространство может быть чем-либо занято («көңілі бос емес»), туда можно что-либо привнести извне («көңілі қалу») или что-то извлечь оттуда («көңілден шығару, ұмыту»). Оно способно впитывать в себя что-либо извне («сезу»). Там может что-либо храниться («көңілде сақтау»). «Көңіл» может быть окрашен («кара, ақ»), быть чистым или грязным («ақ көңіл, қара ниет»), может становиться твердым («көңілі қалған»), мягким («жұмсақ»), а также таять («еру») и окрыляться («қанаттану»). Сопоставление концептов «көңіл» и «жан» с целью определения их места в тюркской языковой картине мира показало следующее: оба слова активно употребляются как в живой разговорной речи, так и в языке самых разных художественных произведений. В некоторых контекстах они взаимозаменяемы, синонимичны, это возможно потому, что оба слова прямо и непосредственно соотносятся с миром чувств и переживаний, а также с эмоциональной жизнью человека. Совмещение эмоционального и интеллектуального компонентов в көңіл- существенное отличие «наивной анатомии» от современной психологии, которая четко дифференцирует эмоциональную и интеллектуальную сферы. Анализ показал, что в соответствии с языковой «моделью человека», внутри человеческого тела имеются невидимые, нематериальные сущности. Это душа («көңіл» и «дух»). Будучи сверхъестественными, они, тем не менее, вполне соотносятся с материальными органами или же субстанциями: душа «көңіл» - с обычными человеческими органами, дух - с субстанциями. Устойчивое противопоставление души и тела, души и плоти в тюркской лингвокультуре не обнаруживается, напротив, существует сочетание «жаным-тәнім» (душой и телом): «жан-тәнімен» (букв, любить душой и телом). Человек в тюркской лингвокультуре в меньшей степени,

чем европеец, дуалистичен, расщеплен на отдельные составляющие, что характерно для восточной культуры в целом. Душа и тело у него должны дополнять друг друга, стремиться быть в гармонии; о стремлении к этой корреляции души и тела свидетельствуют примеры из фольклора, из кратких народных сказаний: «Чарх тирелмейди кьартлыкь джалкьасын кьайырса, Кьартайгьан ёмюр джашлыкьны нюрюн сыйырса». Подстрочный перевод: «Тело и душа уже не сопротивляются, когда старость набирает силу, И длинная жизнь срывает (с нас) сияние молодости». Нас интересует внутренний мир человека и способы его отражения в языке текстов памятника. Исследование древнетюркских текстов имеет особое значение для реконструкции процессов формирования тюркской языковой картины мира, для понимания не только языкового сознания и мировоззрения средневекового человека, но и состояния тюркской концептосферы [6]. «Душа» в тюркской языковой картине мира является значимым культурным понятием, позволяющим человеку осознать одновременно свою уникальность и связь с родом, миром в целом вписывающим человека в общую этническую картину мира, сообразную космогоническим мифам, является концепт «душа». Тюркское слово «көңіл» душа более распространено в народном творчестве, язычный мир доставил в основу своего существования «здравый» смысл «дене» тело противопоставляется не душе, а рассудку. Слов «көңіл», «душа» менее употребительны в фольклоре. В книге «Тюркские народные пословицы» мы нашли 40 пословиц со словом «көңіл», в которых это слово переводится как душа, имеют примечания «устаревшие» или «редкое», данный факт можно объяснить различием в этническом стереотипе восприятия этого понятия, в сознании тюрков «душа» - это не столько «божественное», сколько человеческое, связанное с психологическими процессами, происходящим внутри человека. Таким образом, культурные концепты представляют интерес в лингвокультурологическом смысле, так как они являются носителями национально-культурной информации народа Тенгри и их мифологию. В тенгрианской мифологии, Тенгри воспринимается, как свободная - творящая и воплощенная энергия («тотур»), дающая созданиям «чарх» (триединство-душа духовная, душа энергетическая, тело), связанная со своими созданиями энергетическими «дуновениями» («урху») любви и жертвенности, обеспечивающая всеединство, взаимосвязь и взаимозависимость всего сущего во всем пространстве вселенной. Тенгри не имеет видимого облика, но его почувствовать можно в моменты истинной любви и истинной жертвенности [2]. Таким образом, Любовь, захватывающая всецело и порожденная ею Жертвенность, в мифологии становятся фундаментальными, через призму которых и определяется «связанность», «причастность» и «причастность» к Тенгри. Все, кто живут и действуют вне этой духовной схемы, считаются «отколловшимися» от творца, а значит удаленными от основополагающих ценностей, господствующих в тенгрианском пространстве, а потому не заслуживающих быть значимыми и оберегаемыми в мире творений Тотур-Тенгри. Тенгри не грозит и не наказывает, он только отрывает от «бесчувственного» свое живительное энергетическое дуновение («тотур-урху»). Таким образом, тенгрианское пространство вселенной тенгрианами воспринималось, как Тенгри-энергия, связывающее все сущее энергетической связью любви и жертвенности, вселенная и все сотворенно-воплощенная энергия творца, все сущее взаимосвязано и взаимозависимо и всё - равноценно и родственно по сути. Приведем пример из фольклора [3], из кратких народных сказаний: «Чарх

тирелмейди кьартлыкь джалкьасын кьайырса, Кьартайгьан ёмюр джашлыкьны нюрюн сыйырса». Подстрочный перевод: «Тело и душа уже не сопротивляются, когда старость набирает силу и длинная жизнь срывает (с нас) сияние молодости». В мифологии человек не принижен и не вознесен, не раб и не господин, он ровня всему и насколько он нуждается в других созданиях, настолько и они нуждаются в нем. Но, поскольку Творец обособил положение человека, которому предназначено излучать энергию чувств к Тенгри, то на него возлагается и большая нравственная ответственность за окружающих существ, прочувствование сути которых и дает человеку переживания, которые, превратившись в энергию чувств, становятся общим чувственным достоянием для всех созданий. Триединство Рух-Джан-Тёнгек (Чарх) - (Душа духовная-душа энергетическая - тело) дано только человеку и у него есть обязанность совершенствовать и защищать всё многоликие сотворённого, знать всё, превратить свои знания в чувства и излучать их к творцу, потому что только «излученное» человеком чувство дает создателю различие нужного и ненужного, поскольку творец-энергия не имеет материального тела и не может обладать органами осязания. Только «энергия чувств» дает творцу определение, чему быть, а что стереть из цепи сотворенных. И человек определен творцом для прочувствования и излучения ощущений от всего сотворенного во вселенной. Он - чувственный мост между тенгри и всем сущим, так как тенгрианская душа и материальное тело соединены воедино именно в нём. Пока человек будет излучать «энергию зла», творец будет продолжать наделять энергией зарождения то, что соответствует этому чувству, а когда человек станет излучать только «энергию добра», польется тенгрианская энергия на создание того, что соответствует этому. В соответствии с моделью человека, представленной в семантической системе тюркского языка, «көңіл» выступает как орган, заведующий внутренней жизнью человека), как нематериальная субстанция, существующая там, где нет человека, как связующее звено с Богом. Возможно и представление ее в качестве выразителя эмоций. С помощью идиом, включающих лексему көңіл описывают положительные качества человека, межличностные отношения («a twin soul, a soul-match»), говорят об индивидуальности человека, и, наконец, о невозможности постигнуть личность до конца. В тюркской языковой картине мира душа предстает как вместилище или же поверхность (душа полна чем-нибудь или пуста; что-нибудь лежит на душе и т.п.). Распространено представление о душе как стихии (огонь души, душа воспарила, излить душу), органе чувств (душа радуется, душа ноет, надывается). Присутствует религиозное представление о душе как связующем звене с Богом (отдать Богу душу; как Бог на душу положит). Душа участвует в эмоциональной сфере («со спокойной душой», «душа перевернулась») в сфере межличностных отношений («жить душа в душу»), в материальной, физической жизни («в чем душа держится», «в худых душах»), а также может выступать «заместителем» человека (считать по душам). Слова «дух и душа» обозначают что-то очень близкое, иногда создается впечатление, что это почти одно и то же. Обратим внимание, в слова «душа», «дух», «духовный» одного корня. Однако, при наличии некоторых общих черт это, несомненно, различные субстанции. «Дух» концептуализируется как летучая субстанция, воздух, атмосфера (лесной дух, больничный дух), как сверхъестественная летучая субстанция, частица потустороннего мира (дух вон), независимая субстанция, некий мировой дух, единая, объединяющая субстанция (дух времени). Находясь внутри человека, дух отражает ее эмоциональное

состояние. Он оказывается подвержен определенным изменениям, связанным с волей и настроением субъекта (хорошее /плохое расположение духа; подъем (упадок духа). И, наконец, блок значений, к которому примыкает группа лексем, обозначающих нематериальные существа (горные духи; добрый дух; дух тьмы). Следует отметить, что дух, в отличие от души, гораздо менее индивидуален, и не мыслится как средоточие внутренней жизни человека. Если душа каждого человека индивидуальна, то дух, даже находясь внутри человека, остается частицей единого начала, некоей единой субстанции. Анализ тюркских эмоциональных концептов подтверждает известный тезис о том, что для восточных народов характерна сдержанность в проявлении эмоций, стремление не демонстрировать посторонним испытываемые чувства, скромность и умеренность в выражении чувств и переживаний, самообладание. Поэтому в тюркском языке не встречаются выражения, подобные посыпать голову пеплом, рвать на себе волосы и т.п. для внешнего описания аффектов. Напротив, характерны стремления скрывать их, проглатывать «жубату». В связи с этим усиливается роль концепта «сабырлық» в тюркской традиционной системе ценностей. Таким образом, концептуализация знаний как о внутреннем, так и материальном мире человека, которая основывается на когнитивных моделях представления знаний, социально значимых для рассматриваемой культурно-языковой общности. Проведенное исследование показало, что изучение семантики тюркского языка представляет собой один из эффективных способов выявления особенностей этнической психологии и менталитета тюркского народа, поскольку они находят свое отражение в семантике языковых единиц.

Список литературы

- 1 Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). М., 1997.-271
- 2 Гумилёв Л.Н. Древние тюрки. – СПб: Кристалл, 2002. – 577 с.
- 3 Стеблева И.В. К реконструкции древнетюркской религиозно-мифологической системы // Тюркологический сборник. М., 1971. – 223 с.
- 4 Малов С.Е. Енисейская письменность тюрков. Тексты и переводы. // М.-Л.: 1952. – 114 с.
- 5 Мифы народов мира. Энциклопедия в 2-х т. М., 2000.-613 с.
- 6 Шаймердинова Н.Г. Репрезентация в языке древнетюркской картины мира. - Астана: Арман-ПВ, 2009.-93 с.

Түйін

Көптеген мәдени құндылықтарыды концептуалды талдау арқылы адамның ішкі дүниесі арқылы лингвистикалық тұрғыда көрсетуге мүмкіндік береді. *Көңіл, жан* - адамның өмір сүруінің негізі. Адамның сезімін, ойын, ішкі дүниесін сараптау өте қиын, сондықтан концептілік тұрғыда сипаттауды тиімді деп санаймыз.

Resume

Conceptual analysis allows us to consider a number of cultural values, including the sphere of man's spiritual life, which was stayed long time without proper attention from linguists. Soul and spirit as centers of spiritual life cause a great interest from various points of view. To classify the feelings, thoughts and inner life of man is quite difficult, that is why the most rational decision is the description of the implementation of concepts.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СЛОВ-РЕАЛИЙ НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕВОДА РЕКВИЗИТОВ ОРГАНИЗАЦИЙ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ

Г.К. ИСМАИЛОВА

кандидат филологических наук, доцент

С.В. ИЗМАЙЛОВ

старший преподаватель,

Государственный университет имени Шакарима

г. Семей

Аннотация

В данной статье рассматривается проблема того, как переводить названия казахстанских юридических реалий с русского языка на английский одинаковыми эквивалентами. Авторы рассказывают, что такое слова-реалии, способы их перевода, и опробуют эти способы на примерах. Авторы пришли к выводу, что такие названия следует переводить способом переводческого транскрибирования и транслитерации, и предлагают переводчикам примеры перевода слов-реалий с русского языка на английский.

Ключевые слова: лексемы, слова-реалии, калькирование, лексические замены, заимствование, банковские реквизиты, иностранные компании, транскрибирование, транслитерация

По мнению известного российского лингвиста В.Н. Комиссарова «существует лишь несколько видов практической деятельности, где знание иностранного языка используется профессионально, для других – удовлетворяя определенную общественную потребность» [1].

Часто ли встречаются тексты, содержащие слова-реалии?

Несомненно, почти все тексты казахстанских фирм, которые переводчики переводят с русского языка на английский, что-то сообщают иностранным получателям о реалиях Казахстана. Переводчикам в своей работе часто приходится переводить разнообразные договора, каждый из которых заканчивается статьей «Реквизиты сторон». В этой статье договора указываются названия, адреса и банковские реквизиты сторон договора. Рассмотрим перевод банковских реквизитов.

Проблема в том, что для англоязычных получателей перевода и для переводчиков возникает путаница, так как многие переводчики переводят одни и те же казахстанские реалии по-разному.

Например, такое сокращение как РНН (Регистрационный номер налогоплательщика), переводчики переводят на английский как TRN (Taxpayer Registration Number), RNT (Registration Number of Taxpayer), TIN (Taxpayer Identification Number) и т.д.

Зачем мы переводим реквизиты в договорах?

Для расчетов между компаниями.

Казахстанские компании для расчетов с иностранными компаниями предоставляют такие свои реквизиты, как ИИК (IBAN) и БИК (BIC).

С 2010 г. казахстанские банки перешли на единую структуру банковского счета ИИК – Индивидуальный Идентификационный Код (IBAN – International Bank Account Number) и использование Банковского Идентификационного Кода БИК (BIC – Bank

Identifier Code) согласно Международным стандартам ISO 131616:IBAN и ISO 9362:VIC [2].

Иностранные (в частности, британские, китайские, французские, американские, немецкие) компании предоставляют казахстанским компаниям такие свои реквизиты, как номер банковского счета, IBAN, VIC и SWIFT (код банка). Иностранные компании не выполняют расчеты с казахстанскими компаниями по таким реквизитам, как БИН, ИИН, поэтому единообразный перевод этих реалий на английский для расчетов не важен. Разные варианты перевода не могут привести к ошибкам в перечислении денег.

БИН, ИИН, КБе – это казахстанские реалии, которые используются для расчетов и сделок между казахстанскими сторонами сделки на территории Казахстана. Документы для этого составляются на казахском и русском языках и в переводе на английский не нуждаются.

Таким образом, при чтении английских переводов возникает путаница, а при расчетах путаницы не возникает, то есть наша проблема актуальна только для переводчиков.

Теперь попытаемся решить ее средствами переводчиков – с помощью теории перевода. Для начала напомним, что такое слова-реалии.

В учебнике Алексеевой И.С. «Введение в переводоведение» дается следующее определение слов-реалий: экзотизмами или словами-реалиями принято называть такие лексемы в языке, которые обозначают реалии быта и общественной жизни, специфичные для какого-либо народа, страны или местности [3].

Теперь рассмотрим особенности перевода слов-реалий на конкретном примере банковских реквизитов в договоре (См. Таблица 1).

Таблица 1 – Пример перевода банковских реквизитов в договоре

Русский текст	Рекомендуемый перевод на английский
Покупатель: Товарищество с ограниченной ответственностью «Спектр» 071400, Республика Казахстан, Восточно-Казахстанская область, г. Семей, ул. Интернациональная, 158 Факс: 56-55-78	Buyer: Limited Liability Partnership “Spektr” 158, International Str. Semey-city East Kazakhstan Region Republic of Kazakhstan code: 071400 Fax: 56-55-78
Банковские реквизиты <u>КБе</u> 17 <u>БИН</u> 600700 130 498 ИИК KZ838 560 000 003 978 657 USD Региональный филиал «Семей» Филиал АО «Банк ЦентрКредит» г. Семей БИК KСJBKZKX	Bank details <u>КБе</u> 17 <u>БИН</u> 600700 130 498 IBAN KZ838 560 000 003 978 657 USD Regional branch “Semey” Branch of JSC “Bank CenterCredit” in Semey city VIC KСJBKZKX

В этих реквизитах есть казахстанские юридические реалии:

- КБе (Код Бенефициара);
- БИН - бизнес-идентификационный номер.

В Казахстане всем юридическим лицам необходимо иметь уникальный (то есть единственный в своем роде) бизнес-идентификационный номер (БИН) [4].

Таблица 2 – Пример перевода банковских реквизитов в договоре

Английский текст	Рекомендуемый перевод на русский
<p>Seller: Industrial Engineering Limited</p> <p>Address: 5 Paper Mews, 432 High Street, Dorking, Surrey, RH4 3 TU United Kingdom, Barclays Bank Plc., P.O. Box 73, High Street, Epsom, Surrey, KT19 7BH, UK Sort Code: 20-19-95 Account No.45293123 SWIFT: BARCGB22 IBAN: GB09 BARC 2029 9010 5682 97 Tel/fax: 01306 888875/01306 888376</p>	<p>Продавец: Компания «Industrial Engineering Limited» Адрес: Великобритания Пэйпер Мьюз, 5 Хай-стрит, 432 Доркинг, Суррей, RH4 3 TU, «Barclays Bank Plc.», почтовый ящик 73, Хай-стрит, Эпсом, Суррей, KT19 7BH, Великобритания Сорт-код: 20-19-95 Счет №: 45293123 SWIFT: BARCGB22 IBAN: GB09 BARC 2029 9010 5682 97 Тел/факс 01306 888875/01306 888376</p>

В этих реквизитах есть британские юридические реалии:

- Sort Code – аналог БИК в Великобритании;
- SWIFT – код банка в системе SWIFT (Сообщество всемирных межбанковских финансовых телекоммуникаций).

Теперь попробуем перевести указанные казахстанские реалии всеми способами перевода и выберем самый подходящий.

Мы перевели рассмотренные реалии всеми способами перевода. Самым подходящим способом мы считаем переводческое транскрибирование и транслитерацию, так как этот способ создает один вариант перевода реалии и позволяет избежать путаницы.

На форумах сайтов для переводчиков разгораются горячие споры о том, какой способ перевода таких реалий лучше. В основном, все переводчики склоняются или к транскрибированию и транслитерации, или к калькированию. Мы тоже не стали исключением и склоняемся к транскрибированию и транслитерации по следующей причине: английская аббревиатура реалии, переведенной калькированием (например, перевод РНН как TRN), будет совершенно непонятна англоязычному получателю, а часто и другому казахстанскому переводчику. Бывает так, что казахстанский переводчик получает на перевод договоры на английском от казахстанских и российских фирм, которые сами перевели свои реквизиты на английский, а переводчик потом пытается разгадать, что значат такие аббревиатуры и перевести их обратно на русский.

Таблица 3 – Способы перевода безэквивалентной лексики

Способы перевода безэквивалентной лексики:	Перевод	Комментарий
1. Соответствия-заимствования (переводческое транскрибирование и транслитерация)	КВе, BIN	Такой способ создает один вариант перевода реалии и позволяет избежать путаницы.
2. Калькирование	Beneficiary code, code of beneficiary	Такой перевод тоже хороший, передает смысл реалии, но создает множество вариантов перевода одной и той же реалии.
3. Соответствия-аналоги	Иностранные (в частности, британские) компании в своих договорах не указывают своих аналогов кода бенефициара. Для БИН в США существует аналог Taxpayer Identification Number (TIN)	Такой номер присваивает Налоговое управление США, а не Республики Казахстан. Снабжать номер казахстанской компании американским аналогом будет неправильно, т.к. Налоговое управление США присваивает номера Taxpayer Identification Number (TIN) только американским компаниям.
4. Соответствия-лексические замены	Нецелесообразны в переводе реквизитов в договорах.	
5. Описательный перевод	Нецелесообразен, т.к. в переводе аббревиатур реквизитов в договорах необходима краткость, а не описательный перевод.	

В качестве практического результата нашей статьи предлагаем словарик для переводчиков с рекомендуемым переводом реалий, рассмотренных в примерах.

Название казахстанских реалий на русском языке	Рекомендуемый перевод на английский язык
КВе	KBe
БИН	BIN
РНН	RNN

Название британских реалий на английском языке	Рекомендуемый перевод на русский язык
Sort Code	Сорт-код
SWIFT	SWIFT (на практике это слово оставляют английскими буквами)

Законодательно установленные в Казахстане соответствия кодов на английском и русском языках согласно международным стандартам:

Английский вариант	Русский вариант
IBAN	ИИК

Список литературы

- 1 Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). - М., 1990. - С. 147-150.
- 2 <http://www.kaznacheistvo-almaty.kz/ru/novosti/86-kasatelno-perexoda-na-novyie-bik-i-iiik.html>.
- 3 Алексеева И.С. Введение в переводоведение. – СПб., 2004. - С. 181.
- 4 <http://www.adilet.gov.kz/ru/node/16836>.

Түйін

Мақалада қазақстандық заңи реалиялардың атауларын орыс тілінен ағылшын тіліне бірдей баламалармен аударудың мәселесі қарастырылады. Авторлар реалия-сөздер дегеніміз не екенін және олардың аударылу тәсілдерін сипаттап, бұл тәсілдерге мысалдар келтіреді. Авторлар мұндай атауларды аударма транскрипциялау мен транслитерация тәсілі арқылы аудару қажеттігі туралы қорытындыға келіп, аудармашыларға реалия-сөздерді орыс тілінен ағылшын тіліне аударудың мысалдарын ұсынады.

Resume

In this article we consider the problem of how to translate the names of Kazakhstan legal realiae from the Russian language into English by uniform equivalents. The authors define realia words, describe methods of their translation and test these methods on examples. The authors come to a conclusion that such names should be translated by the transcription and transliteration methods as well as suggest translators some examples of translation of realia words from Russian into English.

ӘОЖ: 81 (045)

ТІЛДІК БІРЛІКТЕРДІҢ ӘДЕБИ ПОРТРЕТ ЖАСАУДАҒЫ РӨЛІ

Ғ.Қ. РЕЗУАНОВА

филология ғылымдарының кандидаты, доцент
С.Сейфуллин атындағы ҚазАТУ

В.А. ШНАЙДЕР

филология ғылымдарының кандидаты, доцент
«Туран-Астана» университеті

Аннотация

Бұл мақалада әдеби портрет жасаудағы тілдік бірліктердің рөлі айқындалған. Әдеби портреттің мазмұндық және формалық түрлеріне тілдік бірліктердің тигізер әсері ашылып, кейіпкер мінезін ашудағы олардың жұмсалу жолдары көрсетілген. Мінез туралы ешбір сөз қозғалмай, киім киіс, қимыл қозғалысқа байланысты бірліктерді оңтайлы қолдана отырып кейіпкерге мінездеме жанама меңзелетіндігі нақты мысалдармен дәйектелген.

Түйін сөздер: портрет, мазмұндық және формалық түрлер, тілдік бірліктер, кейіпкер мінезі, көркем шығарма, психологиялық портрет, портрет-мінездеме, мінез-құлық, суреттеу, сипаттау, авторлық шеберлік.

Портрет – көркем шығармаға қатысты әдеби термин. Жалпы портрет мәселесі өз алдына қарастыруды керек ететін мәселе. Оны кез келген көркем шығарманың құрамдас бөлігі ретінде қарастыру қажет. Портрет көркем шығарманы талдауда кейіпкерге қатысты қатар қарастырылатын, қоса жүретін әдеби бөлшек.

Портреттің мазмұндық және формальдық түрлері әр түрлі болады. Яғни шығарма ауқымына, көтерілетін мәселеге орай көлемі шағын портрет болады және көлемді портрет болады. Портреттен ұлттық менталитетті, әлеуметтік ортаны, т.с.с. көруге болады. Көркем шығармадағы кейіпкер бейнесін талдау барысында портреттің мазмұндық жағына назар аударатын болсақ, автордың сөз саптауы, мінезді ашудағы сөздік құрамын қарастырудың да маңызы бар. Өйткені кейіпкер туралы жан-жақты мәлімет тілдік құралдардың сұрыпталуы мен қолданылуына қарай анықталады.

Автордың портрет жасаудағы ерекшелігі кейіпкерді суреттеуде адамға қатысты қандай айырмашылықтарын қамтып, сол негізде қандай тілдік бірліктерді қалай қолданғанынан байқалады. Көркем туындыда қаламгер кейіпкерінің портретін жасауда, әдетте, көп ойланып-толғанады. Кейіпкерінің денесі мен оның мүшелерін, киген киімін, бет өзгерісі мен дене қимылын, тұрған тұрысын да сөз етуі қажет тұстар болады. Бұлар портрет құраудағы жай ғана компоненттер емес, ол сондай-ақ кейіпкердің ішкі дүниесін ашар, оны оқырманына таныстырар кілт те болып табылады. Жазушы алдымен әрбір компонентті суреттейтін, сипаттайтын сөздерді іріктеп алады. Ол сөздер адамның бүкіл сырт тұрпатынан бастап, ішкі сезім, жай-күйлеріне дейін сипаттайтындай болуы тиіс.

Ғалым Г. Смағұлова айтқандай «адамның сыртқы тұрпатын, яни дене мүшелерін суреттеуде соматикалық (грек сөзі – дене) атаулар (соматема) іріктелсе, ал киген киімін суреттеуде вестиялды (латынша – киім-кешек) сөздер (вестема), қимыл-қозғалысын сипаттауда кинетикалық (грек сөзі – қозғалыс) сөздер (кинетема) тобы іріктеледі [1]. Олардың дұрыс іріктеліп, орынды жұмсалуды арқылы көркем шығарманың тұрақты құрамдас бөліктерінің бірі ретінде портрет жасалады. Жай ғана портрет емес, толыққанды бейне, кейіпкер мінездемесі құрылады. Демек, кейіпкердің кескін-келбетін, жүріс-тұрысын, киім киісін суреттеу портрет-мінездеме жасаушы амалдар болып табылады. Кейде бұларды көркем туындылардағы портреттік суреттеулердің құрамы деп те атайды. Көркем туындылардағы портреттік суреттеулердің құрамы негізгі үш құрамдас бөліктен (компоненттен) тұрады:

- 1) адам денесі мен оның мүшелері;
- 2) киген киімі;
- 3) бет өзгерісі (мимика), қимылы (жест), дене тұрысы (поза).

Ендеше кейіпкер мінезін беруде портрет мазмұнының ғана емес, оның құрамының да (киім киісі, дене мүшесі, бет, қимыл өзгерістері) үлесі бар. Мәселен, *Аннақ бетіне қызыл жүгіріп, тостаған көздерін төмен сала беріп, көз қиығымен оның тұла бойын бір шалып өтті* («Абай жолынан»). Бұл жерде кейіпкердің мінезі туралы бірде-бір сөз жоқ. Алайда, автор кейіпкердің сұлулығын ғана емес, оның ұяң, тәрбиелі әрі есті (ақылы бар) екендігін қоса аңғартып тұр. Егер бұл жерде «көз қиығымен оның тұла бойын бір шалып өтті» деген сөз қолданысы болмаса, онда қыздың жай ғана ұяңдығы көрінер еді, ал осы тіркесім болғандықтан, біз ол қыз баланың ақылды, апа-әжелерден естігенін көңілге түйген жан екенін түсінеміз.

Жалпы, тұлға мен мінез сәйкестігі – портрет-мінездеменің негізгі белгісі.

Портрет-мінездеме – қаламгерлер шығармаларында жиі кездесетін портрет түрі. Портрет-мінездеме – кейіпкердің сырт тұлғасы мен мінезінің қатар суреттелген түрі. Жоғарыдан көріп отырғанымыздай, портрет құрамындағы компоненттер жеке қолданылмайды, олардың алдынан компоненттерді түрлі белгілері жағынан айқындайтын анықтауыш сөздер жүреді. Портрет компоненттерінің белгілерін атайтын сөздер *сипаттауыш сөздер* деп аталады. Сипаттауыш сөздер кейіпкерлердің кескін-келбетін, киген киімін анықтай, түстей танытады. Олар компоненттерді түрлі қырынан айқындап, дәлдейді. Сипаттауыш сөздер екі түрлі белгіні атап көрсете алады:

1) портрет компоненттерінің сыртқы физикалық белгілерін (Мәселен, ұзын көйлек, тостаған көз) атап көрсетеді. Бұл топтағы белгілерді «сыртқы белгілер» деп атаймыз. Сыртқы белгілерді суреттеуде, негізінен, сын есімдер қолданылады.

2) адамның интеллектуалдық, психикалық, эмоциялық белгілерін (Мәселен, мейірлі көз, ісмер саусақ, жылы жүз, сұп-сұр түрі тіптен бозарып кетті, т.б.) атап көрсетеді. Бұл «ішкі белгілер» деп аталады. Ішкі белгілерді суреттеуде сын есімдермен қоса етістік сөздер де қолданылады.

Қаламгерлер өз туындыларында бұл екі белгіні (сыртқы белгі мен ішкі белгіні) білдіретін лексемаларды көбіне-көп қатар қолданады. Бірақ кейде адамның интеллектуалдық, психикалық, эмоциялық белгілерін сыртқы кейіпі, киген киімі арқылы да шебер беретін тұстар кездесіп отырады. Мәселен, атақты қаламгер Мәшһүр Жүсіп «Кедей болар кері кеткен, ұйқысы мол» деген өлеңінде:

Өкшесі етігінің мыжырайып,

Сүйреткен шанадай ғып, сүйреп басып

Сол үйден әрең шықты, қадам басып, - деген жолдар арқылы кейіпкердің ебедейсіз, жалқау, үсті-басына мән бермейтін салақ екендігін анық аңғартқан.

Сонда кейіпкердің ішкі әлемін, мінез-құлқын, көрегендігін, тәрбиесін, шыққан ортасын білуде оның киген киімі немесе киім киісі де үлкен рөл атқаратындығын байқауымызға болады. Бұл, әрине, қаламгер шеберлігіне, оның сөз жұмсау тәсіліне байланысты дүние. Сөзіміз дәлелді болу үшін қазақтың эпостық жырларының бірі атақты «Қыз Жібек» жырынан мына бір үзіндіні қарастыралық:

Қара торқа – кигені...

Танадай көзі жалтылдап,

Алтындай кебіс сартылдап,

Көшті тартып барады...

Бұл – Қыз Жібектің портреті. Осы төрт жол арқылы автор Қыз Жібектің киген киімін ғана суреттеп тұрған жоқ, бұл жерде кейіпкер мінезі, кейіпкер портреті айқын көрінеді. Біріншіден, киген киімі (*қара торқа кигені, алтындай кебісі*) Қыз Жібектің байдың қызы екендігін, яғни шыққан ортасын, тегін көрсетеді. Екіншіден, «танадай көзі» деген тіркес өте орынды қолданылған. Бұл жерде бір жағынан қыз сұлулығы аңғарылса, екінші жағынан сауатты, көкірек көзі ояу жан екендігін сездіреді. Ал танадай көзінің жалтылдауы – көзінің оты бар, мінезді қыз екендігінен хабардар етеді. Ол алған бетінен қайтпайтын – бірбеткейліктің белгісі. Үшіншіден, «алтындай кебіс сартылдап» деген жолдан Жібектің жинақы, пысық жан екендігі аңғарылады. Төртіншіден, көшті кім бастайды?! Көшті мінезді адам, лидер (көшбасшы) ғана бастайды. Демек, Жібекте ұйымдастырушылық қабілетпен қатар еркелік, дегенін істете алушылық бар. Әрі ол ақылды, ақылды болмаса, оның қасына соншама қыздар жиналар ма еді. Демек, оның құрбылары көп. Ендеше, ол достыққа адал, досшыл, мейірбан жан.

Қаламгерлер кейіпкерінің портрет-мінездемесін етістіктерді орынды жұмсау арқылы да жасайтын тұстар ұшырасып отырады. Мәселен, *Томпақтау дөңгелек қой көзі де шөрейіп тереңдеп, нұры өткірлене түскен* (Т.Ахтанов). Бұл жерде «көзі шөрейіп тереңдеу», «нұры өткірлене түсу» деген етістіктер, біріншіден, «көзі шөрейіп тереңдеп» деген тіркесім арқылы кейіпкердің жас мөлшерінен хабардар етсе, екіншіден, кейіпкердің көпті көрген көнекөз адам екендігін, өмірден алған тәжірибесінен, түйгені мол екендігін білдірген. Ал «нұры өткірлене түскен» деген тіркесті қолдану арқылы Тахауи Ахтанов өз кейіпкерінің қатал мінезін, сұстылығын, жаужүректігін аңғартады.

Кейіпкер портретін жасауда көркем шығармада ылғи да әдеби нормаға сай әсем сөздер қолданыла бермейді. Мәселен, С.Торайғыровтың «Қамар сұлу» романындағы Жорға Нұрымның портреті көбіне қарапайым сөздер арқылы жасалған. Нұрым портретінің қарапайым сөздермен берілуі оның мінезі мен бейнесіне байланысты алынған. Өйткені өзі надан жауыз адамды әсем сөздермен сипаттау еш мүмкін емес. Романда қарапайым сөз арқылы кейіпкердің бейнесі ашылады және оны суреттеуде автордың Нұрымды жақтырмаушылық көзқарасы, мысқылы қоса өріледі. Мәселен, *Бұл өзі жеті атасынан бері уызы арылмаған, бағы таймаған, қолынан ұры кетпеген, бір жақсылық етпеген, басы*

сәждеге тимеген, жамандықтан басқаны сүймеген, бірді-бірге атыстырып, елін қан жылатумен шынжыр балақ, шұбар төс, қанды ауыз атанған бір жауыз еді. Белгілі: қазақта ондай залым адамдардың өзіне қауіптілеу орынды күзеттіріп, сорпа-сумен алдап қоятын иттері болатын. Сол арсылдатып қойған иттерінің ең басты төбеті - біздің **Оспан** би еді. Сол кезде бұл екеуінің залымдығына бір өлеңінің айтқаны есімде қалыпты:

Халқыңды қан жылаттың Жорға Нұрым.

Болдың ғой заманымда сорға Нұрым!

Оспан деген жұтқышы тағы шықты,

Бара-бара қайтерсің, қайран күнім!..

деп, құр Нұрымның зұлымдығы мен атағы болмаса, әліпті таяқ деп білмейтін надан, пішіні де жаман, аузы толған боғауыз бен были-были насыбай, ішпей мас, әрі нас елу шамасында жасы бар, қой сақтардың басындай басы бар, жай форманың өзі сұп-суық бүйі секілді түксиген, бұқа мойын, өгіз құрсақ, алақан көз, жайын ауыз, добыра сақал, тоқпақ мұрын, бір түрлі нысаналы жануар еді («Қамар сұлу»). Бұл мысалдың прозамен берілген тұстарының бәрінде қаламгердің көзқарасы айқын аңғарылады. Ал қарапайым, ауызекі тілдегі сөздер қарамен берілген.

Көркем туындыларда портрет кейіпкер бейнесін беруде маңызды қызмет атқарады. Ғалымдар көркем әдебиеттегі портретті екіге бөледі: **жағдаяттық (ситуациялық) портрет** және **жалпы портрет**.

Жалпы портретте көркем бейненің өзіне тән үнемі болып тұратын сипат белгілері суреттелсе, жағдаяттық портрет кейіпкердің бір сәттік эмоциялық кейпін береді. Сөзіміз түсінікті болу үшін мына бір мысалдарды қарастырып көрелік: *Басы ренетейсіз үлкен, мойны қылдырықтай, шибұт, қамытаяқ, не әкесі сияқты қойкөз аққұба емес, не шешесі сияқты қатары емес. Қоңқақ мұрын, мойыл көз жалпақ сары.*

Бұл – мұрнының ұшы қылыштан кетіліп, танауы сәңірейген, көсе, жасы елудің жуан ішіндегі, жалпақ бет, селдір бурыл мұртты қарт адам еді (И.Байзақов).

Тапал бой, тарбақ танау, жылан сұр бет,

Қарады Еркежанға екі-үш рет.

И. Байзақов «**Тапал бой, тарбақ танау, жылан сұр бет**» деген эпитетті метонимияның бір емес бірнәшесі лек-легімен келтіріліп, кейіпкердің сырты мен ішін бірдей жанды түрді көз алдымызға әкелсе,

Қысық көз, жылмаң қара кіріп келді,

Берген соң Құсан әмір бар ма халі деген жолдар арқылы пасық, жағымпаз адам портретін танытады. Сондай-ақ:

Қиянатпен семірген мес қарындар,

Жапсырды саналы елге бітпес шерді деген жолдардағы «**Қиянатпен семірген мес қарындардың**» деген тіркесім арқылы сол кездің әлеуметтік жағдайын, адамшылық дәрежесін көрсетеді. Және кейіпкердің сыртқы ажарының ұсқынсыздығын көрсетуге арналған бұл жолдар, яғни бұл портреттер – жалпы портретке жатады.

Жоғарыдағыдан көргеніміздей, кейіпкер бейнесін беруде жазушы кейіпкер тілінде қарапайым сөздерді де қолданады. Кейіпкер тіліндегі қарапайым сөздер туралы зерттеуші Х.Қожахметова: «Әдеби тіл нормасына сай келмейтін жай, дөрекі сөздерді қарапайым лексика дейміз. Ол әдеби тіл нормасына жатпағанмен көркем әдебиетте образ жасау үшін кейіпкердің сөзінде кездесіп отырады.

Бұл тілдік амал арқылы жазушы кейіпкердің ой-өрісін, өскен ортасын, әлеуметтік халін, мінез-құлқын көрсетеді» [2] деген пікір білдірсе, академик Р. Сыздық: «Дөрекі, қарапайым элементтер, бөгде тілдік сөздер, әсіресе макронизмдер кейіпкердің мінез-құлқын, алған тәлім-тәрбиесін, білім, мәдениет дәрежесін көрсету үшін келтіріліп, оның образын жасауға көмектеседі. Бұл стильдік тәсіл. Тәсілдің дұрыс қолданылуы жазушының сөз құдіретін қолдану шеберлігіне алып барады» [3] деген тұжырым жасайды.

Қаламгерлер шығармаларында кейіпкер тілінде қолданылған қарапайым сөздер кейіпкердің бір сәттік бейнесін (жағдаяттық портрет) жасауға да, көркем бейнесін (жалпы портретті) беруге де қызмет етеді. Кейіпкер аузынан шыққан қарапайым сөздер оның

шыққан ортасын, алған тәлім-тәрбиесін, мінез-құлқын, көңіл-күйін, ішкі сезімін де көрсете алады. Мәселен,

Тым болмаса он бестен аспай жатып,
Қорлықпен өткенің бе, қайран күн-ау!
Шынымен сол Нұрымға кеткенім бе,
Бәлеге құтылмастай жеткенім бе?

Малы көп мал сияқты **пасық қақпас**

Жанымды соған құрбан еткенім бе? (С.Торайғыров).

Портрет арқылы жазушының сөз қолдану ерекшелігі, суреткерлік шеберлігі, даралығы (стилі) анықталады. Ендеше, көркем туындыны стилистикалық тұрғыдан талдауда кейіпкер бейнесінің берілу жолдарын, жазушының осы мақсатта қолданған тілдік-стильдік, көркемдік тәсілдерін қарастырудың да маңызы зор.

Сонымен, кейіпкердің портрет-мінездемесін жасауға, оның сезімін, күйіну не сүйіну халін түсінуге шығармадағы көркем сөзбен жасалған сыртқы пішіні, кескін-кейіпі (портрет), мінез-құлқы, наным-сенімі (мінездеу), ішкі ойы (монолог), басқа адамдармен қарым-қатынасын (диалог) сипаттау да көмектеседі. Және ондай сипаттауларда бізге қай сөз табы да жәрдем бола алады. Мейлі ол сын есім болсын, мейлі етістік болсын, ол тілдік бірліктерді орынды жұмсау шеберлік пен қиял жүйріктігіне байланысты.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Смағұлова Г. Мағыналас фразеологизмдердің ұлттық-мәдени аспектілері. Филол. ғыл. канд. ... дисс.: - Алматы, 1998. - 130 б.
2. Қожахметова Х. Фразеологизмдердің көркем әдебиетте қолданылуы. - Алматы, 1972, - 112 б.
3. Сыздықова Р. Абайдың сөз өрнегі. - Алматы, 1995. - 207 б.
4. Кәрімов Х. Қанағты тіл. - Алматы, 1995. - 144б.
5. Сәрсекке Г.Р. Сейсенбаев шығармаларындағы кейіпкерлерді мінездеуші тілдік-стильдік тәсілдер. Фил. ғыл. канд. ... дисс.: - Алматы, 1999. - 130 б.
6. Пірәлиева Г. Ішкі монологтың кейіпкер психологиясын ашудағы көркемдік қызметі. - Алматы, 1994. - 138 б.

Резюме

В данной статье автор рассматривает типы психологического портрета и портрета-характеристики литературных персонажей. Приводя примеры посредством анализа литературных произведений автором подчеркиваются характерные особенности форм и методов, используемых для отражения образа и внутреннего мира героев произведений.

Resume

In the given article the author describes the types of psychological portrait and characteristics portrait of literature characters. Through the analysis of literature works the author shows the peculiarities of forms and methods used for reflection of images and inner world of characters.

А.БАЙТҰРСЫНОВТЫҢ КҮЛКІ ТАБИҒАТЫ ТУРАЛЫ ТҰЖЫРЫМДАРЫ

Аннотация

Мақалада қазақтың көрнекті әдебиеттанушы ғалымы Ахмет Байтұрсыновтың әдебиеттегі күлкі табиғаты туралы ойлары зерделенеді. Ұлы ойшылдың күлкінің түрлері мен оның әдеби шығармаларда бейнеленуі мен күлкіге қатысты термин жасау тәжірибесіне де көңіл бөлінген.

Түйін сөздер: қазақ әдебиеті, күлкі, мысқыл, әзіл, сықақ, сауықтама.

Қазақ әдебиеті мен өнерінің көрнекті қайраткері, ғұлама ғалым А.Байтұрсыновтың «Әдебиет танытқышы» – ұлттық әдебиеттанудың бастауында тұрған құнды еңбек. Бұл еңбек туралы академик Р. Нұрғалиев: «Ахмет Байтұрсыновтың эстетикалық-философиялық танымын, әдебиетшілік көзқарасын, сыншылдық келбетін толық танытатын жүйелі зерттеу, қазақ филологиясының ерекше зор, айтылған ойларының тереңдігі мен дәлдігі арқасында болашақта да қызмет ететін, ешқашан маңызын жоймайтын қымбат, асыл еңбек» [1], – деп жазады.

«Адамның жан қоштау керегінен шыққан нәрселерді «көрнек өнері», ал әдебиетті («асыл сөз») «нәрсенің жайын, күйін, түрін, түсін, ісін сөзбен келістіріп айту өнері» деп бағалаған ұлы ғалым осы еңбегінде сөз өнерінің адам санасының ақыл, қиял, көңіл секілді үш негізіне тірелетінін айтып, тілдің маңызын «ақылдың аңдауын аңдағанынша, қиялдың меңзеуін меңзегенінше, көңілдің түюін түйгенінше айтуға жарау. Мұның бәрін жұмсай білетін адамы табылса, тіл шама қадырынша жарайды» [2], – деп жоғары қояды.

Еңбектегі әдеби даму заңдылықтары мен әдебиеттің көркем табиғаты, сөз өнерінің категориялары мен терминдері, поэтика мен стилистика секілді мәселелер туралы маңызды мәселелер қазақ әдебиетінің ішкі болмысын саралап, нақты мысалдарға жүгіну арқылы шешімін табады.

«Әдебиет танытқышта» әдебиеттегі күлкі поэтикасына қатысты бірқатар бағдарлаушы ойлар кездеседі. Оларды саралап, ғылыми тұрғыдан пайымдаудың, сөйтіп қазіргі зерттеулерге пайдаланудың елеулі маңызы болмақ. Өйткені кейінгі қазақ зерттеушілерінің еңбектерінде күлкіге қатысты сатира мен юмор, иронияның эстетикалық категория, әдеби пафос, ділмарлық тәсіл ретіндегі кейбір реңктері қарастырылып келсе, А. Байтұрсынов еңбегінде күлкі түрлерінің әдебиеттің жанрлық сипатына қатысы, көркемдік болмысы, философиялық пайымдаушылық мәні мен эстетикалық, психологиялық табиғаты туралы ойлар мен оларды терминдік негіздеуге деген бағдарлаушылық тұжырымдар бар.

А. Байтұрсынов алдымен тіл көрнектілігінің (образдылық) әдістерін көріктеу, меңзеу, әсерлеу деп үш түрге бөліп, әсерлеудің (лептеу) өзін арнау, қайталақтау, шендестіру, дамыту, түйдектеу, бүкпелеу, кекесіндеу деп жеті түрге саралайды. Кекесіндеуге: «Сөздің сыртқы лебіздеу мағынасына ішкі астыртын мағынасы қайшы келсе, кекесін болып шығады. Кекесінмен сөйлеуді кекесіндеу дейміз. Қорқақ кісіні «батырым» деу, кара кісіні «әппағым» деу, ақымақ кісіні «данышпаным» деу – осылардың бәрі кекесін сөздер», – деп анықтама береді. Бұл – иронияның қазақ әдебиеттануының кейінгі оқулықтарында орныққан анықтама.

Бұдан ары қарай ғалым: «Кекесіннің түрі толып жатыр. Бірақ толып жатқан түрін екі топқа бөлуге болады: 1) Зілсіз кекесін (ойын, қулық, қалжың әзіл); 2) Зілді кекесін (мазақ, сықақ, мысқыл, келемеж, келеке, әжуа)», – деп оларға мысалдар келтіреді. Бұл жерде автордың ирониялық күлкінің өзін ішкі мағынасына, ирониялық пафосқа қарай жіктеуге бағдар жасағанын көреміз. Мұнда ғалымның қазақтың ауыз әдебиеті мен жазба

мұраларындағы, ауызекі сөздеріндегі күлкі түрлерін мысалға алумен бірге, әлемдік әдебиеттегі, Сократтың адамгершілік қасиеттерді жетілдіруді мақсат тұтқан «тәрбиешілдік», эвристикалық, гносеологиялық ирониясы, 4-5 ғасырлардағы киниктердің нигилистикалық ирониясы, юмор, ирония, сарказм араласып отыратын ортағасырлық және Ренессанстық екіұдайылық карнавалдық күлкі, т.б. әдеби дәстүрлерді де ескергені байқалады.

Әдебиет тарихындағы иронияның жіктелуінің тағы бір нұсқасы – оның көріну амалына байланысты: антикалық ойшылдарға тән, толық айтылғанша терістеу мен мақұлдауы араласып келетін статикалық ирония; мысқылдық өріс ұдайы қозғалыста болатын, толық айтылмайтын сипаттағы, романтикалық арнадағы динамикалық ирония; дами келе терістеуші диалектикаға ауысатын тұрақсыз ирония, т.б.

Ирония көркем шығарманың барлық стильдік деңгейлерінен де көрінеді: тілдік сипаттарынан, заттық детальдарынан, сюжеттік-фабулалық деңгейден, кейіпкер бейнелерінің жасалымынан, т.б. Сол секілді, ирониялық қатынас гротеск, прадокс, пародия, тапқырлық, гипербола, контраст, түрлі тілдік стильдердің бірігуі секілді түрлі жолдармен де жүзеге асып отырады.

Автор иронияның амбиваленттік сипатына, екіұдайлық мағынасына да көңіл бөледі әрі оның айтылу орнына қарай беретін мағынасын атап өтеді: «Ой, бәрекемді! Ой, сабазым-ай!» – дегенде ырза болып айтса, қостау болады, ырза болмай айтса, кекесін болады» [2].

«Дарынды сөз» тарауында «Сындар дәуір» әдебиетін тектік жағынан әуезе, толғау және айтыс-тартыс деп үшке бөліп көрсеткен ғалым: «сындар дәуірдегі сөз түрлерін жүйелеп тәртіптегенде, Еуропа әдебиетінің бізге келіп жетпеген түрлерін де өзіне тиісті орындарында атап өтеміз», – деп ескерте кетеді. Сөйтіп, «толғау» табына қарайтын сөздерді сап толғауы, марқайыс, налыс (мұңайыс), намыстаныс, сұқтаныс, ойламалау деп саралайды. Одан әрі: «Ойламалаудың түрі көп. Ойламалаудан бөлініп: 1) Сөгіс толғауы яки даттау. 2) Күліс толауы яки күлкілеу. 3) Масқаралау шығады.

Күлкілеудің өзі үш түрге бөлінеді: а) Мазак. б) Мысқыл. в) Қулық.

Қулық та екі түрлі: бірі - сықақ, екіншісі - әзіл» деп нақтылап жіктей түседі. Осы айтылғандардың бәрінің күлкілі сөзге қатысы бар. Демек, мұның өзі ғалымның әдебиеттегі күлкі түрі мен реңктерінің сан алуандығы мен палитрасының молдығын көрсетуі болып табылады.

«Ойламалауды»: «...Өз үлгісіне тура келмейтін істерді де ақын теріс көреді. Жамандыққа, кемшілікке, мінге санайды. Өз үлгісі болсын, өзгенікі болсын, әйтеуір адамшылық үлгіге теріс келетін істі ақын айтпақшы. Сөгіс бір адамға бастап айтылғанда – масқаралау (әлемдеу) болады да, жұртқа қастап айтқанда – әшкерелеу (даттау) болады.

Әшкерелеу де, масқаралау да екі түрлі болады: жай сөгіс әшкерелеуі бар, күлкі қылып әшкерелеу бар. Масқаралау да сондай. Жай жамандап масқаралау бар да, күлкі қылып масқаралау бар. Жамандық адамды кейтеді, қайғыртады, мұңайтады, ренжітеді, кемшілік пен мін адамның күлкісін келтіреді. Осыған қарай толғаудың ойламалау түрі көбінесе не сөгіс толғауға, не күліс толғауға айналып кетеді» [2], – деп түсінік береді. Сөйтіп автор масқаралау (әлемдеу), әшкерелеу (даттау), сөгіс толғау, күліс толғау деген әдеби категорияларды негіздейді. Бұл түсініктер қазіргі әдеби терминдерден алшақ жатқанмен, әдебиеттегі күлкі табиғатын пайымдауда өзіндік мәні бар екені даусыз.

Әдебиеттануымыздың балаң кезеңінде, күлкі категорияларын осылай саралаудағы ғалымның толымды ұсыныстары қайран қалдырады.

А. Байтұрсынов әдеби категориялар мен терминдердің ешбірін халықаралық (немесе орыстың) сөздермен атамай, таза қазақы термин қалыптастыруды мақсат тұтқаны белгілі. Сондықтан оның аталған еңбегінде сатира, юмор, ирония, сарказм секілді күлкі типтеріне қатысты терминдер аталмайды. Жалпы алғанда, сөгіс толғау – сатираның, күліс толғау – юмордың баламасы секілді көрінгенмен, мүлде олай емес, олардан әлдеқалай терең, ауқымды. «Сөгіс толғау жамандықты жариялап, бетке басу ниетпен шығарылады. Үгіттеуден ұрысу күштірек. Жай айтудан ұялту күштірек. Сол мәніспен сөгіс түріндегі сөздер ел түзеу, құлық тазарту жағына көбірек әсер етеді деп саналады», – деп сөгіс толғаудың мақсатын түсіндіріп: «Жамандық екі түрлі: кешірімді жамандық бар, кешірімсіз жамандық бар. Кешірімді жамандық тек кемшілік болады да, кешірімсіз жамандық айып болады. Кешірімді жамандық – тек білмегендіктен болатын жамандық. Кешірімсіз жамандық – тек біле тұра істелетін жамандық. ...Айыбын бетіне басып көрсету – күйе жағып көрсетумен бірдей болғандықтан, даттау деп те айтылады. Кешірімді жамандықты толғағанда, жамандығын, кемшілігін айқын айтпай, күлкі түрінде көрсетіп ұялту, арланту ниетпен толғайды. Сондықтан күліс толғау күлкілеу, келемеждеу болып шығады» [2], – деп жазады.

Ғалым күлкінің сын түрімен қатар, риясыз көңілден шығатын, достық рәуішті күлкіні де айтып өтеді, оларды шын күлкі және сын күлкі деп ажыратады. «Шын күлкі шаттық үстінде, көңіл қоштағанда келетін күлкі. Сын күлкі нәрсе көңілге күдікті, ерсі көрінген уақытта келетін күлкі. Анау – көңілдің күйінен тура шығатын күлкі де, күлкілі – күйді көңілге сын тудырғаннан кейін шығатын күлкі. Күлкілеу – толғауға қару болатын, соңғы түрдегі күлкі» [2].

Ғалым күлкіні «адамның арына тию» жағынан: 1) мазақ, мысқыл, 2) сықақ, қулық, 3) ойын сөз, әзіл деп жіктейді. Күлкінің адам ауырлайтын және ауырламайтын түрлерін атағанда, автор қазақ тіліндегі күлкіге қатысты сөздерді пән сөздері ретінде тиімді қолданады. Ғалымның бұлайша жіктеуі қазіргі әдебиеттанудағы сатира, ирония, юмор түрлеріне сәйкес келеді: мазақ, мысқыл – сатира, сықақ-қулық – ирония, ойын сөз, әзіл – юмор. Оларға былайша анықтама-түсінік береді:

а) Мазақ қылу – біреудің кемшілігін, мінін айтып күлу болады. Әдебиет жүзінде мазақ қылу кемшілік пен мінді әшкерелеп жұртқа жаю болады. Бұл әлемдеп, жұрт алдында өткізумен бір есеп іс. Мазақ түрінде күлкінің ауыр болатын себебі осыдан.

б) Мысқылдау – сөздің өнін теріс айналдырып айту. Олай ету кекесін болады. Кекесін сөз зілді болады. Мысқыл сөздің ауыр тиетін себебі осы.

в) Сықақ пен қулық – күлкі сөздің асылында ауырламайтын түрлері. Бұлар ауырлайтын түрге айналса, онда олар сықақ та, қулық та болмай, мазақ пен мысқылдың бірінің түріне түсіп кетеді.

Әзіл де солай: зілсіз болса, әзіл болады да, зілді болса, әжуа, келемеж, мазақ, мысқыл сияқты күлкі түріне айналып кетеді» [2].

Бір назар аударатын жәйт – біздің қазір сатира, юмор, ирония, сарказм деп негізгі ортақ белгілеріне қарай жіктеп жүргенімізден гөрі, ұлы ғұламаның күлкінің «адамның арына тию» дәрежесіне, «адамның ауырлау немесе ауырламау» жағдайына, күлкі нысанасының тұлғалық бейнесіне, айтылу

мақсатына, масқаралаудың сипатына, жамандықтың түріне қарай жіктеулері көңілге қонымды көрінеді және тереңдей зерттеуді талап етеді.

Әдебиеттегі күлкі түрлері өзінің сыншылдық қызметінде идеал туралы, әлеуметтік үйлесімділік туралы белгілі бір түсініктерге сүйеніп отырады. Демек, күлкінің алғышарты сынаушы субъектідегі жағымды идеал немесе құндылықты-бағдарлық іс-әрекетінде қалыптасқан негіз болып табылады. Бұл «идеал» туралы түсініктің жалпыға ортақ маңызы болатынына сенім болуы керек.

Ғалымның драма (айтыс-тартыс) жанры туралы айтқандарында әуреленіс (комедия) туралы да тұжырымды түсінік береді. Комедиялық кейіпкердің ерекшелігін әлектеніс пен әуреленіс кейіпкерлерін салыстыру арқылы жатық түсіндіреді: «...әлектеністің сүйініші сүйіндіріп, күйініші күйіндіріп, күштілігімен көңілді алып кетеді де, әуреленістің сүйініші адамның арын кетіріп, ыза қылып, күйдіреді, күйініші адамды мәз қылып күлкісін келтіреді. Сөйтіп, әуреленістің ұстаушылары ұсақтығымен, адамшылығы аздығымен адамның адам намысын келтіріп, арландырады да, әурешілігімен күлкіңді келтіріп, мәз қылып көңіліңді көтереді» [2].

А.Байтұрсынов еңбегінде күлкіге қатысты маңызды ойлар жеткілікті. Олардың көпшілігі әлемдік әдебиеттанушылардың арғы-бергі ой-тұжырымдарымен сабақтасып жатады. «Біз күлгенде әуелі тек күлкі келтіретін нәрсеге күлеміз. Неден күлкі болып тұрған мәнісін тексереміз. Себебін тексеріп күлгенде, көңілімізді келтірген нәрсе болып шығуы да ықтимал. Олай-бұлай қайта қайғыға қалдыратын, ойға батыратын нәрсе болып шығуы да ықтимал» [2] деген пікірі В.Г. Белинскийдің Н.В. Гогольдің юморы туралы: «Его повести смешны, когда вы их читаете, и печальны, когда вы их прочтете» [3] деген пікірімен үндесіп жатыр. Романтиктер де иронияның тек комикалық қана емес, сондай-ақ трагикалық та сипаты болатынына көңіл аударды. Романтикалық сананың басты құндылығы кемелденбеген шындық болмыстан еркін болу еді. Сөйтіп романтиктер «әмбебап иронияны» дүниеге әкелді [4].

Ғалымның: «Ақындардың адам мініне, кемшілігіне күліп шығарған сөздерін тек күлкі үшін шығарған сөз деп қарамасқа керек. Ондай сөздердің көбінің-ақ бергі жағы ғана күлкі болып, арғы жағы адамды мұңайтатын, қайғыртатын сөз болуы ықтимал» [2] деген пікірінен әдебиеттегі күлкінің ар жағынан көрінетін трагедиялық халді аңғартатынын танимыз. Бұл туралы кезінде В.Ф. Одаевскийдің: «Я считаю на Руси три трагедии: «Недоросль», «Горе от ума», «Ревизор» [5], – деп орыстың классикалық комедияларын ең үлгілі трагедиялар есебінде атағаны бар. В. Дувакинмен әңгімесінде М. Бахтин де қазіргі әдебиеттегі трагедия мен комедияның қабысуы туралы ой айтады [6].

«Әуреленістің кейіпкері (комедиялық кейіпкер – Ә.Д.) кемшілігі көп, адамгершілігі жоқ, қарапайым қалыпты адамдардың бірі болады. Оның талас-тартысында ұлы мақсат, үлкен іс болмайды, ұсақ тілеу, ептеуден әрі аспайды... Еп қылмайтын жерге еп жүргіземін деп, сеп керек емес жерге сеп іздеймін деп, сара істерге амал-айла, қулық-сұмдық қыламын деп, босқа арам тер, босқа әуре болады [2] деген сөзі Аристотельдің «Күлкілі жәйт - ешкімге қайғы әкелмейтін, жанды қинамайтын қайсыбір қателік, қисынсыздық» [7] деген пікірін еске түсіреді.

Қорыта айтқанда, А. Байтұрсыновтың әдебиеттегі күлкі табиғаты туралы ойлары – терең талдауларымен құнды, жете зерттеп-зерделеуге лайық тұжырымдар деп білеміз.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Нұрғалиев Р. Қаз едік қатар ұшып қаңқылдаған // Қазақ әдебиетінің алтын ғасыры. Астана. Күлтегін, 2002.-528 б.
- 2 Байтұрсынов А. Әдебиет танытқыш. Зерттеу мен өлендер. Алматы. Атамұра, 2003.-208 б.
- 3 Белинский В.Г. Полн. собр. соч. Т. 2. Москва, 1954.-347 с.
- 4 Шлегель Ф. Речь о мифологии // Литературные манифесты западноевропейских романтиков. М., 1980. 406 с.
- 5 Эвентов И. Сила сарказма. Ленинград, 1973.-432 с.
- 6 Беседы В.Д. Дубакина с М.М.Бахтином. М., 1996.-400 с.
- 7 Аристотель. Об искусстве поэзии // Хрестоматия по теории литературы. Москва, 1982.-448 с.

Резюме

В статье рассматриваются литературоведческие взгляды о природе смеха видного казахского ученого А.Байтұрсынова. Раскрыты точки зрения мыслителя о разновидностях смеха и методы изображения в литературных произведениях.

Resume

In this article it is considered literary opinion of well-known Kazakh erudite Akhmet Baitursynov about nature of laughter.

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ЯЗЫКОВЫХ РЕАЛИЙ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

А.У. ИЛЬЯСОВА

магистр педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков,
Евразийский гуманитарный институт

Аннотация

В данной статье даны определения реалий и рассмотрены основные приемы передачи реалий в художественном переводе.

Ключевые слова: перевод, реалия, языковые реалии, перевод реалий, способы перевода.

Переводоведение как наука по мере своего развития охватывает все большее количество проблем и спорных положений. Пытаясь ответить на вопрос «как переводить?», исследователи фокусируют внимание на различных объектах перевода, которые зачастую являются источниками противоречивых мнений.

В теории перевода детально разрабатывался вопрос о переводе класса безэквивалентной лексики и реалий – «единиц национального языка, обозначающих уникальные референты, свойственные данной лингвокультуре и отсутствующие в сопоставляемой лингвокультурной общности» [1].

В языкознании накоплен богатый материал, содержащий разноаспектные описания реалий ряда языков в сопоставлении с русским языком. Английским реалиям посвящены работы Л.С. Бархударова, Г.Д. Томахина, А.Д. Швейцера и других исследователей. К числу капитальных трудов, посвященных исследованию реалий, принадлежит и монография известных болгарских переводоведов С. Влахова и С. Флорина «Непереводимое в переводе» [2].

Реалии, относясь к несопадающим элементам языка, обозначая понятия, чуждые для других культур, всегда представляют в процессе перевода особую сложность. Эти сложности, с другой стороны обеспечивают интерес к данной проблеме.

«Словарь лингвистических терминов» О.С. Ахмановой определяет термин «реалия» (лат. *realia* – «вещественный», «действительный») как

1 «... разнообразные факторы, изучаемые внешней лингвистикой, такие как государственное устройство данной страны, история и культура данного народа, языковые контакты носителей данного языка и т.п. с точки зрения их отражения в данном языке;

2. предметы материальной культуры» [3].

В терминологическом плане следует различать «реалию-предмет» и «реалию-слово», его обозначающее. В лингвистической литературе термин «реалия» употребляется как в значении слова-реалии, так и в качестве предмета реалии, а также для обозначения элемента лексики того или иного языка.

В сопоставительном лингвострановедении реалиями считают слова, обозначающие предметы или явления, связанные с историей или культурой,

экономикой или бытом страны изучаемого языка, которые отличаются полностью или частично от лексических понятий и слов сопоставляемого языка.

К числу реалий в лингвострановедении относят, во-первых, ономастические реалии, включающие в себя:

- географические названия (топонимы), особенно имеющие культурно-исторические ассоциации;

- антропонимы - имена исторических личностей, общественных деятелей, писателей, учёных, деятелей искусства, популярных спортсменов, персонажей художественной литературы и фольклора;

- названия произведений литературы и искусства, исторические факты и события в жизни страны, названия государственных общественных учреждений и многие другие.

Во-вторых, реалии, обозначаемые апеллятивной лексикой:

- географические термины, обозначающие особенности природной географии-ческой среды, флоры и фауны;

- некоторые слова (в том числе общие термины), относящиеся к государственному устройству, общественно-политической жизни страны, юриспруденции, военному делу, искусству, системе образования, производству и производственным отношениям, быту, обычаям и традициям.

К реалиям в своих исследованиях обращались Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, оперировавшие терминами «фоновые» и «коннотативные слова», «безэквивалентная лексика» или «слова с культурным компонентом», понимая под ними лексические единицы, своеобразная семантика которых отражает особенности культуры.

У исследователя страноведчески-ориентированной лексики Г.Д. Томашина, сопоставлявшего американский вариант английского языка и русского языка и стоящие за ними культуры, встречаются термины «денотативные реалии» и «коннотативные реалии».

Денотативные реалии, по определению Г.Д. Томашина, - это такие факты языка, которые обозначают предметы и явления, характерные для данной культуры, не имеющие соответствий в сопоставляемой культуре.

Коннотативные реалии, в противоположность денотативным, обозначают предметы, ничем не отличающиеся от аналогичных предметов, сопоставляемых культур, но получившие в данной культуре и обслуживающем её языке дополнительные значения, основанные на культурно-исторических ассоциациях, присущих только данной культуре.

Для обозначения слов-реалий в переводоведении исследователями были введены такие понятия, как:

- «безэквивалентная лексика» - слова, не имеющие эквивалентов за пределами языка, к которому они принадлежат [4];

- «экзотическая лексика» - лексические единицы, обозначающие географически-ческие и исторические реалии (А.Е. Супрун);

- «пробелы» (лакуны) - ситуации, обычные для культуры одного народа, но не наблюдаемые в другой культуре (И.И. Ревзин, В.Ю. Розенцвейг);

- «варваризмы» - слова, с помощью которых становится возможным описание чужеземных обычаев, особенностей жизни и быта, создание местного колорита [5];

- «этнокультурная лексика», «этнолексемы» - лексические единицы, характеризующие систему знаний о специфической культуре определенного

народа как историко-этнической общности людей (Л.А. Шейман);

- «алиенизмы» - слова из малоизвестных языков, подчеркивающие стилистическую функцию экзотизмов [6].

В.С. Виноградов называет реалиями все специфические факты истории и государственного устройства национальной общности, особенности ее географической среды, характерные предметы быта прошлого и настоящего, этнографические и фольклорные понятия, относя их к классу безэквивалентной лексики.

С. Влахов и С. Флорин определяют реалии как особую категорию средств выражения, включающую в себя слова и словосочетания, называющие объекты, характерные для жизни, быта, культуры и истории одного народа и чуждые другому. Исследователи отмечают, что при переводе реалии требуют особого подхода, поскольку не имеют точных соответствий в других языках, будучи носителями национального и/или исторического колорита.

В целом приведенные выше дефиниции характеризуют рассматриваемое нами понятие «слова-реалии» как языковые единицы, обозначающие элементы «чужой» культуры, имеющие национальную, историческую, местную или бытовую окраску, не имеющие эквивалентов в других языках и культурах.

Проблема перевода реалий как одна из наиболее трудных задач, стоящих перед переводчиком, привлекает внимание многих лингвистов и теоретиков перевода.

Среди трудностей, возникающих при переводе реалий, можно выделить следующие:

- отсутствие в ПЯ соответствия (эквивалента) из-за отсутствия у носителей этого языка обозначаемого реалией объекта (референта),

- необходимость, наряду с предметным значением (семантикой) реалии, передать и колорит (коннотацию) - ее национальную и историческую окраску.

При выборе наиболее подходящего приема перевода необходимо учитывать способ подачи реалии автором текста оригинала и средства, используемые им, чтобы довести до сознания читателя ее семантическое и коннотативное содержание.

В настоящее время в переводоведении о возможных приемах передачи реалий высказано несколько существенно различающихся между собой точек зрения. В данной статье рассматриваются приемы перевода реалий в художественном тексте, предложенные В.С. Виноградовым и С. Влаховым в соавторстве с С. Флориным.

В.С. Виноградов выделяет пять наиболее распространенных способов перевода слов - реалий:

- транскрипция (транслитерация);

- гипо-гиперонимический перевод;

- уподобление;

- перифрастический (описательный, дескриптивный, экспликативный) перевод;

- калькирование

Схема приемов передачи реалий в художественном переводе, предложенная С. Влаховым и С. Флориным, выглядит следующим образом:

1. Транскрипция (и транслитерация)

2. Перевод (замена):

1) Неологизм:

а) калька,

- б) полукалька,
- в) освоение,
- г) семантический неологизм.
- 2) Замена реалий.
- 3) Приблизительный перевод:
 - а) родовидовая замена,
 - б) функциональный аналог,
 - в) описание, объяснение, толкование.
- 4) Контекстуальный перевод.

Мы подробно рассматриваем данные приемы на примере перевода реалий в трилогии «Сага о Форсайтах» Д. Голсуорси. В Словаре лингвистических терминов транскрипция определяется как «передача звуков иноязычного слова (обычно собственного имени, географического названия, научного термина) при помощи букв русского алфавита», а транслитерация - как «передача букв иноязычного слова при помощи букв русского алфавита» (или любого другого ПЯ) [3]. Несмотря на то, что в переводческой практике эти понятия употребляются как синонимы, различие между ними очевидно.

Употребление транслитерации реалий весьма ограничено: обычно она употребляется лишь по традиции, при ошибочном прочтении соответствующего слова и в связи с традиционными правилами передачи некоторых букв.

*Mercifully not one of those new-fangled German pantomimes by that fellow Wagner**... - Благодарение богу, что не какая-нибудь новомодная немецкая пантомима этого Вагнера...

*It was 'Fidelio'** - Давали «Фиделио»

Транскрипция представляет собой передачу графическими средствами (буквами) ПЯ фонетического облика слова при максимальной звуковой близости к оригиналу. При отсутствии букв, точно передающих подлинные звуки слова, используются ближайшие по своей фонетической окраске. Из латиницы в латиницу слово обычно переносят без графических изменений. При переносе из кириллицы в кириллицу, из латиницы в кириллицу или наоборот, неизменно пользуются транскрипцией как наиболее распространенным и иной раз единственно возможным путем передачи национально окрашенных единиц речи. Желание, по мнению С. Влахова и С. Флорина, а часто и необходимость применения транскрипции при передаче реалий обусловлена тем, что при удачном транскрибировании переводчик может добиться передачи и смыслового содержания, и колорита.

*There's nothing like Yarmouth**... - Лучше всего Ярмут...

There was old Jolyon in Stanhope Place;* the Jameses in Park Lane*

Старый Джолион жил на Стэнхоп-Плейс; Джемс с семьей - на Парк-Лейн...
*he would hold steadily on up Cheapside**... - ...он твердыми шагами шел по Чипсайд...

Перевод реалии как прием передачи ее на ПЯ применяют обычно в тех случаях, когда транскрипция по тем или иным причинам невозможна или нежелательна.

Введение неологизма, как полагают авторы рассматриваемой нами схемы, является наиболее подходящим - после транскрипции - способом сохранения смыслового содержания и колорита переводимой реалии. Такими новыми словами могут быть, в первую очередь, кальки и полукальки.

Кальки - «заимствование путем буквального перевода (обычно по частям) слова или оборота» [3] - позволяют перенести в ПЯ реалию при максимально полном сохранении семантики. Как правило, кальки бывают словосочетаниями, редко словами:

on the terrace of the Crown and Sceptre* - на террасе «Короны и скипетра»
hat tremendous silence of Pippin, the superintendent of the New Colliery Company* - ...зловещее молчание Пиппина, управляющего «Новой угольной компании»...

Полукальки - новые слова или словосочетания, но состоящие частью из своего собственного материала, а частью из материала иноязычного слова.

a call of ceremony in the London season*... - ... в самый разгар лондонского сезона...

to dine at Jack Straw's Castle*... - ...обедать в Замок Джека Соломинки...

Освоением называется адаптация иноязычной реалии в системе грамматики ПЯ:
...those Dresden* china groups of young men... - ...эти дрезденские статуэтки...

Семантическим неологизмом называют условно новое слово или словосочетание, «сочиненное» переводчиком и позволяющее передать смысловое содержание реалии. От кальки его отличает отсутствие этимологической связи с оригинальным словом.

Замена реалии реалией языка перевода как способ перевода применяется относительно редко, поскольку приводит к подмене колорита первообраза колоритом языка перевода, что крайне нежелательно. Однако, встречаются положения, когда наиболее близкими аналогами чужой для языка перевода реалии оказывается реалия интернациональная, понятная читателю, а потому предпочитаемая.

Приблизительный перевод реалий применяется чаще, чем любой другой прием. Он позволяет достаточно точно передать предметное содержание реалии; однако, почти всегда имеет место стирание национального колорита, так как происходит замена коннотативного эквивалента нейтральным по стилю:

they're all doing capitally in the Indian Civil* - Они сейчас в Индии и прекрасно устроены...

Принцип родовидовой замены как частный случай приблизительного перевода позволяет передать содержание реалий единицей с более широким значением, подставляя родовое понятие вместо видового.

Функциональным аналогом А. Д. Швейцер называет «элемент конечного высказывания, вызывающего сходную реакцию у русского читателя» [6]:

and so run the risk of not re-letting before Christmas*... - ...и рискуя остаться до рождения...

Описание, объяснение, толкование как прием приблизительного перевода обычно используется в тех случаях, когда нет иного пути: понятие, не передаваемое транскрипцией, приходится передавать описательно, т.е. прибегать к лексикографическим толкованиям:

clean-shaven upper lip, were framed within Dundreary* whiskers...-... чисто выбритую длинную верхнюю губу обрамляли густые пушистые бакенбарды...

I call her a refined woman - a bit of a Mrs. Gummidge*... - ...она очень достойная женщина, немножко плаксивая...

Контекстуальный перевод от других способов передачи реалий отличает отсутствие в тексте перевода каких бы то ни было соответствий самого

переводимого слова (нулевой перевод), его содержание передается при помощи трансформированного соответствующим образом контекста. Как в случае приблизительного, так и в случае контекстуального перевода реалия как носитель определенной коннотации исчезает:

in the hurried Gilead* of a dissolving «Progress»...- ...бальзама в стремительном потоке всерастворяющего «прогресса»...

the Secretary 'Down-by-the-starn'* Hemmings...- ...секретарь Хэммингс Похоронное Бюро...

При выборе способа передачи реалии С. Влахов и С. Флорин предлагают учитывать:

- жанровые особенности текста;
- значимость (т.е. степень смысловой нагрузки) реалии в контексте;
- место реалии в лексических системах ИЯ и ПЯ;
- особенности языков оригинала и перевода их словообразовательные возможности, литературные и языковые традиции;
- «понятность» вводимой реалии читателю перевода.

Таким образом, при сопоставлении текста языка оригинала с его переводом на русский язык были выявлены реалии и их эквиваленты в тексте перевода. Данные лексические единицы были рассмотрены с позиций способа их перевода на русский язык. Анализ способов перевода английских реалий на основе схемы приемов передачи реалий, предложенной С. Влаховым и С. Флориным, показал, что наиболее часто переводчик прибегал к транскрибированию и транслитерации - в более 60% случаях, в остальных случаях был применен один из видов перевода: калька, полукалька, функциональный аналог, описательный перевод, контекстуальный перевод и др. Такие отклонения от литературной нормы, как диалектизмы и сленг, в основном, переданы собственно переводом. При переводе иноязычных вкраплений в большинстве случаев применялся перенос иноязычного вкрапления в ПЯ с подстрочным переводом.

Список литературы

- 1 Федоров А. В. Введение в теорию перевода. - М., 1953. – 284с.
- 2 Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. - М.: Высшая школа, 1986. – 505с.
- 3 Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. - М., 1986. – 623с.
- 4 Транкаева Г.М. О национально – культурной специфике художественного произведения и ее сохранении в переводе//Вестник ПГУ. Серия филологическая. – 2005, № 3.-С.118
- 5 Реформатский А. А. Введение в языкознание, - М., 2007. – 336с.
- 6 Швейцер А. Д. Перевод и лингвистика. - М., 1973. – 287с.

Түйін

Мақалада тілдік реалийдің ағылшын тілінен орыс тіліне аударылу тәсілдері қарастырылады.

Resume

In the article the author considers the ways of translating the lingual realia from the English language into Russian.

ТӘУЕЛСІЗДІК ЖЫЛДАРЫНДАҒЫ ҰЛТТЫҚ ДРАМАТУРГИЯ

Е. ЖҰПАРХАН

педагогикалық ғылымдар магистрі,
Еуразия гуманитарлық институты

Аннотация

Мақалада тәуелсіздік алғаннан кейінгі жылдары жазылған тарихи драмалық шығармалар, қазақтың хан-батырлары жөніндегі ғылыми зерттеулер мен ой-толғамдар, драма жөніндегі танымдық ғылыми еңбектер, ұлттық драматургиялық шығармалардағы тарихи шындық пен көркемдік шындық жан-жақты талқыланады.

Түйін сөздер: драматургия, трагедиялық тартыстар, философиялық астарлар, өмір шындығы, тәуелсіздік жылдары, тарихи драма, көркем әдебиет, тарихи шындық.

Біздің заманымызға дейінгі дәуірлерден басталатын қазақ тарихы тәуелсіздік үшін жанын аямаған, бар жан-тәнімен жерін, елін, егемендігін сақтап қалуға ұмтылған жылдарға, ғасырларға толы. Кең дала төсінде көшпелілер өркениетінің дамып, дәуірлеп, толастап, қайта өркендеген, қазақ хандығының қалыптасып, тарих сахнасынан өз орнын алған оның шежіре тарихында азаттық үшін, тәуелсіздік үшін күрескен бітіспес майдан, кескілескен күрес жолы тізбек-тізбек.

Отаршылдық езгідегі халқының басынан кешірген азабына жаны күйзелген Ш. Уәлиханов: «Халықтың кемеліне келіп, өркендеуі үшін ең алдымен азаттық пен білім керек» [1], – деп, толғана айтқан сөзінде ғасырлар бойы азаттықты аңсаған елінің өсіп-өркендеуін тілеген арман сазы сезіледі. Себебі, өз елінің отаршылдықта болуын ешқашан құп көрмеген Ш. Уәлиханов азаттық деген ғаламат рухани күштің адам өмірінен алатын орнын, адам өмірі мен қоғам өмірінің тыныс-тіршілігінің ұлттың тағдырымен сабақтасып жатқандығын терең түсінеді.

Еркіндікті ежелден бірінші орынға қойған еліміздің, бостандық пен арнамыс жолында ешнәрседен қайтпайтын қайсар халқымыздың тарихи өмір жолы қаншама қиын-қыстау сәттерді басынан өткерді. Алайда, ешқашан мойымай, бар күш-жігерін салып, ел азаттығы үшін күресе білді. Ерте дәуірлердегі, атап айтқанда біздің жыл санауымыздан бірнеше ғасырлар бұрынғы тарихтан бастап елді қорғау, жерді сақтау, осы мақсаттағы ел басшыларының, батырлардың ерлік істері кейіннен тәуелсіздік жолындағы күрестің ұранына айналды. Алаштың ұлы М. Шоқайдың «Ұлттық тәуелсіздік бізді дүниеден оқшаулап тастайтын Қытай қорғаны болмайтыны сияқты, ешкімнің құқығына қарсы қойылмайды да. Ұлттық тәуелсіздік отаршыл озбырлардың езгісінен, талан-таржысынан атамекеніміз бен халқымызды құтқару қозғалысы болып табылады» [2] деген жанайқайы жиырмасыншы ғасырдың басында жаңғырып, бүгінгі күні сол арманның жемісін көрудеміз.

Қазақ әдебиеті мен өнері туралы тұтас жүйелі ғылым салаларының туып, қалыптасып, шарықтап дамуында А. Байтұрсынов, Ж. Аймауытов, М. Дулатов,

С. Сейфуллин, М. Әуезов, С. Мұқанов, Е. Ысмайылов, Қ. Жұмалиев, Б. Кенжебаев, М. Қаратаев ерекше еңбек сіңіріп, жаңа арналардың негізін салды.

Ал М. Әуезов «рас, ол кездегі өнер бүгінгіше театр деп аталған жоқ. Бүгінгідей мәдениет шеңберіне кірген жоқ. Бірақ бақытты ел театр деген шеңберді керек қылмайды. Оның барлық ойын-сауығының өзі театр» [3] деп өзіндік сипаттамасын берген. М. Әуезов – қазақ драматургиясының өз топырағында қалай туатынын, халық әдебиетінен қалай нәр алатынын жетік білген, сонымен бірге өзге жұрттардың драмалық үлгілерінен үйренуге ғылыми нұсқау көрсеткен ғалым-жазушы. Ол драма туралы теориялық ойлар айтумен қатар, өзі жазған пьесалары арқылы қалай оқып, қалай жазудың тәжірибесін де көрсетті.

Қазақ драматургиясын шын мәнінде ғылыми нысанға алып зерттеу ісі 1950 жылдардан басталды. Осы жылдардан бастап диссертациялар қорғалып, монографиялық еңбектер жарыққа шыға бастады. Атап айтқанда, 1951 жылы А. Маловичко «Қазақ совет драматургиясындағы тарихи өмірбаяндық пьеса», 1956 жылы С. Ордалиев «Соғыстан кейінгі қазақ совет драматургиясы», 1964 жылы С. Ордалиев «Қазақ драматургиясының очеркі», 1963 жылы Н. Ғабдуллин «Ғ. Мүсіреповтің драматургиясы», 1965 жылы Р. Рүстембекова «Б. Майлиннің драматургиясы», 1967 жылы Р. Нұрғали «М. Әуезовтің трагедиялары», 1970 жылы Ә. Тәжібаев «Қазақ драматургиясының тууы мен қалыптасуы» және т.б. жан-жақты, толымды зерттеулер жүргізіліп, қазақ әдебиетін байыта түсті.

Ал драматургия жанры, драматург, жекелеген пьесалар, олардың қойылуы, театр тарихы, режиссерлер, актерлер туралы түбегейлі мәселелер көтеріліп, нақтылы ойлар қозғаған мақалалар мен монографиялық зерттеулер одан кейінгі жылдары жарық көре бастады.

1983 жылы Р. Нұрғалидың «Қазақ совет драматургиясының жанр жүйесі», 1986 жылы Т. Есембековтің «Ә. Әбішевтің драматургиясы», 1992 жылы М. Ысқақовтың «Казахская драматургия в литературной критике» атты зерттеулері қазақ драматургия ғылымындағы құнды еңбектердің қатарынан саналса, тәуелсіздік алғаннан кейін 1993 жылы С. Құлбарақов «Т. Ахтанов драматургиясы», 1994 жылы Ж. Таубайұлы «Қазіргі қарақалпақ-қазақ драматургиясындағы фольклорлық негіздер», 1995 жылы Ж. Әбілов «Қ. Мұқаметжанов драматургиясы», 1998 жылы Ә. Тарақов «Өлең-толғаулар және тарихи қыр-дастандардағы Абылай хан тұлғасы», 2001 жылы Ә. Шапауов «С. Жүнісов драматургиясы», 2002 жылы Н. Нәсиева «С. Мұқановтың драмалық шығармаларындағы мінез бен тартыс», 2004 жылы Л. Серғазы «М. Әуезовтің «Хан Кене» трагедиясының тарихилығы» атты кандидаттық диссертациялар қорғап, ғылымға үлкен серпіліс әкелді.

Драматургия саласының ғылыми тұрғыда қалыптасуында көп еңбек сіңірген Р.Н. Нұрғали «Драматургия жанрларының ішінде өмірге айрықша жақын түрі – трагедия, өйткені бұл формада тіршіліктің сан алуан қайшылықтары, ғаламат тартыстар, күштарлықтар мен сезімдер шайқасы, ойлар мен идеялар қақтығысы ерекше зор пафоспен, әрі реалистік тереңдікпен бейнеленеді» дей келе, «Трагедиялық тартыстар мен адасулар табиғатын, эстетикалық-эмоциялық әсер ерекшелігін, сюжеттік материал мен көркемдік-композициялық құралдар жүйесін, тақырыптық идеялық нысананы ескере отырып, қазақ трагедиясын мынадай салаларға бөлуге болады: а) эпикалық трагедия; ә) тарихи трагедия; б) адамгершілік-тұрмыстық трагедия» [4], – деп тармақтарға бөледі.

Осы жіктеме тұрғысынан алғанда, тарихи трагедия бағыты бойынша тәуелсіздік жылдары тарихты тану мен тарихи тұлғаларды қайыра сараптау бағытында біраз сәтті туындылар дүниеге келді. Мәселен, Ә. Кекілбайұлының «Абылай хан», С. Жүнісовтің «Абылай хан», «Махамбеттің өмірі-ай», М. Байсеркеновтің «Абылайдың соңғы күндері», «Кенесары», И. Оразбаевтың «Хайуандық комедия», «Күшігінен таланған», «Махамбет», Ш. Құсайыновтың «Томирис», Ш. Құсайынов пен Қ. Ысқақтың «Қазақтар», Р. Отарбаевтың «Бейбарыс сұлтан», «Жәңгір хан», «Сырым батыр», «Бас» пьесалары бірнеше ғасырларды қамтитын тарихи тақырыптарды өзек еткен.

«Тәуелсіздік» деген қасиетті ұғымды санасына сіңіріп сонау көне дәуірден күні бүгінге дейін атамекенінен тапжылмай отырған бір халық болса, ол – қазақ. Жат жұрттың көзі түскен сары дала әрқашан сақ ұрпақтарының жанкешті жанымен түлеп келді. Тәуелсіздіктің тәттілігін қазақ бабалары сонау заманнан бері қанымен, тәнімен, жанымен сезініп, сары даланың кіндігіне ту етіп қадап келеді.

Драматургияда тарих толғатып, тарих тудырған ірі тұлға, эпикалық тақырыпқа жүгіну тәуелсіздік алғаннан кейінгі жылдары қарқын ала түсті. Қазақтың өзі эпикалық халық екенін ескерсек, өнері де соның табиғатынан туғандығы көрінеді. Халқының тарихы мен халық жасаған ауыз әдебиетін қастерлеп, көркемдік жаңа биікке көтеріп, сол дәстүрді үдере жалғастыру бүгінгі күні драматургтердің ынтасымен жалғасын тауып келеді. «Кене хан», «Абай» кезінде сахналық қойылымдардың беташары да, бетке ұстары да болса, еліміз тәуелсіздік алғаннан бері «Еділ патша», «Шыңғыс хан», «Абылай хан» өз жұртымен қайта жүздесті. Бұдан басқа драматургия саласында дүниеге келген дәуірлік тарихи шығармалар жыл санап толығып келеді. Солардың ізімен түркілердің көне тайпаларының елдігін сақтап, әлемге Томирис атанып кеткен сақтың ұлы падишасы Шұғыланың тұлғасы сахналық қойылым ретінде дүниеге келді.

Егеменді еліміздің тарихында Абылай хан ұлттың ұлы қайраткері санатында тарих тұғырына берік орнықты. Ел тәуелсіздік алар тұста Президентіміз Н.Ә. Назарбаевтың: «Ел басына ауыр күн туған он сегізінші ғасырдың орта тұсында ұлы ханымыз керемет қолбасшы ретінде де, ақылы терең дипломант ретінде де таныла білді. Сондықтан Абылай секілді хандарымызды тек өзіміз ғана біліп қоймай, Қазақстанның барлық халқына танытайық» [5], – деген сөзі де қаламгерлерімізге, зерттеушілерімізге жаңа тарихи туындылар мен зерттеулер жасауға ой салғаны анық. Тәуелсіз мемлекет атанғаннан кейін оның қолбасшылық, қайраткерлік рөліне, саяси қызметіне тұжырымды бағалар беріле бастады. Абылай ханға арналған туындылар шоғыры баспасөзде жарияланып, кітаптар жарық көріп жатты.

Елбасының «Мен үшін Абылай заманы ғана емес, бүкіл қазақ ұлт-азаттығы, мемлекет тәуелсіздігі үшін күрес сияқты көрінеді. Ел бостандығы, ұлт тәуелсіздігі біздің халық үшін еш уақытта да төбеден сый түскендей болмаған. Ол әрдайым ел қамын жеген ерлердің жанқиярлық, жанпидалық еңбегінің, күресінің нәтижесінде ғана келгенін ешқашан ұмытпауымыз керек» [6] деген сөзін қаламгерлеріміз жерге тастамай, бұрын ерік берілмеген тарихи тақырыптарды жаңаша тануға қалам сілтеді.

Шындығында да бұл тарихи кезең қазақ тарихының алтын беттері болған. Абылай заманы оның саяси, қайраткерлік қызметі көп уақыт бойына тарихи сахнаға шықпай жатса, қазақ әдебиеті тарихында Абылай хан туралы біржақты,

қаралайтын дүниелер берілді. Алайда соңғы жылдары Абылай хан әдеби зерттеулердің нысанасына айналды. Осы ретте Р. Бердібай өлең-толғаулар мен тарихи жыр-дастандардағы Абылай тұлғасына өзінің ой-тұжырымын білдірсе, ал Ә. Тарақов хан тұлғасына арнаған өзінің монографиялық еңбегін жарыққа шығарды. Ш.А. Уәлихан халық ауыз әдебиетіндегі Абылай бейнесінің сомдалуына сипаттама беріп, жаңа тарихи дерек көздерімен Абылай өмірінің шындығын ашты.

Ата-бабаларымыздың ғасырлар бойы аңсаған, армандаған тәуелсіздік мәселесі бүгінгі күні еліміздің көк байрағының астында өзінің мән-мағынасын кеңінен аша түсуде. Қазақ халқының тамырын тереңге тартқан тарихында ақыл-парасатымен, саяси қызметімен айрықша дараланып көрінетін тұлғалар, атап айтқанда Сақ патшайымы Томирис, сырт елді билеген Бейбарыс сұлтан, әлемді билеуге ұмтылған Шыңғыс хан, әруақты хан Абылай, Сырым, Исатай, Махамбет батырлар, Абылай ұрпағы Кеңесары тәуелсіздік алғаннан кейінгі жылдары драматургия саласында өз биігінен, жаңаша көзқараспен танылып, суреттеліп келеді. Тәуелсіздік туын одан әрі жалғастыру мақсатында кейінгі ұрпақты ұлттық тарихпен тәрбиелеу бағытында көптеген тарихи драмалар да дүниеге келуде.

Тәуелсіз Қазақстанның әдебиетінде хан, би, батырлар бейнесі қайтадан жаңғырып, көрермен назарын, құрметін оятып жатса, бұл – хандық дәуірді аңсау емес, ұлы бейнелерден ұлттық қадір-қасиетімізді тауып, танып, тарихи тұлғаларымызға тағзым жасап, тәуелсіздікке жету жолындағы күрестегі олардың рухын асқақтатудың айғағы.

Қазақ халқының еркіндікті, бостандықты, тәуелсіздікті, әділеттілікті аңсауы, оған деген табиғи ұмтылыс қарқыны қай кезде болмасын басылмаған және кейінгі ұрпақ та содан бағыт-бағдар алып отырған. Ата-бабамыз ел шетіне жау келгенде тайсалмай қарсы тұрып, ерлер де, әйелдер де, жастар да, қарттар да қатар түзеп, оққа төсін төсеп, елін, жерін қорғады. Соның нәтижесінде бабаларымыз бізге ұлан-ғайыр байтақ өлкені мирас етіп қалдырып, өзінің ерлік тарихын жасады. Олар ар-намыс, елдің бірлігі, тұтастығы, еркіндігі мен тәуелсіздігі, әділеттік деген ұғымдарды қанымызға, ұлттық санамызға құя білді.

Елбасы: «Қазақ ұлтының бүгінге дейінгі қат-қабат тарихының басты мазмұны – азаттық үшін күреске сайып келеді. Елдік пен бостандық жолындағы күресіміздің байырғы скиф, ғұн, оғыз, сақ, үйсін, қаңлы, қыпшақ замандарынан кешегі шерлі Желтоқсанға дейінгі сан ғасырлық шежіресі бар» [6], – деген еді.

Сол сан ғасырлық қайғы-қасіретке толы тарихында қазақ халқы тағдырдың талай тәлкегіне түсіп, көптеген оқиғаларды басынан кешірді. Қаншама тар жол, тайғақ кешулерден арып-ашыса да, қажып-қансыраса да әрқашан қадір-қасиетін жоғалтпай, ар-намыс, абыройын төкпей шығып отырды. Соның бәрінде оғар жігер қосқан, рухын көтеріп, арманын асқақтатқан халықтың еркіндікті, тәуелсіздікті аңсауы, соған деген ұмтылысы, күштарлығы еді. Осы өшпес рухани қасиет екеден балаға мирас болып әрдайым алға жетеледі. Тарихи тақырыптың көкейтесті заманауилығының күші – қатты қақтығыстар арқылы адам мен ұлттың санасын оятуында. Ел өміріндегі өксікті оқиғаларды алға тарта отырып, шығармашылық иесі өзінің көкірегіне толған ащы запыранды сыртқа шығарады. Трагедия арқылы жан ашуын жеткізеді.

Бір сөзбен айтқанда, мыңдаған жылдар бойғы қазақ даласының қасірет пен қайғыға, азаттық пен тәуелсіздік мұраты жолындағы ерен ерліктерге толы тарихын арқау еткен туындыларда, ең бастысы, өмір шындығы, қазақ деген ұлт образы айқын көрсетілген. Авторлар тарихи оқиғаларға өзіндік көзқарас

тұрғысынан келіп, әрқайсысы өзінше көркемдік шешім таба білген. Арада қаншама жылдар, ғасырлар жылжып өтсе де жазушылық қиял өмір көріністерін өз дәрежесінде тірілте алған.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Уәлиханов Ш. Ш. Бес томдық шығармалар жинағы. – Алматы: ҚСЭ, 1-т. – 1984. – 432 б.
- 2 Әлімжанов Ә. Мұстафа Шоқай!.. Ол кім? // Қазақ әдебиеті, 1991. – 31 мамыр
- 3 Әуезов М. Шығармалар. – Алматы, 1969. – II том. -326 б.
- 4 Нұрғали Р. Драма өнері. – Алматы: Санат, 2001. -211 б.
- 5 Назарбаев Н. Ә. Еркін елдің ертеңі-кемел болашағында // Егемен Қазақстан, 2004 жыл, 9 шілде
- 6 Назарбаев Н. Ә. Бәрін де ақылмен істеу керек // Социалистік Қазақстан, 1991, 9 сәуір.

Резюме

В статье рассмотрены историко-драматические произведения драматургов, которые они написали в годы независимости, мнения ученых, исследующих казахскую народную устную литературу, исследования, связанные с историей и теорией театра, подробно проанализирована преемственность обычаев народа, историческая и художественная правда в исторических драмах.

Resume

The author considers the following problems: the playwrights' historic dramas in the post independent period of Kazakhstan, ideas and concepts of scientific researches, opinions and suppositions of the researchers concerning the Kazakh folk literature, theatre history and theory researches' theatre actors and art researchers' historical dramas, scientific-cognitive horks.

УДК 81'374.822

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ КАЗАХСТАНСКОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ

М.А. КЫЗЫРОВА

магистр гуманитарных наук,
старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Евразийский гуманитарный институт

Аннотация

Статья посвящена современному состоянию лексикографии в Казахстане, историю ее становления и развития. Автор раскрывает современные проблемы теоретической и практической лексикографии. Особое внимание обращается на описание различных типов отечественных словарных продукций.

Ключевые слова: лексикография, двуязычная лексикография.

В современном значении лексикография — это теория и практика составления словарей. Лексикография как научный термин появилась в широком обиходе сравнительно недавно. Поэтому развитие лексикографии и изучение исторического развития лексикографии является актуальным вопросом для исследования. Первые словари, а именно двуязычные словари, на территории Казахстана появились в середине XVIII века, это обусловлено геополитической связью России и Казахстана. В XIX веке продолжается систематическое составление двуязычных словарей, в частности русскими лингвистами, такие как В.В. Катаринский, И. Букин, М. Бекчурин, Т. Бокин, В.В. Радлов и др. Послереволуционные изменения социально-политической жизни общества в Казахстане привело к необходимости переработки и переиздании русско-казахских и казахско-русских

словарей для широкой аудитории пользователей, также появились учебные двуязычные словари. Развитие толковых казахских словарей тесно связано с развитием казахского языкознания. В настоящее время существуют следующие научные центры: 1) институт языкознания им. А. Байтурсынова (Алматы), который занимается вопросами [фонетики](#), [лексикологии](#), [лексикографии](#), [грамматики](#), [культуры речи](#), [этнолингвистики](#), [ономастики казахского языка](#); 2) Институт литературы и искусства им. М. Ауэзова (Алматы) изучает область [литературоведения](#), [фольклористики](#), [искусствоведения](#), истории казахского фольклора; 3) Институт востоковедения им. Р. Сулейменова (Алматы), область исследования которого - [востоковедение](#) и [страноведение](#). На сегодняшний день в казахстанской лексикографии проделано немало работ в составлении толковых словарей казахского языка, терминологических словарей, а также переводных словарей. У истоков казахстанской лексикографии стоят А. Искаков, Б. Калиев, Т. Жанузаков, А. Болганбаев, А. Иманбаев, З. Машабаева и др. Выпущены в свет следующие лексикографические издания: двухтомный «Толковый словарь казахского языка» (1959, 1961) – «Словарь языка Абая» (1968);- десяти томный «Толковый словарь казахского языка» (1974–1986). - одното мный «Толковый словарь казахского языка» (1999), «Словарь синонимов казахского языка» в 1962 году, который переиздавался в 1975, 1998 годах, а также издание, дополненное и переработанное, вышло в 2005 году пятнадцатитомный «Словарь литературного казахского языка» (2006-2011). Следует отдельно рассмотреть последнее издание Казахстанского толкового словаря Института языкознания имени А. Байтурсынулы, издательство «Дәуір», пятнадцатитомный «Словарь литературного казахского языка», объем каждого из томов которого по 700-800 страниц. Данный словарь составлялся коллективным Институтом языкознания имени Ахмета Байтурсынулы. Научный руководитель проекта – профессор Нургельды Уали. В составлении словаря были задействованы более 30 авторов: известные лингвисты и ведущие специалисты Института. Творческий коллектив из специальных редакторов, состоящий из ведущих сотрудников Института, таких как доктор наук профессор Р. Шойбеков, К. Кудеринов, О. Жубаева, А. Жанабекова, кандидаты наук А. Фазылжанова, А. Удербаяев, проделали огромный труд от сбора материала до полного его редактирования. В словаре охвачено более 91 500 слов и около 58 000 словосочетаний, также раскрыты смыслы более 150 000 лексических единиц. Составители попытались дать как можно больше информации о каждом отдельном слове и значений в контекстах его пояснения и окружения, так их можно группировать на такие виды: нормативная информация (литературная норма), интеллектуальная (термины, доннаучные системы знаний), психо-физиологическая (экспрессивно-эмоциональная лексика), функционально-коммуникативная (книжная разговорная, нейтральная стилистически маркированная лексика), лексико-грамматическая (гипероним, гипонимы, части речи и др.) информации. Словарь рассчитан на широкую аудиторию, иллюстративный материал содержит тексты из трудов, как классиков, так и современных авторов, также тексты из газет и СМИ. В свою очередь развивающий характер имеет двуязычная лексикография. Как отмечает М.Ш.Мусатаева, одной из причин отставания двуязычной лексикографии от одноязычной является отрыв практики от теории составления словарей [1]. На основе теоретического осмысления достижений современной науки М.Ш. Мусатаевой сформирована концепция двуязычного русско-казахского словаря универсального типа, разработана макро- и микроструктура двуязычного (русско-казахского) словаря с учетом его коммуникативной направленности. Над составлением казахско-русских и русско-казахских словарей неотъемлемый труд внесли Х.Х. Махмудов, Г. Мусабаяев, А. Искаков, Н.Т. Сауранбаев, Ш.Ш. Сарыбаев и др. Например, изданы:

- русско-казахские словари 1954, 1948, 1981 гг.;
- русско-казахский словарь-разговорник У.А. Асыллова, Л.И.Тулешевой (1986);
- краткий русско-казахский словарь 6600 слов Г.Бегалиева, Х.Х.Махмудова (1959);
- краткий русско-казахский словарь С.Ш.Сарыбаева (1993);
- русско-казахский словарь М.Сергалиева (2004);

Под руководством Э.Д.Сулейменовой созданы следующие двуязычные словари, например, «Словарь по языкознанию. Тіл білімі сөздігі» (1998), Словарь

социолингвистический термин, Социолингвистический справочник «Языки народов Казахстана», в котором представлены статьи по русскому языку.

Наряду с вопросами лексики исследуются проблемы лексикографического описания тех или иных лексико-семантических и тематических групп слов в русско-казахских словарях. В этом плане можно выделить исследования З.К. Ахметжановой, Э.Д. Сулейменовой, Л.К. Жаналиной, Г.Г. Гиздатов, В.А. Исенгалиевой и др.

В середине 20 века понимается важность составления и издания терминологических словарей, с 1959-1962 эту работу возглавляет Академия Наук под редакцией А. Аманжолова и А. Абдрахманова. в настоящее время казахская терминология нуждается в унификации и стандартизации. С этой целью Государственной терминологической комиссией принято решение о подготовке Большого терминологического словаря в тридцати томах.

На современном этапе продолжается работа над составлением терминологических словарей, так, например, появление «Русско-казахского словаря-справочника терминов и понятий по физической географии» К.Курманова. Словарь-справочник К. Курманова, созданный на базе «Русско-казахского словаря терминов по физической географии» Ж. Аубакирова, Г. Конкашбаева (1959), «Русско-казахского географического толкового словаря» С. Абдрахманова, Ж. Аубакирова, К. Базарбаева (1966) и других изданий, открывает новые научные связи: лингвогеография, геология, минералогия, почвоведение, океанология, геофизика, гидробиология, гидрология, сейсмология и т.п.

Новое веяние в развитии лексикографии в Казахстане – проект русско-казахский и казахско-русский онлайн словарь, существующий в Интернете с 2000 года. С 2002 года он расположен по адресу sozdik.kz. Актуальность онлайн - словаря особенно возросла в последнее время, когда качественно иное значение приобрел казахский язык, как в повседневный.

В словаре реализован двухсторонний перевод. В настоящее время словарь содержит более 60000 словарных статей по каждому направлению перевода. Озвучены около 3000 словарных статей на казахском языке.

Внедрение специальных технологий помогает быстро получить перевод введенного слова, использование виртуальной клавиатуры позволяет вводить специфические буквы казахского языка. Продолжается совершенствование и пополнение словарной базы проекта sozdik.kz [2].

В 2009 г. компания ABBY Lingvo выпускает трехязычный словарь ABBY Lingvox3, который включает переводные и толковые словари русского, английского и казахского языков.

Таким образом, мы наблюдаем динамику роста лексикографии как практическую, так и теоретическую в Казахстане, что является свидетельством развития казахского языка и его актуальную роль в обществе. Рост потребности общества в лексикографической продукции обращает составителей словарей к некоторым аспектам этнографии, лингвокультурологии, прагматики, когнитивистики, однако следует отметить, что не во всех словарях отражаются теоретические выводы исследования в области лексикографии. Тем не менее, сравнительно-сопоставительные исследования языков, проводимые в отечественной науке, усиливают внимания к коммуникативно-ориентированному подходу в составлении казахстанской лексикографической продукции, что позволяет прогнозировать дальнейшее развитие различных типов словарей, их стандарты и структуры составления.

Список литературы

- 1 Мусатаева М.Ш. Принципы составления двуязычного (русско-казахского) словаря, Алматы, 2001,-81 с.
- 2 www.sozdik.kz

Резюме

Бұл мақалада Қазақстандық лексикографияның қазіргі жағдайы және сөзіктерді құрастырудағы үлкен үлес қосқан қазіргі лексикографтардың және негізін салушылардың еңбектері қарастырылады.

Resume

In this article the author describes the current state of the Kazakhstan lexicography and the works of Kazakhstan modern lexicographers and lexicographers-founders.

ӘОЖ 811.512.122

М.К. ЕСКЕЕВА

Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті
түркітану кафедрасының профессоры,
филология ғылымдарының докторы

ЕНИСЕЙ ЕСКЕРТКІШТЕРІ ТІЛІНДЕГІ QAZGAQ ЛЕКСЕМАСЫНЫҢ «ҚАЗАҚ» ЭТНОНИМИНЕ ҚАТЫСЫ ЖАЙЛЫ КӨЗҚАРАСТАР

Аннотация

Мақалада qazaq этнонимінің шығу тегі, мән-мағынасы, семантикалық уәжі жайлы көзқарастар жүйеленеді. Енисей ескерткіштері тіліндегі qazgaq лексемасы мен qazaq этнонимінің сабақтастығы *qaš//*qač//*qad//*qaz моносиллабтарының мазмұндық, тұлғалық ерекшеліктері негізінде талданады.

Түйін сөздер: түркі тілдері, көне түркі жазба ескерткіштері, Енисей ескерткіштері, этноним, этимология, семантика, морфема, моносиллаб, түбір.

Түркілер тарихындағы *үйсін, қаңлы, қытшақ* т.б. мемлекеттік деңгейдегі ұлы тайпалық одақтардың, *дулат, арғын, керей, найман, қоңырат, адай* т.б. тәрізді ірі тарихи тайпалардың атауын өзінің этникалық құрамын сипаттайтын этнонимдер жүйесінде сақтап қалған; мемлекеттік территориясы ежелгі сақтар мен ғұндар, үйсіндер мен қаңлылар мемлекеттері территорияларының негізгі аумағын, көне дәуірдегі батыс түрік қағанаты мен орта ғасырдағы Дешті қыпшақ мемлекеті аумағының басым бөлігін, бірнеше этникалық топтар мекендеген Ұлы Тұран даласының негізгі бөлігін, кейінгі түркілердің төл бесігі саналатын Түркістан аймағын қамтитын қазақ халқының тарихи-лингвистикалық негізі оның тарихи-этникалық негізімен тығыз байланысты. Белгілі бір халықтың атауына айналған этнонимнің этимологиялық негізі мен семантикалық уәжі, қалыптасу тарихы сол халықтың тарихымен, этногенездік даму үдерістерімен, дүниетанымдық ерекшеліктерімен сабақтасып жатуына орай «этнонимдерді зерттеу күрделі де көп қабатты этникалық үдерістердің тереңіне бойлаудың маңызды құралы» болып табылады [1]. Тарихи этнонимдердің ғылыми-теориялық ұстанымдар негізінде лингвистикалық тұрғыдан талдануы этногенетикалық, этнотарихи зерттеулердің нәтижелі болуына ықпал етеді.

Қазақ сөзінің шығу тегі, мән-мағынасы жайлы түрлі пікірлер айтылып, аңыз әфсаналарға негізделген халықтық этимологиялар да, тарихи-лингвистикалық ұстанымдарға негізделген ғылыми этимологиялар да ұсынылғанымен бірізді тұжырым әлі толық қалыптаспай келеді. Қазақ халқы жайлы бес жүздей пікір жүйеленіп, қазақ этнонимі туралы жүз елуге жуық этимологиялық және этнолингвистикалық пайымдаулар жинақталып берілген академик А.Т. Қайдардың «Қазақ қандай халық?» атты еңбегінің әлқиссасында айтылған «Шынында да, біз кіміз, қазақ қандай халық? Бұл сауал бүгінде өзгеден гөрі өзімізді, қазақ азаматтарын көбірек ойландыратын, толғандыратын мәселеге айналып отыр. Өйткені өз тарихында алғаш бүгінгідей егеменді ел, тәуелсіз мемлекет болып отырған қазақ халқы үшін, әсіресе оның өзін-өзі құрметтей білетін әрбір азаматы үшін «Қазақ қандай халық?» деген сауалға дұрыс жауап бере білудің тарихи-әлеуметтік мәні зор, рухани, моральдық жауапкершілігі мол мәселе екені сөзсіз» [2] деген ойлары қазақ қауымына, әрбір қазақ азаматына үлкен жауапкершілік жүктейді. Ғалым жинақтап, жүйелеген деректер қазақ халқының терең тамырлы бай тарихын ұрпақ санасына сіңіріп, жаһандану жағдайындағы халық болашағының тұғырын нығайтуға қызмет ететін қазақтану ғылымының іргетасын бекітер өзегіне айналды анық.

Жазба деректерде сақталған *qazaq* сөзіне тұлғасы жақын, фонетикалық варианттар ретінде қарастыруға фонетика-фонологиялық, морфологиялық, лексика-семантикалық заңдылықтар қайшы келмейтін бірен-саран лексемалар қазақ халқының, тілінің тарихы бойынша зерттеулер жүргізуде, *қазақ* этнонимінің қалыптасуы мен этимологиясын жобалауда аса маңызды дерек болып табылады. Қазақ халқының атауына тұлғасы сәйкес келетін лексемалар біздің заманымызға дейінгі ежелгі жазбалардан да қылаң беретін сыңайлы. Белгілі ғалым Ө. Нұрмағамбетов б.д.д. YI-Y ғасырларда билік құрған Дарий патшаның құлпытасындағы жазуда *kossak* деген халық атауы кездесетінін көрсетеді [3]. Әрине, екі мың бес жүз-екі мың алты жүз жыл бұрын қолданылған көне этнонимді қазіргі қазақ халқының атауымен тікелей сабақтастыру үшін әлі де нақтылы тарихи деректердің жеткіліксіз екені, шынайы пайымдаулар жасау үшін жазудың нақты көшірмесін қолға түсіріп (егер сақталған болса), тарихи-грамматологиялық талдаулар жүргізудің қажеттілігі белгілі. Ал таза лингвистикалық тұрғыдан қарастырғанда *qazaq* этнонимін *kossak* түрінде реконструкциялау этимологиялық принциптерге қайшы келмейді.

YII-YIII ғасырлардағы қытай жылнамаларында *qazaq* этнонимі *qasa/ xasa* тұлғасында қолданылғаны жайлы деректер бар [4]. YIII ғасырдың соңы мен IX ғасырдың басында өмір сүрген грек монахи Епифанидің жазбасында *kasogdijane* (*касоддиане*) халқы кездесетіні жайлы да мәлімет тіркелген [5]. *Qazaq* лексемасының этнонимдік сипатта қолданыла бастаған кездері зерттеушілердің пікірі бойынша негізінен X-XI ғасырлардан басталады. 913-959 жылдары өмір сүрген Византия императоры Константин Багрянородныйдың жазбасында *Kasaxija* (*Касакхия*) елі туралы, парсы ақыны Фирдоусидің «Шахнама» дастанының «Рүстем тарихы» тарауында *Qazaqija* (*Қазақия*) елі жайлы, X ғасырда өмір сүрген араб тарихшысы Масудидің «Мурадж әл-дзахаб» еңбегінде *kašak* халқы туралы, 982 жылы парсы тіліндегі «Худд әл әләм» атты шығармада *qasaq* ұлысы жайлымәліметтер берілсе; славяндықтардың 968 жылы жазылған Святослав жазбасында *kosog* этнонимі; 1022 жылы жазылған Мстислав жазбасында да *kosog* этнонимі; 1223 жылы жазылған Никон жылнамасында *kasax* этнонимі; XII-XIII ғасыр мұрасы «Слово о Полку Игореве» жылнамасында *kosok* сөзі сақталған.

Монғолдардың «Құпия шежіресінде» (XIII ғ.) де *qasaq* этнонимімен тұлғалас *hasag* лексемасы кездеседі. Шежіреде қоңыраттарға берген Дэй шешеннің сипаттамасында *Хасаг тэргэнд унуулж, Хар буур хөлгэж* «Қазақ арба(күйме) мінгізіп, қара бура жеккізіп» деген сөйлемдер бар [6]. *Хасаг тэргэнд* «қазақ арба(күйме)» тіркесі XIII ғасырдағы оқиғалар желісінде құрылған «Алтын топшы» (XYI –XYII ғғ.) ескерткішінде де қолданылады [7]. Монғол шежірелеріндегі *hasag* сөзінің қоңыраттарға байланысты қолданылуы лексеманың *qazaq* этнониміне тікелей қатыстылығын көрсетеді. Қазақстан аумағынан табылған петроглифтерде екі дөңгелекті арбалардың бейнеленуі де ежелгі түркі тайпаларының (қазақтардың ата-бабаларының) арба жасау механизмін жақсы меңгергенін айғақтайтын деректер ретінде қарастырылуда.

Қазақ хандығының тарих сахнасына шығуымен байланысты ХҮ-ХҮІ ғасырлардан бастап *qazaq* этнонимінің жазба деректерде кездесуі де жиілей береді. Акадмик Ә. Марғұлан ХҮ-ХҮІ ғасырларда Қазақ хандығының династиялық сипаты жайлы айтылған бірнеше түркі дереккөздерін көрсетеді: «Қазақ ұлысының династия түрін ашық түрде жазып кеткен ғалымдар – Абдыразақ Самарқанди (1413 - 1482), Мұхаммед Хайдар (ХҮІ ғ.), Хондемир Хабиб асснар, Масгут Куихистани (Тарих Абулхайыр Хани), Қадырғали Жалаири (ХҮІ ғ.), Хафиз Тыныш (Абдулла неме), Рузбихан (ХҮІ ғ.), Хайдар Рази, Ғафари, Абулғази, Маржани. Олардың биік сатыға жеткен кезі Жәнібектің, Керейдің, Бұрындықтың, Қасым ханның, Ақназардың кезі» [8].

Қазіргі қазақ халқының атауы *qazaq* этнонимінің *Kasaxija*, *Qazaqija* елдерінің атауларымен, *kosog*, *kasax*, *kosok*, *xasag* лексемаларымен байланысы ХІХ ғасырдың бірінші жартысында-ақ П. Бутков, С.О. Сенковский, А. Левшин, А. Вамбери т.б. сынды зерттеушілер тарапынан айтыла бастағаны белгілі. 1804-1805 жылдары Москвада жарияланған алты томдық «Словарь географический Российского государства» атты еңбектегі деректер де *qazaq/kosog/kajsak* этнонимдерін бір халықтың атауы екенін көрсетеді: «Казахи – древние Косоги, племя обитающее в русской Армении, т.е. в Тифлисской, Ереванской губерниях, тождественные с нынешними (1804) кайсаками. Страна Казах или Казахская династия, называемая Страбоном Сахатзене, входит ныне в состав Елизаветпольского уезда Тифлисской губернии» [2]. Қазақ халқының өткені мен *qazaq* этнонимінің тарихына байланысты айтылған пікірлер сол кезден бері жалғасып, жаңа көзқарастармен толығып келеді (Ю. Клапрот, В.В. Радлов, А.Н. Самойлович, В.В. Вельяминов-Зернов, И.Г. Гербер, И.А. Гильденштидт, И. Казанцев, А.А. Семенов, К.И. Петров, В.В. Бартольдт, А.Н. Бернштам, А.П. Чулошников, П.П. Иванов, П. Алексеева, В.Ф. Минорский, Д.Е. Еремеев, Ф. Шахматов, С.В. Юшков, В.П. Юдин т.б.). *Qazaq* этнонимі жайлы фрагментарлы пікірлер мен арнайы зерттеулер қазақ халқының төл перзеттері тарапынан айтыла бастағанына да ғасырдан аса уақыт өтті. Ш. Уалиханов, А. Құнанбаев, М. Тынышбаев, Ж. Ақбаев, С. Сейфуллин сынды қазақтың біртуар ұлдарының пікірлері мен көзқарастары С. Аманжолов Ә. Марғұлан, С. Ибрагимов, М. Ақынжанов, Ә. Қайдар, Ә. Нұрмағамбетов, А. Әбдірахманов, Б. Әбілқасымов, Т. Жанұзақов, Қ. Өмірәлиев, Б. Аспандияров т.б. ғалымдардың еңбектерінде, Ә. Сарай, Р.Бәдірленов т.б. сынды зерттеушілердің ізденістерінде тереңдетіліп, жан-жақты талданды.

С. Аманжолов 1948 жылы жазылған мақаласында Абайдың *qazaq* этнонимін арабтың *xizaqı* «көшпелілер, көшпелі тайпалар» мәнін беретін *xizaqı* сөзімен байланыстырған пікірі жайлы «...қазақтың да құзақтар секілді көшпелі болғандығынан, ұқсастырып аталып кетуі ықтимал. ІХ ғасырда Орта Азияны арабтар бағындырып тұрғаны белгілі. Ал сол кезде қазақ тайпаларының болуы шындық. Оған Фердаусидің айтқаны да дәлел. Сонда *қазақ* деген сөзді арабтың *құзақ* деген сөзінен шықты деудің жөні бар сияқты»дей отырып, *qazaq* атауының әр дәуірде әр түрлі мағына бергенін ХҮ ғасырда шыққан Самабектің «Хамус турки» сөздігінде *qazmaq* «тарау», *qazaq* «сақалсыз әскер» лексемаларының кездесетіні, ХІҮ ғасырда татарлардың атты әскерлері *qazaq* деп аталғаны, В.В.Вельяминов-Зернов *qazaq* сөзін «салт атты әскер» мағынасында қолданылғаны т.б. деректер негізінде дәлелдейді. Сондай-ақ ғалым ХІҮ-ХҮ ғасырда Амудария, Сырдария бойында Сарай Берке қалаларындағы *qazaq*, *özbek* этнонимдерінің мағынасы бір синонимдік сөздер болғанын көрсетеді [9]. Мұхаммед Хайдар Дулатидің деректерін негізге алған зерттеушілердің көпшілігі

qazaq, özbek этнонимдерінің дербес халық атауы ретінде қолданылуын 1468-жылы Әбілқайыр қайтыс болғаннан соң қазақ ұлысының күшейіп, Дешті-Қыпшақтың барлық елі Жәнібек пен Керейге қосылуымен, олардың Шу өңірінен қайта көшіп Сыр бойындағы Сығанақ қаласына орналасуымен байланыстырады. Осы кезден бастап қазақ өзбектен бөлініп, өздерін «қазақ» атаған дегенге саяды.

Qazaq сөзімен тұлғалық жағынан сәйкес лексема YI-IX ғасырлардағы көне түркі руникалық жазба ескерткіштері тілінде де кездеседі. Енисей ескерткіштеріне жататын Уюк-Туран жазбасында: *Teṗri elimke qazyaqim oylim En Uz oylim alti biṗ juntim* «Тәңірі еліме олжам /табысым/ - ұлым Ен Ұз, ұлым /және/ алты мың жылқым» [10] деген сөйлем құрамында *qazyaqim* лексемасы қолданылады. Ескерткіштің алғашқы оқылымдарында *qizyaqim* түрінде транскрипцияланған сөзге алғаш назар аударған ғалымдардың бірі С.Е. Малов консонантты жазу жүйесіне негізделген түркі руникасының ерекшеліктеріне сай дауыста дыбыстардың таңбаланбайтынын ескере отырып, сөзді *qazyaqim* деп оқуға да болатынын айтады және *qazyaqim oylim* тіркесін «приемный сын» түрінде аударады. Түркі тілдеріндегі *y/g* дыбыстарының тұрақсыздық сапасын негізге алған ғалым ескерткіштер тіліндегі *qazyaq* лексемасы мен *qazaq* қазіргі *qazaq* этнонимі бір сөздің варианттары болуы мүмкін екенін де көрсетеді [11]: *qazyaq* → *qazaq*. Сөйлем құрамындағы *qazyaq* сөзінің *qazaq* этнонимімен сәйкестігіне профессор А. Аманжолов та мән береді: «Бесінші жолдағы *қазғақым-қазғақ* «олжа, табыс» сөзінен оның *қазға/н/- олжалау, тауып алу» етістігі мен қазіргі қазақ этнонимімен төркіндес екендігі байқалады /қазғақ-қазғақ/» [10]. С. Малов аудармасындағы «асыранды бала/приемный сын» мағынасы да «тауып алған, олжа бала» мәнінен туындап отырғаны аңғарылады. Бұл этнонимдік сипатта болмаса да *qazaq* этнониміне тұлғалық тұрғыдан сәйкес келетін лексема қолданылған нақтылы жазба деректердің ең көнесі. Зерттеушілердің Енисей ескерткіші Уюк-Туран жазбасындағы *qazyaq* сөзін «олжа, табыс» мағынасында аударуына *qazba* «Жер асты байлығын іздеу жұмыстары», *qazina* «1. Түрлі бағалы заттар, дүние-мүлік; материалдық байлық. 2. Жер қойнауындағы қазба байлық, кен» ҚТТС, 453 сөздерінің жалпы мазмұнындағы ортақ семантика негіз болса керек. *Qazyaq* лексемасының құрамынан *qazet* етістігін және есім сөз тудырушы *-yaq* қосымшасын ажырату арқылы лексеманың аталымдық уәжін («олжаны, байлықты табу үшін жасалатын іс-әрекет») айқындау қиындық тудырмайды. Жалпы этнонимдер жүйесінің тарихилығы, көп қабатты даму үдерістерінен сұрыпталған субстраттық табиғаты қарапайым талдауларға көне бермейді, сондықтан *qazaq* этнонимінің мазмұнын «олжа, табыс» мағынасымен ғана байланыстыра қарастыру жеткіліксіз. Сондай-ақ Орхон мұралары тіліндегі *qazya* сөзінің семантикалық деривациясындағы ортақ мазмұн Уюк-Туран жазбасындағы *qazyaq* лексемасының мағынасын «олжа, табыс» мәнімен ғана шектеуге болмайтынын көрсетеді.*

Орхон ескерткіштерінде жиі қолданылатын *qazya* сөзі әр түрлі аударылады: «билік орнату» - *Qañim qayan ançailig törüg qazyanip* «Әкем қаған осылай елдік пен билікті орнатып» КТү.15 [12]; «елдік жасау» - *Kimke iligqazyanurmın* «Кімге елдік жасаймын» КТү.9 [12]; «құрау (елді)» - *Inim Külmegin birle eki çad birle qazyantim* «Інім Күлтегінмен, екі уәзірмен өліп-тіріліп құрадым» КТү.27 [12]; «меңгерді» - *Altı jigirmi jašiq eçim qayan ilin törüsün ança qazyantı* «Он алты жасында ағам қағанның ел-жұртын сонша меңгерді» КТү.31 (12,177-178); «бүйтпесе(олай етпесе)» - *Ilteris qayanqazyanmasar joq erti erser. Ben özüm bilge Tonijkuqazyanmasar ben joq erti erser* «Елтеріс қаған бүйтпесе, ол да болмас еді.

Мен өзім Тоникук бүйтпесем, мен де болмас едім» Тон.59 [13]; «қызметі (қызмет еткені)» - *Iteris qaγan bilge Tonijkuq qazyantuq üčün Qapaγan qaγan Türk esir budun joriduqı* «Елтеріс қаған, билге Тоникук қызметтері үшін Қапаған қаған түркі есір халқы жасады» Тон. 61 [13]. С.Е. Малов *qazγa* лексемасы қолданылған Күлтегін және Тоникук ескерткіштеріндегі осы сөйлемдерді «Для кого я *добываю* (т.е. завоевываю)» КТҮ.9; «С моим братом Кюль-тегином и с двумя шадами я *приобрел* (т.е. предпринимал завоевания)» КТҮ.27; «Если бы Эльтериш-каган *не старался* приобрести или если его не было бы и если бы я сам мудрый Тоньюкук, *не старался приобретать* или если бы не существовал» Тон.59; «Ради *стараний* Эльтериш-кагана и мудрого Тоньюкука вот существует Капаган-каган и народ тюрокв-сиров» Тон.61 [14] деп аударады. Екі автордың аударылымдары әр түрлі берілгенімен жалпы мазмұнға «елге қызмет ету, елдің басын біріктіру, жаңа ел (мемлекет) құру» семасы өзек болып отырғанын аңғару қиын емес. Бұл *qazγa* етістігін *qazaq* этнонимімен сабақтастыра қарастыруға мүмкіндік береді.

Уюк-Туран ескерткіші тіліндегі *qazγaq* сөзін *qazaq* этнонимімен байланыстырушы зерттеушілердің бірі В.П. Юдин С.Е. Маловтың пікірін негізге ала отырып, *qazγaq* емес *qazaq* деп оқуды дұрыс санады және П. Пелльо, В.В. Вельяминов-Зернов т.б. сынды ғалымдар ұсынған алғашқы гипотезалық этимологияның ізімен *qazaq* этнонимі құрамындағы *qaz* түбірін **qaš//** *qaš* түрінде реконструкциялауды, этноним мағынасын «қашқын//беглец» деп ажыратуды ұсынады. Автордың пікірінше, *qazaq* этнонимінің «асыранды бала/приемный сын» мағынасы алғашқы болып табылады, «қашқын//беглец» мәні бірінші мағынадан өрбіген екінші дәрежелі мағына: «...чтобы стать приемным сыном, владетелю рода приходилось признавать ранее, уходив со своими людьми или без них от своего племени, чтобы пристать к другому»[15].

XII ғасыр мұрасы саналатын «Оғуз қаған» эпосында қолданылған *OšulUrumqaγan Oγuz qaγanniη žarlıγın saqlamas erdi, qadaqlaγu barmas edi* «Урум қаған Оғуз қағанның жарлығын сақтамас (орындамас) еді, қадағалауға (қарауға, бақылауға, басқаруға) бармас еді»; *...kök tülüklig, kökžalluγ beduk bäriniηartlarin qadaqlap jürügde turur erdiler erdi* «көк түлікті, көк жалды биік бәрінің арттарынан қадағалап (күзетіп) жүретін ерлер ерді(іlesti)»; *Baluqni qadaγlaw kerek turur* «Қаланы қадағалау (күзету) керек» сөйлемдерінің құрамындағы *qadaqla/qadaγla* етістігіне негіз болған **qad* (**qad* → *qad+aq/aγ+la*) моносиллабы да жалпы тұрпаты мен жалпы мазмұны жағынан Уюк-Туран жазбасындағы *qazγa* етістігіне негіз болған **qaz* (**qaz* → *qaz +γa*) моносиллабымен сәйкес келеді.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Кузеев Р.Г. Происхождение башкирского народа. Этнический состав, история расселения. – Москва: Наука, 1974. – 399 с.
 - 2 Қайдар Ә. Қазақ қандай халық? – Алматы: Дайк-Пресс, 2008. – 652 б.
 - 3 Нұрмағамбетов Ә. Қазақ ру-тайпалары атауларының төркіні//Ана тілі. –1993, 13 мамыр.
 - 4 Бәдірленов Р. «Қазақ» атауының төркіні туралы// Ленин туы. –1990, 15 наурыз.
 - 5 Сарай Ә. «Қазақ» атауының ізімен.//Қазақ тарихынан. –Алматы:Жалын, 1997.
 - 6 Моңғолдың Құпия шежіресі. - Өлгей, 1978. – 131 б.
 - 7 Лувсанданзан. Алтан товч. – Улаанбаатар, 1990. – 151 б.

8 Марғұлан Ә. Таңбалы тас жазуы // Қазақ тарихынан: Жалын, 1996. -2004. -211-бет.

9 Аманжолов С. «Қазақ» деген сөздің қайдан шыққаны туралы// Қазақ тарихынан. –Алматы: Жалын, 1996. –2004. –106-108 бб.

10 Аманжолов А.С. Түркі филологиясы және жазу тарихы. –Алматы: Санат, 1996. –127 б.

11 Малов С.Е. Енисейская письменность тюрков. Текст и переводы. – Москва – Ленинград, 1958. – 116 с.

12 Айдаров Ғ. Күлтегін ескерткіші. –Алматы: Ана тілі, 1995. – 232 б.

13 Айдаров Ғ. Тоникук ескерткішінің (ҮІІІ ғасыр) тілі. –Алматы: Қазақстан, 2000. – 120 б.

14 Малов С.Е. Памятник в честь Тоньюкука//Орхонские надписи. Кюльтегин. Бильге-Каган. Тоньюкук. –Семей : Международный клуб Абая, 2001. – С. 64-114.

15 Юдин В.П. К этимологии этнонима казах (қазак)//Центральная Азия в ХІҮ-ХҮІІІ веках глазами востоковеда. – Алматы: Дайк-Пресс, 2001. –С. 156-166.

Резюме

В статье систематизированы мнения о происхождении, содержании и семантическом мотиве этнонима qazaq. Преемственность лексемы qazgaq на языке Енисейских памятников и этнонима qazaq анализируется в аспекте структурно-семантических особенностей моносиллабов *qaš//*qač//*qad//*qaz.

Resume

This article arranges the views of scholars on the origin, semantics and semantic motivation of qazaq ethnicon. The relation of the lexeme qazgaq in Yenissei inscriptions and qazaq ethnicon is considered based on the meaning and form of *qaš//*qač//*qad//*qaz monosyllables

ҚАЗАҚ ЖӘНЕ МОҢҒОЛ ХАЛЫҚТАРЫНЫҢ ҚАРАБАЙЫР ДҮНИЕ БЕЙНЕСІНІҢ СОМАТИКАЛЫҚ КОДЫ: АДАМ ОБРАЗЫНЫҢ СТЕРЕОТИПТІК МОДЕЛЬДЕРІ

Г. САФИДОЛДА

филология ғылымдарының докторы

Қ. САРЕКЕНОВА

филология ғылымдарының кандидаты

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Аннотация

Мақалада дүниенің қарабайыр бейнесінің фразеологиялық фрагментін қалыптастыратын адамның ішкі сезім жағдайы мен жеке басының қасиет-қадірінің сыртқы көрінісі туралы ұғым-түсініктер жиынтығы «адамның ішкі жан дүниесі мен сыртқы әлемінің (физикалық) бірлігі, біртұтастығы» идеясын көркем тұрпатта суреттеп, бейнелейтіні туралы айтылады. Сондықтан адамның жүріс-тұрысы, қимыл-қылығы, іс-әрекеті, бет-әлпеті, сөйлеу әрекеті т.б. арқылы көрініс беретін адамның ішкі әлемінің «симптоматикасының» тілдік бейнесі және адамның «қарабайыр анатомиясы мен физиологиясы», «қарабайыр физиономиясы» туралы тілде бекіген білім қорын зерделеуде соматикалық фразеологизмдер «адам және оның ортасы» аралық байланыстың соматикалық коды ретінде жұмсалатыны қазақ және моңғол тілдерінің тұрақты тіркестері арқылы көрсетілді.

Түйін сөздер: көшпелі өмір салты, қазақ тілі, моңғол тілі, фразеологизм, соматизмдер, тілдік модельдер, дүниенің тілдік бейнесі, қарабайыр дүние бейнесі, сұлулық, келбеттілік, жас ерекшелігі.

Тіл иесінің (этностың, ұлттың, халықтың) дүние-ғалам жайлы ұғым-түсініктері, мифтік танымдары, философиялық ой-тұжырымдары, салт-дәстүрлері сияқты рухани құндылықтарынан хабардар ететін ақпараттар легі тілдің лингвомәдени, ментальдік (ділдік), эстетикалық, поэтикалық, бейнелілік, көрнекілік қасиеттерімен тұтасып келіп, фразеологизмдер, мақал-мәтелдер сияқты тұрақты бейнелі оралымдарда айқын көрініс табады. Сондықтан тіл-тілдегі тұрақты бейнелі оралымдарды «тіл – ойлау – мәдениет» үштігінде зерделеп, олардың этномәдени мазмұнын «тілдегі адам факторымен» сабақтастыру, дүние бейнесін қалыптастырудағы паремиологиялық және фразеологиялық қордың рөлін анықтау, ұлттық-мәдени құндылықтардың, мәдениет константтарының паремиялар мен фразеологизмдердегі көрінісін айқындау – қазіргі тіл біліміндегі антропоцентрилік бағыттың өзекті мәселелері болуда. Осы орайда түркітану мен моңғолтану ғылымдарының фразеология саласында қол жеткізген жетістіктеріне сүйене отырып, түркі-моңғол дүние бейнесінің тілдік фрагменттерін (дүниенің паремиологиялық бейнесі, дүниенің фразеологиялық бейнесі) антропоцентрилік парадигмасы аясында зерттеу – алтайтану, түркітану, моңғолтану сияқты сүбелі ғылым салаларының басты проблематикасы саналатын түркі-моңғол тілдік

байланысы мәселесін жаңа қырынан, мүлдем басқаша зерделеуге жетелері сөзсіз. Бұл, бір жағынан, түркі (қазақ) және монғол тілдеріне ортақ фразеопаремиологиялық қорды анықтауға; екіншіден, дүниенің тілдік бейнесінің фразеологиялық, паремиологиялық фрагменттерінің сандық, соматикалық, астрологиялық, зоонимдік т.б. кодтарын тілаларлық (түркі, монғол) деңгейде салыстыра отырып ашуға; үшіншіден, бейнелі тұрақты оралымдарды жасаудың поэтикалық тілдік тетіктерін түркі (қазақ) – монғолдық деңгейде сипаттауға; төртіншіден, түркі (қазақ) – монғол екі жақты фразеопаремиологиялық кірмелік құбылысын айқындауға мүмкіндік береді.

Тілдік дүние бейнесінің фразеологиялық фрагментінің соматикалық коды арқылы айқындалатын адам образы адамның танымдық іс-әрекеті барысында қалыптасатын дәстүрлі, ғылыми, философиялық, діни, поэтикалық т.б. концептуалдық дүние модельдерінен де өзгешелеу болып келеді. Ол туралы М.П. Одинцова былай дейді: «Адамның тілдік бейнесінде ғылыми түсінік этностың қарабайыр түсініктерімен, ал эмпирикалық тұрғыдан дәйектелген шынайы ұғым-түсініктер фантастикалық және мифтік-поэтикалық түсініктермен қатарласа орын тебеді. Мұның сыртында онда басқа да концептуалдық модельдерге тән (ғылыми, философиялық, пәлсафалық-діни) реттілік пен жүйелілік болмайды. Сөйте тұра адамның тілдік бейнесі тілдік жүйе (семантикалық бірліктер, құрылым, тілдік заңдылықтар мен ережелер) арқылы объективтенетін адам туралы ең өзекті түсініктердің барлығын өз бойына жинақтайды. Тілдің семантикалық кеңістігін тұтастай қамтитындықтан ол әр қырынан сипатталады» [1].

Адам «өзінің сыртқы түр-тұлғасын, ішкі сезім-күйін, өзінің ақыл-парасат, зият-зерде, ой өресін, өзінің заттық және заттық емес әлемге, табиғатқа қарым-қатынасын, көзқарасын т.б. өзі мен өзгелер жайлы танымын тілінде таңбалап, тілінде бекітіп, тілі арқылы сақтағандықтан», сөйтіп, «өзі сөйлейтін тіліне шығармашылыққа, ой мазмұнын құбылтуға деген қабілет дарытқандықтан» [2, 3], адам анатомиясы мен физиологиясының, адам психикасының тілдік модельдерін зерттеу аса маңызды болып саналады. Себебі дүниенің қарабайыр бейнесінің фразеологиялық фрагментінде сомдалатын «адам образының» көмегімен:

1) адам феноменін түсінудің таза ғылыми емес, бірақ оны біршама толықтыратын лингвоантропологиялық қосымша тәсілін қалыптастыруға болады;

2) әлемнің көзге көрінбейтін дерексіз саласына жататын психикалық феномендерді дүниені танудың тілдік «логикасы» тұрғысынан түсіндіру жеңілдетіледі [3];

3) сананың образды-ассоциативтік саласының қолдауын қажет ететін шындық болмыстың айқын емес басқа да қырларын танып-білуге жол ашылады, мұнда адамның денелей алған тәндік тәжірибесін жалпылау және шығармашылықпен өңдеу, сонымен қатар тілдік модельдер арқылы әр алуан құбылыстардың қасиеттері мен белгілерінің қайтадан қиюластырылатыны ескеріледі [4];

4) адамның ішкі әлемі «тілдегі бұрыннан бар бірліктердің мағыналық трансформациялануы жолымен жаңа тілдік мән-мазмұндарды тудыруға бағытталатын және тілде мағыналық тұрпатта бекіген бұрыннан бар ұғым негізінде пайда болатын ассоциацияларға сүйенетін лингвокреативтік ойлаудың» нысанына айналады [5].

Қазақ және монғол этностарының дүние бейнелерінде адамның бет-келбетінің, тұлға-тұрпатының сын-сипатын сипаттауда мәдениеттің соматикалық

коды түр-түстік, фитонимдік, зооморфтық, заттық кодтармен тоғыстырылып, соматизмдердің семантикалық өрісінің ассоциациялау мүмкіндігі артады. Фразеологиялық мағыналардың қалыптасуындағы ұлт менталитетінің рөлін зерделеу барысында Г. Смағұлова: «адамның сұлулық, әдемілік сипаттарын бейнелеуде ұлттық мәдени өмір салты, қоршаған орта, жер жағдайы, құбылысты қабылдау ерекшеліктері көрініс беріп отырады» – дейді [6]. Мәселен, «көз тартар көркем жанның көрікті жүзін» қазақтар *салған суреттей* деп, моңғолдар *зургийн хуар шиг* (сөзбе-сөз: «суреттің нақышындай») деп, қазақтар *ағы ақ, қызылы қызыл* деп, моңғолдар *улаан цагаанаараа ялгарсан* (сөзбе-сөз: «қызылы ағынан ажыратылған») деп тамсана суреттейді. Кіргені де тез, шыққаны да тез, істеген ісі де тез болып, құныперен шауып жүретін адамды қазақ үйіріле соғып, бұрқ-сарқ етіп өте шығатын *ала құйынға* баласа, моңғол жұрты *хуй салхи шиг* (сөзбе-сөз: «құйын желдей») деп құйынның жылдамдығына теңейді.

Қазақ және моңғол халықтарының сан ғасырлар бойы ұстанған көшпелі өмір салты, сол салт негізінде туындаған рухани және дәстүрлі заттық мәдениетіндегі ұқсастықтар дүние бейнесінде екі халыққа ортақ білім қорын, ортақ таным модельдерін қалыптастырғаны сөзсіз. Мұны қазақ және моңғол жұртының адамды және оның өзіндік ерекшеліктерін, қасиеттерін, іс-әрекеттерін сипаттайтын бейнелі фразеологизмдеріне арқау еткен мал шаруашылығына қатысты ортақ образдардан байқауға болады: «бет-әлпетіне жарасымсыз етіп шоқшанып сақал қойған сүйкімсіз кісіні» қазақтар да, моңғолдар да *теке сақал* (моңғ. *ухнан сахал* (сөзбе-сөз: «теке сақал») деп жаратпай атайтын болса, қазақтар *қойдан қоңыр* деп, моңғолдар *хонь шиг хун* (сөзбе-сөз: «қой сияқты жан») деп «ешкімде қақ-соғы жоқ бейуаз, момын адам» мінезін қой образы арқылы береді.

Қазақ пен моңғол этностарының дәстүрлі көшпелі мәдениетінің өзіндік ерекшелігін дүние бейнесінде *көз* соматизмінің зооморфтық, фитоморфтық т.б. кодтармен тоғысым тауып, метафоралық қолданысқа ие болуы, сөйтіп эстетикалық бағалау критерийлерінің біріне айналуы да таныта алады.

Көшпелі өмір салтына негізделген қазақы эстетикалық талғам бойынша көз формасының дөп-дөңгелек болып келуі, көздің тұнық, мөлдір қара немесе сұрғылт-қызыл түсі (*көзі қарақаттай, қой көзді, көзі ботадай, құралай көз*), жанардың өткірлігі (*көзі отты, көз жанары өткір*) қазақ ұғымында сұлулық эталондары ретінде қабылданатын болса, көз түсінің көкшілдігі (*көзі тұздай*), қылилық (*қыли көз*), көздің ағының қарасынан көптігі (*ала көз*), көз аясының тарлығы (*қысық көз*) т.б. сүйкімсіздікті білдіреді. Ал моңғол дүние бейнесінің фразеологиялық фрагментіне зер салсақ, көздің тұнық қара түсі мен сопақша сыртқы пішіні, шоқтай жануы, жанардың өткірлігі сұлулықты айқындайтын белгілердің қатарына жатады: *тунгалаг хар нүдтэй* (сөзбе-сөз: «тұнық қара көзді»), *навч мэт зууван үзэсгэлэнт нүдтэй* (сөзбе-сөз: «жапырақ сияқты сопақша көрікті көзді, яғни қиғаш көзді»), *нүдэндээ галтай, нүүрэндээ цогтой* (сөзбе-сөз: «көзі отты, жүзі шоқты»), *хуриц нүдтэй* (сөзбе-сөз: «өткір көзді») т.б.

Моңғол дүние бейнесінің тілдік фрагменті көздің көк түсін тіркемейді. Мұндай дүние бейнесінің тілдік фрагменттеріндегі айырым тұстарды *нүд* «көз»соматизмінің зоонимдік, фитонимдік код қызметінде жұмсалыуынан да байқауға болады. Мәселен, жан-жануарлар мен қанаттылар әлеміне қатысты болып келетін көздің метафоралық қолданыста өсімдік әлеміне «көшірілуі» моңғол дүние бейнесінде өсімдік атауларын тудыруға негіз болып, фитонимдік кодтар түзеді: *хэрээний нүд* (сөзбе-сөз: «қарғаның көзі») – гүлді өсімдік, *үхрийн нүд* (сөзбе-сөз: «сиырдың көзі») – бүлдірген, *хонины нүд* (сөзбе-сөз: «қойдың көзі») – қой бүлдірген т.б.

Дүниенің қарабайыр бейнесінің фразеологиялық фрагментінде жинақталған адамның сыртқы бейнесі туралы түсінік адамның гендерологиялық жіктелісіне негізделеді де, «әдемілік – сұрықсыздық», «сүйкімділік – сүйкімсіздік» категориялары арқылы сипатталады.

Адам болмысының ең жоғарғы эстетикалық жағдайын сипаттайтын әдемілік категориясы шеңберін қазақ және моңғол этностарының әйел әдемілігі мен ер адамның келбеттілігі жөніндегі танымдық ұстанымдары көрініс табатын образдардың ассоциативтік аясының кеңдігі айқындай түседі.

Әйел әдемілігіне қатысты образдарды сомдауда адамның ішкі ағзаларының теріге әсері қазақы және моңғол дүние бейнелерінде көбіне қызыл және ақ түстермен беріледі. Қарабайыр санада әйел жүзіндегі қызғылт арай сұлулық пен денсаулықты көрсетіп, қызыл түс «қан тазалығының», ақ түс «тері тазалығының» кепіліне алынады. Мысалы, қазақ тілінде: *қызылы қызыл, ағы ақ; аққұбаиша келген; бидай өңді; қырдың қызыл гүліндей; қызыл шырайлы; екі беті алмадай; нарптай қызыл* т.б.; моңғол тілінде: *улаа бутарсан царай* (сөзбе-сөз: «қызғылт рай шашыраған шырай»), *жимсэн улаан хацар* (сөзбе-сөз: «кемістей қызыл бет»), *шүлэн улаан хацартай* (сөзбе-сөз: «нәрлі қызыл бетті») т.б. Сондай-ақ әйел затының денсаулығын болашақ ұрпақ қамымен байланыстырған қазақы қарабайыр сана орташа толықтықты әйел әдемілігінің маңызды сыңары етіп тілде *бес биенің сабасындай, аяқ-қолы балгадай* тұрақты тіркестер арқылы бекітетін болса, моңғол жұрты дене тұрқыны, бой әдемілігінің көрсеткішіне арық та емес, толықта емес бітімді ала отырып, оны деннің саулығымен байланыстырып, *мах шөл тэнцүү* (сөзбе-сөз: «ет сөлі тең») деп бейнелеп көрсетеді.

Қазақы дүниенің тілдік бейнесінің фразеологиялық фрагментінде жалпы сұлу әйел образын сомдауға *көргеннің көзі тойғандай, топты ортадан ойғандай; қаса сұлу; хор қызындай; жаяу жатып, атты түсіп қарағандай; тілмен айтып жеткізе алмайтын; қараса көз тоймайтын; жаңа туған айдай*, т.б. тұрақты тіркестер қатысатын болса, моңғол дүние бейнесінің тілдік фрагментінде әйел әдемілігі *нар сар адил* (сөзбе-сөз: «күн ай секілді»), *морьтой хун бууж хармаар, явган хун сууж хармаар* (сөзбе-сөз: «атты адам түсіп қарар, жаяу адам жатып қарар»), *нүд булааж төрсөн* (сөзбе-сөз: «көз жаулап туған»), *цэцэг цэврүү шиг* (сөзбе-сөз: «бәйшешек үлбіріндей»), *уулын согоо шиг* (сөзбе-сөз: «тау маралындай»), *төрсөн байтлаа зурсан шиг* (сөзбе-сөз: «тау салысымен қылқаламмен сызғандай»), *арсан толь шиг* (сөзбе-сөз: «аршыған айнадай»), т.б. бейнелі тұрақты оралымдар арқылы сипатталады.

Қазақтың көркемдікті қабылдауға қатысты эстетикалық талғамы бойынша әйел адамның бет, қас, кірпік, көз, мұрын, ауыз, ерін, тіс, иек, мойын, бел, ет-тері сияқты сыртқы дене мүшелерінің нақты детальдарына, әйел затының мүсін, қылық-қимыл сұлулығына айрықша назар аударылып, олар дүние бейнесінің тілдік фрагментінде фразеологиялық теңеулік конструкциялар арқылы сипатталады. Теңеулік конструкцияларға өсімдіктер мен жан-жануарлар әлемінен алынған образдар, сан түрлі заттар мен құбылыстардың түр-түс, сын-сапа қасиеттері арқау етіледі.

Әлемді көрнекі де көркем етіп қабылдаудың нәтижесінде түзілетін қазақы дүниенің поэтикалық бейнесінде әйел затының бет-әлпет сұлулығы: *қой көзді, қолаң шашты, қасы қияқтай, көзі қарақаттай, құралай көз, мұрны пістедей, қыр мұрын, аузы оймақтай, ерні шиедей, екі беті алмадай, ай десе аузы, күн десе көзі бар, ай қабақ, алтын кірпік, аққудың топшысындай аппақ иек, аршыған жұмыртқдай (бет), тістері тізіп қойған ақ мәрмәрдай* т.б.;

бел мен білек сұлулығы: *жұмыр білек, ақ білек, саусағы сүйіктей, аршын төс, белі қылдай, қыпша бел, бұраң бел, құмырысқа бел* т.б.;

ет-тері сұлулығы: *аппақ қардай ет, наурыздың ақша қарындай* т.б.;

мүсін сұлулығы: *алтын асықтай, киіктің асығындай, сымға тартқан күмістей, аққудың көгілдіріндей* т.б.;

кылық-қимыл сұлулығы: *кер маралдай керіліп, бір басарға ерініп, толған айдай толықсып, ақ сазандай бұлқысып, құнан қойдай бой тастап, жүйрік аттай ойқастап, томағасын алдырған ақ сұңқардай, тотыдайын таранған, сұңқардайын сыланған*, т.б. тілдік модельдер арқылы суреттеледі.

Ер адамның кескін-келбетіне қатысты алғанда қазақтың эстетикалық талғамындағы әйелге тән «сұлулық», «әдемілік» категориясы «келбеттілік» категориясымен ауыстырылып, қарабайыр дүние бейнесінде еркектің қажыр, қайрат, күш, айбар сияқты қасиеттері ер адамның жас мөлшеріне байланысты қимыл-қылығымен астастырылады да, «көріктілікті» айқындаудың сапалық көрсеткіші етіледі. Басқаша айтқанда ер адамның келбетін эстетикалық бағалау оның ішкі қасиеттерін этикалық бағалаумен тікелей астасып жатады.

Ер адамның сыртқы бейнесін сомдауда ассоциацияға аңдардың ең жүректілері саналатын арыстан, қабылан, жолбарыс, төрт түлік ішінен құр ат, жаратылған ат, қыран құстар қатарынан қаршыға, бүркіт, сұңқар, лашын, қырғи, өсімдік әлемінен қарағай, емен сияқты діні мықты ағаштар, найзағай, жасын тәрізді табиғат құбылыстары, тоқпақ, диірмен тасы сияқты тұрмыстық заттар түседі де, олардың «қаттылық», «мықтылық», «күштілік», «өткірлік» категорияларын құрайтын белгілері ер адам келбетін танытудың өзегі етіледі. Мәселен, тілдегі еркек образын сомдауға қазақ тілінде: *торсық шеке (ұл), қаршыға көз, от шашқан өткір көз, жарқ еткен найзағайдай көз жанары, ат жақты, сүліктей қара мұртты, мұрты қияқтай, күзен бел, ерттеп қойған құр аттай, арыстандай айбатты, қабыландай қайратты, лашын құстай түйілген, қанды көз қыран құстай, қызылшыл қырандай, қаршығадай бойы бар, үйдей үлкен ойы бар, қас батырдай пішіні, жас емендей, тіп-тік боп тауда өскен қарағайдай, жұдырығы қол ағаштай, найзағайдың отындай жарқылдаған (қимыл), диірменнің кесек тасындай (тұлға), қапсағай денелі, екі иығына екі кісі мінгендей, екі иығы қақпақтай, бұлшық еті тоқпақтай*, т.б. бейнелі фразеологизмдер қатысатын болса, моңғол тіліндегі *идрийн цог гялалзсан* (сөзбе-сөз: «жастықтың шоғы жарқылдаған»), *орь залуугийн цог бадарсан* (сөзбе-сөз: «қыршын жастың шоғы маздаған»), *идэр залуу настай, исгэлэн халуун биетэй* (сөзбе-сөз: «балғын жас шақты, ашымал ыстық денелі»), *эр хүний арван гурван мэхтэй* (сөзбе-сөз: «бойында ер адамның он үш амал-айласы бар»), *уулын чинээн эр* (сөзбе-сөз: «тау тәрізді ер»), *галтай цогтой* (сөзбе-сөз: «отты шокты»), *дөч хүрсэн эр, дөрвөө дарсан ат, дээр бүрэн морь* (сөзбе-сөз: «қырыққа келген ер, аптығын басқан атан, үсті түгел ат»), *эрийн цэнд хүрсэн* (сөзбе-сөз: «ер қатарына жеткен»), *жигүүртэн шувуу шиг* (сөзбе-сөз: «қанатты құстай»), *эмээлгүй эмнэг, хазааргүй хангал шиг* (сөзбе-сөз: «ер-тоқымсыз асаудай, »), т.б. тұрақты сөз тіркестері ер адамның кескін-келбет, мүсін сұлулығын оның ішкі қажыр-қайрат күшімен тоғыстырған тілдік модельдер болып саналады.

«Сүйкімсіздік» категориясының семантикалық өрісін тудыратын фразеологиялық бірліктер де гендерлік сипатқа ие болып келеді. Дүниенің қарабайыр бейнесінің фразеологиялық фрагментінде ер адамның сыртқы түр-тұрпатының көзге қораш детальдары оның мінез-құлқының жағымсыздығын, әлеуметтік жағдайы мен көңіл-күйінің төмендігін баса көрсетумен ұштастырылады. Мысалы, тұрмыс-тіршіліктің ауырталығы ер адамның арық

болуымен, жүдеу көрінуімен (қазақ тілінде: *жағына пышақ жанығандай, мойны ырмайдай, биті торғайдай, бетегедей қуарған сақал-шаш* т.б.; моңғол тілінде: *арьс яс болох* (сөзбе-сөз: «тері сүйек болу») – *қу сүйек, ясан хэлхээ* (сөзбе-сөз: «тізген сүйек») – тірі аруақ) сипатталатын болса, жігерсіз, ындыны жуас, ез еркекті қазақ *аузынан сөзі, қойнынан бөзі түскен*, моңғол *өхч биш, булчирхайч биш* (сөзбе-сөз: «майда емес, без де емес»), *дээлийн гол* (сөзбе-сөз: «шапанның жартысы») деп бейнелейді.

Қазақы дүние бейнесінде ер адамның ішкі жағымсыз сезім-күйінің сыртқы синптоматикасы *түрі өрт сөндіргендей, көрден жаңа тұрғандай, қаңтарда қатқан мұздай*, жайсыз мінездің сыртқа тебуі (*қу аяқ, қу ауыз, тоң мойын, кердең мойын, кер азу*) түрінде көрініс береді.

Моңғол дүние бейнесінің тілдік фрагментінде кейіп-кеспірден жұрдай, ұсқынсыз еркек бейнесі *ухнан сахал* (сөзбе-сөз: «теке сақал»), *тэнгэр баганасан* (сөзбе-сөз: «аспан бақандаған») – шокшиған сақалды, *монтойсон монхор хамар* (сөзбе-сөз: «дөңкиген қоңқақ мұрын») – қоңқақ мұрын, *газар дороос гарсан шиг* (сөзбе-сөз: «жер астынан шыққандай») – кейіпсіз, *газрын бэтэгшиг* (сөзбе-сөз: «жердің құртындай») – қортық, *газартай наалдсан* (сөзбе-сөз: «жерге жабысқан») – жермен жексен, *үдийн нарны сүүдэр шиг* (сөзбе-сөз: «тал түстегі көлеңке сияқты») – тапал, *үүргийн түнзний бөглөө шиг* (сөзбе-сөз: «арқа торсықтың тығыны сияқты») – доп-домалақ, *сүүдолоосон гөлөг шиг* (сөзбе-сөз: «сүт жалаған күшіктей») – сүмірейген, *гадаа гяланцаг, дотроо паланцаг* (сөзбе-сөз: «сырты жылтыр, іші былық») – арамза, *гаднаа багтай, дотноо бугтай* (сөзбе-сөз: «сыртқа перделі, жақынына сайтанды») – жексұрын, *эрэг шөргөөсөн бух шиг* (сөзбе-сөз: «жар сүзген бұқадай») – әлемтапырақ жүзді, т.б. образды фразеологизмдер арқылы жасалады.

Қазақы дүниенің тілдік бейнесінде сұрықсыз ер адам образының ассоциативтік өрісі сүйкімсіз әйел образына қарағанда кеңдеу болып келетіні байқалады. Ер адамның сыртқы портретін түзуде акцент бас (*қауға бас, бас терісі келіспеген, шақша бас*), сақал-мұрт (*қаба сақал, тікенек мұрт*), бұжыр бет (*ит кемірген асықтай*), қабақ (*қабағы қалың*), көз (*сығырайған ұры көз, жіңісік көз*), ерін (*жалақ ерін*), мойын (*бұқа мойын*), дене бітім (*кескен томар секілді, атан түйедей өңкиген, қу борбай, кебеже қарын, шұбар төс*) сияқты соматизмдерге түсетін болса, сүйкімсіз әйел портретін жасауда тіл әйелдің сыртқы кескін-келбеті, түр-тұлғасының көз арқылы қабылдаудағы эстетикалық талғамға сай келу, келмеуін емес, «әйелге тән» деп қабылданған стереотивтік ұғым-түсінікке қайшы келетін мінез-құлықтың сыртқы көрінісін бейнелейді. Әйел затын «сұлу, әдемі, ажарлы» деп таппаған жағдайда қазақы дүние бейнесі әйел дене бітімі мен келбетінің әр деталіне «сүйкімсіздік» тұрғысынан баға беріп жатпай-ақ, *нобайы келіспеген* деген жалпылама түсінікке жүгінетіні байқалады. Дүниенің қарабайыр бейнесінің фразеологиялық фрагментінің соматикалық коды долылықты (*саз бет, көк айыл*), ұрысқақтықты (*қабағы тырысқан, көрінгенмен ұрысқан*), салақтықты (*майлы қолтық, саллы етек, өсекшілікті (жер ауыз, тілінің ілімшігі бар, көнтек ерін, сал бөксе)*) сүйкімсіз әйел категориясының ең басты компоненттері ретінде көрсетеді.

Дүниенің қарабайыр бейнесінің фразеологиялық фрагментінде адам физиологиясының жас ерекшелікке байланысты бейнелі сипаттамасын «Балалық шақ», «Жастық шақ», «Орта жас», «Кәрілік» фразеосемантикалық микроөрістер бойынша жіктеуге болады. Мұнда жас мөлшерінің әр кезеңіне сай адам бойында жүрілетін физикалық және физиологиялық өзгерістерді бейнелі де көрнекі сипаттау соматиздерді дәстүрлі мәдениеттің соматикалық кодына айналдыру

процесімен қатарласа жүзеге асырылады. Мәселен, адамның балалық шағы қазақы дүние бейнесінде *тірі жан тісті бақа, көгендегі төлдей, жұдырықтай бала, көк өрім, ши борбай, көк қарын (ет алмаған арық), сары қарын жас бала, қызыл шақа, жарда ойнақтаған лақтай, ақ жұмыртқа сары уыз, түн ұйқысын төрт бөлу, бесіктен белі шықпаған, буыны бекіп, бұғанасы қатпаған, ауызынан ана сүті кеппеген, алақанға салып, аялап өсіру*, т.б.; моңғол дүние бейнесінде *зулай нь битүүр ч гүйцээгүй* (сөзбе-сөз: «еңбегі (анат.) бітеліп болмаған»), *борвины нь баас арилаагүй* (сөзбе-сөз: «борбайының боғы арылмаған»), *амьтай голтой хүн* (сөзбе-сөз: «жанды өзекті пенде»), *амны нь салай арилаагүй* (сөзбе-сөз: «аузының мәйегі арылмаған»), *алган дээрээ бөмбөрүүлсэн* (сөзбе-сөз: «алақан үстінде домалатқан») т.б. фразеологизмдер арқылы сипатталады. Мұндай фразеологизмдердің денотативтік, коннотативтік, метофоралық ауыспалы мағыналары астарында көшпелі қазақ, моңғол жұртының сәби күтіміне, баланы өсіру тәжірибесіне, бала денсаулығына қатысты ой тұжырымдары, сондай-ақ жас бала мен жас төл, жаңа шыққан көк балауса, құстың балапаны арасындағы ассоциацияға негізделген танымдық әрекеті жатады.

Қазақы дүниенің қарабайыр бейнесінің фразеологиялық фрагментінде «Жастық шак» фразеосемантикалық микроөріс *бой жету, бой түзеу, мұрты тебіндеу, мұртына ұстара тию (азамат болды, есейді), мау тарту, ес кіру, ес тоқтату, сақалы шығып жат болу, салиқалы қыз болу, он үште отау иесі, ат жалын тартып міну, уыздай жас, он екі де бір гүлі ашылмаған, шүйке бас т.б.* фразеологизмдермен сипатталады. Мұнда ес, ақыл квазиоргандарының қатысуымен жасалған *ес кіру, ақыл тоқтату* фразеологизмдері жалпы ержету процесіне қатысты гендерологиялық жіктеліссіз қолданылатын болса, қазақы дүние бейнесінде бойдың сұңғактануы, дененің толысуы, мұрттың тебіндеп шығуы адам ағзасының жетілу, толысу кезеңінің ең маңызды компоненттері ретінде көрініс береді. Демек адам физиологиясының жастық шак фразеосемантикалық өрісіне байланысты «қарабайыр» интерпретация бойынша қыз бала организмнің пісіп жетілуін көрсетуде *бой (бой жету, мау тарту, балигатқа толу)*, ал ер баланың кәмелет жасқа келуін меңзеуде *мұрт (мұрты тебіндеді, мұртына ұстара тиді)* соматизмдерінің актуализациялануы айрықша екені байқалады.

Ал моңғол дүние бейнесінің фразеологиялық фрагменті адамның жастық шағын сипаттауда *гар нь ганзаганд, хөл нь дөрөөнд хурэх* (сөзбе-сөз: «қолы қанжығаға, аяғы үзеңгіге жеткен») – кәмелетке толу, ержету, *гараас гарах* (сөзбе-сөз: «қолдан шығу») – өз қолы өз аузына жету, *идрийн цог гялалзсан* (сөзбе-сөз: «жастықтың шоғы жарқылдаған»), *орь залуугийн цог бадарсан* (сөзбе-сөз: «қыршын жастың шоғы маздаған») – жалындаған жас, *идэр залуу настай, исгэлэн халуун биетэй* (сөзбе-сөз: «балғын жас шақты, ашымал ыстық денелі») – жалындаған жас жанды, қызу қанды, *шаасан гадас, шахсан бялаг шиг* (сөзбе-сөз: «қағылған қазық, сығылғын сүзбедей») – сымға тартқандай тіп-тік, *харвасан сум шиг* (сөзбе-сөз: «атқан оқтай») – қимылы тез, айрықша ширақ т.б. бейнелі тұрақты тіркестерге жүгінеді.

Мұнда «ержету, кәмелетке толу» дегенді білдіретін қазақ тіліндегі *ат жалын тартып міну* мен дәл осы мағынада қолданылатын моңғол тілінің *гар нь ганзаганд, хөл нь дөрөөнд хурэх* (сөзбе-сөз: «қолы қанжығаға, аяғы үзеңгіге жету») фразеологизміне негіз болған образдарға зер салсақ, ат жалын тартып міну де, «қолы қанжығаға, аяғы үзеңгіге жету» де (*гар нь ганзаганд, хөл нь дөрөөнд хурэх*) бар ғұмырын ат үстінде өткізіп, атты ер жігіттің қанаты, сенімді серігі санаған көшпелі қазақ-моңғолдардың өмір-тіршілігінен алынған, жылқы малына қатысты образдар. Аттың жалынан тартып ұстап,

атқа ырғып міну мен аяқты үзеңгіге салып, қанжығадан ұстап тұрып атқа мінудегі әрекеттер ұқсастығы екі тілдің бейнелі фразеологизмдерінің бір образдық модельмен өрілуіне арқау болған.

Ер баланың бой-тұрқы біршама өсіп, қолы аттын жалына, я болмаса қанжығаға еркін жететін кезі де – оның 13-14 жасы. ХІХ ғасырдың ортасына дейін қазақтар да, моңғолдар да 13-15 жастағы ер баланы ержеткен, кәмелетке толған азамат санап, алыс сапарларға, жорықтарға аттандыра бастаған, басын құрап, отауын тігіп беретін болған. Міне, соған қарағанда ер баланың қолының ат жалына жетуі, я болмаса қанжығаға жетуі ертеректегі түркі-моңғолдар үшін ер жетудің, азамат қатарына қосылудың өлшемі іспетті болғанға ұқсайды. Егер образ алынған саланың бірдейлігі (жылқы малына қатысты), әрекет ұқсастығы (жалдан, қанжығадан ұстап атқа міну) қазақ тілінің *ат жалын тартып міну* фразеологизмі мен моңғол тілінің *гар нь ганзганд, хөл нь дөрөөнд хүрэх* тұрақты тіркестерінде ұқсас образ бар екендігін білдірсе, аттың биіктігі ер баланың бойының өсуінің өлшемі болған жағдай салыстырылушы фразеологизмдердің образдық негіздерінің арғы жағындағы фонда да біртектілік орын алып жатқандығын көрсетеді.

Дүниенің қарабайыр бейнесі орта жасты «адамның өмірлік іс-тәжірибесінің жинақталып, қорытылып, белгілі бір әлеуметтік-қоғамдық дәрежеге қол жеткізген кезі» ретінде тіркейді. Мысалы, қазақ тілінде: *тіс қаққан, кәрі тарлан, көкжал бөрі, басында бағы, астында тағы бар, біреуге сүйеніш болу, дәулетіне сәулеті сай* т.б.; моңғол тілінде *долоо шархадсан чоно шиг* (сөзбе-сөз: «терісін алдырған қасқырдай») – әбден көкжалданған, жақсы-жаманды көріп, тақыстанған, *долоог донисон догь толгой* (талай тіміскілеген қақсал, әккі бас) – талайды көрген жырынды қу, *шүдлэн настайгаасаа аваад, шүдээ унатал юу эс үзэхэв* (сөзбе-сөз: «тісі бар жасынан бастап, тісі түсіп біткенше не көрмеген») – «өмірлік тәжірибесі мол», *нудрагатай амьта* (сөзбе-сөз: «жұдырықты аң») – «өмірдің ащы-тұщысын көріп, әбден ысылған»), *буянараа бултай* (сөзбе-сөз: «ырысы үйме-үйме»), *торгонд хөлбөрч, хурганд умбаж суух* (сөзбе-сөз: «торғынға бөленіп, тоқтыға оранып отыру»), *түшииг тулгуур болох* (сөзбе-сөз: «сүйеніш-тіреуіш болу»).

Қазақы дүние бейнесінің фразеологиялық фрагменті сақал-мұрттың, самайдың, шаштың ағара бастауын (қазақ тілінде: *самайын боз қырау шалды, шашына қырау түсе бастау, көк сақал, бурыл тартты, шар тартты*), бет әлбетті әжім торлап, бет терісінің көнетоздануын (*ажары кету, ажары таяу, кексе тарту*), көздің түсі оңып, жанардың өткірлігінен айырылуын (*көздің нұры таяу*) орта жаста адам бойында басталатын физиологиялық өзгерістердің «сыртқы белгілері» ретінде тіркейді. Ал орта жастың «ішкі» белгілерін құрайтын ақыл-ой, күш-қайраттың әбден толығып толысуы қазақ тілінде *кемелге жетті, кемеліне келді, күш-қуаты толысты*, моңғол тілінде *хун болсон* (адам болған), *эр цээлсэн,бие гүйцсэн* (сөзбе-сөз: «тұла бойы толық жетіліп біткен»), *насанд хүрсэн* (сөзбе-сөз: «жасқа әбден толған»), т.б. фразеологизмдері арқылы бейнеленеді.

«Кәрілік» қазақтың қарабайыр дүние бейнесінде адамның «қайрат-қажыры қайтып, күш-қуаты азайған кез» тұрғысынан сипатталып, оның символына ақ түс алынады. Бұл жағдайда «ақ» түс адам шашының, сақал-мұрттың тұтастай ағаруы мен кәрі адамның даналығын, ақыл-парасатын, жас ұрпақ алдындағы қадір-қасиетін білдіреді. Қарт адамның талай оқиғалардың куәгері болуы (*көне көз*), сақалының ағаруы (*ақсақал*), *тісінің сарғаюы ақсақалды, сары тісті*), организмдерінің ескіруі (*кәрі буын, кәрі құлақ, күлге шөккен кәрі бура, кәрі шөңге*), көру қабілетінің төмендеуі (*көз жанары суалды*), жасар жасының аз қалуы *бір аяғы жерде, бір аяғы көрде, кәрі қойдың жасындай жасы қалу, асарын асып, жасарын жасаған* сияқты физикалық және физиологиялық өзгерістердің белгісі арқылы сипатталатын «Кәрілік» фразеосемантикалық өрісіне адамның осы

кезеңі о дүниемен, өліммен байланысты болатынын білдіретін *о дүниеге аттану, о дүниелік болу, көз жұму т.б.* фразеологизмдер де енеді.

Монғол дүние бейнесінің тілдік фрагментінде қарттықтың, кәріліктің суретті сипаттамасын жасауға *нас мултрах* (сөзбе-сөз: «жас ұлғаю») – шау тарту, *үе мултрах* (сөзбе-сөз: «кезең асу») – мүшел жастан асу, *хөөрдөг цээжтэй, хөрдөг бөгстэй* (сөзбе-сөз: «думан кеуделі, үйкеуіш бөкселі») – өзі кәрі болса да көңіл жас, *хөгшин хар хүү болох* (сөзбе-сөз: «кәрі қара бала болу») – жасы бір шамаға келу, *хөгшин хонины насгуй болох* (сөзбе-сөз: «кәрі қойдың жасысыз болу») – қарттық әбден жеңу т.б. тәрізді фразеологизмдер қатысады. Ал адамның өмірінің соңғы сәтін, о дүниеге аттануын моңғол тілі *бие барах* (сөзбе-сөз: «тұла бойы таусылу»), *нас нөгцөх* (сөзбе-сөз: «жас түгесілу»), *амьсгалын тоо гүйцэх* (сөзбе-сөз: «демнің саны біту»), *бурхан болох* (сөзбе-сөз: «құдай болу»), *бурхны оронд явах* (сөзбе-сөз: «құдайдың еліне аттану»), *амьсгал хураах* (сөзбе-сөз: «дем жинау»), *ертөнцийн мөнх бусыг үзүүлэх* (сөзбе-сөз: «дүниенің мәңгілік емесін көрсету»), *ертөнцөөс халих* (сөзбе-сөз: «дүниеден ғайып болу») сияқты дүниенің қарабайыр бейнесінің тілдік модельдері арқылы бекітеді.

Сонымен, адамның психологиялық жағдайының, сезім-күйінің адам бойында жүрілетін физиологиялық процестермен тығыз байланысы дүниенің қарабайыр бейнесінің фразеологиялық фрагментінде екі жақты көрініс береді деуге болады. Мұнда адамның әр түрлі өмірлік кезеңдеріндегі немесе күнделікті тіршілік барысындағы қимыл-қылық, бет-әлпет, кескін-кейпіндегі өзгерістердің суретті сипаттамасы, біріншіден, адамның көңіл-күй, ішкі сезім-әрекетін бейнелеп, адам психикасының симптоматикалық жүйесін құраса, екіншіден, «сыртқы адам» портретінің құрылымына енеді. Бұл процесте соматикалық фразеологизмнің ішкі формасында образ түрінде орнығатын физиологиялық процесстің номинативтік сипаттамасы біртіндеп адамның психологиялық жағдайының бейнелі атауына айналады. Басқаша айтқанда, адамның белгілі бір сәттегі ішкі сезім-күйінің тілдік модельдері оның сыртқы симптоматикасының көрнекі түрдегі суретті сипаттамасымен қатарласа, жарыса жасалады.

Қорыта айтқанда, дүниенің қарабайыр бейнесінің фразеологиялық фрагментін қалыптастыратын адамның ішкі сезім-жағдайы мен жеке басының қасиет-қадірінің сыртқы көрінісі туралы ұғым-түсініктер жиынтығы «адамның ішкі жан дүниесі мен сыртқы әлемінің (физикалық) бірлігі, біртұтастығы» идеясын көркем тұрпатта суреттеп, бейнелейтінімен ерекшеленеді. Сондықтан адамның жүріс-тұрысы, қимыл-қылығы, іс-әрекеті, бет-әлпеті, сөйлеу әрекеті т.б. арқылы көрініс беретін адамның ішкі әлемінің «симптоматикасының» тілдік бейнесі және адамның «қарабайыр анатомиясы мен физиологиясы», «қарабайыр физиономиясы» туралы тілде бекіген білім қорын зерделеуде соматикалық фразеологизмдер «адам және оның ортасы» аралық байланыстың соматикалық коды ретінде жұмсалады.

Дүниенің қарабайыр бейнесінің фразеологиялық фрагментінде «ішкі адам» образы адамның сыртқы көзге көрінетін сыртқы дене мүшелерінің қызметі мен құрылысы үлгісінде сомдалады. Соның негізінде адамның қарабайыр «анатомиясы» адамның қарабайыр «физиологиясымен» толықтырылып, «ішкі адам» бейнесі «ішкі жан дүниені құрайтын» мүшелердің күрделі құрылымдық жүйесі, біртұтас организм ретінде көрініс береді.

Дүниенің қарабайыр бейнесінде адамның психофизиологиялық болмысы туралы «қарабайыр» білім қорының соматикалық коды қызметін атқаратын адамның дене мүшелері атаулары дүниенің мәдени бейнесінде этностың қоғамдық өмірінің сан алуан саласына қатысты жинақтаған өмірлік тәжірибесінің

элеуметтік кодына айналады. Бұл жағдайда өмірлік типтік жағдаяттар адамның өзін-өзі және өзі арқылы ақиқат шындықты тануының тілдік модельдері арқылы сомдалып, тіл «елегінен» өткізіледі. Осы тұрғыдан келгенде, тіл-тілдегі соматикалық фразеологиялық қор этностың құндылықтар әлемінің құрамдас бөлігі – адамның өзін-өзі тануына, өзі арқылы айналасын, ортасын, ақиқат шындықты тануға мүмкіндік береді. Тілдің бұл қабаты этномәдениет өкілінің әлемді өзі арқылы, өзінің ішкі болмысы мен сыртқы келбеті арқылы қабылдауын, тануын, пайымдауын суреттейді, қоршаған ақиқат болмысты адамның «қарабайыр анатомиясы» мен «қарабайыр физиологиясы» туралы ұғым-түсініктер арқылы модельдеуін көрсетеді. Дүниені танудың және қабылдаудың тілдік моделі ең алдымен тіл иесінің адамның дене құрылысы туралы түйген ойын, ұғым-түсініктерін береді, тіл өкілінің өзінің ішкі әлемі мен өзін қоршаған дүние-әлемді тануын, сезінуін, түйсінуін бейнелейді.

Фразеологиялық біртұтас мағынаның жасалуына ұйтқы болатын соматикалық компоненттің адамның тәндік базисін атап көрсететегін номинативтік мағынасы өзінің тілдік таңбалық табиғаты жағынан шындық болмыстағы заттар мен құбылыстар туралы қоғамдық біліммен ассоциативті байланысқа түсетін фразеологиялық фондық мағынаның қалыптасуына арқау болады. Фразеологиялық фондық мағына мен оның адамға қарата ауыспалы мәнде қолданылуынан туындайтын фразеологиялық жиынтық мағына, сондай-ақ айтылмақ ойға экспрессивтік реңк үстемелейтін, соның нәтижесінде айтылымдық актіде әлем туралы хабарлау және субъектінің таңбаланған нысанға деген эмотивтік қатынасын білдіретін фразеологиялық коннотативті-бағалауыштық мағыналар фразеологизмнің мазмұндық құрылымдық жүйесінде тоғысым табады. Бұл үш жақты мағыналық тоғыста адамның қарабайыр анатомиясы мен физиологиясы (физиономиясы) туралы халықтық ұғым-түсініктер, қоршаған ортаның адам организмiне тигiзер әсер-ықпалын, себеп-салдарын элеуметтік контексте түсіндіретін концептуалдық білім қоры жинақталады.

Дүниенің тілдік бейнесінде бекіген адамның қарабайыр «анатомиясы» мен «физиологиясы» туралы көне түсініктер шеңберіне адамның интеллектуалдық әрекетінің заттық емес нәтижелері, адамның эмоциясы мен сезімінің лексика-семантикалық топтар мен өрістегі көрінісі, адамның психикалық, эмоциялық, интеллектуалдық, уәждемелі-қажеттілік жүйесі, адамның ішкі сезім жағдайының сыртқы симптоматикасы тұтастай қамтылатындықтан, оларды әлем туралы білім қоры ретінде пайдаланылатын концептуалдық жүйені мән-мағына, мазмұнмен байытатын тілдік интерпретациялық қайнар көз деп санауға болады.

Дүние бейнесінің фразеологиялық фрагментінде соматикалық модельдер арқылы сомдалатын адамның қарабайыр «анатомиясы» мен «физиологиясын» – «ішкі жан дүниенің» ақыл, ес, елес, көңіл, жігер, жан, т.б. реальды емес «мүшелерінен», сан алуан психикалық реакциялар мен көңіл-күйдің туындауын, пайда болуын және көрініс беруін қамтамасыз ететін адамның тәндік жүйесінен, сондай-ақ адам денесіндегі бас, көз, мұрын, ерін, тіл, тіс, жақ, мойын, кеңірдек, алқым, қол, жүрек, бауыр, қан, ми, сіңір, тамыр, сүйек, аяқ, тізе, т.б. реальды органдардың біртұтастығынан тұратын күрделі жүйе деп түсінуге болады. Мұндай адам бойындағы реальды және реальды емес квазиоргандардың қатысуымен жасалған стереотиптік тілдік модельдер мен образдар адамның ішкі және сыртқы әлемінің тілдік бейнесін сомдайды. Оларды ой «сүзгісінен» қайтадан өткізіп, дүниенің қарабайыр бейнесінің фразеологиялық фрагментінің

соматикалық коды ретінде қарастыру көнерген ұғым-түсініктердің образды – ассоциативтік және прагмастистикалық күшін бағамдауға мүмкіндік береді.

Дүниенің тілдік бейнесінде бекіген адамның қарабайыр «анатомиясы» мен «физиологиясы» туралы көне түсініктер шеңберіне адамның интеллектуалдық әрекетінің заттық емес нәтижелері, адамның эмоциясы мен сезімінің лексика-семантикалық топтар мен өрістегі көрінісі, адамның психикалық, эмоциялық, интеллектуалдық, уәждемелі-қажеттілік жүйесі, адамның ішкі сезім жағдайының сыртқы симптоматикасы тұтастай қамтылатындықтан, оларды әлем туралы білім қоры ретінде пайдаланылатын концептуалдық жүйені мән-мағына, мазмұнмен байытатын тілдік интерпретациялық қайнар көз деп санауға болады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Одинцова М.П. Языковые образы «внутреннего человека» // Язык. Человек. Картина мира: Лингвоантропологические, философские очерки (на материале русского языка). Ч. 1. / Под ред. М.П. Одинцовой. – Омск, 2000. – С. 11-28;

2 Арутюнова Н.Д. Введение // Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке / Отв. ред.: Н.Д. Арутюнова, И.Б.Левонтина. – М.: Индрик, 1999. – 424 с.

3 Телия В.Н. О специфике отабражения мифа психики и знания в языке // Сущность, Развития и функций языка. – М., 1987. – С. 65-74.

4 Гостев А.А. Образная сфера человека. – М., 1992. – С. 6-17.

5 Телия В.Н. О специфике отабражения мифа психики и знания в языке // Сущность, Развития и функций языка. – М., 1987. – С. 65-74.

6 Смағұлова Г. Мағыналас фразеологизмдердің ұлттық-мәдени аспектілері. – Алматы: Ғылым, 1998. – 196 б.

Резюме

В статье определяются стереотипные модели образа человека по соматическому коду, закрепленные в языковой картине мира казахского и монгольского народов. Соматические фразеологизмы рассматриваются как этнокультурный код, отражающий понятия о женской и мужской красоте, о привлекательности их или уродстве и возрастных особенностях.

Resume

Kazakh and Mongolian peoples' somatic code in expressing the linguistic image of the world, in presenting the stereotyped models of human, i.e. the beauty of women and handsomeness of men or ugliness are expressed through phraseologies of age.

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ИМЕНА КАК КУЛЬТУРНЫЕ ЗНАКИ

Г.К. АЮПОВА

кандидат филологических наук,

Казахский университет экономики, финансов и международной торговли

К.А. ТЛЕГЕНОВА

кандидат педагогических наук,

Казахский университет экономики, финансов и международной торговли

А.Ж. ДОСАНОВА

кандидат педагогических наук,

Университет «Туран- Астана»

Аннотация

Статья посвящена изучению прецедентных имен, которые рассматриваются как культурные знаки, реализующие «пропозициональную установку», рассматриваемую в качестве оперативной единицы знания, реализуемой в особой синтаксической конструкции.

Ключевые слова: прецедентное имя, прецедентная ситуация, национально – культурные прецеденты, культурные знаки.

Под прецедентными именами понимаются единицы, которые включают в себя сгустки национального колорита, состоят из тех национальных ингредиентов, которые именно придают своеобразие национальному языку. Их можно называть национально-культурными прецедентами, чтобы еще раз подчеркнуть их национальную сущность.

Прецедентное имя - это содержательный культурный знак, который неразрывно связан со своим носителем и содержит важную информацию о нем, обладает способностью обозначать признак в отвлечении от своего носителя. В рамках теории прецедентности (Ю.Н. Караулов, В.В. Красных, Д.Б. Гудков, Г.Г. Слышкин) прецедентные имена относят к прецедентным феноменам, наряду с текстом, ситуацией и прецедентным высказыванием [1].

Прецедентное имя - это индивидуальное имя, связанное или с широко известным текстом, как правило, относящимся к прецедентным, или с прецедентной ситуацией. Это своего рода сложный знак, при употреблении которого в коммуникации осуществляется апелляция не к собственно денотату (референту), а к набору дифференциальных признаков данного прецедентного имени. Этот набор может состоять из одного или более элементов, обозначая при этом одно понятие. Обладающие известностью в рамках определенного языкового коллектива, имена могут обретать понятийное содержание, и как следствие, способны не только указывать на конкретного индивида, но и обозначать множество объектов, приписывая им определенные признаки, свойства, качества (т.е. функционировать подобно нарицательным) [2], [3].

К таким прецедентным именам, реализующим определенные признаки, относятся, например, *Д. Вашингтон (the Father of the country)*, *Джон Бул* (символ типичного англичанина), *Аз Таже* (символ мудрости), *Абылай хан* (боевой клич),

Кенесары хан (символ борца за независимое казахское ханство), *Кобланды батыр* (символ батыра), *Тохтар Аубакыров* (символ события, связанного с освоением космоса).

Прецедентные имена рассматриваются как культурные знаки, реализующие «пропозициональную установку», рассматриваемую в качестве оперативной единицы знания, которая реализуется в особой синтаксической конструкции (имя пропозициональной установки + имя собственное) [3].

В процессе такого употребления имени собственного наблюдается явление, которое полностью относится к сфере наших знаний о событиях и фактах, ставших прецедентными. И в этом случае речь идет о таких явлениях, когда отдельное слово предстает как целое событие. В первую очередь, это касается имен собственных. В этом случае особую роль играют имена пропозициональной установки языка, которые становятся идентификаторами, актуализирующими то или иное событие, «скрывающееся» за именами собственными.

Имена пропозициональной установки вводят целые события, которые представлены в имени собственном. Благодаря тому, что в данном случае имена собственные являются пропозицией, хранящей определенные знания, то становится возможным воссоздание отдельного события, более того целой эпохи, только путем «указания» на это событие, «какими-либо намеками».

Так, прецедентное имя *John Bull* (Джон Булл) известно английскому обществу с XVIII века. Традиционно полагается, что автор этого образа Джон Арбетнот, личный врач королевы Анны. Вот уже более двух веков имя Джона Булла выступает как нарицательное. Это имя обозначает истинного англичанина. Во времена Диккенса Джон Булл стал восприниматься как символ всего британского. Это символ типичного англичанина изображен на рисунках как высокий, грузный, грубоватый человек, рядом с которым обычно бульдог; нередко передает отрицательную оценку (по имени простоватого фермера в памфлете) *The history of John Bull*, Дж. Арбетнота (1667-1735) [John Arbuthnot].

Henri VIII (Генри VIII). Король Англии, который не признавал папу главой церкви, порвал с Римской католической церковью, объявил себя главой английской церкви [Anglican Church], имел шесть жен, с двумя из них развелся, а двух казнил. Поддерживал образование и способствовал росту могущества Англии.

Bush House. Здание в центре Лондона, построено в 1931 г. В нем размещена всемирная служба Би-Би-Си.

Big Ben (Большой Бен). Колокол часов-курантов на башне здания парламента в Лондоне, весит 13т. Установлен в 1958 г., сокр. от имени главного смотрителя работ сэра Бенджамина Холла (Benjamin Hall).

Также широко известны такие прецедентные имена, как Tom Sawyer (Том Соьер), Robin Good (Робин Гуд), Duck Tracy (Дик Трейси), Mark Twain (Марк Твен), Paul Bunyan (Пол Баньян) - легендарный герой, который никогда не растает с ружьем (Long Betsy - длинная Бетси) и др.

В казахском обществе широко известны такие прецедентные имена, как Касым-хан, Кенесары, аз Тауке, Есимхан, Абылхаир, Кобланды батыр, Богенбай батыр, Казыбек би, Айтеке би, Коркыт ата, Кыдыр ата, Умай-ана, Козы-Корпеш и Баян, Кыз Жибек и Тулеген, Айман-Шолпан, Бауыржан

Момышулы, Нуркен Абдиров, О. Сулейменов, М. Ауэзов, Д. Досжанов, Т.Аубакиров и др.

Прецедентные имена широко представлены во фразеологизмах, а также в казахском фольклоре, художественных текстах: *Есімханның ескі жолы* (свод законов повседневной жизни, сборник традиций), *Қасымханның қасқа жолы* (свод законов повседневного быта, обычаи), *Күлтөбенің басында күнде кеңес* (о собраниях, которые проводятся часто (в современном значении); о совещании, которое устроил Тауке хан на горе Күлтөбе).

К числу ключевых имен казахской культуры, несомненно, относится Абай, с чьим именем связано несколько базовых для национального самосознания, казахского народа идей. Главная идея, красной нитью проходящая через все творчество великого поэта и нашедшая свое концентрированное выражение в его «Сегіз аяқ», это идея получения знаний, идея честности. Абай, перечисляя и описывая отрицательные явления, наблюдающиеся в народном быте того времени (лень, зависть, пустословие, угодничество, ложь, предательство, бахвальство, невежество и др.) призывает к трудолюбию, честности, к знаниям, к упорству, эта идея изложена в следующих строках, являющихся актуальными во все времена:

«Бірінді, қазақ, бірін дос
Көрмесен, істің бәрі бос» [4].

Абай считает, что мы не станем единым народом, единым организмом, до тех пор, пока каждый из нас не станет относиться к другому как к другу, не будет сочувствовать, сопереживать, помогать, не будет чувствовать себя частицей большого целого. Только так формируется единство народа, которое является залогом большого будущего[5].

Вторая идея, ассоциирующаяся с образом Абая, это идея осознанного отношения человека к самому себе, к своей жизни, к окружающим, идея выстраивания в его сознании ценностных приоритетов, формирования в человеке понимания истинности и ложности, вечного и приходящего, что очень четко выражается в его следующих строках:

Бес нәрсеге асық бол,
Бес нәрседен қашық бол,
Адам болам десеңіз.
Тілеуің, өмірің алдында
Оған қайғы жесеңіз.
Өсек, өтірік, мақтаншак,
Еріншек, бекер мал шашпақ –
Бес дұшпаның, білсеңіз.
*Талап, еңбек, терең ой,
Қанағат рақым – ойлап қой,
Бес асыл іс, көнсеңіз»* [4].

То есть, если человек ищет смысл жизни, хочет достичь чего-то в жизни, он должен знать, что его врагами являются: злословие, ложь бахвальство, лень и расточительство, а главными ценностями человека являются требовательное отношение к самому себе, трудолюбие, ум, умение быть благородным, готовность к оказанию помощи нуждающемуся в ней. Ум не дается человеку как раз и навсегда данная реальность, его нужно развивать через знания, науку, поэтому стремление к знаниям, к науке является лейтмотивом многих произведений Абая.

Третья идея, представленная в текстах, связанных с именем прецедентного героя, это идея человечности, идея становления и формирования гуманитарной личности. «Адам бол». Абай Кунанбаев указывал на те качества, которые необходимы для формирования личности, человека в стадии совершенствования «Адам болды», а именно: *талап, еңбек, терең ой, қанағат, рақым, ойлап қой*. Уровень совершенной личности «Адам болды» понимается в не только значении *ер жетті, жұрт қатарына қосылды, өз бетімен тіршілік етуге жарады*, но и в значении «беделді», «құрметті», «өзіне лайық орында болу», т.е. показал себя в качестве достойного члена общества.

Достойный член общества – *это человек долга, человек слова, человек дела, в человеке все должно быть прекрасно, человек – это звучит гордо, во всей красе* и др.

Адам болды: *атадан асыл туды, адам баласы, адам болды, адам қатарына қосылды, адал сұт емген (тәрбиелі), ағаштан түйін түйеді (өнерлі), адамнан асқан, ақ сұңқар, ақ үстінен қара таныды (дұрыс-бұрысын білді), қадірлі адам, құрмет көрсетелік, атаққа ие болды, бас көрсетті, арманынан шыққан, ауқатты адам* и др.

Абай как человек долга олицетворяет чистую совесть народа. Он защищает слабых, помогает беднякам, ср.: «Килікпендер, арсыздар! Бұның сөзі әкемің құдай алдына жауап беретін нені ұғып, ойлаушы ендер, аңдар! Көр кейде арсыздар! Меккеге бара жатқанда да әкем осындай күнәм бар деп бара жатқан жоқ па? – деп, Майбасар мен Тәкежанға ауыз аштырмады. Сол сәтте Дәркембайға бетін бұрып: - Дәркембай! Айпасыңа болмаған шығар. Орайлы оразам болған соң қысылмақ жерде айтсаң да, айыптай алмаймын. Мен қарыздармын әкем үшін. Қарғмай, сілемей қайта бер, жарқыным. Сөзің жетті маған. Етім түгіл сүйегімнен өтті. Бар, қазір жүре беріндер! – деп Дәркембайды сүйеп тұрғызды да, Дәрменге қалтасынан жүз сом шығарып беріп, ол екеуін жөнелтіп салды» (М.Әуезов. Абай жолы, 17 б).

Таким образом, анализ прецедентных имен, реализующих «пропозициональную установку», позволяет рассмотреть имя собственное как культурный знак, за которым стоит определенное историческое, культурное событие или нравственное понятие, легшее в основу морали общества.

Список литературы

- 1 Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе.– М.: Academia, 2000. –128 с.
- 2 Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1981. – 261 с.
- 3 Красных В.В. Современная научная парадигма. Лингво-когнитивный подход // Русский язык: исторические судьбы и современность. – М.: МГУ, 2004. – С.120-121.
- 4 Гудков Д.Б. Прецедентные имена и парадигма социального поведения // Лингвистические и лингводидактические проблемы коммуникации. – М., 1996. – 124 с.
- 5 Кубрякова Е.С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. – М., 1997. – 98 с.
- 6 Абай Кунанбаев. Абай Шығармаларының екі томдық толық жинағы. Т.2: Өлендер мен аудармалар. Поэмалар. Қара сөздер/Абай (Құнанбаев, А.). – 2004. – 216 б.

Түйін

Мақалада прецеденттік есімдер тарихи, мәдени оқиғаларды немесе қоғам моралінің негізгі болатын ізгілік ұғымдарды білдіретін мәдени белгі ретінде қарастырылады.

Resume

The article considers names as cultural marks which define historical, cultural event or moral concept that is the main of society.

ӘОЖ 37.371

Н.М. ҚОҚЫШЕВА

филология ғылымдарының кандидаты, доцент

Еуразия гуманитарлық институты

Ш.А. ЖҰМАҒҰЛОВА

аға оқытушы

Еуразия гуманитарлық институты

ЖАСТАРДЫ ЕҢБЕКҚОРЛЫҚҚА ТӘРБИЕЛЕУДІҢ КЕЙБІР МӘСЕЛЕЛЕРІ

Аннотация

Атаулы мақалада қазіргі таңда өзекті болып табылатын жастарды еңбекқорлыққа, руханилық, адамгершілікке тәрбиелеу мәселелері кеңінен қарастырылады. Бұл мәселе уақытпен дәлелденген, өйткені қажырлы, еңбекшіл, талапты адам ғана жаңа қоғамымызға өз септігін тигізе алады.

Түйін сөздер: тәрбие, стиль, қоғам, тұрмыс-тіршілік.

Қашаннан бері халық арасында «адамзаттың болашағы жастар қолында» деген әділ сөз бар. Осы тұрғыдан алғанда қазіргі заманда жастарды рухани-адамгершілікке тәрбиелеу, оларды қажырлыққа тартып, еңбекке баулу, өмірде кездесетін қиыншылықтарға төзімді болуға шақыру өзекті мәселелердің бірі болып табылады.

Өйткені осы сағылардан өткен адам ғана қоршаған ортасына, қоғамға өз еңбегін сіңіріп, септігін тигізбек, ал руханилық пен адамгершілік болса, өз мінез-құлқы мен жасайтын қылықтарынан көрінетін жеке тұлғаның негізгі сипаты болып табылады.

Жастарды еңбекқорлыққа тәрбиелеу заман шындығымен дәлелденіп отыр. Бұл қажеттілік оның сапасымен, маңыздылығымен, адамның адамгершілік қасиеттерінің жалпы жүйеде алатын орнымен анықталады. Еңбекқорлыққа баулудың педагогикалық ғана емес, сонымен қатар әлеуметтік-саяси және экономикалық да мәні бар. Қажырлыққа тәрбиелеудің әлеуметтік және педагогикалық маңызы біздің тез дамып келе жатқан қоғамымыздың әлеуметтік-экономикалық міндеттерімен байланысты.

Қашаннан қанымызда бар кезінде көшпенді қазақ халқының еңбекқорлық қасиеті, әрине, оның тұрмысынан, кең сары даладағы тіршілігінен, мінезінің сабырлылығынан, жайсаңдығынан, қарапайымдылығынан, алыстан қонақ келсе, барлық адал асын алдына қойып, қонақжайлылық көрсетуінен көрінеді. Осының барлығын болашақ мамандарды оқыту барысында ескеру қажет, еңбектің адамдардың тұрмыс-тіршілігінің негізгі тұғыры

екенін, еңбекқорлық қана көптеген жағдайда адамның қоғамдағы әлеуметтік орнын анықтайтынын түсіндіріп, санасына жеткізу керек.

Қоғамның дамуына байланысты әр түрлі топтардың әлеуметтік құрамы, олардың атқаратын қызметі өзгереді. Мәдени адам ұғымы оның киінуінен, ортада өзін дұрыс ұстауынан, сөйлеуінен, тілін, ділін, тарихын және т.б. құрметтеуінен көрінетін болса, бұл жағдай еңбектенуді, көп ізденуді талап етеді.

Оқу үдерісінде жастарды еңбекқорлыққа тәрбиелеу, жұмысқа тиянақты болуға шақыру мақсатында өзіндік стильдік ерекшелігі бар, жазу мәнері мен баяндау мәнісі өзгеше қаламгер Шыңғыс Айтматовтың «Боранды бекет» романындағы кейіпкерлер арқылы да жеткізуге болады.

Қарапайым тірі жандардың өмірі, олардың бастан кешкен жағдайлары, өзара қарым-қатынастары, махаббат пен өкінішке, адалдық пен қақтығыстарға толы туындыларының кейіпкерлері де автордың өзі сияқты еңбекқор, төзімді, шыншыл, әділ, сөзіне берік болып келеді.

Мысалға алатын болсақ, «Боранды бекет» романындағы кейіпкер Едігей сондай адам. Ол тапсырған істі мұқият орындайтын, жұмыстың қайсы түрінен болса да бас тартпайтын, қасында жүрген адамдарға осы тұрғыдан үлгі болар бейне. Осы туындыны оқу барысында сары дала, адамзат, адамгершілік, тұрмыс-тіршілік, еңбек сынды ұғымдарды ой желігінен өткізіп, жүрегіне ұялатасың. Кейіпкердің іске деген көзқарасы, оны орындауы, қажырлылығы таң қалдырады.

«Үкібала кетіп бара жатып, қипақтап тоқтады да, ары қарай жүре берді. Бірақ Едігенің өзі дауыстап тоқтатты: - Әй, ұмытпа, алдымен Шаймерден кезекшіге кір, менің орныма біреулерді жіберсін. Мен кейін қарымын қайтарамын. Қаңыраған үйде өлік жападан-жалғыз күзетсіз жатыр, не масқара... Айт сөйтіп... Әйелі басын шұлғып, жүре берді. Сол ортада дистанциялық қалқанның қызыл сигналы көзін қайта-қайта қысып, үілдеп қоя берді. Боранды разьезіне жаңа состав таянып қалған екен. Кезекшінің командасы бойынша, оны запас жолға жөнелту керек. Өйткені қарама-қарсы жақтан басқа пойызды өткізіп жіберу қажет. Кәдуілгі шаруа. Пойыздар өз жолдарына түсіп, жылжып жатқанда, Едіге тағы бірденені айтуды ұмытып кеткендей, әлсін-әлсін әйелінің соңынан көз тастай берді [1]. Не деген жұмысбастылық, жауапкершілік, адамгершілік... Осы тұстарды жастарға талдай отырып, олардың санасына жауапкершіліктің не екенін, жанашырлық қасиеттің қандай болатынын түсіндіруге тырысу керек, жүрегіне қонатындай жеткізе білу қажет, оларды ізденімпаздыққа баулып, өздік шешім қабылдауға үйрету керек.

Қажырлылық, шыдамдылық, төзімділік, руханилық, адамгершілік қасиеттері адамға әдебиет, өнер, халық даналығы арқылы келеді. Мұндай адам күнделікті өмірде үнемі ерекшеленіп отырады. Ол кез келген қиындықты мойынсұнбай, онымен күресе біледі, қиналған адамға жәрдем беріп, оған көмектесуге тырысады, үлкенді сыйлап, кішіні аялауға талпынады, қоғам және табиғатпен үйлесімділікте өмір сүруге қадам жасайды, өйткені бойындағы асыл қасиеттердің барлығы жеңіл жолмен келмейді.

Еңбекқорлық - адам бойындағы маңызды құндылықтардың бірі, рухани қазынасы. Ол біршама ұқыпты қарауды қажет етеді, оның мәдениетте алатын рөлі зор. Қазіргі жастар осы қағиданы үнемі есте сақтауы тиіс. Әр адамның парызы – қоғамға, еліне қажырлы еңбек ету, ғылымның қай саласында болмасын, өзін алған білімдерімен дәлелдей білу, теориялық азықтарын іс жүзінде пайдалы көресту.

Адамдардың көпшілігіне адал және тапжылмай еңбек ету қасиеті тән. Олар үшін еңбек ету маңызды құндылық болып табылады. Адамның еңбекке деген осындай құрметпен қарауы ұрпақпен келмейді, уақытпен тәрбиеленеді. Қазіргі таңда қоғамымыз адами фактордың белсендірілуімен сипатталады, бір ағымда тұрмайды, әлеуметтік ақпараттар тез жетіп, тез тарайды. Дұрыс адам, білікті маман болсын десек, өмір шындығын келтіре отырып, оқу-тәрбиелік үдеріс арқылы шынықтыруымыз қажет.

Әр адам өз тағдырын шешеді. Ал оның тағдыры оның абыройлы қызмет етуінен, өз ісіне аса жауаптылығымен, ұқыптылығымен жасалады.

Қазіргі бәсекеге қабілетті мамандарды талап ететін қоғам заманында еңбекке оң қарамайтын адам бір орында көп тұрмайды, қоршаған ортасына пайдасын тигізбейді, басқа

ұйым, мекемелерде жұмыс табуы екі талай. Жастарды еңбекқорлыққа баулу мәселесі қазіргі заманда өзіндік ерекшелікке тән, оны жетік түсініп алмай, атаулы үдеріске ұтымды және тиімді жетекшілік ету әбден мүмкін емес. Сондықтан еңбекқорлыққа тәрбиелеу мәселесінің өзектілігі жоғары.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Айтматов Ш. Борандыбекет. Алматы: Жалын, 1986. – 456 б.
- 2 Сергеева Д.В. Воспитание детей дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности. – М.: Просвещение, 1987. – 96 с.
- 3 Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. – 479 с.

Резюме

В данной статье рассматриваются проблемы воспитания молодежи трудолюбиво, гуманности и духовности. Эта необходимость доказана временем и до сих пор остается актуальной. Только интеллигентный и трудолюбивый человек может вложить вклад в развитие общества.

Resume

The problems of youth upbringing are considered in this article. This problem is topical nowadays. Only intelligent and hard working person could make contribution in the development of the society.

ӘӨЖ 81.22

СӨЗДІҢ ЛЕКСИКАЛЫҚ МАҒЫНАСЫНЫҢ ҚҰРЫЛЫМЫ

А.Т. САНДЫБАЕВА

Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті
1-курс PhD докторанты

Аннотация

Мақалада тілдік жүйедегі сөздің лексикалық мағынасының құрылымы денотат, сигнификат және коннотат үштігі тарапынан қарастырылады. Барша адамзатқа ортақ ұғым мен оның лексикалық мағынасының жоғарыда берілген үштік призмасы арқылы көрінісі беріледі.

Түйін сөздер: ұғым, сөз, лексикалық мағына, денотат, сигнификат, коннотат, десигнат.

Сөз мағынасы – логика, философия, психология, лингвистика тәрізді ғылым салаларында қарастырылатын күрделі, қиын мәселелердің бірі. Лексикалық мағынаға дәл ғылыми анықтама беру қиыншылық тудырды. Анықтамаларда «нақты, реалды мағына», «негізгі мағына», «заттық мағына», «материалдық мағына» тәрізді терминдер қолданылып келеді. Көмекші сөздердегі грамматикалық мағына да, басқа қолайлы терминнің болмауына байланысты лексикалық мағынаның құрамында қарастырылады. XX ғасырдағы дәстүрлі тіл білімінде сөздің мағынасы алғаш жалпы лексикологиялық тұрғыдан

қарастырылды. Сөздің лексикалық және грамматикалық мағыналары болатындығы айқындалды. Лексикалық мағына әуелгі кезде лексикологияның қалыптасқан «семантика» құрамында зерттеле бастады. Кезінде орыс тіл біліміндегі дәстүрлі лексикологияда (В.В. Виноградов, т.б.) сөздің лексикалық мағынасы *атауыш мағына, фразеологиялық байлаулы мағына, синтаксистік шартты мағына* түрлеріне бөлініп, қарастырылып келгендігі белгілі.

Лексикалық мағынаның құрылымында бірізділік жоқ. Нақтырақ айтатын болсақ, сол құрылымды жіктеуде және сол жіктелімді атауда бірізділік жоқ. Мысалы, М.Оразов «Қазақ тілінің семантикасы» деген еңбегінде лексикалық мағынаның басты үш түрін атап көрсетеді: денотаттық, сигнификаттық және эмоциялық мағына [2]. Ғалым сөз мағынасының құрылымын анықтаудың бірнеше жолын көрсете келе, «Біздіңше, сөз мағынасының құрылымдық элементтері туралы сөз болғанда, негізінен, төрт мағына элементтеріне тоқталған жөн. Олар: денотаттық мағына бөлшегі, сигнификаттық мағына бөлшегі, эмоциялық мағына бөлшегі және тілдің ішкі құрылымымен байланысып қана қоймастан, адамдардың түрлі қызметімен, көп қырлы тұрмыс жағдайларымен, ынтасымен адамзаттың барлық өмірін қамтуы керек. Сондықтан да сөз мағынасында, кей ғалымдар көрсеткеніндей, сөйлеушінің жасына, өмір тәжірибесіне, тіпті ұлттық ерекшеліктеріне байланысты мағыналық элементтердің болуы мүмкін. Біздіңше, бұлар сөз мағынасында шешуші қызмет атқармайды, атқарса да эмоциялық мағына аясында қалып қояды. Сөздің метафоралы, метонимиялы және синонимдік, антонимдік қасиеттері де мағынамен тікелей байланысты. Бірақ бұлардың табиғатын анықтау басқа жоспардағы зерттеу жұмысына қалар еді» [2] – деп, сөздің семантикалық мағынасын анықтауда денотат, сигнификат, коннотаттық мағыналарды айыра білудің рөлі ерекше екендігін айтады. Қ.Сарекенованың «Қазіргі қазақ тілінің лексикологиясы» оқулығында денотаттық, сигнификаттық, эмоциялық, коннотаттық мағына түрлері берілген [7]. Ғ.Қалиев пен Ә.Болғанбаевтың еңбегінде атауыш мағына, түпкі мағына, еркін мағына, бейтарап мағына түрлері берілген [1].

И.М. Кобозева еңбегінде ақпараттың лексика-семантикалық компоненттері тараушасында: сигнификативті, денотатты және прагматикалық компоненттер қарастырылады. Соңғы компонентке лексеманың коннотаттық мағынасын талдайды. Сонымен қатар лексикалық синтагматикада лексикалық тіркесімділік, валенттілік секілді құбылыстарды қарастырады.

Біз де сөздің лексикалық мағынасының құрылымы дегенде оның денотаттық, сигнификаттық, коннотаттық және құрылымдық компоненттерін жатқызамыз. Енді әр компонентке бөлек тоқталып, барынша кең түрде ақпарат беруге тырысайық.

М. Оразов денотаттық мағына туралы былай дейді: «Сөздің денотаттық мағынасы туралы сөз болғанда, ең алдымен оның объектив дүниедегі заттар мен түрлі құбылыстарға, заттардың амал-әрекеті мен түрлі қасиеттерін бейнелеп беру мүмкіндігі бірінші орында тұруы керек. Кез келген сөздің мағына құрамында объектив дүниедегі заттармен байланысып жататын элемент бар дегенде осы денотаттық мағына еске түседі. Кей тілші ғалымдардың «Сөз – зат не түрлі құбылыс атауы» дегенде осы қасиетті басты өлшем етіп алғаны анық көрінеді. Сөз мағынасының қалыптасуы мен объектив дүниені бейнелеу қасиетін бір жақты түсіну, бір сатылы құбылыс деп қарау дұрыс болмайтындығы қандай анық болса, сөз мағынасын бір ғана объектив дүниедегі заттардың бейнесі деп түсіну де дұрыс болмайды. Сондай-ақ тіл бір не он ғасырдың жемісі емес. Ол өте ұзақ даму жолын

басып өтіп, өзінің о бастағы объектив дүниемен байланысу формасын да өзгерткен. Осы ұзақ және үздіксіз дамудың нәтижесінде ғана сөз сөйлеу процесінде, белгілі бір заттың атауы ретінде, оның орнына жұмсалып, араларына теңдік қоятын дәрежеге келеді. Сол үшін де адамдар өзара сөйлескен кезде заттарды көрсетіп, түрлі амал-әрекет, қимылдар жасап жатуы шарт емес. Мысалы, «Қар – аппақ, мүлкі – қызыл, бүркіт – қара, Ұқсайды қаса сұлу шомылғанға (Абай)» дегенде қарды, бүркітті, түлкіні, түрлі түстерді көз алдымызға келтіреміз, бірақ қардың, түлкінің, бүркіттің нақ сол жерде болуы шарт емес. Бұл, әрине, бір жағынан тілдің таңбалық қасиетімен байланысып жатса, екінші жағынан, сөз мағынасына да қатысты» [2]. Бұл жерден түсінетініміз денотат – белгіленуші зат, заттың нақты атауы және әртүрлі реңк тудыратын үстеме мағынадан тыс сөздің негізгі мағынасы.

Сигнификат туралы ғалым «Егер байыптап қарайтын болсақ, сигнификат денотат та емес, сондай-ақ ұғым да емес. Денотаттан айырмашылығы сол – ой субъективті қасиетке ие. Екінші сөзбен айтқанда сигнификат нақтылы заттың белгісі мен түрлі қасиеттерінен қол үзген идеалды денотатқа сүйенеді. Ал ұғымнан айырмашылығы – ұғымда мидың қызметі негізінде түйсік арқылы алынған информациялар анализ, синтез жасалынып жеке адамның өмір тәжірибесіне, біліміне, рухани қалпына т.б. қарай мағыналық мән қосып күрделенсе, сигнификатта ондай жеке адамға тән болған индивидуалдылық қасиет болмайды. Соның үшін де сөз мағынасын анализ жасағанда семаларға ажыратады. Осы семалар сигнификаттық мағынаның негізіне жатады» [2] – деп, ой қорытады. Түсінуімізше сигнификат қандай да бір таңбаның ұғымдық мазмұнына тең келеді.

М. Оразов коноттатық мағынаны «эмоциялы мағына» деп атап, «кез келген сөз тек денотаттық не сигнификаттық мағынаны ғана білдіреді дейтін болсақ, сөздік құрамдағы біраз сөздердің мағына құрамына талдау жасай алмаған болар едік. Мысалы, *жекесұрын, надан, топас, балақай, албасты* сияқты зат есімдер мен сын есімдер: *бытти, адыраңда, бажыраңда, балыда, отта, тырбаңда* сияқты егістіктердің; *әттеген-ай, қайран, ойбай, пәлі, бәсе, бәтшағар* сияқты одағайлардың мағыналарында адамның көңіл-күйін білдіретін мағыналық реңк сөздің негізгі мағыналық ядросын жасап тұр. Бұлардың мағынасын объектив дүниедегі заттармен байланыстырып не сол заттар негізінен пайда болған ұғымдар арқылы анықтауға болмайды. Шындығында да адамзат айналасындағы дүниені не сол дүниеде болып жатқан құбылыстарды, олардың түрлі қасиеттерін тек сезім мүшелері арқылы қабылдап қана қоймайды, оған өздерінің көзқарастарын білдіріп, оны өзгертуге, өзіне қажетті жағдайға келтіруге әрекет ететіндігі, дүниені өзгертуге актив қатынасатындығы анық. Сондықтан да дүниені танып білу тек сезім мүшелері арқылы олардың көшірмесін қабылдау деп түсіну дұрыс емес. Әрқашанда объектив дүниедегі заттардың түйсік арқылы қабылданған информация адам ойының, санасының елегінен өтіп жататындығы, оған белгілі баға да берілгендігі де шындық» [2] лексикадағы осындай сөздерді эмоциялы мағыналы сөздер деп таниды.

Коннотация – бұл «connotation» - қосымша мағына деген латын тілінен алынған термин. Қазақ тіл білімінде *коннотация* құбылысы теориялық тұрғыдан арнайы қарастырылмаған. Дей тұрғанымен, бұл мәселенің танылуы зерттеушілер еңбектерінің лексикалық мағына, екіншілік номинация, лингвопоэтика, лингвостилистика аспектісіне сәйкес қамтылып, М. Оразов, А. Салкынбай, Е. Абақан, Р. Авакова, Ғ. Хасанов, Г. Байгунисова, Д. Әлкебаева сияқты ғалымдар тарапынан берілген анықтамалар негізінде айшықталады.

Коннотация құбылысы бүгінгі таңда ғалымдар тарапынан кең мағынада және тар мағынада қарастырылатындығы байқалады. Бұл тұрғыда зерттеушілерді толғандыратын негізгі мәселелердің бірі – бұл бағалаушытық, экспрессивтілік және эмоционалдылық микрокомпоненттерінің денотация және коннотация аспектілерінде орын алу деңгейі. Мысалы, В.И. Говердовский, К.А. Долинин еңбектерінде аталмыш категориялар толықтай коннотацияның микрокомпоненттері ретінде танылса, М. Оразов көрсеткендей, Э. Азнаурова, В. Звезгинцев, И. Арнольд сияқты ғалымдар «сөздің эмоционалды-экспрессивтік қызметін стилистикалық мағына құрамында қарап, оны коннотаттық (негізгі мағынаға қосымша) мағынаның қатарына жатқызады» [2]. Ал ғалым А.В. Филиппов *коннотация* ұғымына тек эмоционалды және стилистикалық мазмұндағы семантикалық мағына жатады деп есептейді де, бағалаушытық және экспрессивті семаларды ол денотацияның белгілі бір бөлшегі ретінде қарастырады. Ғалымның пікірінше, бағалаушытық сема – ұғымның (түсініктің) прагматикалық компоненті, сондықтан да ол денотация аспектісінің объектісі. Ал экспрессивтілік әрқашан сөздің (денотаттың) әдеттен тыс, жаңа тұлғасында көрініс тауып, нормадан ауытқыған окказионалдылықпен байланысты [8].

Сондай-ақ, қазақ тіл білімінде семантика мәселесімен арнайы айналысқан ғалым М.Оразовтың: «... сөздердің эмоциялық мағынасы сөздің негізгі мағынасы болмайды, негізгі мағынаға қосымша мағыналық реңк болып саналады дейтін болсақ, онда *тентек, ақымақ, дана, сараң, нас, тонас* (бұлардың тура және ауыспалы мағыналары да) деген сияқты сөздердің мағынасын түсіндіріп бере алмаған болар едік» [2], - деген пікірі де аталған ғалымдардың ұстанымын құптамайтындығын байқатады.

Осындай әр қилы көзқарастардың орын алуы – бұл ғалымдар тарапынан аталмыш мәселеге бір жақты және белгілі бір тұрғыдан ғана қарауынан туындаған жағдай болса керек. Осыған орай коннотация табиғаты, нақты айтқанда, экспрессивтік, эмоционалды және бағалаушытық микрокомпоненттер «толықтыру, үстемелеу қағидасы» («принцип дополнительности») негізінде сипатталу қажет сияқты. Бұл қағида физика ғылымынан бастау алып, қазіргі кезде лингвистикада да кеңінен қолданылып жүрген әдіс. «Толықтыру, үстемелеу қағидасы» бойынша бір объектіге қатысты қарама-қарсы келетін екі немесе одан да көп ғылыми теориялардың болуы – заңды құбылыс. Себебі: «...айтарлықтай күрделі таным объектісі бір ғана үлгіде толықтай танылуы мүмкін емес. Ол оны жан-жақты көрсете алатын, онымен байланысты құбылыстардың түрлі тобын, түрін ашып бере алатын бірнеше үлгіден тұруы қажет» [9] және «кез келген тұжырым – бұл күрделі және іштей қарама-қайшылықтарға толы объектінің біржақты идеализациялануы, санадағы біржақты көрінісі» [10] екенін ескеретін болсақ, «әрбір тұжырым тек өз орнында, өз құбылыстар тобын түсіндіру кезінде орынды» [10] болып табылатынын ұғамыз. Сондықтан да бағалаушытық, экспрессивтілік және эмоционалдылық микрокомпоненттерді тек денотацияға тән немесе коннотацияның ғана бөлшектері деп бөлмей, олар осы екі макрокомпоненттің объектілері бола алады деген ұстанымды құптаймыз.

Көбіне *мырза, жынды, пысық, жсек көру, масқара, жауыздық, тентек, бақыраю, зымырау* іспеттес лексика-семантикалық бірліктер тілдік коннотациялар ретінде танылып жүр. Бұл сөздердің коннотация аспектісіне тікелей қатысты болуы күмән тудырады. Себебі, коннотаттық мағына екіншілік, ол денотаттан пайда болады деген қағиданы басшылыққа алатын болсақ, аталмыш сөздердің коннотативті деп танылуы үшін олардың денотаттық мағынасы айқын

көрініп тұру керек. Яғни, осы іспеттес сөздердің мағынасы коннотаттық компонент мағынасына тең келеді десек, онда олардың денотаттық мағынасы қандай деген сауал туындайды. Осыған орай көрсетілген сөздердер эмоционалды, экспрессивті және бағалаушыты бояу танытып тұрғанымен, олар денотация аспектісінің объектілері болып танылуы қажет деп есептейміз. Аталмыш лексемалардың табиғатына тән микрокомпоненттер сөздің заттық-логикалық мазмұнымен тығыз байланыста болып, белгілі бір ұғым ретінде көрініс табады. Бұны зерттеушілер еңбектері де байқатады. Мысалы, ғалым В.И. Шаховский *льстец, негодяй, эгоист, вздохатель (поклонник), красться* т.б. сөздерін мысалға ала отыра, «в этих примерах коннотацией является образное представление, зафиксированное в денотативной сфере семантики слов и соотносящееся с понятием, которое оно замещает в языке» [11] деп, сөз семантикасының экспрессивтік, эмоционалдық және бағалаушытық компоненттері денотативті де бола алады деген ой түйеді.

Бірқатар зерттеушілер тарапынан бағалаушытық бірліктер екі түрге бөлініп, оның бірі рационалды (интеллектуалды) баға (*ұнатту, жек көру, қуаныш, қайғы, сыйлау* т.б.) ретінде қарастырылуы – олардың (бағалаушытық бірліктердің) ұғыммен, демек десигнатпен тығыз байланыста танылатындығын көрсетеді. Сондай-ақ лексикалық бірліктер мен фразеологиялық жүйенің құрамындағы эмоционалды, бағалаушыты және экспрессивті компоненттердің екі сипатта болатынын байқап, олардың семантикалық ерекшеліктерін денотативті және коннотативті аспектілерде қарастыру қажеттілігіне назар аудартқан тілші – ғалымдар Т.Трипольская мен В.И. Шаховскийдің көзқарастары да ерекше орын алады.

Жалпы лексика-семантикалық бірліктердің денотация және коннотация аспектілерінің объектілері ретінде танылуы шарттылыққа негізделеді. Себебі сөз жеке-дара тұрып коннотаттық мағына таныта алмайтындығы белгілі (тек жалпыхалықтық сипат алған сөз-символдар жөнінде толықтай олай айта алмаймыз). Сөз мағынасының бұл бөлігі (коннотаттық компонент) тек коммуникацияда (мәнмәтінде, ситуацияда) жүзеге асып, тілдегі сөздердің семантикалық құрылымындағы белгілі бір семаның өрістілігімен және қолданыстық сипатымен байланысты болып келуіне орай ерекшеленеді.

Коннотаттық компонент мағынасы көркем бейненің дамуы барысында пайда болып, контекст шеңберінде жүзеге асады. Сонымен қатар контекст ерекше семантикалық өріс, ассоциативті ая туғыза келе, әр түрлі мағынаның ішінен қажеттісін ғана таңдап, коннотаттық компонент мағынасының эстетикалық құндылығын арттыруына себепкер болады.

Белгілі бір сөздің денотаттық мағынасын денотаттық семалар танытса, коннотаттық компонент мағынасы коннотаттық семалар негізінде жүзеге асады. Денотаттық семалар объективті шындық дүниедегі заттар мен құбылыстардың бейнесін ассоциациялайтын, яғни тілдік тұрғыдан көрініс тапқан денотаттардың бейнесін танытатын семалар болып танылса, коннотаттық семалар лексемасы өзара ортақ болып келетін денотаттық семалардан туындай келе, белгіленген затқа деген жаңа көзқарасты, өзге қатынасты білдіретін семалар ретінде көрініс табады.

Сонымен, коннотативті сөздің ішкі формасында берілген бейне денотаттан алынып, сөйлеуші тарапынан берілген ойдың барынша нақты, ықшам, психологиялық жағынан әсерлі болуын қамтамасыз етеді. Екінші жағынан, коннотаттық макрокомпонент сөздің мәнерлілігін, көркемділігін күшейту, айтар

ойдың ерекше әсерлігін, эстетикалық жағын арттыру, объективті шындық дүниедегі затқа не құбылысқа субъективті көзқарасын білдіру мақсатымен қолданылатын мағына бөлшегі болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Қалиев Ғ., Болғанбаев Ә. «Қазіргі қазақ тілінің лексикологиясы мен фразеологиясы», Алматы – «Сөздік-Словарь», 2006 . - 264 б.
- 2 Оразов М. «Қазақ тілінің семантикасы». Алматы: «Рауан», 1991.-216 б.
- 3 Кеңесбаев І., Мұсабаев Ғ. «Қазіргі қазақ тілі»: Алматы, 1975. - 304 б.
- 4 Қалиев Б., Жылқыбаева А. Сөз мағыналарының негіздері: Алматы, 2002.- 109б.
- 5 Кодухов В.И. Введение в языкознание. - Москва, 1987., - 291 б.
- 6 Кобозева И.М. «Лингвистическая семантика». - Москва: «КомКнига», 2007.-352 б.
- 7 Саркенова Қ. «Қазіргі қазақ тілінің лексикологиясы» оқулық. - Астана, 2010. – 152 б.
- 8 Филиппов А.В. К проблеме лексической коннотации // Вопросы языкознания, 1978,-№ 1 – С.57-63.
- 9 Чудинов А.П. Принцип дополнительности в лингвистических исследованиях // Исследование по семантике. Сб.ст. - Уфа, 1983 – С.108-114.
- 10 Перминов В.Я. Проблема причинности в философии и естествознании – Москва: МГУ, 1979. - 222 б.
- 11 Шаховский В.И. К типологии коннотации // Аспекты лексического значения – Воронеж: ВУ, 1982. – 160 б.

Резюме

В статье рассматривается структура лексического значения слова по трем принципам: денотат, сигнификат и коннотат. Дается картина проявления общего понятия и его лексического значения через призму этих трех аспектов.

Resume

The article is connected with the structure of lexical meaning of words on three principles denotat, significat and connotat.

The author It gives a picture of demonstrate a common notion and its lexical meaning through the prism of these aspects.

УДК 159.9

ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАНИИ

Х.Т. ШЕРЬЯЗДАНОВА

доктор психологических наук, профессор,
Казахский Государственный женский педагогический университет

Н.У. БЕГАЛИЕВА

кандидат психологических наук, ст. преподаватель
кафедры теоретической и практической психологии,
Казахский Государственный женский педагогический университет

Э.В. ИСХАКОВА

ст. преподаватель кафедры теоретической и практической психологии,
Казахский Государственный женский педагогический университет

Аннотация

Статья посвящена новой технологии проведения профориентационной работы в образовании, где отличительной особенностью является учет психологических факторов, индивидуальный подход к инструментарию личностной психологической диагностики. Предложена инновационная технология, которая позволяет выявить социально-трудовую ментальность личности в процессе профориентационного самоопределения.

Ключевые слова: психологическая пригодность к профессии, профориентация, профориентационная работа, профессиональная диагностика, профессиональное самоопределение, профориентационная технология.

В эпоху динамических изменений в геополитическом и геоэкономическом пространстве глубина и сущность происходящих модернизационных процессов в социальной сфере определена в «Основных направлениях и задачах социально-экономического развития РК до 2020 годов» [1]. Человеческий капитал рассматривается как инвестиция в будущее, условие устойчивого роста, процветания и социального благополучия народа. Государственная программа развития образования РК на 2011-2020 гг. нацелена на пополнение трудовых ресурсов, на опережающее развитие профессионального образования, что станет стимулом для развития экономики [2]. Поэтому профориентационная работа в сфере образования приобретает особую актуальность и значимость.

Психологическая пригодность к профессии характеризуется двумя главными критериями – успешностью овладения профессией и степенью удовлетворенности своим трудом. К какой профессии человек предрасположен помогает определить профориентационная диагностика, которую проводят в основном в центрах занятости населения, используя компьютерное тестирование

и технологию психодиагностических методик, разработанных в России рядом авторов (А.Г. Шмелев, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников и др.) [3].

Профориентационная проблематика широко представлена в теоретических и прикладных исследованиях. Ключевым моментом нашего подхода явилось не информационно-пропагандистская работа, а всесторонний учет психологических факторов, индивидуальный подход к личностной психологической диагностике. Исследование охватило 2 региона Республики Казахстан – Северо-Казахстанскую и Южно-Казахстанскую области, в каждом охват имеет репрезентативную выборку, поэтому представлены возможности показа состояния и перспектив развития профориентационной работы в Республике Казахстан.

Стратегия социальной модернизации казахстанского общества озвучена Президентом страны Н.А. Назарбаевым. Со стороны государства для регулирования рынка труда и сферы занятости реализуются различные программы, преимущественно в формате специальных программ занятости населения (ГПФИИР «Программа занятости-2020» и «Дорожная карта занятости-2020»). В нашем исследовании была разработана система профориентационной работы нового формата, которая состоит из 8-ми шагов (см. таблицу 1):

Этапы профориентационной деятельности

Таблица 1

Этапы	Наименование этапа	Содержание этапа
1	Регистрация	Цели, задачи регистрации. Порядок регистрации
2	Актуализация	Формирование «Досье соискателя»
3	Профессиональная психологическая диагностика	Компьютерное тестирование. Выявление типа личности, определение в категориальные группы: А, В, С, D, Е, S
4	Психологическое консультирование	Беседа. Обсуждение. Интерпретация результатов обследования (диагностики), профессионального профиля, личностных и профессиональных характеристик личности
5	Экспертное заключение	Профессиональный отбор на основе диагностики. Оценка соответствия индивидуальных качеств с требованиями профессии
6	Психологический тренинг	Личностный рост. Обучение навыкам поиска работы
7	Ярмарка вакансий	Для организации трудоустройства (совместное с центром занятости). Определение общенациональной базы данных
8	Экскурсия на предприятия	Мероприятие для соискателей группы S (неопределившихся с выбором профессии)

Как видно из таблицы 1 шаги 3,4,5,6 носят сугубо психологический характер. Для каждого шага была разработана траектория, состоящая из психологического инструментария (технологии). Каждый шаг имеет свою специфику, личностно-ориентированную траекторию с дифференциацией участников в категориальные группы (А, В, С, D, Е, S), которые позволяют определить профессиональные склонности

участников в зависимости от социального статуса, психологических особенностей, приоритеты по возрастам и дифференцированность их по сферам экономической деятельности. Этап профессиональной диагностики личности состоит из системы мероприятий, направленных на выявление основных интересов, способностей и личностных особенностей человека и соотнесения их с определенной профессией, которое предполагает профессиональное самоопределение (шаг 3). Разработанная нами профессиональная диагностика включает в себя комплексное психологическое тестирование, состоящее из методик, адаптированных для ментальности и позволяющих выявить два важных феномена:

- психологический тип личности через определение профессиональной направленности личности (методика Дж. Голланда), согласно которой в типологии личности различают шесть психологических типов людей: реалистический, интеллектуальный, социальный, конвенциональный, предприимчивый, артистический [4];

- дифференциацию (определение) по группам А, В, С, D, E, S, каждая из которых имеет свою специфическую характеристику:

А – группа определившихся соискателей (прямое трудоустройство);

В – группа соискателей, желающих повысить квалификацию;

С – группа соискателей, желающих переобучиться, получить новую профессию;

D – группа соискателей, желающих открыть свое дело, но не знающих как это сделать;

E – группа соискателей, имеющих возможность и желающих переехать в другой регион Казахстана, если там будет работа по их специальности;

S – группа риска (люди, страдающие алкоголизмом, психическими заболеваниями; также в эту группу могли быть включены соискатели: не желающие работать; не знающие, чего они хотят на самом деле в жизни).

Раздел психологической диагностики в профориентационной работе в рамках проекта «Профориентатор», проводимый международным фондом «Атажұрт» в 2014 году, в двух регионах Республики Казахстан – Северо-Казахстанской (3117 человек) и Южно-Казахстанской (20911 человек) - выявил в сопоставлении следующие общие тенденции:

- на социальный тип личности обследуемых соискателей приходится – СКО (44,0%) и ЮКО (37,02%). Это значит, что в этом регионе в своем количественном преимуществе ориентированы на общение и взаимодействие с людьми. Они обладают ярко выраженными коммуникативными способностями, чувствуют и понимают других людей, стремятся решать проблемы, учитывая эмоции и чувства, способны к сопереживанию и состраданию. Они предпочитают такие сферы деятельности, как медицина, педагогика, психология. Материальное благополучие для них обычно не на первом месте;

- на реалистичный тип личности – СКО (14,0%) и ЮКО (22,88%). Это означает, что выявленное количество людей ориентированы на настоящее. Для них характерны высокая эмоциональная стабильность, хорошо развитые моторные навыки, ловкость. Люди этого типа наделены пространственным воображением, предпочитают они отдадут занятиям с конкретными объектами, выбирают профессии с четкими задачами и результатами (например, водитель, строитель, портной, повар). Могут успешно найти себе применение в спорте, физике, химии, экономике;

- на предприимчивый тип личности – СКО (15%) и ЮКО (11,85%). Это означает, что такое количество людей стремятся к лидерству, нуждаются в признании, предпочитают руководящие роли. Их энергия, энтузиазм и импульсивность позволяют решать сложные задачи, связанные с руководством и продвижением идеи. Они обладают хорошо развитыми коммуникативными способностями, но им не подходит скрупулезная работа, требующая длительной концентрации внимания. Предпочитают деятельность, требующую энергии, организаторских способностей, связанную с руководством, управлением и влиянием на людей. Поэтому люди этого типа выбирают профессии, позволяющие максимально реализовать себя, удовлетворить потребность в признании (предприниматель, менеджер, артист, журналист, дипломат, брокер);

- на конвенциональный тип личности – СКО (15,0%) и ЮКО (13,35%). Это значит, что выявленное количество людей отдадут предпочтение заранее спланированной, структурированной деятельности, хорошо выполняют рутинную работу, чётко придерживаются существующих инструкций и предписаний. Они хорошие исполнители, но слабые руководители. Необходимость принятия кардинальных решений и работа над творческими нестандартными задачами вызывают у этого типа людей серьёзные трудности. Наибольшей эффективности им удаётся достичь в профессиях, требующих чёткости, внимательности и устойчивости к монотонной деятельности (например, финансист, бухгалтер, товаровед, экономист, делопроизводитель);

- на интеллектуальный тип личности – СКО (4,0%) и ЮКО (7,1%). Это означает, что для контингента людей характерны высокая активность, аналитические способности, теоретическое мышление, творческий подход. Они отдадут предпочтение работе, направленной на решение сложных интеллектуальных задач, чаще всего выбирают профессии, связанные с точными и естественными науками: математика, физика, астрономия и др. Работа способна увлечь их настолько, что стирается грань между рабочим временем и досугом. Мир идей для них может быть важнее, чем общение с людьми. Материальное благополучие для них обычно не на первом месте;

- на артистичный тип личности – СКО (8,0%) и ЮКО (7,78%). Это показывает, что люди, принадлежащий на данный тип оригинальны, независимы в принятии решений, редко ориентируются на социальные нормы и одобрение, обладают необычным взглядом на жизнь, гибкостью мышления, эмоциональной чувствительностью. Отношения с людьми строят, опираясь на свои ощущения, эмоции, воображение, интуицию. Они не выносят жесткой регламентации, предпочитая свободный график работы. Часто выбирают профессии, связанные с литературой, театром, кино, музыкой, изобразительным искусством.

В результате сопоставительного анализа, можно констатировать, что наиболее высокий процент приходится на социальный тип личности в каждом из регионов (по СКО и по ЮКО). Однако, в СКО (44%) процент выше, чем в ЮКО (37%) на 7,0%. На втором месте стоит реалистичный тип личности, который в Южном регионе (23%), а в Северном (14%). Здесь выигрывает южно-казахстанский показатель на 10%. На третьем месте по психологическому типу личности выявляется предприимчивый тип личности, который в СКО (15%) выше на 3%, чем в ЮКО (12%). Показатели конвенционального типа личности в по СКО (15,4%) выше на 3%, чем в ЮКО (12,1%). Показатели артистичного типа личности одинаковы в СКО (8%) и ЮКО (8%). Показатели интеллектуального типа личности почти 3 раза разнятся: по ЮКО - 7%, а в СКО - 4%.

Анализируя распределение психотипов личностей по социальным группам нужно отметить о большей распространенности социального психотипа в двух регионах. Известно, что типологические особенности людей имеют биологическую природу, но в процессе социализации в силу влияния социокультурных факторов могут сформироваться региональные типологические особенности личности, что позволяет установить интегральные показатели «психологического здоровья» региона во взаимосвязи с демографическими, социальными и медицинскими проблемами.

Помимо дифференциации соискателей было произведено ранжирование участников по сферам экономической деятельности и произведена наполняемость категориальных групп, где данные по двум регионам практически одинаковы: высокая наполняемость приходится на группы А и особенно С, средняя - группы В и D, наименьшая наблюдается в группах Е и S. Мы также произвели анализ распределения соискателей всех социальных групп в разрезе возраста, выделив 4 группы: от 15-28 лет, от 29-39, от 40-50, от 51 и выше. Произведенный анализ по регионам показал, что значительный трудовой потенциал имеется в сферах образования, здравоохранения и агропромышленном секторах, что может служить основой для планирования и прогнозирования социально-экономического развития регионов Казахстана.

Исходя из полученных данных исследования на предмет определения по группам А. В. С. D. E. S по Северо-Казахстанской и Южно-Казахстанской областям, мы получили следующие результаты:

- на группу А приходится по СКО (49,0%) и по ЮКО (32,0%) соискателей от общего количества всех исследуемых соискателей, имеющие опыт работы по своей специальности, либо получившие специальность, но пока не работавшие, четко знающие в какой профессии, сфере желают работать. Данная категория людей группы А характеризуются уверенностью в себе, настойчивостью, имеют интересы, могут назвать свои личностные качества, знают и понимают свою профессиограмму;

- на группу В приходится по СКО (5,0%) и по ЮКО (7,0%) от общего числа соискателей. В данную группу вошли соискатели, имеющие специальность и стаж работы, либо без стажа работы, но понимающие, что современный рынок труда предъявляет новые требования и профкомпетенции. Данные соискатели выражают желание пройти курсы повышения квалификации для дальнейшего трудоустройства;

- на группу С – по СКО (34,0%) и по ЮКО (38,0%) от общего числа соискателей. Данные исследуемые имеют базовое среднее образование либо специальность, в которой не желают работать, желают получить специальность согласно своим склонностям и способностям, индивидуальным качествам, востребованности на рынке труда;

- на группу D – по СКО (4,0%) и по ЮКО (18,0%) - люди преимущественно предприимчивого типа, имеют некоторые навыки предпринимательской деятельности и соответствующие индивидуальные качества, желают открыть свое дело, но нуждаются в кредитовании и обучении, социально-психологической помощи;

- на группу E – по СКО (6,0%) и по ЮКО (4,0%). Это преимущественно молодые специалисты, живущие в маленьких селах, не имеющие возможности трудоустроиться по своей специальности поблизости: изъявляют желание переехать и работать по специальности при условии помощи со стороны государства на проезд и проживание, жилье.

- на группу S – по СКО (2,0%) и по ЮКО (1,0%) от общего количества всех соискателей. Сюда вошли соискатели с неполным средним образованием; соискатели, категорически не желающие обучаться, работать и живущие на иждивении родителей и родственников; предположительно имеющие проблемы в психическом здоровье.

Таким образом, психологическая диагностика в профориентации обеспечила:

- информирование, что связано с обеспечением разнообразной достоверной информацией о современных профессиях, учебных заведениях и организациях, предоставляющих рабочие места, о рынке труда и о том, как планировать свою карьеру;

- прохождение профориентационной диагностики и психологического консультирования, при которых выявляются профессиональные и личностные качества, способности и ориентиры, соотносимые с тем или иным видом деятельности. С помощью инновационных технологий (компьютерной диагностики) максимальная результативность достигается, благодаря индивидуальной консультации психолога по результатам тестирования;

- личностное развитие и раскрытие внутренних ресурсов творчества и активности в поиске работы. Посредством тренингов личностного роста, психологически направленных на раскрытие внутреннего потенциала, человек получает необходимые психологические знания о себе, самопознании, окружающих людях и явлениях, у него формируются различные знания, умения и навыки, необходимые для овладения той или иной профессией;

- повышение мотивации. В процессе психологического подхода повышается внутренняя учебная, трудовая и профессиональная мотивация, которая является побуждающей силой в построении жизненного пути. Посредством тренингов и консультаций, формирующих навыки эффективного поиска работы, составления резюме, самопрезентации и адаптивного поведения на современном рынке труда, повышается

мотивация, являющаяся важной составляющей в поддержании жизненного тонуса, интереса к жизни и созидательного начала в человеке;

➤ способность к принятию решения. Посредством интерактивных методов и технологий, применяемых специалистами в психологических тренингах формируется, раскрывается и укрепляется способность к принятию решения. Активизация ресурсов поможет сформировать в человеке внутреннюю готовность к самостоятельному и осознанному построению своего профессионального и жизненного пути;

➤ самоуправление и ответственность. Принятие ответственности за свою жизнь и общество, в котором живет человек, как фактор высокой осознанности и социальной зрелости. Развитие качеств личности, продвигающие человека в профессиональной карьере, управление своим временем, ресурсами и личностным ростом.

Наша работа показала, что методы психолого-социального исследования позволяют получить объективный взгляд на изучение проблемы профориентационной работы через составление социального портрета опрошенных людей в контексте потребностей рынка труда, трудовую ментальность и ценностные установки, а также представление о способах трудоустройства и видения будущей профессии. Правильно выстроенная профориентационная работа способствует рациональной расстановке кадров, осознанному выбору профессии, повышению активности и профессиональной мобильности на рынке труда выпускникам образовательных учреждений.

Список литературы

1 Стратегический план развития Республики Казахстан до 2020 года. (Утвержден Указом Президента Республики Казахстан от 1 февраля 2010 года № 922). Официальный интернет-ресурс министерства национальной экономики Республики Казахстан. <http://economy.gov.kz/index.php>.

2 Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 гг. Сайт: strategy2050.kz.

3 Шмелев А.Г. Психодиагностика личностных черт. СПб: Речь, 2002. – 247 с.

4 Манухина С.Ю. Особенности профессиональных ошибок психолога-профконсультанта. // Психологические исследования проблем профессиональной деятельности. – М.: ЕАОИ, 2008. - С. 74-105.

Түйін

Мақала білім беру саласында кәсіптік бағдарлаудың жаңа технологиялары, тұлғаға психологиялық диагностика жүргізудегі жеке тұрғы, оның айрықша ерекшеліктері мен психологиялық факторларды тіркеуге арналған. Сонымен қатар, кәсіби өзін-өзі анықтау процесінде тұлғаның әлеуметтік-еңбектік ділін айқындайтын инновациялық технологиялар ұсынылады.

Resume

The article is devoted to a new technology of realization of vocational orientation work in education, where a distinctive feature is an account of psychological factors, individual going near the tool of personality psychological diagnostics. Innovative technology that allows to educate socially-labour mentality of personality in the process of vocational orientation self-determination is suggested.

**ИНТЕГРАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОПУЛЯЦИОННОГО
ДЕМОРФИЗМА КРАНИОМЕТРИЧЕСКИХ ПРИЗНАКОВ ЧЕРЕПА
(на примере серий близких к современности мужчин норвежской, японской и
зулу популяций)**

Аннотация

Работа посвящена построению интегральной характеристики популяционно-дифференцирующих краниометрических признаков на примере краниологической серии близких к современности мужчин норвежской, японской и зулу популяций. При построении интегральной характеристики использован метод наименьших квадратов. В работе рассмотрена возможность использования тригонометрических функций для учета нелинейных связей. С целью достижения эффективных оценок при построении, на коэффициенты модели накладывалось условие их эффективности не ниже уровня $p < 0,05$ по критерию Стьюдента.

Ключевые слова: популяционный деморфизм, математические методы в антропологии.

Решение задачи оценивания межпопуляционного деморфизма на основе изменчивости краниометрических показателей является одной из важных в краниологии [1, 2]. Несмотря на то, что морфологические отличия европоидной, монголоидной и негроидной рас хорошо известны, по некоторым популяциям отсутствует единое мнение относительно их формирования. Популяционный деморфизм рассматривается как результат метисации рас и популяций в историческом масштабе. Каждой популяции присущи специфические, собственные закономерности изменчивости краниофациальных параметров, обусловленные множеством различных факторов: историческая эпоха, географическое окружение, возраст, пол, а также индивидуальные особенности организма.

В настоящее время ощущается острая необходимость в интегральных характеристиках, позволяющие эффективно оценить роль и степень значимости каждого краниометрического показателя в процессе формирования межпопуляционных отличий [3, 4, 5]. Многие исследования посвящены поиску наиболее информативных признаков. При этом активно используются современные методы многомерной статистики, которые позволяют выявлять межпопуляционные отличия не только по отдельным краниометрическим признакам, но и по их комплексу [6, 7, 8].

Основная цель работы – построение интегральной модели, позволяющей на основе краниометрических данных определить популяцию, к которой относится индивид.

Предмет исследования – популяционная изменчивость краниометрических признаков мужчин в норвежской (NORSE – европоидная раса), японской (S JAPAN – монголоидная раса) и зулу (ZULU – негроидная раса) краниологических сериях.

Объектом исследования стала краниологическая серия норвежцев, японцев и представителей зулу (близкая к современности), представленная 161 мужскими черепами.

Материал и методы

Материалом для нашей работы послужил банк краниометрических данных У. Хауэллса (<http://konig.la.utk.edu/howells.htm>). Краниометрическая программа, принятая во многих американских антропологических центрах, включает 70 параметров черепной коробки и лицевого скелета. В нашем исследовании в рассмотрение вошли только 17 показателей лицевого отдела. Норвежскую краниологическую серию представляли черепа 55 индивида, японскую - 51 и зулу популяцию - 55.

Обработках материала производилась методами одномерной и многомерной статистики с использованием пакета программ STATISTICA 6.0.

Интегральная характеристика популяционного деморфизма строилась в виде степенного ряда с помощью метода наименьших квадратов (МНК), являющийся одним из базовых в математической статистике [9, 10]. Главными преимуществами оценок МНК является то, что они обладают минимально возможной дисперсией в классе всех линейных несмещенных оценок и являются, соответственно, наилучшими для неизвестных параметров. Для того чтобы получить эффективную модель, МНК накладывает ряд предположений на исходную выборку. Фактически все эти требования направлены на то, чтобы исходная выборка данных была однородной.

Исходная задача решалась в несколько этапов.

1 этап. Для того чтобы разница в масштабах измерений показателей не сказывалась на значениях весовых коэффициентов модели база исходных данных была отнормирована. В качестве нормировки была использована медиана, так как она является более робастной (устойчивой) характеристикой к резким выбросам отдельных наблюдений.

2 этап. Каждой популяционной группе было поставлено цифровое соответствие. В качестве градации была принята система, основанная на использовании тригонометрических функций – синуса и косинуса. Эти функции описывают единичный круг, который был разбит на 6 равных частей, то есть каждой части отводится по 60° .

Европоидной группе ставим в соответствие 0° . Следовательно зона (от -30° до $+30^{\circ}$) отводится для норвежской группы. Аналогично для монголоидной группы 120° . Следовательно зона (от 90° до 150°) отводится для японской. Для негроидной группы 240° . Следовательно зона (от 210° до 270°) – зона Зулу.

Отсюда для популяций получаем градацию, основанную на тригонометрических функциях:

Популяции	Градус	Синус	Косинус
Норвежская	0	0	1
Японская	120	0,866	-0,5
Зулу	240	-0,866	-0,5

Использование тригонометических функций можно обосновать исходя из следующих соображений:

- в нашем случае имеются процессы метисации популяций. Поэтому необходима градация, отражающая зоны соприкосновения всех рас друг с другом. В этом плане окружность подходит как нельзя кстати.

- окружность хорошо описывается синусом и косинусом. Причем для этих функций имеется соотношение (теорема Пифагора), связывающее их с гипотенузой. В нашем случае, вводя вышеуказанные градации, мы фактически позиционируем каждую популяцию с дугой окружности соответствующей им зоны.

- фактически получается, что каждый представитель будет описываться значениями синуса и косинуса, которые в свою очередь являются координатами его расположения в круге. Здесь x – значение косинуса, а y – синуса.

- в действительности, как мы знаем, каждый представитель имеет отклонения как внутригрупповые, так и межпопуляционные. Соответственно его значения синуса и косинуса будут отклоняться от заданных нами градаций. В итоге это будет приводить к тому, что его расположение будет смещаться в ту или иную сторону и/или к центру окружности.

- по полученным модельным значениям синуса и косинуса мы также сможем рассчитать значение гипотенузы и посмотреть насколько она отличается от эталонного (заданного).

3 этап. Известно, что абсолютные значения показателей менее информативны, по сравнению с относительными. Поэтому на этом этапе был проведен корреляционный анализ и введены в рассмотрение индексы, позволяющие перейти от абсолютных значений к относительным. Основу этих индексов составили лицевые краниометрические показатели, имеющие достоверную корреляционную связь с введенной градацией:

для синуса

$$S = \frac{0,34 * \bar{L}1 + 0,19 * \bar{L}3 + 0,26 * \bar{L}4}{0,22 * \bar{L}2 + 0,48 * \bar{L}6 + 0,26 * \bar{L}9 + 0,34 * \bar{L}10 + 0,31 * \bar{L}11 + 0,43 * \bar{L}12 + 0,39 * \bar{L}16 + 0,39 * \bar{L}17}$$

для косинуса

$$K = \frac{0,30 * \bar{L}1 + 0,19 * \bar{L}4 + 0,72 * \bar{L}11 + 0,24 * \bar{L}12 + 0,64 * \bar{L}13 + 0,41 * \bar{L}16}{0,33 * \bar{L}2 + 0,44 * \bar{L}6 + 0,30 * \bar{L}7}$$

где,

Обозначение	Показатель	Описание	Медиана	Пределы изменения	
				максимум	минимум
L1	ZYB	Скуловой диаметр	133	142	122
L2	BPL	Длина основания лица	99	116	87
L3	NPH	Верхняя высота лица	68	78	59
L4	NLH	Высота носа	51	59	43
L6	NLB	Ширина носа	26	32	22

L7	MAB	Ширина неба	65	75	57
L9	OBB	Ширина орбиты	40	45	35
L10	DKB	Дакриальная ширина	22	28	17
L11	NDS	Дакриальная высота	10	15	5
L12	WNB	Симотическая ширина	8,2	13,1	2,3
L13	SIS	Симотическая высота	3,3	6,3	0,3
L16	NAS	Высота назiona	17	23	12
L17	EKB	Биорбитальная ширина	99	109	89

Примечание: знак « \bar{L} » означает, что данные отнормированы.

4 этап. Таким образом, имеем вместо 17 исходных показателей по одному интегрированному на каждую из тригонометрических функций. На основе этих интегральных показателей вводим в рассмотрение показатели, представляющие собой 2-5 степени исходных. Далее ищем закономерность в виде степенной функции. Определяем весовые коэффициенты для каждого из них при помощи метода наименьших квадратов. При построении на коэффициенты моделей накладываем условие их эффективности на уровне ($p < 0,05$) по критерию Стьюдента.

В результате расчетов получаем модели следующего вида:

для синуса

$$SIN = -204,67 * S^2 + 1210,307 * S^3 - 1707,297 * S^4$$

для косинуса

$$COS = -171,420 + 286 * K - 339,771 * K^2 + 144,718 * K^3 - 29,876 * K^4 + 2,398 * K^5$$

Полученные модели показали хорошее соответствие с исходными данными. Это послужило основанием для разработки программного модуля «Популяционный деморфизм (лицевые показатели мужчин NORSE, S JAPAN, ZULU популяций)» (PD-FILE-1). Программный продукт реализован на VB6.

В результате исследования, на примере краниологической серии близких к современности мужчин норвежской, японской и зулу популяций разработаны интегральные характеристики, позволяющие решать задачу популяционного деморфизма. При построении моделей в виде степенного ряда использован метод наименьших квадратов. В работе рассмотрена возможность использования тригонометрических функций для учета нелинейных связей. С целью достижения эффективных оценок при построении, на коэффициенты модели накладывалось

условие их эффективности не ниже уровня $p < 0,05$ по критерию Стьюдента. На основе полученных результатов нами разработан программный модуль.

Список литературы

1 Частные системы краниофациальных признаков как инструмент изучения палеоантропологической дифференциации / В.Ю. Бахолдина // Вестник антропологии. - 2006. - Вып. 14. – С. 263 – 267.

2 Изменчивость и таксономическая структура признаков краниофациальной системы человека / В.Ю. Бахолдина. – М.: Книжный дом Университет, 2007. – 168 с.

3 Беневоленская Ю.Д. Мировое распределение затылочно - теменного указателя //Современные проблемы и новые методы в антропологии. Л., 1980.- С.46

4 Беневоленская Ю.Д. Феномен деморфизма лица и его проявление на разных эволюционных уровнях рода Номо // Вторые антропологические чтения памяти академика В.П. Алексеева: Тез. докл. М., 1999. -С.93

5 Информационная значимость краниометрических комплексов при этно-расовых исследованиях / В.Н. Звягин, В.Ю. Бахолдина//Судебно-медицинская экспертиза.-2008.-№5. -С.76-74

6 Анализ отдельных систем краниологических показателей методами многомерной статистики / В.Ю. Бахолдина // Некоторые актуальные проблемы современной антропологии. – СПб.: Музей антропологии и этнографии им. Петра Великого (Кунсткамера), 2006. – С. 88 – 98.

7 Дерябин В.Е. Многомерные биометрические методы для антропологов. М., 2001. -93 с.

8 Изучение системы краниологических показателей методом дискриминантного анализа / В.Ю. Бахолдина. – М.: ВИНТИ, № 130 – В 2005. – 16 с.

9 Кремер Н.Ш. Теория вероятностей и математическая статистика: Учебник для вузов. – М., ЮНИТИ-ДАНА, 2001 г.-286 с.

10 Мхитарян В.С., Трошин Л.И., Адамова Е.В., Шевченко К.К., Бамбаева Н.Я. Теория вероятностей и математическая статистика / Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права. – М., 2002 г.-116 с.

Түйін

Мақалада қазіргі кезеңге жуық уақыттағы норвегтік, жапондық және зулу еркектерінің түрлері негізінде краниологиялық сериялар мысалында интегралды сипаттамалар түзілгені баяндалады. Ол өз кезегінде популяциялық (кең тараған) деморфизм міндеттерін шешуге көмектеседі. Дәрежелік қатар түріндегі модель түзуде ең аз квадрат әдісі қолданылды.

Resume

In a result of the research, on the example of craniological series close to the modernity of males of Norwegian, Japanese and Zulu populations, the authors have developed integral characteristics allowing solve a problem of population dimorphism. A least-square method was used in building of models in the form of exponential series.

ПСИХОАНАЛИЗ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ: НАРЦИССИЗМ

Т.А. АБДРАШИТОВА

кандидат психологических наук, доцент,
Евразийский гуманитарный институт

М.М. АБРЕЛЕВА

кандидат психологических наук, доцент,
зав. сектором социально-политических задач,
Компания системных исследований «Фактор»

Аннотация

Статья посвящена концептуальным подходам к объяснению особенностей личности и поведения религиозно-политических экстремистов, террористов. На основании сравнительного анализа существующих подходов рассматривается научная обоснованность психоаналитической парадигмы для интерпретации специфики террористического поведения. Авторы приводят объяснения с позиций других подходов, опровергающих бессознательную мотивацию поведения и доказывающих регуляцию поведения террористов со стороны сознания.

Ключевые слова: террористическое деструктивное поведение, психоаналитический подход, нарциссизм, злокачественная агрессия, групповое террористическое мышление, сознание.

В зарубежной психологии накоплен изрядный эмпирический материал, отвергающий гипотезу о психопатологии личности террористов. Несмотря на уже имеющийся зарубежный опыт, ряд психологов в СНГ считают, что мотивационное ядро протеррористического поведения составляют патологические влечения и психопатологические личностные образования. При этом интерпретация специфического поведения террористов производится в рамках классического психоанализа и описывается, соответственно, психоаналитическими понятиями. Осуществляемые с позиций этого подхода исследования имеют те же плюсы и минусы, что и все, большей частью теоретические, психоаналитические исследования. Следует подчеркнуть, что Фрейд обращал внимание и систематизировал тот богатый опытный материал, который был доступен для сбора ему как практикующему психологу. Однако их объяснение ограничивалось и нередко «подгонялось» в рамки психоанализа. То же в полной мере относится к некоторым современным исследованиям, трактующим поведение террористов по психоаналитической схеме. Тем не менее, благодаря их попыткам дать психоаналитическое объяснение, было актуализировано наблюдение за личностными и поведенческими особенностями экстремистов, и этим данный опыт интересен. Утверждение о том, что экстремистам присущи некрофилия, садомазохизм и нарциссизм является наиболее распространенным среди исследователей, придерживающихся психоаналитических позиций. Во всяком случае, признаки именно этих патологических влечений кажутся наиболее очевидными для объяснения

чрезвычайной жестокости и фанатизма религиозно-политических экстремистов, террористов. Однако, в какой степени правомерно говорить о бессознательных корнях терроризма и, в частности, нарциссизме? Научная дискуссия требует рассмотрения и других объяснительных механизмов, которые являются предметом настоящей статьи.

В своих доказательствах исследователи, как правило, отталкиваются от неопсихоаналитической теории человеческой деструктивности Э. Фромма и психоаналитической теории влечений З. Фрейда [1]; [2]. С точки зрения Э. Фромма, ничем немотивированная изнутри жестокость и деструктивное поведение свойственны только человеку, поскольку они не имеют биологического смысла. В то время как, например, биологическое значение агрессивности животных обеспечивает им выживаемость и поэтому носит целесообразный характер. Следовательно, такие феномены человеческого поведения, как жестокость и насилие могут быть объяснены только «злокачественной агрессией». В содержательном, отношении этот вид агрессии означает страсть к абсолютному господству над другим живым существом и легкость, с которой совершается вандализм, разрушение. Эти признаки, действительно, вполне соответствуют тому поведению, которое демонстрируют террористы. «Злокачественная агрессия», будучи особенностью человеческой психики, никак не является нормой, а относится к аномалиям. Отмечая социальную природу деструктивности, Э.Фромм указывал на то, что она проявляется в особых условиях общественного развития. Согласно его выводам, сделанным на основе анализа и обобщения большого исторического материала, к ней вынужденно прибегают те угнетенные социальные группы, которые жаждут мести и перераспределения власти. В том случае, если удовлетворение потребности в развитии способностей и самоактуализации фрустрировано, то они реализуются в деструктивных аффектах, предрасполагающих к девиантному поведению или преступлениям. Подобное стремление к разрушению неизбежно возникает в тех случаях, когда не удовлетворяется стремление к созиданию и поэтому, по определению И.Г. Малкиной-Пых, служит механизмом психопатической самоактуализации [3]. С этой точки зрения, жестокое поведение террористов в рамках психоанализа однозначно объясняется механизмами психологической самозащиты и компенсации.

Последние исследования показали, что религиозно-политический экстремизм и терроризм, действительно, возникает в кризисные периоды развития общества. Речь идет о периодах, которые сопровождаются социально-экономическими потрясениями, резким ухудшением качества жизни и крушением привычной системы ценностей. Однако нельзя утверждать, что в этих условиях жестокость и фанатизм имеют только бессознательное происхождение. Напротив, они осознаны и проявляются на поведенческом уровне как следствие внедрения в сознание идеологии. Не бессознательные импульсы и влечения, а именно эта идеология со стороны сознания, пусть и туннельного, рационализирует и легитимирует насилие в качестве единственно возможного, оправданного пути построения общества «социальной справедливости» и осуществляет регуляцию деятельности.

Нарциссизм как психопатологическая составляющая личности террористов привлекается так же на том основании, что общими чертами многих террористов являются экстернальный локус контроля-Я. Террористы, как правильно считают сторонники психоаналитического подхода, часто возлагают ответственность за

неудачи и жизненную несостоятельность на внешние причины и обстоятельства жизни, всегда занимают оборонительную позицию. Им свойственна чрезмерная бессознательная самозащита Я и сосредоточенность на своем Я на фоне полного безразличия к жизни и чувствам окружающих. Именно выраженность этих личностных особенностей заставила некоторых зарубежных психологов рассмотреть их причину в признаках нарциссических расстройств личности.

В России этой позиции придерживаются, например, А.В. Щеглов. Он отмечает, что, несмотря на различие в мотивах и целях, террористов объединяют общие черты. К ним относятся: эмоциональная холодность и бесчувственность, неумение сопереживать и поставить себя на место другого, но в то же время крайняя чувствительность и ранимость к внешним воздействиям по отношению к своей персоне. Им свойственны ригидность и злопамятность, поскольку нежелательные эмоции как бы «застревают» в душе. Они долго, а иногда всю жизнь, хранят обиды и душевные раны [4].

Необходимо подчеркнуть, что столь однозначное объяснение верно подмеченных особенностей только нарциссизмом не является убедительным. Приведенные выше признаки так же присущи социопатам и личностям с застревающей акцентуацией характера. Согласно Международной классификации болезней, социопатия является личностным расстройством. Оно соответствует следующим критериям: равнодушие к чувствам других; грубая и стойкая позиция безответственности и пренебрежения социальными правилами и обязанностями; низкий порог разряда агрессии, включая насилие; неспособность испытывать чувство вины и извлекать пользу из жизненного опыта, особенно наказания; выраженная склонность обвинять окружающих или выдвигать благовидные объяснения своему поведению. В то же время проявление внешне немотивированной агрессии и фанатичное до маниакальности стремление к достижению цели может быть свойственно личностям по другой причине – застревающей акцентуации характера. Она проявляется в склонности к «застреванию аффекта», злопамятности, появлению навязчивой идеи, своего рода одержимости и агрессивной разрядке аффекта.

Нарциссизм, по Э. Фромму, отражает особое эмоциональное состояние. Его отличают стойкий интерес личности только к своей собственной персоне и тому, что связано лишь с нею. Для личности нарцисса окружающий мир существует до тех пор, пока вращается вокруг ее раздутого «Я». Все остальное, постороннее, не затрагивающее его интересов, не вызывает эмоционального отклика и перестает существовать [5]. Однако это непростое равнодушие к другим. Э. Фромм предостерегал от группового нарциссизма, который считал одной из причин человеческой деструктивности. Любой групповой нарциссизм - религиозный, расовый и политический - приводит к фанатизму, нетерпимости и уничтожению «инакости».

Присущее экстремистам представление о себе как о «самом-самом», по мнению Ю.М. Антоняна и С.В. Бородина, тоже есть не что иное, как нарциссизм. Применительно к этнорелигиозному терроризму он проявляется в форме самолюбования, утверждений об исключительности и особых правах своей национальной и религиозной группы и ее представителей, о собственных выдающихся способностях и другом, что можно обнаружить у большинства террористических объединений, например, чеченских и ирландских [6]. То же относится к религиозно-политическим экстремистам, террористам: только они «настоящие мусульмане», «правовверные» в отличие от неверных и заблудших

мусульман, придерживающихся «неправильного» традиционного ислама. Нарциссизм проявляется и в том, что они обладают единственно «верной» религией. Субъективная убежденность в своем совершенстве, собственных выдающихся личных качествах и превосходстве над другими людьми дает человеку-нарциссу, по замечанию Э. Фромма, необычайную уверенность в себе. У религиозно-политических экстремистов, террористов это проявляется в истовом фанатизме, с которым насаждаются радикальные идеи как абсолютная истина. Более того, нарцисс-террорист, подчеркивает Ю.М. Антонян, не только уверен в своем совершенстве. Он непрестанно доказывает это себе и другим, отсюда и дерзость нападений, пренебрежение общепринятыми нормами, ценностями.

Вместе с тем, перечисленные выше особенности в точно такой же мере могут быть объяснены и с позиций другого подхода в зарубежной психологии терроризма – группового террористического мышления или террористического менталитета, считающегося самым перспективным. Групповое мышление (Groupthink) - это способ мышления, приобретаемый людьми в ситуации, когда поиск согласия и решений становится настолько доминирующим в сплоченной группе, что начинает пересиливать реалистическую оценку возможных альтернативных действий [7]. Групповому мышлению свойственны такие характеристики, как иллюзия неуязвимости и превосходства, ведущая к необоснованному оптимизму и чрезмерным рискам; презумпция нравственности группы, одномерное восприятие противника как абсолютное, подлежащее уничтожению зло и нетерпимость к вызовам. Чувство превосходства над теми, кто не принадлежит группе, вера в абсолютизме исповедуемой истины, уверенность в непогрешимости своих действий, успехе являются следствием группового мышления и осуществляемого в группе контроля над сознанием (эмоционального и информационного).

Нарциссизмом объясняют и демонстративность, стремление террористов к информационному резонансу, освещению своих действий в средствах массовой информации. По мнению сторонников психоаналитического подхода, так удовлетворяется нарциссическая потребность в подтверждении их исключительности. А между тем, это может быть обусловлено не столько нарциссизмом, сколько тем, что главная психологическая функция террора заключается в устрашении населения. Следовательно, у террористов всегда есть потребность в информационном эффекте, в реакции средств массовой информации, политических и государственных деятелей на свои действия. Чем больше информационный эффект, тем результативнее террористический акт. С этой точки зрения, средства массовой информации должны очень взвешенно подходить к освещению террористических актов. Связь общества с терроризмом состоит в том, что общество само невольно подкрепляет, «подпитывает» терроризм [8].

Таким образом, психоаналитический подход к интерпретации поведения экстремистов, террористов ограничивается лишь сферой бессознательного. В то время как выход за пределы психоаналитической схемы позволяет увидеть, что особенности поведения террористов уходят корнями в сознание, но особого типа, трансформация которого происходит вследствие индоктринации идеологии насилия средствами специальных психологических методов воздействия.

Список литературы

- 1 Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. - М.: Прогресс, 2003. - 320 с.
- 2 Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. - М.: АСТ, Астрель. 2011. - 160 с.
- 3 Малкина-Пых И.Г. Психологическая помощь близким. - М.: «Эксмо», 2009. - 208 с.
- 4 Щеглов А.В. Анатомия терроризма: проблемно-психологический анализ [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://psyfactor.org/lib/terror21.htm>.
- 5 Фромм Э. Душа человека: ее способность к добру и злу. - М.: Директмедиа Пабблишинг, 2008. – 148 с.
- 6 Антонян Ю.М. Бородин С.В. Преступное поведение и психические аномалии. - М.:Спарк, 1998. - 215 с.
- 7 Janis I.L. Victims of Groupthink. Boston: Houghton-Mifflin, 1972.- 271p.
- 8 Этнорелигиозный экстремизм //Под ред Ю.М.Аноняна. Институт гуманитарного образования. - М.: Академия права и управления, 2006. - 389 с.

Түйін

Мақала діни – саяси экстремистердің мінез – құлқы мен тұлғалық ерекшеліктерін түсіндіруге тұжырымдық жуықтау мәселесіне арналған. Қалыптасқан жуықтауларды салыстырмалы талдау негізінде террористік мінез – құлықтың өзіндік ерекшеліктерін интерпретациялау үшін психоаналитикалық парадигманың ғылыми негізділігі қарастырылады. .

Resume

The article deals with conceptual approaches to the explanation of religious and political extremists and terrorists personality characteristics and behavior. The scientific validity of psychoanalytical paradigm for interpretation of terrorist behavior specificity is examined based on the comparative analysis of existing approaches.

ӘӨЖ 37.013.8

СТУДЕНТТЕРДІҢ КӘСІБИ БІЛІКТІЛІГІН ДАМУДЫҢ КЕЙБІР ПЕДАГОГИКАЛЫҚ – ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Ж.Т. МОЛДАҒАЛИЕВА

филология ғылымдарының кандидаты,
Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті

Ж.И. ПАХРУТДИНОВА

аға оқытушы,
Еуразиялық гуманитарлық институты

Аннотация

Бұл мақалада студенттердің ЖОО – да оқу барысында кәсіби біліктілігінің қалыптастырылуы мен дамытылуының психологиялық-педагогикалық мәселелері қарастырылады.

Түйін сөздер: біліктілік, шығармашылық, даму, шығармашылық біліктілік, қажетілік, мотив, мақсат, құрал, амал-тәсілдер, үрдіс, нәтиже, рефлексия, кәсіби әрекет

«Біліктілік» категориясы психология мен педагогика үшін аса маңызды жалпы ғылыми әдіснамалық ұғым болып табылады. Адамға қатысты айтылатын бұл ұғымның философиялық сөздіктегі түсіндірмесі адамның бойындағы «күш-жігер», «қайрат» деген сөздермен мағыналас екендігін көрсетеді. Басқаша айтсақ, адамның белгілі бір мәселені шешу, нәтижеге жету үшін жұмсайтын қор, ішкі мүмкіндіктер кезі.

Ұғымды ең алғаш тұрмыста қол жеткен нәтижелер мен болашақты екі бөліп қарастыру үшін қолданысқа Аристотель енгізген.

Біліктілігі жоғары мамандар - елестің, интуицияның күшті дамуымен, қалыптан тыс өнімді ойлай алуымен, ойды шығармашылықпен іске асыра алуымен, шығармашылық әрекет барысында ішкі күштерін жылдам жұмылдыра алушылығымен сипатталатын адамдар.

«Шығармашылық» деген сөздің мәніне үңілсек, ол адамның мақсатты ісіне жету жолындағы талаптануы мен талпынысынан, жігері мен сабырынан, сұранысы мен ізденісінен түзіліп, ақыл ойы мен сезімінің, қиялының ерекше бітімінен көрінеді. Шығармашылық - адамның ойлауының және өз бетінше әрекетінің жоғарғы формасы. Дегенмен шығармашылықтың объективті және субъективті болатындығы белгілі. Оның алғашқысы ғылымда, зерттеулерде бұрын болмаған жаңалық деп танылса, соңғысы субъектінің өзі үшін жаңалық болып, оны әрі қарай жаңа бастамаларға шабыттандыратынымен сипатталады.

Философиялық сөздікте «Шығармашылық проблемалық сипаты бар, барлық ішкі байланыстарды біріктіретін, нәтижеде жаңа материалдық және идеалдық құндылықтар алынатын адамның мақсатты әрекеті» деп түсіндіріледі [2].

Қазіргі кезде шығармашылық - қоғамның өрлеуі мен тоқырауының индикаторы болып саналады. Бұл мәселені зерттеуде де өрлеулер мен құлдыраулар болғаны белгілі. Өйткені шығармашыл адам догмалар мен стереотиптерден арылған, өзгеше ойлаудың, кез келген мәселені өзінше шешудің сипаты болғанымен, ондай адамның қалыптасу барысында жұртшылық тарапынан әрқалай көзқарастардың болғаны әлі де орын алып отырғаны жасырын құбылыс емес.

Философтар шығыс аймақтардың философиялық жүйелерінде шығыс адамының белсенділігі оның тікелей адамға бағытталғандығымен ерекшеленетіндігіне ерекше назар аударады. Адам өзін және өз қабілеттерін дамыта отырып, табиғи жүйенің жетілген формасына дейін көтеріледі және адам мен әлем, табиғат заңдылығы мен табиғи ортаның болмысы арасындағы үйлесімділікті сақтай отырып, табиғаттың дамуына өз ықпалын тигізетіндігі айтылады. Осы ойларды тарқата кетуді қажет деп есептейміз.

Шығыстың ұлы ойшылы Әбу Насыр әл-Фараби тұлғаның өз әрекеті мен оның дамуы жөнінде сындарлы тұжырым қалдырған - шығыстың ұлы ойшылы. Оның сана (ойлау) туралы ілімінде сана сарқылмайтындығымен сипатталып, ол әлеуеттене отырып, бардың мәнін түсінуге әкеледі деген ой айтылады. Оның «Бақытқа жол сілтеу» атты трактатында адамның өмірден кеткеннен кейінгі баянсыз бақыты туралы емес, тірі адамның бақыты туралы сөз етіледі. Оған жету үшін адам өзін-өзі жетілдіруі, қиын жолдардан өтуі тиіс екені көрсетіледі. Сондықтан бақытқа барар жолдардың бірі - адамның интеллектуалдық жағынан дамуы екеніне тоқталады. Бұл еңбектегі біз үшін маңызы бар мәселе - ойдың, интеллектінің дамуы логикалық жаттығулар мен сабақтар нәтижесінде жүзеге асады, тек солар арқылы адам айналадағы ақиқатты танып біледі, жетіледі,

адамның шығармашылық әлеуеті де жоғарғы ойлау әрекетінде және оны ұдайы жаттықтыру барысында іске қосылып, өз өнімін беретіндігі турасындағы тұжырым [3].

Өз заманында сан алуан ғылым салаларын меңгерген ғұлама Жүсіп Баласағұн өзінің «Құтты білік» атты дастанында жан-жақты дамыған адамды сипаттауда «толық пішімді» ұғымын қолданып, оған жетудің бірден-бір жолы ғылым мен білім екенін атап көрсеткен. Адамның ақыл парасаты барлық нәрсенің мән-мағынасын түсінуге қабілетті деген пікір айтқан [4].

Қазақ халқының бүкіл ұлағатты мәдениеті тарихында үлкен орын алатын ұлы ақын Абай Құнанбаевтың біздің зерттеуіміз үшін зор мәні бар ойларының бірі - адамдардың әртүрлілігі және кісілік жайлы пікірлер. Оның «Адам бол» деген шығармасындағы негізгі философиялық айда адамның өз орнын табуының маңыздылығын айта отырып, әр адам ішкі мүмкіндігін іске қосып, өзін жетілдіре алады және жетілдіруі тиіс екендігі аталып өтіледі. Сонда ғана жаратылысынан өзіне берілген орынға сай келетіндігіне ерекше назар аударылады. Бұл үшін оған жол сілтеу, бағыт беру қажеттілігі оның барлық шығармаларының негізгі лейтмотиві деуге болады [5]. Мысалы ақынның терең философиялық шығармаларының бірі - 1896 жылы жазған «Сенбе жұртқа...» деп басталатын сол дәуірдің жалпы жұртына ғана емес, көкірегі ашық, көзі ояу ойлы жанға арналған өлеңінің негізгі идеясы кісіні биік мұратқа бастайтын, сол мұратқа жеткізетін ұлы күш оның өз бойында дегенге келіп саяды. Онда шын асыл әр адамның жүрегінде, сол асылды таңдаған адам «жүрегінің түбіне терең бойлап», іздегенін тек содан ғана табады деген деген терең де тағылымды философиялық тұжырым жасалған.

Қазақ ағартушыларының көрнекті өкілі Ыбырай Алтынсарин арнайы философиялық тақырыпта еңбек жазбаған, дегенмен оның ағартушылық шығармаларында дүниетанымдық ерекше пікірлер болғаны белгілі. Ол уағыздаған «Өнер, білім бар жұрттар» атты өлеңінің басты идеясы халықтың өркендеуі, оның өркениетке ұмтылуы деген насихат еді. Мұндай үндеу егемендікті енді алып жатқан еліміздің қазіргі күнгі де басты ұрандарының бірі болуы тиіс екендігі білімге қатысты барлық мемлекеттік құжаттарда көтеріліп келеді. Шығармашылық - білімді адамдар жететін биіктік. Демек, бұл ойлардың өзектілігі жойылған жоқ деуге болады [6].

Шығармашылық әрекеттің мәні мен оның жан қуаттарымен байланыстылығы ертедегі философтардың еңбектерінен бастау алады. Адамның шығармашылықпен өзін-өзі дамыту идеясын ең алғашқылардың бірі болып ұсынған Гераклит өз оқушыларына шығармашылық тапсырма ретінде өздерін зерттеуді тапсырады [7]. Ал Сократ әр адамның тұлға ретінде жетілуіне ерекше мән бере отырып, «интеллектіні» дамыту, қабілеттерді қалыптастыру оқытушының басты міндеттерінің бірі деп есептей отырып, оқушыларға дайын ұсыныстар бермей, «ақиқатқа жетуді» өздеріне тапсырып отырған. Бұл «соқраттық әдістің» қазіргі уақытта да құндылығы жоғары деп білеміз [8].

Тұлғаның дамуы жайлы зерттеулерде кейбір авторлар оның өзінің ішкі күш-қуаттарының әсерлерін жоғары орынға қояды, ал кейбірі, керісінше, сыртқы жағдайлардың әсерін басым деп есептейді. Мұны детерминизм яғни, сыртқы себептердің ішкі шарттардың әсерінен, керісінше, ішкі себептердің сыртқы жағдайларға байланысты іске қосылу идеясынан да көруге болады.

Философия ғылымында әрекет адамды зерттеудің әдіснамасы ретінде қарастырылады. Әрекетте адам субъект ретінде танылып, оның жасампаздығы, іскерлігі, қайраткерлігі қалыптасады. Адамның іс-әрекеті, оның бүкіл өмірі өзімен

қатар жасап келе жатқан адамдармен тығыз байланыста өтеді. Олармен бірге емірді ұғынып, күнделікті тіршілік мәселесін шешеді, болашаққа жоспарлар құрады. Әрекет - адам дамуының негізі. Бұдан әрі қарай «әрекет», «кәсіби әрекет», «шығармашылық әрекет» ұғымдарының ара жігін ажырату қажеттілігі туады.

Әрекет - іс-қимыл бірлігі, саналы түрдегі, мақсатқа жетуге бағытталған тікелей жасалатын, еркін ниеттілік, белсенділік. Бұл ұғымның мәнін талдау зерттеу нысанының бірлігі ретінде перцептивтік, атқарушылық, ақыл-ой, шығармашылық, мнемикалық (есте ұстау) т.б. әрекеттерді зерттеу кезінде пайдаланылады. Әрекет төмендегідей ішкі құрылымдардан тұрады: қажеттілік және мотив, мақсат, құрал, амал-тәсіл нәтиже, рефлексия бұларды жеке-жеке талдар болсақ:

Қажеттілік және мотив - (не үшін) адамның мұқтажығын өтейтін заттардың мидағы бейнеленуі. Индивидтің өзінің өмір сүруге, дамуға білімінің, тәжірибесінің, басқа да әлеуметтік жағдайларының жеткіліксіз болуын сезінуі. Содан туындайтын белсенді әрекеттің негізі. Адамды әрекетке ұмтылдыруға негізгі түрткі болатын ниет.

Осы тұста гуманист психолог А.Маслоу жасаған қажеттіліктердің иерархиясының біз іздеп отырған сапаға жетудегі маңызы зор екендігіне тоқталғымыз келеді. Ғалым ұсынған бұл иерархия ең төменгі және ең жоғарғы қажеттіліктерді көрсететін бес деңгейден тұрады. Бірінші деңгейде биологиялық қажеттіліктерді қанағаттандыру, екінші және үшінші деңгейлерде адам белгілі бір әлеуметтік мәртебеге жетуге деген тілектерін қанағаттандырады, төртінші, бесінші деңгейлері адамның толық іске қосылуын қамтамасыз етіп шығармашылықпен айналысуға негіз болады [9].

Әрекеттің мотивациялық астарлары көрнекті ғалым А.Н.Леонтьев еңбектерінде қарастырылады. Ол «әрекет» ұғымын «мотив» ұғымынан бөліп қарауға болмайтындығына назар аударады. «Әрекет мотивсіз болмайды, тіпті «мотивсіз» әрекеттің өзінде де оны мүлдем жоқ деуге болмайды, ондай әрекеттегі мотив жасырын тұрады» деген пікір білдіреді [10].

Мақсат - әрекет арқылы оның жеткісі келетін ақырғы нәтиженің үлгісі де, ал ниет сол нәтижеге жетуге деген ішкі талпыныс. Мысалы, адам белгілі бір мақсатқа жету үшін оны ниет арқылы орындауы ықтимал. Сондықтан әрекет ниетке талдау беруден басталады және ниет әрекеттің сырын ашатын «кілт» болып табылады.

Құрал - мақсатқа жету үшін әрекеттің амалдарын белгілеу, жолдарын таңдау. Нәтижеге не арқылы қол жетеді, ол үшін жеткілікті және нақты болжамдар бар ма? - деген сұрақтарға жауап іздеу.

Амал-тәсілдер жағдайды бастапқы қалпынан өзгерту қандай жолмен жүзеге асады, ол қандай жағдайда және қалай жалғасатындығын белгілейді.

Үрдіс - жағдайдың нақты қалай өзгеріп жатқандығын, оған не әсер етіп, өзгерістің қалай іске асқандығын аңғартады.

Нәтиже - алынатын өнім, үрдістің аяқталу сәтінде қандай өнім алынғандығын көрсетеді.

Рефлексия - индивидтің өз санасындағы өзгерістер туралы ойлануы; әрекеттің жүру барысы мен аяқталуын қорытындылап баға беруі.

Кәсіби әрекет - адамның рухани және материалдық, жеке, қоғамдық қажеттіліктеріне жауап беретін, нәтиже алу үшін еңбек пәнін өзгертуге бағытталған адамның белсенділігі. Кәсіби әрекет құрамына да жалпы әрекеттің

құрамындағы мотивтер, мақсаттар, құралдар, әрекеттің тәсілдері мен түрлері, осы өзгерістерден алынған нәтижелер мен өнімдер енеді. Кәсіби әрекет осыған сәйкес адамнан кәсіби білімді, арнайы дағдылар мен кешенді біліктерді және маңызды кәсіби сапаларды қажет етеді. Бұл салалардағы адамның дамуы жүйелі, өзара байланыстағы мақсаттарға бағытталған.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Григорьевич Л.А., Морценовская Г.Д. Педагогика и психология. -М.: «Гардарика», 2001. –158 с.
- 2 Әбдірахманов А., Жарықбаев Қ. Психологиялық орысша - қазақша сөздік.- Алматы.: Мектеп., 1976. – 308 б
- 3 Жарықбаев Қ.Қазақ психологиясының тарихы. - Алматы., 1996. – 147 б.
- 4 Қазақ әдебиеті. Энциклопедиялық анықтамалық. - Алматы: «Аруна Ltd.» ЖШС, 2010 жыл. – 209 б.
- 5 Құнанбаев. А. Таңдамалы шығармалары. - Алматы., 1987. – 2 том. – 98 б.
- 6 Алтынсарин Ы. Таңдамалы шығармалары. - Алматы.: Ғылым. 1994. – 248 б.
- 7 Яровский М. Развитие античной психологии. М.,1989. – 289 с.
- 8 Асмус В.Ф. Античная философия. М., 1976. – 128 с.
- 9 Маслоу А. Мотивация и личность. - СПб.: Питер, 2008. – 104 с.
- 10 Леонтьев Д. А. Современная психология мотивации. Сборник. - Смысл, 2002. – 29 с.

Резюме

В данной статье рассматриваются психолого-педагогические проблемы развития и формирования профессиональных навыков у студентов высших учебных заведений.

Resume

In this article the authors consider the psychological and pedagogical problems of development and formation of professional skills of students in higher educational establishments.

УДК 17.031

НРАВСТВЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК НАУЧНАЯ КАТЕГОРИЯ: АВТОРСКАЯ ДЕФИНИЦИЯ

И.С. СЛАВИНСКАЯ

соискатель кафедры психологии развития и образования,
Российский государственный
педагогический университет им. А.И. Герцена,
Россия

Аннотация

В статье представлена авторская дефиниция понятия «нравственные ориентации» личности, состоящая из трех независимых линий. Первая линия заключалась в выведении определения из ключевых понятий: «нравственность» и «ориентация». Вторая линия представляла собой дополнение авторского определения, основанное на анализе и обобщении отечественного, а также зарубежного понимания нравственных ориентаций. Третьей линией выступила коррекция авторского определения, основанная на соотношении «нравственных ориентаций» с близкой психологической категорией - «ценностными ориентациями».

Ключевые слова: нравственные ориентации, авторская дефиниция, ориентации, нравственность, ценностные ориентации.

В последние два десятилетия активно стала исследоваться нравственная сфера личности, причем не только научными дисциплинами, традиционно изучающими нравственность: философией (этикой), педагогикой, но и психологической и социологической науками. Активно стали исследоваться такие категории нравственной сферы как нравственные представления, нравственные мотивы, нравственные идеалы, нравственное поведение, нравственное сознание, а также нравственные ориентации личности.

По мере накопления научных знаний стал разрабатываться, систематизироваться, уточняться и конкретизироваться категориальный и понятийный аппарат нравственной сферы личности.

Представленная статья имеет целью внести вклад в ее разработку, представив авторскую дефиницию понятия «нравственные ориентации».

С момента изучения данного феномена исследователями представлялись авторские трактовки. Свои определения феномену нравственных ориентаций дали такие исследователи как Э.И. Кякинен (2003), Т.А. Рассадина (2005), Н.В. Сотникова (2006), Г.Ю. Иконникова (2008), Н.В. Космачева (2009), Л.П. Гадзаова (2010), Н.Х. Ворокова (2012).

Несмотря на это, еще не выработано единого понимания данного феномена, и нравственные ориентации понимаются, то как многокомпонентное психическое образование (Э.И. Кякинен) [1]; то как духовное образование и социально-психологический феномен (Т.А. Рассадина) [2]; то как интегративное личностное образование (Н.В. Сотникова) [3]; то как сложный выбор (Г.Ю. Иконникова) [4]; то как ядро аксиосферы личности (Н.В. Космачева) [5]; то как система интегративных качеств и поведенческий образец (Л.П. Гадзаова) [6]; то как направленность личности на нравственные ценности (Н.Х. Ворокова) [7].

Несмотря на различия в описании нравственных ориентаций, представляется возможным выделить некое смысловое поле, и определить границы данного психосоциального феномена. Итак, нравственные ориентации характеризуются наличием у человека личностно значимых критериев добра и зла, позволяющих ему осуществлять нравственную идентификацию, что способствует проявлению доброты в межличностном взаимодействии (Э.И. Кякинен) [1]; они являются результатом отражения в сознании человека индивидуальной интерпретации общественных моральных ценностей, интериоризированных личностью в качестве нравственных ценностей, влияющих, в свою очередь, на отношение личности к себе и к другому человеку, что сказывается на социальных отношениях (Т.А. Рассадина) [2]; позволяют понимать и созидать красоту в сфере межличностных отношений и разнообразных видах деятельности (Н.В. Сотникова) [3]; нравственные ориентации, как выбранная личностью система общечеловеческих, смысложизненных, мировоззренческих ценностей и этических норм, определяют функционирование совести (Г.Ю. Иконникова) [4] и избирательность отношения, поведения и деятельности (Н.В. Космачева) [5]; нравственные ориентации оказывают влияние на созидание собственного ценностно-смыслового образа, ими определяется способ поведения в профессиональной, общественной и семейной деятельности, так как они являются основанием при формировании поведенческого образца, представляющего собой совокупность качеств, обеспечивающих позитивное

восприятие осмысленных и оцененных субъектом артефактов в соотношении с идеалом и личностным опытом в области морального сознания (Л.П. Гадзаова) [6], а также они определяют направленность формирования личности, посредством избрания системы нравственных ценностей с ориентацией на социально-исторический или собственный жизненный опыт (Н.Х. Ворокова) [7].

В отличие от отечественного понимания, нравственные ориентации имеют и зарубежную трактовку. Она берет свое начало с сер. 60 гг. XX в. с исследований Лоуренса Кольберга (L.Kohlberg) [8] над проблемой становления морального сознания. Окончательно понятие «нравственные ориентации» («moral orientation») оформляется после публикации одной из его младших коллег и соавторов - Кэрол Гиллиган (C.Gilligan) эссе под названием «In a Different Voice: Women's conceptions of self and morality» [9] в дальнейшем расширенную и оформившуюся в книгу «In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development» - «Иным голосом: психологическая теория и развитие женщин». В итоге нравственные ориентации стали пониматься однозначно: как ориентация на справедливость, присущая мужчинам (мужской тип), описанную Л. Кольбергом (Kohlberg, L) и как ориентация на заботу (уход), обозначенную К. Гиллиган (Gilligan, C), которая, по мнению автора, присущая женщинам (женский тип), и особенно выраженная у замужних представительниц пола.

Рассмотрение отечественного и западного понимания феномена «нравственные ориентации» выявило значительные отличия.

Так, представления отечественных исследователей о нравственных ориентациях являются более содержательными и объемными. А представления зарубежных ученых о данном феномене, наоборот - однозначные: как ориентация на справедливость и как ориентация на заботу (уход).

Исследуя проблему нравственных ориентаций, нами также была предпринята попытка дать свою трактовку данному феномену. Наше определение прошло этап дефиниции, состоящий из трех независимых линий. В результате чего, понятие «нравственные ориентации» определялось, уточнялось, дополнялось и корректировалось.

Первая линия - это выведение определения из ключевых понятий: «нравственность» и «ориентация».

На современном этапе развития науки нет единого определения нравственности. Часто встречаются образные и размытые трактовки, под которые можно подвести разные понятия. Но, несмотря на это, нравственность в основном понимается как этически положительная категория, олицетворяющая добро, противоположная злу.

Мы, в свою очередь, под нравственностью понимаем такие взаимоотношения, в основе которых лежит чувство совести, свободное и безусловное стремление осуществлять идеалы добра, отраженные в религиозно-философских концепциях. Наше определение нравственности основано на представлениях В.И. Несмелого [10], В.А. Снегирева [11], Е.К. Веселовой [12], Е.Ю. Коржовой [13] и М.Я. Дворецкой [14].

В основу авторского понимания «нравственных ориентаций» положены значения ориентации, как совокупности действий субъекта, направленных на оценку проблемной ситуации, ее обследование и планирование поведения [15], [16]; как определенное мировоззрение, общее направление в жизни [17]. Также в основу определения нравственных ориентаций были положены представления об особенностях процесса ориентации американского социолога Т. Парсонса

(Т. Parsons), который подробно рассмотрел и описал в рамках авторской структурно-функциональной теории [18]. Так, Т. Парсонс определял ориентацию как способность субъекта действия вычленять объекты из окружающей среды (познавательная или когнитивная ориентация), различать объекты, имеющие значение для удовлетворения его потребностей (катектическая ориентация), производить сравнительную оценку объектов в плане направленности действия (оценочная ориентация) [15].

Вторая линия - это дополнение определения «нравственные ориентации» основанное на анализе и обобщении современного отечественного и зарубежного понимания данного феномена.

И третья линия - это коррекция определения «нравственные ориентации», основанная на соотнесении с близкой психологической категорией - «ценностными ориентациями».

Ценностные ориентации являются одной из разработанных категорий психологической науки, активно изучаемых психологической наукой с сер. XX века.

Под ценностными ориентациями понимается отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров [19]. Также ценностные ориентации понимаются как важнейшие элементы внутренней (диспозиционной) структуры личности, сформированные и закреплённые жизненным опытом индивида [20], [21], всей совокупностью его переживаний [20] в ходе процессов социализации и социальной адаптации [21], и отграничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого и несущественного [20] через (не) принятие личностью определенных ценностей, осознаваемых в качестве предельных смыслов и основополагающих целей жизни, а также определяющие приемлемые средства их реализации [21]. Кроме этого ценностные ориентации трактуют как дифференцирование (шкалирование) объектов по значимости для данного индивида, выявление личного смысла различных объектов, содержательная сторона направленности личности, внутренняя основа ее внешнего взаимодействия с различными объектами [22]. И как важный компонент личности или групповой идеологии, выражающей предпочтения и стремления личности или группы в отношении тех или иных обобщенных человеческих ценностей (благополучие, здоровье, комфорт, познание, гражданские свободы, творчество, труд и т.д.) [23].

Итак, в результате авторской дефиниции понятие «нравственные ориентации» определяется нами как интериоризированные личностью духовные ценности, отображающие содержание идеального образа, и определяющие направленность формирования личности, отношение человека к себе и к другому, нормирующие естественным нравственным законом (совестью) содержание поведения и деятельности человека в различных сферах жизни: духовной, профессиональной, семейной и досуговой.

Нравственные ориентации своим основанием имеют традиционные религиозно-философские воззрения, получившие индивидуальное и общественное признание, определяющие не только содержание нравственного выбора и направленность поведения, но и жизнедеятельность человека в целом.

В философско-религиозном контексте нравственные ориентации являют собой высшие ценности, раскрывающие смысловое содержание критериев «добро-зло», определяемых религиозно-философским учением о

смысложизненном самоопределении, и ценностями в их интериоризированном содержании, проявляющемся в способах духовно-практического освоения действительности.

Список литературы

- 1 Кякинен Э.И. Нравственные ориентации детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития: дис. ... канд. психолог. наук: Санкт-Петербург, 2003. 225 с.
- 2 Рассадина Т.А. Нравственные ориентации жителей российской провинции// Социологические исследования (СОЦИС), 2004.-№7.-С.52-61.
- 3 Сотникова Н.В. Формирование нравственно-эстетических ориентаций подростков в условиях сельской школы: автореф. дис. ... кандидата пед. наук. Оренбург. 2006.-23 с.
- 4 Иконникова Г.Ю. Нравственные ориентации субъектов пенитенциарной системы: дис. ... кандидата психол. наук: Санкт-Петербург, 2008.-254 с.
- 5 Космачева Н.В. Формирование нравственных ценностных ориентаций у дошкольников: дис. ... кандидата пед. наук: Коломна, 2009.-222 с.
- 6 Гадзаова Л.П. Развитие нравственно-ценностных ориентаций студентов вуза средствами преподавания иностранного языка в условиях этнорегиональной системы образования: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: Владикавказ, 2010.-49 с.
- 7 Ворокова Н.Х. Формирование нравственно-ценностных ориентаций учащихся колледжа на основе использования проблемных жизненных ситуаций: автореферат дис. ... канд пед. наук: Майкоп, 2012.-26 с.
- 8 Kohlberg, L. Education, Moral Development and Faith// Journal of Moral Education. - Oct, 1974. - 4 (1). - P. 5-16.
- 9 Gilligan, C. In a Different Voice: Women's conceptions of self and morality// Harvard Educational Review. - 1977. - 47. - P. 481-517.
- 10 Несмелов В.И. Наука о человеке. Санкт-Петербург.: Изд-е Центра изучения, охраны и реставрации наследия, священника Павла Флоренского, 2000.-440 с.
- 11 Снегирев В.А. Психология. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2008. 768 с.
- 12 Веселова Е.К. Психологическая деонтология: мировоззрение и нравственная личность. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2002.-316 с.
- 13 Коржова Е.К. Поиски прекрасного в человеке: Личность в творчестве А.П. Чехова. СПб. ИПК «Бионт», 2006.-504 с.
- 14 Дворецкая М.Я. Интегративная антропология. Учебное пособие. СПб.: Институт Практической психологии, 2003.-611 с.
- 15 Российская социологическая энциклопедия/ Под общей ред. академика РАН Г.В.Осипова. М.: НОРМА-ИНФРА-М, 1999.-672 с.
- 16 Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ. А.С. Воронин, 2006.-163 С.
- 17 Оксфордский толковый словарь по психологии/ Под ред. А.Ребера, 2002. -236 С.
- 18 Parsons T. Power and the Social System// Power / Ed. by S. Lukes. Oxford: Blackwell, 1986.
- 19 Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах. М.: ПЕР СЭ. Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского, 2006. -513 С.
- 20 Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия. Гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов, 1983.-836 с.
- 21 Новейший философский словарь. Минск: Книжный Дом. А.А. Грицанов, 1999.-613 с.
- 22 Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2007.-560 с.
- 23 Мещеркова Б.Г. Зинченко В.П. (ред) Большой психологический словарь. Издательство Прайм-Евронак, 2003.-619 с.

Түйін

Мақалада үш тәуелсіз бағыттан тұратын «тұлғаның адами бағдары» ұғымның авторлық анықтамасы берілген. Бірінші бағыты – «адами» және «бағдар» түсініктерінен маңызды ұғымын шығару болды. Екінші бағыт - авторлық анықтаманы адами бағдар туралы отандық және шетелдік түсініктемелердің талдауы мен негізінде толықтыру мақсаты болды. Үшінші бағыт - «адами бағдарды» өзіне жақын психологиялық категория «құндылық бағдардың» арақатынасының негізінде авторлық анықтаманың коррекциясы болып табылды.

Resume

The article presents the author's definition of the "moral orientation" personality concept consisting of three independent lines. The first line was to produce the definition out of the key concepts of "morality" and "orientation." The second line is the author's definition extension based on the analysis and synthesis of the native and foreign understanding of moral orientations. The third line is the author's definition correction based on correlation of "moral orientation" close to the psychological categories of the "value orientations"

ӘОЖ 159.922.7:373.3

КІШІ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ СТИЛЬДІК ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

А.Ш. ТАНИБЕРГЕНОВА

«Тұран-Астана» университетінің доценті,
педагогика ғылымдарының кандидаты

А.С. ҚОСЖАНОВА

«Тұран-Астана»
университетінің магистранты

Аннотация

Мақалада кіші мектеп жасындағы балалардың қарым-қатынасындағы психологиялық ерекшеліктері, қарым-қатынастың әр түрлі стильдері қарастырылады.

Түйін сөздер: психология, кіші мектеп жасындағы балалар, стиль, қарым-қатынас.

Кіші мектеп жасында баланың адамдармен қатынасында қайта құру басталады. Оқу әрекетінің басталуы баланың ересектермен және құрбыларымен жаңа қатынасын анықтайды. Осы мәселені зерттеудің өзектілігі жасы өсе келе балалардың мінез-құлық түрткісі (мотиві) қоршаған ортаға, үлкендерге, құрбы-құрдастарына, отбасына деген көзқарасы өзгеретіндігімен анықталады. Яғни, тәрбиешілер мен мұғалімдер жас өспірімде болып жатқан осы өзгерістерді аңғарып және осыған сәйкес өз қарым-қатынастарын мейілінше жөндей алса, баланың жүйке-психикалық денсаулығының әрі қарай дамуына негізі болып табылады.

Өкінішке орай, көп жағдайда үрей тәрбиешілердің өздерінің кінәсінен туындайды, ендеше, біздің борышымыз – олардың байқалуының алдын алу және

балаларды тасжүректіктен немесе керісінше, шектен тыс өбектеуден, болмаса, тәрбиелік ықыластықтан, отбасындағы келеңсіздіктер кесірінен туындайтын үрейлерден қорғау.

Отбасындағы баламен дәстүрлі қарым-қатынастың мазмұнына оның оқушылық өмірінің барлық кезеңдері кіреді.

Осы салада Ауталипова Ұ., Қоңырбаева С., Танирбергенова А.Ш., Агафонова И.Н. және көптеген басқа да авторлар зерттеу жұмыстарын жүргізген [1, 2, 3]. Кіші мектеп оқушыларында кездесетін мазасыздық мәселесінен арылту үшін А.М. Прихожанда көптеген әдістер мен тәсілдер әзірленген [4].

Баланың мектепке келу кезеңінен бастап, ол тап болған жаңа әлеуметтік жағдай, баламен отбасында қалыптасқан қарым-қатынастың жаңа түрлерін игереді:

1) Авторитарлы стиль, қатаң басқару, инициативаны басу және мәжбүрлеу, баланы мектеп тәртібіне бағындыру қажеттілігімен өзіне ақтау табады. Айғай-шу, физикалық жазалаулар балаға ересектің билігін көрсететін типті форма болып табылады. Мұндай отбасында өзіне-өзі сенімсіз, агрессивті балалар өседі. Мектепте тұлғаның бұл сипаттары құрбыларымен қарым-қатынасқа түсу барысында көріне бастайды.

2) Либералды стиль. Баламен қарым-қатынаста барлығына ерік беру принципін ұстанады. Мұндай бала «Әжел!», «Маған!», «Керек!» деген талаптардан басқа қатынасты білмейді. Бұл стиль жағдайында бала әлеуметтік кемелденген жеке тұлға болып дами алмайды.

Отбасындағы либералды стиль варианттарының бірі болып – гиперопека табылады.

Гиперопекалы стиль ең алдымен баланы өз еркімен физикалық, психикалық және әлеуметтік дамуынан айырады. Мұндай жағдайда отбасы өзінің көңілін балаға толық қойып отырады. Сонымен қатар ата-аналар баласы үшін барлығына даяр болып, толық өзінің өмірін соған арнайды.

Отбасындағы қарым-қатынастардың бірі – оқшаулану. Қатынастың оқшауланған стилі ересектердің баланың жеке тұлғасына толық немқұрайлығымен түсіндіріледі. Бұл отбасында ата-аналар өз баласын елемейді немесе онымен қарым-қатынас жасаудан белсенді түрде қашады және оны ара қатынаста (психологиялық дистанция) ұстауды қалайды.

Бастауыш сынып оқушыларының қарым-қатынас ерекшеліктерінің бірі – оның мұғаліммен қатынасын айтуға болады. Бала мен ұстаз арасындағы өзара қарым-қатынас жасау мәселесі – психология ғылымындағы және тәлім-тәрбие ісіндегі әрі маңызды, әрі күрделі проблемалардың қатарына жатады. Кіші мектеп жасындағы балалар үшін мұғалім барлық бейнесімен ерекше із қалдырып, оларға күшті әсер ететін тұлға болып саналады. Осы кезде тәлім-тәрбие ісіндегі балалармен қарым-қатынас жасауда мұғалімнің өзіндік сапа ерекшеліктерімен қатар, оның өзге адамдармен, әсіресе шәкірттердің даралық ерекшеліктермен санасып отыру қажеттігіне баса мән беріледі.

Мұғалім мектеп бекіткен дәстүрлерімен, ережелерімен және қабылданған формалар арқылы сабақ үстінде сыныпқа және әр балаға әсер етуге мүмкіндік алады. Бұл жерде мұғалімнің оқушылармен қарым-қатынасының бірнеше стилдерін атап көрсетуге болады.

Императивті стиль немес бұйрықты. Бұл аты айтып тұрғандай сөзсіз бағынуды талап етеді, сондықтан оны қатаң стиль деп те атайды. Ол оқушылардың өзінің билігіне үзілді-кесілді формада бағындыра бастайды,

нормативті тәртіптердің қажеттіліктерін түсіндірмейді, өздерінің тәртіптерін, жүріс-тұрыстарын басқаруды үйретпейді, психологиялық қысым көрсетеді.

Императивті стиль баланы оқушы ретінде міндеттері мен құқықтарын сезінуден айырады, инициативаны басып және өзінің тәртібі мен мақсатты бағытталған басқару мотивациясын дамытпайды.

Ересектің баламен қарым-қатынасындағы императивті стиль педагогикаға қарсы болғандықтан баланы қоғамдық тәрбиелеу практикасында қолданбайды.

Демократиялық стиль баланы белсенді позициямен қамтамасыз етеді: оқу міндеттерін шешу барысында мұғалім оқушыларды қызметтестік қатынасқа қоюға тырысады.

Демократиялық стиль мұғалім мен оқушыларды достық, өзара түсінісу позициясына қояды. Бұл стиль балаларда жағымды эмоциялар, өзіне-өзі сенімділік тудырады, сонымен қатар бірлескен іс-әрекетте ынтымақтық құндылықтарын түсінуге мүмкіндік береді және жетістікке жету барысындағы құрал ретінде қолданылады.

Баламен мұғалімнің қарым-қатынасының келесі стильдерінің бірі – либералды – антиавторитарлы. Бұл нағыз кәсіби шеберлігі жоқ адамның стилі. Кәсіби шеберліктің жоқтығы мұғалімге сыныптағы тәртіпті қамтамасыз етуге және оқу процесін білікті түрде ұйымдастыруға кедергі жасайды. Бұл стиль балалардың біріккен іс-әрекетін де қамтамасыз етпейді, дұрыс тәртіп пен мінез-құлық ұйымдастырылмайды.

Қарым-қатынастың демократиялық стилі ең алдымен, мұғалімге жақсы қатынасты сақтау себептерін, оқу әрекетінің себептерін, бүкіл сыныппен бірігіп жұмыс жасау себептерін тудырады. Бала ескертулерден ұяла бастайды, себебі ережені бұзу ұят болып есептелінеді. Бала мұғалімнің оны жақсы көруін және ата-ананың онымен риза болуын қалайды, сонымен қатар оған сыныптастары жақсы көзқараста болуын қарайды. Бала ережелерді орындауға тырыса бастайды, себебі ол оның міндеті [5].

Қорытындылай келе, оқудың алғашқы жылы тек бала өмірінің қиын этаптарының бірі ғана емес, сонымен қатар ата-аналар үшін де әр қилы сыналу кезеңі болып табылады. Біріншіден, дәл осы кезеңде ата-аналардан бала өміріне максималды түрде араласуы талап етіледі. Екіншіден, оқудың басталуымен олардың да барлық кемшіліктері көріне бастайды. Үшіншіден, баладағы мектептегі стрестердің болуына психологиялық келістің жоғынан ата-аналардың өздері де кінәлі болады. Ата-ана мен мұғалімдер бірлесіп балалардың психологиялық ерекшеліктерін міндетті түрде ескеру және жоғарыда көрсетілген стильдердің ең тиімдісін ұстанулары қажет.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Ауталипова Ұ., Қоңырбаева С. Дау-дамайлар психологиясы. –Алматы, «Нұрлы әлем», 2006. -208 б.

2 Танирбергенова А.Ш. Тұлғааралық қарым-қатынас психологиясы. - Астана, 2013.-292 б.

3 Агафонова И.Н. Психологическая готовность к школе в контексте проблемы адаптации / И.Н. Агафонова // Начальная школа.- 1999.- №1.- С. 15-18.

4 Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. - М.: Моск. психол.- социальный ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. - 304 с.

5 Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. Для учителя. -

М.: Просвещение, 1987. -290 с.

Резюме

В статье рассматриваются психологические особенности разных стилей общения у школьников начальных классов.

Resume

The psychological peculiarities of different styles of communication concerning primary school children are considered in this article.