

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.ф.к., доцент

Бас редактордың орынбасары:

Шормақова Айжан Ботанқызы, п.ф.к., доцент

**Құрылтайшы – «Қазақ білім академиясы» Қазақстан Республикасының
ғалымдары мен педагогтерінің қоғамдық ұйымы**
БАҚ - қа тіркелгендігі туралы № 9608 - Ж куәлікті Қазақстан Республикасының
Мәдениет және ақпарат министрлігі 2008 жылы 4 қарашада берген

Редакциялық кеңестің төрағасы

Құсайынов А.Қ., т.ғ.д., профессор

Редакциялық алқаның мүшелері

Абдурасулова К.Р., з.ғ.д., профессор (Өзбекстан Республикасы)
Абдрашитога Т.А., психол.ғ.д., доцент
Айтқазин Т.Қ., филос.ғ.д., профессор
Арабаев А.А., з.ғ.д., профессор (Қырғызстан Республикасы)
Ахметов Қ.Ә., т.ғ.д., профессор
Аширбекова А.Д.
Букалорова Л.А., з.ғ.д, профессор (Ресей Федерациясы)
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)
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
Терзийска П.М., п.ғ.к., доцент (Болгария Республикасы)

Жауапты хатшы: Мұхамбетова Қ.А.

Компьютерлік беттеу: Сыздыкова А.С.

ЖАРНАМАҢЫЗДЫ БЕРУГЕ ШАҚЫРАМЫЗ

Жарнама жөніндегі менеджер – Хамзина Салтанат Болатқызы

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

ҚАЗАҚ БІЛІМ АКАДЕМИЯСЫНЫҢ БАЯНДАМАЛАРЫ 1/2018

Журнал 2008 жылдан бастап шығады

МАЗМҰНЫ

СОДЕРЖАНИЕ

ЖАЛПЫ ПЕДАГОГИКА. ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ БІЛІМ ТАРИХЫ. ЭТНОПЕДАГОГИКА

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ. ЭТНОПЕДАГОГИКА

Б.С. Сарсекеев	К проблеме совершенствования структуры учебника	6
Я.Н. Оспанова	Медиация как технология разрешения конфликтов в образовательной среде	13
Н.Т. Нығыманова	The system of cooperation in the continuity of teaching technologies in the preparation of the future teacher	20
L.A. Buletova J.Zh. Kuatova Yu.N. Kamalov A. Saipov		
З.Е. Жумабаева	Дошкольный педагог в теории М. Монтессори	27
I.M. Ryabukha	Professional maritime educational institutions of the xix th century as basis for maritime education development in Ukraine (historical and retrospective review)	33
Н.В. Слюсаренко	Половое просвещение как неотъемлемая составляющая сексуальной педагогики	41
Я.Н. Оспанова А.И. Ляшкевич	Становление и развитие морского образования в российской империи в XVIII веке	53
М.И. Болотова	Информационная среда как средство повышения эффективности обучения в университете	66
D.V. Lepeshev A.N. Zhagararova	The causes of suicidal behavior in adolescence	75
Е.В. Кохановская	Естественно-математическая подготовка девочек в прогимназиях второй половины XIX – начала XX столетия	82
Е.К. Сейсенбеков Ә.Ж. Тастанов Б.Ә. Сақаев Н.Б. Шегенбаев	Білім алушылардың кәсіби-қолданбалы даярлық жүйесі аясында спорттың жекпе-жек түрлерін оқыту әдістері	92
Б.Т. Ортаев А. Саипов Б.С. Омаров С.Ш. Әлімбекова	Болашақ мұғалімдерді даярлауда педагогикалық тапсырмаларды пайдаланудың ерекшеліктері	98
М.Ж. Тусупбекова	Внедрение и изучение казахского алфавита с помощью мобильных приложений	106
Ғ.Р. Акманова Қ.Қ. Мұқанова	Лирикалық шығармаларды оқытудың әдістемелік негіздері	112

Е.К. Сейсенбеков И.Б. Имангаликова М. Орынбекқызы Д. Г-С. Токтарбаев С.И. Мендалиева Г.А. Кокаева	Білім беру жүйесін өркендетудің негіздері	118
Л.Э. Ким А.У. Ильясова М.М. Навроцкая	Эффективность использования сварочных тренажеров в обучении магистрантов специальности «технологические машины и оборудование» Из опыта работы по обновленной программе образования Модель развития профессионального имиджа педагога в последипломном образовании	126 133 139
К.Р. Калкеева А.Ш. Муталиева Р.Л. Калимжанова Г.М. Ракишева	«Клипсовая» речь студентов как результат цифровизации казахстанского образовательного пространства Формирование транскультурной компетентности будущих педагогов: методологический аспект	145 152
Ж.Ә. Танатарова	Қазақстандық патриотизм құндылықтарын қалыптастыруда өлкетану материалдарының маңызы	158
Л. Нәби С.А. Мурзина М. Талпакова Қ.У. Темиров А.А. Каркулова	Үштілді білім беру арқылы көптілді тұлға қалыптастырудың жолдары Условия организации социально-педагогической поддержки одаренным детям	165 171

ТАРИХ ИСТОРИЯ

Ж.М. Джампеисова	Сравнительная история империй как подход в преподавании истории	181
------------------	---	-----

ФИЛОЛОГИЯ

С. Ш. Сеитова Ф. А. Гайнуллина	Афористические выражения биев как форма отражения духовного наследия казахского народа (на материале образцов фольклора ВКО)	187
Ж. Сүйінжанова С. Жұматаева	Тіл – ұлттық дүниетаным көрінісінің негізгі құралы	193
Ж.Ә. Аймұхамбет Қ.М. Байтанасова Г. Сағынадин	«Ілкі жебеуші» немесе «тәлімгер» қаһарманның миф дүниесінен көркемдік әлемге сапары	202
М.Б. Баймуханбетова Ғ.К. Резуанова А.Ш. Тлеулесова Ж.Е. Бекжанова	Абай шығармаларындағы «тағдыр» концептісінің тілдік-танымдық көрінісі Академиялық дискурс және оны зерттеудің қолданбалы маңызы	210 218
А.Б. Шормакова	Қ.Кемеңгерұлы технологиясы: дәстүр мен сабақтастық	226
С.С. Шоқабасова	Лексика-семантикалық тәсілдің сөзжасам процесіндегі рөлі	233

С.О. Муминов	Антропологический характер реалистического романа	240
Л.Н. Дәуренбекова	М. Әуезовтің «Қараш-қараш оқиғасы» повесіндегі пейзаждың орыс тіліне аударылу сипаты	249
Л.Ж. Мұсалы	Зейнолла Сәнік шығармаларының лексикалық құрамы	255
Н.Б. Мансұров	Павлодар Ертіс өңірі қаламгерлерінің шығармаларындағы орыс тілінен енген сөздер және олардың лексика-семантикалық сипаты	262
Ғ.Қ. Резуанова	Қарама-қарсылық ұғымын психоллингвистикалық тәжірибе негізінде айқындау	269
В.А. Шнайдер	Ж. Дәдебаев және бүгінгі әдеби сын	277
Г.Т. Сырлыбаева	Ш.Қ. Сәтбаеваның «Шоқан Уәлиханов – филолог» еңбегінің маңыздылығы	284
Қ.Ө. Тамабаева	Қазақ ұлттық әдеби тілі және әлеуметтік желі	290
Т.Б. Нұрбеков	Публицистиканың жанрлық сипаты	296
А.Е. Алимбаев	Жыраулар поэзиясындағы басым құндылықтарды жеткізудің аксиоллингвистикалық тәсілдері	303
Г.А. Сейсембай	Перспективы изучения религиозного дискурса в художественной литературе	310
Д.А. Алкебаева	Ғ. Мүсірепов шығармаларында тұрақты тіркестердің көрініс табуы	316
М.М. Малик	Тілдік ареалдардың таралуы мен пайда болу факторлары	323
Қ. М. Байтанасова		
Қ. Р. Шымбергенова		
Ш.Қ. Құрманбаева		
С.Б. Куандықова		
Ж.Е. Бекжанова		
Е.Б. Ибрагимов		
Ж.С. Таласпаева		
А.Б. Еrsaинова		
Л. Ә. Ибраймова		
Д. Сапарова		

ҚҰҚЫҚТАНУ ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

А.Ш. Аккулев	Римское право при уяснении правовой природы юридического лица	331
Е.А. Мазов		

УДК 371.3

К ПРОБЛЕМЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СТРУКТУРЫ УЧЕБНИКА

Б.С. САРСЕКЕЕВ

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

Аннотация

В статье рассматриваются проблемы конструирования школьного учебника, модели структуры учебников разных лет. На примере школьных учебников истории раскрывается влияние методического построения на раскрытие содержания. Даны предложения по модернизации структуры учебника истории.

Ключевые слова: учебник истории, структура учебника, вводная часть, текстовые компоненты, основной текст, дополнительный текст, внетекстовые компоненты.

В условиях развития информационных технологий требования к учебнику будут возрастать, иначе учебник не выдержит конкуренций. Это связано с тем, что выбор читать или не читать учебник остается за учеником. Главными требованиями к учебнику становятся психологические, логические, лингвистические, методические, эстетические. Современный учебник должен объединять в себе элементы собственно учебника как источника основ наук, рабочей тетради как средства организации усвоения знаний, хрестоматий как источника документальных и литературных текстов, а также справочника. Повышение функциональности учебника требует совершенствования ее структуры. В этой связи в данной статье мы рассмотрим структуру учебника, что обусловлено ее влиянием на содержание.

В педагогической теории учебника структура учебника представляет собой взаимосвязанную систему из текстовых и

внетекстовых компонентов. К первому относятся основной, дополнительный и пояснительный тексты, к внетекстовым компонентам - аппарат ориентировки, аппарат организации усвоения и иллюстративный материал.

Изучение школьных учебников истории показывает, что авторы по-разному подходят к использованию текстовых и внетекстовых компонентов. Создатели учебника при проектировании не всегда придерживаются системного подхода. В большинстве функционирующих учебников преобладает основной текст и аппарат организации усвоения, иначе говоря, авторский текст и вопросы и задания к нему.

Очевидно, что современные учебники совершеннее, изданных 10-20 лет назад. Так, в положительном аспекте последних учебников мы рассматриваем *внетекстовые компоненты учебника*: иллюстративный материал, аппарат ориентировки и аппарат организации усвоения. В новых учебниках истории появились задания на написание эссе с памяткой для работы и критериями оценивания, составление и заполнение таблиц, подготовку презентации и докладов, использование дополнительных ресурсов, на работу в парах/группах и др. [1], что не характерно для прежних учебников. Выделение структурных элементов разными шрифтами, курсивом или цветом позволяет выделить то, что надо усвоить, а введение в тему сфокусироваться на главном [2].

Вместе с тем следует отметить, что разработка учебников относительно новая для отечественных авторов работа. Отсюда слабые места, которые периодически отмечаются педагогической общественностью. Для примера рассмотрим внутреннюю структуру учебников истории, изданных в 2017 году [1; 2; 3]. Учебник истории 5 класса состоит из вступления, введения, 7 разделов, 53 параграфов, познавательного словаря, исторической географии и списка использованной литературы [1]. Заметно отсутствие подразделов, глав - деление идет на уровне «раздел-параграф».

Вступление «Дорогие ребята!» на стр.3 и «Введение» на страницах 4-5, можно было бы объединить так, как по смысловой нагрузке и содержанию они выполняют функцию введения.

Раздел I называется «Жизнь древних людей Казахстана». На наш взгляд, правильно было бы назвать «Жизнь древнейших людей», так как в содержании 19 параграфов раздела речь идет о неандертальцах,

кроманьонцах, питекантропах и т.д. Предлагаемая формулировка важна для формирования представлений о *древнейшем и древнем периодах* истории.

I раздел включает тематику каменного века (палеолит, мезолит, неолит), энеолита и бронзового века, т.е. в одном разделе объединены каменный и бронзовый эпохи. Целесообразно было бы выделить Бронзовый век в *отдельную главу* I раздела.

Проблема разработки целостной структуры важна, так как ошибки методического построения ведут к *нарушению принципов системности* построения учебного материала. В данном учебнике после II раздела «Эпоха раннего железа. Саки» следует раздел III «Жизнь древних кочевников». «Вклинившись» между саками и усунями, данный раздел нарушает логику изложения материалов, раскрывающих жизнь племен эпохи раннего железа [1]. Следствием становятся *повторы основных тезисов, идей и содержания* в параграфах. Например, материалы II раздела, §§20-21 «Основная характеристика эпохи» и §31 «Возникновение скотоводства на территории Казахстана» повторяются в III разделе, материалы IV раздела (§§50-51 «Культура племен древности», §53 «Путешествие в древний Казахстан») повторяют материал об обрядах захоронения и курганах предыдущих текстов.

Изложение в I разделе идет *в формате линейного (хронологически последовательного)*, а во 2-м - отдельными темами раскрывается история саков, усуней, кангюев, сарматов, хуннов, гуннов [1]. Представленная информация представляет собой слабосвязанный информационный поток «археологического» материала, слабо подкрепленный дополнительными текстами о жизни и деятельности представителей изучаемого периода.

Особенностью структурирования учебника 5 класса является большое количество *сдвоенных параграфов* - из 53 параграфов 38 сдвоенные. Во II разделе из 11 параграфов 10 сдвоенные, в IV и V разделах из 5 параграфов 4 сдвоенные, в VI разделе все параграфы сдвоенные [1]. Применение сдвоенных параграфов оправданно, если изучаемая тема сложная и большая, что не относится к большинству учебных текстов данного учебника. К тому же некоторые сдвоенные параграфы по объему меньше традиционных (например, §32 написан на 5 страницах, а сдвоенный §§ 39-40 всего на 3 страницах и т.д.) [1].

Схожую структуру в части *отсутствия подразделов (глав)* имеет учебник Всемирной истории [3]. Учебник состоит из введения, 11 разделов, включающих 34 параграфа. Форзацы учебника отражают основные события истории средних веков. В конце учебника предлагается терминологический словарь, литература и электронные ресурсы.

Структура определяет раскрываемое содержание, ее последовательность и систематичность. В рассматриваемом учебнике не очень четкая структура, предлагаемые 11 разделов выстроены в

тематическом плане в следующем порядке. Разделы: 1 «Падение Римской империи», 2 «Феодализм», 3 «История Ислама», 4 «Крестовые походы», 5 «Монголы» и т.д. Следует отметить, что изданный в СССР аналогичный учебник «История средних веков» 1989 г. (26 издание) имел оптимальную структуру [4]. Здесь было всего 3 раздела, характеризующие содержание изучаемого периода: 1. Установление феодального строя, 2. Развитие феодального строя, 3. Разложение феодального строя и зарождение капиталистических отношений. Каждый из названных разделов имеет подразделы в виде глав, всего их 16, которые раскрывают узкие темы. Как видим, весь учебник посвящен феодализму, словосочетание «феодальный строй» является ключевым [4]. В рассматриваемом отечественном учебнике [3] понятие «феодализм» встречается лишь однажды – в названии 2-го раздела.

Если в советском учебнике представлен *страноведческий подход* по линейному принципу с учетом хронологической последовательности [4], то в новом казахстанском учебнике материал представлен в проблемно-тематическом аспекте [3]. Однако не всегда новое бывает лучше старого. На наш взгляд, представленная в отечественном учебнике «Всемирной истории» [3] структура не очень удачна, она обуславливает мозаичность содержания, отрывочность знаний.

Органическая связь между структурой и содержанием реализуется в отечественном учебнике 7 (6) класса [2]. Информационная функция, как и в предыдущем учебнике [3], начинается с форзаца учебника, где даны важнейшие события истории средневекового Казахстана. На стр.3 представлена информация «Как работать с учебником», где отмечается, что «учебник рассчитан на самостоятельную работу учеников с текстом как дома, так и на уроке» [2, с.3]. Сразу же стоит отметить, что это действительно так – учебник спроектирован как сценарии занятий и предоставляет возможность для самостоятельной работы. Учебник состоит из введения, 3 разделов, 10 глав и 57 параграфов. Прилагается «Словарь терминов по истории Казахстана», «Рекомендуемая литература», «Электронные ресурсы». Особенностью учебника является наличие к некоторым главам материалов повторно-обобщающего характера (главы 1-4, 6, 8-10). К каждому разделу имеется заключение [2]. Данный учебник в большей степени продолжил традиции советского аналога [4], чем написанный по данному периоду учебник «Всемирной истории» [3].

В отличие от «Истории Казахстана» 5 класса [1], в учебнике «Истории Казахстана» 7 (6) класса сдвоенных параграфов мало: §§23-24, §§26-27, §§28-29, §§38-39, §§40-41, §§48-49, §§51-52. Забегая вперед,

отметим, что в будущем, в случае переизданий, *можно обойтись без сдвоенных параграфов*.

Авторский текст сопровождается хорошим аппаратом ориентировки, выделением **жирной лентой**, *курсивом*, новых понятий, дат, имен. Отдельные задания даются в цвете, в рамках [1; 2]. Однако в отношении картографического материала следует отметить значительные отличия: в учебнике 5 класса дана всего 1 карта [1], что, безусловно, затруднит формирование пространственных представлений, в учебнике 7(6) класса [2] представлен богатый картографический материал (10 карт), что дает возможность для самостоятельного изучения материала.

Рассмотрим структуру учебника на уровне отдельных параграфов. Особенностью рассматриваемого учебника [2] является то, что каждая ее тема имеет **вводную часть**. Она дана в виде нескольких предложений, ориентирующих ученика на основные моменты изучаемого материала параграфа. Часто авторы приводят новые понятия, которые будут приведены в параграфе и на которые надо обратить внимание. Такой подход позволяет видеть сценарии будущего занятия и позволяет учащимся подготовиться к усвоению нового материала.

Авторский текст содержит основные понятия, факты, события, даты, иногда цитаты. На наш взгляд, целесообразно отделение дополнительного текста от основного, с тем, чтобы учащиеся обращались к дополнительным материалам по мере необходимости или наличии интереса. Для этого в структуре учебника можно создать рубрику «Поработайте с документальными материалами».

Следует подчеркнуть, что современные учебники хорошо иллюстрированы. Однако в учебниках истории не хватает чертежей, иллюстрирующих архитектурные памятники, последовательные этапы построения архитектурных памятников и т.д.

В целом, можно сделать вывод, что выверенная и сбалансированная структура учебника истории 7 (6) класса обуславливает системное и последовательное раскрытие содержания урока. Учебник написан доступным языком, системно и лаконично раскрывает основные события [2]. Спецификой учебника является ее построение на основе принципа *линейной систематичности*: в процессе обучения все время осуществляется переход к новой теме. Содержание нового параграфа продолжает содержание предыдущей темы и является основой для следующей. Здесь существует смысловая зависимость, так как каждый следующий элемент зависит от предыдущего. При таком построении изучение отдельных материалов приводит к обособленному запоминанию отдельных звеньев общей цепи. Удачная структура рассматриваемого учебника минимизирует прерывание повествования. Так, в учебнике

истории Казахстана 7 (6) класса повествование политической истории прерывается вкраплениями материалов о материальной и духовной культуре, экономике.

Положительно оценивая учебник, хотелось бы отметить то, над чем можно поработать и возможно улучшить. Рассмотрим §1. Тюркский каганат (552-603 гг.). В вводной части предложено 9 новых понятий (*каган, каганат, эль, будун, беги, еры, этническое самосознание, миграция, экспансия*). В тексте параграфа курсивом для запоминания выделены: *теле, джут, ябгу, шады, ашина*, в цветной рамке выделены **Ел**, не выделены новые слова *манкурт* (с.11), *вассал* (с.8), *тенгрианцы* (с.11). Таким образом, авторы предлагают *запомнить* в одном параграфе **18** новых слов, **11** дат и **14** географических наименований. Запомнить, потому что некоторым словам не дается объяснений. Например, понятие «вассал» (с.8) вводится как новое понятие в §11 (с.51), однако объяснения значения термина и вообще упоминания понятия в данном параграфе нет. Слово «тенгрианство» (с.11), введено как новое понятие в §10 на стр.45. К слову сказать, в начале этого параграфа говорится, что ученики смогут объяснить понятия и перечисляются 7 понятий, некоторые из которых в тексте вообще не упоминаются, например, *инакомыслие, гуманизм*. В реальности же в параграфе предложено **17** новых слов. Некоторые из них (*Буддизм, зороастризм, несторианский аскетизм* выделены курсивом для запоминания) упоминаются, без объяснения сути названных учений. Думается, что возможно использование скрытых резервов – выше мы говорили, что в учебнике есть *сдвоенные параграфы* – если отказаться от них, то возможно частично разгрузить тексты за счет сокращения числа введенных новых понятий, дат, географических наименований и т.д.

Таким образом, авторам необходимо обратить внимание на внутреннюю структуру учебника, возможности учебника как инструментария формирования исторического мышления. Системное структурирование содержания учебника может быть реализовано за счет выделения *ведущих содержательных линий*, способствующих формированию методологических знаний и умений. Такой ведущей линией могут быть *проблемные тексты*. Включение «инструментальных текстов», формирующих специальные умения, разработка системы разнотипных заданий для усвоения содержания позволит обеспечить цели общего образования.

Список литературы

1 Б.Е. Кумеков и др. История Казахстана: Учебник для 5 кл. общеобразоват. шк. /Б.Е. Кумеков, Т.С. Жумаганбетов, К.С. Игликова – Алматы: Атамұра, 2017. – 144с.

2 Бакина Н.С. и др. История Казахстана: Учебник для 7 (6) класса общеобразоват. шк./ Н.С. Бакина, Н.Т. Жанакова. – Алматы: Атамұра, 2017. – 240 с.

3 Всемирная история: Учебник для 7 (6) кл. общеобразоват. шк./ Р. Айтбай, А. Касымова. – Алматы: Атамұра, 2017. – 114 с.

4 Агибалова Е.В., Донской Г.М. История средних веков: Учеб. для 7 кл. сред. шк. – 26-е изд., перераб. и доп., - М.: Просвещение, 1989. – 319 с.

Түйін

Мақалада мектептегі тарихи білім мәселелері қарастырылады. Тарихи білімнің құрылымын жақсартуға ұсыныс беріледі.

Resume

The article deals with the problems of history education at school. The proposals for the modernization of the existing structure of history education are presented in the article.

МЕДИАЦИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Я.Н. ОСПАНОВА

проректор по воспитательной работе,
кандидат педагогических наук, и.о. профессора,
Евразийский гуманитарный институт

Н.Т. НЫГЫМАНОВА

кандидат педагогических наук, и.о. профессора,
Евразийский гуманитарный институт

Аннотация

В данной статье рассмотрены основания использования процедуры медиации в образовательной среде, дан теоретический анализ подходов, форм осуществления технологии медиации для разрешения конфликтов в рамках образования. Авторами раскрыто воспитательное значение организованного процесса медиации в учреждениях образования, а также основные механизмы ее развития.

Ключевые слова: конфликт, медиация, образовательная среда, педагогический процесс, педагоги, школьники, студенты.

Динамизм растущей напряженности в обществе, вызванный глубокими преобразованиями всех сфер жизни, находит свое отражение в стремительном росте социальных противоречий, что неизбежно вызывает межличностные, групповые и структурные конфликты и усиливает их влияние на правовые, организационные и мировоззренческие основы общества.

Поэтому для руководителей образовательных учреждений крайне важно иметь научно обоснованные способы воздействия на конфликтные отношения, которые отличает идея согласия, определяющая наиболее эффективный способ контролирования, регулирования и принципиального разрешения конфликтов. Опора на коллективные формы при регулировании конфликтов в образовательном учреждении - это объективное выражение важнейшей демократической идеи согласительных процедур при регулировании конфликтов.

По прогнозам ученых, конфликтность в обществе в XXI веке будет возрастать. Потому еще более актуальной становится задача: поставить определенные ограничительные рамки проявлению конфликтности в обществе, находя для этого приемлемые способы и средства; научиться

жить с конфликтом, культуризируя его; быть успешным для того, чтобы быть здоровым как психически, так и физически.

Это приводит к тому, что обучение конструктивному регулированию конфликтов и воспитание установок на их ненасильственное разрешение постепенно входит в образование.

Следует отметить, что педагогический процесс - развивающаяся, открытая, динамическая система. Она основана на взаимодействии большого количества людей, наделенных различными представлениями, взглядами, относящихся к разным возрастным категориям. Этим обусловлена неизбежность возникновения конфликтных ситуаций. Если их нельзя избежать, значит, ими необходимо управлять, научиться их позитивно использовать, превращать в источник развития образовательной системы.

Конфликтность школьного и студенческого социумов отражает обострение противоречий совместной жизнедеятельности в процессе обучения. Конфликты могут происходить как в стенах учебного заведения, так и за их пределами.

Школьные и студенческие конфликты характеризуются своим разнообразием и масштабностью. Чаще всего они связаны с учебным процессом и с личными причинами социального и психологического характера. В результате конфликты ухудшают самочувствие детей, подростков и молодежи, их успеваемость, создают напряженность в классе и студенческой группе, вызывают чувство неудовлетворённости учёбой, а это сказывается на эффективности освоения школьной программы и профессии [1, с. 48].

Следовательно, необходимо обучать школьников и студентов минимизировать ситуации конфликта и находить оптимальные способы выхода из них.

В настоящее время насчитывается множество методов выхода из конфликтной ситуации, среди которых особое место занимает медиация.

В 1984 году Ричард Коэн основал Ассоциацию Школьной Медиации, ставящей своей целью использование медиации как альтернативного арбитражу метода разрешения конфликтов в школах. По его инициативе было создано более 80 школьных медиативных служб, «сотрудниками» которых выступали как педагоги, так и ученики. В своей книге «Медиация ровесников в школах. Школьники разрешают конфликт» он подробно описал технологию обучения школьников основам медиативного процесса. В настоящее время школьные медиативные центры распространены не только в США, но и в ряде европейских стран. Так в Германии сотрудниками данных центров являются преимущественно старшеклассники, которые выполняют

посреднические функции при информационной и методической поддержке одного учителя, получившего специальное образование в области медиации [2, с.6]. Данный учитель, по сути, выступает организатором и супервизором их деятельности: проводит семинары для школьников по овладению данной технологией, организует встречи, на которых разбираются самые сложные случаи, занимается повышением квалификации молодых медиаторов, помогает им организовывать информационные компании по популяризации медиации в школьной среде и т.д.

Медиация позволяет избежать потери времени в судебных разбирательствах, позволяет уйти от дополнительных и непредсказуемых расходов, процесс медиации является частным и конфиденциальным. Использование медиации как одного из способов разрешения конфликтов на сегодняшний день может применяться и в образовании, что требует соответствующей подготовки специалистов - медиаторов.

Образовательное пространство выделяется из прочих пространств, так как именно в нем осуществляется процесс трансляции культуры новым поколениям. Одной из возможных структурных единиц образовательного пространства выступает образовательное пространство учебного заведения (школы, вуза) [3]. В образовательном пространстве (в отличие от образовательной среды) педагоги и учащиеся участвуют в создании, функционировании пространства как равноправные субъекты.

Школьная и вузовская медиация - это новый подход к разрешению и предотвращению спорных и конфликтных ситуаций на всех уровнях системы образования, это и эффективная методика разрешения споров, возникающих на разных уровнях большого коллектива [4, с. 13-14]. Вместе с тем, это собирательное понятие, применимое ко всему многообразию вариантов общения детей, подростков и молодежи в целом, как между собой, так и с представителями других возрастных групп [4, с. 15-16].

На наш взгляд, правильно организованный процесс медиации имеет большое воспитательное значение, поскольку ориентирует позитивное поведение в разрешении конфликтных ситуаций. Организационно-педагогические условия медиации разрабатываются на основе общих принципов, создавая практику прекращения конфликтов, укрепляя авторитет самой процедуры, сделав ее понятной и доступной обществу.

Школьная или вузовская медиация - это серьезная педагогическая программа, требующая упорной работы педагогов, администрации образовательных учреждений, самих учащихся, педагогов-медиаторов и тренеров-медиаторов. Было бы целесообразно, чтобы каждое учебное заведение имело группу медиаторов из числа своих педагогов, а также

специально подготовленных профессионалов-медиаторов. В свою очередь, школьные и вузовские медиаторы могли бы обучить методам медиации учащихся, родителей, администрацию, преподавателей школы и вуза, а также другие категории граждан [5, с.42].

В числе основных принципов и элементов медиации является дружественное отношение к учащемуся; незамедлительное принятие решений в процессе возникновения конфликтов; направленность на обеспечение потребностей прав и интересов детей, подростков и молодежи; уважение личности и достоинства ученика или студента, его частной и семейной жизни; признание ключевой роли семьи; приоритет восстановительного подхода и мер воспитательного воздействия; наличие системы специализированных вспомогательных служб примирения.

Основными механизмами развития медиации являются консолидации школьного и вузовского сообщества и помощь конкретным его членам в том, чтобы лучше понимать друг друга и получать опыт позитивного выхода из конфликтной ситуации, разработка программ субъектной позиции формирования школьного и студенческого самоуправления и волонтерского движения подростками школы или студенческой молодежью (планирование, организация, обеспечение, контроль).

В своей простейшей форме медиация с участием ровесников подразумевает посредничество небольшой группы школьников и студентов в решении споров и проблем. Школы и вузы могут использовать различные модели урегулирования конфликтов, в частности, с привлечением педагогов, родителей учащихся. В зависимости от ситуации педагоги и родители могут играть более или менее активную роль в процессе разрешения споров.

У учащихся, овладевших методами медиации, сформируется иной образ мышления, базирующийся на справедливом, честном отношении к жизни, т.к. именно благодаря такому подходу к решению конфликтных ситуаций возможно необходимое взаимопонимание между людьми. Надо полагать, что создание в школах, вузах центров медиации, где будут обучаться школьники и студенты методам урегулирования конфликтов, разрядит конфликтогенную обстановку не только в самой школе между учениками и в вузе между студентами, но и в их семьях, т. к. изменится отношение к жизненным ситуациям. Приобретенные навыки понадобятся им также при социальной адаптации во взрослой и профессиональной жизни.

В общей сложности, созданные механизмы урегулирования конфликтных ситуаций, альтернативные административным, - это новое, но весьма перспективное направление в профилактике конфликтов [6].

Медиацию определяют как процесс, в котором независимое третье лицо помогает конфликтующим участникам образовательного процесса (учащиеся между собой; учащиеся и педагоги; педагоги и родители; родители одних детей и родители других детей; педагоги и представители администрации образовательного учреждения) понять друг друга, улучшить взаимодействие и принять взаимоприемлемое решение в возникшем конфликте.

Следует отметить, что корректность во время улаживания конфликта обеспечивает конфликтующим сторонам возможность дискутировать в приемлемой форме и находить решения, которые удовлетворяют всех участников конфликта. Новым является и расстановка акцентов при разрешении конфликтов, что позволяет каждому участнику быть услышанным, чтобы к нему относились с уважением, чтобы его переживания были приняты всерьез. Правила, которые используются при проведении медиации позволяют организовать переговоры и такое построение диалога, которое позволяет наладить коммуникацию, создать поле взаимопонимания и простимулировать обе стороны на генерирование идей; чтобы повернуть участников конфликта от конфронтации к сотрудничеству, дать возможность услышать друг друга, понять, не обвиняя и не углубляясь в истоки конфликта; нацелить на поиск такого решения, которое было бы понято и принято противоположной стороной и отвечало бы интересам включенных в конфликт. И это позволяет воспитывать критично и демократично думающую личность, которая несет персональную ответственность за результат принятого решения.

Примирительные процедуры могут быть логично вписаны в природу образовательного законодательства и в правовое пространство образовательного учреждения. Сфера образования - это область, в которой тесно переплетаются частные и публичные интересы, поэтому образовательные отношения обладают двоякой природой и предполагают использование методов правового регулирования при использовании примирительных процедур. Для сферы образования важен именно этот аспект медиации. Медиация представляет собой добровольный процесс выработки соглашения, в котором нет победителей и побежденных. Нельзя не учитывать и воспитательный эффект примирительных процедур: они не только развивают навыки самостоятельного цивилизованного урегулирования разногласий, воспитывают у конфликтующих сторон чувство уважения друг к другу, но и показывают школьникам и студентам образцы разрешения спорных ситуаций в дальнейшей жизни.

Медиация - это междисциплинарная область. Она лежит на стыке таких знаний, как психология, социология, конфликтология, юриспруденция, лингвистика. Каждая из этих наук нашла своё отражение в Медиации вообще, а в школьной и вузовской, в частности. Нельзя ставить знак равенства между медиатором и психологом или социальным педагогом. Школьный или вузовский медиатор - это профессия, которая является дополнением ко всем специальностям, которые существуют в воспитательно-образовательном пространстве. Значительная часть его работы будет связана с совершенствованием правовой культуры всех участников образовательного процесса и, в ещё большей степени, с правовым обучением самих учащихся.

Принципы примирительного производства предполагают: беспристрастность и независимость медиатора, законность, добровольность и самоопределение сторон, конфиденциальность и компетентность. Таким образом, содержанием процедуры примирения являются двусторонние, обоюдные и добровольные действия сторон.

Обучение школьников и студентов навыкам медиативной технологии осуществляется через организацию системы специальных тренинговых занятий. Основными целями соответствующих тренингов выступают: 1) овладение навыками перефразирования; 2) выработка позиции нейтралитета и беспристрастности (изучение конфликтного опыта участников, выявление эмоционально значимых тем, развитие толерантности); 3) развитие коммуникативной компетентности; 4) отработка медиативной технологии посредством работы с конкретными конфликтными ситуациями в тренинговых условиях [7, с.47].

В заключение следует отметить, что широкое применение медиативных технологий не является панацеей от всех проблем, стоящих перед современной школой и вузом. Однако результаты использования практики посредничества в урегулировании конфликтных ситуаций дают надежду на сокращение проявлений насилия в школах, вузах, ослабление агрессивного духа в образовательной среде, сокращение проявлений вандализма, лояльность школьников и студентов, повышение успеваемости, сокращение прогулов, полноценное использование педагогами учебного времени.

Список литературы

1 Глухова А.В., Красова Е.Ю. Конфликты в студенческой среде: проблемы диагностики и урегулирования // Вестник ВГУ. Серия Гуманитарные науки. 2003. - № 1. - С. 48-50.

2 Бойко М.С. Служба медиации в GesamtschuleFischbek // Куток настаўніка. 2008. № 14(17). - С. 6-7.

3 Образовательное пространство в современной философии и теории образования. Учебный центр КОННЕСАНС. URL: <http://www.rcde.ru/method/985.html>

4 Организация деятельности служб примирения в образовательном учреждении. Методические рекомендации. / Сост. Афонькина Ю.А. Мурманск. 2012. - С. 12-18.

5 Коновалов А. Четыре шага к восстановительной работе с пространством школы // Восстановительная ювенальная юстиция: Сб. статей. - М.: МОО Центр "СПР". – 2005. – С.51

6 Анцупов А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. - М.: ВЛАДОС, 2003. – С.27

7 Максудов Р.Р. Базовые элементы концепции восстановительной медиации // Психология и право. - 2012. - № 4. – С.46-49.

Түйін

Мақалада білім беру жүйесінің барлық деңгейлерінде шиеленіс пен дау-дамай жағдайларын шешуде және алдын-алуда мектеп пен жоғары оқу орны делдалдығы мүмкіндіктері қарастырылады.

Resume

The possibilities of the secondary and higher schools mediation in solving and prevention of disputable and conflict situations at all the levels of the system of education are considered in the article.

**THE SYSTEM OF COOPERATION IN THE CONTINUITY OF
TEACHING TECHNOLOGIES IN THE PREPARATION OF THE
FUTURE TEACHER**

L.A. BULETOVA

Candidate of Pedagogical Science,
Associate Professor of the Department of
General Pedagogy and Musical education
The M. Auezov South Kazakhstan State University

J.Zh. KUATOVA

Candidate of Pedagogical Science,
Associate Professor of the Department of
General Pedagogy and Musical education
The M. Auezov South Kazakhstan State University

Yu.N. KAMALOV

Candidate of Pedagogical Science
Associate Professor of the Department of Professional Training
The M. Auezov South Kazakhstan State University

A. SAIPOV

Doctor of Pedagogical Science
Professor of the Department of Professional Training
The M. Auezov South Kazakhstan State University

Annotation

The article is devoted to the problem of cooperation between the secondary general education school, the pedagogical college and higher educational institutions in improving the preparation of the future teacher. As an effective tool for the joint work of the school, college and university in the formation of the teacher of the new formation, the principle of continuity of the teaching technologies in these three levels of the education system is considered. Analysis of the practice of cooperation in the system "school-college-university" shows that in the existing experience the work on the implementation of the principle of continuity is mainly provided in the direction of designing and implementing the content of education. The procedural aspect of continuity in pedagogical activity is carried out insufficiently. The analysis of pedagogical experience allows the author to determine the points of contact in the technological development of the educational process of the school, college and university. In this context, the authors identify the possibilities of implementing the principle of continuity of

teaching technologies in the preparation of the future teacher in the college and university. The idea of continuity of teaching technologies is based on the general selection and application of pedagogical technologies, in the step-by-step increase in the level of their application and complexity from one level of education to the next. Particular attention is paid to the continuity of the skills and learning skills of pupils and students with technological tools.

Key words: cooperation, "school-college-college" system, continuity, teaching technologies, future teacher, preparation of the future teacher, technological tools, the content of education, the educational process.

One of the key areas for training of a modern teacher, corresponding to the new realities and the requirements of education, is cooperation between the school, college and university. The equally high interest of these three important parts of the education system in professionally competent specialists, their concerted, systematic, systemic and effective efforts can significantly advance the problem of the quality of pedagogical work, pedagogical skill and professionalism of the teacher.

The school tries to meet the demands of the society according to the quality of the general secondary education of the graduate, to the preparation of his life and work. And this requires a good teacher, that is, a "strong teacher".

The Pedagogical College is fundamentally interested in meeting the requirements of the employer in the preparation of a teacher of medium qualification. In its turn, the university is looking for new opportunities for designing and forming a new formation teacher who is ready for continuous professional and personal self-improvement in the conditions of the innovative mode of school development. There are often cases when "consumers of the university's products", employers are not very satisfied with the quality of training of specialists, as they are often forced again, retraining a young specialist.

Our observations show that, to a greater extent, each of these three links in the unified system of continuing education, being interested in competent teachers, works independently. Traditionally, there were such forms of cooperation between the school and the university: the students of the university undergo pedagogical practice on the basis of the school, the professors give lectures for teachers, conduct scientific and methodological seminars, advise teachers to visit universities to participate in scientific and practical conferences and symposiums, get acquainted with the material - technical base and laboratories, etc. But among these forms of work there are few such types of work that are directly related to the improvement of the pedagogical process and the educational activity of students.

We have analyzed the existing practice of cooperation between the school, college and university in terms of the principle of continuity of education. Logically, the school, college and university are the successive stages of education. Therefore, the characteristic feature of their relationship is continuity. Continuity we find, first of all, in the content of school, secondary vocational and higher vocational education. The educational programs of these three levels are interrelated and interdependent.

Meanwhile, we see a weak connection in the procedural context of the relationship between school, college and college. At the same time, the question concerns most of all learning technologies. The school has its own specific training technology. In college, too, technology is used to meet the objectives of training middle-level staff. Higher educational technologies are also specific.

In recent years, the technological development of the educational process in Kazakhstan, which is actively entering the international educational space, has made a big leap [1, p.2]. Domestic general education schools, colleges and universities are actively mastering and applying the latest, advanced world teaching technologies. The generator and transformative link of the technological breakthrough in the domestic educational system are Nazarbayev University, Nazarbayev intellectual schools as new structures in the innovative educational environment [3]. The wide dissemination of innovative educational technologies in the pedagogical environment, the provision of teachers with the latest technological developments in the field of education is handled by the National Center for Advanced Training and Retraining of Pedagogical Personnel of Joint-Stock Company "Orley" and its regional structures [4].

However, it is too early to say that the problem of studying, fitting and effectively using the latest teaching technologies has found its practical solution. Our observations show that the older generation of teachers, who for decades worked according to the traditional method, mastered the new pedagogical technologies by the time challenge, often resort to traditional approaches, the reason for which is the formed traditional pedagogical thinking. The effectiveness of applying innovative pedagogical technologies needs a better situation. Often the lessons consist of "pedagogical half measures", outwardly taking the form of interesting didactic games, forms of work; and as a rule, by the end of the lesson not leading to any results. It is often observed that the use of teaching technologies, rather than the goals of teaching and learning, is in the first place in the lesson.

Students of colleges and universities, future teachers learn on new approaches and technologies. They know the obsolete, traditional paradigms of education based on lectures and books. But they have a problem with teaching technologies. Technological competences of students consist more of academic

knowledge. Practical skills for their application remain underdeveloped even at the completion of the university.

A powerful impetus to the technological development of education in accordance with the latest trends and directions of education in the modern world is provided by the "State Program for the Development of Education and Science in the Republic of Kazakhstan for 2016-2019" [5]. This document marked the beginning of the transition of Kazakh schools to the renewed content of education. At school many pedagogical innovations are introduced: trilingual education, teaching of some subjects in English; new approaches to teaching and planning the learning process; criteria assessment of students' knowledge, etc.

In this document it is noted that "the unattractiveness of the profession of the teacher leads to the recruitment of poorly performing entrants. There are no special requirements for admission to educational specialties. *Graduates of pedagogical specialties are not focused on the use of new teaching technologies in the teaching practice.* The provision of students with trilingual training programs remains low. There is a need to improve the language competences of both students and teachers. The scientific and methodological support for teaching in English has not been fully developed" [5, p. 7].

In this article we proceed from the thesis that the continuity of teaching technologies in the general education school, teacher's college and university is a condition for the formation and development of the professional competence of the future teacher in the aspect of technological development of the educational process. You cannot limit yourself or be content with the continuity of the content of education in a school or college. We need to take a more serious approach to the continuity of their procedural components. Of course, the question is "how?".

To achieve the continuity of teaching technologies in school, teacher training college and university, we need to define "points of contact" of technological approaches. We distinguish such common features of teaching technologies in school, college and university:

- goal setting on the taxonomy of Bloom;
- the position of a schoolboy as an active subject of the educational process;
- the construction of the learning process through the interaction of the teacher (schoolman) and pupil (student), individual, pairs, group and collective forms of the organization of academic work;
- formation and development of technological culture of students (i.e. formation of abilities and skills of working with technological tools of the educational process);

- the use of some teaching technologies at different levels of the organization of the learning process (for example, the modular training technology is used already in school, then in college and in the subsequent stage in the university).

However, their use is related to the specifics of the tasks and organization of the educational process in the school, college or university).

Good practice convinces that such points of contact in the technological development of the educational process should be the basis for the implementation of the principle of continuity of teaching technologies in school, college and university.

The future teacher already at school shows the pedagogical abilities and interest to a profession of the teacher. The pedagogical college and the university try not to miss such opportunities through various forms of cooperation with the school. Teachers of schools need to be motivated to work on adding a more conscious character to the schoolchildren's educational work during the application of various teaching technologies in the lesson. Students in the process of assimilation of the educational content perform specific actions with technological means - work with technological maps, didactic materials, work in a group or in pairs, understand or formulate goals, evaluation criteria, evaluate their friends and their academic work. It is necessary, if possible, to give the students a summary of what is specifically required of them and what they can achieve in completing the lesson, by what means they acquire knowledge and practical skills. So they will be ready for educational and cognitive activity in the conditions of application of different teaching technologies. Ability to learn at the technological level creates good prerequisites for the subsequent steps to build abilities and skills of using pedagogical technologies in the college and university.

More practical-oriented nature of the educational content and the process of teaching in the pedagogical college allow future teachers of medium qualification to learn the practical skills of using teaching technologies. University students - graduates of pedagogical colleges show better results than their fellow students who entered universities immediately after school in demonstrating practical skills in using teaching technologies [6].

In universities more emphasis is made on the development of intellectual skills, professional thinking of the future teacher. The student uses the learning technologies at a higher level of pedagogical thinking

Thus, we distinguish the following *conditions that ensure the continuity of teaching technologies in the general education school, the pedagogical college and the university*:

- formation and development of students' abilities and skills of the educational work with technological tools in the process of applying certain

teaching technologies already at school, their development in the pedagogical process of the college and university;

- knowledge of teachers, reliance on the nature of application and complication of specific technologies of education from one level of education to another (for example, the technologies of informatization of education are used in school, then in college and university, but at different levels of complexity and with specific objectives.) Teachers should know and apply well already available experience of students' academic work with the means of information technology training;

- in a pedagogical college or university, former school leavers again "return" to school realities, in practical exercises, practicing the use of teaching technologies in situations that model the real educational process of the school. Here, students as in school years work with technology, but in a different status - as a teacher. Therefore, it is necessary to prevent "technological backwardness" of pedagogical colleges and universities from general education schools. We are referring to the lag in the content of the methodical training of future teachers from the level of technological education that the present domestic school has achieved;

- planning coordinated actions of school teachers, teachers of colleges and universities. As noted above, the continuity of the content of education in the school, college and university is being decided at the design stage of the content of education. Continuity at the procedural level is possible due to the close cooperation of managers and pedagogical workers of organizations of general secondary, professional and higher professional education.

Meanwhile, the continuity of teaching technologies is beneficial for everyone - school, college and university. This will be a serious step towards improving the effectiveness of training, removing the load on the teacher, improving the quality of training future teachers. Therefore, it is time to seriously think about the transition from the continuity of the content of education to the continuity of learning technologies.

Literature

1 Sardarova Zh.I. Preparation of future teachers for the use of new information technologies in teaching // *Ult tagylymy (Nation's lesson)*. - 2004.-№ 4. (2). - P. 34-39.

2 Shomanbaeva AO, Kabyzbekova Z.B. Theory and practice of innovative technologies. Shymkent, 2004.

3 Almetov N.Sh., Abdugarimova K.A. School-university: the experience of cooperation in the development of trilingual education / / *Materials of the regional conf. "Partnership between school and university."* - Shymkent: Nazarbayev Intellectual School, 2016. - P.105-108.

4 "Orleu" (an article about the activities of JSC "Orleu" in the formation of technological competences of teachers).

5 The State Program for the Development of Education and Science in the Republic of Kazakhstan for 2016-2019.-Astana, 2016. 16.03.2016.

6 Байдалиев К.А., Саипов А. Проблемы повышения квалификации инженерно-педагогических работников технического и профессионального образования// Доклады Казахской академии образования, №1-2, 2016. – С.44-51

Түйін

Мақала болашақ мұғалімдерді даярлауды жетілдіруде «мектеп-колледж-ЖОО» ынтымақтастық мәселесіне арналады. Білім беру жүйесінің үш кезеңдерінде оқыту технологияларының үздіксіздігі ұстанымдары негізінде «мектеп-колледж-ЖОО» болашақ мұғалімді қалыптастырудың тиімді жолдары ретінде қарастырылады.

Резюме

Статья посвящена проблеме сотрудничества средней общеобразовательной школы, педагогического колледжа и высших учебных заведений в совершенствовании подготовки будущего учителя. Как эффективный инструментальный совместной работы школы, колледжа и вуза в формировании учителя новой формации рассмотрен принцип преемственности технологий обучения в этих трех ступенях системы образования.

ДОШКОЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ В ТЕОРИИ М. МОНТЕССОРИ

З.Е. ЖУМАБАЕВА

заведующий кафедрой дошкольного
и начального образования,
кандидат педагогических наук,
профессор Павлодарского государственного
педагогического университета

Аннотация

В данной статье выделены требования к педагогу дошкольного образования, которые составляют стержневую линию педагогических подходов известного миру итальянского педагога М. Монтессори. В работе выделены такие качества как умение педагога «наблюдать явления внутренней жизни», наблюдения за подготовленной средой, поведением детей по отношению друг к другу и поведением отдельного ребенка. Раскрыты и другие стороны наблюдения. Педагог в основном графически фиксирует мельчайшие детали личностных проявлений ребенка: самостоятельность при выборе материала, отношение к предметной развивающей среде. Отмечено, что наблюдения в монтессори-системе становятся базисом педагогического открытия ребенка.

Важнейшим профессиональным требованием монтессори-педагога является умение блестяще продемонстрировать возможности использования дидактического материала в рамках специально подготовленной среды.

Ключевые слова: наблюдение, требования к педагогу, подготовленная среда, зона развития, дидактический материал, показ, профессиональные качества, уважение прав, понимание, оказание помощи, саморазвитие.

Современные термины, которые более точно раскрыли бы функциональное содержание деятельности педагога в нашей современности: фасилитатор (facilitator) – активный помощник в процессе самообразования; тьютор (tutor) - консультант (наставник), всегда готовый прийти на помощь; коммуникатор (communicator), а не информатор; организатор процесса самостоятельного развития детской личности. В школьное обучение смело вошли принципы этой конструктивистской теории, в дидактике образования актуализировались педагогические принципы: индивидуализация (использование активных

форм обучения с широким привлечением самих обучающихся), технологизация образования, профессионализация ресурсов. Исследуемая тема, результаты исследования в данной области также определяют аспекты современности.

Актуальность данного исследования подтверждается результатами обзора нормативно-программных документов дошкольного образования, где отмечено, что педагогу необходимо перестроить свою деятельность с учетом развития креативности взглядов, подготовки детей дошкольного возраста к жизнедеятельности в условиях глобальных перемен. Дополнительно к этому многоуровневая система целей школьного образования требует новых параметров функционирования дошкольных учреждений, направленных на реализацию личностно ориентированных идей, где огромные требования предоставляются к профессиональной компетентности педагога.

Мария Монтессори предъявляла высокие требования к личности и профессиональным умениям педагога. Педагог в педагогике М.Монтессори воздействует на ребенка не прямо, а через дидактические материалы, опосредованно, но отчетливо представляет себе программу развития каждого ребенка.

В своей книге “Самовоспитание и самообучение в начальной школе” М.Монтессори подчеркивала, что через интерес к духовным проявлениям ребенка, через умение “наблюдать явления внутренней жизни” детей происходит подготовка педагога, его посвящение в обширную и прекрасную педагогическую деятельность” [1, с.184].

Такое наблюдение требует специальной тренировки. Будущий педагог учится распознавать человеческие тенденции, их развитие в каждом из детей, приучаться к ежедневному фиксированию позитивных изменений, являющихся основой для дальнейшей индивидуальной работы.

Среди параметров педагогического наблюдения в монтессори-педагогике выделяют следующие основные группы: наблюдения за подготовленной средой, поведением детей по отношению друг к другу и поведением отдельного ребенка.

Наблюдения за подготовленной средой включают: внешний вид здания, дизайн групповых помещений; четкость выделения различных групп дидактических материалов; количество свободного пространства; логичность расположения предметного материала; возможности для передвижения мебели самими детьми; использование культурных ценностей и традиций при оформлении помещений; комфортность, безопасность атмосферы; психотехническое влияние педагога на детей [1, с.186].

Поведение детей по отношению друг к другу наблюдается в следующих аспектах: отношения между детьми разного возраста, разного пола; поведение группы детей относительно разных взрослых; ответственность за партнеров по совместной деятельности [1, с.186].

Важнейшим параметром наблюдения является поведение отдельного ребенка. Педагог, в основном графически, фиксирует мельчайшие детали его личностных проявлений: самостоятельность при выборе материала, отношение к предметной среде, предпочтения и их соответствие с сензитивными периодами, показатели изменений в концентрации внимания в процессе работы; особенности движения; социальное поведение [1, с.187].

Следовательно, наблюдения в Монтессори-системе становятся базисом педагогического открытия ребенка, и этому педагог должен научиться до начала своей профессиональной деятельности.

Важнейшим профессиональным требованием Монтессори-педагога является умение блестяще продемонстрировать возможности использования дидактического материала в рамках специально подготовленной среды. С этой целью он должен в совершенстве овладеть принципами и приемами Монтессори-системы, хорошо знать развивающие функции каждого из дидактических предметов. Педагог ведет еженедельный дневник, где отмечает все проведенные показы, а также фиксирует разделы полностью освоенного каждым учеником программного материала.

Демонстрация учебного материала одному ребенку начинается с приглашения его педагогом и пробуждения положительного мотива к предстоящему действию.

Очень важно, чтобы педагог своим внешним видом показывал действительное личное желание и интерес к предстоящему показу. Возле полки педагог показывает ребенку постоянное место презентуемого материала, называет его и демонстрирует способ переноски этого материала к столу или коврику.

Во время показа материала ребенок располагается слева от педагога и наблюдает весь процесс работы с материалом от начала до конца, а затем самостоятельно повторяет увиденное такое количество раз, пока у него сохраняется интерес к упражнению.

Затем педагог и ребенок возвращают материал на место, предварительно расположив его в коробке в первоначальном виде. После такого показа у ребенка появляется право на самостоятельную работу с этим материалом, причем, не только повторяя действия педагога, но и открывая для себя огромное количество вариантов работы с этим материалом.

Следует подчеркнуть, что сама процедура приглашения конкретного ребенка профессионально выстраивается педагогом с учетом сензитивного периода, психического состояния готовности к восприятию нового материала этим воспитанником в данный момент.

В своем дневнике педагог фиксирует дату презентации материала, а также периодически записывает “открытие” ребенком особых, “своих” вариантов работы с материалом и дату окончательного, полного освоения материала.

Технология показа дидактического материала для небольшой группы воспитанников характерна для работы с дошкольниками на том этапе, когда они осваивают предварительные, т.е. готовящие к другим, упражнения, таким как переноска предметов (стола, стула, кувшина, подноса), пересыпание зерен, переливание жидкости, открывание и закрывание двери и др. Особенностью этого вида трансформации является ее краткость с той целью, чтобы у каждого из детей была возможность повторить упражнение [2, с.125].

Педагог вместе с детьми располагает стулья недалеко от места показа. Он предлагает детям сесть и проводит одну из игр на внимание. Достигнув эффекта концентрации внимания детей, педагог начинает показ, т.е. пошагово выполняет упражнение, комментируя пункты особой трудности. Затем дети поочередно повторяют упражнение и переходят к дальнейшей работе по своему выбору.

Показ учебного материала небольшой группе детей является основной формой предъявления нового материала по всем разделам дидактической зоны. Педагог переходит от одной группы к другой и проводит спланированные заранее показы, являющиеся своеобразным стимулом к последующей самостоятельной познавательной деятельности каждого дошкольника в пяти зонах развития детской личности: в зоне практических навыков, в зоне космоса, в зоне развития языковых навыков, в зоне развития речи, в зоне математического развития.

Профессиональный монтессори-педагог тщательным образом готовит каждый показ модулей, анализирует упражнение в точной последовательности действий, показывает упражнение с абсолютной ясностью и интересом, является подлинным живым примером для ребенка в течение всего дня, уважает и верит в возможности каждого ребенка.

Особо важным требованием для педагога является знание дидактического материала. Для хорошего знания дидактического материала, по мнению М. Монтессори, недостаточно ограничиться его рассмотрением, изучением его с помощью книги и освоением его применения на основе объяснений.

Совершенно необходимо, чтобы сам педагог некоторое время поупражнялся с дидактическим материалом и таким образом попытался бы почувствовать, в чем могут заключаться сложности или привлекательные аспекты различных модулей подготовленной дидактической среды [3, с.9].

Суть педагогического подхода, разработанного М. Монтессори, заключался в том, чтобы стимулировать ребенка к самовоспитанию, самообучению, саморазвитию посредством подготовленной дидактической среды. Задача педагога – помочь организовать ему свою деятельность, пойти собственным уникальным путем, реализовать свою природу в подготовленных зонах развития. Поэтому М. Монтессори видела роль педагога не в обучении и воспитании, а в руководстве самостоятельной деятельностью детей и предпочитала использовать термин «руководительница» вместо «педагог».

Были проанализированы теоретические аспекты педагогической системы и выделены основные требования, предъявляемые к педагогу в теории М. Монтессори.

В первую очередь, педагог должен быть привлекательной внешности, аккуратным, спокойным, красноречивым, обладающим чувством собственного достоинства.

Его основными профессиональными качествами являются любовь к ребенку и уважение его прав, понимание и оказание помощи в развитии. Он также является истинным ученым, умеющим наблюдать и владеющим методом научной педагогики.

Монтессори-педагог должен быть прежде всего “наблюдателем”. Важно наблюдать за деятельностью ребенка для того, чтобы знать с каким материалом он способен справиться, чтобы не дать ему уроки, которые еще преждевременны для него, чтобы ребенку не было скучно.

Монтессори-педагог является частью подготовленной среды. Он готовит ее и развивает, определяет зоны ближайшего развития ребенка и предлагает ему войти туда, взяв новый материал, но окончательный выбор остается за ребенком.

Педагог всегда готов помочь ребенку только тогда, когда ему действительно нужна эта помощь. Его задача-предоставить ребенку защиту и поддерживающую помощь (одобрение, а не похвалу). Он становится коллегой, партнером, старшим товарищем ребенка, готовым в нужный момент оказать необходимую помощь. Он доброжелательно и ненавязчиво руководит ребенком, становясь посредником между ним и подготовленной средой.

Монтессори-педагог никогда не допустит конфликтов между детьми и, если происходит нарушение того или иного правила, ребенок

не наказывается, но получает разъяснительную простую беседу, в которой ему объясняют, почему именно сейчас стоит поступить иначе.

Следовательно, можно отметить, что быть монтессори-педагогом значит всю жизнь удивляться, ведь ежедневное наблюдение за формированием маленьких личностей – это увлекательно и необычно. Хороший дошкольный педагог должен не только ориентироваться в данной теории, но и полностью проникнуться ее принципами.

Список литературы

1 Гоноскова О.Б. Возрастная периодизация и педагогическая система Марии Монтессори [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2013. – № 4 (28). – С. 183–191.

2 Сорокова М.Г. Система М. Монтессори в парадигме реформатской педагогики [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2004. – 194 с.

3 Монтессори М. Руководство к моему методу. М.: Типолитограф. Т-ва И.Н. Кушнерев и К, 1916. - 64с.

Түйін

Мақалада М. Монтессори педагогикалық тәсілдерінің желісі болып табылатын мектепке дейінгі білім беру педагогіне қойылатын талаптар баяндалады. Еңбек Монтессори теориясының деректері негізінде дайындалған.

Resume

This article highlights the requirements for the teacher of preschool education, which constitute the stern line of pedagogical approaches known to the world of the Italian teacher M. Montessori. The study was based on Montessori's theory.

**PROFESSIONAL MARITIME EDUCATIONAL INSTITUTIONS
OF THE XIXTH CENTURY AS BASIS FOR MARITIME EDUCATION
DEVELOPMENT IN UKRAINE
(historical and retrospective review)**

I.M. RYABUKHA

Candidate of Pedagogical Science,
Head of the English Language Department
for Marine Officers (Abridged Programme),
Kherson State Maritime Academy

Аннотация

The article deals with retrospective research on maritime educational establishments created and functioning in the South Ukrainian lands in the XIXth century. Types of maritime educational establishments, their curricula and content of education were analyzed in the research. Special attention was paid to the influence of political, social and financial factors on the reorganization of maritime educational establishments and arrangement of admission and educational process. There was drawn a conclusion that maritime educational establishments of the South Ukrainian territories made a great contribution into the development of Azov-Black Sea Navy and Merchant fleet.

Key words: maritime school, Azov-Black Sea navy, marine officers training, naval college, navigational company, marine classes.

Significance. According to historical documents, southern Ukrainian territories from the end of the XVIIIth century were the main centers for training of marine professionals for the newly formed fleet in the Azov-Black Sea basin. Even taking into account the considerable interest in studying the history of southern Ukrainian territories, the activity of local maritime educational institutions remains poorly investigated in the national historical and historical and pedagogical sciences. In numerous publications concerning this issue there is only brief information about the existence of a few dozens of institutions that trained personnel for the maritime industry mostly for the military fleet (the merchant fleet emerged much later, the construction of separate commercial ships was carried out on the merchant shipyards by native and international professionals).

Ukrainian historians, military historians and pedagogical historians were interested in the history of establishments for training maritime professionals.

Thus, F. Veselago, S. Yelagin, O. Zelenoy and S. Ogorodnikov investigated the history of maritime educational institutions of imperial times – for the first time characterized the specialization of nautical schools, the content and organization of training, and partially revealed the management and financing mechanisms [1]. V. Vinogradov attempted to trace the history of the development of educational institutions for training specialists for the merchant navy in the Russian Empire [2]. The scientist emphasized the study of the policies of the tsarist government, the corresponding ministries and departments in relation to the formation of trade and seafarers' educational institutions and their management system. During the Soviet period V. Barbashev, A. Borisov, G. Borduchenko, S. Kontalev and others addressed the issues of maritime education arrangement.

The aim of our historical and retrospective review is to find out the types of educational institutions of the marine profile, which, being constantly restructured in accordance with the requirements of time, formed the basis for maritime education development in the southern Ukrainian lands.

After analyzing archival documents, there can be distinguished the following types of professional educational institutions of the marine profile, which functioned in the southern Ukrainian lands, that in the XIXth century were a part of the Russian Empire: Sea Cadet Corps, Nautical Colleges and Nautical Schools, Marine Classes of the 1st, 2nd, 3rd levels, Navigational Companies, Merchant Shipping Colleges, Schools of Deep Sea Navigation, Schools of Coastal Navigation [2; 3].

In 1783 on the initiative of Prince G. Potemkin the first educational maritime institution, like a Cadet Corp (Navy School) in St. Petersburg, was established in the South of the country – Kherson Maritime Cadet Corps. In order to establish control over the Black Sea Fleet senior commanders' training. After 1798, the Cadets Corps was liquidated. The issue of Kherson Maritime Cadet Corps restoration was repeatedly raised at the state level by Commanders-in-Chief of the Black Sea Fleet – Vice-Admirals I. De Traverse and O. Greig, but their initiatives were rejected by the tsarist government because of the lack of funds [2]. Training of the high-ranking officers for the Black Sea Fleet, as well as engineers-shipbuilders, was carried out in St. Petersburg. According to some researchers, such a decision was caused by political reasons – the avoidance of the appearance of “MALORUSES” (Ukrainians) manning the Black Sea Fleet staff.

At the end of the XVIIIth century navigational and naval schools and special sailor schools were opened in the South of Ukraine. The Black Sea Navigational School was in operation in the period of 1798-1826, then it was reorganized into the Black Sea Naval Company (existed until 1862). The children of government officers, commonwealths and nobles were admitted to

this school at the age of 9 years. The training course was designed for eight years and was conducted at an extremely high level. There were taught such subjects as Grammar, Arithmetic, Geometry, Navigation, Marine Tactics, Astronomy, Geodesy, Use of Marine Charts and Instruments, the English language, Painting and Drawing Plans [1].

The educational process in the Ship's Architecture School was arranged in the same way as in the Navigational one, but it was different with its curriculum – in addition to general subjects (Grammar, Arithmetic, Geometry, Trigonometry and English), students studied Algebra, Conic Section, Mechanics, Hydraulics, and Theory of Shipbuilding [1].

In 1803, due to the lack of funding, the School of Ship Architecture was eliminated, and the Navigational was moved to the city of Nikolayev. The curriculum of the renewed school included: God's Law, Grammar, Rhetoric, Logic, Geography, History, Algebra, Highest Mathematics, Hydraulics, Physics, French, Italian and Turkish (the Turkish language was soon replaced first by Greek, and then by English). In 1826 the Navigational School was reorganized into a Navigational Company where children of nobles, officers and officials (10-16 years old) had the right to study. The training program included Ship Architecture, Piloting, Descriptive and Analytical Geometry, Artillery, Fortifications, Church Singing, Dancing [4].

At the beginning of the nineteenth century educational institutions of the southern territories were part of the Kharkiv educational province created, as all the others, in order to streamline and centralize management in 1803. In 1804, the “Statute of educational institutions subordinated to universities”, which regulates the activities of educational establishments of the province and defined the following types of middle level educational establishments as povit (county) schools and gymnasiums. The gymnasium provided a thorough education in the humanities, the schools had a professional orientation. The management and control of primary and secondary institutions were carried out by the trustees of the province and Kharkiv, and later – the Novorossiisk university; vocational schools were subordinate to the relevant ministries.

In 1806 a tsar decree “Rules for the admission and keeping of young recruits in ports” [5] was issued. According to this decree it was allowed to open naval schools for juvenile recruits. On the basis of this order in 1807 the military governor Mykolayiv Marquis I. De Traverse opened Naval Ship's Boy School at the Mykolayiv military port. It was manned by students from Admiralty settlements for a long time. The school trained sailors, paramedics and clares for the fleet [4].

In the first half of the XIXth century the following primary and secondary education institutions operated in the south of Ukraine in addition to the above mentioned educational institutions:

- Marine Artillery School (1793-1837). The children of nobles of 12-16 years old were admitted to study. The course was for 5 years. Marine sciences, mathematical sciences and languages (Russian, French and English) were studied;

- Naval School of Juvenile Ship's Boys (1804-1837). Children of sailors and soldiers were trained here. Graduates were sent to the 2nd Training Naval Company, military working companies or the Office of the Black Sea Governorate;

- 2nd Training Naval Company (1837-1862) – created out of the Marine Artillery School and Fleet Company. The children of nobles of 13-16 years old studied here. The course lasted 5 years. Algebra, Geometry, Stereometry, Marine Sciences, Languages (Russian, French and English) were studied;

- Sevastopol Naval School (opened in 1826);

- Kherson Merchant Shipping School (opened in 1834).

Training of sailors was carried out by port schools [2].

Kherson Merchant Shipping School has a special place among the rest. It was opened in 1834 at the request of Count M. Vorontsov to reduce the influence of foreign trade companies and improve the national merchant fleet. The decree of the emperor stated: “The purpose of this educational institution is to train young people, firstly: navigators and skippers for private merchant naval vessels and, secondly, for builders of commercial ships ...” [3]. The first trainees' staff of the school was formed by 24 pupils aged 14-17 – mostly children of merchants and urban people who lived in the south of Ukraine and in the Crimea. The term of study at the school was four years. During its existence the school has been repeatedly reorganized and acquired status in accordance with the educational policy, which was held in the state. Thus, in 1872 the school became 2nd Level Marine Classes, in 1875 – a Naval School, which trained only navigators for coastal voyages, in 1880 – a three-class educational institution: a class for training navigators of coastal voyages; a class for training skippers for cabotage and navigation; a class for training deep-water skippers. Initially, the classes functioned on donations from various institutions and persons who assisted with premises, furniture, and necessary literature; Kherson province zemstvo also participated in funds allocation. Subsequently, the institution received state funding [3].

Chief of the Black Sea Fleet, Admiral M. Lazarev, submitted a proposal to the Maritime Ministry to consider the necessity to open a school for Black Sea navy officers in the south of Ukraine. He developed a project for a future educational institution. In 1852 the Emperor signed the order to establish a School of Naval Ships' Boys in Nikolaev. In accordance with the Regulations, persons of noble origin had the right to study in this institution, and the school itself was equal to the St. Petersburg Naval College and had to work according

to its programme. Thanks to efforts of V. Kornilov the school was opened [6]. He himself selected up the teachers, determining the cost and training. In the Regulations, developed by him, it was written that the school was supposed to provide “a uniform education in the sciences required by the marine officer.” To be admitted it was necessary to know the whole course of the Cadet School, and at school – to go through the whole Guardmarine course of three years. During the first six years of existence there were trained 86 midshipmen [7]. In 1856 the Cadet School was renamed to Guardmarine Company, and in 1860 – to the Black Sea Naval Cadets Company. A year later, it was eliminated as a result of the reduction of the navy fleet (according to the Paris Peace).

After the Crimean War there came difficult times for the Black Sea Fleet. It was almost eliminated, maritime education in the south of the country also collapsed accordingly. Under the conditions of the Paris Peace the Russian Empire was allowed to have not fleet but a small flotilla of 7 nine-heft helical corvettes and 7 armed sailboats in the Black Sea. They were supposed to carry out the protection of the Black Sea coast along the sea border. Immediately after the peace treaty was signed the 2nd Training Navy Company was reorganized and was reoriented for training of not only officers and sailors, but also specialists for port workshops. Mykolayiv Naval College was joined to its structure, but in this form they did not exist for long – in 1862 it was closed according to the order of the Emperor Alexander II [8].

The following documents relating to training of navigators were adopted in 1867: “Regulations on Seagoing Classes” and “Rules for examinations for the skipper and navigator”. The Regulations foresee the following structure of shipboard training:

1. Naval Classes of the 1st level, for training of coastal sailing navigators;
2. Naval Classes of the 2nd level, for training of cabotage skippers and deep-sea navigators;
3. Naval Classes of the 3rd level, for training of deep-sea skippers [9].

The Regulations did not set restrictions for entrants either in terms of age or in origin, the only condition was ability to read, to write and to have experience in sailing.

In 1863, with the aggravation of the political situation and the insecurity of the southern borders, there was raised an urgent question about building of armored batteries and ships in the Black Sea. The direct building of a new fleet began in 1870, when the Emperor signed a decree on the construction of ten battleships for the Black Sea Fleet in the south of the country. The creation of an armored fleet required a new approach to the arrangement of marine professionals’ training – there should have been opened educational institutions

that would train not only officers and sailors, but also specialists for admiralty workshops, shipyards and factories [10].

In 1862 the Emperor signed a decree on opening of a Port Crafts School in Mykolaiv for training skilled carpenters, locksmiths, mechanics, turners, smiths and service technical personnel for ships. The school admitted the children who could read and write. The same school had operated in Sevastopol since 1865. Graduates from both schools were sent to work on ships, at shipyards and factories of southern provinces. In 1886, due to the improvement of shipbuilding technology, these schools were converted into four-class craft schools [1].

With the advent of the armored fleet, there was a need for skilled staff, and in 1871 the Naval Cadet Classes were opened in Mykolaiv [11]. This educational institution worked under the program of the St. Petersburg Naval School (former Maritime Cadet College). It had curriculum for a three-year term. Mykolaiv Cadet Classes carried out training of marine officers. The training was free of charge, the students received uniforms and all educational equipment. The graduation exams were scheduled to be made by future officers in St. Petersburg after a six-month voyage.

Since that time the principles of fleet staffing with junior officers have changed because of the mechanization of elements in the design of ships and the introduction of new artillery equipment. Training of sailors demanded serious technical knowledge. The fleet began to select the boys who had already experience as engineers, locksmiths, stokers. This greatly improved the provision of the Black Sea Fleet with junior specialists, but did not fully solve the problem of manning the fleet by qualified sailors.

In order to train junior specialists for the fleet in 1875 three special schools were opened in Mykolaiv – motormen and stokers, steering men and signalers as well as boatswains. The admission to these educational institutions was unlimited, the period of training was 3-4 months, classes were held every day, except for Sunday in winter. After graduation all students passed the exam and received a petty-officer rank [12]. In 1898, on the basis of Mykolaiv Special Schools there was formed the Black Sea Fleet School. It was supposed to train versatile specialists for the engineroom crews of warships. The educational institution was divided into two departments covering six classes:

- chief engine room quartermasters;
- motormen;
- engine room quartermasters;
- holds masters;
- boiler quartermasters;
- stokers

The study in the classes was one year, and those students studying to become chief engine room quartermasters, passed the course in two years [10].

In 1881, according to the order of the Emperor, on the basis of the schooner “Gonets” and three destroyers of the Black Sea Fleet, there was set up a training mine unit for training petty officers and officers-miners [13]. The mining detachment existed for two years in Mykolaiv in the form of an experiment, and then acted as preparatory courses. In 1887 a temporary mine school was established on the basis of these courses. It consisted of three departments: miners, motormen and a preparatory class [14].

In the second half of the nineteenth century the Maritime Department managed not only Maritime Schools but also schools training seamstresses, doctors, musicians, etc for Navy. Admiralty sewing workshops were used to sew garments for sailors, where graduates of Mykolaiv School for the Daughters of the lower ranks of the Black Sea Fleet worked. The Naval Physicians were trained by the Paramedic School, which operated at the Mykolaiv Maritime Hospital, and musicians were trained at the Port Orchestras in Sevastopol and Mykolaiv [2].

Conclusion. As you can see, maritime education in the south of Ukraine has passed a complicated and long way; it has repeatedly transformed and changed its content. Nevertheless, at all times it was characterized by proper training of officers for the Azov-Black Sea Fleet. At the same time, the diversity of types of maritime educational institutions did not solve the issue of improving the quality of education.

Literature

- 1 Барбашев Н. И. К истории мореходного образования в России. М., 1959. 217 с.
- 2 Чорний О. В. Підготовка спеціалістів для морського флоту в Україні в останній чверті XVIII – на початку XX ст.: дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / Чорний Олександр Васильович. Київ, 2007. – 206 с.
- 3 Вайнберг А. Несколько слов об училище торгового мореплавания *Морской сборник*. 1857. Т. 39. № 6.
- 4 Огородников С. Из прошлого (Черноморские морские училища) *Морской сборник*. 1900. № 12. – С. 87-105.
- 5 Правила о приеме и содержании молодых рекрутов в портах / ПСЗРИ. СПб., 1830. Т. XXIX. № 22207.
- 6 Высочайше утвержденное положение о школе Флотских юнкеров в Николаеве / ПСЗРИ. СПб., 1853. Т. XXVII. Ч.1. № 26170. С. 271.
- 7 Отчет командира Черноморской гардемаринской роты контр-адмирала Юхарина за 1857 г. *Морской сборник*. 1858. № 4. – С. 251-264.
- 8 Именной указ, объявленный морскому министру. О расформировании штурманской роты и 2-го Учебного экипажа в Николаеве и учреждении портовой ремесленной школы / ПСЗРИ. СПб., 1865. Собр. II. Т. 37. Ч. 1. № 38401. С. 543-544.
- 9 Положение о мореходных классах от 27 июня 1867 г. №44771 / ПСЗРИ. СПб., 1871. – С. 1048-1051.

10 Крутіков В. В. З історії створення броненосного флоту на Чорному морі *Південна Україна у XVIII – XIX ст.* 1998. Вип. 3. – С. 142-149.

11 Положение о морских юнкерских классах в Николаеве. Морской сборник. 1872. № 7. – С. 12-24.

12 Положение о специальных школах для нижних чинов Морского відомства. *Морской сборник.* 1875. № 4. – С. 7-11.

13 Положение об учебном минном отряде Черноморского флота. Морской сборник. 1881. № 3. – С. 6-10.

14 Положение о временной минной школе в Черноморском флоте. Морской сборник. 1887. № 11. – С. 26-40.

Түйін

Мақалада XIX ғасырда Украинаның оңтүстігінде жұмыс істейтін теңіздегі оқу орындарына тарихи-ретроспективті шолу жасалған. Олардың құрылу және қайта құрылу үрдісі саяси, экономикалық және әлеуметтік жағдайларға байланысты сипатталады. Теңіздегі білімінің мазмұнына және осы оқу орындарына түсу талаптарына ерекше көңіл бөлінеді.

Резюме

В статье проведен историко-ретроспективный обзор морских учебных заведений, функционировавших на юге Украины в 19 веке. Описан процесс их основания и реорганизации в зависимости от политической, экономической и социальной ситуаций. Особое внимание уделено содержанию морского образования и условиям приема в эти учебные заведения.

ПОЛОВОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СЕКСУАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Н.В. СЛЮСАРЕНКО

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

Я.Н. ОСПАНОВА

проректор по воспитательной работе,
кандидат педагогических наук, и. о. профессора,
Евразийский гуманитарный институт,
Казахстан

Аннотация

В статье акцентируется, что половое просвещение является неотъемлемой составляющей сексуальной педагогики. Обращено внимание на то, что половому просвещению молодежи и взрослых должного внимания, к сожалению, не уделяется. Проанализированы результаты анкетирования старшеклассников, студентов и преподавателей Армении, Казахстана и Украины относительно их информированности в сфере сексуальных отношений.

Ключевые слова: половое просвещение, сексуальная педагогика, сексуальное воспитание, задания сексуальной педагогики.

В современном мире вопросы, которые касаются взаимоотношений между полами, не могут не привлекать внимания как специалистов в области педагогики, так и широкого круга общественности.

Ранее в статье «Сексуальное воспитание подрастающего поколения как психолого-педагогическая проблема» [1] мы уже писали о том, что проведенный анализ источниковой базы по этой проблеме показал, что она достаточно полно представлена в многочисленных работах, которые были опубликованы во второй половине XIX – в начале XXI столетия. Они непосредственно или косвенно охватывают широкий круг вопросов, так или иначе связанных с сексуальным воспитанием подрастающего поколения.

Напомним, что эти вопросы широко обсуждались уже давно, например, еще в 1927 году на I педагогическом съезде, а также на 1-й

Московской конференции по сексуальной педагогике, которая была организована Институтом социальной гигиены 20-21 января 1930 года. Участники конференции рассмотрели такие вопросы: принципиальные установки в деле полового воспитания; пути его внедрения в массовую школу, формы работы сексуальной педагогике; необходимость основательной подготовки по этим вопросам педагогов и врачей; неотложность введения курса по сексуальной педагогике в учебные планы в педагогических техникумах, педагогических вузах и на курсах повышения квалификации [2]. Можно привести и другие факты, которые подтверждают, что вопросы воспитания представителей разных полов были в разное время в фокусе педагогической общественности. Результатом такого внимания стали многочисленные публикации, перечень которых приведен нами в вышеупомянутой статье.

Вместе с тем и сегодня это направление воспитательной работы в большинстве случаев остается без должного внимания и родителей, и педагогов, и общества.

Хотя трактовку термина «половое просвещение» можно найти во многих источниках. Под ним понимают «доведение до обучаемых знаний об анатомии половых органов человека, половом размножении (оплодотворении, зачатии, развитии зародыша и плода, вплоть до родов), половом сношении, репродуктивном здоровье, эмоциональных отношениях с половым партнёром, репродуктивных правах и ответственностях, противозачаточных средствах и других аспектах сексуального поведения человека» [3]. Кроме того «половое просвещение может также включать сведения о сексуальности, включая информацию о планировании семьи (при этом вопрос о грамотном создании семьи не рассматривается), обо всех аспектах сексуальности индивида, в том числе: о внешнем виде обнаженного тела, сексуальной ориентации, половом удовольствии, ценностях, принятии решения о половой связи, общении, заведении знакомства, взаимоотношениях, инфекциях, передающихся половым путём, и как избежать их» [там же].

Но на самом деле состояние полового просвещения подрастающего поколения оставляет желать лучшего. Как следствие, и молодые люди, и старшее поколение недостаточно осведомлены даже в элементарных вопросах в сфере сексуальных отношений.

Этот вывод напрашивается, если проанализировать результаты соответствующего анкетирования старшеклассников, студентов и преподавателей Армении, Казахстана и Украины, в котором приняли участие около 500 представителей мужского и женского пола в возрасте от 17 до 69 лет.

Для анкетирования были использованы разработки академика В.П. Кравца, опубликованным в его учебном пособии «Сексуальная педагогика» [4].

Респондентам было предложено предоставить ответы на следующие вопросы:

1. Что Вы понимаете под словосочетанием «половые отношения»?
2. Почему современная молодежь рано начинает половую жизнь?
3. Считаете ли Вы, что ранняя половая жизнь может нанести вред?
4. Какие виды контрацептивов Вы знаете?
5. Как Вы считаете, нужен ли в учебном заведении спецкурс по теме, связанной с сексуальными отношениями?
6. Кто должен заботиться о сексуальном просвещении и репродуктивном здоровье подрастающего поколения?
7. Если Вы не занимались сексом или сейчас сознательно воздерживаетесь от сексуальных контактов, то почему?
8. Для чего человеку нужна сексуальность?
9. Что, по Вашему мнению, основное в сексуальной жизни?
10. От чего важно воздерживаться в половой жизни?
11. Каких правил следует придерживаться в половой жизни?

Полученные ответы показали, что термин «половые отношения» далеко не все респонденты (независимо от возраста) понимают правильно, а именно как генитальный контакт мужчины и женщины для получения удовольствия и продолжения рода человеческого. Отдельные учащиеся и студенты воздержались от ответа на этот вопрос или написали, что не могут объяснить вышеупомянутое понятие.

Среди трактовок термина «половые отношения» были, в частности, такие: «интимные отношения между мужчиной и женщиной, основанные на любви, взаимной симпатии и инстинкте продолжения рода человеческого», «секс», «секс между мужчиной и женщиной», «интимная близость», «половой акт», «близкий телесный контакт», «отношения, связанные с сексом», «интимные отношения между мужчиной и его женой», «интимные взаимоотношения между мужчиной и женщиной или отношения сексуальных меньшинств», «интимные отношения между представителями разных или одного пола», «любовный контакт мужчины и женщины», «сексуальный контакт между представителями разных полов», «сексуальный контакт как минимум двух людей», «регулярные или нет половые контакты с постоянным половым партнером», «страсть между мужчиной и женщиной», «естественные физиологические и психоэмоциональные потребности организма человека», «физиологические отношения интимного характера», «близость тел», «физическая близость с противоположным полом», «это когда люди спят

друг с другом», «секс, заниматься любовью, камасутра», «слияние мужчины и женщины», «слияние женской яйцеклетки с мужским сперматозоидом», «любовь», «серьезные отношения, за которыми лежит большая ответственность» и др.

На вопрос «Почему современная молодежь начинает раннюю половую жизнь?» большинство преподавателей ответили, что «молодежь недостаточно информирована о последствиях ранних половых отношений», «молодые люди хотят получить собственный опыт и знания, потому что им «про это» мало кто рассказывает», «за нехватки общения, внимания и любви в семье», «из-за отсутствия должного контроля со стороны взрослых », «из-за утраты семейных ценностей», «из-за отсутствия надлежащего полового воспитания со стороны родителей», а также «из любопытства», «из-за того, что в современном мире много всяких соблазнов», «из-за желания продемонстрировать окружающим свою взрослость, произвести на них впечатление», «вследствие половой развращенности, безнравственности», «потому, что это модно», «хочется новых ощущений», «вследствие доступности соответствующей информации в сети Интернет, на телевидении», «вследствие акселерации» и др.

Часть ответов старшеклассников и студентов на вышеупомянутый вопрос аналогична. К причинам, которые побуждают молодежь к ранней половой жизни, они также отнесли: «любопытство», «акселерацию», «моду», «желание новых ощущений», «недостаточную осведомленность», «аморальность», «желание доказать, что они уже взрослые», «отсутствие контроля, полового воспитания» и др. Были названы и такие причины: «раскованность», «желание повысить свой авторитет среди сверстников», «недостаток внимания и любви от родителей», «запрет родителей», «поиск поддержки», «пример сверстников», «чтобы не быть белой вороной», «отсутствие полового воспитания в школе», «гормоны», «не организованный досуг», «современное кино и реклама», «отсутствие у родителей интереса к жизни детей», «желание получить удовольствие», «недоразумения с родителями», «бессмысленная случайность», «влияние окружающей среды, в частности западной культуры», «безделье», «скука », «глупость», «асоциальное поведение» и др.

Проведенное анкетирование показало, что молодому поколению не хватает информации о последствиях ранней половой жизни, о контрацептивах, о том, для чего человеку нужна сексуальность, от чего важно воздерживаться в половой жизни и каких правил нужно придерживаться. Наверное, потому почти все старшеклассники и студенты считают необходимым введение в общеобразовательных и высших учебных заведениях соответствующего спецкурса и надеются,

что о половом просвещении и репродуктивном здоровье молодежи должны беспокоиться, в первую очередь, родители, а также педагоги, врачи, средства массовой информации, правительство, сам молодой человек.

Отсутствие или недостаток полового просвещения подтверждают также результаты исследования респондентов по поводу их информированности в вопросах связанных с заражением и профилактикой СПИДа (табл. 1).

Таблица 1

Ваша информированность в вопросах, связанных с заражением и профилактикой СПИДа

Вопрос, утверждение	Количество ответов (%)								
	да			нет			не знаю		
	Украина	Армения	Казахстан	Украина	Армения	Казахстан	Украина	Армения	Казахстан
Опасно ли обнимать человека больного СПИДом?	11,1	15,2	8,1	84,9	78,3	85,8	4,0	6,5	6,1
Заразиться СПИДом можно пользуясь общественным туалетом	10,1	26,1	16,9	80,9	71,7	60,8	9,0	2,2	22,3
Находиться в аудитории с тем, кто болен СПИДом, вполне безопасно	69,3	54,3	67,6	23,7	34,8	23,6	7,0	10,9	8,8
Только гомосексуалисты должны беспокоиться о том, чтобы не	6,0	50,0	1,4	85,4	39,1	83,1	8,6	10,9	15,5

заразиться СПИДом									
Люди, которые делают лечебные инъекции, не должны пользоваться иглами других людей	87,9	69,6	95,3	10,1	26,1	2,0	2,0	4,3	2,7
Нельзя заразиться вирусом иммунодефицита, кусая один и тот же бутерброд или попивая из одного и того же стакана с больным СПИДом	43,2	52,2	27,7	46,2	26,1	51,4	10,6	21,7	20,9
Можно заразиться СПИДом, если имел только один сексуальный контакт	88,9	80,4	86,5	8,1	8,7	6,1	3,0	10,9	7,4
СПИДом можно заразиться, если больной чихает или кашляет возле тебя	18,6	19,6	14,9	72,9	67,4	65,5	8,5	13,0	19,6
СПИД	77,4	56,6	57,4	12,0	21,7	18,9	10,6	21,7	23,7

вызывает я вирусом									
Положительный результат теста на СПИД означает, что человек болен СПИДом	68,3	37,0	75,0	19,1	34,8	8,8	12,6	28,2	16,2

Как видим, далеко не все респонденты из Армении, Казахстана и Украины знают правильный ответ на такие, казалось бы простые вопросы: «Опасно ли обнимать человека больного СПИДом?», «Заразиться СПИДом можно пользуясь общественным туалетом», «Находиться в аудитории с тем, кто болен СПИДом, вполне безопасно» и др.

Еще более удивляют ответы респондентов на вопросы, которые связаны с их отношением к сексуальным мифам, характерным для молодежной среды (табл. 2).

Таблица 2

Ваше отношение к сексуальным мифам, которые характерны для молодежной среды

Сексуальные мифы	Количество ответов (%)								
	поддерживаю			отрицаю			сомневаюсь		
	Украина	Армения	Казахстан	Украина	Армения	Казахстан	Украина	Армения	Казахстан
Добрачная половая жизнь помогает быстрее и легче достичь полной гармонии в браке	7,7	8,7	3,0	6,6	0,9	5,0	5,7	0,4	2,0
Женщины имеют повышенную сексуальную претенциозность	8,2	0,9	4,3	6,6	6,1	2,3	5,2	3,0	3,4
Причина									

сексуальной дисгармонии – анатомическая несовместимость партнеров	7,6	6,6	2,4	9,7	1,7	9,6	2,7	1,7	6,0
Целомудрие невесты – гарантия супружеской верности	9,6	3,0	0,7	3,2	0,9	5,5	7,2	6,1	3,8
Раскованность женщины в сексуальных отношениях – признак ее аморальности	2,6	1,7	6,9	2,3	7,0	4,7	5,1	1,3	8,4
Настоящий мужчина не должен проявлять своих нежных чувств к женщине	,0	3,9	,4	6,9	3,0	9,1	,1	3,1	3,5
Легкое опьянение вызывает сексуальное желание и повышает потенцию	6,2	0,0	4,4	7,1	9,6	5,6	6,7	0,4	0,0
Браки, заключенные по сексуальным мотивам, как правило, удачные	1,0	2,6	2,2	7,2	3,1	5,1	1,8	4,3	2,7
Сексуальная техника обеспечивает успех и гармонию интимного общения	9,8	7,4	3,4	,5	,5	0,1	0,7	6,1	6,5
Для интимной близости достаточно лишь желания мужчины, поскольку женщина всегда	,6	0,9	,7	7,3	0,0	2,3	4,1	9,1	3,0

готова к общению									
------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Конечно, представленные в таблицах 1 и 2 результаты исследования не могут претендовать на объективность, поскольку в анкетировании принимали участие представители всего нескольких учебных заведений Армении, Казахстана и Украины. Однако общие тенденции в них отражены и подтверждают наше предположение о том, что половое просвещение крайне необходимо и для молодежи, и для взрослых.

Так, несколько более патриархальные взгляды, которые преобладают в Армении относительно того, что «целомудрие невесты – гарантия супружеской верности» (этот миф поддерживают 63% респондентов), что «раскованность женщины в сексуальных отношениях – признак ее аморальности» (21,7%), находятся в диссонансе с их мнением по поводу того, что «добрачная половая жизнь помогает быстрее и легче достичь полной гармонии в браке» (58,7%). Подобные мифы имеют место и среди респондентов из Казахстана и Украины. Это касается и других сексуальных мифов, представленных в таблице 2, и еще раз подтверждает, что респондентам, которые приняли участие в нашем исследовании, недостает соответствующих знаний, а потому их представления по данным вопросам несколько искажены.

Заполнить пробелы в своих знаниях в отношении сексуальных отношений молодое поколение часто пытается самостоятельно. В частности 66,1% украинских подростков ищут и находят информацию о сексе в Интернете [5]. Более того молодые люди стремятся получить соответствующий опыт, а потому в Украине средний возраст полового дебюта среди девушек – 13,7 лет, среди юношей – 13,3. Как результат, в стране один из самых высоких показателей подростковой беременности в Европе [там же].

То есть слабое сексуальное (в том числе половое) просвещение приводит к многочисленным проблемам. Вместе с тем сексуальность – основа человеческого существования. Поэтому и родители, и педагоги должны не только познакомить детей с этим понятием, но и ориентировать их на развитие собственной сексуальности, привить уважение к противоположному полу, научить, как сохранить свое сексуальное здоровье, нравственность и тому подобное. Ведь сексуальное воспитание молодого поколения является прямой обязанностью взрослых, которая, к сожалению, почти не выполняется должным образом.

В то же время, как уже отмечалось, в печатных источниках информации по исследуемой проблематике более чем достаточно.

Немало такой информации содержит и вышеупомянутое учебное пособие В.П. Кравца «Сексуальная педагогика» [4], где определены границы и уточнены категории сексуальной педагогики; разработаны принципы отбора содержания сексуально-педагогического образования в высшей школе; обоснованы дидактические условия реализации сексуально-педагогического высшего образования; определены структурные признаки работы по сексуальной социализации и требования довузовского сексуально-педагогического образования; разработаны программные требования по подготовке будущих педагогов к осуществлению сексуальной социализации детей, учитывающие их психические и индивидуальные особенности.

В.П. Кравец трактует сексуальное воспитание как процесс целенаправленного воздействия на личность с целью формирования культуры сексуального взаимодействия, умения переживать и осознавать свои физиологические и психологические особенности согласно устоявшимся в обществе норм и правил. Это воспитание проявления половых инстинктов, потребностей, интересов и поведения в соответствии с принятыми в обществе нормами морали; формирование чувств и переживаний как чувственно-эротических и духовно-нравственных составляющих половых отношений, которые придают им особую красоту [3, с. 185]. Он отмечает, что любое сужение сексуального воспитания к обучению технике половых отношений явно неправильное [там же, с. 186].

Ученый определяет основные задачи сексуальной педагогики, среди которых:

- раскрытие педагогических аспектов процесса сексуальной социализации девочек и мальчиков как субъектов школьного воспитания, влияния сложных и многовекторных взаимодействий с родителями, сверстниками, педагогами, материалом школьных учебников и курсов на становление сексуальной идентичности индивидов обоих полов;

- исследование психофизиологических и психологических изменений, происходящих в период полового созревания, и разработка психолого-педагогических рекомендаций по их учету в образовательно-воспитательном процессе;

- изучение эротических и сексуальных реакций школьников разного возраста и разного пола и формирование рекомендаций педагогам и родителям по сексуальной социализации воспитанников;

- выявление возможных последствий рискованного полового поведения школьников разного пола;

- исследование психолого-педагогических аспектов формирования адекватных сексуальных ориентаций;

- исследование психологических и педагогических средств и условий формирования сексуальной культуры человека;
- разработка нормативной модели и механизмов сексуальной социализации детей в современной семье, теоретический поиск ее решения;
- выявление и обоснование путей учета в учебно-воспитательном процессе школы гендерных особенностей сексуальности полов и др. [4, с. 6-7].

Реализация этих задач является чрезвычайно важной и, несомненно, будет способствовать решению одной из наиболее существенных психолого-педагогических проблем современности – сексуальному воспитанию молодого поколения, как в условиях семьи, так и в учебных заведениях.

А начинать нужно, как показывает анализ результатов проведенного анкетирования старшеклассников, студентов и преподавателей Армении, Казахстана и Украины, с организации систематического целенаправленного полового просвещения и подрастающего поколения, и взрослых.

При этом просвещение педагогов и родителей учеников является чрезвычайно важным. Прежде всего, они должны знать соответствующий терминологический аппарат, психолого-педагогические основы полового, гендерного и сексуального воспитания. Этого можно достичь путем организации специальных семинаров, методических объединений, родительских собраний, а также через самообразование [6]. Кроме того, актуальным является включение в систему высшего образования широкого спектра разнообразных элективных курсов, факультативов, предметов по выбору, содержание которых было бы направлено как на половое просвещение студентов, так и на их сексуальное воспитание в целом.

Список литературы

1 Слюсаренко Н.В., Оспанова Я.М. Сексуальне виховання молодого покоління як психолого-педагогічна проблема // Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В.В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. – Випуск 35. – С. 10-15.

2 Кириенко-Гуревская А. Первая Московская конференция по сексуальной педагогике // На путях к новой школе. – 1930. – № 2. – С. 82-86.

3 Половое просвещение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>

4 Кравець В.П. Сексуальна педагогіка: навчальний посібник. – Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2016. – 320 с.

5 Як школярам в Україні та Європі розповідають про секс [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://studway.com.ua/rozpovisti-pro-sex/>

6 Слюсаренко Н.В. Гендерний підхід до організації навчально-виховного процесу сучасної школи: навчально-методичний посібник для загальноосвітніх навчальних закладів. Друге видання перероблене і доповнене. – Херсон: РІПО, 2011. – 243 с.

Түйін

Мақалада жыныстық тәрбие жыныстық педагогиканың ажырамас бөлігі болып табылатындығы ерекше көрсетіледі. Өкінішке орай, жастар мен ересектердің жыныстық тәрбиесіне тиісті көңіл бөлінбейтініне назар аударылады. Армения, Қазақстан және Украина елдерінің жоғары сынып оқушылары, студенттері мен оқытушыларының сексуалдық қарым-қатынас саласында өздерінің хабардарлығын анықтауға жүргізілген сауалнама нәтижелері талданды.

Resume

The authors of the article emphasize that the sexual knowledge is an inseparable part of sexual education. It is stated that the proper attention to the youth and adults sexual education, unfortunately, is not given. The results of the survey of high school students, students and teachers from Armenia, Kazakhstan and Ukraine regarding their awareness in the sphere of sexual relations are analyzed.

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ МОРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В XVIII ВЕКЕ

А.И. ЛЯШКЕВИЧ

заместитель декана по учебно-воспитательной работе
кандидат педагогических наук, доцент,
Херсонская государственная морская академия,
Украина

Аннотация

В статье анализируется формирование системы образования с начала XVIII века, характеризуется открытие школ по соответствующим направлениям в различных отраслях. Описывается опыт Морской академии в Петербурге – первого военно-морского учебного заведения. Характеризуются реформаторские планы Петра I сделать Россию великой европейской державой. Анализируется образовательная деятельность в развитии системы профессионального и общего образования, что и стало толчком к началу регулярного обучения, печати периодических изданий, открытию публичных библиотек и музеев, созданию Академии наук, а также возникновению высшего образования. Исследование завершается выводами о том, что возникновение системы морского образования – это закономерный результат процесса социально-экономического развития государства, с одной стороны, и образования педагогической мысли, с другой.

Ключевые слова: образование, Морская академия, учебные заведения, профессиональное образование, высшее образование.

Процесс исследования архивных источников, исторических документов и научных работ последних десятилетий показал, что формирование государственной системы образования в Российской империи было начато еще в XVIII в. В это время реформировались и приобретали новый смысл школы, возникали новые типы учебных заведений. Многочисленные преобразования в общественной, экономической и культурной жизни России, особенно в армии и на флоте, были инициированы Петром I и продолжены Екатериной II и Александром I, которые пытались реализовать ведущие идеи европейского просвещения, сначала немецко-голландского, а затем - французского образцов. Именно во времена правления последних

происходило становление и развитие системы образования на южных землях, которые в конце века вошли в состав Российской империи.

Содержательно-сравнительный анализ царских указов, глубоких доработок историков прошлого и современности позволил выяснить, что имперская политика в области образования в большинстве XVIII и начала XIX в. определялась господствующей доктриной «просвещенного абсолютизма» - «знать все обо всем», поскольку названные господствующие лица верили в преобразовательные возможности образования. Пытаясь подготовить образованных людей «на всякие гражданские потребности», они прилагали значительные усилия для распространения знаний, особенно профессионально ориентированных, среди всех слоев населения [1, с. 136].

Коротко охарактеризуем приоритеты имперской образовательной политики указанного периода, тенденции в государственных и педагогических взглядах на сущность обучения и содержание профессиональной подготовки специалистов для морской отрасли – военного и торгового мореплавания, кораблестроения, обустройство верфей и портов.

По многочисленным историческим свидетельствам, в начале XVIII в. в организации военно-морского дела было осуществлено масштабные преобразования. В государстве, которое требовало «мастеровых людей», в течение 1700-1730-х годов стали учреждаться первые светские школы, где молодежь получала необходимые знания и практические навыки для военно-инженерной отрасли (Пушкарская (артиллерийская) школа, 1698; Адмиралтейская школа, 1703; инженерно-артиллерийская школа, 1712), в области медицины (Московская военно-медицинская (хирургическая) школа, 1707), мореплавания (школа математических и навигационных наук, 1701) и языкознания (Московская и Петербургская школы переводчиков, 1704) [2, с. 48]. Как видим, школы открывались в столичных городах, а приоритеты предоставлялись тем направлениям, развитие которых способствовал росту военно-экономической мощи государства – торговли, инженерии, город- и кораблестроению, мореплаванию.

В указанные школы принимали детей, которые умели читать и писать. В навигационной школе учили арифметике, геометрии, сферической тригонометрии, морской географии и мореходном-астрономии, «диурналам» (ведению корабельных журналов), навигации плоскостной, круглой и землемерным наукам – рисованию, черчению, геодезии. Здесь впервые в истории российского образования ученикам предоставлялись книги для обучения (в основном на иностранном языке, иногда – переведенные с французского, английского или немецкого),

учителям школы (преимущественно иностранным специалистам, а также инженерам и российским офицерам в отставке) выплачивалась зарплата. Выпускники этих учебных заведений успешно работали в разных чинах и должностях, в частности на заводах и верфях [3, с. 301].

Царским указом 1714 была введена обязательная учебная повинность для дворянских детей и разрешено в учебные заведения принимать детей купцов и крестьян. Согласно этому документу, в губернских городах начали открываться «циферные» школы для детей дворян, чиновников и духовенства (принимались мальчики 10-15 лет): «плотничьих, матросских, кузнечных и прочих мастеров всех Записных учит русской грамоте и цифири» [4]. Такой подход был вызван малочисленностью грамотной молодежи. Поскольку прежде, чем получить профессиональное образование, следовало обеспечить получение общего, в государстве начали активно распространяться такие школы. Их образовательная программа предусматривала последовательное изучение счета, арифметики, основ геометрии и тригонометрии. Открывались и так называемые «русские» школы, в которых обучали письму и грамоте (обучение осуществлялось на русском языке, отсюда название). Таких школ на имперской территории, в состав которой входили и украинские земли, только за пять лет (1714-1718) было открыто 42. Отметим, что они не только осуществляли подготовку к получению профессионального образования, но и успешно готовили различные технические кадры («нижние чины») для различных отраслей, морской частности [5, с. 18].

Поскольку одна специализированная школа и несколько профессионально ориентированных учебных заведений были не в состоянии удовлетворить растущие потребности морской отрасли, в 1715 в Петербурге была открыта Морская академия – военно-морское учебное заведение, где учились преимущественно дети дворян. В этом же году была разработана инструкция для академии – первый нормативный документ, которым регулировались обучение и служба (школьный режим), система поощрений и наказаний, перечень наук для изучения. Согласно этой инструкции, в академии преподавали артиллерию, навигацию и фортификацию, географию, фехтование, рисование; обучали также обращаться с оружием. Срока обучения в одном классе не установлено, однако находиться в одном классе более трех лет не разрешалось. При переходе из одного класса в другой ученики сдавали экзамены.

Позже перечень предметов был расширен, и определены сроки изучения каждого из них: арифметики – 1 год, геометрии – 8 месяцев, тригонометрии – 3 месяца, астрономии – 3 месяца, геодезии – 4 месяца,

артиллерии – 1 год, математической географии – 1 месяц, навигации и фортификации – 1 год, живописи – 11 месяцев; всего обучение длилось шесть лет и девять месяцев [6, с. 95-96]. Кроме обучения, воспитанники проходили строевую подготовку, несли караулы и дежурили.

В 1718 г. при академии была создана гардемаринская рота для проведения организованной практики. Выпускники академии после трех-пяти лет плавания в чине «гардемарин» сдавали экзамены по военноморским наукам (штурманское дело, морская артиллерия, парусное и гребное дело, военная подготовка и умение «управлять Отдельным кораблем в бою и в мирное время», руководить действиями морских соединений) и получали звание мичмана. В 1724 г. в академии произошло разделение мореходного образования на командирскую и штурманскую и выделение морской артиллерии. С этого момента подготовка специалистов морского дела проводилась более углубленно [там же, с. 117-122].

Желая приобщить детей дворян морской службы, в 1752 Морскую академию было решено преобразовать в Морской шляхетский корпус. Корпус включал три класса, в которых кроме изучения математики и цикла морских наук (астрономия, навигация, география), особое внимание уделяли иностранным языкам, военному делу, риторике, геральдике, истории, политике и морали [6, с. 157-160]. Как видим, была усилена энциклопедическая составляющая образования в соответствии с господствующей доктриной «приличного шляхетского образования». В корпусе началась плавательная практика, но только на учебном корабле в пределах Балтийского моря. Следует отметить, что с преобразованием Морской академии в кадетский корпус было увеличено финансирование на содержание помещений и приобретение учебного оборудования, а также питание воспитанников и плату преподавателям [7, с. 202].

В 1717 г. в Петербурге открылось еще одно специализированное учебное заведение – адмиралтейская школа для подготовки младших офицеров флота (специалистов корабельного дела и инструкторов военного дела), в которой учились дети матросов и нижних морских чинов. Такие заведения открывали преимущественно в портах и на верфях, обучение осуществляли опытные офицеры (как правило, выпускники навигационной школы). Здесь в течение одного-двух лет учили грамоте, началам арифметики, «отчасти строению кораблей или артиллерии» в зависимости от практических потребностей [8, с. 134].

С этого года получили распространение ремесленные и гарнизонные школы. Здесь детей учили «грамоте, цифире и планиметрии, дабы потом могли добрыми мастеровым быть», готовили младший

командный состав армии и флота, мастеров строительства и обслуживания кораблей [9, с. 53-55]. Впоследствии такие школы получили распространение на имперских землях, особенно припортовых городах.

Желая сделать Россию великой европейской державой, Петр I осуществил знаковые шаги в ее культурно-образовательной жизни, значительно ускорил развитие образования: ввел новый гражданский алфавит, написание букв которого приобрело сходство с латинским; ввел новый календарь и летоисчисление от «Рождества Христова», а не «Сотворение мира». При его активной поддержке были изданы первые светские учебники и педагогические описания, в том числе известное до сих пор «Юности честное зерцало, или Показания к житейским обхождению, переведенное с немецкого наставление по светского поведению для молодых дворян» [9].

По мнению многих ученых, предоставление образовательной деятельности статуса государственного способствовало развитию системы профессиональной и общего образования, стало толчком к началу регулярного обучения, печати периодических изданий (газета «Ведомости», 1702), открытию публичных библиотек (1714) и музеев («Кунсткамера», 1714). Создание Петербургской Академии наук, вместе с университетом и гимназией (1725), стимулировало развитие отечественной науки и создало предпосылки для возникновения высшего образования вроде западноевропейской [10].

Значительный вклад в развитие морской отрасли сделала и реформа системы государственного управления: основанные Коммерц-коллегия и (1715) Адмиралтейств-коллегия (1717) занимались торговым и промысловым флотом, способствовали развитию всех отраслей торговли, осуществляли таможенный надзор, занимались строительством и снаряжением купеческих кораблей, руководили «флотом со всеми морскими воинскими служителями» [12]. Действовали коллегии в соответствии с «Регламента в управлении Адмиралтейств и верфи; и в должностях коллегии адмиралтейской и прочих всех чинов при Адмиралтейств обретающихся» (1722), «Морского торгового регламента» (1724) и «Регламента Шкипер» (1723) – законодательных документов, которые определяли порядок работы портов и таможен, требования к построению и использованию кораблей. Благоустройству деятельности морской отрасли способствовало и утверждение первого, подготовленного Петром I и Феофаном Прокоповичем Морского устава – «Книга устав морской о всем, что касается доброму управлению в бытность флота в море» (1720) – перечень обязанностей всех чинов военного флота [11, с. 278].

Заметим, что Ф. Прокоповичем, как и другими представителями «ученой дружины» Петра I – Г. Фарварсон, Я. Брюсом, И. Посошниковим и др. были подготовлены основательные доработки по воспитанию, а также учебники по общим и специальным предметам.

Как видим, в начале XVIII в. появились первые государственные учреждения и документы, которые регулировали деятельность морской отрасли – военной и торговой, печатные работы, среди которых главное место занимали учебные, энциклопедические и информационные издания, доработки по воспитанию.

Подытоживая события первого тридцатилетия XVIII в., можно констатировать, что отличительной чертой системы образования в этот период была профессиональная направленность вместе с хаотичностью содержания, многопредметностью и энциклопедичностью, а ведущими специализациями выступали военно-морские и инженерные. Итак, к 1730 в Российской империи была создана определенная система подготовки специалистов высших и низших чинов морского дела, в основном военных.

В Украине в начале XVIII в. молодежь училась морскому делу у казаков на Сечи (сечевые школы на южных землях), получая одновременно отдельные знания и практические навыки в строительстве лодок и их использовании. Наиболее известным и значимым учебным заведением в это время выступала Киево-Могилянская коллегия, которая была открыта еще в 1632 г., а царским указом 1701 преобразована в Киевскую академию (высшее учебное заведение). Обучение длилось 12 лет и охватывало восемь классов – студенты получали общеобразовательную подготовку филологического направления и знание языков: латыни, славянской, украинской литературной, греческой, польской. И хотя образование было гуманитарного направления, в 1709 Петр I, опасаясь насыщения украинских земель образованными людьми, приказал сократить число студентов академии, лучшим ученикам велел перебраться из Киева в Москву, а лучших выпускников пригласил в Петербург на «государеву службу» [11].

Однако, в 1731 было открыто первое специализированное учебное заведение закрытого типа – Сухопутный кадетский корпус (Морской кадетский корпус был открыт в 1752). В таких заведениях готовили будущих офицеров из самых сложных военных профессий. Здесь учились дети «шляхты» – благородного дворянства (поэтому в отдельных документах можно встретить название «шляхетский корпус») в возрасте 13-18 лет (кстати, слово «кадет» имеет французское происхождение и является уменьшенной производной от латинского «капителлеум», что буквально означает «маленький капитан»). Принимая за основу опыт

Дании и Пруссии, в программу обучения кадетов вместе со специальными военными предметами было включено изучение основ точных, естественных и гуманитарных наук [12, с. 245-246].

Следует заметить, что в царской России в начале XVIII в. не было жесткой границы между военной, придворной и гражданской службой (даже после утверждения указом Петра I «Табели о рангах» в 1722 г., переход с военной службы на гражданскую происходил с сохранением или повышением ранга, чина) [13]. Система подготовки в кадетском корпусе строилась с учетом этих особенностей и поэтому перечень учебных предметов был достаточно широк: история, «российская словесность» (язык и литература), иностранные языки, основы юриспруденции, геральдика и генеалогия. Кадеты также овладевали верховой ездой, фехтованием, учились танцам [13].

В 1764 г. программу обучения в Морском корпусе расширили: усилено преподавание русского языка, географии, истории, иностранных языков. Для руководства учебной частью введена должность главного инспектора, «искусно в математических науках». Первый такой инспектор – Григорий Полетика ввел печатные пособия по всем предметам, разработал систему поощрения лучших воспитанников, начал отбор преподавателей. Следующий инспектор Николай Курганов «предписывал учителям легчайшие к обучению способы», следил по методике преподавания, начал проведение учебно-методических совещаний [14, с.79].

Существенные изменения в кадетском корпусе начались с назначением нового начальника – известного просветителя и государственного деятеля Ивана Бецкого. Он заключил «Устав Сухопутного шляхетского кадетского корпуса для воспитания и обучения благородного российского юношества» (1766) – первый документ, который регулировал деятельность учебного заведения. Вместо разделения кадетов в роты было введено распределение по возрасту на пять групп, каждой из которых соответствовал определенный перечень предметов – соответственно возрасту и учебной подготовке. Прием детей начинался с 5-6 лет, обучение длилось тринадцать лет (до достижения 18-летнего возраста). Вступление в корпуса теперь проводилось через сдачу экзаменов, во время которых проверялись умения читать и писать на русском языке. Обучение осуществлялось в соответствии с еженедельным расписанием классных уроков, каждый день в течение четырех часов проводились внеклассные учебные мероприятия. Была расширена плавательная практика, во время которой кадетов обучали описывать берега и наносить их на карты, измерять фарватеры, проверять показания компаса и других мореходных приборов. Приписанный к

корпусу морской офицер был обязан «изъяснить практические случаи по кораблевождению» на двух моделях кораблей: применение такелажа, корабельного оружия, внутреннее строение корабля и расположения грузов на нем [15].

Каждую треть учебного года кадеты публично сдавали экзамены. Для учета успеваемости на каждого воспитанника складывались табеле. Тех, кто имел худшую успеваемость, отправляли в артиллерийские ученики или назначали на адмиралтейские должности. Считаю интересной одну из позиций «Регламента о управлении Адмиралтейств и флотов», утвержденного в 1765, которой предлагалось при выпуске гардемарин оценивать и их поведение: «экзаменов НЕ токмо в науках, но и в поведенных». «Выпускные кадеты предназначались или в военную службу ... или в гражданскую в соответствии с чинами и рангами» [16, с. 23].

В уставе была определена главная цель корпуса – воспитание человека, способного «украсить сердце и разум делами и науками, потребным гражданскому судье и воину» и отмечалось, что «успех воспитания во многом зависит от подбора воспитателей, наделенных здравым разумом, соответствующих образованием и опытом работы», при этом педагоги должны изучать воспитанников, «дабы знать их положительные и отрицательные стороны». Более того, офицеры корпуса должны были иметь соответствующее образование и практический опыт, положительно влиять на кадетов собственным примером [17].

По уставу 1766 года программа обучения кадетов состояла из следующих трех групп наук: «1) руководствующие к познанию предметов, нужных гражданскому званию; 2) полезные или художественные; 3) руководствующие к познанию прочих искусств». К первой группе относились мораль, юриспруденция, экономия; ко второй – общая и экспериментальная физика, астрономия, общая география, навигация, естествознание, военные науки, рисование, архитектура, музыка, танцы, фехтование; к третьей группе – логика, математика, красноречие, светская история, хронология, латынь, французский язык, механика. Овладевали кадеты и строевую подготовку. Для подготовки корабельных инженеров в корпусе был учрежден специальный класс, где изучали механику и корабельную архитектуру [18].

За период 1765-1772 гг. обучение в корпусе было организовано по четырем классам с соответствующим изучением группы предметов (в каждом классе обучении индивидуально и продолжалось столько, сколько кадет было необходимо для овладения учебными дисциплинами):

- IV – русского языка, чистописание, латыни, математики;
- III – грамматики, геометрии и географии;

– II – фортификации, артиллерии, истории, риторики, права, морали, геральдики, политических и военных наук (к общеобразовательным предметам присоединялись специальные);

– I – в зависимости от способностей и усердия кадетов избиралась военная или гражданская профессия, согласно которой строилось дальнейшее обучение [18].

Большинство военных историков и исследователей истории педагогики считают кадетские корпуса одной из значимых событий не только в истории военных учебных заведений, но и в истории образования вообще. Сложности учебно-воспитательного процесса были связаны с кадровым составом, недостаточностью опыта организации деятельности дошкольных учреждений, а также с отсутствием педагогических основ обучения кадетов, в частности методических материалов.

В 1744 году гарнизонные школы были объединены с циферно, а с 1752 г. такие школы начали возникать вдоль «Украинской линии» – военно-инженерной системы непрерывных земельных оборонительных укреплений, копировали рельеф местности и были предназначены для защиты степной зоны юга России от крымских татар. В этих школах инженерные и артиллерийские офицеры обучали детей своему делу [16, с. 29].

Итак, во второй четверти XVIII в. подготовка специалистов морского дела не была сугубо профессиональной, имела скорее энциклопедический характер, однако обеспечивала отрасль «служилыми людьми» разных рангов. Произошло расширение перечня и типов учебных заведений, где молодежь получала морское образование. Положительным стало и то, что выпускникам было разрешено выбирать профессию в соответствии с наклонностями, а не принудительно, как во времена Петра I. Учебный процесс был определенным образом упорядочен, однако программы периодически менялись, инструменты для практических занятий заказывались за границей, большинство учебников были переведены, содержание деятельности учащихся определялось учителями, а приоритеты – руководителями государства и руководителями учреждений.

Несмотря на названные выше удачные практики организации морского образования и определенные доработки по воспитанию, мы согласны с мнением многочисленного числа историков педагогики (Л. Бескровный, Джурниський, Г. Жураковский, А. Пискунов), что к середине XVIII в. в России не существовало педагогической науки как таковой, теоретических и практических доработок по обучению в специализированных (профессионально ориентированных) заведениях.

Изучение исторических документов показало, что Российская империя в настоящее время не имела государственного торгового флота – отдельные купцы на деньги строили корабли для перевозки пассажиров, грузов и почты, военное адмиралтейство вместе с военными строило и транспортные корабли для собственных нужд. Специалистов для промышленного кораблестроения и мореплавания приглашали за границей, там же учили и отечественную молодежь. Вместе с этим, на купеческих кораблях разрешалось использовать подготовленных в военно-морских учебных заведениях специалистов.

Важным событием в развитии системы образования, как общего, так и профессионального, стало открытие в 1755 г. Московского университета, при котором была открыта типография. Именно здесь печатались российские учебники, научная и художественная литература, словари и переводные издания.

Ситуация в организации системы образования, как и в государстве в целом, стала меняться с середины 1760-х годов. В 1768 г. была предпринята попытка основать сеть купеческих навигационных школ для подготовки судоводителей, однако Сенат такое предложение не одобрил. Дальнейшее развитие промышленности и торговли, армии и флота, развитие новых портов и городов, созданных на новых землях, – все это требовало значительного количества специалистов, так основана в 1782 г. «Комиссия по учреждению народных училищ» получила царский указ о создании специализированных учебных заведений, морского профиля в частности [15].

В этом же году Комиссия разработала «Устав народным училищам Российской империи» (1786), согласно которому в городах начали открывать народные училища – бесплатные учебные заведения для детей среднего социального слоя городского населения, преподавание в которых осуществляли гражданские учителя по классно-урочной системе. Комиссия отмечала, что при создании народных училищ следует «приложить старание в заведении по городам, откуда отправляется купеческое водоходство, водоходных школ» [19, с. 134-137].

Соответственно в 1786 г. в Петербурге было открыто водоходное училище, вступление в которое осуществлялось через экзамены по арифметике и русскому языку. Ученики в течение нескольких лет изучали общеобразовательные и специальные дисциплины: российскую словесность, иностранные языки (английский и немецкий), арифметику, геометрию, плоскую и сферическую тригонометрию, географию, морские карты, навигацию, астрономию, морское право, бухгалтерию. Проводились практические занятия на петербургских верфях – местах, «где корабельные работы производятся, показываем учащимся в самой

вещи все то, что к наставлению их служить может» [20, с. 705-706]. Водоходное училище неоднократно реорганизовалось и меняло название в Училище торгового мореплавания, Мореходные классы, Училище дальнего плавания, однако всегда готовило специалистов для морской отрасли.

В отдельных источниках можно найти сведения и о «водоплавательной школе», открытой в Петербурге в тот же год «дабы для Российского Купеческий мореплавания доставит надежных и искусных корабельщиков, штурманов и прочих для той части потребных людей» [21, с. 34], которая просуществовала до 1797 г.

Отметим, что в 1783 г. для подготовки учителей для народных училищ в Петербурге было создано Главное народное училище, из состава которого в 1786 г. выделилась учительская семинария. С этого момента кадровая проблема, с учителями общеобразовательных предметов для профессиональных учебных заведений в частности, постепенно начала решаться.

Таким образом, к концу XVIII в. в России существовала довольно разветвленная система учебных заведений, в которых готовили специалистов морского дела разных направлений и рангов. При этом была сохранена и практика подготовки специалистов для морской отрасли за границей, что способствовало росту числа высокопрофессиональных (для того времени) специалистов, которых привлекали, прежде всего, к преподавательской работе, и введению на флоте полезных новаций. Подавляющее большинство отечественных заведений находилось в столичных городах (Петербурге и Москве), однако четко обозначилась тенденция к открытию учебных заведений на новых территориях.

Надеемся, что материалы данного исследования представляют основу для предстоящих работ в изучении развития морского образования.

Список литературы

- 1 Антология педагогической мысли России XVIII века. М.: Просвещение, 1965. - С. 136.
- 2 Анисимов Е. В. Россия в середине XVIII века: Борьба за наследие Петра. М.: Мысль, 1986. - С. 48.
- 3 Материалы для истории русского флота. Ч. III. СПб., 1866. - С. 301-328.
- 4 Полное собрание Законов Российской империи. Т. X. № 7171.
- 5 Барбашев Н. К истории мореходного образования в России. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1959. - С. 18.
- 6 Веселаго Ф. Очерк истории Морского кадетского корпуса. СПб., 1852. - С. 95-160.
- 7 Елагин С. История русского флота. Период Азовский. СПб., 1864. - С. 202.

- 8 Анисимов Е. В. Время Петровских реформ. Л.: Лениздат, 1989. - С. 134.
- 9 Слово на погребение Петра Великого *Русская литература XVIII века. 1700-1775: хрестоматия* / сост. В. А. Западов. М.: Просвещение, 1979. - С. 53-55.
- 10 Полное собрание законов Российской империи. Собрание 1-е. СПб., 1830. Т. 7. - № 4451.
- 11 Веселаго Ф. Очерк русской морской истории. СПб., 1875. - С. 278.
- 12 История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: учебное пособие для пед. уч. заведений / под ред. академика А. И. Пискунова. М.: ТЦ Сфера, 2009. - С. 245-246.
- 13 Полное собрание Законов Российской империи. Т. XII. № 10062.
- 14 Барбашев Н. И. К истории мореходного образования в России. М., 1959.-217 с.
- 15 Бескровный Л. Г. Русская армия и флот в XVIII веке: Очерки. М., 1958. - 665 с.
- 16 Столетие военного министерства. 1802-1902. Главное управление военно-учебных заведений. Ч. II. СПб., 1907. - С. 23.
- 17 Полное собрание Законов Российской империи. Т. XI. № 8683.
- 18 Веселаго Ф. Краткая история русского флота. СПб., 1893. - 304 с.
- 19 Жураковский Г. Е. Из истории просвещения в дореволюционной России. М.: Просвещение, 1973. - С. 134-137.
- 20 Материалы для истории русского флота. Ч. XII. - С. 705-706.
- 21 Полное собрание Законов Российской Империи. Т. 22. Выпуски 15902-16738. - С. 34.

Түйін

Мақалада XVIII ғасырдың басынан білім беру жүйесін қалыптастыру талданады, түрлі салалардағы тиісті бағыттар бойынша мектептердің ашылуы сипатталады. Теңіз академиясының тәжірибесі Санкт-Петербургте - бірінші әскери-теңіз оқу мекемесінде сипатталған. І Петрдың Ресейді ұлы еуропалық держава ретінде құру реформалар жоспарлары сипатталады. Кәсіптік және жалпы білім беру жүйесін дамытудағы білім беру қызметі талданады, ол жүйелі білім беруді бастау, мерзімді басылымдарды басып шығару, қоғамдық кітапханалар мен мұражайларды ашу, Ғылым академиясын құру және жоғары білімнің пайда болуына серпін берді. Зерттеу қорытындысы бойынша теңіздегі білім беру жүйесінің пайда болуы, бір жағынан, мемлекеттің әлеуметтік-экономикалық даму үдерісінің табиғи нәтижесі және екінші жағынан педагогикалық ой қалыптастыру болып табылады.

Resume

The author of the article analyzes the formation of the system of education from the beginning of the XVIIIth century, characterized the opening of schools in the relevant areas in various sectors. The experience of the Maritime Academy is described in St. Petersburg – the first naval educational institution, characterized by the reform plans of Peter I to make Russia a great European power. The educational activity and the development of the system of professional and general education are analyzed, which was the impetus for the beginning of regular education, printing of periodicals, opening of public libraries and museums, the creation of the Academy of Sciences, and the emergence of higher education. The study concludes that the emergence of the system of maritime education is a natural result of

the process of socio-economic development of the state, on the one hand, and the formation of pedagogical thought, on the other.

ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

М.И. БОЛОТОВА

доктор педагогических наук,
профессор кафедры истории Отечества
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный
медицинский университет» Минздрава России
г. Оренбург, Россия

Аннотация

В статье представлен один из возможных подходов формирования информационной образовательной среды в вузе, ее функции и структура. Рассмотрены вопросы предоставления образовательных ресурсов, а также оперативной информации об учебном процессе. Отдельное внимание уделено вопросам реализации информационных и коммуникационных технологий в практике медицинского образования.

Ключевые слова: электронная информационно-образовательная среда, внешняя информационная среда, внутренняя информационная среда, сетевая учебная деятельность, информационные и коммуникационные технологии, образовательные квесты.

В современном информационном обществе происходит переход от традиционного образования в условиях ограниченного доступа к информации к качественно новому образованию с использованием современных информационных технологий, интерактивных методов обучения, ориентированных на компетентностную модель многоуровневого высшего образования. Информатизация образования открывает новые возможности и перспективы развития для всей системы образования в целом. С этой целью в образовательных организациях создается и функционирует электронная информационно-образовательная среда (далее - ЭИОС).

Следует отметить, что конструирование содержания образования в логике контекстно-компетентностного подхода позволяет выделить в нем собственно предметное содержание, предполагающее использование аутентичных материалов, информационных потоков субъектов образовательного процесса и скрытого жизненного опыта обучающихся. Как показывают социологические опросы, современный студент не

выходит за пределы Гуглпоиске информации, и этот феномен носит название «гуглинизация образования». Такая тенденция формирует знания на невысоком уровне, так как они основываются на элементарных и не всегда верных понятиях, фактах из Википедии и пиратских библиотек.

Сегодня в связи с изменением содержания образования широко обсуждается вопрос о стратегиях использования информационных и коммуникационных технологий в системе образования, побуждающих к переосмыслению системы и процесса обучения. Информационно-коммуникационные (дистанционные) образовательные технологии выступают как способ формирования образовательного пространства и создания новой образовательной модели. Смена образовательной парадигмы заключается в создании открытой ЭИОС.

Исследуемая среда ориентирована, в первую очередь, на удовлетворение потребностей субъектов образования в информационных услугах и ресурсах, направлена на формирование высокого уровня информационно-методического обеспечения учебного процесса, формирование личного информационного пространства студента на основе интерактивности и дистанционности, что обеспечивает индивидуализацию обучения и гибкую образовательную траекторию [1].

Использование ЭИОС в учебном процессе предусмотрено ФГОС ВО по всем направлениям подготовки бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры. Согласно Федеральному закону «О внесении изменений в закон РФ “Об образовании” в части применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» (28.02.2012. № 11-ФЗ) электронное обучение – это «организация образовательного процесса с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие участников образовательного процесса»[2, статья 16.].

В 2009/10 годы в России был выдвинут проект «Концепции Федерального закона “Об индустрии электронного обучения (e-Learning)”», главной идеей которого являлось определение возможных путей развития индустрии электронного обучения в РФ, и его правовое обеспечение» [3].

В этой связи актуален "Порядок применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации

образовательных программ", утвержденный приказом Минобрнауки РФ от 09.01.2014 г. № 2. » [4].

Важными стратегическими задачами модернизации системы высшего образования становятся:

- внедрение новых образовательных технологий и принципов организации учебного процесса, обеспечивающих эффективную реализацию новых моделей и содержания непрерывного образования с использованием современных информационных и коммуникационных технологий;

- использование информационных и коммуникационных технологий, что позволит сделать интеграцию в европейское образовательное пространство более эффективной и планомерной, обеспечит мобильность профессионального образования и сделает возможным рост экспорта образовательных услуг;

- организация дистанционных форм получения образования с использованием современных информационных технологий расширяет возможные сферы сотрудничества с европейскими странами в области обеспечения качества образования;

- введение в учебный процесс современных технических средств и технологий их использования позволит увеличить количество вузов, соответствующих международным требованиям;

- регулярное использование сетевых коммуникаций позволит существенно увеличить экспорт образовательных услуг [5].

В целом электронная информационно-образовательная среда организации должна обеспечивать:

- доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин (модулей), практик, к изданиям электронных библиотечных систем и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах;

- фиксацию хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и результатов освоения основной образовательной программы;

- проведение всех видов занятий, процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий;

- формирование электронного портфолио обучающегося, в том числе сохранение работ обучающегося, рецензий и оценок на эти работы со стороны любых участников образовательного процесса;

- взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и (или) асинхронное взаимодействие посредством сети "Интернет".

Электронная информационно-образовательная среда интегрирует функции хранения и предоставления учебных материалов (электронной библиотеки) и электронного сопровождения учебного процесса (ДСО – системы дистанционного образования).

ЭИОС представляет собой совокупность внутренней и внешней сред. Внутренняя позволяет осуществлять административный, организационный, обучающий, контролирующий процессы. Внешняя среда предоставляет новые формы образовательных услуг; позиционирование вуза во внешней образовательной среде; создание учебно-методического ресурсного центра образовательных товаров и услуг вуза; научно-исследовательскую деятельность с отечественными и зарубежными партнерами; разностороннюю коммуникацию (on-line, off-line).

К особенностям, характеризующим информационно-образовательную среду, относятся:

- интеграция информационных и коммуникационных технологий;
- развитие новых технологий обработки информации;
- использование в образовательном процессе сетевых ресурсов;
- использование современных средств, методов и форм обучения.

Организация педагогической деятельности в условиях информационно-образовательной среды предполагает соответствующие изменения и во взаимодействии между субъектами образовательного процесса: обучающимися, педагогами, администрацией образовательного учреждения, родителями. Изменяются цели, методы, средства, связанные с распространением новых способов работы с информацией, современными средствами коммуникации, совершенствуются традиционные дидактические средства и появляются новые, в частности цифровые, образовательные ресурсы.

Информационно-образовательная среда образовательного учреждения должна включать в себя весь комплекс информационных образовательных ресурсов: цифровые образовательные ресурсы, компьютеры и иное оборудование, коммуникационные каналы связи, систему современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационно-образовательной среде [6].

Более подробно остановимся на внутренней информационной среде, так как именно она обеспечивает качество образовательной деятельности в системе «педагог – информация/деятельность – обучающийся».

Сетевая учебная деятельность как часть внутренней среды помогает осуществлять все виды аудиторной и внеаудиторной учебной работы:

- лекции, в том числе в поточной аудитории;
- лекции в сетевых классах;

- лекции в режиме теле- и видеоконференций;
- лекции-презентации;
- организация самостоятельной (индивидуальной) работы студентов, аспирантов, докторантов, слушателей, в том числе выполнение курсового и дипломного проектирования, работу с базами данных и учебно-методической литературой, рецензирование рефератов, курсовых и дипломных проектов, формирование словарей терминов;
- организация конференций учебной группы с использованием электронной почты и иных телекоммуникаций, неформального общения обучаемых в ходе освоения тем курса с использованием электронной почты и телекоммуникаций;
- консультации: индивидуальные и групповые (тьюториалы);
- и другие виды деятельности.

Учебно-методическая поддержка учебного процесса выражается в подготовке всего комплекса учебно-методического обеспечения образовательной деятельности: учебники; учебные пособия; авторские курсы лекций; сборники задач, сборники ситуационных заданий и упражнений (case-study); сборники тестов; лабораторные и иные практикумы; интегрированные пособия для занятий в учебно-тренировочных классах; руководство по изучению курса (study-guide); созданию образовательных веб-квестов [2], компьютерные программы, а также другие материалы для организации самостоятельной работы.

Ведение научно-исследовательской работы осуществляется по следующим направлениям:

- научно-методическое обоснование направлений совершенствования и развития содержания учебных курсов, учебно-методического обеспечения образовательной деятельности; направлений совершенствования форм и видов обучения, образовательных технологий;
- мониторинг образовательной и методической деятельности вуза;
- организация научно-исследовательской работы студентов по актуальным вопросам современной медицины;
- организация научно-исследовательской работы преподавателей, аспирантов, докторантов и студентов;
- организация научно-консалтинговой деятельности.

Английский философ Г. Бокль писал: «Встарь богатейшими странами были те, природа которых была наиболее обильна; ныне богатейшие страны - те, в которых человек наиболее деятелен». Значит, задача образования воспитать деятельного, мобильного, конкурентно

способного человека. На решение этой задачи направлены информационные технологии.

Использование информационных и коммуникационных технологий в системе образования изменяет дидактические средства, методы и формы обучения, влияет на педагогические технологии, тем самым преобразуя традиционную образовательную среду в качественно новую - информационно-образовательную среду. Вопросы внедрения информационных технологий в образовательный процесс рассмотрены в работах А.М. Агдавлетовой, Р.И. Баженова, И.Д. Белоусовой, И.Ю. Ефимовой, И.Н. Мовчан, Г.Н. Чусавитиной.

Представим опыт применения информационных технологий при реализации дисциплины «Физическая культура и спорт» (для обучающихся, освобожденных от практических занятий) в условиях электронной информационно-образовательной среды ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет» Минздрава России.

Разработанные студентами веб-квесты «Самоконтроль при занятиях физической культурой и спортом» и «Флэшмоб – за здоровое поколение!» взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Роли участников квеста «Самоконтроль при занятиях физической культурой и спортом»:

Теоретики – поиск информации о субъективных методах самоконтроля и создание презентации на тему: «Самоконтроль. Субъективные методы: самоконтроля».

Практики:

- 1) Специалисты в области антропометрических измерений.
- 2) Специалисты в области сердечно-сосудистой системы.
- 3) Специалисты в области дыхательной системы.
- 4) Специалисты в области физической культуры (тесты по физической подготовленности для определения уровня развития физических качеств: сила, быстрота, выносливость).
- 5) Редколлегия: разработка демонстрационного макета дневника самоконтроля.

Форма отчета: защита презентаций и выполнение практических заданий осуществляется на занятиях. Проведение функциональных проб на занятиях физической культурой.

Цель веб-квеста «Флэшмоб – за здоровое поколение!» - сформировать потребность в ЗОЖ, овладеть средствами и методами укрепления и сохранения здоровья, методами самостоятельного контроля собственного здоровья. Девиз веб-веста - «Здоровым будешь, если гиподинамию флэшмобом разбудишь!»

Чтобы помочь студентам осознать современную проблему гиподинамии, на занятиях внедряется одна из форм физкультурно-оздоровительной работы - флэшмоб. Новое направление «флэшмоб» даёт возможность варьировать нагрузку во время занятия за счёт темпа и такта.

Это проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета.

На первом этапе студенты делятся на группы, где выбирается командир, который является главным звеном и помощником преподавателя, который информирует о различных изменениях. Студенты выбирают подходящую им роль.

В категорию *журналисты* входят обучающиеся с ослабленным здоровьем. Они проводят видео-опросы у студентов разных возрастов. Составляют самостоятельно ряд вопросов на тему, что такое гиподинамия, флэшмоб? Нравится ли им музыка? Возникает ли желание подвигаться под музыку? Роль танцевальных упражнений, какие группы мышц задействованы?

Статисты анализируют информацию журналистов и представляют в диаграммах. *Волонтёры* организывают флэшмоб на больших переменах или на занятиях в качестве разминки. Можно устроить танцевальные акции на улице, чтобы привлечь большое количество населения. Данная форма работы помогает решить проблемы с использованием интернета в правильном направлении, считаться с мнением других, находить красивые и интересные движения и применять их в аудиторное и внеаудиторное время. Важно то, что это позволяет двигаться обучающимся даже с ослабленным здоровьем.

При этом самоконтроль даёт возможность определять нагрузку с помощью такого показателя, как пульс. Студенты ведут дневник самоконтроля, что способствует осознанному контролю состояния с помощью определённых показателей и даёт возможность не перегружаться. Поэтому данный квест помогает также обучающимся овладеть физической грамотностью, средствами и методами укрепления и сохранения здоровья.

Данный веб-квест приносит большую пользу для снятия напряжения, задействует все группы мышц, поднимает настроение. Готовый продукт размещается на сайте.

Таким образом, использование квест-технологий позволяет добиваться определенных результатов в процессе формирования общекультурных компетенций студентов и при этом разнообразить их

деятельность игровыми приемами с использованием Интернет [7]. Как доказывает опыт практической деятельности, квест-технология способствует развитию познавательной активности, творческих способностей, расширению кругозора, увлекает и заинтересовывает обучающихся, то есть решает как обучающие, так и воспитательные задачи.

Список литературы

1 Андреева, Н. Б. Информационно-образовательная среда вуза: современные возможности для взаимосвязи и развития методов обучения/Н.Б. Андреева // Современные информационные технологии. – 2012. – № 16. – С. 122-125.

2 Федеральный закон от 28.02.2012 № 11-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» в части применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» [электронный ресурс]. <http://www.rg.ru/2012/03/02/elektronnoe-obuchenie-dok.html>

3 Концепция Федерального закона «Об индустрии электронного обучения (eLearning)» (проект) [электронный ресурс]. <http://mmc1012.unn.ru/News/ExpertSovet.php>

4 Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 9 января 2014 г. N 2 г. Москва "Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ" [электронный ресурс]. <https://rg.ru/2014/04/16/obuchenie-dok.html>

5 Мовчан, И.Н. Некоторые аспекты использования современных технологий дистанционного обучения в вузе // Сборник научных трудов Sworld. 2013. - Т.27. - №4. - С.77-80.

6 Прохоренков, П.А. Этапы формирования электронной информационно-образовательной среды ВУЗА /П.А. Прохоренков // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 2-2. – С. 291-294; [электронный ресурс]. <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=9575> (дата обращения: 20.09.2017).

7 Кичерова, М.Н. Образовательные квесты как креативная педагогическая технология для студентов нового поколения / М.Н. Кичерова, Г.З. Ефимова // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 5. [электронный ресурс]. <http://mir-nauki.com/PDF/28PDMN516.pdf> (доступ свободный)

Түйін

Мақалада жоғары оқу орнында электронды ақпараттық білім беру ортасын қалыптастыру маңыздылығы мен өзектілігі қарастырылады. Ол болса, білім беру материалдарын (электронды кітапхана) сақтау және ұсыну мен ЖОО-да оқу үрдісін электронды сүйемелдеу қызметтерін интеграциялайды, оқытудың заманауи формалары мен технологияларын іске асыруды қамтамасыз етеді.

Resume

The author of the article considers the importance and urgency of the creation of the electronic information and educational environment in the university, which integrates the functions of storing and providing educational materials (electronic library) and

electronic accompaniment of the educational process in the university, ensures the implementation of modern forms and technologies of teaching.

THE CAUSES OF SUICIDAL BEHAVIOR IN ADOLESCENCE

D.V. LEPESHEV

Candidate of Pedagogical Science,
Academician of the Academy of Pedagogical
Science of Kazakhstan,
Professor of KU named after A. Myrzahmetov.

A.N. ZHAGAPAROVA

Master of the Department of Social-pedagogical Sciences
of KU named after A. Myrzahmetov

Annotation

For a long time scientists have tried to provide theoretical justification for suicidal behavior. Despite this, in our days there is no single theory that can explain the nature of suicidal behavior, the motives and causes of suicides.

Suicidal behavior is defined as a series of acts directed to the conscious fulfillment of tendency to withdraw from life, in other words, to commit suicide.

Suicide at the same time is considered a subjective act of behavior of a particular individual and the mass, statistically stable social-psychological phenomenon, a product of society, the criterion of its condition and health.

Time of difficult crisis and special emotional characteristics of adolescents is considered potentially dangerous for the risk of suicidal activity during identity crisis.

In this article the authors examine some of the causes of suicidal behavior in adolescents.

Key words: suicide, suicidal behavior, suicidal activity, teenagers, the causes of suicidal behavior, the motives of suicide attempts.

Suicide is one of the important problems of our society. The phenomenon of teenage and child suicide is the most tragic manifestation of it. In order to understand this phenomenon, we note that one of the most critical and difficult stages in the formation and shaping of a personality is adolescence. This period is the formation of a new subjective reality, which modifies the judgment of teenagers, both about themselves and about others.

Today you can quite easily define a situation, contributing to an increase in the risk of suicidal attempts. As a result, it is possible to allocate the risk group of individuals prone to suicide. These are: teenagers, individuals who have experienced difficult emotional turmoil or had serious injuries, which caused irreparable damage

to health; people with different kinds of addictions; patients with chronic, cardiovascular and mental diseases.

For centuries researchers have tried to theoretically reason suicidal behavior in children, teenagers and adults. But despite all their efforts, currently there is no single concept that would explain the essence and grounds of suicidal tendency [1, p.54].

There are causes of deviant behavior common to all "risk groups".

Social inequality. It is expressed by low, sometimes miserable quality of life of the majority of residents, especially the youth; the division of the society into the rich and the poor; the lack of jobs, inflation, corruption, etc.

The moral-ethical factor of deviant behavior manifested in the low moral level of society, lack of spirituality, psychology of materialism and the alienation of the individual. The life of society with a market economy is like a market where you can buy everything and sell everything. "The sale of labor power and the body is considered as a normal event. Loss of human appearance, manners and degradation are expressed in homelessness, mass alcoholism, spread of drug addiction, love for sale", increased crime and violence.

Environment refers to deviant behavior indifferently as well as benevolently. Most of the young deviants came from dysfunctional families.

Unfavorable conditions of education in the family and life, the complexity of obtaining knowledge which leads to failures in education, inability to establish relationships with others and appearance of conflicts because of it, different psychophysical pathologies in health; all this leads to a crisis of the spirit, loss of the meaning of life [2, p.188].

These factors affect both directly and indirectly, but the direct relationship between their negative consequences and the nature of the child's behavior is not observed, because there are three significant factors:

- biological factors, reflected in the physiological features of the adolescent, i.e., in instability of vital systems of the body;
- psychological factors, which contain the features of temperament, accentuation of character, entailing an increase of suggestibility, fast mastery of antisocial attitudes, the desire to "evade" the difficult situations or absolutely obey them;
- the social factor includes the interaction between the adolescent and society.

Among the variety of concepts there are three main concepts of suicide: psychopathological, psychological and sociological.

Psychopathological concept differs from the understanding that all suicides are insane people, and committing suicidal actions is the manifestation of acute or chronic mental disorders. Proponents of this concept have attempted to allocate suicide in independent nosological unit (suicidomania), and the issue was

investigated by the methods peculiar to medicine, i.e., in terms of etiology, pathogenesis and clinic of the disease [3, p.74].

Now, considering the level of development of psychological science, the psychopathological concept is more of historical interest, although some scientists nowadays still believe that suicide would seem to be one of the forms of manifestations of mental illnesses [4, p.18].

According to A. E. Lichko, suicidal behavior in adolescents is largely a problem of border psychiatry, i.e. the study of psychopathy and not reactive psychotic states on the background of the accentuated character. According to the author's observations, only 5% of suicides and attempts relates to psychosis, whereas 20-30% of suicides were committed on the background of psychopathy, and all others on the so-called teenage crisis [5, p.97].

The sociological concept starts from the fact that the basis of suicidal behavior is the decrease and variability of social integration and the suicide in all cases can be understood only from the point of view of relations of the individual with the society where social factors play a leading role [6, p.54].

According to the representatives of this concept, a large part of suicidal acts are not self-destruction, but the restoration of broken social relations with others. Firstly, this applies to suicidal teenagers' actions, as often they are directed not against them but against others, against circumstances that have developed in a particular social group. It is now about the suicide attempts, but only about using suicidal techniques to achieve the goal.

Many social scientists believe that the social structure and values have a significant impact on the level of the risk of suicide. The French sociologist E. Durkheim stated that this level is directly associated with social integration of a person – that is, the degree when a person feels himself as part of a larger group. According to Durkheim, suicide is more likely if the person feels the lack of social relations, especially if such a problem arises in front of him unexpectedly. The social cause in adolescents may be represented as the isolation in class, isolation in the reference group, maladjustment to the new group. Metaphorically it can be represented as “black sheep” [6, p.54].

The influence of the family is also important. Thus, the presence of suicide in the family history increases the risk of suicide. In addition, personality characteristics of parents, for example, depressiveness can be a factor in the suicidal dynamics.

According to psychological concepts, psychological factors play a leading role in the formation of suicidal tendencies. Proponents of this concept believe that suicide is a converted (self-directed) murder.

Suicidal behavior in childhood may lead a child to anger, fear, desire to punish himself or others. Suicidal behavior is often combined with other behavioral problems, for example, conflicts or truancy.

Psychological characteristics of children and adolescents at risk are suggestibility, a low level of criticism to their behavior, sensibility, mood changes, impulsiveness, ability to worry and feel brightly.

Another cause of suicidal behavior is a state of anxiety and depression. Signs of depression in children are: depression, feelings of powerlessness, appetite and sleep, disorder weight loss and somatic complaints, fears, failures and lack of interest in school, sense of rejection or inferiority, immense self-criticism, uncommunicativeness, anxiety, aggression and low tolerance to frustration [7, p.6].

According to E.V. Zmanovskaya, adolescents have a slightly different pattern of suicidal behavior. Suicide attempts in adolescents are observed more often than among children. There are some additional symptoms of suicidal behavior observed in adolescents. They are - a sense of fatigue and discouragement, focus on the little things, the pursuit of disobedience and rebellion, drug and alcohol abuse. In general, we can speak about a significant impact of interpersonal relationships with parents and peers on suicidal behavior in adolescents[8, p.14].

L.Y. Zhezlova believes that the prepubescent age causes "family" problems, and – pubertal "love" and "sexual" problems. Another significant factor is the impact of teenage subcultures [9, p.38].

In the first place the reasons and motives of suicide are associated with the loss of meaning of life. V. Frankl said that anxiety associated with the loss of the meaning of life is felt as the horror of hopelessness, feelings of meaninglessness and emptiness, fear, condemnation and guilt. A.G. Ambrumova and some other researchers regard suicidal behavior as a result of socio-psychological disadaptation of the person, in the circumstances of a micro social conflict. E. Shneidman considers suicide from the perspective of the psychological needs. According to his theory, suicidal behavior determines two main points: the mental pain that impacts more than anything else; a state of frustration or distortion of the more important needs of the individual.

N.V. Kononchuk, V.K. Maher identified three main properties that are characteristic of suicide:

- increased tension of needs;
- increased need for emotional closeness during supersignificant relations;
- poor tolerance to frustration and low ability to recover[10, p.71].

The great importance for a deeper and more complete analysis of the essence of suicide is the realization of the motives underlying suicidal acts. Different conditions can influence various motives of suicidal behavior.

V.A. Tikhonenko offers such a classification: the protest; the vengeance; recourse; avoidance; self-punishment; disagreement [1, p.65].

Many authors, analyzing the feelings behind the suicidal action, identified four main causes of suicide: isolation; feeling of helplessness; hopelessness; a sense of insignificance.

A.G. Ambrumova, S.V. Borodin, A.S. Mikhlin classified major suicidal motives, among which the following factors are highlighted:

1) the person and the family: conflicts in the family, divorce of parents, illness, death of loved ones; loneliness, unhappy love; humiliation, insult from the environment, etc;

2) health: physical illness; mental illness; deformities;

3) conflicts associated with antisocial behavior: the fear of criminal liability; any other penalty or shame;

4) conflicts related to school or work;

5) material difficulties;

6) other reasons [11, p.36].

Along with this, you should know that motivations and interpretations of suicidal attempts of suicides do not always correspond to real motives of suicide.

The risk group includes:

1. Adolescents with a previous (incomplete) suicide attempt.

2. Teens showing direct or veiled threats of suicide.

3. Teenagers who have a tendency to harm themselves.

4. Teenagers who had episodes of suicidal behaviour in their family tree.

5. Teenagers who abuse alcohol.

6. Adolescents who use drugs and toxic preparations.

7. Teens who suffer from affective disorders, particularly severe depression.

8. Teens who suffer from chronic or fatal diseases.

9. Teens who have experienced difficult losses, for example, the death of a parent (loved one).

A special risk group includes teenagers with behavioural problems. Especially we need to highlight children who are addicted to the themes of vampirism, EMO, or are in different sects, because the prevention of suicidal behavior of adolescents included in this group should be especially careful and focused.

Experts (social workers, psychologists) who faced these groups, should beware of a too simple approach or a very quick conclusion. It should be emphasized that there is no single cause or motive for suicide. Nevertheless, all hints of suicide should be taken very seriously [12, p.88].

Thus, all the motives of suicide attempts, which are typical for teenagers, are united in several categories.

Demonstrations or manipulations are considered as a more common motive of teenage suicide. With actions aimed at self-destruction, the teenager decides to punish "offenders". Such "offenders" are often classmates or parents, or other teens.

Sometimes the adolescent may attempt a suicide due to feelings of threat of loss of parental love, for example, when there is a stepfather or second child in the family. Often teenagers use suicide attempts as a blackmail, not really wishing to pass away.

Feeling of hopelessness is another category of motivation of suicidal behavior. Often such feelings occur as a result of a high level of anxiety associated with the age peculiarities of adolescents. In addition, adolescents are characterized by a low social experience, therefore, every basic everyday situation for them can be perceived as hopeless.

Also in the teenage environment we can observe such category of motivation as respect for group norms and lack of understanding at school (low commitment, confrontations with teachers).

Analysis, identification and description of behavioral suicide risk factors determine the psychological profile of adolescents prone to suicide. It should be noted that the suicidal behavior of adolescents has its own characteristics. Usually, an adult can longly resist suicidal impulses, distracting or deliberately turning to the so-called antisuicidal thinking, thinking about a sense of responsibility for family, fear of death, religious prohibitions, etc. In adolescents such deterrent mechanisms are less developed, because they are still immature personalities. Therefore, the time prior to committing a suicidal action, is shorter in teenagers [13, p.15].

Summarizing the data obtained by different researchers, it is possible to show some overall psychological portrait of a suicide. Characterized by a low self-esteem, high need for self-actualisation, sensitivity, empathy, the low level of ability to endure the pain, high levels of anxiety, tendency to avoid solving problems, pessimism, tendency to self-blame and a tendency to narrowed (dichotomic) thinking.

Emotional personal characteristics in adolescents tends to "self-reinforcement", that is, they unconsciously want to maintain any positive or negative emotion, which ultimately gives special rigidity of the emotional sphere to adolescents (inflexibility, sluggishness, rigidity, the tendency to self-maintenance).

A time of severe crisis and special emotional characteristics of adolescents (property to "self-reinforcement") is potentially dangerous for the appearance of risk of suicide rates in a crisis of identity (confusion of identifying "not with someone you need").

Literature

- 1 Ambrumova A. G., Tikhonenko V. A. Prevention of suicidal behavior: methodological recommendations. - Moscow: AST, 2008. – 144 p.
- 2 Lepeshev D. V. Problems of the contemporary process of self-destructive behavior and suicidality in adolescent subculture of Kazakhstan // Materials of international scientific-practical conference (23-24 may 2011). "Kazakhstan social-pedagogical readings-2011" – Astana: Institute of Advanced Education, 2011. – P. 188 – 191.
- 3 Snyder R. Practical psychology for teenagers. – M.: Mir, 2015. – 211 p.
- 4 Melikhova A. Mouse black, white... or for the prevention of suicide // UchitelskayaGazeta. – 1999, №28/29 - P. 18.
- 5 Licko A. E. Adolescent psychiatry. – SPb.: 2005. - 97 p.
- 6 Durkheim E. Suicide. A study in sociology. – M.: Academy, 1994. –54 p.
- 7 Fominova I don't want to die for big love! // MoskovskyKomsomolets. - 1997 (4 February) p.6.
- 8 Zmanovskaya E. V. Deviantology: Psychology of deviant behavior. - Moscow: Academy, 2003. - 233 p.
- 9 Zhezlova L. Y. Comparative and age related aspects of suicidal behavior in children and adolescents / Actual problems of suicodology. – M.: Academy, 2006. – 134 p.
- 10 Konanchuk N. V. The first therapeutic contact after a suicide.Psycho hygiene and psycho-prophylaxis. – SPb.: Peter, 2013. - 183 p.
- 11 Ambrumova A. G., Borodin S. V., Mikhlin A. S. Suicide Prevention. – M: Sfera, 2008. - 180 p
- 12 Isaev D. S. Psychology of suicidal behavior. – Samara: ASGARD, 2000. – 233 p.
- 13 Kasen G. A., Abdullayeva P. T. Study of behavioral factors of suicidal risk arising from pupils of teenage age // Bulletin of the APN Kazakhstan. – Almaty: Academy Of Pedagogical Sciences, 2015. - N 1. - P. 15-23.

Резюме

В статье авторы рассматривают некоторые причины суицидального поведения подростков.

Түйін

Мақалада авторлар жасөспірімдердің өзіне-өзі қол жұмсауға барудың кейбір себептерін қарастырады.

**ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА
ДЕВОЧЕК В ПРОГИМНАЗИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ
XIX – НАЧАЛА XX СТОЛЕТИЯ**

Е.В. КОХАНОВСКАЯ

кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры теории
и методики преподавания учебных дисциплин
Коммунального высшего учебного заведения
«Херсонская академия непрерывного образования»
Херсонского областного совета,
г. Херсон, Украина

Аннотация

В статье раскрыты некоторые особенности развития естественно-математической подготовки девочек на этапе начального образования во второй половине XIX – начале XX века. На основе анализа историко-педагогической литературы, законодательных документов исследуемого периода выведены основные тенденции развития женского начального естественно-математического образования.

Ключевые слова: начальное обучение, женское образование, учебные заведения Украины, прогимназии, вторая половина XIX – начало XX столетия.

Современное образование характеризуется постоянными преобразованиями, которые особенно актуальны сейчас на начальной ступени. Одним из проблемных звеньев системы образования сегодня является ее естественнонаучная и математическая составляющие. Известен факт, что в настоящее время выпускники учреждений среднего образования все меньше выбирают для дальнейшего обучения естественно-математическое направление, особенно это касается девушек. Поэтому важно найти корни этой проблемы и начинать преобразования с начального обучения. В связи с этим актуализируются вопросы исторического опыта начального естественно-математического образования прошлого. Уникальным периодом развития отечественной начальной школы является вторая половина XIX – начало XX века.

Проблемы начального обучения исследуются такими учеными как А. Савченко, А. Сбруева, Н. Бибик и др. Вопросы становления и развития образования в историческом контексте изучали В. Кузьменко, Н.

Слюсаренко, О. Сухомлинская и др. Ретроспективный анализ развития естественнонаучного и математического обучения были рассмотрены Л. Гуцал, А. Мартин, Т. Собченко и др. Однако, несмотря огромное количество разносторонних исследований, проблема начального естественно-математического образования девочек во второй половине XIX – начале XX столетия исследована и раскрыта недостаточно.

Целью статьи является ретроспективный анализ развития начального естественно-математического образования в учебных заведениях Украины XIX – начале XX столетия.

Образование девочек включает в себя множество понятий и суждения относительно их обучения, воспитания и развития. К женскому образованию относятся начальное, среднее, высшее образование и санитарное просвещение [1]. Термин включает в себя также равенство полов, понятие доступности образования, а также его связь с уровнем бедности.

Начальное образование является первым этапом среднего образования детей. Получая начальное образование, дети получают первые знания об окружающем мире, навыки общения и решения прикладных задач. На этом этапе формируется и начинает развиваться личность ребенка, что подчеркивает важность начального образования для общества и государства [2].

В Украине начальное образование является обязательным и общедоступным, что определено на уровне законодательства. Обучение детей в начальных школах обычно начинается с шести лет и шести месяцев при отсутствии противопоказаний по состоянию здоровья, но не позднее достижения ребенком возраста восьми лет.

На начальном этапе образования формируются общеучебные навыки и умения, уровень освоения которых в значительной мере определяет успешность всего дальнейшего обучения. Ученики, которые успешно завершили курс начального образования, продолжают обучаться на ступени среднего образования.

На этапе реформации образования особенно важным является обращение к историческому опыту его становления и развития.

Социальные изменения и преобразования, происходившие в Российской империи XIX – начале XX века, повлияли на традиционный уклад жизни населения, в том числе и на положение девушек в обществе [3].

Женское образование первой половины XIX столетия характеризовалось сословностью. А поэтому число девочек, которые обучались в начальных школах было невелико. Девочки из привилегированных семей получали так называемое «светское»

образование. Дочки низших военных и гражданских чинов, купцов, ремесленников в основном проходили профессиональную подготовку. Позднее во второй половине XIX столетия стали создаваться закрытые духовные учебные заведения и полузакрытые епархиальные училища [там же].

Изменения в естественно-математическом образовании в основном регламентировались государственными реформами и трансформациями, которые влекли за собой переориентацию обучения.

Т. Собченко в развитии начального естественно-математического образования во второй половине XIX – начале XX столетия выделяет три этапа.

Первый этап (1852-1870 гг.) характеризуется восстановлением природоведения как учебной дисциплины в начальных классах; достижениями в области естественно-математических наук; обоснованием целей, задач естественнонаучного и математического образования; преобладанием религиозного компонента, чрезмерной схематичностью содержания предметов естественно-математического цикла.

На втором этапе (1871-1900 гг.) происходит изъятие естествоведения из программы начальной школы по приказу царя, значительно сокращаются часы на изучение других естественно-математических предметов, начинает активизироваться общественно-педагогическое движение за восстановление естествоведения в школьной практике.

Возобновление и активизация естественно-математического образования определяет третий этап (1901-1920 гг.), который характеризуется активной борьбой выдающихся ученых, педагогов, деятелей культуры за улучшение состояния начального естественно-математического образования, повышение его уровня; внедрение новых подходов к преподаванию естественнонаучных и математических предметов в начальной школе [4, с. 9-11].

Опишем некоторые тенденции, которые наблюдались в развитии женского начального естественно-математического образования в начальных школах XIX – начале XX столетия.

На рубеже 50-60-х гг. сеть начальных женских школ расширилась, появились воскресные школы. В 1858 году в С.-Петербурге было открыто первое открытое бессловное среднее учебное заведение – Мариинское 7-классное женское училище, которое с 1862 года стало гимназией. Далее несколько подобных школ было открыто в иных городах Российской империи. В это же время открылись училища Министерства народного просвещения с шестилетним и трехлетним курсами обучения [5].

С 1864 года началась реформа начального образования. В том числе разрешалось совместное обучение детей в земских школах. Осуществление изменений происходило благодаря активной деятельности земских учреждений, городских управлений, сельских общин и частных лиц. Следует отметить, что государство практически не оказывало финансовой поддержки начальной школе. Ее обеспечением фактически опекалась общественность, однако контролирующая функция так и оставалась за государством [3].

В 1864 году был принят «Устав гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения», в котором провозглашалось существование классических и реальных гимназий с семилетним сроком обучения. В то же время разрешалось создавать классические и реальные прогимназии с четырехлетним сроком обучения, которые давали среднее образование. Учебные заведения открывались с разрешения министра народного просвещения, подчинялись попечителям учебных округов, а содержались на средства правительства, общин и частных лиц [6].

В отличие от воспитания мальчиков на государственном уровне к воспитанию девочек выдвигались требования жесткого следования моральным, идеологическим нормам и православным традициям. Роль женщины ограничивалась рамками семьи и дома, а ее основной функцией считалось обеспечение уюта в доме и ведение домашнего хозяйства. Такая установка является популярным и во многих странах современного мира [3].

Власти на местах во второй половине XIX века совершенно не способствовали развитию образования.

В 1870 было утверждено «Положение о женских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения», согласно которому женские училища 1-го разряда переименовывались в женские гимназии, а 2-го разряда – в женские прогимназии. Те и другие существовали в основном на средства земств и городских обществ.

«Положением» 1870 продолжительность обучения в женских гимназиях была увеличена до 7 лет, а женские прогимназии были трехклассными. Право работать учительницами в народных училищах после окончания прогимназий предоставлялось после полугодовой практики в должности помощниц учительницы.

Следует отметить, что согласно официальным данным Министерства народного просвещения, количество подведомственных ему женских гимназий и прогимназий с 1870 года увеличилось вдвое. Приведем пример увеличения количества сети средних женских школ Министерства народного образования, начиная с 1873 года до 1893 года. В 1873 году на территории Российской империи было 116 прогимназий,

где учились 13940 учениц. Со временем, в 1883 году количество прогимназий увеличилось до 185. В них обучались 22392 девушки. К началу 1893 года количество прогимназий выросло до 177 заведений, а учениц уменьшилось до 22007 (по сравнению с 1883 годом) [7, с. 46-47].

С 1872 года также открывались частные женские гимназии, работавшие по программам Министерства народного просвещения.

В 1874 году с целью введения единообразия Министерство установило учебные планы и программы испытаний. Но во многих гимназиях в связи с отсутствием подготовленных учителей, недостатком времени в связи с сокращением по разным причинам учебного года не изучались целые темы из программ [8].

В 1882 году в качестве переходной ступени между начальными и средними учебными заведениями были созданы четырехгодичные платные учебные заведения.

К концу XIX века на территории Украины действовало 40 прогимназий, 133 городских училища, 13 уездных, около 30 училищ второго разряда, 9 центральных училищ, 29 духовных школ, 43 мужских и 76 женских гимназий Министерства народного образования, четыре гимназии ведомств императрицы Марии, пять институтов благородных девиц, шесть коммерческих училищ, два кадетских корпуса, девять духовных семинарий и пять торговых училищ [9].

К 1911 году женское образование в России было представлено бессловными открытыми учебными заведениями (гимназиями Ведомства учреждений императрицы Марии, гимназиями Министерства народного просвещения, частными гимназиями) и сословных учебных заведений. Также существовали открытые учебные заведения, в которых девушки могли получить неполное среднее образование: мариинские училища Ведомства учреждений императрицы Марии, прогимназии Министерства народного просвещения, а также небольшое число женских городских училищ [10].

С 1912 года стали открываться высшие начальные училища, которые могли быть как отдельными, так и смешанными.

Рассмотрим особенности преподавания естественно-математических дисциплин в прогимназиях Министерства народного просвещения.

Следует заметить, что по Положению о женских гимназиях и прогимназиях, женские прогимназии предназначены для проходящих учениц всех сословий и вероисповеданий [10, с. 34].

Предметы преподавания разделялись на обязательные и необязательные.

К обязательным в трехклассных прогимназиях относили Закон Божий; русский язык; русская история и география в сокращенном объеме с присоединением географического обзора всех частей света; арифметика (первые четыре действия над целыми числами, именованные числа и понятия о дробях, с возможно практическим приспособлением к ведению счетов); чистописание; рукоделие, необходимое в домашнем быту [там же, с. 42). То есть можно сказать, что все предметы естественно-математического цикла принадлежали к обязательным.

В дополнениях к ст.19 Правил 31 августа 1874 года утвержден примерный перечень недельных уроков по обязательным и необязательным предметам в трехклассных женских прогимназиях [12, с. 92]. По этому документу к числу обязательных предметов относились: арифметика, география, естественная история и физика, рукоделие (табл. 1).

Таблица 1

Таблица числа недельных уроков по обязательным и необязательным предметам в трехклассных женских прогимназиях

Учебный предмет	Классы			Всего
	I	II	III	
<i>Предметы обязательные</i>				
Закон Божий	2	2	4	8
Русский язык	4	4	3	11
Арифметика	4	4	4	12
География	2	2	2	6
История	-	-	2	2
Естественная история и физика	-	-	-	-
Чистописание	2	2	1	5
Рукоделие	2	2	3	7
ИТОГО:	16	16	19	51
<i>Необязательные или а)</i>				
Немецкий язык	5	5	4	14
Французский язык	5	5	4	14
Рисование	2	2	2	6

Педагогика	-	-	-	-
ИТОГО:	12	12	10	34
Вместе с обязательными:	28	28	29	85
ВСЕГО часов на предметы естественно-математического цикла	8	8	9	25
В % к общему количеству часов	28,6%	28,6%	31,0%	29,4%
<i>или б)</i>				
Один из новых иностранных языков	5	5	4	14
Латинский язык	6	6	6	18
Греческий язык	-	-	5	5
ИТОГО:	11	11	15	37
Вместе с обязательными:	27	27	34	88
ВСЕГО часов на предметы естественно-математического цикла	8	8	9	25
В % к общему количеству часов	29,6%	29,6%	26,5%	28,4%

Источник: [12].

Из таблицы 1 видно, что среднее количество часов на изучение предметов естественно-математического направления приходится примерно 30% всей учебной нагрузки, что свидетельствует о гуманитарной направленности обучения.

Следует заметить, что такая тенденция в начальной школе сохранялась вплоть до 1917 года. Изменялось лишь содержание и количество учебных предметов.

Несмотря на попытку унификации Министерством народного просвещения учебных программ, учителя могли принимать за основу министерские программы или составлять свои и утверждать их на педагогических советах. Также отметим, что провинциальные школы не спешили составлять авторские программы. Однако и утвержденные Министерством программы не выполнялись в полной мере [8].

В объяснительных записках учителя излагали свои методы обучения. В основном при проведении уроков использовались методы беседы, объяснительно-иллюстративные. Особое внимание уделялось организации самостоятельной работы девушек. В географии – начертанию карт, а в математике – решению задач. Проверка знаний осуществлялась путем написания самостоятельных работ. Для отработки навыков предлагались домашние задания, объем которых был значительным.

Во многом качество знаний, которое получали девушки, зависело от учителей, которые преподавали тот или иной предмет.

В условиях дефицита учебных мест в женских начальных школах компенсаторную функцию выполняли курсы для взрослых женщин, как правило, организованные на базе мужских начальных училищ и женские воскресные школы.

Для провинциальных городов также была характерна профессиональная ориентация учебной деятельности для девочек из низших сословий. Приоритетными направлениями женских школ было изучение рукоделия, вязания, домашнего хозяйства, а в медицинском направлении – родовспоможения. Приобретенные в начальных школах знания позволяли адаптироваться к новым социальным условиям. Малочисленность учебных заведений, дававших ремесленные навыки, повышала спрос на специалистов низшего звена.

Таким образом, на основе изучения законодательных документов, архивных материалов, книг исследуемого периода, прессы можно сделать вывод, что в конце XIX – начале XX века женские учебные начальные заведения стали важным элементом социокультурной среды, оказавшим заметное воздействие на процессы социализации женского населения. В обществе все больше осознавалось значение женского образования. Характерной была тенденция роста количества начальных школ. Начальное образование, которое получали девочки из бедных семей, часто было единственным. Естественно-математическая подготовка девушек занимала не более 30% всей учебной нагрузки и ограничивалась минимальным набором сведений и умений. Однако следует отметить тенденцию к повышению качества естественнонаучной и математической начальной подготовки девочек в течение исследуемого периода и

приближению ее к аналогичной подготовке в мужских учебных заведениях.

Список литературы

- 1 Женское образование [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Женское образование](https://ru.wikipedia.org/wiki/Женское_образование)
- 2 Общее образование [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Общее образование](https://ru.wikipedia.org/wiki/Общее_образование)
- 3 Паршина В.Н. Становление системы женского образования в России во второй половине XIX – начале XX века :на материалах Пензенской губернии : дисс. ... канд. ист. наук / Паршина В.Н. – Пенза, 2007. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/stanovlenie-sistemy-zhenskogo-obrazovaniya-v-rossii-vo-2toroi-polovine-xix-nachale-xx-veka-n#ixzz565XLqvaE>
- 4 Собченко Т.М. Розвиток природничої освіти у початковій школі в історії педагогічної думки другої половини XIX – XX століття: автореф. ... канд. пед. наук.: 13.00.01. Х. : Харківський нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди, 2008. - 20 с.
- 5 Женское образование *Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь.* М., 2002. - С. 83-84.
- 6 Статут гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения. *Журнал Министерства народного просвещения.* М., 1864. Ч. СХХIV, декабрь. - С. 45.
- 7 Мартін А.М. Розвиток змісту природничої освіти у вітчизняній середній школі (друга половина XIX – початок XX століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Кіровоград, 2008. - 193 с.
- 8 Кутявина Л.Л. Обучение математике в провинциальной женской гимназии конца XIX – начала XX века *Вестник Ижевского государственного технического университета.* 2008. - № 1. - С. 105-108.
- 9 Центральний Державний Історичний архів у м. Києві (ЦДА). Ф. 707, Протокол засідання съезда директоров и инспекторов народных училищ., оп. 296, од. зб. 68.
- 10 История женского воспитания и образования в России [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://referat911.ru/Istoriya/istoriya-zhenskogo-vospitaniya-i-obrazovaniya/6414-477156-place2.html>.
- 11 Ошанин М. Положение о мужских и женских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения с циркулярными разъяснениями Министерства народного просвещения. Ростов: Типография А.Х. Оппель на окружной улице, 1906. - 26 с.
- 12 Сборник действующих постановлений и распоряжений по женским гимназиям и прогимназиям Министерства народного просвещения с последовавшими с 1870 года изменениями и дополнениями / сост. М. Родевич. С.-Петербург: Типография д-ра М.А. Хана, Ковенский пер., №14. - 1884. - 345 с.

Түйін

Мақалада XIX ғасырдың екінші жартысында – XX ғасырдың басында бастауыш білім беру сатысында қыздардың жаратылыстану-математикалық дайындығын дамытудың кейбір ерекшеліктері келтірілген. Тарихи-педагогикалық әдебиеттерді, зерттелетін кезеңнің заңнамалық құжаттарын талдау негізінде, бастапқы табиғи-математикалық білім беруді дамытудың негізгі үрдістері анықталады.

Resume

The author of the article revealed some peculiarities of the development of natural-mathematics training of girls during the period of primary education in the second half of the

XIXth – early period of the XXth century. Based on the analysis of historical and pedagogical literature and legislative documents of the XIXth century the main tendencies of the development of women's primary natural and mathematics education are deduced.

ӘӨЖ (УДК) 796/799.378

**БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ КӘСІБИ-ҚОЛДАНБАЛЫ
ДАЯРЛЫҚ ЖҮЙЕСІ АЯСЫНДА СПОРТТЫҢ ЖЕКПЕ-ЖЕК
ТҮРЛЕРІН ОҚЫТУ ӘДІСТЕРІ**

Е.К. СЕЙСЕНБЕКОВ

педагогика ғылымдарының кандидаты,
дене шынықтыру және спорт кафедрасының доценті,
М. Тынышпаев атындағы Қазақ

Көлік және коммуникациялар академиясы

Ә.Ж. ТАСТАНОВ

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент,
дене шынықтыру және спорт кафедрасының меңгерушісі,
М. Тынышпаев атындағы Қазақ

Көлік және коммуникациялар академиясы

Б.Ә. САҚАЕВ

Қазақстан Республикасына еңбек сіңірген жаттықтырушы,
Сауықтыру дене мәдениеті кафедрасының профессоры,
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Н.Б. ШЕГЕНБАЕВ

педагогика ғылымдарының кандидаты,
Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық институты

Аннотация

Мақалада авторлар техникалық мамандықтар даярлайтын жоғары оқу орындарының оқу бағдарламасына қазіргі таңда өзекті болып жүрген спорттың жекпе-жек түрлерін енгізу, оны өткізу әдістемесі мен ерекшеліктері, білім алушы жастарға әкелер пайдасы жайлы мәселе көтереді. Заманауи жағдайда, елімізде дене шынықтыру мен спорт саласына көп назар аударып, түйткілдерді шешуге күш салып жатқанда, спорт саласында халықаралық деңгейде мемлекет имиджін, оны мәртебесі мен беделін көтеру үшін, спорттың жекпе-жек түрлері жұрт назарын аударарлық деңгейге жетіп қалған. Оның үстіне, жастардың басым көпшілігінде жекпе-жек түрлері қызығушылық тудыруда. Дегенмен, бұл салада әлі де оң шешімді шешілуін қажет ететін түйткілдер жетерлік. Соларды оқу-әдістемелік, ғылыми тұрғыда шешу жолдарын әлі де қарастыра беру керек.

Түйін сөздер: дене шынықтыру, жекпе-жек түрлері, оқу-жаттықтыру үдерісі, әдістер, дене дайындығы.

Қазіргі таңда еліміздің оқу орындарының техникалық мамандықтары бойынша білім алып жүрген жастардың кәсіби іс-қызметінің арнайылығына ерекше талаптар қойылады. Бұл – алдымен, Елбасының пәрменімен және ҚР БҒМ осы салаға жауапты бөлімдерінің алға қойылған талаптары бойынша әлемдегі өркениетті 30 елдердің қатарына кіруді алдына мақсат қойған техникалық мамандықтары бар оқу орындарының басты міндеттері, - деп қабылдаған жөн. Еңбек іс-қызметіне адам әртүрлі аспектілер бойынша дайын болуы керек, алайда, біз оны таза дене даярлығына деген көзқарас бойынша қарастырсақ.

Техникалық мамандықтар бойынша білім алып жүрген болашақ инженерлерді даярлау міндеттері, негізінде, алып жатқан базалық білімдерімен қоса, кәсіби-қолданбалы дене дайындығы аясында «Дене шынықтыру» пәнін жақсылап игеру арқылы шешіледі [1, 10-17].

«Дене шынықтыру» пәнін оқып-үйрену барысында білім алушы әртүрлі төтенше жағдайларда, табиғи катаклизм немесе экстремалдық аудандарда өзінің оқу үдерісінде алған барлық дағды-машықтарын жоғары кәсіби деңгейде игеріп, қажетті сәттерде оны салқынқанды, кәсіби деңгейде, барлық адами қасиеттерін көрсете, орындай алуы қажет [2, 17-23].

Инженерлік-техникалық мамандықтардағы білім алушының кәсіби-қолданбалы дене дайындығы – тек оның болашақтағы еңбек үдерісі ғана емес, сонымен бірге, оның қол астында жұмыс істейтін жұмысшылардың да еңбегінің сипатымен анықталады. Сонымен, инженерлік-техникалық мамандықтардағы білім алушының кәсіби-қолданбалы дене дайындығы – адамды белгілі бір кәсіби іс-қызметке даярлау үшін дене шынықтыру мен спорттың арнайы бағытталған және таңдалып алынған амал-тәсілдері, - деп сипаттама беруге болады. Бұл тұрғыда, дене шынықтыру және спорт саласында қызмет етіп жүрген көптеген мамандардың пікірлері дәлелдеме бола алады [3].

Инженерлік-техникалық мамандықтар бойынша даярлайтын жоғары оқу орындарындағы білім алушылардың өндірістік еңбек шарттарын одан әрі жоғарылату мақсатында, кәсіби-қолданбалы дене дайындығының келесі негізгі бағыттары бойынша іске асырылады:

- жеке спорт түрлерінің элементтері болып табылатын қолданбалы дағды-машықтарды меңгеру. Ол үшін дене шынықтыру сабақтарында білім алушы жастардың жан-жақты дайындықтарына зер салу;

- белгілі бір мамандыққа қажетті жеке дене және арнайы (теориялық, психологиялық, техникалық және тактикалық дайындық түрлері) қасиеттерін тәрбиелеу;

- дене шынықтыру және спорт саласында қажетті қолданбалы білім беру дағды-машықтарын тәрбиелеу (бұл тарапта, еңбек және демалыс

тәртібіндегі дене шынықтыру және спорт амал-тәсілдерін оқу-тәрбие үдерісінде қолдана алу дағды-машықтарына назар аударған жөн) [4, 121-154 б.б.].

Спорттың жекпе-жек түрлерімен айналысу, жалпы алғанда, адамды күшті, кез келген қиыншылықтарды жеңе алатын, рухы мықты, психикалық тұрғыда тұрақты, адамгершілігі мол, күшті жеке тұлғаларды тәрбиелеуге көп күш салатын спорттың түрлері екені бұрыннан белгілі.

Урбандалған өркениеттің дамуы заманында спорттық іс-қызметтің бір түрі ретінде, спорттың жекпе-жек түрлері алдындағы мақсат-міндеттер де басқа спорт түрлері секілді, адамдарды өмірдің әртүрлі қиын жағдайларына даярлау, өзекті мәселелерді салиқалы жолдармен шешу, әлеуметтік түйткілдерге әділ көзқараста болып, зиялы жолдармен шешуге атсалысады.

Спорттың жекпе-жек түрлері адам денесі мен рухын жаттықтыратын ең жақсы амал-тәсілдерінің бірі екенін дене шынықтыру және спорт саласында қызмет ететін кез келген маман оқу-әдістемелік, ғылыми, практикалық тұрғыда дәлелдеп бере алады. Жекпе-жек түрлерін оқып-үйрету барысында бапкер-оқытушы білім алушы жастарға өз денесін саналы түрде жаттықтыруға, берілген ішкі түйсіктік тапсырмалар мен психологиялық, дене жаттығуларын орындаулар барысында саналы түрде бақылауға, алдын-ала қойылған мақсат-міндеттерді орындауға күш сала отырып, белгілеген жолды жүріп өтуіне әдістемелік тұрғыда көмектеседі [5].

Жоғары оқу орындарында оқу іс-қызметі үдерісі барысында білім алушы жастар әртүрлі деңгейдегі көп қиыншылықтарға тап болады, алайда, олардың басым көпшілігі аталмыш өзекті түйткілдерден шыға алу жолдарын білмейді немесе жолын таппайды, оның түйсігін шеше алмайды. Бұл жағдайларда, білікті бапкер-оқытушының жетекшілігімен спорттың жекпе-жек түрлерімен айналысу аталмыш түйсіктерді шешуге көмектеседі. Себебі, жекпе-жек түрлері тек қимыл-қозғалыс дағды-машықтарын үйретуге ғана арналмаған. Сонымен бірге, ол ішкі түйсікпен өзіндік жұмыс істеу арқылы психологиялық тұрғыда өзін-өзі шындауға бағытталған.

Білім алушылардың рухани, күш-еріктік қасиеттерін қалыптастырудың әсерлі тиімділігі оқыту мен тәрбиенің жалпыпедагогикалық қағидаларын іске асырумен, спорттық жаттықтырудың қағидаларымен, әр айналысушы өзі таңдап алған жекпе-жек түрлерінің салт-дәстүрлері туралы білімінің қалыптастырылуымен, бапкер-оқытушы – өзі таңдап алған жекпе-жек түрімен айналысушы арасындағы белгілі бір өзара қарым-қатынастарды тәрбиелеумен қамтамасыз етіледі. Себебі, қазіргі жастардың бәріне белгілі, жекпе-жек

түрлерімен айналысу барысында соққы алу, құлау, соққылардан ауырсыну сезімдерін жеңу және т.б. секілді өзіндік қиыншылықтары кездеседі [6, 78-91].

Әрбір жекпе-жек түрлеріне байланысты (мысалы, таэквондо, каратэ және т.б.), жаттығу немесе жарыс барысында дұрыс және қауіпсіз құлай білу техникасын жетік меңгерген спортшы өміріне қауіпті жарақаттар алмайды, ол жекпе-жек түрлерімен айналысушының дайындығының бір бөлігі болып табылады. Жекпе-жек түрлерінің әртүрлі мамандарының айтуы бойынша, өзін-өзі сақтандыру, жұмсақ төсеніштер болмаған жағдайларда қатты жерге құлау техникасына біртіндеп және сауатты түрде үйрену, айналысу барысында жарақат алу қауіптілігін әжептәуір деңгейде төмендетеді, денсаулыққа онша теріс ықпал жасамайды, тұрмыстық жағдайда кездейсоқ құлап қалып (әсіресе, қысқы көктайғақ кездерінде), жарақат алу жағдайларын едәуір азайтады [7].

Спорттың жекпе-жек түрлерін меңгеру үдерісінде таңдап алынған жекпе-жек түрлеріне байланысты, әртүрлі қимыл-қозғалыс әрекеттерінің дағды-машықтарын қалыптастыру қажеттілігі туындайды. Аталмыш шарттар, көп жағдайларда, өзін-өзі сақтандыру техникасы пайдаланылатын қолданбалы акробатиканың көмегі арқылы орындалады. Сонымен бірге, акробатикалық жаттығулар дененің жалпы дамуына, кеңістікте өзін-өзі бағдарлауды, ептілік пен икемділікті жақсы дамытуға, қимыл-қозғалыстардың координаттығын жасақтауға мүмкіндік береді; қорқыныш сезімін басуға септігін тигізеді, күш-ерік пен алға ұмтылушылықты, өзі-өзіне деген сенімділікті дамытады; әртүрлі кездейсоқ жағдайларда кез келген жерге және кез келген жаққа денені дұрыс жинақтай құлау дағды-машықтарын жетілдіреді.

Жекпе-жек түрлерінің қимыл-қозғалыс әрекеттерінің техникасын игеру барысында, бірінші этапта *спорттық шеберліктің іргетасын қалайтын жалпы дамыту, жақындастыратын және арнайы жаттығуларын дұрыс, әрі пайдалы қолдануға* бағытталған оқу үдерісін ауқымды жасақтау қажет.

Қимыл-қозғалыс әрекеттерін игерместен бұрын, айналысушыларда аталмыш қимыл-әрекетті орындауға қажетті белгілі бір дене қасиеттерін дамыту қажет. Қимыл-қозғалыс міндеттерінің күрделілігі айналысушылардың дене дайындығының деңгейіне сәйкес болуы керек. Себебі, дене жүктемесі өте жоғары деңгейден тұратын жекпе-жек түрлерінің жаттықтыру үдерісі кез келген адам үшін арналмаған. Оны дайындық деңгейі мықты, күш-еркі мол, адамгершілік қасиеті зор, жан-жақты дамыған тұлға ғана орындай алады.

Келесі этапқа *амал-тәсілдерді, қорғаныс және шабуыл айла-әрекеттерін, қарсы айла-тәсіл жасау мен амал-тәсіл өрнектерін құруды үйрену; оқу және оқу-жаттықтыру спаррингтерін өткізу* жатады.

Жекпе-жек түрлерінде қимыл-қозғалыс әрекеттеріне үйренудің көпшілік мамандарға танымал екі бағыты бар [8]:

- қимыл-қозғалыс дағды-машықтарын меңгеру және одан әрі бекіту. Мысалы, төсенішке арқамен құлап бара жатқанда, кеудемен төсенішке бұрыла құлай білу; қарсыластың шабуыл жасауы кезінде қорғаныс тұрысын және амал-тәсілдерін қолдана білу.

Келесі этапқа *қозғалмалы* қимыл-қозғалыс дағды-машықтарын үйрете жасақтауды жатқызуға болады. Мысалы, дзюдода әртүрлі қалыптардан, бір орында және қозғалыс кезінде, оң және сол жақтарға қарай әртүрлі амал-тәсілдер жасауды үйрету.

Жоғарыда көрсетілген деректерге сілтеме ете отырып, яғни, болашақ инженер, техник, механик және т.с.с. техникалық мамандардың Дене шынықтыру пәні бойынша оқу үдерісінде жекпе-жек түрлерін қолдану кезінде, келесідегідей қорытынды жасауға болады:

- қандай да болмасын, орындалуы қиын, күрделі (әсіресе, кешенді) жаттығуларды орындау барысында техника қауіпсіздігін сақтау қажеттілігі;

- жекпе-жек түрлерінің қимыл-қозғалыс әрекеттерінің техникасына үйрету кезінде «қарапайымнан күрделіге» қағидасын міндетті түрде ұстану қажеттілігі;

- оқу-жаттықтыру үдерісін материалдық-техникалық (ринг, қорғаныс құралдарын, қолғаптарды, төсеніштерді, т.б. қажетті құрал-жабдықтарды пайдалану), жекпе-жек түрлеріне тән спорттық жабдықтармен қамтамасыз ету қажеттілігі.

Оқу үдерісінде жекпе-жек түрлерін пайдалану дене шынықтырумен айналысуға деген қызығушылықты арттырумен қатар, аталмыш пәннің әсерлі тиімділігін мейлінше жоғарылатады. Өз кезегінде, бұл өскелең ұрпақтың дені сау, алға қойған мақсаттарына жете береді деген сенім ұялатады. Өйткені, дене шынықтыру сабақтарында спорттың жекпе-жек түрлерін оқыту мен үйрету арқылы олардың дене қасиеттерін дамытумен қатар, жастардың көпшілігінде бола бермейтін адамшылық, кішіпейілдік басқа да абзал қасиеттерді бойына сіңіреді деген сенімдеміз.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Аралбаев А.С. Начальное обучение борцов с учетом смысловой структуры противоборства: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / А.С. Аралбаев; Моск. обл. гос. ин-т физ. культуры. – Малаховка, 1991. - 22 с.

2 Сейсенбеков Е.К. Спорт теориясы мен әдістемесі. Оқулық. – Астана. Нұрлы әлем, 2013. – 331 б.

3 Дементьев В.Л. Защитные технико-тактические действия в спортивной борьбе / В.Л. Дементьев, А.А. Колесов, С.Н. Курников // Сборник научных трудов кафедры борьбы РГАФК за 1994-1996 гг. / Рос. гос. акад. физ. культуры. - М., 1997. - С. 23-27.

4 Сейсенбеков Е.К. Дене шынықтыру және спорт теориясы мен әдістемесі, Оқулық. – Астана. ЕҰУ баспасы. 2011. – 431 б.

5 Егоров Д.Е., Олейник Е.Г., Куликова И.В. Единоборства в системе профессионально-прикладной подготовки специалистов инженерного профиля // Материалы VIII международной научной конференции. Белгород-Харьков-Красноярск. 2012. – С. 43-46

6 Физическая культура студента: Учебник / Под ред. В.И. Ильинича. – М.:Гардарики, 2000. – 448 с.

7 Сейсенбеков Е.К. және авторлар... Студенттердің дене тәрбиесінде шабуылдық жекпе-жек әдістерін жаттықтыру барысында қолдану // Педагогика және психология / ҚазҰПУ, Алматы. №4. 2016. – Б. 138-142

8 Керимов Ф.А. Психофизиологические особенности формирования технико-тактических действий борцов / Ф.А. Керимов // Спортивная борьба: ежегодник. - М., 1984. - С. 35-36.

Резюме

В статье освещаются методы и проблемы проведения видов единоборств в учебном процессе по предмету «Физическая культура» для высших учебных заведений, в том числе, готовящих специалистов технических специальностей.

Resume

The article highlights the methods and problems of conducting martial arts in the educational process on the subject "Physical Culture" for higher educational institutions, training specialists in technical specialties.

**БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІ ДАЯРЛАУДА
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТАПСЫРМАЛАРДЫ ПАЙДАЛАНУДЫҢ
ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Б.Т. ОРТАЕВ

педагогика ғылымдарының докторы,
Қ.А.Ясауи атындағы ХҚТУ профессоры

А. САИПОВ

педагогика ғылымдарының докторы,
М.Әуезов атындағы ОҚМУ профессоры

Б.С. ОМАРОВ

PhD докторы, Қ.А.Ясауи атындағы ХҚТУ доценті

С.Ш. ӘЛІМБЕКОВА

педагогика ғылымдарының кандидаты,
Қ.А.Ясауи атындағы ХҚТУ доценті

Аннотация

Мақалада болашақ мұғалімдердің даярлығы, оның ішінде психологиялық-дидактикалық және әдістемелік білімдері атап көрсетіледі. Болашақ мұғалімнің даярлығын қамтамасыз етудегі педагогикалық тапсырмалардың түрлері сипатталады және олардың даярлықты жүзеге асырудағы мәні мен маңызы, қолданылу ерекшеліктері қарастырылады.

Түйін сөздер: болашақ мұғалімдерді даярлау, педагогикалық тапсырмалар, психологиялық-дидактикалық білімдер, пәндік білімдер, инновациялық оқыту модельдері, жаттығу, коммуникация.

Елдің әлеуметтік-экономикалық дамуы жағдайында болашақ мамандар даярлау міндеті қай кезде де негізгі мәселе болып қала береді. Оны Елбасының халыққа жолдаған әрбір жолдауынан, білім беруді дамытудың кезеңдерге арналған білім беру бағдарламаларынан көруге болады. Білім беру жүйесіндегі әрбір құрылымдық деңгейге педагогтарды даярлау талаптары қоғамның өркендеуіне сай көбеймесе, азая қоймағаны белгілі. Осы жауапты істі жүзеге асыру мақсатында педагог ғалымдардың, әдіскерлердің, психологтардың, т.б. сала мамандарының өзіндік орны бар.

В.А. Слостениннің ойынша, бүгінгі күндегі мұғалімнің педагогикалық іс-әрекетке кәсіби даярлығы бірқатар қасиеттермен және сипаттамалармен анықталады. Бұлар: психологиялық даярлық –

мектептегі жұмысты мақсат еткен педагогикалық іс-әрекетке әртүрлі деңгеймен қалыптасқан бағыттылық; ғылыми-педагогикалық даярлық – педагогикалық іс-әрекетке қажетті көлемдегі қоғамдық-саяси, психологиялық-педагогикалық және арнайы білімдер; практикалық даярлық – талап етілген деңгейдегі қалыптастырылған кәсіби-педагогикалық іскерліктер мен дағдылардың болуы; психофизиологиялық даярлық – белгілі мұғалім мамандығын игеруге және педагогикалық іс-әрекет үшін сәйкес алғышарттың болуы, кәсіби құнды жеке тұлғалық сапаның қалыптасқандығы; дене бітімі даярлығы – денсаулық жағдайының педагогикалық іс-әрекет талабымен дене бітімінің дамуы және кәсіби жұмыс жасау қабілеттілігі [1]. Педагог ғалым өткен ғасырдың соңғы ширегінде осындай даярлық құраушыларын ажыратып көрсетумен қатар, мұғалім құзыреттілігі жөніндегі ойларын да тұжырымдағаны белгілі.

Мұғалім үшін психологиялық-дидактикалық білімдер: оқушылардың білімдерді игеру жөніндегі тұжырымдамасы: ақыл-ой қызметін кезеңдеп қалыптастыру; іскерлік пен дағдыны қалыптастыру теориясы; оқушылардың технологиялық ойлауын дамыту; білімдерді меңгерудегі жүйелілік және оқытуды ізгілендіру принципі, тұлғаға бағдарланған оқытуды ұйымдастыру, оқыту нәтижесін критериалды бағалау мәселелерін қамтиды. Ал, әдістемелік білімдер оқыту үдерісінде оқушыларды пәндік білімдермен қаруландырудың әдістемелік тәсілдерін қарастырады, оның ішінде:

- оқыту және оқу (ғылыми тану) әдістерінің мазмұнын ашу, олардың өзара арақатынасын айқындау;

- оқыту үдерісі үшін пәндік білімдерді түзетін оқу материалдарын ажырату және құрылымдау;

- пәндік білімдер кешенін сыныптар және пәндер бойынша бөлу;

- пәндік білімдер кешенінің жеке тұлғаның ерекшеліктеріне, оқыту мақсатына, оқытудың дидактикалық принциптеріне, нақтылы мазмұнына, жалпы әдістері мен ұйымдастырылу формасына байланыстылығын жүзеге асыру;

- пәндік білімдерді оқу үдерісіне енгізу мүмкіндіктерін қамтамасыз ету, т.б.

Атап көрсетілген мұғалім даярлығы және оның құраушылары жоғары оқу орындарында міндетті түрде маман даярлауда қамтылады.

Жоғары оқу орындарында мұғалімдерді даярлауда жақынға дейін ортақ бір стандарт басшылыққа алынды және соған сәйкес педагогикалық үдеріс жүзеге асырылды. Оның жақсы тұстарының барын жоққа шығаруға болмас. Десек те, қазіргі уақытта әрбір жоғары оқу орны маман даярлауда басшылыққа алатын, өздері әзірлеген білім беру

бағдарламасының артықшылықтарымен қатар кемшіліктері де жоқ емес. Білім стандартында болашақ маманға қойылатын талаптар мен білім мазмұны, ұйымдастыру шарттары, т.б. толық жазылатын. Ал қазіргі білім беру бағдарламасында басшылыққа алатын құзыреттер, оқыту нәтижелері айқын көрініс тапқанымен де, оқыту үдерісін ұйымдастырудағы талаптар, база мәліметтері, т.б. көрсетілмеген. Бұл барлығына ортақ болмағанымен де басым көпшілігінде орын алған.

Білім беру бағдарламасы – оқыту үдерісін ұйымдастыруда басшылыққа алатын құжат болуымен қатар, үдерістің жүзеге асырылуын бақылауда басшылыққа алынатын құжаттың негізгісі. Білім беру бағдарламасы мазмұнына енетін оқу жұмыс бағдарламасы қазіргі кезде жоғары оқу орындарында пәннің оқу-әдістемелік кешені құрамына енетін міндетті құжат емес екені белгілі. Ал аталған құжатта оқытушының оқыту үдерісін жүзеге асыру технологиясы, яғни, оқытын лекция түрлері, қолданатын әдіс-тәсілдері айқын көрініс табатын.

Мұғалім даярлауда педагогикалық жүйенің әрбір құраушысының (мақсаты, мазмұны, әдістері мен тәсілдері, ұйымдастыру формалары, құрал, нәтиже, технология, басқару) өзіндік орны бар. Мамандықтың және пәннің оқу-әдістемелік кешенінің толымдылығы білім беру бағдарламасын жүзеге асыру технологиясын көрсетіп береді. Дегенмен даярлықтың соған сәйкес болуына кепіл бола алмайтыны белгілі.

Сонымен қатар, болашақ мұғалімдерді даярлауда мектеп практикасы бағдар болуымен қатар, келешектегі іс-әрекет объектісі де болып табылады. Сол үшін де, болашақ мамандарды даярлауда педагогикалық тапсырмалар маңызы жоғары. Жоғары оқу орындарындағы инновациялық оқыту модельдерін жүзеге асыруда педагогикалық тапсырмалар назардан тыс қалмайды.

Тапсырма – бұл танымдық міндеттерді жүзеге асыру формасы болуымен қатар ұғымдар жүйесін қалыптастыру кезіндегі оқытушы мен білім алушының іс-әрекетіндегі байланыстырушы буын. Педагогикалық тапсырма – оқу үдерісінің тиімділігін және сапасын арттыруға, оқытуды белсендіруге қабілетті ететін, дайындықтың деңгейін бақылау және оқыту құралы. Белсендіру мұғалімнің оқытуын және оқушының оқу іс-әрекетін күшейтуді, жетілдіруді қарастырады [2].

Педагогикалық тапсырмаларға есептер, жаттығулар, сұрақтар, тесттік және тесттік емес формадағы тапсырмалар жиынтығы жатады. Олар оқу үдерісінде өзіндік жұмысты және педагогикалық бақылауды ұйымдастыруда пайдаланылады.

Барлық тапсырмаларды екі шартты топқа: оқыту (немесе оқу) және бақылау үшін тапсырмалар деп бөлуге де болады. Басым көпшілік тапсырмалар оқушыларды оқыту үшін және олардың білімдерін бақылау

үшін қолданылады. Объективті бақылауға тесттік тапсырмалар ыңғайлы келеді, оларды пайдалану мұғалімнің көмегінсіз де баға қоюға мүмкіндік береді.

Оқыту үдерісінде педагогтің әртүрлі тапсырмаларды пайдалануы, педагогтің және білім алушының өз бетінше оқуының психологиялық және педагогикалық мақсатынан, білімді бекітуден туындайтыны даусыз. Жоғары оқу орындарында білім алушыларды белсенді етудің факторы – білім алушылардың өзіндік жұмыстары және оқытушының басшылығымен орындайтын өзіндік жұмысы. Өзіндік жұмыста басшылыққа алу үшін (оның ішінде саралау мақсатында) тапсырмалар жүйесі құрылады.

Сұрақ – ол білмеуден білуге өтуді туындататын тапсырма түрі; ол туындаған, аяқталмаған білім формасы; ол берілген сұрақты шешудегі бастапқы әрекет. Педагогтің (оқытушының, мұғалімнің) сұрақтары (басым көпшілігінде бағыт беруші) – ол білім алушылардың, оқушылардың іс-әрекетін ұйымдастыру және белсенді ету құралы. Білім алушылардың сұрақтары – олардың ойлауының және сөйлеу мәдениетінің даму құралы. Олар білім алушының ойының қалыптасуын көрсетеді, олардың білімдегі қажеттілігін, оқуға қатынасын білдіреді. Сұрақтар ақыл-ой дамуының көрсеткіші және студенттің оқу іс-әрекетінің қозғаушы күші болып табылады.

Тапсырмалар жүйесіне жаттығу да енеді. Жаттығу – меңгеру мақсатында іс-әрекет пен қимылды қайталап орындау. Оқытып-үйретудің әртүрлі жағдайларында жаттығу үйрену үдерісінің барлық құраушылары – қимылдың мазмұнын анықтау, оны пысықтау, қорытындылау және автоматтандыру - соның шеңберінде жүзеге асырылатын бірден-бір амал болып табылады. Келесі бір жағдайда ол түсіндірумен және үйренумен бірегей амалдардың бірі ретінде қарастырылады. Жаттығу алдын ала үйренусіз-ақ, түсіндіргеннен кейін бірден жүзеге асырылуы мүмкін; бұл орайда пысықтау түгелдей жаттығу үдерісінде болады.

Жаттығу – бұл білімді меңгеруге, алғашқы іскерлік пен дағдыны өндіруге, репродуктивті және жекелей-продуктивті іс-әрекет барысында оларды бекіту мен жетілдіруге бағытталған құрамы мен сипаты бойынша қарапайым тапсырманы орындау. Жаттығу – білім алушылардың басым көпшілігінде психомоторлы дағдыларын қалыптастыру мен жетілдіруде кеңінен қолданылатын құрал.

Зерттеулерге сәйкес педагогикалық тапсырмалардың төмендегідей түрлерін бөліп көрсетуге болады [3]:

1. Интеллектуальдық іскерлік түрлері бойынша.
2. Күрделілігі бойынша (бір іскерлікпен орындалатын – қарапайым; екі және одан да көп іскерлікпен орындайтын – күрделі).

3. Оқу материалының күрделілігі бойынша: бір пәннің материалында (бір пәндік); бірқатар пән материалында (көппәнді);

4. Оқу материалының мазмұны бойынша: жаратылыстану – ғылыми мазмұнда; психологиялық-педагогикалық мазмұнда; әдістемелік мазмұнда; техника-технологиялық (түрлендіруші) мазмұнда.

5. Тапсырмаға жауап беруге қатысушылар саны бойынша: жеке, дара; ұжымдық.

6. Тапсырманың орындалуы бойынша: ұсынылған мәтіндегі интеллектуальдық іскерлікті іздеу; мысалдар мен тапсырмалар құруға; қойылған сұраққа жауап беруді талап ету.

Болашақ мұғалімдер үшін негізгі мәселе – мектепте сабақ беруді жүзеге асыру. Осы мақсаттағы даярлығын жүзеге асыру үшін төмендегідей педагогикалық тапсырманы ұсынуға болады.

Педагогикалық тапсырма: Сабаққа дайындалу және оны өткізу.

Сабақтың кеңінен ашылып жазылған жоспар-конспектісін құрыңыз (Тапсырманы орындауда басшылыққа алынатын схема төменде берілген). Жоспарды құрастыру үшін:

- бағдарламаны, күнтізбелік жоспарды пайдаланумен бөлім (тарау) бойынша сабақтар жүйесіндегі сабақтың орнын анықтау;

- жаңа терминдерді, жаттығулар мен әдіс-тәсілдерді бөліп көрсетумен сабақтың тақырыбы бойынша оқу материалдарын зерделеу;

- берілген сабақта қалыптастырылатын ұғымдарды, білім мен іскерліктерді, дағдыларды белгілеу;

- сабақтың тәрбиелеуші, дидактикалық және дамытушы мақсаттарын анықтау;

- оқу-жаттығу (еңбек) объектісін таңдау, мөлшерін белгілеу;

- оқу-жаттығу (еңбек) құралдарын іріктеу;

- көрнекі құралдарды, оқу-жаттығу құжаттарын таңдау;

- сабақтың құрылымын, оқу жұмыстарының ұйымдастыру формаларын анықтау;

- барлық құрылымдық элементтерде тәрбиелік міндеттерді шешуді және ұйымдастыруды ойластыру;

- барлық құрылымдық элементтерде дамытушы міндеттерді жүзеге асыру тәсілдерін қарастыру;

- оқушылардың білімін және психомоторлы дағдысын тексеруді ұйымдастыруды жоспарлау (ойластыру);

- бағдарламалық бақылау құралдарын мақсатты түрде пайдалану мүмкіндіктерін шешу;

- оқу-жаттығу тапсырмалары талап ететіндей білім мен іскерлігін тексеру үшін тапсырма әзірлеу;

- оқуға және жаттығу жасауға оқушылардың қызығушылығын тудыратындай және ықпал ететіндей тәсілдерді әзірлеу;

- оқушыларды оқу-жаттығу мағлұматтарымен таныстыру, техникалық және көрнекі құралдарды, проблемалық ситуацияларды, оқу-жаттығу міндеттерді және оқушылардың жаңа оқу материалдарын игеруге жол ашу (дидактикалық құралдарды пайдалану әдістемесін ойластыру);

- оқушылардың жаңа оқу материалдарын меңгеру және танымдық іс-әрекеттерін белсендіру тәсілдерін әзірлеу;

- жабдықтарды оқу-жаттығу жұмыстарын өткізу үшін дайындау және сабақты өткізу әдістемесін ойластыру;

- оқушылардың психомоторлы дағдыларын (іскерліктерін) қалыптастыру, экрандық құралдарды, тренажерларды пайдалану әдістемесін ойластыру;

- кіріспе, ағымдық және қорытынды нұсқау берудің формасы мен мазмұнын әзірлеу;

- оқушылардың өзіндік жаттығу жұмыстарын ұйымдастыруды ойластыру;

- бағалау критерийлерін белгілеу және дайындау;

- спорт (еңбек) түрлерін таныстыру әдістемесін ойластыру қажет.

Кеңінен ашылып жазылған жоспар-конспектіні құрастыру кезінде білім алушы арнайы әдебиеттерді пайдаланады. Тапсырманы орындау бір оқу жұмысы (тек семинарда ғана емес) мерзімінде орындалып үлгермеуі мүмкін. Тапсырманы орындау студенттің өзіндік жұмысы және оқытушының басшылығымен орындайтын жұмысы барысында да жалғасатынын практикадан көруге болады.

Жоғарыдағы тапсырманы жоғары оқу орнында білім алушы әдістемелік пәнді зерделеу кезінде орындайды. Бұл жерде оның психологиялық, педагогикалық пәндерден алған білімі көкейкесті болады. Білім алушының пәнаралық байланыс оқу материалдары мен іскерліктерін қандай деңгейде меңгергені көрінеді. Енді біз осының ішінен, тапсырманы орындаудағы ұсынылған схемадағы бір тармаққа тоқталайық. Мәселен ол «Бағалау критерийлерін белгілеу және дайындау» болсын делік.

Білім алушы критерийлерді белгілеу үшін рубрикатор, критерий және дескрипторды білумен қатар, оларды практикалық тұрғыдан жүзеге асыруы тиіс. Көп жағдайда критерий ретінде білім алушы нені алуы керектігін дұрыс анықтай алмай жатады. Сол себепті де, білім алушылардың критериалды бағалау үдерісін жүзеге асыруға даярлығына көп көңіл бөлінуде. Себебі, оқыту нәтижесін бағалану үшін критерийлер белгіленеді. Оқыту нәтижесі мен оқыту мақсаты сәйкестілікте болуы

міндетті. Оқушылардың білімі мен іскерлігін бағалауда бағалаудың дәлелдеу объектісі анықталады.

Біз оқыту нәтижесінің критерийін анықтауда төмендегідей құраушыларды алуды ұсынамыз, олар:

- білу және түсіну;
- талдау және жинақтау;
- қолдану;
- коммуникация.

Білу және түсіну, қолдану, талдау және жинақтау бұл Б. Блум таксономиясындағы білім меңгеру деңгейлеріне сәйкес сипаттаулармен жүзеге асырылады. Сондай-ақ, қолдану еңбек іс-әрекетіне, қимыл-қозғалысқа байланысты практикалық тұрғыдан психомоторлы дағдылардың қалыптастырылу деңгейін белгілеу мен бағалау үшін де қолданылады [4].

Коммуникацияға келетін болсақ, білім алушының алған білімін теориялық тұрғыдан айқын, анық жеткізумен қатар, терминологияларды (ұғымдарды) дұрыс қолданудағы дайындығын көрсетеді. Жоғарыдағы тапсырмалардың әрбір тармағы білім алушының терең білімі мен жан-жақты дайындығын көрсетуді қажет етеді. Себебі, тапсырма: «сабаққа дайындалу мен оны өткізу» болып тұр. Сабақ өткізу педагогикалық үдерісті модельдеу әдісімен жүзеге асырылады.

Сонымен, қорыта айтқанда жоғары оқу орындарында қолданылатын педагогикалық тапсырмалар (әсіресе, арнайы тапсырмалар) білім алушылардың құзыреттерін (білімін, іскерлігін және эмоционалды-құндылық қатынастарын кәсіби іс-әрекетте қолданатын) қалыптастырудағы негізгі буын болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Слостенин В.А. Комплексная программа «Учитель советской школы» //Советская педагогика, 1986. - № 10.

2 Ортаев Б.Т. Педагогикалық тапсырмалар: 050120 – Кәсіптік білім мамандығына арналған. Оқу-әдістемелік құрал. – Түркістан: Қ.А.Ясауи ат. ХҚТУ, 2008. – 92 б.

3 Торыбаева Ж.З., Абдуллуна Г.Т. Проектирование системы педагогических заданий в ракурсе формирования интеллектуальных умений будущего учителя // Халықаралық теориялық-практикалық конференция. – Прага, Чехия. 2012.

4 Саипов А. Узахова А.С. Дайырбекова Г. Әділхан С. Заманауи оқыту технологияларының болашақ мұғалімдердің оқу жетістіктерін бағалауда алатын орны// Қазақ білім академиясының баяндамалары 3-4/2014. - Б. 55-64

Резюме

В статье указываются психологическо-дидактические и методические знания подготовки будущих учителей. Характеризируются виды педагогических задач, которые обеспечивают подготовку будущих учителей, их значимость и важность в осуществлении подготовки их применения.

Resume

Psychological, didactic and methodical knowledge of training of future teachers is specified in the article. Types of pedagogical tasks which provide training of future teachers, their importance and importance in implementation of preparation of their application are characterized.

ВНЕДРЕНИЕ И ИЗУЧЕНИЕ КАЗАХСКОГО АЛФАВИТА С ПОМОЩЬЮ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ

М.Ж. ТУСУПБЕКОВА

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

Аннотация

В данной статье рассматриваются вопросы внедрения нового казахского алфавита в учебный процесс, представлены некоторые виды заданий по казахскому языку для создания мобильных приложений. Основной целью использования мобильных приложений для закрепления нового казахского алфавита является овладение графическими навыками, совершенствование языковой компетентности, формирование навыков письма на английском и казахском языках для расширения словарного запаса и правильного написания казахских слов при помощи английского алфавита, который имеет огромные сходства с латиницей.

Ключевые слова: новый казахский алфавит, латиница, мобильные приложения, задания, английский язык

Одним из достоянием Независимости Республики Казахстан является культура и язык (<http://www.kp.kz/politics/3217-nursultan-nazarbaev-nazval-sem-dostoyanij-nezavisimosti-kazakhstan>). Именно язык отражает историю и культуру народа и страны в целом. Посредством языка из поколения в поколение передаются древние корни обычаев, традиции, культурные памятники. Язык отражает действительность и создает реальность времени. Язык является ключом к культуре народа и всего человечества.

Вопрос о развитии и функционирования казахского языка затронуты во многих официальных нормативных документах Республики Казахстан. В Законе РК «О языках в Республике Казахстан» (гл.1, ст.4) отмечено, что Государственным языком Республики Казахстан является казахский язык, который действует во всех сферах общественной жизни. Каждый гражданин Республики Казахстан должен знать и овладеть государственным языком, который является важнейшим фактором консолидации народа Казахстана [1]. В Стратегии «Казахстан – 2050» Президент РК определил основные задачи развития казахского языка:

«Наша задача — развивать его, активно используя во всех сферах. Мы должны оставить в наследство нашим потомкам современный язык, в котором к опыту многих поколений наших предков был бы гармонично добавлен и наш заметный след. Это задача, которую должен самостоятельно решать каждый уважающий себя человек» [2].

Казахский язык имеет тюркоязычную основу и тесно связан с персидским, арабским, монгольским и русским языками. Для передачи письменности казахского языка использовались алфавиты разнообразных систем, начиная с рунической письменности, в последующем использование арабской и латинской графики, и наконец, кириллицы. Но, сегодня казахский алфавит, построенный на кириллице, вновь пересматривается и находится на пути перехода на латинскую графику. В своей статье «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» Президент Казахстана Н.А. Назарбаев определил основные приоритеты развития страны и представил методы их достижения. Президент отметил: «..... начатые нами масштабные преобразования должны сопровождаться опережающей модернизацией общественного сознания. Она не просто дополнит политическую и экономическую модернизацию - она выступит их сердцевинной» [3]. По мнению Н.А. Назарбаева, главным условием модернизации является сохранение культуры казахского народа, возрождение обычаев и традиций, восстановление письменности предков, глубокое знание истории нации. Сохранение и знание нашей культуры предвещают предпосылки тесной связи настоящего, прошлого и будущего.

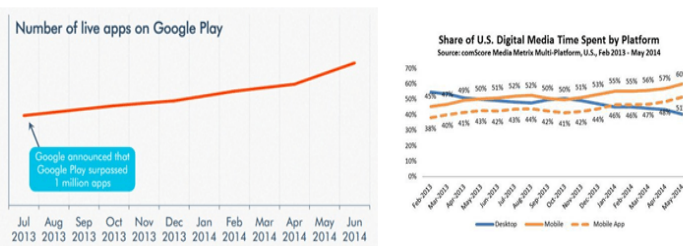
«Государственная программа развития и функционирования языков в Республике Казахстан на 2011- 2020 годы» является основным эталоном сохранения казахского языка [4]. Благодаря программе, во всех учебных заведениях внедрены дополнительные занятия по изучению казахского языка, открыты обучающие курсы, функционируют центры по совершенствованию казахского языка, появились учебные издания, демонстрируются новые телевизионные программы, переименованы названия многих улиц и перекрестков, появились мобильные приложения и т.д.

Электронные устройства, мобильные телефоны, компьютеры, планшеты заняли самое топовое место во всех сферах человечества. У каждого из нас появилась возможность получить свободный и бесплатный доступ к чтению зарубежной литературы, виртуальному знакомству, сетевому участию в конференциях и семинарах, создавать свои фильмы и ролики, демонстрировать свои умения и навыки миллионной аудитории, учиться на дистанции и получать образование.

Всесторонняя компьютеризация служит фундаментом внедрения нового казахского алфавита в практику.

В настоящий момент необходимо разработка мобильных приложений для закрепления нового казахского алфавита, повышения уровня письма и орфографической грамотности. Существует огромное количество мобильных приложений, нацеленные на повышение эффективности самообразование человека (Рисунок 1).

Рост количества приложений



	total publishers	new publishers per day
Apple AppStore	167 156	90
Google Play	117 445	75
WindowsPhone Marketplace	37 679	34

Сейчас в Google Play 1.5 миллиона приложений + 1.5 миллиона в Apple App Store

Рисунок 1 – Количество мобильных приложений

Преимуществом разработки и использования мобильных приложений на казахском языке является актуальность проблемы внедрения нового казахского алфавита. Дж. Берстон отмечает, что главным достоинством мобильных приложений является непривязанность к специальным обучающим программам и образовательному процессу [5].

Внедрение и разработка мобильных приложений имеют большие преимущества в изучении казахского языка в соответствии с индивидуальными потребностями, интересами и уровнем языковой подготовки граждан любого возраста. Мобильные приложения для изучения языков предполагают различные виды заданий:

- 1) перевести слова с английского на казахский язык;
- 2) прослушать слово на казахском языке и написать его;
- 3) выбрать правильный вариант ответа на вопросы;
- 4) ответить на вопросы;
- 5) написать 50 слов на казахском языке на время;
- 6) прослушать музыку и написать ключевые слова;

- 7) выбрать соответствующие слова к представленным картинкам;
- 8) собрать размешанные буквы и построить слово;
- 9) написать казахский алфавит за 2 минуты;
- 10) найти ошибки в предложениях на казахском языке и т.д.

Все эти задания можно предоставить в игровой форме в мобильном приложении, типа so'zdertap, qazaqso'z, qazja'neag'yl, qazaula, qaza'rip т.д. Кроме того, можно запустить приложения с различными тематическими заданиями для обогащения словарного запаса, грамматическое мобильное приложение с заданиями для закрепления временных форм, фонетическое приложение с упражнениями для отработки произношения звуков и букв казахского алфавита.

Изучение и применение казахского языка развивается во всем мире. Во всем мире (Россия, Германия, Франция, Англия, Америка) проживают этнические казахи и создают свои объединения, культурные центры для сохранения казахского языка и приобщения к культуре (обычаям, традициям) казахского народа. Мобильные приложения имеют большой потенциал в повышении эффективности процесса изучения иностранных языков. Преимущества использования мобильных приложений заключаются в усовершенствовании процесса иноязычной подготовки широкого круга обучающихся, интенсификации самостоятельной работы и повышении мотивации изучить иностранные языки, а также закрепить и внедрить новый казахский алфавит в практику.

Основной целью использования мобильных приложений является обучение письму, овладение графическими навыками, совершенствование языковой компетентности, формирование навыков письма на английском и казахском языках для расширения словарного запаса и правильного написания казахских слов при помощи английского алфавита, который имеют огромные сходства с латиницей. В данном случае, мобильные приложения служат главным инструментом общения, познания и творчества. Таким образом, представляем некоторые задания для мобильного приложения «Мобильный казахский» (МБ) по внедрению и изучению казахского алфавита. Мобильный казахский поможет всем желающим обучиться быстро писать на казахском языке и тренировать скорость написания писем, письменных работ, используя буквы нового казахского алфавита.

1) Задания для обучения орфографии казахского и английского языков

- расположить буквы в алфавитном порядке;
- соотнести печатные буквы с письменным вариантом букв;
- соотнести транскрипцию с представленными словами;
- сгруппировать слова по алфавиту (английские и казахские слова);

- вставить пропущенные буквы в английских и казахских словах;
- найти ошибки в английских и казахских словах;
- сформировать английские и казахские слова из представленных отдельных букв;

- записать казахские и английские слова по памяти.

2) Задания для обучения написанию официального письма на казахском и английском языках

- выписать из текста слова, выражающие благодарность, просьбу, признательность и т.д.

- сгруппировать речевые формулы, выражающие подтверждение получения письма, надежды на скорый ответ, окончание письма;

- определить характер письма (личное, деловое, проблемное, поздравление, приглашение и т.д.);

- сравнить структуру официального письма на казахском и английском языках (описание, сообщение, уведомление);

- проанализировать образцы оформления официальных писем на казахском и английском языках и заполнить ряд конвертов и листов бумаги для письма;

- составить письмо по образцу или плану.

3) Задания для работы с печатным текстом

- выписать из текста ключевые слова;

- озаглавить тексты;

- составить тезисы к каждому абзацу текста;

- составить план текста;

- составить письменное высказывание по тексту;

- извлеките из текста информацию в соответствии с планом;

- подготовить сообщение на английском или казахском языке в письменном виде (50 слов).

4) Задания для развития навыков аудирования

- написать прослушанный текст (отдельные предложения на память);

- дополнить предложения после аудирования;

- прослушать текст и поставить предложения по порядку.

5) Задания для развития навыков перевода

- перевести несколько предложений;

- сделать последовательный перевод устного общения;- сделать письменный пересказ английского текста на казахском языке;

- перевести фрагменты английского текста на казахский язык.

Использование мобильных приложений дает возможность для эффективного построения процесса обучения независимо от времени и места, что, главным образом, отвечает формам непрерывного

образования. Кроме того, мобильные приложения могут использоваться на всех этапах процесса обучения, как при объяснении нового материала, так и при закреплении, повторении, контроле.

Список литературы

1 Закон Республики Казахстан от 11 июля 1997 г. № 151-І // О языках в Республике Казахстан (с изм. и доп. по сост. на 10.07. 2012) //URL: <http://online.zakon.kz/Document>.

2 Назарбаев Н. А. Стратегия «Казахстан-2050». Новый политический курс состоявшегося государства //Казахстанская правда. – 2012. – Т. 15. – №. 437-438.

3 Назарбаев Н. Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания //Казахстанская правда. – 2017. – Т. 13. – №. 71. – С. 1.

4 Государственная программа развития образования на 2011-2020 годы (от 07 декабря 2011 года № 118) <http://control.edu.gov.kz/ru/gosudarstvennaya-programma-razvitiya-obrazovaniya-na-2011-2020-gody>

5 Burston J. Realising the Potential of Mobile Phone Technology for Language Learning // The IALLT Journal. – Vol. 41 (2). – 2011. – pp. 56–71

Түйін

Бұл мақалада оқу процесінде жаңа қазақ әліпбиін жүзеге асыру мәселелері талқыланып, ұялы қосымшалар құру үшін қазақ тілі бойынша жұмыс орындарының кейбір түрлері қарастырылған. Жаңа қазақ әліпбиін қамтамасыз ету үшін мобильді қосымшаларды пайдаланудың негізгі мақсаты, сөздік қоры мен латын алфавитінің үлкен ұқсастықтар бар ағылшын әліпбиін пайдаланып қазақ сөздер, дұрыс емлесін кеңейту үшін ағылшын және қазақ тілдерінде жазу дағдыларын қалыптастыру, графикалық дағдыларын меңгеру тілді еркін меңгергендігі көрсетілген.

Resume

This article presents the introduction of the new Kazakh alphabet into the teaching process, describes some types of assignments in the Kazakh language for creating mobile applications. The main purpose of using mobile applications is to consolidate the new Kazakh alphabet, master graphic skills, improve language competence, form writing skills in English and Kazakh, to expand vocabulary and correct spelling of Kazakh words with the help of the English alphabet, which have huge similarities with Latin.

Keywords: new Kazakh alphabet, Latin, mobile applications, assignments, English

ЛИРИКАЛЫҚ ШЫҒАРМАЛАРДЫ ОҚЫТУДЫҢ ӘДІСТЕМЕЛІК НЕГІЗДЕРІ

Ғ.Р. АҚМАНОВА

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент м.а.,

Қазақ инновациялық
гуманитарлық-заң университеті

Қ.Қ. МҰҚАНОВА

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент,
Шәкәрім атындағы Семей мемлекеттік университеті

Аннотация

Мақалада жалпы орта білім беретін мектептерде лирикалық шығармаларды оқытудың әдістемесі баяндалады. Мектепте оқытылатын поэзиялық шығармаларға талдау жасалады.

Түйін сөздер: лирика, поэзия, әдістеме, оқу бағдарламасы, дидактика.

Мектепте берілетін білім оқу үрдісінің мән-мазмұнынан, оқыту принциптерінен, оқуды ұйымдастырудың формасынан, оқыту әдістерінен, оқушылардың білімін тексеру мен бағалаудан, сабақ жүргізетін мұғалімнің дайындығы дәрежесінен құралса, дидактика – оқыту мен білім берудің теориясы, оның принциптері гноселогиялық, логикалық, психологиялық негіздерден құралатыны белгілі. Әдебиетте не болмаса жалпы оқытуда кез келген тақырыпты түсіндіру үшін түрлі әдіс-тәсілдер пайдаланылады. Көркем шығармаларды оның ішінде прозалық шығармаларды оқыту әдістемесі бөлек те, лирикалық шығармаларды оқыту бөлек болып табылады [1,9 б.].

Жалпы лирика дегеніміздің өзі оқушының өмір, болмысқа эстетикалық қарым-қатынасын қалыптастырушы құрал. Ол психологиямен, дидактикамен астасып, оқыту-тәрбиелеу мәселелерінің міндеттерін орындауға белсенді атсалысатыны да белгілі. Лириканы оқытуда дидактиканың жүйелік пен бірізділік принциптері сабақ құндылығының екінші бір қырын, әдеби материалдардың берілуі мен орналасу ретін, жаңаны түсіндіру барысында бұрын оқығандары мен игергендеріне сүйенуді қамтамасыз етудің тәртібін анықтайды. Лирика сабағы – оқушыны өнерді эмоциялық-эстетикалық тұрғыдан түйсіне білуге үйрете отырып, адамгершілік биік мұраттарға тәрбиелеуші ретінде оқушылардың білуге құштарлығын арттырып, ойлау жүйесін дамытады.

Лириканы оқытудағы көрнекілік принципіне тоқталсақ, әдебиетті оқытуда қолданылатын көрнекіліктердің барлығы бірдей қолданылады деп айта алмаймыз. Өйткені лирика өзіндегі ой нақтылығымен, ақындық тіл, табиғи бояу, суреткерлік қуатымен сабақ көрнекілігін қамтамасыз ете алады. Осыған қарап лирикалық шығармаларды өткенде көрнекілік атаулыны мүлдем қолданбау керек деген ой тұмау керек. Жалпы оқу-тәрбие үрдісін жүзеге асыруда көрнекіліктердің өзіндік маңызы, орны бар. Сондай-ақ сабақта көрнекілік пайдаланудың тиімділігін педагог ғалымдар, әдіскерлер де, педагог-практиктер де өз тәжірибелерінде дәлелдеп келеді.

Лириканы оқытудағы басты көрнекілік – сыныпта бастапқы күйінде қайталанатын ақынның үні. Лирикадағы мұндай табиғи көрнекілік – оқулықта шығарманың белгілі бір ерекшеліктерін көрсететін мәтін берумен шектелмеуі керек. Ақынның сезімге толы сөзі мәнермен оқу кезінде эмоциямен қайта жаңғырады, тыңдаушыны көркем шығарманың сыры өзіне тартып еліктіретіні белгілі. Осыған байланысты оқулықта оқушылардың төменгі сыныптарда мәнерлеп оқудан алған білімдерін, дағдыларын жинақтайтын арнайы материал беріліп, жүйелі түрде мәнерлеп оқуға, мәтіннен жаттауға тапсырмалар ұсынылып отырады.

Лириканы оқыту әдебиет пәнін оқытудың талабынан туындайтыны да жалған емес. Әдебиетті оқыту дегеніміз – көркем шығарманың өзін оқу. Алайда күні бүгінге дейін оқушылар арасында оқулықты бас құрал етумен шектелушілер аз емес. Әдеби білім беру ең алдымен шығарманың өзі арқылы іске асады. Ал, оқулық мәтінді оқудан түйгендерін баянды етуге, алған әсерді тереңдетуге, шығарманың қыры мен сырын оң көзімен қабылдауға қажет. Қандай жақсы оқулық болса да, ақынның шығармасы беретін эстетикалық ләззатты бере алмайтыны рас.

Поэзияны оқытуда оқытушының мақсаты – ақынға рухани жақындау, оны сезіну, ақынның сезім мен ой тереңдігіне бойлау, сол арқылы оқушының оқырмандық сапасын арттырып, көркем сөздің құдіретін түсіне білуге тәрбиелеу. Сонда сабақты қалай құруға болады?

Тәжірибе бойынша, бірінші рет өленді мұғалімнің оқығаны жақсы. Өленді оқып бола салып оқушыларға сұрақ қоюға асықпау керек. Себебі, өленді тындағандағы тұтас қабылдауды, өлең туғызған әсер мен сезімді мезгілсіз үзіп алмас үшін, дәл осы сәтте мұғалім баланың қасына барып, басынан сипап, еркелетуге болады.

Өленді оқығанда, оқушыларға кітапты жапқызып қою жөн. Себебі олар еш нәрсеге алаңдамай, өленді ғана тындап, дыбыстарды, бояуларды андап естіп, көруі керек. Өленді оқу кезінде ол оқушылардың кейбіреулеріне түсініксіз болса да, бала жанына хабар беріп, қозғау салады [2,118 б.].

Өлең мен талдаудың арасында кішкене болса да кідіріс болғаны жөн. Сіз осы кезде өлеңнің балаға қаншалықты есер еткенін байқап үлгересіз. Осыдан кейінгі маңызды нәрсе – мұғалімнің бірінші сөйлемі не сұрағы. Өлеңнің үндестілігінен шығып кеткен дөрекі сөз оқушы басынан өткізіп отырған эмоционалдық көңіл күйге әсер етеді. Мысалы, «Балалар, сендерге өлең ұнады ма?» деген сұрақтың өзі дұрыс емес. Балалар бір-ақ ауыз сөзбен жеткізеді де, бағанағы үлкен әсер, сезім толқыны бәсеңдейді. Керісінше, сұрақтың не тапсырманың оқушы сезімін, әсерін одан әрі тереңдету мақсатында қойылғаны жөн. Мәселен, «Өлеңді тыңдап отырып, не елестеттіңдер, не көрдіңдер? Осы өлеңге сурет салу керек болса, сендер қандай бояуды пайдаланар едіңдер?» Талдау осылай басталады. Өлеңді талдау кезінде «Өлең қалай, қандай жағдайда туды?» деген жауапты Абайдың өлеңдерінен табамыз. Ақын рухани тап-таза болғанда, дүние кірінен жуынып, айнала сылдырап, келісімге келген уақытта ғана нағыз өлең дүниеге келеді екен. Сөз өрнегімен жасалған жыр кестені оқушыға көрсете білу керек. Рас, ол әр оқыған сайын әртүрлі әсер алады, сырына үңіледі, тереңіне бойлайды. Бірақ, әсер жоғалып, із-түссіз кетпейді. Балаға рухани азық болып, ізгілік, сұлулық нұрына бөлейді.

Поэзиялық шығармалар келістіріліп, мәнерлеп оқытуды талап етеді. Оқытушы оқушылардан тек дауыс интонациясын ғана талап етпей, өлең мазмұнына сәйкес эмоциялық жанды қимылды да, ақынның жүректен шыққан отты сезімін білуді де үйреткен жөн [1,10 б.]. Ол үшін оқушының поэзияға деген қызығушылығын арттыра білу керек. Сонымен бірге оқушының сыныптан тыс кезде көркем шығарманы, өлең дастандарды көп оқуын қадағалап, күнделікті өмірмен байланыстырып, кейінгі кездегі үкімет пен қоғам ден қойып жүрген айтыс өнері жайлы да түсінік беріп отырса нұр үстіне нұр болар еді. Поэзияны өткен кезде, әдебиеттен теориялық элементтерді де меңгертіп отыру керек. Өлең шумақтары бойынша шалыс ұйқас, кезекті ұйқас, аралас ұйқас, шұбыртпалы ұйкастарды және өлеңнің шумақтары мен түрлері, буын сандары жайлы түсінік берілуге тиіс.

Лирикалық шығармаларды оқыту барысында қалыптастырылатын алғашқы әдеби-теориялық түсінік – лирикалық қаһарман ұғымы. Осыған дейін оқыған шығармаларда оқушы көбіне көркем шығарма мазмұнын автор өмірінің нақпа-нақ көшірмесі ретінде түсініп, шығармадағы оқиға желісін немесе айтылатын ойды реалды болмыспен тікелей қатыстыра бағаласа, ендігі жерде оқушы білімі авторлық таным, идея, авторлық ұстаным, лирикалық қаһарман ұғымдарымен толығып, көркем шығарма идеялардың көркем әлемі екеніндігіне көз жеткізеді.

Лирикалық қаһарман – шығарма субъектісі. Оның арман, мүдделері мен ой-қиялдары, сезім-күйлері автор болмысының жамылғысы ретінде танылатын тұстары болғанымен, оның үнемі жанды көшірмесі ретінде көрініс таба бермейтінін ұғынады [3,87 б.].

Лирикалық шығармаларды оқытудағы ең басты әдіс-тәсіл – шығарманы көркем қабылдауды ұйымдастыру. Лирикалық шығарманы оқытуда көркем қабылдау аса маңызды. Лирикалық шығарманың көлемі жағынан шағын болуы да оны мәнерлеп оқу арқылы қабылдауға мүмкіндік туғызады. Лирикалық шығарманың өзіндік ерекшелігі де оның шумақпен, бунақпен, ырғақпен өрілуінде болса, сабақтың алғашқы сәтінен бастап оқушы тыңдау арқылы осы ерекшелігіне сәйкес көркем қабылдауы қажет етіледі. Дауыс қарқыны, үн үйлесімі, сөздерге түсірілетін екпін, логикалық, психологиялық кідірістер – барлығы да көркем мәтінді тыңдаушысына мағыналы жеткізудің жәрдемшілері болып табылады. Өлең мәтіні тыңдалғаннан кейін оқушы зерделей отырып қайталап оқуы да маңызды. Тыңдау арқылы қабылдау мен көру арқылы қабылдау сияқты қабылдаудың қос арнасын қатар пайдалану оқушы ерекшелігін ескеріп, қабылдау мүмкіндігін арттыру міндетінен туындайды.

Мектеп бағдарламасындағы поэзиялық шығармалар алуан тақырыпта. Шығарма тақырыбын айқындау аса күрделі болмағанымен, кейбір поэзиялық мәтіндер тақырыптық ерекшелігі жете ескерілмей мектеп бағдарламасына енгізілгені байқалады. Тақырыпты айқындауда көркем шығарманың көп тақырыптылығы да назардан тыс қалмауы керек. Ал шығарма идеясын айқындау – бірнеше кезенді қамтитын үдеріс. Талдауда күрделі сөздер мен қолданыстардың басын ашып айқындау мағынаны танудың алғашқы баспалдақтары болып есептеледі.

Сұлтанмахмұттың «Шілде» өлеңі 5-сыныпта оқытылады. Атауы айтып тұрғандай, жылдың бір мезгіліндегі таң пейзажы берілетін бұл өлең өзінің көркемдігі, жанды суретімен, танымдық сипатымен ерекшеленеді. Өлеңнің бірінші шумақтарынан бастап кездесетін «түскенде әуе жерге», «қырық күн шілде», «қысқа түн қымқырылды», «бәйек болып», «жасық шық», «мелдегінен нұрға қалқып», «көлбеңдеп...жердің буы», «өлеусіреп түсі қашқан», «ыңыранып қой қотанда», «әптиек» сияқты мағынасын анықтап, өлең мәтініндегі жұмсалу мақсатын айқындайтын сөз қолданыстары бар.

Әдістеме ғылымында көркем мәтінге түсініктеме бере отырып оқу, талдау оқу сияқты әдіс-тәсілдер бұрыннан белгілі. Көркем мәтіндегі түсініксіз сөздер мен ұғымдарды саралаудың да көптеген жолдары бар. Әдіс-тәсілді таңдау оқушының, сыныптың жағдайына

байланысты анықталатыны да белгілі. Әрине, үнемі мұғалімнің белсенділігі ақпараттың қабылдануы мен оқушы зейінінде берік орнауына тиімді әсер ете бермейді. Кез келген ақпаратқа оқушы ынтамен, қажеттілікпен келгенде ғана ол есте берік бекиді. Сол себепті де күрделі ұғымдарды тауып, оларға түсініктеме беруде оқушыларды қызықтыратын, ынталандыратын ойын түрінде жүргізген тиімді болар еді [4,69 б.].

«Қырық күн шілде» деген ұғым нені білдіреді? Неліктен 40 күн деген сөз қолданысы берілген?» деген сұрақ арқылы сөз тіркесінің мағынасын ашу немесе «Мелдегінен келу» деген сөз мағынасы нені білдіреді? «Шық» деген не? Неліктен шық жасық эпитетімен берілген? Тағы қандай шық түрі болуы мүмкін? Ол қолданыстардың жыл мезгілінде қатысы қандай?» деген сұрақтар да өлеңнің идеясын түсінуге көмектеседі. Шілде айының таңы қаншалықты жылы болса, күн сәулесі білінер-білінбесте буға айналатын шық та – жып-жылы жасық. «Жасық шық» шілденің таңының ерекшелігін айқындайтын деталь ретінде де талдауға қажетті тілдік құрал болып табылады [5,102 б.].

Өлеңде кейіптеу берген әр көріністі жеке алып қарап, оны суреттеп тұрған бейнелі сөздерге үнілу, көз алдарына елестету лирикалық шығармадан қалыптастырылатын эстетикалық тәрбиені асыра түседі. Өлеңдегі әр сөздің мағынасы мен мәтіндегі қызметі анықталғаннан кейін тұтас оқу көркем қабылдауға әсер етеді. Сонымен қатар өлеңнің композициялық құрылымына зер салу да өлең мәтінін тұтас қабылдауға ерекше ықпал етеді. Мұғалім лирикалық шығармаларды оқыту арқылы жаңа толқын – жас ұрпақты мықты етіп тәрбиелеп шығатынына сөз жоқ. Себебі, лирикалық шығарманың берері мол.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Бітібаева Қ. Педагогикалық технология талаптары.– Алматы: Қазақ тілі мен әдебиеті, №3, 2002. - 17 б.
- 2 Мәшһүр Жүсіп – Өлең сөздің патшасы. / – Алматы. 1991. – 215 б.
- 3 Қабдолов З. Сөз өнері. – Алматы. – 365 б.
- 4 Ахметов З. Өлең сөздің теориясы. – Алматы, 1973. – 212 б.
- 5 Кәрбозұлы Б. Өмір және поэзия. – Алматы. 1960. – 485 б.

Резюме

В данной статье излагается методика преподавания лирических произведений в средних общеобразовательных школах, анализируются поэтические произведения, изучаемые в школе.

Resume

The authors of this article describe the methods of teaching lyrical works in secondary schools, analyze the poetic works studied at school.

БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІН ӨРКЕНДЕТУДІҢ НЕГІЗДЕРІ

Е.К. СЕЙСЕНБЕКОВ

педагогика ғылымдарының кандидаты,
Абай атындағы Қазақ ҰПУ доценті

И.Б. ИМАНГАЛИКОВА

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің
аға оқытушысы

М. ОРЫНБЕКҚЫЗЫ

Қазақ ұлттық өнер университетінің оқытушысы

Д. Г-С. ТОКТАРБАЕВ

PhD, ғылымының докторы,
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия
ұлттық университетінің доцент м.а.

Аннотация

Бұл мақалада білім беру жүйесін өркендету тікелей әлеуметтік еңсені көтеруге жұмылдырылған ұйымдарды көбейтіп, дамытуды мақсат етеді. Әрі білім беру ордаларындағы мамандардың біліктіліктерін және оқушы мен студенттердің білім сапасын жақсартумен қатар шығармашылық және интеллектуалды қабілеттерін дамытуға жаңа индикаторларды әзірлеу мәселесі қарастырылған. Қазақстан Республикасында 80-ші жылдардың аяғында дидактикалық үдерісте іске асыратын модульдік оқыту жүйесі қолға алынғандығын және жүйенің тиімділігі көрсетілді. Модульдік оқыту жүйесіндегі дидактикалық үдерістің маңыздылығы мен оқыту мазмұнын қарастыра отырып, жоғарғы оқу орнындағы барлық мамандыққа орай пәндерден модульдік жүйедегі оқулықтарды даяурлау мақсаты жөнінде жазылған.

Түйін сөздер: білім беру жүйесі, әлеуметтік қоғам, инновациялық жүйе.

Межеленіп отырған міндеттер жастардың дүниетанымын өзгертіп, олардың жаңаша ойлау қабілетін арттыруға, білімге деген құштарлығын оятуға, отансүйгіштік қасиетін одан әрі өркендетуіне бағыттталып отыр. Елбасының бағдарламалық еңбектерінде көрсетілгендей, білім жүйесін инновациялық технологиялармен жабдықтау, білімнің халықаралық стандартын меңгеру, сапалы оқу еңбегіне қол жеткізу, қоғам сұранысына жауап беретін білікті маман даярлау отандық білім саясатының негізгі ұстанымын айқындайды.

Білім беру жүйесін өркендетудің негізгі мақсаты – қоғамның әлеуметтік еңсесін көтеруге жұмылған интеллектуалды ұлт желісін арттыру. Жалпы, бізде ата-ана мен қоғам жауапкершілігі тең дәрежеде бөлінгені жөн. Мектептің білім мазмұнының сапасын арттыру – алдымыздағы үлкен мақсаттардың бірі. Ол үшін оқушылар мен студенттердің шығармашылық және интеллектуалды қабілетін дамытуға себепші жаңа өлшем-индикатор әзірлеу көзделеді. Оны жасау денсаулық, білім, таным, шығармашылық, әлеуметтік ортаның өзара қарым-қатынасы әртүрлі салалармен тығыз байланысты. Бұл орайда, студенттің жеке ерекшелігінің ішкі әлеуетін ашуға жағдай тудыру, тұлғаны жан-жақты тәрбиелеу, әлеуметтік ортада қалыпты қарым-қатынас жасау бағдарында шығармашыл болмысқа лайықты ізгілікті тәрбие құру, т.б. қоғам талабы мен жауапкершілігі күн тәртібінен түспейді. Ғұлама әл-Фараби айтқандай: «Адамдардың сұранымы – олардың кемшілігі емес, үздіксіз өркендеуінің белгісі». Жалпы алғанда, жоғары мектеп білім беру жүйесін дамыту – студент болмысын салаландырудың тетігі және оны оқытуға дайындаудың іргетасы. Үздік ұстаныммен, дұрыс дайындықпен келген студент мектеп бағдарламасын еркін игеріп кететіні – атар таңдай ақиқат. Білім жүйесіндегі ең маңызды буын – жоғары білім. Біле-білсек, жоғары мектеп – интеллектуалды ұлтты қалыптастырудың негізі. Біріншіден, бұл буын қоғамның барлық мүшесіне қатысы бар [1, 232].

Сондықтан бұған әрбір отбасы алаңдап, толғанады. Екіншіден, жалпы білім мен ғылыми түйсікті жоғары оқу орнынан алады, ол – оның қайнар көзі десек те болады. Сондықтан мектеп неғұрлым таза, серпінді, шығармашыл, толыққанды болса, ол келіп құятын білім айдыны да сондай дәрежеден табылады. Нәтижесінде отбасы, қоғам, өмір жақсарып, сапалық көрсеткіштер жоғарылайды.

Еліміз тәуелсіздік алғаннан бері Мемлекет басшысы білікті мамандар дайындау ісіне үнемі көңіл бөліп келе жатқаны белгілі. Кең-байтақ елімізді дамыту үшін, оның қойнауында жатқан ен байлықты тиімді игеру үшін, жаңа заман технологияларын меңгеру үшін білікті мамандар ешқашан көптік етпейді. Бүгінгі студент – елімізде қабылданған стратегиялық маңызы бар бағдарламаларды іске асыратын болашақ маман. Көптеген өркениетті елдер даму стратегиясын айқындап, жүйелеу кезінде жоғары білімнің сапасын бірінші орынға қояды. Әлемде жоғары білім – жалпы білім, ғылым және мәдениеттің тоғысқан жері. Сондай-ақ, жоғары білім – кәсіби машықтану алаңы. Бізді қоршаған әлем үнемі өзгеріп отырады, ол қанша күрделенсе де, әрқашан жаңа мүмкіндіктер ашумен болады. Жаһандану, өңірлік ықпалдастық, студенттердің ұтқырлығы дүниежүзілік деңгейде мойындалатын сапаның болуын талап етеді. Біз «халықаралық стандарт» деп жүрген өлшемдер –

сапаның түрлі тарамы мен белгісі. Бүгінде дүниежүзі мемлекеттері мен олардың білім жүйелері жаһандану үдерісіне үн қосып, бұдан әрі дамудың жаңа стратегиялары мен бағдарламаларын ұсынып отыр. Елбасының халыққа биылғы Жолдауында бұл мәселе де айтылды. Отандық университеттер рейтингі жөнінде қатаң талап қойды. Жоғары оқу орындарының халықаралық деңгейдегі қызметін жандандыру туралы тапсырмалар берілді. Соңғы жылдары отандық ЖОО жаңа белесті бағындыруға жұмылып отыр. Олар: Болон үдерісіне толық қосылу; шетелдік студенттерді тарту үшін білім берудің тиісті сапасын қамтамасыз ету; қазақстандық оқу орындарында жұмыс істеуге шетелдік жетекші ғалымдарды шақыру; қос дипломдық бағдарламаны жүзеге асыру; шет елдің жоғары оқу орындарымен ғылыми-зерттеу жұмыстары саласындағы байланыстарды күшейту [2, 145].

Сонымен бірге жоғары оқу орындары қызметтерінің барлық түріне инновациялар енгізу міндеті тұр. Ол үшін инновациялық технологиялар мен интерактивті оқу формаларын кеңінен таратып, университет аудиторияларын ізденіс, шығармашылық, сұхбат алаңына айналдыру көзделген. Елдің интеллектуалдық капиталы мен қоғамның инновациялық әлеуеті тек қана білім арқылы келетіндігі мәлім. Осы тұрғыдан алып қарағанда, университеттерге деген бұрынғы көзқарасты өзгертіп, оларды елдің әлеуметтік-экономикалық дамуының маңызды нысанына айналдыру – қатал уақыт айқындаған шындық. Жоғары мектепті тек білімнің ғана емес, бүкіл қоғам дамуының мұзжарғыш кемесіне айналдыру – басты мақсатымыздың бірі. Елбасы тапсырмасына сәйкес, енді университеттеріміз білім экономикасының өзегі болып, еліміздің инновациялық дамуының қозғаушы күшіне айналуы шарт. Жолдауда Нұрсұлтан Әбішұлы: «2015 жылға қарай Ұлттық инновациялық жүйе толыққанды жұмыс істеп, 2020 жылға қарай елде енгізілетін талдаулар, патенттер мен дайын технологиялар түрінде өз нәтижелерін беруге тиіс. Білім беру саласында Астана қаласында құрылып жатқан бірегей оқу орындары - «Жаңа халықаралық университет»... секілді жобалар ерекше басымдыққа ие болмақ», – деп атап көрсетуі көп нәрсені аңғартса керек.

Жалпы әлемдік даму бәсекелестікке негізделген. Шынайы жарыс, адал бәсеке – әлемнің бейбіт өркендеуінің кепілі. Әрине, бұл жарыстың уақыт пен жағдай анықтайтын өз межесі, өз бағамы бар. Сондықтан әлем айдынындағы тәуелсіз Қазақстан саясатта болсын, білім-ғылым ізденісінде болсын осы меже мен бағамның үдесінен шығуға бағыт ұстанғаны айдай анық. Елбасымыз Жолдауда айқын нұсқағандай, қоғамды сапаландыру бағдарында білімнің басым бағытын төмендегіше айқындау дұрыс деп білеміз:

Біріншіден, әлемдік жаһандану кезеңінде жастарға берілер білімнің мазмұнын ұлттық құндылықтармен, мәдениетаралық түсінік-пайыммен, ақпараттық жетістіктермен, тілдік (ана тілі мен шетел тілдері) байлықпен толықтырған жөн. Екіншіден, жастардың бойында қоғамның экономикалық және әлеуметтік саласына деген прагматикалық таным негізін қалыптастырып, өзінің, отбасының, достарының, айналасының, жалпы қоғамның әл-ауқатын ойлайтын жауапкершілігін сезіндірген дұрыс. Үшіншіден, шыққан әлеуметтік тегіне қарамай, талантты да белсенді, білімді де ойлы жастарды толық қолдау арқылы қоғамның әлеуметтік икемділігін қамтамасыз ету көзделеді. Осы арқылы жас буынның ақылды адам әлеуметтік һәм экономикалық рөлдерді өзгерте алатынына көзі жетеді. Төртіншіден, білім мен қоғам алдындағы жауапкершілікке бағытталған кешенді іс-шараны жағымсыз нәрселерді (наркомания, бейәдептілік, т.б.) аластатуға бағыттап құру керек. Бесіншіден, білім – еркіндік пен таңдаудың көзі әрі дем берушісі. Білімге әлеуметтік тапсырыс беруші – жалғыз мемлекет емес, мүдделі мекемелер, ойлы да іскер адамдар болуы тиіс [3, 232].

Білім мен ғылымды меңгерген тұлғаның өмір сүргіштік қорғанысы, заманның нелер бір өзгерісті кезеңдерінде төзімділігі мен табандылығы, қоғамдағы мүдделерге ілесуі, өзінің әрдайым өнімді іске бағдарлауы секілді көрсеткіштері басымдықта болып келеді. Осындай сүбелі істердің қарқынды тұрғыда жүзеге асуы мақсатында Ел Президенті Н.Ә. Назарбаев халқына Жолдауында айтылған Қазақстанды әлемдік озық 50 елдің қатарына жеткізу ұстанымына сай жаңа әлеуметтік-экономикалық жағдай жасау, ұлттық-мәдени өрісінде халықаралық және Еуропалық тенденция негізіндегі оқыту жүйесіне көшуге бағдарлап отыр. Бұл мақсатқа жетудің сара жолы отандық, әлемдік озық ойлы, жаңашыл, ілгерішіл ғалымдары мен қоғам қайраткерлері, кәсіби құзыретті мамандары бірыңғай инновациялық білім кеңістігін жасау және оның мәселесі ең көкейкесті де, қиындық тудыратын да шара деп есептейміз. Осыған орай 2006 жылы Хельсинкиде Еуроодақ және Ресей аралығында бірыңғай білім беру кеңістігін құруға байланысты I халықаралық конференциясы болып өтті. Ресей ғалымдары бұл мәселені 2004 жылдан бері қолға алып, педагогикалық технологияның білім берудің инновация арасындағы айырмашылықты айқындап, талай салиқалы да феноменді еңбектер жариялады.

Болон моделі әрбір мемлекеттің өзіне тән ерекшеліктерінің әлемдік білім мен ғылым кеңістігіне ұштасуы дәрежесінде іске асырылатыны жайлы бүгіннен бастап ойлаған дұрыс деген ұстанымды білдіреді. Оның басты себебі әрбір халықтың өзіндік даму сипаты «ұлттық код» деп аталады. Бұл ұғым онтологиялық сынайда түсінікті. Оның маңыздылығы

әрбір ұлт өкілі өзінің табиғи мүмкіндігін ескеріп, ой-өрісін, парасат-пайымын өркендетуге жол аша білуі көзделеді. Біздің еліміздегі оқу және ғылыми орта сонау ежелгі дәуірден бүгінгі Тәуелсіз Қазақстан кеңістігіне дейінгі ұлттық сипат білім беру саласында сабақтастық қағидасын жойып алғаны белгілі. Міне, осындай көкейкесті мәселенің олқылығын толтыру тек өркен жайған мемлекеттердің модернизация үдерісіндегі инновациялық технологияларының нәтижеге проектилеу тұрғысында жүзеге асырылуы ұтымды демекпіз. Ал ұлттық ерекшелік ескерілмеген жағдайда бірден басқа халықтың өз еңбегімен тырнақтап жинақталған нәтижесіне ие болып кенелемін деу сағым қуғанмен бірдей. Бұл бағытта көптеген зиялы қауым өкілдері баспасөзде осыған орайлас пікір айтуда, бірақ оның себеп-салдары тек «Басқа ұлттың моделіне көшпеу керек» деген түйінді оймен аяқталып келеді. Сондықтан бұл түйінге біздер себеп іздестіріп, ғалым С. Аязбекованың «онтология», «гносеология», «аксиология» жайлы философиялық ғылыми ұстанымын негізге алып, әсіресе «ұлттық код» сипатын ЖОО педагогикаға қалай пайдалану мәселелері зерделенді. Әлемдік өркениетті мемлекеттер қатарына қосылмау диалектика заңдылығына қайшы. Сол себепті 50 өркениетті мемлекеттер қатарына өту – стратегиялық міндеттер.

ЖОО-нда бүгінгі күнге дейін диалектика нысаны басынан екі түрлі парадигманы өткізді. Оның біріншісі – эмпирикалық парадигма. Бұл парадигмада көбінесе шетел және Одақ көлеміндегі ЖОО-ның озық деген тәжірибелері біздің ғалымдарымызға сүрлеу болды. Нақтылап айтсақ, басқа бір ғалымдардың өздеріне ғана тән тағылымы мен тәжірибесін жүзеге асырып келді. Әрине, барлық ОПК осындай іспен шектелді деуден аулақпыз. Бірақ жалпы ОПК құрамының 25-30 пайызы өзінің төл тағылымы мен тәжірибесіне сүйенгені байқалды. Зерттеу барысында ОПК тағылымдық, гносеологиялық деңгейден гөрі практикалық іскерлікті басымдықта ұстап, өзінің қызметін автоматты іс-әрекетке айналдырып жібергені де жоқ емес. Эмпирикалық парадигма – ЖОО-нда тек әр оқытушы-профессордың өзінің тәжірибесіне сынмен қарауына қатысты немесе баспасөз арқылы меңгерген басқа ғалымдардың іс-тәжірибесіндегі ғылыми негіз. Мұнда тәжірибе жүйесі қалай құрылғанына айрықша мән беруі көзделеді. Сөйтіп, өзінің іс-тәжірибесіне нені үлгі ретінде ұстанады, нені теориялық негіз ретінде алады деген мәселені алға қоюы ұтымды. Мұндай қорытынды жасауға түрткі болған сол адамның ішкі интеллектуалды әлеуетінің қаншалықты деңгейде екендігі, ал оның қолы жеткен ол деңгей екінші бір адамға жұмбақ. Құр сыртқы құрылым-жүйесін қайталағаннан басқа өзіне тән ұшқыр ой-тұжырым туа қоймайды. Сондықтан кеңестік дәуірдегі эмпирикалық парадигма сыңар жақтық мәнде болды [4, 201 б.].

ЖОО-нда алгоритмдік парадигма – әрбір оқытушы-профессордың алдымен өзінің ғылыми зертханасының белгілі бір тәртіпке құрылуымен туатын үдеріс. Іс-әрекеттің рет тәртібі бір жүйеге түсіп, оған философиялық мән берілсе, оны алгоритмдік парадигма дейміз. Бұның көлеңкелі тұсы – студенттердің іс-әрекетін ОПК өздерінің қалыптасқан алгоритміне ұдайы бағындыруды нысанаға алуы. Мұндай іс-әрекет нәтижесі студенттерді оқыту үдерісінде әкімшіл-әміршіл басқаруды басымдықта ұстайды. Тұлғаның, студенттің ішкі интеллектуалды әлеуетін ескермей, оқытушы-профессор өзінің мүмкіндігін басқаға міндеттеуі соңғы нәтижеге жетуіне бағдарламайды. Сондықтан алгоритмдік парадигма ЖОО-ның білім мазмұнына инструмент болғанымен, диалектика нысанында, оқыту үдерісінде сүбелі нәтижеге қол жеткізбей, керісінше ОПК мен студенттердің арасында түсінбеушілікті тудырады. Үшінші парадигмаға стохастикалық жатады. Стохастика «мүмкіндік теориясын» жүзеге асыруға қолайлы жағдай туғызады. Егер ОПК лексикасында «мүмкіндік туғызу» деген сөз тіркесі көбірек қолданымда болса, онда ОПК өзінің қызметін стохастикалық парадигмаға салып жүргізгенінің көрсеткіші. Стохастикалық парадигма көбінесе әрбір ғылыми нысанның теориялық-ғылыми тірек көздерін студенттердің өздігінен жұмыс жүргізе алу мүмкіндігіне сай жобалап беруімен оқшауланады [2, 145 б.].

Модульдік оқыту ең ұтымды технологияны дидактикалық үдерісте іске асырады. Дидактикалық үдерістің маңыздылығы – модульдік технологияға жүгініп, оқыту мазмұнының жеке блоктарға автономды жіктеліп келуі. Жұмыстың бұл түрінде бұрынғы тараулар жеке-жеке бір сағат көлемінде қарастырылмай, тұтас, туыстас, ұсақ тақырыптардың блокқа бөлініп, оның тұтас жүйесі бір модуль құрастырады. Болон моделіне көшу үшін ЖОО-нда барлық мамандыққа орай мемлекеттік стандарт сыйымдылығында барлық пәндерден осындай модульдік жүйедегі оқулықтарды даярлау керектігі байқалып отыр. Модульдік көлемі мамандықтың оқытылатын дидактикалық мақсаттарына тікелей байланысты болып келеді. Мұндай жағдайда бұрынғы стандарт пен бүгінгі стандарт арасындағы айырмашылықтарды жіктеп, әрбір ОПК өзінің жұмыс жобасын ұлттық мүддені негізге алып, Еуроодақ елдеріндегі тағылым мен тәжірибені зерделеп, бейімдеп жүйеленуіне мән беріледі. Біріншіден, қиындығы мол бұндай сүбелі жұмысқа әр профессор-оқытушы өз ықыласымен бағдарлай алуы басымдықта келуімен ерекшеленеді.

Екіншіден, әлеуметтік ортаға қажетті мамандықтарды кеңейтіп, жұмысқа орналасу мүмкіндігін ескеріп барып оқыту модернизация талабына сай іс-әрекетті қамтамасыз етеді.

Үшіншіден, модульдік бейімделу бағдарламалары жұмысқа тұру талаптарының құзыреттілігімен ұштастықта келуін жүзеге асыру тұрғысында қарастырылады.

Жоғарыда берілген төрт шарттың дұрыс ұйымдастырылуы жергілікті және Еуроодақ білімдену кеңістігімен бағдарлануына қатысатын өкілеттіліктің, тренингтік семинар, конференция және т.б. белсенділігін арттыруға қозғаушы күш болар іс-шаралары бірнеше рет өткізілуіне байланысты. Модульдік парадигма екі жақты (Қазақстан және Еуроодақ) келісімде құрылуы – талаптың ең басымдығы [5, 442 б].

Әрбір тұлғаның ой-өрісінің ұдайы алға қарай жылжуы үшін ежелден бері қаланған амалдар жинақталып, болашақ ұрпаққа рухани құндылық сапасында қорланып отырады. Өкінішке орай, формация өзгерістеріне қарай ол рухани құндылықтар кей тұста қажеттілікке қозғаушы күштік рөл атқарса, кей тұста оны елемейтін, керек қылмайтын жағдайлар кездеседі. Осындай бір жағдай білімденудің инновациялық технологиясының белді бір түрі – оқытудың модульдік амалы

Бүгінгі таңда модульдік оқыту үдерісін Қазақстан Республикасында қайтадан түсіндіріп жату бір жағынан қолайсыз, десек те, бұндай батылдыққа баруымыздың бірден-бір себеп-салдары – ЖОО-ндағы оқулықтардың модульдік талаппен құрылуының кемсіндігі. Егер кредитті технологияны толыққанды жүзеге асыру өз мәнінде болмай отырса, оның барлық себебі аталған талаппен оқулықтардың құрылмауы дер едік. Сонда модульдік технологияның бүгінгі «мүмкіндік теориясын» іске асырар қандай басымдығы бар? – деген сұрақ туса, оған жауап былай болып келеді:

1) Ұйымдастырушылық-нұсқаулық блоктары модуль жіктемесіне жеке-жеке бағынып тұрады.

2) Әрбір автономды блоктың білім және оқыту мазмұны ұштастықта келіп, дидактикалық маңыздылықты айқындайды.

3) Оқытудың модульдік технологиясының мазмұны мен оның көлемі кәсіби және оқытудың саралану деңгейі мен мақсатына орай бірнеше нұсқаға бағдарланып келеді.

Аталған үш ерекшелік басқа технологияларға қарағанда ұтымдылық пен ұшқырлық сапаны өркендетуге қолайлы жағдай жасайды. Оқыту іс-әрекетінің қарқыны, оқу материалын толық қамтитын оқыту технологиясы деп қарастырған.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Көшербаев Қ.Е., Ахметов Ә.Қ., Әбілқасымова А.Е., Рахымбек Х.М.. Қазақстан Республикасында жоғары білімді дамыту стратегиясы. – Алматы: Білім, 2001. – 232 б.

2 Жұматаева Е. Жоғары мектепте оқытудың біртұтас дидактикалық жүйесі. - Алматы: Ғылым, 2001. – 164 б.

3 Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М: Педагогика, 2004. – С. 204.

4 Борисева Н.В. Конкурентноспособность будущей специализации вузовской подготовки. - Набережные Челны. – 2003.- С. 201.

5 Эльконин Д.Б. Интеллектуальные возможности усвоения знаний. - М.: Просвещение, 2003. – С. 442.

Резюме

В данной статье раскрывается развитие образовательной системы, которая дает возможность прямого воздействия на социальные условия. Также статья предусматривает повышение квалификации преподавателей, качества образования учащихся студентов и учеников, развитие не только интеллектуальных способностей, но и творческих навыков. В конце 80-ых годов в Республике Казахстан была введена модульная система образования, была показана эффективность данной системы.

Resume

The authors of this article reveal the development of the educational system that makes a direct impact on social conditions and increases their numbers in society. This article also provides for the training of tutors the quality of education of students and pupils, the development of not only intellectual ability, but also creative skills. At the end of the 80s in the Republic of Kazakhstan there was adopted a modular system of education, when the process demonstrated the effectiveness of this system. In higher education, one goal was dedicated to the preparation of textbooks in all subjects considering the importance of the educational content of the modular system.

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СВАРОЧНЫХ
ТРЕНАЖЕРОВ В ОБУЧЕНИИ МАГИСТРАНТОВ
СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ МАШИНЫ И
ОБОРУДОВАНИЕ»**

С.И. МЕНДАЛИЕВА

кандидат технических наук, старший преподаватель,
АО «Казахский агротехнический
университет им С.Сейфуллина»

Г.А. КОКАЕВА

кандидат технических наук, и.о. доцента,
АО «Казахский агротехнический
университет им С.Сейфуллина»

Аннотация

Применение инновационных технологий в подготовке бакалавров и магистров технических специальностей представляется актуальной задачей современной политики государства. В статье рассматривается эффективность использования тренажеров при выполнении лабораторных работ по дисциплине «Современные технологии и оборудование для сварки». Приводятся результаты оценок магистрантов, которые показывают, что применение тренажеров-имитаторов способствует формированию у магистрантов не только практических навыков по выполнению сварки, но и навыков исследовательской работы.

Ключевые слова: тренажер, сварка, электрическая дуга, имитатор, горелка, электрод, обучение, навыки, исследование.

Важнейшим фактором повышения качества подготовки магистров является внедрение инновационных программ, направленных на внесение новых способов обучения, повышающих ее результативность. В обучении инновационные программы могут быть направлены на внедрение в систему образования новых, прогрессивных организационно-технических средств и технологий, обеспечивающих повышение качества образования на основе обновления его структуры, содержания и технологий обучения, повышение его инновационного потенциала.

Одним из перспективных направлений использования инноваций при обучении магистрантов по специальности «Технологические машины и оборудование» является применение сварочных тренажеров по дисциплине «Современные технологии и оборудование сварки».

Обеспечивая высокий уровень наглядности, они позволяют с высокой точностью фиксировать результаты сварки и проводить анализ допущенных ошибок. Использование сварочных тренажеров в лабораторных работах позволяет повысить заинтересованность и активность обучаемых.

Тренажер позволяет имитировать процессы ручной дуговой сварки, обеспечивая широкие возможности оперативного контроля основных параметров этих процессов на мониторе компьютера, а также последовательно усложнять задания, изменять значения контролируемых параметров в процессе приобретения учащимися определенных психомоторных навыков сварочного процесса. На начальном этапе обучения отрабатываются навыки возбуждения и поддержания длины дуги без и с имитацией плавления электродов.

Контролируются и выводятся на экран основные параметры, влияющие на качество сварного соединения.

Оперативно корректируются действия обучаемого путем автоматической подачи речевых сигналов непосредственно во время выполнения процесса сварки, а также автоматически оценивает уровень навыков по итогам выполнения задания [1].

Тренажер обеспечивает приобретение практических навыков:

1. По возбуждению и поддержанию определенной длины дугового промежутка;
2. По поддержанию пространственного положения ручного инструмента по отношению к поверхности объекта сварки;
3. По поддержанию скорости сварки.

Следует знать, что сварочная дуга представляет собой устойчивый электрический разряд между электродом и изделием (катодом и анодом), находящимся под напряжением на небольшом расстоянии друг от друга. Дуга переменного тока горит менее устойчиво, чем дуга постоянного тока. Это обусловлено периодическими изменениями напряжения и силы тока в соответствии с частотой тока. При частоте 50 Гц напряжение источника питания дуги в течение секунды 100 раз снижается до нуля, при этом дуга угасает. После каждого такого угасания дуга может возбуждаться только при повышенном напряжении. Для облегчения повторного зажигания, снижения пика зажигания дуги и повышения устойчивости ее горения применяют меры, позволяющие снизить эффективный потенциал ионизации газов в дуге. В этом случае электропроводность дуги после ее угасания сохраняется дольше, пик зажигания снижается, дуга легче возбуждается и горит устойчивее.

Тренажер позволяет:

1. Имитировать процесс сварки с помощью реальной малоамперной сварочной дуги;
 2. Вводить исходные параметры имитируемого сварочного процесса (длина дугового промежутка, скорости сварки, угол наклона ручного инструмента);
 3. Регистрировать информацию о тренировочном сеансе по длине дугового промежутка, углу наклона электрода, скорости сварки;
 4. Формировать речевые подсказки при нарушении контролируемых параметров граничных значений;
 5. Изменять сложность учебных задач по всем или отдельным параметрам;
 6. Проводить статистическую обработку и оценивать результаты тренировочного сеанса;
 7. Документально фиксировать результаты тренажа в виде табличной и графической информации на бумажном носителе.
- Основные элементы тренажерной системы представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 – Состав тренажера сварки ДТС -03

В состав тренажера входят источник питания, компьютер с монитором, имитатор, симулятор горелки, электродная проволока.



Рисунок 2 – Симулятор горелки

Программа управления тренажером WWSim разработана для операционной системы Microsoft Windows 2000, XP-7. Установка граничных значений контролируемых параметров осуществляется через окно параметров.

Установка параметров тренировочных упражнений представлена на рисунке 3. Тренажер управляется при помощи персонального компьютера [1].

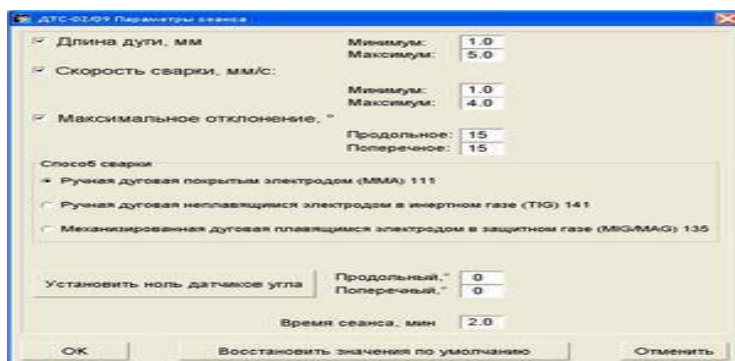


Рисунок 3 – Установка параметров тренировочных упражнений.

Текущие результаты тренажа отображаются на экране монитора в виде:

1. Графика временной зависимости длины дуги;
2. Указателя текущего времени;
3. Индикатора наличия дуги;
4. Индикатора ошибок по длине дуги;
5. Индикатора ошибок по скорости сварки;
6. Указателя отклонения рабочего инструмента от заданных значений по углам наклона (рисунок 4, 5).



Рисунок 4 – График временной зависимости длины дуги

Отчет о результатах тренажа включает в себя:

- график временной зависимости длины дуги;
- текстовую информацию о времени тренажа, о среднем значении длины дуги, о заданных предельных значениях контролируемых параметров, о количестве ошибок по каждому из параметров [3].



Рисунок 5 – Графическое отображение результатов тренажа

По полученным результатам магистранты проводят расчеты по определению основных показателей сварочного процесса, разрабатывают на основе расчетов и сравнений оптимальные режимы сварки при минимальных расходах сварочного материала и энергии. В расчетах по лабораторной работе предполагается определить:

- а) длину сварочной ванны при заданных свариваемых металлах, величине силы тока, напряжении;
- б) время пребывания металла в жидком состоянии по оси шва при заданной скорости сварки.

Эффективность использования тренажера можно оценивать по полученным оценкам магистрантов. Обучаемые магистранты получают навыки поддержания сварочной дуги уже после двух сеансов.

Лабораторная работа предполагала проведение сварки для двух размеров дуги – 1-5 мм и 2-4 мм. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты оценочных навыков

№	Шкала оценок	1-5 мм			2-4мм		
		1	2	3	1	2	3
1.	50-60	9	4	-	7	-	-
2.	61-74	7	5	-	9	7	-
3.	75-85	6	13	8	12	15	8
4.	86-89	7	10	17	4	9	6
5.	90-95	8	9	10	5	7	2
6.	96-100	2	2	4	2	3	3

Кроме этого, магистрант определяет свариваемость легированных сталей и влияние легирующих элементов на склонность к образованию горячих и холодных трещин [4, 5].

Из таблицы видно, что представленные задания лабораторной работы были выполнены магистрантами на достаточно высоком уровне. Общее количество магистрантов - 39. Для каждого размера дуги сварка каждым магистрантов выполнялась три раза. Следует отметить, что когда магистранты выполняли сварку первый раз, процент обучаемых с низким количеством баллов был больше. На оценку «удовлетворительно» выполняли работу 41%, на оценку «хорошо» - 33%, на оценку «отлично» - 26% при сварочной дуге 1-5 мм. На третий раз результаты были уже значительно выше. Магистрантов, выполнивших лабораторную работу на «удовлетворительно», не было ни одного, на «хорошо» - 64%, на «отлично» - 36%. Соответственно, при сварочной дуге 2-4 мм эти показатели составили 62% и 38%. Проведенная лабораторная работа показывает, что применение таких тренажеров положительно влияет на результаты оценок и способствует выработке практических навыков у обучаемых при выполнении сварочных работ. Помимо этого, у магистрантов формируются навыки проведения исследовательских работ, что немало-важно для них при выполнении магистерских проектов и диссертаций.

Инновационной составляющей данной работы является применение в учебном процессе компьютерных программ, имитирующих реальные условия (в данном случае – сварочный процесс) и позволяющих с достаточной легкостью менять условия. Эффективность состоит в том, что такой метод не требует больших затрат, как при обучении традиционными методами. Как показывает практика, обучаемые после

приобретения навыков сварки на тренажере легко обучаются сварке на реальных сварочных аппаратах.

Таким образом, применение различных инновационных приемов и способов повышения эффективности обучения не только повышает мотивацию обучаемых и улучшает их результаты, но также нацелено на имитацию реальных производственных условий и развитие навыков решения конкретных практических задач, а также на формирование навыков исследовательской работы, что несомненно способствует становлению обучающихся и как специалистов, и как ученых-исследователей.

Список литературы

- 1 Ефименко Л.А., Капустин О.Е. Формирование структуры сварных соединений высокопрочных сталей при автоматической сварке в защитных газах // Трубопроводный транспорт: теория практика [Электронный ресурс] – 2012. – №4(32) – С. 34-42
- 2 Казаков Ю.В. Сварка и резка материалов. – М.: Academia, 2001. – 485 с.
- 3 Справочник сварщика. Под редакцией В.В. Степанова. – М.: Машиностроение, 2002. – 521 с.
- 4 Lal, G.K. and Choudhury, S.K. Fundamentals of manufacturing processes. Harrow, U.K.: Alpha Science International Ltd. 2005. – P. 231-245
- 5 Козулин М.Г. Технология сварочного производства и ремонта металлоконструкций. Учебное пособие для вузов. Тольятти: ТГУ. 2002. – 286 с.

Түйін

Қазіргі заманғы мемлекеттік саясаттың өзекті міндеті – техникалық мамандықтар бойынша бакалавр мен магистрларды даярлау үшін арналған инновациялық технологияларды қолдану. Мақалада «Дәнекерлеудің қазіргі заманғы технологиялары мен құрал-жабдықтар» пәні бойынша зертханалық жұмыстарды орындау барысында тренажерларды пайдаланудың тиімділігі қарастырылады. Мақалада магистранттардың бағалау нәтижелері келтірілген, олар көрсеткендей, тренажер-имитаторды қолдану магистранттардың дәнекерлеу тәжірибелік дағдысын ғана емес, сондай-ақ зерттеу дағдыларын қалыптастыруға ықпал етеді.

Resume

The innovative technologies application in training bachelors and masters of technical specialties is represented as an urgent problem of the state's modern technical policy. The article considers the efficiency use of exercise machines when performing laboratory works on the subject "Modern technologies and welding equipment ". The results of masters, evaluation scores are given to show that the use of simulators promotes formation of masters not only of practical skills on welding performance, but also skills for the research work.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ОБНОВЛЕННОЙ ПРОГРАММЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Л.Э. КИМ

заместитель директора по
учебно-воспитательной работе,
КГУ «Общеобразовательная школа-интернат № 4»

А.У. ИЛЬСОВА

магистр педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков,
Евразийский гуманитарный институт

Аннотация

В статье анализируется первый опыт работы в школе в условиях обновленного содержания образования. Рассматриваются пути оказания помощи учителю в организации работы в новом образовательном пространстве.

Ключевые слова: обновленная программа образования, критериальное оценивание, обновленное содержание образования, методическая помощь, дети с ограниченными возможностями, инклюзивное образование, суммативное оценивание, формативное оценивание, коррекционная работа.

Сегодня в Казахстане происходит обновление системы образования и её содержания. Процесс этот сопровождается коренными изменениями в педагогической теории и практике. Качественные изменения в образовании требуют от учителя формирования нового взгляда на свое место и роль в учебном процессе.

Без осмысления учителем *новых целей и задач* в обновлённом содержании и технологии обучения, *новых форм оценивания* с учетом компетентностно-ориентированного, личностно-ориентированного, деятельностного и дифференцированного подходов в обучении практически невозможно внедрять обновленное содержание образования.

Именно поэтому современному педагогу необходима *готовность к восприятию* методологии и содержания обновленного ГОСО среднего общего образования, к изменению программного и методического обеспечения образовательного процесса, к изменению целей и способов педагогической деятельности. Новой школе нужен новый учитель, мобильный, готовый к восприятию инноваций и умеющий действовать

по-новому. Поэтому главная задача, стоящая перед педагогическим коллективом - создание союза единомышленников.

В связи с вышеизложенным перед школой возникла проблема организации работы учителя в новом образовательном пространстве.

Особое значение в обновленной программе приобретает понятие «критериальное оценивание». Очень много внимания уделено изменению системы оценивания достижения ожидаемых результатов учащихся. Если в традиционной программе в школах применяют пятибалльную систему оценивания и учитель вправе сам решать, это будет «четыре» или «пять», то критериальное оценивание предполагает очень прозрачную оценку, которая будет формативной (безоценочной) в течение всего учебного года. Следует отметить, что эта оценка будет с обратной связью, а также суммативной, что предполагает итоговую оценку за изучение раздела или за четверть.

Методическая работа в школе в настоящее время недостаточно продуктивна, поскольку формы сопровождения учителя не соответствуют потребностям современных педагогов.

Многолетний опыт работы в школе приводит к выводу, что методическая работа способствует профессиональному самосовершенствованию педагогов, но только тех, кто заинтересован в своем профессиональном росте.

Исходя из возможностей и потенциала школы, встал вопрос о необходимости подготовки учителя для успешного прохождения программы по обновленному содержанию образования. Для решения данной проблемы нами было разработано и апробировано комплексное сопровождение методической поддержки учителей, которое включает следующие направления:

- психологическое сопровождение всех видов деятельности педагогов;
- включение педагогов в единую информационную сеть;
- помощь в выборе современных форм сопровождения с учетом педагогических принципов;
- наставничество;
- изучение психолого- педагогических потребностей;
- координация школьным методическим кабинетом.

Остановимся на результатах работы коллектива в условиях обновленного содержания образования.

Общеобразовательная школа - интернат №4 г. Караганды предназначена для социально незащищенных слоев населения. В школе 1-4 начальные классы, «1-4 специальные классы, которые организуются в

структуре общеобразовательной школы для детей с ограниченными возможностями, не имеющих противопоказаний для обучения в общеобразовательной школе» [1, с.229]. 6-9 классы - общеобразовательные кадетские классы с профильным направлением «Спасатели». А в 5-6 классах интегрированы дети с особыми образовательными потребностями.

Для того чтобы оказать помощь педагогам и родителям, необходимо было провести анализ ситуации. На начальном этапе был проведен ряд исследований:

1. Психолог школы - интерната выявила уровень готовности первоклассников к школе. Результаты показали, что 87% учащихся не готовы к школе, 63 % первоклассников не имеют дошкольного образования. Эти результаты повторяются ежегодно, потому что прибывают дети из социально незащищенных слоев населения, дети «группы риска».

2. На добровольной основе ведется «Служба поддержки учителя», где каждый желающий может предложить свои услуги. В составе службы: учителя, прошедшие уровневые курсы, социальный педагог, координатор по обучению педагогов, педагог-психолог, учитель-логопед.

В итоге работы группы были выделены проблемы и определены возможности педагогического коллектива.

Проблемы: недостаток учителей начальных классов; низкий квалификационный уровень учителей начальных классов, наличие молодых специалистов, большое количество учащихся с особенностями в развитии (ОВР). Различия в инвариантной части ТУП для детей с задержкой психического развития (ЗПР) и общеобразовательными классами (английский язык 1 час в специальном классе).

Возможности: высокий творческий потенциал педагогов школы. По итогам года по рейтингу города школа заняла третье место среди основных школ: внедрение инклюзивного образования (магнитная школа), высокие показатели внеклассной работы с учащимися.

По итогам исследований:

- у 79% первоклассников выявлена высокая мотивация обучения при низкой подготовленности.

- В специальном классе в силу специфики дети быстро сплотились.

- В общеобразовательном классе вышеназванный процесс затянулся дольше, выявились лидеры по уровню интеллектуальному и поведенческому, «группа риска».

Перед каждым педагогом и специалистом была поставлена цель, определены задачи, назначен маршрут. По мере возникновения вопросов собирались мобильные группы и группы по модерации для решения

возникших вопросов. Проблемы с кадрами решили за счет дополнительной нагрузки учителей начальной школы.

Школьный тренер в целях успешного внедрения обновленной программы обучения проводила внутришкольные курсы по образовательной программе профессионального развития педагогических кадров в общеобразовательных школах «Рефлексия в практике». Данная Программа разработана Центром педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы».

Была решена проблема различия часов в ТУПе по английскому языку: по ГОСО количество часов английского языка 2 часа в общеобразовательном классе и 1 час в специальном классе при одинаковом количестве формативных и суммативных оцениваний (СО). Нами была проанализирована программа по английскому языку и выявлены возможности объединения отдельных тем. В результате проделанной работы учащиеся как общеобразовательного, так и специального классов показали удовлетворительные знания при выполнении СО за год. По обновленному содержанию образования по всем предметам идут сквозные темы, что помогает учащимся в усвоении учебного материала. Учащимся даются термины, которые уже знакомы, т.к. изучение сквозных тем по отдельным предметам идет раньше.

Учитель-логопед, ознакомившись с результатами формативного оценивания (ФО) и СО, помогал учителям первых классов в подборе заданий, которые помогли в работе с учениками, имеющими общие нарушения речи (ОНР). В работе с учащимися с ОВР было использовано авторское методическое пособие по логопедии «Умей писать красиво» и методическое пособие «Рабочие тетради по русскому языку для детей с ЗПР» [2,с.2-6].

Как показала практика, только сплоченный детский коллектив может дать хорошую обратную связь. Здесь важную роль сыграли педагог - психолог, социальный педагог, воспитатели, классные руководители. Изучив окружение ребенка, его физиологию, социум, для каждого ребенка был составлен индивидуальный маршрут для раскрытия потенциала. С учащимися проводились занятия по сплочению детского коллектива, воспитательные часы на тему дружбы и толерантности. Психолог провел исследования на агрессивность. Самым сложным было научить детей оценивать себя и других. Поэтому четко работали по дескрипторам, разбирали отрицательные результаты [3,с.4].

Методики, которые используются в новом формате образования, позволяют каждому ученику активно участвовать в собственном процессе обучения. Традиционно проводились встречи со специалистами, была дана общая характеристика по всем предметам, по навыкам. На

внеклассных и воспитательных мероприятиях прослеживалась динамика развития детей в личностном и учебном потенциале. Со временем эти вопросы стали не актуальны. Анализ посещенных уроков показал, что у детей не было страха перед посторонними людьми, они проявляли любопытство, желание показать свои лучшие качества и результативность работы на уроке. Это главные критерии в работе с детьми с отклонениями в развитии (ОВР).

Результаты реализации коррекционной работы, итоговые и промежуточные результаты коррекционной работы ориентируются на освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) общеобразовательной программы. Динамика развития детей отслеживается по мере реализации индивидуального образовательного маршрута, успешное продвижение по которому свидетельствует о снижении количества трудностей при освоении общеобразовательной программы.

Педагоги и специалисты школы - интерната считают, что обновленная программа помогает детям с особыми образовательными особенностями в обучении максимально раскрыться. Результаты опроса учеников и родителей учащихся показали, что 87% учащимся помогают рабочие тетради при выполнении коррекционных заданий, при усвоении новой темы, дают уверенность в учебе, мотивируют на успех.

74% родителей учащихся интерната отметили положительную динамику в мотивации учения, в социальной адаптации детей с ОВР.

В обновленной программе работают основные принципы специальной педагогики. И ее эффективность подтверждается результатами исследования: в специальном классе с детьми с ЗПР – 83% легче осваивать материал и раскрыться при его изучении, с шифром-17%, церебростенический синдром – 33%, с нарушениями речи и письма – 67%.

В 4-ой четверти по решению психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) 1 ученик переведен в общеобразовательный класс, 2 ученика из «группы риска» - показали личностный рост и были оставлены в специальном классе, хотя им было рекомендовано обучение в интернате для детей с ОВР. Остальные учащиеся соответствуют уровню. Все учащиеся успешно прошли адаптацию.

Таким образом, мы считаем, что проблемы, возникающие в учебном процессе при обучении по обновленной программе, могут быть преодолены совместными усилиями.

Список литературы

1 Об особенностях организации образовательного процесса в общеобразовательных школах Республики Казахстан в 2016-2017 учебном году: Инструктивно-методическое письмо. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2016.

2 Семаго М.М., Семаго Н.Я. Организация деятельности системы ПМПК в условиях развития инклюзивного образования. Изд. Аркти, 2017.-368 с.

3 Красило А.И., Новгородцева А.П. Инклюзивное образование: методические проблемы и практические рекомендации. Изд. МПСИ, 2016. – 186 с.

Түйін

Мақалада мектептегі білім берудің жаңартылған бағдарламасы бойынша жұмыс тәжірибесі талданған.

Resume

The article is devoted to the analysis of the first experience of the updated education program in the secondary school.

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА ПЕДАГОГА В ПОСЛЕДИПЛОМНОМ ОБРАЗОВАНИИ

М.М. НАВРОЦКАЯ

преподаватель кафедры теории и методики воспитания,
психологии и инклюзивного образования
Коммунального высшего учебного заведения
«Херсонская академия непрерывного образования»
Херсонского областного совета,
г. Херсон, Украина

Аннотация

В статье предложена модель развития профессионального имиджа педагога в системе последиplomного образования, которая состоит из концептуального, деятельно-содержательного, результативного блоков. Концептуальный блок определяет цель, задачи и принципы. Деятельно-содержательный блок – три направления курсовой, межкурсовой период и самообразовательную деятельность через формы работы, методы и средства обучения. В состав результативного блока включены критерии, которые представлены показателями и уровнями развития профессионального имиджа педагога.

Ключевые слова: модель, имидж, педагог, развитие, последиplomное образование.

В системе последиplomного педагогического образования проблема развития профессионального имиджа педагога еще полностью не очерчена и не стала предметом исследования. Задача последиplomного образования – помочь педагогу осознать наличие собственного имиджа, углубить знания по этому вопросу, мотивировать к развитию профессионального имиджа и создать условия для совершенствования личности. С этой целью в процессе нашего исследования была создана модель развития профессионального имиджа педагога.

Важно отметить, что большой вклад в решение проблем имиджа личности внесли А. Горовенко, Н. Гузий, А. Ключный, В. Маценко, А. Козлова, Н. Олейник, С. Павлова, А. Чебыкин и др. Сущность профессионального имиджа педагога нашла свое отражение в исследованиях А. Ковалевой, А. Кононенко, И. Николаеску, И. Размолдчиковой и др. Различные педагогические модели исследовали и

характеризовали в своих трудах В. Гуменюк, С. Гончаренко, А. Дахин, А. Баскаков и др.

Цель этой публикации – охарактеризовать авторскую модель развития профессионального имиджа педагога в последипломном образовании.

Напомним, что в учебном пособии Г. Цехмистрова понятие моделирования характеризуется как изучение объекта (оригинала) путем создания и исследования его копии (модели), которая заменяет оригинал с определенных сторон, интересующих познание и подлежит изучению, как косвенный, опосредствованный метод научного исследования [1, с. 95].

Моделирование по А. Дахину – это средство модернизации теоретических знаний [2].

В терминологическом словаре понятие «модель» трактуется как воображаемая или материально-реализованная система, которая отражает объект исследования (природный или социальный) и способна менять его так, что ее изучение дает новую информацию по этому объекту [3].

В. Гуменюк отмечает, что модель (англ. – *model*) – это образец, норма, стандарт, макет. Модель определяют, как любой образ (умственный, условный: описание, схема, чертеж, график, план, карта), как процессуальную сущность построения изучения и исследований чего-то. Она вызывает:

- цель (Для чего осуществляется моделирование?);
- объект (Где? В каких пределах?);
- предмет (Что моделируется?) [4, с. 76].

С. Гончаренко раскрывает модели учебные (франц. *modele*, от *modulus* – мера, мерило, образец) – учебные пособия, которые являются условным образом (изображение, схема, описание и т.д.) какого-то объекта (или системы объектов), который сохраняет внешнее сходство и пропорции частей, при определенной схематизации и условности средств изображения [5, с. 213].

В. Гуменюк освещает модель обучения как объект изучения, созданный с целью организации учебно-познавательной деятельности [4, с. 75].

В нашем исследовании развитие профессионального имиджа педагога в последипломном образовании рассматриваем как управляемый процесс саморазвития педагога в течение курсовой и межкурсовой подготовки, самообразовательной деятельности.

С целью развития профессионального имиджа педагога была разработана модель данного процесса как целостная система. Она состоит

из концептуального, деятельно-содержательного, результативного блоков.

Концептуальный блок является системообразующим компонентом модели. Он определяет цель, задачи и принципы подготовки педагогов в последипломном образовании к развитию профессионального имиджа педагога. Цель предусматривает развитие профессионального имиджа педагога в последипломном образовании. Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи: углубить знания педагогов по имиджелогии; мотивировать их к развитию собственного имиджа; осуществить педагогическую диагностику; развивать у педагогов умения совершенствовать профессиональный имидж.

Отметим, что М. Фицула раскрывает принципы обучения как основные положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебной работы школы [6].

Н. Мойсеюк характеризует такие принципы, как: принцип научности (предполагает, что содержание образования должно быть ориентировано на ознакомление учащихся с объективными научными фактами, понятиями, законами, теориями всех основных разделов соответствующей учебному предмету науки); принцип связи теории с практикой, с жизнью (основывается на понимании учащимися значения теории в жизни, умелом применении теоретических знаний для выполнения практических заданий, участия в решении актуальных проблем современности); принцип сознательности и активности (заключается в необходимости подготовки сознательных и активных граждан государства); принцип доступности (предполагает соответствие содержания, характера и объема материала, который изучается, возрастным особенностям и уровню подготовки учащихся); принцип наглядности (требует привлечения к восприятию всех органов чувств ученика); принцип систематичности и последовательности (предполагает, чтобы знания, умения и навыки формировались системно, в определенном порядке, чтобы каждый элемент учебного материала логически связывался с другими, а новые знания опирались на усвоенные ранее и создавали фундамент для усвоения следующих); принцип прочности усвоения знаний (требует, чтобы знания, умения, навыки были осмыслены, хорошо усвоены и длительное время держались в памяти) [7].

М. Фицула выделяет и характеризует и другие принципы. По его мнению, принцип индивидуального подхода к ученикам позволяет в процессе коллективной учебной работы каждому ученику идти к овладению учебным материалом своим путем. Реализуя этот принцип, учитывают уровень умственного развития детей, их знаний и умений, познавательной и практической самостоятельности, интересов, волевого

развития, работоспособности. Принцип эмоциональности обучения способствует логическому, живому, образному изложению материала, использованию интересных примеров, наглядности, а также внешнего вида учителя и его отношения к ученикам [6, с. 116].

Анализируя вышесказанное, для развития профессионального имиджа педагога были выбраны следующие принципы – принцип научности (все сведения, предложенные педагогам, основанные на научном фактическом материале); принцип систематичности и последовательности (новые знания основаны на общих знаниях); принцип доступности (доступное изложение материала в соответствии с уровнем подготовки педагогов); принцип наглядности (информация, предоставленная педагогам, сопровождалась иллюстрациями и демонстрациями), принцип прочности усвоения знаний (знания должны быть осмыслены и хорошо усвоенные) и др.

Деятельно-содержательный блок модели охватывает три направления подготовки педагогов: 1) курсовой период; 2) межкурсовой период; 3) самообразование. Все эти направления охватывают различные формы работы, методы и средства развития профессионального имиджа педагога.

Проведенное исследование показало, что во время курсовой подготовки для педагогов уместно провести ряд лекционных и практических занятий (например: «Теоретические аспекты профессионального имиджа педагога», «Внутренний образ как неотъемлемая составляющая имиджа педагога», «Развитие профессионального имиджа педагога в системе последипломного педагогического образования» и др.), спецкурс «Развитие профессионального имиджа педагога», педагогическую практику. Конечно, тематика этих занятий должна быть непосредственно связана с профессиональным имиджем и направлена на его развитие.

В межкурсовой период целесообразно привлекать педагогов к разноплановой деятельности, чтобы также способствовать развитию у них профессионального имиджа. С этой целью можно организовать круглый стол «Развитие коммуникативных умений педагогов», тренинг «Самопрезентация педагога», семинар «Основные аспекты внешнего образа» и многое другое.

Важно постоянно мотивировать педагогов к самообразованию, в частности привлекать их к чтению литературы по имиджологии, подготовке докладов для участия в соответствующих конференциях и семинарах, работе над научно-методической темой и т. д.

Результативный блок модели развития профессионального имиджа педагога в системе последипломного образования обеспечивает оценку и

возможность своевременной коррекции уровня развития у педагогов профессионального имиджа. В состав этого блока, в частности, включены критерии развития профессионального имиджа педагога: мотивационный, когнитивный, деятельностно-поведенческий.

Мотивационный критерий охватывают следующие показатели:

- 1) реализация потребностей педагогов в развитии и саморазвития;
- 2) мотивация достижения педагогом успеха.

Когнитивный критерий представлен такими показателями:

- 1) овладение педагогами целостными знаниями о профессиональном имидже, его структуре;
- 2) сформированность умений анализировать свою профессиональную деятельность и разрабатывать стратегию развития собственного имиджа.

Деятельностно-поведенческий критерий включает следующие показатели:

- 1) способность применения приобретенных знаний для развития собственного имиджа;
- 2) умение создавать привлекательный имидж, который направлен на раскрытие внутреннего образа.

Уровнями развития каждого критерия определены высокий, средний и низкий. В случае получения нежелательного результата моделью предусмотрена обратная связь.

Для эффективной реализации смоделированного педагогического процесса обоснованы и экспериментально проверены организационно-педагогические условия развития профессионального имиджа педагога, а именно:

- формирование у педагогов положительной мотивации к развитию собственного профессионального имиджа;
- создание благоприятной творческой, информационно-насыщенной образовательной среды;
- организация самообразовательной деятельности педагогов с использованием современных компьютерных технологий.

Таким образом, разработанная модель развития профессионального имиджа педагога в системе последиplomного образования базируется на понимании сущности исследуемого процесса как сложного, специального и поэтапно организованного, содержание и методическое обеспечение которого позволяет получить высокий уровень развития профессионального имиджа педагога.

Список литературы

- 1 Цехмістрова Г.С. Основи наукових досліджень: навч. посіб. К.: Вид. дім «Слово», 2004. 240 с.
- 2 Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределённость. *Педагогика*. 2003. № 4. С. 21-26.
- 3 Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / Є.Р. Чернишова, Н.В. Гузій, В.П. Ляхоцький [та ін.]; за наук. ред. Є.Р. Чернишовой; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менеджмент. освіти». К. : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с.
- 4 Гуменюк В.А. Педагогічне моделювання як підґрунтя проектування освітніх процесів. *Управління школою*. 2017. №34-36. С. 73-91.
- 5 Гончаренко С.У Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
- 6 Фіцула М.М. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. К.: Видавничий центр «Академія», 2001. 528 с.
- 7 Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навчальний посібник; 3-є видання, доповнене. К. : ВАТ «КДНК», 2001. 608 с.

Түйін

Мақалада диплом алғаннан кейінгі білім беру жүйесінде мұғалімнің кәсіби имиджін дамытудың үлгісі ұсынылады, ол тұжырымдамалық, іс-мазмұнды және тиімді блоктан тұрады. Концептуалды блок мақсаты, міндеттері мен қағидаларын анықтайды. Іс-мазмұнды блогы - курстың үш бағытын, курс аралық кезеңін және өзіне-өзі білім беру қызметін жұмыс формалары, оқыту әдістері мен құралдары арқылы жүзеге асырады. Тиімді блоктың құрамына мұғалімнің кәсіптік имиджінің даму көрсеткіштері мен деңгейлері ұсынылған өлшемдер кіреді.

Resume

The author of the article suggests a model for the development of the professional image of a teacher in postgraduate education consisting of a conceptual, activity-content, and effective block. The conceptual block defines the purpose, objectives and principles. The activity-content block identifies three directions which are: the course of teachers training, the second one is between the course period and the third one is the self-educational activity which realizes through the forms of work, methods and means of teaching. The content of the effective block includes criteria that are covered by the indicators, which are determined by the levels of development of the professional image of a teacher.

**«КЛИПОВАЯ» РЕЧЬ СТУДЕНТОВ КАК РЕЗУЛЬТАТ
ЦИФРОВИЗАЦИИ КАЗАХСТАНСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОСТРАНСТВА**

К.Р. КАЛЖЕЕВА

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

А.Ш. МУТАЛИЕВА

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

Р.Л. КАЛИМЖАНОВА

докторант PhD специальности 6D012300 –
социальная педагогика и самопознание,
Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева

Аннотация

Статья посвящена анализу клиповой речи студентов будущих социальных педагогов. Авторы анализируют современный феномен казахстанского образовательного пространства – цифровизацию и информатизацию образования и приходят к выводу, что данный феномен, определенным образом, влияет на речевую культуру студентов.

Ключевые слова: клиповое мышление, клиповая речь, информатизация образования, цифровизация образования, информационно-коммуникационные технологии обучения

Сегодня цифровизация казахстанского образовательного пространства является мегатрендом современной цивилизации, так как цифровые технологии меняют окружающий мир: электронное образование, при котором наряду с очной формой обучения широко распространено действие сетевых форм обучения, либо их симбиоз, представленный в форме смешанной формы обучения, что в недалеком будущем станет доминирующей в системе образования. Цифровые технологии активно внедряются сегодня и в другие общественные сферы и отрасли производства: электронные платежи смещают традиционные виды платежей, электронная торговля становится главным драйвером роста малого и среднего бизнеса, дроны и роботы заменяют сегодня многие традиционные виды рабочей силы, продолжает расти роль социальных сетей, интернет - сообществ, веб-сайтов и порталов [1, с.6].

Увеличение роли знаний, информации и информационных технологий привели к тому, что современное общество существует на новом этапе развития – информационном.

Созданное глобальное пространство обеспечивает эффективное взаимодействие людей, удовлетворение их потребностей в информационных продуктах и услугах, а также в доступе к мировым ресурсам [2, с.2].

На государственном уровне продолжается разработка нормативных документов, регламентирующих деятельность людей и государственных организаций в условиях перехода к информационному и цифровому обществу.

Так, например, в 2013 году Указом Президента РК утверждена Государственная Программа «Информационный Казахстан - 2020» основной целевой установкой которой является развитие отечественного информационного пространства, создание информационной среды для социально-экономического и культурного развития общества, обеспечение доступности информационно-коммуникационной инфраструктуры.

В 2017 году разработан проект Государственной программы «Цифровой Казахстан – 2020», направленный на повышение конкурентоспособности отраслей экономики и повышение качества жизни населения путем внедрения цифровых технологий. Реализация всех задач в области информационно - коммуникационных технологий и достижение целей программы «Цифровой Казахстан - 2020» создадут цифровую платформу, которая повысит конкурентоспособность отраслей экономики страны и значительно улучшит качество жизни народа.

Таким образом, информатизация и цифровизация на современном этапе развития Казахстана являются мегатрендом современной цивилизации, являясь объективной реальностью и влияющими на улучшение качества жизни населения.

Современная эпоха – это эпоха тотальной визуализации информации, человек получает необходимые ему сведения не через слова и смыслы, а через яркие образы и простейшие знаки.

Глобальная информатизация и цифровизация приводит, в свою очередь, и к изменению в ментальном плане. Под воздействием телевидения, компьютерных игр, Интернета у большинства людей, особенно молодежи, формируется особый тип мышления – «клиповое».

Слово «клип», чаще всего соединяют с музыкой, видео. В переводе с английского «clip» - «отсечение; вырезка (из газеты); отрывок (из фильма), нарезка» [2, с.2]. Слово «клип» в сознании людей ассоциируется с музыкальными видеороликами, где видеоряд представляет собой

слабосвязанные между собой образы. По такому же принципу строится и клиповое мировоззрение, согласно которому человек воспринимает мир не целостно, а как череду несвязанных частей, событий или фактов. Владелец клипового мышления затрудняется, а подчас не способен анализировать какую-либо ситуацию, ведь ее образ не задерживается в мыслях надолго, он почти сразу исчезает, а его место тут же занимает новый [2, с.2].

Современное поколение живет в неиссякаемом и весьма интенсивном потоке информации, а главное – оно имеет к ней постоянный доступ, значит, должно успевать ее перерабатывать и использовать. Информационное общество с его темпом жизни диктует свои правила, меняются привычки людей, манера общения, способ коммуникации и восприятия информации. Сверхнасыщенная информационная среда вынуждает человека искать способы и средства адаптации к ней. Таким образом, клиповое мышление становится одним из способов адаптации к современным условиям жизни [3, с.108].

По мнению А.Б. Фельдмана, «клиповое мышление» является приобретенным видом мышления, при котором человек оперирует только смыслами фиксированной длины и не может работать с семиотическими структурами произвольной сложности. Внешне это проявляется в том, что человек не может длительное время сосредотачиваться на какой-либо информации и у него снижена способность к анализу [4].

Исследуя причины возникновения клипового мышления, К.Г. Фрумкин выделяет пять основных факторов, влияющих на формирование нового, рассредоточенного, дефрагментированного типа мышления:

- 1) ускорение темпа жизни и постоянное увеличение информационного потока;
- 2) увеличение требований к скорости поступления информации и ее актуальности;
- 3) увеличение разнообразия поступающей информации;
- 4) увеличение количества занятий, которыми человек занимается одновременно;
- 5) рост демократии на разных уровнях социальной системы, проповедь превращается в дискуссию, риторика – в диалектику [5,110]

Основная проблема клипового мышления – отсутствие контекста. Контекст (от лат. «contextus» - тесная связь, соединение) - обладающая смысловой завершенностью устная или письменная речь, позволяющая выяснить смысл и значение отдельных входящих в ее состав фрагментов.

Одним из факторов, влияющих на мышление студента, являются глобальные изменения когнитивного стиля, поскольку мир, насыщенный

электронными и цифровыми коммуникациями, формирует тип восприятия, отличный от текстового.

Клипное мышление – это вектор в развитии отношений человека с информацией, который возник не вчера и исчезнет не завтра. Клиповое мышление обладает не только недостатками – это просто развитие одних когнитивных навыков за счет других. Сильной стороной «поколения I» (Internet Generation), воспитанных в эпоху бума компьютерных и коммуникационных технологий – способность к многозадачности. Дети интернет - поколения одновременно могут слушать музыку, общаться в чате, бродить по сети, редактировать фотки, делая при этом уроки. Конечно, такая многозадачность имеет свои минусы: рассеянность, гиперактивность, дефицит внимания и предпочтение визуальных символов логике и углублению в текст.

Опираясь на теорию Л.С. Выготского о соотношении мышления и речи, мы будем придерживаться основного положения данной теории, согласно которой - мышление и речь взаимосвязаны, взаимообусловлены и имеют «генетически один общий корень».

Следовательно, «клиповое мышление» порождает «клиповую речь» - речь, разрозненную, мозаичную, порой лишенную логичности и последовательности.

В рамках проведения экспериментального этапа диссертационного исследования и с целью выявления у студентов уровня речевой культуры было проведено анкетирование и интервьюирование среди студентов 3 курса группы «Образование» Аркалыкского государственного педагогического института.

Студентам было предложено задание: завершить предложения.

На предложение: «Мне сложно и не хватает терпения читать книги, в которых более 200 страниц...», ответы были самые разные, например: «потому что это занимает много времени», «я вообще не читаю», «если книга не интересна, после 15 страниц я бросаю чтение», «потому что я нетерпеливый человек» и т.д.

Предложение «Мне трудно письменно излагать мысли, потому что ...» продолжили так: «излагать мысли устно намного легче», «не богатый лексикон», «у меня недостаточно развита эта способность», «у меня не хватает словарного запаса» и др.

Анализ показал, что более 70% опрошенных обладают клиповым мышлением, и как результат - «клиповой речью» (часто во время практических занятий от студентов слышим «я понимаю, а сказать не могу»).

Таким образом, данное исследование концентрирует наше внимание на следующих моментах, которые в дальнейшем требуют своего решения и разработки:

1. *Отсутствие долгой концентрации.* Осуществляя поиск нужной информации, мы отправляем запрос в поисковик. Получая в ответ несколько сотен страниц разнообразных ссылок, у нас нет возможности изучить их все тщательно. Это, в свою очередь, приводит к невнимательному прочтению и приобретению поверхностных знаний.

2. *Снижение аналитических способностей.* Погоня за информацией и неумение правильно ее фильтровать не позволяет провести качественный анализ.

3. *Неумение выразить свои мысли.* Поскольку информация воспринимается частями и отрывками, между которыми не проводится никакого синтетического анализа, то и выражение мысли сводится к очень тезисному изложению. В академической среде часто можно наблюдать ситуации, при которой студент не может объяснить смысл прочитанного своими словами [6].

Конечно, мы твердо убеждены в том, что «клиповое мышление» - это объективный и закономерный процесс, мы должны готовить студентов к реальной жизни и действительности: и быстро переключаться, и долго сосредотачиваться.

Сегодня специалисты, исследующие клиповое мышление, убеждены в том, что бороться с клиповым мышлением не следует, это объективная реальность, это «веяние времени», когда огромный поток информации обрушивается на молодого человека и он вынужден быстро, с огромной скоростью переработать эту информацию в ущерб осознанному и понимающему прочтению текста.

Однако, с таким явлением как «клиповая речь» необходимо бороться. Нельзя быть равнодушным к неграмотной речи обучающихся, к безграмотному употреблению орфоэпических, стилистических и грамматических норм языка, нельзя сегодня оставаться в стороне, если рядом из уст молодых людей звучит бранная речь, нецензурные выражения и жаргонизмы.

В этой связи, мы предлагаем внедрение технологии синхронности развития речевой культуры в условиях информационно - коммуникационных технологий обучения, которая позволит параллельно и одновременно развивать два процесса: и процесс развития речи студентов, и процесс внедрения информационных и цифровых технологий в образовательный процесс вузов.

Резюмируя вышесказанное, считаем, что современным преподавателям вузов необходимо:

- учитывать сущностные особенности феноменов «клиповое мышление» и «клиповая речь» при построении образовательного процесса;

- пересмотреть содержательную составляющую учебного материала;

- структурировать информацию в виде клипов;

- видоизменять формат изложения, приоритетными должны стать яркие, четкие и наглядные презентации, видеоролики с наглядными примерами и экспериментами.

Применение технологии синхронности развития речевой культуры и известных методов обучения, в том числе цифровых и информационно-коммуникационных технологий, повысит эффективность процесса обучения и значительно улучшит уровень речевой культуры и речевой грамотности студентов, будущих специалистов образовательной сферы.

Список литературы

1 Концепция Государственной Программы «Цифровой Казахстан 2020» проект [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.myshared.ru/slide/1294763/>

2 Семеновских Т.В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде // Интернет-журнал «Науковедение». – 2014. - № 5(24). – С. 1-9.

3 Симакова С.И. Визуализация в СМИ: вынужденная необходимость или объективная реальность? [Текст] / С.И. Симакова // Вестник Самарского университета. История. Педагогика. Филология. – 2017. - № 1, 2. – С. 135 - 140

4 Фельдман А.Б. Клиповое мышление [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ruskolan.xpomo.com/tolpa/clip.htm>

5 Фрумкин К.Г. «Глобальные изменения в мышлении и судьба текстовой культуры» [Электронный ресурс] / К.Г. Фрумкин. - <http://cyberleninka.ru/article/n/globalnye-izmeneniya-v-myshlenn-i-sudba-tekstovoy-kultury>

6 Пекар М.Я. Я мыслю клипами. Плохо ли это? [Электронный ресурс] / М.Пекар. - <http://newtonew.com/opinion/howto-deal-with-fragmented-mind>

7

Түйін

Мақала болашақ элеуметтік педагог студенттердің «ауызекі сөйлеуін» талдауға арналған. Автор қазақстандық білім беру кеңістігінің заманауи феномені – цифровизациялық пен ақпараттандыруды талдайды және бұл феноменнің белгілі бір түрде студенттердің сөйлеу мәнеріне әсер ететіндігі туралы қорытындыға келеді. Қалыптасқан жағдайдан шығу үшін автор білім беру үдерісіне студенттердің сөйлеу және ақпараттық-коммуникациялық мәдениетінің даму синхрондылығы технологиясын енгізуді ұсынады.

Resume

The article is devoted to the analysis of "clip-speech" of students, future social teachers. The author analyzes the modern phenomenon of the Kazakhstan educational space - digitalization and informatization of education and comes to the conclusion that this

phenomenon has a certain effect on the students' speech culture. The authors offer a way out - an introduction of the technology of synchronization of the development of speech culture and information and communication culture of students to the educational process.

**ФОРМИРОВАНИЕ ТРАНСКУЛЬТУРНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ:
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Г.М. РАКИШЕВА

докторант PhD,
Евразийский национальный
университет имени Л.Н. Гумилева

Аннотация

В статье освещаются методологические предпосылки формирования транскультурной компетентности у будущих педагогов в условиях университетского образования. В частности, рассматривается общенаучный уровень методологического анализа процесса формирования искомой компетентности, включающий синергетический и трансдисциплинарный подходы.

Ключевые слова: транскультурная компетентность будущего педагога, методологический анализ, синергетический подход, трансдисциплинарный подход.

Изменившаяся общенаучная картина мира характеризуется идеями глобального эволюционизма, сложностью природных систем, цельностью и неразрывностью компонентов системы, где познающий и преобразующий объекты мира человек превращается в «космобиопсихосоциальное» образование [1], обеспечивающий коэволюцию человека и природы [2]. В таком контексте изменяется представление о человеке как носителе культуры. Ряд современных философов прямо указывают на становление нового типа культуры, позволяющего человеку быть равным среди равных (З.К. Шаукенова, В.П. Казначеев, М.Н. Эпштейн, А.М. Егорычев, М.В. Тлостанова, Н.С. Кирабаев).

В настоящее время наблюдается всплеск интереса к процессу рождения транскультуры со стороны представителей гуманитарной сферы научного познания в целом и педагогики в частности. Такой сложный феномен как транскультура возможно исследовать с точки зрения полиподходности. Именно совокупность методологических подходов позволяет переосмыслить процессы, влияющие на трансформацию культуры.

Несмотря на возникновение феномена «транскультура» в середине XX столетия, именно сейчас на этапе зарождения цифровой цивилизации

данный феномен эволюционно проникает в пористую структуру общества. Происходит это как бы само по себе, независимо от желания/нежелания человека. Объяснить этот процесс, на наш взгляд, возможно с точки зрения *синергетического подхода*.

Формирующаяся постнеклассическая парадигма познания характеризуется открытым, нелинейным, интегративным способом исследования тех или иных явлений, процессов, что как следствие актуализирует синергетический подход. Синергетика – это междисциплинарное направление в науке, которое базируется на естественнонаучной основе. Казахстанский педагог Б.А. Мукушев определяет синергетику как «комплекс наук о закономерностях устойчивого развития планеты и принципах взаимодействия человека с социоприродой» [3, с. 105].

В русле нашего научного поиска ценным является формулировка понятия «самоорганизация» чеченского педагога-исследователя Ш. М-Х. Арсалиева: «Самоорганизация, рассматриваемая с позиций синергетики, это способность слабоструктурированной, нестабильной, открытой системы к самонадстраиванию, самоперерастанию в новое, более жизнеспособное качество» [4, с. 99]. Следуя логике данного определения, считаем, что транскультура по природе своей является самоорганизующейся системой. Она формируется в условиях текучести и проницаемости физических границ без какого-либо нажима извне. Это такое новое состояние, в соответствии с которым личность трансформирует собственное сознание, стремясь к бесконфликтному решению устранения противоречий, преодолением несоответствий в плоскости «Свой - Чужой», при этом ощущая себя как часть по отношению к целому. А целое, по Аристотелю, не только больше суммы его частей, но и качественно абсолютно иное. Формирующееся сегодня Целое, принимая форму глобализации, однозначно трансформирует части. То есть для личности как части целого необходимо перейти на более высокий уровень взаимоотношений. А это возможно только лишь при условии транскультурного миропонимания.

По сути транскультурная компетентность - это микс из складывающихся пазлов разнородных и на первый взгляд хаотично комбинируемых элементов внутренней культуры в сознании отдельного индивидуума в момент его востребованности. Как интегративное качество личности транскультурная компетентность формируется в процессе самоорганизации внутренних ресурсов личности. Под внутренними ресурсами мы понимаем рефлексивность, критичность, автономность, коллизийность. Другими словами, внутренние ресурсы -

это все то, из чего формируется мировоззрение отдельного человека, т.е. собственная картина мира, ценности, установки, взгляды и убеждения.

Таким образом, синергетический подход в качестве методологической основы процесса формирования транскультурной компетентности у студентов выступает:

- как возможность осознания себя активной частью мировой цивилизации;

- как средство самоактуализации личности студента с опорой на собственные внутренние ресурсы;

- как один из инструментов формирования интегрального мировоззрения с акцентом на общечеловеческие ценности;

- как фермент для формирования и развития новых качеств и состояний за пределами персонального или индивидуального в личности.

Возросшие требования к институту образования в вопросе трансформации прежней логики мышления подталкивают исследователей социогуманитарной сферы к поиску новых методологических подходов. В русле постнеклассической парадигмы познания актуализируется новый формат в изучении социокультурных явлений и процессов – трансдисциплинарный. Истоки зарождения трансдисциплинарного подхода можно обнаружить в трудах швейцарского психолога Ж. Пиаже и австрийского астрофизика Э. Янч (70-е гг. XX века), которые указывают на необходимость преломления через трансдисциплинарный подход сложных объектов, явлений и процессов, характеризующийся интеграцией понятийного аппарата и методов различных дисциплин.

Анализ теоретических источников указывает на то, что интерес к трансдисциплинарному подходу проявляют ученые-исследователи из области синергетики (И. Ардашкин, В. Аршинов, Г. Буданов А. Крушанов, Л. Киященко, Е. Князева, В. Моисеев В. Мокий, Я. Свирский, Г. Гутнер, Ю. Ищенко, В. Лепский, др.).

Для нашего психолого-педагогического исследования представляет научный интерес коллективная монография «Трансдисциплинарность в философии и науке: подходы, проблемы, перспективы». Так Р. Шольц характеризует трансдисциплинарность как «метауровень или метаструктуру, позволяющие сочетать различные когнитивные стратегии и способы рассуждения, объединяющие теорию и практику, преодолевающие ограниченность дисциплинарно организованной науки» [5, с.12].

В педагогике эта идея реализуется через трансдисциплинарный подход, который по мнению И.А. Колесниковой среди прочих позволяет решить задачи:

- обеспечение целостного влияния на все личностные сферы (внутриличностную, межличностную, внеличностную, трансличностную);

- превращение обучения в органическую часть жизни, базирующееся на открытости, интересе к жизни, радости существования, гибкости, умении разрешать конфликты, объединении с окружением;

- обеспечение целостности знания [6].

Вслед за В. Молчановым, считающим трансдисциплинарность способом вынужденного выхода за пределы науки в ходе глобального синтеза форм постижения мира [7], и рефлексирова относительно современного этапа развития казахстанской педагогической науки и практики, заметим, что психолого-педагогические исследования характеризуются выходом за пределы своей дисциплинарной области, балансируя в пограничной области между философией, наукой, религией, искусством, техникой и народной мудростью. В качестве одного из практических результатов такого рода научного поиска можно отнести дисциплину «Самопознание», внедренную в учебный процесс всех ступеней казахстанской системы образования, которая, реализуя идеи духовно-нравственного воспитания, направлена на раскрытие всестороннего потенциала человека.

Ввиду того, что транскультура по своей природе имеет всечеловеческую, экзистенциальную значимость, сложную природу и представляет интерес практически для всех отраслей гуманитарного знания, считаем правомерным рассмотреть транскультурную компетентность сквозь призму трансдисциплинарного подхода.

Процесс формирования транскультурной компетентности у будущего педагога, выстроенный в логике трансдисциплинарного подхода, способен привести к трансформации мышления (от которого сегодня требуется умение связывать качественно разнородную информацию), то есть способность мыслить за рамками определенной дисциплины. Бесспорно, это расширяет возможности интеллекта, в том числе эмоционального, и развивает эвристический потенциал студента – будущего педагога.

Теоретический анализ научной литературы относительно трансдисциплинарного подхода дает основание заключить, что трансдисциплинарность возникает на стыке дисциплинарных областей и жизненного мира (опыта) человека. В то же время предмет нашего научного поиска возникает «на границах этнических, профессиональных, языковых и других идентичностей» [8, с. 369], где педагог сознательно, самостоятельно и свободно выбирает те или иные идентичности в момент их востребованности, которые, по сути, и являются внутренним

отражением его «Я». Эта мысль звучит в унисон и с мнениями некоторых педагогов-исследователей, например, Н. Сагояковой относительно того, что «человек со множеством идентичностей быстрее адаптируется в обществе, лучше понимает других людей, более толерантен к культурным различиям» [9, с. 190]. Транскультура же и создает эти новые идентичности.

В свете вышеизложенного сформулируем положения трансдисциплинарного подхода относительно процесса формирования транскультурной компетентности у будущих педагогов:

- трансдисциплинарность выступает в качестве методологической основы для уточнения понятия «транскультурная компетентность» на основе синтеза ключевых характеристик термина «транскультура» из других областей гуманитарного знания;

- трансдисциплинарный подход служит методологическим ориентиром для содержательного наполнения и технологии построения процесса формирования транскультурной компетентности у будущих педагогов;

- в процессе формирования искомой компетентности у будущих педагогов применение трансдисциплинарного подхода стимулирует эвристический потенциал у студентов, развивая у них панорамное видение проблемы или явления.

Таким образом, рассмотренные в данной статье методологические подходы на общенаучном уровне методологического анализа раскрывают суть транскультуры, транскультурной компетентности будущего педагога, помогают осмыслить данный феномен и адаптировать его в психолого-педагогическую науку. Добавим, что методологический анализ формируемой компетентности не исчерпывается рассмотренным выше, так как транскультура, выступая своеобразным маркером в зарождающемся информационном обществе, по своей природе открыта и самоорганизована, что в ближайшей перспективе потребует новых подходов к ее объяснению.

Список литературы

1 Волков Ю.Г., Поликарпов В.С. Интегральная природа человека.- Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1994. – 125 с.

2 Моисеев Н.Н. Человек во Вселенной и на Земле.- Вопросы философии.- 1990. - №6. - С.34

3 Мукушев Б.А. Синергетика в системе образования.- Образование и наука, 2008, №3(51). – С. 105-122

4 Ш. М.-Х. Арсалиев. Методология современной этнопедагогике.- М.: Гелиос АРВ, 2013. – С. 320

5 Трансдисциплинарность в философии и науке: подходы, проблемы, перспективы.-Монография под ред. В. Бажанова, Р.В. Шольца.- М.: Издательский дом «Навигатор», 2015.- 564 с.

6 Колесникова И. А. Трансдисциплинарная стратегия исследования непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 4 (8), 2014. URL: <http://i1121.petrus.ru/journal/article.php?id=2642>, дата обращения 18.08.2017

7 Молчанов В. О науке, религии, системной философии Ю.А. Урманцева, трансперсональной психологии С. Грофа и формировании новой мировоззренческой парадигмы// Этико-философский журнал «Грани эпохи», №53, 2013. URL:<http://grani.agni-age.net/articles12/4806.htm>, дата обращения 18.08.2017

8 Эпштейн М.Н. Проективный словарь гуманитарных наук.- М.: Новое литературное обозрение, 2017.- 616 с.

9 Сагоякова Н.Ф. Единство общечеловеческого и национального в воспитании и образовании.- Образование и глобализация: Материалы Байкальской международной конференции.- Изд-во Бурятского государственного университета, 2004.- С. 222.

Түйін

Мақалада университеттік білім беру жағдайында болашақ ұстаздардың транс мәдени құзыреттілігін қалыптастырудың әдістемелік алғышарттары көрсетілген. Негізінен зерттеліп отырған құзыреттілікті қалыптастыру үдерісі синергетикалық және транспәндік тәсілдерді қоса алғанда әдіснамалық талдаудың жалпы ғылыми деңгейі қарастырылады.

Resume

The article highlights the methodological presuppositions for the formation of future educators' transcultural competence in the conditions of university education. In particular, the general scientific level of the methodological analysis of the process of forming the required competence, including synergistic and transdisciplinary approaches is considered.

ҚАЗАҚСТАНДЫҚ ПАТРИОТИЗМ ҚҰНДЫЛЫҚТАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДА ӨЛКЕТАНУ МАТЕРИАЛДАРЫНЫҢ МАҢЫЗЫ

Ж.Ә. ТАНАТАРОВА

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Бастауышта оқыту педагогикасы мен
әдістемесі мамандығының 2 курс докторанты

Аннотация

Мақалада болашақ ұрпақты тәрбиелеуде бірінші қадам өлкетанудан басталатыны айтылған. Жалпы табиғатты және қоршаған ортаны қорғау, өткен ғасырлардың тарихи және мәдени мұраларын, ескерткіштерін сақтау қажет екенін түсіндіру мәселесі жайлы пікір ұсынылады.

Түйін сөздер: патриотизм, құндылық, өлкетану, бастауыш білім, білім беру, біліктілік, Отан, мемлекет.

Бастауыш буын – қайталанбайтын кезең, ақиқаты сол, білім негізі бастауыштан басталады. Бастауыш білім беру сатысы оның үздіксіз білім беру жүйесіндегі басқа буындармен тек сабақтас болуымен ғана емес, ең алдымен оқушы тұлғасы ұйытқысының қалыптасуы мен дамуы қуатты жүретін аса маңызды, құнды, қайталанбайтын буын екендігімен ерекшеленеді. Бастауыш сатыдағы білім берудің бағдарлы мақсаты – оқу әрекетін қалыптастыру; айналадағы дүниемен белсенді әрекеттестік тәрбие түрлеріне сай сезім қатынас қарым-қатынасқа дайындау; өзін қоршаған және өмір сүрген жаңа табиғи және әлеуметтік ортаны тануға, сүйеге, қорғауға, өзін ұстай білуге үйрету болып табылады. Оны оқу, ойын, еңбек, қарым-қатынас сияқты түрлерін меңгерумен қамтамасыз етуге болады [1, 12-13].

Орта білім беру мазмұнын жаңарту аясында бастауыш мектепке (1-4 сыныптар) арналған оқу бағдарламасы (жаратылыстану пәні бойынша) оқу үдерісін ұйымдастырудағы педагогикалық тәсілдемелердің бірі және бірегейі ретінде – құндылықтар мәселесі орын алған. Құндылық дегеніміз – қоғам қолдайтын және адамдардың көпшілігі мойындайтын белгілі нысандардың және құбылыстардың, адамдық қасиеттер мен өзін өзі ұстау ережелерінің тұлғалық және әлеуметтік-мәдени маңыздылығы. Қазақстандық патриотизм және азаматтық жауапкершілік, құрмет, ынтымақтастық, еңбек пен

шығармашылық, ашықтық және өмір бойы оқып – үйрену-орта білім берудің құндылықтары ретінде белгіленді деп көрсетілген.

Патриоттық сана ұлттық және жалпыадамзаттық мүдделер тұрғысынан қарағанда Отанға деген көзқарас құндылықтарының жиынтығы болып табылады.

Отаншылдық сезім жалпы адам баласына тән адами түйсік қасиет, оның еліне, туған жеріне, өз тілі мен мәдениетіне, ұлттық құндылықтарына жеке қатынасын, өзіндік бағасын, түйсінуін, қуаттын қолдауын пайымдайтын сезім көрсеткіші.

«Қазақстандық патриотизм» ұғымы осы түсінікті байыта түседі. Ол көздің қарашығындай сақтап келген туған жерін қорғау, елінің салт-дәстүрі мен әдет-ғұрпын сыйлау, ана тіліне деген сый-құрмет, елі мен жерінің өркендеуіне үлес қосу, Қазақстанда мекендейтін өзге ұлт өкілдерінің мүддесімен санасу сияқты құндылықтардан тұрады.

Қазақстандық патриотизм – біздің мемлекетіміз сияқты жаңа әлеуметтік, психологиялық және саяси құбылыс. Қазақстандық патриотизмнің тарихи тамыры терең, ол ғасырлар бойы қалыптасқан Қазақстан халықтары арасындағы демократиялық дүниетанымға, адамгершілікке және дәстүрлік пен өзгелерді жатырқамайтын қазақ ұлтының менталитентіне негізделген.

Жалпы білім беретін орта мектептің бастауыш сатысының бағдарламалары арқылы жүзеге асырылатын білім беру мақсаты мен міндеттерінің дәстүрлі оқытудан түбегейлі өзгешеліктері бар.

Бірінші кезекке, бұрынғыша оқушыны пәндік білім, білік, дағдыларының белгілі бір жиынтығымен қаруландыру емес, оқу әрекетін қалыптастыру негізінде оқушының жеке бас тұлғасын тәрбиелеу мақсаты қойылып, ең алдымен білім, білік, дағдыларды меңгерудің негізі ретінде оқушы дамуы мен тәрбиесінің қамтамасыз ету міндеттерін шешу көзделген.

Құндылық дегенде біз жеке адамның, адамдар тобының, этностың өз Отанының бүкіл табиғи және әлеуметтік элементтеріне қатысына негізделген әлеуметтік сипаттаманы айтамыз. Бұл сипаттама жүйесі жеке адамның, әлеуметтік топтардың өзін қоршаған ортамен байланысының негізгі желілерін айғақтай отырып, тәрбиелік ықпалдың бағдарлары мен әлеуметтік мәнін білдіреді. Яғни, пәрменді тәрбие нәтижесінде адамдардың белгілі бір көзқарасы, мінез-құлқы, қоршаған ортаға қатысының тәртібі қалыптасады.

«Қазақстан – 2050» бағдарламасына қатысты Елбасы Нұрсұлтан Назарбаевтың «Оқушыларды Қазақстандық патриотизмге, шығармашылық жағынан дамыған жеке тұлға ретінде тәрбиелеу қажет. Бүгіннен бастап ұлттық мінез-құлық, биік талғампаздық, тәкаппарлық, тектілік, білімділік, биік талғам, ұлттық намыс қасиеттерін сіңіріп қалыптастыруымыз керек», - делінген [2, 26-27].

Қазақстан тәуелсіздік алғаннан кейін жалпыадамзаттық құндылықтарға негізделген қоғамда жаңа идеология қалыптастыру керек болды. Бұл идеологиялардың негіздері «патриотизм», «қазақстандық отансүйгіштік» және «ұлтжандылық» ұғымдарынан құралады.

Еліміздің Президенті Нұрсұлтан Назарбаев: «Қазақстанның отаншылдық сезімін тәрбиелеу білім берудің мектепке дейінгі жүйесінен жоғарғы оқу орындарына дейінгі орталықтарда барлық ұйымдарда көкейкесті болып табылады. «Балаларды Отанды, туған жерді, өзінің халқын сүюге тәрбиелеу-мұғалімнің аса маңызды, аса жауапты да қадірменді парызы»- деген еді. Әр дәуірдің тарихи кезеңдерінде Отансүйгіштікке тәрбиелеудің өзіндік мүдделері болады. Ол ең алдымен, «ұлтжандылық», «отансүйгіштік», «патриотизм» ұғымдары сол заманның ақиқаты – наным-сенімінен туындайды. Еліміз егемендік алғаннан бері жас ұрпақ тәрбиесінің темірқазығы-қазақстандық патриотизм болды. «Қазақстандық патриотизм» ұғымы біздің тәуелсіздігімізбен қоса туған жаңа сөз болып, еліміздегі саяси-әлеуметтік ахуалдың ерекшелігін көрсетеді [3, 200].

Елімізде жүзден аса ұлттар мен ұлыстардың өкілі өмір сүруде. Қазақстан олардың көпшілігінің туған отаны және бұдан былай да мәңгі тұрақтап қалар мекені болмақ. Сондықтан олардың әрқайсысы Қазақстанды ата-жұртым деп танып, оның тәуелсіздігін қорғауға және материалдық байлығын арттыруға еңбек етуі тиіс. Сол себепті қазақстандық патриотизм ұғымы күнделікті өмірде жиі қолданылып, кеңінен қалыптасып келеді. Бұл ұғымның педагогикалық жүгіне келер болсақ, ол болашақ Қазақстан азаматтарын тәрбиелеумен тығыз байланысты. Қазақстандық патриотизм – Отан-анаға деген сүйіспеншілік пен азаматтық ерлік, өнеге көрсетушілік, бойдағы білім пен білікті, ақыл-парасатты ел игілігіне жұмсау, ата-мекен мүддесіне арнау болмақ. Өз елінің өткенін, тілін, әдет-ғұрпын, салт-дәстүрін құрметтей білу де осы қазақстандық патриотизм құрамына кірсе керек [4, 236].

Патриотизм идеясының дамуы Аристотель, Платон, Цицерон есімдерімен де байланысты. Цицерон Отанға деген қатынасты патриоттық санадан іздестіреді. «Ең мәртебелі ой-толғамдар Отанның игілігі жайында болмақ», - дейді Цицерон «Мемлекет туралы диалогінде». Патриотизм идеясының дамуына француз материалистерінің, неміс философтарының да қосқан үлесі мол. Орыс революционер-демократтары да көптеген құнды идеялар көтерді. Жүсіп Баласағұн, Қожа Ахмет Ясауи, Әбу Насыр Әл-Фараби, Махмуд Қашғари т.б. еңбектерінде келелі пікірлер айтылған. Асан Қайғы, Шалкиіз, Бұқар жыраулар, Махамбет Өтемісұлы да өз шығармаларына арқау етті. Патриоттық сезімді қазақ ағартушылары Ш.Уәлиханов, Ы.Алтынсарин, Абай шығармаларынан да байқауға болады. Отаншылдық сезім – адамға туа біткен қасиет емес. Ол адамның саналы өмірімен қабаттас қалыптасатын психологиялық, саяси-әлеуметтік құбылыс [5, 225].

Патриотизм құндылықтары дегеніміз – елі мен туған жерін, Отанын сүю, мемлекеттің тәуелсіздігі мен бейбітшілігін, әлемдік тыныштықты сақтау үшін күресу, өзінің ана тілін, дінін, салт-дәстүрін бүгінгі заман талабына сай ұлттық мүдде негізінде жетілдіру, қоғамдағы ізгілік қарым-қатынасты, табиғат пен адам арасындағы мейірімділікті, ұлтаралық мәдениетті дамыту.

Оқушының бойындағы патриоттық құндылықтарды қалыптастырудың негізгі көзі – отбасы, әулет, әлеуметтік орта, аймақ, мемлекет, әлемдік кеңістік болса, тұлғаның бойындағы патриоттық құндылық – қазақ патриотизмі, ұлттық патриотизм, Қазақстандық патриотизм, жалпыадамзаттық патриотизм арқылы көрініс бере отырып, тұлғаның бойында құндылықтың жоғары көрсеткіштері – мемлекет және ұлт алдындағы міндет, парыз, намыс, ұлттық рух, ұлттық сана, және ұлттық тарихқа, салт-дәстүрге деген сүйіспеншіліктері қалыптасады.

Патриоттық сезім жалпы адам баласының еліне, жеріне, өз тілі мен мәдениетіне, ұлттық құндылықтарына жеке қатынасын, өзіндік бағасын түйсінуін, қуаттап қолдауын пайымдайтын сезім көрсеткіші болып табылады. Осыған орай Н.Ә. Назарбаев, - патриотизмді «эр этностың ұлттық сезімін сыйлап, бірде-бір ұлтпен қарама-қайшылық туғызбау»- деп белгілеген. Егемендік алған бастапқы күндерден-ақ патриотизм ұғымы, оның мазмұны төңірегінде пікірталас жүріп келді. Одан, «ұлттық патриотизм», «қазақстандық патриотизм», деген екі ұғымның туындағаны белгілі. Бірақ, өсіп келе жатқан жас буындарды отаншылдыққа тәрбиелеуде бұл екі ұғымның қайсысын ұстанған жөн олардың мазмұндық құрылымы қандай ой-тұжырымдар жүйесінен тұрады; бұдан былайғы кезде жастарды патриотизмге бұрыннан

қалыптасқан әдіс-тәсілдері, формалары мен мазмұнын қолдануға бола ма? деген сияқты көптеген проблемалар туындап отыр. Бүгінгідей демократиялық бағыт ұстанып отырған қоғамда, балалар мен жастардың тағдыры өздеріне, отбасының материалдық ахуалына байланысты болып отырған жағдайда патриотизмнің маңызын айқындау басты мәселелердің бірі екені даусыз. Біздің пікірімізше, өсіп келе жатқан жас буындардың бойында қазақстандық патриотизм сезімін қалыптастыру үшін әр ұлттар мен ұлыстар тек өз мәдениетін ғана танып білуі жеткіліксіз, сонымен қатар олар бір-бірін танып біліп, құрметтеуі тиіс [6, 225].

Жаратылыстану сабақтары еліміздің жер байлығы мен әсем табиғаты туралы түсінік беріп қана қоймай, оқушылардың елі үшін мақтаныш сезімін оятып, мұндай байлықты қорғау қажеттігін көрсетуі тиіс.

Өлкетану – патриоттық тәрбие берудің ең күшті құралының бірі болып табылады. Табиғатты тану, туған өлкенің шаруашылығы мен тұрғындары, жергілікті қауымдастықтың өмірін жақсарту мақсатындағы олардың өткені мен қазіргісі. Бұл бағыт оқушылардың туған өлке туралы толық, терең мазмұнды білімі мен туған өлке табиғаты мен туған жерге деген махаббат сезімінен, өз халқының салт-дәстүріне арналған құрметінен табады.

Өлкетану – белгілі бір жердің, қаланың, елді мекеннің бір бөлігін оқып білу. Мектептегі өлкетану пәні білім беру мен тәрбиелеуді өмірмен байланыстыратын маңызды құрал болып табылады. Өз өлкесінің бұрынғы және қазіргі өмірін білу, өлкенің жаңаруына тікелей атсалысуымыз үшін қажет, өйткені туған өлке – шегі жоқ әлемнің бір бөлігі. Өлкетану отансүйгіштік сезімді – Отанға деген терең махаббатты тудырады. Мектептегі өлкетану, жалпы өлкетанудың бір бағыты болғандықтан, оқушының адамгершілік, интеллектуалдық, эстетикалық, еңбексүйгіштік, тұлғалық дамуының маңызды факторы болып табылады. Туған өлкенің өткенімен, қазіргі кезімен және жорамалды болашағымен, табиғи, экономикалық, тарихи, мәдени және басқа да ерекшеліктерімен танысу оқушының дүниетанымын қалыптастыруға жағдай жасайды. Бұл оқушының өзінің бір нақты ұлт өкілінің қатарына жататындығын түсінуіне және ол үшін мақтаныш сезімінің туындануына көмектеседі.

Өлкетану материалдары арқылы отансүйгіштікке тәрбиелеу педагогикалық үдерістің: түсінік қалыптастыру – білім беру – біліктілік – практикалық іс- әрекетке баулу атты тізбегін құрастыруды көздейді. Мұғалім алдымен оқушылардың бойында Отан адамның дүниеге келген жері ретінде, туған жердің табиғаты, ана тілі,

салт-дәстүрлер мен әдет-ғұрыптар, тарих, туған өлке тұрғындарының өміріндегі ұлттық ерекшеліктер, отансүйгіштік сезім туған өлкеге деген көзқарас түсініктерін қалыптастыру; ұжымда және өздігінен жеке жұмыс істеу барысында оқушы «Отан», «туған жер» ұғымдарын меңгеруі тиіс, оқушыны туған өлкенің тарихын, өзінің ата-тегін, олардың тарихын өз бетімен оқып-білуге, Отанға, еңбек етуге, қоршаған адамдарға қарасты өзінің көзқарасын анықтауға, саралауға қажетті білімді қалыптастыру; оқушы саралау, түсініп оқу, ерінбей тірнектеп материал жинау, мұрағатта жұмыс істеу, экскурсияны жүргізуші дағдыларын үйрену арқылы біліктілігін арттырады; өлкетану жұмысының түрлері: саяхат, экскурсия, бақылау жүргізу, кеппешөп жинау, тәжірибелер жасау, мамандық иелерімен кездесулер тағы басқа практикалық іс-әрекеттерді оқушылардың жас ерекшеліктерін ескере отырып, құндылық көзқарастарын қалыптастыруға, білуге деген қызығушылықтарын арттыруға бағыттау.

Патриотизм дегеніміз – Отанға деген сүйіспеншілік жеке адамның аман-саулығының қоғамдық-мемлекеттік қауіпсіздікке тікелей байланыстығын сезіну, ал мемлекетті нығайту дегеніміз – жеке адамды көркейту екенін мойындау, қысқасын айтқанда, патриотизм мемлекет туралы ұғымды жеке адаммен, яғни оның өткенімен, бүгінгі күнімен және болашағымен қарым-қатынасты білдіреді.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Қазақстан Республикасының орта білімнің тәлім-тәрбие тұжырымдамасы//Егемен Қазақстан, – Алматы. 2003. - 26 желтоқсан. - 12-13 бб.
- 2 Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауын // Егемен Қазақстан, – Алматы. 2011 - 26-27 бб.
- 3 Назарбаев Н.Ә. Қазақстанның болашағы – қоғамның идеялық бірлігінде . – Алматы. 2000. – 800 б.
- 4 Қалиев Ж. Халық педагогикасы құндылықтары негізінде оқушыларға патриоттық тәрбие беру. – Астана. 2005 – 236 б.
- 5 Мусин С. Педагогика тарихы. – Алматы. 1997 – 225 б.
- 6 Назарбаев Н.Ә. Қазақстан болашағы қоғамның ұлттық бірлігінде. – Алматы. 1993 – 223 бб.

Резюме

В статье рассматриваются подходы к воспитанию патриотизма, у детей. По мнению автора, воспитание уважения к окружающему миру, разному краю, истории и культуре народа – это основа патриотического воспитания.

Resume

In this article studying of the native land necessary for children of different ages is considered. At the same time the author worldmarks that the choice of information and methods will depend on age cognitive peculiarities of pupils. Education of patriotism, love for life, the humane attitude to all surrounding is a main goal of studying.

ҮШТІЛДІ БІЛІМ БЕРУ АРҚЫЛЫ КӨПТІЛДІ ТҮЛҒА ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ЖОЛДАРЫ

Л. НӘБИ

педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор м.а
Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті

С.А. МУРЗИНА

педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор м.а
Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті

М. ТАЛПАКОВА

Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университетінің
2-курс магистранты

Аннотация

Мақалада көптілді тұлға қалыптастырудағы үштілді білім берудің маңыздылығы қарастырылған. Үштілді білім берудің мақсаты мен негізгі міндеттері айқындалған. Білім беруді жүзеге асырудың шарттары мен технологиялық тәсілдемесі келтіріліп, олардың негізгі формалары мен дидактикалық компоненттері көрсетілген.

Түйін сөздер: үштілді білім беру, көптілді тұлға, технологиялық тәсілдеме, көпмәдениетті қоғам.

Қазіргі әлемде болып жатқан саяси, әлеуметтік және мәдени үдерістер тілдік қатысымның өзектілігін айқындауда. Бір ғана тілді меңгеріп, заманауи қоғамдағы тілдесімге түсу қиыншылықтар тудыратыны сөзсіз. Сондықтан, қазіргі таңда қазақ, орыс, ағылшын тілін меңгеру адамға, әсіресе өскелең ұрпаққа заманауи қоғамда өмір сүрудің негізгі алғышарттарының бірі болып отыр. Ол оның қоғамда жеке тұлға ретінде қалыптасып, мәдени әрі кәсіби дәрежесін көтеруге ықпал етеді. Осылайша, көптілді білім берудің маңыздылығы бәсекеге қабілетті, қатысымға дайын, белсенді өмір сүруге құштар, көпұлтты және көпмәдениетті қоғамның мүшесі бола алатын, өз тілі мен мәдениетін ғана емес, сонымен қатар өзге тіл мен мәдениетке құрметпен қарайтын, дүниетанымы жоғары тұлға тәрбиелеумен айқындалады.

Елбасы өзінің 2011 жылғы «Болашақтың іргесін бірігіп қалаймыз!» атты Қазақстан халқына Жолдауында: «Мен қазіргі заманғы қазақстандық үшін үш тілді білу – әркімнің дербес табыстылығының міндетті шарты екендігін әрдайым айтып келемін. Біздің міндетіміз – 2020 жылға қарай мемлекеттік тілді білетін қазақстандықтар санын 95 пайызға дейін

жеткізу. 2020 жылға қарай ағылшын тілін білетін тұрғындар саны кемінде 20 пайызды құрауы тиіс деп есептеймін» - деді [1].

Елбасымыз Нұрсұлтан Әбішұлы көптілді білім беру жүйесін дамытуға үлкен назар аударып, Қазақстандағы адами капиталды дамытуда «көп ұлттылық пен көптілділік біздегі құндылықтардың бірі және біздің еліміздің басты артықшылығы болып табылады» деп атап көрсеткен болатын. «Тілдерді дамыту мен қолданудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасының» іске асырылуы үш кезеңге бөлініп отыр. 2011-2013 жылдар аралығында (бірінші кезең) тілдерді дамыту мен қолданудың нормативтік-құқықтық және әдіснамалық негізін арттыруға арналған шаралар кешенін өткізу жоспарланды және жүзеге асырылды. 2014-2016 жылдарда (екінші кезең) мемлекеттік тілді оқыту мен қолдану технологиялары мен әдістерін енгізу практикалық шаралар кешенін жүзеге асыру және тілдердің көптүрлілігін сақтау жұмыстары жүргізілді. 2017-2020 жылдар аралығында (үшінші кезең) өзге тілдердің қолданысын сақтаумен қатар, қоғамдық өмірдің барлық салаларында мемлекеттік тілдің қажеттілік деңгейін, оның қолданылу сұранысының сапасы мен меңгерілуін жүйелі мониторинг арқылы нәтижесін шығару белгіленген. Бағдарлама бойынша мемлекеттік тілді қазақстандық өзге ұлт азаматтарының 2014 жылы – 20%-ы, 2017 жылы – 80 %-ы, 2020 жылы – 95 %-ы, сонымен қатар, орыс тілін 2020 жылы қазақстандықтардың 90%-ы, ағылшын тілін 2014 жылы – 10%-ы, 2017 жылы - 15%-ы, 2020 жылы -20%-ы меңгеру керек деген мақсат қойылуда. Үш тілді меңгерген халықтың бөлігі 2014 жылы - 10%, 2017 жылы - 12%, 2020 жылы - 15% құрау керек деген міндет қойылып отыр [2].

Осының негізінде қазіргі заманғы мектептердің басты мақсаттарының бірі өсіп келе жатқан ұрпақты жан-жақты, жаһандану құндылықтарына бейімдеу, балалар мен жеткіншектердің көрші елдер мәдениетінің өкілдерімен дүниежүзілік кеңістікте өзара әрекет жасасуына деген шеберліктерін қалыптастыру. Оқытушылар мен оқушылардың алдында тұрған басты мақсаты – Қазақстан Республикасының мемлекеттік жалпыға міндетті орта білім стандарттары талаптары деңгейінде үш тілде білім меңгерген, өз елінің тарихы мен салт-дәстүрін білетін, көптілді коммуникативтік құзырлықтары қалыптасқан, өзін-өзі дамытуға және өзін-өзі жетілдіруге талпынатын тұлғаны дамыту.

Көптілді білім мазмұны ана тілі мен мемлекеттік тілде, сонымен қатар, бір немесе бірнеше шетел тілінде жүйеленген білім, білік және дағдыны қамтуы тиіс. Көпмәдениеттілік жағдайында көптілді білім беруді жүзеге асырудың негізгі идеясы оқушылардың қажеттілігі мен қызығушылығына сәйкес түрлі тілдерді пайдалануға ынталандыру, мәдениетаралық қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыру, өз халқының

мәдени құндылықтарын жоғалтып алмай, өзге елдің де мәдени құндылықтарын бойына сіңіре алу болып табылады.

Елімізде үздіксіз жүргізілетін маңызды іс – тіл саясатын жүзеге асыру, тілді меңгеруге деген қызығушылықты ынталандыру, жан-жақты дамыған, бәсекеге қабілетті тұлға тәрбиелеу, үш тілді – қазақ, орыс және ағылшын тілдерін – жетік меңгерген қабілетті жастарды анықтау және қолдау.

Қазақстан Республикасының жалпы білім беретін мектептерінде үш тілді білім беру моделін енгізудің өзектілігі мынада:

- бүгінгі қазақстандық қоғамда көптілді, көп мәдениетті тұлғаға деген сұраныстың артуы;

- ұлттық мектеп бітірушілерді жалпы қазақстандық және әлемдік білім және ақпарат кеңістігіне кіріктірудегі мәселелерді шешу қажеттілігі;

- болашақ ұрпақты қазақстандық патриотизмге, ұлтаралық қатынас мәдениетіне тәрбиелеудің өзекті мәселеге айналуы;

- аз ұлт өкілдерінің этникалық ерекшеліктерін сақтаумен бірге олардың жалпы қазақстандық экономикалық, әлеуметтік-мәдени үрдістерге толыққанды қосылуына жағдай жасау;

- мектеп оқушыларының коммуникативтік және ақпараттық құзырлықтарының жеткілікті деңгейіне қол жеткізу;

Қазақстанның жалпы білім беретін мектептерінде үш тілде оқытудың тұтас жүйесін құру осы бағытта жинақталған терең, оқып-үйренуді ғана талап етпейді, сонымен қатар ұлттық білім жүйесінің ерекшеліктерін назарға ала отырып, ғылыми-әдістемелік маңызы бар ізденістер мен зерттемелердің болуын талап етеді. Халықаралық тиімді тәжірибе әртүрлі мемлекеттердегі қостілділік, үштілділік және көптілділікті оқытудың әртүрлі модельдерімен танысуға мүмкіндік беретіндігі сөзсіз [3, 16].

Көптілді білім беру дегеніміз – бірнеше тіл мен мәдениетті бір уақытта меңгертуге бағытталған көптілді тұлғаны оқыту мен тәрбиелеуді қамтамасыз ететін оқытудың мақсатты ұйымдастырылған күрделі жүйесі. Көптілді білім берудің мазмұнына заманауи тілдік білім берудің мәдениаралық парадигмасына сәйкес өз ана тілін (мемлекеттік тіл), сонымен қатар бір немесе бірнеше шет тілдерінде жүйеленген білім, білік дағдыларын жатқызуға болады.

Үштілді білім берудің негізгі мақсаты қазақ, орыс және ағылшын тілінде ақпаратқа қолжетімділікті қамтамасыз ету және әлемдік білім беру кеңістігіне мақсатты түрде ену болып табылады.

Осы орайда біз үштілді білім берудің негізгі міндеттерін айқындауымызға болады:

- Көптілді білім берудің теориялық негіздемесін зерттеу;

- Жалпы орта білім беретін мектептердегі көптілді білім берудің оқу-ұйымдастырушылық форматын анықтау;

- Көптілді білім берудің әдістемелік сүйемелдеуін жобалау мен қамтамасыз ету.

А.Ж. Мұрзалинованың ұсынған көптілді білімді ұйымдастырудың әдістемелік жүйесі оқушының ойлау қызметін басқару технологиясының негізі ретінде қарастырылады. Бұл жерде оқушылардың ойлау қызметін реттеуге, оны басқаруға көмектесетін метакогнитивті стратегия басты рөл атқарады. Автордың айтуынша, осындай әдістемелік жүйе коммуникативтік құзыреттілікті жетілдіреді, оқушыларға ойлау қызметін басқаруға, қарым-қатынас кедергілерін жеңуге, когнитивті ғана емес (хабарламамен алмасу, талдау және пайымдау т.б.) сонымен бірге оқытудың әлеуметтік-аффективтік аспектілерін де басқаруға көмектеседі [4, 35].

Көптілді білім беруді жүзеге асырудың негізгі шарттарына мыналарды жатқызуға болады:

- Оқушының қызығушылықтары мен қажеттіліктеріне сәйкес бірнеше тілді қолдануға деген ұмтылыс, мотивациясы;

- Мәдениетаралық қатысымға түсу дағдыларын қалыптастыру;

- Тіл арқылы белгілі бір мәдениеттің ерекшеліктерін түсіну стратегиясы;

- Өз мәдени ерекшеліктерін жоғалтпай, өзге мәдениетке ену арқылы медиатор қасиеттеріне ие болу;

- Елдің әлеуметтік-мәдени жағдайына қарай тілдерді меңгеру мазмұнын қамтамасыз ету.

Үштілді білім берудегі технологиялық тәсілдемелер, мектептегі сабақтарды ұйымдастыруда, оқытуда үш тілді қатарынан интеграциялау жүзеге асырылуы тиіс. Осының негізінде келесі дидактикалық компоненттерді көрсетуге болады.

- өткен материалдар арқылы білім, біліктерді актуализациялау;

- жаңа ұғымдар, меңгеру әдістері мен біліктерді қалыптастыру;

- жаңа біліктер мен дағдыларды қолдана білу.

Тиімді көптілді білімді ұйымдастыруды келесі әдіс-тәсілдер мен қызметтер арқылы жүзеге асыруға болады.

- Жеке, жұптық, топтық жұмыс түрлерінің жиынтығы;

- Әртүрлі ақпарат көздерімен жұмыс істеу (электронды және сандық ресурстар);

- Эвристикалық әңгімелесу (талқылау);

- Оқу диалогы;

- Кейс-әдістер;

- Коммуникациялық жобалар;

- Ойын, рөлдік іс-әрекет формалары (мереке-сабақ, саяхат-сабақ, интервью-сабақ, эссе-сабақ, интеграциялық сабақ және т.б.)

- Виртуалды экскурсиялар;

- Тілдік пәндер шеңберінде үйірмелер;

- Ұлтаралық достық мектепшілік клубы;

- Аудио-видеоматериалдарды қолдану;

- Өзге тілдерде сергіту сәттерін қолдану;

- Тілдік білімдерін жетілдіру мақсатында өздік жұмыстарды ұйымдастыру.

Жоғарыда аталғандардың негізінде көптілді білім беруді жүзеге асыра отырып, көптілді тұлға қалыптастыруға жағдай жасауға болады. Ал, тіл – мақсатқа жету құралы болып табылады.

Осылайша, күтілетін нәтижелерге өз тілі мен өзге тілге деген құрмет; кез келген тілде қажетті ақпаратты таба білу; білікті маман болу мүмкіндігі; әр ұлттың мәдени ерекшеліктеріне құрметпен қарау; өзге мәдениеттің таңсық ерекшеліктеріне позитивті көзқарас; басқа мәдениет өкілдерімен қатысымға түсуге жоғары талаптардың болмауын жатқызуды болады.

Өскелең ұрпақтың үш тілді: қазақ тілін – мемлекеттік тіл, орыс тілін ұлтаралық қатынас тілі және ағылшын тілін халықаралық тіл ретінде оқып үйренуге ұмтылыс жасауы — заман талабы, болашақ ұрпаққа қажеттіліктен туындап отыр. Бүгінгі таңда көп тілді оқыту – жас ұрпақтың білім кеңістігінде еркін самғауына жол ашатын, әлемдік ғылым құпияларына үңіліп, өз қабілетін танытуына мүмкіндік беретін қажеттілік. Үш тілде оқыту – заман талабы десек, оның негізгі мақсаты: бірнеше тілді меңгерген, әлеуметтік және кәсіптік бағдарға қабілетті, мәдениетті тұлғаны дамыту және қалыптастыру. Көптілді болу – уақыт талабы. Тіл арқылы өсіп келе жатқан ұрпақты әмбебап, жаһандық құндылықтарға қосу, әлемдік кеңістік пен көршілес мәдениеттер өкілдерімен қарым-қатынас жасап, сөйлесе білу дағдыларын қалыптастыруға болады. Көптілділік қазіргі әлемнің басты мәселесі – адамдар арасындағы келісім мен өзара түсінушілікті шешуге көмектеседі.

Қорытындылай келе, көптілді білім беруде тіл мәдениет факторы ретінде қарастырылады, өйткені ол біздің ата-бабамыздан қалған мұрамыз. Екіншіден, тіл – мәдениетті қалыптастырушы негізгі құрал. Үшіншіден, ол мәдени тәртіптің маңызды құбылысы ретінде мәдениеттің құрамдас бөлігі болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың 2011 жылғы «Болашақтың іргесін бірігіп қалаймыз!» атты Қазақстан халқына жолдауы. <http://adilet.zan.kz/>

2 Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы, <http://adilet.zan.kz>

3 Үш тілді білім беруге өту бойынша дайындық жұмыстарын ұйымдастыру үшін негіз ретінде қолданыстағы оқу бағдарламаларына талдау жүргізу бойынша (талдамалық анықтама). – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2016. – 25б.

4 Мурзалинова А.Ж. Тілді меңгеру және қолдану стратегиясының негізінде полилингвальді білімді ұйымдастыру// Педагогика мәселелері. 2017, - №3. 35-38 бб.

Резюме

В статье рассматривается важность трехязычного образования в формировании полиязычной личности. Определены цели и основные задачи трехязычного образования. Представлены условия образовательного процесса, показаны их основные формы и дидактические составляющие.

Resume

The authors of article examine the importance of a trilingual education in the formation of a multilingual personality. The goals and main tasks of the trilingual education are defined. The conditions of the educational process are presented, their basic forms and didactic components are shown.

УДК: 376. 5

УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Қ.У. ТЕМИРОВ

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

А.А. КАРКУЛОВА

руководитель лаборатории педагогического мастерства
Республиканского научно-практического
центра «Дарын» МОН РК,
магистрант Евразийского национального
университета им. Л.Н. Гумилева

Аннотация.

Новой сменой ориентации общества – развитием техники и технологий, обширной информатизацией всех областей жизни социума является время личностного образования. Очевидно, что преуспевание социума прямо зависит от формирования внутренних, личных ресурсов человека, от результативности организации творческого пространства для развития любых способностей детей, их творческих и личных потенциалов.

Вопросы одаренности становятся все более актуальными. Это связывают с потребностью социума в неординарной творческой личности. Неопределенность нынешнего окружения требует от человека не только высокой активности, а также умения, способности нестандартного поведения. На данный момент реализуются программы организации системы определения и развития одаренности детей, а также содействия детям в зависимости от их способностей. Координируется деятельность основных центров по работе и поддержке одаренных детей. Но в итоге сконцентрированных усилий педагогов, родителей и общественного воздействия лишь среди определенной доли одаренных детей их способности и качества находят действительное, общественно важное деятельностное проявление. В данной статье автором рассматриваются условия организации социально-педагогической поддержки одаренных детей.

Ключевые слова: одаренность, одаренные дети, условия, дефиниция, социально-педагогическая поддержка, талантливость, гениальность.

На сегодняшний день одной из приоритетных задач нынешнего образования в условиях экономического и социального развития считается развитие инициативной творческой личности, исполнение вероятной и умственной возможности одаренных детей.

Одаренность, талантливость, гениальность являются высоким уровнем развития каких-либо способностей человека. Одаренность выступает комплексной проблемой, которую решают разные науки (психология, педагогика, медицина).

Одаренность считается отклонением от нормы.

Согласно классификации Ю.В. Васильковой, выделяются следующие виды одаренности:

- лидерская или социальная,
 - художественная (к ней относят музыкальную, изобразительную и сценическую одаренность),
 - психомоторная (выдающиеся спортивные способности),
 - академическая (особые способности в учебе),
 - интеллектуальная (способность к анализу, мышлению, сопоставлению фактов),
 - творческая (нестандартное видение мира, нешаблонное мышление)
- [1, с.221].

Основная часть

Анализируя дефиниции «одаренности» различных авторов, мы определили, что одаренность – это талантливость, способность; это высокая степень сформированности способностей человека в каком-либо виде деятельности.

Обычно одаренные дети отличаются психофизиологическими особенностями: высокой любознательностью, исследовательской активностью; повышенной биохимической активностью мозга; эмоциональностью; вспыльчивостью; особой речью, моторикой и восприятием.

Имеются два противоположных стереотипа физических особенностей одаренных детей. Согласно первому, одаренные дети – это маленькие, бледные, худенькие дети в очках. В соответствии со вторым – одаренные дети являются высокими, крепкими, более здоровы и красивы по сравнению с ординарными сверстниками. Оба эти стереотипа являются далекими от правды - физические особенности одаренных детей так же многообразны, как и сами дети.

В своем развитии одаренные дети подвергаются риску. Им нужно особенное воспитание, персональные учебные программы, специальные школы со специально подготовленными учителями. Индивидуальные трудности одаренных детей состоят в том, что они чувствуют себя не

такими, как все, попадая в среду обыкновенных детей, их жизнь неординарна, оттого у них начинаются трудности в контактах с ровесниками. В силу индивидуальных особенностей, одаренные дети более восприимчивы к неадекватному оцениванию, несправедливому и негативному воздействию [2, с.114].

В семье одаренный ребенок чаще всего является ее гордостью. Поэтому немаловажно, чтобы родители не выделяли такого ребенка среди других детей, поскольку это может привести к отрицательному к нему отношению, а также непомерное любование таким ребенком, хвала его способностей могут сделать из него эгоиста, упрямяца. Немаловажно, чтобы родители поддерживали здоровое самовосприятие ребенка и понимание им того, что способности и интересы других людей могут быть на другой степени либо в другой области, нежели его личные. Но отдельные родители противятся отнесению своих детей к числу одаренных. Родительское раскрытие одаренности своего ребенка должно вызывать радостное ожидание и готовность находить решение связанных с этим проблем. Временами родители «вымучивают» талант, пытаясь сделать его из незначительных способностей, при этом истощая силы ребенка. Воспитательные задачи родителей в отношении одаренных детей состоят в том, чтобы своевременно увидеть раннее развитие этих детей.

Общая воспитательная работа семьи и школы с одаренными детьми организована на сотрудничестве. Социальный педагог создает для родителей консультации экспертов для обнаружения личных задатков ребенка, выполняет неизменный контакт учителей и родителей. Он создает творческий труд ребят [3, с. 416].

Учитель должен быть доброжелателен и чуток, понимать особенности психологии одаренных детей, иметь высокую степень интеллектуального развития, обширный круг интересов и умений, обладать живым и активным характером, иметь чувство юмора (но без сарказма), показывать гибкость, иметь специальную послевузовскую подготовку по работе с одаренными детьми и быть готовым получать специальные знания в дальнейшем.

У социальных педагогов, которые работают с одаренными и талантливыми детьми, можно отметить такие нужные профессиональные умения: строить социальное воспитание по итогам диагностического исследования ребенка; стимулировать когнитивные способности детей; обнаруживать детей с неординарными способностями среди учащихся, имеющих различные сенсорные либо двигательные нарушения; индивидуально подходить к одаренным детям; уметь верно оценивать успехи детей; содействовать оптимизации их отношений с ровесниками;

вставить на защиту интересов одаренных детей, находить приверженцев в этом; предлагать родителям собственный способ оценивания потребности детей; использовать различные пути вовлечения родителей в учебно-воспитательный процесс [4, с. 236].

Социальный педагог должен научить одаренного ребенка подвергать анализу и оцениванию свои чувства, мотивацию, сильные и слабые стороны своей личности, содействовать его работе над своим характером в случае развившегося честолюбия, себялюбия и т.д.

Отбор педагогов для работы с одаренными детьми обосновывается на таких принципах, как: положительная Я-концепция педагогов, удачный опыт педагогической деятельности, эмоциональная устойчивость, целенаправленность, творческое начало, ознакомление с соответственными концепциями и моделями, которые используются в обучении одаренных детей.

Среди основных принципов выявления и сопровождения одаренных детей можно назвать:

- комплексное оценивание различных сторон, как поведения, так и деятельности ребенка. Это позволит применить разные источники информации и охватить более широкий спектр его способностей. Оценивание ребенка как одаренного не следует ставить самоцелью, а оно должно быть стимулом для его развития и продвижения в дальнейшем. Обнаружение одаренных детей нужно связывать только задачами оказания психологической помощи и педагогической поддержки:

- необходима продолжительная идентификация, предполагающая развернутое наблюдение за поведением конкретного ребенка в разнообразных обстоятельствах – жизненных и учебных ситуациях – на протяжении несколько лет.

- важно анализировать поведение ребенка в сферах деятельности, максимально соответствующих его склонностям и интересам.

- необходимо использовать тренинговые методы, где есть возможность коррекции типичных для данного ребенка психологических преград, комплексов звездности либо неполноценности.

- отдается предпочтение опоре на экологически валидные методы психодиагностики, которые имеют дело с оцениванием действительного поведения ребенка в определенных условиях, например, наблюдение, анализ продуктов деятельности, экспертные оценки [5, с. 30].

Таким образом, важным подходом в поиске одаренных детей необходимо признать комплекс педагогических, психологических мероприятий, которые направлены не только на детей, но и на их родителей, а также педагогов. Немаловажно использование

разнообразных методик изучения детей и в дальнейшем непрерывное наблюдение за их успехами.

Работа с одаренными детьми – это процесс, который требует специальных знаний и своих специфичных средств. Одним из основных средств выступает социально-педагогическая поддержка.

Согласно В. Далю, «поддержать», «поддерживать», - означает являться опорой для крепости, поддерживанию тяжести, всему, что придает крепость, безопасность, прочность. То есть, это действия, не дающие остановиться, нарушиться тому, что движется, меняется, развивается, находится в динамике [6, с.889]. Тем самым поддерживается то, что является позитивной заданностью, а также склонность к независимости, саморазвитию и движению. По мнению Е.И. Исаева и В.И. Слободчикова, помогать и развивать необходимо субъектность, то есть способность личности к перестраивающемуся отношению к своей жизнедеятельности, а также его индивидуальность [7, с.61].

Для педагогической поддержки является немаловажным, чтобы в разрешении своей проблемы ребенок смог показать себя предельно самостоятельно. Педагог не действует за ребенка, не заменяет его действия в поиске и выборе оптимальной версии решения, сосредоточивая свои попытки на организацию ситуаций, когда ребенку захотелось бы испытывать свои силы в решении вопроса.

В педагогической поддержке проблема принципиально разбирается как ситуация открытых потенциалов: для ребенка – быть настолько успешным, как он сам сможет, для педагога – поддержать возможности ребенка и организовать ситуации для их развития, учитывая реальные перспективы.

Понятие «социально-педагогическая поддержка» введено относительно недавно и получило свое развитие в работах О.С. Газмана и Н.Б. Крыловой, и иных исследователей, рассматривающих ее профессиональной деятельностью педагогов в общеобразовательных учреждениях, направленной на оказание помощи детям в решении их проблем [8, с.67].

Л.В. Мардахаев считает социально-педагогическую поддержку деятельностью социального педагога по оказанию превентивной помощи детям в решении их социально-педагогических проблем в сфере жизнедеятельности [9, с. 368].

Учитывая специфику проблемы, можно полагать, что социально-педагогическая поддержка допустима там и тогда, где и когда имеется помощь процессам, которые основываются на сравнительной независимости и автономности личности, ее индивидуальности, ее самопроцессах: самодеятельности и саморазвития, самоопределения,

самопознания, самоорганизации, самореализации, самоконтроля, самовыражения, то есть на самодвижении индивида в решении определенной задачи.

Сущность педагогической поддержки содержится в поддержке ученика в его начинаниях, первых несмелых, нетвердых действиях: педагог их положительно оценивает, одобряет, при необходимости принимает сторону ученика, формирует позитивное общественное мнение, встает на защиту его прав и т.п. Суть педагогической поддержки, возможно, понимать и шире, как организацию безвредной среды, положительного эмоционального фона, развивающего окружения.

Таким образом, педагогическая поддержка считается профессиональной деятельностью педагогов в учреждениях общего образования, которая направлена на оказание помощи детям в разрешении их вопросов (О.С. Газман).

Целью педагогической поддержки является максимальное содействие школьникам в понимании и осуществлении их потребности в самореализации.

Основными направлениями поддержки одаренных детей можно назвать:

1. Вселение в них веры в свои способности жить в социуме, отыскать в нем свое место, выработать адекватную Я-концепцию;
2. Формирование у одаренных детей умения верно себя оценивать и ставить действительные цели;
3. Одоление психологической изолированности одаренных детей в учебных группах.

Результативными механизмами оказания благополучной педагогической поддержки одаренному ребенку считаются:

- разработка комплекса программ образования в некоторых направлениях, которые обеспечивают вариативность процесса образования и учитывают возрастные особенности учащихся;
- разработка методического сопровождения социально-педагогической поддержки самореализации одаренных детей в дополнительном образовании;
- организация пространства личной и общественной успешности, что устремлено на развитие у ребенка умения рассчитывать свою деятельность и исправлять ее следствия, навыков общения и сотрудничества, чувства причастности, уверенности в себе, востребованности;
- создание особых школ либо классов для одаренных и талантливых детей;

- использование в учреждении образования системного подхода к построению процесса образования через применение сетевого взаимодействия с организациями дополнительного и профессионального образования, а также со специализированными образовательными ресурсами [2, с.112].

Данная группа детей требует особенного субъективного социально-педагогического подхода по отношению к себе. Поэтому для более удачного восстановления социального статуса одаренных детей как индивида, члена группы, специалисту в работе нужно придерживаться ряда социально-педагогических условий.

В процессе обучения и воспитания детей нужно не пренебрегать возникающим у них качественным своеобразием способностей и одаренности, а развивать его, используя разные методы. Одаренные дети нуждаются в особенном воспитании, особых, индивидуальных программах обучения, специально подготовленных педагогах, особенных школах.

Рассмотрим основные условия педагогической поддержки одаренных детей.

Первое условие – педагогическое. Для этого нужно создать творческую среду в учреждении, которая рассматривается пространством деятельности, создаваемым в учреждении, основная ценность которого – творчество, оказывающее влияние на характер взаимодействия педагога и ученика, а также систему общественных, культурных, материальных условий, нужных для самореализации и становления субъектности.

Элементами творческой среды в учреждении являются образовательный процесс, который характеризуется вариативностью, условиями выбора и успеха, ориентированный на организацию индивидуальной образовательной траектории; характер взаимодействия социального педагога и одаренного ученика; система ценностей; общественные, культурные, материальные условия.

Второе условие – социальное. Здесь необходима разработка комплекса программ образования по отдельным направлениям, обеспечивающих вариативность процесса образования, создающих условия выбора в процессе самореализации одаренного ученика, что увеличивает результативность социально-педагогической поддержки. Но педагогическая поддержка самореализации одаренного ученика, ориентируясь на возрастные особенности, связанные с надобностью как профессионального, так и жизненного самоопределения, предъявляет другие запросы к вариативности образовательных программ.

Третье условие – педагогическое. Необходимость разработки методического сопровождения социально-педагогической поддержки

самореализации одаренных детей в дополнительном образовании, которое считается постоянной помощью методической службы педагогам, направленного на улучшение социально-педагогической поддержки через рост их профессиональной компетентности.

Четвертое условие – педагогическое. Нужно сформировать позитивное отношение педагога к ученику. На это условие обращают внимание практически все концепции гуманистического образования и воспитания.

Пятым условием считается вера в ребенка. Для педагога позитивное отношение взрослого к ребенку – это атмосфера, в которой демонстрируется: «я забочусь о тебе», а не «я буду заботиться о тебе, если ты будешь вести себя так-то и так-то». Позитивное отношение учителя к любому своему ученику может быть только при вере в ребенка, в его силы и способности [5, с. 28].

Таким образом, современные условия разрешения проблемы развития одаренных детей требуют педагогической поддержки, создания программы поддержки, программы по подготовке и переподготовке педагогов, работающих с одаренными детьми. В развитии человека, его одаренности немалое значение имеют вся система культурно-воспитательной работы социума, организация ситуаций (в любых областях деятельности, на всех уровнях для всех членов), предельно подходящих для этого процесса.

Социально-педагогическая поддержка одаренных детей будет более действенной, если учителя и родители будут следовать следующим рекомендациям.

Занятия по персональному расписанию. Цель поддержания ребенка в его точках роста полагает вероятность персональной скорости продвижения по разным учебным дисциплинам. У ребенка должна быть возможность заниматься математикой, родным либо иностранным языком и т.д. не с собственными ровесниками, а с детьми, которые находятся на одном с ним уровне знаний и умений. При этом факт диссинхронии вынуждает выбрать персональное расписание практике «перепрыгивания» через классы: одаренный ребенок - это не тот, кто лишь обогнал свой возраст. Необходимо собственно личное расписание при всех сложностях организации, которое оно несет с собой.

Небольшие размеры учебных классов. Неплохо было бы, если учебные классы не превышали 10 человек. Лишь в этом случае можно добиться действительно индивидуального подхода и обеспечить персональное расписание ученикам.

Не поторапливать учеников. Не нужно ускорять обучение в тех областях, в которых ученик встречает трудности [4, с. 415].

Таким образом, социально-педагогическая поддержка предполагает объединение стараний и социального окружения, и педагога. Но цель данного объединения учеными интерпретируется по-разному. Одни полагают, что социальное окружение и педагог объединяются ради социальной защиты детей, которые оказались в непростой ситуации в жизни, другие считают, что ради оказания поддержки развитию индивидуальности, личности ребенка.

Список литературы

- 1 Педагогам об одаренных детях и подростках: Методическое пособие /авт.-сост. Старикова Е.Н. Объединение «Дворец молодежи». – Екатеринбург: Полиграфист, 1999. – 221 с.
- 2 Проект «Модульный подход к выявлению и развитию одаренности детей в условиях учреждения дополнительного образования» / авт.-сост. Творческая группа МКОУ ДОД «ЦДОД». - Ревда, 2013. – 114 с.
- 3 Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Педагогика, 1996. – 416 с.
- 4 Психолого-педагогическое сопровождение одаренных школьников / авт.-сост. А.В. Комарова. – Минск: Красико-Принт, 2008. – 236 с.
- 5 Савенков А. Как выявить одаренных детей // Детское творчество, 1998. - № 5. 26-30 с.
- 6 Даль В.И. Толковый словарь живого великого русского языка: В 4 т. / под ред. И.А. Бодуэна де Куртенэ. – М.: Просвещение, 1994. – 889 с.
- 7 Сидорина Н.А. Социально-педагогическое сопровождение развития одаренности подростков во временном детском объединении // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. – 2005. – № 10. –60–61с.
- 8 Щербинина О.С. Социально-педагогическая поддержка одаренных детей в системе непрерывного образования // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. - № 21. – 64-67с.
- 9 Словарь по социальной педагогике: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. М.В. Мардахаев. – М.: Сфера, 2002. – 368 с.

Түйін

Мақалада қоғамның бағдарлануындағы жана өзгерістер мен технологияны дамыту, қоғам өмірінің барлық салаларын кеңінен ақпараттандыру - бұл жеке білім беру уақыты мен қоғамның өркендеуі ішкі және жеке адам ресурстарын қалыптастыруға, балалардың кез-келген мүмкіндігін дамытуға, олардың шығармашылық және жеке әлеуетін дамытуға шығармашылық кеңістікті ұйымдастыру тиімділігіне тікелей байланысты. Сондай ақ, дарындылық мәселесі өзекті болып келеді. Бұл қоғамның төтенше шығармашылық қасиеттерге деген қажеттілігімен байланысты. Қазіргі жағдайдың белгісіздігі адамнан жоғары белсенділікті ғана емес, сонымен қатар стандартты емес мінез-құлық қабілеттілігін де талап етеді. Қазіргі уақытта балалардың дарындылығын анықтау және дамыту жүйесін ұйымдастыру, сондай-ақ балаларға олардың қабілеттеріне байланысты көмек көрсету бойынша бағдарламалар іске асырылуда. Қазіргі уақытта балалардың дарындылығын анықтау және дамыту жүйесін ұйымдастыру, сондай-ақ балаларға олардың қабілеттеріне байланысты көмек көрсету бойынша бағдарламалар іске асырылуда. Дарынды балаларды қолдау және қолдау жөніндегі негізгі орталықтардың қызметі үйлестірілген. Бірақ мұғалімдердің, ата-аналардың және әлеуметтік әсердің шоғырланған күш-жігерінің арқасында дарынды

балалардың белгілі бір үлесі, олардың қабілеттері мен қасиеттері нақты, әлеуметтік маңызды қызметтің көрінісін табады. Осы мақалада автор дарынды балаларға әлеуметтік және педагогикалық қолдауды ұйымдастыру шарттарын қарастырады.

Resume

A new change in the orientation of society - the development of technology and technology, extensive informatization of all areas of society's life is the time of personal education. Obviously, the prosperity of the society directly depends on the formation of internal, personal resources of man, on the effectiveness of organizing the creative space for the development of any abilities of children, their creative and personal potentials. Questions of giftedness are becoming more relevant. This is associated with the need of society in an extraordinary creative personality. The uncertainty of the current environment requires from the person not only high activity, but also the ability, of non-standard behavior. At the moment, programs are being implemented to organize the system for determining and developing the giftedness of children, as well as helping children, depending on their abilities. The activities of the main centers for the work and support of gifted children are coordinated. But as a result of concentrated efforts of teachers, parents and social impact, only a certain proportion of gifted children, their abilities and qualities find a real, socially important activity manifestation. In this article the author considers the conditions for organizing social and pedagogical support for gifted children.



УДК 372 893

**СРАВНИТЕЛЬНАЯ ИСТОРИЯ ИМПЕРИЙ КАК ПОДХОД В
ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ**

Ж.М. ДЖАМПЕИСОВА

кандидат исторических наук,
Евразийский национальный
университет им. Л.Н. Гумилева

Аннотация

Статья посвящена роли сравнительного подхода в изучении империй в современной исторической литературе. Автор аргументирует, что использование такого подхода в преподавании истории является эффективным средством в развитии исследовательского интереса студентов и углублении их знаний.

Ключевые слова: сравнительная история, империя, методика преподавания истории

Постструктуралистские методы исследований, начиная со второй половины XX века и по настоящее время, привели к значительной критике формационной теории, а также других подходов, стремившихся систематизировать различные модели исторического развития общества. Общая идея критики заключается в игнорировании частного в историческом исследовании и значения локальных историй. Наиболее известные работы последних десятилетий были посвящены изучению повседневных практик отдельных людей или групп в разных обществах, их субъективной интерпретации реальности. Можно привести работы Эммануэля Ладюри, посвященные истории людей одной деревни на юге Франции, или работу Карло Гинзбурга об интерпретации религиозной веры средневекового общества Италии [1; 2]. Они связаны с размышлениями о роли отдельного человека в истории, большим интересом к деталям его повседневной жизни, которые внесли большой вклад в развитие постмодернистского подхода в исторических исследованиях.

Важность понимания частного в истории получило распространение и в исследованиях, которые посвящены политическим образованиям, таким как империи. Об этом хорошо написано в книге «Империи в мировой истории» Джейн Бурбанка и Фредерика Купера [3]. Они дали определение империям как большим политическим образованиям, представлявшим институты власти метрополии, с одной стороны; а с другой стороны, нередко сохранявшим институты власти инкорпорированных народов. Авторы книги интересуют изучение политики «отличий», или разнородности, которые, по их мнению, характеризуют империи. Они посвятили книгу истории империй в мировой истории не для того, как они пишут, чтобы разложить все по полочкам, а наоборот, изучить разнообразие политических возможностей внутри империй и их конфликты [3, 8]. Само по себе изучение разнообразия политического управления подразумевает сравнение и возможности концептуализации политической культуры империй в разные исторические эпохи. Интерес представляет сравнение разнообразия политических культур разных империй, сосуществовавших в одно время, с одной стороны, и как репрессивные колонизаторские политики, с другой стороны, так и договорные обязательства между центрами и перифериями. Целью данной статьи является - рассмотреть несколько примеров сравнительного изучения империй в современной исторической литературе и актуализировать применение такого подхода в преподавании истории.

Сравнительные истории империй – благодатная почва изучений в них роли локальных историй. Существует много образцов таких исследований. Научные работы профессора Оксфордского университета Александра Моррисона, специализирующегося на истории Центральной Азии в новое время, демонстрируют то, как можно изучать специфику империй. Разберем некоторые аргументы его статьи, посвященной проблеме изучения содержания и значения научной деятельности востоковедов в британской Индии в сравнении с Туркестаном, активно изучавшегося российскими учеными и чиновниками [4].

В последние десятилетия стали очень популярными дебаты о природе востоковедческой литературы, возникшей в большей части в ориенталистских научных центрах империй. Вышедшая в конце 1970-х гг. книга американского ученого Эдварда Саида, проанализировавшего огромный свод научной и художественной литературы западных авторов, в большей степени французских и английских писателей нового времени, стала началом дебатов о сущности ориентализма[5]. Он пришел к мнению, что западная литература формировала долгое время идею превосходства западной культуры над восточной. Большой объем знаний

западных востоковедов после работы Саида стали считать «произведенным знанием», которое отражало субъективность сообщений ученых, обусловленных межкультурным разрывом западных наблюдателей, а также часто разделяемого ими позиции имперского культурного превосходства над культурами местного населения. Александр Моррисон поставил своей целью сравнить деятельность ориенталистов в Российской и Британской империях с намерением изучения вопроса о том, насколько можно говорить об особенностях русского ориентализма, и насколько он отличался от западного ориентализма [4, с. 463].

Своим исследованием он продолжил очень известную академическую полемику о том, есть ли особенности у российского ориентализма. Как известно, эта дискуссия была связана с выходом научной статьи Н. Найта, взявшего в пример востоковеда Григорьева, работавшего чиновником в Оренбурге и занимавшегося вопросами управления казахских степей в середине XIX века [6]. Натаниель Найт пытался аргументировать, что В.В. Григорьев представлял собой востоковеда, не только «производившего знание», помогавшего колониальному управлению, но и защищавшего интересы казахского населения. В своем сравнительном исследовании А. Моррисон пытается показать, что в Индии британские власти также сотрудничали с местными учеными, научное производство их было совместным [4, с.624]. Как Моррисон пишет, ориентализм в Индии не был чисто европейским предприятием [4, с.627].

В следующем аргументе А. Моррисон ставит под сомнение тезис Н. Найта о том, что пример В.В. Григорьева является доказательством особенности востоковедения России, когда чиновники могли смотреть на местное население как культурно отсталое, но не безнадежное население, а с перспективой стать «культурными», в отличие от западных колониалистов. Однако А. Моррисон отмечает, что англичане в Индии также не считали индийцев отсталыми по их природе, приведя примеры отзывов английских чиновников об отсталости индийцев в силу плохой системы обучения и формы [4,с.628]. В связи с этим, он придерживается мнения, что образ Григорьева не подчеркивает особенности русского ориентализма [4, с.629].

В своей другой статье «Мы не англичане...» А. Моррисон также отмечает, что политика России в колониальное время относительно мусульман в разных регионах империи различалась [7]. Особо автор замечает, что в Туркестане имело место своеобразная административная, религиозная, а также экономическая политика. Он подчеркивает, что политика в регионе была такой же колониальной, как и в других регионах

земного шара, где западные страны проводили свою экспансию, которую в современной российской историографии в большинстве случаев отрицают. Соглашаясь с тем, что Россия как империя имела свои особенности, по мнению А. Моррисона, постколониальная теория Эдварда Саида вполне приложима к исследованию политики России [7, с.74-76]. В связи с этим, А. Моррисон привел некоторые примеры из истории колониальной политики России в Средней Азии и Великобритании в Индии, которые рассматриваются им, в определенном смысле, как параллельные.

Работы, подобные отмеченным статьям А. Моррисона, пытаются помочь взглянуть на истории империй с точки компаративного метода, что, по-моему мнению, является очень полезным. Такие подходы позволяют посмотреть на империи как на сложные политические образования, где происходят уникальные локальные истории. С другой стороны, компаративистский метод позволяет увидеть особенности политики империй через изучение конкретных колониальных практик. Перенесение такого подхода в исследование очень полезно как метод преподавания истории.

На бакалавриате исторического факультета ЕНУ им. Л.Н. Гумилева введен элективный курс «Сравнительная история империй». Курс состоит из трех частей: краткого изучения теории империй, изучения значительного количества документов, а затем написания эссе с анализом имперских политик Британии и России в сравнительной перспективе.

Курс акцентирует внимание на сравнении колониальной политики англичан в Индии и русской администрации в Средней Азии. Как известно, британская активность в Индии началась с деятельности Ост-Индской компании в начале XVII века и имела разносторонний опыт управления княжествами Индии. Россия, проникнув в Туркестан во второй половине XIX века, пыталась найти ключи к управлению в Средней Азии, время от времени обращаясь к опыту управления Великобританией в Индии. Для анализа могут служить такие вопросы, как экономическая, административная, религиозная политика.

Изучая историю империй или регионов в сравнительном подходе, можно побудить студентов к исследовательскому поиску. Студенты обнаруживали документы, которые проливали свет и интерес к взаимному имперскому опыту по управлению в колониях или протекторатах. Примером может быть объяснительная записка военного губернатора Ферганской области по вопросу содержания законопроекта по вакуфному вопросу. Отношение российских властей к вакуфным землям в Туркестане долго находилось в неопределенном состоянии из-за недостаточной информации о такого вида землевладении и, поэтому

неопределившейся их позиции по налогообложению вакуффов. Военный губернатор счел необходимым обратиться к английскому опыту законопроектов в отношении мусульманского землевладения, как самому «поучительному». Эта оценка относилась к британской политике «невмешательства» в религиозные дела индийцев со стороны англичан и их землевладения. Такую позицию Великобритании военный губернатор Ферганской области генерал-майор Гиппиус считал разумной, которая находилась в согласии с русской позицией, отразившейся затем в законопроекте [8, с.295-299]. Данный пример показывает, что империи не только соперничали за влияние в регионах, но также обменивались опытом. Последнее означает, что невозможно изучать историю империи и колониальную политику вне контекста сосуществования других империй не только в вопросе внешнеполитического соперничества, но и в формировании внутренней политики империи на ее перифериях.

Рейтинги и финальный экзамен можно проводить в виде письменного эссе. Примерными темами эссе могут быть:

1. Торговая политика Великобритании в Индии и России в Средней Азии в сравнительной перспективе в новое время.

2. Земельная и налоговая политика Великобритании в Индии и России в Средней Азии в сравнительной перспективе в новое время.

3. Политика взаимоотношений имперских властей с местными элитами: сравнительный анализ политики Великобритании в Индии и России в Средней Азии в новое время.

Подход сравнительного анализа империй в образовательном учебном процессе позволяет студентам изучать историю, сопоставляя данные в рамках одной исторической эпохи, самостоятельно работая над воссозданием исторического контекста. С другой стороны, процесс сравнения вызывает необходимость у студентов сопоставлять детали исторических событий, а также необходимость самостоятельного поиска дополнительной информации. Можно утверждать, что такой подход формирует у учащихся исследовательский интерес и отражается на глубине их знаний.

Список литературы

- 1 Ладюри Э. Монгайю, окситанская деревня (1294-1324) Екатеринбург, 2001.
- 2 Гинзбург К. Сыр и черви. Картина мира одного мельника, жившего в XVI в., М., 2000. – 184 с.
- 3 Burbank Jane and Cooper Frederick. Empires in world history. Power and politics of difference. Princeton University Press, 2010.
- 4 Morrison A. Applied Orientalism in British India and Tsarist Turkestan. Comparative Studies in Society and History. Vol.51, N 3, July 2009. - PP.619-647.
- 5 Эдвард Саид. Ориентализм. Западные концепции Востока. Санкт-Петербург, 2006. – 284 с.

6 Knight Nataniel. Grigor'ev in Orenburg, 1851-1862: Russian Orientalism in the service of Russian Empire. // Slavic Review, Vol.59, N1, (Spring, 2000). - PP.74-100.

7 Моррисон А. «Мы не анличане...». К вопросу об исключительности российского империализма. // Восток свыше. Духовный, литературно-исторический журнал, Ташкент, 2015, Вып. 38, №3, июль-сентябрь.

8 Туркестан в имперской политике России. Монография в документах. М., 2016. – 427 с.

Түйін

Мақалада заманауи тарихи әдебиеттердегі империяларды талдау жолдарының рөлі туралы сөз болады. Мақала авторы мұндай талдау жолдарын тарихты оқытуда студенттердің зерттеушілік қызығушылықтарын және олардың білімін дамытудағы тиімді әдістердің бірі ретінде сипаттайды.

Resume

The article is devoted to the consideration of the role of the comparative approach of the empires studies in contemporary historical investigations. The author states that the application of this method in teaching history might be effective tool in the research interest development of students as well as the deepening of their knowledge.

УДК: 808. 51

**АФОРИСТИЧЕСКИЕ ВЫРАЖЕНИЯ БИЕВ КАК ФОРМА
ОТРАЖЕНИЯ ДУХОВНОГО НАСЛЕДИЯ КАЗАХСКОГО НАРОДА
(НА МАТЕРИАЛЕ ОБРАЗЦОВ ФОЛЬКЛОРА ВКО)**

С. Ш. СЕИТОВА

доктор филологических наук,
декан гуманитарного факультета,
Казахский гуманитарно-юридический
инновационный университет

Ф. А. ГАЙНУЛЛИНА

кандидат филологических наук, доцент
Казахский гуманитарно-юридический
инновационный университет

Аннотация

В данной статье рассматриваются история происхождения и художественные особенности афористических выражений, ставших образцами фольклора и отражающих духовно – нравственные ценности казахского народа. Особый акцент в работе делается на истории становления и дальнейшего развития ораторского искусства, которое выявлялось не только на праздниках и айтысах, но и во время решения важных и крупных политических вопросов.

Авторы статьи более подробно останавливаются на роли, месте и художественных особенностях афористических выражений, в разное время использованных знаменитыми биями и получивших широкое распространение на территории современных Жарминского, Аягузского, Таскескенского районов Восточно – Казахстанской области.

В статье рассмотрены афоризмы и фразеологические обороты, авторство которых принадлежит или приписывается таким известным биям как Нарынбай бий, Куттыбай бий, Байгара бий, Актайлак бий и другие. По мысли авторов, работы, эти изречения приобретали силу закона и выполняли регулирующую функцию. В итоге самобытная степная цивилизация породила систему только ей присущих духовных ценностей, сохранение и приумножение которых - долг каждого из нас.

Ключевые слова: бии, фольклор, ораторское искусство, духовность, казахская культура

Казахская история немало рассказывает о наших предках, известных исторических личностях: вождях племен, биях, сказителях, общественных и государственных деятелях, внесших огромный вклад в развитие казахского народа и повлиявших на исход будущей истории. Бии составляли чрезвычайно влиятельную группу казахского общества, от которой во многом зависела прочность положения степных ханов [1, с.166].

Известно, что у каждого рода, в каждом ауле были свои, особо почитаемые и уважаемые народом, наделенные даром красноречия бии и судьи. Так постепенно в казахском обществе формировалась традиция с особым трепетом и почтительностью прислушиваться к решению биев. Это, в свою очередь, повлияло на развитие ораторского искусства, ведь, чтобы успешно решать конфликтные ситуации, бий должен был в совершенстве овладеть искусством красноречия, быть остроумным, знатоком фольклора, держать в памяти меткие и мудрые афоризмы. Как видим, ораторское мастерство выявлялось не только на веселых праздниках и ярмарках или во время поэтических состязаний – айтысах.

Исключительная роль личностей биев в казахской истории, а также характеристика их жизнедеятельности дана в художественных произведениях, рассматривалась в научных исследованиях Ш. Кудайбердиева, М.Ж. Копеева, А. Байтурсынова, Х. Досмухамедова, А. Букейханова, М. Ауэзова, А. Кекильбаева, А. Нысаналы, С. Сматаева, Б. Адамбаева, Н. Турекулова, С. Даутова, С. Негимова и др.

Основная часть. Многими учеными и путешественниками особо отмечалось богатство и выразительность выступлений биев, акынов. Так, известный польский ученый А. Янушкевич в книге «Записки о путешествии в казахскую степь» отмечает: «Аягуз... я аплодировал степным златоустам, которые слыхом не слыхивали о Цицероне и Демосфене! акыны, не умеющие ни читать, ни писать, раскрыли передо мной все свои таланты. Их сказания в стихах близко подошли к моей душе, тронули струны сердца, расположили к себе. Что, и они являются дикарями? Разве есть народ, которому суждено быть лишь пастухами? Нет-нет! Сокровенная истина! Народ, которого Всевышний одарил таким талантом, не должен оставаться вне цивилизации, его дух со временем взберется ввысь над казахской степью и будет светить вовсю!...» [2, с.247]

Территории современных Жарминского, Аягузского, Таскескенского районов Восточно – Казахстанской области известны

тем, что на этих землях издавна проживали представители ветви сыбан большого рода найманов. Именно из колена племени Жангобек этого рода вышел ряд знаменитых биев, мастеров красноречия: Актайлак Байгараулы, - один из знаменитейших людей XVIII — начала XIX веков, последователь легендарных Толе би, Айтеке би, Казыбека би, его отец Байгара би Куттыбайулы (1699 -1775) - би, акын и оратор, его дед - би Куттыбай, направленный в 1760 году в качестве первого казахского посла в Пекин с почетной дипломатической миссией ханом Абылаем и другие.

Актайлак бий остался в памяти современников не только как справедливый, беспристрастный судья, но и как неизменный победитель айтысов – состязаний биев и акынов, автор целого ряда исполненных философских размышлений жыров, поражающих новизной интерпретаций и сочностью красок гаклий (назиданий), а также многочисленных толгау (размышлений), удивительных по своей глубине и характеру суждений. Актайлак бий приобрел популярность в народе тем, что создал своеобразный поэтический кодекс ведения судебных разбирательств, который был представлен следующим образом: *Ответственное дело - решай с народом, трудное - решай умением; Хорошо обдумав запутанное дело, окончательное решение прими назавтра; Любой спор решай честно и правдиво; Решай так, чтобы у сородичей не возникало вопросов; и другие.* Не случайно бытовало утверждение: «Если не можешь принять верное решение, обратись к Актайлаку» [3, с.174]. Байгара бий, отец Актайлака, воспитывался в образованной среде и, следуя традициям предков, рано начал участвовать в управлении. С ранних лет он прослыл человеком большого ума, святости, защитником обездоленных и был широко известен как справедливый, беспристрастный судья. Судил и учил изустно, проводя свои процессы исключительно в форме стихотворной импровизации - толгау. В своем творчестве затрагивал сложные проблемы бытия, воспитания нового поколения, общественных и социальных взаимоотношений. В народе стал широко известен как неизменный победитель айтысов - состязаний биев и акынов, как автор целого ряда философских размышлений - жыров. Был воспет в стихах акынов Д. Бабатайулы и А. Найманбайулы как защитник вдов и сирот. Кроме того, имя Байгары бия упомянуто в айтысе Биржана и Сары, где подчеркивается его огромная популярность в народе.

Дед Актайлака – Куттыбай би - оратор и дипломат, прозванный в народе «Кудауысты» или «Лебединоголосый» (Златоуст). Его отцом был Нарынбай би – также известный в казахской степи государственный деятель, оратор, бек (правитель) Ташкента. Народ любовно называл его Нар дауысты Нарынбай (имеющий голос одногорбого верблюда - нара),

подчеркивая тем самым мужественность, силу, ораторские способности этого человека. Отцом Нар дауысты Нарынбая, в свою очередь, был знаменитый акын Тобек. Тобек, как и его отец – известный оратор Байкошкар, отличались даром красноречия, стремлением отстаивать интересы народа, умением примирять межродовые скандалы и конфликты [4, с.142]. И таких людей в казахской степи было немало.

Деятельность биев как нельзя лучше отражают дошедшие до нас устойчивые выражения, ставшие афоризмами, фразеологизмами. Со временем они стали приобретать новое звучание, наполняться новым смыслом. Предание сохранило речь Казыбека бия, обращенную к джунгарскому правителю: *«Мы - казахи, в степи пасем скот. Никому не угрожаем, мы - мирный народ. Чтобы счастье и удача не покинули нас, чтобы враг невзначай не ринулся на нас, мы держим копьё наготове и знаем цену доброго слова. Мы - народ, верный в дружбе, мы гостеприимны и щедры, а в грозный час, когда это нужно, ханские юрты обрушим мы! Сын, рожденный от достойного отца, никогда рабом не станет. Дочь, рожденная честной матерью, рабыней не станет. Мы вольные люди, дети степи, сыновей и дочерей своих в неволе содержать не станем. Вы, калмыки, отчаянный народ, но в честном бою мы вам не уступим. Если вы железо, мы расплавим вас. Мы за мир, не за вражду, коль надо - схлестнемся в открытом бою. И клинком, и мечом отстоим свою честь. И храбрых джигитов в степях не счесть. Ты - леопард, я - лев. Ты - скакун, я - горный сокол. И спуску вам не дадим. С добром пришли - добром ответь! Не хочешь мира - получишь войну!»* [5, с.231].

По своему содержанию выступления степных ораторов, биев или мудрых старейшин касались, как отмечает Б. Адамбаев, земельной, имущественной, скотоводческой, сиротской и моральной сторон человеческой жизни [6, с. 154.]. Многие из выражений стали фразеологизмами. Рассмотрим их подробнее:

–Фразеологизмы, связанные с земельно – территориальными вопросами:- *О чем еще можно мечтать, если дома есть Шон, а в степи – Шорман?- Место, где бии принимают решение сообща и т.д.*

–Фразеологизмы, связанные с скотоводческими вопросами: *В горах – Сасан, в низине – Коса;Все блага у Шаянбая; Кенгирбай вместо барана дает ягненка, вместо скакуна - обычную лошадь* и т.д.

Что касается выражения: *«Кенгирбай вместо барана дает ягненка, вместо скакуна - обычную лошадь»*, необходимо обратиться к истории. Между родами керей и тобыкты участились случаи барымта (угон скота). На предложения представителей рода керей прекратить воровство скота, Кенгирбай отвечает: *«Сначала верните мне земли, а я же верну ваш скот»*. Когда керей и люди племени Жобай дали согласие вернуть земли,

Кенгирбай вновь стал упрекать посланцев – кереев в том, что они первыми начали захватывать его земли, и что вследствие барымта скот стал терять свое качество, терять свой вес. Отсюда и родилось выражение: «Кенгирбай вместо барана дает ягненка, вместо скакуна – обычную лошадь», подчеркивающее находчивость Кенгирбая.

– Фразеологизмы, связанные с понятием – «кұн» - «выкуп за убийство»: *У Тойке родился сын, для народа солнце взошло;*

Сын Тойке – кажи Акшайык проявил себя рассудительным и справедливым человеком в решении спорных вопросов, возникавших вследствие межродовых распрей. Даже известный оратор Иргайбай был вынужден признать свое поражение: *Хоть и считаюсь я среди своих сородичей мастером слова, но перед тобой, сын мой, склоняю седую голову, словно старый верблюд, и ростом, и умом сразу мал стал... Властвуй, будь хозяином этих земель, Стань вождем найманов – таково мое благословение* [7, с.177]. С этих пор и бытует выражение: «У Тойке родился сын, для народа солнце взошло», подтверждая широко известный афоризм «Конь показывает себя в состязании, а оратор – в споре».

На тот факт, что жители ВКО сохранили в людской памяти имена биев, указывают отдельные выражения, до сих пор бытующие в народе: *Карамеде би – достояние среднего жуза; словно лев, готов вцепиться зубами, не боясь крови, готов защитить своих сородичей Кенгирбай би; Если за правое дело борешься – иди к Ускенбаю, если же сам не прав – обратись к Ералы; Устами Тана говорит мудрость, слушай ее; айтыс говорит не спеша, но словом единым решает трудный спор и другие.*

Таким образом, бии оказывали личное воздействие на окружающих своим поведением, образом жизни. Рожденные в процессе деятельности, образцы творчества биев, их решения приобретали силу закона и выполняли регулирующую функцию. В итоге самобытная степная цивилизация, отмеченная неповторимыми особенностями, породила систему только ей присущих ценностей, сохранение и приумножение которых – долг каждого из нас.

Список литературы

- 1 Шешендік сөздер. – Алматы: Отау, 1990. – 166 б.
- 2 Янушкевич А. Дневники и письма. – Алматы: Жалын, 1979. – 272 б.
- 3 Ақтайлак: [Электронды ресурс]. Ref: www.tarih.spring.kz/ru/history/medieval/figures/aktaylak//.
- 4 Садуақасұлы Ә. Тарихыңды танып біл. Алматы: Шартарап, 1996. – 295 б.
- 5 Қазыбек би: [Электронды ресурс]. [http://ru.wikipedia.org/wiki/казыбек би](http://ru.wikipedia.org/wiki/казыбек_би)
- 6 Адамбаев Б. Халық даналығы. – Алма-Ата: Мектеп, 1976. – 160 б.
- 7 Жемчужины веков (Казахские фольклорные образцы в собрании В.В. Радлова). Алматы: Наука, 1994. – 480 б.

Түйін

Бұл мақалада фольклордың мысалына айналып, қазақ халқының рухани-адамгершілік құндылықтарын бейнелейтін афористік өрнектердің шығу тарихы мен көркемдік ерекшеліктері қарастырылады. Мақаланың авторлары Шығыс Қазақстан облысының қазіргі Жарма, Аягөз және Таскескен аудандарында кеңінен таралған афористік өрнектердің ролі, орны мен көркемдік ерекшеліктері туралы толығырақ тоқталады.

Resume

This article is about the history of origin and artistic peculiarities of aphoristic expressions, which have become examples of folklore and reflect the spiritual and moral values of the Kazakh people. The authors of the article dwell in more detail on the role, place and artistic peculiarities of aphoristic expressions, which were used at various times by the famous biys and widely spread in the territory of the modern Zharma, Ayaguz, and Taskesken districts of the East Kazakhstan region.

ТІЛ – ҰЛТТЫҚ ДҮНИЕТАНЫМ КӨРІНІСІНІҢ НЕГІЗГІ ҚҰРАЛЫ

Ж. СҮЙІНЖАНОВА

филология ғылымдарының кандидаты,
Қ.А. Ясауи атындағы Халықаралық
қазақ-түрік университетінің доценті

С. ЖҰМАТАЕВА

филология магистрі, Қ.А.Ясауи атындағы
Халықаралық қазақ-түрік университеті

Аннотация

Мақала тіл мен дүниетанымның тұтастығы жайлы сөз қозғайды. Ұлттық дүниетаным – бірегей құбылыс. Ол сол ұлттың тілімен тығыз байланысты дамып отырады. Себебі, тіл – тек қарым-қатынас құралы ғана емес, сонымен қатар адамның таным-түсінігі, өзіндік ойлау табиғаты, сана-сезімі арқылы қалыптасатын ұлттық дүниетанымын, мәдениетін бейнелеуші құрал. Мақалада қазақ тілі мен қазақ дүниетанымының бірегейлігі ақын Абай Құнанбайұлы шығармалары арқылы талқыланып, зерделенеді.

Түйін сөздер: ұлттық дүниетаным, тіл, тілдік тұлға, мәдениеттаным, таным, сана, бітім-болмыс, ойлау, рухани қазына, пәлсапалық пайым, көзқарас.

Дүниетаным – көп қырлы танылмаған заңдылықтары мол ерекше түзілім. Оның тұтас болмысын танып білу де, сипаттауда мүмкін емес. Ал дүниетанымның тілдегі көрінісін, біз сол тілді игерген тілдік тұлға арқылы тани аламыз. Тілдік тұлғаның дүниетаным картинасы – (картина мира) лингвистика, мәдениеттану, философия, психолінгвистиканың қарастырып отырған зерттеу нысаны. Ана тілін меңгере бастаған балада дүниетаным картинасы қалыптаса бастағанда сыртқы әлем белгілі бір категориялар негізінде ғана санасында қалыптаса бастайды. Уорф: «Бізге табиғатты қай бағытта танып-білу керектігімізді ана тіліміз айтады. Біз дүниедегі түрлі құбылыстар мен түрлі нәрселерді дәл солай болғандықтан емес, санамызда сақталған тілдік жүйеміз ұйымдастырған калейдоскоппен қабылдаймыз», - дейді. Ал, Ж. Пиаже былай дейді: «Мы осознаем отношения, которые наша деятельность устанавливает между вещами в той мере, в какой прекращается автоматическое пользование ими, и когда становится необходимым новое приравнивание». Сонда

бала өмір жағдаяттарына еріксіз қатысу дағдыларына ие бола бастайды да, жағдаяттарды санасында шығармашылықпен өңдеу жолдарын өз бойынан аша бастайды. Осындай үдеріс арқылы әрбір жеке адамның дүниетаным картинасы қалыптасады.

Тіл – адамның дүниені санасында түзу құралы, тәсілі. Дүние, болмыс жөніндегі халықтың пәлсапалық пайымдаулары, ғасырлар бойы жиған өмірлік тәжірибелері, уақыттар мен ғасырлар ағымында қалыптасқан таным – түсінігінің негізі халықтың тілінде көрініс тауып, сол арқылы ұрпақтан-ұрпаққа беріліп отырады. Демек, дүниені тану ой үлесінде, адамзаттың ойлау үлесінде жатқан құбылыс болғанымен, оның өмірде ұғым, пікір, ой елегінің жиынтығы ретінде көрініс беруі, сөйтіп сол ұлттың күнделікті тіршілігі мен тұрмысындағы іс-әрекеттерден көрініс табуы, пікір алысып, өзара қарым-қатынас жасайтын ұлттың тілімен тікелей байланысты. Тіл – дүниетаныммен, дүниетаным – тілмен тығыз байланысты ұғымдар. Кез келген ұлт өзінің басқаларға ұқсамайтын өмір сүру дағдысын, дүние-әлемге, адам және оның сол дүниедегі тіршілігіне деген көзқарасын қалыптастырады. Философтар мұны «бұл – дүниеге көзқарас, яғни адамның дүниені рухани игеруі» деп түсіндіреді [1,18]. Осы дүниеге көзқарастың бейнеленуінің, оны рухани игерудің әмбебап құралы – тіл. В.фон Гумбольдтің сөзімен айтар болсақ: «Тіл – сөйлеу арқылы ойды жеткізу үшін тұрақты қайталанып отыратын рухтың күші», демек әрбір ұлт өз тілінің шеңберімен қоршалған. Соның ішінде қазақ сияқты ауыз әдебиеті жоғары дәрежеде дамыған халықта дүниетанымның вербальді түрі басқалардың бәрінің орнын алмастырады.

Тіл – ұлт дүниетанымның, тарихының, барлық бітім-болмысының көрінісі екендігі айқын. Сондықтан ұлттық үрдіс пен ұлт тілінде жазылған кез келген шығарманың негізінде аталған дүниетаным, тарихи бітім-болмыс ұғымдарымен қатар, сол ұлттың өмірі, өмір сүру сипаты, ұлт қоғамында болған оқиғалардың ізі, ерекшеліктері жатады. Сол өмір сүру сипатына, басынан кешкен оқиғаларына байланысты ұлт тілінде көптеген ұғымдардың да қалыптасатындығы негізді. Бұл ұлт тілінің сол ұлттың дүниетанымнан хабардар ететіндігін дәлелдей алады. Демек, ұлт дүниетанымның негізгі көрінісі – тіл. «Халық өзін толық, әрі жан-жақты тілі арқылы көрсете алады. ... Халықтың тұрмысы мен түсінігінде бар барлық нәрсені, сондай-ақ, халық өз жадында нені сақтағысы келсе, соның бәрін тілінде сақтайды және тілінде көрсетеді», - деген орыс тіл біліміндегі тілді этнос болмысымен тығыз байланыста қараушы этнолингвист-ғалым Н.И. Толстойдың пікірінің де арқауы осы [2,62].

Тіл мен ойлау сабақтастығына байланысты қағидаға орай тілді дүниетанымның шеңберінде қарастырып, дүниетанымның халықтың салт-санасының үлесіндегі дүниелерін, тілін тани отырып зерттеу,

анықтау мәселесі қазіргі таңда тіл біліміндегі маңызды бағыттардың бірі. Бұл салада тек дүниетанымдық зерттеулер ғана жүзеге асып қоймай, сол тілде сөйлеуші халықтың тарихы мен саясатының, көзқарастары мен пәлсапалық пайымдауларының, психологиясы мен педагогика саласындағы ерекшеліктерінің т.б. ғылым салаларына қатысты ойлары мен түсініктерінің жиынтығын берудегі тілдің көркем мәтіндегі қызметі айқын көрініс табады. Нақтырақ айтқанда, тілдің ұлт тілі ретінде қызмет ету мүмкіндіктері, тілдік ерекшеліктері де жан-жақты танылуда. Ұлт тілінің табиғаты «ұлт пен тілдің біртұтастығы» шеңберінде кешенді түрде қарастырылады. Тілдің бұл қызметі белгілі ғалымдардың еңбектерінде тілдің қарым-қатынас құралы ретіндегі және экспрессивті-эмиционалдық мағына берудегі ең негізгі қызметтеріне қоса *кумулятивтік қызметі* деп аталады. Бұл ұлттың тарихында қалыптасқан салт-дәстүр, әдет-ғұрып т.б. ұлттың тіршілігіне сай қалыптасқан сан-салалы ұғымдары, рухани мұралары тіл арқылы ұрпақтан-ұрпаққа беріліп отыратындығының дәлелі болып табылады. Яғни, тілдің рухани қазынаны сақтап, мұра ретінде, ұрпақтан-ұрпаққа жеткізуші қызметінің мәні де тіл білімінде ерекше атап көрсетіледі.

Тіл – адамның ойлау және бағалау қызметі процесінде барлық жасағандарын бейнелеудің және сақтаудың әмбебеп құралы болып табылатыны белгілі. Осы тұрғыдан қазақ тіл білімінде тілді танымдық қырынан анықтайтын тілтаным ұғымы мен дүниетаным ұғымы тығыз байланысты. Тілдің ойлаумен байланыстылығы жөнінде тіл біліміндегі теориялық тұжырымдардың негізіне тілдің тіл ретіндегі өмір сүруінің бір ерекшелігі жатады. Бұл тұжырымдар сонымен қатар тілдің қоғамға қызмет етуші, анықтап айтсақ, адам санасындағы ойды жеткізуші негізгі қызметін де айқындап береді. Ой тіл арқылы жарық көріп, халық арасындағы түрлі деңгейдегі қатынастарды реттеп отырады. Керісінше, тілде адам санасында бар ойдың негізінде ғана сөздер, сөйлем құрылымдары, фразеологизм және т.б. сөз түрінде тілдік формаларға айналып, сыртқа шыға алады. Тіл білімі тұрғысынан ғылымдағы екі ұғым бір-бірімен тығыз байланысты, бірі екіншісін толықтырып тұратын, ажырамас категориялар. Бұл – тіл білімінде жалпы тілдерге тән құбылыс ретінде белгілі, мықтап орныққан қағида. Алайда, тіл білімінде нық орын алған бұл бағыттағы зерттеу еңбектерінде келтірілген пікірлер мен түйіндерге зер салсақ, соңғы кездері тек жалпы тіл мен ойлаудың ғана байланысын, олардың өзара тұтастығын қарастырумен шектелмеуде. Тіл білімінде қазір кейбір тілдік ерекшеліктер мен құбылыстар тек жалпыадамзаттық деңгейде ғана қарастырылмайтын дәрежеге жетіп отыр. Бұл ерекшелікті тек жалпы тілдердің барлығына ортақ ерекшелік ретінде атап өтумен шектелмей, оны әрбір жеке ұлт тілдерінің аясында талдап,

дәлелді түрде ашып көрсету қажеттілігі туындап отыр. Ондай жұмыстар кейбір тілдік құбылыстарды жалпы ұлт тілдеріне тән ортақ жалпытілдік ерекшелік деп қарастыру шеңберінен шығып, әр ұлт тілінің арнасында жеке қарастырылып, әр ұлт тілінің тілдік ерекшеліктерін зерттеп, олардың өзіндік қыр-сырын айқындау бағытына бет алды. Тіл саласындағы бұл зерттеулердің мақсаты – тіл мен ұлттың бірлігін дәлелдеу. Әрі мұндай зерттеулер ғылымдағы қағидаларды әр ұлт тіліндегі көрінісі мен тілдік тәжірибеде қолданыс табу сипаты тұрғысынан нақтылай түседі. Екінші жағынан негізге алынған тілдік құбылыс зерттеліп, тілдің өзіне ғана тән ерекшеліктері ашылады. Себебі, атап көрсетілген тіл мен ойлау мәселесі – ұлт тілінің шеңберінде қарастыруды қажет ететін мәселелердің бірі.

Жоғарыда жалпы тіл біліміндегі қағидаға сүйене отырып тұжырым жасасақ, әр ұлт тілі сол ұлттың өкілдеріне тән ойлау жүйесін бере алады. Әр ұлттың ойлау дәрежесі мен ұлттық ерекшеліктері сол ұлттың тілінде өзіндік тарихи, мәдени, қоғамдық, әлеуметтік т.б. даму, қалыптасу, деңгейінде беріле алады. Мұндай тұжырымды аударма жұмыстары нәтижесінде де дәйектеуге болады. Әсіресе, ұлттық ойлаудың, ұлттық дүниетанымның өзіне ғана тән ерекшелігін, нақтырақ айтатын болсақ, әр ұлттың өз дәстүрі мен салты, әдет-ғұрпы, ұлттық ойындары, мақал-мәтелдері және т.б. осы сияқты қалыптасқан ұғымдары ұлт тілінің қалыптастырушы жүйесі ретінде көрініс табады. Ойымызды дәлелдей түссек, «Белгілі бір ұлттық қауымдастықтың әлеуметтік-мәдени салты, оны өзге ұлттық салттардан айыратын өзіндік ерекшеліктерге ие. Бұл ерекшеліктер лексикада бейнеленеді, ол рухани және материалдық мәдениеттің ұлттық формалары, түрлері, көріністері туралы хабар беретін фондық ақпаратты құрайды». Мысал ретінде мынадай жағдайды атап өтуге болады. Белгілі бір ұлттың болмысына, табиғатына тән ойлар тізбегін басқа тілге аударып беріп жүрміз. Алайда, біз өз ойымыздың ерекшелігін аудармашылар арқылы қаншалықты сол тілдің табиғатына, ерекшелігіне сай аударып бергенімізбен, басқа тілдің сөзі арқылы бәрібір ұлттық деңгейдегі ой, ұлт болмысы сол қалпында, ойлаған дәрежеде басқа қабылдаушы ұлттардың санасында жеткізілуі қиын. Бұл туралы ғалым А.Алдашева өз еңбегінде: «Көркем әдебиеттердің аудармаларында өзге тілдегі элементтердің сөзбе-сөз баламасының «бөгде» келбеті сезіліп тұрады, ал бұл ойлаудың образдылық типімен сыйыспайды», - дейді [3, 42]. Себебі, олар сөз табиғатын өз санасына сай түсінуге тырысқанымен, аударылған сөздер мен ойлар жиынтығын табиғи түрде қабылдай алмайды. Табиғи түрде аудармашы өзге тілде барынша жеткізуге тырысты, қабылдаушы мүмкіндігінше ойдың, ұғымның, табиғатын толық, түсінікті етіп қабылдауға тырысты деген күннің өзінде ойлар мен

ұғымдар қандай да бір белгілі мөлшерде өз сапасында өзге тілге жеткізілмейді де, қабылданбайды да.

Бұл жағдайда сөз табиғатының, ой табиғатының сапасына қатысты әйтеуір бір кемшіліктің, жетіспеушіліктің болатыны анық. Демек, ұлт тілі мен ұлт ойы да өзара біртұтас, бір-бірімен тығыз байланысты. Яғни, осы уақытқа дейін жалпы тіл мен ойлау деп қарастырылып келген бұл мәселе ұлт тілі мен ұлттың ойы шеңберінде қарастырылуы керек. Ал ұлттың ойлау жүйесінің өзі олардың өмір сүру үрдісінің негізінде қалыптасады. Оны ғылымда бір сөзбен *дүниетаным* деп атап жүр. Ұлттың дүниетанымына ұлттың бүкіл болмыс-бітімі толығымен жатады. Ұлт дүниетанымының табиғатын жоғарыда атап өткендей, сол ұлттың тілінде ғана толық түрде танып білуге болады. Дүниені тану – тіл арқылы жүзеге асатын күрделі үрдіс. Ал, *тілтаным* ұғымының ойдың тілдегі нақты көрінісін әр ұлт тілінің шеңберінде қарастырып, өз нәтижесін қалай бере алатынын лингвомәдениеттану саласы дәлелдеп отыр. Оның нақты көрінісін біз А. Вежбицкая, В.А.Маслова, Верещагин, Костомаров, В. Воровьев т.б. сол сияқты қазақ тіл біліміндегі Г.Смағұлова, Р.Иманалиева, А. Сейілхан т.б. еңбектерінен көреміз. Осы тұрғыдан алғанда *тілтаным* мен *дүниетанымның* бірлігі әр ұлт тілдерінде, жеке-жеке тілдік тұрғыдан қарастыруды қажет етеді. Бұл ұлт тілінің өзіне ғана тән дүниетанымдық сипаттарын беру мүмкіндігін көрсетіп, ең маңыздысы – тілдің ұлт тілі ретіндегі тілдік табиғаты мен ондағы тілдік қолданыстардың ерекшеліктерін ашып береді. Осы маңызы жағынан тілдің қасиетін, тілдік ерекшеліктерін, оның ұлттық дүниетанымдық ерекшелігімен байланыста зерттеу тиімді болып табылады.

Тіл – тек ойды білдірудің құралы, оның тікелей көрінісі ғана емес, тіл – ең әуелі сол ойды әр ұлттың өзіндік танымына ғана тән, мыңдаған жылдар бойына дарытқан этнопсихологиялық, дүниетанымдық негізде құрап беруші құрал. Демек, тілдің табиғатына тұтастай бір ұлттың болмысының жататындығын ескерсек, тілдің сол ұлттың өміріндегі маңызын байқау қиын емес.

Қазақ халқының дүниетанымдық ерекшеліктерін Абай шығармалары арқылы зерделеп көрсек. Кез келген үлкен ізденіс, ой толғаныс адам және әлем мәселесінен басталады. Бұл философиялық пайымдаулар - ешкім қарсы шыға алмайтын негізгі ақиқат. Өйткені, адамның адам болуының өзі дүниенің сырын түсініп, оны пайдалана білуінде, оның сұлулығын түсініп, ләззат ала білуінде.

Адам әр нәрсенің себебін іздейді. Сондықтан да оны жас кезінен-ақ «ол немене?», «ол неге өйтеді?», «бұл неге бүйтеді?» - деп көзі көрген, құлағы естігеннің бәрін сұрап, тыныштық көрмейді [4,7] (7-ші қарасөз). Дәл осындай сұрақтар, оны шешу жолындағы ізденістер адамды адам

етті, оны табиғаттың қалың ортасынан бөліп алып шығып, өзіне тән тіршілік машығын, мінез-құлқын, ұғым түсінігін дамытуына жағдай жасады. Абай ізденістерінде қазіргі уақыттағы таным теориясына кіретін көптеген ұғымдар орын алған, осы уақытқа дейін өзінің теориялық мазмұнын жоғалтпаған пайымдаулар өте көп. Таным процесі сезім мүшелері арқылы алынатын хабардан басталады; адамның сезім мүшелері білу, танудың көзі болып есептеледі. Көзімен көріп, құлақпен естіп, қолмен ұстап, тілмен танып, мұрынмен иіскеп тыстағы дүниеден хабар алады. «Дүниенің көрінген һәм көрінбеген сырын түгелдеп, ең болмаса денелеп білмесе, адамның орны болмайды. Оны білмеген соң, ол жан адам жаны болмай хайуан жаны болады» [4,7]. Ақынның түсінігінше, адамдықтың сыры дүниенің сырын білуге ұмтылу. Өйткені, білуге, көруге, үйренуге құштарлық – тек адам жанының құмарлығы. Генетикалық, биологиялық бірлік пен ұқсастық болғанмен жануарлар мен адамның сезім мүшелерінің арасындағы сапалық өзгешеліктер осыдан басталады. Тек адамның көзі ғана дүниенің әсемділігінен ләззат алуға мүмкіндік туғызады. Әрине, бұл ойды адамның басқа да сезім мүшелеріне де қаратып айта аламыз. Адамның сезім мүшелері – тарихи-практикалық іс-әрекеттің қалыптасып дамуының нәтижесі. Бес сезім мүшесі арқылы қабылданған сыртқы дүниенің құбылыстары із-түзсіз жоғалып кетпейді қайта керісінше, сол құбылыстардың немесе заттың суреті, бейнесі түрінде адам санасында жаңғырып сәулеленеді. Бұл жас балада әуелі өте аз мөлшерде ұшырасатын, жетілмеген, қалыптаспаған, бірақ тәрбиелеу арқылы күшейтілетін, дамытылатын «жанның» еріксіз күші. Егер жанның осындай қабілетінің дамуына көңіл аударылмаса, онда ол мүлдем жоғалып кетеді.

Рационалдық танымның формасы болып табылатын ойлау процесіне Абай көп көңіл бөлген. Ол туралы көптеген қызықты пікірлер қорытқан. Әртүрлі құбылыстардың сан алуан көріністердің себептерін мәнісін түсіну үшін ақыл керек. Ақыл адамға тән жоғары қасиет, «Ақыл сенбей сенбеңіз, Бір іске кез келсеңіз», «Сөз мәнісін білсеңіз, Ақыл – мидан өлшеу қыл» деп үйретті ақын. Абайдың ілімі бойынша, ақылды адам көргенін, білгенін сынап, орындысын, орынсызын үнемі тауып, өзінен-өзі есеп алып отырады, өзіне-өзі ылғи баға беріп отырады. Ақыл-ойға сабырлық, анықтылық және өткірлік қасиеттері жатады. Сезімге психикалық көңіл-күйінің жылылығы, қуаныш пен кек, құмарлық пен махаббат жатады. Төзімділік, талаптанушылық, нәпсі құмарлағын тыя білушілік ерік процестері болып табылады.

Абай логикасы бойынша, ақыл, сезім және ерік өзара тығыз байланыста, бірлестікте, толық тұтастықта және жарастықта болып отыруы адамның мүмкіншіліктерін молайтады, Ал, бұл қасиеттердің

жеке-жеке ажырап кетуі, тығыз байланыста, бірлестікте болмауы адамдарды қолайсыз жағдайларға душар етуі мүмкін. Табиғатпен қоян қолтық етене араласып, өмір сүрген қазақ халқының рухани мәдениетіндегі, философиясындағы шоқтығы биік, негізгі мәселе – Адам. Адамды, оны жеке тұлға, индивид, тірі жан ретінде саралау, оны әрбір қырына сәйкес анықтама беру қазақ философиясында Абай творчествосынан бастау алады. Адамтану ілімінде Абай өте қомақты фигура болып табылады. Батыс және Шығыс философиясынан қатар сусындап, рухани нәр алған Абай, адам мәселесінің небір терең ілімдеріне ой сүзіп, соны қорытындылар жасайды.

Қазақ философиясындағы адам мәселесінің жеке адамның бітім болмысын танудағы және ол туралы білімдерді қалыптастырудағы негізгі бетбұрыс Абай ізденістерінен рухани бастау алады. Абай адамды түзулікке, дұрыстыққа жетелейтін, адам бойындағы асыл қасиеттерге де ерекше мән берген. Ақын адам бойындағы махаббат, адамгершілік, достық сезімдеріне ерекше тоқталған. Адам табиғатына тән жан құбылыстарының ең асылы – сүйіспеншілік, махаббат сезімі. Француздың ұлы ойшылы Вольтер махаббатты адам бойындағы құмарлық сезімдердің ішіндегі ең күштісі деп тұжырымдап, оның себебін адам ақыл-ойының, жүрегі мен бүкіл тұла бойын билеп алатын махаббаттың ерекше әсерімен дәлелдесе, сол француз халқының екінші ұлы суреткері Бальзак махаббат күшінің тегеурінін жүрек пернелерін қаншалықты түгел тебіренге алатын қабілетімен өлшейді. Яғни, сол сүйіспеншілік мәселесіндегі шешуші рөлді жүрекке береді. Шығыстың жарық жұлдыздарының бірі Хафиз ақын ізгі де таза жүректерге нәр беретін күш тек қана махаббат екенін мойындаса, сол Шығыс аспанының екінші бір жұлдызы Сағди шынайы махаббаттың ешуақытта із-түссіз кетпейтін, адам өмірінің өне бойында бірге жасайтын баяндылығына ден қояды.

Махаббат лирикасы Абайдың ақындық мұрасында көлемі жағынан да, көркемдік мәні жағынан да көрнекті орын алады. Бұл өзі белгілі бір тақырыпты игеру жолындағы тәжірибе мектебі болғандықтан, оның алғашқы тәй-тәй қадамдарынан бастап, сезім дүниесінің биік шыңына шыққанға дейінгі ұзақ жолдың нешеме бел-белестері құз-қиялары, асу-асқарлары біріне бірі із жалғастырып, өзіндік бір әсем тіршілігі, әсерлі дем-тынысы бар, қуаныш пен шаттыққа толы, әрине, күрсінісі мен күңіренісі де баршылық тұтас бір дүниедей елес береді [5,27]. Соның белгілі бір кезеңіндей, әрбір туындының өз оқушысына өзінше ләззат, өзінше таным әкелетін татымды тағылымы бар.

Абай өз шығармаларында жастарға тек сауық-сауран қумай, ақыл-парасат жиып, мінез-құлық жарастығын, тұлға тұтастығын қалыптастыруды да насихаттайды. Адамгершілік, парасаттылық атты

ұғымдардың бір кетігін бойындағы басқа бір жақсылығыңмен жамап не бүтіндей алмайсың. Ақынның «Жігіттер, ойын арзан, күлкі қымбат», «Бір дәурен кеміді күнге...» деген өлеңдері, жастарды: «Жастық шак, бозбалалық уақыт қаншама қызық болғанымен, өтпелі. Сондықтан, уақытты текке өткізіп, опық жеп жүрмеуге» шақырады. Ұлы ойшылдың сүйіспеншілік, адамгершілік, парасаттылық жөнінде жастарға арнаған тағылымды жырларының ой қорытып, нүкте қояр түйіні деп «Әсемпаз болма әрнеге» деген өлеңін айтар едік.

Өскелең жас, шын мәнінде шынайы сүйіспеншілік пен адамгершілік, ақыл-парасат асқарының биігіне көтеріліп, терең білім мен өнердің кәусарынан сусындай алсаң, онда арзанға әуестеніп, босқа уақыт жұмсама, өмірден өзіңе лайықты орныңды ал. Ақынның өз сөзімен айтсақ:

Әсемпаз болма әрнеге,
Өнерпаз болсаң арқалан.
Сен де бір кірпіш дүниеге,
Кетігін тап та бар қалан.

Қорыта айтқанда, кемеңгер ақын, ұлы ұстаз Абайдың шығармаларындағы ақыл-кенес, насихат, ұлағат сөздерін парасат жайындағы біртұтас трактат, жүйелі ғылым, қазақ халқының моральдық кодексі секілді салалы еңбек деп бағалаймыз. Абай шығармаларын талдау арқылы біз қазақ халқының ұлттық таным-түсінігін, философиясын, бай рухани, ұлттық сана-сезіміне бағдар жасап, ұлттық дүниетаным көрінісінің негізгі құралы тіл екендігіне көз жеткіземіз.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Ғабитов Т, А.Мүтәліпов, Құлсариева А. Мәдениеттану. – Алматы: Паритет, 2002. – 40 б.
- 2 Нысанбаев Ә, Әбжанов Т. Ойлау тарихының белестері. – Алматы, 1994. -176 б.
- 3 А. Алдашева. Аударматану: лингвистикалық және лингвомәдени мәселелер. – Алматы: Арыс, 1998. – 320 б.
- 4 Абай. Екі томдық шығармалар жинағы. – Алматы: Жазушы, 1986. – 162 б.
- 5 Қабдолов З. Көзқарас. – Алматы: Рауан, 1996. – 227 б.
- 6 Ахметов З. Абайдың ақындықәлемі. – Алматы, Ана тілі, 1995. – 281 б.
- 7 Қамарова Н. Абай өлеңдеріндегі психологизм. – // Абай, 2004.- №3. – Б.23
- 8 Нұрышова Г. Адам өмірі мен мәселесініңқазақ философиясындағы көрінісі. – Алматы: Домино, 2002. – 285 б.
- 9 Есім Ғ. Сана болмысы. – Алматы: Ғылым, 1998. – 272 б.
- 10 Орынбеков Н. Ежелгі қазақ дүниетанымы. – Алматы: Ғылым, 1995. – 168 б.
- 11 Ерғали И.Е. Философия как духовная деятельность. – Астана, 2003. – 283 с.

Резюме

Статья посвящена целостности языка и мировоззрения. Национальное мировоззрение - это уникальное явление. Оно тесно связано с языком, поскольку язык -

это не только средство коммуникации, но и отражение человеческой природы, культуры и картины мира. В статье уникальность и целостность казахского языка и казахского мировоззрения рассматривается и изучается на основе произведений известного казахского поэта и писателя Абая Кунанбаева. Фундаментальный прорыв в казахской философии о человеческой личности, признание идентичности личности и формирование ее познания - берет свое духовное начало от поисков Абая.

Resume

The article is about the integrity of language and worldview. The National worldview is a unique phenomenon. It is closely related with the language. Since language is not only a means of communication, as well as a reflection of human nature and culture. In the article the uniqueness and integrity of the Kazakh language and Kazakh worldview are discussed and studied by the works of the famous Kazakh poet and writer Abai Kunanbayev. A fundamental breakthrough in Kazakh philosophy about the human personality, recognition of the personality identity and the formation of its cognition takes its spiritual origin from the searches of Abai.

**«ІЛКІ ЖЕБЕУШІ» НЕМЕСЕ «ТӘЛІМГЕР» ҚАҒАРМАННЫҢ
МИФ ДҮНИЕСІНЕН КӨРКЕМДІК ӘЛЕМГЕ САПАРЫ**

Ж.Ә. АЙМҰХАМБЕТ

филология ғылымдарының докторы,
Л.Н.Гумилев атындағы ЕҰУ профессоры

Қ.М. БАЙТАНАСОВА

филология ғылымдарының кандидаты,
Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ профессоры

Г. САҒЫНАДИН

PhD,

Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ аға оқытушысы

Аннотация

Мақалада мифологиялық-фольклорлық сюжеттерден тұрақты орын алған бас қаһарман мен тәлімгер байланысы қарастырылады. Ғайыптан жебеуші, кеңесші, тәлімгер түрінде оқиғаға араласатын мұндай кейіпкерлердің негізгі қызметі мифтік баяндар мен ертегілерді талдау барысында көрсетіледі. Қаһармандар мен олардың жебеушілері жайлы ғылыми еңбектердегі теориялық тұжырымдарға сүйене отырып, әлем және қазақ сөз өнері үлгілері осы аспектіде салыстырылады. Миф дүниесінен бастау алатын аталмыш кейіпкерлердің көркем әдебиеттегі бейнелері де сарапталып, тұжырымдар жасалады.

Түйін сөздер: ілкі жебеуші, бас қаһарман, тәлімгер, сыйлық беруші, сиқырлы құрал, миф, ертегі.

Бізге тылсымнан яки ғайыптан жебеуші («ілкі жебеуші» деп анықтауға да болады), ақылшы, тәлімгер, ұстаз деген ұғымдағы тұлғалар барынша таныс. Кристофер Воглер айтқандай, «Ақылшы тұлғасы түсте, мифте, сондай-ақ кітаптар мен фильмдерде үнемі көрінетінін, әдетте, бұл бас қаһарманға немесе оны үйретушіге көмектесетін ұнамды кейіпкер» [1, 81] екенін де жақсы білеміз. Қаһарман мен ақылшының қарым-қатынасы – мифологияда барынша кең тараған және тұспалды мәні бар мотивтердің бірі. Мифтік баяндардан, ертегілер мен эпсаналардан бастап, көркем әдебиет үлгілеріне дейін ата-ана мен бала, ұстаз бен шәкірт, қария мен жас жігіт, мейірімді әже мен жасөспірім қыз, т.б. қарым-қатынастары ақылшы, яки тәлімгер және қаһарман байланыстары түрінде өрбиді.

Мифтегі оқиға қаһарманның сапар-саяхатынан басталады. «Олардың қабыл алмауға болмайтын шақыруға байланысты аттанатын

ерлік сапарында алғашқы болып жолығатын және сапарлаушыға жолында қалайда кез болатын айдаһардың мызғымас күшіне қарсы қолданатын құрал ұсынатын қорғаушы-кейіпкер (бәрінен бұрын бұл көп жасаған кемпір немесе шал)» екенін Джозеф Кэмпбелл өз еңбегінде атап өткен [2, 60]. Түркілік дүниетанымдағы бөрі-ана, Мысыр мифологиясындағы Горға көмектесетін Тот, т.б. құдайлар, Кельт мифологиясындағы Артур корольдің ақылшы-жебеушісі Мерлин, Грек мифтеріндегі Гераклді тәрбиелеген ақылды кентавр Хирон, Горгонаны жеңген Персейге жебеуші болған Афина мен Гермес, т.б. бас қаһарманның мақсатқа жетуінде маңызды орын алатын тұлғалар.

Жебеуші, қорғаушы, көмектесуші кейіпкерді В.Пропп өзінің «Морфология сказки» атты әйгілі еңбегінде «сыйлық беруші» (даритель) деп атайды. «Ертегіге енді сыйлық беруші, нақтырақ қамтамасыз етуші деп атауға болатын жаңа тұлға кіріседі. Ол, әдетте, орман ішінде немесе жол бойында кездейсоқ ұшырасады. Қаһарман одан іздеуші, сондай-ақ жапа шегуші ретінде, нәтижесінде бар бақытсыздықты жоятын (негізінен сиқырлы) бірсыпыра құралды сыйға алады» [3, 49].

Сиқырлы құрал қаһарманның қолына оңай беріле салмайды, көп жағдайда қаһарман оны алу үшін сынақтан өтеді. Сиқырлы тас, ғажайып қылыш, өмір тостағаны, алып қарақұстың бір тал қауырсыны, ерекше қасиеті бар көз, т.б. сыйлыққа берілетін құралдар бас қаһарманның жолындағы кедергілерді жеңуіне, мақсатына жетуіне бірден-бір себепкер бола алады. Жебеуші кейіпкер үнемі сыйлық бере бермейді, кейбір мотивтерде ол ақыл-кеңес беріп, жол көрсетуші, жөн сілтеуші ретінде ғана көрінеді.

Тәлімгер кейіпкердің немесе ілкі жебеушінің сыйлық берушілік қызметі мифтік баяндарда маңызды орынға ие. Жебеуші яки ақылшы кейіпкерден сый ретінде бір құрал алған қаһарман жолында кездесетін кедергілерден өте алады. Берілетін сый тек сиқырлы құрал ғана емес, ерекше қасиет болуы да мүмкін. Түркілердің Алпамысы да өзінің қауіпсіздігін қамтамасыз ететін ерекше қасиетке ие болады (суға салса батпайды, отқа салса жанбайды, атса оқ өтпейді, шапса қылыш кеспейді). Мысырлық Гор жебеушілерінен осындай ерекше сый алады.

Гор әкесі Осиристі өлтірген туысы Сетпен ұзақ уақыт шайқасады. Гор Сетті жеңіп, оны байлап-матап, әкесінің өлі денесіне әкеледі. Өзі бір көзін әкесі Осиристің аузына салғанда, ол тіріледі. Алайда, бұ дүниеге оралудан бас тартып, марқұмдар патшалығын билеуге қалады. Мысыр мифологиясында «Ұлы Тоғыздық» саналатын құдайлар шешімімен Гор әке тағына отырады [4].

Өз көзінен әділетсіз айырылған Горды жебеушілерінің бірі Тот барынша қолдап, осылай қасиетті көзді сыйға тартады. Осы көз Гордың ең басты мақсаты – әкесі Осиристі тірілтуге көмектеседі.

Ақылшы кейіпкер дана сиқыршы, сондай-ақ ақ сақалды қарт (шал), ақ шашты әже (кемпір), жалбыр киімді қаусаған бақташы, жер жыртқығын жамаған кемпір, жапан түзде жүрген белгісіз адам, т.б. бейнесінде көрінеді. Сонымен бірге, зооантропоморфты бейнелер туралы да естен шығармағанымыз жөн. Мифтік баяндарда ілкі жебеуші ретінде бөрі, қаз, аққу, киік, марал, т.б. тіршілік иелері де, бұлақ, тау, ағаш сияқты табиғат нысандары да әрекет етеді. Оған кельт мифтік баяндарынан және қазақ фольклорынан мысал келтірейік.

«Вортигерн король тағын Утер Пендрагон ханзадаға береді. Өзі Мерлинді бостандыққа жібереді. Утер король тағына отырған соң Мерлинді сарай барды етіп ұстамақ ниетпен, оған іздеу салады. Бір күні корольдің адамдары Броселианд орманындағы тоған жағасында демалып жатқанда, оларға жалба-жұлба киінген, сабалақ шашты, сақалы жалбыраған отыншы келеді де: «Сендер тапсырманы орындауда жауапсыз екенсіңдер. Егер мен Мерлинді іздер болсам, әлдеқашан табар едім. Менің сендерге айтарым, егер Утер оны іздеп өзі келмесе, ешкім де әкеле алмайды», – дейді. Мұны естіген Утер дереу тоған жағасына келеді. Сол жерде бір отар қой бағып жүрген, әбден қартайған, бүкір әрі ақсақ бақташыға кез болып, жалбыр киімді отыншы шалды көрген-көрмегенін сұрайды. «Бұл жерде менен басқа ешкім жоқ, – дейді кәрі бақташы, – ал, мына отар бүгін король іздеп келуге тиісті адамның иелігінде». «Мен корольмін», – дейді Утер. «Мен Мерлинмін», – дейді бақташы. Король Мерлинді сарайына алып келеді. Алайда Мерлин кейде сарайды тастап, қалың орманның ішіне кетіп, сумен, ағаштармен, бұғы, қасқырлармен тілдеседі. Мерлин кез келген аңға айнала алады. Таңертең бұғы, түсте қабан, кешке емен болады [5, 72].

Міне, бұл үзіндіден көргеніміздей, жебеуші, ақылшы қызметіндегі Мерлин тылсым күшке ие. Оған берілген ерекше қасиет бар. Сол қасиетінің арқасында елдің келешегін болжап, дүниеге келетін даңқты король туралы біледі және оған ақылшы болады. Үнемі қорғап жүреді. Король сарайындағы бітпейтін істерінен сытылып шығып, табиғатпен де сырласуды ұмытпайды.

Мерлин – друидке тән қасиеттерді иеленген кейіпкер. Друидтер кімдер, олардың қызметтері қандай, бақсылар мен друидтердің ұқсастықтары неде деген сауалдарға «Түркі мифологиясы: типологиялық сипаты, ортақ мотивтер және кейіпкерлер» атты зерттеуімізді ғалымдар тұжырымдарын негізге ала отырып жауап бергенбіз [6, 40].

Бас қаһарманның дүниеге келуі жебеушілердің болжамымен белгілі болатыны қазақ ұлттық фольклоры үлгілерінде де тіптен көп. Артурдың дүниеге келетінін болжаған Мерлин болса, Алпамыстың, Қобыландының, т.б. батырлардың дүниеге келетінін әулие қарт, яғни Баба түкті Шашты Өзіз түсте аян беру арқылы жеткізеді.

Қаһармандық эпостың ішіндегі ең көнесі – «Алпамыс батыр» жырында әулиеден әулиеге түнеп, дала кезген Байбөрі мен Аналық бір күні адыр ішінен бұлақ көреді. Байбөрі екеуі сол жерге түнейді. Түсінде асаменен түртіп оятқан диуана сүйіншілі жайтты аян етеді.

Жаратушы иенің бір ұл, бір қыз бергенін, ұлының аты – Алпамыс, қызының аты – Қарлығаш екенін жеткізеді. Ерекше жағдайда дүниеге келген Алпамысты қиын-қыстау жағдайларда Файып-ерен қырық шілтен, аруақтар үнемі демеп, қолдап жүреді [7, 64-185].

«Күн астындағы Күнікей қыз» атты қазақ ертегісінде бала алтын мүйізді шұбар киікті ханға сыйлаймын деп, басы пәлеге қалады. Себебі, ханның уәзірі киіктің астына қоятын, бір қанаты алтын, бір қанаты күміс тақты, одан соң жер астында өсетін алтын ағашты әкелуін сұратады.

Бала екінші сапарына бармас бұрын шешесі жолға шығып, киіктің астына қоятын тақтың дерегін білмек болады. Бір жерлерге келгенде, жайылып жүрген топ киіктің ар жағында жердің жыртығын жамап отырған кемпір кездесіп, жөн сілтейді [8, 279]. Жер жыртығын жамаған кемпір – жай адам емес, тылсым қасиетке ие дана кемпір. Жөн сілтеп, жол көрсету қызметін атқарып отырған бұл кейіпкердің архетиптік негізі мифологиядағы «Жер-Ана» ұғымын еске түсіреді. Бала үшінші сапарына, яғни жер астындағы алтын ағашты іздеп бара жатқанда алдынан ақ сақалды шал шығады. Баланың сапарының мәнісін білгеннен кейін, оған кеңес береді және сикырлы күші бар күміс сапты кездікті қолына ұстатады [8, 280]. Бала қырық ұрыға ет пісіріп жүргенде түсіне кіріп, сапарының мақсатын есіне салады [8, 281]. Ақ сақалды шалдың балаға кез болуы жайдан жай емес. Өйткені алтын мүйізді шұбар киік, бір қанаты алтын, бір қанаты күміс тақ, жер астында өсетін алтын ағаш – мұның бәрін хан иемденгенмен, тауып әкелген бала. Яғни, аталған нәрсенің барлығы да баланың өзіне тиесілі болуы керек. Мифтердегі вертикаль үш әлемді байланыстыратын Әлем ағашы немесе Бәйтерек – қаһарманның бар мақсатына жетуінің кепілі. Әрине, бала ағашты жер астынан шығарып, ханның есік алдына әкелгеннен кейін де баланың сапары аяқталмайды. «Ер Төстік» ертегісінде де Төстік бәйтеректің басындағы самұрықтың балапандарын айдаһардың аузынан аман алып қалған соң да біраз оқиғаларды басынан өткереді. Қалай болғанда да, бұл ағашқа кез болу – қаһарманның бақытты болашағының тұспалы. Жер асты – өткен шақ, яғни марқұмдар патшалығы. Ағаш тамыры сол әлемге

тиесілі. Бала ол ағашты өз орнына – жер үстіне шығарады. Бұл сапарда бас қаһарманға ақылшы, көмекшілер Таусоғар, Көлтаусар, Желаяқ, Саққұлақ серік болады. Осы серіктерінің (бұлар рух-иелік мифология кейіпкерлері) және өзі жолда жәрдем берген құмырсқаның көмегімен бала барлық шартты орындап, Күнікей қызды алып қайтады. Күнікей қыздың көмегімен хан мен уәзірден құтылып, бар мақсатына жетеді. Балаға қатысты *шұбар киік – алтын тақ – алтын ағаш – Күн астындағы Күнікей қыз желісінде шеше – жер жыртығын жасаған кемпір – ақ сақалды шал – Таусоғар – Саққұлақ – Көлтауысар – Желаяқ – құмырсқа* сияқты ақылшы, жөн сілтеуші, көмек беруші кейіпкерлер бас қаһарманның мақсатына жетуде өзіндік роль атқарады. Бұл ертегіде **ақылшы/ қаһарман** желісі тек бала мен шал ғана емес, хан мен уәзір байланысында да көрінеді. Ертегі құрылымында ақылшы – қаһарман желісі бинарлық-оппозициялық сипатымен көрінеді. Баланың қасында шал үнемі бола бермейді. Алайда, ол түске кіреді. Ал, ханның қасында уәзірі үнемі болады. «*Ақ сақалды шал мен бала*» ↔ «*уәзір мен хан*» оппозициялық жұбы туынды құрылымындағы *ақылшы/қаһарман* қарым-қатынасының тартысқа құрылған күрделі құрылымында маңызды қызмет атқарады.

Мифологиядағы негізгі мотивтер мен сюжеттердің көбі бас қаһарманның өздеріне магиялық құралдарды сыйға тартып және сапарларына сәттілік тілейтін құдіретті қорғаушыларымен кездесулерін сипаттаумен байланысты. Гомердің «Иллиада» және «Одиссея» поэмаларында әрбір қаһарман Олимп тауын мекендеген «құдайлардың» желеп-жебеуіне ие. Тіпті кейбір кейіпкерлерді жартылай құдай, жартылай адам табиғатты ғажайып тіршілік иелері тәрбиелеп өсіреді. Бұл жерде әлемдік әдеби үлгілердегі барлық тәлімгерлердің бастауында тұрған кентавр Хиронды айтсақ болады. Хиронды К.Боглер «тәлімгерлердің прототипі» деп атайды [1,177].

Қазіргі романдар мен повестерде, әңгімелерде қаһарманның тәлімгердің көмегіне жүгінуі түрлі пішінде кездеседі.

Бразилиялық жазушы әрі ақын Пауло Коэльоның оқырмандары өте көп «Алхимик» романы – авторына әлемдік даңқ әкелген туынды. Романның мұншалықты танымал болуының бірден-бір себебі – оған тән мифтік мотив пен мифопоэтикалық суреттеулер болса керек. Бас кейіпкер Сантьяго деген жас жігіт екі рет бір түсті көреді. Осы түсін жорыту үшін ол Тариф қаласында тұратын кемпірге келеді. Мифтік баяндардағы көріпкелдер сияқты, кемпір де жасөспірімнің неге келгенін айтпай-ақ біледі.

« – Я не за тем пришел, чтобы ты мне гадала по руке, – сказал он, жалея, что вообще переступил порог этого дома: не лучше ли будет

заплатить, сколько скажут, да идти восвоюси. Слишком большое значение придал он своему сну.

– Знаю. Ты пришел, чтобы я растолковала тебе твой сон, – ответила цыганка. – Сны – это язык, на котором говорит с нами Господь. Когда это один из языков мира, я могу перевести с него. Но если Господь обращается к тебе на языке твоей души, он будет внятен тебе одному» [9, 7].

Әуелде қалай да ақы аламын деген түс жорушы кемпір Сантьягоның қандай түс көргенін тыңдағаннан кейін басқа талап қояды:

«Сейчас я с тебя ничего не возьму, – молвила она наконец. – Но если найдешь сокровище, десятая часть – моя. Этот сон на Всеобщем Языке, – сказала она. Слушай же: ты должен идти к египетским пирамидам. Отправляйся туда: там ты найдешь клад и разбогатеешь» [9, 8].

Бас қаһарманның қандай қазынаға ие болғалы тұрғанын өзіне берілген ерекше түйсік арқылы сезген кемпір осылай дейді. Ол, тіпті Мысыр пирамидалары туралы да білмейді. Білетіні – түсте берілген аяанның тегін еместігі. Сантьягоның келесі кездестіретіні – бейтаныс шал. Өзін «Салимнің патшасымын» дейді. Өз қызметі үшін бақташы жасөспірімнен отар қойының оннан бірін сұраған ол құр қол емес. Сантьягоға екі қымбат тас береді:

«– Вот возьми, – и он, сняв два камня – белый и черный, – украшавшие его нагрудник, протянул их Сантьяго. – Они называются Урим и Тумим. Белый означает „да“, черный – „нет“. Когда не сумеешь разобраться в знаках, они тебе пригодятся. Спросишь – дадут ответ. Юноша спрятал камни в сумку. Отныне и впредь принимать решения ему придется на свой страх и риск» [9, 13].

Бейтаныс шалдың (бас қаһарманға екі түрлі тасты беруі – В.Пропп айтқан оқиғаға жол ортадан араласып, «сыйлық беруші» ретінде көрінетін тәлімгер, кеңесші бейнесін еске түсіреді.

Сантьягоның Алхимикпен кездесуі – романның шарықтау шегі. Қаламгер мифтік сюжеттерге тән бұл кездесуге дейін бас қаһарманын психологиялық тұрғыда әбден шыңдайды. Көріпкел кемпір, Мелхеседек патша, Хрусталь сатушы – бұлардың әрқайсысынан алған тәлім Сантьягоны рухани жетілдіре түскен. Сөйтіп ол Алхимикпен кездескенде Әлем тілін түсінетін, Әлемнің жанын сезінетін санатқа көтерілген, бұл кездесуге әбден дайын адам болып шығады [9,36].

Ілкі жебеушінің, тәлімгердің, кеңес берушінің назарында болған Сантьяго іздеген қазына өз ауылында, өзі мал бағып жүрген жерден табылады. Көркем әдебиет үлгілерінде «ғайыптан жебеуші» ретінде көрініс беретін детальдар да маңызды роль атқарады. Әлемге әйгілі қырғыз жазушысы Ш.Айтматовтың «Шыңғыс ханның ақ бұлты»

повесінде Шыңғыс ханды Көк Тәңірінің жебейтіндігінің белгісі аспандағы бір шөкім ақ бұлт арқылы білдіріледі.

«Төбеңде бір шоқ бұлт үйіріліп жүреді. Және қайда барсаң да артыңнан қалмайды ... – Ол сенің жер бетінде әмір жүргізуіңді Көк Тәңірі де қолдайтынының белгісі болмақ. Бірақ, сен ол бұлтты көзіңнің қарашығындай сақтауға тиіссің, егер одан айрылар болсаң, онда өзіңнің барлық айбар-қуатыңды да жоғалтқаның» [10, 266].

Бір шөкім бұлт – көркем деталь, символ. Оның негізі де мифтік танымнан бастау алады.

Ш.Айтматов шығармаларындағы жебеуші, қолдаушы, қамқоршы ретінде оқиғаға араласатын кейіпкерлер туралы ғалым Ж. Аймұхамбеттің «Ш. Айтматов шығармаларының мифопоэтикалық құрылымы» атты зерттеу мақаласында талданып, тиісті тұжырымдар жасалған болатын [11, 7-15].

Жебеуші-кейіпкердің мифтік таным кеңістігінен көркемдік танымға «сапары» адамзат санасының «көнелігі» мен «жаңашылдығын», жалпыадамзаттық, гуманистік мұраттардың қай кезде де өз маңызын жоймайтындығын, үздіксіз күрес тынысын танытады.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Воглер К. Путешествие писателя. Мифологические структуры в литературе и кино. Пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Альпина нон-фикшн, 2017. – 476 с.
- 2 Кэмпбел Д. Тысячеликий герой. СПб: Питер, 2018. – 352 с.
- 3 Пропп В. Морфология сказки. Серия «Вопросы поэтики». Выпуск XII. Ленинград: «ACADEMIA», 1928. – 172 с.
- 4 Қараңыз: Гор и Сет: http://licey.net/free/3-mify narodov mira/7-mify narodov vos- toka/stages/355-gor_i_set.html).
- 5 Широкова Н.С. Мифы кельтских народов. М.: АСТ, Астрель, Транзиткнига, 2005. – 172 с.
- 6 Аймұхамбет Ж. Түркі мифологиясы: Типологиялық сипаты. Ортақ мотивтер және кейіпкерлер//TÜRK DÜNYASI, Dil ve Edebiyat Dergisi/ (Bahar-Spring 2017). Ankara, TURKEY/tdk.2017.2. - 25-43 бб.
- 7 Алпамыс батыр қиссасы (С.Аққожаев нұсқасы). Кітапта: Бабалар сөзі: Жүз томдық. – Астана: Фолиант, 2006. Т. 34: Батырлар жыры. – 384 бет.
- 8 Қазақ ертегілері. – Алматы: Жазушы, 2009. – 320 б.
- 9 Коэльо П. Алхимик. М.: София, 2005. – 52 с.
- 10 *Айтматов Ш. Ғасырдан да ұзақ күн. Роман, повесть. – Алматы: Атамұра, 2005. – 312 б.*
- 11 Аймұхамбет Ж. Ш.Айтматов шығармаларының мифопоэтикалық құрылымы // Хабаршы. Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті. № 5 (108) 2015. – 524 б.

Резюме

В статье рассматривается связь главного героя и наставника, которую так часто можно наблюдать в фольклорно-мифологических сюжетах. В результате анализа сказок и мифических повествований демонстрируется основная функция таких героев, которые

становятся участниками сюжетов в качестве сверхъестественных покровителей, советников, наставников и т.д. На основе теоретических концепций научных трудов, посвященных рассмотрению связи героев и их покровителей, сравниваются образцы мирового и казахского словесного искусства. Проведенный анализ образов таких героев в художественной литературе позволил достичь конкретных выводов.

Resume

The article deals with the relation between the protagonist and the mentor, which is so often seen in folklore and mythological plots. As a result of the analysis of fairy tales and mythical narratives, we demonstrate the main function of such heroes who then become participants in plots as supernatural protectors, advisers, mentors, etc. On the basis of theoretical concepts of scientific works that deal with the consideration of the relation of heroes and their patrons, the samples of world and Kazakh verbal art are compared. The analysis of the images of such heroes in the literature has made it possible to reach certain conclusions.

**АБАЙ ШЫҒАРМАЛАРЫНДАҒЫ «ТАҒДЫР»
КОНЦЕПТИСІНІҢ ТІЛДІК-ТАНЫМДЫҚ КӨРІНІСІ**

М.Б. БАЙМУХАНБЕТОВА

филология ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы
С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті

Ғ.Қ. РЕЗУАНОВА

филология ғылымдарының кандидаты, доцент
С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті

А.Ш. ТЛЕУЛЕСОВА

педагогика ғылымдарының кандидаты,
қауымдастырылған профессор,
С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті

Аннотация

Аталмыш мақалада Абай шығармаларындағы тағдыр концептісі тілдік-танымдық жағынан қарастырылған. Тағдыр – концептісі Абай шығармаларында үлкен орын алатындықтан, ақын шығармаларындағы тағдыр шешімінің көрінісі поэмалары сюжетінде жүйеленіп көрсетілді. Абайдың тағдыр туралы танымы бір жағынан, дәстүрлі ой ұғым түсінікке негізделсе, екінші жағынан, ақын дүниетанымындағы тағдыр, адамның өнбеген іс-әрекетін мойындауы болып табылады.

Түйін сөздер: Абай шығармашылығы, тағдыр концептісі, таным, түсінік, концептілер жүйесі, тілдік көрініс, когнитивтік модель, когнитивтік лингвистика

Абай шығармаларында ортақ таным, мұрат пен мақсат, моральдық толғаныстар ең алдымен, адам өмірінің қат-қабат қыры мен ішкі сыры, жарық дүние сәулесімен қатар өрілген қайғы мен қуанышы, үміті мен мұңы, арман тілегі арқылы білдіріледі.

«Тағдыр» концептісі тілдік таным қырынан Абай шығармаларындағы негізгі концептілердің бірі ретінде қарастыру қажеттілігі дәлелдеуді қажет етпейді. Ақындық ішкі қуат пен сезіп түйсіну дағдысы және дүниені танып қабылдау – ақын шығармашылығындағы үзілмес арқау болып табылады.

Тағдыр концептісі Абай шығармаларында үлкен орын алады. Ақынның шығармашылығындағы тағдыр туралы ұғым түсінігін талдаудың танымдық лингвистика үшін мәні зор.

Зерттеушілер ғаламның тілдік моделін тануда ең алдымен әр тілдегі ұлттың өмір және тағдыр туралы танымына тоқталады. Тағдыр және талай танымы – әрбір ұлттық тілдің ішкі құндылықтарын құрайтын негізгі концептілердің бірі. Ғалым Қ. Жаманбаеваның қазақ тіл білімінде тіл қолданысының когнитивтік негіздерін анықтаған еңбегінде былай дейді: «Қарап отырса, дара тұлға, эстетикалық форма, тіл үшеуінің бірлігі бір, ішкі тұтастығы бір екендігі аңғарылады. Сонда құндылық дегеніміз ішкі бірлігі, ішкі тұтастығы бір дүниелерден, терең негізді семиотикалық жасалымдардан құралып, сол арқылы жеке адамның сана бітімін айқындайтын жүйе» [1,104].

Демек, жеке адамның шығармашылық санасы арқылы танылған эстетикалық форманың тілдік көрінісі күрделі біртұтас құрылым болып табылады. Дүниенің тілдік моделін бейнелейтін тілдік ақпарат жүйесінде дара тұлғаның ақиқат дүниеге қарым-қатынасы танылады. Ол концептілер жүйесін құрайды. Сондықтан да дара тұлғаның танымын айқындау – когнитивтік лингвистиканың негізгі нысаны болып табылады.

Бұл жөнінде В.И. Постовалова «концептілік талдаудың мақсаты – бір ғана таңбаның аясында жинақталатын жалпы концептілерді тауып, когнитивті құрылымындағы сол таңбаның болмыс-бітімін анықтау», - деп, негізгі тірек концепт аясында танылатын болмысты тануды когнитивтік лингвистиканың міндеті негізінде қарастырады.

Осы орайда қазақтың рухани және адами болмысын шебер бейнелеген дара тұлғалардың бірі – Абай шығармашылығындағы тағдыр танымы жалпыхалықтың дүниетану шеңберін айқындауға негіз болып табылады.

Абай шығармаларындағы тағдыр концептісі де кейінгі ақындар шығармашылығындағы сабақтастықтың үлгісі бола алады.

Тағдыр ақын шығармаларында «жазмыш», «жалған», «дүние» ұғымдарымен бірлікте және қазақ танымындағы түсінік аясында қолданылғанмен, әр ақынның тілдік танымындағы сөз мағынасының өрісі әр қалай деуге боларлық.

XIV ғасырда Рабғузи «Әр кісінің маңдайына анасының қарнында жазылады. Одан асып жаман да, жақсы да болмайды», - делінетіндігі айтылады. Жазмыш дегеніміз – жеке адам тағдырының маңдайдағы құпия жазуы. Ана құрсағында жатқанда-ақ алдын ала пенденің басынан кешіретін басты кезеңдері тұспалданып, пешенесіне хатталады... [2,296]. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігінде де «жазмыш» сөзінің мағынасы осымен ыңғайлас берілген: «Жазмыш – Алла маңдайға жазған тағдыр, бұйрық, жазу» [3,191]. Жазмыш мифологиялық танымдық негіздері де осыны меңзейді. «Жазмыш», «жазмыштан озмыш жоқ», «не жаздым», «е-е, жазған-ай, маңдайыма жазылған», «жазығым не» сияқты абстрактылы

ұғымдардың реалды әрекеті, жазу әрекеті екендігін көреміз. Біреу біздің тағдырымызды алдын ала жазып қояды немесе біздің тағдырымыз бір нәрсеге (кітапқа) алдын ала жазылып қойылады...»

Абайдың да тағдыр туралы түсініктеріне осы ұғым негіз болып қаланған. Бұл дүниетанымын түсініктерінің тек бір жақ қыры ғана деп санауға болады. Ақынға тән «тағдыр» концептісінің екінші қырын – діни танымдық негізінде қарастыратын болсақ, Абайдың шығармасында кездесетін «жүрекке сызық түсті» психологиялық жай-күйді білдіретін сөз тіркестері ақынның танымдық түсініктің екеуіне де қатысты болғандықтан **«тағдыр сызығы»**, **«жүрекке түскен сызық»** сөз тіркестері «тағдыр» сөзінің концептуалдық өрісін құрайтын бірліктерге айналып тұр.

Ақын шығармаларындағы **«тағдыр» концептісінің құрылымын екі когнитивтік модельде көрсетуге болады:**

1. Тағдыр, жазмыш – Алланың жазғаны, бұйрығы.

«Жарлығына Алланың,

Ерте ойлаған көнбек-ті.

Олар да тірі қалған жоқ,

Тірлік арты өлмек-ті».

«Ойламаған өлімнен

Жасқанамын демек-ті.

Тағдырға тәбділ бола ма,

Сабырлық қылсақ керек-ті».

«Жас қартаймақ, жоқ тумас, туған өлмек,

Тағдыр жоқ өткен өмір қайта келмек.

Басқан із, көрген қызық артта қалмақ,

Бір құдайдан басқаның бәрі өзгермек», -

Берілген өлең жолдары Абайдың тағдыр жөніндегі таным шеңбері діни және ұлттық ұғым – түсініктерімен астасып жатқанын көрсетеді. Мұнда да-мақ есімше тұлғасының стильдік қызметі айрықша танылады. Бұл жерде ті формасының да ерекше когнитивтік стильдік қызметі көрінеді. «Көнбек-ті», «демек-ті», «өлмек-ті» сөздерінде шебер қолданылған қосымша «көнбек абзал, демек абзал, өлмек абзал, сабыр қылу абзал» деген әрі лексикалық мағынаны алмастырып, семантикалық мүмкіншілігі эстетикалық мақсатта барынша пайдаланылған, әрі 7 буынды өлеңнің буын санын тепе-теңдікте, сол арқылы сөйлеуші адамның көңіл күйіндегі тепе-теңдікті, ырғақты да дәл бейнелеп тұр. 2,4-өлең жолдарында қайталанып келуі арқылы өлеңнің сабырлы қалпын асырып, жазмышқа мойынсұну қажеттілігіне еріксіз «көндіріп» тұр. Мұндағы «ті» қосымшасының когнитивтік қызметі – ішті өртеген қайғыны, шықпай қалған эмоциядан арылуға, қайғыны жеңілдетуге

қызмет етуінде. Және өлең жолын оқығанда да акынның қайғыдан қайысқан күрсінісі әсіресе соңғы буында айрықша сезіледі, ол айтылмаса сыртқа шығып келе жатқан қайғы мен мұң ішке қайта жұтылып кететіндей.

Тағдырға қарсы тұру – Аллаға қарсы келу. Қалыптасқан түсінікке байланысты **«тағдырға мойынсұну, көну»** ұғымы да бірлікте жұмсалады. Ол *Абайдың* Әбдірахманның өліміне шығарған өлеңдерінде былайша көрініс тапқан:

Қор болды жаным,
Сенсіз де менің күнім,
Бек бітті халім,
Тағдырдан келген зұлым.
Тағдыр етсе Алла,
Не көрмейді пәндә? [4,103].

Бұл өлең жолдарында, яғни тағдыр – Алланың бұйрығы, соған көну, оны тағдыр деп қабылдау адам баласының ісі екендігі айтылған. Адам туғанда өзінің тағдыры жазылады, ал тағдырды өзгерту, жақсы жаққа бұру, яғни қоғамына сай өмір сүру, білім алу, ол – адамның күнделікті амал-әрекеттері мен ісіне байланысты. Абай қазақтың танымындағы тағдыр түсінігін өз өмірінің елегінен өткізіп, оған терең мән-мағына жүктейді.

Тағдыр көбінесе діни негізде түсіндіріледі. Абай өлеңдерінде **«тағдыр озбақ, о бастан арналмаған, бұйыртпаған»** деген тіркес кездеседі. Қазақтың **«жазмыштан озмыш жоқ»** деген танымына орай Абай Әбдірахман өліміне арнаған өлеңдерінде тағдырға көну, мойынсұнудан басқа қолдан келер дәрмен, іс-шараның жоқтығын айтқан:

Боямасыз ақ көңіл,
Кірлетпей кетті жүректі.
Ойламаған өлімнен,
Жасқанамын демепті.

Тағдырға тәбіл бола ма

Сабырлық қылсақ керек-ті [5,163].

Адам дүние есігін ашысымен-ақ тағдыр жетегінде болады, өйткені адамның өмір сүргені, өмірде істеген амалдары, қуанышы мен қайғысы, барлығы да – оның тағдыры. Тағдыр өзгертілмейді. Оны Абай жиырмасыншы сөзінде былай деген: Тағдыр өзгертілмейді, пендеде бір іс бар жалығу деген. Ол тағдырды адаммен бірге жаратылған нәрсе, - дейді. Демек, адам тағдыры дүниеге шыр етіп келгеннен бастап, бірге жаратылады. Адамның күнделікті өмірі – оның тағдыры. Ол – өз қолында, оны қабылдауға, өзгертуге адамның ақылы мен ой-санасының,

дүниетанымы жоғары болуы керектігі Абайдың Әбдірахман бұл дүниеден озғанда айтқан басу сөздерінен көрініс тапқан:

Сақта дейміз қайтеміз,
Ілінген жалғыз тіректі.
Тағдырына тәбдия жоқ,
Тәубә қылса керек- ті [5,167 б.].

Абай өз өмірінде сүйікті ұлының өліміне дейінгі өлеңдерінде тағдырға кез болу қай күні екені белгісіз, бірақ бұл өмірдің өтпелілік заңы бар екендігін төмендегідей жыр жолдарында:

Амалсыз **тағдыр** бір күн **кез болмай ма?**
Біреуге жай, біреуге тез болмай ма?
Асау жүрек аяғын шалыс басқан,
Жерін тауып артқыға сөз болмай ма? [5,134 б.]. – танытады.

Абайдың тағдыр туралы бірінші танымы – осындай дәстүрлі ой ұғым – түсінікке негізделсе, екінші – ақын дүниетанымындағы тағдыр, адамның өнбегені іс-әрекетін мойындауы болып табылады. Бұл мазмұндағы сентенцияның табиғатына лайықты тілдік форма **риторикалық сұрау** арқылы ұтымды шыққан. Риторикалық сұраулы сөйлемдердің жауапсыз, сұрағының өзінде жауабы берілетін сөйлемдер болып келуі тағдыр тақырыбын ашуда ең оңтайлы айшықтау тәсіліне айналған. Берілген сұраққа жауаптың берілмеуі тағдырдың баршаға мәлім абсолютті ақиқатын жауапты күтпей-ақ қабылдауға мәжбүрлейді.

Бұл Абайдың қоғамынан, айналасынан жеңіліс тапқан көңіл күйін бейнелейтіні өлеңдерінде айқын байқалады. Абай заманын түзетпек болған әрекетінің нәтижесіздігіне налып, шарасыздықты тағдырым деп қабылдауға мәжбүр:

Әуелде тәңірім **сорлы** етті,
Арсыз елмен әуре етті,
Жалғыз үйде күңіреңтті,
Тағдырға білдік көңгенді [5,118.].
Сорлы асық сағынса да, сарғайса да,
Жар тайып, жақсы сөзден жаңылса да...

Мұндағы тағдырға қарсы шарасыз авторлардың лирикалық бейнелерін «сорлы», «шірік өкпе» сөздері арқылы бейнеленуі лирикалық сюжеттің бояуын қалыңдатып, субъективтік мазмұнын нақтылай түседі.

Абай шығармаларындағы тағдыр шешімінің көрінісі поэмалар сюжетінен мол көрініс табады. «Әзімнің әңгімесі» поэмасында Мұстапа мен Сапа деген ағайынды жігіттердің екіге бөлініп кетуі – тағдыр ісі дейді. Ал одан кейінгі Әзімнің өсуі, еңбек етуі, өмірі өзіне байланысты. Оның шалдың сөзіне сеніп, тау басында қалып қиындық көруі – мұның бәрі де Әзімнің тағдыры. Ал сол тағдырды жасаушы – Әзімнің ақыл-ойы, іс-әрекеті, яғни өзі. Таудың басында қалғаннан кейін Әзім қанша ойланса да өз тағдырын басқаша өзгерте алмайды, өткенге өкіне алмайды, тек амал-айла, жол іздейді. Абайдың мұндағы айтар ойы – адам баласы өз өмірінің иесі, оның сәнді болуы өз қолында.

Татьяна мен Онегин арасындағы қарым-қатынастан Абай **тағдыр қоспаған, қосылуға тағдыр жазбаған, тағдыр ісі, тағдыры араз** сияқты таным-түсінікті танытады.

Айтылғандарды жинақтай келе, ақын шығармасының өзекті екінші жағын ашып көрсетуге болады.

2. Ақын шығармашылығындағы тағдыр, жазмыш адаммен және ол өмір сүріп отырған ортамен тұтастықта, тығыз бірлікте түсіндіріледі. Өмірдегі сәтсіздіктерге, реніш пен қайғыға тағы басқа өмірдегі қиындықтарға тағдырдың жазғаны деп қарау адамға еш нәрсе бермейді. Адам бұл өмірде өзінің өмірін жасаушы белсенді әрі саналы тұлға, сондықтан да «тағдыр» концептісінің келесі когнитивтік моделі – «адамның тағдыры өзінің қолында» екендігі. «Бүкіл ғалам, адамзат, жан-жануарлар, мақұлқат – бәрі-бәрі жазмыш бойынша жүреді деу – қате. Жазмыш – бар болғаны іс-әрекеттің, оқиғаның, болмыстың, тағы басқалардың алдын ала болжамдалуы. Болашақты, ғайыпты қатесіз жорамалдау – Алла тағаланың шексіз ғылымының бір көрінісі. Жаратушының барлық болжамы айна-қатесіз орындалады. Бар ғажап осында. Осыдан келеді де айыпсыз Аллаға айып тағылады. Бәрін істеп отырған өзі дейді. Шын мәнінде адам тағдырын шешу (негізінен) өзімізді қоршаған табиғи ортаға, қоғамға, ата-ана, туысқандарға, тағы басқаларға, қала берді өзімізге жүктелген [2, 296].

Ақын шығармаларында тағдырдың салған ісіне налу, түңілу, күйіну сарыны басым байқалады. Сондықтан Абай шығармаларында тағдырдың ісіне мойынсұнумен бірге оған *өкініш білдіру, ішкі наласы мен назын білдіру, түңілу, өмірдің қызығынан бас тарту, үмітсіздікке берілу* сарыны байқалады:

«Өтті өмірім,
Қайтты көңілім
Бұл дүниенің ісіне»...
«Қапамын мен, қапамын,

Қуаныш жоқ көңілде,
Қайғырамын жатамын,
Нені іздеймін өмірде?»
«Қайтты ма көңіл бетімнен,
Яки бір қапыл қалдым ба?
Өткен күнге өкінбен,
Әм үміт жоқ алдымда».

Тағдырды Алланың ісі деп мойынсұна қабылдау идеясы мынадай екі түсініктің қарама-қарсылығы арқылы ашылады: Тағдырды талақ ету – Алла ісіне көну, яғни тағдырға көну – бұл Алланың ісіне көну болып табылады. Тағдыр адамның айтқанымен жүрмейді, жаратқанның бұйрығымен болады, онда тиянақ жоқ.

Айтылғандарды қорыта келе, ақынның тағдыр туралы ұғым түсініктері екі үлкен арнаға топтастырылып, тағдыр концептісінің дүниетанымдық көрінісі екі шешімге ие болғанын көреміз:

1) тағдыр алла әмірі болса – еш шара жоқ, ол – сабырлық пен шыдамдылыққа ұласады.

2) өмірдегі амалың іс-әрекет арқылы тағдырды адам ақыл-оймен түзетуге болады, тағдырды өзгерту – өз қолыңда. Осы классикалық танымның тілдік және ұлттық көріністері әр тілде арнайы зерттеуді қажет ететін тақырыптардың бірі екендігін көруге болады.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Жаманбаева Қ.Ә. Тіл қолданысының когнитивтік негіздері: эмоция, символ, тілдік сана. – Алматы: Ғылым, 1998. – 140 б.
- 2 Мағауин М. Абайдың ақын інісі // Жұлдыз. – 1988. – № 2. – Б.52
- 3 Қожахметова Ф.Б. Т.Ізтілеуов тілдік тұлғасының дискурстық сипаты. Филол. ғыл. канд. авторефераты. – Алматы, 2004. – 24 б.
- 4 Құнанбаев А. Екі томдық шығармалар жинағы: Өлеңдер мен поэмалар. – Алматы: Жазушы, 1986. – 301 б.
- 5 Нұрғалиев Р. Шәкәрім Құдайбердиев – ақын, тарихшы, философ, композитор // Арай. – 1988. – № 8. – Б.27
- 6 Манкеева Ж. Қазақ тілін зерттеудің когнитивтік негіздері. // Тілтаным. – 2001. № 4. – 39-43-бб.
- 7 Оразалиева Э. Танымдық қазақ тілі. – Алматы: Мұрагер, 2005. – 174 б.

Резюме

В данной статье рассмотрен концепт судьба в творчестве Абая с точки зрения языкового познания. Так как концепт судьба занимает особое место в произведениях Абая, были системно изысканы сюжеты его поэм, произведен языковой, познавательный анализ стихотворений. Познания Абая о судьбе, с одной стороны, построен на традиционном понятийном обосновании, с другой стороны, судьба является признанием

результатов безуспешных деяний человека. Данные темы были охвачены и рассмотрены на соответствие природе сентенции.

Resume

In this article the concept of “destiny” in the works of Abai is considered from the point of view of the language cognition. As for the concept “destiny” occupies a peculiar place in Abai’s works, there were given his poems’ plots and there was given the linguistic and cognitive analysis of his poems. Abai’s knowledge about the destiny, on the one hand, is built on the traditional cognitive ground; on the other hand, the destiny is the acknowledgement of the results of vain human actions. These themes were examined according to the nature of centenary.

АКАДЕМИЯЛЫҚ ДИСКУРС ЖӘНЕ ОНЫ ЗЕРТТЕУДІҢ ҚОЛДАНБАЛЫ МАҢЫЗЫ

Ж.Е. БЕКЖАНОВА

Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті,
шетел филологиясы кафедрасының
доцент м.а, (PhD)

Аннотация

Мақалада «академиялық дискурс» ұғымы оған жақын «ғылыми дискурс» және «педагогикалық дискурс» ұғымдарымен салғастыра негізделген. Үш ұғымның арасындағы ара-жігі ажыратылып, академиялық дискурста анықтама және сипаттама берілген.

Түйін сөздер: академиялық дискурс, педагогикалық дискурс, ғылыми дискурс, жіктеу, перспективалар, студенттік коммуникация.

Бүгінгі таңда лингвистикада және басқа да гуманитарлы ғылымдар да дискурстың сан түрлі типтері анықталады. Көптеген ғалымдар дискурс түрлерін жанрларға ұқсастырып жіктейді (көркем әдеби, журналистік, ресми-істерлік және т.б.). Оны тақырыптық критериймен жіктейтін де нұсқа өте кең таралған (тағамдық дискурс, заң дискурсы, медициналық, сәндік, т.б.). Жас ерекшеліктері және әлеуметтік топқа қарай да бөлініс жиі кездеседі (жастар дискурсы, ересектер дискурсы, интернет қолданушылар дискурсы, геймерлер дискурсы). Кейбір дискурс түрлері тіпті ешбір жіктеудің нұсқасына жатпайды (қарым-қатынас дискурсы, гендерлік дискурс, қарама-қайшылық дискурсы). Жіктеудегі мұндай әркелкілік және көпнұсқалылық Э. Лакло мен Ш. Муффтың дискурстың «белгісіз бір аймақта мәндердің уақытша және жартылай бекітілуі» екендігін дәлелдейді. Бұл идеялар Л. Филлипс және М.В. Йоргенсеннің теориясына да басшылық болды. Олардың айтуынша, дискурс «мәндерді ерекше түрде бекітеді, бірақ тап осы мәнді қабылдауға міндеттемейді», «уақытша ғана шектеу болады» [1]. Осылайша, бір жағынан, тағамдық дискурс – тақырыптық дискурс. Екінші жағынан, егер тағамдарды дайындау туралы теледидарлық бағдарлама түсірілсе, мақсаты бойынша, бұл ойын-сауық дискурсы да бола алады. Үшінші жағынан, егер бұл бағдарлама жастар арнасында болып, тек жастарға қызықты тағамдармен шектеліп, жас аудиторияға бағытталса, бұл жастар дискурсы болып та сипатталады. Оны қалайша атауы зерттеушінің көзқарасына

және зерттеу мақсаттарына, қай жағынан қарау тиімді екендігіне байланысты.

В.И. Карасиктің жіктеуіне сүйенсек, дискурс институционалды және институционалды емес болып бөлінеді. Институционалды дискурс қарым-қатынасқа түсушілердің статусын басшылыққа алады. Ал институционалды емес дискурс, керісінше, мұндай әлеуметтік ара-қашықтыққа мән бермейді [2]. Институционалды дискурс түрлері арасында бөлек тұратын – академиялық дискурс. Бұл құбылыс – соңғы жылдары біраз қызығушылық туғызып жүрген тақырыптардың бірі. Оның себебі оқу үдерісінің әрқашан өзекті мәселе болуында десек, екінші жағынан, материалдың, яғни студенттер мен оқытушылардың, қарым-қатынасы қолжетімді болуымен де түсіндіріледі. Алайда академиялық дискурсты анықтауда біраз қарама-қайшы пікірлер мен ғылыми полемика туындап жүргені де рас. Басқа ұғымдармен де жиі шатастырылып жүреді. Бұл мақалада осы түсініктердің ара-жігі ажыратылып, академиялық дискурстың қолданбалы зерттеулердегі қызық мүмкіндіктері ашылады.

Академиялық дискурс және ғылыми дискурс

Академиялық дискурс деп негізінен академиялық ортада іске асырылатын қарым-қатынас түрін айтамыз, яғни академиялық дискурс кәсіби коммуникацияның өнімі болып табылады [3.93 б.]. Бірақ осы анықтамаға ұқсас лингвистикада «педагогикалық дискурс» және «ғылыми дискурс» деген ұғымдар да кездеседі.

Ендеше, ғылыми дискурстың шектерін анықтау да қажет. Ғылыми дискурсты зерттеушілер институционалды дискурс деп, белгілі бір қасиеттерін атап көрсетеді: мақсаты (нақты мәселелер), нақты қатысушылары (ғалымдар, оқытушылар, студенттер, т.с.с.), дискурсты жүзеге асыратын белгілі бір тілдік қалыптасқан формалардың болуы [4]. Бұл жағынан, академиялық дискурстың да қасиеттері сәйкес келеді. Академиялық қарым-қатынаста да қатысушылар – ғалымдар, оқытушылар, студенттер немесе ғылыми жұмыспен айналысуға үміткерлер, негізгі жұмыстары белгілі бір дәрежеде ғылыми зерттеулермен байланысты адамдар. Академиялық дискурстың да нақты тілдік көрінісі де бар, әдейі «академиялық тіл» деген бөлек лексикалық топ та қалыптасқан. Шынымен де, «академиялық» және «ғылыми» деген сын есімдерде шетелдік ғалымдар теңдік белгісін қойып, синонимдес қылып қолдана береді (academic degree – ғылыми дәреже, academic paper – ғылыми жұмыс, academics – ғалымдар). Соған қарамастан, ресейлік және қазақстандық лингвистикада ғылыми дискурсты зерттеулер дегенде, көбіне ғылыми мәтіндер, жұмыстар,

түрлі ғылыми шаралардағы баяндамаларды зерттеу мақсат болып табылады.

Әрбір ғылыми мәтінде басқа ғалымдардың жұмыстары, ой-пікірлері мен көзқарастары туралы мағлұмат бар. Яғни, ол басқа да мәтіндермен тығыз байланысты, оларға сілтеме беріп, интертекстуальды және интердискурсивті табиғатын көрсетеді. Ғылыми мәтіннің өзгешелігі – ол адам санасының жоғарғы деңгейімен байланысты, логика мен прагматиканың қатаң ережелеріне бағынады. Бұл дайын мәтіндерден бөлек, әрине, ғылыми дискурсқа суырып салма ұйымдастырылған конференциялардағы пікірталастар, қосымша қойылған сұрақтар, басқа ғалымдардың және дискурсқа қатысушылардың мәтінге деген пікірлері де кіреді.

Ал академиялық дискурс аясында зерттелетін мәселелер – сабақтағы студенттер мен оқытушы арасындағы қарым-қатынас, сол конференциялар мен семинарлар сияқты шаралар барысындағы баяндамашы мен тыңдармандардың арасындағы пікірталас мәселелері қарастырылады. Сонда академиялық дискурс тек қана ресми жақты емес, шаралардан сабақтан тыс уақытта да қатысушылардың бір-бірімен қарым-қатынасын да қарастырады, талқыланған мәселеге бейресми қосымша кофе-брейк немесе қоңырау кезінде айтылған пікірлерді де, тіптен оқытушы жайында айтылған ойларды да қамтиды. Сонда академиялық дискурс көлем тұрғысынан қарағанда, әлдеқайда ауқымды, ал ғылыми дискурс шектелген. Академиялық дискурс – кең, жалпы, ал ғылыми – тар, нақтыланған. Ресейлік лингвистикада ғылыми-академиялық дискурс деген жаңа ұғым қалыптаса бастады. Бұны батыстық терминологияға жақындау талпыныс деп бағалауға болады.

Академиялық дискурс және педагогикалық дискурс

Академиялық дискурс оқу үдерісіндегі қарым-қатынасты зерттесе, оның «педагогикалық дискурс» ұғымымен ұштаса келетінін байқамыз. Шетелдік лингвистикада, айта кетерліктей, «pedagogical discourse» деген тіркес кездеспейді деуге болады. Өткен ғасырдың ортасында қалыптасқан «Educational Linguistics» (білім беру лингвистикасы) деген бағытты ғана атауға болады. Бұл бағыттың мақсаты кез келген пән мұғалімінің тіл және сөйлеу жөнінде білімін жүйелеу және оқушыларымен қарым-қатынаста сол білімдерді өзіне тиімді пайдалануға үйрету болды. Мұғалім дұрыс нәрселерді жасап, өз әрекеттерін дәлелдеп, оны неліктен және қалай жасайтындығын басқаларға түсіндіре алу керек деген ой басшылыққа алынды. Мысалы, педагогтардың сөзінде оқушылармен бірге жүргізген қарым-қатынасты басқарудағы түрлі сигналдар ажыратылды: 1) назар

аудару (Now, look at the cards, listen and repeat, don't write), 2) сөйлеу көлемін қадағалау (Who can add any information?), 3) түсінуді бақылау (Is everything clear for you, Ann?), 4) түйіндеу (Thus, I want to conclude that...), 5) анықтау (let's try to guess where the word comes from...), 6) оқушының жауабын бағыттау (You are very close to the right answer), 7) қателерді түзету (Teacher: Mark, what's the meaning of "omniscient narrator"? Pupil: knowing narrator. Teacher: Yes, more than that, all-seeing and all-knowing narrator). 8) тақырыптарды бөлек көрсету (That's another subject) [5]. Педагогтарға арналған тілдік модельдер ұсынылды, олар мұғалімдердің кәсіби жұмысында пайдалы деп есептелді. «Білім беру лингвистикасы» бағыты бойынша, негізгі назар түсінуге, мағлұмат алмасудың нәтижелілігіне аударылды. Кейін бұл бағытта сөйлеу мен оқудың ара-қатынасы, балалар сөйлеуінің ерекшеліктері, балалар сөйлеуінің дамуы зерттелді. Әсіресе, оқушылардың тыңдау, ауызша сөйлеу мәселелері көп қарастырылды.

Қазіргі біздің «педагогикалық дискурс» деп қарастыратын ұғым шетелдік лингвистикада 1970 жылдары ғана қалыптаса бастады. Sinclair және Couldhard жалпы дискурсты талдау жүйесінде Classroom discourse (сынып дискурсы) деген тіркесті ұсынды [6]. Ол жағдаятқа байланысты, әлеуметтік аспектілерге тәуелді сөйлеу іс-әрекеті болып сипатталды. Оқушылар мен оқытушылардың бір-бірімен қарым-қатынасын зерделеп, Дж. Синклер и М. Култхард сөйлеу ағымындағы репликалар қалай бір-бірімен байланысатынын, қарым-қатынасты қалай басқаруға болатынын, сөйлеуші мен тыңдаушының рөлдері қалайша алмасатынын, жаңа тақырыптар қалай енгізілетінін атап көрсеткен.

Негізгі мақсаты оқушы мен мұғалімнің сыныптағы қарым-қатынасының лингвистикалық тұстарын зерттеу еді. Қазіргі уақытта педагогикалық дискурс шеңберінде қарым-қатынастың тиімді модельдерін жобалау [7], нақты пәндерге қатысты ерекше тілдің қарым-қатынасты ұстану мәселелері [8], тағы да басқа бағыттар дамып жатыр.

Қалай да болса, педагогикалық дискурс тікелей ресми оқу үдерісінің ғана материалдарында зерттеледі. Ал академиялық дискурс тек оқу үдерісімен шектелмейді. Жоғарыда айтылғандай, ол сабақтан тыс оқушылар және студенттердің бір-бірімен араласу тұстарын да қамтиды.

Академиялық дискурс педагогикалық дискурсқа қарағанда, ғылыми дискурспен де жанасады. Сондықтан мектеп оқушылары мен мұғалімдерінен гөрі, әрине, жоғары оқу орындарының студенттері

мен оқытушылары, жоғары оқу орнынан кейінгі білім алушылар мен ғалым оқытушылардың коммуникациясына, қаншалықты дәрістер түсінікті, қаншалықты оқытушы мен аудитория арасындағы қарым-қатынас жемісті екеніне назар салады [9].

Академиялық дискурсты зерттеу перспективалары

Сонымен, академиялық дискурс ғылыми дискурс пен педагогикалық дискурс тұстарында қалыптасқан тілдік құбылыс екеніне көзіміз жетті. Ал мұны бөліп, ерекше лингвистикалық бағыт қылып қарастырудың мәні неде және қолданбалы маңыздылығы қандай деген сұрақ туындайды. Мұның перспективалары шексіз.

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің филолог ғалымдар қауымдастығы академиялық дискурс шеңберінде студенттердің коммуникативті іс-әрекеттерін, сөйлеу ерекшеліктерін зерделеуді мақсат қылып қойып отыр. Аталған зерттеулермен салыстырғанда, бұл жоба негізі оқытушылардың емес, жастардың, білім алушылардың сөйлеу мәнерін сипаттауды міндет қылып отыр. Бұл жұмысты іске асыру идеясы Ж.Е. Бекжанованың жастар дискурсын академиялық емес ортада зерттеу нәтижесінде пайда болған [10]. Бұл зерттеуде жастардың қаншалықты тілдік инновацияға және нормаға сәйкессіз сөйлейтіні көрсетілді. Ендеше, академиялық ортада да осы нормаға сәйкессіздіктер кіріп кете ме деген сұрақ туындап, осы мәселені зерделеу керектігі анық болды.

Тіл иесінің тіл жарамдылығы, яғни оның коммуникация стиліне тиісінше тіл құралдарын игеруі – маманның кәсіби жарамдылық көрсеткіші, ал академиялық ортада тіл стилін игерудің төмендігі, ЖОО түлегінің жеткіліксіз дайындығын көрсетеді. Бұл проблема студенттің тілдік жарамдылығына ғылыми тұрғыдан қарауға итермелейді: лингводидактикалық (студентті оқыту дәрежесі, сөйлеу мәдениеті және ғылыми дискурс нормалары мен ережелеріне сәйкес тілді қолдану), дискурсивті (түрлі коммуникативтік жағдайлар нормаларына сәйкес және өзгеріске дағдылау және сәйкесінше қатынас тіркелімін қолдауға байланысты тілді қолдану) және прагмалингвистикалық (интенция коммуникациясына сәйкес тілді пайдалану). Академиялық дискурста барлық тіл деңгейлерінде белгілі бір канондар мен қатаң ережелер бар: фонетикалық және фонологиялық деңгей (танылған сөздіктерде сөздерді ресми транскрипциясынан бұрмалауға жол бермеу), лексикалық (сленгтерді, жаргонизм, инвектив пен басқа лексикаға жол бермеу) грамматикалық (тілдің грамматикалық нормаларынан ауытқуға жол бермеу), мәтін деңгейі (когеренттілік және мәтін фрагменттерінің байланыстылығы) және т. б. Сөйлеу мәдениеті саласында белгілі тәсілдер болғанына қарамастан, бұл әдістемелер

тиімділігінің төмендігі байқалады. Осы зерттеу тақырыбының өзектілігі, жаңа форматтағы жас маманға деген Қазақстан Республикасы мемлекетінің заманауи талаптарына байланысты күшеюде – үш тілді білетін маман, полилингвалдық тұлға болу. Бұл жас буынға қойылған мемлекеттің деңгейі – әлемдік қауымдастығымен мультимәдениетті мемлекет үшін де өте биік деп бағаланған. Сондықтан осы мақсатқа қол жеткізу үшін инновациялық білім технологияларын құру қажеттілігі айқын. Мәлімделген жобаның шығысы – оқу-әдістемелік әзірлемелер аясында қорытынды тестер және арнайы диагностикалық көмегімен бағалауға және қадағалауға болатын - қазақ, орыс және ағылшын тілдеріндегі заманауи жарамдылық талаптарына сәйкес маманның қалыптасуына ұсынымдар әзірлеу.

Студенттердің академиялық дискурсы тақырыбы отандық, шетелдік лингвистикада жаңа болып табылмайды. Бұл мәселе жастар дискурсы немесе субмәдениет шеңберінде зерттелген [11,13]. Қалай болғанда да, барлық зерттеулер жастар коммуникациясының бейресми жағына қатысты, көбіне лексико-фразеологиялық пластты қамтиды - қарапайым сөз, сленг, жаргон, инвективтер [14,15], грамматикалық-синтаксистік бұрмалау [16,17], дискурсивті және социолингвистикалық аспектілері. Әйтсе де, барлық жастар сөйлеуі алғашқыдан бейресми деңгейде, нормадан ауытқу бұл тілдік табиғи құбылыс болып табылатын, тұлғалық-бағыттау ретінде қаралған. Академиялық сөйлеуге келсек, бірқатар авторлар, бұл мәселені зерттеудің бір бөлігі ретінде қарастырған [11,13], бірақ академиялық мәтін өздігінен студент сөйлеуінің зерттеуі үшін материал болып табылмайды. Студенттердің академиялық дискурсы жоспарланып отырған жобада коммуникацияны институционалдық және институционалды емес деңгейлерде қарайды.

Қорыта айтқанда, біз академиялық дискурстың нақты шектері бар екендігін дәлелдедік. Ғылыми дискурспен салыстырғанда, академиялық дискурс ресми сөйлеу уақытымен шектелмейді. Ал педагогикалық дискурспен салыстырғанда, тек оқу үдерісі кезін ғана қамтымайды, сипатталып отырған жобаға қатысты жоғары оқу орындарының студенттері мен оқытушылардың тілдік материалдарына негізделген. Оны зерттеудің қолданбалы мәні жоғары. Ең біріншіден, ол оқу үдерісіндегі және ғылыми шаралардағы қарым-қатынастардың тиімділігін және нәтижелілігін арттыруда пайдалы. Екіншіден, жас ерекшеліктеріне байланысты түрлі ұрпақтың (студент және педагог) бір-бірін түсіну мәселелерін қадағалайды. Үшіншіден, студенттердің академиялық ортаға сәйкес тілдің тазалығына талпынып, болашақ мамандығы бойынша біліктілігін көтеру, бәсекеге қабілетті болу мәселесін шешеді. Лингвоэкологияның сауалдарын көтеруді ұсынады, қазіргі

заманғы тіл, риторика, коммуникативті іс-әрекет бойынша оқу құралдарына жаңа талаптарды қоюды, үштілдікке байланысты жаңа заман талабын алға қойып, оқу бағдарламаларын қарастыруды ұсынады. Біздің жоба ауқымында да студенттердің академиялық тілінің тазалығын сақтау және талап етерлік дәрежеге жеткізу үш тілде – қазақ, орыс және ағылшын тілдерінде – өткізу жоспарланып отыр.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Fillips L.J., Jorgensen M. W. Discourse analysis as theory and methods. – London: SAGE Publications, 2002. – 230 p.
- 2 Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. - 2-е изд. - М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
- 3 Хутыз И.П. Мультимодальность академического дискурса как условие его коммуникативной успешности // Вестник Адыгейского государственного университета. - №1 (172). – 2016. – С. 90-95.
- 4 Ахтаева Л.А. Научный дискурс как специфическая разновидность дискурсивной деятельности Текст. / Л.А. Ахтаева // Молодой ученый. 2010. №7. С. 144-150.
- 5 Stubbs M. Educational linguistics. – 1988. – 288 p.
- 6 Sinclair J., Coulthard R.M. Towards an analysis of discourse. – Oxford university press, 1975. – 163 p.
- 7 Олешков М.Ю. Моделирование коммуникативного процесса. – Нижний Тагил, 2006. – 336 с.
- 8 Нурахметов Е.Н., Нурахметова Ж.А., Алниязов Б.Т. О взаимодействии обучающихся на занятиях иностранного языка // Доклады казахской академии образования. - №3. – Астана, 2017. – С. 98-103
- 9 Bourdieu P., Passeron J.C., Martin M.S. Academic discourse: linguistic misunderstanding and professorial power. – Stanford, 1996. – 136 p.
- 10 Бекжанова Ж.Е. Молодежный дискурс: сущность, функции, форматы. – М.: Флинта: НАУКА. – 277 с.
- 11 Eckert P. Language and adolescent peer groups // Journal of language and social psychology. – 2003. – Vol.22, №1. – P. 112-118
- 12 Bucholtz M. Youth and Cultural Practice // Annual review of Anthropology. – 2013. – №31. – P. 525-552
- 13 Rampton B. Crossing: language and ethnicity among adolescents. –Manchester: Jerome Publishing, 1995. – 143 p.
- 14 Stenström A.B., Andersen G., Hasund I.K. Trends in Teenage Talk. Corpus compilation, analysis and findings. – Amsterdam; Philadelphia University of Bergen, 1996. – 229 p.
- 15 Channell J. Vague language // Applied linguistics. – Oxford: Oxford University Press, 1995. – Vol.16, №1. – P. 127-131.
- 16 Kay P. Pragmatic aspects of grammatical constructions // The handbook of pragmatics. - Blackwell, 2005. – P. 675-696.
- 17 Tagliamonte S. A. Variationist sociolinguistics: change, observation, interpretation. - Malden; Mass: Wiley-Blackwell, 2012. – 393 p.

Резюме

В статье обосновывается понятие «академический дискурс» на контрасте с родственными понятиями «научный дискурс» и «педагогический дискурс». Предложены новые направления исследований в перспективе, актуальные для современного Казахстана.

Resume

The article explains the notion of “academic discourse” in contrast with the relative notions such as “scientific discourse” and “pedagogical discourse”. There have been suggested new directions of research in prospect which are topical for modern Kazakhstan.

Қ. КЕМЕҢГЕРҰЛЫ ТЕХНОЛОГИЯСЫ: ДӘСТҮР МЕН САБАҚТАСТЫҚ

А.Б. ШОРМАКОВА

педагогика ғылымдарының кандидаты,
Еуразия гуманитарлық институты,
қазақ және орыс филологиясы кафедрасының доценті

Аннотация

Мақалада тілші-ғалым Қошке Кемеңгерұлының қазақ тілін оқытуда басшылыққа алған ұстанымдары, тиімді әдіс-тәсілдері бүгінгі әдістеме ілімінің жаңа бағыттарымен сабақтастырыла ғылыми-әдістемелік тұрғыдан дәйектеледі.

Түйін сөздер: технология, оза оқыту технологиясы, дидактикалық бірліктерді ірілендіру технологиясы, «жат тілді оқыту әдісі», қатысымдық әдіс

XX ғасырда педагогикада жаңартылған әдістемелік жүйенің оқыту үдерісінде іске асуы үшін оны технологияландыру қажеттігі жөнінде бірнеше ірі-ірі бағыттар туындады. Дамыта оқыту мен танымдық қызығушылығын арттыру бағытындағы педагогикалық технология В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Г.И. Щукина, проблемалап оқыту М. Махмутов, А. Матюшкин, В. Оконь, «Дидактикалық бірліктерді ірілендіру» П.М. Эрдниев еңбектерінде жан-жақты қарастырылды. Заман талабына сай кең қолданыс тапқан жаңа педагогикалық технологияларды әдіскер-ғалымдар оқытуда қолданып жүр [1]. Әдіскерлердің жаңа технологиялардың элементтері негізінде оқу материалын түрлендіріп, жаңартып, жақсы нәтижелерге жетіп жүргені байқалады.

Қазақ тілін оқыту әдістемесінің негізін салушы тілші-ғалым Қ. Кемеңгерұлының еңбектерінде жаңа оқыту технологиялардың үлгілері көрініс тапқан. XX ғасырдың жиырмамыншы жылдарының еншісіне жататын Қ.Кемеңгерұлының редакторлық еткен «Қазақша-орысша сөздікте» (1925) әдіс, әдістеме, технология сөздеріне: «Әдіс – 1) тактика, 2) метод, 3) техника. Әдістеме – методика, әдіс ғылымы – технология», – деп [2, 75] анықтама берілген. «Бұл терминнің мән-мағынасының ашылуы, терминдік ұғымды беруі, қызмет атқаруы, ғылыми айналымға түсуі алаш азаматы Қошке есімімен байланысты және XX ғасырдың 20-шы жылдарының үлесіне жатады» [3, 143]. Бұдан «технология» сөзінің XX ғасырдың басында қолданыста болғаны айқын аңғарылады. Кейінгі

кездегі педагогикалық әдебиеттерге талдау жасап көрсек, педагогикалық технологияны ғалымдар әрқалай түсіндіреді: М.А.Чошанов: «технология – бұл дидактикалық жүйенің құрамды бөлігі»[4, 5] десе, В.А. Белеева мен Л.К. Гребенкина: «педагогикалық технология дегеніміз оқушыларды оқыту, тәрбиелеу және дамыту мақсатында жетуге бағытталған педагогикалық іс-әрекеттер компонентінің жүйесі мен тізбегі» [5, 9]. Ал В.П. Беспалько: «Педагогикалық технология – оқу үдерісін жүзеге асыратын техника», – дейді [6, 7]. «Технология» – techne – өнер, шеберлік және logos – ғылым, заң, бір сөзбен айтқанда, технология дегеніміз – шеберлік (өнер) туралы ғылым екені анықталды. Байқап отырғанымыздай, «технология» сөзіне берілген барлық дәлелдемелер Қ.Кемеңгерұлы сөздігіндегі анықтаманы толықтыра түскен.

Қ. Кемеңгерұлы «Оқытудың озық технологиясы» деп танылып жүрген оза оқыту технологиясы мен дидактикалық бірліктерді ірілендіру технологиясының элементтерін өзге ұлт өкілдеріне тіл үйрету барысында қолданып, жабропалықтарға (орыстарға) тілдің қиын, күрделі тақырыптарын кесте арқылы тез түсінуіне жағдай жасаған. Кестені пайдалану жаңа теориялық білімді аз уақыт ішінде өнімді игертіп, көбірек біліктілік пен дағды қалыптастыруға мүмкіндік береді, яғни теорияны оқытудан үнемделген уақыт берілген білімді бекіту, нығайту мақсатында жұмсалады. Тілді үйренуші теориялық материалды тереңірек меңгерумен қатар, сан алуан жаттығулар орындайды, өздік жұмыстармен, еркін аудармамен көптеп айналысады.

Қ.Кемеңгерұлының «Оқу құралында» фонетикаға, грамматикаға қатысты теориялық мәлімет кесте арқылы берілген:

1. Тіл дыбыстарының табиғаты, өзінен кейінгі дыбыстармен өзгеру қабілеті ескеріліп, жүйелі түрде топ-тобымен түсіндірілген.

2. Қазақ тіліндегі жұрнақтардың қолдану аясына мән беріліп, туынды сөз жасайтын ең өнімді жұрнақтарды «есімдерден есім тудырушы жұрнақтар», «есімдерден етістік тудырушы жұрнақтар», «етістіктен есім тудырушы жұрнақтар», «етістіктен етістік тудырушы жұрнақтарды» деп топтап, жаңа сөздің қай сөз табына ауысатыны мысалдарымен дәйектелген [7, 297-302].

3. Ілік, барыс табыс, жатыс, шығыс септік жалғауларының қай кезде түсірілмейтінін, қай жағдайда жасырын келуін, жай септеу мен тәуелді септеу үлгісін, есімдіктердің септелу үлгісін, жіктеу есімдіктерінің жатыс септігінен басқа септіктерде дыбыстық өзгеріске ұшырайтынын (маған), сілтеу есімдіктері септелгенде соңғы дыбыс түсіп қалатынын (оның, бұдан) нақтылап мысалдармен кестеде көрсетеді.

4. Етістіктің рай категориясының әрқайсысын (ашық рай, бұйрық рай, «қайрау рай») (қазіргі тілдегі қалау рай), «болжау рай» (қазіргі тілдегі

шартты рай), «теріс рай» жеке-жеке іріленген кестеде мысалдармен береді [7, 305].

«Тірек белгі», «тірек хабарлары», «тірек конспект», «тірек кесте» деп аталатын оқу құралдары көлемді тараулар мен тақырыптарды іріленген бөліктерге біріктіріп оқытуға орай жасалады. Қ.Кемеңгерұлының әдістемелік ерекшелігі – тіл үйренушілерге дидактикалық материалдар кесте ретімен пайдалана отырып жаңа тақырыптың берік негізін қалау.

Қ. Кемеңгерұлының өзге ұлт өкілдеріне қазақ тілін оқыту мәселесі бойынша айтқан ой-тұжырымдары, әдіс-тәсілдері өзінің маңыздылығын жойған жоқ деп айтуға әбден болады. Ғалым «Жат тілді оқыту әдісі» мақаласында үйлестіру (синтез), талдау (анализ), аудару, көрнекілік, жаратылыс әдістерін түрлерін сөз етеді [8, 174-178]. Сол кезде, XX ғасыр басында ең жақсы әдіс туралы мәселенің дұрыс шешілмегендігін айтады. Ол оқыту әдісін қарастырушыларды екіге бөледі: «Бірінші ағымдағылар тіл үйретуді әріптен, (дыбыстан) бастап көшу; одан сөзге, сөзден сөйлемге көшу. Оқытудың негізі тіл құралы болуы керек, тіл құралындағы ережелерге жаттықтыру үшін жат тілден де, ана тілінен де сөйлемдер келтіру керек». Бұлай оқыту үйлестіру (синтез) әдісі болады», – дейді [8, 174]. Қ. Кемеңгерұлы Мәскеудегі Центральный Гуманитарный Педагогический Институт жанындағы комиссия үйлестіру (синтез) әдісін молырақ қолдануды дұрыс деп тауып төмендегі жобаларды ұсынғанын айтады:

1. Мектепте жат тілді толық, мүлтіксіз үйрену мүмкін емес. Сондықтан оқушылардың жаттығу жағын қарастыру керек.

2. Оқушылар ең кемі жат тілдегі кітапты оқи, түсіне білуі керек. Ауызекісөзге түсіне білу керек.

3. Жат елдің мәдениеті, әдебиетімен біраз танысу керек.

4. Оқушыларды жаттықтыру жолы – жат тілден үйретілген сөздердің мәнісін түсіндіріп, тіл құрамының ережелерін ұғындыру.

5. Оқыту реттері: оқу, аудару, жаттығу және сөзді көбірек жаттату.

6. Ана тілдің тіл құралындағы, сөйлем жүйесіндегі ережелермен жат тілдікін салыстырып оқыту.

Екінші ағымдағылар тіл үйретуді байланысты сөйлеуден (связная речь) бастау керек, содан сөйлемдерді жіктеу, сөйлемнен сөзді жіктеу, сөзден буынды жіктеу, буыннан әріпті жіктеу керек. Тіл құралын керек жерінде қолғабыс ретінде керек жерінде ғана қолданып отыру керек дейді. Бұлай оқыту талдау (анализ) әдісі болады» [8, 174]. Талдау әдісінің сол кезде жақтаушылары көптігін айтады. «Бірақ әдістің кемшілік жері тіл құрамына үстірт қарағандықтан, жат тілді терең тексерте алмайды, және жат тілмен ана тілді салыстыра алмайды. Әлі де болса тексерілетін жері бар», – деп [8, 174] өз пікірін білдіреді.

А. Байтұрсынұлы «Қай әдіс жақсы?», «Жалқылаулы-жалпылаулы әдісі», «Жалқылау әдісі» мақалаларында әр әдістің шығу төркінін түсіндіріп, баяндап, оқытушыларға бағыт-бағдар берсе, Қ. Кемеңгерұлы «Жат тілді оқыту» мақаласында өзіне дейінгі және өз тұсындағы шетел әдіскерлерінің (Ганчинаның «Сөз байыту жолы», Ганчина мен Кестеренің «Кітап оқу жобасы», Фриденбергтің «Еңбек мектебіндегі әдісі», «Жазу жолы», Мамунаның «Алғашқы жылдарда оқыту әдісі және программ») әдіс-тәсілдерінің тілді оқытуда дұрыс жағын, тиімділігін айтумен бірге кемшілігін көрсетіп талдайды. Жоғарыда аталған әдіскерлердің (Ганчина, Кестере, Фриденберг, Мамуналардың) жат тілді оқытуда қолданған әдіс-тәсілдерін саралап, тиімдісін өзге тілді аудиторияда қазақ тілін оқытуда, сөз жоқ, өзі де қолданған. Мәселен, өзінің «Жат тілді оқыту әдісі» деп аталатын мақаласында талдау әдісінің үш түріне тоқталып, соның үшінші әдісі – жаратылыс әдісі туралы былай деген: «Мұнда шама келгенше ана тілі қолданылмайды. Бала жаратылысында ана тілін қалай үйренсе, мұнда да жат тілге солай үйрену қажет. Бұл әдіс Америкада кең қолданылады» [8, 175]. Әдіскердің бұл пікірінен ғалым шетел әдіскерлерінің әдіс-тәсілдерімен жақсы таныс болғандығын байқауға болады. Қ. Кемеңгерұлы материалды ана тілінде, яғни аударма арқылы түсіндірмей, ол «дерексізді деректімен түсіндіру», мысалдар келтіру, «дауыс екпінімен», «ыммен», «бет-пішінді құбылту» әдістерімен түсіндірудің пайдасы бар екенін де айтады. Қазақ тілін оқытуда тіл үйренушінің ауызекі сөзге түсіне білуін, ең кемі жат тілдегі кітапты оқып жат тілден үйретілген сөздердің мәнісін түсінуін, тіл құрамының ережелерін ұғынуын, оқу, аудару, ана тілдің тіл құралындағы, сөйлем жүйесіндегі ережелермен жат тілдікі салыстыруын мақсат еткен.

Қазіргі таңда әдістемеде **қатысымдық әдіс** кеңінен қолданыста. «Қатысымдық әдіс жалпыға білім беру стандарттарына сәйкес қарым-қатынас ұстанымдарымен негізделеді, реттеледі» [10, 36]. Ол қазақ тілін сабақ үстінде айтылым ретінде, қарым-қатынас құралы ретінде жүйеленген, реттелген оқыту тәсілін жүзеге асыру амалдарымен танылады.

Ғалым Ф.Оразбаева: «Қатысымдық әдістің басты белгісінің бірі – тілді үйретуді күнделікті өмірде жүзеге асыру, сабақты практикалық жағынан жан-жақты қамтамасыз ету», – деп айтады [11, 147]. Қазақ тілін қатысымдық тәсілмен үйрету әрекеттік, қызметтік сипатқа ие, себебі, сөйлеу қатынасы «айтылым» арқылы жүзеге асады. Қ.Кемеңгерұлының ұстанымы бойынша, оқыту әрекеті мүлде басқаша құрылуы тиіс, яғни оқыту әрекетінде барлық оқушы толық қатыса алатындай, оқи алатындай болып құрылуы керек. Оны әдіскер «сөйлеу жолы» деп атаған. Осындай әдіспен үйрету барысында әдіскер төмендегі жобаларды ұсынады:

- жат тілді оқытқанда, аса қиын жерлерді ғана ана тілімен түсіндіру керек;

- жат тілді оқыту әдісі ана тіліндегідей болмауы керек;
- сыртқы тұлғасы қиын орындарда жат тілден ғана тілге аудару керек;
- тіл құралының ережелерін сабақта түсіндіріп отыру керек;
- сыныпта кітап оқыту сабақтың негізі болу керек;
- жат тілдің әдебиет тарихын толық оқытудың керегі жоқ;
- жат тілде өлең-тақпақ айтуға үйрету керек;
- кейінгі жылдарда жазуға жаттықтыру керек.

Қ. Кеменгерұлының ұсынған жобалары қазір де өзінің өзектілігін жойған жоқ және оқыту әдістемесінде жиі көрініс табатыны байқалады.

Қ. Кеменгерұлының жоғарыдағы ұстанған жобаларының ішіндегі аударма тілін сирек қолдану әдісі де бүгінгі оқытудың ең басты әдістерінің бірі болып табылады. «Жат тілді оқыту әдісі ана тіліндегідей болмау керек» деген жобасы, «жат тілдің әдебиет тарихын толық оқытудың керегі жоқ» деген пікірінен тілді үйретуде теориялық жақтан гөрі, практикалық жақтан үйрету әдісін маңызды санап, соны басшылыққа алғандығының дәлелі ретінде түсінеміз.

Соңғы жылдары қазақ тілін оқыту әдістемесінде қатысымдық тәсілмен қоса сан қырлы әдіс жолдарымен оқыту дәстүріне ауысу үрдісі кеңінен көрініс таба бастады. Оқу үдерісін ұйымдастырудың бір варианты – оқыту қызметінде интерактивті тәсілді қолдануы. «Интерактивтік әдістің» нақты өзіне тән жеке терминдік түсініктемесі толықтай анықталмай жатқаны да белгілі. Ғалымдар интерактивті әдісті бірнеше өзге әдістерді қатар біріктіре алып жүретін модификацияланған (түрленген) тура әдіс деп таниды [12]. Қатынас жасау арқылы ғана адамдар өзара бір-біріне ықпал жасай алады, себебі керісінше болуы мүмкін емес.

Интерактивті оқыту әдісінің стратегиясы – педагогтың білім беру үдерісіндегі түрлі тәсілдер мен әдістердің, оқыту жолдарының біріккен жүйесі арқылы:

- жан-жақты қарым-қатынасты;
- оқушылардың білімін жүйелеп қабылдауын;
- өзіне-өзі баға беруін, кері байланысты қолдануын оқушылардың белсенділігін қалыптастыруын ұйымдастыру болса, дәстүрлі оқыту әдіс-тәсілдері алдына мынадай мақсатты қояды: оқушыларға мейлінше көп көлемде білім беру және оны меңгерту.

Педагог өзінің қабылдаған, меңгерген ақпаратын оқушыға жеткізеді. Оқушыға меңгеруге тиіс мәліметтер беріледі. Оқушы бойына лайықты іскерлік пен дағды шындалады. Білім алушылардың міндеті – көздеген, алған, қабылдаған білімді толық әрі нақты жеткізу, қайталау, жарыққа шығару. Осындай оқыту үдерісі кезінде алынған, қабылданған білім энциклопедиялық сипатта болады, яғни әртүрлі оқу пәндері бойынша

белгілі бір көлемде ақпарат жинаумен сипатталады [12, 13]. Интерактивті оқыту деңгейінде бір жағынан, оларға айнала қоршаған орта туралы белгілі бір ақпараттарды танытуды негіздейді. Бұл ақпараттардың ерекшелігі мынада: студенттер сол ақпараттарды оқытушының дайын жүйесі арқылы емес, өзінің жеке тану белсенділігі әрекеті арқылы қабылдайды. Екінші жағынан, олар өзара бір-бірімен қатынас жасай отырып, білім іздеудің түрлі тетіктерін меңгере бастайды. Себебі, өзі ізденіп меңгерген білімі өз бетінше білім қорын толтыру құралы болып саналады. Демек, белсенді оқыту дегеніміз – тұлға өз бетінше білім алатын, өз бетінше білімнің кілтін ашатын, өз бетінше оның мазмұнын меңгеретін жолдары мен жағдайларын қалыптастыратын педагогтың әрекеті. Осы ерекшелік дәстүрлі білім беру жүйесін белсенді білім беру жүйесінен айырып көрсететін айырмашылық болып саналады.

Қ.Кемеңгерұлы қазақ тілін өзге ұлт өкілдеріне оқыту әдістемесінде жоғарыда айтылған белсенді оқыту әдісін тура осылайша атамаса да, оқушылардың өз бетінше жұмыс істеулеріне ерекше көңіл бөлген. Мысалы, ол мақаланы (мәтін) үйлерінен дайындап әкелуге, тілмаштарға (сөздік) қарап өз беттерімен түсінуге мүмкіндік туғызатын тапсырмалар береді. Әрі қарай мақалалық тілмашта кездескен сөздерден әліппелі тілмаш жасатып отырады. Содан соң оқыған мақалаға желі жасату, меңзес (синонимдер) сөздерді, түрлі мағынада келетін сөздерді (омонимдер) жинатқызу, сөйлем құрастыру [7, 138] сияқты оқушылардың белсенділігін арттыратын, өз беттерінше белгілі бір білім жүйесімен танысатын шығармашылық тапсырмаларды орындатқызған.

Белгілі бір тілдің оқыту әдістемесін сипаттағанда, оның жаңа қырларын, иірімдерін айтып қана қоймай, бұл әдістеменің басқа әдістемелік жүйелерімен ұқсастығын, сабақтастығын да айқындау қажеттігі туады. Өйткені әдіскерлерінің түйінделген пікірлеріне сәйкес айтсақ, әдістемелік жүйенің негізі өзгермейді, тек әдіс-тәсілдер ғана өзгеріске ұшырайды. Бұған қоғам өміріндегі әлеуметтік, мәдениеттік өзгерістердің және саясаттың ықпалы әсер ететінін білуге тиіспіз.

Қ. Кемеңгерұлының «Жабропалықтарға арналған оқу құралын» зерделей отырып, оның қазақ тілін оқытуда әдіс-тәсілдерді өз заманына лайықтап қолданғанын көруге болады. Ғалымның қазақ тілін оқытуда қолданған әдіс-тәсілдері бүгінгі қазақ тілін оқыту әдістемесінде жалғасымын тапты.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Құрман Н.Ж. Жаңа педагогикалық технологиялар жүйесіндегі қазақ тілінен сабақ үлгілері. – Астана: Ш.Шаяхметов атындағы Тілдерді дамытудың республикалық үйлестіру-әдістемелік орталығы, 2008. – 172 б.

- 2 Кеменгерұлы Қ. Үш томдық шығармалар жинағы. Оқулық, сөздік.– Алматы: Алаш, 2006. 3 т. – 240 б.
- 3 Қасым Б. Қ. Кеменгерұлы рухы биік алаштың азаматы // Қ.Кеменгерұлы тағылымы: халықаралық ғылыми-практикалық конференция материалдары. – Павлодар: С. Торайғыров атындағы ПМУ, 2006. – 364 б.
- 4 Чошанов М.А. Гибкая технология. Проблемно-модульного обучения. – М: Народное образования, 1996. – 160 с.
- 5 Педагогические технологии в высшей школы // Тезисы докладов межвузовской конференции. – Рязань: РГПУ, 1995. – 160 с.
- 6 Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. –М.:Педагогика, 1989. – 192 с.
- 7 Кеменгерұлы Қ. Үш томдық шығармалар жинағы. Оқу құралы.
- 8 – Алматы: Алаш, 2005. 2т. – 336 б.
- 9 Кеменгерұлы Қ. Үш томдық шығармалар жинағы. – Алматы: Алаш, 2005. 1т. – 320 б.
- 10 Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. 2-е издание. – 222 с.
- 11 ОразбаеваФ.Тілдікқатынас. Оқулық – Алматы: Сөздік-Словарь, 2005. – 272 б.
- 12 Григальчик Е.К., Губаревич Д.И. Обучаем иначе. Стратегия активного обучения. Мн., – 2003, – С.13-14

Резюме

В данной статье рассматриваются труды ученого-лингвиста Кошке Кеменгерұлы, связанные с методикой обучения казахского языка.

Resume

In the article the works of a scientist linguist Koshke Kemengheruly are examined from the point of view of the methods of teaching the Kazakh language.

ЛЕКСИКА-СЕМАНТИКАЛЫҚ ТӘСІЛДІҢ СӨЗЖАСАМ ПРОЦЕСІНДЕГІ РӨЛІ

С.С. ШОҚАБАЕВА

филология ғылымдарының кандидаты,
Л.Н.Гумилев атындағы
Еуразия ұлттық университеті
Қазақ тіл білімі кафедрасының доценті

Аннотация

Мақалада қазіргі қазақ тілі сөзжасамындағы лексика-семантикалық тәсіл мәселесіне қатысты тілші ғалымдар Н. Оралбай, А. Салқынбай, Ж. Сарбалаев, Б. Сағындықұлы, А.Омарованың еңбектеріндегі ғылыми пікірлер негізге алынып, лексика-семантикалық тәсілдің сөзжасам процесіндегі рөлі, ерекшелігі қарастырылады.

Түйін сөздер: лексика-семантикалық тәсіл, ерекшелігі, қызметі, лексика-семантикалық тәсіл арқылы жасалған жаңа туынды сөздер мен атаулар.

Жаңа атаулардың, туынды сөздердің пайда болуы қай тілдің болмасын ішкі мүмкіндігі мен сөзжасам заңдылықтарына тікелей байланысты болады. Жаңа сөз туғызу – әрі тарихи, әрі табиғи процесс.

«Қазіргі қазақ тілінің сөзжасам жүйесі» монографиясында (1989) сөзжасам тәсілдерінің үш түрі көрсетілген. Сөзжасамның дәстүрлі үш тәсілдерінің бірі – лексика-семантикалық тәсіл. Бұл тәсілдің синтетикалық та, аналитикалық тәсілден де ерекшелігі бар. Өнімді тәсіл деп есептелмесе де көне тәсілдің бірі деп есептеледі. Ондай пікірді көптеген ғалымдар айтады. Алайда, сөз мағынасының дамуы арқылы жаңа туынды лексикалық мағынаның жасалу тұрғысынан бұл тәсілдің зерделену, сипатталу жайы ғалымдар назарына көп алына бермеген. Бұл мәселе бірнеше түйінді сұрақтарды біріктіреді. Мысалы, ол көп мағыналық, синкретизм, омонимия мәселелеріне қатысты. Қазақ тіл білімінде кейде семантикалық, конверсиялық тәсіл деп те аталады. Демек, сөздің ешбір тұлғалық өзгеріске түспей-ақ мағыналық даму нәтижесінде екінші туынды мағына беруін конверсия ұғымымен байланыстырады. О.С. Ахманованың «Словарь лингвистических терминов» атты сөздігінде: «Конверсия ағылшынның «Conversion» сөзі «Образования нового слова путем перевода данной основы в другую парадигму словоизменения» деген анықтама берілген [1, 202]. Конверсия қандай да

бір сөзден жасалатын жаңа туынды сөздердің мағыналық байланысын сақтай отырып өзге сөз табына ауысқан екіншілік аталымдарды қамтиды. Ал зерделеп қарасақ, лексика-семантикалық тәсілдің өрісі конверсиядан әлдеқайда кеңірек деуге болады.

Сөзжасамдық тәсілдің сөзжасамдық мағынаға әсер ететіні даусыз. Тілімізде түрлі сөзжасамдық тәсілдердің болуы – сөзжасамдық мағынаны түрлендіретіні ақиқат. Сөзжасамдық мағынаның түрлілігіне сөзжасамдық тәсілдердің түрлілігі әсер етеді.

Профессор Н. Оралбай, К. Құрманәлиевтің «Сөзжасамның жалпы теориялық мәселелері» атты еңбегінде көнеру арқылы бір сөз табынан екінші сөз табына ауысуы нәтижесінде жүзеге асатыны айтылады: «Бір, біреу сөздерінің есімдікке көшуі, бірге, басқа, өзге, кетеген, қашаған сөздерінің сын есімге көшуі, бірден, етпетінен, басқа, текке, зорға, бекерге, әреңге, алға, артқа, әзірге, қазірге, күніге, кейде, артта, алда, баяғыда, қапыда, қапелімде, әуелден, ежелден, шетінен, лажсыздан, төтеден, шынымен, жайымен, түйдегімен т.б. осы сияқты сөздер үстеуге көшуі көнеру арқылы жүзеге асқан. Бұл сөздер тілде осы тұлғада, осы қосымшалармен қолданылып жүріп, бірте-бірте басқа мағынаға ие болып, жаңа мағынасына қарай сөз табын өзгерткен, бұл үрдісте сөйлем (контекст) үлкен қызмет атқарған» [2, 102].

Сөзжасамға қатысы бар мағыналар синонимдік, антонимдік, көпмағыналық. Омоним дегеніміз – мағыналары бір-біріне генетикалық жағынан сәйкес келмейтін, бір-бірімен шектеспейтін, тұлғаларының ортақтығы кездейсоқ сөздер. Мәселен, көрші (зат есім) – көрші (етістік), ер (жігіт), ер (соңымнан ер) сөздердің мағыналық сабақтастығының болмауы осыны дәлелдейді. Бек, бай, бей, би дене бітімінің ырғылысы, би-дау шешуші түркітануда көптеген жұп түбірлер аз /аз+бас/, /бау/, /соқ/, бояу т.б. синкретті түбірлерін зат есім, етістік мағынасында екенін ғалымдар Г.И. Рамстедт, Н.К. Дмитриев, А.М. Щербак т.б. дәлелдегені белгілі. Яғни омоним түбірлер деп таныған (синкретизм-ағылшынның (функциональное объединение разных форм выражения) қазақ тіл білімінде М. Томанов, Ә.Т. Қайдаров, Ә. Ибатов, Е.З. Қажыбеков зат есім-етістік жұптарының гомогенділігін (один и тот же) айтқан. Алайда ол тілдің қосымшалы кезеңіне дейінгі жай деп танылды.

А.Салқынбай омонимнің сөзжасамға ешбір қатысы жоқ. Омонимдік құбылыс арқылы жаңа сөз жасалмайды. Омонимдік қатынаста сөзжасам негізділігі принципі сақталмайды деп қарайды [3, 188].

Ал сөздердең номинативтік мағына беріп, бірдей тұлғалануының бәрі түбір синкретизмі бола алмайды.

Семантикалық сөзжасамның өзгешелігі ішкі мағыналық құрылымда болады. Сондықтан көпмағыналық пен омоним арасына шек қою тек лексикада емес, алдымен сөзжасамға қатысты.

«Жаз» сөзінің мынадай номинативті мағыналары бар:

Жаз – маусым (з.е.); жазық – тегіс жер (з.е); жаз – жаймалған тегістеу.

Жаз – хат жазу (ойды тегістікке, объектіге түсір), жаз – аурудан жаз, Алланың жазуы (тағдыр), дәм жазу. Жаз – жаңылу, адасу (жаздым-жаңылдым).

Контекстік ауыспалы мағына көңілі жаз, бой жазу, бауырын жазу, қабақ жазу, құшақ жазу, құлаш жазу, бас жазу, жаза басу, дәм жазу, құдайдың жазуы, көз жазып қалу.

Қай-қайсысы да туынды мағыналар негізгі өзек мағына – белгілі құбылыстың, не заттың объект жайылуы, төселуі, жазылуы. Яғни, жазықтық қалыпқа түсу деп түсініледі.

Конверсия жайын сөз таптарына, сөз таптарының толығы жолына қатысты сөз еткен. Мысалы, грамматикада тілде кейбір сөздердің өз тобында болмай, басқа бір грамматикалық топтарға ауысуы да орын алады. Олар заттану (субстантивтену), адъективтену (сын есімге көшу), нумералдану (сан есімге көшу), есімдікке ауысу (прономиналдану), үстеуге көшу (адвербиалдану), вербалдану (етістікке айналу). Конверсия қатарына конъюктивтену-шылаулану процестерін де қосады. Бұлар біркелкі бола бермейді, кейде түпкілікті тұрақты (узуалды), кейде уақытша тұрақсыз (оккозионалды) ауысады. Бұл жолды «Қазақ грамматикасында» морфологиялық-синтаксистік деген терминмен атаған [4, 16]. Алайда бұл термин ғылыми айналымға енбеген.

Көріп отырғанымыздай, конверсия терминінің сөзжасамның лексика-семантикалық тәсілі ретінде танылу жайы біздің грамматикаларымызда араласып жүр. Сондай-ақ ол Ж.Сарбалаев еңбегінде сөз мағынасының ауысуы ретінде лексика (конверсиялық жұрнақ) тұрғысында сөз етіледі [5].

Сөзжасамның лексика-семантикалық тәсілі осы арқылы сөздің жаңа мағынаға көшуіне байланысты сөз бір сөз табынан екінші сөз табына ауысады. Ғалым Н. Оралбай лексика-семантикалық тәсілде сөз мағынасының өзгеруіне байланысты ол үнемі бір сөз табынан екінші сөз табына ауыса бермейтіндігін, сондықтан лексика-семантикалық тәсілдің іштей айырмашылығын былайша атап көрсетеді:

- сөздің жаңа мағынаға ие болуына байланысты басқа сөз табына көшуі;
- сөз жаңа мағынаға ие болса да, сөз табын өзгертпей, өз сөз табының құрамында қалуы [2, 101].

Семантикалық тәсілде сөзжасам элементтері ретінде тек жеке сөздер катысады, сөз тұлғаларында еш өзгеріс болмайды. Тұлға, сөздің дыбыстық құрамы өзгермейді, мағынаның ұлғаюы, кенеюі орын алады.

Бір сөз бірнеше мағынаға ие болуы мүмкін. Бір сөз мағынасын, яғни бұрынғы мағынасын сақтай отыра, екінші мағынаға ие болуы мүмкін. Мысалы, құн – төлем түрі, құн – экономика саласының термині. Сондай-ақ желі сөзін алайық. Желі сөзінің қазіргі мағынасы тор, жүйе, тармақ, интернет желісі, электр желісі, торап ұғымымен сабақтастықта қолданылады. Сонымен қатар толқын, қысым, жарық, тербеліс, қуат, сәуле, жылу, күш, шама, жылдамдық т.б. көптеген сөздер жалпыхалықтық тілде де, физика ғылымының термині ретінде де қолданылып жүр.

Б.Сағындықұлы «ақ» сөзінің мағынасын алғашқыда етістік, кейін конверсиялық жолмен бірте-бірте сын-есімге, кейін зат есімге айналған деп, ақ сөзінің жасалу жолын семантикалық сөзжасамға жатқызады [6].

Сөзжасамдық тұлғалардың жаңа мағына жасауы – күрделі үрдіс. Ол тек қана адамның танымы қабылдаған ұғымдарды ғана негіздеп, негізделген, уәжделген мән арқылы мағына туғызады.

Лексика-семантикалық тәсіл арқылы сөздің басқа жаңа мағынаға ауысуы конверсиялық жолмен де іске асатыны белгілі. Оған енетін объектінің әрқайсысының өзіндік аясы, лексика-семантикалық тәсіл нәтижесі ретіндегі аясы бар.

Сөз мағынасының қызметі контексте транспозиция негізінде өзгереді. Яғни тілдік белгіге синтаксистік қызмет жүктеу арқылы өзгереді. Синтаксистік деривация нәтижесінде танылған контекстік мағына келе-келе лексикалық деривациядан орын алады. Ол мағыналар толық, жартылай, тұрақты, уақытша болып бөлінеді. Мысалы, оқыған бала, бала оқыған, бала дұрыс оқыған, оқыған біледі.

Заттану тілдің дамуына қызмет етеді, бірақ өте баяу жүреді. Кез келген тұлғадағы сөздер заттана бермейді. Мысалы, қамау, тіреу, айтыс, күрес, тартыс, көш, қорған, жеңіс, бөлме, тартпа т.б. Ғалым М. Томанов пікірінше, олардың синкретикалық түбірден (заттық және етістіктік қызметті қоса атқаруынан) жіктеліп шыққандығында атаулық мағынаның көне сөз семантикасында өмір сүруі себеп болған [7, 223].

Сонымен қатар лексика-семантикалық тәсіл арқылы ұлттық спорт ойын атаулары да жасалған. Олар мыналар:

Күрес – әр спортшы түрлі әдістерді қолданып қарсыласының жауырынын кілемге тигізу арқылы немесе ұпай санымен жеңіске жетуге тырысатын әр түрінің өзінше бөлек ережесі бар спорттық жекпе-жек.

Киме (гимнастикада) – тіктемірде жаттығулар жасаған кезде алақан терісінің сыдырылып түсуінен сақтауы үшін алақанға киетін жабдық.

Жүктеме – спортпен айналысушылардың денесіне түсетін дене жаттығулары әсерінің өлшемі.

Салма – судың ортасына қойылатын шағын спорт қайықтары үшін жасалған жүзіп жүрген жабдық немесе көпір.

Серпілме – түйетайлы келген, серпілмелі, оңай көтерілетін жабдық.

Бұған қоса ақсүйек, жекпе-жек, жарыс, қылыштасу, аударыспақ деген сөздер де жасалған.

Жоғарыда көрсетілгендей, халқымыздың әдет-ғұрып, салт-дәстүрінен хабар беретін, қазақ халқының ұлттық спорт ойындарына байланысты қолданылатын терминдер өте көп. Кейбіреуінің орыс тіліндегі баламасы жоқ, олар орыс тілінің заңдылығына сәйкестендіріп қана айтылады.

Ш. Құрманбайұлы «Терминқор қалыптастыру көздері мен терминжасам тәсілдері» атты еңбегінде: «Сала мамандарының тілді білу деңгейі әрқелкі болатындықтан олардың қаламынан туындайтын арнаулы атаулардың да сапасы біркелкі бола бермейді. Сондай-ақ термин жасап, терминологиялық сөздік түзіп жүрген түрлі сала мамандарының көбінесе арнаулы лингвистикалық білімі бола бермейтіндіктен термин шығармашылығында сөз тудырушы жұрнақтарды пайдалану барысында қателіктерге ұрынып жататын жағдайлар да аз ұшыраспайды. Термин жасау барысында жұрнақтардың қандай грамматикалық мағына үстейтінін, жалғану ерекшеліктерін білмей болмайды» - деп терминнің жайдан-жай жасалмайтындығын, сөзжасамдық жұрнақтардың кез келген сөзге жалғана бермейтіндігін атап көрсетеді [8,113].

Адъективтену – сындану арқылы басқа сөз таптарындағы сөздер сындық-сапалық сипатты білдіретін сөздер қатарына ауысады. Мысалы, ақ, қызыл, көк, қарасын есімдері: ақ–ақ қар – (ақ түспен ақ көңіл, ақ бата, ақ жүрек, көк (түс атауы, көк (аспан), қыз, қызу етістігі–оттың қызуы, қызыл жалын болуы арқылы аталып дамыған).

Үстеулену процесінің нәтижесінде қазіргі ілгері, бірге, жоғары, алға, ішкері, сыртқары, тысқары, соңыра, әрі-бері барыс септік жалғаулары формаларының өз қызметінде жұмсалмай, үстеулік сипатта орнығуынан дамыған. Мәселен көне түркі тілінде ілгеру, білгеру түрінде қолданылған. Демек, кей жағдайда басқа тәсілдер арқылы үстеулену де бар.

Үстеулену барысында сөз тұлғасының ешбір қосымшасыз қолданылуы арқылы, қосымшалы түрде қолданылуы арқылы, тіпті сөз тұлғасының қосарлануы арқылы да үстеуге өту құбылысы орын алған. Мысалы, соң, кейін, түбір алды, арты, зорға, басқа, бекерге, текке, амалсыздан, етпетінен, шалқасынан т.б. қимылды білдіріп, бірақ түрленбейтін көсемше тұлғалы етістіктердің кие-жара, бөле-жара, ішпей-жемей, кекете-мұқата, асықпай-саспай т.б.

Демек, көсемшелердің лексикалануы, үстеуге айналу жолы бар.

Ғалым А. Омарова нөлдік жұрнақтың бүкіл дүниежүзінің сөзжасамында танылуы лексика-семантикалық тәсілге басқаша қарауды талап ететінін айтады. Осыған байланысты лексика-семантикалық тәсілдің сөзжасамдық бірліктері уәждеме сөз және сөзжасамдық нөлдік жұрнақ деп танылу керектігіне зер салады. Сонда жоғарыда сөз болған лексика-семантикалық тәсіл бойынша жасалған туынды сөздер ғалымның көрсетуі бойынша, мына үлгі бойынша жасалған деп танылуы керек: уәждеме сөз+нөлдік жұрнақ. Оны мынадай мысалдар арқылы дәлелдейді: «жатын (етістік)+нөлдік жұрнақ–жатын (сын есім) бөлме; бөкпе (етістік)+нөлдік жұрнақ–бөкпе (зат есім, тарының бөкпесі), басқа (барыс септігіндегі зат есім) + нөлдік жұрнақ – басқа (сын есім адам), т.с.с.

Лексика-семантикалық тәсілде сөздің құрамы, тұлғасы ешбір өзгеріске түспейді, өзгеріс тек сөздің мағынасында ғана болады. Сөз дыбыстық, морфемдік құрамын сақтай отырып, тілдегі бұрынғы қолданылып жүрген мағынасының үстіне жаңа мағына қосып алады, тілде жаңа мағынасында да қолданыла бастайды.

Жалпы сөздің түпкі мағыналық құрылымын зерттеудің теориялық та, практикалық та маңызы зор. Сөз мағынасы мен мәнін айқындау халықтың дүниетанымын жетік білу үшін де қажет. Сөзжасамдық екіншілік мағына жасалған соң, дайын нәтиже ретінде туынды сөзге айналады. Одан барып лексикалық мағынасы жасалады. Сөздің лексикалық мағынасының қалыптасуының өзіндік жолдары мен тәсілдері бар.

Қорытындылап айтқанда, лексика-семантикалық тәсілдің тіліміздің сөздік құрамын байытуда маңызы зор. Өзге де сөзжасам тәсілдері сияқты лексика-семантикалық тәсілдің өзіндік орны, қызметі бар. Қазіргі таңда тілімізде аталмыш тәсіл арқылы жасалған жаңа атау, терминдердің қатары көбейіп келеді.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – Москва: Сов.энциклопедия, 1966. – 606 с.
- 2 Оралбай Н., К.Құрманәлиев. Сөзжасамның жалпы теориялық мәселелері. – Павлодар: Типография Сытина, 2011. – 348 б.
- 3 Салқынбай А. Қазақ тілі сөзжасамы. Оқу құралы. – Алматы: Қазақ университеті, 2003. – 271 б.
- 4 Қазақ грамматикасы. – Астана: Астана полиграфия, 2002. – 784 б.
- 5 Сарбалаев Ж. Сөзжасам мәселелері. – Алматы: Арыс, 2002. – 84 б.
- 6 Сағындықұлы Б. Қазақ тілі лексикасы дамуының этимологиялық негіздері. Алматы: Санат, 1994. – 168 б.
- 7 Томанов М. Қазақ тілінің тарихи грамматикасы. – Алматы: Мектеп, 1988. – 264 б.

8 Құрманбайұлы Ш.Терминқор қалыптастыру көздері мен терминжасам тәсілдері (Барлық сала мамандарына арналған әдістемелік құрал). – Алматы: Сөздік – словарь, 2005. – 240 б.

Резюме

В статье рассматривается роль лексико-семантического способа в процессе словообразования.

Resume

The role of the lexico-semantic method in the process of word formation is considered in the article.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ХАРАКТЕР РЕАЛИСТИЧЕСКОГО РОМАНА

С.О. МУМИНОВ

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры русской филологии и
мировой литературы,
КазНУ им. аль-Фараби,

Аннотация

Русский реалистический роман XIX века имеет ярко выраженный антропологический характер. Это выражается в том, что литературные персонажи наделены различными антропологическими признаками и образуют особую систему – художественную антропологию, которая является основой сюжета.

Ключевые слова: художественная антропология, художественная онтология, антропологический роман, антропологическая поэтика, Достоевский, Л. Толстой.

Главной особенностью реалистической романистики XIX в. является ее антропоцентризм. Русский реалистический роман имеет ярко выраженный антропологический характер. Это выражается в том, что литературные персонажи наделены различными антропологическими признаками и образуют особую систему – художественную антропологию. Расцвет антропологической литературы – романы Достоевского и Л. Толстого.

Творчеству этих великих писателей посвящена обширная научная литература. Обычно проводят различия между творчеством Достоевского и Толстого, и это правильно, когда речь идет о выявлении специфики их поэтик. Безусловно, между Толстым и Достоевским существуют глубокие различия, выявлению которых посвящена обширная научная литература.

Так, например, В. Днепров отмечает, что «Толстой завершил формирование эпического романа нового времени, Достоевский – формирование романа драматического» [1, с. 139]. М.М. Бахтин последовательно противопоставляет монологический роман Толстого полифоническому роману Достоевского. «Ни герой, ни идея, ни самый полифонический принцип построения целого не укладываются в жанровые и сюжетно-композиционные формы

биографического, социально-психологического, бытового и семейного романа, то есть в те формы, которые господствовали в современной Достоевскому литературе и разрабатывались такими его современниками, как Тургенев, Гончаров, Л. Толстой. По сравнению с ними творчество Достоевского явственно принадлежит к совершенно иному, чуждому им, жанровому типу» [2, с. 116]. Как известно, М.М. Бахтин определяет полифонический роман как произведение, в котором голоса героев, их точки зрения, сознания сосуществуют, образуя равноправное идеологическое многоголосие. В монологическом же романе, по мысли М.М. Бахтина, сфера героя представляет собой замкнутое явление. «Самосознание героя включено в недоступную ему изнутри твердую оправу определяющего и изображающего его авторского сознания и дано на твердом фоне внешнего мира» [2, с. 60].

Однако, учитывая специфику художественного мышления Достоевского и Толстого, нужно помнить и о том, что их многое сближает, и, прежде всего, антропоцентричность их романов. Этот аспект поэтики романов Достоевского и Толстого требует отдельного изучения.

Г.Б. Курляндская считает, что эти великие романисты «стремятся к выявлению единых общих законов, управляющих частной и общественной жизнью людей, обращаются к универсальным нравственным связям, которые раскрываются ими через взаимоотношения персонажей, осознающих свою духовную сущность» [3, с. 246].

С.Г. Бочаров также сближает творчество Достоевского и Толстого. «Преобразование, которое внесли в литературный характер Толстой и Достоевский, и заключалось в нарушении константной определенности типов» [4, с. 422].

Главный объект изображения в антропологическом романе – литературный персонаж. Антропоморфные персонажи доминируют в художественном мире романа XIX в. Классическая романистика выработала систему воссоздания образов подобного рода персонажей. А.И. Белецкий полагал, что Достоевский и Толстой создали сходные приемы изображения литературных персонажей. К этому выводу ученый пришел, сопоставив поэтику Гоголя, Гончарова, Достоевского и Толстого. «Как создатель типических фигур, Гоголь творит, подбирая к одной тематической черте создаваемого лица другие, ее подчеркивающие и усиливающие...». У Достоевского и Толстого, наоборот: «Вместо статического изображения лиц –

динамическое; вместо типических фигур – типы душевных переживаний ...» [5, с. 72].

Как видно, Достоевского и Л.Толстого сближают общие подходы к изображению художественной антропологии. Это обстоятельство мы попытаемся проанализировать в данной статье.

В антропологическом романе во главу угла поставлена целостность персонажей, которая образует их характеры. В антропологическом романе задействованы самые разнообразные приемы, использованные для позитивной и негативной характерологии. Контрастно выдержанная характерология необходима для манифестации приемлемых или, наоборот, для деструкции неприемлемых ценностей. «Литературные персонажи могут представлять не только «носителями» ценностных ориентаций, но и воплощениями, безусловно, отрицательных черт либо средоточием погрязшей, подавленной, несостоявшейся человечности», – отмечает В.Е. Хализев [6, с. 167]. Посредством этого принципа писатель в персонифицированной форме проводит свои философские и моральные представления.

Антропологический аспект олицетворяется всеми персонажами, которые объединяются в разветвленную систему. Доминирующие персонажи получили различные терминологические обозначения: главные, основные, первостепенные, центральные, а менее «занятые» – второстепенные, периферийные. Деление героев романа на главных и второстепенных необходимо для того, чтобы в наглядной форме актуализировать выношенные автором различного рода идеи. В условиях антропологического романа XIX в. с его большим количеством персонажей сразу несколько центральных героев персонифицируют авторские взгляды.

Может быть и так, что центральный герой выступает как носитель неприемлемых ценностей (Раскольников, Анна Каренина). В таком случае со стороны автора следует сюжетная санкция, своего рода «наказание» за неправильное поведение. В этом усматривается дидактическая направленность антропологического романа. В наглядной форме подвергаются осуждению и критике человеческие пороки и заблуждения.

Но есть и сугубо отрицательные герои, неизменные в своей недолжной осуществленности. Такие персонажи нужны для критики отклонения от нравственных идеалов. В антропологическом романе, в отличие от сатирических произведений, в которых критика неприемлемых ценностей носит жесткий и открытый характер, неприятие автором человеческих пороков и недостатков

имеет более скрытые, не столь демонстративные формы. Здесь вступает в действие закон конкуренции, состязания. «Соревнуются» герои положительные и отрицательные, причем победа с неизбежностью закона достается любимым героям писателя. Поражение любимого героя в антропологическом романе второй половины XIX в. редкость, наоборот, в финале часто обнаруживаются его возросшие духовные возможности.

В антропологическом романе большое значение имеет принцип многостороннего жизнеосуществления. Этот процесс проходят только положительные герои, которые наделяются различными формами определенности: эмоциональной, поведенческой, мировоззренческой, речевой, морально-нравственной. Таким образом, любимые герои получают всестороннюю антропологическую привлекательность. Напомним, что ни один из любимых героев Толстого и Достоевского не имеет отталкивающей внешности. Их внешняя привлекательность является частью комплекса приемлемых и должных качеств.

Другой важный принцип антропологического романа – изображение становления положительного персонажа. Обретение должных свойств и качеств происходит постепенно. Антропологический роман рассматривает действительность как становление, как историю. Эта концепция обусловила наличие в художественном мире антропологического романа биографии персонажа. Положительные герои переживают проблемные этапы эволюции. Кризисы, конфликты, их мучительное преодоление – таковы формы обретения положительными героями новых, как правило, более совершенных мировоззренческих представлений.

Персонажное мышление авторов антропологического романа имеет векторную направленность. Это находит выражение в том, что вся система литературных персонажей служит для воплощения идеалов автора, его представлений об идеальном человеке. Положительной характерологии свойственна последовательность. Вера Толстого и Достоевского в человека столь велика, что они «заставляют» своих положительных персонажей пройти по всем этапам жизнеосуществления. Писатели тщательно рисуют все биологические и психологические этапы становления основных персонажей (детство, юность, зрелые годы, а также их духовно-нравственную биографию). Если же нет развернутого показа становления героев, то в движении сюжета содержатся указания и сведения, имеющие отношение к внутренним переменам, происходящим с основными персонажами.

Другая черта положительной характерологии выражается в том, что центральные герои демонстрируют огромную волю к обретению должных форм поведенческой, мировоззренческой и нравственной осуществленности. На этом пути они показывают сильную волю и стремление к истине. Антропологический роман утверждает идею обретения подлинной человечности героическими усилиями.

Апология энергичного жизнеосуществления – характерная примета антропологического романа. Причем в нем представлена не только индивидуальная многоаспектная осуществленность в ее привлекательных формах, но и предлагается концепция влияния идеальных представлений на других действующих лиц. Это находит выражение в том, что эстафету после смерти одного из основных героев может подхватить его сын или духовный преемник. Например, очевидно, что Николенька Болконский повторит и продолжит духовные поиски своего отца. У Достоевского продолжателем дела Зосимы стал Алеша Карамазов.

Детские образы – органичная часть системы литературных персонажей. В антропологическом романе широко представлены образы детей. Художественная задача привлечения образов детей заключается в том, что они свидетельствуют о полноте жизнеосуществления. Любимых героев Толстого, например, невозможно представить без детей, без семьи. А Достоевский проверяет своих основных героев через их отношение к детям. Как правило, его любимые герои выдерживают это испытание. Богатство внутреннего мира героев Достоевского выявляется в их любви к детям.

Как видно, в реалистическом романе XIX в. основные персонажи обладают и смысловой, и художественно-эстетической, и эмоциональной, и поведенческой целостностью, а главное, они представлены в своей привлекательной антропологической данности.

Надо отметить, что стремление авторов классического романа, в том числе Л.Толстого и Достоевского, воссоздать многостороннюю антропологическую осуществленность персонажей распространяется и на портретные описания, с помощью которых нарисованы правдоподобные образы. Необходимо отметить, что антропологический роман, основанный на стремлении воссоздать природу человека в виде антропоморфных персонажей, тяготеет к имитативной эстетике.

Имитативное начало романов Толстого и Достоевского находит свое выражение и в характере художественного пространства и

художественного времени. Художественное пространство необходимо для создания внешнего фона, на котором разворачивается сюжетное движение. Внешний фон играет информирующую роль. Сообщается о времени действия, которое происходит в пространстве. Без глобальных хронотопов национальных миров невозможно достоверно и правдоподобно нарисовать жизнь персонажей, внутренний мир которых обусловлен ритмами художественного пространства.

В антропологическом романе наблюдается пафосное освещение глобального хронотопа России. Толстой и Достоевский наделяют его положительными характеристиками. Для них это художественное пространство является источником, питающим формирование у основных героев идеальных представлений о миропорядке.

Мир русской природы помогает героям антропологического романа избавиться от сомнений, страхов и ложных установок. Внешний мир содержит в себе красоту, истину и правду. Глобальные хронотопы страны и природы подчинены антропологическим характерологическим задачам. В диалоге с природой показаны только положительные герои, чем подчеркивается их богатый внутренний мир. Отрицательные герои отлучены от природы, что дополнительно акцентирует их черствость и ограниченность.

Сопричастность героев к событиям, имеющим непосредственное отношение к хронотопу страны, положительно их характеризует, открывая богатство их внутреннего мира. Толстой и Достоевский изображают глобальный хронотоп России как источник должного мироощущения, как пространство, которое ожидает в будущем необычайный расцвет, взлет. Особенно присущи эсхатологические ожидания романистике Достоевского. Писатель горячо и искренне верил, что Россия явит миру новые формы истинной духовности, идеального миропорядка.

В этой связи уместно сказать, что природа, являющаяся «лицом» и душой хронотопа России, в антропологической романной традиции получает развернутые и с любовью выполненные пейзажные изображения. Это свидетельствует о том, что творцы антропологического романа с благодарностью принимают существующие визуальные приметы и формы внешней реальности. Благодарное принятие мира как творения Бога постулируется христианством. Следовательно, художественные принципы благоговейного изображения природы и мира обусловлены нахождением великих писателей в сфере христианского мировосприятия.

Различные подходы писателей-реалистов к изображению хронотопов цивилизации обусловлены разнокачественностью

пространственных образов. Так, образ Петербурга в романах Достоевского в целом осмыслен негативно. Писатель отрицательно относится к этому городу. Подобное отношение к столице империи объяснимо его реалистическими установками. Достоевский всегда стремился показывать жизнь людей с позиции правды и достоверности. Отрицательно осмысленный образ Петербурга вполне отвечает принципу реалистической обрисовки. Убогие жилища нищих персонажей, тяжелая жизнь в каменном сыром городе вписывались в логику хронотопа Петербурга. Таким образом, хронотоп Петербурга привлечен для решения задач достижения пространственной достоверности.

В романах Толстого разнокачественные фрагменты представлены в рамках хронотопа сельской местности. Усадьба Левина нарисована с максимальной теплотой и любовью как источник истинной формы жизнеосуществления, а поместье Вронского представляет собой негативно осмысленное художественное пространство, отражающее его неприглядный внутренний мир.

Художественное время также играет большую роль в романах Достоевского и Л.Толстого. В антропологическом романе наиболее значимый временной интервал – художественное время, которое имеет непосредственное отношение к персонажной сфере.

Биографическое время ключевых героев имеет векторную направленность. Эволюция любимых героев завершается обретением истинного мировосприятия. Личное же время отрицательных персонажей часто имеет «застывший» характер. Эти герои не способны на саморазвитие. Биографическое время тесно соотнесено с образом вечности. Например, герои Достоевского постоянно обращаются к ценностям христианства. Цитаты из Библии, библейские образы и мотивы, религиозные сюжеты и символы – это приметы образа вечности. С их помощью осуществляется тесная связь положительных героев Достоевского с духовной памятью человечества.

Биографическое время любимых толстовских героев также соотносится с образом вечности. Достаточно напомнить об эпиграфе к роману «Анна Каренина». Помимо религиозной традиции, герои Толстого черпают духовные силы и в природе. Необходимо отметить, что биографическое время любимых героев авторов антропологического романа имеет развернутый, детализированный характер.

Итак, художественное время привлечено в основном для решения антропологических задач. Можно утверждать, что художественное время, изображенное в романах Достоевского и Толстого, – это время по сути своей антропологическое.

Решению собственно антропологических задач посвящена и проблематика романа XIX в. Антропологический роман интенсивно ищет ответы на вопрос о том, в чем заключается предназначение человека.

Прежде всего для авторов антропологического романа человек – это существо, стремящееся к поиску вечных духовных и нравственных ценностей. «Внутренний» человек, погруженный в рефлекссию относительно своего предназначения в мире, – вот главная сфера внимания романистов-антропологов. Человек есть деятельное существо. Эта мысль также свойственна антропологической романистике.

Апология духовного человека нашла отражение в том, что в антропологическом романе (Достоевский и Л. Толстой не исключение) преобладают пафосность, назидательность и учительность. Этот тип романа обладает значительной воздействующей силой, источник которой – этически ориентированная система литературных персонажей, выражающая четкие морально-дидактические установки автора.

В связи с этим правомерно рассматривать русский антропологический роман как одну из форм идеократии. Кроме того, русский антропологический роман обосновывает мораль и право Отца. Отец – воплощение мужского начала в семье, государстве, народе. Антропологический роман активно утверждал мужественность, религиозный, поведенческий, мировоззренческий авторитет Отца. Большинство положительных персонажей русской классической литературы явно стремились достичь идентификации с Отцом.

С учетом вышесказанного возможно утверждать, что русский антропологический роман имел патрологическую направленность, что дополнительно характеризует его гендерно-антропологический характер.

Список литературы

1 Днепров В. Поэтическая динамика романа // Днепров В. Идеи времени и формы времени. – Л.: Сов. писатель, 1980. – С. 134 – 188.

2 Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – 4-е изд. – М.: Сов. Россия, 1979. – 320 с.

3 Курляндская Г.Б. Нравственный идеал героев Л. Н. Толстого и Ф. М. Достоевского. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.

4 Бочаров С.Г. Характеры и обстоятельства // Теория литературы. Основные проблемы в историческом освещении. Образ, метод, характер. М.: Изд – во АН СССР, 1962. – С. 312 – 451.

5 Белецкий А.И. Создание лиц // Белецкий А. И. В мастерской художника слова. – М.: Высшая школа, 1989. – С. 56 – 74.

6 Хализев В.Е. Теория литературы. – М.: Высшая школа, 1999. – 398с.

Түйін

XIX ғасырдағы орыстың реалистикалық романы айқын антропологиялық сипатқа ие. Бұл әдеби кейіпкерлер әртүрлі антропологиялық белгілермен ерекшеленіп, ерекше жүйені – сюжеттің негізі болатын көркем антропологияны құрайтындығынан көрінеді.

Resume

The Russian realistic novel of the XIXth century has a distinct anthropological character. This is reflected in the fact that literary characters are endowed with different physical features and form a special system of artistic anthropology, which is the basis of the plot.

**М. ӘУЕЗОВТІҢ «ҚАРАШ-ҚАРАШ ОҚИҒАСЫ»
ПОВЕСІНДЕГІ ПЕЙЗАЖДЫҢ ОРЫС ТІЛІНЕ АУДАРЫЛУ
СИПАТЫ**

Л.Н. ДӘУРЕНБЕКОВА

филология ғылымдарының кандидаты,
Еуразия гуманитарлық
институтының доценті

Л.Ж. МҰСАЛЫ

филология ғылымдарының кандидаты,
әл-Фараби атындағы
Қазақ ұлттық университетінің доценті

Аннотация

Мақалада шығармадағы пейзаж суреттемелерінің орыс тіліне аударудағы ерекшеліктер М. Әуезовтің «Қараш-қараш оқиғасы» повесінің негізінде талданады. Шығарма түпнұсқасымен аударма нұсқаны салыстыра, салғастыра қарастыру арқылы ұлттық ерекшеліктердің бейнеленуіне, авторлық көзқарастың сақталуына назар аударылады. Аударма барысында қолданылған қосу, алу, қысқарту әдістерінің себептері анықталынады.

Түйін сөздер: тәржіма, повесть, пейзаж, ұлттық сипат, реалий, психология, параллелизм, концепция, сюжет.

Табиғат пен адам арақатынасын үйлесімділікте, үндестікте пайымдау – жазушының шығармашылық өнерінің ғана емес, философиясының ой-тұғыры. Мәселен, «Қараш-Қараш оқиғасының» көркемдік жүйесінде адам өмірі тұтасымен және толықтай айналадағы табиғи ортамен тығыз бірлікте суреттеледі. Яғни, М. Әуезовтің «Қараш-Қараш оқиғасы» повесінің көркемдік әлемінде пейзаждың атқаратын қызметі өте зор.

Мұхтар Әуезов шығармаларындағы пейзаждық суреттемелердің орыс тіліне түпнұсқаға сай аударылуының мынадай мәдени-танымдық қызметтері бар.

Біріншіден, пейзаждық суреттемелердің орыс тіліне тәржімалануы қазақ жеріндегі бай, көркем табиғатты өзге ұлт өкілінің көз алдына тосады, тосын бейне тудырып, жаңа қабылдау түйсігінің пайда болуына әкеледі.

Екіншіден, түпнұсқадағы көркем ойды бұзбай-жармай, тұтастай жеткізуді мақсат тұтқан аудармашы оны өзге тілге тең деңгейлі етіп жеткізу үшін тілдің бар құнарын сүзгіден өткізіп, талғап-таңдайды.

Бұл аудармашының қырағылық қасиетінің жетілуіне, дамуына жол ашпақ. Қысқасы, табиғат көркін екінші тілге сол халықтың талабына сай, тіпті таңғаларлықтай деңгейде жеткізу сол шығарманы оқитын адамға да, сол шығарманы аударушының өзіне де екі жақты пайда әкелмек. Демек, ғалым, профессор С. Абдрахманов айтқандай, «Өркениет пен өркениеттің, халық пен халықтың танысуы, табысуы адамның адаммен танысуы, табысуы сияқты. Олар бір-бірімен танысуы үшін бір-бірінен ортақ белгілер табуы керек, ал сол таныстық ұзағынан болуы үшін олар бір-бірінен өзінен таппайтын нәрселерді де табуы керек» [1, 8 б.].

Мұхтар Әуезовтің «Қараш-Қараш оқиғасы» повесін туындының аударма нұсқасымен салыстырып талдау арқылы ондағы ұлттық ерекшеліктердің бейнеленуіне, авторлық көзқарастың берілуіне назар аударып көрейік. Түпнұсқада Рысқұлдың аң аулап жүргеніндегі тау келбеті төмендегідей түрде беріледі:

«Алдында үлкен құздың арғы беті гана көрінеді. Ілгерілеген сайын тас қорған шұңқырайып, тереңдеп барады; ауданы да үлкейіп келеді. Қарсы бетте ешнәрсе көрінбейді.

Буалдыр күңгірт күздің кәзіргі күні кірлегендей болып салбырап, кіржиіп тұр. Сұр тонды, сұр түсті жүдеу мерген сұр тас пен түнерген аспанның түсіне боялып, қалың жым-жырттыққа қоса батқандай. Бұғады да ақырын гана қыбырлайды. Дәл ернеуге жақындап келді. Бір тастың иығына жабыса бұғып, баспалап қарады. Бұрын талай замандар шығып, үйге талшық қылмақ болып көп іздегенде, ату жерге анықтап кез келе қоймайтын арқардың бүгін орайы келердей. Дәл тамағының астындағы бір жеке шошақ басында үш арқар секиіп тұр екен. Бұлар арғы беттен бірдемеден үркіп қашып келген тәрізді. Еліріп, көз-құлағын сол жаққа қарай қадап, қарауылдап тұр. Бірі құлжа, екеуі ешкі» [2, 29 б.].

Аудармашы Пантиелев осы көріністі былай аударарды:

«На той стороне котловины, на дикой крутизне, - никого. Все мертво, ничто не шелохнется, не шевельнется. Безглазая немая пустыня... Сколько раз Бахтыгул бесплодно рыскал здесь, ползал, исцарапанный, изодранный каменными когтями, и рад был, что возвращался целым, невредимым! Теперь он не мог уйти с пустыми руками. Ныне его доля – камень и тот переупрямить.

Небо угрюмо и серо, как камни вокруг, и сам Бахтыгул, в сером заплатанном халате, с бескровным серым лицом, худощавый и костистый, похож на камень. Сняв со спины кремневку, он, подобно

ящерице, неслышно, неприметно стал красться по гребню котловины. Горы, горы! Подайте хоть вы милостыню бедняку!»

Тәржімашының қалам қуаты түпнұсқадағы еркін пішіп, кең көсілген құнарлы, көркем суреттерді бір-ақ қамтып, метамәтіндегі үш сөйлеммен берілген тұтас ойды бір ғана сөйлеммен беруді жөн көрген. Салыстырып көрсек, бірінші сөйлем теңдестіріле берілсе, екінші сөйлемдегі көрініс орысшасында жоқ, үшінші сөйлем «никого» деген болымсыздық есімдігі арқылы келте қайырылған. «Үлкен құздың» «котловина» болып аударылуы орыс тіліндегі оронимдердің ішінен сәтті таңдалғаны деп бағалаймыз. Бұл, бір жағынан, орыс халқының санасында қалыптасқан «ғаламның тілдік бейнесінің» талаптарына да жауап беріп тұр. Географиялық терминдердің бірі болып саналатын «котловина» сөзі орыс халқында мұхит, теңіз шұңғымаларының атауы ретінде де қолданылады.

Құзға қатысты берілген суреттемедегі автордың екінші кезектегі бейнелеуіне назар аударсақ, қазақшасында Бактығұлдың бұл жерден мылтығының қарауылына аң ілікпей, олжасыз, құр қол ғана қайтып жүргенін сыдыртып айтып кетсе, орысшасында оның психологиялық жағдайы жанама түрде қосылып беріледі: ***«и рад был, что возвращался целым, невредимым!»***. Сонымен қатар осы ерекшелік аудармада автордың көңіл-күйімен, авторлық «Менімен» қатар көрініс тапқан: ***«Подайте хоть вы милостыню бедняку!»***.

М. Әуезов психологиялық параллелизмнің ең бір ұтымды тұстарын прозалық шығармада аса бір биік үлгіде пайдаланады. Жалпы, Әуезовтің қаламгерлігіне тән болып келетін, оның палитрасындағы белсенді түстердің бірі – сұр түс. «Қараш-Қараш оқиғасынан» басқа шығармаларында да жазушы осы түсті әдейі таңдап алады. Бұл – кейіпкер психологиясын табиғат реңкімен салыстыра берудің ең бір тиімді тәсілі екендігі сөзсіз. Әрі оның бұл айрықша қасиетінен ұлы ұстазы Абай қалыптастырған жемісті дәстүрді аңғарамыз. Мәселен, Абайдың да қазақ кедейіне, шаруасына аса бір жайсыз тиетін көңілсіз күзді дәл беру үшін *сұр түспен* бояғанын оның осы мезгілге арнаған өлеңі арқылы түйсінуге болады. Ал жазушының бұл дара стильдік жетістігін тәржімашы нәрін бұзбай, келбетін кетірмей, жеткізе алды ма екен? Аударма нұсқадан бағамдайтын болсақ, оның да автордың айтпақ болған ойын қапысыз ұғып, сұр тас пен сұр аспанның арасына кейіпкерді тоғытып жібергендей әсер қалдырады.

Сөйтіп бұл жерде Мұхтар Әуезов табиғат пен адам арасындағы байланысты, түсіністікті негізгі идея етіп көрсетеді.

Қандай шығарма болмасын, идеяны таныту үшін жазушы шығармадағы суреттелетін өмір құбылысын, күрес-тартыстарды образ арқылы оқушылардың көз алдына елестете, ой сезіміне әсер ете отырып,

оларды (оқушыларды) өзі меңзеген бағытқа жетектейді. Бұл пікірдің осындағы пейзаждық суреттемеге де қатысы бар.

Аудармашы аңшының нысанасына іліккен арқарды орысшасында төмендегідей түрде береді: *«Прямо под Бахтыгулом на длинном волнистом скате словно повисли в серокаменном прозрачном тумане три великоленных архара – косматый круторогий козел и его короткохвостые, острокопытые жены»* [3, 101 б.].

Осында арқардың орыс тіліндегі баламасы болмағандықтан, оны басқа тілдердегі қолданылуы аясы шектеулі реалий сөздердің қатарына жатқызатынымыз анық. Бұл сонымен қатар ұлттық менталитеттің де бөлек бітімін таныта кетеді, яғни қазақ аңшылары тауға шығып, арқар атып қайтса, оны үлкен бір мәртебе, дәреже санайтын болған, жалпы, арқар ату жері таулы болып келетін қазақ халқынан шыққан аңшылар үшін жиі кездесетін жағдай. Ал орыс халқының аңшылық тұрмысында арқар ату туралы мәліметтер кездеспейді. Бір ескеретін нәрсе, арқар ешкіге емес, қойға жақын келетін аң. Ал тауда жүретін ешкі таутеке деп аталатыны мәлім. Өз тарапымыздан аудармашының арқарды ешкі деп түсіндіруінен гөрі басқаша жеткізгені дұрыс болар еді деген ой айтамыз.

Повестегі назар салуға тұрарлық тағы бір сюжет – Бақтығұлдың қашып жүрген кезіндегі Талғар суынан өтіп кетуге әрекет етіп тұрған сәті. Бұл жерде автор да, аудармашы да сарқырап ағып жатқан судың келбетін дәл бере білген. Түпнұсқада:

«Алыстан «мен мұндалап» азынап сатыр-сұтырымен сайды жаңғырықтап ағатын Талғар қасына келгенде, барлық асу суық түсімен жанды шошытады. Биік таудың өр кеудесінен қадімдік қалың мұз ақ қарынан шығып, жартасты құздарды жарып, ылдига қарай ағатын. Сол жолда шапшып құтырып, кейде бүктеліп тулап, ойнақ салып кетеді. Жайын суық қайрат иесі көк долы судан Бақтығұл көзін ала алмай, жартасты жағалап келе жатты. Жаздыгүні бұл су бұдан да күшті, бұдан да мол болып, аққұла болып ағады. Кәзір де күз болған соң, шарасы кеміңкіреген сияқты» [2, 62 б.].

«Издалека слышен хрипучий и гулкий голос белогривого потока. А вблизи ого ледяное кипение устрашает. Диким холодом, неумной мощью веет от зеленой воды, сплетенной в стермительные струи, - неволью отступаешь от берега, и все же не оторвать от воды глаз! Кажется, что множество удавов, извиваясь, вспухая толстыми горбами, свились здесь в неразрывным объятии и душат друг друга, изрыгая клубящиеся гребешки снежно-белой пены. Кажется, что не волны, а тысячи одичавших животных с оглушительным топотом в паническом ужасе несутся по руслу потока, и спины их громоздятся друг на друга» [2, 135 б.].

Талғар тауындағы таудан құлап ағып жатқан судың жан шошырлық, долы кейпін суреттеген кезде жазушы қазақтың мол әдеби сөздік қорын барынша пайдаланған. Орысша нұсқасында аудармашы асау суды *«белогривый поток»* - *«ақ жалды толқын»* деп барынша сәтті жеткізе білген. Сонымен бірге мұзды судың «қайнап жатуы» да қарама-қарсы көріністі берудің, яғни оксюморон тәсілінің табысты шыққан түрі. Бұл жерде аудармашы да өзінің барын салып, тәржімашылдық күшін ірікпей қолданған. Және пейзаждық суреттемені көрсету үшін келтірілген үзіндідегі соңғы сөйлем кейіптеудің жарқын үлгісі болып қызмет ете алады. Демек, адамның психологиялық жай-күйінің тілдік құралдар арқылы суреттелуі оның процессуалдық қырын басты назарға алса, жансыз заттардың жан бітіріле бейнеленуі адамның, табиғат, құбылыстың бір сәттік сезімдік суреттерін (қимылды) детальдап, неғұрлым айқын бейнелеуін көрсетеді.

Жан-жақтан жау қыспаққа алып, шарасыз күйде қалған Бақтығұлға пана болар жалғыз сүйеніші тағы да – асу бермес асқар таулар мен асау ағысты өзендер. Оны мына эпизодтан көруімізге болады: *«Жаулық пен қатер құшағында қаусырмалап қысып келе жатқандай көрінді. Көп ойлануға уақыт қалған жоқ, жалғыз үміті: не Талғар өткел беріп құтқарады, не өзі жұтып құтқарады – әйтеуір дұшпанға жоқ. Осындай не өлу, не құтылу сияқты бір-ақ қана түйіннің үстінде келді де, құла атты қамшылап-қамшылап жіберіп, Талғардың тасқынына қойып кетті.»*

«Жау қолынан өлгеннен табиғаттың құрбаны болған мың есе артық» деп түйген Бақтығұл Талғарға қойып кетеді. Осы сәттегі кейіпкердің жан күйзелісін аудармада былай суреттеген:

«Спрятаться негде. Пробиться напролом? Не выйдем. С ним церемониться не станут. Пристрелят на всякий случай, чтобы не упустить... Впереди уже трое, сзади шестеро-семеро – никогда считать. Долгий свист прорезал грохот Талгара. Осталось одна дорога, одна надежда...»

Аударманың әсері түпнұсқадағыдай терең емес, стильдік бояу да аз. *«Өткел беріп құтқаратын, не өзі жұтып құтқаратын»* асау Талғардың сипаты аудармада көрінбейді.

Келтірілген үзінділер негізінде түпнұсқадағы пейзаждың аудармада берілуінің сәтті шыққан тұстары да, ұлттық бояуы мен сипаты әлсіреген тұстары да бар деп ой қорытуға болады. Жалпы, пейзаждың М. Әуезов әлемінде алатын орны ерекше екенін білеміз. Жазушы өзінің көркемдік концепциясын, шеберлігін табиғат суреттеріне сыйғыза біледі. Демек тәржімашы да пейзаждың осы ерекшелігін сақтап, табиғат көріністерін,

психологиялық параллелизмді беру кезінде түпнұсқа мәтіннің мәні мен сәнін мұқият зерделеуі тиіс.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Абдрахманов С. Өлең аудармасының теориясы мен поэтикасы. – Алматы, 2007. – 321 б.
- 2 Әуезов М. Шығармалар жинағы. – Алматы, Жазушы, 2008. – 220 б.
- 3 Ауэзов М. Выстрел на перевале. – Алматы, Жазушы, 2012. – 180 с.

Резюме

В статье рассмотрена характеристика перевода на русский язык пейзажа в повести М.Ауэзова «Қараш-қараш оқиғасы».

В статье «Қараш-қараш оқиғасы». Путем сопоставления оригинала произведения с вариантом перевода, обращается внимание на передачу национальных особенностей, перевод реалий, сохранение авторского взгляда. На конкретных примерах раскрываются детали добавления, изъятия, сокращений в переводимом тексте.

Resume

In the article the characteristics of the translation into Russian of the landscape in the novel by M. Auezov "Karash-Qarash okyiasy" is considered. Comparing the original work with the version of the translation, the comparison draws attention to the transfer of national features, translation of realities, preservation of the author's view. The examples show the reasons for adding, reducing, applied during the translation.

ЗЕЙНОЛЛА СӘНІК ШЫҒАРМАЛАРЫНЫҢ ЛЕКСИКАЛЫҚ ҚҰРАМЫ

Н.Б. МАНСҰРОВ

филология ғылымдарының кандидаты,
Еуразия ұлттық университетінің доценті

Аннотация

Мақала белгілі қаламгер Зейнолла Сәнік шығармаларында қолданыс тапқан кірме сөздердің мағыналық сипатын айқындауға бағытталған. Ұсынылған материалдар кірме сөздердің тілдік әрі тарихи тұрғыда қалыптасып, шығармалардан орын алу деректері бойынша сараланған. Ал құрылымдық және тұлғалық жағынан ерекшеленуі салыстырмалы түрде талданған. Мақала авторы сөздерді талдау барысында әрқайсысын термин ретінде қарап, сыр-сипатын анықтап, түпкі мазмұны мен кіріккен тіл қолданысындағы жалпыхалықтық ұғымын басшылыққа алған. Мұндай ізденістер өз кезегінде кез келген қаламгердің шығармаларында кездесетін кірме сөздердің қажеттілігі мен табиғатын тануда септігін тигізеді.

Түйін сөздер: кірме сөз, шығыс тілі, сөздің мағынасы, тілдік ерекшеліктер.

Зейнолла Сәнік – қазақ әдебиеті тарихында өзіндік қолтаңбасы бар қаламгер. Ол жалпы жұртқа тек қана қаламгер ретінде танымал болған жоқ, қазақ үшін күрескен тұлғалы азамат әрі тарихи дәстүрді жалғастырушы, көнені тани білетін тарихшы ретінде танылған. Оның қаламынан туындаған «Қаракерей Қабанбай», «Хан батыр Қабанбай», «Демежан батыр», «Тұғырыл хан», «Қайрақбай», «Басбай», «Сергелдең» атты романдары мен тарихи эсселері бүгінде оқырмандарға етене таныс. Аталған туындылар өзінің оқырмандары мен ғалымдар тарапынан тиісті бағасын алып үлгерген. Нәтижесінде біршама еңбектері жоғары дәрежелі мемлекеттік сыйлықтарды иеленген.

Тарихи романдар мен эсселер өткен заманнан сыр шертетін шығармалар болғандықтан ондағы сөз орамдарын сол заманға сай орайластыра білгендігі қаламгердің көп мәселеден хабардар екендігінің айғағы. Себебі тарих өткен өмірдің айнасы болса, тарихи туындылар сол айнаның сырын ашқан бейнесі.

Зейнолла Сәнік шығармаларында көптеген сөз орамдар, бейнелеу тіркестер, жергілікті лексикалық бірліктер мен кірме сөздердің

қолданыстары кең орын алған. Соның бірі ретінде оның қазақ сөз өнерінде күні бүгінге дейін жалғасып келетін мынадай сөз орамдарын ұтымды пайдаланғандығын көреміз: «*ханның басын хан алар шауып тұрып, қардың басын қар алар жауып тұрып*», «*жердің түбін шым бекітеді, елдің түбін қыз бекітеді*», «*бітер істің басына, жақсы келер қасына*», «*билік айту оңай, біліп айту қиын*» т.б.

Туындылардағы бейнелі тіркестер қаламгердің айтар ойын жеткізуде тілдік ерекшеліктердің бір көрінісі ретінде танылады. Ал заманына орай саудамен араласқан бай-бағландардың аралас тілдегі қолданысы мынадай:

- Наяты тұғыра айтады, - деп сөз қосты бағанадан бері жарылып кете жаздап әрең отырған Мырауыт бай, - біз жер талап қылмаймыз, пақат сауда қыладыған кішік иол керек. Емілдің суына қайық салсақ, саудамыз бек рауан болар еді («Басбай» 38-бет).

Бұл – қаламгердің сөз саптауындағы төл сөздердің кірме сөздермен араласқан қазақша мен татаршаға ұқсас бір үлгісі. Алайда мұндай сөйлемдер оқиға желісіне сәйкес үйлесімін тапқан. Бір қарағанда шұбарланған тілге ұқсас болғанымен барлығы түсінікті сөздерден құралған. Тағы бірер мысал:

- Ей, игитлер, сілер ішіні иман ахуетке апармаңдар, - деп Әмірсан бай басын шайқады.

- Біз һаммамыз мұсылман, бір құдайдың иолыны тұтсақ, иншалла, инақ өтіп кетеміз, - деп Ешен қазіреті де бүйірінің солай бұрылатынын білдіріп тастады («Басбай» 39-бет).

Келтірілген сөйлемдерде бірнеше кірме сөздер бар. Бірақ қаламгер бұл сөздердің қазақша нұсқасын, яғни жалпыхалыққа түсінікті болған үлгісін де қажетіне жаратқандығын көреміз. Қараңыз: «Демежан *шейіт* болғанда оның досы Диханбайдың жоқтауы жоғарыда айтқанымыздың куәсіндей сезіледі» («Демежан батыр» 107-бет) немесе «Басқа үшін емес, *шейіт* болған Демежанның аруағы үшін бір баламды қидым» («Демежан батыр» 151-бет) деген сөйлемдерде шығыстық *шейіт* сөзі қолданылса, ондағы мағынаға сәйкес тілдік айналымдағы *дүниеден өту, дүние салу* ұғымындағы тіркестер де сәтті келтірілген:

- Әкең қасқыр еді, - дейтін шешем, ешкімге есесін жібермейтін, ойына алған дүниелер көп еді, сол бір арман-тілегіне жете алмай, жастай *дүние салды* («Демежан батыр» 154-бет).

1935 жылы әкең *дүниеден өткен* кезде әлдебіреулердің үйінде отырып: «Үһ, менің күнім енді туғандай болды-ау!» - деп жері кеңгендей пиғыл танытуы оның іште жүрген жалынын сыртқа шығарғандығын аңғартса керек («Демежан батыр» 154-бет).

Жалпы, *дүние* сөзі тілімізде *әлем*, *жер жүзі* ұғымынан ауыспалы заттық *дүние*, *мүлік* мағынасында кең қолданылады. Өмір мен тіршілік үшін маңызды болған қажеттілікті Зейнолла Сәнік дұрыс ұғынып, әр сөздің бар мағынасын сәтті әрі тиімді пайдаланған. Мысалы: «Ей, балам, адамға *дүние* жолдас емес, адам жолдас, үлкен кісі сұраған екен, көңілін қалдырмаңдар, беріңдер!» - деп қолма-қол алдырып беріпті («Демежан батыр», 155-бет).

Бұл да қаламгердің тарихи кезеңдерді және заманына орай саяси ұстанымдар мен әлеуметтік мәселелерді жете түсіне білгендігінің сипаты. Дегенмен ол өз туындыларында әлеуметтік мәселелерге қоса діни ұстанымдарды да назардан тыс қалдырмаған, оларды өз заманына лайықты пайдалана білген. Мұндай ұстаным әр заманның саяси өмірде болып жатқан өзгерістерін дәл әрі жан-жақты тамаша бейнелей білген көсем сөз шеберіне ғана тән болса керек.

Міне осындай көсем сөз шеберінің шығармаларындағы тілдік ерекшеліктер әлі толық қарастырылмаған. Өйткені ондағы сөз орамдар, фразеологиялық тіркестер, мақал-мәтелдер, қала берді лексикалық қор арнайы сөз етуді қажет етеді. Егер біз оның сөздік қорын тереңірек саралауды қолға алсақ, онда көптеген дүниеге көз жеткіземіз. Бұл тек қана Зейнолла Сәнік қолданысындағы лексикалық қордың көрінісі емес, ол арғы беттегі қазақ қауымының, сол өңірдегі жергілікті диаспораның тілдік қолданысы мен лексикалық құрамының, бейнелі де образды сөз орамдардың көрінісі.

Зейнолла Сәнік шығармаларының тілі қазақша болғанымен оның құрамынан орын алған кірме сөздердің мазмұны ерекше. Бұл біріншіден, тілдік шеберлігін танытса, екіншіден, аталған тілдерді түсіне білгендігін айғақтайды. Айталық, оның қолданысындағы *скамья*, *решетка*, *пеи*, *генерал* т.б. орыс сөздері болса, *Алла*, *бата*, *иман*, *молла* т.б. шығыс тілдеріне тән сөздер. Демек, қаламгер орыс хәм шығыс тілдерінің (араб, парсы) сөздер жиынтығын барынша еркін пайдаланған. Соның бірі ретінде *әулие* сөзін айтуға болады. Әулие араб тілінен енген кірме сөз.

Әулие *ولِي* (*уәлишун*) сөзінің көпше түрі *اولياء* (*әулия*) *ар. зат. көп. түр.* 1. Жақын, туған. 2. Қамқор, таза, (діни тұрғыда тақуа адам), тапқыр мағыналарын береді [1, 452].

Бұл сөздің тіліміздегі қолданысы кісінің жеке қасиетіне орай ұғымда келеді. Әулие *ар. зат.* 1. Діни ұғымда адам тағдырына ықпал жасай алатын «қасиетті» киелі кісі. 2. Қасиетті, әулие, көріпкел. 3. *ауыс*. Ең қадірлі, таңдаулы, керемет. 4. Алланың ерекше назарындағы, сүйікті құлынан бірі болған адам [2, 14].

Оның шығармадағы көрінісі мынадай: Біздің елдегі Көкше *әулие* және Салиха-Сәменге қатысты аңыз Тарбағатайдағы Мамырбек төренің ауылынан тараған деген сөз бар (Тұғырыл хан 203-бет).

Зейнолла Сәнік шығармаларында кірме сөздер біршама болғанымен тілі аралас не шұбар деп айтуға келмейді. Салыстыра қарағанда тіл тазалығын ерекше атау керек. Дегенмен, сөз еткен діни терминдердің өзі біршама болғанымен барлығы мазмұнға сай, мағыналық жағынан үйлесім тапқан. Мысалы:

... ол Демежанның өлімінен кейін мұның бәрінен түңіледі, жоламағаным мәнсәп болсын дегендей, осы бір паледен біржола құтылып, өз ауылынан мешіт салдырып, соған имам болып, сопылық жолын тұтынады да сол жолмен о дүниеге аттанады.

Келтірілген сөйлемде біршама кірме сөз бар. Олардың барлығы жалпыхалыққа түсінікті ұғымда ұсынылған. Мұндағы *сопы* сөзі суффа – дәруіштер киетін киім, жүн сөзінен шыққан мағынасына орай емес, оның жалпыхалық ұғымындағы тақуалықпен байланысқан «Алланы тану жайлы ілім» ретінде берілген.

Кірме сөздердің мұндай мағыналық ауыспалы қолданысы жайлы белгілі ғалым Л.З. Рустемов өзінің «Қазіргі қазақ тіліндегі араб-парсы кірме сөздері» деген еңбегінде жан-жақты талдау жасап, олардың семантикалық сипатын, этимологиясын, фонетикалық, грамматикалық өзгерістерін айтып өткен. Оның айтуынша, шығыс тілдерінен сөздердің ауысуы кезінде мағыналық жағынан өзгеріске ұшырайды. Соның бірі түп негізде аз мағынаға ие болған кей сөздер қазақ тіліне енгенде мағыналары кеңейеді [3, 56].

Расында, Зейнолла Сәнік шығармаларында діни сөздердің қолданысы кеңінен орын алғандығы байқалады. Оның қаламынан шыққан әруақ, ислам, дін, шапағат, шаһит, мырза, пенде, күнә, медресе т.б. сөздер осыны растайды. Сөз жоқ, тарихи жырлардың лексикалық құрамы көп ретте, араб, парсы сөздерінің үлесінде болатындығы жиі айтылады. Өйткені шығармаларға арқау болған кезеңдер түркі тілдерінің тарихында ислам дінімен байланысты қаралады. Басты себеп сөйлеу мен жазу дағдыларының араб, парсы тілдерінде болғандығы. Егер Зейнолла Сәнік шығармалары өткен ХІХ ғасыр мен оның алдындағы мерзімдерді арқау еткенін негізге алсақ, онда ол мезгілде жазудың арабша нұсқасы болғандығы ойға оралады. Оған қоса арғы беттегі қазақ бауырлардың күні бүгінге дейін араб жазуын қолданылып келетінін ескерсек, мұндай сөздердің орын алуы да заңды болмақ. Тіпті кейде олардың түп нұсқаға жақын жазылуына да себепші болатыны аңғарылады. Сондықтан болса керек қаламгердің қасиетті Құран Кәрім аяттарын түп нұсқаға жақындатып жазатындығы.

Әрине, ол кезеңдерде барша жұрттың дін исламнан хабардар кезі. Оқудың түрі мен жазу арабша болған соң өзгені сөз етуде оңай бола қоймасы анық. Мысалы, Зейнолла Сәнік «Басбай» шығармасында келетін ақын Әсеттің Құран аяттары мен шариғат үкімдерін қазақтың қара өлеңі жолына салып, мақамын сақтап, дін насихатын нақышына келтіріп шырқағанда жамағаттың, тіпті сол дінді уағыздап жүрген молдалардың да таңырқамасына амалы қалмаған жолдарын қаламгер тамаша келтірген. Әсет ақынның:

Алланың он сегіз мың ғаламында,
Аятта аты мәшһүр қаламында.
Өтініп мұқтаж болмас махәлық жоқ,
Пері, жын, айәханнас тамамында...
Лаулакамма халакатәл аплак деп,
Бір соның ғалам болдық сабабында.
Інжіл, Таурат, Забур мен Калам Шәріп,
Төрт кітап осылай дер жауабында.
Қазылар жаза берсе ризамын,
Ағаттық, қате болса жауабымда... («Басбай» 46-бет)

Осы өлең жолдарындағы Алла, ғалам, аят, мәшһүр, мұқтаж, пері, жын, тамам, кітап, жауаб, қазы, жаза, риза, қате сөздері жалпыхалыққа түсінікті болса, «лаулакамма халакатәл аплак» тіркесі түпнұсқада болғандықтан түсініксіз болуы мүмкін. Махәлық – мақлұқ, айәханнас – айуһәннәс (барша адам баласы), сабабы – себебі ұғымының бұрмаланған түрі.

Әр сөздің қолданысы әртүрлі болуы заманына орай қалыптасуы мүмкін. Мақлұқтың – махәлық және айуһәннәстің – айәханнас болуы айтылуына байланысты. Дыбыстардың алмасуы көп ретте сөздің мағынасына әсері болмайтыны жайлы мамандар тарапынан айтылып келеді.

Ал себеб сөзінің сабаб болуы дауысты дыбыстардың жуан не жіңішке айтылуынан. Тілдік қолданыста дауысты дыбыстардың жуан не жіңішке қолданылуы өңірлік тілдік ерекшеліктерде жиі кездеседі. Өйткені қазақ тіліндегі араб кірме сөздерінің жуанды-жіңішкелі нұсқаларының таралу шегі де бірдей емес. Өзбек, тәжік тілдерінің тікелей ықпалы болатын оңтүстік говорларда жіңішке варианттар орнықса, қазақ әдеби тілі мен өзге говорларда жуан варианттар сақталған. Бұл да қатып қалған қағида емес. Қазақ тіліндегі залым-зәлім, маусым-мәусім варианттарының жіңішке сыңары оңтүстіктен тыс Жайық бойына дейін таралған деген пікірлер осыны растайды [4, 35].

Келтірілген мысалдардағы түсініксіз болған «лаулакамма халакатәл аплак» (дүниеде менен басқа жаратушы бар ма?) сөздері жазу арқылы

келгендігін ұғыну керек. Мұндай жағдайда сөздер қалай жазылса солай қалыбын сақтап қалады. Бұдан әрі қарай ақынның шарифаттың өзін қазақы өлеңмен өрбітуі қаламгердің дәл сол үлгіде беруі, оның сауаттылығының бір көрінісі:

...Иман айт, намаз оқы, ораза ұста,
Алалдап закатгасын байлар малын.
Күш жеткен адамға қажы парыз,
Есігін барып ашу Байтулланың.
Бұл айқын бес парызы Исламның,
Санаты атқаратын мұсылманның,
Түзетер қате болса айтқанымда,
Бас болған хазырет Ешен он бір ғалым.. («Басбай» 47-бет)

Бұл өлең жолдарында да сөздердің жуан және жіңішке үлгілерінің алмасып келуі орын алған. Зекет сөзі закат болып, хазірет-хазырет болып келуі де сөздердің үндестік заңына бағынбайтындығын аңғартады. Сондай-ақ діни сауаттылықтың орны басым екендігі көрінеді. Өйткені діни сауаты бар адамдар түп нұсқасын сақтап жазуға тырысады. Сондықтан бірі біліп екіншісі білмей ұқсатып жазғанда осындай бірнеше үлгідегі нұсқалардың қалыптасуы көрініс табады. Бұл жөнінде Б.Қалиұлы шындығында, кірме сөздер тілімізде түрлі формада еркін жайғасты және біз де оларды еркіне жібердік. Себебі арабша білетіндер арабша тұлғасын сақтап жазды. Орысша оқығандар олардың орысша порымын сақтауға тырысты. Ал қазақша оқығандар ол сөздердің үшінші түрін шығарды. Сөйтіп тілімізде көп нұсқалы сөздер пайда болды деген [5, 4].

Міне осыларды саралай келе Зейнолла Сәнік шығармаларынан көрініс тапқан кірме сөздердің бірнеше нұсқасын көруге болады. Бұл сөздер жалпы алғанда, барша қаламгерге тән екендігі белгілі. Дегенмен біз сөз еткен қаламгердің шығармаларындағы қолданысын екі бағытта қарастыруға болады. Бірінші, қазақтың жалпыхалықтық тіліне әбден сіңісіп, қалыптасып кеткен кірме сөздер, яғни тілімізде ертеректе қоныстанған нұсқалар. Бұлардың біршамасы өз сөздеріміздей болып сіңісіп кеткен. Сол себепті қаламгер оларды шығармаларында қажетіне жаратып, тиісті орындарда ұтымды пайдаланған. Екінші бір тобы, сол кезеңде жалпыхалықтық тілде көп қолданыла бермейтін жазба тіл арқылы енген сөздер. Мұндай сөздер аса көп болмағанымен аз да болса кездеседі.

Түйіндей келе, Зейнолла Сәнік шығармаларының лексикалық құрамындағы кірме сөздердің басым бөлігі қазақшаланғандығын атау керек. Себебі сөздердің табиғаты осыны меңзейді. Мұндай қолданыстар қаламгердің тақырыптарымен де байланысты. Бұл мәселенің бір жағы болса, екінші, шығармалардың мазмұны мен сарыны өткен ХІХ ғасырдағы, кейде алдыңғы дәуірлердегі оқиғалар желісіне құрылғандығы.

Ал келесі бірі, арғы беттегі қандастарымыздың араб жазуын еркін пайдалана білетіндігі. Бұл да өз кезегінде араб, парсы сөздеріне тиісінше жағдай жасаған. Өйткені діни сауаттылық та кірме сөздер енуінің бір жолы.

Бір сөзбен айтқанда, белгілі қаламгердің шығармалары тақырыптық тұрғыда сұранысқа ие, өткен өмірдің қилы тарихынан сыр шертетін құнды еңбектер. Оның көтерген мәселелері де өзекті. Ал шығармаларының тілі жалпыға түсінікті, ой желісімен үйлесім тапқан. Бейнелеу үлгілері де өзіндік шеберлікті дәріптейтін тілдік тәсілдер арқылы берілген. Мұндай шебер көркемделген шығармалардағы кірме сөздердің алатын орны да ерекше. Бастысы, олар қаламгердің айтар ойына сәйкес қазақ тілінің дыбыстық өзгерістер негізінде қолданыс тапқан.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Баранов Х.К. Арабско-русский словарь. II томник. 2 том. – Ташкент: «Камалак», 1994. – 484 с.
- 2 Мансұров Н.Б. Қазақ тіліндегі діни терминдер сөздігі. – Астана, 2013. – 100 бет. 14 б.
- 3 Рустемов Л.З. Қазіргі қазақ тіліндегі араб-парсы сөздері. – Алматы: Ғылым, 1982. – 160 б.
- 4 Раева Г.М. Түркі тілдеріндегі жуанды түбірлердің жінішке түбірлерге айналуы. – Алматы: Эверо, 2004. – 168 б.
- 5 Қалиұлы Б. Қазақ орфографиясындағы қайшылықтар. – Алматы, 1994. – 172 б.

Резюме

В статье рассматриваются заимствованные слова в произведениях известного писателя Зейноллы Саника. Данные слова анализируются в книгах автора с точки зрения их терминологического использования в собственном и общепрофессиональном употреблении в историческом и лингвистическом аспектах.

Resume

The article deals with borrowed words in the works of the famous writer Zeynoll Sanik. Borrowed words are analyzed from the point of view of their use in the works, as well as property and personality, which were formed in historical and linguistic aspects.

**ПАВЛОДАР ЕРТИС ӨҢІРІ ҚАЛАМҒЕРЛЕРІНІҢ
ШЫҒАРМАЛАРЫНДАҒЫ ОРЫС ТІЛІНЕН ЕНГЕН СӨЗДЕР
ЖӘНЕ ОЛАРДЫҢ ЛЕКСИКА-СЕМАНТИКАЛЫҚ СИПАТЫ**

Ғ.Қ. РЕЗУАНОВА

филология ғылымдарының кандидаты, доцент
С.Сейфуллин атындағы ҚазАТУ

В.А. ШНАЙДЕР

филология ғылымдарының кандидаты, доцент
Инновациялық Еуразия университеті

Аннотация

Бұл мақалада авторлар Павлодар Ертіс өңірінен шыққан қаламгерлер, атап айтсақ, С. Торайғыров, И. Байзақов, М. Әлімбаевтың шығармаларында кездесетін орыс тілінен енген сөздердің қазақ тіліне ену тарихы жайлы айтып, лексика-семантикалық сипатын ашқан. Авторлар ақын-жазушылардың қолданысындағы орыс тілінен және орыс тілі арқылы өзге тілдерден енген сөздерді екі тәсілге жіктеп, нақты мысалдармен дәйектеген.

Түйін сөздер: орыс тілінен енген сөздер, лексика, сөздік құрам, бөгде сөз, мәдениет, тарих, зерттелу, қазақ тіл білімі

Қай-қай тілдің де лексикасындағы бөгде сөздердің өзіндік ену тарихы бар. Бір тілден екінші бір тілге сөз ену үрдісі тарихпен, географиямен байланысты болады. Мәселен, Иса Байзақов шығармаларында қолданылған орыс сөздері ақын өмір сүрген қоғам келбетін танытады. Ақын кірме тіл элементтерін жаңа дүние жаңалықтарымен байланысты қолданған. Мәселен, «Жұмыскер еңбегіне сенетұғын» өлеңінде:

Салдырған құла түзге Түрксибті,

Жетуге жолы жақын алысының.

Немесе:

Өсірген шаруамызды колхоз, совхоз,

Еңбекпен ұйымдасқан неше мың жүз.

Комбайн, тракторды ат қып мініп,

Тетігін техниканың меңгердік біз.

Өлең жолдарындағы *колхоз, совхоз, комбайн, трактор, техника, Түрксиб* сөздері – ұлт мәдениетіне еніп жатқан қоғамдық өзгерістерді танытар мәдени бірліктер. Ақынның желдірмелеріндегі:

*Нормасын екі-үш есе орындатып,
Рапорт Сталинге берді талай.*

Немесе:

*Бесжылдыққа, даярлыққа ұлы дабыл қағылды,
Қарағанды қара алтыным дариядай ағылды,
Сәулеттеніп, сағымданған заводым,*

Көмір жинап, еңбек қайнап – алтын шырақ жағылды – дегендерінен кеңес жылдарындағы қоғам көрінісі танылады. Кірме сөздер тілдің өзіндік сөзжасам тәсілімен емес, басқа тілдердің ықпалымен жасалған немесе олардан енген сөздер екені белгілі. Кірме сөздер қай тілдің болсын лексикасын байытар өнімді тәсілдердің бірі болып саналады. Қазір кезде лексикалық қорында кірме сөздер жоқ тіл жоқ деп батыл айтуымызға болады. Дүние жүзіндегі барлық халықтар бір-бірімен сөз алмасады және сөз алмасу құбылысы екі жақты болып табылады. Келтірілген мысалдарда ерекшеленген сөздерді шартты түрде орыс сөздері деп алғанымызбен, олардың барлығы бірдей орыс сөздері емес. Мәселен, *комбайн, трактор* сөздерінің түп негізі – ағылшын сөздері болса, *колхоз, совхоз* – орыс сөздері. Бұлар – дүние жүзіндегі көптеген елдерге тараған интернационалдық терминдер. Орыс тілінде де интернационалдық терминдер мол. В.И. Даль өзінің «Орыс тілінің түсіндірме сөздігіне» 1820-1850 жылдар арасында орыс тіліне енген 750 сөзді кіргізген екен. Халықаралық терминдердің енуі сол жылдармен тоқталып қалған жоқ, кейінгі ғасырларда да қоғамдық өзгерістер мен техниканың дамуына байланысты кірме сөздер толқыны толастамай енуде. Ал кейінгі жылдарда ғаламдану үрдісімен, интернет желісімен байланысты бір тілден екінші бір тілге еніп жатқан сөздердің саны тіптен де көбеюде. Олар жалғыз бір тілдің аясында шектелмей, көптеген тілдерге ортақ кең шеңберде қолданылады. Мәселен, *менеджмент, маркетинг, экономика, интернет* т.б. Дүние жүзіндегі тіл атаулының сөздік қорын байытуға үлкен үлес қосқан тілдер бар. Бұндай тілдердің қатарында грек, латын тілдерін атауымызға болады. Оны тіліміздің лексикасындағы көптеген терминдердің түп төркініне этимологиялық талдау жасау арқылы анықтауға болады. Кейіннен бұл тілдердің орнын ағылшын, орыс тілдері басты. Кезіндегі одақтас елдердің тілдеріне халықаралық терминдердің көптеп енуіне тікелей себепші болған – орыс тілі.

Ғылыми еңбектерде қазақ тіл біліміне бұрындары орыс тілінен ауысқан кірме сөздерді екі кезеңге бөлініп қарастырады: қазан төңкерісіне дейінгі кезең және қазан төңкерісінен кейінгі кезең [1]. Қазан төңкерісіне дейінгі кезеңдегі сөздер қазақ тіліне ауызекі түрде ауысса, қазан төңкерісінен кейінгі кезеңде ауысқан сөздер, негізінен, баспасөз арқылы енген. Кеңес өкіметі жылдарында жарық көрген шығармаларда

советизмдердің және басқа да орыс сөздерінің қолданылуы жиі кездесетін жайт.

Біз өз мақаламызға арқау етіп алып отырған қаламгерлердің бірі – Иса Байзақов ұлт тілінің тұнық болуына аса сақтықпен қараған. Сол себепті де орыс сөздерін шығармаларында мейлінше аз пайдаланған. Дегенмен, кез келген қаламгер – өзі өмір сүрген қоғамның перзенті. Шығармаларында өз қоғамының кескін-кейпін бейнелейді. Сондықтан ақын өлеңдерінде кеңес өкіметі жылдарында әдеби тіл нормасы ретінде қалыптасқан сөздердің қолданылуы заңдылық. Яғни, көркем сөз дүниесіне ұлт мәдениетіндегі барлық өзгеріс өз ізін салып отырады. Ақын шығармаларында кездесетін орыс сөздері қазақ қоғамындағы әлеуметтік қатынас, өндіріске қатысты жағдайларды, қазақ өміріндегі болып жатқан өзгерістерді, шынайы дүниенің тілдік бейнесін беруде қолданылған. Қаламгер шығармаларын талдай отырып, Иса Байзақов тіліндегі кірме сөздердің өзге мәдениеттен хабар берер тілдік деректер сипатында болғанын аңғарамыз.

Павлодар Ертіс өңірі ақын-жазушыларының қолданысында орыс тілінен және орыс тілі арқылы өзге тілдерден енген сөздерді екі тәсілмен беруді жөн көрдік:

1. **Дыбысталу түрін негізінен сақтап қолданылған орыс тілінен енген сөздер.** Олардың ішінде көбіне ғылым мен техниканың дамуымен бірге қалыптасқан жаңа ұғымдарды білдіретін сөздер кездеседі. Оған бір ғана Мұзафар Әлімбаевтың «Ақмаңдайлым» атты өлеңдер жинағынан біршама мол мысал келтіруге болады. Қаламгер қолданған ол сөздердің барлығы дерлік біршама уақыт (еліміз КСРО құрамында болған жылдары, 1994 жылға дейін) орыс тіліндегідей дыбысталып күнделікті қолданылып келсе, бүгінде айтылым нормасына сай сәл өзгеріспен тілімізде жұмсалып келе жатқан сөздер. Мысалы: *поезд, вагон, перрон, семафор, купе, вокзал*. Мәселен,

*Көзінде жас, қыз **перроннан** кеткен жоқ,*

***Поезд** әлі **семафордан** өткен жоқ;*

*Абыр-дабыр **купе** іші қарбалас*

Ақын тілінде *шофер*, «*Москвич*», *агроном*, *мотор* деген де сөздер ұшырасады. (Мәселен, *Агроном* ауылдық Асықты жолдың шетінде; Бір мезетте белестен Көрінді көкшіл «Москвич»; Жымиды шофер: - Кел отыр! Мотор қайта от алды). Немесе: *студент*, *курс*. (- Қалыңдық қайда? – *Студент*. *КазГУ*-де соңғы *курста*), *завод*, *пропуск*, *бюро*, *матрос* (*Заводта*, *пропуск бюросында* Бір қыз бар сүйкімді өзі сыйласуға. Тұрады бір *матрос* «сіз», «біз» десіп, Телміріп терезеге күнде осында). *Асфальт* (*Асфальт* төсеп Қордайдың асуына, Жақындаттым жолдардың қашығын

да), *медаль* (Бір медальдің екеуміз екі жағы екенбіз), *фильм* (Фильм болып үнемі түсімізге кіреді) және тағы басқа сөздер.

2. **Қазақ орфоэпиясы заңдылығына бағынып, өзгеріске түсіп қаламгерлер шығармаларында қолданылған орыс тілінен енген сөздер:** *бөшке* (бочка), *директір* (директор), *пенжәк* (пиджак), *тілипон* (телефон), *нешір* (вечер), *топли* (туфли), *пәлке* (палка), *гәләш* (калоши), *дәкүмент//дәкүмент* (документы), *кәзит* (газета), *пәлитон* (фельетон) т.б. Мәселен, Сусыз бөшке жол алар деген накыл (С.Торайғыров).

Айтылым заңдылығына сай өзгеріске түсіп қолданылған сөздер көбінесе кейіпкер тілінде келеді.

Өзге тілден енген сөздердің басым көпшілігі өз мағыналарын сақтап, семантикалық жақтан өзгеріске көп ұшырамайтындығы белгілі. Дегенмен, кейбір қаламгерлерде орыс тілінен енген сөздердің кейбіреулерінің құбылып, өз мағынасын өзгерткенін немесе кейбіреулерінің ауыс мағынада қолданылғанын көреміз.

Ғалым Р. Сыздық: «Кейіпкер тілін зерделеу барысында ондағы ауызекі сөйлеу элементтерінің, жергілікті тіл ерекшеліктерінің оны алуы, кірме сөздердің, оның ішінде макоронизм деп аталатын бөгде тілдік элементтердің көрінуі деген сияқты жайттарға тоқталу керек. Жазушы бұларды әр алуан көркемдік стильдік мақсатта жұмсайды... Дәрекі, қарапайым элементтер, бөгде тілдік сөздер, әсіресе макоронизмдер кейіпкердің мінез-құлқын, алған тәлім-тәрбиесін, білім, мәдениет дәрежесін көрсету үшін келтіріліп, оның образын жасауға көмектеседі», - дейді [2, 41]. Ғалым айтып көрсеткендей, жазушылар тілінде макоронизмдер ретінде осы іспеттес кірме сөздер, атап айтқанда, орыс тілінен енген сөздер ара-тұра кездеседі. Мысалы: *порым*, *пәлке*, *ышпана* т.б. Бұл макоронизмдердің кейбірі антропоэзектік бағыттағы тілді сол тілде сөйлеушінің жан-дүниесі мен тұрмыс-тіршілігіне әлеуметтік деңгейіндегі зерттеулерге сәйкес стильдік мақсатта кейіпкердің мінез-құлқын, білім, мәдениет дәрежесін көрсетсе, орыс тілінен енген сөздердің басым көпшілігі (*тілипон*, *трәктір*, *дүкімент*, *директір* т.б.) уақыт шындығын көрсететін күнделікті өмірде қолданыла беретін реалийлер, яғни белгілі бір кезеңдегі зат, құбылыс, іс-әрекетті танытатын тілдік қолданыстар болып табылады. Қаламгерлер шығармаларындағы макоронизмдердің т.б. қолданысын сөйлеушінің немесе социумның (кейіпкердің) тіл мәдениетін көрсететін айшықтау құралдары деп білеміз.

Оған Сұлтанмахмұт Торайғыровтың «Таныстыру» поэмасынан мысалдар келтірсек: *Учредительный собраниеде өтпек ойы*, *Солайша ептеп-ептеп бір амал ғып* немесе *Елдегі комитетте члендікте Бір кедей жоқ, не себеп байлар тегіс*. Сондай-ақ: *Комитетке жыртықызса запискені*, *Кім алар дейді құлағын түбінен кесіп* немесе *Ойламауға*

болмайды бұл қазақты, *Подлотке* істемейді деп судай кешіп. Осы сияқты: *Жиіркенбей үстінен әкеп жабар жала*, *Телеграмды* жаудырап бара сала. *Ақша істеді деп біреуді донос* қылып, *Жүргені анық дәлел осы араға*. Ақын келесі бір өлең жолдарында: «*Планы жоқ тоқтаудан және ұялып, Талай жерде қызартып ұят қылған. Сөйлегенде «затем» деп тұрып алып, «Затемге» бір сөз қоспай мысы құрыған*», - десе, енді бірде: «*Исходящий*», «*Входящий*» әдемі жазу, *Кәмілдіктен саналар ол байғұсқа және бірде: «Әйтпесе «повторение» жарамайды, Рекең сызып тастар қайран тісін. Жастар оны таниды «не как юрист», Таниды «как мелочный канцелярист», Обломовтың бірінің «типі» жақын*», - деп біршама орыс сөздерін қолданған. Келтірілген мысалдарда қолданылған орыс сөздері әдеби тіл нормасы ретінде қазақ тіліне енбеген. Бұл сөздердің қазақ тілінде баламасы бар. Ақын оларды стильдік мақсатқа сай қолданылады. Автор «оқыған қазақ» пен «қара қазақтың» образын ашу үшін әдеби тілге енбеген орыс сөздерін қолданған. Сонымен қатар олар сол стильдік мақсатты нақты аша білген. Бұл белгілі бір дәрежеде автордың образ сомдау шеберлігін танытады.

Осымен байланысты орыс тілінен енген сөздерді кейіпкер тілінде өзгертіп, ия өзгертпей қолдану – кейіпкердің білімін, білігін, ішкі жандүниесін көрсететін әлеуметтік мәні бар дәйектік фактор. Демек, оны стильдік мәні бар қолданыс деп сипаттауға болады.

Павлодар Ертіс өңірі ақын-жазушылары шығармаларында қолданылған орыс сөздерін семантикалық тұрғыдан лексиколог-ғалым Ә.Болғанбаевтың жіктемесіне салып мынадай тақырыптық топтарға бөлуге болады.

а) Тұрмыстық лексика, яки тұрмыс қажетіне қатысты сөздер:

Тарсылдат маңайында *стол* болса, *Жұрт* десін есіл ерде қайрат сонша; Оларға *пальто* әперіп, *галаш* салып, *Ісің* түзу болса да ол шытынса (С.Т.).

ә) Қоғамдық құбылыс және әкімшілік басқару ісіне қатысты сөздер.

Өзі *юрист*, жас жігіт жаңа талап, *Шықпайды* деуге бола ма мұнан өнер; *Ығын-шығын* қырғыннан өз *уезін*, *Қалды* ғой ақылменен аман алып; *Жақыптан* биік мақсат үмітті едік, *Түкте* жоқ, *партия* ғой бар жұмысы, *Райымжанмен* екеуі бірге жүріп, *Съезде* салған жоқ па жұртқа бүлік; *Бұрынғы болыстардан* айрықсызын, *Көңіліміз* суыды ғой сонда біліп; *Тегінде делегаттар* елден барған, *Бәрі* де ел билеген қасқырлардан; *Жуандардан* жасалған *комитеттер*, *Былайша* халық көзін байлады деп; *Думадан* бір орындық жылытпақшы, *Сайланып* бір *депутат* болып барып; *Пайдасын чиновниктер* байлар көрер; *Соғыс* болса, жауғандай көктен алтын, *Капиталист*, байларға әдейі арнап; «*Күн не?*» десе

«пристав», «уезд» дедік, «Жер» не – десе – «болыстық» демеп пе едік?; Қайынын *комитетке* сайлаймын деп, Көрсетіп халыққа өзін үлкен жан ғып (С.Торайғыров).

Шаттықпен күтіп тұрған *Комсомолда*, Өкініп мойып қалды барлығы да. Табамыз, келед(і) қонақ, саспаңдар деп, *Партия* қайрат берді барлығына; Тізіліп *командирлер* қатар тұрған, Алдында *политбюро* қатарынан (И.Байзақов).

б) Ғылым мен мәдениетке қатысты сөздер.

Газет пен журналдарда жайым толып, Бірі күн, бірі атымды ай қылатын; *Роман* деуге болады мұның өзі, *Фельетон* тәртібінше әрбір сөзі; Байлықпен медресе, *школ* салсам, Нашарларды оқытып, алғыс алсам; Сен, міне *доктор* болдың терең оқып, Нашарға пайда етуге осы жайда; Атақты *чиновниктің* баласынан, Аз көрдім *стипендия* артылғанын. Бұлай болса сондағы үйретуші, Сорысқан боп табылар кедей қанын. Пайда етуге *агроном* болсаң тағы, Бұл ісің кедейге сор, байдың бағы, Құр сенің ғылымыңмен түзеле ме, Саймансыз кедейлердің шаруа жағы! Томдағы *инженерлік* сабағында, Жетеді бір жылдан соң тамамына (С.Торайғыров).

Марина бізден бөлек алыс қалды, Ол іздеп *экипажды* қалай табар? Арада осылайша үш күн өтті, *Летчиктер* іздеуде жүр осы бетті; Дауысы *самолеттің* естіледі, Таудағы қонғандарға ақырын жайлап (И.Байзақов).

в) Қоныс аударуға қатысты сөздер.

Мысалы Сұлтанмахмұт Торайғыров шығармаларында: *участок, план, колония, землемер, хутор, аренда, десятина, склад, загон* т. б. сөздер кездеседі.

Сонымен, Павлодар Ертіс өңірі ақын-жазушыларының шығармаларындағы жоғарыда келтірілген русизмдердің кездесуі бірінші жағынан, замана талабына сай әдеби тіліміздің орыс тілі элементтерімен толыға түсіп, сөздік құрамның даму эволюциясына әсер еткен кезеңдер белгісінің көрінісі болса, екінші жағынан, қаламгерлер қолданысында олар өзгеріп, түрленіп, мағыналық, дыбыстық жағынан құбылып, көріктеу құралдары ретінде де, кейіпкердің тілі ретінде де стильдік, функционалдық қызмет атқаратындығымен ерекшеленеді.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Болғанбаев Ә. Қазақ тілінің лексикологиясы мен фразеологиясы. – Алматы, 2006. – 264 б.
- 2 Сыздық Р. ХҮІІІ-ХІХ ғ.ғ. Қазақ әдеби тілінің тарихы. – Алматы, 1984.
- 3 Жұбанов Қ. Қазақ тілі жөніндегі зерттеулер. – Алматы: Ғылым, 1999. – 581 б.
- 4 Мыңжанұлы Н. Кірме сөздер. – Алматы, 1983.
- 5 Мұсабаев Ғ. Қазақ тіл білімінің мәселелері. – Алматы: Арыс, 2008. – 469 б.
- 6 Дмитриев Н.К. «К определению терминов «заимствование» и «заимствованное слово» // Развитие лексики русского языка. – Москва: «Наука», 1965. – 134 с.
- 7 Орыс тіліндегі түркі сөздерінің сөздігі. – Алматы, 1993. – 369 б.

8 Айтбаев Ө. Қазақ терминологиясының дамуы мен қалыптасуы. – Алматы, 1988. – 159 б.

9 Исаев С. Қазақ әдеби тілінің тарихы. – Алматы: Ана тілі, 1992. – 144 б.

Резюме

Статья посвящена заимствованным русским словам в произведениях писателей и поэтов Павлодарского Прииртышья, в частности, С. Торайгырова, И. Байзакова, М. Алимбаева. Автор раскрывает историю заимствования русских и иностранных языковых элементов, посредством русского языка, их лексико-семантическую характеристику, подразделяет на две подгруппы, приводит достаточное количество примеров.

Resume

The article is dedicated to the borrowed Russian words in the works of writers and poets of Pavlodar Priirtyshje, in particular S. Toraighyrov, and I. Bayzakov, M. Alimbaev. The authors expose the history of borrowing of the Russian and foreign lingual elements, adopted by means of the Russian language, their lexico-semantic characteristics, divided into two subgroups and give a sufficient amount of examples.

**ҚАРАМА-ҚАРСЫЛЫҚ ҰҒЫМЫН
ПСИХОЛИНГВИСТИКАЛЫҚ ТӘЖІРИБЕ НЕГІЗІНДЕ
АЙҚЫНДАУ**

Г.Т. СЫРЛЫБАЕВА

филология ғылымдарының кандидаты,
І.Жансүгіров атындағы Жетісу мемлекеттік
университетінің қауымдастырылған проф. (доцент) м.а.

Аннотация

Мақалада психолінгвистикалық тәжірибе арқылы қарама-қарсылықты айқындау жолдарын ұсынған ғалымдардың пікірлері талданып, психологиядағы жағымды-жағымсыз әрекет қарама-қарсы ұғымдардың туындауына негіз болатындығы талданды, тілдік тұжырымдар айтылды.

Түйін сөздер: психолінгвистика, антоним, полярлық, эмоция, контекст, қарама-қарсылық.

Қарама-қарсылық тілдік қана категория емес, ол ғылымның философия, логика, психология сияқты салаларын да қамтиды. Өмірде болатын түрлі қарама-қайшылықтар адамдардың логикалық-танымдық және психологиялық ерекшеліктеріне әсер етеді. Антонимдерді де психолінгвистикалық аспектіде анықтауға болады. Бұл тұста тікелей психологиядағы қарама-қарсылықтың ара-жігін ашып көрсету қажеттілігі туады.

Қарама-қарсылық психологияда да көрініс тауып, «полярлық» термині арқылы түсіндіріліп жүр. Адам сезімдері, сапасы тіпті жай белгілері жағынан әр алуан, қарама-қарсы болып келеді.

Психолог ғалымдар Қ. Жарықбаев, Сәбит Бап-Баба, Ф.Н. Гонаболин, С.Н. Кахиани еңбектерінде психологиядағы сезімге қатысты қарама-қарсылық немесе сапалық полярлықтар туралы мәселелер кеңінен қамтылған. Аталған мәселеге қатысты психолог В.Н. Гонаболиннің тұжырымы мынадай: «Сезім ерекшеліктерінің бірі – оның полярлығында, яғни бір-біріне қарама-қарсылығында. Мысалы, шаттық сезім үшін мұң, сүйсінуге – күйзелу, сүйіспеншілікке – көре алмаушылық, қорқынышқа – өжеттік, жауынгерлік полярлық сезім болады» [1, 101 б.].

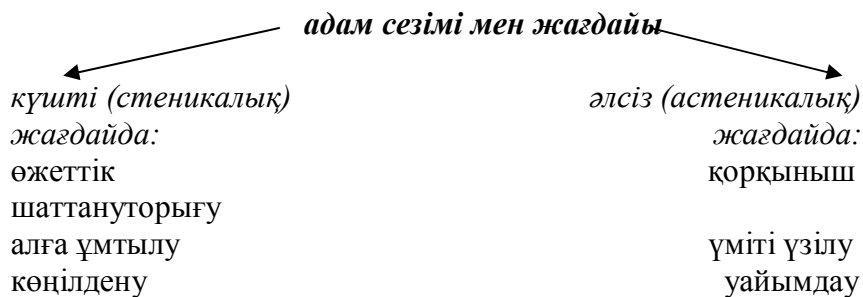
«Жақсы мен жаман, қуаныш пен қайғы, күлкі мен жылау, қарғыс пен алғыс, рахат пен азап, ащы мен тұщы сияқты түсініктер объективтік дүниедегі заттар мен құбылыстардың табиғатына салыстыра баға беруден

туғандығы анық», – [2, 108 б.] дей келе тілші М. Оразов та, адам эмоциясы, сезімі субъективті қасиетке ие екендігін айтқан. Шындығында да, екі адам бір жағымды объект туралы бірі – жағымды, екіншісі – жағымсыз ой айтуы да мүмкін. Мұнда да қарама-қарсылық туындары анық.

Яғни, психологияда қарама-қарсылық сезімге қатысты айтылады. Сезімді жағымды және жағымсыз деп екіге бөлуге болады. Адам өзін қоршаған ортамен тығыз байланыста бола отырып әртүрлі психологиялық күйді бастан өткереді. Мәселен, адамның қорқыныш сезімі кейде жауынгерлік әсерді, өзін қорғау үшін белсенді әрекетке дайындалуды көздейді немесе қорқыныш дүркірей қашуға да және батыл шабуылға да бастайды. Кейде адам сезіміне қатысты қуану мен ренжу, шаттану мен мұңаю, күлу мен жылау, сүйсіну мен жиіркену сияқты жағымды-жағымсыз қасиеттері қатар бір мезгілде адам басынан өтуі мүмкін. Осы сияқты адамның жағымды-жағымсыз сезімдері психологияда актив және пассив түрде өтілетіндігі дәлелденген.

Адам қуанғанда, толқығанда (шығармашылық жұмыс үстінде) ерекше өрлеуді сезінеді, оның сезімі мұнда актив. Сезімнің активтігі психологияда стеникалық (гректің *stenos* – қуат, күш шақыру) жағдай деп аталады. Керісінше сезімнің енжарлығы оны астеникалық (*asthenika* гректің қуатсыз, әлсіз) жағдайға апарып, адамның іс-әрекетін, қайрат-жігерін бәсеңдетеді [1, 102 б.].

Дәл осы сияқты адам сезімі мен жағдайының бәсең және күшті түрде қарама-қарсы келуінің төмендегідей полярлы түрін атап көрсетуге болады:



Бұл айтылған тұжырымдар психологиядағы тікелей қарама-қарсы қою (сезімдегі полярлық) ерекшеліктеріне қатысты ойдың бастамасы ғана еді. Осы сияқты психологиялық ой-пікірлерге сүйене отырып ғалымдар қарама-қарсы жұптарды (антонимдерді) психолингвистикалық аспектіде анықтауды қолға алып, ғылыми тұжырымдар жасайды.

Антонимдердің аталған бағыттағы көрінісі А.А. Брудный, Э.И. Родичева, В.А. Маслова, И.Л. Медведева сияқты зерттеушілердің еңбектері мен ғылыми мақалаларында қамтылған. Ғалымдар психологиялық тұрғыда тәжірибе арқылы қарама-қарсы қойылатын ұғымдарды анықтауды мақсат етеді.

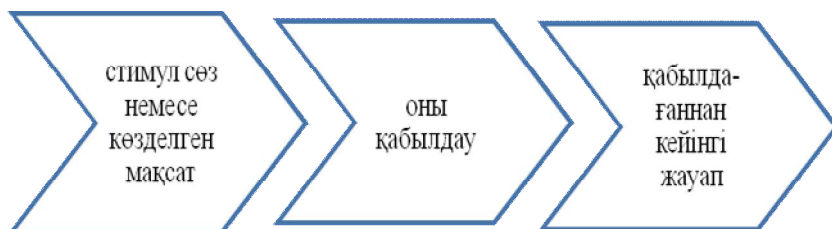
Мәселен, А.А. Брудный «мұз» (лёд) сөзіне қандай ұғым қарама-қарсы келетіндігін тәжірибеге сүйеніп анықтайды. Нәтижесінде мынадай жауаптарға қол жеткізеді:

- 1) мұз ↔ су (Мұз–қатты зат, су–сұйық. Сол себептен, екеуі қарама-қарсы);
- 2) мұз ↔ от (Мұз өте суық зат болғандықтан, қарама-қарсы ұғым – от);
- 3) мұз ↔ жалын (Мұзды жалын жойып жібере алатындықтан екеуі қарама-қарсы);
- 4) мұз ↔ қайнаған су (Қайнаған су – ыстық, сұйық зат, ал мұз – қатты, суық зат);
- 5) мұз ↔ бу (Бу – өте жеңіл су түріне жатады да, ал мұз – керісінше салмағы бар қатты зат);
- 6) мұз ↔ құм (Құм – үгілгіш, ал мұз – сынғыш зат);
- 7) мұз ↔ ыстық (Ыстық мұзға қарама-қарсы ұғым);
- 8) мұз ↔ еру (Еру – мұздың жойылуы, сондықтан екі ұғым қарама-қарсы) [3, 23 б.].

А.А. Брудный жүргізген тәжірибе нәтижесінде, адамдардың ассоциациялы ойлауы негізінде қалыптасқан жауаптары арқылы «мұздың» заттық, сапалық, символдық яғни өзіндік қасиеттері қалыптасқанын аңғарамыз. Ғалымның тұжырымы бойынша, қарама-қарсылықтың психологиялық негізде туындау барысында тілдің семантикалық субстанциясына ұжымның баға беру деңгейін де анықтауға болады. Қоғамдағы әр адамның өзіндік пікірі бар. Сол себептен де, берілген сөзге қарама-қарсы қандай (сөз) ұғым болуы керек деген сауалдың түрлі жауабы анықталуы заңды құбылыс. Жоғарыда айтылған жауаптардың барлығы «мұздың» әртүрлі сөзге қарама-қарсы келетіндігін көрсетеді. Бұл тұста да нақты қарама-қарсылықты (антонимдікті) ажыратуда нақтылық жоқ. Өйткені, психоллингвистикалық тұрғыдан антонимдікті анықтауда олардың тілдік белгілері (ерекшеліктері) ескерілмейді.

А.А. Брудный ғылымда қарама-қарсы қоюды тәжірибе арқылы анықтауға болатынын дәлелдеп берді. Бұл психоллингвистикадағы жаңа бағыттың бастамасы ғана болды. Кейін келе ғалымдар осы бағытты ары қарай толықтырып, өрбітіп бұдан да зор нәтижелерге қол жеткізді.

Мысалы, А.А. Маслова стимул (ынталандыру) сөзі арқылы қарама-қарсы ұғым қалай қалыптасқандығын анықтайды. Бұл процесс тәжірибеде мынадай сызба арқылы жүзеге асады:

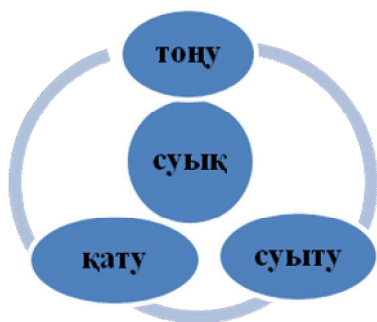


Сурет 1– Қарама-қарсылықты психолингвистикалық тәжірибеде анықтау

Антонимдерді психолингвистикалық бағытта анықтай келе В.А. Маслова мынадай қорытынды жасайды: «Психологиядағы ассоциативті мағына – мағынаның бір түріне жатады. Мұндай мағына берілген стимул сөзге ассоциациялық ойлау негізінде берілген жауап арқылы қалыптасады. Антонимдік жұптарды психолингвистикалық тәжірибе негізінде анықтауда әрбір ассоциат сөз өз ассоциация шеңберінде екінші ассоциация шеңберіндегі сөз мағыналарымен қарама-қарсы болып келсе, бұндай жұптарды антонимдер деп атауға болады» [4, 11 б.].

В.А. Маслованың ойын төмендегідей мысал арқылы нақтырақ түсіндіре аламыз:





Сурет 2 – Қарама-қарсылықты анықтау шеңбері

Келтірілген сызбада негізгі антонимдер – *ыстық-суық*. Осы антонимдік жұптардың әрқайсысына қатысты өз шеңберінде жедел түрде ассоциациялық ойлау арқылы санамызда түрлі ұғымдар қалыптасады. Мысалы, *ыстық* деген сөзді айтқанда адам ойына бірден *терлеу*, *балқыту*, *қайнату* деген ұғымдар келеді. Екінші сөзге де осындай қасиет тән. *Суық* дегенде бірден *қату*, *тоңу*, *суыту* сөздерін айтамыз. Нәтижесінде, антонимдік жұптардың әрқайсысы құраған ассоциация шеңберіндегі сөздер де бір-біріне қарама-қарсы келіп тұр: *терлеу – тоңу*, *балқу – қату*, *қайнау – суу*.

Қарама-қарсы ұғымдарды психолінгвистикада тәжірибеге сүйене отырып қарастырған зерттеушілердің бірі И.Л. Медведева болатын. Өз тәжірибесінде И.Л. Медведева ағылшын ғалымы Дж. Дизаның мынадай тұжырымын басшылыққа алады: «Сөз арасындағы контрастың өзара байланысы жоғары дәрежедегі ассоциациямен толықтырылады және антонимдердің мағынасы екі жұптың бір-біріне қатысы жағынан анықталады. Мұндай антоним сөздер тек сапалық ұғымдардан ғана жасалады» [5, 79 б.].

Осы бағыттағы пікірге сүйенген И.Л. Медведева өз тәжірибесінде жұп сөз ретінде тек «заңды қалыптасқан» (сөздікте берілген антоним) антонимдерді ұсынады. Сондай-ақ өзіндік қасиеттері о бастан қарама-қарсы келетін екі түрлі сөздерді қарама-қарсылықты анықтауда қолданған. Бұл зерттеушінің тәжірибесінің жаңа қыры болып табылады. Мысалы:



Сурет 3–Қарама-қарсылықты жұп сөздер арқылы анықтау (жедел түрде қалыптасқан қарама-қарсы сөз)

Зерттеушінің әдісінің тиімділігі мысалда келтірілгендей *күн мен түн* т.б. жұп сөздерді келтіре отырып, жылдам түрде адам санасында қалыптасқан қарама-қарсы жұптарды анықтау. Оның нәтижесі барысында зерттеуші түрлі жауаптарға қол жеткізеді. Бұл тәжірибе негізінде: әр коммуникацияны жүзеге асыратын сөздің айналасын қарама-қарсы ұғымдар қоршап тұрады, әрбір адам өмір сүру тәжірибесінде салыстыру қажеттілігін неғұрлым басынан көбірек өткерсе, соғұрлым оның санасында түрлі (сөздерді) ұғымдарды қарама-қарсы қоя білу жедел түрде қалыптасады деген сияқты қорытындылар жасалған болатын. Осы тұста И.Л. Медведеваның пікіріне қосылуға болады, өйткені дүниені тану барысында, өмір сүру тәжірибесі мен жас ерекшеліктеріне қатысты да адам санасының деңгейін байқаймыз. Сол себептен де, әр адамның жауабы қарама-қарсы ұғымдарды анықтауда түрліше болып немесе жауаптарының дұрыс, не бұрыс болуы заңды құбылыс.

Психолингвистер қарама-қарсы ұғымдарды анықтау барысында тілдегі лексикалық антонимдер теориясының негізін жасаған ғалымдар мен зерттеушілердің ғылыми ой-тұжырымдарын басшылыққа алып отырған.

Осы тұрғыда: «Контекст арқылы емес, адамның ассоциациялық ойлауы негізінде антонимдік жұптарды анықтау, көбінесе олардың қарама-қарсы мәнді сөздерді қолданатындығы негізінде іске асады», – [6, 56 б.] деген тұжырымды лингвист Л.А. Введенская айтқан болатын. Ал Л.А. Новиков: «Тілді тасымалдаушылардың барлығы интуиция арқылы «тұру-жату» (стоять-лежать) сөздерінің антоним болмайтындығын біле бермейді. Өйткені, аталған жұптар өзара қарама-қарсы бағытты білдірмейді. Егер «түрегелу-жату» (вставать-ложиться) жұптарын алсақ, мұнда қарама-қарсы векторлық бағытты көруге болады. Бұлар – нақты антонимдер», – [7, 11 б.] деп психолингвистикалық тұрғыда антонимдерді анықтауда осы секілді кемшіліктердің болатындығын баса айтқан болатын.

Демек, психолингвистикалық тәжірибе арқылы қарсы мәндегі сөздерді анықтауда жауап берушілердің барлығы тілдік заңдылықтарға, сөз мағынасына тереңірек зер сала қарамайтындығын байқауға болады. Сол себептен де, кейбір кезде стимул (тірек) сөздің қарама-қарсы жағы дұрыс берілмей, антонимі нақты анықталмай қалады.

Психолингвистика – адамның сөйлеу әрекетін лингвистикалық және психологиялық аспектіде қарастыратын ғылым саласы [8, 16 б.].

Соңғы жылдары көркем мәтінді психолингвистикалық аспектіде зерттеу де қарастырылды. Осы ретте Р.Тұрдалиева: «Көркем мәтін – психолингвистика саласының өзегі әрі көзі. Бұл тіл мен психологияның өзара байланысын танытады. Көркем мәтіндегі психологизм мен тілдік психологияны өзара байланыстырушы жүйеден көркем мәтіннің психолингвистикалық парадигмасы қалыптасады. Ол психологиялық органы, соған сай эмоциялық, психологиялық көңіл-күйді тіл арқылы тануға негіз болады. Адам табиғатындағы эгоистік күш, бақылаусыз болатын психологиялық процестер психолингвистикалық парадигма аясында танылады. Адамның жан-дүниесіндегі әрбір сезімдік құбылыс, тіпті қас қағым сәтте бұрқ еткен қуаныш, ашу, ызаның тууына да әсер ететін фактор тіл болып табылады. Тіл адам санасында үздіксіз жүріп жатқан ойлау процесінің қорытындысы есебінде көркем мәтіннің психолингвистикалық сипатын танытады», - деген пікір білдіреді [9, 52 б.].

Қорыта келе, психология ғылымында сезімге қатысты полярлықтар туралы ой-пікірлер қарама-қарсы ұғымдарды психолингвистикалық тәжірибеге сүйене отырып анықтауға бастама болғанына көз жеткіздік. Жоғарыда келтірілген пікірлерді саралай келе, тілдегі сөздерді қарама-қарсы қоюды анықтау негізінде адамның өмірлік тәжірибесі мен оның объективті дүниені тану заңдылықтарын игеруі басты рөл атқарады. Адам санасында бір-бірі арқылы анықталатын жұп болып қалыптасқан ұғымдар жүйесі орын алады деген ой түюге болады. Біздіңше, түрлі заттар мен құбылыстарды қарама-қарсы қоюда біз абстрактілі ұғымдарды басшылыққа алмай, көбінесе өмір сүру тәжірибемізде санамызда қалыптасып қалған қарама-қарсы ұғымдарды жиі қолданамыз. Мәселен, *амандасу* десек бірден ойымызға *қоштасу* деген қарама-қарсы сөз келеді. Немесе *қарсы алу* десек ойымызда бірден *шығарып салу* сияқты қарсы ұғым қалыптасады.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Гоноболин В.Н. Психология. – Алматы, 1976. – 237 б.
- 2 Оразов М. Қазақ тілінің семантикасы. – Алматы, 1991. – 216 б.
- 3 Брудный А.А. Значение слова и психология противопоставлений // Семантическая структура слова. – Москва, 1971. – С. 19-27.

4 Маслова В.А. Принцип противопоставления и его реализация в семантике языка: Автореф. дис. канд. филол. наук. – Москва, 1981. – 19 с.

5 Медведева И.Л. Опыт психолингвистического исследования антонимии // Психолингвистические исследования в области лексики и фонетики: Межвуз. тематический сборник. – Калинин, 1981. – С. 61- 81.

6 Введенская Л.А. Словарь антонимов русского языка. – Ростов на-Дону, 1971. – 167 с.

7 Новиков Л.А. Антонимия в русском языке. – Москва, 1978. – 245 с.

8 Глухов В.П. Основы психолингвистики. – Москва, 2008. – 351 с.

9 Тұрдалиева Р. Көркем мәтіндегі гендерлік сипат: психолингвистикалық талдау. Филол. ғыл. канд. дис. – Алматы, 2009. -123 б.

Резюме

В статье анализируются мнения ученых об определении противоположностей методом психолингвистического эксперимента, а также автором исследуются вопросы о возникновении противоположных понятий в психологии.

Resume

The author of the article analyzes the opinions of scientists regarding the definition of opposites by the method of psycholinguistic experiment, and also the author studies the emergence of opposing concepts in psychology.

Ж. ДӘДЕБАЕВ ЖӘНЕ БҮГІНГІ ӘДЕБИ СЫН

Қ.Ө. ТАМАБАЕВА

филология ғылымдарының кандидаты, доцент
Тараз инновациялық-гуманитарлық университеті

Т.Б. НҰРБЕКОВ

магистр
Тараз инновациялық-гуманитарлық университеті

Аннотация

Мақалада белгілі әдебиеттанушы ғалым, сыншы Ж. Дәдебаевтың жалпы әдеби даму мен жекелеген сөз зергерлерінің шығармашылығына қатысты көзқарастарының әдеби-рухани маңызы теориялық тұрғыда талданады. Сыншы болудың өзіндік қиындықтарын еңсерген, тәуелсіз ел әдебиетін дамытуға сүбелі үлес қосып келе жатқан ғалым еңбектерінің бүгінгі руханияттағы орнына баға беріліп, ұлттық құндылықтарымызды рухани жаңғыртудағы маңызы пайымдалады.

Түйін сөздер: сыншы, әдеби процесс, ұлттық мұрат, жазушы, ақын, әдеби толғаныстар.

Рухани мәдениеттің ең елеулі саласы – әдебиетте халықтың сан ғасырлар бойғы рухани ұлы мұраттарын мазмұндайтын көркемдік құндылықтар жинақталған. Ол әр дәуірдің сипатына сай түрленіп, жаңғырып отырады. “Әрбір қаламгер өз дәуірінің үні” десек, талант дәрежесі мен қалам қарымы арқылы сөз өнерінде өзіндік қолтаңбасымен дараланатын қаламгерлер арқылы толысып, марқаяды. Ал, оларды ой елегінен өткізіп, әрбір суреткердің әдебиеттегі өзіндік қолтаңбасын айқындау, демек, жақсыны көріп, жарқын жол ашу мен бұрыс кеткен тұстарына қатысты суреткерге бағыт-бағдар беру – сыншының міндеті. Ал, сыншы болу екінің бірінің қолынан келе бермейтін үлкен ерлік. Ол үшін үлкен талантпен қатар, ерекше қабілет, терең білім қажет. Әдебиеттің әр дәуірдегі даму ерекшелігін де айқындап, өмір айнасына айналуының да негізгі тұтқасы – сыншылар.

Бүгінгі күні Елбасымыз Нұрсұлтан Әбішұлы Назарбаевтың тәуелсіздігімізді орнықтыру, нығайту мақсатында жүзеге асырып жатқан қыруар іс-шаралары да, мемлекетімізді әлем мойындайтын, жер жүзі танитын деңгейге көтерсем деген арман-мұраты да рухани мәдениетімізді жаңғыртып, дамыту мақсатымен үндесіп жатқанын айтуымыз керек. Еліміз егемендігін алып, тәуелсіздік байрағы көгімізде желбіреп тұр. Осы

тұрғыдан алғанда, әдебиет атты киелі өнерді бар жан-тәнімен беріле сүйіп, терең рухани ойлар түйінделген көптеген ғылыми еңбектердің авторы, әдебиеттанушы ғалым, сыншы Ж. Дәдебаевтың туған әдебиетінің дамуы мен руханиятты терең зерделеудегі үлесі зор.

Ж. Дәдебаев – М. Әуезов творчествосын зерттеуші ғалым. Ол заңғар жазушы қаламынан туындаған әдеби шығармалардың қай-қайсысының да ұлттық сипатының тереңдігіне, ондағы өмірлік материалдардың байлығына тоқтала келіп, оларды: «тарихи, этнографиялық, әдеби және халық ауыз әдебиетінің материалдары» деп бөліп қарастырады. Ұлы жазушының «...қазір Абайдың балалық және жастық шағы жайындағы роман тәмәм болған соң да, сол кітапқа кірмей қалған материалым мейлінше көп екендігін көрдім. Соған иек арта отырып, қаһарманымның өмір жолының сол кезеңі жайында тағы бір кітап жазуға болар еді» [1, 62-63 бб.], - деген пікірін келтіре отырып, «көркем шығарма жазу оңай емесі рас. Көркем шығарма жазу бір басқа да, сол шығармаға қажетті өмір шындықтарын іздеу, жинау бір басқа. Өмір шындығына негізделмеген шығармада шынайылық болмайды. Шынайылығы жоқ шығармада ұлттық идея да болмайды. Сондықтан да, М.Әуезов болашақта жазатын шығармасының тақырыбын тапқан соң, оған негіз болатын шындық құбылыстарды талмай іздеп, жалықпай жинаумен шұғылданған. Жазушы еңбегінің қаншалықты ауыр, қиын тіпті қияметі мол еңбек екенін ғұлама қаламгер осылай ұғады және өзгелерді де осылай ұғынуға міндеттейді» [2, 120 б.], - деп үлкен суреткердің өзіндік ерекшелігін даралайды. Жазушының «Абай жолын» жазуға қажетті материалдарын суреткерлік нысананы дәл белгілеу үшін бағыт, идея, проблематика мәселелері тұрғысында жинақтап, «Абай, елдің Абай бастаған өсер өркендері арқылы көрінетін жаңа мен Құнанбай, Оразбай бастаған ескі арасындағы күрес; қазақ даласы мен орыс мәдениетінің жарығы; Абай образының демократиялық өсуі; өзі таптан шығып, езілген елмен табысуы; әйел басының бостандығы үшін күрес», - деп топтастырғандағы мақсатының нәтижелі болғандығына тоқталады. М. Әуезовтің жинақтаған өмірлік материалдардың молдығымен қатар, оның саралап пайдаланудағы жазушылық меженің айқын болғандығын айтып береді.

Ж. Дәдебаев М. Әуезовтің ұлы суреткерлік дарынын тек «Абай жолы» роман-эпопеясы хақында емес, оның ертеректе жазған «Қилы заман», «Қараш-Қараш оқиғасы» және «Қорғансыздың күні», «Жетім», т.б. туындылары негізінде дәлелдеп, сол шығармалардың көркемдік-танымдық маңызын, ұлттық сипатын жан-жақты саралап айқындайды. М. Әуезовтің аталған шығармаларының суреттілігі мен образдылығын талдау арқылы ұлттық мазмұнының тереңдігін қысқа мысалдармен түйіндейді. Әсіресе, Ұзақ, Жәмеңке, т.б. іс-әрекеттерін, шешендіктің

үлгісіндей болған сөздерін келтіре отырып, ұлттық мұрат жолындағы ел бірлігінің көріністерін берудегі жазушы шеберлігін ғылыми сипатта талдап, сыншылық көзқарастарын білдіреді. Жазушының ұлт өміріндегі аса маңызды, халық тағдырындағы өмірлік мәні зор тарихи шындықты шебер бейнелеудегі сүбелі ізденістерін даралап беріп, өзіндік бағасын береді. Ең бастысы, М. Әуезовтің тарихи шығармаларды жазуда шынайы өмір шындығына молырақ жүгінгендігін нақты мұрағат деректерінің де дәлелдейтінін көрсетіп: «М. Әуезов өз шығармасында Қарқара маңындағы босқан елдің қанды қырғынға ұшыраған халін тарихтың дәл өзінде болғандай күйде емес, одан едәуір сыпайы, белгілі дәрежеде жеңілдетіп суреттейді. Әйтсе де, аз, басы бірікпеген ел ретінде мемлекеттік, саяси, әскери салалардың бәрінде де дәрменсіз, мүсәпір күйдегі бодан халықтың қатыгез, озбыр, жауыз күштің шеңгелінде жазықсыз да жайрап қала беретінін жазушы суреткерлік асқан шеберлікпен бейнелеп көрсетеді. Қызыл бөрік болысы қазақтарының ұлт-азаттық көтерілісі суреттерін де автор мұрағат деректерімен толық сәйкес суреттейді» [2, 124 б.], -деп аса жоғары бағалайды. Ең бастысы, ұлттық әдебиетіміздің алтын қазынасына баланған, кезінде аса жоғары бағаланған, бүгінде де тақырыптық-идеялық, көркемдік құндылығы асқақтай түскен «Қилы заман» повесіндегі кейіпкерлер жүйесін жаңаша пайыммен талдап, жазушының ұлт тарихында үлкен маңызға ие тарихи шындықты суреттеу арқылы М.Әуезов тарихи тақырыпта повесть жазудың үлкен үйрену мектебін қалыптастырды. Бұған «Қараш-Қарашты» қоссақ, шын мәнінде «М.Әуезовтің сөз қозғап, ой толғау үлгісінен бастап, әлемдік мәселелерді көркемдікпен шешу тәсілдеріне дейінгі аралықтағы тәжірибесі мен өнегесін үйрену – қазақ мәдениеті мен әдебиетінің қай буыны, қандай өкілдері үшін де әрі қиын, әрі жемісті, ізгілікті міндет» [3, 5 б.], - деген Ж.Дәдебаев пікірінің айна-қатесіз айтылғандығын мойындаймыз.

Ж. Дәдебаевтың әдебиеттанушы ғалым ретіндегі өзгеше қырын танытатын заманымыздың ірі суреткері М.Әуезов еңбектеріне қатысты екендігін жоғарыда айтып өттік. «Мұхтар Омарханұлы Әуезов – үздік талант иесі, ұлы жазушы. Ол халқының ақыл-ойын қозғаған маңызы жоғары шындық құбылыстарды суреттеді, елдің игі қасиеттеріне дақ түсірмейтін кінәратсыз суреткерлік биік мұрат-тұрғы қалыптастырды, ақыл мен сезімді, қайрат пен жігерді қатар ұстай отырып, қазақ әдебиетінің терең тағылымын танытты. Енді, міне, ұлы суреткердің өз тұлғасы мен шығармашылық мұрасы тұтаса келіп, заманымыздың ақыл-парасатын айтарлықтай асқақтатып отыр. М. Әуезов – халықтың қилы тарихы мен тағдырының жыршысы. Жазушы өз шығармаларына ел тағдыры мен тарихында ерекше орын алған ірі оқиғаларды арқау етті,

халықтың дәстүрлі дүниетанымы мен мәдениетінің, сондай-ақ, осы заманғы рухани өмірінің күмбезін көкке өрлетті» [3,5-6 бб.], - деп өте тағылымды, әрі шығармашылығын терең қамтыған өнегелі пікірін білдіреді.

«Ойы тұнық, сөзі асыл» деп бағалаған Дулат Бабатайұлының уақыт атты әділ сыншы талаптарынан мүдірмей өтіп, жақұттай жарық шашқан асыл қасиеттер мен ұлттық идеяларды насихаттап, жетілдірудегі биік тұлғасын зерделейді. Өз жеріне, атамекеніне деген сүйіспеншілік сезімдері мен жат жұрттардың басқыншыларына деген ызалы кегі терең суреттелетін «Еспембет», «Ақтан жас» поэмаларының тақырыптық-идеялық, көркемдік ерекшеліктерін жете талдайды. Дулаттың зар заман өкілі ретінде өзгелерден даралығын айқындап, ел тәуелсіздігі мен шапқыншылық жорықтардағы халық ахуалының тіпті қиын болғандығын аз сөзбен ғана шегелеп, батырлардың ерлігін ардақтаудағы шебер сөз қолданыстарын айқындайды. «Ақынның ойы – тұнық, сөзі – асыл. Айтар ойын тұндырып, сөйлер сөзін саралап, асылдан талғау оңай емес. Ойда ұлт ұлықтағандай тереңдік болғанда ғана оның тұнығына бойлап, толғануға болады. Сөздің асылын саралап, салтанатын асырған сәулеттісін тани алғанда ғана оны дұрыс талғауға болады» [2,100 б.], - дей келіп, Дулат Бабатайұлы секілді асқар биіктен басталып, жарық көзден таралған жыр дүлдүлінің мұрасы келер ұрпақ үшін ең асыл қазына болып қалатынын тұжырымдайды.

Сонымен қатар, Ж. Дәдебаев қазақ халқының тірі тарихына балаған Майкөт Сандыбайұлының қазақ ақындық өнерінің тарихындағы рөлін айтыстағы өнегесі мен жыршылық талантының аса жоғары бағалайды. Өзіне дейінгі Майкөт ақын шығармашылығын зерттеген М. Әуезов, С. Мұқанов, Е. Ысмаилов, т.б. ғалымдардың еңбектеріне сүйенеді. Мәселен, М. Жолдасбековтің «Жүз жыл жырлаған жүрек» атты монографиялық еңбегіндегі «Майкөт – қырғыз-қазаққа даңқы тегіс жайылған ХІХ ғасырдың ірі айтыс ақыны әрі асқан жырау. «Алпамыс» қиссасын Майкөттен асырып жырлаған қазақта ақын болған жоқ» [4,83-84 бб.], - деген пікірін нақты мысалдармен одан ары дәлелдей түседі. Әсіресе, Майкөттің «Көрұғлы», «Шаһнама», «Қамбар батыр», «Өтеген батыр», «Лұқман хакім» дастандарын жырлаудағы ерекшелігін, айрықша қуатын Құлмамбет, Сүйінбай, Мәделіқожа сынды ақындармен, сондай-ақ, Есенаман, Арыстанбектей қырғыз ақындарымен айтыстарын талдай келіп, ақын өнеріне әділ баға береді. М. Сандыбайұлының өміріне қатысты түрліше мәліметтерді жинақтай отырып, ел аузынан алынған тарихи әңгімелермен түйіндеп, жүйелейді. Әсіресе, Ә. Диваевтың әдебиет үлгілерін жинақтап, зерттеудегі еңбегінің айрықша маңызға ие екендігін атап айтып, Майкөт ақын шығармашылығының жан-жақты

зерделенуіндегі өте құнды мәліметтер мен тамаша ойларының ақынның өзімен бірге жүрген кезде жазғандықтан өте құнды екендігіне тоқталады. Ж. Дәдебаев сонымен қатар, Майкөт ақын шығармашылығындағы эпикалық сарындардың ерекше қуатын, көркемдік пайым-парасатының кең құлаштығын, шынайылық дәрежесін нақты мысалдармен дәйектейді. Ә. Марғұланның «М. Сандыбайұлы шығармашылығында қазақ халқының мыңдаған жылдар бойындағы тарихы өзгеше көрініс тапқан және аса ірі эпик ақын», Ә. Диваевтың «Ол – қазақ халқының тірі тарихы» деген ғылыми бағасының өте дәл айтылғандығына тоқталады. Ақын шығармаларының тілі мен стилін, бейнелеу құралдарды қолданудағы шеберлігін Майкөттің жырлаған нұсқасын өзгелермен салыстыра отырып, шын мәніндегі тарихи шындықтың көркемдік шешімге ұласу заңдылықтарының шын шеберлігіне таңданып, өзгелерді тамсандырады. М. Сандыбайұлының ақындық қуатының дараланып, шығармашылығында өмір туралы толғаныстардың пәлсапалық терең мазмұнға ие болуының себебін зерттеуші оның ауыз әдебиетінің үлгілерін жырлап қана қоймай, өзінше дамытқандығынан деп түйеді. Майкөт жырлаған «Қамбар батыр», «Алпамыс батыр», «Өтеген батыр» секілді дастандардағы өмір, дүние, өтпелілік, опасыздық пен адамгершілік ой-сарындар ақынның «Жетісу саңлақтарымен сәлемдесу», «Жиырма жастан жүзге дейін», «Жетісу игі жақсыларымен жүздесу», т.б. өлеңдерінде одан ары тереңдетіліп, нақышты кестеленгендігін айтады. Мәселен, «Тоқтыны тәңірі асыраған бөрі жемес», «Қонбайды ерге дәулет қызыр шалмай», «Ел жаңа елу жылда, жүз жыл қазан», «Қас қылған жолдасына жігіт оңбас», «Жігіттің қырсық шалса кетер жайы», т.б. мақалдарды ақынның орынды қолданып, өмір жайлы шынайы мазмұнды ажарлы айтудағы шығармашылық даралығына тоқталып, өзгеше стилін талдайды:

Ішіп-жеп, бір-бірінді сыйласып өт,

Бұл дүние бәрі жалған нансаң маған, немесе:

Билеген дүние жүзін хан Сүлеймен,

Қалған жоқ бұл жалғаннан опа тауып, - деп келетін жолдарының таза философияға құрылғандығын Ж. Дәдебаев нақты атап айтып өтеді. Ж. Дәдебаев бұл мақаласында тарихты терең зерделеген көсемсөздің шебері екендігін көрсетеді. М. Сандыбайұлының шығармашылық тұлғасын талдай отырып, түйіндеген ой-пікірлерінен қазақ әдебиетінің арғы-бергі тарихында орны бөлек саңлақтардың өмірі мен шығармашылығы жайлы жан-жақты мағлұмат жинақтағандығын, асыл қазынамызға баланған – эпикалық жырлар мен айтыс өнері хақында да өзіндік бағыт, көзқарас қалыптастырған зерделі зерттеуші екендігін бағамдауға болады.

Сөз өнері – ұлт өмірі мен өнегесінің, ақыл-ойы мен барлық абырой-ожданы, мінез-құлық болмысының көрнекті көрінісі ретінде ардақты және аяулы. Тек ұлтының жанын ұғып, шын жанашыры бола алатын өнер иелерінің талант төрі мен шабыт шыңын бағындырып жататындығы ақиқат. Өнер атаулының ішінде «күрделі һәм киелі» деп саналатын сөз өнерін шын абыройын асқақтатып жүрген тұлғаларды талдау арқылы Ж.Дәдебаев та өзінің өнер құдіретін дәл топшылай білетін алғырлығын, әрбір зерттеу объектісі бойынша терең білімін, жан-жақты ізденіс адамы екендігін толық таныта біледі. Мәселен, өнердегі асқар Алатауымыз деп санап, аты да, даңқы да өшпейтін ұлы тұлғалар қатарында ерекше атайтын К. Әзірбаевты тарих тереңі мен замана көкжиегінен қанша алшақтаса да, ұрпақ санасынан мәңгі өшпейтін, өмірі мен өнегесінің ұрпақтар жалғастығында руханияттың асыл өзегі болып қала беретін бірегей тұлға деп таниды, танытады. К. Әзірбаевтың ақындық, әншілік, сазгерлік талантының жарқырай танылауындағы игі әсерлерді ашып көрсетіп, саралайды. Әрбір адамзат баласына да қай салада жүрмесін ірі табыстар мен шеберлік биігіне көтерілуі үшін талап, еңбек, тәжірибе керектігін ұлы Абай да жырлап өткен. Осыған үн қоса отырып, тәңір берген сыйды бағалап, ерекше дарындылықпен дамытудағы К. Әзірбаевқа ерекше әсер еткен қазақ халқының дәстүрлі ақындық айтыс өнері, сал-серілер мектебі, бұған қоса, халықтың ақындық айтыс өнерінің айрықша ықпалы болғандығын атап көрсетеді. Кенен ақынның терең ойы мен телегей сезімі «Бозторғай», «Көкшолақ», «Ойжайлау», «Бұлбұлға», «Базар-Назар» секілді шығармаларын, түрліше айтыстарын, жырлаған дастандары мен күйлері арқылы паш етіліп тұрғандығын баян етеді. Тақырып пен идеяға көрік беріп, мән-мазмұнды өзгеше леппен, жасындай жарқылмен жырлаудағы ақынның даралығына тамсана келіп: «К. Әзірбаев шығармашылығының біздің заманымыз үшін бағалылығы мен баяндылығы ондағы мазмұн мен пішіннің, сөз бен саздың, ырғақ пен әуеннің Абай айтқан тас бұлақтың суындай сылдыраған өңкей келісіммен жарасып жатуында. Мұндай жарастыққа өмірден көргені көп, түйгені мол, өмірбаяны бай суреткер ғана жете алса керек. Кенен Әзірбаевтың шығармашылығының ішкі байлығы мен сыртқы сұлулығының жарастығы оның ақындық, азаматтық өмірбаянының байлығына, ақындық, азаматтық тегінің тереңдігі мен кемелділігіне негізделген» [2,144 б.], - деп тұжырымдайды.

Қорыта келгенде, өмірде көргені мен түйгені мол, дүниетанымы бай, эстетикалық тұрғысы биік қаламгерді болмасын, белгілі бір нақты мәселе төңірегінде ой өрбіте отырып, жасаған сыншы пайымдауларын талдамасын, шығармашылықтың қыр-сырын жетік аңдап, сұңғыла саналылықпен саралай білген Ж. Дәдебаев – тек әдебиеттанушы ғалым

ғана емес, сыншы деген күрделі міндеттің қиын міндеттерінің үдесінен шыға білді. Ең бастысы, шығармашылық адамы үшін уақыттан асқан қымбат нәрсе жоқ деп түйіндей отырып, асыл уақытын тек ұлттық әдебиеттің кең қанаттанып, дамуы үшін шын тұлғалардың суреткерлік қабілеті мен шеберлігін шынайы талдап, таныту жолында күрделі ізденіс жолында болды.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Әуезов М. 20 томдық шығармалар жинағы. 3-том. – Алматы: Жазушы, 1979. – 424 б.
- 2 Дәдебаев Ж. Тақырып және идея. – Алматы: Қазақ университеті, 2010. – 207 б.
- 3 Дәдебаев Ж. Қазіргі қазақ әдебиеті. Алматы: Қазақ университеті, 2003. – 311 б.
- 4 Жолдасбеков М. Жүз жыл жырлаған жүрек. Зерттеу. – Алматы: Жазушы, 1992. – 320 б.

Резюме

В статье анализируются взгляды Ж. Дәдебаева, их значимость в развитии литературы и литературной критики. Рассматриваются размышления ученого об особенностях творчества акынов М. Сандыбайулы, Д. Бабатайулы, К. Азербайева, конкретно обосновывается важность теоретических исследований ученого в развитии духовной жизни народа.

Resume

The authors of the article analyze the views of Zh. Dadebayev, their significance in the development of literature. And also, the scientist's critical thinking of creativity and human characteristics of M. Sandybayuly, D. Babatayuly, K. Azerbayev are researched and the importance of Zh. Dadebaev's research in the development of the spiritual life of the people is substantiated concretely.

**Ш.Қ. СӘТБАЕВАНЫҢ «ШОҚАН УӘЛИХАНОВ – ФИЛОЛОГ»
ЕҢБЕГІНІҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ**

А.Е. АЛИМБАЕВ

Қазақ және орыс филологиясы кафедрасының аға оқытушысы
Еуразия гуманитарлық институты

Г.А. СЕЙСЕМБАЙ

Қазақ тілі мен әдебиеті кафедрасының аға оқытушысы
Қостанай мемлекеттік педагогикалық институты

Аннотация

Мақалада академик Ш.Қ. Сәтбаеваның «Шоқан Уәлиханов – филолог» монографиясы нысанаға алынып, Шоқан Шыңғысұлы Уәлихановтың филологиялық көзқарастары қарастырылды.

Түйін сөздер: Ш.Ш. Уәлиханов, Ш.Қ. Сәтбаева, тіл білімі, әдебиеттану, рапсодия, речитатив, жыр, аңыз.

Шәмшиябану Қанышқызы Сәтбаева 1930 жылдың 25-шілдесінде қазіргі Павлодар облысы Баянауыл ауданы Қаныш Сәтбаев атындағы ауылда дүниеге келген. Әдебиет зерттеушісі, филология ғылымдарының докторы, профессор, Қазақстан Республикасының Ұлттық Ғылым Академиясының академигі, Қазақстан Республикасының Халық ағарту ісінің озаты. 1965 жылдан Қазақстан ғылым академиясының Әдебиет және өнер институтында аға ғылыми қызметкер, бөлім меңгерушісі қызметтерін атқарды. Ғылыми зерттеу еңбектері әдебиет тарихына, салыстырмалы әдебиеттану (компаративистика) мен әдебиеттер байланысын зерттеуге арналған. Ш.Сәтбаеваның еңбектерінде әлемдік сюжеттер, интермәтіндер, көркем аударма, әдеби сапарнама секілді компаративизм мәселелері қамтылған. Ол «Орта Азия және Қазақстан әдебиетінің тарихы» (1961) басылымында қазақ әдебиеті бөлімін әзірлеуге қатысты, «Қазақ әдебиетінің ұлтаралық байланысы» (1970), «Әдебиеттер достығы» (1986) жинақтары мен «Қазақ әдебиеті тарихының» 3-томын шығаруға белсене қатысты. «XIX-XX ғасырдың бірінші жартысында қазақ-еуропа әдеби байланыстары» (1972), «Әдеби байланыстар» (1974), «Қазақ әдебиеті мен Шығыс» (1982) т.б. монографиялары жарық көрді. Зерттеушінің ғылыми мұрасынан қазақ елі жайлы жазылған шетел қаламгерлерінің деректерін кездестіруге болады, оған К. Клермонт (Байронның сүйіктісі) атынан жарық көрген неміс ақыны Г. Гамбстың «Владимир және Зара атты романтик поэмасы» (1836)

жатады. Ш. Сәтбаеваның монографиялық еңбектерінде қазақ даласында болған П. Карпани, В. Рубрик, М. Поло, т.б. саяхатшылардың қазақ халқының тарихы, мәдениеті, салт-дәстүрі жайлы жазбаларынан деректер келтірілген. «Қазақ әдебиеті» методикалық оқу құралының, орыс бөлімі студенттеріне арналған «Қазақ әдебиеті» (1979) оқулығының авторларының бірі. Ш. Уәлиханов шығармалары жайлы зерттеулер үшін Қазақстан ғылым академиясының Ш. Уәлиханов атындағы сыйлығын алды [1].

Шоқантанушы ғалымдардың қатарында Ш. Сәтбаеваны айтсақ қателеспейтініміз анық. Бұл мақалада ғалымның «Шоқан Уәлиханов – филолог» атты монографиясы зерделемекпіз. Бұл еңбекте аса көрнекті ойшыл, ағартушы-демократ Шоқан Уәлихановтың сан қырлы бай мұрасындағы филологияға қатысты еңбектері жан-жақты зерттеліп, ғылыми талдаулар жасалған.

Еңбек алты тараудан тұрады. Олар:

1. Шоқан Уәлихановтың қазақ әдебиеті туралы еңбектері.
2. Қарғыз әдебиеті – зерттеу нысанасы.
3. Шығыс әдебиетінің кейбір шығармалары туралы ғылыми пікірлер.
4. Шоқан және орыс әдебиеті
5. Ш.Ш. Уәлиханов еңбектеріндегі антикалық әдебиеттің көркемдік бейнелері.
6. Батыс-еуропалық ойшылдар мен жазушыларға ықылас-ілітипат.

Ғалым еңбегін *«Ш. Уәлиханов қоғамдық ғылымдардың басқа салаларымен қатар филологияға да зор үлес қосты. Оның әдебиет пен тіл туралы алғаш байсалды зерттеу жүргізіп ой-тұжырымдар айтуы, бұл саладағы қызметі мен еңбектері қазақ филологиясының қалыптасуы мен дамуы тарихына қосқан бағалы мұра болып саналады»*, – деп бастайды [2.19].

Қазақ ғылымы сахнасындағы тұңғыш ғалымдардың қатарында тарихшы, этнограф, археолог, әлеуметтанушы, филолог – Ш. Уәлиханов, қазақ сахарасында «филология» деген сөзді алғаш және ғылыми еңбектерінде бірнеше рет қолданған.

Профессор Ш. Сәтбаева, ғалым филологиядағы терминдердің барлығын дерлік алғаш рет өз еңбектерінде қолданған деп жазады. Оны біз мына жолдардан көре аламыз, *«Ш. Уәлиханов – қазақ халқының әдебиетін, тілін терең зерттеп, кең талдау жасап, тарихи өмірмен байланыстылығын, идеялық-көркемдік қасиеттерін ашқан, жанрларына анықтама берген тұңғыш филолог ғалым. Оның «Қазақ халық поэзиясының түрлері жөнінде», «Тәңірі», «Оңтүстік Сібір тайпаларының тарихынан», «Жоңғария очерктері», «Қазақ шежіресі»,*

«Қазақтарда шамандықтың қалдығы», «Хан жарлықтары» атты кітабын оқығанда» «Жамиғ ат-тауарихтан», «Тарихи – Рашидиден», «ХҮІІІ ғасырдың батырлары жайындағы тарихи аңыздар», «Ұлы жүз қазақтарының аңыздары» деп аталатын зерттеулері, мақалалары ғалымның филолог ретіндегі биік ой тұжырымдарын, терең білімдарлығын, халқының көркем сөз қазынасын, тілін ерекше сүйгендігін және басқа халықтар рухани қорынан еш кем түспейтін қадір-қасиеттерін жоғары бағалағандығын танытады [2.22].

Ғалым халқымыздың бай халық ауыз әдебиетін хатқа түсіріп, оны жинақ қылып шығарумен қатар жүйелі түрде филологиялық талдаулар мен зерттеу жұмыстарын жүргізген. Ш. Уәлиханов қазақ аңыздары, ертегілері, өлеңдері, эпостық жырлары мен тарихи жырлардан мол мәліметтер жинап, оларды алғаш рет зерттеген. Профессор бұл еңбегінде ғалымның қазақ жырларын қалай жинақтағанын, олардың мән-мағынасын терең зерделегенін толықтай ақпарат береді. Ш. Сәтбаева қазақ хандығы тұсындағы жыраулар жайлы алғаш сөз қозғап, олар туралы құнды дерек қалдырған Ш. Уәлиханов екенін атап өтеді. Осы ретте Ш. Уәлихановтың «Қазақ халық поэзиясының түрлері жөнінде» еңбегі қазақ филология тарихында ерекше орын алады. Бұл еңбекте әдебиет тарихы мен теориясының негізгі (өлең түрлері, буын өлшемдері т.б.) мәселелер қамтылған.

«Халық поэзиясының байырғы жанры – жырдың ерекше сыр-сипаттары, мазмұны, айтылу түрлері, жыршылар туралы ғылыми пікір-тұжырымдар бар. Ш. Уәлиханов жыр жанрының қазақта өте дамығаны туралы айта келіп, оның ішкі сыр-сипатына назар аударады. «Жыр дегеніміз рапсодия. Ал жырламақ деген етістік тақпақтап айту дегенді білдіреді. Барлық далалық жырлар қобыздың сүйемелдеуінде тақпақтап айтылады. Негізінен жырлардың мазмұны бұрында өткен белгілі халық батырларының өмірі мен қаһармандық іс-әрекеттері болып келеді [3.165]» - деп жазды. Мұнда жырдың екпінді әуенді тақпаққа ұқсас музыканың бір түрі – рапсодияға тән речитативтік сипаты мәнерлі, эмоциялық әрі еркін ырғаққа негізделетіні, сол сияқты жырдың негізгі мазмұны – қаһармандық, ерлік көрсеткен батырлар өмірі екені дәл ашылған. Бұл – қазақтың халық поэзиясында жыр негізінен шумаққа бөлінбей шұбыртпалы еркін ұйқаспен айтылатыны, әр жолы жеті-сегіз буын болып келетін силлабикалық өлең түрі, төгілме сазды екені, көбіне домбыраға не қобызға қосып орындалатыны, жыр мазмұны ерлікті баяндау, батырлар образы болып келетіні туралы пікір-тұжырымдар. Қызық жырында рапсодияға речитативке тән сипаттар барын, жыр деген сөздің мағынасы кеңдігін, негізгі мазмұнын айту арқылы да ғалым орыстың ойлы қауымының алдында көркем сөз табиғатының көпке

белгілі жалпы заңдылықтарына, сипаттарына өзінің ұлт сөз өнерінің де қатысы барын, өгей еместігін ақтара танытқан еді [2.43]» - дейді Ш. Сәтбаева.

Рапсодия (грек. Rhapsodia — ән айту немесе эпик. поэманы әндетіп тақпақ түрінде айту) – халық жырлары тақырыптарында жазылған музыкалық шығарма. Ол халық әуендері (ән мен би) негізінде, вокалдық немесе аспаптық формада орындалады [4].

Речитатив (итал. recitativo, reci-tate - тақпақтап айту немесе дауыстап оқу) – вокалдық музыканың әуенді тақпаққа ұқсас бір түрі. Речитатив сөйлеген кездегі бірде көтеріп, бірде баяулатып айтатын мәнерлі эмоциялық дауыс ырғағына негізделеді. Речитативтік мелодия өз алдына дербес музыкалық форма тудырмайды; ол мәтіннің синтаксистік бөлшектенуіне бағындырылған еркін ырғақта орындалады. Речитативтіктің негізгі үлгісі халықтың эпикалық, музыкалық-поэзиялық шығармаларын айтатын әнші-жыршылардың орындаушылық дәстүріне жақын келеді; оның мелодиялық құрылысы да эпикалық шығармалардың музыкалық әуеніне ұқсайды [4].

Ш. Уәлихановтың тіл мен әдебиет жайлы зерттеулерінде әдеби мұраны қоғамның басқа да салаларының дамуымен, көрініс-тәжірибелерімен салыстыра, байланыста қарауы бүгінгі филологиялық зерттеулерде маңызды болып отыр. Ш. Уәлиханов – филологиялық терминдерге назар аударып, жүйелеп, олардың мазмұнын анықтап, философиямен, этнографиямен байланыста зерттеудің мән-маңызын айтқан тұңғыш ғалым.

Профессор Ш. Сәтбаева ғалымның филологиялық зерттеулеріне төмендегідей баға береді: *«Ш. Уәлиханов ғылыми еңбектерінің көпшілігі қазақ халқының тарихына, дүниетанымына, қоғамдық ой-пікіріне, әдет-ғұрыптарына, әдебиетіне арналған. Қазақ әдебиетіне арналған көптеген еңбектері де ғалымның зерттеушілік деңгейінің биіктігін, асқан білімдарлығын, нағыз қалыптасқан, толысқан филолог болғанын айғағы. Ғалымның қазақ әдебиеті мен тілі туралы еңбектері оның әлеуметтік, қоғамдық ой-пікір деңгейінің биіктігіне, демократиялық көзқарастарының орнықтылығына, өткен мұраға сын көзімен қарағандығына, озық идеялылығына байланысты еді»* [2.64]

Ғалым тек қазақ тілі мен әдебиетін зерттеп қана қоймай көрші туысқан қырғыз ұлтының әдебиеті мен тарихын зерттеп, олардың жыр-аңыздарын қағазға түсірген. Сонымен қатар шығыс пен батысты, антика дәуірінің мол әдеби мұраларын зерделеп, оларға ғылыми тұрғыдан баға берген ғұлама. Бұл ретте ғалым ғалымға былайша баға береді: *«Ш. Уәлихановтың көп қырлы, терең мазмұнды, әр салалы мол бай қазынасының бір бөлігі, қыры – оның антикалық мәдениет пен әдебиетке*

шығармашылық қатынасы, көркемдік үлгілерін пайдалануы, ғылым қажетіне жаратуы. Қазақ халқының даму тарихына алғашқы рет Ш. Уәлиханов арқылы антикалық мәдениет пен әдебиет қазақтардың да рухани ғылыми және әдеби өміріне келіп, орнығып, сіңіп, дала сахарасының қажеттерін, мұқтаждарын, мүдделерін өтеуге қызмет етті» [2.138].

Ш. Уәлиханов еңбектерінде кездесетін филологиялық зерттеулердің сыр-сипаты әр алуан. Ғалым зерттеулерінде әдебиет пен тіл туралы тұщымды ойлар, жаңашыл тұжырымдар жасайды.

Академик Ш.Қ. Сәтбаева Ш. Уәлиханов зерттеген қазақ халқының жыр-аңыздары, олардың ауыздан-ауызға тарап бүгінгі күнге жеткені жайлы: «Тарихи тұрғыдан алып қарағанда қазақ халқының рухы тамаша. Неге десеңіз: біріншіден, ерлердің ісін ардақтаған ежелгі жырлардың бәрі де бізге түгелдей өзгеріссіз жетіп отыр; екіншіден, әр дәуірде өмір сүрген импровизаторлар өз кезеңінің елеулі оқиғаларын әсем бейнелеп, мәңгілік тұтас салт-дәстүр, мақал-мәтелдермен бірігіп, халықтың тарихи, рухани өмірінің өткені жайында маңызды деректер береді.

Қазақтардың ежелгі жырлары, ескі аңыздары сол күйінде өзгеріссіз сақтауы таңғаларлық, ал сол жырлардың осыншама жалпақ, шалғай даланың барлық түкпірінде бірдей, бір кітаптың көшірмесіндей сөзбе-сөз жырлануы тіпті гажап! Осыншама керемет дәлдікке сенер-сенбесіңізді де білмейсің, бірақ бұл күмәні жоқ әрі мүлтіксіз шындық [2.13].

Ш.Қ. Сәтбаеваның Шоқантану ғылымына қосқан үлесі зор. Академик Ш. Уәлихановтың ғылыми мұрасына кең, әрі жан-жақты талдау жасап, оны әдебиеттанудың барлық саласын қатысты ой жазғандарын аталмыш монографияда кеңінен жазады. «Ұлы тұлғадан әр заман адамдары, әр буын, әр ұрпақ тамаша қадір-қасиеттер алады, рухани өсе түседі. Ш. Уәлиханов мұралары қалтқысыз шыншылдықтың, халқына, Отанға адал қызмет етудің үлгісі, тағылымы», - деп Ш.Қ. Сәтбаева айтқандай, Тәуелсіздік заманында өмір сүріп жатқан біздер үшін Шоқан – ғылым жолында жүрген адам үшін темірқазықтай жолсерік. Ғалым Ш. Сәтбаеваның ғылыми мұрасы – бүгінгі тіл білімі мен әдебиеттану ғылымында баға жетпес байлық, мол мұра. Сол асыл мұраны заманауи көзқараста зерделеу – бүгінгі филология ғылымының міндеті.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 <http://map.pavlodarlibrary.kz>
- 2 Ш.Қ. Сәтбаева Шоқан Уәлиханов – филолог. – Алматы: Ғылым, 1987. – 224 б.
- 3 Ш. Уәлиханов Таңдамалы. – Алматы, - 1985. – 124 б.
- 4 <https://kk.wikipedia.org>

Резюме

В статье рассматривается жизнь и творчество академика Ш.К. Сатпаевой и ее научная монография «Уалиханов-филолог», в которой раскрываются филологические взгляды Шокана Уалиханова и его вклад в развитие лингвистической и литературоведческой терминологии.

Resume

The authors of the article consider the life and creative works the of Academician Sh. K. Satpayev. There are examined the linguistic attitudes in linguistics of literary terms on the basis of the monograph by Sh. K. Satpayev "Sh. Valikhanov as a philologist".

ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ ӘДЕБИ ТІЛІ ЖӘНЕ ӘЛЕУМЕТТІК ЖЕЛІ

Д.А. АЛКЕБАЕВА

филология ғылымдарының докторы, профессоры
қазақ тіл білімі кафедрасының
әл-Фараби атындағы ҚазҰУ,
филология және әлем тілдері факультеті

М.М. МАЛИК

филология және әлем тілдері факультетінің
3 курс докторанты
әл-Фараби атындағы ҚазҰУ,

Аннотация

Мақалада қазақ ұлттық әдеби тілінің әлеуметтік желілердегі көрінісі қарастырылады. Қазақ ұлттық әдеби тіліне қатысты ғалымдар пікірі, әлеуметтік желілердегі стильдік, орфографиялық, пунктуациялық, т.б. кателер мысалға алынған. Желілердегі ақпараттың берілуіне байланысты сол ақпаратты қабылдаушы адамдардың сөз саптауы, қолдануы жасы, жынысы, әлеуметтік-саяси көзқарасынан анық байқалады. Бұдан біздің байқағанымыз тілдің қазіргі қолдану деңгейі, қалпы өзгеріске түсіп отыр. Әлеуметтік желілердегі сөз, тіл тазалығы қазақ ұлттық әдеби тілінен алшақтап бара жатқандығы туралы ақпарат береді.

Түйін сөздер: қазақ ұлттық әдеби тілі, әлеуметтік желі, стиль, норма, пікір қалдырушылар, коммуникат.

Қазақ ұлттық әдеби тілі – қазақ ұлтының тарихи, қоғамдық, саяси, мәдени, т.б. өмірінің сан-саласында көркем әдебиет, БАҚ, білім беру жүйесі мен ғылым салалары мен іс қағаздарында қолданатын тілі. Қазақ әдеби тілінің тарихы, міндеттеріне қатысты қазақ, орыс ғалымдарының зерттеу еңбектері әр алуан. Әдеби тілге қатысты пікір айтқан ғалымдар: І. Кеңесбаев, Н. Сауранбаев, М. Балақаев, С. Аманжолов, А. Ысқақов, Ғ. Мұсабаев, Т. Қордабаев, Р. Сыздықова, Ә. Құрышжанов, М. Томанов, Қ. Өмірәлиев, С. Исаев, Ә. Ибатов, Б. Әбілқасымов, Е. Жанпейісов, Ғ. Қалиев, Е. Жұбанов, С. Хасанова, т.б. зерттеушілер. Орыс ғалымдары: В.В. Виноградов, А.И. Ефимов, В.Л. Левин, А.И. Горшков, Р.А. Будагов, Ф.П. Филин, т.б. Әдеби тілдің анықтамасы, сипаты туралы тілші ғалымдар тарапынан айтылып жүрген пікірлерге толығырақ тоқталайық. С. Аманжолов: «Әдеби тіл дегеніміз көркем әдебиеттің тілі ғана емес, ол – ғылымның барлық саласын қамтитын, халыққа өнер-білім беретін,

тәлім-тәрбие үйрететін баспасөздің тілі» десе [1, 4 б.], Ғ. Мұсабаев: «Әдеби тіл – ғылыми, техникалық, көркем әдебиет нұсқаларының тілі, мектеп, театр, радио, баспасөз жеке мемлекет мекемелерінде қолданылатын тіл енетінін және әдеби тілдің нормаланған, жалпыға бірдей түсінікті болуы шарт» [2, 48 б.], Т. Қордабаев: «Әдеби тіл дегеніміз – жазу тілі. Жазу тілінсіз әдеби тіл болмайды. Бірақ жазба болған жердің бәрінде бірдей әдеби тіл бола бермейді. Сол сияқты, кез келген жазба нұсқалар да әдеби тіл материалы, әдеби тіл үлгісі бола алмайды. Өйткені әдеби тіл тілдік материалдарды стилистикалық ыңғайға, жанрға қарай саналы түрде іріктеп, екшеп, сұрыптап, өңдеп, қырнап, белгілі бір нормаға келтіріп қолдану арқылы жасалады» [3, 68-69 б.], М. Томанов, С. Исаев, Ә. Ибатов «Әдеби тіл болудың үлкен белгісі – оның құрылымы мен қағидалары сол тілде сөйлеушілерге түгел түсінікті ортақ болып келуі» [4, 54-55 б.], Қ. Жұбанов: «Жазба әдеби тіл көпке ортақ, бұқаралық болуы тиіс, оның негізі әрбір ұлттың сөйлеу практикасына сәйкестелуі қажет» деп санаса [5, 96-97 б.], ал А.Салқынбай: «Әдеби тіл – орныққан тұрақты нормалары бар баршаға бірдей түсінікті, қоғамдық қызметі әр алуан, жалпы халықтық тілдің екшеленген, сұрыпталған, сымбатталған жүйелі түрі» [6, 34 б.] деп жүйелі анықтама берді. Жоғарыда келтірілген ғалымдардың әдеби тілге қатысты пікірлерін қорытындыласақ, әдеби тіл – жалпы халықтық тілдің қалыптасқан нормаға түскен нұсқасы екені дау тудырмайды. Бастапқы кезде зерттеушілер әдеби тілді жазба тілдің баламасы ретінде түсініп, сөйлеу тіліне қарама-қарсы құбылыс деп тұжырымдаған. Әдеби тіл туралы мұндай түсінікке әдетте жазба тілі негіз болды. Зерттеушілердің кейбіреулері тілдің әдебилігін оның жалпы қоғам мүшелеріне ортақ болу қасиетінен іздеді. Әдеби тілдің жұртшылықтың бәріне бірдей ортақ болу оны диалект, жаргон, сленг, т.б. ерекшеліктерден өзгешелеп тұрады. Әдеби тіл барлық стильдердің талаптарына сәйкес болу керектігін тілші ғалымдар айтып өткен.

Әлеуметтік желі – қоғам өмірінің айнасы, жаһандық дамудың қарым-қатынас құралы. Алысты, жақынды саяси, әлеуметтік, экономикалық, мәдени, спорт, өнер, кино, денсаулық сақтау, білім беру салаларындағы барлық ақпаратты жұртшылық назарына ұсынатын, ғылыми жаңалықтар мен жетістіктерді көпшілікке жеткізетін ғылыми-теориялық, практикалық құрал.

Терминге қатысты анықтамаларға тоқталсақ. «Әлеумет – ел-жұрт, көпшілік қауым, қоғам, мемлекет» яғни әлеумет-қоғамдық топ, ұйым, дүйім жұрт, бұқара екені белгілі [7, 87 б.]. «Әлеуметтік лингвистика терминдерінің сөздігінде» әлеуметтік желі (ағыл. Social network – қарым-қатынастың тұлғааралық бағыттарының жиынтығы (В.И.Карасик);

қарым-қатынас жасайтын әлеуметтік топ (отбасылық – туыстық әлеует, көршілік, т.б.) [8, 43 б.]. Яғни қоғам тілінің әлеуметтік желіде сөйлеу актісі, қарым-қатынас орнатудың өзіндік белгілері мен мақсаттарының жиынтығы екенін байқауымызға болады.

Соңғы жылдары әлеуметтік желілердің көптеп таралуы мен талдануы (пікір қалдырушылар) қазақ әдеби тілінің нормаларына сай емес екені белгілі. Желілердегі ақпараттың берілуіне байланысты сол ақпаратты қабылдаушы адамдардың сөз саптауы, қолдануы жасы, жынысы, әлеуметтік-саяси көзқарасынан анық байқалады. Бұдан біздің байқағанымыз тілдің қазіргі қолдану деңгейі, қалпы өзгеріске түсіп отыр. Әлеуметтік желіні көп пайдаланытындардың желілерде бір-біріне жазған хабарламалары, адамдар арасындағы диалогке құрылған мәтіндердің құрылымы, берілу, жазылу жүйесі өз алдына бір төбе болып отыр. Жастардың сөздік қорында әдеби тілмен сөйлемейтін адамға түсініксіз сөздер, сөз тіркестері мен сөйлемдер, бейвербалды амалдар (смайлик, тыныс белгілер, сурет кескіндемелер, т.б.) көп. Олар сленг сөздерін ауызекі тілде ғана қолданбай, әлеуметтік желілерге де енгізіп жатыр. Жастардың жазбаша «жаңа тіл \ әлеуметтік тіл» мен әлеуметтік желі постарында қаптап жүрген кесел тәріздес. Әлеуметтік желіде кездесетін мысалдар қоғам тілінің көрсеткіші ғана емес, сонымен қоса сөз сөйлеу, ойын жеткізудің, әрі тыңдаушысына әсер етуінің көрсеткіші болып отыр. Мысалы «facebook», «vk» и «twitter», «imo», «instagfam», «whatsapp», т.б. желілердегі афиша, постер, жаңалықтар, пікірлердегі мысалдар қазақ әдеби тіліне қойылатын талаптарға сай емес және стильдік, орфографиялық, пунктуациялық, т.б. қателер жиі ұшырасады. Бұған дәлел ретінде [Берік Нұрболат](#) деген азаматтың «facebook» парақшасындағы дін мәселесіне қатысты жазған пікірі қызу талқыға түсіп, пікір қалдырушылар арасындағы диалогтық байланыс арта түсті. Бір күннің ішінде 74 пікір жазылғаны белгілі. Мысалы: *«Айтуын орынды. Кезінде, бұдан 100 жыл бұрын, Ислам динин устанған казахтар мен орта Азия халықтарын, динсиз большевиктер оларды басымашылар деп кырды. Осы мәселени халык билмейди. Ал, казырде Ислам динин барынша Куран мен суннамен устанған шешен, дагыстан ,карачай ,татар тагы баска халықтардын жигиттерин шовинист кафир орыстың арнаулы кызмети ваххабистер,салафиттер деп кудалауда. Осы динсиз орыска ерген казах арнаулы кызметиде осы динсиздикти кайталауда. Егер ким болсада, карапайым халыкка кауып тондирсе сол жерде атсын. Тек шындық болсын. Ал, бирак отирик, Исламнан хабары жок халыкты бир бирине айдастырып кажети жок. Себеби туби отирик ашылады. Сондықтан мен халык шындыкты билсин деймин».* Осы пікірге келесі коммуникат мынадай пікір қалдырыпты: *«Ей сен есин дурыс адамсың ба?»*

Анау катыннын созинен соң, оны мусылман деп отырсынба? Сен осы мәселени дүние дүзіндегі мусылмандарға жибер. Сен тағыда айтамын мусылман мен кафирди айыра алмайсың»... [9]. Пікір қалдырған коммуникаттардың жазбаша диалогтық қарым-қатынас кезінде тіліміздегі орфографиялық ережелер жүйесін сақтамай, сөздерді айтылуы бойынша немесе төл графемаларды (ң, і, қ, ұ, ғ, ө, ү) орыс графикасындағы таңбалармен алмастырып таңбалау үрдісіне бой алдырғаны көрініп тұр. Келесі мысал Бибігүл Дәулетбекқызы «ГУГУША, ЕН, ГУГУША...» атты жазбасы. Автордың парақшадағы жазбасына жалпы саны 249 адам ұнайды, қолдаймын, лүпіл басса, 38 қолданушы өзіндік пікір жазып осы тақырып аясында диалогтық байланыс орнатты. Пікір қалдырушы: *«Халық емес шешетін адам тағдырын бари бир Алланын колында халықтың алдында емес кудаидын алдында ар адам есебин беред ешким билмиди кимнин алдында не кутип турғанын бир аллах биледи* [10]. Желіні қолданушы төл графемаларды (қ, і, ғ, ә, ң, ұ, ү) орыс графикасындағы таңбалармен алмастырып таңбалау үрдісіне бой алдырған. Бұл мысалдардаға қарап, коммуникаттардың желіде жазбаша қарым-қатынас жасауда орфографиялық ережелерді білместіктен не әдейі бұра тартып (ереже сақтауға ерінуі де мүмкін, себебі виртуалды кеңістіктегі қатынас бейресми қатынас болып табылады) жоғарыдағыдай қателіктерге жол беріп жүргенін бағамдаймыз [11]. Сөйлемдердегі стильдік (логикалық, т.б.) қателер өз алдына бір төбе болып отыр. Коммуникаттар арасындағы кейбір пікірлер (комментарий) жеке бір адамның (субъекті) басын ортаға салып талдап, дауыс жинап, жақтау немесе қарсы келу мақсатындағы мәтіндердің ахуалы төмен деңгейде екені мәлім болып отыр. Мұндай мысалдарды әртүрлі желілерден көптеп келтіре беруге болады. Әлеуметтік желілердегі қазақ ұлттық әдеби тілінің бүгінгі ахуалын осындай мысалдардан байқауға болады. Желілердегі сауаттылық мәселелеріне бейжай қарау ертеңгі күні ұлттық тілге орасан зор қауіп тудыратыны айтпаса да түсінікті. Уақыт өте келе желі арқылы өзгеріске ұшыраған өскелең ұрпақ санасымен ұлттық тіл мәдениетінің нормалары бұзылып, жаппай жаргон, арго, дисфемизмдермен ластануы мүмкін. Әлеуметтік желідегі тілдік норманы бұзып қарым-қатынас жасау тілдесушілердің тілдік санасындағы орфографияны (дұрыс жазу заңдылығы) бұзып, орфоэпияның (оқылым) орнығуына ықпал етеді. Сондықтан желілерді қолданушы бүгіннен бастап өз сөзіне назар аударып, сауаттылық және сөз этикеті (сөз мәдениеті) мәселелерін естен шығармауы тиіс. Кез келген қарым-қатынас адамның өзі үшін емес, қоғам үшін жасалатынын еске алсақ, ойын сауатты, әрі мәдениетті жеткізу ең алдымен сөйлеушінің (жеткізушінің), пікір қалдырушының қоғамға деген

қатынасын, жеке басының әдептілігі, саяси, мәдени жағы оның ұлттық тіл алдындағы жауапкершілігін білдіреді.

Әлеуметтік желілердегі сөз, тіл тазалығы қазақ ұлттық әдеби тілінен алшақтап бара жатыр. Мәселен, сөздерді қысқартып жазу, орыс сөздерін араластыра жазу, асығыстықтан туған қателіктер, жаргон сөздер, сленгтер мен диалектілерді айтуға болады. Стилистикалық қателер, сөздердің дұрыс қолданылмауы, тұрпайы сөздер де қолданылып жатады. Желідегі адамның жазбасы арқылы сол адам туралы толық ақпарат беріп отырғанын аңғармайтын, ескермейтін адамдар көптеп кездеседі.

Әлеуметтік желілерде қазақ ұлттық әдеби тіл нормасының талаптарын бұзатын орфографиялық, орфоэпиялық, пунктуациялық, графикалық, грамматикалық, лексикалық, пунктуациялық, т.б. қателіктер күн сайын көбейіп жатыр. Аталған қателер коммуникаттардың сөйлеу дағдысы әртүрлі себептерге байланысты ықшамдалуы, сөздік қорының аздығы, өзіне тән кемшіліктер (мәдени, рухани, т.б.), тілге селқос қарауы деп пайымдауға болады.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 С.Аманжолов. Қазақтың әдеби тілі. – Алматы, 1949 ж. 4-б.
- 2 Ғ.Мұсабаев. Қазақ әдеби тілін дамытатын эпопея Қазақтың тұңғыш эпопеясы. Алматы, 1957 ж. 48-б.
- 3 Т.Қордабаев. Қазақ тіл білімінің мәселелері. – Алматы, «Рауан», 1991 ж. 68-69 б.
- 4 Қазақ әдеби тілі тарихының проблемалары. – Алматы, «Ғылым», 1987 ж. 54-55 б.
- 5 Қ.Жұбанов және қазақ совет тіл білімі. – Алматы, «Ғылым», 1990 ж. 96-97 б.
- 6 А.Салқынбай, Е.абақан. Тіл әлемі. – Алматы, «Қазақ университеті», 2009ж. 34 б.
- 7 Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі. – Алматы: Дайк Пресс, 2008. – 87 б., 399 б., 679 б., 883 б.
- 8 Сүлейменова Э.Д., Шәймерденова Н.Ж., Смағұлова Ж.С., Аканова Д.Х. Әлеуметтік лингвистика терминдерінің сөздігі. – 43 б., 126 б., 191 б.
- 9 <https://www.facebook.com/search/top/?q=%D1%81%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D1%84%D0%B8%D1%82%D1%82%D0%B5%D1%80>
- 10 <https://www.facebook.com/search/top/?q=%D0%91%D0%B8%D0%B1%D1%96%D0%B3%D2%AF%D0%BB%20%D0%94%D3%99%D1%83%D0%BB%D0%B5%D1%82%D0%B1%D0%B5%D0%BA%D2%9B%D1%8B%D0%B7%D1%8B%20%D0%B3%D1%83%D0%B3%D1%83%D1%88%D0%B0>
- 11 Әлеуметтік желілердегі тіл мәдениетінің сақталу мәселелері// baq.kz/.
- 12 С.Исаев. Қазақ әдеби тілінің совет дәуірінде дамуы. – Алматы, «Мектеп», 1973 ж.

Резюме

В этой статье показано проявление казахского литературного языка в социальной сети. Показан пример мнения ученого о казахском литературном языке, стилистике, орфографии, пунктуации в социальных сетях. В связи с передачей информации в сетях показано, что люди принимают информацию, применение слов, возраст, пол, социально-политическую точку зрения. Здесь мы видим уровень нашего языка в приложении и его изменения. Есть информация о речи в социальной сети, выразительность которой далека от казахского литературного языка.

Resume

In this article manifestation of the Kazakh national literary language in social network. Is shown there was given anexample example of the scientist's opinion about the Kazakh national literary language, stylistic, spelling, punctuation errors in social networks. In connection with the transfer of information in the networks, people's acceptance of information, application of words, age, sex, socio-political point of view are described. Here we see the level of our language in application and its changes. There is information about social network speech. The expressiveness of the literary language is far from the Kazakh national literary language.

ПУБЛИЦИСТИКАНЫҢ ЖАНРЛЫҚ СИПАТЫ

Қ. М. БАЙТАНАСОВА

филология ғылымдарының кандидаты, профессор

Қ. Р. ШЫМБЕРГЕНОВА

Л.Н.Гумилев атындағы ЕҰУ магистранты

Аннотация

Мақалада публицистика жанрының жалпы шығу тарихы сөз етіліп, публицистика ұғымының нақты анықтамалары берілген. Публицистиканың басқа салалармен ара-қатынасына назар аударылып, олармен байланысы жайлы зерттеліп талқыланды. Сонымен қатар тәуелсіздік жылдарындағы қазақ баспасөзіндегі публицистикалық шығармалардың басты ерекшеліктеріне назар аударылды.

Түйін сөздер: публицистика, көркем әдебиет, ғылыми-публицистикалық мақала, проблемалық мақала, тарихи-танымдық очерк, жолсапар очеркі, көсем сөз.

Қазіргі дамыған публицистика бірден пайда бола қойған жоқ. Публицистиканың тууының өзі көне дәуірлердегі адамдардың бір-бірімен ақпарат алмасуынан бастау алады. Сонау ерте замандарда адамдар арасында ақпараттық қажеттілік пайда болды. Бір адам екінші адамға, бір адамдардың тобы екінші адамдар тобына өз ойларын жеткізгісі келді. Бұл алғашқы қауымдық құрылыс кезіндегі тілдің пайда болуымен тікелей байланысты еді. Сөйтіп адамдар санасындағы идеялар, көзқарастар мен ойлар тіл арқылы басқаларға таралып, іс жүзіне аса бастады. Адамзат қоғамында қарым-қатынас құралы тілдің пайда болуы публицистикаға дейінгі алғашқы құбылыстардың бірі еді.

Көрудің, естудің және сөйлеудің қосылуы негізінде адамдардың қоршаған орта туралы қоғамдық пікір, көзқарастары қалыптаса бастады. Мемлекеттің пайда болуымен бірге қоғамдық өмір де күрделене түсті де, түрлі саяси құрылымдар мен кәсіби саясаткерлер тарих сахнасынан орын алды. Дәл осы кезде қоғамдық ақпаратты таратуда қалың бұқараның ішінен өзінің көсемдігімен, ақыл-ой, парасаттылығымен окшауланып, суырылып шыққан шешендер белсенді рөл атқарды. Еуропада шешендік өнер бірте-бірте саяси пікірталастарға ұласты да, ол сөз сайыстары кейінірек парламенттік мәдениеттің құрамдас бөлігіне айналды. Қазіргі «парламент» сөзінің түп-төркіні, француз тілінен аударғанда «parler», «сөйлеу», деген мағынаны білдіреді. Сонымен, шешендік өнердің пайда

болуы публицистикаға негіз болған екінші бір құбылыс болып саналады. Халқымыздың ақындары, батырлары, хандары мен билері, ақсақалдары мен әулиелері тауып айтқан асыл сөздің маржандары – ұрпақтан ұрпаққа көшіп отыратын баға жетпес зор байлық. Бүгінгі қазақ публицистикасының бір бастау бұлағы сол халық даналығында жатыр.

Көсемсөздің шығу тарихына үңілетін болсақ, бұл латынның «publicus» – қоғамдық деген сөзінен шыққан. Бір сөзбен айтқанда, публицистика сөзінің этимологиясы «қоғамдық» деген сөзге тікелей қатысты. Публицистика дегеніміз – өмір айнасы, журналистиканың биік шыңы, заман тарихы, дәуір тынысы, өмір шежіресі. Публицистика – әдебиет пен журналистиканың қоғамдағы өзекті, өмірде болып жатқан өткір мәселелерді қозғайтын саласы. Публицистика белгілі бір уақытты сол дәуірдің саясатымен, философиялық тұрғыда қарастырылатын көзқарастарымен байланыстырады. Көсемсөз халықтың рухын көтеретін ұшқыр да уытты көркем тілмен жазылады, көпшілікті игі іске шақырады, бір мақсатқа жұмылдырады.

Публицистика – ақиқат өмірдің суреті, оның негізгі арқауы – шындық. Публицистикалық шығармада өмірлік деректер мен құбылыстардың бәрі де бірдей талғаусыз алынбайды, белгілі бір мақсатқа қызмет ететін айғақ-деректер ғана кәдеге жарайды. Қай заман публицистикасы болсын өмір құбылыстары мен оқиғаларын сол дәуірдің әлеуметтік көзқарасы тұрғысынан саралайды.

Публицистика дәуірдің талабына ілесе, замана ағымымен жарыса отырып дамиды. Әр дәуірдің әдеби нұсқалары – мұның айқын дәлелі. Публицистика жанрларының пайда болуы Қазақстанда жарық көре бастаған алғашқы қазақ газеттерімен тығыз байланысты. Баспасөз жанрларының қалыптасу үрдісі ұзақ жылдарға созылды. Нәтижесінде газет публицистикасының тұрақты пішініне айналып, деректерді қолданудың сан қилы мүмкіндіктерін беретін жанр ретінде танылып отыр.

Қазақ зерттеушілерінің ішінде публицистикаға тұңғыш анықтаманы Ахмет Байтұрсынов өзінің «Әдебиет танытқыш» еңбегінде берді. А.Байтұрсынов публицистиканы көсем сөз деген қазақ сөзімен байланыстырды. «Көсем сөз шешен сөз сияқты әлеуметке айтқанын істету мақсатымен шығарылатын сөз. Шешен сөзден мұның айырылатын жері – шешен сөз ауызша айтылады, көсем сөз жазумен айтылады. Көсем сөз әлеумет ісіне басшылық пікір жүргізетін сөз болғандықтан да көсем сөз деп аталады. Көсем сөз кезіндегі әлеуметке керек іске мұрындық болып істеу ыждағатымен айтылады» [1,196]. Шын мәнінде публицистика әлеуметтік, қоғамдық, саяси мәні бар бүгінгі күннің көкейкесті мәселелерін көтеріп, көпшілікке сол кезеңдегі басты

міндеттерді аңғартып, саяси-әлеуметтік оқиғалардың сыр-сипатын ашып береді. Ол қоғамдық мәселелерді сырттай емес, өмірмен, тәжірибемен ұштастыра отырып баяндайды. Публицистика дегеніміз – заман тарихы, дәуір танысы, өмір шежіресі. Шежіре болғанда да күнделікті тіршіліктің рухани бейнесі, жанды көрінісі. Публицистика – бұл бәрінен де бұрын шығармашылық процесс. «Әдебиеттану терминдерінің сөздігінде» публицистикаға біршама жинақы анықтама берілген: «Көсем сөз – әдебиет пен журналистиканың қоғамдағы көкейкесті, өткір мәселелерді қозғайтын саласы. Көсем сөздің мақсаты – нақтылы саяси, экономикалық, әлеуметтік, философиялық мәселелерді көтере отырып, өз кезеңіндегі қоғамдық ойға ықпал ету. Көсем сөздің осы мақсатқа орай қалыптасқан өзгеше стилі болады, оған айтыс рухы, сендіру, иландыру, ұйытуға бағытталған тәсілдер тән, көсем сөздің озық үлгілерінен шешендік сөздердің ізі айқындалатыны да содан.

Көсем сөз – мерзімді баспасөз бетіндегі көптеген жанрларға бірдей қатысты ұғым. Сондықтан көсемсөзшілер (публицистер) айтпақ ойы, оны жеткізу ыңғайына қарай кейде памфлет, кейде эссе, мақала, ашық хат, кейде фельетон жазып, жариялайды [2, 240].

Нағыз публицистикада әлеуметтік-тәрбиелік ықпал жасаудың орасан зор күші бар, өйткені ол оқырманға, көрерменге, тыңдаушыға дұрыс бағыт сілтейді. Адамдардың ақыл-ойы мен сөздеріне әсер етудегі маңызды рөлді де атқарады. Публицистикалық құбылыстарға ғылыми тұрғыдан баға беру, дәлелдеудің айқындығы, өткірлік, барынша ықпал етуге ұмтылушылық тән.

Публицистиканың көркем әдебиеттен өзіндік өзгешеліктері бар. Ең алдымен, публицистика шығармашылықтың публицистикалық түріне, ал көркем әдебиет – шығармашылықтың көркем түріне жатады.

Екіншіден, «көркем әдеби шығармалар (әңгіме, хикая, роман) міндетті түрде сюжетке құрылады, портреттер ойдан шығарылады. Типтендіру, образ жасау, публицистиканың көркем жанрларына ғана тән болып келеді. Оның өзінде де очерк пен фельетон авторлары өздерінің кейіпкерлерімен міндетті түрде кездесіп, олардың портреті, мінез-құлықтары туралы біраз мағлұмат алады. Сөйтіп, әдеби шығарма көркем шындыққа негізделіп жазылса, публицистік шығармалар өмірдің нақтылы шындығына сүйеніп жазылады». Яғни, көркем әдебиетте шарттылық басым болса, публицистика нақтылыққа негізделеді.

Үшіншіден, көркем әдебиеттің өзіне ғана тән жанрлар жүйесі болатыны сияқты, публицистиканың өзіне ғана тиесілі бай жанрлар палитрасы бар.

Төртіншіден, көркем шығармада жазушы өзінің негізгі идеясын, идеалын оқиға желісі, адам образы, характерлер қақтығысы, картиналар

мен эпизодтар арқылы береді. Автордың оқырманға ұсынар идеясы оқиға дамуы, образдың өсу жолдары арқылы ашылып отырады. Ал публицист өз ойын оқырманға тікелей ұсынады. Публицистика автордан терең ой мен білімділікті, тіл шеберлігін, өршіл пафосты, логика тереңдігін талап етеді. Ол оқырманмен ашық сөйлеседі, қоғамдық маңызы бар оймен сөйлейді.

Бесіншіден, көркем әдебиетте жазушы көлемді шығармалар жазу үшін бүкіл ғұмырын сарп етуі мүмкін. Ал публицистикада белгілі бір уақыт шеңберінде айтылмаған ой көрінуі мүмкін. Сондықтан да көркем әдебиет бірнеше жылдар оқиғасын, тұтас бір дәуірді қамтыса, публицистика күнделікті өмір ағысына ілесіп отыруы керек.

Профессор Э.Г.Багиров: «Природу телевидения составляет не только то, что отличает его от кино, радио и печати, но и то, что их объединяет, что отличает их от традиционных средств информации» [3, 43], - дегеніндей, публицистика табиғатын оның көркем әдебиеттен айырмашылықтары ғана емес, ұқсастықтары да құрайды.

Публицистика мен көркем әдебиеттің екеуі де сөз өнерінің салалары. Екеуінің де құралы – сөз. Осы тұрғыдан келгенде, публицистика мен көркем әдебиеттің ұқсастық жағы болады, олар бір-бірімен органикалық тығыз байланысады.

Орыс сыншысы В.Г.Белинский көркем әдебиет пен публицистиканы өнер ретінде қарап, олардың бір-біріне тым жақын екендігін айта келіп: «... что здесь нет, четко определенной пограничной линии, так она является скорее воображаемой, чем действительной, и на нее не покажешь пальцем, как на государство на карте...” [4, 55],- деген. Шын мәнінде көркем әдебиет пен публицистика үшін поэтикалық стилистика арсеналдары – эпитеттер метафорлар, теңеулер, гиперболалар, литоталар және троптар мен фигуралардың палитралық барлық түрлері, сатира мен юморлық, пафостық құралдар өте қажет. Бұл көркемдік бейнелеу құралдарынсыз сөз өнерінің эмоционалдық нәрі әлсіреп, атқаратын функциялық дәрежесі төмендеген болар еді.

Қазақ баспасөзінің тарихын тұңғыш зерттеуші, профессор Х.Н. Бекхожин өз еңбегінде қазақ публицистикасының негізін салушылар ретінде Ш.Уәлиханов, Ы.Алтынсарин, А.Құнанбаев есімдерін атайды.

Шоқан Уәлиханов өзінің публицистикалық мақалалары мен очерктерінде өзі өмір сүрген тұстағы қоғамдық маңызы зор мәселелерді қозғады.

Ыбырай Алтынсарин – қазақ жазба публицистикасының атасы, ағартушы-қаламгер. «Ы.Алтынсариннің «Қазақ хрестоматиясы» әрі оқулық, әрі көпшілікке арналған публицистика және көркем әдебиет шығармаларының жинағы, халыққа әртүрлі білім беретін

энциклопедияның рөлін атқарды» [5, 263], - деп жазды профессор Х.Бекхожин. Ыбырай өзінің 1862 жылғы бір хатында: «Қазақ халқы қарапайым, өнері жоқ халық. Бірақ біз қарапайымдылықтың өзінен де көп жақсылық табамыз. Қазақ халқы ұғымтал, ақылды, дарынды, бірақ оқымаған халық. Мәселе оны ағартуда болып отыр», - деп жазды. Дәл осы ойлар оның көп публицистикалық шығармаларының алтын арқауы болды. Оның алғашқы мақалалары «Оренбургский листок» газетінде басылды.

Батыс және Шығыс мәдениетінің қайнарынан қанып ішкен ғұлама Абай шығармалары да - қазақтың жазба публицистикасының көрнекті үлгілері болды. Абай өлеңдерінде сол заманның ащы шындығы, қоғам көрінісі, дала қазақтарының бүкіл тұрмыс-тіршілігі көрініс табады. «Стилі мен идеялық мазмұны жағынан алғанда Абайдың қарасөздері – нағыз публицистикалық шығарма», - деп айқын көрсетеді профессор Х.Бекхожин.

Тәуелсіз Қазақстан публицистикасындағы демократия мен жариялылықтың нәтижесінде тарихтағы көптеген ақтаңдақтардың беті ашыла бастады. Ұлт тағдыры, ұлттық сананың қалыптасуы сияқты өзекті мәселелерге баспасөз бетінен орын беріле бастады. Публицистер халықтың тарихта кеткен есесін қайтарып беру жолында қалам қайратын жұмсады, ел намысын оятуға, жұрт санасын сілкіндіруге бағытталған рухани серпіліс жасауға көшті. Бұл әсіресе 90-ыншы жылдардағы қазақ баспасөзінен, онда жарық көрген публицистикалық шығармалардан айқын көрінді. Осы кезеңде қазақ публицистикасының дамуында жаңа бір дәуір басталды. Ол — азат ойдың, еркін сөздің дәуірі еді. Публицистика қоғамдық маңызды мәселелерді көтергенде ғана, оның әсер-ықпалы зор болатындығы белгілі.

90-ыншы жылдардағы қазақ баспасөзінде көрініс тапқан негізгі тақырыптар: 1) тәуелсіздік; 2) Қазақстан аумағының тұтастығы; 3) тіл саясаты; 4) егемендік; 5) қазақтар туралы; 6) қоғамды жаңғырту жолдары; 7) қазақтардың тарихи атамекеніне оралу мәселесі.

Бұл жаңа дәуірдегі жанрлық, түрлік өзгешеліктерге назар аударсақ, әсіресе сыни корреспонденция, корреспонденция-толғаныс, ғылыми-публицистикалық мақала, проблемалық мақала, полемикалық мақала, тарихи-танымдық очерк, сұхбат, шолу, хат, есеп, жолсапар очеркі жанрларындағы шығармалар кездеседі. Дербес және бір тектес заметкалар мол басылды. Мұның өзі шет елдік жеңіл ақпараттық баспасөзге еліктеуден, әрі күнделікті оқиғалар туралы тез хабарлаудан туған қажеттілік еді. Памфлет, баспасөзге шолу сияқты жанрлар мүлдем көрінбей кетті. Ал репортаж, фельетон, рецензия жанрларында жазылған публицистикалық шығармалар сирек кездеседі. Бас мақала жанрының

орнына оның «Редактор бағанасы», «Серкесөз» «Ойтүрткі» сияқты жаңғырған түрлері пайда болды. Сұхбаттың қолданылу аясы кеңейді. Жаңа пішіндер пайда болды. Көп жарияланымдар сұхбаттың монолог, диалог, сұхбат-пікір, сұхбат-толғаныс, баспасөз конференциясы, брифинг, жедел сұрау салу (блиц-опрос), контрвью (қарсы интервью) түрлерінде берілетін болды. Бұрынғы кеңестік дәуірдегі мақтау мен марапатқа құрылатын портреттік очерктер мүлдем жарияланбайтын болды. Оның орнына шағын суреттемелер берілді.

90-ыншы жылдар публицистикасында «синкретизм» аясы кеңейді. Кейбір жарияланымдарды жаңа бір жанрға жатқызып даралау, өзгешелеу мүмкіндігі болмай қалды. Оның есесіне бір публицистикалық шығарманың бойынан сұхбат пен репортаждың, корреспонденция мен мақаланың, тағы басқа бірнеше жанрлардың белгісін табуға болады. «Жанр – даму үстіндегі ұғым. Әрбір тарихи дәуір әртүрлі жанрдың түп негізін сақтай тұра, оның табиғатына өз ерекшеліктерін енгізеді... Жанрлық дамудың өзі – жанды процесс. Жанрлар туады, өседі, өзгереді, жоғалады, жаңадан пайда болады...», - деген академик З.Қабдолов тұжырымы белгілі. 90-ыншы жылдар публицистикасындағы тағы бір ерекшелік шығармадағы ішкі полемика (қақпайласу, қайымдасу). Мәселен мақала авторы оқырманның сауалдары мен қарсылықтарына ыңғайластырып, ішкі полемиканы туғызады. Бұл теоретиктердің айтып жүрген «Публицистикалық, мәтіннің ішкі монологтік диалогтандырылуы» болып табылады. Дәл осы ерекшелік тәуелсіздік дәуіріндегі публицистер шығармашылығында жиі кездесіп отырады. Тәуелсіздік жылдары баспасөзіндегі бұл сипаттар Ш. Мұртаза, К. Смайылов, Ө. Жәнібеков, Ә. Кекілбай т.б. публицистикалық шығармалары жатады.

90-ыншы жылдар публицистикасының басты өзгешелігі – бұрын жазуға, айтуға болмайтын мәселелерге еркін қалам тербелді. Бұл жаңа басталған дәуірде қазақ публицистикасы, әсіресе, тақырыптық және проблемалық тұрғыдан байыды. Соған сай мазмұндық жағынан да публицистиканың өмірді шынайы қамту ауқымының аясы кеңейді. Ақын-жазушылар, ғылыми, мәдени зиялылардың публицистикаға қалам тартуы бұрынғыдан да жиіледі. Сөйтіп ел тәуелсіздігімен бірге, мәселенің мәнісін тез ашатын, қоғамдағы оқиға, құбылысқа жедел түрде үн қосатын публицистика заманы туды. Бұл қазақ публицистикасының даму жолындағы жаңа дәуір еді.

Түйіндей келгенде, қазақ публицистикасы алғаш рет кең ауқымды тұтас зерттеу нысанына айналды. Публицистика табиғаты көркем әдебиетпен, журналистикамен байланыста ашылды. Ұлттық публицистиканың пайда болуының уақыттық шегі тереңдетілді.

Сонымен, публицистика – белгілі бір уақыт пен кеңістікті қамтитын заман шежіресі, дәуір үні. Өткен кезеңдерде қандай қоғамдық-саяси ахуал болғандығын, халық жағдайын, әлеуметтік өзгерістер мен шаруашылық бағыттарын сол уақыттан қалған ауызекі мұралар және баспасөз бетінде жазылып, жарияланған публицистика арқылы бүгін біле аламыз. Ал бүгінгі болып жатқан оқиғалар публицистиканың алтын арқауы арқылы оқырман жадына жол тартады.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Байтұрсынов А. Әдебиет танытқыш. Оқулық. – Алматы: Жалын, 1991. – 194 б.
- 2 Әдебиеттану терминдерінің сөздігі/ Құрастырушылар: Ахметов З., Т.Шаңбаев. – Алматы: Ана тілі, 1996. - 240 б.
- 3 Беневолевская Т.А. О языке и стиле газетного очерка. – М.: – МГУ,1973. – 43 б.
- 4 Вакуров В. Стилистика газетных жанров. – М.: Высшая школа, 1978. - 147 б.
- 5 Бекхожин Х. Қазақ баспасөзінің даму жолдары (1860-1930 жылдар). – Алматы: Қазақ мемлекет баспасы, 1964. – 263 б.

Резюме

В данной статье говорится об истории развития, жанра публицистики, а также даются четкие определения понятия публицистики. Основное внимание уделяется взаимосвязи публицистики с другими сферами общественной жизни. В то же время особо выделяется жанровые своеобразие публицистики казахской прессы периода независимости.

Resume

The authors of the article dwell upon the history of the genre of publicism and give specific definitions of the concept of publicism. The main attention was paid to the interrelation between publicism and other spheres of social life as well as their relationship with publicism. At the same time, special attention was paid to the main features of publicistic works in the Kazakh press during the years of independence.

**ЖЫРАУЛАР ПОЭЗИЯСЫНДАҒЫ БАСЫМ
ҚҰНДЫЛЫҚТАРДЫ ЖЕТКІЗУДІҢ АКСИОЛИНГВИСТИКАЛЫҚ
ТӘСІЛДЕРІ**

Ш.Қ. ҚҰРМАНБАЕВА

педагогика ғылымдарының докторы, профессор

Л.Н.Гумилев атындағы ЕҰУ

С.Б. ҚУАНДЫКОВА

Л.Н.Гумилев атындағы ЕҰУ магистранты

Аннотация

Мақалада жыраулар поэзиясында кездесетін құндылық бағдарлы ұғымдар жинақталған. Құндылық ұғымдарын беруде қолданылатын тілдік құралдар талданған. Бағалаудың түрлері мен әдіс-тәсілдері арқылы құндылық мәнді ұғымдарды беру жолдары көрсетілген.

Түйін сөздер: жаһандану, рухани болмыс, қазақ әдеби тілі, жыраулар поэзиясы, құндылық, жеке және топтық бағалау, оң және теріс бағалау.

Жаһандану дәуірінде адамзат баласының рухани құндылықтарға деген қажеттілігі өсіп келеді. Білім мен ғылымның жемісі мол болғанымен, адам жанын рухани байыту – бүгінгі күннің өзекті мәселесі.

Құндылық проблемасын ұлт философиясы тұрғысынан қарастырған Т. Бөрібаев бұл жөнінде: «Рухани болмысымызды ұлттық философиялық тұрғыдан зерделей отырып, халқымыздың құндылық бағдарын және рухани талғамы мен таңдауларын қалыптастыру қажеттігі нақты жолға қойылуы тиіс. Әсіресе мынау ғаламдастыру алдында базистік құндылықтарымызды менталитет өзегіне айналдырудың маңызы зор», - дей келіп, базистік құндылықтар қатарына ар-намысты жоғары ұстау, ата-ананы, үлкенді сыйлау, табиғатқа бас ию, қонақжайлық, еңбекқорлық, еркіндік, имандылық, дәстүршілдік, қанағаттық, ұлтжандылық, патриоттық сезімді, ерлік пен отансүйгіштікті қалыптастыру т.б. жатқызады [1].

Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың: «Өткенді білмей, болашақты болжау мүмкін емес» деген сөздерін басшылыққа ала отырып, бүгінгі және ертеңгі күнгі құндылықтарды анықтау үшін қазақ әдеби тілінің өткен кезеңдеріндегі мәтіндер бойынша құндылық бағдарлы ұғымдарды айқындап алуды жөн санадық. Қазақ әдеби тілінің тарихын дәуірлеуге байланысты академик Н.Т. Сауранбаев: «Қазақтың әдеби тілі революциядан бұрынғы дәуірлерде жасалып, белгілі бір жағдайда өмір

сүрген, бұл дәуір қазақ әдеби тілінің алғашқы адымы, нәрестелік дәуірі», - деп, қазақ әдеби тілін үш дәуірге бөледі:

1. XIX ғасырдың II-ші жартысына дейінгі дәуір.
2. XIX ғасырдың II-ші жартысынан XX ғасырдың 20 жылдарына дейінгі дәуір.
3. Советтік дәуір [2].

Ал М. Балақаев, Р. Сыздықова, Е. Жанпейсовтердің авторлығымен жарық көрген «Қазақ әдеби тілінің тарихы» деген еңбекте авторлар әдеби тілдің екі түрі болатынын айта келіп, жалпы әдеби тілдің пайда болу мерзімі туралы былай дейді: «Қазақтың әдеби тілінің тарихын біз XIX ғасырдың екінші жартысынан емес, XIII ғасырдан бастаймыз. Өйткені, халық тілінің жазба әдебиет ыңғайында нормаға түсе бастаған шағы және бірді-екілі стильдік құбылыстардың көрініс бере бастаған кезі, дәлірек айтқанда, әдеби тіл белгілерінің айқындала бастаған мезгілі – осы XIII ғасырдан басталады» [3].

Осы мақалада қазақ әдеби тілінің дамуының алғашқы кезеңі – жыраулар поэзиясында кездесетін құндылықтарға талдау жасалды.

Ш. Уәлиханов «көшпенділер философы» атаған Асан қайғы өлең-толғауларында **хандық үкіметті нығайту, елдің бірлігін, қорғаныс қабілетін арттыру** қажетін насихаттайды. Тарих тұрғысынан қыста қыстауды, жазда жайлауды жайлаған еркіндік сүйгіш көшпенді қазақ үшін **атамекен, ата жұрт** киелі құндылық екендігі белгілі.

Асан қайғы хандық дәуірдегі өзінің көзімен көрген оқиғаларды шындық тұрғысынан бағалаған. Өзінің құт мекенінен, ата-қонысынан ұзап кетуді қаламаған. Ол Жәнібек пен Керей хандардың Моғолстанға қоныс аударуына қарсы болған, құптамаған. Елін, қонысын қимаған Асан Қайғы Жәнібек көшін тоқтатпаққа талаптанады.

*Нәлет біздің жүріске,
Еділ менен Жайықтың,
Бірін жазға жайласаң,
Бірін қысқа қыстасаң,
Ал қолыңды маларсың,
Алтын менен күміске!* [4].

Асан Қайғыға қазақ халқының Есен-Бұға хан еліне беттеп көшкен ұзақ сапар көші мәнсіз көрініп, «Нәлет біздің жүріске!» деп баға берген. Осы тіркестегі «нәлет» немесе «нағылет» сөзі уақыты өтісімен «лағынет» сөзінің өзгерген түрі. Лағынет дегеніміз – Алланың мейірімінен тыс қалу, рақымынан құр қалу деген мағынаны білдіреді. Лағынет – жек көретін адамға, жауына айтылатын жаман тілек, қарғыс [4]. Атамекенді тастап

кеткен өзіне, өз еліне нәлет айтқан Асан қайғының атамекенге берген бағасының жоғары екендігін көрсетеді.

Асан қайғының толғауларында **ата-мекеніне** деген сүйіспеншілігін, ата-қонысынан қимастықпен қоштасуын мына жыр жолдарынан да аңғаруға болады:

*...Қырында киік жайлаған,
Суында балық ойнаған.
Оймауыттай тоғай егіннің
Ойына келген асын жейтұғын.
Жемде кеңес қылмадың,
Жемнен де елді көшірдің.
немесе:
Ойыл деген ойынды,
Отын тапсаң, тойынды.
Ойыл көздің жасы еді,
Ойылда кеңес қылмадың.
Ойылдан елді көшірдің [4].*

Қазақ елінің ежелгі **ата-жұрттарын** мәңгілік мақтангерлікпен, масаттанумен жырлаған Қазтуған жыраудың «Алаң да алаң, алаң жұрт» толғауындағы:

*Алаң да алаң, алаң жұрт,
Ағала ордам қонған жұрт,
...Қарғадай мынау Қазтуған батыр туған жұрт,
...Қарағайдан садақ будырып,
Қылшанымды сары жүн оққа толтырып,
Жанға сақтау болған жұрт, [4]-* деген жолдарынан ерекше байқалады.

Қазтуған «ағала ордам қонған жұрт», «қарғадай мынау Қазтуған батыр туған жұрт», «жанға сақтау болған жұрт», «қайран менің Еділім» деп әсірелеулі бейнелеулер – атамекеннің қаншалықты құнды екендігін көрсетеді.

*...Жарлысы мен байы тең,
Жабысы мен тайы тең,
Жары менен сайы тең,
Ботташығы бұзаудай,
Боз сазаны тоқтыдай,
Балығы тайдай тулаған,
Бақасы қойдай шулаған... [4].*

Қазтуғанның толғауларынан табиғатты аялау қасиетті іс екендігін оның өзін қоршаған, әлі бүлінбеген әсем табиғатты таза, кіршіксіз сәби көңілмен суреттеулерінен аңғаруға болады. Табиғатпен етене бірлікте өмір сүрген көшпенді халық үшін **табиғат байлығы** аса маңызды құндылық

болды. Қазтуғанның ХҮ ғасырдың екінші жартысында өз қарауындағы руларымен бірге Еділден ауып, Қазақ Ордасының құрамына өткендігін айғақтайтын дерекке сәйкес жыр жолдарында атамекеннің берекелі табиғатының оны мекендеуші адамдарға байлық, бақыт әкелетінін жырлаған.

Доспамбет жырауда ұрыс майданында болғанын, ұрысқа тікелей араласқанын суреттейтін жыр жолдары мол.

*... Екі арыстан жау шапса,
Оқ қылқандай шанышылса,
Қан жусандай егілсе,
Аққан судай төгілсе,
Бетегелі Сарыарқаның бойында
Соғысып өлген өкінбес [4]!*

- деген жолдардан батырлық танытып, ел үшін, жер үшін қан майданда мерт болу – «өкінбес» ерлік екендігін байқаймыз.

Жыраулар поэзиясында атамекенді сүю, ардақтау арқылы ұрпақтарды отаншылдық, патриоттық рухта тәрбиелеуге ерекше мән берілген. Мысалы, Доспамбеттегі осындай жыр жолдарының **қаһармандық** ықпалы байқалады.

*Тоғай, тоғай, тоғай су,
Тоғай қондым, өкінбен,
Толғамалы ала балта қолға алып
Топ бастадым өкінбен.
Тобыршығы биік жай салып,
Дұспан аттым өкінбен,

*Туған айдай нұрланып,
Дулыға кидім өкінбен...[4].
Кешу кешмек сайдан-дүр,
Батыр болмақ сойдан-дүр,
Жалаңаш барып жауға ти,
Тәңірі өзі біледі,
Ажалымыз қайдан-дүр [4].*

Марғасқа жыраудың елге, жерге деген адалдықты қадір тұтатындығы, сатқындықты, **алауыздықты** жақтырмайтындығы

*Ей, Қатағанның ханы Тұрсын!
Кім арамды ант ұрсын [4],-*

- жолдардан анық байқалады. Жырау қазақ халқының **бейбіт өмірді, бірлік пен ынтымақты** өмірлік маңызды құндылық деп есептейді.

От тілді, өжет, аса талантты ақын Марғасқаның Тұрсын ханға «хан емессің қасқырсың», «қас албасты басқырсың», «ажалы жеткен пақырсың!» деп тайсалмай бетке айтуынан жек көру аңғарылады.

Ел мүддесін ойлаған даңқы жыраулардың бірі – Ақтамберді:

Дұшпаннан көрген қорлығым,

Сары су болды жүрекке.

Он жетіде құрсанып,

Қылыш ілдім білекке,

Жауға қарай аттандым,

Жеткіз деп құдай тілекке [4].! – деп жырлайды.

Ақтамберді қырықтан асқан шағында ел тізгінін ұстаған Әз-Тәуке хан дүниеден қайтады. Тәуке хан дүниеден қайтқан соң қазақ сұлтандарының арасындағы ежелгі алауыздық, бақастық ашық жаулыққа айналады, үш жүздің жігі ыдырайды. Осы қолайлы сәтті тиімді пайдаланған жоңғарлар қазақтарды аяусыз соққының астына алады. Ауыр соғыс жылдарында осы тарихи оқиғаның бел ортасында жүрген Ақтамберді **атамекенді** жан аямай қорғауға шақырды.

Қоңыраулы найза қолға алып,

Қоңыр салқын төске алып,

Қол төңкерер ме екеміз.

Жалаулы найза жанға алып,

Жау қашырар ма екеміз!

Уа, Алатаудай Ақшадан

Асып тудың, Бөгембай,

Болмашыдай анадан

Болат тудың, Бөгембай!»

Қалақайлап дулатқан

Қалмақты алдың, Бөгембай [4].!

Үмбетей жырау Қанжығалы Бөгембайдың батырлығын жоғары бағалайды. Үмбетей жырау елдің өзекті мәселесін көтеріп, жауды ойсырата жеңген **батырлардың ерлігін** дәріптейді.

Бұқар жырау өзінің шығармаларында қазақ қауымы үшін мәні зор құндылықтарды көтереді. Бұлардың ең бастысы – **ел бірлігін ту ету**, ішкі, сыртқы жаулардың қандайымен болса да бітіспес күреске үндеу [5].

Шеп салған жерін бұздырып,

Ұрысты қатты қыздырып,

...Жәбірлеген қалмаққа,

Тырнағын қатты батырды [4].

Келтірілген мысалдарда құндылық бағдарлы ұғымдардар қажеттілік деңгейіне қарай оң және теріс бағалауларға ие болған. Бағалаулар

контекстік мағынасына қарай тура немесе ауыспалы мәнде, бағалаушылардың сандық-сапалық көрсеткішіне қарай жеке және топтық мәнде берілген.

кесте 1

	Жеке бағалау		Топтық бағалау	
	тура мәнде	ауыспалы мәнде	тура мәнде	ауыспалы мәнде
Оң бағалау	Ту құйрығы бір тұтам, Тұлпар міндім өкінбен. Туған айдай нұрланып, Дулыға кидім өкінбен... Бетегелі Сарыарқаның бойында Соғысып өлген өкінбес! (Доспамбет жырау) [4].	Уа, Алатаудай Ақшадан Асып тудың, Бөгембай... (Үмбетей жырау) [4].	Жебелей жебе жүгірген Ерлердің арғымақтан игі малы болар ма, Жағаласса жыртылмас, Ерлердің жеңсізден игі тоны болар ма,... (Шалкиіз жырау) [4].	Ботташығы бұзаудай, Боз сазаны тоқтыдай, Балығы тайдай тулаған, Бақасы қойдай шулаған... (Қазтуған жырау) [4].
	Балаларыма өсиет: Қылмаңыздар кепиет, Бірлігіңнен айрылма, Бірлікте бар қасиет... (Ақтамберді жырау) [4].	Менің ерлігімді сұрасаң, Жолбарыс пен аюдай, Өрлігімді сұрасаң, Жылқыдығы асау тайындай, Зорлығымды сұрасаң, Бекіре менен жайындай,...(Жиёмбет жырау) [4].	Арудан асқан жар бар ма, Жылқыдан асқан мал бар ма, Биенің сүті сары бал – Қымыздан асқан дәм бар ма! (Ақтамберді жырау) [4].	Жапалақ ұшпас жасыл тау, <i>Жақсылардың</i> өзі өлсе де <i>сөзі сау</i> ... (Шалкиіз жырау) [4].
Терісбағалау	Жаманның жамандығы сол болар, Сөйлесе дәйім бетін қара етер; Бір жақсыға басың қосып сөз айтсаң, Сол жаман сырын сақламай, <i>Әрдайым дұшпаныңа әр ісіңді қор етер.</i> (Шалкиіз жырау) [4].	Жаманға жақыным деп сөз айтпа, Күндердің күні болғанда Сол жаман өз басына <i>айғақ-ты.</i> (Шалкиіз жырау) [4].	Нәлет біздің жүріске, Еділ менен Жайықтың, Бірін жазға жайласаң, Бірін қысқа қыстасаң, Ал қолыңды маларсың,.. (Асан қайғы) [4].	Алтау болар, бес болар, Ішінде абаданы бір болар, Абаданынан айырылса, Олардың һәр біреуі һәрбір итке <i>жем болар.</i> (Шалкиіз жырау) [4].
	Баласы өсіп	Сөйлегенде сөзі	Ей, Қатаған хан	Ей, Қатаған хан

жетпесе, Сөзі көпке өтпесе, Жал-құйрықсыз жалғыздар Олай-бұлай боп кетсе, Әжесі сорлы қор болар (Марғасқа жырау) [4].	аузына сыймаған, Еріккенде қызыл тілін тыймаған Ғақбытлы сол жаман О-дағы бір <i>пәлеге</i> <i>жолызар</i> . (Шалкиіз жырау) [4].	Тұрсын! Кім арамды ант ұрсын. (Марғасқа жырау) [4].	Тұрсын, <i>...Алтын</i> <i>тақта жатсаң</i> <i>да,</i> <i>Ажсалы</i> <i>жеткен</i> <i>пақырсың...</i> (Марғасқа жырау) [4].
---	---	---	---

Қорытындылай келе, жыраулар поэзиясы отансүйгіштік, бірлік, ерлік сынды базистік құндылықтарға тұнып тұрғандығын айта аламыз. Әрбір жолында ненің жақсы, ненің жаман екендігін бірде астарлы түрде, бірде нақты бағалай отырып, жастарды, қоғамды ізгілікке, жақсылыққа үндейді. Жоғарыда аталған базистік құндылықтардан бөлек хандардың ел басқаруына, қарапайым халықтың адамдық қасиеттеріне, табиғат байлықтарына, батырлардың арғымақтарына, арулардың ақылына, ерлердің қару-жарақтарына қатысты жақсы не жаман, жоғары не төмен баға берген жолдарды көптеп кездестіруге болады.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Бөрібаев Т. Қазақ менталитетінің әлеуметтік-философиялық табиғаты // Қазақстан жоғары мектебі, 2003. – №4. – 196. -20 б.
- 2 Сыздықова Р. Қазақ әдеби тілінің тарихы» (XV – XIX ғасырлар) – Алматы: Ана тілі, 1993. – 320 б.
- 3 Жайлибаев М.Н. / Қазақ әдеби тілі тарихының мәселелері / Вестник КАСУ №2 2005. - 124-б.
- 4 Бес ғасыр жырлайды: 2 томдық. / Құраст. М. Мағауин, М. Байділдаев. – Алматы: Жазушы, 1989. – Т. 1. – 384 б.
- 5 Қазақ әдеби тілінің сөздігі. Он бес томдық. 10-том / Құраст.: М. Малбақов, Н. Оңғарбаева, А. Үдербаев және т.б. – Алматы, 2011. – 650-б.
- 6 Қазақстан ұлттық энциклопедиясы, – Алматы: Қазақ энциклопедиясы, 1998 ж. 4-том

Резюме

В статье рассмотрены способы языковых методов, употребляемые для передачи ценностных понятий, виды оценки и примеры к ним.

Resume

The authors of the article examined of language methods used for the transfer of valuable concepts, types of evaluation and examples to them.

ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕЛИГИОЗНОГО ДИСКУРСА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Ж.Е. БЕКЖАНОВА

доктор PhD, и.о. доцента кафедры
иностранной филологии,
Евразийский национальный университет
имени Л.Н.Гумилева

Е.Б. ИБРАГИМОВ

магистрант специальности «Иностранная филология»,
Евразийский национальный университет
имени Л.Н.Гумилева

Аннотация

В статье рассмотрены дискурс, влияние религий на язык и религиозный дискурс в контексте художественной литературы. Также даны определения религиозному дискурсу как виду институционального дискурса. Приведен краткий пример использования религиозного дискурса на материале художественной поэмы как образец применения религиозного дискурса за пределами основного института.

Ключевые слова: религия и язык, религиозный дискурс, институциональный дискурс, религиозный посыл в текстах

Религия есть феномен, с которым сталкивался почти каждый. Она является основоположником многих других институтов. Религия – одна из форм общественного сознания; совокупность духовных представлений, основывающихся на вере в сверхъестественные силы и существа (божеств, духов), которые являются предметом поклонения [1]. Несмотря на то, что процесс секуляризации в современных социумах усиливается, религия не утратила свою значимость. Религия сопровождает человека с самого начала и влияет почти на все сферы жизни – культуру, историю, быт, политику, образование и язык.

Религия играет немаловажную роль в процессе формирования языка, придавая языку более яркий окрас, делая его богаче, добавляя в него новые выражения, обороты речи и изречения. Примером может послужить часто употребляемое в английской речи выражение «Jesus» или «JesusChrist!», которое описывает соответствующее эмоциональное положение, как реакция на определенное действие или ситуацию. Причиной возникновения этого выражения является религия, которую

придерживались и придерживаются носители соответствующего языка. Если предположить, что религия не существовала или носители языка придерживались другой веры, то в лексиконе носителей соответствующего языка не было бы и этого выражения. Следовательно, изучая религиозный дискурс, мы можем глубже понять характеристики и историю языка, что делает ее актуальной темой.

Религиозный дискурс – это особый вид институционального дискурса, который имеет своей целью обращение внимания аудитории к религии и концепту Бога [2: с. 187-188]. То есть, это актовые и речевые процессы, которые применяются в религиозной сфере.

Что такое дискурс? Согласно лингвистическому энциклопедическому словарю, (от франц. Discours – речь) – связанный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – это речь, «погружённая в жизнь» [3]. Этот термин является многозначным и применяется во многих сферах гуманитарных наук, в том числе и в лингвистике. Точного определения этого термина не существует.

Ключевыми признаками дискурса считаются:

- существование устной (речь) и письменной (текст) форм реализации;
- ситуативная и культурно – социальная обусловленность;
- связь с когнитивными процессами;
- интерактивность (социально значимое взаимодействие членов социума) [4: с. 10].

В описании дискурса Т.А. ван Дейк и В. Кинч выделяют лингвистический и когнитивный аспекты как наиболее важные. По их мнению, концепция дискурса зависит не только от грамматики текста и прагматики дискурса, но и вовлекает в дискурсивный анализ такие социальные аспекты, как отношение и установки коммуникантов, их этническую принадлежность и статус [5, с. 154].

С позиции социолингвистики дискурс можно разделить на два основных типа: персональный и институциональный. Первый представляет общение хорошо знакомых коммуникантов, второй – общение представителей социальных групп. Статусно-ориентированный дискурс является институциональным общением, т.е. речевым взаимодействием представителей социальных групп или институтов друг с другом, с людьми, реализующими свои статусно – ролевые

возможности в рамках сложившихся общественных институтов, число которых определяется потребностями общества на конкретном этапе его развития [6, с. 234-239]. Следовательно, религиозный дискурс относится к институциональному типу дискурса.

В качестве основного института религиозного дискурса, в зависимости от вида религии, выступает церковь, храм, синагога или мечеть соответственно. Но это не опровергает факт, что религиозный дискурс может применяться и за пределами основного института. И в зависимости от места применения и особенностей общего положения статуса коммуникантов дискурс может меняться по форме.

Одним из основных компонентов религиозного дискурса является ритуал. Во всех вероисповеданиях все религиозные акты и речи проводятся под жесткими рамками ритуалов и несут в себе определенную цель. Они могут быть вербальными и невербальными. Эти действия могут применяться в определенной последовательности или синхронно. К вербальной части ритуала относятся молитва, чтение священных текстов, поучения и т.д. К невербальной части относятся определенные жесты и действия, совершаемые во время молитвы, обряда, поклонения и т.д.

Участники религиозного дискурса являются представителями религиозных институтов (священнослужители) и верующие. Однако такое разделение является условным. Более того, группу «верующие» следует разделить на два типа. Первый: истинные верующие – это приверженцы религии, соблюдающие все ее каноны и живущие по ее законам, части и намеренно посещающие храмы во имя служения всевышней силе, но при этом не являющиеся священнослужителями. Ко второй группе относятся участники, не связывающие свою жизнь с религией, но относящие себя в той или иной степени к определенной вере в силу этнической принадлежности или иных условий. Они в принципе реже становятся участниками религиозного дискурса, более того, участие может оказаться случайным, вынужденным и неосознанным [2, с.189].

В герменевтике религиозному дискурсу придают нетривиальную значимость, так как он играет важную роль в толковании священных писаний. В работе с текстами художественных произведений нужно обращать особое внимание на дискурс.

Дискурс реально существует не в виде своей «грамматики» и своего «лексикона», как просто язык. Дискурс существует прежде всего, и главным образом, в текстах, но таких, за которыми всегда встает особая грамматика, особый лексикон, особые правила словоупотребления и синтаксиса, особая семантика, в конечном счете - особый мир [7: с. 44].

Изучение религиозного дискурса также весьма значимо на материале художественных и исторических текстов. Для примера можно

рассмотреть «Божественную комедию», поэму, написанную Данте Алигьери в первой половине XIV века. В поэме идет идеальное воссоздание концепта о вере того времени и весь спектр соответствующей лексики, коммуникативных ситуаций, которые интересны для изучения. Поэма не несет в себе характерную для священных писаний догму, а скорее взгляд автора на верования того времени. Каждый стих пропитан посылками на религиозную тему.

Уникальность поэмы заключается в том, что поэму можно рассматривать как текст в целом или же изучить глубже и выделить от основного текста диалоги между персонажами, которые сами по себе несут особую значимость и содержат религиозный дискурс. Основными коммуникантами в поэме выступают главный герой и его проводник. По пути протагонисты встречают других персонажей и вступают с ними в короткие диалоги, контент которых тоже имеет религиозный дискурс. Сам автор выступает в роли главного героя и рассказчика. Даже в отрывках, которые преподносятся как речь автора, прослеживается скрытый религиозный смысл:

*«Не помню сам, как я вошел туда,
Настолько сон меня опутал ложью,
Когда я сбился с верного следа»*

(Божественная комедия, Ад, часть 1, стих 10)

Если провести небольшой анализ на вышеуказанный отрывок, то можно легко найти скрытый контент. В первой строчке автор намекает на грехи, совершенные им неосознанно, и посему оказался в данном положении. На второй строке следует самооправдание, которое обвиняет в этом искушение. И в конце автор говорит о том, что это и сбilo его с правильной дороги. То есть, автор повествует читателю, что совершил неосознанный грех и путем оправдания подсказывает неправильность его действий. Это дает отсылку на правильный образ жизни правоверного христианина. Если к этому прибавить время и место проживания автора, то результат дает возможность предположить какое влияние оказала религия на общество того времени, какие были ценности и что воздействовало на когницию автора.

Исходя из этого, можно точно подчеркнуть ключевые признаки религиозного дискурса. В качестве письменной формы реализации выступает сам текст. Ситуативная и культурно - социальная обусловленность определяется местом и временем действия, происходящего в поэме. К когнитивному процессу можно отнести личные взгляды и представления автора о преисподней. А взаимодействие главного героя с другими персонажами можно

рассмотреть как интерактивность. Также, к интерактивности условно можно отнести связь между автором, который выступает в роли рассказчика и читателем, который выступает в роли реципиента.

Исследование религиозного дискурса на материале художественной литературы значительно меняет и его изначальную характеристику. Если данный вид дискурса обозначен как институциональный и статусно-ориентированный, то в рамках художественных текстов он часто выходит и за пределы данного разграничения, выражаясь и в личностно-ориентированном общении героев. В рамках художественных произведений дискурс расширяет свои горизонты, охватывая все типы потенциальных участников, всевозможные коммуникативные ситуации и хронотоп (церковь, межличностные беседы, разговор рассказчика с самим собой и обращение к читателям), темы и т.д.

Несмотря на то, что религия – древнейшая тема, охватывающая весь период существования письменности и в силу того, что в рамках религии поднимаются вечные духовно-нравственные ценности человека, актуальность темы высока и на сегодняшний день. Перспектива выделения религиозного дискурса как «живого» текста в динамике, а в особенности анализ таких текстов в художественной литературе, контрастное исследование современных, древних религиозных текстов/дискурсов, а также материалов средневековья, имеют возможность выхода на интересные научные результаты, выходящие за рамки чистой филологии, раскрывающие возможности для междисциплинарных открытий (филология и философия, филология и история, филология и теология и т.д.). В современной литературе имеется достаточное количество элементов религиозного дискурса, которым не придается значение. Между тем, прагматический потенциал этих элементов является ключевым.

Изучение религиозного дискурса в эпоху антропоцентризма приобретает новый оттенок, так как будучи центральным звеном исследований, человек – реализатор, участник данного дискурса, объект воздействия данного дискурса и в то же время предмет обсуждения в данном виде дискурса. В этой связи, религиозный тип коммуникации имеет возможность быть рассмотренным с совершенно иных ракурсов, сквозь призму новых веяний современных филологических исследований. Несмотря на многочисленные труды по вопросам религиозного дискурса, это направление все еще таит в себе много вопросов, которые требуют ответов. Широкомасштабные изучения религиозного дискурса и полученные в итоге результаты могут быть очень полезны в продвижении изучения других родственных отраслей.

Список литературы

- 1 Толковый словарь русского языка (<https://www.vedu.ru/expdic/29962/>)
- 2 Бижкенова А.Е., Дуйсекова К.К., Булатбаева К.Н., Сабитова Л.С., Жуманбекова Н.З., Калиева А.К., Жумабекова К.Б. Современные направления лингвистической науки. – Астана, 2017. – 360 с.
- 3 Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. (<http://tapemark.narod.ru/les/136g.html>)
- 4 Бекжанова Ж.Е. Молодежный дискурс: сущность, функции, форматы. – М: Флинта, Наука, 2017. – 277 с.
- 5 ван Дейк Т., Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. – Вып №23. – 1988. – С. 153-211.
- 6 Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – 2-е изд. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
- 7 Степанов Ю.С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип причинности // Язык и наука конца XX века: Сб. ст. / Под ред. Ю.С. Степанова. – М.: РГГУ, 1995. – С. 40-48 с.

Түйін

Мақалада діни дискурс институционалдық дискурстың түрі және оның негізгі институттан тыс көркем мәтіннің контентінде көріну формасы қарастырылады.

Resume

The authors of the article consider religious discourse as a kind of institutional discourse and a form of its manifestation in the content of literary text outside the main institution.

**Ғ. МҮСІРЕПОВ ШЫҒАРМАЛАРЫНДА ТҰРАҚТЫ
ТІРКЕСТЕРДІҢ КӨРІНІС ТАБУЫ**

Ж.С. ТАЛАСПАЕВА

филология ғылымдарының кандидаты, профессор
М.Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан
мемлекеттік университеті,

А.Б. ЕРСАИНОВА

магистрант
М. Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан
мемлекеттік университеті

Аннотация

Мақала жазушы Ғабит Мүсіреповтің шығармалары тіліндегі фразеологизмдердің стильдік қызметін анықтауға арналған. Жазушының «Жеңілген Есрафил», «Ананың анасы» әңгімелері сондай-ақ, «Ұлпан» романындағы фразеологизмдерге талдау жүргізіліп, мағыналары ашылды. Фразеологизмдердің мағыналық топтарының яғни, соматикалық, эмотивті және этнографиялық түрлерінің қолданылу ерекшелігі айқындалды. Фразеологизм жайлы ғылыми тұжырымдар, зерттеу нәтижелері көрініс тапты. Фразеологиялық тіркестер ойды бейнелі жеткізу жағынан жазушы шығармалары тілінің мол қабатын құрайды.

Түйін сөздер: тұрақты тіркес, соматикалық фразеологизм, лексика-семантикалық қабат, номинативтік мағына, эмоционалдық күй, рухани қазына, стильдік мақсат.

Тілдік тұлғаның табиғатын ашып, суреткерлік шеберлігін тану үшін оның тілінде қолданылған лексика-семантикалық, көріктеу тәсілдеріне зер саламыз. Ғ. Мүсірепов тіліндегі тұрақты тіркестер қолданысы қазақ тіліндегі дәстүрлі қолданыспен сабақтас. Тіліміздегі тұрақты тіркестер ғасырдан ғасырға жалғасып келеді және олардың тілімізде алар орны ерекше. Әдетте, адамдар өз сезімдерін ерекше білдіруде, эмоционалдық күйін танытуда, оқиғаны қоюлата жеткізуде, тоқсан ауыз сөздің тобықтай түйінін келтіруде тұрақты тіркестерге жиі жүгінеді. Тұрақты тіркестерді оқып танымайынша, құрамындағы сөздердің мағынасына үңілмейінше, тіл ерекшелігі мен мәнін толық түсіну мүмкін емес. Кез келген халықтың рухани қазынасы болып табылатын даяр тіркестерден халқымыздың тұрмыс-тіршілігі, мәдениеті, тарихы, салты мен дәстүрі, әдебиеті мен өнері, мінезі мен ұлттық болмысы танылып тұрады.

Фразеологизмдер – өз табиғатында экспрессиялық-эмоциялық әсері айрықша, халықтық даналыққа суарылған өткір тілдік құралдар. Ал жазушының көркем тіл кестесіне түскенде олардың мәні сөзді нанымды да өтімді, бейнелі жеткізумен тіпті ерекшелене түседі. Сол себепті «фразеологизмдер – сөзді жандандырып, тілімізге өткірлік сипат, ұлттық ажар беретін стильдік мәні айрықша құрал болып саналады» [1,85 б.].

Бұл туралы Х. Қожахметова: «Көркем шығарма тіліндегі фразеологизмдерді таңдап қарастыру – автордың өзіндік стиль жасаудағы тілдік тәсілдерінің бояу өрнегін айқындау болып табылады. Фразеологизмдердің стильдік бояуы жеке сөзбен салыстырғанда әлдеқайда күшті, экспрессивті мүмкіншіліктері анағұрлым мол. Осы қасиеттеріне орай фразеологизмдер белгілі бір баяндауға, не сөйленген сөзге стильдік әр береді. Қалыптасқан бұл тұрақты тіркестердің көркем әдебиет тілінде атқаратын қызметі алуан түрлі. Бұлар шығарманың идеясын беруде, образ, характер жасауда, кейіпкерлердің «өзін-өзі әшкерелеу» сияқты тілдік тәсіл болып келеді. Осылар арқылы қоғам өмірінің сан құбылыстарын, табиғат көрінісін бейнелі түрде бағалай, суреттей беруге болады» [2, 53 б.]. Ал ғалым М. Серғалиев: «Тұрақты тіркестер – әдеби тілдің ілгері даму барысында қалам қайраткерлерінің әрекеті арқылы жанданған әсем кестелер. Олар – сөз зергерлерінің ой-түйінін ықшамдап аңғартатын жинақтылықтың үлгісін көрсететін көркемдік құрал. Тұрақты тіркестерді қай жазушы болса да өз шығармасында қажетіне қарай қолданады», - [3, 264 б.] дейді.

Әрбір қаламгердің өзіндік стильдік өрнектері, өздері сүйіп қолданатын тәсілдері, жазу машығы болады. Қаламгер сонысымен дара, сонысымен ерекше, сонысымен өзгеше.

Ғ. Мүсірепов – өзіндік қолтаңбасы қалыптасып орныққан, әдеби тілді байытуда шығармашылық сара жолы айқындалған, өзгеше шығармашылық үйрену мектебі боларлықтай жазушы. Қаламгер өзі өмір сүрген кезеңдегі әртүрлі қоғамдық құбылыстар, өзгерістерді шығармаларына өзек ете, дәуір тынысына құлақ түріп отырған. Сондықтан да кез келген шығармасынан қоғам үні айқын аңғарылады. Жазушы тілдің лексика-семантикалық қабаттарының мағыналық қырларын айқындайды, стильдік қызметін арттыра отырып, ұтымды пайдаланады. Шығарманың тілдік бейнелілігін танытуда фразеологизмдердің озық үлгісін көрсете алған шебер жазушы.

Ғ. Мүсіреповтің шығармаларындағы фразеологизмдерді қарастыру барысында олардың мәтіндегі қолданысына зер саламыз.

«Жеңілген Есрафил» әңгімесінде: Ақмола мен Қарталының *ит өлген жер* арасы [4, 118 б.]. Осы мысалды Ақмола мен Қарталының арасы

өте алыс десе де болар еді, бірақ алғашқы сөйлемдегідей әсері болмасы анық.

Қазақ ұлтының итке деген танымдық көзқарасы, ит психологиясын бүге-шүгесіне дейін білетіндігін және оны ақиқат бағалай алатындығын дәлелдейді. Қазақ тілінде «алыс, ұзақ жер» мағынасында *ит арқасы қиянда, ит өлген жер* және т.б. фраземалармен береді. Жалпы халықтық танымда «ит» семасы алыстықпен, қашықтықпен тікелей байланысты [1, 48 б.]. «*Ит өлген жер арасы*» тіркесі сөйлемге ерекше ритм, әуезділік үстеп тұр. Сонымен қатар жазушының бұл әңгімесінде «*ит өлген жер*» тұрақты тіркесіне қарама-қарсы «*таяқ тастам*» деген фразеологизмін де кездестіруге болады.

Қаламгердің «Ананың анасы» атты әңгімесінде де фразеологизмдер молынан жұмсаған. Мысалы: *Аққан жұлдыз* ба дерсің, *көзді ашып-жұмғаниша* келіп, араласып та кетеді [4, 161 б.]. Бұл сөйлемде жазушы фразеологизмдерді қолданудың басқаша тәсілін пайдаланады. «*Аққан жұлдыздай араласып та кетеді*» десек көпті көрген көне жылқышының өте жылдам, тез қосылғанын, араласқанын білеміз. «*Көзді ашып-жұмғаниша араласты*» десек араласушы адамның жылдамдығынан хабардар боламыз. Ал, «*аққан жұлдыздай, көзді ашып-жұмғаниша араласуы*» ерекше әсерлі, экспрессивтік өңі айқын, бояуы қанық.

Тұрақты тіркестерді жазушы өз туындыларында белгілі бір көркемдік нақыш беру қызметінде жұмсайды. Көңілдегі көрікті ойды сөзбен кестелеп айту үшін, фразалық тіркестер де тілде орасан зор қызмет атқаратыны белгілі. Кейіпкерлердің шаттық, қуаныш сезімдерін беруде, кейіпкердің ішкі сезімдерін айқындау, кейіпкерге портрет жасап, мінездеме беруде, бейнелілікті күшейту мақсатында тұрақты тіркестер зор рөл атқарады. Қаламгер қолданған фразеологиялық тіркестер, әдетте, сол мәтінге үйлесімділік беріп, нанымды пайдаланылады.

«Ананың анасы» әңгімесінде елді шауып, жазықсыз жас қызды зорлап алып бара жатқан батырды қыз анасының сөзбен тоқтатып, жеңгені, сөйтіп, оның қызын жау қолынан азат етуі баяндалған. Жүрегін жарып шыққан қызының тағдырына шырылдап арашашы бола білген абзал ананың өжеттігі айтылады. Мысалы, Өмірінде әйелден мұндай сөз естімеген әумесер Кейкі былай депті сонда: - Әйел еркекке қатындыққа жаралған. Бірақ, жер жүзінде күндік пен құлдық жоқ ел бар дегенді естігенім жоқ еді, сондықтан өзіме еріңдер: *қанаттыға қақтырмайын, тұмсықтыға шоқтырмайын!* – дейді [4,162 б.]. «*Қанаттыға қақтырмайын, тұмсықтыға шоқтырмайын*» тұрақты тіркесі ғалым І. Кеңесбаевтың «Қазақ тілінің фразеологиялық сөздігінде» еш жәбір жапа көрсеттірмеді, қиянат жасатпады, қорғаштады [5, 408 б.] деген мағынаны білдіреді.

Ғ. Мүсіреповтің «Ұлпан» романында да тұрақты тіркестерді молынан кездестіреміз. Мысалы: Бұл күнге дейін ешкім *бетіне қарсы келіп көрмеген*, ерке өскен Ұлпан малға сатылып кете беретін көп қыздың бірі екен-ау! [6, 43 б.]. Келтірілген мысалда «*бетіне қарсы келіп көрмеген*» тұрақты тіркесі арқылы Ұлпанның бала кезден еркін өскендігін аңғаруға болады. Ұлпанды алып қашуға келген жігіттерден Есней мен Мүсіреп көмектесіп, ендігі кезекте Еснейдің нұсқауымен Мүсіреп оны жұбата бастады: - Қарағым Ұлпанжан, *басыңа түскен бір бәледен құтылдың* [6, 44 б.]. Мұндағы «*басыңа түскен бір бәледен құтылдың*» фразеологизмі зор азап, ауыртпалықтан құтылдың деген мағынада қолданылып тұр.

Тіл байлығын ұштауда, мәнерлі де бейнелі тіркестермен сөйлеуде фразеологизмдер сөзді жандандырып, тілге өткірлік сипат береді. Ұлпанның өжет екендігін, қажет кезде ұтымды жауап бере білетін қайсарлығын мына үзіндіден байқаймыз.

Еснейдің құдалық жөніндегі қатал да кесімді тілегін алып келген Мүсірепке Ұлпанның айтатын сөзі: «...Ағаңның есінде болсын – Ұлпан арзанға түспейтін қыз», - демеп пе еді ол?. Есней таба алмай жүрген жұмбағын Ұлпан өзі айтуға *бел байлады* [6, 69 б.]. «*Бел байлады*» тұрақты тіркестің мағынасы тәуекел етті деген мағынада жұмсалып тұрғандығы анық.

Ұлпан – сол кездегі өмірдің жаңалығын түсіне қабылдап, болашағын дұрыс аңғара білген қайраткер. Елді отырықшылыққа бастайды. Жұртқа қыстау салғызады, егін ектіреді. Тынбастан үй ішінің күйкі жұмысымен айналысқандығын да байқауға болады. Мысалы: - Есней-ау, - деді Ұлпан тұра беріп, - Есней-ау, неше күннен бері мен осы үйдің *отынымен кіріп, күлімен шығып*, қара жұмысында жүрмін ғой! [6,168 б.]. Ұлпан еңбекқорлығы осындай ауыл өміріндегі күнкөріс мәселелерімен де шектеліп қалмай, ірі-ірі әлеуметтік мәселелерге дейін көтеріледі.

Жазушы романда жесір әйелдердің психологиялық сезім күйін, уайымға түсіп, қайғы азабын көп көргендерін «*қайғы жұтып*» тұрақты тіркесі арқылы береді. Мысалы: Ері өліп, жесір қалып, *қайғы жұтып* отырған әйелге ағайындық жәрдем ете отырудың орнына, оның мал-мүлкімен бірге өзін де иемденіп алар күнді күтеміз [6,187 б.].

Қаламгер тұрақты тіркестерді автор сөзінде де, кейіпкер сөзінде де, қисынын тауып, орынды пайдалана білген. Мұндай тіркестер жазушы шығармаларында әртүрлі стильдік мақсаттарға орай орын табады. Олар кейіпкер бейнесін жасауда, портретін беруде, сондай-ақ қаһарманның басындағы психологиялық жай-күйді аңғартуда сәтті қолданылған.

Тілімізде салт-дәстүрге байланысты қолданылатын фразеологизмдер ішіндегі қыз ұзатуға қатысты пайдаланылатын тұрақты тіркестердің ауқымдылығын, олардың көркем шығармада қолданылуын атап өтуімізге болады. І. Кеңесбаевтың авторлығымен жарыққа шыққан «Фразеологиялық сөздікте» салт-дәстүр, әдет-ғұрыпқа байланысты қолданылатын фразеологизмдердің берілу жолдары көрсетілген. Фразеологиялық сөздік тілдегі сан алуан сөз тіркестерін қамтиды. Қазақ тілі неше қилы тұрақты тіркеске өте бай, соның ішінде салт-дәстүр, әдет-ғұрыпқа қатысты фразеологизмдер де молынан қамтылған.

Ғ. Мүсіреповтің «Ұлпан» романында салт-дәстүрге байланысты фразеологизмдер кеңінен қолданылған және мәтіндегі олардың қызметі айрықшаланып берілген. Солардың бір қатарына тоқталар болсақ, Артықбайға *құда түсіп* қайт [6, 54 б.]. Содан кейін өзінің Есеней жіберген елшілігін «*қызды айттырғалы*» келгенін айтты [6, 64 б.]. Мәтіндегі *құда түсу*, *қыз айттыру* сынды фразалар – ертеден және қазір де жалғасып келе жатқан, жарасымды дәстүрлердің бірі. Жігіттің әкесі не жақын туыстары қызы бар үйге құда түсетін болған. Яғни, романда Есеней Мүсірепті Артықбайдың қызы Ұлпанға құда түсуге жіберген. Ал қыз айттыру салты – әр ата-ананың өз ұлының болашақ қалыңдығын ерте ойластыру, өзінің теңін іздеу мақсатында жасалады. Анасын көріп, қызын ал деген қағиданы қатаң ұстайды, яғни болашақ құдасын орынды жерден, жақсы таныс, аталы, іргелі ауылдардан қарайды. Лайықты деген адамдарына әдейі барып балаларының болашағы туралы әңгіме құрайды, өздерінің құда болу ниетін білдіретін мәнді де сәнді дәстүр. Сонымен қатар романда *сұр бойдақ* деген тұрақты тіркеске мысал келтірер болсақ, - Мен де өзіңдей *сұр бойдақ*. Сен қатыны жоқ *сұр бойдақ*, мен қатыным болса да он жылдан бері *сұр бойдақпын* [6, 54 б.]. І. Кеңесбаевтың еңбегінде «*сұр бойдақ*» тұрақты тіркестің мағынасы көбіне ұзақ уақыт үйленбеген жігітке айтылады [5,641 б.]; деп көрсетілген. Қаламгердің «Ұлпан» романында «*үлкен үй*» тіркесі пайдаланылған. *Үлкен үй* – үлкен ата, кәрі әже отырған үйге қатысты айтылады. Қазақта кейде оны «шаңырақ» сөзімен де жеткізеді. Осы тұрақты тіркестің романда көрініс табуын Есеней мен Ұлпанның диалогынан байқауға болады:

- Сіз мені қай үйіңізге кіргізбексіз? – деді.
- Отау үйге кірем десең отау бар. Үлкен үйге кірем десең *үлкен үй* бар. Қалағаның болсын.
- Жоқ, маған оңаша отау – ойнақ үй керек емес. Мен *үлкен үйге* кіремін де төрінде отырамын [6, 69 б.]. Келтірілген мысалдағы «*үлкен үй*» тұрақты тіркестің мағынасы «Қазақ тілінің фразеологиялық сөздігінде» бәйбіше отырған үйді де «үлкен үй» деп атаған [5, 739 б.]. Келтірілген мысалдарымыздың негізінде, қазақ халқының салт-дәстүріне

байланысты қолданылатын фразеологизмдерінің өзіндік орны, маңыздылығы бар екеніне көз жеткіздік.

Ғ. Мүсіреповтің шығармаларында соматикалық фразеологизмдер де мол жұмсалған. Сөздік жасаушы ғалымдардың пікірінше, кез келген тілдің фразеологиялық қорының 30%-ын соматикалық тіркестер құрайды.

I. Кеңесбаев сөздігінде 630-дан аса соматикалық фраземалар тіркелген.

Фразеологиялық қордың басым көпшілігі болып саналатын анатомиялық атаулар мен дене мүшелері арқылы жасалған фраземалардың саны түркі тілдерінде, соның ішінде қазақ тілінде аз емес. Соматикалық атаулар арқылы жасалған фраземалар көне түркі ескерткіштерінде де көптеп саналады [7, 69-70 б.]. Ғ. Мүсіреповтің «Ұлпан» романында: Артықбай батырдың үйіне келген қонақтарға Ұлпанның тура қарамай, көзімен амандасуы «*көз қиығын тастап*» фраземасы арқылы көрсетіледі. Мысалы, Қыз да бұлардың әрқайсысына *көз қиығын серпе тастап*, көзімен ғана амандасты [6, 36 б.] Шығармадан жұмсалған «*көз қиығын тастау*» тұрақты тіркесінің мағынасы – адамның бетіне тіктеп қарамай, қырындап, көзінің қиығымен қарау деген мағынада жұмсалады. Жазушы бұл тұста сөздің астарын, қазақ әйелінің психологиясын терең білетін ұшқыр ойын байқатқан. Бұл жерде тек «көзімен ғана амандасты» десе де болар еді, алайда «*көз қиығын серпе тастап*» деуінде өзіндік бір сурет, мінез, мағына жатыр.

Ұлпанның тоқал болып босағада отырып қалмайтынын, өзінің бағасын білетін даналығын шығарманың өн бойынан аңғаруға болады: Әлде мені бәйбішесінің сарқытын күтіп, *көзін сүзіп* отыратын күндікке көнер дей ме екен? Осындағы «*көзін сүзіп*» фразеологизмі *дәме етті* деген мағынаны білдіреді. Көз сүзіп отыратын күндікке көне алмайтынын да сезген Есней өзінің бүкіл өмірін сарп етіп жеткен еснейлігін оп-оңай Ұлпанға бере салды.

Романда *қабәқ* сөзімен жасалған тұрақты тіркестердің бірқатарына тоқталар болсақ: - Е, тәңірі деген, келінге көңілім толып кетті де, бірде болмаса бірде *қабәгын шытып* жүрмесін дегенім де [6, 171 б.]. ... Шығармадан алынған мысалдардағы, «*қабәқ*» сөзінің негізгі номинативтік мағынасы, адамның көңіл-күйін білдірсе, аталған мысалдағы *қабәқ шытып* соматикалық фразеологизмнің мағынасы *жақтырмаған кейіп білдірмесін* деген мағынасында жұмсалған. Сонымен қатар романда «*қабәқ шытпай*» деген тұрақты тіркесті де кездестіруге болады. Мысалы, Мүсіріпке «өзі тауып әперген» келінінің жасық болмай, ашық болғанына, *қабәқ шытпай* күлімдеп жүретініне қуанады [4, 172 б.].

Қаламгер кейіпкерлерінің көңіл-күйін, мінез-әрекеттерін суреттеуде осы сияқты тіркестерді беруде асқан шеберлік танытады.

Ғ.Мүсірепов ұлттық тілдің бай қазынасы – сөздік құрамын шебер пайдаланып, әр сөзін, сөйлемін, тұтас мәтінін мәнерлі, өткір, шебер тілмен өрнектеген және оларды белгілі бір стильдік мақсатпен ұтымды қолданған. Жалпы қаламгер шығармаларында фразеологизмдер кейіпкер тілінде де, автор сөзі ретінде де жиі жұмсалып, оқиғаның өрбіп, шиеленісіп немесе тарқатылуына, образдардың сомдалуына зор қызмет атқарады.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Қоңыратбаева Ж. XX ғасыр басындағы қазақ прозасы тіліндегі фразеологизмдер. – Алматы, 2005. – 166 б.
- 2 Қожахметова Х. Фразеологизмдердің көркем әдебиетте қолданылуы. – Алматы, 1972. – 53 б.
- 3 Серғалиев М. Көркем әдебиет тілі. – Алматы, 1995. – 264 б.
- 4 Мүсірепов Ғ. Таңдамалы шығармалар: үш томдық. 1- том. Повестер мен әңгімелер. Құраст.: Нарымбетов Ә. – Алматы, 1980. – 544 б.
- 5 Кеңесбаев І. Фразеологиялық сөздік. – Алматы, 2007. – 800 б.
- 6 Мүсірепов Ғ. Ұлпан. Роман. – Алматы, 2003. – 264 б.
- 7 Авакова Р. Фразеология теориясы. – Алматы, 2009. – 292 б.

Резюме

Статья посвящена выявлению стилистической функции фразеологизмов в произведениях писателя Габита Мусрепова. Выявлена особенность применения определенных групп фразеологизмов, а именно, соматических, эмотивных и этнографических разновидностей. Рассмотрены научные концепции, результаты исследований о фразеологизмах.

Resume

The article is devoted to the identification of the stylistic function of phraseological units in the works of the writer Gabit Musrepov. The peculiarities of application of certain sets of phraseological units have been identified, namely of somatic, emotive and ethnographic types. Scientific conceptions and findings of the research on phraseological units have been considered.

ТІЛДІК АРЕАЛДАРДЫҢ ТАРАЛУЫ МЕН ПАЙДА БОЛУ ФАКТОРЛАРЫ

Л. Ә. ИБРАЙМОВА

филология ғылымдарының кандидаты
Қазақ мемлекеттік қыздар
педагогикалық университетінің қауым.профессор м.а.

Д. САПАРОВА

2-курс магистранты
Қазақ мемлекеттік қыздар
педагогикалық университетінің

Аннотация

Мақалада тілдік ареалдардың таралуы мен пайда болу себептері талданып, оның негізгі факторлары көрсетіледі. Ол тілдердің түрлі себептермен, субстратты-суперстратты байланыстары, тілдік-географиялық орналасулары т.б. арқылы анықталады.

Түйін сөздер: ареал, тілдер, тілдік қатынас, тілдік-географиялық кеңістік.

Мемлекет ұлттан, сол ұлттың тілінен және территориясынан қаланады. Ұлттар арасындағы (мемлекет аралық) тығыз байланыстардың әсерінен түрлі тілдік құбылыстар пайда болады. Екі немесе одан да көп тілдің бір мезгілде қолданылуы сол ұлттың тіліне әсер етпей қоймайды.

Тілдегі диалектологиялық ерекшеліктер мен тіларалық қатынастардан болған тілдік элементтерге қарап, олардың ареалдық сипатын анықтауға болады. Мысалы, Қазақстанға шекаралас өзбек, орыс, қырғыз, қытай елдерінің шекараға жақын аймақтардағы тілдегі фонетикалық, лексикалық, морфологиялық, ішінара синтаксистік әсерін жатқызамыз. Кез келген тілдің қолданыс аясы тарылып, жойылуы немесе кеңейіп, басқа территорияларға «жайылуы» мүмкін.

Бір мемлекетте тұрып, бірнеше диалектімен және әдеби тілде сөйлейтін халықтар өте көп. Ол – Қытай, Норвегия және т.б. елдер.

Үндіевропа тілдер тобы герман тілдері тармағының скандинавия тілдері жанұясына жататын норвег тілінің тарихи қалыптасуы өз ішінде әлі күнге дейін даулы. Норвегияның XIV ғасырдағы экономикалық құлдырауы себебінен саяси үстемдігінен айырылады. 1319 жылы Швециямен, 1380 жылы Даниямен унияға (екі немесе бірнеше мемлекеттің бірігуі) кіреді. XV ғасырда дат тілі норвег тілін жайлап

ығыстыра бастайды. Сол кездегі Абсалон Педерссен Бейер (1528-1575) және Педер Клауссен Фриис (1545-1614) деген бірқатар жазушылар дат тілінде жазған. Сөйтіп XVI ғасырда толықтай норвег жазба тілі қалыптасады. Әдеби және ресми тілі дат тілі болады. Ал ауызекі сөйлеу тілі жағынан өте қиындық туған. Ауылдық жерлер норвег диалектісінде сөйлесе, қалада норвег фонетикасын сақтаған, лексикасы мен морфологиясы әжептәуір өзгерген норвег синтаксисін сақтаған аралас говор болды. Бұл норвег-дат аралас говоры бірқалыпты болмай, географиялық, әлеуметтік жікке бөліну байқалып тұрды [1, 52 б.].

1814 жылы Норвегия саяси дербестігін алды. Тек Швециямен жасалған уния қалады. Содан бастап XIX ғасырдың басына дейін әдеби тілді «норвегтендіру» күресі жүрді. Селолық (ауылдық) говорға негізделген норвег әдеби тілін жазу идеясы туды. Оны жүзеге асырған өз бетінше білім алған филолог, ақын Ивар Осен болды. Ол өзі селодан шыққандықтан, селода туып-өскен адам ғана жүзеге асыра алады деп, ол мақсатын жүзеге асырады [1, 55 б.] Ивар Осен ойлап тапқан Landsmaal сөзі «село тілі, халық тілі, селолық говор» деген мағынада қолданылып, әдеби тіл нормасы ретінде бекітілді. Ұзақ уақыт дат тілінің Норвегияда дамуы нәтижесінде риксмол тілі қалыптасқан. XX ғасырдың басына дейін Норвегияда ресми тіл ретінде риксмол мен лансмол қатар жүрді. Риксмолды қолдаушылар оның артында ұзақ уақыттық мәдени дәстүрдің тұрғанын, атақты жазушылар мен ақындар барын, ал лансмол жасанды және мәдени дамымаған, крестьяндардың арасынан шыққандығын айтады. Лансмолды жақтаушылар «норвегтендірілгенімен» риксмол норвег халқына жат, дат тілі деген. 1929 жылы екеуі де жаңа атқа ие болады. Риксмол «букмол» (bokmål- «кітаби тіл»), лансмол – «жаңанорвегтік» (nynorsk). Осылайша халықтың біразы букмолмен жазып, «жаңанорвегше» сөйлеп, мектепте екі тіл бірдей оқытылып, оқулықтар да бірдей шығарылады.

Соңғы деректер бойынша норвегтіктердің 85-90% букмолша, жаңанорвегше селолық жерлерде, негізінен Вестландта басымдау сөйлейді.

Солтүстік Батыс Қытайдың Ганьсу және Шэньси провинцияларынан ығыстырылған 11 мың шамасындағы дұңған елі XIX ғасырдың соңғы жартысында Орта Азия мен Қазақстанға келіп орналасқан. Орыстар оларды қытайлық мұсылмандар деп атаса, олар өздерін «лохуйхуй» деген. Бірақ түркі халықтарының атағаны бойынша дұңған болып қалыптасып кетті. Дұңған тілінің негізінде Ганьсу мен Шэньси провинцияларына тән қытай говорлары бар. Сондықтан оларды фонетикалық, грамматикалық салыстыруға болады [1, 71 б.]. Дұңған тілінде түркі тілінің сөздері де өте көп. Октябрь революциясынан кейін орыс тілі де сөздік қорына енген.

Кейінгі ауызекі сөйлеу тілі үнемі толығып, өзгеру үстінде болып келеді. Оған әсер етуші факторлар – қостілділік пен көптілділік. Дұңған тілінің осы заманғы ареалдары – қазақтар мен қырғыздар, өзбектер мен орыстар, кәрістер мен татарлардың арасы. Осы тілдер фонетикалық, лексикалық жағынан болсын, дұңған тіліне әсер етуде. Мысалы, нон (нан), машхурда, машкичири (маштан жасалған тамақ), чапан (шапан), бешбармак (бешбармақ), майли (мейлі, мақұл) – қазақ тілінен, холодильник, спутник, костюм, туфли, борщ, индюк, помидор, вино, квас, морс, пластинка, газет, журнал, эстрада, балет, зарядка, ток – орыс тілінен, пончи (кір жуғанда қолданылатын ұратын таяқ) – корей тілінен. Дұңған тіліндегі тамақ ішуге үстелдің аласасы *чжозы*, биігі *го чжо* деп аталады. Дәл осы сөздер ұйғыр тілінде де бар. «Жозы» деген атауды Алматы облысының Ұйғыр ауданында тұратын жергілікті қазақтар да қолданады. Осы сияқты тілдік қатынастардан туындаған мәселелердің ғылымда қалыптасқан өзіндік терминдік атаулары бар.

Тілдік қатынастың бір белгісі – субстрат (лат. Sub – төмен және stratum – қабат). Белгілі бір тілдік-географиялық кеңістіктегі бөгде тілден қалған және нақты тілдің ішкі даму заңдылығына жат тілдік жүйе жиынтығын субстрат деп атайды. «Тіл білімі терминдерінің түсіндірме сөздігінде» субстрат ұғымы былай делінеді: «екі тілдің тоғысуы кезінде жеңген тілдің құрамында сақталып қалған жеңілген тілдің іздері. Субстрат жергілікті байырғы тұрғындардың келімсектермен этникалық араласуы нәтижесінде қостілділік арқылы туған тілдік ықпалды білдіреді. Субстратты тудыратын тіл жеңілген тілге туыс болуы да, туыс болмауы да мүмкін. Субстрат тіл жүйесінің барлық деңгейінде кездеседі» [2, 315 б.].

Ареалдық зерттеулер тілдік субстраттар ықпалының пайда болуына байланысты маңызды мәселелерді шешуге мүмкіндік береді. Тілдік субстраттардың ықпалын толық дәлелдеу үшін зерттеудің белгілі шарттары қаншалықты сақталғанына байланысты болады (тілдік субстраттардың ықпалы түрлі тілдік салаларда байқалады). Тілдік субстрат территорияның бір жақ бөлігінен жоғалып, басқа бір бөлігінде болатын болса, олардың белгілерін анықтау айтарлықтай жеңілдейді. Мысалы, чуваш тілі үшін субстрат тіл – марий тілі. Соның есебінен қазіргі Чувашияда марий топонимикасы мен гидронимикасы және чуваш пен марий тілдеріне тән бірқатар құбылыстар бар [3, 89 б.].

Бір тілдің екінші тілге әсер етуі кезінде біреуі екіншісін түгелдей өзгеріске ұшыратып жіберетін де жағдай болады. Сонымен бірге жоғалатын тіл «жеңген» тілге кейбір іздерін қалдырып кетуі мүмкін. Мысалы, француз тілінің кейбір ерекшеліктері (тіл алды еріндік

фонемалардың болуы) галл тілінің (кельт тобы) субстраты ретінде түсініледі.

Көптеген тілдік құбылыстарды түсіндіруде географиялық факторлар аса маңызды орынға ие. Тілдер таралатын географиялық ортаның түрлері қалыптасып келе жатқан тілдер немесе диалектілердің арасындағы генетикалық байланыстарының сипатына айтарлықтай әсер етеді. Шекаралармен (теңіздер мен таулар) анық белгіленген географиялық орта тілдер арасында да нақты шекараларды қалыптастырады. Керісінше шекаралары айқын емес (жазықтар мен жағалаулар) географиялық ортада диалектілік байланыс пайда болады. Ондайда көршілес тілдер бір-бірін жақсы түсінеді. Географиялық факторлар тілдік өзгерістердің болуында шешуші рөл атқарады. Айталық, үндіевропа жанұясы бойынша туысқандарымен салыстырғанда литва тілінің грамматикасының сақталуын бірнеше ғасыр бойы олардың басқа тілдермен байланыс жасауды шектеген, географиялық оқшауланған аймақта тұрғандығымен түсіндіріледі. Бір жағынан тілдік жаңалықтар географиялық жағдайлардан да болуы мүмкін. Мысалы, түркі тобынан шыққан гагауз тілі қоршаған тілдердің (славян, роман) әсерінен түркі тіліндегі «бастауыш – толықтауыш – баяндауыш» болатын сөздердің орын тәртібінен өзгешеленіп, «бастауыш – баяндауыш – толықтауыш» болған [3, 86]. Бұл пікірді А.С.Аманжоловтың «тюркский порядок слов в предложении под влиянием славянских языков нарушился, а относительная свобода порядка слов, широкое употребление инверсии в гагаузском языке используется как стилистический прием [4, 224 б.] деген көзқарасын негізге отырып, Н.Г. Шаймердинова да «синтаксисінде түрік тіліне қарағанда сөйлемдегі сөздердің еркін орын тәртібі» бар екендігін растайды [5, 155 б.]. Ғалым гагауздардың әртүрлі мемлекеттерде өмір сүретінін, Қазақстанда да гагауздардың бар екендігін тілге тиек етіп, «фонетикалық, морфологиялық, синтаксистік деңгейдегі ерекшеліктер қазақстандық гагауздардың сөйлеу тіліне де тән» екендігін айтады [5, 156 б.].

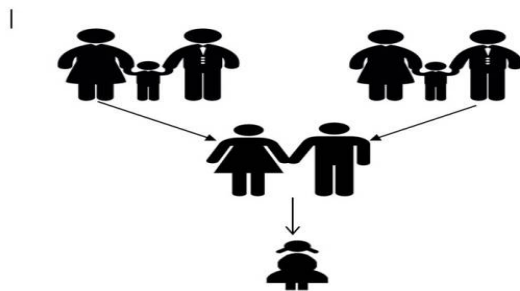
Тілдік қатынастың енді бір белгісі – суперстрат (лат.super – үстінде және stratum – қабат). Бұл – келімсек этникалық топ тілінен енген, жергілікті халық тіліне жат тіл жүйесінің элементтері. «Суперстрат ұғымын антоним ретінде В.фон Вартбург енгізген. Субстрат сияқты суперстрат тілдің ең алдымен фонетикасы мен грамматикасында, аз дәрежеде лексикасында кездеседі. Тілдік ықпалдың бұл екі түрін ауысқан кірме элементтерден айыру қиын. Субстрат ұғымына қарағанда суперстрат тіл білімінде сирек қолданылады» [2, 315 б.]. Тілдік қатынастың тағы бір белгісі – адстрат (лат.ad – жанында және stratum – қабат). Нақты кеңістікте халықтардың ұзақ уақыт өзара байланысқа түсуі

арқылы бірінің тілінің екіншісінің тіліне әсері нәтижесінде пайда болған тілдік жүйе жиынтығын адстрат деп атайды.

Ежелден-ақ тілдердің бір-біріне ықпал еткендігі белгілі. Дәл қазіргі уақытта тілдік жанұялардың өзара әсері қатты байқалады. Ол әсіресе көрші отырған елдердің территориялық шектесуі себебінен болып отыр. Мысалы, Қазақстанға өзбек тілі мен орыс тілінің әсері басым. Өзбек тілі тек оңтүстік аймақтарда болса, орыс тілі солтүстік шығысқа ғана емес, бүтін тілге қатты әсер етуде. Ауызекі тілдегі сөздердің айтылуындағы екпіннің түсірілуі өзгешеленгені анық білінеді.

Белгілі бір ұлттың өз мекені мен тілі болмаса, онда ол ұлт түбінде жоғалуға айналады. Ал өз территориясы мен тілі бар ұлт оны өркендетуге тырысатын анық. Солай болғанда С.Арутюновтың тұжырымдағанындай «ұлт болсын, тіл болсын ареал ретінде санала отырып, я кездейсоқ, я болмаса аз немесе көбірек жиілікте таралатын белгілі бір территориямен байланысты. Өте сирек жағдайда тілдің ареалынан ұлттың ареалы кеңірек болатынын немесе тілдің ареалы ұлттың территориясынан кең болатындығын кездестіруге болады. Сонымен қатар қазіргі уақыттағы этникалық үдерістер үшін ұлттар мен тілдердің ареалы, ареалдардың үшінші түрі – мемлекетпен өзара әрекеті маңызды мәнге ие» [6].

Тілдердің өз шекарасынан асуы – ол халықтың санының өсуімен байланысты. Қазіргі уақытта Европа халықтарының саны азайып, тағы бір 50 жылдан кейін тұрғылықты халықтардың орнын басқа халық басуы мүмкін деген қауіп бар. Европа мемлекеттерінде сырттан көшіп келген арабтар мен түріктердің бала туу саны жоғары екен де, жергілікті халықтар азаю үстінде. Мына түсініктеме сызба-суретке қарап көріңіз.



1-сурет – Халық санының азаю үдерісі

Суретке қарап, мынандай болжам жасасақ болады: төрт француз ата-анадан екі бала, екеуден біреу ғана туылады. Халықтың санының азаю жолын осыдан-ақ біле беруге болады. Тілдің сөйлеушісі көп болса, мәртебесі мен қажеттілігі де артады. Сөйлеушісі жоқ болса, ол тіл түбінде жойылады.

Зерттеушілер ареалдарды әр түрлі жіктейді. Н.С. Шарафутдинова кіші ареалдар мен үлкен ареалдарға бөлуге болатынын айтады. Американдық лингвист Дж. Николе созылыңқы (spread) және тұйықталған (residual) аймақтар деп бөледі. Созылыңқы аймақтар салыстырмалы түрде алғанда аздаған генетикалық сипатта жазық далада орналасады. Тұйықталған аймақтар географиялық шектескен ареалдарда (таулармен, мұхиттармен т.б. шектескен) пайда болып, генетикалық жоғары деңгейлілігімен айрықшаланады. Шарафутдинова созылыңқы аймаққа Евразия даласын, тұйықталған аймаққа Кавказды жатқызады [3, 85б.]. Осы ұғымды ұсынған Р. Аустерлиц тілдік жанұялардың Евразияға қарағанда Америкада едәуір көптігін байқаған. Мысалы, генетикалық тығыздығы жағынан Жаңа Гвинеяда ең көп көрсеткіш белгіленген.

Дж. Николенің пікірі бойынша ареалдардың генетикалық тығыздығы ол – көлем бірлігімен есептегендегі белгілі бір аумақтағы жанұялардың саны. Тау, су сияқты бөгеттер кішігірім тілдік топтардың пайда болуына ықпал етеді екен. Егер Дж Николенің болжамын дұрыс түсінер болсақ, неғұрлым халықтар тығыз орналасса, соғұрлым тілдік өзгерістер мен жаңа диалектілердің пайда болуы мүмкін. Егер кең далада, халықтардың аз мөлшерде өмір сүретін жерлерінде тілдік өзгерістерге ұшырау ықтималдылығы төмен болады. Географиялық факторлардың белгілі бір тілге екінші тілдің ықпалынсыз, таза сақталуына арқау болады. Демек, шалғайдағы аралдар, биік тау, теңіздердің ортасындағы елдің тілінде айтарлықтай диалектілік, говорлық өзгешелік болмайды.

Тілдік ареалдардың таралу шекарасы мәдени-этнографиялық құндылықтардың таралуымен де анықталады. Көрші отырған халықтардың мәдениеті, салт-дәстүрі араласа келе тілдік құбылыстардың туындауына арқау болады. Мәдени ықпал шекаралас елдердің барлық территориясын қамтымай, тек шеткі аймақтарда ғана орын алады. Егер қатар өмір сүрген халықтар генетикалық жағынан туыс болса, тілдік және мәдени байланысы да басым келеді. Халықтары тығыз орналасқан географиялық аймақтардағы тілдер өзгеріске бейім.

Қазіргі уақытта тілдерді ақпарат құралдары арқылы тарату басым. Әсіресе ғаламтор желілері арқылы тілдердің қолданылу аясы кеңеюде.

Тіл атаулының бәрі грамматикалық-лексикалық жүйесі өзгеріске ұшырап, бір сөздері көнеріп, қолданыстан шығып жатса, екінші бір сөздер қарқынды қолданыста болады. Тілдік қарым-қатынас

қажеттілігінен адамның өзі ойлап тапқан тілдері де аса көп. Олар түрлі мақсатта және түрлі сипатта дүниеге келеді. Біреулері ойдан, қиялдан туса, біреулері қолданыста бар тілдерден «жұлмалап» алынып жасалады. Әлемдегі жасанды тілдерді қызметі мен қолданысына қарай бірнеше түрге бөлуге болады:

- Математикалық, кибернетикалық символдар тілі (HTML тілі т.б.);
- Тілдік қатынастарға арналып жасалған жоспарлы тілдер (идо, воляпюк, эсперанто, лансмол т.б.);
- Белгілі бір шеңберде ғана қолданылатын жасырын тілдер (түрмеде қамаудағылардың тілі);
- Интернет желісі арқылы байланыс жасауға арналған тілдер (логлан, ложбан, токи пона);
- Қиял-ғажайып кинофильмдердің тіліне арналып жасалған жасанды тілдер (ағылшын филологы Дж. Р.Р. Толкин жасаған, «Сақиналар әміршісі» фильмінің тілі – квенья, лингвист Марк Окрандтың «Жұлдызды жол» фильміне арнайы жасаған клингон тілі);
- Денсаулығында ақауы бар адамдардың тілі (жест тілі).

Ақпараттық-технологияның дамыған заманында тілдердің өзгеріске ұшырауы географиялық факторлардан да басым түсуде. Бір күндері осы аталған жасанды тілдердің кейбірі бір халықтың ана тіліне айналып кетуі әбден мүмкін. Атап айтар болсақ, Африка құрлығында суахили тілі бірнеше мемлекеттің ресми тілі болып саналады.

Пайдаланылған әдебиеттер

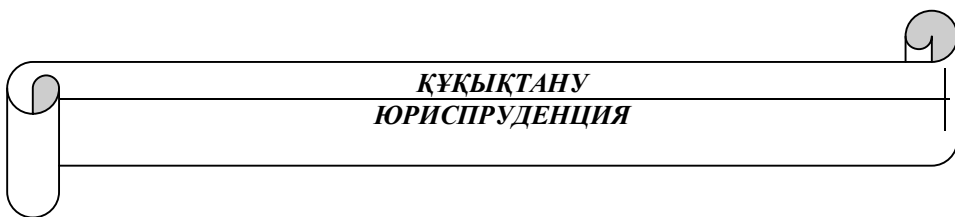
- 1 Ареальные исследования в языкознании и этнографии (язык и этнос). Сб. науч. трудов. Отв редактор Н.И.Толстой. – Ленинград, 1983. 250 с.
- 2 Қалиев Ф. Тіл білімі терминдерінің түсіндірме сөздігі. – Алматы: Сөздік-словарь, 2005. - 440 с.
- 3 Шарафутдинова, Н. С. Лингвистическая типология и языковые ареалы : учебное пособие - Ульяновск : УлГТУ, 2009. – 128 с.
- 4 Аманжолов А.С. Опыт изучения тюркских языков. – Астана: Фолиант, 2012. – 400 с.
- 5 Н.Г. Шаймердинова. История, язык, культура гагаузов в республике казахстан // Қазақ білім академиясының баяндамалары № 1, 2017
- 6 Арутюнов С. Этнические процессы и язык // общественные науки. 1986. – С.147

Резюме

В статье анализируются причины распространения и возникновения языковых ареалов, указываются их основные факторы, которые определяются посредством различных причин: субстратно-суперстратных связей, географического местоположения и т.д.

Resume

The authors of the article analyze the reasons for the spread and occurrence of linguistic areas, their main factors are indicated. This is determined by various causes, substrate-superstratum links, geographical location, etc.



УДК 343.43

РИМСКОЕ ПРАВО ПРИ УЯСНЕНИИ ПРАВОВОЙ ПРИРОДЫ ЮРИДИЧЕСКОГО ЛИЦА

А.Ш. АККУЛЕВ

кандидат юридических наук, доцент кафедры
государственно-правовых дисциплин,
Евразийский гуманитарный институт

Е.А. МАЗОВ

заместитель директора
Центра современного права

Аннотация

Статья посвящена исследованию вопросов влияния римского права на определение правовой природы, понятия «юридического лица». На основе анализа научной литературы, точек зрения различных ученых – правоведов авторы рассматривают отдельные вопросы, связанные с влиянием римского права на определение и уяснение правовой природы «юридического лица».

Ключевые слова: римское право, юридическое лицо, корпорации, частно-публичное право, физические лица, правоотношения.

Правовая природа, понятие и история происхождения юридического лица (корпорации, нравственного лица, морального лица, мистического лица, фиктивного лица, фингированного лица [1, с.2], [2, с.1]), как субъекта предпринимательской деятельности и гражданского оборота, в правоведении во все времена были одним из самых сложных вопросов права, и остается дискуссионным по настоящее время. В этой связи полагаем, что исследование наследия римского права в данном вопросе позволит подойти правильно к пониманию правовой сущности юридического лица.

Известно, что в римском праве существовала достаточно стройная система прав личности, и правовое положение индивидов в Древнем

Риме было регламентировано самым детальным образом [3, с.59]. Вместе с тем существовала правовая система прав различных совокупностей (сегодня именуемое нами – «юридическое лицо»), но не было его четкого определения. Как указывают авторы, говорить о подробной разработке института юридических лиц римскими юристами не приходится, причем и сам термин «юридическое лицо» не был им известен [3, с.59].

Применительно к государству в публичном праве использовалось понятие союза, иначе «корпорации» и приравнивала их к лицам в имущественном обороте. Д.Д. Гримм отмечал – «римские юристы не выработали цельной теории юридических лиц; у них не сложилось даже определенного термина для обозначения того, что мы называем юридическим лицом» [4, с.82]. По всей видимости это связано с тем, что римляне при разрешении теоретических задач, в особенности определения юридических понятий, считали такой прием для юриспруденции вообще опасным (*omnis defenito in jure civili periculosa est*), давали им лишь второстепенное значение в праве [5, с. V].

Аналогичную мысль высказали и советские романисты – «не было в римском праве и термина «юридическое лицо». Далее они пишут, что «тем не менее, нельзя не признать, что основная мысль о юридическом лице, как прием юридической техники для введения в оборот имущественной массы, так или иначе обособленной от имущества физических лиц, была выражена римским правом отчетливо» [6, с.95].

Современные исследователи приходят к таким же выводам в своих работах – «и хотя римские юристы не разработали понятия юридического лица, но было дано его основное практическое выражение: выработаны понятие правоспособности, не зависимой от лица физического, понятие дееспособности, и основные типы юридических лиц, которые получили в дальнейшем свою разработку в юриспруденции (корпорации и учреждения)» [7, с.11].

Подтверждением существования таких отношений можно найти в Памятниках Римского права. Примером могут послужить высказывания римских юристов. Так, в Титуле VIII. О делении вещей и свойствах их (*De divisione rerum et qualitate*) Гай указывает «Вещи, которые являются вещами человеческого права, суть или публичные, или частные. Те, которые являются публичными, не считаются находящимися в чьем-либо имуществе, но считаются вещами, принадлежащими самой совокупности (*universitas*); частные же вещи – это те, которые принадлежат отдельным лицам» [8, с.174].

В Законах XII таблиц юрист Марциан высказал мысль, что «принадлежат совокупности, а не отдельным лицам, например, находящиеся в общинах (*civitates*) театры, стадионы и т. п. и если что-либо другое из принадлежащего общине является общим. Поэтому общий раб, принадлежащий общине, не считается принадлежащим отдельным лицам по долям, но принадлежит совокупности» [8, с.175]. Ульпиан писал – «Кто отпущен на свободу каким-либо союзом (*corpus*), или коллегией (*collegia*), или общиной, тот может вызывать в суд отдельных лиц (входящих в состав союза, коллегии или общины); ибо он не является вольноотпущенником этих лиц; но он должен иметь почтение к государству, и если он хочет вести дело против государства [или объединения *universitas*], то он должен испросить у претора разрешение, хотя бы он намеревался вызвать в суд управляющего, ими назначенного...» [8, с.190], далее он указывает – «Если должностные лица муниципии или какая-либо совокупность назначают представителя (*actor*) для предъявления иска, то не следует говорить, что это нужно рассматривать как сделанное несколькими лицами: ибо он выступает в интересах общины (*res publica*) или в интересах совокупности, а не в интересах отдельных лиц» [8, с.211]

Как отмечает Суворов Н.С. – «деление лиц на две категории: физических и юридических (или, как они иначе еще назывались и называются, моральных, мистических, фиктивных, фингированных), составляющее неизбежную принадлежность всех современных систем частного права, явилось не в римской, а в позднейшей юриспруденции. Однако ни римская юридическая жизнь не могла обойтись без признания особого рода субъектов гражданского права, не совпадающих с естественными лицами, ни римская юридическая наука не могла игнорировать действительного существования таких субъектов. Для обозначения их римские юристы обыкновенно пользовались выражением: «*PERSONAE fungī vice*», или «*PRIVATORUM haberi loco*», желая этим сказать, что нечто, не будучи естественным человеческим лицом, *persona*, функционирует в гражданской жизни вместо такового лица, обсуживается как таковое лицо» [2, с.1].

Одним из важнейших средств для удовлетворения самых разнообразных потребностей, по мнению Гримм Д.Д., служат союзные образования всевозможных типов. И, далее развивая свою мысль, Гримм Д.Д. указывает, что союзные образования могут быть изучены с различных точек зрения: с точки зрения чисто исторической, культурно-исторической, экономической, юридической. В последнем отношении

нужно различать союзные образования публичного и частного характера. К первым относятся, например, государство, городские и сельские общины, цехи и сословия. Ко вторым – многое множество союзных образований, преследующих коммерческие, научные, любительские и т. п. цели, а также союзы семейного типа. Гражданское право изучает все эти союзные образования преимущественно с точки зрения имущественно-правового положения их. С этой точки зрения еще римское право выработало два существенно различные типа союзных образований: товарищества, с одной стороны, и так называемые юридические лица, с другой. Различие между теми и другими заключается в том, что простое товарищество есть такой союз, за которым признается значение только в сфере внутренних отношений между самими товарищами, но не по отношению к третьим лицам. Последние имеют дело всегда только с отдельными товарищами, а не с товариществом как целым [4, с. 80].

Происхождение юридических лиц объясняется чисто жизненными потребностями. Сама жизнь выставляет цели, которые посредством также служат отдельным людям. Но которые однако выходят за индивидуальные потребности и жизненные интересы отдельных людей. Достижение этих целей требует известных внешних средств, имущества [1, с.2-3].

Как указывает видный итальянский исследователь Санфилиппо Чезаре – «Естественный субъект права – физическое лицо. Однако, как уже говорилось, наряду с личностью человека правопорядок признает личность, т. е. качество субъекта права, также и за абстрактными сущностями, называемыми юридическими лицами. Потребность в том, чтобы появилось юридическое лицо, может возникнуть в связи с двумя типами явлений: подпадающих под понятие «компания» (т. е. совокупность лиц, объединившихся для достижения общей цели) и подпадающих под понятие «фонд» (т. е. совокупность имущества, объединенного постоянным предназначением одной цели)» [11, с.47-48].

Как известно, римское право знало разделение только на публичное и частное право. В первом Титуле первой книги Дигеста «О правосудии и праве» указывается «Изучение права распадается на две части: публичное и частное» [9, с.101]. Относительно корпорации (юридического лица), то они играли решающую роль в области публичного права. Союзами (корпорациями) признавались в различные периоды римского права: государство как таковое (все еще именуемое *populus Romanus*) считалось корпорацией, но ее права и

обязанности регулировались не судебным, а административным путем [10, с.210], государственная казна (*aerarium populi romani*), императорская казна (*fiscus*).

В области частного права были: городские общины-муниципии (*municipii*), частные объединения (*universitas*). Частными объединениями признавались: объединения лиц по профессиональному признаку, религиозные объединения (*collegia sodalicia*), общества для совершения похоронных обрядов и т.д. Все они «имели право владеть собственностью и заключать договоры, получать дары и наследство, быть субъектом и объектом предъявления исков и в целом осуществлять правовые действия через представителей» [10, с.210].

В частно-правовых отношениях юридические лица не занимали ведущего положения в общественных отношениях, «они хотя и появляются уже в то время, но играют еще второстепенную роль. Это обстоятельство отражается и на степени урегулированности правового положения тех и других субъектов» [3, с.59], в ту эпоху вся сила римского права направлена на защиту собственности. Как пишет Дювернуа Н.Л. – «весь строй римского гражданского быта существеннейшим образом определяется началом личности и вместе с этим особенности правоотношений каждого гражданина» [12, с.269]. Возникновение корпорации в публичном и частном времени позволяет нам говорить о универсальности созданной юридической конструкции. «Неполнота и непоследовательность конструирования института юридического лица в Древнем Риме объясняются вполне определенными социально-экономическими причинами – в ту историческую эпоху они играли неизмеримо меньшую роль нежели индивидуальные субъекты. Поэтому не им, а индивидуальным субъектам как центральной фигуре древнего общества и было уделено главное внимание в нормах и доктрине римского частного права» [3, с.62].

Правовые идеи римских юристов, в дальнейшем положенные в основу «юридического лица», в частном праве развивались в двух параллельных направлениях, это товарищества и корпорации. Оба эти института были нормативно оформлены и регламентированы. Так, товарищество, как пишет Соколовский П.Е. – «*societas*» представляется первоначально тесным семейственным союзом наследников одного общего наследователя – отца семейства сохраняющих свою связь, свое семейное общежитие и после смерти главы. Это так называемые *Fraternum consortium* представляется, по его мнению, первичное основание всякого товарищества» [13, с.4]. Андрианов В.А. высказывает аналогичную мысль –

«исторически договор товарищества произошел от соглашения между братьями после смерти их отца не разделять имущество и продолжить вести общее хозяйство. Основой для его появления стала семейная или наследованная общность имущества» [14, с. 132].

Товарищество представляло из себя организованность посредством права, договора товарищества (*societas*) двух и более лиц на основе объединения личного имущества для достижения определенной дозволенной цели [15, с.215]. «С юридической точки зрения древнеримские товарищества – двусторонний договор об объединении имущества, принадлежащего на праве общей собственности товарищам, для достижения общей хозяйственной цели» [14, с.140].

«Хотя, затем, многия черты сходства с корпорацией имеют также и товарищества – *societas*, так как и товарищество, подобно корпорации, представляет собой соединение нескольких лиц для достижения какой-либо дозволенной цели, но, несмотря на это, римские юристы, по объяснению Барона, не признавали товарищество за юридическое лицо, вследствие того, что товариществу присущи и такие признаки, которые существенным образом отличают его от корпорации, как, напр., следующие: во-1-х, цель товарищества не может быть вечной, так как оно подлежит прекращению в случае смерти одного из товарищей; во-2-х, в нем недопустима перемена членов, как в корпорации; в-3-х, в имуществе товарищества имеют определенные доли все члены товарищества, которые сами являются кредиторами и должниками по сделкам товарищества, чего в корпорации не бывает, и в-4-х, товарищество не имеет, подобно корпорации, устава, вследствие чего все юридические сделки товарищества могут быть совершаемы только по единогласному решению всех товарищей, а не по воле большинства членов, как в корпорации, в тех случаях, когда уставом ее не определены иначе полномочия ее органов на совершение сделок от ее имени (§ 35)» [16, с. 198].

Кратко можно перечислить различия между *collegium*(корпорации) и товариществом (*societas*). Выход одного из участников товарищества привел к его ликвидации. Если же оставшиеся члены продолжали осуществлять свою деятельность, это расценивалось как молчаливое заключение нового договора товарищества с другим составом. В случае же с *universitas* выход кого-либо члена на деятельность организации никакого влияния (в юридическом плане) не оказывал. Аналогичная ситуация складывалась и при вступлении новых членов. Что касается ответственности участников договора, то «участники товарищества несли солидарную ответственность за небрежность любого товарища, то есть принимали на себя риск

ведения хозяйственной деятельности в рамках товарищества» [14, с.140]. И важное для нас – товарищество не признавалось «юридическим лицом» как для его участников, так и в отношении к третьим лицам.

По мнению Андрианова В.А. – «Подводя итог характеристике развития торговых товариществ и обществ, можно сделать следующий вывод. Необходимость концентрации капитала, объединения усилий вызвала к жизни товарищеские объединения, юридической формой которых является договор товарищества. С другой стороны, расширение товарно-денежного производства привело к появлению юридического лица, что дало возможность участвовать в гражданском обороте. Эти две тенденции существовали изолированно» [14, с.140].

Эти две правовые идеи, существовавшие в некотором роде изолировано друг от друга, возникнув в древнем Риме, как правовые конструкции, позволяют заниматься предпринимательской деятельностью, без риска потерять все свое имущество и, по сути, является субъективным элементом разделения быденной, бытовой деятельности от предпринимательской деятельности физического лица. При данной правовой конструкции «предприниматель» рисковал не всем своим имуществом, а лишь той его частью, которая включена в «уставный фонд юридического лица». Такое гениальное изобретение позволило увеличить торговый оборот и как следствие, безусловно, послужило прогрессу человечества. Вот, что об этом говорил казахстанский цивилист Ю.Г. Басин – «учредители юридического лица имеют возможность ограничить свой предпринимательский риск суммами, какие они считают для себя допустимыми» [17, с.3].

В заключение можно сделать следующие выводы:

– у древнеримских юристов существовало определенное представление о юридической личности, но сам институт юридического лица не получил широкого развития в частно-правовых отношениях в силу неразвитости экономических отношений в обществе;

– древнеримские юристы различали личность и юридическую личность, которая, в свою очередь, применялась как в публичном, так и в частном праве;

– категория юридического лица (корпорации) введена в оборот для того, чтобы подчеркнуть личный характер образования, которое не является человеческим индивидом, и оттенить особенности юридической личности коллективного образования (союза) по сравнению с другим субъектом права – человеческой личностью.

Список литературы

- 1 Из курса лекций по римскому праву. Юридические лица. Условия. Д. И. Азаревич. стр.1-84 // Временник Демидовского лицея. Книга 28. Ярославль. В типографиях: Губернского Правления, Земской Управы и Г.Фальк в Ярославле. 1882. – 490 с.
- 2 Суворов Н.С. Об юридических лицах по римскому праву. – М.: Печатня А.И. Снегиревой, Осторженка, Савеловский пер., Соб. д. 1900. – 362 с.
- 3 Иоффе О.С., Мусин В.А. Основы римского гражданского права. – Ленинград: Из-во Ленинградского ун-та. –1975. –156 с.
- 4 Гримм Д.Д. Лекции по догме римского права. – М.: Зерцало, 2003 г. (воспроизводится по пятому изданию С. – Петербург, 1916 г.), 2003. – 496 с.
- 5 Герваген Л.Л. Развитие учения о юридическом лице. С.-Петербург: Типография И.Н. Скороходова (Надеждинская, 39). 1888. – 104 с.
- 6 Римское частное право: Учебник / Под ред. проф. И.Б. Новицкого и проф. И.С. Перетерского. М.: Юриспруденция, 2000. 448 с.
- 7 Стукалова Ю.В. Юридические лица как субъекты предпринимательской деятельности в России XIX – начала XX века: историко-правовое развитие и теоретическое осмысление. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата юридических наук. Воронеж. 2007. – 25с.
- 8 Памятники римского права: Законы 12 таблиц. Институции Гая. Дигесты Юстиниана. - М.: Зерцало, 1997. - 608 с.
- 9 Перетерский И.С. Дигесты Юстиниана.1956
- 10 Берман Г.Дж. Западная традиция права: эпоха формирования / Пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Изд-во МГУ: Издательская группа ИНФРА М – НОРМА, 1998. – 624 с.
- 11 Санфилиппо Чезаре Курс римского частного права: Перевод с итальянского. Учебник / Подред. Д.В. Дождева. М.: Издательство БЕК, 2002. – 400 с.
- 12 Дювернуа Н.Л. Чтение по гражданскому праву. Том первая. Введение и Общая часть. Выпуск II. Лица. Вещи. Издание IV. СПб., Типография М.М.Стасюлевича, Вас. Остр., 5, лин., 28. 1902. – с. 959
- 13 Соколовский П.Е. Договор товарищества по римскому гражданскому праву. Киев. 1893. – 228 с.
- 14 Андрианов В.А. Торговые товарищества, возникновение и развитие. // Журнал российского права, 2001, № 10 – С.132-143
- 15 Барон Ю. Система римского гражданского права. Вып. 3. СПб., 1910. С. 215.
- 16 Анненков К. Система русского гражданского права. Том I. С.-Петербург: Типография М. М. Стасюлевича, Вас. Остр., & л., 28. 1894 – 597 с.
- 17 Басин Ю.Г. Юридические лица по гражданскому законодательству Республики Казахстан. Понятие и общая характеристика: Учеб. пособие. Изд. 2-е, испр. и доп. – Алматы: ВШП «Әділет», 2000. – 174 с.

Түйін

Мақала рим құқығының құқықтық табиғатын, «занды тұлға» ұғымын анықтауға әсер ету мәселелерін зерттеуге арналған. Ғылыми әдебиеттерді талдау және түрлі құқықтанушы ғалымдардың тұжырымдамалары негізінде, авторлар рим құқығы әсерінің «занды тұлға» құқықтық табиғатын анықтау және айқындаумен байланысты жекелеген мәселелерді қарастырады.

Resume

The article is devoted to the study of the influence of the Roman law on the definition of legal nature, the concept of a "legal entity". Based on the analysis of scientific literature, the points of view of various legal scholars, the authors consider certain issues related to the influence of the Roman law on the definition and clarification of the legal nature of the "legal entity".