

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 ОҚЫРМАНДАРЫ ОҚИДЫ**

Жазылым индексі: 74182

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

Телефон/факс: (7172) 56-19-33

E-mail: eagi@list.ru

Бас редактор:

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

Бас редактордың орынбасары:

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

**Құрылтайшы – «Қазақ білім академиясы» Қазақстан Республикасының
ғалымдары мен педагогтерінің қоғамдық ұйымы**

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

Редакциялық кеңестің төрағасы

Құсайынов А.Қ., т.ғ.д., профессор

Редакциялық алқаның мүшелері

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

Абдрашитова Т.А., психол.ғ.д., доцент

Айтқазин Т.Қ., филос.ғ.д., профессор

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

Ахметов Қ.Ә., т.ғ.д., профессор

Аширбекова А.Д.

Букалерова 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

Кузьменко В.В., п.ғ.д., профессор (Украина Республикасы)

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

Слюсаренко Н.В., п.ғ.д., профессор (Украина Республикасы)

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 3 /2019

Журнал 2008 жылдан бастап шығады

МАЗМҰНЫ	СОДЕРЖАНИЕ	
<i>ЖАЛПЫ ПЕДАГОГИКА. ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ БІЛІМ ТАРИХЫ. ЭТНОПЕДАГОГИКА</i>		
<i>ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ. ЭТНОПЕДАГОГИКА</i>		
Н.М. Платонова	Особенности развития инновационной деятельности в российских вузах	6
Ya.N. Ospanova L.V. Volkova	Socially-pedagogical training as a means of forming leadership skills of primary schoolchildren	13
Р.К. Досжан	Болашақ маманның креативті ойлауын дамытудың философиялық-педагогикалық алғышарттары	18
Г.Қ. Шұғаева Г.К. Шамбилова В.Е. Махатова	Жастарды халықтың рухани мұралары арқылы елжандылыққа тәрбиелеудің психологиялық аспектілері	25
А.Ж. Сапарғалиева Р.К. Аралбаева К.К. Рысбеков Б.К. Сақтағанов	Современные проблемы профессиональной подготовки специалистов помогающих профессий	31
Ю.Ю. Платонова	Магистранттардың креативтілік қабілетін дамытуға бағытталған оқытудың жобалаушы технологиясын қолданудың педагогикалық-психологиялық аспектілері	39
Т.Ә.Ахметов А.М. Мубараков И.А. Альжанов Ф.А. Исмагамбетова	Актуальность организации системы дополнительного профессионального образования для деятельности НКО Ыбырай Алтынсаринді Ресей ұстаздарының бағалауы	45
Ж.Б.Чилдебаев А.К.Нургалиева Қ.Т. Бибекөв А.К. Жумыкбаева Н.Ж. Дүйсекеева	Заманауи әлемдегі ақпараттық қоғам мәселелері	52 60
Ш.М. Мухтарова Е.В. Бажанова Н.Н.Ханина Д.С. Жамаубаева И.Р. Власянц	Педагогикалық практика барысында студенттердің кәсіби-педагогикалық шеберлігін арттыру жолдары	66
	Педагог кадрлардың біліктілігін арттыру жүйесінде бағалаушы эксперттердің рөлі	73
	Болашақ педагог-психологтердің бәсекеге қабілеттілігін дамыту мәселесі	80
	Механизм формирования гражданской идентичности личности в условиях казахстанского общества	86
	Подготовка будущего учителя иностранного языка начальной школы	95
	Конкурентные преимущества обучения в международной школе «Мирас»	104

ПСИХОЛОГИЯ

А.Ж. Сапарғалиева Р.К. Аралбаева К.К. Рысбеков А. Нугусова	Мониторинг качества образования в совершенствовании профессиональной компетентности педагога- психолога	112
М.Н. Махаманова У.И. Аугалипова А. Sapargaliyeva К. Rysbekov R. Aralbayeva H. Sheriyazdanova	Психологические функции общения и развитие самопознания в онтогенезе Improvement of professional training of specialist of helping professions in the republic of Kazakhstan	119 127
М.К. Бапаева А.Ғ. Ғұмырзақ Т. Ракишева Р.К.Төлеубекова Г.О. Мугауина	Фрустрациялаушы жағдайдағы мінез-құлық және өмірлік күрделі жағдаяттардың психологиялық ерекшеліктері Педагог-психологтің кәсіби мәдениеті контекстіндегі психологиялық жағдайы	134 143
А.Ж. Сапарғалиева Д.Е. Муратбекова О.А. Колюх Б.А. Матаев Х.Т. Шерьязданова А.Т. Дельден М.К. Бапаева С.Т. Бапаева Ф.Б. Асилбаева А.А. Ахметова А.Ж. Қасаболат	Развитие речевой деятельности у детей младшего школьного возраста Представления студентов о собственных ресурсах и их влияние на формирование «Я» концепции личности Психология воображения в дошкольном возрасте Стресс және оның тұлғаның іс-әрекетіне ықпалы	152 161 169 178
Г.Б. Иманбекова	Бақ-тың психологиялық әсер ету әдістері мен тәсілдері Тұлғаның кәсіби өзін-өзі дамыту жүйесіндегі өмірлік стратегияларды жобалау Студент жастардың психологиялық денсаулыққа құнды қатынасын дамыту	187 194 204
Б.А. Матаев	«Мен» концепциясының зерттеу бағыттары мен тұғырлары	211

ФИЛОЛОГИЯ

Ақат Нұргелді А. Ауелбекова Ұ. О. Асанова Б.С. Абдуова К.К. Дуйсекова Ж.Т. Оспанова С. Жұмағұл Рауан Болат С.Н.Негимов Ш.Б.Садуақас Қ.М. Байтанасова Бақыткүл Манап	Қытай ғаламтор тіліндегі жаңа үрдістер Көмекші есімдер: түрленуі мен функционалдық қызметі Түркі тілдерінде сөйлейтіндерге қазақ тілін салыстырмалы әдіс арқылы оқытудың ерекшеліктері Метафорическая концептуализация ориентированного положения в пространстве Қазақ прозасындағы магиялық реализм мәселесі Абайдың көркемдік әлемі Қытайдағы қазақ және тужя халқы үйлену салт жырларының ерекшеліктері	218 224 231 239 248 254 261
--	--	---

***МЕРЕЙ КҮНДЕРІ
ЮБИЛЕЙНАЯ ДАТА***

А.Р. Ерментаева

К юбилею Хорлан Токтамысовны Шерьяздановой

272

УДК 378.1

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

Н.М. ПЛАТОНОВА

доктор педагогических наук, профессор,
Санкт-Петербургский государственный институт
психологии и социальной работы,
Россия

Аннотация

В статье рассматриваются механизмы развития инновационной деятельности вузов в условиях институциональных преобразований, обусловленных региональными научно-исследовательскими проектами. Анализируется опыт создания специализированным вузом социального профиля экспериментальных (инновационных) площадок в системе социального обслуживания населения Санкт-Петербурга.

Ключевые слова: инновационная деятельность, инновационная система, научно-исследовательские проекты, готовность персонала к нововведениям, кадровая политика вуза, социальные учреждения, экспериментальные (инновационные) площадки.

В современной России высшее образование в его неразрывной связи с наукой становится движущей силой повышения эффективности и конкурентоспособности экономики, что делает его одним из важнейших факторов национальной безопасности. Усиление роли высших учебных заведений обусловлено изменениями в социально-экономическом контексте региональных инновационных систем, в рамках которых вырабатываются новые подходы к стратегическому планированию эффективного технологического развития. Именно вузы, по мнению ведущих аналитических центров, оказывают определяющее

влияние на ключевые факторы инновационного развития конкретной территории.

Действительно, усилиями вузов развивается система подготовки кадров, ориентированных на инновационные виды деятельности; в них сосредоточен мощный интеллектуальный и научно-технический потенциал. При непосредственном участии вузов формируется слой предпринимателей, активно действующих на региональных рынках наукоемких технологий.

Как показывает опыт деятельности российских вузов, в рыночных условиях функции высших учебных заведений в значительной мере трансформируются. К традиционным функциям вузов добавились и другие функции, среди которых: маркетинговая функция (сбор информации об актуальных потребностях рынка труда в краткосрочной длительной перспективе, а также информация о спектре образовательных услуг в регионе); инновационная функция (стимулирование творческой и научно-исследовательской деятельности преподавателей, студентов, научных сотрудников, что обусловлено возрастанием востребованности в различных сферах научных исследований прикладного характера для создания новых знаний и их формализации); внедренческая функция (активизация деятельности по распространению инноваций посредством коммерциализации результатов научных и научно-практических исследований) [1].

Участие вузов в региональных научно-исследовательских проектах позволяет им выходить на рынки востребованной интеллектуальной продукции, причем инновационный потенциал высших учебных учреждений признается фактором развития региона. Переориентация методов работы, организационных и бизнес-моделей на инновации для вузов также важно, как и создание инноваций на базе научных разработок.

Для развития инновационной деятельности в вузах принципиальное значение имеет длительность инициативного участия педагогического коллектива в различных научно-исследовательских проектах. Традиционно персонал вуза разделяют на: административно-управленческий, профессорско-преподавательский, учебно-вспомогательный и группу научных работников. Несмотря на различие функциональных и квалификационных требований, важным является наличие у работников вуза направленности и готовности к изменениям, творческим исследованиям, новаторской деятельности, интереса к курсам повышения квалификации и семинарам инновационной направленности. Для повышения инновационной деятельности

профессорско-преподавательского состава вуза эффективны не только процедуры конкурсного отбора, но и использование новых подходов к внутрикорпоративному обучению сотрудников. Наиболее востребованным в российских вузах является организационное обучение преподавателей, ориентированное на широкое использование креативных технологий. В социальной инноватике креативные технологии рассматриваются как «совокупность методов и приемов, видов деятельности, связанных с актуализацией творческого потенциала специалистов, позволяющих объединить творческую интуицию и рациональность осуществления творческого замысла» [2, с.128].

Актуальной задачей кадровой политики российских вузов в отношении научно-педагогических работников становится профессиональная «персонифицированность», которая строится на следующих принципах:

- на признании уникальности каждого специалиста;
- на выявлении реальной профессиональной ценности и заслуг каждого работника;
- неповторимости профессиональных способностей, знаний, умений и навыков, которыми обладает каждый преподаватель вуза.

В данном контексте для повышения креативного потенциала вуза необходимо создание условий, предоставление каждому возможностей для раскрытия своего таланта, развития инициативы и творческого применения. Ключевыми особенностями такой политики становятся различные формы гибкости, построение команды, возникновение доверия и вовлеченности, управление культурой [3;4].

Важным механизмом развития инновационных процессов является включение в образовательный процесс учебных программ и курсов, нацеленных на развитие творческой продуктивности обучаемых на основе применения инновационных образовательных технологий. К данному типу технологий российские специалисты относят:

- реализацию обучения, ориентированного на студента;
- реализацию проблемно – ориентированного обучения;
- демократизацию образовательного процесса;
- применение информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе;
- реализацию так называемого «виртуального обучения» с широким применением информационно-коммуникативных технологий [5, с. 68].

В значительной степени инновационные образовательные технологии являются активными, поскольку большее внимание

уделяется взаимодействию студента с преподавателем, в том числе в индивидуальном порядке. Данные технологии предполагают смещение акцента с преподавателя на студентов, на процессы и результаты формирования их знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности. Качество подготовки определяется и студенческой научно-исследовательской деятельностью, которая представляет собой наиболее эффективный метод подготовки современных специалистов. Самостоятельная научно-исследовательская работа студентов способствует не только систематизации и углублению теоретических знаний, но и развитию творческого мышления, научной интуиции, социальной активности студентов для личностного и профессионального роста.

В настоящее время практического использования интеллектуального потенциала вузов, в том числе преподавателей, студентов, научных работников в российской высшей школе предоставляются широкие возможности. В качестве примера, рассмотрим опыт эффективного взаимодействия Администрации Санкт-Петербурга и регионального вуза социального профиля по созданию экспериментальных (инновационных) площадок для решения актуальной городской задачи повышения качества социального обслуживания населения. Отбор социальных учреждений для реализации инновационных проектов осуществлялся по следующим критериям:

- соответствие инновационного проекта приоритетным направлениям государственной политики в сфере социального обслуживания населения:

- актуальность и новизна проекта;

- наличие у организации достаточных ресурсов, в том числе инновационного потенциала персонала учреждения для реализации проекта;

- ожидаемый результат реализации инновационного проекта, его внедряемость и контролируемость результата для решения актуальных социальных проблем населения Санкт-Петербурга как крупнейшего мегаполиса.

Научно-методическое сопровождение деятельности экспериментальных (инновационных) площадок осуществляется Санкт-Петербургским государственным институтом психологии и социальной работы, задачам которого были отнесены следующие функции:

- организационное и научно-методическое сопровождение деятельности экспериментальных (инновационных) площадок;

- экспертиза и обобщение эффективного инновационного опыта социальных организаций для дальнейшего распространения в деятельности профильных социальных учреждений;

- включение эффективных социальных практик в формах образовательных программ вуза;

- создание «школ передового опыта» в системе дополнительного профессионального образования специалистов помогающих профессий.

При организации научно-исследовательской деятельности вуза на базе экспериментальных (инновационных) площадок учитывались следующие факторы:

- оперативность (быстрое реагирование на изменения с учетом положительного эффекта деятельности, что достигается за счет реализации функций прогнозирования и мониторинга);

- мобильность (инновационный цикл реализуется с минимальными затратами при сохранении заданного уровня качества);

- мультипликативность (инновационная деятельность должна развиваться по таким направлениям, которые обеспечивают мультипликативный эффект при их реализации);

- масштабность (стратегические цели деятельности, учитывающие долговременный, поступательный, системный характер достижений).

В рамках взаимодействия вуза и экспериментальных (инновационных) площадок в структуре учреждений социального обслуживания Санкт-Петербурга осуществляются следующие направления деятельности:

- разработка и апробация новых технологий, методов и форм социального обслуживания и социального сопровождения клиентских групп;

- поиск новых форм и методов оптимизации межведомственного взаимодействия на различных уровнях управления и с организациями – партнерами;

- разработка и внедрение новых подходов к системе оценки качества предоставления социальных услуг населению.

В совместной деятельности вуза и социальных организаций научно-практические исследования выступали не как самоцель, а как средство развития инновационной инфраструктуры, которая позволит осуществлять трансфер новых технологий социального обслуживания населения. Как известно, деятельность специалистов социального профиля в настоящее время регламентируется профессиональными стандартами, направленными не только на совершенствование отдельных трудовых функций, но и на мотивацию к

профессиональному творчеству и инновациям. Новаторство в социальной работе предполагает отказ от стереотипных видов, форм и методов работы с клиентом, т. к. в большей степени ориентировано на профессионально-технологический, исследовательский характер. Инновационная деятельность специалистов социального профиля может включать в себя разработку, апробацию различных проектов, для совершенствования организационного, правового, кадрового обеспечения деятельности учреждений. В условиях модернизации сферы социального обслуживания особое значение и важное конкурентное преимущество приобретает научно-исследовательская, инновационная (экспериментальная) деятельность социальных учреждений.

Научно-методическое сопровождение вуза деятельности социальных учреждений показало, что одним из значимых факторов, оказывающих влияние на качество инновационной деятельности, является включение в нее всего коллектива учреждения. Готовность к инновационной деятельности определяется ориентированностью сотрудников на изменения, восприятия новшеств извне, позитивностью восприятия условий инновационной деятельности, организационной и технологической готовности к решению стратегических задач развития организации [6].

Для реализации творческих усилий персонала любой организации необходимо создание целевых зон инноваций, которые помогают осуществлению инновационных процессов, структурируя творческую работу и создавая пространство для его развития. Профессиональная креативность проявляется в умении видеть, ставить и творчески решать профессиональные проблемы, в умении прогнозировать развитие тех или иных, связанных с выполняемой работой. Эффективность инновационного (творческого) решения проблемы будет определяться количеством проблемных ситуаций, решенных новым способом. В вузах творческий процесс формализуется в рамках исследовательской и проектной деятельности, ориентированной на решение актуальных региональных запросов.

Выступая как учебно-методический и научно-исследовательский центр, Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы обеспечивает эффективное выполнение функций по развитию научно-исследовательской, инновационной деятельности и различных форм сотрудничества с различными социальными учреждениями и органами региональной власти. В ближайшей перспективе региональные высшие учебные заведения должны стать

платформой институциональных преобразований для создания и распространения инноваций в условиях опережающего развития высшего образования в России.

Список литературы

1 Платонов М.Ю. Управление инновационным процессом в высшем учебном заведении: монография. – СПб.: СПбГИПСР, 2013. – С.68

2 Платонова Н.М., Платонов М.Ю. Основы социальной инноватики: учеб. пособие. – СПб.: СПбГИПСР, 2017. – С.45

3 Управление изменениями: учеб пособие / под ред. Т.И. Ивановой. – М.: Кнорус, 2017. – С 82

4 Яшин С.Н., Кошелев В.В., Макаров С.А. Анализ эффективности инновационной деятельности. – СПб.: БХЗ-Петербург, 2012. – С.56

5 Понкин И.В. К вопросу об инновациях в образовании // Инновации в образовании. – 2017. – №3. – С. 61-76.

6 Соколова И.Ю., Медведева М.К. Кадровая политика вузов как стратегия управления научно-педагогическим составом // Инновации в образовании. – 2018. – №3. – С. 60-69.

Түйін

Бұл мақалада аймақтық ғылыми жобалармен туындаған институционалдық трансформация жағдайында университеттердің инновациялық қызметін дамыту тетіктері талқыланады.

Санкт-Петербург қаласының халыққа әлеуметтік қызмет көрсету жүйесіндегі эксперименталды (инновациялық) сайттардың әлеуметтік бейінді университетін құру тәжірибесі талданған.

Resume

The author of the article examines the mechanisms of development of innovation activity of higher education institutions in terms of institutional transformations, conditioned by regional research projects. The experience of creating a social profile of the experimental (innovative) sites in the system of social services of St. Petersburg by a specialized higher educational institution is being analyzed.

UDC 373.1

**SOCIALLY-PEDAGOGICAL TRAINING AS A MEANS OF
FORMING LEADERSHIP SKILLS OF PRIMARY
SCHOOLCHILDREN**

Ya.N. OSPANOVA

Prorector on educational work,
Candidate of Pedagogical Science,
Acting Professor of the Department of Pedagogy,
The Eurasian Humanities Institute

L.V. VOLKOVA

Head of the Department of foreign languages,
Candidate of Pedagogical Science, Docent,
The Eurasian Humanities Institute

Annotation

In the article the authors examine the problem of forming leadership skills of primary schoolchildren and the possibilities of its solution by means of the socially-pedagogical training. There was given the analysis and the results of diagnostics of the levels of forming leadership skills before and after training studies.

Keywords: schoolchildren, leadership skills, socially-pedagogical training, extracurricular activities, diagnostics.

In modern conditions of the development of the society and the formation of the market economy the success of each person depends on the ability to work in the conditions of competition: to respond quickly on the ongoing changes, to analyze the information and predict further events, to take corresponding decisions and to act according to them. It is important to start the formation of the leadership determination and social activity during the period of teaching in primary classes. At this age period the future personality of a child starts forming: diverse attitude to himself/herself, to surrounding people, to various kinds of activity; such features of a personality: initiative, discipline, determination are developing; life value orientations and relations determining behavior in different conditions of life activity are being formed and arouse interest of scientists to this age category. On the basis of this at the present pedagogical practice it is necessary to take a personally-oriented approach as a basis in education according to which a child is a subject of the

pedagogical process and for this maximum attention is paid to the organization of the needed conditions for the emotional, intellectual and social development of his/her personality.

According to B.D. Parygin for nominating the role of a leader of the group it is necessary to have a certain combination of personal socially-psychological skills: a high level of initiative and activity, experience and skills of the organizational activity, interest in achieving the group's goals, being informed about the group's affairs, being communicative and attractive possessing a high level of prestige and authority in the group [1, p.51]. Mostly the learners with the developed communicative properties possess these skills. The research showed that the role of a leader and his/her influence on the classmates is different depending on the level of the development of the collective relations. In the developed collective where the conditions are created for mutual understanding each person can identify himself/herself with others much easier. And thus, a certain emotional mood under which special personal skills are developed is created: mutual trust in the field of internal experiences, self-control weakens, natural and casual communication develops. In such situation higher life standards which are supported by the leader are accepted. The leader in such conditions acquires recognition of the majority and is considered the most popular persons in his/her class. Very often he/she is the organizer of the social life in the class.

The influence of a leader on the social development of his/her peers, first of all, on their intellectual development is quite great. The personality of a leader is of great importance in the formation of social values, judgments, in acquiring social duties and rules of behavior. Having all the individual peculiarities of a school pupil personality, selectivity of his/her relation with the surrounding people he/she can be a leader objectively possessing social values, attractive for his/her peers [2].

Setting the aim to educate leaders a school must create conditions for revealing and development of their leadership skills, increase the professional level of pedagogues and develop the content of the activities with such group of learners. Formation of the leadership skills of the schoolchildren needs the individual approach to each active participant. It is important not only to develop the leaders potential of the learners but also to form the direction of his/her personality and education of human skills.

Taking into account the urgency of this problem we developed the program on forming the leadership skills of primary schoolchildren by means of the socially-pedagogical training-gymnasium with the

participation of the students-volunteers. The program was realized on the base of school No. 2 named after G. Kayirbekov of Nur-Sultan city in 1”C” and 1”D”grades during the extracurricular activities. Before the program realization we carried out diagnostics of the levels of the formation of the leadership skills of the primary schoolchildren by means of questionnaire, interviewing and observation. With the help of diagnostics we could clear out the emotional attitude of the children towards leadership, the level of communication, the character of the difficulties in wishing to become a leader. In the course of the questionnaire analysis of the pupils it was cleared out that 57% of the children were communicative, but there were children who had problems with communication in the class (26%). 48% of the pupils perform the given tasks with pleasure. 37% keep discipline and they like to be obeyed by other pupils of the class. On the results of the interview and observation we made the conclusion that the pupils had not enough idea of a leader and the skills he/she possessed (89%).. Most children having the skills of a leader didn’t recognize it (82%).And also 72% of the pupils could not explain whether they were leaders and how they could define this. Generally, the children’s answers to the question ‘who is a leader?’ could be divided into three types: the leaders for the children in a primary school age are teachers (36%), their classmates (24%) or one of their parents (40%).

It should be noted that the results of the diagnostics helped to realize the training program on the formation of the leadership skills of primary schoolchildren developed by us. At the first stage together with the school administration, teachers and students-volunteers we solved the organizational issues which allowed to carry out the socially-pedagogical training in the natural conditions of the school functioning.

Each training exercise was performed pedagogically to motivate the leadership position of the participants. The significance of the skill to work as a leader was underlined; the exercise was repeated before consolidation and varied depending on the success of its performance by each participant of the training.

For the successful realization of the program the following tasks were solved:

- to teach pupils to work in the collective, to find and correct one’s own mistakes;
- to develop organizational and creative abilities, business skills, to be able to behave in conflict situations;

- to educate moral qualities of a child's personality: tolerance, respect for the surrounding people, ability to accept people as they are;
- to form a personality of a children's leader possessing high culture of communicating and influence on people;
- to facilitate a child's acquisition of basic social roles, moral and ethical norms.

The following principles of building the program were taken as a basis:

a) personally-oriented (principle of development, principle of psychological comfort, principle of adaptability);

б) culturally-oriented (principle of mastering culture, principle of semantic attitude to the world, principle of the oriented function of knowledge);

в) activity-oriented (principle of teaching activity, principle of reliance on previous development, principle of the controlled transition from the joint educational-cognitive activity for independent activity, principle of the controlled transition from the activity in the educational situation to the activity in the life situation) [3].

It should be stated that the program included 10 practical classes consisting of the training exercises the content of which corresponded to the age peculiarities of the children of the primary school age and included different forms of work: group, pair work, small groups, individual and reflection.

After the realization of the program we carried out diagnostics of the levels of the formation of the leadership skills again. Questionnaire at this stage helped to observe the changes occurred in the emotional and cognitive sphere of the pupils and also the character of these changes more exactly. Thus, 90% of the pupils wanted to become leaders and practically all of them began to demonstrate the leadership potential. 95% of the pupils not only liked to be obeyed but began to respect the opinion of other schoolchildren and to keep discipline. The children became more active and responsible.

According to the results of the work done we can make the conclusion that the level of the formation of the leadership skills of the children increased significantly due to the conducting of the program of the socially-pedagogical trainings. If at the initial stage the highest percentage was 50%, then after the program realization we can see a positive result – 85%. The average level was also changed positively – 35%. The low level was reduced till 15%. The children have an idea who the leader is and what qualities he/she must possess and how important a

leader is in society. And also the children could determine what skills of a leader each of them has.

In conclusion it should be noted that the formation of the leadership skills of the children of the primary school age by means of the socially-pedagogical training during the extracurricular activities is possible if:

- to create self-management, which can serve a source of different kinds of activity, the factor helping the development of the collective and a separate personality in the collective;

- to create a situation of collaboration, co-creation;

- to create the position of a pedagogue “nearby”.

Thus, the basic idea of all forms of the pedagogical activity is creating the conditions for the development of the active position of a child, realization of the role of a leader, formation of the leadership experience of the children in the jointly organized socially significant activity.

Literature

1 Парыгин Б.Д. Основы социально - психологической теории. -М.: Мысль. - 1971. – 351 с.

2 Емельянова М. Воспитание ребенка-лидера. // Воспитание школьников. - 2016. - №5. – С. 23-25.

3 Зубанова Л.Б. Сущность лидерства и возможность формирования его потенциала. // Педагогическая наука и образование. - 2017. - №2. – С.53-57.

Түйін

Мақалада элеуметтік-педагогикалық тренинг арқылы кіші жастағы оқушыларда көшбасшылық қасиеттерді қалыптастыру бойынша бағдарламаны жүзеге асырудың қорытындылары туралы айтылады.

Резюме

В статье представлены итоги реализации программы по формированию лидерских качеств у младших школьников посредством социально – педагогического тренинга.

**БОЛАШАҚ МАМАННЫҢ КРЕАТИВТІ ОЙЛАУЫН
ДАМУЫНЫҢ ФИЛОСОФИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
АЛҒЫШАРТТАРЫ**

Р.К. ДОСЖАН

Қазақ ұлттық хореография академиясы, PhD доктор

Аннотация

Мақалада қоғамның саяси, әлеуметтік-экономикалық, техникалық және мәдени дамуында білім беру жүйесінің рөлі өте жоғары екендігі туралы қарастырылады. XX ғасырдың соңында педагогикалық ғылым ойлау мен жүйелеуді қажет ететін шығармашылық туралы әртүрлі жорамалдармен толықтырылған. Шығармашылықты тұлға типтері, шығармашылықты тұлға санасының белгілері мен қасиеттері, шығармашылықтың пайда болуының механизмдері мен түрлері, шығармашылық еңбек шарттары және оның мотивациясы сияқты жаңа білімдердің әртүрлі типтік сипаттамалары көрсетіледі.

Түйін сөздер: технология, жаһандану, оқыту, креативтілік, қабілет, білім беру.

Қоғамның саяси, әлеуметтік-экономикалық, техникалық және мәдени дамуында білім беру жүйесінің рөлі өте жоғары екені белгілі. Тек осы білімділік қуаты ғана мемлекетіміздің лайықты бейнесін және әлемдік қауымдастықтағы орнын қамтамасыз етеді, қоғамдағы әрбір адамның және халықтың әлемдегі статусын анықтайды, ал жоғары мектеп зияткерлік, ғылыми және мамандық қуаттың басты қозғаушы күші болып табылады.

Егер білім беру ортасын әлемдік деңгейде талдайтын болсақ, онда оның сыртқы ортаның өзгеруіне бағытталып, өзгеретін қажеттіліктерге бейімделіп, оның қалпына белсенді ықпал етіп және оның қажеттіліктерін алдын-ала анықтай отырып үнемі қозғалыста, даму үстінде екенін айтуға болады.

Қазір әлемде жоғары білім берудің дамуына, жоғары білім беру мекемелерінің мәні мен рөлін жоғарылатуға және оларды адамзат дамуының мүмкіндіктеріне тиімді қолдануға баса назар аударуда. Сондықтан соңғы отыз жылдықта әлемнің барлық жерінде жоғары

білім берудің құрылымы, мазмұны мен түрлерінде кең көлемді және терең өзгерістер жасалды.

Бұл өзгерістер ішкі және сыртқы факторлар әсерлерінен жасалынды. Бірақ та, жоғары мектептің даму үрдісінде экономикалық қалыптың ауысуы мен нарықтық қатынасқа көшу, мемлекеттің тәуелсіздік алуы және әлемдік білім беру кеңістігіндегі интеграция, еліміздің экономикасының жаһандануы сияқты жаһандық қоғамдық құбылыстар көрінді.

Сыртқы жағдайлар, ең алдымен, беделділікте, сондай-ақ, яғни сол қоғамдағы адамның деңгейіне сай білім беретін материалдық құрылымдарда көрінеді: ішкі қызығушылықтар кез келген қалыпты адамның терең биоәлеуметтік қажеттіліктерінен, оның білімге шынайы ұмтылысынан шығады. Ішкі мотивтер мен стимулдар кез келген адам, тіпті қоршаған ортаны саналы түрде әлсіз қабылдайтын адамдарда тап болатын білім беру ортасына лайық, философиялық-педагогикалық атмосфераға мәнді дәрежеде бағынышты болады. Сонымен бірге адамның бұл әлемді терең тануға және өзгертуге шынайы ұмтылысы оқыту мекемелеріндегі білім беру іс-әрекетінің шынайы-бейнелік технологиясының сол немесе басқа түріне әдейі тудырылған педагогикалық ортаның өзара біріккен әрекеті болуы тиіс. Басқаша айтқанда тұлғаның өзін қоршаған ішкі білімге деген қажеттіліктерін көрсететін көлем және бұл қажеттіліктерді қанағаттандыруға деген педагогикалық негізделген бұл амалдар, бағытталуы, өзара күшейту, және бір-бірін құптауы бойынша сәйкес болуы тиіс.

Қоғамның білімділігіне, адамдық капитал сапасына арқа сүйеу Қазақстан Республикасын әлемдік аренада жетекші орынға шығарды, ілгері дамушы мемлекеттер қатарына кіруге мүмкіндік берді. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың «Қазақстан жедел экономикалық, әлеуметтік және саяси модернизациялану жолында» атты Қазақстан халқына жолдауында «Білімді дамыта алмаған ел ХХІ ғасырда құлдырауға ұшырайды», - деп ескертеді [1].

Бірден-бір маңызды міндет әлемдік экономикалық кеңістікте бәсекеге қабілетті ұлт факторы ретінде білім беру деңгейін жоғарылату ұсынылады. Сондықтан нарықтық экономика ұсынатын заманауи талаптарға сәйкес ұлттық білім беру жүйесін құру әр уақытта да өзекті болып қала бермек.

ХХ ғасырдың соңында педагогикалық ғылым ойлау мен жүйелеуді қажет ететін шығармашылық туралы әртүрлі

жорамалдармен толықты. Бұндай жаңа білімдерге: шығармашылықты тұлға типтері; шығармашылықты тұлға ақылының белгілері мен қасиеттері; шығармашылықтың пайда болуының механизмдері мен түрлері; шығармашылық еңбек шарттары және оның мотивациясы сияқты әртүрлі типтік сипаттамалар жасау кірді.

Басты мақсат – білім беру деңгейін көтеру, және халықаралық еңбек нарығында бәсекелестікке қабілетті болу, тек қана жаңа оқу бағдарламаларын, оқыту әдістерін ендіру, сабақ беру деңгейін көтеру және ЖОО-ның материалдық-техникалық базасын күшейту болып табылатын жоғары мектепте қайта құру арқылы қол жетімді болады.

Ол уақыттарда Қазақстандық білім беру мазмұны фактологиялық болып қалды, ал құрылымы жалпы танылған халықаралық ұсыныстарға сай болмады. Білім берудің дамуы нарықтық экономикадағы ашық азаматтық қоғамның қажеттіліктерінен артта қалғаны және оқушыларды дайындау қоғам өміріне құзыреттілікті, жауапкершілікті және шығармашылықты араласуға бағытталмағаны байқалды [2].

Шығармашылық қабілетті дамыту бұрында білім берудің мақсаттық құрылымы ретінде көрінгенін ескерте кетуіміз керек. Бірақ, бізге белгілі болғандай, бұндай мақсатқа әр уақытта қолжетімді бола бермейді, өйткені сол білім беру жүйесі қандай бағытта екенін және аталған мақсаттың қалай жүзеге асатынын білмеді. Бүгінде бұрынғы өткеннің қателігі неде екенін толық біле алмаймыз. Ең маңыздысы қандай мақсатқа қарай жылжу керек екенін сезіну және түсіну. Оның бір шешімі қызметінің негізгі қағидалары төмендегідей болып табылатын, инновациялық креативті білім беру болады:

- шығармашылыққа дайындау;
- бұл сөздің ең кең мағынасында техноортаның бөлшектерін жобалаудан іс-әрекетті жобалауға ауысу;
- көп критерийлік шешімге негізделген дүниетанымды қалыптастыру, басқа пікірлерге шыдамдылық, өз әрекетіне төзімділікті және адмагершілікті жауапкершілік;
- толықтырылған білім жүйесін қалыптастыру мақсатында пәнаралық байланысты жүзеге асыру;
- полихроматикалық ойлау мен зияткерлік іс-әрекеттің «бинокулярлығын» дамыту [3].

Сонымен, кәсіби мобильділік пен қайта даярлауға талаптың өсуі жағдайында жоғары білім беру барлық еңбек іс-әрекеті барысында жүйелі жалғасу үшін жалпы және кәсіби дайындық базасын беруге шақырады.

Жаһандану еңбек іс-әрекетінің зияткерлігін жоғары білім беру кәсіби қызметі дамуының жетекші факторына айналдырады.

Заманауи жоғары білім беруде, бітіруші түлек жаһандану ерекшеліктерін, олардағы жаңа нәрселердің күшін ескере алмаудан болатын тәжірибелік мәселелердің көптігімен кездесетінін ескеруге шақырады. Бұндай мәселелерді сол ғылымның өзектілігі және өз ісіне шығармашылықты қатынас негізінде ғана мүмкін болады. Бұл кезде жоғары білім беру жүйесі курсанттарға қарапайым дайын білімдерді, қатаң нақтыланған кәсіби қызметтік кейбір дағдыларды орындаудан алшақтайды. *Жоғары білім берудің басты міндеті жаңа ғылыми идеяларды қабылдау және өңдеуге қабілеттілікті дамыту, өзіндік кәсіби іс-әрекетте оларды талдау және қолдану болып табылады.* Жоғары білім беруде, ЖОО-да ғылым курстарынан сабақ беру мен зерттеу әдістерінде, білім сипатын жетілдірудің қосымша жолдарын іздестіру тиімді болып табылады.

Білім беруді үрдіс ретінде және нәтиже ретінде қарастыра отырып, сол уақытта білім беру қызметі және өнімнің сапасы туралы айтуға тура келеді. ЖОО-ның негізгі өнімі білім алушылар, ақырғы нәтижесі – бітіруші-мамандар болып табылады.

Жалпыға бірдей болғандай, әрбір дәуірдің оқыту мен білім беруге қоятын өз талаптары болады. Тарих бойынша алғашқы оқу үрдісінің түрі қарапайым-тәжірибелік болды. Оқыту үрдісінің екінші түрі – көрнекілік оқыту. Үшіншісі оқыту үрдісінің жетілген түрі – дамыта оқыту.

Сонымен, ХХІ ғасырдың басы бірте-бірте жаңа білім беру жүйелерінің құрылымы жасалуда: «жеке тұлғалық тұғырды» болжайтын креативті оқыту, оқушыларға педагогтардың даралық бағытталуы жасалуда. Мәселенің басына жаңа білім, білік және дағдыны, әрекет тәсілін өз бетімен қалыптастыра алуға қабілетті білім алушыларды дамыту қойылады. Креативті оқытудың басты шарты білім алушылардың бастамашылдығы болып табылады.

Бүгінде жоғары мектеп, кең тұрғыдан мекеме, институттық жүйе, бірлестік ретінде түсініліп – білім беру сапасын және мамандардың кәсіби дайындығын қамтамасыз ету өзектендіріледі. Бұнда әртүрлі кәсіби дағды мен шеберлікті игеру аз уақытта және аз шығынмен жүзеге асуға тиіс. Бұл өз кезегінде өзіндік білім алу және үздіксіз оқуға қабілетпен байланысты жаңа іс-әрекет түрлерін белсенді игеруге қабілетті болжайды.

Сонымен, білім беруде, тәрбиеде өнімділікке дейін болмауы тиіс, ал өнімділік ақпараттық және қарым-қатынастық технологияны

меңгерген, өзінің кәсіби сапасын және өзін көрсете алатын және бейімделе алатын, бәсекеге қабілетті, белсенді жаңа адамды қалыптастыруға тиіс.

Осыған байланысты «сауаттылық» сапасының мәнін нәтиже немесе адам қуаты ретінде түсінуді өзгертуді атап кетуіміз қажет. Этимологиялық – адамның бейнені: әлемді, өзінің жеке тұлғасын, өткенді және болашақты, жақсылық пен жамандықты қабылдауы. Білім алу – басқаларды, өзін, өмірдің мәнін, өмір алдындағы өзінің жауапкершілігін түсінуі. Бұндай көзқарас өзіне басқа нәрселерге қарағанда мәдениетті әмбебапты тұрғыдан қызықтырады. Мәдениет – бұл біртұтас өмір, бұл разылық пен адалдық, күш; бұл адам баласының мәңгілік идеалы, ой-пікірлердің барлық жалпы қайнар көзі. Сонымен бірге, дамушы адам үшін мәдениет өмір сүрудің (өмір, энергия, қуат) тікелей формасы және өзін-өзі анықтау үшін, өзін саналы түрде жасау үшін негіз болады.

Білімділік адам әуел бастан «туу құқығы бойынша» мәдениетке кіреді және сонда және сол арқылы дамиды. Сонымен бірге, білім алу барысында адамның мәдени қалыптасуы өзіндік әрекетінде, жеке тұлғалық тәсілімен жүреді.

Қазіргі уақытта адамның білімділігі тек сауаттылығы мен мәдениеттілігінде ғана емес, өмірге ұқыпты және саналы қатынас, өзінің алдында және басқалардың алдында жауапкершілікті сезінуімен білінеді. Ол адамның өзімен, өзінің санасымен, адамгершілігімен, шеберлігімен жұмыс істеуін, қажет болған жағдайда өзінің жеке стереотипін өзгертуге шешім қабылдауын болжайды [4].

Сонымен, егер оқу өмірді «нәрселік» түрде, яғни білімді, мәдени норманы игеру деп айтатын болсақ, онда білімділік – бұл дара өзіндік іс-әрекет. Бұл жағдайда, біз білімділік мәнін даралықта мәдениетті шығармашылық тұрғыда игеру десек, қуаты мәдениетке шартты жаңаны әкелуі мүмкін адамның бұндай дамуын да ескерте кетуіміз керек. Сонымен бірге, жоғары білім беру жүйесін жасай отырып, жеке тұлғаның өзіндік іс-әрекетін ынталандырады, өзінің соңынан қалай жүру керектігін және оқу үшін жаңа мүмкіндіктер тудыруға оны бағыттайды, оған көмектеседі, қабілеттерді қалыптастыруға, жаңа шеберліктерді игеруге көмектесуге тиіс.

Жоғары білімге жаңа көзқарастар болашақ маманның креативті қуатын мақсатты түрде дамытуға бағытталуымен аяқталады. Педагогтар «дайын» білім білім алушылардың өзбетінділігін қалыптастыруға бейімдемейді, олардың ішкі мотивациясын

әлсіретеді және тұлға қуатының қажетсіз болуына әкеледі деп тұжырымдайды. Сол үшін оқу үрдісінде креативті ойлауды қалыптастыру, заманауи мамандар дайындау міндеттеріне сәйкес қабілеттерді дамыту басымдық көрсетеді.

Бүгінде оқу үрдісінде білім алушылардың креативті іс-әрекет тәсілін, оның механизмдері мен әдіснамасы туралы білім, оның іс-әрекетіне қажетті шеберлікті қалыптастыруды зерттеу маңызды орын алады. Осымен байланысты танымдық іс-әрекетте, әрбір білім алушының жеке тұлғалық ерекшеліктерін ескере отырып оқытушы ортаның мазмұнын, әдістерін құралдарын өзгерту талап етіледі. Сондықтан логикалық-тарихи көзқарас бойынша дәстүрлік жүйені тұлғалық бағытталушылық білім беруге ауыстыруды дұрыс деп санаймыз. Ол білім алушы оқытудың субъектісі ретінде болуы тиіс әдіснамалық қағидаға негізделеді. Бұнда ең алдымен, тұлғаның қажеттіліктерін, мотивтерін, мақсаттарын, қабілеттерін, белсенділігін, зияткерлігін және басқа да дара-психологиялық ерекшеліктерін ескеру керек.

Тұлғалық-бағытталушылық білім беру төмендегідей қағидаларға негізделеді:

- әуел бастан педагогикалық үрдістің субъектісі болып табылатын оқушының өзіндік құндылығына, даралық басымдығы мойындалады;

- білім алушылардың өзін-өзі ұйымдастыру, өзін-өзі анықтау, және өзін-өзі дамыту қажеттіліктеріне баса назар аудару;

- жоғары білім оқу-кәсіби, өнімді-креативті іс-әрекеті үрдісінде болашақ маманның экстра қызметтік, мета қызметтік дамуы мен әлеуметтік-кәсіби құзыреттілікті қалыптастыруды қамтамасыз ететін озу сипатында болуы керек.

Қазақстанның жоғары білім беру жүйесінің артықшылығы халықаралық еңбек нарығында бәсекелестікке түсе алатын сапалы маман дайындау болып табылады. Әңгіме адамды үздіксіз оқуға – үнемі еңбек үрдісінде кездесетін үрдіс сияқты оқуға дайындау болып отыр. Бұл көзқарас бойынша оқыту мен білім беру мақсаты – маманға іс-әрекеттің жаңа амалдары мен түрлерін жасауға, өзі үшін жаңа кәсіби ортаға кіруге, қысқа уақыт ішінде өзінің еңбегін бағалауға мүмкіндік беретін тұлғаның интегральды сапасы ретінде креативтілікті қалыптастыру.

Сол үшін жоғары оқу орнын бітіруші заманауи түлек нарықтық экономика жағдайына бейімделуі, өзінің кәсіби қызметінде епті және жылдам болуы тиіс. Ол жаңа технологиялармен таныс, бүкіл әлемдік

тәжірибе жинақталған компьютер, база және банк мәліметтерін қолдана алуы тиіс. Бірақ бастысы, ЖОО-да оқыған жылдарында ол өзінде креативті тұлғаның нышандарын дамытуы, зерттеушілік дағдыларын қалыптастыруы тиіс, сыни ойлауға және кәсіби міндеттердің жаңа шешімдерін табуға үйренуі керек.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы. – Астана: «Елорда», 2008

2 Ахметова Г.К. Образовательный идеал в теории и практике подготовки педагогических кадров. – Алматы: Қазақ университеті, 2000. – С.76

3 Таубаева Ш. Введение в методологию и методику педагогического исследования: учебное пособие. – Түркістан: «Тұран» баспасы, 2007. – 190 б.

4 Андреева Г. М. Современная социальная психология. – М., 1981. – 361 б.

Резюме

В статье анализируются философско-педагогические предпосылки развития креативного мышления и дается характеристика понятию грамотности и культуры работы у будущих специалистов. Рассматривается эффективность личностно-ориентированного обучения будущих специалистов как одно из условий развития креативного мышления.

Resume

The author of the article analyzes the philosophical and pedagogical prerequisites for the development of creative thinking and characterizes the concept of literacy and culture of future professionals. The efficiency of personality-oriented training of future specialists is considered as one of the conditions for the development of creative thinking.

**ЖАСТАРДЫ ХАЛЫҚТЫҢ РУХАНИ МҰРАЛАРЫ
АРҚЫЛЫ ЕЛЖАНДЫЛЫҚҚА ТӘРБИЕЛЕУДІҢ
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ**

Г.Қ. ШҰҒАЕВА

педагогика ғылымдарының кандидаты
Х. Досмұхамедов атындағы Атырау
мемлекеттік университеті

Г.К. ШАМБИЛОВА

химия ғылымдарының докторы, профессор
Х. Досмұхамедов атындағы Атырау
мемлекеттік университеті

В.Е. МАХАТОВА

техника ғылымдарының кандидаты,
қауымдастырылған профессор
Х. Досмұхамедов атындағы Атырау
мемлекеттік университеті

Аннотация

Бұл мақалада жеткіншектерді халықтың рухани мұралары арқылы елжандылыққа тәрбиелеудің психологиялық аспектілері қарастырылған. Елжандылық идея – отаншылдық сезім – адамда жүре пайда болатын, жеке тұлғаның саналы өмірімен қабаттас қалыптасатын психологиялық, әлеуметтік құбылыс екені пайымдалған.

Отаншылдық сезім жалпы адам баласына тән адами түйсік қасиет, оның еліне, туған жеріне, өз тілі мен мәдениетіне, ұлттық құндылықтарына жеке қатынасын, өзіндік бағасын, түйсінуін, қуаттап қолдауын пайымдайтын сезім көрсеткіші баяндалған.

Түйін сөздер: патриотизм, елжандылық, рухани мұра, еңбек сүйгіштігі, ұлтжанды, ұлттық намысы, жігерлі азаматтар тәрбиелеу, ұлттық құндылықтар.

Қазіргі қоғамдық-әлеуметтік жағдайда жеке тұлғаның бойындағы Қазақстандық патриотизмді қалыптастыру басты міндет болып саналады. Патриоттық тәрбиенің күре тамыры Күлтегін, Тоныкөк, ХҮІ-ХҮІІІ ғасырда елі мен жері үшін жан аямай күрескен Жалаңтөс, Қарасай, Қабанбай, Бөгенбай, Наурызбай т.б. батырлар

ісінен бастау алады. Сонымен қатар, ұрпақ бойындағы ерлік сезімін оятып, туған жерге деген сүйіспеншілігін қалыптастыруда негізгі орын алады.

Оқушылардың бойында патриоттық құндылықтарды қалыптастыру атадан балаға жалғасып келе жатқан ұлттық әдет-ғұрып, салт-дәстүрлерін оқу-тәрбие мазмұнына енгізе білсек, ұлттық дәстүрге берік, елін, жерін сүйетін азамат тәрбиелеу, яғни оқушылардың бойына Қазақстандық патриотизмді қалыптастыру өскелең өмір талабынан туындап отыр.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңының 8-бабында білім беру жүйесінің басым міндеттері – «азаматтық пен елжандылыққа, өз Отаны – Қазақстан Республикасына деген сүйіспеншілікке, мемлекеттік рәміздерді құрметтеуге, халық дәстүрлерін қастерлеуге, Конституцияға және қоғамға қарсы кез келген көріністерге төзбеуге тәрбиелеу» – деп айтылған [1].

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі ұсынған «Тәлім-тәрбие тұжырымдамасында» қазақ халқының жауынгерлік және ерлік тарихын ұрпаққа еріктің өшпес үлгісін қалдырған қас батырлардың өмір-өнегесімен таныстыру; өз жерін, елін қорғай алатын ұлтжанды, ұлттық намысы мол, жігерлі азаматтар тәрбиелеу, - деп ғасырлар бойы қалыптасқан ұлттық ерекшеліктер, салт-дәстүрлерді бүгінгі ұрпақ тәрбиесіне пайдалануға аса мән береді.

Бүгінгі XXI – ғасырда егеменді Қазақстанда өмір сүріп жатқан жас ұрпақтың бойындағы ерлік пен елдік қасиеттің рухани негізі туып-өскен жері мен елінің салт-дәстүрінен, ұлттық мәдени мұраларынан, мақал-мәтелдерінен, лиро-эпостық жырларынан, шешендік сөздерінен, ел мен жер байлығын қорғап қалған Күлтегін, Тоныкөк, Қобыланды, Ер Көкше, Ер Қосай, Едіге, Қарасай, Қабанбай, Бөгенбай, Наурызбай, Сұраншы, Саурық батырлардың ерлік істерінен бастау алады. Сонымен қатар, ұрпақтан-ұрпаққа жалғасқан мәдени-рухани мұралар, тастағы жазбалардағы өсиет, өнеге, нақыл сөздер, қазақ фольклоры жанрлары жас ұрпақтың бойында отансүйгіштік, ерлік сезімді ұялатып, олардың туған жерге, өскен елге, ұлт мәдениетіне деген сүйіспеншілік қасиеттерді қалыптастыруға игі ықпал етеді.

Қазақтың ұлан-байтақ даласын біздің ата-бабаларымыз сан ғасыр «Найзаның ұшымен, білектің күшімен», «Қанаттыға қақтырмай, тұмсықтыға шоқтырмай» аман сақтап келді. Олардың құрып кету қаупі төніп тұрған кезде бір жағадан бас, бір жеңнен қол шығарып жауға қарсы тұруы нағыз шынайы отансүйгіштік қасиет еді.

Өз ұлтына деген патриоттық сезімді қазақ ағартушылары Ш. Уәлиханов, Ы. Алтынсарин, А. Құнанбаев, Алаш Орда қайраткерлері М. Дулатов, М. Жұмабаев, А. Байтұрсынов және т.б. нақтылы іс-әрекеттері мен шығармаларынан да көруге болады [2, 45 б.].

Елжандылық идея – отаншылдық сезім – адамда жүре пайда болатын, жеке тұлғаның саналы өмірімен қабаттас қалыптасатын психологиялық, әлеуметтік құбылыс.

Отаншылдық сезім – жалпы адам баласына тән адами түйсік қасиет, оның еліне, туған жеріне, өз тілі мен мәдениетіне, ұлттық құндылықтарына жеке қатынасын, өзіндік бағасын, түйсінуін, қуаттап қолдауын пайымдайтын сезім көрсеткіші.

Белгілі ғалым, психолог Қ. Жарықбаев: «Ұлттық мінезге сипаттама бере отырып, қазақтардың өз жері мен Отанына, туған еліне деген сүйіспеншілігі, мал шаруашылығымен айналасуға икемділігі, меймандостығы мен балажандылығы, өмірдің қиыншылықтары мен әділетсіз істерге төзімділігі, сөз өнерін ардақтауы, шешендік қабілеті, еңбек сүйгіштігі мен шыдамдылығы олардың жалпы ұлттық қасиеттері болып табылады», - деп көрсеткен [3, 83 б.].

Елжандылық сезімінің объектісі мен қайнар көзі – Отан десек, оның мазмұны: туған жер, табиғат; оның байлықтары: тіл, дәстүр, тарихи ескерткіштер, туған өлкедегі тамаша киелі орындар. Олардың адам көкірегіне жылылық, жақындық, туысқандық сезімдерді ұялатып, ізгі де ерлік істердің қайнар көзіне айналуы елжандылыққа тәрбиелеудің арқауы.

Ғасырлар бойы дамып, қалыптасқан және өркендей беретін халық педагогикасының қасиетін қадірлеп, ұлттық тәрбиеге жан-жақты жағдай жасап, көңіл бөле бастағанымыз – болашақтың сәулетіне нұрын шашқан күн шуағы іспетті. Адамды адам еткен еңбек пен тәрбие болса, сол еңбекті ұрпағына үйретіп, адалдыққа баулыған халқымыздың танымдық, тәрбиелік дәстүрлері, салт-санасы – мәңгі нәр алатын рухани асыл қазынамыз.

Әр халықтың тәлім-тәрбиелік мұрасы – бұл ұлттық мәдениеттің бір бөлігі. Ғасырдан ғасырға жалғасып келе жатқан халқымыздың озық тәрбиелік мәні зор әдет-ғұрып, салт-дәстүрі, ауыз әдебиеті, өнері жас ұрпақтың ұлттық сана-сезімін оятып қалыптастырады.

Халқымыздың өзінің бүгінгі биік, озық мәдениетіне оңайлықпен жетпеген. Бұл жолда ол талай заманғы шым-шытырман оқиғалардың сәулесін бойына сіңіріп, небір асу-қия, бел-белестерді басып өткен.

Ата-бабамыздың шетсіз де, шексіз далада ертелі-кеш жер кезіп, бостан-босқа жүре бермей, олар ежелгі заманнан ер жүрек, еңбексүйгіш, талапты да талантты, өзіндік мәдениеті бар еңселі ел болған.

Халықтың бай мұрасын, соның ішінде қазақ фольклорын оқушыларды ерлікке және елжандылыққа тәрбиелеуде пайдалану.

Адамзат баласының ежелден келе жатқан ортақ мүддесінің бірі – ерлік тәрбиесі. Осы мақсатта әрбір халықтың сан-алуан ой-пікірлері мен тәжірибелері ғасырлар бойы жинақталып отырған. Адамзат баласына ортақ рухани қазнасының құрамдас бөлігі болып саналатын бұл жетістіктерді халықтың тәлімгерлік тәжірибесі дейміз.

Ерлік дегеніміз не? Ерлік – адамның ерік-жігер қасиеттерінің ішіндегі шоқтығы биік сапасы. Ал ерлікке тәрбиелеу – жас ұрпақтың, қоғам мүшелерінің Отанға, халқына, жерге деген сүйіспеншілігін арттыру, мұны олардың бойына сіңіру және қалыптастыру. Бұдан кейін халқымыздың ерлік тәрбиесінің мол тарихын ескере отырып, ұлттық сананы қалыптастыру, қазақ мектептеріндегі оқу-тәрбие жұмыстарында халықтық педагогиканың негізгі элементтерін, соның ішінде, адамгершілік тәрбиесінің басты бағыттарының бірі – ерлік тәрбиесінің мазмұнын жан-жақты қамту арқылы кеңінен енгізу қажеттігі туындайды. Халқымыздың батыры Б.Момышұлының «Бұрындары жасаған ерліктерді сыйламай, қадірлемей тұрып, жаңа ерлікке шақыру бекершілік» дегеніндей, жас ұрпақты ата-баба дәстүрі бойынша ерлікке тәрбиелеп, олардың намыс, парыз, ұлттық рух, жауапкершілік сезімін дамыту қажет.

Патриотизм – адамның туа біткен биологиялық қасиеті емес, ол әлеуметтік, тарихи қалыптасқан, Отанға деген сүйіспеншілік сезім. Ол Отанға қызмет етуден көрінеді. Әрбір халық өз Отанының, яғни өзі еңбек етіп, өмір сүретін саяси, мәдени, дамуына мүдделі. Ұлттық сана-сезім – адамның рухани өмірінің басты белгілерінің бірі.

Қазақ халқының да сан ғасырлық тарихи мәдени жетістіктерінің жемісін, рухани байлығын, жанына біткен еңбексүйгіштік, елжандылық, ерлік, имандылық, бауырмалдық т.б. қасиеттерін танытатын тәлімгерлік тәжірибесі бар. Онда кешегі өткен данагөй қариялар, ғұлама ойшылдар, би-шешендер және ақын-жыраулардың даналық болжамдарының психологиялық пайымдаулары мен педагогикалық тұжырымдамаларының өшпес ізі жатыр.

Патриоттық сезімді қалыптастыруда отбасы негізгі орын алады. Әсіресе патриотизмге берген Ш. Уәлихановтың тұжырымын негізге алатын болсақ, ең алдымен өз отбасы, туған-туыстары, одан соң

ауыл-аймақ, ел-жұртымды, руластарымды, одан соң халқымды, одан соң Сібір орыстарын, Ресей жұртын қадірлеймін деуінен-ақ патриотизмнің негізгі мәйегі отбасы екені дау тудырмайды. Отбасында жеке тұлғаның бойында патриоттық сезімді қалыптастыруда бірінші орында адам бойындағы адами құндылық қасиеті негізгі орын алады.

Оқушыларға патриоттық тәрбие берудегі негізгі міндеттер – қоршаған ортаға деген сүйіспеншілік, қоғамға деген рухани-мәдени қатынас, еліміздің тәуелсіздігі мен бірлігін сақтау, Қазақстан көпұлтты мемлекет екенін негізге ала отыра бүгінгі қоғам мүшелерінің бойында Қазақстандық патриоттық сезімін қалыптастыру.

Сондықтан да жас ұрпақ бойындағы Қазақстандық патриотизмді қалыптастыру, яғни жастайынан ерлік пен елжандылықтың рухын себу отбасынан бастау алады. Отбасындағы негізгі міндет – баланы жастайынан ата-анасына, туған-туыстарына, әулетіне, еліне, жеріне деген сүйіспеншіліктерін жетілдіру арқылы Отанына, мемлекетке деген шынайы сезімін қалыптастыру.

Патриоттық тәрбиенің мазмұнына алға қойылған мақсаттар мен міндеттерге, әдіс-тәсілдерге сәйкес оқушылар меңгеруге тиіс білім, сенім, дағды, сапа және тұлғаның ерекшеліктері деген ұғымдар енеді.

Оқушыларға патриоттық тәрбие беруде оның тиімділігі негізгі болып табылады. Оның тиімділігі негізгі екі фактордан тұрады деп көрсетеді: а) макро және микро ортада объективті және субъективті жағдайлар және тәрбие іс-әрекеті процесінде есепке алу, бағалау; б) патриоттық тәрбие беру жүйесінде негізгі компоненттердің өзара ықпалы (субъектілер, өзара байланыс, мазмұн, форма, әдіс, құрал, т.б.) және ішкі бірлік, тәртіптілік, ұйымшылдық. Қорыта айтқанда, патриоттық тәрбиені ойға алғанда бірінші санаға Отан түсінігі келеді. Отанға құрмет көрсету тұрғысындағы патриоттық сезім жалпы адам баласына тән туған түйсік-қасиет, оның еліне, туған жеріне, өз тілі мен мәдениетіне, ұлттық құндылықтарына жеке қатынасын, өзіндік бағасын, қуаттап-қолдауын пайымдайтын сезім көрсеткіші болып табылады.

Өсіп келе жатқан жас ұрпақ туған тілін біліп, ата-бабасынан қалған мақал-мәтелдерді қазақша оқып өскендіктен оның бойына ұлтжандық дариды. Өйткені көркем әдебиетіміздегі шешендік өнер, қанатты сөздер, мақал-мәтел, ғибраттардың Отан, туған ел, халық, ұлт тақырыбын айналып өткені жоқ. Жеткіншектердің бойында осы сезімдерді дамыту үшін осы бағыттағы тәрбиелік шараларды көптеп

ұйымдастыру, оның мазмұнына көңіл бөлу қажет. Балалардың рухын оятатын патриоттық әндерді насихаттауды қолға алу керек.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 «Білім туралы» Қазақстан Республикасының Заңы, 27.07 2007.
- 2 Тәжібаева С. Ғ. Мектепте тәрбие жұмысын ұйымдастыру технологиясы. Оқу құралы. – Алматы, Білім, 2008. – 280 б.
- 3 Жарықбаев Қ. Психология. – Алматы, 1993. – 230 б.

Резюме

В статье проанализированы психологические аспекты воспитания патриотизма подростков.

Resume

The article deals with the psychological aspects of patriotic personal development.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

А.Ж. САПАРГАЛИЕВА

доктор PhD, асоц. профессор,
Жетысуский государственный университет
имени И. Жансугурова

Р.К. АРАЛБАЕВА

доктор социологических наук, профессор
академии ЭиП им. У.А. Джолдасбекова

К.К. РЫСБЕКОВ

кандидат философских наук, асоц. профессор,
Жетысуский государственный университет
имени И.Жансугурова

Аннотация

В статье раскрыты особенности подготовки специалистов помогающих профессий. Разработаны педагогические условия формирования профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий: специальная, коммуникативная и индивидуально-личностная.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, специалист помогающих профессий, компетентность, специальная, коммуникативная, индивидуально-личностная.

Профессионализация специалистов помогающих профессий сопряжена с формированием функциональной специфичности профессии, то есть комплекса функций, на основании которых можно идентифицировать профессиональную позицию или профессиональную роль специалиста помогающих профессий как педагога-психолога. Развитие профессиональной подготовки специалистов помогающих профессий в современных условиях испытывает влияние целого ряда противоречий, характеризующих процесс формирования функциональной специфичности профессии социального педагога, педагога-психолога, психолога [1].

На основе анализа источников нами установлено, что профессиональная компетентность является основой эффективности

и успешности профессиональной деятельности специалиста, в частности и специалистов помогающих профессий (Аралбаева Р.К., Шерьязданова Х.Т. [2]; Платонова Н.М., Платонов М.Ю. [3]).

Опираясь на исследования А.К. Марковой, мы даем свое определение сущности понятия «профессиональная компетентность» специалистов помогающих профессий [1].

В нашем понимании профессиональная подготовка педагога-психолога как специалиста помогающих профессий это процесс, направленный на формирование профессиональных компетенций, творческих способностей и личностных качеств специалиста в целостном педагогическом процессе университета.

Из вышесказанного определения вытекают составляющие профессиональной подготовки педагога-психолога как специалиста помогающих профессий: специальная подготовка, подготовка к общению, индивидуально-личностная подготовка. В структуре каждой составляющей профессиональной подготовки мы выделили четыре взаимосвязанных компонента: мотивационный, гностический, процессуальный, оценочно-рефлексивный. Данный компонентный состав послужил основанием для определения критериев, показателей специальной, индивидуально-личностной компетентностей и компетентности в общении.

Профессиональная подготовка является непрерывным процессом, начинающимся с поступления на специальность 5В010300 «Педагогика и психология» и заканчивающимся с прекращением активной профессиональной практики педагога-психолога как специалиста помогающих профессий. При этом целью вузовского образования является формирование профессиональной компетентности будущего - педагога-психолога как специалиста помогающих профессий, необходимой для его последующей успешной работы.

Компетентностное образование – это образование ориентированное на результат, которым является формирование профессионально значимых качеств личности или компетенций, позволяющих успешно решать профессиональные задачи [1; 4; 5], ведь современному человеку необходимы не готовые знания, а способы и технологии их получения, которые, по сути, и являются компетенциями.

Опираясь на выводы теоретической части исследования и результаты констатирующего эксперимента (диагностики исходного

уровня профессиональной подготовки), нами был организован формирующий эксперимент.

Задачи формирующего эксперимента определили педагогические условия работы и этапы.

Подготовительный этап предусматривал разработку программы и содержания элективного курса «Профессиональная подготовка педагога-психолога как специалиста помогающих профессий»; уточнение и корректировку программы профессиональной практики; разработку программы «Тренинга по подготовке педагога-психолога как специалиста помогающих профессий» и внеаудиторной работы по педагогике и психологии.

Основной этап был направлен на совершенствование профессиональной подготовки и предполагал экспериментальную проверку выделенных педагогических условий: апробацию элективного курса, программы производственной практики, внедрение тренинга, осуществление внеаудиторной работы по педагогике и психологии со студентами. На данном этапе эксперимента происходило проектирование и конструирование педагогического процесса вуза с учетом выделенных педагогических условий.

Заключительный этап был направлен на получение обратной связи от студентов по итогам проведения формирующего эксперимента и реализовался через беседу.

Первое педагогическое *условие*. Основной целью элективного курса является: подготовка педагога-психолога как специалиста помогающих профессий к профессиональной деятельности путем совершенствования у него профессиональной подготовки.

Предложенный элективный курс призван решить следующие задачи:

- расширение и углубление знаний, отражающих современный уровень понимания профессиональной подготовки;

- ознакомление студентов с понятием «профессиональная подготовка педагога-психолога как специалиста помогающих профессий», ее сущностью, с основными составляющими профессиональной подготовки (специальной, индивидуально-личностной подготовки, подготовки к общению), раскрытие структурных компонентов каждой составляющей профессиональной подготовки и их содержания;

- подготовки педагога-психолога как специалиста помогающих профессий в образовательном процессе вуза;

- освоение системы психолого-педагогических знаний, определяющих основы профессиональной деятельности;
- раскрытие содержания профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий;
- формирование позитивного отношения у студента к своей будущей профессии;
- создание условий для профессионального становления и развития личности студента, раскрытие личностного потенциала студента;
- выработка умения практического использования современных психолого-педагогических знаний в процессе профессиональной деятельности;
- овладение практическими умениями, навыками анализа и решения, профессиональных психолого-педагогических задач;
- предоставление студенту возможности осознать важность приобретения им профессиональных умений и навыков;
- развитие профессионально важных качеств студента.

Согласно общему условию, элективный курс построен на принципах лично-ориентированного образования с использованием инновационных технологий.

В соответствии с алгоритмом проектирования элективного курса «Профессиональная подготовка педагога-психолога как специалиста помогающих профессий» нами выявлены принципы отбора и структурирования содержания обучения. Основными принципами отбора содержания и организации обучения являются следующие:

- принцип научности – отбор содержания материала в соответствии с современным уровнем развития педагогической и психологической науки;
- принцип практико-ориентированности – отбор содержания материала, направленного на решение профессиональных психолого-педагогических задач с учетом модернизации современного образования; организация разнообразной практической деятельности в соответствии с характером получаемого знания;
- принцип культуросообразности – отбор содержания материала, который поможет решению профессиональных задач в конкретных социокультурных условиях;
- принцип природосообразности – учет возрастных и индивидуальных особенностей студентов;

- принцип гуманизации – диалогичность учебного материала, ориентирующего студентов на сопоставление различных точек зрения, уважение личности каждого студента, создание положительного психологического климата;

- принцип субъектности – осознание и принятие студентами своего «Я» во взаимоотношениях с другими людьми, создание условий для проявления и развития личностью собственной индивидуальности.

Найдены оптимальные формы и методы обучения, адекватные поставленным целям. Ведущей формой организации лекционных занятий является традиционная и проблемная лекции. Организация практических занятий основывается на применении инновационных методов и форм обучения: «мозгового штурма», «грозди» («кластеры»), «деревя решений», «Ketso» и т.п., а также предусматривает участие студентов в коллективно-групповой работе, в дискуссиях, в анализе конкретных ситуаций, в деловых, ролевых играх, тренинговых упражнениях с последующей рефлексией, выполнение творческих заданий. При проведении практических занятий учитываются потребности и интересы студентов. Организация самостоятельной работы студентов (СРС) предполагает выполнение заданий, упражнений; изучение отдельных вопросов темы; написание рефератов, докладов, эссе; работу с литературой. Самостоятельная работа студента под руководством преподавателя (СРСП) подразумевает внеаудиторную работу студента с участием преподавателя (консультацию) по вопросам, требующим особого внимания.

Следующим педагогическим *условием* является непрерывная практика в процессе всего периода обучения в вузе.

Практика выступает эффективным средством подготовки специалистов, является «мостиком» между теоретической подготовкой и их практической самостоятельной деятельностью в учреждениях образования. Практика, являясь составной частью профессиональной подготовки педагогов-психологов как специалистов помогающих профессий в вузе, органично включенная в учебно-воспитательный процесс вуза, предоставляет студенту возможность понять специфику будущей профессиональной деятельности, увидеть ее особенности, закрепить теоретические знания, приобрести практический опыт, выявить пробелы в знаниях, а также способствует формированию профессиональной

компетентности, которая является основой эффективности и успешности профессиональной деятельности.

Третьим педагогическим *условием* является – «Тренинг профессиональной компетентности будущего педагога-психолога как специалиста помогающих профессий».

Тренинг, как было отмечено выше, является одной из инновационных технологий подготовки специалистов, которая не сводится к передаче знаний и умений, а создает возможность прямого соприкосновения с изучаемой реальностью, обучение посредством приобретения и осмысливания жизненного и профессионального опыта, моделируемого в групповом взаимодействии людей. Такое моделирование осуществляется с помощью различных инновационных форм и методов обучения – мини-лекций, групповых дискуссий, разбора ситуаций, деловых и ролевых игр, упражнений на отработку необходимых навыков. Их сочетание способствует тому, что материалы тренинга усваиваются намного эффективнее, чем на традиционных занятиях.

Основная цель представленного нами тренинга – формирование профессиональной компетентности педагогов-психологов как специалистов помогающих профессий.

Четвертое педагогическое *условие* – внеаудиторная работа по педагогике и психологии, одной из форм которой является проведение недели специальности «Педагогика и психология».

Неделя специальности «Педагогика и психология» организуется кафедрой психологии и педагогики.

Неделя специальности проводится с целью популяризации специальности «Педагогика и психология». При проведении Недели специальности решаются следующие задачи: формирование профессиональной направленности (формирование позитивного отношения к будущей профессиональной деятельности, развитие устойчивого интереса к овладению профессией и потребности в самообразовательной деятельности); развитие активности, самостоятельности, ответственности, инициативности, креативности; систематизация, актуализация и практическое применение теоретических знаний, полученных в ходе изучения базовых и профилирующих дисциплин; расширение и углубление знаний по актуальным проблемам педагогики и психологии, о профессии педагога-психолога как специалиста помогающих профессий; способствование формированию профессиональной компетентности; развитие у студентов профессионально важных качеств.

На неделе специальности проводятся различные мероприятия профессиональной направленности: открытие «Недели специальности»; олимпиада по педагогике и психологии (1-2 тур) для студентов факультета педагогики и психологии; брейн-ринг на тему: «Профессионально компетентный педагог-психолог»; беседа за круглым столом на тему: «Роль «Портфолио» в формировании профессиональной компетентности будущего педагога-психолога»; вечер отдыха на тему: «Путешествие в страну Педагогики и Психологии» с последующим закрытием «Недели специальности».

Формирующий эксперимент был запланирован с целью экспериментальной проверки эффективности выделенных педагогических условий формирования профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в образовательном процессе вуза. В процессе формирующего эксперимента был проведен промежуточный срез, а завершающим этапом опытно-экспериментальной работы по формированию профессиональной компетентности педагога-психолога как специалиста помогающих профессий в вузе стал контрольный эксперимент.

В целом анализ результатов формирующего эксперимента дает основание считать, что уровень сформированности по всем компонентам каждой составляющей профессиональной компетентности у студентов экспериментальных групп существенно повысился по сравнению со студентами контрольных групп, причем низкий и средний уровни значительно сократились. Это позволяет говорить о положительной динамике изменений в уровнях: повышении высокого и достаточного уровней и понижении среднего и низкого уровней, что является доказательством эффективности реализованных в формирующем эксперименте педагогических условий.

Таким образом, выделенные педагогические условия составляют психолого-педагогическое сопровождение студентов - специалистов помогающих профессий в течение всего периода обучения в вузе, основанное на принципах личностно ориентированного образования с применением инновационных технологий, то есть организация учебного процесса на основе инновационных методов и форм обучения.

Список литературы

1 Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, – 1996.-308 с.

2 Аралбаева Р.К., Шерьязданова Х.Т. О формировании компетенций в подготовке специалистов социальной сферы в Республике Казахстан//Ученые записки СПбГИПСР, выпуск 2. том 18,- 2012 г. Санкт-Петербург. – С.118-122.

3 Платонова Н.М., Платонов М.Ю. Инновации в социальной работе: Учебное пособие для студентов. М.: Изд. «Академия», 2011. – 256 с.

4 Платонова Н.М. Дидактика социального образования. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2014. – 168 с.

5 Сапарғалиева А.Ж., Аралбаева Р.К., Шерьязданова Х.Т., Рысбеков К.К. / Современные проблемы обновления содержания социального образования в Республике Казахстан//Высшее образование сегодня, журнал. – Москва. №2. - 2014. С.48-51.

Түйін

Мақалада көмекші кәсіп мамандарын даярлау ерекшеліктері ашылған. Көмекші кәсіп мамандарының кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың педагогикалық шарттары анықталған: арнайы, коммуникативтік, жеке-тұлғалық.

Resume

The article reveals the peculiarities of training of specialists of helping professions, developed pedagogical conditions of forming of professional competence of specialists of helping professions: special, communicative and personal.

УДК 378.1

**МАГИСТРАНТТАРДЫҢ КРЕАТИВТІЛІК ҚАБІЛЕТІН
ДАМУЫҒА БАҒЫТТАЛҒАН ОҚЫТУДЫҢ ЖОБАЛАУШЫ
ТЕХНОЛОГИЯСЫН ҚОЛДАНУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ**

Б.К. САҚТАҒАНОВ

Қазақ ұлттық хореография академиясы, PhD доктор

Аннотация

Мақалада магистранттардың креативті ойлауын дамытуға бағытталған оқытудың жобалаушы технологиясын қолданудың педагогикалық-психологиялық аспектілері қарастырылған. Автор ЖОО-да оқыту технологияларын жасаудың теориялық негіздеріне талдау жасайды, магистранттардың креативті қабілетін дамытуға бағытталған технологиялық жасалған модельдің белгілері маман дайындауға диагностикалық қойылған мақсаттарға жетуге оны ұйымдастырудың бағытталуын зерттейді. Магистранттарды оқыту үдерісінде нақты оқу-танымдық міндеттерді шешу, олардың жетістікке жету дәрежелері туралы айтылады. Оқытудың технологиясы шеңберінде магистранттардың креативтілік қабілетін дамыту мақсаты диагностикалық, нақты және анық қалыптасуы тиіс деген қорытынды жасалады.

Түйін сөздер: технология, магистрант, оқыту, креативтілік, қабілет, білім беру, диагностика.

Магистранттардың креативтілік қабілетін дамытуға бағытталған оқытудың педагогикалық-психологиялық жобалаушы технологиясы – педагогикалық қызметтің алдында тұрған дидактикалық міндеттерді шешуде жалпы мақсаттан гөрі нақты әрекетті қамтамасыз ететін жобалауға жақындататын бірқатар кезеңдерді жүзеге асыратын оқытушының күрделі және көп деңгейлі іс-әрекеті.

Кез келген педагогикалық іс-әрекет сияқты жобалаушы технология да, дидактикалық мақсаттарды негіздеумен басталады. Жалпы білім берушілік мақсат маман даярлау деңгейіне мемлекеттік стандарт талаптарымен және ЖОО білім беру жүйесінің мақсаттық құрылымдарымен анықталады. Оқытудың мақсатын нақтылаудың екінші деңгейі ЖОО оқыту бағдарламаларына және оқу пәндерінің циклдарына, жеке оқыту пәндеріне және олардың тақырыптық

мақсаттарына сай, ал үшінші деңгей – нақты пәндер бойынша сабақтың жеке тақырыптарының міндеттері бойынша анықталады.

ЖОО-да оқыту технологияларын жасаудың теориялық негіздеріне жасалған алдын-ала талдау, магистранттардың креативтілік қабілетін дамытуға бағытталған технологиялық жасалған модельдің белгілері маман дайындауға диагностикалық қойылған мақсаттарға жетуге оны ұйымдастырудың бағытталуы болып табылатынын көрсетті. Бұл жағдайда мақсат қою магистранттардың диагностикаланған шеберлігін ескере отырып іс-әрекетті орындау тәсілі мен жобалауын қосады. Жоба мақсаты магистранттардың оқу міндеттерін шешу кезінде оқу әрекеті мен шеберлігінің интеграциясы тәсілі ретінде магистранттардың оқуы үшін қажетті жүйелі бірізділік пен сипатты анықтайды. Технологиялық модельден тәрбиелік, дамытушылық және білім берушілік міндеттерді, сондай-ақ кәсіби қызметке магистранттарды психологиялық дайындау міндеттерін анықтауды болжайтын жоғары мектепте маманды оқыту, тәрбиелеу, дамыту және педагогикалық дайындаумен тығыз байланысты мақсатты жүйелеудің негізгі аспектілері бөлінеді.

Бұл жерде педагогикалық мақсат маманды дайындаудың біртұтас жүйесінде оқытудың барлық аспектілерімен және компоненттерінің байланысын қамтамасыз ететін негіз ретінде көрінеді.

Қазіргі уақыттағы қолданылып отырған жеке пәндер бойынша әдістемелік нұсқаулар мен оқу бағдарламаларын талдау көрсеткендей оқытушы көбінесе өзінің мақсатына жетуге тырысады, яғни магистранттардың оқу пәнінің мазмұнын игеруі, нақты білім алып және оларды тәжірибеде қолдануды үйренуі. Жоғарыда айтылғандардан мақсат қоюдың төрт типтік тәсілін бөлуге болады:

- Қарастырылған мазмұн арқылы мақсатты анықтау. Бұл жерде мақсат оқу материалдарының мазмұндық аумағын анықтайды және оқушылардың технологиялық жетістікке жетуге дайындығына диагностикалық қатысы болмайды.

- Мақсатты оқытушы іс-әрекеті арқылы анықтау. «Оқытушыдан», оның жеке іс-әрекет әдісіне сүйенетін – мақсат қоюдың бұндай тәсілі магистранттарды оқытудың шынайы қорытындысы нәтижесінің ақырын көруге мүмкіндік береді, өйткені бұл қорытындылар мақсат қоюдың аталған тәсілінде қарастырылмаған.

- Магистранттың интеллектуальдық және операциялық дамуының ішкі үрдістері арқылы мақсат қою. Оқытуға технологиялық бағыт ұстанушылар қойылған мақсат білім алушының нәтижеге жетуге шынайы дайындығына қатысты бағытталған болмаса да мақсат қоюдың бұндай тәсілін құптамайды.

- Магистранттың оқу іс-әрекеті арқылы мақсат қою. Бір қарағанда оқу мақсатының бұндай құрылымы сабақты жоспарлау мен өткізуге нақтылық береді, бірақ та оқытушының назарынан бір маңызды нәрсе – күтілген оқытудың нәтижесі мен магистранттардың жеке тұлғалық дамуы тыс қалады.

Оқу мақсатын диагностикалық және тұлғалық-бағыталушылық тәсілмен қою, ереже бойынша оқытудың жобалаушы технологиясында жүзеге асады, жоғары қолданбалығымен ерекшеленеді. Бұндағы оқу мақсаты оқытушының бірден жекелендіре алмайтын магистранттардың әрекетінде көрінетін оның нәтижелері арқылы қалыптасады. Оқытудың мақсатын диагностикалық қоюды жүзеге асыру оқытудың нәтижесін қандай тәсілмен қимылға келтіреміз сол сұраққа жауап беруі тиіс екендігін талап етеді. Оқытуға кешендік-мазмұндық көзқараста, мақсат пән мазмұны мен оны жүзеге асыруға қолданылатын диагностикалық әдістер арасындағы ішкі байланысты тудырады. Мақсатқа сүйене отырып, пәндік оқытудың кезеңдер кестесі жасалады, оқылатын пәннің мазмұны ашылады, ал білімнің «ішінде» жататын іс-әрекет мақсаты ұқсас пәндер бойынша оқытылатын пәндерді игеруді ұйымдастырудың жалпы әдістерімен анықталады. Мақсаттың дидактикалық мәні оқытудың мазмұны мен әдістері арасын байланыстыратын бөлік ретінде құрылады. Бірақ та, тұлғалық-бағытталушылық педагогикада арнайы оқу іс-әрекетін ұйымдастырушы үшін бір-біріне ұқсас оқыту мен үйретуге ұйымдастыру мен өзіндік ұйымдастырудың бірлігінде көрінетін әлеуметтік іс-әрекетке қатынас болып табылады. Осыған байланысты зерттеушілер оқыту ретінде мақсат болжаушылық үрдісінің өзара байланысына үлкен мән береді, бұнда үйрету екі аспектіде – білім алушылардың оқытушының қойған дайын мақсаттарын қабылдауы және жеке тұлғада мақсат болжаушылық іс-әрекетін дамыту.

Жоғарғы оқу орнында сабақ оқу топтарының ұжымында өтетін болғандықтан, педагогтар оқыту мақсатын анықтау кезінде магистранттардың тұлға аралық өзара қарым-қатынас мүмкіндіктеріне баса назар аударуы керек. Оқу іс-әрекетінде нәтижелі мақсат болжаушылыққа қабілеттілік кәсіби іс-әрекетке

мақсат болжаушылықты дамытуға дайындық негізінде жатыр. Магистранттардың креативтілік қабілетін дамытуға және олардың оқу іс-әрекетіне бағынуына бағытталған кәсіби болашақтық мақсат құрылымы жеке тұлға мінез-құлқына мотивациялық-психологиялық тұрақтылық береді [1, 143 б.].

Жоғарғы оқу орнында тұлғалық-бағытталушылық оқыту үрдісінде мақсат болжаушылық педагогтың магистранттармен өзара біріккен белсенді бағыты болып табылады. Өз мағынасында мақсат мынаны, «біріншіден, ақырғы нәтиженің шынайы бейнесін және әрбір тұлғаның саналы өзіндік таңдауын; екіншіден, кезекті іс-әрекет мазмұнының құрылымын болжау (не істеу керек?); үшіншіден, іс-әрекет қалпын үлгілеу – маманның жауапкершілігі (қалай жасау керек?); төртіншіден, қызметтік іс-әрекетті орындау үшін кәсіби мәнді сапалар мен қабілеттерді дамыту жолдарын үлгілеуді (нені игеру маңызды?) және соңғысы, іс-әрекет байланысы мен ұйымдастыруын құрылымдауды (осы әлемдегі адамдармен әлеуметтік және кәсіби араласу міндеттерін жемісті және шығармашылық тұрғыдан шешу үшін, қалай өзара қимылдау және ойлау керек?) – көрсетуі тиіс [2].

Жоғарыда айтылғандарға негіздей отырып, берілген уақытта нақты оқу-танымдық міндеттерді шешу негізінде олардың жетістікке жету дәрежелері туралы бір мағынада айтуға болатын, оқытудың технологиясы шеңберінде курсанттардың креативтілік қабілетін дамыту мақсаты диагностикалық, нақты және анық қалыптасуы тиіс деген қорытынды жасауға болады. Бірізділікпен, курсанттардың креативтілік қабілетін дамыту мақсаты диагностикалық қойылған деп есептеуге болады, егер:

- біріншіден, магистранттың іс-әрекетінде қалыптасатын тұлғалық сапасын дәл және анық сипаттай алса және бұл сапаны басқа кез келген сападан қатесіз ажырата алса;

- екіншіден, тұлға қалыптасуын шынайы бақылау үрдісінде оның диагностикаланған іс-әрекет сапасын анықтауға арналған тәсіл (кұрал) бар болса;

- үшіншіден, аталған бақылау негізінде диагностикаланған сапаның қарқындылығын өлшеу мүмкін және өлшеу нәтижесіне сүйенетін сапаны бағалау шкаласы бар болса.

Айтылғандардан басқа, кәсіби білім беру жүйесінде педагогикалық мақсат болжаушылық төмендегідей кезеңдерді қосуы мүмкін:

- олардың иерархиялық және тәжірибелік басымдылығын арттыру үшін мақсат қою;

- магистранттардың шығармашылық міндеттерді жемісті шешуі үшін маңыздырақ мақсаттарды бөлу;

- қойылған мақсатты жүзеге асыруда пәндік саланың ақпараттық ерекшеліктері мен мүмкіндіктерін талдау;

- білім берудің жетекші мақсаттары мен білім алушылардың диагностикаланған мүмкіндіктері арасындағы талаптардың қарама-қайшылықтарын педагогикалық анықтау және магистранттардың алдарында тұрған оқу-танымдық іс-әрекетінде оларды жою үшін нақты міндеттер қою;

- аталған іс-әрекет пен бірізділіктің пәндік мазмұнын анықтау нақты міндеттерге жету үшін оқушыларды оған қосу;

- барлық бар ақпараттардың негізінде нақты білімділік міндеттері және оларды бірлестікте шешу тәсілдері (ұжымның біріккен іс-әрекеті түрінде) және жеке шығармашылық міндеттер түрінде (оқу үрдісіне қатысушы әрбір білім алушының өзіндік жетілуі) бөлінеді [3].

Аталған мақсат болжаушылық алгоритмін жүзеге асыру ақпараттық-мазмұндық ретінде оқытудың барлық мақсаттар жиынтығын, сондай-ақ, және оқытудың нақты кезеңінде жеке тұлғалық дамуына мүмкіндік береді.

Төмендегі 1 суретке сай педагог оқыту үрдісінде нақты кезеңдерді орындай отырып, жоғарғы оқу орнында магистранттардың креативтілік қабілетін дамытуға бағытталған технологияны жасайды.



1. Сурет. Оқыту үрдісінде магистранттардың креативтілік қабілетін дамытудың мақсатын анықтау жүйесі.

Оқу іс-әрекетіне магистранттарды қосу тәсілін мәселелік-рөлдік үлгілеу негізінде педагогтарға оқыту технологиясын жобалау үрдісінде магистранттар топтарының сапалық қасиеттерін ескеру өте маңызды. Оқытушының магистрант топтарының іс-әрекет ерекшеліктерін ескеруі сабақ тақырыптарын өтуде міндеттерді нақтылауға мүмкіндік береді.

Қорыта келе айтарымыз, оқытудың аталған технологиясы магистранттардың креативтілік қабілеті дамуының педагогикалық-психологиялық шарттарын, оқу іс-әрекетін ұйымдастыру тәсілдерін, креативтілік қабілет дамуының жеке тұлғалық шарттарын ескереді. Білім алушылардың креативтілік қабілеті дамуының педагогикалық шарттарын ескере отырып пән бойынша міндеттері мен оқыту мақсаттары ретінде, магистранттардың креативтілік қабілеті дамуы үшін, сондай-ақ әртүрлі топтар үшін олардың танымдық қажеттіліктерін, мотивтерін және кәсіби қызығушылықтарын назарға ала отырып диагностикалық тұрғыдан мақсат қою қажет.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Маркова Л.Н. Индивидуальный стиль профессиональной деятельности преподавателя высшей школы (индивидуально-технологический подход). – Тамбов, 1999. -143 с.

2 Koray, Özlem; “Fen Egitiminde Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Etkisi”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi SBE. Ankara, 2013.

3 Нағымжанова Қ.М. Университет студенттерінің педагогикалық креативтігін инновациялық білім беру ортасында қалыптастырудың ғылыми негіздері дис. ... пед.ғыл.докт. 13.00.01., – Алматы, 2010. – б.65

Резюме

В статье был рассмотрен вопрос о психолого-педагогических технологиях обучения, направленных на развитие креативных способностей у магистрантов. Кроме этого определены цели подготовки будущих специалистов в процессе обучения, система определения целей развития креативных способностей магистрантов в процессе обучения.

Resume

This article deals with the issue of psychological and pedagogical technologies of teaching aimed at the development of creative abilities of master's degree students. In addition, the objectives of teaching future specialists have been identified in the learning process and the system of determining the goals of development of creative abilities of master's degree students in the learning process.

УДК 378.1

АКТУАЛЬНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НКО

Ю.Ю. ПЛАТОНОВА

кандидат педагогических наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный институт
психологии и социальной работы,
Россия

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы организации системы дополнительного профессионального образования для системы НКО на примере подготовки социальных предпринимателей. Специфичность предпринимательства в области социальной деятельности обуславливают ведущую роль креативного подхода к системе подготовки кадров для СО НКО.

Ключевые слова: социальное предпринимательство, инновационная деятельность, дополнительное профессиональное образование, креативные методы обучения, кадровая политика некоммерческих организаций социального профиля

Развитие гражданского общества становится одним из приоритетов Концепции социально-экономического развития Российской Федерации, где основную роль играют некоммерческие организации. Третий (некоммерческий) сектор призван решать ряд жизненно необходимых задач по поддержке людей, осуществлению множества общественно-полезных инициатив и проектов.

Необходимо отметить, что НКО играют большую роль в решении социальных проблем, существует отдельное направление «социально-ориентированная некоммерческая организация». Качество социального обслуживания населения в значительной степени зависит от развития различных видов социальной деятельности в системе НКО, включая социальное предпринимательство.

Социальное предпринимательство – это вид экономической (бизнес) активности в социальной сфере, которая направлена, с одной стороны, на создание общественного блага, а с другой стороны, на

достижение устойчивой самоокупаемости его производителя. Одним из важных признаков социального предпринимательства является поиск перспектив и видение провалов рынка, а также их эффективный учет посредством принятия новых решений, оказывающих долгосрочное позитивное влияние на общество в целом [1, с. 37].

Развитие социального предпринимательства позволяет создавать конкурентную среду в сфере оказания социальных услуг, повышает их качество за счет привлечения представителей гражданского общества к разрешению актуальных социальных проблем населения.

Основными предпосылками развития предпринимательства в социальной сфере являются:

- правовая база, создающая возможности для занятия этим видом деятельности;
- резкое сокращение финансовых средств, поступающих из бюджета в социальную сферу;
- появление обеспеченных слоев населения, которые формируют платежеспособный спрос на ряд новых услуг в социальной сфере [2, с. 32].

Данные факторы отражают динамичные преобразования последних лет в современной России, обуславливая высокую потребность в формировании системы дополнительного профессионального образования для развития самого класса социальных предпринимателей.

В настоящее время социальное предпринимательство особенно востребовано в сфере ухода за пожилыми и реабилитации инвалидов, выпуска социально значимых товаров и оборудования для различных групп населения, обеспечения доступности и экологической безопасности среды, содействия трудоустройства молодежи, а также в области создания менее ресурсоемких технологий и творческих кластеров. Сильной стороной социального предпринимательства является не локальное решение единичного вопроса, а достижение качественно нового уровня в преодолении социально значимых проблем, которые включены в бизнес – процесс организации, что существенно снижает вероятность нерационального расходования ресурсов [3].

Важнейшим направлением поддержки социального предпринимательства в системе НКО является создание системы дополнительного профессионального образования для

целенаправленного кадрового обеспечения специализированных организаций социального профиля. Как известно, уровень образования и квалификации, а также наличие специальных навыков и специализированных компетенций являются ключевыми факторами жизнеспособности любой организации.

Сегодня именно социальные предприниматели в значительной степени определяют кадровый потенциал СО НКО, которые традиционно представляют некоммерческий сектор экономики. Некоммерческие организации действуют в отраслях, производящих общественные блага и услуги, характеризующиеся низкими доходами, а иногда их полным отсутствием. К таким отраслям относятся – образование, наука, культура, искусство, здравоохранение и социальная сфера. Данные отрасли не интересуют или мало интересуют коммерческие организации в силу их низкой доходности [4, с. 134].

Кадровый потенциал СО НКО можно рассматривать как обобщающую характеристику совокупных способностей и возможностей постоянных сотрудников и добровольцев, которые имеют определенную квалификацию, обладают специальными знаниями, навыками и опытом работы. Ряд исследований показывает наличие высокого интеллектуального потенциала сотрудников СО НКО, о наличии у сотрудников критического мышления, которое делает возможным анализ выполняемой ими работы с точки зрения улучшения ее качества и повышения уровня конкурентоспособности организации в целом [5].

Как субъекты социально-экономической деятельности социальные предприниматели должны обладать набором специфических компетенций, включая творческий подход к делу, готовность принимать риски, инициативность; организаторские способности, стратегическое мышление, создание и готовность использовать новые возможности; лидерские качества. Определяющее значение в повышении эффективности социальной деятельности приобретают позитивность, устойчивость и измеримость достигнутых результатов в деятельности каждого специалиста [6].

Однако наличие аналитических способностей – не единственное условие для выживания организации, немаловажным требованием выступает наличие специального образования, которое повышает эффективность деятельности сотрудников в области фандрайзинга, взаимосвязей с органами власти. Наши исследования показали, что

подавляющее большинство работников СО НКО не имеют специализированного социального образования, поэтому основными проблемами организаций является не только поиск источников финансирования, но и отсутствие персонала, обладающего профессиональными компетенциями в области социальной работы, управления, юриспруденции и экономики.

Слабое финансирование или его полное отсутствие затрудняют действия руководителей СО НКО по обучению персонала в системе профессионального дополнительного образования. В то же время необходимо, чтобы руководители изыскивали возможности не только для того, чтобы сделать НКО самоокупаемым, но и на различные форматы повышения кадров, поскольку именно качество персонала не в последнюю очередь влияет на жизнеспособность организации.

Среди сотрудников СО НКО прошедших различные программы дополнительного профессионального образования по востребованности находятся программы повышения квалификации в области менеджмента, маркетинга, социальной работы, тренинги личной эффективности, а также программы по делопроизводству, межведомственному взаимодействию, деловым переговорам в НКО. Для руководителей предприятий малого предпринимательства наиболее востребованными являются вопросы, связанные с состоянием современного законодательства в Российском законодательстве, а также система налогообложения из-за постоянного их обновления на всех уровнях (федеральном, региональном и местном) [2, с. 63].

Социальная деятельность как многоуровневая и многоплановая профессиональная работа требует не только умений компетентно решать социальные проблемы, но и высокого уровня психологической готовности к данной деятельности. Психологическая оснащенность социального работника должна характеризоваться комплексом специфических умений, включая эмпатические, дискуссивно-переговорные, обобщающие умения, самоизменяющиеся умения, базирующиеся на коммуникативных, личностных возможностях), которыми можно овладеть только в процессе индивидуального профессионального развития [7, с. 59].

Кроме того, инновационные функции современного специалиста в области социальной деятельности предполагают творческий подход к выполнению профессиональных задач, постоянный личностный и профессиональный рост, обеспечивающий эффективность взаимодействия с клиентами. Специалисту

социального профиля необходимы знания из различных областей, для формирования навыков в рамках своей деятельности гибко перестраиваться под многообразие решаемых проблем, связанных с оказанием помощи людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. Креативная компетентность социальных работников предполагает умения творчески решать профессиональные задачи, вести эвристический поиск при столкновении с ситуациями, которые решаются не логическим путем, а путем обобщения и конкретизации проблемы [3;8].

Для воссоздания в процессе обучения «этой живой социальной деятельности» при организации обучения будущих социальных предпринимателей необходимо опираться на личностно-ориентированный подход к организации повышения квалификации и переподготовки сотрудников СО НКО для обеспечения индивидуализации и многовекторности образовательных маршрутов с учетом запросов по узкой специализации в конкретной области социальной деятельности. Образовательные программы должны быть адаптированы к графику работы специалистов (без отрыва, с частичным отрывом и отрывом от работы).

Активное включение в учебный процесс социально-психологических тренингов позволяет формировать у слушателей различные профессиональные позиции и роли, что дает возможность преодолевать рамки сложившихся личностных стереотипов поведения. Образовательные программы должны быть направлены на развитие творческой личности, на формирование ее гуманистической направленности, раскрытие потребности проявления креативности в профессиональной деятельности. Широкий спектр решаемых проблем различных категорий клиентов специалистом социального профиля при ограниченных ресурсах, необходимых для выполнения своих обязанностей, обуславливают применение в работе определенного вида креативных подходов, которые позволяют более эффективно выполнять свои обязанности

Инновационные образовательные технологии предполагают смещение акцента с преподавателя на студента, на процессы и результаты формирования его знаний, умений и навыков. Соответственно, по большей части инновационные образовательные технологии являются активными (поскольку большее внимание уделяется взаимодействию студента с преподавателем, в том числе в индивидуальном порядке) и интерактивными, предусматривающими

совместное сотрудничество между студентами в целях решения стоящих между ними задач [7, с. 65].

При организации обучения специалистов социально-ориентированных некоммерческих организаций целесообразно проводить диагностику соответствия работника квалификационным требованиям конкретной должности для разработки персонифицированной программы профессионального развития, направленной на восполнение дефицитов профессиональных компетентностей. Специализированные индивидуальные программы повышения квалификации могут быть ориентированы на содержание обобщенных трудовых функций различных профессиональных стандартов или нацелена на результат обучения по индивидуальной составляющей в конкретном виде деятельности (например, стажировка на экспериментальной площадке).

Показателем профессиональных достижений при освоении программ дополнительного профессионального образования в области социального предпринимательства могут служить следующие виды компетенций, включая: технологическую, креативную, рефлексивную, социально-инициативную, компетенцию самореализации [7]. Одним из базовых индикаторов результативности программ переподготовки и повышения квалификации специалистов СО НКО выступает «личностно-психологическая готовность» обучаемых к предпринимательской деятельности по решению наиболее острых социальных проблем, что может способствовать созданию более благоприятного инновационного климата в социальных организациях, а также повышению привлекательности данного вида социальной деятельности для населения.

Список литературы

1 Макаренко М.А. Антонов А.А. Понятие социального предпринимательства и отличительные особенности социальных предпринимателей // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия «Экономика и экологический менеджмент». – 2015. – №2. – С. 35-42.

2 Малинина Е.В. Направления совершенствования подготовки кадров для малого предпринимательства услуг // Экономика образования. – 2015. – №2 (87). – С. 134-139.

3 Пахомова Е.И. Социально ориентированные некоммерческие организации Санкт-Петербурга на рынке социальных услуг Петербурге // Негосударственные некоммерческие организации в Санкт-Петербурге. СПб: ЦРНО. – 2012. – С. 40-42.

4 Хухлина В.В. НКО и развитие сектора социальных услуг // Отечественный журнал социальной работы. – 2012. – № 2. – С. 134-139.

5 Корнеева И.Е. Кадровый потенциал и квалификация сотрудников и добровольцев социально ориентированных НКО в Санкт-Петербурге // Негосударственные некоммерческие организации в Санкт-Петербурге. СПб: ЦРНО. – 2012. – С. 43-47.

6 Платонова Н.М. Основы социального образования: учебное пособие. – СПб.: СПбГИПСР, 2013.

7 Понкин И.В. К вопросу об инновациях в образовании // Инновации в образовании. – 2017. – №3. – С. 61-76.

8 Шабанова О.В. Креативный подход к системе профессиональной подготовки социальных работников в вузе услуг // Отечественный журнал социальной работы. – 2013. – №3. – С. 117.

Түйін

Бұл мақалада КЕҰ жүйесі бойынша қосымша кәсіби білім беру жүйесін ұйымдастыру және әлеуметтік кәсіпкерлерді оқыту мәселесі қарастырылған.

Әлеуметтік қызмет саласындағы кәсіпкерліктің ерекшелігі ӘБ КЕҰ-ға кадр даярлау жүйесінде шығармашылық көзқарастың жетекші рөлін анықтайды.

Resume

The article deals with the issues of training of social entrepreneurs in the system of additional professional education. The specificity of entrepreneurship in the field of social activity determines the leading role of the creative approach to the system of training personnel for NGOs.

ЫБЫРАЙ АЛТЫНСАРИНДІ РЕСЕЙ ҰСТАЗДАРЫНЫҢ БАҒАЛАУЫ

Т.Ә. АХМЕТОВ

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент,
педагогика кафедрасының профессоры,
Қостанай мемлекеттік педагогикалық университеті

Аннотация

Мақалада қазақ халқының ұлы ұстазы, демократ-ағартушысы Ыбырай Алтынсариннің өмірі мен қызметіне байланысты Ресей ғалымдарының ой-пікірлері, естеліктері талданады. Орыс, қазақ халықтарының достығына негіз болған сол кездегі ағартушылық қарым-қатынастар туралы сөз болады.

Түйін сөздер: мектеп, қазақ, қырғыз, татар, орыс, хрестоматия, педагогика, этнография, тарих, тіл, әдебиет, әріп, кітап, класс, медресе, молда, білім, ғалым, мұғалім, ағартушы, басқарма, облыс, генерал-губернатор.

Ыбырай есімі, оның педагогикалық идеялары, шығармалары тек қазақ халқына ғана емес, шет елдерге де танымал болды. Солардың ішінде кешегі бір шаңырақ астында өмір сүрген одақтас республикалар, бұл күнде шет ел саналатын Тәуелсіз мемлекеттер достастығы СНГ жұртшылығына, әсіресе Ресей федерациясы территориясына кең таралған.

Ресей ғалымдарының қазақ халқының этнографиясы мен тарихын, тілін, әдебиетін жинап, зерттеп-зерделеуі ХІХ ғасырдың орта кезінен басталады. Бұл салада, әсіресе, Ә. Диваев, В.В. Радлов, Г.Н. Потанин, И.Н. Березин, В.В. Катаринский, П.М. Мелиоранский, Я. Лютц, М. Терентьев, А.Е. Алектров, А.В. Васильев, Н.И. Ильминский және тағы басқа этнограф ғалымдар зор еңбек сіңірді.

1850 жылы Орынборда қазақ балаларына арналып ашылған 7 жылдық мектепті 1857 жылы үздік бітірген Ыбырай Алтынсарин Орынбор бекінісіне (Торғайға), Шахмұрат Құлыбеков Орал бекінісіне (Ырғызға), Нұрым Мұңсызбаев Троицк қаласына мұғалімдікке жіберілді.

Сол кезде Орынбор қазақтары облыстық басқармасының бастығы В.Григорьев, Орынбор және Самара Генерал-губернаторына Орынбор шекара аймағының бастығы Генерал-майор Данзаспен келісе отырып мынандай ұсыныс-хат жазады: «...Хорунжий Алтынсарин Орынбор бекінісіне бекініс Бастығының аудармашысы лауазымына және қазақ балалары үшін сонда ашылатын мектепке, орыс және қырғыз тілінің мұғалімі қызметіне жіберілді...» [1].

Бұл кезеңде Ресейдің алдыңғы қатарлы білімді, ағартушылық қызметпен айналысатын интеллегенциясына Ыбырай Алтынсариннің есімі жаңа ғана таныла бастаған еді.

1867 жылы В.В.Григорьев қазақ тілінің дыбыстарын орыс алфавитінің әріптеріне үйлестіріп, қазақ әрпін орыс графикасы негізінде қайта жасау керектігі туралы тұңғыш рет мәселе көтеріп, оның пайдасы зор екенін дәлелдеп мақала жазды. Бұл мәселе кейін талқылана бастаған кезде Н.И. Ильминский Оқу Министрлігіне хат жолдайды. Онда ол орыс елінің мақсатына бағыттала жүргізілетін қазақ тілінің түбінде қазақ елін басқарудағы арнайы тіл болып қалыптасатынын, ол үшін ең алдымен қазақ тілін татар ықпалынан шығарып, қазақ тіліне орыс алфавитін енгізу өте маңызды іс екендігіне ерекше тоқталады.

Н.И. Ильминский Орынбордағы қазақ балаларына арналып ашылған мектепті бітірген Ыбырай Алтынсаринді білетінін, онымен екі жыл бірге болғанын, ол жоғары дәрежедегі қабілетке ие, білуге құмар, кішіпейіл, адал, ақылды, ойлы, өз халқының патриоты екенін, оның ерекше ықыласпен жазылған хаттарын алып тұрғанын айтып: «Егер Алтынсарин өзінің сол кездегі жақсы қасиеттерін бойында сақтап қалса, Торғай облысының қазақ мектептеріне пайдалы, жарамды адам, болар еді», – деп жазады [2].

Н.И. Ильминский жоғарыдағы айтылған Оқу министрлігіне жазған екінші хатының соңында Алтынсаринге ыстық ықыласты достық сезімін білдіре отырып, қазақ халқына орыс алфавитінің қажеттігін түсіндіріп, өзінің бұл ұсынысына көнсе, Ыбырай қазақтар арасындағы жақсы үгітші болатындығын айтады. «Алғашқы әліппеден басқа тағы да екі оқулық керек. Мұны екі жылда істеуге болады. Бұл уақытта Алтынсариннің өзі де оқулық жазу дәрежесіне жетіп қалады. Міне, бұл оның Торғай облысындағы қазақ мектептеріне алғашқы қызметі болады», – деп жазуы Н.И. Ильминскийдің Ы. Алтынсаринге үлкен үміт артқанын көрсетеді.

Қазан оқу округының қатынас қағаздарының бірінде Қазақ халқынан шыққан хорунжий Ыбырай Алтынсариннің қазақ

балаларына арналған бұрынғы Орынбор мектебінен оқып, білім алғаны, оның ғылым мен кітаби ұғымнан түсінігі онша айтарлықтай болмаса да, орыс тілімен таныс екені, ақыл-парасаты жағынан да, білімі жөнінен де дала қазақтарының көпшілігінен жоғары болғандықтан, өз бетінше орыс кітаптарын оқу арқылы білімін толықтыруға зор мүмкіншілігі бар екендігін сеніммен айтады [3]. Осы қатынас қағаздардың енді бірінде Ыбырай Алтынсариннің Орынбор шекара комиссиясы жанындағы қазақ балаларына арналған мектепте оқығаны, онан соң бұрынғы Орынбор бекінісіндегі (Торғай өзені бойында) мектепке мұғалім болғаны, географиялық қоғамның Орынбор бөліміндегі оның әдеби еңбектері қазақтар үшін шығарылатын кітаптардың комиссиясына мүше болуға толық жарайтынын аңғартатыны баян етіледі [4].

Халық ағарту министрлігіне жолдаған жазба баяндамасында Орынбордағы оқу округы қамқоршысы Н. Лавровский: «Мұндай өте пайдалы іске жеткілікті білімі бар, қырғыз халқының әдет-ғұрпы мен мінез-кұлқын жақсы білетін, Торғай қаласында қызмет етуші қырғыздан шыққан хорунжий Ыбырай Алтынсаринді дереу шақырттық. Алтынсарин мырза ең алдымен оқу хрестоматиясын құрастыруды ойлады, сонымен қатар ол хрестоматияны тек оқу жасындағы балалар ғана емес, үлкендер де пайдалануға болатынын көздеді. Мұндай хрестоматияның бірінші бөлімі қазір дайын, екінші бөлімі дайындалып жатыр»,– деп жазғаны көп жағдайдың бетін ашады [5].

Ыбырай есімі орыс оқығандарына 1979 жылы «Қазақ хрестоматиясы» жарық көргеннен кейін кеңінен танылды. Өйткені орыс басылымдарында да, қазақ газеттерінде де қазақ тілінде шыққан тұңғыш оқулық жайында мақалалар беріле бастады. Әсіресе, «Оренбургский листок» газетінде Ыбырай есімі жиі аталатын болды. Кейін осы газетте оның мақалалары жарық көріп тұрды.

Қазан төңкерісіне дейін Ы. Алтынсариннің өмірі мен шығармашылығы, ұстаздық қызметі, ашқан мектептері жайында көлемді екі кітап оқушылар қолына тиді. Біріншісі – 1891 жылы қазанда шыққан, профессор Н.И.Ильминскийдің «Воспоминание об И.А. Алтынсарине» кітабы. Көлемі – 396 бет.

Бұл кітаптың алғы сөзінде Ыбырай Алтынсариннің 1889 жылдың 17 шілдесінде өмірден өткені, қай рудан, қандай отбасынан шыққаны, 1850 жылы 22 августа бірінші курсқа қабылданып, 1857 жылы оқуды бітіргені, шығармашылығы, ұстаздық жолы, үлгілі істері, өмірдегі ұстанымы, бір сөзбен айтқанда, қысқаша өмірбаяны

берілген. Осы кітаптың екінші тарауы түгелімен Алтынсарин туралы естеліктерге арналған.

Бұл естелігінде Н.И. Ильминский Ыбыраймен екеуінің қалай, қашан танысқаны, оның оқып, білім алуына атасы, атақты би Балғожаның сіңірген еңбегі, Ыбырай Балғожаның немересі болғандықтан ғана емес, өзінің жеке басының қасиеттерімен, дарындылығымен көзге түсіп, маңайына сыйлы болғандығын айтады.

Естелік «Осымен Алтынсарин туралы өзімнің естелігімді аяқтаймын. Мен оның негізгі іс-әрекеті мен бейнесін ғана көрсеттім, бірақ осылар оның хаттарын оқудың кілті болып, оның жан-дүниесі, дүниеге көзқарасы, әсіресе оның қырғыздарды оқытуға байланысты ойы және өз халқын оқу-ағартуға деген қызу құлшынысы, өзі өте бағалайтын мұғалімдеріне деген махаббаты, кемшілік атаулыға қатал күресі менің жүрегімнен орын тапты», – деген жүрек-жарды сөздермен аяқталады [6, 46 б.].

Бұл кітаптың қосымшасының кіріспесінде қай бетте не айтылатыны және мазмұны түзіліп берілген. Оны автор өзінше алфавит бойынша төмендегіше белгілейді:

А. Қырғыз балаларына арналған Орынбор мектебі (1844-1858). Орынбор шекара комиссиясы жанындағы қырғыз балаларына арналған мектептің Ережесі (1844-1846 ж.ж.). 3-7 беттер;

Орынбор мектебі туралы жазылған хаттар (1847-1849ж.ж.). 8-72 беттер;

Қырғыз балаларын мектепке алу туралы (1850-1857ж.ж.). 72-86 беттер;

Мақаладан үзінді (суретші А.Ф. Чернышева): Орынбордағы қырғыз балаларына арналған мектеп. 86-95 беттер;

Б. Дала бекіністеріндегі мектеп (1859-1866 ж.ж.). 96-157 беттер;

В. Қырғыздарға негізгі бастауыш білім беру туралы оқу мекемесінің хаттары (1867-1873 ж.ж.). 158-194 беттер;

Г. Торғай облысының әскери губернаторы генерал-майор Константиновичтің 1883 жылдың қаңтар айындағы сапары және қырғыз тіліндегі мәтіндерге орыс алфавитін енгізу туралы жазбасы.

Д. Ыбырай Алтынсариннің қырғыздың болыстық мектептері туралы Н.И. Ильминскийге (1860-1889 ж.ж.) жазған хаттары 202-284 беттер;

В.В. Катаринскийге (1879-1889 ж.ж.) жазған хаттары. 284-343 беттер;

А.А. Мозохинге (1880-1887) жазған хаттары. 344-370 беттер;

Ф.Д. Соколовқа (1889 ж.) жазған хаттары. 389-396 беттер;

Тургай облысы инспекторының екі класстық Ақтөбе училищесінің №35, 1883 жылдың 12 ақпанындағы ұсынысы. 370-374 беттер.

Ы. Алтынсарин туралы оқытушылардың хаттары:

а). А.А. Мазохин. Алтынсариннің Ақтөбе мектебіндегі қызметі (1889). 374-383 беттер;

б). Ф.Д. Соколов. Алтынсариннің оқытушылармен қарым-қатынасы. 386-388 беттер.

Екі сыныптық Қостанай қаласындағы орыс-қазақ мектебінің оқытушысы Ф.Д. Соколов Ыбырайдың мұғалімдермен жылы әңгімелесіп, көпшілік алдында олардың беделін көтере сөйлейтінін, басқалардан да мұғалімдерге міндетті түрде құрметпен қарауды талап ететінін еске алып: «Ол мұғалімдермен сұхбаттасқанда олардың оқу ісіне деген құштарлығын оята білетін. Алдына қай кезде, қандай жұмыспен барсаң да ол кісі шынайы тілектес болып, ақыл-кеңесін, не көмегін аямайтын. Қазақ халқы оны аса құрмет тұтатын», – деп, оның ерекше қасиеттеріне тоқталады [6, 388 б.].

Соколовтың бұл пікірі Ыбырайдың қазанамасында да қайталанатын: «Алтынсарин медреселердің ұстаздарына шын ықыласымен жақын, кішіпейіл болып, солардың зәрулігі болса болысуға даяр болушы еді. Сол себептен олар өзін сүйеуші еді, қазақтар да өзіне инабатты еді. Алтынсарин орыстардың әр ғылым-білімдерін біліп, қазақтың бірмінезді, ақылды, данышпан, қазақ халқына һәм Россияға пайдалы бір қызметтегі адам еді» [6, 388 б.].

Екі сыныптық Ақтөбе орыс-қазақ мектебінің оқытушысы А.А. Мазохин: «Алтынсариннің әкелік қамқорлығы, мейірбан хаттары бойыма батылдық ұялатып, молдалардың біржолата бетін қайтаруды ойладым... Молдаға балаларды намазға таяқпен емес, шарифаттың күшімен тарту керек дегенді талай айттым, бірақ тыңдар молда болмады», – деп ағынан жарылады [6, 379 б.].

Ыбырай Алтынсариннің өмірі мен шығармашылығы, ашқан мектептері, ағартушылық жолы кеңінен әңгіме болатын екінші көлемді еңбек – А.В. Васильевтің 1896 жылы Орынбордан шыққан «Исторический очерк русского образования в Тургайской области и современное его состояние» кітабы. Көлемі – 226 бет. Кітап 4 кезеңге бөлініп жазылған. Алғашқысында, 1824-1868 жылдары ашылған Орынбор Неплюев кадет корпусы, Троицк ауруханасы жанындағы Орынбор қазақ балаларына арналған мектеп, сондағы әскери госпиталь жанындағы Орынбор фельдшерлік мектебі және Орынбор, Орал, Троицк қалаларындағы орыс-қырғыз бастауыш мектептерінің

жай-күйі ашылу тарихы, мектеп бітірушілер туралы мәліметтер беріледі.

Екінші кезеңде, 1869-1891 жылдар аралығындағы Торғай облысындағы орыс-қырғыз (қазақ) және орыс бастауыш мектептердің, Қырғыз (қазақ) мұғалімдер мектебінің, Торғай облысындағы қырғыз (қазақ) балаларына арналған оқу орындарындағы стипендия мөлшерінің жай-күйі көрсетіледі.

Үшіншісінде, 1892-1895 жылдар аралығындағы Торғай облысының ауылдық бір класстық және екі кластық мектептердің, Орынбордағы қырғыз (қазақ) мұғалімдер мектебінің, Торғай облысындағы жоғары, орта және арнаулы оқу орындарындағы стипендияның, Торғай облысындағы мектептерді инспекциялаудың жағдайлары айтылады. Кітаптың соңында қосымшасы берілген.

Орынбор өлкесі және XVIII-XX ғасырлардағы Қазақстан тарихына байланысты тарихи, этнографиялық бірнеше ғылыми еңбек жазған ғалым А.Е. Алекторовтың Ыбырай ашқан мектептер жайындағы туындылары да аз емес.

Ыбырайтанушылар Б. Иманбекова мен Р. Башаров «Ыбырай Алтынсарин, Ш. Құдайбердіұлы» кітабында: «Ыбырай Алтынсариннің еңбектері Қазан төңкерісіне дейін үш рет жеке кітап болып басылса, кеңестік дәуірде ондаған жеке кітаптар, жинақтар болып, антологиялар мен хрестоматияларға, оқулықтарға енді. Бұл еңбектер ҚазКСР ОМ мұрағатының 1885-1890 жылдар аралығын қамтитын 733, 45, 1692-қорларындағы деректерге және Орынбор облысының 1846, 1862-1864 жылдарды қамтитын 6 қордағы мәліметтерге негізделіп жазылған, – деген ақпаратты айтады [7].

Қазақ тарихына байланысты мол материалдар Орынбор қаласында жинақталған. Оның себебі, Орынбор сол кезеңде Торғай облысының орталығы болған еді. Ыбырай сонда оқып, білім алды. Оның «Қазақ хрестоматиясы» тұңғыш 1879 жылы Орынбор қаласында жарық көрді. Осы Орынбор мұрағатында Ыбырайдың 1873-1877 жылдарда қандай қызметтер атқарғаны, орыстың география қоғамына қалай мүшелікке қабылданғаны, 33 жастағы хорунжий Ибрагим Алтынсарин Торғай уездік басқармасының 800 руб. жалақысымен қызмет жасаған іс жүргізуші екендігі туралы мәліметтер бар.

Одан әрі Орынбор генерал-губернаторының ұсынысымен Торғай уезінің судьясы, 1871 жылдың 14 қарашасынан Торғай уезі бастығының бас көмекшісі, 1872 жылдың 1 қарашасынан Торғай уезінің бастығы қызметін уақытша атқарғаны әрі 1872 жылдың 1

қарашасынан 1873 жылдың 1 ақпанына дейін Торғай уезінің судьясы қызметін қоса атқарғаны жазылған [8].

Тағы бір құжат – Торғай облыстық вице-губернаторы 1875 жылы, 9 наурызда жазған қатынас қағазында 1860 жылдан уезде мектепте мұғалім болып қызмет істеген, кейін уезд басқармасының іс жүргізушісі поручик Ы. Алтынсаринді қайтыс болған судья Плотниковтың орнына Торғай уезінің судьялық қызметіне бекітуді сұрағаны жөніндегі ақпарат [9]. Алайда, Торғай облысының әскери губернаторы Л.Ф. Баллюзекке 1876 жылдың 29 наурызында Орынбор генерал-губернаторы Н.А. Крыжановский Санкт-Петербургтегі Әділет министрлігінен келген телеграммада Ы.Алтынсаринді Торғай уезінің судьялығына бекітпегенін хабарлайды [10].

Уйез бастығы полковник Я.П.Яковлев Торғай облысының әскери губернаторы, Статтық кеңестің толық мүшесі Николай Петрович Георгиевскийге жазған хатында Алтынсариннің 1860 жылдан Торғай уездік басқармасының іс жүргізушісі қызметін атқарып келе жатқанын, өзіне тапсырған іске адал екенін, еңбексүйгіштігін, алғаш мұғалім болып бұл істе де жергілікті халыққа баға жетпес қызмет көрсеткенін айтады. Далалық өңірде қиын да күрделі іс – жаңа Ережені орындау кезінде де жалғыз адам атқара алмайтын ауыр жұмысты бірге атқарысып, көмек жасағанын да ерекше айтып жеткізеді.

Я.П. Яковлев сол кезеңдегі саяси-әлеуметтік ахуалды былай суреттейді: «Жаңа Ережені енгізуде алғашқы 2-3 жыл, өз бетімен еркін өскен халықты басқару оңай болған жоқ. Бұл шама жетпес, қолдан келмес іс болды. Ел арасында өсек-аяң, алып-қашпа қауесет туғызбай, заңды жүзеге асыру көптеген шеберлік пен қамқорлықты, ақылды қажет етті. Несін жасырайын, Алтынсарин мырза жергілікті жағдайды жетік білетіндігімен маған ең пайдалы көмекші бола білді. Оның іскерлігі мен қабілеті кейін бастықтарға да белгілі болды.

Алтынсарин дербес жауапкершілігі бар қызметке тағайындалса, ол онан сайын пайда келтіретіндігінде, бүкіл Торғай облысы уездеріндегі басқару орындарында отырған лауазымды қызметкерлердің қай-қайсынан да кем болмайтындығына және олардың ең соңғысы болмайтындығына, мәртебелі мырза, Сіздің алдаңызда кепілдік беремін.

Жоғары мәртебелі сізге шын беріліп, қызмет көрсетіп бас июші қызметшіңіз, полковник А.П. Яковлев. 9 наурыз 1857 жыл» [11].

А.П. Яковлев Торғай облысының әскери губернаторы, генерал-майор Лев Федорович Баллюзекке 1875 жылы 9 наурызда жазған

хатында да Н.П. Георгиевскийге баян еткен Ы. Алтынсарин жайындағы ой-пікірлерін қайталап, дербес қызмет беруін өтінеді [12].

Екі құжат бір-бірін толықтырып, шындыққа көз жеткізгендей. А.П.Яковлевтің өтінішін заң министрі аяқсыз қалдырады. Хатты сол қалпында толық беріп отырмыз. Өйткені онда, өздеріңіз оқып көріп отырғандай, Ыбырай Алтынсариннің қандай адам болғаны, мінез-кұлқының қыр-сыры әдемі ашылады. Сонымен бірге, А.П. Яковлевпен екеуінің қызмет барысындағы аралас-құраластығы, қимас, жанашырлық, достық, бауырмалдық пейілдері де көрініс тапқан.

Қорыта айтқанда, қазақ халқының бүгінде «Ұлт ұстазы» атанған Ыбырай Алтынсариннің өмірі мен ағартушылық қызметі қазақ мұғалімдеріне ғана емес, Ресей құрамындағы барлық ұлттар мен ұлыстардың ұстаздар қауымына үлгі-өнеге болғандығына біз келтірген тарихи мәліметтер куә болады.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Орынбор облыстық мемлекеттік архиві. 6-қор, 10-тігін, 7489-іс, – 28 б.
- 2 Қазан архиві, 968-қор, 1-тігін, 16-іс, – 1-2 б.
- 3 ЦГИАЛ, Халық ағарту департаментінің қоры. 156534-іс, Халық ағарту министрлігінің Қазан округы Қамқоршысының жолдамасынан. 1879.
- 4 ЦГИАЛ, Халық ағарту департаментінің қоры. 156534-іс, 170-парақ. 1872. Қазан оқу округы Қамқоршысы Шестаковтың жолдамасынан.
- 5 ЦГИАЛ, Халық ағарту департаментінің қоры. 733, 156534-іс, 170-парақ.
- 6 Ильминский Н. Воспоминания об И. Алтынсарине. – Казань: Типолитография, 1891. – с.396.
- 7 Иманбекова Б., Башарұлы Р. Алтынсарин мұраларының зерттелу жайы. Ыбырай Алтынсарин. Шәкәрім Құдайбердіұлы. – Алматы: Қазақ энциклопедиясы, 2007. – 73 б.
- 8 РФ ОРОММ, 196, 2-5 п.п.
- 9 РФ ОРОММ, 197, 2-3 п.п.
- 10 РФ ОРОММ, 197, 12- п.
- 11 ҚРОМА. 25 қор, 5-тізбе, 2-байлам.
- 12 ҚРОМА, 25-қор, 5-тізбе, 2-байлам, 34-іс, – 6 б.

Резюме

Статья посвящена анализу научных исследований российских ученых и педагогов-практиков о творчестве и педагогической деятельности Ибрая Алтынсарина.

Resume

The article is devoted to the analysis of Russian scientists and teacher-practitioners' research works on the artwork and pedagogical activities of Ibray Altynsarin.

ЗАМАНАУИ ӘЛЕМДЕГІ АҚПАРАТТЫҚ ҚОҒАМ МӘСЕЛЕЛЕРІ

А.М. МУБАРАКОВ

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

И.А. АЛЬЖАНОВ

6D011100 – Информатика мамандығының докторанты
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Ф.А. ИСМАГАМБЕТОВА

6D011100 – Информатика мамандығының докторанты
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Аннотация

Мақалада қазіргі әлемдегі ақпараттық қоғамның рөлі, Бизнес информатика пәнін оқыту бойынша тақырыптардың негізгі бағыттары қарастырылады. Сондай-ақ, ақпараттық қоғамның одан әрі дамуын білдіретін электрондық қоғам да маңызды болып табылады, ол бұқаралық ақпараттық-коммуникациялық технологиялар (бірінші кезекте интернет және мобильді шешімдер) айтарлықтай үлкен қамтылуға ие болғанда туындайтындығы көрсетілген.

Түйін сөздер: ақпараттық қоғам, информатика, ақпараттық технологиялар, бизнес информатика, электрондық қоғам, ақпараттық бизнес, инновациялық процесс, цифрлық экономика.

Ақпараттық қоғам – ақпаратты өндіру, тұтыну және таратуға түбегейлі өзгерістер туғызатын, қоғамдық өмірдің барлық салаларына ақпараттық технологиялардың енуімен сипатталатын қоғам дамуының деңгейі.

Ақпараттық экономиканың пайда болуы және дамыған ақпараттық технологиялар құрамдастары бар кәсіпорындардың жоғары тиімділігі ақпараттық технологиялардың қоғамдық өмірдің барлық салаларына біртіндеп енуіне алып келді. Саясатта, мәдениетте, мемлекеттік басқаруда, тұлғааралық қарым-қатынаста және т.б. бизнеспен жинақталған ақпараттық технологияларды қолданудың бай тәжірибесі қолданыла басталды. Уақыт өте келе, ақпараттандыру ірі ауқымға ие болды және әлеуметтанушылар ақпараттық қоғам феноменінің туындауы туралы талқылай бастады.

Ақпараттық қоғам өзінің қазіргі заманғы түсінігінде, алғаш рет бірқатар Еуропа елдерінде, АҚШ-та және Жапонияда рәсімделді. Ақпараттық қоғам постиндустриалды қоғамға ілесетін (қызмет көрсету секторына бағдарланған) қоғамның дамуының келесі кезеңі ретінде саналатын болды.

Жаңа ақпараттық технологиялар пайда болуы және олардың өрістеуі нәтежисінде өндірістің, тұтынудың және ақпарат таратудың түбегейлі өзгерістері жүзеге асқанда ақпараттық қоғам пайда болады. Осыған ұқсас өзгерістер экономикалық және әлеуметтік өмірдегі түбегейлі өзгерістерге әкеледі.

Ақпараттық қоғам келесі сипаттамаларға ие:

- экономика мен өндірісте ақпараттың, білімнің және технологияның жоғары маңызы;
- басқа өндірістік ресурстармен салыстырғанда ақпараттың басымдылығы;
- қоғамдық және мемлекеттік ұйымдар мен институттардың тиімді жұмыс істеуі;
- байланыс және ақпараттық технологиялар саласында жұмыс істейтін адамдар санының көптігі;
- байланыс технологиясын өрістету есебінде қоғамның жоғары деңгейде ақпараттануы;
- шынайы уақытта жұмыс істеуге қабілетті жаһандық ақпараттық кеңістіктің туындауы (немесе оған жақын);
- «ақпараттық көшкін» және «ақпараттық ашығу» арасындағы баланс есебінен ақпараттық дағдарыс мәселесінің шешімі табылды.

Ақпараттық қоғамның пайда болуымен қатар бизнес-информатикаға қызығушылық тудыратын бағыттар кеңейді. Бастапқыда бизнес-информатика ақпараттық технологияны тек қана экономикада тәжірибелік қолдануды зерттеді, бірақ ақпараттық қоғамның қалыптасуына қарай, басқа салаларда да ақпараттық технологияны тәжірибелік қолдану қажеттілігі пайда болды [1].

Бизнес-информатика осы үшін қажетті білім мен құзыретке ие болды, сол себептен, уақыт өте келе ақпараттық технологияларды саяси, әлеуметтік және мәдени салаларда қолдану зерттеле басталды.

Бір қызығы, бизнес информатика пәнінің кеңеюі жаңа пәннің немесе ескінің атын өзгертуді талап етпеді. Ағылшын тіліндегі «business» сөзі кәсіпкерлік мағынасын ғана білдірмейді, ол сонымен бірге іс, жұмыс және шұғылдану мағыналарын білдіреді. Осыған байланысты, қоғамның экономикалық емес салаларына қатысты «бизнес информатика» терминін пайдалану жеткілікті түрде дұрыс

болып табылады, ал кез келген салада негізгі ұйымдық архитектураның ұқсастығы «Денсаулық сақтау информатикасы», «Білім информатикасы» және т.б. сияқты арнайы пәндер қажеттілігін азайтады.

Кесте

Бизнес информатика пәні аймағының негізгі бағыттары

Бизнес ақпараттық жүйелерді әзірлеу және	Талаптар инжинирнгі
	АЖ моделдеу
	Бизнес-ережелерді басқару
	Шешім қабылдауды модельдеу және басқару
	Сервистік-бағдарлық сәулет
	Сәулет, қозғалмалы модельдері
	Unified Modelling Language (UML)
	АЖ икемді әзірлемесі
	АЖ сапасын басқару
АЖ қауіпсіздігі	
Бизнес-аналитика	Деректерді сақтау
	Сипаттамалық, болжамдық және нұсқаушы аналитика
	Қабылданған шешімді қабылдау жүйесі
	Бизнес-үрдістерді құру
Білімді басқару және семантикалық Веб	Өзара (interconnected) байланысты әлемде білімді басқару
	Семантикалық Веб тілі мен әдістері
	Онтологияны моделдеу тілдері мен құралдары
	Ашық инновациялар
	Бизнесе онтологияны қолдану
Электронды оқыту және оқыту ұйымы	
Ашық бағдарламалық код, ашық	Әзірлеу мен өрістету үшін ашық алғашқы коды бар құралдармен

инновациялар, ашық қоғам	әрекеттесу қабілеттілігі
	Коммерциялық және патенттелген өнімдері бар ашық алғашқы кодымен технологияны интеграциялау
	Ашық инновация
	Веб-және әлеуметтік есептеу
Бизнес информатика контекстік бағасы	Қолда бар техниканы және тілді қолдану мүмкіндігі
	Мәнмәтіндік сапасы және құндылығы
	Қолданушылардың жаңа технологияларды қабылдауы
	Оқу курстарын және шығару сұрақтарын әзірлеу
	Casestudies
	Жобаларды басқару сұрақтары
Тәуекелдерді басқару сұрақтары	

Электронды қоғам (e-Society) ақпараттық технологиялардың кең таралған ақпараттық қоғамның қазіргі заманғы нысаны болып табылады. «Электрондық қоғам» термині электронды (әсіресе байланыс) технологияны қолданатын әлеуметтік үрдістер туралы айтқан кезде қолданылады [2].

Электрондық қоғамның нақты анықтамасын түсініктің біркелкі болмауы салдарынан тұжырымдау өте қиын, алайда, ең жалпы мағынада қарасақ, электронды қоғам – бұл қоғамдық өмірдің барлық салаларында жеке тұлғалар, топтар мен ұйымдар арасындағы өзара қарым-қатынастарда интернеттің және басқа да ақпараттық технологиялардың рөлі жоғары болатын қоғам. Әлеуметтік желілер, блог-платформалар және онлайн-алаңдарға жататын электронды қоғамның мәні зор.

Электронды қоғам – ақпараттық қоғамның одан әрі дамуын көрсетеді. Электронды қоғамда жаппай ақпарат пен коммуникациялық технологиялар (бірінші кезекте, Интернет және мобильді шешімдер) жеке таңдалған бір елде жеткілікті түрде үлкен қамтылуға ие болады. Электронды қоғамда көптеген әдеттегі және тіпті дәстүрлі үрдістер де ақпараттық технологиялармен ауыстырылады немесе толықтырылады. Әлеуметтік желілер мен

блогтар қарым-қатынастың белгілі тәсіліне айналуға, интернет арқылы тауарларға тапсырыс беру - бұл әдеттегідей таралған сатып алулар түрі және т.б.

Ақпараттық қоғамның пайда болуының тағы да бір маңызды шарты – қоғамның негізгі салаларының ақпараттық және коммуникациялық технологияларын қамтуы. Оларға экономикалық, саяси, әлеуметтік және мәдени салалар жатады.

Мысалы, авторитарлық режимдер азаматтардың белгілі бір ақпарат түрлеріне еркін қолжетімділігін сүзгіден өткізе алады. Ақпаратты сүзгі «демократия», «еркіндік», «сайлау» және т.б. сияқты сөздерді қамтиды.

Нәтижесінде, саяси сала, шын мәнінде электрондық қоғамнан шығып кетеді және оның толыққанды өмір сүруі туралы айту дұрыс емес.

Ақыр аяғында, электрондық қоғам ақпараттық технологиялардың жаңа сегменттердің пайда болуына қарай, құрылымын дамытуға әсер ететін белгілі бір деңгейдегі минималды кіріс деңгейіне қол жеткізуін талап етеді.

Мысалы, бірқатар африкалық елдерде интернетке қолжетімділік және бүгінгі күні қолданушылар саны өте көп. Дегенмен, электронды қоғам қалыптаспайды, өйткені тұрғындардың сатып алу қабілеті төмен, ал ақпараттық-коммуникациялық технологиялар жергілікті экономиканың құрылымына елеулі әсер ете алмайды.

Белгілі бір минимумға жеткен жағдайда, электронды қоғаммен бірге электронды экономика қалыптаса бастайды.

Олай болса, электрондық қоғамның пайда болуының үш жағдайын бөлуге болады екен:

1) ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың жеткілікті түрде қамтылуы;

2) қоғамның негізгі салаларында ақпараттық-коммуникациялық технологияларды белсенді түрде қолданылуы;

3) электрондық экономика қалыптастыруға болатын, табыстардың әлдебір минималды деңгейіне жету.

Электронды қоғамның дамуының бастапқы кезеңінде ақпараттық қоғамның үстіндегі құрылыстың өзіндік ерекшелігі туындайтынын түсіну маңызды. Бастапқыда, электронды қоғам біз үйреніп келе жатқан технологияны тарату деңгейінде байқалды. Дегенмен, статистикада көрсетілгенде, электронды қоғам элементтері жарамсыз емес және адамның табиғи қажеттілігіне айналды. 2011 жылы Біріккен Ұлттар Ұйымы (БҰҰ) интернетке негізгі адам

құқығына қол жетімділігін ұсынды. Осылайша, электронды қоғамның өрістеуі адамның қажеттіліктеріне сәйкес келеді және болашақта да жалғасады деп айтуға болады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Чеклецов, В.В. Чувство планеты. Интернет вещей и следующая технологическая революция / В.В. Чеклецов. – М.: Российский исследовательский центр по Интернету вещей, 2013. – 128с.

2 Матвеев, И.А. Электронная экономика: сущность и этапы развития / И. А. Матвеев // UECS.RU: Управление экономическими системами. – 2012. – С.76

Резюме

В статье рассматриваются роль информационного общества в современном мире, основные направления тем по изучению предмета Бизнес информатики, в особенности роль электронного общества, представляющего собой его дальнейшую эволюцию, в котором массовые информационно-коммуникативные технологии (в первую очередь, Интернет и мобильные решения) получают достаточно широкий охват.

Resume

The authors of the article discuss the role of information society in the modern world, the main directions to those on studying of the subject Business of Informatics are considered. Electronic society which represents further evolution of information society is also important, it arises when mass information and communication technologies (first of all the Internet and mobile solutions) receive rather big coverage.

**ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ПРАКТИКА БАРЫСЫНДА
СТУДЕНТТЕРДІҢ КӘСІБИ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШЕБЕРЛІГІН
АРТТЫРУ ЖОЛДАРЫ**

Ж.Б. ЧИЛДЕБАЕВ

педагогика ғылымдарының докторы, профессор
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

А.К. НУРГАЛИЕВА

6D011300- Биология мамандығының 2-курс PhD докторанты
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Аннотация

Болашақ биолог мұғалімдерді даярлауда, олардың кәсіби шеберлігін арттыруда педагогикалық практиканың маңызы орасан зор. Мақалада педагогикалық практиканы тек сабақ өткізумен ғана шектеу мүмкін еместігі түсіндіріледі. Педагогикалық практиканың мазмұны, әдетте, мұғалім қызметінің ерекшелігімен, стандарттар талаптарымен және қазіргі мұғалімнің дайындық бағдарламаларымен анықталатындығы қамтылған.

Түйін сөздер: педагогикалық практика, кәсіби шеберлік, педагогика, жас маман.

Қазақстандағы білім беру реформаларының жалпы мақсаты білім беру жүйесін жаңа әлеуметтік-экономикалық ортаға бейімдеу болып табылады. Кезінде Қазақстан республикасының көшбасшысы елімізді бәсекеге қабілетті 50 елдің қатарына енгізу туралы міндет қойған болатын. Білім беру жүйесін жетілдіру осы мақсатқа қол жеткізуде маңызды рөл атқарады. Қазақстан Республикасының Білім туралы заңында «білім алушылардың кәсіптік практикасы мамандарды даярлаудың бір бөлігі болып табылады, ол практика базасы болып табылатын тиісті ұйымдарда жүргізіледі және білім беру ұйымдарындағы оқыту процесінде алған білімді бекітуге практикалық дағдылар мен озық тәжірибені меңгеруге бағытталады» [1].

Жоғары оқу орнында ұйымдастырылған педагогикалық практика болашақ мамандардың кәсіби құзіреттілігін қалыптастырудың ең маңызды және бағыттаушы кезеңі болып отыр. Себебі, практика өту кезінде таңдаған мамандығы бойынша

студенттердің кәсіби іс-әрекеті, жеке кәсіби-тұлғалық қасиеті, сана-сезімі қалыптасады. Биология мамандығын дайындауда, студент – бакалаврлардың кәсіби бағыттылығын қалыптастыруда педагогикалық практиканы ұйымдастырудың ең тиімді жолдарын, ғылыми-әдістемелік негізі мен мүмкіндігін анықтауда біз біріншіден, «практика» ұғымына талдау жасап көрдік.

«Практика» сөзі ежелгі Грекиядан енген, «қимыл, әрекет» деген мағынаны білдіреді. Ол саналы адамның қызметі белгілі – бір салада адамның кәсіби біліктілігін арттыруда нәтиже алатын қызмет түрі [2, 242 б.].

Жоғары оқу орнында кәсіби білім беруді оқытуда теория мен практиканың маңызы орасан зор.

Практика – білім мазмұнының дәйектілігін негіздейді, таным нәтижелерінің шынайылығын тексеретін өлшем болып табылады. Практика бір жағынан студенттердің ЖОО-да оқу кезінде жинаған барлық теориялық білімін тексерудің өрісі болып табылса, екінші жағынан практика кезінде жүргізілетін мәселелерді шешу жолдарын, іс жүзінде терең түсіну. Сондықтан «теориясыз – практика, практикасыз теория – өлі» түсінік қалыптасты.

Д. Ушинский сабақ беру әдісін кітаптан немесе оқытушының сөзінен үйренуге болады деп жазды, бірақ бұл әдісті қолдану дағдысын тек ұзақ мерзімді практикамен алуға болады. Ал, Ю. Бабанский өзінің ғылыми жұмысында педагогикалық практика процесінде оқыту мен тәрбиелеудің заңдылықтары мен принциптерін толық көлемде ұғынуға, кәсіби машықтар мен дағдыларды, практикалық іс-әрекет тәжірибесін меңгеруге болатынын атап өтті [3, 360 б.].

Қазіргі уақытта педагогикалық ЖОО-ның түлектерінің жан-жақты кәсіби қасиеттерін оқыту, тәрбиелеу және дамытуға барынша кең көзқарасты іске асыруда ерекше жауапкершілікті талап етеді. Педагогикалық практика – педагог практиктерді дайындауда әрдайым маңызды роль атқарады. Оның барысында болашақ мұғалім психологиялық-педагогикалық білімді бекітеді және кеңейтеді, алған білімдерін оқушыларға оқу, тәрбие жұмысы процесінде шығармашылықпен пайдаланып, өзі білімі мен біліктілігі үшін жауапкершілік дәрежесін сезінеді, оқу материалын жаңаша қабылдайды. Сонымен қатар педагогикалық тәжірибе барысында студент өзін зерттеуші – педагог ретінде жүзеге асырады. Педагогикалық практикадан студенттер өзгеріп, өсіп, шыңдалып келеді. Ол өз бетінше өздерінің кәсіби қызметіне сенімді бола алады:

кәсіби жағынан сапалы заманауи мұғалімге сай, қабілетті; балалармен, әріптестермен қарым-қатынасы шығармашыл; педагогикалық проблемаларды өз бетінше шешетін.

Дәстүрлі педагогикалық практиканы студенттер негізінен кәсіби, әдістемелік және психологиялық-педагогикалық білімді көрсету деп қабылдайды. Педагогика саласының кәсіби мамандары педагогикалық практиканы тек сабақ өткізумен ғана шектеу мүмкін еместігін түсінеді. Сондықтан болашақта мектеп тәжірибесі қандай болуы туралы мәселені шешу, өткен жылдардың тәжірибесін ескеру қажет және мұғалімдердің теориялық және практикалық дайындығын күшейту қажет [4, 56 б].

Қазіргі уақытта жоғары педагогикалық мектепті жан-жақты реформалаудың әртүрлі модельдерін ғылыми-теориялық және эксперименталдық әзірлеу және апробациялау белсенді түрде жалғасуда. Ғылыми және педагогикалық әдебиетті талдау көптеген зерттеушілердің жоғары педагогикалық оқу орындарында пән мұғалімін дайындау мазмұнының мәселелерінде үлкен назар аударғанын көрсетеді. Сонымен қатар, болашақ мұғалімнің жеке тұлғасын қалыптастырудың педагогикалық ұстанымдарын білмей, теорияда ғана тұлғалық-бағдарлы көзқарасты жүзеге асыру мүмкін емес, оның белгілі бір әлеуметтік жағдайларда практикалық қызметінің ерекшелігін түсінбей, бұл идея тиімді іске асырыла алмайды. Осылайша, студенттердің педагогикалық практикасын ұйымдастыру бойынша әдістемелік ұсыныстардың көпшілігінде құзыреттілік көзқарасты кездестіруге болады, бұл қазіргі қазақстандық педагогикалық жоғары оқу орындарының оқу-тәрбие үдерісінде жоғары педагогикалық білім беру жүйесінде осы идеяны дұрыс бағаламауға әкеледі.

Біздің зерттеуімізде болашақ педагогтың жоғары педагогикалық оқу орнында практикалық дайындығы болып отыр. Осы зерттеуде жоғары педагогикалық білім беруді жаңғырту үдерісінің заманауи мұғалімді дайындауда кәсіби-тұлғалық көзқарасты қалыптастыруда әсерін дәлелдеу. Ол үшін болашақ педагог-мамандар өзін-өзі дамыту қажеттілігі мен қазіргі қоғам өмірінің барлық салаларында өзгерістерге бейімделе алу, соның нәтижесінде кәсіби, жеке-тұлғалық дамудан ажырамай, оқу процесінде жаңа ақпараттық және коммуникациялық технологияларды пайдалану, қазіргі заманғы қоғамды ақпараттандыруды меңгеру.

Өз кезегінде студенттің педагогикалық практикасы барысында ескерілуі тиіс қағидалар:

- ақпараттандыру, қашықтықтан оқыту нысандарын енгізу, білім беру сапасын бағалау мен жаңа технологияларын әзірлеу, ғылымды интеграциялау, педагог-мамандарды педагогикалық практикаға бағыттап дайындауды ескере отырып, жоғары оқу орындарының инновациялық қызметін қамтитын жоғары педагогикалық білім берудің мекемелерінің тиімді жұмыс істеуінің негізгі шарттарын жүйелендіру.

- кәсіби педагогикалық практиканы ұйымдастыруда формальды-құзыреттілік тәсілдің жаңашыл жолдары, кәсіби педагогикалық әдістемелер мен технологиялар; педагогикалық практиканы ұйымдастырудың формальды-құзыреттілік тәсілге көшумен байланысты дайындық жолдары біріктірілді.

Оқу үдерісімен бірге студенттердің практикалық қызметі болашақта кәсіби өсудің бағыттары мен перспективаларын анықтауға, өзін-өзі бағалаудың кәсіби дағдысын нығайтуға, болашақ педагогтың, кәсіби тұлғасын қалыптастыруға ықпал етеді.

Практикада студенттердің педагогикалық қызметінің мазмұндылығы нақты материал негізінде жетілдіріледі, оны тану және нәтижелі игеру тек бақылаулар негізінде ғана мүмкін болады.

Педагогикалық практиканың мазмұны студенттің өз бетінше жобалауға дайындығын қалыптастыруға, мектепте білім беру процесін жүзеге асыруға бағытталған тапсырмалардың инвариантты жүйесін және студенттің күтуіне және оның шығармашылық және ғылыми мүдделеріне бағытталған вариативті бөлігін, инновациялық қызмет және т.б. жобаларын іске асыру барысында нақты мектеп шешетін міндеттерді қамтуы мүмкін. Бұл басқару қызметіне, диагностикалық зерттеулерге, тәрбие жүйесін құруға, көрме қызметін ұйымдастыруға және т.б. қатысуға байланысты тапсырмалар болуы мүмкін.

Педагогикалық практика барысында студенттердің өзіндік педагогикалық қызметін талдау және бағалау негіздері қалыптасады. Педагогикалық рефлексия педагогикалық күнделікпен жұмыста ғана емес, сонымен қатар әрбір сабақта, балалармен қарым-қатынаста дамиды. Практика кезінде студенттер мұғалімнің барлық қызметтерін орындауға тура келетін нақты педагогикалық қызметке дайын болуы қажет. Білім алушылардың білім, білік, жеке дамуы және шығармашылық белсенділігі деңгейінің көрсеткіштері білім беру үдерісінің сапасымен тығыз байланысты және білім беру процесінің сапасын анықтау үшін аса маңызды болып табылады.

Педагогикалық тәжірибе кешенді сипатқа ие және келесі кезеңдерді қамтиды: дайындық, негізгі және қорытынды.

Дайындық кезеңінде студенттерді педагогикалық практика міндеттерін шешуге дайындау жүріп жатыр, олар әрбір кезеңнің мазмұны, өткізу түрі, табысты өтуін бағалау параметрлерімен танысады. Жұмыс түрлерінің ішінде: анықтамалық конференция, семинарлар.

Практиканың негізгі кезеңінде студенттерге келесі тапсырмаларды ұсынуға болады:

- білім беру мекемесі – практика базасымен танысу (мектеп түрін анықтау, жұмыстың негізгі бағыттарын және педагогикалық үрдісті талдау);

- сыныптарды зерттеу, мұғалімдер мен сынып жетекшінің жұмысымен танысу; жекелеген оқушыларды оқыту бойынша жұмысты жүргізу;

- стандартты емес сабақ өткізу, стандартты емес сабақтарды талқылауға және талдауға қатысу;

- сыныптан тыс жұмыс жоспарларын талдау;

- негізгі психологиялық әдістерді қолдана отырып, сынып ұжымының психологиялық-педагогикалық мінездемесін және диагностикалық картасын құрастыру;

- жалпы мектептік тәрбие шараларына қатысу.

Осы кезеңді іске асыру мынадай нысандарда жүзеге асырылуы мүмкін:

- мектеп әкімшілігі мен педагогикалық ұжыммен кездесу;

- нормативтік құжаттармен жұмыс;

- сабақтарға қатысу, сабақтарды ұжымдық талқылау, жалпы педагогикалық және психологиялық-педагогикалық талдау;

- ұжымдағы оқушылардың қарым-қатынасы мен жағдайына сауалнама жүргізу, диагностикалық карта толтыру, оқушы тұлғасының психологиялық-педагогикалық сипаттамасын құру;

- стандартты емес сабақ өткізу;

- педагогикалық практика күнделігін толтыру;

- тәлімгер-мұғалімдермен және топтық жетекшімен кеңес беру және т. б.

Қорытынды кезеңде педагогикалық практиканың қорытындысын шығару, есеп беру құжаттамасын ресімдеу жүзеге асырылады; одан әрі кәсіби өсу перспективалары анықталады. Қорытынды шығару қорытынды конференцияда өтеді [5, 26 б.].

Педагогикалық практиканың осы моделі көптеген педагогикалық ЖОО-да жүзеге асырылады. Педагогикалық практиканың мазмұны, әдетте, мұғалім қызметінің ерекшелігімен, стандарттар талаптарымен және қазіргі мұғалімнің дайындық бағдарламаларымен анықталады. Педагогикалық практика мерзімін оқу жоспарының талаптарын негізге ала отырып, ЖОО әкімшілігі белгілейді.

Жоғарыда айтылғандарды қорыта келіп студенттердің педагогикалық практикасын ұйымдастырудың болжамды моделін ұсынамыз. Студенттердің педагогикалық практикасының әртүрлі түрлерінің мазмұнына ғана емес, сонымен қатар оны ұйымдастыру мен өткізуге да көңіл бөлу қажет.

Осылайша, педагогикалық практиканы дұрыс және шебер ұйымдастыру кезінде студенттер:

- оқушылармен үнемі қарым-қатынас жасау және олардың қызметі мен қарым-қатынасына бақылау жасау, оларды зерттеу әдістерін меңгеру;

- мектепте оқу-тәрбие жұмысын ұйымдастыру жүйесімен танысу;

- мұғалімнің жұмыс тәртібіне бейімделуі;

- мұғалімдер мен студент-практиканттар өткізетін ашық сабақтарға, сабақтан тыс сабақтарға және тәрбие іс-шараларына қатысу және талдау жасау;

- өз бетімен сабақтар, сабақтан тыс сабақтар мен тәрбие іс-шараларын дайындау және өткізу;

- мұғалімнің оқушылардың ата-аналарымен бірге жұмыс істей білуін қалыптастыру.

Педагогикалық практиканы ұйымдастырудың сипатталған жүйесі студенттерді мұғалімнің ғылыми-әдістемелік зертханасына енгізуге және кәсіби-педагогикалық іс-әрекет тәжірибесін меңгеруге мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы.

2 Словарь русского языка. Под ред. А. Евгеньевой 4-баспа. М: 1999. – 242 с.

3 «Педагогика». Под редакцией Ю. К. Бабанского. Москва: «Просвещение», 1983. – 360 с.

4 Кыркунова Л.Г., Костылева В.Б. Педагогическая практика как важнейшая этап формирования готовности к работе с детьми, 2019. – 56 с.

5 Кириллова И.В. Система подготовки студентов к самореализации в условиях педагогической практики: автореферат... к.пед.н. – Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского. – Саратов, 2003. – 26 с.

Резюме

В статье раскрыта проблема повышения профессионального мастерства будущих учителей-биологов в процессе педагогической практики.

Resume

The authors of the article consider training of future teachers-biologists in the process of pedagogical practice, in improving their professional skills.

УДК: 37.018.46

ПЕДАГОГ КАДРЛАРДЫҢ БІЛІКТІЛІГІН АРТТЫРУ ЖҮЙЕСІНДЕ БАҒАЛАУШЫ ЭКСПЕРТТЕРДІҢ РӨЛІ

Қ.Т. БИБЕКОВ

филология ғылымдарының кандидаты
«Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ
«Педагогикалық өлшеулер орталығы» филиалының
бағалаушы expertі

А.К. ЖУМЫКБАЕВА

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің
докторанты

Аннотация

Мақалада біліктілік арттыру жүйесінде тәуелсіз бағалауды жүзеге асырушы бағалаушы expertтің рөлі, expert маманға қойылатын талаптар, оларды іріктеу, даярлау мәселелері қарастырылады. Мұндай зерттеулер елімізде кәсіби тұрғыдан expertтік қызметті дамыту және expertтерді дайындауға қатысты практикалық мәселелерді шешу үшін құнды болып табылады.

Түйін сөздер: біліктілік арттыру жүйесі, тәуелсіз бағалау, бағалаушы expert, бағалау қағидалары.

XXI ғасыр өмірге сандық технологиялардың, нонатехнологиялардың қарқынды енуімен ерекшеленеді. Болашақты айтпағанның өзінде, қазіргі маманға қойылатын біліктілік талаптары өткен ғасырдан мүлде басқа. Жедел өзгеріп жатқан әлемге адамның бейімделуі жалпы қоғамның, мемлекеттің заман көшінен қалмауын қамтамасыз етеді. Мемлекеттің алдында, бірінші кезекте, жас ұрпақты ересек өмірде өз орнын табуға, қоғамның табысты мүшесі болуға дайындау міндеті тұр. Білім саласындағы реформалар өмірлік қажеттіліктерден туындап жатыр. Өз кезегінде заманауи оқушыны дайындау үшін сапалы білім беретін білікті мұғалім керек. Осыған байланысты қоғам тарапынан, мемлекет тарапынан мұғалімге деген талап күшейді. Мемлекет бұл ретте халықаралық тәжірибелер негізінде мұғалімдердің біліктіліктерін арттыру курстарын ұйымдастырып жатыр. Дегенмен қоғамды білім сапасы қаншалықты қанағаттандырып отыр, мұғалімдердің біліктіліктері қаншалықты деңгейде деген сияқты сұрақтар туындайды. Білім министрлігі өз

күшімен мұғалімдердің біліктіліктерін тексеру шараларын жүргізеді. Бірақ тексерулер педагогтер қоғамдастығының наразылығын тудырғаннан басқа, оң нәтиже беріп отыр деп айта алмаймыз. Мәселенің тереңіне үңілмей, көрнеу жатқан жағдайларға назар салайық. Ең алдымен, тексеруді кім жүргізеді, олардың біліктіліктері қаншалықты, тексеру қандай өлшеуіштер арқылы жүргізіледі, тексеруге мұғалімдер қалай қарайды, нәтижесі не береді деген сияқты сұрақтарға тірелеміз. Заманауи мұғалімнің біліктілік, құзыреттілік деңгейін анықтау үшін біліктілігі мен құзыреттілігі мұғалімнен кем түспейтін кәсіби маманның керек екенін түйсінеміз. Құзыреттіліктерді нақты анықтайтын, әділ бағасын беретін өлшеуіштер керек. Бастысы, мұғалімге қолайсыздықтар мен психологиялық жағымсыз ахуал тудырмау керек екенін түсінетін уақыт жетті. Өйткені ол өз кезегінде оқушыларға берілетін білім сапасына кері әсер етеді. Осының бәрі адам капиталының сапасын бағалауға, кәсібилікке алып келеді. Бұл жерде «бағалау» сөзін «тексеру» емес, «бағасын білу», «қадірін түсіну» мағынасында алып отырмыз.

Тұңғыш президентіміз Н.Ә. Назарбаевтың халыққа арналған жолдауында «Мемлекет бір мезгілде білім беру қызметтерін ұсынып және олардың сапасын бағаламауы тиіс» деп көрсетуі, білім саласында объективті бағалауды жүзеге асыратын тәуелсіз бағалау жүйесін құру қажеттілігін негіздеп отыр.

Көптеген елдердің тәжірибесіне сүйенсек, қоғамның басқа салаларында сияқты педагог кадрлардың біліктілігін арттыру нәтижесінің сапасын бағалауды қабылданған стандарттар негізінде кәсіби құзыретті бағалаушы эксперттерден тұратын тәуелсіз ұйымдар жүзеге асырады [1, 12-22 бб]. Әлемдік тәжірибе білім беру саласын реформалау жағдайында білім беру процесінің сапасын анықтау, енгізілген өзгерістердің қалай жүріп жатқанына сараптама жасау, талдау нәтижелерін ары қарайғы даму бағытын анықтауда пайдалану тиімді нәтижелерге қол жеткізуге мүмкіндік беретінін көрсетіп келеді. Осы жағдайда алынған білімнің сапасын бағалау орталықтарының, оларды жүргізуші кәсіби мамандардың – бағалаушы эксперттердің рөлі ерекше болып табылады. Бағалау жүйесінде бағалау бойынша шешімді – құзыретті бағалаушы эксперттер қабылдайтындықтан, бағалаушы эксперттер қызметін зерттеу қазіргі уақытта өзекті мәселелердің бірі болып табылады.

Біліктілік арттыру жүйесінде білім беру үдерісін құрастырудың негізгі идеясы ересектерге үздіксіз кәсіби білім беру концепциясына

сүйенеді (С.Г. Вершловский, С.И. Змеев, И.А. Колесникова). Біліктілікті арттыру жүйесінде мұғалімнің кәсіби табыстылығын қалыптастыру бойынша тұжырымдамалық идеяларды іске асыру үшін жеке тұлғаға бағытталған кәсіптік білім берудің ережелері (Э.Ф. Зеер және т.б.), аксиологиялық тәсілдер (Н.В. Бордовская, Н.В. Кислинская, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.Н. Никитина, А.А. Реан), жүйелілік тәсіл (С.И.Архангельский, Б.З.Вульф) аса өзекті болып табылды. Ересектерді оқытумен қатар бағалаудың мазмұны мен қызметі (Ю.К. Бабанский, В.Г. Беспалько, В.М. Полонский), білім деңгейінің меңгерілгендігінің талаптары және оны бақылау (И.Я. Лернер, И.С. Якиманская), бағалау жүйелері, бағалау құралдары (В.С. Аванесов, А.А. Остапенко, Г.Н. Подчалимова), сараптама қызметінің ерекшеліктері (Г.А. Мкртычян, С.Л. Братченко, В. Болотов) бойынша зерттеу нәтижелерінің маңызы зор. Аталған зерттеулер эксперттік қызметті дамыту үшін де, эксперттерді іріктеу мен даярлаудың практикалық міндеттерін шешу үшін де маңызды.

С.Л. Братченконың: «Эксперттің рөлі мінез-құлықтың ерекше стилін, жоғары құзыреттілікті, әділдік, такт және қағидаларды ұстану, шығарған қорытындылары мен шешімдерінің дәлелділігін талап етеді» [2, 46 бб.],- деп анықтама беруі қазіргі уақытта эксперт қызметінің негізгі ерекшеліктерін дәл анықтап тұрғанын көруге болады. Латын тілінен аударғанда эксперт сөзі «expertus» – сарапшы, тәжірибелі дегенді білдіреді. Ал сараптама – арнайы білімді талап ететін қандай да бір мәселені зерттеу, кейіннен дәлелді қорытынды жасау болып табылады. Эксперт термині білім саласы сияқты медициналық, заңдық, техникалық және т.б. салаларға да қатысты қолданылады. Яғни, өзінің саласына қатысты эксперттің функциясы өнімді, оның сапасын объективті әзірленген эталон/стандарт негізінде бағалау деп болжауға болады. Бір нәрсені бағалағанда эксперт заттың сапасын көрсететін дәлелдемелерді талдап, қорытынды шығарады, бұл ретте оның шешімі әділ бағаның кепілі болып табылады. Яғни, сараптама жүргізу үдерісі сапаны бағалау мен бағаның сенімділігін көрсететін әртүрлі дәлелдерді қарастыруды қамтиды. Сараптама объектісі ретінде қандай да бір үдеріс, білім беру бағдарламалары, керек дайын зат болуы мүмкін. Эксперт өз қызметі аясында шешім шығаруға жеткілікті дәлелдемелерді негізге ала отырып, үдерісті тереңірек түсінуге, өзгертуді қажет ететін тұстарын болжап, баламалы даму бағыттарын айқындауға көмектеседі. Сондықтан, сараптама жүргізу барысында ең алдымен, сарапшы-

маманның/эксперттің құзыреттілігі мен тәжірибесі маңызды рөл атқарады [3, 56]. Соңғы он жылдықта білім саласында сапаны бағалау сараптама жүргізу кеңінен өріс алды. Білім беру парадигмасының өзгеруі аясында білім беру саласындағы модернизацияны тиімді жүзеге асыру үшін енгізіліп жатқан өзгерістердің сапасын анықтау мәселесі көтерілуі орынды. Қазіргі уақытта білім беруді дамыту бағдарламалары, авторлық бағдарламалар, оқулықтар, түрлі жобалар, аттестациялау, біліктілік арттыру курстарының сапасын анықтауда сараптама жасау, сертификациялау үшін бағалау үдерісін жүргізу кеңінен өріс алды. Нақты тәжірибеде сараптамалық қызмет өзіндік кәсіби қызмет емес, мұғалімдер, педагог-психологтар, білім менеджерлері, педагогикалық білім беру саласында жұмыс істейтін ғалымдар сияқты басқа да кәсіби топтардың өкілдері орындайтын қосымша кәсіби қызмет болып табылады. Сонымен қатар, аталған кәсіби топтардың өкілдері жүзеге асыратын сараптама қызметі, сөзсіз, өзінің мазмұны бойынша да, мақсаттары бойынша да, орындау құралдары бойынша да белгілі дәрежеде негізгі кәсіптің шыңы деп айтуға негіз бар [4, 42 бб.]. Эксперт қызметі үшін тәуелсіздік пен кәсіби құзыреттілік негізгі көрсеткіштер болып табылады. Қандай объект сараптамаға түсетініне байланыссыз эксперттің тәуелсіз позициясы сараптаманың әділдігі тұрғысынан маңызды болып табылады. Эксперт қызметінің тағы бір ерекшелігі эксперттің арнайы дайындық деңгейі. Яғни, кәсіби құзыреттілікпен қатар эксперттің этикалық құндылықтары жоғары болуы маңызды. Үшінші ерекшелік, эксперттік шешімнің валидті бағалау құралдары арқылы алынған дәлелдемелер негізінде қабылдануы.

Қазақстандық орта білім саласын әлемдік стандарттар деңгейіне жеткізу мақсатында 2012 жылы Кембридж мамандарымен бірлесе отырып, педагогтердің біліктіліктерін арттыру бағдарламалары жасалған болатын. Осы бағдарлама аясында білім сапасын тәуелсіз бағалау да қарастырылған болатын. Бағалауды жүзеге асыру үшін Бағдарлама идеяларына қаныққан, білім саласында елеулі тәжірибесі бар бағалаушы эксперттер дайындалды. Өткен жылдар ішінде бағалаушы эксперттер тәуелсіз бағалауды жүзеге асыру бойынша елеулі тәжірибе жинақтап үлгерді. Бағалаушы эксперттердің біліктілік арттыру курстарындағы, педагог кадрларды бағалаудағы тәжірибелерін назарға ала отырып, қазіргі заманғы бағалау қандай болу керек деген сұраққа жауап іздеп көруге болады деп ойлаймыз. Біліктілік арттыру жүйесінде бағалау оқытудың ажырамас бөлігі болып табылатындықтан, бағалау тиімді кәсіби оқу мен тәжірибені

қолдау мақсатында жүзеге асырылады. Бағалау валидтілік, сенімділік, жеткіліктілік пен шынайылық бағалау қағидалары негізінде жүргізіледі.

Бұл мынадай аспектілерден көрініс табады:

- нақты анықталған кәсіби стандарттар;
- бағалаудың түйінді критерийлері;
- тәлімгерлік арқылы формативті бағалау.

Мұғалімдерге арналған оқу бағдарламаларын меңгеру үшін оқу мен оқытуда жаңа тәсілдерді түсінетін және қолдана алатын, жоғары уәждеделген тренерлер тобы қажет. Сонымен қатар тренерлер мұғалімдердің оқуы және қызметін стандарттар мен критерийлерге сәйкес бағалауда маңызды рөл атқарады. Мұғалімнің оқуын бағалаумен қатар, тренерлер жеке өзінің оқуы мен тәжірибесін бағалайды, сол арқылы тренер ретінде өз жұмысының сапасын көрсету үшін портфолио дәлелдемелерін жинақтайды. Эксперттер мұғалімді бағалайтындай бағалаудың түйінді критерийлерін қолданып, тренердің оқуы мен тәжірибесін бағалайды. Эксперттер өзінің жеке оқуы мен тәжірибесін бағалайды, сол арқылы өз жұмысының сапасын көрсету үшін портфолио дәлелдемелерін жинақтайды [5, 5-6 бб.].

Білім берудегі бағалаушы эксперттің рөлін зерттеу үшін оны дербес кәсіби қызмет мағынасында қарастырған жөн. Ол үшін эксперт қызметін білім саласындағы инспектор қызметімен салыстырғанда эксперт қызметінің сапалық ерекшеліктері айқындалады. Осы мақсатта жалпы білім беретін мектептердің педагог қызметкерлерінен және біліктілік арттыру курстарының тыңдаушыларынан сәйкесінше бағалаудың рөлі, инспектор/бағалаушы эксперттің рөлі, кәсіби өсудегі инспектор/бағалаушы эксперттің рөлі деген бағытта сауалнама алынды. Сауалнамаға республика көлемінде үш облысынан барлығы 181 респондент қатысты. Сауалнама нәтижесі бойынша:

- Жалпы білім беретін мектептердің педагог қызметкерлерінен бағалаушы-инспектордың рөлі қандай? деген сауалына 67% респондент қадағалаушы деп жауап берсе, 24% тексеруші десе, 9% тәлімгер деп жауап берген. Бағалаушы-инспектор кәсіби өсуіңізге қандай қолдау көрсетті? сауалына 15% кері байланыс беріп, тренинг өткізді десе, 20% кемшіліктерімізді айтып кетті, 65% ешқандай көмек көрсеткен жоқ деп жауап берген.

- Біліктілік арттыру курсы шеңберінде бағалаушы эксперттің рөлі қандай? ашық сауалына жауап берген тыңдаушылардың 89

бағалаудың объективтілігін қамтамасыз етеді, сындарлы кері байланыс беру арқылы оқу барысында түсінбеген тұстарымызды нақтылауға қолдау көрсетті, әдістемелік көмек берді, кәсіби өсулеріне қолдау көрсетті деген бағытта жауаптар жазған. 3% респондент ешқандай қолдау көрсетілген жоғын айтып, 8% респондент бағалаушы экспертті аудандарда көрмегенін айтады.

Алынған сауалнама, сұхбат нәтижесін интерпретациялау арқылы инспектор мен эксперт қызметінің мынадай сапалық ерекшеліктерін (1кесте) көрсетуге болады:

1кесте: инспектор мен эксперт қызметінің салыстырмалы талдауы

Айырмашылық критерийі	Инспектор	Эксперт
Мақсаты	Қадағалау, тексеру	Қолдау көрсету, бағалаудың әділдігін қамтамасыз ету
Бағалау рәсімдері	Жабық	Бағалау критерийлері алдын ала екі жаққа да белгілі, ашық
Нәтиже	Айтылмайды немесе қорытынды шешім айтылады	Жетілдіру бағытында кері байланыс ұсыну немесе критерийлер бойынша шығарылған қорытынды негізделеді
Бағалаушының кәсіби құзыреттілігі	Арнайы дайындығы жоқ	Арнайы дайындықтан өткен
Статус	Мемлекеттік	Мемлекеттік, мемлекеттік емес жеке ұйымдар
Шешімнің объективтілігіне қатысты жауапкершілік	Заңдық	Заңдық және моральдық

Қорыта айтқанда, бағалау үдерісіндегі кәсіби білікті маманның рөлін сауалнама нәтижелері де растайды. Мұғалімдердің

құзыреттіліктерін, кәсіби біліктіліктерін арнайы критерийлер арқылы бағалап қана қоймай, даму басымдықтарын анықтап, тәжірибесін жетілдіруге қолдау көрсету үшін эксперттен бағалау саласында құзыретті болуды талап етеді. Қазіргі таңда нақты критерийлерге негізделген бағалауды жүзеге асыру арнайы дайындықтан өткен экспертсіз мүмкін бола бермейді. Мұғалімдердің біліктіліктерін арттыру курстарындағы эксперттердің қызметін сауалнама нәтижелері негізінде талдау бұл ойымызды қуаттайды. Кәсіби маман ретінде эксперттерді дайындау – ұзақ уақытты қажет ететін үдеріс. Дегенмен білім саласы үшін эксперттер қажет екені сөзсіз. Сонымен бірге жоғары оқу орындарында білім саласы үшін эксперттерді даярлау да мәселені шеше алмайды деп ойлаймыз. Өйткені эксперттік қызметті табысты атқару үшін теориялық білім жеткіліксіз болады. Эксперттің кәсіби-тұлғалық дамуында шешуші орынды тәжірибе мен өздігінен іздену алады. Осы тұрғыдан алғанда, мұғалімдердің біліктілік арттыру курстарында бағалауды жүзеге асыратын эксперттердің тәжірибесі маңызды болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Мкртычян Г.А. Экспертиза в образовании, Развитие региональной системы образования: Опыт и перспективы. – Н.Новгород, 1997. – Б.12 – 20.
- 2 Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты) – Москва: Смысл, 1999. – 46 с
- 3 Аналитический обзор основных подходов к психологической экспертизе образовательной среды Е.Б. Лактионова/Известия российского государственного педагогического университета имени Герцена, 2018. – 5 б
- 4 Білім беру бағдарламалары шеңберінде эксперттерді бағалау нұсқаулығы. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.-1996. – 42 с;
- 5 Назарбаев Зияткерлік мектептері, 2019. – Б.5-6

Резюме

В статье рассматривается роль экспертов по оцениванию в системе повышения квалификации педагогических кадров. Определены требования, предъявляемые к эксперту, осуществляющему оценку в сфере образования, рассматриваются вопросы их отбора и подготовки.

Resume

The authors of the article consider the role of assessment experts in the system of professional development of the teaching staff. The requirements to the expert performing the assessment in the field of education are defined, the issues of their selection and preparation are considered.

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГТЕРДІҢ БӘСЕКЕГЕ ҚАБІЛЕТТІЛІГІН ДАМУ МӘСЕЛЕСІ

Н.Ж. ДҮЙСЕКЕЕВА

«Педагогика және психология»

мамандығының 1 курс докторанты

Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Аннотация

Мақалада қазіргі уақытта бәсекеге қабілетті кез келген маман қажет екендігі алға тартылады. Болашақ мамандардың қоғамның өзгерістер жағдайында өзін-өзі дайындауындағы жалпы тенденцияларына қарамастан, кәсіптік білім берудегі кадрлар даярлау жүйесінде педагогтарының әртүрлі аспектілерінің жалпы мазмұны зерттелгенімен, педагог-психологтердің бәсекеге қабілеттілігін дамыту мәселелері көп ғылымдар саласында қарастырылады.

Түйін сөздер: бәсекелестік, бәсекеге қабілеттілік, қабілеттілік, тұлғааралық бәсекелестік, ортақ бәсекелестік, жеке бәсекелестік.

Қазақстанның бүгінгі экономикалық және әлеуметтік-мәдени ахуалындағы елеулі өзгерістердің болғаны, оның ішінде отандық білім беруді жаңғырту жағдайы, білім беруде зияткерлік, мәдени, шығармашылықпен қатар болашақта бәсекеге қабілетті маман дайындау жалпы адами капиталды дамытудың іргетасына айналғаны белгілі. Қазақстан халқына жолдауында Қазақстанның тұңғыш президенті – Нұрсұлтан Назарбаев: «Біздің жетістіктеріміз бен қазақстандық даму үлгісі жаңа саяси бағыттың негізі ретінде болуы тиіс», - деп атап өтті. «Қазақстан – 2050» Стратегиясы – бұл дамудың жаңа кезеңіндегі «Қазақстан – 2030» Стратегиясының үйлесімді дамуының жалғасы. Бұл 2050 жылға қарай біз кім боламыз, қайда барамыз және қайда болғымыз келеді деген сауалдарға жауап болып табылады. Жас ұрпақты нақ осылар ойландыратындығына сенімдімін». Жалпы көлеміндегі ұлттық байлықтың әлемдегі барынша бәсекеге қабілетті елдердің 65% адами капитал құрайды. Адамдар, білім және дағдыларымен, білімінің деңгейлерімен дамудың базалық стратегиялық ресурсын қалыптастырады. ҚР-дағы білім-инвестициялардың басты саласы болуы тиіс, сонда ғана әлемнің

бәсекеге қабілетті 30 ел қатарына ене алады. Сондықтан әр болашақ маманның алдында күрделі талаптар қойылып отыр.

Бұған дейін басымдық ұжымдық құндылықтар мен мүдделерге берілсе, жеке адамға бағыттылық теориясына орай бүгінде аса маңызды болып жеке тұлғаның бәсекелестік, бағыт-бағдар мен мүдделер құндылық ретінде басымдыққа ие. Кез келген бәсекеге қабілетті маманның бастауын жеке тұлғаның өзіндік даму құрылымынан алады деген тұжырымдар толығымен дәлелді деп есептейміз.

Қоғам сұранысына, өмірдегі әртүрлі қарама-қайшылыққа лайықты жауап бере алатын тұлғалар кәсіби және жеке дамудың жоғары деңгейіне қол жеткізе отырып, әлеуметтік орта талаптарына анағұрлым жеңіл бейімделеді. Осы орайда жоғары оқу орындарында мамандарды дайындаудың басты ұстанымы ретінде студенттердің оқу үрдісінде мотивацияларын, қойылатын талаптарды арттырып, алынатын білім сапасын көтеру арқылы тұлғалық-кәсіби қасиеттерді жетілдіру болып табылады.

Соңғы жылдары ғылыми әдебиеттерде осы мәселе контекстінде білім беруді дамыту стратегиясында іске асырылуға мүмкіндік беретін мән-мағыналы идеялар мен мақсаттар турасында ізденістер күшейе түсті.

Педагогикалық-психологиялық білімдердің дамуында біз қарастырып отырған «бәсекеге қабілеттілік» феноменінің мәні нақты анықталмаған түсініктер санатына жататындықтан, терең зерттеп, зерделеуді қажет деп есептейміз.

Мысалы, спорт саласында бәсекеге қабілеттілік А.А. Тоболов, В.Б. Мяконьков, Ю.М. Босенко, И.В. Петухованың жұмыстарында зерттелген.

Қазақстандық ғылымда кәсіби білім беру мәселесін шешуге арналған төмендегі белгілі ғалымдардың Б.А. Әбдікәрімов, К.К. Жампеисова, Ж.Ж. Наурызбай, Н.Э. Пфейфер, Л.А. Шкутиной, К.С. Оспанова, К.Н. Устемиров еңбектерін атап өтуге болады.

Осы орайда біздің зерттеуімізге ерекше маңызы бар Е.И. Бурдинаның педагогтың шығармашылық әлеуетін дамыту; Н.Р. Шаметовтың жас педагогтың бейімделуі; Б.П. Зязинның студенттерді өзін-өзі дамытудың дайындығын қалыптастыру; Г.С. Жарменованың болашақ педагогтардың ақыл-ой және эстетикалық тәрбиесін жетілдірудегі қабілеттілігі; Г.З. Адильгазиновтың педагогикалық үдерісті басқарудағы дайындықты жетілдіру сынды жұмыстарды атауға болады.

Отандық ғылымда кәсіби құзіреттілік мәселелерінің әртүрлі аспектілеріне арналған, оның ішінде Д.А. Әубәкір, Б.Т. Кенжебекова, Н.В. Мирза, С.И. Ферхонның зерттеулерін атап өтуге болады.

Аталған зерттеулер көрсеткендей, қазіргі кезеңде еңбек нарығында психологиялық-педагогикалық ғылымда жас мамандардың бәсекеге қабілеттігін қалыптастырудың маңызды факторы ретінде қарастырылады. Жоғарыда аталған мәселе бойынша әртүрлі аспектілері қарастырылған: Г.Ж. Менлибекова – оқу процесіндегі қарым-қатынас, оның түрлері, рөлі; С.И. Батраковтың – қарым-қатынас педагогикалық қызметтің құрамдас бөлігі ретінде; сонымен қатар Л.А. Аухадеева, И.Н. Горелова, Г.С. Трофимовалардың болашақ мұғалімдердің кәсіби құзіреттіліктерін қалыптастыру мәселесі жұмыстарын атауға болады.

Қазақстандық ғалымдар А.А. Бейсенбаева, Д.М. Джусубалиева, А.К. Қозыбай, М.А. Құдайқұлов, Г.К. Нұрғалиева, Н.Н. Хан, Г.Т. Хайруллина, Н.Д. Хмель жоғары кәсіби білім беру мәселесін өз жұмыстарында көрсетті.

Болашақ мамандардың бәсекеге қабілеттілігін дамытудың көптеген тұжырымдамалары білім алуға жеке көзқарас аясында жүзеге асырылады, алайда теориялық талдау отандық және шетелдік ғылымда болашақ мамандардың бәсекеге қабілеттілігінің жеке-психологиялық ерекшеліктерін қарастырған зерттеулердің аталмыш мәселенің толық қанды жеке ғылыми бірлік ретінде қарастырылмағанын алға тартуға болады.

Тұлғаның бәсекеге қабілеттілігі қызмет нәтижелерінің жоғары сапасын ғана емес, бәсекеге қабілетті күресте жеңу мен төтеп беру қабілетін де қарастырады.

Ю.С. Осиповтың ғылыми редакторлық басқаруымен жазылған «Большая российская энциклопедиясында» бәсекеге қабілеттілігі тарихи даму құбылысы ретінде бәсекелестік демократия мен нарықтық экономика принциптері бекітілгеннен кейін кеңінен таралған деп жазылған [1].

Бәсекелестік саясат, экономика, ғылым, спорт қызметі түрлерінің маңызды белгісі ретінде қарастырылады. Ал нарықтық және биологиялық күрес үдерісінде бәсекеге қабілеттілік субъектінің сапасы ретінде көрініс береді.

Ғалым И.П. Даниловтың пайымдауынша, бәсекеге қабілеттілік құрамдас келесі алты бөліктен тұрады [2]. Оны төмендегі таблицадан көруге болады:

Кесте 1 - И.П. Данилов бойынша бәсекеге қабілеттіліктің құрамдас бөліктері

Бәсекеге қабілеттіліктің құрамдас бөліктері (И.П. Данилов бойынша)		
№	Құрамдас бөліктер	Сипаттамасы
1.	Философиялық	қоғамның қозғаушы күші ретінде
2.	Экономикалық	өмір сүрудің негізі ретінде
3.	Нарықтық	нарықтағы бәсекелестік ретінде
4.	Заңнамалық	сәйкестігін растайтын заң ретінде
5.	Әлеуметтік	ұйымның, елдің әлеуметтік даму талаптарына келетін сәйкестік ретінде
6.	Психологиялық	тұлғаның талаптарға сай келуін растау ретінде

Л.М. Митина нарықтық және биологиялық күресте қатысушылардың бәсекелестік тұлғаның сапалық қасиеттері, яғни субъектінің сапасы ретінде көрініс беретін, олардың алдын ала көру, барлық мүмкіндіктерді жаңарту және пайдалану қабілеті деп көрсетеді [3].

Бәсекелестік биологиялық, сондай-ақ белгілі бір әлеуметтік ортада да өтеді. Биологиялық ортада өмір сүру тәсілдері мен көбею жағдайлары үшін жарыс, күрес ретінде, ал әлеуметтік топтар мен ұйымдар арасында да ұқсас мақсаттар мен үздік нәтижелерге қол жеткізуде бәсекелестік пен жарыс қарастырылады [1]. Аталған екі жағдайда да мақсатқа жету нәтижесі, жемістер мен жетістіктер үшін бақталастық болады.

Нарықтық жағдайындағы бәсекелестікті қарастырсақ және болашақ мамандарды кәсіби білімді сатып алушы деп алсақ, онда сатып алушыны қанағаттандыра отырып, кәсіпорындар өз өнімдерін өткізудің ең жақсы мүмкіндіктерін қамтамасыз етеді. Психологиялық сөздікке жүгінер болсақ, онда, егер әлеуметтік және тұлғааралық өзара іс-қимылға келетін болсақ, онда бәсекелестікке түсе отырып, әр жеке адам межелеген мақсаттар мен мүдделерге қол жеткізген басқа адамдармен немесе топтармен қарама-қарсы күресу жағдайында жеке немесе топтық мақсаттарға, мүдделерге қол жеткізумен сипатталатын, оның ұйымының негізгі нысандарының бірі ретінде қарастырылады деп көрсетілген [4]. Яғни, осы орайда бәсекелестікке орта мақсат межесіне жетелеуші тетік ретінде қарастырады. Осы

тұжырымдарды негізге ала отырып, бәсекелестік қандай да бір қажеттілікті қанағаттандыруға, мақсатқа қол жеткізуге, ресурстарды және т. б. иелену үшін бірнеше үміткер болған кезде ғана мүмкін деп ой түюге болады.

Экономикалық ғылымдарда бәсекеге қабілеттілік термині жиі қолданылады [5], мұндағы оның мағынасы: объектінің бәсекеге қабілеттілігі – салыстырмалы және жалпыланған сипаттама беріледі. Сонымен қатар, оған деген қажеттілікті қанағаттандыру дәрежесімен қанағаттандыру шығындары бойынша басқа бәсекелестен оның тиімді айырмашылықтарын білдіреді. Экономист М. Портердің көзқарасы бойынша, бәсекелестіктің мәні келесі күштерден көрінеді:

- жаңа бәсекелестердің пайда болу қаупі; алмастырушы тауарлардың пайда болу қаупі;

- бәсекелестердің өзара бәсекелестігі [6].

Ал Р.Макконел мен Л.Брю бәсекелестіктің міндетті шарттары: «нарықта сатып алушылар мен сатушылардың кез келген нақты өнімнің немесе ресурстың көп санының болуы», сондай-ақ «сатып алушылар мен сатушылар үшін қандай да бір нарықта сөз сөйлеу немесе олардан кету еркіндігі» болып табылады деп есептейді [7]. Тиімді тұлғааралық бәсекелестік үшін бәсекелестерді білу, олардың позицияларының теңдігі, серіктестерді таңдай білу қажет [8].

Егер зерттеліп отырған мәселені биология ғылымының аясында қарастырсақ, онда бәсекелестік дапассивті жарыс, яғни ортаның абиотикалық факторларының жағымсыз әсерімен және жалпы жаулармен күрес деп атауға болатын түрін бөліп көрсеткен [1]. Сонда, биология ғылымының турасында бәсекелестік әдетте күреске күштің жеке тартылуымен, іс-әрекет субъектісін белсендендірумен, қарсылас туралы түсініктерді ішінара деперсонализациялаумен ерекшеленеді.

Бәсекелестік туралы әртүрлі ұғымдардағы ортақ бәсекелестік қатынастар субъектілерінің өзін-өзі дамытуының шарасыздығын көрсету болып табылады. Әлемдік нарықта тауар өндірушілердің өткір бәсекелестігі жағдайында өзін табысты көрсету үшін ұсынылатын отандық тауарлардың бәсекеге қабілеттілігін айтарлықтай арттыру талап етіледі [5].

Р.А. Фатхутдинов бәсекелестік деп заңнамалық шеңберде немесе табиғи жағдайда объективті және субъективті қажеттіліктерді қанағаттандыру үшін бәсекелестермен күресте жеңіске жету немесе басқа да мақсаттарға жету үшін өзінің бәсекелестік артықшылықтары арқылы субъектіні басқару процесін атайды [9].

Осылайша, бәсекелестік – өсу мен дамудың ынталандыруы; жанаруға деген бәсекелестің ынтасымен; мақсатты іздеумен, таңдаумен және ілгерілетумен; жетістікке деген құштарлығымен сипатталады. С.И.Гессен бәсекені объективті болмыстың құбылысы ретінде қарастырады [10], «адал ойын» ретінде ол қатысушыларды өсу мен дамуға ынталандырады, бұл ретте тең қарсыластар өздерінің шығармашылық қуатының кернеуінде неғұрлым бәсекеге қабілетті болады, жаңа іс-әрекеттер жасай отырып, қоғамдық прогреске әкелетін жаңа нәтиже береді. Осыны негізге ала отырып, бәсекелестікке қатысушылардың дамуы мен өсуі бір мезгілде оның мақсаты мен құралы, оны жүзеге асырудың шарты болып табылады деп есептейміз.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Большая российская энциклопедия. В 30 т. Том: Россия / науч.-ред. совет: Ю.С.Осипов (пред.) [и др.]. – М.: Большая Рос.энцикл., 2004. – 1008 с.: ил.
- 2 Данилов, И.П. Конкурентоспособность регионов России. Теоретические основы и методология / И.П. Данилов. – М.: Канон+РООИ «Реабилитация», 2007. – 368 с.
- 3 Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности/ Л.М. Митина; Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 400 с.
- 4 Психология: словарь/под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
- 5 Толковый словарь рыночной экономики / В.П. Тарасова [и др.]; под общ.ред. Ф.А. Крутикова. - Изд. 2-е, доп. – М.: Глория, 1993. – 301с.
- 6 Porter, M.E. Competitive advantage / M. E. Porter. – М.: Alpina Business of Books, 2005. – 715 p.
- 7 К.Р. Макконелл. Экономикс: Принципы, проблемы, политика: пер. с англ. В 2 т. / К.Р.Макконелл, С.Л. Брю. – Изд. 2-е. – М.: Республика, 1993.
- 8 Программа дисциплины «Корпоративный менеджмент» / Рос.экон. акад. им. Г.В. Плеханова. – М.: РЭА, 1998. – 60 с.
- 9 Фатхутдинов, Р.А. Конкурентоспособность: Россия и мир. 1992 2015 / Р.А. Фатхутдинов. – М.: Экономика, 2005. – 606 с.
- 10 Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – Берлин: Слово, 1923. – 440 с.

Резюме

В статье рассматривается актуальная проблема развития конкурентоспособности личности в целом, а также педагогов-психологов, в частности.

Resume

The article reveals the actual problem of the development of competitiveness of the individual as a whole, the competitiveness of future professionals, in particular.

МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ КАЗАХСТАНСКОГО ОБЩЕСТВА

Ш.М. МУХТАРОВА

доктор педагогических наук, профессор кафедры
социальной работы и социальной педагогики,
Карагандинский государственный университет им. Е.А.
Букетова

Е.В. БАЖАНОВА

магистрант,
Карагандинский государственный университет им. Е.А.
Букетова

Аннотация

В статье рассматривается проблема формирования гражданской идентичности в условиях казахстанского общества. Авторами раскрывается понятие «гражданская идентичность личности» на основе анализа и синтеза научных источников и выявлена структура исследуемого феномена. Механизм формирования гражданской идентичности личности сконструирован авторами на основе диспозиционной теории личности В.А. Ядова. Данный механизм позволяет определить иерархию потребностей личности, ее установки и условия деятельности в процессе формирования гражданской идентичности личности в условиях целостного педагогического процесса.

Ключевые слова: гражданская, казахстанская, идентичность, диспозиции, личность, установки, потребности, интересы, формирование, сознание, воспитание, педагогический процесс.

Введение

Полиэтнический и многоконфессиональный состав населения Республики Казахстан определяет стратегические цели политики государства, направленной на формирование гражданской общности. Потребности социокультурной сферы государства и поликультурного общества выражены в ряде законодательных нормативно-правовых документах, в том числе об образовании, воспитании. В «Концепции укрепления и развития казахстанской идентичности и единства»

сказано: «казахстанская идентичность и единство – это непрерывный поколенческий процесс. Он базируется на том, что каждый гражданин независимо от этнического происхождения связывает свою судьбу и будущее с Казахстаном» [1]. Актуальность проблемы гражданской идентичности молодого поколения продиктована тем, что процветание гражданского общества напрямую связано с системой образования и воспитания. В этой связи задача социализации детей и молодежи состоит в том, чтобы каждый житель страны ощущал себя, прежде всего, гражданином, т.е. речь идет об идентичности индивида с государством.

Цель данной статьи: на основе анализа научных источников выявить структуру гражданской идентичности личности и механизм его формирования согласно диспозиционной теории личности В.А. Ядова.

Методологию исследования составили традиционные и инновационные методологические подходы к изучению проблемы: системный, синергетический, деятельностный, личностно-ориентированный, средовой, целостный, гуманистический, социокультурный и др. Подробнее остановимся на рассмотрении методологических подходов, которые были использованы как системообразующие при разработке механизма формирования гражданской идентичности личности в условиях казахстанского общества.

Системный подход как методологическая ориентация, при которой изучаемый объект познания рассматривается как система, занимает одно из ведущих мест в исследовании. В то же время *синергетический подход* позволяет рассматривать механизм формирования гражданской идентичности личности как сложной динамической системы, которой присущи основные проявления синергетики: открытость, нелинейность, неравновесность. *Личностно-ориентированный подход* как методологическая основа в формировании гражданской идентичности личности обеспечивает и поддерживает процессы индивидуализации личности: самопроявления, саморазвития и самореализации. *Целостный подход* позволяет относиться к процессу гражданского воспитания личности как субъекта гражданских отношений как к категории целостности, так и собственно целостным характеристикам, свойствам изучаемого свойства, явления. *Культурологический подход* создает условия для развития социума, продуктивного существования личности. Гражданское воспитание трудно представить без *гуманистического подхода*. Гуманитаризация образования позволяет расширить мышление школьников, сформировать их гражданское мировоззрение.

Методы исследования: теоретический анализ и синтез философской, психологической, социологической,

культурологической, педагогической литературы, обобщение, моделирование, абстрагирование, аналогия.

Основная часть

В исследованиях по проблеме идентичности отмечается, что этимологически восходящие к позднелатинским *identifico* (отождествляю), *identicus* (тождественный, одинаковый, тождество, совпадение двух предметов или понятий), термины «идентификация», «идентичность» в современной научной и обыденной лексике значительно потеснили традиционные понятия «самосознание» и «самоопределение», при этом нередко выступая как их смысловые эквиваленты. Как показал анализ литературы, понятие «идентичность» используется в различных науках: в психологии, социологии, социальной антропологии, философии, этнологии, политологии. Особенно широко оно используется в психоанализе и феноменологии и представляет собой сложный многоаспектный феномен, однозначное определение которого еще не разработано.

Проблема идентичности в современной науке связана с Я-концепцией, которая объясняет наличие у индивида некоего внутриличностного Я, которое фильтрует и устанавливает значимость той или иной информации для человека. Это внутриличностное Я не тождественно личности, это некий феномен, характеризующийся внутренним единством, близкому к понятию самосознания, которое складывается из представлений человека о себе и для себя, а также из представлений о себе для других. В уточнении дефиниции сошлемся на В.А. Ядова, который под идентичностью понимает состояние, а под идентификацией – процесс, ведущий к этому состоянию [2, с.589]. Согласно определению А. Турена, «идентичность - осознанное самоопределение социального индивида» [3, с.27]. Дж.Мид развитие идентичности связывает с социализацией личности, она возникает как результат его социального опыта, взаимодействия с другими людьми [4, с.194]. Следовательно, развитие идентичности социально обусловлено. Оно возникает при условии включенности индивида в социальную группу, в общении с членами этой группы. Развитие идентичности идет от неосознаваемой идентичности к осознаваемой. По мнению философа Р.Г. Абдулатипова «проблема идентичности людей – это проблема их личностного общественного и гражданского становления... Идентичность - это мое имя, моя фамилия, мой род, мой народ, мое Отечество, государство и связанные с ним история и культура» [5, с.400- 401]. Он считает, что потеря родовой и

этнонациональной идентичности может привести к потере и гражданской идентичности.

Понятие «гражданская идентичность» вошло в педагогический лексикон недавно, но проблема гражданского воспитания не нова. Как явление политическое гражданское воспитание существовало на всех исторических этапах со времен возникновения государств. История гражданской философии зародилась в трудах Аристотеля, Платона, аль Фараби и других мыслителей разных веков. В древнем Китае идеи гражданского воспитания использовались Конфуцием. В основу содержания образования своих учеников он включил нравственность, которая включала гражданское воспитание, нормы и правила поведения. На разных этапах человеческой цивилизации складывалась гражданская философия, отражающая те или иные приоритеты, вызванные потребностями государства и общества. В истории становления советского общества опыт гражданского воспитания сопровождался утверждением незыблемости, что не замедлилось сказаться на формировании мышления советских граждан, провяляющегося до сегодняшнего времени.

Многие российские исследователи обращались к рассмотрению специфики социализации и проблемам становления гражданского воспитания и идентичности молодежи: Е.А. Гришина, И.В. Конода, В.А. Ядов, Ю.А. Левада, Т.И. Заславская, Г.Г. Делигенский, Р.Г. Абдулатипов, Д.Н. Дементьев, Б.Т. Лихачев, Г.Н. Филонов и др. Вопросы становления гражданственности под воздействием процессов глобализации и изменений социально-политических и экономических условий страны рассмотрены в исследованиях отечественных ученых – А.А. Байсеркеева, К.К. Жампеисовой, Ж.А. Макатовой, Г.К. Медетбековой и др.

И.В. Конода считает, что гражданская идентичность, ... отражает уровень гражданственности народа, его единства со страной, обществом, согражданами, является фактором консолидации общества вокруг интересов государства и страны в целом [6, с.19]. В «Энциклопедии социологии» понятие «гражданская идентичность» трактуется в двух вариантах: «1) осознание принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющие для индивида значимый смысл; 2) феномен надындивидуального сознания, признак (качество) гражданской общности, характеризующее ее как коллективного субъекта. Эти два определения не взаимоисключают друг друга, а акцентируют

внимание на различных аспектах гражданской идентичности: со стороны индивида и со стороны общности» [7].

Гражданская идентичность, под которой мы понимаем осознание человеком своей причастности к сообществу граждан того или иного государства, - важная часть механизма функционирования политической структуры, фундамент политической и культурно-образовательной жизни и сознания общества. Понятие «гражданская идентичность» трактуется исследователями как представление о единстве граждан национального государства, объединяющее представителей разных этносов и этнических групп [3, с. 16]. Именно в плане этнического многообразия и культурного плюрализма в условиях современного казахстанского общества нас интересует понятие «гражданская идентичность» личности.

Гражданская идентичность индивида имеет конкретные характеристики, связывающие сознание личности с принадлежностью к определенному государству. Понятие «казахстанская идентичность» будет пониматься нами как «гражданская» в условиях нашего государства. Важность воспитания гражданственности подчеркивает этническое многообразие народа Казахстана.

Анализ понятия «гражданская идентичность» дает возможность выявить в структуре гражданской идентичности когнитивный, аффективный и регулятивный компоненты.

В развитии любых качеств личности участвуют внутренние побудительные силы – потребности и интересы. В процессе формирования гражданской идентичности личности эти факторы действуют взаимосвязанно на основе природных качеств индивида. В основе взаимодействия внешних и внутренних факторов в данном процессе лежит принцип детерминизма (внешние причины действуют только через внутренние условия).

Потребности выступают внутренним побудителем активности, причиной деятельности личности. По мере их удовлетворения они меняются, соответствуя изменившимся условиям. Прежде чем стать основой деятельности, потребность должна быть осознана. Осознанные потребности приобретают конкретный, предметный вид, выступая в качестве интересов общности и превращаясь в мотив деятельности. Итак, осознанные потребности и интересы являются движущими силами самосознания, дающими импульс к сознательному и активному формированию гражданской

идентичности человека. Реализуются они в мотивированных действиях, направленных на гражданскую идентичность личности. Активное и пассивное проявление развития гражданской идентичности зависит от потребностей, интересов и мотивов личности.

Механизм формирования гражданской идентичности личности сложен, противоречив и включает в себя систему его компонентов. Вхождение гражданской идентичности в структуру самосознания личности означает осознание своей принадлежности к определенной гражданской общности и осознание своих связей с нею. Утверждение своего «Я» в гражданских связях осуществляется через потребности, интересы и мотивы личности в политической сфере. Связующим звеном в процессе формирования гражданской идентичности личности является совокупность трех компонентов - когнитивного, аффективного и регулятивного. Такой подход основан на диспозиционной теории личности В.А. Ядова, где рассматриваются уровни диспозиционной структуры – социально-фиксированные установки с тремя основными компонентами: когнитивным (познавательным – определение представления и мнения об объекте); аффективным (эмоционально – положительные или отрицательные чувства к объекту); регулятивным – (готовность к определенному образу действий в отношении субъекта). Согласно диспозиционной концепции социального поведения личности социолога В.А. Ядова «целесообразно структурировать потребности по уровням включения личности в различные сферы социального общения, социальной деятельности» [8, с.92].

Механизм формирования гражданской идентичности личности рассматривается по формуле В.А. Ядова $P \rightarrow D \leftarrow C$, где P - потребность, D - диспозиция (предрасположенность), C - ситуация или условия деятельности (рисунок 1)

По уровню включенности личности в связи с гражданским обществом можно выделить следующую классификацию потребностей: потребность в гражданской самоидентификации; потребность в знаниях своих гражданских обязанностей; конституционных норм, гражданского кодекса РК, государственного языка, истории, политики, экономики, культуры, географии и экологического состояния своего государства. Потребность в социальной зрелости, патриотических чувств (гордости за Казахстан), развитом гражданском самосознании (осознание своей причастности к РК, полиэтническому сообществу), уважение к государственному

языку и символике РК, потребность и интерес к демократическим преобразованиям в государстве и осознание социальной значимости гражданина; потребность в выполнении своих гражданских обязанностей, гражданского долга, потребность в соблюдении нравственных и правовых норм гражданского кодекса РК, потребность в проявлении казахстанского патриотизма, потребность в межэтническом общении, ответственности перед обществом, активной жизненной позиции, готовности защищать интересы государства и вносить вклад в его развитие и т.д. Таким образом, выстраивается целая иерархия потребностей, которые содержат компоненты гражданской идентичности: когнитивный, аффективный и регулятивный.

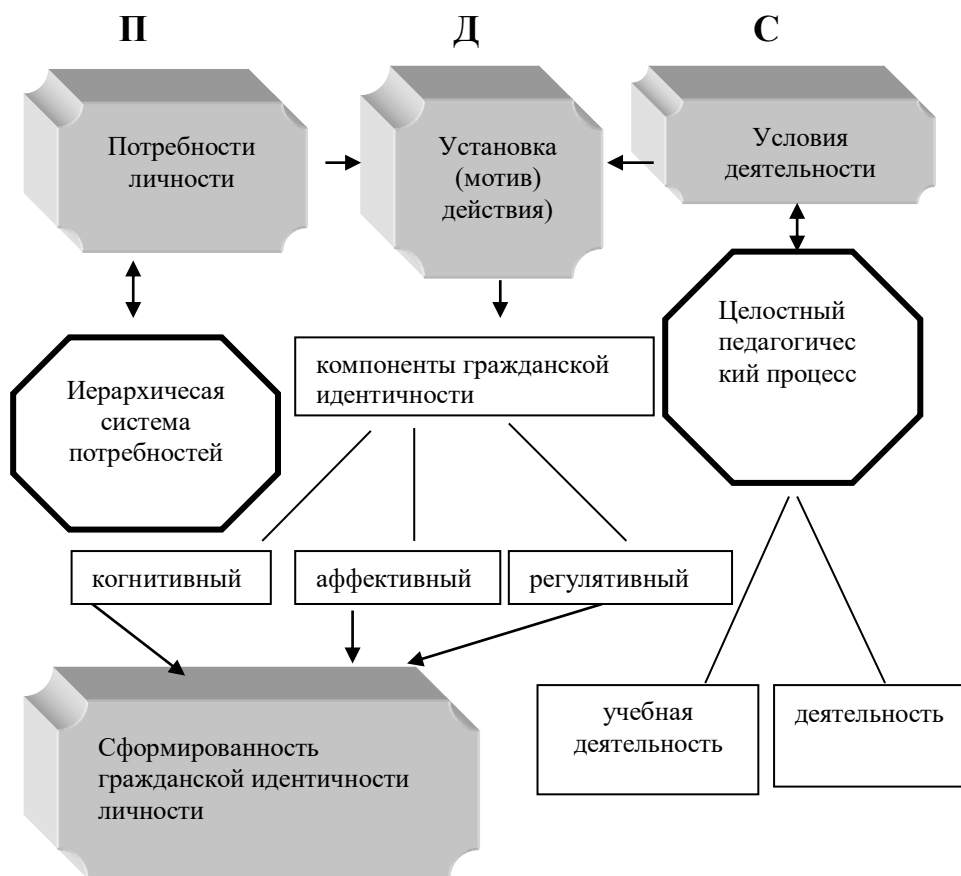


Рисунок 1. Механизм формирования гражданской идентичности личности в целостном педагогическом процессе

Условия деятельности или ситуации (С), в которых могут быть реализованы те или иные потребности личности также образуют некоторую иерархическую структуру. За основание структурализации берется длительность во времени, в течение которого сохраняется качество данных условий и условия группового общения. Данной структурализации соответствует целостный педагогический процесс школы, где в течение значительного времени основные особенности группы, в которой протекает деятельность учащихся, сохраняются неизменными.

Школа является важнейшим фактором гражданского воспитания, инструментом национальной культуры, действенным средством формирования гражданского сознания, воспитания патриотизма и культуры межнационального общения. Диспозиции (Д) представляются В.А. Ядовым как «продукт столкновения потребностей и ситуаций (условий), в которых соответствующие потребности могут быть удовлетворены. Диспозиция в данном случае - это установка, т.е. готовность личности или группы людей действовать с восприятием явлений общественной жизни и межнациональных отношений. Установка - предрасположенность к определенному типу действий. От стереотипов восприятия установка отличается тем, что стереотип воспитания – это суть эмоционально-оценочные отношения событий и явлений политической жизни, а установка не только познание и оценка, но и регулирование деятельности. Она определяет направленность личности на решение определенной задачи. Установки фокусируют в себе убеждения, взгляды, мнения, определенную эмоциональную настроенность и некоторый «поведенческий момент» [8, с. 92].

Таким образом, социально-фиксированная установка по модели диспозиционной структуры личности В.А. Ядова, а таковой в нашем исследовании является сформированность гражданской идентичности личности, содержит три основных компонента: когнитивный (знания), аффективный (убеждения) и регулятивный (действия и поступки).

Проведенное исследование привело к выводам, что наиболее общим для всех социальных наук является определение идентичности как активного процесса, «отражающего представления субъекта о себе и сопровождающегося ощущением собственной непрерывности, что позволяет ему воспринимать свою жизнь как опыт продолжительности и единства, сознания, дающий возможность действовать последовательно» [9, с. 34].

Таким образом, на основе анализа источников выявлено, что гражданская идентичность - это род социокультурной идентичности, в основе которой лежит идентификация с обществом, государством и страной. Гражданская идентичность служит целям социальной интеграции на базе общих терминальных и инструментальных ценностей, в том числе через такие ценности как Родина, государство, страна, народ и объективируется через отождествление индивидов с определенными позициями в социокультурном пространстве современного казахстанского общества.

Список литературы

1 Концепция укрепления и развития казахстанской идентичности и единства от 28 декабря 2015 года // «Казахстанская правда». – 2015. – 31 декабря.

2 Ядов В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности // Психология самосознания. – Самара: Бахрап - М, 2003. – С.74

3 Павлова О.Н. Идентичность: История формирования взглядов и ее структурные особенности. – М, 2001. – 49 с.

4 Мид М. Культура и мир детства / пер. с англ./ – М.: Наука, 1988. – 429 с.

5 Абдулатипов Р.Г. Российская нация. Этнонациональная и гражданская идентичность россиян в современных условиях. – М.: Науч. книга, 2005. – 472 с.

6 Конода И.В. Становление гражданской идентичности россиян в процессе политической социализации: автореф. дис. ... полит. наук: 23.00.02. – М., 2007. – 29 с.

7 Энциклопедия социологии // [http: slovari.yandex.ru /cooperation](http://slovari.yandex.ru/cooperation).

8 Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. Сборник статей. – М.: Наука, 1975. – С. 89-105.

9 Хабермас Ю. Понятие индивидуальности // Вопросы философии. - 1989. - №2. - С.28-52.

Түйін

Мақалада Қазақстан қоғамының жағдайында азаматтық сәйкестікті қалыптастыру мәселесі қаралады.

Resume

The problem of formation of civil identity in the conditions of the Kazakhstani society is considered in the article.

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Н.Н. ХАНИНА

кандидат педагогических наук, доцент,
Жетысуский государственный
университет им. И. Жансугурова

Д.С. ЖАМАУБАЕВА

магистрант,
Жетысуский государственный
университет им. И. Жансугурова

Аннотация

В статье выделены и обоснованы основные положения развития творческих способностей будущих учителей иностранного языка начальной школы. Дано определение личностным качествам, которыми должны обладать педагоги. Обозначены источники и условия развития творчества. Авторы, разрабатывая методику развития креативности у студентов – будущих учителей иностранного языка, базируются на системно-деятельностном подходе, который разрабатывался в исследованиях известных ученых. Исследование позволяет утверждать, что одним из эффективных методов, где реализуется установка на большую познавательную активность, является метод проектной деятельности. В статье предлагается комплекс творческих заданий.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, иностранный язык, творчество, креативность, активные методы.

В своей практике современный педагог ставит своей целью не только передачу знаний студентам, но и развивает умение решать проблемы, самостоятельно развиваться, мыслить креативно и критически, а также искать свой стиль преподавания. Весь спектр такого развития реализуется как на уровне теоретических знаний, так и с соответствующей практической подготовкой. Современная образовательная система также ставит ряд требований перед будущим педагогом – эти стандарты и определяют качество подготовки выпускников ВУЗа. И достичь такого уровня качества студенты должны в довольно сжатые сроки.

Важно отметить, что принципиально новым требованием при обучении английскому языку в обновленной программе образования в РК является практическое владение языком по четырем видам речевой деятельности в форме ожидаемых целей обучения предмету. Цели усложняются как от одного класса к другому, так и по мере развития самого навыка речевой деятельности. В связи с этим учитель должен задействовать весь свой креативный потенциал в преподавании, создать условия для развития интереса к предмету у учащихся, мотивации учения.

Педагог, работа которого отличается креативностью, нацелен на развитие таких же качеств и у своих студентов. Качествами такого педагога в позиции Г.Г. Колесниковой являются: «нацеленность на формирование творческой личности (социальный выбор содержания, методов, приемов, форм и средств педагогической деятельности); педагогический такт; способность к сочувствию, сопереживанию; артистизм; развитое чувство юмора; умение ставить неожиданные, интересные, парадоксальные вопросы; создание проблемных ситуаций; умение возбуждать вопросы детей; поощрение воспитателем детского воображения; знание детьми творческих способностей и склонностей своего воспитателя» [1, с. 13].

Педагогическое творчество по мнению Е. П. Ильина – это процесс поиска и нахождения нового в сфере своей деятельности. Ильин выделяет две ступени такого творчества. Первая – это открытие нового для себя, или по-иному – *инновация*, субъективно новые знания и подходы, но объективно уже существующие в трудах и деятельности других педагогов или теоретиков. Вторая ступень – *новаторство*, то есть открытие нового не только в рамках своих знаний, но и в более широком смысле – педагогические или научные решения не известные до этого педагогическому сообществу [2, с.20].

Часто педагогическое творчество – это и импровизация. Ильин выделяет четыре этапа процесса импровизации [2, с. 20] «1) педагогическое озарение; 2) мгновенное осмысление интуитивно возникшей педагогической идеи и моментальный выбор пути ее реализации; 3) публичное воплощение этой идеи и 4) осмысление, т. е. мгновенный анализ процесса реализации педагогической идеи».

Абстрагируясь от концептуального осмысления творчества, можно выделить условные источники творческой деятельности педагога:

- изучение опыта других педагогов и теоретиков, включающий ознакомление с их теоретическими и практическими работами;

- анализ своей профессиональной деятельности и саморефлексия;

- обратная связь от учеников;
- контекстуальные проблемы и необходимость их решения;
- обратная связь от коллег.

В научной литературе определяются и необходимые условия для развития творчества. А именно, К. Роджерс [3, гл. 19] выделял внутренние и внешние условия развития творчества. Внутренними в его концепции считались: а) открытость новому опыту, б) нахождение локуса оценки внутри индивида (в противоположность к важности оценки деятельности другой стороной), и в) способность к уникальным сочетаниям. Внешними же условиями являлись психологическая безопасность, а также свобода самовыражения.

Обучение в ВУЗе предполагает повышенные требования к самоорганизации у студентов. Но по-настоящему серьезная часть успешного образовательного процесса строится на базе того, как конкретный ВУЗ видит развитие студента в теоретической и практической перспективе, и какие институциональные действия предприняты для организации учебного процесса. Т.Н. Таброско [4, с. 78] выделяет психолого-педагогические условия развития педагогических способностей студентов ВУЗов:

- 1) «организация учебного процесса с учётом индивидуально-психологических особенностей и закономерностей развития личности студенческого возраста;

- 2) организация учебного процесса с учётом психологических особенностей развития разных компонентов педагогических способностей;

- 3) организация учебного процесса как условие развития педагогических способностей студентов;

- 4) активные формы обучения как условие развития педагогических способностей студентов (создание учебного полигона для проявления и развития способностей)».

Особое место в этой структуре можно отвести активным методам обучения (дискуссии, диспуты, деловые игры, проекты и др.), которые эффективно готовят студентов к будущей профессиональной деятельности и позволяют сконструировать ситуации и проблемы, потенциально возникающие на практике. В то же время ориентированность активных методов на моделирование реальных проблем, их приближенность к жизни, как нельзя лучше создаёт основу для творческой деятельности – деятельности,

имеющей не только абстрактно-значимый смысл, а приносящей результаты в обозримом будущем.

Основной задачей учителя в образовательной парадигме интерактивных технологий, частью которых являются и активные методы, становится [5, с. 147–148]:

- «выявление многообразия точек зрения;
- обращение к личному опыту участников;
- поддержка активности участников;
- соединение теории и практики;
- взаимообогащение опыта участников;
- облегчение восприятия, усвоения, взаимопонимания участников;
- поощрение творчества участников [образовательного процесса]».

А также создание платформы для саморефлексии у студентов и поддержка их коллективной деятельности – распределение обязанностей в группе, умение правильно сформулировать проблему и найти подходы к её решению.

Современная педагогика богата разнообразием интерактивных подходов, среди которых можно выделить следующие [6, с. 494–495]:

- Творческие задания;
- Работа в малых группах;
- Обучающие игры (ролевые игры, имитации, деловые игры и образовательные игры);
- Использование общественных ресурсов (приглашение специалиста, экскурсии);
- Социальные проекты и другие внеаудиторные методы обучения (социальные проекты, соревнования, радио и газеты, фильмы, спектакли, выставки, представления, песни и сказки);
- Разминки;
- Изучение и закрепление нового материала (интерактивная лекция, работа с наглядными пособиями, видео- и аудиоматериалами, «ученик в роли учителя», «каждый учит каждого», мозаика (ажурная пила), использование вопросов, Сократический диалог);
- Обсуждение сложных и дискуссионных вопросов и проблем (Дискуссия в стиле телевизионного ток-шоу», дебаты, симпозиум и др.);
- Разрешение проблем («Дерево решений», «Мозговой штурм», «Анализ казусов», «Переговоры и медиация», «Лестницы и змейки»).

Рассмотрим комплекс творческих заданий, которые предлагались студентам специальности «Педагогика и методика начального обучения». Студентам предлагалось разработать комплекс мероприятий по развитию познавательной активности детей младшего школьного возраста при обучении английскому языку. В него входят уроки по обучению английскому языку, игры на внимание, логику и воображения, проектная деятельность, в рамках которых возможно создание учебных ситуаций, способствующих развитию творческих способностей у детей младшего школьного возраста.

Маркина Т.А. [7, п. 10] приводит основные принципы организации уроков английского языка в начальной школе, которые были использованы в нашей работе:

1. «Эмоциональная вовлеченность учителя в познавательную деятельность» [п. 10]. Педагог, который вовлечен в деятельность с интересом, может передать личностную значимость деятельности студенту. Он на своём примере показывает, что интеллектуальные усилия могут приносить удовольствие;

2. «Стимуляция любознательности школьника» [п. 10]. В работе студенты использовали оригинальные раздаточные материалы, игрушки, вызывающие у школьников желание освоить их, поэкспериментировать и поиграть с ними;

3. «Передача инициативы от педагога к ученику» [п. 10]. В студенто-ориентированном классе центральную роль играет ученик, а учитель является лишь тренером, тем, кто направляет ученика к учебным целям. Инициатива на стороне ученика – это чувство контроля и релевантности происходящего в классе для ученика;

4. «Безоценочность» [п. 10]. Оценка деятельности ученика может приводить к фиксации школьника на успеваемости. Иными словами, это погоня за высокими баллами, а не внутренняя мотивация, которая так важна для постоянного обучения через всю жизнь и здорового интереса к предметной или проблемной сфере. Педагогам было предложено акцентировать внимание на самой деятельности и ее эффективности, а не на достижениях учеников;

5. «Поддержка детской активности, исследовательского интереса и любопытства» [п. 10]. Правильно направить учеников на деятельность, структурировать и поддерживать процесс освоения материала или решения проблемы также критически важно в работе педагога. Инициатива, переданная ребёнку, всё же требует поддержки педагога. Для примера, если ученики прерывали занятие,

которые они сами выбирали, то им предлагали подойти к проблеме по-другому, постараться завершить её.

Остановимся более подробно на описании проектной деятельности «Театрально-игровое творчество через английский язык», выполненное студентами 3 курса ЖГУ им. И. Жансугурова специальности «Педагогика и методика начального обучения».

В начале работы были определены значимость театрализации в обучении английскому языку принципы театрализации [8, п. 5]. Этот метод обучения иностранному языку включает в себя традиционные методы работы над задачей: ознакомление, тренировку, применение. Главное отличие – мотивация ребенка, так как целью урока для него становится не оценочная составляющая и не освоение материала, а хорошо сыгранная роль. Важная особенность такого метода в том, что дети не боятся делать ошибок. Ошибки делает их персонаж, а не они сами. В таком контексте изучение языка значительно продвигается вперед – дети экспериментируют со словами, пробуют, ошибаются и снова пробуют.

Приёмы театрализации работали не только на благо речи ребёнка. Среди явных преимуществ такого метода – умение работы и общения в группе, развитие памяти и творческого потенциала учеников. Реализуя свой проект студенты смогли на собственном примере отследить качественные сдвиги в их изучении английского языка – лексические конструкции запоминались проще, а новые слова усваивались и отрабатывались в их смысловом контексте. Дети также имели возможность улучшить свою монологическую и диалогическую речь.

Театрализация на уроках иностранного языка была методом подачи материала и структурирования занятия, идеологически же мы старались придерживаться принципов, опробованных Л.И. Любецкой и С.А. Шалабаевой [8, п. 9], которые, в свою очередь, были разработаны известными учителями-практиками – К.А. Бондаренко, Т.А. Притыкиной, И.Н. Верещагиной, Е.И. Негневицкой и З.И. Никитенко:

- «Принцип коллективного взаимодействия;
- Принцип доступности и посильности;
- Принцип активности;
- Принцип максимального сближения, координации в овладении разными видами речевой деятельности;
- Принцип наглядности;
- Принцип прочности усвоения лексического материала» [п. 9].

Театрализация также способствует созданию непринужденной и творческой атмосферы. Ряд детей, которые склонны быть пассивны и не заинтересованы в ходе обычного урока, совсем по-иному реагируют на нестандартные и интересные занятия. Для них это что-то новое, возможность научиться чему-то в рамках беседы, игры, неформальной обстановки. Если для кого-то изучение языка видится недостижимой целью, то именно такие активные и творческие методы как театрализация делают цель изучения языка ближе и доступней. Ученики стремятся внести свой вклад в общее дело, ведь сама атмосфера такого урока располагает принять в нём деятельное участие.

Нами были поставлены следующие задачи проекта:

1) Образовательные: знакомить учащихся 3 класса с литературой стран изучаемого языка, с культурой англоязычных стран. Учить работе в команде. Пополнять словарный запас. Тренировать четкое произношение. Учить пользоваться интонациями, выражающими основные чувства. Снимать зажатость и скованность, формировать интерес и мотивацию к дальнейшему изучению английского языка.

2) Развивающие: развивать зрительное и слуховое внимание, память, наблюдательность, находчивость, фантазию, воображение, образное мышление.

Развивать коммуникативные, социальные и культурные навыки.

3) Воспитательные: активизировать познавательный интерес детей. Воспитывать навыки межличностного общения, доброжелательное отношение друг к другу.

Нами также был разработан план работы по проекту:

1. Подбор материала для сценария по проекту;
2. Разработка сценариев по проекту;
3. Наблюдение с целью выбора детей для участия в проекте;
4. Разучивание слов с детьми по сказке;
5. Работа с детьми по подготовке к мероприятию;
6. Отработка театрализованной постановки сценария с детьми;
7. Проведение мероприятия: «Тілмерекесі» (мини концерт), «Autumniscoming» (Подготовка к осеннему балу), постановка сказки «Turnip - Репка», «HappyNewYear» (подготовка к Новому году), постановка сказки «TheBun – Колобок», «Nauryz» (подготовка и празднование Наурыз).

В результате выполнения проекта у детей воспитывался интерес и положительное отношение к изучению языка в дальнейшем,

интерес к культуре народов, на нем говорящих, понимание себя как личности, принадлежащей к определенному языковому и культурному сообществу, понимание важности изучения иностранного языка.

Обязательным условием выполнения проекта - планомерная систематическая работа с родителями. Были проведены мастер классы для родителей на тему «Английский язык в начальной школе», анкетирование родителей. На мастер-классе родители ознакомились с программой English+kids, получили краткую информацию об эффективном изучении английского языка в младшем школьном возрасте и ознакомились с современными методами обучения английского языка, такие как: английские песенки, просмотр мультфильмов на английском языке, игры, онлайн игры, презентации, обучающие программы.

С результатами данной проектной деятельности студенты выступали на студенческой научно-практической конференции.

Таким образом, подготовка будущего учителя иностранного языка начальной школы в ВУЗе определяется не только подготовленностью в области основ наук. Перед современным ВУЗом стоит задача подготовки нового поколения учителей, понимающих значимость и необходимость решения данной проблемы, знающих конкретные методики развития творческих способностей школьников, готовых проявить собственные творческие способности в профессиональной деятельности. Система подготовки будущего педагога должна обеспечить глубину понимания студентами деятельности учителя начальной школы, знания требований, которые предъявляет педагогическая профессия к личностным качествам педагога и, наконец, достаточно высокую степень сформированности компонентов креативности у будущих педагогов.

Список литературы

- 1 Колесникова, Г.Г. Творчество педагога – важнейший признак педагогической культуры / Г.Г. Колесникова // Инновационный Центр Развития Образования и Науки. – (<http://izron.ru/articles/tendantsii-razvitiya-psikhologii-pedagogiki-i-obrazovaniya-sbornik-nauchnykh-trudov-po-itogam-mezhdu/sektsiya-1-obshchaya-pedagogika-istoriya-pedagogiki-i-obrazovaniya-spetsialnost-13-00-01/tvorchestvo-pedagoga-vazhneyshiy-priznak-pedagogicheskoy-kultury/>).
- 2 Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. - Санкт-Петербург: Питер, 2009. - 444 с.
- 3 Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. - Москва: Прогресс, 1994. - 480 с.

4 Таброско, Т.Н. Психолого-педагогические условия развития педагогических способностей у студентов педагогических вузов // Т.Н. Таброско. - Вестник ТГПУ. - 2003. - № 2 (34). - С. 76–79.

5 Энциклопедия образовательных технологий [Текст]: в двух томах / Т.К.Селевко - Москва: НИИ школьных технологий, 2006. – Т.1.

6 Браницкая, Л.Л., Браницкая Г.А. Дидактическая компьютерная флэш-игра как средство интенсификации обучения / Л.Л. Браницкая, Г.А. Браницкая // Образовательные технологии и общество. - 2017. - № 1 (20). - С. 493-499.

7 Маркина, Т.А. Формирование познавательной мотивации детей старшего дошкольного возраста в дидактических играх / Т.А. Маркина // Материалы XI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – 2019. – С.65

8 Любецкая, Л.И., Шалабаева С.А. Театрализация как средство повышения мотивации при обучении английскому языку. Сценарий сказки «Репка» на английском языке / Л.И. Любецкая, С.А. Шалабаева // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – (<https://открытыйурок.рф/статьи/567237/>).

Түйін

Мақалада бастауыш мектептің болашақ шет тілі мұғалімдерінің шығармашылық қабілеттерін дамытудың негізгі ережелері көрсетілген және негізделген.

Resume

The authors of the article highlight and substantiate the main provisions of the development of creative abilities of future primary school foreign language teachers.

КОНКУРЕНТНЫЕ ПРЕИМУЩЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В МЕЖДУНАРОДНОЙ ШКОЛЕ «МИРАС»

И.Р. ВЛАСЯНЦ

директор международной школы «Мирас» г. Алматы

Аннотация

В статье исследуются основные тенденции, организация, особенности обучения в международной школе «Мирас», реализующей полноправное вхождение в мировое образовательное пространство.

Ключевые слова: школа, образовательная модель, образовательный процесс, учащиеся, школьное сообщество.

Как отмечено в Послании Первого Президента народу Казахстана «Стратегия «Казахстан 2050»: Новый политический курс состоявшегося государства»: «Наша молодёжь должна учиться овладевать новыми знаниями, обретать новейшие навыки, умело и эффективно использовать знания и технологии в повседневной жизни» [1].

Современные тенденции развития общества: глобализация, инновационные процессы в экономической, производственной, социальной и других сферах, принципиально новые информационные технологии - оказывают значительное влияние на изменения в системе образования. В настоящее время рынок образовательных услуг в Казахстане разнообразен и динамичен. Государственные и негосударственные, международные и внедряющие национальные стандарты разных стран, профильные и адаптивные школы – это далеко не весь спектр существующих учебных заведений. Как обеспечить своим детям успешное будущее во время 4-й промышленной революции, эру информатизации, цифровых технологий, робототехники, глобальных коммуникаций и виртуализации сознания? В связи с этим перед родителями стоит непростая задача: «Какому учебному заведению отдать предпочтение?» Прежде всего важно разобраться, какими конкурентными преимуществами на рынке предлагаемых образовательных услуг обладает школа - объект вашего выбора.

Международная школа «Мирас» г.Алматы была создана в 1999 году по инициативе Первого Президента РК Н.А.Назарбаева с целью создания инновационной модели среднего образования – международной школы в Казахстане, реализующей полноценное вхождение в мировое образовательное пространство. Школа «Мирас» одной из первых в Казахстане получила право работать по программам Международного Бакалавриата (IB) и была аккредитована такими авторитетными международными организациями, как Совет Международных школ (CIS) и Ассоциация школ и колледжей Новой Англии, США (NEASC). Школа входит в ассоциацию школ ЮНЕСКО и IBSA (Ассоциация Школ Международного Бакалавриата стран СНГ). «Мирас» сегодня – это хорошо известный в Казахстане и за рубежом бренд, существующий почти 20 лет на рынке образовательных услуг под эгидой Фонда образования Нурсултана Назарбаева. Это уникальная школа-комплекс, где обучение детей начинается с 3-х-летнего возраста и продолжается до 17-18 лет. По окончании школы учащиеся получают документы государственного образца и (либо) Диплом/ Сертификат IB. По окончании Дипломной программы IB они имеют возможность поступить в лучшие университеты мира без экзаменов.

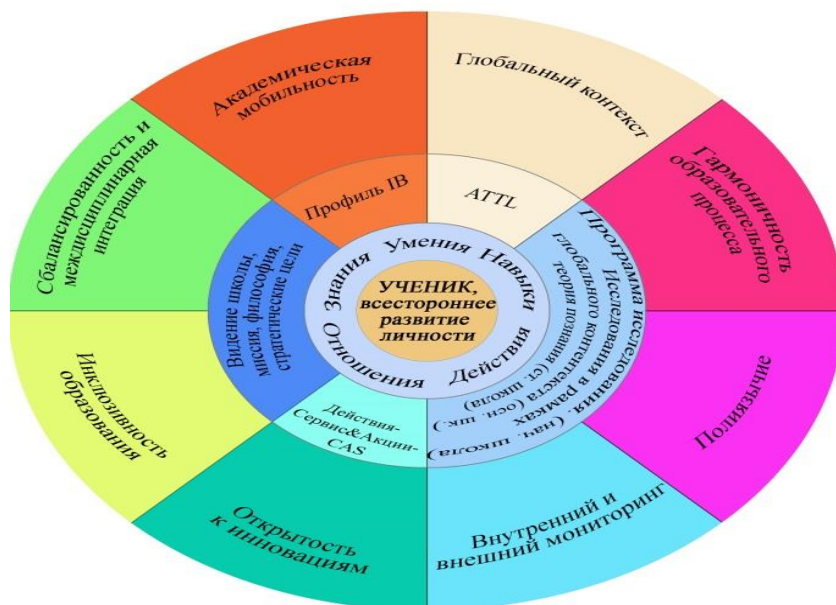
По отзывам родителей, дети, начиная учиться в «Мирасе», «раскрываются», исчезает психологическая зажатость, развиваются коммуникативные навыки, они с радостью идут в школу, с удовольствием общаются на разных языках. При поступлении в школу ребёнок попадает в эффективную обучающую среду. Ему всегда интересно учиться, так как на каждом уроке он делает своё маленькое открытие, самостоятельно находит информацию, обрабатывает её и применяет в своей работе. Детей не сравнивают друг с другом, у каждого свой план и цели развития, а достижения всегда поощряются. Основываясь на определении Джорджа Уолкера, бывшего генерального директора IB, «образование должно быть ориентировано в будущее и развивать у учащихся следующие аспекты: независимое креативное мышление, умение получать и обрабатывать информацию, умение находить нестандартные решения и своей деятельностью способствовать позитивным изменениям в мире» [2, с.27]. В школе «Мирас» в соответствии с Миссией и Философией школы учат молодых людей мыслить глобально, уважать историю своей страны и других государств, эффективно взаимодействовать с представителями разных национальностей и культур, иметь активную жизненную позицию и нести

ответственность за свои действия. Подтверждение тому – проводимая ежегодно международная конференция – малая модель ООН, паралимпийские игры на базе школы, благотворительные акции для детей-инвалидов и ветеранов и т.д. В этом кардинальное отличие школы «Мирас» от других учебных заведений: в атмосфере сотрудничества, поддержки инициативы и личностного роста, воспитании патриотизма, интернационализма, гражданской активности и ответственности, - факторах, которые формируют «дух международной школы», - школы, в которой воспитывают конкурентоспособных граждан XXI века.

Нами были определены следующие конкурентные преимущества системы образования школы «Мирас»:

Подготовка выпускников – специалистов будущего. По данным исследований компании «Microsoft» к 2025 году 65% учащихся займут должности, которых в настоящее время не существует [3, с.92]. Топ-10 профессий будущего представляют собой специализацию сразу в нескольких областях: например, дизайнер виртуальной среды должен быть психологом, архитектором и гейм-дизайнером одновременно. Время «узкой специализации» безвозвратно ушло. В современных условиях уже неактуально говорить об определённом профиле школы, поэтому в «Мирасе» успешно функционирует образовательная модель (рисунок 1), которая позволяет реализовать возможности индивидуального обучения, Self-Taught (в Дипломной программе 11-12 классы) и on-line обучения, актуальных тем, что учащиеся выбирают предметы, языки обучения и дополнительные курсы самостоятельно. В результате обучения учащиеся старших классов владеют несколькими языками (двумя иностранными как минимум), имеют качественную подготовку по предметам физико-математического и естественнонаучного циклов, хорошо ориентируются в экономических, социально-исторических вопросах. Одной из стратегических задач развития школы является развитие STEAM, но уже в течение нескольких лет в учебной программе функционируют курсы программирования, Scratch, Raspberry, роботостроения. Учащиеся сдают экзамены и получают сертификаты, широко используют в практике полученные навыки. В школе учат не только пользоваться технологиями, но, что особенно важно, понимать, как с их помощью улучшать жизнь, повышать собственные профессиональные возможности. Наши выпускники

поступают в лучшие университеты Казахстана, ближнего и дальнего зарубежья.



Особенности образовательной модели международной школы «Мирас» г.Алматы

Рисунок 1. Академическая мобильность образовательной модели.

В представленной модели в центре – ученик, формирование его умений, навыков, отношений, мотивации к деятельности на благо общества. Вторая окружность – философская основа образования (IB – Международный Бакалавриат, ATTL – программа развития навыков - подходы к учению). Внешняя окружность – характеристики системы образования школы «Мирас». Образовательный процесс строится таким образом, что учащиеся получают не только академическую подготовку, но и всестороннее развитие. Основные принципы организации обучения – мета - и межпредметная интеграция, холистический подход, преемственность в философии, подходах и методах на всех ступенях обучения.

Исследовательский подход – основа обучения. Не выезжая за границу, учащиеся получают высококачественное международное образование, причём, по авторским программам, интегрирующим ГОСО РК и принципы обучения, философские подходы IB. Основной подход в обучении – исследовательский. Исследования проводятся на

междисциплинарном и надпредметном уровнях. Для глубокого понимания сути исследования устанавливается связь с предметными областями. Соответственно, учащиеся овладевают всеми необходимыми навыками проведения исследования, начиная с детского сада и заканчивая 12-м классом. Каждый ученик имеет возможность развивать свои индивидуальные способности, навыки. Это один из трендов современного образования: оценка развития навыков учащихся на индивидуальном уровне, которая успешно проводится в «Мирасе» по программе АТТЛ. Участвуя в казахстанских и международных конкурсах проектов, наши ученики всегда завоёвывают призовые места.

Обучение в начальной школе строится на основе программы «Мы исследуем мир». Данная программа интегрирует все межпредметные области, позволяет студентам на практике применить полученные на уроках знания, развивает исследовательские, социальные навыки, навыки общения, которые помогают маленьким студентам быть активными членами школьного сообщества. В 5-м классе все выпускники начальной школы проводят презентации на Выставке РҮР (программа начальной школы Международного Бакалавриата), где демонстрируют свои исследовательские навыки и результаты работы. Обучение и воспитание в основной школе тесно связано с работой на межпредметном уровне, в рамках проекта «Сервис и гражданская активность» и завершается глубоким исследовательским проектом, интегрирующим предметы и отражающим философию глобального мышления выпускника основной школы. В старшей школе это поможет ему при изучении Теории Познания, написании Исследовательской работы в Дипломной Программе IV. Учащиеся старших классов владеют несколькими языками (двумя иностранными как минимум), имеют качественную подготовку по предметам физико-математического и естественнонаучного циклов, хорошо ориентируются в экономических, социально-исторических вопросах, что реализует ещё один тренд современного образования – академическую мобильность системы образования и многопрофильность подготовки учащихся. Подтверждение тому – 100% поступление наших выпускников в лучшие университеты Казахстана, ближнего и дальнего зарубежья.

Инклюзивность образования. В основе образовательной системы школы «Мирас» лежит индивидуальный подход к каждому ученику. Составляются планы индивидуальной работы, учитываются

психологические, когнитивные особенности, моделируется расписание уроков с учётом выбора предметов. Создаются условия для максимального раскрытия интеллектуального и творческого потенциала каждого. Учебный план сбалансирован, то есть все предметные области имеют равное количество часов. Осуществляется принцип академической мобильности. Другими словами, модель обучения постоянно меняется в зависимости от потребностей, синхронизируются три потока обучающихся (на казахском, английском и русском языках), учитывается выбор языка обучения, набора предметов и т.д.

Поддержка личностного развития учащихся. Установка на успешность. В отчёте NMC (The New Media Consortium) за 2017 год «О развитии образования» на следующие 3-5 лет [4] подчёркивается, что «основными трендами» образования должны стать: воспитание лидерских качеств, стимулирование успешности, развитие и оценка развития навыков на индивидуальном уровне каждого ученика для подготовки его к успешной жизни в 21-м веке. Чтобы быть успешным в будущем, важно уметь строить эффективные коммуникации, развивать сотрудничество с различными организациями на глобальном рынке, а также иметь комплексное мышление, уметь общаться в абстрактном цифровом пространстве, иметь «designthinking» – то есть умение находить нестандартные решения проблем с применением стратегий, которые дизайнеры используют в работе. В «Мирасе» работает кафедра «Student' Guidance» – поддержки учащихся. Это психологи, логопеды, Guidance counselor – специалист по профориентации и подготовке выпускников к учёбе в университете. В отчёте NMC говорится о том, что важно, чтобы учащиеся имели возможность прохождения практики, стажировки до поступления в вузы. В «Мирасе» проводится колоссальная работа по подготовке в университеты: собеседования и анкетирование, встречи с профессионалами, Дни профессий, ярмарки университетов по линии CIS, бизнес-практика в известных компаниях и организациях. Серьёзная работа ведётся по повышению мотивации, стимулированию успешности и лидерского потенциала учащихся. В этом помогает сотрудничество с международными организациями, такими, как «Round Squire», работа в проекте «ArkVillage» и др., работа студенческого совета с другими международными школами и организациями.

Полилингвальная среда. Выбирая язык обучения – казахский, русский, английский – учащиеся овладевают всеми тремя языками. В

старших классах они могут изучать математику, естественные науки, историю и другие предметы на одном из них. На всех предметах изучается терминология на английском языке. Во всех классах внедрена программа «Essaywritingskills» – развитие навыков написания эссе - и в 9-11-м – подготовка к IELTS, TOEFL. Качество обучения проверяется внешними экзаменами: AIS (математика, науки, английский) в 6-10 классах, IBMYPe-assessmentexaminations (в 10-м классе), итоговыми экзаменами в Дипломной программе IB (в 12-м классе). В соответствии со школьной языковой политикой язык внутришкольного общения – английский. Все члены школьного сообщества – учащиеся, родители, учителя, работники школы – поддерживают и выполняют языковую политику, что очень важно для обеспечения эффективной коммуникации в полилингвальной среде. Таким образом реализуется ещё один тренд современного образования – умение эффективно общаться на разных языках в любом сообществе.

Межкультурное взаимодействие, воспитание интернационализма. В «Мирасе» обучаются и работают представители из более чем 20 стран. Важным направлением работы является воспитание в студентах толерантности, уважения к другим культурам, обычаям и традициям, что позволяет учащимся находить мирные пути решения проблем, быть открытыми, принимать чужую точку зрения. Формируются качества характера, отраженные в профиле студента – общительность, самостоятельность, способность к нестандартному мышлению, открытость, заботливость, решительность и др.

Работа в соответствии с международными стандартами IB, CIS/NEASC. Обучение в школе, имеющей аккредитацию международных организаций, даёт существенные преимущества. Во-первых, при поступлении в университет предпочтение отдаётся кандидатам из аккредитованных школ. Во-вторых, школа регулярно проходит внешний аудит по всем направлениям деятельности на соответствие требованиям международных стандартов: условий для обучения и воспитания, воспитательной работы, квалификации и профессионального развития педагогов и работников, учебных программ, ресурсной базы, питания, медобслуживания, безопасности, школьной культуры, менеджмента и т.д. Значит, ребёнок гарантированно получает высокое качество образовательных услуг в прекрасных современных и безопасных условиях.

«Особенность завтрашнего дня в том, что именно конкурентоспособность человека, а не наличие минеральных ресурсов, становится фактором успеха нации. Поэтому любому казахстанцу, как и нации в целом, необходимо обладать набором качеств, достойных XXI века. И среди безусловных предпосылок этого выступают такие факторы, как компьютерная грамотность, знание иностранных языков, культурная открытость». Слова Первого Президента РК из статьи «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» являются ярким подтверждением того, что, выбирая учебное заведение для своих детей, мы выбираем будущее каждого из нас и благополучие нашей страны.

Список литературы

- 1 Н.А.Назарбаев. Послание Президента народу Казахстана «Стратегия «Казахстан 2050»: Новый политический курс состоявшегося государства», - Астана, 2012г.
- 2 George Walker. The changing face of International Education – IB, Peterson House, Cardiff, Wales, - UK, 2011. – P.62
- 3 Интернет-ресурс <https://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-cosn-horizon-report-k12-preview.pdf>
- 4 Lynda Gratton and Andrew Scott. The 100-Year Life: Living and Working in an Age of Longevity. - Bloomsbury, 2016. – P.91
- 5 MargarethPreedy.Strategic Leadership and educational improvement – SAGE Publications Ltd, - London, UK, 2008. - P.42

Түйін

Мақалада «Мирас» халықаралық мектебінде білім берудің негізгі үрдістері, ұйымдастырылуы мен ерекшеліктері зерттеледі.

Resume

The author of the article examines the main tendencies, organization and peculiarities of teaching in the international school «Miras».

УДК 378

**МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В
СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА- ПСИХОЛОГА**

А.Ж. САПАРГАЛИЕВА

доктор PhD, ассоц. профессор,
Жетысуский государственный университет
имени И. Жансугурова

Р.К. АРАЛБАЕВА

доктор социологических наук, профессор
академии ЭиП им. У.А. Джолдасбекова

К.К. РЫСБЕКОВ

кандидат философских наук, ассоц. профессор,
Жетысуский государственный университет
имени И. Жансугурова

А. НУГУСОВА

доктор педагогических наук, профессор,
Жетысуский государственный университет
имени И. Жансугурова

Аннотация

В статье на основе теоретического анализа и обобщения проблемы формирования профессиональной компетентности будущего педагога-психолога раскрыты сущность и значения понятий «мониторинг», «мониторинг качества обучения». Выявлены виды и содержание, функции, принципы мониторинга. Разработаны требования к организации и проведению мониторинга качества образования и методическая система реализации этих требований в процессе формирования профессиональной компетентности педагога-психолога и подготовки к будущей педагогической деятельности.

Ключевые слова: мониторинг, качество, образование, формирование, профессия, компетентность, педагог, психолог.

Мониторинг качества образования - актуальная проблема современности. Раскрытие сущности и значения мониторинга в профессиональной подготовке будущего педагога-психолога целесообразно начинать с углубленного анализа понятия мониторинга в педагогической системе, деятельности педагога-психолога по организации и проведению мониторинга [1, с. 65].

Понятие мониторинг определяется как в общем виде, так и в виде отдельной деятельности.

Например, мониторинг, в широком понимании – деятельность по наблюдению (слежению) за определенными объектами или явлениями. Это определение дает основание отождествлять мониторинг с наблюдением, говорить об их идентичности, что, в настоящий момент является неверным. Однако деятельность по слежению является неотъемлемой частью любого мониторинга. Мониторинг может быть рассмотрен и с разных позиций как специализированная форма познавательной деятельности.

Мониторинг рассматривается в теории социального управления как одно из важнейших, относительно самостоятельных звеньев в управленческом цикле.

В настоящее время мониторинг широко применяется для анализа и прогнозирования в различных областях человеческой деятельности (экология, политика, образование, социально-трудовая сфера и др.). Он применяется тогда, когда возникает необходимость отслеживания процесса реализации какого-либо проекта, развития каких-либо событий, явлений. Получение своевременной информации о ходе протекания какого-либо процесса позволяет лучше понять его суть, а если возникают отклонения, оперативно внести коррективы. Мониторинг в современном общекультурном контексте - это «система постоянных наблюдений, оценки и прогноза изменений состояния какого-либо природного, социального и т.п. объекта» [2, с.42].

Мониторинг в социальных областях «имеет место везде, где фактическое сравнивается с намеченным, и главная задача мониторинга сводится к уменьшению разницы между ними» [3, с.83]. В теории социального управления мониторинг рассматривается как одно из важнейших, относительно самостоятельных звеньев в управленческом цикле. Таким образом мониторинг дает возможность своевременно вмешиваться в механизмы, закономерности, в нашем случае,

образовательного процесса или развития личности. Только в этом случае возможно психологически компетентное управление ими.

В педагогической системе «мониторинг связан с выявлением и регулированием действий факторов внешней среды и внутренних факторов» [4].

В рамках мониторинга проводится выявление и оценивание проведенных педагогических действий. При этом обеспечивается обратная связь, осведомляющая о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы ее конечным целям. То, что конечные цели всегда не соответствуют заданным, планируемым (в той или иной степени) - ситуация обычная, но не всегда учитываемая практически работниками образования. Задача состоит именно в том, чтобы правильно оценить степень, направление и причины отклонения [3, с. 96].

В педагогической науке Республики Казахстан мониторинг являлся объектом исследования А.К. Илеуовой [5, с. 23], Л.А. Семеновой [6, с. 8], В.В. Семенихина [7, с. 41] и др.

А.К. Илеуовой педагогический мониторинг рассмотрен как часть процесса управления системой общего среднего образования в условиях применения информационных технологий. Ею разработана и внедрена региональная модель педагогического мониторинга управления, включающая ряд методик диагностики [5, с. 61].

Л.А. Семенова рассматривает мониторинг как элемент системы управления качеством учебного процесса и вводит понятие «качественный мониторинг», под которым понимается «такой мониторинг, который позволяет получить наиболее достоверные данные об учебном процессе при выборе оптимального количества наблюдаемых объектов» [6, с. 11]. Она считает, что основной задачей для осуществления качественного мониторинга является определение оптимального количества наблюдаемых объектов на каждом уровне управления, для чего, в свою очередь, необходимо выделить критерии оценки деятельности соответствующего уровня. Л.А. Семенова, рассматривая мониторинг в качестве фактора повышения качества знаний учащихся в школе, дала следующее определение: «Мониторинг педагогического процесса - это циклический процесс исследования, оценки и педагогического прогнозирования результатов какой-либо деятельности с целью предупреждения нежелательных отклонений по важнейшим параметрам» [6, с. 18]. Данным исследователем была представлена модель проведения мониторинга, включающая этапы:

1) первичная диагностика, 2) анализ, 3) гипотетическая проверка результатов первичной диагностики, 4) ранжирование выявленных проблем (разбивка на глобальные и локальные проблемы), 5) установление предполагаемых причин возникновения проблем, 6) определение путей устранения, проверочная диагностика.

Также эти данные дают возможность составить систему принципов мониторинга, которая включает:

- принцип научности;
- принцип диагностико-прогностической направленности;
- принцип прогностичности мониторинга;
- принцип воспитательной целесообразности;
- принцип непрерывности;
- принцип целостности;
- принцип преемственности.

В образовательном процессе мониторинг тесно связан со всеми функциями управления. Мониторинг затрагивает следующие функции управления, т.е. связан с оценкой реализации целей и планов: цели; информация; прогнозы; решения; организация педагогической деятельности; исполнение педагогической деятельности; коммуникация; коррекция.

Также предлагается классифицировать виды мониторинга по двум основаниям: первое - по предмету отслеживания, второе - по задачам, характеру и основным функциям отслеживания [8, с. 27]. По предмету отслеживания выстраивается двухуровневая система мониторинга:

Первый уровень - дидактический и воспитательный мониторинг.

Второй уровень - образовательный мониторинг.

Предмет дидактического мониторинга - процесс получения знаний, умений и навыков и по конкретным учебным дисциплинам, их соответствие уровню, определенному в государственном образовательном стандарте; предмет воспитательного мониторинга - процесс создания условий для воспитания и самовоспитания личности.

Образовательный мониторинг является компонентом системы более высокого порядка и, включая интегрированные технологии и показатели ранее рассмотренных мониторингов, имеет в качестве предмета - процесс повышения уровня компетентности обучаемых с целью соответствия социально и профессионально обусловленным требованиям.

По задачам, характеру и основным функциям отслеживания мониторинг может быть педагогическим и управленческим.

В ходе педагогического мониторинга получаемая информация должна способствовать повышению педагогического уровня взаимодействия между различными субъектами образовательного процесса, а также создавать условия для самовоспитания и саморазвития этих субъектов. Автор отмечает, что «в образовательном учреждении педагогический мониторинг является основой для проведения управленческого мониторинга. Только на основе педагогически значимой информации возможно осуществлять целенаправленную управленческую деятельность» [3, с. 16].

Опираясь на данный подход к классификации видов мониторинга с учетом приведенных данных, можно сделать вывод о том, что:

- по задачам, характеру и основным функциям отслеживания педагогический и управленческий мониторинг первого уровня предполагает процесс полученных знаний, умений и навыков по конкретным учебным дисциплинам, их соответствие уровню, определенному в государственном образовательном стандарте;

- по задачам, характеру и основным функциям отслеживания педагогический и управленческий мониторинг второго уровня предполагает процесс повышения уровня компетентности обучаемых с целью соответствия социально и профессионально обусловленным требованиям.

С.Е. Шишов и В.А. Кальней подчеркивают, что мониторинг имеет много общего с информационной стадией управления. По их данным информация о соответствии физического результата его ожиданиям, предсказаниям, а также оценка этого соответствия является специфическим элементом мониторинга.

Реальным фактором управления мониторинг становится в том случае, если он определенным образом организован, обеспечен «определением и выбором оптимального сочетания разнообразных форм, видов и способов ... с учетом особенностей конкретной учебно-педагогической ситуации» [9, с. 63].

Группа исследователей понимает «мониторинг в педагогике как форму организации сбора, хранения, обработки и распределения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающей непрерывное исследовательское слежение за ее состоянием и прогнозированием развития педагогических систем» [8, с. 52]. Ими было подчеркнuto, что мониторинг в педагогической среде в настоящее время используется не только в строгом смысле термина, но и «расширительном толковании», «когда в это понятие

включается не только сбор, хранение, обработка информации ... но и решение в комплексе вопроса о распределении информации» [8, с. 59]. Ими подчеркнута, что мониторинг основывается на сопоставлении наблюдаемого с нормой, стандартом. Суть мониторинга заключается в накоплении информации через замеры и последующем анализе динамики с сопоставлением с нормативными показателями.

Мониторинг качества обучения рассматривается как целенаправленное, специально организованное, систематическое слежение за изменением основных показателей процесса обучения в целях своевременного принятия адекватных управленческих решений на основе анализа и интерпретации собранной информации и педагогического прогноза.

В настоящее время в системе образования мониторинг широко применяется для решения задач управления образовательным процессом. Мониторинг обеспечивает систематичность и планомерность контроля, учета и оценки учебных достижений обучающихся. Проводится не просто фиксация изменений, а использование результатов мониторинга для постоянного совершенствования процессов обучения педагогических кадров и развития самой педагогической системы учреждений образования. Главным в мониторинге является диагностика, прогнозирование и коррекция профессионального развития личности и процесса образования.

Основное внимание при этом уделяется отслеживанию характеристик процесса профессионального развития педагога-психолога.

На основе анализа научно-педагогических источников о сущности, формах, функциях, принципах, уровнях, компонентах мониторинга мы разработали требования к педагогам-психологам по организации и проведению мониторинга в системе образования.

Требования к уровню подготовки специалистов с высшим образованием определены в государственном стандарте высшего образования Республики Казахстан.

Согласно государственным стандартам, в учебные планы включены общенаучные дисциплины, курсы по выбору студентов, общепрофессиональные дисциплины, государственный компонент, специальные дисциплины и различные виды практики.

Эти требования предусматривают формирование необходимых знаний, умений и навыков в процессе изучения педагогических и

методических дисциплин, вводимых спецкурсов по методике подготовки педагогов-психологов к организации и проведению мониторинга качества образования в системе образования.

Нами предусматривается использование данной системы подготовки педагогов-психологов к организации и проведению мониторинга качества обучения в системе образования в рамках профессиональной подготовки современного педагога-психолога.

Список литературы

1 Антипова В.М., Лаптева Г.С. Мониторинг образовательной системы современной школы /ИПК и ПРО. – Ростов н/Д., 1999. -227с.

2 Большой энциклопедический словарь. – М.: «Большая Российская энциклопедия»; СПб.: «Норинт», 2000. – 1456с.

3 Горб В.Г. Педагогический мониторинг в вузе: методология, теория, технологии. -Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 2003. -387с.

4 Лапшина Н.Ф., Некрасов С.Д. Контроль качества образования//Стандарты и мониторинг в образовании. -1999. -№6. - С. 61 -63.

5 Илеуова А.К. Педагогический мониторинг управления в системе общего среднего образования в условиях применения информационных технологий обучения. Шымкент, 2004. -143 с.

6 Семенова Л.А. Педагогический мониторинг как фактор повышения качества знаний учащихся в школе: автореф. дис... канд.пед.наук: 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования, этнопедагогика. – Астана, ЕГУ, 2006. -23с.

7 Система педагогического мониторинга навигационной подготовки с применением ПЭВМ: Отчет о НИР (промежут.) / Воен. Ин-т Сил воздушной обороны им. Т.Я. Бигельдинова (ВИСВО); Руководитель В.В. Семенихин. – Алматы, 2005. -70с.

8 Регион: Управление образованием по результатам. Теория и практика /Под. Ред. П.И. Третьякова. -М.: Новая школа, 2001. - 880с.

9 Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. – М.: Педагогическое общество России, 2000. - 320с.

Түйін

Мақалада болашақ педагог-психологтың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру проблемасын теориялық талдау және қорыту негізінде «мониторинг», «білім сапасын мониторингілеу» ұғымдарының мәні мен маңызы ашылған. Мониторингтің түрлері мен мазмұны, функциялары, принциптері анықталған. Білім сапасын мониторингілеуді ұйымдастыру және жүргізуге қойылатын талаптар айқындалған.

Resume

In the article on the bases of theoretical analysis and generalization of the problem of formation of professional competence of future pedagogical psychologists the meaning of such phrases as «monitoring», «monitoring of the education quality» are revealed. The types, content, functions and principles of monitoring are denoted.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ОБЩЕНИЯ И РАЗВИТИЕ САМОПОЗНАНИЯ В ОНТОГЕНЕЗЕ

М.Н. МАХАМАНОВА

кандидат психологических наук, доцент
кафедры теоретической и практической психологии,
Казахский Государственный
Женский педагогический университет

У.И. АУТАЛИПОВА

кандидат психологических наук, доцент
кафедры теоретической и практической психологии,
Казахский Государственный
Женский педагогический университет

Аннотация

Статья посвящена исследованию вопросов особенностей коммуникативной деятельности дошкольного возраста и самопознания. Общение рассматривается как фактор, делающий своеобразный вклад в процесс становления личности ребенка. Анализ научной литературы позволяет констатировать, что в становлении общения происходят определенные преобразования мотивационной сферы и системы средств общения, интегрирующиеся в личностное новообразование.

Ключевые слова: общение, самопознание, генезис, коммуникативная деятельность, дошкольный возраст, взрослый, сверстник.

В условиях реформирования образования в Республике Казахстан приоритетным направлением становится первое звено-дошкольное образование. Запросы психологов и педагогов, сталкивающихся в своей практике с необходимостью анализа становления личности в широком контексте с позиций системного подхода, проливают свет на те факторы, которые обуславливают развитие самопознания в дошкольном возрасте. В этом ключе неocenим вклад ученого-профессора Х.Т. Шерьяздановой и ее научной школы, которые продвинули разработку проблемы развития и становления самопознания и исследовавшие Детство как стратегический ресурс развития общества.

Дошкольный возраст - самый длительный и сложный с точки зрения психического развития, этап онтогенеза. Сложен он и как объект психологического исследования. Наименее изученным он остается со стороны процессов, интегрирующихся по его завершении в личностном новообразовании. Особую сложность, в связи с резко меняющимися в последние годы условиями воспитания и обучения детей дошкольного возраста, представляют механизмы становления личности. Основопологающим для изучения природы человеческого онтогенеза является научное представление о целостности индивидуального развития. С психологических позиций проблема самопознания остается еще нерешенной, потому что она по справедливым словам А.Н. Леонтьева [1, с. 57] принадлежит к числу ускользающих от научно-психологического анализа, хотя в этой области проведено немало интересных и содержательных исследований. Предметом анализа выбрано психологическое содержание общения со взрослыми и сверстниками как механизмы становления самопознания. Исследованиями [2, с.48; 3, с. 39; 4, с. 82] по проблеме генезиса общения выявлено существование сложных отношений между средствами, составляющими операционно-техническую сторону коммуникации, и факторами мотивации. Доказано, что в процессе становления коммуникативной деятельности происходят определенные преобразования мотивационной сферы и системы средств общения, порождающие их качественно новые виды и формы. В рамках психоаналитической концепции сознание и самопознание выступают как одна определенная сфера жизни, отличная от бессознательного. Фрейд З. делит психику на три системы: «Оно» (врожденные инстинкты), «Я» (центр, регулирующий процесс сознательной адаптации), и «сверх-Я» (своеобразная моральная цензура). При этом сознание и самопознание четко не разграничиваются. Они занимают второстепенное место по отношению к бессознательной сфере, которая по существу управляет ими [5, с. 84].

Особое значение данной проблеме придается в гуманистической психологии. Согласно концепции К. Роджерса, в человеке выделяются две составляющие – Реальное Я и Идеальное Я; и одна составляющая, которая не принадлежит человеку, но оказывает на него большое влияние – это Социальное окружение [6, с. 38]. Юнг К. обращает внимание на познание в себе тех сторон личности, сферы, которая не признается человеком в качестве своей,

но реально существует и составляет неотъемлемую часть его самости (целостной личности) [7, с. 69].

В российской психологии самопознание рассматривалось как особая качественно-своеобразная форма психического. Оно тесно связано с сознанием, но не тождественно последнему. Все более широкое признание получила точка зрения, согласно которой «осознание себя» характеризует более сложный уровень психической жизни, чем предметное сознание, и поэтому в процессе развития личности оно возникает несколько позже [8, с. 49]. С этим мнением соглашались далеко не все, т.к. сознание и самопознание сами по себе достаточно сложны, имеют свои специфические линии развития и каждое из них представляет собою многоуровневую систему, в которой игнорируются общие для обоих элементы психической деятельности [9, с. 26]. Имеется много работ, в которых самопознание рассматривалось как важнейшая часть личности. При этом нередко подчеркивалось, что уровень развития личности пропорционален уровню развития самопознания. Будучи регулятором поведения, самопознание влияет на дальнейшее развитие личности. Оно устанавливает равновесие между внешними влияниями, внутренним состоянием личности и формами его поведения. Поэтому отрицательные отклонения в развитии самопознания нарушают гармоническую структуру личности и приводят к дефективному формированию характера человека [10, с. 74]. В некоторых исследованиях самопознание отождествляется с понятием «Я», а данное образование рассматривается как синоним понятия личность. Встречается и мнение, согласно которому самопознание представляет собой более широкое понятие, чем личность. Оно аргументируется тем, что самопознание возникает намного раньше и содержит в себе более широкое содержание, чем личность. В качестве определяющих факторов развития самопознания берется собственно практическая деятельность человека и его взаимодействие с окружающими людьми, посредством которых он усваивает накопленный человечеством общественный опыт [11, с. 54]. В некоторых работах, посвященных изучению условий развития самопознания, сложно проследить преувеличение роли оценочных воздействий окружающих людей и некоторую недооценку значения собственного практического опыта ребенка в формировании у него представлений о самом себе [12, с. 58]. Мало освещен вопрос о главных функциях и той специфической роли, которую выполняет каждый из этих факторов в развитии

самопознания. Не раскрыты еще конкретные причины возникновения нежелательных отклонений в формировании представлений о себе. Между тем факторы, которые берутся в качестве предпосылок или детерминант самопознания (как, впрочем, и других черт личности), «необходимо рассматривать не изолированно, а системно, причем обязательно в связи с деятельностью самого субъекта» [13, с.72].

Общепризнанно, что самопознание представляет собой очень сложное психическое образование, состоящее из целого ряда структурных единиц. Однако в том, что касается этих единиц (или компонентов) структуры самопознания, мнения разных исследователей не всегда совпадают.

Обычно выделяют два основных компонента самопознания: 1) знание себя и 2) отношение к себе, причем они рассматриваются в единстве. Чеснокова И.И. предлагает понимание самопознания как единства трех компонентов: самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегулирования поведения личности [9, с. 37]. И.С. Кон включает в структуру самопознания четыре компонента: осознание своей тождественности, сознание собственного «Я», осознание своих психических свойств и определенную систему социально-нравственных самооценок. В других работах встречаются примерно эти же компоненты, но они рассматриваются то как формы, то как приемы, то как функции самопознания Дело, вероятно, в том, что разные авторы вкладывают в одно и то же понятие неодинаковое содержание. В большинстве случаев употребление того или иного понятия не сопровождается объяснением конкретного смысла, которое включается в них, а это приводит к путанице в обсуждении данных явлений. Как правило, самопознание описывается посредством таких терминов, которые сами по себе достаточно сложны и нуждаются в отдельном объяснении.

Зачастую один и тот же компонент самопознания понимается неодинаково. Так, самооценка, например, рассматривается то как стержень личности [10, с.48], то, как регулятор деятельности [14, с.58], то, как важное звено мотивационно-потребностной сферы человека [15,с.73; 16, с.49]. Экспериментально разные компоненты структуры самопознания изучены неодинаково. На первый план выдвигается проблема самооценки. Вопросы же самопознания остались как бы в стороне от главного потока психологических исследований, несмотря на их большую актуальность и значение.

Большинство работ, посвященных изучению самооценки, анализируют ее в качестве уже сложившегося образования. Эти работы затрагивают в основном школьный возраст и рассматривают, с одной стороны, функции самооценки на разных этапах этого возраста, а с другой – роль различных факторов в ее развитии и совершенствовании. Наиболее характерными в данном направлении являются работы Л.И. Божович [10, с. 38], П.М. Якобсона [17, с.84]. Ж. Пиаже в своих ранних работах связывал появление самопознания с наличием логического мышления у детей, с умением вести внутренний спор. Отсутствие у ребенка возможности осознавать собственную мыслительную деятельность являлось для него верным признаком отсутствия самопознания. Таким образом, Пиаже Ж. сводил самопознание к осознанию своего мышления и потому приходил к отрицанию всякого самоотражения у детей 7-8 лет и, тем более, у дошкольника. Самопознание, с его точки зрения, возникает лишь в подростковом периоде, когда процесс осознания собственных мыслей приобретает систематический характер.

Большой интерес представляют взгляды видного французского психолога А. Валлона который противопоставлял свою точку зрения на возникновение и развитие самопознания позиции представителей интроспективной психологии. Последние считают, что ребенок идет в своем развитии от познания самого себя к познанию других людей. По мнению А. Валлона, этот процесс имеет противоположное направление: ребенок познает окружающий мир (в том числе и других людей) и лишь постепенно начинает выделять и себя, как некое постоянное существо. К трем годам у него уже существуют определенные представления о самом себе, появляется самооценка, которая в дальнейшем оказывает большое влияние на формирование его личности, что, по нашему мнению совпадает с точкой зрения Л.С. Выготского, когда он говорит о различных путях формирования мышления и речи у ребенка. Б.Г. Ананьев [11, с.47] выдвигает точку зрения, согласно которой самопознание возникает в период, когда ребенок выделяет себя в качестве субъекта своих действий. Субъективное выделение ребенком своего действия из всей структуры его предметной деятельности становится возможным, благодаря воспитательным воздействиям взрослого (в виде показа, оценки, обучения), потому что само «предметное действие ребенка и взрослого, в котором элемент содействия взрослого является ведущим». Следующей стадией становления самопознания Б.Г. Ананьев считает отделение себя от своих

действий в связи с употреблением собственного имени. «С генетической точки зрения, - пишет он, - употребление собственного имени есть огромный скачок в развитии детского сознания и переход к выделению себя, как постоянного целого, из текущего потока изменяющихся действий». Осознание собственных действий посредством оценочных воздействий окружающих создает предпосылки для формирования самооценки (наиболее сложного продукта развития сознательной деятельности ребенка). Первоначально она непосредственно отражает оценки тех людей, которые руководят развитием ребенка, однако, по существу, утверждает Б.Г. Ананьев, подобная форма отношения к себе не является еще самооценкой, поскольку такое психическое образование предполагает прежде всего сознательное понимание и оценивание своих поступков, качеств и возможностей. Огромную роль в формировании самопознания Ананьев Б.Г. отводил овладению ребенком речи. С.Л. Рубинштейн [18, с.48] в качестве наиболее важных последовательных моментов становления самопознания в онтогенезе выделяет овладение ребенком собственным телом, возникновение произвольных движений, самостоятельное передвижение и самообслуживание. Основой концепции возраста, предложенной Л.С. Выготским, является представление о развитии личности в онтогенезе как о процессе качественного преобразования, выражающегося в становлении личностных механизмов, определяющих содержание ведущих деятельностей субъекта и весь ход его развития в целом. Личность понимается как «особое сверхчувственное качество», формирующееся при жизни ребенка, как система отношений, общественных по своей природе и обращенных к предметному миру, к другим людям и к себе. Линия отношения к себе является определяющей в системе отношений субъекта к миру, задающей смысловые ориентиры жизнедеятельности человека. По мнению Л.С. Выготского, психическое развитие отдельной личности выступает как овладение культурными ценностями, их усвоение, которое может произойти только в процессе общения, сотрудничества, совместной деятельности, а не прямого директивного воздействия. Превращение культурного наследия и созданных данным обществом ценностей культуры в достояние личности, раскрытие ее человеческой сущности возможны только через общение. При этом, чем младше возраст, в котором изучается самопознание, тем больше пробелов в решении этого вопроса. В

исследованиях [2, с.64; 3, с.27; 4, с.63] генезиса коммуникативной деятельности особое значение придается проблеме влияния общения на развитие самопознания в дошкольном возрасте. Общение рассматривается не как единственный фактор, а в совокупности с другими, равными по значению, но делающими своеобразный вклад в этот процесс. Между тем исследование генезиса самопознания (как и других психологических образований) по праву считается одним из наиболее плодотворных путей для изучения этого сложного феномена. Самосознание представляет собой особую форму сознания. Объектом предметного сознания является объективная действительность. Объектом самопознания служит не действительность, а собственная личность как субъект деятельности. В самопознании человек выступает одновременно и как субъект и как объект познания. Развитие самопознания протекает в ходе практической деятельности человека и в условиях его взаимодействия с другими людьми. Сфера общественных отношений имеет особую роль для развития и возникновения самопознания – человека познает себя опосредованно, через другого. В структуре самопознания Я выступает как субъект, который играет центральную роль под влиянием различных мотивов. Используя самопознание, оно выполняет эту функцию, тесно переплетаясь с эмоционально-ценностным отношением. Результатом самопознания является образ Я. Образ Я возникает не сразу, а вначале формируется представление о себе. В ходе систематического самопознания эти отдельные представления складываются в целостный образ, и в будущем функционируют как целостное образование, т.е. Я – концепция.

Для самого человека личность выступает как его образ Я, Я-концепция. Развитие и изменение Я совершается непрерывно вместе с физическим и духовным развитием личности. Я ребенка, Я взрослого человека, Я в старости имеют разные содержательные характеристики. Даже для одного и того же возрастного периода личности Я в зависимости от особенностей переживания, от эмоционального фона всех состояний личности бывает неодинаковым.

В казахстанской психологической науке исследование генезиса общения в первые 7 лет жизни ребенка в поликультурной среде пока еще не получили своего полного развития. Мы с интересом ожидаем дальнейших работ в области детской психологии, реализующихся в конкретных психологических исследованиях.

Список литературы

- 1 Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат. 1975. – 230 с.
- 2 Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка.-М.Воронеж,1997.- 373с.
- 3 Шеръязданова Х.Т. Психология общения в дошкольном образовании: теория и практика «Қазак Университеті» 2005.-191с
- 4 Махаманова М.Н. Развитие общения дошкольников со сверстниками-М., Педагогика 1989. – С.99-122
- 5 Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ. – М.: Гнозис, 2004. – Т.1. – 251 с.
- 6 Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М.: Прогресс. Университет, 1994. - 479 с.
- 7 Юнг К. приближаясь к бессознательному //Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. - М.: Прогресс, 1990. – 495 с.
- 8 Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания // Известия АПН РСФСР.– 1948. - Вып. 18. - С. 100-107.
- 9 Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. - М., 1977. - С. 59.
- 10 Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1968. - 464 с.
- 11 Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания// Избр. психол.тр.: В 2 т. - М., 1980. - Т.2. – С. 103-127.
- 12 Липкина А.И. Самооценка школьника. - М.: Знание, 1976. – 64 с.
- 13 Кон И.С. Открытие «Я». - М., 1978. - С. 367.
- 14 Намазбаева Ж.И., Сарсенбаева А.О. Экспериментальные исследования некоторых особенностей самосознания личности студентов методом семантического дифференциала // Вопросы адаптации и лечебно-педагогической коррекции. -Алматы: АГУ им. Абая,1997.-С. 3-11
- 15 Голубева А.Н. Психологические особенности проявления настойчивости у детей дошкольного возраста: Автореф. дис...канд.псих.наук. - М., 1955. - 16 с.
- 16 Стеркина Р.Б. Роль деятельности в формировании самооценки у детей дошкольного возраста: Автореф. дис... канд.псих.наук. - М., 1977. - 16 с.
- 17 Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника. - М.: Просвещение, 1966. - 289 с.
- 18 Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. - М.: Изд-во АПН СССР, 1957. - С. 226-242.

Түйін

Мақалада мектепке дейінгі жастағы өзін-өзі танудың дамуына ықпал ететін психологиялық функциялары қарастырылады. Сондай-ақ, мектепке дейінгі жастағы балалардың қарым-қатынастың психологиялық функциялары мен олардың өзін-өзі танудың мүдделері көрініс табады.

Resume

The authors of the article focus on psychological functions of communication at the preschool age influence on the development of self-knowledge. The problem of psychological functions of communication at the preschool age and their interests in the development of self-knowledge are also analyzed.

UDK-316.334:378(574)

**IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF A
SPECIALIST OF HELPING PROFESSIONS IN THE REPUBLIC
OF KAZAKHSTAN**

A. SAPARGALIYEVA

PhD, ass. professor
of Zhetysu State University named after I. Zhansugurov

K. RYSBEKOV

Candidate of Philosophical Sciences, Ass. Professor
of Zhetysu State University named after I. Zhansugurov

R. ARALBAYEVA

Doctor of sociological Sciences, Professor
of the Academy of Economics and Law
named after U.A. Dzholdasbekova

H. SHERIYAZDANOVA

Doctor of Psychological Sciences, Professor
of the Kazakh State Women's Pedagogical University

Annation

In the article the features of the update of the content of higher psychological-pedagogical education are shown. An important innovation in teaching the subject «Self-knowledge» is to use 4 «T-s» - trust, tradition, transparency, tolerance. The program of the discipline “Self-knowledge” is based on the competence approach, where such competences as general, special, instrumental, interpersonal and systemic are allocated.

Keywords: trust, tradition, transparency, tolerance, «Self-knowledge».

The national system of higher education is one of the six priorities of the development strategy of the Republic of Kazakhstan at the modern stage. Democratic reforms have determined the degree of development of the higher school, which makes it possible to identify the degree of autonomy of universities, educational and personnel policy, to implement the quality management system, new learning technologies. Strengthening of the resource base, the expansion of scientific practical component of educational activities will require investment in the preservation and development of human capital, which is the main priority of the State

program of education of the Republic of Kazakhstan for 2011 - 2020. The message of President Nursultan Nazarbayev «the Socio-economic modernization is the main vector of development of Kazakhstan» contains the grounded concept of the next stage of development of the domestic education, oriented on training specialists of a new formation, who are able to apply knowledge and technologies in various fields of activity directed for permanent self-education [1, p.56].

Modernization processes undertaken in the last decade, can be described as innovative breakthrough in education [2, p.26].

In the Republic of Kazakhstan studying at the University is carried out according to state standards of education, which have been introduced into the educational process since 2001, but there is their constant updating (in 2004, 2006, 2008, 2010, 2012) [3, p.48]. It is impossible to change the state standard of education, but it is possible to make changes in the content part, perhaps, introducing new elective courses or updating the sections of the previous disciplines. On the steps of training specialists of helping profession «Pedagogical psychologist and self-knowledge» 5B012300 there are possible inclusions in the basic professional disciplines: «General psychology», «Child psychology», «Practical psychology», because childhood is the period of intensive and purposeful development, formation of the physical, intellectual, mental, moral and social features of a person. The intensity of the processes of growth and development, defines the essence of the child's body, making it vulnerable to the adverse effects. In the new state standards in Education innovative technologies are developed in the Republic of Kazakhstan. Thus, the State educational standards of the Republic of Kazakhstan on specialty 5B012300 «Social pedagogy and self-knowledge», approved from 06.08.2012, include a number of disciplines of psychology education. They are: «Psychology and human development», as a basic discipline and «Child psychology», as elective courses. For the modern education system that is not enough. For training in the system of social education in modern conditions it is necessary to strengthen the psychological part by introducing new disciplines into the educational space of higher education. One of such approaches is the subject «Self-knowledge», developed in the Republic of Kazakhstan for the last ten years as an integrative innovative course.

The subject «Self-knowledge» is included in the basic cycle of the state standard of education in the classifier of pedagogical specialties. First, an important innovational aspect is usage of the 4 «T»-s that make up the spiritual life of a person. Since the decisive factor is the education

of ethnic tolerance, culture of interethnic communication, 4 «T», proposed by President Nursultan Nazarbayev of Kazakhstan, become a priority of the program «Self-knowledge» in the higher school:

First T is a trust in which every man needs;

Second T is traditions, based on the principles and values of humanity;

Third T is transparency, reflecting the openness and constructiveness in communication;

Fourth T is tolerance, as a component of intercultural and civilized dialogue.

Based on the 4 T modular part of the discipline of «Self-knowledge» was built, which includes «Principles of self-knowledge», «Philosophy of mutual understanding», «Experience of humanity». A new discipline creates conditions so that every man could realize their identity and purpose, form a line and system of values, consistent with universal ideals, a national idea and a personality of his own [4, p.48].

We have considered new approaches to the formation of the educational program «Self-knowledge» on the basis of the Bologna process. This is first of all, the account of the competence-based approach, which is consistent with the result of training. Competence is a dynamic combination of knowledge, understanding, skills and abilities. There are both general and specific (subject) competences for the direction of specialties SCES «Education» that is the second advantage of educational technology.

Both general and specific (subject) competences can be divided into three types: instrumental, interpersonal and systemic. Instrumental General Competences include:

- cognitive abilities, the ability to understand and use the ideas and considerations;

- methodological abilities, ability to understand and manage the environment, to arrange time and build strategies of learning, making decisions and solving problems;

- technological skills, skills related to the use of equipment, computer skills and abilities of information management [5].

Whereas subject instrumental competences include:

- capacity for analysis and synthesis; ability for planning and organization;

- basic General knowledge; basic knowledge of the profession;

- Communication skills in the mother tongue; communication skills in a foreign language;

- basic computer skills; skills in information management;
- the ability to retrieve and to analyse information from different sources; ability to solve problems.

The General interpersonal (or communication) competences include:

- individual abilities, ability to express feelings and relations, critical thinking, ability for self-criticism [6, p.47];
- social skills associated with the processes of social interaction and cooperation;
- ability to work in groups, to take social and ethical obligations.

Whereas, subject interpersonal competences are:

- ability to criticism and self-criticism; ability to work in a team;
- interpersonal skills; ability to work in an interdisciplinary team;
- ability to communicate with experts in other fields; ability to work in an international context;
- ability to perceive diversity and cross-cultural differences [7, p.25];
- commitment to ethical values.

The general systemic competences include:

- the combination of understanding, attitudes and knowledge, allowing to perceive how the parts of a whole relate to each other and to assess the place of each of the components in the system;
- ability to plan changes to improve systems and design new systems.

The systemic subject competences are:

- ability to apply knowledge in practice; ability to learn;
- research skills; creativity; the ability to develop projects and their management;
- ability to be adapted to new situations; leadership ability; ability to work autonomously; understanding of cultures and customs of other countries.

Implementation of methodological ideas aimed at the development of social education, required development of educational technologies, thanks to which the graduate of specialty 5B012300 «Social pedagogy and Self-knowledge» can be used in their professional activities.

Third, an important advantage of the innovation program of «Self-knowledge» is the development of the modules. We selected 4 modules discussed in the standard program of education - the basis of self-knowledge, philosophy of mutual understanding, experience of mankind, the profession of teacher is a vocation [4, p.65].

However, the modules which are the training units are segments of the curriculum and are completed on time and content blocks. They are not

only attended by the students, but represent independent work of students in these lessons. Modules are classified as: main, support, specialized, portable.

In the bachelor's program on training of specialists of helping profession percentage (%) of the kinds of modules is different in relation to the master. So, the basic module of psychological disciplines is represented by 2 subjects: «Psychology and human development» (3 credits) and «Self-knowledge» (2 credits) that makes 40% of other disciplines. Support module is presented by the subject «Child psychology» (2 credits), which makes 25%. The subject «Technology of teaching of «Self-knowledge» in preschool institution (secondary school)» is presented at the specialized level and is only 10%. Portable level is represented by two elective courses: «Practical psychology of preschool educational institution» (3 credits), and the elective course «New technologies in educational institutions» (2 credits), that is 25%. Total modules cover 100% of the study subjects of basic profiling, professional directions of SES on specialty 5B012300 «Social pedagogy and self-knowledge».

Thus, the graduate educational programs and specialty 5B012300 «Social Pedagogy and Self-knowledge» in bachelor degree acquires the technology and will be able to have modern methods of research in a particular field of knowledge. On the basis of knowledge, he will be able to apply them on a professional level and to solve problems in the field of study, as of psychology and pedagogy, having critical and analytical thinking, a graduate will be able to generate new ideas and solve problems in new conditions in the interdisciplinary context, and then to plan the research process and to convey knowledge and achievements, both the scientific community and the General public.

Management culture plays an important role in professional activity of the specialists of helping professions and teachers of self-knowledge. This is because socio-pedagogical activity is the management of development of a person, group and it acts as a managed element in the structure of the particular institution. Formation of managerial competences contributes an elective module on a specialty «Management-organizational basics of socio-pedagogical work» [8, p.48].

The formation of professional skills of professionally important personal qualities in the process of training of future professionals and self-knowledge teachers is crucial because without the ability to effectively apply the received theoretical knowledge practice in such a complex, requiring the highest responsibility, professional sphere, as social

pedagogy, where a specialist can not be realized. To acquire such skills only in the process of study of theoretical disciplines is impossible. The solution of these important educational tasks should be ensured by educational practice. In accordance with the State Program of education development for 2012-2020 in the Republic of Kazakhstan and to ensure sustainable economic growth is the task of raising the prestige of the teaching profession, to build his career growth and development of the professional competence. For pedagogical workers of higher education institutions, employees of the chair of theoretical and practical psychology there was developed a special course «the Status of a teacher: resources, growth and development» (2 credits). The course contains advanced knowledge on pedagogical activity of the work of the teacher, its functions and principles, mechanisms of development at the modern stage. The course includes practical classes containing the active and interactive methods that promote efficiency and more intensive development of self-improvement techniques. Students are focused on the new knowledge in modeling of their own personality as professionals, creating a personal professional portfolio, acquiring new tools of public speech, to consolidate the principles, values, dignity of the teaching profession today [9, p. 48].

Based on this new innovative approach in teaching of students, there will be improved a three-stage model «bachelor - master – doctorate» of training of highly qualified competitive specialists with academic degrees in accordance with the requirements of the Bologna reforms [10]. Due to the unification of the educational process, the attractiveness of the domestic educational programs in the global educational space increases. Basic results of implementation of this approach will provide not just the compliance of the educational program to the needs of the labour market and employers, but also will increase the effectiveness and professionalism of the modern specialist of helping professions.

Literature

1 The message of the President Nazarbayev N.A. the Leader of the nation to the people of Kazakhstan “Social and economic modernization is the main vector of the development of Kazakhstan. – the *Kazakhstanskaya Pravda* of 28.01.2012 # 32 (26851).

2 Aralbayeva R., K. Rysbekov and A. Sapargaliyeva, 2014. *Modernizzazione dell'istruzione superiore in Kazakhstan. Italian Science Review Journal.* - P. 18-22.

3 Aralbayeva R., K. Rysbekov and A. Sapargaliyeva, 2014. *Comprehension of the role and place of the higher education in society. Science and world International scientific journal.* - P. 381-386.

4 Bayzdrakhmanova, A.K., M.K. Bapayeva, Zh.Zh. Beysenova, E.V. Iskhakova, G.T. Yskak, G.I. Kaliyeva, G. Kudysheva and H.T. Sheryazdanova, 2012. *The standard training program “Self-knowledge” for specialties. Bobek of Kazakhstan Press,* pp: 25.

5 Philp Ian (ed.) Family Care of Older People in Europe. 2001, Amsterdam: IOS Press, Biomedical and Health Research. - 254 p.

6 Bayzdrakhmanova, A.K., M.K. Bapayeva, Zh.Zh. Beysenova, E.V. Iskhakova, G.T. Yskak, G.I. Kaliyeva, G. Kudysheva and H.T. Sheryazdanova, 2012. Educational and methodical complex of discipline Self-cognition for specialties of the Education group Bobek of Kazakhstan. Press. - 250 p.

7 Trudy O'Brien, 2007. Cross-Cultural Communicative Competence, Course Outline. – Ottawa: Calton University. - 20 p.

8 Erin Peters Burton. Student work products as a teaching tool for nature of science pedagogical knowledge: A professional development project with in-service secondary science teachers. - P.P.156-166.

9 Singer, G.H.S., D.E. Biegel and P. Conway, 2011. Family Support and Family Caregiving Across Disabilities.- N.-Y.: Taylor & Francis.- 328 p.

10 Sheryazdanova H.T., 2011. Technology of introducing an innovative course “Self-Knowledge” to the practice of higher education. Scientific notes of the St.-Petersburg state institute of psychology and social work. - P. 92-96.

Резюме

В статье раскрыты особенности обновления содержания высшего психолого-педагогического образования. Важным нововведением в преподавании предмета «Самопознание» является использование 4 «Т» - доверие, традиции, прозрачность, терпимость.

Түйін

Мақалада педагогикалық және психологиялық заманауи жоғары білім беру мәселесі қарастырылған. Ұсылынып отырған «Өзі-өзі тану» пәніне деген қызығушылық 4 «Т» арқылы: сенімділік, дәстүр, ашықтық, төзімділік маңызы ашылған.

**ФРУСТРАЦИЯЛАУШЫ ЖАҒДАЙДАҒЫ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚ
ЖӘНЕ ӨМІРЛІК КҮРДЕЛІ ЖАҒДАЯТТАРДЫҢ
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

М.К. БАПАЕВА

психология ғылымдарының кандидаты, профессор м.а.
Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті

А.Ғ. ҒҰМЫРЗАҚ

психология магистрі, оқытушы

Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті

Т. РАКИШЕВА

1-курс магистранты

Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті

Аннотация

Мақалада психологиялық стрестің өзіндік бір қыры ретіндегі фрустрацияға жүйелі талдау жасалынған. Субъектінің өз өмірінің ішкі қажеттіліктерін жүзеге асыра алмаудың салдарынан туындайтын сындарлы жағдаятқа яғни шарасыздық жағдай ұғымына түсінік берілген.

Қазіргі заманғы психологиядағы күрделі өмірлік жағдаяттарды сипаттайтын төрт түрлі ұғымды талдайды. Сондай-ақ фрустрацияның мінез-құлықтағы салдары меноның түрлері, маңызды орталық сипаттамалары қарастырылған.

Түйін сөздер: фрустрация, дағдарыс, күрделі жағдай, бейімделу синдромы, витальдылық, фрустрациялаушы жағдаяттар, фрустрацияланған мінез-құлық, фрустрациялаған мотив.

Адамның көңіл күйінің кейпін білдіретін жайттың бірі психологияда фрустрация деп аталады. «Фрустрация» латыншадан аударғанда – *көңілдің бұзылуы, межелі істің жүзеге аспай қалуы* дегенді білдіреді. Жоспарланған ісі мен мүдделі мақсаты түрлі себептер мен кедергілерге ұшырап, қажеттіліктерінің қанағаттандырылуына кедергі келтіретін күтпеген келеңсіз жағдайларға кездескенде, адам оған ренжиді, көңілі құлазып, бойын ашу-ыза кернейді, қайғырып, күйзеледі, яғни фрустрация, қысым, мазасыздық ретінде күйзеледі. Қанағаттанбаушылық сезіммен жан дүниесі қиналады. Мұның бәрі фрустрацияның психологиялық

стрестің өзіндік бір қыры екендігін көрсетеді. Ол да стресске жақын жақын күй. Адамның сезімі мен эмоциясы жағымсыз күйге ұшырайды. Фрустрациялық жағдайдағы көңіл күй өшпенділік, кейіс пен қаһар тудырады.

Күрделі өмірлік жағдаят шарасыздық жағдайы, яғни өз өмірінің ішкі қажеттіліктерін (мотивтерін, талпыныстарын, құндылықтарын және т.с.с.) жүзеге асыра алмаудың салдарынан субъектінің алдында туындаған жағдай деп білеміз [1, 436 б.].

Қазіргі заманғы психологияда күрделі өмірлік жағдаяттарды сипаттайтын төрт түрлі түйін сөз, ұғым қалыптасқан. Ол ұғымдар – стресс, фрустрациялар, дау-дамай және дағдарыс деп аталады. Бұл мәселе турасында психологиялық әдебиеттердің көптігіне қарамастан сындарлы жағдайлар туралы теориялық түсініктер жоқтың қасы. Фрустрация мен дағдарыс тақырыптары әрқайсысы жеке-жеке зерттеліп, қарастырылғанымен олардың арасында айқын байланыстарды орнатуға келгенде біршама қиындықтар кездеседі. Аталмыш тақырыптардың бірін зерттемек болған ғалымдар кез келген сындарлы жағдайды өзі үшін ұнамды категориялардың біріне жақындықта қарастырады. Мысалы, психоаналитик үшін ондай кез келген жағдаят дау-дамай жағдайы болып саналса, Г. Сельенің жолын ұстанушылар үшін – стресс жағдайы саналады және т.с.с. Ал қызығушылықтары аталмыш мәселеге қатысы жоқ авторлар стресс, дау-дамай, фрустарция немесе дағдарыс ұғымдарына келгенде өздерінің интуитивтік немесе стилистік түсініктеріне қарай таңдау жасайды. Мұның барлығы терминологиялық ұғымдарды одан ары шатастырады.

Бұл мәселені шешуде біз күрделі өмірлік жағдаяттарды субъектінің тіршілік әрекеті барысында тап болған төзе алмау күйінің сипатымен анықтауға тырысатын боламыз. Категориялық негізі түсініксіз әрі бәрінен де шектеулі ұғым стресс деп білеміз. Алғашында ағзаның зиянды агенттердің ықпалына айрықша жауабын білдіріп, жалпы бейімделу синдромының симптомдарында көрініс беретін стресс кез келген жағдайға қатысты айтыла беретін болған [2, 9 б.].

Стресс ұғымының астарында тұрған категориялық кеңістікті «витальдылық» (лат.vitalis-өмірлік, күш-қуат беретін) терминімен белгілеп, осында және қазір қанағаттандыруға бағдарды заң деп есептейтін болмысты жоюға болмайтын өлшем деп білеміз.

Көптеген анықтамалардың түсінігі бойынша фрустрациялаушы жағдаяттың қажет белгілері ретінде мақсатқа қол жеткізуде үлкен

мотивацияның және оған жетуде тосқауыл болатын кедергілердің болуы деп білеміз. Соған сәйкес фрустрациялаушы жағдаяттар фрустрациялаушы мотивтері мен «кедергілердің» сипаты бойынша топтастырылады. Бірінші тип бойынша топтастырғанда А. Маслоу фрустрациясы патогенді сипатқа ие негізгі, «тума» психологиялық қажеттіліктердің (қауіпсіздік, сыйластық, сүйіспеншілік) және фрустрациясы психикалық ауытқуларды тудырмайтын «жүре пайда болған» қажеттіліктердің айырмашылықтарын көрсетті. Индивидтің мақсатқа жету жолындағы кедергілерді түрліше топтастырады, мысалы, физикалық (мысалы, түрменің қабырғалары), биологиялық (ауру, қартаю), психологиялық (қорқыныш, ақыл-ойдың жетіспеуі) және әлеуметтік-мәдени (нормалар, ережелер, тыйымдар) жатады. Кедергілердің ішкі және сыртқы деп жіктелетінін де айта кету керек. Т. Дембо өзінің экспериментін сипаттағанда ішкі кедергілер – мақсатқа қол жеткізуде кедергі тудыратын себептерді атаса, сыртқы кедергілерге – сыналұшыларға жағдаяттан шығуға мүмкіндік бермейтін тосқауылдарды атап өтеді [3, 456 б.].

К. Левин ересектердің баланың мінез-құлқын басқару үшін қолданатын осы тұрғыдағы сыртқы кедергілерді талдай келе, «физикалық-заттық», «әлеуметтік» (өзінің әлеуметтік ұстанымының салдарынан ересектің қолындағы «билік құралы») және «идеологиялық» кедергілер («баланың өзі мойындайтын мақсаттар мен құндылықтарды қамтитын әлеуметтік кедергілер») деп жіктейді. Мысалы: «Қыз бала екенінді естен шығарма!»). Нақты мақсатқа қол жеткізудегі үлкен қызығушылық пен оның жолындағы кедергілердің қатар кездесуі фрустрацияның қажетті шарты болғанымен біз кей жағдайларда үлкен қиыншылықтарды фрустрацияға ұшырамай-ақ еңсереміз. Демек, фрустрацияның жеткілікті шарттары немесе іс-әрекеттің қиын жағдайының фрустрация жағдайына өтуі жайлы мәселе көтерілуі керек. Оның жауабын фрустрациялану күйінің сипаттамаларының ішінен іздеу қажет, өйткені дәл сол дүние фрустрация жағдайын қиын жағдайдан ерекшелендіреді. Алайда фрустрация мәселесі турасындағы әдебиеттерде сол күйдің психологиялық мәнінің талдауын көре алмаймыз, авторлардың көпшілігі түсіндірмелі анықтамалармен шектеліп, адам фрустрацияланғанда үрей мен қысым, селқостық, апатия сезімдері мен қызығушылықтың жоғалуы, күнә мен мазасыздық, ашу мен өшпенділік, көре алмаушылық пен қызғаныш және т.с.с. эмоциялық жағдайларды басынан кешіреді деп айтады. Ол эмоциялар мәселенің түйінін шешпейді, ал олардан басқа біз үшін ақпараттың жалғыз көзі

қалды – фрустрацияның мінез-құлықтағы салдары немесе фрустрациялық мінез-құлық. Ондай мінез-құлықтың ерекшеліктері қиын жағдаяттан фрустрация жағдаятына көшкендегі дүниелерді түсіндіруі мүмкін бе? Осы тұрғыда фрустрациялық мінез-құлықтың келесі түрлерін ажыратады:

а) қозғалыстың қозуы – мақсатсыз және ретсіз реакциялар;

б) апатия (Р. Баркер мен Т. Дембоның және К. Левиннің белгілі зерттеулерінде фрустрациялық жағдайдағы балалардың бірі еденге жатып алып, төбеге қарайды);

в) агрессия мен деструкция;

г) стереотипия – бекітілген мінез-құлықты көзсіз қайталау бетбұрысы;

д) индивид өмірінің ертеректегі кезеңдерінде басым болған мінез-құлық модельдеріне қайта оралу деп түсіндірілетін регрессия, не болмаса мінез-құлықтың қарапайымдалуы (Р. Баркер мен Т. Дембоның және К. Левиннің экспериментінде мінез-құлықтың «конструктивтілігінің» төмендеуін өлшейтін) немесе «орындау сапасының» құлдырауы [4, 235 б.].

Фрустрациялық мінез-құлықтың түрлері осындай болса, демек оның маңызды, орталық сипаттамалары қандай болмақ? Н. Майер өз монографиясында бұл сұраққа фрустрация мақсатсыз мінез-құлық деп жауап берген болатын. Басқа бір еңбегінде Н. Майер өз теориясының негізгі түсінігі «фрустрацияланған адамның мақсаты болмайды» дегенді білдірмейді, «фрустрацияланған адамның мінез-құлқының мақсаты болмайды, яғни ол өзінің мақсатты бағдарынан айырылады. Өз идеясын түсіндіру үшін Н. Майер оны мысалмен түсіндіреді. Пойызға билет сатып алуға асыққан екі адам кезекте тұрғанда бір-бірімен ұрсысып, төбелесіп, нәтижесінде екеуі де кешігіп қалады. Мұндай мінез-құлық билет сатып алу деген мақсатты білдірмейді, сол себепті Н. Майердің анықтамасы бойынша ол бейімді емес (қажеттілікті қанағаттандырмайды), ол фрустрациямен себептелген мінез-құлық. Жаңа мақсат ескісін алмастырмайды. Бұл автордың ұстанымын нақтылау үшін оны өзге пікірлер тарапынан қарастырып көру керек.

Мәселен, Э. Фромм фрустрациялық мінез-құлық (атап айтқанда, агрессия) кей жағдайларда пайдасыз болса да фрустрацияланған мақсатқа қол жеткізу әрекетін білдіреді. К. Гольдштейн керісінше, осы тектес мінез-құлық ешқандай фрустрацияланған мінез-құлыққа бағынышты болмайды, ол ретсіз әрі ұйымдаспаған болады. Ол ондай мінез-құлықты апатты деп атайды. Мұндай көзқарастың тұрғысынан

Н. Майердің пікірін былайша етіп түсіндіруге болады: фрустрациялық мінез-құлықтың қажет белгісі бастапқы, фрустрацияланған мақсатқа бағдардың жойылуы (Э.Фроммның пікіріне қарама-қайшы), дәл сол белгі жеткілікті болады (Гольдштейннің пікіріне қайшы) – фрустрациялық мінез-құлықтың мақсатсыз болуы шарт емес, оның ішінде әлдебір мақсат болуы мүмкін (мәселен, фрустрациялық бопсалаушы дауда серіктесіне барынша қатты тіл тигізу). Ол мақсатқа жету бастапқы мақсатқа немесе нақ сол жағдаяттың мотивіне қатысты мәнінен айырылғаны маңызды [5, 11 б.].

Бұл авторлардың келіспеушіліктері бізге фрустрациялаушы жағдайдағы мінез-құлықты сипаттауы тиіс маңызды екі өлшемді ажыратып, қарастыруға мүмкіндік беруде. Олардың *біріншісін* «мотивке бағдар» деп атап, психологиялық жағдаятты құрайтын мінез-құлықтың мотивпен болашақтағы мағыналы байланысы ретінде түсінуге болады. *Екінші* өлшемді – мінез-құлықтың қайсыбір мақсатқа қатысты сол мақсатқа жету нұсқалған мотивтің жүзеге асырылуына жеткізу-жеткізбеуіне қарамастан ұйымдасуы деп түсінеміз. Екі өлшем де әрбір жеке жағдайда жағымды не жағымсыз мәнде көрініс беруі мүмкін екендігін болжай келе, яғни ағымдағы мінез-құлық мақсатпен реттелуі және ұйымдасу не ұйымдаспау мүмкіндігін және бір уақытта мотивке сай немесе сай емес болуын ескере отырып, мінез-құлықтың келесі ықтималды «күйлерін» ала аламыз.

Субъекті үшін қиын жағдайда төмендегідей төрт типтің әрқайсысына да тән мінез-құлық түрлерін байқай аламыз. Бірінші типтегі мотивке бағдарланған және ұйымдастырушы мақсатқа бағынған мінез-құлық алдын ала фрустрациялаушы сипатта болмайды. Осы тұста оның дәл сондай ішкі сипаттамалары маңызды, өйткені мінез-құлықтың жалпы сыртқы көрінісі (субъектінің жаңа ғана қызықтырған мақсатқа селқостығы. Не болмаса деструктивті әрекеттері немесе агрессия болса да) субъектіде фрустрация жағдайының дәлелі бола алмайды, өйткені ондай агрессия ырықты түрде әдейі қолданылуы мүмкін. Ондай өтірік фрустрацияланған мінез-құлық екінші типтегі мінез-құлық түріне алмасуы мүмкін: әдейі жылап-сықтап, айғай-шу ұйымдастырып, адам өзінің дегеніне қол жеткізуді ниет етемін деп, өзінің мінез-құлқын билей алмай қалуы мүмкін, оның өзінің әрекеттерін реттеуге, тоқтауға еркі болмай қалады. Ырықтылық, яғни ерік тарапынан қадағалау жойылады, бірақ ол сана тарапынан ешқандай бақылау жоқ дегенді білдірмейді. Ондай

мінез-құлық мақсатпен ұйымдаспағандықтан өзінің мақсатты әрекет мәртебесінен айырылады. Бірақ, дегенмен, жағдаяттың бастапқы мотивін жүзеге асыру құралы мәртебесін әлі де болса сақтайды, басқаша айтқанда санада мінез-құлық пен мотивтің арасындағы мағыналы байланыс сақталады, жағдаяттың шешімін табуға үміт ұялайды.

Осы типтегі мінез-құлықтың жақсы мысалы ретінде «рефлекстерді өз еркімен күшейтудің» нәтижесінде қалыптасып, кейін ырықсыз болған пайдакүнемдік истериялық реакцияларды айтуға болады. Әскери дәрігерлердің естеліктері көрсеткендей, истериялық гиперкинездерден зардап шеккен жауынгерлер қатты дірілдің ұрыс алаңына қайта оралудан құтқаратын амал екендігін жақсы білетін.

Үшінші типтегі мінез-құлық үшін мотивтен әрекетке мән берілетін байланыстың жоғалуы тән. Адам өзінің мінез-құлқын бастапқы мотивпен байланыстыруды саналы қадағалаудан айырылады. Дегенмен оның жеке-дара әрекеттері әлі де мақсатты болып, ол бір нәрсе үшін емес, әлдененің салдарынан әрекет ете бастайды. Бұл жерде пойыздың станциядан жүріп бара жатқанына қарамастан бәсекелесімен мақсатты түрде кассаның алдында ұрсысып, төбелескен адамның мінез-құлқын сөз етуге болады. Мұндағы мотивация түсінік беретін ұғым ретінде себебінен айырылады.

Төртінші типтегі мінез-құлықты К. Гольдштейннің терминін қолдана отырып, «апатты» деп атауға болады. Ондай мінез-құлық субъектінің еркімен, не санасымен бақыланбайды әрі жағдаяттың мотивімен мазмұнды-мағыналы байланыста болмайды. Соңғысы мотив пен мінез-құлықтың арасында басқа да ықтималды байланыстардың (бірінші кезекте «энергетикалық») үзілгенін білдірмейді, өйткені олай болмаса ол мінез-құлықты фрустрациялаған мотивке қатысты қарастырып, мотивке сәйкес келмейтін деп атауға болмас еді.

Психологиялық жағдаят фрустрациялаушы мотив болып қала береді деген болжам мінез-құлықты фрустрацияның салдары ретінде қарастырудың қажетті шарты саналады. Жоғарыда көтерілген қиын жағдаят пен фрустрация жағдаятының айырмашылықтары турасындағы мәселеге қайта оралатын болсақ, оның біріншісіне біздің типологиямыздың бірінші типтегі мінез-құлқы сәйкес келеді, ал екіншісіне – қалған үш типтікі сәйкес келеді деп бағалауға болады. Бұл тұрғыда қиын жағдаяттың фрустрация жағдаятына өтуі

сипатталатын фрустрациялық толеранттылық жайлы сызықты түсініктердің орынсыздығы байқалып қалады. Шын мәнісінде ол екі өлшеммен анықталады. Ерік тарапынан бақылаудан айырылу, яғни сана тарапынан қадағалаудан айырылу бағытында мінез-құлықтың ұйымдаспауы, яғни мінез-құлықты мотивке сәйкестігінен айырылу. Ал ол ішкі күйлердің деңгейінде шыдам мен үміттен айырылуда көрініс береді [6, 78-82 б.б.].

Әзірше біз осындай түсінікпен шектеліп, фрустрация ұғымының категориялық кеңістігін анықтауға бет бұрамыз. Оның іс-әрекет категориясымен бағытталатыны белгілі. Ол кеңістікті қиыншылық тіршілік етудің басты сипаттамасы саналатын, ал ондай тіршіліктің ішкі мұқтажыдығы мотивті жүзеге асыру болып саналатын өмірлік әлем ретінде көрсетілуі мүмкін. Қиындықтарды мотивке бағытталу жолында әрекет арқылы жеңу ондай өмір үшін қалыпты жағдай, ол үшін айрықша сындарлы сәт қиыншылық еңсерілмегенде, яғни шарасыздыққа әкелгенде орын алады.

Фрустрация жағдайы материалды кедергілерден ғана емес, идеалды тосқауылдардан да орын алуы мүмкін. Мысалы, қайсыбір іс-әрекетті орындауға тыйым салу. Ондай кедергілер субъектінің санасы үшін әдеттегі жайт ретінде болғанда психологиялық сыртқы кедергілер есебінде болып, бір емес екі ішкі қуат көзі қақтығысқанына қарамастан дау-дамайға емес фрустрацияға ұшыратады. Тыйым үйреншікті болудан қалғанда, ішкі кедергілер қысағанда фрустрация жағдайы даулы жағдайға алмасуы мүмкін. Мұндағы сындарлы сәт субъективті тұрғыда даулы жағдаядан шыға алмаудан, не оны шеше алмаудан орын алады.

Жоғарыда іс-әрекеттің қиынға соғуы және оны жүзеге асыра алмау жағдайы іспеттес жағдайдың шиеленісуі мен мотивтердің субъективті түрде шешілмейтін қарама-қайшылықтарымен сана бұғатталғандағы сындарлы даулы жағдайды да ажырата білу керек.

Фрустрация мен дау-дамай жағдайындағы күрделі өмірлік жағдаяттарды екі түрін ажыратуға болады. Бірінші типтегі дағдарыс өмірлік ниеттің жүзеге асырылуын қиындатуы және күрделендіруі мүмкін. Алайда соған қарамастан дағдарыспен бұғатталған өмірлік бағытты қайта жалғастыруға мүмкіндік болады. Екінші типтегі дағдарыс жағдайында адам өмірлік ниетін жүзеге асырудың мүмкіндігі болмағанда орын алады. Ондай шарасыздықтың нәтижесі – тұлғаның өзгеруі, өмірдің жаңа ниетін, жаңа құндылықтарды, жаңа өмірлік стратегияны, жаңа Мен бейнесін түсініп, қабылдай алу.

Әртүрлі ұғымдардың осындай үлгіде бір-біріне деген байланысын төмендегідей кестеге түсіріп ықшамдауға болады (1-кесте):

1-кесте. Күрделі өмірлік жағдаяттардың типологиясы.

Онтологиялық кеңістік	Белсенділіктің түрі	Ішкі мұқтаждық	Қалыпты жағдайлар	Күрделі өмірлік жағдаяттардың түрі
«Виталдылық»	Ағзаның тіршілік әрекеті	Мұнда және қазір қанағаттандыру	Өмірлік игіліктердің болуы	Стресс
Жеке-дара өмірлік қатынас	Іс-әрекет	Мотивті жүзеге асыру	қиыншылық	фрустрация
Ішкі әлем	Сана	Ішкі үйлесім	Күрделілік	Дау-дамай
Өмір бүтін ретінде	Ерік	Өмірлік ниетті жүзеге асыру	Қиыншылық пен күрделілік	Дағдарыс

Мұндай айырмашылықтардың күрделі өмірлік жағдаяттарды талдау үшін және жалпы күйзеліс теориясы үшін мәні неде? Аталмыш типология күрделі өмірлік жағдаяттарды барынша егжей-тегжейлі талдап, түсінуге мүмкіндік береді [7, 79-82 б.б.].

Фрустрация көп жағдайда адамның өзінің кәсібіне, оның мазмұны мен нәтижелеріне қанағаттанбауының салдарынан да дамиды. Адам өз мүмкіндіктерін толық пайдаланбағандығын, «генетикалық жоспарының» толықтай жүзеге асырылмағандығын сезіне бастайды, яғни өзін-өзі кемелдендіру қажеттілігі қанағаттандырылмайды. Адам өмірдің біраз асуларын еңсеріп, өзінің мүмкіндіктерін барынша аша алмағандығын ұғынғанда өзінің өмірлік күш-қуатын текке жұмсап, одан да жақсы жұмыс жасай алатындығы жайлы ойлана бастайды.

Адам жиі әрі ұзақ мерзімді фрустрациялардың салдарынан қорқыныш пен мазасыздықтың тұрақты психикалық күйіне душар болып, мінез-құлқы өзін-өзі қорғауға бағытталған жағдайлар да агрессия тетігімен байланысты. Ондай тұлға жағдайды дұрыс бағалауға қабілетсіз болып, ешқандай қажеттілік туындамаса да агрессияға жол беруі мүмкін. Осылайша, ұзақ мерзімді фрустрациялар адамның мінез-құлқын айқын иррационалды етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Эрбегеева А.Р. Психологическая поддержка преодоления фрустрации у студентов //Психология образования. Подготовка кадров и психологическое просвещение: труды IV нац. Науч.- практ. Конф. 11-12 декабря 2007. – Москва. С. 436-437.

2 Андриюшенко. Н.Г. Педагогическая поддержка студентов на этапе смены направления профессиональной подготовки.: Автореф. дис.кан.пед.наук: – Ставрополь, 2005. – 26 с.

3 Психология мотивации / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер М.В.-М.: АСТ: Астрель, 2009. – 707с.

4.Майерс Д. Социальная психология. СПб. 2000. - С. 491.

5 Кукина. Ю.Е. Проявление типологических характеристик фрустрационного реагирования личности в мыслительной деятельности. Автореф. дис. кан. Психол., наук, – Барнаул, 2000. – 26 с.

6 Киришбаум. Э.И. Психические состояния /Э.И. Киришбаум, А.И. Еремеева. Владивосток, 1990. – С.78-82.

7 Левитов Н.Д. Фрустрация как один видов психических состояний. Хрестоматия. – Владивосток, 2001. - С 79- 82.

Резюме

В статье рассматриваются виды критических жизненных ситуаций и психологические особенности фрустрированного поведения человека.

Resume

The article is devoted to the types of critical life situations and psychological characteristics of frustrated human behavior.

**ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГТІҢ КӘСІБИ МӘДЕНИЕТІ
КОНТЕКСІНДЕГІ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЖАҒДАЙЫ**

Р.К. ТӨЛЕУБЕКОВА

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

Г.О. МУГАУИНА

6D010300-«Педагогика және психология» мамандығының
I курс докторанты
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Аннотация

Берілген мақалада педагог-психологтің кәсіби мәдениеті контексіндегі оның психологиялық жағдайы зерделенген. Психологиялық денсаулық жағдайындағы «маманның жан дүниесінің иммунитеті» ретінде қарастырылады.

Болашақ мамандардың өмірлік қызметі және педагог-психолог ретінде қалыптасу үстінде кәсіби мәдениеттің рөлі маңызды зор екендігі көптеген еңбектерде ғылыми түрде дәлелденген. Мәдениет дағдысы кәсіптік қызметке, қоғамдағы белсенділік деңгейіне тікелей байланысты және ол әркімнің жеке іс-әрекетіндегі психологиялық жағдайы. Олай болса, педагог-психологтің кәсіби мәдениеті контексіндегі психологиялық денсаулығының маңыздылығы анықталды.

Түйін сөздер: кәсіби мәдениет, педагог-психологтің кәсіби мәдениеті, психикалық денсаулық, психологиялық денсаулық, психологиялық білім, педагог-психологтің психологиялық денсаулығы, маманның жан дүниесінің иммунитеті, психологиялық ауқатының иммунитеті.

Қазіргі кезде болашақ педагог-психолог мамандарын даярлау барысында олардың жалпы және кәсіби мәдениетін қалыптастыру – аса маңызды мәселелердің бірі болып табылады. Себебі, болашақ маман педагогикалық-психологиялық іс-әрекет үрдісінде өзінің жеке көзқарасы мен ұстанымдарын белсенді және сенімді түрде негіздей алуы қажет. Осындай міндеттерді атқару - болашақ педагог-психолог мамандарын даярлауда тұтас педагогикалық процесті кешенді түрде

ұйымдастыруға тікелей байланысты. Бұл жерде болашақ мамандардың жеке тұлғалық даярлықтарымен жұмыс жасау аса маңызды. Болашақ педагог-психолог мамандардың кәсіби мәдениетін қалыптастыру – қазіргі кезде жоғарғы білім беру үрдісіндегі өзекті мәселелердің бірі. Кәсіби мәдениетті қалыптастыру үшін ең алдымен оның құрылымдық бөліктерін анықтап, содан соң оның құрылымдық бөліктеріне жекелей тоқталу қажет. Сондықтан, біздер, берілген ғылыми мақалада, алдымен педагог-психологтің кәсіби мәдениеті шеңберіндегі оның құрылымдық бөлігі болып табылатын «маман тұлғасының психологиялық жағдайына» тоқталамыз.

Педагог-психолог қазіргі кездегі ең қажетті және ең өзекті мамандықтардың бірі. Өткен зерттеулерімізде педагог-психологті педагогикалық жұмыскер ретінде қарастыра отырып, оның міндеттеріне маман тұлғасын қалыптастыруда кездесетін қиын жағдайларды анықтау, психопрофилактика, психодиагностика (маман тұлғасының жалпы даму ерекшелігін анықтау), психокоррекция, кеңес беру, дамыту, реабилитация сияқты қызметтерді жатқызған болатынбыз. Осы орайда, педагог-психологтің жалпы мәдениетінің құрамын зерттей келе, оған: кәсіби, ақпараттық, рухани-адамгершілік, сөйлеу мәдениетін, салауатты өмір салтын ұстану және қауіпсіз мінез-құлық мәдениетін жатқызған едік [1, 52-53 б.].

Яғни, педагог-психологтің кәсіби мәдениеті – оның жалпы мәдениетінің бір бөлігі деуге болады. Берілген ғылыми мақаламызда біздер педагог-психологтің кәсіби мәдениеті шеңберіндегі оның психологиялық жағдайын зерделейміз.

Ғылыми деректерге сүйене отырып, маманның кәсіби мәдениетін қарастыратын болсақ, бұл тұста авторлардың ұсынатын деректері сан қырлы. Олар: авторлар С.А. Дружилов, В.В. Семикин, С.Б. Пашкин, Л. Митина, В.А. Ильин, И.Ф. Исаев, В.Ф. Ковалевский, Н.И. Лифинцева, И.М. Модель, Е.Г. Силяева, Е.Б. Спасская, Л.А. Фишман, А.Н. Васильева, К.Н. Сивцева сынды авторлардың еңбектері. Берілген ғылыми мақалада тұлғаның кәсіби мәдениеті контекстіндегі оның психологиялық жағдайын зерделей келе, И.В. Дубровина, Л.Д. Демина, И.А. Ральникова, А.В. Козлов, О.А. Баякина, А.В. Шувалов, т.б. авторлардың еңбектеріне сүйендік.

А.Н. Васильева мен К.Н. Сивцеваның пікірлерінше, «кәсіби мәдениет» пен «кәсіби іс-әрекет» ұғымдарын тұтастай қарастыру қажет, себебі кәсіби мәдениет кәсіби іс-әрекеттің нәтижесінде пайда болады, сонымен қатар, кәсіби мәдениет педагог-психологтің өз кәсіби іс-әрекетінің қыр-сырын қаншалықты дәрежеде игергенін

көрсетеді. Кәсіби мәдениет – кәсіби іс-әрекеттің нәтижесі бола отырып, күрделі әрі көпқырлы ұғым ретінде педагогикалық мәдениетті зерттеудің негізі болып табылады [2, 82 б.].

Яғни, педагог-психологтің кәсіби мәдениеті – оның педагогикалық іс-әрекетінің нәтижесі. Педагог-психолог неғұрлым өзінің кәсіби іс-әрекетін жақсы игерсе, соғұрлым оның кәсіби мәдениеті де жоғары болады.

И.В. Дубровинаның пікірінше, тұлғаның психологиялық мәдениеті – адамның бала кезінен дамуының, оқуының, тәрбие алуының нәтижесі. Педагог-психологтің психологиялық мәдениетіне сол маманның психикалық және психологиялық денсаулығы, психологиялық білімі жатады; бұлардың дұрыс шарттармен орындалуы, өз кезегінде, тұлғаның психологиялық мәдениетін тәрбиелеп, оны қалыптастыруға ықпал етеді [3, 17-21б.].

Осыған сәйкес, И.В. Дубровина бойынша психолог маманның психологиялық мәдениетінің қалыптасуын (1-суретті қараңыз) және құрамын (2-суретті қараңыз) төмендегі суреттерден көруге болады.

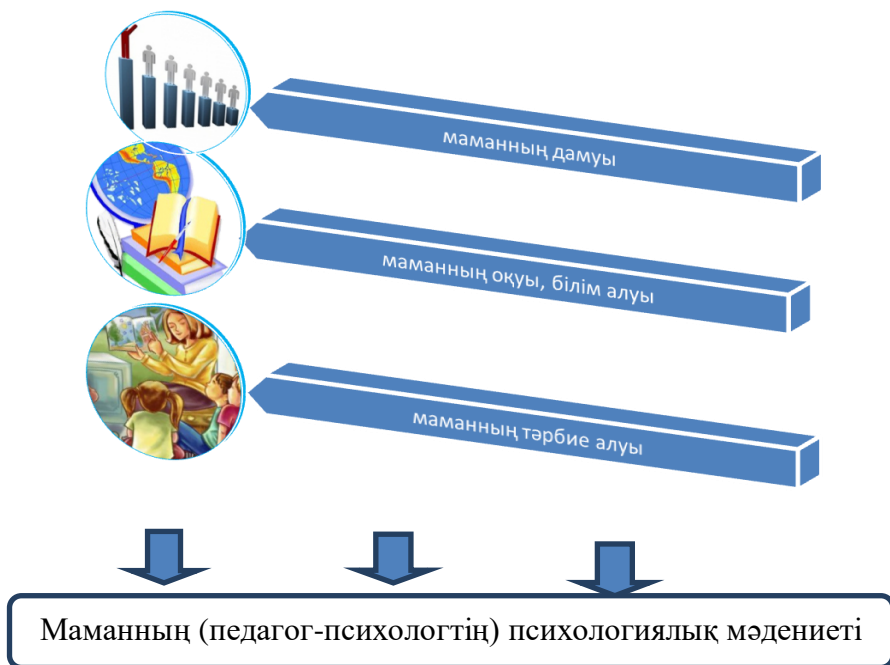
Қазіргі кезде білім беру саласындағы психология тек маманның психологиялық толыққанды дамуына жағдай жасауға ғана емес, сонымен қатар, әлеуметтік мәселелерді шешуге де етене бағытталған және қоғамдық мәдениетпен тығыз байланысты. Қоғамның психологиялық мәдениетінің деңгейін өскелең ұрпақтың «тұлғаның жақын даму аймағы» ретінде қарастыруға болады. Осыған байланысты білім беру саласындағы психолог мамандарының маңызды міндеттерінің бірі – психологиялық мәдениеттілік бағытында қоғамның санасына әсер ету тәсілдерін іздестіру және оларды іске асыру деп қарастырады (Р. Быков).

Осы орайда, Ресейлік атақты философ, психолог, педагог, мәдениеттанушы мамандар (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.С. Лихачев, А.Ф. Лосев, Ю.М. Лотман, К.Д. Ушинский, т.б.) өз еңбектерінде «мәдениет» түсінігіне адамды дамыту шарты ретінде аса мән берген, яғни, адам мәдениетті өзі жасай отыра, оның түрлі деңгейлеріне жете отыра қоғамның бір бөлігіне айналады, дами түседі деп есептейді. Психологиялық мәдениеттің тағы бір ерекшелігі – әрбір адам жеке қайталанбас тұлға ретінде қарастырылады (Е.А. Климов).

Сонымен, тұлғаның психологиялық мәдениеті өсіп келе жатқан адамның дамуының, оқуының және тәрбиесінің арқасында қалыптасады, ал оның құрамына маманның психикалық және психологиялық денсаулығы, психологиялық білімі жатады. Енді

психологиялық білім, психикалық денсаулық, психологиялық денсаулық ұғымдарына жекелеп тоқтала кетейік.

1-сурет. И.В. Дубровина бойынша мамандағы психологиялық мәдениетінің қалыптасуы.



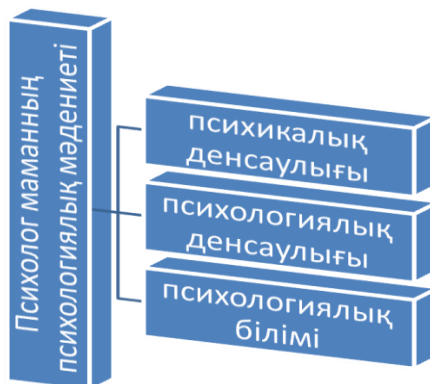
НӘТИЖЕСІ:

Психологиялық білім. Көптеген ғалымдар, соның ішінде философ, психолог, педагог, мәдениеттанушы мамандар (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.С. Лихачев, А.Ф. Лосев, Ю.М. Лотман, К.Д. Ушинский, т.б.) психологиялық мәдениетті адамның санасымен, интеллектуалдық және эмоциялық іс-әрекетімен (тілмен, білімімен, ақыл-ой, адамгершілік, эстетикалық даму деңгейімен, шығармашылығымен, эмоциясымен, қарым-қатынас ерекшелігімен) байланыстырады. Психологиялық білім маманның жалпы мәдениетін қалыптастыруда адамзат өмірінің қайталанбас ерекшелігін, құндылығын түсінуге мүмкіндік береді. Адамның адамды түсінуі, әртүрлі қуанышты және қайғылы жағдаяттарға ортақтасуы, өзара сезінуі, кеңпейілділік танытуы, бір-біріне көмектесуі – бұлардың барлығы маманның психологиялық білімі және (ішкі) мәдениетінің негізін құрайды.

Психикалық денсаулық. Психикалық жағдайы феномені кешенді, көпқырлы аспектілерден (медициналық, психологиялық, педагогикалық, әлеуметтік және т.б.) тұрады. Маманның психикалық жағдайы бұзылуы соматикалық ауруларға немесе физикалық дамудағы кемістіктерге, сондай-ақ адам психикасына және оның өмір сүрудегі әлеуметтік жағдайына әсер ететін түрлі жағымсыз факторларға, стрестерге байланысты болуы мүмкін. Психикалық жағдайды психикалық функциялардың дамуы қамтамасыз етеді. Себебі, адамның әрбір жас кезеңінде іс-әрекеттің белгілі бір түріне (қарым-қатынасқа, танымға, түсінуге және әлемді эмоциялық қабылдауға) деген қажеттілігі пайда болады. Егер психикалық функциялар дамымай қалса, онда адамның айналадағы әлеммен, мәдениетпен, табиғатпен толыққанды қатынас жасауға, оны танып-білуге, сезінуге, түсінуге мүмкіндігі болмайды, нәтижесінде психологиялық дискомфорт пайда болады. Осының салдарынан психикалық денсаулық бұзылады (қорқыныш, мазасыздық, психикалық қысым, ұялшақтық, негативті күй кешу, адекватсыз реакциялар, т.с.с.).

Психологиялық денсаулық. Егер психикалық денсаулықтың негізін жоғары психикалық функциялардың толыққанды дамуы қалайтын болса, онда психологиялық денсаулықтың негізін – жеке тұлғалық даму қалайды. И.В. Дубровинаның пікірінше «Психологиялық жағдай (денсаулық)» ұғымының мәні – даму үстіндегі адамның өзінің жеке тұлғасын, даралығын, психикалық дамуының ерекшеліктерін біртіндеп саналы түрде түсініп, қабылдауында. Даму кезінде адам өзінің мінез-құлқы мен қатынасына бағыттала түседі. Бұл орайда, адам тек сыртқы нормаларға ғана емес, сонымен қатар, ішкі ұстанымдарына, тұлғалық сана-сезіміне де бағытталады. Маманның психологиялық жағдайды нығайту – адамның сезімдерін, қабілеттерін, қызығушылықтарын, айналадағы әлемге, құрбы-құрдастарына, өзіне деген қатынасын дұрыс қалыптастырумен байланысты. Сонымен қатар, адамның отбасындағы, қоғамдағы және өмірдегі орын алған оқиғаларға деген қатынасы да осы психологиялық ахуалына байланысты болып келеді. Жалпылай айтқанда, психологиялық ұғымы жеке тұлғалық аспектілерді қамтиды, сонымен қатар, бұл ұғымды дені сау адамдарға қатысты қолдануға болады.

2-сурет. И.В. Дубровина бойынша психологиялық мәдениеттің құрамы.



Маманның психологиялық жағдайы мәселесін ғылыми әдебиеттерден зерделеп көрейік. О.А. Баякинаның пікірінше, психикалық және психологиялық жағдайы ұғымдарының арасында белгілі бір қатынас бар. «Психикалық жағдай бізге өте қажет болғанымен, толыққанды психологиялық ахуалды қалыптастырудың жалғыз шарты емес. Демек, психологиялық жағдайды психикалық жағдайдың аспектісі ретінде түсіндіру дұрыс емес. Психологиялық жағдай адам денсаулығының маңызды бөлігі бола отырып, тұтастай алғанда тұлға мәселесіне жатады» - дейді [4, 1199 б.].

А.В. Шувалов гуманистік бағыттағы ғалымдардың (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс) ғылыми еңбектерін талдай келе, «психологиялық жағдайдың (денсаулықтың) жалпы принципі – өмірдің шымшытырық қиындықтарына қарамастан адамның өздігінше қалыптасуға және шынайы өз қалпында қалуға ұмтылуы болады» деп пайымдайды. Психологиялық жағдай дегеніміз білім, білік, дағдының қалыптасуы емес, адамның жеке даралығының дамуы [5, 90 б.].

Л.Д. Демина, И.А. Ральникова «Психологическое здоровье и защитные механизмы личности» атты еңбегінде «психикалық денсаулық» пен «психологиялық денсаулық» ұғымдарын бүгежейлі зерттейді. Бұл ғалымдардың пікірінше, «психикалық денсаулық» ұғымы көптеген жылдар бойы психиатрия, невропатология сияқты медицина ғылымының шеңберінде ғана қарастырылып келген. Психикалық денсаулық ұғымын зерделеудің жаңа кезеңі З. Фрейдтің тұсынан басталады. Ол адамның психикалық бұзылулар тұлғаның ішкі кикілжіндерінің нәтижесінде пайда болып, дені сау адамдарды

да мазалайтын-ды деп пайымдады. Адамның негативті эмоциялық күй кешулері (депрессия, мазасыздық, т.б.) - оның алдына қойған мақсаттары мен сол мақсатқа жете алмауының арасындағы туындайтын тұлғалық ішкі кикілжіңнің субъективті жағы. Қазіргі ғалымдардың көптеген еңбектерінде адамның бірқатар мәселелері «психикалық аурудың» көрсеткіштеріне жатпайтыны, сонымен қатар, олардың медицинадан тыс, басқа жолдармен де шешілетіні анықталды. Мысалы: еске сақтау, зейін, ойлау, т.б. қабілеттерді жақсарту, қарым-қатынасты қажетті деңгейге көтеру, тұлғаның ішкі және тұлғааралық кикілжіңдерді шешу, өзін белсендендіруге ұмтылу, т.б. (К. Гольдштайн, М. Джеход, А. Маслоу, Ф. Перлз, К. Роджерс, В. Франкл). Бұлар медициналық емес, психологиялық бұзылыстарға жатады. Осы аталған бұзылыстардың болмауы – психологиялық денсаулықты қамтамасыз етеді [6, 101 б.].

А.В. Козлов «Психологиялық денсаулықтың жеке моделі» әдістемесін психометриялық тұрғыда негіздеп, ұсынды. Берілген әдістемені әзірлеуде «психологиялық денсаулық» тақырыбындағы зерттеулер негізге алынып, нәтижесінде психологиялық денсаулықтың құрылымын репрезентациялауға мүмкіндік туындаған. Зерттеулердің мәліметтеріне сәйкес, психологиялық денсаулықтың құрылымына мыналар жатқызылған: жанның тепе-теңдігі, просоциалдық бағыт, физикалық жайлылық, гуманистік позиция, өзіндік бейнесінде болуға ұмтылу, өзін-өзі шығармашылық тұрғыда көрсету, отбасылық саулық пен жайлылық, руханилық, мақсатқа бағытталу, интеллектуалды жетілу. Әдістеме стандартталып, оның психометриялық төлқұжаты жасалып, психологиялық денсаулық тақырыбындағы зерттеулерде қолдануға ұсынылып отыр [7, 111-114 бб.].

Сонымен, «психологиялық денсаулық» ұғымы – білім беру жүйесіндегі жиі қолданылатын ұғым. «Психологиялық денсаулық» пен «психикалық денсаулық» ұғымдарының өзара қатынасы бар болғанымен, олар екі бөлек терминдер, бір-бірінің орнына жөнсіз пайдалана беруге болмайды. Психикалық денсаулық көбінесе жоғары психикалық функциялардың даму ерекшелігімен байланыста болса, ал адамның психологиялық денсаулығы оның тұлғалық ерекшелігімен тығыз байланыста. Психологиялық денсаулықтың көрсеткіштеріне мыналар жатады: жанның тепе-теңдігі, просоциалдық бағыт, физикалық жайлылық, гуманистік позиция, өз бейнесінде болуға ұмтылу, өзін-өзі шығармашылық тұрғыда көрсету,

отбасылық саулық пен жайлылық, руханилық, мақсатқа бағытталу, интеллектуалды жетілу, т.б.

Қорыта келе, мынадай ой түйіндеуге болады. Болашақ педагог-психологтің кәсіби мәдениеті – оның жалпы мәдениетінің бір бөлігі. Кәсіби мәдениет адамның білім алуы, дамуы, тәрбиеленуі барысында қалыптасады. Болашақ педагог-психолог мамандарды даярлауда тұтас педагогикалық процесті кешенді түрде ұйымдастыру қажет. Кәсіби мәдениеттің құрастырушы бөліктеріне психологиялық білім, психикалық денсаулық, психологиялық денсаулық жатады. Психикалық денсаулық көбінесе жоғары психикалық функциялардың даму ерекшелігімен байланыста, ал адамның психологиялық денсаулығы оның тұлғалық, жеке даралық ерекшелігімен тығыз байланыста болады. Психологиялық денсаулықтың көрсеткіштеріне мыналар жатады: жанның жайлылығы, тепе-теңдігі, просоциалдық бағыт, физикалық жайлылық, гуманистік позиция, өз бейнесінде болуға ұмтылу, өзін-өзі шығармашылық тұрғыда көрсету, отбасылық саулық пен жайлылық, руханилық, мақсатқа бағытталу, интеллектуалды жетілу, өзін ортада және қоғамда белсендендіру, т.б. Бұл аталған көрсеткіштерді «маманның жан дүниесінің иммунитеті» немесе «психологиялық денсаулық иммунитеті» деп қарастыруға да болады. Себебі, бұл аталғандардың жүйелі қалыптасуы – тұлғаның психологиялық денсаулығын қамтамасыз етеді. Болашақ педагог-психологтің кәсіби мәдениетін қалыптастыруда оның «жан дүниесінің иммунитетін» немесе «психологиялық денсаулық иммунитетін» құруға аса мән беру керек.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Толеубекова Р.К., Мугауина Г.О. Определение компонентов культуры педагога-психолога // Professionalism of a teacher in the information society: formation and problems of improvement. Materials of the IV international scientific conference on November 3-4, 2018.- Prague, 2018. - P. P. 49-53.

2 Васильева А.Н., Сивцева К.Н. Формирование профессиональной культуры современного педагога // Наука, Образование, Технологии. - 2012. - № 3. - ББ.82-84

3 Дубровина И.В. PsyJournals.ru: http://psyjournals.ru/vestnik_psvobr/2009/n3/27577.shtml Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности // Вестник практической психологии образования - 2009. - № 3. - С.17-21.

4 Баякина О.А. Соотношение понятий психического и психологического здоровья личности // Самарский научный центр Российской академии наук, т. 11. - 4 (5). – 2009. - С.76

5 Шувалов А.В. Психологическое здоровье человека // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология - 2009. Вып 4 (15). - С. 87-101.

6 Демина Л.Д., Ральникова И.А. Психологическое здоровье и защитные механизмы личности: учебное пособие / - 2-е изд. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2005. – С.132.

7 Козлов А.В. Методика диагностики психологического здоровья //Перспективы Науки и Образования – 2014. - №6, (12). – С. 110-117.

Резюме

В данной статье изучено психологическое состояние педагога-психолога в контексте его профессиональной культуры.

Resume

In this article the psychological state of the teacher-psychologist in the context of his professional culture is studied.

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.Ж. САПАРГАЛИЕВА

PhD, ассоц.профессор кафедры педагогики и психологии,
Жетысуский государственный университет
имени И. Жансугурова

Д.Е. МУРАТБЕКОВА

докторант кафедры педагогики и психологии,
Жетысуский государственный университет
имени И. Жансугурова

Аннотация

В статье рассматривается теория речевого развития детей младшего школьного возраста. Проведен анализ психолого-педагогических исследований речевой деятельности. Важным показателем развития личности детей начальной школы в процессе освоения знаний, умений является развитие речи детей и прежде всего накопление необходимого словарного запаса

Ключевые слова: теория речевой деятельности, язык, речь, словарная работа, понятие, мышление.

В современной педагогике и психологии целью воспитания и обучения является развитие личности ребенка. Развитие личности рассматривается как длительный процесс освоения культуры народа. Речевая культура – это составляющая часть общей культуры, поэтому речевое развитие является важнейшей задачей формирования личности дошкольника и младшего школьника.

Прежде чем говорить о том, как развивать речь детей, ее словарный запас, необходимо рассмотреть, что такое язык, каково его отношение к речи.

Теоретической основой методики развития речи и обучения языку является учение о системе языка, о разграничении языка и речи, теории языковой деятельности. Основоположником этой идеи является Вингельм фон Гумбольдт, именно ему принадлежит идея речевой деятельности и понимания языка как связующего звена между социумом и человеком. Язык он понимал как процесс, как

общественное явление и как часть психической деятельности человека [1].

Язык – средство общения, речь – это само общение с помощью языка, это язык в действии. Речь есть процесс общения, реализация языка, его системы в процессе решения жизненно важных задач игровой, познавательной и иной деятельности людей. Под речью понимают как процесс говорения (речевую деятельность), так и его результат (речевые произведения, фиксируемые памятью или письмом).

Научить детей правильной и выразительной речи как устной, так и письменной – сложная задача, требующая комплексного подхода.

В научных исследованиях под содержанием понятия «речевая деятельность» можно выделить несколько разных толкований. Так, Ф. де Соссюр трактовал речевую деятельность как единство «языка» и «языковой способности», при котором «речевая деятельность (язык+языковая способность) противопоставлена как потенция и реализация». У Н.С. Трубецкого, вслед за Ф. де Соссюром, речевая деятельность определена как то, что неразрывно объединяет «язык» и «речь», «которые могут рассматриваться как две взаимосвязанные стороны одного и того же явления – речевой деятельности. В работах Л.В. Щербы «речевая деятельность» рассматривается как совокупность процессов говорения и понимания. Э. Косериу определяет «речевую деятельность» как «специфическое проявление человеческого поведения».

Согласно А.А. Леонтьеву, речевая деятельность – это некоторая абстракция, не соотносимая непосредственно с «классическими» видами деятельности, не могущая быть сопоставленной с трудом или игрой. Она – в форме отдельных речевых действий – обслуживает все виды деятельности, входя в состав актов игровой, учебно-познавательной деятельности. Речевая деятельность как таковая имеет место лишь в тех случаях, когда целью деятельности является само порождение речевого высказывания, когда речь самоценна, когда лежащий в ее основе, побуждающий ее мотив не может быть удовлетворен другим способом, кроме речевого. Иными словами, речь включается как составная часть в деятельность более высокого порядка. В остальных же случаях речь – это не замкнутый акт деятельности, а лишь совокупность речевых действий, имеющих собственную промежуточную цель, подчиненную цели деятельности как таковой [2].

Таким образом, основываясь на определениях, данных Л.В. Щербой и А.А. Леонтьевым, мы считаем, что речевая деятельность – это деятельность, отличающаяся от «классических» видов деятельности, состоящая из совокупности процессов говорения и понимания, включенных в форме отдельных речевых действий во все виды деятельности.

Основными видами речевой деятельности для детей младшего школьного возраста являются слушание, т.к. большая часть их учебной деятельности представляет собой восприятие учебной информации и говорение, как результат мыслительной переработки услышанной информации.

Слушание – смысловое восприятие устного высказывания, активный мыслительный процесс, направленный на смысловую переработку речевых сообщений.

В структуре слушания выделяются три компонента:

1. Восприятие речи – процесс извлечения смысла, находящегося за внешней формой речевых высказываний. Восприятие грамматической формы организации речи требует знания лингвистических закономерностей ее построения. Восприятие связано с механизмом слуховой памяти, способность удерживать в памяти услышанные отрезки речи зависит от процесса понимания ребенком текста, возможности его логической переработки. В процессе восприятия также участвуют механизмы внутреннего проговаривания (имитация, подражания внешней форме речи).

2. Сличение – это механизм сравнения с теми моделями, эталонами, которые хранятся в памяти ребенка. Сличение связано с прошлым опытом ребенка, с чувствами и эмоциями (О.М. Казарцева) [3, с.76].

3. Понимание – это расшифровка общего смысла, который стоит за непосредственно воспринимаемым речевым потоком; это процесс превращения воспринимаемой информации в лежащий за ней смысл (В.П. Белянин) [4, с.36]. В ходе понимания устанавливаются смысловые связи между словами, которые составляют в совокупности смысловое содержание данного высказывания. В результате осмысления слушатель приходит к пониманию или непониманию смыслового содержания высказывания. Понимание начинается с того момента, когда происходит узнавание. Механизм понимания связан с такими умственными операциями как: анализ, синтез, группировка, обобщение, классификация и др. [3].

В своих исследованиях В.П. Белянин выделяет уровни понимания:

1. Начальный уровень – понимание только основного предмета высказывания – того, о чем идет речь. Находящийся на этом уровне слушатель может только сказать, о чем ему говорили, но не может воспроизвести содержание сказанного.

2. Уровень понимания смыслового содержания определяется пониманием всего хода изложения мысли, ее развитием аргументации. На этом же уровне происходит понимание не только того, о чем говорилось, но и того, что было сказано [4, с.32].

Высший уровень определяется пониманием того, зачем это говорилось и какими языковыми средствами это сделано. Это помогает слушателю понять мотивы говорящего, осознать, что подразумевает говорящий, внутреннюю логику высказывания. Этот уровень понимания включает оценку языковых средств выражения мысли, использованных говорящим.

Говорение – это озвучивание мысли, постепенный переход с мыслительного кода, с кода внутренней речи, которая предшествует устному высказыванию на звуковой фонематический код.

В своих работах Н.И. Жинкин выделяет три аспекта в речевом акте говорения:

1. Произнесение высказывания – это внешняя форма высказывания, которая осуществляется с помощью фонационных механизмов: как голосообразование, звукообразование, сегментирование и интонирование.

2. Референция и предикация. Под референцией в лингвистике понимается отношение слова к предмету реальной действительности. Предикация – оформление данного содержания в предложение с помощью грамматических категорий лица, времени, модальности. В механизме подбора адекватных слов и конструкций выделяются три компонента, связанные с зонами долговременной памяти. В первой зоне находятся слова, наиболее легко воспроизводимые, во второй – слова, которые отыскиваются труднее, в третьей – наиболее забытые слова. Хороший отбор слов возможен лишь при наличии достаточного запаса слов и конструкций. Они хранятся в долговременной памяти. Большое значение при осуществлении референции и предикации занимает оперативная память (за несколько секунд необходимо отобрать какую-нибудь синтаксическую схему и включить в нее отобранные из долговременной памяти слова) – сущность оперативной памяти

сводится к двум функциям: 1) за время устного высказывания на уровне предположения удерживать уже сказанные слова, чтобы избежать повторов; 2) упреждать слова, которые еще только предстоит произнести.

3. Реализация коммуникативного намерения [5, с.46].

Одним из важных показателей развития личности детей начальной школы в процессе освоения знаний, умений – это развитие речи детей и прежде всего накопление необходимого словарного запаса, обеспечивающего общение, точность, ясность, полноту и самостоятельность выражения мыслей.

Развитие словаря детей рассматривается как обязательное условие развития связной речи (А.М. Леушина, С.Л. Рубинштейн, К.Д. Ушинский и др.) К.Д. Ушинский разработал теоретическое обоснование основных положений методики развития речи детей младшего школьного возраста. Он подчеркивал, что в центре обучения должен стоять родной язык – это «основа всякого развития и сокровищница всех знаний» [6, с.52]. Выдающийся педагог отстаивает необходимость формирования устной речи прежде обучения грамоте, ибо устная речь служит основанием письменной, а изучение грамматики и орфографии требует развитого мышления и умения выражать свои мысли. К.Д. Ушинский пишет, что развитие речи ребенка тесно связано с познанием, с овладением знаниями, развитием мышления. Освоение языка требует, прежде всего, овладения тем духовным богатством, которое в нем отражено. Он подчеркивает необходимость развития у детей дара слова, умение формировать свои мысли собственными словами. К.Д. Ушинский отмечает также, что у детей не хватает слов для выражения мысли, а есть слова, значением которых дети не владеют: «исправить и пополнять словарный запас дитяти сообразно с требованиями его родного языка и притом вводить эти исправления и пополнения не только в знание дитяти, но и в число его привычек, выполняемых с той легкостью и быстротой, которых требует речь словесная и даже письменная» [7, с.63]. Он говорил о необходимости познания действительности, в основе которой лежит развитие словаря. Эту мысль К.Д. Ушинского развивают в своих работах С.Л. Рубинштейн и А.М. Леушина. Они подчеркивают, что развитие связных форм речи напрямую зависит от богатства словаря и знаний.

В философской, психолого-педагогической литературе изучению понятия как формы существования мысли уделяется большое внимание (Л.С. Выготский, Е.К. Войшвилло, Д.Н. Горский,

С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов и др.). Понятие определяется как форма мысли, в которой отражается сущность предметов и явлений, и этим подчеркивается его важная роль в познании. Этим понятие отличается от представления.

Представления относятся к начальной ступени познания, на которой отражаются чувственно данные свойства предметов, явлений. Представления ближе к действительности, предметы отражаются в них в более или менее цельном, естественном виде. Оперирование понятием в той или иной мере связано с представлениями. Представления более или менее конкретны, понятие абстрактно. Мышление рассматривается как процесс оперирования понятием. Вследствие чего оно приобретает характер обобщенного отражения действительности.

Таким образом, при помощи понятия осуществляется более глубокое познание действительности путем выделения существенных ее сторон, но вместе с тем понятие содержит в себе богатство особенного, индивидуального (единичного).

Совокупность обобщаемых признаков называется объемом понятия. Все понятия делятся на ряд классов: 1) в зависимости от отображения вида или рода предметов – на видовые и родовые понятия; 2) в зависимости от количества отображенных предметов – на единичные и общие; 3) в зависимости от отображения предмета или свойства, абстрагированного от предмета – на конкретные и абстрактные. Абстрактное – простое, одностороннее, фрагментарное. В противоположность ему конкретное – единство многообразного, реальная связь явлений, сцепление и взаимодействие всех сторон, моментов предмета.

Диалектическая логика рассматривает закономерности познания как восхождение от абстрактного, т.е. неполного и одностороннего знания, к конкретному постижению предмета во всей его сложности.

Следующий значимый вопрос для нашей работы – как рассматривались теоретические вопросы развития речи детей в психолого-педагогических исследованиях.

В дидактическом наследии Я.А. Коменского вопросы развития речи детей занимают большое место. Я.А. Коменский считал, что без развития речи, начиная с дошкольного возраста, не может быть достигнуто образование человека. В знаменитой «Материнской школе» Я.А. Коменский указал, что ребенок в дошкольном детстве может и должен освоить значительный по объему запас слов. При этом, с точки зрения Я.А. Коменского, каждое слово обозначает

вещь. Поэтому, чтобы освоить слово, нужно освоить вещь «Человеческий язык состоит из слов, слова не относятся ни к чему, но к вещам, которые они обозначают, причем, обозначая их, они вместе с тем с собой переносят их образ из ума говорящего в ум слушающего» [8, с.15].

Я.А. Коменский многократно подчеркивал, что путь к освоению слова лежит через познание вещи. «Вещь есть сущность, а слово – нечто случайно; вещь – тело, слово одеяние; вещь – ядро, слово – кора и шелуха» [8, с.15]. «... если тебе не достает понимания вещей, которые лежат в основании слов, то ты был бы не более как попугай, а не мудрый» [8, с.220]. Называние вещи, номенклатура – основа развития речи по Я.А. Коменскому. Этот номенклатурный подход проявляется в том, что развитие словаря связывается с вычленением и наименованием вещей. Чем больше ребенок знает и называет вещей, тем в большей степени его речь является развитой, с точки зрения Я.А. Коменского. Показателем развития речи детей для Я.А. Коменского являются правильные ответы на вопросы: Что это такое? Что ты делаешь? Как это называется? Это составляет главное содержание развития речи детей дошкольного и младшего школьного возраста. Он считал, что «Требовать большего здесь нет необходимости» [8, с.73].

Таким образом, развитие речи Я.А. Коменский связывает с накоплением слов, именующих предметы. При этом под значением слова он понимал вещь или ее образ. Я.А. Коменский ограничивает знание о вещи, ее узнавание, в основе которого лежит недостаточно дифференцированный ее образ. Естественно, что и в этом случае ребенок может ответить лишь на вопросы: Что это? Как называется?

Анализируя дидактическую систему Я.А. Коменского, В.И. Логинова показала, что главной характеристикой знаний является их объектное содержание, т.е. дети должны узнавать лишь сам объект и называть ее. Знания об объекте и его особенностях Я.А. Коменский не вычленяет. От характера знаний зависит и содержание словарной работы, и поэтому от Я.А. Коменского в педагогику, методику обучения вошли своеобразные термины «слово-предмет», «слово-действие», которые используются Е.И. Тихеевой и др.

В 30-е годы XX века работы Л.С. Выготского позволили с иных позиций рассмотреть развитие словаря детей. Л.С. Выготский подчеркнул, что подлинное освоение ребенком слова связано с освоением его содержания – понятия. Л.С. Выготский писал: «В тот момент, когда ребенок впервые усвоил новое слово, связанное с

определенным значением, развитие слова не закончилось, а только началось» [9, с.188]. Также отмечал: «Образование понятий или приобретение словом значения является результатом сложной активной деятельности (оперирование словом или знаком), в которой участвуют все основные интеллектуальные функции в своеобразном сочетании» [9, с.131]. Это положение требует, чтобы развитие словаря детей младшего школьного возраста опиралось на познавательную деятельность, формирование дифференцированных представлений, вычленение существенных особенностей, входящих в содержание понятия, формирование понятийного мышления. Л.С. Выготский показал, что процесс образования понятий у детей младшего школьного возраста состоит из ряда отдельных фаз. Эта теория Л.С. Выготского раскрывает подлинные причины ошибок в словоупотреблении у детей младшего школьного возраста.

Позиция Л.С. Выготского прослеживается в ряде работ по развитию мышления и речи (В.И. Логинова, С.Л. Рубинштейн, Г.С. Сухобская и др.).

Таким образом, в трудах Я.А. Коменского, Е.И. Тихеевой был заложен содержательный подход к созданию программы словарной работы, в основе которого лежит связь слова со значением объекта. Л.С. Выготский углубил эту позицию, показав, что слово связано со знанием объекта только на ранних этапах детства. С развитием мышления знания перестраиваются, приобретают форму понятий, и слово в сознании ребенка связывается с понятием, приобретает закрепленное значение.

Список литературы

1 Гумбольдт В. Язык и философия культуры, В. Гумбольдт.- М.: Прогресс, 1985. - 416 с.

2 Леонтьев А.А. Печь. Речевая деятельность/ А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. - 214 с.

3 Казарцева О.Н. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учебное пособие. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 1999.- 496с.

4 Белянин В.П. Психоллингвистика: М. «Флинта», МПСИ.- 2004 - 113 с.

5 Жинкин Н.И. Механизмы речи/ Н.И. Жинкин. – М.: Просвещение, 1957.- 370 с.

6 Ушинский К.Д. Родное слово. М.; Л.: 1948. – Собр.соч. Т.2. - С.534-574.

7 Ушинский К.Д. О первоначальном преподавании русского языка. Собр.соч. М.; Л.: 1949.- Т.5.- 333-356.

8 Коменский Я.А. Материнская школа / Под ред. А.А. Красновского. М.: 1947.-104 с.

9 Выготский Л.С. Экспериментальное исследование развития понятий// Собр.соч. – Т.2.-М.: Педагогика.- 1982.- С.118-184.

Түйін

Мақалада кіші мектеп жасындағы балалардың сөйлеу әрекеттінің даму ерекшеліктері талданған. Сөйлеу әрекеті ұғымдарының мәні мен маңызы ашылған.

Resume

The article reveals the features of the development of speech activity of children of primary school age. The concepts and content of speech activity are studied.

УДК 159.9

**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О СОБСТВЕННЫХ
РЕСУРСАХ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ «Я»
КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТИ**

О.А. КОЛЮХ

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,
Павлодарский государственный педагогический университет

Б.А. МАТАЕВ

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

Аннотация

Статья посвящена изучению личностных ресурсов студентов и их влиянию на формирование «Я» концепции личности. Проведенное исследование позволило авторам изучить психологические особенности представлений студентов о собственных ресурсах и их влияние на формирование «Я» концепции на примере студентов 2-х и 3-х курсов очного отделения Павлодарского государственного педагогического университета (N=100). Полученные результаты показали, что личностные ресурсы студентов напрямую зависят от их отношения к себе, самооценки и «Я» концепции. Чтобы студент был успешным человеком, во многих сферах жизни ему необходимы такие личностные ресурсы, как: адекватная самооценка, представление о себе как о сильной личности, целеустремленность, эмоциональная насыщенность, эффективные межличностные отношения. Статистический анализ не выявил статистически значимых различий в исследуемых нами показателях, но корреляционный анализ показал, как взаимосвязаны между собой исследуемые характеристики.

Ключевые слова: психологические ресурсы, личностные ресурсы, «Я» концепции, самооценка, уровень притязаний, субъективный контроль

Проблема ресурсов представляет собой значительный интерес и позволяет человеку демонстрировать высокие достижения, успешно справляться с требованиями жизни. Именно ресурсы, рассматриваемые как «позитивные черты личности», существенно

расширяют возможности человека, делают его более успешным, жизнестойким, эмоционально стабильным, уверенным в себе, обеспечивают эффективность совладающего поведения (Хазова, 2014).

Психологический ресурс – это набор качеств и умений человека, своеобразный внутренний резерв, направленный на удовлетворение основных психологических потребностей, таких, как: вовлеченность в социум, самореализация и т.д. [1, с.45].

Н.Е. Водопьянова определяет понятие «психологический ресурс» как внутренние и внешние переменные, способствующие психологической устойчивости в стрессогенных ситуациях. Эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные и поведенческие конструкторы, которые человек актуализирует для адаптации к стрессовым и жизненным ситуациям [2, с.37].

В ресурсной концепции стресса С. Хобфолла ресурсы определяются как то, что является значимым для человека, помогает ему преодолеть сложные жизненные ситуации. Наличие определенных ресурсов расширяет возможности личности, делая более достижимыми значимые цели в жизни. Ресурсы могут субъективно повышать ценность человека в глазах окружающих и его собственное мнение о самом себе. Они делают человека более сильным в собственных глазах, более значимым. Когда мы судим о другом человеке, невольно оцениваем не только его актуальную ситуацию, но и его потенциальные возможности и ресурсы, поскольку эти резервы – в определенном смысле значимый капитал каждой личности.

Самореализация и самоактуализация неразрывно связаны с самоопределением человека. Последнее выступает мощным стимулом для развития личности, расширения возможностей ее самореализации. Самоопределению предшествует накопление человеком знаний о себе, как о субъекте собственной жизни и психической активности, использование ресурсов в деятельности и возможность их восполнять.

Ресурсная проблематика современной психологии берет начало в изучении возможностей адаптации человека, необходимых в напряженных, стрессовых ситуациях. С привлечением человеком определенных жизненных ресурсов, адаптация может протекать успешно, представляя собой процесс приспособления к определенным жизненным обстоятельствам и формирования адекватной «Я» концепции личности [3, с.37].

Особое место среди психологических ресурсов человека занимают личностные ресурсы, т.е. сложное образование, объединяющее в себе значительную часть системы психического обеспечения и самообеспечения человека. Личностные ресурсы определяют возможность достижения позитивных результатов в любой сфере деятельности.

Л.В. Куликов к наиболее изученным личностным ресурсам относит: активную мотивацию преодоления, отношение к стрессам, как к возможности приобретения жизненного опыта; силу «Я» концепции, самоуважение, самооценку, ощущение собственной значимости; активную жизненную позицию; позитивность и рациональность мышления; эмоционально-волевые качества [4, с.87].

«Я» концепция – это система представлений человека о самом себе. «Я» концепция формируется под воздействием различных внешних влияний, которые испытывает индивид. Особенно важными являются для него контакты со значимыми другими, которые, в сущности, и определяют представления человека о самом себе. Таким образом, «Я» концепция способствует достижению внутренней согласованности личности, определяет интерпретацию опыта и является источником ожиданий [4, с.34].

Студенты в большей степени восприимчивы к событиям, происходящим в разных сферах жизни человека. Они впечатлительны и острее реагируют на проблемы общества. Важно выявить, какие проблемы могут возникнуть у студентов и помочь им найти и осознать психологические ресурсы для их решения. Это позволит предупредить негативное поведение и сформировать адекватную «Я» концепцию личности.

Студент будет легче справляться с трудностями, если не будет иметь к себе завышенных ожиданий или же, наоборот, заниженных, боясь применить свои знания и умения в чем-либо, ожидая неудачи или насмешек. Студенты с адекватной «Я» концепцией более безболезненно переживают возникающие жизненные трудности.

Проведенное нами исследование позволило изучить психологические особенности представлений студентов о собственных ресурсах и их влияние на формирование «Я» концепции. В исследовании приняли участие 100 человек – это студенты 2-х и 3-х курсов очного отделения Павлодарского государственного педагогического университета (27 % юношей и 73 % девушек).

Уровень субъективного контроля у большинства студентов – низкий, т.е. студенты склонны полагаться больше на удачу, чем

использовать собственные ресурсы для достижения цели (результата) (см. рисунок 1).

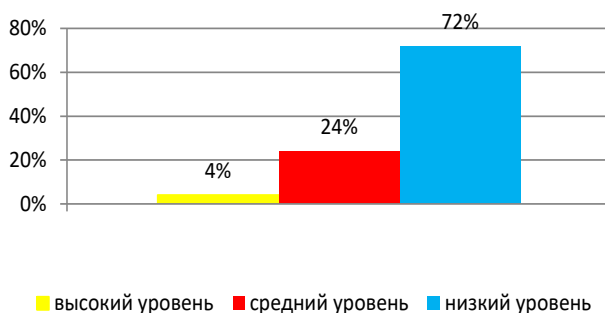


Рисунок 1 – Уровень субъективного контроля студентов, %

Студенты со средним уровнем субъективного контроля больше задумываются об использовании ресурсов для достижения своих целей. Сравнительные характеристики показали, что студенты 2-х курсов больше полагаются на собственные силы, чем студенты 3-х курсов.

Уровень притязаний у большинства студентов – низкий, т.е. студенты с низкой самооценкой не ставят перед собой крупных целей, не стремятся к успеху, потому что заранее уверены, что у них не получится достигнуть желаемого. Боясь поражения, они даже не будут пытаться (см. рисунок 2).

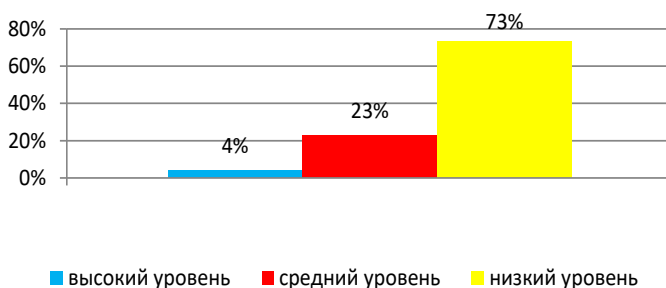


Рисунок 2 – Уровень притязаний студентов, %

Студенты со средним уровнем притязаний имеют адекватную самооценку, реально оценивают свои возможности и способности.

Высокий уровень притязаний влечет за собой стойкую мотивацию для быстрого и качественного решения поставленных задач. Сравнительные характеристики уровня притязаний студентов показали разницу в 10 %, т.е. у студентов 3-х курсов более выражен высокий уровень притязаний, чем у студентов 2-х курсов. Низкий уровень притязаний более выражен у студентов 2-х курсов (80 %), чем у студентов 3-х курсов (68 %).

Самооценка у большинства студентов – адекватная, т.е. эти студенты объективно оценивают себя и свои способности, имеют адекватные представления об окружающих людях, собственных качествах и чувствах, достоинствах и недостатках, «Я» концепции (см. рисунок 3).

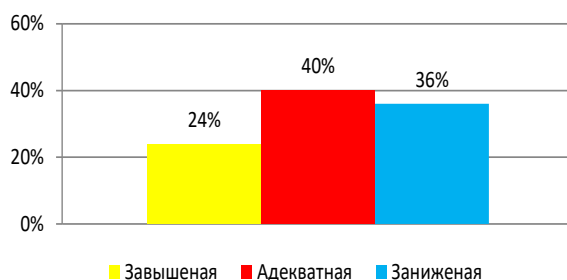


Рисунок 3 – Самооценка личности студентов, %

Заниженная самооценка наблюдается у 36 % студентов, т.е. эти студенты испытывают трудности в общении с окружающими, очень требовательны к себе и другим, занижают свои способности и возможности, имеют заниженную «Я» концепцию. Завышенная самооценка выражена у 40 % студентов, т.е. студенты склонны к переоценке собственного потенциала, излишне самоуверенны и предвзяты к окружающим их людям. Сравнительные результаты показали незначительные различия.

Смысложизненные ориентации студентов показали, что они достаточно целеустремлены, имеют осмысленные цели в жизни, придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу; воспринимают свою жизнь как интересную и эмоционально насыщенную и неудовлетворены своей жизнью в настоящем; удовлетворены самореализацией в жизни; считают себя сильной личностью, обладающей достаточной свободой выбора,

чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и не верят в свои силы, контролируют события собственной жизни; убеждены в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь (см. рисунок 4).

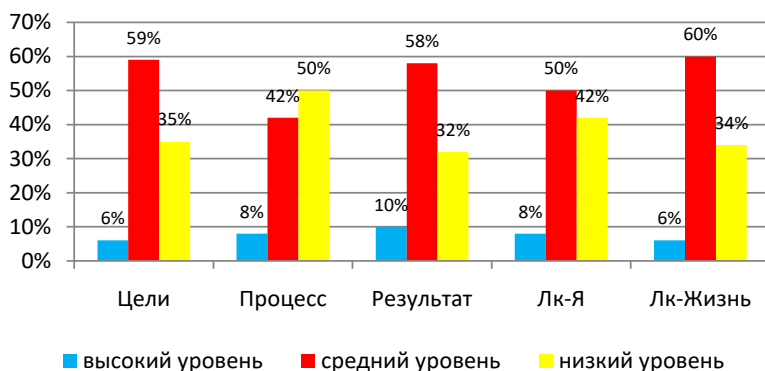


Рисунок 4 – Смыслоразнонаправленные ориентации студентов, %

Сравнительные характеристики смыслоразнонаправленных ориентаций студентов показали, что студенты 2-х курсов более не удовлетворены своей жизнью в настоящем (54 %), удовлетворены самореализацией в жизни (62 %), не верят в свои силы и контролируют события собственной жизни (46 %). Студенты 3-х курсов более целеустремленны, имеют осмысленные цели в жизни, придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу (62 %), не удовлетворены прожитой частью жизни (36 %), считают себя сильной личностью, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями (52 %), убеждены в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения (64 %).

Мы не выявили статистически значимых различий в исследуемых нами показателях. Обработка результатов проводилась с помощью статистического пакета программы «Statistika 8». Корреляционный анализ показал, как взаимосвязаны между собой исследуемые характеристики. Для расчета корреляционных связей мы использовали коэффициент ранговой корреляции r – Spearman, т.к. признаки измерены в порядковой шкале.

Результаты вычислений показали положительную корреляционную связь между некоторыми исследуемыми показателями:

- «ЛК-Я» и «результативность жизни», «цели в жизни»;
- «цели в жизни» и «результативность жизни»;
- «уровень притязаний» и «результативность жизни».

То есть при увеличении одного критерия увеличивается другой. Так, например, чем больше у студентов будет выражено представление о себе как о сильной личности, тем больше будет эмоциональная насыщенность жизни. Это характерно и для других критериев, где обнаружена положительная корреляция. Взаимодействие данных факторов является статистически достоверным ($p < 0,05$).

Таким образом, мы выявили, что имеется влияние одних исследуемых показателей на другие. Данные результаты свидетельствуют о том, что собственные ресурсы студентов напрямую зависят от их отношения к себе, самооценки и «Я» концепции. Чтобы студенты были успешными во многих сферах жизни, им необходимы такие личностные ресурсы, как: адекватная самооценка, представление о себе как о сильной личности, целеустремленность, эмоциональная насыщенность, эффективные межличностные отношения.

В современных социально-экономических условиях выпускникам ВУЗа уже недостаточно обладать определенным запасом знаний и профессиональных умений. Для успешной профессиональной самореализации необходимы такие личностные качества и способности, которые бы обеспечили социальную и профессиональную мобильность, динамичность и способность адекватно реагировать на происходящие в обществе изменения.

Список литературы

- 1 Психолог как активатор психологических ресурсов клиента. А. Молярук. 2016г. (<http://psymanblog.ru>)
- 2 Куликов Л.В. Психогигиена личности. – СПб., 2004. – 464 с.
- 3 Налчаджян А.А., Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А.А. Налчаджян. – Ереван: Издательство АН АрмССР, 1988. – 263с.
- 4 Сняданко И. И. Влияние «Я» концепции на уровень учебно-профессиональной самооэффективности студентов [Текст] // Психологические науки: теория и практика: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 42-46.

Түйін

Жүргізілген зерттеу жұмысы авторларға Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті күндізгі бөлімінің 2-3 курс студенттерінің мысалы негізінде студенттердің жеке ресурстары туралы түсініктерінің психологиялық ерекшеліктері мен олардың «мен» жеке тұлға тұжырымдамасын қалыптастыруға ықпалы туралы білуге көмектеседі (N=100).

Resume

The article is devoted to the study of students' personal resources and their influence on the formation of the «Self»concept of personality. The study allowed the authors to study the psychological characteristics of the students' ideas about their own resources and their influence on the formation of the «Self»concept using the example of the 2nd and 3rd year students of the full-time department of Pavlodar State Pedagogical University (N = 100).The results showed that students' personal resources are directly dependent on their attitude to their «Self» concept.

УДК 159.9.

ПСИХОЛОГИЯ ВООБРАЖЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Х.Т. ШЕРЬЯЗДАНОВА

доктор психологических наук, профессор,
Казахский Национальный женский педагогический университет

А.Т. ДЕЛЬДЕН

магистрант 1 курса специальности «Психология»,
Казахский Национальный женский педагогический университет

Аннотация

В статье рассматривается проблема развития воображения в дошкольном возрасте. Одним из факторов развития воображения является проявление творческих способностей у детей дошкольного возраста, что необходимо учитывать при построении изобразительной деятельности в дошкольном обучении. Актуальным является проблема творчества детей для детской психологии и педагогики, где широко используются традиционные и нетрадиционные средства. Ключевое направление - это становление и развитие воображения в дошкольном детстве.

Ключевые слова: дошкольный возраст, воссоздающее и творческое воображение.

Воображение – это способность создавать новые чувственные или мыслительные образы. Формировать такие образы способны не только фантазия, но и восприятие, представление, мышление. Воображение есть процесс преобразующего отражения действительности. Это не придумывание из ничего. Новое создаётся только из материала внешней действительности или внутреннего мира в процессе деятельности человека. В норме воображение активизируется в трёхлетнем возрасте, остаётся активным в детстве, отрочестве и юности, а во взрослом состоянии сохраняется у небольшого числа особенно одарённых людей.

В отечественной психологической науке возникновение воображения традиционно относится к окончанию преддошкольного периода развития личности, а именно - к возрасту 2,5 – 3 лет, хотя возникновение условного действия как генетической клеточки воображения наблюдается уже на втором полугодии жизни [1, с.6].

Воображение – одна из фундаментальных характеристик человека. В нем наиболее наглядно проявляется отличие человека от животных предков.

Философ Э.В. Ильенков писал: «Сама по себе взятая фантазия, или сила воображения, принадлежит к числу не только драгоценных, но и всеобщих, универсальных способностей, отличающих человека от животного. Без нее нельзя сделать ни шагу не только в искусстве. Без силы воображения невозможно было бы даже перейти улицу сквозь поток автомашин. Человечество, лишенное фантазии, никогда не запустило бы в космос ракеты» [2, с.108].

При помощи воображения человек отражает реальную действительность, но в иных, необычных, часто неожиданных сочетаниях и связях. Воображение преобразует действительность и создает на этой основе новые образы. Воображение тесно связано с мышлением, поэтому способно активно преобразовывать жизненные впечатления, полученные знания, данные восприятия и представления. Воображение связано со всеми сторонами психической деятельности человека: с его восприятием, памятью, мышлением, чувствами. Воображение – познавательный процесс и имеет в своей основе аналитико-синтетическую деятельность человеческого мозга. Физиологическая основа воображения – образование новых сочетаний из временных нервных связей, уже сформировавшихся в коре больших полушарий мозга.

Первое и важнейшее назначение воображения как психического процесса заключается в том, что оно позволяет представлять результат труда до его начала, представлять не только конечный продукт труда (как готовое изделие), но и его промежуточные продукты (в данном случае те детали, которое надо последовательно изготовить, чтобы собрать стол).

Воображение тесно связано с мышлением. Подобно мышлению, оно позволяет предвидеть будущее. Рассматривая сходство и различие мышления и воображения, необходимо заметить, что проблемная ситуация может характеризоваться большей или меньшей неопределенностью. Если исходные данные задачи, к примеру, научной проблемы известны, то ход ее решения подчинен преимущественно законам мышления. Другая картина наблюдается, когда проблемная ситуация отличается неопределенностью, тогда исходные данные связаны с механизмом воображения.

В психологии выделяются виды воображения по следующим основаниям:

Воссоздающее, или репродуктивное, воображение – это построение образа предмета, явления в соответствии с его словесным описанием или по чертежу, схеме, картине. В процессе воссоздающего воображения возникают новые образы, которые субъективны для данного человека, а объективно они уже существуют. Суть воссоздающего воображения в том, что мы воспроизводим то, что сами непосредственно не воспринимали, но что нам сообщают другие люди (речью, чертежами, схемами, знаками и пр.). Воссоздающее воображение играет важную роль в жизни человека, оно позволяет людям обмениваться опытом, без чего немислима жизнь в обществе. Оно помогает каждому из нас овладеть опытом, знаниями и достижениями других людей.

Воображение – это необходимый элемент творческой деятельности человека, выражающийся в построении образа продуктов труда, а также обеспечивающий создание программы поведения в тех случаях, когда проблемная ситуация характеризуется неопределенностью. Необходимым элементом творческой деятельности человека, выражающимся в построении образа продуктов труда, а также обеспечивающим создание программы поведения в тех случаях, когда проблемная ситуация характеризуется неопределенностью, является воображение.

Творческое воображение – это самостоятельное создание новых образов, которые реализуются в оригинальных продуктах деятельности. Роль творческого воображения огромна. Создаются новые оригинальные произведения, которых никогда не было. Творческое воображение, в отличие от воссоздающего, предлагает самостоятельное создание новых образов, которые реализуются в оригинальных и ценных продуктах деятельности. Возникшее в труде творческое воображение остается неотъемлемой стороной технического, художественного и любого иного творчества, принимая форму активного и целеустремленного оперирования наглядными представлениями в поисках путей удовлетворения потребностей. Творчество – это деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не существовавшее; создание чего-то нового, ценного не только для одного человека, но и для других [3, с.62].

Детское творчество – одна из форм самостоятельной деятельности ребёнка, в процессе которой он отступает от привычных и знакомых ему способов проявления окружающего мира, экспериментирует и создаёт нечто новое для себя и других.

Дошкольный возраст – период впитывания, накопления знаний, период усвоения. Успешному выполнению этой важной жизненной функции благоприятствуют характерные способности детей этого возраста: доверчивое подчинение авторитету взрослого, повышенная восприимчивость, впечатлительность, наивно-игровое отношение ко многому из того, с чем они сталкиваются. У старших дошкольников каждая из отмеченных способностей выступает, главным образом, своей положительной стороной, и это неповторимое своеобразие данного возраста.

В дошкольном возрасте закладываются основы творческой деятельности ребенка, которые проявляются в развитии способности к замыслу и его реализации, в умении комбинировать свои знания и представления, в искренней передаче своих чувств. Потенциальные возможности, таящиеся в природе каждого ребёнка, не проявляются сами собой, а требуют для своей реализации воспитательное воздействие специально организованной деятельности.

Склонность к творчеству присуща ребенку. По утверждению Л.С. Выготского, творчество – норма детского развития. Однако, принимая участие в творческой деятельности, человек может действовать, руководствуясь определенным образом (пассивно-подражательная деятельность), может из многих предложенных вариантов решений выбрать самостоятельно для своих действий один из них (активно-подражательная деятельность) и, наконец, он может придумать, создать качественно новое (творческая деятельность). Каждый ученик на определенном этапе способен к какому-то из этих типов деятельности в большей или меньшей степени; что должен учитывать учитель [4,с.15], [5,с.104], [6,с.21].

В психической жизни дошкольника исключительно важную роль играет воображение. Воображение в дошкольном возрасте проявляется настолько ярко и интересно, что многие психологи рассматривали его как изначально заданную детскую способность, которая с годами теряет свою силу. В общих чертах воображение можно определить как способность к перекомбинированию образов. Сущность воображения заключается в том, что оно «схватывает» целое раньше частей, на основе отдельного намека строит целостный образ. Отличительной особенностью воображения является своеобразный «отлет от действительности», создание нового образа, а не простое воспроизведение известных представлений, что характерно для памяти или внутреннего плана действий. З. Фрейд рассматривал воображение как первичную, изначально форму

детского сознания. Принцип удовольствия, который господствует в раннем детстве, находит свое отражение и в грезах ребенка [7, с. 281]. Согласно З. Фрейду, сознание ребенка до определенного возраста свободно от реальности и только обслуживает и развивает её. Исходной точкой развития ребенка, по Ж. Пиаже, является мышление, не направленное на действительность, т. е. миражное мышление или воображение. Детский эгоцентризм есть переходная ступень от воображения к реалистическому мышлению. Чем младше ребенок, тем более его мысль направлена на воображаемое удовлетворение его желаний. Лишь в более позднем возрасте ребенок начинает учитывать реальность и приспосабливать реальность и приспосабливаться к ней [8, с.38].

Позиции воображения отличаются от реалистического мышления тем, что оно:

- подсознательно (ребенок не осознает своих целей и мотивов);
- направлено на собственное удовольствие, а не на реальную деятельность в окружающей действительности;
- является образным, символическим мышлением, оно не может быть выражено в словах и сообщено другим людям.

Существуют некоторые возрастные закономерности выраженности воображения. Дети от трёх до пяти лет строят новый образ, основываясь на некоторых элементах реальности, которые становятся центральной частью нового образа. В возрасте четырёх – пяти лет заметно снижается продуктивное воображение, поскольку дети активно усваивают нормы и правила социума. Но уже в шесть – семь лет они начинают пользоваться новым типом построения воображаемого образа, когда элементы реальности занимают лишь второстепенное место, уступая первое место собственным придуманным образам, что обеспечивает оригинальность и продуктивность решений. Творчество ребёнка в этом возрасте часто носит проективный характер.

Познавательное воображение претерпевает качественные изменения. Дети шести – семи лет в своих произведениях не просто передают переработанные впечатления, но и начинают направленно искать приёмы для этой передачи. Возможность выбора проявляется не только в подборе адекватных приёмов реализации продуктов воображения, передачи идеи, но и в поиске самой идеи, замысла.

Воображение ребенка с самого начала его формирования имеет две основные функции – познавательную и аффективную. Основная задача познавательного воображения – это воссоздание объективной

реальности, достраивание целостной картины мира, получение новых впечатлений. С помощью воображения дети могут творчески овладевать схемами и смыслами человеческих действий, строить целостный образ какого – либо события или явления.

Творческое начало рождает в ребенке живую фантазию, живое воображение. Творчество по природе своей основано на желании сделать что-то новое, что до тебя никем не было сделано. Иначе говоря, творческое начало в человеке – это всегда стремление вперед к лучшему, прогрессу, совершенству, и, конечно, к прекрасному в самом высоком и широком смысле этого понятия.

Развивается творчество в различных видах деятельности: игра, музыка, рисование. Развитие детского творчества является актуальной проблемой современной педагогики и психологии, и ставит перед системой образования основную цель - воспитание у подрастающего поколения творческого подхода к преобразованию окружающего мира, активности и самостоятельности мышления, способствующих достижению положительных изменений в жизни общества. Необходимо воспитывать у детей смекалку, инициативу, воображение, фантазию – то есть качества, которые находят яркое выражение в творчестве.

Существует мнение о богатстве детского воображения. Дети фантазируют по самым различным поводам: они сочиняют истории, выдумывают фантастические сюжеты, приписывают камням или деревьям человеческие переживания и отношения, разговаривают с вещами и пр. Однако все элементы, входящие в детские фантазии, так или иначе, заимствованы ими из их опыта: из сказок, рассказанных взрослыми, из случайно услышанных слов или увиденных фильмов, из того, с чем они встречались в своей реальной жизни. Новое объединение и перекомбинация знакомых образов, перенос свойств и событий с одних персонажей на другие создают фантастическую картину, совершенно не похожую на реальность. Ребенок может вообразить себе меньше, чем взрослый. Его фантазии ограничены его бедными представлениями о жизни и примитивным жизненным опытом. Значит, воображение ребенка никак не богаче, а во многом даже беднее, чем у взрослого.

И все-таки воображение играет в жизни ребенка значительно большую роль, чем в жизни взрослого. И главное, дети верят в то, что придумывают. Воображаемый и реальный мир не отделены, у них нет столь четкой границы как у взрослых.

Повышенная эмоциональность важная отличительная черта воображения дошкольника. Придуманные персонажи приобретают для ребенка личную значимость и начинают жить в его сознании как совершенно реальные. Истоки воображения ребенка, как и других психических процессов, нужно искать во взаимоотношении ребенка со взрослым.

В психологии выделяют сензитивный период в развитии воображения. Определение периода, «ответственного» за формирование функции, позволяет уточнить механизмы ее становления и наметить пути своевременного и эффективного развития. В период второго года жизни ребенок активно овладевает предметным миром, именно здесь наблюдается сочетание трех ведущих форм общения его со взрослым; интимно-эмоционального, предметно-делового и словесно-информативного (М.И. Лисина); обогащается предречевое и речевое взаимодействие «ребенок-взрослый» (Е.И. Исенина; А.Г. Рузская); зарождается сюжетная игра (Е.В. Зворыгина, С.Л. Новоселова). Эти данные позволяют считать второй год жизни сензитивным периодом и доречевым этапом развития воображения.

Характерные особенности доречевого этапа: совместное действие ребенка со взрослым в перекомбинировании предметной среды и создании мнимых ситуаций. Усвоение способов перекомбинирования в форме материального действия как средства создания образа. Разделение реального и мнимого как его модели, параллельное создание реального и игрового действия, использование слова для создания мнимого в форме одушевления, опредмечивания, придания неспецифических значений [9, с. 201], [10, с. 63].

Этапом становления словесных форм воображения является третий год жизни. Его основные особенности - игровое отношение к слову, освоение словесных источников игры, отрыв условного действия от предметной опоры и выражение его в символической форме, в слове. Детализация образа посредством слова, ориентация ребенка на идеальные образы. Личностное включение в литературные сюжеты, изменение событий без учета обстоятельств. Фантазийная ложь, сновидения, страхи.

Этап обособления мира фантазии - четвертый год жизни. На этом этапе характерно усиление динамичности образов, варьирование характеристик и детализация действий метафорами, эпитетами, описанием прошлого и будущего персонажей, артистизм сюжетной

игры. Наблюдается соотнесение образов воображения с заданными условиями, обстоятельствами, другими образами, усиление их реалистичности. Режиссерская игра включает рассказы о взаимодействии персонажей; появляется игра образами в познавательных целях или ради забавы. Снижается фантазийная ложь - ребенок представляет обстоятельства событий и корректирует себя. Обособление созданных образов – это «второе рождение» воображения, оно начинает контролироваться сознанием. К пяти годам усиливается роль воображения в элементах планирования: дети заготавливают впрок атрибуты и бросовый материал, «примеривают», как нарисуют или вылепят рассматриваемый объект; в игре и рассказах начинают представлять две линии развития сюжета и строить самостоятельно групповую ролевою игру, предвидя очередные действия партнера [11, с. 13], [12, с. 33].

Зарождаясь в материальном и совместном со взрослым действии по изменению наглядно-данного, воображение приобретает форму условного действия и словесно выраженного образа, становится неотъемлемым элементом сознания, обеспечивая важнейшие функции в познании, общении, поведении, игре и продуктивной деятельности и остается для ребенка незаменимым источником новых впечатлений.

В дошкольный период жизни ребенка выделяют ряд деятельностей, которые способствуют развитию воображения в процессе обучения и воспитания. Это изобразительная деятельность, лепка, аппликация, конструирование, различного рода игры. В процессе изобразительной деятельности уточняются и углубляются зрительные представления детей об окружающих предметах. Детский рисунок иногда говорит о неверном представлении ребенка о предмете, но по рисунку, лепке не всегда можно судить о правильности детских представлений. Замысел ребенка шире и богаче его изобразительных возможностей, так как развитие представлений опережает развитие изобразительных умений и навыков. Н.Н. Палагина, проанализировав приемы народной педагогики, выявила, что многие из этих приемов широко используют включение ребенка в воображаемый мир [13, с. 77]. Используя как традиционные, так и нетрадиционные техники изобразительной деятельности, развиваются такие качества личности ребенка, как пылливость, смекалка, инициатива, фантазия которые определяют творческое начало личности [14, с. 25].

В своей экспериментальной работе мы используем новые технологии в обучении детей дошкольного возраста, так как через

развитые формы воображения можно определить пути становления и формирования личности человека.

Список литературы

- 1 Шерязданова Х.Т. Мельникова Е.Н. Развитие воображения и творческих способностей у детей младшего школьного возраста.- Алматы, 2006г.-128с.
- 2 Э.В. Ильенков. Личность и творчество - Языки русской культуры 1999. - 266 с.
- 3 Лук А.Н. 'Мышление и творчество' – Москва: Издательство политической литературы, 1976. - С.144
- 4 Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте/ Выготский Л. С. Психология развития ребенка – М.: изд-во смысл, изд-во Эксмо, 2004 – 512 с.
- 5 Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: Владос, 1999 г. - 360 с.
- 6 Левин. В.А. Воспитание творчества – Томск: Пеленг, 1993. – 56 с.
- 7 Смирнова Е.О. Детская психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – С. 368 .
- 8 Лебедева В.А. Психология сегодня. – Екатеринбург: ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2008. - 254 с.
- 9 М. И. Лисина: Формирование личности ребенка в общении - Питер, 2009 г. – 320с.
- 10 Рузская А.Г. Влияние эмоционального контакта со взрослым на появление первых слов у детей конца первого – начала второго года жизни // Общение и его влияние на развитие психики дошкольника / Под ред. М.И. Лисиной. – М., 1974. – С.85
- 11 Исенина Е.И. Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни - М.: ОАО ИГ «Прогресс», 1999. - 80 с.
- 12 Зворыгина Е.В. Первые сюжетные игры малышей: Пособие для воспитателя дет. сада / Е. В. Зворыгина. - М.: Просвещение, 1988. - 94 с.
- 13 Палагина Н.Н. Психология развития и возрастная психология. М.: 2005. - 288 с.
- 14 Новосёлова С.Л. Развитие мышления в раннем возрасте. - М.: Педагогика, 1978. – 160 с.

Түйін

Мақалада мектепке дейінгі жастағы қиялды дамыту мәселесі қарастырылады. Қиял дамуының факторларының бірі мектепке дейінгі жастағы балалардың шығармашылық қабілеттерін көрсету болып табылады, бұны мектепке дейінгі оқытуда бейнелеу қызметін құру кезінде ескеру қажет. Балалар психологиясы мен педагогикасы үшін дәстүрлі және дәстүрлі емес құралдар кеңінен қолданылатын балалардың шығармашылық проблемасы өзекті болып табылады. Негізгі бағыт – мектепке дейінгі балалық шақтағы қиялдың қалыптасуы мен дамуы.

Resume

The article deals with the problem of imagination development in preschool age. One of the factors in the development of imagination is the manifestation of creative abilities in preschool children, which must be taken into account in the construction of visual activities in preschool education. The problem of children's creativity for children's psychology and pedagogy, where traditional and non-traditional means are widely used is quite urgent. The key direction is the formation and development of imagination in preschool childhood.

СТРЕСС ЖӘНЕ ОНЫҢ ТҰЛҒАНЫҢ ІС-ӘРЕКЕТІНЕ ЫҚПАЛЫ

М.К. БАПАЕВА

психология ғылымдарының кандидаты, профессор м.а.
Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті

С.Т. БАПАЕВА

әлеуметтік ғылымдар магистрі, аға оқытушы
Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті

Ф.Б. АСИЛБАЕВА

психология ғылымдарының кандидаты, қауым. профессор м.а.
Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті

Аннотация

Мақалада аффектінің қазіргі кездегі ең танымал түрінің бірі стресс және оның психикалық негізгі сипаттамалары, сонымен қатар жиі әрі ұзаққа созылған стрестердің адамның психологиялық күйі мен денсаулығына кері әсері сияқты жағымсыз салдары қарастырылады. Жарақаттық стресс бұл – тегі ерекше күйзеліс, адам мен қоршаған әлемнің ерекше өзара әрекеттестігінің нәтижесі. Стрестік күйді жеңу үшін адам өзінің бойындағы ерік-жігерін шыңдап, табандылық пен ұстамдылығын, өмір тәжірибесін молайтуға машықтану қажеттілігіне назар аударады.

Сонымен қатар студенттердің жүйкесіне ең үлкен психологиялық салмақ салатын алғашқы эмоциялық жағдайлардың бірі емтихан кезіндегі стрестің психологиялық ықпалына талдау жасалынған.

Түйін сөздер: стресс, жарақаттық стресс, симптоадреналиндік, гипоталамус-гипофизадреналиндік, опиоидтік стресс, психологиялық шок фазасы, іс-әрекеттің дезорганизациясы, оқу мотивациясы.

Адамның мінез-құлқы күрделі өмірлік жағдайларда адамның өзін-өзі сақтауына қажет физикалық және психикалық күйін шұғыл іске қосуға ықпал ететіндіктен физиологиялық тұрғыда белгілі бір шектерге дейін қалыпты деп саналатын қорқыныш эмоциясымен анықталады. Адам қорқынышына сын тұрғысынан қарау қабілетін жоғалтқанда әртүрлі психотикалық бұзылыстар (реактивті психоздар, аффективті – шоктық реакциялар), сондай-ақ үрей пайда болады.

Мұндай жағдайларды кешірген адамдардың бойынан байқалатын аталған невротикалық бұзылыстармен қатар мінез акцентуациялары мен психопатиялық тұлғалық бітістерінің декомпенсациясы да орын алады. Мұнда жеке дара мәні бар психологиялық жаракаттаушы жағдай мен әрбір адамның күрделі жағдайларға дейінгі жинақталған өмірлік тәжірибесі мен тұлғалық ұстанымдары да маңызды. Адам тұлғасының ерекшеліктері маңызды патопластикалық рөлді атқарып, невротикалық реакцияларға өз ізін қалдырады.

Адам көңіл-күйінің көріністері – сезім мен эмоцияны ақыл-ой және сана билейді. Сана – психика дамуының ең жоғары дәрежедегі сатысы. Кез келген психикалық процесті (түйсік, қабылдау, ес, қиял, ойлау т. б.) адам санасының жемісі дейміз. Солай болғандықтан, сезім мен эмоциялық күйлердің бәрі де сана арқылы реттеліп отырады.

Стрестің физиологиялық негізін американдық физиолог У. Кеннонның гомеостазис (бұл терминнің мәні – *ішкі организм қызметінің бір қалыпты жағдайы* дегенді білдіреді) туралы ілімі мен канадалық ғалым Г. Сельенің организмнің сыртқы күшті тітіркендіргіштерге өздігінен икемделіп қорғануы жөніндегі зерттеулері қалайды. Мұндай тітіркендіргіштердің организмге әсерінің күштілігі сондай, олар адамның денесіне, жүйке жүйесіне, психикасына да күшті әсер етіп, сезімдік-эмоциялық жағдайын шиеленістіреді [1, 32 б.].

Аффектінің қазіргі кездегі ең танымал түрінің бірі стресс екені белгілі. Ол адамның жүйке жүйесіне эмоциялы артық жүктеме түскенде пайда болатын тым қуатты және ұзақ мерзімді психологиялық күй. Стрестер жиілеп ұзаққа созылса, адамның психологиялық күйі мен денсаулығына да кері әсер етеді. Олар жүрек және асқазан-ішек ауруларының пайда болуы мен асқынуының негізгі факторлары болып табылады. Ғылыми мәліметтер бойынша, стрестің жағымсыз әсерінен адам өлімі де көбеюде. Стрестік күйді жеңу үшін адам өзінің бойындағы ерік-жігерін шыңдап, табандылық пен ұстамдылығын, өмір тәжірибесін молайтуға машықтануы қажет.

Стрестің тууына ықпал ететін оқиға, дерек немесе хабар стрессор деп аталады. Сонымен бірге қайсыбір ситуацияның стрестің себебіне айналуы немесе айналмауы сол ситуацияның өзіне ғана емес, тұлғаға, оның тәжірибесіне және т.с.с. байланысты.

Психикалық стрестің негізгі сипаттамалары:

1. стресс ағзаның күйі ретінде, оның ортамен өзара әрекеттестігін болжайды;

2. стресс – үйреншікті мотивациялық күйге қарағанда едәуір үлкен қысым тудыратын күй.

3. стресс құбылыстары қалыпты бейімделу реакциясы жетіспегенде пайда болады [1, 85 б.].

Жарақаттан кейінгі патологиялар шеңберінде авторлардың көпшілігі симптомдардың негізгі үш тобын атап көрсетеді, олар:

1. Мөлшерден тыс қозу (вегетативті лабильділікті, ұйқының бұзылуын, мазасыздықты, ұмытылмайтын естеліктерді, жағдайлардан фобиялы қашуды қосқанда);

2. Депрессивті көңіл-күйдің жиілікпен ұшығуы (сезімдердің мұқалуы, эмоциялы қозғалыссыздық, торығу, шарасыздықты сезіну);

3. Истериялы жауап беру бітістері (талмалар, соқырлық, мылқаулық, жүйкелік дірілдер).

Стресс табиғаты бойынша *эмоциялы және ақпаратты* деп бөлінеді. Егер эмоциялы стресс – физиологиялық және эмоциялы жүктемелерге байланысты болса, ақпаратты стресс – ақпараттың әрқилы ағымдарын жеңе алмауымен байланысты.

Стресс адам үшін қалыпты құбылыс болып табылады. Кейбір жағдайларда стресс адамның еңбекқорлығына жағымды ықпал етуі мүмкін. Мәселен, шығармашылық іс-әрекеттің кейбір жағдайларында, спортта тұлға іс-әрекетпен қосарлана жүретін және сергектіктен қуанышқа дейінгі ерекше түйсіктерді тудыратын эмоциялы стресті кешіреді [2, 53 б.].

Сонымен қатар стрестің төмендегідей жағымсыз салдарының болатынын айта кету керек, мәселен:

1) жалғыз ғана ұйғарымға көңіл қою. Стресс адамның бірнеше ұйғарымның бірін таңдауын қиындатып, мінез-құлқы мен ойлауындағы қатаңдықты көрсетеді;

2) Қарсыласын қабылдауының, оның мүмкіншіліктерінің қарапайымдалуы. Стресс әлемнің ақ-қарасын тануды күйшейтіп, адам орынды жауап беру қабілетінен айырылады;

3) Шаршау;

4) Уақыт ағымы шектеліп, болашаққа көңілдің бөлінбеуі. Стресс жағдайындағы зейін көбінде ең қауіпті ситуацияға ғана шоғырланады. Ол ситуацияның шешімі табылғанға дейін болашақ еш қызықтырмайды;

5) Шешімнің салдарына деген жауапкершілік сезімінің төмендеуі. Адамның өз әрекетінің нәтижелерінің нашарлауына

қарсыласының әрекеттері немесе сыртқы жағдай себепкер деп есептегені бұрыс шешім үшін өзінің кінасын мойындалуына мүмкіндік береді.

б) Стресс адамның мінез-құлқын, әсіресе сөйлеу қабілетін өзгертеді. Сонымен бірге стресс ым-ишараның өзгеруіне де әкеледі. Стресс жағдайында адамның денесі қысылып, құрысады.

Г. Селье стрестің процесс ретінде төмендегідей сатыларын көрсетеді [1, 98 б.]:

- 1) әсерге тікелей жауап беру (мазасыздық сатысы);
- 2) жоғары дәрежеде тиімді бейімделу (резистенттілік сатысы);
- 3) бейімделу процесінің бұзылуы (қажу сатысы);

Стресс орындалған іс-әрекеттің тиімділігіне үнемі кері ықпал ете бермейді. Әйтпесе жағдайдың күрделенуінде туындайтын қиыншылықтарды жеңу мүмкін емес болар еді.

Жарақаттан кейінгі стрестік бұзылыстар бұл – кез келген адамның бойында психикалық бұзылыстарды тудыруы мүмкін жарақаттық стресске деген кешеуілдеген реакция болып табылады. Жарақаттық стресті тудыруы мүмкін жарақаттың төмендегідей төрт сипаттамалары ерекшелінеді [3, 229 б.]:

1. Орын алған оқиға сезініледі, яғни адам басынан нені кешіргендігін және психологиялық жағдайының қандай себептерден нашарлағанын біледі;

2. Аталмыш күй сыртқы себептермен шартталады;

3. Бастан кешкен оқиға үйреншікті өмір салтын құртады;

4. Орын алған жағдай қорқыныш пен шарасыздық, бір нәрсе істеу немесе шешім қабылдаудағы қауқарсыздықты тудырады.

Жарақаттық стресс бұл – тегі ерекше күйзеліс, адам мен қоршаған әлемнің ерекше өзара әрекеттестігінің нәтижесі. Бұл оғаш жағдайларға деген адамның қалыпты реакциясы, үйреншікті тәжірибенің шеңберінен тыс дүниені кешірген адамның жағдайы.

Жарақатқа қатысты психологиялық реакция оны уақыт бойында ара-жігі ажыратылған процесс ретінде сипаттауға мүмкіндік беретін салыстырмалы түрде дербес фазадан құралады.

Бірінші фаза – психологиялық шок фазасы – негізгі екі компонентті қамтиды:

1. Белсенділікке қысымның көрсетілуі, қоршаған ортада бағдарлану қабілетінің бұзылуы, іс-әрекеттің дезорганизациясы;

2. Болған жайттың мойындалмауы (психиканың өзіндік сақтандыру реакциясы). Қалыпты жағдайда аталмыш фаза жеткілікті дәрежеде қысқа мерзімді болып табылады.

Екінші фаза – ықпал ету – оқиға мен оның салдарына айқын эмоциялы реакцияларымен сипатталады. Ол қуаты зор қорқыныш, мазасыздық, ашу, жылау, кіналау, яғни көрінісінің тұтқиылдылығымен және аса қарқындылығымен ерекшелінетін эмоциялар болуы мүмкін. Біртіндеп аталмыш эмоциялар адамның өзін-өзі сынау немесе күдіктену реакцияларына алмасады.

Аталмыш фазаның сындарлы болуы одан кейін сауығу (жауап беру, ақиқатты қабылдау, жаңадан туындаған жағдайларға бейімделу), яғни қалыпты жауап берудің үшінші фазасы, не болмаса жарақатқа шоғырланып, стрестен кейінгі күйдің біртіндеп созылмалы қалыпқа көшу жағдайлары орын алуы мүмкін.

Кешірілген психологиялық жарақаттан кейін дамитын бұзылыстардың барлығы адам ағзасы қызметінің барлық деңгейлерін (физиологиялық, тұлғалық, тұлғааралық және әлеуметтік өзара әрекеттестік деңгейлерін) қамтиды, тікелей стресті кешірген адамдармен қатар олардың отбасы мүшелеріндегі тұрақты тұлғалық өзгерістеріне әкелуі мүмкін.

Көптеген зерттеулердің нәтижелері жарақаттық стрестің ықпалынан дамитын күйдің клиникалық тәжірибедегі топтастырулардың біріне де жатқызылмайтындығын көрсетті. Жарақаттың салдары біраз уақыт өткен соң адамның жалпы жайлылығында күтпеген жерден пайда болып, кейіннен жағдайдың нашарлауы айқындала түсуі мүмкін. Аталмыш күйдің әртекті симптомдары келтірілгенімен ұзақ уақыт бойы оларды диагностикалаудың нақты өлшемдері болмады.

Заманауи психофизиологиялық әдебиеттерде физиологиялық стресс организмге бейімделген адаптациялық қысым түсіруші реакция ретінде қарастырылады. Қалыптасқан жағдайда ағзаның мұндай реакцияға үйренуі негізінде стрестік реакцияның үш түрі анықталады: Симптоадреналиндік (жүзеге асатын стрес түрі) гипоталамо-гипофизоадреналиндік (патенциялды стрес түрі) және опиоидтік (лимитті стресс) соңғы сатыда стрес ұлғая түседі [4, 229 б.].

Егер, физиологиялық стресс физиологиялық әрекет салдарының нәтижесіз болуына әкелсе, эмоционалдық стресс психикалық стрестің ұлғаюына себепші болып, психикалық процестердің бұзылуына әкелуі мүмкін. Бұл процестер стимулды бағалауға көмектесетін, өткен тәжірибемен салыстыратын болғандықтан маңызды болады. Стимул стрестің мінез-құлықтағы көрінісін анықтай отыра, стрестің қысымын анықтауға мүмкіндік береді. Қалыптасқан жағдайда,

психологиялық бағалау адамның қарым-қатынас жасайтын ортасына және субъектінің қалауына қатысты, оның психологиялық, физиологиялық ресурстарына яғни оның қалауларының қанағаттандырылуынан тұрады.

Біліктілікті сынақтан өткізу жағдайында, әсіресе емтихан кезінде, табиғи жайтты байқаймыз. Тұлғаның мақсатқа жету жолында эмоциялық күйзелісінің әсері қандай болатындығын және бұл зерттеулер психофизиологиялық тұрғыда жиі қолданылатындығын байқауға болады.

Емтиханның маңыздылығы студенттің әлеуметтік статусына әсер ететіндігінде, оның өзін өзі бағалауына, материалдық жағдайына (шәкірт ақы), болашақтағы оқу жағдайына тіпті болашақтағы карьералық өсуіне де әсер етуі мүмкін. Бұл факторлар емтиханды күту ұзақтығынан, нақты таңдай жасай алмаудан (бұл таңдаған билетке жауап бере аламын ба жоқ па?) және өте ұзақ мерзім үзіліссіз емтиханға деген дайындықтан туындайды. Нәтиженің айқын еместігі, қауіп, мазасыздық, сенімсіздік жинақтала келе, емтихан кезіндегі стресті тудырады.

Жағымсыз қосалқы факторлар мәселен, миға қатты күштің түсуі, статикалық салмақтың көрініс беруі, қозғалыстың азаюы, ұйқының бұзылуы, эмоциялық мазасыздықтың жиілеуі, алда болып қалуы мүмкін деген сәтсіздікті ойлау стресті туғызады.

Емтихан кезеңіндегі стресс жоғарғы оқу орнындағы студенттерде болатын ең үлкен психологиялық салмақ салатын алғашқы эмоциялық жағдайлардың бірі. Сондай-ақ, емтихан өз кезегінде клиникалық психологияда көрсетілгендей, психикалық жарақат тудыратын мінез-құлықтың психикалық аурулары, психогения мен классикалық невроздың туындауына себепші болатынын көрсетеді [5, 135 б].

Ғалымдардың арнайы зерттеулерінің нәтижесінде АҚШ-тың Хьюстон медициналық мектебінде емтиханның үрей тудыруының нәтижесінде студенттердің генетикалық аппараттарының бұзылу жағдайлары, тіпті онкологиялық аурулардың да пайда болған жайттары дәлелденген. Келесі бір зерттеулер емтиханның студенттердің имуналдық жүйелерінің төмендеуіне әкелетінін анықтаған. Оқудың тым қиын болуы салдарынан ауыз қусының микрофлорасының төмендеуі де байқалған.

Адамның эндокринді жүйесінің өзгерістерінде физиологиялық тұрғыда анықталатын эмоциялы қысым стресс факторларының бірі болып табылады. Мәселен, клиникадағы экспериментті зерттеулер

бойынша үнемі жүйке қысымында болатын адамдардың жұқпалы ауруларды ауыр кешеді екен.

Стресс жеке тұлғада психологиялық әртүрлі негативті факторларды тудыруы мүмкін. Әртүрлі психикалық ауытқулар мен психосоматикалық аурулардың пайда болуына ықпал етіп, стрессогендік оқиғаға немесе өмірлік жағдайды одан әрі ушықпауы үшін мынадай ұсыныстарды беруге болады:

1. Бқтималды жағымсыз жағдай жайлы ақпарат жинаңыз.
2. Нақты өміріңізде болады деп болжаған мәселелеріңіз туралы ойлап, оны қалай жеңілдетуге болатын жағын ойлаңыз.

3. Стрестік жағдайға түскен сәтте алдымен асықпай ойланыңыз.

4. Күйзеліс тудыратын жағдайларды бөгде адамның көмегінсіз-ақ өзіңіздің шеше алатыныңызға сеніңіз.

5. Маңызды өзгерістер жасауға ұмтылыңыз, оның өмірдің ажырамас бөлігі екенін түсіну және қабылдау керек.

6. Стрессогендік өмірлік жағдайларды релаксация әдістерін қолдана отырып, стрестен тез және оңтайлы шыға алатыныңыз есіңізде болсын.

Кенеттен стресстік күйге түскен жағдайда, ең алдымен өзіңіздің барлық күш-жігеріңізді, ерік-әрекетіңізді жинап, жедел стрестің дамуын тезірек тежеу үшін тоқтау керек. Жедел стресс күйінен шығып, өзін тыныштандыру үшін көмек көрсетудің төмендегідей әдістерін қолдану тиімді:

1. тыныс алу жаттығулары;

2. релаксация;

3. қоршаған органы ұтымды қабылдау;

4. жағдайды ауыстыру;

5. кез келген іспен айналысыңыз. Стрестік жағдайда бұл ішкі қысымнан бас тартуға көмектеседі.

Дегенмен, көптеген зерттеушілер емтихан кезіндегі стрестік жағдайдағы нәтижелілікті яғни студенттердің нәтижелі баға алуға деген бағыттылықтарын ғана қарастырады. Бірақ, әрі қарай емтиханның оқуға деген мотивацияға әсері мен оның қаншалықты әсер ету ұзақтығы, тұлғаның танымдық және кәсіби тұрғыда дамуына мотивациялық ықпалын қарастыру зерттеуді қажет етеді.

Студенттердің білім дәрежесі олардың үлгерімінің деңгейі арқылы анықталатыны белгілі. Сонымен қатар көптеген әлеуметтік-психологиялық және әлеуметтік-педагогикалық факторлардан, сондай-ақ студент тұлғасының психофизикалық мінездемесіне де байланысты болатыны даусыз. Көп жылғы зерттеулердің нәтижесінде

ғалымдар студенттердің оқу қызметі және оның табыстылығы тұлғаның интеллектуалдық дәрежесінің ерекшелігіне қатысты екендігін көрсетеді. Әрине, бұл фактордың мәнін жоққа шығаруға болмайды. Бірақ, бүгінгі күні білім алушылардың үлгерімі басқа да факторларға байланысты екені белгілі [6,135 б.].

Жастық шақ өз бойында шығармашылықтың болуымен, эвристикалық болжам жасай алуымен, жұмысқа қабілеттілігімен, интеллектуалды белсенділігімен, техника, ғылым т.б. салаларға икемділігімен ерекшеленеді.

Бірақ, бұл жастардың бойында ешқандай қиындық болмайды деген сөз емес. Себебі, студенттік шақ – бұл жас өте үлкен физиологиялық, ақыл-ой, ерік-жігерге үлкен күш түсіретін кезең болып саналады.

Бұл жастағы жастар бойында мотивтік мінез-құлық мақсатқа жетуге деген ұмтылыс, шешім қабылдау, тұрақтылық, өз-өзімен болу және өз-өзін басқара алу қалыптасады.

Зерттеу барысында емтихан кезінде студенттің эмоцияналдық және функционалдық жай-күйін төмендейтіні анықталды. Индивидуалды айырмашылықтарына қарамастан емтиханның оқу мотивациясына әсерінің бар екендігі байқалды.

Оқу мотивациясы оқу іс-әрекетіне, оқудағы іс-әрекетке енетін мотивациялардың жеке түрі ретінде анықталады. Кез келген басқа түр сияқты оқу мотивациясы да осы іс-әрекетке тән өзгеше факторлармен анықталады, мысалы, ол білім беру жүйесімен, білім беру мекемесінің талаптарымен, міндеттерімен, сондай-ақ білім беру үрдісін тиімді ұйымдастырумен және студенттің субъектілік ерекшеліктерімен (жасы, жынысы, интеллектуалдық дамуы, қабілеттері, тұлғалық ерекшелігі, өзін-өзі бағалауы, басқалармен өзара әрекеттесуі) әрі педагогтың субъектілік ерекшелігімен, ең алдымен, оның студенттің жеке басына, ісіне, қарым-қатынасымен, сонымен қатар оқу пәнінің өзгешелігімен сипатталады [7, 256 б.].

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Селье, Г. Стресс без дистресса. – М: Прогресс, 1982. - 182 с.
- 1 Гринберг Дж. Управление стрессом. – СПб.: Питер, 2004. - С. 53 – 75.
- 2 Новикова, Е. Е. Стресс как фактор развития психосоматических расстройств обучающихся. Некоторые направления решения проблемы / Е. Е. Новикова // Вестник Саратовской государственной академии права. 2011. - № 5. - С. 229-232.
- 3 Щербатых Ю.В. Экзаменационный стресс. – Воронеж, Студия ИАН. 2000. –560 с.

4 Щербатых, Ю.В. Психология стресса и методы коррекции / Ю.В. Щербатых. Санкт-Петербург: Питер Пресс, 2008. - 256 с.

5 Андреев, И.Л. Взаимосвязь психического и соматического здоровья человека / И.Л. Андреев, А.Ю. Березанцев // Человек. 2010. - № 2. - С. 135-142.

6 Соколов Е.А., Мельников В.И. Стратегия преодоления стресса в экстремальных ситуациях: Монография. – Новосибирск, 2006. – 368 с.

Резюме

В статье рассматриваются основные характеристики и негативные последствия стресса, а также психологические особенности эмоционального переживания в достижении цели обучаемых.

Resume

The article is devoted to the main characteristics and negative effects of stress, as well as the psychological characteristics of emotional experience in achieving the goal of students.

ОӘЖ: 001.102:005.57 (045)

БАҚ-тың ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ӘСЕР ЕТУ ӘДІСТЕРІ МЕН ТӘСІЛДЕРІ

А.А. АХМЕТОВА

Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің
докторанты

Аннотация

БАҚ тек байланыс құралы ғана емес, сонымен қатар адамның санасына ықпал жасайтын, қоғамдық пікірді қалыптастырудың қуатты құралы болып отыр. Қазіргі уақытта бұқаралық ақпарат құралдары арқылы таралған жалған және расталмаған ақпарат адамның психологиясына әсер етуде. Бұл жағдайда бұқаралық ақпарат құралдары өркениетті ақпараттық кеңістікті қалыптастыруға теріс әсер етеді. Мақалада автор психологиялық әсер ету әдістерін қарастырып, адамның сана-сезіміне, еркіне және сезіміне әсер ететін сендіру тәсілі туралы пайымдайды.

Түйін сөздер: БАҚ, манипуляция, сендіру, суггесивті ықпал, сана.

БАҚ туралы заңда бұқаралық ақпарат құралы – мерзімді баспасөз басылымы, радио және теледидар бағдарламасы, киноқұжаттама, дыбыс-бейне жазбасы және көпшілікке қол жеткізе алатын телекоммуникациялық желілердегі (интернет және басқалары) WEB-сайттарды қоса алғанда, бұқаралық ақпаратты мерзімді немесе үздіксіз жария таратудың басқа да нысаны делінген [1].

Осы заманғы қоғамның өмір сүруін қамтамасыз етудегі бұқаралық ақпарат құралдарының рөлі мен оның алдында тұрған міндеттердің аумағы артып, неғұрлым жауапты бола бастады.

Бұқаралық ақпарат құралдарының оқу-тәрбие үрдісіндегі рөлінің ұлғаюына байланысты оның мүмкіндіктерін педагогика және психология тұрғысынан тереңірек талдауды қажет етеді.

Бұқаралық ақпарат құралдарының педагогикалық үрдістегі функциялары – білім берушілік (білім, іскерлік, дағдыны, мәдени құндылықтар жүйесін беру арқылы), тәрбиелеушілік (тәрбие мен оқыту үрдісіндегі құндылық бағыттар мен қарым-қатынастар жүйесін қалыптастыру кезінде байқалады), дамытушылық (тұлғаның

танымдық психикалық үрдісінде дамуы мен қалыптасуын, логикалық әдістердің, операциялардың, талдау-талқылау, танымдық белсенділігінің, қызығушылықтарын, қабілеттерін көрсетеді), әлеуметтендіруші (бірлескен іс-тәжірибені меңгерумен, қоғамдық қатынастар мен әлеуметтік тұрғыдан ыңғайлы мінез-құлықты иеленумен көрінеді). БАҚ-тың атқаратын функцияларының қай-қайсы да білім берушілік, тәрбиелеушілік, дамытушылық, әлеуметтендірушілік міндеттерді жүзеге асыратыны сөзсіз. Аталған функцияларды жүзеге асыра отырып, олар білім беру жүйесінде айтарлықтай үлкен рөл атқарады.

Соңғы уақытта медиабілім беру саласына өз үлестерін психологтар да қосуда. Атап айтқанда, М.В. Жижина қазіргі қоғамды жаһандандыру және техникаландыру жағдайында: «ақпараттық қоғамдағы тұлғаның психологиялық қауіпсіздігі, медиамәдениеттің ерекше түрлерінің адам психикасына әсерін зерттеу, медианың жас адамның тұлғасын қалыптастыруға, рухани мәдениетке ықпалының психологиялық механизмдері мен салдарын зерттеу; медиаорта жағдайында тұлғаның өзін-өзі сезінуін психологиялық талдау; массмедиааның жаһандық таралуы жағдайында тұлғаның бірегейлігі, медиаортаның тұлғаны әлеуметтендіруге әсері, компьютер мен ғаламтордың әлеуметтік-психологиялық қызметтерін талдау; Виртуалды кеңістіктегі қарым-қатынасы: Ғаламтордың жеке тұлғаға әлеуметтік-психологиялық әсерін зерттеудің ерекшелігі мен әсерлері; Ғаламторды пайдаланушылардың гендерлік ерекшеліктері; виртуалды шындыққа және киберкеңістікке тәуелділік психологиясы, көпмәдени медиа кеңістіктегі тұлғаның қозғалысы; БАҚ-тың әлеуметтік-психологиялық әсері, медиаортаның әлеуметтік-мәдени факторларының бос уақытты өткізуге әсеріне қатысты медиамәдениеттің психологиялық мәселелерін кең көлемде кешенді түрде зерттеудің өзектілігін айтып өтті. Және де медиабілім берудің психологиялық тұжырымдамасын ұсынады. Ғалымның пікірінше, медиабілім – бұл «педагогика мен психологиядағы бағыт, бұқаралық коммуникация құралдарының әлеуметтік жеке әсерінің заңдылықтарын зерделеуді және осы негізде тұлғаның медиақұзыреттілігін қалыптастыруды қарастырады» [2, 70 б].

Қазіргі таңда БАҚ адамдардың ақпаратқа, байланыс пен қарым-қатынастың түрлі деңгейлеріне қол жеткізуін қамтамасыз ететін байланыс құралы ғана емес, сонымен қатар, адамдардың сана-сезімін, талғамын, қоғамдық пікірді қалыптастырудың қуатты құралына айналып отыр. Көптеген әлеуметтік зерттеулерде БАҚ «сананың

манипуляторы» деген идея тұжырымдалады. Манипуляция деп адамның көзқарасын өзгертетін және іс-қимылын бақылайтын идеологиялық және әлеуметтік, психологиялық ықпал ету жүйесін атайды.

Баспасөз тіліндегі манипуляциялау құбылысын зерттеген ғалымдардың зерттеуінде адамның ақпаратты қабылдау, түйсіну, интерпретациялау, сақтау ерекшеліктері негізге алынады. Сондықтан осы мәселелерге ерекше көңіл бөлген В.И. Даниленко, С. Кара-Мурза, Г. Лебон, Е. Доценко, З. Фрейд, Г. Почепцов, С.Московичи, М.Назаров еңбектерін айтуға болады.

В.И. Даниленко манипуляцияға келесідей анықтама береді: «манипуляция – көзқарас пен шешімді қалыптастырудың жүйелік және мақсатты түрде реттелуі және сырттан тыс басқарылуы немесе психологиялық әдістер арқылы осы үдеріске әсер етуі. Оның барысында манипуляция объектілері көзқарастың қалыптасу еркіндігіне тиетін залалды сезіне алмайды» [3, 56 б]. Манипуляцияны әр қырынан қарастырған Е.Л. Доценко манипуляцияның белгілерін келесідей түрде көрсетеді: 1) тектік белгі – психологиялық ықпал; 2) манипулятордың өзінің мақсаттарына жету амалы ретінде өзгеге деген қатынасы; 3) бір жақты жеңіске жетуге деген құлшыныс; 4) ықпалдың жасырын ерекшелігі (ықпал етудің дерегі де оның бағыты да); 5) (психологиялық күшті) пайдалану, әлсіз тұстармен ойнау; 6) ықпалды уәжді түрде жеткізу; 7) манипулятивтік әрекетті жеткізудегі шеберлік [4, 50-60 бб.].

Манипуляция табиғатын жан-жақты зерттеген орыс зерттеушісі С. Кара-Мурза өзінің «Манипуляция сознанием» атты еңбегінде манипуляцияға келесідей анықтама береді: «Біріншіден, манипуляция – бұл рухани, психологиялық ықпал (физикалық зомбылық немесе ұлтқа деген қауіп емес). Манипулятор әрекетінің көздегені – тұлғаның рухани жағы, оның психологиялық құрылымдары. Екіншіден, манипуляция – бұл жасырын ықпал. Манипуляция объектісі ол ықпалды тіпті байқамауы да керек. Үшіншіден, манипуляция – бұл аса шеберлік пен білімді қажет ететін ықпал. ... Сонымен манипуляция – бұл адамдарға, олардың жүріс-тұрысын, қимылын бағдарлау арқылы рухани тұрғыдан ықпал етудің басымдық көрсету амалы. Бұл ықпал адамның психикалық құрылымына бағытталған және ол жасырын түрде іске асырылады. Оның міндеті – адамдардың пікірін, ниетін, мақсатын биліктің қалауы бойынша өзгерту» [5, 14-15 бб.].

Сонымен, манипуляция анықтамаларда көрсетілген белгілерге тән болған жағдайда, олар жүзеге асқан уақытта өз мақсатына жетеді және жасырын түрде манипулятор өз қалауынша адамның көзқарасын, пікірін қажетті арнаға бұра алады.

БАҚ-тың қоғамдық санаға психологиялық әсер етуінің тәсілдері әртүрлі. Ғылыми әдебиеттерде психологиялық әсер етудің негізгі төрт әдісін жиі кездестіруге болады: сендіру, иландыру, жұқтыру және еліктеу.

1. Сендіру – тұлғаның санасын мақсатты түрде сендірудің тәсілі, ол алдын ала берілген бағдарлама бойынша оның мінез-құлқын өзгертуге әкеледі.

2. Иландыру – эмоционалды ерікті сипаттағы психологиялық әсер ету тәсілі. Тұлғаның ақпаратты мақсатты түрде сыни емес тұрғыда қабылдауы және адамның сезіміне әсер ету арқылы оның ақылы мен еркіне әсер ету.

2. Жұқтыру – бұл мәлімет жіберуші алушыға белгілі бір эмоционалды, психикалық көңіл-күйді беретін ең көне психологиялық әсер ету механизмі. Адамдардың үлкен тобын белгілі бір жолмен біріктіретін әсер етудің ерекше тәсілі, бұл тұлғаның белгілі бір психикалық жағдайларға санасыз, амалсыз ұшырауы.

3. Еліктеу – бір адамның сыртқы мінез-құлқын қабылдап, оны өз бойына дарытуға тырысу.

Сендіру, иландыру, жұқтыру, еліктеу әлеуметтік-психологиялық механизм ретінде негізгі рөл атқарады. Қиялы ашық, басқаларға қарап өз көзқарасын өзгертетін, өзін-өзі бағалауы төмен адамдар көбінесе илануға берілсе, ал қандай да бір адамдардың мінез-құлық көріністерін, мәнерлерін, әрекеттерін, қылықтарын қайталау арқылы еліктейді. Жұқтыру үрей жағдайында күшейе түседі. Қауіпті жағдай туралы ақпарат шектеулі болған жағдайда немесе тым көп болған кезде үрей туындайды.

Көпшілік аудиторияға психологиялық әсер ету тәсілдерінің біріне, яғни сендіруге тоқталайық. Сендіру немесе суггестия (латын сөзі – сендіру) – бір адамның басқа адамға немесе адамдар тобына психологиялық ықпал етуі. Оның мақсаты – айтылған ақпаратты, ойларды, пікірлерді сыни тұрғыдан бағаламай, қабылдау, сіңіру және сендіру.

Сендіру – бірнеше ғылымдар (психология, әлеуметтік психология, педагогика, жүйке жүйесінің физиологиясы) зерттейтін күрделі құбылыс. Мысалы, психологтар суггестияның әртүрлі

құбылыстарда қолдану жағын қарастырса, педагогтар суггестияны тәрбиелеу мен оқытуда пайдалану мүмкіндігін зерттейді.

Психологиялық анықтамада: сендіру (иландыру) – бір адамның мағынасыз түрде басқа адамның психологиясы мен қылығын белгілі дәрежеге өзгерту. Сендіру адамда қажетті қасиеттерді дамыту мақсатында, оның санасына, еркіне және сезіміне жан-жақты әсер ету [6, 494 б]. Берілген анықтамада тұжырымдалғандай, сендіру адамдардың ақылы, еркі мен сезіміне әсер ете отырып, олардың психологиясы мен қылығын белгілі бір дәрежеде өзгерте алады.

Сендіру құбылысы «сендіруші (суггестер) – сенуші (суггерент)» күрделі жүйесі болып табылады. Онда өзара байланысқан 3 элемент ажыратылады: іс-әрекеттік (сендіру ықпалы), процессуалды (осы ықпалды сенушінің қабылдауы), нәтижелік (сенушінің жауабы, реакциясы).

Сендірудің нәтижесі келесі факторларға тәуелді:

1. суггестордың қасиеті мен жағдайы сендіруді, иландыруды іске асырушысы:

- оның әлеуметтік мәртебесі мен беделінің жоғары болуы;
- еріктік, интеллектуалдық және мінез-құлықтық жайы;
- жетістікке жету қабілеті және оптимистілігі;
- ақпаратты жеткізуде дәлелдерін, логикалы, эмоционалды компоненттерін дұрыс құрастыра білуі;
- ақпарат көздерін айрықша, сенімді түрде жеткізіп, ерекше әсер ету қабілетінің болуы.

2. суггеренттің қасиеті мен жағдайы, яғни сендіруге бағытталған кісі:

- оның астеникалық жағдайы, эмоционалды психофизиологиялық қосылу (стресс, дистресс, шаршау, әлсіз, ашу т.б.)
- өзін төмен бағалауы, өзіне сенімсіздік, шешім қабылдай алмаушылық;
- мазасыздану, үрейлену, ұялу, эмоционалдылығы жоғары, өзінің толық емес сезімдерінен қысылу;
- бейнелі ойлауы дамыған.

3. суггестер мен суггеренттің арасындағы эмпатия мен сенім маңызды орын алады.

- кілт сөздерінің нақтылығы және бейнелілігі;
- суггестердің түсініктерінде «жоқ» деген сөздер кездеспейді;

- ымдау, ишарат суггерент эмоциональды қызығушылық, болашақтағы жақсы, сенімді, жағымды қатынастарын қалыптастыруға себін тигізеді.

- дауыс ырғағының сәйкес келуімен эмоцияға әсер етеді.

Сондай-ақ сендіруші субъектінің табысқа жетуі үшін сенім, беделділік, құзыреттілік, адалдық қажет.

Сонымен, сендірудің объектісі – үлкен топ пен бұқара болуы мүмкін. Егер де сендіріліп берілген ақпарат адамның қажеттілігі мен қызығушылығына сәйкес келген жағдайда сендірудің нәтижесі бірден көрінеді.

Суггесивті ықпал жасаудың басты құралы – сөз және сөздік емес факторлар (қимыл, ым). Яғни, сендіру әртүрлі вербальды және бейвербальды құралдар – сөздер, дауыс ырғағы, ым, дене қимылы, суггестор іс-әрекеттері арқылы нәтижеге қол жеткізеді. Сендіру ақпарат көзінің қаншалықты беделді болатындығына негізделеді: сендіретін, иландыратын ақпарат беделді болмаған жағдайда, ол бірден сәтсіздікке ұшырайды. Адам санасы мен психикасын басқарушы тіл болғандықтан, сендіру барысында тіл өз маңыздылығын жоймайды. Сендіру вербальды сипатта және адамдарды сөзбен ғана сендіруге болады, бірақ бұл қысқа болғанмен, күшейтілген экспрессияға ие. Сенімділікті, беделділікті, сөздердің маңыздылығын білдіретін дауыс ырғағының рөлі өте зор, себебі сендіру тиімділігінің 90% дауыс ырғағына байланысты болады. Айта кететіні, сендіруге көндіру дәрежесі, келіп түскен ақпаратты сыни көзбен қабылдамау қабілеті – адамдардың барлығында бірдей емес: жүйке жүйесі әлсіз және көңілі күрт ауытқитын адамдарда жоғары.

Бұқаралық ақпарат құралдарында сендіру адамға психологиялық әсер етудің түрі ретінде өте жиі пайдаланылады. Сендіру әсерінен шындыққа жанаспайтын, сондай-ақ алынған мәліметті бағаламай тұрып әрекет етуге және ақпараттың сенімділігіне көз жеткізбей оған сенуге ұмтылу түсінігінің қалыптасуы мүмкін.

Сендіру тәсілі «ойлаудың қажеті жоқ, тек қана сену керек» деген принципке негізделген. Аудиторияны суггестивті жағдайға жеткізеді, тыңдаушы, көрермен ешқандай дәлелсіз барлығын да ақиқат, шындық ретінде қабылдайды.

Сонымен, қазіргі таңда қоғамда заманауи байланыс құралдарының, ғаламтор желісінің мүмкіндігі арқылы жалған немесе расталмаған ақпарат адамның психологиясына әсер етіп, бұқаралық ақпарат құралдары жасырын түрде өркениетті *ақпараттық* кеңістік

қалыптастыруда кері әсерін тигізуде. Сол себепті **жалған ақпараттың таралуына жол бермей**, БАҚ-тың рөлін күшейтіп, **қоғамда ақпараттық мәдениетті қалыптастыру қажет.**

Қорыта айтқанда, БАҚ түрлі саладағы өзекті ақпараттарды тарата отырып, адамдардың санасына және мінез-құлқына идеологиялық, саяси, экономикалық және т.б. арқылы әсер ету құралы болып табылады. Сондықтан ақпарат құралдарының оқу-тәрбие үрдісіндегі ақпараттық, коммуникативтік, әлеуметтік, мәдениеттанушылық, танымдық, дамытушылық мүмкіндіктерін қажеттілігіне қарай орнымен пайдалануға тиіспіз.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Бұқаралық ақпарат құралдары туралы Қазақстан Республикасының 1999 жылғы 23 шілдедегі N 451 Заңы.
- 2 Жижина М.В. Медиакультура: культурно-психологические аспекты/ М.В.Жижина. – М.: Вуз. кн., 2009. – 188 с.
- 3 Даниленко В.И. Современный политологический словарь/В.И.Даниленко – М.:ИД «Nota Bene», 2000. – 1023 с.
- 4 Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – М.:ЧеРо:Юрайт, 2000. – 342 с.
- 5 Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. – М.: Изд-во Эксмо, 2006. – 832 с.
- 6 Жарықбаев Қ., Саңғылбаев О. Психология: Энциклопедиялық сөздік. – Алматы: Қазақ энциклопедиясы, 2011. – 624 б.

Резюме

В настоящее время СМИ становятся не только средством связи, но и мощным инструментом формирования общественного мнения, влияющего на сознание человека, и распространенная в СМИ ложная и недостоверная информация влияет на психологию человека. В связи с этим наблюдается негативное влияние СМИ на формирование цивилизованного информационного пространства. В данной статье автор раскрывает методы психологического воздействия и дает анализ способов убеждения, влияющего на сознание, волю и чувства человека.

Resume

Currently, the media are not only a means of communication, but also a powerful tool for the formation of public opinion that affects human consciousness. Currently, the spread of false and unreliable information in the media affects the psychology of man. In this regard, there is a negative impact of the media on the formation of a civilized information space. In this article the author reveals the methods of psychological influence and gives the analysis of ways of persuasion that affect the consciousness, will and feelings of a person.

ТҮЛҒАНЫҢ КӘСІБИ ӨЗІН-ӨЗІ ДАМУ ТУ ЖҮЙЕСІНДЕГІ ӨМІРЛІК СТРАТЕГИЯЛАРДЫ ЖОБАЛАУ

А.Ж. ҚАСАБОЛАТ

«Педагогика және психология» мамандығының докторанты
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Аннотация

Мақалада тұлғаның кәсіби өзін-өзі дамыту жүйесіндегі өмірлік стратегияларды жобалау мәселесі қарастырылады. Жеке тұлға құрылымында өмірлік стратегиялар мен кәсіби өзін-өзі дамытудың арақатынасы көрсетілген. Өмірлік стратегияларды жобалау және құрастыру процесінің құрылымдық-мазмұнды сипаттамасы беріледі. Осы мәселені шешудің кейбір әдіснамалық негіздері ашылды. Кәсіби өзін-өзі жобалау бойынша жүзеге асырылатын кезеңдер қарастырылады. Алыс жақын шет елдік ғалымдардың еңбектеріне шолу жасалады. Шет елдік еңбектерде болашақты жобалаудың зерттелу динамикасын нақтылауда әлемдік ғылыми әдебиеттер базасы (ngram) талданады.

Түйін сөздер: тұлға, кәсіби өзін өзі дамыту, өмірлік стратегия, жобалау, қоғамдық құндылықтар.

Елбасы Н.Ә. Назарбаев: «Өмірдегі ең басты нәрсе – білім, жоғары кәсібилік және өз Отаныңа адалдық, жастарда зор күш-қуат пен шығармашылық әлеует бар. Осының бәрін өмірлеріңіздегі ең басты мақсатқа жетуге бағыттаңыздар»- дей келе жастар қазіргі уақытта ұсынылып отырған мүмкіндіктерді пайдалану қажеттігін айтты [1]. Жастар жылы жастарға зор мүмкіндіктер мен болашаққа сенім білдіруде, ел мұраты – жастардың білімі мен біліктілікке талпынып әрекеттенуін, еңбектеніп өсуін, сұранысқа сай өзін-өзі кәсіби түрде дамытуды талап етіп отыр.

Қоғамдық құндылық бағдарларының, қажеттіліктер жүйесінің, өмірлік ұстанымдарының, жастардың мүдделерінің өзгеруі жағдайында өмірлік стратегияларды жобалау, олардың қалыптасуы мен серпініне әсер ететін факторларды анықтау проблемасы айтарлықтай өзекті болып отыр. Өз болашағын жобалау мәселесі болжаудың жалпы теориясының психологиялық-педагогикалық зерттеулерінде жеткілікті түрде зерттелген. Алайда

субъектогенетикалық тәсіл адам үшін өз өмірінің субъектісі болу, өзінің іс-әрекеттері мен салдары үшін, өз жетістіктері мен сәтсіздіктері үшін жауапкершілікті өзіне алу қажеттілігін болашақ стратегияларды дұрыс жобалай білу мақсаты қазіргі таңда басты мақсат. Шет елдік еңбектерде болашақты жобалаудың зерттелу динамикасын нақтылауда әлемдік ғылыми әдебиеттер базасы (ngram) талданды.

1-сурет. Шет елдік әдебиеттерде болашақты жобалаудың зерттелу динамикасы.



1-сурет көрсеткендей ғылыми білім саласында болашақты жобалау бойынша зерттеудің динамикасын байқауға болады. Бұл әдіс тарихи дамудың әрбір кезеңдеріндегі зерттеу шеңберінде маңызды орын алды. Ғалымдардың болашақты жобалау стратегиясы бойынша шет елдік зерттеулерде В. Burnett, D. Evans, В. J. Mathews, Стивен Р. Кови, А. Маслоу, К. А. Абульханова-Славская, Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая, Ю. М. Резник, В. И. Журавлев, Я. В. Дидковская, И. Ю. Кузнецов, С. А. Кузнецова, Н. В. Осмачко еңбектеріне талдау жүргізіліп, зерттелу бағыттары ерекшеліктеріне сәйкес пікірлері қарастырылған (Кесте 1.). Отандық зерттеулерде тұлғаның қалыптасуындағы субъектілік мәселелерін отандық психологтардың еңбектерінде Қ. Б. Жарықбаев, Ж. И. Намазбаева, С. М. Джакупов, О. С. Сангилбаев, Х. Т. Шерьязданова, А. Р. Ерментаева қарастырған. Отандық психолог Ж. И. Намазбаева: «Әр студент – болашақ мұғалім өз тұлғасын зерттей алуы қажет. Өз психикалық күйін, өзіндік зияткерлік және эмоционалды – еріктік үдерістерін басқара алуы қажет» - деп анықтаған [2, 86 б.].

А.Р. Ерментаева тұлғаның объект немесе субъект ретіндегі позициясына байланысты оның өзара әрекеттестік пен өзара қатынас тәсілдері әрқалай болады. Өзін субъект ретінде сезінетін тұлға қарым-қатынастың бастамашысы, ұйтқысы бола алады. Ал өзіне объект тұрғысынан қарайтындар әрқашан қарапайым орындаушы ретінде танылады- деп тұжырым жасап, субъектілік тұлғаның белсенділігін жетілдіру әлеуеті екенін көрсетеді. Осыған байланысты «Өзіндік даму», «Өзіндік жетілу», «дербестік», «белсенділік» сияқты тұлғаның субъектілігін сипаттайтын ұғымдардың маңыздылығын ашқан [3, 114 б.]

Кесте 1. Әлемдік ғалымдардың болашақты жобалау стратегиясы бойынша зерттеу пікірлері.

№	Ғалымдар	Пікірлер
1	<u>Bill Burnett,</u> <u>Dave Evans</u>	Стенфорд жаңашылдары алғаш рет кітабында, жобалау бізді кімге, қай жерде, мансабымызға және біздің жасымызға қарамастан, маңызды және орындалатын өмірді қалай жасауға болатынын көрсетеді. Сіздің өміріңізді жобалау, керемет технологияға, өнімдерге және кеңістіктерге жауапты ойлауды өзіңіздің жақсы өмір мен мансапқа жету үшін қолдануға болады деген идеяны алға тартады [4].
2	By Joe Mathews	Өмірдің мәні, лайықты өмірді жобалау туралы еңбегінде мақсат қоя білу, уақытты тиімді пайдалану, бос уақытты ұйымдастыра білу туралы ұтқыр ойларымен бөліскен [5].
3	А. Маслоу	Өзін-өзі белсендендіру – бұл адамның өзінің жоғары қажеттіліктеріне сәйкес оған салынған нәрсені іске асыру қабілеті. Өзін-өзі белсендендіру – өзін-өзі дамытудың ең жоғарғы нысаны және белгілі бір дәрежеде

		алдыңғы екі нысанды, әсіресе өзін-өзі жетілдіру нысанын қамтиды. Өзін-өзі белсендірудің алдыңғы формалардан айырмашылығы бұл жерде адамның мінез-құлқы мен өмірінің жоғары мағыналық себептері өзектіленеді [6, 351 б.].
4	К.А. Абульханова-Славская	Өмір стратегиясы деп өмірлік талаптарды жеке құндылықтармен, белсенділігімен, өзін-өзі бекіту тәсілімен салыстыру арқылы адамның өмірде өзін іздеу, түсіну, негіздеу және шығармашылық іске асыру стратегиясын түсіндірген [7, 300 б.].
5	Е.П. Белинская О.А.Тихомандрицкая	Стратегияның психологиялық құрамдас бөлігіне назар аударады және оны жеке ұйым ретінде адамның өзін-өзі өмір сүруінің тәсілі ретінде, оның құндылықтары мен даралығына сәйкес тұлғаның өмір сүру барысын тұрақты реттеу ретінде түсіндіреді [8, 301 б.].
6	Резник Ю.М.	Жүйелі-динамикалық тәсіл арнасында өмірлік стратегия белгілі бір әлеуметтік-мәдени ортада қайта құру мақсатында болашақ өмірде тұлғаны перспективалы және ұзақ мерзімді бағдарлаудың динамикалық жүйесі ретінде қарастырылады [9, 113 б.].
7	Журавлев В.И.	Мәдени дискурс өмірлік стратегияны өзіне тән нормалар мен құндылықтар жүйесіне сәйкес адам құрған ұзақ мерзімді жүріс-тұрыс желісі ретінде ашуға мүмкіндік береді. Тұлғаның мәдени бағдарлары оның кәсіби идеалдарға деген ұмтылысын, өмірдің, қызметтің және мінез-құлықтың

		белгілі бір мәдени үлгілерін қабылдауын көрсетеді [10, 199 б.].
8	Дидковская Я.В.	Өмірлік стратегиялардың әртүрлі типтеріне белгілі бір өмірлік практикалар сәйкес келеді: өмір сүруді қамтамасыз ету, өміршендік, әлеуметтендіру. Мәселен, өткен ғасырдың 90-шы жылдардың ортасында жалпы білім беру ұйымдарының бітірушілеріне ерекше жеке бағдарлар басым болды: олардың жартысынан астамы жоғары табысқа, материалдық әл-ауқатқа басымдық берді, өмір сүрудің жоғары деңгейінің үлгілеріне бағдарланды [11, 184 б.].
9	Кузнецов И.Ю., Кузнецова С.А.	Құндылықтық басымдықтарға сәйкес жастарда өмірлік және кәсіби табыс туралы түсінік қалыптасты, ол бірінші кезекте материалдық жеткіліктікпен байланыстырылды. Кәсіби табыс көбінесе бедел терминдерінде олар үшін референттік болып табылатын кәсіби топтың беделді мәртебесіне қол жеткізуге басым бағдар негізінде түсіндіріледі. Өмірлік табыс факторларына мыналар жатқызылды: «ықпалды тұлғаларды қолдау», «сәттілік», «жағдайдың сәтті ұштасуы», сондай-ақ сапалы білім [12, 215 б.].
10	Осмачко Н.В.	Өмір серпінділігі «өмір жолы» ұғымында адам өмірі оқиғаларының жиынтығы ретінде көрініс табады. Кең мағынада өмірлік жол белгілі

		<p>бір әлеуметтік-мәдени жағдайларда тұлғаның қалыптасуы мен өмір сүру тарихы, адамның «өткеннен болашаққа» уақытша координаттар жүйесінде жеке өмір сүруі ретінде түсіндіріледі [13, 226 б.].</p>
--	--	--

1-кестенің жалғасы.

Кестеде көрсетілгендей өмірлік стратегияны жобалау негізінде қажеттіліктер маңыздылығы векторының бағытталуына, шешімдер қабылдаудың балама тәсілдерін таңдауға негіздей отырып, адамның әлемге деген белгілі бір қатынасын көрсететін құндылықтар жүйесі жатыр. Өмірлік стратегия сыртқы және ішкі өмір жағдайлары арасындағы қайшылықтарды шешу, сыртқы жағдайларды нақты тұлғаның қажеттіліктеріне, бейімділігіне, мүдделеріне жақындату тәсілі болуы мүмкін. Қызығушылық қарым-қатынас және қызмет процесінде пайда болатын қажеттіліктерді көрсету нысаны ретінде, өмірлік стратегияның мәнін түсіну үшін маңызды санат, өйткені қызығушылықтың пайда болуы қызметті ынталандырады және жандандырады, құндылықты бағдарларды дамытады. Құндылықтық бағдарлар жеке тұлғаның өз мінез-құлқын таңдауын жүзеге асыруына себепші болады; олар өмірлік мақсаттарға қол жеткізу құралдарын таңдауда бағдар болады, өмірлік жобалардың қалыптасуына әсер етеді, олар адам анықтайтын өмірлік жолдар мен оларды іске асыру тәсілдерінің жиынтығы мен бірізділігі және т. б. ретінде түсіндіріледі. Өз кезегінде, өмірлік жоспарлар тұлғаның өмірлік перспективаларына әсер етеді. Өмірлік перспективаның критерийлерінің бірі – тұлғаның құндылықты жеке басынан өткеруге деген қабілеттілігі. Қажеттіліктер мен талаптардың арақатынасы жеке тұлғаның бағдарлануын дамытуға ықпал етеді: бір жағдайда – оның өмір сүру жағдайына бейімделуіне, екіншісінде – өмір сүру жағдайларын өзгертуге және жеке адамның өзінің талаптарына бейімделеді. Өзін-өзі дамытуды басқарудағы жобалау ағымдағы және стратегиялық сипатқа ие болуы мүмкін. Өзін-өзі дамытуды басқару кезінде ағымдағы емес, стратегиялық жобалау ерекше маңызға ие. Ғылыми еңбектерді талдай келе кәсіби өзін-өзі жобалау кезеңдер бойынша жүзеге асырылады:

Бірінші кезең – кәсіби құзыреттілікті меңгеруді өзектендіруге, кәсіби қондырғыларды дамытуға, оқу-кәсіби ортаға баулу, жеке

тұлғаны танымға терминологиялық қосылуға, тайм-менеджмент теориясын меңгеруге бағытталған бейімделу болады.

Екінші кезеңде – акмеологиялық – өзін-өзі анықтау, өзін-өзі бағалау, өзін-өзі бақылау, өзін-өзі таныстыру және т. б. басымдықтар түзіледі.

Өзін-өзі жобалауды басқарудың үшінші кезеңі – имидждік – өз кәсіби имиджін белсенді іздеу кезеңі, кәсіби қызмет контекстіне оқу-кәсіби біліктерді қосу.

Төртінші кезең – форсайттинг (ағылш. foresight-болашаққа көзқарас) – бұған дейін қалыптасқан кәсіби мақсаттар негізінде іске асырылады, оларға қол жеткізу жолдарын анықтауға, кәсіби-шығармашылық өзін-өзі дамыту мен кәсіби мансапты дамытудың вариативтілігін анықтауға, жобалық мақсаттар мен перспективаларды тұжырымдауға және ішінара жүзеге асыруға бағытталған.

Бесінші кезең – аналитикалық-кәсіби өзін-өзі жобалауды талдау мен түзетуге бағытталған; жастардың бәсекеге қабілеттілігін қалыптастырумен байланысты.

Өмірлік стратегиялар мен тұлғаның кәсіби-тұлғалық өзін-өзі дамытуының арақатынасы ғылымда біркелкі емес. Бір авторлар өмірлік стратегиялар өзін-өзі дамыту жүйесіне енгізілген деп санайды, басқа зерттеушілер өмірлік стратегияларын қалыптастыру механизмінің құрамдас бөлігі ретінде өзін-өзі дамыту жүйесі туралы айтады. Осылайша, қарастырылатын санаттардың диалектикалық өзара байланысын есептеуге болады. Өмірде рефлексия функциясын орындай отырып, тұлғаның өмірлік бағдарлануы кәсіби жолды ұйымдастыру тәсілдерінің бірі және стратегиялармен репрезентацияланады. Сонымен қатар, өмір стратегиясын жобалау перспективалық өзін-өзі анықтауды болжайды, оны іске асыру жедел бағдар ресурстарын іске асырады. Ғалымдар өмірлік практика тәсілдері бойынша өмірлік стратегияларды жіктеуді ұсынады: өзін-өзі анықтау, бейімдеу, әл-ауқат, табыс, өмір сүру, әлеуметтендіру стратегиясы, мінез-құлық модельдері және т. б. стратегиялары. Бейімдеу стратегиясы өзін-өзі қоршаған ортамен және өзімен қарым-қатынасты жобалаудың таңдалған өмірлік тұжырымдамаға сәйкес өмірлік мақсаттарға жетуге бағытталған жалпы жүйесі. Мақсаттарға қол жеткізуге ықпал ететін негізгі ресурстарға (білім, дағды, имидж, байланыс және т.б.) инвестициялау қажет, бірақ бұл ретте оларды көшіру немесе алып тастау қиын (немесе мүмкін емес); өзінің дамуына және жаңа ресурстарды өздері генерациялайтын жаңа ресурстарды пайдалану қажет. Отбасы, әлеуметтік орта, оқу

орындары және т.б. адамның қоғамдағы әлеуметтік жағдайын және қажетті ресурстарға қол жеткізуді қамтамасыз ету үшін жағдайларды негіздейтін маңызды детерминанттар болады. Ең тиімді жағдайда ресурстарға өз тууына байланысты қол жеткізгендер. Қолда бар ресурстар оларды одан әрі сатып алуға ықпал етеді (шет тілін білу екінші және одан кейінгі шет тілдерін тез меңгеруге мүмкіндік береді), ал ресурстардың жетіспеушілігі оларды одан әрі жоғалтуға ықпал етуі мүмкін (салауатты өмір салтын жүргізу және аурудың алдын алу үшін ерік сапасының немесе қаражатының жетіспеушілігі, созылмалы аурулардың асқынуына және жаңа аурулардың дамуына әкелуі мүмкін). Ортаның белгісіздігі жағдайында ресурстарды тиімді басқаруға және белгіленген мақсаттарды іске асыруға ықпал ететін дағдылар мен іскерліктер құзыреттер деп аталады. Дағдыларды қалыптастыруда жетістікке жеткен тұлғалардың өмірлері жастардың өмірлік стратегияларды жобалауда маңызды. Осыған байланысты Стивен Р. Кови анықтаған «Жетістіккен жеткен адамдардың жеті дағдысы» еңбегіндегі тұлғаның дамуында дағдыны кесте бойынша талдау жүргіздік [14].

Кесте 2. Стивен Кови анықтаған жетістіккен жеткен адамдардың жеті дағдысы

Дағды	Негіздеме
Белсенділік әдеті	Өз мінез-құлқына жауапкершілік
Істі оның аяқталуын көзден таса қылмай бастау әдеті	Сенімдері, қағидаларының қатандығы
Алдымен маңызды мәселелерді шешу әдеті	«Қатынас құру, жеке аса міндеттер туралы өтініш жазу, ұзақ мерзімді жоспарлау, жаттығу, дайындық, яғни, істеу қажет, бірақ, бұл істер шұғыл болып табылмайтындықтан, орындауға қол жету сирек болатын» сияқты аса маңызды шұғыл істерге жинақталу
«Менің жеңісім – сіздің жеңісіңіз» қағидасы бойынша ойлай білу әдеті	Мәселелердің синергетикалық шешімдерін іздеу және барлық тараптар үшін тиімді нұсқаларды табуға ұмтылу
Алдымен түсінуге, одан кейін түсінілуге ұмтылу әдеті	Әңгімелесушінің мәселелерін толық, терең, эмоционалды және интеллектуалды түсіну

Синергетикаға ұмтылу әдеті	Мәселелердің шығармашылықты, бірегей шешімдерін іздеу
Өз қабілеттерін қайрау әдеті	Үздіксіз жетілдірілу, білім алу

2-кестенің жалғасы

Әлеуметтік-мәдени орта тарапынан тұлғаға жоғары бейімделу жүктемесі ден қоюдың барабар үлгілерін, яғни бейімделу стратегияларын, мысалы, өмір сүру стратегияларын іздеу қажеттігіне себепші болады. Даму стратегиясы тұлғаның тәуелсіздігінің жоғары деңгейін, адам топтық байланыстардың қысымынан босатылатын өмір сүру жағдайларын жасауды болжайды, өз іс-әрекеттерін, қызметін дербес айқындайды және өзінің іс-әрекеттері мен мінез-құлқына жеке жауапты болады. Кәсіби өзін-өзі дамыту проблемасын зерттеу контексінде өмір сүру стратегиясы негізгі материалдық қажеттіліктерді қанағаттандыруға бағытталған, Даму стратегиясы мамандықпен сәйкестендірудің ерекше түрі ретінде одан әрі кәсіби өсу перспективасымен жеке өмірлік траекториясын және соның салдарынан мүмкін болатын материалдық әл-ауқатты жобалауға мүмкіндік береді. Бұл тұлғаның кәсіби өзін-өзі дамуын ынталандырады, мамандық қызметтік өсу, кәсіби мансабының болашағы тұрғысынан қарастырылады. Даму стратегиясы, сондай-ақ, кәсіби қызмет жеке адамның қоғамдық мойындаудағы, жоғары әлеуметтік және кәсіби мәртебеге, беделге, өзін-өзі көрсету және шығармашылық тұрғыдан өзін-өзі іске асыру тәсіліне қол жеткізудегі қажеттіліктерін қанағаттандыру құралы болып табылатын өмірлік перспективаның нұсқасын көздейді. Білім алушы жастардың өмірлік стратегияларының ерекшелігі, олардың мазмұны мен бағыты бойынша қоғамдағы трансформациялық процестердің әлеуетін құраушы болатындығында. Біріншіден, жастар өз стратегияларымен, кәсіптік білім берудің, оның әлеуметтік функцияларының (прагматикалық, мәртебелік-беделді, әлеуметтік-мәдени, кәсіби) өзгеруіне және оларды іске асыру тетіктеріне әсер етеді. Екіншіден, қазіргі жастардың өмір сүру стратегиясы мемлекеттің болашағын едәуір дәрежеде айқындайды, өйткені жастар қоғамда кәсіби кадрларды толықтыру үшін негізгі ресурс, кәсіби міндеттерді шешудің жаңа технологияларын тасымалдаушы. Зерттеу негізінде біз тұлғаның өмірлік стратегияны жобалау құндылықтар негізінде құрастырылатын және нақты тұлғаның ресурстарын іске асыру арқылы әлеуметтік-мәдени ортадағы іс-әрекетте, мінез-құлықта іске

асырылатын болашақ өмірде, әлеуметтік-мәдени кеңістікте перспективалы бағдарланудың динамикалық жүйесін білдіреді деген қорытынды жасаймыз.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Елбасы «Жастық! Жігер! Еңбек!» атты республикалық жастар форумы. <https://www.zakon.kz/4779727-elbasy-zhasty1179-zhger-e1187bek-atty.html>

2 Намазбаева Ж.Б. Жалпы психология: Оқулық – Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ Психология институты, 2006. – 86 б.

3 Ерментаева А.Р. Жоғары мектеп психологиясы: Оқулық. – Алматы: Дәуір, 2012. – 114 б.

4 Bill Burnett, Dave Evans. Life has questions. They have answers. New York Times Random House, Sep 15, 2016 - 240 p.

5 By Joe Mathews. The Meaning of Life Project: Designing a Life Worth Living By Joe Mathews. iUniverse 13 July 2004-138p.

6 Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу; пер. с англ.: Т. Гутман, Н. Мухина. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2003.– 351 с.

7 Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 300 с.

8 Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 301 с.

9 Резник Ю.М. Жизненное ориентирование личности: анализ и конструирование // Социс. 1996. - № 6. - С. 113.

10 Журавлев В.И. Вопросы жизненного самоопределения выпускников средней школы. Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 1982. - 199 с.

11 Дидковская Я.В. Профессиональное самоопределение молодежи: социологический анализ. – Екатеринбург, 2004. - 184 с.

12 Кузнецов И.Ю., Кузнецова С.А. Профессиональное самоопределение на жизненном пути: монография. – Магадан, 2003. - 215 с.

13 Осмачко Н.В. Жизненные стратегии студенческой молодежи в социокультурном пространстве России: социологический анализ: монография. – Владивосток, 2005. - 226 с.

14 Стивен Р. Кови Семь навыков высокоэффективных людей: Мощные инструменты развития личности. Пер. с англ. – 12-е изд., доп. – М.: Альпина Паблишер, 2017. - 163 с.

Резюме

В статье рассматривается вопрос проектирования жизненных стратегий в системе профессионального саморазвития личности.

Resume

The article deals with the design of life strategies in the system of professional self-development of the individual.

СТУДЕНТ ЖАСТАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДЕНСАУЛЫҚҚА ҚҰНДЫ ҚАТЫНАСЫН ДАМУ

Г.Б. ИМАНБЕКОВА

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің
докторанты

Аннотация

Мақалада студенттің психологиялық денсаулыққа құнды қатынасы, құрылымы және оның әлеуметтік ортасының психологиялық қауіпсіздігі туралы түсініктер айқындалады. Студенттердің денсаулыққа құнды қатынасының маңыздылығы салауатты өмір салты және дені сау адаммен өзін-өзі сәйкестендіруі арқылы көрінеді. Студент өмір сүретін әлеуметтік ортасының сапасы, оның психологиялық қауіпсіздігі студенттердің тұлғалық құрылымында денсаулыққа құнды қатынасқа тұрақтылықты игеру және көріну мүмкіндіктерін анықтайды.

Түйін сөздер: психологиялық денсаулыққа құнды қатынас, әлеуметтік орта, психологиялық қауіпсіздік, денсаулықты сақтау, ішкі позиция, өзіндік сана

Студент жастардың денсаулыққа құнды қатынасы – бұл денсаулықтың психологиялық, моральді-этникалық, әлеуметтік-экономикалық және басқа да қамқорлық аспектілері өзектендірілген денсаулықты сақтау бойынша студенттердің топ ішінде де, топ арасында да болжанған немесе шынайы өзара әрекеттесуі.

Студенттердің психологиялық денсаулыққа құнды қатынасы өзара байланысты үш құрамдас бөлікті қамтиды: 1) денсаулықты сақтауға түрткі болатын іс-әрекеттер, бағдарлар, мақсат, мотивтер; 2) денсаулықты сақтаудың белгілі бір нормаларын ұстану дәрежесі, оларды орындаудың тәртіптілігі және бірізділігі, сапасы, белсенділік және шығармашылық көзқарас, жаңа әдістер мен формаларды игеру, үнемдей алу және т.б. формаларында көрінетін денсаулықты сақтау сипатындағы шынайы және нақты мінез-құлық; 3) нақты мінез-құлықты орындау және нәтижесі бойынша субъектілік уайымдар мен бағалау [1, 114 б.].

Студенттердің психологиялық денсаулыққа құнды қатынас дәрежесін олардың салауатты өмір салтын шынайы орындау және

денсаулықты сақтау әрекетіне қатысу дәрежесі бойынша, сонымен қатар қорытынды нәтижесі (олардың денсаулықтарының нақты жағдайы, әсіресе ЖОО-нда білім алу кезіндегі жақсы немесе нашар жаққа өзгеру динамикасы) бойынша бағалауға болады.

Студент жастардың психологиялық денсаулыққа құнды қатынасын дамытуға 1) студенттердің салауатты өмір салтын орындау және денсаулықты сақтау әрекеттерінің алғышарттарынан тәуелсіз пайда болатын объективті жағдайлар мен мән-жайлар; 2) студенттердің санасы мен психикасында сыртқы жағдайлардың бейнеленуімен байланысты субъективтілік әсер етеді [2, 266 б.].

Сондай-ақ психологиялық денсаулыққа құнды қатынасты дамытуда тұлғаның «ішкі позициясы» мен өзіндік санасы да маңызды рөл атқарады.

«Ішкі позиция» студенттің өзінің алдыңғы тәжірибесінің, мүмкіндіктерінің, пайда болған қажеттіліктері мен ұмтылыстарының негізінде қазіргі кездегі өмірінде қандай объективті орын алады, болашақта қандай болғысы келеді, осылармен байланысты. Осы ішкі позиция оның психологиялық денсаулыққа қатынасының белгілі бір құрылымын айқындайды. Ішкі позиция тұлға дамуының маңызды психологиялық жағдайлары – өзіндік сана және өз тұлғасының тұрақты бейнесі, өзіндік «Мені» арқылы сыналады, осыдан психологиялық денсаулыққа қатынасының нәтижесі көрінеді.

Өзіндік сананың қалыптасуы бірнеше бағыттар бойынша жүреді: 1. Өзінің ішкі әлемін ашуы. Яғни студент өзінің эмоцияларын сыртқы жағдайлардың әсерінен туындайды деп емес, өз «Менінің» күйі ретінде қабылдай бастайды. Өзіне тән ерекшеліктерін, басқаға ұқсамайтынын сезіну, тіпті жалғыздықты сезіну көрінеді. 2. Өткен уақытты қайтара алмайтыны, өмірдің мәңгі еместігін түсіну пайда болады. Осыны түсіну адамға өзінің болашағы, өзінің мақсаттары туралы ойлануына алып келеді. Өмірлік жоспар жекелік өзін-өзі анықтау аймағын: моральдік бейне, өмір сүру салты, ұмтылыс деңгейі, мамандық таңдауы, өмірде өз орнын анықтауды қамтиды. Өзінің мақсатын, өмір сүру талпыныстарын түсіну, өмірлік жоспар жасау – өзіндік сананың маңызды элементі. 3. Өзі туралы тұтас түсінік қалыптасып, өзіне, психологиялық денсаулығына құнды қатынасы дамиды, алдымен өзінің денесінің ерекшеліктерін, сыртқы келбетін, ұнамдылық деңгейін, содан кейін моральдік-психологиялық, интеллектуалдық, еріктік қасиеттерін түсініп, бағалайды. Жастардың өзіндік бағалауы жиі қарама-қайшылықты

болады («Мен өзімнің түсінігімде – данышпан + түкке тұрғысыз») [3, 90 б.].

Демек, студенттердің денсаулыққа құнды қатынасы олардың әлеуметтену және тұлғалық даму барысында қалыптасатын денсаулыққа бағдарланған сананың жалпы сипаттамасы болып табылады.

Жалпы алғанда, студенттердің психологиялық денсаулығына деген қатынасы олардың өмір сүру салтының, әлеуметтік пайдалы әрекетінің кең контекстімен байланысты. Денсаулыққа құнды қатынас міндетті түрде салауатты өмір салтында көрінеді, ал жоғары деңгейдегі қалыптасу әлеуметтік пайдалы іс-шараларда жүзеге асырылады.

Алайда жастардың психологиялық денсаулығына деген қатынасы түрлі қарқындылыққа ие болатындықтан, ол құнды болмауы да мүмкін. Әртүрлі қатынастардың ауқымы сандық және сапалық маңыздылығы тұрғысынан да жеткілікті түрде кең болады. Бұл денсаулық маңыздылығының жоқтығы, енжарлық немесе денсаулық сақтаудың әртүрлі тәжірибесіне белсене қатысу, салауатты өмір салтын ұстану болуы мүмкін.

Сондай-ақ студент жастардың психологиялық денсаулығына қатынасы тұлғалық есею үдерісімен және оның денсаулығының құндылық маңыздылығына белгілі бір дәрежеде қатысты нақты жағдайлар мен оқиғаларға реакцияларымен және денсаулыққа ұзақ мерзімді бағдарланумен анықталады.

Жастар ересек адамдарға қарағанда, әртүрлі, оның ішінде денсаулық аймағындағы өмірлік эксперименттерге дайын болып келеді, ал бұл көбінесе оның деңгейінің айтарлықтай төмендеуіне әкеледі. Күнделікті өмірде студенттердің денсаулығын сақтау және жақсарту нормаларын жүзеге асыру мүмкін болмаған кезде, оларда өз жағдайының белгісіздігін сезіну, аномия мен әлеуметсізденудің ықтималдығы артады. Жекелеген нормалар арасындағы оның ішінде психологиялық денсаулықты сақтау мәселелеріне қатысты қайшылықтар, әлеуметтік ортадағы өзара әрекетке қатысушылар арасында түсіністіктің болмауы студенттердің тұлғалық және әлеуметтік тәртіпсіздігіне әкеледі.

Эмоционалды сезімталдық, қазіргі заманғы барлық жаңалыққа деген ұмтылыс, қарым-қатынасты дәріптеуге талпыну жастардың, соның ішінде студенттердің жарнамалар мен бұқаралық ақпарат құралдары тарататын сыртқы келбетті өзгерту және түзетудің, жоғары жылдамдықты сауықтырудың қауіпті тәжірибелерімен

әуестенуі дәстүрлі салауатты өмір салтын ұстанудан, өз денсаулығымен айналысудан бас тартуына әкеледі.

Жастар ортасында сәнді болып табылатын индивидуалдықтың кейбір формаларын, өзін-өзі дамытуға, өзін-өзі өзектендіруге, көшбасшы болуға ұмтылудың психологиялық тартымды ұрандарын біржақты және бұрмалап түсінуді, басқа адамға құрмет, ынтымақтастық, достық, өзара түсіністік және т.б. нормаларымен теңестірілмеуді, - А. Адлер әлеуметтік қызығушылық деп атайды [4, 608 б.].

Осының бәрі ауытқушылық, зиянды өмір салты құбылыстарының кең ауқымында көрінеді. Студенттердің қазіргі өмірінде және болашағында айқындылықтың болмауы белгілі бір өмір жағдаяттарында өздері үшін қолайлы, аталған ауытқушылықтарға толерантты қатынастың қоректік негізі болып табылады. Мұндай нормативтік дағдарыс және барлық деңгейлерде оны реттеудің жетілдірілмеуі психологиялық денсаулықты сақтауға және салауатты өмір салтының нормаларын бұзылуына немқұрайлы қарайтын жастардың санының өсуіне ықпал етеді.

Осы жағдайларда жекелік-тұлғалық деңгейде өздерінің ұтымды таңдауын жасау үшін студенттер денсаулықтың барлық қырлары туралы білімді және хабардар болуы керек.

Студенттердің психологиялық денсаулығына қалыптасқан құнды қатынасы: 1) оның нақты стиліне келетін салауатты өмір салтын ұстануын; 2) денсаулықты сақтау тәжірибесіне және белгілеріне құнды қатынасын; 3) өз денсаулығын сақтауға ұмтылысын, тағайындалған рөлдерді орындау қажеттілігі және тиісті ұйымдардың әсер ету шегінен асып кеткен әртүрлі жағдаяттардағы сауықтыру тәртібіне дайындығын қамтиды.

Психологиялық денсаулықтың эмпирикалық құнды маңыздылығы келесі көрсеткіштердің жиынтығы ретінде анықталады: 1) когнитивті – денсаулық саласынан хабардар болу дәрежесі, білім деңгейі; 2) іс-әрекеттік, мінез-құлықтық – әртүрлі жағдайларда салауатты өмір салтын жүзеге асыруы және дайындық жағдайы; 3) эмоционалды бағалау – денсаулықты сақтаудың қағидалары мен нормалары туралы түсініктері, салауатты өмір салты және оның насихаттауға тікелей қатысуы, басқалардың және өз денсаулығының жағдайына алаңдаушылық білдіруі [1, 115 б.].

Сонымен қатар студенттердің денсаулығына құнды қатынасы олардың дені сау адаммен барлық деңгейлерде: физикалық,

психологиялық, әлеуметтік және адамгершіліктік (немесе рухани) өзін-өзі сәйкестендіруімен сипатталады.

Студенттердің дені сау адаммен өзін-өзі сәйкестендіруі бірнеше функцияның орындалуына ықпал етеді: 1) дүниетанымдық – адамға, қоғамға және қоршаған ортаға көзқарастар жүйесін қалыптастырады; 2) коммуникативтік – адамдар арасында және тиісті ұйымдарда өзара қарым-қатынас жүйесін құрастырады; 3) реттеушілік – денсаулық құндылығы, денсаулықты сақтау нормаларының жүйесі және дені сау тұлғаның нақты идеалдарын сақтау, өмір, отбасы, достық және оған қатысы бар басқа да құндылықтарды қолдау және жақсарту ережелері арқылы адам өз жүріс-тұрысын басқарады; 4) қоғамдағы денсаулық мәдениетін дамыту және тарату.

Психологиялық дені сау адаммен өзін-өзі сәйкестендіру студенттердің салауатты өмір салтын ұстанатын адамдардың шынайы немесе гипотетикалық қоғамдастығының мүшелігіне кіруінен, сондай-ақ өздерінің денсаулығын сақтаудың әртүрлі тәсілдерін таңдаудың ішкі және сыртқы еркіндігінен хабардар болуларынан көрінеді.

Студенттердің психологиялық денсаулыққа құнды қатынасының дамуы салауаттылық және денсаулықты сақтау нормалары мен стандарттары арқылы көрінетін мән-мағыналардың өзгеруінде бейнеленеді.

Психологиялық денсаулықтың құндылық маңыздылығының деңгейі студенттің өмірлік ұстанымының және оның денсаулықты сақтау мәдениетінің көрсеткіштерінің бірі. Оның қалыптасуына психологиялық денсаулықты сақтау мен дамыту нормаларының тұрақтылығы мен сенімділігі, күнделікті өмірдің нақты жағдайлары мен денсаулықты сақтаудың ресми жарияланған қағидалары арасындағы қайшылықтардың бар немесе жоқтығы, іс жүзінде стандарттарды енгізу мүмкіндіктері, студенттерді құқықтық және әлеуметтік қорғау жүйесін дамыту сияқты қоғамның ерекшеліктері әсер етеді.

Психологиялық денсаулықтың құнды маңыздылығы денсаулық туралы көзқарастарды және оны сақтау мен жақсарту жолдарын ұрпақтан ұрпаққа қалдыру жолымен, сондай-ақ қоғамдағы әртүрлі әлеуметтену институттарында: отбасы, білім беру аймағы, бұқаралық ақпарат құралдары, референт топтардың субмәдениеті және т.б. тиісті бағдарларды, идеяларды, түсініктер және нормаларды, идеологияны, психологиялық әсер ету технологияларын беру арқылы әлеуметтену барысында дамиды. Осыған байланысты, әлеуметтік орта

студенттердің құндылықтар жүйесін, оның ішінде денсаулықтың құнды мәнін қалыптастыруда маңызды рөл атқарады [5, 276 б.].

Әлеуметтік ортасының психологиялық қауіпсіздік дәрежесі мен сипаты студенттердің құндылықтар иерархиясында көрініс табатын осы ортадағы объективті және субъективті жағдайлардың белсендірілуін білдіреді. Студенттің жеке басының психологиялық қауіпсіздігі олардың психикасы мен тұлғасының тұтастығын сақтау, сондай-ақ студент жастардың өзара әрекеттесу кезіндегі қауіптер мен қатерлерді жеңу және даму тұрақтылығына қабілеттілігін қамтамасыз ету мүмкіндіктерін жасайтын әлеуметтік ортасының психологиялық қауіпсіздігімен байланысты [6, 271 б.].

Бұл құндылықтар, соның ішінде денсаулық құндылығын қоса алғанда, әлеуметтік ортасының қалыптастырушы әсерінің нәтижесі, сонымен бірге осы әсердің сипатын бағалау көрсеткіші болып табылады.

Олардың ортасының психологиялық қауіпсіздігі студенттерде денсаулыққа құнды қатынас мәселесі бойынша жалған ақпараттардың және ақпараттық агрессияның түрлі формаларынан психологиялық арақашықтықты ұстауына, сондай-ақ олардың белсенділік деңгейін сақтауына мүмкіндікті қамтамасыз етеді, бұл көбінесе аталған мәселе бойынша студенттердің жалпы хабардар болуымен анықталады.

Осылайша, студенттер ортасының психологиялық қауіпсіздігі олардың психологиялық денсаулығына құнды қатынасын қалыптастырудың міндетті шарты болып табылады. Салауатты өмір салты және психологиялық дені сау адаммен өзін-өзі сәйкестендіруі арқылы көрінетін студенттер денсаулығының қалыптасқан құндылық маңыздылығына қарай, психологиялық денсаулыққа құнды қатынасты тұрақты игеру және оның көрінуі тек психологиялық қауіпсіздік жағдайында қалыптасатын әлеуметтік ортаның сапасына байланысты.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Пчелкина Е.П. Психологическая безопасность образовательно-воспитательной среды вуза в формировании у студентов ценностного отношения к здоровью //Психологическая безопасность образовательной среды Сборник докладов всероссийской научно-практической конференции 21 декабря 2016 г. /Под научной редакцией Ф.Ш. Мухаметзяновой. – Казань:изд-во: ООО «Данис», 2016 г. – 114 с.

2. Пчелкина Е.П. Условия формирования в вузе ценностных предпочтений студентов в отношении здоровья / Здоровьесберегающие технологии в системе

непрерывного образования: коллективная монография /отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2016. – 266 с.

3. Александрова И.Н. Возрастные особенности отношения студентов к психологическому здоровью // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания № 9-1 2012. - Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Центр развития научного сотрудничества» (Новосибирск)

4. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). – СПб.: Питер Ком, 1999. – 608 с.

5. Пчелкина Е.П. Стратифицирующая значимость ценностей студентов вуза // Социальное поведение личности: оценки и стратегии: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2016. – 276 с.

6. Басва И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. СПб., 2002. – 271 с.

Резюме

В статье раскрываются понятия о ценностном отношении студента к психологическому здоровью, его структуре и психологической безопасности социальной среды. Значимость ценностного отношения студентов к здоровью выражается в здоровом образе жизни и самоидентификации со здоровым человеком. Качество социальной среды, в которой проживает студент, ее психологическая безопасность определяет в личностных структурах студентов возможность овладения и проявления устойчивого ценностного отношения к здоровью.

Reseme

The article reveals the concepts of the student's value attitude to psychological health, its structure and psychological safety of the social environment. The importance of students' value attitude to health is expressed in a healthy lifestyle and self-identification with a healthy person. The quality of the social environment in which the Student lives, its psychological safety determines in the personal structures of students the possibility of mastering and manifestation of sustainable value attitude to health.

«МЕН» КОНЦЕПЦИЯСЫНЫҢ ЗЕРТТЕУ БАҒЫТТАРЫ МЕН ТҰҒЫРЛАРЫ

Б.А. МАТАЕВ

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті
6D010300 Педагогика және психология»
мамандығының PhD докторанты

Аннотация

Психологиялық ғылымдағы «Мен» концепциясын зерттеудің теориялық және әдіснамалық бағыттары мен тұғырларына талдау жасалды. «Мен» концепциясы ұғымының қалыптасуындағы шетел зерттеулеріне шолу жасалады, онымен қатар қолданылатын өзін-өзі тану, өзіндік сана, өзін-өзі бағалау түсініктері тарихы зерделенеді, «Мен» концепциясының тұлға дамуындағы мәні айқындалады.

Түйін сөздер: «Мен», «Мен» концепциясы, зерттеулер, тұғыр, субъект, объект, эго-бірегейлілік.

Адам баласын әртүрлі даму сатысында өзін түсінуді әрдайым қызықтырды және ол адамның фундаментальды қажеттілігі болып табылады деген ойларды зерттеушілер еңбектерінде кездестіруге болады. Сондықтан, тұлғаның «Мен» концепциясы философтар, діни ойшылдар, саясаткерлер, әлеуметшілер және қазіргі таңда психологтарға үлкен қызығушылық тудырады. «Мен» концепциясы ұғымы дегеніміз – бұл тұлғаның өзі туралы тұжырымдамасы.

«Мен» есімдік, сын есім және зерттеу пәні ретінде қолданылуы мүмкін. Мысалы, «Мен» мағынасы біреу туралы емес, ал нақты белгілі бір адамға қатысты сипаттама мен мінездеме екенін білеміз. «Мен» тұлғаға дербес немесе рефлексивті есімдік болуы мүмкін. Сондай-ақ, «Мен» сананың дәйекті кезеңдерінің зерттеу пәні немесе адам бойындағы әртүрлі қарама-қайшы элементтердің біртұтас сипаттамалар мен ерекшеліктердің жиынтығы деп түсінуге болады.

В.А. Петровский «Мен»-ді өздік рефлексиядағы тұлға ретінде анықтайды. Ол: «Мен»-ді анықтайтын теоретиктердің санасы, екіге бөлінген. «Мен»-ді тірі-сезімтал адам ретінде (сырттан байқалатын, адам зат ретінде) және – «ментальды Мен» - деп жазады [1, 36 б.].

Л.М. Веккердің «Психика және шындық» атты тамаша кітабы шыққаннан кейін, біз екі танымал теоретиктер айтқан «Мен»

табиғаттының полярлық көзқараспен бетпе-бет келдік. Бірінші осындай теоретик В.А. Петровский Л.М. Веккерді өзін атайды. Л.М. Веккер, «Мен» туралы айтқанда, бұл ұғымды «психикалық субъект», «психикалық тасымалдаушы», «бастапқы физикалық тасымалдаушыға қатысты N-й туынды деген ұғыммен байланыстырды». Ал екінші теоретик бұл С.Л. Рубинштейн деп атайды. С.Л. Рубинштейн «Мен»-ді «тірі-сезімтал индивид» екенін атап өтті. Мұнда позициялардың айқын поляризациясы ұсынылған. Бір жағынан, «Мен» ментальды зат ретінде, терең ішкі, «жұқа» материя, ал екінші жағынан, «Мен» қабылдауға берілген зат ретінде» [1, 35 б.].

Бірақ, «Мен» мәселесін алғашқы психологиялық тұрғыдан зерттеуші және негізін қалаушы William James (1842-1910) деп санауға болады. Жаһандық пен тұлғалық «Мен»-дерге бөледі: «Мен» саналы және «Мен» объект. Бұл бір тұтастықтың екі жағы және әрдайым бірге байқалады. Бірі таза тәжірибе, ал екіншісі – тәжірибенің мазмұны» [2].

«Концепция» ұғымы Платонның жұмысында де кездеседі. Бүгінгі таңда Wikipedia – сөздігі концепция ұғымын (лат. conceptio «түсіну жүйесі»):

- бір-бірімен байланысты және бір-бірінен туындайтын бір нәрсеге көзқарастар кешені;
- қандай да бір құбылыстарды түсінудің, түсіндірудің белгілі бір тәсілі; негізгі көзқарас, оларды жарықтандыру үшін басқарушы идея;
- құбылысқа әлемдегі, табиғаттағы, қоғамдағы көзқарастар жүйесі;
- ғылыми, көркем, техникалық, саяси және басқа да қызмет түрлеріндегі конструктивтік ойлар қағидалары;
- міндеттерді шешу жолдар жүйесі;
- қандай да бір құбылыстарды түсіну, ажырату және түсіндіру тәсілі және тек оған тән пайымдаулар мен тұжырымдарды туындатады [3].

Ал, енді осы екі сөздің қосындысын әрі қарай талдап көрейік, яғни «Мен» концепция ұғымын. Алыс шетел зерттеулерінде «Мен» концепциясы бес негізгі теориялық дереккөзге негізделіп, оның ережелеріне сүйенеді:

1. W. James-тің «Мен» концепциясы негізін қалаушы туралы тұғыры;
2. С. Cooley мен G. Mead-дің жұмыстарындағы символдық интеракционизм;
3. E. Erikson-ның сәйкестік туралы түсінігі;
4. С. Rogers жұмыстарындағы феноменалистік психология;
5. R. Burns «Мен» концепциясының мәні.

Американдық психолог, прагматизм мен функционализмнің негізін қалаушылардың бірі және жетекші өкілі William James (1842-1910 ж.). Ол өз еңбектерінде жаһандық және тұлғалық «Мен»-дерге (Self) бөледі. «Мен» саналы (I) және «Мен» объект (Me) арасындағы қос білім ретінде қарастырады. Бұл – бір тұтастықтың екі жағы және бір-бірінен ажырамайды. Олардың бірі – «Мен» саналы (таза тәжірибе), ал екіншісі – «Мен» объект (осы тәжірибенің мазмұны) ретінде түсініктеме береді.

Charles Horton Cooley мен George Herbert Mead-дің жұмыстарындағы символдық интеракционизмі «Айналы Мен» теориясын дамытып, онда қоршаған орта «Мен» дамуын және «Мен» мазмұнын белгілейді деген ойды ұстанады. «Мен» дамуы сенсорлық сигналдардың 2 түрі негізінде жүзеге асады: тікелей қабылдау және адам өзін сәйкестендіретін адамдардың дәйекті реакциялары. Бұл ретте «Мен» орталық функциясы ол топ мүшесі болып табылатын тұлға.

«Мен» концепциясы мәселесін неміс және американдық психологы Erik Homburger Erikson (1902-1994 ж.) эго-бірегейліктің призмасы арқылы қарастырады, ол белгілі бір мәдениеттің биологиялық негізде пайда болатын өнімі ретінде түсіндіреді. Оның сипаты осы мәдениеттің ерекшеліктерімен және осы индивидтің мүмкіндіктерімен анықталады. Эго-бірегейліктің көзі E. Erikson бойынша «мәдени маңызды жетістік» болып табылады. Эго-индивидтің бірегейлігі оның жеке идентификациясын біріктіру процесінде пайда болады; сондықтан баланың өзі сәйкестендіріле алатын ересектермен араласуы маңызды.

E. Erikson бұл процесс негізінен бейсаналық салада өтеді деп санайды. Ол «өзіндік концептуализация», «өзін-өзі бағалау», «Мен бейнесі» сияқты ұғымдарды сынайды, оларды статикалық деп санайды, ал оның пікірінше, осы білімнің басты ерекшелігі динамизм болып табылады, өйткені бірегейлік ешқашан аяқтауға жетпейтіндіктен, одан кейін тұлғаның дайын құралы ретінде пайдаланылуы мүмкін өзгермейтін нәрсе болып табылмайды. E. Erikson эго-бірегейлік сезімі адам өзінің өмірлік жолын бағыттауға ішкі сенімі бар кезде оңтайлы деп санайды. Бірегейлікті қалыптастыру процесінде жеке тәжірибенің нақты мазмұны ғана емес, әртүрлі жағдайларды бірыңғай, өз сабақтастығында үздіксіз жеке тәжірибе буындары ретінде қабылдау қабілеті де маңызды.

«Мен» концепциясының жеткілікті айқын анықтамаларының бірі деп американдық психолог, гуманистік психологияны негізін қалаушылардың бірі және көшбасшысы Carl Ransom Rogers (1902-1987) деп санауға болады. Гуманистік психологияда алғаш рет «Мен» концепциясы (Self conception) ұғымы енгізілді және оның «Мен»

бейнелерінің модальдылығы анықталды. Олар: нақты «Мен»: адам өзінің өзекті қабілеттерін, рөлдерін, өзінің өзекті мәртебесін қалай қабылдайды; айналы «Мен»: тұлғаның басқа адамдар, оны қалай көретіні туралы түсініктер; «Мен» мінсіз: адамның қандай болғысы келетіні туралы түсінігі. «Мен» мінсіз қасиеттер мен сипаттамалардың, әлеуметтік рөлдердің кейбір жиынтығы ретінде қалыптасады. Нақты және мінсіз «Мен»-дер арасындағы қарама-қайшылықтар тұлғаның өзін-өзі дамытуының маңызды шарттарының бірі болып табылады.

С. Rogers «Мен» концепциясы индивидтің жеке сипаттамалары мен қабілеттері туралы ұғымдардан, оның басқа адамдармен және қоршаған ортамен өзара әрекет мүмкіндіктері туралы ұғымдардан, объектілер мен әрекеттермен байланысты құндылық ұғымдардан және позитивті немесе теріс бағыттылығы болуы мүмкін мақсаттар мен идеялар туралы ұғымдардан құралатынын бекітеді. Осылайша, бұл – индивидтің санасында дербес фигура немесе фон және өзінің «Мен»-і, сондай-ақ ол кіре алатын қарым-қатынастарды, сондай-ақ «Мен» - өткен шақ, қазіргі шақ және болашақта қабылданатын қасиеттер мен қатынастармен байланысты оң және теріс құндылықтарды қамтитын күрделі құрылымдалған көрініс [4].

С. Rogers-тің теориясының негізгі ережелеріне (1959) сәйкес тұлғаның жалпы теориясының бір бөлігі болып табылатын феноменалистік теориясының мәні, яғни адам жеке және субъективті әлемде өмір сүреді. «Мен» концепция қоршаған ортамен, әсіресе әлеуметтік ортамен өзара әрекеттесу негізінде туындайды. С. Rogers «Мен» концепциясын өзін-өзі қабылдау жүйесі ретінде ұсынады. «Мен» концепциясы тұлғаға және оның мінез-құлқына белгілі бір мән міндетін атқарады. «Мен» концепциясы индивидтің айналасына жауап реакцияларының ең маңызды детерминанты ретінде әрекет етеді. «Мен» концепциясында осы ортаға жазылған мәндерді қабылдауды алдын ала анықталады. «Мен» концепциясымен бірге айналадағылар тарапынан оң қарым-қатынас қажеттілігі дамиды. С. Rogers бұл қажеттілік индивидтің әлеуметтенуі процесінде пайда болатынына бейім болғандықтан, оны тұлғаның өзін-өзі белсендіруі тұрғысынан да қарастырады. Өзіне деген оң көзқарас қажеттілігі немесе өзін-өзі құрметтеуге деген қажеттілік, сондай-ақ өзгелер тарапынан өзіне деген оң көзқарасты интернализациялау негізінде дамиды. Бұл қажеттілікті өзін-өзі белсендіруге ұмтылу тұрғысынан да қарастыруға болады. Өзіне оң көзқарас басқалардың бағалауына байланысты болғандықтан, жеке тұлғаның нақты тәжірибесі мен оның өзіне оң көзқарас қажеттілігі арасында алшақтық пайда болуы мүмкін. Осылайша «Мен» және нақты

тәжірибе арасында келісу пайда болады, басқаша айтқанда, психологиялық дезадаптация дамиды. Дезадаптацияны қалыптасқан «Мен» концепциясымен келіспейтін тәжірибемен қақтығысу қаупінен қорғау әрекеттерінің нәтижесі ретінде түсіну керек. Бұл қабылдаудың селективтілігі мен бұрмалануына немесе оны дұрыс түсіндірмеу түрінде тәжірибені елемеуге әкеледі.

С. Rogers адам ағзасына ішкі мотивтер – диалектикалық және өздігінен, атап айтқанда өзін-өзі белсендендіру тенденциясы. «Мен» концепциясының дамуы – бұл осы тәжірибені, шартты реакцияларды және басқа да көзқараспен ұштасқан жинақтау процесі ғана емес. «Мен» концепциясы белгілі бір жүйені білдіреді. Оның бір аспектісін өзгертуі мүмкін тұлғаның бүкіл табиғаттың толығымен өзгеруіне әкеледі. Осылайша, С. Rogers адамның өзін қабылдауын белгілеу үшін «Мен» концепциясы түсінігін пайдаланады. Алайда, өз теориясының одан әрі дамуына қарай С. Rogers бұл ұғымға басқаша көзқарас салады, «Мен» концепциясы адамның мінез-құлқын бақылайтын және кіріктіретін механизм деп түсінеді. Бірақ «Мен» концепциясы осы белсенділікті тікелей бағыттаудан гөрі, олардың белсенділігінің бағытын таңдауға әсер етеді.

«Мен» идеалды ұғымды қарастыра отырып, С. Rogers психотерапиялық әсердің арқасында идеалды қабылдау шынайы болып, «Мен» идеалмен көбірек үйлесе бастайды деп ойлайды. Сондықтан, тұлғалық дисгармониясы мен «Мен» идеал арасындағы адал емес болуымен немесе сәйкессіздікпен сипатталады деп те санауға болады. С. Rogers теориясында жеке тұлғалық бұзушылықтардың алғашқы себебі ретінде «Мен» концепциясы мен жеке идея арасындағы қақтығыстар емес, олар «Мен» концепциясы мен индивидтің тікелей, «ұйымдастырушылық» тәжірибесі арасындағы қақтығыстар болып табылады.

Американ психологы Robert Bounds Burns (1951 ж.т) «Мен» концепциясын қысқаша анықтайды. Оның пікірінше, мен-концепциясы бұл индивидтің өзі туралы барлық тұрыжымдамаларын жиынтығы [5]. R. Burns-тің ойынша С. Rogers «Мен» концепциясын түсінудегі тұғырының басты проблемасы, бұл тұлғаның тікелей тәжірибесі мен «Мен» концепциясының арасындағы диссонансты жеңу үшін психологиялық қорғау механизмдерін қолдану. Мінез-құлық «Мен» концепциясының келісімділігіне қол жеткізу әрекеті ретінде қарастырылады.

R. Burns «Мен» концепциясының мәні индивид бастан әртүрлі сыртқы әсерлердің әсерінен қалыптасатындығын қарастырады. Тұлға

үшін басқалармен байланысы маңызды болып табылады және өзі туралы түсініктерін анықтайды. Тұлғаның «Мен» концепциясының туындау кезеңінде кез келген әлеуметтік байланыстар оған әсер етеді. Алайда, «Мен» концепциясы дамыған кезеңде, ол өзі белсенді және тәжірибені түсіндіруде маңыздығы артады. Осылайша, R. Burns-тің ойынша «Мен» концепциясы тұлға дамуындағы мәні бойынша үш рөл атқарады: ол тұлғаның ішкі келісімділігіне қол жеткізуге ықпал етеді, тәжірибені түсіндіруді анықтайды және күту көзі болып табылады.

«Мен» феноменін зерттеуде ресейлік психологияда бірнеше бағыттар бойынша жүзеге асырылды.

Эксперименталды бағытта өзін тұлға ретінде сезіну проблемасын субъекті мен объектінің ажырамас бірлігінде қарастырады. Сонымен қатар, адамның өзінің жақын ортасын сезінуі және өзін-өзі сезінуі бір уақытта жүзеге асырылады деп саналды, яғни адам бірден «Мен» сияқты және «Мен» сияқты емес әрекет етеді деп саналды.

Эмпирикалық бағытта «Мен» концепциясын зерттеудегі әдіснамалық ұстанымдардың қарама-қайшылықтары көрсетілген. Бұл жерде тұлғаның сана-сезімінің субъективті жағдайы базистік жағдай деп танылады. Субъектінің ішкі дүниесін зерттеудің басты әдісі өзін ғана емес, басқа да адамдарды психологиялық таным шарты ретінде интроспекция болып табылады. Эмпирикалық бағыт үшін физиологиялық және физикалық қатардың құбылыстарынан тәуелділігіне байланысты психикалық құбылыстардың ерекшеліктерін бекіту тән. Бұл бағытта «Мен» концепциясын зерттеудің объективті әдістеріне назар аударылмаған.

Діни-психологиялық бағытта «Мен» теорияны зерттеу идеалистік-діни негізде жүзеге асырылды. Бұл ретте орыс дүниетанымының ерекшеліктерін түсіну бастапқы жағдай болды.

Бұл бағыттар зерттеушілерді келесі шешімдерге әкелді: біріншіден, жүйе құрушы компоненттердің бірі өзіндік сана бөлінген тұлғаның құрылымы; екіншіден, өзін объект және әрекет субъектісі ретінде тану процесі, бұл өзіндік сана құрылымдық элементтерін анықтады; үшіншіден, өзіндік сана әлеуметтік-психологиялық және психофизиологиялық аспектісі.

Ресей психологиясындағы «Мен» концепциясын зерттеудің негізгі сипаттамалары. Біріншіден, бұл «Мен» концепциясының феноменін кешенді қарастыру жолын аша отырып, психологиямен өзара байланыс жасайтын ғылыми пәндердің кең ауқымын қосу. Екіншіден, зерттеудің жинақталған эмпирикалық деректерін салыстырудағы қиындықтар мен жоғарыда қарастырылған бағыттардың әртүрлі жоспарлы және

әдіснамалық үйлесімсіздігі. Үшіншіден, «Мен» концепциясының проблемасын шешу жолдары теория, эксперимент және практика бірлігіне негізделді.

Қазіргі уақытта біздің елімізде «Мен» концепциясы мәселелері нақты зерттелмеген. Бірақ «Мен» концепциясының құрылымының жеке компоненттері қарастырылған:

- тұлғаның өзін-өзі бағалауын еліміздің психология ілімін дамытқан ғалымдарымыз С.М. Джакуповтың, Ж.И. Намазбаеваның, Х.Т. Шерьяданованың аспиранттары мен PhD докторанттарының зерттеулерінде көруге болады;

- өздік сана, рефлексия отандық педагогика ғылымында Л.Р. Мылтықбаева, А.Б. Нұрғожина, Ш.Т. Таубаева, Қ.Қ. Шалғымбаева аспирантары мен PhD докторантарының зерттеулері бар.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Петровский В.А. Логика «Я»: персонологическая перспектива: монография. М.: САМГУ, 2009. - 302 с.

2 Психология самосознания: Хрестоматия / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2003. – 303 с.

3 <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D0%B8%D1%8F>

4 Роджерс, К.Р. Становление личности: Взгляд на психотерапию / К.Р. Роджерс. – М.: Эксмо-Пресс, 2001. – 416 с.

5 Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.

Резюме

В работе были проанализированы теоретические и методологические подходы исследования «Я» концепций в психологической науке. Проводится обзор зарубежных исследований в формировании понятия «Я» концепций, наряду с которыми изучается история используемых понятий самопознания, самосознания, самооценки, определена сущность концепции в развитии личности.

Resume

The paper is devoted to the theoretical and methodological approaches to the study of «Self» concept in psychological science. A review of foreign research in the formation of «Self» concepts, along with which the history of the concepts of self-knowledge, self-awareness, self-esteem is studied. There was also determined the essence of the concept in the development of personality.

ӘОЖ 811.581:004.738.5

ҚЫТАЙ ҒАЛАМТОР ТІЛІНДЕГІ ЖАҢА ҮРДІСТЕР

Ақат Нұргелді

PhD доктор

Еуразия гуманитарлық институты

Аннотация

Қазіргі кезде жастар үшін жаргон және сленг сөздері бейтаныс емес. Ғаламтор жүйесінде жаргон және сленг сөздері күнделікті қолданылатын сөздерге айналған. Қазіргі қытай елінде жастардың өзара ғаламтор тілімен сөйлеуі қарқынды дамып келеді. Мақалада 2014 жылдан қазірге дейінгі ең танымал, ең жиі қолданатын ғаламтор сөздері мен олардың ерекшелігі жайлы әңгіме етпекпіз.

Түйін сөздер: ғаламтор тілі, сленг, қытай ғаламтор тілдері.

Бүгінгі күні Интернет немесе жаһандық желі тек ақпаратты (мәліметті) жеткізу құралы ғана емес, сондай-ақ дүние әлеміндегі адамдардың бағыт-бағдарын айқындап отыратын маңызды құралдардың бірі болып саналады. Соған сәйкес адам өмірінің қарқынды ырғағына үнемі сәйкес болып отырады. Адамдар желі арқылы пайдалы ақпараттарды аша алады, өмірлік серігін, саяхатқа шығатын жолсерігін табады, ұтымды сатып алу, сату әрекеттері болады, жұмыс жасап пайда табады, әскери келісім-шарт жасайды, әйгілі немесе танымал болады, қызығушылық мүдделері ортақ жандармен сұхбаттаса алады т.б. Адамдардың осылайша желілер әлеміне еніп, ықпалдасуы, тікелей қатыстылығы әртүрлі білім саласындағы зерттеушілердің қызығушылығын оятпай қоймады [1, 3 б.].

Жалпы Ғаламтор дегеніміз – компьютерлік желілердің ақпарат алмасуға арналған бүкіләлемдік қауымдастығы, бір-бірімен телекоммуникация арналары (телефон, радио, жасанды жер серігі көмегімен байланыс) арқылы мәлімет алмасатын әртүрлі аймақтағы

компьютерлік желілердің біріктірілген тарабы ғаламтор деп аталады [2, 5 б.].

Қазіргі кезде жастар үшін жаргон және сленг сөздері бейтаныс емес. Ғаламтор жүйесінде жаргон және сленг сөздері күнделікті қолданылатын сөздерге айналған. Ағылшын тілінде «сленг», «жаргон» деген сөздер бар. Оның мағынасы – фразеологизмге ұқсас, өзіндік лексикалық мағынасы бар, бірақ фонетикалық және грамматикалық жүйеге бағынбайтын сөздер тобы. Жаргондар – белгілі бір әлеуметтік немесе қызығушылығы ортақ топтардың басқаларға түсініксіз, құпия мағынада сөйлесуі деуге де болады. Ал, сленг – белгілі бір аптада қолданылатын, қалыпты тілден ауытқыған, мысқылды сөздерді атаймыз [3, 1 б.]. Бүгінгі жастар сленгтер мен жаргондарды әртүрлі себептерге байланысты қолдануы мүмкін: әсер қалдыруы үшін, елден ерекше болу, өзгелер түсінбеу үшін, белгілі бір әлеуметтік топқа жататынын көрсету үшін, кейде әзіл ретінде де айтып жататындары бар. Соңғы уақытта жасөспірімдердің компьютер ойындарымен әуестенуі күшейіп отыр. Бұл да бір компьютерлік сленгтердің пайда болуына алып келеді. Мысалы, ойындағы «ең басты жау» деген ұғымын білдіретін «бродилка», «аркада», «босс» сленгтері пайда болған.

Күнделікті өмірде, өз ортамызда, қоғамдық көліктерде, көшеде қанша адамдарды кездестіріп, олардың сөйлеген сөздеріне, бір-біріне деген қарым-қатынастарына куә боламыз.

Соның ішінде, жастардың әрекеті, сөйлеген сөздері бізді қатты таңғалдырады. Ағылшын тілінде «сленг», «жаргон» деген сөздер бар. Оның мағынасы – фразеологизмге ұқсас, өзіндік лексикалық мағынасы бар, бірақ фонетикалық және грамматикалық жүйеге бағынбайтын сөздер тобы [4, 3 б.]. Басқаша айтқанда, сөз, сөйлемшелердің өзгеше түрі. Әлеуметтік тіл. Кей жастар осы сленгпен сөйлеуді сәнге айналдырып, оны зор мақтаныш көретіні де рас. Мысал ретінде қарапайым күнделікті өмірде қолданылатын «базар жоқ», «сындырды», «лапша ілді», «құлақтан тепті», «картопты жарды», «тартыл», «қуады екенсің», «бітіп қалдым», «лақтырып кетті», «жыртты», «қоянның суретін салып кетті», «қораға кірді», «балта қадады», «өшті», «мат қылды», «ат екенсің», «күлкіден қырылып қалды», «шашып тастады», т.б. сөздер мен сөз тіркестерін жиі естиміз. Тіпті, қазір белгілі актер, КВН-ші Тұрсынбек Қабатовтың басқаруымен «Базар жоқ» әзіл-ысқақ театры ашылып, көрерменді күлкіге қарық қылып жүр. Осы сөздерді қолданушылардың дені жастар [5, 1 б.].

Бұл тенденция тек қазақ жастарының арасында ғана емес, қытай қоғамында да кеңінен етек алған. Миллиардтан асқан халқы бар Қытай елінің бүгінгі күнгі қарқынды дамуына бүкіл әлем куә. Ал ғаламтор саласының дамуы тіптен сағат сайын өзгеріске толы деп айтуға болады. Қытай жастарының осы салаға тигізіп жатқан әсері де елеулі, соның ішінде жаңа үрдістегі ғаламтор тілі ерекше назарға ие. Қытайлықтар тіпті осы жаңа үрдістегі ғаламтор тілін белгілі бір салаға жатқыза бастағанын аңғарамыз.

Әр жылы жылдың соңында Қытай блогерлері, көптеген ғаламтор беттерінде жиі кездесетін, ең үздік шыққан 10 жаргон сөздерін саралап шықты. Алдыңғы үштікте тұрғандар 《正能量》, 《2B青年》, 《萌萌哒》, 《有钱就是任性》 және «XX Style» болды.

Бұл 10 үздік жаргон сөздерді ғаламтор пайдаланушылар өздері шығарған болса да, олардың пайда болу себептері мен нәтижелері ақылға қонарлық болып, көптеген ғаламтор желілерін пайдаланушылардың қызығушылығын тудырды. Тіптен, олар ағылшын тіліне аударылып, «Қытай-Америка жаңалықтар сайтында» жарияланды.

2014 жылдың желтоқсанының басында желідегі «Үш қысаң» атты блогер «2014 жылғы ғаламтордағы ең үздік он жаргон сөздер» деген мақаласын жариялады. Мақалада ол 2014 жылдың ғаламтордағы ең үздік жаргон сөздерді атап қана қоймай, олардың қалай кең таралғаны туралы да егжей-тегжейлі мәлімет берген.

Мысалға, 正能量 сөзі «тиімді энергия» деген мағынаны білдіреді. Ол адамдардың алға қойған мақсаты үшін тырысу, еңбек ету мағынасында. Адам баласының бойында «тиімді энергия» болса болашаққа деген үміті де үзілмейді. Яғни, тиімді энергия ол жайдарлы, ақ жарқын, белсенді көңіл-күйді білдіреді. 正能量 – ол физикалық атау. Әйгілі ғалым Хоккинс өзінің «Уақыттың қысқаша тарихы» атты шығармасында «Ғарыштағы барлық материя оң энергиядан құралады деген. Ағылшын психологы Ричард Хэйсмэнның «Rip it up» атты шығармасының қытай тіліндегі баламасы 正能量 болып аударылған. Бұл сөз көбіне жаңалықтарда, газет-журналдардағы мақалаларда және түрлі жарнамаларда қолданылады. Десе де блогерлер де бұл сөзді қолдану арқылы бір-біріне қолдау көрсетіп отырған.

正能量 бұл жаргон сөз көптеген жерден кенет пайда болғаннан бері қарай, лезде әлемнің жер-жеріне таралды. Блогерлер бұл сөзді пайдалану арқылы өздеріне және басқаларға қолдау көрсетіп келді, өздерінің жарқын болашаққа қойған мақсаттары мен күткен үміттерін

білдірді. Осындай біртіндеп алға ілгерлейтін «正能量» рухы көптеген адамдардың жүрегіне алға тартатын қозғаушы күш болып ұялап, өз армандары үшін күресуге және тырысуға батылдық ете алатын етті. 正能量 сөнбесе, үміт те өшпейді. Бұл жердегі 正能量 сөзі жақсы денсаулық, үздіксіз алға ілгерлейтін күш пен көңіл-күй мағынасын береді.

萌萌哒 – (méngméngdá) – өте сүйкімді деген мағынада. Бұл жердегі «萌» – meng жапон тілінен «моэ» яғни, сүйкімді, ұнамды, шырайлы деген мағынаны білдіреді. Ал «哒», бұл модальді демеулік. 萌萌哒 сөзі ең алғашында «douban» атты сайтта пайда болған. Бұл сөз бір ғажап тұлғаға арналып айтылған сөз болатын. Қалай болса да бұл сөз әдеттегі жағдайда адамның сырт көрінісін сипаттайды.

且行且珍惜 – (qiě xíng qiě zhēnxī) – өмірдегі барды бағалау деген мағынада айтылған. Бұл сөз 2014 жылы 31 наурызда қытайдың актрисасы Ма Илидің күйеуінің опасыздығынан кейін айтқан келесі сөзінен шыққан: «恋爱虽易, 婚姻不易, 且行且珍惜» (liàn'ài suī yì, hūnyīn bùyì, qiě xíng qiě zhēnxī). Бұл сөздің мағынасы «Біреуге сүйікті болу әрине оңай, ал біреудің күйеуі болу қиын, мұны бағалау қажет». Осы оқиғадан кейін барлық ғаламтор жүйесінде бұл сөз әртүрлі айтылулармен кеңінен таралып кетті. Мысалы: «吃饭虽易, 减肥不易, 且吃且珍惜» мағынасында тамақ жеу оңай, ал артық салмақты жоғалту қиын, барды бағалау қажет.

有钱就是任性 – (yǒuqián jiùshì rènxìng) – ақшамен бәрін шешуге болады деген мағынада айтылған. Бұл жердегі ақша бар дегенді білдіреді, ал 任性 бірбеткейлік деген мағынада айтылған. Кейіннен бұл сөз Қытай халқы ақшасы бар қалталы адамдарға айтатын қалжың сөз болып кеткен.

高富帅 (gāo fù shuài) Бұл сөз қазақтың «сегіз қырлы, бір сырлы» деген теңеуіне тура келетін сияқты. Ол әрі бойшаң, әрі бай, әрі сымбатты жігіт. Әдетте ол жан-жақты болып, кез келген салада, сонымен қатар әйелдер арасында да табысқа жетеді, некеде өте бақытты болады. Бұл сөз көбінесе ер-жігіттерге айтылса, қыздарға 白富美 (báifùměi) – деп айтылады. Қазақша баламасы «бикеш», «ақылына көркі сай», «үріп ауызға салғандай». Бұл жаргон сөздер қазір қытай жастары арасында күнделікті өмірде қолданатын тұрмыстық сөзге айналған.

2B青年 (2Bqīngnián) 2B солтүстік диалекттегі сөз. Мағынасы есуас, жынды, қуғынбай. Бірақ қазіргі жастар арасында үш түрлі өмір жағдайын суреттеу үшін қоданылады. Бұл сөз тек қана кемсіту

мағынасында ғана емес, сонымен қатар мақтау сөз, орысша айтқанда комплимент ретінде айтуға болады. Жансыз заттарға да қарата айтуға болады, мысалы, «қарапайым мекеме, өнерпаз мекеме, қуғынбай мекеме», «қарапайым бастық», «өнерпаз бастық», «жынды бастық» т.б.

«Сен бақыттысың ба?» (你幸福吗? nǐ xìngfú ma)) – деген сөз тіркесінің артына «Менің фамилиям Цзынь» дегенді қосу арқылы сөзді тіпті де әрлендіре түсуге болады. Журналистердің «Сен бақыттысың ба?» деген сұрағына Қытайдың №1 қасиетті адамы атанған, Нобель сыйлығының әдебиет иегері Мо Яньға да жауап беру қиынға түсті. Оның айтуынша, үй сатып алудың қамында жүрген немесе үй ала алмай жүрген адамдар үшін «сен бақыттысың ба?» деп сұраудың өзі орынсыз сияқты...

Рейтингте 4 орында тұрған «Мен жаман (бәдік) сөз айтсам болады ма?» деген сөздің астарында «Онда басқа айтарым жоқ» деген тәкәппар мінезі барын аңғарамыз. Блогерлер тағы да жақында кең таралған «кетші бар!», «тілдің ұшындағы хх», «ағаң саған осы жерге шейін ғана көмектесе алатын болды» деген сөздерді қосты. «Ғаламтордағы ең үздік жаргон сөздері» ерекше дәлдікпен ағылшын тіліне аударылып, «Қытай-Америка жаңалықтар сайтында» жарияланды [6, 1 б.].

Тілімізде болатын әртүрлі құбылыстар алдымен ауызекі тіл негізінде танылады, себебі ол қоғаммен, әлеуметтік өмірмен тығыз байланысты. Сондай-ақ жазбаша сөздің және ауызекі тілдің арақатынасын анықтау, яғни тіл мен сөйлеудің өзара қарым-қатынасын, айырым тұстарын анықтау сынды көптеген проблемаларды сөз етуге болады. Осындай мәселелердің бірі «ғаламтор тілі» проблемасы. Жоғарыда айтылып кеткен мәселелер шын мәнінде осы мәселенің бірі болып табылады, себебі кейбір ғалымдардың пікірінше, жаргон, сленг сияқты сөздер әр ұлттың ана тілін бұрмалап, шұбарлау болып есептеледі. Алайда жаһандану заманында жастардың заманға сай ақпараттар тасқынына ілесе отырып, жаргон және сленг сөздерін қолдануы олардың жасампаздығының белгісі. Бұл құбылысқа көз жұма қарауға болмайды.

«Әр халықтың ана тілі – білімнің кілті... Біздің жастарымыз ана тіліне жетік, білімді, мәдениетті болсын» - деп Ахмет Жұбанов айтқандай, осы ғаламтор саласындағы жаңа тілдік құбылыстарға талдау жасап, саралап, оларды жүйеге қосу ғалымдар мен болашақтың еншісінде.

Пайдаланылган әдебиеттер

- 1 Гальперин И.Р. О термине сленг. – М., 1956 – 3 б.
- 2 于根元: 《网络语言概》, 中国商务出版社, 2001. – 5 б.
- 3 马静: 《语言学视野中的网络语言》, 《西北工业大学学报(社会科学版)》, 2002 (01) – 1 б.
- 4 吴传飞: 《中国网络语言研究概观》, 《湖南师范大学社会科学学报》, 2003 (06) - 3 б.
- 5 李军, 刘峰: 《网络语言本: 一种新的语体类型探析》, 《宁夏大学学报(人文社会科学版)》, 2005 (02) – 1 б.
- 6 曾丹, 吉晖: 《网络语言研究现状与展望》, 《大连海事大学学报(社会科学版)》, 2009 (05) – 1 б.

Резюме

Не так давно ушедший в историю 2014 год был полон новых событий в китайском интернет-сообществе, каждое из которых обогатило китайский современный язык новыми словами и выражениями. Сегодня мы рассмотрим наиболее часто употребляемые «словечки» активной лексики продвинутой молодёжи Китая, которые появились и получили особую популярность в 2014 году.

Resume

Not so long ago gone the year 2014, was full of events in the Chinese internet community, and each of them enriched the modern Chinese language with new words and phrases. Today we will consider the most used neologisms of the active vocabulary used by the advanced youth of China, which appeared and gained particular popularity in 2014.

КӨМЕКШІ ЕСІМДЕР: ТҮРЛЕНУІ МЕН ФУНКЦИОНАЛДЫҚ ҚЫЗМЕТІ

А. АУЕЛБЕКОВА

филология ғылымдарының кандидаты,
Қазақ ұлттық хореография академиясы

Аннотация

Мақалада зат есімнің семантикалық тобының бірі – көмекші есімдердің морфологиялық тұрғыдан түрленіп, жеке және күрделі құрамда қолданысқа енгендегі синтаксистік қызметіне талдау жасалынады. Сонымен қатар, көмекші есімдердің түркітанымдағы, қазақ тіл біліміндегі зерттелу жайы да сөз болып, лингвистикалық табиғаты жан-жақты ашылады.

Түйін сөздер: көмекші есімдер, қазақ тіл білімі, семантикалық бірлік, кеңістік мағына, тілдік үнем заңдылығы.

Зат есімнің кеңістік ұғымын білдіретін бір тобы – көмекші есімдер. Көмекші есімдерге тән кеңістік мәнінің барынша айқындала, саралана түсуі олардың кеңістік қатынасты білдіретін барыс, жатыс, шығыс септіктерінде жұмсалуымен тікелей байланысты.

Түркітанымда алғаш рет көмекші есім терминін қолданған проф. Н.К. Дмитриев болды. Ол «Служебные имена в турецком языке» деген арнайы мақала жазып, көмекші есімдер мен шылау сөздердің арасын аша қарауды ұсынады [1,178 б.].

Өткен ғасырдың елуінші жылдарынан бастап қазақ тіл білімінің мамандары да көмекші есім мәселесіне ерекше назар салып, зерттеулерінің нысаны етті. Мысалы, проф. М. Балақаев 1941 жылы латын әліпбиінде жарық көрген «Қазақ тілінің кейбір мәселелері» деген еңбегінде көмекші сөздерді талдайды. Бірақ автор көмекші есімдерді шылау сөздерден бөліп алмай, соның құрамында қарайды. Еңбектің бір ұтымды жері сол – онда шылау сөздердің этимологиясына талдау жасаған. 1954 жылы жарық көрген академиялық грамматикада көмекші есімдер туралы арнайы тарау жазып: «Тілімізде көлемдік ұғымы бар бірқатар зат есімдер көбінен көмекшілік қызметте жұмсалып, өзі қатысты сөзіне, негізінен, көлемдік мағына ұстап, оның орнын, мекенін, айналасын дәлдеп көрсетіп тұрады. Олар мынадай сөздер: алд(ы), арт(ы), аст(ы), үст(і),

арқа, жан, ара, орта, жаға, бой, төбе», - дейді. М. Балақаев. Ғалымның синтаксиске байланысты жазған еңбектерінде де көмекші есімге азын-аулақ орын берілген. Мысалы, қазақ тілінің сөз тіркесі мен жай сөйлемдер туралы жазған оқулығында көмекші есімдердің сөз тіркесіндегі қызметі туралы пікір айтады. «Көмекші есімдер ілік септігіндегі сөздермен тәуелдік жалғауында тұрып байланысады. Олар сол тобымен етістікке бағынып, етістікті сөз тіркесінің құрамында пысықтауыштық қатынаста жұмсалады» [2].

Қазақ тіліндегі көмекші есімдердің сыр-сипатын анықтауда проф. А. Ысқақовтың еңбегі мол. Ол қазақ тілшілерінің ішінде бірінші рет көмекші есімдерге арнайы мақала жазып, көмекші есімдердің лексикалық мағынасы, түрлену үлгісі туралы, олардың этимологиясы туралы түсініктемелер берген. «Көмекші есімдер деп өздеріне тән лексикалық мағыналары бірде сақталып, бірде жартылай сақталып, я әртүрлі дәрежеде солғындап, соған лайық, өзге сөздермен тіркесу ерекшеліктеріне қарай, синтаксистік жағынан кейде жеке-дара мүше есебінде, кейде күрделі мүшенің құрамындағы дәнекер элемент есебінде қолданылып, морфологиялық жағынан зат есімдерше түрленіп отыратын жәрдемші сөздерді айтамыз» [3,152 б.]. А. Ысқақовтың бұл еңбегінің негізінде 1964 жылы қорғаған докторлық диссертациясы жатыр. Мұнда көмекші сөздердің жалпы теориясына қатысы бар күрделі мәселелер де сөз болады.

Көмекші есімдер де – зат есім сияқты нақтылы бір ұғымның аты, аталымы болатын сөздер. Бірақ олардың зат есімдерден айырмашылығы мағынасы дерексіз болып келеді және семантикалық тұрғыдан алғанда нақтылы бір ұғымды өзінен бұрын тұрған есім сөзге тіркесу арқылы, соның шылауында айтылу арқылы ғана көрсете алады. Мысалы: іш, қас сияқты көмекші есімдерден кеңістік мәнін жалпылама ұққанымызбен, ол ненің іші, ненің қасы екенін ұға алмаймыз. Ол үшін бұл сөздер ілік жалғаулы сөздермен тіркесіп, тәуелдік жалғауда келуі тиіс. Көмекші есімдердің нәтижесінде пайда болатын мағына олармен тіркесе айтылған сөздің семантикасына тәуелді болады. Көмекші есімдер өзінің алдында тұрған ілік жалғаулы сөзбен әбден жымдасып, сонымен біртұтас семантикалық бірлік түзеді де, өзінің бастапқы лексикалық дербестігін жоғалтып, көмекші сөздердің өзге түрлері сияқты бейне бір грамматикалық элементке айнала бастайды. Тәуелдік жалғауында тұратындықтан, көмекші есімдер ілік жалғаулы сөзбен матаса байланысып, бір тіркесім құрайды. Ал, көмекші есімдердің сөйлемдегі синтаксистік

қызметі ілік септігіндегі немесе жасырын тұлғадағы негізгі сөзге емес, көмекші есім тұлғасына тікелей байланысты.

Көмекші есім негізгі сөзбен тіркесіп, күрделі бастауыш болады: *Кенет күркенің іші* суып кеткендей болды [4, 398 б.]. *Жердің үсті, аспан асты* түтінмен шымылдықтанып, адамдар тұтатқан өртті дала артта қалып бара жатты [5, 207 б.]. Өрістен мал қайтып, бала шу-шу, әп-сәтте *ауыл үсті* азан-қазан болып кетті [6, 156 б.].

Көмекші есім негізгі сөзбен тіркесіп, сөйлемнің соңында келіп баяндауыш болады: *Сенің ешқандай басыбайлы адамың жоқ, адамдардың бәрі де атаманның қол астында* [7, 92 б.]. Қайдан кім келе жатыр – *бәрі көз алдында* [8, 109 б.].

Тәуелдеулі көмекші есім табыс септігінде келіп, тура толықтауыш болады: Ол ауланың бұрыш-бұрышын, *лапастың астын* қарады; сиыр қораның есігі сыртынан тиектеулі тұр, бақшаның іші мен күзгі қырман үстінде қалған салам-топанды бір сүзіп өтті [9, 119 б.].

Көмекші есімдерге негізінен кеңістік мағына тән болғандықтан, септіктің барыс, жатыс, шығыс септіктерінде ол мекен, мезгіл пысықтауыштар қызметін атқарады.

Барыс септікті көмекші есімдер: Шығыс жаққа қараған *терезенің алдында* қос тізерлеп, екі шынтағын тізесінің алдына салып, иегін қолдарының үстіне қойып Абай отыр [10, 215 б.]. *Қазан басына* Мырзатай келсе, анадайда түтінге тұмсығын төсеп тұрған оны шақырып алып қол басындай қазыны, солақпандай құйрықты көмейлете асатып жіберетіні бар [8, 52 б.]. Он төрт шананы үйере тастап, *үстіне* қамыс жапқан, уақытша *күркенің астында* отырмыз [7, 245 б.]. Асық жілік түскен орта табақ пен аяқ табақ олардың шашбауын көтерген *жігіт-желеңнің алдына* қойылады дейді [8, 178 б.].

Жатыс септікті көмекші есімдер: Ай батқан *көкжиек үстінде* мұнартқан бұлыңғыр сәуле тез қарауытып, ертеңгі күннің екіталай тағдыры бар екенін Қаражанға аңдататын тәрізді [11, 256 б.]. *Әбілдің жанында* кәрі әйтей *айдаһардың алдында* күржеңдеген сұр көжектей дәрменсіз қалды [9, 85 б.]. Маңында жүрген бар *қазақтың ортасында* бір шоқы тәрізденді [10, 123 б.].

Шығыс септікті көмекші есімдер: *Абайдың қасынан* асыға шыққан [10, 214 б.]. Жандаралдың Абайды қандай мінезбен ерткенін әлі аңғарған кісі жоқ болса да, болыстар мен билер *өздерінің қастарынан* Абай өте бергенде, шетінен оған да құрмет көрсете бастады [10, 281 б.].

Көмектес септікті көмекші есімдер сөйлемде амал, мекен пысықтауыш қызметтерін атқарады: Қайда қашуды әбден шешпеген Меңдікерей *қыраттың үстімен* қарауытып көрінген шеткі үйге қарай ойысты [12, 302 б.]. *Көше бойымен* жоғары өрлеп келе жатты [13, 346 б.]. *Үй-үйдің алдымен* жүгіріп келе жатты [11, 189 б.].

Жоғарыда берілген мысалдарда көмекші есімдер өзіндік табиғатына тән толық мағыналы сөздермен тіркесіп, белгілі синтаксистік қызмет атқарып тұр, яғни ғалым тілімен айтсақ: «Служебные имена, - деп жазады М.Оразов - всегда требуют впереди себя определенного существительного и вместе с ним входят в состав сложного члена предложения» [14, 44 б.].

Бірақ көмекші есімдердің жеке қолданылатын кездері де бар. Көмекші есімнің жеке қолданылу себебін іздестіргенде, оның өзіндік заңдылығы, өзіндік себебі бары анықталды, кез келген жерде көмекші есімді жеке қолдана беруге болмайды. Ол үшін белгілі контекст, жағдай қажет. Мысалы, Абай *артына* бірнеше бұрылып қарағанда, аналары үйге кірмей, ұзақ қарап тұр екен [10, 116 б.]. Бұл сөйлемде «артына» көмекші есімі жеке тұрып, белгілі сөйлем мүшесі қызметін атқарып тұр. Сөйлемде «өзінің» деген дербес сөз қолданылмаған, оның беретін мағынасын «Абай» зат есімі де білдіреді, сондықтан оның сөйлемнен түсіп қалуы сөйлемдегі ойдың түсініксіздігін туғызбаған. Сөйлемде көмекші есім тіркесуге тиісті дербес сөздің айтылмағандығына қарамастан, онда айтылуға тиісті ойдың түсініксіздігі байқалмайды. Бұл тек осы сөйлемге ғана байланысты емес, көмекші есім тіркесуге тиісті дербес сөздің сөйлемде айтылмауы сөйлемдегі ойдың түсініксіздігін туғызатын болса, ол сөз сөйлемде толық қолданылады, яғни, ондай жағдайда дербес сөзді сөйлемде атамауға болмайды. Көмекші есім тіркесуге тиісті дербес сөз сөйлемде айтылмау үшін оның мағынасын білдіріп тұратын контекст керек екен. Мыс: Қодардың алдында жүз қаралы жиын тұр. *Ортасында* Құнанбай, Бөжей, Байсал, Қаратай, Сүйіндік, Майбасар – бәрі бар. Алдағы осылар да, *артында* ентелеп тұрған – ақсақал, қарасақал. Әр рудың, көп рудың адамдары. Білгі атқамінерлер ғана. *Ішінде* жұпыны киімді біреу жоқ [10, 223 б.]. Бұл сөйлемдердегі *ортасында*, *артында*, *ішінде* көмекші есімдері дербес сөздің тіркесінсіз қолданылған. Бұл сөйлемдерді жеке алсақ, кім және кімдер туралы сөз болып тұрғанын көрсете алмаймыз, өйткені көмекші есімдермен байланыстыруға болатын жіктеу есімдіктері қай зат есімнің орнына қолданылып тұрғанын көрсететін мәнмәтін керек, яғни барлығы бірінші сөйлемді керек етеді, сондықтан бірінші

сөйлем кейінгі сөйлемдердегі ойды түсінуге керекті мәнмәтін ретінде қаралады.

Бұл айтылғандардан көмекші есім тіркесуге тиісті дербес сөздің сөйлемде айтылмауының түрлі себептері болатыны анық көрінеді. Олардың бәрі де тілдің ықшамдау, тілдік үнем заңдылығына, стильдік ерекшеліктерге байланысты.

Көмекші есімнің алдынан келетін толық мағыналы сөздің мынадай жағдайларда түсіп қалатыны байқалады:

а) Көмекші есімнің алдынан келетін толық мағыналы сөз алдыңғы сөйлемде айтылғанда, келесі сөйлемде түсіп қалып, көмекші есім жеке қолданыла алады.

Мысалы, Аздан соң есік ашылып, енгезердей қызыл сары Майыр кірді. *Қасында* қазақ тілмәш Қасқа бар [15, 176 б.]. Негізінде «Майырдың қасында қазақ тілмәш Қасқа бар» - деп айтылуға тиіс еді. Бірақ онда Майыр сөзі қатар екі сөйлемде 2 рет қайталанып, ол стильдік қолайсыздық туғызар еді. Ондай ыңғайсыздықты болдырмау үшін жазушы ол сөзді екінші сөйлемде қолданбаған.

ә) Құрмалас сөйлемнің бағыныңқы сөйлемінде аталған толық мағыналы сөз басыңқы сөйлемінде аталмай, көмекші есім жеке қолданылады. Мысалы, Жұмабай Абайдың молдасы және мешіттің имамы Ахмет Ризаның үйін сұрап алып, *артынан* Абайға «молданың үйіне ертіп жүр» деп, бұны бірге ала барған [10, 204 б.]. Ал кейде керісінше, толық мағыналы сөз басыңқы сөйлемінде беріледі: Мысалы, *Қасында* он шақты ғана үлкен кісілер қалған еді, Құнанбай Сүйіндіктерге осы тобымен кеп кездесті [10, 293 б.].

б) Мұндай жағдай салалас құрмаласта да кездеседі. Мысалы, Мұнда сыбаға әкелген әйел қонақтар көп екен, *ішінде* Құнанбайдың тоқал шешелері Таңшолпан бар [10, 304 б.].

в) Субъектісі аталып, оны айқындайтын өздік есімдігіне тіркесуге тиісті көмекші есім көбіне жеке қолданылады. Мысалы, Құнанбай көпке шейін үн қата алмай, *ішінен* күбірлеп тәубе қылған кісідей сілейіп тұрып қапты [10, 265 б.]. Бұл сөйлемдегі көмекші есімнің тіркесетін сөзін алдыңғы сөйлемдерден табуға болмайды, өйткені мұнда осы сөйлемде қолдануға тиісті «өзінің» деген дербес сөз түсіп қалған. Ілік септіктегі өздік есімдігі көмекші есімнің алдынан келгенде түсіп қалып отырады. Бұл да тілдік үнемдеу заңдылығына байланысты, себебі өздік есімдігі де, көмекші есім де субъекті болып тұрған сөзге қатысты, субъекті сөз де, өздік есімдігі де өмірде бір затты ғана белгілейді, ол зат сөйлемде аталғандықтан, екінші атының аталуы тілде артық сияқты көрінеді де, көбіне өздік

есімдігі түсіп қалады немесе өздік есімдігі айтылған жерде оның айқындайтын сөзі түсіп қалады.

Көмекші есімнің лексикалануының басқа түрлері де кездеседі. Көмекші есім сын есімге де ауысатын жайлары бар, яғни туынды сын есімнің жасалуына негіз болады, мұнда да сөйлемде айтылмаған дербес сөз жоқ. Мысалы, Биыл Қарауыл суы мол боп тасып, Жидебай, Мұсақұл *үстіндегі* кең қорық көк жайқын қалың шалғын боп келе жатыр еді [15, 212 б.].

Көмекші есімнің тілде қайталанып қолданылатын да кездері болады.

А. Ысқақов бұны «көмекші есімнің қайталануы арқылы туған күрделі үстеу сөзге айналады да, дербес мүше болады», - деп көрсеткен. Мысалы, Ыңғайлы, шапшаң табақшылар ат үстінен көсілтіп кеп, табақтарының сорпа-тұздығын төкпестен ұсынып, қонақ үйлердің *алды-алдына* тұра-тұра қалысады [16, 108 б.].

Жоғарыда келтірілген мысалдардан көмекші есімнің жеке қолданылуының тілде әртүрлі себептері бар екендігін байқауға болады.

Қорыта айтқанда, қазіргі қазақ тіліндегі көмекші есімдер – көмекші деген атауға ие болғанымен, өзіндік грамматикалық табиғаты бай сөздердің бірі.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Дмитриев Н. Д. Строй тюркских языков. – М., 1962. – С.532.
- 2 Балақаев М., Қордабаев Т. Қазіргі қазақ тілі. Синтаксис. – Алматы, 1971. – 336 б.
- 3 Ысқақов А. Қазіргі қазақ тілі/ Морфология. – Алматы, 1991. – 385 б.
- 4 **Шашкин З. Сенім. – Алматы: Service Press, 2012. – 532 б.**
- 5 Айтматов Ш. Боранды бекет. – Астана: Аударма, 2011. – 456 б.
- 6 Исабаев Қ. Арна. Роман. – Алматы: Жазушы, 1984. – 376 б.
- 7 Сәрсенбаев Ә. Толқында туғандар. Роман. – Алматы: Жазушы, 1990. – 624 б.
- 8 Кекілбайұлы Ә. Шығармаларының жиырма томдық жинағы. Үркер. Роман. – Алматы: Жазушы, 2010. – 352 б.
- 9 Ерғалиев Х. Көп томдық шығармалар жинағы. 5-том. Алматы: Қазығұрт, 2012. – 400 б.
- 10 Әуезов М. Абай жолы. Роман-эпопея. 1-кітап. – Алматы: Жеті жарғы, 1997. – 319 б.
- 11 Есенжанов Х. Шығармалар жинағы. 3- том. – Алматы: Жазушы, 1979. – 376 б.
- 12 Сәрсенбаев Ә. Жауынгер монологы. Әңгімелер. – Алматы: «Айғаным» баспа үйі, 2015. – 342 б.

13 Сейфуллин С. Көп томдық шығармалар жинағы. 4 - том. – Алматы: Қазығұрт, 2005. – 448 б.

14 Оразов М. Служебные имена в тюркских языках. АҚД. – Ташкент, 1970. – С. 123.

15 Әуезов М. Абай жолы. Роман-эпопея. 2-кітап. – Алматы: Жеті жарғы, 1997. – 350 б.

16 Әуезов М. Абай жолы. Роман-эпопея. 3-кітап. – Алматы: Жеті жарғы, 1997. – 318 б.

Резюме

В статье рассматриваются грамматические значения, функции служебных имён в казахском языке.

Resume

The article deals with the grammatical meaning, functions of service names in the Kazakh language.

**ТҮРКІ ТІЛДЕРІНДЕ СӨЙЛЕЙТІНДЕРГЕ ҚАЗАҚ ТІЛІН
САЛЫСТЫРМАЛЫ ӘДІС АРҚЫЛЫ ОҚЫТУДЫҢ
ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Ұ. О. АСАНОВА

педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор м.а.

Б.С. АБДУОВА

филология ғылымдарының кандидаты, профессор м.а.,

Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Аннотация

Мақалада туыс тілде сөйлейтіндерге қазақ тілінің тілдік ерекшеліктерін салыстыра отырып үйрету мәселелері сөз болады. Сондай-ақ мақалада фонетикалық, лексика-грамматикалық жаттығу үлгілері беріліп, туыс тілдерді оқыту жағдайында интерференцияны болдырмау жолдары да қарастырылады.

Түйін сөздер: түркі тілдері, оқыту, салыстырмалы әдіс, ортақ сөздер, интерференция

Бүгінгі таңда еліміздің жоғары оқу орындарында бауырлас түркі елдерінен келіп білім алып жатқан студенттердің саны жыл санап артып келеді. Ал бірінші кезекте өзге елден келген білім алушыларға сол елдің мемлекеттік тілі үйретілетіні белгілі. Сондықтан да түркітілдес елдерден келген білім алушыларға мемлекеттік тілді қатынас құралы ретінде қолдануға үйрете отырып, халқымыздың ұлттық мәдениеті мен тарихын, әдет-ғұрпы мен салт-дәстүрін таныстыра оқыту мақсат етіледі.

Қазақ тілін туыс тіл ретінде оқытудың (қазақ тілін екінші тіл және шет тілі ретінде оқыту түрлеріне қарағанда) өзіндік ерекшелігі болады. Ең бастысы – туыс тілде сөйлейтіндерге қазақ тілін үйретуде сол тілдердің туыстық негізі ескеріліп оқытылады [1, 32 б.]. Осыған орай қазақ тілін туыс тіл ретінде оқытып-үйретудің жаңа теориялық және практикалық бағыттары қалыптасты, түркі тілдерінде сөйлейтіндерге қазақ тілін оқыту әдістемесіне арналған теориялық еңбектер мен оқу-әдістемелік құралдар да жарық көре бастады.

Қазақ тілін туыс тіл ретінде оқыту жағдайында ерекше көңіл аударатын мәселе – екі тілдің (қазақ тілі және туыс тіл) тілдік жүйесіне салыстырмалы талдау тұрғысынан келу. Салыстырмалы

әдіс құрылымы жағынан туыс тілдің тілдік жүйесінің ерекшелігін өзінің туған тіліндегі құбылыстармен салыстыра оқыту және үйренетін тілді жете түсінуге әрекеттенуімен ерекшеленеді. Салыстырмалы әдіс коммуникативтік, тілді жете түсінуге әрекет, аудармасыз үйрену сияқты ұстанымдар арқылы жүзеге асады [2, 30-31 бб.].

Туыс тілде сөйлейтіндерге қазақ тілін оқыту мәселесінде оның фонетикалық жүйесі, морфологиялық құрылымы, лексикалық қоры және синтаксистік ерекшеліктеріне айрықша көңіл бөлінеді. Жалпытүркілік сөздер түркі тілдерінде мағыналары ұқсас, жақын келгенімен, олардың дыбысталуы, айтылуы бірдей бола бермейді. Мұның себебі ішкі және сыртқы саяси, экономикалық қарым-қатынастар салдарынан түркі тілдері өзіндік даму сатысын бастан өткергені мәлім. Осыған орай бұл тілдердің ғасырлар бойы қалыптасқан дыбыс жүйесіндегі өзіндік ерекшеліктері де бар. Олар:

1. Ортақ сөздердің басында және соңында кездесетін дыбыстық ерекшеліктер. Мысалы, *жыл, тау* (қазақ тілінде); *yil, dağ* (түрік тілінде); *yil, tog* (өзбек тілінде).

2. Ортақ сөздердегі дыбыстардың түсіп қалуы. Мысалы, *ғасыр, ғалым* (қазақ тілінде); *asır, alim* (түрік тілінде); *asr, olim* (өзбек тілінде)

3. Ортақ сөздердегі дыбыстардың алмасу ерекшеліктері. Мысалы, *пышақ, ауыз* (қазақ тілінде); *bıçak, ağız* (түрік тілінде); *pişoq, og'iz* (өзбек тілінде).

4. Ортақ сөздердің ортасында кездесетін дыбыстардың ерекшеліктері. Мысалы, *қырық, сағат* (қазақ тілінде); *kırk, saat* (түрік тілінде); *qırq, soat* (өзбек тілінде) [1, 13-15 бб.].

Тілді оқыту сабақтарында мұндай түркі тілдерінің дыбыстық жүйесіндегі ұқсастықтар мен айырым белгілерін салыстыра оқыту тіл үйренушінің тілді жедел игеруіне мүмкіндік береді. Туыс тілді білім алушыларға қазақ тілін үйрету үшін, алдымен оның дыбыстық құрамын салыстыра отырып оқыту керек. Әсіресе, дыбыстардың айтылуы, олардың дұрыс дыбысталуы, яғни дыбыстардың жеке тұрғандағы айтылуы, басқа дыбыстармен бірге айтылуы, сөз құрамында айтылуындағы ерекшеліктері үйретілуі керек. Сонымен қатар қазақ тіліне орыс тілі арқылы келген дыбыстардың (ё, ц, щ, ю, я) айтылуына ерекше мән беріледі, себебі бұл дыбыстар басқа түркі тілдерінде кездеспейді.

Дыбыстарды өткенде, олардың жазылу емлесі де үйретіледі. Дұрыс жазуға үйрету әдіс-тәсілдері дұрыс айтуға үйрету әдіс-

тәсілдерінен өзгеше. Дыбыстардың дұрыс айтылуын қалыптастыру тіл үйренушінің есту мүшелерінің қызметіне байланысты болса, дыбыстардың емлесін үйретуде тіл үйренушінің көру мүшелері ерекше қызмет атқарады. Сондықтан мұнда кестелер, емле сөздіктері, үлестірме қағаздар арқылы берілген тапсырмаларды орындау сияқты жазуға қатысты түрлі тәсілдер орын алады. Алайда сөздердің дұрыс айтылуы мен жазылуына тіл үйренушіні жаттықтыру тек фонетика саласын өткенде ғана емес, тілді оқыту бойында үнемі жүргізіліп отыратын жұмыс [3, 10 б.].

Тілдің әрбір жүйесін оқытудың өзіндік ерекшеліктері, амалдары мен тәсілдері болады. Тілдің фонетикасын оқыту мен лексикасын оқыту бір емес. Сол сияқты тілдің грамматикасын оқыту әдіс-тәсілдері де басқаша. Алайда бұл тілдік материалдардың барлығы да сөйлеуге үйрету мақсатында жүргізіледі. Қазақ тілінің салалары бір-бірімен тығыз байланысты, тілді оқыту барысында ол ескерілуі тиіс. Мысалы, лексиканы өткенде қазақ және басқа да түркі тілдерінде тұлғасы мен мағынасы сәйкес келетін сөздердің, яғни туыс тілдердегі ортақ сөздердің қолданылуына ерекше назар аударған жөн. Себебі қазақ және басқа туыс тілдердің лексикалық құрамы бір-біріне өте ұқсас. Сонымен қатар тілді оқыту барысында қазақ тілі мен басқа да туыс тілдердегі мағынасы тура келмейтін сөздерге де мән берген дұрыс.

Сөздің көп мағыналылығы немесе ауыспалы мағыналылығы тіл үйренушінің сөзді ұғыуына, оның мағынасын дәл, дұрыс қабылдауына кедергі келтіреді. Мұндай қиындықтар омоним, синоним, антоним сөздерді түсіну мен оны ауызша сөйлеуде қолдануда жиі кездеседі. Бұл жерде екі тілдегі сөздерді салыстыра отырып, аударма әдісін қолдану арқылы түсіндіру қажет болады.

Салыстырмалы әдіс туыс тілдер билингвизмі (қос тілді біркелкі деңгейде беру ұғымына сәйкес келеді) жағдайында көп мәселелерді шешуге мүмкіндік туғызады. Біріншіден, үйренетін туыс тілге ана тілінің қайшылықты әсері (интерференция) болуын ескертеді, екіншіден, тіл үйренушінің логикалық ойлау (салыстыруға, біріктіруге, баламасын беруге, қарама-қарсы қоюға) дағдысының қалыптасуына, үшіншіден, оқу материалдарын есінде ұзақ сақтауға, грамматикалық ережелерді жаттап алу әсерінен арылуына, керісінше сөздік қорының кеңеюіне негіз салады [1, 122 б.].

Лексикалық интерференция мәселесі көбіне екі туыс тілдің лексикалық жүйесі ерекшелігінен, олардың бір-бірімен тығыз байланыстылығынан туындап отырады. Психолог ғалымдардың

пікіріне сүйенсек, лексикалық интерференцияның болуы тіларалық лексикалық бірліктің сәйкестігінде және туыс тілдердің түйісінде (байланысында) интерференция өте тұрақты түрде байқалады [4, 7-8 бб.]. Мәселен, практикада байқалғанындай, туыс тілдегі ортақ сөздердің мағынасын түсінуге қиындық тұмайды, алайда мәтін құруда кедергілер кездесуі мүмкін, оған себеп: тіл үйренушінің ойлау мүмкіндігі мен сөйлеу дағдысы өз ана тілінде жүзеге асады. Бұл тіл үйренушінің көбіне саралап жіктеу (тұтас бүтіннің жекелей бөліктер түрінде түсіндірілуі) дағдысының қалыптаспағандығымен түсіндіріледі. Мұндай жағдайда тіл үйретуші интеграциялық қатені болдырмау үшін оның пайда болу себебін анықтауы қажет. Біздің ойымызша, лексикалық интерференцияның болу себебі тіл үйренушінің екі тілдің лингвистикалық жүйесіндегі айырмашылықты саналы түрде сезіну мүмкіндігінің аздығында және салыстыру дағдысының қалыптаспағандығында. Сонымен бірге жаңа сөздерді терең меңгермеуінің салдарынан сөздік қорының бай болмауы, өзінің ана тіліндегі сөздердің синонимдік қатарының аз болуы да интерференциялық қателікке әкеледі. Сондықтан тіл үйретушінің негізгі міндеті тіл үйренушіні туыс тілдердің тілдік жүйесінің, лексикасының жақындығын, бірегейлігін сезінуге үйрету болып табылады.

Қазақ тілін туыс тіл ретінде оқыту үдерісінде грамматикаға ерекше көңіл бөлінеді. Себебі түркі тілдерінде сөйлейтіндердің қазақ тілін жақсы меңгеруі үшін сабақта салыстырмалы әдісті қолдана отырып, ана тілінің грамматикасын тірек ету ұстанымын басшылыққа алған жөн.

Туыс тілдердің грамматикасында да көптеген ұқсастықтар кездеседі. Тіл үйрету сабақтарында грамматиканы қарапайымнан жоғары деңгейге дейінгі (тұрмыстық, әлеуметтік, мәдениеттанымдық оқу салалары бойынша қатысымға түсу) коммуникативтік талаптарға сәйкес, тіл үйренушілердің қарым-қатынасқа түсу еркіндігін қанағаттандыру мақсатында ұсынған жөн. Коммуникативтік талаптарды қанағаттандыру үшін хабарлы, сұраулы және лепті сөйлемдер, қосымшалардың жалғану орны, болымды және болымсыз сөйлемдер, егістіктің шақтары, рай категориялары, сөз таптары, жалғаулар түрлері, сөз тудырушы жұрнақтар, синтаксистік өрнектер туыс тілдер грамматикасымен салыстырыла отырып түсіндіріледі. Оны мынадай өрнек түрінде беруге болады.

Өрнек:

Көптік жалғауы

Қазақ тілінде:	Түрік тілінде:	Өзбек тілінде:
-лар,-лер -дар,-дер -тар,-тер	-lar, -ler	-lar

Жіктік жалғауы

Қазақ тілінде:	Түрік тілінде:	Өзбек тілінде:
1-ж.-мын, -мін,- бын, -бін, -пын, - пін 2- ж. -сың, -сің -сыз, - сіз 3- ж.	1-ж. -(y) im, -im, -um, - üm 2-ж. sin/ -sin/-sun/sün 3-ж.-dır/-dir/-dur/dür/ -tır/-tir/-tur/tür/	1-ж-men 2- ж-sen 3- ж.

Тәуелдік жалғауы

Қазақ тілінде:	Түрік тілінде:	Өзбек тілінде:
Менің әке+ м Сенің әке+ ң Сіздің әке+ ңіз Оның әке+ сі	Benimbaba+m Seninbaba+n Onunbaba+sı	Mening dada+m Sening dada+ng Sizing dada+ngiz Uning dada+si

Туыс тілдерді оқытуда тілдік бірліктерді іріктеу үлкен рөл атқарады, себебі ол оқытудың мақсаты мен міндетіне байланысты сұрыпталуы тиіс. Тілді игерудің басты міндеті – сөйлеу әрекеті түрлеріне үйрету, яғни тілдік бірліктерді бір-бірімен қарым-қатынасқа түсу кезеңінде ұтымды қолдану және грамматикалық жүйені сөйлем құруда, ойын білдіруде, қарым-қатынасқа түсуде пайдалана білу [5, 115-116 бб.].

Тілдік материалдарды іріктеу мәселесінде түркі тілдерінің ұқсас грамматикалық жүйесі басты назарға алынады. Себебі түркі тілдеріндегі кейбір грамматикалық материалдарды салыстыру арқылы тілді үйренуге мүмкіндік туады. Сондай-ақ грамматикалық материалдар тілді оқыту үдерісінде сөйлеуге қызмет ететін тілдік бірліктерді дұрыс қолдана білуіне (сөз, сөз тіркестері, фразалар т.б.), сөйлемді дұрыс құруға қажетті қағидаларды (септіктер, қосымшалар), теориялық түсініктерді, сызбалар мен кестелерді, тілдік өрнектерді мол қамтиды.

Әдістемеші ғалымдардың еңбектерінде грамматикадан білім беру аясы ана тілін есепке алу немесе ана тілін есепке алмау ұстанымына қатысты оқу материалдарының іріктелетіні жөнінде айтылып жүр [6, 139-140 бб.]. Біздің ойымызша, туыс тілдерді оқытуда ана тілінің грамматикалық жүйесін есепке ала отырып, сабақта үнемі екі тілдің (бірнеше түркі тілдерінің) грамматикасын салыстыра оқыту әдісін қолдану қажет. Салыстырмалы әдіс лексика мен грамматика қызметінің жалпы заңдылықтарын ғана айқындап қоймайды, сонымен бірге әр тілдің ұлттық ерекшелігін ұғынуға, түсінуге, сондай-ақ лексикалық және грамматикалық нысандары түрлі қолданыс аясын айқындауға көмектеседі.

Ойымызды бекіту үшін мынадай өрнекті беруді жөн көрдік.

Өрнек:

<p>Түркияның ең үлкен қаласы... Стамбулда екі үлкен көпір бар. Бұл көпірлер Азия мен Европа құрлықтарын бір-біріне қосады. Стамбулға жіргілікті және шетелдік миллиондаған турист келеді. Топкапы – ең әйгілі сарай.</p>	<p>Türkiye'ninen kalabalık şehri... İstanbul'daiki büyük köprü var. Bu köprülerAsya ve Avrupa kıtalarını birbirine bağlıyor. İstanbul'a yerli ve yabancı milyonlarca turist geliyor. Topkapı en meşhur saray.</p>
--	---

Жоғарыда берілген өрнек бойынша тіл үйренушілерге мынадай грамматикалық тапсырмалар орындалуға болады:

1. Берілген сөйлемдерден ілік септігінде (*Түркияның-Türkiye'nin*), барыс септігінде (*Стамбулда-İstanbul'a*), жатыс септігінде (*Стамбулда-İstanbul'da*) тұрған сөздерді тауып, септік жалғауларының ұқсастықтары мен айырмашылықтарын ажыратыңыз.

2. Сөйлемдерден көптік жалғауын тауып, олардың ерекшеліктерін айтыңыз. *Мәселен, туристтер-turistler*.

3. Сөйлемдерден синоним болатын сөздерді табыңыз. *Мысалы, қала-şehir(шаһар), әйгілі-meşhur(мәшһүр)*.

4. Сөйлемде берілген етістіктерді тауып, олардың мағынасы мен жасалу формасын анықтаңыз. *Мысалы, қосады- bağliyor, келеді-geliyor*.

Туыс тілдердің грамматикасын салыстырмалы әдіс арқылы оқыту тілдік тұлғалардың өзара қарым-қатынас құруына мүмкіндік береді. Тіл үйрену үдерісінде грамматикалық тұлғаны меңгерту – ауызекі сөйлеуді дұрыс құруға, ойды дұрыс түсінуге және өзінің ойын сауатты жеткізе білуге үйрету. Бұдан мынадай қорытынды шығады: тіл үйренуші өзінің ауызша сөйлеу дағдысын дұрыс грамматикалық тұрғыда сауатты құруға және сол үйренетін тілдің тілдік жүйесін өзінің ана тіліндегі грамматикамен салыстыра отырып түсінуге әрекет жасайды.

Ең бастысы тілді үйрену процесінде тілдік жүйені тұтастай меңгеріп және оны баяндау емес, керісінше тілді практикалық тұрғыда қолдана білу мақсатымен маңызды. Практикалық грамматика тіл үйренушінің сол үйретілетін тілде еркін сөйлеуін, сол тілде түсіндірілетін тақырыпты оқып, түсінуі үшін қажет. Тіл үйренуші сөйлейтін сөзін грамматикалық тұрғыда дұрыс, сауатты құру үшін грамматикалық жаттығуларды көбірек ұйымдастыру керек.

Грамматикалық жаттығулар, әсіресе, бастапқы оқыту деңгейінде өте көп берілуі тиіс. Сондай-ақ қазақ тілі грамматикасын туыс тілде сөйлейтіндерге салыстырмалы әдіс арқылы оқыту түркі тілдерінің жалпы ортақ фактілерін сезінуіне және осы арқылы фонетикасы, лексикасы, морфологиясы мен синтаксисіндегі ұқсастықтар және айырмашылықтарды танып білуіне мүмкіндік береді.

Қорыта айтсақ, салыстырмалы әдіс – бұл тіл үйренушінің өзінің туған тілі мен үйренетін тілдің тілдік құбылыстарын салыстыра отырып, үйренуге тиісті материалды өзіндік ойлауы арқылы толық түсіну әрекеті. Олай болса, тілдерді салыстыра оқыту әр тілдің өрнек бояуын, өзіндік табиғаты мен ұлттық ерекшелігін танып-білуге айрықша жол ашады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Қадашева Қ., Асанова У.О., Ашиқбаева Б.Г. Қазақ тілін туыс тіл ретінде оқыту әдістемесі (түркі тілдерінде сөйлейтіндер үшін). – Алматы: Кантана-пресс, 2012. – 400 б.
2. Реформаторский А.А. О сопоставительном методе // Лингвистика и поэтика. – М., 2019. – 266 с.
3. Жүнісбек Ә. Қазақ фонетикасы. – Алматы: Арыс, 2009. – 308 б.
4. Дикун Т.А. Прогнозирование и устранение интерференции при обучении лексике русского языка в школах Белоруссии. Дисс. ...канд. филол. наук. – М., 1983. – 178с.
5. Печенева Т.А. Система обучения морфологии русского языка в условиях близкородственного двуязычия. Дисс. ...док.пед.наук. – М., 2003. – 428 с.

Б.Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. –3-е издание, испр. и доп. – М.: Рус. яз. Курсы, – 2004. – 256 с.

Резюме

В статье рассматриваются вопросы обучения казахскому языку лиц, говорящих на родственных языках в сопоставлении с особенностями казахского языка. Также в статье приводятся примеры фонетических, лексико-грамматических упражнений и способы предотвращения интерференции в случае обучения родственным языкам.

Resume

The article deals with the teaching of the Kazakh language among the people speaking related languages comparing the features of the Kazakh language. The article also provides examples of phonetic, lexical and grammatical exercises and ways to prevent interference in case of learning related languages.

МЕТАФОРИЧЕСКАЯ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОЛОЖЕНИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ

К.К. ДУЙСЕКОВА

доктор филологических наук,
профессор кафедры иностранной филологии, советник ректора,
Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева

Ж.Т. ОСПАНОВА

докторант PhD кафедры иностранной филологии,
Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева

Аннотация

Настоящая статья представляет собой анализ когнитивных моделей пространственных отношений ВЕРХ / НИЗ, выявление концептуальных метафор на материале фразеологических единиц и определение их национально-культурных особенностей в концептуализации пространства, являющемся (пространство) одним из фрагментов казахской, русской и немецкой языковых картин мира.

Ключевые слова: языковая картина мира, концептуализация, концептуальная метафора, пространство, пространственные ориентации, пространственные отношения, фразеологизмы, фразеологический образ.

Настоящая статья представляет собой исследование концептуализации пространства, на примере метафор ориентированного положения в пространстве ВЕРХ и НИЗ, репрезентированных во фразеологических единицах (далее – ФЕ) казахского, русского и немецкого языков. Пространство, занимающее важное место в восприятии человеком окружающего его мира, относится к одной из основополагающих категорий в языковой картине мира (далее – ЯКМ) и представляет огромный интерес для сопоставительного изучения фрагмента пространственной картины мира носителей казахского, русского и немецкого языков на материале ФЕ.

Целью данной работы является определение концептуальных метафор (далее – КМ), а также выявление идиотнических особенностей концептуализации пространственных отношений в рассматриваемых языках. Для достижения поставленной цели

решаются следующие задачи: отбираются ФЕ на материале рассматриваемых языков, выявляются имплицитные представления, включая когнитивные модели, в т.ч. КМ, о пространстве вокруг человека и пространственных отношениях, представляющих собой один из фрагментов казахской, русской и немецкой ЯКМ. В ходе исследования были использованы следующие методы: метод сплошной выборки ФЕ, когнитивно-сематический и сопоставительный методы, приемы лингвокультурологического и лингвокогнитивного анализа.

Выбор ФЕ в качестве материала исследования объясняется тем, что, во-первых, по мнению специалистов, существует тесная взаимосвязь между значением большинства ФЕ и концептуальными структурами в ментальном пространстве говорящих, а также это подтверждается тезисами о том, что «концептуальным основанием образа фразеологизма является весьма сложная концептуальная структура», а в основе внутренней формы ФЕ в большинстве случаев лежит КМ [1, с. 293-298]. Во-вторых, как отмечает В.Н. Телия, ФЕ языка, как знаки вторичной номинации, обладают национально-культурной коннотацией, так как их образно-ситуативная мотивированность обусловлена связью с мировидением носителя языка определенного этноса [2, с. 214-215], что усиливает возможность определения идиотнических особенностей концептуализации в рассматриваемых языках.

Анализ научной литературы показал, что в рамках изучения пространственных отношений в большинстве случаев выделяются следующие базовые единицы: ВЕРХ / НИЗ, БЛИЗКО / ДАЛЕКО, ПЕРЕДНЯЯ СТОРОНА / ЗАДНЯЯ СТОРОНА, ПРОТЯЖЕННОСТЬ, ВЕРТИКАЛЬНОСТЬ / ГОРИЗОНТАЛЬНОСТЬ, ЦЕНТР / ПЕРИФЕРИЯ, МЕСТО, ОРИЕНТАЦИЯ, НАПРАВЛЕНИЕ, стороны света (СЕВЕР / ЮГ, ЗАПАД / ВОСТОК), ДВИЖЕНИЕ, ВИДЫ ПЕРЕДВИЖЕНИЯ, ПОЛОЖЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА В ПРОСТРАНСТВЕ, ГРАНИЦЫ ПРОСТРАНСТВА, СУБЪЕКТИВНОЕ / ОБЪЕКТИВНОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ РАССТОЯНИЯ, где в топологическом ракурсе рассматриваются ВМЕСТИЛИЩЕ ПРОСТРАНСТВА, БЛИЗОСТЬ ДВУХ ОБЪЕКТОВ, СЕРЕДИНА, ОСНОВАНИЕ и др.

Что касается метаязыка исследований о пространстве и пространственной картине мира, то здесь наблюдаются различное терминоприменение, например, в отношении наименования пространственных ориентиров как базовых единиц пространственных отношений.

Так, исходя, возможно, из функционального значения пространственных ориентиров, которые «ориентируют» человека в пространстве, и лексического значения ‘дать возможность кому-л. определить свое местоположение или направление движения’, ‘направлять на достижение какой-л. цели’ [3, с. 377] и др., имеется ряд работ, где обозначения системы координат по вертикальной (сверху, снизу, наверх, наверху, внизу, понизу), латеральной (справа, слева, сбоку), фронтальной (впереди, вперед, позади, назад) осям и по внутренней части материи (внутри, изнутри, внутрь, посередине) и по отношению к окружающему его пространству (вне, снаружи, наружу, вокруг) рассматриваются в качестве *ориентаций* [4, с. 10-15], [5] и др. В ряде работ встречаются термины *концепт* («близко–далеко») и *субконцепты* («сбоку», «сбоку+сверху», «близко+впереди» и т.д. [6]; а также «*оппозиции*» или «*бинарные оппозиции*» в отношении парных пространственных ориентиров [7], [8], [9, с. 131] и др. Однако остается вопрос относительно непарных пространственных ориентиров типа СБОКУ и т.п.

Совокупность всех вышеупомянутых терминов в немного расширенном значении отмечается в работах И.В. Зыковой, которая предлагает ряд номинаций для таких понятий как ВЕРХ / НИЗ, ВПЕРЕД / НАЗАД, БЛИЗКИЙ / ДАЛЕКИЙ, БЛИЗКО / ДАЛЕКО, ВНУТРИ / СНАРУЖИ, ВПРАВО / ВЛЕВО, НАПРАВО / НАЛЕВО: «*концептуальные архетипические бинарные оппозиции*», «*концепты*», «*архетипические концепты*», «*архетипические концептуальные оппозиции*», «*элементарные концептуальные составляющие*», являющиеся «результатом когнитивной обработки перцептивного опыта», «стержневыми в целостной структурной организации ММКМ», способствующие образованию таких концептуальных образований как НАПРАВЛЕНИЕ И МЕСТОПОЛОЖЕНИЕ, ГРАНИЦА [1, с. 291-312].

Из всего указанного выше перечня считаем вполне обоснованным термин «архетипические концепты», так как пространственные ориентиры типа ВЕРХ / НИЗ, ВПЕРЕДИ / СЗАДИ и др. являются одними из первых пространственных отношений, с которыми сталкивается человек, независимо от этноса, в процессе освоения пространства вокруг него – то, что находится впереди, позади, вокруг, над или под человеком – и лишь способы вторичной номинации в различных языках имеют свои идиоэтнические особенности, которые будут представлены далее в нашей работе.

Нам интересны также идеи теории концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона, постулирующих, что возникновение пространственных отношений связано с тем, что человек, имея тело определенной формы, взаимодействуя с материальным миром (т.е. с пространством), ориентируется в пространстве благодаря физическому и культурному опыту, на основе которых зарождаются пространственно ориентированные метафорические концепты (далее – МК) [10, 35 с], отражаемые впоследствии в языке, а именно в *ориентационных метафорах*.

Далее мы будем использовать в своей работе термин «*ориентационные метафоры*» в отношении таких пространственных ориентиров, как ВЕРХ / НИЗ, которые можно назвать «метафорами человеческого тела» в виду того, что, как утверждают многие ученые, большинство пространственных отношений «выстраивается» или «размещается» человеком относительно его ощущений в пространстве по вертикальной оси, следовательно, «внизу» означает «внизу от моего тела», «вверху» - «вверху от моего тела» и т.д. В основе этих пространственных представлений лежит метафора Я – МОЕ ТЕЛО [10, с. 35], [11, с. 284], [12, с. 35].

Ориентационным метафорам свойственно придавать (метафорическому) концепту ориентированное положение в пространстве, наглядно продемонстрируем это в своем исследовании для начала на примере ориентационной метафоры ВЕРХ, представленную в исследуемых языках. ФЕ с коннотацией ‘не вникать глубоко в суть дела или вопроса’, ‘поверхностно’, ‘несерьезно’, в основе которых лежит метафора ВЕРХ – НЕОСНОВАТЕЛЬНОСТЬ, можно привести в следующих примерах: каз. *ат үсті* ‘жол жөнекей, үстірт, асығыс’ – вскользь, поверхностно, небрежно делать что-то (букв. «смотреть, сидя на коне») [13, с. 36], [14, с. 30], рус. *скользит по поверхности* ‘не вникать, не углубляться в сущность вопроса, касаясь лишь внешних сторон и проявлений’ [15, с. 428], нем. *an der Oberfläche schwimmen* (или *haften*) – скользить по поверхности, не входить в сущность дела (букв. «плавать на поверхности») [16, с. 422]. В казахском языке *ат үсті* выражено сочетанием зоонима *ат* – лошадь и лексемы *үсті* – верх, что объясняется тем, что древние казахи – кочевники большую часть времени, преодолевая большие расстояния, проводили верхом на лошади.

Оказание заботы, опеки, покровительства к кому-либо наблюдается во ФЕ: каз. *үстінен шыбын [құс] ұшырмау* ‘камкор,

жанашыр болу' – быть заботливым, опекать, (букв. «не позволять мухе [птице] пролететь над кем-л.») [17, с. 43], *басынан құс ұшырмау* – заботиться, лелеять (букв. «не позволять птице пролететь над головой»); рус. *сдувать пыль с кого-л.* – разг. окружать кого-либо повышенным вниманием, заботой, *брать (взять) под своё крыло кого* – разг., ирон. 'покровительствовать кому-либо, поддерживать кого-либо', *держат под своим крылышком* 'покровительствовать кому-либо; беречь, опекать' [18, с. 379, 29, 133]; нем. *j -n in Obsorge nehmen* – взять кого-л. на попечение, под опеку. В немецком языке также выделяются ФЕ, в которых действие направлено от экспериенцера: нем. *sich j-s Obhut anvertrauen* (тж. *sich in j-s Obhut begeben*) – стать под чье-л. покровительство, под чью-л. защиту, довериться чьему-л. попечению [19, с. 476]. Следовательно, добродетель ориентирована наверх: ВЕРХ – ДОБРОДЕТЕЛЬ. Кроме этого следует отметить, что ФЕ в русском языке созданы зооморфной и пространственной метафорами в результате уподобления защищенности человека положению птенца под крылом матери-птицы. При этом ориентация в пространстве здесь не ВЕРХ / НИЗ, а БЛИЗКИЙ / ДАЛЕКИЙ и ОТКРЫТЫЙ / ЗАКРЫТЫЙ. Также отмечаются непространственные архетипические противопоставления СВОЙ / ЧУЖОЙ, СТАРШИЙ / МЛАДШИЙ, СИЛЬНЫЙ / СЛАБЫЙ. Компонент «крыло» соотносится с зооморфным кодом культуры, а в сочетании с предлогом «под» – с пространственным [20]. В целом ФО символизирует защиту и покровительство старшего (сильного) младшему.

Далее ПОЛОЖЕНИЕ НАВЕРХУ – ПРЕИМУЩЕСТВО, где победа направлена НАВЕРХ, концептуализируется в следующих ФЕ: каз. *біреуден үстем тусу*, рус. *одержать верх над кем-л.* [21, с.62], нем. *obenauf kommen* (победить, одержать верх), *die Oberhand behalten (erhalten, gewinnen или haben)* – одержать, взять верх; победить (букв. «держат руку наверху») [19, с. 474, 475].

Ориентационная метафора НИЗ связана с глубиной, тщательностью и основательностью и наглядно представлена в следующих примерах: каз. *терең білім*, рус. *глубокие знания* [21, с. 49]. В немецком языке можно привести выражение *das lässt sich tief blicken* – разг. Это о многом говорит (т.е. можно обнаружить то, что было до сих пор тайным, букв. «это позволяет взглянуть глубоко или вглубь») [16, с. 566], следовательно, КМ здесь НИЗ – ОСНОВАТЕЛЬНОСТЬ. Также НИЗ передает доступное изложение материала, информации, простота объяснения на основе метафоры

НИЗКОЕ РАСПОЛОЖЕНИЕ – ДОСТУПНОСТЬ, т.е. понятное направлено ВНИЗ, например: нем. *etw. niedriger hängen* – разг. шутл. Объяснить что-л. простыми словами, доступно объяснить что-л., *das verdient niedriger gehängt zu werden* – об этом следует довести до всеобщего сведения, нужно придать широкой огласке (букв. «повесить настолько низко, чтобы все могли прочитать») [19, с. 469]. В казахском языке, однако, ФЕ *асты-үстін қазу* означает ‘[бір істі] анықтау’ – уточнить [одно дело] (букв. «копать снизу вверх») [17, с. 41] и имеет вертикальную ориентацию снизу вверх.

Опора жизни олицетворяется посредством различных метафоричных образов. Так, в казахской языковой картине мира опорой является дерево, которое ассоциируется с человеком, растущим снизу вверх, устремляясь ввысь. И когда человек лишается чего-то, теряет опору под ногами, то тогда его сравнивают с деревом, лишившимся своих корней, *бәйтерегі жығылды* – он лишился опоры (букв. «его тополь упал вниз») [22]. Кроме этого наблюдаются эквиваленты в рассматриваемых языках, когда опора связана с почвой, землей и ногами (стопами) и речь идет о потере опоры: каз. *табан тірер жері қалмау* (букв. «не осталось земли, на которую могла бы опираться стопа»), рус. *потерять (терять) почву под ногами* [21, с. 144, 204], нем. *den Boden verlieren* (букв. «терять почву»), *der Boden wich unter seinen Füßen* (букв. «почва (земля) ускользнула из-под его ног») [19, с. 111], либо об устойчивости опоры в значении ‘стоять уверенно, твердо на ногах’: каз. *аяғына нық тұру*, рус. *стать на твердую почву* [21, с. 197], нем. *Boden fassen* – стать на твердую почву, укрепиться (букв. «схватить, ухватиться за землю») [19, с. 111]. Следовательно, говоря об опоре жизни, речь идет об устойчивом положении человека, когда он стоит уверенно на ногах и передвигается по земле, здесь реализуется КМ УСТОЙЧИВОСТЬ ОРИЕНТИРОВАНА ВНИЗ.

Чувственное восприятие ситуации, к примеру, чувство стыда, смущения или неловкости в какой-либо ситуации, от поступков, чувство раскаяния от сознания предосудительности поступков, все это репрезентируется во ФЕ с компонентом *земля*: каз. *жер болу* – испытывать чувство сильного стыда [13, с. 111]; рус. *готов сквозь землю провалиться (от стыда)* [20] ‘иметь желание скрыться куда-л., исчезнуть спрятаться из-за чувства стыда’; нем. *sich in den Erdboden hineinschämen, jmd. würde am liebsten in den Boden versinken* (букв. «застесняться и войти внутрь земли; ушел бы под землю») [23, с. 134], следовательно, КМ: СТЫД ОРИЕНТИРОВАН ВНИЗ.

В результате нашего исследования мы пришли к следующим выводам относительно концептуализации пространственных отношений на примере ориентационных метафор ВЕРХ и НИЗ в рассматриваемых языках:

1) взаимодействуя с окружающим миром, носитель каждого этноса, имея форму тела, ориентируется в пространстве исходя из присущего ему физического и культурного опыта, который является основой для возникновения пространственно ориентированных метафорических концептов, имеющих как универсальные черты, так и идиоэтнические особенности;

2) пространственные ориентиры типа ВЕРХ / НИЗ и др. являются архетипическими ориентирами, ввиду того, что это одни из первых пространственных отношений, с которыми сталкивается человек в процессе освоения пространства вокруг себя (то, что находится по отношению к человеку впереди, сзади, под, над или вокруг человека), при этом принадлежность к определенному этносу не имеет значения. Отличным представляются способы вторичной номинации в рассматриваемых языках, демонстрирующие идиоэтнические особенности концептуализации пространства;

3) ориентационные концептуальные метафоры представлены идиомами, основанными на архетипических, мифопоэтических и метафорических образах

4) образы фразеологизмов образованы антропоморфными, зооморфными и фитоморфными метафорами;

5) несмотря на то, что когнитивные модели имеют универсальный характер, идиоэтничность проявляется на уровне образной составляющей и коннотаций, а также особенностей употребления.

Список литературы

1 Зыкова И.В. Перцепция и фразеологический знак в свете (психо) лингвокультурологического подхода // (Нео)психолингвистика и (психо) лингвокультурология: новые науки о человеке говорящем. И.А. Бубнова, И.В. Зыкова, В.В. Красных, Н.В. Уфимцева / под ред. В.В. Красных. – М.: Гнозис, 2017. – С. 262-342

2 Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.

3 Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; Под ред. проф. Л.И. Скворцова. – 27-е изд. испр. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2014. – 736 с.

4 Невская И.А. Типология локативных конструкций в тюркских языках Южной Сибири (на материале шорского языка) / автореферат дисс. ... докт.филол.н. – Новосибирск, 1997. – 45 с.

5 Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия). – М.: Изд-во «Гнозис», 1994. – 344 с.

6 Савчук Г.В. Отражение в русской фразеологии пространственной модели мира / автореферат дисс. ... канд.филол.н. – Орел, 1995. – 23 с.

7 Макарова М.В. Лингвокультурная специфика репрезентации пространственных отношений в русском и немецком языках / автореферат дисс. ... канд.филол.н. – Волгоград, 2011. – 25 с.

8 Лаврищева Е.В. Номинативно-метафорическое поле концепта «Соматические пространство» в русской и немецкой языковой картине мира / автореферат дисс. ... канд.филол.н. – Белгород, 2012. – 23 с.

9 Маслова, В.А., Пименова, М.В. Коды лингвокультуры : учеб.пособие. – 3-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2018. – 180 с.

10 Лакофф, Дж., Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. Изд. 3-е. – М. : Изд-во ЛКИ, 2017 – 256 с.

11 Маслова В. А. Homo lingualis в культуре. - Москва : Гнозис, 2007. – 318 с.

12 Фрумкина Р.М. Самосознание лингвистики – вчера и завтра // Изв. РАН. Сер. ЯиЛ, 1999. Т. 58. №4. [http:// vivovoco.astronet.ru/ VV/PAPERS/LITRA / FRUMKINA.HTM](http://vivovoco.astronet.ru/VV/PAPERS/LITRA/FRUMKINA.HTM)

13 Кенесбаев І. Қазақ тілінің фразеологиялық сөздігі. – Алматы: ҚазАқпарат, 2007. – 358 б.

14 Кожаметова Х.К., Жайсакова Р.Е., Кожаметова Ш.О. Казахско-русский фразеологический словарь. – Алма-Ата, Мектеп, 1988. – 224 с.

15 Фразеологический словарь русского языка / Л.А. Войнова, В.П. Жуков, А.И. Молотков, А.И. Федоров; Под ред. А.И. Молоткова. 4-е изд., стереотип. - М: Рус. яз., 1986 – 543 с.

16 Немецко-русский фразеологический словарь / Бинович Л.Э., Гришин Н.Н; Под ред. Д-ра Малигера-Клаппенбах и К. Агрикола. Изд. 2-е, испр. и доп. М., «Русский язык». 1975. – 656 с.

17 Смағұлова Г. Мағыналас фразеологизмдер сөздігі. Алматы: «Сөздік-Словарь» баспасы, 2002. 192 б.

18 Фразеологический словарь современного русского языка / Ларионова Ю.А. – М.: «Аделант», 2014. – 512 с.

19 Бинович Л.Э. Немецко-русский фразеологический словарь. – М. : Аквариум, 1995. – 768 с.

20 БФСРЯ. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / Отв. Ред. В.Н. Телия. – 2-е изд., стер. – М.: АСТ-ПРЕСС-КНИГА, 2006. – 784с. – (Фундаментальные словари).

21 Русско-казахский фразеологический словарь / Ред.коллегия: М.Б. Балакаев, С.К. Кенесбаев, М.М. Копыленко. – Алма-Ата: Наука, 1985. – 224 с.

22 www.sozdik.kz [Эл.ресурс]

23 DUDEN. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik, 2., neu bearb. und aktual. Aufl., Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag 2002. – 955 S.

Түйін

Бұл мақалада қазақ, орыс және неміс тілдеріндегі кеңістіктің концептуализациясының идиоэтникалық ерекшеліктерін анықтау арқылы

жоғары/төмен кеңістіктік қатынастарының когнитивті модельдерін талдау қарастырылған.

Resume

The present article is the analysis of cognitive models of spatial relations TOP / BOTTOM, in which the authors identified idioethnic features of the space conceptualization in Kazakh, Russian and German.

ҚАЗАҚ ПРОЗАСЫНДАҒЫ МАГИЯЛЫҚ РЕАЛИЗМ МӘСЕЛЕСІ

С. ЖҰМАҒҰЛ

қазақ әдебиеті кафедрасының профессоры,
филология ғылымдарының докторы,

Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

РАУАН БОЛАТ (Bolati Rewan)

Ұлттар әдебиеті факультетінің магистранты

Қытай Минзу университеті (Minzu university of China)

Пекин, Қытай

Аннотация

Мақалада қазақ прозасындағы магиялық реализм мәселесі қарастырылады. Магиялық реалистік шығарма мен мифологиялық реалистік шығармадағы мифтік сюжеттер мен образдарды пайдалану тәжірибесі талданып, өзіндік табиғаты сараланады. Магиялық реализмнің қазіргі қазақ әдебиетіндегі көркемдік тенденциясы пайымдалады.

Түйін сөздер: магиялық реализм, реализм, мифологизм, қазақ прозасы.

XX ғасырдағы әлем әдебиетінде мифтік тақырып пен мифологиялық сананың қайта оралуы, әсіресе, 1950 жылдардың орта шегінен кейін Латын Америкадағы магиялық реализмнің ықпалынан әдебиет шығармашылығындағы мифтік бояуы одан сайын күшеюде. Сол себептен көптеген әдебиеттанушылар осындай феноменді «мифологизм» деп термин ретінде танып келеді. Әйгілі мифтанушы Мелетинский мифологизмді XX ғасыр әдебиетінің ең көрнекті феномені деп жазады. Оның айтуынша, әдебиет саласындағы мифологизм модернизмде ерекше түс алады, оның негізгі тұжырымдамасы байырғы мифтік архетиптер әртүрлі «бет-бейнемен» қайта жанданып, қайталанып көзге түсетіндігіне толықтай сенім арту [1, 3 б.]. Ғалым жазушылардың мифтік дәстүрден нәр алып, шығарма жарататын феноменді мифологизм деп тұжырымдама береді. Сонымен қатар, «Ол әрі көркемдік амал, әрі осы амалмен байланысты әлемдік таным» деп жазады [1, 3 б.]. Сондықтан мифологизмді

классикалық мифтік элементтерге жасампаздық жасау арқылы құрылған модернистік көркемдік амал деп қарауымызға болады.

Қазақстанның ғылым саласында әдебиеттегі мифологизмге деген назар ертеден бері айрықша зор, қазіргі таңда әлі жалғасып келеді. Өкініштісі, әлем әдебиетін дүр сілкіндірген магиялық реализм қазақ әдебиетінде әлі үн-түнсіз болып көрінеді. Сонда осы тенденция қазақ прозасында бар ма? Болған ба? Зерттеген бе? Даму жағдайы қалай? Төменде осы мәселелерге тоқталамыз.

Магиялық реализм – ХХ ғасырдың 30-40 жылдарыда қалыптасып, 60-70 жылдарда ерекше дамып, Латын Американың дүниеге зор сілкініс алып келген ең танымал әдеби ағымы. Алғашында неміс сыншысы Франц Рохтың шындықты өзгертіп көрсететін суреті сипаттауға қолданған термині «магнетикалық реализм» болатын, бірақ кейін бұл терминді Артуро Услар-Петри Латын Америкалық жазушылардың кейбір жұмыстарын сипаттауда кең пайдаланды. Куба жазушысы Карпентьер «Осы әлемнің патшалығы» (1949) повесінің алғы сөзінде «ғажап (тамаша, таңғажайып) шындық» терминін қолданды. Ал магиялық реализм дегеніміз табиғат пен қоғамдық өмірдегі «ғажап шындықты» және адамдардың өмір шындығына деген ғажап танымын ашып көрсету, шындықты ғажап дүние ретінде сипаттау. Кеңес энциклопедиясында бұл терминге мынадай түсіндірме берді: постмодернизмнің бір күшті тарауы, классикалық реализммен қарама-қарсы, бір түрлі «жаңа реал». Магиялық реализмнің жалпы қағидасы мен көркемдік амалы постмодернистік сипатқа ие, дегенмен, магиялық реалист жазушылар ешқашан реализмнен алшақтаған емес. Магиялық реализм, ең алдымен, шындыққа деген бір түрлі позиция, яғни шынайы өмірден бас тартып, елес әлеміне жүгіну емес, керісінше, өмірге батылдықпен қарап, шындықты терең ашып, адамзат пен оны қоршаған табиғаттың арасындағы тылсым қатынастарды шебер суреттеу. Мысалы, бір әйел су алғанда терең шұңқырға түсіп кету немесе бір шабандоз атынан құлауы, жергілікті үндістер үшін шұңқыр әйелді алып кетті, оны жыланға немесе кез келген олар сыйынған дүниеге айналдырып жіберді. Шабандоз атынан құлауы да абайсыздан емес, ол белгілі маңдайын жаралаған тастың оның рухын шақырудан келіп шыққан. Сондықтан Мексика әдебиеттанушысы Луиш Леал (Luis Leal) мынандай тұжырымдама жасады: «Магиялық реализм әдебиетте елес әлемін жоқтан шығармайды, бастысы – адам мен адам, адам мен оны қоршаған ортасының арасындағы ғажаптық байланыс» [2, 193 б.]. Сондықтан ғажаптық бояуы мол объективтік шындық магиялық

реалист жазушылардың шығармашылық ізденісінің қайнары деп қарауымызға болады.

1980 жылы Гарсия Маркестің «Әдебиет пен шындық» мақаласы жарияланды. Жазушының айтуынша: «Латын Америкада бәрі де мүмкін, бәрі де шынайы. Ғажаптықты жазушы қолдан жасамайды. Ғажап дүние болып көрінгенімен, ол – Латын Американдық шындықтың белгісі. Біздің әдебиетіміз басқа мәдениеттегі оқырмандар үшін ғажап дүниеге толы, дегенмен, біз үшін күнделікті өмір шындығы. Ол – Латын Америка жазушыларының күнделікті өмір тәжірибесі, саналарының ажырамас бір бөлшегі» [3, 164 б.]. Сондықтан шындық деген ұғым тек адамдардың іс-әрекеті ғана емес, адамдардың бүкіл ой-сезімдерін де қамтиды. Шындық дегеніміз – объективтік шындық, әрі субъективтік шындық. Магиялық реализмде объективтік шындық пен сыйыну негізіндегі субъективтік шындықты араластырып жіберетін ерекшелігі бар. Сонымен қатар әлем модернистік әдебиетіне тән символизм, аллегория, гиперболизация, гротеск, сана ағымы сынды көркемдік амалдарды да жиі қолданады.

Латын Америкасында сан алуан түрлі бір-бірімен араласып, сіңісіп кеткен мәдениет факторлары кеңінен кездеседі. Осы мәдениеттер Латын Америка мәдениетінің синкреттілігін, күрделілігін және ғажаптығын қалыптастырды. Бұның ішінде жергілікті халықтың (үндістер), кейін енген Батыс (әсіресе, Испания, Португалия, Франция, Англия мәдениеттері), Африка мәдениеттері сынды трансформациялық үрдістерді қамтиды. Магиялық реализм осы үш топырақты бір арнаға тоғыстырды. Магиялық реалист жазушылар осы үш арнаның бойынан өзгеше күшті бойына жиып, мифтер мен аңыздарды, сенімдер мен нанымдарды, өркениеттің қақтығысын ерекше шабытпен толғап, өзіндік байлам жасай білген. Магиялық реализмнің Латын Америкадағы классик шығармаларынан Гарсия Маркестің «Жүз жылдық жалғыздық», Хуан Рульфонның «Педро Парамо», Алехо Карпьентердің «Жер патшалығы», Мигель Анхель Астуриастың «Президент мырзасын» айтуға болады. Сонымен қатаросы стильмен жазатын әлем жазушыларынан Михаил Булгаков, Милан Кундера, Харуки Мураками, Салман Рушиди сынды жазушыларды атауға болады.

Реалистік әдебиеттегі мифологиялық құбылыс өткен ғасырдың 60-жылдарында қазақ, қырғыз әдебиеттерінде көрініс тапқан болатын. Біз оны шартты түрде «мифологиялық реализм» деп аламыз. Мифологиялық реалист жазушылар мен магиялық реалист жазушылардың санасында дәстүрлі анимистік ойлау жүйесі берік

орналасқан, олар өз ұлтының миф-аңыздарына белсенді жүгінеді. Дегенмен, бұл екі әдеби тенденцияның мифологиялық ойлау жүйесі өзгеше болып келеді. Мәселен, Ш. Айтматовтың «Ақ кеме» туындысындағы негізгі баяндау қабатының логикасы қазіргі замандағы адам санасының негізінде, реалистік стильде. Бірақ жазушы арасына миф-аңыздарды, елес әлемі секілді қосалқы баяндау қабатты қыстырып, негізгі баяндау қабатындағы реалды жағдайға бірсыпыра нақты мифтік образдарды ұсынды. Реалды қабаттың баяндауының арт жағында қырғыз ұлтының мифтік архетиптері жатыр және негізгі баяндау қабатының баяндау моделін басқарып тұрды.

Ш. Айтматов бастаған реалист жазушылар мифологиялық элементтерді қолданғанда көбінесе астарлық әдіспен келеді. Шығарманың өзекті мәнімен ұштастырып, шығармадағы реалға қызмет етуді көздейді. Шығарма композицияда мифтік мәтін мен негізгі баяндау қабатының ара-жігі ашық, соған сәйкес мифтік мәтін де дербесірек болып келеді. Уақыт бөлісінде мифте өткен жайт, ал реал – қазіргі шақта айқын көрінеді. Бұндай мифологиялық реализмнің қазақ прозасындағы көрінісін ғалым Ж.Жарылғапов теориялық талдауларымен дәлелдейді: «Қазақ прозасында мифтік желілерді, аңыздық сюжеттерді қоғамдық-әлеуметтік ойдың тірегі түрінде, экспрессивтік әр үшін таза реалистік мақсатта қолданып келеді. М. Жұмабаев, С. Сейфуллин, Ғ. Мүсірепов, М. Әуезов сынды классик жазушылардың шығармасында миф-аңыздарды қолданғанда модернистік мүддеден гөрі реалистік ұмтылыстар басым» [4, 358 б.]. Сондықтан реалистік әдебиетте мифтік сюжеттер көбінесе шығармадағы реалды өмірмен тығыз байланысты, ол – реалды баяндауының метафорасы, реалды өмірдің рефлексиясы.

Ал магиялық реалистік жазушыларда ғажаптық, поэзиялық дүниетаным берік орналасқан. Олардың көз алдында бүкіл әлем, реалды заттардың барлығы ғажаптыққа толы. Шығармада табиғаттың тыс тылсым күштері (әйел құдайы, жын-перілер, шайтан-періштелер т.б.) кеңінен кездеседі. Уақыт пен кеңістіктің шекарасы да жойылып, шынайы өмірі мен елес әлемі араласып кетеді. Кейіпкерлер қоршаған әлемге миф арқылы сығалап, екі әлемде де жүре береді. Миф сол уақыттың шындығын түсінудің, түсіндіріп берудің амалына айналды. Магиялық реалистік жазушылар байырғы мәдениетті тұғыр етіп, ұлттық сипатты сәулелендіріп, ұлттың ұжымдық миф, яғни магиялық дүниетанымды қайта жаңғыртуды мақсат тұтады.

Магиялық реализм қазақ әдебиетінің көркемдік дамуында тұтас тенденция ретінде қалыптаспағанымен, қазақ жазушыларының көркемдік танымынан, тарихи санасынан таза жойылып кеткені жоқ. Сөз өнерін түрлендіретін осынау көркемдік тәсілдің тұтас табиғаты қазақ тілінде жазылған зерттеу еңбектерде толық бағасын алмай отыр. Дегенмен, магиялық реализм қазақ прозасында «діни магия» ретінде біраз қарастырылды. Зерттеуші Әбіл Серік Әбілқасымұлы «Магиялық реализм қазақ әдебиетінде қисса-дастандармен М. Көпейұлы туындыларынан бастау алады»деп тұжырым жасайды.

Зерттеушінің айтуынша ұлттық магреализмді прозада қалыптастырған Адам Мекебаев, қазақ әңгімелерінде Думан Рамазанның классикалық үш әңгімесі («О дүниедегі әңгіме», «Жан» және «Жын») [5, 56 б.]. Сонымен қатар қазақ әдебиетіндегі бақсылар туралы жазған қаламгерлер Ж. Ахмеди мен А. Алтай да осы бір тылсымға оранған жандар турасында өз романдарында жекелеген эпизодтарды арнады. Зерттеуші мақаласының соңында қазіргі қазақ ақындары мен жазушылары бейреалдылықты көне түркілік мистикалық ілімдер арқылы танып-білуге талпыныс жасайды деген үмітпен қарайды. Осы қарастырылған жазушылар көбінесе постмодернизм бағытында жазатынын байқауға болады. Сол үшін қазақ постмодернистік жазушыларының шығармашылық ізденісінде магиялық реализм тәжірибесі көрінеді, бірақ таза, толық магиялық реализм күйінде емес, тек элементтер ғана болып кездеседі.

Ал магиялық реализм неліктен қазақ әдебиетінің көркемдік дамуында кең өріс ала алмады? Кеңес өкіметі дәріптеген біржақты идеология мен магиялық ойлау жүйесінің қарама-қайшылығы, яғни социалистік реализмнен басқа әдеби ізденісті жоққа шығару, әдеби ықпалдастықтың шектелу зардабынан кеңес кезіндегі мифологиялық поэтиканың дамуына тосқауыл болды. Осынау көркемдік тенденцияға қатысты зерттеу жұмысы да жүйелі түрде жүрмеді. Әрине, бұл себептер әлі толыққанды емес. Қазақ әдебиетіндегі магиялық реализм ағымының табиғаты мен ұлттық рухани арнамыздағы орны әлі де өз зерттеушісін күтіп тұрған, болашақ жан-жақты тексерілуге тиіс іргелі мәселелердің бірі.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Мелетинский Е.М. Поэтика мифа. Қытай тіліне аударған Уэй Чинжын. – Пекин: ШаңУу баспасы, 2009. – 493 б.

2 Чин Гуанфу. Магиялық реализм. (Қытай тілінде)–Гуанчжоу: ХуаЧин баспасы, 1986. –210 б.

3 Гарсия Маркес. Екі жүз жылдық жалғыздық – Гарсия Маркес шығармашылығы жайлы. Қытай тіліне аударған Жу Жиндон. – КунМин: ИунНан халық баспасы, 1997. – 349 б.

4 Жарылғапов Ж. Қазақ прозасы ағымдар мен әдістер. – Қарағанды: ЖШС «Гласир», 2009.– 400 б.

5 Әбілқасымұлы Ә. Милетиреализм, Қазақимодерн, Алаш и постмодернизм // <http://adebiportal.kz/kz/news/view/20972>

Резюме

В статье освещены проблемы магического реализма в казахской прозе. Анализируется опыт и своеобразная специфика применения мифических сюжетов и образов в реалистических произведениях. Рассматривается художественная тенденция магического реализма в современной казахской литературе.

Resume

The authors analyse the experience and peculiarity of applying mythical plots and images in realistic works. The artistic tendency of the magic realism in the modern Kazakh literature is examined by the authors.

АБАЙДЫҢ КӨРКЕМДІК ӘЛЕМІ

С.Н. НЕГИМОВ

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

Ш.Б. САДУАҚАС

Қазақ әдебиеті кафедрасының 2-курс магистранты
Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Аннотация

Мақалада Абай поэзиясының образды-метафоралық жүйесінің зерттелуі сөз болып, ғылыми еңбектер негізінде ақынның сөз өнері, табиғат көріністері, қыз сипаты сынды белгілі бір тақырыптарға арналған өлеңдеріндегі эмоционалды, экспрессивті қуатқа ие образды сөздер жан-жақты талданады. Әрбір өлеңінде сөздің бейнелілігін, қуатын, мүмкіндігін сарқа пайдаланып, сол арқылы ақынның қазақ әдебиеті поэзиясын, қазақ әдеби тілін кемел көркемдік дәрежеге жеткізгендігі сөз болады.

Түйін сөздер: Абай поэзиясы, көркемдік әлем, образды сөздер, қазақ әдеби тілі, бейнелеу құралдары.

«Абай поэзиясы – қазақ халқының бүкіл адам баласы мәдениетіне қосқан үлесі» [1, 15 б.]. Сондықтан да «Қазақтың шын мәніндегі көркем әдебиетінің негізін салушы ұлы ақынның тілін ғылыми түрде терең зерттеудің жалпы қазақ әдебиет тілінің даму жолдарын айқындауда маңызы зор, орны ерекше. Абай өлеңдерінің тілін зерттеп, ұлы ақын қазақ әдебиетінің тілін қалай дамытып, қалай ілгерілетті, жалпы тіл қорына не қосты, осылардың бетін ашу – қазіргі кездің туғызып отырған, толғағы әбден піскен мәселе. Әрине, бұл оңай жұмыс емес, көп зерттеу, көп талдауларды талап етеді» [2, 14 б.]. Шынында, арада қаншама уақыт өтіп, қаншама ғалымдар ғұмырын Абайтану ғылымына сарп етсе де, Абай философиясы, Абай поэзиясының образды-метафоралық жүйесі әлі де тереңінен зерттеуді қажет ететін әдебиеттану ғылымының өзекті мәселесінің бірі. Профессор Қ.Жұбанов айтқандай: «Абай ойшыл ақын. Өлеңін пікір кернеп тұр. Оның сезімі – ойшыл сезім. Бірақ оның ойы да сезімшіл ой. Сондықтан Абай өлеңінің мазмұны түрін көрсетіп тұрады да, түрі мазмұнын көрсетіп тұрады. Абайдың тілінің сөздігі

(лексикасы), грамматикасы, Абай өлеңінің өлшеуі, ырғағы, ұйқасымы, Абай суретінің бейнесі – бәрі бірге қосылып та, жеке тұрып та негізгі тақырыптың күйіне билеп тұрады. Оның сөздері тек бермек ұғымын жеткізерлік амал болып, поэтикасы өлең қалыбына сиярлық қана болып қоймайды: бірі олай, бірі бұлай кетпейді, солардың әрқайсысы, үлкен симфония оркестріндегі жеке музыка аспаптары сияқты, өздері бір-бір күй тартып тұрады да, бәрі қосылып негізгі күйді шығарады. Тақырып соның бәріне дирижер болып тұрады» [1, 47 б.]. Мәселен, Абайдың сөз өнері туралы айтқан ең басты өлеңі:

«Өлең – сөздің патшасы, сөз сарасы,
Қиыннан қиыстырар ер данасы,
Тілге жеңіл, жүрекке жылы тиіп,

Теп-тегіс жұмыр келсін айналасы»,- [3, 15 б.] деген өлеңінде өлеңді сөздің патшасына балай отырып, оны ердің ері, ақылдың кені даналар ғана «ішін алтын, сыртын күміс» ете алады дейді. Жалпы, Абайдың ақындық кредосы, поэзиялық және философиялық тезисі осындай. «Форма үшін форма іздемеген» ұлы ақын поэзияға, ақынға осындай биік талабын қоя отырып, өзіне дейінгі халық поэзиясындағы бейнелі сөз айшықтарын жалаң, жұтаң күйінде ұсына салмай, кезі келгенін ала салмай, әуелі, өзінің жүрегінен өткеріп, ақылдың тезіне салды. Бұл хақында А.Байтұрсынов «өлең орны қайда екенін білгеннен кейін Абай өлеңге басқа көзбен қарап, басқа құрмет-ықыласпен күтіп алып, төр түгіл тақтан орын бергендігін» жазады.

«Ақылмен ойлап білген сөз,
Бойыңа жұқпас сырғанар.
Ынталы жүрек сезген сөз,

Бар тамырды қуалар»,- [4, 21 б.] дей отырып, реалист-ақын, ағартушы-гуманист қазақ әдебиеті поэзиясын, қазақ әдеби тілін кемел көркемдік дәрежеге жеткізді.

Абай поэзиясы – тереңдік пен ойлылықтың поэзиясы, реалистік поэзия. Оның әр сөзі терең мағынаны танытып, көз алдыға еріксіз жанды сурет әкеледі, терең тылсым сырын ашады. Әрбір өлеңінде сөздің бейнелілігін, қуатын, мүмкіндігін сарқа пайдаланады. Абай поэзиясының бейнелілігі оның пейзаждық лирикасынан, айқын да ашық образ жасауынан, лирикалық қаһарманының бейнесінен ерекше көрінеді. Осы орайда Айқын Нұрқатов өзінің «Абайдың ақындық дәстүрі» атты монографиясында «Абай поэзиясындағы ең тұтас, ең жарқын, барынша толық образ – ақынның лирикалық қаһарманының бейнесі. Бұл образ өз бойына бүкіл дәуір сипатын, халық тағдырын,

соның арманы мен талабын сыйғызған... Абайдың лирикалық қаһарманының образы – эстетикалық әсері мен өмір танытқыштық қасиеті мол, шын мәніндегі реалистік образ», - дей келе, Абайдың образ жасаудағы шеберлігі туралы мәселе арнайы зерттеуді қажет ететіндігін айтады [1, 308-309] Мәселен, «Дұтбайға» атты өлеңіндегі мына бір шумақты алып көрелік:

Мұңды, жылмаң пішінін
Кезек киіп, ел жиып.
Болыс болса, түсінің
Түксігін салар тырсиып

Мұнда лирикалық қаһарманның екіжүзділік әрекетін портреттік әрі психологиялық тұрғыда нақ сипаттаған. Абай кейіпкерінің пішінді қайта-қайта ауыстырып киетінін сипаттау арқылы, әділетсіздікке, зұлымдыққа еш қиналмай бара салатынын айтып отыр.

Сондай-ақ, «Ғабидоллаға» атты өлеңі:

«Жазғытұрым қылтиған бір жауқазын,
Қайдан білсін өмірдің көбін-азын.
Бәйтеректі күндейді жетемін деп,
Жылы күнге мас болып, көрсе жазын
Күз келген соң тамырын үсік шалып,

Бетегеге жете алмай болар жазым» [4, 15 б.]. Ақын жауқазынның ғұмырының қысқалығын, баянсыздығын суреттеу арқылы, Ғабидолланың мінезін көз алдына нақ келтіреді. Жауқазын арқылы мал тапқанына мастанған, білгіш кісіміп, қалай болса солай шалқып, жөнсіз сөз таластыра берген лирикалық қаһарманның тұтас образын жасаған.

Ал «Бір сұлу қыз тұрыпты хан қолында» атты өлеңінде ақын кәрі шал мен жас қызды былайша суреттейді:

«Біреуі – көк балдырған, бірі – қурай,

Бір жерге қосыла ма қыс пенен жаз?» [4, 4 б.]. «Көк балдырған, қурай» деген ауыстыру мәнінде қолданылған сөздер арқылы оқырманның көз алдына базардан қайтқан, қаусаған шал мен бойы жастық қуатқа, өмір нұрына толы балаусаның образы келеді. Кәрі мен жастың тең еместігін антитеза тәсілін қолдана отырып, бір-біріне қарама-қарсы қыс пен жаз образдары арқылы келтіреді. Сөйтіп, ары қарай «Кім де кім үлкен болса екі мүшел, Мал беріп алғанменен – қатын емес» дей келе, өлмелі шалдың жап-жас қызбен бас қосуы жаратылыс заңдарына, ар-ұятқа жат екендігін аңдатады.

Ал пейзаждық лирикасына келсек, «оның табиғат лирикасы адамды, оның жан дүниесін терең ашудағы ұлттық әдебиеттің бірінші

жаңалығы болып табылады. Ол жылдың мезгілдерін жырлауда үлкен суреткерлікке жетті... Ондағы тіл байлығы, суреттеу құралдарының әр алуан түрлері, теңеулер мен метафора, күштеусіз, төгіліп, ұйқасып тұрған тармақтар, ішкі үйлесімдер қазақтың сөз өнерін әсемдік әлемінің биігіне көтереді» [5, 308-309 б.б.]. Өйткені, ғасырлар бойы бар тіршілігі далада, табиғаттың қалың ортасында өткен көшпелі қазақ халқының дастан-жырларында бұл тақырып жол-жөнекей, атүсті ғана ауызға алынбаса, арнайы сөз болмайтын. Мысалы, жылдың төрт мезгілі туралы жырлаған өлеңдерінен өзге аудармаларының да бейнелілік қуаты зор, тіптен орасан. Бір ғана М.Ю. Лермонтовтан аударған «Теректің сыйы» атты өлеңі «шебер суретшінің қыл қаламынан туған полотнолар тәрізді әсер қалдырады».

Асау Терек долданып, буырқанып,
Тауды бұзып жол салған, тасты жарып.
Арыстанның жалындай бұйра толқын
Айдақардай бүктеліп, жүз толғанып.
Кәрі Каспий қара көк көзін ашты,
Жылы жүзбен Терекке амандасты.
Жыбыр қағып, қозғалып, сылқ-сылқ күліп,
Қатынды алды, қитықсыз араласты [4, 25 б.].

Жанды бояулар мен сиқырлы үндерге толы сырлы суреттер. Неткен шеберлік! Табиғат көрінісі емес бейнебір адам өмірі, адамдар арасындағы қарым-қатынас секілді әсер қалдырады. Бұлар «меруертпен жиектелген, алтынмен бунақталған» поэзия тілінің мейлінше құбыла құлпырып, гүлденіп, түрленгендігіне лайық көркемдік көрсеткіштер.

Түпнұсқамен салыстырғанда өзен мен теңіздің тілдесуі (диалог) түріндегі ерекшелік қана сақталған. Тіпті, аударма деуге келмес. Көркем қуатты сөздер, ұйқас, тармақ, әуезділік, әдемілік бәрі бір симфония секілді үйлесім тапқан. Хас шеберліктің шыңы деуге болады. Осылардың барлығы табиғат тақырыбынан қазақ поэзиясына Абай әкелген жаңалық нышандары болатын.

Әлем әдебиетіндегі адамзатқа ортақ ендігі бір мәңгілік тақырып жүректің тазалығына қатысты болса, Абай поэзиясындағы жүрек ұғымына қатысты ойларды арнайы зерттеу қажеттігі туындайды.

Мәселен:

1. *Жүрек – теңіз*, қызықтың бәрі – асыл тас,
Сол қызықсыз өмірде жүрек қалмас.
2. *Ызалы жүрек*, долы қол,

Улы сия, ащы тіл.

3. *Ауру жүрек* ақырын соғады жай,
Шаршап қалған кеудемде тулай алмай.

4. *Жүректің ақыл – суаты*
Махаббат қылса Тәңірі үшін.

5. *Асау жүрек* аяғын шалыс басқан,
Жерін тауып артқыға сөз болмай ма?

6. Үш-ақ нәрсе адамның қасиеті:
Ыстық қайрат, нұрлы ақыл, *жылы жүрек*.

7. *Жүрегіңмен* тыңдамай,
Құлағыңмен қармарсың.

Жүрек ұғымына қатысты айтылған образды сөздер Абай шығармаларында өте жиі ұшырасады. «*Жүрек – теңіз*» сияқты метафора да, «*ызалы жүрек*», «*ауру жүрек*», «*асау жүрек*», «*жылы жүрек*» сияқты эпитеттер де Абайға дейінгі әдеби нұсқалардың ешқайсысында жоқ. «*Жүрек – теңіз*», «*Жүректің ақыл-суаты*», «*Жүрегіңмен тыңдамай*» деген жолдарда жүрек өз мағынасында емес, ауыстыру мағынасында қолданылып, сөзге жаңа реңк, мән беріп тұр. Иә, кестесі бай, бояуы анық, сезім дүниесін сілкіндірер поэзиялық сәулесі ересен көркем ауыстыру. Ал «*ызалы жүрек*», «*ауру жүрек*», «*асау жүрек*», «*жылы жүрек*» деген жолдарда *жүрек* деген сөз сол қалпында қайталанса да, алдындағы айқындауыш сөздер арқылы түрлі мағыналарға ие болып, образды сөзге айналған. Жалпы Абай өлеңдерінде *жүрек* сөзі 80 рет қайталанады екен.

Абай шығармашылығының көркемдік жүйесінде теңеулердің эстетикалық, танымдық мәні ерекше. Себебі, ақын жаратылыс құпиясы, табиғат сұлулығы мен әлемдік гармонияны, болмысты образды теңеулер арқылы бейнелеп жеткізуге, эмоциямен суреттеуге тырысады. Мәселен, қыз сипатына байланысты айтылған образды теңеу сөздерге зейін қояйық: *тал жібектей, гүл шыбықтай, білектей арқасында өрген бұрым, аласы аз қара көзі айнадайын, піскен алма секілді тәтті қыз, қақтаған ақ күмістей кең маңдайлы, күлкісі бейне бұлбұл, ақ торғындай мойын, тақтайдай жауырын, тал шыбықтай нәзік бел, торғындай, т.б.*

Асылы, ақын мұндай теңеу сөздерді жайдан-жай қолдана салмаған. Шебер ақын бар нәрсеге жан бітіре сөйлеуге құштар. Не нәрсені суреттегенде де, соның ішінде қыз сипатын суреттегенде де ұлттық болмыстық сипат-белгілерін барынша мол пайдаланғандығы даусыз.

Абай поэзиясының образды-метафоралық жүйесі ауқымы кең,

үлкен тақырып. Абай өлеңдерінде кездесетін көркемдеуіш құралдардың әрбірін жеке зерттеу нысаны етіп алуға болады. Немесе Абай поэзиясындағы *жүрек, көңіл, уайым, күлкі, айнымас ер, иман, талап, білім, ғылым, оқу, қулық, иттік, қорлық, мақтан, қызық, өнер, жаманшылық, достық, жақсы, жаман, қатын, дұшпан, өмір, өлім* сияқты белгілі бір ұғымдарға қатысты образды сөздерді философиялық, әдебиеттанушылық тұрғыда арнайы зерттеу қажет. Осы орайда Р.Сыздық «Абайдың сөз өрнегі» атты ғылыми-танымдық мақаласында Абай шығармашылығында категория ретінде қарастырылған *иман* сөзінің 59 рет қайталанатынын, сондай-ақ, *оқу* сөзі 54 рет, *ғылым* сөзі 111 рет, *білім* 31 рет, *өнер* 46 рет, *қызық* 72, *мақтан* сөзі 56 рет, *қайғы* сөзі 66 рет қайталанатынын жазады [6, 438-440 б.б.].

Абай поэзиясының бейнелілігі, әсерлілігі, салмақтылығы – ақылдың сәулесіндей, халықтың сан ғасырлық тәжірибелері қорытындысындай көшбастар көсемнің даналық мәйегіндей мәнді, мәнерлі, өрнекті, аталы, ғибрат сөздермен де тікелей байланысты. Мысалы,

1. Еңбек етсең ерінбей,
Тояды қарның тіленбей.
2. Адасқанның алды – жөн, арты – соқпақ.
3. Ер ісі – ақылға ермек, бойды жеңбек.
4. Ақылды қара қылды қырыққа бөлмек.
5. Әсемпаз болма әрнеге,
Өнерпаз болсаң, арқалан.
6. Өзіңе сенбе, жас ойшыл,
Тіл өнері дертпен тең.
7. Ақыл, қайрат, жүректі бірдей ұста,
Сонда толық боласың елден бөлек.

Абайдың бұл өнегелі сөздері адал жүрекке мықтап ұялайтын тағылымы, сабағы мол шамшырақ, тура жолға нұсқайтын темірқазық іспетті.

Абай поэзиясындағы эмоционалдық, экспрессивті қуатқа ие образдар: сөз-символ, образ-эмблема, метафора-символ, эпитет, теңеу, т.б. көркем бейнелеу сөздері көркемдік-суреттілік, эстетикалық табиғатын танытады. Ақын шығармашылығындағы көркемдік компоненттерді жеке-жеке қарастырғанымызбен, барлығы бір-біріне бағынышты, байланысты кіндіктес, өзектес құбылыстар. Өйткені, Абай ұлттық тіліміздің суретшілік, бейнелілік қуатын сұңғылалықпен, парасатпен түйсініп, сөздің ішкі мүмкіндіктерін,

қыртыс-қабаттарын мейлінше молынан аша алған. Қорыта айтқанда, Абайдың көркемдік әлемі – тым терең, тым биік, өзара гармониялық тұтастықта.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Нұрқатов А. Абайдың ақындық дәстүрі. Монография. – Алматы: Жазушы, 1966. – 348 б.
- 2 Абайтану. Таңдамалы еңбектер. ХҮ том. Қ.Жұмалиев. Абай поэзиясының тілі. – Алматы: Қазақ университеті, 2017. – 248 б.
- 3 Абай Құнанбайұлы. Шығармаларының екі томдық толық жинағы. Т.1. Өлеңдер мен аудармалар, поэмалар, қарасөздер. – Алматы: Жазушы, 2005. – 336 б.
- 4 Абай Құнанбайұлы. Шығармаларының екі томдық толық жинағы. Т.2. Өлеңдер мен аудармалар. – Алматы: Жазушы, 2003. – 296 б.
- 5 Қирабаев С. Шығармалары. Т.1. Әдеби зерттеулер, сын мақалалар. – Астана: Фолиант, 2013. – 416 б.
- 6 Абай Құнанбайұлы (Жалпы ред. басқарған – У.Қ.Қалижанов). – Алматы, 2013. – 500 б.

Резюме

В статье анализируются образно-метафорическая система и речевые особенности поэзии Абая.

Resume

The authors of the article analyzed the figurative-metaphorical system of poetry of Abay.

ҚЫТАЙДАҒЫ ҚАЗАҚ ЖӘНЕ ТУЖЯ ХАЛҚЫ ҮЙЛЕНУ САЛТ ЖЫРЛАРЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Қ.М. БАЙТАНАСОВА

қазақ әдебиеті кафедрасының профессоры,
филология ғылымдарының кандидаты

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

БАҚЫТКҮЛ МАНАП

магистрант

Минзу Орталық Ұлттар университетінің

Пекин, Қытай

Аннотация

Фольклор – өнердің ерекше түрі. Оның табиғатына шығармашылық, процестер, образдық-стильдік ерекшелік тән. Үйлену салты – әлем халқына ортақ салт-дәстүрдің бірі. Үйлену салт жырлары халықтың үйлену салтынан туындаған. Тужя ұлтының тарихы мен мәдениеті алуан түрлі. Мақалада тужя ұлтының үйлену салт жырларына зерттеу жүргізу арқылы, бір-бірінен ерекше мәдениетке ие ұлттардың үйлену салт жырлары салыстырылып, ұлттық мәдени мұраның маңыздылығы талданады.

Түйін сөздер: үйлену, салт-дәстүр, жыр, ортақтық, ерекшелік, мотив.

Өте ерте заманда туып, жүздеген ғасырлар бойы өмір сүргендіктен фольклор ежелгі қоғамның дүниетанымы және мәдениеті болған. Үнемі қолданыста болғандықтан, ол – адамдар тұрмысының қажетті бөлшегіне айналды. Тарихи ұзақ дамудан өткен фольклор біздің дәуірге сөз өнері әрі мәдени мұра түрінде жетіп отыр. «Сөз өнеріне айналған фольклор – атам заманда туып, бірден-бірге айтылып, ұрпақтан-ұрпаққа ауысып отырған, сөйтіп, біздің дәуірімізге жеткен авторы жоқ ауызекі шығармалар екені белгілі. Ал, ауыз әдебиеті – ол да ауызша туып, ауызша тарап, орта ғасырлардағы қазақ қоғамы үшін кәдімгі кәсіби жазба әдебиеттің рөлін атқарған туындылар» [1, 28 б.]. Фольклорлық туындылар, мәселен, тұрмыстық ғұрыптық жырлар халықтың тұрмысына еніп, үнемі орындалып отырады. Соның бірі – үйлену салт жырлары. Біз мақаламызда қытайдағы қазақ және тужя халықтарының үйлену жырларын

салыстыра талдап, дәйектейміз. Тужя ұлты Қытайдың Хунан, Хубей, Чунцин, Гуйжоу өлкелерінде орналасқан ұзақ тарихқа ие 56 ұлттың құрамдас бөлігі. Шаңхайдағы Фудан университетінің генетикалық зерттеу орталығының мәліметтеріне сүйенсек, тужя ұлтының гендік салыстырмасының ең жоғарысы 28% алтай ұлттарынан (яғни саны көбі ғұндар мен сәнбелер¹). Екіншісі 25% бәйиөуелерден² келген. Ал қазіргі тужя ұлтының тілі мен мәдениетінің қайнар көзі болған заңзу-жапон-бирма тілдер жүйесі үшінші орында, яғни 21%. Бұдан қалған 14% ханзу гендік жүйесінен келсек, 7% мяузу, язу ұлтынан, 5% инды-еурөпә³ гендік жүйесінен келді. Демек тужя мен қазақ ұлтының да азды-көпті қандық қатынасы бар екендігін аңғарамыз [2, 5 б.].

Тау жағалап тіршілік еткен тужя ұлтының үйлену салтының да өзіндік ерекшелігі бар. Соның ішіндегі үйлену салт жыры еліміздің оңтүстігінде орналасқан басқа ұлттардан өзгеше. Тужя ұлтының үйлену салт жырлары: «жаулық салу», «сыңсу», «қыз көріс», «әпке-сіңлілермен қоштасу», «шаш тую», «қоштасу» түрлерін қамтиды. Соларға қысқаша тоқтала кетейік.

Жаулық салу. Тужя ұлтында ұзатылатын қыз сыңсудан бұрын, өз ауылындағы әжелердің бірі қыздың басына қара түсті жаулық салады. Жаулық салынғаннан кейін, қыз келіншек ретінде сыңсуды бастайды.

Сыңсу. Тужя халқының үйлену салт жыры «сыңсудан» басталады. Сыңсудың мазмұны негізінен ұзатылатын қыздың жақын жанашырларына деген қимастық сезімі болғандықтан, қыз сыңсуды өзі жеке отырып айтады. «Сыңсу» тужя ұлтының үйлену салт жырларының беташары болып есептеледі.

Қыз көріс. Қыз «сыңсу» айтып болғаннан кейін, оның туыс-туғандары қызбен ресми көріседі. Тужя ұлтында «қыз көрісін» ұзатылатын қыз бен туыс-туғандары айтысып та, жеке-жеке өз алдарына да айта береді. Көрісу арқылы олардың ұзатылатын қыздың некесіне деген көзқарастарын білдіреді.

Тужя ұлтының «қыз көрісінің» уақыты ұзаққа созылады. Ұзатылатын қыз ұзату тойы күні күні бойы туыс-туғанымен көрісуден басқа жұмыс істемейді, арасында шаршағанда демалып алып әрі қарай жалғастырады. Тужя ұлтында қызбен көрісетіндердің барлығы әйел адамдар болады әрі бұл рәсім көбінесе күндіз өтеді.

¹Сәнбе — ертедегі ұлт, қазіргі шығыс-солтүстік пен ішкі моңғұл өңірінде жасаған.

²Бәйиөуе — жүңгөнің оңтүстігіне орналасқан ұлттардың ортақ аталуы.

³Инды-еурөпә — бастысы арғы заманында солтүстікте жасаған ғұлардың ішіндегі шиезу ұлты мен нөкстер.

Әпке-сіңлілермен қоштасу. Келін алғалы келген құда жақтың адамдары қыздың үйіне келіп жайғасқаннан кейін, оның туыстарының ішіндегі бір адам ұзатылатын қыз бен басқа әйелдерге хабар жеткізеді. Осы кезде қыз отырған үйге бүкіл әйелдер жиналып, дауыстап қосылып жылайды. Кейбір кішкене қыздар да үлкендерге еліктеп жылауы тиіс. Құда жақтың келуі қыздың үйден ұзатылатынына аз уақыт қалғанын білдіреді. Сондықтан, қыздың әпке-сіңлілері мен әйел туыс-туғандары жиналып бірлесе жылап қызға деген қимастық сезімдерін білдіріседі.

Шаш түю. Қыз ұзатылардан бір күн бұрын, қыздың бір-екі жақын әйел туыстары қыздың үйіне жиналып «шаш түю» мұрасымын жүргізеді. Көне салт бойынша, бұл мұрасымға көп адам қатынаспау үшін, көбінесе түнде болады. Мұрасымда қыздың анасы немесе жеңгелері күйеу жігіт алып келген ағаш тарағы мен қызыл жібі арқылы қыздың шашын түйіп, қастарын жөндейді. Осыдан кейін, қыз ресми түрде келіншек атанып, қыздық дәуірімен қоштасады. Осыдан кейін, қыз бастап «шаш түю» жырын айтып, өзінің мұны қаламайтынын, әйел болғысы келмейтінін айтады. Қыздың шашын түйген жеңгесі де қайтарма жырмен қызды жұбатып, оған ақыл-кеңес айтады. «Шаш түю» жыры аяқталғаннан кейін, ұзатылатын қыз жақындарымен бірге жасауларын саралайды. Тұжя халқында ұзатылатын қызға жасалатын жасаудың түрлері өте көп болатындықтан, қыз тек тұрмыста өзіне керектілерін ғана таңдап алып, қалғанын төркініне қалдырады. Жасау таңдалып болғаннан кейін, аз демалып алып, қыз өз орнына отырып, «сыңсуын» жалғастырады. Бұл кезде сыңсуға көбінесе оның туыс-туғандары мен әйелдерден басқа, әкесі мен аға-бауырлары да қосылады [2, 12 б.].

Қоштасу. Ұзатылатын қыз үйден аттанар күні анасымен және әпке-сіңлілерімен ең соңғы рет қоштасып көріседі. Жалпы қоштасу мұрасымы бір сағат мөлшерінде болып, есік алдында торсылдақ атылғаннан кейін қоштасу аяқталып, жылау тоқтайды. Осыдан барып барша үйлену салт жырлары түгел аяқталады. Қоштасу жыры тұжя ұлтының сыңсу жырының ішіндегі ең шарықтау шегі саналады.

Қазақ ұлты жеті атасына дейін ешқашан қыз алыспаған, тіпті, үйленетін азамат қалыңдықты жеті таудан асып, жеті өзеннен өтіп өз руынан басқа рудан тапса, ерлік саналған. Міне бұл – ұрпақ саулығын, қан тазалығын, тектілікті сақтаудың ең ұлы әрі ең сенімді жолы ретінде әлемде мойындалды.

Жеті тау асып ұзатылған қыз үйленгеннен кейін, қайын жұртымен бірге жанға жайлы жайлауға барып көшпелі тұрмыс кешкен. Осындай тұрмыс пен қарым-қатынастың қолайсыздығы, хабарласу құралдарының жоқтығы ру мен ру арасындағы жер шалғайлығын тудырып, ұзатылған қыз бен ата-анасының өмір бойы бет көрісе алмауына себеп болған. Сондықтан да, феодалдық қоғамда қазақ қыздарының күйеуге шығуды өліммен тең көрген және ата-анасымен ең соңғы рет бет көрісу деп санап, ұзатылғандарда олармен қоштасып көріскен.

Феодалдық қоғамда тужя ұлтының қыз-жігіттерінде ешқашан неке бостандығы болмаған. Олардың некелері «ата-ананың атастыруы» мен «жеңгетайлықтан» аса алмаған. Оның үстіне олар тұрмыс кешірген Хунан, Хубей, Сычуан, Гуижөу сияқты аймақтардың барлығы таулы өлкелерге жататындықтан, феодалдық қоғамдағы қарым-қатынастың қолайсыздығы, ұзатылған қыздардың төркініне қайтуына бөгет болған. Ұзатылған қыз төркініне қайту үшін неше күн тау асып, тас басып неше мың шақырым жол жүріп төркініне жететіндіктен, олар да ұзатылғаннан кейін, төркініне неше жыл бойы қайта алмаған.

Осындай тиімсіз жағрапиялық орта мен қоғамдағы феодалдық салт-сананың салдарынан тужя мен қазақ ұлтының қыздары өздерінің туған жерінен, ата-анасынан, туыс-туғанынан айырылар алдындағы сезімін тілмен жеткізе алмай, мұңлы әуендер мен жырлар арқылы өздерінің ішкі көңіл-күйін, мұң-шерін, наз өкпесін білдірген.

Феодалдық қоғамда, қазақ пен тужя ұлты әйелдерінің қоғамдық орны өте төмен болған. Неке бостандығы ешқашан әйелдердің өз қолдарында болмаған. Сондықтан да, ұзатылатын қыздар өздерінің тағдырын, үйлену салт жырлары арқылы жеткізген. Үйлену салт жырларының мазмұны да көбінесе қыздардың өз тағдырларымен бірлестіріп ойдан құралатындықтан, ол қыздың тағдыры мен мұңын ең жақсы жеткізетін құрал ретінде саналған. Төменде қазақ пен тужяның үйлену салт жырларының мазмұнын мысалға алып көрейік. Қазақ халқында:

Жат жұрттық боп барамын өскен елім, Кір жуып, кіндігімді кескен жерім. Ата-ана, аға-бауыр, сіңлілер, Көкейімнен мәңгілік кетпес менің. Ақ отауым тіккен жер майдан болсын, Оның іші шат күлкі, сайран болсын.

Басқа жұрт қанша әлпештеп бақса-дағы, Өзімнің ата-анамдай қайдан болсын [3, 18 б.].

Тужя халқында:

Анам менің жан анам, Қалай қиып барам-ай, Әлпештеген қызынды, Қалай беріп шыдар-ай. Қыз тағдыры осылай, Өз анасын қарамай, Ел анасын бағады-ай, Бағып қаққан жапасын, Ана бекер тартады-ай [4, 40 б.].

Үйлену салт жырлары ұзатылатын қыздың ақырғы айтылатын сөзі, соңғы арман-мұңы ретінде ән-әуенмен орындалады. Бастысы туған жерге, ата-анаға, бауыр-туысқандарға деген махаббатын, қыздың ұзатылар алдындағы қимастық сезімін білдіреді. Сондай-ақ туған-туысқандарының, апа-жеңгелерінің жақсылығын, ел-жұртының қайырымдылығын, туған жерінің табиғатын бейнелеп айтып қоштасады.

Қазақ пен тужя халқының қыздары феодалдық қоғамда атастырумен бас құрайтындықтан, олар өз сүйгеніне емес, өзге жанға, кейде егде тартқан адамға ұзатылуы да мүмкін. Сондықтан үйлену салт жырларының мазмұнында ата-анасына деген өкпе де қамтылған. Жыр арқылы жұртқа мұңын, қайғы-қасіретін шығарып, өзінің арманда бара жатқанын білдірген. Мәселен, қазақта:

Заманым өтті басымнан, Дәуренім өтті қасымнан. Бұл не деген іс болды, Көлінен кеткен құс болдым. Бұлғақтап жүрген заманым, Қандай да бір жерге тұс болдым. Ата-анам еді дәулетім, Мен жұртыма жау ма едім? [3, 21 б.]

Тужя халқында:

Ата-анам қатыгез болды-ай! Мені жау деп қарады-ай, Үйден қуып шығуды, Қалай дәттерді шыдады-ай! Әкем-ай, Шешем-ай, Қара ниет болдыңдар, Қызды айдап шықтыңдар! [4, 48 б.]

Жоғарыдағы жыр жолдарынан біз ұзатылатын қыздың ішкі дүниесін сезіне аламыз. Мейлі қазақ ұлты не тужя ұлтының үйлену салт жырлары болсын, барлығында қимастық сезім, терең махаббат, қыз көңілі, ата-ананың қарызы сынды өмірдің әртүрлі жақтары баяндалады. Екі ұлттың жырларындағы қыздың әкеге, шешеге, аға-бауырлар мен әпке-сіңлі, туыс-туғандарға деген сезімінен екі ұлттың адами қасиеттері басты орынға қоятынын, үлкенді құрметтеп, кішіні аялайтын асыл қасиеттерін байқауға болады.

Үйлену салт жырларының форма жағынан екі халықта да ерекшелігі бар.

Қазақ пен тужя ұлтының үйлену салт жырларының басты ерекшелігі: жылау, әндету, орындау. Жырды көбінесе ұзатылған қыз нақ майданда, өз ойынан құрап, сүйемелсіз өз көңіл-шерін жылау арқылы ән-әуенге қосып, ел жүрегін елжіретеді.

Қазақ пен тужя халқының үйлену салт жырларын тудырушы да, орындаушы да көбінесе әйелдер болады. Жырдың ең көп орындалатын орны қыздың үйі, қатысушылардан ұзатылатын қыз немесе қыздың үй ішіндегілер. Қазақ пен тужя халқының үйлену салт жырларында ұзатылатын қыз сыңсу немесе қоштасу айтып болғаннан кейін жақын-жанашырлары қызға жұбату айтады, бұл олардың қызға деген қимастығын дәлелдей түседі.

Екі халықта да жаулық салу салты бар. Қазақ ұлтында ұзатылатын қыздың жеңгелері қыздың басына «сәукеле» кигізеді немесе мойнына жаулық салады. Ал тужя ұлтында ұзатылатын қыздың басына жасы үлкен әйел туыс-туғаны қара шалы салып қояды. Екі ұлттың да осы салты орындалғаннан кейін, ұзатылатын қыз бастап сыңсиды. Міне бұл жас келіннің қыз дәуірімен қоштасқандығын білдіреді.

Қазақ пен тужя халқында да қыз көрісуін қасындағылар тоқтату керек. Тоқтау айтылғанда ең алдымен көрісуші бастап тоқтайды да, онан кейін ұзатылған қыз көрісіп біраз жалғап, одан соң тоқтайды.

Қазақ халқында ұзатылатын қызға арнайы қонақтар шақырылғаннан кейін, қызды ұзату күні белгіленеді. Сол кезде қыз құрбыларымен бірге ел аралап туыс-туғандарымен, ел-жұртымен қоштасады. Міне осы кезден бастап қыз «сыңуы» басталады, ал ел-жұрты қызға «жұбату» айтады. «Жұбатумен» қатар ұзатылатын қызға жасау бұйымдар немесе жүзік-сақина сыйлайды. Ұзатылатын қыздың бұл кездегі сыңсуы оның ұзатылар кездегі сыңсуы мен қоштасуына негіз болады. Ал нағыз үйлену салт жырларының шарықтау шегі қыз ұзатылғанда болады.

Тужя халқына келсек, көне қоғамда тужя ұлтының қыздары ұзатылудан үш ай бұрын сыңсуын бастайды. Қыздың анасы, кіші шешесі, апайы, әпке-сіңлілері мен ел-жұрты әр күні кешке қызбен бірге жылап, оған «жұбату» айтады. Алдыңғы бір-екі айда сыңсу үздіксіз емес, анда-санда айтылады, үйлену күніне таяған сайын қыздың сыңсуы жиілейді де, ұзатылған күні шарықтау шегіне жетеді.

Қазақ пен тужя халқының үйлену салт жырларының бәрінде тұрақты әуенінің болуы – бұл үйлену салт жырларының ерекше бір қасиеті. Қазақ қыздары «сыңсу» мен «қоштасу» жырлары «үкі-ау», «елім-ау», «ай-ай» деген сөздермен аяқталса, «жар-жар» жыры «жар-жар» деген сөз тіркесімен аяқталады. Ал тужя халқының да «сыңсу» жырларының соңы «а-ха», «ау», «ай» сияқты күрсінуді білдіретін сөздермен аяқталады. Үйлену салт жырлары жырлаушының көңіл-

күйімен байланысты болып, біресе бәсеңдеп, біресе қайғы-шер күшейе түседі.

Қазақ пен тужя халқында да арқан керу салты бар. Келін алғалы келген құдалардың алдынан арқан керген әйелдер кәдесін алады. Кәденің түп-төркіні, жаңа құдалар мен жас келіннің жолы ашық әрі пәле-жаладан, түрлі пәледен аман болсын деген таза көңіл, ақ ниеттен шыққан. Қазақта «арқан аттама», «арқан ұрлама», «есіліп жатқан арқан астынан өтпе» деген тыйымдар әдептілік пен тәлім-тәрбиенің тәртібін білдіреді.

Халқымызда ежелден келе жатқан рухани қазынасының бірі – бата сөздер. Бата беру адал ниет, жақсы тілек білдірудің ұлттық дәстүрі. Бата беретіндер көбінесе, көпті көрген ақсақалдар мен кеменгер даналар, дуалы ауыз билер болып келеді. Бата қысылғанда қуат, қиналғанда медет беріп, әрбір іс-әрекетке даңғыл жол ашып, бәле-жаладан қорғайды деп есептеген. Ғалым Ш. Уәлиханов: «Бата-қазақ фольклорының дербес, шағын жанры ретінде қарастырылады. Ұйқасты, ырғақты болып келетін, тұрақты образдарға негізделеді», - дейді [5, 48 б.]. Қазақ халқында ұзатылған қыз жігіттің ауылына баратын жол бойындағы басқа ауылдан өткенде, ауыл адамдары ұзатылған келін мен құдалардың алдынан дәм алып шығып, бата беріп, тілек білдіреді. Ал тужя халқында үйленген жас жұбайларға той иелері құттықтау маңдайшалығын апара жатып, басқа ауылдан жол-жөнекей өтсе, ауыл адамдары оларға тілек тілейді. Бұдан қазақ пен тужя халықтарының меймандос, кең пейілділігін байқауымызға болады. Қазақ пен тужя халқының үйлену салтында ұзатылған қызды үйден ер адамдар сүйемелдеп шығарады. Қазақтың ұзатылған қызы «қыз көрісін» көріскеннен кейін, қыздың жездесі оны қолтықтап үйден шығарып, алдын-ала ерттеп қойған аттың үстіне сүйеп мінгізеді. Ал тужя халқында ұзатылған қыз үйден шығарда оның ағасы немесе інісі арқасына көтеріп күймеге отырғызады. Егер бірге туған ағайын болмаса, басқа немере аға-інілері көтерсе де болады.

Жердің алыстығы, қатынастың қолайсыздығы, хабарласудың мүмкін болмауы қазақ пен тужя халқының мәдени мұраларының қалыптасуына, сақталуына, жалғасуына ерекше бір орта қалыптастырады. Екі ұлттың да үйлену салт жырларын жалғастырушы әйелдер болып, «ауыздан-ауызға таралу» арқылы жалғастық тапқан. Екі ұлтта да қыздар өз үйлену тойында үйлену салт жырларын тосыннан айтып кете алмайды, сондықтан олар бала кезінен бастап шешесі мен басқа туыс-туғандарынан үйлену салт жырларын қалай айтуды үйренеді немесе той-томалақтардан басқа

ұзатылған қыздардан көріп, бойына тоқиды. Егер қазақ пен тужя халқының қыздары ұзатылған кезде сыңсуды білмесе, онда бұл ата-ана мен туыс-туғанға деген қайырымсыздық деп есептеп, қыздың анасы бұған кінәлі болады. Міне бұдан біз үйлену салт жырларының енді бір жағынан әйелдердің әдеп моралін сынайтын өлшем екенін көруімізге болады.

Енді бірі үйлену салт жырларын жырлау барысында анасы ұзатылған қызына қандай келін болуды, қандай ана болуды үйретеді, сондай-ақ қызына тағдырға көну керек деп жұбату айтады. Егер ұзатылған қыз үйлену салт жырларын жақсы жырласа, бұл да оның өнерлі, қабілетті екендігін білдіреді. Сонымен үйлену салт жыры қазақ пен тужя халқының ұлт мәдениетімен жалғастығы мен болашағына куә. Үйлену салт жырлары – ұлттың рухы, ұлттың символы, сондай-ақ екі ұлт мәдениетінің құрамдас бөлігі.

Қазақ пен тужя халықтарының үйлену салт жыры «жыр» ма әлде «жылау» ма деген мәселені ашып алу керек. Тужя ұлты мұны «жырлау» емес, «жылау» деп біледі. Өйткені тужя ұлтының қыздары «сыңсу» айтқанда оны әуенмен емес, «жылау» арқылы жүрек түкпіріндегі мұң-шерін білдіреді [6, 21 б.]. Олардың үйлену салт жырларын орындаудағы басты міндеті «жылау». Сондықтан «жылау» – тужя ұлтының үйлену салт жырларының ең басты ерекшелігі.

Алайда, қазақ ұлтының танымы басқаша. Қазақ ұлтының үйлену салт жырлары жырмен басталып, жырмен аяқталады. Мейлі келін түсіргенде айтылатын көңіл көтеріңкі «беташар» болсын, жан жүректі елжірететін «сыңсу» мен «қоштасу» болсын барлығының айту формасы жырлау арқылы орындалады. Сондықтан да «жылау» үйлену салт жырларының басты сипаты емес.

Қазақ халқында қоштасу объектілері көп болғанымен, кейбіреулерінің өзара айырмашылықтары болады. Тужя халқында «ата-анамен қоштасу», «әпке-сіңлілермен қоштасу», «аға-жеңгемен қоштасу», «туыс-туғанмен қоштасу» дегеннен тыс, «жеңгетаймен қоштасу» немесе «жеңгетайға өкпе айту», «тігіншімен қоштасу», «теміршімен қоштасу», «іс жүргізушімен қоштасу», «он шыны шаймен қоштасу», «шаш тараушымен қоштасу», «қонаққа келушілермен қоштасу» сынды әртүрлі қоштасу түрлері болады. Ал қазақ халқында «ата-анамен қоштасу», «әпке-сіңлілермен қоштасу», «аға-жеңгемен қоштасу», «туыс-туғанмен қоштасудан» тыс «туған жермен қоштасу», «босағамен қоштасу», «әкесімен қоштасу» дегендер болады. Міне қазақ үлгісімен салыстырғанда, тужяда қоштасу әртүрлі болатынын, «қоштасумен» қатар «өкпе айту да»

қатар жүретінін көруімізге болады. Бұл қазақ ұлтының «қоштасу» салтымен салыстырғанда үлкен айырмашылық тудырады.

Тужя ұлты үйлену салт жырлары ақындардың өлеңдеріндей емес, қайта ұзатылатын қыздың қарапайым тілінен, өз жүрегінен шығу қажет деп санайды. Сондықтан да жырдың тармақтары көбінесе ерікті ұйқаспен келеді де, басқа ұйқас табуды қажет етпейді. Ал қазақтағы үйлену салт жырларын қазақ тұрмыс-салт өлеңдерінің бір бөлігі деп қарайтындықтан, ондағы ұйқас жырдың ерекшелігін ашады. Тужя халқының үйлену салт жырларының әр тармағының басында қоштасушының есімі аталуы керек. Одан кейін басқа мазмұн айтылады. Жыр мазмұндары да ұзатылған қыз бен туыс-туғандарының көңіл-күйін білдіріп, соны одағай сөздермен аяқталады. Осы тұрақты құрылым мен мазмұн қазақ ұлтының үйлену салт жырларынан өзгеше болады. Қазақ ұлтының үйлену салт жырларында тұрақты құрылым болмайды, ұзатылған қыз суырып салма дәстүрімен өз стиліне лайық сөздер мен сөйлемдерді еркін қолданады.

Тужя ұлтының сыңсу формасы ұзатылатын қыздың жеке сыңсуы, екі адамның айтысу сыңсуы, көп адамдардың бірігіп сыңсуы болып бөлінеді. Алдыңғы бөлікте екі халықтың сыңсу формасы, екі адамның айтысу сыңсуы мен көп адамдардың бірігіп сыңсуы арасында көп айырмашылық бар. Тужя халқының қыздары басын орағаннан бастап сыңсиды, ал екі адамның айтысып сыңсуы қыз көріс салтында жүреді. Ал көп адамдардың бірігіп сыңсуы «әпке-сіңлілермен қоштасуында» көрнекіленеді.

Қазақ халқында ұзатылатын қыз басына сәукеле кигеннен немесе жаулық салғаннан кейін өзі жеке отырып сыңсиды. Осыдан кейін, ауылдағы ағалардың ішіндегі біреуі келіп оған жұбату айтады. Бұл ұзатылатын қызбен үндеседі. Қыз үйден ұзатылып шығардан бұрын қоштасу жыры мен қыз көрісін айтып, анасымен, туыс-туғанымен құшақтасып қоштасады. Міне бұл екі адамның айтысып сыңсуына жатады.

Сонымен, тужя халқының сыңсу формасында ұзатылатын қыз бір ауыз сыңсу айтса, жақындары оған бір ауыз қайтарма жауап қайтарып, жалғаса береді. Қазақ халқында ұзатылатын қыз сыңсуын айтып болғаннан кейін туыс-туғандары оған жұбату айтады.

Тужяның «әпке-сіңлілермен қоштасу» салты мен қазақтың «жар-жар» айтуы барлығы көп адамдардың бірлікте жырлау формасына жатады. Алайда бұларда да біршама айырмашылық бар. Тужя халқының «әпке-сіңлілермен қоштасуында» ұзатылатын қызбен

әпеке-сінділері бірлікте бір дауыста жылап жырлайды. Мұндағы басты міндет жылау болып, жырдың мазмұны мен әуенін өз жандарынан құрайтындықтан, барлығы ұқсап кетпейді. Сондықтан да бұл көп адамдардың жыр арқылы сырласуы сияқты әсер етеді.

Қазақ халқының «жар-жарында да» көп адам қатынасқанымен, онда жігіттер мен қыздар болып бөлініп айтысады. Жігіттер жағын күйеу жігіт пен күйеу жолдас және олардың жақын достары құрайды. Қыз жақты келін мен қыз жолдас, қыздың жеңгелері мен құрбылары құрайды. «Жар-жардың» ең басты ерекшелігі, тұрақты мәтіні мен әуені болғандықтан, біркелкі айтылады [7, 21].

Қазақ пен тужя халқының «үйлену салт жырларын» жырлайтын уақытында айырмашылық болады. Тужяда ұзатылатын қыз ұзату тойынан бір ай бұрын (бұрынғы кездерде үш ай бұрын, ал қазір үш күн бұрын) жақындарымен бірге ұзатылғанға дейін «үйлену салт жырларын» жырлайды. Ұзатылу тойының алдындағы үш күнде қоштасушылар келсе болды, күн-түн демей жылап жырласа, ал ұзатын күннің алдыңғы түнінде таң атқанша жылайды.

Қазақ ұлтының «үйлену салт жырларын» жырлайтын уақыты көбінесе қыз ұзату тойында болады. Сондықтан да тужя үлгісімен салыстырғанда уақыт жағынан біршама қысқа келеді. Өйткені, қазақ халқы «жылау» деген жақсы ырым емес деп қарайды. Түнде жылауға мүлде болмайды. Сол себептен қазақ қыздары «үйлену салт жырларын» жырлағанда қатты қайғырып жыламайды. Туыс-туғандар мен үлкен кісілер жылаған қызға жұбату айтып, отбасын құрудың пайдалы жақтарын дәлелдеп, көңілін аулайды. Ал тужя халқында ұзатылатын қыз қанша қайғырып жыласа, ол оның соншалық қайырымды екенін білдіреді.

Қазақ пен тужя ұлтында да ұзатылған қыздың басына орамал салады, бірақ салатын орамалдарының реңінде айырма бар. Тужя ұлты ұзатылатын қызға қара орамал салады, ал қазақ халқының танымында қара түс өлімнің символы деп саналды. Сол сияқты қазақта келін емес, жалпы әйелдерге де қара орамал салуға тыйым салынған. Сондықтан да қазақ қыздары ұзатылғанда басына ақ сәукеле киген немесе қызыл орамал салған. Қазақ халқы ақ түс адалдықтың, байлықтың, ырыстың, ал қызыл түс жақсылықтың, бақыттың символы деп қаралады [8, 9 б.].

Сонымен, үйлену салт жыры қазақ пен тужя халықтарының дәстүрлі мәдениетінің құрамдас бөлігі, екі ұлттың қоғамдық тұрмысы мен салт-дәстүрін бейнелеудің бір тәсілі. Оның пайда болуы, қалыптасуы, өркендеуі, дамуы ұзақ тарихи басқыштарды басынан

өткізсе де, күні бүгінге дейін халық тұрмысынан көрініс тауып отыр. Бүгінгі күндегі үйлену салт жырлары да ұлттық фольклор сияқты қоғам мен экономиканың, техника мен өзге ұлт мәдениеттің тоғысуына ілесе өзгеріс тауып отыр. Біз бүгінгі және өткен тарихтағы салт жырлар арқылы қазақ пен туя халқының салт-дәстүріндегі ұқсастықтар мен айырмашылықтарды байқап, екі халықтың ұлт мәдениетіндегі сарындастықтарын анықтап біле алдық. Бұл да екі ұлттың мәдениеті мен халық фольклорын зерттеушілерге аз да болса мәнді материал болады деп сенеміз.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 С.Қасқабасов. Жаназық. Астана Өр жылғы зерттеулер. – Астана: Фолиант, 2011. – 568 б.
- 2 Қапазұлы Б. Қазақтың той мәдениеті. – Үрімжі :Шинжяң халық баспасы, 1987. –55 б.
- 3 Диваев Р. Тарту. – Алматы: Жазушы, 1990. – 189 б.
- 4 Мәдениет айдыны. Ғылыми-көпшілік журнал, 2009. №5 – 81 б.
- 5 Уәлиханов Ш. Таңдамалы. – Алматы: Жазушы, 1985. – 560 б.
- 6 Исламжан К. Қазақ отбасы фольклоры. – Алматы: Анарыс баспасы, 2007.– 150 б.
- 7 Қазақ ұлтының қысқаша тарихы. – Үрімжі: Шинжяң халық баспасы, 1987. –265 б.
- 8 Иүюңү. Туя ұлтының сыңсу жырларындағы музыкалық ерекшелік және қоғамдық маңызы. – Бейжин: Орталық ұлттар университеті баспасы, 2000. – 33 б.

Резюме

В статье анализируется важность национального культурного наследия туэи, сравнивается имеющая отличную друг от друга особенную культуру традиционная свадебная поэзия путем изучения свадебной традиционной поэзии народов.

Resume

The article deals with the wedding traditions of the Tujia peoples, and summarizes their commonality and peculiarities emphasizing the importance of national cultural heritage.



К ЮБИЛЕЮ ХОРЛАН ТОКТАМЫСОВНЫ ШЕРЬЯЗДАНОВОЙ

Знаменитый отечественный ученый, доктор психологических наук, профессор, теоретик и исследователь-экспериментатор, педагог, несомненный лидер коллектива Хорлан Токтамысовна Шерьязданова в этом году отмечает свой юбилей.

Х.Т. Шерьязданова родилась 29 декабря 1949 года в городе Алма-Ате. Окончив с серебряной медалью среднюю школу, в 1967 г. Х.Т. Шерьязданова поступила на отделение психологии факультета психологии Московского государственного университета им.

М.В. Ломоносова и получила диплом по специальности «Психология. Преподаватель психологии». Затем – аспирантура в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР, защита кандидатской диссертации об развитии избирательного отношения к зрительным воздействиям у детей дошкольного возраста в г. Москве (1978), преподавательская деятельность на кафедре психологии Казахского педагогического института им.Абая (1978-1980 гг.) и с 1980 г. – в Казахском государственном женском педагогическом институте. Шерьязданова Хорлан Токтамысовна с 1988 г., т.е. 30 лет успешно работала в должности заведующей кафедры теоретической и практической психологии в КазГосЖенПУ. Она является активным членом ряда психологических сообществ – диссертационных советов, редакций, и др.

Результаты множества проведенных исследований были обобщены Хорлан Токтамысовной в докторской диссертации, защищенной в 1999 году в НИИ семьи и воспитания РАО по теме «Психологические основы профессиональной подготовки педагогов и психологов дошкольного образования». Основная идея диссертации заключалась в том, что эффективность профессиональной деятельности педагогов и психологов дошкольного образования зависит от целенаправленного психологического образования в вузе, в реализации и совершенствовании педагогического общения, знании особенностей психологического развития детей. Профессиональная подготовка педагогов и психологов дошкольного образования связана и с разработкой еще одной важной для исследований Х.Т. Шерьяздановой проблемы – обусловленность развития когнитивных процессов детей и профессиональный уровень педагогического общения взрослых.

Ясность мысли и соответствующая ей ясность высказывания, четкое, логически безупречное представление своей научной позиции, широта интересов, критичный ум являются важными качествами Хорлан Токтамысовны. Видимо, именно эти качества позволили Хорлан Токтамысовне стать автором более 200-х наименований учебной, методической литературы по проблемам возрастной, детской, общей психологии и активно, плодотворно продолжать свой путь научного поиска в психологии. Психологическая наука стала ее призванием и профессией. Следовательно, вклад Хорлан Токтамысовны в развитие отечественной психологической науки весом и значим. А диапазон научных интересов Х.Т. Шерьяздановой широк: детская психология,

возрастная психология, педагогическая психология, психология развития, психология общения, когнитивная психология, психология высшей школы, психология самопознания и саморазвития личности, теория и методология психологической науки, проблемы психологического здоровья, психология духовного развития, коррекционная психология...

Ранее в нашей республике традиции теоретико-экспериментального изучения психологии общения; тематика психологического развития детей дошкольного и школьного возрастов; проблемы психологической подготовки студентов; практическое решение задач психологической коррекции развития практически не существовало. В связи с этим методология новой школы создавалась Х.Т. Шерьяздановой фактически с чистого листа, с опорой на подходы, теории, концепции, идеи своих московских учителей, стоявших у истоков советской психологии общения, развития – А.В. Запорожца, М.И. Лисиной, и др. Следовательно, изначально в основание школы была положена методология исследования системы взаимодействия и взаимоотношения внутри схемы «ребенок-ребенок», «ребенок-воспитывающий/обучающий взрослый» и «воспитывающий/обучающий взрослый-воспитывающий/обучающий взрослый». Такой парадигмальный подход сделал школу открытой для новых идей, новых знаний, новой науке – психологии XXI века. И в научной школе Х.Т. Шерьяздановой сводятся, сталкиваясь и соединяясь между собой в своеобразный «коллаж», несколько интересных идей, психологических положений и концепций. Тем не менее, в школе всегда доминирует научная позиция яркого, идейного, харизматичного лидера – Шерьяздановой. Также, в основном по инициативе Хорлан Тохтамысовны поддерживается эмоциональная сплоченность между ее последователями.

Поэтому, большой интерес всегда вызывает научная позиция самого лидера школы. А с другой стороны, это научная позиция сама по себе стала фактом научной уникальности, творчества, исследовательской объективности не только самой Х.Т. Шерьяздановой, но и ее учеников.

Открытость и межпредметный характер психологии общения приводил к необходимости с самого начала выстраивать ее концепцию на четкой методологической основе, вводить в рамки определенной парадигмы, в которой бы объяснялись и получали смысл и истолкование эмпирические данные. В силу многих причин

и прежде всего того, что Х.Т. Шерьязданова выпускница знаменитого, престижного факультета психологии МГУ им. М.И. Ломоносова, где во все времена доминирует теория деятельности А.Н. Леонтьева, общение определяется в контексте деятельностной парадигмы. Также, Хорлан Тохтамысовна прежде всего обращает внимание на социальную роль общения. Х.Т. Шерьязданова в своей научной деятельности активно, в то же время очень аккуратно использует потенциал московской психологической школы для создания на ее основе и содержания учебных дисциплин, научных исследований. Это изначально дало возможность достаточно широкой трактовки некоторых положений и принципов теории общения в контексте онтогенетического развития детей и психологической подготовки взрослых, в первую очередь, детских психологов и педагогов к взаимодействию с детьми. В этом плане особенно важным представляется то, что Х.Т. Шерьязданова на основе концепции М.И. Лисиной и деятельностной теории А.Н. Леонтьева общение рассматривает как взаимодействие, как коммуникативную деятельность. И именно такой подход на сегодняшний день в нашей отечественной психолого-педагогической науке является методологической доминантой. Огромное значение для развития школы имел и тот факт, что Х.Т. Шерьяздановой раскрыта содержательная сторона общения и проанализирован потребностно-мотивационный аспект в системе многомерных взаимодействий.

С точки зрения подготовки педагогов, детских психологов к развитию общения детей, важным представляется позиция Х.Т. Шерьяздановой об объединении разрозненных данных о природе, генезисе, средствах и механизмах общения и о разработке «реально-действующих» способов подготовки специалистов. Это позволило ученому обосновать формирование исследовательской позиции студентов и организацию педагогического процесса на базе психологии общения как основу подготовки педагогов и психологов дошкольного образования. Положение о формировании исследовательской позиции студентов, сформулированное Х.Т. Шерьяздановой, объясняет не только академическое знание исследований в области психологии, но и умение их моделировать в самостоятельной педагогической деятельности как для коллективной работы детей, так и для отдельного ребенка.

Вместе с тем, пожалуй, главное, что было блестяще разработано в науке и использовано на практике Х.Т. Шерьяздановой при

построении концепции психологии общения в дошкольном образовании, это, во-первых, положение об избирательности восприятия у дошкольников; во-вторых, положение о связи избирательности восприятия и общения детей; в-третьих, методика диагностики избирательности и ее показателей у детей дошкольного возраста. Также ученый-психолог, объясняя противоречивые мнения в науке об избирательном отношении к «социальным» зрительным воздействиям детей раннего возраста, акцентирует внимание на общении как условии восприятия и различения видимых воздействий. Таким образом, Хорлан Тохтамысовна определяет во взаимосвязи последовательность и уровни избирательности у детей от рождения до конца дошкольного возраста. Этот принципиально новый подход дал возможность рассмотреть под другим углом зрения не только избирательное отношение детей к «социальным» и «несоциальным» зрительным воздействиям, изменение содержания потребности в общении на протяжении дошкольного детства, но и процесс формирования основ мировоззрения и направленности личности дошкольников. Таким образом, категория «общения ребенка» вводилась в контекст онтогенетического развития детей и связывалась с этическими инстанциями, личностными диспозициями, ролью взрослого в процессе общения как образца для ребенка, что позднее также актуализировалось в исследованиях, проводимых в школе Х.Т. Шерьяздановой. А в настоящее время теория ученого дает возможность разработать ее последователям новые аспекты, новые детерминанты и предикторы психологии общения. Например, опираясь на концепцию психологии общения и подготовки студентов Хорлан Тохтамысовны, психологическую готовность я рассматриваю как актуализацию субъектности через взаимодействие и взаимоотношение между людьми. А идея ученого об использовании народных игр как средства развития взаимоотношений между взрослым и ребенком и детьми между собой является методологическим положением в работах Ж.К. Аубакировой. Еще одна диссертантка Х.Т. Шерьяздановой – М.Д. Ауренова в своем исследовании на эмпирических материалах доказала, что общение определяет уровень психического и личностного развития детей-сирот подросткового возраста. Таким образом, категория «общения» и проблема развития общения в трудах Х.Т. Шерьяздановой приводила к новому ракурсу исследования процесса взаимодействия в педагогической деятельности. И категории «общение», «развитие» являются базисными в научной школе Шерьяздановой, объединяя

научно-исследовательские работы сотрудников кафедры, ее учеников и последователей.

Принцип системности неоднократно подчеркивается в работах Х.Т. Шерьяздановой. Поэтому можно говорить о том, что концепция ученого органично соединяет в себе идеи столь разных школ, как теорию деятельности, теории личности и когнитивную психологию, рассматривая общение в качестве коммуникативной деятельности; в качестве необходимого условия развития личности, ее мировоззрения и направленности; в качестве результата избирательного восприятия других и избирательного внимания к «социальным» стимулам.

Важным фактором в формировании психологического знания, т.е. психологического «наукообразования» является экспериментальное изучение психических явлений: параметры, по которым осознаются и оцениваются определенные характеристики психики или личности; адекватность психологического инструментария для определения количественных и качественных показателей; необходимость соотнесения эмпирических данных; нормы и стандарты развития психических процессов, свойств и состояний. Поэтому, даже самые ранние работы Хорлан Тохтамысовны свидетельствуют о том, что она была энтузиастом новой, только формирующейся в конце прошлого столетия объективной, экспериментальной психологии не только в нашей стране, но и по всему Советскому Союзу. И методология Шерьяздановой, связанная с экспериментальным изучением общения, а именно, с разработкой системы диагностики форм общения у детей дошкольного возраста, стала уникальным подходом и важнейшим открытием в экспериментальной психологии детства. Более того, Хорлан Тохтамысовна, обращая внимание главным образом на проблемы развития общения, указывает и использует комплементарность психодиагностических методик. И в связи с этим, разработанная ею система диагностики сферы общения ребенка научно-методически обоснована и реализована как механизм, обеспечивающий коррекцию поведения детей, как условие развития дошкольника.

Проблемы развития общения детей привели Шерьязданову к обоснованию психологических особенностей педагогического стиля общения и определению влияния педагогического стиля общения на развитие познавательной деятельности детей.

Изучая и классифицируя типологические трудности в общении у детей дошкольного возраста, Х.Т. Шерьязданова всегда поднимает

проблемы организации психологической службы в дошкольных учреждениях образования и профессиональной подготовки педагогов-психологов в вузах. При этом, психология общения установлена как форма организации подготовки специалистов.

Занимающие существенное место в психологии прикладные аспекты – психокоррекция, тренинги, групповые и индивидуальные психотехнологии и т.д., которые не развиваются сами по себе без опоры на фундаментальную науку, также нашли свое место в научных исследованиях и практической деятельности Х.Т. Шеръяздановой и ее учеников, получив возможность разработки новых технологий обучения, воспитания и развития.

Следует отметить и то, что, исследуя проблемы психологии общения и создавая ведущую отечественную научную школу по развитию общения, Хорлан Токтамысовна как бы предугадала магистральное направление современных работ в психологической науке, так и постмодернистские тенденции современной психологии. Поэтому неудивительно, что в последние годы исследования психологии общения и процесса развития личности начинают занимать заметное место в научной деятельности не только Х.Т. Шеръяздановой и ее последователей, но и ее коллег. При этом основными точками соприкосновения здесь становятся психология общения и психологические основы профессиональной подготовки специалистов. И мы должны признать, что именно Хорлан Токтамысовна Шеръязданова развивала современную педагогическую психологию в Казахстане.

Почти все, что говорит и пишет Х.Т. Шеръязданова, предельно оригинально. Ее замыслы удивительны, ее разработки всегда «в тренде». Она, наверное, единственный крупный психолог в стране, которая в последние годы активно занимается научной разработкой и теоретико-методологическим инструментарием анализа реального положения сферы подготовки и практического наполнения программ образования по подготовке специалистов-психологов в высшем звене. Проведенные Хорлан Токтамысовной исследования показывают состояние и пути решения, реализацию программы образования в республике. Она в своих исследованиях выделяет следующие шаги модернизации образовательных программ: востребованность программ обучения; основные параметры образовательных программ с ориентацией на практико-ориентированную деятельность; взаимосвязь образовательных программ по направлениям «Образование», «Социальные услуги»;

определены общие и профессиональные компетенции; обозначены индикаторы (результаты обучения) и дескрипторы (показатели успешности достижения результата); выделены паспорта компетенций (карты компетенций) через модули как самостоятельный, завершённый структурный элемент программы образования.

За оригинальные научно-исследовательские труды, безупречную преподавательскую и руководящую деятельность Хорлан Токтамысовна Шеръязданова награждена знаком «Отличник народного образования РК» (1994), Указом Президента Республики Казахстан – медалью «Ерең еңбегі үшін» (2003). Ей в 2009 г. Указом Президента Республики Казахстан присвоено звание «Қазақстанның еңбек сіңірген қайраткері». Хорлан Токтамысовна обладатель государственного гранта «Лучший преподаватель вуза 2005 года» и обладатель государственного гранта «Лучший преподаватель вуза 2014 года» МОН РК.

За текстами научных трудов и выступлений Х.Т. Шеръяздановой вырисовывается портрет человека, характерными чертами личности которого являются беззаветная преданность науке, следование ее традициям и творческое развитие их, забота о сохранении высоких критериев научности психологического знания, благодарное отношение к своим учителям, смелость и бескомпромиссность в отстаивании собственной позиции. Поэтому значимость личности Хорлан Токтамысовны среди всех членов научного сообщества страны зиждется не только на ее вкладе, который она сделала в отечественную психологическую науку, но и ее человеческих качествах.

Будучи психологом не только по образованию, но и по духу, Хорлан Токтамысовна дает окружающим уникальные образцы отношения к людям. В ней удивительно гармонично сочетаются ее внешнее и внутреннее, она является самодостаточным ученым, психологом, преподавателем. Все, кому когда-либо посчастливилось встретиться с Х.Т. Шеръяздановой, общаться, просить совета, поддержки или помощи, не могли не оказаться под влиянием ее удивительной личности. Каждый из общающихся с ней отмечает присущие этому человеку расположенность к людям, деликатность, готовность выслушать и помочь. При встречах с Хорлан Токтамысовной возникает ощущение, что принципы уважения и принятия чужой индивидуальности являются ее натурой. Она всегда внимательна к мнениям, высказанным учениками, коллегами и

сотрудниками, ее интересуют мысли исследователей независимо от их возраста и научного статуса. Поэтому в ее кабинете всегда ощущается особая атмосфера, совмещающая настоящий демократизм и подлинную интеллектуальность.

Х.Т. Шерьязданова подготовила 3-х докторов психологических наук, 30 кандидатов психологических и педагогических наук, более 10-и магистрантов по специальности «Психология». Жизнь и творчество, успешность и человечность Хорлан Тохтамысовны являются яркими составляющими ее научной школы, восстанавливающие связь времен и помогающие становлению и психологической, и, шире, социокультурной идентичности. Поэтому считаю, мне крупно повезло: ибо опыт, знание, приобретенные под ее научным руководством и во время реализации республиканских проектов «Мәдени мұра», «Самопознание», и в период подготовки, защиты докторской диссертации, являются поистине бесценными, особо актуальными в исследовательской, педагогической, тренинговой и консультативной работах. Она всегда и все время проявляет искренний интерес и внимание к успехам других, радуется и гордится достижениями своих учеников и сотрудников. Поэтому в каждом шаге нашей психолого-педагогической деятельности видна Хорлан Тохтамысовна как фасилитатор, с тем удивительным сочетанием качеств, которые позволяют ей осветить своим присутствием столь большое число областей психологического знания и практики: сильная и невероятно эрудированная, мудрая и тактичная, чуткая и доброжелательная.

Также, соединение фактов биографии, семейно-родственных связей Х.Т. Шерьяздановой с ее уникальными научными трудами и успешной профессиональной педагогической деятельностью в вузе; соединение ее богатого опыта в качестве заведующей кафедрой с ее социальной активностью в обществе; соединение ее заботливого отношения ко всем – детям-сиротам, студентам, своим последователям, коллегам с ее дружбой с известными людьми из научной и политической среды; соединение выполненных ею ответственных поручений государственного масштаба с ее яркими выступлениями перед психологическими, педагогическими сообществами многих стран мира определяет нашего УЧИТЕЛЯ не только как ПСИХОЛОГО-УЧЕНОГО, ПРОФЕССИОНАЛА-ПЕДАГОГА, НАСТАВНИКА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ но и как референтной ЛИЧНОСТИ во всем и для многих. В связи с этим, с уверенностью могу заявить, что для всех психологов, педагогов

нашей страны доктор психологических наук, профессор Хорлан Токтамысовна Шеръязданова является абсолютным, непререкаемым авторитетом.

Особо хочется с удовлетворением отметить, что в работах психологов, педагогов очень часто встречаются ссылки на ее труды. И это при том, что, насколько мне известно, самой Хорлан Токтамысовне абсолютно не свойственна склонность «внедрять» свои идеи, активного навязывания, «всучивания» их кому-то и куда-то. Всем известна ее позиция от научных идей до материальной поддержки учеников, коллег, сотрудников: «пожалуйста, бери», ее миссия создавать предпосылки для развития других. И все принимают Хорлан Токтамысовну такой, какая она есть: помогающей, очень много работающей на науку, общественные организации, друзей, знакомых и не очень, – короче на всех, кто обращается к ней за советом или помощью.

В одной статье нет возможности рассмотреть всю стройную систему взглядов, личностных особенностей Хорлан Токтамысовны. Зная целеустремленность и настойчивость Хорлан Токтамысовны, я уверена в том, что, и дальше психология обогатится уникальными и интересными положениями, данными. Я хотела лишь передать свое восхищение блестящим ученым и свой восторг, свою гордость от общения и сотрудничества с интеллигентным, добрым, обаятельным, позитивным и мудрым человеком; и в дни ее старта за новыми творениями признаться ей в благодарности, любви; и пожелать Хорлан Токтамысовне – самому близкому человеку в психологии, крепкого здоровья, дальнейших успехов в научной и педагогической деятельности, душевной гармонии и радости общения с новыми учениками и последователями!

А.Р. ЕРМЕНТАЕВА

доктор психологических наук, профессор,
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева