

Қазақ білім академиясының

БАЯНДАМАЛАРЫ

*Тоқсандық журнал
2008 жылдан бастап шығады*



ДОКЛАДЫ

**Казакской академии
образования**

*Ежеквартальный журнал
издается с 2008 года*

Журналда келесі бағыттардағы ғылыми зерттеулер көрініс табады:

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

В журнале отражаются результаты научных исследований по направлениям:

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

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

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

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

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

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

Жазылым индексі: 74182

Баспаның мекенжайы: 010009, 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.
Букалорова Л.А., з.ғ.д., профессор (Ресей Федерациясы)
Болянос Х.Э., PhD, профессор (Испания)
Борбасов С.М., саясаттану ғ.д., профессор
Волкова Л.В., п.ғ.к., доцент
Дәдебаев Ж.Д., ф.ғ.д., профессор
Дронзина Т.А., саясаттану ғ.д., профессор (Болгария Республикасы)
Евгениева Е.Х., п.ғ.д., доцент (Болгария Республикасы)
Жекова Р.Ж., саясаттану ғ.д., доцент (Болгария Республикасы)
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: agi@list.ru

ҚАЗАҚ БІЛІМ АКАДЕМИЯСЫНЫҢ БАЯНДАМАЛАРЫ 2/2020

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>		
А.К. Нургалиева	Ответственность личности как социально-значимая характеристика человеческого общества	6
А.К. Нургалиева		
Д.С. Шахметова		
Үа.N. Ospanova	Experiment as the space for forming tolerance of adolescents towards the children with special educational needs in the interest club	13
L.V. Volkova		
Н.Т. Нығыманова	Ұлттық мәдени құндылықтардың білім мазмұнында алатын орны	21
М.Д. Есекешева		
Г.Ж. Лекерова	Характер общения и взаимодействия родителей в инклюзивном образовании	28
Ж.У. Керимбекова		
Ж.Т. Досжанова		
А.Т. Сарипбекова		
К.К. Досанова	Эпическое искусство казахского народа в современном образовании	34
А.С. Сарсекеев	Білім берудің жаңартылған мазмұны: басқа көзқарас	42
Л.К. Маймакова	Поликультурное образование: сущность и перспективы профессиональной подготовки будущего учителя музыки	50
Г.А. Хусаинова		
Д.К. Акбулатов	Концептуальная модель обучения английскому языку на основе метода ВОД (вовлечение, обучение, действие)	57
М.Ж. Тусупбекова		
С.К. Муканова		
А.М. Жандильдинова		
С.А. Шыршықбаев	Дене шынықтыру сабақтарында әдістер тобын колданудың әдістемелік негіздері	66
К.С. Абишев		
Қ.Қ. Унтаев		
А.А. Азтаев		
В.С. Евсеев	Информационно-коммуникативные технологии в организации дистанционного обучения иностранным языкам	75
А.У. Ильясова		
Г.У. Аренова		
Ж.Д. Нуржанова		
Қ. Мырзақұлов	Қазақтың ұлттық ойындарының жас ұрпаққа дене тәрбиесін оқытудағы маңызы	81
А.Л. Надыров		
Б. Елшиев		

Б.Б. Атышева			
Г.Ә. Абдикаримова	Пәнаралық байланыстағы Қазақстанның балалар және	90	
К.И. Алшынбаев	жастар туризмінің тарихы мен даму ерекшеліктері		
М. Гусеинов			
Т.А. Қадырбаев			
А.И. Примбетова	Қазіргі заманғы педагогика ғылымындағы экологиялық	98	
Г.П. Мейрбекова	білімнің қалыптасуы мен дамуы		
К.Ж. Аганина	Методологические аспекты формирования	105	
Д.Е. Саудабаева	профессиональной компетентности будущих менеджеров в сфере образования		
А.К. Альжанов	Жоғары оқу орындарында білім беру үрдісінің сапасын	112	
Р.С. Ахитова	арттыруындағы Кайдзен стратегиясының қолданылуы		
Ұ.Қ. Қыяқбаева	Қазақ ағартушыларының еңбектеріндегі лидер мәселесі	118	
А.А. Алимбекова			
Т.С. Жұмашева			
Н.Ж. Сәрсенбеков	Бастауыш сынып оқушыларын ұлттық құндылықтар	125	
М.С. Қайырбек	арқылы тәрбелеудің негіздері		
Ғ.М. Әбілқасов			
М.А. Кусайнова			
А.Т. Аязбаева	Болашақ педагогтарда кәсіби құзыреттілікті	132	
	қалыптастыру		
А.К. Темиргалинова	Формирование этнокультурной компетентности	138	
	студентов в полиэтнической среде вуза		
А.М. Сугуралиева	Білім беру мазмұнын жаңарту шеңберіндегі	145	
	педагогтардың кәсіби қалыптасуы		
Ж.Х. Салханова	Специфика дудипломного образования в системе	153	
А.С. Мағауова	современных педагогических моделей		
А.С. Утебекова			
Д.Н. Нұрғабыл	Блум таксономиясы негізінде оқушы білімін бағалаудың	161	
М. Шакен	кейбір өзекті мәселелері		
А.Б. Сағат			
З.Е. Жумабаева	Живое слово – есть первое проявление связной речи (по	170	
А.В. Козлова	Е.И. Тихеевой)		
<u>З.С. Бұқаева</u>			
Б.Ш. Байжуманова	Педагогтардың еңбек өтілі мерзімі мен кәсіби қажуы	178	
Г.Б. Бекботаева	арасындағы байланыс		
Б.М. Жапарова	Бастауыш сынып пәндерін интеграциялау негізінде	183	
Н. Муратбек	білім беру сапасын арттыру		
Т.Н. Кемайкина	Диагностика в сопровождении приемной семьи	191	
Т.А. Абдрашитова			
S.A. Meiramova	Exchange of civilization and courtiers' cultures within the	201	
	framework of economic zone of silk way		
А.Т. Изакова	Тест как метод оценки уровня управленческих	206	
Т.Н. Кемайкина	компетенций		
С.Т. Кыдырмолдина			
А.Б. Шормақова	Қошке Кеменгерұлының әдеби-танымдық	215	
	еңбектеріндегі педагогикалық ой-тұжырымдар		
Т.А. Абдрашитова	Место и роль теории в практике диалогического	223	
М.Д. Есекешева	консультирования		

Ж.Е. Турманова Г.К. Айкинбаева Б.Ш. Байжуманова Б.Т. Абенова	Білім беру саласындағы сандық технологияларды қолданудың психологиялық мәселелері Особенности практической подготовки учащихся в сельских профессионально-технических училищах Казахстана (1960-1980 г.г.)	230 237
---	---	------------

ФИЛОСОФИЯ, ТАРИХ, ПСИХОЛОГИЯ
ФИЛОСОФИЯ, ИСТОРИЯ, ПСИХОЛОГИЯ

Y.S. Doukov B.B. Алексеев	Russell's description of experience Гуманитарные связи и презентации русской и советской культуры в Великобритании в период Великой Отечественной войны	247 257
И.Р. Веренчиков М.М. Мелихова	Эволюция теоретических и прикладных взглядов на эмпатию подростков	273

ФИЛОЛОГИЯ

Г.Р. Даутова Л.К. Мейрамбекова Ж.А. Құсайынова	Түркі халық эпостарындағы қаһарман қыздар образы Қазіргі поэзиялық шығармалардағы субъективтік модальділікті қалыптастыратын тілдік амалдар көрінісі Метафоралардың метамәтін тудырудағы қызметі	282 291 297
Ж.Ә. Аймұхамбет С.Ш. Айтуғанова А. Сейпуганова Ұ. Қараханқызы P. Bissenbaev E. Karbozov С.С. Шоқабаева	Fairy-tale motifs and fantastic images in the epics Қазіргі қазақ тіліндегі -ғы, -гі, -қы, -кі жұрнағының сөзжасамдық қызметі	306 317
С.Ж. Ерғалиева А.Ж. Анесова Қ.С. Ерғалиев Қ.Қ. Мұқанова	Саяси интернет-түсіндірмелерде қарапайым тілдік сананың көрінісі Оқу үрдісін белсендіруге негізделген қатысымдық ойын түрлері	322 328
А.М. Куркимбаева М.К. Адырбекова Е.Т. Burankulova	Туристік дискурстың лингвомәдени аспектісі Баспасөз мақаласының тақырыптық иландыру тәсілдері Gender stereotypes in the Kazakh and Tatar lexis- paremiologic system	343 349 355
Ә. Әбсаттар Қ.К. Кенжалин Д.Ә. Балтабай С.С. Нуркенова К.У. Кинжағалиева Л.Н. Дәуренбекова Н.М. Қоқышева	Цифрлық технологияның телевизияға ықпалы Әскери ұғымдарға байланысты көнерген сөздер Стратификация элементов стилистически сниженной лексики А. Құнанбайұлының мысал жанрын аударудағы ұстанымы	363 371 378 387

УДК 37.032

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК СОЦИАЛЬНО- ЗНАЧИМАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА

А.К. НУРГАЛИЕВА

доктор педагогических наук, профессор,
Павлодарский государственный педагогический университет

А.К. НУРГАЛИЕВА

кандидат педагогических наук, доцент,
Павлодарский государственный педагогический университет

Д.С. ШАХМЕТОВА

кандидат педагогических наук,
Казахский агротехнический университет имени С.Сейфуллина

Аннотация

Статья посвящена проблеме формирования ответственности личности. Ответственность авторами рассматривается как социально-значимое качество. Данное качество способствует вхождению человека в социальную среду и определяет его место в обществе. Сложность вхождения личности в социум заключается в том, что ответственность является качеством, приобретаемым личностью через социальный опыт, то есть это качество нуждается в воспитании и создании определенных условий для его формирования.

Ключевые слова: личность, ответственность, качество личности, формирование, воспитание.

Ответственность как ценное социальное качество человеческого общества и как нравственная черта человека испытана тысячелетиями остроконфликтного развития человечества. Современный мир полон противоречий, перегружен сложными проблемами и конфликтами. В

современном мире человек поставлен в условия, требующие умения ориентироваться и действовать в динамичной среде, сохранив при этом нравственную воспитанность, уважение к себе, к другим людям, способность к самопознанию и самосовершенствованию. Требования к подрастающему поколению с учётом социально-экономических последствий рыночных отношений возросли и приобрели тенденцию исходить из потребностей самой личности, поставленной в новые условия жизнедеятельности. Для развития личности главным из этих противоречий является конфликт личного и общественного.

Социальное развитие человека включает в себя формирование ответственности, углубление мировоззренческого понятия ответственности. Не менее важным является способность личности вести себя ответственно. Демократия предполагает участие в общественной жизни свободной и независимой личности. Однако в основе независимости лежит соотношение между свободой выбора и личной ответственностью за принятое решение. Действительная свобода, характерная для цивилизованного гражданского общества, предполагает способность личности к самоопределению, основанному на социально-значимых нормах и ценностях, на уважении прав, достоинств и свобод другого члена общества. Независимость личности означает высокий уровень её гражданственности, умение не только пользоваться правами, предоставленными человеку демократическим обществом, но и выполнение обязанностей, предъявляемых обществом и осознание ответственности.

Проблема ответственности привлекает пристальное и неослабевающее внимание исследователей. Это обстоятельство обусловлено многими причинами. Ответственность как ценнейшее социальное качество человеческого общества и как нравственная черта человека испытана тысячелетиями остроконфликтного развития человечества. Современный мир полон противоречий, перегружен сложными проблемами и конфликтами. И главным для развития личности из этих противоречий является конфликт личного и общественного. Большую роль в этом играет нравственный аспект ответственности. Нравственное развитие человека включает в себя формирование чувства ответственности, углубление мировоззренческого понятия ответственности. Не менее важным является способность личности вести себя ответственно.

В науках о человеке понятие ответственности личности имеет неодинаковый смысл из-за различий области исследования этих наук. Так философия подчёркивает включённость личности в социальные

отношения, при этом многими авторами акцент делается на том, что это системное образование деятельности и общения (Л.П. Бужева [1], В.Г. Афанасьев [2, с.65] и другие). В философской литературе ответственность рассматривается как отношение между личностью и обществом. Личность является субъектом ответственности, а акты ее деятельности – объектом ответственности. Ответственность объективна, так как проявляется в поведении, словах, делах человека, то есть явлениях, доступных научному познанию. В субъективной форме она существует как осознание долга, чувства совести, привычка к ответственному поведению. Отношения между объективными и субъективными элементами – сложный диалектический процесс превращения внешних, нравственных требований к поведению во внутренние побуждения к действию.

На основе материалистического понимания мира установлено главное в совокупности связей человеческого индивида с миром. Следовательно, для понимания личности недостаточно понимания её, как составляющей из совокупностей свойств или качеств, надо знать особенности, развивающиеся из окружающего его мира. По утверждению В.Г. Афанасьева, «человек в социальной системе, выступает в качестве главного компонента, причем как существо сознательное, ставящее перед собой определенные цели и стремящееся к их осуществлению, то есть социальная система без человека перестает быть самоопределяющейся и самоорганизующейся» [3]. Из этого определения следует, что человек выступает как системообразующий фактор.

В 30-е годы Л.С. Выготским была сформулирована идея социальной ситуации развития, «системы отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью», как «исходного момента» для всех динамических изменений, происходящих в развитии личности и определяющих «целиком и полностью те формы и тот путь, следуя которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности» [4, с.25]. Зачастую наибольшее развитие личности протекает в процессе взаимодействия человека с другими людьми. Детерминантой развития личности является деятельностно-опосредованный тип взаимоотношений, который складывается у человека с наиболее референтной (значимой для него) группой (или группами).

В общем виде формирование ответственности личности можно представить как процесс её вхождения в социальную среду и интеграцию в неё. Выделяют три фазы развития личности.

1. Адаптация – это фаза активного усвоения действующих в общности норм и овладения соответствующими формами и средствами общения и деятельности. 2. Индивидуализация – это период поиска средств и способов для проявления своей индивидуальности, её фиксации. 3. Интеграция – это ступень, на которой у ребёнка складываются новообразования. На первой фазе развития личности в процессе усвоения нравственных норм происходит формирование чувства долга и обязательности в поступках человека. Вторая фаза активно закладывает в поведении и сознании человека ответственное отношение, как в деятельности, так и к самому себе. И только на третьей фазе происходит формирование интегративного качества личности – ответственности.

Из вышеизложенного видно, что формирование и развитие личности осуществляется в процессе включения индивида в социальные отношения, что и непосредственно является процессом и результатом социализации человека. В результате социализации человек усваивает стереотипы поведения, нормы и ценностные ориентации социальной среды, в которой он функционирует. Личность не ограничивается субъектно-объектными отношениями, когда активность субъекта связывается только с преобразованием объекта, а предполагает способность самоизменения, саморазвития субъекта, его самореализации.

Человек – существо биосоциальное. Человек не есть абстракт, а есть совокупность всех общественных отношений. Поэтому человек является объектом правового, эстетического, нравственного воздействия со стороны общества. Ученые, изучающие проблемы личности и общества, подчеркивали активность человека в активном взаимодействии с историей. Именно этот процесс характеризует рост сознания человека, изменение его личностных характеристик. Поэтому мера личности человека – это мера его участия в переделке общественных отношений. Отсюда возникла концепция «хомосоциалис». То есть человек не выделяет себя из обстоятельств, а ощущает себя частицей чего-то большего, чем сам человек, т.е. общества. Следовательно, отделяя человека от общества, мы разрушаем самого человека [5].

Именно отсюда происходит приоритет общественных отношений над личными интересами и потребностями. В соответствии с этой идеей, глубоко проникшей в сознание общества, можно дать классификацию нравственных типов личности:

а) человек добровольно, сознательно, безусловно отдает предпочтение общественным интересам, пренебрегая личным;

б) человек гармонично сочетает личные интересы с общественными, не разделяя их («мое личное – это общественное»);

в) человек отдает предпочтение общественным интересам под влиянием внешнего принуждения, не испытывая при этом радостных переживаний, а чувствуя борьбу мотивов и желаний; наблюдается крайняя расщепленность личности, конформизм;

г) человек сознательно отдает предпочтение личным интересам, полностью пренебрегая общественными интересами. Он иногда поступает даже преднамеренно криминально.

Гармония – главная характеристика по-настоящему социализированного человека. Гармоничен тот, у кого нет противоречий между духовностью (внутренняя мораль) и внешними обстоятельствами [6]. Великий просветитель Абай считал, что социальная среда имеет непосредственное влияние на становление личности ребёнка, который познает нормы поведения, постигает культуру народа. Через познание окружения к нему приходит познание и развитие себя. В своих трудах Абай развивал идею познания самого себя. Он подчеркивает, что, только познавая себя, можно стать человеком [7, с.63]. Выдающийся педагог М. Жумабаев раскрывал сущность и важность развития личности, основываясь на деятельности и поведении ребёнка [8, с.28]. Как указывал Ж. Аймаутов, через поступки и деятельность человека проявляются его личностные качества [9, с.62]. Через правильно направленное действие происходит развитие личности, формируется его характер и привычки.

По определению большинства авторов, ответственность как качество личности характеризуется сознательным соблюдением моральных принципов и правовых норм, выражающих общественную необходимость, и формируется в процессе деятельности в результате интериоризации социальных ценностей, норм и правил. Уровень развития ответственности личности является одним из показателей социальной активности, как характеристики проявления сущностных свойств личности в общественной жизни, направленных на преобразование или поддержание жизненно значимых связей с социальной средой. Осознанная человеком ответственность становится его стержневым качеством, а ее воспитание частью процесса формирования личности.

Ответственность личности проходит сложный и долгий путь развития – от простого и добросовестного выполнения требований

предъявляемых социальной средой до сложной системы самостоятельных действий личности, направленных на совершение деятельности и совершенствование себя. Она детерминируется в основном внутренними факторами: формирующимся мировоззрением, установками ответственного отношения к действительности, осознанием сопричастности к происходящему в своей жизни и в мире, пониманием значимости ответственности в становлении себя как личности, жизненными ценностями, познавательными потребностями, интересами, самоопределением, то есть направленностью и активностью личности.

Чтобы личность полноценно развивалась, необходимо ей предоставить свободу, самостоятельность, удовлетворить ее интересы, потребности. Благодаря этому у молодых людей формируются определённые социальная позиция и личная ответственность, которые и являются основой для дальнейшего вхождения в социальную среду. Сложность вхождения личности в социум заключается в том, что ответственность является качеством, приобретаемым личностью через социальный опыт. То есть это качество нуждается в воспитании его и создании определенных условий для его формирования. Реалии времени выявляют противоречие между потребностью общества в морально ответственной личности и недостаточным вниманием к воспитанию этого качества у подрастающего поколения. Разрешение этого противоречия возможно при переосмыслении имеющихся подходов и взглядов к исследуемому качеству личности, теоретическому изучению сущности ответственности и разработке новых методик к ее формированию.

Поскольку ответственность выражает единство личности и другими людьми, то есть связь личности с той или иной социальной средой, то основным средством воздействия ответственности на личность являются те механизмы жизни и деятельности, которые проявляются на уровне взаимосвязи индивидуального и социального. Сознание ответственности является предпосылкой, условием нравственного регулирования по той причине, что оно опирается как на социальные механизмы, разного рода внешние воздействия, так и на самосознание, активность и творчество самой личности, то есть осуществляется посредством сознательных действий самих людей.

Список литературы

- 1 Буева Л.П. Деятельность и общение. М., 1978. - С. 49.
- 2 Афанасьев В.Г. Общество: Системность, познание сущности и управление. - М.: Политиздат, 1981. – 432 с.

- 3 Афанасьев В.Г. Человек в управлении обществом. – М., 1977. - С. 53.
- 4 Выготский Л.С. Детская психология/Под ред. Д.Б. Эльконина. Собр. Соч.: В 6-ти т., т. 4 – М.: Педагогика, 1984.- С. 258-259.
- 5 Sherif V., Nurgalieva A. Examination of ethical leadership: concepts and definitions. \ NaukaIstudia. Nr 2 (112) 2014. – Przemysl, 2014. – 32-38.
- 6 Кукушин В.С. Теория и методика воспитательной работы. Ростов на Дону. 2002. - С. 18-19.
- 7 Абай. Книга слов / Абай. Записки Забытого / Шакарим; пер. с каз. К. Серикбаевой, Р. Сейсенбаева. - Алма-Ата: Жазушы, 1992. - 128 с.
- 8 Жумабаев М. Педагогика. - Алматы: Рауан, 1993. - 228 б.
- 9 Аймаутов Ж. Сочинения. - Алма-Ата: Жазушы, 1989. - 560 с.

Түйін

Мақала жеке тұлғада жауапкершілікті қалыптастыру мәселесіне арналған. Авторлар тұлғаның жауапкершілігін әлеуметтік маңызды сапа ретінде қарастырады. Бұл қасиет адамның әлеуметтік ортаға енуіне ықпал етеді және оның қоғамдағы орнын анықтайды.

Resume

The article is devoted to the problem of personal responsibility formation. Responsibility by the authors is considered as a socially significant quality. This quality contributes to the entry of a person into the social environment and determines his place in society.

**EXPERIMENT AS THE SPACE FOR FORMING TOLERANCE
OF ADOLESCENTS TOWARDS THE CHILDREN WITH SPECIAL
EDUCATIONAL NEEDS IN THE INTEREST CLUB**

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

The authors presented the analysis of the works of national and foreign scientists on the problem of inclusive education. The theoretical basis allowed developing the program of the club activity on forming tolerance of the adolescents towards the children with special educational needs and that was approbated in the course of the experiment conducted on the base of the capital school-gymnasium. The authors presented the results of the methods of diagnostics held at the stages of the experiment with the participants of the club.

Key words: tolerance, experiment, adolescents, children with special educational needs, interest club, diagnostics.

Due to the introduction of the inclusive education in comprehensive schools the formation of the tolerant instructions for pupils, teachers and other participants of the contemporary educational process towards the children with special educational needs (further on SEN) is becoming necessary.

Based on this, in modern conditions a special attention should be paid to the formation of the adolescents' tolerance because it is in this period of life the formation of the personality and the socialization of society take place. Education of the growing generation in the spirit of tolerance as one of the leading civilian moral and valuable qualities of a personality is an important goal of the system of education.

The researches on the problems of forming tolerance of

schoolchildren to the children with SEN in the conditions of the comprehensive school were done by the foreign authors including Ye.Yu. Kleptsov [1, p. 82], Ya.A. Batrak [2, p. 46], A. Gerasimov [3, p. 72], N.A. Plaksina [4, p. 4-13]. The works of these authors allow to state that tolerance is what in the whole nature of a person and it is not the indication of the successfully fulfilled work.

If we refer to the works of the Kazakhstani scientists: G.B. Darabayeva and A.Zh. Maldybek, they are sure that education is founded in the family, then at school, at the university, etc. and it is a complicated process [5, p. 67-72]. The spiritual values must be the basis of the tolerant consciousness of the youth.

At the same time in the works of B.F. Akhanov it is marked that "...one of the important tasks of the educational institutions is to provide adaptation of the youth in the cultural space, the development of the social identity that creates the internal "centre" of the formed values remaining the peculiarities of ethnic groups and nationalities..." [6, p.38-39]. He examined the essence of the notion 'tolerance', determined the peculiarities of the organizational-pedagogical activity on the formation of the tolerant behavior of the schoolchildren.

B.B. Daumova investigates "the reasons and growth of crimes among the underaged and the growth of the anti-social behaviour of the studying youth". She points out that "...for the youth utility values are of the first consideration, but not the human and moral ideals. Very often the learners violate the moral and legal norms of behaviour, demonstrate rudeness and cruelty" [7, p. 34].

In her work Sh. S. Demisenova marks that tolerance is an urgent problem of contemporary pedagogy, the condition of successful development of contemporary society. The formation of tolerance takes place in the process of education, on the basis of a personal life experience, but not from the authorities above [8, p. 34-37].

In the scientific works of G.K. Belgibayeva emphasis is placed on the following points: "The approaches to the problem of the formation of the values in the conditions of the whole pedagogical process are important for investigating tolerance as a human value" [9, p.10]. Having examined the works of the Kazakhstani scientists, G.K. Belgibayeva marks that "...the definite system of values must be formed in the school conditions where education should be based on the constant values, and the moral values are brought to the pupil's consciousness through the culture of his/her behavior and interpersonal communication" [9, p.14].

The significant role in solving the pointed problem is played by the

interest clubs. The club unites the pupils according to the interests, communication out of class and the joint activity. Acting in the form of the institute of socialization the club influences the pupils by different ways and implements special functions. American pedagogues consider that a group of peers teach children and adolescents to live in society and get along with people more effectively than the other agents of socialization. Those who are accepted by the group, more often possess “psychological health” and assurance in themselves, their self-assessment is higher and their neurosis is more seldom. If a school pupil was able to join the group as a full member, the group shows solidarity, renders assistance and support. In the group the pupils find new models of conduct neither differentiated by the age nor distance. They imitate them easily [10, p. 105]. In the group they freely can discuss the topics connected with emotional tension inherent to their age. Here they are appreciated not for the fact what they will be in future, but for what they are at the moment. The participant of the group feels force of the surrounding people- he/she knows that he/she belongs to the whole army of “the same”, that’s why it is easier to acquire independence in deeds. And finally, a group of peers is the world where the feeling of love, belonging to the group where self-assessment is formed is brought up [11, p. 48].

Organization of the interest clubs for forming tolerance of the adolescents towards the children with SEN may solve the main task and change the adolescent, his/her behavior, consciousness, perception. The club has also the social direction. Adolescents take patronage over the children with special needs who are included in the process of inclusive education.

For forming tolerance of the adolescents towards the children with SEN it is necessary to organize the club activity in the right way and to plan the work in order for the adolescents not only to fulfill definite duties but to re-educate themselves. For this it is necessary to give the right information about the children with SEN: what thoughts, wishes, behaviour they have, what difficulties, pains, despair they overcome, that they cannot play, make friends, walk, etc. This may be demonstrated on real events, stories, interviews in the form of video presentations and video clips. Secondly, after being acquainted it is necessary to have a conversation followed by the reflection of the adolescents and only then to offer to become members of the club. An important condition in this process is the volunteer joining the club without the adults’ interference. Having systematic and regular events it is necessary for the adolescents to regulate and plan their free time. Taking into consideration the fact that tolerance forms the adolescent’s moral and valuable qualities of character we can affirm only the usefulness and effectiveness of creating such clubs.

For the successful achievement of the aim and tasks of the program of the club activity it is necessary to determine the right approach to the management of the club by the pedagogues. In case the management is wholly under the competence of the pedagogues, instructors, methodologists, pedagogues-psychologists, i.e. the pedagogical collective, this may lead to the fact that the children will feel constant control, imposition of activity directions without taking into account their interests, and finally it may cause the refusal of the children and adolescents from participation in the club activity. At the same time we should remember that because of the age peculiarities and the organizational – managerial skills not enough for them, the needed experience, the children and the adolescents are able to implement the managerial function. That is why the rational approach is important when the main directions of the strategic goals of the club are determined by the pedagogues, the specific activities and the tactical plans are discussed by the club Council and the participants of the club.

It should be noted that the club program must be also oriented for the cognitive component. We should teach the adolescents the right communication with the children with SEN on the basis of the knowledge taking into account their physical health and to react accordingly to their behavior, speech, emotions, i.e. to feel responsibility and try to contact them, to find a common language, to change thoughts for the better: to arouse the children's positive feelings, to strive for the better.

The role of the club activity in forming tolerance of the adolescents towards the children with SEN is of importance because it gives the club members the possibility to live another real life, to reconsider their values, life landmarks, to realize their social responsibility, to learn to empathize, and being in stress situations, to strengthen and to temper their character, to increase adaptability, assurance, to feel the importance and the necessity of their participation in the life of a child with SEN.

Only when the adolescents are ready to participate in the club activity on the formation of tolerance towards the children with SEN it is necessary to realize the following stages on the organization of the club: to develop the club regulation together with the adolescents, to invent paraphernalia (other symbols for the club participants), to demarcate the territory of the pedagogue and the territory of the adolescent, to develop the traditions and to create a united team spirit, the program of activities. For the effective holding of the activities it is possible to invite guests and to hold disputes, to exchange the experience of working with other clubs of such form from different schools, to develop the joint mega-projects, to represent the

creative works of the joint activity of the adolescents with the SEN children.

With such an activity of the club based on the above-mentioned principles, the adolescents will be able to realize themselves, to develop their intellectual and creative skills, to learn to communicate with their peers and the SEN children, to understand them better, to become assured in their forces, they will see something in themselves to what they didn't pay attention earlier, they will become self-sufficient and creative personalities. The tolerance will be considered by the adolescents as the value necessary for the life in any collective, and the relations of understanding, support, and mutual respect will prevail among the participants of the club. It is necessary to note that using different methods, forms and types of work on forming tolerance of the adolescents in the conditions of the inclusive education, including the adolescents in independent and creative types of group activity with the children having specific needs, enriches the emotional experience of the adolescents.

In connection with the foregoing, we developed and approbated the program of the club activity on forming tolerance of the adolescents towards the children with specific needs in the course of the experiment on the base of the capital school-gymnasium.

The pupils of the 9-th "E" grade and the pupils of the 2-nd grade of the inclusive education in the conditions of the Cabinet of the inclusion support (further on: CIS) on the program "Bolashak" became the participants of the club. 10 pupils with specific needs study in CIS. Each child has a tutor (supporting pedagogue). The teacher performs the main work in CIS. The teacher works on a special program on communication, on acquiring and consolidation of household skills on speech activation, on regulating the behavior in stress situations. In connection with this before the beginning of holding any activities we consulted the teacher beforehand on the question of the psycho-emotional state of each child with SEN and also discussed the details of the joint activities. The students of the specialty "Pedagogy and Psychology" of the Eurasian Humanities Institute who are the members of the inclusive student club «Асыл жүрек» also took part in the realization of the program.

At the first stage of the program realization we determined the level of tolerance of the relation of the adolescents towards the children with SEN through the methods of diagnostics: questioning, projective test of personal relations, social emotions and valuable orientations "Unfinished story", observation. The results of the diagnostics showed that:

- 18% of the pupils consider amiable that the invalid children study in mixed classes and they have ideas about the children with specific needs,

they mostly empathize to them; - 22 % of the adolescents have the middle level of tolerance. There is no exact understanding and acceptance of the children with specific needs, only fragment attention is noticeable. For these adolescents the combination of tolerant and intolerant features is typical; - 60% of the pupils have a low level of tolerance towards the children with SEN. They have pronounced attitudes towards the children with SEN.

These adolescents said that they didn't wish to study in the same school with invalid children, they experienced the barrier of fear and were not ready to contact with the children having specific needs.

The results of observation showed a low level of the pupils 'desire to the joint activity with the SEN children. Only 12 % of the adolescents expressed their desire and initiative to take up creativity and participate in the sports events with the SEN pupils.

Thus, the results of the diagnostics showed the relevance and timeliness for realizing the program through the club activity. The aim of the program was to form tolerant instructions and relations of the adolescents towards the children with SEN in the conditions of the school. The program is directed to the acquisition of the knowledge about the peculiarities of the children with SEN; acquaintance with the notions: "tolerance", "tolerant personality", "...tolerant relation towards the children with SEN"; acquaintance with the notions: "intolerance", "barrier of fear", "indifferent behaviour"; the ability to find and establish the contact with the SEN pupils; creation of the favorable interaction among the club participants. For achieving the aim of the program we set the following tasks: to increase the level of the adolescents' knowledge about the potential possibilities, physical and psychological health of the SEN children; to provide information about the peculiarities of the children with specific needs in the conditions of the inclusive education; to increase the adolescents' motivation to the solution of the problems of the SEN children.

The club program included such forms and methods as: conversations, presentations, video clips, psychological and pedagogical trainings, the creative activity, and development of the joint project with the SEN children, educational and household activities.

It should be noted that the content of the club activity is aimed at the formation of the tolerant attitude by way of friendly and trusting relationship, development of the ability to understand the SEN schoolchildren. For the club participants there were organized joint activities including the sports ones on an ongoing basis. It is during the sports competitions, relay races that the adolescents learned to understand their junior members of the team better, to help them overcome the difficulties

and worry about them. After the received information about the peculiarities of the children, psychological and pedagogical trainings, joint educational and household activities, demonstration of the electronic presentations and video clips the adolescents changed their attitude to the SEN children. They began to understand them better, to get interested in the emerging problems, to sympathize and empathize.

After the realization of the program we conducted the re-diagnosis of the levels of tolerance of the adolescents – the participants of the club.

On the results of the methods of diagnostics we revealed that in comparison with the initial stage there took place the changes upwards in terms of indicators of the levels of tolerance in the 9-th “E” grade. Thus, a high level of tolerance increased by 24%, and the low level of tolerance decreased by 12 %.

On the completion of the program we organized ‘a round table’ where the adolescents made conclusions of the work, discussed their participation in the club from the beginning till the end, spoke about the difficulties during the joint activities with the SEN children. Each participant of the club put forward his suggestions on how to improve the joint studies and attention to the children from the side of other pupils of the school who didn’t take part in the club activity. The adolescents expressed their desire to continue working in the club and taking into account their mistakes and uncertainty to make up a program on working with the SEN children for the new academic year. The adolescents also became the volunteers of the rehabilitation program for the children with SEN through hippo-therapy.

Thus, the process of forming tolerance of the adolescents towards the children with specific educational needs in the club activity is characterized by the purposeful changes of the cognitive, motivational and behavioral components during the joint interaction in communication, sports, and studying, household, different educational activities. The club environment forms the moral norms and the rules of the life activity, behavioral attitudes and value orientations and also actualizes the problems of the SEN children, creates the conditions for their joint solution, and the interpersonal communication influences the positive emotions.

Literature

1 Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности: учебное пособие. – М.: Академический проект, 2004. - 176с.

2 Батрак Я.А. Развитие толерантности младших школьников. Братск: Гимнц, 2018. - 97с.

3 Герасимов А. Педагогические средства воспитания толерантности у детей младшего школьного возраста: диссертация канд.пед.наук.- Архангельск, 2004.- 269 с.

4 Плаксина Н.А. Толерантность младших школьников по отношению к детям с особыми образовательными потребностями: диагностический аспект// Известия Волгоградского государственного педагогического университета. - 2015.- №1(96). - С.4-13

5 Дайрабаева Г.Б., Малдыбек А.Ж. Формирование толерантного сознания у молодежи в поликультурном обществе // Социальные науки. 2017. - Т. 1. - № 2-1. - С. 67-72.

6 Аханов Б.Ф. Современные исследования социальных проблем /Электронный научный журнал // Толерантность: содержательные смыслы и механизмы формирования. Modern Research of Sozial Problems.-2015.-№9 (53).- С.38-39.

7 Даумова Б.Б. Проблема формирования толерантности и диалогичности в поликультурной образовательной среде / Билим – Образование. – 2016. - №43.- С.120-124

8 Демисенова Ш.С. Формирование поликультурной толерантности студентов педагогических вузов/ Билим - Образование. - 2009. - №3. - С.34-37

9 Бельгибаева Г.К. Формирование этнической толерантности учащейся молодежи в Республике Казахстан// Международный журнал экспериментального образования. -2013.-№11(2).- С.10-14

10 Prist R.C. The Invisible Children.School Integration in American Society. Cambridge (Mass.): HarvardUniversityPress, 1978. - 289р.

11 Оспанова Я.Н. Политическая социализация студенческой молодежи в деятельности общественных объединений вуза. Монография. - Астана: ЕАГИ, 2017. – 220 с.

Түйін

Мақалада ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларға жасөспірімдердің толеранттылықты қалыптастыруда клуб қызметінің бағдарламасын жүзеге асыру бойынша эксперимент нәтижелері ұсынылған.

Резюме

В статье представлены результаты эксперимента по реализации программы клубной деятельности по формированию толерантности у подростков к детям с особыми образовательными потребностями.

ҰЛТТЫҚ МӘДЕНИ ҚҰНДЫЛЫҚТАРДЫҢ БІЛІМ МАЗМҰНЫНДА АЛАТЫН ОРНЫ

Н.Т. НЫҒЫМАНОВА

педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор м.а.,
Еуразия гуманитарлық институты

М.Д. ЕСЕКЕШЕВА

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент,
С. Сейфуллин атындағы қазақ агротехникалық университеті

Аннотация

Мақалада ұлттық мәдени құндылықтардың бүгінгі білім беру мазмұнында алатын орны жайлы айтылған. Оқушы тәрбиесінде ұлттық мәдени құндылықтардың оның ішінде, эстетикалық тәрбие берудегі қағидалары талданады.

Түйін сөздер: ұлттық мәдени құндылық, эстетикалық тәрбие, мектеп, бейнелеу өнері, мәдениеттілік.

Білім беруді дамыту мемлекеттік бағдарламасында және басқа да нормативтік-құқықтық құжаттарда оқу-тәрбие жұмысын жетілдірудің жолдары «Қазақстан-2030» даму стратегиясымен өте тығыз байланыста көрсетілген. Бұл құжаттарда елдің, оның ішінде мектептің ұлттық білім беру жүйесін дамытудың негізгі бағыттары дәлелденген. Қазіргі кезде әлемдік білім беру кеңістігіне еруге бағыт алуға байланысты біздің республикамызда білім берудің жаңа жүйесі жасалуда. «Қазақстан – 2030» стратегиялық бағдарламасында: «Жеке адамның шығармашылық, рухани және мәдени мүмкіндіктерін дамыту, адамгершілік құндылықтар негіздерін қалыптастыру, жеке басының дамуы үшін жағдай жасау арқылы ой-өрісті байыту» деген міндеттерін жүзеге асыруды көздейді [1].

Қандай да бір адамның терең білімі бар екендігі туралы әңгімелегенде, теориялық және тәжірибелік білім мен оларды қолдана білу іскерліктерінің кешені жөнінде сөз болады. Ал, қандай да бір жеке пәнді оқып-үйренуде оқушының меңгеретін білім қоры мен оған сәйкес іскерлік пен дағдылар туралы айтқанда, білім тар шеңберде қолданылады. Тар шеңбердегі білім – оқу материалының ұғымдық-деректік құраушысы, оған нақты өзара байланысты деректер,

теориялық материалдар, терминдер, әрекет тәсілдері туралы білім жатады.

Білім – шындықты өзгертудің маңызды құралы бола отырып, өсуі жағынан қазіргі уақытта кез келген басқа жүйенің өсуін басып озатын, динамикалық жүйе. Ол жүйе бір-бірімен барлық сатыда сабақтаса құрылатын білім мазмұнымен анықталады.

Білім мазмұны – педагогикалық бейімделген білімдердің, іскерліктердің және дағдылардың жүйесі, шығармашылық іс-әрекеттің тәжірибесі және дүниеге деген эмоционалдық-құндылықтық қатынас, оларды меңгеру тұлғаның дамуын қамтамасыз етеді. Жалпы білім берудің мазмұны оқушыларды әлеуметтік, кәсіптік емес іс-әрекетке қатынасуды қамтамасыз етеді. Әрбір индивидтің дүниеге деген қатынасын ондағы өз орнын анықтауды азаматтық позициясын шарттандыратын дүниеге көзқарасты, құндылықтар мен мұраттар жүйесін қалыптастырады.

Білім мазмұнының қайнар көзі – материалдық және рухани мәдениетте бекітілген адамзаттың әлеуметтік тәжірибесі болып табылады. Әлеуметтік тәжірибе 4 элементті енгізеді: білім /олардың түрлерінің жиынтығы индивидте қоршаған шындық туралы жалпы түсінік және қажетті іс-әрекетте бағытталғандығын анықтайды/; іс-әрекеттің тәсілдерін жүзеге асыру тәжірибесі /оны меңгеру барысында іскерліктер мен дағдылар қалыптасады, олардың функциясы жинақталған мәдениетті қайта жасап сақтап және дамыту болады, сол арқылы қоғамның репродуктивтік іс-әрекеті қамтамасыз етіледі/, шығармашылық іс-әрекет тәжірибесі /оның функциясы – мәдениетті әрі қарай дамыту/; шындыққа, өз іс-әрекетіне, өз-өзіне деген эмоционалдық-құндылықтық қатынастың тәжірибесі.

Қазіргі кезде білім мазмұнының тұтастық тұжырымдамасына негізделген көзқарас бойынша білім мазмұны барлық құрылымдық толықтықта педагогикалық бейімделген әлеуметтік тәжірибе ретінде алынады. Бұл білім берудің мәдениеттанушылық парадигмасының бағдарларына сәйкес келеді. Автор білім беру мазмұнын қоғам мәдениетінен алуды ұсынады. Мәдениеттің құрамдас бөліктеріне сәйкес келе отырып, білім беру мазмұны өзіне төрт компонентті қамтуы тиіс:

- табиғат, қоғам, техника, адам, іс-әрекет туралы білім тәжірибесі. Бұл компонентті жүзеге асыру педагогикалық процесте оқушы меңгерген нақты білімдерде көрінеді;

- іс-әрекеттің тәсілдерін жүзеге асыру тәжірибесі, оны іске асыру оқушылардың алгоритм бойынша іс-әрекет жасау іскерліктері мен дағдыларында көрінеді;

- шығармашылық іс-әрекет тәжірибесі – бұл компонентті жүзеге асыру оқушылардың жаңа, проблемалық, әртүрлі жағдайларда қалыптан тыс шешімдерді табу іскерліктерінде көрінеді;

- әлемге, адамға, өзіне эмоционалды-құндылық қатынас тәжірибесі. Бұл компонентті жүзеге асыру білім, іскерліктерді тұлғалық мәндермен толықтыруға, білім алушылардың құндылықтарының, құндылық бағдарларының тұлғалық жүйесінің құрылуына, эмоционалды-сезімдік сферасының дамуына әкеледі. Осыған орай, қазақ эстетикалық ой-пікірлерінің алғашқы даму кезеңдерінен бастап, көшпелілер мәдениетіндегі ұлттық құндылық, эстетикалық болмыс пен таным туралы түбегейлі мәселелерді көркем формада баяндаған: Әл-Фараби [2, 45 б.], Ж. Баласағұн [3, 28 б.], Бұқар жырау [4, 82 б.], Ы. Алтынсарин [5, 37 б.], А. Құнанбаев [6, 74 б.], Ш. Құдайбердиев [7, 63 б.] т.б. айшыл-ғалымдар еңбектерінің негізгі өзегі философиялық, эстетикалық ойларды терең дамыту болып табылады.

Білім берудің аталған компоненттердің әрбіреуінің өзіндік мәнді толықтырулары және жас ұрпақтың тұлғалық өсуінде өзіндік ролі бар. Осылайша, білімдер оқушыларды қоршаған ортада бағдарлайды. Білімсіз адам бірде-бір әрекет жасай алмайды. Білім іс-әрекет тәсілі болып табылады. Меңгерілген іскерліктер адамға қоршаған шынайылықты қайта жаңғыртуға мүмкіндік береді. Шығармашылық тәжірибесі – меңгерілген білім мен дағдыларды таныс емес жағдаяттарға өзбетімен ауыстыруға, проблемаларды көруге және бағалауға, шешім қабылдауға, жаңа нәрсе жасауға көмектеседі. Сол арқылы шығармашылық іс-әрекет адами мәдениетті дамытуға көмектеседі. Жекелей өзбетті болып төртінші компонент – эмоционалды-құндылық қатынастар тәжірибесі табылады. Нақты осы тәжірибе адамға қоғамдағы заңдар мен заңдылықтарды меңгеруге, қоғамдық тіршіліктің нормалары мен ережелерін қабылдауға мүмкіндік береді. Берілген тәжірибе адамның эмоционалды-сезімдік сферасын байытады.

Білім мазмұнының мәдениеттанушылық тұрғысы, сонымен қатар оның құрылымының тұтастылығы қазіргі уақытқа дейін білім беру мазмұнын жүзеге асыруда қандай да бір біржақтылық байқалады. Бұл біржақтылық білім беру мазмұны технологиялық мақсатқа сай және жанамалы толықтай тек білім, іскерлік, дағдылар тәжірибесінің

компоненттері ғана өңделгенінен көрінеді. Шығармашылық іс-әрекеттің тәжірибесінің бейнеленуі әлі толық өз дәрежесінде зерттелмеген. Эмоционалды-құндылық қатынас тәжірибесіне қатысты ол білім беру мазмұнында сәйкесінше оны педагогикалық процесте жүзеге асыру да жеткілікті дәрежеде деп айтуға болмайды.

Оқыту үдерісі оқушылардың ғылыми білімді, іскерліктер мен дағдыларды меңгеруіне және шығармашылық қабілеттерін дамытуға бағытталғандықтан осы ұғымдардың мәнін ашу маңызды.

Анықтамалар негізі, оқушының эстетикалық тәрбиесі оның өздігінен дамуына мүмкіндік беретін, олардың саналы және орнықты негізде меңгерген білім мазмұнының бір бөлігін құрайды деген түсінік береді.

Осындай бағыттар тұрғысынан эстетикалық білім берудегі оқытудың сапасын арттыру міндеттері туындайды. Бұл міндет жеке пәндерді оқытудың теориясы мен практикасы бойынша бейнелеу өнері пәнінің мазмұнын, оқыту әдістері мен құралдарын қайта қарап, жаңарту арқылы ғана оңтайлы шешіледі деп есептейміз.

Әлеуметтік тәжірибе мектептегі оқу мазмұнында түрлі пәндерге бөлініп көрініс табады.

Оқу пәні бұл – нақты белгілері бойынша ерекшеленген, құбылыстардың нақты класына жататын әлеуметтік тәжірибенің (адамзат мәдениетінің) бөлігі. Оқу пәндері белгілі ғылымдардың негіздерін мектептегі оқыту қажеттіліктеріне бейімдейді.

Білім мазмұны көптеген нормативті құжаттарда анықталған. Білім мазмұны біздің елімізде, шетелдерде әлі де жеткілікті зерттелмеген мәселелердің бірі. Бұл мәселе әрбір тарихи кезеңдерде болып отыратын мектеп реформасының негізіне жатады. Әрбір реформада заман талаптарына сәйкес білім мазмұны өзгеріске ұшырайды, біркелкі жүйеге келтіріледі. Осы бағытта Республика көлемінде білім мазмұнын жаңартуға байланысты істеліп жатқаны көптеп саналады. Солардың бірі «Қазақстан Республикасы 12 жылдық жалпы білім берудің мамлекеттік стандарты болып табылады». Бұл Стандартта білім мазмұнын қалыптастырудың тұжырымдамалық негіздері, білім мазмұнын анықтайтын негізгі принциптер, білім мазмұнының құрамы және құрылымы бірыңғай жүйеге келтіріледі.

Білім мазмұнын жаңарту, білім беру жүйесін дамыту өмір талабының объективті заңдылығы. Әр халықтың тарихи мәдени және әлеуметтік-экономикалық ерекшелігі диалектикалық бірлікте қарастырылып, мектептегі білім мазмұнын жаңартудың негізгі көзі болуы тиіс. Әлеуметтік тәжірибенің жинақталуы және оқу пәндерінің

көбеюіне байланысты пәндердің өздері жаңа бөліктерге бөліне бастады. Бірақ, қазір оқу пәндерінің одан әрі көбеюі және бөлшектенуі жағдайды мүлде қиындатуы мүмкін. Соған байланысты әлемдік педагогика оқу пәндерін негізгі идея төңірегіне ықпалдастыруға көшті.

Аталған тұжырымдамаларда жеке адамның шығармашылық, рухани және біліктілік мүмкіндіктерін дамыту адамгершілік пен эстетикалық сана негіздерін қалыптастыру, оқушының дамуы үшін жағдай жасау арқылы ой-өрісті байыту басым міндеттер қатарында орын алды.

Эстетика мен педагогиканың ықпалдастығы туралы айтсақ, білім беру жүйесіндегі эстетикалық тәрбие рөлінің арта түсуімен және тұлғаға қажет этникалық тәрбие беру мүмкіндіктерімен түсіндіріледі. Мұнда мектептегі бейнелеу өнері саласындағы білімнің үлкен маңызы бар. Оқу пәндерін оқытудың нәтижелілігі, оның сапасының артуы білім мазмұнының әлеуметтік сұранысқа сай құрылуына тікелей байланысты. Онда білім беру үрдісінің объектісі бұрынғыдай тек білім, яғни оқу материалы ғана деп қарастырылмайды. Білім мазмұнын құрайтын оқу материалдары оқушыны дамытуға қызмет ететіндей етіп таңдалады. Оқушының тұлға ретінде дамуы пәннен алған білім, білік, дағдыларын өмірде қаншалықты қолдана алатындығымен өлшенеді.

Соған байланысты оқушының іс-әрекетін қалыптастыруға, оны танымның, еңбектің және қарым-қатынастың субъектісі ретінде қарастыратын іс-әрекеттік тәсіл жүзеге асырылады.

Бейнелеу өнері пәнінде ұлттық мәдени құндылықтар арқылы эстетикалық тәрбие беру ісінде тарихи шындықты бүгінгі күн тұрғысынан жеткізу кешенді, жүйелі жүргізуді, терең сауаттылық пен кәсіби шеберлікті талап ететін күрделі үдеріс. Өйткені, тәуелсіздік алғанға дейінгі ұлттық мәдениетке деген сыңаржақ пікірлердің теріске шығу себептерін нақты ғылыми деректер мен дәйектерге сүйеніп, сауатты, зиялы және асыра сілтеушіліксіз, яғни толеранттылықпен жеткізе білу қажет. Сонымен қатар, бейнелеу өнері пәнінің еншісіндегі эстетикалық тәрбиенің негізі нақты бір сыңаржақ идеология емес, ұлттық мәдени құндылықтар болуы тиіс. Себебі бейнелеу өнерін меңгертуде оқушылардың санасында қалыптасқан эстетикалық түсініктер мен ұлттық мәдени құндылықтарға деген қатынас, оның болашақта әлеуметтік өмірге бейімделуіне, әлеуметтенуіне негіз болады.

Білім беру мазмұнын жаңа талаптарға сай құру мақсатында ҚР орта білімнің мемлекеттік стандарты мен жалпы тұжырымдамасы, базистік оқу жоспары, әр пән бойынша жаңа бағдарламалар жасалған.

Қазақстан Республикасы жалпы орта білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттары мектептегі білім мазмұнының міндеттері және оқушылардың сол мазмұнды игеруіне қойылатын талаптарды анықтаса, мемлекеттік базистік оқу жоспары білім негізін анықтап, білімнің вариативтілігін жүзеге асыруға мүмкіндік береді.

«Бейнелеу өнері» пәнінің басты мақсаты:

- оқушылардың шығармашылық және эстетикалық дамуын;
- оқушылардың өзін-өзі анықтауына мүмкіндік туғызуды, техника мен технология әлемін зерделеуді, өзіндік анықталу мақсатында кәсіптік іс-әрекет элементтерінен практикалық тәжірибе алуды ескереді.

Осыған орай, бейнелеу өнері оқу пәні мұғалімдері арасында әңгімелесу әдістері арқылы, мұғалімдерінің сабақты ұйымдастыру іс-әрекеттері, ұлттық мәдени құндылықтарға деген олардың көзқарастарын білу мақсатында сауалнамалар жүргізілді. Оқушылардың шығармашылық іс-әрекеттеріне жасалған бақылау нәтижесі олардың басым көпшілігінің жалпылау, жүйелеу, алған білімді жаңа жағдаяттарға және оны себептік-салдарлық байланыстарды белгілеуге қолдану біліктерінің жеткілікті деңгейде қалыптасып дамымағанын көрсетті.

Сондықтан тәжірибелік-эксперимент барысында бейнелеу өнері оқу пәні бойынша білім бағдарламаларының мазмұнында 4-ші сынып оқушыларының міндетті дайындық деңгейіне қойылатын талаптар, білім, іскерлік кешені ретінде қарастырылып, оларға жалпылама талдау жасалынды.

Бейнелеу өнері оқу пәні бойынша ұйымдастырылған мұғалімнің бірнеше сабақтарына жасалған бақылаудың, талдаудың нәтижесі, жалпы мектеп практикасында аталған оқу пәнінің базалық білім мазмұнында ұлттық мәдени құндылықтар бойынша білімдерді беру бөлімдерінің сипатын анықтауға мол мүмкіндік берді.

Мұғалімдер өз сабақтарында мүмкіндіктеріне қарай түрі, эстетикалық білім беру формасы жағынан стандарт мәтінде белгіленген 4-ші сыныптарына арналған бағдарламаларындағы енгізілген тақырыптар аясында ғана ұлттық мәдени құндылықтарға қатысты материалдарды ішінара пайдаланады. Оқытудың осы деңгейінде өнер түрлерінің ерекшеліктерін аша түсу, көбінесе өткен материалды еске түсіру мен жаңа тақырыпты өту барысында алған

білімдерін бекітуге ғана бағытталған. Бұлардың нәтижесінде оқушылар білімнің репродуктивті деңгейіне ғана қол жеткізеді. Себебі, мұғалімдер алынған білім мен шығармашылық эстетикалық білімдерді кіріктіруге мүмкіндік беретіндей ұлттық мәдени құндылықтар туралы мәліметтерді өте аз және жүйесіз пайдаланылады.

Осылайша, оқыту үрдісіне жасалған талдау нәтижесі оқыту формалары мен әдістерінің бірыңғайлығы, ұлттық мәдени құндылықтарды игеруде оқушылардың жеке қабілеттіліктері мен эстетикалық танымдық мүмкіндіктерінің жеткіліксіз деңгейде ескерілуі салдарынан ұлттық мәдени құндылықтарды талапқа сәйкес жоспарланған оқыту нәтижелеріне оқушылардың жетуін қамтамасыз ететін құрал ретінде пайдалануға мүмкіндік бермейді. Сонымен бірге ұлттық мәдени құндылықтарды игеру мен пайдалану бойынша жүйелі әдіс-тәсілдердің болмауы, олардың эстетикалық білімді меңгерудің репродуктивті деңгейін ғана қамтамасыз етуі оқушыларға өздерінің танымдық мүмкіндіктеріне қарай аталған оқу материалдарын меңгерулеріне кедергі жасайды.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Президент Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауындағы «Ішкі және сыртқы саясаттың 2003 жылғы негізгі бағыттары туралы». Президенттің Қазақстан халқына жолдауы. – Егемен Қазақстан. – 30 сәуір, 2002 жыл. – 25 б.
- 2 Әл-Фараби. Әлеуметтік-этикалық трактаттар. – Алматы, 1945. – 400 б.
- 3 Баласағұн Ж. Құтты білік. – Алматы, 1986. – 616 б.
- 4 Бұхар жырау Қалқаманұлы шығармалары. – Алматы, 1992. – 65 б.
- 5 Алтынсарин Ы. Таңдамалы шығармалар. - Алматы, 1995. - 415 б.
- 6 Абай Құнанбаев. Өлеңдер, поэмалар, аудармалар, қара сөздер. – Алма – ты: Жазушы, 2003. – 248 б.
- 7 Құдайбердиев Ш. Шығармалары. – Алматы, 1988. – 380 б.

Резюме

В статье рассматривается роль национально-культурных ценностей в содержании образования, современный уровень которого основан на концепции целостности содержания образования.

Resume

The article concerns the role of national-cultural values in the content of education, the current level of which is based on the concept of the integrity of the content of education.

ХАРАКТЕР ОБЩЕНИЯ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Г.Ж. ЛЕКЕРОВА

доктор психологических наук, профессор,
Южно-Казахстанский государственный
университет им. М. Ауэзова

Ж.У. КЕРИМБЕКОВА

магистр, старший преподаватель,
Южно-Казахстанский государственный
университет им. М. Ауэзова

Ж.Т. ДОСЖАНОВА

магистр, старший преподаватель,
Южно-Казахстанский государственный
университет им. М. Ауэзова

А.Т. САРИПБЕКОВА

магистр, старший преподаватель,
Южно-Казахстанский государственный
университет им. М. Ауэзова

Аннотация

В инклюзивном образовании важная роль отводится взаимодействию родителей разных категорий обучающихся. Важная роль в инклюзивном образовании принадлежит родителям, чья позиция, отношения, готовность к новой образовательной ситуации являются едва ли не определяющими условиями психологического благополучия каждого ребенка. Тип и качество нарушений физического и психического состояния ребенка, их выраженность также оказывают влияние на родительскую позицию. Причины, нарушающие благополучие и спокойствие родителей детей с особенностями психофизического развития.

Ключевые слова: общение, взаимодействие родителей, инклюзивное образование, дети с особенностями психофизического развития.

Инклюзивное образование, решая в приоритете задачу социализации и социальной интеграции всех обучающихся и, как следствие, сплочение сообщества, предполагает объединение и взаимодействие

родителей разных категорий обучающихся на основе уважительного отношения друг к другу, понимания и принятия различий, их готовность к совместному обучению детей.

Важная роль в инклюзивном образовании принадлежит родителям, чья позиция, отношения, готовность к новой образовательной ситуации являются едва ли не определяющими условиями психологического благополучия каждого ребенка, комфорта всех участников инклюзивного образовательного пространства. При этом не следует забывать, что категория родителей (как и категория детей) гетерогенна и не всегда гармонична по отношениям и связям, складывающимся внутри самой родительской общности класса. Диссонанс выражается в несовпадении позиций, ценностно-смысловых ориентаций, запросов, требований родителей, воспитывающих обычных детей и детей с особенностями психофизического развития (далее ОПФР), к самой возможности обеспечить качество образования в условиях совместного обучения, образовательным результатам, распределением внимания учителя и т. д.

Характер общения и взаимодействия родителей в инклюзивном образовании обуславливается рядом факторов:

- «срабатывающими» социальными стереотипами в восприятии участников инклюзивного образовательного пространства друг друга (в глазах родителей детей с особенностями психофизического развития (далее ОПФР) родители норматипичных детей их не понимают, сторонятся их детей, препятствуют детям общению с ними; по мнению родителей норматипичных, дети с ОПФР «сложные» дети и им тяжело находиться в одном классе с другими детьми);

- готовностью каждого участника к взаимодействию;

- степенью удовлетворенности родителей образовательной средой учреждения образования с позиций условий и возможностей развития для своего ребенка;

- личностными качествами и позициями каждого участника;

- социальной ситуации воспитания каждого ребенка в семье [1, с. 15].

Появление в семье «особого» ребенка резко меняет привычный образ жизни родителей и всей семьи, порождает необходимость решения множества задач и проблем.

Тип и качество нарушений физического и/или психического состояния ребенка, их выраженность также оказывают влияние на родительскую позицию. Исследователи отмечают, что членам семьи, где растёт ребенок с ОПФР, свойственно искажение субъективного образа

мира (представлений о себе и окружающих). Часто в качестве психологической защиты появляется отчуждение, нарушаются адаптационные механизмы: формируется «комплекс жертвы», выражающийся в апатии, отказе от ответственности за себя и других, беспомощности, снижении самооценки, или «комплекс отверженности», для которого характерны социальная индифферентность, отчужденность, привычка рассчитывать только на себя [2, с. 25].

Искаженное восприятие ситуации воспитания ребенка с особенностями психофизического развития нередко приводит родителей к выбору неверных моделей взаимодействия: это может быть как гипопека, приводящая к социальной депривации, так и гиперопека, результатом которой становится беспомощность, инфантильность, зависимость, несамостоятельность ребенка.

В результате проведенного исследования были определены четыре причины, нарушающие благополучие и спокойствие родителей детей с ОПФР:

- во-первых, информационный дефицит и ограниченный доступ к социальным услугам;

- во-вторых, недостаточность финансовых ресурсов (несоответствие реальных доходов большинства семей, воспитывающих детей с инвалидностью и необходимых затрат, связанных с приобретением медикаментов);

- в третьих, слабость процессов включения в общую образовательную среду и широкие социальные отношения;

- в-четвертых, недостаточность участия социальных служб в помощи, оказываемой семьям. Основной вывод, сделанный по результатам исследования, таков: в психолого-педагогическом и социальном сопровождении нуждается не только ребенок-инвалид, но и вся семья в целом как главная опора в жизни ребенка, имеющая реальные представления о его потребностях [3, с. 45].

Родители обычных детей не всегда оказываются готовыми к принятию «иных» детей в качестве соседа по парте, друга, отказываются обучать своих детей вместе с детьми, имеющими особенности развития, сомневаются в возможности школы сохранить качество образования в условиях совместного обучения. Существующий разрыв между позицией родителя-гражданина, согласного и разделяющего социальные нравственные и этические нормы, и родителем, чей ребенок может оказаться в гетерогенном сложном образовательном пространстве, указывает на низкий уровень

готовности (как активного намерения) родительского сообщества к совместному обучению в условиях инклюзивного образования.

Готовность каждого субъекта инклюзивного образовательного пространства выступает как интегративное компонентное качество личности, определяющее намерение, предшествующее поступку или деятельности. Понятие со-готовности родителей к инклюзивному образованию мы рассматриваем как согласованные в когнитивном, эмоциональном и конативном компонентах намерения, предшествующие и определяющие характер их взаимодействия и общения родителей в условиях инклюзивного образовательного пространства [4, с. 56].

Следует признать, что родители, родительская инициатива является мощным фактором, способным повлиять на эффективность инклюзивного образования, а также психологический комфорт всех участников образовательного пространства. Часто учителя испытывают неуверенность в собственных знаниях и компетенциях, растерянность, констатируют недостаточную готовность к работе с родителями в условиях инклюзивного образования, тогда как успешность работы во многом зависит от согласованного профессионального взаимодействия учителя с родителями как обычных, так и «особых» детей, его умения объединить их в решении задач обучения, воспитания, социализации. Характер этого взаимодействия обуславливается социальными, профессиональными, личностными позициями каждого участника, с одной стороны, а также продуманностью системы работы учителя по организации педагогического сопровождения родителей, с другой.

Такая работа требует определения роли, позиции, функций, содержания деятельности, как учителя, так и каждого родителя (или лица, его заменяющего) в формировании эффективных партнерских взаимоотношений, обозначения «полей» их социально-профессионального партнерства, профессиональных и социально-личностных компетенций каждого, способов взаимодействия и ответственность. Все это означает, что взаимодействие родителей и работу с ними в инклюзивном образовательном пространстве следует рассматривать как объект внимания и сопровождения учителем, педагогом-психологом, учителем-дефектологом, социальным педагогом. Именно поэтому первым шагом является понимание родителей с позиций андрагогической модели (андрагогика - раздел теории обучения, раскрывающий специфические закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности,

а также особенности руководства этой деятельностью со стороны профессионального педагога). Это требует от педагога понимания, что в организации обучения (а в этом состоит содержание работы педагога с родителями) особенностями взрослых являются:

- смысл и субъективная значимость предлагаемого содержания;
- актуальность и необходимость получаемой информации для самого человека;
- понимание практической направленности обучения;
- закрепление знаний в самостоятельной практической деятельности;
- обеспечение комфортной и спокойной обстановки.

Родительское сообщество класса неоднородно не только по позициям, взглядам, интересам, запросам. Родители неоднородны по возрасту (в одном классе могут быть родители двух-трех поколений), жизненному опыту, моделям поведения и решения разных ситуаций, профессиональной реализации и т. д. Таким образом, родители как объект внимания педагога представляют собой неоднородное во всех отношениях сообщество, объединенное задачей обеспечения условий получения образования для своего ребенка [5, с. 47].

Список литературы

- 1 Алехина С.В. Инклюзивное образование: история и современность. – М., 2013. - 33с.
- 2 Маллер А.Р. воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. – М.: Владос. - 2003. - 368 с.
- 3 Семаго М.М. Инклюзивное образование: от методологической модели к практике // Вестник МГПУ. – М., 2010. - №4. - С.81-92
- 4 Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования: монография / Барановичи: БарГУ, 2015. – 276 с.
- 5 Хитрюк В.В. Основы инклюзивного образования: практикум. – Мозырь, 2014. – 136с.

Түйін

Инклюзивті білім беруде мүмкіндігі шектеулі балалардың ата-аналарының өзара байланысы маңызды орын алады. Ата-аналардың позициясы, оқытудың жаңа жағдайларына дайындығы – инклюзивті білім берудің нәтижелі болуының басты көрсеткіштері. Бала бойындағы мүкіс түрінің түрі мен дәрежесі де ата-ананың инклюзивті білім беруге, инклюзивті білім беруді ұйымдастыратын педагогтарға деген қатынасына әсер етеді.

Resume

In inclusive education, the mutual action of parents of different categories of students is important. An important role in inclusive education is played by women, whose position, attitude and readiness for a new educational situation are almost decisive conditions for the mental well-being of each child. The type and quality of physical and

mental disorders of the child and their expression also have an impact on the educational position, causes that disrupt the well-being and peace of mind of children with special features of psychophysical development.

УДК 78.031.4(=512.122)(045)(574)

ЭПИЧЕСКОЕ ИСКУССТВО КАЗАХСКОГО НАРОДА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

К.К. ДОСАНОВА

кандидат педагогических наук, профессор,
Казахский национальный университет искусств

Аннотация

В настоящей статье рассматривается проблема изучения сущности эпической традиции, история, социальная обусловленность функционирования ее в рамках современной культуры. Изучение эпического жанра способствует постижению национальной идентичности этноса. В связи с чем предлагается обновить содержание образования и ввести новый курс для решения этих проблем. Разработка новой дисциплины позволяет понять духовные ценности своего народа через изучение художественной культуры, в частности, эпической традиции и сохранить национально-культурную идентичность.

Ключевые слова: эпическая традиция, жанр, традиционное искусство, музыкальное образование, национально-культурная идентичность, этнокультура.

Основополагающими источниками, определяющими содержание современного образования подрастающего поколения, являются народные традиции, устное народное творчество, музыкальный фольклор. Этот комплекс обладает большим художественно-эстетическим потенциалом, формирующим личность. Необходимость целостного анализа явлений духовной жизни, культуры общества, формирующих систему образования, предполагает обращение к традициям и предвидение дальнейшего их использования в учебно-воспитательном процессе. Сегодня нельзя понять своеобразие современной музыкальной культуры Казахстана без учета влияния многовековых традиций. Она имеет такую же богатую историю, как классическая литература, декоративно-прикладное и изобразительное искусство.

Эпическое творчество казахского народа представляет собой часть его духовного богатства, создававшегося на протяжении многих столетий и отразившего, главным образом, героическую историю

народа. Его специфика определялась общественным развитием, которое они прошли. Высочайшие образцы казахского эпоса вошли составной частью в сокровищницу мировой культуры. В процессе исторического развития казахского эпического творчества в нем выделялись характерные черты национального стиля, которые проявлялись в содержании произведений, отражающих нравственные и эстетические ценности, исторические события, повлиявшие на судьбу народа.

Эпическое творчество казахского народа способствовало сохранению и распространению бессмертных образцов традиционного искусства, передавая их из поколения в поколение. Как отмечает музыковед С.А. Елеманова: «Эпос и эпическое сказительство - уникальная и заповедная культурная зона, реликт высокой духовности, унаследованный нами от предков. Эпос как сфера хранения высших духовных ценностей казахского общества существует в виде института сказительства, традиционных и вновь рождающихся поэтических текстов, а также эпической (слушательской) среды, без которой невозможно ее полноценное функционирование» [1, с. 49].

Эпическая традиция активно функционирует и в наши дни, что делает актуальной проблему изучения ее сущности, функционирования в рамках современной культуры и экстраполяции в подготовку будущих специалистов – культурологов. Этому и посвящена настоящая работа.

В современной науке эпическая традиция представляет собой пласт духовной культуры, который достаточно хорошо представлен и изучен в трудах как казахстанских ученых, так и исследователей других стран. Эпическая традиция получила исследование в рамках различных сфер гуманитарной науки, а именно в филологии, лингвистике, фольклористике, этномузыковедении, тюркологии и др. Это труды отечественных и современных специалистов по эпосу: В.М. Жирмунский, В.Я. Пропп, Б.Н. Путилов, В.В. Илларионов, Р.З. Кыдырбаева, А.Б. Лорд, Т. Мирзаев, К.А. Рахматуллин и др. Наиболее глубоко эпос исследован в казахской филологии, где были освещены вопросы поэтики казахского эпоса, сюжетный анализ, особенности архитектоники, драматургии (Е. Жубанов, А.Ж. Жаксылыков, Ш. Ибраев, А.Б. Наурузбаева и др.) Проблемы генезиса казахского эпоса отражены в трудах М. Ауэзова, М. Габдуллина, К. Жумалиева, М. Каратаева, Н. Смирновой, Л. Соболева и др.

Филолог, тюрколог, профессор Ауелбек Конаратбаев в своем труде «Эпос и его исполнители» делит казахский эпос на десять видов:

1. Сказочный эпос («Ер Төстік», «Құламерген», «Таласбаймерген», «Дотан», «Мұнлық - Зарлық»).
2. Эпос, возникший во время Тюркского каганата («Орхон жазулары», эпос о «Күлтегін»).
3. Огузский эпос («Кітабид адам Қорқыт»).
4. Эпос племенной («Алпамыс», «Қобыланды», «Қамбар»).
5. Ногайский эпос («Ер Тарғын», Мұрын Сеңгірбаев жырлайтын «Қырымның қырық батыры» и др.).
6. Исторический эпос («Бекет», «Досан батыр», поэзия 1916 года).
7. Лиро-эпический эпос («ҚозыКөрпеш - Баян сұлу», «ҚызЖібек», «Айман - Шолпан»).
8. Восточные дастаны (Рүстем - Дастан» киссалар).
9. Авторский эпос («Еспембет», «Өтеген батыр», «Сұраншы батыр», «Наркыз»).
10. Советский эпос (эпосы об Амангелді, Мәлік, Төлегене) [2, с.18]

Другой исследователь Халел Досмухамедов на основе сравнительного изучения фольклорных данных, этнографических и исторических сведений при классификации устной литературы (47 жанров) делит эпические произведения на героические, исторические и бытовые. Последним он дает лиро-эпические произведения, куда отнес эпос «Қыз Жібек», «Айман - Шолпан», «Қозы Көрпеш - Баян сұлу» и другие. Про эти произведения Мухтар Ауэзов пишет: «Во-первых, основной темой этих поэм является тема любви, страданий и борьбы за свое счастье двух молодых людей; в этом и отличие от героического эпоса, где поется о борьбе батыра за интересы народа. Во-вторых, обычай, быт и родовые взаимоотношения, не имеющие решающего значения в героических поэмах, органически входят в фабулу лирических бытовых поэм. Вечная тема любви трактуется в них с большим своеобразием, зависящим от условий кочевого быта и обычного права, господствовавшего в родовом обществе. Третьим отличием от героических является реалистическая трактовка образов» [3, с. 114-115].

Эпическая традиция получила разработку и в области музыковедения. В многочисленных публикациях отражена тема эпосов разных национальностей. Это работы Р.С. Абдуллаева,

З.З. Агагишевой, Э.Е. Алексеева, В.В. Бартольда, В.М. Беляева, Е.Е. Васильевой, В.С. Виноградова, Б.М. Добровольского, В.В. Дубравина, Х.Т. Зарифова, С.А. Кондратьева, С.Н. Кондратьевой, Т.А. Мамедова, А.С. Орлова, А.И. Рахаева, Ц. Рихтмана, Е.В. Стоин, С. Сариева, К.Г. Цхурбаевой, Э.М. Эльдаровой и др.

Большая заслуга в изучении казахского эпоса принадлежит исследователю казахской народной музыки Б.Г. Ерзаковичу, впервые определившему принципы музыкального воплощения эпических сказаний и легенд казахов [4]. К началу XX в., по мнению Б.Г. Ерзаковича, «казахский эпос получил музыкальное воплощение в трех видах: песенно-речитативном, музыкально-иллюстративном (фрагментарном) и музыкально-завершенном (программном)» [5]. Позднее Б.Г. Ерзаковичем были опубликованы статьи и материалы к изданию текстов эпических сказаний в книге «Музыкальное наследие казахского народа» (Алма-Ата, 1979, 184 с.).

Эпическая проблематика отражена также в отдельных статьях, в которых имеются ценные сведения об истоках и сущности, особенностях бытования и музыкальных чертах эпоса в различных регионах республики [6; 7; 8; 9].

Особо отметим работы А. Байгаскиной, С. Елемановой, Б.Каракулова, А.Кунанбаевой, А. Мухамбетовой, в которых определены пласты фольклора и устно-профессионального искусства в казахской музыке - эн-күй-жыр (песенная, инструментальная и эпическая традиции).

Истоки же формирования эпической традиции восходят к глубокой древности. Отдельные крупные героические сказания датируются XI - XII веками нашей эры. XV - XVI века являются эпохой расцвета героического эпоса. С точки зрения исследователя русского эпоса В.Я. Проппа, «в соответствии с законом общего развития - эпос возникает не при создании государства, а при разложении родового строя» [10, с. 30]. Казахское эпическое творчество, по мнению многих исследователей, возникло в эпоху разложения родового строя. В частности, исследователь А.Б. Кунанбаева отмечает: «очевидно, что, во-первых, казахский эпос складывался задолго до образования казахской народности и, во-вторых, он является частью иерархической системы высшего порядка и генетически связан с каждым из ее уровней. В самом общем плане эта иерархия такова: эпос тюркоязычных народов, эпос народов Средней Азии и Казахстана, эпос и фольклор казахов, эпос и локальные традиции казахов, сказительские школы внутри каждой

эпической традиции, индивидуальные черты стиля сказителей внутри одной школы и т.д.» [11, с. 7].

Казахский эпос сложился позднее, в XVI - XVII веках и наиболее ярко представлен былинами о богатырях, связанными с историческими событиями далекого прошлого. Так, распад Казанского ханства в XVI веке отражается в былине о Кобланды, междоусобные бои в Крымском ханстве в XV–XVI веках - в былине о Таргыне, совместные выступления и набеги в XVI веке смежных родов казахов и ногайлы – в былине о Саине, об Алпамысе, казахов и узбеков - в былине о Камбаре.

В казахском эпосе раскрывались и темы внутренней жизни народа - борьба с несправедливостью, с насилием, междоусобицами, всевозможными конфликтами. Судьба казахского народа обусловила возведение героического в изначальный культ. XV-XVI века, что по мнению М.К.Каратаева, являются эпохой рассвета героического эпоса [12].

Героический эпос(батырлар жыры) - это сюжетные поэмы, в них главенствует героическая тема, прославляются подвиги батыров, создаются образы защитников народа. Отличительной чертой героического эпоса является то, что почти все поэмы названы именами батыров («Алпамыс», «Кобланды-батыр», «Ер-Таргын», «Камбар-батыр», «Ер-Саин» и др.).

Необходимо отметить, что эпические произведения, сохраняя свой сюжет, не могли оставаться без влияния различных эпох и социальных слоев. Некоторые из них искажались в угоду классовым интересам феодальной знати, ханов и султанов. Например, в былине об Урак-Мамае прославляются набеги ханов против народа, феодальные междоусобицы.

Среди казахских эпических сказаний особое место занимают социально-бытовой (тұрмыс-салт жырлары) или лирический эпос, основной темой которых является любовь и страдания молодых влюбленных, отстаивающих свои чувства, чаще всего ценой своей жизни, сложные взаимоотношения людей, жестокость старых обычаев и нравов. В этих произведениях взаимодействуют лирические и эпические элементы, рисуются картины внутренней мирной жизни казахских аулов, изображаются традиции и обычаи, моральные достоинства. Выдающимися образцами этого вида являются «КызЖибек», «Козы Корпеш - Баян-сулу», «Макпал-кыз», «Енлик-Кебек», «Калкаман-Мамыр», «Айман-Шолпан» и др. Образы героев этих произведений ознакомили появление в казахском фольклоре

нового жанра, главной направленностью которого являлось воспевание самоотверженной любви молодого человека, осознающего себя личностью. Поэтому не случайно деятели культуры в качестве источников для драматургии, балетного и оперного либретто, киносценария в начале становления профессионального искусства не раз обращались к лирическому эпосу.

Эпос исполнялся в сопровождении музыкального инструмента (домбры, кылкобыза или сырная). Такое синкретическое исполнение эпоса сохранилось в своих традиционных формах и до нашего времени. Тексты были донесены до наших дней певцами-сказителями в устном исполнении.

Таким образом, в эпической традиции сконцентрирован комплекс национальных ценностей, символов, традиций, языка, истории. Поэтому изучение эпического жанра способствует постижению национальной идентичности этноса. Сегодня в Казахстане социально-культурная политика направлена на постижение национальной идентичности через традиционную культуру, в контексте которой особое место занимает эпос. Современное образование должно транслировать те духовные ценности, которые являются проявлением национально-культурной идентичности народа.

Вышесказанное все более обостряет проблему формирования национально-культурной идентичности будущих специалистов, обладающих высокой культурой межнационального общения, ответственностью за развитие и сохранение духовных ценностей народов и культур, что, несомненно, дает больше возможностей понять культуру собственную и выйти на новые горизонты осмысления путей ее развития и будущего всей цивилизации.

Решение данной проблемы предполагает включение в учебный процесс вузов элективных курсов, содержание которых направлено на формирование национального самосознания, гражданственности и патриотизма студентов, развития у них ценностного отношения к национальной культуре, духовному наследию казахского народа и народа Казахстана в целом. Данное положение позволило создать комплекс педагогических условий формирования национально-культурной идентичности в вузовской практике, подтверждением чего является внедрение в учебный процесс элективного курса «Национально-культурная идентичность» специальности 5В020400 «Культурология» Казахского национального университета искусств. Комплекс педагогических условий включает: овладение теоретическими знаниями, необходимыми для формирования

национально-культурной идентичности обучающихся; организация самостоятельной творческой деятельности; апробация творческих разработок по формированию национально-культурной идентичности на практике.

Идентичность здесь выступает не только как нравственный принцип, формирующий особое культурологическое мировоззрение личности, но и как практический инструмент, позволяющий понять духовные ценности своего народа через изучение художественной культуры, в частности, эпической традиции и обеспечить конструктивный диалог с представителями разных национальных культур. Формирование национально-культурной идентичности у студентов включает установку на осознание себя как гражданина казахстанского общества, уважающего историю и культуру своей Родины, принятие ведущих ценностей своей национальной культуры.

Эпическое искусство как феномен сохранения национальных и общечеловеческих ценностей выступает в качестве важной составляющей формирования национально-культурной идентичности личности. Ведь в ряду важнейших средств ее национального выражения стоят такие художественные ресурсы как национальные традиции и обычаи, язык, фольклор и другие культурные ценности, имеющие историко-культурную значимость. Основываясь, прежде всего, на национальных традициях народа, специфике его художественного языка, интонационной и образно-поэтической окраски, можно постичь сущность национальной культуры.

Формирование национально-культурной идентичности, выступает как проявление «патриотичности» и находит выражение в деятельности, направленной на благо родины. Поэтому важным представляется воспитание гражданских и патриотических чувств, направленных на организацию усвоения духовных ценностей, гражданственности и любви к Родине на основе эпической традиции. Результатом образовательного процесса должна стать сформированная личность, являющаяся способной к самоопределению в мире культуры, обладающей потребностью в своей национальной культуре и языке, развитием духовных потребностей в познании, рефлексии и творчестве. Отсюда видится важность образования, где могут реанимироваться национальные традиции с целью придания им нового духовного смысла.

Список литературы

1 Елеманова С.А. Наследие тюркской культуры (исторический обзор казахской традиционной музыки). - Алматы: Кантана- пресс, 2012.- 408 с.

- 2 Қоныратбаев Ә. Эпос және оның айтушылары. – Алматы, 1975. – 40 с.
- 3 Ауэзов М. Эпос и фольклор казахского народа // Мысли разных лет. - Алма-Ата, Казгосиздат, 1961.- 452 с.
- 4 Ермакович Б.Г. Музыкальное воплощение казахского эпоса. - Алма-Ата, 1959. – 165 с.
- 5 Ермакович Б.Г. Песенная культура казахского народа.- Алма-Ата: Наука, 1966. - 402 с.
- 6 Глеуғаева К. Эпические песни казахов Прибалхашья //Изв. АН КазССР, сер.филол., 1982, № I. – С.56
- 7 Сарымсақова А. Эпические традиции Казахстана // KARADENİZ (Black Sea-Черное Море) Sosyal Bilimler Dergisi-4 (14). – Yıl 5 Sayı 20. – 2013. – С.72
- 8 Шарақпаева Г.Д., Байдильдина С.Х. Казахский эпос: истоки и сущность //Проблемы внедрения результатов инновационных работ: материалы международной научно-практической конференции. - Челябинск. - 2016. - С. 72-77.
- 9 Жаксылықов А.Ж., Наурузбаева А.Б. Предтечи слова в поэтической культуре жырау // Ученые записки. - № 2 (43) 2015. – С.37
- 10 Пропп В.Я. Русский героический эпос. - М., 1958. – 63 с.
- 11 Қунанбаева А.Б. Проблема казахской эпической традиции (на музыкальном материале 1960-80-х годов): автореф. ...канд. иск. – 1984. – 15с.
- 12 Каратаев М.К. Казахская литература. – М.: 1960. – 169 с.

Түйін

Бұл мақалада эпикалық жанрдың мазмұнын, тарихын, оның заманауи мәдениет шеңберіндегі әлеуметтік шарттылық қызметін зерттеу мәселелері қарастырылған.

Resume

This article is about the problem of studying the essence of the epic tradition as well as its history and social conditioning functions in the framework of modern culture.

БІЛІМ БЕРУДІҢ ЖАҢАРТЫЛҒАН МАЗМҰНЫ: БАСҚА КӨЗҚАРАС

А.С. САРСЕКЕЕВ

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

Аннотация

Мақалада «Білім берудің жаңартылған мазмұнының» кейбір кемшіліктері және оны мектеп практикасына енгізудің кері нәтижелері талданған.

Түйін сөздер: Білім берудің жаңартылған мазмұны, білімді бағалау, орта мектепте білім беру процесі.

«100 нақты қадам» Ұлт жоспарын іске асыру аясында Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымы (ЭЫДҰ) елдерінің стандарттары негізінде адам капиталының сапасын көтеруге бағытталған білім беру саласында бірқатар қадамдар жоспарланғаны белгілі [1, 3 б.]. Соның ішінде,

76-қадам: 12 жылдық білім беруді кезең-кезеңімен енгізу, функционалдық сауаттылықты дамыту үшін мектептегі оқыту стандарттарын жаңарту. Жоғары сыныптарда жан басына қаржыландыруды енгізу, табысты мектептерді ынталандыру жүйесін құру;

79-қадам: Білім беру жүйесінде – жоғары сыныптар мен ЖОО-ларда ағылшын тілінде оқытуға кезең-кезеңмен көшу.

Жалпы орта білім беретін мектептерде оқу процесін ұйымдастырудағы негізгі ерекшелік – 2019-2020 оқу жылында 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10- сыныптар жаңартылған білім мазмұны бойынша, ал 11-сыныптар 2013 жылы бекітілген оқу бағдарламаларымен білім алады.

Жаңартылған білім мазмұнымен байланысты «жаңаның» бәрі жаңа ма және ол мектепте оқу процесін ұйымдастыруда ұтымды нәтижеге әкелуі міндетті ме?

«Функционалдық сауаттылықты дамыту» мәселесі.

Функционалдық сауаттылықтың болғаны жақсы, алайда ол қандай құрбандықтарды қажет етеді?

Функционалдык сауаттылык мектептік пәнді оқытудың қолданбалық бағытын күшейтумен байланысты. Жалпы мектептік пәндерді оқытудың қолданбалық мақсаттары – бұл оқытудың ертеден қалыптасқан мақсаттарының бірі, яғни жаңа идея емес. Математика пәні мұғалімдері, мүмкіндігінше, ол қағиданы ұстануға тырысатыны да белгілі. Алайда, математика тақырыптарының (басқа да ғылым тақырыптары сияқты) қолданбалық мағынасына тым көп көңіл бөлудің пайдасынан зияны көп. «Мектептік математикада оқушыға болашақта қажет емес материалдар көп, сондықтан оларды қысқарту керек» деген пікірді жиі естиміз. Әрине, бұған қазіргі математика оқулықтарының кейбір авторлары, онсыз да мазмұны күрделі математика оқулықтарын жоғары математика элементтерімен «тығындауы» себеп болуы мүмкін. Мемлекеттік стандартта келтірілген кейбір мектептік емес тақырыптар, физика-математикалық мектептердің математикалық сыныптарында, яғни арнайы сыныптарда оқытылуы мүмкін, алайда, бізде ол тақырыптар «жаратылыстану – математика бағытындағы» сыныптарға ұсынылған. Математика ғылымы, басқа ғылымдарды зерттеудің құралы мағынасында қолданбалы ғылым, ал оның терең қолданбалық мағынасын мектептік математикада талап ету қисынсыз және «табысты оқытуды» жүзеге асыру жұмысына кедергі етеді. «Болашақта қажет емес білімдер» үшін уайымдардың тағы бір себебі – қазіргі кезде жиі қолданылып жүрген, оқытудағы құзіреттілікке ұстаным. Бұл «Батыс» пен біздің білім жүйеміздегі негізгі айырмашылық. Бізде орта мектепте математиканы оқытудың негізгі мақсаты – оқушыға математика ғылымының іргелі ұғымдарымен таныстыру арқылы оның математикалық мәдениетін қалыптастыру болса, «Батыста» оқыту – сол құзіреттілік пен алынған білімнен пайда табу әрекеттері маңайында шоғырланған. Мектеп оқушысын барлық мектептік пәндер бойынша «құзіретті» қылу мүмкін емес, қажет те емес. Негізгі мақсат – орта білім беру, ал құзіреттілік пен функционалдык сауаттылык ол білім беру жүйесінің келесі деңгейі болуы тиіс, яғни ол жоғары оқу орындарының міндеті, солар мамандарды дайындайтын. Әрине, математикалық сауаттылықтан бас тарту керек деген ой жоқ бұл жерде, тек мүмкіндік болған жағдайда, нақты математикалық білімнің қолданысын көрсету қажет. Басқаша болса, «оңға күрт бұрылыс – солға бұруы мүмкін»...

«Жоғары сыныптар мен ЖОО-ларда ағылшын тілінде оқытуға кезең-кезеңмен көшу» туралы.

Жаратылыстану-математика циклі пәндерін ағылшын тілінде оқыту ондағы жоспарланған білімді жетік меңгертпек түгілі, міндетті білім деңгейін орындалмас арман қылады.

Шет тілін, алдымен «тұрмыстық деңгейде», яғни қарапайым тілде шетелдіктермен сөздік қатынас орнату деңгейінде игерілуі тиіс, кейін грамматика тереңдетіліп, сосын ғана арнайы ғылыми тілге көшуге болады. Алдыңғы екі сатыны игеру – мектептік бағдарламаның міндеті, одан өтпей математиканы немесе физиканы ағылшын тілінде меңгеру – утопия және «екі қоянның артынан жүгіру» азабы. Математикалық ұғымдар мен математикалық білімді ана тілінде дұрыс түсіну оқушы үшін жеңіл емес, ал оны ағылшынша оқытудың нәтижесін болжау да қиын емес...

Бұған қоса, қазіргі кезде, қазақ тілінің латын хәріпіне көшірілетінін естіген ата-аналар, өз балалары мен немерелерін орысша сыныпқа беруге мәжбүрленіп отыр. Оның себебі – кириллицада жазылған мыңдаған том әдебиеттен ажыратылған қазақ балалары сауатсыз болып өсуі және екі ұрпақ арасындағы рухани байланыстың үзілуі мүмкіндігі.

Осындай реформалармен күнде соқтығысып жүрген тәжірибелі мектеп мұғалімдері мектептегі оқу процесіне қарап «қайда бара жатырмыз?» деген сұрақ қояды. «Баяғы баға қоюды зор еді» дейтіндер БЖБменТЖБ-дан (бөлім бойынша және тоқсан бойынша жиынтық бағалау) шаршап, пенсияға тезірек кеткенді қалап жүр. Бәлкім соларды пенсияға тезірек жіберген дұрыс та шығар («жаңа әлемді» құру үшін, «ескіні» түп тамырымен шабатын әдегіміз бар емес пе). «Мұғалімдерді «жынды қылатын» жаңаша оқыту көмегімен балаларды бүлдіріп жатырмыз» дейтіндерге, «жоғарыдағылар», «олар жаңаны қабылдағысы келмейтін, өзгергісі келмейтін, «ескі мұғалімдер»» деп баға береді. Тек сол «ескілерді» жақтайтындардың саны күннен күнге артып келе жатқаны ойландырады.

Желтоқсанның соңында мұғалімдер жаңа жыл емес, БЖБ мен ТЖБ тексерумен, оның парактарын дұрыстаумен уақыттарын өткізетіні, тоқсан соңындағы шамадан тыс оқу жұмысынан мұғалімдер де, оқушылар да шаршап, абыржып кететіні ақиқат. Біреулер «шетелге еліктеп, жүйені бұзды ғой» десе, екіншілері «бір он жылдан кейін бәрін қайта өзгерер» деп үміттенеді.

«Ескі» мен «жаңаның» айырмашылығына тоқтала кетейік.

«Ескі жүйе» бойынша оқыған былтырғы 9-сынып балалары үшін, биылғы 10-сыныпта, жаңартылған білім бағдарламасына сай оқу

жүйесіне көшу процесіндегі енгізілген өзгерістердің кейбіреулері мынадай:

- 1) Көп жағдайда топтық жұмыс қолданылады;
- 2) «Бестік шкала» бойынша күнделікті баға күнделікке қойылмайды;
- 3) Критериалды бағалау жүйесі қолданылады. Сәйкесінше, бөлім бойынша жиынтық бағалау (БЖБ) және тоқсан бойынша жиынтық бағалау (ТЖБ) бағалары ғана электронды құжатқа қойылады.
- 4) «2» бағасы қойылмайды;
- 5) А4 қағазында тапсырмаларды принтерде басу міндетімен байланысты, «қағаз жұмысы» күрт көбейген.
- 6) ТЖБ, БЖБ тапсырмаларын орындауды 5-20 минут уақытпен шектеу.

«БЖБ» мен «ТЖБ» 100 балдық шкала бойынша, ал тоқсандық және жылдық баға бұрынғыша 5 балдық шкала бойынша қойылады. Тоқсандық баға бәрібір 5 балдық шкала бойынша қойылатын болса, онда аралық бағалауларды 100 балдықпен шкаламен араластырудың мағынасы түсініксіз. Мұғалімнің жұмысын қиындатудан басқа мағына жоқ.

«Екілік» бағасының қойылмауы «жалқау» балалар үшін әрі қарай жалқаулана беруіне қолайлы жағдай тудырса, күнде сабақтан «бестік» алып, ол бағаға қуануды әдет қылған кейбір балалардың айтуынша, «бестіктер» алу мүмкіндігінен айыру – сабақ оқуға ынталарын төмендеткен.

Оқуға ынтаның түсуі себептерінің бірі – күнделікті айтылатын мұғалімнің «жарайсың», «бүгін жақсы жетістіктер көрсете білдің» т.т. сияқты мақтау сөздерінің тоқсандық баға қоюда құнсыздануы. «Ескі жүйе» бойынша бағалауда әр сабақта алынған бағаның тоқсандық бағаға әсері көп болатын, сондықтан әр сабақта бала жақсы баға алуға және үй жұмысын орындауға тырысып, оқу мотивациясы жоғары болатын, ал жаңартылған жүйеде оқушылардың оқу мотивациясы төмен.

Бұл айтылғандарды растайтын бірнеше фактілерді келтірейік. Астаналық № 27 мектеп-лицейінің 2018-2019 оқу жылында 9- сыныпта «ескіше» оқып, 2019-2020 жылы 10-сыныпта «жаңаша» оқыған балалардың 1-тоқсандағы оқу үлгерімі [2] 1-кестеде көрсетілген.

Кесте-1. Білім сапасы көрсеткіштері.

№	Оқушының аты – жөні	2019-20 оқу жылы		2018-19 оқу жылы	
		Алгебра	геометрия	алгебра	геометрия
1	Абдулла	3	3	4	4
2	Амантай	3	3	4	3
3	Дадамат	4	4	4	4
4	Даулетжан	4	4	4	4
5	Емельев	5	5	5	5
6	Ермеков	4	3	5	5
7	Жақсыгелді қызы	4	4	5	5
8	Жанбозов	5	5	5	5
9	Ибышев	3	3	3	3
10	Канапьянова	5	5	5	5
11	Косумова	4	4	5	5
12	Мишелова	4	4	5	5
13	Мыңжасаров	4	4	5	5
14	Нургалиева	4	4	5	5
15	Өмірзақов	4	4	5	4
16	Орақов	5	5	4	4
17	Сагин	3	3	3	3
18	Шакарова	5	5	5	5
	Орташа баға	4,05	4	4,5	4,38
	Үлгерімі	100	100	100	100
	Білім сапасы	77	72	88	83

Кестедегі деректер бойынша, «жаңаша» оқыту нәтижесінде «Алгебра» пәнінен орта баға 10 пайызға, білім сапасы 11 пайызға төмендесе, «Геометрия» пәнінен орта баға 8,7 пайызға, және білім сапасы 11 пайызға төмендеген.

Астаналық № 73 мектеп-лицейінің 2018-2019 оқу жылында 9 сыныпта «ескіше» оқып, 2019-2020 жылы «жаңаша» оқыған балалардың 1-тоқсандағы оқу үлгерімі 2-кестеде келтірілген.

2-кесте. 1-тоқсан оқу үлгерімі.

№	Оқушының аты - жөні	9 сыныпта		10 сыныпта	
		Алгебра	Геометрия	Алгебра	Геометрия
1	Жүніс	4	4	5	5
2	Қуаныш	4	4	4	3
3	Ордахан	4	4	4	3
4	Рашимбай	3	3	3	4
5	Рашимбай	4	3	4	4
6	Шайхимова	4	4	4	4
7	Аманкелді	4	5	4	3
8	Бақытбек	3	3	4	3
9	Балтабаева	4	4	4	3
10	Құрманбаев	4	5	4	3
11	Танирбай	3	3	4	3
12	Толқын	4	4	4	3
Орташа балл		3,75	3,8	4	3,4

Орташа балдың көрсеткіштері бойынша, «Алгебра» пәнінің көрсеткіштері 6,6 пайызға артқанымен, геометрия пәні көрсеткіштері 10 пайызға және математика пәндері бойынша 2,4 пайызға төмендеген.

Білім сапасы («төрттіктер» мен «бестіктер» үлесі) «алгебра» пәнінен 22 пайызға өссе, «геометрия» пәнінен 50 пайызға төмендеген.

Ақмола облысы, Целиноград ауданы, Қоянды орта мектебінің 10 сынып балаларының «Алгебра» пәнінен 1 және 2-ші тоқсан бағалары 3-кестеде көрсетілген.

3-кесте. Ауылдық мектеп

	Оқушының аты жөні	2019/ 2020	2018/ 2019	2019/ 2020	2018/ 2019
		Алгебра. 1-тоқсан		Алгебра. 2-тоқсан	
1	Айтқожина	5	5	5	5
2	Ақылбаева	4	4	3	4
3	Алданазарқызы	3	3	3	4
4	Алижанова	3	3	3	4
5	Аманжол	4	4	4	4
6	Амантаева	4	5	4	4
7	Байдолда	3	4	4	4
8	Гүлбаршын	3	3	3	3
9	Досымжан	3	4	4	4

10	Есенкелді	4	4	4	4
11	Жанатқанқызы	4	5	4	4
12	Жанұзақова	4	5	4	4
13	Жапарқызы	4	5	4	5
14	Жәнібеков	3	4	4	4
15	Көкен	5	5	5	5
16	Қадыр	3	3	3	3
17	Қадырғазина	5	5	5	5
18	Лепесбаева	4	5	4	5
19	Мұхамедрахимов	4	4	5	4
20	Нурмаханова К.	4	5	4	4
21	Нұрмаханова А.	4	3	3	3
22	Ойнар	3	4	4	4
23	Сманов	3	3	3	4
24	Смантай	3	3	3	3
25	Съзқызы	5	5	5	5
26	Таутиев	3	3	3	3
Орта балл		3,73	4,07	3,84	4,03

«Алгебра» пәнінен 1-тоқсанда орта балл 8, 35 пайызға, ал 2-тоқсанда - 4, 71 пайызға төмендеген.

Білім сапасы 1-тоқсанда 16 пайызға, 2-тоқсанда 19 пайызға төмендеген.

Осы сыныпта «Геометрия» пәнінен орта баға 1-тоқсанда 9-сыныпта 4, 0 болса, 10-сыныпта 3, 65 болған, яғни көрсеткіш 8, 75 пайызға төмендеген, ал «Геометрия» пәнінен орта баға 2-тоқсанда 9-сыныпта 4, 03 болса, 10-сыныпта 3, 77 болған, яғни көрсеткіш 6, 45 пайызға төмендеген. Білім сапасы 19, 23 пайызға кеміген.

Білім берудің жаңартылған мазмұнынан бір мұғалімдер оқу жұмысын ұйымдастырудың жаңа, ұтымды қалыптарын көрсе, енді біреулері басқа көзқарасты ұстанады. Айталық, «Топтық жұмысты» ертеден белгілі және тиімсіздігін уақыт дәлелдеген «Оқытудың коллективтік әдісінің» (КСО) жаңғырығы деуге болады. Егер бір оқушы екінші оқушыға білім бере алса, оқыта алса, онда мұғалімдерді 4-6 жыл университетте дайындаудың қажеті жоқ болар еді. Оқушылар бірі-біріне «ақпарат таратуы», немесе «ақпарат алуы» емес, білімді меңгергендері қажет. Ол мұғалімінің жұмысы. Сонымен қатар, «Назарбаев зияткерлік мектептері» немесе басқа, оқушылары тандалып, іріктеліп алынған «супер мектептерде» қолдануға болатын

әдістерді жалпы орта мектептерге ұсыну – педагогикалық тұрғыдан да, әдістемелік тұрғыдан да қателік.

Барлық елдегі мектептерге енгізілуі тиісті деген оқу жұмысын ұйымдастырудың жаңа қалыптары алдымен терең зерттеліп, тексеріліп, сарапталынуы керек еді. Қазіргі кезде бұл жүйе елдегі мектептерді үлкен экспериментальды алаңға айналдырғанға ұқсайды. Эксперименттің нысандары – оқушылар, яғни елдің болашағы екендігі алаңдатады.

Оқушылардың білім сапасы – оны бағалау ережелеріне тәуелді. «Жаңаша бағалаудың» салдарын қазіргі мектептік практика көрсетіп отыр. ТЖБ мен БЖБ жүйелері мұғалімдердің кәсіби міндеттерін атқаруға кедергі етіп қана қоймай, оқушыларды күнделікті сабаққа дайындық міндетінен босатқанға ұқсайды, сондықтан елдегі мектептерде оқушылардың білімін бағалау жүйесін қайта қарастыру керек-ақ.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 2019-2020 оқу жылында Қазақстан Республикасының жалпы орта білім беретін мектептерінде оқу процесін ұйымдастырудың ерекшеліктері туралы: әдістемелік нұсқау хат. Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы. Нұр-Сұлтан, 2019.

2 <https://help.kundelik.kz>.

Резюме

В статье рассматривается проблема оценивания в средней общеобразовательной школе в рамках обновленного содержания образования.

Resume

The article deals with the risks associated with the «Updated education program» being actively introduced in schools of Kazakhstan.

УДК 371.13-051:008(045)(574)

**ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СУЩНОСТЬ И
ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

Л.К. МАЙМАКОВА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Музыкальное образование»,

Казахский национальный университет искусств

Г.А. ХУСАИНОВА

кандидат педагогических наук, профессор кафедры
«Музыкальное образование»,

Казахский национальный университет искусств

Д.К. АКБУЛАТОВ

магистр педагогических наук, ст. преподаватель кафедры
«Музыкальное образование»,

Казахский национальный университет искусств

Аннотация

Статья посвящена проблеме поликультурного образования в профессиональной подготовке будущего учителя музыки. Особое внимание уделено формированию готовности будущего педагога-музыканта к педагогическому общению в поликультурной образовательной среде и к реализации общепедагогических и этнопедагогических ценностей в многонациональной среде для достижения взаимного сотрудничества.

Ключевые слова: учитель музыки, поликультурное образование, музыкальное образование, академическая мобильность, полиязычие.

Проблема поликультурного образования на сегодня становится особенно актуальной. Знания и профессиональные навыки у будущих педагогов-музыкантов в области поликультурного образования являются ключевыми ориентирами современной системы музыкального образования. В XXI веке Казахстан планирует укрепить свои позиции регионального лидера и стать мостом для диалога и взаимодействия культур-Востока и Запада [1; 2, с. 9].

Подготовка педагогических кадров в системе музыкального образования на сегодняшний день ориентирована на поликультурность, т.е. знание культуры и традиций своего народа,

ценностное отношение к культуре и традициям других народов, готовность к трансляции культурных ценностей, способность к самосовершенствованию и развитию [3, с. 3].

Многочисленные исследования в области музыкальной педагогики, музыкознания и музыкальной психологии определяют многофункциональность музыкального искусства, которое не только решает задачи художественного воспитания обучающихся, развития их эмоционально-образной сферы, креативных, коммуникативных способностей и познавательных процессов, но является механизмом развития поликультурности как части духовной культуры личности.

В трудах российского ученого, академика И.С. Кобозевой [4, с. 10] содержание музыкального образования должно рассматриваться в современном поликультурном контексте. Автором отмечено, что взаимодействие личности с культурой – многосоставной процесс, в котором выделены на первый план три вида отношений:

- личность осваивает культуру, являясь объектом культурного воздействия;
- личность функционирует в культурной среде как носитель и выразитель ценностей культуры;
- личность сама порождает культуру, будучи субъектом культуротворчества.

Поликультурность рассматривается в качестве характерной особенности современного образовательного пространства-чем больше различных культур представлено в нем, тем больше ресурсов образовательных воздействий на личность обучающегося [4, с. 10].

Музыкальное образование является поликультурным по своей сути, так как представляет различные художественно-стилевые направления, включающие в себя кладезь исторических эпох. Аспект поликультурности проявляется в содержании дисциплин музыкально-педагогического цикла вузовских образовательных программ. Условием эффективной деятельности педагога-музыканта в общеобразовательной школе является его профессионализм, основанный на взаимодействии личности будущего учителя музыки с поликультурным содержанием его подготовки. Следовательно, одной из важных задач вузовской подготовки в области музыкального образования становится формирование готовности будущих учителей музыки к педагогическому общению в поликультурной образовательной среде.

По мнению ученого А.Н. Джуринского, понятие «поликультурное образование» определяет межнациональное и

межэтническое взаимодействие, формирование чувства солидарности и взаимопонимания; противостоит дискриминации, национализму, расизму. Оно ориентировано на усвоение культурно-образовательных ценностей, взаимодействие различных культур в ситуации плюралистической культурной среды, на адаптацию к другим культурным ценностям [5, с. 96].

В новом словаре методических терминов и понятий дается следующее определение понятию «поликультурное образование» - система обучения и воспитания, которая учитывает культурную, этническую и религиозную специфику учащихся, развивает у них толерантность, уважение к представителям иной лингвокультурной общности [6, с. 203].

Более полно и глубоко, по-нашему мнению, раскрыто содержание понятия «поликультурное образование» в энциклопедическом словаре педагога «Основы духовной культуры» В.С. Безруковой-«поликультурное образование» – это образование, построенное на идеях подготовки подрастающего поколения к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды. Цель которого- формирование умения общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий, воспитание понимания своеобразия различных культур, искоренение негативного отношения к ним [7, с. 594].

Современный учитель музыки должен быть терпимым, проявлять чувство уважения к людям иной культуры, уметь жить с ними в мире и согласии с готовностью к активному взаимодействию. В системе образования происходит смена ценностных ориентаций и переориентирования с монокультурного образования на многокультурное, т.е. поликультурное при сохранении в качестве стержня своей собственной культуры.

Исходя из вышесказанного, осуществление учебно-профессиональной деятельности будущего учителя музыки в поликультурном пространстве лежит в:

- изучении культуры своего народа, как фундамента заинтересованного отношения обучающихся к культурам других народов;
- формировании готовности будущего педагога-музыканта к реализации общепедагогических и этнопедагогических ценностей в многонациональной среде для достижения взаимного сотрудничества;

- воспитании у будущего учителя музыки терпимости и взаимоуважения между людьми разных национальностей, толерантного сознания, поведения, миролюбия;

- развитии личности как субъекта этноса и многонационального государства, способного к самоопределению в условиях современного развития страны;

- формировании качеств педагога-организатора, способного развивать музыкальные способности подрастающего поколения, художественного мышления, ответственности за сохранение родной и общемировой культуры;

- формировании полиязыковой культуры, приобщение к родному языку; русскому языку, как источнику информации по разным областям развития общества и мировым языкам – в частности английскому, для постижения шедевров мировой культуры.

Таким образом, поликультурное образование в профессиональной подготовке будущего учителя музыки определяется как система обучения, в процессе которой осуществляется приобщение студента к родной этнической культуре и к межнациональной, мировой культуре, результатом чего является сформированная поликультурная личность педагога-музыканта.

Особое значение приобретает взаимообусловленность компонентов поликультурной подготовки будущего учителя музыки, к которым относятся:

- этническая идентичность-знание традиций и культуры своего народа, уважительное отношение к своей этнической общности, а также и к другим этносам;

- поликультурная компетентность-знание характерных особенностей музыкально-культурного наследия мирового искусства, сохранение и популяризация в музыкально-педагогической деятельности;

- поликультурная интеграция - взаимодействие различных музыкальных культур, в результате чего осуществляется развитие умений и навыков межкультурного сотрудничества.

Эффективность решения вопросов поликультурного образования в профессиональной подготовке педагога-музыканта во многом зависит от ряда существующих перспективных направлений обучения. Одним из них является процесс развития у будущих учителей музыки представлений об истории и культуре своего народа и других народов страны, о многообразии культур в мировом пространстве.

В профессиональной подготовке учителя музыки это достигается посредством овладения поликультурной компетенцией, которая предполагает изучение музыкальной культуры своего и других народов с включением интегрирующих системных знаний, творческих умений, исполнительских навыков, опыта педагогической деятельности, культурных ценностей.

Диапазон знаний о своеобразии народной музыкальной культуры расширяется от национального до мирового пространства. Это не только историческая память народа, без которой, в свою очередь, не бывает патриотизма, но и приобщение студентов к мировой музыкальной культуре.

Освоение будущими учителями музыки системы знаний об исполнительской культуре и репертуаре, о творчестве композиторов от классики до современности, о сохранении музыкально-культурного наследия, становится основой формирования у них поликультурных знаний, которые не могут осваиваться только в рамках одной учебной дисциплины. В профессиональной подготовке учителя музыки по «наполняемости» поликультурному содержанию принадлежит главная роль, так как поликультурное образование по своей сути «полифонично» и имеет междисциплинарный характер.

Следующим направлением развития поликультурного образования в подготовке педагога-музыканта является процесс изучения народного художественно-музыкального творчества на основе межнационального культурного сотрудничества, активно осуществляемом в нашей стране в рамках Ассамблеи народов Казахстана, в совместной музыкально-творческой деятельности на мировом уровне. Этому также способствует осуществляемая в рамках Болонского процесса академическая мобильность студенческой молодёжи - перемещение обучающихся вузов на определенный период времени в другие учебные или научные заведения, как в пределах, так и за пределами Казахстана.

Как показывает практика, применение академической мобильности способствует не только личностно-профессиональному росту будущих педагогов-музыкантов, но и мотивирует к поиску новых, разнообразных решений и дает возможность поликультурного обогащения. В процессе общения с представителями новой культурной среды, посещаемой зарубежной страны, особую популярность приобретает межкультурная коммуникация, направленная на поликультурный диалог. Конечно, одним из важных условий,

необходимых для успешного вхождения будущего учителя музыки в иноязычную поликультурную среду является развитие полиязычия.

Программа полиязычного образования, внедряемая в Казахстане, является одним из перспективных направлений поликультурного образования будущих специалистов в системе музыкального образования. Эта программа является уникальной, которая предполагает одновременное обучение на трех языках: казахский язык-государственный язык, русский язык - язык межнационального общения, английский язык – язык действенной интеграции будущих музыкантов-педагогов в мировую культуру.

Постепенный переход к обучению в Казахстане на трех языках - казахском, русском и английском - осуществляется в рамках реализации Государственной программы развития образования и науки РК на 2016-2019 годы [8]. Полиязычие становится профессиональной базой для развития конкурентоспособности студенчества, несмотря на различные сферы функционирования в их учебно-профессиональной деятельности [9].

Внедрение полиязычия в музыкальное образование в ходе профессиональной подготовки будущего учителя музыки предполагает практико-ориентированную направленность. В образовательном процессе, он, овладевая знаниями, выходит за рамки изучения национальной культуры, он познает особенности разных культур, их взаимодействие, выявляя сходства и различия, сопоставляя, определяет специфические особенности музыкального языка наряду с изучаемыми иностранными языками, становясь менеджером по межкультурной коммуникации.

Резюмируя вышесказанное, поликультурное образование в профессиональной подготовке педагога-музыканта это способ приобщения будущих учителей музыки к различным культурам с целью развития общепланетарного сознания, которое осуществляется в процессе взаимодействия с представителями различных стран, народов, культур и способствует его интеграции в мировое и общеевропейское культурно-образовательное пространство.

Список литературы

1 Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана. Конструктивный общественный диалог – основа стабильности и процветания Казахстана. 2 сентября 2019.

2 СТРАТЕГИЯ «Казахстан-2050» Новый политический курс состоявшегося государства. Астана, Акорда, 2012 г. - 27с.

3 Ковалева Т.И. Воспитание поликультурной компетентности будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Волгоград-2008г., 22с.

4 Кобозева И.С. Музыкальное образование в современном поликультурном контексте. Ярославский педагогический вестник – 2012 – № 3 – Том II – С.63

5 Джуринский А.Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития / А.Н. Джуринский // Педагогика – 2002. – № 10. – С. 96.

6 Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.:Издательство ИКАР. Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. 2009. - 448с.

7. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). В.С. Безрукова. Екатеринбург,2000. - 937с.

8 Государственная программа развития образования и науки РК на 2016-2019 годы, Астана 2016.

9 Жетписбаева Б.А., Аринова О.Т. От идеи «Триединство языков» Н.А.Назарбаева до полиязычного образования в Казахстане // Вестн. Караганд. гос. ун-та. Сер. Педагогика. – 2012. – № 4 (68). – С. 19-23.

Түйін

Болашақ музыка мұғалімін дайындауда полимәдениетті білім туған этникалық мәдениетке және ұлтаралық әлем мәдениетіне бірлестіру бойынша оқыту жүйесі ретінде қарастырылады. Бұл оқытудың нәтижесі педагог-музыканттың қалыптасқан полимәдениетті тұлғасы болып табылады.

Resume

In the professional training of a future music teacher multicultural education is considered as a learning system, during which the student joins his native ethnic culture and international and world culture. And as result of that training a multicultural personality of the musician teacher is developing.

УДК 37.022

**КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ МЕТОДА ВОД
(вовлечение, обучение, действие)**

М.Ж. ТУСУПБЕКОВА

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

С.К. МУКАНОВА

магистр, ст.преподаватель,
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева

А.М. ЖАНДИЛЬДИНОВА

магистр,
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева

Аннотация

В данной статье рассматриваются понятия «модель», «концептуальная модель» и метод ВОД (вовлечение, обучение, действие). На основе теоретических и практических материалов представлена концептуальная модель обучения английскому языку студентов в вузе на основе метода ВОД. Авторами проанализированы основные задачи, общедидактические и методические принципы обучения и определена эффективность внедрения данного метода в обучении английскому языку.

Ключевые слова: английский язык, концептуальная модель, метод, обучение, принципы, фаза

Президент Республики Казахстан К. Токаев в своем выступлении на пленарном заседании августовской конференции отметил, что сохраняя лучшие традиции отечественной системы образования, система образования должна находиться в постоянном поиске и развиваться [1].

Постоянный поиск новых методов и подходов в обучении английскому языку студентов высших учебных заведений и их внедрение в образовательный процесс требует новые научные исследования для проверки эффективности и дальнейшего развития. Каждый подход или метод имеет свою модель использования и поэтапного внедрения в практику.

Одним из методов научного познания, широко применяемых в настоящее время в педагогических исследованиях, является моделирование. Человек издавна использует моделирование для изучения объектов, процессов, явлений в различных отраслях научного знания. Результаты исследований в области моделирования помогают в определении и улучшении характеристик реальных объектов и процессов. Они способствуют пониманию сути явлений и выработке умения приспосабливаться или управлять им. Без моделирования невозможно конструирование новых объектов или модернизация устаревших. Моделирование помогает человеку принимать обоснованные и продуманные решения, предвидеть последствия своей деятельности.

Понятие «модель» рассматривается как система элементов, воспроизводящая определенные стороны, связи и функции объекта исследования. Модель (франц. от лат. – мера, образец) – образец (эталон, стандарт), для массового изготовления какого-либо изделия или конструкции; в широком смысле – любой образец (мысленный или условный: изображение, описание, схема, чертеж, карта, график и т.д.) какого-либо объекта, процесса или явления, используемый в качестве его «заместителя». В педагогике, по мнению В.И. Михеева, модель выступает как эталон, связанный с модельными представлениями о предмете педагогического исследования и выраженный в форме рабочей гипотезы на языке сложившейся системы педагогических понятий [2].

Е.С. Рапацевич определяет понятие модели как «систему, исследование которой служит средством получения информации о другой системе» [3, с. 119]. В словаре русского языка С.И. Ожегова, дается следующее определение: «Модель – схема какого-нибудь явления или физического объекта» [4, с. 891]. Согласно В.А. Штофф, модель – это «такая мысленно предоставляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [5, с. 19].

Таким образом, под моделью мы понимаем мысленно представленный объект, который, будучи подобен оригиналу, отображает и воспроизводит в более простом виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого объекта.

Анализ научной литературы показывает, что существуют традиционная, инновационная [6, с. 5]; технологическая, информационная, субъектно-ориентированная, личностно-

ориентированная, личностно-развивающая, личностно-стратегическая [7, с. 57]; концептуальная модели обучения [8, с. 7].

Концептуальная модель представляет собой ядро и периферии, которые тесно взаимосвязаны между собой. Впервые понятие «концептуальная модель» была предложена в 1961 году английским психологом А.Т. Велфордом. По мнению Велфорда, концептуальная модель дает целостную картину управления и обеспечивает возможность соотносить разные части процесса с целым и действовать [9, с. 182].

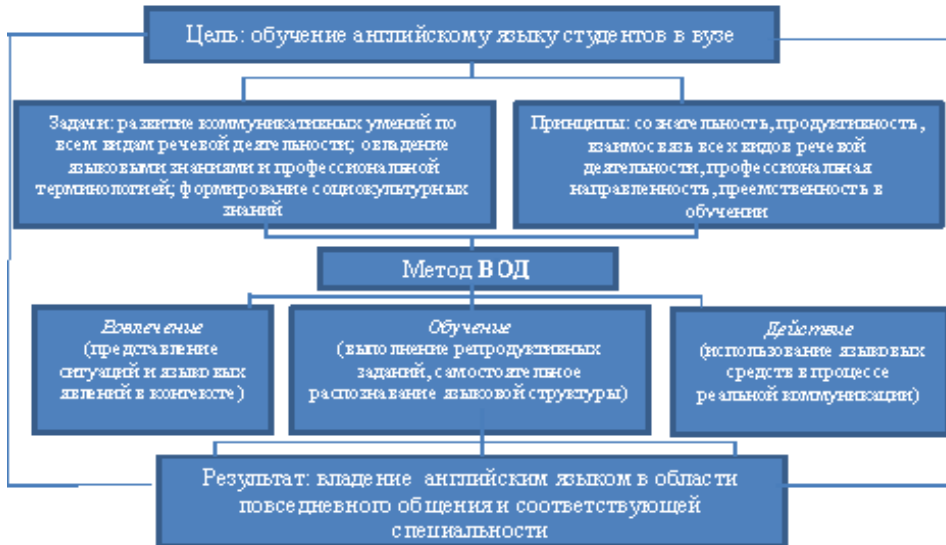
Г.В. Суходольский считает, что концептуальная модель является основным средством профессионала для профессионального обучения и тренировки [10, с.66]. А.А. Обознов отмечает, что содержание концептуальной модели тесно связана с систематизированными знаниями, которые необходимы специалисту для ориентирования в происходящих процессах [11, с. 403].

В энциклопедическом словаре концептуальная модель означает систему представлений специалиста о способах его деятельности [12. с. 105].

Таким образом, концептуальная модель должна состоять из основных инструментов, которые объединены в единую логическую схему. Концептуальная модель обучения английскому языку студентов на основе метода ВОД включает в себя цель, задачи, принципы, метод и результат. Метод ВОД подразумевает три фазы в обучении (вовлечение в учебный процесс, обучение основным видам речевой деятельности и действие, т.е. применение изученного материала в реальной жизни). Данный метод считается одним из эффективных методов в Европе и известен как метод ESA (engage, study, activate). Метод ESA был разработан Д. Хармером в 1998 году и активно используется за рубежом. Основная задача применения данного метода в обучении заключается в комбинировании трех обязательных фаз в обучении. Европейская методика обучения нацелена на понимание иностранной речи, говорение и извлечение информации из текстов и материалов. По мнению Хармера, метод ESA предоставляет открытость языку и возможность применения его на практике [13, с. 80].

Концептуальная модель обучения английскому языку в вузе разработана с учетом требований и основных задач применения метода ВОД (Рисунок 1).

Рисунок 1 – Концептуальная модель обучения английскому языку студентов в вузе



В представленной модели определена цель обучения и следующие задачи: развитие коммуникативных умений по всем видам речевой деятельности; овладение языковыми знаниями и профессиональной терминологией; формирование социокультурных знаний. Задача развития коммуникативных навыков подразумевает успешное овладение навыками диалогической и монологической речи; овладение языковыми знаниями и профессиональной терминологией включает в себя развитие навыков работы с глоссарием, словарями и энциклопедиями; формирование социокультурных знаний означает приобретение навыков формирования общей культуры.

Для решения данных задач в модели представлены общедидактические и методические принципы [14, с. 73]. Общедидактические (сознательность и продуктивность) и методические принципы обучения (взаимосвязь всех видов речевой деятельности, профессиональная направленность и преемственность) играют огромную роль при введении метода ВОД в обучение английскому языку. Как известно, основная задача применения данного метода в обучении заключается в комбинировании трех обязательных фаз в обучении (вовлечение, обучение, действие).

1 фаза – вовлечение включает в себя обсуждение нового материала с помощью вопросов, красочных рисунков, видеороликов,

коротких текстов, заголовков и т.д. Основная цель данной фазы – вовлечь студентов в занятие до начала или введения нового лексического материала. Большинство учебных материалов (OxfordPress, MacMillan) для изучения английского языка построены по методу ВОД, где до введения нового лексического материалы представлены общие вопросы для обсуждения, картинки для описания, заголовки из различных источников для угадывания, коммуникативные игры для активного взаимодействия преподавателя и студентов. Все эти виды задания входят в первую фазу метода ВОД. Например, тема «Greenhouseeffect» поучебнику С. Горлина «Nuclear English» [15, с.6].

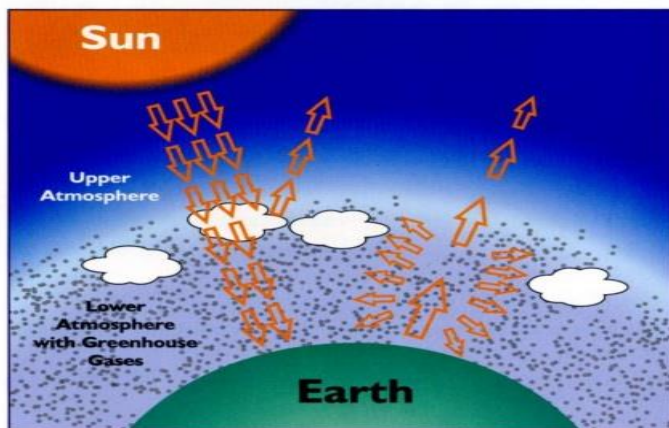
Учебник С. Горлина «Nuclear English» составлен и разработан по европейской методике, где все виды заданий имеют логическую связь и развивают все виды речевой деятельности. Занятие начинается с просмотра небольшого видеоролика о парниковом эффекте и введения диаграммы, наглядно и красочно описывающий процесс парникового эффекта (Рисунок 2).

Рисунок 2 –Процесс парникового эффекта

b) Look at the diagram below explaining the greenhouse effect. With another student, try to describe the process using verbs such as reflect, absorb and radiate (give off radiation).

Starting sentence:

Radiation from the sun (sunlight) penetrates the Earth's atmosphere.



После просмотра видеоролика и описания процесса парникового эффекта студенты прослушивают небольшой текст, где специалист рассказывает о влиянии парникового эффекта на климатические условия. Данные виды заданий мотивируют студентов для изучения

темы, исследования нового, потребности знаний, поиска решения поставленных задач, обмена идеями и мыслями.

2 фаза – обучение предполагает работу с новым аутентичным материалом. На данной фазе студентам предоставляется возможность самостоятельно распознавать языковые структуры (фонетические явления, грамматические формы, правила словообразования, лексические единицы), выполнять репродуктивные упражнения (от простого к сложному).

Упражнение 1

a) Listen to a climate change analyst discussing climate change. Which of the following topics are mentioned?

hurricanes | droughts | earthquakes | pollution | nuclear power
heat waves | flooding | energy consumption | storms | house insurance

Упражнение 2

b) Listen again and try to complete the following sentences and phrases from the listening text:

- i) "Snow and ice cover has decreased 10% the"
- ii) "... hundreds of thousands of people are likely to be flooded
..... 10 which will..."
- iii) "Against this, storm frequency and intensity and the extent of Antarctic sea ice"
- iv) "Global population increased over the twentieth century and now stands at 6 billion; it is currently growing"
..... year."
- v) "9 10 children coming into the world are born in
countries..."
- vi) "Here, the economic boom has led to electricity demand growing
..... percent"
- vii) "So even though energy consumption in countries has
..... in recent years, global energy consumption will continue to
..... with most energy coming from fossil fuels."

Упражнение 3

a) Listen to a climate change expert discussing changes in greenhouse gas levels and check whether your answers to the pre-listening questions were correct.

Note: sample – a small quantity of something used for analysis; IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change) – expert committee examining all issues relating to climate change; Industrial Revolution – period when Britain, Western Europe and the United States became industrial nations; potency (потенция) – strength

b) Listen again and fill in the four gaps in the table below.

Greenhouse gases	Increase since ()	()	Proportion of total effect
Carbon dioxide	()	1	60%
Methane	150%	21	()
Nitrous oxide	12%	310	6%

3 фаза – действие считается основной стадией занятия, где преподаватель акцентирует внимание на изученный материал, который должен появляться спонтанно в речи студентов (лексические единицы

и языковые конструкции). На данной фазе студенты участвуют в ролевых играх и дебатах, готовят эссе и презентации.

Все три фазы взаимосвязаны между собой и способствуют осознанию студентами их потенциальных знаний, расширяют диапазон различных видов заданий, отражают динамичность изучаемого языка, формируют способности к поиску новых идей.

Общедидактические и методические принципы в аспекте обучения английскому языку студентов отвечают всем фазам метода ВОД. Каждая фаза подчиняется указанным принципам (Таблица 1).

Таблица 1 – Таблица соответствий общедидактических и методических принципов на основе метода ВОД

	Общедидактические принципы		Методические принципы		
принципы	принцип сознательности	принцип продуктивности	принцип взаимосвязи всех видов речевой деятельности	принцип профессиональной направленности	принцип преемственности в обучении
фазы	2	3	1,2,3	1,2,3	1,2,3

Данная таблица показывает соответствие указанных принципов в концептуальной модели с методом ВОД. *Принцип сознательности* состоит в овладении языкового материала, умении пользоваться языковой структурой и знаний правил изучаемого языка. Данный принцип исключительно важен во второй фазе, когда студентам предоставляется возможность самостоятельно распознавать языковые структуры и понимать важность каждого языкового и грамматического явления. *Принцип продуктивности* нацеливает студентов на продуктивную творческую деятельность и на создание собственных работ (эссе, презентации), что предусмотрено в третьей фазе метода ВОД. *Принцип взаимосвязи всех видов речевой деятельности* необходим на всех фазах метода ВОД. Обучение говорению невозможно без овладения аудированием, изучение правил чтения невозможно без опоры на письмо. *Принцип профессиональной направленности* подразумевает успешное овладение студентами профессиональной лексикой на английском языке на всех трех фазах. *Принцип преемственности* в обучении выражается во всех фазах метода ВОД для осознания важности изучаемого материала,

закрепления знаний и использования полученных навыков и умений на практике. Основа задачи и принципов в концептуальной модели обучения английскому языку студентов на основе ВОД заключается в формировании у студентов коммуникативных навыков для осуществления профессиональных контактов в различных ситуациях.

Данное исследование показывает, что логическое и поэтапное введение трех фаз метода ВОД вызывает интерес к языку и лексическим темам, способствует развитию мотивации и повышает эффективность обучения английскому языку. На каждой фазе преподаватель подбирает дополнительный материал и виды заданий в соответствии уровню знаний студентов.

Список литературы

- 1 Токаев К.К. Выступление Президента Казахстана на пленарном заседании августовской конференции «Bilimjanegylym». http://www.akorda.kz/ru/speeches/internal_political_affairs/in_speeches_and_addresses/vystuplenie-prezidenta-kazahstana-kasym-zhomarta-tokaeva-na-plenarnom-zasedanii-avgustovskoi-konferencii-bilim-jne-lym
- 2 Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / Серия «Психология, педагогика, технология обучения». - 2006. - Изд.3. - 200 с.
- 3 Современный словарь по педагогике/Сост.Рапацевич Е.С. -М.: «Современное слово», 2001. – 928с.
- 4 Ожегов С.И. Словарь русского языка. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – С.891. – 2314 с.
- 5 Штофф З.А. Моделирование и философия. - М.: Изд-во «Наука», 1966. - 300 с.
- 6 Смирнова И.Э. Модели обучения в системе высшего образования. Инновации в образовании. - Москва, 2006. - № 1. - С. 5-14.
- 7 Уман А.И. Модели процесса обучения в историко-педагогическом контексте // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. - № 14 (33). - 2013.- С. 57-68.
- 8 Гайсинский И.Е., Перова, М.В. Концептуальная модель образовательного процесса на основе средств информационно-коммуникационных технологий. Государственное и муниципальное управление. Ученые запискиСКАГС, (3). - 2007. - С. 7-20.
- 9 Welford A.T. On the human demands of automation: Mental work conceptual model, satisfaction and training // Industrial and business psychology. - 1961. - Vol.5. – p. 182-193.
- 10 Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности. - 2-е изд. - М.: Изд-во ЛКИ, 2008. - 168 с.
- 11 Обознов А.А. Структура концептуальной модели у человека-оператора // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Вып.1/Под ред. В.А. Бодрова, А.Л. Журавлева. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. - С. 403-413. – 615 с.

12 Энциклопедический словарь: Психология труда, рекламы, управления, инженерная психология и эргономика / Составители: Б.А. Душков, Б.А. Смирнов, А.В. Королев; под ред. Б. А. Душкова. - Екатеринбург: Деловая книга, 2000.-462 с.

13 Harmer, Jeremy. How to teach English.- Pearson Education ESL, 2007. - 288p.

14 Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Учебное пособие. - 3-е изд.- М.: Академия, 2006. - 336 с.

15 Gorlin, S. (2005). Nuclear English: Language skills for a globalizing industry. London. World Nuclear University Press. 2005. - 196 с.

Түйін

Бұл мақалада «модель», «тұжырымдамалық модель» және ҚЖІ (қатысу, жаттығу, іс-қимыл) әдісі қарастырылып, ағылшын тілін оқытудың негізгі міндеттері, жалпы дидактикалық және әдістемелік қағидалары талданады.

Resume

This article deals with the concepts of «model», «conceptual model» and ESA (engage, study, activate) method. The authors present the conceptual model of teaching English to students in higher schools which includes the main objectives, didactic and methodological principles of teaching English on the basis of the ESA method.

ДЕНЕ ШЫНЫҚТЫРУ САБАҚТАРЫНДА ӘДІСТЕР ТОБЫН ҚОЛДАНУДЫҢ ӘДІСТЕМЕЛІК НЕГІЗДЕРІ

С.А. ШЫРШЫҚБАЕВ

педагогика ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы,
Аймақтық әлеуметтік-инновациялық университет

К.С. АБИШЕВ

педагогика ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы,
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Қ.Қ. УНТАЕВ

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент м.а.,
Қазақ Спорт және туризм академиясы

А.А. АЗТАЕВ

магистр, аға оқытушы,
Аймақтық әлеуметтік-инновациялық университет

Аннотация

Мақалада сабақ барысында әдістер тобын қолдану арқылы мұғалім мен оқушының әрқашан да бірі-бірімен өзара байланыстылығының нәтижелері жайлы ақпарат берілген. Үйрету – екі жақты үдеріс: мұғалім оқытады, оқушылар оқиды. Мұғалім қолданып жатқан оқыту әдісі (сонымен бірге, оның әдістемелік тәсілдері де) – бұл ақпараттық және басқарушылық қызметін орындайтын (мұғалім түсіндіреді, көрсетеді, басқарады) тек оқыту амалы ғана емес, сонымен бірге, балаға ілім беру амалы (оқушы тыңдайды, бақылайды, жаттығуды орындайды) болып табылады. Бірақ, бұл байланыс алғашқы көзқараспен қарағанда, күрделі болып көрінеді. Сыртқы сипатты белгілері бойынша, оқушының іс-әрекеттері, әдетте, мұғалімнің талаптарына сәйкес болып келеді. Мысалы, мұғалім жаттығуды түсіндіреді және көрсетеді, оқушы оны орындауға құлшынады. Алайда, оқушының іс-әрекетінде бақылаушының назарынан тыс, тағы бір жағы бар – бұл оқушының алынған ақпаратты меңгеру үдерісі, танымдық белсенділік дәрежесі, теорияға жетелейтін қозғаушы факторы. Аталмыш үдерістердің барлығы талдау үшін аса күрделі болады, себебі, оқушының нақты бақыланып отырған іс-әрекеті мен әртүрлі сапалы негіздері бар болуы мүмкін.

Түйін сөздер: оқу үдерісі, дене шынықтыру сабақтары, әдістер тобы.

Дене тәрбиесіндегі оқыту пәндері секілді, арнайы білімдер мен қимыл-қозғалыс әрекеттері мұғалімнен оқытудың белгілі бір, анықталған тәсілдерін, ал оқушылардан – оқу тәсілдерін меңгеруді талап етеді. Оқушыларды білімсіздіктен білімге, ештеңе істей алмаушылықтан шеберлікке жетелеу – бұл мұғалімнің конструктивтік іс-әрекетіндегі серпінді міндеттерінің бірі болады. Оқыту тәсілдері көп, бірақ, оның бір де бірі ең оңтайлы да, әмбебап болып табылмайды. Оқыту әдістерінің сипаттарын білу, осы тәсілдердің алуан түрлілігін дұрыс бағдарлауға және оқу міндеттерін шешуде, олардың ең әсерлі де, тиімді түрлерін таңдап алуға мүмкіндік береді.

Оқушыларға білім мен дағды-машықтың тәсілдерін беру, мұғалімнің оқушыларға әсер ету тәсілдері, оқушылардың өздерінің жұмыс істеу тәсілдері – бұның бәрі әдістерге (орысша – метод, грек тілінен аударғанда – тәсіл, жол) және әдістемелік тәсілдерге жатады. Оқыту әдісі – бұл оқушының оқу материалын меңгеру, ал, мұғалімнің оқыту үдерісі кезіндегі іс-әрекеттер жүйесі. Сондықтан, олардың сипаттамаларын дұрыс бағытталуына, әртүрлі міндеттерді орындауда тиімді әдістерді таңдауға көмектеседі. Әртүрлі жаттығулар тобымен әрқилы жағдайда белгілі бір міндеттер орындау үшін қолданылатын дене тәрбиесінің жаттығуларының тәсілін – әдіс дейді. Әрбір әдіс өзінің құрамына кіретін әдістемелік әдістердің көмегі арқылы жүзеге асырылып, сараманда орындалады [1].

Дидактикалық міндеттерге және оқыту шарттарына сәйкес, берілген әдістің құрамына кіретін әрбір әдіс әдістемелік тәсілдердің көмегі арқылы іске асырылады. Мысалы, көрсету әдісі әртүрлі тәсілдермен іске асуы мүмкін: жаттығуды алдынан немесе жанынан көрсету, бірқалыпты немесе баяулаған ырғақта көрсету. Сабақ беру деңгейінің әртүрлілігі мұғалімнің осы әдістемелік тәсілдерді көп білуіне, кеңірек қолдануына байланысты. Әрбір әдістің ішінде оның алуан түрлі әдістемелік тәсілдері қолданылады. Әдістен тыс бұл тәсіл өзінің мән-мағынасын жоғалтады. Тәсіл нақты жағдайларда соған сәйкес әдісті қолдануға мүмкіндік береді. Нақты әдіс кезінде оның жүзеге асырылуы әртүрлі тәсілдермен орындалуы мүмкін. Түрлі әдістер оқытудың кез келген кезеңінде ең алуан түрлі дидактикалық міндеттерді шешуде және балалардың кез келген контингентімен жұмыс істеу кезінде қолданылады. Тіптен, әдістемелік тәсілдердің қоры бай болған сайын, әдісті қолдану аясы кеңейеді (Сурет 1).



Сурет 1 – Оқып-үйрету әдістерін жіктеу

Әдістемелік тәсілді орынсыз жиі қолдана бергеннен, оған әдістің сыртқы пішіндерін келтіруге болады. Мысалы, балаларды басқарамын деп, ысқырықты шамадан тыс көп пайдаланған кезде, осылай болады. Керісінше, тәжірибесі кем мұғалімде әдіс те тәсілдің сыртқы сипатты белгілерін алып қалуы мүмкін. Мысалы, жақындататын жаттығулардың жүйесін құра алмаушылық, жаттығуды бөлшектеп үйрену әдісін педагогикалық сараманның тек жеке жағдайларында ғана қолданылатын болады [2].

Айналысушылардың анықталған, белгілі бір құрамымен нақты қимыл-қозғалыс әрекетін (немесе қимыл-қозғалыс әрекеттерін) үйрену үшін құрылған, оқытудың арнайы әдістік жүйесін және әдістемелік тәсілдерін, кейде сабақтарды ұйымдастыру түрлерін де оқыту әдістемесі деп атайды. Бұл тұрғыда, мысалы, 4 сынып оқушыларын алға қарай аунауды үйрету әдістемесі немесе қыздарды секіруге үйрету әдістемесі, баскетболда допты алып жүруді, волейболда допты ұру, футболда допты тебуді үйрету әдістемесі деп атайды. Дене қимылы жаттығуларымен айналысудың сауықтыру, білім беру және тәрбиелік әсерлерін қамтамасыз ететін, әдістің ғылыми негіздемесі.

Сабақтың нақты міндеттерінің болмауы, оқыту әдістерін де дұрыс іріктеуге мүмкіндік бермейді. Бұдан да нақтырақ міндеттерді

орындау кезінде, мысалы, жүгіріп келіп, ұзындыққа секіруді үйрену кезінде, жаттығуды бөлшектеп үйрету әдісін қолдану қажеттілігі туады [3]. Баланың белсенді қарқындылығын қысып, қимыл-әрекеттерді тек механикалық түрде орындауды талап ететін әдістерге үзілді-кесілді қарсы болу керек.

Оқыту қағидаларына сәйкестігі. Оқыту әдісі қағидалардың барлық жүйесін іске асыру үшін сүйенуге міндетті. Әдістің жеке алынған қағидамен байланысын біржақты қабылдауға болмайды. Бұл қағида әдістер жүйесі арқылы іске асырылады [4].

Оқу материалының арнайылығына сәйкестігі. Оқыту әдістері дене қимылы жаттығуларының барлық түрлері үшін бірдей. Сонымен бірге, олардың әрқайсысы өздерінің сипаттары мен күрделіліктеріне сәйкес, оқытудың арнайы тәсілдерін қажет етеді.

Оқушылардың жеке және топтық даярлығының сәйкестігі. Оқу материалын қабылдаудың жастық заңдылықтарын есепке ала отырып, мектепке дейінгі жастағы балалар үшін жаттығуды бүтіндей үйрену әдісі қолайлы болмақ, алайда, олардың көңілін кейбір бөлек элементтерге баса назар аударуын қажет етеді. Дене қимылы дайындығы нашар, әлжуаз оқушыға жаттығуды бөлшектеп үйрету әдісін көбірек ұсынуға мәжбүр болады. Оқушылардың жақсы жалпыбілімділік даярлығы кезінде пәнаралық байланыстарды іске асыру үшін, тек түсіндіру ғана емес, сонымен бірге, әңгімелесу әдісін де пайдалануға болады.

Сабақ өту жағдайларына сәйкестігі. Стандартты емес құрал-жабдықты қолдана отырып, жаттығуды бүтіндей үйрену әдісінде де сабақтың оңтайланған түрдегі моторлық тығыздығына жетуге болады. Мұғалім залдың акустикалық қасиеттеріне, алаңның көлеміне байланысты, сөз қолдану әдістерін де пайдалану жолдарын ойластырып қойғаны жөн.

Әдістердің алуан түрлілігі. Әдістердің ешқайсысы да ең басты, жалғыз және негізгі болып, санала алмайды. Кез келген әдістің әмбебаптануы, оған деген сенімсіздіктің пайда болуына әкеледі. Сондықтан да, «ауырлық орталығы» кейбір жеке әдістерден, олардың жүйесіне ауысуы керек. Алуан түрлі әдістер кезінде, оқытудағы үлкен жетістіктерге жетуге болады. Бір педагогикалық жағдайларда әсерлі болатын әдіс, басқа педагогикалық жағдайларда пайдасыз, тіпті, зиянды болуы мүмкін [5, б. 52-73].

Әдістің нәтижелілігі ең алдымен біруақытта оқушылардың сауықтыруы және тәрбиесіне көмектесетін, мектепте өтілетін спорт түрлерінің оқу материалын меңгеру беріктігімен бағаланады.

«Әдіс» деген түсініктен «әдістеме» түсінігін ажырата білу керек. Әдістеме деп дене тәрбиесі үдерісінде белгілі бір нәтижеге жету жолына бағытталған амалдар мен әдістер жүйесін айтады.

Оқыту әдістерін жіктеу мұғалімге нақты дидактикалық міндеттерді шешетін әдістерді таңдауы қажет, сонымен бірге, оқу материалын оқыту тәсілдерінің ұқсастықтары мен айырмашылығын және оқушылардың оны меңгеруін бағалауға мүмкіндік береді.

Әдістердің әртүрлі сипатты белгілеріне сәйкес, олардың бірнеше жіктеулері бар. Бірі біріне қарсы келмей, олар оқыту үдерісін жан-жақты ашады. Біріншіден, оқушының қарапайым немесе шығармашылық тұрғыдағы көргені мен естігенінің танымдық белсенділігін айқындайтын тәсілдері; екіншіден, сөздің, көрсетудің, ашып көрсетудің көмегі арқылы, мұғалімнің өз білімі мен дағды-машықтарын беру тәсілдері; үшіншіден, оқушылардың тыңдау, бақылау, қимыл-қозғалыстарды орындау арқылы, білім мен дағды-машықтарды алу тәсілдері екенін айыруға болады.

Оқушылардың білімдер мен дағды-машықтарды алу тәсілдеріне қарай, барлық әдістер үш топқа бөлінеді: сарамандық әдістер, сөзді қолдану әдістері, көрнекі қабылдау әдістері. Әдістердің үш тобының барлығы да оқушының ағзаның әртүрлі талдаулық (анализаторлық) жүйелерінің көмегі арқылы, үйреніп жатқан іс-әрекетпен танысуын қамтамасыз етеді: бала қимыл-қозғалыс үдерісінің өзін тыңдайды, бақылайды, сезінеді. Жұмысқа хабар беру жүйесінің екеуі де қосылады. Іс-әрекетке оқып-үйрену кезінде, сарамандық әдістер маңызды мән қалыптастырады. Қалған екі топ алғышарттарды құрады, оларды іске асыру қимыл-қозғалысты ана немесе мына тәсіл арқылы міндетті түрде орындаумен тәмамдалады. Әдістердің әрбір тобы педагогикалық іс-қызметте пайдалану жиілігі бойынша, кейде құндылығы бірдей емес болатын, бірнеше әртүрлі түрлермен көрсетілген.

Оқыту әдістерінің сипаттамасы. Әдістемелер жүйеленісі. Барлық әдістер арнайы (тек дене тәрбиесінің үдерісіне тән) және жалпы (дидактикалық білім беру және тәрбие бағытында қолданылатын) болып, екіге бөлінеді.

Сарамандық әдістер. Берілген әдістер оқушылардың белсенді қимыл-қозғалыс әрекеттерінде негізделген. Дене қимылы жаттығуын орындау шарттарын тәртіптеу дәрежесіне байланысты, бұл әдістер екі топқа бөлінеді: қатаң тәртіптелген (бөлшек бойынша, бүтіндей және мәжбүрлі-жеңілдетілген) және бөлшекті тәртіптелген (ойын және жарыстық) жаттығулар әдістері. Бұл айырмашылықтар салыстырмалы

түрде. Тәртіптеу уақыты кез келген әдісте бар. Бұндағы айырмашылық тек тәртіптеудің дәрежесі мен сипатында. Белгілі жағдайларда бұл екі әдіс жұптасуы мүмкін: тура нақ сол бір қимыл-әрекет біруақытта үйретіледі, мысалы, бөлшектеп үйрету әдісімен және жарыс әдісімен.

Жаттығуды қатаң реттеу әдістері қимыл-қозғалыс түрлерін, жүктеме үлкендігін, оның өсуін, демалыспен кезектесуін және т.б. қатаң тәртіптеу кезіндегі іс-әрекеттің (немесе оның бөлшектерінің) көп дүркін орындалуымен сипатталады.

Бөлшектеп үйрету әдісі қимыл-әрекеттің жеке бөлшектерін бастапқы оқып-үйренуді, олардың одан кейінгі қажетті бүтіндей қосылуын қарастырады. Бұл әдісті толыққанды іске асыру, көп жағдайда қимыл-қозғалыс әрекетін бөлшектеу мүмкіндіктері мен қажеттіліктерін түсінуіне, сонымен бірге, оқыту міндетіне сәйкес, оны іске асырудың сарамандық дағды-машығына байланысты. Күрделі қимыл-әрекет оның қосылған қимыл-қозғалысы барысындағы механикалық қорытындысымен көрсетілмейді.

Мүшелеп бөлшектеу іс-әрекетті бөліп үйрету әдісінің сипатты белгісі болып табылады, бірақ, бөліктерді үйренудің өзі алға қойған мақсат болып табылмайды. Ол бүтіндей іс-әрекетті меңгеруді жеңілдететін, бастапқы кезең болып қана қызмет етеді. Оның қорытындысы ретінде, іс-әрекетті бүтіндей меңгеру болып табылады. Бұнсыз кез келген оқытудың мән-мағынасы жоғалады. Соңында оқушылар іс-әрекетті басынан аяғына дейін бірыңғай бүтін ретінде қабылдауы қажет. Орындаудың осындай қосындысында басты және қосалқы элементтер болмауы керек. Барлығы – басты болады. Барлығы ана немесе мына шамада өздерінде жалпы жетістіктің кепілі болады [б, б. 25-41].

Жақындататын жаттығулар жеке білім беру міндеттерінің сериясын алдын-ала шешу арқылы, бүтіндей қимыл-қозғалыс актісін меңгеруді жеңілдету үшін қолданылады. Бүтіндей іс-әрекет элементтерінің құрылымы және сипаты бойынша жүйке-бұлшық ет күшенуін ұстайтын, жақындататын жаттығуларды айтуға болады. Жақындататын жаттығулар оның меңгеруін жеңілдететін негізгі жаттығулардың белгілі біржақтылығы мен координаттық жалпы бірлігінің арқасында, орталық жүйке жүйесінде осындай іздік әсері мен осындай қарапайым уақытша байланыстарды жинақтауына септігін тигізеді.

Жақындататын жаттығулардың жүйесін құру үшін, іс-әрекетті үйренуге арналған, оны бөлшектеу мен ең жауапты элементтерін таңдауды талдау жолымен қол жеткізеді. Іс-әрекетті бөлшектеудің

сипаты, жақындататын жаттығулардың саны, олардың кезектілігі және қолдану ұзақтығы – бұның барлығын үйреніп жатқан іс-әрекеттің күрделілігі мен оқушылардың дайындығын есепке алатын, оқытудың нақты міндеттеріне сәйкес, мұғалім анықтау керек. Мүмкіндігінше, осы жаттығулардың бір бөлігін болсын, үйде орындап тұрған абзал.

Қимыл-қозғалыс әрекетінің және оқытудың міндеттерінің құрылымына байланысты, жақындататын жаттығуларды екі түрде таныстыруға болады: бүтіндей іс-әрекеттің бөлшектенген бөліктері түрінде немесе бүтіндей іс-әрекеттерді, бірақ, одан бөлшектенген бөліктерімен. Бұл жағдайларда іс-әрекеттің бөлігі ешқандай қосымша қимыл-қозғалыссыз, таза күйінде берілген болады. Жақындататын жаттығулардың екінші түрі, оны аяқталған құрылымға ұқсату үшін, қосымша қимыл-қозғалыстарымен үйренгелі жатқан іс-әрекетті таныстырады. Дене қимылы жаттығуларын бөліктер бойынша үйрену әдістерінің педагогикалық басымдылықтары келесі жағдайлармен анықталып, сарамандық жұмыста өткізіледі:

1) Іс-әрекетті меңгеру үдерісі жеңілдетіледі. Оқушы мақсатқа қажетті іс-әрекетті қалыптастыратын, жеке қимыл-қозғалыс әрекеті дағды-машығының қорын біртіндеп жинақтау арқылы жетеді. Бұндай оқыту зейінді әрбір бөлшекке баса назар аударуын, элементтер мен бүтіндей іс-әрекеттерді мүмкіндігінше тереңірек меңгеруге күш салатын, бүтіндей қимыл-қозғалыс актісінде оның рөлін түсінуге мүмкіндік береді. Нәтижесінде, оқыту мерзімі қысқарады және қимыл-қозғалыстың жалпы мәдениеті жоғарылайды;

2) Бөліктер бойынша үйрену, оқыту үдерісін әрбір сабақта нақтырақ ете түседі, сонымен бірге, қызықтырылған болуы керек, себебі, оқушылардың бір элемент болса да, меңгерудегі жетістіктері үлкен қанағаттанушылық әкеледі;

3) Жақындататын жаттығулардың көптігінен сабақтар алуан түрлі, ал оқыту үдерісінің өзі қызықтау болып кетеді;

4) Бөліктерді үйрену үшін құрылған қимыл-қозғалыс дағды-машығының үлкен қоры балалардың қимыл-қозғалыс тәжірибесін байыту міндеттерін одан да зор деңгейде шешуге мүмкіндік береді;

5) Бөліктер бойынша үйрету әдістерін қолдану жоғалып қалған машықтарды салыстырмалы түрде тез қайта қалпына келтіруге көмектеседі;

6) Бұл әдіс координаттық күрделі іс-әрекеттерді үйрену кезінде және қажет болған жағдайда, бөлек буындар мен бұлшық ет топтарына әсер етуде табылмас әдіс. Осылайша, бөліктер бойынша үйрету әдісі оқып-үйреніп жатқан қимыл әрекеттерді шығармашылық тұрғыда

талдауға көмектеседі, іс-әрекетті тек сыртқы түрі бойынша қабылдауға мүмкіндік бермейді.

Бүтіндей үйрету әдісі оқытудың қорытынды міндеттері қандай түрде болса, сондай түрде іс-әрекетті үйретуді қарастырады. Бұл әдіс оқытудың кез келген кезеңінде қолданыла береді.

Мәжбүрлеп-жеңілдетілген үйрету әдісі «жасанды басқару ортасының» теоретикалық концепциясында негізделген. Оны жасанды құрылған және қатаң тәртіптелген жағдайларда бүтіндей үйрету әдісінің нұсқасы ретінде, бірақ, үйреніп жатқан жаттығуды орындау мүмкіндігін қамтамасыз ететін қондырғыларды, басқа да техникалық құрал-жабдықтарды қолдану арқылы қарастыруға болады. Бұл бұлшықаралық координация мен қимыл-қозғалыс әрекетінің ырғақты жылдамдығының негізі есебінен реттеумен (оқытудың ең басынан бастап) қол жеткізіледі [7].

Әрбір сипатталған әдістің өзіндік орындалу жолдары бар. Спорт түрі, айналысушының жасы мен жынысы, ішкі және сыртқы түрткісі секілді, ерекшеліктерге сипаттама бере отырып, өскелең ұрпақты тәрбиелеуде оның әрқайсысының өз орны мен белгілері барын анықтайды. Мысалы, тренажерлық қондырғы қимыл-қозғалыс әрекетінің нақты түрі үшін құрылады. Спринтерлік жүгіруді үйретуге арналған «жеңілдететін көшбасшылық», жүзудегі бұрылу техникасын жетілдіре үйренуге арналған «күштік көшбасшылық», гимнастикадағы күрделі айналуларды меңгеруге арналған «тіркегіш ілгек», жеңіл атлетикадағы диск лақтырушы мен ядро итерушіге арналған «тұрақтандырғыш ілгек», парашюттен секіруді үйрететін ережелер мен тәсілдерді үйренуге арналған «парашюттік» және т.б. қондырғылар бар [8].

Мұғалімнің жеке ерекшеліктері мен мүмкіндіктеріне сәйкестігі арқылы жоғарыда сипатталған әдістер тобын білім беру мекемелерінде толығымен пайдаланғанда ғана сабақ беру сапасы жақсарып, оқушылардың материалды меңгеру қабілеттіліктері жоғарылайды. Бірқатар себептерге байланысты, бір мұғалімдер бір әдістерді, басқа мұғалімдер – келесі әдістерді жақсы меңгерген. Және бұл ерекшеліктерді есепке алмауға болмайды. Нақты бір жағдайларда екі әдістен де бір нәтиже шығатын болса, онда мұғалім қай әдісті жақсы меңгерген, соны қолданған дұрыс болады. Бұдан басқа, жас келген сайын, мұғалімнің дене қимылы даярлығы төмендей беретінін ескерсек, сабақтағы жеке қимыл-қозғалыс белсенділігінің азайған жағдайында да оқыту сапасын сақтауға мүмкіндік беретін, оның педагогикалық дағды-машықтарын (сондай-ақ, оның қолданып жүрген

әдістерін) қайта құруына әкеледі. Дегенмен, тәжірибелі мұғалімдердің дені практикалық түрде оқушылар алдында қимыл-қозғалыстарды дұрыс жасайды.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Қуаныш Т.Ш. Дене тәрбиесінің теориялық және әдістемелік негіздері. Алматы. 1997. – Б. 296.
- 2 Мамытов А. Теория спорта. – Бишкек. 2005. – С. 235.
- 3 Сапарбаев М.Б. Подготовка учителей физкультуры. – Алматы. 1992. – Б. 286.
- 4 Тойлыбаев Б. Бастауыш мектеп оқушыларына дене тәрбиесін беруде халықтық педагогика элементтерін пайдалану, Автореф....пед.ғыл.канд. – Алматы. 1994. – Б. 28.
- 5 Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учебное пособие для студ. вузов. – М.: ИЦ «Академия», 2003. – С. 52-73.
- 6 Агеев А.В. Знать и уметь, чтобы выжить. Учебно-метод. пособие / А.В. Агеев. – СПб.: Изд-во СЗАГС, 2005. – С. 25-41.
- 7 Горанько М.И., Құлназаров А.Қ., Қанағатов М.К. Дене қимылы даярлығының Елбасы сынағалары – ҚР халқының бұқаралық сауықтыру негізі. – Алматы: Эль-Фараби. 1997. – Б. 46.
- 8 Сейсенбеков Е.К. Дене шынықтыру және спорт теориясы мен әдістемесі. – Астана. ЕҰУ баспасы. 2011. – Б. 431.

Резюме

В статье освещена информация о результатах взаимосвязи учителя и учащихся через применение групп методов в процессе урока.

Resume

The article highlights information on the results of the relationship between teacher and students through the use of group methods in the lesson.

УДК 372.881.1

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В.С. ЕВСЕЕВ

доктор PhD, профессор
Евразийский гуманитарный институт

А.У. ИЛЬЯСОВА

магистр педагогических наук,
Евразийский гуманитарный институт

Г.У. АРЕНОВА

магистр педагогических наук,
Евразийский гуманитарный институт

Ж.Д. НУРЖАНОВА

кандидат педагогических наук,

Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева

Аннотация

В работе рассмотрена инновационная методика внедрения дистанционных образовательных технологий для обучения иностранным языкам в вузе. Изучен опыт применения электронных образовательных ресурсов. Описан современный подход и состояние дел в использовании дистанционной технологии при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, обучение иностранному языку.

Современные тенденции образования направлены на внедрение инновационных моделей обучения и технологий, способствующих повышению качества образования. Развитие информационных технологий позволило ввести в процесс образования такие методы, как смешанное и электронное обучение, которые получили распространение благодаря использованию интегрированных курсов и развитию коммуникативных навыков [1, с. 13].

Сравнительные исследования между электронным и традиционным видами обучения показали, что использование электронного обучения имеет положительную динамику, однако, данных статистики недостаточно для подтверждения этого.

Существует мнение, что методы дистанционного обучения подходят не для всех дисциплин. Поэтому, целью нашего исследования становится определение возможностей применения дистанционной технологии обучения иностранному языку на примере Евразийского гуманитарного института.

Многие авторы описывают преимущества использования электронного обучения, компьютерных и дистанционных технологий посредством пяти «А» [2, с. 932]:

1. **Аналитика (analytics)** – электронное образование помогает собрать подробную информацию о процессе обучения, произвести оценку результатов и установить обратную связь.

2. **Доступ (access)** – использование сети Интернет помогает получить доступ ко всем образовательным ресурсам в любое время суток, в любой точке мира.

3. **Адаптивность (adaptivity)**- дистанционное обучение дает возможность изменить и подстроить электронные образовательные ресурсы учитывая пожелания студентов, что делает процесс обучения лично-ориентированным, а следовательно, и более эффективным.

4. **Оценка (assessment)** - использование дистанционных технологий помогает сделать процесс оценивания формирования компетенций студентов непрерывным и качественным.

5. **Быстрая перестройка (agility)** – возможность перестраивать учебные планы и расширять их по мере необходимости, обеспечивая коммуникацию между преподавателями и студентами [3, с. 106].

Тем не менее, существуют трудности, связанные с перегрузкой информационных порталов, контролем качества образования и информации, а также ее интерпретации и уместности, и соблюдение авторских прав.

Таким образом, можно отметить, что инновации являются процессом сложным и неоднозначным, требующим рассмотрения со всех точек зрения.

Внедрение инноваций в образование является сложным процессом, который требует рассмотрения со всех точек зрения. При этом роль преподавателя заключается в том, чтобы помочь студентам выявить и проявить свои способности, показать им, где и как они могут их реализовать в профессиональной деятельности.

Так как компьютерные технологии тесно сплелись с процессом обучения, появилась необходимость в разработке принципов, на основе которых будет создан любой образовательный модуль. Следующие принципы, разделенные на три уровня, стали считаться

универсальными при создании такого электронно-образовательного модуля:

1. глобальный- managing objectives, framing, minimizing technical load;
2. риторический - optimizing modality, making modality explicit, scaffolding, elaboration, spaced repeating;
3. детальный - managing text, managing devices [4, с. 248].

Еще одним важным пунктом является постоянная актуализация информации на образовательных электронных ресурсах. В связи с тем, что создаются электронные курсы по ранее не подходящим для дистанционного обучения дисциплинам, происходит внедрение нового программного обеспечения, чтобы проводить интерактивные занятия в группах, которые делают процесс обучения более интересным.

Учитывая особенности дистанционного обучения, при разработке образовательной методики следует выделить такие условия, как:

- систематическое накопление учебных материалов с их последующим хранением, изменением и редактированием;
- создание возможности для межличностного общения между преподавателем и студентом и между студентами.
- вероятность управления учебным процессом со стороны преподавателя;
- возможность выбирать время обучения и темп со стороны обучающегося [5, с. 128].

Отмечено, что наибольшая эффективность дистанционного обучения происходит благодаря созданию атмосферы самостоятельного изучения иностранного языка и самоконтроля [5, с. 128].

Системный подход, используемый в информатизации образования, позволяет рассмотреть принципы процесса обучения на следующих уровнях:

- методико-технологическом (разработка принципов овладения разнообразными аспектами языка и видами речевой деятельности, определение стратегий и формирование умений/навыков с помощью ИКТ);
- системно-интеграционном (происходит синтез технологии и методов обучения в рамках электронно-образовательной среды);
- концептуально-стратегическом (адаптация уже известных образовательных программ к новым условиям).

Реализация этих принципов позволит создать универсальную образовательную среду для обучения английскому языку [6, с. 135].

Существует ряд требований, осуществление которых необходимо выполнить для организации учебного взаимодействия в процессе обучения:

- взаимосвязь информационных лингвистических ресурсов и их разнообразие;
- создание языкового портфолио;
- создание методического блока преподавателя;
- автоматизация процессов контроля и коррекции результатов деятельности учащихся;
- возможность пополнения ресурсов новыми данными;
- интеграция педагогических технологий и авторских методик [6, с. 137].

Особенности использования дистанционного образования при обучении иностранному языку заключаются в том, что в педагогической практике **можно**:

- использовать электронные справочные и информационные системы;
- разработать профессионально-ориентированные электронные словари;
- внедрить компьютерные технологии в процесс преподавания;
- применять инновации при обучении переводу;
- использовать ИКТ как средство совершенствования иноязычного образования.

Очевиден широкий спектр педагогического потенциала дистанционных образовательных технологий в обучении иностранному языку студентов различных специальностей.

Одним из лучших вариантов организации обучения является создание полноценной электронной среды, в которой учащиеся чувствуют себя комфортно и могут активно участвовать в образовательном процессе. Для этого необходимо уделять большое внимание организации самостоятельной работы при взаимодействии с информационной средой [6, с. 133].

Самостоятельная работа студентов со средствами ИКТ при изучении иностранного языка способствует более проникновенному изучению выбранной темы, собственному анализу и систематизации материала, возможности планировать свою деятельность в удобном формате ее проведения [6, с. 134].

Определение эффективности дистанционного образования основано на его потенциале для саморазвития личности, его соответствии принципам личностно-ориентированного подхода.

Дистанционные образовательные технологии помогли внедрить такие виды педагогического сопровождения самостоятельной работы студентов, как:

- использование интернет-тестирования как вида самостоятельной работы студентов;
- разработка электронных образовательных ресурсов игрового характера;
- возможность предложить алгоритм работы с интернет-ресурсами для работы над навыками устной и письменной речи [7, с. 85].

Внедрение инноваций в образовательный процесс при обучении иностранному языку требует подготовки профессорско-преподавательского состава в готовности использовать ИКТ в педагогической практике. Поэтому развитие ИКТ-компетенции преподавателей стало приоритетной задачей.

Для решения этой проблемы необходимо создание электронных образовательных ресурсов для обучения преподавателей иностранного языка, направленных на повышение информационной грамотности [7, с.88].

Следовательно, на данный момент существует два аспекта, требующие внимания: формирование ИКТ-компетенции преподавателей и проведение исследований для сравнения результатов использования дистанционного и традиционного обучения. Поскольку, по словам Ф.Абазова, современное производство включает высокий интеллектуальный компонент, цифровую экономику, развитие сектора услуг и тип корпоративного управления [8].

В заключение хотелось бы отметить, что очевидными преимуществами дистанционного образования являются: доступность материалов и удобство их использования, организация учебного времени. Однако все-таки есть трудности: перегрузка информацией электронных ресурсов, контроль качества выполнения заданий и грамотная методическая организация.

Лучшим вариантом для организации обучения по дистанционным образовательным технологиям, как новому виду обучения, который характеризуется полифункциональностью образовательных услуг, специфичностью методов обучения и высокой степенью активизации субъектов образовательного процесса, является создание такой информационной среды, где все участники, как студенты, так и преподаватели, будут чувствовать себя комфортно для активного участия в образовательном процессе [9, с. 25]

Список литературы

- 1 Митрофанова К.А. Электронное обучение для преподавания гуманитарных дисциплин в медицинском вузе. Дистанционное и виртуальное обучение. 2013. - № 9 (75). - С. 12-18.
- 2 Cook D.A., Triola M.M. What is the role of e-learning? Looking past the hype. Medical Education. 2014.- С. 930-937.
- 3 Ивачев П.В. Модульная организация обучения в формате информационного взаимодействия. Специальное образование. 2011. - № 3.- С. 105-110.
- 4 Lau K.H.V. Computer-based teaching module design: principles from learning theories. Medical Education. 2014. – С. 247-254.
- 5 Демкин В., Гульбинская Е. Особенности дистанционного обучения иностранным языкам. Высшее образование в России. 2001.- № 1. - С. 127-129.
- 6 Гриценко Е.С., Шапов А.Н., Александров К.В. Системный подход к информатизации иноязычного образования. Высшее образование в России. 2010. - № 11.- С. 131-137.
- 7 Титова С.В. Развитие ИК-компетенции у преподавателей иностранных языков с помощью дистанционного курса. Высшее образование в России. 2011. - № 8-9.- С. 85-87.
- 8 Киселева Т. Дистанционное обучение «убьет» вузы Казахстана - мнения экспертов. <http://365info.kz>.
- 9 Джусубалиева Д.М. Теоретические основы формирования культуры студентов в условиях дистанционного обучения. Дисс...д.пед.наук. Алматы: Гылым, 2000. - 215 с.

Түйн

Жұмыста жоғары оқу орындарында шетел тілін оқытуда қашықтықтан оқыту технологияларының инновациялық әдістемесін ендіру қарастырылған.

Resume

The article is devoted to the innovative methodology of implementation of the educational technology of distance learning at the institutions of higher education.

**ҚАЗАҚТЫҢ ҰЛТТЫҚ ОЙЫНДАРЫНЫҢ ЖАС ҰРПАҚҚА
ДЕНЕ ТӘРБИЕСІН ОҚЫТУДАҒЫ МАҢЫЗЫ**

Қ. МЫРЗАҚҰЛОВ

ҚР еңбек сіңірген жаттықтырушысы, доцент,
Аймақтық әлеуметтік-инновациялық университет

А.Л. НАДЫРОВ

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент,
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Б. ЕЛШИЕВ

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент,
Аймақтық әлеуметтік-инновациялық университет

Б.Б. АТЫШЕВА

магистр, аға оқытушы,
Аймақтық әлеуметтік-инновациялық университет

Аннотация

Мақалада қазақтың ұлттық ойындарының ұлттық мәдениетке сіңірген еңбегі, оның өзгеше сипаттары мен белгілеріне тән ерекшеліктерді есепке алмай, қандай да болмасын қоғам мәдениетінің одан әрі дамуына мүмкін емес екендігі жайлы ақпарат берілген. Қазіргі заманғы ұлттық мәдениет бос жерде пайда болған жоқ. Оның қалыптасуының аса маңызды қағидасы рухани өмірдің дамуында өте зор орын алып отырған сабақтастық қағида болып табылады. Халықтардың бүкіл өткендегі мәдениетін сыншылдық тұрғыдан талдау, сонымен бірге, адамның рухани қалыптасуына жәрдемдесетін, оның элементтерін пайдалану мен дамытудың міндетті шарты ретінде қажет етілетін жан-жақты және үйлесімді дамыған жеке адамды қалыптастыру – сабақтастықтың түпкі мақсаты болады. Бұл мына себептен де маңызды бола түседі: Қазақстан Республикасының әлеуметтік-мәдени тәуелсіздігінің қалыптасу кезеңіндегі мәдениет (оның ішінде, дене мәдениеті) дамудың осы бір өтпелі дәуірінде осыншалық жауапты, сапалық жаңа мәнге бұрын-соңды ие болып көрген емес.

Түйін сөздер: ұлттық спорт және ойындар, тәрбиелік және рухани маңызы, ерекшеліктері.

Қазіргі кезеңде адамдардың ұлттық спорт түрлері мен ойындарына қатысы олардың кейбір ерекшеліктерімен сипатталады [1]. Әлеуметтік зерттеулер бойынша, адамдардың спорттың бұл түрлеріне ғасырлар бойы қалыптасқан ұлттық құндылықтар мен байлықтар туралы біліммен тығыз байланысты психологиялық және адамгершілік факторларымен айқындалады. Ұлттық дене мәдениеті мен спорттың ең үздік түрлерінің мәні – олардың халықтың әлеуметтік мұң-мұқтажына бағытталғандығында ғана емес, олардың жылдан-жылға ұрпаққа түсінікті де қолайлы жаңа жетілген ұлттық пішіндерге ие болуында.

Халық ойындары мен спорт ұзақ уақыт, ғасырлар бойы қалыптасқан. Біздің көбіміз мұндай күндерге де жеттік. Жаңа ойлау жүйесіне негізделген бүгінгі өмір жағдайы ұлттық спорт түрлерінің, ойындардың және дене қимылы жаттығуларының дамуына жаңаша қарауды талап етеді. Өткеннің бай мұрасы негізінде жергілікті жерлерде бұқаралық-спорттық көпшілік жұмыстарын жандандыру аса қажет және олай ету халық денсаулығын шыңдауға елеулі үлесін қосады. Ұлттық спорт түрлері мен ойындарын дамытудың қазіргі заманғы тәжірибесі елеулі өзгерістерді, кейбір маңызды мәселелерді шешуді талап етеді. Ұлттық спорт дәстүрлері қайтадан жанданып келеді. Ол тұрғысынан Қазақстанда қайта өрлеу үдерістері жүруде [2].

Қазіргі заманғы ұлттық спорт түрлері мен спорттық ойындардың қоғамдағы өзіндік және негізгі қызметі дене қимылының дамуы мен денені жетілдіруімен ғана шектелмейді, олар адамның әлеуметтік белсенділігі мен еңбекке жарамдылығын қартаю жасына дейін сақтай отырып, оның психикалық және әлеуметтік белсенділігін дамытудың табиғи негізі болып табылады [3].

Ұлттық спорт түрлерін көп жылдар бойы республикамыз бен бұрынғы Кеңес елінің қажеттілігіне орай, классикалық спорт түрлері ығыстырып жатты. Мемлекеттік саясат бойынша негізгі назар спорттағы жоғары жетістіктерге бөлінді де, ал спорттың бұқаралық-көпшілік, сауықтыру түрлеріне, оның ішінде – ұлттық спорт түрлері мен ойындарына лайықты мән берілмей келді. Қазіргі заман айрықша жоғары әлеуметтік-мәдени және рухани маңызы бар ұлттық спорт түрлері мен ойындарын дамытуға жаңаша қарауды талап етеді. Яғни, оларға деген көзқарастарды да өзгерту қажет деген ойлар шығады [4].

Дене тәрбиесінің қазіргі жүйесі біртіндеп дене шынықтыру және сауықтыру жұмыстарында, дене қимылының дамуында, дене қимылын жетілдіруде ұлттық спорт түрлері мен ұлттық ойындарды және

халықтың қолданбалы спорттық жаттығуларының бай мұрасын кеңінен қолдануды бір ізге салып келеді.

Қазіргі кезеңде дене мәдениеті мен спорттың қандай да болмасын пішіндері халықтың шығармашылық әрекеттері негізінде күнделікті тұрмыс-тіршілігіне енуі және олардың қажеттілігіне орай жауап берулері керек. Осы тұрғыдан алғанда, дене тәрбиесінен спорттың ұлттық пішіндерінің маңызы өте зор. Әлеуметтік зерттеулерге ден салсақ, халықтың ұлттық спорт түрлеріне деген қызығушылығы жылдан жылға артып келеді. Мысалы, қазіргі жиын-тойларда көкпар, бәйге, қыз қуу, теңге алу секілді ұлттық ойын түрлерін көптеп, шамасына қарай, ресми жарыстарсыз-ақ өткізуге тырысуда [5].

Қазақстан Республикасындағы жоғары оқу орындарының студенттері арасында сұрақ-жауап бойынша 800 студенттің жергілікті ұлт өкілдерінің 100%, ал басқа ұлт өкілдерінің 96% ұлттық ойындарды дамыту керек деген ой айтты. Тек 4% ғана оларды «қазіргі заманға сай емес», «ескі үлгіден», «пайдасы жоқ», «Олимпиадалық ойындар мен салыстырғанда, бұлардың не керегі бар» – дегендей, ойлар айтты. Сөйтіп, сұралған студенттердің басым көпшілігі ұлттық спорт түрлері мен ойындарын ұлт мәдениетін сақтайтын маңызды сала деп есептейді және дене тәрбиесінің ұлттық құндылықтарын салауатты өмір салтымен, бүкіл ұлттық құндылықтарын салауатты өмір салтымен, бүкіл ұлттың денсаулығымен сәйкестендіреді.

Халық ойындары мен жаттығуларын жеке адамның тәрбиесі мен дамуы мақсатында пайдалану ежелден келе жатқан құбылыс. Бұл жазба жұмыстары ежелгі шығыс ғұламаларының қолжазбаларында көрініс тапқан. Осылардың барлығы халық ойындары мен жаттығуларының халықтың тұрмыс-тіршілігінде үлкен орын алғандығын және оның әскери-патриоттық бағыты болғандықтан емес, сауықтандыру-қолданбалы бағыты да болғандығы дәлелденіп отыр. Бұған Ибн-Сина, Махмуд Қашқари, Жүсіп Баласағұни секілді қайраткерлеріміздің еңбектері, шығармалары арқылы көз жеткізуге болады. Бұл ғұламалардың өз заманының озық ойлары халық ойындары мен жаттығуларын денсаулығы мықты, өмір сүргіш ұрпақ тәрбиелеудегі ең басты жолы деп санауға болады [6].

Дене мәдениеті, жалпы алғанда, адамзат мәдениеті қоғамдастығының ең бір маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Антикалық уақытта дене мәдениеті өмір салтын, өнерден, тәрбие мен адамның өз-өзін жетілдіріп отыруынан ажырағысыз болды. Дене мәдениетінің ұлттық өзгешелік ерекшеліктері туралы мәселе қарапайым мәселе емес. Ежелгі парсыларда, гректерде, римдіктерде,

германдықтарда дене мәдениеті мен күш қуат тәрбиесінің ептілік пен басқа да денені дамытуға байланысты қасиеттердің жас жігіттерде жалпыға бірдей ортақ және өзгешелік белгілері болды. Қандай да болмасын, халықтардың спорт пен дене тәрбиесінің негізіне денені жетілдіруге, салауаттылыққа деген ұмтылыс, адамдардың денсаулыққа зиянды дағдылардан назарын басқа жаққа бұру, барлық уақытта да барлық халықтар үшін ортақ болатын көңіл көтеретін сапалық жақтарды бойға сіңіру жетекшілікке алынды. Тұтастай алғанда, өмір сүру салты, географиялық орта, ұлттық дүние танымдық көзқарас өз таңбасын қалдырып отырды.

Сайып келгенде, дене мәдениеті әртүрлі нысандарының ұлттық өзгеше жақтары – бұл өмір сүру жағдайларының, халық психологиясы сипатының көрінісі болып келеді. Сонымен бірге, бұл әрбір халықта өзінің тарихи даму үдерісінің барысында қалыптасатын ерекшеліктердің де көрінісі болмақ [7].

Осы салаларды зерттеп жүрген ғалымдардың еңбектерінде әртүрлі халықтардың ұлттық мәдениеттің дамуының түйткілдерін зерттей отырып, мынадай тұжырымға келеді: қазіргі жағдайда, ұлттық ерекшеліктер ақталып, ұлттық мәдениеттің дамуы жүріп жатқан кезде халықтардың өзара қарым-қатынастарын, оның ішінде, дене мәдениеті сияқты осындай маңызды саланы жүйелі де, жан-жақты зерттеудің өзектілігі мен қажеттілігі сақталып қалады.

Осындай түрде дене мәдениетінің әралуан ұлттық нысандарының өзара қатынасы және өзара етене бола түсуі олардың өздеріне ғана пайдалы емес, жалпы адамзаттық дене мәдениетін өз жетістіктерімен байыта отырып, адамзатқа қызмет етеді. Сипатталған үдерістің ізгі мән-мағынасы анық.

Спорт дене мәдениетінің жоғары көрінісі екендігі жалпыға мәлім. Осыған байланысты «Дене мәдениеті» ұғымын талдауға тоқталамыз. Қазіргі заманғы педагогикалық ғылым «Дене мәдениетін» «Мәдениет» деген жалпы ұғымнан шығарып, оны білім берудің негізгі бір түрі ретінде қарастырады. Осындай көзқарас кезінде «Дене мәдениеті» ұғымы көптеген жағдайларда жетістіктердің, құралдар мен құндылықтардың жиынтығы ретінде қаралады және жалпы мәдениеттің бір бөлігі ретінде көрінеді.

Қазақтың ұлттық спорт түрлері мен ойындары классикалық спорт түрлері мен ойындары сияқты жарыс әрекетін, оларға арнайы дайындықты, санат мөлшерлері мен жетістіктерін қажет етеді [8, б. 11-27].

Жарыссыз спорт болмайды. Ұлттық спорт түрлері мен спорттық ойындар жарыссыз өмір сүре алмағанымен, олардың қызметі спорт жетістіктері мен сайыстық мақсаттармен шектелмейді. Ұлттық спорт түрлері адамның дене қимылы қасиеттерін жетілдірудің, оның рухани табиғатын бүгінгі өмір талаптарына өзгертудің тиімді жолы және жеке адамды тәрбиелеу мен өзін-өзі тәрбиелеудің негізгі факторларының бірі болып есептеледі. Ұлттық спорт түрлері сабақтарында спортшылар тек дене мәдениеті ғана емес, сонымен бірге парасаттылық пен интернационалдық, рухани және шығармашылық тәрбие де алады. Сондықтан да, ұлттық спорт түрлері мен ойындарының педагогикалық мәні өте жоғары.

Ұлттық спорт түрлері жеке-жеке түрлерден тұрады. Олардың әрқайсысының өзіндік сайыс түрлері, ерекше әрекеттер жиынтығы, спорттық сайыс жүргізу әдістері бар. Қазіргі уақытта спорттық қозғалыстар аясындағы ұлттық спорт түрлерінде екі бағыт бар: ұлттық спорт түрлерінің бұқаралық-денешынықтыру түрі және жоғары спорттық жетістіктерге байланысты арналған спорт түрлері [9, б. 152-158].

Ұлттық спорт түрлерінің бұқаралық-денешынықтыру түрі оншалықты жоғары емес спорт көрсеткіштерімен және бұқаралық-көпшіліктік сипатымен ерекшелінеді. Мұндай деңгейдегі спорт сабақтары спортшының бос уақытында өткізіледі. Ұлттық спорт түрлерінің бұқаралық-денешынықтыру түрі – бос уақытты дұрыс, салауатты өткізуді ұйымдастырудың, денсаулықты шыңдаудың, белсенді демалыстың танымал жолдарының бірі, маңызы өте жоғары. Олармен тек тұрақты айналысқанда ғана сауықтырушылық әсер алуға болады. Осы мақсатта қолданылатын басқа жолдармен, шаралармен салыстырғанда, олар ағзаға жоғары талаптар қояды, сондықтан да өзіне жоғары да байсалды көзқарасты талап етеді. Олар қатаң тәртіпке түсірілген белгілі бір жүйемен жүргізіледі. Спорт сабақтары, негізінен әртүрлі мамандықтағы жаттықтырушылар, оның ішінде, қоғамдық бастамамен істейтін жаттықтырушы-нұсқаушылардың басшылығымен жүргізіледі. Спорттық дайындықтың және оның құрылымдық тәртібі спорттық база мүмкіндіктерімен, спорттық жабдықтар қорымен және басқа да жағдайларға байланысты ретке келтіріледі [10, б. 26-45].

Ұлттық спорттың бұқаралық-денешынықтыру түрлерінің адамның бар мүмкіндіктерін дәлелдейтін әрекет ретінде зор қоғамдық мән-мағынасы бар. Спорттық машықтанулар барысында жетілген қимыл үлгілері жасалады, дене қимылы және психикалық қасиеттер сияқты, жалпы адамзаттық құндылығы бар қасиеттер анықталып,

дамиды. Спорттық әрекет мұндай жағдайда адамның іске асырылған мүмкіндіктерінің жоғары үлгісін еске түсіреді, сонымен бірге, оларды әрі қарай кеңейтуге болатындығын айқындап отырады. Ұлттық спорт түрлері мен ойындарының бұқаралық-денешынықтыру түрлерімен айналысу барысында алдымен жекеленген, кейін көптеген спортшылар осы шекараны жеңіп шығады.

Ұлттық қимыл ойындары мен спорттың бұқаралық-денешынықтыру түрлері өздерінің табиғи заңдылықтарымен спортшының жан-жақты дамуын талап етеді. Сондықтан да, спортшыны тәрбиелеу тәжірибесінде жалпы және арнайы дайындық ұштасып жатады. Екеуінің де өзара әрекет етулері жан-жақты сипат алады. Барлық жағдайда да таңдап алынған ұлттық қимыл ойындары мен ұлттық спорт түрлерінің ерекшеліктерін, спортшы бойындағы жалпы және арнайы қасиеттерін дайындық деңгейін пайымдай, дайындықтың екі түрінің арасынан ұтымды өлшемін табу керек. Осылардың бәрін ескере отырып, қазіргі заманғы спорт мектептері дене қимылы даму жүйесінің жалпы заңдылықтарына, спортшы көрсеткіштерінің өсу заңдылықтарына жауап беретіндей етіп, жалпы және арнайы дайындық бірлігінің ғылыми қағидасын жасап шығарды [11].

Спортшының спорттағы алға басуы оның барлық жағынан дамуына байланысты, ал ұлттық спорт түрлерінің бұқаралық-көпшіліктік түрі таңдап алынған спорт түрінің мақсатына жауап беретін дене қимылы қасиеттерін жан-жақты дамытудың негізгі жолы және әдісі болып саналады, ағза қызметтерінің жалпы деңгейлерін арттырады. Ұлттық спорттың және қимыл ойындарының бұл түрі спортшылар бойында ерекше дене қимылы және психикалық қасиеттер болуын талап етеді.

Жоғары көрсеткіштерге негізделген ұлттық спорт түрлері мен халық ойындары барынша жоғары жетістіктерге деген ұмтылыспен тығыз байланысты. Спорттық жетістіктер өскен сайын ол деңгейге көтеріле алушылар саны азаяды. Спорттың бұл түрлерін сан емес, сапа анықтайды [12, б. 35-46].

Ұлттық спорттың бұл түрлерінде жарыстар кезінде де, спорттық жаттықтырулар кезінде де ағзаға түсіп жатқан жүктеме көлемі төмендейді. Соңғы кездері спорттық жетістіктердің күрт өсуі жаттықтыру барысындағы жүктеме көлемінің күрт өсуі салдарынан болып отыр. Тіпті, республиканың үздік спортшыларының жуырда ғана қол жеткізген жоғары жетістіктері мен көрсеткіштері көп ұзамай-

ақ көптеген ұлттық спорт түрлері мен ойындарында күнделікті құбылысқа айналып кетіп жатыр.

Мұндай жүктемелердің педагогикалық мәні оның спортшыларды іріктеу жайларында жалпы және арнаулы жұмыс істеу мүмкіндіктерін арттыруға бағытталған дене қимылы мүмкіндіктерін тәрбиелеудегі ең маңызды әдіс болатындығында.

Жүктеменің жоғары болуы бұл ұлттық спорт түрлерінің спортшы ағзасына қатты әсер ететін басқа да әдістер мен жолдардан ерекшелендіріп тұрады. Жүктемені қатаң бақылап отырмайынша және ол жүктемелердің ерекшеліктерін білмейінше, денсаулықты шыңдау орнына зиян келтіріп алуға болады. Ал, спорттың бұл түрлерінің негізгі мақсаты – спортшы денсаулығы. Сондықтан да, ұлттық спорт түрлерінен жаттығулар жүйесі дәрігерлік-педагогикалық бақылаусыз өтпеуі тиіс.

Ұлттық спорт түрінің белгілі бір түрімен қарқынды түрде айналысу кезеңі адам өміріндегі ағзаның жастық пісіп-жетілуінің аяқталу кезіне тура келеді.

Соңғы жылдары жас ұрпақтың дене тәрбиесі мәселесімен айналысатын ғалымдар халықтық ойындар мен дене қимылы жаттығуларының төл ерекшеліктеріне барған сайын айрықша қызығушылық танытуда. Шамасы, бұл өзгеше жағдайларда, мысалы, дала жер бедері, климаты, географиялық ерекшеліктері – дене қимылы қызметінің кез келген түрінің жеткілікті түрде тиімді болмауына байланысты. Оның үстіне, спорттың көптеген классикалық түрлері – жүзу, шаңғы, коньки және т.б. жергілікті орындарда тиісті спорт алаңдары мен басқа да қымбат тұратын құрылыстардың болмауынан, оларды салудың жер бедеріне немесе елді мекендердің шашыраңқы болуынан қиынға түсуіне байланысты, кеңінен қолдау таппай отыр. Демек, ұлттық қимыл ойындары жас ұрпаққа қажетті дене қимылы қасиеттері мен дағды-машықтарын дамытудағы өзгертуге болмайтын құрал болып отыр. Сондықтан, педагогикалық жоғары оқу орындары жағдайында осы ұлттық қимыл ойындары қызметтерін ұйымдастыруға дене мәдениетінен болашақ мұғалімдерін мақсатты даярлау осы өзекті мәселені шешудегі жүйелі көзқарасты талап етеді. Мұндай мәселенің қойылуы әбден заңды. Өйткені, бұл қызметке мұғалімнің қандай дәрежеде даярланғанына оқу үдерісінің табысты болуына қатысты. Жоғарыда аталған жағдайларды ескере отырып, оқу үдерісіне ғылыми көзқарас туындайды, бұл ең алдымен қазіргі жастар дамып, жетіліп отырған жағдайлардың ерекшеліктерімен айқындалады [13].

Қимыл ойындарының маңызы туралы теориялық та, сондай-ақ әдістемелік сипатта да көптеген отандық әдебиеттер бар. Онда ойынның ролі, оның таралуы, әртүрлі халықтардың ойын фольклорына ұқсастықтары мен айырмашылықтары, әдістемелік ерекшеліктері қарастырылады. Аса ірі педагогтардың, ғалымдардың пайымдауынша, балалардың ойын қызметінде екі негізгі фактор ұштасып келеді: бір жағынан – балалар практикалық қызметке қосылады, дене қимылы қасиеттері жетіледі, дербес әрекеттер жасауға дағдыланады. Ал, екінші жағынан – орындалған жаттығу қызметтерінен моральдік және эстетикалық қанағаттану алады, өздерін қоршаған ортаны тануы тереңдей түседі. Мұның бәрі, сайып келіп, тұтастай алғанда, жеке адамды тәрбиелеуге жәрдем етеді. Сонымен, ойын – тәрбиенің кешенді құрылымының бірі болып табылады: ол жан-жақты дене қимылы даярлығына, ұжымдық қызметтің өзгеріп отыратын жағдайларында қимыл негіздері мен күрделі әрекеттерді жанама түрде меңгеру арқылы, ағза функциясын, ойыншылардың мінез-құлық белгілерін жетілдіруге бағытталған.

Сонымен, қазақтың ұлттық қимыл ойындары мен көңіл көтерулерінің шығу тегі мен қызметі жағынан сан қилы және әртүрлі болып келетінін атай отырып, олардың тарихи жолды объективті түрде көрсететінін, Қазақстан Республикасы аймағында мекен еткен халықтар мен ұлыс өкілдерінің дене қимылының дамуының әр кезеңіндегі этникалық үдерістерді бейнелейтінін атап көрсеттік. Дәстүрлі ұлттық ойындар әртүрлі тарихи кезеңдерде пайда болып, осы кезге дейін сақталып қалды және жас ұрпақты тәрбиелеу ісінде бүгін де мәнін жоғалтқан жоқ.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Горанько М.И., Құлназаров А.Қ., Қанағатов М.К. Дене қимылы даярлығының Елбасы сынаамалары – ҚР халқының бұқаралық сауықтыру негізі. – Алматы: Эль-Фараби. 1997. – Б. 46.
- 2 Dill D. The economy of muscular exercise //Physiol. Rev.-Vol. 16. – p. 263.
- 3 Сейсенбеков Е.К. Дене шынықтыру және спорт теориясы мен әдістемесі. – Астана. ЕҰУ баспасы. 2011. – Б. 431.
- 4 Сапарбаев М.Б. Подготовка учителей физкультуры. – Алматы. 1992. – Б. 286.
- 5 Olympic School Project. Melbourne. 1989. – P. 44.
- 6 Тойлыбаев Б. Бастауыш мектеп оқушыларына дене тәрбиесін беруде халықтық педагогика элементтерін пайдалану. Автореф....пед.ғыл.кан. – Алматы. 1994. – Б. 28.
- 7 Мамытов А. Теория спорта. Учебное пособие. – Бишкек. 2005. – С. 235.
- 8 McClelland, D.C. The Achievement Motivation / D.C. McClelland, J.W. Atkinson. – New York. 1953. – P. 11-27.

9 Сейсенбеков Е.К. Казахские национальные игры в учебном процессе учреждений образования и его роль в воспитании детей школьного возраста. // «Спорт и наука», Националната Спортна Академия «Васил Левски» Болгария. – София. №3. 2014. – С. 152-158.

10 Тәнікеев М. Қазақтың ұлттық спорт ойындары. Қаз.ДТИ ғылыми еңбектері жинағы. 1956. – Б. 26-45.

11 Тәнікеев М. Қазақстандағы дене шынықтыру мен спорт тарихы. – Алматы. 2002. – Б. 254.

12 Maslow A.H. Motivation and Personality / A.H. Maslow. New York, 1954. – P. 35-46.

13 Сейсенбеков Е.К. Дене шынықтыру және спорт тарихы. – Шымкент. 2009. – Б. 144.

Резюме

В статье дается информация о значимости и невозможности дальнейшего развития какой бы ни было общественной культуры, не учитывая других отличительных признаков и только ей свойственных знаков для национальной культуры – казахских национальных игр.

Resume

The article provides information on the importance and impossibility of further development, whatever the public culture, not taking into account other distinguishing features and only signs typical for national culture - Kazakh national games.

ӘОЖ: 911.2:504.61:351

**ПӘНАРАЛЫҚ БАЙЛАНЫСТАҒЫ ҚАЗАҚСТАННЫҢ
БАЛАЛАР ЖӘНЕ ЖАСТАР ТУРИЗМІНІҢ ТАРИХЫ МЕН ДАМУ
ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Г.Ә. АБДИКАРИМОВА

педагогика ғылымдарының кандидаты,
география, экология және туризм
кафедрасының аға оқытушысы,

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

К.И. АЛШЫНБАЕВ

педагогика ғылымдарының кандидаты,

дене шынықтыру және спорт кафедрасының доценті,

Аймақтық әлеуметтік-инновациялық университет

М. ГУСЕИНОВ

дене шынықтыру және спорт кафедрасының доценті,

Аймақтық әлеуметтік-инновациялық университет

Т.А. ҚАДЫРБАЕВ

дене шынықтыру және спорт кафедрасының аға оқытушысы,

Аймақтық әлеуметтік-инновациялық университет

Аннотация

Мақалада көтеріліп отырған мәселе – жастарға қазіргі кездегі туризм саласымен тығыз байланысты бұқаралық денешынықтыру-спорттық тәрбиемен қатар, экологиялық тәрбие берудің мәселелері, әсіресе қоғамның жаңа даму сатысында, экономиканың жандану, эпидемиялық аурулармен күрес, ғылыми-техникалық жетістіктердің ерекшеліктерінің өсу динамикасымен тығыз үйлесімдігін көрсетеді. Қазіргі кезеңде бұл мәселелерді шешетін жаңа мыңжылдыққа қадам басқан, өмір табалдырығын жаңа аттаған бүгінгі мектеп оқушылары. Заманауи мектептерге дене қасиеттерін дамытуды, табиғатты қорғауды, жоғары экологиялық ахуалды қамтамасыз етіп, оны жан-жақты қорғайтын, қоғамымызды алға жетелейтін жаңа білімдік-тәрбиелік құрылым қажет. Салауатты өмір салтын ұстанатын, дене шынықтыру және спортпен белсенді айналысатын мектеп оқушыларының экологиялық бағыттарын қалыптастыру, туристік өлкетану қызметіне белсенді түрде тарту экология орталықтарына, натуралистерге, саяхат және өлкетанушыларға, балалар мен

жасөспірімдердің орталықтарын көптеп құруға және осы бағыттағы педагогикалық қызметке байланысты.

Түйін сөздер: туризм түрлері, спорт, инфрақұрылымдық, сауықтыру және тәрбиелік маңызы.

Қазіргі таңда білім алушылар арасында заманауи технологиялар бойынша жаңаша білім беру мәселелері уақыт өткен сайын өзектілене түсуде. Дүниетанымы кең, инновациялық технологиялар үрдісіндегі жан-жақты біліммен қаруланған, заман ағымына қарай оқу-білім, мәдениет, тәрбие және, ең бастысы, дене қасиеттері дамыған өскелең ұрпақ тәрбиелеу – білім беру мекемелерінің басты міндеттері, десе де болады. Соған байланысты, білім беру саласындағы өзекті мәселелердің бірі болып саналатын пәнаралық байланыстар қазіргі кезеңде өз шешімдерін үйлесімді табуда. Заман талабына сәйкес, дуальді білім беру үдерісі де қазіргі кезеңде осы пәнаралық байланыстармен тығыз байланыста [1, 15-36 б.б.].

Соңғы жылдардағы зерттеулер туристік-өлкетану қызметінің, әсіресе, өсіп келе жатқан өскелең ұрпақтың дамуына ықпал ететін тиімді құрал екендігін көрсетті. Бұл қызмет оқушыларға табиғатпен қоян-қолтық араласуға, олардың бойында құнды жеке сапалар: көпшілікке, қарым-қатынасқа, беріктілікке, шешімділікке және табиғатқа көмекке келу мүмкіндіктерін қалыптастырады. Туризм оқушылары жағымсыз қылықтарға қарсы тұруға (темекі тарту, арақ ішу т.б.) салауатты өмір салтындағы мықты денсаулық негізін қалыптастыруға, пайдалы және қызық істерге, салауатты өмір салтына тәрбиелейді. «Оқушыларды өз еркімен экологияға бағыттау табиғат және нәтижелі экологиялық оңды істердің есебін жүргізу» мәселесі туристік-өлкетану қызметі үрдісінің нәтижесінде қалыптасып отыр. Кезінде, ғалым Ян Амос Каменский табиғатты қорғау қажеттілігіне тәрбиелеудің біртұтас жиынтығын құрайтындығын дәлелдеген болатын. Педагогика теориясындағы бұл тұжырымдама күні бүгінге дейін қолданылып келеді. Ж.Ж. Руссо табиғаттың даму жолдарын, адамзаттың болашағының қарышты дамуын алғашқы түсінушілердің бірі болды, адамзаттың даму жолдарын көрсетіп берді [2].

К.Д. Ушинский балаларды табиғат жиынтығына тәрбиелеуге үлкен маңыз берді. Ол бұл қағиданы бірнеше бағытта дамытты, оқушылардың табиғатты қорғау, табиғатпен жақындастыру арқылы оқыту, тәрбелеудің мазмұнын ашып берді. Соңғы жылдардағы зерттеулер экологиялық тәрбиенің оқушылардың жан-жақты жеке дамуымен байланысты екендігін көрсетті, ал экологиялық көзқарас

адам бойында органикалық бөлім құрып, педагогикалық әсерлердің жан-жақты дамуының қорытындысын қалыптастырады [3].

Оқушы жастарды туған табиғатпен жақындастыру, өз Отанының тарихы мен мәдениеті туралы түсініктерін қалыптастырудың негізгі бірден-бір құралы болып табылатын бұл – туристік-өлкетану қызметі. Өлкетану туристік жорықтарымен тығыз бірліктері әртүрлі бағыттағы білім беретін экскурсиялар, оқушылардың шығармашылық зерттеулері, ізденіс жұмыстары барлық жастағы топтарына қажет. Бұл жағдай оқу-тәрбие үрдісінің бір бөлшегі [4].

Ірі халықаралық конгрестерде (Мехико, Белград) қоршаған ортаны қорғау экологиялық тәрбие, оның ішінде ең тиімді құралы – жазғы демалыс лагерлері деп танылды. Туристік-өлкетану экспедициялары-экологиялық бағыттағы тиімді тәрбие жұмысының бірі [5, 27-59 б.б.]. Оқулықтарда осындай туристік-өлкетану жорықтары арқылы экологиялық тәрбие мәселелерін шешу жолдары қарастырылмаған. Бұл бізге «Туристік-өлкетану экспедициясы жоғарғы сынып оқушыларына экологиялық тәрбие берудегі қызметтің бір түрі» деген зерттеу тақырыбын таңдап алуға мүмкіндік берді. Астана қ. (қазіргі Нұр-Сұлтан) білім басқармасы «Жас саяхатшылар стансасы» мемлекеттік мекемесі бар (Сурет 1).



Сурет 1. Жас саяхатшылар стансасының эмблемасы

Жас саяхатшылар стансасына қысқаша сипаттама: бөлімдерінің саны – 2: әдістемелік және бұқаралық-ұйымдастыру. Педагогтардың жалпы саны – 29 адам. Бағыттар саны – 16. Стансаның үйірмелеріне қатысып жүрген балалардың саны – 640 оқушы. Үйірмелер тізімі: «Бардтық өлең», «Жас нұсқаушылар туризмі», «Тау туризмі», «Жаяу туризмі», «Жартасқа өрмелеу», «Спорттық бағдарлау», «Жас

археологтар», «Жас туристер», «Жас экологтар», «Жас экскурсоводтар», «Жас велотуристер», «Өлкетанушы-туристер», «Спелеотуризм», «Географ-өлкетанушылар», «Жас этнотуристер» [6, 65-70 б.].

Жас саяхатшылар стансасының жетістіктері:

- спорттық бағытбағдар бойынша Тынық мұхиты елдері және Азия Чемпионаты жүлдегерлері және жеңімпаздары;
- «Менің денсаулығым – менің болашағым» Республикалық балалар фестивалі, I орын;
- «Атамекен» туристік экспедициясына қатысушылардың Республикалық құрамасы, II орын;
- Ішкі туризмдегі үздік бағыт сайысы, II орын;
- «Еуропа-Азия» XI Халықаралық фестивалі, II орын;
- «Көкше – 2018» аймақаралық сайыс, I орын;
- Жас экологтардың I және II Республикалық форумы дипломанты;
- Азияның Жастар Чемпионаты алтын медалі (Ямагути, Жапония);
- Жартасқа өрмелеу бойынша ҚР Кубогі кезеңдерінің жүлдегерлері және жеңімпаздары;
- Жартасқа өрмелеу спорты бойынша Еуропа Чемпионаты, (Австрия);
- Жартасқа өрмелеу спорты бойынша Әлем Чемпионаты, (Франция)
- Спорттық бағдар бойынша Қазақстан Республикасы Спартакиадасы (Риддер);
- «Менің Отаным – Қазақстан» Республикалық туристік экспедиция III кезеңі (Ақмола обл.).

Қызметтің негізгі бағыттары:

1. Туризм тәрбиенің әр түрін жүзеге асыруға мүмкіндік жасайды: эстетикалық, еңбек және кәсібилік, зияткерлік, экологиялық, дене даярлығы. Туристік қызмет қосымша білім беру және негізгі өзара әрекет құрамы ретінде, мектептен тыс қызмет формасының бір түрі ретінде, педагог пен оқушының даму құралы және өскелең ұрпақты тәрбиелеудің нәтижелі екендігін жан-жақты қарастыруда [7, 120-123 б.б.].

2. «Менің Отаным – Қазақстан» республикалық туристік экспедициясы оқушылардың экспедицияға шығулары арқылы жүзеге асады. «Астана көшелерімен серуендеп өтеміз» атты қалалық экскурсиялық бағыт сайысы дәстүрге айналды. Оқушылардың «Туған

өлке жолдарымен» жазғы археологиялық экспедициясына 100 астам оқушылар қатысты. Қазақ халқының тарихи-мәдени мұрасын балалар «Райымбек батыр» тарихи-этнографиялық экспедициясында үйренді. Ата-бабаларымыздың жүріп өткен тарихи орындары бойынша «Әлкей Марғұлан ізімен» атты танымдық-этнографиялық экспедициялық бағыт өтті [8, 41-45 б.б.].

3. Экология – Жас саяхатшылар станциясы қызметінің негізгі бағытының бірі және оқушылардың бойына экологиялық мәдениеттің негізін қалыптастыру үшін педагогикалық жағдаймен қамтамасыз етуге мүмкіндік беру, 3-ші мыңжылдықтың азаматын тәрбиелеудің маңызды құралы болып саналады. Жүзеге асырудағы негізгі түрлер:

- «Эколог-өлкетану» үйірмесі;
- республикалық және қалалық деңгейдегі іс-шаралар;
- жобалау қызметі;
- жазғы туристік, экологиялық мектеп, экскурсия.

Зерттеу мақсаттары:

- жоғарғы сынып оқушыларының бойында экологиялық мәдениетті қалыптастыруды туристік-өлкетану экспедицияларының мүмкіндіктеріне қарап анықтау;

- туристік-өлкетану экспедициясының экологиялық жоспарын құру;

- жоғарғы сынып оқушыларының бойында туристік-өлкетану экспедициялары арқылы экологиялық мәдениетті қалыптастыруда экологиялық жоспар жасау;

- жоғарғы сынып оқушыларының бойында мәдениетті қалыптастыруда саяхат-өлкетану экспедицияларының нұсқауларын жасап шығару [9].

Зерттеу жорамалдарының негізінде ғылыми болжам ретінде мынадай пікірлер қалыптасты: жоғарғы сынып оқушыларына туристік жорықтарда өткізілетін бұқаралық дене шынықтыру іс-шараларын өткізу арқылы экологиялық тәрбие беру – олардың дүние, табиғат пен қоғам туралы ғылыми білімдерін жүйелі түрде бойларына сіңіру негізінде жатыр. Сонымен бірге, жүйелі экологиялық туристік-өлкетану қызметінің экспедициялық түрінің, өткізілетін бұқаралық-спорттық іс-шаралардың көмегімен қалыптасқан қоршаған табиғат ортасының өзара қажеттіліктерін түсінуге мүмкіндік туғызады. Өз кезегінде, бұл кіріспеде көрсетілген дуальді білім беру мен пәнаралық байланыстылықты орнатады [10].

Міне, сондықтан да, экологиялық тәрбиені жоғары деңгейде қалыптастыру жолдары мынадай жағдайда ғана жеткілікті дәрежеде болады:

- қоршаған ортаны жетілдіріп және қорғау қажеттіліктерін оқушылар сезініп, жеке дара тіршіліктердің үздіксіз даму, жағдайларын ескеріп отырған жағдайда;

- білімдік-тәрбиелік жұмыстар негізінде осындай сезімдерді орнататын экологиялық ынталандыру жағдайларын қалыптастыру арқылы;

- экологиялық туристік-өлкетану қызметі оның ең жоғарғы экспедициялық түрі болып есептелгенде;

- белгілі бір мақсаттағы бұқаралық-спорттық, тәрбиелік жұмыс табиғатпен белсенді түрде жақындасу негізінде қалыптасады.

Зерттеудің әдістемелік базасы – адамның табиғатпен әлеуметтік бірлестігі негізіндегі үнемі қозғалыста болатын дүниеге деген жаратылыстану, ғылыми-педагогикалық және философиялық біртұтас көзқарасы болып табылады. Мұның барлығы жеке адамның рухани жүйесін қалыптастыратын шығармашылық қызмет пен адамгершілік этикасына негізделген тәрбиенің ықпалына байланысты. Ізденіс барысында жинақтау, сұрыптау, талдау және ғылыми тұрғыдан қорытынды жасауда келесі зерттеу әдістері қолданылады:

- өткенге шолу жасау және алдыңғы қатарлы тәжірибені тарату;

- туристік-өлкетану бірлестіктері, денешынықтыру-спорттық, экологиялық орталықтары, шығармашылық ізденістегі мұғалімдер, педагог-ынталанушылар тәжірибелері;

- педагогикалық зерттеулер, жүргізілген сауалнама түрлері (ауызша, жазбаша) туристік-өлкетану қызметінің нәтижелерінің алғашқы есебі туралы құжаттарды оқып-үйрену, оқушылардың шығармашылық жұмыстары, педагогтардың есебі, жеке пікір алмасулар, социологиялық сұхбаттар, психологиялық-педагогикалық тест жұмыстары, әлеуметтік-педагогикалық тәжірие жүргізу;

- зерттелініп отырған мәселені талдау деңгейін анықтау мақсатында ғылыми ізденіс қорытындыларын практикаға енгізу бағытындағы психологиялық-педагогикалық, дәрігерлік биологиялық, әдістемелік және философиялық әдебиеттерге талдау жасау;

- оқу-тәрбие үрдісіне оқыту және бақылау бағдарламалары түрінде компьютерлік техниканы қолдануды енгізу;

- экологияландырылған туристік-өлкетану экспедициялары құралдары арқылы жаңашыл тәжірибе жүргізу.

Ғылыми ізденістің, психологиялық-педагогикалық құрылымының, ғылыми мәліметтер қорын педагогикалық практикаға енгізудің зерттеу көзі ретінде Қазақстан Республикасы, Орал қаласындағы балалар мен жасөспірімдердің Қазақстан облыстық туризм және саяхат орталығы базасында жұмыс жүргізетін оқушылар бірлестігі, сондай-ақ, оқушылардың ауылдық жерлерде, облыс аудандары көлемінде жұмыс жүргізіп келе жетқан туристік-өлкетану бірлестіктері құрылды. Олар жергілікті денешынықтыру-спорттық мекемелермен және ұйымдармен тығыз байланыста.

Қазіргі уақытта жер шарының түрлі аймақтарында экологиялық дағдарыс шиеленіскен жағдайда экологиялық білім, тәрбие ағарту мәселелері – көңіл бөлуді қажет ететін мәселелер пәнаралық байланыстар аясындағы денсаулық сақтау, салауатты өмір салтын ұстанумен тығыз үйлесімділіктегі түйткілдерді шешуге бағытталған. Осыған байланысты, ең маңызды орын дене шынықтыру, спорт, туризм мен өлкетануға бөлінуі тиіс.

Үкімет қаулысымын Республикалық туристік, натуралистік және техниктер орталықтарының жабылуы сол кездегі ел экономикасының жоспарлық түрінен нарықтық түріне өтуіне тікелей байланыстығынан түсінуге болады. Бірақ та, уақыт өте, сол жіберілген кемшіліктерді қайталамау үшін, қазір атқарылып жатқан істер әзірше мардымсыз.

Қазіргі кезде республика аумағындағы бірнеше облыстарда, тіпті, басқа аумақтарда да балалар мен жастар туризмі, өлкетанушылық және қазіргі заман талаптарына сәйкес экологиялық орталықтары қайта ашылуда. Алайда, оларды ашуда Қазақстан балалар туризмінің тарихына сүйенбей, еш заңды түрде бекітілмей, жергіліктерді әкімшіліктердің құзіреттілігіне берілуі орынсыз болып отыр.

Қазақстан балалар мен жастар туризмін жолға қою үшін ең алдымен ұйымдастырушы ғылыми басшылық жасайтын республикалық статусқа ие білім және тәрбие орталығы ашылуға тиісті. Ол ғылыми-зерттеу институты ма, әлде лаборатория деңгейінде ме, бәрібір, бірақ, Білім және ғылым, туризм, мәдениет және спорт министрліктері тарапынан шешілетін мәселе. Қазақстан өкіметі тарапынан балалар мен жастар туризмі, өлкетанушылығын және экологиялық іс-әрекеттерін жандандыру мәселесіне байланысты арнайы қаулы қабылдануға тиісті. Бұл мәселе кезек күттірмейтін мәселе.

Оның басты себептері: балалар мен жастар туризмінің ардагерлері мен шын жанаршылары осы жұмыстардан қол үзіп, олардың орнын босататындардың аз болуы. Жергілікті жерлерде және

туризмге байланысты іс-әрекеттер жүргізетін мекемелердегі мамандар тапшылығы, балалар туризміне деген көзқарастың жоқтығы.

Соңғы кездерде бұқаралық ақпарат құралдары бетіндегі айтылып жүрген Қазақстан туризмі жайлы мәселені шешетін кез келген сияқты. Ол үшін ең алдымен, еліміздегі балалар мен жастар туризмін дамыту концепциясын қолға алып, жас жеткіншіктерді патриоттық рухта дайындауда туристік іс шараларды кеңінен пайдалану жолдарын қарастыруымыз қажет. Өзірге оған түйткі болатын басқарушы, ұйымдастырушы мекеменің жоқтығы. Сондай-ақ, облыстар көлеміндегі атқарылып жатқан іс шаралар Қазақстан аумақтарында қолданысқа ие болатын кез келді. Бұл орайда балалар мен жастар туризмі осы қарқынмен қалатын болса, Қазақстан туризмі де дамымай, ел экономикасына тигізетін ықпалы аз, оқу-тәрбие ісіндегі жетістіктері ескерусіз қалатын жағдайларға душар болуымыз да ғажап емес.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Бейсенова Ә.С., Шілдебаев Ж.Б. Экология және тіршілік қауіпсіздігі. – Алматы. 2004. – Б. 15-36.
- 2 Жатқанбаев Ж. Экология терминдерінің түсіндірме сөздігі. – Алматы, 2000. – Б. 180.
- 3 Бірмағамбетов Ә. Туған өлкені зерттеушілер. – Алматы, 1986. – Б. 66.
- 4 Вуколов, В.Н. Основы туристско-краеведческой работы. – Астана. Парасат Әлемі. 2005. – С. 120.
- 5 Фомин В.П., Невзоров Г.Г. Туристтік-өлкетану экспедициясы – оқушылардың экологиялық тәрбиесінің бір түрі. – Орал. 2002. – Б. 27-59.
- 6 Шілдебаев Ж.Б. Оқушыларға экологиялық білім берудің ғылыми-теориялық негіздері. Хабаршы «Жаратылыстану-географиялық ғылымдары» сериясы, Абай атындағы ҚазҰПУ. – Алматы. №2 (6). 2004. – Б. 65-70.
- 7 Сейсенбеков Е.К. және т.б. Білім беру мекемелерінде туризм саласын жетілдірудегі жаңа технологиялар. Дене тәрбиесінің теориясы және әдістемесі. – Алматы. № 4 (50). 2017. – С. 120-123.
- 8 Кенжебаева Р. Атамекенге сүйіспеншілікті қалыптастырушы компоненттер. География және табиғат. №3. 2005. – Б. 41-45.
- 9 Қазыбеков Н. Дала өрнектері: этнографиялық сипаттамалар. – Алматы. 1994. – Б. 128.
- 10 Құрманов Қ. Мектеп және өлкетану. – Алматы. 1975. – Б. 62.

Резюме

Поднимаемая в статье проблема наряду с массовым физкультурно-спортивным воспитанием тесно связана со сферой туризма и проблемами экологического воспитания.

Resume

The problem raised in the article along with mass physical and sports education, is closely related to the tourism sector and the problems of environmental education.

ҚАЗІРГІ ЗАМАНҒЫ ПЕДАГОГИКА ҒЫЛЫМЫНДАҒЫ ЭКОЛОГИЯЛЫҚ БІЛІМНІҢ ҚАЛЫПТАСУЫ МЕН ДАМУЫ

А.И. ПРИМБЕТОВА

оқытушы, Жаратылыстану институты,
Қорқыт Ата атындағы Қызылорда мемлекеттік университеті

Г.П. МЕЙРБЕКОВА

аға оқытушы, Жаратылыстану факультеті,
Қожа Ахмет Ясауи атындағы
халықаралық қазақ-түрік университеті

Аннотация

Бұл мақалада қазіргі заманғы педагогика ғылымындағы экологиялық білімнің қалыптасуы мен дамуы үшін қандай теорияларды қолдануға болатынын ұсынады. Қоршаған ортаны сақтаудағы жауапкершілікті ұялатып, қоғамның әр мүшесінің бойында табиғатқа деген аяушылық сезім қалыптастыру мен экологиялық білімді дамытуға ұмтылу теориялары қарастырылды.

Түйін сөздер: экология, педагогика, экологиялық білім беру, экологиялық педагогика, экологиялық тәрбие беру, экологиялық сана, экологиялық таным.

Қазақстан Республикасындағы қоғамдық өзгерістердің ауқымдылығы, күрделілігі және тұрақты дамудың жаңа жолына түскен кезеңде жастарды ізгілікке, парасаттылыққа баулитын экологиялық педагогиканың маңызы арта түсуде. Себебі «табиғат-қоғам-адам» жүйесіндегі қарым-қатынастардың шиеленісуі жылдан-жылға күшейіп, экологиялық зардаптар жердегі тіршілікке қауіп төндіріп отыр. Адам мен табиғаттың, қоғам мен ортаның өзара әрекеттестігі, оның өнеркәсіпті өндірістің қазіргі таңдағы көптеген жарамсыз технологиялармен қарқынды өсу жағдайында өмір сүруі, қиындықтың шама-шегіне жетті. Адамзат тіршілігінің өзіне қауіп төнді, табиғат қорлары үзіліссіз сарқылысқа түсті, ортаның ластануынан адам өміріне қауіп төнді. Бүкіл әлемде экологиялық дағдарыстар мен апаттар ұлғая түсуде. Экологиялық апаттар биоортадағы жағдайларға әсер ету арқылы дүние жүзінің әрбір аймағындағы құбылыстардың дамуына айтарлықтай ықпал жасауда.

Қазіргі кезде егемен елімізде айналадағы ортаны қорғауға және табиғат байлықтарын тиімді пайдалану мәселесіне ерекше назар аударылуда, яғни табиғат – бар байлықтың көзі, адам өмірінің негізі, адамның өзі де сол табиғаттың туындысы болып табылады. Адам мен табиғат бір-бірімен тығыз байланысты, егер сол байланысқа кішкене зақым түссе, бұл адамзаттың жер бетінде биологиялық түр ретінде өмір сүруіне қауіпті зардаптар туғызады. Табиғат сырын білмей оған қалай болса солай қарым-қатынас жасау үлкен апатқа әкеп соқтыратынын тарих дәлелдеп отыр.

И.Д. Зверев, И.Т. Суравегинаның пікірі бойынша қазіргі сәтте экологиялық білімнің үш үлгісі бар, атап айтсақ бір пәнді (оқу жоспарларына экологиялық мазмұндағы пәндерді енгізуді болжайды); көп пәнді (оқу пәндерін экологиялау) және аралас (үйлескен, яғни барлық оқу пәндерінің экологиялық бағытын күшейтуді, сондай-ақ жеке интегралданған экологиялық пәнді енгізуді көздейді). Экологиялық білімнің аралас үлгісінің болашағы бар [1, 25 б.].

Экологиялық тәрбиелеу мен білім беруді жетілдірудің педагогикалық шарттары, туған жер және қазақ этнопедагогикасы экологиялық білім мен тәрбиелеу мазмұнына қолданудың әдістемелік негіздерін ұсынады. Осыған ұқсас мәселелер Г.М. Сәбденалиеваның жұмысында анықталады, онда сабақтағы және сабақтан тыс жұмыстардың оқу-тәрбие процестері нақтыланады [2, 61 б.].

Бүгінгі таңда Қазақстанда экологиялық білім мен тәрбиенің ғылыми-теориялық негіздерін құрудың іс-тәжірибелері баршылық. Экологиялық білім мен тәрбиенің түрлі аспектілеріне Қазақстан ғалымдарының көптеген еңбектері арналған [3].

А.С. Бейсенова, А. Абылқасымова, Иргібаева, Ж.Б. Чильдебаевтармен, «Қазақстан Республикасының жалпы білім беру жүйесінде экологиялық білім беру мен тәрбиелеудің концепциясы» әзірленді [4]. Концепцияда, экологиялық білімді күрделі аспектілі, кешенді түрде қарастырады, қоғам мен табиғаттың байланыстылығындағы білімнің ғылыми жүйесінің қалыптасуы; екіншіден, гумманды әлемдік танымдылыққа тәрбиелеу. Концепцияның авторлары экологиялық білімге жалпы мемлекеттік статусын беруді ұсынады, ал ол үшін білім берудің барлық деңгейлерінде экологиялық жалпы оқулар ұйымдастырылу қажеттілігін айтады.

Қазақстан Республикасы үздіксіз білім беру жүйесіндегі тәрбие тұжырымдамасында: «Экологиялық тәрбие адамның бойына табиғатқа әдепті көзқарастың және оған қарым-қатынастың қалыптасуы мен

дамуын, табиғи ресурстардың жағдайына жеке жауапкершілік сезімін және адамдардың олармен парасатты іс-әрекеттерін болжайды. Экологиялық тәрбиенің негізі алдымен, қоршаған ортаны және халықтың денсаулығын қорғауды, елімізде экологиялық жағдай туралы халықты ақпаратпен қамтамасыз етуді көздейді» – деп көрсетілген [5].

Қазақстан Республикасының экологиялық білім тұжырымдамасына сәйкес «Экологиялық білім мақсаты ұзақ мерзімді тұрақты даму мүмкіндігін қамтамасыз ететін қоршаған ортамен қоғамның өзара қатынасын үйлестіретін әрекеттердің ғылыми негізделген жүйесін ұйымдастыруға бағытталған заманауи ой мен жаңа көзқарастың қалыптасуы болып табылады» [6].

Экологиялық мәселелерді дүниежүзілік тұрақты даму шеңбері аясында оңтайландыра отырып, еліміздегі экологиялық жағдайды жан-жақты саралап, оның алдағы уақыттағы жұмыс жоспарын нақтылау аталған тұжырымдаманың маңызды тұсы болып отыр. Мұнда әсіресе, экологиялық тәрбие мен білім берудің үздіксіздігі басты проблема болып көрсетілген.

ҚР Білім және Ғылым Министрлігі қарастыруға тиіс білім берудің саласындағы экология мәселесі жөніндегі бірқатар нақты міндеттерді атап көрсетті:

- үздіксіз экологиялық білім берудің жүйесін қалыптастыруда оқытудың барлық деңгейіндегі оқу бағдарламаларына экология және экологияны тұрақтандыру мәселелерін енгізуді негізге алу;
- міндетті және қосымша білім беру жүйесіндегі экологтарды дайындау, қайта даярлау және мамандардың біліктілігін арттыру;
- экологиялық білім беруге мемлекет тарапынан қолдау көрсету.

Тұжырымдама қағидалары еліміздің көптеген оқу-тәрбие үрдістерінде жүргізілетін іс-шаралардың күн тәртібіне қойылатыны анық. Білім беру мен тәрбие саласындағы экологиялық мәселенің арнайы көтерілуі бұл сала бойынша орын алып отыратын қарама-қайшылықтардың алдағы уақытта дұрыс шешім табу қажеттілігін тудырады.

Айналадағы ортада болып жатқан өзгерістердің нәтижесі алдағы уақытта орны толмас өкінішке әкелмес үшін, болашақ ұрпақтың құнарсыз жерден ешқандай өнім ала алмай, алуан түрлі ауру зардабын шекпес үшін ендігі жерде табиғат тазалығын сақтап қалатындай деңгейдегі экологиялық сауат баршаға қажет. Келешек қоғам егесі жастар деп қарайтын болсақ, сол жастардың сауатын ашу, экологиялық білім мен тәрбие беру әрбір саналы адамзаттардың міндеті деуге

болады. Табиғатқа жанашыр болу – адамзат қоғамына, оның келешегіне жанашыр болу деген сөз.

Табиғат ресурстарын тиімді пайдаланудың экологиялық нормативтері мен тәртіптерін сақтау нәтижесінде дүниежүзілік тәжірибелер бойынша мемлекеттің экономикалық саясаты тұрақты дамудың индикаторы ретінде рөл атқаратыны дәлелденген.

Сол себепті әлеуметтік, экономикалық және экологиялық жағдайлардың біртұтас жүйе ретінде әрекет етуі табиғат ресурстарын тиімді, әрі ұтымды пайдалану және қоршаған ортаны қорғау, табиғатқа қамқорлықпен қарау мәселелерін жүзеге асыруды қамтамасыз етеді.

Бүгінгі таңда қоршаған ортаны қорғау мен табиғатты тиімді пайдалануды тұрақтандырудың бірнеше маңызды тапсырмалары еліміздің экономикалық даму бағдарламасында айқын көрсетілген. Олар:

1. ұлттық байлықтың шикізатын реттеуде еліміздің табиғи-ресурстық мүмкіндігін есепке алу;
2. табиғат байлықтарын пайдалану, өндіру және қорғаудың экономикалық тиімді жолдарын қолданысқа ендіру;
3. экономиканы экологияландыру;
4. білім беру мен тәрбиелеу ісінде бірегей мемлекеттік экологиялық жүйе құру;
5. экологиялық саясатқа мемлекет тарапынан қолдау көрсету;
6. қоршаған ортаны қорғау туралы экологиялық заңдарды жетілдіру.

Бірқатар шет мемлекеттерде ғылыми ізденістер мен зерттеу жұмыстарында экологияландыру мәселесі жүргізіліп отырады. Көптеген халықаралық ұлттық, аймақтық кәсіби деңгейлердегі шаралар іске асырылып жүр. Әр түрлі ғылыми-зерттеу ұйымдарында экологиялық білім мен тәрбие мәселесін игеру жолдарын қарастырған қоршаған ортаны қорғау орталықтары құрылды.

Қазіргі кезде экологиялық педагогиканы игеру аса қажет. Осы орайда, бұл бағыттағы білім беру жүйесін бірізділікке келтіру өзекті мәселеге айналып отыр. Барлық өркениетті елдерде үздіксіз экологиялық педагогиканы ең басты әрі көкейкесті мәселе болып табылатындығын ЮНЕСКО-ның шешімі бойынша XX ғасырдың соңғы 20 жылының «Экологиялық білім беру жылы» деп жариялауынан-ақ байқалады.

Айта кетсек, экологиялық білім мен тәрбие беру 1970 жылы БҰҰ деңгейінде ұйымдастырылған (ЮНЕСКО). «Адам және биосфера» деп аталған бағдарламаны қабылдаудан басталады. Онда алғаш рет

халықаралық деңгейде табиғат ресурстарын қорғау және оны тиімді пайдалану туралы бағдарлама жасалып, кең экологиялық сипатталған болатын. Ал 1971 жылы Швейцарияда Еуропалық конференция өткізіліп, онда айнала қоршаған табиғи орта және табиғат қорғау мәселелері көтерілді. 1972 жылы Стогольмде қоршаған ортаны қорғау туралы көпшілікке білім беру конференциясы болды. 1977 жылы Тбилиси қаласында өткен БҰҰ жанындағы ЮНЕСКО және ЮНЕП ұйымдары экологиялық білім беру туралы 40-тан астам шешім қабылдап, оның ғаламдық стратегиялық жоспарларын бекітті. Экологиялық білім берудің одан әрі даму кезеңдері атақты Найроби (1982 ж.), Беч (1983 ж.), Мәскеу (1987 ж.) т.б. қалаларда өткен конференцияларда жалғасын тапты.

Экологиялық педагогиканың теориялық негіздері орыстың табиғат зерттеушілері әрі көрнекті педагог ағартушылары В. Белинский, А. Герцен, Н. Чернышевскийдің есімдерімен тығыз байланысты. Одан соң А.Бекетов, К. Тимирязев, Д. Кайгородов, т.б. ғалымдар табиғатты зерттеу мен қорғау туралы мәселелерді көтерді.

Қазақстанда жалпы білім беретін мектептерде экологиялық тәрбие жұмысының мазмұнын Н.С. Сарыбеков, Ә.С. Бейсенова, М.Н. Сарыбеков, Ж. Жатқанбаев, К.А. Сарманова, И.Н. Нұғыманов, Ғ.К. Ділімбетова, А.Е. Манкеш т.б. анықтай отырып, экологиялық білім мен тәрбие берудің теориялық негіздерін, әдіс-тәсілдерін қарастырған.

Табиғаттың тазалығын, көркемдігін, табиғаттың мол қазынасын орынды пайдалану міндеттерін ғалым Н.С.Сарыбеков атап көрсеткен. Мұндай тәрбие балабақшадан, отбасынан, өсіп ер жеткен шағына дейінгі аралықты қамтиды [7, 62 б.].

Э.А. Тұрдықұлов (1982) болса, «Экологиялық білім мен тәрбие беру оқушыларды табиғатты пайдаланудың ғылыми негіздері жөніндегі дағдыларын, табиғат ресурстарын қорғау саласына көзқарастар қалыптастырудағы психологиялық-педагогикалық процесті айтамыз», - деп атап көрсеткен.

Э.А. Тұрдықұлов экологиялық білім мен тәрбие беру мақсатында табиғи қоршаған ортаны қорғайтын ғылым негіздерін игеріп, соның барысында сенімдерін қалыптастырып, табиғи байлықтарды үнемдеу, молайту әдет-дағдыларын тәрбиелеу жайлы айтады [8, 54 б.].

Саясаттанушылар мен әлеуметтанушылар аса көңіл бөлетін қоршаған ортаны қорғау мәселесі түрлі деңгейдегі адамдардың, әсіресе оқу орындарының да міндетіне айналып отыр. Отбасындағы тәрбие аясынан бастау алған экологиялық білім негізі жоғары білімді, білікті

маман болып қалыптасуға дейін тәрбие өзегіне айналуы шарт. Демек, қазіргі қоғамдағы экологиялық сананы дамыту үшін оның мақсат-міндеттерін анықтау қажеттігін байқатады. Бұл мәселеде білім мен тәрбие беру деңгейі халықтың жасы мен кәсібіне қарай да түрліше болып келетіндігі анық. Экологиялық білім мен тәрбие беру аясында қоршаған ортаны сақтаумен қатар, оны жақсарту шараларын да қамтылуы тиіс. Яғни, табиғат пен адам және табиғат пен қоғам арасындағы үйлесімділікті сақтап, олардың маңыздылығы мен құндылықтарының өсіп отырылуын ескеру керек. Сондықтан да, барлық қоғамдық салаларда экологиялық білім мен тәрбие беру оқу жүйесіндегі бағдарламалардан тыс та жүргізіліп отыруы керек.

Қазіргі күні елімізде әлемдік деңгейге сәйкестендірілген білім беру жүйесінің негізгі бағыттары айқындалған. Олар:

- оқыту мен оқудың жаңа парадигмаларын енгізу;
- мемлекеттік стандарт негізінде барлық оқу жүйелерінің бірізділігін қалыптастыру және оның ұзақ мерзімге сақталуын қамтамасыз ету;
- білім беру саласындағы ұйымдастырушылық пен ақпараттың жаңа типтерін түрлендіру;
- білім беру саласына оқытудың жаңа технологиясын ендіру;
- білім беруді ғылыммен, іс-тәжірибемен ұштастыру.

Экологиялық білім мен тәрбие қоғамның әрбір мүшесіне бағытталып, оған табиғатты қорғау және көркейту шараларын үйретуді көздейді. Мұның түпкі мақсаты – табиғат байлықтарына жауапкершілікпен қарайтын экологиялық тұрғыда саналы жеке тұлғаны қалыптастыру. Ол үшін біріншіден, білім алушыға, тәрбиеленушіге жаратылыс пәндерін негізге алып, белгілі дәрежеде экологиялық білім беру; екіншіден, осы білімін табиғатты қорғау мен көркейту ісіне бағыштай білуге тәрбиелеу қажет. Осы аталған екі шараны тиімді ұштастыру нәтижесінде оқушыда қоршаған табиғи ортаға жауапкершілік көзқарас қалыптасып, жалпы адамзат мәдениетінің құрамдас бөлігі ретінде экологиялық мәдениет дамиды.

Экологиялық білімнің тиімділігі жүйелік тәсілге негізделіп, үздіксіз жүзеге асырылғанда ғана жеңіске жетеді. Үздіксіз экологиялық білім беру жүйесін құрудың маңыздылығы ғылыми және тәжірибелік білімнің бірлігі негізінде білім алушылардың экологиялық көзқарасын қалыптастыру, қоршаған ортаға жауапкершілікпен қарайтын құндылықты, мінез-құлық, іс-әрекетті қамтамасыз ету. Қазіргі кезеңнің ерекшелігі экологиялық білім және тәрбие беруді қолма-қол өмірге енгізіп, жетілдіру керек. Өйткені, табиғаттағы апатты жағдайлар

жасынан «экологияландырылған» ұрпақтың өсіп жетілуін күтуге, ұзақ мерзімді эксперимент жүргізуге уақыт қалдырмайды. Экологиялық білім көпшіліктің санасына айналадағы ортаны сақтаудағы жауапкершілікті ұялатып, қоғамның әр мүшесінің бойында табиғатқа деген аяушылық сезім қалыптастыруы тиіс.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Зверев И.Д., Суравегина И.Т. Концепция «экологического образования». – М., 1996. – 48 с.

2 Сабденалиева Г.М. Педагогические условия экологического воспитания школьников: автореф.... дис.канд.пед.наук. – Алматы, 1998. - 24 с.

3 Назарбаев Н.А. К конкурентоспособному Казахстану, конкурентоспособной экономике, конкурентоспособной нации: Послание Президента народу Казахстана от 19 марта 2004 г. // Казахстанская правда, 20.03.2004.

4 Концепция экологического образования Республики Казахстан // Экологическое образование в Казахстане, 2005. - № 1. - С. 3-6.

5 Қазақстан Республикасы үздіксіз білім беру жүйесіндегі тәрбие тұжырымдамасы. – Астана, 2009

6 Концепция экологического образования Республики Казахстан // Экологическое образование в Казахстане 2005. № 1. - С. 3-6.

7 Сарыбеков М.Н. Теория и практика экологической подготовки будущего учителя начальных классов. – Алматы: Ғылым, 1997. -152 с.

8 Турдыкулов Э.А. Экологическое образование учащихся в процессе изучения предметов естественно-научного цикла: автореф.... канд.пед.наук. – М., 1989-24 с.

Резюме

В данной статье описаны какие теории можно применить для формирования и развития экологических знаний в современной педагогической науке.

Resume

This article is devoted to the theories applied for the formation and development of ecological knowledge in modern pedagogical science.

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ
МЕНЕДЖЕРОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

К.Ж. АГАНИНА

доктор педагогических наук, профессор,

Казахский национальный педагогический университет им.Абая

Д.Е. САУДАБАЕВА

докторант,

Казахский национальный педагогический
университет им. Абая

Аннотация

В статье раскрыта роль тринарной методологии в науке, дана характеристика философских категорий «общее», «особенное», «единичное», на основе их разработана схема иерархии философских категорий применительно к теме исследования. Разработанная схема явилась основой для отбора методологических подходов к исследованию, в частности, приняты системный, деятельностный, динамический и др. подходы. Показано, какие методы исследования соответствуют каждому подходу.

Ключевые слова: менеджеры в сфере образования, профессиональная компетентность

Методология выполняет важную функцию в науке. Одной из этих функций считается нормирование, которое отличается от указания, ранжирования и других функций, и понимается более широко, как определение нормы соотношения части и целого, ориентиров целеполагания и др. Педагогика также имеет свою нормативную базу. При этом история развития педагогики показывает, что в определенное время ее развития как науки нормирование объявлялось абсолютной, незыблемой основой, вследствие чего в науке преобладала бинарная методология: в категориях обучения и воспитания применялись термины «правильно – неправильно», «хорошо – плохо» и т.п., следовательно, в бинарной методологии неприемлемы неопределенность, нелинейность и т.п.

Тринарная методология несколько отличается от бинарной, т.к. противоречия в ней снимаются не противопоставлением, а

дополнением, консессусом, толерантностью и т.д. Следовательно, более приемлемыми являются такие философские категории, как «общее», «особенное», «единичное». Эти категории показывают объективные связи и характеризуют процесс познания. Общее – свойство, отличающее от подобных, но особенных и единичных явлений, признак объединения вещей и явлений в один класс, вид или тип. Особенное – единство единичного и общего, т.е. определенное общее, но не выведенное из взаимосвязи единичное. Единичное – форма существования общего в действительности. Особенное – общее, реализуемое в единичном [1, с. 430].

Исходя из логики рассмотренных категорий, можно заключить, что в нашем исследовании компетентность является «общим», т.к. она играет роль признака, на который опирается определенная функция образования. Профессиональная компетентность будущих менеджеров в сфере образования, заявленная в теме исследования, является «единичным», а само понятие «профессиональная компетентность» несет в себе признаки как «общего», так и «единичного», т.е. является единством «общего» и «единичного». Таким образом, иерархия философских категорий, связанных с понятием «компетентность», представляется в виде схемы (рисунок 1).

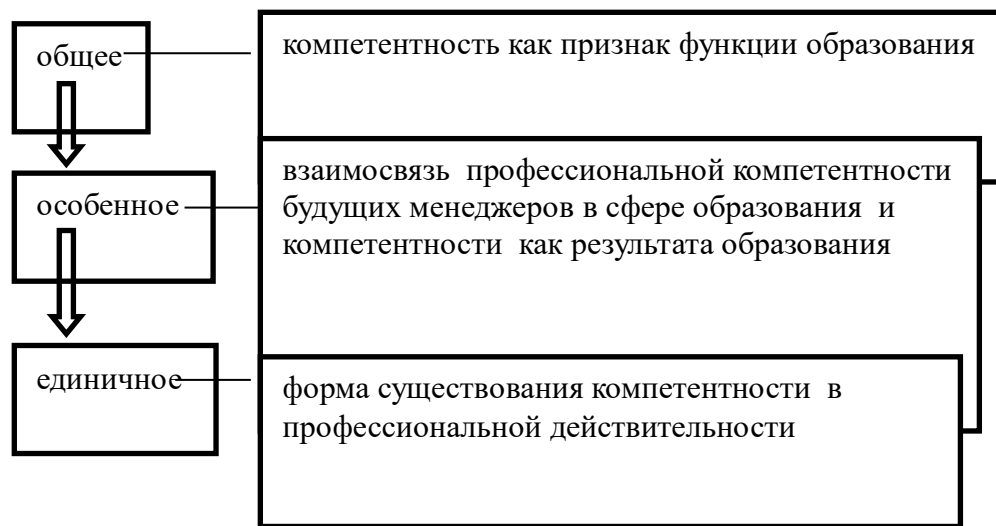


Рисунок 1 - Схема иерархии философских категорий применительно к теме исследования

Разработанная схема является основой для отбора методологических подходов к исследованию. Как видно из схемы, в первую очередь, надо применить системный подход ввиду того, что в иерархии отражены понятия, каждое из которых объединяет несколько понятий. В системном подходе понятие рассматривается как совокупность взаимозависимых элементов, например, рассмотрение понятия «компетентность» выводит на термин «признак», а от него – к сложному понятию «функции образования» и т.д. Поэтому формирование профессиональной компетентности будущих менеджеров в сфере образования является подсистемой образования и вместе с тем само является системой (рисунок 2).

Цель является стержневым понятием в теории педагогики. В общем виде ее можно описать как итоговый результат деятельности, поэтому от нее зависят содержание, формы, методы и средства педагогического процесса.

Мотивация также является одной из фундаментальных и актуальных понятий психологии и педагогики. От ее сформированности зависят активность личности, регуляция ее поведения, результативность образовательной деятельности и т.п.

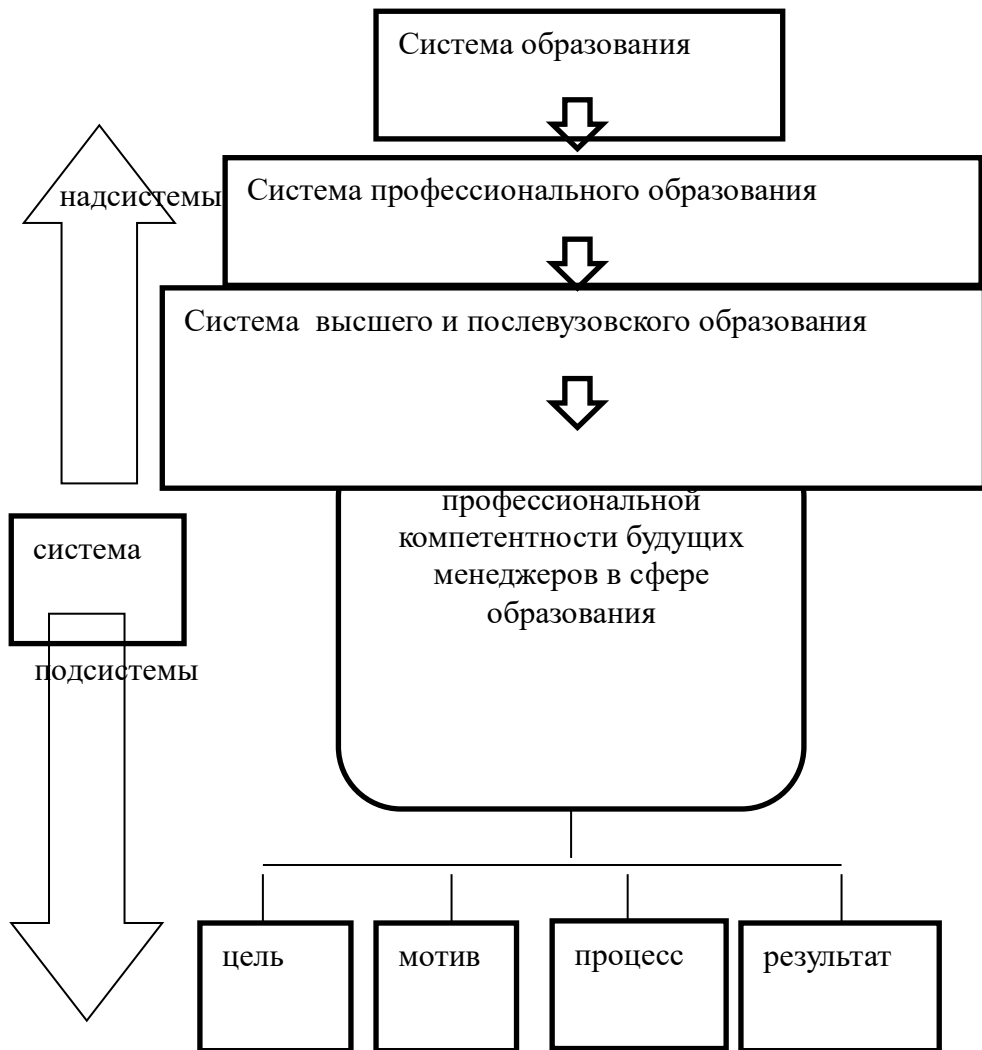


Рисунок 2 -Формирование профессиональной компетентности будущих менеджеров в сфере образования как система и как подсистема

Процесс формирования профессиональной компетентности будущих менеджеров в сфере образования основан на процессном подходе, который рассматривает формирование как непрерывную взаимосвязанную деятельность субъектов образования (персонала и обучающихся) в условиях целенаправленной учебно-образовательной деятельности. В связи с этим процессный подход является одним из важных методологических подходов к исследованию проблемы, при

котором все функции формирования взаимосвязаны и результат является общей суммой всех функций и непрерывной последовательности взаимосвязанных действий.

Результат деятельности может быть оценен в рамках ситуационного подхода, который концентрируется на том, что эффективность деятельности определяется ситуацией. Это является следствием того, что в образовательном процессе существует такое большое количество и внешних, и внутренних факторов, что невозможно выработать единые критерии эффективности, т.е. не существует единого способа достижения цели (все зависит от конкретной ситуации).

В соответствии с деятельностным подходом к исследованию объектов, процессов, явлений деятельность связана с выполнением различных проектов. В настоящее время нет сферы деятельности, в которой не разрабатываются проекты. Они нужны в любом случае, когда требуется разрабатывать способы превращения существующей ситуации в другую, более оптимальную, создавать искусственные объекты и структуры, разрабатывать алгоритмы действий, планировать этапы достижения определенных целей и т.д.

При применении динамического подхода объект исследования рассматривается в диалектическом развитии, в причинно-следственных связях как в прошлом, так и в настоящем и будущем.

Применение волкометрического подхода к формированию профессиональной компетентности дает возможность получить достоверную информацию о состоянии системы в целом, результатах ее функционирования и т.д. Квалиметрия как наука об измерении и оценке качества любых объектов и процессов имеет своим предметом категории «измерение», «оценивание», «шкалирование» и состоит из общей, специальной и предметной квалиметрий [2, с. 418].

В работе [3, с.239] автор, анализируя определение понятия «качество», выделяет три основных подхода: *объективистский, релятивистский и концепция развития*. Здесь же дается характеристика подходов: в рамках объективистского подхода наиболее важными в понимании качества являются возможность объективных измерений и сравнимость результатов оценки качества различных курсов, учреждений и т.п., т.к. данные, полученные в ходе оценивания, являются показателями не только одного учебного заведения, но дают также сравнительную картину по отношению к другим вузам; сущность *релятивистского подхода* состоит в отсутствии абсолютных критериев, при использовании которых можно

было бы оценить любые действия; *концепция развития* относится к уровню внутренней оценки деятельности высшего учебного заведения (преподавательский состав и студенты, обучающиеся в данном институте или университете).

Рассмотренные методологические подходы требуют различных методов для их использования. При системном подходе важными будут методы анализа и синтеза. Деятельностный подход реализуется с помощью метода проектов. При использовании динамического подхода проводится ретроспективный анализ за прошлые годы (5...10 и более лет) и перспективный анализ. Самым эффективным методом в ситуационном подходе является метод, который более всего соответствует данной ситуации, т.е. должен быть использован широкий круг методов. Применение квалиметрического подхода предполагает проведение опытно-экспериментальной работы и расчетов методами математической статистики для обработки полученных данных.

Универсальным методом, применимым при всех названных методологических подходах, является метод моделирования. Моделирование в современной науке и практической деятельности дает возможность упрощать получение информации об объекте моделирования за счет отвлечения от некоторых несущественных, с точки зрения исследователя, свойств объекта, и получить новые знания, заметить законы или закономерности, увидеть новые возможности функционирования и т.д. В математических и инженерных науках моделирование используется для решения задач по получению наилучшего результата, т.е. по оптимизации, чтобы прогнозировать ожидаемые результаты задачи. Это своего рода диагностический инструмент для определения состояния и дальнейшего развития объекта или процесса. Моделирование может быть начальной фазой проектирования объектов или любых систем и позволяет существенно сократить затраты на разработку проектируемого объекта (системы).

В педагогике применяется большое разнообразие моделей, все они, конечно, нематериальные, к примеру, концептуальные, прогностические, структурные, модели личности, модели специалиста, когнитивные модели обучения и т.п. Как отмечает М.В. Ядровская, процедура моделирования как объективная и универсальная гносеологическая процедура широко применяется в педагогике, при этом автор считает, что строить строгую однозначную классификацию

моделей невозможно, т.к. модель является лишь средством познания и в чистом виде не существует [4, с.142].

Однако, по нашему мнению, моделирование в современной науке и технике не теряет своей значимости. Модели были и будут применяться для пополнения научных знаний и выявления свойств объектов и явлений.

Список литературы

1 Советский энциклопедический словарь. М., Советская энциклопедия, 3 изд. 1985.-1600 с

2 Яковлев Е.В. Теория и практика внутривузовского управления качеством образования: Дисс. на соиск. уч. степ. ... докт. пед. наук. - Челябинск, 2000. - 418 с.

3 URL: <http://www.quality.edu.ru/quality/met/sk/239/>

4 Ядровская М.В. Модели в педагогике // Вестник Томского государственного университета. 2013. - №366. - С. 139-143.

Түйін

Мақалада болашақ білім беру менеджерлерінің кәсіптік құзыреттілігін қалыптастырудың әдіснамалық аспектілері дәйектелген.

Resume

The article is devoted to the ground of methodological aspects of a professional competence forming of the future educational managers.

**ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДА БІЛІМ БЕРУ ҮРДІСІНІҢ
САПАСЫН АРТТЫРУЫНДАҒЫ КАЙДЗЕН
СТРАТЕГИЯСЫНЫҢ ҚОЛДАНЫЛУЫ**

А.К. АЛЬЖАНОВ

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

Р.С. АХИТОВА

докторант,
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Аннотация

Мақалада Қазақстанның барлық жоғары оқу орындарындағы білім беру үрдісінің сапасын арттыру мәселесінің өзектілігі қарастырылған. Оқу үрдістерін үздіксіз жетілдіру білім беру саласындағы заманауи тенденциялардың үздіксіз дамуынан туындап, болашақ педагог мамандарының білім сапасын арттыруын талап етуде. Қазақстандық жоғары оқу орындардың әлемдік университеттер арасындағы рейтингтеріндегі позициясын жақсарту мақсатында білім беру үрдісінің сапасын арттыруындағы мониторингті тиімді жүргізу керек. Осыған сәйкес мақалада жоғары оқу орындарының білім беру үрдісін үздіксіз жетілдіруге бағытталған Кайдзен стратегияларының негіздері қарастырылған.

Түйін сөздер: білім беру үрдісі, Кайдзен стратегиясы, білім беру сапасы, басқару.

Қазіргі таңда еліміздің қоғамы серпінді экономикалық және әлеуметтік дамуға бағытталған. Бұл дамудың маңызды факторы білім беру болып табылады, өйткені ХХІ ғасырда әрбір тұлға түрлі ғылымның салаларынан хабары болып, сонымен қатар өзін-өзі тәрбиелеу және өзін-өзі жетілдіру дағдыларына ие болуы керек. Осыған орай, болашақ қоғам жоғарғы оқу орындарындағы болашақ педагог мамандарын даярлау жүйесінің сапасына, оның қарқындылығы мен ұтқырлығына тікелей байланысты болады. Қазақстанның барлық жоғары оқу орындарындағы білім сапасын арттыру мәселесі бүгінгі таңда тың мәселе, себебі заманауи тенденциялардың және сандық технологиялардың үздіксіз дамуы болашақ педагогтерді даярлауына барынша ықпал ету үстінде.

Білім беру ұйымдарында білім сапасын бақылаушы мониторинг дұрыс жүргізілген жағдайда, бұл ұйымдардың түлектері де әрдайым сұранысқа ие болып, аталған ұйымдар жоғарғы рейтингтерге ие болады. Білім алушылардың университет таңдау уақытында берілген университеттің түрлі арнайы академиялық рейтингтерде қатысуы айқындауыш фактордың бірі болып табылады. Атап айтсақ, бүгінгі күні университеттердің ең танымал академиялық рейтингтері – бұл Times Higher Education (THE) және QS Rankings, олар тәуелсіз ұйымдардан құрастырылғанмен, әлемдегі ең беделді академиялық рейтингтер болып саналады. Әдетте қалған рейтингтер қажетті ақпараттарды ішінара немесе толығымен олардан алып негіздейді [1, 243 б.]. Қазақстандық жоғарғы оқу орындары әлемдік QS World University Rankings, Webometrics, QS University Rankings: EЕCA рейтингтерінде табысты алға жылжуда. Осылайша, 2017 жылы QS WUR рейтингінде 8 қазақстандық жоғарғы оқу орындары қатысса, 2018 жылы олардың саны 10 жеткен болатын.

Бүгінгі күні «білім беру саласы» сыртқы ортаның компоненттеріне тәуелді болып, ал «бәсекеге қабілеттілік» — халықтың өмір сүру сапасының көрсеткіші болып табылады [2, 83 б.]. Осылайша, қоғам нақты өзгертуші күшке ие емес, бүкіл білім беру жүйесіне әсер ете алады және сол арқылы сапалы білім беру қызметтеріне қол жеткізеді. Осыған сәйкес білім беру ұйымдарындағы сапа менеджменті анықталады, ал ол динамикалық процесс ретінде жүргізіледі. Сондықтан, ұйымдарды сапалы жетілдіру мәселелері ерекше өзекті болып табылады. Оқу орнының дұрыс қызметі және оның қызмет көрсету сапасы оқытушылар құрамының ресурстарын ұтымды пайдалану мен оларды басқарудың тиімділігіне байланысты. Жалпы білім беру мониторингі – бұл білім беру үрдістерінің жүргізілуін, студенттер контингентін, жалпы білім беру ұйымдарының желісін іске асыру шарттары мен нәтижелерін, жағдайын және динамикасын жүйелі түрде байқау, талдау, сонымен қатар бағалау және болжау болып табылады [3, 47 б.]. Сондықтан қызмет атқарушы кадрларды басқару тиімділігі білім беру ұйымдарының педагогтардың кәсіби дамуына көңіл бөлінуіне байланысты болып келеді. Білім сапасының мониторингі қолда бар ақпарат көздерін жүйелеп, білім беру жағдайының диагностикасын, сонымен бірге арнайы ұйымдастырылған зерттеулерін мен өлшеулерін қарастырады. Бұл білім беру жүйесінің қызметі туралы ақпаратты жинау, өңдеу, сақтау және тарату, сонымен қатар білім беру қызметтерінің ішкі және

сыртқы тұтынушыларының қанағаттануын негіздейді. Оқу үрдісін басқарудың тиімді жүйесін құру үш міндетті талап етеді:

- оқу үрдісі сапасының мақсатты көрсеткіштерін қалыптастыру;
- қол жеткізілген көрсеткіштердің деңгейін мақсатты түрде салыстыру және осыған сәйкес оқу процесінің сапасын бағалау;
- ауытқуларды азайту мақсатында қол жеткізілген сапаны анықтайтын жағдайлар мен факторлар бойынша бақылау іс-шараларын әзірлеу.

Қазіргі уақытта тез арада өзгертін, ортаға тиімді бейімделуін қамтамасыз ететін білім беру ұйымдарды басқаруды енгізу қажеттілігі туындады. Жоғары оқу орындарының білім сапасын басқару стратегиясының нақты идеясын қалыптастыру маңызды, оны жүзеге асырудың қағидаттарын, құрамдас бөліктерін және деңгейлерін анықтау қажет, себебі стратегия таңдау әр жетекші үшін өте маңызды қадам. Бүгінгі таңда Кайдзен философиясының стратегияларын қызметтің әртүрлі салаларында және білім беру қызметтері саласында қолдану кеңінен тарауда.

Кайдзен философиясы 1950-1960 жылдары жапон индустриясында пайда болып, іске асырылған бүгінгі таңда ол біртіндеп бүкіл әлемді қамтуда. Жапонияда көптеген ғасырлар бойы қалыптасқан Кайдзенстратегиясын сапа үрдістерін басқару зерттеушісі жапондық Масааки Имаи ашты. Ол 1986 жылы Англияда «Кайдзен: Жапондық компаниялардың сәттіліктерінің кілті» кітабын шығарып, ал 1997 жылы «Гемба Кайдзен: Шығындарды азайту мен сапасын жақсарту жолы» атты екінші кітабын жарыққа шығарды.

Соңғы онжылдықта Кайдзен стратегияларын АҚШ, Ұлыбритания және басқа да Еуропа елдерінің университеттері, Азия университеттері және тағы да басқа университеттер сынақтан өткізіп, қолдану үстінде.

Кайдзен стратегиясын өндіріс саласындағы процестерді ұйымдастыруды басқаруын У. Левинсон, Д. Тэппинг, Д. Рассел, К. Лайкер, Т. Фабрицио, П. Джеффри, Деннис Хоббс, И. Каору, М. Коленсо атты шетелдік авторлар зерттеген болатын. Ал бұл стратегияны жоғары оқу орындарында білім беру сапасын арттыруда қолдану жаңа серпіліспен дамуда. Жалпы «Кайдзен» сөзінің өзі жапон тілінде 改善 немесе Kaizen деп те кездесіп, екі бөліктен тұрады: «Kai» бұл «өзгеріс» болса, «Zen» – дегеніміз «жақсы», толық мағынада «үздіксіз жетілдіру» немесе «үздік өзгерістер» деп аударылады. Басқа стратегиялардан айырмашылығы бұл жүйенің нәтижеге емес, үрдіске бағытталуы [4, 20 б.].

Жалпы Кайдзен философиясы өмір сүру жағдайының, өнімдердің, сондай-ақ технологияның үнемі жақсартуының үздіксіз үрдісін айқындайды. Алайда бұл үрдіске барлық қатысушылар өз үлесін тиімді қосу қажет. Бұл үнемі жетілдіруге бағытталған философиялық ойлау жүйесі деп те атауға болады.

Осы басқару тұжырымдаманы негіздеуші Масааки Имаидың ойынша, Кайдзен стратегиясын кез келген бизнесті басқарудағы сәтті жүргізілуімен қоса, басқа да салалардың дамуына үлкен септігін тигізеді. Мысал ретінде қоғамдық, саясаттық, мәдени және білім беру салалары. Жалпы алғанда, Кайдзен-философиясы бірінші орында ерекше мәдени басқарудың қалыптасуын негіздеп, жұмысшылардың үнемі үздік өзгерістерге ынталандыруда, алайда бұл үрдіс уақыт ара емес, күнделікті жүргізілуі тиіс. Қызметкерлерді үздіксіз жетілдіру процесіне ынталандыру тек қана университеттегі мәселелердің шешілуін қамтамасыз етпей, сонымен қатар барлық ресурстар ұтымды пайдалануға көшеді.

Үздіксіз жетілдіру стратегиясының мазмұны келесі негізгі компоненттермен ашылады:

- шығындардың барлық түрлерін үнемі азайтуға көңіл бөлу, бұл университет жұмысының тиімділігін үнемі арттыруға және шығындарды азайтуға бағытталған;

- жұмыс орындарын ұтымды ұйымдастыру, бұл максималды тәртіпке, тиімділікке және өнімділікке қол жеткізуге мүмкіндік береді;

- бүкіл университет бойынша сапаны бақылау, мұнда тек білім беру қызметтерінің сапасын ғана емес, сонымен қатар барлық іс-шаралардың да сапасын қамтиды;

- жұмысты стандарттау, пәндер мен оқыту үрдісін жақсарту кезінде алынған нәтижелерді тұрақтандыру және қолдау.

Жалпы алғанда Кайдзен стратегиясының негізгі мақсаты жоғарғы оқу орнының қызметін үздіксіз жетілдіру бағытындағы жұмыс атқарушы қызметкерлерді тәрбиелеу, олардың жұмыс принциптерін тиімді ұйымдастыру. Ол үшін оқытушылар ұсыныстарымен өз әріптестерімен бөлісіп, мәселелердің тез арада шешілуіне ынталандырады. Жапондықтардың ойынша, стратегияның бірінші кезеңдерде талқыланған ұсыныстардан үлкен нәтиже күтпеу керек, одан да бұл үрдіске максималды түрде қызметкерлер санын қосу қажет.

Кейін үздіксіз жетілдіруге бағытталған қатынас корпоративті мәдениеттің құрамдас бөлігіне айналған соң, ұсыныстар саны міндетті

түрде сапалы болып, университетке ұзақ мерзімді басымдықты қамтамасыз етеді.

Университет деңгейіндегі Кайдзен стратегиясын сәтті жүргізілуі келесідей талаптардың орындалуын қажет етеді [5, 22 б.]:

- тұтынушылардың қажеттіліктеріне назар аудару;
- мәселелерді ашық мойындау;
- жұмыс топтарын құру;
- кросс-функционалды командалар арқылы жобаны басқару;
- өзін-өзі тәрбиелеуді дамыту;
- әрбір қызметкерді ақпараттандыру;
- әрбір қызметкерге өкілеттік беру;
- үздіксіз өзгеріс;

- шығармашылық көзқарас, жұмыс барысын және жұмыс нәтижелерін жақсартуға қызығушылық.

Осы талаптар негізінде Британдық университеттер мен колледждер Кайдзен ұстанымдарын осыдан он жыл бұрын жүзеге асыра бастады [6, 16 б.]. Алғашқы мұндай енгізулерді аз бағдарланған пилоттық, эксперименталдық жобалардан бастау алып, олар тез тиімді нәтижесін көрсете бастады [7, 11 б.].

Американдық университеттер де Кайдзен стратегиясын қолдануда, мысал ретінде Орталық Оклахома университеті, Айова штатының университеті, Жаңа Орлеана университеті, Боулинг Грин Мемлекеттік университеті, Ренсселер Политехникалық институты, сонымен қатар Скрантон университеті және тағы да басқалары қызметтер мен әкімшілік процедураларды жақсарту үстінде, негізгі және қосалқы мәселелерді жеңілдетеді, жатақханалардың жағдайын жақсартады, бюрократиялық келіспеушілік пен қағаз шығының азайтуда. Американдық университеттердің осындай тәжірибелері Кайдзен стратегиясын жоғары білім беру саласына енгізу мүмкіндіктерінің кеңдігін және барлық мүдделі тараптар үшін мұндай бастамалардың пайдалы екендігін дәлелдейді [8, 47 б.].

Жоғары білім беру саясаты өмір бойы білім алудың шешуші факторы болып табылады және көптеген елдерде ересектердің үлесінің артуына байланысты ерекше маңызды болып табылады. Жоғары білім бүкіл әлемде кеңейтілген білім экономикасы жағдайында экономикалық бәсекеге қабілеттіліктің негізгі қозғаушысы болып табылады, сонымен қатар әлеуметтік келісім мен әл-ауқатқа ықпал етеді. Барлық елдер жоғары оқу орындарына әлемдік деңгейдегі бәсекеге қабілетті ғылыми-зерттеу базасын қолдауға және білімді қоғамның мүддесі үшін таратуға қажетті дағдыларды дамыту

керектігін көбірек түсіне бастады. Соңғы он жыл ішінде Қазақстанның жоғары білім беру жүйесі үлкен жетістіктерге жетті [9, 4 б.]. Қазіргі уақытта қазақстандық жоғарғы оқу орындарда білімнің міндеттерінің бірі сауатты, икемді, бәсекеге қабілетті маман даярлау болып табылады. Сондықтан жоғары оқу орындарда білім беру үрдісінің сапасын арттыруындағы Кайдзен стратегиясы – бұл тек қана үздіксіз жетілдіру философиясы емес, университеттің кез келген үрдісін оңтайландыру бойынша ұсыныстарды талқылау және енгізу процесін ресімдеу құралы болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Aguillo, Isidro & Bar-Ilan, Judit & Levene, Mark & Ortega, Jose. (2010). Comparing university rankings. *Scientometrics*. 85. 243-256. 10.1007/s11192-010-0190-z.
- 2 Фатхутдинов Р.А. Стратегический менеджмент: учебник для вузов. М.: ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез», 2010. – 310 с.
- 3 Tam, M. (2001). Measuring quality and performance in higher education. *Quality in Higher Education*, 7(1). – P. 47–54.
- 4 Имаи М. Гемба кайдзен: Путь к снижению затрат и повышению качества: пер. с англ. / Масааки Имаи. – 3-е изд. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2007. – 345 с.
- 5 Лайкер Дж. Дао Toyota: 14 принципов менеджмента ведущей компании мира : пер. с англ. / Джеффри Лайкер. – 4-е изд. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2008. – 402 с.
- 6 Langer T. Lean University. The Application of Lean thinking for Improving Processes in Higher Education Institutions : Evidence from three UK case studies / Tobias Langer. – Belfast : Queen’s University Belfast, 2011. – 137 p
- 7 Francis, D.E. Lean and the learning organization in higher education, *Canadian Journal of Educational / David E. Francis // Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. – 2014. – Issue #157, April 28. – 23 p.
- 8 Balzer, W. K. Lean higher education: Increasing the value and performance of university processes / William K. Balzer. – New York: Productivity Press, 2010. – 292 p.
- 9 OECD (2018), Высшее Образование в Казахстане 2017, JSC Information-Analytic Center, Astana

Резюме

В статье рассматривается использование стратегии Кайдзен для повышения качества образовательного процесса в высших учебных заведениях

Resume

The article is about the Kaizen strategy to improve the quality of the educational process in higher education institutions

**ҚАЗАҚ АҒАРТУШЫЛАРЫНЫҢ ЕҢБЕКТЕРІНДЕГІ
ЛИДЕР МӘСЕЛЕСІ**

Ұ.Қ. ҚЫЯҚБАЕВА

педагогика ғылымдарының кандидаты,

Абай атындағы ҚазҰПУ

А.А. АЛИМБЕКОВА

Ph.D, Абай атындағы ҚазҰПУ

Т.С. ЖҰМАШЕВА

докторант, Абай атындағы ҚазҰПУ

Аннотация

Мақалада авторлар қазақтың аса көрнекті ағартушылары, білімге құштар, бос уақытын кітапханада өткізген, білгеннің үстіне біле түссем, халқыма неғұрлым көбірек пайда келтірсем деген, ұлттық мектебіміздің қалыптасуына зор ықпал етіп, келер ұрпаққа білім беруде көптеген құнды еңбектер қалдырған, лидерлік сапаларымен көзге түскен қазақ халқының ірі тұлғалары туралы жазған. Олардың еңбектеріндегі жас ұрпақты тәрбиелеуге кері әсерін тигізетін екі жүзділік, жалқаулық, сатқындық сияқты теріс мінез-құлық түрлері жайында айтады. Болашақ ұрпақтың бойында лидерге тән негізгі сапа адамгершілік құндылықтар жүйесін қалыптастыруға ерекше көңіл аударған. Сондықтан да бұл қазақ ағартушыларының жазған еңбектері болашақ тәрбиешілердің лидерлік әлеуетін дамытуда берер пайдасы зор. Ағартушылардың еңбектеріндегі туған елге деген сүйіспеншілік, ерлік, табандылық, адалдық, парасаттылық, сыпайылық, адамдарға қайырымдылықпен қарау, еңбек сүйгіштік, жарқын өмірге ұмтылушылық, әділдік, тапқырлық, үлгі-өнеге болу және т.б. сияқты адамгершілік құндылықтарды адамның бойына бала кезінен сіңіру керектігі туралы идеялары жылдан жылға өзекті екенін жазған. Сонымен қатар өз заманында қазақ арасындағы аса білімдар адамдардың қатарында болуы бұл ағартушылардың лидерлігі деген тұжырым жасайды.

Түйін сөздер: ағартушы, лидер, сапа, тапқыр, бітімгер.

Қоғамның дамуына сәйкес мемлекеттің білім беру саясатының да өзгеріп отыруы заңды құбылыс. «Мемлекет пен ұлт өмір сүру үшін заман ағымына саналы түрде бейімделуге қабілетті болу керек»

делінген Мемлекет басшысының «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» атты мақаласында. Рухани жаңғыру – ұлттық сана, бәсекелік қабілет, прагматизм, ұлттық бірегейлікті сақтау, білімнің салтанат құруы, сананың ашықтығы. Аталған мәселелер соңғы жылдары жиі айтылып жүрген лидерлік сапалар жиынтығын құрайды. Сондықтан еліміздегі жоғары білім беруде, соның ішінде тәрбиешілерді кәсіби даярлауда олардың лидерлік әлеуетін дамытудың өзектілігі жылдан жылға арта түсуде [1]. Мәселенің мәнін дұрыс шешу үшін лидер ұғымының шығу тарихына тоқталуды жөн санаймыз.

Лидер сөзі (ағылшын тілінен leader – жүргізуші, жетекші деген мағынаны білдіреді) – басшы; көсем; өзінің артында ізбасарлары бар, басқарушы; ұйымның немесе кіші топтың беделді мүшесі, тұлғалық ықпалы оған онда жетекші рөл ойнауға мүмкіндік береді. Лидердің күнделікті ықпалы мен беделі формальді емес сипатқа ие және бірқалыппен қалыптасады және топтық басқарудың ресми емес құралдарымен қолдау көрсетіледі. Лидердің бірнеше түрлері бар. Олар: ұйымдастырушы-шабыттандырушы; энтузиаст-орындаушы; әмбебап; эмоциональді-жұқтырғыш; рациональді-іскер; кәсіби-құзыретті; ғылыми-беделді және басқалары [2, 141 б.].

Лидерлік – көне заманнан бері философ, тарихшы, педагог, психолог мамандардың шұғылданып келе жатқан өзекті мәселелерінің бірі. Себебі лидерлік қоғамның даму кезеңдерімен, мәдениетімен, салт-дәстүріне байланысты ерекшелінеді. Қазіргі қоғамда болып жатқан өзгерістерге байланысты әлеуметтік-саяси және экономикалық дағдарыс кезінде бәсекеге қабілетті, жауапкершілікті алуға дайын, өзгермелі жағдайға бейімделгіш, зияткерлік және шығармашылық тұрғыдан өзін-өзі дамытуға деген ұмтылысы бар, қоғамдағы өз орнын өзі белгілеуге қабілетті саналы тұлғаны қалыптастыруда ерекше орынға ие [3, 6 б.]. Осы тұрғыда біз қазақ жастарын білім алуға, мәдениеттің жаңа дәстүрлерін игеруге, лидерлік сапаларын дамытуға шақырған ағартушылардың еңбектері мен педагогикалық көзқарастары жайында айтуды жөн санаймыз. Солардың бірі – қазақтың аса көрнекті ағартушысы Ыбырай Алтынсарин. Оның өз еңбектерінде жас ұрпақты лидерлікке тәрбиелеуде шағын көркем шығармалардың мазмұнын түсінікті жеткізу арқылы балалардың жағымды мінез-құлықтарын қалыптастырып, лидерлік сапаларын дамытуға арнағанын анық байқауға болады. Мысалы, «Өрмекші, құмырсқа, қарлығаш» ертегісінде әкесі баласына жәндіктер мен құстың іс-әрекеттерін мысалға ала отырып, адал еңбекке баулиды [4]. Тынбай еңбек ету адамды өмірде өз орнын табуға, бақытты болуға алып келетінін

түсіндіреді. Адамды қоғамда әлеуметтік табыстылыққа жеткізетін еңбек іс-әрекеті екенін бала түсініп өссе, ересек өмірінде лидерлік сапалары жемісті еңбегі арқылы көрініс тауып, дамып отырады. Сонымен қатар ағартушының лидерлікті насихаттауы «Сәтемір хан» әңгімесінде анық айтылған. Үй жанында ойнап отырған бала – Сәтемір, ақсақ құмырсқаның үй төбесіне шығу үшін, бірнеше рет құлап, қайта тырмысып, түбінде үйдің төбесіне шығып кеткенін көреді. Жәндіктің өз мұратына жетуде ерінбей еңбек етіп, қиыншылықтарды жеңгені, бала Сәтемірді қатты ойландыратынын суреттейді. Нәтижесінде Сәтемір бос жүргенін жөн санамай, ойынын тастап, қалаға барып, білімді молданың үйін жинауға жалданып, білім алып, түбінде атақты хан болған екен дейді. Қазақ халқының тарихта аты қалған хандарын алып қарасақ, олардың алғыр, батыр, сөзге шешен, ақылды, парасатты тағы да көптеген қасиеттерге ие лидерлер болғандарын білеміз.

«Асыл шөп» әңгімесінде Зылиха мен Бәтима атты жас қыздардың өзара әңгімесін суреттейді. Зылихаға қарағанда Бәтима сабырлығымен, шыдымдылығымен, тапқырлығымен ерекшеленеді. Демек Ұлы ағартушының педагогикалық идеясында Бәтима үлгі-өнеге көрсете алатын лидер ретінде танылады. Ы. Алтынсариннің әңгімелерінде лидердің әртүрлі типтерін көруге болады. Мысалы, «Шеше мен бала» әңгімесінде кішкентай қыздың тапқырлығы, батылдығы, дер кезінде шешім қабылдап, қайырымды іс-әрекетке барғаны жағдаяттық лидерлік мінез-құлық. «Аурудан аяған күштірек» әңгімесінде баланың анасын аяп, ойлағаны шынайы лидерлік мінез-құлық. «Бай баласы мен жарлы баласы» әңгімесінде бай баласы Асан мен жарлы баласы Үсеннің жұрттан қалып, Үсеннің лидерлік сапаларының арқасында көптеген, қиындықтардан, қатерден аман-есен өтіп, ата-анасын тауып келгені туралы айтылады. Бұл әңгімеде Үсеннің тапқырлығы, айтқанды жадында сақтауы, ақпаратты қабылдауы мен өңдеуі, білімі, өнер тапқыштығы, іскерлігі, қамқорлығы, батылдығы, жауапкершілігі, өзіне сенімділігі лидерлік сапаларының көрінісі. Үсен әр қадамында әкесінің айтқан ақылын, кеңесін есіне алып, жинақтаған білімі мен өнерінің арқасында өзінің және Асанның өмірін сақтап қалады. Ы. Алтынсариннің «Бай баласы мен жарлы баласы» атты әңгімесіндегі педагогикалық ойынан лидерлік әлеуметтену үдерісінде қалыптасатынын білуге болады. Үсен жарлы баласы болғандықтан күн көріс жауапкершілігі өзіне жүктелген, әкесі адамгершілік тұрғыда баласына ақыл-кеңес беріп, жол көрсетіп отырған. Ұлы Үсенге қиын жағдайлардан шығуды үйреткен. Керісінше бай баласы Асан дайынды

пайдалануға әдеттенген. Өз бетімен шешім қабылдап, қиын жағдайда жол табу қабілеті дамымаған. Асан сияқты лидерлік сапалары дамымаған адамдарға үнемі жол көрсетіп, отыратын Үсен сияқты лидердің соңынан еру тиімді болып есептеледі. Ы. Алтынсариннің әңгімелері өз замандағы мектепте оқуға мүмкіндіктері жоқ қаншама қазақ балаларын жігерлендіріп, алға жетеледі. Елінің игілігі үшін бар білімін, күш жігерін жұмсап, қазақ жастарының лидерлік сапаларын дамытып, алдыңғы қатарға шығару мақсатында мектеп ашып, білім беріп, қорлықтан құтқаратын, теңсіздікті жоятын, игіліктің жолына бастайтын тек білімді әр қазақ баласы алатын күнді армандаған Ы. Алтынсариннің «Дала қоңырауы» аталуы да осы еді.

XIX ғасырда халқының еркіндігін, сауаттылығын арман еткен Абай Құнанбайұлының философиясында лидер және лидерлік ойлары терең және жан-жақты қамтылған. Абай заманында халқының өз еңбегінің жемісін өздері жеуге еріктері жоқ екені жанына қатты батты.

Абай Құнанбайұлы еңбектерінде лидерлікке тән және жат мінез-құлықтарды бөліп көрсетеді. Мысалы, адам мінезіндегі лидерге жат мінез-құлықтар: орынсыз мақтау, ойсыздық, жағымпаздық, салғырттық, күншілдік, көрсеқызарлық, жалқаулық, дәрменсіздік, мақтау сүйерлік, менсінбеушілік, мақтаншақтық, кек сақтау, өштесу т.с.с. Лидерге тән мінез-құлықтар: естігенді есте сақтау, көргеннен үлгі-өнеге алу, жаман әдет-дағдыдан бойын аулақ ұстау, нәпсіні ақылға жеңдіру, ұстамды болу, білімге құштарлық т.с.с. Сонымен қатар Ұлы ойшыл адам бойындағы жаман әдеттер ақыл мен ойды тоздыратынын, өзіне де еліне де пайдасы болмай дәрменсіз күй кешетінін айтып, болашақ ұрпақты лидерлік сапаларын дамытуды насихаттайды. «Егер есті кісінің қатарында болғың келсе, күнінде бір мәрте, болмаса жұмысында бір, ең болмаса айында бір, өмірді қалай өткізгенің жайында өзіңнен өзің есеп ал» дейді. Айтылған ойдан күнделікті іс-әрекетін жоспарлап, орындалған жұмыстарына, қол жеткізген жетістіктеріне, оң немесе теріс іс-әрекетіне өзінен өзі есеп алуы адамды *есті кісі* қатарына қосылуға ықпал екен. Демек адамның өзінен-өзі есеп алуы лидерлік сапа, ал есті кісі – лидер деген тұжырым жасауға болады.

Абай Құнанбайұлы баланың сана-сезімін дұрыс дамытып, лидер қалыптастыруда әлеуметтену үдерісінің маңызының зор екенін айтады. Жетінші қара сөзінде: «Адам баласы анадан туғанда екі түрлі мінезбен туады. Бірі – ішсем, жесем, ұйықтасам деп туады. Бұлар – тәннің құмарлығы. Екіншісі – білсем, көрсем, үйренсем екен деу – жан құмарлығы. Бұл ойынан адам баласы өмірге тұқымқуалаушылық

фактор – мінезбен, даралық ерекшеліктерімен туылатыны туралы айтылады [5, 18 б.]. Абайдың қара сөзінен баланың бірі жан құмарлылығы – жағымды сапалармен дүниеге келсе, екінші бала тән құмарлылығы – жағымсыз мінез-құлықпен дүниеге келетінін білеміз. Жан құмарлылығымен дүниеге келген адам туралы: «...адам бойына жан құмарлығы арқылы жиналатын нәрсенің аты ақыл, ғылым...» ал ақыл мен ғылым табысты, жігерлі еңбек еткен адамға лайық. Айтылған идея лидерліктің «Ұлы адамдар» теориясына саяды. «Ұлы адам» теориясында лидерлік сапалар туа біткен қасиет, адамдар Ұлы лидер болып туады дегенге саяды. Он жетінші қара сөзінде *қайрат*, *ақыл*, *жүректі*, *ғылымды* кейіпкерлер ретінде алып, адамның мінез-құлқына байланысты сөйлетеді [5, 33 б.]. Айтылған ойда терең үңілсек, мысалы *лидер* тек қайраттылығымен ғана ерекшеленетін болса «*ғылым*» айтқандай «...қайратсыз ешнәрсенің болмайтуғыны да рас, бірақ қаруына қарай қаттылығы да мол, пайдасы да мол, бірақ залалы да мол, кейде жақсылықты берік ұстап, кейде жамандықты берік ұстап кетуі мүмкін...», сол сияқты *лидерде* асқан ақыл болып, жүрек болмаса жаман мен жақсыны айыра алмай, жүрексіз ақылын зұлымдыққа пайдаланатынын айтады. Адам қайрат пен ақылды жүрекке билеткенде ғана шынайы лидерлік сапалары дамиды, яғни лидердің бойынан *ақыл*, *қайратты* билейтін үлкен *жүрек* болу керек. Жүрексіз лидерлік теріс бағыттылық. Бұндай лидер терең, рухани біліммен ерекшеленбейтін, басқаруда адамдарды қорқыту, қаталдық таныту, жазалау әдістеріне сүйеді. Ұлы ойшыл, гуманист-ақын еңбектеріндегі жастарға адами құндылықтар, күш-қуат, бойына жігер, қайрат беретін, мұраларының мәні мен маңызы қазіргі кездегі өзекті мәселеге жастардың бойында лидерлік сапаларын дамытудың қайнар көзі.

Шәкәрім Құдайбердіұлының өмірбаянынан ақындығының, қисынды ойлауының, парасаттылығының қалыптасуына өміріндегі жетекшісі, ұстазы, еліктеушісі, үлгі алушысы Абайдың лидерлік ықпалының зор болғанын білеміз. Бала кезінен зеректігімен көзге түскен Шәкәрім арнайы мектептерде білім алмаса да, молдадан ашқан сауаттылығын өздігінен оқу, іздену арқылы дамыта алды. Бойында лидерлік әлеуеті зор Шәкәрім Абайдың соңынан еріп, тәрбиесін алғаны туралы былай деді: «Әкеміздің бір шешесінен туған Ибраһим мырзаны, қазақ ішінде Абай деп атайды, сол кісі мұсылманша һәм орысша ғылымға жүйрік һәм Алланың берген ақылы да бұл қазақтан бөлек дана кісі еді, ержеткен соң сол кісіден тағылым алып, әртүрлі кітаптарын оқып, насихатын тыңдап, аз ғана ғылымның сәулесін сездім».

Шәкәрім Құдайбердіұлы өз заманының лидері, оның «Жастарға» деген өлеңінің өзі лидер және лидерлікке тәрбиелеу идеяларына тұнып тұр [6]. Мысалы,

Кел, жастар, біз бір түрлі жол табалық, Арам, айла, зорлықсыз мал табалық. Өшпес өмір, таусылмас мал берерлік Бір білімді данышпан жан табалық - деп айласыз, парақорлықсыз, көз бояушылықсыз, біреуге қиянат жасамай, тек терең біліммен, адал еңбекпен бақытты өмір мен табыстылыққа жетуге болатынын айтады. Себебі *данышпан адам* ақыл-ойдың, білімнің молдығы, кең өрістілігі, келешекті болжау, ой қорытып, түйін жасау, ғылымның келер көкжиегінің жетер жерін анықтауға арналған ой-тұжырымы бар парасаттылық. Ақын «Бай мен қонақ» өлеңінде лидерлік сапаға қарама – қарсы адамның бойындағы арсыздықты, бассыздықты, бетпақтықты, ұждансыздықты сипаттайды. Кедей байдың үйіне қонаққа келіп, төрге шығып, жөн сұрасқандай етін жеп, шәйін ішіп, кетерінде ақша сұрайды, ақша жоқ деген сөзден соң, аттың майын сұрайды дейді. Өзінің ішіп, жеп отырғаны аздай алақанын жайып, оңай пайда тапқысы келетін айтады. Соңында мақсатына жетпеген соң, бермедің деп ренжіп, араздасып, жек көріп, өкпелеп кетеді дейді. Бірақ одан өзінен басқа адам зардап шекпейтінін де айта кетеді. МысалыЗиян тартпай қалмайды осыдан бай, *Болмаған соң қонақтың көңілі жай. Көрінгенге көз сүзбей күнін қөріп, Қазақ қашан ел болар, құдайым-ай!*..... Ш. Құдайбердіұлының идеясындағы кедей – қазіргі қоғамда лидерлік сапалары дамымаған адам, жалқау, адал еңбекке етуді ұнатпайтын, өсек сөзге жақын, өзінің әлеуметтік жағдайын жақсартуға, табыстылыққа жету туралы ойлау қабілеті төмен адамдар. Осы жерде ақынның «Бай мен қонақ» өлеңіндегі идеясына байланысты невролог Пол Маклиннің «Кедей миы және бай миы» теориясына тоқтала кетсек, Пол Маклин миды үш бөлікке бөлген: Мысалы ойлау, сезім, инстинкт.

Ойлау – құндылықтың, даналықтың, интуицияның, шығармашылықтың, өзін-өзі жүзеге асырудағы саналы шешім.

Толғану (Эмоция-лимбическая система) – лимбикалық жүйе, яғни қуаныш, қорқыныш, ашу, қайғы, жек көру.

Инстинкт – (Рептильді кешен) – күн көріс, қорқыныш, агрессия. Рептильді ми туралы айтып кететін болсақ, рептильді ми адамның мінез-құлық іс-әрекетіне жауап береді.

Сонымен қатар Пол Маклин миды екіге бөледі.

1. Кедейдің миы.
2. Байдың миы

Кедейдің миы – кедей адам мүлдем ойды қолданбайды, ол бәрін ата-анасы мен ортасы тәрбиелегендей қабылдап «автопилота» өмір сүреді. Ақшаны мақсатсыз, импульсивті, ұғынбай ойынан шығарған тілектеріне жұмсайды. Кедей адамда эмоция мен инстинкт басым. Мысалы, қорқыныш, күн көріс, сұқтанушылық, үрей, қызғаныш, жыныстық қатынас және т.б. [6].

Байдың миы – бай адам ойын, инстинкті, эмоциясын бақылауда ұстайды. Жеке құндылықты, батыл армандарды, есті мақсаттарды басшылыққа алады. Сондықтан жақсы табыс табады. Өздеріне ұнайтын іспен шұғылданады. Ақшаны өзінің нақты тілектері мен армандарына жұмсайды.

Ш. Құдайбердіұлының идеясын Пол Маклиннің теориясы негіздей түскенін байқаймыз. Бұл жерде бай мен кедейдің миын салыстыра отырып, лидерге тән сапаларды анықтай түсеміз.

Қорыта келгенде, қоғамның әр кезеңінде өз лидерлері анықталып отырады. Қазақ халқының Ұлы ұстаздары ХІХ ғасырдағы ағартушылық саласында Ы. Алтынсариннің, А.Құнанбаев, Ш. Құдайбердіұлының лидерліктері негізінде атқарған іс-әрекеттері мен еңбектерінің жылдан жылға өзектілігі арта түсіп, 2 ғасыр бойында жалғасын тауып келеді. Олардың еңбектерінде лидердің типтерін, сапаларын, лидерлікке тәрбиелеудің жолдарын, әдіс-тәсілдерін анық көруге болады. Өз бойында лидерлік сапалары дамыған тұлға ретінде ағартушылардың жастарға қалдырған лидерлік идеялары өте құнды.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Назарбаев Н.Ә. Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру атты мақала. 12 сәуір, 2017 // http://www.akorda.kz/kz/events/akorda_news/memleket-basshysynyn-bolashakka-bagdar-ruhani-zhangyru-atty-makalasy

2 Мардахаев Л.В. Словарь по социальной педагогике. – М., Академия, 2002. – 160 с.

3 Алимбекова А.А., Шалғынбаева Қ.Қ. Кәсіби лидерлік негіздері. Оқу құралы. – А., Альманах, 2018. – 257 б.

4 Алтынсарин Ы. Екі томдық шығармалар жинағы. – Алматы, 2003. – 240 б.

5 Абай. Қара сөздері. – А., Өнер, 2006. – 80 б.

6 Изтлеуова С.Д. Воспитание человека в произведениях Абая и Шакарима. Учебное пособие. – Алматы: Инжу маржан, 2011. – 200 с.

Резюме

В статье рассматривается роль трудов казахских просветителей в развитии лидерского потенциала будущих воспитателей

Resume

The article deals with the role of the works of the Kazakh educators in the development of the leadership potential of future educators

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫН ҰЛТТЫҚ ҚҰНДЫЛЫҚТАР АРҚЫЛЫ ТӘРБЕЛЕУДІҢ НЕГІЗДЕРІ

Н.Ж. СӘРСЕНБЕКОВ

магистр, аға оқытушы

Қарағанды мемлекеттік техникалық университеті

М.С. ҚАЙЫРБЕК

магистр, оқытушы

Қарағанды мемлекеттік техникалық университеті

Ғ.М. ӘБІЛҚАСОВ

магистр, аға оқытушы

Қарағанды мемлекеттік техникалық университеті

М.А. КУСАЙНОВА

докторант,

Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті

Аннотация

Мақалада авторлар жас ұрпақты өз халқының тарихын, тегін, салт-дәстүрін, тілін, білімін меңгерген мәдениетті тұлға етіп тәрбелеу мәселесінің өзектілігін атап көрсетеді. Бүгінгі таңда оқушыларға әлемдік деңгейде өркениетті негізде білім мен тәрбие беру, ұлттық құндылықтарды қалыптастыру маңызды екендігін айқындайды.

Түйін сөздер: бастауыш сынып, ұлттық тәрбие, білім беру, салт-дәстүр, құндылықтар, этномәдениет, халықтық педагогика.

Бүгінгі таңда тәуелсіз мемлекетіміздің білім саласындағы басты мақсаты – білімнің жаңа ұлттық үлгісін енгізу және оны қалыптастыруға толық негіз қалау. Тарихтың даму белестерінде әрбір халық, саяси-әлеуметтік, мәдени және идеологиялық жағдайына сай рухани-дәстүрлік, адамгершілік қасиеттерін қалыптастырып, оны ұрпақтар игілігіне қалдырып отырады.

Тәуелсіздік туын көтерген елімізде ұлттық тәрбие ұстанымының өзіндік қыры мен сыры бар. Өйткені қазақ халқының тарихи дамуында кездескен қиындық қыспақтар, билеп-төстеу дәуірі ұлттық сана-сезімді әлсіреткені белгілі.

Қазіргі кезеңде білім беру мекемелері мен педагогикалық ғылым алдында ұлттық білім берудің философиялық негіздеріне, білім жүйесінің стратегиялық бағыттарына, мақсаты мен мазмұнына, оны

орындаудың әдіс-тәсілдеріне жаңаша көзқарастар қалыптасуда. Бүгінгі таңда көптеген мектептерде білім беру мен тәрбие жұмыстарын жаңаша жүргізуде көптеген әрекеттер істелуде. Бастауыш білім беру сатысы оқушыларымен ұлттық тәрбие жүйесі ең жауапты және ерекшелігі мол кезеңге жатады. Олардың жас ерекшелігі мен өсімтал сана-сезімдері осыны талап етеді [1, 76 б.]

Қай заманда болмасын адамзат баласының алдында тұратын ұлы мақсат-мұраттарының ең бастысы – өзінің өмірін, тәжірибесін жалғастыратын салауатты, саналы ұрпақ тәрбиелеу. Себебі, ұрпақ тәрбиесі келешегін берік ететін басты фактор болып саналады.

Алайда ұлттық дәстүрді бойымызға толық сіңірмегендіктен, бабаларымыздың тарихи тәжірибесін орынды пайдаланбағандықтан, біз тәрбие тегінен айырылудың аз-ақ алдында қалдық. Дүниетануды, өміртануды адам өзінен бастағаны жөн. Егер өз ұлтыңның салт-дәстүрін егжей-тегжейлі, дұрыс сезіне білмесең өзге ұлттардың да салт-дәстүрлерін құрметтей алмайсың. Олардың жан дүниесін де түсіне алмайсың. Сондықтан, ең алдымен, әркім өз ұлтының салт-дәстүрлерін жете білуі және қастерлеуі қажет.

Адамзат қоғамы даму тарихында қалыптасқан тәрбие мен оқыту, оның теориясы және практикасын дамыту саласындағы маңызы мен тәрбиелік мүмкіндіктері жайлы Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, В.Г. Белинский, Н.К.Крупская, А.В. Луначарский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А.Сухомлинский, Ш. Уәлиханов, Ы. Алтынсарин, А. Құнанбаев, А.П.Сейтешов, Н.Д. Хмель, Н.Н.Хан, М.Ә. Құдайқұлов, А.А. Бейсенбаева, Қ.К.Жампейісова, Г.Т. Хайруллин, В.В. Трифоновтар маңызды педагогикалық ой-пікірлер қалдырды.

Сондай-ақ халықтың қалыптасқан тәрбие тәжірибесін оқу-тәрбие үдерісінде пайдалану туралы Г.Н. Волков, Я.И. Ханбиков, М. Сейфуллаева, А.Ш. Гашимов, Т.Г.Тимошина, М.И. Стельмакович, Н.Сафаров, С.Қ.Қалиев, М.Х. Балтабаев, Қ.Б. Жарықбаев, Ә. Табылдиев, С.А. Ұзақбаева, Р.К.Төлеубекова, К.К. Қожахметова, Ж.Ж. Наурызбай, Р.К.Дүйсенбінова, Қ.Қ.Шалғынбаева, С.К. Әбілдиналар өз еңбектерінде тұжырымдады.

Бүгінгі күні де бала тәрбиесі айырықша мәнге ие. ХХІ ғасырдағы тасқындаған толассыз ақпараттар, қоғамдағы күрделі өзгерістер аясында өмір сүріп жатқан жас ұрпақты тәрбиелеудің күрмеуі қиын күрделі мәселелері жеткілікті. Ғаламдану өріс алған қазіргі заманның тәрбие жүйесіне ұлттық тәрбиені дарыту одан да өзекті болып отыр. Осы тұрғыдан алғанда, қазақ халқының ғасырлар бойы жинақтап,

уақыт тезінен өткен тәрбие тәжірибесінің ауқымды бір саласын ұлттық дәстүрлер жүйесі құрайды.

Ұрпақ тәрбиесі қай заманда да күн тәртібінен түспеген келелі мәселелердің бірі де бірегейі десек артық емес. Бұл мәселе бүгінгі күні де айырықша мәнге ие. ХХІ ғасырдағы тасқындаған толассыз ақпараттар, қоғамдағы күрделі өзгерістер мен даму қарқыны ағымында өмір сүріп жатқан жас ұрпақты тәрбиелеу оңай шаруа емес. Оларға ұлттық тәрбиені дарыту одан да күрделі. Осы тұрғыдан алғанда, қазақ халқының ғасырлар бойы жинақтап, уақыт тезінен өткен бай қазынасын оқу-тәрбие ісінде қолдану – кезек күттірмейтін мәселе. Мұның себебі халқымыз ұрпақ тәрбиесіндегі ұлттық сипаттың жойылуына алып келген не қилы тарих қалтарыс-бұлтарысынан өтті. Осының салдарынан туыстық тегін ұмытып, аталас туыс адамдар ұрпағының бір-біріне үйленуі, аралас неке, жас жұбайлардың ажырасуы, кәмелетке толмаған кейбір қыздардың балалы болуы, жас балалардың тағдырына қамқорлық жасамау, арақ, темекі, нашакорлыққа салыну бұрын қазақтар арасында болмаған, халықтың атына кір келтіретін жайлар өмірімізде жиі кездесетін болды. Міне, осындай келеңсіздіктерді болдырмаудың бір жолы ұрпақты жеті ата шежіресі дәстүрінде тәрбиелеу болып табылады.

Ұлттық тәрбиенің зерттелуі мен жүзеге асуындағы басты әдіснамалық мәселенің бірі – жалпы адамзаттық және ұлттық ерекшеліктерді үйлестіріп отыру. Бұл мәселеде ұлттық шектелушілік дұрыс емес. Әрбір ұлттың бала тәрбиелеуде ескіден келе жатқан жолы бар. Ұлт тәрбиесі баяғыдан бері сыналып келе жатқандықтан, әрбір тәрбиеші, сөз жоқ, ұлт баласы өз ұлтының арасында өз ұлты үшін қызмет қылатын болғандықтан, тәрбиеші баланы сол ұлт тәрбиесімен тәрбиелеуге міндетті. Қазақстанда жүзден астам ұлт өкілдері өмір сүруде. Ұлттық тәрбиенің қарама-қайшылығы мен қиындығының бір түйіні осында. Соған орай барлық ұлттың ар-ожданын тең құрметтей отырып ортақ Отанымыздың рухын жан-жақты тереңдету тәрбиесі пайдалы. Бұл белгілі мерзімде жаңа оқу-тәрбие үдерісі арқылы қалыптасады. Сондықтан ұлттық тәрбиенің талап ететін өзіндік қажетті заңдылықтары бар. Бастауыш сыныптардағы балалардың ой-өрісі, әлеуметтік-саяси ұстанымы, айналадағы қоғамдық құбылыстарға көзқарасы, тарихи санасының қалыптасуы орнықтаған күйде болатыны белгілі.

Ендеше ұлттық тәрбиенің аса қажетті кезеңі әрі оның іргетасын нығыздай түсудің көкейкестілігі де осымен байланысты. Ұлттық тәрбиенің топтастырылу жүйесіне келсек, бұл мәселе оның

әдіснамалық негізділігіне тікелей қатысты. Оның қалыптасу табиғаты мен оған ықпал жасайтын тарихи-әлеуметтік, оқу-тәрбиелік т.б. факторларды анықтау басты талапқа жатады. Қазақстан Республикасында қазақ ұлтының ұлттық бірегейленуі жүріп жатқаны мәлім. Бұл тарихи міндетті жүзеге асыруға ұлттық тәрбие зор ықпал етеді. Ол үшін халқымыздың тарихи жетістігі мен мақтанышын арқау етіп, бүгінгі қоғам жағдайымен үйлестіре жүргізілген тәрбие ғана пәрменді болмақ.

Ұлтымыздың тарихи өрнегі бар табандылығы мен жігерін, батырлығы мен жасампаздығын, адамгершілігі мен дәстүрлі мәдениетін отандас ұлттарға үлгі етуге ұмтылуымыз керек. Өйткені ел мен жер – қазақтың өз игілігі, байлығы. Оған қазақтан артық ешкім жанашыр бола алмайды. Ұлттық тәрбие тек қазақ ұрпағы үшін емес, еліміздегі барлық ұлттардың ортақ өнегесін қалыптастыруды мақсат етуі керек. Ұлттық тәрбие тек өз ұлтының құндылықтары ғана емес, басқа да халықтардың рухани мәдениетінен нәр алуға тиіс. Ондағы ұлттық мұраттар, қонақжайлылық, бостандық, сүйіспеншілік, қайырымдылық, ізеттілік және т.б. қасиеттері ұлттық мазмұны арқылы жалпы адамзаттық пайдалануға беріледі.

Ұлттық тәрбиенің өзегі – отбасы, маңызды бөлігі – халық тарихы мен дәстүрлі мәдениеті саналады. Бұл ретте де көптеген рухани жұмыстар кезегін күтіп тұр. Себебі, тарихи салт-сана, ұлттық зерде – мәдениетті азаматтың иек артар рухани қазынасы. Өзінің тегін білуге, ұлттық ерекшелік негізіне арқа сүйеуге тиіс. Оның адамгершілік, өнегелілік тәрбиесі қазіргі дәуірдің – жалпы қазақстандық шаңырақтың мұраттарына сәйкестенуі қажет. Білім беру жүйесіндегі ұлттық және азаматтық қазыналар мыналар:

– жеке адамның рухани және күш-қуат мүмкіндіктерін ашу, адамгершілік пен имандылық өмір салтының берік негіздерін қалыптастыру, әрбір адамды дамыту үшін қажет жағдайлар жасау;

– қоғамның және мемлекеттің алдындағы және құқықтары мен міндеттерін түсіндіруді, сондай-ақ, республиканың мәдени, қоғамдық, экономикалық және саяси өміріне қатысуы [2, 236 б.].

Қазақ халқының бүгінгі күні өз ұлтымыздың ұлттық тәрбиесін насихаттауда тәрбие құралы ретіндегі салт-дәстүрі: бала тәрбиесі, тұрмыс-салт, әлеуметтік-мәдени салт-дәстүр болып үш топқа бөлінеді. Бала тәрбиесіне байланысты әдет-ғұрыпқа баланың дүниеге келген күнінен бастап жүргізілетін тәлім-тәрбиелік дәстүрлерден (шілдехана, сүйінші, балаға ат қою, бесікке бөлеу, қырқынан шығару, тілін дамыту, сүндет тойы т.б.) бастап, қыз бала мен ұл баланы болашақ отбасын

құруға, өмірге, еңбекке бейімдеуге арналған азаматтық жөн-жоралғылар кіреді. Ал тұрмыс-салт дәстүрлеріне қазақтың киіз үй, оның жиһаздары, ұлттық киімдер мен тағамдар, аңшылық, балықшылық, бағбаншылыққа қатысты кәсіптерге үйретудің тәлімгерлік түрлері жатады.

Қазақ халқындағы «Ата көрген оқ жонар, ана көрген тон пішер» деген ұлағатты сөз бекер айтылмаған. Ата-бабаларымыз ұлдарын өздеріндей еңбексүйгіш, малсақ, жауынгер, әнші, күйші, аңшы, құсбегі сияқты қазақтың қанынан сіңген кәсіптің біріне тәрбиелеуді мақсат еткен. Ал қыздарын отбасының ұйытқысы ретінде үй жиһаздарын, теріден істелетін ыдыстар, киіз үй бұйымдарын жасауға, қол өнерге, ісмерлікке, дастарқан мәзірін даярлай білуге баулыған ұлттық салт-дәстүрлер – тарихи көне үрдіс. Өйткені, олар халықтардың тіршілік кәсібіне, наным-сеніміне байланысты ұрпақтан-ұрпаққа ауысып отырған. Ұлттық дәстүрлерді, мінез-құлық ережелерін эмоциялық-мағыналық талдау арқылы оқушылардың осы дәстүрлерді саналы қабылдауы жүзеге асады.

Қазақтың салт-дәстүрлері ондағы әртүрлі рәсімдердің орындалу тәртібі әр отбасында сақталып, атадан балаға беріліп отырады. Қазақ халқының әдет-ғұрып рәсімдерін балалар отбасында көріп өседі, олардың түгелі дерлік балалардың қатысуымен орындалып отырады. Оларды бақылай отырып, балалар өлең сөздерін, қимыл-әрекеттерін естеріне сақтап қалады. Халық «баланы – жастан» деп бекер айтпаған. Олар түрлі бас қосуларда үлкен адамдардың мінез-құлқын үлгі-өнеге етіп отырған, әңгіме сөз арасында солардай болуды насихаттаған. «Жаманнан жирендіріп, жақсыға жақындатып» отырған. Ересек адам – бұл баланың қылықтарын және тәртібін бақылаушы ғана емес, «жақсы» және «жаман», «әділдік» және «әділетсіздік» сияқты ұғымдарды бағдарлай білуге ішкі түрткі болып табылады. Сондықтан, үлкендер үлгі ретінде салт-дәстүрлердегі символдық іс-қимылдарды, қарым-қатынастағы ұлттық ырым-рәсімдерді орындап отыруы баланың құндылық бағдарлы мінез-құлқына ықпал етеді. Өйткені балаға сыртқы әсерлер мен өзінің ішкі белсенділігінің бірлігін іске асыру үшін, өз әрекеттерінің құндылық жағын көруі мен құндылық таңдаулар жасауында ата-ана басты үлгі болып табылады.

Профессор М. Ғабдуллин өзінің «Ата-аналарға тәрбие туралы кеңес» еңбегінде «Бүгінгі жастарды елжандылық рухта тәрбиелеуде ақын-жыраулардың өнеге сөздерінің белгілі мөлшерде пайдасы бар екені хақ. Мұндағы тәрбиелік мәні бар әңгімелер жастарға жат емес. Халықты сүй, халық үшін ерлік еңбек ет, ел-жұртқа қорған бол

деушілік қазіргі күнде ескірген сөздер емес, қайта мағыналы, мәнді сөздер. Сондықтан бұлардың ішінен жастарымызды тәрбиелеуде әсер ететіндерін таңдап алып, орнымен пайдалана білсек, нұр үстіне нұр болар еді», дейді. Осы тұрғыдан алғанда, қазақтың ұлы ойшылдарының кеменгерлік ой-пікірлерін оқу-тәрбие ісінде орынды пайдалана отырып, оқушы-жастарды ұлтжандылыққа тәрбиелеу – әрбір тәрбиеші ұстаздың басты парызы [3, 63 б.].

Оқушыларға өз ұлтының дәстүрлерін, әдет-ғұрыптарын үйренуге қызығушылық туғызу баланың эмоциялық сферасының ерекшелігіне байланысты болады. Дәстүр, рәсімдерді орындау барысында қуанышты жағдайларды, көтеріңкі көңіл-күйді бастан кешіре отырып, олар елгезектік, эмоциялық еліктегіштік, әрқашан қарым-қатынаста жағымды бағыттылық дағдыларын меңгереді. Бастауыш сынып оқушыларының ұлттық құндылық бағдарға эмоциялық қатынасы олардың қызығуларының, икемділіктерінің және жағымды мотивациялары мен қажеттіліктерінің дамуының негізін құрайды.

Қазақ халқында үлкен кісіге, ақ сақалды қарияға, ата мен анаға иіліп сәлем етіп, есік ашу, кебісін кигізу, жол беру халқымыздың қанына сіңген ізгі, ізетті әрекет үлгілері. Мұндай сый-құрметке үлкендер де алғысын айтып, «Бақытты бол балам!»- деп ақ батасын береді. Үлкендерден бата алу зор ғанибет болып саналады. Айналадағыларға қарап, бастауыш сынып оқушысы өздеріне адамдар өміріндегі маңызды деген қасиеттерді алады. Сол қасиеттер бойынша бала маңызды қарым-қатынастан қанағаттану немесе қанағаттанбау сезімін бастан өткеріп, айналадағылармен, жақындарымен қарым-қатынасын құрады [4, 84 б.].

Сонымен, салт-дәстүр халықтық тәрбиенің өзегі, әлеуметтік мәдени құндылықтарды беру құралы, соның нәтижесінде ұлттық құндылықтар қалыптасатындығы анық. Әрбір тарихи кезеңде де «құндылық», «ұлттық құндылық» мәселелері өзекті болғанын көреміз. Қарастырылған еңбектердегі теориялық, әдістемелік тұжырымдарды басшылыққа ала отырып, өскелең ұрпақты тәрбиелеудің жалпы жүйесіндегі ұлттық құндылықты қалыптастырудың маңызы зор деп есептейміз. Өйткені ұлттық мұрамыздың алтын қазынасымен сусындату нәтижесінде ғана оқушылардың ата-баба дәстүріне деген құндылық қатынасын, ұлттық рухты, намыс, ар, ұят, туыстық парыз сезімдерін қалыптастыруға болады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Жарықбаев Қ., Қалиев С. Қазақтың тәлімдік ой-пікір антологиясы. – Алматы: Рауан, 2000, 1т. – 320 б.

2 Төлеубекова Р.К. Бастауыш сынып оқушыларын адамгершілікке тәрбиелеуде халықтық педагогиканың озық дәстүрлерін пайдалану: пед.ғыл. канд... дисс. – Алматы, 2003. – 162 б.

3 Дүйсембінова Р.Қ. Қазақ этнопедагогикасын мектептің оқу-тәрбие процесіне ендірудің ғылыми-педагогикалық негіздері. пед. ғыл. докт., дисс... – Алматы, 2001. – 335 б.

4 Әлімбаев М. Халық – ғажап тәлімгер. – Алматы: Рауан, 1994. – 170 б.

5 Әмірова Б.Ә. Этностық жаңсақ нанымдар: теориясы мен практикасы. – Қарағанды, 2009. – 349 б.

6 Нұрмұратов С.Е. Рухани құндылықтар әлемі: әлеуметтік философиялық талдау. – Алматы: Қазақстан, 2005. – 254 б.

Резюме

В статье рассматриваются проблемы воспитания учащихся начальных классов с использованием элементов народной педагогики и традиций казахского народа.

Resume

The article deals with the problems of education of primary school students using elements of folk pedagogy and traditions of the Kazakh people.

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТАРДА КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУ

А.Т. АЯЗБАЕВА

PhD докторанты

Қырғызстан Халықаралық университеті

Аннотация

Мақалада болашақ педагогтың кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың ғылыми концепциясы кәсіпқойлықтың маңызды сипаттамасы ретінде қарастырылады. Сонымен қатар, мақалада зерттеу нәтижесі бойынша болашақ педагогтардың бақылау және зерттеу топтарындағы кәсіби құзыреттілік деңгейлері сипатталған.

Түйін сөздер: құзыреттілік, кәсіби құзыреттілік, болашақ педагогтар.

Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың халыққа Жолдауларында мамандар даярлауға өзгерістер енгізудің бірқатар шаралары «сапалы білім беру – Қазақстанның индустриясы мен инновациялық дамуының негізіне айналуы тиістігі» атап көрсетілген. Болашақ мамандардың, соның ішінде бүгінгі педагогтың бәсекеге қабілетті болуы, кәсіби құзыретті, практикалық тәжірибеге бейім, өзінің болашақтағы кәсіби іс-әрекетіне қызығатын, кәсіби іскерліктері мен дағдылары қалыптасқан, білімді де білікті маман болуы қажеттілігіне мән берілген [1].

Осыған орай Қазақстан Республикасының 2016-2019 жылдарға арналған білім беруді дамытудың мемлекеттік бағдарламасында педагогтың адам капиталын қалыптастыруға ықпалының басымдығы, білім беру жүйесіндегі проблемаларды шешудегі аса маңыздылығы басым көрсетіліп, оларды кәсіби даярлау мазмұнының сапасын жақсарту мен бәсекеге қабілеттілігін арттыру бағытында жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру жүйесін әлемдік озық тенденциялар контекстінде модернизациялау міндеттелген [2].

Соңғы онжылдықта жоғары педагогикалық білім беруді дамытудың жаңа бағдарлар іздестірілуде. Педагогикалық білім берудің теориясы мен тәжірибесінде «кәсіби құзыреттілік» санаты педагогқа қойылатын кәсіби талаптардың сомасын білдіреді және «мұғалімнің профессиограммасы», «мұғалімнің біліктілік талаптары», «кәсіби даярлық» және «кәсібилік» сияқты ұғымдармен қолданылады.

Табиғатты құзыреттілік маманның жеке құндылықтарымен кәсіби қасиеттердің органикалық бірлігін танытуда. Өзінің кәсіби қызметінде жоғары қызығушылық шарттарын қалыптастырудың негізі болып табылады. Басқа сөзбен айтқанда, педагогтың құзыреттілігі кәсіби қызметіне деген барлық құндылықты қарым-қатынасты қамтып, оқытылатын пәндердегі құзыреттілік, түрлі педагогикалық міндеттерді шешудегі психологиялық және әдіснамалық дайындығы [3, 27 б.].

Н.В. Кузьминаның пікірінше, педагогтың кәсіби құзыреттілігі бес түрден және элементтерінен тұрады:

1. Арнайы құзыреттілік кәсіби қызметтегі білімдерінен, біліктілігінен және жұмыс тәжірибесінен, оқу үрдісіндегі өндірістік міндеттерді шешу білімдерінен тұрады.

2. Әдістемелік құзыреттілік оқытудың әртүрлі әдістерін меңгеруді, дидактикалық әдістерді, оқу процесінде қолдану құралдары мен тәсілдерін меңгеруді, оқыту үрдісінде пәнді меңгеру механизмдерін білуді көздейді.

3. Әлеуметтік-психологиялық құзыреттілік оқушылармен педагогикалық мақсатқа сай өзара қарым-қатынас құру, тұлғааралық қарым-қатынас психологиясын білу және педагогикалық қарым-қатынас жасау іскерлігінен тұрады.

4. Дифференциалдық-психологиялық құзыреттілік жеке-сапалық ерекшеліктерді анықтау, оқушылардың мүдделерін белгілеу және бағыттау, қызметтің негізгі себептерін анықтау іскерлігін қамтиды.

5. Аутопсихологиялық құзыреттілік өзіне кәсіби қызметтегі өз мүмкіндіктерінің деңгейін анықтай білу, өз қызметіндегі кемшіліктерді көре білу, олардың пайда болу себептерін және өз қабілетін бағалай білу қабілеттерін қамтиды [4, 113 б.].

Педагогтың кәсіби құзыреттілігіне қойылатын негізгі талаптар – педагогтың кәсіби қызметін тиімді арттыру үшін жеткілікті жаңа білімді, іскерлікті, дағдыларды дамыту. Осы категорияны білім беру жүйесіне енгізудің орындылығы кәсіптіліктің жаңа сипаттамаларын жасау қажеттілігі болып табылады. Жаңа үлгідегі педагогқа тән параметрлерді жан-жақты және толық көрсететін педагогтың кәсіби қызметінің негізгі көрсеткіші [5, 56 б.].

Зерттеуіміз бойынша, зерделенген психологиялық-педагогикалық әдебиет негізінде педагогтың кәсіби құзыреттілігі қазіргі заманғы жағдайларға қатысты. Ғылыми-теориялық, әдістемелік және психологиялық-педагогикалық, сондай-ақ жеке тұлғаның кәсіби шеберлігі мен кәсіби маңызы бар қасиеттерін қамтитын дайындықты интегративтік мінездеме ретінде ұсынамыз. Бөлінген компоненттер

педагогтің кәсіби құзыреттілігінің құрылымын құрайды. Кәсіби қызмет үшін өзіндік кәсіби құзыреттілік ретінде тұжырымдалуы мүмкін. Өйткені жеке қасиеттеріне байланысты болып, олар пәндік деңгейінде қалыптасады. Қойылған мақсат пен міндеттерге қол жеткізу тәсілін таңдауға әсер етеді.

Зерттеудегі мақсат бақылау мен зерттеу топтарындағы болашақ педагогтардың кәсіби құзыреттілік деңгейін анықтау болды. Бұл үшін, бірінші болашақ педагогтардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру деңгейлері анықталды.

Кәсіби құзыреттілік құрылымында өзара байланысты үш деңгейге бөлініп алынды: жоғары (оңтайлы), орта (әлеуетті), төмен (минималды). Әрбір деңгейдің мақсаты кәсіби құзыреттілікті дамытудың бастапқы немесе ағымдағы жағдайы туралы ақпаратпен қамтамасыз ету. Болашақ мамандардың құзыреттілігінің осы түрін одан әрі дамыту перспективаларын анықтау болып табылады.

Жоғары деңгей қажетті теориялық білімдермен, практикалық дағдылармен және жеке қасиеттерімен студенттердің кәсіби құзыреттілігі сипатталады. Бұл деңгей оқыту жүйесін бағалау қабілеттілігінен көрінеді.

Құзыреттіліктің орташа деңгейі танымдық қызығушылықтың таңдау сипатымен және кәсіби дағдыларды зерттеу бойынша жұмыс нәтижелері үшін жеке жауапкершілік, теория мен практиканы байланыстыру қабілеті туралы жеткіліксіз ақпараттандырылуымен сипатталады.

Оқушылардың құзыреттілігінің төмен деңгейі болашақ кәсіби қызметке когнитивті қызығушылық пен құндылық қарым-қатынас жеткіліксіз қалыптасқанын, шығармашылық қабілеттер әлсіз дамығанын, тек теориялық білімді ғана көрсету қабілетін, фактіні бекіту қабілетін және теория тұжырымдамасының болуын көрсетеді [6, 96 б.].

Сонымен, педагогтың кәсіби құзыреттілігінің қалыптасуының бөлінген деңгейлерінің негізінде, тәжірибелік-эксперименталдық жұмыстың бірінші кезеңінде алынған нәтижелер 1-ші кестеге сәйкес көрсетілген.

1 кесте. Бақылау және зерттеу топ студенттерінің педагогтың кәсіби құзыреттілігінің қалыптасуының бастапқы деңгейі

Тобы	Студенттер саны	Кәсіби құзыреттілігінің қалыптасу деңгейлері		
		Төмен	Орташа	Жоғары
БТ	150	42,2% (70)	39,6% (55)	18,2% (25)
ЗТ	148	43,4 % (71)	40,3% (56)	16,3% (21)

1-ші кестеде болашақ педагогтің кәсіби құзыреттілігінің базалық деңгейі бақылау және зерттеу топ студенттерінде келтіріледі.

Өткізілген зерттеудің нәтижелері бақылау және эксперименталды топ студенттерінің көпшілігінде кәсіби құзыреттіліктің қалыптасу көрсеткіштері төмен болды, бұл 43,4% және 42,2% құрады, бұл студенттердің осы санаты алынған білімді ішінара ғана қолдана алатынын көрсетеді. Мәлімделген құзыреттердің қалыптасу деңгейінің орташа көрсеткіштері бақылау тобының 39,6% студенттері және эксперименттік топтың 40,3% студенттері үшін тән, олар өткен материалды түсіну деңгейінде және оларды тәжірибеде қолдана алады. Сондай-ақ студенттердің 18,2% - ы мен 16,3% - ы өздерінің ойлары мен идеяларын сәтті жеткізе алатын бақылау және зерттеу топтарының жоғары деңгейлері анықталды.

Екінші кезеңде алған білім нәтижелері толық курстан кейін салыстырылды.

2 кесте. Бақылау және зерттеу топтардағы қорытынды нәтижелер

Тобы	Студенттер саны	Кәсіби құзыреттілігінің қалыптасу деңгейлері		
		Төмен	Орташа	Жоғары
БТ	150	38,4% (70)	40,8% (55)	20,8% (25)
ЗТ	148	23,2 % (71)	29,2% (56)	47,6% (21)

Тәжірибелік-эксперименталды жұмыс аяқталғаннан кейін қорытынды кестеде бақылау тобында да, зерттеу топта да көрсеткіштердің елеулі өзгерістерін көрсетті. Бақылау тобында төмен мәндер - 38,4 %, эксперименталды топта - 23,2 %, студенттердің кәсіби құзыреттерінің қалыптасуының орташа деңгейінің мәні 40,8 % және

29,2 % құрады. Эксперименттік топта мәлімделген құзыреттердің қалыптасу деңгейінің жоғары көрсеткіштерімен бақылау тобымен салыстырғанда 20,8 % - ға 47,6 % - ға өсті.

Тәжірибелік-эксперименталды жұмыс барысында бақылаудың әртүрлі түрлері: тұтас және ішінара, тікелей және жанама, талдау және өзіндік талдау мақсатында студенттердің өздерін бақылау қолданылды. Нақты оқу шарттары мен тұлғааралық қарым-қатынас шарттарын бақылау: педагогикалық білім деңгейін, коммуникативтік шеберлікті, өзіндік жұмыс дағдысын, аудитория алдында сөз сөйлеу техникасын бекітуге, студенттердің негізгі педагогикалық қиындықтарын анықтауға бағытталған.

Болашақ педагогтардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру олардың қарым-қатынастың әртүрлі жағдайларында, өз мінез-құлқын сезінуін және жеке ресурстарды оңтайлы пайдалануды талап етеді.

Құзыреттіліктің өсуі осы мәселені жүйелі шешуге байланысты. Кәсіби құзыреттілік күрделі тұлғалық сипат болғандықтан, тек бір компонентті дамытуға назар аудару мүмкін емес. Өз бетінше білім алу дағдылары мен біліктерін меңгеру, қажетті педагогикалық білімдердің болуы студент оларды практикалық қызметте қолдана алады дегенді білдірмейді.

Жалпы, қазіргі ғылымдағы болашақ педагогтың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру соңғы жылдары педагогика саласында алған жаңа білімдерді ескере отырып, қазіргі қоғамның сұраныстарына зерделенетін білім беру феноменінің сәйкестігін анықтау. Ол әртүрлі тұлғалық және кәсіби болашақ педагогтың кәсіби құзыреттілігінің әрбір алдыңғы сатысындағы психологиялық жаңашылдықтар мен оның дамуы және жұмыс істеуінің келесі деңгейіне көшу кезінде қалыптастыру жойылмайды. Педагогтың кәсіби құзыреттілігі осындай көп деңгейлі феноменнің жаңадан зерттелетін және талданатын құрылымдық компоненттерінің құрамына енгізіледі.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың «Қазақстандықтардың әл-ауқатының өсуі: табыс пен тұрмыс сапасын арттыру» атты Қазақстан халқына жолдауы (2018 жылғы 5 қазан) // <http://www.akorda.kz/kz/>

2 Қазақстан Республикасындағы білім беруді және ғылымды дамытудың 2016-2019 жж. арналған мемлекеттік бағдарламасы. <http://adilet.zan.kz/kaz/docs/U1600000205>.

3 Наркозиев А.К. Опыт и перспективы реформирования системы образования в Кыргызстане [Текст] / А.К. Наркозиев, В.К. Янцен. – Бишкек: КРСУ, 2013. – 176 с.

4 Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. [Текст] / Н.В. Кузьмина. - М.:ВШ, 1990. – 119 с.

5 Талызина Н.Ф. Вопросы профессиональной компетентности учителя. [Текст]

/ Н.Ф Талызина. – М.: Проспект, 2009. – 225 с.

6 Наркозиев А.К., Аязбаева А.Т. Модель формирования профессиональной компетентности у будущего педагога - психолога в вузе. Современные проблемы гуманитарных и социальных наук: Материалы международной научно-практической конференции/ под ред. А.К. Кусаинова. – Астана: Евразийский гуманитарный институт, 2018. – 360 с.

Резюме

В статье рассматриваются уровни сформированности профессиональной компетентности будущих педагогов, полученные на основе исследований в контрольной и экспериментальной группах.

Resume

The authors of the article consider the levels of the professional competence formation of future teachers, received on the basis of the researches in the control and experimental groups.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЕ ВУЗА

А.К. ТЕМИРГАЛИНОВА

докторант,
Павлодарский государственный
университет имени С. Торайгырова,

Аннотация

В данной статье рассмотрено формирование мультикультурной личности студента через этнокультурное просвещение - знакомство не только со своей традиционной национальной культурой, но и культурами других народов мира. Раскрыты особенности полиэтнического образования во внеучебном материале такие как: социально-ориентированные формы, познавательные формы, практико-ориентированные формы.

Ключевые слова: этнос, компетентность, взаимодействие культур, студенты, народы мира, полиэтническая среда.

Для современного этапа развития мира характерна амбивалентность цивилизационных процессов: развитие тенденций унификации, с одной стороны, а с другой - сохранение этнокультурного своеобразия народов. Мировой опыт показывает, что наиболее успешной стратегией аккультурации является интеграция, сохранение собственной культурной идентичности личности наряду с овладением ею культурой других этносов. Данная тема актуальна, так как стоит необходимость подготовки высококультурных и образованных членов общества, которые могут жить и работать в полиэтнической среде, знающих и уважающих не только свою этническую культуру, но и культуру других этнических групп, способных сочетать национальные и интернациональные интересы. В этой связи перед педагогической теорией и практикой встала проблема формирования личности, способной успешно функционировать в условиях неоднородной этнической среды, обладающей высоким уровнем этнокультурной компетентности.

В концептуальном плане новым следует считать характеристику феномена этнокультурной компетентности как педагогической

категории, которая рассмотрена нами через призму сущности явления, его содержания, цели, механизмов и форм его формирования, критериев действенности и эффективности. Нами определено, что этнокультурная компетентность как интегративное свойство личности, проявляющееся в объективных представлениях, знаниях об этнических культурах, умениях, навыках способствующих эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию, формируется в ходе полиэтнического образования, условием реализации которого является полиэтническая образовательная среда. Данное положение следует рассматривать как концепцию формирования этнокультурной компетентности студентов в полиэтнической образовательной среде. Изложено понимание полиэтнической образовательной среды, раскрыто ее существо, обоснованы структурные компоненты и возможности ее использования в процессе формирования этнокультурной компетентности студентов.

Особый интерес для исследуемой проблемы представляют этнопедагогические аспекты в обучении, воспитании и социализации подрастающих поколений, отраженные в работах Г.Н. Волкова, Т.А. Пигиловой [1, с.27; 2, с.51]. Значимыми для нас являлись ведущие положения поликультурного (полиэтнического) образования, разработанные Г.Д. Дмитриевым, Л.Л. Супруновой, отражающие этнокультурный контекст в образовательном процессе [3, с.72; 4, с.31].

Решение проблемы составляет цель исследования: выявить и раскрыть теоретико-методологические, организационно-содержательные и методические основы процесса формирования этнокультурной компетентности студентов в полиэтнической среде Вуза.

Под этнокультурной компетентностью мы понимаем свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию. В целом, эффективное межэтническое взаимодействие не может возникнуть само по себе, ему необходимо целенаправленно учиться. Решение данной проблемы непосредственно связано со сферой образования, которая является органической частью социальной среды. Наиболее перспективной образовательной стратегией является полиэтническое образование, которое не только вооружает студента этноориентированными знаниями, умениями и

навыками, но и помогает ему эффективно адаптироваться в иноэтнической и полиэтнической среде ВУЗа.

Формирование этнокультурной компетентности предполагает введение студента изначально в родную для него, а затем и иные культуры. При этом, вначале у студента должна быть сформирована готовность признавать этнокультурные различия как что-то позитивное, которая затем должна развиться в способность к межэтническому пониманию и диалогу.

«Представляется необходимым операционализировать понятия компетентность, этнокультурная компетентность, компетенции. Многочисленные труды ученых позволяют сделать вывод о том, что компетентность является многозначным термином, и существует множество формулировок этого понятия. Мы понимаем компетентность как интегрированную характеристику субъекта, определяющую степень его владения совокупностью профессиональных и социально значимых качеств, приобретаемых в процессе профессионального образования, а также выступающих эффективным механизмом реализации индивидуальных ценностно-ориентированных потребностей» [5, с.48].

Особенностями полиэтнического образования являются:

- отражение в учебном материале гуманистических идей;
- использование языков науки, культуры и искусства как средств формирования этнокультурной компетентности студентов;
- сочетание основ национальной (родной) и мировых культур в содержании образования;
- формирование мультикультурной личности, осознающей себя как гражданина, заботящегося о сохранении целостности своего государства, гражданина мира, стремящегося к диалогу и солидарности со всем человечеством;
- осуществление полиэтнического образования студентов в контексте культурно-образовательной жизни края.

Этнокультурная компетентность предполагает готовность человека к взаимопониманию и взаимодействию, основанную на знаниях и опыте, полученных в реальной жизни. Формами формирования этнокультурной компетентности являются индивидуально-парные взаимодействия и коллективные взаимоотношения. Эти взаимодействия и отношения могут быть специально организованными (знания и опыт, приобретаемый студентом в ходе участия в лекциях, дискуссиях, конференциях, совместных мероприятиях и т. д.).

«В формировании этнических установок поликультурной личности важно, чтобы люди понимали необходимость как сохранения этнической и культурной идентичности, без которой невозможно нормальное психологическое самочувствие человека, так и развитие поликультурализма. Эти тенденции должны разумно сочетаться друг с другом. Знания и умения студента в поликультурной области позволяют ему принять специфику образа жизни различных этнических общностей, грамотно оценивать условия взаимодействия и общения с их представителями, находить адекватные и эффективные модели поведения для поддержания атмосферы взаимного доверия и высокой продуктивности в совместной деятельности» [5, с.28].

Этнокультурный подход к становлению личности предполагает использование выработанных человеком ценностей национальных культур. Этнокультурный подход призван обеспечить ознакомление студентов с различными пластами культуры этнических и общественных групп и мира в целом. Реализация принципов предполагает приобщение к системе общечеловеческих ценностей, моральных устоев и общественных норм и ориентирует преподавателя на ознакомление студентов с различными пластами культуры. Целенаправленное использование позитивного потенциала современных методов и технологий в процессе формирования личности позволяет помочь развитию у молодого поколения позитивного отношения к представителям разных народов и уважения к особенностям различных этнических групп. Воспитание на основе исторических и культурных традиций и обычаев дает осознание того, что каждый человек является уникальным представителем своего народа (нации), формирует уважение к разнообразию культур, готовность к сотрудничеству.

«По-нашему мнению, этнокультурный подход к образованию - это подход, опирающийся на *принципы этнокультурности, культуротворчества, природосообразности, диалога культур, связи образования с этнокультурной просветительской практикой и этнокультурной средой*, основанный на учете ключевых этнокультурных традиций в образовании с целью формирования этнокультурной личности в ходе социализации и инкультурации, обладающей развитым этническим самосознанием, личностной этнической культурой, способной к восприятию и ретрансляции этнокультуры, к межэтническому и межкультурному общению» [6].

Условием реализации полиэтнического образования является функционирование полиэтнической образовательной среды, под

которой мы понимаем часть образовательной среды какого-либо учебного учреждения, представляющую собой совокупность условий, влияющих на формирование личности, готовой к эффективному межэтническому взаимодействию, сохраняющей свою этническую идентичность и стремящейся к пониманию других этнокультур, уважающей иноэтнические общности, умеющей жить в мире и согласии с представителями разных национальностей. Полиэтническая образовательная среда использует свой потенциал и потенциал социокультурного окружения учебного учреждения с целью взаимообогащения, взаимопонимания между субъектами образовательного процесса, удовлетворения познавательных, культурных, образовательных интересов и потребностей студентов, воспитания их в духе мира.

Структурными компонентами данной среды являются:

- коммуникационно организационный компонент, предусматривающий формирование позитивного общего морально-эмоционального климата, атмосферы доброжелательства и взаимной ответственности, способствующий саморазвитию личности и расширению опыта в межэтническом взаимодействии;

- содержательно-методический компонент, учитывающий особенности полиэтнического образования, его основные идеи и направления.

Функциями полиэтнической образовательной среды выступают:

- этнокультурное просвещение (знакомство не только со своей традиционной национальной культурой, но и культурами других народов мира);

- функция социальной адаптации (обеспечивает воспитание гражданина, заботящегося о сохранении целостности родного государства, а также эффективное приспособление студентов к условиям жизни в современном полиэтническом обществе);

- креативная функция (способствует реализации творческого потенциала личности через развитие как познавательной, так и социальной активности).

Итак, полиэтническая среда ВУЗа выступает условием реализации полиэтнического образования, целью которого является формирование этнокультурной компетентности студентов.

Для обеспечения эффективности формирования этнокультурной компетентности студентов в полиэтнической среде ВУЗа необходимо выполнение следующих условий: 1) постановка цели, задающей требования организации деятельности образовательного учреждения,

его управлению, отбору содержания, форм и методов формирования этнокультурной компетентности студентов и объединяющих их в целостное единство; 2) наличие компетентных педагогов в области межкультурного взаимодействия и организации полиэтнического образования; 3) широкие социальные связи образовательного учреждения с учреждениями культуры и искусства, общественными организациями (диаспорами, культурными центрами).

Этноориентированные формы внеучебной работы со студентами включают:

1) социально-ориентированные формы («круглые столы», конференции, встречи с представителями различных этнических диаспор, историками, этнографами, деятелями культуры, стенная печать, празднование памятных дат исторического значения, юбилеев выдающихся деятелей культуры, литературы, науки и народных героев);

2) познавательные формы (краеведческие и этнографические экскурсии, походы, Дни культуры и фестивали, устные журналы, викторины, тематические вечера, музейная деятельность, студии, выставки);

3) практико-ориентированные формы (тренинги, ролевые игры, организационно-деятельностная игра);

4) развлекательные формы (вечера, народные праздники, «Посиделки», «Ярмарка», фольклорные концерты и театральные представления, соревнования по национальным видам спорта и народным играм, конкурсы на знатока народных обычаев, национальной кухни, традиционных ремесел и т.п.).

Таким образом формирование этнокультурной компетентности студентов в полиэтнической среде ВУЗа является очень значимой.

Список литературы

1 Волков Г.Н. Этнопедагогика: учебник для студентов средних и высших пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. -176 с.

2 Пигилова Т.А. Введение в предмет «Народная культура» / Т. А. Пигилова. - М.: Изд-во «Русское поле», 1993. – 160 с.

3 Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. - М.: Народное образование, 1999. - 208 с.

4 Супрунова Л.Л. Поликультурное образование: учебник для студентов вузов, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-пед. образование» / Л.Л. Супрунова. - М.: Академия, 2013. - 235 с.

5 Кабанова Н.Э. Формирование этнокультурной компетентности студентов в полиэтнической образовательной среде университета: дисс... кандидата пед. наук. - Самара, 2014. - 176 с. <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/formirovanie-jetnokulturnoj-kompetentnosti-studentov-v-polijetnicheskoj.html>

6 Карпушина Л.П. Этнокультурный подход к подготовке студентов педагогических вузов. // *Фундаментальные исследования*. - М., 2011. – № 12 (часть 2) – С. 302-305.

Түйін

Осы мақалада этномәдени танысу арқылы мультимәдени студент тұлғасының қалыптасуы қарастырылады – өз ұлттық мәдениетімен ғана танысу емес, сонымен қатар әлемнің өзге халықтарының мәдениетімен танысу. Оқу материалынан тыс полиэтникалық білім берудің ерекшеліктері ашылды, яғни әлеуметтік-бағыттаушылық формалар, танымдық формалар, тәжірибелік-бағыттаушылық формалар.

Resume

This article is devoted to the formation of a multicultural personality of a student through ethnocultural education i.e. acquaintance not only with local traditional national culture, but also with cultures of other peoples of the world. Features of multiethnic education in non-educational material are discussed in detail such as: socially-oriented forms, cognitive forms, practice-oriented forms.

БІЛІМ БЕРУ МАЗМҰНЫН ЖАҢАРТУ ШЕҢБЕРІНДЕГІ ПЕДАГОГТАРДЫҢ КӘСІБИ ҚАЛЫПТАСУЫ

А.М. СУГУРАЛИЕВА

Қорқыт Ата атындағы Қызылорда
мемлекеттік университетінің
3 курс докторанты

Аннотация

Білім беру мазмұнының жаңаруы педагогтардан ұдайы кәсіби даму мен педагогикалық шеберлікті қажетсінеді. Сол себепті де бұл мақалада еліміздегі білім беру жүйесінің үздіксіз жетіліп, әлемдік деңгейден көрінуі, ең алдымен педагог кадрларымыздың кәсіби біліктілігіне тікелей байланысты екендігі айтылған. Педагогикалық кадрлардың біліктілігін арттыру жүйесінің алға қойған міндеттері сараланып, еліміздегі педагогтардың мәртебесін арттыруға, олардың оқытылуы мен кәсіби дамуына бағытталған жұмыстар қатары сөз етілген. Сонымен қатар педагогтарды жаңартылған білім мазмұнына сай қалыптастырудың тиімді жолдары да атап көрсетілген.

Түйін сөздер: жаңартылған білім мазмұны, жаңа тұрпатты педагог, кәсіби біліктілік, педагогикалық шеберлік, кәсіби құзыреттілік, коучинг жүйесі, жобалау технологиясы.

Елімізді бәсекеге қабілетті 50 елдің қатарына қосудың бірден бір жолы – білім беру жүйесін жаңарту, үздіксіз жетілдіру, жастарды әлемдік стандартқа сай мүдделі жаңа біліммен қаруландыру болып табылады. Білім – тоқтаусыз, шексіз, сарқылмас қазына, ол тұңғыық терең теңіз іспетті. Ол күн сайын, тіпті сағат сайын қарыштап дамып, түрлі жаңалықтарымен бізді таңғалдыруда. Білім мазмұны жаңарып, дамыған сайын біз осы көштен өскелең ұрпақты кенде қалдырмай, бірге ілестіріп отыруымыз қажет. Бұл міндетті жүзеге асыруда «өмірлік» білім алудан «өмір бойы» білім алуға көшуді мақсат еткеніміз абзал.

Білім мазмұнын жаңартудың ғылыми негізіне сәйкес оқушы белгілі бір қажетті біліктер мен дағдылардың иесі, оқу әрекетінің субъектісі, әртүрлі мәдениеттер мен өз көзқарасы тұрғысынан білімді, сауатты, өз ойын дұрыс әрі шебер жеткізе білетін, мәдениетті тұлға болуы тиіс. Осы тұста ұстазға зор сенім мен жауапкершіліктің

артылатыны белгілі. Педагог заман талабына сай, білімді жеке тұлғаны қалыптастыру үшін өзі де кәсіби жетіліп, ұдайы жан-жақты дамып отыруы тиіс. Себебі, болашақты сеніп тапсырар ұрпағымыздың терең білімді, интеллектуалдық деңгейі жоғары, өз бетімен ізденуге қабілетті, ақпараттық технологияны меңгерген, сыни тұрғыдан ойлай білетін, кез келген қиындықтан жол тауып шығуға қабілетті болып өсуі тікелей ұстазға байланысты. Бұл педагогтан кәсіби терең біліктілікті, педагогикалық шеберлік пен техниканы, жаңашылдық пен жасампаздықты талап етеді. Сол себепті де қазіргі таңда педагогтардың жаңартылған білім мазмұнына сәйкес кәсіби қалыптасуы мен дамуына үлкен көңіл бөлініп отыр. Педагогтардың шығармашылығын дамыту және еңбегін ынталандырудың жаңа мүмкіндіктері еліміздегі сапалы білімнің негізі саналады.

Қазақстандағы білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында Қазақстанда білім алушыларды сапалы біліммен қамтамасыз етіп, қазақстандық білім беру жүйесінің тартымдылығын арттыру үшін, ең алдымен педагог кадрларымыздың мәртебесін өсіріп, олардың қызметтегі мансаптық өсуіне, оқытылуы және кәсіби біліктілігін дамытуға жағдай жасап, сондай-ақ атқарып жатқан елеулі еңбектеріне мемлекет тұрғысынан қолдау мен ынталандыру көрсетілуі қажеттігі баса айтылған [1].

Әлемдік білім беру тәжірибесімен ендіріліп жатқан оқытудың жаңа тәсілдері мұғалімдердің кәсіби біліктілігін арттыру жүйесінің өзгеріп, педагогтардың құзыреттілігін қалыптастыруға бағытталуын талап етуде. Бүгінде педагогтардың біліктілігін жетілдірудің жаңғыртылған жүйесі ғана мұғалімді рефлексияға қабілетті, өз ісіне есеп бере алатын, білім берудің әлемдік жүйесін игерген, белсенді, шығармашыл тұлға ретінде қалыптастыра алады.

Жаңғыртылған біліктілікті арттыру жүйесінде педагогтардың кәсіби құзыреттілігіне оның пәндік білімі ғана емес, педагогикалық, психологиялық және тұлғалық ерекшеліктері де жататыны негізге алынады.

Құзыреттіліктерді педагогикадағы ғылыми категория ретінде зерттеген А.К.Маркова мамандардың құзыреттіліктері құрылымында төмендегі бөліктер бар деп көрсетеді: «а) кәсіби психологиялық және педагогикалық білім; б) кәсіби педагогикалық біліктілік; в) мамандық талаптарына сай педагогтың кәсіби психологиялық ұстанымы; г) педагогтың кәсіби білім алуы мен білігін қамтамасыз ететін тұлғалық ерекшеліктері». Педагогтардың кәсіби құзыреттілігін зерттеушілер оны кәсіби тұлғалық жетілдірумен байланыстырып, кәсіби

құзыреттіліктерді тұлғалық сапаларды дамытудан ажыратып қарастыруға болмайтынын баса айтады. Мысалы, А.А.Деркачтың айтуынша, қызмет барысында «мамандар кәсібиліктің екі деңгейіне жете алады, *біріншісі* – белгілі бір мамандық бойынша нормативтік талаптарға сәйкестік деңгейі, *екіншісі* – кәсібиліктің тұлғаның ішкі сапаларына айналуы, оның өзіндік сипаттамасы болып табылуы. Бұл деңгей өз мамандығын өте жоғары деңгейде ұғынуы, оның нәтижесінде өзіндік сана мен өзінің әлеуметтік рөлін қабылдау, мойындау пайда болады. Осы деңгейде ғана педагогтың кәсіби дамуы туралы сөз қозғауға болады», - дейді [2].

Біліктілікті арттыру жүйесін жаңғырту туралы А.К. Маркова «қосымша кәсіби білім беру комплементарлық (қосымшалық, толықтырушылық) принцип негізінде базалық үздіксіз білім берудің теориялық курсы толтыруға және жетілдіруге, дүниенің тұтас бейнесін құрастыруға, адамның тұлғалық және кәсіби қажеттіліктері мен мүдделерін қанағаттандыруға мүмкіндік береді» десе, Л.В. Маркелова оған маманның кәсібилігін ғана емес, «өзін-өзі тұлғалық-кәсіби жетілдіру өзіндік даму процесінің мазмұнын құрайды, оның мақсаты адамның тұлғалық және кәсіби сапаларын толық дамыту, өз даралығын өзінің жұмысындағы нәтижелері, өз бойындағы өзгеістері арқылы көрсету маңызды», - дейді [2,19 б.].

Сонымен, біліктілікті арттырудың жаңғыртылған жүйесі педагогтың кәсібилігін арттыруға сырттан ықпал ету ғана емес, тәжірибеге негізделген оқыту арқылы өзіндік даму, жаңа құзыреттіліктерін қалыптастыру жүйесі деуге болады.

XXI ғасырдағы білім беру туралы «Білім беру: әлі ашылмаған қазына» атты ЮНЕСКО жанындағы Халықаралық комиссияда жасалған Жак Делордың баяндамасында «қазіргі білім берудің сүйенетін төрт тұғыры бар, олар: танып үйрену, жасап үйрену, бірлесіп өмір сүруді үйрену, өмір сүруді үйрену» деп белгіленген. Бұлар ғаламдық құзыреттіліктер ретінде анықталып, педагогтың дамуының негізгі көзі ретінде саналған [3].

Педагог білім жаңаруының қай кезеңінде болмасын өз бойындағы педагогикалық шеберлігімен ерекшеленеді. Педагогикалық шеберлік тек қана мұғалімнің жалпы, жан-жақты және әдістемелік сауаттылығы ғана емес, әр сөзді оқушыларға жеткізе білу, олардың толық қабыл алуы. Педагогикалық шеберлік мұғалімнің оқыту мен тәрбиелеудің әдіс-тәсілдерін меңгерген, білгенін қызықты да, тартымды өткізе алатын, педагогикалық әдеп пен талантын ұштастырған кезінде көрінеді. Шебер педагог қазіргі кездегі

педагогикалық технологияларды, инновациялар мен шығармашылық талпыныстарды меңгеруде қиындыққа тап болмайды [4].

Жаңа тұрпатты педагогтарды оқытатын ұйымдар қажеттігі тууына не себептер бар деген сұраққа Элмор: «жетілдіру бұл оқытудың өзіңіздің жұмыс жасайтын жеріңізде отырып, дұрыс жұмыс жасауға үйрету қызметі» деп жауап береді. Оның ойынша, педагогтар тиісті міндеттерді орындау үшін бірге жұмыс жасауы керек, өйткені олар «ішкі процестерді қозғалысқа келтіреді, сол арқылы педагогтар өздері айналысып жатқан жұмысты жетілдірудегі жаңалықтарды, жоғары деңгейдегі жетістіктерге жетуді үйренеді» [5].

Халықаралық тәжірибе мен қоғам дамуының жаңа сұраныстарына сай педагогикалық кадрлардың біліктілігін арттыру жүйесі өз алдына нәтижеге бағытталған бірнеше міндеттер қойып отыр (Кесте 1) [6].

Кесте 1. Педагогикалық кадрлардың біліктілігін арттыру жүйесінің алға қойған міндеттері

Міндеттер	Ішкі мазмұны
Ақпараттық	ғылым жетістіктері, отандық және шетелдік тәжірибе туралы білім алуға деген мамандардың қажеттіліктерін қанағаттандыру
Кеңес берушілік	біліктілікті арттыру ұйымдарында білім беру үдерісін ұйымдастыру және іске асыру, кеңес беру
Зерттеушілік	педагогикалық білім беру саласында ғылыми зерттеулерді және эксперименттерді, жалпы және кәсіби оқыту сапасына мониторинг жүргізу, білім беру жүйесінің өзгеруін және дамуын зерттеу
Эксперттік	педагогикалық білім беру саласындағы бағдарламаларға, жобаларға, нұсқаулықтарға, басқа да құжаттар мен материалдарға ғылыми экспертиза жасау, білім беру ұйымдарымен жүргізілетін эксперименттік жұмыстардың қауіпсіздігі мен негізділігін қажет болғанда бағалау

Бүгінгі күні қазақстандық білім беру жүйесі өзінің фундаменталдық және сапалық қасиеттерін сақтай отырып, нарық

зандылықтары негізінде туындап отырған өзгерістерге тиісті дәрежеде жауап бере алатын болды. Қандай да бір ел өзінің адами ресурстарының әлеуетінен артық дами алмайды. Өйткені, білімді адамдарсыз заманауи инфрақұрылымдарды дамыту, тиімді мемлекеттік аппаратты құру, мемлекеттің экономикасы мен қолайлы бизнес ортаны қамтамасыз ету мүмкін емес.

Білім беру жүйесін жетілдіру, ең алдымен оның сапасын арттыру мемлекетіміздің алға қойған басты басымдықтарының бірі болып табылады. Сол себепті, педагогтардың кәсіби қалыптасуы мен дамуы, олардың біліктілігін арттыру ғылыми-әдістемелік қызмет тұрғысынан үнемі жетілдірілуде. Елімізде педагог кадрлардың біліктілігін арттырудың «Өрлеу» атты ұлттық орталығы құрылып, облыстарымызда және Астана, Алматы қалаларында оның филиалдары жұмыс істейді. Бұл орталық білім беру жүйесінің жаңғыртылуына сәйкес заманауи мектептердегі ұстаз туралы түбегейлі жаңа түсініктің пайда болуына негізделеді. Сонымен қатар әр облыс орталығындағы «Назарбаев Зияткерлік мектептері» дербес білім беру ұйымдары жанында жаңа форматтағы Педагогикалық шеберлік орталықтары мен оның бөлімшелері ашылды. Аталған Педагогикалық шеберлік орталықтары «Назарбаев Зияткерлік мектептерінің» тәжірибелерін кеңінен тарату үшін құрылған. Бұл орталықтарда мұғалімдер халықаралық тәжірибеге сәйкес бағдарлама бойынша біліктілікті жетілдіру курстарынан өтеді.

Педагогикалық шеберлік орталығы Кембридж университетінің Білім беру факультетінің сарапшыларымен бірлесіп, біліктілікті арттыру курстарының үшінші (базалық), екінші (негізгі) және бірінші (ілгері) біліктілік деңгейлеріне сәйкес оқу-әдістемелік материалдар әзірледі. Педагогикалық шеберлік орталығында педагогтардың алған тәжірибелері еліміздің барлық мектептеріне таралып жатыр [6, 2 б].

Педагогтарды «Коучинг» жүйесі арқылы оқытудың ерекшеліктеріне тоқталмас бұрын, бұл ұғымның тарихына қысқаша шолу жасап өтелік. «Коуч» сөзінің этимологиясы венгр тілінде «арба» дегенді білдіреді, кейін бұл түсінік Ұлыбританияда «жетекші», «кеңесші» ұғымдары боп тарай бастаған. XIX ғасырдың екінші жартысынан бастап ағылшын студенттері жеке репетиторларды осылай атаған. Бүгінгі түсініктерге сай, коучинг (ағылш. coaching-жаттықтыру, оқыту, бағыттау), яғни адамға өзінің жеке мақсаттарын айқындау мен оған қол жеткізуге кәсіби көмек деп танылады. Соған сай, коуч (coach) – маман, кәсіби білімін жақсартатын әріптестерге көмектесетін эксперт. Білім беру жүйесіндегі коучинг педагогтарды

кәсіби оқыту арқылы педагогикалық ұжымдардағы әріптестердің өзара қарым-қатынасын шығармашылықпен және белсенді жүргізу үдерісі. Оның барысында қолданыстағы оқыту тәжірибелерін бірлесіп ойластыру, идеялармен алмасу іске асырылады. Тұлғалық және кәсіби дамыту, білім беру сапасын жетілдіру және оны одан да жоғары деңгейге көтеру мақсатындағы рефлексивтік пікірсайыстарда педагогтардың кәсібилігі мен тәжірибесін жетілдіреді.

Білім берудегі коучинг кәсіби тақырып немесе жеке мәселелер бойынша жоғары құрылымды жеке немесе ұжымдық кеңес беру әдісі ретінде қарастырылады. Бұл жағдайда білім алушы мүмкіндігін ашады және тиімділігін жоғарылатады. Коучинг оқытпайды, оқытуға көмектеседі. Бұл мектеп педагогтарының әлеуетін жүзеге асыру әдісі.

Коуч-педагог – мектептегі тәжірибелі мұғалімдерге ойлау және шығармашылық үдерістерінің көмегімен жақсы тәлімгер болуға көмектесу үшін деңгейлік бағдарламаларды игеріп, өздеріне педагог куратор рөлін қабылдаған адамдар. Коуч мұғалімдерге өздерінің оқыту тәжірибесін жақсартуға көмектеседі, әріптестерін өзінің кәсіби әлеуетін арттыруға арналған идеяларымен және тәсілдермен қамтамасыз етеді. Бұл ретте мұғалімдерге мақсат етілген нәтижеге қол жеткізу үшін тәжірибесі аздау әріптестерімен жүргізілетін жұмысты болжау және жүргізу мақсатында, ол жұмысқа арқау болатын тақырыпты алдын ала анықтай алу қабілетін дамытуға көмектесуге басты назар аударылады. Мұғалім өз мектебіндегі әріптестеріне қажетті дағдылары мен болашаққа деген көзқарастарын дамытуға көмектесу үшін оларды бағыттап және белсенді ынталандырып отырады [6,12 б.]. Педагогтардың біліктілігін арттырудың келесі бір жолы – жобалау технологиясы. Жобалауды ұйымдастыра білу инновациялық өзгерістер жағдайында педагогтардың кәсіби әрекеттерінің маңызды бөлігіне айналуға. Жобалау әдісі педагогикалық әрекеттерді сапалы және түбегейлі өзгертуге, педагогтар мен білім алушылардың тың идеялар мен жаңа іске ынталануына, жаңа жобаларды белсенділікпен жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Педагогтардың жобалауға қатысуы оларды ізденіске, өздерінің зерттеу жобаларын жүзеге асыруға, білім беру мазмұнын жаңартуға ықпал етеді.

Педагогтарды жобалау әдістемесіне оқытудың мақсаты олардың жоба жетекшілері ретіндегі біліктілігін арттыру болып табылады. Күтілетін нәтижелері олардың оқытудағы проблемалық жағдайларды талдай білу, проблеманы және оны шешу жолдарын анықтау, жоба құрастыра білу және оны нақты кезеңдерімен жүзеге асыру, оның

тиімділігін бағалай білу құзыреттіліктері ретінде қалыптасады. Өйткені, теориялық білім алу және тәжірибелік жұмыстар педагогтардың жобалау әрекеттерін тікелей өздері ұйымдастыру барысында орындалады.

Козьма Прутков өзінің өнегелі сөздерінің бірінде «Бір нәрсе ойластыра отырып, сен оны іске асыра аласың ба соны байқастыр» деген екен. Яғни, жобалау технологиясын меңгерген педагог кез келген идеядан жоба жасап, өз оқушыларын ғылыми іс-әрекетке еш кедергісіз бағыттай алады [7,104 б.]. Біз атап көрсеткен бұл әдістер – педагогтардың кәсіби дамуы мен біліктілігін арттыруды қамтамасыз ететін түрлі әдістердің бір бөлшегі ғана.

Дегенмен де, педагогтарды коучинг әдісі, жобалау әдісі арқылы оқыту олардың кәсіби дамуына өзіндік мол әсерін тигізетіні анық. Кез келген педагог өз шәкірттеріне сапалы білім, өнегелі тәрбие беруді мақсат етеді. Сол мақсатты жүзеге асыруда өзін әрқашан шыңдайды, шығармашылыққа үлкен мән береді, шәкірттеріне берер бар жақсы дүниені іздейді. Қай елдің болсын өсіп өркендеуі, өркениетті дүниеде өзіндік орын алуы оның ұлттық білім жүйесінің деңгейіне, даму бағытына тікелей байланысты. Ал, еліміздегі білім жүйесінің сапалы, жүйелі, озық тәжірибелермен жаңарып отыруы педагогтардың шеберлігіне тәуелді. Сондықтан да, педагогтардың өз білімін жетілдіруіне, кәсіби тұрғыда дамуына, біліктілігін арттыруына, шығармашылық әлеуетінің молаюына мемлекет тарапынан үнемі жағдай жасалынып, қолдау көрсетіліп тұрса, еліміздегі білім беру жүйесінің қарыштап дамитындығына еш күмәніміз жоқ.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы.// Президент және халық.-2013.- Ст. №14 (396). - 5 сәуір. – Б.2
- 2 Кенжеғұлова А. 12 жылдық білім беру жүйесінің педагогикалық-психологиялық негіздері. – Ақтөбе, 2009. – 248 б.
- 3 Маймақова А.Қ. Білім беруді дамытудың жаңа бағдарламасы. // Білім көкжиегі – Горизонт образования.-2011. – №3. – Б. 2-5
- 4 Бұлақбаева М.К. Педагогикалық шеберлік негіздері: оқу құралы. – Алматы: «Отан» баспасы, 2016. – 126 б.
- 5 Кенжеғұлова А. Жаңа тұрпатты мұғалім: педагогикалық диагностика. – Ақтөбе. 2011. – 120 б.
- 6 Ә.Мұханбетжанова, С.Бахишева, А.Кемешова. Педагогикалық жүйетану негіздері. Оқулық. – Алматы: 2015. – 320 б.

Резюме

В статье рассматриваются работы, направленные на повышение статуса учителей, квалификацию педагогических кадров, их профессиональное развитие и обучение.

Resume

The author of the article examines the works directed to the status upgrade of the teachers, qualification of the teaching staff, their professional development and training.

СПЕЦИФИКА ДВУДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ

Ж.Х. САЛХАНОВА

доктор педагогических наук, профессор,
Казахский национальный университет им. аль-Фараби

А.С. МАГАУОВА

доктор педагогических наук, профессор,
Казахский национальный университет им. аль-Фараби

А.С. УТЕБЕКОВА

магистрант специальности «Филология»,
Казахский национальный университет им. аль-Фараби

Аннотация

В статье обобщается опыт КазНУ им. аль-Фараби в реализации образовательных магистерских программ с выдачей двойных дипломов по ряду актуальных и востребованных специальностей. В данной статье специфика программы двойного диплома рассматривается на примере специальности «Филология» на базе КазНУ и РУДН. Авторы статьи раскрывают преимущества получения двудипломного образования, обеспечивающий качество подготовки специалистов и способствующий межгосударственным интеграционным образовательным процессам.

Ключевые слова: высшее образование, программа двойного диплома, сотрудничество, интеграция, академическая мобильность.

Введение.

С обретением суверенитета и началом экономического развития страны правительство Республики Казахстан обратило внимание и на уровень образования. Чтобы улучшить его качество и привести в соответствие потребностям государства и международным стандартам, были начаты реформы. С 1999 года согласно закону об образовании был осуществлен переход на новую систему обучения, соответствующую международной стандартной классификации, рекомендованной ЮНЕСКО.

Однако, несмотря на все усилия государства, её функционирование продолжает сопровождаться многочисленными

трудностями. Попытки последовательного реформирования высших учебных заведений направлены на устранение фундаментальных недостатков, присущих всей системе образования в целом; поиск новых путей решения назревших проблем; применение передового зарубежного опыта. *Одним из эффективных направлений деятельности вузов представляется программа двойного диплома, обеспечивающая академическую мобильность, дающая возможность студентам и магистрантам значительно повысить качество обучения.*

Сегодня образование в Казахстане – непрерывный процесс воспитания и обучения, осуществляемый в целях нравственного, интеллектуального, культурного, физического развития и формирования профессиональной компетентности. По мнению исследователей, казахстанская система образования является основой для экономической диверсификации страны [1, с.4].

Эксперимент.

В Казахстане, как и в современной России, происходит постоянно действующая реформа высшего образования, целью которой является повышение качества образовательных услуг. Это может, в частности, означать сокращение числа программ, по окончании которых выдаются государственные дипломы, дающие право на определенную профессиональную деятельность, и увеличение числа программ, которые предполагают сдачу профессиональных экзаменов для выхода на рынок труда. Изменится сама природа образовательного процесса в высших учебных заведениях. Безусловным требованием к магистратуре, а также к бакалавриату в исследовательских вузах станет освоение иностранного языка на уровне, достаточном для свободной коммуникации и обучения.

В начале сентября прошлого года правительство одобрило госпрограмму образования на 2011-2020 годы. Планируется, что 14% вузов в Казахстане пройдут международную специализированную аккредитацию, все вузы внедрят европейскую систему перевода кредитов, а 20% вузов будут осуществлять дудипломное образование совместно с зарубежными вузами. Государственная образовательная накопительная система позволит гражданам Казахстана осуществлять накопления средств на обучение своих детей с выделением премий от государства [2, с.6].

Результаты и обсуждение.

В Казахстане были приняты реформы, целью которых стало улучшение качества образования в соответствии с потребностями государства и внедрение опыта высокоразвитых зарубежных стран, в

том числе двудипломное образование. Программа двойного диплома предполагает параллельное обучение студентов и магистрантов в двух разных университетах.

В Казахстане 40 университетов работают по двудипломному образованию. Одним из них является Казахский национальный университет имени аль-Фараби (КазНУ). На сегодняшний день КазНУ им. аль-Фараби успешно и плодотворно сотрудничает со многими зарубежными университетами. С 2009 года в КазНУ имени аль-Фараби успешно осуществляется реализация образовательных магистерских программ с выдачей двойных дипломов по ряду актуальных и востребованных специальностей бакалавриата и магистратуры. С целью реализации совместных магистерских программ КазНУ им. аль-Фараби заключил договоры с крупными вузами ближнего и дальнего зарубежья [3, с.1].

Один из зарубежных вузов, с которым сотрудничает КазНУ является РУДН. Российский университет дружбы народов (РУДН), являясь одним из признанных лидеров российской высшей школы, последние несколько лет активно развивает широкий спектр программ дополнительного профессионального образования. 30 подразделений ДПО: учебные центры, институты и факультеты повышения квалификации РУДН готовят специалистов в соответствии с быстро меняющимися потребностями рынка труда. Каждый из студентов КазНУ на международных образовательных программах получает качественные образовательные услуги, передовые знания от ведущих преподавателей вузов-партнеров. Студенты КазНУ могут прослушать модули зарубежных образовательных программ по месту проживания и получить полное обеспечение учебно-методической литературой, а также использовать новейшие интернет-технологии.

Рассмотрим траектории обучения магистрантов по программе двойного диплома на примере специальности «Филология». Первый год обучения осуществляется в России на филологическом факультете РУДН. В силу многонационального состава обучающихся, большинство из которых представители более 100 различных стран, РУДН традиционно уделяет особое внимание дисциплинам языкового цикла. На филологическом факультете ведущие позиции занимает теоретическая и прикладная лингвистика. В магистратуре предлагаются для изучения такие учебные дисциплины, как «Креативная лингвистика», «Семиотика», «Теория и история языкознания», «Языковые контакты», «Теория поэтического языка», «Филология в системе современного гуманитарного знания» и другие.

Преподаватели РУДН разрабатывают новейшие научные направления в лингвистике, теоретический материал изучается на основе текстов, взятых из древнерусских источников, в том числе написанных на старославянском языке [4,с.2].

Лингвистика – это наука о различных языках, которая имеет тысячелетнюю историю. Это также наука о языке в целом как об основном средстве коммуникации между людьми. Первыми специалистами, которые занимались изучением языков и составляли алфавиты, можно считать ученых Древней Греции и Китая, Арабских стран и Индии. Задача лингвиста – не только выучить язык, но и знать принципы его устройства, понимать, каким образом его особенности влияют на людей и общество, которые на нем говорят. Специалисты в области лингвистики и сегодня остаются востребованными в различных областях человеческой деятельности.

Лингвист – это также специалист по переводу, преподаванию и научному описанию языка. Программа рассчитана, в первую очередь, на магистрантов, приезжающих в Россию для продвинутого изучения русского языка. В эпоху широкого международного сотрудничества России и других стран специалисты по русскому языку, переводчики и преподаватели востребованы во многих странах мира. Программа призвана дать иностранным студентам необходимые навыки для успешной работы в качестве преподавателя русского языка и переводчика с русского языка.

Программа призвана подготовить специалистов высокой квалификации, которые смогут работать в области методики преподавания иностранных языков на всех уровнях, заниматься педагогической или научной деятельностью, а также работать в бизнес- структурах. Во время обучения студенты не только изучают иностранные языки, но и узнают много интересной информации об эволюции языков и диалектов, получают глубокие познания в сфере феноменов речи, о родстве и различиях мировых языков.

Язык – это междисциплинарный концепт, освоение которого базируется на системе знаний, универсальных компетентностей, полученных студентами и магистрантами при изучении общей психологии, педагогики, лингвистики, философии, литературоведения. Благодаря тому, что российские и иностранные студенты обучаются вместе, у них есть уникальная возможность получить бесценный опыт общения с носителями языка, на практике понять и освоить основные сходства и различия в языках, диалектах, особенностях произношения, подходах к обучению и преподаванию. Все студенты программы

изучают минимум два иностранных языка. Языковые занятия проходят в небольших группах, практикуются не только традиционные, но и интерактивные формы занятий с использованием мультимедийных и онлайн-технологий.

Особенность данной специализации в том, что русский язык является основным иностранным языком. В рамках магистерской программы преподаются специальные дисциплины из области переводоведения и методики преподавания русского языка как иностранного. Дисциплины по выбору позволяют приобрести навыки коммуникации в профессиональной сфере, изучить технологии перевода или подробно познакомиться с новыми научными методами исследования и преподавания языка. Уникальность программы – в объединении знаний и навыков, необходимых специалистам-исследователям языков и культур, и высокого уровня практической подготовки по русскому языку.

Основная форма аудиторных занятий – семинары и практические занятия, интерактивные занятия по переводу, русскому языку, межкультурной коммуникации. Занятия учат студентов решать практические проблемы перевода и общения на русском языке при помощи деловых игр и моделирования коммуникативных ситуаций. Значительную часть подготовки магистра составляет научно-исследовательская работа, участие в научной жизни кафедры и подготовка магистерской диссертации, связанной с будущей профессиональной деятельностью.

Второй год обучения по программе двойного диплома осуществляется в Казахстане на филологическом факультете КазНУ. Научные интересы кафедры русской филологии и мировой литературы широки и разнообразны, поэтому магистрантам предлагаются для изучения такие учебные курсы, как «Художественный дискурс», «Актуальные проблемы литературоведения», «Лирика Востока», «Педагогика и психология высшей школы» и другие. Преподаватели КазНУ разрабатывают новейшие научные направления в литературоведении, притом особое внимание уделяется изучению русской литературы Казахстана.

Таким образом, магистранты, обучающиеся по программе двойного диплома, имеют возможность получить глубокие знания по двум основным направлениям филологической науки: лингвистике и литературоведению. Лекции таких маститых ученых РУДН, как С.А. Москвичева, О.И. Валентинова, В.В. Шервашидзе, Е.А. Красина, также ученых КазНУ: А.Ж. Жаксылыкова, О.К. Абишевой,

Н.К.Сарсекеевой, А.С. Магауовой и других известных педагогов, бесспорно, дают возможность получить качественное образование.

Программа двойного диплома также предусматривает участие магистрантов в международных научных конференциях, проводимых на базе РУДН и КазНУ. Так, ежегодно в РУДН организуется конференция «От билингвизма к транслингвизму: про и контра», а в КазНУ – конференция «Багизбаевские чтения», конференция молодых ученых «Аль-Фараби алами». При этом магистранты разрабатывают научные доклады и статьи, свои диссертационные работы под руководством двух научных консультантов. Заключительный этап обучения в магистратуре: государственный экзамен по специальности и защита магистерской диссертации осуществляются и оцениваются совместной комиссией, включающей специалистов двух вузов в режиме он-лайн. Таким образом, программа двойного диплома, безусловно, имеет преимущества как в плане содержательном, научно-исследовательском, так и организационно-методическом.

Впоследствии это материализуется в сравнительные преимущества выпускников при трудоустройстве в крупнейшие компании и банки и продолжении учебы, создавая прочный фундамент для успешной профессиональной карьеры в быстро меняющемся глобальном мире. Двойной диплом – это большие возможности для будущих выпускников.

Образовательные программы разрабатываются соответствующими структурами вузов двух стран на основе Договора, где оговариваются все необходимые условия – финансирование, отбор обучающихся, содержание образовательных программ, сроки обучения, тип и статус выдаваемых документов об образовании и т.д. Выпускники успешно выдерживают международную конкуренцию, как при поступлении в лучшие зарубежные вузы, так и при найме на работу. Преимущества получения образования по такой схеме совершенно очевидны: за тот же период обучения обучающийся приобретает два диплома, имеющие законный статус в двух наших странах. Несомненно, что такой подход способствует межгосударственным интеграционным процессам, расширяет возможности трудоустройства выпускника, повышает его мобильность и т.д.

Благодаря существующим соглашениям для прохождения практики, магистранты приглашаются к работе в качестве переводчиков на крупные международные спортивные соревнования, культурные, экономические и политические форумы. Также

магистранты приобретают опыт преподавательской деятельности. Филологический факультет имеет около 30 соглашений с международными вузами, что позволяет студентам и магистрантам поехать на образовательную стажировку на один или два семестра в вузы Англии, Франции, Германии, Испании, Италии, Бельгии, Китая, Японии, Ливана и других стран по всему миру.

Выпускники направления «Филология» в РУДН свободно владеют минимум двумя иностранными языками и являются востребованными специалистами для работы в различных сферах, например, в области разработки компьютерных программ; могут работать переводчиками в различных отраслях, преподавать в учебных заведениях; работать в музеях, гостиничном бизнесе, издательствах и печатных изданиях, в креативной индустрии (PR, реклама, маркетинг), заниматься внешнеэкономической деятельностью.

Выпускники программы могут свободно переводить с русского языка различных стилей; преподавать русский язык и литературу в высших учебных заведениях; консультировать компании, участвующие в экономическом и культурном сотрудничестве с Россией; работать в совместных предприятиях; участвовать в международных образовательных и научных проектах. Выпускник магистратуры по направлению «Филология» может работать в сфере высшего и общего образования, а также в экономике и социальной сфере переводчиком, преподавателем, исследователем, специалистом в области лингвистики и межкультурной коммуникации.

Заключение.

В условиях глобализации и международной интеграции высшей школы совершенно необходимым является переход к инновационной стратегии образования. Проблема реформирования образовательной системы и поиск оптимальных направлений развития всегда были и остаются актуальными для каждой страны и для конкретного исторического периода. Исследование национальных моделей реформирования образования в контексте реформ в обществе, вне всякого сомнения, представляет интерес не только для узких специалистов в области истории образования и педагогики, специалистов по социокультурным проблемам развития общества, но и для всех, кто на практике принимает участие в поиске наиболее перспективных путей и способов построения эффективной системы образования [5, с. 124].

Таким образом, современное образование ориентировано на рынок труда и требования социально – экономического развития страны, на развитие личности обучающегося, на его высокий уровень культурного развития. Поэтому оно не может оставаться в состоянии внутренней замкнутости и самодостаточности, должно учитывать и внедрять передовой зарубежный опыт. В этой связи *программа двудипломного образования* уже зарекомендовала себя как эффективная система, обеспечивающая всестороннее качественное образование. Следовательно, необходимо активно развивать данное направление деятельности высших учебных заведений, повышать академическую мобильность, укреплять сотрудничество с лучшими учебными заведениями Европы и Азии. Считаем, что в таком случае казахстанская система образования способна конкурировать с системами образования передовых стран.

Список литературы

1 Мухтарова К.С., Мылтыкбаева А.Т., Жолдасбекова Ж.М. Сотрудничество Казахстана и России в рамках двудипломного образования – одна из лучших программ подготовки студентов международного уровня к успешной карьере в глобальном мире // Молодой ученый. – 2017. – №16. – С. 473-474.

2 Стратегический план развития Республики Казахстан до 2020 года. Астана, 2010 г.

3 Сайт Казахского Национального Университета имени Аль-Фараби [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.uchi.kz/rating/164>

4 Сайт Российского Университета Дружбы народов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.допобразование.ру/дп/>

5. Сайт Министерства образования и науки Республики Казахстан [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://edu.gov.kz/ru/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo-respubliki-kazahstan-v-oblasti-obrazovaniya-i-nauki>

6. Magauova A.S., Zholdasbekova Zh. The educational program of international level to a successful life in a globalized world International Scientific review of problems and prospects of modern science and education / Collection of Scientific Articles. XII International Scientific and Practical Conference (Boston, USA, January 29-30, 2018). Boston. 2018 - P.123-131

Түйін

Бұл мақалада ҚазҰУ мен RUDN университеті арасындағы ынтымақтастық тәжірибесіне негізделген заманауи педагогикалық модельдер жүйесіндегі қос дипломды білім берудің ерекшеліктері көрсетілген.

Resume

This article reveals the specifics of double-degree education in the system of modern pedagogical models based on the experience of cooperation between KazNU and RUDN University.

БЛУМ ТАКСОНОМИЯСЫ НЕГІЗІНДЕ ОҚУШЫ БІЛІМІН БАҒАЛАУДЫҢ КЕЙБІР ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Д.Н. НҰРҒАБЫЛ

физика-математика ғылымдарының докторы, профессор,
І. Жансүгіров атындағы Жетісу мемлекеттік университеті

М. ШАКЕН

математика мамандығының докторанты,
І. Жансүгіров атындағы Жетісу мемлекеттік университеті

А.Б. САҒАТ

математика мамандығының магистранты,
Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті

Аннотация

Бұл мақалада оқушы білімінің критериалды бағалаудың кейбір өзекті мәселелері зерттелген, бағалау үрдісін қайта қарастырудың қажеттіліктері көрсетілген. Блум таксономиясына сәйкес келетін оқу материалының деңгейлері мен игеру деңгейлерінің сәйкестігіне мысалдар құрастырылған. Осы мысалдар арқылы оқу материалын игеру деңгейлерінің ірілендірілген таксономиясын енгізу қажеттілігі көрсетілген.

Түйін сөздер: Блум таксономиясы, критериалды бағалау, игеру деңгейлері, деңгейлік тапсырмалар.

Оқушылардың білімін бағалау процесін қайта қарау мәселесінің өзектілігі білім берудің жаңа мазмұнымен, стратегиялық міндеттерімен [1, 53 б.], халықаралық стандарттармен, білім беру деңгейін арттыру қажеттілігімен, оқыту нәтижелерінің объективті бағалануын және қазақстандық мектеп түлектерінің білім деңгейлерінің шет елдерде бәсекеге қабілетті болуын қамтамасыз ету мақсатымен айқындалады [2].

Оқыту дегеніміз – ол қажетті деңгейде білім, білік дағдыларын белгілі уақыт аралығындағы оқушыларға игерту процесі. Оқу материалын игеру деңгейі деп оқыту нәтижесінде оқушылардың жеткен жетістігін айтамыз. Оқушылардың оқу материалын игеру деңгейін бағалауда мыңдаған жылдар бойы мұғалімнің тек субъективті пікірі қолданылып келді. Мектептегі оқыту процесінің өткен жылдардағы практикасы көрсеткендей, дәстүрлі бағалау мектеп

оқушыларының оқуға деген ынтасын тудырмайды, педагогтар оқушыларды бағалауда әрдайым объективті болғысы келсе де, бола алмайды, себебі дәстүрлі оқытуда оқу материалын игерудің өлшемдерін, критерийлерін пайдалану көзделмеген.

Бұл қалыптасқан дәстүрден шығып, оқу материалын жоғарғы деңгейде игеруді ұйымдастырудың, оқыту материалын игеру деңгейлерінің теориялық негіздемесін алғашқы ұсынған американдық ғалым Б. Блум болды. Ол оқу материалының таксономиясын құру мәселелерін қарастырды. Б. Блум және оның әріптестері таксономияны – ойлаудың алты деңгейлік классификациясын жасады, олар: білу, түсіну, қолдану, талдау, синтез, бағалау [3, 27 б.]. Ол ақыл-ой қабілеттерінің санаттарын әр түрлі деңгейдегі игеру (дағдылар) ретінде қарастырады: қарапайым игеруден (дағдыдан) ең күрделі игеруге (дағдыға) дейін. Мектептегі оқу іс-әрекетіне тән ойлау процестерінің басым бөлігі білім немесе түсіну деңгейіне сәйкес келеді, олар ақыл-ой игерулерінің (дағдыларының) ең көп кездесетін деңгейі болып табылады. Олар жоғары деңгейдегі барлық ақыл-ой игерулерінің (дағдыларының) қалыптасуының базасы немесе негізі болып табылады. Жалпы әрбір келесі деңгейдегі игеру күрделене түседі және аз қолданылады.

Бұл айтылғандардан Блум таксономиясына сәйкес келетін оқу материалдарының игеру деңгейлерін құрудың қажеттілігі туындайды. Игеру деңгейінің реттелген, иерархиялық классификациясы оқушы мен мектеп мұғалімі үшін маңызды болып табылады. Себебі:

1. Таксономияны қолдана отырып, мұғалім оқу мақсаттарын анықтап қана қоймайды, сонымен қатар олардың бірінші кезектегі міндеттерін анықтайды, осыдан кейінгі жұмыстардың ретін анықтайды.

2. Мұғалім мен оқушылардың бірлескен жұмысындағы анықтық және жариялылықты қамтамасыз етеді. Игеру классификациясы оқушыларға оқу жұмысының бағыт-бағдарын түсінуге, талқылауға мүмкіндік береді.

3. Оқу нәтижелерін бағалау эталондарын құруға, мақсаттарды дәл тұжырымдауға жүгіну арқылы сенімді және объективті бағалауға мүмкіндік береді. Оқу тапсырмаларының таксономиясын қолдана отырып, дидактикалық мақсаттарды орындауға арналған тапсырмалар жүйесін құруға, оқушы біліміне диагноз қоюға, сонымен қатар оқу тапсырмалардың күрделілігін және барлық танымдық іс-әрекеттің ойлау жүктемесін ескере отырып, оқу барысын болжауға болады.

Бүгінгі таңда таксономияның әртүрлі нұсқалары белгілі. Оның ішінде Б. Блумның, В.П. Беспальконың [4, 52 б.], Д. Толингероаның [5, 28 б.] нұсқаларын ерекше атап өтуге болады. Б.Блумның таксономиясына негізделген бағалау жүйесі Қазақстан Республикасында «Критериалды бағалау жүйесі деп аталады» [6, 49 б.].

Блум когнитивтік процестің маңызды ұғымдарын, дәлірек айтқанда оқу элементін игеру деңгейлерін атап көрсеткен болатын. Олар: білу, түсіну, қолдану, талдау, синтез, бағалау [3, 17 б.].

Критериалды бағалау – оқушылардың оқу жетістіктерін нақты анықталған алдын ала белгілі өлшемдермен салыстыруға негізделген. Игеру өлшемдері оқу процесінің барлық қатысушыларының пікірлері негізінде, ұжымдық қалыптасқан өлшемдер болып табылады. Критериалды бағалау білім берудің мақсаттары мен мазмұнына сәйкес келетін, оқушылардың оқу-танымдық құзыреттілігін қалыптастыруға және оқу нәтижелерін жақсарту үшін қандай іс-қимылды іске асыру керектігін түсінуге мүмкіндік беретін күрделі процесс.

Блум таксономиясы шет елдік әртүрлі ғалымдар тарапынан бірнеше рет сынға ұшырады, олардың ойынша бұл таксономияда оқытудың нақты нәтижелері (білім, түсіну, қолдану), оларға жету үшін қажетті ақыл-ой операцияларымен (талдау, синтез, бағалау) араластырылып жіберілген деп есептейді.

Алайда, бүгінгі игеру деңгейлеріне сәйкес келетін, практикада қолдануға болатын оқыту деңгейлерін нақты анықтауға мүмкіндік беретін отандық зерттеулер әлі күнге дейін жүргізілмеген. Бұл жерде келесі қиындықтар туындайды:

- ұсынылған оқу материалдарының деңгейлерін педагогикалық қауымдастық бірімді қабылдау мәселесінің туындауы;

- ұсынылған оқу материалдарының деңгейлері мен оларға сәйкес келетін игеру деңгейлерінің арасында өзара бірімді сәйкестікті орнату қажеттілігінің туындауы.

Осыған байланысты, қазіргі таңда мектепте критериалды бағалауды ұйымдастыруда мұғалімдердің жұмысында көптеген мәселелер пайда болуда.

Біздің мақсатымыз солардың кейбіріне талдау жасай отырып, сол қиындықтарды болдырмаудың жолдарын ұсыну.

Сонымен, оқу тапсырмаларын игерудің деңгейлеріне және оларға сәйкес келетін оқу материалдарына сипаттама берелік.

1.Білу. Бұл деңгей оқыған материалды есте сақтауды және жаңғыртуды (қайталап айтуды) белгілейді. Бұл деңгейдің жалпы

ерекшелігі – игерген тиісті білімді еске түсіру болып табылады. Оқушы негізгі ұғымдарды біледі (еске түсіреді және қайталай алады), нақты ережелер мен қағидаларды біледі, әдістерді біледі. Оқылған материал туралы өз пікірін ұсына алады. Ол «дұрыс немесе бұрыс» жауабы бар сұрақтардың жауабын таба біледі немесе көпжауапты сұрақтың дұрыс жауаптарын таба алады, т.с.с.

Енді білу деңгейіне сәйкес келетін тапсырмаларға мысалдар келтірелік.

1-тапсырма. $ax^2 + bx + c = 0$ -квадрат теңдеудің шешімдерінің жалпы формуласын жаз.

Бұл тапсырманы орындау барысында оқушылар квадрат теңдеудің шешімдерінің жалпы формуласын еске түсіріп, оны **білетіндіктерін** көрсетеді.

2-тапсырма. $ax^2 + bx + c = 0$ -квадрат теңдеуіне сәйкес келетін толымсыз квадрат теңдеулердің түрлерін және олардың шешімдерін анықта.

Бұл тапсырманы орындау барысында оқушылар толымсыз квадрат теңдеудің түрлерін еске түсіріп, олардың шешімдерінің формулаларын **білетіндіктерін** көрсетеді.

3-тапсырма. Келтірілген $x^2 + px + q = 0$ -квадрат теңдеуінің шешімдерінің жалпы формуласын жаз.

Бұл тапсырманы орындау барысында оқушылар келтірілген квадрат теңдеудің шешімдерінің жалпы формуласын еске түсіріп, оны **білетіндіктерін** көрсетеді.

4-тапсырма. Келтірілген $ax^2 + 2px + q = 0$, $x^2 + 2px + q = 0$ -квадрат теңдеулерінің шешімдерінің жалпы формулаларын жаз.

Бұл тапсырманы орындау барысында оқушылар екінші коэффициенті жұп сан болып келген квадрат теңдеудің шешімдерінің жалпы формулаларын еске түсіріп, оны **білетіндіктерін** көрсетеді.

2. Түсіну. Оқу контентін түсіну қабілетінің көрсеткіші контентті бір формадан екінші формаға түрге түрлендіру – оның бір «тілден» екінші тілге «аудармасы» (мысалы, оқу контентін ауызша формадан диаграммалар, кестелер арқылы беру) болып табылады. Оқушының түсіну көрсеткіші ретінде, оқу материалының өзіндік түсіндермесін немесе қысқаша түсіндермесін бере алуын, материалды жалпылай, қорытындылай алуын немесе оқу материалының даму бағытын болжай алуын (салдарын шығара алуын) қабылдауға болады. Әрине, оқу

материалын игерудің мұндай нәтижелері материалды білу деңгейінен жоғары болып келеді.

Енді түсіну деңгейіне сәйкес келетін тапсырмаларға мысалдар келтірелік.

1-тапсырма. Теңбе-тең түрлендіру арқылы

$$x^2 - 3x - 2 = x(3x + 2); (x - 3)(x + 3) = 0; x(5x + 3) = (x - 1)x$$

теңдеулерін квадрат теңдеуге келтіріп олардың түрлерін сипаттап бер.

Бұл тапсырманы орындау барысында оқушылар теңдеу түбірлерінің инварианттылығын, яғни бір теңдеуді мәндес екінші теңдеумен ауыстыруға болатындығын, және берілген теңдеулерді мәндес түрлендіру арқылы өздеріне белгілі квадрат теңдеулерге келтіруге болатынын **түсінеді**.

2-тапсырма. $x^2 + 5x = 0; x^2 - 9 = 0$ теңдеулерінің шешімдерін анықта.

Бұл тапсырманы орындау барысында оқушылар квадрат теңдеулердің шешімдері қандай формуламен табылатынын және толымсыз квадрат теңдеулерінің шешімдері квадрат теңдеулер шешімдерінің жалпы формуласы арқылы анықталмайтынын, олардың қалай шығарылатынын **түсінеді**.

3. Қолдану. Мұндай игеру деңгейі оқылған материалды нақты жаңа жағдайда қолдана алу біліктілігін анықтайды. Бұл игеру деңгейіне дербес жағдайда ережелерді, формулаларды, теоремаларды, қасиеттерді жаңа жағдайда пайдалану да кіреді. Аталған оқу нәтижелері түсінуге қарағанда материалды жоғарғы деңгейде игеруді талап етеді. Оқушылар ұғымдар мен қағидаларды жаңа жағдайларда қолданады, игерген білімдерін практикада пайдаланады; әдісті немесе алгоритмді дұрыс қолданады. Мәтін тақырыбын ұсынады. Қорытынды жасайды. Оқу мәтіндеріне салыстырмалы талдау жүргізеді. Ақпаратты көрсету үшін диаграммаларды, сызбаларды қолданады.

1-тапсырма. $3x^2 + 7x - 10 = 0; x^2 - 12x + 8 = 0$ теңдеулерінің шешімдерін анықта.

Бұл тапсырмада оқушылар $3x^2 + 7x - 10 = 0$ теңдеуін шешу үшін $x_{1,2} = \frac{-7 \pm \sqrt{7^2 - 4 \cdot 3 \cdot (-10)}}{2 \cdot 3}$ формуласын, ал $x^2 - 6x + 8 = 0$ теңдеуінің

шешімдерін табу үшін $x_{1,2} = 3 \pm \sqrt{3^2 - 8}$ формуласын пайдалану керек екендігін **біледі** және **қолданады** және бұл теңдеулердің екі түрлі

формуламен табылатынын, екінші формула бірінші формуланың салдары екендігін **түсінеді**.

2-тапсырма. $y = x^2 + 5x - 6$ функциясының нөлдері мен таңба тұрақтылық аралықтарын анықта.

Бұл тапсырманы орындау барысында квадрат теңдеулер мен теңсіздіктердің шешімін табу әдістерін **қолданады**.

3- тапсырма. Екі құбыр хауызды 6 сағатта толтырады. Егер құбырлар жекелей қосылатын болса, онда бірінші құбыр хауызды екіншіге қарағанда 5 сағат ерте толтыратын болады. Әр құбыр жеке істегенде хауызды қанша уақытта толтырады?

Бұл тапсырманы орындау барысында квадрат теңдеудің шешу формуласын **қолданады**, сонымен бірге есептің шешуі квадрат теңдеуге келтірілетінін, оның шешімі берілген есептің шешімін қандай да бір шарт орындалғанда беретіні туралы **қорытынды жасайды**.

4. Талдау.Талдау дегеніміз – дидактикалық бүтінді бөліктерге оқу бірліктеріне бөлу, бүтін мен бөліктердің және бөліктердің өзара байланысын сипаттау болып табылады. Бұл критерий материалдың құрылымы анық байқалып тұратындай, материалды құрамдас бөліктерге бөлу біліктілігін белгілейтін деңгей болып табылады. Оқушы айқын емес болжамдарды көрсетеді; ойлау логикасындағы қателіктер мен кемшіліктерді көреді; нәтиже мен салдардың арасын ажыратады; берілімдердің маңыздылығын бағалайды.

1-тапсырма. $ax^2 + 4x - 5 = 0$ теңдеуінің шешімін тап.

Бұл тапсырманы орындау барысында квадрат теңдеудің шешімінің бар болуын, оның санын дискриминанттың таңбасы арқылы анықталатынын еске түсіреді.

Берілген теңдеудің дискриминанты $D = 4(4 - 5a)$ формуласымен анықталады. Дискриминанттың таңбасына байланысты келесі үш жағдайды (бүтінді бөліктерге бөлеміз) қарастырамыз:

1) Егер $D = 4(4 - 5a) = 0$ болса, яғни $a = \frac{4}{5}$ болса, онда берілген

теңдеудің бір шешімі болады. Ол $x = \frac{5}{4}$ болады.

2) Егер $D = 4(4 - 5a) > 0$ болса, яғни $a < \frac{4}{5}$ болса, онда берілген теңдеудің екі шешімі болады. Олар $x_1 = \frac{-4 + \sqrt{D}}{2a}$, $x_2 = \frac{-4 - \sqrt{D}}{2a}$ түрінде анықталады.

3) Егер $D = 4(4 - 5a) < 0$ болса, яғни $a > \frac{4}{5}$ болса, онда берілген теңдеудің нақты сандар жиынында шешімі болмайды.

Сонымен, оқушы **талдау** жасау арқылы берілген теңдеудің шешімділігін анықтап, әрбір жағдай үшін шешімдерін табады.

5. Синтез. Бұл категория оқу бірліктерінің әртүрлі комбинацияларын құрастыру арқылы, логикалық бірлігі бар жаңа бүтінді таба білу біліктілігін белгілейді. Мұндай жаңа бүтін қолда бар ақпаратты бір жүйеге келтіретін, немесе реттейтін баяндама, қорытынды хабарлама, іс-шара жоспары, сызбалар болуы мүмкін. Сәйкесінше осындай бүтінге-оқу нәтижелеріне жету жаңа сызбалар, құрылымдар жасауға бағытталған шығармашылық сипаттағы іс-әрекеттерді іске асыруды болжамдайды. Бұл жағдайда оқушы: шағын шығармашылық жұмыс жазады; эксперимент жоспарын ұсынады; белгілі бір мәселені шешудің алгоритмін құру үшін әртүрлі салалардағы білімдерін қолданады.

1-тапсырма. Берілген $\sin^2 x = \frac{1}{2}$ теңдеуінің шешімдерін тауып, оны ықшамдап жаз.

Бұл есепті шығару үшін оқушылар екі өрнектің квадраттарының айырымының формуласын және $x = (-1)^n \arcsin a + \pi n$, $n \in Z$

формуласын **қолданып** $x = (-1)^n \frac{\pi}{4} + \pi n$ және

$x = (-1)^{n+1} \frac{\pi}{4} + \pi n$, $n \in Z$ – екі топ шешімдерін табады. Бұдан кейін

осы екі топ шешімдерді бірлік шеңберге салу арқылы берілген теңдеудің барлық шешімі $x = \frac{\pi}{4} + \frac{\pi}{2}k$, $k \in Z$ формуласымен анықталатыны жөнінде **қорытынды** жасайды.

6. Бағалау. Бұл категория белгілі бір материалдың маңыздылығын бағалауды білдіреді (мәлімдеме, көркем шығарма,

зерттеу мәліметтері және т.б.). Оқушының бағалаудағы ой-қорытулары ішкі (құрылымдық, логикалық) немесе сыртқы (белгіленген мақсатқа сәйкес) айқын критерийлерге негізделуі керек. Критерийлерді оқушы өзі анықтай алады немесе оған сырттан, мысалы, мұғалім ұсына алады. Оқушы қорытындылардың қолда бар мәліметтерге сәйкестігін, ішкі критерий негізінде іс-әрекеттің нәтижесін бағалайды. Сыртқы критерийлерге сүйене отырып, белгілі бір іс-әрекеттің нәтижесін салыстырады, бағалайды. Бұл категория оқушының сыртқы әлемнен келетін кез келген құбылысты қабылдауға дайындығы мен қабілетін белгілейді. Мұғалімнің көзқарасы бойынша мұндай мақсатқа жетудің жолы – оқушының назарын керекті бағытқа бағыттау, сол бағыттағы назарды сақтау және ұстап тұру.

1- тапсырма. Қозғалыс заңдылығына берілген есептерді бір жүйеге келтір.

Оқушылар бұл тапсырманы орындау барысында қозғалысқа берілген есептерді **талдай** отырып, ол екі объектінің бір бағыттағы, немесе қарама-қарсы бағыттағы, бір объектінің өзен ағысының бойымен, немесе өзен ағысына қарсы бағытпен қозғалғандағы жылдамдықтарын, немесе жүрілген жолдарын, немесе жүрілген жолға жіберген уақытын табу есептері болатынын, оларды қозғалыс заңдылығының формулаларын әртүрлі жағдайда пайдалану арқылы, **салыстыра** отырып шығаруға болатынын **түсінеді** және қарастырып отырған мысалдарын шығару барысында **қолданатын** болады.

Қарастырып отырған мысалдардан, әрбір жоғарғы критерий төменгі критерийді қамтитынын, білу және түсіну, синтез және бағалау критерийлерін практикалық тұрғыда ажырату қиындыққа соғатынын, орта мектепте негізінен алғашқы үш критерийдің қолданатынын байқадық. Сондықтан практикада көбінесе білу мен түсіну, синтез бен бағалау деңгейлерін бірге анықтайтын ортақ тапсырмалар құрастыруды ұсынамыз. Мысалы, мұғалімдердің жұмысын жеңілдету мақсатында үш деңгейлік игеруді: 1) білу және түсіну; 2) қолдану; 3) жоғары деңгейлі игерулерді (дағдылар) пайдалануды ұсынамыз.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Об особенностях организации образовательного процесса в общеобразовательных школах Республики Казахстан в 2017-2018 учебном году: Инструктивно-методическое письмо. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2017. – 370 с.

2 Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. Указ Президента Республики Казахстан от 7 декабря 2010 года № 1118.

3 From Benjamin S. Bloom Taxonomy of educational objectives. Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright (c) 1984 by Pearson Education

4 Толлингерова, Д. Психология проектирования умственного развития детей [текст] / Д. Толлингерова, Д. Голоушова, Г. Канторкова. – Москва – Прага: Роспедагенство, 1994. – 48 с.

5 Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 199 с.

6 Урмашев Б. А. – Критериалды бағалау технологиясы. – Алматы, 2016. – 63 б.

Резюме

В статье исследуются некоторые актуальные вопросы критериального оценивания знаний учащихся, освещаются возможности пересмотра процесса оценки.

Resume

The authors of this article explore some relevant issues of criteria – based assessment of students’ knowledge, highlight the possibility of revising the assessment process.

**ЖИВОЕ СЛОВО – ЕСТЬ ПЕРВОЕ ПРОЯВЛЕНИЕ
СВЯЗНОЙ РЕЧИ (ПО Е.И. ТИХЕЕВОЙ)**

З.Е. ЖУМАБАЕВА

кандидат педагогических наук, профессор,
Высшая школа педагогики,
Павлодарский государственный педагогический университет

А.В. КОЗЛОВА

магистрант,
Высшая школа педагогики,
Павлодарский государственный педагогический университет

З.С. БУКАЕВА

магистрант,
Высшая школа педагогики,
Павлодарский государственный педагогический университет

Аннотация

В данной статье отмечено, что связная речь – один из показателей развития не только речи, но и многих других функций познавательной сферы ребенка. Поэтому связная речь выступает как один из критериев сформированности готовности ребенка к обучению в школе. В статье рассмотрены некоторые подходы Елизаветы Тихеевой к созданию благоприятной среды как для развития речи в целом, так и для связной речи в частности.

Ключевые слова: связная речь, слово, детский сад, развитие речи.

Новые реалии требуют постановки новых задач и, соответственно, поиска новых путей их решения. Эти изменения не могли не коснуться и системы дошкольного образования, как первой ступени непрерывного образования.

Остро встал вопрос: какими навыками и умениями должен обладать выпускник дошкольного учреждения, чтобы более успешно овладеть программой первого класса. В парадигме современного образования самое главное умение – уметь добывать знания, а также применять их на практике. Для этого необходим определенный уровень развития основных познавательных процессов.

На наш взгляд особое место в развитии всех познавательных процессов ребенка занимает речь. Развивающаяся речь способствует

развитию личности в целом, и любая из сторон развития личности содействует развитию языка [1, с. 7]. То есть, не обладая навыком говорения, ребенок не сможет ни выразить свои мысли, вопросы, просьбы и т.д., ни воспринять обращенную к нему речь. Для дошкольника, согласно основным характеристикам онтогенеза речи, очень важно уже быть не только в состоянии вступить в коммуникацию, но и произвольно строить свое высказывание, осознанно и связно выражать логику мысли. Иными словами, иметь определенный уровень развития связной речи.

Связная речь – это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки [2, с. 144]. Чтобы полноценно раскрыть тему статьи, считаем необходимым описать основные этапы становления и развития связной речи. Основы связной речи закладываются у ребенка еще в доречевой период – на первом году жизни при эмоциональном общении со взрослым. Первые слова, появившиеся в словаре ребенка, используются им пока только для обозначения своих нужд и потребностей.

Вторая половина второго года характеризуется началом использования слов для обращения к взрослому, то есть начало сознательного общения. К концу второго года с появлением грамматического оформления небольшого предложения из трех, четырех слов, речь ребенка становится более ясной и точной. На третьем году жизни словарь ребенка увеличивается, что позволяет уже вести ситуативные диалоги.

В дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является ролевая игра, что способствует появлению двух новых видов речи: речь – инструкция к игре, речь – сообщение, содержащая впечатления, полученные от общения не с ним. Речь становится монологической, контекстной. По мнению Елизаветы Ивановны Тихеевой, приблизительно, на третьем году жизни наступает период, когда ребенок уже может высказывать свои мысли и понимать обращенную к нему речь, выступает новый фактор духовного развития детей – живое слово. Живое слово – есть первое проявление связной речи.

Для детей 4-5 лет характерно участие в коллективной беседе, пересказ сказки, а также составление рассказа по картинкам. При этом их связная речь еще несовершенна. Их рассказы построены по образцу взрослого, отмечается нарушение логики.

В старшем дошкольном возрасте связная речь значительно совершенствуется. Можно отметить следующее: активное участие в

беседе, полные и точные ответы на вопросы, формулирование вопросов, совершенствование монологической речи (описание, повествование, отчасти рассуждение), усложнение синтаксической структуры детских рассказов, увеличение количества сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Но у большей части детей отмечается неустойчивость этих умений.

Чтобы ребенок обладал достаточным уровнем развития связной речи, как одного из критериев готовности к обучению в школе, необходимо уделить этому аспекту большое внимание в дошкольной организации, так как именно в этот возрастной период происходит формирование и становление связной речи.

Проблема развития связной речи детей дошкольного возраста была освещена в работах многих ученых (А.М. Бородич, В.И. Логинова, А.П. Усатова, Ф.А. Сохина и др.). В данной статье будут рассмотрены методические рекомендации развития связной речи Елизаветы Ивановны Тихеевой. Стоит отметить, что именно она стояла у истоков создания системы всеобщего дошкольного воспитания. Поэтому ниже будут перечислены основные ее работы.

Елизавета Ивановна по напутствию Льва Николаевича Толстого занялась обучением детей русскому языку [3, с. 79]. Ею был написан букварь «Русская грамота. Часть I: Азбука (система американской школы)» (1905), «Русская грамота. Букварь» и несколько учебных пособий для развития речи и мышления детей. Значение общественной дошкольной педагогики в развитии ребенка и новейшие подходы к организации детских садов представлено ею в 1914 году в книге «Современный детский сад, его значение и оборудование». В созданном Е.И. Тихеевой, Л.И. Чулицкой и М.Я. Морозовой музее «Дошкольная жизнь ребенка» были обустроены отделы: детских игр, развития речи, грамоты и счета, детского конструирования, исследования интересов ребенка, физического и музыкального воспитания. В своей работе «О чтении детей» под редакцией П.Ф. Каптерева, опубликованной в «Энциклопедии семейного воспитания и обучения» сестры Е.И. и Л.И. Тихеевы описали значение детского чтения. Елизавета Ивановна руководила Современным Петроградским детским садом, который также называли Детским садом по методу Е.И. Тихеевой. В 1920 году выходят две ее работы «Счет в жизни маленьких детей» и «Современный детский сад». В них она выразила категоричное непризнание раннего усаживания дошкольников за парты. С 1918 по 1925 гг. Елизавета Ивановна исследовала проблемы развития детской речи и освоения русского

языка. Свой колоссальный опыт она обобщила в книге «Детский сад по методу Е.И. Тихеевой при Ленинградском государственном педагогическом институте им. А. И. Герцена» (1928) [3, с. 81].

Владеть по возможности в совершенстве всеми видами и проявлениями речи – значит владеть могущественнейшим орудием умственного развития человека, а стало быть, и культуры человечества [1, с. 8]. Так говорит Елизавета Ивановна Тихеева о роли речи в умственном развитии ребенка. Детский сад развивает все детские способности и склонности, а между последними нет более существенной и важной по значению, чем способность владеть речью. Поэтому систематическое обучение, методическое развитие речи и языка должны лежать в основе всей системы воспитания в детском саду [4, с. 20]. Вот почему большая часть ее трудов освещает именно эту проблему. Рассмотрим предложенные Елизаветой Ивановной подходы к организации благоприятной среды для решения задач по развитию речи у детей дошкольного возраста. А также подчеркнем – как эта среда влияет и на развитие связной речи ребенка.

Огромное значение Е.И. Тихеева придавала организации и использованию среды как фактору развития речи. Для того, чтобы в голове ребенка возник четкий образ того или иного слова для дальнейшего правильного его контекстного употребления, необходимо создать благоприятную среду изучения и наблюдения окружающего мира. Уроки наблюдения, понимаемые в смысле систематически проводимых приемов, клонящихся к развитию наблюдательности и речи детей, должны иметь место уже в первые годы их жизни, когда их речь начинает формироваться [4, с. 24]. При этом Елизавета Ивановна подчеркивает, насколько важно не перегрузить незрелую систему представлений ребенка слишком большим количеством чувственных восприятий. В данном случае задача педагога оградить ребенка от беспорядочности, несовершенства и поверхности получаемых образов, способствовать точности, обширности и правильности первоначальных впечатлений от наблюдения за предметами. А это возможно при правильной организации среды, окружающей ребенка.

Самой лучшей обстановкой, по мнению Елизаветы Ивановны, является природа, как источник здоровья и сил ребенка, ярких красок и тончайших звуков, впитывая которые, ребенок пополняет свой словарный запас точными и при этом многогранными понятиями. Еще Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф. Фрёбель указывали на природосообразный характер воспитания. В дальнейшем это служит

развитию связной речи – у ребенка не возникает проблем при описании того или иного явления.

Комнаты, в которых живут дети, должны быть наполнены именно педагогически обоснованным вещественным содержанием [4, с. 27]. Излишнее наполнение детского пространства будет способствовать перегрузке системы восприятия и обработки информации в головном мозге, а также рассеиванию внимания ребенка, невозможности сосредоточения на определенном предмете, что не позволит создать более качественный и обширный образ этого предмета.

По мнению Елизаветы Ивановны Тихеевой, педагогически обоснованные предметы – это:

1) объекты живой природы: комнатные растения, рыбки в аквариумах и т.д. Как уже было подчеркнуто выше, ценность живой природы, возможности наблюдения за изменениями, происходящими с ней, имеет колоссальное значение для развития личности.

2) Игрушки. Они представляют собой олицетворение окружающего мира. С их помощью можно как вводить новые слова и понятия, так и обеспечить коммуникативные ситуации, где ребенок сможет закрепить и научиться применять их в активной речи. А также обрести уверенность при вступлении в беседу.

3) Дидактический материал. Он необходим для организации и проведения всевозможных игр и занятий. Как известно, дидактическая игра имеет своей целью развитие когнитивных процессов ребенка, в том числе и речи.

Дети – великие мастера в подражания [4, с. 31], поэтому к речи окружающих ребенка людей должны предъявляться самые высокие требования. Исходя из этого же утверждения о том, что дети воспроизводят лишь только то, что видят вокруг, автор предлагал расширить возрастную группировку детей при комплектовании групп. Слыша речь более старшего ребенка, соответственно с более высоким уровнем речевого развития, младший, подражая ему, улучшает и свой уровень.

Зависимость речи детей от форм и особенностей речи людей, с которыми они живут и общаются, очень велика [4, с. 10]. Поэтому Тихеева Е.И. предъявляла высокие требования к речи воспитателя. Речь воспитывающих лиц всегда должна быть абсолютно грамотна, литературна, культурна, безупречно вежлива. Содержание и структура речи должны соответствовать возрастным нормам детей. Сила голоса, точность, ясность, простота, а также темп речи имеют значение при

восприятию, пониманию речи, а, значит, и при мышлении. Выготский Лев Семенович подчеркивал, что связная речь — это отражение мыслительных процессов, включающее в себя умение осмыслить воспринимаемое и правильно выразить его.

Игра и труд являются сильнейшими стимулами для проявления детской самостоятельности в области языка; они должны быть, в первую очередь, использованы в интересах развития речи детей [4, с. 45]. Ведущий вид деятельности у детей дошкольного возраста – игра. Посредством игры ребенок впитывает новые слова, понятия и определения, условия взаимодействия с другими детьми и педагогом в определенных заданных условиях, знакомится с различными социальными ролями и примеряет их на себя. По мере совершенствования у ребенка навыков социального взаимодействия повышается и уровень развития связной речи.

Елизавета Ивановна указывает следующие педагогические мероприятия в организации игры: самое главное правильно организовать место для игры, а также подобрать игрушки так, чтобы они соответствовали запросам игрового процесса; воспитатель должен следить за появлением положительного образа социальной и трудовой жизни; рекомендуется включать в игру малышей более старших детей, чтобы они могли своим языковым примером способствовать развитию речи младших детей.

Но не все игрушки имеют одинаково важное значение в развитии речи детей. Тихеева Е.И. говорит: «Нет ни одной игры, которая выдвигала бы столько поводов для проявления речи детей, как игра в куклы. Кукла – человек, член коллектива маленьких людей, живущих своей жизнью и отражающих эту жизнь – игру в слове» [4, с. 47]. Благодаря кукле и правильно организованному оборудованию к этой кукле (платье, белье, обувь, постель, посуда и орудие труда) – огромное множество игр для детской фантазии, в которых имеет место и развитие связной диалогической речи. Некоторые приемы работы с игрушками описаны Е.И. Тихеевой. Среди них – описание предмета, сравнение предмета, загадывание и отгадывание загадок про игрушку, составление фраз, составление рассказов – все это упражнения на развитие связной речи дошкольника. Наряду с игрушками подробно описано использование картин.

В отношении к труду как фактору развития речи детей добавлять почти ничего не приходится [4, с. 49]. Можно труд как совместить с игрой (выстирать кукле платье, приготовить ей печенье и т.д.), так и выделить в отдельное занятие в режиме дня, обеспечив при этом детей

номенклатурой разнообразных материалов, орудий труда и их частей, многочисленных трудовых действий и приемов. В своей книге «Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста)» автор приводит несколько примеров организации такого вида деятельности с подробным перечислением словарного состава на таком занятии. Действительно, таким образом можно значительно расширить понятийный аппарат ребенка.

В работах Е.И. Тихеевой находят свое место не только теоретические рекомендации для развития речи детей, но и приведены практические приемы с конкретными примерами. Она предлагала следующие виды упражнений, которые несомненно способствуют развитию количественного и качественного состава пассивного и активного словаря детей: подбор эпитетов к предмету, подбор к предмету действий, подбор обстоятельств, изучать нюансы смысла слова, вставление детьми пропущенных слов, распространение предложений, добавление придаточных предложений, составление части целого, упражнение на точность номенклатуры, составление предложений с определенным словом, составление предложения с несколькими данными словами, объяснение слов, классификация предметов и другие.

На занятиях по развитию «живого слова» не используют иллюстративный материал, содержание занятий построено на готовых представлениях детей. К таким занятиям автор относит: разговор с детьми, поручения и задания, беседы, рассказывание, чтение, письма, заучивание стихотворений.

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что рекомендации по организации благоприятной среды для развития «живого слова», как первого проявления связной речи, приведенные Е.И. Тихеевой, находят свое применение и сегодня, так как отражают основу построения работы в детском дошкольном учреждении.

Список литературы

1 Тихеева, Е.И. Развитие речи детей / Е.И. Тихеева. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 161 с.

2 Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с

3 Князев, Е. Елизавета Тихеева: «ненарушаемая радость» детей. К 150-летию со дня рождения [Текст] / Е. Князев // Дошкольное воспитание. – 2017. - № 4. - С 78-85

4 Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). – М.: Просвещение, 1981. – 174 с.

Түйін

Бұл мақалада Е.И. Тихееваның тіл дамытуға байланысты педагогикалық ұстанымдары сипатталған.

Resume

This article is devoted to some of the recommendations of E.I. Tikheeva on the development of both speech in general, and coherent speech in particular.

**ПЕДАГОГТАРДЫҢ ЕҢБЕК ӨТІЛІ МЕРЗІМІ МЕН КӘСІБИ
ҚАЖУЫ АРАСЫНДАҒЫ БАЙЛАНЫС**

Б.Ш. БАЙЖУМАНОВА

психология ғылымдарының кандидаты, доцент,
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті

Г.Б. БЕКБОТАЕВА

психология мамандығының 2-курс магистранты,
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті

Аннотация

Мақалада қазіргі уақыттағы өзекті психологиялық мәселелердің бірі педагогтың кәсіби іс-әрекеті процесіндегі кәсіби қажу синдромын теориялық талдау мен эксперименталды зерттеу камтылған. Кәсіби қажу синдромы жайындағы еңбектерге теориялық шолу жасау барысында педагогтардың кәсіби іс-әрекетінің ерекшеліктеріне, кәсіби қажу синдромын тудырушы факторлар мен салдарларына талдау жасалған. Тәжірибелік зерттеу Нұр-Сұлтан қаласындағы 72 мектеп-лицейінің педагогтар ұжымына жүргізілді. Тәжірибелік зерттеу жұмысы арқылы кәсіби қажу синдромының деңгейі мен еңбек өтілі арасындағы байланыс талқыланды.

Түйін сөздер: педагог іс-әрекеті, кәсіби қажу синдромы, деперсонализация, кәсіби мотивация, кәсіби дағдарыс.

Педагог кәсібі – психоэмоционалды аймақтың интенсивтілігімен, жоғары қысымдылығымен және де кәсіби қажу синдромының пайда болу ықтималдылығының жоғары деңгейімен ерекшеленетін «адам-адам» жүйесіндегі кәсіптерге жатады. Қазіргі уақытта бұл синдром диагностикалық статуска ие. Педагогтар жоғары педагогикалық күшпен, талапты қажет ететін міндеттерді орындауға тиісті, сондай-ақ, қысқа уақыт ішінде үнемі өзгеріп отыратын оқу пәндерінің жаңа мазмұнын меңгеруге, білім берудің жаңа формалыры мен тәсілдерін, тәрбиенің эффективті жолдарын іздестіруге, гуманистік парадигмаларды жүзеге асыруға міндетті [1, 65 б]. Ал бұл міндеттерді орындау – психологиялық дені сау, компетенттілігі жоғары, креативті оқытушының ғана қолынан келетіні айқын. Педагогтың психикалық денінің саулығы оқушылардың тұлғалық қалыптасуы мен білімдерді меңгеруіне тікелей әсер етеді. Көптеген субъективті және объективті

факторлардың әсерінен оқытушыларда қанағаттанбау сезімі, өзін нашар сезіну, көңіл-күйдің төмендеуі, шаршау пайда болады [2, 113 б.]. Осындай психологиялық, физиологиялық көрсеткіштер кәсіби дағдарысқа, стресс пен кәсіби қажуға алып келетін жұмыс барысының жоғары қысымдылығының белгісі. Жоғарыда аталып өтілген процестердің нәтижесінде оқытушының кәсіби эффективтілігінің төмендеуі орын алады: педагог өз міндеттерін орындауды тоқтатады, өзінің қызметіне деген шығармашылық бағдарын жоғалтып, өзінің кәсіби іс-әрекетін, рөлі мен қарым-қатынас аймағын деформациялайды.

Педагогтың еңбек өтілі мен кәсіби қажу синдромы арасындағы байланысты анықтау мақсатында Нұр-Сұлтан қаласының нөмірі 72 мектеп-лицейінің еңбек өтілі 5 жыл мен 33 жыл арасындағы педагогикалық ұжымы. 28 педагог. Олардың ішінде 14 педагогтің еңбек өтілі 5-9 жылды құраса, 14 педагогтің еңбек өтілі 10-33 жылды құрайды. Респонденттердің барлығы отбасын құрған 27-58 жас аралығындағы әйел адамдар.

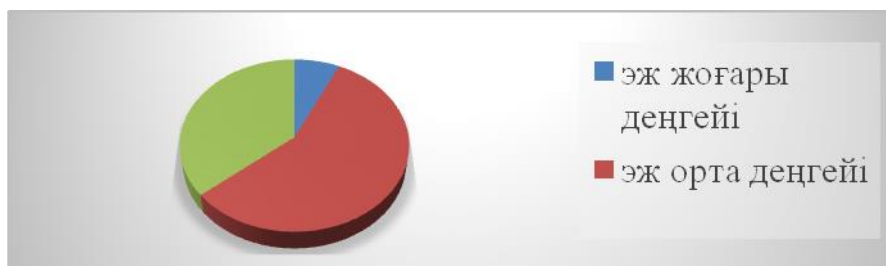
Тестілеу индивидуалды түрде өткізілді. Барлық қатысушылар психодиагностикалық әдістемеге сәйкес инструкция мен жауап парақшасын алды. Тестілеуден соң нәтижелер талданып, кестеге түсірілді. Алынған нәтижелерге сүйене отырып, еңбек өтілінің, яғни жұмыс тәжірибесінің эмоционалды қажу синдромының дамуына әсері жайлы қорытындылар жасауға тырыстық.

Зерттеу үш кезеңнен құралды. Бірінші кезең бойынша қатысушылардан әлеуметтік-демографиялық ақпарат алу мақсатында 4 сұрақтан құралған сауалнама жүргізілді (аты-жөні, жасы, отбасылық жағдайы, еңбек өтілі). Екінші кезеңде қатысушылардың эмоционалды қажу деңгейін диагностикалау мақсатында психодиагностикалық әдістеме жүргізілді. Үшінші кезеңде алынған нәтижелер бойынша салыстырылатын екі топ құралып, алынған нәтижелерге талдау жасалып, қорытынды шығарылды.

Зерттеу әдістемесі: Н.Е. Водопьянова бейімдеген «Кәсіби қажу диагностикасы» әдістемесі (К. Маслач, С. Джексон). Әдістеме нұсқаулығы бойынша қатысушылар жауап бланкісіндегі әрбір тармақ бойынша өздерінің ойлары мен уайымдарының жиілігіне сәйкес келетін «ешқашан», «өте сирек», «жиі», «өте жиі», «күн сайын» позицияларының бірін белгілеуі керек [3, 94 б].

Зерттеу нәтижелері бойынша еңбек өтілі 5-10 жыл аралығындағы педагогтарда психоэмоционалды қажудың орта деңгейі қатысушылардың 57 % -да байқалған, ал 36 % -да төмен деңгейін

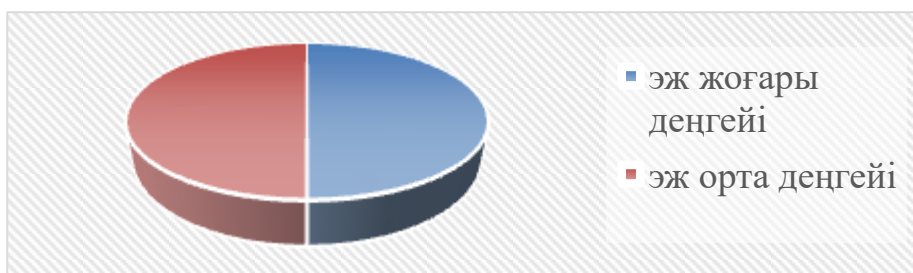
көрсетсе, 7% қатысушыда жоғары мәнге ие. Ал деперсонализация шкаласы бойынша қатысушылардың 57% төмен көрсеткішті, 29% өте төмен, ал 14% педагог орта көрсеткішті көрсеткен. Жеке жетістікте редукциясы (кәсіби мотивация) шкаласы бойынша 42% респондентте орта мәнге ие, ал жоғары және төмен көрсеткіштер 29% респондентте анықталды. Нәтижелердің талдауы бойынша психоэмоционалды қажу мен деперсонализацияның жоғары деңгейін көрсеткен педагогтардың аз екені қуантады. Ал кәсіби мотивацияның жоғары деңгейін өте аз педагогтан байқай алдық. Осы мәндердің жалпы сомасы арқылы біз респонденттердегі эмоционалды қажу деңгейін анықтадық. Эмоционалды қажудың деңгейі респонденттердің 57%- орта деңгейде, 36% қатысушыда төмен деңгейде болса, ал 7%-да жоғары мәнге ие болғанын көруге болады. Демек, еңбек өтілі 5-10 жыл арасындағы кәсіби адаптация кезеңінен өтіп болған педагогтарда эмоционалды қажудың орта деңгейі болатынын байқаймыз. Дегенмен нәтижелерге жағдайлық сыртқы және ішкі факторлардың (зерттеудің оқу жылының соңында өткізіліп отырғаны, сол күндегі қатысушының көңіл-күйі т.с.с) әсерін жоққа шығармаймыз. Сондықтан да осы зерттеу жұмысын оқу жылының басында жүргізіп, нәтижелерді салыстыруға әбден болады. Осы мәндердің салыстырмалы диаграммасын төмендегі суреттен көре аласыздар (1-сурет).



1-сурет. Еңбек өтілі 5-10 жыл аралығындағы педагогтардан құралған А тобының Н. Е. Водопьянова бейімдеген «Кәсіби қажу диагностикасы» әдістемесінен (К. Маслач, С. Джексон) алынған нәтижелерінің салыстырмалы диаграммасы.

Еңбек өтілі 10-33 жыл аралығындағы педагогтардан құралған Б тобының Н.Е. Водопьянова бейімдеген «Кәсіби қажу диагностикасы» әдістемесінен (К. Маслач, С. Джексон) алынған шикі ұпайлары бойынша нәтижелерді талдайтын болсақ, психоэмоционалды қажудың орта деңгейі қатысушылардың 43% -да байқалған, ал 36% -да төмен

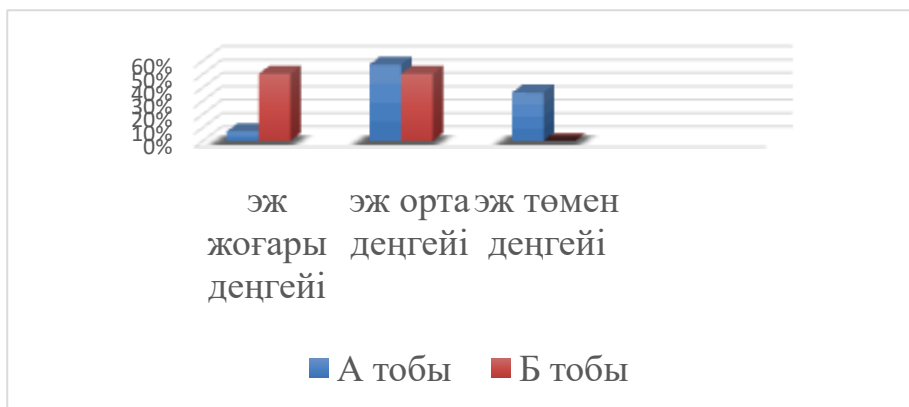
деңгейін көрсетсе, 21% қатысушыда жоғары мәнге ие. Ал деперсонализация шкаласы бойынша қатысушылардың 36% төмен көрсеткішті, 7% жоғары, ал 57% педагог орта көрсеткішті көрсеткен. Жеке жетістікте редукциясы (кәсіби мотивация) шкаласы бойынша 43% респондентте орта мәнге ие, ал жоғары 43% және төмен көрсеткіштер 14% респондентте анықталды. Бұл топтың нәтижелерінен біз еңбек өтілі 10-33жыл арасындағы педагогтардың бойында деперсонализация, эмоционалды сарқылудың орта деңгейі бар екенін және кәсіби мотивацияның төмендегенін көреміз. Жоғарыда айтып кеткендей нәтижелерге жағдайлық факторлардың әсерін де жоққа шығара алмаймыз. Осы мәндердің жалпы сомасы арқылы біз респонденттердегі эмоционалды қажу деңгейін анықтадық. Эмоционалды қажудың деңгейі респонденттердің 50%- орта деңгейде, 0% қатысушыда төмен деңгейде болса, ал 50%-да жоғары мәнге ие болғанын көруге болады. Демек нәтижелерден көретініміз А тобындағы педагогтарға қарағанда Б тобындағы педагогтарда эмоционалды қажудың жоғары деңгейі едәуір көбірек. Осы мәндердің салыстырмалы диаграммасын төмендегі суреттен көре аласыздар (2-сурет).



2-сурет. Еңбек өтілі 10-33 жыл аралығындағы педагогтардан құралған Б тобының Н.Е. Водопьянова бейімдеген «Кәсіби қажу диагностикасы» әдістемесінен (К. Маслач, С. Джексон) алынған нәтижелерінің салыстырмалы диаграммасы.

Екі топтың Н.Е. Водопьянова бейімдеген «Кәсіби қажу диагностикасы» әдістемесінен (К. Маслач, С. Джексон) алынған нәтижелерін салыстыратын болсақ, эмоционалды қажудың жоғары мәні еңбек өтілі 10-33 жылды құрайтын педагогтар тобында анық байқалатынын ал, еңбек өтілі 5-10 жыл аралығын құрайтын педагогтарда орта деңгейі анық байқалып, екі топта да психоэмоционалды сарқылудың аз болса да бар екенін және кәсіби

мотивацияның төмен екенін анықтай алдық. Екі топтың салыстырмалы түрдегі нәтижелерін төмендегі диаграммадан анық байқауға болады (3-сурет).



3-сурет. Н.Е. Водопьянова бейімдеген «Кәсіби қажу диагностикасы» әдістемесінен (К. Маслач, С. Джексон) алынған нәтижелер бойынша екі топтың салыстырмалы көрсеткіші.

Эмпирикалық зерттеу барысында педагогтардың еңбек өтілі мерзімі ұзақ болған сайын олардағы эмоционалды қажудың пайда болуы мен дамуына өз әсерін тигізетінін көруге болады.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» учителя // Вопросы психологии. 1994. – № 6. – С.72
- 2 Гнездилова О.Н. Инновационная педагогическая деятельность как фактор предупреждения эмоционального выгорания учителя: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2005. – 186 с.
- 3 Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб., 2005. – 281 с.
- 4 Леонова А.Б. Психодиагностика функциональных состояний человека. – М., 1984. – 160 с.

Резюме

В статье рассматривается взаимосвязь стажа работы педагогов и их профессионального выгорания.

Resume

The article deals with the relationship of the experience of teachers and their professional burnout.

БАСТАУЫШ СЫНЫП ПӘНДЕРІН ИНТЕГРАЦИЯЛАУ НЕГІЗІНДЕ БІЛІМ БЕРУ САПАСЫН АРТТЫРУ

Б.М. ЖАПАРОВА

педагогика ғылымдарының кандидаты,
Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті

Н. МУРАТБЕК

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті
магистранты

Аннотация

Мақалада интеграция мәселесі жекелеген пәндердің оқу материалдарын біртұтастыққа біріктіру – қосу және жақындастырудың жүйесі ретінде қарастырылады. Интеграция оқу пәндерін кіріктіру арқылы мектептегі білім сапасын арттырудың бір әдісі ретінде көрсетілген. Мектеп пәндерінің интеграциясы оқушылардың шығармашылық ойлау қабілетін арттыратындығы негізделген.

Түйін сөздер: интеграция, интеграцияланған курстар, пәнаралық байланыстар, дифференциация, координация, таным үдерісі, білім сапасы.

Қазіргі таңда педагогтың рөлі, әсіресе, бастауыш мектепте, әрбір оқушыға тіл табу әдістері мен техникаларын іздеуде жатыр. Үйлесімді тұлға дамыту бала өзін қоршаған әлемді қабылдай алған жағдайда ғана мүмкін болмақ. Міне, сондықтан оқытуда метапәнділік маңызды.

Бастауыш сыныптар мұғалімі ғана әртүрлі пәндер бойынша оқу жаттығуларын жоспарлау және ұйымдастыру кезінде соған тән пәндік өзара байланыстарды анықтауға, төменгі сыныптар оқушыларын оқыту және дамытудың қажетті құралдарын анықтауға қабілетті, себебі бастауыш мектеп мұғалімдері пәндердің басым бөлігін өздері жүргізеді. Оқытуда метапәндік тәсілді қолдана отырып, сол бастауыш мектепте алға қойылған мақсаттарға қол жеткізу және мәселелерді шешу мүмкін болмақ.

Біріншіден, бастауыш мектеп мұғалімдері пәндердің басым бөлігін өздері жүргізеді және біртұтас оқытуды толықтай жүзеге асыра алады.

Екіншіден, бұл жастағы балаларда зияткерлік дамудың потенциалды мүмкіндіктері көбірек болады. Демек, оларды осыған үйретсе, балалар жалпылама ойлай да алады.

Бастауыш сынып мұғалімдері эмбебап маман ретінде әртүрлі пәндер бойынша оқу тапсырмаларын жоспарлау және ұйымдастыру кезінде оған тән пәнаралық өзара байланыстарды анықтауға, төменгі сынып оқушыларын оқыту және дамытудың қажетті құралдарын анықтауға, сондай-ақ, бірнеше оқу салаларында оқу қызметінің бірдей нәтижелерін жобалауға қабілетті.

Әртүрлі дәуірдің прогрессивті педагогтары (Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, Г.Г. Нейгауз, А.Д. Артоболевская және т.б.) табиғаттың тұтас көрінісін қалыптастыру, білім мен дұрыс дүниетаным жүйесін құру үшін оқу пәндері арасындағы өзара байланыстардың маңыздылығын атап өткен. Сонымен бірге В.А. Сухомлинский әріптерді жаттау, оқи білу тапсырмалары ой әрекеті әдемілікпен, ертегімен, музыкамен, қиялмен, шығармашылықпен, қиялдау ойынымен және т.б. жігерленетіндей етіп түзілуі тиіс деп атап өткен.

А.Я. Данилюктің пікірі бойынша әртүрлі білім беру жүйелерін ұйымдастыруды және жұмыс істеуін алдын ала анықтайтын феномен ретінде педагогикалық білім жүйесі ұсынылған, оның негізін семиотикалық әртектілік заңы құрайды. Бірқатар фундаменталды педагогикалық түсініктерді салыстырмалы түрде талдау негізінде (интеграция, білім беру және дидактикалық жүйе, интеграция және дифференциация бірлігі және т.б.) автор интеграцияны хабарламалармен алмасудың ақпараттық жүйесі ретінде анықтайды, онда әрдайым семиотикалық дифференциация процесі жүзеге асады, ол кезде жаңа белгілік жүйелер және әртүрлі тілдер арасында өзара әрекеттестік туындайды [1, 27 б.].

Осыған байланысты Л.П. Ильенко пәнаралық байланыс оқушыларды оқытудың тиімді құралы бола отырып, дидактикалық тапсырмаларды шешуге көмектесетін бір-бірімен байланысты пәндерден алатын білімді тек толықтыруға, растауға, орнын толтыруға қызмет етеді. Сонымен қатар пәнаралық байланыстар жүйе болмаса да жекелеген тақырыптарды оқуда пайдаланылуы мүмкін, өйткені, интеграция жекелеген өзара жақын пәндердің оқу материалын бір тұтасқа біріктіруді, қосуды, жақындастыруды ұсынатын жүйе іспеттес [2, 38 б.].

Дәстүрлі мектептік білім беруді талдау оның интеграция және дифференциация процестерімен өтуді көрсетеді, мұнда бір жағынан,

гуманитарлық, техникалық, физика-математикалық және т.б. бағыттарға жататын әртүрлі профильді сыныптар мен мектептер құру арқылы жүзеге асырылатын оқуды дифференциалау идеялары, екінші жағынан, бағыттар мен деңгейлер бойынша, алдымен, бастауыш мектепке енетін интеграция: интегративтік курстардың пайда болуы; бірқатар пәндердің материалдарын біріктіру жолымен олардың тәуелсіз болуын сақтаумен сабақтарды интегративтік циклдарға (блоктарға) біріктіру; әртүрлі деңгейдегі және оқыту мазмұнын бекіту, жалпылау және т.б. сипаттағы интегралданған сабақтар.

Бастауыш мектепте оқыту тәжірибесін талдау жекелеген пәндер бойынша өзара әрекеттесудің әртүрлі тиімді формалары мен мазмұны арқылы оқытуды дифференциялау принципін жүзеге асыруды көздейді. Сонымен бірге оқыту мақсаты жалпылаушы және бекітуші сабақтар кезінде оқушылардың өзіндік танымдық қажеттілігін дамыту, пәннің оқушылар дүниесінің ғылыми көріністі барынша тұтастай және шоғырландыра қабылдауына бағыттылығы болып келеді.

Өткен ғасырдың 90 жылдарының басында мектептерді жаңарту оқыту мақсаттарының басымдықтарын түбегейлі өзгертуге бағытталды, ол үшін бірінші орынға оқытудың дамытушылық функциялары қойылды, көп жағдайда төменгі сынып оқушыларының тұлға болып қалыптасуына және оның жеке қабілеттерін ашуға басымдық берілді. Баланы дамытуға бағытталған оқыту мүмкіндігі мен мақсаттылығын тікелей және маңызды мақсаттар ретінде Л.С. Выготский негіздеген, мұнда оқушыларды дамыту ептілік пен дағдыларды қалыптастыру ретінде түсінілді, бұл баланы дамытуға және оның оқытумен ара қатынасына дәстүрлі көзқарастарды қайта қарауға әкелді.

1991-1992 жылдары дамытушы жүйені апробациядан өткізу жағдайында (Д.Б. Эльконин - В.В. Давыдова) төменгі сынып оқушыларында даму оқу әрекеті, ойлаудың белсенді жұмысы, яғни, ерік пен сезімдердің дамуы, білімді, ептілікті, дағдыларды меңгерудің сенімді негізі ретінде түсініліп, солар арқылы білімді меңгеру бастауыш сынып оқушыларының бойында теориялық ойлауды дамытуға сүйенді.

Интеграциямен қатар оқытудың барлық кезеңдерінде дифференциялау қамтамасыз етіліп отырды, оның кезектілігін зерттеуші ғылымдардың дамытудың әркелкілігімен байланыстырғанын атап өту қажет.

Ғылымдар интеграциясына арналған философиялық зерттеулерде пәнішілік, пәнаралық және жалпы салалық интеграция ерекшеленетін,

интегралдайтын функция бір ғылымды басқасының жоққа шығаруы емес, бұл барынша күшейткіш терең (ғылымдардың салыстырмалы түрде дербестігі) өзара әрекет әрі өзара ену болып келеді.

А.Я. Данилюк, Л.Н. Бахарева және басқалары «интеграция» ұғымын аша отырып, оны дифференциалау процестерімен қатар жүретін, ғылымдарды жақындастыратын және байланыстыратын процесс ретінде түсіндіреді. Интеграция процесі жаңа тұтас «білім тұтастығын» құруға ықпал ететін оқытудың сапалы жаңа сатысына пәнаралық байланыстарды іске асырудың жоғары формасы болып келеді [1, 41 б.]. Айтылғандардан мынаны аңғаруға болады, көптеген ғалымдар интеграция оқытудың пәндік жүйесін жоққа шығармайды, оны жетілдірудің, кемшіліктерді жоюдың ықтимал жолы болып табылады және пәндер арасындағы өзара байланыстарды, сонымен қатар өзара тәуелділікті тереңдетуге бағытталған деген пікірді ұстанады. Мұндай тәсіл интеграция мен дифференциация арасындағы өзара қарым-қатынасты түсінуге негізделетінін атап өткен жөн, ол әсіресе, білім беру жүйесі дамуының қазіргі кезеңінде маңызды, мұнда ойлауды қарқынды дамытуға, абстрактілі түсініктерді белсенді әрі жылдам жинауға, бірінші сыныптан бастап ойлау ептілігін үдемелі дамытуға барынша бағытталған бірқатар пәндерді тереңдете меңгеру байқалады. Танымдық белсенділікті, шығармашылық қиялды және дербестікті, сезім мен ерікті ойлаумен бірлікте дамыту отандық және шетелдік педагогикалық ғылымның өнімді идеялары арқылы төменгі сынып оқушысының тұлғасын дамыту жолы қызметін атқарады. Сонымен бірге табиғи жолмен оқыту және тәрбиелеу интеграциясы оқушыларға табиғат, қоғам, ондағы адамның орны жайында тұтас, бірыңғай түсінік беруге ұмтылудан шығып отыр. Атап өту керек, қоғамдық-ғылыми ақпарат ағынының өсуі және мазмұнды іріктеудің дәстүрлі тәсілдері оқулықтардың мазмұнын сөзсіз күрделендіреді, оның салдарынан материалды меңгеру тұрақтылығы бұзылады, оқушыларға ақпарат жүктемесі артады, оны олар меңгеріп үлгермейді. Мұндай жағдайларда оқыту және тәрбиелеу мазмұнын жаңарту проблемалардың дәстүрлі емес шешімдері орынды болмақ, оларды көптеген педагог-зерттеушілер бастауыш мектепте жүзеге асырылатын оқытуды интеграциялаудан іздейді, ол үшін позитивті шарттар бар, олардың ішінде көптеген пәндерді бір мұғалімнің жүргізуі.

Интеграция процесі оқу пәндерінің: жаратылыстану, ритмика, әлемдік көркем мәдениет және т.б. ішкі мазмұны бойынша интегралдау арқылы бастауыш мектепте дәстүрлі оқытудан өтеді. Сонымен бірге бастауыш мектепте интегралдайтын буын рөлін

мұғалім атқарады, ол оқушыларды оқуға, жазуға, есептеуге және т.б. үйретеді.

Бағдарламалық мақсатпен оқу пәндерінің интеграциясы формалары мен әдістерін іздеу шетелдік дидакт зерттеушілерінің негізгі бағыттарының бірі болып табылады, ол үшін Севре қаласындағы (Франция) Халықаралық педагогикалық зерттеулер орталығында пәнаралық байланыстарды дамыту бойынша арнайы зерттеу тобы құрылған, олардың міндетіне интегралданған курстар («Әлеуметтік-экономикалық ғылымдар», «Гуманитарлық ғылымдар» және т.б.) құру кіреді, оған тұлға мен азаматтың өз құқықтары мен міндеттерін саналы түрде жүзеге асыру үшін оқушыға қажетті «сенімді» білім кіреді.

Шетелдік тәжірибені талдау педагогика мен идеологияны жақындастыру мақсатындағы интеграция Германияның мектептерінде ерекше дамығанын көрсетеді, мұнда оқу материалы отандық тарих, ана тілі, дін және т.б. айналасына біріктірілген, оқушылардың идеялық-саяси көзқарастарын қалыптастыруға тартылған. Сонымен бірге Германияның жалпы мектебінің жаңа типінде көптеген пәндер интегралданған, олар кешенді сипатқа ие: «Жаратылыстану», «Техника-экономика», «Азаматтану», «Қоғам-саясат».

«Өлкетану» тарих, география, бейнелеу өнері, музыка және т.б. бойынша білімді біріктіреді. Білім интеграциясы көптеген елдердің заманауи мектебінде күшейтілген. Білім беруде адамгершілік тармағының өкілдері – АҚШ, Ұлыбритания және т.б., мұнда «Экономика», «Өмірді жоспарлау», «Әлеуметтік қайта құрылу», «Жалпытехникалық білім», «Бағдар» және т.б. атап өту керек, интеграция тенденциясы тек пәндік білім құрылымына және бағдарламалар құруға ғана кірмейді, сондай-ақ, оқу жұмысын ұйымдастыру түрін («интегралданған күн», кешенді сабақтар, «біріккен сабақтар», «оқу-зерттеу орталықтары»), оқу орындары типтерін (Ұлыбританияның «біріккен мектебі», Германияның жалпы мектебі және т.б.) қамтиды [3, 52 б.].

Интегралданған оқыту төменгі сыныптарда тәжірибеден өтеді, ол еркін түрде оқыту жағдайларында оқушылардың ақыл-ой қабілеттерін дамытумен байланысты. Сонымен бірге Ұлыбританияның элементар мектептерінде топты (5-тен 7 жасқа дейін) интегралдап оқытуға басымдық береді, ал бастауыш білімнің II-сатысында пәндік оқытуға басымдық беріледі, оның негізінде интегралданған курстар: «Тіл өнері», «Жаратылыстану», «Қоғамтану» және т.б. бар. Бірқатар елдердің академиялық мектептерінің жоғары сыныптарында заманауи

ғылымның күрделі мәселелері кіретін интегралданған курстар оқытылады, оның міндеті оқушыларды белгілі бір ғылымның философиялық және әдістемелік проблемаларын жоғары оқу орындарында қабылдауға дайындау.

Сәйкесінше, интегралданған жүйені енгізу көп жағдайда дәстүрлі пәндік оқытуға қарағанда әртүрлі мәселелерді шешуге дәстүрлі емес түрде қарайды және өз білімін қолдана білетін, тұтастай дүниетанымдық көзқарасқа ие, кең білімді тұлға тәрбиелеуге ықпал етеді.

Пәнаралық байланыстарды пайдалану технологиясы сабаққа өзге пәндердің материалын эпизод ретінде енгізуде жатыр, бірақ, мұнда әрбір пәннің өзіндік мақсаты, міндеттері, бағдарламасы дербестігін сақтайды.

Бастауыш сынып оқушыларын оқытуда осы тәсілді пайдаланудың оң нәтижелерін атап өту қажет:

- оқушылардың оқуға қызығушылығын, мотивациясын арттыру;
- оқушылардың оқу-танымдық қызметін белсендендіру;
- өз пәнін беруде «көріну көкжиегін» және әрекеттің жаңа перспективаларын кеңейту;
- әлемнің көпөлшемді бейнесін оқушылардың алдында ашып көрсету мүмкіндігі, оқушылардың дүниетанымын кеңейту;
- балалардың жеке шығармашылық қабілеттерін көрсету;
- сыныпта жақсы көңіл-күй ұстанымын арттыру [4, 28 б.].

Мысалы, өнердің әр түрін пайдалана отырып, мұғалім осылайша оқушылардың әртүрлі рецепторларын іске қосады. Сонымен бірге бір психо-физикалық механизм басқасын толықтырады. Сонымен, музыка есту елестерін шақырса, кескіндеме – көргізеді, олар тұрмыстың тұтас көрінісін құрады. Сабақта өнердің әртүрін пайдалану мәтінді «дыбыстауға» және «сипаттауға», балада сезім мен ассоциацияның тұтас гаммасын оятуға мүмкіндік береді.

Қазіргі заманғы бастауыш мектепте оқытудың пәндік жүйесі берік бекіп алды, онда пәнаралық байланыстар проблемасы мәні бойынша бірінші кезектегі мәселелер қатарына жатқызылды, ал пәнаралық байланыстар идеялары өзара байланысты екі тенденцияға – пәндік білім интеграциясы мен координациясына сәйкес дамуда. Интеграция үздіксіз байланысты, тұтас оқытуды құру процесі және нәтижесі ретінде қарастырылады, бұл әртүрлі оқу пәндерінің элементтерінің бір синтезделген курсына қосылу, ғылымдар негіздерін кешенді оқу тақырыптарын ашуға жиынтықтау және т.б. арқылы жүзеге асырылады.

Интеграциямен салыстырғанда координация оқу бағдарламаларын жалпы түсініктер түсіндірмесінде туыстық пәндер бойынша оқу бағдарламаларын келісуді білдіреді, оларды меңгеру кезінде, яғни, білім интеграциясына ықпал ететін тар мағынада пәнаралық байланыстарды жүзеге асыру. Атап өту керек, интегралданған оқыту жекелеген пәндер арасында, пәндердің жекелеген циклдары ішінде және жекелеген пәндер арасында, жекелеген циклдар ішінде және циклдар арасында координациялауды анықтайды. Пәнаралық өзара әрекеттестік жетекші жалпы ғылыми идеялармен білімнің пәндік салалары негізінде таным объектісін кешенді қараумен байланысты.

Пәндік жүйеге қарағанда интегралданған оқытудың негізгі айырмашылығы соңғысының зерттеу объектісі оқу бағдарламаларын үйлестірілген келісу қағидаларынан шығатын танымның ірілендірілген саласы болып табылады. Әлемді неғұрлым кең әрі толығырақ таныса, соғұрлым аралас салаларға біріктірілетін ғылыми білім дифференцияланады.

Тәжірибе нәтижелілігі ретінде келесіні қарастыруға болады:

- оқушылардың базалық қабілеттерін дамыту деңгейі: ойлау, ұғыну, коммуникация, рефлексия, әрекеттер.

Сонымен қатар, заманға сай педагогқа метапәнаралық нәтижелерін дұрыс бағалау қажет. Бұл баға оқушылардың әмбебап оқу әрекеттерін бағалауды білдіреді, ол әртүрлі іс-шаралар барысында жүргізілуі мүмкін:

- пәндер бойынша қорытынды тексеру жұмыстары;
- пәнаралық негізде кешенді жұмыстар;
- оқушының портфолиосы;
- мұғалім немесе психолог бақылауының бағалау парақтары;
- рефлексиялық сабақтар;
- диагностикалық сабақтар;
- метапәндік олимпиадалар мен конкурстардағы нәтижелердің сыртқы рейтингі.

Оқу әрекеттерін бағалаудың негізгі әдістері:

- әмбебап оқу ептілігінің диагностикасы;
- кешенді метапәндік сабақтар ұйымдастыру;
- оқушылардың өзіндік бағасы және рефлексиясы;
- сарапшылардың: ғалымдардың, педагогтардың бағасы [5].

Оқытуға метапәндік тәсілді уақытылы енгізу, дұрыс бағалау және бақылау оқушыларды жылдам өзгеріп отырған қоғам жағдайларында өзінің өмірлік жолының әртүрлі кезеңінде әрбір адамға кездесетін

мәселелерді өздіктерінен шешуге анағұрлым сапалы дайындауды қамтамасыз етеді,

Интеграцияны оқу тақырыптары деңгейінде анықтау және одан әрі жүзеге асыруды қарастыру қисынды деген пікір де бар. Бірақ, оқытуда интеграциялық процестерді жүзеге асыру тәжірибесі оны оқу тақырыптары деңгейінде қарастыру, сабақтарды көптеп өткізу нақты ақпаратты бере алмайтынын көрсетеді. Оқу тақырыптары деңгейінде интегративтік байланыстарды орнату оқу-бағдарламалық құжаттаманы құру кезінде ыңғайлы, оны жемісті жүзеге асыру тиісінше оқу тақырыбы деңгейінде, пән тақырыптарын жекелей және т.б. қарастырылатын болады.

Қорытындылай келе, мынаны атап өту керек, пәнаралық байланыстарды бастауыш мектепте оқыту сапасын арттыру бағыттарының бірі ретінде жүзеге асыру – жан-жақты дамыған тұлға қалыптастыруға мүдделілердің, педагогикалық білім беру мәселелерімен айналысатындардың бәріне маңызды уақыт сұранысы. Пәнаралық байланыстар оқушылардың ой-өрісін кеңейтеді және ойлаудың пәндік инерттілігін еңсеруге көмектеседі; пәнаралық байланыстар көмегімен жүйелілік, саналылық, тереңдік сияқты қасиеттерді қалыптастыру мүмкін болады.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. – Ростов на/Д., 2000. – 281 с.
- 2 Ильенко Л.П. Опыт интегрированного обучения в начальных классах // Начальная школа. 1989. – № 9. – С.63
- 3 Алексеева Л.Л., Анащенкова С.В., Биболетова М.З и др. Планируемые результаты начального общего образования. /Л.Л. Алексеева// – М.: Просвещение, 2009. - 120 с.
- 4 Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов// - М.: Просвещение, 2008 – 151 с.
- 5 Кокарева З.А. Использование в работе с младшими школьниками листов оценки достижения метапредметных результатов обучения./ З.А. Кокарева// Управление начальной школой. 2013. – №11. - С. 21-26.

Резюме

В статье рассматривается вопрос об интеграции как о системе, предполагающей объединение, соединение, сближение учебного материала отдельных предметов в единое целое.

Resume

The article deals with the issue of integration as a system that involves the Union, connection, convergence of the educational material of individual subjects into a single whole.

ДИАГНОСТИКА В СОПРОВОЖДЕНИИ ПРИЕМНОЙ СЕМЬИ

Т.Н. КЕМАЙКИНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Евразийский гуманитарный институт

Т.А. АБДРАШИТОВА

доктор психологических наук,
профессор кафедры педагогики,
Евразийский гуманитарный институт

Аннотация

В статье раскрыты важные аспекты психологической диагностики приемной семьи, основные принципы диагностики/исследования семьи в процессе сопровождения, представлен пакет основных диагностических методик для исследования приемной семьи.

Ключевые слова: семья, приёмная семья, диагностика семьи, благополучие, неблагополучие семьи, позитивная и негативная адаптация.

Работа по сопровождению приемной семьи предполагает знание ее особенностей. Нужно знать представления ее членов о жизни, их отношение к себе, другим людям и миру в целом. Из этого знания будут вытекать первоочередные задачи и ход сопровождения.

Проблема психологической диагностики сама по себе достаточно сложна, а при работе с семьей – особенно: на первый план выступают этические аспекты. Каждый специалист, хоть раз работавший с семьей, знает, как непросто войти в закрытую систему семейных отношений, разобраться в причинах неблагополучия. Но даже если семья «впустит» психолога, доверится ему, необходимо осознавать всю меру своей ответственности, понимать, ради чего и для чего проводится диагностика.

Диагностика может осуществляться в двух парадигмах: либо как реализация субъект-объектной схемы «диагноз – прогноз – управление», либо как совместное познание психологом и членами семьи особенностей взаимоотношений внутри семьи и ее отношений с социальным окружением «диагностика – самопознание- принятие

решения об изменении – позитивное развитие семьи и каждого из ее членов» [1].

В этом случае психолог вместе с семьей отслеживает и осознает состояние системы внутрисемейных отношений и отношений семьи с внешним миром. Члены семьи вместе с психологом включаются в познание себя и своих отношений, начинают осознавать свои жизненные затруднения, активно включаются в рефлексию состояния семейной системы.

Диагностика – это начальное звено процесса психологического сопровождения. Она должна органически сочетать в себе знание проблемной ситуации и поддержку семьи. В этом процессе активны и психолог, и его клиенты. В диалогическом взаимодействии психолога с теми, кто обратился за помощью, происходит «взаимопроникновение картин мира», совместное доброжелательное и заинтересованное отслеживание, обсуждение и осмысление отношений и способов взаимодействия членов семьи между собой [1].

Сформулируем основные принципы диагностики/исследования семьи в процессе сопровождения [2, с.26].

Первый (основной) – единство диагностики и психологической помощи. Наряду с традиционной задачей психодиагностики – определением актуального состояния развития семьи и ее членов, процесс диагностики следует также использовать для:

- стимулирования у клиента мотивации самопознания и самосовершенствования;
- выявления недостатков, пробелов в развитии тех или иных качеств, способностей, которые важны для гармонизации отношений в семье и их стабилизации;
- принятия решения о том, какая психологическая поддержка необходима и достаточна для этой семьи;
- отслеживания изменений, происходящих в отношениях между членами семьи на различных этапах психологического сопровождения.

Второй – отказ от наращивания арсенала психодиагностических методик и сосредоточение основного внимания на разработке и применении программ психологического сопровождения (индивидуального и семейного консультирования, систем психотренингов, создания новых сфер обращения и т.д.). Только в этих случаях диагностическая работа будет иметь смысл и вести к положительному результату. Любой из применяемых при диагностике приемов должен создавать условия для позитивного развития семьи.

Третий – максимальная приближенность диагностики к естественным жизненным условиям. Это не «кабинетная» диагностика, а диагностика в условиях, максимально приближенных к обыденной жизни семьи. Не случайно исследователи проблемы социально-психологического сопровождения привычному термину «диагностика» предпочитают термин «отслеживание», который подразумевает наблюдение за деятельностью и поведением человека в естественной социальной среде.

Четвертый – направленность диагностической работы прежде всего на выявление имеющихся у семьи и каждого из ее членов ресурсов развития и самопомощи.

Пятый - исследование семьи в ее развитии. Специалисту важно знать историю жизни семьи, семейные мифы, ценности, правила, устойчивые представления и отношения как внутри семьи (между ее членами), так и с внешней средой. Знакомство с историей семьи в нескольких поколениях помогает глубже понять, как в ней принято реагировать на неблагоприятные социально-психологические условия, стрессовые, конфликтные или кризисные ситуации – снижением уровня активности или его повышением, сплочением семьи или разобщением ее членов.

Конечно, цели диагностики изменяются в зависимости от области применения социально-психологического сопровождения. Целью диагностики при работе с приемной семьей должно стать изучение тех связей, которые формируются у семьи с окружающим миром и внутри нее, во взаимодействии родителей между собой и с приемным ребенком/детьми.

Подобное изучение позволит разработать индивидуальный план работы с семьей и гибко изменять ее в процессе психологического сопровождения. По ходу работы участники процесса намечают ориентиры совместной работы (желаемые и возможные изменения), распределяют ответственность (что они намереваются делать вместе, какую функцию выполняет и какую роль принимает на себя каждый из них по отношению к партнеру, каковы правила их взаимодействия, как распределена ответственность за процесс и результаты), а также выявляют пределы необходимой и достаточной поддержки [3, с. 52].

Для осуществления диагностики-отслеживания необходимо иметь четкие ориентиры, то есть представления об основных показателях благополучия или неблагополучия семьи, которые, как правило, связаны с нарушением адаптации к жизни.

Охарактеризуем некоторые из показателей, по которым можно определить позитивную или негативную адаптацию семьи к жизни.

Первая группа критериев отражает особенности образа мира или мифа личности (семьи) [4].

Критерий онтологической уверенности или неуверенности – характеризует способность членов семьи реалистически воспринимать действительность, принимать жизнь во всех ее проявлениях (не исключая трудностей и страданий), любить жизнь и чувствовать себя частью более широкой системы (семьи, социальной группы, общества, государства, жизни в целом).

Образ семейного «Мы» и «Я» каждого из членов семьи – представление о себе и своих возможностях влиять на жизнь, отношение к себе (маленький – большой, сильный – слабый, способный изменить ситуацию и справиться с трудностями – не способный изменить ситуацию и справиться с трудностями).

Как правило, продуктивной адаптации к жизни соответствует представление о себе как об уверенном, сильном человеке, способном изменить свою жизненную ситуацию, стать автором своей жизни и ее главным действующим лицом, способным нести ответственность за себя и своих близких; непродуктивной – представление о себе как о маленьком, слабом, не способном изменить свою жизненную ситуацию человеке, которое сопровождается чувствами неуверенности в своих силах и способностях, бессилия и беспомощности (позиция жертвы).

Возможен и другой вариант: человек внешне кажется сильным, как бы «закованным в броню», но при этом он отчужден от других, не способен на теплые доверительные отношения, одинок и испытывает голод по любви.

Представление о других людях, о том, чего от них можно ожидать в трудной ситуации, и отношение к другим. Продуктивной адаптации к жизни соответствует представление о позитивной природе человека, отношение к другим людям как к равным себе, способность обратиться к ним с просьбой о помощи в трудной ситуации; непродуктивной – представление о других людях как об опасных и враждебных, отрицание возможности обратиться к ним за помощью в трудной ситуации (часто девизом тех, кто придерживается такой позиции, становятся слова «никому не верь, ни на что не надейся, никого ни о чем не проси»), или как о более сильных (стремление спрятаться за их спиной, неспособность опереться на себя).

Вторая группа критериев выражает характер активности в трудной (экстремальной) жизненной ситуации и ее основное направление [4].

Направленность активности и ее характер. При продуктивной адаптации к жизни активность направлена на разрешение возникшего противоречия, ее характер соответствует особенностям ситуации; при непродуктивной – активность носит защитный характер и представляет собой формы отчуждения:

а) отчуждение от людей и агрессивная активность, направленная на преодоление препятствия любой ценой (такую активность часто характеризуют словами «не человек, а танк», «пойдет по головам»);

б) отчуждение от себя и своих ресурсов, поиск того, кто разрешит ситуацию, или пассивное, обороняющееся поведение (уход).

Фиксированность или гибкость связей и способов поведения. Продуктивной адаптации к жизни соответствует гибкость и разнообразие выбираемых в соответствии с ситуацией и учетом будущего способов; непродуктивной – стереотипное, фиксированное, негибкое реагирование. Поскольку сопровождение человека в ситуации нарушения адаптации требует от психолога понимания клиента и умения к нему «присоединиться» (говорить на его языке, войти в образ его мира), то основные приемы отслеживания направлены на совместное с клиентом «проживание» его жизни. Применяя эти приемы, мы создаем условия для реконструкции у клиента сложившихся негативных представлений о себе, других, мире в целом и отношения к ним. Большая часть методик, как правило, носит проективный характер. Это позволяет на время «отчуждать» различные фрагменты образа мира, проживать и реконструировать их. Примером проективных методик могут служить рисуночные тесты, широко применяющиеся в различных видах семейной терапии (рисунок семьи, рисунок «Я и мир вокруг» и др.). Французский психоаналитик-исследователь Ф. Дольто писала: «Рисунок правдивее речи, рисунок, как сон, - он выражает и подразумевает. Человек, поглощенный своими желаниями, доверяет эти желания рисунку. Так с помощью рисунка ребенок раскрывает скрытый внутренний мир: он нам рассказывает сны, которые содержат пороки, секреты, которые он никому бы не сказал» [5, с. 41].

У рисуночных текстов есть еще одно достоинство: проведенный совместно с психологом анализ изображений помогает обнаружить естественный язык самовыражения человека, на котором можно

адекватно разговаривать с ним, присоединиться к его системе представлений и чувств, чтобы постепенно трансформировать их.

Помощь приемной семье предполагает, как изучение ее особенностей в ситуации «здесь и теперь», так и обращение к истории семьи. Далее мы приводим некоторые приемы, разработанные в различных направлениях психологической помощи семье (таблица 1).

Таблица 1 – Пакет основных диагностических методик

Направление, область диагностики	Диагностическая методика
Изучение структуры семьи	Системный семейный тест Геринга (FAST)
	Анкета «Семейные роли» (А. Черников)
	Опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-3)
Изучение семейной микродинамики	Немецкий тест семейной динамики (А. Б. Холмогорова)
	Цветовой тест отношений (ЦТО) (А. М. Эткинд)
	Опросник «Дети оценивают родителей» (ДОР)
	Опросник для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ).
Изучение семейной макродинамики и идеологии семьи	Генограмма семьи
	Анкета замещающего родителя
	Интервью
Изучение индивидуальных особенностей приемного ребенка	Опросник детской депрессии М. Ковак
	Методика «Анализ семейной тревожности»
	Проективная методика «Человек под дождем»
	Методика исследования копинг-стратегий
	Цветовой тест Люшера
	Методика исследования самоотношения («Я и мир вокруг меня», методика С. Хартер)
	Полуструктурированное интервью для выявления признаков

Составление социальной карты семьи.

Сразу предупредим, что при составлении социальной карты семьи нельзя ограничиваться только «статистическим анализом». Мало выявить, полной или неполной является семья, сколько в ней детей и т.д., важна полнота социально-психологической информации [6, с.48].

К примеру, если вы работаете с многодетной семьей, следует помнить, что сам показатель многодетности мало что говорит о семье. В одном случае это может быть семья с установкой на многодетность, где дети желанны, а жизненные затруднения вызваны типичным для современной социально-экономической ситуации кризисом адаптации к жизни или особенностями возрастного развития одного из детей, в другом – алкогольно- или наркозависимая семья, где многодетность – результат отсутствия планирования рождаемости. Многодетность может быть и результатом соединения в повторном браке женщины и мужчины с детьми от предыдущих браков. В каждом из этих случаев семье требуется своеобразная помощь и поддержка. Перечислим основные показатели, которые должны войти в социальную карту семьи.

Тип семьи.

При анализе данных по этому вопросу целесообразно рассмотреть систему отношений семьи с окружающим миром.

Можно воспользоваться такой градацией нарушения адаптации семьи:

а) отчуждение от одного или нескольких пространств жизни (какого именно);

б) сужение сферы деятельности и (или) общения;

в) отчуждение от внешнего мира и ее жесткая закрытость (речь идет о семьях, которые в трудных жизненных ситуациях неизменно замыкаются в себе, отгораживаются от внешнего мира; это непродуктивный способ преодоления кризисов).

Особенно стоит выделить так называемые кризисные семьи, в которых конфликты, насилие, жесткое отношение к детям, наркотическая или алкогольная зависимость являются привычной формой существования.

Этапы развития семьи.

Анализ структуры семьи.

Необходимо понять иерархию отношений, союзов и коалиций в семейной системе. Напомним, что наиболее функциональным семейным союзом является тот, в котором иерархия осознается всеми: родители могут представлять часть одного союза, чей голос более весом, чем голос детей-подростков, которые, в свою очередь, имеют больше веса (но не ценности), чем младшие дети. Важно понять, в какие союзы объединяются члены семьи. Каждый союз занимает в структуре семьи свое место, обеспечивая ощущение порядка.

Повторяющиеся ситуации и типичные стереотипы.

Это устойчивые способы поведения, паттерны, которые в неблагополучных семьях, как правило, немногочисленны и отличаются жесткостью.

Взаимоотношения в семье.

Предполагается получение хотя бы минимальных сведений, которые позволяют определить возможную стратегию социально-психологического сопровождения семьи, выбрать тактику установления продуктивного контакта с ее членами, отобрать приемы работы на начальном этапе социально-психологической помощи.

Особенности образа мира и семейные мифы.

На определенном этапе психологического сопровождения семейные мифы могут стать фокусом психологической работы. В целом же динамику изменения представлений и отношений к себе и миру необходимо отслеживать в процессе всего психологического сопровождения.

Семейные мифы выявляются через анализ вербальных и невербальных текстов клиентов, которые помогают в единстве диагностировать особенности семейного мифа и вести работу по реконструкции того или иного его фрагмента в ситуации «здесь и теперь» при взаимодействии психолога и клиента, что позволяет создавать психотехники изменений, адекватные для конкретной семьи или клиента.

Составление генограммы семьи.

Семейная генограмма помогает выявить факторы, оказавшие влияние на становление системы семейных ценностей, правил жизни и стереотипов поведения. Такое выявление осуществляется в ходе беседы, которую целесообразно проводить с каждым из членов семьи индивидуально. Результатом беседы становится семейная генограмма, широко используемая в различных направлениях индивидуальной и семейной психотерапии. Для составления генограммы на первой консультации психолог может задать следующие вопросы [7]:

О клиенте: «Как вас зовут?», «Сколько вам лет?», «Вы замужем (женаты) или одиноки?», «Как зовут вашего супруга (супругу)?», «Когда вы вступили в брак?», «Какие у вас отношения с супругом (супругой)?», «Есть ли у вас дети?»

О детях клиента: «Как их зовут?», «Сколько им лет?», «Какие у вас отношения с детьми?», «Как дети относятся друг к другу?»

О родителях клиента: «Как зовут ваших родителей?», «Сколько им лет?» (возможный вариант – год рождения каждого из них), «Чем они занимаются?» (если умерли, то, когда и по какой причине), «Какие взаимоотношения между матерью и отцом сейчас?», «Какими они были, когда вы росли?»

О братьях и сестрах клиента: «Какие отношения существуют между вами и вашими братьями и сестрами?», «Как ваши родители относятся к вам и вашим братьям и сестрам?», «Как сложилась судьба ваших братьев и сестер? Где они сейчас?», «Чем они занимаются?», «Какова их семейная ситуация?»

Задавая эти и подобные вопросы (в реальной беседе они звучат не так жестко и однозначно), специалист выслушивает человека, наблюдает за его поведением, мысленно отмечает особенности и мотивы поведения и речи (как он говорит, есть ли напряжение в теле, каковы тон и скорость ответов на различные вопросы, какие ключевые слова он употребляет).

В речи, особенно при воспоминаниях о значимых для человека жизненных ситуациях, чаще всего ярко проявляются непродуктивные жизненные установки, семейные правила, характерные модели семейных отношений и поведения в сложных жизненных ситуациях, которые не позволяют семье продуктивно адаптироваться к жизни и добиться успеха.

Кроме беседы можно использовать и графические приемы: составление генеалогического дерева или семейной генограммы (Р. Ричардсон, К.-Ч. Тойч). Форма генеалогического дерева всем хорошо известна. В генограмме же, как правило, клиенты с помощью символов изображают историю семьи. Один из вариантов заполнения генограммы можно найти в книге Э. Эйдемиллера «Методы семейной диагностики и психотерапии».

Анализировать работу, приводящуюся в рамках парадигмы социально-психологического сопровождения семьи и личности, предельно сложно: методы и приемы в ходе работы так часто изменяются, что их трудно зафиксировать. Специалист,

осуществляющий сопровождение, постоянно поддерживает выбранное на начальном этапе направление работы, но проявляет гибкость.

Список литературы

1 Осухова Н. Психологическое сопровождение семьи и личности в кризисной ситуации // Школьный психолог. - 2001. - №31. - С. 7.

2 Диагностика замещающей семьи: Учебно-методическое пособие для специалистов служб сопровождения/Авторы-составители: Д.В. Каширский, Н. В. Колпакова, Н. В. Сабельникова, А. Н. Свиридов. – Барнаул: АКППРО, 2010. – 90 с.

3 Стандарт предоставления услуги «Сопровождение семей, принявших на воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» в городе Москве. Методические рекомендации по технологиям сопровождения семей, принявших на воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и рекомендации по их внедрению / под научной редакцией Г.В. Семья. – М.: ООО «Исследовательский проект», ООО «Вариант», 2014. – 162 с.

4 Варга А. Семейные мифы в практике системной семейной психотерапии // Практической психологии и психоанализа. - 2001. - №1-2. -С. 78-82.

5 Дальто Ф. На стороне ребенка. – Лит.Рес.-2017. - 720 с.

6 Услуга «Психолого-педагогическое сопровождение приемных семей». Книга 22 /под ред. М.С. Мартыновой. – М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2013. – 128 с.

7 Хрусталькова Н.А. Организационно-педагогическая работа социальных педагогов с профессионально-приемной семьей: теория и технология / Н.А. Хрусталькова // Инновации в образовании. – 2006. – № 6. – С. 81-100.

Түйін

Бұл мақалада автор асырап алушы отбасының кәсіби сүйемелдеуімен диагностиканың маңызын көрсетті.

Resume

In this article the author showed the importance of diagnostics in the professional support of a foster family.

УДК008:338.486.1.02(045)

**EXCHANGE OF CIVILIZATION AND COURTIERS'
CULTURES WITHIN THE FRAMEWORK OF ECONOMIC ZONE
OF SILK WAY**

S.A. MEIRAMOVA

Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor
Saken Seifullin Kazakh Agrotechnical University,

Annotation

The article deals with the concept of "Great Silk Road" as a social phenomenon that has served the purposes of peace, civilization and mutual enrichment of cultures for centuries. The most actual concepts for the Silk Road: culture and civilization are shown. Interpretation of understanding of culture and civilization by the example of statements of great figures is described. The relations of culture, civilization, multilingualism and internationalization in the context of the Silk Road are considered.

Key words: culture, civilization, Silkroad, ideas, multilingualism, internationalisation

The great Silk way connected Asian, European and African civilizations and their material, artistic and spiritual cultures 2000 years ago. It follows that our ancestors opened a few trading ways and this led to exchange Asian, European and African cultures, knowledge and civilizations. In spite of the lack of transport and the possibilities, which we have now in our global world, these people always overcame such difficulties and problems in order to trade and exchange their goods, ideas and technology. As can be expected, in the period of the great Silk way, countries and people transfer their knowledge, experiences and consequently, they became economically, culturally and socially developed. Thus, the great Silk way was an irreplaceable link between many different countries and made their connection and friendship more stable.

Xí Jìnpíng, the Chairman of the People's Republic of China announced an initiative of cooperative formation, in accordance with "Silk way economic zone" and "the XXI-st century sea Silk way" during his visit to Kazakhstan and Indonesia in September and October, 2013 [1, p. 8].

In the globalization period, it is necessary to unite and have international connections to achieve great goals. Obviously, the creation of Silk way will lead to economic and social development of countries. Under

these circumstances, relationship between these countries will strengthen connection and different civilizations will transfer and borrow ideas, new possibilities, new acquaintances, technology and many goods. Thus, it is a great opportunity to develop more and show your ideas and innovation to the world.

Civilization as the notion known since ancient times was described as a form of life regime that was contradistinguished to barbarism, and as a term itself correlated with 'culture' notion came into usage and scientific treatment in the XVIII-th century[2, p.15].

It is necessary to note that civilization is a polysemantic term. The term "civilization" is sometimes described as a synonym of the term "culture", it is a system of values, traditions, beliefs, and the way of living, thinking and mentality. There are also some other meanings. The next is that it is used to describe the stage of development and the condition of culture. In addition, this term describes the highest level of the human's development. Civilization also fixes the definite level of bringing up, culture, style of life, behavior, manners that are different from the manners and customs of an uncivilized person. Thus, it is obvious that we need to exchange civilization with many countries in order to develop and live in this global period.

Culture is a set of beliefs, traditions, and way of living, behavior, values, mentality, and customs of a definite nation. Without culture, there is no nation. Especially, our ancestors have been delivering all traditions, artifacts, values and behavior to us for many years and we ought to deliver all value to our children. On the other hand, Deal and Kennedy gave the following definition "Culture is the way we do things around here" [3, p.60]. As we know our behavior describes us, our nation, it shows who we really are, our nature. It is necessary to mention the proverb "live a century and learn a century". As can be expected while connecting with different people and nations, we learn many things and teach. We think that it is necessary to be as our ancestors; they were very hard working, smart and could build Silk way. As a result, such connections with many different nations, countries and cultures helped them earn money, share ideas, technology, develop and exchange civilization and cultures.

The terms "culture" and "civilization" exist from the ancient period and before they had almost the same meanings. This implies that after the technological progress the term "civilization" has other meanings. Culture creates civilization. Obviously, civilization is based on culture, but also on the production of material benefits. Civilization brings heavy charge of technological progress. It is necessary to note that the term "civilization"

often compares to neutral relation to culture, but positive relation to the development of science and technology. Culture is described as a whole complex of material and spiritual values, produced by human beings during the whole history. As a result, without any culture there is no civilization. To conclude all information, we should note that civilization presents outward world in relation to people that influences and stands against it, while culture presents inner property of a person, discovering the rage of development and presenting the symbol of spiritual wealth.

Communication is a transmission of information to people or things, which are alive. It means that it is an activity of experience, information giving and taking. The next thing that we should speak about is intercultural communication. This communication occurs when we communicate with a person and people of another nation. According to S. Ting-Toomey, "intercultural communication takes place when individuals influenced by different cultural communities negotiate shared meanings in interaction" [4, p.134]. Evidently, in order to be interculturally developed, we need to communicate with different nations. The idea of Silk Way will lead to intercultural communication and it means that our generation will be educated and know much information about our world and people. Consequently, it is necessary to teach intercultural communication at schools and universities in order to develop cultural self-awareness.

Cultural self-awareness and knowledge are one of the main things that every person should know to be understood by foreigners. To develop people's cultural self-awareness and knowledge, it is necessary to read much information about foreign countries and make cross-cultural comparisons. When people compare different nation's cultures, they start to understand their own culture, its similarities and differences. As we know in practice people learn things better and quicker and it is obvious that cultural self-awareness and knowledge will develop if we have opportunities to communicate with different nations, see their differences and see their artifacts, goods, symbols, values and behavior. Consequently, Silk Way will help understand different people, make relationships more stable, also we will have a great opportunity promote and show our goods, the exchange of cultural knowledge and civilization will occur.

Multilingual education and internationalization as well are also important to exchange civilization and countries' cultures within the framework of Silk Way. It is necessary to note that the program of multilingual education currently carried out in SakenSeifullin Kazakh Agrotechnical University is supposed to create new education model, which will help to develop linguistic culture in globalization conditions. As we

know, language is a system of communication which helps people exchange information, cultures and civilization. Thus, multilingual education will lead to international cooperation development and exchange of information and cultures and internationalization as well.

In addition, new approaches, implemented by the institutions of higher education of Kazakhstan in the frame of Bologna process requirements realization to ensure internationalization of education are important nowadays too. Surely, creation of the great Silk Way which connects Asian and European countries could serve as a bridge between countries to implement joint activities and establish long-term relationships and agreements. Then, European Higher Education Area (EHEA) is formed by manifesting in educational standard harmonization, approaches, work plans, majors with the partner-universities. Next, an open educational area suggests the growth of external academic mobility of the Kazakhstani students and academic staff to the universities of foreign countries. This will promote increasing the university status in the world market of education, students' achievements of success in their chosen professions, further improvement of the graduates' employment system. Finally, internationalization of education, intercultural communication, research and innovation will result in increasing the quality and accessibility of higher education, innovation methods' introduction to the sphere of higher education, university reputation increasing, its world education market share increasing and also investment attractiveness of Kazakhstan in the context of the social and cultural development and continuing professional education.

Intercultural communication, exchange opportunities, knowledge and culture sharing experiences could be possible within the foreign lecturers and researchers' visit to Seifullin KATU to hold master classes, virtual round tables and lecturing. This opportunity could be done within a wide range of hot topics discussion and identifying the problem solving ways to transfer theory results into practice. These topics could be in the field of modern urban planning of Kazakhstan and Czech Republic for instance, scientific and production priorities of forestry development in Kazakhstan and Poland, for example, modern trends in biotechnology, problems and perspectives of education programs quality improvement in the agrarian universities of China, Bulgaria, Malaysia and Kazakhstan as well, and environment protection through development and use of sustainable agricultural technologies in Kazakhstan, China, and Italy as well.

In conclusion, it is important to note that our university continues to develop and is actively searching for new efficient ways of high qualified,

competitive, multilingual specialists training for the agro-industrial complex aimed at integration into the global scientific educational space, the great Silk Way promotion and the industrial and innovational economic development of the Republic of Kazakhstan.

Literature

1 John Shen. (2015). To develop the spirit of Silk way and carry on grand actions through joint efforts.– 134p.

2 New philosophical encyclopedia. (2001). Moscow: Thoughts. Under the editorship of V.S.Stepin. T.4. <http://iph.ras.ru/enc.htm>

3 Deal, T & Kennedy, A. (1982). Corporate cultures: the rites and rituals of corporate life. Addison-Wesley, Reading, USA. – 126p.

4 Ting-Toomey, S. (1999). Communicating across cultures. New York: The Guilford Press. – 435p.

Түйін

Мақалада «Ұлы Жібек жолы» тұжырымдамасы ғасырлар бойы бейбітшілік, өркениет және мәдениеттерді өзара байыту мақсаттарына қызмет еткен әлеуметтік құбылыс ретінде қарастырылады.

Резюме

В статье понятие «Великий Шелковый путь» рассматривается как социальное явление, веками служившее целям мира, цивилизации и взаимообогащения культур.

ТЕСТ КАК МЕТОД ОЦЕНКИ УРОВНЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

А.Т. ИЗАКОВА

доктор психологических наук, профессор
Евразийский гуманитарный институт

Т.Н. КЕМАЙКИНА

кандидат педагогических наук, доцент
Евразийский гуманитарный институт

С.Т. КЫДЫРМОЛДИНА

магистр психологических наук
специалист ОФ Bilim Foundation

Аннотация

В статье рассмотрены компоненты успешности в профессиональной деятельности. Выдвигается проективная методика как один из методов оценки управленческих компетенций. Представлены итоги разработки тестовых вопросов и заданий, а также результаты дистракторного и корреляционного анализа.

Ключевые слова: компетенции, управленческие компетенции, оценка компетенций, модель компетенций, отбор на службу, разработка инструмента оценки.

С выходом Казахстана на международную арену в качестве суверенного государства, усложнилась деятельность государственных служащих. Возникла необходимость вести отбор кандидатов для аппарата государственного управления, ориентированный на образ лидера с управленческими компетенциями. Эта необходимость и послужила основой для разработки методов оценки уровня управленческих компетенций кандидатов на государственную службу Республики Казахстан.

Согласно модели, современного государственного служащего Казахстана, кандидат (или оптант) должен иметь в достаточной степени выраженные способности лидера и управленческие компетенции. Прежде чем перейти к методам оценки управленческих компетенций, уточним понятия лидерские способности и управленческие компетенции в условиях профессиональной деятельности в аппарате государственного управления.

Анализируя источники о психологии лидерства [1, с.42], можно отметить, что лидерские способности – это способности, которые проявляются в совместной деятельности, где принятие решения и ответственность за их реализацию несет инициатор.

Лидерские способности осуществляются в стрессоустойчивости перед ответственностью принимать решения, не избегая сложных, то есть мульти-, новых и нестандартных задач, при этом иметь такие характеристики как агрессивность и решительность. Лидер способен наиболее эффективно анализировать информацию, проявлять рациональность и организованность. Он быстро и точно сопоставляет, сравнивает, классифицирует, систематизирует, интегрирует, абстрагирует явления в процессе принятия решения, то есть наиболее полно понимает генеральную часть информации. Лидер устойчиво продвигаться к цели, и даже в ситуации неопределенности не останавливается, движимый мотивацией достижения. Практически проявляет весь свой потенциал в креативной и творческой деятельности принятия решения, принципиально соответствуя собственным интересам и характеру, а со временем и позитивным опытом, интегрируясь в деятельность, самоактуализируется.

В свою очередь, анализ исследований о компетентности руководителя [2, с.51], показывает, что управленческие компетенции – это осведомленность в знаниях, умениях, навыках для эффективного функционирования системы. Которая в частности содержит следующие компоненты успешности в профессиональной деятельности:

- прогнозирование - прием входящей информации, анализ информации, выводы;
- планирование - выстраивание временной перспективы;
- программирование – построение четкой последовательности действий для непосредственного решения конкретной задачи;
- организация - организованная целостность компонентов профессиональной деятельности, в которых отражаются свойства профессии;
- мотивация - личностный рост, социализация и общественная полезность;
- координация - согласование деятельности с ее содержанием и профессиональным карьерным ростом;
- контроль - оценка процесса, результата деятельности, за которую необходимо нести ответственность.

Анализ психологических исследований агрессивности и решительности, которые необходимы в устранении и преодолении препятствий и трудностей для достижения цели выявил проявление таких их характеристик как:

- физическая агрессия, негативизм, подозрительность, вербальная агрессия;

- напористость, неуступчивость, бескомпромиссность, нетерпимость к мнению других, подозрительность;

- корректность в отношениях;

- стрессоустойчивость;

- настоящее фаталистическое, прошлое позитивное, будущее, настоящее гедонистическое, прошлое негативное;

- устойчивое стремление к достижению отдаленных во времени целей, несмотря на возникающие затруднения;

- стремление к достижению желаемого или необходимого, несмотря на временные неудачи.

Психологические исследования рациональности и организованности, которые необходимы в реализации уверенности и самостоятельности для наиболее эффективного планирования и организации деятельности показали проявление таких их характеристик как:

- рациональность - системность и постоянство в склонностях и занятиях, самодисциплина;

- практичность и настроенность на получение чувственных удовольствий (еда, одежда, комфорт), хорошая ориентация в пространстве, уверенность;

- фрустрационная толерантность личности и рациональность мышления;

- планомерность, целеустремленность, настойчивость, фиксация, самоорганизация, ориентация на настоящее.

Психологические исследования понимания и понятливости, которые необходимы в прогнозировании поведения других и ситуаций для наиболее точного прогнозирования, и контроля деятельности показали проявление таких их характеристик как:

- способность понять человека;

- логические умозаключения для прогноза поведения на основе неполных данных;

- предвидеть последствия поведения и сделать его прогноз, правильное понимание того, что люди говорят друг другу в определенных ситуациях, ролевая пластичность, распознавать

межличностные отношения в динамике, логику их развития, использование логических умозаключений для прогноза поведения на основе неполных данных.

Психологические исследования ориентации личности, которые необходимы в координации поведения показали проявление таких их характеристик как:

- ориентация на процесс, ориентация на результат, ориентация на альтруизм, ориентация на эгоизм, ориентация на труд, ориентация на деньги, ориентация на свободу, ориентация на власть;

- ценностные ориентаций двух типов: терминальные ценности (здоровье, познание, продуктивная жизнь, свобода, счастливая семейная жизнь, уверенность в себе) и инструментальные ценности (образованность, высокие запросы, рационализм, самоконтроль, смелость, твердая воля);

- направленность личности на себя, на общение, на дело.

Психологические исследования мотивации достижения личности, стимулирующие к активности и эффективности деятельности, показали проявление таких их характеристик как:

- достижение успеха в активности и деятельности;

- достижение безопасного результата, так как при рискованном поведении ослабляется мотивация к избеганию неудач;

- готовность к риску и достижение большего успеха с меньшими затратами.

Психологические исследования самоактуализации личности показали проявление таких следующих характеристик:

- независимость личности в своей ориентации, как на внутреннее руководство, так и на руководство со стороны других;

- самоактуализация и самореализация;

- личностная ориентация.

Исследования лидерских способностей, их содержание и некоторые, наиболее известные методы оценки профессиональной деятельности являются базой ассесмент-центров.

Ассесмент-центр, или центр оценки – метод комплексной оценки, то есть оценки профессиональной деятельности, основанный на использовании взаимодополняющих методик, ориентированный на оценку реальных качеств, их психологических и профессиональных особенностей, соответствия требованиям должностных позиций, а также выявление потенциальных возможностей [3-5].

В процедуру комплексной оценки входят деловые игры, групповая дискуссия, парные ролевые игры, презентации, анализ

деловой переписки, планирование деловой ситуации и профессиональной деятельности, интервью, тестирование. Во всех приемах и методах оценки кандидата, которому дают оценку, реализуется механизм проекции кандидата в предлагаемой ему ситуации.

Анализ методов оценки управленческих компетенций кандидатов показал, что необходимо применять проективные методы. Эти методы экономят время, деньги и локализуют направленность профессионального самоопределения в конкретном виде профессиональной деятельности.

Традиционно проективные методы относят к числу наиболее надежных, как они дифференцируют установку на ответы, которые соответствуют правильной или социально одобряемой детерминанте, поэтому респондент не может влиять на ответ, то есть респондент не может производить наилучшее впечатление.

Проективная методика направлена на выявление различных проекций в данных исследования личности: с помощью вопросов задается экспериментальная ситуация, а с помощью вариантов ответов создается множественность интерпретаций для восприятия испытуемыми предлагаемой в эксперименте ситуации [6, с.61].

Организация исследования.

Кандидат на государственную службу проходит три этапа отбора: тестирование на знание государственного языка и законодательства Республики Казахстан; тестирование на оценку личных качеств; финальное собеседование.

В данной статье представлен лишь второй этап отбора кандидатов на государственную службу – тестирование на оценку личных качеств. В ходе разработки тестовых вопросов и заданий авторы приняли непосредственное участие в:

- анализе проекта «Разработка и внедрение Единой рамки компетенций (Модель компетенций), программы тестирования для оценки компетенций и определения уровня приверженности ценностям государственной службы для корпуса «А» и «Б» административных должностей государственной службы Республики Казахстан (далее – ЕРК);

- уточнении интерпретационных блоков ЕРК;
- детализации поведенческих индикаторов ЕРК;
- разработке тестовых вопросов и заданий;
- проведении пилотажного исследования;

- анализе результатов пилотажного исследования качественного и количественного формата;
- проверке статистической значимости данных.

Материалы и методы.

В исследовании приняли участие 817 кандидатов на государственную службу из различных регионов Казахстана. Тестирование проводилось на базе АО «Национальный центр по управлению персоналом государственной службы» имеющего филиалы по всему Казахстану

Тестирование на оценку личных качеств кандидатов на должности корпуса «Б» включали задания на выявление уровня стрессоустойчивости (10 заданий), инициативности (10 заданий), ответственности (10 заданий), ориентации на потребителя услуг и его информирование (10 заданий), добропорядочности (10 заданий), саморазвития (10 заданий), оперативности (10 заданий), сотрудничества и взаимодействия (10 заданий), управления деятельностью (10 заданий), принятия решений (10 заданий), лидерства (10 заданий), стратегического мышления (10 заданий), управления изменениями (10 заданий). В тестирование также включаются вопросы на определение уровня достоверности. Значение прохождения тестирования по оценке личных качеств составляет не менее 50% по уровню достоверности. Общее время на выполнение тестов составляет 100 минут [https://egov.kz/cms/ru/articles/gosudarstvennaya_sluzhba].

Предлагаемый проективный метод оценки уровня управленческих компетенций направлен на исследование личностных особенностей и разработан в рамках проективного диагностического подхода [7, 8].

В данной методике экспериментальной ситуацией являются вопросы, ориентированные на определение следующих характеристик:

1. Направленности мотивов личности:

- направленность на карьеру – личностная направленность;
- направленность на успех – профессиональная направленность;
- направленность на принадлежность к группе – социальная направленность.

2. Мотивы личности:

- прогнозирование – мотив ожидания;
- координация и мотивация – мотив побуждения;
- организация и планирование – мотив готовности;

– контроль – установки личности.

В ответах спроецированы образы, то есть «множественность интерпретаций», в соответствии с предложенной М. Розенбергом [9, с.73] классификацией образов:

- «настоящее „я“»;
- «динамическое „я“»;
- «фактическое „я“»;
- «вероятное „я“»;
- «идеальное „я“».

Таким образом, кандидат (оптант), в вопросе входит в анализ ситуации, а в ответе совершает наиболее подходящий, по его мнению, выход, то есть проецирует свои мотивы в рамках характеристик компетенций, которые входят в содержание вопросов и ответов. Тем самым, кандидат создает свою модель компетенций: по личностной направленности, по «я»-концепции, позволяя определить мотивы деятельности и уровень устойчивости собственного образа, которые являются критериями сопоставления с полученной моделью компетенций (эталонным образом).

Задания методики оформлены в формате ситуаций и/или вопросов, а проекция в виде ответов. Например,

Вопрос. Какую оценку Вашей деятельности считаете наиболее высокой?

А. Очевидно, что именно эти результаты работы нужны отделу/организации

В. Да, видно, что в эту работу вложена душа, Ваша индивидуальность

С. О, мы очень довольны результатами работы

Д. Отлично, претензий нет, все нормально

Е. Молодец, работа выполнена добросовестно

Ситуация. Ваш коллега, в ситуации срочного принятия решения, всегда берет на себя ответственность и пытается разьяснять действия коллег. Как вы оцениваете поведение сотрудника?

А. Поведение коллеги оцениваю, как усердного и преданного своему делу сотруднику, который удостоверяется, что сделал все, что мог;

В. Поведение коллеги оцениваю, как его способность наиболее эффективно концентрироваться и ориентироваться в ситуации срочного принятия решения;

С. Поведение коллеги, оцениваю как поведение профессионала, который реализует свои функции;

Д. Поведение коллеги, оцениваю как поведение сотрудника, который понимает, что все несут одинаковую ответственность за результат работы;

Е. Поведение коллеги, оцениваю как поведение уверенного в себе человека, так как он считает, что понимает других коллег и суть самого вопроса.

Ситуации и вопросы построены так, чтобы кандидат продемонстрировал свои потенциальные действия в конкретных условиях. Эти ситуации показывают готовность кандидата к действиям. Недостаточность готовности приводит к неадекватным реакциям, ошибкам, к несоответствию функционирования психических процессов тем требованиям, которые предъявляются ситуацией.

Результаты дистракторного анализа.

В ходе дистракторного анализа были обработаны 3260 ответов. Анализ сбалансированности заданий проводился путем выявления частоты дистракторов, где частота выбранных ответов не должна быть меньше 5% или больше 90%.

В результате анализа были выявлены 232 ответа (7,1%), которые находятся на нижнем пороге активности, то есть ответы имеют низкую частоту выбора, но не меньше 5%, то есть выявленные ответы не влияют на общие показатели.

Однако для полной достоверности этих результатов необходим дополнительный анализ по результатам новых тестирований.

Таким образом, проведенный анализ показал, что тестовые задания корректны, дистракторы сформулированы корректно и работают правильно.

Помимо дистракторного анализа была проделана работа по выявлению надежности инструмента путем корреляционного анализа результатов тестирования.

При выявлении надежности инструмента были использованы результаты тестирования 817 кандидатов, повторно прошедших тестирование. Для обработки результатов был применен корреляционный анализ по методам Спирмена и Пирсона.

Проведенный анализ выявления надежности путем метода расщепления результатов тестирования на четные и нечетные данные показал значимую связь между результатами управленческих компетенций, а также достоверность, что в свою очередь доказывает

надежность инструмента. Отметим, что незначимая связь была выявлена между результатами таких компетенций, как «Управление изменениями» и «Ориентация на потребителя».

На основании вышеизложенного, было предложено выстроить дальнейшую работу путем обновления тестовых заданий с учетом проведенного анализа.

Разработанная методика определяет готовность, то есть активно-действенное состояние личности, установку кандидата на мобилизацию личных качеств для выполнения задач. Качеств, которые необходимые для работы на государственной службе, и методика позволяет более эффективно проводить отбор кандидатов из числа выпускников школы, высшего учебного заведения и молодых специалистов, для аппарата государственного управления, ориентированного на образ лидера с управленческими компетенциями.

Список литературы

- 1 Бендас Т. В. Психология лидерства: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2009. - 448 с.
- 2 Пономарева М.А. Психологическая компетентность руководителя. – М.: ФОРУМ, 2012. - 208 с.
- 3 Базаров Т.Ю. Технология центров оценки для государственных служащих: Проблемы конкурсного отбора. Учебное пособие. / Т.Ю. Базаров - М., ИПКГосслужбы, 1995. - 144 с.
- 4 Баллантайн И., Пова, Н. Ассесмент-центр. Полное руководство / Иен Баллантайн, Найджел Пова. Пер. с англ. Е.Г. Гореловой. Второе издание. – М.: ГИППО, 2008. – 201 с.
- 5 Барышникова Е.И. Оценка персонала методом ассесмент-центра. Лучшие HR-стратегии / Елена Барышникова. - М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. - 255 с.
- 6 Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика [Электронный ресурс]: учебник для вузов. 2-е изд. / Бурлачук Л. Ф. – СПб.: Питер, 2010. – 384 с. – Режим доступа: ЭБС IBOOKS.
- 7 Изакова А.Т. Методология построения модели компетенций на примере анализа деятельности государственных служащих Республики Казахстан//Человеческий фактор: Социальный психолог. – Ярославль, №2. - (30) 2015. - С. 74-81.
- 8 Изакова А.Т. Некоторые аспекты методики отбора кадров, направленной на оценку личных качеств кандидатов на государственную службу // PSIXOLOGIYA. – Бухара, №1. - 2016. - С. 86-91.
- 9 Тайсон Ф., Тайсон Р. Психоаналитические теории развития. – Екатеринбург, 1998. – 155с.

Түйін

Мақалада кәсіби қызметтегі табыстылықтың компоненттері қарастырылған.

Resume

The article considers the components of success in professional activities.

ҚОШКЕ КЕМЕҢГЕРҰЛЫНЫҢ ӘДЕБИ-ТАНЫМДЫҚ ЕҢБЕКТЕРІНДЕГІ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ОЙ-ТҰЖЫРЫМДАР

А.Б. Шормақова
қазақ және орыс филологиясы кафедрасының доценті,
педагогика ғылымдарының кандидаты,
Еуразия гуманитарлық институты

Аннотация

Мақалада ХХ ғасыр басында қазақ руханиятының дамуына, оқу-ағарту саласына үлес қосқан жазушы, ғалым Қошкелмеңгерұлының әдеби-танымдық еңбектеріндегі оқу-білім жайы, ел ішінде мектеп ашу мәселесі қарастырылады. Мектепте оқытуды қай тілде ұйымдастыру ісі, ескі оқу мен жаңа оқудың айырмашылығы талданады.

Түйін сөздер: ағартушы-ғалым, әдеби-танымдық еңбектер, оқу-білім жайы, мектеп ашу ісі, ескі оқу мен жаңа оқу.

Қ. Кемелмеңгерұлының 1922 жылы Омбы қаласында жазылып, 1924 жылы Мәскеу қаласындағы «Күншығыс» баспасынан жарық көрген «Қазақ тарихынан» атты кітабы – өз заманында қызығушылық тудырған, ұлттық рухтың уызымен сусындалған бағыты айқын, тілі шұрайлы, деректік материалы мол зерттеу болып табылады. Кітапқа М.Әуезов 1927 жылы шыққан «Әдебиет тарихы» атты кітабында төмендегідей баға береді: «Тарихтың дәл суретімен толығырақ танысамын деген кісі болса, ... Қошмұхамбет Кемелмеңгерұлының «Қазақ тарихынан» еңбегін қарап өтсін дейміз» [1, 143 б.].

Репрессияға ғалымдардың өздері ғана емес, сөздері де ұшыраған кеңестік дәуір келмеске кеткеннен кейін ғана аталған зерттеулер қайта жаңғырып, қалың оқырманға жол тартты. М. Әуезовтің аталған кітабы 1991 жылы баспа бетін көрсе, Қ. Кемелмеңгерұлының «Қазақ тарихынан» атты мұрасы тура жетпіс жылдан кейін 1995 жылы «Тұлға» баспасынан жарық көрді» [2, 139 б.]. Кітап бес тараудан тұрады. Бірінші тарау қысқа, небәрі үш бет көлемінде ғана. Оны кітаптың кіріспе сөзі деп түсінуге болады. Екінші тарау «Мемгеру жайы», «Рамат жайы», «Әскерлік жайы», «Дін жайы», «Оқу жайы», «Жер жайы», «Ру жайы», «Қарсы қозғалыстар», «Қазақ хандарының мәдени мақсұттары» деген бөлімдерден тұрады. Үшінші тарау «Мәдениелеу орыс қандай үлгі берді?», «Мінез, хұқық жайы», «Ауыл

шаруашылығының жайы», «Кәсіпшілдік жайы», «Денсаулық жайы» деген бөлімдерге жіктеледі.

Еңбектегі ғалымның оқу-ағарту саласына қатысты ойларына ғана тоқталамыз. Ондай пікірлер зерттеудің өне бойында біршама кездеседі. Қазақ даласында мектеп ашу тарихы, олардың қай өлкеде көп шоғырланғандығы, мектептерді үкімет нендей мақсатпен ашқандығы нақты деректер арқылы көрсетіледі. Үкімет өз күшімен қазаққа XVIII аяғынан бастап әр мешіттің жанынан мұсылманша оқытатын мектептер аша бастайды. Ондағы мақсаты: бір жағынан, қазақ халқын Орта Азиядан бөлек ұстап, оған өзінің ұсынған оқу-білімін насихат ету болса, екіншіден, қазақ баласын оқыту арқылы үкімет жергілікті халық алдында беделге ие болғысы келгенін айтып, Қ. Кемеңгерұлы патшалық Ресей үкіметінің құйтырқы саясатын жақсы әшкерелей алған. «1782-1784 жылдардың ішінде де әр мешіттің жанында мұсылманша оқытатын хукімет күшімен мектептер ашылды. ... 20-ғасырдың басында ауылнай школдар ашылды. Үстірт қарағанда хукімет те қазақ үшін тырысқан сияқты. Бірақ хукімет ісінің ішін ақтарсаң, арамдығы аңқып шыға келеді. Хукімет қазақ баласын оқытқанда білім алсын, елін ағартсын деп ойлаған жоқ. Қазақтың жас баласын елінен айырып, орыстың рухын сіндіріп, қазаққа орыстың идеясын тарататын үндеуші мақсұтында болды. Жалпақ қазақ елінің білім-өнерге бейіл бермей жиіркенуі, тарихи көзбен қарағанда табиғи», – деп [3, 48 б.] Қ. Кемеңгерұлы қазақ даласында мектеп ашу тарихының тағдыр-талайын, Ресей үкіметінің осы істі ұйымдастыру барысындағы отаршылдық саясатын бүкпесіз көрсетеді.

XX ғасыр басындағы оқу-ағарту саласындағы келеңсіз жайттарды М. Жұмабайұлы да сынайды. Ол халықтың бастауыш мектепті хат таныту, діни сауат ашу мектебі деп түсінетінін, тек намаз үйретумен шектеліп, оқыту ісінің дұрыс жолға қойылмағандығын, қазақ балаларына түсініксіз бөгде араб тілінде оқытатынын айтып мәселе көтереді. Заман шындығын тайсалмай ашық айтып, оқу-білім саласының күрделі үдеріс екендігін, оқыту барысында мұғалім балаға ұлттық, елдік тәрбиені бермесе, нәтиже оң болмайтынын анық түсінген Қ. Кемеңгерұлы былай тебіренеді: «Қазақтың балдырғандары – жас баласын ана тілінен айырып, орыс тілімен оқытатын қылды. Қазақтар ауылнай школдарын ашқызғанда, үйге беретін 10 сомына қызығып ашқызды. Онда оқытушылардың көбі 2 класты бітірген, рухани ұлт тәрбиесін, жалпы адамшылық тәрбиесін алмаған қазақ жігіттері және татарша білетін крешіндер болды. Оқытушылар өте идеалсыз болғандықтан, школ пайдалы жеміс бермеді. Мысалы, Омбы оязында

15 жылдай тіршілік еткен бір ауылнай школдан 3-ақ бала ілгері қарай оқып кетті» [3, 49 б.]. Қ. Кемеңгерұлының ойынша, оқытушының өзі идеал болу керек. Ол ұлттық тәрбиемен, ұлттық дүниетаныммен сусындаған тұлға болу керектігін ескертеді.

Халық ішінде жаңаша оқуға ұмтылып, елді ағартуға тырысқандар, ескіше оқу жүйесінен арылып, жаңа үлгіні насихаттаған, сол үшін көп зардап көрген – қазақ мұғалімдері мен шәкірттері дейді Қ. Кемеңгерұлы: «Қазақ арасына жаңалықтың жалынын шашқан, ескі, орта ғасырдан қалған жаңылыс оқуларды (жер айналмайды, көк өгіз көтеріп тұр, Ғайса тірі, әліп-би, әбжат сияқты) жоғалтуға тырысқан, дене соққысын көп жеген – қазақ мұғалімдері, шәкірттері. Бұлар өз әлінше төңкеріс ұясы болған татар медреселерінен шықты. Және де әдебиет алабын кеңейтіп, оқу ұранын көтерді» [3, 63-64 б.б.]. Жаппай жаңаша оқуға бет қойған қазақ жастарын оятқан нендей күш болғанын Қ. Кемеңгерұлы тауып көрсеткен. Ел сауаттану үшін жаңа сипаттағы ғылым кітаптары қажет болды, бірақ оларды орысшадан аударуға біздің оқығандарымыз құлықсыз келді дей келе, жаңадан жарық көрген еңбектердің олқылығын да сынады. Бұл жерде ғалым ана тілінің тағдырына жаны ашитындығын байқатады: «1905 жылға шейін парсы, араб тұрмыстарынан алынған, шала тілмен жазылған қиссалар шығып, көбінде діншілдік рухы ұран болды. Қазақты білім-өнерге шақырған, ескілікті мінеген әдебиет 5-ші жылдан кейін туа бастады. Алғашқы кезде татар исламдық әсері күшті болып, ұран ретінде жазылған өлең-кітаптар араб-парсы сөздерімен ащы тұздықталатын болды. Міржақыптың «Оян, қазақ!»-та жол басы сайын қосқан араб сөздерін азсынып, орыс сөздерін қосуы – жоғарыға дәлел. Жалғыз-ақ нағыз қазақ тілімен Ахмет Байтұрсынов «Қырық мысалды» жазып шығарды» [3, 64 б.].

Қолына қалам ұстаған қазақ оқығандары төңкеріске дейін ғылымның жеке салалары бойынша зерттеу жазуға ниет танытпай, өлең кітаптарын ғана басуды мұрат санады дейді Қ. Кемеңгерұлы. Ұлтыңа қызмет істеудің жолы – өлең жазуда ғана емес екенін жақсы түсінген ғалым осы өзекті мәселе жайында ойын былай білдіреді: «Әдебиет сынымен тексергенде, төңкеріс алдында сын көтерерлік 20 шақты-ақ кітап болды. Пән, театр кітабының басылғаны түгіл, жазбасы да болмады. Қаламға талабы барлардың бәрін де өлең «иесі» соғып, қара сөзбен жазуға пән кітаптарын тәржіма қылуға көңілдері жар бермеді. Тай-тұрпағымызға шейін өлеңшіл болдық» [3, 66 б.]. Елді ағарту жұмысына бар ынта-жігерін жұмсаған қаламгер қазақ даласындағы оқу-білім жайын баян еткенде жіберілген кемшіліктерді,

олқылықтарды әділ сынайды. «Ана тілі болсын деп айттық, бірақ ана тіліндегі кітаптарды шығаруға қам қылынбады. Азаматтар саяси сағымға құлаш ұрып, оқу жағына үстірт қарады», – [3, 70 б.] деп өзі өмір сүрген кездегі шығып жатқан еңбектерге пікір-көзқарасын білдіреді.

Қ. Кемеңгерұлы өзінің аталған зерттеуінде қазақ даласындағы оқу-білім жағдайының бір жарым ғасырлық тарихын өткен заманнан бүгінге дейін хронологиялық ұстаным бойынша қарастырады. Ресей үкіметі заманындағы оқу ісінің саяси-әлеуметтік қырларын атап көрсетіп, осы саладағы империяның отаршылдық саясатын жасырмайды. Кітап жазылған жиырмамыншы ғасырдың жиырмамыншы жылдарында оқу-білім жүйесіне байланысты қазақ қоғамында қордаланған өзекті, уақыт күттірмейтін мәселелерді көрсетеді. Олардың себеп-салдарын ғалым былай түсіндіреді: «Мінеки, 1922 жылдың ішіндегі халіміз: 1) Көптің рухына (психология) үлкен өзгеріс кірді: тұрмысқа көзқарасы өзгерді. ... «Өлгенін жасырасың, көмгенде қайтерсің» дегендей, елдің басында тұрған кемшіліктерді де жасырып болмас, айтып өтейік: ... 4) Көп жерлерде ашылған мектептер жабылып қалды. Жабылмаған жерлерде де мектеп бар деген аты, көңілді оқу жоқ. Бала оқытуға ықыластанған ел жоқ. Бала оқытқан ынталы мұғалім жоқ. Бала оқытқан ынталы мұғалімдер күні, тамағы үшін басқа қызметтерге кіріп кетті. Яки, өз шаруаларымен айналысып кетті» [3, 70 б.]. Елдің жарқын болашағы – сауатты, дұрыс білім алған ұрпақта екендігін жақсы түсінген ағартушы балаға оңтайлы білім мен тәрбие беру үшін, алдымен мектеп пен талапты мұғалім қажет дейді. Бірақ сол кезде олардың екеуі де жоқ екендігіне өкініш танытады. Қай заман орнаса да, қандай қоғамдық құрылыс салтанат құрса да, Қ.Кемеңгерұлының осы сөзі өзінің маңызын жоғалтпайды. Ғалымның пікірін бүгінгі күннің шындығымен байланыстыратын болсақ, шешуін таппаған көкейкесті мәселелер бар екенін жасыра алмаймыз.

Қ. Кемеңгерұлы «Қазақ тарихынан» атты кітабының соңында қазақ халқының болашағынан үміт жібін үзбейді: «Жалғыз-ақ қазақтың келешегіне үміт көзімен қарататын, мәдениетке жетекші болатын шарттар: 1) Қазақта діни фанатизмнің әлсіздігі. 2) Қазақтың еліктегіштігі. 3) Көптің қамын қарастырған үкіметтің барлығы. 4) Қазақ елінің жалпы оқуға ұмтылғандығы» [3, 75 б.]. Сөйтесі де, қазақ халқы кемелдену үшін, алдымен, қазақ оқығандары ымыралы болып, ортақтасып тірлік жасау қажет деп көрсетеді. Патша үкіметінің қатыгез саясатынан қалған: «баққұмарлық», «кек алғыштық», «жаяу өсекшілдіктен» арылуымыз керек. Елдің көсегесін көгертетін, оның

болашағын баянды қылатын екінші үлкен іс – оқу жүйесінде реформа жасау қажеттігін айтады. Енді ғана шаңырақ көтерген Қазақ автономиясының қалаларында барлық пәндерді орысша оқытатын мектеп ашылуы міндетті және оның неге орысша оқытуға тиісті екендігін нақты көрсетеді: «Екінші жолға оқуды қоятын себебім: оқудың арқасында мінез, шаруа кемшіліктерін жоғалтуға болады. Оқу жолына шығатын құрбандықтарға көзді жұму керек. Оқу жұмысы осы күнгі қалыппен жүріп отырса, қазаққа жеткілікті мәдени қызметкерлер 50 жылсыз шыға алмайды. Ол 50 жылға шейінгі қилы-қилы заман өтіп, шаруа құлдығы қазақ елін жермен-жексен қылуға мүмкін. Менің жобам: оқуды бірінші майдан деп, төңкеріс жолын қолдану керек. ... уездік қалада бар пәндерді орысша оқытатын школа ашу керек. Қазақ тілі бір сабақ болып қана кірсін. Орыс тілінде оқытылсын дегендегі қоятын дәлелім: 1) қазақтың өзінде жеткілікті оқытушылар жоқ; 2) жалпы білімнің һәм техниканың өрісін кеңейтетін қазақ тілінде кітап жоқ; 3) тұрмыс бізді мәдениеті көш-құлаш артық Ресеймен ауыл үй қондырып отыр; 4) оқу ана тілінде болсын деп кеңірдек созатын төңкерістің алғашқы қызу күндері өтті, істің өнімді жағын қарастыру керек» [3, 76-77 б.б.]. Ағартушы «қазақ тілінде пән кітаптарының жетіспеушілігінен», «қазақта жеткілікті оқытушы жоғынан» деп, орыс тілінде оқытатын мектептерді ашу себептерін дәлелдейді.

Ағартушы «Қазақ тарихынан» еңбегінде, «Мектеп қай тілде болу керек?» мақаласында көтерген оқу-ағарту, жеке тұлғаны қалыптастыру идеясын «Ескі оқу» драмалық шығармаларында да сөз етті. «Ескі оқу» комедиясында автор қазақта талай уақыт бойы дұрыс білім мен тәрбие бермеген оқу тәртібін сынайды. Бұл жерден біз жазушының молдалыққа, молда насихат еткен діни оқуға деген оның теріс ойын көрмейміз. Шығарма атеистік тәрбие бермейді. Жазушы қазақ аулында орын алған ескіше оқу жүйесінің кемшіліктерін, оқыту әдістерінің дұрыс еместігін тізіп көрсетеді. Мысалы, молданың алдында бір бөлмеде оқитын балалардың жас мөлшері біркелкі емес, балалардың ересегі Нөкеш он алты жаста болса, Нұрым мен Еске он төрт жаста, ал Әліш небәрі онда ғана. Балалардың жас ерекшелігін әдейі көрсету арқылы жазушы ескі оқу жүйесінің өзіндік ерекшелігін байқатқысы келеді. Сондай-ақ, шәкірттер арасында қыз баланың болмауы – ескі тәртіптің бір даралық сипаты деп санаймыз. Ол жағдай тура аталмаса да, шығарма идеясынан аңғарылады.

Пьесадағы балалар сабақ оқуға мүлде құлықсыз, олар дәріс тыңдауға ниет байқатпайды. Шығармадағы: «Нұрым. Молда ауырып қалса, қандай ойнар едік. Үйрек, қаздың жұмыртқасын сыпырар едік.

Жеке. Қара көлдің суына шомылар едік. Нөкеш. Ауырған не болады. Біржола мүрдем кетіп өлсе жақсы болар еді» [3, 229 б.] деген жолдардан балалардың көңілі қайда екенін түсінеміз. Олардың сабаққа қызығушылық танытпауының үлкен себебі – молданың дәріс беру әдістерінде. Себебі, молда сабақты оқымай келген, тапсырманы орындамаған шәкіртке түрлі жазалар қолданады: балалардың шамына, намысына тиетін дөрекі лағынет сөздерді айтады; шыбықпен арқасынан ұрады; «тілінен тартып оны жұлады»; баланы сабақтан бөліп байдың бұзауын айдап келуге жұмсайды; өзі көңілінің қалауы бойынша түрлі жаназа, батаға кетіп қалады. Пьесадағы: «Нұрым. Әліпсана ламға сәкін ал, қысынқа мөмге сәкін алақам тұрлу алқамду. Лам асылы латады. Молда. Атаң басы латады (шыбықпен тартып жібереді) Лам тады ла деп оқы! ... Молда (бақырып). Не ғылған ауру? Шығар деген соң, шығар! (Еріксіз аузын ашып, орамалмен Бекеннің тілін созғылайды. Бекен шыңғырып жылайды). Неге оқымайсыңдар? (Жекені тартып жібереді). Бекен мен Әліш, байдың үйінің бұзауларын айдап келіндер (екеуі кетеді). Сендер түні бойы ақсүйек ойнайсыңдар, кешке шейін босамайсыңдар!» [3, 230-231 б.б.] деген үзінділерден қазақ аулындағы ескіше оқыту жүйесінің кемшін тұстары анық байқалады.

Жазушы олқылықтарды тізіп көрсету арқылы жаңа заманда ондай оқыту тәсілдеріне орын жоқ екендігіне сендіреді. Шығарма соңында әбден зығырданы қайнаған шәкірттер өздерінің молдаларын жабылып ұрады. Бұл – мәдениетті оқу орнында болуға тиісті жағдай емес. Қаламгердің де пікірі сондай. Шығарманың атын «Ескі оқу» деп қоюында да бір мән бар. Яғни, жаңа құрылған мемлекетте салтанат құратын оқу жүйесі, оқыту әдіс-тәсілі, оқытушы мен шәкірт арасындағы қарым-қатынас – бәрі-бәрі жаңа мазмұнда, жаңа формада болуға тиісті. Пьеса баспа бетін көрген жылы Қ. Кемеңгерұлының лекциялары негізінде оның шәкірті Г. Архангельский құрастырған «Қазақ тілінің грамматикасы» атты оқулықтың жарияланған жағдайын кездейсоқтық деп санамаймыз. Қ. Кемеңгерұлын осы жылдары оқу мәселесі, білім беру жүйесі толғандырғанын түсінеміз. Әрі жазушы, әрі ағартушы өзінің көркем шығармасында да, ғылыми-әдістемелік еңбегінде де елге жаңаша оқытудың әдіс-тәсілдерін ұсынғысы келді.

«Ескі оқу» пьесасындағы уақиғаны жазушы өмірден алған. Автордың өзі ХХ ғасырдың басында Омбы уезінде молданың алдынан хат танығаны тарихтан мәлім. Кейін оқу жүйесінің, білім саласының өзіндік ерекшеліктері мен ішкі сипатын, кемшілік тұстарын ол Омбы губерниялық білім беру бөлімінде Қырғыз-қазақ секциясының

мектептен тыс білім беру инструкторы ретінде қызмет істеген уақытында зерттей алды. Омбы облыстық мемлекеттік архивінде «Омбы губерниялық білім беру бөлімі» деп аталатын қорда Қ. Кемеңгерұлы туралы деректер бірнеше істе кездеседі. Ағартушы Омбы білім беру бөлімінде 1920 жылдың бесінші сәуірінен 1921 жылдың бірінші қаңтарына дейін қызмет істейді [4, 8 б.]. Аталған қордың құжаттарында Қ. Кемеңгерұлымен бірге қызмет істеген қазақ азаматтарының есімдері де көрсетілген. Олардың ішінде алаш қайраткері М. Дулатұлы мен көрнекті ақын М. Жұмабайұлының аттары бар [5, 5 б., 52 б., 196 б.]. Мағжан секция бөлімінің меңгерушісі болып 1920 жылдың оныншы мамырынан 1921 жылдың он бесінші ақпанына дейін қызмет істейді. Бір мекемеде, бір мезгілде қатар қызмет істеген М. Дулатұлы, М. Жұмабайұлы, Қ. Кемеңгерұлы сынды алаштың асыл азаматтары – туған халқының оқу-білім саласын жетілдіруге еңбек еткен ағартушы қайраткерлер.

XX ғасыр басында алаш зиялылары мектепті ана тілінде оқытуды дұрыс санады. Олар патша өкіметі тарапынан жүргізіліп отырған «орыстандыру» саясатына тосқауыл қою үшін білім беру саласын ұлттық негізде дамытуды көздеді. Алаш зиялыларының мектепті ана тілінде оқыту жөніндегі пікірлері кейіннен «Алаш» партиясы бағдарламасының жобасында көрініс тапты» [6, 465 б.]. Орынборда өткен жалпы қазақ-қырғыз съезінде оқу мәселесіне көңіл бөлінді. Ұлт мектептеріне бағдарлама жасау, оқу құралдарын шығару туралы айтылды. Ұлт мектептері үшін орыс тіліндегі оқулықтарды қазақ тіліне аудару ісін М. Жұмабайұлы, Қ. Кемеңгерұлы, Ж. Тілеулин т.б. сынды алаш зиялыларына тапсырылды.

Қ. Кемеңгерұлының «Орта мектеп орыс тілінде болсын деушілерге: «Егер орта мектепте оқу орыс тілінде болса, бізден еш уақытта жеткілікті оқытушы шықпайды. Ұлт мектептері, ұлт мәдениеті болмайды. Және басқа түрік ұлттары орта мектебін өз тілінде жүргізіп жатқанда қазақтың өз алдына ауа жайылуы қисынсыз», – деген [2, 119] көзқарасынан ұлттық мәдениет, ұлттық дүниетаным, ұлттық психологиямыздан айырылып қалмау ниеті аңғарылады. Алаш қайраткерінің ғасыр басында ұлт тағдыры, ұлт мектептері, ұлт мәдениеті жайлы айтқан ой-пікірлері бүгінгі қоғамда өзекті.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Әуезов М. Әдебиет тарихы: Жоғарғы оқу орындарының студенттеріне арналған. – Алматы: Ана тілі, 1991. – 240 б.

2 Қошке (Қошмұхаммед) Кемеңгерұлы. Шығармалар. – Алматы: Тұлға, 1995. – 184 б.

3 Кеменгерұлы Қ. Үш томдық шығармалар жинағы. – Алматы: Алаш, 2005. 1 т. – 320 б.

4 Омбы облыстық Мемлекеттік мұрағат. 318-қор, 1-тізім, 73-іс, 8-п.

5 Омбы облыстық Мемлекеттік мұрағат. 318-қор, 1-тізім, 73-іс, 5, 52, 196-п.

6 Алаш және тәуелсіз Қазақстан: идеялар мен ұстанымдар сабақтастығы: халықаралық ғылыми-практикалық конференция материалдары. – Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ, 2008. – 476 б.

Резюме

В статье рассматриваются вопросы просвещения, открытия школы внутри страны в художественно-познавательных трудах писателя, ученого Кошке Кеменгерулы, внесшего вклад в начале XX века в развитие казахской науки, просвещения.

Resume

The article deals with the issues of educational and cognitive activity of the educator Koshke Kemengeruly, who made a significant contribution to the development of Kazakh science, education.

МЕСТО И РОЛЬ ТЕОРИИ В ПРАКТИКЕ ДИАЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Т.А. АБДРАШИТОВА

доктор психологических наук,
профессор кафедры педагогики,
Евразийский гуманитарный институт

М.Д. ЕСЕКЕШЕВА

кандидат педагогических наук, доцент
Казахский агротехнический университет им.С.Сейфуллина

Аннотация

В статье рассматривается диалогическая модель взаимодействия консультанта и клиента. Автор рассматривает совместно-диалогическое консультирование основанное на принципах формирования и развития совместно-диалогической познавательной деятельности.

Ключевые слова: эклектический подход. Совместно-диалогическое консультирование. Модель консультирования. Коррекция личности.

В психологическом консультировании теоретический подход (теория личности) является основополагающим. Место и роль теории личности в консультировании образно сформулировал Р. Кочюнас: «...попытка квалифицированно помочь человеку в разрешении его проблем без опоры на систему теоретических воззрений, подобна полету без ориентиров. Такой «летчик» в консультировании не только не эффективен, но и опасен, потому что здесь роль карты выполняет теория личности, открывающая перспективу понимания проблем клиента и указывающая эффективные методы из разрешения».

Теория представляет собой модель или объяснение, которое консультанты применяют в качестве руководства для построения гипотезы о характере проблемы и путях ее возможного решения. Это обусловлено функциями, выполняемыми теорией. Всякая теория выполняет функцию обобщения накопленной информации, прогнозирования, стимулирования, побуждения. Современная тенденция состоит в эклектичности, когда консультант применяет несколько теорий. Однако это не умаляет, а напротив, свидетельствует

о необходимости теоретической подготовки для успешной работы [1, с.15].

Будучи условием и основой успешного консультирования, теория обязывает консультанта быть одновременно аккуратным и креативным в ситуациях межличностного взаимодействия, направленных на рост и понимание сути происходящего. По мнению Д. Карнеги, Т. Лауэлла, А. Брэммера и других специалистов, без теоретического обоснования консультанты оказываются в зоне риска из-за бессистемных действий «наугад». Значение теорий состоит в концептуализации получаемой от клиента информации, обеспечении структуры наблюдения в процессе консультирования. Они подчеркивают прагматическое значение глубоко продуманной и обоснованной теории. Организуя рефлексивные процессы у самих консультантов, теоретизирование способствует творческому продуцированию новых идей и становлению системы взглядов на психологическое консультирование [2, с.87].

Место и роль теории в практике консультирования зарубежные специалисты видят в том, что теория помогает консультантам сосредоточиться на поиске нужной информации, позволяет сформировать систему собственных взглядов через установление внутреннего единства и взаимосвязи разнообразных явлений и процессов, помогает консультанту фасилитировать изменения в поведенческих паттернах клиентов, служит критерием сравнительной оценки старых и новых подходов, содействует адекватной оценке консультантами себе как профессионалов.

Современную тенденцию в развитии консультирования можно охарактеризовать как эклектическую. До 60-х годов обязательное условие практического консультирования заключалось в идентифицировании с определенной теоретической ориентацией. С указанного времени ситуация начала изменяться. По данным А. Лазаруса и Л. Бутлера эклектиками себя считают до 60-70 % профессиональных консультантов. Это означает не отсутствие устойчивости в их позициях, а упрочнение через активную гибкую отзывчивость к разнообразным потребностям клиента, которая требует непрерывной смены стиля деятельности. На эту тенденцию указывают и Р. Кочюнас, М. Гулина и Г. Берулава и другие консультанты.

Однако эклектический подход требует высокого уровня теоретической подготовки консультанта и прочной теоретической базы как руководства к практической деятельности. А. Лазарус и Л. Бутлер подчеркивают, что высший профессиональный уровень

эклектизма, определяемый ими как теоретический интеграционализм, возможен лишь в том случае, когда консультант в совершенстве знает хотя бы две теории личности. Эклектический подход эффективен, если консультант обладает прочными знаниями и пониманием используемых теорий консультирования.

А.Н. Елизаров дал развернутый анализ развития теоретических основ консультативной психологии в СНГ. С изучением уникального своеобразия личности и применением этих знаний в практике оказания психологической помощи вместо закономерностей психики предметом научного анализа становились закономерности диалога, позволяющие работать с индивидуальностью. Фокус исследования сместился с индивидуальных различий на различия в способах ведения диалога, формах организации взаимоотношений между специалистом, оказывающим воздействие, и клиентом. В фокус внимания попали способы организации диалога, особенности взаимоотношений, влияющих на эффективность консультирования. Эти наблюдения и исследования самих консультантов отражены в работах Ю.Е. Алешиной, Р. Кочюнаса, Н.В. Самоукиной, А.Ф. Копьева, А.У. Хараша, Е.Т. Соколовой и других.

Так, диалогическая модель взаимодействия консультанта и клиента лежит в основе системы консультирования Т.А. Флоренской. Основываясь на общечеловеческих духовно-нравственных ориентирах, главным принципом в диалогическом общении она считает отношение к клиенту именно как к уникальному субъекту общения, а не как к предмету изучения и труда консультанта. В ее системе консультант встраивается во внутренний диалог с «Бытийным Я» в роли «Духовного Я» с целью его восстановления или утверждения его позиций в структуре личности. Ее теоретическим позициям чужда позитивистская парадигма. Они основаны на том, что объективной психологии недоступны и неподвластны глубины человеческой души и только до этих пределов она «может быть полезна и интересна, если занимает свое место...» [1, с.92].

Е.Т. Соколова тоже считает, что терапевт или консультант должен встраиваться в специфический внутренний диалог, развивая и углубляя его. Однако решение этой задачи консультантом осуществляется с иной целью. В ее модели разрабатываемой на принципах диалога цель психолога – консультанта заключается в реконструкции процесса внутреннего диалога. Особая диалогическая форма взаимодействия является одновременным методом и терапевтическим средством. Почему в теоретических позициях

консультантов придается столь большое значение внутреннему диалогу личности? Глубокий ответ содержится в работах Ю.Н. Емельянова. Диалог как важнейший аспект межличностного взаимодействия рассматривается им в контексте социально-психологической компетентности, понимаемой как развивающейся целостный, осознанный и упорядоченный опыт.

Отправной точкой является идея интериоризации Л.С. Выготского. Она позволяет обосновать положение о том, что упорядоченный внешний диалог в значительной степени обеспечивает дисциплинированность внутренних диалогов, которые предшествуют принятию решений и действиям личности.

Для любого человека небезразличны такие вопросы, как достижение целей и сохранение приемлемых взаимоотношений. В конфронтующем жизненном модусе внутренний диалог человека будет в большей степени отличаться от внешнего, чем при кооперативном модусе. Поэтому в культурах с преобладанием кооперативных отношений вопросы не воспринимаются людьми как опасные последствия, а в культурах конфронтационного типа вопросы часто оказываются средством манипулирования или демонстрации статусного превосходства. Соответственно и внутренний диалог в этих типах межличностной культуры будет строиться на разных принципах. Рефлексия по поводу внутреннего диалога позволяет извлекать из всего его многообразия все то, что стремится быть неосознанным и спрятаться в уголках подсознания. И то расплывчатое, которое человек не посмел сформулировать до конца лишает мысль нравственной опоры, а на уровне поведения проявляется как замешательство и неуверенность.

Только благодаря внутреннему диалогу личность может обдумать разные и даже противоречивые варианты своих действий, строить прямо противоположные планы переживать амбивалентные чувства, делать прогнозы. Эта внутренняя дискуссия служит школой настоящего диалогического мышления. Важность фиксации, проносащихся в нашем сознании вопросов подчеркивали А. Бек, А. Эллис и другие когнитивно-ориентированные специалисты. Более того, это составляет одну из главных техник коррекции консультирования. Фиксация и осознание внутренней дискуссии по Ю.Н. Емельянову, составляют наш творческий потенциал, поскольку вопросы несут сомнение в устоявшийся порядок вещей, в них заключены возможности новых решений.

Преимущество внутреннего диалога перед внешним состоит в том, что он сам продуцирует свои собственные вопросы, предшествующие принятию решений и заключению выводов. Используя эту особенность, человек способен развить свои потенциальные ресурсы по саморегуляции и самоконтролю за поведением, если преодолет себя и станет задавать себе прямые и честные вопросы. Искренние ответы во внутреннем диалоге позволяют ему раскрыть свои истинные цели, оценить границы субъективных и объективных пределов активности проверить реалистичность планов и т.д. В результате внешний диалог приобретает определенность и согласованность, а поведение - уверенность и последовательность.

Из всего сказанного выше становится понятной тенденция смещения локуса исследования с индивидуальных различий на различия в способах ведения диалога, когда речь идет о теоретических основах консультирования. Консультативная психология возникла благодаря богатому опыту психотерапии. Едва ли не единственным методом создания и оформления этого эмпирического опыта являются рефлексивные процессы. Рефлексивное отношение к диалогу позволило обнаружить и описать те феномены, которые имеют или будут иметь отношение к диалогу между консультантом и клиентом. А.Н. Елизаров считает, что необходим следующий этап в развитии теоретических основ консультирования. Он должен быть направлен на анализ и систематизацию имеющегося опыта, мнений специалистов – консультантов относительно как природы человеческого поведения и его нарушений, так и конструктивных форм диалога взаимоотношений между консультантом и клиентом.

А.Ф. Копьев определил свой подход как диалогический. Цель психологического консультирования заключается в оказании такой помощи клиенту, результатом которой является самообнаружение. Эта цель становится достигаемой только в диалогическом общении с искренним обсуждении личностно-значимых проблем. Обсуждение в диалоге выступает ключом, позволяющим открыть путь к глубоким и не всегда осознаваемым особенностям внутренней жизни клиента.

Одна из главных задач консультанта состоит в побуждении и активизации диалогического общения. Необходимость решения в первую очередь этой задачи обусловлена самозамкнутостью клиента. По А.Ф. Копьеву, ее признаками служат: страх самораскрытия, дискомфорт от ожидания открытого общения. Он объясняет это тем, что человек испытывает страх перед динамикой внешней и внутри собственной личности вследствие полной утраты пластичности, а

потому и нежелание потерять защитную ригидность. Первая задача на пути установления диалогического общения считается решенной, если произошел «диалогический прорыв» и самозамкнутость клиента преодолена. В этом случае состояние самозамкнутости сменяется состоянием диалогической интенции, т.е. готовностью вовлечься и активно, обсуждая, решать свои проблемы с консультантами. А.Ф. Копьев это состояние закрытости называет блокадой диалогической интенции.

Идея А.Ф. Копьева о диалогической интенции ассоциативно вызывает идеи П. Фейерабенда. Согласно этого крупнейшего методолога науки, противоречие между теоретическим познанием и практикой обусловлено различием позиций, непохожестью интенций наблюдателя и участника. Первого интересуют вопросы: «Что происходит и что еще может произойти?». Второго занимает вопрос: «Что я должен делать? Поддерживать взаимодействие, препятствовать ему или оставаться нейтральными?».

Очевидно, по Фейерабенду, что вопросы наблюдателя должны учитывать вопросы участника, а участник будет чутким к тому, что может сказать наблюдатель, по его интенции при этом будут иными. «Наблюдатель хочет знать, что происходит, а участник, что ему делать. Наблюдатель описывает жизнь, в которой сам не участвует (разве только случайно), участник же хочет устроить свою собственную жизнь и спрашивает себя, какую позицию он должен занять по отношению к факторам, пытающимся повлиять на нее». С этой точки зрения, условием подлинного диалога является сходство интенций. В модели развития СДПД у С.М. Джакупова эта идея отражена в представлении об общем фонде смысловых образований как условии формирования совместно-диалогической деятельности [3, с.64].

Значение диалога в развитии и коррекции личности трудно переоценить. Этим определяется та роль, которую отводят ему в психологическом консультировании и то внимание, которое уделяется ему почти всеми практикующими специалистами. И сегодня создалась такая методологическая ситуация, когда речь идет о диалогических принципах в практической психологии и психологических исследованиях в контексте диалогической парадигмы. Знаменательной в этом отношении является попытка В.А. Мединцева построить модель психологических взаимодействий, ориентированную на философскую парадигму диалога .

Психологическое консультирование основано на диалогическом взаимодействии консультанта с клиентом. Диалогические принципы

успешно реализуются в консультации и психотерапии А.Ф. Копьевым, Е.Т. Соколовой, Т.А. Флоренской, А.У. Харашом, Ю. Алешиной и другими практикующими психологами. Однако каждый из них решает посредством диалога разные задачи. Например, А.Ф. Копьев называет свой подход к консультированию диалогическим. Цель подхода состоит в таком диалогическом общении, которое позволяет обнаружить глубинные и интимные закономерности внутренней жизни клиента. Задача консультанта состоит в том, чтобы через диалогическое общение побудить к диалогической интенции, т.е. к открытому обсуждению проблемы.

Принципиальное отличие совместно-диалогического консультирования состоит в реализации смыслового подхода к диалогическому взаимодействию. Совместно-диалогическое консультирование основано на принципах формирования и развития совместно-диалогической познавательной деятельности (СДПД). Модель С.М. Джакупова отражает идеи смысловой регуляции деятельности. Совместно-диалогическая познавательная деятельность является механизмом изменения и возникновения смысловых образований личности. В концептуальной модели СДПД диалог выполняет две функции – служит средством смыслообразования и служит условием эффективности познавательной деятельности, мотивируя и организуя рефлексивные процессы. В основанной на принципах СДПД совместно-диалогической консультации диалог направлен на атрибутивный, диспозиционный и мотивационный механизмы смыслообразования, выступает методом психологического воздействия, обеспечивающим изменение и формирование новых смысловых образований личности.

Список литературы

- 1 Кочюнас Р. – А.Б. Основы психологического консультирования и групповой психотерапии. – М.: Академический Проект, 2017. – 464 с.
- 2 Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 2015 – 444 с.
- 3 Джакупов С.М. Целеобразование в совместной деятельности: Автореф. ...канд. психол. наук: 19.00.01. – М.: МГУ, 1985. – 22 с.

Түйін

В статье рассматривается диалогическая модель взаимодействия консультанта и клиента.

Resume

A dialogue model of interaction between consultant and client is considered in the article.

**БІЛІМ БЕРУ САЛАСЫНДАҒЫ САНДЫҚ
ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ
МӘСЕЛЕЛЕРІ**

Ж.Е. ТУРМАНОВА

әлеуметтік жұмыс бойынша ғылым магистрі
Педагогика кафедрасының аға оқытушысы
Еуразия гуманитарлық институты

Г.К. АЙКИНБАЕВА

педагогика ғылымдарының кандидаты,
«Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану»
кафедрасының доценті

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық Университеті

Б.Ш. БАЙЖУМАНОВА

психология ғылымдарының кандидаты,
«Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану»
кафедрасының доценті

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық Университеті

Аннотация

Бұл мақалада білім беру саласында сандық технологияларды қолдануда психологиялық шарттарды ескеру керектігі және оның оқытудағы маңызы жайында баяндалады.

Түйін сөздер: ақпараттық қоғам, интернет, виртуалды өмір, киберкеңістік, оқытудағы сандық технологиялар, цифрлық біліктілік, сандық құзыреттілік.

Қазіргі кезде өмір сүруді интернетсіз елестету мүмкін емес. Сандық технологиялар балалар мен жасөспірімдерге даму мен білім алу аясындағы шексіз мүмкіндіктерді ашады.

Қазіргі кезде балалар мен жасөспірімдердің интернет белсенділіктері жоғары болғанына қарамастан олардың цифрлы технологияларды қауіпсіз қолданудағы білімдері мен дағдыларының деңгейлерін әлі де жетілдіру қажет екенін көрсетеді. Интернет немесе ғаламтор желісі – Қазақстанда да мықты өсіп келе жатқан медиаканал, қолданылуы баспасөзге қарағанда екі есе жоғарыны көрсетеді екен. Мәселен, Қазақстанның әлемдік тенденциялардан қалмай интернетті белсенді қолданып келе жатқанын байқаймыз [1].

Демек, Қазақстанда білім алушылардың интернетті қолданудың ережелері туралы, оның ішінде ғаламторлық желінің өсіп келе жатқан ұрпақтардың қауіпсіздік мәселелеріне де көп көңіл бөлуді ойластыру қажет. Тұлғалардың жасерекшелігіне қарамастан өмір сүрудің әртүрлі міндеттерін шешу үшін сандық технологияларды қолдануы маңызды. Өкініштісі, интернетті қолданушылардың бәрі де осы мүмкіндіктерді барынша пайдалана алмайды. Басты себебі, өсіп келе жатқан ұрпақтың, сондай-ақ тұрғындардың цифрлық біліктілік деңгейі әлі де болса төмен екендігінде. Сандық технологияларды қолдануда толықтай қабілетті және жауапты, толық құқылы азаматын қалыптастыру мен ақпараттық қоғамның дамуына әсер ету болып табылады.

Жиырмамыншы ғасырдың соңында пайда болған бұл зор күші бар интернетті меңгеру талпынысы үлкендер мен кіші ұрпақ арасындағы жіктелуді ақырындатқанын көрсетуде. Бірақ, аға буын ұрпақ әлі де болса интернет желісінің керемет мүмкіндіктері жайында, оған қоса, осы желінің жаңа тәуекелдері мен қауіптері жайында да білуі жеткілікті дәрежеде емес екенін айта аламыз.

Жалпы білім беру саласында, жоғары және кәсіптік білім беруде де интернет - ерекше орта және ол тұрақты даму үстінде. Бұл дамудың қарқыны көбінесе оларды есепке алу немесе адамдардың пайдалану мүмкіндіктерінен озады. Технологиялық өзгерістердің жоғары жылдамдығы ақпараттық қоғамның маңызды көрсеткіші болып табылады. Сондықтан қазіргі заманғы адамның сандық құзыреттілігінің маңызды құрамдас бөлігі оның жаңа ақпараттық технологияларды өз бетінше меңгеруге, олардың мүмкіндіктері мен тәуекелдерін бағалауға ғана емес, сонымен қатар өзгерістердің өсіп келе жатқан қарқынын қабылдауға және білімді үнемі жаңартуға және жаңа құзыреттіліктерді иеленуге да дайын болуға дайын болуы тиіс.

Ақпараттық технологиялардың қарқынды дамуы балалар мен жасөспірімдердің қазіргі заманғы буынын жаңа сын-қатерлерге қарсы тұра алуға мәжбүр етті. Балалардың өсуі, оқуы және әлеуметтенуі гиперқпараттық қоғам жағдайында өтуде. Әлеуметтену институттары, яғни отбасы, кәсіптік және жоғары білім беру орындары, мектептер жас ұрпақты қоғамға бейімдеу процесін дәстүрлі сипаттар арқылы тұрақты дамытуына жаңа серпін қажет. Бұл дегеніміз, бұқаралық ақпарат және бұқаралық коммуникация құралдарымен, әсіресе дәстүрлі қалыптасқан нысандарды белгілі бір шамада ауыстыра отырып жаңа ұрпақтың әлеуметтендіру, білім беру және ағарту

маңызы бар институттарына айналған онлайн-режим ақпараттық-телекоммуникациялық желісімен белсенді болып келеді [2].

Осы тақырыпты көтерудегі мақсатымыз – сандық технологияларды меңгерудің маңызды екенін түсіндіре отырып, білім алу кеңістігінде онлайн ережелерін сақтаудың психологиялық шарттарын түсіндіру болып табылады.

Ең бастысы жаңа мазмұнда, яғни «виртуалды өмірдегі жауапкершілік» деген элементті қосу қажет, атап айтқанда [3, 17 б.]:

- сандық оқыту технологияларының заманауи білім беру саласындағы маңызы, виртуалды қарым-қатынас пен интернетті бақылаусыз және ойланбастан қолданудың тәуекелдері;

- киберкеңістіктегі интернет-аддикция, интернеттегі тәуекелділіктер, компьютерлік қауіпсіздік тақырыбында білім алушылармен қалай қатынас орнатудың жолдарын, болашақ ұрпақтың дамуына онлайн-тәуекелдердің әсері жайында, адамдардың интернеттегі әрекеттерінің даму динамикасы;

- интернеттегі тұзақтар мен қауіптерден қашу үшін гаджеттерді, желілік құрылғыларды және оқу бағдарламаларын құру мен қолдануды үйретіп, интернеттің гуманитарлық және пәнаралық сипаттарын ғылыми негіздеу;

- практик-психологтардың, мектеп мұғалімдерінің және білім беру мекемесінің қызметкерлерінің, студенттердің, тәрбиеші қауымның сандық біліктілігін арттыруға бағытталған және интернет мүмкіндіктері кеңейту;

- цифрлы заман ұрпағының өмір сүру-салты мен ерекшеліктерінің психотехникасы мен психогигиенасын ескеру болып табылды.

Кезінде инженерлік психологияның даму барысында интернетті қолданудың гуманитарлық бағыт-бағдарын ұсынғандар [4, 89 б.]:

- Джозеф Ликлайдер (1915-1990) естуді қабылдау психологиясы бойынша маман, «Психоакустика» (1963ж.) ұғымын ұсынды.

- Т.Лири, интернетті қолданушыларды «желілік құрылымдағы бірлесушілер» деді.

- А.А. Брудный, медиа-коммуникацияны салыстырған, хабарламаларды, медиа-маркетологтарды зерттеген, «ретиальды коммуникация» (гр. «rete»- желі) ұғымын ұсынды.

- М. Кастельс – «Желілік құрылым қоғамы» жайында сөз етеді (2000ж.).

- Э. Тоффлер, футуролог, интернеттің дамуындағы «мәдени шок» түсініктеріне тоқталады (1997ж.).

- Уильям Гибсон, «кеңістік» сөзінің қолдануын ұсынған болатын.

Мұндай технологиялар әрбір адамның заманауи келбетіне тән мәдениетті де жаңартуда. Бұған қоса бұл технологияларға қоғамдық мән берушілік, яғни педагогтар, медиктер және т.б., тіпті ата-аналар интернет-технологияларды қолдануы шарт және оған лайықты психологиялық жағдайлар жасауға да бағытталады. Қоғамның кез-келген саласындағы мамандар да интернет-технологияның арнайы жүйесін пайдаланып жүзеге асыруы әрбір адамның күнделікті жағдайда интернет желісіне қосылған техника және технологиямен өзарабайланыста екенін көре аламыз.

Компьютерлік және коммуникациялық технологиялар негізінде құрылған әлеуметтік қызмет көрсетулер адамдарды өзіне тартады, қызықтырады және олардың әрекетін жүзеге асырады. Мұндай заманауи қызмет көрсетулердің дамуына құрастырушылардан гөрі қолданушылар аса қажетсінеді, яғни құрастырушыларға тұтынушылар тәуелді, басқаша айтқанда адамдардың әрекетін жүзеге асыратын киберқұрылымыларға қажеттілік барынша қарқынды дамуда. Сондықтан да аз уақыттың ішінде бір-бірінен асып түсетін электронды технологиялардың жаңа үлгілері пайда болып жатыр, адамдар күннен күнге жаңа техникалар мен ақпараттық технологияларды меңгеруге талаптануда.

Соған сәйкес интернет желісіне қосылған әлеуметтік қызмет көрсетулер әртүрлі және көпформатты, атап айтқанда адамдарға келесідей қызметтерді ұсынады:

- танымдық қызметтер (оқытады, үйретеді, ақпараттарды іздейді немесе анықтамаларды алып береді);

- қарым-қатынас жасау (ауызша немесе жазбаша, сол уақытта және кейінге қалдыруда, текст арқылы тікелей хабарламалармен, сурет-бейнелермен немесе әрекет өнімдерімен екеуара немесе топарасында алмасу және т.б.);

- көңіл көтеру қызметтері (мысалы, көпшілікпен қолданып рөлдік ойындар немесе браузерлік ойындар ойнау, музыка тыңдау, фото-суреттер қарау, видео және кинофильмдер көру);

- еңбек ету мен техникалық қызметтер (әдетте, интернеттің техникалық қызметтерін басқару мен қамтамасыз ету, клиенттерге арақашықтықтан көмек көрсету, қосылған қызмет көрсетулерді жақсартды жүзеге асыру, т.б.);

- сатып алу мен келісімдер жасау (жарнамалық және тасымалдау қызметтері, бірге әріптестік танытулар, маркетингтік әрекеттер т.б.).

Осындай әлеуметтік желілік қызметтер пайдаланушылар мен тұтынушыларды ғана қызықтырып қоймайды, өз кезегінде интернет психологиясы бойынша мамандарды (киберпсихологтарды) да өзінше тартады.

Шын мәнінде қазіргі кездегі киберпсихологиялық зерттеулер психология ғылымының ішінде кешенді бағыттарды қамтитын бөлігі болып табылады, оның құрамы мынадай сипаттар береді [5, 67 б.]:

-жасерекшелік психологиясында (компьютерді және интернетті пайдаланудағы ерте жастағы қабілеттілік пен қолданушының жасерекшеліктік сипаттамасы);

-әлеуметтік психологияда (компьютер және интернетпен тікелей қарым-қатынас жасау және топтық әрекеттер);

-клиникалық психологияда (интернетті және компьютерді пайдалану барысында қобалжушылық, мінез-құлықтағы аддикция, интернетке тәуелділік, қолданушы өзінің қорқыныштары мен фобияларын жеңу үшін виртуальды өмірлік жүйені пайдаланса, т.б.);

-педагогикалық психологияда (тікелей компьютермен жеке және топтық оқуларға қатысуы, арақашықтықта білім алу, ойын арқылы оқыту бағдарламалары, онлайн-конференциялар мен форумдар, т.б.);

-ұйымдастыру психологиясы (еңбек етудің жаңа формасы мен ақпараттық технологияларды қолдану жағдайындағы ұйымдастырушылық мінез-құлықтың арнайы сипаты мен ерекшеліктері);

-дифференциалды психологияда (Интернеттегі қарым-қатынастың тікелей және жанама байланысындағы тұлғалық типтерді сәйкестендіру, интернетпен байланыс орнатудағы адамдардың мінез-құлқы мен қасиеттері);

-когнитивті психологияда (WWW ақпараттық блогын қабылдау ерекшеліктерін, зейін көлемін шоғырландыруды зерттеу, «сыртқы» есте сақтауды жүзеге асыруы);

- Қарым-қатынас психологиясы және психоллингвистика (синхронды және асинхронды қарым-қатынас, полилог форматында қатынас жасау, мобилдік байланыста сөйлесу ерекшеліктері) және т.б.

Білім беру бағдарламалары сәйкесінше қазіргі жағдайларға бағдарланған болуы, және олардың екі міндетті компонентті қосып алуы қажет, олар: мотивациялық және жауапкершілік компоненттері. Мотивациялық компонент – нақты мақсатты қоюға бағытталған, мүмкіндіктерді демонстрациялау және оқудың маңызы болып табылады.

«Сандық әлемнің азаматы» болудың мәні неде, ол қандай біліктіліктерді білуі керек деген әлеуметтік салыстырулар болады. Мұндай құрылымдардан бөлек оқу бағдарламаларында білім алушылардың интернеттегі әрекет ету ерекшеліктерін де есепке алуы керек. Жалпы алғанда, бағдарламаға кіретін қандай біліктілік болмасын оның әрқайсы да мотивация мен жауапкершілік компоненттеріне ие. Мотивациялық компонент цифрлық біліктілікті қазіргі заман адамының өмір сүруін толықтыратын адекватты сандық белсенділіктің негізі ретінде саналы қажеттілікпен қалыптастыруды ұсынады. Ал, жауапкершілік компоненті жоғарыда айтқандарға қоса, онлайн қауіпсіздік біліктіліктерін қосады, яғни онлайн-коммуникацияда, интернетті тікелей қолдануға байланысты әртүрлі мәселелерді шешуде, интернеттегі ақпараттармен жұмыс жасауда қауіпсіздікті қамтамасыз ете алу дағдысы мен икемділігі, сондай-ақ осы әрекеттерді орындау барысында техникалық қауіпсіздікті қамтамасыз ете алу дағдысы болуы қажет.

Білімінің ғаламдық кеңістігінде білім беру мүмкіндіктерін кеңейту, осы саладағы педагогтің беделін нығайту, онлайн-ресурстарды сыни және шығармашылық бағалау дағдылары мен іскерліктерін қалыптастыру ғаламторды қауіпсіз пайдалану дағдыларын және ғаламтор-пайдаланушының этикалық нормаларын қалыптастыру негізінде жүзеге асырылады.

Демек қорыта айтқанда, сандық технологиялар найзағайдай дами береді. Ғаламторда білім мен біліктердің бүгінде қаншалықты берік орын алу үстінде екенінін зерттеу бүгінгі күннің талабы. Әлеуметтік желілердегі жаңалықтарды күніне бір рет тексермеген және жаңалықты таспаға жібермеген жас адамды елестету қиын. Қазіргі заманғы шындық бізден үнемі байланыста болуды және соңғы жаңалықтар мен трендтерді хабардар болуды талап етеді. Алайда, желілік қоғамға көшу - бұл біздің сандық технологиялық сауаттылығымызға ғана емес, біздің жас және әлеуметтік ақыл-ой мен коммуникативтік дағдыларымызға да байланысты болып келеді.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Концепция республиканской информационной кампании «Безопасный интернет» /<http://pvroo.gov.kz>. 2019 г.

2 Солдатова Г.В., Нестик Т.А. Молодежь в сети: сила и слабость социального капитала // Образовательная политика. 2010. № 4 (42). -С. 10–29.

3 Медийная и информационная грамотность: программа обучения педагогов. - М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2012. - 310с.

4 Федоров А. В. Медиаобразование: вчера и сегодня. -М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2009. -116с.

5 Носов Н.А. Виртуальная психология. -М.: Аграф, 2000. -215с.

Резюме

В статье анализируются психологические проблемы электронной информационно-образовательной технологии.

Resume

The article analyzes the psychological problems of electronic information and educational technology.

УДК: 331.361:371.133

ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ В СЕЛЬСКИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ТЕХНИЧЕСКИХ УЧИЛИЩАХ КАЗАХСТАНА (1960-1980 Г.Г.)

Б.Т. АБЕНОВА

кандидат педагогических наук,
Казахский агротехнический университет им.С.Сейфуллина

Анотация

В данной статье рассматриваются особенности практической подготовки квалифицированных рабочих кадров для сельского хозяйства в годы освоения целины и залежных земель в Казахстане в 1960-1980года. Изучен опыт передовых учебных заведений в организации практического обучения и ускоренной подготовки рабочих для аграрного сектора северного Казахстана.

Ключеву слова: Практическая подготовка, производственное обучение, лабораторно-практические занятия, профессиональное образование.

Благодаря развитию социально-классовой структуры советского общества в 60-80-е гг. XXв. значительно возросла численность рабочего класса и повысилась его роль в жизни общества. Новый социальный облик, высокий образовательный уровень рабочего, глубокие изменения в характере и содержании труда рабочих и профессионально-квалификационной структуре в условиях НТР предъявляли повышенные требования к общеобразовательной, общетехнической и специальной подготовке работающих, определили всевозрастающие потребности производства в квалифицированных рабочих и совершенствовании всей системы подготовки, обучения и воспитания молодого рабочего класса, повышения квалификации и подготовки рабочих непосредственно на производстве.

Вопросы подготовки квалифицированных рабочих занимал значительное место в экономической и социальной политике государства в годы восьмой, девятой и десятой пятилеток. Значительное место оно заняла и в государственных документах, определяющие основные направления экономического и социального развития страны на ближайшие периоды. В эти годы была разработана долговременная программа, ставившая задачи неуклонного

расширения подготовки квалифицированных рабочих в системе профтехобразования.

В условиях ускорения социально-экономического развития страны в эти годы на первое место выдвигались интенсивные факторы формирования рабочей силы, связанные с совершенствованием профессиональной подготовки, повышением общеобразовательного и квалификационного уровня рабочих, т.е. качественные моменты.

Одной из важнейшей стороной подготовки квалифицированного рабочего в профессионально-техническом училище является производственное обучение. Теоретические знания учащихся являются базой, на которой формируются профессиональные умения и навыки.

Основное назначение производственного обучения трактористов-машинистов широкого профиля – подготовить учащихся, будущих квалифицированных рабочих к непосредственному осуществлению деятельности в области механизации сельского хозяйства, т.е. научить применять знания на практике, сформировать профессиональные умения и навыки.

Анализ содержания труда механизатора сельскохозяйственного производства показывает, что им в процессе работы приходится сталкиваться с трудностями, которыми возникают в результате постоянного изменения условий труда в сельскохозяйственного производстве [1].

Механизатор должен обладать способностью самостоятельно анализировать трудовой процесс, глубоко понимать взаимосвязь между действиями, их целью и условиями труда, уметь применять на практике ранее усвоенные знания. Поэтому производственное обучение будущих механизаторов сельскохозяйственного производства должно обеспечить успешное формирование профессиональных умений и навыков; развитие технического мышления учащихся; воспитание у них инициативности, творческого отношения к труду, способности самостоятельно осваивать современную сельскохозяйственную технику.

Производственное обучение – важнейшая составная часть процесса подготовки квалифицированных рабочих, на него отводится значительная часть общего учебного времени. Так, в учебных программах 1965г. по подготовке рабочих из числа выпускников неполной средней школы (срок обучения 3 года) на производственное обучение выделяется 2000-2200 часов, выпускники полной средней школы (срок обучения 1 год) производственное обучение в училище проходят в течении 1000-1300 часов [1].

В исследуемый нами период производственное обучение учащихся по профессии тракторист-машинист широкого профиля подразделялось на три основных этапа: производственное обучение в учебных мастерских, на учебных полигонах, в учебных лабораториях, в учебных хозяйствах училища; производственное обучения на предприятиях, в хозяйствах; производственная практика. Каждый этап имел свои специфические цели и место в учебном процессе, продолжительность их различная в зависимости от специфики профессии, она определялась программой производственного обучения. Производственное обучение учащихся осуществлялось под руководством мастера производственного обучения.

Особенностью учебного процесса в сельских профтехучилищах является большой объем лабораторно-практических занятий по специальным предметам. При подготовке механизаторов, в исследуемый нами период, на этот вид занятия приходилось 25% всего учебного времени отводимого для профессионально-технический цикла.

Целью обучение учащихся в лабораториях было закрепление знания учащихся по специальным предметам по конструкции и работе машин, полученные на уроках теории, и формирование начальных навыков по разборке, сборке и регулировке узлов и механизмов изучаемой машины.

Занятия по изучению техники проводились в лабораториях на специально оборудованных рабочих местах, и качество их в значительной мере зависело от оснащенности материальной базы, наличия инструкционно-технологической документации, методической подготовленности преподавателей.

Большое значение при подготовке механизаторских кадров имело педагогически правильно организованная лабораторно-практическая работа учащихся на занятиях.

В этом отношении очень интересен опыт организации лабораторно-практические занятий СПТУ №137 Акимлинской области. Заместитель директора по учебному процессу совместно с преподавателем по предмету «Организация и технология возделывания сельскохозяйственных культур» планировали каждое практическое задание в соответствии с агротехническими сроками. Задания учащийся выполняли по звеньям. Каждая группа работала на своем месте два часа, после чего происходила чередование рабочих мест. Учебные задания заканчивались ежесменным техническим уходом в процессе, которого мастер проводил опрос для определения уровня

усвоения учебного материала, и отвечал на вопросы учащихся. Урок заканчивался общим построением звеньев, разбором типичных ошибок и сообщением оценок. Для лучшей подготовки учащихся к уроку в расписании занятий указывались номера заданий и их расшифровка, так же фамилии мастеров производственного обучения для каждой группы. Посевная и уборочная компании проводилась силами учащихся, поэтому для выполнения этого вида работы учащиеся оставались в учебном хозяйстве [2].

В исследуемы нами период коллективы сельских профессионально-технических Акмолинской области активно работали над внедрением в учебный процесс передового педагогического опыта, достижения науки и техники, активных методов обучения и применения ТСО, добиваясь при этом хороших успехов в подготовке высококвалифицированных рабочих для сельскохозяйственного производства.

Во многих сельских училищах области проводилась определенная работа по внедрению в учебный процесс научной организации труда. В них добивались рациональной организации занятий, обеспечения систематической и целенаправленной работы педагогического коллектива и учащихся, выработки у учащихся прочных и глубоких знаний и навыков.

В сельских училищах области работало немало мастеров производственного обучения, добросовестно относящихся к своей работе, любящих свое дело. Такие мастера как Рябина А.А. (СПТУ №59), Коваленко А.С. (СПТУ №175) тщательно готовились к каждому занятию, при этом проявляя хозяйственную предусмотрительность и заботливость. Умели организовывать работу учащихся, давая им почувствовать уверенность в своих действиях, при этом не допускали отклонений от своих требований. По производственному обучению успеваемость в этих группах была 100%.

Одним из недостатков в работе педагогического коллектива сельских училищ области являлось шаблонность в организации учебного процесса.. Однообразная форма проведения занятий из темы в тему, повторяющаяся на каждом уроке с четким и строгим выполнением дозировки времени, а у некоторых преподавателей и строгим соблюдением очередности опроса учащихся, вырабатывало у них пассивное отношение к занятиям. В конечном счете, учащиеся приспособлялись к преподавателю и его методике проведения урока.

Данная проблема ни раз обсуждалась на заседаниях методического кабинета областного управления ПТО. Одним из путей совершенствования учебного процесса виделось в применении активных форм обучения. Учитывая специфику преподавания специальных дисциплин, особенно актуально было применения на уроках наглядных средств обучения. В связи с недостаточностью централизованного пополнения наглядных средств обучения в 60-е годы руководство училищ области составляли планы изготовлений средств наглядности собственными силами. Из года в год арсенал таких средств в училищах пополнялся новыми образцами изготовленные как преподавателями, так и учащимися.

В учебных мастерских учащиеся в зависимости от специальностей отрабатывали навыки выполнения слесарных, ремонтных, электромонтажных работ, механической обработки материалов, сложных операции по техническому обслуживанию оборудования и пр.

Обучение в мастерских училища проводилось на работах имеющих производственное назначение: изготовление слесарно-монтажного инструмента, запасных деталей к машинам, приспособлений для разборки и сборки тракторов и комбайнов, ремонт оборудования и машин, изготовление разрезов, макетов и моделей изучаемых машин и др.

Так, сельскими училищами Акмолинской области в 1960-61 учебном году силами учащихся было изготовлено слесарного инструмента на сумму 7,4 руб., отремонтировано собственной техники на сумму 47,1 тыс. руб. [3] В 1970-71 учебном году эти показатели были выше и составили: слесарного инструмента изготовлено на сумму 12,3 тыс. руб. (90,2% к плану), столярных изделий и мебели для нужд училища на 6,7 тыс. руб. (93% к плану), отремонтировано техники на 123 тыс. руб. (100%) [4].

Обучение учащихся вождению тракторов, автомобилей, комбайнов и других самоходных машин проводилось на учебных полигонах. Занятия проводил мастер группы индивидуально с каждым учащимся с первого месяца подготовки.

Для обеспечения выполнения учебных планов, особенно по производственному обучению и для отработки заданий по всем разделам плана, по опыту профессионально-технических учебных заведений Краснодарского края, в сельских училищах Акмолинской с 1965 года начали создаваться учебные, типовые полигоны, площадью не менее 5 га. [5]

Организация и методы производственного обучения в учебных хозяйствах квалифицированных механизаторов животноводческих ферм не имела принципиального различия. Отдельные разделы обучения в учебном хозяйстве при подготовке рабочих указанных профессий совершенно идентичны, что позволяло организовать по ним совместное выполнение производственных заданий группами трактористов-машинистов и механизаторов животноводческих ферм.

Индивидуальные занятия по отработке наиболее сложных технологических операций в животноводстве при размещении ферм учебного хозяйства в непосредственной близости от учебного корпуса училища проводились таким же образом, как индивидуальные занятия по вождению тракторов, комбайнов, автомобилей.

Производственная практика проводится в совхозах и колхозах и других сельскохозяйственных предприятиях. Производственная практика – это заключительный этап закрепления и дальнейшего совершенствования знаний и умений, полученных учащимися в училище, непосредственно на рабочем месте, в производственной обстановке, на основе применения современной технологии и техники. Ей принадлежит большая роль в повышении качества подготовки квалифицированных рабочих.

Из архивных материалов по организации производственной практика видно, что она проходила в период, когда в колхозах и совхозах области выполнялись основные сельскохозяйственные работы. Поэтому календарные сроки ее проведения устанавливались местными органами профессионально-технического образования.

Большинство хозяйства обеспечивали учащихся рабочими местами и перемещение практикантов по различным работам согласно графику, создавали безопасные условия работы и проводили инструктаж учащихся на рабочих местах, организовывали для учащихся общественное питание и необходимые культурные и жилищно-бытовые условия, оплачивали труд учащихся по действующим нормам и расценкам и др.

Но не все хозяйства были заинтересованы в перемещении учащихся в соответствии с программой с одного агрегата на другой, с одной работы на другую, так как это зачастую приводило к снижению выработки на агрегате и затрагивала интересы штатных механизаторов. По этой и другим причинам во многих сельских училищах укоренилось положение, когда каждый учащийся на период практики направлялся в свой колхоз или совхоз. Это приводило к большой распыленности группы учащихся по хозяйствам.

Такая организация практики зачастую приводила к тому, что учащиеся не выполняли программу производственной практики, использовались на работах не по специальности и не закрепляли полученных в училище профессиональных навыков. Поэтому органам профессионально-технического образования и профессионально-техническим училищам необходимо было обоснованно подходить к закреплению хозяйств за училищами в качестве постоянных баз проведения производственной практики учащихся. Каждое хозяйство обязано было принимать на практику, как правило, не менее группы учащихся.

В ряде сельских училищ Акмолинской области накоплен опыт проведения производственной практики учащихся в составе ученических механизированных бригад и звеньев.

Ученическая бригада состояла из учебной группы, при этом бригадиром назначался мастер группы. Хозяйство выделяло ученической бригаде необходимое количество тракторов и сельскохозяйственной техники для выполнения всего комплекса работ на закрепленной площади, и она действует наравне с другими производственными бригадами колхоза, совхоза. В весенние и осенние сезонные работы учащимися сельских училищ области в 1970г. было заработано 328500 рублей, в среднем на одного учащегося по 71 рублю [6].

В соответствии с решениями XXVI съезда КПСС и XV съезда Компартии Казахстана, направленными на дальнейшую интенсификацию сельскохозяйственного производства, органы сельского хозяйства, сельские профтехучилища и комитеты комсомола республики проводили большую работу по организации производственной практики учащихся в составе механизированных отрядов, которые оказывали существенную помощь колхозам и совхозам в уборке урожая. В основу этой работы было положено глубокое изучение учащимися прогрессивной технологии возделывания сельскохозяйственной культур, а также овладения передовыми приемами высокопроизводительного использования сельскохозяйственной техники.

Учащиеся профессионально-технических училищ Целиноградской области, следуя примеру профтехучилищ Херсонской области, в 1980 году выступили с инициативой оказать помощь колхозам и совхозам области в проведении уборки урожая в составе механизированных отрядов, которая была одобрена ЦК ЛКСМ Казахстана, коллегией Министерства сельского хозяйства КазССР и

Госкомитета КазССР по профтехобразованию и получила широкую поддержку во многих областях республики.

В поддержку ученических механизированных отрядов, занятых на уборке урожая выступили и средства массовой информации. Так, редакция газеты «Ленинская смена» объявила республиканское социалистическое соревнование механизированных отрядов из числа учащихся и выпускников профтехучилищ и учредила переходящий приз. В период жатвы каждые пять дней подводились предварительные итоги соревнования. Победителям вручались памятные адреса участников соревнования и грамоты «Ленинской смены». По итогам жатвы-79 победителем был признан механизированный уборочный отряд СПТУ №63 Целиноградской области [7].

На основании изученных архивных материалов нами выявлены и недостатки в организации производственной практики в хозяйствах. Во многих хозяйствах в ходе прохождения практики не всегда удавалось чередование учащихся по видам механизированных работ. Причин было несколько: руководители бригад, выполняя в первую очередь, производственное задание (сев, уборка, сдача хлеба государству) были заинтересованы в использовании практикантов в качестве вспомогательной рабочей силы; механизаторы к которым прикреплены учащиеся практиканты категорически были против их перемещения, так как обучение нового практиканта снижала его производительность труда; зачастую группу учащихся разбрасывали по разным механизированным бригадам, что создавала трудность в оказании практической помощи учащимся мастерами групп. Все вышесказанные недостатки отрицательно влияли на формирование профессиональных знаний, умений и навыков учащихся.

Механизатор сельскохозяйственного производства должен располагать арсеналом знаний и умений, достаточных для квалифицированного выполнения различных агротехнических и зоотехнических приемов по производству продуктов растениеводства и животноводства. Подготовка квалифицированных рабочих кадров предъявляет повышенные требования к созданию учебно-материальной базы СПТУ. С ростом научно-технического прогресса в сельском хозяйстве шире стали применяться в производстве новейшие достижения науки и техники, что требовало постоянного совершенствования учебно-материальной базы училищ.

Хорошее состояние учебно-материальной базы СПТУ, отвечающий требованиям учебной программы, где обучение максимально приближено к производственным ситуациям во многом

предопределяет качественный уровень подготовки механизаторов. И успех в этом деле имели, те училища, где совхозы и сельскохозяйственные предприятия оказывали помощь в оснащении СПТУ. Коллективами сельских профессионально-технических училищ Акмолинской области совместно с базовыми предприятиями полностью были созданы кабинеты и лаборатории Вишневого СПТУ-138, пополнилось количество кабинетов в Ново-Колутонском СПТУ-65, в Новоалександровском СПТУ-89, в Кургальджинском СПТУ-116. Только для сельских училищ области в 1980 году было приобретено учебно-наглядных пособий на сумму 42 581 руб., изготовлено силами учащихся на сумму 3 675 руб. [8].

Совершенствование практической подготовки тесно связано и с формированием в коллективах работников сельских профтехучилищ атмосферы высокой ответственности за качество подготовки молодой рабочей смены. Задачей педагогических коллективов училищ заключается в обучении и воспитании этой смены. Подготовка культурных и технически образованных рабочих, воспитание нравственных качеств у учащихся, ответственность в трудовой деятельности во многом зависит от профессиональных качеств преподавателей и мастеров СПТУ.

В исследуемый период руководителям управления трудовых резервов было предложено наладить работу по повышению квалификации преподавателей и особенно мастеров производственного обучения путем вовлечения их в заочное обучение, улучшения разнообразных форм методической работы, как важнейшего условия всего учебного процесса.

Руководители училищ и школ уделяли серьезное внимание ознакомлению преподавательских кадров, в первую очередь мастеров производственного обучения, с новейшими достижениями науки и техники. С этой целью в учебных заведениях трудовых резервов регулярно проводились семинары для мастеров и преподавателей без отрыва от производства.

Развитие научно-технического прогресса и переход республики к рыночной экономике вызвали необходимость коренных преобразований системы подготовки рабочих кадров на новых началах. Высокий уровень квалификации и профессионализм стали важным фактором социальной защиты. Массовое возникновение малых и средних предприятий различных форм собственности, а так же развитие индивидуальной частной собственности привели к изменению видов трудовой занятости населения. Профессиональное

образование в этих условиях стало фактором повышения конкурентоспособности работника на рынке труда, что обеспечивается постоянным профессиональным ростом и профессиональным самосовершенствованием.

Профессиональное образование должно ориентироваться на специализированную подготовку рабочих, обладающих высоким уровнем профессионализма и компетентности. Такую подготовку могут обеспечить только специализированные учебные заведения, а так же теоретически и методически подготовленные преподавательские кадры, опираясь на опыт, который был накоплен системой профессионально-технического образования в прошлом.

Список литературы

- 1 Осипов А.Н. Подготовка квалифицированных рабочих для сельскохозяйственного производства. М., 1985.
- 2 Материалы Государственного архива Акмолинской области Ф-932, О-1, Д-485.
- 3 Материалы Государственного архива Акмолинской области Ф-932, О-1 Д-136.
- 4 Материалы Государственного архива Акмолинской области Ф-932, О-4 Д-25.
- 5 Материалы Государственного архива Акмолинской области Ф-932, О-1 Д-27.
- 6 Материалы Государственного архива Акмолинской области Ф-932, О-1 Д-272.
- 7 Семченко А.А. Из опыта работы профессионально-технических училищ. Алма-Ата. «Мектеп», 1985
- 8 Материалы Государственного архива Акмолинской области Ф-932, О-5 Д-45.

Түйін

Бұл мақалада 1960-1980 жылдары Қазақстанда кәсіби-техникалық училищелерде тракторист-машинист мамандығы бойынша тәжірибелік оқытудың ерекшеліктері көрсетілген.

Resume

This article reflects the features of practical training in vocational schools in Kazakhstan in the years 1960-1980 in the specialty of tractor driver.



UDC 740

RUSSELL'S DESCRIPTION OF EXPERIENCE

Y.S. DOYKOV

PhD, Associate Professor,
Lecturer in the Department of Public Communications,
University of Library Studies and Information Technologies,
Bulgaria

Annation

The author of this article proposes the approach to a possible understanding of the theory of knowledge developed by Bertrand Russell. The focus is on analyzing Russell's experience. The methodological significance of this theoretical construction follows from the author's own understanding that it is precisely this that is the starting point for constructing his theory. The boundaries, volume, time availability, arguments against the conceptual completeness of experience are analyzed. They also summarize Russell's criticism of the theory of "neutral monism" and which contribute to a more comprehensive description of the experience by Russell.

Key words: experience, experiences of experience, acquaintance, particularism, universal, object, subject, attitude.

"Any knowledge that can be attained,
must be attained through scientific methods;
and what science cannot find,
humanity cannot know."
Bertrand Russell

Knowledge occupies a central, fundamental place in the analytical theory of knowledge. In analytical philosophy itself, the leading position has always been taken by the epistemological problem. Bringing to mind the

very beginning of our exposé, we will find that, in defining knowledge, we highlighted the epistemological understanding of knowledge as containing its nature and essence. As we have pointed out, it is epitomized in the questions of "what is knowledge?" and "how is knowledge construed?" The very term "epistemology" in English philosophical literature is accepted and understood as a theory of knowledge, hence the main role assigned to knowledge as a category in the concepts of analytical epistemology. These concepts advance different interpretations on basic issues, but their unity builds on a unified method of analytic philosophizing through analyzing language, and using certain terminology and the proper level of argumentation, proving and forming positions. The emphasis in an epistemological analysis is laid on knowledge. The purpose is to identify the problems associated with its justification. Undoubtedly, a striking representative of this area is Bertrand Russell with his academic work *Principles of Mathematics* (1903), where he argues that mathematics and logic are one and the same thing; a work which influenced his subsequent works, *The Problems of Philosophy* (1912), *Theory of Knowledge* (1913) and others.

In developing his theory of knowledge, the Welsh philosopher finds a starting point in the preliminary description of experience. As he writes himself, "The purpose of this text is to advocate a certain analysis of the simplest and most pervading aspect of experience, namely what I call 'acquaintance'" [1a, p. 65]. In this relation of 'acquaintance' Russell emphasizes the experience. This necessitates the presence of two sides to this acquaintance, i.e. the actuality of a subject and an object. In his approach maintained, "acquaintance is a dual relation between a subject and an object which need not have any community of nature" [1b, p. 65]. The British logician characterizes the sides to this acquaintance by: first, defining the subject as mental, delimiting the mental objects in introspective plan, and second, placing the object out of time, giving it content as a being a sensory particular or a universal, or an abstract logical fact. From this subject-object acquaintance, all possible cognitive relations are derived. These are attention, sensation, memory, imagination, belief, disbelief, etc. Crucial to Russell reasoning is the problematization of things that one learns through experience. In his opinion, they are generated, "given in sensation, his own thoughts and feelings [...], and perhaps [...] the facts which he comes to know by thinking." [1c, p. 65]. The mechanism is possible through awareness. In it, the layer of "one's current experience" stands out as the basic component. This is a layer of memory as a cognitive attitude. "At any given moment, there are certain things of which a man is "aware", certain

things which are "before his mind" [1d, p. 67]. A structural and functional characterization of this layer would identify the presence of a (self-) reflecting subject, a time moment, and objects of awareness which have their proper names. Therefore, in sum, the layer of "my present experience" is constructed by the substantive "I" and the time range of "now" in the "order of knowledge", as Russell has put it. This layer of memory is needed because it introduces methodologically relevant corrections along two lines. First, it helps evade eliminating the possibility of existence of another's, somebody else's experience. For that reason, "my present experience" cannot be defined as "all experience contemporaneous with *this*" (where "*this*" is some actual part of what I now experience)... "[1e, p. 68]. Second, it helps evade the exclusion from one's own experience of what one is introspectively conscious. Hence, "my present experience" could not accurately be described as "all experience which I experience as contemporaneous with *this*" [1f, p. 68]. The problematization here stems from the ability to master the synchronization of the various things reflected by the Self and the self-reflection about them. The temporal retention of experience in memory is aided by cognitive relation of attention. Russell outlines, "We shall have to say, I think, that "being experienced together" is a relation between experienced things, which can itself be experienced, for example, when we become aware of two things which we are seeing together, or of a thing seen and a thing heard simultaneously. Having come to know in this way what is meant by "being experienced together", we can define "my present contents of experience" as "everything experienced together with *this*", where "this is any experienced thing selected by attention." [1g, p. 68].

Putting experience at the core of knowledge, Russell seeks out its boundaries, its scope, its prolongation in time, and arguments against its conceptual comprehensiveness. He assumes that the following questions should be answered in order to pin them down:

- (1) Are faint and peripheral sensations included in "experience"?
- (2) Are all or any of our present true beliefs included in present "experience"?
- (3) Do we now "experience" past things which we remember?
- (4) How do we come to know that the group of things now experienced is not all-embracing?
- (5) Why do we regard our present and past experiences as all parts of one experience, namely the experience which we call "ours"?
- (6) What leads us to believe that "our" total experience is not all-embracing?" [1h, p. 68].

1. The answer to the first question is ambivalent – yes and no. Yes, because every thing immediately sensed by us is impressed on our experience. No, because every thing immediately sensed by us may not be felt. Why? Because "...the question we have to consider is whether *attention* constitutes experience, or whether things not attended to are also experienced." [1i, p. 69], on the one hand. Further, because it is a matter of selective focus of attention – there is no corresponding "experience"; in spite of the physical existence of the [...] -stimulus, there seems to be sometimes no answering "mental" existent [1j, p. 69].

2. The answer to the second question is yes and no, in so far as it queries about two things. A prerequisite brings up also the British philosopher's further specific author's question concerning the facts, i.e., whether they are something experienced, rather than concerning our believing in / knowledge of them. Therefore:

- Yes, because "... some facts are experienced, namely those which we see for ourselves, without relying either upon our own reasoning from previous facts, or upon the testimony of others. These "primitive" facts, which are known to us by an immediate insight as luminous and indubitable as that of sense, must, if I am not mistaken, be included in the original matter of experience" [1k, p. 69].

- No, because "It is obvious at once that most of the facts which we consider to be within our knowledge are not experienced" [1l, p. 69].

3. The answer to the third question is yes. The reasoning, in Russell's opinion, should take into account the psychology of memory as well as "...the distinction between what may be called "intellectual" memory and what may be called "sensational" memory" [1m, p. 70].

4. The answer to the fourth question is empirical and logical. Such understanding stems from the ability of the brain to remember, that is, the existence of memory. On the other hand, there is the brain's faculty for forgetting. These two functions of the brain, namely, remembering and forgetting, predetermine the problem of "of how knowledge can transcend personal experience" [1n, p. 70]. The assumption that experience sets boundaries for knowledge puts us in a position to be able to inverse the perspective, i.e. to assume that we are unable to know things beyond our present experience or that there is no knowledge beyond experience?! Hence we may "infer that we cannot know that there are particular things which lie outside present experience" [1o, pp. 70-71].

The empirical solution is one by obviousness. As the Welsh logician claims, it is perfectly normal to forget facts known to us, which are an integral part of our own experience. At the same time, we have completely

relevant knowledge of an unlimited number of things of which, usually, only a particular limited number will be actively present in our thought. "We know by memory that hitherto we have constantly become aware, in sensation, of new particulars not experienced before, and that therefore throughout the past our experience has not been all-embracing" [1p, p. 71].

The logical solution is by analogy. / And is related to "knowledge by description" /. According to the British philosopher, we are capable of expressing knowledge without being able to make a specific reference to it, that is, to know any specific instance of such thing, the example given being the prime numbers and the greatest prime number. While, at other times, we know generally about certain things, and in due course we have only partial knowledge of these things because we have already forgotten the rest, but we know that we knew it. Hence the conclusion, "For the present, I am content to have pointed out that we know that there are things outside present experience and that such knowledge raises no logical difficulty" [1q, p. 72].

5. The preliminary reply to the fifth question is that it happens because memory always forms triachronic temporal chains between our past, present and future. This is produced, according to Russell, in a hypothetical manner. "By this extension of the present experience into a series of experiences linked by memory, we include within our own total experience all those particulars, spoken of under our last heading, which are known to have existed, though they do not form part of present experience; and in case time should continue beyond the present moment, we include also those future experiences which will be related to our present as our present is related to our past" [1r, p. 73].

6. The answer to the sixth question is logic. First, since logic elaborates the hypothesis, namely, the sufficiency of the logical assumption and the insufficiency of the final reason. Second, because logic allows for fact and requires reason. Third, because logic requires that the sufficient reason "be derived from induction and causality by a complicated process ..." [1s, p. 74]. Hence, Russell's conclusions concerning the hypothesis that: (a) that there is no logical reason against it, (bi that in the logical world there certainly are facts which we do not experience, (c) that the common-sense assumption that there are particulars which we do not experience has been found thoroughly successful as a working hypothesis, and that there is no argument of any sort or kind against it" [1t, p. 74].

Russell summarizes these characteristics of the notion of "experience", or of "my present experience", as follows:

- embraced are only some things of the world as per a specific moment, and not all possible;
- embraced are some things and facts: 1. things that existed in the past and things existing now, 2. facts that are abstract;
- the process of real experiencing involves not only the immediately experienced but also what is experienced in memory;
- the total group of experiences over time are reflected in and by memory;
- the present experience and memory do not contain: 1. existing particulars, 2. abstract facts, 3. experiences be associated with other people [1u, p. 74].

These assumptions prompt the British philosopher to try and answer the question of how "experiencing forms experience".

He seeks that answer in William James's theory of neutral monism, developed in his work *Essays in Radical Empiricism* (9012). In essence, "neutral monism", as different from the idealistic and materialistic ones, is the theory that the things commonly regarded as mental and the things commonly regarded as physical do not differ in respect of any intrinsic property possessed by the one set and not by the other, but differ only in respect of arrangement and context [...] The affinities of a given thing are quite different in the two orders, and its causes and effects obey different laws. Two objects may be connected in the mental world by the association of ideas, and in the physical world by the law of gravitation. The whole context of an object is so different in the mental order from what it is in the physical order that the object itself is thought to be duplicated, and in the mental order it is called an "idea", namely the idea of the same object in the physical order. But this duplication is a mistake: "ideas" of chairs and tables are identical with chairs and tables, but are considered in their mental context, not in the context of physics" [1v, p. 75].

The definition of neutral monism sets out several substantive components of this theory.

First, there is no difference between mental and physical things. The world is made of one kind of stuff. This stuff is named following the double-row, i.e. mental and physical, cause and effect relationship.

Second, there is no consciousness, there is a cognitive function. That is to say that, "There is no aboriginal stuff or quality of being, contrasted with that of which material objects are made, out of which our thoughts of them are made; but there is a function of experience which thoughts perform, and for the performance of which this quality of being is involved. That function is *knowing*" [2a, pp. 2-4: 1w, p. 77].

Third, knowledge is a relation between subject and object relations in experience. „My thesis is that if we start with the supposition that there is only one primal stuff or material in the world, a stuff of which everything is composed, and if we call that stuff "pure experience," then knowing can easily be explained as a particular sort of relation towards one another into which portions of pure experience may enter. The relation itself is a part of pure experience; one of its "terms" becomes the subject or bearer of the knowledge, the knower, the other becomes the object known"[2b, p. 4: 1x, p. 77].

Fourth, the experience is made of content and consciousness, and it expands by way of adding other experiential experiences. Thus, cognition manifests itself ambivalently through substantiality and contextuality. Since, "a given undivided portion of experience, taken in one context of associates, plays the part of a knower, of a state of mind, of "consciousness"; while in a different context the same undivided bit of experience plays the part of a thing known, of an objective "content." In a word, in one group it figures as a thought, in another group as a thing. And, since it can figure in both groups simultaneously, we have every right to speak of it as subjective and objective both at once" [2c, pp. 9-10: 1y, p. 78]. Hence the connectedness through awareness, postulated by James, of consciousness as part of experience and contextuality as a cognitive element. In this way, the conscious quality expresses the knowability of our experiential experiences. *"This peculiarity of our experiences, that they not only are, but are known, which their "conscious" quality is invoked to explain, is better explained by their relations-these relations themselves being experiences-to one another"* [2d, p. 25: 1z, p. 78].

Fifth, the introspective certainty of consciousness is sought in spirit. "There are other internal facts besides breathing ... and these increase the assets of "consciousness" so far as the latter is subject to immediate perception; but breath, which was ever the original of "spirit," breath moving outwards, between the glottis and the nostrils, is, I am persuaded, the essence out of which philosophers have constructed the entity known to them as consciousness" [2e, p. 37: 1aa, p. 79].

Sixth, knowing is, according to James, an external relation between different parts of experience, Russell claims. This relation is realized, through intermediaries, by percepts of ideas. They experienced coincidentally as felt transitions. Since, "my mind may have before it only the name, or it may have a clear image, or it may have a very dim image [...], but such intrinsic differences in the image make no difference in its cognitive function. Certain *extrinsic* phenomena, special experiences of

conjunction, are what impart to the image, be it what it may, its knowing office"[2f, pp. 54-6: 1ab, p. 79]. Further, since perception and "...the associates of the image [...] run parallel, so that each term of the one context corresponds serially [...] with an answering term of the other; then [...] my idea must be, and by common consent would be, called cognizant of reality. That percept was what I *mean*..."

In this continuing and corroborating, taken in no transcendental sense, but denoting definitely felt transitions, *lies all that the knowing of a percept by an idea can possibly contain or signify*" [2g, pp. 54-6: 1ac, pp. 79-80].

Seventh, self-knowing of experience. In James's views, it is realized in the following conditions:

"The knower and the known are:

I. the self-same piece of experience taken twice over in different contexts: or they are

2. two pieces of *actual* experience belonging to the same subject, with definite tracts of conjunctive transitional experience between them; or

3. the known is a possible experience either of that subject or another, to which the said conjunctive transitions would lead, if sufficiently prolonged" [2h, p. 53: 1ad, p. 80].

The theory of William James does not satisfy the searches of Bertrand Russell. The Welsh logician finds grounds for criticizing it. In general, he expresses dissent with the understanding and use of the term "experience". To Russell, it undoubtedly bears the burdensome influence of the idealistic philosophical paradigm. It "overcharges" the term rendering it ambiguous. Russell deploys the argument that the idealistic paradigm "...inevitably suggests an experiencing subject; it hunts at some common quality, "being experienced", in all the constituents of the world, whereas there is reason to believe that no such common quality is to be found"[1ae, p. 81].

Russell's critical approach seeks to make allowance for the positive points of James's concept, proving to be constructive. Russell is fully in favour of James's theory on account of the opportunity it introduces for simplification of things. He declares himself a supporter of the principle of simplicity in science, expressed through the so-called Occam's razor, "*Entia non multiplicanda praeter necessitatem*", ("Entities are not to be multiplied without necessity") as Clauberg has put it. It is "the supreme methodological maxim in philosophizing" postulated by this principle that makes James's concepts preferably for the Welsh philosopher to those of dualism. However, he justifies his dissent with the theory of neutral monism with the tenet thereof that the outside world is known through mind-constructed ideas, since this is an idealistic view, according to him.

Russell finds it difficult to accept the assumption of cognizability "in the mere presence of an object to the mind". On the contrary, there is none. There is no difference between the causal experienced relations with other parts of experience as parts of or not parts of momentary experience. Experience is not constructed by the interrelations of different things that appear as parts of it, i.e. "if there were not a system of interrelated things experienced by me, there could not be one thing experienced by me" [1af, p. 83]. Moreover, it would not be possible, from a philosophical point of view, to determine a state in which there is a distinction between the whole experience and the things beyond it. Russell calls this difficulty "the main objection to neutral monism" [1ag, p. 83]. This is an objection based on observation.

Another objection is related to the nature of the judgment or belief, and above all to the wrong belief. Here, the correlation of sensation and notion as its likeness leads to the construction of unrealistically existing things. The error here is attributed to the "illusion of the senses" [1ah, p. 85]. The error is "a belief in the unreal" [1ai, p. 92].

The next objection concerns the belief in facts independent of time. It is also relevant to memory. Russell's question and answer give an idea of its nature. "If the past can never be directly experienced in memory, how, we must inquire, can it ever come to be known that the object now experienced in memory is at all similar to the past object? And if this cannot be known, the whole of our supposed knowledge of the past becomes illusory, while it becomes impossible to account for the obvious difference between our knowledge as regards the past and our knowledge as regards the future" [1aj, p. 86].

The fourth objection is based on James's definition of knowledge. In his view, knowledge consists of things that lead to knowledge of the object that is known. It is things that lead to knowledge, which Russell defines as knowledge of propositions, hence his criticism of the theory of neutral monism which "...refuses to regard as knowledge at all the immediate experience which is [...] the only real knowledge of things" [1ak, p. 93].

The last objection, called by Russell the "most fatal," concerns the analysis of experience itself and, above all, investigation into the terms "I," "this," "here" / "now." Its exposition requires deepening this analysis of experience. What has been established so far is that:

- the present experience is not all-embracing;
- experience does not cover the totality of things in reality;
- there are objects beyond experience;

- objects beyond experience are accessible to us through knowledge by description;

- the process of experiencing is specific to only one subject, unlike the experienced objects. "The same is true of other mental facts, such as judging, feeling, desiring, willing" [1a, p. 95];

- experiential experience is the product of mind;

- experience is a relation of experiential experience, which involves experientially experienced object and experiencing subject.

The disciplinary framework of the text requires that we limit our exposition to this point. To be sure, the topic is not exhausted. Suffice it to note that a further reflection will guide the analysis of experience towards terminological operationalization, insofar as experience itself is a construct of relations. Hence, according to Russell, experience can be understood by means of the relations of "acquaintance" and "awareness". This alone is enough to produce a discussion in another direction.

Literature

1 Russell B. Theory of Knowledge, Criticism and Humanism, Sofia, 1997a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z, aa, ab, ac, ad, ae, af, ag, ah, ai, aj, ak, al. -254 p.

2 James, W., 1912a, b, c, d, e, f, g, h, . Essays in Radical Empirism. London, New York and Bombay: Longmans, Green, - 283 p.

Түйін

Мақалада Бертран Рассел әзірлеген таным теориясын ықтимал түсінуге авторлық көзқарас ұсынылады.

Резюме

В статье предлагается авторский подход к возможному пониманию теории познания, разработанный Бертраном Расселом.

**ГУМАНИТАРНЫЕ СВЯЗИ И ПРЕЗЕНТАЦИИ РУССКОЙ И
СОВЕТСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ В ПЕРИОД
ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ**

В.В. АЛЕКСЕЕВ

кандидат исторических наук,
доцент исторического факультета,
Московский государственный университет
имени М.В.Ломоносова,
Россия

Аннотация

В статье демонстрируется информационный потенциал журнала «Британский союзник» для изучения советско-английских культурных связей в период Великой Отечественной войны. Приведены конкретные примеры презентации русской и советской культуры в Великобритании в области литературы, музыки, театра, кинематографа, изобразительного искусства.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, русская и советская культура за рубежом, культурные связи, журнал «Британский союзник».

Важной частью универсума существования человеческого общества является сфера духовной культуры. В ней концентрируются как базовые общепринятые ценности, моральные установки, культурные достижения в глобальном масштабе, так и выработанные в рамках отдельно взятой страны, нации, исторической эпохи. В любом случае духовная культура предстаёт сложным, многослойным образованием, в котором культурные универсалии выражают сущность человеческой природы. При этом знакомство с культурным наследием других народов позволяет преодолеть этнические различия, политические разногласия, обогатить различные стороны жизнедеятельности. Освоение культурного богатства осуществляется посредством межличностных отношений, образования и самообразования, воспитания в различных социальных институциях, путешествий, кросс-культурных связей и т.д. Велика при этом роль средств массовой информации и культурной политики, проводимой государством. Приобщение к лучшим образцам чужой культуры не

только способствует проникновению в её суть, но также может стать важным фактором сплочения наций в период кризиса, помочь им в противостоянии общему врагу. Примером подобного плодотворного гуманитарного взаимодействия служат репрезентации русской и советской культуры в Великобритании во время Великой Отечественной войны.

Ценные сведения по данной проблеме содержатся в таком малоизученном источнике, как еженедельный журнал «Британский союзник»ⁱ. Он издавался на русском языке и являлся официальным органом британского Министерства информации. Распространение этого средства массовой информации в СССР стало возможным после заключения в мае 1942 г. союзного договора между правительствами Великобритании и Советского Союзаⁱⁱ. Главной своей задачей редакторы «Британского союзника» объявили предоставление народам Советского Союза информации о военных усилиях вооружённых сил Британского Содружества наций, о боевой деятельности Королевского военно-морского флота, военной авиации и сухопутной армии, работе британской промышленности, сельском хозяйстве, жизни и быте рядовых англичан, различных явлениях культуры, науки и т.п. Это предпринималось для того, «чтобы заложить фундамент тесного сотрудничества в борьбе за победу теперь и за мир и реконструкцию после войны...» [1, с. 1]. «Британский союзник» в основном использовал перепечатки из английской прессы, размещал материалы собственных немногочисленных корреспондентов, а также публиковал специально заказанные статьи, среди авторов которых были высокопоставленные военачальники, министры и государственные чиновники. Безусловно, «Британский союзник», являясь, по сути, идеологическим правительственным органом, освещал, в первую очередь, те события и факты, которые соответствовали той политической линии, которую реализовывало руководство Великобритании. На тот момент это было укрепление союзнических отношений в рамках антигитлеровской коалиции. Поэтому приведённые в журнале факты о том, в каком виде и формах происходило представление англичанам лучших образцов русской и советской культуры, а также как реализовывались гуманитарные контакты британской общественности с Советским Союзом можно считать вполне достоверными.

Налаживание взаимного сотрудничества СССР и Великобритании, прежде всего в военной и экономической областях, вызвало всплеск интереса у представителей самых разных слоёв

английского населения ко многим сторонам жизни Советского Союза. Как констатировал московский корреспондент «Таймс» и «Нью-Йорк Таймс» Ральф Паркер: «Английский народ расценивает англо-советский союз как мост между двумя величайшими оплотами европейской культуры», а потому: «В душе англичанина – глубокое и горячее желание узнать лучше своего советского союзника» [2, с. 3]. С ним был согласен известный английский писатель Дж.Б. Пристли. «Из растущего взаимного понимания, - полагал он, - уважения и симпатии весь мир почерпнёт пользу». По этой причине, продолжал литератор: «Вести с советско-германского фронта, статьи и книга о Советском Союзе, документальные фильмы, лекции и дебаты о русской жизни – всё это жадно читают и слушают по всей стране» [3, с. 2]. Приведённые утверждения не были голословными заявлениями. Ещё в 1939 г. Британский институт общественного мнения провёл исследование, задав следующий вопрос: «Хотят ли англичане установления более дружественных отношений с СССР?» 74% респондентов ответили на него утвердительно, 7% были против, 19% дали неопределённые ответы. В 1942 г. тот же институт промониторил настроения англичан относительно будущих отношений с СССР. Им было предложено высказаться о том, хотят ли они продолжения сотрудничества Великобритании с СССР после войны? Из опрошенных жителей Лондона четыре пятых ответили на это утвердительно [4, с. 1].

Учитывая такие умонастроения, государственные и общественные институции Великобритании постарались наладить информирование всех интересующихся сведениями об истории, общественно-политической жизни и экономических успехах СССР, обеспечить знакомство с русской и советской литературой, музыкой, живописью, наукой. Уже в апреле 1942 г. британское Министерство просвещения провело кампанию под лозунгом «Познакомиться с Советами». В её рамках были организованы четырёхнедельные курсы для 300 учителей из Лондона и ближайших окрестностей. На курсах читали лекции по истории СССР, конституции, географии, науке, сельском хозяйстве, рассказывали о пятилетних планах, музыке, поэзии. Отдельные путешественники, которым довелось побывать в Советском Союзе, делились своими впечатлениями. Также показывали советские фильмы. Одновременно Министерство просвещения рекомендовало школьным учителям для самостоятельного изучения с полусотни специально подобранных книг. Среди них были: изданные в 12 томах на английском языке избранные сочинения Ленина, его

биография, написанная настоятелем кентерберийского собора Фоксом Ральфом; «Основы ленинизма» И.В. Сталина, «Краткий курс истории ВКП(б)», «Социалистическая шестая часть мира»; изданная союзом дружбы британской и советской молодёжи брошюра, в которой рассказывалось о советской системе просвещения, приводился текст конституции СССР; монография Беатрисы и Сиднея Уебб (Вебб) «Советский коммунизм [новая цивилизация?]». Также предлагались произведения Льва Толстого, Тургенева, Шолохова. Алексея Толстого, книга «Поход “Челюскина”» и др. [5, с. 7]. Только за первые два года существования такие курсы посетило несколько тысяч педагогов и организаторов клубов молодёжи [6, с. 12].

Благодаря стараниям энтузиастов, некоторые начальные и средние школы Англии (в лондонских районах Бромли и Пекхам, «Ютри» в Манчестере) стали специализироваться на целенаправленном изучении Советского Союза. Школьники читали в переводах Пушкина, Тургенева, Достоевского, Толстого, Короленко, Гаршина, Чехова, басни Крылова и отрывки из произведений современных советских писателей (Ильи Эренбурга, Александра Жарова, Бориса Пастернака), напечатанных в «Антологии советской литературы». Учащиеся изучали отдельные эпизоды из русской истории, географию СССР, делали доклады об экономической и общественной жизни страны Советов, комментируя их официальными статистическими данными и диаграммами, в лабораториях получали представления о направлениях научных изысканий российских учёных, рассматривали современные течения в русском искусстве, рисовали иллюстрации к русским народным сказкам. Уделяли внимание и традиционной народной культуре. Подростки разучивали национальные танцы и песни, «так сильно отличающиеся от песен британского народа»: «Вот мчится тройка удалая», «Реве тай стогне Днепр широкий», «Во поле берёзка стояла», «Коробейники» и др.; девочки учились готовить блюда русской кухни, вступали в переписку с ровесниками из Москвы. Чтобы подчеркнуть братство союзников, на уроках рукоделия в Ютрийской школе Манчестера «вышили роскошный красный с золотом флаг Советского Союза», который был водружён над зданием учебного учреждения вместе с британским флагом [7, с. 6; 8, с. 12]. Познание основных принципов функционирования системы советского просвещения, имело неожиданные последствия. В начале мая 1943 г. на конференции, состоявшейся в Шернбэрской школе, Комиссия по образованию выдвинула требование бесплатного образования для всех в возрасте от

двух до шестнадцати лет, а также бесплатного обучения, совмещаемого с работой для лиц от шестнадцати до восемнадцати лет; в Корнуэлле местный парламент потребовал снижения возрастного избирательного ценза до 18 лет вместо 21 года [9, с. 8].

Ближе к концу войны дисциплины, которые информировали бы студентов о Советском Союзе, намеревались включить в учебные программы университетов. Британское Министерство иностранных дел 25 августа 1944 г. сообщило об организации официальной комиссии, в состав которой вошли представители дипломатического ведомства, Министерства просвещения, Министерства информации, Британского совета по вопросам культуры, университетов и других учреждений. Комиссия собиралась рассмотреть мероприятия, «облегчающие возможность желающим изучать русский язык, русское искусство, науку и историю, а также познакомиться с работой советских учреждений и с системой советской политической, экономической и социальной жизни» в университетах и других высших учебных заведениях. Заодно прорабатывались вопросы о взаимном обмене студентами и учителями между СССР и Великобританией [10, с. 9]. Впрочем, предпринимались такие шаги не без прицела на будущее. Газета «Таймс Эдьюкейшенел Сапплемент» писала: «Каково бы ни было политическое устройство в послевоенной Европе, она, очевидно, будет гораздо сильнее связана с Советским Союзом, чем когда-либо были связаны европейские государства с Россией в прошлые века». А раз так, то: «Университеты путём систематического изучения Советского Союза могут оказать большое психическое воздействие на народные массы, которое благоприятно скажется на сотрудничестве обеих стран по вопросу общей безопасности и благоустройства» [10, с. 9]. Недаром британский министр внутренних дел Герберт Моррисон, выступая в Лондоне на митинге по поводу 26-й годовщины РККА, заявил: «Обмен учащимися различных возрастов между обеими сторонами – вот один из практических шагов, свидетелями которых мне очень хотелось бы быть» [11, с. 7].

Основные неформальные контакты курировали Общество культурной связи стран Британского содружества с СССР (возникшее ещё в 1924 г.), Союз англо-советской дружбы молодёжи и Национальный Совет англо-советского единства. Председатель последнего – епископ Челмсфордский – выдвинул в конце декабря 1944 г. инициативу создать в Лондоне постоянный центр, координирующий в масштабах Британии всю деятельность,

направленную к укреплению англо-советской дружбы. Его намеревались назвать «Домом дружбы», а целью его деятельности декларировалось, «чтобы каждый гражданин Британии мог получать точную и светлую информацию о всех сторонах жизни Советского Союза». Предполагалось, что в «Доме дружбы» будут функционировать библиотека-читальня, концертный и лекционный залы, комнаты отдыха и ресторан [12, с. 1].

Названные организации совместно с Всесоюзным обществом культурной связи с заграницей (ВОКС), Антифашистским комитетом советской молодёжи, сотрудниками посольства СССР в Лондоне устраивали различные выставки (прежде всего фотовыставки), освещающие советскую повседневность, трудовые и военные усилия Советского Союза, проводили митинги солидарности, обычно приуроченные к праздничным датам советского календаря (7 ноября, 23 февраля), производили обмен делегациями посланцев от молодёжных, студенческих, профсоюзных, учёных кругов, собирали книги для пополнения библиотек Наркомпроса РСФСР, отправляли подарки бойцам и командирам Красной армии, воспитанникам детских садов и т.п.

Важным каналом информирования англичан о СССР и их приобщения к произведениям русских и советских авторов являлись радиопередачи, которые осуществляла Британская вещательная корпорация (Би-Би-Си). Тогда радио было самым массовым медийным каналом, который в общегосударственном масштабе охватывал наиболее широкую аудиторию. Фактически во время войны ресурсы Би-Би-Си использовались правительством Великобритании для поддержания морального духа нации, а также формирования позитивного имиджа своего союзника - СССР. Если верить словам некоего Р.Дж. Сильви, руководителя группы активистов Би-Би-Си, учитывалось, что: «Интерес к Советскому Союзу настолько велик, что любая передача, имеющая отношение к СССР, заранее обеспечена очень широкой аудиторией» [13, с. 8]. Так что не удивительно, что тогда ежегодно 23 февраля транслировались радиокomпозиции, посвящённые РККА. Наиболее масштабно отмечалась XXVI-я годовщина Красной Армии. В лондонском Альберт-Холле прошёл митинг, в программе которого, кроме приветственных речей, имелась большая музыкальная часть. Здесь впервые была исполнена «Ода Красной Армии», написанная британским композитором сэром Арнольдом Баксом на слова поэта-лауреата Джона Мэйтфильда. 7 ноября 1944 г. Би-Би-Си в течение всего дня передавала специальные

программы в честь Советского Союза. Радиотриумф открылся ещё 6 ноября передачей драматической композиции «Осада Ленинграда», сделанной на основе одноимённой книги московского корреспондента английской газеты «Сэнди Таймс» Александра Верта.

Особо следует отметить звучание на радио государственного гимна Советского Союза. До конца 1944 г. в качестве гимна использовался «Интернационал», но его сменил новый, написанный на музыку А.В. Александрова, слова С.В. Михалкова и Г. Эль-Регистана. Впервые он был передан советским радио в ночь с 31 декабря 1943 на 1 января 1944 г. Но уже 16 января 1944 г. его выпустила в эфир Британская радиовещательная корпорация. Советский гимн был исполнен симфоническим оркестром Би-Би-Си под управлением сэра Адриана Боулта в оркестровке Августуса Францелла. После его включили программы, предназначенные для Северной Америки, Европы и для заморских владений Британии. Новый гимн СССР своим музыкальным строем произвёл большое впечатление на англичан. Знаменитый дирижёр сэр Генри Вуд так отзывался о нём: «Это замечательный, величественный гимн – гимн великого народа, простая, прямая, волнующая музыка»; а музыкальный критик «Дэйли Экспресс» назвал гимн «триумфальным творением, с темпом победного марша с волнующей темой» [14, с. 1]. Позднее премьер-министр Великобритании У. Черчилль попросил Британскую радиовещательную радиокорпорацию исполнять гимн СССР в тех частных случаях, когда праздновались «великие русские победы».

Произведения русских и советских композиторов в годы войны часто звучали на концертных площадках Великобритании, так как музыка носит универсальный характер и не нуждается в переводе для восприятия самыми разными людьми. Недаром один из английских обозревателей отметил: «Постоянный обмен музыкальными произведениями и идеями столь же полезен для обоих народов, как и обмен устным и печатным словом» [14, с. 1]. Русская классическая музыка была хорошо представлена в Англии. Её часто включали в свой репертуар лучшие британские оркестры: Ливерпульский филармонический, оркестр Галле в Манчестере, симфонический оркестр радиовещательной корпорации, Лондонский симфонический и Лондонский филармонический оркестры. Самым популярным и исполняемым композитором был П.И. Чайковский. Его Первый концерт для рояля с оркестром звучал чаще всего. Другие концерты и симфонии, увертюра к балету «Гамлет» тоже исполнялись довольно часто. Балеты Чайковского «Лебединое озеро» и «Спящая красавица»

постоянно танцевались английскими балетными труппами. В 1943 г. Би-Би-Си целиком передала по радио оперу «Евгений Онегин». Вторым фаворитом у британской публики являлся Н.А Римский-Корсаков. В марте 1944 г. широко было отмечено 100-летие со дня рождения композитора. С большим удовольствием британская аудитория слушала «Шехерезаду», «Испанское каприччио», романсы, увертюры и арии из «Снегурочки», «Псковитянки», «Сказка о царе Салтане», «Садко», «Золотого петушка», шествие из оперы «Млада». Музыканты находили, что музыка Римского-Корсакова даёт возможность блеснуть им исполнительской техникой. А.П. Бородина знали и любили главным образом за оперу «Князь Игорь», Первую и Вторую симфонии, струнный квартет, симфонический эскиз «В степях Центральной Азии». Из творческого наследия М.А. Балакирева обычно давали симфоническую поэму «Тамара» и фантазия «Исламей»; из М.П. Мусоргского – опера «Борис Годунов», которую на английский язык перевёл М.Д. Кальваросси, и «Ночь на Лысой горе». Кроме того, в концертные программы вводили сочинения М.И. Глинки, А.К. Глазунова, А.Т. Гречанинова, А.С. Даргомыжского, А.К. Лядова, И.Ф. Стравинского. У британской молодёжи благоприятное впечатление оставила симфоническая поэма С.В. Рахманинова «Остров мёртвых», которая «исполнялась бесчисленное количество раз и неизменно встречала горячий приём» [15, с. 8]. А вот А.Н. Скрябин имел ограниченное число поклонников.

Не в меньшей степени были представлены ведущие советские композиторы. Хотя отмечались трудности общения музыкантов в военных условиях, особенно в плане обмена нотами. Тем не менее, наиболее значительные работы советских авторов звучали на концертах крупных обществ симфонической музыки и программах Би-Би-Си. Как писал музыкальный критик Годдард Скотт: «...здесь в Англии, советская музыка имеет внимательных и горячо заинтересованных слушателей» [16, с. 8]. В первую очередь британской общественности стала известна 7-я («Ленинградская») симфония Д.Д. Шостаковича. Впервые её сыграл Лондонский филармонический оркестр в июне 1942 г. на грандиозном концерте в Лондоне в присутствии посла СССР И.М. Майского и его жены. Одновременно это величественное произведение слушало 60 000 человек. Из других сочинений Шостаковича англичане знали 1-ю и 5-ю симфонии, концерт для фортепьяно, трубы и виолончели, музыку к балету «Золотой век». Впрочем, некоторые, менее искушённые слушатели, считали, что ранние сочинения композитора резки и

неприятны на слух. Поздние же находили значительно более приятными, хотя отголоски прежней резкости всё же сохранялись. Так или иначе, любители полагали необходимым предварять прослушивание музыки Шостаковича сопроводительными пояснениями [17, с. 8]. Гораздо большей популярностью пользовался С.С. Прокофьев, что объясняли многогранностью его стиля. Особенно нравились музыка к кинофильму «Александр Невский», симфоническая сказка «Петя и волк», балет «Ромео и Джульетта», скрипичный и фортепьянный концерты, трио для кларнета, скрипки и фортепьяно, песня-поэма для скрипки с фортепьяно.

Много серьёзной музыки советских композиторов включали в специализированные концерты. Один из них в мае 1943 г. организовал в Альберт-Холле англо-советский комитет лондонского отделения профсоюза техников связи с тем, чтобы вырученные от продажи билетов деньги поступили в Фонд медицинской помощи Красной Армии. Королевское хоровое общество вместе с членами заводских хоров, входящих в рабочую музыкальную ассоциацию, исполнили: «Песнь о Сталине» А.И. Хачатуряна (она была переведена на английский язык ещё в 1941 г.), «Славянский марш» и Первый фортепьянный концерт П.И. Чайковского, вариации Э. Эльгара, увертюру «Сталинград» молодого британского композитора Кристиана Даритона. В напечатанной программе концерта был помещён краткий очерк о композиторе Хачатуряне и ашуге Мирзе, авторе азербайджанского текста песни. Наиболее насыщенным советской музыкой стал сезон 1944 г. По случаю 75-летнего юбилея дирижёра Генри Вуда, который чаще других озвучивал новые русские музыкальные произведения, советские композиторы прислали ему тёплые поздравления, а Шостакович - ноты своей 8-й симфонии, исполненной в Англии 13 июля 1944 г. 26 мая того же года ознаменованье второй годовщины подписания англо-советского союзнического договора в Лондоне звучали Третий фортепьянный концерт Прокофьева и Фестивальная увертюра Н.П. Будашкина. Отдельные концерты посвящали советской музыке целиком. Как-то раз программа концертного вечера состояла из Первой симфонии Шостаковича, трёх «Тюркменских песен» А.В. Моссолова и фортепьянного концерта Хачатуряна. Выражая уважение главе советского государства, британские музыканты воспроизвели «Поэму о Сталине» Хачатуряна и хорально-музыкальное произведение Прокофьева «За здоровье Сталина». Сверх того, вниманию любителей музыки представили Вторую симфонию Д.Б. Кабалевского, оперу И.И.

Держинского «Тихий Дон» и два его фортепьянных концерта, произведения В.Я. Шебалина, Л.К. Книппера, Н.Я. Мясковского. Вдохновлённый творениями своих собратьев, английский композитор Алан Буш написал «Фантазии на советские темы». Резонанс вызвала кантата Ю.А. Шапорина «На поле Куликовом» в исполнении оркестра под управлением Альберта Коутса. Газета «Дейли Мэйл» высказалась однозначно: «Это одно из самых впечатляющих современных музыкальных произведений из тех, что дошли к нам из СССР» [18, с. 11].

Большую роль в пропаганде музыкальной культуры Советского Союза сыграл выпуск граммофонных пластинок. Уже в 1943 г. фирма «Декка» по присланным матрицам изготовила диски с записями Концерта для скрипки Хачатуряна, исполненного Давидом Ойстрахом в сопровождении Государственного симфонического оркестра СССР под управлением Гаука; «Рапсодии еврейских народных мелодий» композитора З.Л. Компанейца в исполнении Украинского ансамбля еврейской народной музыки, «Застольной» Бетховена спетой А. Доливо, в его же исполнении романса «Ночь листвою чуть колышет»; фрагментов из музыки к комедии «Много шума из ничего» Т.Н. Хренникова. Настоящим хитом стала песня Льва Книппера «Полюшко-поле», известная в Британии под названием «Степная конница». Она звучала повсеместно под аккомпанемент симфонических оркестров, джаз-бандов, военных оркестров; её насвистывали и фабричные рабочие, и посыльные, и солдаты на марше. «Эти произведения, отмечал Кристофер Стоун, - лучше доходят до слушателя, чем сложные и монументальные работы современных советских композиторов... Теперь, как никогда в истории обеих стран приток русской радио- и граммофонной музыки из СССР способен принести величайшую пользу взаимопониманию двух народов, разделённых пространством, но тесно связанных признательностью и чувством товарищества людей, возвращающихся с фронтов войны к жизни и искусству мирного времени» [19, с. 10].

Временный отказ от идеологических штампов и установление союзнических отношений с Советским Союзом породил интерес к русской и советской литературе не только среди интеллектуалов, но и у простых граждан Великобритании. Следует отметить, что с началом войны книгоиздательское дело в Британии претерпело значительный спад. Связано это было с тем, что основные запасы бумаги теперь шли на нужды военной промышленности. Поэтому количество бумаги, отпускаемой типографиям для печатания книг, было снижено до 37,5

процентов по сравнению с 1939 годом. Тем не менее, был учтён запрос читающей публики на сочинения русских авторов и книги о СССР. В частности, для удовлетворения потребности в получении элементарных сведений о стране Советов, опубликовали написанный учителями средней школы из пригорода Лондона Дж. С. Грэгори и Д.В. Шейвом географический очерк СССР; в серии «СССР и мы», издаваемой лондонским издательством Хэррал, - книгу Мориса Ловелла, в которой была предпринята «попытка дать глубокий анализ жизни Советского Союза в дни борьбы с германским фашизмом» [20, с. 7]. С жадностью англичане читали документальные репортажи и художественные книги, рассказывающие о героических подвигах воинов Красной армии и советских людей, совершаемых на фронте и в тылу. Среди них были «Морская душа» Л.С. Соболева, «Капитан первого ранга» А.С. Новикова-Прибоя, «Ленинград в дни войны» А.А. Фадеева, «Последние дни в Севастополе» Б.И. Войтехова, «Радуга» В.Л. Василевской, «После битвы» Б.Н. Агапова, «Семья Тараса» Горбатова Б.Л., «Испытание» А.А. Первенцева, «Танки идут на Запад» А.Ф. Полякова, публицистику И.Г. Эренбурга, В.С. Гроссмана, К.А. Федина, А.Ф. и др. Большим спросом пользовались переведённые на английский и даже валлийский языки творения А.С. Пушкина, И.А. Крылова, М.Ю. Лермонтова, А.П. Чехова, А.Н. Островского, И.С. Тургенева, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, Н.В. Гоголя, И.А. Гончарова, В.М. Гаршина, Л.Н. Андреева, А.Н. Толстого, А.М. Горького, П.П. Бажова, Ю.П. Германа, М.А. Шолохова, А.Г. Тушкана, Ильи Ильфа и Евгения Петрова и т.д. Многие из перечисленных литературных опусов печатались в дешёвой серии «Жизнь и литература в Советском Союзе», распространяемой через книжные киоски на вокзалах. Публикация подборки юмористических рассказов и карикатур из журнала «Крокодил» стала настоящим откровением для британских читателей, т.к. оказалось, «что русские могут смеяться и действительно смеются над теми же шутками, которые вызывают смех и у нас» [21, с. 6]. Неплохо было отражено творчество современных советских поэтов: А.А. Блока, В.Я. Брюсова, В.В. Маяковского, С.А. Есенина, Н.С. Тихонова, Б.Л. Пастернака, А.А. Ахматовой, Н.Н. Асеева, К.М. Симонова, И.Г. Эренбурга, А.А. Жарова. Причём поэма Маяковского «Владимир Ильич Ленин» была озвучена публично со сцены одного из лондонских театров.

Но более всего англичане оказались увлечены романом Льва Толстого «Война и мир». Британцы усматривали в нём прямую

аналогию противоборства с Наполеоном во взаимосвязи с современностью, пытались понять истоки русского патриотизма. Несколько изданий эпопеи, следовавшие одно за другим, были распроданы всего за пару недель. И всё равно дефицит явно ощущался. Показательна карикатура из лондонского еженедельника «Панч». На ней изображена стоящая у книжного прилавка заботливая мать, которая говорит продавщице: «- Я хочу заказать экземпляр «Войны и мира» к восемнадцатилетию Питера...» [22, с. 8]. Стремясь выправить ситуацию, Британская вещательная корпорация осуществила радиопостановку романа. Весь текст был разбит на восемь радиопередач, распределённых для трансляции в течение четырёх воскресений подряд: два часа днём и час – вечером (кроме последней передачи, продолжавшейся полтора часа). При этом пришлось преодолеть ряд трудностей при адаптации литературной основы к специфике радио. Автор переработки Варвара Брэнгэм признавалась, что надо было значительно сократить объём, но так, чтобы ясное представление о романе сохранялось; требовалось найти надлежащее соответствие между диалогами и повествованием; подобрать звуковые эффекты и музыкальное сопровождение. Для этого использовали преимущественно музыку русских композиторов: Глинки, Мусоргского, Бородина, старинные русские песни и марши. Также Би-Би-Си выпустила специальное печатное введение к радиопередачам «Война и мир». Оно состояло из предисловия советского посла И.М. Майского, телеграммы, полученной BBC от Союза советских писателей, статьи крупнейшего английского критика Е.М. Форстера, характеризующей главных действующих лиц, конспекта всех восьми передач, а также заметка Варвары Брэннэм и Вальтера Пика, переработавших текст для радио. Издание сопровождалось множеством иллюстраций, изображавших битву при Бородино, пожар Москвы, отступление наполеоновской армии, портреты императора Александра I и фельдмаршала Кутузова; были даны фотография титульной страницы первого издания «Войны и мира», портреты Л. Толстого, снимки Ясной Поляны времён Толстого и после ухода «хозяйствовавших в ней фашистских варваров» [23, с. 7].

Для установления более тесных общения и лучшего взаимодействия между британскими и советскими писателями, а также повышения качества переводов советских литературных произведений на английский язык в январе 1945 г. возник кружок литераторов, патронируемый Обществом культурной связи между

Британским содружеством наций и Советским Союзом и писательской секцией ВОКС.

Свою лепту внесли британские театры. На их подмостках летом 1943 г. была представлено сразу два варианта спектаклей по мотивам романа Л. Толстого «Война и мир». Одну пьесу написал русский драматург Евгений Ильин, который 18-летним юношей имел личную встречу с Толстым, незадолго до его смерти. Ильин главным образом изобразил жизнь семьи Ростовых в контексте жизни российского общества. Свою интерпретацию на сцене лондонского театра «Феникс» дал Том Арнольд. Он сосредоточился на освещении вторжения Наполеона в Россию и его поражении. Арнольду удалось в четырёх актах, умело оперируя техническими приспособлениями, изобретательно применяя сложные системы освещения, теней и проекций, развернуть грандиозное сценическое полотно, действия которого происходили то в зале царского дворца, то на поле боя, то в приватной обстановке и т.п. Роль Кутузова играл Фредерик Валк, музыку написал композитор Клифтон Паркер. Эрнест Беттс, театральный критик «Дейли Экспресс», дал спектаклю восторженную характеристику «Это самая смелая в наше время театральная постановка в Лондоне, сделанная художественно и с большой добросовестностью.

Это – современная война в ретроспективе. Это – дух Сталинграда и Орла, это Толстой, комментирующий трагедию с сожалением и вызовом» [24, с. 7].

В репертуаре английских театров присутствовала оперная и балетная русская классика. Регулярно ставились балеты Чайковского «Лебединое озеро», «Спящая красавица», «Щелкунчик», оперы Римского-Корсакова «Снегурочка» и «Сказка о царе Салтане», «Борис Годунов» Мусоргского. Из драматургического наследия театр «Олд Вик» выбрал пьесу Чехова «Дядя Ваня», причём Астрова сыграл известный актёр Лоренс Оливье. Много месяцев со сцены не сходила пьеса Тургенева «Месяц в деревне». В 1944 г. в Ливерпуле театр «Олд Вик» показал пьесу «Лиза», которая была инсценировкой повести Тургенева «Дворянского гнезда» Тургенева. Критики сошлись во мнении, что в этом случае «автору инсценировки Питеру Гренвиллу удалось с успехом передать очарование и тонкую меланхолию этого изумительного произведения» [25, с. 8]. Не только профессиональные, но и любительские театры старались познакомить зрителей с некоторыми советскими драматургами. Например, пьеса Константина Симонова «Русские люди» шла в театре «Плэй Хауз» и на сцене Кэнт-

колледжа; драму А.Н. Афиногенова «Далёкое» в самых разных городах запрашивали почти 60 раз. Только что созданный детский театр избрал для своего первого спектакля «Снежную королеву» по сценарию Е.Л. Шварца. Премьера постановки состоялась в конце 1944 г. в Манчестере для 600-700 детей в возрасте от 7 до 14 лет. Театральный критик из газеты «Манчестер Гардиен» нашёл, что: «Русский вариант “Снежной королевы” Андерсена делает сказку менее поэтической, но более жизненной и забавной. В общем, это удачная работа» [26, с. 8].

С удовольствием англичане смотрели советские кинофильмы, многие из которых пользовались большим успехом: «Конец Санкт-Петербурга», «Путёвка в жизнь», «Александр Невский», «Щорс», «Суворов», «День в Советской России», «В тылу врага», «Разгром немецких войск под Москвой», «Наташа» (так называли ленту «Фронтовые подруги»), «Осаждённая Одесса», «Советский школьник», дилогию «Детство Максима Горького» и «Мои университеты», «Зоя», «Радуга». Кинокомедия Г.В. Александрова «Волга-Волга» настолько полюбилась зрителям, что её полностью продублировали на английском языке – не только диалоги, но и песни. Триумфальным стал показ кинокартины «Насреддин в Бухаре». Успех во многом был обеспечен тем, что зрители находили в Насреддине много общего с легендарным героем Англии средних веков Робин Гудом [21, с. 6]. В Лондоне кинотеатр «Татлер» полностью сосредоточился на показе продукции советской киноиндустрии. Непривычная проблематика, жанровое многообразие, высокий художественный уровень советских фильмов, по мнению Генерального секретаря Ассоциации киноработников Великобритании Джорджа Эльвина, имели потенциальное значение для того, чтобы массы простых британцев после просмотра могли осознать, «что нас могут связать не только общие военные усилия, но и радости мирной жизни» [27, с. 7].

Военная обстановка препятствовала полноценному знакомству британцев с изобразительным искусством Советского Союза. Прежде всего, сложности были с транспортировкой живописных работ. Тем не менее, в июне 1945 г. в картинной галере Кельвин-Груве (Глазго) удалось провести выставку советской графики. В основном представлены были рисунки и гравюры, но имелись также акварели и картины, написанные маслом. Авторами их являлись именитые художники: Д.А. Шмаринов, Н.Н. Жуков, К.И. Финогенов (Сталинградская серия), В.Г. Верейский, Л.В. Сойфертис, Кукрыниксы, В.А. Фаворский, Ф.Д. Константинов, которые в основном отражали суровые будни войны в тылу и на фронте.

Трансляция некоторых компонент русской и советской культуры из СССР в Великобританию в годы Великой Отечественной войны стало важным средством укрепления союзнических связей. Осуществляясь не только через правительственные каналы, но и посредством личных контактов, знакомство с культурой Советского Союза позволяло на время оставить в стороне принципиальные идеологические противоречия в государственно-политическом и экономическом строе двух стран, способствовало укреплению доверия, налаживанию дружеских отношений между народами. Благодаря этому происходила мобилизация духовных сил на борьбу с общим врагом. На тот момент министр иностранных дел Великобритании Антони Иден справедливо заметил: «У нас один пароль – свобода, один путь – к победе, полной и несомненной, одна цель – справедливость и продолжительный мир» [28, с. 7]. Простые британцы, посредством приобщения к культуре многонационального Советского Союза, начинали лучше понимать «русских» людей, проникались глубокой симпатией к ним. Это побуждало англичан на производстве трудиться с большими усилиями, чтобы оказать экономическую и иную помощь своим братьям по антигитлеровской коалиции ради достижения скорейшего разгрома и безоговорочной капитуляции фашистского агрессора.

Список литературы

- 1 Брэннен Брендон. К читателям // Британский союзник. Издание министерства информации Великобритании. 1942. - № 1. - (Далее - БС).
- 2 Паркер Ральф. Мост строится // БС. 1943. - 15 августа. - № 33 (53).
- 3 Пристли Дж.Б. Учиться друг у друга // БС. 1942. - 6 сентября. - № 4.
- 4 Гаррисон Том. Что мы думаем о вас // БС. 1943. - 24 января. - № 4 (24).
- 5 Уайт Люкоум А. Пятьдесят книг о Советском Союзе // БС. 1942. - 4 октября. - № 8.
- 6 Ауспиц Гедвига. Школьники знакомятся с СССР // БС. 1944. - 17 сентября. - № 38 (110).
- 7 Чапелл Виктория. Школа дружбы // БС. 1943. - 9 мая. - № 19 (39).
- 8 Дэвис У.Е. Школьники изучают жизнь в СССР // БС. 1945. - 27 мая. - № 21 (146).
- 9 Чиверс Лена. Молодёжь хочет служить новому обществу // БС. 1943. - 2 мая. - № 18 (38).
- 10 Глазами британцев // БС. 1944. - 3 сентября. - № 36 (108).
- 11 Британия приветствует Красную Армию // БС. 1944. - 5 марта. - № 10 (87).
- 12 Обзор событий за неделю // БС. 1944. - 24 декабря. - № 52 (124).
- 13 Сильви Р.Дж. Голос Британии // БС. 1944. - 31 декабря. - № 52 (125).
- 14 События недели // БС. 1944. - 23 января. - № 4 (76).
- 15 Блэкстон Терри. Русская музыка и молодёжь // БС. 1944. - 31 декабря. - № 53 (125).

- 16 Скотт Годдард. Римский-Корсаков и английская музыка // БС. 1944. - 19 марта. - № 12 (84).
- 17 Блэкстон Терри. Русская молодёжь // БС. 1944. - 19 марта. - № 12 (84).
- 18 Вести о Советском Союзе в Лондоне // БС. 1945. - 23 декабря. - № 51 (176).
- 19 Стоун Кристофер. Граммофонная музыка в Британии // БС. 1945. - 9 декабря. - № 49 (174).
- 20 Паркер Ральф. Новая книга о Советском Союзе // БС. 1945. - 6 мая. - № 18 (143).
- 21 Стивен Гарри. Советская литература в Британии // БС. 1945. - 18 февраля. - № 7 (132).
- 22 БС. 1944. - 30 апреля. - № 18 (90).
- 23 Брэнгэм Варвара. Как была организована радиопередача // БС. 1943. - 18 апреля. - № 16 (36).
- 24 В тылу, как на фронте // БС. 1943. - 22 августа. - № 34 (54).
- 25 Критика приветствует «Радугу» // БС. 1945. - 25 февраля. - № 8 (133).
- 26 Снежная королева // БС. 1944. - 3 декабря. - № 49 (121).
- 27 Эльвин Джордж. Советские фильмы в Великобритании // БС. 1942. - 13 декабря. - № 18.
- 28 Читайте по-английски // БС. 1943. - 1 августа. - № 31 (51).

Түйін

Мақалада Ұлы Отан соғысы кезіндегі кеңес-ағылшын мәдени байланыстарын зерттеу үшін «Британдық одақтас» журналының ақпараттық әлеуеті көрсетіледі.

Resume

The article demonstrates the informational potential of the «British ally» magazine for studying Soviet-English cultural relations during the Great Patriotic War

¹ Данный печатный орган в библиотечных каталогах учитывается именно как журнал, хотя по внешней форме – отсутствие обложки – он скорее близок к многостраничной газете, нечто вроде «Недели», издаваемой в советское время в качестве еженедельного приложения к газете «Известия».

¹ «Британский союзник» выходил с августа 1942 г. по конец августа 1950 г.

ЭВОЛЮЦИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ПРИКЛАДНЫХ ВЗГЛЯДОВ НА ЭМПАТИЮ ПОДРОСТКОВ

И.Р. ВЕРЕНЧИКОВ

кандидат юридических наук, доцент,
Белорусский Государственный университет

М.М. МЕЛИХОВА

магистрант специальности «Психология»,
Белорусский Государственный университет,
Республика Беларусь

Аннотация

В настоящее время важно иметь способность понимать чувства другого человека и воспринимать внутренний мир других адекватно, без оценивания. Это послужит одним из условий построения межличностного общения. В данной статье отражается эволюция такого термина «эмпатия», подходы к его определению, функции и виды, которые отражают многомерность данного понятия. Также в статье отражена необходимость эмпатии в подростковом возрасте и как склонность к ней может повлиять на межличностное взаимодействие, личностные особенности и поступки.

Ключевые слова: эмпатия; сопереживание; сочувствие; межличностное взаимодействие; уровень эмпатии; подростковый возраст.

В повседневной жизни отношения между людьми связывают с пониманием чувств и эмоций друг друга, состраданием и сопереживанием. В психологии это обобщается термином «эмпатия».

Понятие «эмпатия» начало появляться в работах XVII в. В прошлом ее изучением занимались такие отрасли философии, как этика и эстетика.

В XVII-XVIII в. эмпатию связывали с понятием «симпатия». Изучением данного вопроса занимались такие ученые, как Б. Спиноза, А. Смит, И. Кант, А. Шопенгауэр, Г. Спенсер, М. Шелер. По мнению этих философов, способность к эмпатии является базисом нравственного развития. Они также считали, что эмпатия взаимосвязана с такими психическими свойствами, как пол и возраст, что подтверждается современными исследователями [1, с. 37].

Термин «эмпатия» пришел в научную психологию из философии в начале XX в., с помощью перевода Э. Титченера с немецкого слова «Einführung» – «вчувствоваться в...», которым в концепции эстетического воспитания Т. Липпса описывается процесс понимания произведений искусства, природы, человека.

Первыми учеными, занимающимися изучением эмпатии, в зарубежной психологии были В. Колер, Дж. Мид и другие. По мнению В. Колера эмпатия означает понимание. Дж. Мид же считает, что эмпатия – способность принять другого человека [2, с.с. 10 - 24].

Анализируя мнения разных ученых, мы можем получить такие черты эмпатичного человека. Эмпатичный человек: правильно понимает чужие точки зрения (Б. А. Керр, Б. Г. Сперов и Ф. С. Чапин); эмоционально реагирует на чужие состояния (Э. Стотлэнд); проявляет заботу или сочувствие по отношению к тому, кто нуждается в этом (Ф. Бэтсон); сознателен по отношению к чужим страданиям (Л. Виспе); может войти во внутренний мир другого и быть там как дома (К. Роджерс).

На наш взгляд все эти характеристики могут относиться к эмпатичному человеку. Также он может считаться таковым при наличии лишь нескольких качеств, описанных в пунктах.

Отечественная психологическая наука также занимается исследованием эмпатии. Первые значительные исследования были проведены Т.П. Гавриловой. По ее мнению эмпатия - «специфическая способность человека эмоционально отзываться на переживание другого, будь то человек или животное» [3, с. 74].

Обычно эмпатия изучается как профессионально значимое качество педагогов, медиков, социальных работников и т.п.

Термин «эмпатия» («empathy») происходит от греческого «empathia» (em – «в», pathos – «страсть, очень сильное чувство, страдание»).

Термин «эмпатия» присутствует в различных тематических словарях. Согласно словарю психиатрических терминов, эмпатия - постижение эмоционального состояния другого человека сопереживанием [4, с. 476].

Эмпатия в форме сочувствия приводит к возникновению доверия, заботы, тепла и поддержки между людьми. Можно сделать вывод, что эмпатия, как положительное отношение к другому, уважение, любовь, доброта может выступать фактором, способствующим развитию нравственных качеств личности.

Многими отечественными и зарубежными психологами эмпатия характеризуется как положительное отношение к другому. Также они отмечают, что феномен эмпатии влияет на процесс межличностного общения, помогая установить контакт, прогнозировать поведение другого человека.

В отечественной и зарубежной психологии выделяют множество классификаций эмпатии.

По мнению С.Ю. Головина эмпатия бывает: 1) эмоциональная (основанная на механизмах проекции и подражания моторным, аффективным реакциям другого человека); 2) когнитивная (базируется на интеллектуальных процессах таких, как сравнение и аналогия); 3) предикативная (проявляется как способность предсказывать аффективные реакции другого человека) [5, с. 11].

В.В. Бойко выделяет следующие виды эмпатии: рациональная (осуществляется посредством аналитической переработки информации о человеке); 2) эмоциональная (реализуется посредством эмоционального опыта); 3) интуитивность (происходит обработка информации на бессознательном уровне). Также по мнению В.В. Бойко, который выделил функции эмпатии, эмпатия в форме сопереживания укрепляет степень идентификации с другим; снимает чувство дискомфорта, вызываемое эмоциями другого; развивает эгоистические стратегии поведения. Эмпатия в форме сочувствия, в отличие от первого вида выражается в альтруистических стратегиях взаимодействия, способствует удовлетворению потребности в благополучии другого; увеличивает степень понимания эмоциональных состояний другого; актуализирует переживания неблагополучия другого независимо от собственного комфорта [6, с. 9].

Функция эмпатии в контексте коммуникативной стороны общения заключается в предоставлении особого, основанного на вчувствовании, способа получения, обработки и проверки достоверности информации.

В интерактивной стороне общения эмпатия выступает как регулятор взаимодействия посредством оценки и прогноза наиболее адекватных способов поведения в соответствии с эмоциональным состоянием участников. Все это происходит в сторону наиболее комфортных и наименее дистрессирующих способов поведения [6, с. 9].

По мнению М.А. Пономаревой эмпатия - системное образование, включающее следующие компоненты: когнитивный (осмысление

внутреннего мира другого человека, понимание его эмоций); эмоциональный (сопереживание или сочувствие); конативный (активная помощь другому). Следовательно, в психологии можно выделить четыре основных подхода: 1) эмпатия как эмоциональный процесс; 2) эмпатия как когнитивный процесс; 3) эмпатия как сложный аффективно-когнитивный процесс; 4) эмпатия как системное образование, включающее взаимодействие эмоциональных, когнитивных и конативных компонентов» [7, с. 11].

3. Фрейд в своих научных работах использует термин «вчувствование», а также понятие «идентификация». По его мнению владеть эмпатией означает воспринимать субъективный мир другого так, как если бы воспринимающий был этим человеком. То есть так же, как тот человек, чувствовать боль или удовольствие, так же воспринимать причины возникновения этих состояний. [8, с. 8 - 31].

Многие исследователи считают, что на эмпатию можно воздействовать, так как в некоторых теориях это явление рассматривается не как свойство личности, но как процесс [9, 38].

Ученые выделяют кратковременную (действующую в конкретной ситуации в определенный момент времени) и долгосрочную (действующую в течение длительного промежутка времени) эмпатию. Т.П. Гаврилова выделяет два вида эмпатии: сочувствие и сопереживание. Д.А. Хьюстон делит эмпатию на личностную и ситуационную. Также эмпатия бывает адекватной и неадекватной. При неадекватной лицо испытывает радость при неблагополучии другого.

Также выделяют просоциальную и эгоцентрическую эмпатию. Первый вариант эмпатии проявляется как способность индивида воспринимать переживания другого как обособленные от собственных. Просоциальная эмпатия проявляется в том, что индивид встает на позицию другого [5, с. 7].

Существует эмпатия, направленная на себя, или направленная на другого. При направленной на себя эмпатии состояние партнера вызывает напряжение и фрустрацию. Эмпатия, направленная на другого, проявляется в сострадании, сочувствии, мотивации помочь другому.

Феномен эмпатии имеет многоуровневую структуру. Традиционно выделяется три уровня эмпатии. При низком уровне эмпатии человек не способен определить эмоциональное состояние другого. По статистике большее количество людей обладает средним уровнем эмпатии. То есть человек готов проявить сопереживание, однако глубоко в суть проблемы погружаться не станет. При высоком

уровне эмпатии человек глубоко вникает в проблему и стремится отыскать способы ее устранения. [5, с. 8].

Что касается функций эмпатии, В.В. Лабунская выделяет: эмоциональные, когнитивные, поведенческие функции.

Эмпатия, согласно модели Р. Бар-Она [10, с. 212] является одним из компонентов эмоционального интеллекта. Отечественные исследователи, занимающиеся изучением социального интеллекта Д.В. Люсин и Д.В. Ушаков подчеркивают тесную связь эмоционального интеллекта с социальным [11, с.136].

Развитие социальных сетей привело к укреплению нарциссических установок в обществе. Считается, что эмпатия связана с нарциссизмом теоретически и эмпирически. Нарциссическое расстройство личности обычно подрывает функционирование межличностных отношений. При этом отсутствие эмпатии часто называют отличительной чертой нарциссизма [12, с. 76].

Актуальность изучения особенностей эмпатии подростков обусловлена тем, что в этот период происходят сильные физические и психологические изменения, интенсивно формируется личность, меняются ценности, взгляды и межличностные отношения, начинает устанавливаться определенный круг интересов, развивается заинтересованность своими и чужими переживаниями.

Сложность изучения эмпатии у подростков связана с тем, что в подростковом возрасте существует достаточно много противоречий в связи с различными изменениями. С одной стороны, подростковый возраст считается сензитивным для развития эмпатии, но с другой стороны, подростки характеризуются эмоциональной неустойчивостью, сменяющимися друг друга качествами, что осложняет изучение развития данного феномена. Например, самоуверенность может смениться застенчивостью, слабость – активностью, а эгоизм – эмпатией, и наоборот.

Подростковый возраст является сензитивным периодом для социализации и внедрения в общественные отношения. Именно в этот период происходит установление близких отношений с другими людьми, формирование идентичности. Чтобы это было реализовано на практике необходимо понимать собственные и чужие состояния, а также быть способным к эмпатии. Поэтому важно изучить эмпатию в подростковом возрасте.

Подростковый возраст характеризуется многочисленными противоречиями, одним из которых является быстрая смена настроения. Подростки глубоко переживают многие события, очень

многие явления вызывают бурную эмоциональную реакцию. Возникает необходимость в поддержке, дружбе, однако появляются и определенные требования к дружеским отношениям: умение хранить секреты, сопереживать, помогать, сопереживать, вместе справляться с трудностями.

Согласно исследованиям, в подростковом возрасте активно развивается социальное познание, независимо от индивидуальных интеллектуальных различий. Интересно, что высокая чувствительность к социальной изоляции у подростков и зависимость от сверстников, объясняется исследователями тем, что отвечающие за данные процессы мозговые системы еще недостаточно зрелые [13, с. 436].

Особенности подростков зависят от уровня эмпатии. Если подросток прощает окружающих, ищет компромиссные решения там, где другой пойдет на конфликт, адекватно реагирует на критику в свой адрес, чувствителен к потребностям других людей, то можно говорить о высоком уровне эмпатии. Однако такие подростки нередко нуждаются в одобрении своих действий даже со стороны чужих людей и сильно расстраиваются, когда его не получают. При среднем уровне эмпатии подростки судят о других по поступкам, не обращая внимание на личное впечатление. Они тоже могут проявлять эмоции открыто, однако чаще держат их при себе и не любят, когда другие чрезмерно эмоциональны. Часто подростки со средним уровнем эмпатии не понимают причин поступков других людей, так как не всегда могут спрогнозировать развитие отношений между людьми. Они не всегда понимают себя и испытывают трудности при понимании чувств других. Подростки с низким уровнем эмпатии обесценивают эмоциональные реакции окружающих. Таким людям сложно понимать и работать с людьми. Нередко они предпочитают дружбу с теми, кто любит точные формулировки и проявляют деловые качества, нежели с теми, кто обладает отзывчивостью и чуткостью [12, с. 92].

Е.Н. Клименкова обосновывает, что способность к эмпатии в подростковом возрасте связана с социальной ситуацией, на которую оказывают влияние различные факторы (семейные, макросоциальные, личностные и другие) [12, с.129].

Многочисленные зарубежные исследователи изучают особенности развития эмпатии в подростковом возрасте. Например, в исследовании Eisenberg, Miller эмпатия означает социальный навык, который играет важную роль в развитии морали и просоциального поведения.

Согласно исследованиям Ван Де Грааф (Van der Graaff), менее физически развитые мальчики-подростки демонстрируют больший

уровень показателей «эмпатическая забота» по сравнению с мальчиками более физически развитыми. Ван Де Грааф отмечает, что в 13 лет различия в показателе «децентрация» у мальчиков и девочек малы. Однако у девочек в период с 13 до 15 лет показатели шкалы «децентрация» повышались, у мальчиков же не возрастали до 15. Результаты исследования указывают на то, что развитие эмпатии в подростковом возрасте зависит от гендерного фактора.

Также склонность к сопереживанию у подростков может зависеть от их мотивации и гендерных ролей. Например, нередко у мальчиков поощрялись сдерживание эмоций и проявления заботы.

Многие ученые придерживаются взглядов, что эмпатия связана с просоциальным поведением. Анализ источников подтверждает точку зрения, что подростки с высоким уровнем эмпатии демонстрируют позитивное социальное поведение. В ряде исследований была обнаружена негативная корреляция между эмпатией и антисоциальным поведением у подростков. Таким образом, эмпатия тесно связана с антисоциальным и просоциальным поведением.

По исследованию Van Lissa, посвященному исследованию эмоциональной и когнитивной эмпатии, больше когнитивная, чем эмоциональная эмпатия помогает дистанцироваться от накала конфликта и прислушиваться к точке зрения матерей [14, с. 32].

Как показывает практика, опыт детско-родительского общения влияет на развитие когнитивной и эмоциональной эмпатии. Внимание и нежное отношение родителя помогает формированию надежной привязанности, что приводит к развитию эмпатии в подростковом возрасте. Ненадежная привязанность приводит к тому, что подросток намного сложнее понимает свои чувства и чувства других людей. В результате нарушается социализация.

Также ряд исследований доказали, что существует связь между привязанностью к матери и эмпатией. Испытуемые с надежной привязанностью обладают большими способностями сочувствию и эмпатической заботе [14, с. 32 - 45].

S. Taubner было проведено исследование, в котором было показано, что развитая эмпатия выступает фактором, снижающим межличностную агрессию у подростков. Поэтому развитие эмпатии является важной целью психотерапии в работе с подростками [15, с. 41].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что эмпатия-явление многомерное, это особенность, играющая значительную роль в отношениях между людьми и установлении взаимопонимания между

ними. Она, являясь компонентом эмоционального интеллекта, тесно связана с социальным. Эмпатия может пониматься как аффективная реакция на чужие эмоции, как феномен общения или как часть процесса развития личности. Она может являться условием личностного роста человека. Она может рассматриваться в нескольких подходах: как когнитивный процесс; эмоциональный процесс; аффективно-когнитивный процесс; как системное образование, включающее взаимодействие эмоциональных, когнитивных и конативных компонентов.

Также на способность к эмпатии в подростковом возрасте оказывают влияние различные факторы: семейные, макросоциальные, личностные и другие. Подростковый возраст является сензитивным периодом для внедрения в социальные отношения и развития эмпатии. Он является периодом противоречий и сильных изменений. Чем выше уровень эмпатии, тем лучше подросток понимает других людей. Соответственно для адаптации в социуме необходимо развивать эмпатию.

Эмпатией интересовались многочисленные зарубежные и отечественные исследователи. Они доказали, что эмпатия позитивно влияет на просоциальное поведение и является фактором, снижающим межличностную агрессию.

Список литературы

- 1 Рзаева, Ж.В. Развитие эмпатии у студентов педагогических специальностей: учеб.-метод. пособие / Ж. В. Рзаева. – Барановичи: РИО БарГУ, 2010. – 90с.
- 2 Ковалевская, А.В. Проблема эмпатии в философии и психологической науке / А. В. Ковалевская // Психалогія. – 2001. – № 2 (23) – С. 10 – 24.
- 3 Гаврилова, Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста :автореф. ... дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. П. Гаврилова ; НИИ общей и педагогической психологии СПН СССР. – М.: [б. и.], 1977. – 23 с.
- 4 Крук И.В., Боков С.Н. Толковый словарь психиатрических терминов: Ок. 3000 терминов / И.В.Крук, С. Н.Боков; под ред. С.Н.Бокова. - Воронеж: НПО "МОДЭК", 1995. – 639 с.
- 5 Карягина, Т.Д. Эволюция понятия «Эмпатии» в психологии [Текст] автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Т.Д.Карягина; Московский гос. ун-т. – М., 2013. – 19 с.
- 6 Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других [Текст] : монография / В.В.Бойко. - М: Филинг, 1996. - 472 с. 9.
- 7 Пономарева, М.А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие: моногр. / М.А.Пономарева. – Минск :Бестпринт, 2006. – 76 с.
- 8 Карягина, Т.Д. Откуда в психотерапии эмпатия: К.Роджерс и его психоаналитические предшественники и последователи [Текст] : / Т.Д.Карягина // Консультативная психология и психотерапия. - 2012. - № 1. – С. 8-31.

9 Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования [Текст]: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Э. Ф. Зеер. - М.: Академия, 2013. – 416 с.

10 Bar-On, R. The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQi): Technical Manual [Text] / R. Bar-On. – Toronto: MultiHealth Systems, 1997.

11 Социальный интеллект: теория, измерение, исследования [Текст] / Под ред. Д.В. Юсина, Д. В.Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 176 с.

12 Клименкова, Е.Н. Развитие способности к эмпатии в подростковом и юношеском возрастах :дис. ... канд. психол. Наук : 19.00.13 / Е.Н.Клименкова. – М., 2019. – 218 с.

13 Vetter, N.C., Leipold, K., Kliegel, M., Phillips, L.H., Altgassen, M. Ongoing development of social cognition in adolescence [Text] / N.C. Vetter, K. Leipold, M. Kliegel, L.H. Phillips, M. Altgassen // Child neuropsychology: a journal on normal and abnormal development in childhood and adolescence. – 2013. – 19 (6). – P. 615-629.

14 VanLissa, C.J., Hawk, S.T., Meeus, W.H.J. The effects of affective and cognitive empathy on adolescents' behavior and outcomes in conflicts with mothers [Text] / C.J. Van Lissa, S.T. Hawk, W.H.J. Meeus // Journal of Experimental Child Psychology. – 2017. – 158. – P. 32-45.

15 Taubner, S., White, L.O., Zimmermann, J., Fonagy, P., Nolte, T. Attachment-related mentalization moderates the relationship between psychopathic traits and proactive aggression in adolescence [Text] / S. Taubner, L.O. White, J. Zimmermann, P. Fonagy, T. Nolte // Journal of abnormal child psychology. – 2013. – 41. – P. 929-938.

Резюме

Мақалада «эмпатия» терминінің эволюциясы, оның анықтамасы, функциялары мен түрлері көрініс табады. Сондай-ақ, мақалада жасөспірімдік жастағы эмпатияның қажеттілігі және оған бейімділік тұлға аралық қарым-қатынасқа, тұлғалық ерекшеліктері мен қылықтарына әсер ету мүмкіндігі ретінде көрсетілген.

Resume

This article reflects the evolution of the term “empathy”, approaches to its definition, functions and types that reflect the multidimensionality of this concept. There is also reflected the necessity of empathy at the age of adolescence and how propensity for it can influence the interpersonal interaction, personal peculiarities and actions.

ӘОЖ 821.512.1.0.

**ТҮРКІ ХАЛЫҚ ЭПОСТАРЫНДАҒЫ ҚАҒАРМАН ҚЫЗДАР
ОБРАЗЫ**

Г.Р. ДАУТОВА

PhD доктор,

Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті

Л.К. МЕЙРАМБЕКОВА

PhD доктор,

Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Аннотация

Мақалада түркі эпосындағы қаһарман қыздар бейнесі, атқаратын қызметі салыстырмалы түрде қарастырылады. Эпикалық әйел образдары матриархаттық дәстүрмен, түркі халықтарының рухани мәдениетінде маңызды орын алатын тотемдік мифологиядағы ежелгі көзқарастармен тығыз байланысты екені сипатталады. Сондай-ақ, қаһарман қыздардың негізгі қызметі өзінің жақындарын – ағасын, жолдасын, ата-анасын құтқару болып табылады. Қауіп төнген жағдайда қаһарман қыздар қолына қару алып, елін қорғайды деген тұжырым ұсынылады.

Түйін сөздер: фольклор, эпос, батыр, матриархат, эпикалық сюжет, мотивтер

Әлемдік фольклортануда қаһарман ерлермен бірге ерлік жасайтын әйелдердің бейнелері кеңінен ұсынылған. Негізгі кейіпкерлері жауынгер әйелдер болып табылатын түркі-моңғол халықтарының эпикалық және ертегілік туындыларының қаһармандары ретінде ағасын немесе жолдасын өлімге душар еткен жаулардың сазайын тартқызатын батырдың қарындасы немесе әйелі көрініс табады. Түркі халықтары эпостарының ішінде қазақ, қырғыз, түрік, татар т.б. эпостарындағы әйел кеңесші және түсінік беруші болып табылады. Эпос зерттеушілері әйелдің мұндай дәрежеге ие

болуы түркі халық ерте энтогенезіндегі әйелдік тектің бастаушы ретінде көрінуімен байланысты деп санайды. Егер этноста әйелге деген құрмет, оның сұлулығы мен табиғатына тамсану болмаса, эпостағы көне архаикалық қатпарлардың сақталуы екіталай еді. Эпикалық туындылардың әр жолында сұлулыққа деген көзқарас, әсемдікті сезіну кездеседі. Мұның құрылуына себеп болған басты нәрсе – шындықтың эстетикалық мәнін ұғу. Әйелдің ең үздік қасиеттеріне сыртқы сұлулығымен қатар ішкі қасиеттері, жан дүниесінің тазалығы, ақылы жатады.

Эпикалық мәтіндерде батыр әйел басқа антропоморфтық кейіпке ене отырып, ер адамның бейнесінде де кездеседі. «Қыс Бухатыыр» олонхосында батыр әйел әскери жорық алдында дәстүрлі олонхо мәнеріне сай батыр еркектің образына енеді. Олонхода қаһарманның нақты портреті сипатталмайды. Бұған батыр еркектің дәстүрлі портретінің батыр әйелдің портретіне сәйкес келмеуі себеп болса керек. Бірақ ол батыр кейпіне ене салысымен, эпоста айыы батырына тән сыртқы келбетті суреттеу сипаты басталады. «Ай Хуучин» хакас эпосында үлкен әпкесі батыр қыз Хыс Хан тек өлгеннен соң өзінің шын кейіпіне енеді. Бұл – тек әскери іс үшін туылған батыр қыздың некесіздігінің ежелгі мотивінің көрінісі. Берілген эпоста ол дәстүр бойынша емес, өзінің қалауымен асқан ерлікпен туған жерін қорғау және оның мұрагері – інісін тәрбиелеу үшін жеке өмірінен бас тартады. Хыс Хан күйеу жігіттер құда түсіп келмеу үшін өмір бойы бетперде киіп өткен. Оның үстіне, тіпті, өзінің есімін Хыс Хан (хан қыз) деп өзгертеді. Ал оның шын есімі - Ай-Чарых-Хыс. Хыс Хан сонымен қатар ерекше қасиетке ие – ол көріпкел, бәрін естуші, дана әйел, бұл эпостың ежелгі қабаты – дана ата-бабалар жайлы мифтерге жатады.

Басты кейіпкер батыр қыз Ай Хуучин күрес барысында көкек құсқа айналып, күрес алаңынан алшақ ұшып кетеді. Хакастық эпоста көкек құс белгілі бір орын алады. Бұл Хыс Ханның әпкесін жерлеу кезінде таза дауысты көкек құс сайраған эпизодта сипатталады. Ол Хыс Хан, Хан Мерген, сонымен қатар ата-анасы және Ай Хуучиннің өзі жататын текті әулет өкілдерінің құпия қабірінің орналасу орны туралы мәлімет береді. Бұл құс бейнесі хакастардың шамандыққа дейінгі мифологиясы – тотемдік көзқараспен байланысты болса керек.

«Ағасы мен қарындасы туралы ертегі» атты тувалық эпоста [1] Бокту Кириш батыр мен оның қарындасы Бора Шэлей туралы сөз болады. Ағасы күтпеген жерден қаза тапқаннан кейін қарындасы оның кейіпіне еніп, ағасының атынан күйеу жігіттерге арналған сайыстарға қатысып, тірілтуші қалыңдықты табады. Бұдан кейін ол қоянға

айналып, қашып кетеді. Тувалық шығармалардың зерттеушісі С.М.Орусоол атап көрсеткендей: «...Боктуг-Кириш және Бора-Шәлей» туындысында қаза тапқан ағасы үшін батырлық күрестерге баратын ақылды, тапқыр, батыл қыздың образы құрылған. Бора-Шәлей – мерген садақшы, жақсы шабандоз, жауынгер батыр» [2]. Бұған ұқсас мотивтер қазақ дастаны «Жаскелеңде» де кездеседі, мұнда да батырдың қарындасы Аягөздің ерлігі суреттеледі. Жаскелең Найман деген қалмақ ханының қызы Қоңыршаны түсінде көріп ғашық болып, анасының батасын да алмай сапарға аттанады. Фольклортанушы Б.Әзібаева дастандардағы сюжет, мотивтерді зерттей келе, оларды екіге бөліп қарастырады. Сонымен қатар, «ғашықтық дастан мен байырғы эпостың жанрлық белгілері, ерекшеліктері біртұтас құбылыс ретінде көрініс береді, аталған жанрлардың дәстүрлі тәсіл, әдістері тығыз байланыса үлкен шеберлікпен ұштасып, түсінде көріп ғашық болған қызға қосылуды армандаған Жаскелеңнің батырлық тұлғасын сомдауға қызмет етеді» деп сипаттайды [3, 125 б.]. Батыр Оразбайдың отыз мың әскерімен соғысып жатқанына он үш күн болғанда тұлпары шаршап, әлсірейді. Батырдың рухы түсе бастайды. Баласының қиындыққа душар болғанын түсінде көрген анасы қарындасы Аягөзді көмекке жібереді. Ағасына көмекке келіп:

Он екі күндей ұрысып,
Он екі мыңын жығыпты.
Қалғандары қалмақтың
Сайға қашты жүгіріп
Белінен алды Аягөз
Атайын деп қол жанап
Жез қаптаған садақты-ай
Қалмақты қырып келеді
Бет алдына қаратпай
«Он үш күнде айналып,
Қалмақты қырып болыпты,

Екпіні қыздың шыдатпай» – деп суреттелетін [3, 29 б.] Жаскелеңнің қарындасы – батыр қыз Аягөздің бейнесі көне эпостағы отбасы, жақындарын қорғайтын батыр әйел типіне жатады. Қарт ананың Жаскелеңге тұлпар, қару сыйлауы, анасының батасын алмай сапарға аттануы да архаикалық мотивтердің бірі. «Әкесінің баласымен жекпе-жегі», «ағасының қарындасымен жекпе-жегі», «қалыңдықтың күйеу баламен жекпе-жегі» мотивтері анаеркі кезеңі ыдырап, атаеркі кезеңіне өту кезінде пайда болған деп болжауға болады.

Бірін-бірі танымаған ағалы-қарындас жекпе-жекке шығады. Екеуінің күштері тең болып, жекпе-жек сәтті аяқталады. Мұнда әйелдің ерлігі батырдан кем емес екендігі, әйелдің көмегімен жауды жеңгені ерекшеленіп көрсетіледі. Бір тараптан, Аягөздің бейнесі архаикалық эпостарда жиі кездесетін ағасының немесе інісінің орнына жаумен күресетін батыр әйел образына жақын.

Эпоста жар таңдау мотиві арқылы әйел бейнесі тұлғалана түседі. Мысалға, «Дариға қыз» дастандық эпосында жоғарыда атап өткен мотивтердің бірі – «күйеу жігітпен жекпе-жекке шығу» айқын көрініс табады. Дастан өзі екі бөлімнен тұрады. Алғашқы бөлімінде ерлікпен үйлену мотиві арқылы Дариға қыздың бейнесі жан-жақты сипатталады. Дастанның сюжетіне қысқаша тоқталсақ, оқиға Әлидің атағы жер жарған Дариғамен күш сынасуынан басталады. Олардың бұл шайқасы он бес күн, он бес түнге созылады. Әли бір мәрте ғана күресті тоқтатуға өтініш жасайды, оның себебі осы уақыттағы бүкіл қаза болған намаздарын өтеу еді. Қызбен жекпе-жекте әбден түңілген Әли Алладан көмек сұрайды. Тілеуі қабыл болып, Дариғаны жеңіп, оған үйленеді. Бір күні Әли өзінің туған жеріне қайтады. Дариғадан туған ұлы ерекше болып өседі. Ер жеткенде әкесі туралы жұрттан естіген ұлы Маһди шешесін тыңдамай, әкесін іздеуге шығады. Көптеген қиындықтардан өтіп, Әлидің өзінің он жеті ұлының батырлық жекпе-жегіне қарап отырғанына куә болады. Маһди оның он жеті ұлын түгел жеңгенде, атакқұмар Әли жекпе-жекке өзі шығады. Маһдидің «О, менің арыстан әкем, Әли, маған күш бер!» деп мінәжат еткенін естігенде, іштей құдайға алғысын білдіріп, мұның өз ұлы екеніне көз жетеді. Әкесімен жекпе-жекке шығуды ұят көрген Маһди тауға қашып, жер астына тығылады.

Егер басқа зерттеушілер дастандағы ислам дінін насихаттауға көп көңіл бөлсе, біз әйелдің ерлігі, батырлығын көрсетіп Дариғаның бейнесін ашуға назар аудардық.

Қыз қылып Дариғаны Құдай қылған,
Қыз болса да еркектен артық болған,
Бұл жерде шаһарлардың адамдары

Тұрады Дариғаның әмірі бірлән [4, 41 б.] – деп жырланатын Дариға тек алып күш иесі ғана емес, сонымен қатар елінің батыры, ханға лайық құрмет пен сенімге ие тұлға ретінде суреттеледі.

Түркі халықтарының фольклорында батыр қыздар өздеріне күйеу болуға лайық ерлерді жолықтырады. Егер қыз жеңіліс тапса, ол жауынгерлік жолдан бас тартып, тұрмысқа шығады, егер жеңсе, жігіттің басын алады. Батыр қыздар өздеріне лайық емес батырмен

жекпе-жекке шыққанда оны жеңудің айла, тәсілдерін білген. Алғаш күрескенде Дариғадан жеңіле бастаған Әли құдайға құлшылық етіп күш жинайды да, екінші рет жекпе-жекке шыққанда жеңеді. Дариға өзінің күшіне сенеді. Әдетте, батыр қыздар жекпе-жекте ешкімге есесін жібермейді. Сонымен қатар, жекпе-жекте олар өздері теңі деп тапқан, өздері ұнатқан ерлердің жеңіске жетуіне мүмкіндік берген. Дариға да Әлидің болашақ жары болатынын сезеді. Осы жар таңдау мотиві арқылы тек ер батырдың ғана емес, әйел батырлардың да мінез ерекшелігі, жалпы бейнесі анықталады.

Қырғыз фольклорында да әйел батырлардың образы қазақ фольклорындағы анаеркі дәуірінен бері келе жатыр. Қаһармандық эпостың тақырыбы көбіне соғысқа арналады және ондағы басты қаһармандар ерлер болады. Эпостың терең қатпарында батыр қыз Сайқалдың алатын орны ерекше. Ол өзінің бастауын анаеркі дәуірінен алатынын оның эпостың өзге батырларымен күш сынасқанынан, өзінің жері мен руын қорғауынан көруге болады. Халық арасында «Сайқал қыз» архаикалық-батырлық эпосы бар. Батыр қыз туралы ежелгі мотив түркі-моңғол халықтарының, оның ішінде алтайлықтар, шор, хакастықтардың халық ауыз шығармашылығында жиі кездеседі. Мәселен, «Алып – Манаш», «Алтын-Тана», «Алтын-Арыг» және тағы басқа эпостары. Бұл әсіресе, архаикалық эпостың негізін құрайтын батырдың үйлену тойында, қалыңдық пен күйеу жігіттің күш сынастыру кезінде көрінеді. Қырғыз эпосы «Манаста» батыр қыздың күйеу жігітпен күш сынасу кезінде жеңіске жетуі, одан соң оның әпкесінің көмекке келіп, ерлерше киініп, жеңіске жеткен соң қалыңдықты өзінің келіні ретінде алып кету мотивтері өзгерген түрде кездеседі. Осылайша, Сайқал Теиш ханның тойында өзімен күресіп жатқан Манастың өзін аттан түсіре жаздайды, себебі ол Манасқа ұнап қалған еді. Дастанды айтушылардың сөзіне қарағанда Сайқал Манасты ертоқымына қайта отырғызады, себебі оның елінің алдында абыройсыз болып қалуын қаламаған еді. Сайқал халық анасы Қаныкейден соң екінші әйел болуға келіспейді, ол халық сенімі бойынша батырдың өлімнен соңғы өмірінде әйелі боламын деп шарт қояды. Сайқал қыздың образы өзінің батырлығымен, адамгершілігі мен әйелдік қасиеттерімен эпостың ежелгі қатпарларында айтарлықтай орын алды.

Батыр қыздардың образын жасау жалпы түркі халықтарының эпикалық мифологиялық шығармаларына тән сипат болып табылады. Егер батыр қыз Сайқал өлімнен соңғы өмірінде Манастың әйелі болуға дайын болса, батырлардың кәдімгі өмірінде де орын алған әйел образдар бар: Ер Төстіктікі – Кенжеке, Манастікі – халық анасы

Қаныкей. Мұнда көп әйелділік шығыс халықтарының эпосына тән құбылыс екенін атап өту керек. Тек «Манас» эпосында ғана емес, өзге де қырғыз эпостарында, мәселен «Жаңыл мырза» жырында да әйелдер шешуші рөл атқарады. Қырғыздың «Жаңыл-мырза» жыры өзге эпостарға қарағанда ерекше әрі маңызды орынға ие. Мұның ерекшелігі: әдеттегі батыр жігіт орнына сыртқы және ішкі жаулардан елін қорғайтын батыр әйел образының болуы. Қырғыз халық эпостарында Қаныкей, Сайқал қыз секілді өзге де батыр әйел образдары кездеседі. Жаңыл Мырза образының өзге батыр әйелдер образынан айырмашылығы сол ол өзінің бар ғұмырын елінің арнамысы мен абыройын қорғауға арнайды.

Жаңыл батырға типтес бейненің бірі – «Қырық қыз» қарақалпақ батырлық эпосының бас қаһарманы Гүләйім. Саркоп қаласында тұратын Аллаяр деген байдың алты ұлы мен Гүләйім деген қызы болады. Гүләйім бой жеткен соң, құда түсушілер саны көбейе бастайды. Бірақ қыз ешқайсысын ұнатпай, қайтарып жібереді. Содан кейін Гүләйім жанына қырық қызды ертіп, Муалы деген жайлауға қорған салдырып, көшіп кетеді.

Гүләйім қырық қыздан құрылған топ құрып, күресу амалдарын, алысудың айласын, құрал-жарақты қалай пайдалану керектігін үйретіп, елін қорғауға дайындайды. Қалмақ ханы Сұртайша Саркоп қаласына шабуыл жасайды. Қала тұрғындарын тұтқынға алады. Бұл хабарды естіген Гүләйім қырық қыз-жауынгерлерін ертіп, қалмақ ханына қарсы күреседі:

..Миуалыны жайлаған,
Қырық қыз ертіп соңына,
Соғысқа белін байлаған.
Гүләйімдей перизат
Бедеулерін баптаған,
Қаруларын сайлаған.
Қырық күншілік жорыққа
Бір күні сапар шегеді.
Шынықтырып аттардың
Ащы терін төгеді... [5, 34 б.]

Гүләйім, қырық қыз-жауынгерлер мен Хорезм қаласының батыр жігіті Арыстан басына келген қиындықтарға қарамастан, олар басқыншыларға қарсы аяусыз соққы береді. Ақырында Хорезм мен Түркістан халқын дұшпаннан құтқарады. Жау майданында ерлік көрсеткен Арыстан батырға Гүләйім қосылады. Жырда Гүләйімнің бас мақсаты қарақалпақ жерін жатжұрттық басқыншыларынан қорғау,

қалмақ ханы Сұртайша мен қызылбас ханы Надиршаның зорлық-зомбылығынан азат ету:

Сөйлейді сонда Гүләйім:

Талап алған залым жаулар елімді.

Тыңдамады жетім-жесір шерінді.

Шөлге қамап қасиетті халқымды,

Шаңдық етті гүлге оралған жерімді.

Өшімді алдым зұлым дұшпан – малғұннан,

Елім азат, үрікті жау алдымнан... [5, 35 б.]

Жырда Гүләйімнің әрдайым халқының жанынан табылатыны айқын көрінеді. Гүлайым ұрысқа аттанар алдын бүкіл халқын жинап, олармен ақылдасып, елін, жерін қорғау үшін ержүрек жігіттерді қолына қару алып соғысқа шығуға шақырады. Жырда Гүләйім образы батыр, жауынгер қыз ретінде көрініс табады:

...жеңілмеді Гүләйім

Таныды қалмақ сыңайын

Қаһарланып бір кезде

Қайратын жинап алады.

Қалмақтың қайтып қайраты,

Басылды зәрле айбаты,

Ыза боп тісін қайрайды,

Тілін де тістеп шайнайды,

...Сұрша өлді, кетті әскері таралып

Ғарғашықта қалды көбі қамалып [5, 35 б.]

«Қырық қыз» жыры қазақ халқында да бар. Жырды Үкі жырау екі ғасыр бұрын жырлаған. Жалғасын Бақы, Бітеген, Жақып жыраулар да жырлаған. Бақы жырау баласы Мақуыт та көп жылдар ел арасында жырлап, өзінің шәкірті Қайроллаға үйреткен. Қ.Иманғалиұлының орындауы бойынша жазып алған, баспа арқылы көпшілікке қайта ұсынып отырған Қыдырәлі Саттаров [6].

Түркі халықтарының эпостарына салыстырмалы түрде назар аударсақ, батыр әйел образдары арасындағы байланысты анық көруге болады. Бұл өзара байланыс түркі халықтарының эпикалық дәстүріндегі архаикалық мотивтердің сақталуымен анықталады. Әдетте әйел образдары қоғамдағы матриархаттық идеологияның көрінісі ретінде танылады, бұдан келіп «қаһарман қыздар» образы шығады. Немесе әйел образы әйелді шаманның рухы етіп көрсететін шамандықпен жиі байланыстырылады. Әйел образдарының көнелілігін, сонымен қатар, зооморфтық бейнелерден де көруге болады. Батыр әйелдердің образдарының негізгі тіршілік кейіптері

ретінде құстарды, түрлі зооморфтық жануарларды, мифологиялық андарды, батырдың антропоморфтық бейнесін атауға болады. Эпикалық қаһармандар ғажайып орасан зор күшке ие, яғни түрлі тіршілік кейіптеріне ене алады. Біздіңше, якут, тува, хакас және алтай халықтарының эпикалық туындыларында әйел батырлар өзге кейіпке ену қасиетіне тек жақын адамын құтқару кезінде немесе қуғындауға ұшырағанда ғана жүгінеді, олар қарсыласын қапы қалдырып, айқас алаңына жылдам жету үшін осы қасиетін пайдаланады. Мысал ретінде, Алдын данғыны батырының әйелі құс бейнесіне айналуы, сол сияқты Бора-Шээлейдің сұр қоянға, Онгун-Чеченнің алтынбасты тұрпанға айнала алуын айта аламыз. Түркілердің генеалогиялық аңыздары өз тегін ана-қасқыр бейнесіне телиді. Бұл тотемнің көрінісі ретінде «Қобыланды батыр» эпосының кейіпкері бас қаһарманның әйелі Құртқаны мысал ретінде атауға болады.

Осылайша, эпоста әйелдер ғажайып күрескерлер, ошақты күзетуші және қалпына келтірушілердің образы ретінде көрінеді, олар тек сыртқы сұлулығымен ғана емес, ішкі қасиеттерімен де ерекшеленеді. Бірақ әйелдер қаһарлы күш иелері ретінде эпоста көрініс тауып отырады. Қарастырылып отырған түркі халықтары эпосындағы әйел қаһармандар образы ер батырлар секілді халықтың керемет қаһарман адам жайлы идеалдарын жүзеге асырушылар, олар белгілі бір құндылықтарды бойына жинаушылар, олардың іс-әрекеттері әлемді қабылдау мен әлемді түсінудің дәстүрлі образын көрсетеді. Мұнда қызығушылық тудыратын нәрсе, әйел образдарын талдау өте көне дәстүрлі түркі мәдениетінің архаикалық қатпарын анықтауға мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Бокту-Кириш и Бора-Шээлей. Тувин. нар. сказание / пер. с тувин., Л. Гребнева, 1969. – 134 с.
- 2 Орус-оол С.М. Тувинские героические сказания. – Новосибирск: Наука, 1997. – 582 с.
- 3 Бабалар сөзі: 100 томдық. Ғашықтық дастандар.– Астана: Фолиант, 2008. – Т.21. – 304 б.
- 4 Бабалар сөзі: 100 томдық. Діни дастандар.– Астана: Фолиант, 2004. – Т.10. – 360 б.
- 5 Dautova G.R. The image a woman in the epose of the Turkic people\ Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ Хабаршысы. №3 (118) 2017
- 6 Қазақ фольклористикасының тарихы (революцияға дейінгі кезең). – Алматы: Ғылым, 1998. – 432 б.
- 7 Әуезов М. Он екі томдық шығармалар жинағы. – Алматы, 1969. – Т.11. – 239 б.

8 Жаңыл Мырза // Жинаушы Молдобасан Мұсылманқұлов. ҚР Ұлттық Академиясының ҚҚ: 3078-бума.

9 Қарақалпақ поэзияның антологиясы // Құраст. Ә. Ахметов. – Алматы, 1979

10 Рухани мұра. Қазақтың ерлік эпостары(көмекші құрал-хрестоматия): құраст. Қ. Саттаров. – Алматы: Жазушы, 2006. – Т.1. – 424 б.

Резюме

В статье рассматриваются образы женщин-воинов тюркского эпоса, характеризующиеся их разносторонностью.

Resume

The article deals with images of female warriors of the Turkic epic, characterized by its versatility.

**ҚАЗІРГІ ПОЭЗИЯЛЫҚ ШЫҒАРМАЛАРДАҒЫ
СУБЪЕКТИВТІК МОДАЛЬДІЛІКТІ
ҚАЛЫПТАСТЫРАТЫН ТІЛДІК АМАЛДАР КӨРІНІСІ**

Ж.А. ҚҰСАЙЫНОВА

филология ғылымдарының докторы,
С. Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті

Аннотация

Мақалада субъективтік модальділіктің жасалу тәсілдері қазіргі поэзия мәтіндері негізінде талданған. Нәтижесінде модальділік заңдылығының жасалуына негіз болатын тілдік амалдардың құрылымы қатысымдық аспектіде толығыны және олардың субъекті көзқарасының қыр-сырын ашудағы мүмкіндіктері айқындалған.

Түйін сөздер: субъективтік модальділік, когнитивтік уәждер, когнитивтік сана, қатысымдық қызмет

Субъективтік модальділік мәндерді қазіргі поэзиялық шығармалар мәтіні негізінде талдасақ, грамматикалық амалдардың жасалуы тілдік емес ықпалдар әсерінен де толығып отыратыны байқалады. Соның нәтижесінде көркем сөз шеберлері тілдік қолданыстардың эмоциялық-экспрессивтік мәндерін құбылтып, қатысымдық кеңістікте белсендіріп, көп функциялы мүмкіндіктерін барынша дамытады. Қоғамдық ортадағы ақпараттардан хабардар ететін, стилистикалық бояуы басым тың тіркестерді, ауыспалы мағыналы оралымдарды қалыптастырады. Әрине, белгілі бір ойды жеткізу үшін, арнайы белгіленген тілдік таңбаларды ғана қолдансақ, қаншама лексикалық бірліктер қажет етілетін еді. Сондықтан тілдік тәсілдердің бейлингвистикалық ықпалдар салдарынан семантикалық кеңістікте жаңа мәнге ие болуы – сөйлеу тіліндегі заңдылықтан туындайды. Осы мәселеге назар аударған А.В. Бондарконың төмендегідей тұжырымдары орынды: «Тұрақты және ауыспалы белгілерді ұштастыру арқылы тіл өз құралдарын пайдалануда бейімділік пен үнемділікке қол жеткізеді» [1, 84 б.].

Талдауға негіз болған поэзия мәтіндерінде модальді мәндерді қалыптастыратын тілдік амалдарға когнитивтік уәждердің ықпалы басым. Оларды мәдени, тарихи, танымдық уәждер деп жіктеуге болады. Сөйлеу тілінде немесе қатысымдық әрекетте субъекті

когнитивтік уәждер астарымен жинақтаған білім қорын, философиялық тұжырымдарын, пайымдауларын субъективтік көзқарасын білдіруге тірек болатын грамматикалық амалдардың қызметін кеңітуге қолданады.

Мәселен, төмендегі мысалда автор-субъекті мәдени уәж астарымен қалыптастырған тың антитезалық қолданыстарын өркениеттік қоғамда орын алған сүреңсіз, мәнсіз дүрбелеңге деген наразы көзқарасын жеткізуге тірек еткен. Бұл мәтіндегі өзекті субъективтік көзқарасын автор «Майқы бидің сөзі» мәдени таңбасына екпін түсіре даралаған. Ақын осындай астарлама қызметіндегі грамматикалық қолданыстар арқылы ұлттық құндылықтарды бағалаудың маңызына назар аудартады.

Кімді түзеп тастаймын, кімді ұқтырып,

Құрсауына ап қысады, құлдық ғұрып.

Майқы бидің сөзі өшкен дүниені,

Майкл Джексен барады дүрліктіріп [2, 15 б.].

Модальді мән когнитивтік уәждер астарымен имплицитті түрде берілгенде, қабылдаушы немесе адресат тарапынан ақпараттың мазмұнын декодтау сатысы қабаттасып отырады. Бұл жағдайда адресат мәтіндегі модальді мәнді түсіну үшін танымдық біліміне сүйенеді. Мұндай коммуникативтік үдерістің қалыптасу жүйесін ғалым Н.Уәли талдай келе: «Сөз авторы өзінің санасында қорытылып, өңделген ақпаратты кодқа салады. Ал адресат кодқа салынған әртүрлі ақпаратты (мазмұндық, эмоционалды, бағалауыштық т.б.) мүмкіндігінше дұрыс ашуға тырысады. Автордың когнитивтік санасында өңделген ақпарат пен адресаттың санасында қабылданған ақпарат мүмкіндігінше алшақ болмауға тиіс. Ол үшін автор мен адресаттың білім қорында біршама ортақтық болуға тиіс»,– деп сипаттайды [3, 45 б.].

Келесі мәтінде автордың субъективтік ойының астары «көкбөрінің бөлтірігі» ассоциацияланған тарихи уәжі негізінде декодталады. Мәтін аясындағы семантикалық кеңістікте «көкбөрінің бөлтірігі» қолданысы бағалауыштық мәнге ие болып, жастардың бойындағы бейқамдық, ұлттық құндылықтарды бағаламауы сыналады. Баяндау астарынан автор-субъектінің «болашағымыз не болар екен?» деген күдікті ойынан хабардар боламыз.

Көкбөрінің ұрпағы емес пе едің,

Етектен ши бөрілер алып жатыр...

Бұл күні **көкбөрінің** бөлтірігі,

Батыстың әуенімен ұлып жатыр [4, 31 б.].

Белгілі бір тарихи оқиғаның, мәдени ақпараттың когнитивтік уәж қызметін атқаруы үшін, ұлттың тарихы мен мәдениетінде алатын орны мен үлесі болуы керек. Мәселен, «түркілік рух» ұғымы өз тарихын қадірлеген әр тұлғаны елең еткізетін концептілік ұғымдар қатарында. Осындай тарихи уәждің астарымен жасалған тосын антитезалық қолданыстар ұлттық рухпен үндес ақынның ішкі ойын, көзқарасын, бағалауын көркем оймен өрнектеп жеткізуге мүмкіндік береді. Ал қабылдаушының танымдық білімі тарихи деректерді жандандырып, соның ізімен ақынның жан дүниесіндегі алаңдаушылықты тереңнен түсінуге себепші болады.

Базарға барған сайын үрейленем,

Күні ертең Қара қытай қаптай ма деп?

Жылқы баққан жайлауға бұрыш егіп,

Қайыңды кетпеніне саптай ма деп?

Қара көз қыздарыңды әйел қылып,

Түркілік рухыңды таптай ма деп?

Атаң Бұхар, Шортанбай айтқанындай,

Көрімізді қопарып жатпай ма деп? [4, 39 б.].

Дербес субъективтік ойын жеткізу үшін, когнитивтік уәждерге сүйене отырып, автор-субъектінің сөйлеу әрекетіндегі тілдік таңбаларды барынша түрлендіруге, құбылтуға, тура және ауыспалы мағыналы тіркестерге түсіруге мүмкіндігі бар. Бұл туралы А. Салқынбай: «Тілдің дамуы төл бірліктердің ішкі терең мағыналық дамуымен тікелей байланысты. Мағыналық жағынан динамикалық даму бар жерде – тіл ғұмыры ұзақ. Халық дүниетанымында бұрыннан танылған заттар мен құбылыстардың номинативтік белгілері жаңадан қолданысқа енген ұғымдармен мәнделес, ұқсас, сабақтас келуі арқылы сөздің таңбалық сипатына жаңадан ерекше мән енгізіліп, ауыспалы не келтірінді мағына пайда болады. Сөз таңбалық сипаты жағынан өзгеріссіз қалғанмен, мағыналық тұрғыдан жаңа мән алып, ерекше семамен түрленеді», – дей келе, семантикалық тұрғыдан түрленген сөздердің сөйлеу тіліндегі қатысымдық қызметін даралайды [5, 91 б.].

Осы бағытта қазіргі поэзия мәтіндерінде қабылдаушыға немесе оқырманға белгілі прецедентті феномендерді тілдік амалдар ретінде жаңғырта қолдану өте белсенді. Талданған төмендегі мәтінде автор күдіктенген ойының өзегін «Итбайлар», «Құлагер», «Батыраш» сияқты мәдени уәжбен астарласқан қолданыстар арқылы суреттеген. Поэзиялық шығармада автор тек субъективтік көзқарасын жариялауды мақсат етпейді. Сонымен қатар, тыңдаушысына ой салуды көздейтіні белгілі. Осы мақсатта адресант аталған бірліктерді мазмұндық жақтан

жаңғыртып, астарлама қызметінде белсендіріп, ішкі күдікпен астарласқан күйзелісін жеткізу мақсатына орынды жұмсайды.

Көшелі ойлар айналғанда күңкілге,
Жасандылау шығады екен күлкің де,
Итің-итің ит тірлікте айтшы өзің,
Итбайлардан ұрпақ қалмау мүмкін бе? [2, 31 б.].

Дәлелдер Дәуір,
Айтар күн,
Тынған ба ісі сайқалдың?
Құлагер шапқан дүрмекте,
Батыраш жоқ деп айтар кім? [6, 23 б.].

Ескеретін жайт, поэзиялық мәтіндегі ақпараттар арқылы ақын субъективтік көзқарасын жеткізе отырып, баяндаушы, негізгі ойын жариялаушы тұлға болады да, оқырман субъективтік ойды бөлісуші, қабылдаушы тұлға ретінде қатысымдық үдерісті қалыптастырады. Қатысымдық үдерістің жүзеге асу сатысы ғылыми еңбектерде: «Баяншы – сыртқы объективтік әсерді, өмірді сезінуден, пайымдаудан туған санадағы ойды түрлі тілдік амал-құралдардың, тұлғалардың көмегімен екінші біреуге баяндауды, хабарлауды жүзеге асыру үшін тілдік байланысқа қатысушы, тілдік қарым-қатынасқа түсуші. Қабылдаушы – белгілі бір хабарды қабылдап алып, оның мәнін тілдік тұлғалар арқылы түсініп, ой мен пайымдау арқылы өз санасына өткізіп, ұғынудың нәтижесінде тілдік қатынасты әрі қарай іске асырушы» деп сипатталады [7, 44 б.]. Төмендегі мәтінде баяншының немесе автор-субъектінің ұлттық тәрбиені қолдау, бағалау көзқарасын жеткізуге астарлама қызметіндегі грамматикалық теңеулер тірек болады. Мәтін аясындағы субъективтік модальді көзқарастың астары когнитивтік білім қорымызда жинақталған танымдық уәждің негізінде сараланады. Грамматикада мұндай мәтіндерді «прецедентті мәтіндер» деп те атайды. Прецедентті мәтіндерге Ю.Н.Карауловтың ойынша: «тұлға үшін танымдық және эмоционалды жағынан маңызы бар мәтіндер; тұлғаның айналасындағы адамдардың бәріне де кеңінен таныс мағлұматтар, тілдік тұлғаның дискурсында бірнеше қайтара қолданылатын мәтіндер жатқызылады» [8, 114 б.].

Талғаммен тебіrentсем текті өлеңді,
Ағайын қабыл алсын олқысындай.
Бұлақтай сыңғыр қағып мен де келдім,
Тоғжан мен Әйгерімнің шолпысындай [4, 4 б.].

Асылдың тамырынан жаралыпсың,
Қыз Жібек, Баяндардың піріменен.

Айдай қылып туғызған ақын қызды,
Айналдым әкесінің кіндігінен [4, 10 б.].

Ал төмендегі қолданыста тарихи деректер мазмұнымен қалыптасқан тілдік амалдар арқылы ел басынан өткен нәубет шақ пен бүгінгі кезең астарлы салыстырылып, субъектінің өткенге ішкі наразылығы, бүгінгі күнге деген құптауы, бағалауы көрініс табады.

Жекпе жекке шыққанда батырдаймыз,

Сүйенген найзасы мен қалқанына.

Атом бомба дүрсілін есіткен қыз,

Жүрсіннің айтысынан қорқады ма? [4, 8 б.].

Қорыта келгенде, поэзиялық мәтіндер бойынша тілдік деректерді салыстыра сипаттасақ, субъективтік модальділіктің сөйлеу кезінде, субъектаралық қарым-қатынастың алғашқы сатысынан-ақ қозғалысқа түсетіні байқалады. Демек, субъективтік модальділік – сөйлеу тілінде жанданатын, сөйлеу тілінің ішкі ерекшеліктеріне ілесе дамып, қозғалыста болатын күрделі құрылымды санат. Осыған орай, бұл заңдылықтың жасалу тәсілдері де үнемі өңделіп, толығып отырады және көп функциялылығымен ерекшеленеді. Жинақталған тілдік деректер қазіргі поэзия мәтіндерінде когнитивтік уәждер астарымен тілдік амалдардың семантикасын қайта жаңғырту арқылы субъективтік көзқарасты даралайтын амалдардың тың, жаңаша форматының қалыптасып келе жатқаны байқалады.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Бондарко А.В. Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. – Л.: изд. Наука, 1990. – 263 с.
- 2 Ештанаев Ғ. Шұғыла-шуақ. – Алматы: Эверо, 2006. – 116 б.
- 3 Уәли Н. Қазақ сөз мәдениетінің теориялық негіздері: филол. ғыл. докт. дисс. автореф. – Алматы, 2007. – 52 б.
- 4 Қазіргі айтыс. Құрастырушы: Несіпбек Айтұлы. 3-кітап. Астана: Күлтегін баспасы, 2006. – 320 б.
- 5 Салқынбай А. Қазіргі қазақ тілі. – Алматы: Эверо, 2008. – 464 б.
- 6 Ештанаев Ғ. Дүние-дүрмек. – Алматы: Қазақпарат, 1999. – 84 б.
- 7 Оразбаева Ф. Тілдік қатынас. – Алматы: Сөздік-словарь, 2005. – 272 б.
- 8 Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – Москва: Наука, 1987. – 262 с.

Резюме

В статье анализируются методы субъективной модальности на основе современного текста поэзии. В конечном итоге определяется влияние познавательного аспекта на развитие языковых приемов, определяющих модальные оттенки.

Resume

The article deals with the methods of subjective modality formation in the context of modern poetry texts. As a result, completing the structure of linguistic means in the sense of cognition aspect based on formation of modality patterns, the possibilities of defining the peculiarities of the subject's opinion were defined.

МЕТАФОРЛАРДЫҢ МЕТАМӘТІН ТУДЫРУДАҒЫ ҚЫЗМЕТІ

Ж.Ә. АЙМҰХАМБЕТ

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

С.Ш. АЙТУҒАНОВА

филология ғылымдарының кандидаты, профессор
Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

А. СЕЙПУТАНОВА

филология ғылымдарының кандидаты, доцент
Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан мемлекеттік университеті

Ұ. ҚАРАХАНҚЫЗЫ

филология магистрі
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Аннотация

Мақалада метафораның көркем мәтін құрылымындағы орны, бейнелеу құралы ретіндегі қызметі метамәтін ұғымымен байланыстыра зерттеледі. Метафора көне танымнан бастау алатын көркем ойлаудың бір құралы екендігі талданып, оның сан салалы қызметі мұнымен шектеліп қалмайтындығы мысалдармен дәлелденеді. Мифтік таным негізінде салмақты орын алатын метафораның көркемдік тәсіл әрі бейнелеу құралы екендігі назарға алынып, метамәтін құрылымындағы ролі қарастырылады. Мифке негізделген метафораның метамәтіннің түзілуіне жол ашатындығы мысалдар арқылы талданып көрсетіледі.

Түйін сөздер: миф, метафора, метамәтін, метареализм, постмодернизм, ілкімәтін (претекст), психологиялық егіздеу.

Метафора әлемді, жаратылысты көркем қабылдау барысында туындап отыратын құбылыс. Метафора құбылысы – адам ойлауының жемісі. Метафора ауыстыру, тұспалдау ғана емес, өзінің құрылымына басқа да қасиеттер мен сан алуан қызметті сіңірген ерекше құбылыс немесе тәсіл.

Метафораны негізгі көне және соған негізделген жаңа мағынаны біріктірген тәсіл деуге болады. Оның табиғаты бір мезгілде бір ұғымда екі дербес мағынаның қатар көрінуіне бағытталған [1, 136-137 б.б.].

Көркемдеу тәсілінің бірі ретінде метафораны ауызға алғанда оның мифке қатысы назардан тыс қалмау керек. «Поэтикалық

метафора – кейбір бейнелермен қарым-қатынастарды екіншісіне ауыстыруға болатын бір мүшелі параллельді формула. Бұл анықтама метафораның поэтикалық егіздеу құрылымындағы орнын көрсетеді» [2, 181 б.], - дейді ғалым А.Н. Веселовский. «Мифтің негізінде метафора жатыр. Шындық ретінде де, метафора ретінде де миф өнерге өте жақын. Бірақ, метафора шындық пен жалпылыққа сәйкес келгенде ғана миф болып табылады» [3, 23 б.]. Бұл пікірлер миф пен метафораның байланысын айқындауға мүмкіндік береді.

Метафораның мифологияға қатысы жайлы азды-кем пікірлері де екеуінің байланысы мен айырмашылығы айтылғанда метафораның негізінде жатқан миф көркемдік қолданысымен ерекшеленетінін атап көрсетеді. Философиялық және фантастикалық туындыларда метафоралық қолданыстар мифологиялық бейнелерді немесе оның жеке мотивтерін алады. Бұл жерде шындықты айқын таныту ғана емес, сол шындықты көркемдік тұрғыдан терең түсіндіру мақсат етіледі. Бұл ойды жалпы көркем прозалық туындыларға да қатысты айтуға болады. Метафора сюжетке мифтің абсолюттік мәнін ұғындыру үшін кірмейді. Шарттылық формасында мысалдар түрінде енеді.

Мифологиялық ойлау мен метафоралық ойлау поэзиялық (образды) ойлаудың екі сатысы ретінде қаралса, алдыңғысы соңғысына өз сәулесін түсіреді. Миф пен метафораның арасында заңды байланыс бар екені өз-өзінен түсінікті. Мифке негізделген метафора өз қолданысында метамәтіннің түзілуіне жол ашады.

Метамәтін кеңістігінде метафора, метаморфоза, т.б. ұғымдармен бірге метареализм туралы айтылуы заңды.

Метареализм дегеніміз – әдебиеттанушылардың пайымына сүйенсек, өнер мен әдебиеттегі ағымдардың бірі, постмодернизмнің ішкі тәсілдерінің түрі болып табылады. Метареализм көркем шығармада шындықтың өзге тәсілмен, ауыстырылып айтылуын қамтамасыз етеді. Ол метафораның ауыспалы мағынасын негізге ала отырып, шарттылыққа құрылады. Өзінің дәл осы қызметімен мәтін құрылымындағы метамәтінді түзеді. Көркем туындыдағы метареализм туралы тұжырымдар орыс әдебиеттанушысы М.Н.Эпштейннің «Постмодерн в русской литературе» атты еңбегінде көрініс тапқан [4].

Метареализм – метамәтіннің негізгі пішіні десе де болады. Мысалы, О. Бөкейдің «Қарқызы», «Атаукере» повестерін метареализм стиліндегі туындылар қатарында қарастырамыз. Ілкі мәтін ретіндегі көне мифтік мәтіндер авторлық жаңа мифтердің, яғни метамәтіннің туындауына тірек болған.

А. Алтайдың «Кентавр», А. Кемелбаеваның «Қоңырқаз» туындылары да метамәтіндік құрылымы айқын метареализм үлгісіндегі шығармалар. Кентавр туралы мифтерді тірек еткен А.Алтай көркемдік кеңістікте сол образды Басарыс деген кейіпкер арқылы жаңғыртады. Ал А.Кемелбаева некесіз дүниеге келген қызға құстың қанатын бітіреді. Ол қызды нағашысы Қоңырқаз деп атайды.

Бұл екі туынды да постмодернистік үлгідегі шығармалар. Көне мифке, яғни ілкімәтінге сүйене отырып, жаңа миф туындатады. Айтылар ойды, негізгі идеяны көне миф тамырынан алып, жаңа мифтің өзегіне сіңіреді. Постмодернизмнің ішкі ағымдарының, яки көркем тәсілдерінің бірі ретінде метареализм бұл жерде тақырыптық әрі жаңашылдық тұрғыда танылады.

Ағылшын этнологы Джеймс Фрейзер мен оның шәкірттері мифті салт-сананың бастау негізі, қайнар көзі деп таныды. Дж. Фрейзер өзінің «Алтын бұтақ» деген еңбегінде салт-дәстүрді, оған негізделген сананы мәдени құбылыс ретінде сипаттайды. Қарапайым адамның түсігінде дүниеде табиғи тылсым күш бар. Соның көмегімен магиялық әдет-ғұрыптарды орындауға болады деп есептейді. Адам бір қалауы, табиғи күштердің, салт-сананың көмегімен орындалады. Міне сондықтан Фрейзердің еңбектерінде әдет-ғұрыптан мифтік тұжырымдар пайда болады [5, 37 б.]. Бұл тұжырымды Кембридж мектебінің өкілдері дамыта түсті.

Ағылшын мифосыншылары болса Юнгтің тұжырымдарына сүйенеді. Юнгтің зерттеулерінде дәстүр сабақтастығы немесе бір уақыттағы сюжет элементінің келесі кезеңде жаңғыруы айтылатыны белгілі.

Мифосыншылар Юнгтің архетиптер мифтік танымда өзіндік орны бар деген идеясына сүйенді. Архетиптік сюжеттерді мифологиялық образдармен байланыстырып, мифологияға жатқызады. Нәтижесінде ағылшын мифо-сынында әдет-ғұрыптық сюжеттер мен архетип теориясы бірігіп Юнгтік бағыт пайда болды.

Ағылшын мифо-сынындағы юнгтік бағыттың басты қызметін ағылшын зерттеушісі Мод Бодкиннің «Архетипы в поэзии» (1934) еңбегінде талданады. Алғашында психолог қызметін атқарған М. Бодкин поэтикалық бейнелерді зерттеудегі адамдың түрлі эмоциялық күйін бақылайды. Зерттеуші ақындардың бір бейнені ойлағандағы эмоцияларын бақылайды. Бақылау барысында ақындардың бірдей психологиялық күйін көреді. Қайталанған психологиялық күнді байқаған зерттеуші мынадай тұжырым жасайды. Тұрақты және қайталанатын суреттер яғни архетиптер адамның

санасына бағынбай өз жұмысын істейтін эмбебап модельдер. Бұл модельдерді ақындар шығармашылықта санасыз түре пайдаланады. Осы дәлелдер негізінде Бодкин «әдеби архетипов алғашқы маңызды типологиясын» жазады. Еңбекте поэзиядағы жұмақ пен тозақ архетиптерін талдады [6].

Мифосын туралы ойлар алдымен Европада туғанымен, АҚШ әдебиеттануында кең дамыды. Мифокритика өз даму жолында психоанализдің, структурализмнің, «жаңа» және семантика-символикалық сынның жетістіктерін пайдаланды. Мифокритиканың негізгі принципі ерте дәуірлердегі көркем шығармалардан мифологиялық элемент табу болып саналды. Мифосын туындының көркемдігін бағалау мен мазмұнын түсінуде біздің ой санамызды кеңітті. Көптеген көркем шығармаларды зерттеуде бұл принцип өте қажет.

«Мәдениет және миф» мәселесі әдебиеттануда ХХ ғасырда арнайы ғылыми тұрғыдан қарастырыла бастады, әсіресе батыс әдебиеті мен мәдениетінде «ремифология» ұғымы кеңінен пайдаланылды. Дегенмен, ғылыми тұрғыдан арнайы зерттеу объектісі болмаса да, бұл мәселе бұған дейін де қозғалған болатын. Мифосын мектебі Англиямен қатар Америка құрама штаттарында да өз мектебін қалыптастырды. Бұл мектептің ұстанымдар британдық мектептерен өзгеше болды Британдық мектептер мифтік бастауды әдет-ғұрыптан бастап, Юнгтік теориямен дамытты. Ал американдық мекеп мифтік бастауды Юнгтің архетиптік әдіснамасынан бастау алды.

Миф пен әдебиеттің мұндай байланысы американың мифологиялық мектебінің әдіснамасында юнгтік психология мен ежелгі мәдениетті дәстүрлі-мифологиялық бағытта зерттеудің нәтижесінде туындады.

Көрнекті ақын Е.Раушановтың «Аспанға көшіп кеткен ел» микро-поэмасын алайық. Аласапыран заманға тап болған қазақ ауылының тағдыры, қаңырап қалған ауылға келгенақ кимешекті қарт ана, сол ақ кемпірдің көшкен жұртты бастап бара жатып, аққуға, қалған адамдардың қазға айналып, аспанға ұшып кетуі – метамәтін десек, осы мотивтің ішіндегі ілкімәтіндік элемент – мифтік құбылу және ауылды құтқарған Ана архетипі.

Жалпы, қазіргі қазақ поэзиясында мифтік элементтерді, метафораларды мейлінше көп қолданатын ақындардың бірі – Есенғали Раушанов. Ақын тіліндегі метафораларды анықтау арқылы қазақ поэзиясындағы ойлау деңгейінің тілдік көрінісін, танымдық негіздерін бағамдауға болады.

Қазақы мінез, ұлттық қалыпты өрнектеуге келгенде Есенғали ерекше суреттеулерге барады. Ақынның поэтикалық суреттері шынайы өмірдің, тұрмыстық детальдардың көркем жаңғыруындай. Мына бір жыр жолдары соның анық айғағы сынды:

Тілім-тілім,
Бұжыр-бұжыр денесі.
Сордай боп-боз сойыл жарған төбесі,
Борбас үлек – атасы,
Бопық мая – енесі,
Төс табаны отты басса күймеген,
Тасты басса – қамырдайын илеген.
Қатар қойып отыз інген қайытқан,
Қатар қойып отыз шана сүйреген!
Үлек жоғалттым, кім көрді? [7, 143 б.]

Қазақтың сайын сахарасының көркі болған түйенің кескін-келбеті қалай-қалай – бояуы қанық суреттелген, теңеуінде бір мін жоқ, төрт аяғын тең басқан ғажап сөз-сурет.

Философиялық астары тереңде жатқан, парасаты, поэзиясы арқылы қазақ әдебиетінің алтын қазынасын байытқан Есенғали ақынның дастандары да дара дарынның сұңғыла суреткерлігін шынайы шеберлігін жазбай танытып тұр. Оның тарихи тақырыпқа жазылса да, бүгінгі уақытпен үндесіп жатқан «Бердәулет пен Жоламан», «Сарыөзен», «Ғайша бибі» поэмалары да шұрайлы тілмен жазылған шырайлы шығармалар. Ежелгі қазақ эпостары мен жыраулық жырлардан бастау алып, бүгінгі поэзияның тұнық тұмаларымен толыса, нәрлене, әрлене түскен толайым туындылар – аталмыш дастандар қазіргі қазақ әдебиетінің шоқтықты шыңы десек асыра айтқандық емес.

Оның махаббат, жастық шақ тақырыбында жазған өлеңдерінен бастап, баллада-дастандарына дейін тартылған және бір шығармаларын бір-бірімен байланыстырып тұратын нәзік желі, астары терең тұспалдаулар бар. Жоғарыда айтып өткеніміздей, мифологизм элементтері арқылы психологиялық параллелизмге құлаш ұрған ақынның бұл алтын арқауы – табиғат пен адам үйлесімін көркем таныту.

Табиғат пен адам жарасымын сонау ертеден, ауыз әдебиеті туындыларынан да кездестіреміз. Уызына жарыған төл іспетті өз ана тілінің мәйегін еміп өскен ақын ғана халықтың рухани қазынасын жан жүрегімен түсініп қана қоймай, өз шығармашылығына өзек етіп алары сөзсіз. Әсіресе, халықтың мифтік танымын, мәселен, Күнге, Айға

табыну, тотемдік аңыздарын қолдана отырып, философиялық тұжырым жасау оңай емес.

Метамәтін мәтінде өзінің бір бөлшегімен көрінетінін ескерсек, көркем мәтін құрылымынан анықтау қиынға түсе қоймайды. Ілкі мәтінді түсіндіру ғана емес, оған астарлы сілтеме жасай отырып, негізгі ойды таныту да сол метамәтінділіктің қызметіне кіреді. Мысалға, Е. Раушановтың «Сарыөзен» поэмасын, жоғарыда аталған «Қызық емес оқиға» балладасын алсақ, бұл туындылардың мәтіндік құрылымы ерекше сипатта.

«Сарыөзен» поэмасында XIX ғасырда өмір сүрген тарихи тұлға Мұхаммед-Салық Бабажанов арқылы бейнеленген ұлт тағдыры мен тауқыметі бірнеше ғасырлар бұрынғы аңыздық оқиғамен қатарластырыла өріліп, тұспалды бейнелеуге ұласады. Поэма басынан аяғына дейін психологиялық параллелизмді қолдану арқылы жазылған. Поэма тақырыбы – тарихи тұлға өмірі. Идеясы – туған жері мен елін, ұлтын сүюдің эталоны – Мұхаммед-Салық Бабажанов арқылы ұлтына деген сүйіспеншілікті қалыптастыру. Елді, жерді шын жүреппен сүюге баулу.

Суреткердің шеберлігі – аз сөзбен көп нәрсені аңғартуы, оқырманды философиялық пайым-парасатқа жетелеуі. Ақын оқиғаны баяндай тұрып, Дала бейнесін сомдаған. Ақынның түйсінуінше, Дала – деректі. Оның жүрегі, көңілі, көзі, құлағы бар. Яғни, бұл жерде көріктеу құралы – метафораны шебер қолдана отырып, халықтың мифтік санасы арқылы психологиялық параллелизмге ден қояды. Оған дәлел – прологтағы Қара обаның түс көріп жатуы, түсінен шошып оянуы. Адам ғана түс көретіні белгілі.

Салықтың көңіл-күйіне орай табиғат, дала бейнесі де өзгеріп отырады.

Сарыөзен – бесігісіз түздегі елдің,
Біз қонақ, ақ бесігім, сізге кем күн.
Жара ем жапырағын бақалақтың,

Жар салып жалаңаяқ іздеген күн [7, 302 б.], – деп Сарыөзенмен сырласқан Салықтың өз көңіл-күйін табиғатпен егіздеуі сәтті шыққан.

Поэма кіріспесінде сарматтарға қырғын салғаннан кейін Алан патшасы Батраздтың аттанып бара жатқан кезі суреттеледі: «..Алан арбаларының доңғалағы қара обаның арқасын айғыз-айғыз тілгілеп бара жатты. ...жо-жоқ... майда қасып, сипап бара жатқан секілді... қара оба оянып кетті. Өтіп бара жатқан қос ат жеккен солқылдақ, фәтон екен. Күймедегі қаракөз сотник жігіт те, козлода отырған көшір шал да үнсіз». Айналған доңғалақ –өтіп жатқан уақыт символы, ол жылдар

көшін шумақтай лақтырып, тарихтың тағы бір аур парағын аударды. Шығармада метафоралар картинаның сәтті жағылған бояулары тәрізді туындының көркемдігін арттыруға пайдаланылады.

Аталмыш шығарманың бір ерекшелігі – ақын алыс жатқан екі заманның оқиғасын қатар бейнелеп, айтар ойын тарихи шындықпен астастырып айтады. Дастанның кіріспе бөлімінде Алан патшасы Батраздың әскерімен келіп, массагеттер елін шабуға келіспегені үшін сарматтарды қырып салғаны айтылады. Сөйтіп оларды сатқын деп хабар таратады. «Өліктердің денелеріндегі жебелерді суырып алайық. Әйтпесе сармат әміршісі Ларкион жебелерден бұл ауылды кім қырғанын біліп қояды» – деген біреуге Батразд: «Бұлардың салтында моланы қазбайды да, жаңғыртпайды да» – деп жауап береді. Арада көп уақыт, яғни мың жылдай өткенде, Сарыөзен бойында дәл осыған ұқсас оқиға қайталанады. Орынбордан келген құрметті қонақтың қолынан у қосылған шарап ішкен Мұхаммед-Салық қожа ертесін оянбай қалады... Бұл шындықты, бұл сұмдықты білетін Крыжановскийдің адъютанты да: «Өлікті тексерту де, қайта ашу да бұл елдің салтында жоқ» деп миығынан күліп тұрады.

Шығармада тарихтың ақтаңдақ беттерін ашу идеясы көтерілген. Эпилогтағы Сарыөзеннің тасып, жарқабақты құлатып, баяғы моланы шайғаны, аландар жебесінің айқын көрініп қалуы тарихқа деген жаңа көзқарасты, шындықтың ашылғанын меңзейді. Жалпы, Е.Раушановтың қай шығармасынан болсын адам тағдыры, ұлт тағдыры ерекше орын алады.

Ақын поэмада халықтың мифологиялық түсінігін балбал тасқа сенуі арқылы бедерлеген. Одан Тәңірге сенетін шамандықты көруге болар. Тотемдік таным іздері, яғни көкберіні тегіміз деп сену, азу тісін, тырнағын жас баланың бесігіне тану, үкіні сал-серілердің, бойжеткендердің бөркіне қадау сынды мифтік сана сарқыншағын көріктеу құралы ретінде пайдалану – ақынның суреткерлігі.

Анимизм мен тотемизм, мифологиялық сананы психологиялық параллелизмге негіз етіп ала отырып, табиғат пен адам жанының біртұтастығын дәлелдейді. Ақын поэмада фольклорлық туындылардың әсерін сабақтай білген. Бақсының сарынын, оның тас балбал арқылы аурудан емдеу тәсілін дастанда нанымды түрде қолданған.

Дін деген не – етке кеп қонған шыбын,

Тіл дегенің немене – алдамшы ұғым, – деген Перовскийдің жыландай ысқырып тұрған сөздерін метафора түрінде берген. «Иә, солай, қасқырмын мен, қасқырмын мен», - құбылтудың метанимия

түрі. «Сарыөзен – бесігісіз түздегі елдің», – метафора. Сарыөзенді бесікке балап тұр.

Жалпы, тың теңеулер, тосын, таңғажайып метафораларды Е.Раушанов поэзиясының берік дінгегі, алтын тамыры десе де болғандай. Енді мына бір өлең жолдарына назар аударайық:

Жалғыз көзді,
Жалмауыз басты,
Жез тырнақты,
Темір тұяқты,
От тынысты,
Көк құрышты,
Дию тектес бір нәнсоқ құж келеді.
Сен секілді балапан іздегені,
Мені болса ерте ұстап алып кетті
Қаракесек сол пәле мұз денелі [8, 130 б.].

Бұл өлеңде ертегілерде кездесетін «жалғыз көзді, жалмауыз басты, жез тырнақты, темір тұяқты, от тынысты, көк құрышты» дию тектес бір тіршілік иесін жалғыздық деп, тың да күрделі метафораны туындатады. Сол арқылы мәтін ішінен метамәтін түзіп шығарады.

Метафоралар әр өлеңде әртүрлі бейнелі құбылысты танытады. Ақын-жазушылар шығармаларындағы метафоралық қолданысты матемәтіндік аяда қарастыра отырып, танымдық қызметіне тереңдей үңілу – метафоралардың тек қана тілдегі көркемдеуіш құрал қызметімен шектелмейтінін, оның мәтін құрылымында маңызды орны бар екенін аңғартады.

Прозалық шығармалар, өлең-дастандар мәтіндеріндегі метафоралар концептілік жүйе құрып, дүние құндылықтарын көркем тұрғыдан тануға қызмет етеді. Жазушының білім деңгейі, дүниетанымы, сонымен бірге ұлттық болмысы мен ділі метафоралар арқылы ашылады.

Жоғарыда келтірілген мысалдардан метафораның көркем шығарма тілінде ғана емес, мәтін құрылымында, метамәтін түзуде де маңызды орны бар екені көрінеді. Метафоралар арқылы түзілген бейнелеулер жүйесі метамәтінділікте де салмақты орынға ие.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Тіл білімі сөздігі. / Құраст. Сүлейменова Э., Мәдиева. Г., т.б. – Алматы: Ғылым, 1988. – 420 б.

2 Веселовский А.Н. Историческая поэтика. М., 1989. – 412 с.

3 Потебня А.А. Слово и миф. М., 1989. – 348 с.

4 Эпштейн М.Н. Постмодерн в русской литературе. – М.: Высшая школа, 2005. – 455 с.

- 5 Фрэзер Дж. Дж. Фольклор в Ветхом Завете. – М.: АСТ, Ермак, 2003. – 424 с.
6 Бодкин М. Архетипы в поэзии. – М., 1934. – 248 с.
7 Раушанов Е. Қара бауыр қасқалдақ. – Алматы: Жалын, 1995. – 392 б.
8 Раушанов Е. Амал деген айыңыз... – Алматы: Жазушы, 2017. – 224 б.

Резюме

В статье изучается роль метафоры в структуре художественного текста и его деятельность как средства изобразительного искусства в сочетании с метатекстом.

Resume

The authors of the article examine the role of metaphor in the structure of a literary text and its activity as a means of visual art combined with metatext.

**FAIRY-TALE MOTIFS AND FANTASTIC IMAGES
IN THE EPICS**

P. BISSENBAEV

Candidate of Philological Science, Associate Professor
Al-Farabi Kazakh National University

E. KARBOZOV

Candidate of Philological Science, Associate Professor
Al-Farabi Kazakh National University

Annotation

The author, considering the functions of fairy-tale motifs in the Kazakh epos, pays special attention to the nature of artistic images, which are based on mythological ideas. Researchers systematically investigated common motifs of fairy tales found in the eastern dastans. It is well known that fighting the enemy forces such as the dragon, divas, witch-mystan, Zheztyrnak and other heroes of dastans overcome them. The reader also knows well that along with the central character in his long and difficult campaign involving such powerful satellites, like a bird Samruk, holy Khizr, Perry, who help the hero in difficult times, and they perform the functions of his assistants. However, the author notes significant, specific elements in the structure of the Kazakh epos. Obviously, in dastans there are very common platitudes. The article presents the views of other scientists on the role of international influence on the formation of motives prevailing in traditional folk stories.

Key words: epic, mythology, story, detail, fantasy, Dastan, genre, style, image, character, totem,tale.

In the Kazakh dastan, in the so-called «folk novels», fantastic fantasy reigns, representing the organic element of the plot and the main method of idealizing heroic images. The hero himself, the heroine, the relations between them, the hostile forces and obstacles in their way, the exploits accomplished to overcome these obstacles are all immersed in an atmosphere of fabulous miracle, and they are defined in folk novels as poetically sublime. The knightly romance of the Western European Middle Ages compared with the old heroic epic reveals the same broad development of the fairytale fiction.

On the other hand, for the first time in the folk novels there appears a detailed household background, reflecting the complex social reality in its real details and contradictions. This background is depicted with the naive interest in the details, which are also characteristic of the naive realism of medieval narrative in its everyday, novelistic genres, as well as in the painting or miniature of a medieval artist. The features of folk humor and moral didactics are usually associated with everyday realistic themes. The latter does not play a particularly significant role in the national epic, but the socio-political tendency prompted by the democratic outlook of the national singer is prominent.

This combination of fabulous fiction with everyday realism is the main difference between the artistic style of the romantic epic and the monumental realism of the heroic epic.

Fantastic fiction in the Kazakh folk novels was developed under the direct or indirect influence of a folk tale. The influence of the folk tale on the romance dastans is extremely significant. The rich and colorful fiction of these dastans does not go back to the direct sources of ancient, pre-Muslim folk beliefs, not to the direct remnants of myths, rituals or customs of antiquity, but to the fabled motives of the tale, which have already become a popular subject not a subject of faith, but an entertaining narration.

The fairy tales come from mythological thinking system of ancient people. The scientists who studied the fairy tale storyline and motifs comparing with «paleontological» information defined that on their basis there were mythic concepts and traditional events concerning them. However, ancient myths taken for the basis of fairy tales and their significant parts lost their cognitive function and ceased to describe the historical and household reality, so they gradually became the fantastic point attracting the interest of the listeners. That's why the folk showed the time of the fabulous fairy tales using the words such as: «erte, erte, ertede, eshkizhynibortede» (that means «once upon a time» and so transferred it to an indefinite time. The secret of getting a possibility to develop them freely changing and modifying the traditional motifs of fairy tales is in it. Certainly, a fairy tale first develops in the frame of the definite stable tradition peculiar to the folk art and then it is filled with fairy stories that are the product of the international integration considered as an interesting tale of entertainment character by a narrator and listener. Such fairy fantastic fiction that hasn't lost its national character yet enriched the Kazakh dastans with new stories, motifs, and characters.

The life of the mythic creatures as *fairy, samruk, dragon, monster* as well as the historical figures as *Edige, Bakhram, Eskendir, Zhusip,*

Suleymen that were the basis for eastern epic poems – the dastans depicted in the war between good and evil are represented widely in the epos and fairy tales of the Turkic people.

The permanent place of the fairies in eastern epic poems and legend-fables is the Kapmountain and Iranbagy. The daughter of the fairy says to Edige's father Maulimniyaz: "There is my habitation on the other side of the Kap mountain, along the headwater. Find me there and let's live happily together". Seiphulmalik looked for his beloved wife Badigulzhamal travelling all over the world and hardly found her in the garden of Iran (Iranbagy).

The main character falls in love with the daughter of the fairy having seen her in his dreams and admiring her beautiful appearance in the picture. The hero gets allowance from his godfather or parents and his travel of looking for a girl ends with his marriage to a fairy girl. The appearance and the portrait of the fairies in these dastans are close, similar to each other. Mostly they have long hair, a wonderful figure, fair skin and flying wings. The full description of the fairy is represented in the poem of Nurtuganzhyrau "Edige":

Biz peri degen halyqpyz,
Perishteden tomendeu.
Adamnan artyqylesi.
Naryz taza bolady
Perizattyng keudesi...
Peri halqy yshady,
Ozgerilip bolymy.
Qoltygynyng tesigi
Yshatyn qanat oryny...
Basqasyn kor, bolmajdy
Etegin peri koruge,
Solaj qyp qydaj zharatqan.
Qajymdap suda zhyzuge...(Berdibaev, 1995:141)

In the legend-fables and epic poems the fairies have an ability to turn into swans, sometimes doves. The fairies settled on the water basin leave their wings on the shore to swim in the water. The character steals the clothes of a girl. The fairy whose clothes are stolen stays by the side of the fellow until she gets her wings back. The fairy tells the fellow where she will be showing her place of residence and flies away. The main character

who overcomes a lot of difficulties on his way achieves his aim at the end of the composition.

However, in the dastans based on pure eastern stories the way of interacting of fairies with the surrounding people isn't far different from the human behavior. Fairies have a tremendous palace and loyal servants. The caregiver fairies take care of children, in the family the elder is always given honour. For example, in the dastan «Seiphylmalik» the main character gets the grandmother's blessings to be with Badigulzhamal and requests her to ask for allowance from his father. The fairy's father giving his daughter in marriage made a big feast. He gives his daughter the fabulous dowry. In this case the poets describe the society where they live designating the environment of fairies, they don't go far from the reality.

In the eastern dastans there is no information about men of the fairy society. But fathers of fairies aren't disregarded. The fact that Lazzatbal's father Mystal, Gulbakhram's father Akhmar in «Malik Khassan» are fairies is always mentioned. In «Seiphylmalik» the father of the fairy Badigulzhamal Shahbal proclaims a war upon the jins who have abducted his son-in-law Seiphylmalik.

In the plot of the eastern epic poems – dastans there is no word of the descendants of a human and a fairy married for love. But in most of the Kazakh epic and legend-fables the mother of the main character is a fairy. For example, in one of the versions of the poem «Edige» the fairy flies into the sky saying to Baba hairy Aziz «I am carrying your sixth-month unborn child. I will leave your child near Kumkent city, find it yourself. Baba hairy Aziz finds his son in a silk wrap near Kumkent city looking for him on the bank of the river Nile». He gives his son the name Edige, as he was born in the unknown place and day. According to the folk legend Asankaigy is the descendant of the fairy. They say even the father of Akan seri who lived in more recent time Koramsa was a man dealing with the fairy himself.

Such mythical motifs came from the notions that there had to be something mysterious in the blood of outstanding people. So meeting of the main characters with the mythic figures is a particular story in the epic world. Therefore, this motif plays a special role in the formation of the Kazakh epic and the eastern epic poems-dastans.

Only in one myth a one-eyed monster was born as the result of the marriage of a human and a fairy. This case is described in «the book of Korkytata» as follows: ... A shepherd named Aruz met several fairies astrand and was in a contact with one of them. The fairy said to take his child a year later. In a year the Oghuz people moved back to their high mountain pastures. The shepherd saw that very hill with the sun rays shining

on the shore. At that time the fairies that came flying to the shepherd said giving him his child: «You are endangering the Oghuz people» [1, p. 128]. This child was a boy named Tobegoz who became a man eating a monster over the years.

One of the mythic characters widely spread in Turkic, Persian dastans and fairy-tales is Samruk bird. It is regularly mentioned in the fairy tales and dastans with fantastic stories as well as dragon, jin, monster, fairy and jin. For instance, the stories with the participation of the bird Samruk are of great importance for the framework and structural system of the dastans such as: «Seiphylmalik», «Malik Khassan», «The bird Samruk» and the fairy tale «Ertostik».

«Samruk (Simurgh) is called in the Avesta as Meregho Saena (the bird with great wings). When it rises to the top of the mountains it fully covers them with its wings. This bird roosts on the tree which stands in the sea Vouprukasha. A lot of researchers think that this sea might be the Caspian Sea» [2, p. 52].

The Persian people seem to have a great number of myths about Baiterek (Tree of life) where Samruk nestles. Different medicinal plants grow from its branches and seeds. According to the legends when Samruk settles on the tree and thousands of branches with their seeds fall down and after the bird flies away thousands of branches grow again.

The main goal of the Samruk bird in dastans and fairy tales is to conquer the distance and transmit the main character from one world to another one. For example, it pulls Ertostik out of the underground kingdom and flies to the sky of seven layers for sixty days to take Malik Khassan to the place where he wanted.

Even if Samruk took enough food for the journey, all food reserve had run out before they got to fairies' land. Malik Khassan cut meat of his thigh and gave it to the huge bird.

In the eastern epic poems-dastans Samruk is described loyal to friends, able to repay a kindness bird. In the Kazakh fairy tale «Ertostik» and Kyrgyz epos «ErToshtok», the dastan based on the eastern motif «Malik Khassan» the main hero saves the nestlings of the bird Samruk killing the dragon under the poplar tree that used to eat the nestlings every year. Samruk who came from the long journey was glad for his heroic deed and agreed to take him to the sky.

«ErTostik,» the great imperial eagle swallows Tostik and brings him back. This scene is repeated in the Kazakh fairy tale «Kan baba». G.N. Ponanin writes «It is known that the scene of swallowing the hero with inoffensive purpose as Samruk swallows Kan baba often occurs in the

Kazakh fairy tales: I have heard several Kazakh fairy tales where an old mother swallows the wandering hero and brings him back. In the result of such behavior the hero is considered as a son of the old woman”.

The ethnographic basis of the story that takes place in the heroic and fairy tales is obvious. In the Kazakh society in order to adopt a relative's child a childless mother gives a breast to a child or makes a child pass through her legs to show as if she has given birth to this child. We think that in the behavior of Samruk in the fairy tale there is a trace of totemic beliefs of godly religion.

There are the episodes showing the healing ability of the bird Samruk in the epic about Rustem widely known for Turkic and Persian people. Young Zal falls in love with the daughter of the ruler of Kabul city Mekhrab named Rudabe. But Zal's father doesn't allow to marry Rudabe because she is from the family of Zokkhanna. Only after the king of Iran Minugehr and Zoroastrian high priests interpose into the matter Sam Rudabe and Zal get a permission to get married. Shortly thereafter Rustem was born. Rudabe's birth pangs were heavy. The bird Samruk who came to aid advises to “cut the side of Rudabe and get the baby».

«Zhakhnamada» Rustem's father Zal survived owing to the bird Samruk. A child whose body was covered with hair was born in Sam's Family. (He was named Zal because his hair was of white colour. In the Kazakh language this means “shal” (old man). Sam accepted it as a bad sign and that's why he felt embarrassed to recognize him as his son. So on the advice of his friends he took his child to the Alborz mountains and left him there. Having noticed the child, Samruk settled him on the nest on the mountain peak and brought him up together with his nestlings. Sam saw a dream. In his dream one hero said that Zal was still alive in the Alborz mountains. When Sam came searching for his son Samruk descended from the mountains with Zal. Giving the father of the boy his feather he ordered to burn it if they needed him.

Dragon is one of the mythic creatures that inspires the surrounding people with fear in epic poems-dastans and fairy tales. Dragon in the folklore of all people in the world is the most dangerous monster. It is the very character that spews fire and swallows the whole camel. Dragon is in a row of the enemies for a human. In general, the dragon blocks the waterway with its huge body making the people be in urgent need of water. The townspeople give the dragon a girl as a sacrifice every year. The main hero kills the dragon and saves both that girl and the town. In the epic poems «AdilZaiyt», «ErBegzat» the dragon wants to swallow the whole town.

In the folklore samples the dragon has three or seven heads. The main character has to cut off all heads while fighting with it. Sometimes the cut head rises and becomes a dragon again. In the dastan «Shakir-Shakirat» the hero doesn't struggle with the dragon. Shakir disguised as a girl cuts the dragon from the mouth till the tail with his dagger when the dragon swallows him.

One of the main characters in this work Shakirat is a smart boy mastered the language of snakes. While looking at the dragon he reads an ayat saying «Basmalah». So he binds the tongue of the dragon. In this part of the dastan there is given such dialogue of the dragon and Shakirat:

Aydahar sol arada tilge keldi
-Beker jigıt emessiñ bildim,- dedi.
Bir şıbınday janımdı alma dedi,
Şäkırattıñ ayağına jıǵıldı endi.
Ey, jigıt, jarlıǵıña endi köndim,
Qasietiñ bar eken tilge keldim,
Jılda maǵan bir qoy men bir qızdı ber,
Sen bolmasañ bul şahardı jutar edim [3, p. 182].

In the poem «Kybagyl» Akbilek rested by the water was swollen by a dragon. It is written that this happens because the girl's father Adılbay cursed him. Adılbay cursed his daughter opposed to the father's decision:

Tilegiñdi bermegir,
Köziñniñ jasın körmegir.
Joldasıñnan ayırılıp,
Qayǵımenen eñiregir [4, p. 76].

The jins in dastans and fairytales live in the places where a human hasn't stepped, only the main character of fairytales can reach overcoming different barriers. The jins in the fairytales and the eastern epic-poems-dastans have an underground kingdom, the town surrounded with fiery rivers, located in the sky of seven layers that can't be reached by a human as well as fairies. Even in some tales it is written that their location is the mountain Qaf or Shynmashynda. In the dastan «Malik Khassan» there are the following lines about the beautiful view of the town of jins:

Bir şahar körinedi jasıl jawhar,
Kirpişi laǵıl, jaqut, öñşeñ gawhar.
Adamzat munday şahar salǵan emes,
Jarıǵı kündik jerden ottay janar [5, p. 98].

Dastans and fairytales complement the image of jin with other features. Jin in these genres is described as a personality marked with his own behavior. He is a creature with ugly appearance, a huge hairy body

inspiring with fear. In the eastern stories he is distinguished with an ability to go to long sleep lasting for months and to change into different characters. Moreover, the capability of flying at high speed can be a surprise for readers. For instance, in the dastan «Malik Khassan» the jin Ashtar searching for the main hero Khassan with his followers going round the whole world several times. In «Seiphul-Malik» the jins while flying fight with the fairies headed by the king Shakhba. They speak with each other as humans even with the fairies and frighten in human language the captured jin, the king saying, «I will skin you alive and put out your eyes». They make the jin tell where Seiphulmalik is kept after torturing him.

The fairies of Zarlyk Kamil coming to the rescue won Karadau. However, in the dastans based on the eastern stories there are the motifs about the marriage between *a human and jin*. For instance, the character of the dastan «Malik-Khassan» Khassan marries the jin's daughter Gainizhamal, in the dastan «A thousand and one nights» there is a story about how a huge jin keeps a beauty in his trunk and takes with himself. In the fairytale «Golden Duka hero» a monster sends by force the main character to bring the jin's daughter.

In the genres of adventure poems and fairytales the main hero first catches the soul of the jin in order to win him. The soul of the jin in the form of a dove is in the trunk that is kept at the bottom of the sea. It is necessary to hit the water with the ring of Suleimen king in order to catch it. In the Kazakh dastan Seiphulmalik in this way gets the trunk from the bottom and kills the jin twisting the neck of the dove.

In the epic of Central Asian people ancient mythological characters preserved until the present prove that these people have ancient continuously kept traditions. Moreover, it enlightens the international cultural relations that are always developed and updated.

Images of giants found in romance dastans have a fantastic character. Such as, for example, in «Malik-Ayyar» there is the giant Makatil, the leader of the countless hordes of Shah Arbatin. Makatil rides on an elephant, his legs hang down to the ground and, like a plow, cut the ground, his mustache and beard are intertwined and cover his mouth and nose.

Nurali in the dastan of the same name fights with 90 giants, each of whom is 95 arshin in height. Kalmyk bogatyrs, opponents of Alpamysh, "head like a yurt, body, like a mountain." The eldest of them, Kokaldash, rides a Kok-donon horse, holding a cudgel weighing 500 battles under his knee. The scene of the struggle in "Alpamysh" in the treatment of Maykot gives a remarkable individual development of these grotesque-hyperbolic motifs characteristic of a folk tale. Unlike divs, such giant enemies are not

demonic creatures, but of human origin. Their fabulously exaggerated dimensions are set off with their monstrous hyperbolicity the heroic valor and courageous humanity of the hero, without fear of engaging in battle with such opponents.

Half-fairy and half fairy tale are two popular characters of the Kazakh dastans belonging to the hero's enemy camp. They belong to the environment of the padishah, they are on the palace service, and they are primarily entrusted with all the deeds of deceit, deception and intrigue directed against the lovers. This is a beardless «Kusa», a cunning old man, usually a Khan grandee, and an insidious old woman “Mastan”, often a sorceress, sometimes only an intriguer and a priestess. Both figures are typical of everyday relations of the Khan's vodor, being a kind of generalization of deceit and intrigue, which nest in the conditions of the palace regime and harem life, growing up in the popular imagination to the fabulous grotesque.

«Kuse» (beardless) appears in the Turkic folklore as the democratic hero of folk anecdotes, cunning, deceitful and clever deceiver and scammers wit and mocker. The victims are people of all classes of society, mostly, of course, the people are rich, rich and noble, but with the case and the simple dehkane, artisans, etc. Kusa deceives people for personal gain or a joke, he is not the bearer of a certain positive social outlook, the conscious criticism of injustice, of the existing social order. Nevertheless, his elemental anarchic rebelliousness, his peculiar partisan struggle against the unshakable anarchy of social values established in feudal society, his victory over individual representatives of the ruling classes, based on intelligence, sharpness and initiative, evokes popular sympathy, as does the similar image of the famous peasant hero in the European Folk Book. Such, for example, is Aldar-Kus, the hero of the collection of folk jokes, recorded and published in Kazakhstan, but known in Uzbekistan.

The «kuse» figure in the Uzbek dastans has a completely different character. This is a kind of eunuch of the eastern harem, performing special tasks of his sovereign, relating to the intimate life of the palace, a confidant of intrigue, especially love. In «Dalli» such a «cousin» serves the daughter of Erzurum padishah, buys horses for her in the bazaar and leads Hasanavmest with Girat to the palace. Punished by the shah after escaping Dalli with Hassan, he demands from their son Ravshan to pay damages incurred through the fault of his father, catches the young hero on the lasso and eventually dies from his hand [6, p. 387].

The image of an old woman in Kazakh dastans has, as in folk tales, many options: from a good woman who becomes the foster mother of the

hero, his assistant and patroness, to the treacherous and evil intriguer, acting as his main and most dangerous opponent; from the domestic novelistic type of cords, performing the actual assignments of the Khan and his harem, the sorceress (mastan), disposed of magic in the fight against the hero, and even a fairy-tale witch or palmatous-camper, feeding on human meat.

The household type of pimples, matchmakers, old women who perform love and other errands, often of dubious nature, is well known for the Persian-Arabian fairy-tale and novelistic literature. For example, the figure of Pattigul-moma in Orzigul, one of the «mothers» (enagalar» - the nurse) with the shah of Kara-Khan, who helps Queen Barnogul to replace her daughter, born by the gardener Ernazar, has a similar realistic character. As a matchmaker Uraz-Ali-Kushbegi, the sly old woman Anor-Ayar acts in «Yadgar». The name Anor is typical of a nanny and a matchmaker in Uzbek folklore. Another cunning old woman, Anorzhkampir, who lives at the court of Mamur Khan (Nurali), helps the khan to recognize the beautiful prince in a dirty and badly dressed boy Jahangir. For this, she disposes of magical means: two wells filled with poison («zhar-kuduk») and honey («big-kuduk»), in which she bathed the boy to restore his beauty.

As can be seen from these examples, the authors of folk novels acted very freely in the use of fabulous material. Not being bound by traditional fairy tale genre frameworks, they independently combined familiar plots and motifs, in their own way developing and complementing them with new narrative and descriptive details into the extensive canvases of the novel, containing both fantastic and realistic everyday elements, and romance of sublime feelings, and features of healthy folk humor. If at the same time the fairy-tale element of the dastan serves the task of artistic idealization of the heroic images of the national epos, creating an extraordinary, wonderful, romantic atmosphere around them, then, like any fiction in folk art, this idealization has its real content. The hero's love, noble and sublime, transforms the beloved into a fabulous princess and peri. The struggle for love is associated with heroic trials and feats, with the victory over the hostile, evil forces that are thought of by the folk poet according to the old fairy-tale tradition as demonic and magical forces, like witchcraft or obsession.

The Kazakh dastans contributed to disclose the original reasons of endless contradictions in household important questions, to clear up different factors of ethnic relations between people, friendship and enmity. We believe that saying about those big dreams of an individual inspired him to display heroism and justify this idea using fairy stories as the definite signs of art development.

Literature

- 1 Berdibaev R. (1995) Ёpos – el qazıması. [The epic is a treasure of the country]–Almaty, 287 s. (In Kazakh)
- 2 Babalar cozy, T-32- (1989) [The words of the ancestors T-32]–Almaty. – 399 p. (In Kazakh)
- 3 Dastandar. T-1. (1989), [Epics T-1.] - Almaty. - 287 p. (In Kazakh)
- 4 Firdausi. (1960) Shahname. T-1. [Shahname]-Moskba. - 635 p. (In Russian)
- 5 Kelimbetov N. (2005) Ejelgi дәwir әdebieti. [Literature of ancient times]–Almaty, 312 p. (In Kazakh)
- 6 Kissa-dastandar. (1986)[Hissa-dastans] –Almaty, 356 p. (In Kazakh)
- 7 Korogly X.G. (1983) Vzaımosvyazı eposa narodov Sredney Azii, Irana i Azerbaydjana. [Interrelations of epic of the peoples of Central Asia, Iran and Azerbaijan]–Moskva. - 247 p. (In Russian)
- 8 Zhirmunski B.M., Zarifov K.T. (1947) Uzbekskinarodnygeroicheski epos. [Uzbek national heroic epic]-Moskva. - 298 p. (In Russian)

Түйін

Мақалада автор қазақ қисса-дастандарының сюжеттік желісіндегі ертегілік сарындардың қызметіне тоқтала отырып, мифологиялық ұғымдар негізінде туған бейнелер болмысына назар аударады.

Резюме

Авторы статьи, останавливаясь на функциях сказочных мотивов в системе казахских дастанов, особое внимание обращают на природу художественных образов, в основу которых положены мифологические представления.

**ҚАЗІРГІ ҚАЗАҚ ТІЛІНДЕГІ -ҒЫ, -ГІ, -ҚЫ, -КІ
ЖҰРНАҒЫНЫҢ СӨЗЖАСАМДЫҚ ҚЫЗМЕТІ**

С.С. ШОҚАБАЕВА

Л.Н.Гумилев атындағы
Еуразия ұлттық университеті
Қазақ тіл білімі кафедрасының доценті,
филология ғылымдарының кандидаты

Аннотация

Мақалада қазіргі қазақ тіліндегі -қы, -кі, -ғы, -гі жұрнағының қатысуымен жасалған туынды сөздердің сөзжасамдық үлгілері, сөзжасамдық қызметі қарастырылады. «Қазақ әдеби тілі сөздігінің» 15 томдығынан жинақталған -қы, -кі, -ғы, -гі жұрнағының қатысуымен жасалған туынды сөздерге лингвостатистикалық талдау жасалады.

Түйін сөздер: сөзжасамдық үлгі, ерекшелігі, -қы, -кі, -ғы, -гі жұрнағының қызметі.

Қазіргі қазақ тіл біліміндегі жұрнақтардың зерттелуіне жалпы назар аударатын болсақ, жұрнақтарды зерттеу ірі түркітанушы ғалымдардың, орыс ғалымдарының, қазақ тіл білімінің іргетасын қалаушы Ахмет Байтұсыновтың еңбектерінен бастап бүгінгі күнге дейін жалғасып жатыр. Ал соның ішінде -ғы, -гі, -қы, -кі сөзжасамдық жұрнағы да ғалымдар назарынан тыс қалмаған. Қазіргі қазақ тіліндегі -ғы, -гі, -қы, -кі жұрнағының зерттелуі жайлы жалпы деректер авторлардың жеке мақалаларында, ғылыми монографияларда кездеседі. Мәселен, түркітануда М. Қашқари, В.В. Радлов, М. Томанов, Э.В. Севортян т.б. ғалымдардың, қазақ тілі білімінде А. Ысқақов, Ы. Маманов, С. Исаев, Ә. Ибатов, Н. Оралбай, А. Салқынбай, К. Құрманәлиев, Б. Қасым, З. Бейсенбаева, Н. Қоқышева, Б. Есімсейітов, Н. Есенова, З. Құрманәлиева, Б. Таңсықбаева, М. Сәрсенбаева, Ж. Сүйінжанова, т.б. сынды ғалымдардың еңбектерін атауға болады.

Қазақ тілінде негізгі зат атаулары, етістік негізді зат атаулары сияқты, жұрнақ арқылы одағайдан, өзге сөз таптарының бәрінен жасалады. Бұл ретте өздерінің сөзжасамдық әлеуеті жағынан, басқа есім тектілерге қарағанда, әсіресе зат атауларына жалғанатын жұрнақтар өте өнімді де және барынша әртарап болып келеді. Бұл

құбылыс – негіз сөздің де, сондай-ақ жұрнақтардың да сөзжасамдық қатынасқа түсу, яғни дериваттық дәрежесінің жалпы әркелкі болатынының бір дәлелі.

Тілімізде -қы, -кі, -ғы, -гі жұрнағының екі түрі бар. Оның бірі – түбірге тікелей жалғанып, әртүрлі сөз таптарынан қатыстық сын есім жасайтын жұрнақ және сөзге жатыс септігінен кейін жалғанатын -қы, -кі, -ғы, -гі функционалдық жұрнағы. Біз мақаламызда түбірге тікелей жалғанып, әртүрлі сөз таптарынан қатыстық сын есім жасайтын жұрнақты қарастырамыз.

Ғалым Ы. Маманов жатыс септігінен кейін жалғанатын -ғы, -гі, -қы, -кі жұрнағына қатысты мынадай тұжырым айтады: «Біріншіден, -ғы, -гі қосымшасы жатыс септігіне жалғанғанда, оның сөздік мағынасын өзгертпейді, тек қана грамматикалық мағына үстейді. Былайша айтқанда, жатыс септігіндегі сөздік мекендік, мезгілдік мағына білдірсе, оған -ғы, -гі қосымшасы жалғанғанда, оның сөздік мағынасын да (лексикалық), грамматикалық формасының (жатыс септік) білдіретін мағыналарын да (мекендік, мезгілдік) өзгертпей, тек функциялық мағына үстейді. Яғни синтаксистік қызметін өзгертеді. Жатыс септігіндегі сөздер сөйлемде толықтауыш, пысықтауыш қызметінде жұмсалса, оған -ғы, -гі морфемасы жалғанып, анықтауыш қызметінде жұмсалады. Үйде – үйдегі, қолымда – қолымдағы, Жарболда – Жарболдағы, сіздікінде – сіздікіндегі, т.б. с.с. Екіншіден, -ғы, -гі қосымшасы жатыс септігіндегі сөздерге түгелдей жалғанып, грамматикалық абстракция жасайды. Үшіншіден, сөз тудырушы қосымша жалғанған сөз белгілі бір сөз табына тән лексикалық бүтін болып қалыптасады да сөздік құрамға енеді. Ондай сөздер тіл білімінде туынды түбір деп аталады. Ал жатыс септігінде -ғы/-гі қосымшасы жалғанған сөздерді туынды түбірдің қатарына қосу – тілдік фактіге бүтіндей қайшы [1, 267 б.].

Ғалым М. Томанов зат есім тудыратын -қы, -кі, -ғы, -гі жұрнақтарын бір-бірінен бүтіндей басқа тұлғалар деп көрсетеді. Оған себеп, «біріншіден, екеуі екі түбірге жалғанады, екіншіден, екеуі екі түрлі лексикалық топтарға: а) істің нәтижесі, істелу құралы, тәсілі, қимыл атауы; ә) мезгіл, мекен ыңғайына қатысты сын есімдерге жататын сөздердің жасалу тәсілі ретінде көрінеді» [2, 89 б.].

Қазақ тіліндегі туынды түбір зат атауларын жасайтын жұрнақтардың көпшілігі өнімді болып келеді. Бұған -ғы, -гі, -қы, -кі жұрнағын да жатқызуға болады. Сөзжасамдық бұл өнімді жұрнақтың «Қазақ грамматикасы» кітабында түркі тілдерінде кейде -ғық тұлғасымен тектестірілетіні жазылған. Ол түркі тілдерінің көбінде зат

атауын да, сын атауын да жасайды. Бұл формант олардың кейбірінде зат атауын жасауға көбірек қатысса, басқа біреулерінде одан сын атаулары жиірек пайда болады. Ол өзінің осы әртарап сөзжасамдық қызметінде есім негізге де, етістік негізге де жалғанады [3, 317 б.].

Қазақ тілінде -қы жұрнағы кейде сөз құрамында күрделеніп те қолданылады. Мысалы, *шығыңқы, кейіңкі, көтеріңкі, қатыңқы, батыңқы, түсіңкі, жабыңқы* т.с.с. сын есімдерінің құрамы да сондай (-ың+қы). Бірақ, *ың* элементін қалай түсінуге болады? «Қазақ грамматикасында» осыған қатысты мынадай ғылыми мәлімет бар: «...М. Қашқари сол заманғы түркі тілдерінде -сын аффиксінің (адамсын, ақылдымсын, мардамсын және күлгенсі, күлгенсін сөздерінің құрамындағы) -ын пішінінде де қолданылатындығын көрсетеді. Ол былай деп жазады: «Етістік арқылы білдірілетін істі істеген боп көрініп, ақиқатында істің істелмегендігін аңғарту көзделсе, бұл мағына екі түрлі беріледі: 1. етістік құрамындағы *д* (өткен шақтық -ды) әрпінің алдынан *н* қосылады... Сондықтан *ол ат суғарунды* – ол ат суғарған болды. *Ол қарын тозғырынды* – ол қарын тойғызған боп көрінді, яғни істі жалғыз өзі ғана, басқалардың қатысынсыз істегендігі аңғарылады». М.Қашқаридың бұл ескертпесіне қарағанда, -н аффиксі екі түрлі мәнді: әрі істің істелмей, бірақ солай көрсетілуін, әрі басқа кісінің қатысынсыз бір ғана кісінің істегендігін білдіреді. Қазіргі қазақ тілінде бұл аффикс екі түрлі: -сын, -сы. Енді жаңағы -ыңқы аффиксті сөздерге оралайық. *Шығыңқы* – толық шығып кетпеген, сәл ғана артық көрінген; *батыңқы* – батып кетпеген, бірақ соған ұқсас; *ортайыңқы* – айқын кемімеген, бірақ соған ұқсас, *жабыңқы* (кабақ) – түнеріп кетпеген, бірақ соған ұқсас. Мағынасы жағынан -ың тұлғалы сөздер -сы, -сың тұлғалы етістіктермен орайлас болып отырады. Мұндай мағыналық мәндердің -қы аффиксіне емес, -ың элементіне ғана байланысты екені *батқы* – *батыңқы*, *жапқы* – *жабыңқы*, *бұралқы* – *бұралыңқы*, *сүзгі* – *сүзіңкі* тәрізді түбірлес және тұлғалас сөздерді өз ара салыстырудан айқын көрінеді [4, 186 б.].

Осы құрылымда қалыптасқан туынды түбір зат атауларының ілгеріде аталғандардан басқа тағы бір үлкен саласы бар. Олардың мағыналары жоғарыда аталған туынды сөздердікіндей нақты емес. Бұлар түрлі әрекеттің, процестің атауы ретінде қолданылады. Сондықтан мұндай топтағы туынды түбір зат атауларының мағыналары абстрактілі сипатты аңғартады, мысалы: *тепкі, кергі, соққы, қашыртқы, ұйытқы, іріткі, күлкі, ұйқы, зеккі*. Бұл туындыларға қарағанда -ғы жұрнағы арқылы *тұр* етістігінен жасалған *тұрғы*

дериватының мағынасы біршама нақтылау. Мұның қолданылу аясы да кең.

Бұл құрылымды жасалымдармен сондай-ақ *тұрғылас* және осы *тұрғыдан алғанда* дегендегі *тұрғы* туынды сөзі де тіркеседі. Мұның мағынасы да жоғарыдағылардан өзгешелеу. Мысалы, *Байсал да сондай мол ру Көтібақтың тұрғысы (М.Ә.)*.

Тілімізде дәл осы құрылымда әртүрлі сөз таптарынан жасалып бұрынырақта қалыпқасқан күзгі, жарғы, таңғы, шеткі, жоғарғы, жинақы, ойнақы, бұралқы (бұралқы ит, бұралқы сөз), білгі (білгі түйе), қиян-кескі, қашанғы, т.б. сияқты біраз туынды сөздер бар.

Тіліміздегі мұндай құрылымды туынды сын атаулары мүшеленімдік жағынан үнемі біркелкі болып келе бермейді. Олардың белгілі бір бөлігі негіз және жұрнақ тұрғысынан жоғарыда талданған туынды сын атаулары тәрізді мүшеленбейді. Олар тілімізде онша көп емес. Мысалы, тайқы (тайқы маңдай), қараңғы, жылаңқы, т.с.с. *Қараңғы ойлар Қартқожаның басын кернеді* (Ж. Аймауытов). *Жылайды да тұрады жылаңқы бұлт* (М. Мақатаев). *Қайқы төс келіншектің жасыл көйлегі...* (Сонда).

Етістік негізбен -ғы, -гі, -қы, -кі жұрнағының өзара сөзжасамдық қатынасқа түсуінен пайда болған жаңа жасалымдардың бір үлкен тобы жалпыхалықтық сипаттағыдан гөрі белгілі бір кәсіп түрімен, ғылым және өнер-білім салаларымен байланысты пәндік ыңғайдағы терминдер болып келеді, мысалы: *құрылғы, қондырғы, басытқы, сүйеткі, жегі* т.т. *Тамыз+ғы (капельница), сор+ғы (насос), жүгірт+кі (бегунок), сүйрет+кі (шлейф), өршіт+кі (катализатор), сүз+гі фильтр* сияқты бірқатар терминдер осы жұрнақтардың жалғануы арқылы жасалған. «Қазақ әдеби тілінің сөздігінің» 15 томы бойынша жинақталған -ғы, -гі, -қы, -кі жұрнағының қатысуымен жасалған туынды сөздер мынадай: абылаңқы, ағартқы, ағашжегі, ағашжойғы, ажыратқы, ажырғы, азанғы, ақырғы, алғашқы, артқы, аталғы, ашытқы, аяққы, аялғы, әдепкі, әдеткі, әнеугүнгі, әнеугі, бағдарқы, бағанағы, базар-күлкі, байырғы, балықжойғы, бастапқы, бастырғы, басыртқы, басытқы, батқы, батырғы, биосүзгі, биылғы, бөктергі, бөртекі, бұралқы, бұрғы, бұрынғы, бүгінгі, бүлдіргі, быжықы-тыжықы, былайғы, былтырғы, гелиоқондырғы, езгі, ертеңгі, есірткі, етшапқы, дөңкі, жабылғы, жазғы, жаздайғы, жайнақы, жамылғы, жамылтқы, жаңағы, жапқы, жарғы, жинақы, жоғарғы, жоралғы, жуғы, жылбысқы, жылысқы, жылытқы, заманғы, инесүзгі, иттепкі, кешегі, көктемгі, көтеріңкі, көмкі, күдіреңкі, күйкі, күлкі, күналқы, күнгі, күндізгі, кілкі, қазіргі, қайдағы, қалтқы, қапталғы, қашанғы, қиқы-жикқы, қиян-кескі,

қойтұтқы, қолеткі, қондырғы, құмсорғы, құрылғы, қырғы, қысқы, құяңқы, қыстырғы, магниттұтқы, мамықжегі, манағы, мұзбұрғы, мұзсүзгі, нансүзгі, негізгі, ойнақы, ойнарғы, оралғы, отынсорғы, отынсүзгі, сапталғы, содырғы, сокқы, соңғы, сорғы, сүзгі, сүргі, сыпырғы, сыпыртқы, сырғы, сырғытқы, сыртқы, талайғы, тамғы, таңғы, таралғы, тұрғы, тебінгі, тепкі, төменгі, төргі, түнгі, түпкі, түрткі, тысқарғы, ұйытқы, ұяңқы, үлескі, шалғы, шанышқы, шапқы, шашылғы, шеткергі, шеткі, іріткі, ішкі, ішкі-тысқы, т.б. [5].

Лингвостатистикалық талдау нәтижесінде -ғы, -гі, -қы, -кі жұрнағы жалғану арқылы 149 туынды сөз жасалғаны анықталды. Соның ішінде мынадай сөзжасамдық үлгілерде жасалғаны да анықталды: з.е + -қы – 24 туынды сөз, з.е + -кі – 11 туынды сөз, з.е + -ғы – 29 туынды сөз, з.е + -гі – 12, сын. е. + -қы – 20, сын. е. + -кі – 10, сын. е. + -ғы – 25, сын. е. + -гі – 18.

Қорытындылап айтқанда, қазақ тілінде басқа сөз таптарына қарағанда зат есім, зат атауын жасаушы жұрнақтар өнімді әрі белсенді жұрнақтар болып келеді. Ол жұрнақтардың қатарына -ғы, -гі, -қы, -кі формантын да жатқызуға болады. Мысалы: базар-күлкі, жабылғы, ажыратқы т.б. Қазақ тіл білімінің сөзжасам саласындағы -ғы, -гі, -қы, -кі жұрнағының жаңа сөз жасаудағы рөлі, қолданылу ерекшеліктері мен сөзжасамдық әлеуетін анықтау барысындағы нәтижелер мен тұжырымдар қазіргі қазақ тілінің сөзжасам, терминология, лексикология сияқты салаларына тиісті үлесін қоса алады деп ойлаймыз.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Маманов Ы. Қазақ тіл білімінің мәселелері. Вопросы казахского языкознания. – Алматы: «Арыс» баспасы, 2007. — 488 б.

2 Томанов М. Қазақ тілінің тарихи грамматикасы. – Алматы: «Мектеп» 1981. — 206 б.

3 Қазақ грамматикасы. Фонетика, сөзжасам, морфология, синтаксис. – Астана, 2002. — 784 б.

4 Қазақ тілінің сөзжасам жүйесі. – Алматы: Қазақ ССР-інің «Ғылым» баспасы, 1989. – 347 б.

5 Қазақ әдеби тілінің сөздігі. Он бес томдық. Құраст.: Қ. Күдерина, О. Жұбаева, М. Жолшаева және т.б. – Алматы: «Арыс» баспасы, 2007. - 1-15 томдар.

Резюме

В статье рассматривается словообразовательная модель производных слов, образованных с помощью суффиксов -қы, -кі, -ғы, -гі и их словообразовательная функция в современном казахском языке.

Resume

The author of the article considers the derivational model of derivative words formed with the suffixes -ky, -ki, -y, -i, word-formation function in the modern Kazakh language.

**САЯСИ ИНТЕРНЕТ-ТҮСІНДІРМЕЛЕРДЕ ҚАРАПАЙЫМ
ТІЛДІК САНАНЫҢ КӨРІНІСІ**

С.Ж. ЕРҒАЛИЕВА

аға оқытушы,

С.Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті

А.Ж. АНЕСОВА

профессор,

С.Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті

Қ.С. ЕРҒАЛИЕВ

филология ғылымдарының кандидаты, профессор,

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті

Мақала ҚР БЖҒМ 2019 жылғы тамыздың 19-ы, №607 бұйрығы негізіндегі АР08053314 «қоғам мен мемлекеттің жандандыру жағдайында ұлттық әлем бейнесі құндылықтарын қалыптастыру мәселесі (қазақстандық қарапайым саяси дискурсы материалдары негізінде)» жобасы шеңберінде орындалды

Аннотация

Мақалада саяси интернет-түсіндірмелер қарапайым тілдік сананың көзі ретінде зерделенеді. Белгіленген нысанды зерттеу формалық, мазмұндық және қызметтік тұрғыда талданатын туынды мәтіндердің мәтін сөзжасамы талдауының моделіне негізделеді.

Түйін сөздер: тілдік сана, саяси мақала, интернет-түсіндірме, лингвосаясаттану, виртуалды кеңістік.

Бүгінгі күні тілші-ғалымдар халықтың санасын қалыптастыратын саяси қызметкерлердің немесе ұйымдардың саяси қарым-қатынасын ғана зерттеу нысаны ретінде алып қоймайды, сонымен қатар елдегі болып жатқан саяси оқиға мен мемлекеттік қызметтегілердің саяси іс-әрекеттеріне көңіл аудара отыра оларды өз таным-түсініктеріне қарай пайымдап, саясатқа деген қызығушылықтарын білдіретін қарапайым адамдардың тілдік қызметі мен тілдік санасын да қарастыруда. Яғни, «қарапайым саяси мәтіндер мен тілдік жүйенің фрагменттік материалдары негізіндегі» қарапайым тілдік сананы зерттейтін қарапайым лингвосаясаттану бағытында іздену жұмыстарын жүргізуде [1].

А.П. Чудиновтің түсінігінше, «аз да болса радио не теледидар көретін, газет оқитын әр адам саяси қатысымның адресаты болып табылады» [2, 43 б.]. Зерттеуші саяси қарым-қатынастар оқырмандарға тек ақпарат беріп қана қоймайтынын, сондай-ақ адам санасында әлемнің саяси суретін өзгертуге ықпал ететіндей көңіл күйіне әсері болатынын да алға тартады.

Е.В. Кишинаның көзқарасынша, «саясат, оның институттары мен өкілдерінің қызметтері жайлы әлеуметтік топтардың өздігінен қалыптасатын түсініктері қарапайым саяси сана болып табылады. Күнделікті тәжірибе мен «салқын ақылға» негізделген аталған түсініктер өздерінің жеңіл-желпілігімен, стереотиптілігімен, түрлі иллюзиялары және қарама-қайшылықтарымен, саяси мәселелерге дербестендіруге қабілеттілігімен ерекшеленеді» [3]. Сонымен қатар ғалым қарапайым саяси сананы елдегі саяси өмірді бағалап, түсіне алумен қоса, өзін сол қатардан тауып, оған деген көзқарасын білдіре алатын психологиялық ақиқат ретінде анықтайды.

О.В. Тваржинская пікіріше, шығарманың кәсіби интерпретациясы жүйелілікпен, ал қарапайым интерпретациясы – логикалық құрылымнан айырылған стихиялықпен сипатталады. Ол білімді меңгеру деңгейіне, оқырманның оқығандығы мен индивидуалды-психологиялық ерекшеліктеріне байланысты болады. Ғалым: «Кәсіби емес оқырманнан шығатын интерпретация субъективтілік дәрежесімен ерекшеленеді, тұтастығы жоқ, базалық (арнайы) терминологияны негізге алмай жасалады және ол бастапқы мәтінге қатысты қатардағы оқырманның кез келген реакциясын білдіреді», – деп есептейді [4, 72 б.].

А.Н. Ростованың пікіріне сүйеніп Е.Б. Трофимова да: «Ауызекі сөйлеу үрдісінен кейін тілдік қабілеті (тіл тасымалдаушысының санасында пайда болу мен қабылдаудың тілдік механизмдері) мен тілдік белсенділігі (индивидтің сөйлеу қызметі) біріктірілетін тілдік құзыреттілік тұрады», – деп пайымдайды [5]. Сонымен, тілдік санаға адамның барлық метатілдік қызметін бекіту ыңғайлы болады, ол екі формада – жеке тұлғаның қарапайым метатілдік қызметі және маманның ғылыми (кәсіби) қызметі – көрінеді.

А.Д. Жакупованың жұмысында славян және түркі тілдері тасымалдаушыларының метатілдік қызметін салғастыру кезінде түрлі тіл тасымалдаушыларының метатілдік қызметінің ұлттық ерекшелік мәселесі қарастырылады [6]. А.А. Залевскаяның пікіріне сүйене отырып, ол қарапайым тіл тасымалдаушысы мен зерттеуші бірдей тілдік материалды қолдана отырып, оны әртүрлі талдайтынын айтады.

Бірінші субъект аталған материалды шындықты тұжырымдау және категориялау жолымен ұғынады да, екіншісі сезімтал тәжірибеге сүйене отырып, қабылданған координаттар жүйесін, яғни тілдік материалды талдау және логикалық құрастыру қағидаттарын негізге алып, осы міндетті логикалық-рационалды сана ұстанымы тұрғысынан талдайды [6].

«Тілдік сананың» тұжырымдамасы динамикалық және құрылымдық анықтамалық өріске ие. Оның алғашқысына вербалды түрдегі сана жағдайының көрінісі, яғни тіл арқылы санаға ықпал ету, ал екіншісіне субъектінің ментальды тәжірибесі, оның сана іс-әрекеті нәтижесінде қалыптасатын тілдік құрылымы жатады [7].

Бірқатар авторлардың анықтамаларын жинақтай келе, Е.В. Кишина: «Қарапайым білім дегеніміз – жүйесіз сипатқа ие болған, қарапайым өмір жағдайлары негізінде күнделікті шығарылған, тілді тасымалдаушылардың тәжірибелік-сезімдік тәжірибесіне негізделген білім», – деген тұжырым жасайды [3].

Қысқасы, қарапайым лингвоясаясаттанудың зерттеу нысанына виртуалды кеңістіктегі саяси мақалаларға білдірілген интернет-түсіндірмелер, яғни саяси тақырыптардағы мәтіндерге қарапайым азаматтардың бағалауыштық түсіндірмесі жатады.

М.В. Бец интернет-түсіндірмелерді түрлі дискурстық бағыттағы мәтіндер арқылы қарапайым әлемнің тілдік суретінің бейнесін көрсететін виртуалды тілдік тұлғаның суретін салу мүмкіндігін туғызатын табиғи жазба тіліне жатқызады [8, 51 б.]. Е.Ч. Дахалаеваның көзқарасынша, интернет-түсіндірмелер болып ұсынылған стимулға (ақпараттық хабарландыру, бейне, аудио, суреттер және т.б.) интернет-тұтынушылардың реакциялары не микро-хабарламалар табылады [9]. Онда автор ынталандырушы нысанға (мәтін, сурет және т.б.) өзіндік бағасын білдіреді.

Интернет-түсіндірмелер виртуалды кеңістікте жазбаша түрде берілетін сөйлеу тілі болып табылады. Яғни ол – бастапқы мәтін авторымен қоса түсіндірме авторының да ниеттерін жүзеге асыратын қоғамдық диалог.

Сонымен, біз зерттеу жұмысымыздың нысаны ретінде саяси мақалаларға білдірілген интернет-түсіндірмелерді алып отырмыз. Зерттеу бастапқы мәтіндерге мәтіндік-сөзжасамдық талдау негізінде жүргізілді. Ол формалық, мазмұндық, қызметтік тұрғыда туынды мәтіндерді зерделеуге арналды [10, 52 б.], [11].

Жасалған әдістеме саяси мақалаларға білдірілген қазақстандық интернет-түсіндірмелер мәтінсөзжасамының персондық және мәтіндік

факторларын анықтауға мүмкіндік берді. Зерттеу барысында біздің тарапымыздан мәтін сөзжасамының персондық және мәтіндік параметрлері айқындалды:

- персондық сөйлеу туындысының негізгі параметрлері: ассоциативтік, эмоционалдық, қиялдау;

- мәтіндік мәтінсөзжасамының параметрлері: кілтті сөздер, мазмұн көшірмесі, форма көшірмесі.

Берілген зерттеу жұмысында тек мәтін сөзжасамының мәтіндік параметрлері талдауға алынды.

Жаңалықтар сайттарына белсенді пікір білдіруші **Мария** есімді түсіндірмеші (комментатор) ұсынған интернет-түсініктемелерді қарастырайық.

«Қазақстан тұрғындарын 20 наурыз сайлауға келуге шақырады» деген мәтінге білдірілген түсіндірмелерді талдайық: *ҚР азаматы ретінде біз барлығымыз елдің болашағы үшін сайлауға қатысуға тиіспіз. Мария* есімді түсіндірмеші ұсынылған мәселе бойынша, яғни Қазақстандағы кезектен тыс сайлау туралы өз пікірін білдіру үшін *ҚР, сайлау, ел* сынды кілтті сөздерді пайдаланады. Кілтті сөздер бастапқы мәтіннің формалық-мазмұндық негізін көрсетеді. Тілдік тұлға интернет-түсіндірмелер сөзжасамының мәтіндік стратегиясындағы кілтті сөздер тактикасын ұстанады.

Келесі екі түсіндірме **Мария** есімді түсіндірмешінің «Казахстанцы шантажируют ЦИК, угрожая не прийти на выборы» деген саяси мәтінге қалдырылған:

а) *Эти проблемы всегда были, надо их быстрее разрешить.* Виртуалды диалог барысында аталған түсіндірмеші өз көзқарасын Қазақстанда мерзімінен бұрын Президент сайлауын өткізу жоспарын қолдай отыра білдіреді. Мәтін кілтті сөздер арқылы жасалған. Онда жалпы мазмұнды беру үшін сипаттама конструкциялар қолданылған. Бұл түсіндірмешінің мазмұн көшірмесі тактикасын пайдаланғандығын көрсетеді.

б) *Призываю всех активно участвовать на выборах, голосовать за самых достойных кандидатов! Не оставайтесь на стороне, когда речь идет о важных политических событиях нашей страны! Ведь каждый голос определяет наше с вами будущее.* **Мария** есімді түсіндірмеші сол саяси мәтінге түсіндірме бере отыра мазмұнды кілтті сөздерсіз басқа сипаттама және синонимдік құрылымдарды қолдану арқылы адамдарды сайлауға шақырады. Мысалы: *прийти на выборы* сынды бастапқы мәтін фразасы *участвовать на выборах* деген тіркеспен, *депутат* кілтті сөзі *кандидат* сөзімен алмастырылған.

Аталған ауыстырулар саяси мәтіннің мазмұнын бұрмаламайды. Бұл мазмұн көшірмесі тактикасын қолданғандығын көрсетеді.

Сонымен, *Мария* есімді тілдік тұлға кілтті сөздер тактикасын, сондай-ақ түсіндірмелер сөзжасамының мәтіндік стратегиясына жататын мазмұн көшірмесі тактикасын да пайдаланады.

Жүргізілген лингвистикалық талдау нәтижелері саяси мақалаларға білдірілген қазақстандық түсіндірмешілердің кілтті сөздер, мазмұн көшірмесі мен форма көшірмесі тактикалары арқылы жүзеге асқан түсіндірме сөзжасамының мәтіндік стратегиясының қолданыстық ерекшелігін анықтауға мүмкіндік берді. Осы тактикалар арқылы түсіндірмелерде формалық, мазмұндық және қызметтік тұрғыда бастапқы мәтіннің сөзжасамдық әлеуеті іске асырылады. Бұл түрлендіру модификациялық инновацияны көрсететін қарапайым құрылым деңгейінде болады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Голев Н.Д. Обыденная лингвополитология: проблемы и перспективы / Н.Д. Голев // Современная политическая лингвистика: тезисы Междунар. науч. конф. (Екатеринбург, 29.06–6.10.2011) / гл. ред. А.П. Чудинов; ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2011. – С. 66 – 69.

2 Чудинов А.П. Политическая лингвистика: учебное пособие / А.П. Чудинов. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 256 с.

3 Кишина Е.В. Лингвоконфликтологический аспект описания обыденной лингвополитологии / Е.В. Кишина // Обыденное метаязыковое сознание и наивная лингвистика: сборник научных статей / отв. ред. Л.Г. Ким. – Кемерово, 2012. – С. 41-47.

4 Тваржинская О.В. Обыденная герменевтика поэтического текста: лингвоперсоналогический аспект (на материале интерпретации стихотворений А.А. Фета рядовыми носителями русского языка): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / О.В. Тваржинская. – Кемерово: Кемеровский гос. ун-т, 2013. – 28 с.

5 Трофимова Е.Б. «Обыденное языковое сознание»: размышления на заданную тему / Е.Б. Трофимова // Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты. Ч. II: Коллективная монография; отв. ред. Н.Д. Голев; ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет». – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2009. – С. 69-78.

6 Жакупова А.Д. Метаязыковая деятельность носителей славянских и тюркских языков: сопоставительно-мотивологический ракурс / А.Д. Жакупова // Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты. Ч. II: Коллективная монография; отв. ред. Н.Д. Голев; ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет». – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2009. – С. 171-189.

7 Ушакова Т.Н. Языковое сознание и принципы его исследования / Т.Н. Ушакова // Сборник статей / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М., 2000. – С. 13 – 23.

8 Бец М.В. Аксиологическая соотнесенность текста информационно-аналитической статьи и комментария в виртуальном пространстве Рунета: дис. ...

канд. филол. наук: 10.02.01 / М.В. Бец. – Кемерово: Кемеровский гос. ун-т, 2013. – 189 с.

9 Дахалаева Е.Ч. Интернет-комментарии портала «Новости mail. Ru» как объект лингвистического исследования [Электронный ресурс] / Е.Ч. Дахалаева // Современные проблемы науки и образования, 2013. № 6. Режим доступа: URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/internet-kommentarii-portala-novosti-mail-ru-kak-obekt-lingvisticheskogo-issledovaniya> (дата обращения: 19.12.2016).

10 Мельник Н.В. Деривация русского текста: Лингвистические и персоналогические аспекты: монография / Н.В. Мельник. – Москва: ЛЕНАНД, 2014. – 280 с.

11 Мельник Н.В. Дериватологическая интерпретация вторичных текстов разных типов// Вестник ЧелГУ. 2012. №13 (267). –С. 69-73.

Резюме

В статье рассматриваются политические интернет-комментарии как источник обыденного языкового сознания. Исследование изучаемого объекта базируется на модели текстодериватологического анализа производных текстов, которые рассматриваются в формальном, содержательном и функциональном планах.

Resume

The authors of the article consider the political internet comments as a source of common linguistic consciousness. Their research is based on the text-derivative analysis model of derivative texts, which are considered in terms of formality, content and function.

ОҚУ ҮРДІСІН БЕЛСЕНДІРУГЕ НЕГІЗДЕЛГЕН ҚАТЫСЫМДЫҚ ОЙЫН ТҮРЛЕРІ

Қ.Қ. МҰҚАНОВА

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент
Семей қаласының Шәкәрім атындағы мемлекеттік университеті

Аннотация

Мақалада оқу үрдісін белсендіру арқылы оқу сапасын жақсартуға және тілдік қатынасты іске асыруға бағытталған әдіс-тәсілдер қарастырылады. Оқу үрдісін белсендіруге негізделген қатысымдық ойын түрлерінің тиімділігі талданып, қатысымдық ойын түрлері рөлдік ойындар және жағдаяттық ойын деп жіктеліп көрсетіледі. Аталған ойын түрлері қазіргі қоғам сұранысымен сәйкестендіріліп, шығармашылықпен ойлайтын, белсенді әрекет ететін, өзін-өзі дамытатын, өмірлік іс-әрекеттерге бейім тұлға қалыптастыратын әдістер ретінде сипатталады.

Түйін сөздер: оқу үрдісі, тілдік қатынас, қатысым әдісі, қатысымдық ойын, рөлдік ойын, жағдаяттық ойын.

Қандай әдісті оқу үрдісінде қолдансақ та, ол педагогтардың білімалушыларға өздігінен білім алуына, қызығушылықпен оқуына жағдай туғызатын болуы керек, сонда оқу орындарында сөз бен нәтижесіз еңбек аз болып, білімалушылардың бос уақыты, қуанышы, табысы молаяды. Қазақ тілін меңгертуде білімалушы білімді өз бетімен меңгеріп, сол арқылы тілдік қатынасқа түсіп, белсенді топ мүшесіне айналуы тиіс. Қазақ тілін белсенді әдіс-тәсілдер арқылы оқытуда тілдік қатынасты іске асыру мақсаты көзделеді. Өйткені, тілді оқыту мәселесіндегі оқытудың теориялық, практикалық маңызы білімалушыларға, жалпы тіл үйренушілерге тілдік қатынас жасай алуға үйретуге келіп тіреледі. Яғни, тілдік қатынастың іске асуы оқу үрдісін белсендіруге негізделген әдіс-тәсілдерді қазақ тілі сабағында қолданумен тікелей байланысты. Оқу үрдісін белсендіруге негізделген тәсілдердің бірі ретінде қатысымдық ойын түрлерін алуға болады. Қатысымдық ойын түрлеріне тоқталмас бұрын қатысым әдісін талқылап алған жөн.

Тілді оқытудың ұтымды әдістерін іздестіру ғылымда қатысым әдісін алға шығарды. «Қатысым» сөзінің негізгі мазмұны жалпы

қарым-қатынас, араласу, хабарласу, байланыс деген сияқты мағыналарды білдіре келіп, адамдардың тіл арқылы сөйлесу үрдісін, тілдесу ерекшеліктерін, тілдің әлеуметтік мәні мен қоғамдық қызметін, адамдар арасындағы қарым-қатынасты, бір-бірімен түсінісуін көрсетеді.

Жиырмамыншы ғасырдың 70-ші жылдары бірқатар Еуропа елдерінде өзге тілді оқытудың жаңа көзқарас жүйесі қатысымдық бағыт қалыптаса бастады. Тіл үйретудегі қатысымдық бағытты ұстанған әдіскерлер Е.И. Пассов, А.А. Леонтьев, В.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров, А.Н. Щукин, М.Н. Вятютнев, Г.А. Китайгородская, Г.В. Рогова, И. Зимняя, В.А. Скалкин, И.Л. Бим т.б. бұл әдістің ғылыми-теориялық және әдістемелік тұрғыдан ең тиімді екендігін дәлелдеп көрсетеді.

Е.И. Пассов бұл жөнінде: «Оқу материалын қатысымдық бағытта ұйымдастыру мәселесі әзірге теориялық тұрғыда және оның айтылым әрекетін үйретуге қатысты проблемалары төңірегінде ғана қарастырылған. Ал сөйлеу әрекетінің барлық түріне қатысты қатысымдық әдістің барлық деңгейлерде жүзеге асырылуы әлі шешімін таппаған», - деп мәселенің өзектілігін баса көрсетеді [1, 17 б.].

Е.И. Пассов қатысымдық әдісті жан-жақты талдай келе, оған тән бірнеше белгілерін көрсетеді:

- әрбір оқыту әдісі белгілі бір мақсатқа жетудің құралы болып табылады. Қатысымдық әдістің негізгі мақсаты – сөйлеу әрекетінің түрлерін (айтылым, жазылым, тыңдалым, оқылым, тілдесім) меңгерте білу;

- әдіс оқыту үрдісіндегі тактиканы емес, стратегияны анықтайды, сондықтан да ол (әдіс) оқытудың шартына тәуелді болмайды;

- оқыту әдісінің аумағы өте кең, сондықтан сөйлеу әрекетінің қай түрінде болсын оқытудың барлық жақтары қамтылады;

- әдісте барлық қағидалардың басын біріктіретін ең басты, негізгі идея болады. Басты идея методологиялық рөл атқара келіп, әдістің жүзеге асуы үшін барлық мәселелердің басын біріктіреді [1, 86 б.].

И.Л. Бимнің ойынша: «Шет тілдерді оқытудың қатысымдық әдісі іс жүзінде тіл үйретудің жалпы коммуникативтік бағдары соңғы нәтижеге, яғни, шет тілінде қатынас құралы, халықтар арасындағы өзара түсіністік орнату құралы ретінде пайдалана алуға дайын, жан-жақты дамыған, білімді тұлға қалыптастыруға бағытталуы керек» [2].

Қатысымдық бағытта оқыту жеке тұлғаның әртүрлі сөйлеу жағдаяттарында қарым-қатынасқа түсуін, яғни қатысымдық құзыреттілікке ие болуын мақсат етеді. Осы мақсатқа сәйкес сөйлеу

әрекетінің барлық түрі өзара байланыста қарастырыла келіп, білімалушының тілді сапалы меңгеруіне бағытталады.

Қазақ тілін меңгертуде қатысымдық оқытудың алғаш ғылыми негіздемесін жасаған профессор Ф.Ш. Оразбаева оқылым, тыңдалым, жазылым, айтылым, тілдесім үрдістерінің сөйлеу мен ойлауға байланысты аспектілерінің әдістемелік жүйесін қалады. Ғалым: «Қатысымдық әдіс дегеніміз – оқушы мен оқытушының тікелей қарым-қатынасы арқылы жүзеге асатын, белгілі бір тілде сөйлеу мәнерін қалыптастыратын, тілдік қатынас пен әдістемелік категорияларына тән басты белгілер мен қағидалардың жүйесінен тұратын, тіл үйретудің тиімді жолдарын тоғыстыра келіп, тілді қарым-қатынас құралы ретінде іс жүзіне асыратын әдістің түрі», - деген анықтама береді [3, 243 б.]. Қазақ тілін оқыту барысында қолданылатын қатысымдық әдіс өзіндік ұстанымдар арқылы ажыратылады. Олар:

- тіке байланыс;
- адамның жеке қабілетін ескеру;
- сөйлесуге үйретуде жүргізілетін жұмыстардың түрлерін айқындау;

- сатылап даму,
- динамикалық өзгеру;
- өзектілік [3, 63 б.].

Ш. Құрманбаева да қазақ тілін оқытуда қатысымдық оқытуды жүзеге асыру қатысымдық құзыреттілікке қол жеткізудің тиімді жолы екендігін өз зерттеулерінде атап көрсетеді [4].

Қатысымдық әдістің нәтижесі – тілдік қатынас. Тілдік қатынас дегеніміз адамдардың бір-бірімен тілдесуі, сөйлесуі, тіл арқылы тілдік қатынас жасауы деген сөз. Ол жөнінде ғалым: «Тілдік қатынас – тек сөйлеу тілі арқылы тілдесу ғана емес, сондай-ақ, ол жалпы адамзатқа, қоғамға қызмет ететін, оны қоғамның өзі тудырған, оның әлеуметтік қажеттігін өтейтін күрделі құбылыс» деген анықтама берген. Бұдан тілдік қатынас жай адамдардың бір-бірімен ой бөлісуі, сөйлесуі ғана емес, әлеуметтік маңызы бар, қоғамдық құбылыс екенін көре аламыз.

Тілдік қатынасқа түсушілердің ең басты қызметі – қатысымдық қызмет. Қатысымдық қызмет бойынша хабар таратушы мен хабар қабылдаушылар тілдік қарым-қатынастың барлық түрлерін іс жүзіне асыра отырып, хабар арқылы бір-бірімен қарым-қатынастық қызмет атқарады. Сондықтан да тілді қатысымдық тұрғыдан меңгертудің алатын орны ерекше.

Қатысымдық әдісте оқу үдерісіне қатысушылар білімалушы мен оқытушы арасында субъект-субъектілік қатынас орнауы тиіс. Оқытушы білімалушыға бағыт-бағдар беруші, ақыл-кеңес беруші болса, білімалушы белсенді әрекет иесі, ізденуші. Олардың арасындағы қарым-қатынас ынтымақтастыққа құрылған тең құқылы қатынас.

Қатысым әдісі арқылы қазақ тілін меңгеруде білімалушылар бір-біріне өз ойларын еркін айтуға, қысылмай жеткізуге төселеді. Сөздік қоры молаяды, тілі дамиды, дүниетанымы кеңейеді. Яғни, қатысым әдісі баланың жеке тұлға болып қалыптасуына толық жағдай жасайды. «Коммуникация – это умение личности к установлению взаимоотношений с окружающими людьми, особая форма активности субъекта» - деген З.А. Гантемированың пікірін ескерсек [5, 12 б.], қатысым әдісі білімалушының жеке тұлға ретінде қалыптасуына әсер ететін тиімді әдістердің бірі деген қорытынды жасауға болады. Қатысым арқылы алған білімдерін өмірде, тілдік қатынас барысында қолдана білуге машықтандырады.

Оқытушы қандай сабақ ұйымдастырмасын білімалушының қызығушылығын тудырып, белсенділігін арттыратын, шығармашылықпен жұмыс жасауына бағыттау керек. Ең бастысы, сөйлесім әрекетінің түрлеріне жасалған тапсырмалар білімалушының қатысымдық қажеттілігіне сай құрылу керек. Осы талаптар орындалған жағдайда, білімалушылар белсенділігі артады, сауатты сөйлеп, өз ойларын дұрыс жеткізе алатын болады.

Қатысым әдісін қазақ тілін оқытуда қолданғанда сөйлесім әрекетінің бес түрі де – оқылым, жазылым, тыңдалым, айтылым, тілдесім, кезектесіп жүргізілуі керек, бірін-бірі толықтырып, бірін-бірі жетілдіріп отыру керек. Осының ішінде, ең тиімдісі, әрі ең бастысы – тілдесім. Білімалушы сөйлесім әрекетінің төрт түрін, тыңдалым, жазылым, оқылым, айтылым толық меңгерген жағдайда ғана тілдесім іске аспақ. «Тілдесім – адамдардың қоғамдық-әлеуметтік өмірде бір-бірімен тіл арқылы қарым-қатынасқа түсіп, өзара пікірлесуінің нәтижесінде бірінің ойын бірі ауызша да, жазбаша да түсінуі және оған жауап қайтаруы» [4, 139 б.].

Тілдерді үйретуде ең тиімді әдістердің бірі – қатысымдық әдіс екендігін көрсете келіп, Қ.Мұқанова қатысымдық әдістің негізгі белгілерін ұсынады [6]. Қатысымдық әдістің осы ұсынылған белгілері еңбекте басшылыққа алынды. Ол белгілер:

1 Қатысымдық әдіс кем дегенде екі адамның немесе бір адам мен топтың, бір топ пен екінші топтың арасындағы тығыз қарым-

қатынастың немесе белсенді іс-әрекеттің жүзеге асуы нәтижесінде болады.

2 Қатысымдық әдіс оқушы мен оқытушының әрқайсысының өзіне тән міндеттері бөлек болып, ал олардың алдарына қойған мақсаттарының ортақ болуын талап етеді.

3 Қатысымдық әдіс үйренуші мен үйретушінің бір-бірімен пікір алмасуын, тіл арқылы сөйлесуін қамтамасыз ете келіп, адам мен адамның, бір ұлт пен екінші ұлттың өзара түсінісуіне жол ашады.

4 Қатысымдық әдіс оқыту жүйесіндегі бірнеше тәсілдерді және амалдарды біріктіреді. Солардың ішінен бәріне ортақ қасиетке ие болатын біреуі басты өзек, жетекші кілт болады.

5 Қатысымдық әдістің басты белгісінің бірі – тілді үйретуді күнделікті өмірде жүзеге асырып, сабақты практикалық жағынан жан-жақты қамтамасыз етеді.

6 Қатысымдық әдіс арқылы белгілі бір білім берілмейді. Қарым-қатынас құралы тілдің өзін қалай қолдану керек, сол жөнінде оқытылады, яғни сол тілде сөйлеу үйретіледі.

Жоғарыда айтылғандарды қорытындылай келе, тілді қатысымдық тұрғыдан меңгертудің негізгі ерекшеліктерін былай көрсетуге болады.

1. Қатысымдық әдіс үнемі тілдік қатынастың жүргізілуін қамтамасыз етеді. Оқу сабағының бар кезеңінде, тәжірибе жүзінде, білімалушылардың бір-бірімен тілдесе отырып, тілдік материалды меңгерулері болып табылады.

2. Әр білімалушының жеке бас ерекшелігі ескеріледі. Топтағы кез келген білімалушы бір-бірінен өздерінің сөйлеу, ойлау қабілеті, қызығушылығы т.б. қасиеттері арқылы ажыратылады. Қатысымдық тұрғыдан оқыту осы жеке қасиеттердің барлығын ескере отырып, әр білімалушының танымына, қызығушылығына, қабілетіне сай ұйымдастырылады.

3. Қатысымдық тұрғыда қазақ тілін оқытуда оқытудың мәселелік түрі басты болады. Қойылған мәселенің шешімін табу үшін білімалушылар өзбетінше жұмыс жасайды. Берілген мәселені шешу барысында білімалушылар өз пікірлерін білдіреді, көзқарастарын, ойларын жеткізеді.

4. Қатысымдық тұрғыдан тілді меңгертудің басты ерекшелігі – оқу үрдісінің үнемі өзгеріп отыруы, яғни жаңашылдығы.

Аталған ерекшеліктердің барлығы да өте маңызды. Осы ерекшеліктер кешенді түрде жүргізілгенде қатысым әдісі тиімді болмақ.

Қатысым әдісін іске асыруда білімалушының талап-талғамын ескеру маңызды, оларды қызықтыратындай тапсырмалар жүйесі берілсе ұтымды болмақ. Мысалы, телебағдарламалар көру, радиобағдарламалар тыңдау, оларды талдау, атақты спорт, өнер т.б. өкілдерімен кездесу, әңгімелесу, көркем әдебиет оқу, оқығаны туралы әңгімелесу, серуендеу, саяхат сабақтарын ұйымдастыру, жағдаяттық тапсырмалар шешу, мектеп жанынан лагерь, үйірмелер ұйымдастыру, оқу үрдісіне ақпараттық технологияларды енгізу, видеоролик түсіру, қатысымдық ойын түрлері т.б. Аталғандардың ішінде қатысымдық ойын түрлері қатысым әдісін іске асыруда ерекше орын алады.

Қазақ тілін оқытудағы негізгі мақсат сауатты сөйлей білуге, өз ойын еркін жеткізе білуге үйрету болса, оның тиімділігін арттыратын әдістердің бірі – ойын, соның ішінде қатысымдық ойын түрлері.

Тілді үйретуде білімалушының сабаққа қызығушылығын, танымдық белсенділігін, тіл үйренуге деген ынтасын арттыру үшін түрлі ойындарды пайдалану – тиімді тәсілдердің бірі. Сабақ барысында ойын элементтерін пайдалану арқылы тілді жылдам әрі сапалы меңгеруге, білімалушыны белсенді іс-әрекетке араластыруға мүмкіндік туады. Қазақ тілін оқытып үйретуде қатысымдық ойындар мен рөлдік ойындардың алатын орны ерекше. Себебі бұл ойындар білімалушыны болашақ өмірге бір табан жақындатып, іскерлік дағдыларының қалыптасуына ықпал етеді. «Появления деловых и ролевых игр, имитационных методов обеспечивают существенное повышение эффективности за счет экономий времени, трудозатрат и средств; решение проблем при дефиците информации; разрешение конфликтных ситуации» – деген тұжырым дәлел бола алады [7, 280 б.].

Ойын – айналадағы дүниені танып-білу, қиыншылықтарды жеңу тәсілі. Ойын арқылы білімалушыларға алдарында кездескен қиындықтарды жеңудің жолын үйретіп қана қоймай, олардың белсенділіктерін арттырып, шығармашылық, ұйымдастырушылық қабілеттерін де қалыптастыруға мүмкіндік береді. Ойын арқылы білімалушыны болашақ өмірге икемдесек, сонымен бірге шығармашылықпен белсенді жұмыс жасауға баулимыз. Ең бастысы, ойын білімалушының сөйлеу қабілетін дамытады, қазақ тілін оқытудағы негізгі көздеген мақсат та осы. Ойын барысында білімалушының сөйлеуге, қарым-қатынас жасауға деген ынтасы, ізденіс дағдысы қалыптасады. Жалпы ойын ұйымдастыруда оқытушы оны өткізудің психологиялық-педагогикалық талаптарын қатаң сақтау

қажет. Ойын білімалушының жас ерекшелігіне, қабілетіне, мүмкіндіктеріне сай ұйымдастырылуы керек.

Ойынның адам үшін бес түрлі маңызды қызметі бар. Олар:

1. Мотивациялық-қажеттілік
2. Мінез-құлықты қалыптастыру
3. Ақыл-ой әрекетін жетілдіру
4. Таным құралы
5. Қатысымдық қызмет

Ойын өзінің мазмұны, тағайындалуы, ұйымдастыру және өткізу тәсілі, материалдық жабдықталуы мен қатысушылардың саны, танымдық іс-әрекет сипатына қарай түрліше болуы мүмкін. Ойын түрлерін жіктеуде Ш. Құрмамбаеваның ұсынған ойынды жіктеу тәсілі басшылыққа алынды [4, 227 б.] және еңбекте шартты түрде жіктеліп берілді. Ол төмендегі кестеде көрсетілді.

1-кесте

№	Ойын түрінің жіктелуі	Ойын түрлері
1	Оқыту мазмұнына сәйкес	<p><i>1. Ойын – саяхаттар</i></p> <p><i>2. Ойын – тапсырмалар</i> Бұл ойындардың негізін заттар мен әрекеттер, сөздік тапсырмалар құрайды.</p> <p><i>3. Ойын – болжамдар.</i> Бұл ойындар «не болар еді?», «мен не істер едім, егер...» деген сұрақтарға негізделеді.</p> <p><i>4. Ойын – жұмбақтар</i> Олар баланың ой әрекетін белсендіреді. Жұмбақтар салыстыру, теңеу және сипаттау арқылы ұғымның қасиеттерін ажыратуға негізделеді.</p> <p><i>5. Ойын – әңгімелер</i> Ол мұғалімнің оқушымен, оқушының мұғаліммен қарым-қатынасына негізделеді.</p>
	Танымдық іс-әрекет сипатына сәйкес	<p>1. Балалардан орындаушылық әрекетті талап ететін ойындар</p> <p>2. Оқушылардың іс-әрекетін бақылауға бағытталған ойындар</p> <p>3. Ізденіске жетелейтін ойындар</p>

	Ойынның құрылымы бойынша	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сюжеттік – рөлдік ойындар 2. Қатысымдық ойындар 3. Дидактикалық ойындар 4. Жаттығу ойындары 5. Шығармашылық ойындары 6. Әдеби-музыкалық ойындар
	Ойындардың педагогикалық мүмкіндіктеріне сәйкес	<ol style="list-style-type: none"> 1. Білім беретін ойындар 2. Тәрбиелейтін ойындар 3. Дамытатын ойындар 4. Жеке тұлғаны әлеуметтендіретін ойындар 5. Диагностикалық ойындар

1-кесте. Ойын түрлерін жіктеу кестесі

Жоғарыда көрсетілген ойын түрлерінің қайсысын алмасақ та, білімалушының бойында білім мен іскерлікті, шеберлікті, дағдыларды қалыптастыруға, танымдық қабілеттері мен белсенділігін дамытуға, тұлға ретінде қалыптастыруға бағытталған.

Қазақ тілін оқытуда ойын түрлерінің ішіндегі білімалушының сөйлеу белсенділігін арттыруға негізделген ойын түрі – қатысымдық ойындар.

Қатысымдық ойындар ойынға қатысушыларға тілдің қарым-қатынас құралы екенін сезінуге мүмкіндік жасайды.

Қазақ тілін оқыту барысында қолданылатын қатысымдық ойын түрлерін екі үлкен түрге бөліп қарастыруға болады. Оны төмендегі 1-суреттен көруге болады:



1-сурет. Қатысымдық ойын түрлері

Қатысымдық ойын түрлерінің қайсысын алсаңыз да, білімалушының тілдік қорын молайтуға, кез келген ортада еркін тілдік қатынас жасай алуға, өз ойын жеткізе білуге, адамдармен жылдам тіл табыса алуға негізделеді.

Қатысымдық тапсырмаларды қолдана отырып жүргізілген қатысымдық ойын барысында білімалушының өз ойы мен пікірін тұжырымдай алуы, сөйлеу мәнері мен тілдік дағдыларының қалыптасуы, оларды күнделікті өмірде кездесетін шынайы жағдаяттарда жұмсай алуы жүзеге асады.

Рөлдік ойындар. Рөлдік ойындар білімалушылардың ой өрісін кеңейтіп, сабақты жандандырады, тілді меңгеруге деген қызығушылық арқылы орындаушылық қабілетке жетелейді. Білімалушының орындаған іс-әрекеттері арқылы тіл үйренуге деген сенімін қалыптастырады.

Бұл ойын түрі арқылы балалар өздерінің негізгі әлеуметтік қажеттілігін – үлкендермен бірге өмір сүруге ұмтылысын қанағаттандыра алады. Білімалушылар өзара бірігіп, үлкендердің әлеуметтік қатынасы мен еңбек іс-әрекеттерінің негізгі белгілерін қайталайтын ойын ұйымдастырып, өздері үлкендердің рөлін орындайды. Бұл балалар үшін өте маңызды. Өйткені олар өздерін үлкен адамдардың орнына қойып, олардың рөлдерін ойнайды.

Рөлдік ойындар белгілі бір мақсатта, тілді меңгеруге қызығушылықты оятып орындаушылық қабілетке де жетелейді. Рөлдік ойынның мәні ойын барысында білімалушының тілдік қатынас жасауға деген талабын ашуда. Қажетті сөздерді үйренсем, тауып орнымен айтсам деген ойды да туғызады. Осындай ойын жағдайында ғана тілдік қарым-қатынас ерекше маңызға ие болады. Рөлдік ойындар ғана үйренушінің сөздік қорын молайта түсіп, өзбетінше тілді үйренуге үлкен септігін тигізеді.

Рөлдік ойындар бұл өмірлік жағдайлардың алдын ала бөлінген рөлдер арқылы қатысушы топтардың ойнауы. Оқытушы білімалушының мінез-құлқын ескере отырып рөлдерді бөледі. Рөлдік ойындардың артықшылығы – әр бала рөлге кіре отырып, жағдайды шынайы байқайды, сезінеді, шешім қабылдайды [8]. Рөлдік ойындар дұрыс, сауатты сөйлеу, тыңдап түсіну деңгейлерін жоғарылатып, қатысымдыққа жетелейді. Оқытушының басты міндеті – білімалушыларды сөйлету. Әрине бұл тілдік қарым-қатынас арқылы жүзеге асады. Рөлдік ойындарда қарым-қатынастың үш түрі де қолданылады.

1. Перцептивтік. Бұл адамдардың бір-бірін көзбен көріп қабылдауы.

2. Интерактивтік. Адамдардың бір-біріне өзара әсер етуі.

3. Ақпараттық. Адамдардың бір-бірімен пікір алмасуы, ойларымен, мақсат-мүдделерімен, рухани байлығымен, қызығушылығымен бөлісуі.

Рөлдік ойын барысында білімалушы ешбір бүкпесіз, бар жан-тәнімен ойынға кірісіп, белсенділік пайда болады, көшбасшылық қасиеттері дамиды. Рөлдік ойындар әдетте шағын топтар мен көлемді топтарға бөлінеді. Шағын топ бойынша ойыншылар төрт адамнан аспауы керек. Ал көлемді топта бес адамнан бүкіл топқа дейін қатысуы мүмкін.

Ойынды ұйымдастыру барысында қойылатын талаптар:

- ойын білімалушының пәнге деген қызығушылығын тудыру керек;

- мүмкіндігінше білімалушылар өздеріне лайықты рөлді өздері таңдап алғаны дұрыс;

- рөлдік ойындарға топ болып қатысу керек;

- білімалушы рөлде ойнағанда өзін еркін сезіну керек, соған жағдай жасалу керек;

- білімалушылардың дұрыс емес және теріс пікірлері де марапатталып отырылуы керек;

- тілдік материал білімалушының мүмкіндігіне сәйкес алыну керек.

Қазақ тілін оқытуда рөлдік қатынастың алатын орны ерекше. Білімалушылар ойын шартына сай тілші, редактор, хатшы, дәрігер т.б. сияқты рөлдерге бөлініп, бір-бірінен сұхбат алады, сұхбат жүргізеді. Білімалушылар жұппен де, топпен де жұмыс атқарады. Мысалы, біреуі тілші рөлінде болса, екіншісі оған жауап беруші болады, яғни ол атақты жазушы немесе пәндік олимпиада жүлдегері т.с.с. рөлінде болуы мүмкін. Осы жұп белгілі бір тақырып бойынша сұхбаттарын аяқтағаннан кейін, олардың рөлдері алмасады. Енді жаңағы тілшіміз жауап беруші болса, жазушымыз тілші рөліне ауысады. Бұндай рөлдік қатынастар арқылы білімалушылар бір-біріне дұрыс сұрақ қоя білуге, оған мағыналы жауап беруге үйренеді. Тілдері жаттығады. Сөздік қорлары молаяды. Кәсіби білік, дағдысы, шеберлігі қалыптасады. Шығармашылық қабілеті жетіледі. Өздерін жеке тұлға ретінде көрсете білулеріне ықпал жасайды. Өздерін еркін ұстай білуге үйренеді. Бір-біріне деген сыйластық, ынтымақтастық, сүйіспеншілік сияқты

жағымды қасиеттер қалыптасады. Рөлдік ойынның бір үлгісін былай беруге болады.

«Дәрігерде» рөлдік ойынының әдісі. Ойын талабы: нақты тапсырма болу керек, қатысушылардың рөлдерін бөліп беру керек, қатысушылардың басқаның ойымен келісуге немесе келіспеуге құқы болу керек, әркім өз ойын еркін жеткізу керек, ойын барысында оқытушы түзетулер енгізе алады, ойын ережесі нақты және түсінікті болу керек, ойын соңында білімалушылар ойын қорытындысын шығарады.

1 - қадам. Ойынға кіріспе. Тақырыптың өзектілігі, мақсаты, міндеттері негізделеді.

2 - қадам. Рөлдерді бөлу. Оқытушы «Дәрігерде» рөлдік ойынының жүргізілу тәртібі және шартымен таныстырады. Бұл жерде нақты аурудың түрі көрсетіледі, мысалы «Тыныс мүшелерінің аурулары бар науқас» және оны емдеуге қатынасатын бірнеше дәрігерлер.

- 7 түрлі карточка ұсынылады, онда әр қатысушының рөлі мен ойын талабы көрсетіледі. Науқасты емдеуге қатысатын 7 қатысушы: науқас, ата-ана, аймақтық дәрігер, стационардың қыбылдау бөлімінің дәрігері, маман-пульмонолог, диагностика бөлімінің дәрігері, дәрігер-лаборант, сарапшы. Әр білімалушы карточка таңдап алады және өз рөлімен танысады. Келесі кезекте өздерінің әрекет жоспарын құрады. Оған 3-5 минут беруге болады.

- *ата-ана, науқас* карточкасында, мысалы білімалушылардың өздерінде жиі кездесетін «бронх демікпесі» ауру түрі берілуі мүмкін. Осы ауру түрі бойынша шағымдарды тізіп шығу керек. Білімалушы өз карточкасында көрсеткен ауру түрін ешкімге көрсетпеуі керек, өйткені ары қарай атқарылатын жұмыс тікелей осыған байланысты болады. Аурудың қандай түрін қарастырылғаны ойынның соңында айтылады.

- *сарапшы* рөлін ойнаушы басқа қатысушылардың әрекетін бақылайды, әр маманмен жүргізілген жұмыстың дұрыстығын қадағалайды, дәрігер жазбаларындағы қателерді анықтайды. Ойын соңында сарапшы қорытынды жасайды, әлсіз, күшті тұстарын көрсетеді.

- ойын шынайы болуы үшін мұғалім алдын ала жолдамаға арналған бланкі, дәрігер жазбасы жазылатын дәптер, тыңдау, өлшеу құралдары, т.б. керекті материалдар мен заттарды дайындап қояды, немесе оны білімалушы өзінің рөліне сәйкес қажеттісін өзі дайындайды. Дайындалған қажетті материалдар стөлдің үстіне қойылады.

- әр ойынға қатысушы сол материалдың ішінен өзі толтыруға қажетті бланкіні немесе өзіне қажетті материалды таңдап алады. Әр ойыншының рет номері карточкада көрсетіледі.

- парталар рөлдік ойынға сәйкестендіріліп қойылады.

3 - қадам. Ойын барысы. Карточкада көрсетілген рөліне сәйкес білімалушы сұрақтар, жауаптар құрастырады. Оқытушы қажет болған жағдайда қатысушыға көмек көрсете алады.

4 - қадам. Ата-ана-науқас ойыншысы аймақтық дәрігерге келіп жоғарыда, яғни карточкада көрсетілген диагнозға сәйкес өз шағымдарын айтады.

5 - қадам. Аймақтық дәрігер ата-ана-науқас ойыншысына сұрақтар қояды, зерттеу жүргізеді және нәтижесін ауызша айтып отыруы керек. Науқас шағымына байланысты болжам диагнозын шығарады. Ары қарай тексеру жоспарын құрады, дәптерге жазба жазады және басқа да зерттеу әдістеріне жолдама жазады. Одан кейін ауруханаға жатқызу жолдамасын толтырады.

6 - қадам. Ата-ана-науқас ауруханаға жатқызу жолдамасы және дәрігердің толтырған жазбасын алып қабылдау бөлімінің дәрігеріне келеді. Қабылдау бөлімінің дәрігері де науқасқа сұрақтар қояды, ауру тарихын толтырады, дәрігерлік қарау жүргізеді. Науқастың өз диагнозын қояды. Ол аймақтық дәрігердің қойған диагнозымен бірдей болуы да немесе басқаша болуы да мүмкін. Қойған диагнозына сәйкес емдеу жоспарын құрады.

7 - қадам. Диагностика бөлмесінің дәрігері мен дәрігер-лаборант ойыншылары зерттеу әдістерінің нәтижесі бойынша қорытынды жасайды.

8 - қадам. Ата-ана-науқас маман-пульмонолог дәрігерге барады, ол да өз кезегінде шағымдарын сұрайды, зерттеу әдістерінің нәтижелерін талдайды және соңғы клиникалық диагнозды негіздейді. Емін түзетеді. Ауру тарихына жазбалар жазады.

9 - қадам. Сарапшы ойыншысы карточкада қойылған сұрақтар тізімі бойынша қорытынды жасайды. Әр ойыншыға ұсыныс айтады. Барлық ойыншылар өз ойларымен бөліседі. Өзін-өзі бағалау, топтық бағалау іске асады.

10 - қадам. Ата-ана-науқас ойыншысы карточкада көрсетілген диагноздың құпиясын ашады. Қатысушылар ой бөліседі.

11- қадам. Ойын қорытындысы шығарылады. Оқытушы жалпы қорытынды жасайды, диалог барысында, сөйлесім барысында кім қандай қате жіберді, сөйлемдер дұрыс құрылды ма, сұрақтарға қаншалықты толық жауап берілді т.б. барлығын қорытындылайды.

Қате болған жерлерді түзету жұмыстары жүргізіледі. Үздік ойын қатысушысы марапатталады.

12 - қадам. Рефлексия. Білімалушылар ойын бойынша өз ойларын ортаға салады, қандай қиындықтар мен кедергілер болды, қызықтырды ма, несімен қызықтырды, т.б. бойынша ой бөліседі. Кері байланыс жасалады.

Ұсынылған «Дәрігерде» рөлдік ойыны сабақтың қызықты өтуіне, білімалушылардың қызығушылығын оятуға септігін тигізеді. Білімалушылар бар ынталарымен рөлдерді сомдап, шынайы образды сомдауға тырысады, шығармашылықпен жұмыс жасайды. Берілген ойын түрі рөлдік ойынның бір мысалы ғана, рөлдік ойындарға мысалдарды көптеп келтіруге болады. Мысалы, «Тілші» рөлдік ойыны, «Дипломат» рөлдік ойыны, «Сот» рөлдік ойыны т.б. Рөлдік ойындарды ұйымдастырғанда білімалушылардың талап-тілектерін ескерген жөн.

Жағдаяттық ойындар. Қазақ тілін оқытудағы басты міндеттердің бірі қарым-қатынас жасау болса, оны жүзеге асырудың негізі – тіл үйретудегі жағдаяттылық. Е.И. Пассовтың пікірінше, жағдаят тек қана жағдайлардың, уақиғалардың, арақатынастардың қосындысы емес, ол жүйе. Жағдаяттылық қарым-қатынасқа түсудің шынайы жолын тудырып, сол арқылы тіл үйренушінің сөйлеуге деген қызығушылығын арттырады [1].

Тіл үйренуші субъектінің белсенді оқу әрекетін педагогикалық жағдаяттар тудыру арқылы ынталандыру — оқытудың негізгі амалдарының бірі. Педагогикалық жағдаят қазақ тілін оқытуда білімалушылардың ауызша тілдесімін дамытуға зор әсерін тигізеді. Тіл үйренудегі психологиялық кедергілерді жойып, ұсынылған тілдік жағдаяттарға еніп, тілдік қатынасқа түсуге ынталандыратын мүмкіндіктер тудыру арқылы нақты нәтижелерге қол жеткізуге болады. Тілдік жағдаят мәселесін алғаш көтерген ғалымдар И.М. Берман мен А.В. Бухбиндер. Тілдік жағдаят дегеніміз – тіл үйренушінің білім алу қажеттілігін қанағаттандыруға бағытталған оқытушы ұйымдастыратын ынталандыру амалдары. Қазақ тілін белсенді әдістер арқылы тілдік жағдаят жасау дегеніміз – еркін тілдесімге жетуге, оқу әрекетіне ынталандыратын, қазақ тілінде қарым-қатынас жасау мақсатына жеткізетін, нәтижеге бағытталған, жүйелі, кешенді әрекет. Яғни тіл үйренушінің білім алу қажеттігін қанағаттандыратын, оқу әрекеті барысында ынталандыруды қамтитын әрекет тілдік жағдаят деп аталады. Қазақ тілін оқыту үдерісінде тілдік жағдаяттарды ұйымдастыру оқытушының әдістемелік әрекеттерін нақтылауды, жүйелеуді, оның үлкен дайындығын, педагогикалық-

психологиялық амалдарды жете меңгеруін талап етеді. Сөйлесім әрекетін дамыта отырып, тілдік қатынасқа түсуде тілдік жағдаяттарды сәтті ұйымдастыру шешуші рөл атқарады. Жағдаяттардың объектілері нақты көрсетілуі арқылы ғана тіл үйренуші тұлға мен оқытушының берілген жағдаятта атқаратын нақты іс-әрекеттерін белгілеуге болады. Жоғарыдағы педагогикалық жағдаяттарды жаңа педагогикалық талаптарға сай ұйымдастырып, тіл үйренуші тұлғаның оқу әрекетін белсендіру мақсатында тілдік әрекеттерді деңгейлеп оқытуға негіздей отырып, қызығушылықтарын арттыратын жағдаяттарды тақырыпқа сай іріктеп, сәтті қолдану оқытушының асқан шеберлігінің арқасында ғана жүзеге асады. Мысал ретінде бір жағдаяттық ойын түрінің үлгісін көрсетуге болады.

«Іссапарда» жағдаяттық ойыны. *Ойынға қатысушылар:* Бастық, бөлім бастығы, хатшы, мамандар.

Қатысымдық жағдаят: Бір бөлімде қызмет істейтін екі маманның біреуі Астанаға, екіншісі шалғай бір ауылға іссапарға кетеді. Оларға хатшы қыз қажетті құжаттар папкасын, ондағы баяндаманы ауыстырып беріп қояды.

Сөйлеу ниеттері: талап ету, үгіттеу, дәлелдеу, өтініш, ұсыныс, келісу, келіспеу, бас тарту, рұқсат беру, тыйым салу, кешірім сұрау, көңіл аударту, қайталап сұрау, есіне салу, сенімсіздік білдіру, кіналау, аяу т.б.

Ойынның барысы: 1. Бастықтың іссапарға мамандарды жіберу туралы бөлім бастығына тапсырма беруі; 2. Бөлім бастығы мен мамандардың сұхбаты: Мамандардың отбасы, денсаулық жағдайын айтып, іссапарға барудан бас тартуы, бөлім бастығының үгіттеуі, талап етуі, көндіруі; 3. Мамандардың хатшы қыздан келіп құжаттарды алуы; 4. Іссапарға келгеннен кейін, құжаттарды ауыстырып алғанын біледі, осы жерде ойынға қатысушы жағдайдан шығу жолын іздейді. Бірден көтерілген мәселе бойынша баяндама жасайды. 5. Бөлім бастығы мен бастықтың, хатшының өзара сұхбаттары; 6. Іссапар мақсатының орындалу немесе орындалмауы жайлы хабарлау.

Қорыта айтқанда, рөлдік және жағдаяттық ойындарды дұрыс ұйымдастыру білімалушылардың психологиялық кедергілерден арылып, жасырын мүмкіндіктерінің ашылуына, қатысымдық мақсаттарға жету үшін топ мүшелерімен бірлесе әрекет ете отырып, өз пікірлерін дәлелді жеткізе алуларына мүмкіндік берді.

Жоғарыда көрсетілген қатысымдық ойын түрлері сабақта орнымен, ұтымды пайдаланылғанда қазақ тілін оқыту өз нәтижесін беретініне сенім мол.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с
- 2 http://kgo.ucoz.ru/distant/sbornik_bim.pdf
- 3 Оразбаева Ф. Тілдік қатынас пен қатысым әдісінің ғылыми-теориялық негіздері. Пед.ғыл.докт.дис. – Алматы, 1996. – 345 б.
- 4 Құрманбаева Ш.Қ. Қазақ тілін жеделдете оқыту: теориясы мен әдістемесі. – Өскемен: С.Аманжолов атындағы ШҚМУ баспасы, 2012. – 278 б.
- 5 Российская государственная библиотека [Электронный ресурс] / Гантемирова, Залина Эмидиевна. Формирование коммуникативной компетентности юриста средствами эффективных форм и технологий взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Гантемирова Залина Эмидиевна; [Место защиты: Дагестан. гос. пед. ун-т]. – Махачкала, 2017. – 23 с. – Электрон. Дан. – М.: Рос. гос. б-ка, – Режим доступа: <http://www.rsl.ru>, свободный.
- 6 Мұқанова Қ.Қ. Білім берудегі жаңа технологиялар: теориясы және әдістемесі. – Семей: Интеллект, 2015. – 148 б.
- 7 Сластенин, В.А., Исаев, И.Ф., Шиянов, Е.Н. Педагогика 3-е изд. / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов. – М.:Академия, 2012. – 439
- 8 Шамов А.Н., Лингвистика и Межкультурные Коммуникации. Методика Преподавания ИЯ. Общий курс. Золотая Серия. М., 2012 г. – 321 с.

Резюме

В статье рассматриваются методы, направленные на повышение качества обучения и улучшение языкового общения путем активизации учебного процесса.

Resume

The author of the article considers methods aimed at improving the quality of education and improving language communication by activating the educational process.

ТУРИСТІК ДИСКУРСТЫҢ ЛИНГВОМӘДЕНИ АСПЕКТІСІ

А.М. КУРКИМБАЕВА

3 курс PhD докторанты

Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар
және әлем тілдері университеті

Аннотация

Мақалада туризм секторының қарқынды дамуы туристік дискурстың қалыптасуына ықпал еткендігі баяндалады. Еліміздің әлемдік аренада танылуына ықпал етіп жүрген туристік брендтер қарастырылды. «Дискурс» пен «туристік дискурс» түсініктері бойынша лингвист ғалымдардың анықтамаларына талдау жасалды. Сонымен қатар автор мақалада туристік дискурстың лингвомәдени аспектісін қарастырады.

Түйін сөздер: дискурс, туристік дискурс, туристік бренд, паремиялар, коммуникация.

Жаңа мыңжылдықта туризм әрбір елдің негізгі экономикалық секторына айналуға. Минералды ресурстары жоқ мемлекеттердің өздері бүгінгі күні елдерінде туризмді дамытуды дұрыс жолға қойып, ел қазынасына осы сектордан ғана мол пайда әкеліп отырғанын әлем көріп отыр. Ұлан байтақ жерге ие біздің еліміздің де бай минералды ресурстарынан бөлек туристік потенциалының зор екендігін білеміз. Елімізде туризмді дамыту мемлекет тарапынан қолдау табуға. 2017 жылы елімізде өткен «Экспо» халықаралық көрмесі елімізді әлемге таныту жолында ұйымдастырылған үлкен іс шаралардың бірі. Дүйім жұртқа еліміздің атын шығарып жүрген талантты жас әншіміз Димаш Құдайбергеновтің өзі әр елге қойған концерттерінде «Менің елім Қазақстан. Қазақстанға келіңіздер!» деп еліміздің имиджін әлемдік деңгейде танытып жүрген тұлға. Осы талантты жас әншінің иландыру фразасы де елімізді әлемге танытып, көптеген туристерді біздің елімізге саяхат жасауға ынтазар етіп отырғаны белгілі. Димаш Құдайбергеновтің арқасында «Қазақ», «домбыра» деген ұғымдар бүгінде әлемде трендке айналып келе жатқанын байқап отырмыз. «Астана» велоклубы, Головкин, Димаш сынды брендтер Қазақстан имиджін жылжытуға үлкен еңбек сіңірді деуімізге болады. 2019 жылы жаз айында «Қазақстанды тану» атты блогерлер форумы

Қазақстандағы жастар жылы аясында ұйымдастырылған ауқымды шара болды. Бұл форумның негізгі мақсаты дарынды жастарға көмектесу, елдегі туризм мен бейнеблоггингті дамытуға бағытталған.

Жаңа ғасырда тіл мамандарының ғылыми еңбектері қоғамда орын алып жатқан сөйлеу қатынасын дискурсивті түрден зерттеуге бағытталуда.

Ресей ғалымы А.А. Кибриктің пікірінше «дискурсивті төңкеріс» лингвистердің назарын тілдің нақты бір жағдаят аясындағы шынайылығын зерттеуде нақты ғылыми нысан ретінде қарауға итермеледі [1, 90 б.]. Сондай бір маңызды дискурстың бірі ол – туристік дискурс. Олай болса, тіл ғылымында саяхат материалдары негізінде туристік дискурсты зерттеу өзекті. Аталмыш мақалада туристік дискурстағы тілдік қолданыс қарастырылады. Туристік сала соңғы кездерді түрлі саланың зерттеу нысанына айналды. Туризмнен басқа ешбір салада түрлі мәдениет тоғыспайды.

Философ Аврелий Августиннің «The world is a book, and those who do not travel read only a page» деген қанатты сөзі бүгінде көпшілік тұлғаларға арналған шабыттандыру фразасы секілді. Осы бір шабыттандыратын афоризмді ана тілімізде тарқатар болсақ, «Әлем кітап секілді, саяхаттамаған адамдар сол кітаптың тек бір парағын оқиды» деген мағынада қолданылады. Бірнеше ғасыр бұрын айтылған философтың осы сөзі бүгінгі қоғамда өз өзектілігін жоғалтқан жоқ. Саяхат адам өмірін өзгертетін құбылыс екендігі аян. Шындығында бүгінгі технологияның жетістіктері арқасында туристер үшін бір елден екінші елге саяхаттау күннен күнге қолжетімді болып келе жатқандығы байқалады. Әлем бойынша миллиондаған адамдар саяхаттауды ұнатады. Басты мақсат әрине ел көру, жер көру және өзге халықтың салт-дәстүрі мен мәдениеті бойынша жаңа ақпарат алып, фондық біліммен дүниетанымды кеңейту екендігі белгілі, өйткені саяхат мәдениеттің негізгі элементі. Саяхаттамаған адамдардың әлемге деген көзқарасы шектеулі болады. Саяхат мәдениетінің өзгеруімен қоса, тілдік қолданыстың да өзгеріске ұшырауы байқалады.

Алдымен «туристік дискурс» дегеніміз қандай феномен екендігіне тоқталсақ, лингвист ғалымдардың осы түсінік бойынша берген анықтамалары сан алуан.

Ресей ғалымы Н.В. Филатова «туристік дискурсибридті типтегі тәуелсіз дискурс дей келе, прагматикалық және лингвистикалық сипаттағы инновацияларды тудыратын нормативтік риторикалық және шығармашылық дискурстардың ерекшеліктерін біріктіреді» деген түсінік береді [2, 179 б.].

С.А. Погодаева туристік дискурсты басқа дискурстардан, атап айтқанда, жарнама дискурсынан ерекшелейтін сипаттамаларды анықтайды. Ғалымның пікірінше туристік дискурста ақпараттыққа көп мән беріледі, нақты әлеуетті шындық туралы ақпаратты қамтиды, мәдени, тарихи және ғылыми көпшілік аспектілері туралы мәліметтер және жалпы адамзаттық құндылықтар мен жалпы ұлттық құндылықтар басымдылыққа ие [3, 20 б.].

Көп жылдан бері дискурс және коммуникация теориясын зерттеп жүрген лингвист ғалым В.И. Карасик дискурсты екіге бөліп қарастырады: дербес дискурс және институционалды дискурс. Бірінші жағдайда, адресант өзінің ішкі дүниесінің барлық байлығын көрсетуші тұлға ретінде әрекет етеді, екінші жағдайда белгілі бір әлеуметтік институттың өкілі ретінде сөйлейді.

В.И. Карасиктің пікірінше, «институционалды дискурс бір-бірін танымайтын адамдар арасындағы қарым-қатынас түрі, бірақ осы қоғамның нормаларына сәйкес қарым-қатынас жасайды» деп түсіндіреді [4, 78 б.].

Н.Д. Аругюнова туристік дискурс бұқаралық оқырманды ақпараттандыруға бағытталғандықтан, оны бұқаралық-ақпараттық статусқа бағытталған институционалдық дискурсқа жатқызуға болады деген қорытынды жасады [5, 356 б.].

Туризмнің танымал, қарқынды экономика секторына айналуына байланысты тілдік қорымыз «трэвел блогинг», «каучсерфер», «гетто туризм», «ғарыштық туризм», «сафари», «билборд», «роулинг» және т.б. жүздеген жаңа лексамалармен толығуда.

Қазақ ұлты арасынан ең тұңғыш жер шарын айналған саяхатшы-Әліби Жангелдин екенін көбіміз біле бермейміз. Әліби Жангелдин өз еңбегінде: «Жүріп өткен жолымда дәріс оқыдым, баяндамалар жасадым, фотосуреттерімді саттым, яғни осымен өмір сүрдім» деп жазады [6, 1 б.]. Тұңғыш қазақ саяхатшысының жазбасын саралап талдайтын болсақ, бұл тұлғаны сол заманның саяхат блогері деуімізге болады. Олар саяхаттары жөніндегі естеліктерін келер ұрпақ үшін кітап бетіне түсіріп, түрлі зерттеулер жүргізді.

Мысалы, неміс саяхатшы ғалымы Александр фон Гумбольдтті де әлемде «екінші Колумб» деп атаудың өзі жайдан жай емес. Ғалым саяхатшы қазақ жеріне табан тіреп, қазақ халқының ат жарысы, мейрамы, даласы жөнінде өз еңбегінде баяндаған. Қазақ ұлтының мәдениетіндегі негізгі концептілерін бөліп қарай білуі, ғалымның өз заманындағы адресаттарын құнды ақпараттармен қамтамасыз етіп тұрғандығын байқаймыз.

Нарықтық экономика бүгінгі туризм индустриясын түбегейлі өзгертуде, яғни туризм мәдениеті де елеулі өзгерістерді бастан кешуде. Оның бірден бір себебі ғылымның антропоцентристік парадигмаға бет бұруында. Туристік дискурс контенттерінде қонақүйлер мен туристік компания өкілдері көпшілік аудиторияға өздерін жарнамалау, өздерін үздік қырларынан көрсету, өздерін таныстыруға бағытталған контент ұсынуда.

Ағылшын туристік мәтіндерінде «magic» сөзі және одан туындайтын «magical» деривативы коннотативтік және деннотативтік мағынада өте көп қолданылатыны байқалды. Осы екі лексеманың лингвистикалық мәні болашақ туристердің түйсіктеріне елеулі әсер етіп, суреттеліп отырған сол бір ғажайып туристік орынды көруге деген армандарын күшейте түседі. Мысалы, «magical experience», «magic climate», «Magic Kingdom», «magical moments», «magic gardens» т.б.

Осы мақаланы жазу барысында туристік компанияларда қазақ тілінде жарияланған мәтіндерде еліміздің имиджін танытуда «ұлттық қонақжайлық», «дәстүр», «ғажайып табиғат», «ғажайып мекен», «ғажайып әлем», «ұлы жібек жолы» секілді лексемалардың қолданылу жиілігі жоғары екендігін байқалады.

Ағылшын паремияларының арасында саяхат тақырыбына арналған мақалдар көптеп кездеседі. Оның бірден бір себебі саяхат ерте кезден бастап, ағылшын мәдениетінің негізгі концептісіне айналғандығында. Әлемнің қай түкпіріне саяхаттап барсаңыздар да ол жерлерден міндетті түрде ағылшын туристерін кездестіресіз. Өйткені олар әлемде көп саяхаттайтын ұлт өкілі болып саналады. Ағылшын саяхатшыларының көп жылдық тәжірибесі олардың мақал-мәтелдері мен афоризмдерінде көрініс тапқан. Мысалы, «Untraveled youths have ever homely wits» мақалының мағынасы «саяхаттамаған жастар әрдайым қарапайым ойлайды» дегенді білдіреді. Яғни ел көріп, жер көрген тұлғаның ойлау қабілеті шектеусіз болады.

Қазақ халқында «Атың барда – жер таны желіп жүріп, Асың барда – ел таны беріп жүріп» деген мақал өз мәдениетіміздегі негізгі лингвомәдени концепт болып табылатын «жылқы», «ұлттық тағам» секілді түсініктердің қолданылуы бекер емес. Бүгінгі технологияның қарыштап дамып тұрған заманында атты ұшак, кеме, поезд секілді транспорттар алмастырса да, Қазақстанды әлемге таныстыратын видео жарнамаларында қазақтың сайын даласымен желдей ескен тұлпарлар мен қазақи бай дастарханды көреміз.

Жарнамалық контенттерде ұлттық мәдениетіміздегі басты концепттерді тілдік бірліктерді қолдана отырып, туристік дискурстың лингвомәдени қырының жүзеге асқанын көре аламыз. Саяхаттау арқылы адам әлемнің тілдік бейнесі туралы білімін байыта алады.

Ағылшын тілінде «The best journeys are not always in straight lines» мақалын ана тілімізге тікелей аударсақ, «Ең жақсы саяхаттар әрдайым дұрыс маршрутпен жүрмейді» дегенді білдіреді. Осы мақалдың ана тіліміздегі баламасы «Үйінен қырық қадам ұзап шыққан адам мүсәпір». Саяхат барысында адам түрлі қиындықтарға тап болуы мүмкін. Өйткені саяхатшылар өз бетімен жүріп, өзге мәдениет өкілдерімен тікелей байланысқа түсіп, сол мәдениеттің барлық қыр-сырын өз тәжірибесінен өткізе, туристер өзге мәдениет туралы ақпараттарды тек мұражайлар мен көрмелерде арнайы туристік гид мамандардың көмегімен алады. Сондықтан саяхатшылар мен туристердің басты айырмашылықтары біреуі тікелей сол мәдениетпен интеракцияға түссе, екіншісі арнайы туристік мамандардың көмегімен ғана жаңа білім алуында деп есептейміз.

Ағылшын паремияларының арасында «Love to travel, but do not make the road your home» мақалы «Саяхаттауды жақсы көріңіз, бірақ жолды үй қылма» деген мағынада. Ал ана тіліміздегі баламасы «Өз үйім өлең төсек боз үйім», яғни әркімге өз отанының маңызды екендігін білдіреді.

«The journey is the reward» мақалының қазақ тіліндегі баламасы «Жол қадірін, жүрген біледі» десек болады. Тек сапарға шыққан адам ғана жол қадірін түсінеді, үйде қалған адам жол қадірін білмейді.

«When in Rome do as the Romans do» мақалы да саяхатшыларға арналған бірден бір үздік мақал [7, 27 б.]. Ана тілімізде «Римде болсаң, римдіктерше істе» деген мағынада яғни саяхатшылар мен туристер саяхаттап барған мемлекеттің салт-дәстүрлеріне сыйластықпен қарауға міндетті дегенге саяды.

«Youth likes to wander» мақалы «Жастар саяхаттағанды ұнатады» деген мағынада қолданылады. Шындығында ағылшын мәдениетінде жастар жоғарғы оқу орнына түсер алдында саяхаттау үшін «gap year» (демалыс) алады. Жастардың бойында жас кезінде әлемді тануға деген құштарлықтары жоғары болатыны белгілі. Олар жолдағы қиыншылықтар мен күтпеген қызықты оқиғаларға дайын болатындығымен ерекшеленеді.

«A traveler without observation is a bird without wings» мақалының мағынасы саяхат барысында айналасын байқамаған саяхатшы қанатсыз құспен теңестіріледі.

Туристік жарнама материалдарында атап айтқанда туристік брошюралар мен каталогтарда паремиялардың кездесуі семантикалық құрамында ұлттық немесе аймақтық айырмашылықтары бар белгілі аспектілерді бөліп көрсетуге болады. Мұндай құралдар адресаттың мәдени құзіреттілігін толықтыруға қызмет етеді. Жазбаша туристік мәтіннің кішігірім бөлімдері де елдің, аймақтың, қаланың және тұрғындардың әлеуметтік, табиғи және психикалық бейнесін анықтайтын идеялық нормалар мен мәдени ерекшеліктерді түсінуге көмектеседі деп пайымдауға болады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Кибрик А.А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе: автореферат... докт. филол. н. – М., 2003. – 90 с.

2 Филатова Н.В. Дискурс сферы туризма в прагматическом и лингвистическом аспектах: диссертация ... кандидата филол. наук: 10.02.01. – М., 2014. – 179 с.

3 Погодаева С.А. Языковые средства аргументации во французском туристическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Иркутск, 2008. – 20 с.

4 Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография / В. И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. - 390 с.

5 Арутюнова, Н. Д. Фактор адресата / Н. Д. Арутюнова // Известия АН СССР. Сер. лит. и яз. - 1981. - Т. 40. -№ 4. – 356 с.

6 Нұрланұлы М. Әліби Жангелдин – жер шарын айналған қазақтың тұңғыш саяхатшысы. – Қазақстан тарихы, 2015. Электронды ресурс: <https://e-history.kz/kz/publications/view/1247>

7 CollisHarry. 101 American English Proverbs. Published by Passport Books, NTC/Contemporary Publishing Group, Inc., 1992. Электронды ресурс: file:///C:/Users/user/Downloads/collis_harry_101_american_english_proverbs.pdf

Резюме

В статье рассматривается динамичное развитие сектора туризма, способствующее формированию туристического дискурса.

Resume

The article highlights that the dynamic development of the tourism sector contributed to the formation of tourism discourse.

БАСПАСӨЗ МАҚАЛАСЫНЫҢ ТАҚЫРЫПТЫҚ ИЛАНДЫРУ ТӘСІЛДЕРІ

М.К. АДЫРБЕКОВА

3 курс PhD докторанты

Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар
және әлем тілдері университеті

Аннотация

Заманауи баспасөз беттерінде оқырман назарына ұсынылатын мақалалардың бойынан персуазивті коммуникацияға тән тілдік бірліктерді жиі байқап жатамыз. Бұл мақаланың негізгі мақсаты сол газет дискурсында орын алатын тілдің иландыру қасиетін тақырып дәрежесіндегі әдіс-тәсілдерін сипаттау. Автор тарапынан оқырманға берілген материал негізінде белгілі бір мақсатқа жету үшін қолданар персуазивтік тәсілдері мәтін мазмұнына өтпестен бұрын тақырыптың өзінде қалай жүзеге асып, қандай нәтижеге қол жеткізуге тырысатындығын айқындауда бұл ізденіс бұқаралық ақпарат құралдарынан хабардар әрбір тұлға үшін маңызды зерттеу болмақ.

Түйін сөздер: иландыру, оқырман, персуазивтілік, коммуникация, газет.

Ағымдағы ғасырдың ақпараты адамзат тынысына айналды. Жер жаһанда болып жатқан тың оқиғалардан бір мезетте хабардар ететін де, көз көріп, құлақ естімеген әңгімені әрбір тұлғаның назарына жеткізіп, санасына ұялататын осы бір жаңа ғасыр ұғымы кім-кімнің болса да сұранысына ие. Ақпарат сатылатын кезең деп бұрынғының ұлылары осы сәтті айтса керек. Оған себеп тек қарапайым сипатталар жаңалық емес, сонымен қатар, болған оқиғаға деген көзқарасты әр қоғамның әр «кірпішімен» жеке бөлісе алатын еркін қолжетімділігі болып отыр. Бұрынғының жаңалығы қағаз бетінде болса, бүгінгінің ақпараты электронды парақ беттерінде. Адамзаттың жеткен жетістігі дейміз ғой, әрине. Дегенмен, жаһандық ақпараттың саналы тіршілік иесіне тигізер шынайы әсері қандай екен?

Бұл ғалам әралуан мақсатта жазылған ақпараттан құралған. Технология дамыған елде адам баласы таңертең көзін ашқан сәттен бастап, түнгі ұйқыға батқанға дейін қоршаған орта ақпаратының әсерінде болады. Оған қарапайым мысал ретінде күйбең тіршіліктің

айнымас бөлігіне айналған ұялы телефонды келтірейік. Келіп түскен хатты оқымас бұрын тұлға санасы бірнеше сатыдан тұратын команданы орындау арқылы біршама тәсілмен алдын-ала ойластырылған жарнамаларға тап болады. Қарапайым тағам мәселесінен бастап, көше бойын кезген жалдамалы көлік жарнамасына дейін кең ауқымды ақпарат өз тауарын мейлінше мадақтап қана қоймай, сонымен қатар, тұлғаның орналасқан аймағы мен мақсатты әрекетіне ыңғайластырып сипаттауға тырысады. Ал сол бір санаулы секунд аралығында адам санасы біршама өзгеріске ұшырап, біріне сеніп, біріне иланып жататынын біреу білсе, біреу біле бермейді.

Кез-келген дүниенің өз авторы бар. Көз жауын алатын түрлі түсті бейнеде түсірілген көркем фильм болсын, жаһандық өзекті мәселені талқылаған көркем әдеби кітап болсын, назар аудартумен жалықтырған қызыл-жасыл жарнама болсын, тіпті жол бойындағы көше белгілері болсын – барлығы дерлік адам санасына жіберілген бір ақпараттың жету жолдары. Оны жасаған тұлға нақты ойды мақсат тұтқан сана иесі, демек, оның да бойынан кез-келген қарапайым адамға тән қасиеттер табылады. Белгілі бір жас және жыныс ерекшелігіне қарай тұтынушы аудиториясын көздеген автор өз мәтінін талапқа сай жасауға тырысары анық. Әлбетте, мәтін табиғатына қарамастан, оның жалпыға ортақ белгілі бір шарты мен ережесі болады. Сол әдіс-тәсілдердің біршамасын қарап көру бүгінгі мақаланың басты назарында.

Адам санасына ой сала отырып, оны белгілі бір идеяға иландыру әрекетін тілдің персуазивтік қасиетіне жатқызуға болады. Оған қарапайым мысал ретінде күнделікті көше бойынан көріп жүрген дүкендер, мейрамханалар мен дәріханаларды атап өтелік: «Мега Алматы» ойын-сауық кешені (грек тілінен аударғанда *үлкен, ғаламат* деген мағынада, яғни бұл ғимарат алып мекен, мұнда керек дүниенің бәрі бар); «Асықпай» және «Керемет» шағын кафелері (яғни, асықпай отырып шай ішіп, керемет сезімге бөленуге мүмкіндік беретін орындар деген мағынада); «Батыр Бургер» жедел тағам орны (батырлар тамақтанатын орын деген мағынада) [1, 191 б.]. Аталмыш мекемелердің басты мақсаты өзге бизнес бәсекелестерінен ерекшеленуді ғана көздеп қоймай, сонымен қатар, тұтынушылардың санын арттыру мақсатында көңілге қонымды, күнделікті құлақта жүрген қарапайым сөз бірліктерін қолданғанды жөн көрген. Қосымша ізденісті талап ететін терминдерді пайдаланбастан, тіршіліктің бір нышанына айналған сөздерді қолдану үлкеннің де, кішінің де назарын

аудартпай қоймасы анық. Ендеше, иландыру мақсаты жүзеге асты деп сенімді түрде айтуға болады.

Бір мезетке көз жүгірткен жанның назарын аудартуға арналған ақпарат әдетте қысқа, жинақы және ойға қонымды болары анық. Ендеше, иландыру мақсатының жүзеге асу жолдарының бірден бір тиімді тәсіліне жататын бұл бағыт біздің зерттеуіміздің негізі болмақ. Оған айқын дәлел ретінде газет беттерінен табылып жатқан мақалаларды келтіруге болады. Көпшілік оқырманның күнделікті ізденісі мен жаһандық мәселелерден сұранысын қанағаттандырумен айналысатын бұл бұқаралық ақпарат құралы сан ғасырдан бері келе жатқан қоғамдық қызмет түрі. Бірде жаңалықты қысқа да нұсқа жеткізген болса, бірде біршама көлемді ой-толғаумен өзекті мәселені тілге тиек еткен баспасөз беттері қай кезеңде де оқырманды бей-жай қалдырмаған. Қайткен күннің өзінде, персуазивтік коммуникацияны қалтқысыз қолданатын журналистер бүгінгінің шапшаң әдебиетшілеріне айналса керек. Оқырман аудиториясын ескере отырып, жалпыға ортақ тілді пайдаланумен қатар, назардан тыс қалмастан, тұлға санасын өз идеясына иландыру барша қылқалам шеберлеріне қойылар ортақ талап іспеттес.

Мақала құрылымы жалпы талапқа сай кіріспе, негізгі бөлім мен қорытынды бөлімнен тұрады. Коммуникацияның персуазивтік қасиеті аталмыш бөлімдердің әрқайсысында әр алуан тәсілмен қолданылуы мүмкін. Тақырыбынан бастап соңғы сөйлеміне дейін алдын-ала жоспарланып, ойластырылып жазылған материал нақты аудиторияға бағытталғандықтан сол қоғам бөлігінің қызығушылығына сай белгілі бір талап бойынша жазылуы тиіс. Сол әсер ету жолдарының біршамасын «Түркістан» және «Егемен Қазақстан» баспасөз беттерінен қарастыруды жөн көрдік:

1. Мақала тақырыбының риторикалық сұрақпен жазылуы: *«Райымқұлова райынан қайтып қалған жоқ па?»* [2, 4 б.]. Аталмыш мақаланың ерекшелігі А.Райымқұлова есімді тұлғаның белгілі бір мәселеге байланысты райының бар болғаны немесе ойының өзгергені жайлы емес, оның райының жалпы қоғам үшін маңыздылығы мен қажеттігін оқырман назарына паш ету болған. Автордың көзқарасына сай, қоғам әлем дәрежесіндегі әншілердің әндерді фонограммасыз айтуын құптап, онсыз өнер әлемін құрметтеу мүмкін еместігін растайтын деректер келтіріп, оқырманды өз ойымен келісіп, иландыруғы тырысқан.

2. Мақала кейіпкерін немесе басты мәселені жасырып, оқырман санасында еріксіз «кім жайлы?», «не жайлы?» деген сауалдар

қойғызып, қызығушылығын арттыратын тәсіл: «*Мұқтаж жанға көмек берер кез*» [3, 3 б.]. Бұл мақалаға көз жүгірткен тұлға алғашқыда «мұқтаж жан кім?» деп ізденсе, кейінгісінде «қандай көмек?» деген мәселеге жауап іздейді. Осы тәсілдің өзге мысалы ретінде «*Көңіл айтты*» және «*Жеделхат жолдады*» мақалаларын келтіруге болады [4, 1 б.]. Аталмыш сөз тіркесімен басталған материал әрі қарай санада «кім?», «кімге?» және «не үшін?» деген сұраныспен, мақаланы оқуға итермелейді.

3. Жоғарыда аталып өткен риторикалық сұрақтардан бөлек, қарапайым сауал ретінде құралған тақырыптағы мақалалар да тілдің персуазивтік қасиетін бойында сақтаған. Оған мысал ретінде Егемен Қазақстан газетіне шыққан «*Тәуелсіздікке дайындық қалай жүрді?*» мәтінін қарастыруға болады [5, 6 б.]. Автор өз еңбегін бір жағынан, өкімет тарапынан танытқан белсенділік ретінде жазса, екінші жағынан, қоғамға берген есеп ретінде сипаттаса керек. Ал «Түркістан» газетінің «*Құрама халқы жөнінде не білеміз?*» мақаласының басты мақсаты оқырманның әлем жайлы білімін кеңейтіп, жаһандық мәселелерден хабардар ету [6, 6 б.]. Ұшқыр ойлы ұрпақ тәрбиелеу үшін көп оқу қандай маңызды болса, тарихқа үңілу мен заманауи әлемнің даму үрдісі жайлы өз ойын қалыптастыру соншалықты маңызды. Әлбетте, иландырудың сұрақ-жауап тәсілі қолданылғаны айдан анық.

4. Баспасөз беттеріндегі көп нүкте...

Қазақ тілінің грамматикасынан белгілі ереже: көп нүктенің синтаксистік мәні басталған ойға оқырманның өз көзқарасымен аяқтау мүмкіндігін ұсыну. Газет беттерінен қылқалам шеберлерінің бұл тәсілді еркін қолданатынын аңғаруға болады. Бірде көпшілікке таңсық сөз тіркестерімен бастап, аудитория көзқарасына сай ұғынар оймен аяқтауды жөн көрсе, бірде мүлде қарама-қайшы идеяны сипаттау үшін ерекше сипаттағы тақырыпты мақала жазуға бет алады. Қарапайым мысал ретінде, өткен ғасырда жарық көрген ән сөздерінен алынған «*Құйылсын көшің...*» тіркесінде Тәуелсіздік күніне арналған мерекелік шараға байланысты өзге елден оралған қандастардың қуанышын сипаттаған автор нендей мәселені тілге тиек етпекші екендігін тақырыптан-ақ білдірмек болып көп нүктені қолданған [7, 3 б.]. Бітпеген ой ретінде көп нүктенің әдебиет әлемінде де, бұқаралық ақпарат құралдарында да алар орны ерекше. Ақпарат аз берілген сайын көп сұранысқа ие болатыны кім-кімге де мәлім. Ендеше, бір көргеннен оқырман назарын жаулауда ыңғайлы тәсілдердің бірі осы болса керек.

Технология дамыған заманда бұрын-соңды мүмкін еместей көрінген әрекеттердің біршамасы бүгінде жүзеге асу мүмкіндігін

иеленді. Соның бірі – электронды газет беттерінен табылып жатқан мақала және оған көзқарасын білдіре алатын белсенді оқырман. Өткен ғасыр тұрғыны баспасөз бетіне өз наразылығы мен қолдауын тек туған-туыс, жора-жолдастарына айтып бөліссе, бұл ғасырдың адресаты ғаламторда бөліседі. Жоғарыда аталып өткен мақалалардың барлығына дерлік оқырмандар тарапынан жауап табылды. Оның бүгінгі аты – комментариі. Комментариі жазылған мақала ғана халық назарында болды деп сену – қателік. Дегенмен, комментариі ретінде жауап жазылған мақала өзгесіне қарағанда үлкендеу дау туғызды деп сенімді түрде пайымдауға болады. Себебі, оқырманның назарын аударту бөлек және оның ерінбестен бүкіләлемдік ғаламтор желісіне қосылып, ойымен бөлісуіне итермелеу – бір бөлек. Санасы ояу азамат қозғалған мәселеге бей-жай қарамастан, толқыған көңілін себеп қылып, ойын көпшілікке паш етуінің өзі – шағын болса да қадам. Ендеше, бұл қоғамда белсенділер бары анық. Демек, көзі ашық, көкірегі ояу ұрпақ жоғалмаған. Автордың міндеті де осы: жазылған мәтін өз адресатын тауып, санадан санаға, жүректен жүрекке жетсе деген бір мақсат.

Ел жаңалығы естусіз қалмайды. Естіген құлақ ой елегінен өткізіп, түпкі нәтижесіне жетіп, тұлғаны әрекет етуге себептенсе, көрген көз көңілге тоқып, түйсікке жазып сақталады. Бүкіл тіршілік иесінің ішінде саналы тұлға бола тұра қоршаған ортаның өзгерісіне бей-жай қарау тұлғалық қасиетке жатпайтыны рас болса, айнала толған ақпарат заманына айналған кезеңде көзқарастың болмауы да заңсыздық іспеттес. Қай салада болмасын, бұқаралық ақпарат құралдары қоғамды барлық жағынан қамтып, әр бағыттан жеке-жеке хабардар етуге тырысады. Газет беттерін аша салып, керекті айдарға өтпестен, бір көз жүгіртіп шыққанның өзінде қай мақала көзге түссе, сол мақаланы жазған автордың тілдік персуазивтік қасиеттің ерекшелігі мен күшін еркін меңгергендігінің белгісі болса керек. Одан өте келе аудиторияның сүйікті авторына айналып, жалпы сұранысқа ие қаламгерге айналудың өзі бір журналистке бұйырса, біріне бұйыра бермейді. Басты себеп – оқырман сұранысын білу. Тіпті, ғылымның белгілі бір саласынан мүлде бейхабар жанның назарына ілініп, нәтижесінде мақсатты әрекетке итермелеу – әрбір журналистің еңбегінің мәуесі. Ол – шеберлік. Ол – сөз құдіреті.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Греческо-русский и русско-греческий словарь. – Москва, 2009. – 191 б.
- 2 Райымқұлова райынан қайтып қалған жоқ па?//Түркістан газеті. №46 (1320). – Алматы, 21 қараша, 2019. – 4 б.
- 3 Мұқтаж жанға көмек берер кез//Түркістан газеті. №46 (1320). – Алматы, 21 қараша, 2019. – 3 б.

4 Көңіл айтты//Егемен Қазақстан. №242 (29721). – Алматы, 16 қараша, 2019. – 1 б.

5 Тәуелсіздікке дайындық қалай жүрді?// Егемен Қазақстан. №242 (29721). – Алматы, 16 қараша, 2019. – 6 б.

6 Құрама халқы жөнінде не білеміз?//Түркістан газеті. №49 (1323). – Алматы, 12 желтоқсан, 2019. – 6 б.

7 Құйылсын көшің...//Түркістан газеті. №49 (1323). – Алматы, 12 желтоқсан, 2019. – 3 б.

Резюме

Данное исследование посвящено раскрытию сущности персуазивной коммуникации на уровне заголовков периодической печати.

Resume

This study is devoted to the disclosure of the essence of persuasive communication at the level of headings of periodicals.

**GENDER STEREOTYPES IN THE KAZAKH AND TATAR
LEXIS-PAREMIOLOGIC SYSTEM**

E.T. BURANKULOVA

PhD doctoral student of the 2nd course, the specialty «Philology»
K.Zhubanov Aktobe Regional State University

Annotation

The article deals with the peculiarities of applying gender stereotypes in Kazakh and Tatar paremiology. Gender phraseology and proverbs, sayings are considered mainly based on the fact that the image of women and men is associated with national traditions and customs. These proverbs and phrases enrich the vocabulary. Lexical names of men and women are especially expressed in phraseological units and proverbs.

Key words: Stereotype, gender stereotypes, the image of a man, the image of a woman, gender phraseologisms, gender proverbs and sayings.

Stereotypes (translated from the Greek "stereo" - permanent, "typos" - sign) are constant, aspiring thoughts about a social group, person, phenomenon, event, etc. Gender as a component of the collective and individual human consciousness is reflected in the language through stereotypes. The term "stereotype" is defined differently. In a number of studies, stereotypes refer to the specific form of education and evaluation which is based on human behavior and actions [1, p. 141]. In the short dictionary of cognitive terms stereotypes are interpreted as indicative of the level of knowledge and information processing [1, p. 177].

In many cases, cultural traditions and ethnic stereotypes often recognize the signs of permanent norms in accordance with the specifications. Scientists recognize the characteristic nature of stereotypes, saying that they are not always verbal. Visual imaginative stereotypes can be identified by language and other semiotic codes (kinesics, vision images, etc.) [2, p. 17-29].

Stereotypes are defined as associates that have a permanent character that is sorted and stored in memory and used to represent a certain truth in the mind. Initially the association is formed in the recognition of the true world. At the level of the common character, the association becomes stereotyped. Consequently, the association, which is an indicator of

knowledge (cognition), is characteristic of an individual, and stereotypes are characteristic of universal, collective consciousness.

Stereotypes are often used to represent a person, a person's character, and association used to identify any subject and phenomenon. But both are the structural members that form the cognitive model of consciousness [3]. Among the stereotypes, gender stereotypes are important for us. Stereotypes are a social phenomenon. They are related with social and cultural mechanisms. The type of the character is related to public stratification. Therefore it is a legal phenomenon to consider gender stereotypes from the point of view of the notion of men and women and from the point of view of collective public consciousness. Because they are closely interconnected, they can be distinguished scientifically [4, p. 8].

As noted above, sex is not only a person's biological sex difference. It is institutionalized and ritualized. Therefore, to research the appearance of gender stereotypes in the language is appropriate. In a certain culture, mandatory standards and judgments to sex regulate gender behaviors. At the same time, it needs to be determined that there is a wide variety of gender differences in terms of living conditions, ethnicity and education. All of these show that behavioral variative and regulative norms exist.

Feminine and masculine concepts found in every culture, tradition, folklore, mythology, consciousness, language are reflected. Axiological scale and stereotypization of gender are not the same in all cultures. As well as the social role of men and women of various cultures are so different. They are regulated in accordance with the norms of society. Thus, regulated behavior actions will be stereotyped, then the "right/wrong" system is carried out in the collective consciousness.

Gender stereotypes are the ideas which were established from a socio-cultural point of view, as well as character norm properties of both sexes, the appearance of the true part of the attribute opinion. Therefore, the study of the concepts of masculine and feminine collective consciousness is necessary to determine the specific language of gender stereotypes.

Gender stereotypes cover all levels of the language. In the Kazakh language gender stereotypes are often characterized by traditions, character, customs. It is especially reflected in the phraseology, proverbs and sayings, which cover all aspects of life and promote different relationships in the society.

a) Phraseological gender stereotypes

There are plenty of gender phrases, phraseologies which describe the truth of the life, the history [5].

There are many genderlect phraseologies about girls in our language: they are:

1) The girl is usually characterized by beauty and elegance. The vast majority of regular expressions express the beauty of the girl, the soul, the emotional state, the behavior: *күлім көз, құралай көз, қалам қас, қизаш қас, қаймақ ауыз, оймақ ауыз, алма бет* etc.

2) the following group of gender phraseology is about young girls, the bride (girlfriend). For example: *айттырған қыз, ақ шымылдық (жас ару мүлкі), жат жұрттыққа жаралған, күйеуге тиді, қалың мал, қыз жасауы* etc.

3) Genderlekts about bad characters of girls: *еркек шора, қыз теке (еркекше киінетін қыз), шүйке бас, шөп желке*.

As we noted in the examples, there is a special gender image of girls (the girl - beautiful, girl, girl, girl bride) in the phraseology.

There are many genderlect phrasal units about the image of a woman. The lexeme of this group of phrases can be classified *әйел – ана, жұбай, келін, қатын* (woman - mother, wife, daughter-in-law). Vast majority of genderlect phraseologisms is related with maternity. In particular: *аман-есен қол-аяғыңды бауырыңа алдың ба? ақ сүт берді, айы-күні жақындады* etc. These genderlekts are based on Kazakh traditions and customs. Also, about the image of the woman, her behavior: *ару шешей, алтын басты әйел* etc.

Another group of phrasal units is distinguished by its style, they are words of gratitude (wishes, blessing) and curse words addressed to woman:

a) gender phraseology of gratitude: *менің қолым емес, Бибіфатиманың (Бибатпаның) қолы (толғатып жатқан әйелге айтылатын тілек), ұл тап (бата-тілек)*;

b) curse gender phraseology: *Ақша бетің тілінсін! Жүзі қара! Марту басқыр! Қара шашы жайылсын! Тұл қалғыр! Салдақы қар! Шұнақ қар! Ақша бетің тілінсін!* etc.

Әйел (Woman) is a daughter-in-law. Gender phraseology in our language daughter-in-law: *босаға аттады, бет ашар, жас иіс, жас жауқазын сарымсақтай (қыз келіншек), желегі желкілдеді (жаңа түскен келінге айтылады), келіншек көші, келіншек түсті, шашу шашты, қайын сіңлі* etc.

Kazakh people use the word *қатын* to say about bad behavior of woman. For example, *күндес қатын, қатын өсек, қатынның қырық жаны бар, қара қазан бұрын пісе ме, қара қатын бұрын таба ма? төмен етекті қатын* etc.

Some actions in women's speech (facial gesture, body movements) led to gender differences. For example: *беті ише болды (ерін жоқтап, бетін жыртып қан етті), бетін шымшыды, ернін шығарды, ернін шүйірді, жоқтау салды, шашын жайды* etc.

Women gender phraseologisms are related to the image "етек" (petticoat). It also defines bad behavior of woman. For instance, *етеги ашылды, кең балақ, жалпы етек, сары ала етек сарпылтаң, салпы етек* etc.

Tatars love to compare the beauty of their girls with nature. For example, a girl's face is like moonlight (*ай нуры*), sun ray (*кояш нуры*), and cheeks like apples (*алма бит*); hair black and curly: *бәдрә чеч*; eyebrows – currant color and thin like the wings of a swallow: *кыйгач каш; кашыкүзе кыелган; каракаш* (black-browed). Relevant to the evaluation of the figure are its parametric data, such as height, volume, proportionality and physique features. Tatar girls are described with an elastic, flexible figure and a slender, thin figure: *нечке бил* (girl with a small waist), *су сәлегедей зифа буйлы* (slim as a leech); *суырып йотарлык гүзәл* (sweet as candy). Preference is given to girls of small stature, neat physique: *Кызлар гәүдесе кече, үзләре чикләвек тәше (Girls are small in stature, the size of a kernel of a walnut) (Девушки бывают маленького роста, величиной с ядрышко ореха). The beauty of a girl in the Tatar language is most often described using comparisons: авызы уймак кебек* (mouth with a thimble), *теше энжәдей* (pearl teeth), *ирене чиядәй* (cherry lips), *буе зифа яшь тал кебек* (stan, like a young willow) and etc. [7, p.11]

One group of gender phrasal units are genderlekts which define man image. Gender phraseologies are related with hero image. They are *аңгал батыр, батырдан сауға, мергеннен сыралғы, ер қаруы – бес қару, жеке батыр, жалаң төс, жүнді балақ батыр, кеуде соғар батыр, қапсағай денелі, нар бурадай шабынды, сайып қыран* etc.

Most phraseology is characterized by the gender identity of the male. For example, *алпамсадай жігіт, аруақты жігіт, бағлан жігіт, жігіт ағасы болды, жұпар кіндік, жастық шақ, (жігіттік кез)* etc. There are also portrait phraseologisms, which distinguish, *communication skills, behavior characteristics of man. In particular: қу мұрт, қияқ мұрт, дудар шаш, қылаң сақал, ақ сұңқар.*

One group of genderlekts defines man image as a spouse, husband. For example: *аяқ шырмады, әйелжанды, қатыны күмәнды (әйелі екі қабат), қатын алды, қатын өлді – қамшының сабы сынды (ер адамға көңіл айту), төсек жаңғыртт.* Damn words: *ақ сақалды, сары тісті*

бол! Ат ұстарың өзіңе тартсын! Алғаның (алған жарың) адал болсын!

Genderlekt phraseology includes invective words and kinemes. For example, *енесін ұрайын, қызталақ (боқтау, тіл тигізу) жұдырығын түйді, қолын шығарды, төс қағысты.*

Man image gender signs are described by phrases about broom, son-in-law **күйеу**. The Kazakh people have their own notion about daughter-in-law. For example, *босаға аттар, бесік кертті күйеу, есік көрсетті (күйеу ірге көрді, ұрын барды), еңсе қара, ит ырылдар, бақан аттар (күйеу кәделер), күшік күйеу, күйеу аттандырар, өкіл күйеу, күйеу мұңлық, бұзау мұңлық, күйеу жігіт, күйеу – жүз жылдық, құда – мың жылдық* etc.

Kazakh nation also paid special attention to son's upbringing: *"Озар елдің қызы мінезді, ұлы өнерлі келеді", "Ұл – өмір жалғасы", "Ұл – ата жолын қуушы", "Ұл – елдің көркі, халықтың тірегі".* For example: *ат байлар, ат жалын тартып мінді, бота тірсек бозбала, бел бала, еркек кіндікті, жан дегенде жалғыз ұлы, көк өрім, көген көз, қырмызы қызыл жібек бозбала, қыз теке (қыздармен қосылып ойнайтын ер бала), қыз мінезді (мінезі жайлы сызылып тұратын жас бала), қазан бұзар* etc.

One of the characteristics of constant epithets is to define human's age and give characteristics. For example: *болат қайтты (қайрат-жігері тасыды), күлге шөккен кәрі бура (қаруы қайтқан, қуаты қайтқан), көк сақал, кәрі тарлан, сақалды басымен, сақалы сапсиып, сақалын сатты* etc.

There are many phraseologisms in the Kazakh language with the words **ер** (*әке, ата, аға, жезде*) and **қыз, әйел** (*ана, шеше, ана, келін, қатын, кемпір, бәйбіше, тоқал*). For example, *анасынан қайта туғандай, байдан шыққан әйелдей алаңы көп* etc.

Gender characteristics between man and woman are described by these genderlekts:

Woman әйел – *ақ жаулық, нәзік жан, ұзын етек, үй кісісі;*

Man ер – *ақ сұңқар, ақиық, бөрік киген, еркек кіндікті.*

In short, vast majority of phraseologisms in our language are related to the image of woman, they it described, behavior, beauty of girls, being mother image. phraseologisms about men have the meaning of respecting men, their glory.

b) Appearance of gender stereotype in proverbs.

Genderlekts in the speech of men and women in the Kazakh language are in proverbs. Gender meaning of Kazakh proverbs is ер (man) (*еркек,*

жігіт) - the country's defense, the hero, the breadwinner of the family and knowledgeable, talented, authoritative. Now let's look at each of them:

Vast majority of proverbs in our language are about gender image of men.

1. A huge amount of proverbs are about heroism. To defend the country is very difficult. So the gender image of man is the patriot of the country. In particular:

a) Ер – ел қорғаушы (Man is defender): *Ер өзі үшін туады, елі үшін өледі; Ер елдің ық жағының қаласы, жел жағының панасы; Ел үшін еркек кіндік құрбандық; Жүк ауырын нар көтереді, ел ауырын ер көтереді; Отан үшін күрес – ерге тиген үлес;*

b) Ер – елдің айнасы (Man is a mirror of the country): *Елдің көркі ерімен, жердің көркі шөбімен; Ел намысы – ер намысы.*

2. The next group of gender proverbs describes heroism of men.

a) Ердің аты – ер (Man is a man): *Ер – қайыспас қара нар; Ердің ері егеудің сынығы.*

b) Ер – батыр (Man is hero): *Батыр – елдің сәулеті, бал құрақ – көлдің сәулеті; Батырдың қаһары – еліне қорған; Батырға оқ дарымайды, батылға жау жоламайды. The word Батыр functions as a rank, the word ер is the man who went to war to defend his country. For example: ардақты ермен бірге өлсе; асыл ердің баласы etc.*

One group of proverbs is about gender image of youth.

1. Жігіт (youth) is grown, adult man. Youth image in the mind of the country was formed as *жас жігіт, ер жігіт, батыр жігіт, нар жігіт қайсар жігіт*. For example, *Ер жігіт ел үшін туады, ел үшін өледі; Жігіт жанған от болсын, от болмаса жоқ болсын.*

2. Youth is many sided, clever, skilled, talented. *Жігітке жетпіс өнер де аз; Сегіз қырлы балықты, тоғыз қырлы жігіт алады.*

3. In Kazakh society the youth are evaluated by their behavior. For example: *Жақсы жігіт досының қамын ойлайды, жаман жігіт басының қамын ойлайды.*

In the Tatar language, the beauty of man is personified with the presence of his beard (*сакал*) and mustache (*мыек*): *Ирнең мөһабәтлеге мыек белен сакалында (Обаяние мужчины в усах и бороде)*. The analysis of the language material shows that for men appearance is not the main indicator (*Ир битенә имен үсмәгән /На лице мужчины лишь бы дуб не рос/*). Paremiology focuses on the ability of men to create a general impression through their mental abilities, moral qualities, physical strength (*Егетнең күз каравы мөһабәт булыр /Во взгляде джигита – достоинство/; Бүре суга торган егет беләгеннен белене /Парня,*

который может забить волка, видно по мускулам его руки/ and etc.). The physical force of man in the Tatar language is often described using comparisons: *арыслан авызыннан сәяк алырдай; аю егарлык; басса бакыр изердәй, тинсә тимер җездәй; арыслан йәрәк* and etc.

In the Tatar language this or that age of a man is manifested by separate lexical units: *олан / малай* (baby; boy), *сука башы тотарлык / ат башына менерлек* (maid-servant) (6-7 year-old boy), *бүз бала* (16-19 year-old teenager), *ир уртасы* (man of middle age), *егет агасы* (man of old-middle age), *карт* (old man) and so on. Each of these units determines the development and formation of a man, his physical and mental maturity.

Age characteristics depending on practical skills, character traits form an opposition *яшь* (молодой) – *карт* (старый): *Кырыкка хетле – малай, кырыктан соң – бабай* (До сорока – мальчик, после сорока дед). If youth is characterized by physical strength, then old age which is respected by the Tatars, is manifested through spiritual contemplation, an old person is a wise person: *Яшь кәчене таяна, карт акылына* (Молодой опирается на свою силу, старый на свой ум) [7, p.17].

The gender value of the proverbs is deepened by the relationship between members of the family.

1. Father is a defender, a breadwinner and a teacher. *Әке – терек, бала – жапырақ; Жақсы әке жаман балаға қырық жыл азық; Баланың балалығында әкенің даналығы бар; Әкеден – ақыл, анадан – мейір*, it is about responsibility for upbringing the children and his influence on them.

2. The image of **ата** is described by the words *туған әке* (father), *үлкен әке* (grandfather), *бергі ата, арғы ата, жеті ата* (ancestors) etc. and these proverbs teach us to respect them and study from them. For example: *Ата өнері – балаға мұра; Атасын сыйлаған абыройға бөленер*.

3. **Ұл** (son) is a follower of his father. Kazakh people wish that their son should be patriot of the country, to be courageous. The gender specificity of the proverbs are related this tradition. *Ұлтының қамын ойлаған ұл болады, құлқынның қамын ойлаған құл болады*.

There are many gender proverbs about a social role of the women. Proverbs describe the image of woman mother, daughter, daughter-in-law, wife etc.

1. In the proverbs the woman is described as mother. For example, *Ана болған дана болады; Әйелді жаман десең, анаң соның ішінде*.

2. Old times men manage external affairs, women were housewives. *Әйел – үйдің қазығы; Әйел – үйдің көркі, еркек – түздің көркі*.

3. These proverbs are about the behavior of women.

a) Woman is a supporter of her husband, a faithful wife.

Ерін сыйлаған әйел елін де сыйлайды.

b) There are “good” and “bad” women. Woman's goodness is not only her beauty, it is her intellect, talent, humaneness. *Жақсы әйел жарының жақсысын асырар, жаманын жасырар; Жақсы әйел жаман еркекті түзетеді.*

c) Some proverbs are about bad behavior of women, as well as, *Долы қатын – жылауық, сұғанақ қатын – сұрауық; Жаман қатынның мінезі қиық келер, сөзі сұйық келер.* In these proverbs we can see that the word қатын is used to describe bad character of women.

4. Proverbs also contain a gender image of the widow. In the feudal Kazakh villages widows could not marry a man from another tribe [6, p. 42]. For example, *Әйел ерден кетсе де, елден кетпейді; Жетім бала – кекшіл, жесір әйел – кекшіл.*

One of the gender characteristics of Kazakh and Tatar proverbs is to compare man and woman. The social role of man and woman in the developing society will enlarge their vocabulary. Thereby, it's very important to research linguistic classification by the categories of man and woman.

Literature

1 Maturana U. Biology // Language knowledge and intelligence. Coll. Articles / Ed. V.V. Petrova. - M., 1996. – P. 95-142.

2 Shchepanskaya T.B. Woman, group, symbol (on youth subculture material) // Ethnic stereotype male and female behavior. - St. Petersburg, 1991. - P. 17-29.

3 Maslova V.A. Cognitive Linguistics: A Tutorial. Minsk: TETRA System 2004. - 255p.

4 Baiburin A.K. Some questions of ethnographical studying of the behavior // Ethnic stereotypes povedeniya. - L., 1985. - P. 7-21.

5 Kenesbaev I. Dictionary of Kazakh language phraseology. Almaty: Science, 1977. -712p.

6 Adambayev B. Folk wisdom. Almaty: Ruan, 1996. -158p.

7 Khuzina, E. S. Representation of gender stereotypes in the Tatar language // Dissertation abstract, Kazan, 2012. 24p.

Түйін

Мақалада гендерлік таптаурындардың қазақ және татар паремиологиясындағы қолданыс ерекшеліктері қарастырылады.

Резюме

В статье рассматриваются особенности применения гендерных стереотипов в паремиологии казахского и татарского языков.

ЦИФРЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯНЫҢ ТЕЛЕВИЗИЯҒА ЫҚПАЛЫ

Ә. ӘБСАТТАР

Әл Фараби атындағы ҚазҰУ
Филология және әлем тілдері
факультетінің 1-курс докторанты

Аннотация

Мақалада цифрлы технология қарқынды дамыған кездегі телевизияның бүгінгі жай-күйі туралы сөз болады. Сондай-ақ телевизияның өзіндік ерекшелігі, қоғамда медиа орта қалыптастырудағы орны, ақпарат таратудағы қызметі де талданады. Автор телевизияны әлеуметтану, психология, тарих, мәдениеттаным, т.с.с. тұрғысынан кешенді зерттеу қажеттігін ескертеді.

Түйін сөздер: телевизия, цифрлы технология, телевизия аудиториясы, заманауи қоғам, бұқаралық ақпарат құралдары, ақпараттық қоғам.

Бүгінгі таңда цифрлық технология қарқынды дамып, өміріміздің түрлі саласына еніп келеді. Тұңғыш Президентіміз Н. Назарбаев 2017 жылғы 31 қаңтардағы «Қазақстанның үшінші жаңғыруы: жаһандық бәсекеге қабілеттілік» атты жолдауында «Цифрлы Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасын жасаудың қажеттілігін айтқан болатын [1, 3-б.]. Цифрлық технологияның дамуына байланысты бұқаралық ақпарат құралдарының ортасы – медиа нарықтың сипаты да бірқатар өзгерістерге түсті. Бұқаралық ақпарат құралдары мен көпшіліктің өзара қатысы жаңа сипат алды. Осыған байланысты масс медианың құрылымы өзгеріп, концептуалды-стратегиялық тұрғыдан жетілдірілді, мақсат-міндеті нақтыланып, заман легіне қарай әлеуметтік институт ретіндегі қызметі де жанданды. Телевизия көпшілік коммуникациясының құралы ретінде медиа кеңістікте экран мәдениетіне тән өнімдерді таратып, насихаттауда басымдыққа ие болып отыр. Телевизия өнімдері ғаламтор арқылы да насихатталып, көрермендер бір-біріне еркін таратып отыр.

Қазіргі кезде технологиялық платформа адамның ұшқыр қиялымен бірге жедел түрде дамып келеді. Телевизия сапасы, дыбысы, көрсетілуі (3D, 4D форматтар) күннен күнге дамып, жетілуде, экран технологиясының сенсорлы-тактильді мүмкіндігі артуда. Технологиясын жетілдіру арқылы телевизия өзінше бөлек әлем түзіп, заманауи экран өнімі вербалды,

аудиовизуалды, мультимедиялық тілдер негізінде доминант болып отыр. Көпшіліктің коммуникациясын қамтамасыз ете отырып, телевизия медиа шындықты (экран шындығын) қалыптастырады. Экран өнімдерінің жаңа институционалды түрлерін жасап, көпшілікке ұсыну арқылы телевизия әлеуметтік үдерістердің қозғаушы күшіне айналады. Ақпарат кеңістігінің визуалдануы нәтижесінде экрандық коммуникацияда қимыл-қозғалыс көбейіп, көрерменнің аз уақыт ішінде көп ақпарат алуы үшін бүкіл жағдай жасалған. Мәселен, 1970-80 жылдары ақпаратты жүргізушілер оқып отыратын немесе белгілі бір өңірдегі тілші сол дайынды баяндайтын болса, қазіргі кезде көбінесе жүргізуші экранның ар жағында қалып, негізгі ақпарат шынайы қалпында көріністер арқылы беріліп жатады. Оқиғалар желісі бір-біріне тез ауысып, көрерменді жалықтырып жібермеуді мақсат етеді, сол арқылы рейтинг көтеруге тырысады. Әлеуметтік институттың технологиясы мен шығармашылық контентінің байланысы осылайша анықталады.

«Медиа шынайылық», «экрандағы шындық» мәселелері философия, әлеуметтану, психология, өнертану тұрғысынан біршама зерттелді. Алайда телевизия теориясында арнайы сөз бола қоймады. «Экрандағы шындық» мәселесі әдетте кинематографияның пайда болуымен байланыстырылады. Телевизия тілін жетілдіріп, конвергенция, интеграция үдерістерін дамыту арқылы телевизия экрандық өнімін даярлауда кескіндеме, көркем әдебиет, театр, кинематография саласына жүгінеді. Экрандағы шындықтың сырын түсіну үшін статика мен динамиканы сабақтастықта қарастырған жөн. Әбілхан Қастеевтің 1969 жылы салған «Түрксіб» атты картинасы туралы өнертанушы Самал Мамытова: «Композицияның ортаңғы бөлігіндегі отарба қазақ жеріне келген жаңалық болатын болса, ал сол бөліктегі керуен-көш ескі өмірдің бейнесі. Яғни ескі мен жаңа қатар көрініс тауып, бір-бірімен бетпе-бет келуі туындыда ерекше драмалық көрініс тапқан. Картинадағы көңіл күйді білдіретін қуаныш-шаттық сезімді суретші тек қана бірінші бөліктегі адамдардың қимыл-қозғалысынан ғана емес, түс арқылы да ерекше көрсеткен. Жасыл, қызыл, көк, ашық түстерді қолдануы салтанатты мерекені толықтыра түскендей», – десе, суретші Кәміл Шаяхметов: «Немересін жетектеген әженің бейнесі мен баланың көрінісінен де үлкен бір ұлттық сарын сезіледі. Үлкен кісілердің киген киімі мен тұрған тұрысындағы философиялық ой, халқымыздың жаратылысын еріксіз еске түсіреді. Суретшінің композициялық шешімін тапқан және бір тұсы ол, қазақ ер азаматтарын ат үстінде бейнелеуі. Қазақ қашанда атты жанына серік еткен халық. Жалпы, қазақ халқын жылқы мінездес деп те атап жатады. Осы ұғымды ескерген суретші аттың қимылын ондағы адамдардың қозғалысына

сай етіп сомдаған. Ер азаматтардың киімдері мен бас киімдерін ұлттық ерекшеліктерге сай етіп, картинаға аса шеберлікпен бере білген. Сондай-ақ жеті қазынаның бірі болған итті де назардан тыс қалдырмауы кез келген зерттеушіні қызықтырмай қоймайды. Картинада бейнеленген иттің өзі иесінің кейпіне еніп, бір мақсатта, бір ойда тұрғандай. Пойыздан шыққан түтіннің өзі аспандағы бұлттармен үйлесім тауып үндесуі, ақша бұлттардың суреттегі сюжетпен байланысуы, күн нұрының тау бөктері мен ондағы барлық құбылысқа түсіп, жарық пен көлеңкенің жымдасуы, кез келген әлемге әйгілі суретшілердің шығармаларынан кем түспейді. Мұндағы суретшінің шеберлікпен композициялық заңдылыққа сүйенгендігін айғақтайтын шығармадағы әрбір деталдар өз орнын дәл тапқан», – деп бейнелейді [2].

Бұл сипаттамалардың бәрі де статикалық тұрғыдан қабылдауға қатысты. Яғни өнертанушы Самал Мамытова да, суретші Кәміл Шаяхметов те картинаның шынайылығына, суретшінің шеберлігіне, эстетикалық талғамына баға берген. Ал осыған ұқсас бейне телевизия жанрында берілгенде оның қабылдануы мүлде бөлек болған. Көрерменнің экрандағы шындықты қабылдауы ағайынды Люмьерлер түсірген «Пойыздың Ла-Сьота вокзалына келуі» атты (фр. *L'Arrivée d'un train en gare de la Ciotat*, 1896) деректі фильмінде айқын көрініс тапқан. Ол кездегі әлеумет пойыздың қозғалуын қабылдауға психологиялық тұрғыдан даяр емес еді. Сол себепті фильмді көріп отырған көрермен қазір пойыз сол нөпірімен залға кіріп кететіндей әсерде болып, анталап, шулаған. Бұл фильм Ресейде көрсетілген кезде Максим Горький бұл сәтті: «И вдруг что-то щелкает, все исчезает, и на экране является поезд железной дороги. Он мчится стрелой прямо на вас – берегись! Кажется, что вот-вот он ринется во тьму, в которой вы сидите, и превратит в рваный кусок кожи, полный измятого мяса и раздробленных костей, и разрушит, превратит в обломки и в пыль этот зал и это здание, где так много вина, женщин, музыки и порока», – деп баяндайды [3]. Мұнда жазушы көрерменнің экрандағы шындықты қалай қабылдағанын нақты жеткізген. Яғни шынайы картинаны көрерменнің статикада және динамикада қабылдауы бір-біріне мүлде ұқсамайды.

Ағайынды Люмьерлердің «Прибытие поезда на вокзал Ла-Сьота» атты фильмі кинематографияның негізін қалаумен қатар экрандық шындықты көрермендерді қалай қабылдағанын көрсетіп, бірқатар ғалымдардың зерттеу нысанына айналды. Сол кезден бастап көрермен кинематографты технологияның дамуы, ақыл-ой еңбегінің жемісі ретінде қабылдаған. Қазіргі кезде де көрермендер стереоскопиялық кино немесе 3D телевидение арқылы көріп, болып жатқан оқиғалардың бел ортасында жүргендей шынайы

кабылдайды. Әдетте ондай фильмдер ертеректе жер бетінен жойылып кеткен жануарларға қатысты болып келеді. Олар алып денелерімен көрермендерді мыжып кететіндей әсер етеді немесе көрермен самғап, ұшып жүргендей немесе тұңғыық тереңге батып бара жатқандай әсер алады.

Экрандағы шындық өнертану саласында А. Базен, Д. Вертов, З. Кракауэр, С. Эйзенштейн сияқты зерттеушілердің еңбектерінде сөз болды. Кейінгі кезеңдерде З. Абдуллаева, Г.П. Бакулев, Н.А. Барабаш, С.С. Гинзбург, Л.Н. Джулай, С.В. Дробашенко, М.И. Жабский, Л.Ю. Малькова, Н.Б. Маньковская, К.К. Огнев, Г.С. Прожико, Н.А. Хренов, т.б. зерттеушілердің еңбектерінде жалғасын тапты. Цифрлы технологияның қарқынды дамуына байланысты осы мәселе ғылыми дискурста кеңінен талқылана бастады. Атап айтар болсақ, Э.Г. Багино, Р.А. Борецкий, Е.Л. Варганова, Н.А. Голядкин, И.М. Дзялошинский, Я.Н. Засурский, В.В. Зверева, В.В. Егоров, С.А. Муратов, Н.Б. Кириллова, Г.В. Кузнецов, А.Д. Криволап, Т.В. Науменко, Е.П. Прохоров, В.В. Сапак, Б.М. Сапунов, В.Л. Цвик, А.В. Шариков, А.Я. Юровский, т.с.с. ғалымдардың еңбектері телевизияның шындықты бейнелеуіне қатысты болды.

Аналогтық, цифрлық телевизияның технологиялық аспектілері

М.И. Кривошеев, В.Г. Маковеев, Л.С. Лейтес, Р. Уильямс, т.с.с. зерттеушілердің еңбектерінде сөз болды. Экранның тілінің қалыптасуы, экрандық өнімнің тұрпат межесі мен мазмұн межесі туралы М.М. Бахтин, А.Ф. Лосев, Ю.М. Лотман, т.с.с. ғалымдардың еңбектерінде сөз болған.

Бұл бағыттағы зерттеулерді филология шеңберінде ғана талдау аздық етеді. Себебі телевизияның бүгінгі қарқыны философ, әлеуметтанушы, психолог, мәдениеттанушы, экономист, технология, т.т. салалардағы мамандардың бірлесе жұмыс істеуін қажет етіп отыр. Осыған байланысты телевизия

- мәдениеттаным, медиафилософия, коммуникация философиясы, эстетикалық талаптары тұрғысынан (Н.А. Бердяев, В.М. Межу ев, А. Моль, А.В. Назарчук, В.В. Савчук, Г.Г. Почепцов, Е.Н. Шапинская, т.б.);

- экран мәдениеті тұрғысынан (К.Э. Разлогов, Н.А. Хренов);

- эстетика, виртуалды шындық тұрғысынан (В.В. Бычков, Н.Б.Маньковская);

- әлеуметтік-мәдени дамуы тұрғысынан (П. Сорокин, К. Уилберт, З. Бауман, П. Бергер, Т. Лукман);

- жаһандану, көпшілік мәдениетінің дамуы тұрғысынан (О.Н. Астафьева, В.С. Жидков, А.Д. Королев, И.В. Кондаков, К.Б. Соколов, Н.А. Хренов, Г.С. Померанц, А.Н. Чумаков, Ю.В. Яковец), т.с.с.;

- ***синергетика тұрғысынан*** (Г. Хакен, Э. Ласло, И. Пригожин);

• **философия, социология, психология тұрғысынан** (Э. Аронсон, А. Бадью, Р. Барт, Д. Белл, Э. Берн, Ж. Бодрийяр, П. Бурдьё, М. Вебер, Д. Винникотт, П. Вирилио, Л.С. Выготский, П.П. Гайденко, Э. Гуссерль, Л. Гринстафф, Ж. Делез, М. Кастельс, С.И. Кравченко, М. Луман, К. Манхейм, Г. Маркузе, Д. Мацумото, В.М. Межуев, С. Московичи, Х. Ортега-и-Гассет, Ж.П. Сартр, Э. Тоффлер, А.Н. Уайтхед, Ф. Уэбстер, Ю. Хабермас, М. Хайдеггер, Й. Хёйзинга, П. Тейяр де Шарден, Ф. Шлегель, А. Щюц, т.с.с.);

• **экономика тұрғысынан** (А.С. Борисов, О.С. Виханский, П. Дракер, А. Маслоу, Д. Норт, Р. Йенсен, Н.Г. регори Мэнкью, т.с.с.) қарастырылған.

Сонымен қатар көпшілік аудиториясын талдауға қатысты Дж. Г. Вебстердің заманауи концепциясы, зерттеу әдіснамасына қатысты А.М. Новиков пен Д.А. Новиковтың тұжырымдамалары, Г.П. Щедровицкий мектебінің зерттеулері, әдеби шығармашылыққа қатысты *Дж. Джойс, С.Хоружий*; трансмедияның дамуы, инновациялық әдістер туралы *К. Сандберг, А. Каурых, т.с.с. ғалымдардың зерттеулері бар*. С.Л. Уразованың диссертациясы шындықты ашуға бағытталған реалисти бағдарламаларды талдауға арналған [4].

Шетелдегі ғалымдар мен зерттеушілер тарапынан телевизия қалыптасып, дамуына қатысты бірқатар еңбектер болғанмен, басы ашылмаған мәселе өте көп. Көпшілік коммуникациясы институционалды жүйе ретінде арнайы зерттеу нысанына айналып, телевизияның әлеуметке ықпалы, қоғамдағы орны, қызметі әлі нақтылана қоймады. Телевизияның институционалды жүйе ретіндегі дамуын түсіне отырып, оның болмысын, ерекшелігін бірнеше ғылым саласының тоғысында зерттеу қажет. Бұл орайда әсіресе телевизияның коммуникативті қызметіне ерекше көңіл бөлінуі керек. Осыған байланысты А.В. Назарчук телевизия қоғамдағы мәдени ошаққа айналғанын ескерте келіп: «Телевизионный способ коммуникации является фундаментально новым средством, характерным своей соблазнительностью, сенсорной имитацией реальности и легкостью восприятия с наименьшим психологическим усилием», – деп жазады [5, 294-б.]. Ғалым қалыптасып жатқан ақпараттық қоғамды уақытпен байланыстыруға болмайтынын айта келіп, ақпараттық технологиялар қарқынды дамыған сайын телевизияның мүмкіндігі де арта беретінін ескертеді.

Компьютер саласындағы мамандардың табыстары, жетістіктері телевизияның жандана түсуіне, медиаортаның, жалпы әлеуметтің жетіле түсуіне түрткі боп отыр. Телевизия саласындағы технологиялық

жаңалықтардың қарқынына байланысты әрдайым өзгеріске түсіп отыратын телевизияның әлеуметке ықпалы осы уақытқа дейін арнайы зерттеу нысанына айнала қоймады. Бірқатар зерттеулерде телевизияның цифрландыру дәуірінде өзгеріп жатқаны, телевизияның күнделікті өмірдің шынайы болмысын көрсетуге тырысатыны туралы сөз болып келеді. Телевизияда экрандағы шындық мәселесі туралы сөз болғанмен, осы уақытқа дейін арнайы зерттеле қоймады.

Телевизияның технологиялық платформасы жаңа аудиовизуалды өнімдердің шығуына түрткі болумен қатар жаңа жанрлардың пайда болуына алғы шарт болып отыр. Телевизия теориясында шынайылық түрлі қырынан қарастырылуда: телебағдарламалар жетілдіріліп, медианарықтың түрлі сегменттерінде жанрлар көбеюде. Экран арқылы көрсетілген болмыс әлеуметтік кеңістікке де ықпал етуде. Реалити-шоулармен қатар нақты уақыт аралығындағы түрлі ойындар (reality show games), жасырын камералар (hidden camera) да пайда болды. Сол арқылы нысанға алынған адамның ұйымдастырылған жағдаятты қалай қабылдағанын көрсету арқылы шынайы болмысын ашуға тырысады.

Теледидар арқылы берілетін телебағдарламалардың 60-70%-ын ойын-сауық бағдарламалары құрайды, онда қатысушылардың тілі негізінен қарапайым сөздерден құралған. Мұндай бағдарламалар көбінесе қорқытып-шошыту, көзді арбап, сикыр көрсету, біреуді әшкерелеу сияқты ***гедонизм сипатында келеді. Гедонизм бағытындағы шетелдік бағдарламалар негізінде Қазақстанда да бағдарламалар көбейді. Мысалы,*** Американың «Tru tv» арнасы бойынша берілген (жүргізушілері – Стив-О; Марк Макграт) «Killer karaoke» бағдарламасының негізінде Қазақстанда «НТК» арнасында «Караоке киллер» бағдарламасы (жүргізушісі – Дәулет Бижанов) жасалды. Сол сияқты Лондонның «ITV» арнасындағы «The X Factor» (жүргізушілері – Кейт Торнтон, Дермот О'Лири, Кэролайн Флэк, Олли Мёрс) бағдарламасының негізінде Қазақстанда да «X Factor» (жүргізушілері – 1-маусым: Әділ Лиян; 2-6-маусым: Арнур Истыбаев, 7-маусым: Данияр Жұмаділов) бағдарламасы пайда болды. Сол сияқты Түркияның «Atv» арнасындағы «Esra Erol» бағдарламасының негізінде (жүргізуші – Есра Ерол) Қазақстанның «Еуразия» арнасында «Қалаулым» (жүргізуші – Аша Матай) бағдарламалары пайда болды.

Телевизия саласындағы ғылыми-техникалық прогресс әлеуметке бағытталып, көпшілік коммуникация арқылы тұрғындар арасында танымдық, әлеуметтік мәні бар дүниелер таратады. Конвергентті-интеграциялық үдеріс, технологиялық жаңалықтар телевизияның маңызын арттырды.

Институционалды экономика тұтас жүйе ретінде инфрақұрылымын тез өзгертіп, жаңа бизнес идеялар құратын, әлеумет қажет еткен экран өнімін креативті, ерекше етуге тырысады. Осылайша, телевизияны цифрландыруда технологиялық инновациялар мен телебағдарламалардың арасында, экрандық өнімді жасаушы шығармашыл ұжым мен әлеуметтің арасында себеп-салдарлық байланыс орнайды. Осыған байланысты бүгінгі таңда телевизияның жаңа ақпараттық-коммуникациялық ортаға ықпалын зерттеу мәселесі өзекті болып, бірнеше ғылым тоғысында зерттеуді, кешенді түрде жүйелі талдауды қажет етіп отыр.

Экран мәдениетінің артуы, қоғамның түрлі аудиовизуалды ақпаратты тез әрі қызығушылықпен қабылдауы жазба дүниені оқитындардың қатары азаюына ықпал етті. Философтар, мәдениеттанушылар мен әлеуметтанушылар бұл үдерістерді технологияның дамуымен қатар демократиялық, ақпараттық қоғамның қалыптасуына түрткі болған «диалогтық мәдениеттің» қалыптасуымен, уақыттың тығыздығы, ақпарат ағынының молдығымен, көрермендердің телевизия арқылы өзіне сырт көзбен қарауға мүмкіндік алуымен байланыстырады. Ақпарат ағынының көптігі, «диалогтық мәдениет» жаңалық, сұхбат, ток-шоу сияқты телебағдарламаларда көрініс тауып, экран өнімін жасаушылар бағдарламаның уақыт талабына, көрермендер талабына сай болуын көздейді. Заманауи телевизияның бағдарламалары, ұстанымдары әлеуметтің сұранысын қаншалық қанағаттандыра алатыны, бағдарлама көпшіліктің қажетін қаншалық өтей алатыны, ұлттық мүддеге, қоғамның дамуына қаншалық сәйкес келетіні арнайы зерттеуді қажет етеді. Яғни телевизияның әлеуметке ықпалы, қоғамның дамуына әсері өзекті мәселелер қатарында саналады.

Сонымен, цифрлық технологияны жетілдіріп, жекелеген адамдардың, халық, мемлекеттердің өзара қарым-қатынасы үшін жаңа технологиялық платформаларды пайдалану нәтижесінде коммуникациялық инфрақұрылымның ауқымы да ұлғайып, жаңа қауымдастық қалыптасады. Онда елдер, мегаполистер, елді мекендер коммуникация ағынының концентраторына айналып, ақпарат таратушы орталық есебінде болады. Телевизия әлеуметтік-мәдени тәжірибенің жинақталуына сәйкес ақпарат қарқынына ілесу, көрнекі ету талаптарының үдесінен шығуды мақсат етуде. Сол себепті телевизия эволюциясын контент-өнімімен қатар алып, институционалды жүйе ретінде зерттеу арқылы ақпарат заманындағы жеке адамның бейнесін де қалыптастыруға болады. Қазіргі кезде телевизия экран арқылы берілетін ақпараты арқылы сондай әлеуетті күшке айналып отыр.

Осыған байланысты күнделікті өзгеріп, жетіліп жатқан конфигурация, әлеуметтік-мәдени жаһандануға бағытталған ақпараттық-медиа ағынның экстенсификациясы мен интенсификациясын айқындап, арнайы зерттеу қажет.

Пайдаланылған әдебиет

1 Қазақстанның үшінші жаңғыруы: жаһандық бәсекеге қабілеттілік. ҚР Президенті Н.Ә.Назарбаев Қазақстан халқына жолдауы //Егеменді Қазақстан. – 2017, 31 қаңтар

2 Арман Октябрь Дүрия даланы оятқан «Түркісіб» //Егемен Қазақстан. 2018, 5 маусым

3 Прибытие поезда на вокзал Ла-Сьота//Википедия. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Прибытие_поезда_на_вокзал_Ла-Сьота (дата обращения 02.01.11) // Нижегородский листок, 1896, 4 (16) июля, № 182. - С. 31.

4 Уразова С.Л. Телевидение как институциональная система отражения социокультурных потребностей. – М., 2012. - 507 с.

5 Назарчук А.В. Теория коммуникации в современной философии. – М.: Прогресс-Традиция, 2009. - С. 294

Резюме

В статье анализируется современное состояние традиционных медиа в эпоху доминирования цифровых технологий.

Resume

The author of the article analyzes the current state of traditional media in the era of digital technology dominance.

**ӘСКЕРИ ҰҒЫМДАРҒА БАЙЛАНЫСТЫ КӨНЕРГЕН
СӨЗДЕР**

Қ.К. КЕНЖАЛИН

Phd докторы, доцент

Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Д.Ә. БАЛТАБАЙ

«Қазақ тілі мен әдебиеті» мамандығының магистранты

Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Аннотация

Мақалада әскери ұғымдарға байланысты көнерген сөздердің лингвистикалық ерекшеліктері қарастырылған. Қазақ жыраулар поэзиясында кездесетін қару-жарақ атаулары және олардың семантикасы жайлы зерттелген. Көнерген сөздердің көркем мәтіндерде қолданылу ерекшеліктеріне тоқталып, этимологиялық талдаулар жасалған.

Түйін сөздер: әскери қару-жарақ, этимология, этимологиялық сөздіктер, көне түркі тілі, лексикалық қабат.

Қазақ тілінде көнерген сөздер көбінесе тарихи дастандарда, батырлар жырында, бір сөзбен айтқанда, халық ауыз әдебиетінде мол кездесетіні белгілі. Соның ішінде, жыраулар поэзиясы тілінде *жай, айбалта, кіреуке, адырна, берен, дулыға, жебе, көбе, қорамсақ, садақ, сауыт* секілді қару-жарақ атаулар және әртүрлі ұғымдарға қатысты көнерген сөздер көптеп ұшырасады. Көнерген сөздер жайлы тілдік деректер, олардың шығу тегіне, мағыналық ерекшеліктеріне назар салып, ауыз әдебиеті мұраларының тілінде қолданылу жиілігі, қазақ тілінен басқа да тілдерде ұшырасуы жайында зерттеп, материалдар жинақтау тіл білімі үшін маңызды. Көнерген сөздердің лексика-семантикалық мағыналары жайлы тілдік материалдарға зер сала отырып, олардың жыраулар поэзиясы тілінде кездесуі, өз заманындағы маңыздылығы жайлы дерек көздеріне назар аудара отырып, этимологиялық шығу тәркісіне тоқталу зерттеу мақаламыздың маңыздылығын арттыра түсері анық.

Жыраулар поэзиясында кездесетін көнерген сөздердің бірі *адырна* сөзі. Адырна – садақтың оқ салып тартатын кермесі, атылатын оқты ұшыру үшін садақтың екі басын керіп байлаған баулық. Бұл сөз

ұйғыр тілінде *адыр* – ажырасу, айрылу деген мағынаны берсе, *адыр* сөзі (*азыр, айыр, айр*) – бөлу, ажырату; *адыры* (*адыр – ы, айыр- ы*) – екіге бөлу деген мағынаны беретіндігі жайлы В.В.Радлов өз еңбегінде атап өтеді. Көне түркі жазба ескерткіштері тілінде *адырна* сөзіне байланысты *adryl* – бөліну, ажырау; *adryš* – айрылысу деген мағынадағы сөздерді де атап көрсетуімізге болады. *Адар* сөзі – түркі-моңғол тілдерінде «жан-жаққа шашырау, бөліну, ыдырау» мағынаны білдірген. Бұл деректерге сүйене отырып *адырна* сөзінің шығу тегіне көз жүгірте отырып түбірі *адыр* екендігін көреміз. *Адырна* сөзінің соңындағы *-на* – қосымшасы етістіктен есім тудыратын жұрнақ болу мүмкін. Ғалым Будагов өзінің зерттеулерінде *адырна* сөзі – оқты садақтан ажырату деген мәнінде де қолданылғандығын жазады. Өрмек жіптерінің асты-үстін бөліп тұратын *адарғы* деп аталатын ағаш аспап та болған. Бұл сөздің де түбірі – *адар* екені анық. Бұл сөзді *адыр* сөзімен төркіндес болуы да мүмкін деп жорамалдаймыз [1, 216.]. *Адырна* сөзіне байланысты «Көне түркі сөздігінде» де *adar* – разделять, анализировать деген анықтама берілген. Бұл сөздің мағынасын Д.Клаусонның «Etymological Dictionary of Pre-thirteenth-century Turkish» атты сөздігіндегі *adruk, adir, adrik* «*devided, separated*» (бөліну, бөлу) деген түбірлес сөздерімен толықтай байланыстыра аламыз [2,656.]. Қазтуған жыраудың толғауларында *адырна* сөзі былайша кездеседі:

Бұдырайған екі шекелі,
Мұздай үлкен көбелі,
Қары ұнымы сұлтандайын жүрісті,
Адырнасы шайы жібек оққа кірісті [3, 28 б.].

Садақ ағашының екі басын иіп ұстап тұратын, жебені тіреп ататын керме қайысты *адырна* деп атаймыз [4, 97 б.]. *Адырна* сөзіне қатысты осындай этимологиялық талдаулардың бар екені белгілі.

Сол сияқты жыраулар поэзиясында кездесетін көнерген сөздердің бірі – *дулыға*. *Дулыға* сөзіне де қатысты бірнеше пікірлер бар. Бұл сөз қазақ тілінде көбінесе *дулыға* түрінде кездеседі және тарихи сөз (көнерген сөз-историзм) болып саналады, яғни бір кездерде бас киімнің атауы болып жұмсалғанымен, заттың өзі кейінгі уақытты қолданылмағаннан кейін, атауы да қолданыстан шығып, тек ерте кездегі өлең-жырлар мен мақал-мәтелдерде сақталған. Қазіргі кезде образ жасау үшін пайдаланылатын немесе бұрынғы дәуірлерді суреттеген тарихи шығармаларда қолданылатын көнерген сөз болып қалған. Бұл, мүмкін, түркі-моңғол тілдеріне ортақ сөз болуы да ғажап емес, себебі «оқ өтпейтін металдан жасалған бас киім (каска, шлем)»

мағынасындағы *дуулга* сөзі моңғол тілінде де бар сөз. Тіпті моңғол тілінде «дулыға кию» мағынасында дуулгала (x) етістігі де бар. Сөздіктердің аудармаларына сүйенсек, түрік, шағатай, ұйғыр тілдерінде бұл сөз *тулга, туғулга, тулыға, тауылга, туқлуга* түрінде «каска, шлем» мағынасымен қолданылғандығы жайында Л.Будагов өз еңбектерінде жазады. Қазақтың байырғы тілінде *дулыға/тулыға* сөзі алдымен батыр (жауынгер) киетін, «оқ өткізбейтін, яғни металл қапталған бас киім» деген мағынаны бергендігі жөнінде материалдар бар [5, 72 б.]. *Дулыға* сөзінің шығу төркіні жайында Э.В.Севортянның «Этимологический словарь тюркских языков» атты сөздігінде мынадай деректер келтірілген: түркімен тілінде ду:ла- сөзі мына зат есімнен шығуы мүмкін: ду:+ -ла-, және туғла-> ту:ла ~ ду:ла-. Морфологиялық тұрғыдан әртүрлі алт. тула «щит»(қалқан) мағынасын берген [6, 293б.]. Соғысқа шыққан батырлардың басына киетін темірден, жезден жасалған бас киімі *дулыға* деп аталған [7, 15б.]. *Дулыға* сөзі Доспамбет жыраудың толғауында былай деп ұшырасады:

Ту құйрығы бір тұтам,
Тұлпар міндім, өкінбен,
Туған айдай нұрланып,
Дулыға кидім, өкінбен [3, 34б.].

Жыраулар поэзиясында кездесетін көнерген сөздердің бірі – көбе. Көбе сөзіне қатысты Махмұд Қашқари сөздігінде *күбе йарық* түрінде хатқа түскендігі жайлы, «металл сауыт» деген мағынаны білдіргені жайлы «Көне түркі сөздігінде» келтірілген. Бұл сөзге қатысты мағынасы қазақ тіліндегі мағынамен бірдей орта ғасырлардағы түркі сөздіктерінен де деректер кездеседі. Көнерген сөздердің қолданысының сиректігіне қарай, олардың ескілігіне қарай олардың мағынасы кей кезде дұрыс түсіндірілмей, бұрмаланып, өзгертіліп жазылып жүргені белгілі. Мәселен бұл сөздің *кебе* деп жазылған түрі де кездесіп жүр. Сондықтан, ғалым Ә. Қайдаров кебені де «шарайна, сауыт» деп түсіндіреді. Бірақ *кебе* мен кебенек, кебене, кебентай сөздеріне негіз болып тұрған *көбе* сөздерін екі бөлек түбір деп ажыратып түсіндіреді. Негізінен нақты мағынасында «сауыт» мағынасында *кебе* сөзінің тұлғасының дұрысы – *көбе* болуы мүмкін [5, 103б.]. Д.Клаусонның «An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish» атты сөздігінде *көбе* сөзі *küpe* деп көрсетілген яғни, «originally 'a small metal ring'» (кішкентай сынық метал) және *küpe yarık* «one of the 'rings' making up chain-mail» (шынжырлы сауыт) деген мағынасында берілген. Ғалым, неміс түркологы Герхард Доефердің де аталған сөзді Күлтегін жазба ескерткішінде *kühe* деп кездескендігі жайлы айтады. Д.Клаусон

этимологиялық сөздігінде солтүстік-шығыс тілдер тобында аталған сөз *kübe* деп аталатындығы және ол «a ring in harness» (шынжырлы ертұрман) деген мағына беретіндігі, «one of the 'rings' making up chain-mail» (кішкентай металл сақина немесе шығыршық) деген мағыналар беретіндігі жайлы жазады. Сонымен қатар, Д.Клаусон этимологиялық сөздігінде солтүстік-батыс тілдер тобына жататын Луцк диалектінде (Lutsk dialect) *көбе* сөзіне қатысты *kübe* «chain-mail» (шынжыр баулы сауыт) деген мағынасы да бар екендігін көрсетеді. Көбе сөзіне байланысты Д. Клаусон сөздігінде оңтүстік-батыс тілдер тобындағы Османлы тілінде және XI ғасыр хакас тілінде де *küpe* «сырға» мағынасында қолданылса, XV ғасырда шағатай тілінде ол сөз *köbe* «fringe edging» (жиек, көмкерме) деп кездессе, XIII ғасырда қыпшақ тілінде «military equipment» (әскери құрал-сайман, жабдық) деген мағыналармен берілгендігі жайлы жазады [2, 687 б.]. Көбе сөзі сияқты *сауыт* сөзінің де көнеден келе жатқан сөз екені белгілі. *Сауыт* сөзіне байланысты Д.Клаусонның сөздігінде *sawit* “vessel, container; coat of mail, armour” (сауыт), татар тілінде *saut, sawit*, XV ғасырда шағатай тілінде *sawut* “coat of mail” (сауытты қабық) деген мағыналармен кездескендігі берілген [2, 806 б.]. Ұсақ темір шығыршықтарды бір-бірінен өткізіп тоқылатын тордан қысқа жеңді жейде түрінде жасалатын, садақ, қылыш, найза сияқты қару-жарақтардан қорғануға арналған батырлардың киімі *сауыт* деп аталған [8, 39 б.]. Қазтуған жыраудың толғауларында *көбе* сөзі былайша кездеседі:

Бұдырайған екі шекелі,

Мұздай үлкен көбелі,

Қары ұнымы сұлтандайын жүрісті,

Адырнасы шайы жібек оққа кірісті [3, 286.].

Көп кездесетін көнерген сөздердің бірі – *Садақ*. *Жақ/Жай/Жа*. Жыраулар поэзиясы тілінде көп кездесетін қару-жарақ атауларының бірі – *садақ*. Бұл сөздер XV-XIX ғасырлардағы ақын-жыраулар тілінде де жиі ұшырасады, қазіргі кезде көнерген сөздер қатарында. *Садақ* сөзінің синонимдері ретінде кездесіп жүрген көнерген сөздің бірі *жақ/жай/жа* сөздері. Соңғы *жа* варианты қазақ тілінде *сарыжа*, *бұхаржа* сөздерінде сақталған. Ағаштан доғаша иіп немесе иілген іспетті екі бөлікті жалғастырып, екі ұшын қайыспен керіп, сол кермеге оқ (жебе) салып, тартып алатын, өте көне замандардан келе жатқан қару атауы *садақ* (*жақ*) деп аталған. Сонымен қатар, *бұхаржа* және *сарыжа* сөздеріндегі *жа* компоненті де көне *йа* сөзінің қазақша нұсқасы (сөз басындағы й дыбысының қазақ тілінде ж болып келетіні ескерсек) екені белгілі. Көне *йа* – *жақ*, *йа* *қур* – «жай тарту, жақ ату»,

йа құрғушы – «жайшы, жақ атушы» деген мағынаны білдіретіндігі белгілі [5, 139 б.]. Д.Клаусон өзінің еңбегінде *садақ* сөзінің атауына байланысты ол сөздің көне нұсқасы *ya* «*bow*» *weapon* (садақ, қару) деп келтіреді. Сонымен бірге, NE (солтүстік-шығыс түркі тілдері тобы) «north-eastern language group, para. 57» *ya*, *ça*, *çag* болып кездесетіндігі (хакас тілінде *ça*, *сах*, *охса*), NC (north-central language group) қырғыз тілінде *ca*, қазақ тілінде *jak*, SC(south-central language) өзбек тілінде *yoу*, NW (north-western language group) қарақалпақ тілінде *jaу*, татар (Қазан) тілінде *сеуа*, құмық тілінде *јауа*, ноғай тілінде *уау*, SW (south-western language group) әзірбайжан және Османлы тілінде *уау*, түрікмен тілінде *ya*: *у* болып аталатындығы жайлы жазылған [2, 869б.]. Ақтамберді жыраудың толғауларынан *сауыт* сөзін жиі кездестіреміз:

Жағасы алтын, жеңі жез,
Шығыршығы торғай көз,
Сауыт киер ме екеміз [3, 64б.].

Садақ оғының қабын *қорамсақ* деп атаған. Батырлық жырлар мен эпостық дастандарда *қорамсақ* пен *садақ* сөздері синонимік қатар түзіп жиі қолданылған. Сонымен бірге ертеректе «оқ қабы» мағынасында *қылшан* сөзі де қолданылғаны белгілі. Мысалы, Қазтуған жыраудың толғауында:

Қарайғайдан садақ будырып,
Қылшанымды сары жүн оққа толтырып
Жанға сақтау болған жұрт, – деп жырланады.

Садақ сөзінің «оқ қабы, жақ қабы» мағынасында қолданылғаны бізге деректер арқылы жеткен. Мысалы, Қобыланды батыр жырында:

Садақтың бауы сартылдап, – деп кездесетін жерлері бар. Бұл жердегі *садақ* – белге байланған жақ немесе оқтың қабы мағынасында қолданылған. Академик ғалым Ә. Қайдаров бұл сөздердің морфологиялық құрамын талдап, этимологиясын ашып зерттеген. Ғалым өзінің зерттеу еңбектерінде *қорамсақ* сөзінің құрамындағы *сақ* элементі – бір сөз түбірінің *йа/йақ/жа/жақ*, *са/сақ* секілді варианттары деген тұжырымын жазады. Ғалым *қылшан* сөзін аттың күйірігі немесе жалының қылымен байланыстырып, *қыл* сөзіне «ыдыс, қап» мағынасындағы *шан* сөзі немесе *-шан* (*-шын*, *-шін*) жұрнағы қосылуы арқылы жасалған сөз болуы мүмкін деген пікірін айтады. Осы мағынадағы орыстың *колчан* сөзі де XIII-XV ғасырларда түркі тілдерінен енгендігі жайлы деректер бар. Кейбір жерлерде *қорамсақ* сөзі *қорам* формасында да кездескен. Оған мысал ретінде жыраулар поэзиясынан басқа да «Қыз Жібек» жырында:

Енді қолын алғанша,

Қорамға қолын салғанша, – деген жыр жолдарынан көруімізге болады. Демек, бұдан *қорамсақ* сөзінің *қорам* және *сақ* деген екі бөлек сөзден тұратындығын, *сақ* компоненті қосылмай да «оқ қабы» деген мағынаны бере алатындығын көреміз. Осы *қорамса* варианты сонымен бірге «Ақжонасұлы Ер Кеңес» жырында:

Қорамсаны қолға алды,

Атайын деп ондалды, – деп ұшырасады. Бұлар – емлелік қателер емес, біз талдап отырған сөздің және құрамдарының бірнеше фонетикалық нұсқадағы (*ca/saқ*) бір сөзден жасалғандығын айқындайды [5, 129 б.]. Әскери ұғымдардың қатарында қару-жарак атауларының тіл білімінде зерттелуі өзекті.

Күдері/ Көдіре. Күдері сөзін Ақтамберді жыраудың толғауларынан кездестіреміз:

Күлдір-күлдір кісінетіп,

Күренді мінер ме екеміз,

Күдеріден бау тағып,

Қамқапты киер ме екеміз [3, 61б.].

Махамбеттің бір өлеңінде:

Көдіреден бау тағып,

Сауыт киер күн қайда? – деп кездеседі. Кейбір кітаптарда осы тіркес *күдіре бау, күдіреден бау тағып* болып кездеседі. Бұл сөздің *көдере* деген де нұсқасы бар. «XVIII-XIX ғасырлардағы қазақ ақындарының шығармалары» атты жинақты бастырушылар бұл сөзді *көдіре* деп беріп «көдіре – төзімді нәрседен жасаған бау» деген мағынаны білдіретіндігін жазады. Негізінен алғанда, *күдері* сөзі «төзімді нәрсе» емес, «жұмсақ иленген тері» деген ұғымды айқындайды. Н.И. Ильминскийдің сөздігінде *күдері* – *иленген түйе терісінен жасалған портупея* (портупея деп – қару асыну үшін иықтан асыра тағып жүретін, белге байлап жүретін аспа немесе тартпа бау деген ұғымды білдірген) деп ұшырасады. Мүмкін, бұл сөздің XIX ғасырдағы негізгі мағынасы осы болуы мүмкін. Өйткені, ғалым Ильминский бұл анықтаманы сол кездегі қазақтардан ауызба-ауыз сұрап, жазып алған деректер негізінде берген [5, 107 б.]. Бұл сөз қырғыз тілінде де *күдөрү* – жұмсақ иленген қайыс деген ұғымда ұшырасады. *Күдері* – көбіне *күдеріден бау тағып, күдері бау* тіркестерінде кездеседі. Бұл сөздің мағынасы бүгінгі күнде көмескіленіп, қате түсіндіріліп, сонымен қатар түрліше жазылып жүр.

Кудрага (*күдері*) сөзі моңғол тілінде қазіргі кезде – «шілейке, өмілдірік» деген ұғымда кездеседі. Өткен кезеңдердегі қазақ әдебиеті мәтіндерінде кездесетін *күдері бау* тіркесі «жұмсақ иленген теріде

жасалған бау», нақтырақ айтсақ, «түйе терісінен иленген бау» мағынасында ұшырасады. Ерте кездегі ауыз әдебиеті үлгілерінде «күдерідей бойы созылып» деген сөйлем ұшырасады. Бұл жерде *күдіре* – «икемге көнгіш, созылған нәрсе» деген мағынаны білдіріп тұр. Сонымен қатар, қырғыз тілінде жұмсақ нәрсені *күдөрүдөй* деп атау кездеседі, және аяғын жұмсақ басатын қызды бейнелегенде *күдөрүдей* былқылдап деп суреттейді. Бұл қазақ тіліндегі *күдерідей созылып* деген мағынамен үндес екендігін байқаймыз. Екі тілде де *күдері (күдөрү)* сөзі «жұмсақ иілгіш», «жұмсақ иленген» деген ұғымды білдіреді [5,107 б.]. Тіл білімінде әскери ұғымдарды этимологиялық тұрғыдан зерттеу әлі де болса біршама ізденістерді талап етеді.

Жыраулар поэзиясы тіліндегі көнерген сөздердің қолданылу жиілігі мен мағынасына тоқталу, көнерген сөздердің шығу тегін тереңірек зерттеу, көнерген сөздер жайында материалдар мен дерек көздерін жинау – қазақ тіл білімінде төл сөздеріміздің мағынасын анықтауда маңызды екендігі белгілі. Ғасырлар бойғы қазақ халқының тұрмыс-тіршілігінен, дәстүр-салтынан, болмыс-бітімінен, дүниетанымынан хабар беретін авторлы ауыз әдебиеті – жыраулар поэзиясы тіліндегі көнерген сөздердің мағынасын айқындап, саралау жас ұрпақтың бойындағы ұлттық мінез бен ұлттық болмысты қалыптастыруда үлкен рөл атқарары анық.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Қазақ тілінің қысқаша этимологиялық сөздігі. Қазақ ССР-ның Ғылым баспасы. – Алматы – 1966. – 240 б.

2 Sir Gerard CLAUSON «An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish», Oxford at the Clarendon press, 1972. – 988 с.

3 Бес ғасыр жырлайды: 2 томдық./ Құрастыр. М.Мағауин, М.Байділдаев. – Алматы: Жазушы, 1989. –Т.1. – 384 б.

4 Севортян Э.В. Этимологический словарь тюркских языков. Наука, 1980 г. – 395 с.

5 Сыздықова Р. Сөздер сөйлейді. Көптомдық шығармалар жинағы. – Алматы: Ел-шежіре, 2014. – 412 б.

6 Древнетюркский словарь. Ленинград, 1969. Наука. – 677 с.

7 Қазақ әдеби тілінің сөздігі. Он бес томдық. 3-том / Құраст. Б.Сүйеркұлова, Т.Жанұзақ, О.Жұбаева және т.б – Алматы, 2011. – 744 б.

8 Қазақ әдеби тілінің сөздігі. Он бес томдық.11-том / Құраст. Ж.Манкеева, С.Бизақов,Ә.Жүнісбек және т.б. – Алматы, 2011. – 752 б.

Резюме

В статье исследуются архаичные названия оружия и его семантика, встречающиеся в поэзии казахского жырау.

Resume

In this article the authors researched the etymological names and archaic words related to weapons in the Kazakh zhyrau poetry.

СТРАТИФИКАЦИЯ ЭЛЕМЕНТОВ СТИЛИСТИЧЕСКИ СНИЖЕННОЙ ЛЕКСИКИ

С.С. НУРКЕНОВА

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

К.У. КИНЖАГАЛИЕВА

докторант,
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева

Аннотация

В предлагаемой статье проводится классификация стилистически сниженной лексики и даются сведения из истории вопроса изучения. Изложены и обобщены взгляды английских, американских и русских лингвистов на проблему стилистически сниженной лексики. Основным этапом исследования выступили теоретические соискания в рамках стилистически сниженной лексики: изучены работы выдающихся ученых, таких как S.B. Flexner, E. Partridge, И.Р. Гальперин, Т.А. Арнольд, В.А. Хомякова.

Ключевые слова: стилистически сниженная лексика, разговорная речь, сленг, жаргонизм, арг, вульгаризмы, диалектизмы, профессионализмы, эмоционально-оценочная окраска слова.

Язык – это многоуровневая система. Каждые его ярусы находятся в строгом порядке. Со структуризацией уровней языка, лексика была разделена на 3 пласта (книжный, нейтральный, разговорный). На сегодняшний день одним из самых интересных для изучения является разговорный пласт лексики. Это связано с его неоднородностью и терминологической неустойчивостью. Отличительной чертой современности признается бесконтрольное проникновение нелитературной лексики не только в разговорную речь, но и в жанры публицистики и художественную литературу. В настоящий момент происходит непрерывный процесс интеграции такого рода нелитературных, сниженных элементов в литературный язык.

Беляева Т.М и Хомяков В.А определяют элементы сниженного регистра лексики – «это эмфаза (эмоциональная, оценочная, экспрессивная или аффективная), употребляемая в речи для создания определенного стилистического эффекта» [1, с. 19]. Но мы бы хотели

подчеркнуть, что лексика сниженного регистра также представляет собой отклонение от так называемого «стандартного языка».

В классификации лексики Гальперина И.Р. к пласту сниженного регистра относится сленг, жаргонизмы, профессионализмы, диалектизмы, вульгаризмы, разговорные неологизмы. В понятие сленг зачастую включаются самые разнообразные явления лексического и стилистического плана. В статье «О термине «сленг» И.Р. Гальперин говорит, что в английской лексикографии приблизительно сначала XIX в. появляется совершенно новый термин, который стал широкоиспользуемым среди составителей словарей в качестве пометы для такого рода слов, которые по каким-либо причинам не получили статуса литературных единиц словарного состава английского языка. Этот термин – «сленг» [2, с. 107].

Понятие термина «сленг» является крайне дискуссионным и не обходится без вмешательства современных лингвистов. На данный момент в лингвистике существует огромное количество определений данного явления, которые зачастую противоречат друг другу. Так, один из крупнейших исследователей сленга Э. Партридж определяет сленг как «бытующие в разговорной сфере весьма непрочные, неустойчивые, никак не кодифицированные, а часто и вовсе беспорядочные и случайные совокупности лексем, отражающие общественное сознание людей, принадлежащих к определенной социальной или профессиональной среде».

Сленг при этом рассматривается как сознательное, преднамеренное употребление элементов общелитературного словаря в разговорной речи в чисто стилистических целях [3, с. 45].

В отечественной англистике наиболее развернутое определение сленга было дано В.А. Хомяковым. Он трактует сленг как «особый периферийный лексический пласт, лежащий как вне пределов литературной разговорной речи, так и вне границ диалектов общенационального английского языка, включающий в себя, с одной стороны, слой специфической лексики и фразеологии профессиональных говоров, социальных жаргонов и аргос преступного мира, и, с другой, слой широко распространенной и общепонятной эмоционально-экспрессивной лексики и фразеологии нелитературной речи» [4, с. 11].

Для И.Р. Гальперина сленг представляется чем-то расплывчатым и туманным. «Сленг существует только в английской лексикологии и лексикографии. Ни во французском, ни в немецком, ни в русском, ни в каком-либо другом языке, достигшем высокой степени развития

словарного состава, такого термина нет. В английской лексикографии под этим термином недифференцированно объединяются совершенно разнородные явления. Этой пометой отмечены и просторечные слова, и диалектизмы, и неологизмы, и жаргонизмы, и шуточные словообразования, и многое другое. Это не просторечие в чистом виде, характерным признаком которого является нелитературность слова, чаще всего искажение его звуковой или морфологической структуры» [2, с.17].

Подобного рода противоречия, первоначально, относятся к объему понятия «сленга», а именно вопрос состоит в том, стоит ли включать в понятие данного термина лишь выразительные и ироничные слова, которые являются полными или частичными синонимами литературных эквивалентов, или же под данную категорию должны попадать и нелитературные лексемы, относящиеся к лексической системе второго уровня, использование которых нередко осуждается в кругу образованных людей и высшего света.

При рассмотрении сленга как отдельного пласта лексики будет уместно начать с того, что все единицы сленга можно отнести к общему или специальному сленгу. К специальному сленгу относятся те лексемы, которые употребляются людьми с общими интересами и занимающими одинаковое положение в обществе. Так существует студенческий, военный, морской, спортивный сленг и так далее. Общий же сленг не закреплен за определенной группой людей, то также находится вне литературного языка. И.В. Арнольд выделяет сленг общий и специальный, в зависимости от сферы его употребления.

1) общий сленг, то есть находящиеся за пределами литературного английского языка, но общепонятные и широко распространенные в разговорной речи образные слова и устойчивые словосочетания с ярко выраженной эмоционально-оценочной окраской, претендующие на новизну и оригинальность и являющиеся стилистическими синонимами слов литературного языка, в которых экспрессивная функция преобладает в большей степени над номинативной.

2) специальный сленг, т.е. слова и словосочетания, входящие в ту или иную специальную или профессиональную лексику: сленг моряков, солдат, спортсменов, актеров, юристов, студентов и т.д. и сленг различных социальных группировок, например, кокни, т.е. диалект простых людей Лондона, светский жаргон, слова и выражения, принятые в закрытых учебных заведениях для детей английской аристократии, воровской жаргон и т.д. [5, с. 285]

Подобной точки зрения придерживается и великий русский лингвист Хомяков В.А. В своём учебном пособии «Введение в изучение сленга» он даёт следующие определения общему и специальному сленгу: "Общий сленг - это относительно устойчивая для определённого периода, широко распространённая и общепонятная социальная речевая микросистема в просторечии, весьма неоднородная по своему генетическому составу и степени приближения к фамильярно-разговорной речи, с ярко выраженной эмоционально-экспрессивной коннотацией вокабуляра, представляющей часто насмешку над социальными, этическими, эстетическими, языковыми и другими условностями и авторитетами" [4, с. 112]. А специальный сленг он определяет как "социальная речевая микросистема в просторечии, включающая в себя кэнт и некоторые близкие к нему образования (рифмованный сленг и др.), профессиональные и корпоративные (групповые) жаргоны и отличающаяся генетически и функционально от общего сленга" [Хомяков 1971: 113]. Мы бы хотели отметить тот факт, что такой термин как "кэнт" понимается В.А. Хомяковым в трактовке Э.Партридж, а именно как условный язык деклассированных элементов (нищих, воров) и некоторых других общественных групп [3, 52]. Дав определения таким двум видовым понятиям как общий сленг и специальный сленг, В.А. Хомяков выводит следующее определение термина «сленг»: "Сленг - это основной компонент просторечия, то есть компонент нормы второго уровня, включающий в себя, с одной стороны, социальные варианты: кэнт и некоторые близкие к кэнту речевые образования (рифмованный сленг и другие), профессиональные и корпоративные жаргоны, а с другой стороны - широко распространённую и общепонятную социальную микросистему, весьма неоднородную по своему генетическому составу и степени приближения к норме первого уровня, имеющую ярко выраженный эмоционально-экспрессивный оценочный характер и своеобразный вокабуляр, в котором слова и выражения чаще всего имплицитно передают насмешку над социальными, этическими, эстетическими, языковыми и многочисленными иными условностями и авторитетами" [4, с. 63]. Отмечая вышеизложенное Таким образом, мы можем сделать вывод, что сленг можно признать антиподом литературного языка, который отождествляется частично с жаргоном, а частично с профессионализмами и с разговорным языком.

Продолжая перечислять особенности сленга как пласта лексики, мы не можем не отметить одну из самых емких работ, посвящённых

проблематике сленга. Это работа самого на наш взгляд крупнейшего современного исследователя сленга - Эрика Партриджа. В своей работе "Slang Today and Yesterday" Э. Партридж характеризует сленг как совокупности лексем, существующие в разговорной сфере, которые являются весьма непрочными, нанеустойчивыми, а часто и вовсе беспорядочными и случайными, но которые отражают сознание людей, относящихся к определённой социальной или профессиональной среде или группе. Именно по причине неоднородности сленговых лексем, под термином «сленг» объединяются различные явления, и следующей из наиболее характерных черт данного лексического кластера является его неустойчивость.

Жаргонизмы – группа нелитературного вокабуляра. Они существуют почти в каждом языке, и их целью является сохранение некой тайны в кругах той или иной социальной группы. Так, например, Гальперин И.Р. отмечает, что жаргонизмы, в общем – старые слова с навязанными им новыми значениями, где старое традиционное значение теряется под тенью важности нового. Большинство жаргонизмов абсолютно непонятны для тех, кто находится вне социальной группы, которая их изобрела. Они являются своего рода кодами, для входа в ту или иную социальную группу, зафиксированными в словарях. Жаргонизмы обладают социальным характером, но не региональным. Так, например, в Британии и США почти каждая социальная группа имеет собственный жаргон: воровской, бродяг (известный как кант), джазовых певцов, армейский жаргон (военный сленг), жаргон спортсменов и так далее. Именно в связи с его закрытостью и закодированностью, жаргон является своего рода иностранным языком для людей, не входящих в социальную группу владеющую жаргоном. Рассматривая жаргон с лингвистической точки зрения, мы не можем не отметить тот факт, что жаргон и сленг значительно отличаются от общего словарного запаса только своими лексемами и лексиконом, который они формируют. Здесь мы можем говорить об эмфазности слов и их значений. Если же мы анализируем лексемы с чисто языковой точки зрения, с точки зрения морфологии и синтаксиса, то все слова не будут подвергаться грамматической девиации. Но сила таких слов и заключается в их простоте: с точки зрения грамматики они все подчиняются её законам, но при этом формируют особый новый язык, являющийся одновременно и зашифрованным кодом для «чужаков». Отличительными чертами жаргона является:

- Нестабильность относительно страты, к которой он принадлежит или принадлежал. Есть сотни слов, который были жаргонизмами или сленгом, но стали законными членами литературного языка.

- Разделение жаргона на общий и специальный. Слова общего жаргона практически потеряли свою способность к сокрытию информации. Он принадлежит ко всем социальным прослойкам и может быть понят беспрепятственно. Данный факт является камнем преткновения в разделении понятий сленга и жаргона. Когда жаргон становится общим, он передвигается на ступень выше и переходит в подкласс сленга или разговорного языка.

- Процесс словообразования в жаргоне крайне редкий процесс.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что жаргон, не смотря на принадлежность к нижнему регистру лексики, не стоит на месте. Множество слов преодолели сопротивление и успешно вошли и закрепились в стандартном лексиконе, пройдя процесс дежаргонизации.

В традиционном понимании под термин «кэнт» подводят: секретные «языки» преступного мира, жаргоны и иногда различные профессиональные лексические системы, которые ранее обозначались термином «профессиональные говоры».

В английской лексикографии эти секретные «языки» называют кэнт, в немецкой ротвелш, в испанской хермания, во французской арго. Кэнт – это условный, секретный «язык» деклассированных элементов (нищих, бродяг, воров, гангстеров) и некоторых других общественных групп (бродячих и уличных торговцев, ремесленников и других). В русской лингвистике термину «кэнт» соответствует общепринятый термин «арго».

Как отмечает В.М.Жирмунский, - арго – «своего рода пароль, по которому узнают друг друга деклассированные, и мощное средство профессиональной организации в условиях острой социальной борьбы». Арго - это конспиративный засекреченный «язык». Арго ограничен лексикой и фразеологией, почти не затрагивая фонетику, морфологию и синтаксис. Как указывает В.М. Жирмунский, арго выступает как вторичная лексическая система, а у носителей арго можно наблюдать лексическое двуязычие, существующее при наличии единого грамматического строя, то есть своеобразный словарно-семиотический билингвизм [4, с. 43]. Таким образом, основная функция арго – функция конспиративной коммуникации.

Однако, как указывает В.Д. Бондалетов, помимо своей основной функции арго может использоваться также в роли своеобразного эмоционально-экспрессивного средства. Исходя из данного определения, арго, как тип речи, выработал черты, отличающие его, с одной стороны, от секретных кодов, выполняющих только конспираторную функцию, а с другой – от чисто экспрессивных жаргонов. Все это относится к английскому кэнту.

Следующей стратой стилистически сниженных элементов лексики являются профессионализмы. Профессионализмы называются слова, используемые людьми, которые связаны с какой-либо профессией или интересами. Данные слова применяются для определения рабочего процесса или орудий труда. Профессионализмы дают новое название уже ранее существующим концепциям, приспособлениям или инструментами обладают своего родаткодировкой, которую может расшифровать только индивидуум, тесно связанный с данной профессией. Отличительной чертой профессионализмов является их «техничность». Они существуют в нелитературной страте языка, в то время как термины принадлежат к литературной. Профессионализмы могут быть расшифрованы в узкой группе людей, объединенными одними и общими интересами. Структура профессионализмов не может быть доступна всем из-за образного переноса, на котором строится его название, в частности, когда черты объекта или рабочего процесса отражаются метафорически или метонимически. Отличительной чертой профессионализмов является их подвижность: некоторые из них, могут с течением времени потерять свой статус в профессиональной прослойке лексики и перейти в нейтральный пласт.

Диалектизмы – следующая лексическая группа, входящая в состав стилистически сниженной лексики. Данная подгруппа стоит в некой оппозиции относительно других членов нелитературного лексикона. Диалектизмы – слова, которые в процессе интеграции национального английского языка остались вне зоны литературной лексики. Относительно данной подгруппы всё же есть некоторые расхождения в терминологии между диалектом, слэнгом и *venacular*, а так же функциональным действием диалектизмов в речи и тексте: их функции очень схожи со слэнгом. Вся данная подгруппа используется с эмоциональным подтекстом и характеризует говорящего как человека с определенной принадлежностью к какой-либо местности, воспитанию или образованию. Диалектные слова также трудноотличимы от разговорных. Некоторые диалектизмы подошли

так близко к границе нейтральности или стандарту, что иногда внесены в регистр стандартного разговорного лексикона. Лексемы, принадлежащие к данной подгруппе ограничены в функциональном использовании. Таким образом, И.Р. Гальперин отмечает, что диалектизмы используются с целью охарактеризовать личностей через их речь, и делает предположение, что если бы такие слова не использовались в эмотивной прозе – они бы исчезли из языка.

Диалектизмы, в отличие от профессионализмов, детерминируют принадлежность к определенной местности вместе с её повседневной жизнью.

Термин «вульгаризм» используемый для определения специфичной группы слов нелитературного пласта лексики может ввести в заблуждение. Двоякость термина обусловлена его этимологией. «Vulgar», по данным Shorter Oxford Dictionary имеет значения:

- a) Words or names employed in ordinary speech
- b) Common, familiar
- c) Commonly current or prevalent, generally or widely disseminated.

Таким образом, вульгаризмы – бранные слова и мат, несущие оскорбительный характер. Непристойные слова, известные как запрещенные в различных контекстах «four-letter words». Вульгаризмы используются в речи неосознанно. В художественной литературе такие слова заняли законное место. Однако, вульгаризмы никогда не переходят в пласт нейтральной лексики и всегда остаются табу. Вульгарные лексемы обладают очень сильной негативной эмоциональной окраской, неясным логическим значением и часто используются в качестве междометий, для выражения злобы, недовольства.

Окказионализмы или, в отличии от литературных слов, отличаются спонтанностью и неуловимостью. Не все окказионализмы зафиксированы в словарях или на письме, они существуют в речи и очень быстро отмирают не оставляя за собой ни единого следа. Данные слова образуются не по средствам аффиксации, но по средствам семантических изменений в словах, которые почти незаметны для лингвиста, пока лексема не займет свою нишу в печатном варианте. Стилистически сниженные окказионализмы в отличие от литературных не придуманы каким-либо автором с определенной целью, их значение очень медленно пробирается в слово.

Рассмотрев разные подходы лингвистов в изучения и классификации стилистически сниженной лексики, мы определили

сущность каждого компонента, как своеобразной речевой микросистемы, которая входит в систему сниженного уровня языка.

Список литературы

- 1 Беляева Т.М, Хомяков В.А. – Нестандартная лексика английского языка – URSS. 2010 – 136 с.
- 2 Гальперин И.Р. О термине сленг// Вопросы языкознания. 1956. - .№6. - С. - 107-114.
- 3 Partridge E. Slang To-Day and Yesterday. – London, 2007. – 389 p.
- 4 Хомяков В.А. – Введение в изучение слэнга – основного компонента английского просторечия – URSS. 2009. – 104 с.
- 5 Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 376 с.
- 6 Арнольд И.В. Стилистика, М., Наука, 2002. – С.11-49
- 7 Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования /И. Р. Гальперин. М.: Наука, 1981. - С. 20–31.

Түйін

Мақалада субстандартты лексикасының классификациясы қарастылырған. Зерттелу тақырыбы тарихы туралы ақпарат берілген. Ағылшын, американдық және ресейлік лингвисттердің субстандартты лексика мәселесі туралы көзқарастары қарастырылады және талқыланады.

Resume

The article deals with the classification of substandard vocabulary. The history of the study of substandard vocabulary is presented. The views of English, American and Russian linguists on the problem of substandard vocabulary are generalized.

**А. ҚҰНАНБАЙҰЛЫНЫҢ МЫСАЛ ЖАНРЫН
АУДАРУДАҒЫ ҰСТАНЫМЫ**

Л.Н. ДӘУРЕНБЕКОВА

Еуразия гуманитарлық институты
қазақ және орыс филологиясы кафедрасының меңгерушісі,
филология ғылымдарының кандидаты

Н.М. ҚОҚЫШЕВА

Еуразия гуманитарлық институты
қазақ және орыс филологиясы кафедрасының доценті,
филология ғылымдарының кандидаты

Аннотация.

Мысал – әлем әдебиетіндегі көне жанрлардың бірі. Кез-келген мысал оқырманға ғибратты ой айтуды көздейді. Мысалдың шығуы, дамуы грек халқының ақыны Эзоп есімімен тығыз байланысты қарастырылады. Ежелгі дәуірден бүгінгі күнге дейін өзектілігін жоғалтпаған Эзоп мысалдары ХІІІ ғасырдан бастап әлем әдебиетіне аударыла бастады. Эзоптан бастау алған мысал жанры, қазақ әдебиетіне И. Крылов арқылы тарады деуге негіз бар. Мақалада Абай Құнанбайұлының И. Крылов мысалдарына назар аударып, қазақ ұғымына бейімдеп беруінің мақсаты қарастырылады. Абайдың И. Крылов мысалында берілген даналық ойлардың ұғымын сезіне отырып, өзінің төл шығармасындай аударуға күш салатыны талдаулар арқылы көрсетіледі.

Түйін сөздер: көркем аударма, мысал жанры, поэзия, лингвомәдениеттану, шумақ, бунақ.

ХХ ғасыр басында орыс әдебиетіндегі мысал жанрының көрнекті үлгілері қазақ тіліне аударылып, қазақ әдебиетінің дамуына ықпал етті. Әсіресе, қазақ ағартушылары И. Крыловтың мысалдары арқылы ұлттың сана-сезіміне әсер етіп, ғибрат алуды ұсынды. И. Крыловтан С. Көбеев 37 мысал аударып, «Үлгілі тәржіме», А. Байтұрсынов 40 мысал аударып, «Қырық мысал», Б. Өтетілеуов 15 мысал аударып, «Жиған-терген» деп жеке кітап етіп бастыруынан мысалдардың қазақ халқы үшін маңызды болғанын пайымдаймыз. Бір қызығы, И. Крыловтың бір мысалы бірнеше рет аударылғанын байқаймыз. Түпнұсқа өлең түрінде берілсе де, аудармашылар қарасөз түрінде де,

өлең түрінде де әр түрлі тәсілмен беріліп отырады. Аудармашылар И. Крыловтың мысал өлеңдерінің пішінін өзгертсе де, негізгі идеясына нұсқан келтірмейді.

Біздің қарастыратынымыз Абай Құнанбайұлының И.Крыловтан аударған мысалдарының ерекшеліктері. Абайдың қай аудармасын алып қарасақ та, шығармашылық еркіндікті байқаймыз. Яғни, Абай оқырманның түсінігіне бейімдеп, өзінің айтпақ ойын қосып мысалды дамытып береді. Академик З.Ахметов: «Абай орысша мысалдың тексін дәлме-дәл аударуды мақсат етпеген, негізінен оқиға желісін сақтай отырып, мысалдағы жай-жағдайларды қазақ өміріне, ұғым-түсінігіне, ойлау, сөйлеу ерекшелігіне жанастырып, өзінше бейнелеуге ұмтылған» [1, 24 б.], - деп талдау жасайды.

Жалпы, Абай аударма арқылы қазақ әдебиетін әлем әдебиетінің классиктері: Шиллер, Гете, Байрон, А. Мицкеевич, А.Пушкин, И.Бунин, М.Лермонтов, И.Крылов туындыларын рухани құндылықтармен толықтырды. Қазақ әдебиетінде көркем аударманың қалыптасуына ықпал етті деуге негіз бар. Десек те, отандық ғылымда қазақ поэзиясының классигі Абайдың көркем аудармадағы ізденістері, ерекшелігі зерттеліп талданғанымен, мысал жанрының аудармасы заманауи аударматану ғылымында жүйелі қарастырылмады.

«Мысал - эпостық шығармалардың ішіндегі ең қысқа түрі. Әрқашан сатиралық сипатты, көбіне аң, хайуанат, кейде зат түрлері жазылады да, сол арқылы адам бойындағы мін, әлеуметтік ортадағы кемшілік, күлкіге, келекейге, мазаққа айналдырып, сықақпен саналады. Мазмұны бүкпелі болғанымен, идеясыз, астарсыз, ашық, тура, тілі мірдің оғындай өткір, шымшыма, шымыр келеді» [2, 36 б.], - дейді академик З. Қабдолов.

Өлеңмен берілетін тағылымды ойды астарлап жеткізуді мақсат ететін мысал жанрының тақырыбы әр түрлі. Сюжеттерінің кейіпкерлері адамдар, құстар, жан-жануарлар, өсімдіктер болып келеді. Жан-жануарларға тіл бітіп, диалог тәсілімен қоғамдағы өзекті мәселелерді қозғайды. Әсіресе, адам мінезіндегі екіжүзділік, жалқаулық, арсыздық т.б. жаман әдеттер жануарлардың образымен беріліп, әшкереленеді.

Абай Құнанбайұлының И.Крылов мысалдарын еркін аударып, арасына өз идеяларын, көзқарасын қосып, қазақ психологиясына, болмысына қарай бейімдеуді мақсат еткен. «Мысалдың артықшылығы, алдымен, олардың поэзиялық қуат-күшінен, тұспал бейнелер арқылы сан алуан адамдардың мінез-құлқын, әс-әрекетін аңдатып, айқын көзге елестетіп, сол арқылы қоғамдық өмірдің шындығын, қайшылықтарын

терең ашып бере алатын мол мүмкіндігінен іздесе керек» [1, 48 б.], - дейді абайтанушы, профессор З. Ахметов. Абай өзінің төл туындыларымен ғана емес, тәржіме арқылы да адамзатты адамгершілікке, еңбекқорлыққа үндейді. Мәселен, И. Крыловтан аударған «Шегіртке мен құмырсақ» мысалында «қыстың қамын жаз ойла» идеясын жеткізсе, «Есек пен бұлбұл» мысалында біліксіз сыншының сынын көрсетіп, «сын - шын болсын» ұстанымын жеткізген. Байқап отырсақ, Абайдың тәржімаларының астарында үлкен мән жатыр. Абай мысал жанрының шебері И. Крыловтың өлеңдерін аударып, сатира тілімен негізгі ойды шебер жеткізе білген. Ақын Крыловтың «Стрекоза и муравей» тақырыбын «Инелік пен құмырсақ» деп бермей, «Шегіртке мен құмырсақ» деп атауды жөн көреді. Абай өлеңнің поэтикалық мазмұнын ашу үшін, инеліктен қарағанда ыршып жүретін шегірткенің болмысына сәйкес инелікке қарама-қарсы образды алып, антонимдік аударма жасаған. Негізінде антонимдік аударма, аударма теориясында қолданылатын ұтымды тәсіл екенін осы мысал тәржімасынан байқаймыз.

«Шегіртке мен құмырсақ» мысалында құмырсақаны шегірткемен қатар ала отырып, құмырсақаның еңбекқорлығы, шегірткенің ертеңгісін ойламайтын жалқаулығы суреттелген.

Түпнұсқасында шегірткенің секіріп жүріп, жаздың өтіп бара жатқандығын, қыстың келгенін байқамай қалғандығы айтылады. Тәржімасында Абай түпнұсқасын сөзбе-сөз бермей, шегірткені орыс тіліндегідей «секіргіш» демей, бейнелі түрде шегіртке образын ашып ыршып жүріп ән салатынын, «шырылдауық» деп бейнелейді. Сайран салып, қызық қуып жүріп жаздың қалай өтіп кеткенін байқамай қалғандығын яғни, себебін анықтап жеткізеді.

Помертвело чисто поле,
Нет уж дней тех светлых боле,
Как под каждым ей листком
Был готов и стол и дом - [3,12 б.],

Жаз күндеріндей емес, дала өлі. Жазда әр жапырақтың асты үй болып, дастарханның да дайын болып тұратыны, енді ол күндердің жоқтығы айтылады. Бұл шумақ шегірткенің жағдайының қиындағанын білдіріп тұр. Бұл шумақты Абай нақтылап,

Жаздықүні жапырақтың
Бірінде тамақ, бірінде үй,
Жапырақ кетті, жаз кетті,

Күз болған соң кетті күй [4, 47 б.], - деп берген. Түпнұсқада күздің келгені астарлы түрде берілсе, аудармадан нақтылау әдісін

байқаймыз. Абай «күз болған соң кетті күй» деп өз жанынан сөз қосып, қазақ ұғымына түсінікті етіп, еркін жеткізген. Келесі шумақтардың аудармасынан трансформация тәсіліндегі ұлғайту әдісін байқаймыз. «Абай аудармаларында жалпы мазмұнын өз сөзі, өз ұғымынша әдемілеп айтып береді. Солардың үлгісін ғана алып, өзінше жазады. Бірақ, жалпы сарыны, ізі сақталынады. Кейде өз жанынан сурет, баяндаулар қосып, кейбір жерлерін тастап кетеді» [5, 225 б.], - деп пікір білдірген екен академик Қ.Жұмалиев. Абай өзінше жазса да, автор идеясынан ауытқымайды. Абайдың аудармадағы ұстанымы автордың астарлы ойын жұмбақтамай оқырманға нақтылап жеткізу. Нақты беру үшін сөз қосу, мағынаны дамыту келесі шумақтардан да байқалады.

Все прошло: с зимой холодной
Нужда, голод настает,
Стрекоза уж не поет,
И кому же в ум поидет
На желудок петь голодный!

И.Крылов «все прошло...», - деп бір тіркеспен ғана шегірткенің жағдайының қиындағанын білдіреді де, қарны аш болса, ән салып, сауық құруға шамасының болмайтынын бес жолға сыйғызып берген. Ал, Абай осы бес жолды он жолға айналдырады. Яғни, түпнұсқа сөздерін дәл аударып, сірестірмей, шығармашылық еркіндікпен шегірткенің мүшкіл халін шеберлікпен бейнелейді.

Жылы жаз жоқ, тамақ жоқ,
Өкінгеннен не пайда?
Суыққа тоңған, қарны ашқан
Ойын қайда, ән қайда?
Оныменен тұрмады,
Қар көрінді, қыс болды.
Сауықшыл сорлы бүкшиді,
Тым-ақ қиын іс болды.
Секіру қайда, сүрініп,
Қабағын қайғы жабады.

Байқап отырғанымыздай, бұл шумақта түпнұсқада жоқ сөздерді кездестіреміз. Шегірткенің құмырсқаға барып жалынғаны түпнұсқада:

Злой тоской удручена,
К муравью ползет она, –

деп екі сөйлеммен берілсе, аудармада жәй ғана «құмырсқаға барды» демей, нақтылай:

Саламда жатып дән жиған

Құмырсқаны іздеп табады.
Селкілдеп келіп жығылды,
Аяғына бас ұра.

Салам дегеніміз: «Шөп-шаламның үйіндісі, илеу» [6, 432 б.]. Демек, Абай жаздай еңбектенген, қысқа сақадай сай болған құмырсқа екенін анықтап беруді мақсат еткен. Сондай-ақ, қарны ашқан шегірткенің аянышты бейнесін селкілдеп, аяққа жығылғанын суреттеп көрсетеді. Ары қарай шегірткенің құмырсқаға жалынғанын орыс тілінде:

«Не оставь меня, кум милый!
Дай ты мне собратья с силой
И до вешних только дней
Прокорми и обогрей!»

Абай аудармасы:

Қарағым жылыт, тамақ бер,
Жаз шыққанша асыра!

Бұл шумақтан аударма трансформациясындағы қысқарту әдісін байқаймыз. Түпнұсқадағы шегірткенің өмір сүруге шамасының жоқтығынан, күш жинағанша құмырсқаның қасында қалуға мұрсат сұрағаны, тамақ беріп, бойын жылытып қыстан аман-есен шығуын өтініп сұрағаны айтылған. Ал, Абай төрт жолды екі жолға сыйғызып, қысқа ғана «жаз шыққанша асыра» деген жолмен-ақ, басты айтпақ ойды білдіреді. Түпнұсқада шегірткенің әннен басы айналып жүргендігі айтылса, аудармада түпнұсқаға жуықтатылып, әннен қолы тимегендігі айтылады.

«А, так ты...» - «Я без души

Лето целое все пела»,-

«Ты все пела? Это дело:

Так поди же, попляши!» -деп әнінді айып, сайран салып жүре бер деп аяқталса, аудармада:

Қайтсін қолы тимепті,

Өлеңші, әнші, есіл ер!

Ала жаздай ән салсаң,

Селкілде де, билей бер! – деп жол қосу арқылы мағынаны ұлғайтып, өлеңнің концепциясын әсерлі жеткізе білген.

Абай кез келген шығарманы аудармай, мысал жанрының атасы болып есептелетін Крыловтың өлеңдерін аударып отырып, мысқыл, әжуалардың астарын қазақ қоғамына жеткізе білген. Абайдың

шығармашылық еркіндікпен жасаған аудармаларын қазіргі кезде де поэзия аудармасының классикалық үлгісіне жатқызамыз.

И. Крылов жан-жануарларға тіл бітіріп, диалог тәсілімен қоғамдағы өзекті мәселелерді қозғайды. Әсіресе, адам мінезіндегі екіжүзділік, жалқаулық, арсыздық т.б. жаман әдеттер жануарлардың образымен беріліп, әшкереленеді.

Қазақ тіліне аударылған мысалдардың ерекшелігі түпнұсқа авторының айтпақ болған идеясы мысал соңында тұжырым болып берілетіндігінде. Аудармадағы тұжырым дегеніміз – аудармашы шығарманың идеясын түсініп, мысалдан ой түйдірту мақсатында ұлғайтып өз жанынан шумақ қосу. Абайдың мысал аудармасындағы тұжырымдарға назар аударайық. Мәселен, И.Крыловтың «Есек пен бұлбұл» мысалында бұлбұлды көрген есек оның таланты туралы көп естігенін айтып, ән айтуын өтінеді. Бұлбұл есектің өтінішін қабыл алады. Құстың керемет дауысын естіп, барлық тіршілік иелері бұлбұлдың әнін сүйсіне тындайды. Әнін айтып болған бұлбұл есекке қарап, бағасын сұрайды. Есек болса, «жаман емес, бірақ әтештен де үйренгеніңіз дұрыс-ау» дейді. Есекке ренжіген бұлбұл ұшып кетеді. Бұл мысалдың мағынасы тереңде, автор әділ бағалау, сынды дұрыс айта білу керек екенін есектің сөзі арқылы жеткізеді. Абай осы мысалдың соңына:

Демеймін жұрт мақтасын,

Я жақсын, я жақпасын.

Сүйтсе де мұндай сыншыдан

Кұдайым бізді сақтасын – [1, 96-б.], деп түйінді тұжырым жасайды.

Абайдың И. Крыловтан аударған «Бақа мен өгіз» мысалын да өгізді көрген бақа «өгіздей дәу боламын» деп күшеніп, өзін-өзі қинап, қарнын қампитып жарылып өледі. Мысалдың мағынасы өзгеге еліктеп, «менде сондай болуым керек» деп әліңе қарамай жанталассаң мерт болуың мүмкін деген ойды білдіреді. Яғни, «әлін білмеген әлек» осы бақаның образына келіп тұр. Түпнұсқада өгізді көрген бақа оны қызғанып, айналасындағы бақаларға «менде сондай бола аламын» деп бірден күшенуге кіріседі. Ал, Абай аудармасында мысалды бастамас бұрын бір шумақ қосып,

Қарасаң, тым-ақ көп

Көре алмас іші тар.

Несі артық, бізден деп,

Салыспақ жұрт та бар – деп, оқиғадан бұрын түсініктеме беріп кетеді.

Бұл шумақ орыс тілінде:

«Смотри-ка, квакушка, что, буду ль я с него?» -

Подруге говорит. "Нет, кумушка, далеко!" -

«Гляди же, как теперь раздуюсь я широко.

Ну, каково? Пополнилась ли я?» - «Почти что ничего». -

«Ну, как теперь?» - «Все то ж». Пыхтела да пыхтела

И кончила моя затейница на том,

Что, не сравнявшись с Волом,

С натуги лопнула - и околела – деп, қысқа ғана қайырса, қазақ тілінде түпнұсқадағы бір сөйлем бір шумаққа ұлғайтылады. Аудармашы И.Крылов мысалын негізге ала отырып, адамдарда болатын іш тарлық, қызғаныш, көре алмаушылықтың соңы немен аяқталатынын мысал арқылы көрсеткісі келген. И.Крылов мысалдың соңғы жолында өз тұжырымын былай береді:

Пример такой на свете не один:

И диво ли, когда жить хочет мещанин,

Как именитый гражданин,

А сошка мелкая, как знатный дворянин - деп атақты, белгілі дворяндардай боламын деп әліңе қарамасаң, сәтсіздікке ұшырап қаларсың деген ойды сарказммен береді. Ал, Абай тұжырымында:

Таласпа, жаным-ай,

Қолыңнан келмеске.

Боларсың бақадай,

Көп түссең егеске, – деп берілген. Демек, Абай қолдан келмеске ұмтыламын деп, бақаның күйін кешерсің дегенді айтып, ескертеді. Сондай-ақ, осы мысал аудармасында антонимдік аударма кездеседі. Мәселен, И.Крыловта бақа өгізді көк майса жерде кездесе, аудармада екеуі бұлақ басында кездесіп қалады. Демек, Абай түпнұсқаны жолма-жол, сөзбе-сөз аударуды мақсат етпей, негізгі ойды алып, шығармашылық еркіндікпен интерпретациялайды.

Мысал жанрының түпнұсқасында жан-жануарлар арқылы астарлап берілетін тұстар, аудармада Абай ашық түрде, тұжырыммен нақты беруді мақсат етеді.

Абай Құнанбайұлының да И.Крылов мысалдарына назар аударып, қазақ ұғымына бейімдеп беруінің де астары тереңде. Белгілі жазушы, сыншы Т.Әлімқұлов: «Көркем аудармада контекстер мен подтекстерді аса нәзік, аса терең түсінген, тілі бай, эквиваленті өте бай, өте ұтымды, ұғымды, нәрлі Абайдан үйренгеніміз жөн. Абай тәжірибесі нағыз көркем творчестволық аударма» [7, 98 б.], – деп жоғары бағалаған екен.

Абай кез келген шығарманы аудармай мысал жанрының атасы болып есептелетін Крыловтың өлеңдерін аударып отырып, мысқыл, әжуалардың астарын қазақ қоғамына жеткізе білген. Абайдың шығармашылық еркіндікпен жасаған аудармаларын қазіргі кезде де поэзия аудармасының классикалық үлгісіне жатқызамыз.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Ахметов З. Абайдың ақындық әлемі. Алматы: Ана тілі. – 272 б.
2. Қабдолов З. Сөз өнері. Алматы: Қазақ университеті. – 344 б.
3. Крылов И.А. 1946. Полное собрание сочинений. Т. 3. М.: ОГИЗ. – 250 с.
4. Құнанбаев А. 1998. Шығармалар жинағы. Алматы: – Жазушы, Kazakhstan. – 254 с.
5. Жұмалиев Ө. 1985. Әдебиеттану. Almaty: Kazakh University, Kazakhstan. – 298 с.
6. Мұқамедханов Қ. 2005. Көп томдық шығармалар жинағы. Алматы: – Алаш, Kazakhstan. – 352 с.
7. Әлімқұлов Т. Жұмбақ жан. – Алматы: ҚМКӘБ, 1974 – 365 б.

Резюме

В данной статье рассматривается мастерство перевода жанра басни Абая Кунанбаева, внесшего огромный вклад в формирование художественного перевода в национальной литературе.

Resume

This article examines the skill of translating the fable genre of Abay Kunanbayev, who made a huge contribution to the formation of literary translation in the national literature.