

Еуразия
гуманитарлық
институтының



ВЕСТНИК

ХАБАРШЫСЫ

Токсандық журнал
2001 ж. шыға бастаған

2016
№ 4
АСТАНА

Евразийского
гуманитарного
института

Ежеквартальный журнал
Основан в 2001 г.

Редколлегия төрағасы
А.Қ. Құсайынов, т.ғ.д., проф.

Бас редактор
А.Ж. Исмаилов, психол.ғ.к., проф.
Бас редактордың орынбасары
Қ.Ә. Ахметов, т.ғ.д., проф.
Жауапты хатшы
Т.В. Кривошапова, ф.ғ.д., проф.

Редколлегия
Т.Қ. Айтказин, филос.ғ.д., проф.
А.Ж. Аманбаев, т.ғ.к., доц.
В.В. Алексеев, т.ғ.к., доц.
(Ресей Федерациясы)
А.А. Арабаев, з.ғ.д., проф.
(Қырғыз Республикасы)
Қ.Ә. Әбішев, з.ғ.к., проф.
С.Б. Байзақов, э.ғ.д., проф.
Қ.Ж. Балтабаев, з.ғ.д., проф.
Х.Э. Боланьос, PhD, профессор (Испания)
Л.В. Волкова, п.ғ.к., доц.
Т.А. Дронзина, с.ғ.д., проф.
(Болгария Республикасы)
М.М. Жанпейісова, т.ғ.к., доц.
В.А. Жексембекова, с.ғ.д., проф.
М.Ы. Жүкібай, э.ғ.к., проф.
С.Б. Загагова, ф.ғ.к., проф.
О.В. Иншаков, э.ғ.д., профессор
(Ресей Федерациясы)
Ә.С. Исмаилова, э.ғ.к., доц.
А.Ш. Қадырбаев, т.ғ.д., проф.
(Ресей Федерациясы)
Б.Р. Кадыров, психол.ғ.д., профессор
(Өзбекстан Республикасы)
Ш.М. Қаланова, п.ғ.д., проф.
Д. Қамзабекұлы, ф.ғ.д., проф.
Е.В. Кодин, т.ғ.д., проф.
(Ресей Федерациясы)
Қ.А. Мамаділ, ф.ғ.к., доц.
Л.В. Пакуш, э.ғ.д., проф.
(Беларусь Республикасы)
В.Г. Рындак, п.ғ.д., проф.
(Ресей Федерациясы)
М.Н. Сарыбеков, п.ғ.д., проф.
Б.С. Сарсекеев, п.ғ.д., проф.
Л.Ч. Сыдыкова, з.ғ.д., проф.
(Қырғыз Республикасы)
Р.Н. Юрченко, з.ғ.д., проф.



МАЗМУНЫ

СОДЕРЖАНИЕ

ТАРИХ

Каженова Г.Т., Абуев К.К. Немцы в Северном Казахстане: испытание депортацией.....	5
Алпыспаева Г.А., Туксайтова Р.О., Городская культура Астаны: особенности восприятия жителями культурного пространства.....	12
Саяхимова Ш.Н. Механизмы формирования исторического сознания: памятники.....	19
Сметова А.Т. Участие иностранного капитала в становлении кооперативного движения в Казахстане.....	24
Каримова А.Е. Раритеты из музейных коллекций Санкт-Петербурга по материальной культуре традиционного казахского общества.....	30

САЯСАТТАНУ

Мажинбеков С.А. Сингапурдың сыртқы саясаты.....	36
Сампиев И.М. Государственная национальная политика Республики Казахстан как основа межэтнического согласия.....	41

ЮРИСПУДЕНЦИЯ

Аккулев А.Ш., Возняк О.А. Объективная сторона жестокого обращения с несовершеннолетними.....	48
Аккулев А.Ш., Возняк О.А. Отдельные вопросы понятия «жестокого обращения с детьми» по статье 140 УК РК.....	53
Сарыбекова С.М. Понятие уголовного проступка и преступления в законодательстве зарубежных стран.....	58

ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯ

Жорабекова А.Н., Алметов Н.Ш. Структура профессиональных компетенций будущего учителя на основе полилингвального подхода.....	63
Сарбасова Қ.А., Саймбетова Ж.Т. Этностық-мәдени құндылықтар негізінде болашақ кәсіптік оқыту педагогтеріне көп тілді білім беру.....	68
Карманова Ж.А., Бейсенбекова Г.Б., Толеранттылық мәселесінің ғылыми аспектілері.....	74
Рабаданова Р.С., Оразалина Г.С. 74	74
Торыбаева Ж.З., Атаханова Л.М. Болашақ педагогтерді девиантты мінез-құлықты балалармен жұмыс істеуге даярлау мәселелері.....	78
Калимжанова Р.Л. Методологические подходы к исследованию проблемы развития речевой культуры будущих социальных педагогов.....	84
Нәби Л., Төртқараева Г.Б., Омарова Д.К. Мектепке дейінгі білім беру мекемелерінде «Сындарлы оқыту теориясын» қолданудың маңыздылығы.....	90
Қонақбаева У.Ж., Саипов А., Құзыреттілік ұстаным - 12 жылдық мектепте бейіндік оқытуды жүзеге асыруға болашақ мұғалімдерді даярлаудың басты тұғыры.....	93
Оразова А., Алиева Ж. 93	93
Zhussupova R.F., Puassova A.U. Continuing Teacher Professional Development.....	99
Имангаликова И.Б., Жұматаева Е.Ө. Акмеологиялық тұрғыдан болашақ мамандарды дайындау.....	104
Орынғалиева Ш.О. Психикалық дамуында тежелуі бар балалардың ата-анасымен өзара қарым-қатынасының ерекшеліктері.....	112
Нағымжанова Қ.М., Түсіпбекова Ш.М. Өзгермелі қоғам жағдайында ЖОО студенттерінің кәсіби өзіндік анықталуының қалыптасуы.....	118
Калменова Ж.Х. Креативтікті және шығармашылық әлеуетті қалыптастырудың теориялары мен тұжырымдамалары.....	125
Ақажанова А.А. Жануарлар бейнесін елестетіп ойнайтын ойын атаулары.....	134

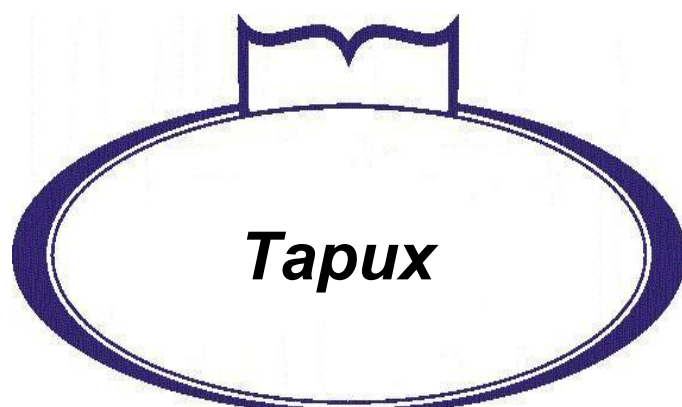
ФИЛОЛОГИЯ

Тұрысбек Р. Батырлық болмыс пен ғалымдық келбет (Мәлік Ғабдуллиннің ғылыми-шығармашылық мұрасы хақында).....	141
Құсайынова Ж.А. Субъективтік модальділік реңктерінің жыраулар поэзиясындағы көріністері.....	148
Загатова С.Б. Союзные функции французского наречия <i>aussi</i>	154

Әбдуәліұлы Б., Тусупбекова М. Географиялық атауларды жүйелеу мен стандарттау бойынша АҚШ тәжірибесі және қазақ ономастикасы.....	159
Сагидолда Г., Ескеева М.Қ. Сары ұйғыр тілінің сөзжасам жүйесі: зат есім тудыратын қосымшалардың салыстырмалы сипаттамасы.....	166
Абикенов М.Т., Жұмабекова Б.Қ. Қазақ тіліндегі адъективация процесі жөнінде.....	174
Құрман Н.Ж., Жолмакова-Джарбулова Д.М. Қазақ тілін оқыту үдерісіне инновацияларды ендіру мәселелері.....	178
Садықбеков Қ.А. Мәмлүк қыпшақ тіліндегі келер шақ категориясының жасалу жолдары.....	184
Глебалдина Н.Қ. Бұқар жыраудың арнау толғауларындағы заман келбеті мен өмір шындығы.....	189
Байманова Л.С., Жумабекова Ш.Д. Анализ тюркизмов на основе этимологического словаря Дугласа Харпера.....	195
Оразбек М.С., Қанатова Т.Қ. Ж. Қорғасбек шығармаларының тақырыптық ерекшелігі.....	200
Насыритдинова Ә.Н. Экология терминологиясындағы ұлттық тіл үлесі.....	205
Кубеева З.И. Национально-культурная специфика фразеологизмов.....	209

Жарияланған материалдар автордың көзқарасын білдіреді, олар журналдың Редакциялық алқасының пікірімен сәйкес келмеуі мүмкін. Жарияланымдардағы деректер мен мәліметтердің дұрыстығына автор жауап береді. Қолжазбалар рецензияланбайды және қайтарылмайды.

Публикуемые материалы отражают точку зрения авторов, которая может не совпадать с мнением Редакционной коллегии журнала. Ответственность за достоверность фактов и сведений в публикациях несут авторы. Рукописи не рецензируются и не возвращаются.



УДК 951/959 (5 Каз)

Г.Т. Каженова

Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, канд. истор. наук

К.К. Абуев

Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, д-р истор. наук, профессор

Немцы в Северном Казахстане: испытание депортацией

Аннотация

Статья посвящена истории немецкого населения, депортированного в Северный Казахстан как потенциально «нелояльного» населения. На основе документального материала показано, что положение немцев-спецпоселенцев в военные и послевоенные годы оказалось самым тяжелым среди других депортированных народов. Показаны продовольственное снабжение немецкого населения, их жилищно-бытовые условия и дискриминация со стороны государства.

Ключевые слова: Северный Казахстан, депортация народов, немецкое население, спецпоселенцы, трудовая армия, мобилизация, дискриминация.

Формирование немецкого населения в Казахстане происходило в конце XIX - начале XX вв. в ходе переселенческого движения и демографической политики царизма. Основными местами их расселения являлись северо-восточные регионы Казахстана. Так, к середине 1910-х годов Акмолинская область охватывала 31,9% немецкого населения Сибири и Центральной Азии. К примеру, в 1914 г. в Кокчетавском уезде проживало около 7 000 чел., в Павлодарском уезде – более 5 000 чел. [1, с. 83]. Однако, основной приток немецкого населения в Казахстан произошел в годы насильственной депортации народов в конце 1930 – начале 1940-х гг.

Депортация народов рассматривалась советским государством как превентивная мера с целью «очищения» стратегически важных территорий СССР от потенциально «нелояльного» населения (немцы, курды, турки, греки), а также как мера карательная, которому подвергались представители определенной национальности без индивидуального выяснения причастности к антисоветскому движению или сотрудничеству с гитлеровскими оккупантами. К числу таких народов относились чеченцы, ингуши, балкарцы, карачаевцы, крымские татары и др.



Проведение массовой депортации народов в рамках государственной политики не ограничивалось искоренением «врагов» на приграничных рубежах СССР, а включала в себя еще и задачи экономического характера, суть которых заключалась в освоении новых регионов, для чего требовались людские ресурсы, которые можно было пополнить репрессированными. К таким регионам в первую очередь относились Западная Сибирь и Казахстан. В результате депортации граждан советского государства по национальному признаку сложилась специфическая социальная группа, получившая специальный правовой статус «спецпоселенцы» (или «выселенцы»). Самой крупной национальной группой, относившейся к этому контингенту, являлись немцы.

Первые принудительные миграции немцев в Казахстан произошли в довоенный период в результате выселения немецких и польских семей из приграничной полосы Западной Украины в 1936 г., как политически неблагонадежных. Широкомасштабная депортация немцев началась в годы Великой Отечественной войны, в соответствии с Указом Президиума Верховного Совета СССР от 28 августа 1941 г. «О переселении немцев, проживающих в районах Поволжья». В Казахстане планировалось принять 467 тысяч немцев Поволжья, которых предполагалось расселить по всем областям республики, за исключением Западно-Казахстанской. Из их числа в Акмолинскую область должны были прибыть 62,2 тыс. человек и такое же число в Северо-Казахстанскую область [2, с. 196].

Выселению подверглись немцы из пригородов Ленинграда, из г. Москвы, Московской и Ростовской областей, из Крымской, Кабардино-Балкарской, Калмыцкой и других автономных республик, из Грузинской, Азербайджанской, Армянской ССР, из Северного Кавказа и других регионов Европейской части Советского Союза.

По различным данным всего было депортировано от 1 млн. 400 тыс. до 2 млн. советских немцев, основное ядро которых сосредоточилось в Сибири и Казахстане, Киргизии и Западной Сибири [3, с. 238]. По переписи 1939 г. в СССР насчитывалось 1 427 222 человека немецкой национальности, а на территории Казахстана проживало 92 тыс. немцев. По данным переписи 1959 г. в нашей республике их насчитывалось около 660 тыс. [4, с. 5]. Контингент немцев на 1 января 1953 г. в Северо-Казахстанской области составлял 28 777 (6,4 %), в Кокчетавской области – 23 332 (11 %), итого – 52 219 человек [5, с. 5].

Ареалом наибольшего сосредоточения немцев-спецпереселенцев явились северные области Казахстана. Причина превращения данного региона в одно из мест сосредоточения «наказанных народов» определялась задачами государственной политики. Не случайно для расселения депортированных выделялись «изобилующие пахотной землей» районы Новосибирской и Омской областей, Алтайского края и Казахстана. Для хозяйственного освоения Северного Казахстана с суровыми климатическими условиями и низкой плотностью населения требовались людские ресурсы. Переселение депортированных народов в северный регион Казахстана облегчалось тем, что здесь имелось железнодорожное сообщение.

Положение спецпоселенцев, которых распределяли в Сибирь и на Север Казахстана с резко-континентальным климатом было наиболее тяжелым. К новым условиям особенно трудно было адаптироваться тем, которые были выселены с мест с теплыми и мягкими погодными условиями.

Большим потрясением для спецпереселенцев-немцев была мобилизация их в трудовую армию с казарменным проживанием и лагерным режимом. В трудовую армию зачисляли все так называемые классово-чуждые элементы и представители народов, не подлежащих призыву по морально-политическим соображениям. 10 января и 14 февраля 1942 г. вышли постановления Государственного Комитета Обороны (ГКО), по которому всех выселенных немцев-мужчин в возрасте от 17 до 50 лет мобилизовали в рабочие колонны на все время войны. Мобилизованные предназначались для работы на

лесозаготовках, на строительстве Бакальского и Богословского заводов, строительстве железных дорог Сталинск-Абакан, Сталинск-Барнаул, Акмолинск-Карталы, Акмолинск-Павлодар и других работах. Продовольственное и промтоварное снабжение для мобилизованных немцев устанавливалось по нормам, установленным ГУЛАГом НКВД СССР.

Постановление ГКО «О дополнительной мобилизации немцев для народного хозяйства СССР» от 7 октября 1942 г. обязывало мобилизовать в рабочие колонны всех мужчин в возрасте от 15-16 лет и 51-55 лет, а также женщин-немок в возрасте от 16 до 45 лет включительно. От мобилизации освобождались только беременные и имеющие детей в возрасте до 3-х лет. Имеющиеся дети старше 3-хлетнего возраста передавались на воспитание остальным членам данной семьи, а при их отсутствии – ближайшим родственникам или немецким колхозам. Мобилизованных мужчин-немцев направляли для работы на предприятия «Челябуголь» и «Карагандауголь». Женщины были направлены на предприятия Наркомнефти СССР.

В Северо-Казахстанской области только за конец 1942 – начало 1943 г. были мобилизованы несколько тысяч человек. Список регионов и производств, где использовался их труд, был достаточно обширным. Большинство мобилизованных были отправлены в Поморье, Сибирь и на Урал. Немцы трудармейцы были задействованы и в Казахстане. В Петропавловске на строительстве ТЭЦ-1 работало до 900 чел. и государственной строительной-монтажной конторы (ГСМК-52) – 150 человек [6, с. 75]. О положении трудармейцев свидетельствует письмо военного отдела ЦК КП(б) Казахстана от 20 июня 1942 г., в котором сообщалось о том, что мобилизованные «по политико-моральным соображениям» в Караганду используются исключительно на подземных работах, однако из ранее направленных оказались годными для выполнения работ только 35 %, в связи с чем просили дать указание об изъятии для них людских ресурсов преимущественно молодого возраста [2, с. 328].

Мобилизация продолжалась на протяжении всей войны, так в конце сентября 1944 г. на строительный участок № 5 Сталинско-Магнитогорской магистрали было переброшено из Кокчетавской области 1618 человек спецпереселенцев [6, с. 141].

Жилищно-бытовые условия спецпереселенцев, которые размещались в колхозах, совхозах и на промышленных предприятиях, были тяжелыми, зачастую они вынуждены были жить в домах без крыши, овощехранилищах, в сараях, скотных дворах и вспомогательных постройках, непригодных для жилья. Установленная норма жилплощади предусматривала 3 кв.м. на человека и размещение семей спецпереселенцев в отдельных комнатах. Однако в отдельных пунктах расселения спецпереселенцы жили по 2-3 семьи в одной квартире. К примеру, в г. Степняке Акмолинской области спецпереселенцы, работающие в тресте «Каззолото» жили в землянках, требующих капитального ремонта, а жилплощадь на одного человека составляла 1,5 кв. м. [6, с. 141].

Кроме переселенцев, прибывали и эвакуированные. Одновременное размещение большого количества людей требовало огромных расходов со стороны государства, изнуренного тяжелой войной. Снабжение республики, и без того испытывавшей кризис промтоварных и продовольственных ресурсов, было затруднено. Не только спецпереселенцы, но и все население республики испытывало тогда острую нужду в продовольствии и товарах. Однако обеспечение спецпоселенцев в период войны продовольствием было намного хуже, чем других категорий населения. Так, в докладной записке от 30 ноября 1944 г. сообщалось о том, что в селе «Привольное» Кокчетавской области местным колхозникам выдали натуральный аванс на трудодни по 800 граммов зерна, а спецпоселенцам - по 200 [2, с. 347]. В докладных записках руководителей Северо-Казахстанской, Акмолинской и других областей Казахстана отмечались случаи массового опухания спецпереселенцев от голода и участвовавшая среди них смертность. С весны 1944 г. массовый характер приняли эпидемические заболевания, в частности брюшной



тиф, сыпной тиф, корь и дистрофия, а также цинга и дизентерия, которые явились причиной очень высокой смертности, особенно среди детей [2, с. 196].

Положение переселенцев оставалось тяжелым и в послевоенные годы. Одним из самых трудных оставался жилищный вопрос. О жилищно-бытовом положении спецпереселенцев говорят документы тех лет. 20 декабря 1945 г. СНК Казахской ССР докладывал тов. В.М. Молотову о том, что из выделенных в Казахстан материалов на строительство жилых домов для спецпереселенцев было получено леса – 12, 4%, гвоздей – 40% , стекла – 13%, в результате чего, не удалось закончить ни начатое строительство, ни отремонтировать переданные спецпереселенцам 25 000 пустовавших домов [2, с. 361].

В списке мест, где особенно трудно обстояло дело с хозяйственным устройством, перечислялась и Кокчетавская область. В постановлении СНК и ЦК КП(б) КазССР от 26 апреля 1945 г. отмечалось, что вопреки запрещению расходовать выделенные для спецпереселенцев фонды на какие-либо другие цели, продолжали их разбазаривать. К примеру, по Северо-Казахстанской области было незаконно израсходовано 10 ц. муки и 39 ц. продзерна [2, с. 360].

Особенно тяжелым в послевоенные годы в Северном Казахстане оказался неурожайный 1948 г. В Акмолинской области только в 6-ти совхозах и в поселке железнодорожной станции Колутон Калининского района имелось 84 опухших от голода человек, в колхозе «Путь к социализму» Есильского района было учтено больных дистрофией 33 выселенца. Аналогичное положение отмечалось в совхозах Молотовского, Эркиншиликского и Вишневого районов. В Кокчетавской области наиболее серьезные продовольственные затруднения испытывали в Арык-Балыкском, Рузаевском, Айртавском, Зерендинском, Кокчетавском районах. В ряде районов северного и северо-восточного Казахстана устанавливались случаи употребления выселенцами в пищу трупов павшего скота, извлекаемых из скотомогильников, употребления в пищу мяса кошек. Давались сводки о тех, кто, находясь на работе, падал от истощения и о тех, кто, будучи истощенными от голода, свыше месяца лежали в постели [2, с. 364-365].

В докладной записке Министру внутренних дел СССР С. Круглову сообщалось о количестве отпущенного зерна для остро нуждающихся в виде ссуды, а также для продажи за наличный расчет. Однако из-за отсутствия денежных средств, выселенцы не могли приобрести хлеб. В этой же записке докладывалось, что принятые меры не обеспечивают улучшения условий переселенцев и тяжелое продовольственное положение усугубляется тем, что зерно, выделенное для остро нуждающихся колхозников, в ряде случаев расхищается и распределяется не по прямому назначению. Так, например, было установлено, что в колхозе им. Ленина Зерендинского района Кокчетавской области из 12 центнеров продовольственной ссуды колхозникам было выдано только 35 кг, а остальное зерно было распределено между членами правления колхоза [2, с. 367].

Председатель СНК и Секретарь ЦК КП(б) Казахстана вынуждены были признать, что хозяйственно-бытовая неустроенность, ограниченные продовольственные ресурсы, неправильное отношение к спецпереселенцам со стороны ряда руководителей советских и государственных органов, а также значительной массы населения затрудняли быстрое и полное приобщение спецпереселенцев к производству в колхозах и совхозах и на промышленных предприятиях [2, с. 278]. Несмотря на это, спецпереселенцы постепенно втягивались в работу. Об отношении поселенцев к труду свидетельствуют документы. В 1945 г. докладывалось о том, что в Акмолинском, Шортандинском, Кургальджинском районах Акмолинской области многие спецпоселенцы значительно перевыполняют нормы на полевых работах в колхозах [2, с. 277, 359].

С самого начала выселения немцев с мест их постоянного проживания, как и все депортированные народы, немцы были лишены элементарных прав, подвергались морально-психологическому давлению. Однако положение немцев оказалось самым тяжелым из всех других депортированных народов, так как шла война между СССР и

Германией. Жестокая политика по отношению к депортированным народам вызывала недовольство, порождала в среде спецпоселенцев антисоветские настроения, которые старательно выявлялись органами внутренних дел и госбезопасности [8, с. 50-70].

В первые же годы войны среди отдельной части немецких переселенцев распространились прогитлеровские настроения. В ноябре 1941 г. поступали сообщения о том, что «немецкое население благожелательно относится к успехам немецкой военщины» Докладывались рассуждения немцев А. Шренера и П. Кима, которые высказывались: «Все, что пишут в газетах о том, что немцы издеваются над населением, это неверно, а вот колхозы на территории, занятой немцами, распускают и дают крестьянам жить свободно, вольно: люди живут, как им хочется. Гитлер, конечно, победит, а жизнь тогда будет лучше, крестьяне получают земли, скот, а колхозы распустят» [9, с. 110, 107-108]. Спецпоселенец Эмрих утверждал, что программа Гитлера «ближе к нам, чем программа СССР и Англии», так как «он защищает средний класс и собственность» и, несмотря на то, что «Советское правительство надеется на рабочее движение в Германии... с этим Германия справится» [9, с. 103]. Как видим, в прогитлеровских «ожиданиях» проявлялись «антиколхозные» настроения и отрицательное отношение к советскому строю.

В послевоенный период продолжавшаяся дискриминация депортированных народов также вызывала озлобленность и порождала настроения, характеризующиеся ожиданием поражения СССР в грядущей войне и надежды на освобождение с помощью иностранных государств [8]. Такое настроение продемонстрировала спецпоселенка из Зерендинского района А.Я. Шрам, которая заявила, что «Компартия Советского Союза является партией кровопийц, взяточников. Настанет время, и придут тяжелые минуты и для них» [9, с. 180-181].

Политическая обстановка начала 50-х годов, связанная со смертью Сталина привела к освобождению депортированных народов. Согласно Указу Президиума Верховного Совета СССР от 13 августа 1955 г. все «спецпоселенцы», получили паспорта, а вместе с ними и все права свободных граждан, в том числе право учиться и работать по своему усмотрению, перемещаться по стране. Была отменена комендантура. Но полной реабилитации немцев не произошло. Если же после снятия правовых ограничений, чеченцы, ингуши и другие народы могли вернуться на родину, то немцы не имели права возвратиться к прежним местам жительства и были оставлены на вечное поселение в тех районах, куда их депортировали. Тем не менее, указ имел большое значение: возвращение гражданских прав дало первый импульс к возврату к мирной жизни, восстановлению национальной культуры, традиций, возрождению национальной школы, возобновлению печати.

В годы сталинского режима межнациональные отношения подверглись глубокому и суровому испытанию, из которого каждый народ вышел с достоинством. При проведении депортации расселение основной массы спецпереселенцев-немцев происходило дисперсно. Их размещали в казахских аулах и русских селах с целью их «растворения» среди местного населения. Поэтому немцы-переселенцы оказались в тесных контактах с проживающим здесь населением.

Местные жители перед прибытием эшелонов с переселенцами получали установку – не общаться с ними, не пускать в свои дома, не помогать им ни в чем по причине их «неблагонадежности». Это создавало не только дополнительные трудности для их устройства, но и влекло моральный урон. Однако, первоначальная настороженность и враждебность друг к другу постепенно сменились добрососедскими отношениями. Как свидетельствуют очевидцы, в тяжелых условиях военного и послевоенного времени местные жители проявили понимание и, по мере своих возможностей, оказывали спецпоселенцам помощь и поддержку. Несмотря на правительственные установки,



представители всех этносов проявили терпимость, приверженность к общечеловеческим ценностям.

Традиционное немецкое трудолюбие, способность стойко переносить тяжелые жизненные невзгоды, житейский опыт и смекалка позволили им выжить в экстремальных условиях депортации. В целом немцы проявили относительно высокую степень адаптации к местным условиям и коренным жителям Казахстана. В послевоенные годы судьба многих немецких семей осталась связанной с Казахстаном, в экономику и культуру которого немцы внесли существенный вклад.

В Указе Президиума Верховного Совета ССР от 29 августа 1964 г. говорится: «Жизнь показала, что огульные обвинения были неосновательными и явились проявлением произвола в условиях культа личности Сталина. В действительности, в годы Великой Отечественной войны большинство немецкого населения вместе со всем советским народом своим трудом способствовало победе Советского Союза над фашистской Германией» [10, с. 178]. За этими строками скрывается трагедия каждого народа, подвергнувшегося депортации, переросшая в трагедию семьи, и огромная боль отдельно взятых людей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Шайдуров В.Н. География расселения и численность немецких переселенцев на Алтае: конец XIX – начало XX в. - Немцы Сибири: История и культура: Материалы Четвертой международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд-во Ин-та археологии и этнографии СО РАН, 2003. – С. 79-84.
- 2 Депортированные в Казахстан народы: время и судьбы. – Алматы: «Арыс» - «Қазақстан», 1998. - 428 с.
- 3 Козыбаев М.К. Немцы Советского Казахстана: факты и действительность // История Казахстана: белые пятна: Сб. ст. / Сост. Абылхожин Ж.Б. – Алма-Ата: Казахстан, 1991. - 348 с.
- 4 Казахстан в цифрах. Краткий статистический сборник. - Алма-Ата, 1987.
- 5 Абуов Н.А. Депортация народов в Казахстан в 1936 – 1957 гг.: автореф... дисс. канд. ист. наук. – Караганда, 2008. – 24 с.
- 6 Сейткасымов А.А. Северный Казахстан: страницы истории (20 – 40 годы XX века). – Кокшетау: КГУ им. Ш. Уалиханова, 2008. – 175 с.
- 7 Абуов Н.А. Депортированные немцы в Северо-Казахстанской области в годы Великой Отечественной войны // Вестник Карагандинского университета - Серия История. Философия. Право. – 2007. – № 3 (47). – С. 70-76.
- 8 Синицын Ф.Л. Политические настроения депортированных народов СССР 1939 – 1956 гг. // Вопросы истории. – 2010, № 1. – С. 50-70.
- 9 Из истории немцев Казахстана (1921 – 1975 гг.). Сб. документов. – Алматы – М., 1997.
- 10 История Российских немцев в документах (1763 – 1992 гг.) / Сост. Ауман И.А., Чеботарева В.Г. – М.: МИГП, 1993. – 447 с.

ТҮЙІН

Мақала Солтүстік Қазақстанға жер аударылған, «опасыз» деп танылған неміс халқының тарихына арналады. Деректі материалдар негізінде соғыс және соғыстан кейінгі жылдары жер аударылған барлық халықтарға қарағанда неміс арнайы қоныс аударушыларының жағдайы өте ауыр болғанын көреміз. Неміс халқының азық-түлікпен қамтамасыз етілуі, олардың тұрмыстық жағдайы және мемлекет тарапынан кемсітушілік көруі қарастырылған.



RESUME

The article is devoted to the history of the German population deported to Northern Kazakhstan as potentially "disloyal" population. On the basis of documents, it is shown that the position of Germans - special settlers in military and post-war years was the heaviest among all other deported people. The food supply of the German population, their domestic conditions and discrimination by the state causing anti-Soviet moods are shown in the article.

Г.А. Алпыспаева

Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина,
д-р истор. наук, доцент

Р.О. Туксайтова

Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина,
д-р филол. наук, профессор

Ш.Н. Саяхимова

Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина,
канд. истор. наук,
ст. преподаватель

Городская культура Астаны: особенности восприятия жителями культурного пространства

Аннотация

В статье городское пространство Астаны и его символическое наполнение культурными памятниками анализируется в контексте цивилизованного развития общества. Авторы рассматривают процесс формирования культурного пространства города как результат антропогенного воздействия. Выявлены и исследованы особенности восприятия горожанами современных культурных символов столицы Казахстана. Обосновывается необходимость сохранения культурного ландшафта города и его символических памятников в контексте мировых тенденций сохранения культурного прошлого.

Ключевые слова: город Астана, культурное пространство, городская культура, символы, памятники, архитектура города.

Обращение к проблеме культурного пространства города Астаны – столицы Казахстана обусловлено актуальностью тематики городской культуры. По историческим меркам Астана сравнительно молодой город (догородское поселение появилось в первой половине XIX века). Но вследствие нарастающих процессов урбанизации город динамично развивается и нарастает культурными слоями. Поэтому существует потребность осмыслить город как категорию культуры. Еще один концепт актуальности темы состоит в том, что культурное пространство современной Астаны в процессе бурного строительства города стремительно меняется, символическое содержание его культурного пространства трансформируется. В этой связи актуализируется задача фиксации культурной идентичности на уровне научной рефлексии.

Статья написана в рамках научного проекта «Культурное пространство Акмолы-Целинограда – Астаны: проблемы сохранения и трансформации».

Изучая культуру города, авторы статьи исходили из того, что культурное пространство любого города характеризуется рядом количественных и качественных показателей. К количественным показателям относят

численность городского населения, территориальный рост города, число учреждений культуры (учебные заведения, библиотеки, информационные центры, театры, музеи, кинотеатры, дворцы культуры и т.д.). К качественным показателям относят статус города (районный центр, областной центр, столица), развитость социальной инфраструктуры города, разнообразие социального состава населения. В данном исследовании анализируются качественные параметры культурного пространства Астаны и его восприятие жителями столицы.

Для изучения культуры города применялся широкий спектр методов научного познания городской культуры: статистический, конструктивный, биографический, визуальный метод фотографии (визуальная социология и визуальная этнография), метод дискурсивного анализа архивных документальных материалов. В методологической части исследования авторы опирались на культурологический подход к изучению культуры города, рассматривая город как носитель смыслов, символов и культурных тенденций, как сложный социокультурный организм, постоянно развивающийся и интегрирующийся в систему общественных отношений. В культурологическом исследовании города разработан ряд теоретических понятий, среди которых такие важные, как «городская культура», «символы культуры», «городская культурная среда» и пр. Они и составляют исследовательские матрицы культурного пространства города.

Культурная среда, в широком смысле, включает совокупность объектов, вещей, образов, образцов деятельности, взаимодействия, поведения, критерий оценок, непосредственно используемых людьми в профессиональной области и обыденной жизни. В более узком смысле она подразумевает систему социально-культурных объектов, связанных с созданием и распространением культурных ценностей. Но, главная составляющая культурной среды города – это отношения людей, материальные и культурно-бытовые условия их повседневной жизни, духовно-нравственная атмосфера городской среды [1]. Характер культурной среды выражается в отношении жителей к своему городу, его культурному ландшафту, городским памятникам и символам. Это отношение формирует культурную среду каждого города.

В этом смысле для нашего исследования было полезным обращение к работам западных ученых-урбанистов, посвященных изучению постсоветских городов. Авторы коллективной монографии «Городская жизнь в постсоветской Азии», которые в своей исследовательской практике опираются на полевые исследования в городах Астане, Алматы, Ташкенте и Улан-Удэ приходят к выводу о глубокой трансформации городской культуры постсоветских городов, обусловленной массовой миграцией в города сельского населения [2]. По мнению авторов, привнося в культурное пространство города свои привычки и потребительские практики, сельские мигранты маргинализировали городскую культуру в ее широком смысле. Здесь и выстроенные на окраинах мегаполисов частные строения, не красящие архитектурный ландшафт города, и заплыванные стоянки городского транспорта, и оставленные во дворах пакеты с мусором.

Картина, рисуемая авторами, хотя и упрощена, но вполне объективна и реалистична. Высокие темпы урбанизации в Казахстане, обусловленные общей тенденцией развития экономики и развалом экономики сельского хозяйства, привели к массовому оттоку сельского населения в города. Мощный поток сельских миграций направлен в Алматы и Астану. Процессы адаптации сельских жителей к городскому образу жизни, овладение ими городской культурой, соответствующей системой ценностей, нормами поведения еще далеки от своего завершения. В этом смысле существует настоятельная необходимость решения проблем адаптации мигрантов к условиям городской жизни на основе антропокультурного подхода.

Историографический обзор научной проблемы позволяет констатировать реализацию историко-культурологического подхода при изучении культурного пространства российских городов. В исследованиях ученых Резуна Д.Я. [3], Алисова Д.А.



[4], Рыженко В.Г. и Назимовой В. [5] по истории и культуре городов Сибири анализируются сложившиеся на протяжении XX века подходы к изучению дореволюционного и советского города, рассматриваются процессы и этапы трансформации городских социокультурных реалий. Авторы развивают идею о многослойности городского пространства, показывают, как происходила смена городских символов под воздействием внутренних и внешних факторов.

Проблемы восприятия различными этнокультурными и социальными группами топонимических нововведений и иных признаков переформатирования символического пространства города нашли освещение в работах Космарской Н.П. [6]. Задаваясь вопросами о том, как переживают символические и «физические» изменения городской среды люди с разным урбанистическим опытом и стажем: старожилы, с одной стороны, и мигранты разных по происхождению и масштабности волн – с другой, способствуют ли они общественной консолидации или, напротив, росту социальной и этнической напряженности в обществе, автор анализирует причины, по которым отдельные объекты городской среды (places) или части городского пространства (spaces) становятся предметом конкурирующих притязаний различных этнокультурных, религиозных и иных сообществ или групп активистов разного уровня.

В казахстанской историографии дискурс культуры Астаны исследуется культурологами и философами в рамках сравнительно нового направления антропологических исследований, зародившегося в середине XX века и получившего название «городская антропология». В работах Медеуовой К.А. [7], Сыргакпаевой А.С. [8], Забировой А., Родионова А. [9] представлен анализ городского пространства как культурного текста. Вместе с тем, проблемы восприятия горожанами новых городских символов и топонимических модернизаций не получили научной разработки в отечественной историографии. Предлагаемое исследование является первой попыткой осмыслить трансформирующееся дискурсивное пространство Астаны в контексте его восприятия жителями мегаполиса.

В 1997 году столица молодого независимого государства Республики Казахстан была перенесена из Алматы в город Акмолу, а в следующем году город получил новое название – Астана. В соответствии с основополагающими принципами урбанистики, изменившаяся внешняя среда развития города и приобретение городом административных функций столицы государства, придали динамизм городскому развитию. Астана стала новым административным центром страны, способным возродить и создать государственность Казахстана в качестве суверенного государства.

Градостроительные планы Астаны изначально отличались своей масштабностью и амбициозностью, способной придать городу неповторимый внешний облик. В них сложным образом соединяются глобальные и локальные тенденции, культурное наследие и инновации. Кардинальное изменение городской среды на основе продвижения всех систем деятельности города, от организации жилищно-коммунального хозяйства, современных систем транспорта и технологий до создания индустрии развлечений, направлено на обеспечение качества жизни горожан.

Культурное развитие столицы, формирование ее культурного пространства происходит на фоне общего подъема и регенерации современной национальной культуры с ее общественными институтами и символическими репрезентациями. Формирующийся современный культурный пласт Астаны фиксирует в материальной форме национальную идею, а город предстает как феномен национальной культуры. Всплеск национальной культурной традиции в градостроительстве обусловлен стремлением показать всему миру богатство культуры и идентифицировать себя как самостоятельную нацию.

Эта особенность культурного пространства современного города объясняется тем, что в условиях глобальных процессов современности в качестве приоритетной в сфере городской культуры ставится проблема сохранения национальных и региональных

культурных особенностей. Выражение национальной идентичности осуществляется путем привнесения в культурное полотно города элементов традиционной культуры казахов как государствообразующей нации.

Изменение культурного пространства современного города происходит в русле стилизации его с одной стороны под «национальную столицу», с другой стороны – как центр Евразии, где пересекаются западная и восточная культурные традиции. Поэтому, неотъемлемыми и доминирующими элементами городской архитектуры являются не только эмблемы и символы национальной культуры, свидетельствующие о качественных изменениях культурной составляющей и демонстрирующие желание нации репрезентировать миру свою культуру, но и образцы восточной и западной архитектуры. Уже сам факт того, что главным архитектором города, автором градостроительного плана стал японский архитектор Кисе Курокава, а в культурном пространстве города сочетаются творения западных градостроителей, как например, Нормана Фостера, априори свидетельствует о синкретизме культур. Градостроительный облик Астаны предстает как воплощение идеи евразийства, место диалога цивилизаций и культур.

В культурологическую концепцию и в основу генерального плана города положены идеи евразийства, что нашло свое отражение в формирующемся культурном ландшафте города, в котором переплелись градостроительные традиции Востока и Запада. Демонстрация слияния двух культурных традиций нарочито подчеркивает географическое местоположение столицы Казахстана и общую тенденцию государственной политики страны. Кроме всего прочего, идеи евразийства составляют основу экономической политики государства.

Еще один аспект культурного пространства Астаны состоит в том, что он заполняется архитектурными символами, выводящими город в разряд мировых мегаполисов. Монумент «Байтерек», Дворец мира и согласия в форме пирамиды, оригинальный торгово-развлекательный центр «Хан шатыр», выполненный в форме ханского шатра, – эти объекты придают городу индивидуальный и оригинальный характер. По замыслу архитекторов именно такие памятники градостроительной культуры должны вывести Астану в разряд мировых городов. Привлечение к градостроительству архитекторов с мировым именем, чьи творения украшают мировые города, тоже придает культурному пространству Астаны некую символичность и неповторимость.

Немаловажная особенность современного культурного пространства города – появление храмов и духовных центров разных религиозных конфессий: мусульманские мечети, православные храмы, католическая церковь, еврейская синагога. Безусловно, это придает Астане характер многоконфессионального столичного центра мира. Опять же напрашивается аналогия с политикой государства по позиционированию себя в качестве государства – миротворца области духовной жизни. В культовой архитектуре города отражен основной замысел Н. Назарбаева – превратить Астану в одну из духовных столиц мира. Крупнейшая в Евразии синагога и Исламский центр культуры мирно соседствуют с католическими и православными храмами. Духовно-культурная составляющая является самой сильной и яркой в общей динамике развития города. Все, что создается сегодня, создается в контексте национальной истории и культуры казахского народа, воспринимается как культурно-историческая ценность народа.

Важный аспект трансформации культурного пространства города на современном этапе, о котором речь пойдет ниже, состоит в характере восприятия горожанами новых культурных символов, новой городской культурной традиции. Проблема воздействия городских культурных трансформаций на самоощущение человека еще не стала объектом пристального внимания исследователей. Между тем, именно новые городские культурные символы, по выражению Марка Оже «места, формирующие идентичность» (anthropological places), не оставляют равнодушными население города [10, с. 209]. Отношение горожан к появлению новых городских культурных символов неоднозначно и



противоречиво. Появление новых памятников неодинаково воспринимаются различными стратами и группами городского сообщества: социальными, этническими, возрастными группами людей.

В случае с памятниками Астаны немаловажную роль играет фактор социально-статусных (бедные и богатые) и культурных региональных различий. Небогатые горожане, а также старожилы города скептически относятся к новым городским памятникам. В этом смысле именно для Астаны стало типичным и неудивительным появление народных названий городских памятников, которые вполне укоренились в городской среде. К примеру, высотное здание компании «КазМунайГаз», возведенное по современным технологиям в быстро осваиваемой левобережной части города, в народе именуется как «зажигалка». По нашему логическому заключению, такое народное название стало использоваться горожанами не только потому, что по форме здание, действительно, напоминает зажигалку. Значение имеет и тот факт, что офис принадлежит национальной нефтегазовой компании.

Применительно к Астане на характер восприятия культурных изменений горожанами влияет не только их социально-экономический статус. Этот аспект проблемы хорошо подмечен Медеуовой К.А. «Отвечая на вопрос – а насколько Астана стала эмоционально близка коренному населению, поколению перводисцелированных, всем тем, что приезжает в этот город в надежде на работу, перспективу роста, стабильность и уверенность в будущем, можно отметить важный компонент астанинского дискурсивного поля, это наличие в нем культурной событийности» - пишет автор [11].

Комплекс архитектурных строений в новом административном центре города на «Круглой площади» по форме напоминающий советские производственные строения для хранения зерна, в народе именуется «элеватор». Для коренных жителей города, «старожилов» поколения 60-70-х годов прошлого века, родившихся и живших в эпоху освоения целинных земель, элеваторы были едва ли не главными строениями и символами целинных городов Северных областей Казахстана. Отсюда и аналогия прошлого с современностью, в которой присутствует нотки ностальгии.

Новые жилые комплексы в старом центре города на правом берегу р. Ишим, имеющие фасад желтого цвета, не типичного для городской архитектуры советской эпохи, когда преобладали серые фасады, получили народное название «кукуруза». Два рядом стоящих жилых высотных здания в исторической части города, возвышающиеся над старыми строениями эпохи Целинограда, горожане называют «свечками».

Не стали исключением и скульптурные памятники. К примеру, скульптурный памятник «Древо жизни» в форме шара на узкой подставке, расположенный в исторической части города, жители города называют «чупа-чупс». Городской памятник «Дружба», представляющий собой скульптурное изваяние в виде трех слившихся воедино человеческих фигур, горожане окрестили как «шведская семья». Этому есть свое объяснение. Подобную традицию необходимо рассматривать как ответную реакцию горожан, в основной массе жителей советского Целинограда, на быстрое вторжение в городское пространство новой культурной традиции. Стремительная смена памятников значительно опережает меняющийся менталитет горожан.

Каждый этап в культурной динамике городского пространства важен с точки зрения полноты его эстетического наполнения. И начальный этап, этап Акмолы, и советский этап, эпоха Целинограда примечательны в динамике роста городского пространства и формировании культурного слоя. Они могут быть обозначены как важное звено в общей цепочке развития города, обеспечивающее ему историческое время. Но, именно город XX века, который по выражению И.М. Гревса «как особое явление не просто растет слоями, но динамично меняется», остается за рамками исследований [12, с. 15]. Между тем, культурное наследие Астаны советской и досоветской эпохи стремительно исчезает, так как логика и концепция развития города в контексте изменения административной

функции кардинально поменялась. В этом смысле в начале XXI века есть риск потерять этот культурный слой города.

Во многом, это обусловлено тем, что с переносом столицы в Астану архитектурный облик исторической части города был существенно модернизирован в русле современных стилей, а потому существенно изменился. Реконструкция памятников и городских ландшафтов в контексте современных подходов приводит к утрате их культурной идентичности.

Другая причина стремительного исчезновения культурного слоя XX века состоит в том, что памятники культуры рассматриваются не как культурная ценность, а все больше в политическом и идеологическом преломлении. В большей мере это относится к культурному наследию советской эпохи, к советским городским памятникам и символам. Чрезмерная политизация и идеологизация исторического прошлого, его очернение, формируют у людей негативное и пренебрежительное отношение к культурному наследию XX века. Забвение памятников советской эпохи, их вытеснение современными символами, зачастую порождает ностальгические чувства. Но нельзя забывать, что мировые тенденции сохранения культурного прошлого предполагают инвентаризацию и капитализацию объектов наследия XX века вне политического контекста. Динамичное строительство города Астаны ведет к исчезновению культурного слоя XIX-XX веков. Быстро и часто меняющаяся топонимика Астаны ведет к стиранию социальных тенденций, смыслов и представлений, возникших еще в дореволюционную и советскую эпоху.

Современная Астана концентрирует в себе результаты городской культурной динамики предыдущих эпох в их модернизированном варианте. Именно поэтому для нее актуален принцип современного историзма, предполагающий, что создаваемое и сохраняемое сегодня необходимо воспринимать как наследие завтрашнего дня. Он является основой устойчивого развития и трансформации городской культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Орлова Э.А. Современная городская культура и человек. Отв. ред. А.И. Арнольдов. – М.: Наука, 1987. – 191 с.
- 2 Alexandr C., Buchli V. Introduction // C. Alexander, V. Buchli, C. Humprey (eds.). *Urban Life in Post-Soviet Asia*. - L.: UCL Press, 2007. – P. 1-39.
- 3 Резун Д.Я. Сибирский город XVII – первой половины XIX вв. как явление русской культуры // *Культурологические исследования в Сибири*. – 2003. - № 2 (10). – С. 21-26; *Город как социокультурное явление исторического процесса* / Отв. ред. Э.В. Сайко. – М.: Наука, 1995. – 351 с.
- 4 Алисов Д.А. Актуальные проблемы культурологии города // *КИС*. – 1999. - № 1. – С. 4-16; Он же. Столица Степного края: социально-культурный облик населения города Омска в конце XIX – начале XX вв. // *Культурологические исследования в Сибири*. – 2003. - № 2 (10). – С. 13-19.
- 5 Рыженко В. Пространство советского города (1920-1950-е гг.): теоретические представления, региональные социокультурные и историко-культурологические характеристики (на мат. Западной Сибири) / Назимова В., Алисов Д. – Омск, 2004. – 234 с.
- 6 Космарская Н.П. Исследования города. / Н.П. Космарская // *Антропологический форум*. – 2010. № 12. – С. 74-85.
- 7 Медеуова К.А. Астана: культурно-антропологические горизонты новой столицы Казахстана // *Евразия*. – 2004. - № 3. – С. 75-79.



- 8 Сырғакбаева А.С. Астана как символ Казахстана // XX век: переносы столиц. Сборник докладов международной научной конференции. – Астана: Елорда, 2008. – 260-270.
- 9 Забирова А., Родионов А. Архитектурные памятники Астаны как символ национальной идентичности Казахстана // Саясат. – 2007. - № 7. – С. 55-58.
- 10 Дыт Е. Contested Urban Space: Symbolizing Power and Identity in the City of Albuquerque, USA // A. Erdenting, F. Colombijn (eds.). Urban Ethnic Encounters: Spatial Consequences. - L.; N.Y.: Routledge, 2002. – P. 209-225.
- 11 Медеуова К.А. СМИ в системе политических институтов: теория и практика. – Астана // <http://articlekz.com/article/7602> (дата обращения: 06.04.2016).
- 12 Гревс И.М. История в краеведении // Краеведение. – 1926. - № 4. – С. 14-23.

ТҮЙІН

Мақалада Астананың қалалық кеңістігі және оның мәдени ескерткіштермен символдық толтырылуы қоғамның өркениеттік даму тұрғысынан талданылады. Авторлар қаланың мәдени кеңістігінің қалыптасуын антропогендік әсер етудің нәтижесі ретінде қарастырады. Қазақстан астанасының замануи мәдени символдарының қала тұрғындарымен қабылдану ерекшеліктері анықталады және зерттеледі. Қаланың мәдени ландшафтын және оның символдық ескерткіштерін сақтап қалу қажеттілігі мәдени тарихты сақтау сияқты әлемдік беталыстар тұрғысынан негізделеді.

RESUME

In the given article the urban space of Astana city and its symbolic content of cultural monuments are analyzed in the context of civilizational development. The authors consider the process of forming the cultural space of the city as a result of anthropogenic influences. The peculiarities of perception of citizens of modern cultural symbols of the capital of Kazakhstan are identified and examined. The necessity of preserving the cultural landscape of the city and its emblematic monuments in the context of global trends in preserving the cultural past is proved.

УДК [342.61:321] (574)

А.Т. СметоваУниверситет им. Джавахарлала
Неру,
PhD докторант

Механизмы формирования исторического сознания: памятники

Аннотация

В данной статье автор анализирует и определяет основные механизмы формирования исторического сознания. Центральное место уделено памятникам и мемориалам как одному из ключевых инструментов формирования исторического сознания и коллективной памяти.

Ключевые слова: историческое сознание, Президент, Казахстан, места памяти, мемориалы, памятники, коллективная память

В советский период строго контролируемая Коммунистической партией история была частью идеологии и использовалась для продвижения советских ценностей, основанных на марксизме-ленинизме. С распадом Советского Союза независимые страны, отказавшись от идей коммунизма, оказались в идеологическом вакууме, Казахстан в том числе. В этот переходный период формирование исторического сознания граждан Республики Казахстан стало одним из ключевых пунктов в процессе нациестроительства еще в первые годы независимости. Так уже в 1995 году выходит в свет «Концепция становления исторического сознания», основной целью которой является определение главных приоритетов государственной политики в формировании исторического сознания [1, с. 20]. В Республике Казахстан термин «историческое сознание» часто используется общественностью, историками, интеллигенцией. В Послании Президента РК Н.А.Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан – 2050. Новый политический путь состоявшегося государства» от 14 декабря 2012г. указывается особая необходимость «формирования исторического сознания нации». Однако, следует отметить, что данный вопрос не до конца исследован в отечественной исторической науке. На сегодняшнем этапе основной массив исследований проводится в философии [2-3]. Таким образом, целью данной статьи является изучение механизмов форми-



рования исторического сознания и коллективной памяти, в частности исследование роли и места памятников и монументов в данном процессе.

«Историческое сознание – память о прошлом и интерес к нему – свойственно в той или иной степени всем людям и народам. Вместе с тем и само отношение к прошлому, и способы получения информации о нем чрезвычайно разнообразны, что позволяет говорить о существовании разных типов исторического сознания» [4, с. 20]. Согласно российскому историку Л.П. Репиной, историческое сознание – сохранение и осмысление исторического опыта общества – представляет собой его коллективную память [4, с.12]. Немецкий историк, ведущий ученый вопросов исторического сознания Й. Рюзен определяет историческое сознание как «особую форму исторической памяти – инструмент, соединяющий прошлое, настоящее и будущее» [5].

В результате анализа зарубежной историографией вопроса формирования исторического сознания и коллективной памяти, основными механизмами развития исторической памяти можно определить следующие:

- 1) Программа школьного предмета «История»;
- 2) Специальные памятники, мемориалы и т.д., так называемые места памяти;
- 3) Коммеморативные даты (юбилеи, траурные даты, т.д.) [6-15].

Результаты исследования показывают, что каждый механизм связан с государством, поскольку, государственное регулирование практикуется в разной степени во всех странах мира.

Наиболее важные исторические события воплощаются в символах, которыми являются культурные памятники, мемориальные комплексы. Они – ключевая деталь государственной политики и инструмент нациестроительства. Исследование символических мест, известно по концепции *lieuxdememoire*, иначе *места памяти*. Концепция всесторонне представлена в коллективной работе «Места памяти», под общим руководством Пьера Нора. В ее написании приняли участие известные французские историки, такие, как Ж.Дюби, Ж. Ле Гофф, Ф.Фюре, М.Озуф и другие.

Анализ символических мест, памятников, мемориалов играет важную роль в понимании государственной политики по формированию исторического сознания. Нора утверждает, что такие места памяти являются символическим отражением национальной идеи [11].

«Можно изучать изменение исторического самосознания и коллективной идентичности на примере смены «мест памяти» нации. Выделяются три вида изменений в ансамбле национальных «*lieuxdememoire*»:

- во-первых, отдельные из них могут быть забыты или вытеснены из памяти;
- во-вторых, бывает, что забытые «места памяти» заново приобретают свое значение;
- в-третьих, можно изучать перемены коллективной памяти и в тех «*lieuxdememoire*», которые непрерывно имели и имеют свое место в коллективной памяти нации. Значение, которое сообщество ассоциирует с определенными местами памяти, не обязательно остается неизменным в течение истории» [16].

Форест и Джонсон считают, что памятники, мемориалы и другие символы демонстрируют то, как политическая элита предпочитает представлять нацию публично, соответственно анализ которых может предоставить главное направление идеологии и ценностей.

Реконструкция мест памяти отражает изменения, происходящие в стране, в частности смену политического режима. Через этот процесс может отражаться уровень и характер участия государства в строительстве коллективной памяти и исторического сознания.

Согласно этому Форест и Джонсон выделяют три возможных изменения, которые памятники и другие места памяти испытывают на себе во время переходного периода:

- сохраняются (иногда дополнительно перевозятся);
- переносятся / ликвидируются (исчезают из городского ландшафта);
- становятся объектом общественно-политического конфликта, в результате сохраняются или ликвидируются [12, с. 525].

Дуайер и Алдерман утверждают, что коллективная память – это социально-пространственный политический процесс, где места памяти являются частью символической системы. Памятники и мемориалы представляя исторические сюжеты и события, тем не менее, отражают современные события, проблемы и социальную напряженность, и в то же время являются зеркалом настоящих ценностей и мировоззрений правящих элит [13, с. 168].

По словам Арнольд-де-Симин и Кэмпбел основная цель памяти подготовить нас к будущему, поэтому они характеризуют музеи и мемориалы в качестве основных институтов, через которые ритуалы памяти, а также другие «политические мифы» визуализируются в общественных местах [14-15].

Страны бывшего СССР представляют собой наглядный пример использования памятников в процессе формирования коллективной памяти и исторического сознания. Общественно-политические изменения 90-х гг. XX в., распад Советского Союза, обретение независимости, смена идеологии, привели к крупномасштабным изменениям городского ландшафта в Республике Казахстан. Памятники прежней эпохи испытали на себе все изменения, согласно теории Форест и Джонсон – т.е. сохранились, перенеслись, стали объектом конфликта. В сравнении с другими странами процесс де-советизации в Казахстане имеет характер не замалчивания и не удаления прошлого, а наоборот, призыва к нему с другого ракурса. Поэтому памятники и мемориалы, оставшиеся от советского прошлого, имеют важное значение в независимом Казахстане. Ряд зарубежных ученых утверждают, что Астана представляет собой пример использования памятников в формировании национальной идентичности и так называемого процесса де-советизации [17-18].

Так согласно Натали Коч одна из причин переноса столицы Республики Казахстан в Астану затрагивает идеологические вопросы. Во-первых, новая столица стимулирует чувство гордости, во-вторых, способствует развитию национальной идентичности без участия советского прошлого, которым была «переполнена» предыдущая столица [19, С. 770]. Кульшат Медеуова отмечает, что «один из первых документов официальной столицы был посвящен «передислокации памятников» как утративших свое историко-культурное значение. Жертвами передислокации оказались не только памятник Ленину 1970 г. (скульпторы А.С.Новиков, А.И.Вельдюшин, архитектор А.Н. Котырев), но и Мемориал борцам за власть Советов 1972 г. (скульптор Л.П. Калатилина, архитектор Т. Джансыбеков). Также была демонтирована композиция, посвященная освоению Целины...» [20]. Следует отметить, что с передислокацией памятников советского времени были установлены другие, но с другим посылом. Вызывающие воспоминания о трагических событиях прошлого, как репрессии, голод.

Сегодня пространство Астаны заполняются памятниками досоветской истории, воздвигнутыми выдающимся личностям Казахского ханства, сакской и тюркской эпох, а также связанными с доисламскими традициями. Этот процесс происходит по всей стране. Параллельно с ними существуют символические памятники, посвященные независимому Казахстану, такие как памятники Қазақ елі и Мәңгілік ел в Астане. Несмотря на это, исследования Астаны показывают, что памятники, посвященные советскому периоду, имеют важное значение в современном Казахстане, так как история периода играет решающую роль в формировании новой идентичности. Таким образом, памятники этого периода будут оставаться в составе городского ландшафта как важный сигнал новому



поколению: это был период, полный трагических событий, произошедших в результате тоталитарной политики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Концепция становления исторического сознания в Республике Казахстан. – Алматы: Казахстан, 1995. – 32 с.
- 2 Сатершинов Б.М. Тарихи сананың қалыптасуы мен дамуын әлеуметтік-философиялық талдау: Филос. ғыл. докт. ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған дисс. авторефераты. 09.00.11 мамандығы бойынша. – Алматы, 2010. – 42 с.
- 3 Нысанбаев Ә. Тәуелсіз Қазақстанда халықтың философиялық және тарихи санасының қалыптасуы: тарих, философия, саясаттану // Қазақ өркениеті. – 2013. – № 2. – С. 30-40.
- 4 Репина Л.П. История исторического знания: Пособие для вузов / Л.П. Репина, В.В. Зверева, М.Ю. Парамонова. – М: Дрофа, 2004. – 288 с.
- 5 Rösen J. Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development / Theorizing Historical Consciousness edited by Peter Seixas, Toronto: University of Toronto Press, 2004. – P. 63-85.
- 6 Apple M.W., Christian-Smith L.K. The Politics of the Textbooks. – New York: Routledge, 1991.
- 7 Ferro M. The Use and Abuse of History: or how the past is taught to children – New York: Routledge, 2003.
- 8 Evans R.J. Introduction: Redesigning the Past: History in Political Transitions // Journal of Contemporary History. – 2003. – №38 (1). – P. 5-12.
- 9 Zajda J., Zajda R. The Politics of Rewriting History: New History Textbooks and Curriculum Materials in Russia // International Review of Education – 2003. – №49 (3/4). – P. 363-384.
- 10 Assmann A. Transformations between History and Memory // Social Research. – 2008. – №75 (1). – P. 49-72.
- 11 Франция – память / П.Нора, М.Озуф, Ж. де Пюимеж, М. Винок; Пер. с фр. Д.Хапаевой; Науч. конс. пер. Н.Копосов. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1999. – 328с.
- 12 Forest B., Johnson J. Unraveling the Threads of History: Soviet-Era Monuments and the Post-Soviet National Identity in Moscow // Annals of the Association of American Geographers. – 2002. – №92 (3). – P. 524-547.
- 13 Dwyer O.J., Alderman D.H. Memorial landscapes: analytic questions and metaphors // GeoJournal. – 2008. – №73 (3). – P. 165-178.
- 14 Arnold-de Simone S. Mediating Memory in the Museum. Trauma, Empathy, Nostalgia, London: Palgrave Macmillan, 2013.
- 15 Campbell S. Challenges to Memory in Political Contexts: Recognizing Disrespectful Challenge / Christine M. Koggel and Rockney Jacobsen (eds.) Our Faithfulness to the Past. The Ethics and Politics of Memory, New York: Oxford University Press, 2014.
- 16 Материалы свободной энциклопедии Википедия. Определение «Место памяти» // Электронный ресурс. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/ Место_памяти](https://ru.wikipedia.org/wiki/Место_памяти) (дата обращения 30.10.2015).
- 17 Anacker S. Geographies of Power in Nazarbayev's Astana // Eurasian Geography and Economics. – 2004. – №45 (7). – P. 515-533.
- 18 Evered K.T. Symbolizing a Modern Anatolia: Ankara as Capital in Turkey's Early Republican Landscape // Comparative Studies of South Asia, Africa, & the Middle East: An Interdisciplinary Journal. – 2008. – №28(2). – P. 326-341.

-
- 19 Koch N. The Monumental and Miniature: imagining ‘modernity’ in Astana // Social and Cultural Geography. – 2010. – №11 (8). – P. 769-787.
- 20 Медеуова К. Рождение симулякра // Электронный ресурс «klinamen» URL: <http://dironweb.com/klinamen/point10.html> (Дата обращения 30.05.2016).

ТҮЙІН

Мақалада тарихи сананы қалыптастыратын негізгі тетіктер сараланады және айқындалады. Тарихи сана мен ұжымдық жадыны дамытудағы маңызды құрал ретінде ескерткіштер мен мемориалдарға негізгі орын беріледі.

RESUME

In this article, the author analyzes and defines the main mechanisms of formation of historical consciousness. The central place is given to the monuments and memorials as one of the key tools of the development of historical consciousness and collective memory.



А.Е. Каримова

Павлодарский государственный педагогический институт,
канд. истор. наук, доцент

Участие иностранного капитала в становлении кооперативного движения в Казахстане

Аннотация

В данной статье рассмотрены вопросы участия иностранного капитала в становлении кооперативного движения в многоукладной экономике дореволюционного Казахстана. На основании архивного материала и первоисточников автор выявил основные этапы привлечения иностранного капитала и отрасли капиталовложений. Основное внимание автор отводит кооперативным организациям, вопросам экспортирования продуктов производства и субсидирования кооперативных объединений со стороны как государства, так и зарубежных компаний.

Ключевые слова: кооперация, рыночная экономика, маслоделие, иностранный капитал, Союз сибирских маслодельных артелей, Союз сибирских кооперативных ассоциаций, товарно-денежные отношения, переселенческое движение.

Второй половине XIX века характерно активное проникновение иностранного капитала в многоукладную экономику Казахстана. Вовлечение в рыночную экономику, активизация товарно-денежных отношений, внедрение новых форм хозяйствования, техники, в частности, применение сепараторов в процессе выработки молочных продуктов, способствовали выделению маслоделия в начале XX столетия в крупную отрасль сельского хозяйства Казахстана.

С изготовлением топленого масла казахи были знакомы испокон веков, но начало заводскому маслоделию на территории Казахстана заложили русские купцы-предприниматели, умело перенявшие опыт иностранных капиталистов, вложивших крупные финансовые вложения в маслодельную отрасль Западной Сибири. Так, «в 1900 году из Сибири было вывезено 1.020.000 пудов масла» [1, 15]. В условиях хозяйственной разрухи в годы первой мировой войны кооперативные организации представляли собой довольно крепкие объединения. Они содействовали развитию производства и в других сферах, в частности, развитию кустарно-ткацкого дела в крае.

В рассматриваемое время единственным инструктором по молочному хозяйству, курирующим территорию Степного края был В.Ф.Сокульский. Благодаря его деятельности население, увлеченное неожиданно возросшими доходами от скота, получило возможность объединяться в артели. Исследователь сибирской кооперации А.Мурашкинцев отмечал: «Артельная форма производства явилась крупным шагом вперед в деле упорядочения местного маслоделия» [2, 49].

Так, «в Акмолинской области на 1900 год было пять артельных заводов и 34 - частных и общественных, а в Семипалатинской на 1902 год - двадцать шесть заводов» [3, 17]. Позитивность артельной формы объединения сказалась и на успешной постановке экспортных операций, кульминационным периодом которых являлись летние месяцы. Из протокола «Заседания совещания экспортеров сливочного масла с представителями железнодорожной администрации», проходившего 10 марта 1901 года, видно, что только "со станции Омск готовится к отправке 270.000 пудов, а всего по Сибири - 1.100.000 пудов масла» [4, 24].

В связи с тем, что экспорт масла приходился в основном на летние месяцы, возникала необходимость приобретения специальных вагонов-ледников и оборудования для маслохранилищ, поэтому «Молочная комиссия» разослала «Наставление к устройству ледника и погреба при маслодельном заводе», содержащее надлежащие чертежи [5, 391]. Не раз поднимался вопрос об эксплуатации вагонов-ледников, именуемых также «масляными» поездами.

Маслодельная промышленность стала представлять конкурентоспособную отрасль. Акционер фирмы «Сибирская компания» господин Е.А.Петерсон писал: «Для нашей торговли очень желательны артельные и общественные заводы» [6, 385]. И все же артельное строительство в самом начале XX века находилось еще в зачаточном состоянии. Поэтому основную работу по вовлечению иностранного капитала выполняла «Организация по устройству кооперативных артелей». Она вела борьбу за качественное изготовление масла путем выработки стандарта качества в созданных по ее инициативе специальных лабораториях. Также она принимала активное участие в содействии успешному экспорту, следствием чего явился заключенный ею контракт «с 17 фирмами в России и с 25 фирмами в Западной Европе и Америке» [7, 264].

Важную роль в развитии экспортных поставок играла Транссибирская железная дорога, связывавшая край с рынками сбыта. Масло транспортировалось в поездах трех различных скоростей:

- 1) в специальных масляных белых поездах, скоростных,
- 2) в различных товарных поездах малой скорости,
- 3) в пассажирских, товаропассажирских поездах.

Главными местами отправления масла на территории Казахстана были нижеследующие станции, экспортные поставки которых отражены в приведенной таблице: [8,8].

Станции отправления	1907 год – количество	1908 год - количество
г. Омск, Акмолинская область	264.676 пудов	281.417
станция Омск	267.173	274.490
г. Петропавловск, Акмол. область	168.516	130.984
г. Семипалатинск, Семип. область	127.652	94.079

Экономические реалии способствовали появлению более усовершенствованной модели хозяйственных форм - «Союза сибирских маслодельческих артелей». Он был создан в конце 1907 года под началом А.Н. Балакшина.



Выгодным артельное производство представлялось и для экспортеров масла. Так Омский Биржевой Комитет не раз обсуждал вопрос о более правильной постановке торговли экспортным сливочным маслом в городе Омске, следствием чего явилось постановление «об отведении для масляного базара особого места» [9, 285]. Комитет был заинтересован в устройстве лаборатории для исследования качества масла, поступавшего на рынок города Омска, а также одновременно обратился к Акмолинскому Губернатору с просьбой назначить особую комиссию для сбора пробы масла от розничных торговцев и о передаче этих проб для исследования.

Понимая всю важность экспортирования масла, проходившего только через город Омск почти на 8 миллионов рублей, Биржевой Комитет решил создать «Комиссию по экспорту и торговле сливочным маслом». Насущность принятия подобного решения подтверждается тем фактом, что «28 процентов погрузки масла приходится на Омский район, а на Курганский - 25 процентов» [10, 36]. Еще одна проблема, по мнению Комитета, была связана с координацией работы по решению вопросов данной отрасли, в связи с чем было принято решение «Созвать 5-8 декабря 1913 года съезд деятелей по молочному хозяйству и маслоэкспортеров», который носил региональный характер [11, 35].

Особо важным в усовершенствовании техники маслоделия был обмен опытом с такими передовыми странами в области маслодельной промышленности, как Дания, Голландия и Швеция. Осмотр маслоделен, сыроварен, химических и бактериологических лабораторий позволял специалистам пополнять свои знания. В свою очередь, беседы инструкторов строились с преобладанием практического характера, потому как на лекциях в основном рассказывали о процессе сбивания масла и о видах маслобоек с краткой характеристикой, например: "Маслобойки - особые машины, предназначенные для сбивки сливок или в целях получения масла. Их можно разделить на 5 видов: 1) толкачные маслобойки; 2) маслобойки-качалки; 3) вращающиеся; 4) ударные с горизонтальным валом; 5) ударные с вертикальным валом. Они делаются из дерева и железа (очень древние изготовлялись из дерева, глины, камня)" [5, 218]. Были маслобойки таких типов, как: "Виктория", "Альфа", "Триумф".

Большая заслуга в организации артельных маслозаводов принадлежала, конечно же "Союзу сибирских маслодельных артелей". Первым отделением "Союза" был Петропавловский, созданный в 1908 году. За пять лет своей деятельности, то есть с 1908 по 1913 годы, "количество артельных лавок увеличилось до 30, а артельных маслозаводов до 35-ти" [12, 17]. Омское отделение было открыто позже, в 1912 году, хотя, судя по отчетам, оно действовало и в 1911 году, но не как союзное отделение, а от имени английской фирмы "Лонсдейль и К", разместившей здесь же свою резиденцию. И это была не единственная иностранная компания, вложившая средства в столь выгодное дело, как экспорт масла, "годовой оборот которого составляет 4 млн. пудов вывоза из Сибири масла на сумму до 60 млн. рублей" [13, 11]. Это такие компании, как "Сибирская компания", "Лонсдейль и К", "Эмиль Иорт", "Ганс Петерсон", "Карл Гольбах", "Якоби" и другие. Помимо них торговые операции осуществлялись через фирмы, располагавшиеся в Санкт-Петербурге, Ревеле, Вологде, Москве и Виндаве. Особенно успешными для экспортеров были летние месяцы. Так, из нижеследующей таблицы ясно вырисовывается динамика вывоза масла:

№	Районы	апрель	май	июнь	июль	август	Итого за 5 м-в (пуд)
1	Омский	71.012	209.047	274.806	248.196	182.156	985.217
2	Петропавловский	20.133	38.842	52.239	40.947	30.261	182.422
3	Итого	91.145	247.889	327.045	289.143	212.417	1.167.639

Эти данные приведены за 1913 год, когда после хорошего урожая трав и сравнительно благоприятной уборки хлебов, артели стали возникать повсеместно. Наряду с артелями открывались и артельные лавки, где выдавали товар под сданное молоко. Однако по сравнению с артелями центральной России, артели и лавки Степного края как свидетельствуют источники были мелкие: «на артель приходится по 120 хозяев со 125 коровами» [14, 3].

В связи с тем, что масло производилось в неусовершенствованных заводах и подлежало длительной транспортировке, создавались испытательные лаборатории. Одна из таких действовала в городе Омске. С помощью данного учреждения эффективно выявляли фальсификаторов, зачастую являвшихся виновниками недоброкачества продукта, а также, как утверждает специалист по выработке стандарта Ф.В. Нейланд, "благодаря анализам наших молочных лабораторий представителям России удалось выиграть многие судебные процессы, возбужденные за границей против русского масла" [15, 24].

Борьба за место на мировом рынке волновало не только "Союз сибирских маслодельных артелей", но и всю общественность каким-либо образом, связанную с данной отраслью. Так, из постановления "Съезда деятелей по молочному хозяйству", проходившего в городе Омске с 5 по 9 декабря 1913 года, видно, что возникла необходимость "просить Сибирскую дорогу выделить в течении масляной компании 6668 штук вагонов-ледников". Также было "решено возбудить вопрос об издании обязательных постановлений об образовательном цензе мастеров-маслоделов, а равно и санитарных правил для маслодельных заводов" [16, 8]. Помимо этого на съезде рассматривались вопросы борьбы с рекламами, призывающими к фальсификации, устройство периодических выставок сливочного масла, организация правильной постановки холодильного дела и выпуск специализированного печатного органа. Следствием вышеуказанных мер явилось издание "Журнал заседаний совещания экспортеров масла в г.Омске", выходившее ежегодно и благодаря которому мы можем представить себе организацию экспортных поставок. Из источника видно, что каждый масляный поезд сопровождался двумя особыми агентами-проводниками, в обязанности которых входило наблюдение за своевременным следованием масляных поездов и исправным наполнением вагонов-ледников льдом.

Экспортные поставки были одной из основных функций "Союза сибирских маслодельных артелей", который с самого начала своей деятельности заключил контракт с акционерной фирмой "Виллер и Раллей" на условии приема последним всего союзного масла по твердым рыночным ценам. Но с 1909 года "Союз" вступил в отношения с другим английским домом "Лонсдейль и К", а сам прямого выхода на мировой рынок не имел. Поэтому "Союз" зачастую оказывался в проигрыше, так как иностранные скупщики, выжидая момент, скупали огромные партии и выбрасывали их на рынок в сезонные периоды по более дешевой цене, нежели сибирские торговцы. Первым шагом выхода на мировой рынок было открытие "Союзом" своей конторы в Берлине в 1910 году. Также было образовано акционерное общество под названием "Союз сибирских кооперативных ассоциаций". Эта организация выступала в качестве агента "Союза сибирских маслодельных артелей" для продажи и распределения на территории Соединенного королевства Великобритании и Ирландии и в других частях Европы, за исключением России, своих товаров и продуктов. Председателем новоиспеченного ЮНИОНА был избран сын первого инструктора по маслоделию в Сибири А.Н. Балакшина, А.А. Балакшин.

Деятельность "Союза сибирских маслодельных артелей" приняла довольно широкие масштабы и, если за границей ее представлял ЮНИОН, то внутри страны она имела свои отделения. По данным на 1914 год количество филиалов составляло «в Петропавловском отделении - 31 артель и 37 лавок; в Омске - Называевском отделении - 156 артелей и 14



лавок, и в Семипалатинском - 40 артелей» [17, 4]. Деятельность «Союза» была разносторонней, помимо торговли продуктами животноводства практиковались скупка, продажа скота и выделение денежных ссуд на приобретение скота членами кооперативных товариществ.

Товарные обороты "Союза", по сведениям на 1914 год, достигали 20 миллиардов рублей против 14 миллиардов рублей в 1913 году, но этих средств было недостаточно, поэтому значительное субсидирование оказывал Московский народный банк, а также ЮНИОН.

Крупные размеры экспортных поставок способствовали организации в Омске "Съезда маслоделов-экспортеров Западной Сибири". Съезд решал насущные проблемы, такие как правильная постановка экспортных сделок и меры к улучшению масляного производства. Важность решения данных вопросов была обусловлена тем, что в 1907 году из Западной Сибири "было вывезено масла на сумму 28 миллионов рублей", в то время как "из Европейской России было вывезено масла лишь на 5 миллионов рублей" [18, 33].

Таким образом, маслодельные артели представляли собой рентабельные хозяйства не только на внутреннем рынке страны, а также имели значительный успех и в плане организации экспортных сделок, которые приносили доход как государству, так и всему населению, все более активно приобщавшемуся к кооперированному труду.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 ГАОм.О - Ф.119 Оп.1 Д.7 - Л.15
- 2 ГАОм.О - Ф.119 Оп.1 Д.7 - Л.49
- 3 ГАОм.О - Ф.119 Оп.1 Д.7 - Л.17
- 4 ЦГА РК - Ф.393 Оп.1 Д.66 - Л.24-46
- 5 Сибирский земледелец и садовод. - 1910 - № 9 - С.391
- 6 ГАОм.О - Ф.67 Оп.2 Д.2688 - Л.385
- 7 ЦГА РК - Ф.15 Оп.1 Д.405 - Л.264
- 8 Постановления общих собраний "С.С.М.А."... - С.8
- 9 ГАОм.О - Ф.67 Оп.1 Д.2688 - Л.285
- 10 Описание некоторых переселенческих поселков Усть-Каменогорского и Зайсанского уездов Семипалатинской области в сельскохозяйственном отношении. - Спб., 1913. - С.36
- 11 ЦГА РК - Ф.30 Оп.1 Д.28 - Л.35
- 12 ГАОм.О - Ф.67 Оп.2 Д.2795 - Л.17
- 13 Журналы заседаний совещания экспортеров масла в г.Омске. 10-12 декабря. - Омск, 1913. - С.11
- 14 ЦГА РК - Ф.559 Оп.1 Д.32 - Л.3
- 15 Сибирская деревня. - 1914 - № 14-15 - С.24
- 16 Постановления общих собраний С.С.М.А.... - С.8
- 17 ГАОм.О - Ф.119 Оп.1 Д.26 - Л.4
- 18 Алексеева В.К. Кооперативное движение в Сибири: конец XIX - начало XX века. - 245с.

ТҮЙІН

Мақалада Қазақстандағы кооперативтердің құрылуындағы шетелдік капиталдың қатысуы, үлесі қарастырылған. XIX ғ. аяғы – XX ғ. басы Қазақстанның көп салалы экономикасында кооператив түрлерінің дамыған кезі деген тұжырым жасалған.

RESUME

In this article the author examines the issues of involving the foreign capital in forming the cooperative movement of Kazakhstan. The end of the 19th and the beginning of the 20th centuries are the time of developing different Kinds of cooperatives of the multi-sectional economy.



Ш.Б. Кунанбаева

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

Раритеты из музейных коллекций Санкт-Петербурга по материальной культуре традиционного казахского общества

Аннотация

В статье рассматриваются уникальные экспонаты из музейных коллекций Санкт-Петербурга по материальной культуре традиционного казахского общества. В частности, изучены раритеты из собраний Музея антропологии и этнографии им. Петра Великого и Российского этнографического музея. В результате анализа музейных коллекций выделена группа предметов, создание качественных реплик которых, необходимо в интересах исторической науки и музейного дела Казахстана.

Ключевые слова: казахи, культура, экспонат, исторический источник, музейное собрание.

Подробное изучение истории Казахстана и культурного наследия казахского народа стало возможным с обретением Казахстаном государственной независимости. За 25 лет Независимости Республики Казахстан, развитие и поддержка исторической науки было и остается в числе приоритетных государственных задач. Именно поиском национальной идентичности, истоков государственности, обусловлено особое внимание, которое было уделено широкомасштабному празднованию юбилея Казахского ханства в 2015 году.

Слова Первого Президента Республики Казахстан, Лидера Нации – Н.А.Назарбаева, прозвучавшие в послании народу Казахстана «Стратегия Казахстан-2050: новый политический курс состоявшегося государства» следует воспринять как руководство к действию: «...*Нам следует оберегать нашу национальную культуру и традиции во всем их многообразии и величии, собирать по крупицам наше культурное достояние...*» [1, с. 28].

Многие музейные собрания по традиционной материальной культуре казахов находятся в российских музеях, а самые представительные коллекции, в музеях г. Санкт-Петербурга, - Музее антропологии и этнографии им. Петра Великого (Кунсткамера, МАЭ РАН) и Российском этнографическом музее (РЭМ). В настоящее время вещевые фонды отдела Средней Азии и Казахстана МАЭ РАН насчитывают около 10 тысяч предметов.

Среди них есть и разрозненные предметы, и коллекции по культуре и быту, а также иллюстративные коллекции, являющиеся одним из основных источников для восстановления (реконструкции) прежнего уклада жизни. Российский этнографический музей располагает самым уникальным и большим собранием вещевых памятников культуры традиционного казахского общества в Российской Федерации. В его фондах насчитывается 6 450 единиц хранения, это подлинные вещи, широко использовавшиеся в повседневности и праздничном обиходе казахов в разное время. В числе этих предметов - традиционная одежда и домашняя утварь, оружие и охотничьи атрибуты, украшения и предметы ритуального значения, уникальные фотоиллюстративные материалы и многое другое. Музейные коллекции Санкт-Петербурга были тщательно изучены и введены в научный оборот еще А.Х.Маргуланом, однако по сей день привлекают историков [2, С.5-327].

Ряд уникальных предметов из музейных собраний г. Санкт-Петербурга не имеют аналогов в Казахстане. История формирования каждой коллекции, судьбы дарителей и собирателей этих бесценных раритетов, заслуживают самого пристального внимания. В ходе изучения музейных собраний Музея антропологии и этнографии им. Петра Великого и Российского этнографического музея нами был выделен целый ряд уникальных экспонатов, создание качественных копий которых представляется актуальным для исторической науки Казахстана в целом и пополнения музейных коллекций Казахстана в частности.

Из богатой коллекции Музея антропологии и этнографии им. Петра Великого (МАЭ РАН) уникальная коллекция № 313, состоящая из нескольких предметов быта и оружия казахов [3]. Уникальность этих предметов неоспорима, так как они были подарены цесаревичу Николаю Александровичу Романову (впоследствии император Николай II) во время его знаменитого путешествия по Востоку в 1890-1891 гг. Исследователи В.А. Прищепова и В.П.Курылев пишут о том, что богатая коллекция оружия и предметов быта поступила в фонды Кунсткамеры в 1896 году от императора Николая II Романова: *«...Всего в МАЭ было передано 937 экспонатов, из них 13 номеров (20 предметов) казахских. В основном это были образцы традиционного оружия казахов и некоторые предметы их быта...»* [4, с. 131].

Большая часть коллекции, а именно девять предметов относятся к оружию: нагайка (камшы), одноствольное ружье, пять боевых топоров и два ножа. Нагайка, подаренная цесаревичу Николаю Александровичу, отличается от стандартных камшы. Она состоит из деревянной рукояти, плети из плотно сплетенных кожаных ремешков и кожаной соединительной части. Рукоять, длиной 40 см, с обеих сторон обложена серебряными оправками, а в середине - двумя медными пластинами. На одной из них нанесена надпись «Чокпе Торпаковъ». По мнению В.П.Курылева, это имя и фамилия мастера [5, с. 133]. К нагайке прилагается ножичек. В собранном виде он вложен в чехол – ножны. Чехол вкладывается в полое углубление в торце рукояти и закрывается крышкой. Ножичек может навинчиваться на чехол, который, в этом случае служит как ручка.

Большой интерес представляют собой топоры. Все, кроме одного из них, были определены В.П.Курылевым как боевые – айбалталар. Один топор, по мнению А.Х.Маргулана и В.П.Курылева, является плотницким [5, с. 134]: длина топорища 27 см., высота лопасти – 14 см., а его слегка закругленного лезвия – 10 см. Почти вся лопасть и ее обух украшены растительным орнаментом методом серебряной насечки. По обоим краям лопасти нанесены фигурные вырезы разной формы. На обухе нанесены буквы «Н.А.». Как пишет В.П.Курылев, - *«...Буквы, без сомнения, инициалы цесаревича Николая Александровича. Это, в свою очередь, свидетельствует, что топор был специально сделан для подарка...»* [5, с. 134].

Еще одним уникальным предметом из числа коллекции оружия МАЭ РАН является ружье. Оно одноствольное, капсульное, с шомполом и ложем из грушевого дерева. Общая



длина ружья 115 см., длина ствола – 83 см., длина ложа – 71 см. Ружье богато орнаментировано методом серебряной насечки и резьбой на металлической и деревянной частях. Орнамент растительный и геометрический. На верхнюю грань ствола нанесены инициалы «Н.А.» [5, с. 135]. Два ножа, состоящие из стальных лезвий и рукоятей, также имеют дарственные знаки, в данном случае буквы «Н» и изображение царской короны. Рукоять одного ножа – из белой кости, другого – из дерева, покрытого черным лаком [5, с. 136].

Обстоятельства передачи этих предметов в дар цесаревичу Николаю Александровичу широко известны и связаны с именами ханши Среднего жуза Айганым (супруги Уали хана) и ее сына Чингиза Уалиханова, который оказывал активное содействие Русскому географическому обществу. В процессе комплектования собраний Музея антропологии и этнографии им. Петра Великого большую роль сыграли дарители: *«В МАЭ хранятся переданные в 1865 году А.К. Гейнсу Чингисом Валихановым мужские пояса, которые принадлежали еще его предкам.»* [2, с. 17-19]; *«От сына Муссы Садвакасова Чорманова музей получил в дар веретено уришук для прядения тонких нитей, ложку ожау для кумыса, сделанную из единого куска дерева, и деревянную ложку, повторяющую форму русской»* [2, с.93].

Одним из ярких событий в истории этнографической науки России является первая этнографическая выставка 1867 г. в Москве. Главной целью этой выставки был показ всего этнического многообразия населения Российской империи, представление разных этносов и культур в их традиционном проявлении. Открытию выставки предшествовала длительная работа по сбору необходимого материала. Большая заслуга в подготовке казахских материалов для экспозиции принадлежит старшему султану Кокшетауского округа Сибирского генерал-губернаторства Чингизу Уалиханову, который передал для выставки традиционные казахские предметы быта и одежды.

23 апреля 1867 года в московском Манеже открылась первая этнографическая выставка России. Материалы по Казахстану включали юрту и комплекс предметов кочевого быта. Одна из сцен изображала проводы казахской невесты. *«...Обстановочная сцена, характеризующая быт казахов Кокчетавского уезда Сибирского генерал-губернаторства, отображала обряд проводов невесты из родительского дома в аул жениха: рядом с юртой располагалась женская фигура в свадебном костюме, девичий и два мужских манекена, а так же конь невесты в праздничном убранстве. Конская экипировка включала вышитые попоны из красного сукна, тебеньки из тисненной кожи, бархатные седельные подушки и седло с богатым декором из шелковых кистей...»*, - пишет руководитель отдела Этнографии народов Кавказа, Средней Азии и Казахстана Российского этнографического музея Л.Ф.Попова [6, с. 221]. Другая часть обстановочной сцены представляла казахов Семипалатинского округа Сибирского генерал-губернаторства (Восточный Казахстан), материалы для которой были предоставлены при участии султана-сотника Арынгазы Хангожина. В частности, была представлена юрта с богатой обстановкой, предметы убранства коня, украшения и несколько комплектов женской и мужской парадной одежды.

Дальнейшая судьба этой коллекции прослеживается неотчетливо. Вероятно, материалы этой выставки хранились в Москве, а затем были переданы в фонды Этнографического отдела Русского музея (впоследствии РЭМ). В настоящее время многие предметы, фигурировавшие на выставке 1867 г. в Москве, представлены в постоянной экспозиции Российского этнографического музея в Санкт-Петербурге. Среди богатого собрания Российского этнографического музея особый интерес представляет коллекция №3329, состоящая из мужского пояса [7]. Согласно описанию в Книге поступлений: *ксе* – пояс хана Средней Орды, представляющий собой широкую тесьму (а) из ковровой цветной бархатной материи, украшен 11 серебряными бляхами, орнаментированными чеканом и гравировкой и украшенными (некоторые) золочеными выпуклостями, в виде

полушарий, и кораллами с серебряной чеканной пряжкой, украшенной золочеными пластинами (каждая с 3 выпуклостями) и бирюзой. К поясу подвешены: в) кожаная сумка, орнаментирована тиснением, серебром и жемчугом, с набитыми бляшками, в форме серебряных резных пластинок с замечательными выпуклостями; е) и d) – две кожаные привески с кистями на концах, орнаментация и украшения того же характера, как сумка, привески эти соединены серебряной бляшкой с камнем, напоминающим пуговицу. Коллекция № 3329 была приобретена от Сейль-бек Мейрамовича Джанайдарова в 1915 году в Акмолинской области. Выяснение того, о каком именно хане шла речь, учитывая дату фиксации пояса в музейном фонде, - увлекательная задача дальнейшего целенаправленного исследования.

Приведен лишь небольшой перечень уникальных артефактов из музейных коллекций Санкт-Петербурга. Отдельного внимания заслуживают предметы, связанные с личностью Жангир-хана, удивительные по своему содержанию и качеству фотоиллюстративные материалы, предметы, связанные с шаманизмом, коллекции детских игрушек и многое другое. В интересах пополнения музейных коллекций Казахстана представляется важным создание качественных копий раритетных экспонатов, находящихся на государственном хранении в МАЭ РАН и РЭМ и дальнейшее их изучение. Очевидно, что с развитием музейного дела Казахстана возрастает необходимость активного сотрудничества казахстанских музеев с музеями Санкт-Петербурга. Материалы музейных собраний сохраняют свою исключительность и являются богатым источником как для региональных краеведческих узконаправленных исследований, так и для осмысления истории Казахстана в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Послание Президента Республики Казахстан-Лидера Нации Н.А.Назарбаева народу Казахстана «Стратегия Казахстан-2050: новый политический курс состоявшегося государства». – Астана: Акорда, 2012.
- 2 Маргулан. А.Х. Казахское народное прикладное искусство. – Алма-Ата: «Өнер», 1986. – Том 1. – С. 356.
- 3 МАЭ РАН. Коллекция № 313.
- 4 Прищепова В.А. Коллекции заговорили. История формирования МАЭ по Средней Азии и Казахстану (1870-1940). – СПб.: Наука, 2000. – С. 324.
- 5 Курылев В.П. Казахские подарки цесаревичу Николаю Александровичу в собраниях Кунсткамеры // Материалы итоговой научной конференции МАЭ РАН, посвященной 285-летию Кунсткамеры. Сборник Музея антропологии и этнографии им. Петра Великого (Кунсткамера РАН). Том XLVIII – СПб.: Наука, 2000. – С. 352.
- 6 «Славяне Европы и народы России». К 140-летию первой этнографической выставки 1876 года. Российский этнографический музей. – СПб.: Славия, 2008. – 255 с.
- 7 Книга поступлений ЭО РМ, коллекция № 3329.

ТҮЙІН

Мақалада дәстүрлі қазақ қоғамының материалдық мәдениеті бойынша Санкт-Петербург мұражайлық жинақтарындағы бірегей жәдігерлер қарастырылады. Соның ішінде Ұлы Петр атындағы антропология және этнография мұражайы мен Ресей этнографиялық мұражайы жинақтарындағы раритеттер зерттеледі. Мұражайлық коллекцияларға талдама нәтижесінде сапалы көшірмелерін жасау қажеттілігі – Қазақстанның тарих ғылымы мен мұражайлық ісінің мүддесіне бөліп көрсетіледі.



RESUME

The article focuses on the unique exhibits from the museum collections of St. Petersburg on the material culture of traditional Kazakh society. In particular, there were studied rarities from the collections of Peter the Great Museum of Anthropology and Ethnography and the Russian ethnography museum. As a result of the analysis of the museum collections there was separated the group of exhibits. It is necessary to make their qualitative copies for the historical science and museology of Kazakhstan.





С.А. Мажинбеков

М. Әуезов атындағы Оңтүстік
Қазақстан мемлекеттік
университеті,
филос. ғыл. канд., доцент

Сингапурдың сыртқы саясаты

Аннотация

Мақалада Сингапур Республикасының сыртқы саясатының басымдықтары және негізгі бағыттары қарастырылған. Сингапурдың көршілес мемлекеттер: Индонезия және Малайзия елдерімен, Қытай Халық Республикасымен қарым-қатынасының ерекшеліктері сипатталып, маңызды халықаралық мәселелер бойынша елдің ұстанымдарына талдау жасалынады.

Түйін сөздер: Сингапур, АСЕАН, Оңтүстік-Шығыс Азия, сыртқы саясат.

Сингапур Республикасы – Оңтүстік Шығыс Азия аралдарында орналасқан қала – мемлекет. Сингапурдың тарихы 1819 жылдан, ағылшын мемлекет қайраткері Стэмфорд Раффлз аралда британдық порттың негізін қалаған кезден бастау алады. 1942-1945 жыл аралығына дейін ел Жапонияның үстемдігінде болды. Екінші дүниежүзілік соғыс аяқталғаннан соң Сингапур жергілікті өзін-өзі басқару өкілдігін кеңінен алып, ағылшын бақылауына өтеді. 1963 жылы Сингапур Малай Федерациясымен біріккенімен, саяси мәселелер бойынша туындаған қайшылықтар нәтижесінде, 1965 жылы 9 тамыз күні Сингапур тәуелсіз мемлекет атанады.

Елдің премьер-министрі Ли Куан Ю өзінің тәуелсіз мемлекет басшысы ретінде 20 шақты мемлекеттерге хат жіберіп, қала-мемлекеттің егемендігіне қолдау көрсетуге өтініш жасайды. Сингапур БҰҰ мүшелігіне өтуге өтініш жасап, 21 қыркүйек күні ел БҰҰ-дың 117 мүшесі болып ресми бекітілді.

Кейіннен Сингапурдың тәуелсіздік жолына бетбұрысын Ли Куан Ю өзінің «Сингапурлық керемет» атты еңбегінде төмендегіше баяндайды: «Жапон оккупациясы жылдары менің бойымда Жапондықтардың басқа да азиялық халықтарға істеген зомбылықтарына қарсылық туғызып, елді азат етуге деген құштарлықты оятты, бұл құштарлық британдық отарлық үстемдіктен де азат болу тілегіне ұласты. Мен Сингапурға 1950 жылы келіп саяси партияны құрдым, ал

35 жасымда өзін-өзі басқару құқығы берілген Сингапурдың демократиялық жолмен сайланған үкіметінің тұңғыш пермьер-министрі болдым», - деп жазады [1, 28].

Жалпы Сингапур сырқы саясатының бағыттарын екі кезеңге бөліп қарастыруға болады:

- бірінші кезең (1965-1990 жж.) – ел тәуелсіздік алғаннан кейінгі елдің мемлекеттік құрылымын айқындау, Оңтүстік – Шығыс Азия елдерімен қарым қатынастарын жақсарту және АСЕАН мүшелігіне өтіп, ұйым шеңберінде сыртқы саяси бағыттарын жүзеге асыру кезеңі;

Бірінші кезең аралығында Сингапур елі 1968 жылы ең алғашқы сыртқы саяси қауіптермен бетпе-бет келді. Мұның себебі Сингапурда екі индонезиялық әскеридің өлтірілуі нәтижесінен туындаған Сингапур және Индонезия арасындағы қатынастардың шиеленісуі еді. Екі ел арасындағы қарым-қатынасты қалпына келтіріп, жақсарту тек қана Ли Куан Ю - дің 1973 жылы Джакартаға ресми сапарынан кейін ғана қолға алынды.

Сингапур Малайзия құрамынан бөлінгеннен кейін екі елдің ара-қатынасы жақсару бағытына ауысты. 1966 жылы 20 наурыз күні Малайзиядан бөлінген мерзімнен бір айдан кейін Малайзияның премьер-министрі Тунку Абдул Рахман Сингапурге ресми сапармен келді. Екі ел арасындағы қатынастың маңызды факторы Малайзия территориясына елге ауыз су берілетіндігіне байланысты 1961 және 1962 жылы Сингапур Малайзиядан ауыз суды сатып алуы туралы келісімге қол қойылған. 1971 жылы Сингапур, Малайзия, Ұлыбритания, Австралия, Жаңа Зеландия арасында бес жақты Қорғаныс туралы келісімге қол қойылған.

Мемлекеттен салмақты дипломатиялық шешімдерді талап еткен мәселе көрші мемлекеттер (әсіресе Малайзия және Индонезия) алдында Сингапур «үшінші Қытай» деген саясаттың қалыптасу қаупі еді. Себебі, егемендік алған Сингапурда қытай ұлтының қауымы әлеуметтік-экономикалық және саяси өмірде жетекшілік ұстанымда болды. 1965 жылы сингапурлық этникалық қоғам құрылымының құрамы бойынша: қытайлықтар – 76,2 %, малайлықтар – 14,6 %, үнділер – 7,1 % құраған [2, 307].

Осыған байланысты елдің ұлттық-мемлекеттік құрылымына «Сингапурлық ұлт» атты тұжырымдама енгізіліп, конституция бойынша ресми тілдердің біріншісі ағылшын тілі болып бекітілді. Аталған тұжырымдама – конституцияда бекітілген көп ұлтты мемлекет және этникалық тегі, әлеуметтік мәртебесі және діни сенімдеріне қарамастан азаматтардың теңдігі қағидатына негізделді.

1981 жылы елдің сыртқы істер министрі С. Данабалаң Сингапурдың сыртқы саясатының негізгі қағидаттарын жариялады. Ол бойынша:

- Сингапур барлық елдермен достық қарым-қатынасты ұстанып, сауда саясатын жүргізеді;

- АСЕАН елдерімен тығыз қарым-қатынас орнатуға ұмтылады;
- ешқандай әскери блоктарға қатыспайды [3].

Сингапур сырқы саясатының басымдықтары:

- АСЕАН мемлекеттерімен қарым-қатынасты жақсарту (ең алдымен Малайзия және Индонезиямен);

- Азия-Тынық мұхит аймағының жетекші мемлекеттерімен (АҚШ, ҚХР, Жапония, Үндістан) тығыз қарым-қатынас орнату;

- аймақтық және аймақаралық форумдар (АСЕАН, АТЭҚ, Азия-Еуропа саммиті, Шығыс Азиялық және Латынамерикандық форумдар шеңберінде мүдделерін жүзеге асыру;

- БҰҰ және ДСҰ шеңберінде жұмыстар атқару;

- еркін сауда туралы екі жақты және көп жақты келісімдердің іс-әрекет ету аумағын кеңейту;

- «Азия – Таяу Шығыс Диалогы» және Шығыс азиялық саммит бойынша жаңа механизмдерді іске қосу.



Сыртқы саяси бағытының маңызды міндеттері:

- экономикалық даму деңгейі жоғары мемлекет ретінде даму;
- Азия-Тынық мұхит аймағының белсенді қатысушысына айналу;
- жаңа қауіп-қатерлерге төтеп беру, ұлттық және аймақтық қауіпсіздікті қамтамасыз ету;
- дүниежүзінде сингапурлық компаниялардың экономикалық қатысуын кеңейтуді қамтамасыз ету;
- аймақтық интеграциялық үрдістерді дамыту;
- жаппай қарусыздануды қамтамасыз ету, қоршаған ортаны қорғау, жаппай қырып-жоятын қару түрлерін тарату қаупін жою [4, 71].

Сыртқы саяси бағытының стратегиялық қағидаттары ретінде дәйектілік, прагматизм, көп бағыттылық, ұлттық мүдделерді көздеу, жағдайдың қарқынды бақылауы таңдап алынды.

• екінші кезең (1990-2000 жж) – елдің сыртқы саяси бағытының халықаралық экономиканы дамыту салаларына қарай ойысуы. 1992 жылы АСЕАН еркін сауда аймағының (AFTA) құрылуы туралы келісімге қол қойылады. 2000 жылы – еркін сауда аймағының құрылуы туралы Жаңа Зеландиямен, 2003 жылы АҚШ–пен (USSFTA), 2005 жылы Бруней, Чили, Жаңа Зеландиямен Тынық мұхиттық экономикалық стратегиялық әріптестік (P4) туралы келісімге қол қойылып ол, 2015 жылы қазан айында Транс тынық мұхиттық әріптестік ұйымына негіз болған. Сингапур бастамасымен жаңа көп жақты форумдар құрылды (Apec, Asem, Fealac, ARF).

Сингапурдың тағы да бір сыртқы саяси қызметінің көрінісі – 1992 жылы БҰҰ Кіші мемлекеттер форумы (Foss) атауымен неоресми топтардың құрылуы болды. Қазіргі таңда бұл ұйымға 105 мемлекет мүше болып табылады. Сонымен қатар Сингапурдың қолдауымен, 30 кіші және орта мемлекеттерді шоғырландырған Ғаламдық басқару тобы (3G) құрылған.

Көршілес Малайзия және Индонезия елдерімен қарым-қатынасы 2000 жылдан бастап өзгерістерге біршама ұшырап, жақсарып келеді. 2003 жылы Малайзия үкімет басына Абдулла Бадави және Сингапурдың үкіметі басына Ли Сянь Лунг келгеннен кейін екі ел арасындағы қарым-қатынас оң бағытта дамып отыр. Малайзияның Ланкави аралында бейресми кездесуден кейін екі ел басшылары ғаламдандудың қауіп-қатері алдында бірігіп мәселелерді шешу бойынша жаңа стратегиялар мен өзара іс-әрекеттердің тәсілдерін қолдануды көздейтіндігін білдірді [5, 188].

2007 жылы Сингапур және Малайзия арасындағы сауда айналымының ауқымы барлық ішкі АСЕАН-дық сауданың 70%-ын құраған. Малакка бұғазы ауданындағы жағалаулар есебінен Сингапурдың аумағын кеңейтуіне байланысты туындаған саяси кикілжіңдер 2005 жылы сәуір айында Әріптестік туралы келісімге қол қойылғаннан кейін реттелген. Екі ел арасында 28 жыл бойы территориялық дауға айналған Джохор бұғазында орналасқан Педра Бранка (Пулау Путих) аралдары бойынша мәселе де реттеліп отыр. Бұл мәселе 1979 жылы Малайзия бұл аралдардағы өз территориясын 3-12 мильге ұзартуына байланысты туындаған. Екі жақтың келісімі бойынша аралдар туралы іс Халықаралық соттың қарауына берілген. 2008 жылы 23 мамыр күні сот Педра Бранка аралдарын Сингапур территориясы деп таныды. Малайзия болса жақын орналасқан Миддл Рокс аралына өз суверенитетін бекітті.

Индонезия және Сингапур арасында екі жақты қатынас та қарқынды дамып келеді. Бұл әсіресе сауда-экономикалық қатынастардың дамуынан көрінеді. Сингапур Индонезия экономикасына инвестициялаудың ауқымы бойынша бірінші орында тұр (3,9 млрд. АҚШ доллары). 2006 жылы Индонезиялық Батам, Бинтам және Каримун аралдарында еркін экономикалық аумақ құрылды. 2006 жылы 25 маусымда Сингапур және Индонезия арасында аталған аралдарды дамыту бойынша экономикалық ынтымақтастық туралы

келісімге қол қойылған. 2006 жылы 23 тамызда Сингапур және Индонезияның бірлескен «Игл» әскери жаттығулары өтеді [6, 161].

Қытай Халық Республикасы және Сингапур Республикасы арасындағы қарым – қатынастар қала-мемлекеттің демографиялық және географиялық жағдайына байланысты қалыптасқан. Сингапур тәуелсіздікке қол жеткізгеннен кейін 1970 жылдарға дейін Пекин тәуелсіз Сингапурды мүлдем мойындаудан бас тартқан. Қытайдың Бұқаралық ақпарат көздерінде Сингапур «Малайзияның бөлігі ретінде» қарастырылып келді.

Сингапур елінің үкімет басшысы Ли Куан Ю этникалық қытай болғанымен идеялық тұрғыда ол коммунизм идеясына қарсы болды. Осыған байланысты екі ел арасында толыққанды байланыс орнатылмады. Ли Куан Ю 1976 жылы ҚХР-ға ресми сапармен барып, Мао Цзедунмен кездеседі, сонымен қатар кейіннен Ли Куан Ю және Дэн Сяопин арасында да достық қарым-қатынастар орнатылған. Ли Куан Ю аймақтың тұрақтылығын сақтау мақсатында Қытаймен бейтарап саясат ұстанды. Екі ел арасындағы басшылардың бірнеше ресми сапарларына (1978 жылы Дэн Сяо Пиннің сапары) қарамастан Қытай Халық Республикасы және Сингапур арасындағы дипломатиялық қатынастар тек 1990 жылы ғана орнатылды. Тайвань мәселесінде Сингапур Республикасы «Біртұтас Қытай қағидатын» ұстанады. 1971 жылы Сингапурдың БҰҰ тұрақты өкілі: «Бір ғана Қытай бар, және Тайвань Қытайдың бөлігі болып табылады. Тайвань мәселесі Қытайдың ішкі мәселесі, оны тек қытай елі және Тайваньда тұратын халық қана шешеді», - деп мәлімдеген болатын.

1994 жылы Қытай және Сингапур бірлесе отыра Сучжоу индустриалдық паркін құрды. 2007 жылы екі мемлекет «Тяньцзинь – эко қала» қоршаған ортаны қорғау бойынша жобасында бірлескен іс-әрекеттерін бастады. Қытай ұсынған «Бір белдеу – бір жол» стратегиясы, «Жібек жолы экономикалық белдеуін» және «XXI ғ. теңіз жібек жолы» жобаларын қамтыған, іс-шаралар кешеніне Сингапур белсенді қатысуға мүдделі.

2015 жылы 6-7 қараша аралықтарында ҚХР Төрағасы Си Цзиньпиннің Сингапурге ресми сапармен баруы екі ел арасындағы сауда-экономикалық, саяси қарым-қатынастардың дамуының жаңа бастамасы ретінде қарастыруға болады.

Қазіргі таңда Сингапур халықаралық қауымдастықтың белсенді мүшесіне айналып, экономикасы дамыған, саяси жүйесі меритократиялық қағидаттарға негізделген мемлекет атанып отыр. Халықаралық қатынастардың маңызды саяси оқиғалары бойынша өзіндік ұстанымы бар ел.

Қазақстан Республикасы және Сингапур Республикасы арасындағы дипломатиялық қарым-қатынастар 1993 жылы 30 наурызда орнатылды. 2003 жылы қарашада Сингапурда ҚР Дипломатиялық миссиясы ашылып, 2006 жылы 11 желтоқсанда ол ҚР Елшілігі болып қайта құрылды. 1991 жылы жазда Сингапурдың министр-кураторы Ли Куан Ю Алматы қаласына бейресми іс-сапарымен келді. 1996 жылы 29-31 мамырда және 2003 жылғы 6-10 қарашада ҚР Президенті Сингапур Республикасына ресми іс-сапармен барды.

Қазақстандық-сингапурлық екі жақты қатынастар мықты келісімдік-құқықтық база негізінде құрылған. Бүгінде екі жақ Үкіметтері арасында ауа арқылы ақпарат беру жөнінде келісім, Сауда және индустрия министрліктері арасындағы келісім - екі мемлекет арасындағы саяси қарым-қатынастарда оңтайлы көрініс табуда [7].

Жалпы, мақаланы қорытындылай келе, төмендегідей тұжырымдар жасауға болады: Сингапур сыртқы саясаты конфуциялық құндылықтарға және елді біртұтас институционалдық-саяси орталықтандырылған билікке негізделген. Сингапур басшылары сыртқы саясатында реалистік көзқарастарды, яғни күштінің құқығын тану саясатын ұстанады. Сонымен қатар географиялық орналасу жағдайына байланысты сыртқы саясатының негізгі элементі қорғаныстық ұстанымдар болып табылады.

Сингапур әлемнің 186 елімен дипломатиялық қатынас орнатып, БҰҰ, Британ достастығы, АСЕАН және Қосылмау қозғалыстарының белсенді мүшесі. Бұл елдің



халықаралық қатынастар жүйесіне толыққанды мүше болып, белсенді қатысушысына айналғанын көрсетеді.

Көрші мемлекеттермен қарым-қатынасында даулы мәселелерді бейбіт жолмен шешіп, экономикалық жағынан тиімді жобаларға басты назар аударады. Территориялық, этникалық факторларға байланысты Сингапурдың сыртқы саясатындағы маңызды орынды Индонезия және Малайзия елдері алады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Ли Куан Ю Сингапурская история: из «третьего мира» - в «первый». – М.: «МГИМО университет», 2010. – 408 с.
- 2 Астафьева Е.М. Новое в национальной классификации сингапурцев // Юго-Восточная Азия: актуальные проблемы развития. – 2011. – № 17. – С. 304-315.
- 3 The Evolution of Singapore's Foreign Policy: Challenges of Change// http://www.worldscientific.com/doi/suppl/10.1142/6533/suppl_file/6533_chap01.pdf
- 4 Ganesan N. "Singapore's Foreign Policy Terrain"// Asian Affairs: An American Review. – vol. – 19. – № 2. – 1992. – pp. 67–79.
- 5 Гуревич Э.М. Некоторые аспекты внешней политики Сингапура в 2007-2008 гг. // Юго-Восточная Азия: актуальные проблемы развития. – 2009. – № 12. – С. 185-208.
- 6 Господынько А.А. Сингапур и Индонезия в 2006г. // Юго-Восточная Азия: актуальные проблемы развития. – 2007. – № 10. – С. 159-170.
- 7 Ермекбаев Н. Сингапур в системе современных международных отношений// <http://kisi.kz/ru/categories/geopolitika-i-mezhdunarodnye-otnosheniya/posts/singapur-v-sisteme-sovremennyh-mezhdunarodnyh-otnosheni>

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются приоритеты и основные векторы внешней политики Республики Сингапур. Характеризуются особенности взаимоотношений Сингапура с Индонезией, Малайзией и Китайской Народной Республикой. А также анализируется позиция страны по важным международным проблемам.

RESUME

The author of the article describes the priorities and main vectors of foreign policy of the Republic of Singapore. It is characterized by relations of Singapore with Indonesia, Malaysia and People's Republic of China. And the author also examines the country's position on important international issues.

И.М. Сампиев

Ингушский государственный
университет,
д-р полит. наук

Государственная национальная политика Республики Казахстан как основа межэтнического согласия

Аннотация

В статье анализируется опыт государственной национальной политики Республики Казахстан. Показана история формирования полиэтничного общества в Казахстане. Среди важных составляющих казахстанской модели межэтнического согласия автор выделяет ее идейно-мировоззренческие и научно-теоретические основы. Обосновано, что для межэтнического согласия в Казахстане имелись глубокие исторические и ментальные основания, традиции гуманизма и толерантности в мировоззрении казахского народа и других народов Казахстана. Раскрыта роль в реализации политики межэтнического согласия в стране Ассамблеи народа Казахстана. Делается вывод о том, что государственная национальная политика Республики Казахстан, основанная на принципах толерантности и межэтнического согласия, доказала свою эффективность в деле обеспечения государственного единства и консолидации общества.

Ключевые слова: Казахстан, национальная политика, межэтническое согласие, Ассамблея народа Казахстана, национальное единство.

Присоединение к Российской империи территорий Поволжья, Кавказа, Средней Азии, Сибири, Прибалтики, Дальнего Востока и других сопровождалось массовой колонизацией этих территорий русскими поселенцами и представителями других (по большей части славянских) этносов, ранее включенных в состав империи. Советский Союз продолжил эту политику колонизации русскоязычным населением территорий проживания неславянских народов, мотивируя свои действия необходимостью обеспечения рабочей силой возводимых промышленных объектов. Причем, делалось это не только там, где пролетариат на самом деле был только в зачаточном состоянии (в основном в мусульманских регионах Средней Азии и Северного Кавказа), но и где заводское производство имело давние традиции и соответствующий рабочий класс, как например, в странах Прибалтики. Резкое изменение этнодемографического ландшафта за несколько десятилетий, с одной стороны, привело к общей



модернизации этих территорий, а с другой, породило множество проблем в межнациональных и межконфессиональных отношениях, которые имманентно сопровождали процессы русской колонизации на всем протяжении ее истории.

Описываемая ситуация для Казахстана была отягощена рядом факторов, в частности насильственным перемещением на его территорию, в основном в северные регионы, целых народов, подвергшихся депортации в годы Второй мировой войны (немцы Поволжья, карачаевцы, ингуши, балкарцы, чеченцы), а также большого количества репрессированных по этническому признаку групп населения (корейцы, курды, поляки, крымские татары и др.).

Поэтому к моменту распада Советского Союза для Казахстана, как и для других новых независимых государств, проблема обеспечения межэтнического мира и согласия была не менее важной задачей, чем выход из глубокого политического и экономического кризисов, угрожавших региональной стабильности и безопасности. Именно в условиях острых социально-политических и экономических кризисов резко актуализируются межэтнические и межконфессиональные противоречия, вбрасываются в общество идеи о чужеродных этнокультурных группах как «виновных» в сложившихся трудностях и культивируется язык вражды, провоцируются межэтнические конфликты, как это было в Фергане, Нагорном Карабахе, на Кавказе и т.д. Естественно, что доминирующей идеей государственного строительства в те годы для становящихся государств стал национализм в той или иной его форме. Как отмечают Д. Хантингтон и Э.Д. Смит, «стремление к созданию мононациональных государств присуще всему постсоветскому пространству, именно здесь господствует представление о том, что границы государств должны совпадать с границами культурно-национальных границ» [1, p.12-13.]

С учетом полиэтничности и поликонфессиональности, непростой была ситуация в межэтнических отношениях в начале 90-х и в становящемся суверенном Казахстане. Сегодня, через четверть века, можно констатировать, что именно тогда, во многом вопреки объективным и субъективным социально-экономическим, демографическим и геополитическим предпосылкам, удалось не просто предотвратить конфликты на религиозной и национальной почве, что само по себе является выдающимся политическим достижением государства и гражданского общества Казахстана, но на десятилетия заложить прочные основы межэтнического и межконфессионального согласия.

Опыт этот по-своему уникален, как уникально институциональное и идеологическое оформление казахстанской модели этнических и конфессиональных отношений. Причем, казахстанская модель не была лабораторной моделью, реализуемой в стерильных условиях, по причине чего она не свободна от ошибок и не является идеальной, но в главном она верна, ибо апробирована самой жизнью. Иначе говоря, это реально работающая, а не декларативная политика, чему можно видеть множество примеров на постсоветском пространстве. Эффективность этой модели доказана политической практикой, и в этом ее основная ценность.

Каковы же фундаментальные составляющие казахстанской модели межэтнического согласия? Во-первых, это ее идейно-мировоззренческая и научно-теоретическая основа. Дело в том, что изначально полиэтничность рассматривалась в Казахстане не как препятствие или априори конфликтогенный фактор, а как важный стратегический ресурс развития в современном мире. Этот тезис теоретически основан на том фундаментальном положении, что культурные, экономические и политические связи между этносами носят амбивалентный характер и потенциально могут реализовываться как через конфликты, так и через сотрудничество. Именно такой взгляд на объективный фактор полиэтничности позволил определить идеологию и базовые принципы национальной политики, детерминирующие укрепление межэтнического согласия, толерантности и гражданского единства. На этой основе оказалось возможным интегрировать законные интересы и потребности различных этнических групп, поддержать удовлетворение в меру имеющихся

возможностей этнокультурных и конфессиональных запросов даже самых малочисленных этнических общностей. А ведь степень стабильности и демократичности нового государства во многом предопределяется тем, в какой степени созданы подходящие условия для свободного развития национальных меньшинств и лиц, принадлежащих к меньшинствам [2, с.4-5].

Очень важно, что идеология строительства мультиэтничного государства с равными для всех этнических групп правами и возможностями (не исключая и государствообразующую казахскую нацию) была сформулирована и последовательно проводилась с первых дней независимости страны, не позволив экстремистским силам разыграть идеологическую карту этнического (этнокультурного, этноязыкового) неравноправия, что заложило бы мину замедленного действия на будущее, как это показывают современные события в Грузии или Украине. Ведь этничность является естественной аффилиацией, *primusordialis*, относящаяся к разряду вещей, без которых человек не может существовать, наряду с традицией и чувством коллективного самосознания [3], и игнорировать этнический фактор в политике просто неразумно.

Конечно, надо отдавать себе отчет в том, что для такого принципиального подхода в Казахстане имелись глубокие исторические и ментальные основания, что позволило сделать этот подход политико-практическим, а не только формально-декларативным. Предпосылки этого видятся в глубоких традициях гуманизма и толерантности в мировоззрении казахского народа и других народов Казахстана. Традиции человечности, взаимопомощи и солидарности сформировались исторически перед лицом суровых природно-климатических и социально-политических вызовов, они были условием выживания и развития общества. Например, в самые трудные годы сталинского тоталитарного режима, массовых репрессий и депортаций, когда представители более 60 этносов не по своей воле оказались в Казахстане, казахский народ остался верным этим священным традициям предков: накормить голодающего, обогреть замерзающего, подставить плечо в работе, поддержать человека в утрате близких и разделить с ним радость появления новой семьи, нового человека на этой земле.... Этот факт отмечает политолог из США Марта Олкотт: «Как известно, этническая толерантность - один из кирпичиков, на котором строится общество Казахстана. И это, конечно, большое достижение» [4].

В качестве же научно-теоретической основы казахстанской модели межэтнического согласия была взята мультикультуральная модель с ее принципами гуманности, толерантности, демократичности и равноправия. Была попытка внедрить эту модель на практике и в России, но со временем становится все очевиднее, что эта попытка фактически провалилась. И если в формально-правовом поле она декларативно существует в Конституции, то на практике ситуация иная, ведь в России право всегда вторично по сравнению с политической волей (Властью), т.е. всегда возникают проблемы с правоприменением. В Казахстане же мультикультуральная модель реально заработала. Основные причины здесь, на наш взгляд, две.

Во-первых, не изжитые имперско-державные архетипы русского национального сознания, актуализируемые и разжигаемые истеблишментом и СМИ языком вражды, что в условиях многонациональности и поликонфессиональности неизбежно ведет к эскалации межэтнической напряженности и применению институционального насилия для ее подавления. В Казахстане также были и существуют идеи и проекты этноцентрического толка, но они всегда носили периферийный характер и тем более никогда не находили поддержку в правящих элитах и массовом общественном сознании, свободных от рецидивирующих всплесков «имперскости».

Во-вторых, и это очень важно, в Казахстане не пытались механически перенести модель, сформированную в Западной Европе и Северной Америке, а взяв из нее лучшее, стремились адаптировать и дополнить ее применительно к своим социокультурным



условиям, с учетом собственного религиозного, национального и исторического опыта. Конечно, эта модель имеет свои определенные слабые стороны, и своих критиков, а сама проблематика нациостроительства носит выраженный дискуссионный характер. Но по-другому бывает только в казарменном государстве. Здесь важно другое: то, что это система не просто сиюминутно эффективна, но внутренне адаптивна и рассчитана на творческое развитие, совершенствование с учетом изменяющейся ситуации.

Еще один момент, который обусловил успешность казахстанской модели государственной национальной политики – непротиворечивое воплощение указанных принципов и идей в рамках формально-правового регулирования. Основы регулирования вопросов межэтнических взаимоотношений были заложены Конституцией Республики Казахстан, принятой 30 августа 1995 г., где вопросам межнационального согласия посвящен целый ряд статей. Конституция подчеркивает, что любые действия, способные нарушить межнациональное согласие, признаются неконституционными и будут преследоваться по всей строгости казахстанского законодательства [5].

Вопрос реализации политико-правовых норм деятельности субъектов права, в первую очередь государственных институтов, имеет свое принципиальное разрешение в правовой культуре и исторических традициях правоприменительной практики. В этом смысле Казахстан, как и другие постсоветские государства, имеет не совсем здоровое наследие советской псевдо-государственности, а традиции доколониального политического развития давно утрачены. Поэтому опыт, наработанный за 25 лет развития независимого Казахстана, очень важен с точки зрения формирования вектора политико-правового развития страны в будущем, в том числе в сфере национально-государственного развития, таящего на своем пути множество ловушек и искушений.

Но при всех имеющихся трудностях и ошибках можно в целом утверждать что, в отличие от некоторых постсоветских стран, довольно быстро отказавшихся от идеи демократического правового государства в пользу авторитаризма и т.н. «управляемой демократии», в Казахстане сохраняется должная корреляция между декларативно-правовой и реальной национальной политикой. Это создает основу для уверенности в стабильности межэтнического согласия и прочности единства полиэтнического народа Казахстана перед глобальными культурными, цивилизационными и религиозно-политическими вызовами. Не случайно опросы свидетельствуют, что граждане Казахстана, независимо от их этнической или конфессиональной принадлежности, в подавляющем большинстве ставят во главу угла стабильность и согласие в обществе: 97,6% определяют себя представителями единого народа Казахстана, 92,8% респондентов поддерживают государственную политику в сфере общественного согласия и общенационального единства [4].

Одним из важных инструментов реализации политики межэтнического согласия в стране стала Ассамблея народа Казахстана (АНК), созданная Указом Президента Республики Казахстан 1 марта 1995 г [6]. Согласно Положения об Ассамблее народа Казахстана, основными функциями АНК являются: содействие в разработке и реализации государственной политики в сфере межэтнических и межконфессиональных отношений; участие в разработке и реализации мер в сфере межэтнической толерантности и общественного согласия, развития государственного языка и других языков народа Казахстана; участие в общественно-политической экспертизе проектов законодательных актов по вопросам государственной политики в сфере межэтнических отношений; взаимодействие с государственными органами, организациями и институтами гражданского общества, а также международными организациями по вопросам обеспечения межэтнической толерантности и общественного согласия и др. Кроме того, АНК осуществляет мониторинг состояния межэтнических отношений, т.е. осуществляет, по сути, общественный контроль за деятельностью исполнительной власти в сфере межэтнических отношений [7].

Очень важно, что деятельность АНК осуществляется на научной основе, с этой целью при Ассамблее формируется Научно-экспертный совет. Основными задачами Научно-экспертного совета являются: комплексная экспертная оценка тенденций этнополитического, социально-экономического и конфессионального развития в Республике Казахстан, прогнозирование развития данных процессов в стране и мире; научно-экспертное сопровождение деятельности Ассамблеи по актуальным направлениям государственной политики в сфере межэтнических и межконфессиональных отношений; координация научно-исследовательских работ в сфере межэтнических и межконфессиональных отношений; содействие усилению роли Ассамблеи как политического и гражданского института в развитии демократии, укреплении целостности казахстанского общества, достижении общенационального согласия и др. [7].

Согласно принятому в октябре 2008 г. Закону Республики Казахстан «Об Ассамблее народа Казахстана», определяющего статус, порядок формирования и организацию работы Ассамблеи народа Казахстана, целью Ассамблеи является обеспечение межэтнического согласия в Республике Казахстан в процессе формирования казахстанской гражданской идентичности и конкурентоспособной нации на основе казахстанского патриотизма, гражданской и духовно-культурной общности народа Казахстана при консолидирующей роли казахского народа [8]. С этими задачами Ассамблея на современном этапе успешно справляется.

О статусе, авторитете и значении АНК свидетельствует то, что по закону Президент Республики Казахстан образует Ассамблею и определяет основные направления ее деятельности, назначает заместителей Председателя Ассамблеи, а сам Лидер Нации является пожизненным Председателем Ассамблеи. Кроме того, в соответствии со ст.87 Конституционного закона Республики Казахстан «О выборах в Республике Казахстан» и ст.10 Закона Республики Казахстан «Об Ассамблее народа Казахстана» АНК имеет гарантированные квоты мест депутатов Мажилиса - Парламента Республики Казахстан, выдвигаемых Советом Ассамблеи.

В Республике Казахстан с 2010 года действует долгосрочная Доктрина Национального единства Казахстана, обозначившая стратегическим приоритетом на перспективу достижение национального единства, основанного на признании общей для всех граждан системы ценностей и принципов [9]. На наш взгляд, это показатель того, что в изменившихся геополитических и социально-экономических условиях было принято решение о переходе от мультикультуральной модели этнополитики консолидации общества на основе межэтнической толерантности к модели построения единой казахстанской нации, и доктрина является главным инструментом процесса ее реализации. Можно предположить, что это в определенной мере стало реакцией на соответствующий конструктивистский тренд государственной национальной политики Российской Федерации.

Государственная национальная политика Республики Казахстан на принципах толерантности и межэтнического согласия доказала свою эффективность в деле обеспечения государственного единства и консолидации общества. Окажется ли столь же эффективной доктрина национального единства как основа этнополитики в стремительно изменяющихся условиях, зависит от множества экзогенных и эндогенных факторов, в первую очередь – от мудрости правящей элиты и политической воли самих казахстанцев.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Hantington J., Smith A.D. Introduction /Etnisity. Oxford, NewYork. 1996. – 472 p.
- 2 Абашидзе А.Х. Защита прав меньшинств по международному и внутригосударственному праву. – М., 1996. – 474 с.



- 3 Shils E. Primordial, Personal, Sacred and Civil Ties.//British Journal of Sociology, 1957, 8(1). Pp. 130-145; Geertz C. The Integrative Revolution: Primordial Sentiments and Civil Politics in the New States. In Geertz C., ed. Old Societies and New States. New York: Free Press, 1963. - pp. 105-119.
- 4 Калашникова Н.П. Общественное согласие – главный конституционный принцип / URL:<http://assembly.kz/ru/analitika>(дата обращения: 12.10.2016)
- 5 Конституция Республики Казахстан/ URL: <http://zakon.kz> (дата обращения: 15.10.2016)
- 6 Указ Президента Республики Казахстан «Об образовании Ассамблеи народа Казахстана» от 1 марта 1995 года № 2066 (ред. от 03.10.2000 г.) // URL:<http://assembly.kz/ru>/(дата обращения: 15.10.2016)
- 7 URL: <http://assembly.kz/ru/polozhenie-ob-assamblee-naroda-kazahstana>(дата обращения: 12.10.2016)
- 8 Закон Республики Казахстан «Об Ассамблее народа Казахстана» от 20 октября 2008 года № 70-IV. / URL: <http://zakon.kz> (дата обращения: 15.10.2016)
- 9 Доктрина Национального единства Казахстана / URL: <http://assembly.kz> (дата обращения: 12.10.2016)

ТҮЙІН

Бұл мақалада Қазақстан Республикасының мемлекеттік ұлттық саясатының тәжірибесіне талдау жасалған. Қазақстандағы көп этникалық қоғамның қалыптасу тарихы көрсетілген. Автор этносаралық келісімнің қазақстандық моделін құраудың идеялық-дүниетанымдық және ғылыми-теориялық негіздерін маңызды деп қарастырған. Қазақстандағы этносаралық келісім үшін терең тарихи және менталды негіздеме қазақ халқы және Қазақстанның басқа халықтарының дүниетанымындағы ізгілік дәстүрі мен толеранттық болғаны дәлелденген. Қазақстан халқы ассамблеясының мемлекеттегі этносаралық келісім саясатын жүзеге асырудағы ролі ашылған. Толеранттық және этносаралық келісім принциптеріне негізделген Қазақстан Республикасының мемлекеттік ұлттық саясаты мемлекеттік бірлік және қоғам консолидациясын қамтамасыз ету ісінде өзінің тиімді екенін дәлелдегені туралы қорытынды жасалған.

RESUME

The author of the article analyzes the experience of the state national policy of the Republic of Kazakhstan. He shows the history of the formation of multiethnic society in Kazakhstan. Among the important components of the Kazakh model of interethnic consent, the author highlights its ideological-worldview and scientific-theoretical basis. It is proved that for inter-ethnic harmony in Kazakhstan there were deep historical and mental foundations, traditions of humanism and tolerance in the worldview of the Kazakh people and other peoples of Kazakhstan. The author revealed the role in the realization of the policy of interethnic harmony in the country of Assembly of people of Kazakhstan. It is concluded that the state national policy of the Republic of Kazakhstan is based on the principles of tolerance and inter-ethnic harmony. The author proved its effectiveness in securement of state unity and consolidation of society.



А.Ш. Аккулев

Евразийский гуманитарный институт,
канд. юрид. наук, доцент

О.А. Возняк

Казахский гуманитарно-юридический университет,
канд. юрид. наук, доцент

Объективная сторона жестокого обращения с несовершеннолетними

Аннотация

Статья посвящена исследованию вопросов объективной стороны неисполнения обязанностей по воспитанию несовершеннолетних. На основе анализа действующего уголовного законодательства, точек зрения различных ученых правоведов, авторы проводят собственный анализ объективной стороны рассматриваемого уголовного правонарушения как одного из элементов объективной стороны состава этого преступного деяния, в том числе анализируется понятие «жестокое обращение с несовершеннолетними».

Ключевые слова: уголовное право, объективные признаки состава, объективная сторона уголовного правонарушения, неисполнение обязанностей по воспитанию несовершеннолетних, жестокое обращение с детьми, родители, педагоги.

Рассматривая объективную сторону неисполнения обязанностей по воспитанию несовершеннолетних и жестокого обращения с детьми со стороны родителей и других лиц обязанных заботиться о них, необходимо заметить, что ст.70 Кодекса «О браке (супружестве) и семье» [1] обязывает родителей воспитывать своих детей, заботиться об их физическом развитии и обучении, готовить к общественно-полезному труду, растить достойными членами общества.

И, следовательно, на наш взгляд, исходя из конструкции существующей нормы, будет справедливым согласиться с мнением ряда авторов, утверждающих, что с объективной стороны деяние, предусмотренное ст. 140 УК РК (ранее, по УК РК 1997 года – статья 137; аналогичное ст. 156 УК РФ) заключается в деяниях (действии или бездействии), не соответствующих требованиям воспитания, указанным в Кодексе «О браке (супружестве) и семье».

По части 1 ст. 140 действующего законодательства Республики Казахстан объективная сторона данного уголовного правонарушения состоит в неисполнении или ненадлежащем исполнении без уважительных причин обязанностей по воспитанию несовершеннолетнего родителем или иным лицом, на

которое возложены эти обязанности, а равно педагогом или другим работником учебного, воспитательного или иного учреждения, обязанного осуществлять надзор за несовершеннолетним.

По мнению авторов «Методических рекомендаций по определению уровня агрессивности...», объективная сторона указанного состава состоит в «неисполнении или халатном исполнении обязанностей, возложенных на них законом, в том числе подзаконными ведомственными нормативными актами, а в учреждениях либо заведениях – и правилами внутреннего распорядка. Неисполнение указанных обязанностей будет иметь место тогда, когда эти лица имели реальную возможность их выполнять, но проявили полное бездействие» [2].

Состав является материальным: указанные деяния несут ответственность только в случае, если данное деяние повлекло «употребление несовершеннолетним алкогольных напитков, наркотических средств, психотропных веществ, их аналогов, либо занятие бродяжничеством или попрошайничеством, либо совершение им деяния, содержащего признаки преступления, умышленного уголовного проступка, умышленного административного правонарушения».

По части 2 анализируемой нормы объективная сторона уголовного правонарушения имеет два обязательных взаимосвязанных признака, характеризующих внешнюю сторону этого преступного деяния. Это неисполнение или ненадлежащее исполнение обязанностей по воспитанию несовершеннолетних с одной стороны, и наличие при этом элементов жестокости в деяниях родителей или воспитателей (учителей, иных лиц, на которых возложена обязанность надзора за несовершеннолетним). И в данном случае различные проявления «жестокости обращения» выступают способами неисполнения или ненадлежащего исполнения обязанностей по воспитанию детей, со стороны родителей и других лиц, указанных в ст. 140 УК РК.

Т.е. в анализируемой уголовно-правовой норме такой факультативный признак объективной стороны как способ совершения уголовного правонарушения входит в число обязательных признаков, характеризующих объективную сторону этого состава. Более того, согласно мнения законодателя, этот факультативный признак объективной стороны является «ключевым» признаком этого состава, без которого невозможно вести речь о неисполнении обязанностей по воспитанию несовершеннолетних в смысле ст. 140 УК РК.

Как отмечалось, действующее законодательство, как Республики Казахстан, так и Российской Федерации, предусматривает уголовную ответственность родителей и других указанных в законе лиц за жестокое обращение с детьми. Но, к сожалению, понятие «жестокое обращение» в этих нормах так и осталось неопределенным и неточным, и, на наш взгляд, не отражающими сути явления.

Так, например, в учебнике под редакцией профессора А.И. Рарога под «жестоким обращением с детьми» в смысле ст. 156 УК РФ понимается причинение ребенку особых страданий путем побоев, лишения пищи, воды (истязание голодом) крова и одежды (в холодное время года) и т.п. Умышленное причинение легкого вреда здоровью и любое неосторожное причинение вреда здоровью, по мнению А.И. Рарога, также охватывается составом данного преступления. Составы истязания, доведения до самоубийства, не говоря уже о более серьезных умышленных причинения вреда здоровью, убийство и различные сексуальные притязания, не охватываются понятием «жестокости обращения с детьми», и требуют дополнительной квалификации [3, с.104]. При этом в учебнике не сказано, что следует считать «особыми страданиями»; из определения не понятно также, какие страдания имеются в виду: только физические или психические страдания без физического насилия также подпадают под понятие «жестокости обращения с детьми».

Для сравнения – в комментарии к Уголовному Кодексу Российской Федерации, изданном под общей редакцией профессора Ю.И. Скуратова и В.М. Лебедева, под понятием жестокого обращения с детьми понимается «не предоставление



несовершеннолетнему питанию, запираение одного в помещение на долгое время, систематические унижения его достоинства, издевательства, нанесение побоев и т.п.». В случаях совершения истязания и причинения несовершеннолетнему любого вреда здоровью как умышленно, так и по неосторожности, содеянное требует дополнительной квалификации. Т.е. в этом комментарии причинение легкого вреда здоровью и любое неосторожное причинение вреда уже не охватываются понятием «жестокое обращение с детьми» [4, с.328].

Аналогично трактуется понятие жестокого обращения с детьми и в комментарии к уголовному Кодексу Республики Казахстан, изданного под редакцией профессоров С.М.Рахметова и И.И.Рогова [5, с.232].

Согласно Нормативному постановлению № 4 Верховного Суда Республики Казахстан от 28 апреля 2000 г. «О применении судами законодательства при разрешении споров, связанных с воспитанием детей» под жестоким же обращением понимается не только осуществление физического и психического насилия над детьми и покушение на их половую неприкосновенность, но и применении недопустимых способов воспитания (в грубом, пренебрежительном унижающем человеческое достоинство обращении, оскорблении или эксплуатации) [6, с. 135].

В целом же, понятие этого социального явления вновь ограничиваются теми же параметрами, которые были ранее определены еще в Постановлении Пленума Верховного Суда бывшего СССР № 9 от 7 декабря 1979 г «О практике применения судами законодательства при разрешении споров, связанных с воспитанием детей» [7, с.32], в котором говорится, что под жестоким обращением с детьми следует понимать физическое или психическое насилие, применение недопустимых приемов воспитания, унижения человеческого достоинства детей и т.п.

Если обратиться к международным нормам, то жестокое обращение понимается как «намеренное действие или упущение, которое вызывает серьезное душевное страдание или травму или составляет серьезное посягательство на человеческое достоинство», но не содержит присущую для пытки «запрещенную цель». Данное толкование норм международного права в решениях Международных трибуналов дано применительно к лицам, совершающим военные преступления, в частности пытки. К видам жестокого обращения при этом отнесены: «недостаточное или некачественное питание», «ненадлежащие условия для сна», «нехватка воды», «ненадлежащие условия для отправления естественных надобностей» [8, с.207].

На наш взгляд, давая определение понятия «жестокое обращение с детьми» в смысле ст. 140 УК РК, мы вынуждены также исходить из анализа, прежде всего, санкции указанной нормы, а потом уже из социальной сущности самого явления. Редакция, в которой ст.140 УК РК изложена в Уголовном Кодексе РК, позволяет нам сделать вывод, что понятие «жестокое обращения с детьми» в общих чертах аналогично вышеизложенным определениям.

Таким образом, по нашему мнению, под «жестоким обращением с детьми» в смысле действующей статьи 140 УК РК следует понимать: «нанесение побоев или иных насильственных действий, причинивших физическую боль, либо причинение физических или психических страданий, унижение человеческого достоинства, а также умышленное физическое и психическое насилие, повлекшее за собой телесные повреждения легкой степени тяжести». Хотя, по нашему мнению, такое определение не охватывает все виды жестокого обращения с детьми.

Основываясь на законодательно закрепленной трактовке «жестокое обращение», мы полагаем, что следует согласиться с мнением С.И. Никулина, утверждающего, что по смыслу данной нормы оконченным преступление будет являться только при условии систематического жестокого обращения с детьми [9, с.328]. Так как деяния, обозначенные в вышеуказанной трактовке, каждое в отдельности не настолько значительны в разрезе

«общественной опасности», что для признания подобных деяний «жестокими», т.е. представляющими повышенную общественную опасность в смысле статьи 140 УК РК, необходимо систематическое их совершение.

По сути дела, необходимость судебно-следственными органами применять признак «систематичности» для установления ими наличия или отсутствия такого обязательного признака как «жестокость» еще раз, на наш взгляд, подчеркивает нежелание законодателя дать должную оценку этому общественно-опасному деянию. Мы говорим, что в действующей редакции первый обязательный признак объективной стороны уголовного правонарушения в данной уголовно-правовой норме состоит из двух взаимозависимых признаков, таких как ненадлежащее исполнение или неисполнение обязанностей по воспитанию несовершеннолетнего и жестокое обращение с несовершеннолетним. Говоря о данном объективном признаке, необходимо подчеркнуть, что оно может совершаться как путем действия, так и путем бездействия.

Раскрывая второй обязательный признак объективной стороны исследуемого состава уголовного правонарушения, думаем, что законодатель под общественно-опасными последствиями в данном случае понимает существенное искажение нормального процесса воспитания ребенка путем негативного физического или психического воздействия на последнего, что может привести или приводит к появлению в обществе социально ущербной, или психически неуравновешенной, нездоровой личности. Подобный вывод мы делаем, исходя из анализа диспозиции данной нормы, где прямо указывается, что общественно-опасные последствия этого деяния заключаются в ненадлежащем исполнении обязанностей по воспитанию несовершеннолетнего. Т.е. именно в прерывании должного процесса воспитания путем совершения факта жестокого обращения в отношении ребенка и заключаются общественно-опасные последствия данного преступного деяния (по части 2 ст.140 УК РК).

Говоря об основных признаках объективной стороны состава уголовного правонарушения, нужно обязательно обратить внимание на причинную связь между общественно-опасным деянием и общественно-опасными последствиями.

Мы согласны с суждением Т.В. Церетели, считающего, что «задача исследования проблемы причинной связи в праве заключается не в установлении специфических законов причинности в праве, а в применении общественных положений диалектического материализма к конкретным случаям причинной связи между действиями человека и общественно-опасными последствиями» [10, с.254]. «Причинная связь – это объективная, т.е. существующая вне и независимо от человеческого сознания связь между явлениями материального мира, которая характеризует их генезис – отношения между порождающим (причина) и порождаемым (следствие)» [11, с.338]. «Будучи связующим звеном между указанными элементами объективной стороны преступления, причинная связь сама является элементом состава преступления», и не следует забывать, что «уголовно – правовое значение имеет лишь такая связь между действиями субъекта и причиненным объекту вредом, который осознан или должен и может быть осознан субъектом» [12, с.18].

В юридической литературе правильно указывается, что к признакам причинной связи относятся: факт совершения общественно-опасного деяния, предшествование деяния последствиям и то, что причинность является необходимым условием последствий. Данные признаки причинной связи в полной мере относятся и к рассматриваемому составу уголовного правонарушения.

Отмечая последствия в качестве обязательного признака данного состава уголовного правонарушения, необходимо отметить, что для наступления ответственности по этой норме наступлений последствий не требуется. Достаточно наличие самого жестокого обращения с детьми, то есть речь идет о формальном составе. Это же подчеркивают и авторы комментария к УК РК под редакцией И.И. Рогова и С.М. Рахметова [5, с.232].



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Кодекс «О браке (супружестве) и семье» от 26 декабря 2011 года // <http://adilet.zan.kz/rus/docs/K1100000518>.
- 2 Методические рекомендации по определению уровня агрессивности детей и проявления актов жестокого обращения и насилия (Ахметгаева С.С., Ережепова Ж.А., Сембина Ж.Ж., Возняк О.А., Пен С.Г.). – Астана: КАЗГЮУ, 2013. – 230 с.
- 3 Комментарий к Уголовному кодексу Российской Федерации / [Ю. В. Грачева и др.]; отв. ред. А.И. Рарог; Моск. гос. юрид. акад. - Изд. 4-е, перераб. и доп. - Москва: Проспект, 2006. - 661 с.
- 4 Комментарий к Уголовному кодексу Российской Федерации / под ред. Скуратова Ю.И., Лебедева В.М. – М., 1997. – 788 с.
- 5 Комментарий к Уголовному кодексу Республики Казахстан /под ред. С.М.Рахметова и И.И.Рогова. - Алматы. Изд-во: «Норма-К», 2016. - 749 с.
- 6 Сборник постановлений Пленума Верховного Суда Казахской ССР, Пленума Верховного Суда Республики Казахстан, нормативных постановлений Верховного Суда Республики Казахстан (1968 - 2011годы). – Алматы: ТОО «Издательство «Норма-К», 2001. - 648 с.
- 7 Бюллетень Верховного суда СССР. – 1980. – № 1.
- 8 Наумов А.В., Кибальник А.Г., Орлов В.Н., Волосюк П.В. Международное уголовное право. – М.: Юрайт, 2016. – 444 с.
- 9 Комментарий к УК РФ. – М., 1996. - 683 с.
- 10 Церетели Т.В. Причинная связь в уголовном праве. – М., 1963. – 180 с.
- 11 Курс советского уголовного права. Часть общая, Т. 1. / Под ред. Н.А. Беляева, М.Д. Шаргородского. - Изд. ЛГУ, 1969. - 646 с.
- 12 Кузьмина А.И. Борьба с автотранспортными преступлениями. – Омск, 1981. - 106 с.

ТҮЙІН

Мақала кәмелетке толмағандарды тәрбиелеу бойынша міндеттерді орындамаудың объективтік жағы мәселелерін зерттеуге арналған. Әрекет етуші қылмыстық заңнаманы талдау, әртүрлі құқықтанушы ғалымдардың пікірлерінің негізінде авторлар тарапынан бұл қылмыстық әрекет құрамының объективтік жағы элементтерінің бірі ретінде қарастырылып отырған құқық бұзушылықтың объективтік жағына, соның ішінде «кәмелетке толмағандарға қатыгездікпен қарау» түсінігіне өз талдауларын жасайды.

RESUME

The authors of the article investigate the question of the objective side of dereliction of duty on the upbringing of minors. Based on the analysis of the current criminal legislation, the points of view of different scientists-lawyers, the authors carried out their own analysis of the objective side of the criminal offenses under consideration as an element of the objective side of this criminal act, including analyses of the concept of "hard to communicate with minors".

УДК 343.43

Аннотация

Статья посвящена исследованию отдельных аспектов жестокого обращения с детьми со стороны родителей и лиц, их заменяющих. На основе анализа различных точек зрения, международного опыта, авторы предлагают собственное видение понятия жестокого обращения с детьми в рассматриваемом контексте.

Ключевые слова: неисполнение обязанностей по воспитанию несовершеннолетних, жестокое обращение с детьми, агрессия, жестокость, пренебрежение детьми, родители, педагоги.

А.Ш. Аккулев

Евразийский гуманитарный институт,
канд. юрид. наук, доцент

О.А. Возняк

Казахский гуманитарно-юридический университет,
канд. юрид. наук, доцент

Отдельные вопросы понятия «жестокое обращения с детьми» по статье 140 УК РК

Для успешной борьбы с таким негативным явлением как жестокое обращение с детьми со стороны родителей и лиц, их заменяющих необходимо иметь четкое понимание того, что следует относить к «жестокости обращения с детьми».

Как нам думается, жестокость, всегда реализуется с помощью агрессии, т.е. без нее жестокости не бывает. Агрессия и жестокость представляют собой проявления насилия, но агрессивность по сравнению с жестокостью - более широкое и в значительной мере нравственно нейтральное понятие, поскольку не всегда агрессивные действия носят жестокий характер, в то же время любая жестокость агрессивна, считает Ю.М. Антонян. Можно сказать, что жестокость – особое качество агрессивности. Если агрессия и агрессивность природного характера, то жестокость - чисто человеческого социального происхождения, продукт именно человеческих противоречий и страстей, обусловленных воспитанием и условиями жизни. Возникнув на биологической основе, агрессивность проявляется в качественно иной области – социальной. По аналогии с агрессивностью и агрессией «жестокость» необходимо рассматривать и как свойство личности, заключающееся в безразличии к страданиям других людей (или же в стремлении к их причинению) и как осознанные действия, направленные на причинение мучений, страданий другим людям для достижения определенной внешней цели или самоудовлетворения [1, с. 6].



Толковые словари не содержат определения «жестокости», но достаточно подробно разъясняют содержание слова «жесткий». Так в толковом словаре русского языка В.И. Даля говорится: «Жесткий – немилосердный, немилостивый, безжалостный или бесчеловечный, незнающий жалости, сожаления, сочувствия, безмерно строгий, суровый, тяжкий или мучительный, невыносимый, бедственный, недопустимо грозный, неумолимый» [2, с. 536].

Между тем, в юридической литературе США определение «жестокое обращение с детьми» чаще формулируют как «злоупотребление и пренебрежение детьми». Так, С.Г.Кемпе (1962 г.) впервые определил «злоупотребление ребенком» как нанесение ему тяжелых физических повреждений родителями или попечителями таких, как переломы, субдуральная гематома и множественные травмы мягких тканей, что нередко влекло за собой инвалидность и смерть (1971 г.), определил «злоупотребление в отношении детей» как один из элементов плохого обращения с детьми, что также включало эмоциональную депривацию, пренебрежение и плохое питание. Д.Гил (1974 г.) в дальнейшем определил «злоупотребление в отношении детей» как действия, препятствующие достижению ребенком его физического и психологического потенциала [3, с. 24].

Обобщая эти определения З.В. Каганов указывает, что в начале 1960-х годов дурное обращение с детьми определялось как специфическое поведение родителей или других опекунов, которые целенаправленно или из-за явного пренебрежения основными потребностями детей наносят ребенку ущерб, который можно предвидеть и избежать или неоправданно продолжают сохранять уже существующую несправедливость. Однако данное определение, по его мнению, не подходит для сравнительно-культурологического анализа, потому что то, что считается «плохим» в одной культуре не считается таковым в другой культуре.

С учетом этого обстоятельства им был выработан трехуровневый подход к определению дурного обращения, который учитывает, что:

- 1) культурно-воспитательная практика, считающаяся жестокой и отрицательной в одной культуре, может не считаться таковой в другой культуре;
- 2) в отдельных случаях может возникнуть идиосинкразическое неприятие, преобладающее в данном культурном континууме поведения;
- 3) детям может быть нанесен ущерб, вызванный такими социальными факторами, которые не находятся под контролем родителей и опекунов.

Далее З.В. Каганов пишет, что научное определение должно базироваться на тщательном изучении социокультурного контекста, прежде чем квалифицировать то или иное поведение как выражение жестокости или заброшенности [4, с. 42, 61].

Несомненно, суждения З.В. Каганова заслуживают большого внимания, и, безусловно, предложенный им сравнительно-культурологический подход при определении понятия «жестокое обращение с детьми» имеет чрезвычайно важное значение, для оценки и правильного понимания явления жестокого обращения с детьми в целом. Но, на наш взгляд, в этом подходе имеется один «скользкий» фактор, который, как нам думается, делает невозможным применение сравнительно-культурологического подхода как основания, базиса при определении понятия «жестокое обращение с детьми» в уголовно-правовом аспекте. Так как этот подход допускает исключение из определения «жестокое обращение» таких деяний со стороны родителей или лиц их заменяющих, которые по субъективным причинам последних или общепринятым традициям, обычаям не считаются вредными, жестокими, хотя объективно эти деяния влекут или могут повлечь за собой серьезные негативные физические либо психологические расстройства у ребенка. А это, как нам думается, не допустимо.

Также нам представляется, что нельзя полностью отождествлять такие понятия как «злоупотребление детьми» и «жестокое обращение с детьми». На наш взгляд, «злоупотребление детьми» представляется более широким понятием, включающим в себя

все деяния, противоречащие интересам ребенка вплоть до таких как: «Вовлечение несовершеннолетнего в совершение уголовных правонарушений»; «Вовлечение несовершеннолетнего в совершение антиобщественных действий» (ст.ст.132, 133 УК РК).

Под злоупотреблением родительскими правами, согласно нормативного постановления № 4 Верховного Суда Республики Казахстан от 28 апреля 2000 г. «О применении судами законодательства при разрешении споров, связанных с воспитанием детей» понималось использование этих прав в ущерб интересам детей, например: препятствование в обучении, склонение к попрошайничеству, воровству, проституции, употреблению спиртных напитков или наркотиков и т.п.. Под жестоким же обращением данное постановление понимает не только осуществление физического и психического насилия над детьми и покушение на их половую неприкосновенность, но и применении недопустимых способов воспитания (в грубом, пренебрежительном унижающем человеческое достоинство обращении, оскорблении или эксплуатации) [5, с. 135].

Как нам представляется, жестокое обращение с детьми более специфическое деяние родителей, наносящее физический и психологический вред непосредственно своим детям. В связи с чем, нам думается, жестокое обращение с детьми со стороны родителей или лиц их заменяющих должно определяться как полностью самостоятельное деяние, имеющее свое четкое определение отличное от определения «злоупотребления детьми». Это, по нашему мнению, имеет принципиальное значение при определении мер юридической ответственности за эти деяния. Для чего следует более четко определять, что понимается под насилием вообще.

Согласно Конвенции о правах ребенка насилие трактуется как «все формы физического или психологического насилия, оскорбления или злоупотребления, отсутствия заботы или небрежного обращения, грубого обращения или эксплуатации, включая сексуальное злоупотребление» (пункт 1 статьи 19) [6, с.15]. Такое понятие, на наш взгляд, еще более запутывает ситуацию.

При этом, каким должно быть физическое насилие, законодатель не определяет. И, по сути, нам думается в данном определении речь идет только о незначительных нарушениях родительской власти. Ранее, политическая и идеологическая системы бывшего СССР не допускали, следовательно, и не замечали существование проблемы жестокого обращения с детьми в семьях. Видимо поэтому, в указанном постановлении дано неопределенное, размытое понятие «жестокое обращение с детьми». Также следует отметить, что уголовное законодательство СССР и, в частности, Казахской ССР, не предусматривали специальной нормы, защищающей детей от жестокого обращения со стороны родителей или опекунов. Хотя для примера можно отметить, что еще в царской России действовали общества по предупреждению жестокого обращения с детьми. Так, первый знак внимания на государственном уровне был проявлен в 1889 г. в городе Москве, где было образовано и действовало общество «Защиты детей от жестокого обращения» [7, с. 46].

Как известно, исследуемые негативные явления существовали в человеческом обществе всегда и независимо от уровня развития и формы правления. В связи с чем, мы предлагаем рассмотреть и взять за основу определение «жестокое обращение с детьми» действующее в США и Канаде, как наиболее полно, на наш взгляд, отражающее природу этого социального явления. В этих странах при определении жестокого обращения с детьми со стороны родителей и опекунов используют понятие, включающее в себя четыре самостоятельных элемента, при наличии хотя бы одного из которых в суде может идти речь о жестоком обращении с ребенком. Итак, формами или типами жестокого обращения с ребенком расцениваются:

1) физическое насилие, оно определяется как любое неслучайное нанесение повреждения ребенку в возрасте до 18 лет родителем или лицом, осуществляющим уход или опеку;



2) сексуальное насилие, которое определяется как использование ребенка, подростка родителем или опекуном для получения любого сексуального удовлетворения;

3) пренебрежение - это хроническая неспособность родителя или лица, осуществляющего уход, обеспечить основные потребности ребенка, не достигшего 18-летнего возраста, в пище, одежде, жилье, медицинском уходе, образовании, защите и присмотре;

4) психическое насилие, которое в свою очередь подразделяется на:

а) на психическое пренебрежение – последовательная неспособность родителя или лица, осуществляющего уход, обеспечить ребенку необходимую поддержку, внимание и привязанность;

б) психическое жестокое обращение – хронические паттерны поведения, такие как унижение, оскорбление, издевательства и высмеивание ребенка родителем или лицом, осуществляющим уход.

В таблице 1 можно увидеть распространенность жестокого обращения с детьми в США по указанным видам (данные за 2007-2010 гг.):

Таблица 1

Виды насилия	Сообщения о подозрительных случаях в процентах	Подтверждено случаев в процентах
физическое насилие	30%	25%
сексуальное насилие	11%	15%
пренебрежение	47%	47%
психическое насилие	2%	2%
другое	9%	9%

Необходимо отметить, что, как правило, ребенок страдает не от одного конкретного вида «жестокое обращения», а переживает сразу совокупность нескольких этих видов жестокого обращения в различной вариации, как в конкретном случае насилия, так и в разное время. Что еще большее драматизирует положение ребенка, зачастую превращая негативные стадии эмоционального переживания в непрерывный процесс.

Отмечая эти стадии, З.В. Каганов писал, что у детей, ставших жертвами жестокого обращения в семье, доминируют расстройства, связанные с тревожностью. У них можно выделить четыре фазы реагирования:

1) становясь жертвами жестокого обращения, они испытывают состояние шока, чувство невероятности и неприятия происходящего, вместе с тем их способность к действию временно парализуется, их чувственные восприятия отключаются;

2) когда к ним возвращается чувство реальности, они как бы застывают от страха, испытывая при этом чувства ужаса и одновременно демонстрируя псевдоспокойное, отчужденное поведение;

3) после того, как тяжелое событие уже прошло, жертва попеременно испытывает приступы апатии, покорности, гнева, возмущения, ярости, бессонницы, испуга;

4) наконец жертва успокаивается, психика восстанавливается, происходит интеграция данного опыта в поведение и образ жизни жертвы [4, с.16].

Анализируя понятие «жестокое обращения с детьми», необходимо отметить, что законодатель Республики Казахстан, давая определение жестокого обращения с детьми, как мы знаем, не включает в это определение сексуальное насилие, а физическое насилие и пренебрежение включены в значительно меньшем объеме, чем в законодательном определении, существующем в США и Канаде. В связи с чем мы хотим провести сравнение понятий «жестокое обращения с детьми» в интересующем нас контексте,

действующих в США и Республике Казахстан, для того, чтобы определить, какое из этих двух определений больше соответствует истинной природе этого социально-негативного явления и выражает действительную реальность.

Законодатель Республики Казахстана дает определение жестокого обращения с детьми со стороны родителей или других лиц, указанных в законе, как мы уже отмечали, только в уголовном законе, в котором физическое насилие также предусматривается как одна из форм жестокого обращения с детьми, но рамки подобного насилия ограничиваются умышленным причинением вреда здоровью максимум легкой степени тяжести. А законодатель США охватывает рамками физического насилия причинение любого вреда здоровью. Как видно из сопоставления этих двух определений физического насилия, можно сделать вывод, что рамки физического насилия, применяемые законодателем нашей Республики, значительно сужены. И за пределами этого определения остаются, по сути, действительно «жестокие» деяния родителей и других лиц, указанных в законе.

С учетом вышесказанного мы предлагаем, под физическим насилием как одного из элементов «жестокого обращения с детьми», понимать любое умышленное причинение несовершеннолетнему родителем или заменяющим его лицом телесного повреждения, вплоть до лишения жизни – убийства, включительно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Антонян Ю.М. Преступная жестокость. – М., 1994. – 216 с.
- 2 Даль В.И. Толковый словарь живого Великорусского языка. – М., Из-во: Прогресс, 1994, 4 томах, - 3600 с.
- 3 Аксанова Н.К. Руководство по предупреждению насилия над детьми. - М.: Издательский гуманитарный центр ВЛАДОС, 1997. – 512 с.
- 4 Когонов З.А. Жестокое обращение с детьми и детская заброшенность. – М., 1992, - 88с.
- 5 Сборник постановлений Пленума Верховного Суда Казахской ССР, Пленума Верховного Суда Республики Казахстан, нормативных постановлений Верховного Суда Республики Казахстан (1968-2011годы). – Алматы: ТОО «Издательство «Норма-К». – 2001. – 648 с.
- 6 Конвенция о правах ребенка. Комитет по правам ребенка. Замечание общего порядка №13 (2011). Право ребенка на свободу от всех форм насилия // Вопросы ювенальной юстиции. – 2012. – №6. – С.15-32.
- 7 Проблемы социально-правовой защиты несовершеннолетних // Сборник научных трудов. – М., 1990.

ТҮЙІН

Мақала ата-аналар және оларды алмастыратын тұлғалар тарапынан балаларға қатыгездікпен қараудың жекелеген аспектілерін зерттеуге арналған. Әртүрлі пікірлерді, халықаралық тәжірибені талдаудың негізінде авторлар қарастырылып отырған мәнмәтінде балаларға қатыгездікпен қарау түсінігіне өз көзқарастарын ұсынады.

RESUME

The authors of the article investigate certain aspects of child maltreatment by parents and persons in loco parentis. Based on the analysis of different points of view of the international experience, the authors suggest their own vision of the concept of child abuse in this context.



С.М. Сарыбекова

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

Понятие уголовного проступка и преступления в законодательстве зарубежных стран

Аннотация

Статья посвящена вопросам, связанным с классификацией преступных деяний по уголовным кодексам зарубежных стран. Проблемы, связанные с классификацией преступных деяний, всегда представляли значительный интерес для законодателя и правоприменителя любого современного государства. Особую актуальность для нашей страны этот вопрос приобрел и в связи с принятием нового Уголовного кодекса, поэтому необходимо детальное исследование понятия уголовного правонарушения.

Ключевые слова: уголовное преступление, уголовный проступок, уголовное правонарушение, общественная опасность.

Учение о преступном деянии является одним из основных разделов науки уголовного права. Взгляды, идеи и представления, которыми руководствуется законодатель устанавливая запреты, то есть создавая модель «преступления», пронизывает все уголовно-правовые нормы. Исходя из содержательного единства этих норм, необходимо анализировать и оценивать научно обоснованные прогнозы эффективности их применения, всякий раз руководствуясь соображениями истинности и целесообразности. В нашем государстве уголовное право является механизмом правового регулирования. Воздействуя на поведение граждан, на деятельность государственных органов и общественных организаций через механизм правового регулирования, государство обеспечивает решение актуальных задач по борьбе с преступностью и его проявлениями.

Среди работ, специально посвященных теме «понятие преступления», следует назвать монографию Н.Д.Дурманова [1]. Большое внимание определению понятия преступления в уголовном праве уделил А.А.Пионтковский [2]. В уголовно-правовой литературе обозначенная проблема ранее рассматривалась либо при характеристике различных институтов уголовного права (Г.З.Анашкин, А.А.Герцензон, И.И.Карпец, М.П.Карпушин, С.Г.Келина, М.И.Ковалев, Г.Л.Кригер, Н.Ф.Кузнецова, В.И.Курляндский), либо при анализе отдельных

категорий преступлений (З.О.Ашитов, Б.С.Бейсенов, В.С.Прохоров, П.А.Фефелов, М.И.Якубович и др.) и лишь в последнее время приобрела самостоятельный характер (Н.И.Загородников, П.С.Кардаев, П.В.Коробов, Л.Н.Кривоченко, А.И.Марцев, А.В.Наумов, А.Б.Сахаров и др.).

Глубоко и обстоятельно исследование настоящей проблемы в Казахстане провел доктор юридических наук, профессор Е.А. Онгарбаев. По данной теме им защищена докторская диссертация «Теоретические проблемы классификации преступлений по Уголовному праву РК». Автор комплексно исследовал понятие «преступление», теоретические основы классификации преступлений, отдельные категории преступлений и их значение в уголовном, уголовно-исполнительном и уголовно-процессуальном праве, которые нашли непосредственное отражение в его монографии «Классификация преступлений и ее правовое значение» [3].

Понятие преступного деяния является центральным, стержневым в любой правовой системе. Так как национальное уголовное право является частью международного уголовного права, поэтому мы попытаемся провести сравнительный анализ понятия уголовного правонарушения по уголовному законодательству таких зарубежных стран, как ФРГ, Испании, Швейцарии, Франции, Австрии и Турции.

Сравнительный анализ представляет собой важный инструмент при изучении приоритетов, тенденций и перспектив разных моделей законодательства и «...не только имеет познавательный интерес, но и может способствовать совершенствованию ... уголовного законодательства...» [4, с. 60].

В связи с этим следует отметить, что идея выделения преступлений и проступков осуществлена в законодательствах многих стран, таких, например, как Австрия, Англия, Бельгия, Голландия, Испания, Латвийская Республика, Литовская Республика, Швейцария, ФРГ, Франция, и активно обсуждается в России, Украине, а также в других государствах. В одних странах категория «проступок» выделяется в пределах уголовного права (законодательства), а в других – в отдельных нормативных актах. В некоторых государствах приняты специальные законодательные акты о проступках. Это, например, законы: Республики Сербия «О проступках» (2007), Республики Словения «О проступках» (2002), Хорватской Республики «О проступках против публичного порядка и спокойствия» (1990), Чешской Республики «О проступках» (1990). В целом же можно констатировать увеличение на современном этапе количества стран, которые ввели в своем законодательстве категорию «проступок».

Как известно, классификация преступного деяния возникла во французском уголовном праве и была воспринята в большинстве стран, относящихся к континентальной правовой семье. Уголовный кодекс 1810 г. (CodePenalImperial) закрепил трехчленную конструкцию преступного деяния: crime – délit – contravention. Она и была отражена в Германском уголовном кодексе 1871 г., делившим все преступные деяния в зависимости от их тяжести на три группы: преступление (Verbrechen), проступок (Vergehen) и нарушение (Übertretung). Трехчленная конструкция преступного деяния определяла и вид назначаемого наказания за совершения конкретного преступного деяния: преступления наказывались смертной казнью или каторжной тюрьмой, проступки – тюрьмой, а нарушения, как правило, наказывались краткосрочным арестом или денежным штрафом.

УК Франции не содержит понятия преступного деяния, а лишь подтверждает сложившуюся во французском праве классификацию деяний, вводя новый критерий их дифференциации – тяжесть правонарушения [5, с. 49].

Так, при раскрытии институтов, входящих в книгу Первую (Общие положения), часто используются термины «преступление, проступки». Книга Вторая называется: «О преступлениях и проступках против личности», книга Третья – «Об имущественных преступлениях и проступках», книга Четвертая – «О преступлениях и проступках против нации, государства и общественного спокойствия», книга Пятая – «Прочие преступления



и проступки» и т.д. Например, ст. 113-7. – Французский уголовный закон применяется к любому преступлению, так же как к любому проступку, подлежащему наказанию в виде тюремного заключения, совершенному гражданином Франции или иностранцем вне территории Республики, если потерпевший имел французское гражданство на момент совершения преступного деяния [5, с. 73-74].

В части «Предварительные постановления» закреплялось деление преступных деяний по мере наказания на нарушения, проступки и преступления. *Нарушением* признавалось такое преступное деяние, которое по закону каралось полицейскими наказаниями. *Проступком* считалось преступное деяние, предусматривающее исправительное наказание. И, наконец, *преступлением* признавалось такое преступное деяние, за которое применялось мучительное или позорящее наказание [6, с. 94]. Таким образом, преступлением признавалось деяние, запрещенное уголовным законом под угрозой наказания.

В процессе проводимой в ФРГ в 1974-1975 гг. реформы уголовного права на смену трехчленной конструкции преступного деяния пришла двучленная: преступление (*Verbrechen*) и проступок (*Vergehen*), сохранившаяся в уголовном праве Германии до сих пор.

Вторая глава раздела первого Общей части УК Германии и называется «Объяснение терминов». В § 12 этой главы содержится чисто формальное понятие преступления и проступка. В нем выделяется два вида преступных деяний: преступление и проступок.

(1) Преступлениями являются противоправные деяния, за совершение которых в качестве минимального наказания предусмотрено наказание в виде лишения свободы на срок от одного года и более.

(2) Проступками являются противоправные деяния, за совершение которых минимальным наказанием является лишение свободы на более короткий срок или денежный штраф [7, с.125].

В УК Германии, Швейцарии и Австрии законодательно закрепляется двучленная классификация преступного деяния: преступление и проступок.

УК Австрии так же как и УК ФРГ, содержат формальное определение преступного деяния. УК Австрии воспринял двучленную категоризацию преступных деяний: преступление и проступок. В ее основе лежит один критерий – размер наказания. На основании § 17 УК Австрии преступлениями являются умышленные преступные деяния, которые наказываются пожизненным лишением свободы или лишением свободы на срок более трех лет. Все остальные преступные деяния, включая совершенные по неосторожности, являются проступками. Именно к проступкам относится большая часть преступных деяний, предусмотренных УК Австрии. Встречаемое в литературе и в судебной практике понятие «нарушение» (*Übertreten*) не является уголовно-правовым, т.к. является административным правонарушением [8, с. 91].

В статье 9 уголовного законодательства Швейцарии, имеется статья, согласно которой общественно опасные деяния делятся на два вида: Преступлением является преступное деяние, подлежащее наказанию каторжной тюрьмой. Проступком является преступное деяние, подлежащее наказанию тюрьмой в качестве наиболее тяжкого [9, с. 75].

В УК Испании содержится формальное определение преступного деяния, в соответствии с которым преступлениями или проступками являются наказуемые по закону действия или бездействия, совершенные с умыслом или по неосторожности (ст. 10 УК) [10, с.48].

В уголовном законодательстве Турции «согласно законодательной градации все правонарушения подразделяются на преступления и проступки. Преступления предусмотрены во Второй, а проступки – в Третьей книге Кодекса. По уголовному праву многих стран большая часть проступков относится к административным

правонарушениям, однако турецкая доктрина уголовного права основывается на положении о том, что преступления классифицируются по виду наказания, предусмотренного законом. В таких условиях можно констатировать, что деяния в Кодексе классифицированы на три группы: первая включает тяжкое заключение и тяжкий денежный штраф, вторая – заключение и денежный штраф и третья – легкое заключение и легкий денежный штраф» [11, с. 24-25].

Эффективность института уголовных проступков подтверждается общемировой практикой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Дурманов Н.Д. Понятие преступления. - М.: Изд-во АН СССР, 1948.
- 2 Пионтковский А.А. Учение о преступлении по советскому уголовному праву. - М., 1960.
- 3 Онгарбаев Е.А. Теоретические проблемы классификации преступлений по уголовному праву Республики Казахстан: дисс. ... д.ю.н. - Караганда, 1998. – 336 с.
- 4 Федоров А. Преступления против публичного суда по УК Республики Сан-Марино // Законность. - 2004. - №1. - С. 60-62.
- 5 Уголовный кодекс Франции / Научное редактирование к.ю.н., доц. Л.В.Головки, к.ю.н., доц. Н.Е.Крыловой; перевод с французского и предисловие к.ю.н., доц. Н.Е.Крыловой. – СПб.: Изд. «Юридический центр Пресс», 2002. – 650 с.
- 6 Гущина Л.И., Епифанова Е.В. История государства и права зарубежных стран. Источники права. Ч. 2. – Краснодар, 2003.
- 7 Уголовный кодекс Федеративной Республики Германия / Научное редактирование и вступительная статья д.ю.н., проф. Д.А.Шестакова, предисловие доктора права Г.-Г. Йешека; перевод с немецкого Н.С. Рачковой. – СПб.: Изд. «Юридический центр Пресс», 2003. – 524 с.
- 8 Forreger E., Fabrizio E.E.. Strafgesetzbuch.Kurzkommentar. - Wien, 2002. - S. 91-92.
- 9 Уголовный кодекс Швейцарии / Вступительная статья члена Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации Ю.Н. Волкова; научное редактирование, предисловие и перевод с немецкого к.ю.н. А.В. Серебренниковой, – СПб.: Изд. «Юридический центр Пресс», 2002. – 366 с
- 10 Малиновский А.А. Сравнительное правоведение в сфере уголовного права. Монография. - М., 2002. – 376 с.
- 11 Уголовное законодательство Турции / Предисловие к.ю.н., доц. Н. Сафарова и доктор права Х. Аджара. Научное редактирование и перевод с турецкого Н. Сафарова и Х. Бабаева. – СПб.: Изд. «Юридический центр Пресс», 2003. – 374 с.

ТҮЙІН

Мақалада шет елдердің қылмыстық кодекстері бойынша қылмыстық әрекеттерді жіктеуге қатысты мәселелер қарастырылған.

RESUME

The article is devoted to the questions connected with classification of criminal actions by criminal codes of foreign countries.



*Педагогика және
психология*

УДК 37.022:81

А.Н. Жорабекова

Казахский агротехнический
университет им. С.Сейфуллина,
PhD

Н.Ш. Алметов

Южно-Казахстанский
государственный университет
им. М.Ауэзова,
д-р пед. наук, профессор

**Структура
профессиональных
компетенций
будущего учителя
на основе
полилингвального
подхода****Аннотация**

В данной статье рассматривается проблема формирования профессиональных компетенций будущего учителя на основе полилингвального подхода. Описаны различные подходы к классификации профессиональных компетенций, на основе которых выделены следующие компетенции будущего учителя, исходя из целей и задач полилингвального обучения: общезыковые, иноязычные профессионально-коммуникативные, общепедагогические, предметно-языковые интегрированные и организационно-методические компетенции.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, будущий учитель, полилингвальный подход.

Проблема формирования профессиональных компетенций будущего учителя на основе полилингвального подхода особенно остро стоит во время социальных преобразований и реформ. В этих условиях вопрос о количественных и качественных показателях человеческой деятельности становится делом первостепенной важности. Поскольку включенность человека в профессиональную деятельность зависит от личности субъекта деятельности, профессиональной подготовленности, наличия опыта и профессионально важных качеств, позволяющие ему успешно решать стоящие перед ним профессиональные задачи, осуществлять продуктивную профессиональную деятельность и актуализировать свои личностные ресурсы.

Продуктивная педагогическая деятельность будущего учителя возможна на основе изучения видов и структуры профессиональной компетентности, а также существующих классификаций компетенций.

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что существуют различные подходы к их классификации.

Так, в большинстве научно-педагогических работ профессиональные компетенции будущего педагога классифицируются по содержанию и назначению на коммуникативные, методические и организационные [1, 2, 3].

Определяя компетенции как общую способность и готовность мобилизовывать в



профессиональной деятельности собственные знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий, приобретенные в процессе обучения, Э.Ф. Зеер предлагает следующую структуру социально-профессиональных компетенций специалиста [4]:

1) социальную компетенцию (способность к сотрудничеству, ведению дискуссий, восприятию критики, готовность к согласованным действиям, направленным на достижение поставленных целей и др.);

2) познавательную компетенцию (способность к систематизации, оценке учебно-профессиональной информации, самостоятельной идентификации собственных образовательных потребностей и др.);

3) методическую компетенцию (способность и готовность к самостоятельному выбору и применению освоенных методов, способов при выполнении профессиональных заданий);

4) организационную компетенцию (способность и готовность самостоятельно организовывать профессиональную деятельность на основе ее планирования и оценки);

5) специальную компетенцию (способность самостоятельно решать профессиональные задачи в конкретной практической ситуации на основе полученных знаний с соблюдением соответствующих норм).

Процесс формирования организационно-управленческой компетентности студентов, по мнению Н.А. Ран, включает следующие виды компетенции: эмоциональную, интеллектуальную, коммуникативную, должностную, персональную, организационную [5]. Л. Абдалина выделяет также организационную и рефлексивно-исследовательскую компетенцию [6]. Б.Т. Барсай исследует профессионально-дидактическую компетентность будущего учителя начальных классов [7].

В работе Н. Кошель профессиональная компетентность учителя рассмотрена как интегрированная структура, включающая специальную готовность, квалификацию в деятельности и организационно-деятельностную компетентность [8].

Согласно Т.Е. Исаевой, профессиональные компетенции педагога подразделяются на четыре группы:

- социально-организационные (знания, умения, способности для решения конкретных социальных ситуаций, приводящих к изменению отношений между людьми);

- профессиональные (предметные и методические компетенции);

- коммуникативные (обеспечивающие успешность осуществления основных задач общения и самореализации личности и выражающиеся во владении лингвистическими умениями, соблюдении социально-значимых культурных норм);

- ценностно-смысловые (устойчивость личности по отношению к внешним воздействиям, сохранение «самости») [2, с. 94-97].

Для нашего исследования интересен перечень ключевых компетенций, которые предложены Советом Европы:

- политические и социальные компетенции (способность взять на себя ответственность, совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопряженности личных интересов с потребностями предприятия и общества, участие в функционировании демократических институтов);

- межкультурные компетенции (способствующие положительным взаимоотношениям людей разных национальностей, культур и религий, пониманию и уважению друг друга);

- коммуникативная компетенция (определяющая владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, включая общение через Internet);

– социально-информационная компетенция (характеризующая владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ);

– персональная компетенция – готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию [9, с. 27].

Отметим, что базовой компетенцией в процессе формирования профессиональных компетенций будущего учителя считается иноязычная коммуникативная компетенция [10-12].

Согласно рассматриваемой модели, иноязычная компетенция представляет собой сложную структуру, включающую иерархию различных уровней:

– лингвистическую компетенцию (способность порождать и понимать осмысленные высказывания, которые созданы в соответствии с правилами языка);

– социолингвистическую компетенцию (способность использовать и преобразовывать языковые формы в соответствии с ситуацией);

– дискурсивную компетенцию (способность использовать адекватные стратегии для порождения и понимания текстов);

– стратегическую компетенцию (умение использовать вербальные и невербальные стратегии для компенсации пробелов в знании языкового кода пользователем);

– социокультурную компетенцию (знание социокультурного контекста, в котором используется язык, знание поведенческой, этикетной информации);

– социальную компетенцию (желание и умение взаимодействовать с другими, включая мотивационные и установочные аспекты, уверенность в себе, эмпатию, способность справиться с различными ситуациями, сложившимися в обществе) [13].

Обзор педагогических исследований, посвященных проблеме билингвального образования, показал, что исследователи его итоги рассматривают как синтез таких компетенций, как:

– предметной компетенции (уровень освоения заложенного в билингвальной дисциплине предметного содержания);

– языковой компетенции (знания и умения по различным аспектам языка и умение их использовать в подготовленной и неподготовленной речи);

– межкультурной компетенции (способность осуществлять социальное взаимодействие в многокультурном обществе) [14, с. 88-89].

В качестве образовательного результата билингвального обучения Н.Е. Сорочкина рассматривает базовую билингвальную компетенцию, которая объединяет общеязыковой, специально-языковой, предметный, коммуникативно-культуроведческий компоненты и обеспечивает способность личности к использованию языка как средства самообразования [15].

Результаты билингвального обучения М.С. Мельникова определяет как сформированность базовых билингвальных компетенций, представляющих собой интегративное единство следующих компонентов:

– предметной компетенции (знания и умения, относящиеся собственно к изучаемой билингвальной дисциплине);

– иноязычной коммуникативной компетенции (знания об иностранном языке, практическое владение иностранным языком, умения взаимодействовать и сотрудничать с окружающими на иностранном языке);

– билингвальной учебно-познавательной компетенции (самостоятельная познавательная и практическая деятельность на родном и иностранном языках);

– компетенции личного самосовершенствования (знания, умения и способности саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки, в том числе в процессе обучения и практической деятельности на иностранном языке) [16].

Опираясь на существующие подходы к классификации профессиональных компетенций, учитывая логику нашего исследования, мы выделяем следующие компетенции будущего учителя, которые формируются у студентов в педагогическом процессе вуза, исходя из целей и задач полилингвального обучения. Эти компетенции мы характеризуем на уровне иерархии полиязычного образовательного процесса и делим на такие группы в соответствии с рисунком 1:

- 1) общезыковые компетенции;
- 2) иноязычные профессионально-коммуникативные компетенции;
- 3) общепедагогические компетенции;
- 4) предметно-языковые интегрированные компетенции;
- 5) организационно-методические компетенции [17].



Рисунок 1 – Составляющие компоненты профессиональных компетенций будущего учителя на основе полилингвального подхода

Таким образом, анализ литературы по проблеме исследования показывает, что в настоящее время существуют различные виды профессиональных компетенций будущего учителя: педагогическая, методическая, диагностическая, социальная, коммуникативная, организационная, рефлексивная, аналитическая, исследовательская, познавательная, методическая, специальная и др. Такая разновидность профессиональных компетенций направляет конструирование содержания подготовки будущего учителя в вузе на конкретные конечные результаты. Они же характеризуют готовность выпускника вуза к успешной работе в определенной области педагогической деятельности, его способность своевременно и качественно решать педагогические задачи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Деркач А.А., Зызыкин В.Г. Акмеология: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2003. – 252 с.
- 2 Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя // Педагогика. - 2006. - № 9. - С. 55-60.

- 3 Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. - М.: Дело, 1994. – 215 с.
- 4 Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. – Екатеринбург, 2004. – 230 с.
- 5 Ран Н.А. Содержательное наполнение процесса формирования организационно-управленческой компетентности студентов технического вуза. // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. - 2012. - № 1(1). – С. 98-104.
- 6 Абдалина Л., Бережная И. Профессионализм педагога: компоненты, критерии оценки // Высшее образование в России. - 2008. - № 10. - С. 146-148.
- 7 Барсай Б.Т. Научно-педагогические основы формирования профессионально-дидактической компетентности будущих учителей начальных классов): автореф. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Усть-Каменогорск, 2008. – 51 с.
- 8 Кошель Н.Н. Профессиональная компетентность как базовая категория последиplomного образования // Адукацыя і выхаванне. – 2005. – № 9. - С. 8-15.
- 9 Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. - № 4. – С. 23-30.
- 10 Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
- 11 Hymes D., Pride J.B., Holmes J. On Communicative Competence. – New York: Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269–293.
- 12 Savignon S.J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice / Sandra Journal Savignon. – New York: McGraw-Hill, 1997. – P. 272.
- 13 Невирко Л.И. Формирование коммуникативной компетенции в рамках новой модели подготовки учителей английского языка // Педагогика развития: становление компетентности и результаты образования в различных подходах: матер. X науч.-практ. конф. - Красноярск, 2003. - С. 51–58.
- 14 Певзнер М.Н., Ширин А.Г. Билингвальное образование в контексте мирового опыта (на примере Германии). - Новгород: НовГУ, 1999. - 96 с.
- 15 Сорочкина Н.Е. Интегральная модель билингвального обучения в современной российской школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Великий Новгород, 2000. – 228 с.
- 16 Мельникова М.С. Конструирование междисциплинарных модульных программ в системе билингвального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Великий Новгород, 2008. – 263 с.
- 17 Жорабекова А.Н. Формирование профессиональных компетенций будущего учителя на основе полилингвального подхода: дис. ... PhD. – Астана, 2015. – 203 с.

ТҮЙІН

Мақалада полилингвалды тұғыр негізінде болашақ мұғалімдердің кәсіби құзыреттіліктерін қалыптастырудың мәселесі қарастырылған. Кәсіби құзыреттіліктер классификациялауда әртүрлі тәсілдемелер баяндалған, солардың негізінде полилингвалды оқытудың мақсат пен міндеттеріне сүйеніп келесі құзыреттіліктер көрсетілген: жалпы тілділік, шетелдік кәсіби-коммуникативтік, жалпы педагогикалық, біріктірілген пән-тілдік және ұйымдастыру-әдістемелік құзыреттіліктер.

RESUME

The paper presents a problem of formation of future teacher's professional competences on the basis of polylingual approach. There are different approaches to the professional competences classification, on which basis there are highlighted the following competences: common lingual, foreign language professional-communicative, general pedagogical, content-language integrated and organizational methodical competences.



Қ.А. Сарбасова

С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті, пед. ғыл. д-ры, профессор

Ж.Т. Саймбетова

С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті, PhD докторанты

Этностық-мәдени құндылықтар негізінде болашақ кәсіптік оқыту педагогтеріне көп тілді білім беру

Аннотация

Мақалада этностық-мәдени құндылықтар негізінде кәсіптік білім берудің негізгі базалық ұғымдарының мәні ашылып, этностық-мәдени білім берудің қалыптасуының қайнар көзі ретінде қазақ халқының тарихи-тәрбиелік тәжірибесіне мазмұндық талдау жасалынды. Қазіргі заманғы тілдік ахуалды педагогикалық талдау негізінде көп тілді білім берудің әлеуметтік-педагогикалық және теориялық алғы шарттары айқындалды. Болашақ кәсіптік оқыту педагогтеріне көп тілді білім берудің ерекшеліктері анықталып, оны этностық-мәдени құндылықтар негізінде іске асырудың мүмкіндіктері негізделді.

Түйін сөздер: көп тілді білім беру, көп тілді маман даярлау, кәсіптік оқыту педагогы, үш тілділік, этнопедагогика, этномәдениет, этномәдени білім беру, этномәдени құзыреттілік, этностық-мәдени құндылықтар.

Тәуелсіз Қазақстандағы жаһандану үдерісі әлеуметтік және гуманитарлық ғылымдар алдына түбегейлі реформалау міндетін қойып отыр. Әлемдік өркениетке ену жағдайында түбірлі әлеуметтік-экономикалық және саяси өзгерістердің негізінде ұлттық мәдениет пен руханиятты жаңғыртудың мүмкіндіктерін толық жүзеге асыру қажеттілігі туындап, педагогика ғылымын әрбір халықтың ұлттық ерекшелігіне сай жетілдіру мәселесін қарастыру көзделуде.

Жаһандау жағдайында қоғам өмірінде өзгеріске көбірек ұшырайтын тіл саласы болып отыр. Осыған байланысты тіл саласында білім беру жаңаша сипатқа ие болуда. Осы орайда кез келген тілді меңгеру үшін осы тілде сөйлейтін халықтың мәдениетін зерделеу қажеттілігі анықталды. Десек те, қоғам мүшелерінің бірнеше тілді меңгеруінің нәтижесі болып табылатын көп тілді мәдениет саласында білім беру туралы сөз қозғау дұрысырақ болар деген ойдамыз.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңында білім беру жүйесінің басым міндеттері ретінде ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтар, ғылым мен практика жетістіктері негізінде жеке адамды қалыптастыруға, дамытуға және кәсіптік шыңдауға бағытталған сапалы білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау, азаматтық пен

патриотизмге, өз Отаны - Қазақстан Республикасына сүйіспеншілікке, халық дәстүрлерін қастерлеуге тәрбиелеу, отандық және әлемдік мәдениеттің жетістіктеріне баулу, қазақ халқы мен республиканың басқа да халықтарының тарихын, әдет-ғұрпы мен дәстүрлерін зерделеу атап көрсетілген [1].

Осы орайда көп тілді білім беруді этностық-мәдени құндылықтар негізінде іске асыру көкейкесті мәселеге айналып отыр.

Зерттеліп отырған мәселені түсінуде ерекше мәнге ие болатын белгілі бір зерттеушілік және практикалық іс-тәжірибе білім беру философиясы мен білім беру мазмұнындағы этностық компонентті қалыптастыру теориясы мәселелерімен айналысқан отандық ғалымдардың еңбектерінде жинақталды (философтар: Ж. Алтаев, Ж. Әбділдин, М.С. Бурабаев, Ғ. Есім, А. Нысанбаев, А.Х. Қасымжанов, А.А. Қасымжанова және т.б.; филологтар: А. Дербісалиев, А. Егеубаев, Н. Келімбетов, Ә. Қоңыратбаев, М. Мырзахметов, Х.Ш. Сүйіншалиев және т.б., педагог-психологтер: Қ.Б. Жарықбаев, С. Қалиев, С.А. Ұзақбаева, Қ.Қ. Шалғынбаева, М.Х. Балтабаев, С. Ғаббасов, Ш.И. Джанзакова, М.Е. Ержанов, Е.О. Жұматаева, К.Ж. Қожахметова, Ж.Ж. Наурызбай, К.А. Оразбекова, Р.К. Төлеубекова, Ш.М. Мұхтарова, Қ.А. Сарбасова, К.Р. Қалкеева және т.б.) [2].

Көп тілді білім беру барысында әрбір ұлттың негізгі құндылықтарын негізге алу халықаралық деңгейде қарастырылып, шетелдік ғалымдардың да ғылыми зерттеулерінің нысаны болып отырғаны анық. Көптілділіктегі теңсіздік, көптілді білім беру негізінде ана тілінің мүддесін қорғау (Ruanni Turas, 2015) [3], көп тілді білім беруге лингвистикалық тұрғыдан мұғалімдерді даярлау (Oriol Guasch, 2007) [4], көптілді білім берудегі идеология мен көзқарастардың рөлі (Anthony J. Liddicoat & Kerry Taylor-Leech, 2015) [5], т.б. зерттеулер теориялық тұрғыдан өте құнды болып табылды.

Көп тілділік мәселесі қазіргі жағдайда этнос мәселесімен, халық тағдырымен, елдің елдігімен барабар мәселе. Тілсіз ел де, мемлекет те, этнос та жоқ. Сонымен қатар, халықты біртұтас, тастүйін мемлекеттілікті нығайтатын ұлы рухани күш, тіл – халықтың ортақ тілі. Мемлекеттің қандай тілде сөйлеуінің аса маңызды саяси және тағдырлық мәні бар. Сондықтан Қазақстан тиімді тіл саясатын іске асыруға мүдделі.

Қазақстан Республикасының мемлекеттілігі мен этносаралық татулығын нығайтудың айқын жолы ретінде тіл мәселесін тиімді шешу этносаясат пен тіл саясатының маңызды міндеттерінің біріне айналып отыр. Себебі, мемлекеттік саясаттың бір-біріне ықпал етуші өзара салалық бағыттары ретіндегі этносаясат пен тіл саясатының бірегейленген жүйесі этносаралық және тіл қатынастарына қатысты мәселелерді тиімді шешудің негізіне айналуда. Көп мәдениетті мемлекеттер жүйесіндегі тіл саясаты этносаралық мәселе жөніндегі мемлекеттік саясаттың тілдік аспектісі ретінде қарастырылады.

Қазақстан көп этностық мемлекет болғандықтан, тіл саясатының екінші түрін өзіне басшылыққа алып, ондағы этностық топтардың тілдерін сақтап қалуын, заңды әрі мәдени мүдделерін қамтамасыз етудің плюралистік және интеграциялық бағыттарын өзінің тіл саясатының негізгі кілтіне айналдырған. Ал әлемдегі мемлекеттердің тіл саясатында кездесіп жататын ассимиляциялық және сегрегациялық бағыттарға Қазақстанның заң шеңберінде де, қызметтік іс-тәжірибесінде де орын жоқ. Сонымен Қазақстанның тіл саясаты өз аумағындағы қолданыстағы барлық тілдердің қолданыс аясы мен ортасын қалыптастыру мен халықты мәдени бір арнаға жайғастыру арқылы этносаралық қатынастарды одан әрі нығайтуға бағытталған конструктивті-интеграциялық және демократиялық-интернационалдық әдіс-тәсілдердің идеологиялық кешені болып табылады. Осы кешенді кезең-кезеңімен жүзеге асыруды стратегиялық жоспарлаудың жалпы халықтық нысаны ретінде «Тілдердің үш тұғырлығы» - этносаясат арнасындағы тіл мәселелерін салиқалы шешудің басты құжаты саналатын Елбасының жария еткен тіл стратегиясы [6].



Көптілді білім мазмұны бір немесе бірнеше шетел тілінде жүйеленген білім, білік және дағдыны қамтуы тиіс. Көпмәдениеттілік жағдайында көптілді білім беруді жүзеге асырудың негізгі идеясы білім алушының қажеттілігі мен қызығушылығына сәйкес түрлі тілдерді пайдалануға ынталандыру, мәдениетаралық қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыру, өз халқының мәдени құндылықтарын жоғалтып алмай, өзге елдің де мәдени құндылықтарын бойына сіңіре алу болып табылады.

Ғылыми әдебиеттерде «көптілді білім беру - бұл білім беру мекемелерінде оқу пәндерін екі немесе одан да көп тілде аудармасыз оқыту» деген ұғым қалыптасқан. Бірақ іргелі білім негіздерін меңгеру болашақтағы түбегейлі мақсат болғандықтан, көптілділіктің «туын» көтеріп, стандарт мазмұнын білім алушыларға толығымен жеткізу, одан оң нәтиже алу артқы шекте қалып қалмауы әдістемелік ізденістерді талап етеді. Олай болса, аудармасыз оқыту мәселесі тәжірибеде толығымен дұрыс нәтижеге жеткізіп жатыр деп айта алмаймыз. Қазақстанның бүгінгі жағдайында білім алушылар білім мазмұнын жетік меңгеру үшін білімді оқыту тілінде қабылдауы тиіс. Соның негізінде екінші тілді меңгере алады. Ал аудармасыз оқыту- көп тілділікті дамытудың келесі сатысы [7].

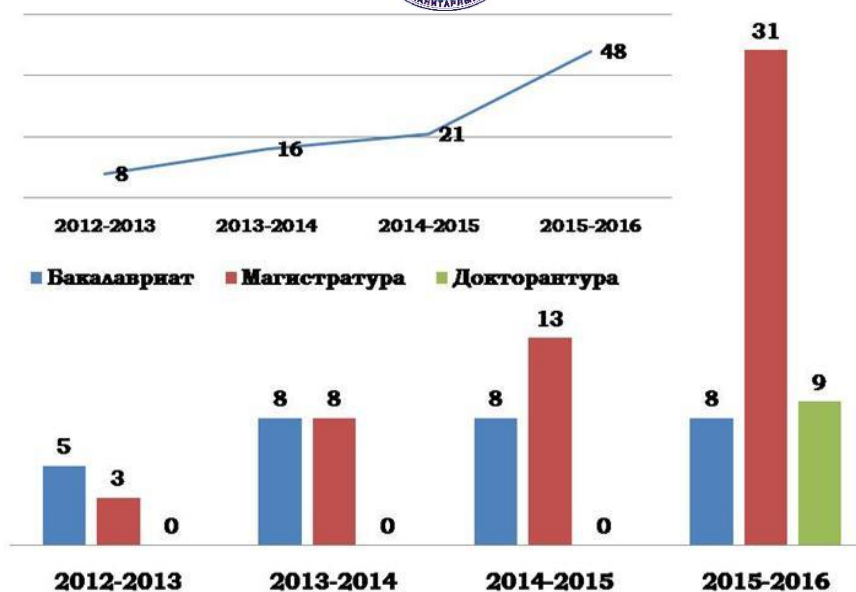
Қазақстан Республикасының мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарттарының талаптарына жүгінсек, әрбір білім алушы – көп тілді коммуникативтік және ақпараттық құзыреттілігі дамыған, көпмәдениетті, рухани-адамгершілік, ұлтаралық қатынастар мәдениетінің жоғары деңгейін меңгерген, қазақ елінің және жалпы қазақстандық құндылықтарды қастерлейтін, тілдерді меңгеруге тұрақты қызығушылық танытатын, отансүйгіштік және азаматтық сана-сезімдері дамыған тұлға.

Көп тілді білім – көп мәдениетті тұлғаны қалыптастырудың өзегі. Қазақ тілі – мемлекеттік тіл, ал орыс тілі мен шетел тілдерінің бірін білу тұлғаның ой-өрісін кеңейтеді, оның «сегіз қырлы, бір сырлы» тұлға болып дамуына жол ашады, ұлтаралық қатынас мәдениетін, толеранттылығын және планетарлық ойлауының қалыптасуына мүмкіндік туғызады. Қазақ тілін тереңдетіп оқыту, сонымен қатар көп тілділікті меңгеруді жолға қою – бүгінгі таңда орта білім жүйесіндегі педагогикалық үдерістің негізгі бағыттарының бірі [8].

Қазіргі таңда Қазақстан Республикасындағы көп тілді білім беру жоғары білім беру саласының негізгі бағыттарының бірі болып саналады. Көп тілді тұлғаны қалыптастыру жолында жоғары оқу орнының рөлі зор, себебі негізгі құндылықтар мен өмірлік қағидалар осы уақытта қалыптасады. Жоғары оқу орнында студент өзінің мәдени-ұлттық, этникалық қажеттіліктерін жүзеге асырып, оның бойында гуманистік, жалпы адамзаттық қасиеттердің қалыптасуына қолайлы жағдай және орта жасалады.

Көптілді білім берудің жоғары дәрежеге жетуі жолында халықаралық тәжірибелерге сүйене отырып, үштілді білім берудің қазіргі заманғы озық бағдарламалары мен әдістерін әзірлеп, енгізу қажет. Үш тілді тиімді меңгерудің ең үздік, инновациялық әдістемелік, тәжірибелік оқу-құралдарын, аудио, бейнематериалдарды әзірлеу керек.

С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университетінде көптілді білім берудің мақсаты аграрлық бағыттағы жоғары білікті, бәсекеге қабілетті, қазақ, орыс және ағылшын тілдерін бір уақытта меңгерген және тілдік құзыреттілікке ие, халықаралық білім кеңістігі мен еңбек нарығында, мәдениетаралық коммуникацияға қабілетті мамандарды дайындау болып табылады [9]. Осыған байланысты университетте бакалавриат, магистратура және докторантура деңгейлері бойынша білім алушыларды үздіксіз, көп деңгейлі көптілді дайындығына бағытталған көп тілді білім беруді дамытудың стратегиясы мен бағдарламасы әзірленген. Университетте көп тілді білім беру бағдарламалары 2012 жылдан бастап жүзеге асырылып, жылдан-жылға өсіп отыр (1-сурет).



Сурет 1 – Көп тілді білім беру бағдарламаларының өсу динамикасы

2015-2016 оқу жылынан бастап магистратура (31 бағдарлама) және докторантураның (14 бағдарлама) бүкіл мамандықтары толығымен көп тілді оқытуға көшті.

Көп тілді топтарда оқытын білім алушылардың ағылшын тілін меңгеру деңгейін анықтау мақсатымен кіріс, аралық және қорытынды тестілеуді компьютерлік форматта жылдың басында және әр семестрдің соңында өткізеді.

Бакалавриат, магистратура және докторантураның көп тілді топтарында оқыту сапасын бақылау үшін университетте жыл сайын білім алушылар және оқытушылар арасында сауалнама жүргізіледі.

Сонымен қатар тілдік дайындықты арттыру үшін көп тілді оқытуға жұмылдырылған оқытушылар, ғылыми қызметкерлер және білім алушылар үшін арнайы тілдік курстар ұйымдастырылады. 2014 жылдың бірінші жарты жылдығында Сингапур және АҚШ-тан келген ағылшын тілінде сөйлейтін тіл маманымен университеттің 119 қызметкері тілдік даярлықтан өтті. 2014-2015 оқу жылында Малайзия Келантан Университетінің мамандарымен ұйымдастырылған интенсивті курстарға 120 ұстаз қатысты. 2015-2016 оқу жылының қараша айының соңында Венгриядан келген ұстаз Ирма Хорватпен академиялық ағылшын тілі бойынша курстар ұйымдастырылды. Жоғары білікті, бәсекеге қабілетті, халықаралық білім кеңістігі мен еңбек нарығы үшін мобильді мамандарды дайындауда оқытушының тілдік құзыреттілігі маңызды рөл атқарады.

«Үштілдік оқыту» бағдарламасының аясында «Кәсіптік оқыту» мамандығы бойынша білім алып жатқан білім алушылардың үштілде білім алуы және профессорлық-оқытушылық құрамының үштілде сабақ беруі жүзеге асуда. Осыған орай мынадай іс-шаралар ұйымдастырылды:

- үш тілде сабақ жүргізетін профессорлық-оқытушылар құрамын қамтамасыз ету;
- үш тілде оқу-әдістемелік құралдарды әзірлеу;
- кәсіби-лингвистикалық курстар арқылы тілдік даярлықты жетілдіру;
- үш тілде дәріс беретін оқытушылардың педагогикалық біліктілігін арттыру;
- үш тілде арнайы семинарлар, конференциялар, байқаулар ұйымдастыру.

Болашақ кәсіптік оқыту педагогтеріне этностық-мәдени құндылықтар тұрғысынан көп тілді білім беру үдерісіне мемлекеттің әлеуметтік және құқықтық мәртебесі, оның этностық құрамы, тарихи және мәдени құндылықтары, ұлттық және тілдік ерекшеліктері, дәстүрлері әсер етеді.

Қазақ халқының ұлттық тәрбиесінің өзіндік төл ерекшелігі оның ізгілендіру мен парасаттылықты, адамгершілік пен адами құндылықтарды жоғары қоятын бай мәдени



мұраларымен айрықша орын алады. Егер де біз болашақ педагогтерге көп тілді білім беруде батыстық үлгімен кетсек, қателесетініміз анық. Біз түркілік төл дәстүрімізді сақтай отырып, ұлттық ойлау, ұлттық болмыс өзгешелік-ерекшеліктерімізді нығайта түсіп, болашақ мамандарды отандық және халықтық мәдениет дәстүрінде тәрбиелей отырып, жоғары азаматтық және адамгершілік ұстанымы, отансүйгіштік сезімі мен әлеуметтік жауапкершілігі қалыптасқан зияткер ұлтты қалыптастыру деңгейіне қол жеткізуіміз керек [10].

«Кәсіптік оқыту» мамандығы бойынша білім алушыларға этностық-мәдени құндылықтар тұрғысынан көп тілді білім беруді іске асырудың әдістемілік негіздерін бөліп көрсетуге болады:

- этностық-мәдени құндылықтарды сипаттайтын оқу материалдарын теориялық тұрғыдан оқу пәні және тәрбие жұмысы бағдарламаларының мазмұнына ұғымдар түрінде сұрыпталып, заманауи оқытумен сәйкестендіру;

- оқу пәндері бойынша теориялық сабақта, практикалық жұмыстарда, тәрбие жұмыстарында этностық-мәдени құндылықтар негізінде тапсырмалар орындауды, дайындауды ұйымдастыру;

- этностық мәдениетті қалыптастыруда оқытуды пәнаралық байланыста ұйымдастыру.

Психологиялық-педагогикалық пәндердің білім алушылардың этностық мәдениетін қалыптастыру мүмкіндіктері мол. Кез келген оқу пәні мазмұнындағы этностық мәдениетке тән іс-әрекеттерге дайындық: бақылау, салыстыра талдау, талдау және жинақтау, жүйелеу, зерделенетін нысан мен құбылыстың себеп-салдарлық байланысын анықтау, т.б. жалпығылыми әдістерді пайдаланумен жүзеге асырылады. Оқытушылар тарапынан оқыту әдістері білімді және іс-әрекетті меңгеру тұрғысынан орындалады.

Этностық-мәдени құндылықтарды дәрісте және дәрістен тыс жұмыстарда жүйелі түрде оқытудың заманауи әдіс-тәсілдерімен ұштастыра пайдалану оқытудың тиімділігін арттырып, көп тілді білім берудің сапалы болуын қамтамасыз етеді және білім алушылардың тіл байланысының, ойлау қабілетінің дамуына, адамгершілік, ұлтжандылық, ұлттық мәдениетті дәріптеу дағдыларының жетіле түсуіне жол ашады. Ең бастысы, білім алушыны көп мәдениетті тұлға ретінде қалыптастыруға септігін тигізеді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 ҚР «Білім туралы» заңы. Электронды ресурсы [//online.zakon.kz/Document](http://online.zakon.kz/Document)
- 2 Әбілдина С.Қ. Қазақстанда оқушыларға этномәдени білім берудің қалыптасуы мен дамуы., Педагогика ғылымдарының докторы ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертацияның авторефераты. - Қарағанды, 2010.
- 3 Ruanni Tupas (2015) Inequalities of multilingualism: challenges to mother tongue-based multilingual education, *Language and Education*, 29:2, 112-124, DOI:10.1080/09500782.2014.977295
- 4 Oriol Guasch (2007) La educación multilingüe: un reto para el profesorado, *Cultura y Educación*, 19:2, 135-147, DOI: 10.1174/113564007780961615
- 5 Anthony J. Liddicoat & Kerry Taylor-Leech (2015) Multilingual education: the role of language ideologies and attitudes, *Current Issues in Language Planning*, 16:1-2, 1-7, DOI: 10.1080/14664208.2015.995753
- 6 Жаңа әлемдегі жаңа Қазақстан. Қазақстан Республикасы Президентінің Қазақстан халқына жолдауы, Астана қ., 2007 жылғы 28 ақпан. Электронды ресурсы [//http://adilet.zan.kz/kaz/docs/K070002007](http://adilet.zan.kz/kaz/docs/K070002007)

- 7 Жалпы орта білім беру жүйесіндегі көптілді білім беруді дамытудың әдіснамалық қамтамасыздығы. Әдістемелік құрал. – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы. 2015. – 68-76 б.
- 8 Жетписбаева Б.А. Полиязычное образование: теория и методология. – Алматы: Білім, 2008. – 343 с.
- 9 Положение об организации полиязычного образования в Казахском агротехническом университете им. С.Сейфуллина. ПОПО СМК 11010.42 – 2015. – Астана, 2015. – 29 с.
- 10 Сарбасова Қ.А. Қазіргі педагогика ғылымының қайнар көздері. Монография. - Алматы: Білім, 2008. - 243 б.

РЕЗЮМЕ

В статье раскрывается значение основных понятий профессионального образования на основе этнокультурных ценностей, в качестве источника формирования этнокультурного образования анализируется содержание историко-воспитательного опыта казахского народа. На основе анализа современного преподавания языка выявлены социально-педагогические и теоретические предпосылки полиязычного образования. Определены особенности полиязычного образования будущих педагогов профессионального обучения и обоснованы возможности его реализации на основе этнокультурных ценностей.

RESUME

The article reveals definition of the basic concepts of vocational education on the basis of ethnic and cultural values, as a source of forming ethnic-cultural education the content of the Kazakh people's historical and educational experience is analyzed. Modern language teaching on the basis of the multilingual education analysis is based on theoretical and socio-educational assumptions. The features of multilingual education of future teachers of vocational training have been developed and provided the possibility of its implementation on the basis of ethnocultural values.



Аннотация

Мақалада толеранттылық мәселесі қарастырылған. Оның ғылыми аспектілеріне талдаулар жасалған. Толеранттылық ұғымының мәні, құрамы айқындалған. Толеранттылыққа тәрбиелеудің қажеттілігі өзектендірілген.

Түйін сөздер: толеранттылық, табиғи толеранттылық, моральдық толеранттылық, адамгершілік толеранттылығы, интолеранттылық.

Ж.А. Карманова

Е.А. Бөкетов атындағы
Қарағанды мемлекеттік
университеті,
пед. ғыл. д-ры, профессор

Г.Б. Бейсенбекова

Е.А. Бөкетов атындағы
Қарағанды мемлекеттік
университеті,
пед. ғыл. канд., доцент

Р.С. Рабаданова

К.Г. Разумовский атындағы
Мәскеу мемлекеттік технология
және басқару университеті,
пед. ғыл. канд., доцент

Г.С. Оразалина

Е.А. Бөкетов атындағы
Қарағанды мемлекеттік
университеті, магистрант

Толеранттылық мәселесінің ғылыми аспектілері

Индивид пен қоғам мәдениетінің даму деңгейінің сипаттамасы ретінде адамның өзімен және өзгелерімен үйлесімді қатынаста өмір сүруін сипаттайтын мәселе – толеранттылық. Қоғамның еркін дамуы мен жалпы өмір сүруіне деген күреске қажетті құндылықтарды алға қою осы кездегі толеранттылыққа тәрбиелеу мәселелерімен тікелей байланысты болмақ. Дегенмен де, саяси мәдениеті жаңа қалыптасып келе жатқан біздің мемлекетімізде саяси толеранттылық орнығып болды деу қиын. «Бізде демократиялық мәдениеттің терең дәстүрлерінің жоқтығы, еркіндікті ойыңа келгенді істеуге болады деп түйсіну елді тұрақсыздыққа ұрындыруы, біздің болашаққа арналған барлық жоспарларымызды белінен басып, өзімізді алысқа кері серпіп тастауы әбден мүмкін екенін мойындауымыз керек», – деді Н.Ә.Назарбаев Қазақстан халқына Жолдауында [1]. Әр істе табысқа кенелу төзімділік пен баяндылыққа тиісті, яғни төзім болмаса, табыс пен жеңіске қол жеткізу оңай болмайды. Ғылым мен білім жолында және табиғаттың құпияларын ашу үшін қажырлы еңбек етіп, қиындықтарға төзген данышпандар аз емес. Олар сол еңбегінің арқасында жоғары ғылыми дәрежелерге қол жеткізіп, өзінің ұстамдылығы мен еңбек етуінің арқасында жағымсыз әдеттер мен сипаттар орнын игі сипаттарымен ауыстырған адамдар да кездеседі. Мұндай кісілер нәпсі құмарлар мен азғындыққа бастайтын әулеті алдында төзімді болып, мықты және құнды адамдарға айналған.

Қоғамдағы жағдайды жақсартуға талпыну да төзімділікті қажет етеді. Қоғамды түзетуде оң қадамдар жасап, оны бақытқа жетелейтін кісілер қарсыластардың бөгет жасаулары, мазасын алуы және былапыт сөздеріне қарап тұрып, түрлі

қиындықтарға төзіп, түпкі жеңіске дейін қайсар болуды керек етеді.

Осы мәселені тарата айту үшін «толеранттылық» ұғымының бастауларын қарастырсақ, онда «толеранттылық» (лат. «tolerantia» — шыдам, төзім) терминіне шет тілдері сөздігінде «бір нәрсеге, біреуге төзімділік, төзу, шыдау» деген түсініктемелік мағынада берілгенін байқаймыз.

«Толеранттылық» ұғымы тұңғыш рет 1953 жылы медицина саласында пайда болған. XX ғ. 80-ші жылдардың аяғында саяси термин ретінде рәсімделді.

Толеранттылық рухани, адами, идеялық, діни көзқарастар менің ұстанымдарыма жат болса да, қабылдаймын дегенді білдіреді. XVIII ғ. француз жазушысы, философ Вольтердің айтуынша, «сіздің пікіріңіз маған жат, бірақ сізге оны жақтау үшін мен өмірімді құрбан етуге дайынмын» деген екен. Ол толеранттылықтың басты қағидасы. Бұл адамдар арасында өзара сыйластықты, мейірбандылықты білдіреді. Сондықтан толеранттылық екі жақты сана: мемлекеттер, діндер, этностар, жеке адамдардың бір – біріне шапағат жасай білуі [2].

Қарастырылып отырған ұғымды талдау барысында біз оның әлемдегі мәдениеттердің әр алуандылығын қабылдау мен түсіну мағынасындағы «құрметтеу» ұғымымен, адам даралығын білдіру әдістері мен өз өзін білдіру нысандары «төзімділік» ұғымының басты мағынасымен пара-пар екеніне көз жеткіземіз.

«Толеранттылық» ұғымының мәні қазақ тілінде өте терең, ол шыдамдылық, байсалдылық, кісілік, ізгілік, келісімді табу деген мағыналарды білдіреді. Толеранттылыққа қарсы «интолеранттылық» деген ұғым бар - ол адам, әлеуметтік топтар, мемлекеттерге байланысты ымырасыздық, шыдамсыздық, тағатсыздық, кейістілік, менмендік, парықсыздық деген мағыналарда пайдаланылады.

Толеранттылыққа тәрбиелеу әрбір отбасында өз бастауын алуы осы күнгі басты мәселеге айналуы тиіс. Толеранттылыққа тәрбиелеу ең бірінші отбасынан басталады. Отбасы жас ұрпақтарды жеке тұлға ретінде қалыптастырудың қайнар бастауы. Бала үшін отбасы бір жағынан, тіршілік қоршауы болса, екінші жағынан, тәрбиелік ортасы.

Отбасында толеранттылыққа тәрбиелеу жолдарына келетін болсақ, М.И.Рожков пен М.А.Ковальчук толеранттылыққа тәрбиелеуде балалармен ата-аналардың өзара қарым-қатынасының сәтті шешу үшін педагог-психологке субъектілік, тепе-теңдік, жекелеу, рефлексивтік көзқарас, толерантты орта жасау қағидаларын ұсынды.

Толеранттылықтың негізгі ережелері мен қағидалары БҰҰ мен Біріккен Ұлттардың білім, ғылым мен мәдениет мәселелері жөніндегі ұйымының, ЮНЕСКО-ның құжаттарында әзірленген, ал оны одан әрі талдау ғылыми және танымалды ақпарат көздерінде жүзеге асырылды, оны үш топқа бөліп көрсетуге болады.

Біріншіден, толеранттылықтың негіздері түсіндірілетін жарияланымдар (саяси мәдениет, адамның құқықтары мен бостандықтары, өзара түсінушілік, тілектестік және т.б.), оның дүниетанымды негіздері мен саяси басымдылықтарын анықтау, нормативтік-құқықтық базаны дамыту, мәдени – білім беру бағдарламасын әзірлеу мен жүзеге асыру, ағартушылық және насихаттаушылық акцияларды жүргізу жөніндегі іс-әрекеттер орын алады.

Екіншіден, толеранттылық мәселесінің түрлі аспектілері бар: діни, тарихи, философиялық, мәдениеттанушылық, педагогикалық, психологиялық, саясаттанушылық, құқықтық, әлеуметтанушылық және т.б., олардың әзірлеушілік деңгейлері де әртүрлі.

Үшіншіден, толеранттылық ұғымын саралау барысында ғалымдар арасында елеулі қайшылықтар туындайды. Кейбір жағдайда оны тікелей «төзімділік» сөзімен байланыстырады. Қазақ тілінде «төзім» сөзі «шыдам», «сабыр», «тағат» мағынасында да қолданылады. Яғни, «төзімді болу» — басқаға, оның ісіне, құбылыстарға шексіз төзу, шыдау ұғымын білдіреді.

Толеранттылық ұғымына соңғы он жылдықта педагогика тұрғысынан түсініктеме беруге тырысқан ғалымдар Г.Д. Дмитриев, А.В. Логинов, А.С. Меньшиков, В.В. Самсо-



нов, М.Б. Хомяков, Дж. Грей, Б. Берри, М. Мараверс, М. Уолцер, т.б. тарапынан үлкен қадамдар жасалды.

Нақтырақ келегенде, ХХғ. 90 жылдары кеңестік педагог және психологтердің еңбектерінде толеранттылықты қалыптастыру, негізінен, интернационалдық тәрбие тұрғысынан мінез-құлық мәдениетін қалыптастыру мәнмәтінінде қарастырылды. Педагогика және психология ынтымақтастығында (Ю.К. Бабанский, О.С. Богданова, З.Н. Варбанец, И.П. Волков, Р.Т. Гарданов, Э.Г. Гарунов, О.И. Шевченко). Бұл зерттеушілер басқадай адамдардың дара өзгешіліктеріндегі төзімділікті зерттеген болатын. Сонымен қатар А.Г. Асмолов, С.К. Бондырева, М.А. Джерилиевской, Е.Ю. Клепцова, А.М. Кондаков, В.Г. Маралов, В.Ф. Петренко, В.А. Ситаров, Г.У. Солдатова, В.В. Шалин және тағы басқалардың жұмыстарында осы мәселе төңірегінде арнайы өңдеулер жүргізілді [3].

Дегенмен де, философиялық, психологиялық жағынан бұл құбылысты зерттеудің ертеректе басталғанын атап өтпей болмайды. Оның үстіне бұл ұғым қазіргі мағынасында батыста ертерек қолданыла бастады, оның себебін демократиялық үрдістердің онда бұрын жүргенінен көруге болады. Мәселен, толеранттылықтың шығу тегі жөнінде қалыптасқан дәстүрлі теория оның алғаш пайдаланылуы Дж. Локктың «Діни төзімділік туралы жолдау», Дж. Ст. Миллдің «Бостандық туралы» трактаттары арқылы Дж. Ролстың «Әділдік теориясы», «Саяси либерализм» еңбектерінде жарық көрген [4].

Толеранттылық түсінігінің бостандық, сәйкестік, теңдік феномендерімен тығыз байланысы өткен ғасырдың 70-жылдарының өзінде-ақ осы салада зерттеу жүргізген шетелдік ғалымдардың еңбектерінде оны үнемі назарда ұстауға мәжбүрледі. Дегенмен, алғашқы кезде оның діни аспектісіне ғана көңіл бөлінді. Тек кейінгі уақытта ғана оның саяси, гендерлік, жастық, этникалық аспектілері жан-жақты қарастырыла бастады.

Толеранттылық ұғымының құрамына: табиғи толеранттылық, моральдық толеранттылық және адамгершілік толеранттылығын жатқызуға болады.

Табиғи толеранттылық – ашықтық, білуге құмарлық, сенімділік – кішкентай балаға тән қасиеттер қатары және өз «Менінің» толық қалыптаспағанын көрсетеді;

Моральдық толеранттылық – шыдамдылық, төзімділік, тұлғаның «сыртқы Менінің» сипаттамасы;

Адамгершілік толеранттылығы – қабылдау, сену, адамның «ішкі Менінің» көрінісі.

Ал, М.Уолцер «О терпимости» деген еңбегінде толеранттылықтың бес құрамдас мағынасын көрсетеді:

Біріншісі – «бейбітшілікті сақтау үшін айырмашылықтарға шеттетілген-мойынсұну қатынас»;

Екіншісі – «айырмашылықтарға бейжай қарау, пассивтілік позиция»;

Үшіншісі – «өзіндік моральдық стоицизм, «басқалардың» да құқықтары бар екендігін принципті түрде мойындау»;

Төртіншісі – «басқаларға ашық көңіл, қызығушылық, тіпті құрметтеу, басқаны тыңдау және одан үйрену»;

Бесіншісі – «айырмашылықтарды барынша құптау». Философиялық тұрғыда Уолцердің көзқарасын қабылдауға болатын болса, ол педагогикалық құбылыс ретінде толеранттылықтың мәні үшін тым ауқымды, кең болуы мүмкін. Негізінен алғанда бұл бес анықтаманы толеранттылықтың даму деңгейлеріне сәйкестендірген жөн [5].

Қоғамдағы толеранттықтың рөлі мен мәні оның мазмұнына тәуелді болады. Толеранттық адамзаттық қоғамның рухани адамгершілік қағидасын ұстанады. Жеке тұлғаның толеранттық деңгейі оның жеке сапаларын сипаттайды, басқа адамдармен қатынасының шарты болады. Көптеген әлеуметтік – саяси теорияларды социумның толеранттық деңгейі қоғам дамуының басты рухани – адамгершілікті, әлеуметтік, саяси өлшемінің қызметін атқарады. Сондықтан нақты саяси әрекет тәжірибесінде мемлекеттік басқаруда оның белгілі бір функцияларды атқаруына ерекше көңіл бөлінеді.

Имандылықтан туатын құндылықтарды әділеттілік, турашылдық, ар-ұят, намыс, сабыр, төзімділік, жомарттық, шыншылдық, мейірімділік, ата-анаға құрмет, отансүйгіштік, қанағатшылдық, тазалық, махаббат, адамды сүйу, жүректілік деп тізіп, жалпы парасат құндылықтарына, ал имансыздықтан туындаған зұлымдық, жалғандық, екіжүзділік, опасыздық, менмендік, қорқақтық сияқты жаман қылықтарды масқаралық сипатына жатқызып, бұлардан аулақ болуды ескертеді.

Толеранттылық адамның бағынышты болуы қиын әлем екендігін, оны тек табиғи жолмен, ерікті сұхбат арқылы тәрбиелеуді, оны дінге шақыруда да ешқандай зорлық немесе қысым жасауға болмайтындығын ескертеді.

Қорытындылай келсек, толеранттылық өзгелердің дүниетанымы мен өмір сүру салттарына, тәртіпке төзімділікпен қарау. Әлеуметтік толеранттылық өзгелердің көзқарасына түсінушілікпен қарап, олардың мәдениетін сыйлауды білдіреді. Толеранттық қатынас адамның құқықтарын, еркіндікті және қауіпсіздікті камсыздандыратын әлеуметтік құндылық болып табылады. Педагогика ғылымында бұл ұғымды соңғы жылдары ендіре бастады. Өйткені осы таңда отбасы аралық, ұлтаралық, халықаралық келісім осы ұғымға тікелей қатысты болып отыр. Соған орай, толеранттылықты ұрпақ бойына сіңіру тәрбиенің еншісінде десек, жас ұрпақты тәрбиелеу институттарының назарынан бұл мәселе тысқары қалмауы тиіс.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Назарбаев Н.Ә. Қазақстан – 2030. Ел Президентінің Қазақстан халқына жолдауы, 1997.
- 2 Шаяхметова М.Н. Болашақ педагогтардың этникалық толеранттылығын қалыптастыру [Текст]: автореферат – Қарағанды: Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, 2009.
- 3 Муртазина Э.И. Модель развития толерантности студентов технического вуза средствами иностранного языка. // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6.
- 4 Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценотно-целевых приоритетов образования. // Педагогика. – 2002. – №7. – С.3-10.
- 5 Медведев Н.П. Толерантность и образование: грани соприкосновения // Качество образования как социальная проблема: Материалы научной конференции. – Ставрополь, 2002. – С.307.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются проблемы толерантности, проанализированы ее научные аспекты, выявлены сущность, состав понятия толерантности. Актуализирована потребность в воспитании толерантности.

RESUME

The authors of the article discuss the problems of tolerance. They analyzed its scientific aspects. The nature, composition and the notion of tolerance are revealed. The authors actualized the need for tolerance education.



Ж.З. Торыбаева

Қожа Ахмет Ясауи атындағы
Халықаралық қазақ-түрік
университеті,
пед. ғыл. д-ры, профессор

Л.М. Атаханова

Қожа Ахмет Ясауи атындағы
Халықаралық қазақ-түрік
университеті, магистрант

Болашақ педагогтерді девиантты мінез- құлықты балалармен жұмыс істеуге даярлау мәселелері

Аннотация

Мақалада болашақ педагогтерді девиантты мінез-құлықты балалармен жұмысқа даярлау мәселелері қарастырылады. Болашақ педагогтің девиантты мінез-құлықты балалармен жұмысының мәні мен ерекшеліктері, педагогтің іс-әрекет түрлерінің рөлі анықталады. Сонымен бірге даярлық, педагогтің іс-әрекетке даярлық ұғымдарының мәні мен мазмұны қарастырылған. Осының негізінде болашақ педагог-психологтерді даярлау жолдары көрсетілген. Педагог тұлғасының девиантты мінез-құлықты балалармен ұтымды жұмыс істеуге даярлығын қалыптастыру, яғни оның тек кәсіби сапасына ғана емес, тұлғалық сипатына, адамгершілік қасиетіне, оның моральдық бет-бейнесіне, ден қоюды ерекше көңіл аударалық мәселе деп саналады.

Түйін сөздер: педагог, девиантты оқушылар, мінез-құлық, даярлық, жұмыс, мәселелер.

Қазіргі қоғамда болып жатқан түрлі әлеуметтік өзгерістер, экономика, білім берудегі дағдарыстар бала мінез-құлқына кері әсер етуде. Соның салдарынан балалар мен жасөспірімдер арасында қылмыс саны артып, жасөспірімдік алкогольизм, бұзақылық, зорлық-зомбылық, нашақорлық әлеуметтік проблема болып, психикалық дамуында ауытқуы бар балалар саны көбейіп келе жатыр. Балалардың девиантты мінез-құлқының қалыптасуында нақты іс-әрекетті ұйымдастырушы педагогтер болғандықтан, олардың кәсіби даярлығына, ғылыми психологиялық-педагогикалық негіздерін қарастыру қажеттілігі туындайды. Әсіресе, девиантты балаларға қолдау көрсететін арнайы мамандандырылған педагог-психологтерді дайындауды тиімді жүзеге асыру қажеттілігі туып отыр.

Бұл кәсіптің ерекшелігі - үнемі балалармен қарым-қатынаста болу. Педагог-психолог қызметі адамзат баласымен жұмыс істеуді талап етеді, сондықтан төзімділік таныту, физикалық және психологиялық артық жүктемелерге шыдамдылық көрсету қабілетінің болуы, еңбекқорлығы, жауапкершілігінің болуы, адамдарды тыңдау мен естуді, адамдардың қайғысын бөлісуді, оларға өмірдегі қиын жағдайлардың шешімін табуға көмектесе білуді талап ететін игі мамандық [1].

Сонымен бірге, мектеп педагог-психологі жеке проблемалар бойынша кеңес беріп, жеке және қоғамдық мәселелерді шешуге көмектесе отырып, әртүрлі жастағы оқушылармен де, оқытушылармен де жұмыс істейді.

Яғни, педагог-психологтің кәсіби міндетінің аясы кең. Себебі, ол ең алдымен, оқушыларға жайлы жағдай туғыза отырып, олардың психикалық денсаулығының қамын ойлайды [2]. Сонымен қатар психологиялық көмекті қажет ететін адамдарды анықтау үшін жаппай тексеріп, педгогикалық-психологиялық зерттеу жүргізеді, оларды есепке алып, бақылауда ұстайды. Қажетті жағдайда психологиялық көмек көрсетеді, оның ішінде отбасында микроклимат орнатуға көмектеседі.

Ол мектептегі оқушылар, ата-аналар және мұғалімдер құрамы арасында ағартушылық жұмыс жүргізеді. Мектеп бітіруші түлектер педагог-психологтен кәсіби бағдар бойынша нақты нұсқама алады. Оқушылардың жас және жыныстық жеке ерекшеліктерін ескере отырып, білім беру қызметін дамыту және түзету бағдарламаларын жасауға қатысады [3]. Шығармашылық жағынан дарынды балаларды іздеу және психологиялық қолдау, олардың өсуіне ықпал жасау, жеке психологиялық мәдениетін қалыптастыру, барлық ықтимал дауларды шешу – осы саладағы маманның кәсіби міндеті.

Осыған байланысты, бұл маманның кәсіби іс-әрекетінің мазмұны педагогикалық процесті педагогикалық-психологиялық ғылым мен тәжірибесі талаптарының деңгейінде ұйымдастыруды, оқушылардың ата-аналарымен жұмыстарды, мектептен тыс тәрбие беру мекемелерімен байланыстарды, әріптестермен ғылыми және әдістемелік қарым-қатынастарды жүзеге асыруды қарастырады.

Дегенмен, бүгінгі таңда педагогикалық өзекті және күрделі мәселелердің бірі – «девиантты оқушылар» мәселесі [4]. Осыған байланысты қоғамдық өмірдің төрінен орын алып, өсіп келе жатқан жас ұрпақтың арасында жаппай өріс алған осындай әлеуметтік дерттің, келеңсіз жайттардың астары мен мәнін, жас ұрпақтың тәртіпсізденуінің себебі мен салдарларын бағымдап оның алдын алудың, жас ұрпаққа тәлім–тәрбие беріп, оларды қоғамдық өмірге белсенді азамат ретінде қосудың жолдары мен айла-амалдарын іздестіру педагог-психологтің басты міндеттерінің бірі болып табылуы тиіс.

Мектептегі педагог-психологтің негізгі нысаны девиантты баланың дамуына жағдай жасау, отбасымен мектептің арасындағы байланыс пен әріптестік қатынастың жүргізіп отыру. Сондықтан, ол мектеп әкімшілігімен, мұғаліммен, әлеуметтік педагогпен, медбикемен, тәрбиешілермен, девиантты оқушылармен, олардың ата-аналарымен өзара байланысқа түседі.

Оның негізгі жұмыс бағыттарына келесі бағыттар жатады:

1. Психологиялық диагностика - оқушының, ата – ананың тұлға аралық жетілуіндегі ерекшеліктерді нормадан ауытқуды ғылыми негіз деп беретін сала. Психологиялық диагностиканың басты міндеті – ата-аналарға мұғалімдерге оқушылардың жеке психологиялық ерекшеліктері жайлы қажетті мәлімет беру.

2. Психологиялық ағарту – мұғалім, ата-аналар, девиантты оқушыны психологиялық білімдермен қамтамасыз етіп, жаңалықтарды жеткізу. Яғни психологиялық ағарту жүргізу арқылы ауытқыған мінез-құлықтың алдын алу шаралары. Психологиялық алдын алудың мақсаты: барлық жас кезеңдерінде оқушылардың психологиялық жан саулығын дамыту және сақтау, нығайту. Әрбір жас кезеңін ескере отырып, балаларға арналған дамыту бағдарламаларын жасау және оны іске асыра отырып, алдын алу шараларын қолдану, мектептегі тәрбие мен оқу үдерісі арқылы баланың толыққанды дамуына жадай жасау педагог-психологтің ең жауапты жұмыс бағыты деп есептейміз.

3. Психотүзету және дамыту - түзету, өңдеу мақсатында нормадағы оқушыларды қарастырады, мінезінде ауытқуы бар балаларды түзету іс-шараларды қарастырады. Яғни, балаларды жеке тұлғалық дамуындағы психологиялық ауытқуларынан арылту, түрлі жағымды іскерлік пен дағдыларды қалыптастыру жалпы оқу дағдысымен біліктілікті дамыту. Педагог-психолог жұмысындағы түзету және дамыту бағыты, қызметтің ең қиын



тұсы болып келеді. Сондықтан да бұл бағытты жүзеге асыру болашақ маманнан кәсіби шеберлікті талап етеді.

4. Психологиялық кеңес жүргізу, кәсіби кеңес жүргізу – диагностикалық негізде туындайды. Психологиялық кеңес берудің мақсаты: педагогикалық процестегі пайда болған ауытқыған мәселелерді, оқу-тәрбие процесінде жолыққан проблемаларды шешуге көмек көрсету.

5. Әлеуметтік-педагогикалық қызмет: кең көлемде жүргізілетін мамандардың кәсіптік құзыреттілігі, функционалдық міндеттері шеңберінен шығатын мәселелерді шешу бойынша (логопедтерге, тифлопедагогтерге, дефектологтерге т.б.) секілді мамандармен жұмыс жүргізу.

Бұл міндеттердің ойдағыдай жүзеге асырылуы педагогикалық жоғары оқу орындарының жаңа тұрпаттағы педагог-психологті, яғни шығармашылық ойлауға қабілетті, кәсіби-педагогикалық біліктілік деңгейі жоғары, рухани дамыған маманды даярлау мәселесіне тікелей байланысты.

Педагог-психологтің кәсіби іс-әрекетке даярлық ұғымының мазмұнына тоқталмас бұрын, «даярлық» сөзінің мағынасына тоқталып өтейік.

Ғылыми әдебиеттерде «даярлық» мәселесі кәсіби дайындықтың маңызды факторы ретінде көптеген жылдар бойы зерттелініп келе жатыр. Психологиялық әдебиеттерде «даярлық» ұғымына әртүрлі анықтамалар берілген. Соған байланысты даярлықтың нақтылы бір түрлеріне: педагогикалық іс-әрекетке, кәсіби іс-әрекетке, тәрбие жұмысына даярлық ұғымдары талданады.

Ал Н.Д. Левитов [5] пен Н.В. Мясичев [6] даярлық «белгілі бір жұмысқа адамның жарамдығы немесе жарамсыздығы, жұмысқа қабілеттілігі мен қабілетсіздігі...» ретінде қарастырады. Жалпы және ұзақ мерзімдік даярлықтан басқа уақытша даярлық болады. Оны «дайындық алды» кезең деп те атайды. М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович [7] даярлықтың маңызды көрсеткішін тұлғаның мотивациялық аймағымен байланыстырады. Ғалымдар даярлықтың құрылымына төмендегілерді жатқызады:

- қандай да бір іс-әрекетке, мамандыққа оң көзқарас;
- іс-әрекет, кәсіп талаптарына мінез-құлық, темперамент, мотивацияның сәйкес келуі.
- қажетті білім, білік, дағдылар;
- тұрақты кәсіби-маңызды ерекшеліктер: қабылдау, зейін, ойлау, эмоционалды және еріктік процестер.

С.Л. Рубинштейн даярлыққа «кәсіби іс-әрекетке даярлық мазмұны мұғалімнің іс-әрекетке қажетті адамгершілік-психологиялық қасиеттерін, ақыл-ой және теориялық қабілеттер, қоғамдық-саяси және психологиялық-педагогикалық білімдер кешені, сонымен қатар бағдарламалық әдістемелік білімдер мен дағдылар жатады» деп анықтама береді [9].

Педагогикалық әрекетке даярлық аспектісін Н.В. Кузьмина зерттеді [8] Автор мұғалім тек педагогикалық қабілетке ие ғана болып қоймай, балалар психологиясын біліп, оларға және педагогикалық ұжымға жауапкершілік, жағымды қатынас танытып, педагогикалық техника мен технологияны, педагогикалық қарым-қатынас өнерін, оқушылар мен әріптестерімен өзара қарым-қатынас орната алу қабілетін игеру керек деп есептейді.

Осылайша, жоғарыда келтірілген зерттеулерді талдай келе, адамның белгілі бір іс-әрекетке даярлығы теориялық тұжырымдамалар ерекшеліктері мәселесі функционалдық немесе тұлғалық деңгейде қарастырылуына байланысты негізделеді. Даярлықтың мазмұны мен құрылымына байланысты, кәсіби даярлық көптеген сыртқы және ішкі факторлардан тәуелді динамикалық күрделі құбылыс болып табылатыны белгілі.

В.А. Слостенин [10] өзінің еңбектерінде даярлық деп мұғалім меңгеруге тиіс жалпы педагогикалық біліктер жүйесі деп және оны өзара байланысқан құрылымдық

компоненттердің: мотивациялық-құндылықтық (тұлғалық) және орындаушылық (іс-әрекеттік) байланысты «ерекше психологиялық күйі» ретінде қарастырады.

Н.Д. Хмель өз зерттеуінде белгілі бір кәсіпке ие адам кәсіби іс-әрекетке даярлық негізін мотивациялық-құндылықтық, мазмұндық және іс-әрекеттік компоненттердің тұрақты бірлігі ретінде анықтады [11].

Л.В. Никитенкова болашақ мұғалімдердің педагогикалық құбылыстарды түсінуге даярлығын зерттей келе, бұл даярлыққа мұғалімнің ақыл-ой даярлығының әртүрлі аспектілерін сипаттайтын тұлға қасиеттерін, кәсіби-тұлғалық сапалар ретінде анықтама береді [12].

Н.Н. Неустороева [13] болашақ мұғалімдердің педагогикалық үдеріске қатысушыларды іскерлік қарым-қатынасқа ұйымдастыруға даярлауды зерттей келе, оны болашақ мұғалімдердің жоғары оқу орнында оқыту мен тәрбиелеудің нәтижесі ретінде қарастырады. Зерттеуші Н.Д.Хмельдің кәсіби білім беру теориясына сүйене отырып, даярлықтың мотивациялық, мазмұндық және операциялық компоненттерін бөліп көрсетеді.

К.А. Жукенова [14] болашақ мұғалімдерді қиын балалармен жұмысқа даярлығын оқу және оқудан тыс әрекеттер барысында тұлға аралық қарым-қатынасты реттеуге қажетті білім, білік, дағды жүйесін сипаттайтын кәсіби іс-әрекеттің аспектілерін жүзеге асыруға даярлық нәтижесі ретінде түсіндіреді.

Ал, Т.Қ. Болеев оқушыларда аутоагрессиялық мінез-құлықты алдын-алуға педагогтың даярлығында мотивациялық (іс-әрекетті орындауда жауапкершілік); операциялық (қажетті білім, білік, дағдыларды және іс-әрекет әдіс-тәсілдерін меңгеру); еріктік (өзін-өзі бақылау, басқару); бағалаушылық (кәсіби міндеттерді шешуге сәйкес өз даярлығын бағалау) құрылымдарын қарастырады [15].

Жоғарыда аталған зерттеулерді талдай келе педагог-психологтің девиантты балалармен жұмысқа даярлығы – кәсіби іс-әрекетке бағдарланған педагог-психологтің кәсіби тұлғалық сапалары, теориялық, тәжірибелік, әдіснамалық білім, білік, дағды жиынтығы деп анықтама береміз.

Болашақ педагог-психологтердің девиантты мінез-құлықты оқушылармен жұмысқа даярлығы төмендегі құрылымдармен ерекшеленеді:

- мотивациялық – кәсіби мәні бар қажеттілік, педагогикалық-психологиялық қызметке деген қызығушылығы;

- мазмұндық-бағыттылық-мамандық мазмұны мен кәсіби талаптар туралы білімі мен тұжырымы, кәсіби-педагогикалық мәселелерді, соның ішінде девиантты балалармен жұмысты ұйымдастыру мен мәселелерді шешу тәсілдері;

- операциялық-іс-әрекеттік-кәсіби білім, іскерлік және дағдылардың бар болуы, девиантты мінез-құлықты оқушылармен жұмыстарды жүзеге асыру мен басқару қабілеттілігі;

- бағалаушылық-рефлексиялық-өзбетінше кәсіби дайындығы мен іс-әрекетін бағалау.

Біздің зерттеуіміз, ғылыми педагогикалық әдебиеттерді, жоғары оқу орны мен мектептердегі тәжірибе жұмыстарын талдауымыз негізінде мектептің оқу-тәрбие процесінде девиантты мінез-құлықты оқушылармен жұмысқа даярлықты жетілдіру үшін төмендегі ұсыныстарда беруге мүмкіндік туғызды:

- болашақ маманның келбетін қалыптастыратын және оның іс-әрекетін дамытатын оқытудың инновациялық формаларын қолдану;

- болашақ маманның келбетін қалыптастыруды көздейтін арнайы мақсатты бағытталған жұмыстар жүргізу;

- мамандықтың оқу жоспарындағы таңдау компонентіне болашақ маманның девиантты оқушылармен жұмыс істеуге даярлығын қалыптастыруға септігін тигізетін пәндерді енгізу;



- болашақ мамандардың өз бетінше ізденушілігін ұйымдастыру бағытында жұмыстарға көңіл бөлу.

Қорыта айтқанда, педагог-психологтің девиантты мінез - құлықты балалармен жұмысқа даярлық түсінігі педагогикалық қызметіндегі маманның девиантты оқушылармен жұмыстарын жоспарлай және қолдана білуімен ұштасады. Жоғары оқу орындарында студенттердің кәсіби даярлығын жетілдіру олардың бойындағы мұғалім тұлғасын қалыптастырудың негізгі бөліктерінің бірі болып табылады. Болашақ маманның кәсіби даярлығын жетілдіруде тиісті деңгейге жауап беретін талаптар айқындалып қана қоймай, оларды жүзеге асырудың тиімді жолдары іздестірілуі тиіс.

Сондай-ақ девиантты мінез-құлықты оқушылармен жұмыс істеуге болашақ маманның кәсіби бағыттылығын тиімді қалыптасуын моделдеу және технологияландыру арқылы жүзеге асырудың тиімді жолдары анықталуы тиіс. Аталған міндеттерді жүзеге асыру мектептегі девиантты мінез-құлықты оқушылармен жұмыс істеуге тиімді әсерін тигізуі, оқитын жастар арасында қоғамға сай емес ауытқулардың әр түрлерін азайтуды, алдын алу мүмкіндігін, сонымен қарастырылған мәселені шешуге ықпалын тигізеді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Стыбаева А.Ш., Сабекова Д.А. Қиын тәрбиеленетін оқушылармен жүргізілетін сақтандыру және түзету жұмыстары (оқу әдістемелік құрал). - Тараз, 2005. – 196 б.
- 2 Қайырова Ж. Ауытқушы мінез-құлықтың шығу себептері мен факторлары // Мектептегі психология. - 2006. - №5 (қыркүйек-қазан). - 18-21 б.
- 3 Нурмухамедова Т.С. Тәжірибелік психология. - Шымкент: ОҚМУ, 2012.
- 4 Акажанова А.Т. Девиантология. - Алматы, 2008. – 142 с.
- 5 Левитов Н.Д. О психологических состояниях человека. - Л., 1966. – 202 с.
- 6 Мясичев В.Н. Личность и неврозы. - Л.: ЛГУ, 1960. - 426 с.
- 7 Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. - Минск: БГУ, 1986. – 383 с.
- 8 Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности. - СПб., 1993. – 263 с.
- 9 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
- 10 Слостенин В.А. Формирование личности учителя школы в процессе профессиональной подготовки. - М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
- 11 Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. - Алматы: Ғылым, 1998. – 320 с.
- 12 Никитенкова Л.В. Формирование у будущего учителя готовности к осмыслению педагогических явлений. - Алма-Ата, 1981. – 170 с.
- 13 Неустороева Н.А. Формирование готовности будущих учителей к организации делового общения участников педагогического процесса. - Алма-Ата, 1992. – 172 с.
- 14 Жукенова К.А. Подготовка будущего учителя к работе с трудными детьми через формирование детского коллектива. - Алма-Ата, 1990. – 23 с.
- 15 Болеев Т.К. Профессиональная готовность учителя к деятельности по профилактике аутоагрессивных форм поведения учащихся: монография. - М.: Прометей, 2004. – 368с.

РЕЗЮМЕ

Статья посвящена проблеме подготовки будущего педагога-психолога к работе с учащимися девиантного поведения. Авторы рассматривают сущность и содержание понятия «готовность педагога-психолога к работе с детьми девиантного поведения», а также составляющие его компоненты.

RESUME

The article is devoted to the problem of teaching deviant upbringing of the future pedagogs-psychologists. The authors examine the content of the meaning "preparation of pedagogs - psychologists for working with deviant upbringing children" and also its components.



Р.Л. Калимжанова

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

Методологические подходы к исследованию проблемы развития речевой культуры будущих социальных педагогов

Аннотация

Статья посвящена анализу и обзору основных научно - методологических подходов, которые наиболее полно, по мнению автора, отражают проблему развития речевой культуры будущих социальных педагогов. Автор рассматривает речевую культуру студентов с позиций следующих методологических подходов: компетентностного, личностно-деятельностного, культурологического, синергетического, аксиологического, антропологического, полисубъектного, поликультурного и акмеологического.

Ключевые слова: методологический подход, речевая культура, будущий социальный педагог.

Современный уровень информатизации казахстанского общества и образования, характеризующийся преобладанием компьютерно-опосредованной коммуникации, вызвал необходимость поиска тех методологических подходов, которые позволят рассмотреть проблему развития речевой культуры будущих социальных педагогов в спектре личностно-ориентированной, компетентностной парадигмы образования.

Целью нашей статьи является осмысление и обоснование основных методологических подходов к проблеме развития речевой культуры будущих социальных педагогов.

Сегодня в научном мире сложился ряд методологических подходов, которые определяют направленность предмета исследования, его специфику в интерпретации, ориентацию на результат.

Методологическая установка в решении научной проблемы зависит от направления парадигмы и имеет частный характер.

Поиск решения проблемы развития речевой культуры социальных педагогов в условиях глобализации и информатизации общества предполагает применение в исследовании методологических подходов в системе человек-образование-культура.

Поэтому отправной точкой к систематизации методологического инструментария – подходов явилось основание на идее - речевая культура как социальный феномен и общественное явление.

Основополагающими методологическими установками к изучению нами феномена, на наш взгляд, можно рассматривать с позиции следующих подходов:

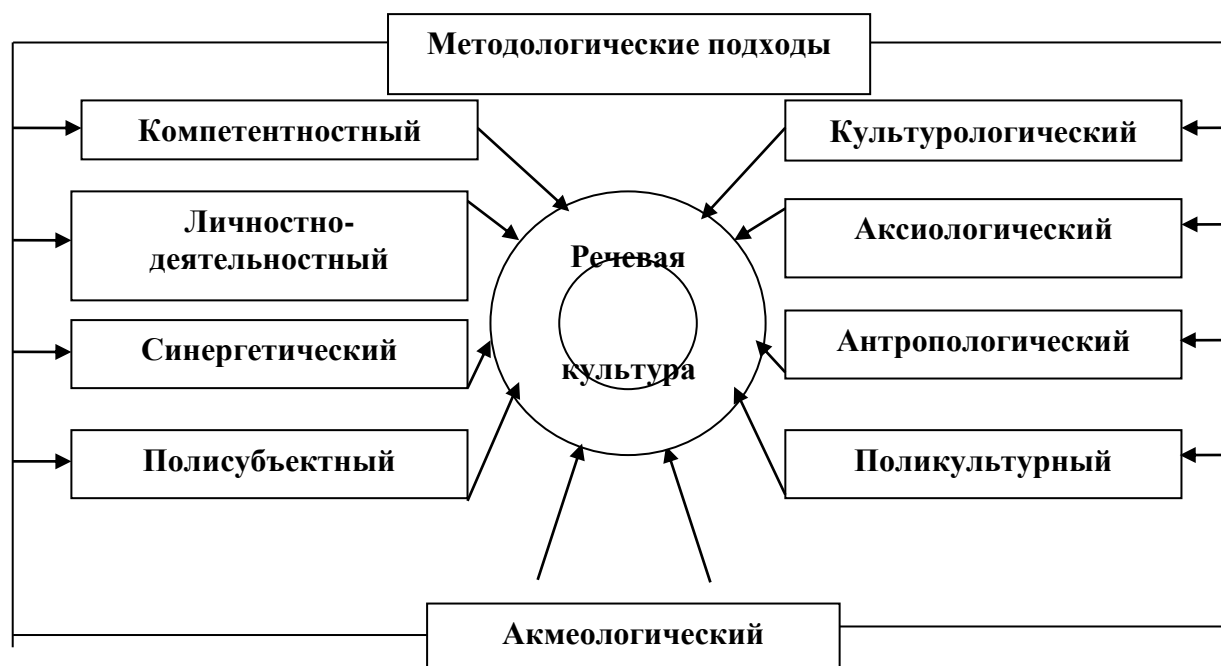


Рисунок 1 - Методологические подходы исследования проблемы речевой культуры будущего социального педагога

В условиях перехода системы казахстанского образования от знаниевой к компетентностной парадигме рассмотрение процесса подготовки будущих социальных педагогов с позиций компетентностного подхода очень важно и имеет большое значение для формирования их речевой культуры.

Компетентностный подход в нашем исследовании предполагает рассмотрение процесса развития речевой культуры социального педагога с точки зрения ключевых, предметных и специальных компетенций, которыми должен обладать выпускник вуза по специальности «социальная педагогика и самопознание».

В Государственном общеобязательном стандарте образования (ГОСО) по данной специальности рекомендовано организовывать проведение учебного процесса в вузах на основе набора «ключевых компетенций». Одной из таких ключевых компетенций выступает коммуникативная компетенция, понимаемая как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых «устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми, быть понятым, непринужденно общаться, владеть высоким уровнем культуры» [2,13]. Чтобы овладеть коммуникативной, речевой компетенцией социальному педагогу необходимо обладать высоким уровнем культуры, так как знание, понимание, умение и владение элитарной речью свойственно людям высококультурным и образованным. Следовательно, следующим методологическим подходом, который позволит нам выявить особенности высококультурной личности, является культурологический подход.

С точки зрения *культурологического* подхода рассмотрение такого явления как речевая культура социального педагога необходимо вести с позиций культурной обусловленности, генезиса, развития и функционирования культурных феноменов. Современная казахстанская система образования призвана развивать личность будущего социального педагога с позиций интеллектуального, духовно-нравственного и поликультурного воспитания. Следовательно, образование выступает важнейшей формой трансляции культуры, как процесс приобщения человека к культуре, и в то же самое



время аккумулирует культуру в личностном восприятии мира человеческой субъективности, как социокультурной системой, обеспечивающей культурную преемственность и развитие личности социального педагога.

Культурологический подход предполагает реализацию культуры в профессиональной речи социального педагога, в способах коммуникативного воздействия на определенную аудиторию, с которой он взаимодействует, в качестве меры и способа межкультурной коммуникации и профессионального общения.

Данный подход предполагает усиление значения гуманитарных дисциплин в общеобразовательной и профессиональной подготовке социальных педагогов, обновления их содержательной стороны, трансляции общечеловеческих нравственно - духовных ценностей. Он (культурологический подход) обеспечивает будущему социальному педагогу возможность самореализации себя как свободной творческой личности, находящейся в постоянном диалоге с самой собой, другими людьми и произведениями культуры [1].

Таким образом, современное образование выполняет культуросозидательную, культуросообразную функцию и является механизмом трансляции культуры и инструментом развития речевой культуры социального педагога.

Выделяя проблему речевой культуры будущих социальных педагогов в объект исследования, мы опираемся на личностно - деятельностную концепцию. Согласно данной концепции личность, включенная в деятельность, проходит основной путь своего развития, становления и формирования, как личность культурная. Личность социального педагога будет развиваться эффективно только в процессе усвоения опыта предшествующих поколений и общественных отношений, овладения культурой, нормами поведения. Это возможно лишь посредством активной деятельности.

Сущность *личностно - деятельностного* подхода в контексте нашего исследования заключается в том, что развитие речевой культуры личности будущего социального педагога осуществляется только в деятельности, обеспечивается путем непосредственного включения студентов в активную деятельность по её усвоению.

Самостоятельным видом человеческой деятельности является речевая деятельность, которая, как отмечал А.А. Леонтьев, «обеспечивает любую другую деятельность, имея непосредственной целью либо овладение этой деятельностью («распредмечивание»), либо планирование этой деятельности, либо координацию её» [3, 23].

Таким образом, усвоение гуманитарных знаний, ценностей, овладение социокультурными умениями, развитие социально-значимых качеств будущих социальных педагогов в контексте личностно - деятельностного подхода осуществляется путем активного их включения в познавательную деятельность по овладению речевой культурой и языком. Овладеть речевой культурой, стать компетентным, высококвалифицированным специалистом, возможно только на основе ценностных отношений. Ценности социального педагога регулируют его деятельность и поведение, мотивируя её на духовно-нравственное развитие и совершенствование.

Аксиологический подход в исследовании искомой обозначенной проблемы позволяет определить ценностные основы процесса развития речевой культуры будущих социальных педагогов в условиях внедрения информационно-коммуникационных технологий обучения в вузе, где необходимо выделить формирование системы ценностных ориентаций как основы поведения, отношений, сознания участников современного образовательного процесса. Ценностные ориентации как составная часть мировоззрения личности обеспечивают ей высокий уровень культуры [1, 6]. Этим определяется актуальность аксиологического подхода.

Сущность синергетического подхода заключается в том, что данная наука (синергетика) является новой, объединяющей различные гуманитарные, естественные,

технические науки, тем самым, усиливая эффективность друг друга, давая качественно новое знание.

В связи с тем, что синергетическому подходу свойственны открытость, диалогичность и коммуникативность, то данный подход очень важен для исследования развития речевой культуры будущего социального педагога. Синергетический подход, это подход, обеспечивающий самообразование, самоопределение, стимулирующее личность студента на собственные возможности. В связи с этим возрастают требования к его речевой культуре и профессиональному мастерству в целом.

С точки зрения *синергетического* подхода развитие речевой культуры будущих социальных педагогов рассматривается как непрерывный процесс самообразования, самоорганизации, самоуправления.

Синергетический подход позволяет стимулировать, побуждать и мотивировать студента – будущего социального педагога к самораскрытию и самосовершенствованию, самоактуализации в процессе сотрудничества с другими людьми и с самим собой.

Синергетический подход также позволяет обеспечить совместное, дружественное действие всех педагогов в одном направлении развития речевой культуры будущих социальных педагогов на основе формирования сущностных системных знаний с установлением межпредметных связей и целостных представлений.

Таким образом, синергетический подход, который обеспечивает интегрирующее начало всех гуманитарных наук, позволяет методологически усилить значимость процесса самоопределения, самоорганизации и развития личности социального педагога как субъекта деятельности в процессе развития речевой культуры.

Процесс развития речевой культуры будущих социальных педагогов как социокультурный и педагогический феномен необходимо рассматривать и с позиций антропологического подхода. Данный подход отражает такие гуманистические идеалы и ценности, как сам человек, его право на свободу, творческое и духовное саморазвитие.

Рассматривая проблему развития речевой культуры будущих социальных педагогов с позиции антропологического подхода, прямой связи, как таковой, мы не обнаружим. Однако, данный методологический подход является значимым для нашего исследования. *Антропологический* подход заключается в том, что полноценное развитие человека возможно только при условии, что он сам является субъектом данного процесса. Следовательно, только сам студент – будущий социальный педагог способен совершенствовать свою речь, обеспечить взаимный диалог и сотрудничество с другими субъектами деятельности посредством грамотного педагогического слова.

Таким образом, исследование проблемы развития речевой культуры социального педагога с позиций антропологического подхода актуально и необходимо, так как сегодня, в центре современного миропонимания и мироздания стоит человек, как ценность.

Сегодня невозможно представить человека, который бы не строил определенные взаимоотношения и взаимное сотрудничество с другими людьми. И люди бизнеса, и люди политики, менеджеры и педагоги, врачи и домохозяйки, всем необходимо общение. Человек – существо социальное, он рождается и живет в обществе, поэтому вне общения человек не может существовать. В этой связи, приоритетным для исследования проблемы развития речевой культуры социального педагога становится *полисубъектный* подход.

Полисубъектный (диалогический) подход означает, что сущность личности значительно разностороннее и сложнее, чем процесс деятельности, в которую включена личность. Личность обретает свое «человеческое» содержание именно в общении с другими. В этой связи личность есть продукт и результат общения с окружающими людьми. Поэтому личность рассматривается как система характерных для нее отношений, как носитель взаимоотношений и взаимодействий социальной группы[4]. В условиях внедрения информационно-коммуникационных технологий обучения в вузе реализация полисубъектного подхода на практике очень важна, так как основной деятельностью



будущего социального педагога является установление доверительных контактов со всеми участниками образовательного процесса.

Таким образом, полисубъектный подход в единстве с личностно – деятельностным подходом позволит создать психолого-педагогическое единство субъектов, благодаря которому «объектное» воздействие уступит место творческому процессу взаиморазвития и саморазвития [4].

Следует отметить, что речевая культура социального педагога является частью общей национальной культуры, чувств, культурой поведения, во многом определяет качества нравственного облика личности, влияет на эффективность коммуникативной деятельности [5].

Наряду с полисубъектным подходом для нашего исследования важным является и *поликультурный* подход. В условиях развития многонационального государства имеют большое значение вопросы, связанные с толерантностью и уважительным отношением к человеческой личности вне зависимости от её этнической, расовой, религиозной и культурной принадлежности. Сегодня, политика нашего государства нацелена на полиязычное образование. В поликультурном казахстанском обществе идея триединства языков была озвучена еще в 2004 году. На протяжении многих лет эта идея остается стратегически важной.

Поликультурный подход в рамках нашего исследования предполагает развитие следующих умений и навыков: устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, быть понятным, непринужденно общаться, владеть высоким уровнем, как общей культуры, так и речевой в частности, иметь навыки делового общения с представителями различных наций и народностей.

Таким образом, поликультурный подход позволит обеспечить уважение и толерантность к иным культурам, сохранение культурного многообразия, взаимодействие, взаимозависимость, взаимообмен.

Социальный педагог в своей профессиональной деятельности должен стремиться к саморазвитию, самосовершенствованию, самореализации и самоактуализации, достигнуть так сказать, своего «акме» - вершины профессионализма, стабильность высоких результатов и их надежность. В этом суть *акмеологического* подхода.

Акмеологический подход тесно связан с предыдущими, вышеописанными подходами. Объектом и субъектом данного подхода является сам человек в динамике развития культуры речи. У студентов - будущих социальных педагогов необходимо выработать привычку саморазвития, самосовершенствования, самообразования и самоконтроля, так как это основные факторы достижения состояния «акме». Задача преподавателя — помочь студентам в формировании мотивов и потребностей к развитию их речевой культуры и культуры общения.

Таким образом, обоснование и использование системы методологических подходов, наиболее полно отражающие предмет нашего исследования, позволят: во-первых, определить актуальность поставленной научно-теоретической проблемы развития речевой культуры будущих социальных педагогов, разработать стратегию и основные способы разрешения данной проблемы, во-вторых, обосновать, создать и реализовать механизмы речевой культуры студентов на практике, а также осуществить прогнозирование развития речевой культуры будущих социальных педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Павлова Л.В. Развитие гуманитарной культуры студентов вуза. – М., 2010.
- 2 Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. – 2010.

- 3 Основы теории речевой деятельности / Под ред. А.А.Леонтьева. – М., 1974. – 367 с.
- 4 Основные методологические подходы в педагогике // [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://studopedia.ru/1_104199_osnovnie-metodologicheskie-podhodi-v-pedagogike.html
- 5 Бочкарева Т.С. Актуальность развития речевой культуры студентов в период вузовского обучения // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/9_NND_2013/Pedagogica/2_131115.doc.htm

ТҮЙІН

Мақалада автор болашақ әлеуметтік педагогтердің сөйлеу мәдениетін дамыту мәселесіндегі негізгі ғылыми-әдіснамалық тұғырларға шолу жасап, талдаған. Автор студенттердің сөйлеу мәдениетін келесі әдіснамалық тұғырлар тұрғысынан қарастырады: құзыреттілік, тұлғалық-іс-әрекеттілік, мәдениеттілік, синергетикалық, аксиологиялық, антропологиялық, полисубъектілік, полимәдениеттілік және акмеологиялық.

RESUME

This article is dedicated to the analysis and review of the basic scientific – methodological approaches that best, in the author's opinion, reflect the problem of the future social teachers' speech culture.

The author examines the students' speech culture from the standpoint of the following methodological approaches: competency, personal-active, culturalological, synergistic, anthropological, polysubjective, multicultural and acmeological aspects.



Л. Нәби

Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті,
пед. ғыл. канд., доцент

Г.Б. Төртқараева

Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті,
пед. ғыл. канд., доцент

Д.К. Омарова

Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті,
магистрант

Мектепке дейінгі білім беру мекемелерінде «Сындарлы оқыту теориясын» қолданудың маңыздылығы

Аннотация

Мақалада мектепке дейінгі білім беру мекемелерінде «Сындарлы оқыту теориясын» қолдану арқылы балаларды сын тұрғысынан ойлауға, талдау жасай білуге, қорытынды жасауға үйретудің маңыздылығы сипатталады.

Түйін сөздер: сындарлы оқыту теориясы, педагогикалық технология, шығармашылық қабілет.

Қоғамымызда болып жатқан әлеуметтік-экономикалық өзгерістер мен еліміздің білім беру саласының әлемдік білім кеңістігіне өтуі білім беру саласында, соның ішінде мектепке дейінгі тәрбиелеу мен оқытуға уақыт талабына сай өзгерістер енгізуді талап етіп отыр.

Қазіргі кезеңде білім, ғылым саласында инновациялық педагогикалық технологиялар қаншалықты маңызды болса, мектеп жасына дейінгі балаларды оқыту мен тәрбиелеуде де педагогикалық технологиялар ұғымы кеңінен қолданылатын ұғымдардың біріне айналды.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңында «Білім беру жүйесінің басты міндеті – ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтармен практика жетістіктері негізінде жеке адамды қалыптастыруға және кәсіби шыңдауға бағытталған білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау; ... оқытудың жаңа технологияларын енгізу, білім беруді ақпараттандыру, халықаралық ғаламдық коммуникациялық желілерге шығу» делінген [1, 30].

Мектеп жасына дейінгі балаларды дамыту мәселесі мемлекеттік саясаттың ажырамас бөлігі. Сондықтан мектепке дейінгі балаларды оқыту мен тәрбиелеудің негізгі мақсаты – баланың жеке басының қалыптасуы мен дамуы болып отыр. Бірақ бұл сатыдағы баланың танымдық процестері, зейіні, есте сақтауы, қабылдауы, ойлауы толық дамымағанымен, білуге құштар, барлығы визуалды түрде ұнатады. Сондықтан да оқу, тәрбие үдерісінде жаңа педагогикалық технологияларды қолдану тиімді, әрі жемісті болмақ.

Осыған байланысты мектепке дейінгі білім беру мекемелерінің тәрбиеші-мұғалімдерін осы өзгерістерге сәйкес жаңа педагогикалық технологияларды меңгерту және алған заманауи

педагогикалық технологияның арқасында XX ғасырда мәнді болған, бірақ жаңа заманда тиімділігі төмен екендігі анық көрінген «Өмір бойына жетерлік білім беру» қағидатынан XXI ғасыр талабына сай «өмір бойы білім алуға үйрету» ұстанымына көшу болып отыр [2, 112].

Дүниежүзілік Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымының (ЭЫДҰ) зерттеуі анықтап отырғандай, XXI ғасырда мектептердің білім берудегі басты міндеті – оқушы бойында табысты болу үшін қажетті дағдыларды қалыптастыру болса, ал педагог мамандардың міндеті – талапқа сай білім беру болып табылады. Сондықтан бұл міндет алғашқы баспалдақ болып саналатын мектепке дейінгі білім беру мекемелерінен бастап жүзеге асуы тиіс.

Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымы (ЭЫДҰ) мақұлдаған, Кембридж университеті ұсынып отырған «Сындарлы оқыту теориясы» балалардың шығармашылық қабілеттерін ашу мен оны арттыруда ықпалы зор болады деп сеніммен айтуға болады. Өйткені жаңаша өткізген сабақтар балалардың оқуға деген ынтасын арттырып, өзара қарым-қатынасын, бір-біріне деген қолдауын белсендіріп, өздерін және өзгені бағалауды үйрету, мәселеге сыни тұрғыдан қарауға үйретіп, топпен жұмыс жасау дағдыларын жетілдіріп, мәселені шығармашылықпен шешудің жолдарын қарастыруға, үйретуге болатындығын тәжірибеде көріп жүрміз.

Сын тұрғысынан ойлау «ойлау туралы ойлану» деп сипатталған. Ол маңызды мәселелерді талқылау және тәжірибені ой елегінен өткізуді қамтиды. Сын тұрғысынан ойлау ойлау- Қазақстандағы білім беруді дамыту үшін маңызды болып табылатын қазіргі ең басты педагогикалық түсінік. Бұл модуль балалардың да, тәрбиешілердің де сын тұрғысынан ойлауды дамытуды саналы және оймен қабылдауын көздейді [3, 45].

Сын тұрғысынан ойлау бақылау, тәжірибе, толғану және пайымдау нәтижесінде алынған ақпаратты ұғыну, бағалау, талдау және синтездеуде қолданылатын әдіс болып табылады, сонымен қатар ол әрекет жасауға негіз, түрткі болуы да мүмкін. Сын тұрғысынан ойлау мәнмәтінді есепке ала отырып, бақылау мен тындау арқылы дәлелдер жинастыру және шешім қабылдау үшін талапқа сай өлшемдерді қолдану сияқты дағдыларды дамытуды қарастырады. Сондықтан балаларға бақылау, талдау, қорытынды жасау және интерпретациялау дағдыларын дамытуға мүмкіндік жасау керек. Мысалы, Айналаны қоршаған ортаны оқытуда балаларды:

- суреттер, фотосуреттер сияқты дәлелдерді құрастыру, топтастыруға;
- негізгі дереккөздерді бағалауға және оларға тиісті сұрақ қоюға;
- қорытындылар мен бастапқы тұжырымдар жасай отырып, негізгі дереккөздерді салыстыру және талқылауға;
- анағұрлым кең тәжірибе негізінде болжамдар мен ұсыныстарды қарауға тартуға болады [3, 46].

«Сындарлы оқыту теориясының» негізгі ерекшелігі – балаларды топпен отырғызып, топтық және жұптық жұмыстар арқылы балаларды практикалық іс-әрекет үстінде білім алуға бағыттау болып табылады.

Балалар табысты болу үшін қажетті дағдыларға жататын төменде көрсетілгендей икемдік дағдыларды меңгереді:

- топтық жұмыс барысында өзара диалогке түсуі арқылы әлеуметтік қатынастарға үйренеді;
- мәселені шығармашылықпен шешуге үйренеді.

Тәрбиешілер:

- балаларды шабыттандыра алатын дағдыны игереді;
- балалардың шығармашылық қабілеттерін ашудың оңтайлы жолдарын меңгереді.

Әркім өзі алатын білімін имплициттік білімге айналдыра білгенде ғана іс-әрекет нәтиже беретінін еске алсақ, балалардың имплициттік білім алуы үшін, сабақ барысында игеруге тиіс материалды көздерімен көріп, қолдарымен ұстайтындай мүмкіндік



туғызылуы қажет. Яғни балалар абстрактілі ұғымдарды визуалды нәрсеге айналдыра білулері керек. Мұның бірден-бір жолы – сабақ материалдарын сөзбен айтып қана қоймай, суретке салу, көрініс түрінде қою, коллаж түрінде жасау сияқты шығармашылық ойлауды талап ететін жұмыс түрінде орындауды тапсырса, балалар әрі жаңа сабақты имплициттік түрде игереді, әрі шығармашылық қабілеттері дамиды, сондай-ақ әрбір сабақтан кейін шығармашылық өнер туындысы яғни, жасалған дайын өнім алынады. Демек, әрбір сабақты «Сындарлы ойлау теориясы» негізінде өткізсе, тәрбиеші үшін де, тәрбеленуші үшін де мұндай сабақты нәтижелі, өнімді сабақ болды деп сеніммен айтуға болады.

«Сындарлы оқыту теориясы» оқушылардың шығармашылық қабілеттерін (көзге елестете білу, санасындағы суреттері сипаттай білу, өз пікірін қағазға сурет түрінде бейнелей білу т.б) ашуға және дамытуға ықпалы зор деп білеміз. Топтық жұмыс барысында белсенді емес балалардың өзі бірлескен жұмыс арқылы қарым-қатынасқа түсе отырып, өздерінің ойлау, сөйлеу, тыңдау дағдыларын дамыта алады. Сондықтан балаларды балабақшадан бастап топпен жұмыс жасауға, тапсырманы шығармашылық қабілеттерді талап ететін жұмыс түрлері арқылы орындауға (сурет салу, көрініс қою, сазбалшықтан мүсіндер жасау, коллаж жасау, т.б.) баса назар аудару қажет.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңы. – А., 2007.
- 2 Бекишев К. «Қазақстан Республикасындағы білім беру жүйесіндегі жаңашылдықтар» <https://www.google.kz/search.org>
- 3 Студентке арналған нұсқаулық. Педагогикалық шеберлік орталығы. - Астана, 2015. - Б. 45-46.

РЕЗЮМЕ

В статье «Конструктивное обучение в ДОУ» показано, как развивают у дошкольников критическое мышление, умение анализировать, делать выводы.

RESUME

In the article "Design education in preschool", shows how preschoolers develop critical thinking, the ability to analyze, draw conclusions.

ӘОЖ 378.2

У.Ж. Қонақбаева

Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық институты,
PhD докторы

А. Саипов

М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті,
пед. ғыл. д-ры, профессор

А. Оразова

Сырдария университеті,
пед. ғыл. канд., аға оқытушы

Ж. Алиева

Техникалық лицей, Шымкент қаласы, мұғалім

Құзыреттілік ұстаным - 12 жылдық мектепте бейіндік оқытуды жүзеге асыруға болашақ мұғалімдерді даярлаудың басты тұғыры

Аннотация

Мақалада 12 жылдық мектепте бейіндік оқытуды жүзеге асыруға болашақ мұғалімдерді даярлаудағы құзыреттілік ұстанымын қалыптастырудың мәні, нақты қажеттілігі, оның өзекті мәселе болып табылатындығы мәселелері айқындалған.

Түйін сөздер: модернизация, инновация, бейіндік оқыту, кәсіби даярлық, құзыреттілік, болашақ мұғалім, пәндік компонент

Қазақстандық білім беруді модернизациялау тұжырымдамасының басым бағыттарының бірі - жалпы білім беретін мектептердің жоғары сыныптарында арнайы даярлық жүйесі және еңбек нарығының анық қажеттіліктерін ескере отырып оқушылардың әлеуметтендірілуі мен оқытуды жекелендіруге бағдарланған оқушылардың бейіндік оқуларын ендіре отырып жалпы білім берудің қол жетімділігі мен сапасын көтеру болып табылады. Бұл жаңалықтың нәтижелілігі жоғары сынып оқушыларының бейіндік оқуларын жүзеге асыру бойынша инновациялық қызметке қатысатын педагогикалық кадрлардың кәсіби даярлығына тәуелді. Бейіндік оқыту жүйесінде жұмыс істейтін педагог өзінің жаңа кәсіби міндеттерін дұрыс шеше білуі тиіс, сол үшін білім беру үдерісіне еніп жатқан жаңалықтарды меңгеруі тиіс.

Қазақстан Республикасы «Білім туралы» заңында жоғары білім берудің кәсіптік оқу бағдарламалары біліктілікті және "бакалавр" академиялық дәрежесін бере отырып мамандар даярлауға, олардың кәсіптік даярлығының деңгейін дәйектілікпен арттыруға бағытталғаны туралы айтылса [1], ал Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында жоғары білімнің еуропалық аймағына бірігуді қамтамасыз ету, жоғары білікті ғылыми және ғылыми-педагог кадрларды даярлау мәселелері баяндалған [2]. Он екі жылдық білім беру бойынша құжаттарда жаңа ғылыми-педагогикалық идеяларды шығармашылықпен қабылдай алатын, оқыту теориясы мен әдістемесін, кәсіби-педагогикалық құзыреттіліктің жоғары деңгейін игерген маман ретінде даярлау мәселесі қарастырылған [3].



Болашақ мұғалімдерді оқушыларды технологиялық бағыт бойынша бейіндік оқытуға кәсіби даярлықтарын қалыптастырудың әдіснамалық тұғырлары: *жүйелілік тұғыр* – кәсіби даярлық барысында болашақ мұғалімдерде кәсіби құзыреттілікті әдіснамалық, теориялық, әдістемелік және технологиялық компоненттер бірлігінде қарастырады; *тұлғалық-іс-әрекеттік тұғыр* – болашақ мұғалімдердің өздерін субъект ретінде сезінуіне көмектеседі және олардың кәсіби құзыреттілігінің құрылымын және мазмұнын меңгеру тетігін айқындауға мүмкіндік жасайды; *аксиологиялық тұғыр* – болашақ мұғалімнің жаңа білім беру философиясының және соған сәйкес заманауи педагогиканың әдістемесінің негізін меңгеруге бағыттайды; *құзыреттілік тұғыр* – болашақ мұғалімдердің іскерлігі мен қабілеттерімен, теориялық және тәжірибелік даярлығымен, жоғары деңгейлі технологиялылығымен, мәдениеттілігі және шеберлігімен, түбегейлі білімінің жиынтығымен, өзін-өзі дамытуға үнемі дайын болуымен қамтамасыз етіледі

Құзыреттілік тұғыр білім беру нәтижелеріндегі және заманауи талаптардың арасындағы алшақтықты жоюға бағытталған әлемдік білім беру жүйесінің алған бағыты болып табылады. Білім беруде құзыреттілік бағытты бағдарланған білім мен іскерліктер кешенін, сондай-ақ функционалдық сауаттылық элементтерін қалыптастыру арқылы, игерген білімдерін өмірлік жағдаяттарға қолдану ретінде қарастырады[4].

5B012000 – Кәсіптік оқыту мамандығы үшін ҚР МЖМБС белгіленген болашақ мұғалімдердің кәсіби құзыреттіліктеріне қойылатын талаптарға және жоғарыда аталған қызмет түрлеріне сәйкес болашақ мұғалімдерді кәсіби оқыту қызметінің негізгі бағыттары: техникалық немесе қызмет көрсету еңбек технологиясы, түрлі бейіндер және салалар, дизайн, менеджмент және т.б. бойынша оқыту. Болашақ мұғалім қандай да бір кәсіби даярлық бағытын таңдаса да ол тек кәсіби және бейіндік педагогика, жас ерекшелік психологиясы бейіндері бойынша өндірістік салаларда, білім беру үдерістерін басқару саласында және т.б. құзыретті болып қана қоймай, сонымен бірге халықшаруашылығының және өндірістің таңдап алған саласында да маман болуы маңызды. Осылайша, жоғары оқу орындарында бейіндік оқытуға болашақ мұғалімнің кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың нақты қажеттілігін және өзекті мәселе болып табылатындығын айқындаймыз.

«Құзыреттілік» ұғымының шығуы (лат. *competentia, competo* сөзінен – бірлесіп қол жеткізу, сәйкес келу, үйлесу) «бір нәрсе жайлы талқылауға мүмкіндік беретін білімді меңгеру», «хабардарлық, құқықтылық», «беделділік, тең құқықтылық» тәрізді түсіндіріледі [5]:

- болашақ мұғалімнің мамандықты тасымалдаушы ретінде, оның қызмет ету барысында педагогикалық нормалардың талаптары арқылы оқу-тәрбие үдерісіне жүктелетін, шектеулер мен ұйғарымдарды ескере отырып, оқушының тұлғалық қалыптасу құралына айналдыру қабілеті;

- білімнен, ептіліктер мен дағдылардан, сонымен қатар оларды қызметте, қатынаста, тұлғалық дамуда (өзін-өзі дамытуда) жүзеге асыру әдістері мен тәсілдері;

- педагогикалық қызметті жүзеге асыруға теориялық және тәжірибелік даярлықтың біртұтастығы ретінде;

- мектеп оқушыларын оқытуда және тәрбиелеуде жақсы нәтижелерге қол жеткізу, барынша жоғары деңгейде педагогикалық қызметті, педагогикалық қатынасты жүзеге асыру сияқты мұғалімнің еңбегі ретінде қарастырылады.

Ғылыми еңбектердің бірінде көрсетілген бірқатар құзыреттілік анықтамаларының ішінен бұл ұғым «білім мен дағдыларды біріктіру қабілеті, оларды сыртқы ортаның талаптары өзгеріп отырған жағдайда қолдану тәсілдері» деп түсіндіріледі. Ғылыми зерттеулерде кәсіби құзыреттілік алуан түрлі анықталады. Кәсіби құзыреттілік дегеніміз - кәсіби қызметті жүзеге асыруға жоғары оқу орны түлегінің теориялық және тәжірибелік даярлығы мен қабілетінің біртұтастығы, біліктілік және кәсіби бағдардың жоғары деңгейі,

маманды даярлау, еңбеу ету тиімділігінің әлеует сапасын сипаттау болып табылады [5, 84б.].

А.К. Маркова мұғалімнің психологиялық-педагогикалық кемелденуінің түрлі аспектілерін сараптай отырып, оның кәсіби құзыреттілігінің төрт түрін жіктейді: арнайы, әлеуметтік, тұлғалық және жеке, оларға төмендегідей сипаттама береді:

- *арнайы* немесе қызметтік кәсіби құзыреттілік жоғары кәсіби деңгейде қызметті меңгеруді білдіреді және тек арнайы білімнің орын алуын ғана емес, сонымен бірге оларды тәжірибеде қолдану ептілігін де қамтиды;

- *әлеуметтік* кәсіби құзыреттілік кәсіби қатынас тәсілдерімен кәсіби қауымдастықта қабылданған, бірлескен кәсіби қызмет және ықпалдастық тәсілдерін меңгеруді сипаттайды;

- *тұлғалық* кәсіби құзыреттілік өзін-өзі дамыту және өз ойын білдіру тәсілдерін, кәсіби өзгерістерге қарсылық көрсету құралдарын меңгеруді алға тартады. Бұған А.К. Маркова болашақ мұғалімнің өз кәсіби қызметін жоспарлауын, өз бетінше шешім қабылдауын, өзекті мәселені көру қабілеттерін жатқызады;

- *жеке* кәсіби құзыреттілік өзін-өзі реттеу, кәсіби өсуге дайын болу, кәсіби тозуға ұшырамау, тұрақты кәсіби мотивациясының болу тәсілдерін меңгеруді сипаттайды [5, 39б.].

О.Ю. Перцованың анықтамасында, педагогтің кәсіби құзыреттілігі келесідей тұжырымдалған: «Педагогтің кәсіби құзыреттілігі – бұл, бір жағынан, білімді, іскерліктерді, дағдыларды, кәсіби және өмірлік тәжірибені, ал келесі жағынан, кәсіби-тұлғалық қабілеттерді қолдану арқылы кәсіби педагогикалық қызметтің нақты жағдайларында туындайтын, кәсіби өзекті мәселелерді және әдеттегі кәсіби тапсырмаларды педагогтың шешуге даярлығын және қабілетін анықтайтын, дамыған маңызды, негізгі және арнайы құзыреттіліктерде бейнеленген тұлғаның интегративтік мінездемесі» [6].

Болашақ мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігі туралы аталған зерттеушілердің пікіріне қосыла отырып, бұл құбылыс сан қырлы деп есептейміз. Ол құнды бағыт-бағдардың орын алуымен, сонымен бірге оның мәдениетінің (сөйлеу, қатынас стилі, өз-өзіне және өз қызметіне, білімнің бір-біріне байланысты салаларына қарым-қатынасы және т.б.) интегративтік көрсеткіштерімен сипатталады. Мектеп оқушыларының оқу-танымдық қызметін өнімді ұйымдастыруда және педагогикалық өзара әрекеттесуде тұрақты түрде жоғары нәтижелерге қол жеткізетін, оқушылардың бейіндік оқуын айтарлықтай жоғары деңгейде басқаруды жүзеге асыратын мұғалімді зерттеу пәнімізге жақын қолданылатын кәсіби құзыретті мұғалім деп атауға болады.

С.А. Дружилов педагогикалық бағыттағы мамандардың кәсіби құзыреттілігін пән аясы тәрізді педагогика және психология саласында да ғылыми-теориялық білім жүйесін қамтитын, маманның тұлғалық мінездемесінің сапасы ретінде қарастырады. Ғалымның пікірі бойынша болашақ мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігі – көп факторлы құбылыс, ол болашақ мұғалімдердің теориялық білім жүйесін және нақты педагогикалық жағдайларда оларды қолдану тәсілдерін, болашақ мұғалімдердің құнды бағыт-бағдарын, сонымен бірге оның мәдениетінің (сөйлеу, қатынас стилі, өз-өзіне және өз қызметіне, білімнің бір-біріне байланысты салаларына қарым-қатынасы және т.б.) интегративтік көрсеткіштерін қамтиды. С.А. Дружиловтың пікірі бойынша педагогикалық жоғары оқу орнында оқытуды кәсіби құзыреттіліктің негіздерін (алғы шарттарын) қалыптастыру үдерісі ретінде қарастыру қажет [7].

Ю.В. Варданянның докторлық диссертациясында келтірілген анықтамада маманның кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру жоғары оқу орындарында оқу кезеңінде қолданымды екенін растайды. Автор жоғары білімді маманның кәсіби құзыреттілігін «кәсіби қызметті жүзеге асыруға жоғары оқу орны түлегінің, яғни болашақ мұғалімдердің теориялық және тәжірибелік даярлығы мен қабілетінің біртұтастығы» ретінде тұжырымдайды. Ол кәсіби



құзыреттілік құрылымына субъективтік, объективтік және пәндік компоненттерді жатқызады. Субъективтік құрамдас білім беру, өндіру және дамыту мақсатын көздейтін, кәсіби тұрғыда өз-өзіне диагностика жасап, өзін-өзі өзгерте алатын, бағалай және сараптай білетін, сонымен бірге кәсіби қызметі мен оның нәтижелеріне диагностика жасап, өзгерту, бағалау және сараптау сияқты қабілеттерді иемденетін маманның сапалы өзгешелігін бейнелейді. Объективтік компонент маманмен кәсіби қызмет жүйесін құру және оның тапсырманы алуынан бастап жемісті нәтижеге қол жеткізгенге дейінгі барлық кезеңдердегі қозғалысын іске қосуды қамтамасыз ету үдерісін сипаттайды [8].

Көптеген зерттеушілер атап өткендей, кәсіби құзыреттілік қызмет барысында қалыптасады және үнемі адамның құндылықтық бағдарларымен шектелген біртұтастықта байқалады, себебі тек қызметке, тұлғалық қызығушылыққа құндылықтық қатынас орнаған жағдайда ғана жоғары кәсіби нәтижеге қол жеткізіледі [9; 10; 11; 12; 13].

Болашақ мұғалімдердің кәсіби даярлығы кезінде кәсіби құзыреттілік компоненттерін игеру білім беру үдерісіндегі субъектілердің бірлесіп бөліну қызметінде жүзеге асырылады, ал оны қолдану «субъектілердің кәсіби көмекті және қызметтерді көрсету және алуғағы бірлесіп-бөлінген қызметінде» жүзеге асырылады. Бұл кезеңдерде болашақ мұғалімнің қызметінің өнімі оның кәсіби құзыреттілігі болып табылады деп есептейміз.

Осылайша, кәсіби құзыреттіліктің аталып өткен анықтамаларының тіпті қысқаша талдануы, бұл кәсіби қызметте, кәсіби қатынаста, педагогтың тұлға ретінде қалыптасуында, оның даралығында адамның кемелденуін алға тартады.

Біздің еліміздегі білім берудің жаңа бағыты негізінен болашақ мұғалімдермен қатар оқушының құзыреттілігін дамытуға бағытталған педагогикалық жүйені жүзеге асыру болып есептелінеді. Дәстүрлі оқыту жүйесінде оқыту нәтижесі білім, іскерлік және дағдыны меңгеруді көздейді. Дегенмен отандық және шетелдік практика бұл үштіктің оқушының барлық таным дүниесін қамтымайтынын көрсетеді, яғни оқушының шығармашылық қызметін және эмоционалдық құндылық қатынастарын қамтымайды. Түйінді құзыреттіліктер түрінде метапәндік нәтижелерге жету негізінен оқушының шығармашылық қызметі мен эмоционалдық құндылықтар қатынасы арқылы жүзеге асырылатынын көрсетеді (кесте 1).

Кесте 1 - Құзыреттілікке негізделген білім берудің тұжырымдамалық негізі

Пәндік нәтиже	Метапәндік нәтиже	Соңғы нәтиже
1. Білім, іскерлік, дағды	Түйінді құзыреттіліктер	Әлеуметтік тапсырыстың орындалуы
2. Шығармашылық қызметтің тәжірибесі	1. басқару	1. әлеуметтік бейімделу
3. Экономикалық құндылықтар қатынасы	2. ақпараттық	2. белсенді азаматтық позицияны қалыптастыру
	3. коммуникативтік	3. ғұмыр бойы оқу дағдысын дамыту
	4. әлеуметтік	
	5. тұлғалық	
	6. азаматтық	
	7. технологиялық	

Сонымен, бүгінгі таңда Қазақстан Республикасында білім беру саласын реформалаудың түпкілікті мақсаты нарықтық қатынастар негізінде дамып келе жатқан қоғамымызда өмір сүруге икемді, қоғам пайдасына қарай өзін-өзі толық жүзеге асыруға дайын білімді, шығармашылыққа бейім, құзыретті және бәсекеге қабілетті тұлғаны қалыптастыру болып есептелінеді.

Педагогтың кәсіби құзыреттілігінің қалыптасу сатысында алдыңғы құзыреттілік блогының әрбір келесісіне әсер етуі үшін қандай да бір платформа түрінде оның қолданылуы мен меңгерілуі педагогикалық ғылыммен бекітілген. Аталған теорияға сәйкес құзыреттіліктерді қалыптастыру сатысы педагогикалық құзыреттіліктің алты түрін

ұсынады: білімділік, қызметтік, коммуникативтік, сезімталдық, тұлғалық, шығармашылық. Болашақ мұғалімдерді оқыту барысында құзыреттілікті қалыптастыруға тікелей қатынасы бар кезектілік қағидасына ерекше мән беріледі.

Біз кәсіби құзыреттілік мәселелері бойынша зерттеу жұмыстарына жүргізілген сараптамаға сүйене отырып, бейіндік оқытуда болашақ мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігін педагогикалық қызметті жүзеге асыруға, мінез-құлық пен бағалау терминдерінде, қолданыстағы білім, іскерлік пен дағдыларды жүйелі түрде тереңдетуге және жаңартуға ұмтылатын болашақ мұғалімнің кәсіби тұлғасын жетілдіру мақсатында және бүгінгі күн талабына сай өмірлік тәжірибені жинақтаған, әлеуметтендірілу шамасына іс-әрекет түрлерін нақты анықтауға жоғары оқу орны түлегін, яғни болашақ мұғалімдердің теориялық және тәжірибелік даярлығының біртұтастығы деп ұғынамыз.

Қазақстан Республикасының қазіргі даму кезеңінде болып жатқан әлеуметтік-экономикалық өзгерістер кәсіби білім беру жүйесіне деген жаңа құлшыныстарды талап етеді. Елбасының бес институционалды реформасын жүзеге асыру бойынша қабылданған «100 нақты қадам» Ұлт жоспары реформасының 79 қадамында белгіленгендей, білім беру саласында мектепке дейін және мектепте білім берудің жаңа үйлестірілген стандарттарын әзірлеу және бекіту бойынша жұмыстар жүргізіліп жатқан болса, ұсынылып отырған ғылыми мақала сол әрекеттер бойынша жүргізілген зерттеулер нәтижесі ретінде бір тамшысын құрайды деп санаймыз.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Қазақстан Республикасы «Білім туралы» заңы. - Алматы: Юрист, 2007. – 42 б.
- 2 Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. // Егемен Қазақстан. – 2004. – Б. 3.
- 3 Қазақстан Республикасында 12 жылдық орта жалпы білім беру тұжырымдамасы. Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрлігі, 12 жылдық білім беру мәселесінің республикалық ғылыми-практикалық орталығы. - Астана, 2006. - Б. 19.
- 4 Смирнов С.А. Педагогика: педагогические корни, системы, технологии: уч. пособие для студентов сред. пед. учебн. зав. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 544 с.
- 5 Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. - 1990. – С. 82-88.
- 6 Перцева О.Ю. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства. Автореф. ... канд.пед.наук. - Новокузнецк, 2007. - С. 25.
- 7 Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. Научно-публицистический альманах: СО РАО И профессиональная компетентность. - Новокузнецк, 2005. - Вып. 8. – С. 26-44.
- 8 Варданян Ю.В. Стрoение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога) автореф. ... докт.пед.наук. -1999. - С. 40.
- 9 Пошаев, Д.Қ., Саипов А., Адырбекова Г. Арнайы пәндерді оқыту әдістемесі. Оқу құралы/ ҚР БҒМ РОЭК-тің М.Әуезов атындағы ОҚМУ жанындағы химия-технологиялық, кәсіптік білім, өнер, қызмет көрсету мамандықтары бойынша оқу-әдістемелік секция. – Астана: «Нұрбейне», 2012. – 160 б. – илл.
- 10 Poshayev D., Saipov A., Akhmat Marasulov; Arymbayeva K., Zhiyentayeva B., Orazova A., Uzakhova A., Alimbekova S., Aitzhanova R., Kendzhaeva B. Forms and functions of pedagogical control and assessment of knowledge. AARJMD VOL. 3 ISSUE 7 (JULY 2016) ISSN: 2319 – 2801 pp. 27-33.



- 11 Marasulov A., Saipov A., Arymbayeva K., Zhiyentayeva B., Demeuov A., Konakbaeva U., Bekbolatova A. Development Mechanism of an Integrated Model for Training of a Specialist and Conceptual-Theoretical Activity of a Teacher. International journal of environmental & science education. 2016, VOL. 11, NO. 10, 3651-3660. pp. 3651-3660.
- 12 Saipov A., Marasulov A., Abuov A., Poshayev D., Orazova A., Demeuov A., Konakbaeva U. 12 Modular-competence approach to carrying-out of a higher professional education program 5B012000 – PROFESSIONAL EDUCATION. Asian Academic Research Journal of Social Sciences & Humanities & ISSN 2319-2801 (Online). Asian Academic Research Journal of Multidisciplinary Editorial Board. AARJSH VOL. 3 ISSUE 6 (JUNE 2016) ISSN: 2278 – 859X pp. 272–284
- 13 Kamalov M., Saipov A., Kamalov Y., Ortayev B., Poshaev D., Orazova A., Omarov B. Features of professional and methodical training of future teacher of the vocational education. Asian Academic Research Journal of Social Sciences & Humanities & ISSN 2319-2801 (Online). Asian Academic Research Journal of Multidisciplinary Editorial Board. AARJSH VOL. 3 ISSUE 6 (JUNE 2016) ISSN: 2278 – 859X. pp. 285-296.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются актуальные проблемы формирования и сущности компетентности в подготовке будущих учителей к профильному обучению в 12-летней школе.

RESUME

The article deals with topical issues of appearance and the essence of competence in preparing future teachers for specialized education in the 12-year school.

Annotation

The article presents difficulties in the adaptation of international experience on the professional development of teachers on the basis of research development. The authors defined various challenges faced by Kazakh teachers in the analysis of their own professional experience. The development of the teachers' research activities is identified as one of the main ideas of a modern educational paradigm.

Key words: professional development, professional experience, pedagogical researching, reflexive teacher, reflective self-analysis, impact on teaching and learning.

R.F. Zhussupova

L.N. Gumilyov ENU,
Candidate of pedagogical science,
associated professor

A.U. Ilyassova

The Eurasian Humanities Institute,
Master of pedagogical science,
docent

Continuing Teacher Professional Development

Kazakhstan is currently studying international experience of pedagogical education. Thus, according to OECD research report "Training of teachers and school leaders for the 21st century", the leading system of pedagogical education, including Finland, attach special importance to the development of teachers' search and researches activities: "Finnish teachers have earned the trust of parents and society as a whole, demonstrating the ability to use professional solutions for classroom management and organization of class assistance with all students in order for them to become successful" [1, p.62]. Teachers are able to analyze their own professional practice and offer solutions to educational problems, form a community of researchers.

The former Soviet Union thought about the teacher as a researcher is not innovative. Normative documents on professional training object aim teachers to at the need of skills of the study in order to improve their own teaching activities [2]. However, the analysis of literature on the methodology of pedagogical researches has shown that there is no single standard representation of its structure. According to V. Krajewski "on this occasion there are many books, but a single structure applied to pedagogical researching has not yet been created" [3, p.235]. This uncertainty in the methodology of a pedagogical research presents a number of difficulties in the adaptation of international experience on the professional development of teachers on the basis of research development.



First, in the implementation borrowed from another foreign innovation system there always spurs a question about similarities and differences between this pedagogical borrowing with existing concepts, approaches and methods and the national education system.

Secondly, there is a need to explore the essence of various approaches to teacher – research practice. What approaches and methods are really effective and attractive to teachers in real school settings? What kind of research can integrate into daily teaching activities without taking it so long?

Third, teaching science developed an unspoken tradition of separating educationalists (scholars) from teachers - practitioners (teachers). It is considered the scientists show teachers how to use one or other innovative method of schooling. But the scientist is only an outside expert unfamiliar with the realities of a particular school where the teacher works. A teacher – practitioner, in turn, is experiencing conflict between the theoretical knowledge aimed at improving the quality of pedagogical work and the present situation of constant changing, causing the state of professional uncertainty. We believe that a teacher needs motivation for developing leadership skills and making research of his own professional activity. The very structure of pedagogical researching should allow the teacher to integrate theoretical knowledge with empirical solutions for specific problems “here and now”.

A recent international study by the OECD in the field of teaching and learning (Teaching and Learning International Survey, TALIS) showed that teachers are beginning to appreciate their own professional experience [4] and to treat it as their own researches for effective teaching or broadcast a better educational experience at the school level, district, city, region and country. However, Kazakh teachers identify various challenges faced by teachers in the analysis of their own professional experience:

“complexity of the modern teachers arise when compiling their own experience descriptions”;

“if you are a creative teacher, you should be able to describe your experiences. Until you learn to describe, you won’t get the right quality. Teachers need to learn to justify their point of view”;

“teachers get used that a head teacher will summarize their experience, advancement”;

“when you begin to understand the experience, trying to show it to another, you shift from rusted points of growth” [5, p.50].

These teachers confirm the fact that the starting point of a pedagogical research in a school should have an internal motivation for teachers to analyze their own teaching experience. Such ability of the teacher as reflexive practice plays the main role. The problem of the teacher’s reflexive thinking development is important not only at the national level, but also internationally. The OECD research report showed that the teacher’s reflective self-analysis is one of the conditions of his/her professional self-development [1, p.38]. At the same time, foreign and national scholars: Sean D.[6], S. Brookfield [7], J. Moon [8], E. Wilson [9], A.A.Bizyaeva [10], V.B.Gargay [11], A.M. Novikov [12], S.T. Taubayeva [7], A.B.Nurgozhina [8] argue that the problem of reflection in professional pedagogical thinking is studied poorly and occasionally.

The idea of objective differences in standard teacher thinking, acting on the samples from the reflexive teacher, able to predict and assess the impact of educational activities on the learning process, was expressed in the writings of John Dewey [11]. In his work “How we think” John Dewey defines reflective thinking as “active, persistent and careful consideration of any opinion whatsoever on the form of knowledge or perceived by the light of the grounds on which it rests, and further analysis of the conclusions to which it results” [4,p.58]. Teachers’ reflective thinking underlies the ability to analyze and rethink their activities in order to design their own professional “I”. The reflective component in the teacher’s work objectively arises from the fundamental impossibility to create a universal handbook with ready advice and recommendations on all occasions.

Relying on scientific views of John Dewey, the scientist M. van Manen identifies the concept of “critical reflection” as the highest level of reflective and creative thinking of the teacher, where the bases of self-examination of the teacher are the moral and ethical criteria. Its antithesis is the level of narrative reflection (‘descriptive reflection’), the limitations of which is to analyze the effectiveness of their actions with only one point of view [11].

Educational activity is reflective in nature. In everyday professional activities every teacher at the empirical level occasionally performs a reflection of their own actions and only in rare cases this leads to high results, for example, a fundamental change in the bases of action. G. Claxton [9], V. Krajewski [3], S.T. Taubayeva [9] in their studies substantiate that the spontaneous formation of pedagogical reflection as a result of the accumulation of professional experience is not observed. Thus, the scientist G. Claxton notes that “the capacity for reflection and self-regulation depends on the complex association study skills and personal qualities of students who need to develop. People should learn to reflect, just as they learn to use their imagination or literacy. Students do not come to us with an already pre – level reflection” [5, p.193]. The scientist C. T. Taubayeva encourages local teachers to develop reflective culture and identifies it as one of the main ideas of a modern educational paradigm [11, p.113]. The leading factors in the development of the teachers’ research activities are specially arranged conditions of professional teacher training based on an analytical understanding of their concrete experience.

Teacher researching involves teachers directly in the selection of immediate and compelling topics to explore with respect to their own practice. “Teachers-researchers are autonomous, responsible agents who direct their own work and their own professional development,” UW Madison Education professor Kenneth Zeichner says.

Depending on the program, teachers’ individual studies range in format and content. Many teachers write journals documenting their research experience or find some other way to keep detailed records of their observations of discussions with students. These records help teachers challenge the way they think about their teaching.

Other kinds of teacher researches include ongoing discussions of practice; data analysis of observations, interviews and document collection; the written essays that interpret and analyze various aspects of schooling. Some teacher researching involves posing and investigating a specific question, while other projects focus simultaneously on several questions. While some research projects primarily attempt to develop a better understanding of practice, others also aim at improving it. Some studies focus on specific classroom issues, while others move beyond the classroom to the issues that are school wide or larger.

The degree to which “outside” research is incorporated into the teachers’ studies varies widely. For example, in Brookline, Mass., some teachers-researchers used concepts, questions and ideas from the external research as the starting point for their own research; others used external researches as a resource later on in the research process; and some chose not to use external researches.

Although there is a growing amount of testimony about the positive outcomes of this kind of research, Zeichner says one should not draw immediate conclusions about its value from this testimony alone. For example, many of the claims about the value of the teacher research are anecdotal in nature rather than the result of systematic studies of teachers’ research experiences. And even if the accuracy of the claims is accepted, there is little information about how the research is conducted or supported, making it hard to know how to replicate this success. Yet, in spite of these concerns, teachers researchers forge ahead. Zeichner says teachers are engaged in this kind of research because they see its relevance to their work and because they seek to better understand, or change their classroom practice. Advocates claim that the teacher research helps teachers *become more flexible and open to new ideas, narrow the gap between teachers’ aspirations and realizations, and heighten the quality of student learning.*



Teachers are motivated to conduct research in their own classrooms for a variety of reasons. They include the desire to know more about student learning. Many of them developed a new appreciation for the knowledge their students bring to class. In some cases there is evidence that this increased effort to listen to students and led to more democratic and interactive work in the classroom.

Participants in the Teacher Study Groups at the Lawrence School in Brookline, Mass. critically examine, explore and affirm their work, placing teacher knowledge at the center of the inquiry process. Teachers' perspective broadens as they question their assumptions about themselves and their students and develop new perspectives toward teaching and learning. Changes in perspective lead to changes in teachers' professional identities as they learn to more clearly articulate their ideas about education.

Unlike many other professional development experiences, the teacher research promotes particular kinds of teacher and student learning that many teachers find valuable. The evidence from recent reports shows that, under the right conditions (see below), engaging in teacher research validates the importance of the work teachers do and helps them to *become more confident about their ability to promote student learning, become more proactive in dealing with difficult situations arising in their teaching, acquire habits and skills of inquiry used beyond the research experience to analyze their teaching and develop or rekindle an excitement about teaching.*

Zeichner also sees evidence of links between conducting the teacher research under particular conditions and improvement in students' attitudes, behavior and learning, although he says these improved student outcomes have not always been reported in sufficient detail.

From his studies of teacher research programs nationwide Zeichner has condensed a set of attributes that appear to be important in transforming the teacher and student learning.

Creating a culture of inquiry that respects the voices of teachers and the knowledge they bring to the research experience educators should consider the teacher research as seriously as other kinds of inquiry and should evaluate it on the basis of both moral and educational criteria.

Investment in teachers' intellectual capital results in the teachers having control over more aspects of the research process. When teachers lacked the ability to determine their own research focus, they reacted negatively to what they saw as an administrative attempt to increase control over them. Working in a group where all members are engaged in self-study seems to help teachers develop new dispositions and skills to work collaboratively. Teacher researchers said they valued the difficulty and challenges provided by group discussions about their work.

Studies of programs in Wisconsin and Massachusetts have provided important information about the ways facilitators of local research groups structure group discussions about the research process (e.g., determining several possible data collection tools) and group discussion norms (e.g., posing clarifying questions). Sponsors of the teacher research range from teachers themselves to school districts and teachers' unions, to state departments of education and foundations. Some universities and colleges offer specific courses on teacher research, support teacher research graduate work and organize and support teacher research on a broad scale.

Making a commitment to the teacher research as professional development represents a long term investment in building teachers' capacity to exercise their judgment and leadership abilities and to improve learning for themselves and their students. It is not a form of professional development that will produce quick fixes for the complex and ongoing problems of schooling, Zeichner says. Nor will it compensate for the unsatisfactory working conditions teachers must often endure, or the failure of our society to provide the social preconditions necessary for the educational success of all students. But when the teacher research is organized and supported it can become an experience of great importance to teachers and have a clear impact on teaching and learning.

LIST OF REFERENCES

- 1 Schleicher A. Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World. Background Report for the International Summit on the Teaching Profession. OECD Publishing, 2012. – 106 pp.
- 2 Программа курсов повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан. Руководство для учителей. Второй основной уровень. Издание третье. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2012. – 237 с.
- 3 Краевский В.В., Бережнова В.Е. Методология педагогики: новый этап. – М.: Академия, 2008. – 400 с.
- 4 Creating Effective Teaching and Learning Environments: first results from TALIS.Paris: OECD. – 310 pp.
- 5 Попова Л.А. Как сделать педагогический опыт продуктом для обмена. // Открытая школа. - 2011. - №6 (107). – С. 2-4.
- 6 Schon D. The Reflective Practitioner. San Francisco, CA. Jossey-Bass, 1983. – 325 pp.
- 7 Brookfield S. Becoming a Critically Reflective Teacher. San Francisco, CA. Jossey-Bass, 1995. – 269 pp.
- 8 Moon J. Reflection in learning and professional development. - London: Routledge Falmer, 1999. – P. 7.
- 9 Wilson E. School-based Research. - London: Sage, 2013. – 357 pp.
- 10 Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.
- 11 Гаргай В.Б., Куракбаев К.С. Рефлексивная педагогика как путь становления и развития профессиональной компетентности учителя // Сибирский педагогический журнал. - 2009. - №7. – С. 343-356.

ТҮЙІН

Мақалада мұғалімнің педагогикалық тәжірибесінің өзін-өзі талдауы кәсіби дамудың шарттарының бірі ретінде қарастырылады.

РЕЗЮМЕ

В данной статье рассматривается самоанализ педагогического опыта учителя как одно из условий его профессионального развития.



Аннотация

Мақалада кәсіби білім беруде әдіснамалық негізін толық қамтып, оның ішкі заңдылықтары мен қағидаларының интеллекті негізінде меңгерілуін басқара білу сүбелі нәтижеге қол жеткізбек. Ішкі заңдылықтың басымдығы, оның құзыреттілігі және тұлғаның табиғи мүмкіндігінен әрі қарай интеллектісінің өркендеу шегі бағамдалады. Инновациялық білім беруді ұйымдастыруда мәндік көзқараспен тығыз байланыста акмеологиялық көзқарас қарастырылады. Акмеологияның міндеттері субъектіні түрлі қызмет салаларында, сонымен бірге таңдап алынған кәсіби саласында оның табысты өркен жаюы, дамуының қажетті білімдермен және технологиялармен қамтамасыз етуі екенін көрсетеді.

Түйін сөздер: кәсіби білім, құзыреттілік, интеллект, тұлға, табиғи мүмкіндік, акмеология, құзырлы педагог, заңдылық, қағида.

И.Б. Имангаликова

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті,
аға оқытушысы

Е.Ө. Жұматаева

С.Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті,
пед. ғыл. д-ры, профессор

Акмеологиялық тұрғыдан болашақ мамандарды дайындау

Кәсіби құзырлы педагог – кәсіби білім мен біліктерді игерген; тек қана өз іс-әрекетін жобалауға қабілетті ғана емес, сонымен бірге білім беру үдерісінің кез келген өзгерістеріне жауап беретін, педагогикалық үдерісті басқара білетін маман. Н.В. Кузминаның пікірінше, педагог іс-әрекетінің кәсібилігі педагог оқушыларының мәселені өнімді шешуге дайындығын қалыптастыру өнерін меңгеруімен, өзінің оқу пәнінің көмегімен және өзінің ішкі мүмкіндіктерін пайдалана отырып, оның тұлғасын дамыту, келесі педагогикалық жүйеге табысты енуге дайындау біліктерін игеруімен сипатталады. Жалпы айтқанда, педагогтің кәсібилігі оның оқушыларды оқуға қалай үйретуді, қалай тәрбиелеуді білетіндігімен, оларды оқығандығының, білімділігінің, тәрбиелілігінің бір деңгейінен екінші деңгейіне тез және ұтымды тәсілдермен ауыстыра алуы. Акмеологиялық тұрғыда іс-әрекеттің кәсібилігі еңбек субъектісінің жоғары біліктілігі мен құзырлылығын бейнелейтін сапалық мінездемесі, оның қасиеттері, тиімді (шығармашылықты шешімдерге негізделген) кәсіби дағдылары мен біліктерінің әрқилылығы, белгілі бір іс-әрекетті жоғары және тұрақты өнімділікпен жүзеге асыруға мүмкіндік беретін келелі мәселелерді

шешудің заманауи алгоритмдері мен тәсілдері; дамытуға тән сипаттамалар. Кәсіби құзырлылық – маманның Акме – жағдайға жету алдындағы кезеңі, жоғары деңгейінің көрсеткіші. Кәсіби құзырлылық акмеологиялық тұрғыдан – бір нәрсе жайлы беделді ой, кесімді пікір білдіруге мүмкіндік беретін білімдердің сипаттамасы ретінде қарастырылады. «Кәсіби құзырлылықты» жеке тұлға нәтижелі кәсіби іс-әрекетті жүзеге асыруға қабілеттілігі мен өзін-өзі ілгерілетуге ұмтылысын қамтамасыз ететін маңызды тұлғалық қасиеттерді бойына сіңіру негізінде өнімді технологиялар кешенін игеру ретінде қарастыру ыңғайлы. Кәсіби құзырлылық жалпылаушы психологиялық және акмеологиялық категория болып табылады. Креативтілік – ойлауда, сезінуде, қарым-қатынас жасауда, сондай-ақ, іс-әрекеттің жеке түрлерінде, жеке тұлғаны немесе оның жеке жақтарын, іс-әрекет өнімдерін, оларды жасау үдерісін сипаттауда байқалуы мүмкін. Адамның шығармашылық мүмкіндіктері (қабілеттері). Креативтілік жайлы П.Торренс мәселелерді, алынған білімдегі ақауларды немесе үйлесімсіздікті сезінудің байқалу үдерісі, осыларды анықтау, олардың шешімін іздестіру, болжам қою, оны тексеру, болжамды өзгерту және қайта тексеру, ең соңында мәселені шешу нәтижелерін түзу және хабарлау деп түсіндіреді. Сонымен бірге, креативтілікті дамыту жеке тұлғаның өзін-өзі ілгерілету және оның тұлғалық, кәсіби шыңға жету (акме) үдерісінде маманның шығармашылық мүмкіндігін айқындауы деп зерттейді. Креативті тұлғаны өзін-өзі ілгерілетудің жоғары деңгейінде маманның шығармашылық мүмкіндіктері барынша ширатылса, шығармашылық іс-әрекеттің қайнар көзіне айналады [1, 156].

Шығармашылық әлеует – іс-әрекетті ақыл-ойдың алғы шарты ретінде қарастырған Д.Б. Богоявленская әр адамда болатын интегралдық динамикалық тұлғалық құрылым ретіндегі дарын деп зерттеген А.И. Савенков, адамның тектілік қасиеті, жаңалықты өнімділендіру қабілеттілігі ретінде зерттеген А.И. Санникова. А.М. Матюшкиннің пікірі бойынша, шығармашылық әлеует – адамның шығармашылыққа деген көзқарасын бейнелейтін тұлғалық қасиет. В.И. Андреев, Е.В. Бондаревская, Я.А. Пономарев, А.В. Хуторской шығармашылық әлеуеттің дамуына тұлғалық белсенділіктің ақыл-ой, субъектілік және т.б. түрлері ықпал ететініне көңіл бөлген. Педагогикалық шығармашылық өте күрделі феномен болып табылады. Педагог шығармашылығының жаңашылдық мәні неде? В.А. Кан-Калик және Н.Д. Никандров педагогикалық шығармашылықты «адамның адамды күрделі түрлендіруі» ретінде қарастырады. Бұл ұғымның бір жақты анықтамасы жоқ. С.Л. Рубинштейн аталған ұғымды қоғамдық маңызы бар жаңа материалдық және рухани құндылықтарды дүниеге алып келетін адами іс-әрекет ретінде сипаттайды. В.И. Андреев (1988) шығармашылықты адам іс-әрекетінің бір түрі ретінде анықтай отырып, оны біртұтас үдеріс ретінде сипаттайтын бірқатар белгілерді ұсынады:

- 1) мәселелік жағдаятта немесе шығармашылық міндеттерде қайшылықтың болуы;
- 2) қоғам мен тұлғаның дамуына өз үлесін қосатын әлеуметтік және жеке маңыздылық пен қарқындылық;
- 3) шығармашылық үшін объективті алғы шарттар (әлеуметтік, материалдық) мен жағдайлардың болуы;
- 4) шығармашылық үшін субъективті алғы шарттардың (тұлғалық сапалардың – білім, біліктер, әсіресе оң мотивация, шығармашылық қабілеттер) болуы;
- 5) үдерістің немесе нәтиженің жаңалығы мен сонылығы.

Кәсіби даму мамандықты меңгеру және кәсіби іс-әрекетті орындау барысында еңбек адамының психикасында және тұлғалық сапаларында қарқынды өзгерістердің пайда болу үдерісі оның тұлғалық қалыптасуымен тығыз байланысты.

Акмеология кәсіби дамуды оңтайландыру жолдарын зерделейді, өзін-өзі барынша толық жүзеге асырудың, кәсібиліктің шыңына жетудің тәсілдерін белсендіре отырып адамды өзін-өзі дамытудың субъектісі ретінде ынталандырудың тәсілдерін жасайды, ғылыми-әдістемелік әдебиеттерге жасаған талдау нәтижелері магистратурада ғылыми-



педагогикалық мамандарды дайындау акмеологиясының астарларын зерттеу барысында төмендегідей әдіс-тәсілдерге сүйену қажеттілігін көрсетті:

- педагогикалық жүйенің барлық компоненттерін (магистранттарды оқытудың мақсаты, міндеттері, мазмұны, қағидасы, түрлері, әдістері) тығыз байланыста қарастыратын жүйелік әдіс-тәсілдер (В.В. Краевский, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин және т.б.);

- акмеологиялық жүйенің жүйе түзуші факторы болашақ маманның тұлғасы, яғни өзінің жеке іс-әрекетімен және акмеологиялық технологиялардың көмегімен тікелей өзін-өзі дамыту және ілгерілету субъектісі болып саналады. Бұны зерттеген ғалымдар: Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, С.Л. Рубинштейн және т.б.;

- болашақ маманның құзырлылығын қалыптастыруды көздейтін және магистратураның білім беру ортасында мамандар даярлау сапасын анықтау тұрғысында базалық болып саналатын құзырлылықты әдіс-тәсілдерді зерделегендер: И.А. Зимняя, Дж. Равен, А.В. Хуторской және т.б.);

- іс-әрекетті тұлғаны қалыптастыру мен дамытудың негізі, құралы және басты шарты ретінде қарастырған; жеке тұлғаны қоршаған әлемді барынша тиімді түрлендіруші ретіндегі шығармашылықты еңбекке ұйымдастыруға бағыттайтын; іс-әрекет үдерісінде тұлғаны дамытудың оңтайлы шарттарын анықтауға мүмкіндік беретін іс-әрекеттік тәсілдер (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Брушлинский және т.б.);

- адам мен мәдениеттің дамуын құндылықтар жүйесі ретінде және адамның өзін дамытуы, оның шығармашылықты тұлға және мәдениет субъектісі ретінде қалыптасуы ретінде қарастыратын мәдениеттанушылық әдіс-тәсілдерді анықтаған ғалымдар: В.Л. Слостенин, Е.В. Бондаревская, Н.Д. Никандров және т.б.

Осы әдіснамалық әдіс-тәсілдерге қатысты алғанда, акмеологиялық әдіс-тәсілдер болашақ маманның барынша жоғары деңгейде кәсіби жетістікке жету, жоғары оқу орнынан кейін білім алу кезеңінде өзін-өзі толық жүзеге асыру бағыттарының қалыптасуын бағдарлайды деп есептейді бір топ ғалымдар: Н.А. Рыбников, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач [2, 164].

Жоғары білімнің маңызы қай уақытта да артпаса, кеміген емес. Оны қоғамның дамуына ықпал етіп қана қоймай, оның сұраныстарын да қамтамасыз ететін әлеуметтік институт екені белгілі. Бүгінгі ғаламдық кеңістікке шығып кеткен кең ауқымды және жан-жақты мазмұнға ие экономикалық қарым-қатынастар ең алдымен жоғары оқу орындарында кәсіби дайындалған әмбебап мамандарға деген сұранысты туғызып отыр. Мұның өзі жоғары білім беру жүйесін жер жүзіндегі озық ғылым мен техниканың жеткен биігі болып есептелетін «әлемдік мүддеге» сәйкес келуге итермелейді. Халықаралық білім беру кеңістігін құру, әртүрлі елдің ұлттық білім беру жүйесінің заман талабына сай озық үлгілерін теориялық-әдістемелік тұрғыдан жақындастыру арқылы Қазақстанда ұлттық білім беру жүйесін құру қажеттігі туындады. Осы тұрғыдан алғанда, жоғары білім жүйесін халықаралық деңгейде интеграциялау бағытындағы құнды шешім - 1997 жылғы Лиссабон конвенциясы. Қазақстан бұл құжатты басшылыққа алып, оқу жүйесіне ұтымды түрде пайдалануға шешім қабылдаған болатын. Ал 1998 жылы Батыс Еуропаның 4 елі (Германия, Италия, Франция, Ұлыбритания) білім берудің жүйелері мен құрылымдарын сәйкестендіру жөнінде Сорбон декларациясын қабылдаған болса, 1999 жылы Еуропаның 30-ға жуық елінің білім беру өкілдері Болон декларациясына қол қойды. Бұл декларацияға сәйкес 2010 жылға дейін Еуропалық білім берудің бірыңғай жүйесіне көшу көзделген болатын. Еліміздің Болон процесіне қосылуы отандық білімнің жаңа талаптары мен республиканың саяси-экономикалық таңдауына толық жауап береді. Бұл – білім сапасы мен бәсекелестік мүмкіндігін көтеру мақсатында істеліп жатқан қадам. Президент Н.Ә.Назарбаев Жолдауында: «Болашақта өркениетті дамыған елдердің қатарына ену үшін заман талабына сай білім қажет. Қазақстанды дамыған 50 елдің қатарына жеткізетін, терезесін тең ететін – білім», – дегені – бүгінгі күн талабы. Қоғамның сұранысы мен

талаптарына сай жаңа технологияларды пайдалану арқылы бәсекеге қабілетті мамандар даярлау мәселелеріне ерекше көңіл бөлінуде. Жоғары оқу орны, негізінен, жақсы білім алған, сондай-ақ, болашақтағы кәсібін білетін, оған бейім оқуын жалғастыруға бағытталған жастардың түсуіне мүдделі. Г.И. Рузавиннің айтуынша, егер студент өзінің болашақтағы кәсіби ортасын жақсы елестете алса, онда білім алудағы іс-әрекеті мақсатты болады. Жоғары оқу орнына түскен кез келген студентке тиімді білім беру ақпараттық технологиялар негізінде іске аспақ. Кез келген елдің экономикалық қуат, халқының өмір сүру деңгейінің жоғарылығы, дүниежүзілік қауымдастықтағы орны мен салмағы сол елдің инновацияның даму деңгейімен анықталмақ. Инновация – бұл оқытудың тиімділігін арттыру мақсаты мен білім беру үдерісін зерттеу негізінде оқу үдерісін жүзеге асыру және бағалау, бағдарлаудың жүйелі тәсілі. «Инновация» термині ғылымға ХІХ ғасырда енді, ағылшын тілінен тікелей аудармасы «жаңашылдық», «жаңалық енгізу» деген ұғымды білдіреді. ХХ ғасырдың екінші жартысында инновация әлеуметтік өзгерістердің жалпы үдерісінің сатысы ретінде қаралып, оның негізгі элементтері аталып көрсетілді. Инновациялық процестің толық түсінігін ХХ ғасырда экономист И. Шумпетер экономикалық жүйенің дамуындағы өзгерудің «жаңа комбинациясын» талдады. 30 жылдары И. Шумпетер, Г. Менш «инновация» терминін ғылымға енгізді. Себебі жаңа технологияның және заттың ғылыми тұтас жаңалығын ашты. Осы кезден бастап «инновация», «инновациялық процесс», «инновациялық потенциал» терминдері жалпы ғылымдардың терминологиялық жүйесін байытты. Инновацияның жалпы ғылыми түсінігі жүйе қызметінің тұтастай өзгеруін анықтайды. Ол-жүйе элементтерінің және әртүрлі салалардың сапалық және сандық өзгеруі. Инновация сөзі латын сөзінен аударғанда жаңалықты енгізу деген ұғымды білдіреді. Ал инновациялық тәрбиелеу дегеніміз – жаңалықты ашу, оны игеру және өмірге енгізу. Қазіргі таңдағы кейбір жаңалықтар жүйесі – ескінің айналып келуінен немесе өзгеріске түсіп, қайталауынан туған болмыстың сипаты. В.Г.Белинский: «Ең ескі дүниені жаңамен байланыстырып өзгеше сипат беріп, жаңалық ашуға болады» деген болатын. Мысалы, В.Т. Шаталовтың тірек конспектілері педагогикада бұрыннан қолданылып келе жатқанымен, мектептердің қазіргі даму жағдайына байланысты оны «жаңа» бір әдіс-тәсіл ретінде, яғни белгілі бір өзгерістерді өмірге енгізу арқылы мұғалімдердің жұмысында кеңінен пайдалануға болады [3, 138].

Қазіргі заманғы студенттің басты мақсаты – көптеген пәндерден, олардағы ұшан-теңіз ақпараттардың ішінен ең негізгісін, мәндісін тани білу. Бұл мәндік көзқарас жаратылыстану, гуманитарлық және техникалық ғылымдардың синтездік жиынтығын қарастырады. Инновациялық білім беруді ұйымдастыруда мәндік көзқараспен тығыз байланыста акмеологиялық көзқарас қарастырылады. Акмеология («акме» – грек сөзі, «шың», «төбе», «бір нәрсенің ең биік басқышы» дегенді білдіреді) – зерттеу объектісі өмірдің әртүрлі өзін-өзі көрсету салаларында өзін-өзі дамытушылық, өзін-өзі ілгерілетушілік динамикасында қарастырылатын адам болып табылатын ғылыми пәндер кешені, ғылыми білімдердің жаңа аймағы. Акмеологияның пәні адамның шығармашылық әлеуеті, субъектінің өзін-өзі ілгерілетуінің айқындалуының түрлі деңгейлеріне, шыңына жетуінің заңдылықтары мен шарттары. Акмеологияның міндеттері субъектіні түрлі қызмет салаларында, сонымен бірге таңдап алынған кәсіби саласында оның табысты өркен жаюы, дамуының қажетті білімдермен және технологиялармен қамтамасыз етуі екенін көрсетеді. «Акме» кәсіпкерліктің шыңы жұмыстың жоғары нәтижелерінің тұрақтылығы – сенімділігі. Алайда бұл акмеологиялық факторларды іске асыру үшін күшті қозғаушы себептер қажет. Бұл себептер жетістікке жетудің түрткілері (мотивациясы) болуы мүмкін. Оқытушының міндеті – студенттерге олардың мотивтері мен қажеттіліктерін қалыптастыруға көмектесу. Осылайша, инновациялық білім беру өз құрамына – жеке тұлғалық көзқарасты, білім алудың мықты негіздерін, мәндік және акмеологиялық көзқарастарды, кәсіби шеберлікті, екі мәдениеттің (техникалық және гуманитарлық) синтезін, жаңа ақпараттық технологияларды қолдануды біріктіреді. Бүкіл дүниежүзілік



білім беру кеңістігіне кіру мақсатында қазіргі кезде Қазақстанда білімнің жаңа жүйесі құрылуда. Бұл үдеріс педагогика теориясы мен оқу-тәрбие үдерісіне нақты өзгерістер енгізумен байланысты елімізде болып жатқан түрлі инновациялық үдерістің кең тараған түрі-технология термині. Технология ежелгі гректің «techno» – өнер, шебер, білгір және «logos» – ілім, ғылым деген сөздеріне шыққан. Сонымен технология – шеберлік, өнерлілік, білгірлік туралы ғылыми ұғым. Көп уақыт желісінде «технология» түсінігі педагогикалық ұғымдар қорынан тыс қалып келді. Шынайы мәні («шеберлік жөніндегі ілім») педагогикалық міндеттерге: педагогикалық процесті сипаттау, түсіндіру, болжау, жобалау – сай келсе де, ол технократиялық тіл элементі ретінде қарастырылды. Педагогикалық әдебиеттерде қандай да технологиялар сипатын айқындаушы көптеген терминдер ұшырасады, мысалы: оқу-үйрену, тәрбиелеу, оқыту технологиялары, білімдендіру және дәстүрлі технологиялар, бағдарламаластырылған және проблемалық оқу технологиялары, авторлық технология және т.б. Алғашқыда педагогтер «педагогикалық технология», «оқу-оқыту технологиясы» және «тәрбиелеу технологиясы» ұғымдарының өзіндік мән-мағыналарына назар аудармай келді. Ал бүгінде педагогикалық технология оқу және тәрбие аймағындағы педагогикалық міндеттердің шешілуіне байланысты орындалатын педагог іс-әрекеттерінің бірізді жүйесі ретінде танылуда. Осыдан «педагогикалық технология» мәні «оқу технологиясы», «тәрбие технологиясы» ұғымдары мәндерімен салыстырғанда тереңдеу де ауқымдылау. Ақпараттық технологиялар көп түрлі болуына қарамастан, олардың іске асуының екі ғана жолы бар. Біріншісі – теориялық негізде орындалуы (В.Б. Беспалько, В.В. Данилов, В.К. Дьяченко және т.б.), екіншісі – тәжірибемен жүзеге келуі (Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов және т.б.). Ақпараттық технологиялар үнемі қарқындап өсуде. ХІХ ғасырдың екінші жартысына дейін негізгі ақпараттық технология құрамына қағаз, қауырсын, сия, статистикалық есеп кітаптары кірді. Коммуникация құжаттарды мекен-жайға бағыттау, жіберу арқылы жасалды. Ғалым М.С.Мәлібекованың ғылыми сараптаған пайымдауларын негізге алатын болсақ, адам баласы орта есеппен 0,1 парақ бет ақпаратты меңгеріп өңдей алады екен. Болашақ педагог-психолог мамандарды жаңа өрлеу заманында ақпараттандыру негіздерімен қаруландыру бүгінгі күннің кезек күттірмейтін мәселелерінің бірі. Себебі біздің қазіргі өмір сүріп отырған дәуір-ұлан-ғайыр әлеуметтік өзгерістердің дәуірі. Қазіргі кезде оқу процесінде ақпараттық технологияларды қолданудың мәні көптеген факторлармен айқындалады:

- жоғары оқу орындарында арнайы пәндерді интеграциялау;
- оқу материалының көлемін арттыруға мүмкіндік жасау;
- оқу процесіне ақпараттық технологияларды, қазіргі телекоммуникациялық құралдарды енгізу. Оқу үдерісінде инновациялық технологияларды пайдалануда студенттердің білімін көтерумен қатар оның тәрбиелік те маңызы айқындалады. Дәстүрлі оқыту әдісіне қарағанда кредиттік оқыту жүйесі, электрондық оқулық немесе жаңа инновациялық оқыту технологиясы студенттердің жалпы қызығушылығын туғызады, ол өз кезегінде оларды сапалы және тұрақты білім алуына жағдай жасайды. Қазіргі кезеңде ақпараттық технологиялардың дамуының негізгі бағыты «мультимедиа» жүйесі болып табылады. «Мультимедиа» терминін ағылшын тілінен сөзбе-сөз аударғанда «көп орталық», яғни электрондық ақпаратты тасушы, құрамына бірнеше түрде мәтін, сурет, бейне және т.б. топтаушы деген мағынаны береді. Н.В. Клемешова мультимедиа терминін оқу материалының мазмұнына дыбыстық және визуальдық түрде интерактивтік форма беретін, сезімдік қабылдау процестердің тиімді өтуіне қолайлы жағдай туғызатын, студенттердің жеке қабілеттерінің дамуына мүмкіндік туғызатын компьютерлік құрал деп түсіндіреді. Мультимедиа бағдарламасында ақпарат үш құрал: сызба, аудио, видео арқылы беріледі. Оқытудың кез келген түрінің тиімділігі студент пен оқытушының ара-қатынасына, педагогикалық технологиялардың пайдалануына, оқу-мазмұнына, әдістемелік материалдардың құрастырылу деңгейіне тәуелді [4, 65-76].

Қалай оқыту керек? дейтін дәстүрлі дидактикалық сұрақ заңды түрде оқыту әдісінің категориясын шығарады. Әдіс – жоспарланған мақсат пен соңғы нәтиженің арасын байланыстыратын оқу процесінің өзегі болып табылады. Оның жүйедегі айқындаушы рөлін «мақсат – мазмұн – оқыту үдерісінің түрі – оқыту әдісінің құралдары» көрсетеді. Әдіс (гректің *metodos*) деген сөзінен алынған, табиғат құбылысын және әлеуметтік өмірдің жағдайын зерттеу немесе таным жолы, құбылыстарды оқып білу жолдарын, әдіснамалық теория таным мен шындықты зерттейтін тәсіл. Философия әдісті белгілі түрде іс-әрекетті ретке келтіретін, мақсатқа жету тәсілі ретінде қарастырады. Тұтастай алғанда, әдіс-практикалық және теориялық әрекеттерді нақты меңгеруге бағытталған нақты міндеттерді шешудегі операциялардың, бірдей тәсілдерінің жиынтығы. Педагогтер оқыту әдісі туралы түсінікті әртүрлі етіп дәлелдеді. Д.И. Тихомиров оны «танымды басқаға беру әдісі» десе, Н.В. Ельницкий мұғалімнің іс-әрекеті мен әдіс-тәсілі деп қарастырса, С.А. Ананьев оқыту әдісін «білім беру тәсілдерінің үйлестіру жиынтығы» ретінде көрсетеді. Оқу-танымдық іс-әрекетіне сәйкес оқыту әдісі құбылыстың мәнін танып білудегі әдіс-тәсілі ретінде қарастырады. Осы түсініктегі әр түрлі дефиницияларды негізге ала отырып, мынадай тоқтамға келеміз: оқыту әдісі – бұл студент пен оқытушы арасындағы жүйелі, өзара байланысқан білім мазмұнын меңгеруге арналған іс-әрекет жүйесі. Оқыту әдістері – тарихи категория, олар білім беру мазмұны мен мақсатының ауысуына байланысты өзгереді. Американдық педагог К. Керр оқыту әдісі сапасындағы төрт «төңкерісті» бөліп көрсетеді (1972). Біріншісі – үлгі болып табылады, мұғалім – ата-аналар кәсіби мұғалімдерге орын берді, екіншісі – ауызша сөздерді жазбашаға ауыстырды, үшіншісі оқуға баспа сөздерін кіргізді, төртіншісі – осы кезде болып жатқан автоматтандыру мен компьютерлендіруді оқыту процесіне енгізуді болжады. Оқыту әдісінің маңызды белгісі – дидактикалық мүмкіндіктер. Егер осы тәсілмен жоқ дегенде бір дидактикалық мәселені шешетін болсақ, мұның өзі – оқыту әдістемесі. Егер іс-әрекет әдісі қосымша болатын болса, онда біз тәсілмен жұмыс істейміз. Оқыту тәсілі – әдіс элементі, оның құрама бөлігі, әдістің көлемі бойынша кішігірім, құрылымы бойынша жай болатын болса, онда әдісті және әдіс модификациясын орындау жолындағы өзгеше қадам болып табылады. Әдіс пен тәсіл арасында өзара ауыспалық байқалады. Беріліп отырған пәннің мазмұнына қарай әдіс тәсілге, тәсіл әдіске айналуы мүмкін. Сөйтіп, барлық графикалық бейнелер пәндері үшін- тәсіл болып табылады (қосымша әрекеттер). Әдіс пен тәсілдің байланысын кітаппен жұмыс кезінде байқауға болады. Қазіргі дидактиканың ең бір көкейтесті проблемасы — оқыту әдісін классификациялау болып отыр. Әдіс классификациясы – нақты бір белгілер бойынша ретке келтірілген жүйе. Көптеген авторлар оқыту әдістемесінің негізіне түрлі белгілерді келтіргендіктен, классификацияның алуан түрлері бар. Дәл қазіргі кезеңде бұл мәселе төңірегінде нақты тоқтам жоқ. Дидактика тарихында ең алғашқы классификацияны 1920 ж. оқыту әдісінің екі категориясын бөліп көрсетіледі. Оны Б. В. Всехсвятский атымен байланыстырады. Ол бірінші категория дайын білімді беру, екіншісі – зерттеу әдісі екендігін ашып көрсетті. Зерттеу әдісінің атқарар жүгі алғашқы категорияға қарағанда ауырлау болды. Оқытудың зерттеу әдісі білімді шығармашылық тұрғыдан қабылдауды және оны қолдануға педагогикалық классификацияның жоғары деңгейін талап етеді [5, 147].

Бүгінде оқыту процесі көптеген классификациялармен толықтырылды, оқыту әдісі – уақыт өткен сайын өзгеріп отыратын және негізгі үш белгісімен (оқыту мақсатын білдіреді, меңгеру тәсілі, оқыту субъектісінің өзара байланысы) сипатталатын тарихи категория екендігін дәлелдеді. Қазіргі кезде іс-әрекетке қатысты төмендегі ғалымдардың классификациялары кеңінен қолданылуда: Ю.К. Бабанский, Н.М. Верзилин, Е.И. Перовский, Е.Я. Голант, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин т.б. Оқыту әдісінің классификациясында айтылған әр түрлі көзқарастар «әдістер теориясының дағдарысын» білдірмейді, керісінше, олардың әдісті объективті, айқын көптүрлілігін, ол туралы білімінің интеграциясы мен дифференциясының табиғи үдерісін білдіреді. Классификация



тек аталған ғалым зерттеу шеңберінде қалса, онда заман өзгерісіне орай оқытудың парадигмасы өте төменде болары сөзсіз. Сонымен қатар оқыту әдісі классификацияларының басымдылығымен қатар кемшілігі де бар. Оқыту әдісінің өздігінен аса бейтарап екендігін түсіну қажет. Оның барлығы мұғалімнің мектептегі оқу – танымдық іс-әрекетке қаншалықты дайын екендігіне байланысты болады. Көбінесе әдістер саласында педагогтердің жеке басының шеберлігі үлкен рөл атқарады. Мектептің оқу-танымдық іс-әрекетінде оқыту әдісі түрлі когнитивті функция рөлін атқарады, олар: оқу материалын меңгеру, оны бекіту, білім-білік дағдыларын табу, өркендету, олардың тұлғалық қасиетін дамыту, әлеуметтік-кәсіби іс-әрекетке бейімдеу. Бүгінгі модернизация кеңістігінде әдістер білімденудің инновациялық технологияларының бір құрамдық бөлігі сапасында қалып отыр. Мұны түсіну мұғалімдерге қиындық келтіруде. Оның басты себебі, «технология», «ойлау өнері» дегенге қызмет етпей, сол «әдіс-тәсіл, амал» сияқты ұғымдардың баламасы ретінде қабылдануы – үлкен кемшілік. Осыған орай, әдістің өзін «вербальды» және «вербальды емес» ұғымдарымен жіктейміз. Вербальды емес әдістерге жататындары ойлау өнерін ең жоғары деңгейге бағдарлайтындары (жалқылау, жалпылау, талдау, жинақтау, феноменін табу, силлогизм, суггестив және т.б.).

Қазақстан Республикасының ұстаздарының негізгі мақсаты – қоғам өзгерісінің қазіргі кезеңіне сай жастардың парасатты ойлауын қамтамасыз ету, шығармашыл, өз мамандығын дұрыс таңдаған, ой-өрісі жоғары жеке тұлға сомдау. Қоғамның дамып-өркендеуі, оның әлеуметтік-мәдени этностық ерекшеліктерін толық меңгеріп, өзгерістер, жаңалықтар, ұғымдар туралы болып жатқан барлық мәселелерге мән бере отырып, салауатты өмір салтын құруға, білім беру саласындағы инновацияны меңгеруге, қоғамымызды ізгілендіруге олардың кәсіптік сапаларына, білімділігі, ғылыми-зерттеу жұмыстарын жүргізуге қабілеттілігі, мәдениеті, парасаттылығы, т.б. қасиеттеріне байланысты екендігін, түйсінетін мамандықтың жан-жақты білімді, шынайы сезімтал болуды, шәкірттеріне шексіз сүйіспеншілікті беруді талап ететінін, еңбегінің нәтижесі әр күн сайын балаларға қуаныш әкелетін сапаға бағдарлау [6, 681].

Бүгінгі таңда ғасырлар қойнауында жатқан ұлттық тәрбиенің озық әрі өнегелі дәстүрлерін, асыл қасиеттерін студенттердің бойына дарыту, этнопедагогика материалдарын ұтымды пайдалану – аса маңызды міндеттердің бірі. ХХІ ғасыр – қатаң бәсеке ғасыры. Еліміздің білім беру жүйесі әлемдік білім беру кеңістігіне бағыт алуда. Бүгінгі күні қазақ халқының ұлттық мәдениетінің қайта өркендеу жағдайында жеткіншек ұрпақты ұлттық дәстүрлерде тәрбиелеудің заңды объективті қажеттігі туды. Қай заманда болсын, жас ұрпақтың өнеге тұтар өзіндік ұлттық тәлім-тәрбиесі болатындығы белгілі. Тәуелсіз Қазақстан Республикасының болашақ ұрпақтарының сана-сезімін, ұлттық психологиясын, оның ерте замандағы ата-бабалары салт-дәстүрімен сабақтастыра тәрбиелеу қазіргі күннің ең көкейкесті мәселесі екендігін өмірдің өзі көрсетіп отыр. ХХІ ғасырды бәсеке ғасыры дегенде, оның монополиялық қарымын ескерген жөн. «Бәсеке» ұғымы бір ұстаздың екінші бір ұстазбен жарысқа түсуі емес, оның өзінің-өзімен сараптама жасауы дегенді білдіреді. Меңгерген кәсіби құзыретінің интеллектуалды әлеует қорының күннен-күнге ұлғая түсуін тек сол тұлға ғана есептей алады.

Қорыта айтқанда, магистратура жағдайында болашақ мамандарды дайындаудың акмеологиялық астарлары осы үдерісті акмеологиялық әдіс-тәсілдер тұрғысынан қарастыруды көздейді. Сонда оның негізгі категорияларының бірі ретіндегі болашақ мамандардың кәсіби құзырлығы мен акмеологиялық құзырлығының арасындағы негізгі айырмашылықтарды бөліп көрсетуге мүмкіндік туады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов на Дону: Феникс, 1996. – 156 с.
- 2 Лебедев В.И. Проблемы руководства жизненным самоопределением личности старшеклассников: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Москва: НИИ общей педагогики, 1974. – 164 с.
- 3 Липкина А.И. Психология самооценки школьника: Автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 1974. – 138 с.
- 4 Филиппов А.А., Кондратьева М.Л. Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение личности // Активность личности в общении и в профессиональном самоопределении. – Москва, 1976. – С. 65-76.
- 5 Түрікпен-Ұлы Жолмұхан. Мектептегі кәсіптік бағдар жұмысы. Көмекші құрал. – Алматы, 1992. – 147 б.
- 6 Акмеология: оқулық / А.А. Деркачтың редакциясы. – М.: РАГС, 2002. – 681 с.

РЕЗЮМЕ

В статье авторами раскрыта методологическая основа профессионального образования, его закономерности и принципы.

RESUME

In this article the authors fully cover the methodological basis of professional education, its laws and principles.

Ш.О. Орынғалиева

Қазақ инновациялық гуманитарлық-заң университеті,
пед. ғыл. магистрі

Психикалық дамуында тежелуі бар балалардың ата-анасымен өзара қарым-қатынасының ерекшеліктері

Аннотация

Мақалада психикалық дамуында тежелуі бар балалардың ата-анасымен қарым-қатынасындағы қиындықтар, отбасындағы позитивті эмоциялық байланыстары сипатталады. Дамуында тежелуі бар балалар ата-аналарымен өзара арақатынасының бұзылуы, олармен жүргізілетін психокоррекциялық жұмыстың формалары көрсетілген. Ғылыми теорияларға негізделі, психодиагностикалық әдістемелердің қорытындылары берілген. Отбасымен өзара әрекеттестік жұмысының негізгі бағыттары ұсынылған.

Түйін сөздер: даму, психикалық тежелу, интраиндивидуалды, интериндивидуалды, макрожүйелік.

Психикалық дамудың тежелуі – қалыпты бала дамуының бұзылуында көрінетін аномалияның ерекше типі. Оның себептері әр түрлі болуы мүмкін: бала конституциясындағы кемшіліктер, соматикалық аурулар, орталық жүйке жүйесінің органикалық жарақаты. Мамандар бұндай балаларды «жалпы психикалық жетілмеуінен жасына сай психикалық дамудың потенциалды мүмкіндіктерінің жүзеге асырылмауы» деп атайды [1].

Психологиялық зерттеулер негізінде баланың қалыпты дамуына отбасылық факторлар тікелей әсер ететіні жөнінде нақты пікір айтуға болады. Егер отбасылық әлауқаты жеткіліксіз болса, бала дамуының бұзылыстары көбірек болады. Мәселен, жекелей отбасылық мәселе, дамуында тежелуі бар балалар талдаулары: Т.Г. Богданов, Н.В. Мазурова, Л.М. Шипицин, Т.А. Добровольский, А.И. Захаров, В.В. Ткачева, И.И. Мамайчук, В.Л. Мартынов, Г.В. Пятаков, Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина, О.Г. Комаров, И.Ю. Левченко және т.б. еңбектерінде қарастырылған. Зерттеу нәтижелері (Т.Н. Волковский, А.И. Захаров, М.М. Либлинг, Н.В. Мазурова; Л.И. Солнцева, В.В. Ткачева) кез келген дамуында тежелуі бар балалардың ата-аналарымен өзара арақатынасының бұзылуында орын алатынын көрсетеді [2].

Табиғатынан дамуындағы ауытқушылықты терең білмегендіктен, ата-аналар балаларының оқудағы қиындықтарын әрқашан түсіне бермейді, олардың мүмкіндіктерін адекватты емес түрде бағалайды, мұндай балаларға өздерінің тәрбиесіндегі және дамуындағы рөлдерін қабылдамай, түзету-тәрбиелік процестегі тиімділігі жағымсыз түрде көрсетіледі.

Психикалық дамуында тежелуі бар балалармен түзету-дамыту жұмыстарының тиімділігі ата-аналары мен психикалық дамуында тежелуі бар балалардың арасындағы жұмыстың дұрыс жоспарланғанына және нақты құрылғанына тікелей байланысты. Бастауыш мектеп жасындағы психикалық дамуында тежелуі бар балалармен психологиялық диагностика әдістері мен түзету-дамыту психологиясында әртүрлі тиімді бағдарламалар, формалар, әдістер қажет екендігі туындайды. Психикалық дамуында тежелуі бар балалардың ата-аналарымен түзету-дамыту қызметін анықтап алу үшін, оларда бар индивидуалды ерекшеліктеріне мінездемесі, сонымен қатар отбасында психикалық дамуында тежелуі бар балалардың дүниеге келуіне байланысты ата-аналардың стрестік жағдайларды қабылдау ерекшеліктерін ескеру қажет.

Ата-аналарының және ұстаздарының көмегімен өздерін шынайы бағалайтын балалар өз кемшіліктерін түсінеді, мүмкіндігінше, оларды жояды. Бала – ата-аналар қарым-қатынасындағы айтарлықтай қиындықтардың жүргізілген талдауы олардың себептерін анықтауға мүмкіндік береді, осы себептерді үш негіз бойынша жіктеуге болады:

- интраиндивидуалды, тұлғаның биологиялық ерекшеліктеріне тәуелді болады;
- интериндивидуалды, отбасылық тәрбиенің ерекшеліктерімен байланысты;
- макрожүйелік, отбасы өмірінің әлеуметтік-мәдени ерекшеліктерімен байланысты.

Интраиндивидуалды себептер баланың темперамент ерекшеліктері арқылы қарастырылады, оның негізінде туа біткен физиологиялық үрдістер жатады. Бұл жерде үлкен қызығушылықпен шетелдік авторлар С.Чесс және А.Томастың еңбектерін атауға болады. Олар балаларда тоғыз түрлі туа пайда болатын темперамент түрлерін ажыратып сипаттаған, бұл темпераменттер ары қарай баланы өсіру және күту қаншалықты қиын болатынын анықтауда үлкен рөл атқарады.

Интериндивидуалды себептер баланың ата-анасымен сөйлесу дағдысын көрсетеді, бұл сенімді және сенімсіз өзара әрекеттесу терминдерінде интерпретацияланады. Бірінші жағдайда ата-аналар мұқият түрде өз баласының сезімдері, қажеттіліктері, ойларына жауап қайтарады, олардың іс-әрекеттерін алдын ала болжамдай алады, баланың өз-өзіне сенімділігін демейді. Сенімсіз өзара әрекеттесу жағдайында ата-аналар өз баласының мұқтаждықтарын сезбейді, тітіркенгіш болады, өздерін дұрыс ұстамайды, оны жақсы көрмейді. Нәтижесінде балада әлемге сенім қалыптаспайды, бұл оның дамуында теріс әсер көрсетеді: танымдық белсенділігі тежеледі, өз-өзін бағалауы төмендейді, құрдастарынан алшақтау жүзеге асады.

Макрожүйелік себептер отбасы орналасқан әлеуметтік-мәдени жағдайлардың жиынтығымен анықталады: отбасының экономикалық жағдайы, ата-анасының білім деңгейі және отбасындағы қарым-қатынастар сипаты, сонымен қоса отбасының мәдени дәстүрлері [3].

Ата-анасының білім деңгейі де балаға деген қарым-қатынас сипатына әсер етеді. Ғалымдардың ойынша, ата-аналардың білім деңгейі неғұрлым жоғары болса, олар балаларын эмоционалды жазалау әдістерін соғұрлым жиірек қолданады, оған баланы эмоционалды шеттету де жатады. Төменірек білім деңгейі бар ата-аналар жиі физикалық жазалауды қолданады. Бұл баланың көтеруіне жеңілдік және оның ары қарай дамуына азырақ әсер береді. Өз баласын эмоционалды шеттететін ата-аналарға оның тәртібін аса қатал қадағалау тән, олар баладан мүлтіксіз тыңдауды және дисциплинаны талап етеді, балаға барлық тұрғыда өз ойын байлағысы келеді. Мұндай ата-аналарда баланы инфантильдендіру тенденциясы басым болады, яғни олар баланы шынайы жасына қарағанда кішірек қылып көреді; баланың қызығушылықтары, ойлары, сүйікті іс-әрекеттері және сезімдері оларға балалық, салмақты емес болып көрінеді. Бала



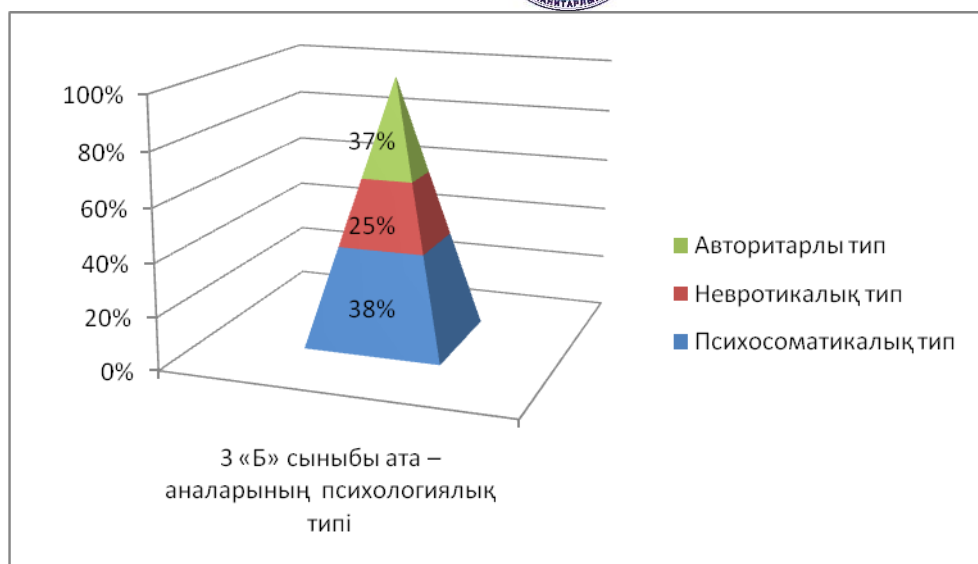
бейімделмеген, табысты емес, бөтен әсерлерге ашық сияқты болып көрінеді, осымен байланысты ата-ана баланы өмір қиындықтарынан қоршағысы келеді және оның әрекеттерін қатаң бақылағысы келеді. Баласын эмоционалдық шеттететін ата-аналар оның жұмыстары мен жоспарларына қызығушылық танытпайды, баланың интеллектуалды және шығармашылық қабілеттерін төмен бағалайды, оған сенбейді және көмектеспейді [4].

Бала мен ата-ана арасында жақын қатынастардың жетілмегендігі әрі қарай баланың өзіндік «Менін» тұрақты шеттетуге әкеледі, бұл өз кезегінде әлеуметтік қатынастар әлемін жаһандық қабылдамауға әкелуі мүмкін. Мұндай адамға жалпылық сезімі және басқа адамдармен ортақтасу жат, сондай-ақ басқа адамдар да оның жан дүниесіне жол аша алмайды. Отбасында позитивті эмоциялық байланыстардың тапшылығы ата-анамен идентификацияны қиындатады, ал бұл өз кезегінде баланы жанашырлық пен еліктеуді отбасынан тыс іздеуге мәжбүр етеді.

К. Хорни бұл жағдай, бір жағынан, өзіндік «Мен» құндылығына сенімсіздік, өзін құрметтеуі төмен, кейде өзін кемсітуді туғызады, басқа жағынан, өзге адам сүйіспеншілігіне ие болу үшін үнемі тырысу, оны бар күшімен ұстап қалу деп түсіндіреді. Сонымен қатар үрей сезімі, өзіне сенімсіздік басқаларға дұшпандық және күдіктенумен аяқталуы мүмкін [5].

Психикалық дамуында тежелуі бар балалар мен олардың ата-аналарымен қарым-қатынасын анықтауда В.В. Ткачеваның «Ата-ананың психологиялық типі» сауалнамалық-анкетасын, А.Я. Варга мен В.В. Столиннің «Ата-ана мен бала арасындағы қарым-қатынасты анықтауға арналған тест – сауалнамасын» жүргіздік.

В.В. Ткачеваның сауалнамалық-анкетасы негізінде жүргізілген әдістеме қорытындысы бойынша 38% психосоматикалық типті құрады. Психосоматикалық ата – аналар жақсы мамандарға жүгінеді. Мұндай ата-аналар балаларының өміріне белсене қатысады: балаларға білім беру мекемелерінің қызметтеріне қатысып, өзінің білім сапасын көтеруге тырысып, бала мәселесіне байланысты өз мамандығын ауыстыруға дейін барады. Невротикалық типті – 25% құрады. Берілген типті былай сипаттаймыз: мұндай ата – аналарға енжарлық тұлғалық қасиеттер тән, оларды келесідей сипаттаймыз: «Қандай болса да, солай қала береді. Ештеңені өзгерте алмайсың. Бала қандай болып туылды, сондай болып қала береді». Бұл санаттағы ата – аналар бала мәселесін қабылдауға қабілеттері қалыптаспаған, жағдайдан шығу жолы жоқ деп есептейді, әрі өздерінің психологиялық жағдайларына кері әсерін тигізеді. Невротикалық типтегі ата – аналар бала дамуына өзінің бейқамдық қарым - қатынасын қандай да бір мамандардың, туыстардың және достарының нұсқаулығының болмағандығымен түсіндіреді. Мұндай ата-аналардың өмірлік позициясы: өмір өз ағымымен жүре береді. Авторитарлы типті 37%-ды құрады. Авторитарлық типтегі ата-аналар, баласының дефектісін білген сәттен бастап, шығу жолын өзі үшін де, баласы үшін де іздей бастайды. Мұндай ата-аналар жақсы дәрігер, жақсы емхана, емдеудің жақсы әдістерін және жақсы педагогтарды іздеуге бар күштерін салады. Алайда, авторитарлы ата-аналардың тәрбиелеу мәселесіне келгенде қатаң болып табылады. Мысалы: жазаның қатігез түрлері (айқайлау, тұлғаны кемсіту, ұрып – соғу). Мұндай жағдайда ата-аналар өкініш сезімін сезінбейді. Авторитарлы типті ата-аналар жиі балаларының мүмкіндіктеріне сай емес, қисынсыз талаптар қояды.



№ 1 диаграмма - Ата-аналардың психологиялық типтерінің көрсеткіші

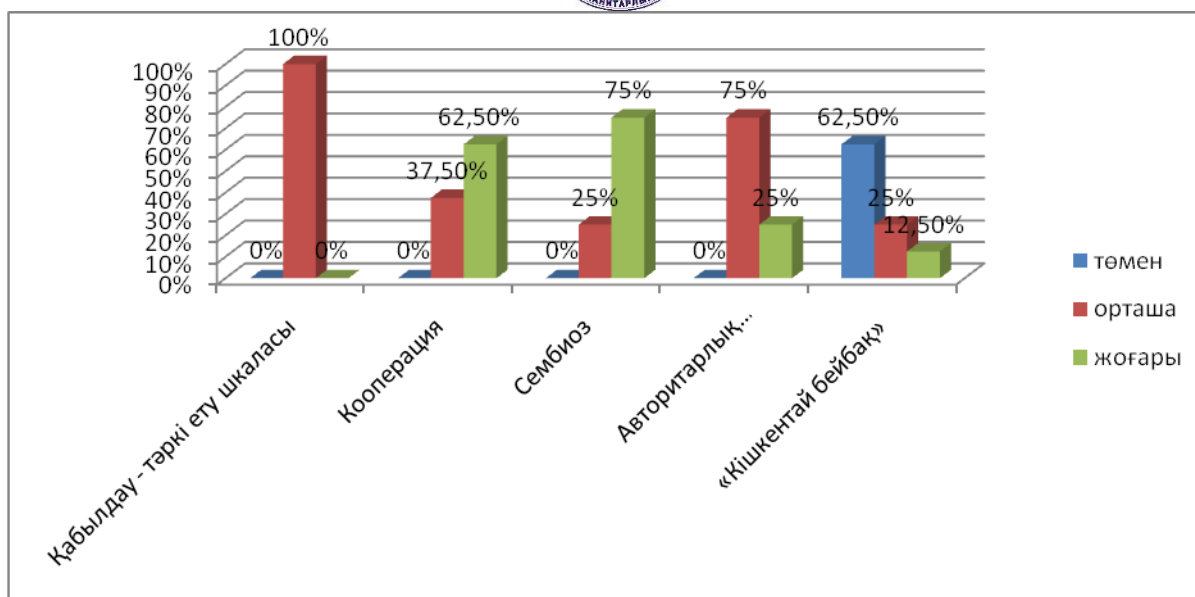
А.Я. Варга мен В.В. Столиннің «Ата-ана мен бала арасындағы қарым-қатынасты анықтауға арналған тест – сауалнамасы» арқылы ана-ана мен бала қарым-қатынасы анықталды. Жүргізілген әдістеме қорытындысы бойынша ата-ананың барлығы «Қабылдау – тәркі ету» шкаласы бойынша орташа көрсеткішті құрайды, 100%. Бұл көрсеткіш зерттелушінің балаға деген оң көзқарасын білдіреді. Ересек адам баланы сол қалпында қабылдайды, оның тұлғалық ерекшелігін қадірлейді және сол қалпында қабылдайды, қызығушылығын құптайды, баламен барлық уақытын өткізгеніне өкінбейді.

«Кооперация» шкаласы бойынша орташа деңгейде 37,5%-ды, жоғарғы деңгейде 62,5%-ды көрсетеді. Жоғарғы және орташа көрсеткіш ересек адамның баланың қызығушылығына көңіл бөлетінін, қабілетін жоғары бағалайтынын білдіреді. Баланы өзімен тең деңгейде қабылдайды деп есептеді.

«Симбиоз» шкаласы бойынша орташа 25%-ды, жоғары деңгейде 75%-ды көрсетеді. Бұл көрсеткіш зерттелушінің баласымен ешқандай психологиялық шекараны бөліп көрсетпейтінін аңғартады, оның негізгі қажеттіліктерін қанағаттандырады және баламен үнемі тығыз қарым-қатынаста болуға тырысады.

«Авторитарлық гиперсоциализация» шкаласы бойынша орташа деңгейде, 75%-ды, жоғарғы деңгейде, 25%-ды көрсетеді. Бұл ересектің балаға тым авторитарлық қарым-қатынаста екендігін білдіреді, баладан мойынсұнуды және қатаң тәртіпті ұстануын талап етеді. Барлық уақытта өз еркін жүктеп отырады. Мұндай ата-ана жақсы тәрбиелеуші бола алмайды.

«Кішкентай бейбақ» шкаласы бойынша төмен 62,5%-ды, орташа 25%-ды, жоғары 12,5%-ды көрсетті. Жоғары немесе орташа көрсеткіш бұл ересек адам баланы кішкентай бейбақ деп есептеп, ойлауы төмен деп қабылдайды. Мұндай адамға баланың қызығушылығы мен сезімдерін шынайы деп қабылдамайды. Мұндай ата-ана жақсы тәрбиелеуші бола алмайды. Төмен көрсеткіш бұл, керісінше, баланың бейбақтығы ересек адам үшін кездейсоқ жағдай және оған сенбейді. Мұндай ересек адам жақсы мұғалім және тәрбиеші бола алмақ.



№ 2 диаграмма - Ата-ана мен бала арасындағы қарым-қатынасты анықтау көрсеткіші

Ата-аналар мен ПДТ (психикалық дамуында тежелу бар) балалар арасындағы өзара әрекет ерекшеліктерін зерттеу мақсаты ретінде диагностикалық бағдарлама құрдық. «Ата-ана – ПДТ балалар» қарым-қатынасында келесідей өзара әрекет ерекшеліктерінің мінездемесі алынды: психикалық дамуында тежелуі бар балалардың ата-аналардың көпшілігінде «Қабылдау – теріске шығару» және «симбиоз» шкалаларының бұзылыстары бақыланады. Баланы шектен тыс бақылауының әсерінен, авторитарлық ерекшелігі болуымен көрсетіледі. Бір жағынан, мұндай балаларды аяғандықтан, ал басқа жағынан, оған жағымсыз түрде қарайды. Зерттеулерге келетін болсақ, ананың балаға деген мінезінің өзара әрекеті, оған жағымсыз эмоциялық қатынастың болуымен көрсетіледі.

Жоғарыда көрсетілген зерттеу жұмысының нәтижесі ПДТ бар балалар және олардың ата-анасымен де психологиялық жұмыстардың жүргізілуі қажет екенін көрсетеді. Соған байланысты, ПДТ балаларға психологиялық көмек көрсетуде мамандардың отбасымен жүргізілетін жұмыста өзара әрекеттестіктің негізгі бағыттарын ұсынуға болады. Оларға: жарнамалық (стендтар, ашық есік күні, мекеменің сайты, БАҚ әріптестік), диагностикалық (анкеталар, сұрақнамалар, әңгімелесу, тест, кешенді зерттеу, пошта жәшігінің жұмысы), ата-аналар клубы (шебер сыныптар), білім беру процесінде ата-аналардың үздіксіз қатысуы (балалардың жобалы-танымдық әрекеттеріне бірлесе қатысуы, ата-аналардың мәдени сауық іс-шараларды, спорттық, еңбек іс-әрекетіне қатысуы).

Жалпы, қарым-қатынас өзара пікір алмасу, сезім әлемінде бірлесіп ләззат алу, қайғы, қуанышта ортақтас болу сенімді кең ауқымды эмоция спектрлерін қамтиды. Қарым-қатынас барысында екі не бірнеше тұлға арасында рухани әлем және ой-пікір, сана-сезім, мінез-құлық, қылық-жорықтар, келісім, не өзара түсіністік тұрғысында, не болмаса қақтығыс, талас-тартыс, қарама-қайшылық тұрғысындағы мәмілелі процесс іске асады. Отбасылық қарым-қатынаста оның осы функциялары толық орын алады. Сондықтан психикалық дамуында тежелуі бар балалар және олардың ата-аналарымен жұмыс істеу, психологиялық көмек көрсету қазіргі таңда әлі де зерттеуді қажет ететін өзекті мәселе болып табылады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Лебединский В.В. Нарушение психического развития в детском возрасте. - М.: «Академия», 2003. – 54-67 б.
- 2 Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 123 с.
- 3 Соколова Е.В. Психология детей с задержкой психологического развития. 2008 – 278с.
- 4 Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с.
- 5 Хорош С.М. Влияние позиции родителей на раннее развитие ребенка / Дефектология. - 1991. - №3. – 45 б.

РЕЗЮМЕ

В статье описаны трудности взаимоотношений родителей с детьми с задержкой психического развития и позитивные эмоциональные связи в семье. Показаны причины ухудшения взаимоотношений родителей и детей с ЗПР и формы психокоррекционных работ, проводимых с ними. Даны результаты психодиагностических методик, основанных на научных теориях. Предложены основные направления работы по взаимодействию с семьей.

RESUME

Relationship difficulties of parents with the children, who suffer from mental retardation and positive emotional relations in the family are described in the article. The reasons of interrelations decreasing of parents and children with mental retardation and forms of psychocorrectional works, which are held with them are also shown. The results of psychodiagnostical methodologies are given on the basis of scientific theories. The basic directions of work about the interrelation with the family are offered.



Аннотация

Мақалада әр түрлі педагогикалық және инновациялық білім беру әдістерін қолдану арқылы студенттердің кәсіби дағдыларын жетілдіруі қарастырылған.

Түйін сөздер: жоғары оқу орнындағы оқу үрдісі, кәсіби қалыптасу.

Қ.М. Нағымжанова

«Тұран-Астана» университеті,
пед. ғыл. д-ры, профессор

Ш.М. Түсіпбекова

Л.Н. Гумилев атындағы
Еуразия ұлттық университеті,
аға оқытушы

Өзгермелі қоғам жағдайында ЖОО студенттерінің кәсіби өзіндік анықталуының қалыптасуы

Кез келген ЖОО-ның міндеті тек жоғары деңгейлі білімді мамандарды дайындау ғана емес студенттердің кәсіби өзіндік анықталуының қалыптасу мәселесінің маңыздылығын да қамтиды. Кәсіби өзіндік анықталу өзгермелі қоғам талаптарында жастардың бейімделу қажеттілігінен туындайды. Өз кезегінде тұжырымдамалары амалдардың негізделуі мен педагогикалық ресурстардың даму талаптары ЖОО-ның оқу үрдісінде жүзеге асырылғанда, педагогикалық іс-әрекеттің мәселелерін шеше алатын тұлғаның кәсіби өзіндік анықталуын қамтамасыз етеді.

Кәсіби өзіндік анықталу теориясы зерттеушілердің мол тәжірибесін анықтады. Соның ішінде В.А. Слостенин, Б.Т. Лихачев, Л.И. Новикова, И.Ф. Харламов, Г.В. Селевко, Н.Е. Щуркова, В.П. Беспалько, П.И. Пидкасистый, В.Н. Кваша, С.А. Лазарев, Н.И. Лапин, А.И. Пригожин, Б.В. Сазонов, В.С. Толстой, Қ.Б. Сейталиев, Р.К. Бекмағамбетова, Г.К. Ахметова, А.Д. Қайдарова, Н.Д. Хмель, С.Т. Каргин, Г.М. Кергаева, А.Қ. Рысбаева, А.С. Мағауова, Ш.М. Мұхтарова, Н.А. Завалко, Л.А. Шкутина, Л.М. Нәрікбаева, Р.Б. Мұхитова, Т.С. Сабыров, Е.Ө. Жұматаева, Н.А. Асанов, С.Ә. Әбдіманапов, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников және т.б. ғалымдардың еңбектерін ерекше атауға болады.

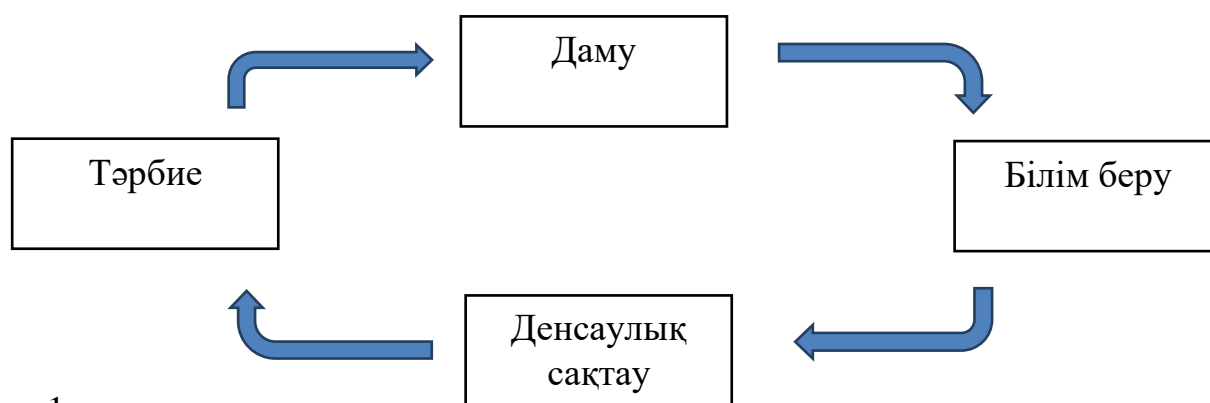
Аталған ғалымдардың еңбегіне сүйене отырып, уақыт талап ететін кәсіби өзіндік анықталу жайында өз пікірімізді ортаға салатын болсақ, мәселенің аясы, бір жағынан, адамның мінез-құлқы мен күнделікті экономикалық және әлеуметтік-мәдени іс-әрекетінен бастау алатын индивидтің сыртқы ортамен құрылымдық ынтымақтастығының, іс-әрекеттің түрлері, әдістері, амалдары мен құралдарын игеру қажеттілігінен, екінші жағынан, негізінен тұлға білімділігінің өзінді құндылығынан туындайды.

Бүгінгі күнгі талаптар бойынша ЖОО студенттерінің кәсіби өзіндік анықталуын көп мөлшерде тиімді қалыптастыратын жағдайларды талдасақ:

Адам әлемнің орталығы және онда болып жатқан барлық оқиғалардың мақсаты деген пікірді дәлелдеу. Педагогтің антропоөзектілік ұстанымы есептеу нүктесін, әр адамға деген көзқарастар жүйесін айтарлықтай өзгертеді, өзіне деген жаңа қарым-қатынасқа мәжбүр етеді. Адамның қабілеті шексіз деген сенімділік, ол жер бетіндегі жаңарып тұратын жалғыз қор болғанның өзінде де, өркениеттің келешегі неғұрлым алға басқан сайын, соғұрлым тұлға әлеуетінің ашылу деңгейімен анықталуы артығырақ болатындығын түсінуге көмектеседі. Дарынсыз адам болмайды. Белгілі бір объективті және субъективті сипаттағы себептермен өздерінде бар әлеуетті тауып, аша және дамыта алмай қалған адамдар бар [1, 17 б.]. Мұны жүзеге асыруға көмек беруде қазіргі педагогикалық білім бейімделген. Соның өзінде студенттерге алдымен біліп, кейіннен бейімделуге тура келетін басқарылмайтын құбылмалылық сияқты қарау деген педагогикалық сұрақ туындайды. Аталған жағдай «субъект-субъектілік» қарым-қатынастың дамуы мен іс-әрекеттің бар мақсаты әрбір студенттің мүддесін қанағаттандыру болып табылатын педагогикалық саясатты жүргізуді болжайды. Өзгермелі қоғамдағы дизайн саласындағы ЖОО студенттерінің кәсіби өзіндік анықталуына қатысы бар нақты құралдар туралы айтар болсақ, олар (құралдар) қоршаған ортаны жаңалауға бейімделген.

Педагогикалық іс-әрекетке де жоғарыдан қарауға мүмкіндік беретін әдістеме ретінде тетраэдральді амалды қолдану. Тетраэдральді амалдың негізінде «4» саны жатыр. Ертеден Олимпиада ойындары төрт жылда бір рет өткізілетін, жылдың төрт мезгілі бар, дүниенің төрт жағы бар, адам өмірі де төрт кезеңнен тұрады, мектептегі оқу жылы да төрт тоқсанға бөлінеді. Сондай-ақ дизайнерлер үшін сурет салу кезеңі де төртке бөлінеді.

Егер тәрбие, білім беру, денсаулық сақтау және даму сияқты төрт үрдістің ынтымақтастығы мен бірлігі деген ЮНЕСКО-ның білім беруге берген анықтамасын ұстансақ, онда барлығы сөз қозғаған, бірақ графикалық түрде ешкім бейнелей алмаған білім беру кеңістігі белгілі бір қалыпқа түскен көлем ретінде көрсетілуі мүмкін (1-сурет). Білім беру ортасының бұл түрі бізге тетраэдр түрінде келтірілген.



1-сурет

Тетраэдр – жалпыға бірдей байланыс пен педагогикалық үрдістердің келісімділігі сияқты педагогикалық заңдылықтардың графикалық көрінісі болып табылады. Тәрбиелеуші білім, дамытушы білім және т.б. сияқты белгілі ұстанымдар шекараларын айқындайды. Байқағанымыздай, назар аударатын ұстанымдар қолданылатын әдіс-тәсілдердің арқасында ойлағанымыздан да көбірек табылды: мұнда білім беретін тәрбие де, денсаулықты сақтайтын даму т.б. да бар.

Мысалдарды жалғастырсақ. Менеджментте басқарудың төрт негізгі қызметі ерекшеленеді. Тұлғаның төрт жағы бар. «Homo sapiens» келесідей бірдейлендірілуі мүмкін:



- а) адам;
- б) ағза (еркек, әйел);
- в) индивид (түрдің өкілі);
- г) тұлға (саналы индивид).

Мысалдар көп, бірақ біреуі анық: «4» саны санаға іс-әрекет, белгілі бір тәртіп және форманың толықтығын енгізеді.

Ғылымға деген тетраэдрлі тәсіл біршама жаңа құбылыс. Ол бірліктер деңгейінде ойлау арқылы, дихотомия көмегімен де (жай және диалектикалық), гегельдік әрекеттік логиканың да көмегінсіз ойлауға көнбейтін феномендерді зерттеуге мүмкіндік берді. Сонымен қатар, бұл тәсіл толыққанды әрі жан-жақты зерттеуге талаптанбайтынын сезу қиын емес. Ол зерттеушіге өзара байланыстағы зерттеу нысанын анағұрлым толық және дәл табуға мүмкіндік беретін «Гегель әдісі» сияқты тағы да бір құрал болып табылады. Бұл әдістің өзі әлі де толық зерттеле қоймаған. Аталған тәсілді бірден жоққа шығарып немесе оның орнына ескі әдістерді пайдалануға болар еді. Бірақ, мысалы, педагогикалық ғылым саласында ол айтарлықтай қызықты нәтижелер көрсетуде. Ал бұл маңызды әрі қызықты.

Дизайн мәселелерін зерттеу жүйесінде тетраэдральді логика педагогикалық үрдістің мүмкіндіктерін тиімді пайдалануға жағдай жасайтын құралдың орнын басып, жаңа білімді өте қатаң және дұрыс пайдалана отырып жұмыс істеуі мүмкін.

- Кәсіби өзіндік анықталуға дайындықты қалыптастыру мәнін табу.

С. Фукуям мен Е.В. Малинкина ұсынған өзіндік анықталудың түсініктемелерін салыстырып талдай келе, анықталу үрдісі барысында төмендегілердің динамикалық синтезі жүзеге асады:

- а) өзіндік талдау;
- б) кәсіпті талдау;
- в) қоғамдық сұраныс талдау;
- г) кәсіби ой;
- д) кәсіби бағытталу мен еріктің көрінісі ретінде кәсіби үлгілер.

Сонымен, кәсіби өзіндік анықталу – бұл өз қажеттіліктерін, мүмкіндіктерін, олардың аналитикалық және іс жүзіндегі нарықтың сұранысымен ара қатынасын түсіну негізінде дербес жасампаз іс-әрекетке даярлықты сезіну үрдісі.

Кәсіби өзіндік анықталудың маңызы нақты мәдени-тарихи жағдайдағы тіршілік әрекеті мен атқарылатын жұмыстың мәнін саналы және өз бетімен түсіну болып табылады.

Кәсіби өзіндік анықталуға дайындықты қалыптастыру мәнін зерттеу - оның педагог пен студенттің келесідей ынтымақтастығының негізіне құрылғандығын көрсетті:

- тұлға мүмкіндіктерінің,
- тұлға мүдделерінің,
- еңбек нарығы қажеттіліктерінің диагностикасынан;
- «еңбек нарығының қажеттіліктері», «тұлға мүдделері», «тұлға мүмкіндіктері»

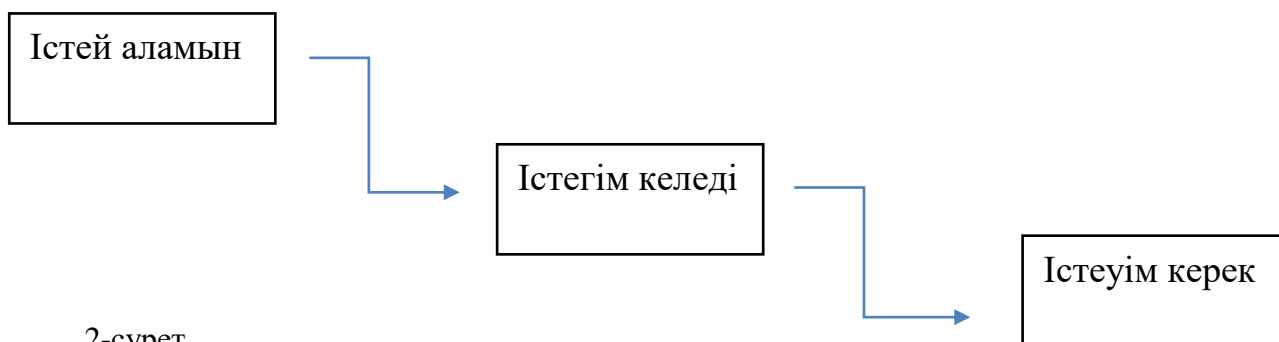
түсініктерінің көлемі алмасып жатқан мамандықтарға студенттерді бағыттайтын ұйымдастырушылық және психологиялық-педагогикалық жағдайлар жасау.

Кәсіби өзіндік анықталуға дайындықты қалыптастыру үрдісін үйрену және талдау - педагогикалық заңдылық ретінде көрініс табатын, нақты айтқанда, педагогикалық ықпалдың детерминенденуі, бір жағынан, іс-әрекеттегі тұлғаның өзін-өзі іске асыруға (самореализация) деген қажеттілік, өзінің кәсібіне және кәсіби іс-әрекет субъектісі ретінде өзіне деген қарым-қатынас, екінші жағынан, кәсіби-тұлғаларға еңбек нарығындағы қажеттілік негізінде жатқан тұрақты, объективті, адамдардың ерік-жігері мен санасына тәуелді емес себеп-салдарлық байланысты табуға және қисынға келтіруге мүмкіндік береді.

Бұл заңдылықты төмендегідей көрсетуге болады: кәсіби өзіндік анықталуға дайындықты қалыптастырудың нәтижесі «еңбек нарығының қажеттіліктері», «тұлға мүдделері», «тұлға мүмкіндіктері» түсініктерінің алмасу аймағы мен педагогикалық күш жұмсау нүктесінің сәйкес келгендігіне тәуелді болады.

Егер кәсіби өзіндік анықталу дегеніміз - еңбек нарығы үндейтін, адамның өзі істей алатын және істегісі келетін іс-әрекет аймағы деп айтсақ, онда графикалық түрде «Әйлер шеңберлері» көмегімен, жоғары мектеп күшінің кәсіптік бейімделуде қолданылу аймағы келесі түсініктер көлемінің қиылысында жатуы керек:

- тұлғаның мүмкіндіктері;
- оның тілектері;
- нарық қажеттіліктерін детерминдеуі, міндеттенуі (2-сур. қараңыз).



2-сурет

Біздің ойымызша, кәсіби өзіндік анықталу үрдісінің құрылымы келесіні қамтиды:

- өзіндік талдау, өзін-өзі тану және өзін-өзі бағалау бойынша жас маманның іс-әрекеті;
- мамандық талаптарына өзіндік ерекшеліктерінің сәйкестік деңгейін түсіну бойынша іс-әрекет;
- өзінің таңдаған мамандығына және өзі ұмтылған маманмен неғұрлым толық сәйкестікке жету мақсатында кәсіби дайындық барысында өзіндік даму бойынша іс-әрекеттер.

Біздің түсінігімізше, кейінгі кәсіби дайындықта тұлғаның күш жұмсауын анықтайтын кәсіби бағытталу мен ерік – тұлғаның кәсіби өзіндік анықталуын көрсетеді. Осыған байланысты, мекемелерде заманауи менеджментте ерекшеленетін дәстүрлі міндеттердің үш категориясымен қатар, біз, өзіндік даму бойынша өз-өзімен жұмыс, өз тұлғанды одан әрі дамыту сияқты - төртінші міндеттер тобын ерекше атап өтеміз [2, 88 б.].

Кәсіби өзіндік анықталу дайындығын қалыптастыру үрдісіне құрылымдық-деңгейлік әдісті қолдансақ, біз дайындықтың төмендегідей төрт деңгейлі көрінісі бар деген қорытындыға келдік:

- ояну;
- орнату;
- жүзеге асырудың келешегі;
- жүзеге асыру.

Дизайнның маңызды сипаттамаларының есебі. Тетраэдральді әдісті қолдана отырып, когнитивті, интенционалды, эмоционалды және іс-әрекеттік сияқты төрт саланың ынтымақтастығы деп айтуға болады. Әдетте, ЖОО эмоционалды саланы ұмытып, білімділік пен іс-әрекеттік сияқты салаларға бар күшін салады. Атап өтсек, іс-әрекеттік белсенділік – біршама эмоционалды болып табылады. Құмарлық, бірінші болуға ұмтылыс, қуаныш, шығармашылыққа байланысты желік, рақат, жеңіліс мұңы, қайғы, күйзеліс, дизайнердің дизайнерлік емес мінез-құлқына деген ашу-ыза, қорқыныш, үрей – дизайн саласындағы эмоционалды сипаттамасының аз ғана көрінісі. Қысқа мерзімді күшті эмоционалды күйлерге (аффектілерге) негізделген шешім қабылдаудағы біз зерттеп



жатқан әдіс көбінесе сайыс кезіндегі жастардың дизайнерлік емес мінез-құлқыларының көзі болып табылады. Қатысушының (кәсіби дизайнер, әуесқой дизайнер, дизайнер) шығармашылық белсенділігі кезіндегі эмоционалдық күйінің қалыптасу мәселелерін кез келген педагог ойлана бермейді. Қарқынды саланың қажеттілігі туралы бірер ауыз сөз қозғасақ. Қозғалысты іске қосатын бірегей тетік болып табылатын ерік мақсатты тұжырымдаудың болуына тікелей байланысты. Ол өз кезегінде ұмтылыс, тілек, қызығушылық, қажеттіліктер, уәждер, ақиқатты өзгертуге бағытталған белсенділікті ұтқырлық әдістерін игеру негізінде қалыптасып, дизайнның қарқынды құрылымын құрайды. Атап айтқанда, қарқынды құрылым дизайнның архитектурникасын қалыптастыратын эмоционалды, зияткерлік және іс-әрекеттік элементтерімен қатар қажетті төртінші элемент болып табылады.

Сонымен, біз дизайнды дизайн субъектілерінің келесілерді игеру шегі ретінде атаймыз:

а) білім (сурет, кескіндеме, жобалау, психология, педагогика, шығармашылыққа тәрбиелеу әдістемесі), қозғалыс белсенділігі мен тәртіпте, қарым-қатынаста көрінетін білік пен дағды;

б) эмоциялар мен сезімдер;

в) тәртіп пен іс-әрекеттің ережелері, сенімдері, құндылықтары, ара қатынасы, мақсаттары, үлгілері;

г) қарым-қатынас пен іс-әрекет (жобалау, креативтілік, дизайнерлік шығармашылық).

• Кәсіби білім беруде білім беру парадигмасының тұлғаға бағытталып жүзеге асырылуын мақсат етуі.

Сабақты топтық түрде өткізу шарты басым тұрғанда, тұлғаға бағытталған білім беру парадигмасын эксперттік баға бекітілген, өзін-өзі бағалауға негізделген студенттерді топқа бөлуді қарастыратын сараланған әдіс түрінде іске асыруға болады. Бізге студенттердің 1) «Мамандығың бойынша жұмыс істеуге қабілеттісің бе?»; 2) «Мамандығың бойынша жұмыс істегің келе ме?»; 3) «Өз күшіңе сенімдісің бе?» деген үш сұраққа жауаптарын жеңілдетілген, бірақ өте жылдам саралау кестесін (студенттерді тестілеу және топқа бөлу уақыт бойынша бес минуттан аспайды) жүйелеуге мүмкіндік болды [3, 98 б.].

Аталған сұрақтардың негізінде студенттердің 8 түрін анықтаймыз. Осы саралауға сәйкес, студенттермен жеке жұмыс жоспары құрылады. Төменде ЕҰУ-дың «Дизайн» мамандығында оқитын студенттер арасында өткізілген сауалнаманың нәтижелері (2015-2016 жж.) келтірілген. Сауалнамаға әр курстан 30 адам қатысты.

1-кесте – Студенттердің дизайнерлік қызметке қабілеттілігі, онымен айналысуға деген ықыласы мен өз күшіне сенімділігі бойынша бөлу, %

№	Нұсқа	1-курс	2-курс	3-курс
1	Қабілетті, жұмыс істеуді қалайды және өзіне сенімді	0	22,2	40,7
2	Қабілетсіз, бірақ жұмыс істеуді қалайды және өзіне сенімді	5,5	-	-
3	Қабілетті, бірақ жұмыс істеуді қаламайды және өзіне сенімді	31,5	18,5	29,5
4	Қабілетсіз, жұмыс істеуді қаламайды және өзіне сенімді	-	-	-
5	Қабілетті, жұмыс істеуді қалайды, бірақ өзіне сенімсіз	40,7	37	18,5
6	Қабілетсіз, жұмыс істеуді қалайды, бірақ өзіне сенімсіз	9,3	5,6	3,7

7	Қабілетті, бірақ жұмыс істеуді қаламайды және өзіне сенімсіз	9,3	11,0	7,4
8	Қабілетсіз, жұмыс істеуді қаламайды және өзіне сенімсіз	3,7	5,6	-

1-кестенің талдануы бойынша, университетте жүзеге асатын оқу-тәрбие үрдісі студенттердің белгілі бір тобының (қабілетті, өзіне сенімді және жұмыс істеуді қалайтындар) 40,7 %—ға дейін өсуіне және қабілеті бар, жұмыс істегісі келетін, бірақ өз күшіне сенімсіздердің азаюына алып келгенін көрсетеді. Сонымен қатар, үш жылда қабілетті, өз күшіне сенімді, бірақ мамандық бойынша қызмет еткісі келмейтіндердің саны сол қалпы қалуы, кәсіби білім беру мен кәсіби іріктеудің жетіспеушілігін көрсетеді және бұл жағдай алаңдатушылық тудырады. Алынған мәліметтерді талдауды жалғастыра беруге болады. Бірақ, тұлғаға бағытталған білім беру парадигмасы өткен ғасырдың ортасында американ экономист-ғалымдары Э. Деминг пен Дж. Джуран көтерген сапаны көтеру мәселесінің бетін ашатыны айдан анық.

Барлық оқу жылдарында жүзеге асып келе жатқан өзгеру динамикасының анализі тенденцияларды анықтап, құндылықтарды құруға мүмкіндік береді. Осындай мониторинг педагогикалық үрдісті тиімді түзетуге жағдай жасайды.

- Педагогикалық пәндер мазмұнының нақты құрылымдылығы. Әлеуметтік-мәдени, тұжырымдалған-теориялық, технологиялық және тұлғалық-мағыналық сияқты төрт блок бар, демек, педагогикалық пәндердің мазмұны осы блоктарға сәйкес келуі тиіс. Сонымен қатар, кәсіби білім берудің мазмұны еңбек нарығының қажеттіліктері мен тұлғаның кәсіби қажеттіліктері мен оның мүмкіндіктерінің сәйкестігіне жетуге бағытталған бүтін бір жүйені құрауы тиіс. Осыған байланысты, Г.Г.Солодова атап өткен кәсіби өзіндік анықталудың мазмұнды сипаттамасымен танысып өткен абзал. Олар бесеу: танымдық-бағдарлық, құндылықты-бағдарлық, тұлғалық-бағдарлық, практикалық-бағдарлық және рефлексиялы-бағдарлық. Осыған сәйкес кәсіби өзіндік анықталуының құрылуының белгілерін ерекшелеген: когнитивті, аксеологиялық, акмеологиялық, іс-әрекеттік және рефлексивті-бағалаушылық [4, 21 б.].

Қорыта келгенде, өзіндік анықталуды қалыптастыру белгілері мен келтірілген мазмұнды сипаттамалар қажетті, бірақ әлі де жеткіліксіз. Адамда өмірге қажетті білім, білік, дағды мен адамгершілік бағдарлар жүйесі қалыптасқаннан кейін, өзін-өзі қалыптастыру үрдісі жүзеге асады. Өзін-өзі қалыптастыру үрдісі өзін-өзі көрсету мен өзін-өзі дәлелдеу сияқты екі компоненттен тұрады, ең алдымен, студенттерді оқу пәнінің құралдарымен және педагогикалық іс-әрекет тәсілдерінің көмегі арқылы дамыту мақсатымен анықталады.

Зерттеудің нәтижелері ретінде тәжірибе көрсеткендей, кәсіби өзіндік анықтау үрдісін белсенді етуне жылдамдатудың негізгі жолдарының бірі - дизайнерлік кәсіпке кәсіби бағдар берудің ұзақ мерзімді түрлері (ЖОО-да мамандық бойынша кәсіби-шығармашылыққа баулу) болып табылады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Каппасов О. Современному образованию - современный педагог // Справочник руководителя образовательного учреждения. - 2012. - №10(70). – 241 с.
- 2 Подласый И.П. Педагогика: учебник для высших пед. учеб. заведений / И.П.Подласый. – М.: Просвещение, 2005. – 245 с.
- 3 Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.



- 4 Батракова С.Н. Динамика профессиональных функций педагога как представителя культуры / Ярославский психологический вестник. – Вып.2. – М.: Ярославль: Российское психологическое общество, 2004. – 502 с.
- 5 Ангеловски К. Учителя и инновации: книга для учителя / К. Ангеловски. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
- 6 Гришина И.В. Профессиональная компетенция руководителя школы как объект исследования [Текст]: Монография – СПб.: СПбГУПМ, 2002. – 197 с.
- 7 Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе. Методическое пособие. - М.: Центр педагогического образования, 2009. – 325 с.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается вопрос о совершенствовании профессиональных навыков студентов с помощью использования различных педагогических и инновационных методов обучения.

RESUME

The article deals with the improvement of professional skills in students, through the use of different teaching and innovative teaching methods.

Ж.Х. Калменова

«Тұран-Астана» университеті,
магистрант

**Креативтікті және
шығармашылық
әлеуетті
қалыптастырудың
теориялары мен
тұжырымдамалары****Аннотация**

Мақалада мектеп оқушыларында креативтік пен шығармашылық әлеуетті қалыптастырудың теориялары мен тұжырымдамалары сипатталады. Креативтікті қалыптастырудың қағидалары мен дамыта оқытудың мүмкіндіктерін қолдай отырып, креативтікті қалыптастыруда дербес әрекеттің тиімділігі тұлғалық-бағдарлы оқыту теориясындағы қызметтер қарастырылады. Креативтікті қалыптастыру үрдісі тиімді де табысты жүруіне көмектесетін сабақ формалары көрсетіледі.

Түйін сөздер: креативтік, шығармашылық әлеует, креативті ойлау, шығармашылық ойлау, шығармашылық тұлға, тұжырымдама.

«Тұжырымдама» деген сөз түсіндірме сөздікте кең мағынада «белгілі бір құбылыстың нақты тәсілдері және әртүрлі әрекеттің құрылымдық ұстанымы, жетекші ой, бағыт» дегенді білдіреді, ал бағдарлама – нақты әрекеттің мазмұны мен жоспары немесе негізгі ережелер мен әрекет мақсатының баяндалуы деп түсіндіріледі [1, 603 б.]. Сол себепті тұжырымдама білім беру жүйесі дамуының мақсаты мен міндеттерін, құрылымы мен мазмұнын анықтайтын ғылыми-теориялық, әдіснамалық құжат болып есептеледі.

Педагогикалық зерттеулерде тұжырымдама – кез келген құбылысты ұғынып түсінудің белгілі тәсілі, оны жарыққа шығудың басшы идеясы, белгілі бір ойдың әр түрлі көзқарастағы жетекші идеялардың нақты негізі болып қарастырылады.

Осы айтылғандар негізінде бүгінгі күні креативтікті қалыптастыру қажеттігін және оның мақсатқа сәйкестігін мына себеппен түсіндіруге болады: бүгінгі іргелі жаңалықтармен ақпараттық технологияға толы қоғамда маңызды әлеуметтік мақсат – бұл жаңа ойлау стилін қалыптастыру болып отыр. Интеллектінің аса үдетпелі дамуы бастауыш мектеп жасында жүреді және зейін ерікті болып, ойлау көрнекі бейнеліктен сөздік логикалыққа ауысуы жүреді, қабылдау талдамалы және сараланған сипатқа ие болады.

Жүргізілген ғылыми-зерттеу жұмыстарына және тәжірибемізге сүйене отырып, креативтікті қалыптастырудың келесі өзара байланысқан қағидаларын негізге аламыз:



1. *Тану ынтасы қағидасы.* Оған сәйкес ерікті, өз бетімен, саналы ойластырылған ойлау әрекетін қалыптастыру көзделеді және арнайы тапсырмалар арқылы оқушылардың ойлау жұмысы ынталандыру көзделеді.

2. *Баланың жас ерекшелігіне оқыту үрдісін ұйымдастыру мазмұны мен формасына психологиялық сәйкес келу қағидасы.* Баланың дүниетанымдық негізінің мазмұндық сипаттамалары еріксіз мектепке дейінгі кезде-ақ қалана бастайды және бастауыш мектепте оқушылардың дүниетанымын саналы қалыптастыру жұмысы кең орын алады. Өйткені саналы да мақсатқа бағытталған ойлау әрекеті аса тиімді және балалар бұл жаста қоршаған шындық болмысты біртұтас, «зерттеу объектісі» ретінде қабылдайды, бұған қоса бөлек объектілерді ажыратып, олардың белгілерін анықтап, түрлі объектілерді өзара салыстыра алады.

3. *Өзіндік жеке дүниетанымдық көзқарасқа ие болу қағидасы.* Бұл, біздің ойымызша, креативтікті қалыптастыруда маңызды қағидалардың бірі болып табылады. Мұғалімге оқушының өзінің жинақтаған өмірлік тәжірибесіне сәйкес дүниені түсіну құқығын мойындау міндетті болып табылады. Себебі, кері жағдайда басты қағиданың бірі - ерікті ойлау әрекеті қағидасы бұзылады, соған сәйкес танымдылық үрдісіне де зиян келеді.

4. *Белсенділік пен өз бетінділік қағидасы.* Оқушының белсенділігі мен өз бетінділік жұмысы оның іс әрекеті арқылы жүзеге асырылады. Ал қазіргі инновациялық технологиялармен жұмыс барысында оқушының белсенділігі мен өз бетінділік жұмысы тек мақсат емес, нәтижелі жұмыстың қажетті шарты болып табылады. Білім оқушыға бере салатын зат емес, оның тұлғалық қасиетіндегі сапалық өзгеріс екендігі және нақты мақсатқа бағытталған белсенділік пен өз бетімен іздену жұмысы нәтижесінде жүретін үрдіс екендігі дәлелді түрде меңгеріледі. Сондай ақ өз бетінділік жұмыс шығармашылық жұмыстың негізі екенін ескеріліп, оқушының әрбір өз бетімен ізденісі марапатталып, мадақталып отырылады.

5. *«Өткір» талдау қағидасы.* Бұл өмірлік тәжірибесі аз бастауыш мектеп оқушылары үшін маңызға ие ұстаным болып табылады. Өйткені объектілерді, құбылыстарды үнемі жүйелі талдау, яғни олардың мәнді белгілері мен қатынастарын ажырату, оқушыларға шексіз көп құбылыстар, деректер жүйелер мен заңдылықтар ортасынан бастауыш сынып оқушылары үшін қиын болып табылатын әлеуметтік, табиғи және техникалық жүйелердің өзара ұқсастықтарын аша білуге көмектеседі.

6. *Кіріктіру қағидасы.* Ол пәнаралық компоненттер тұтастығына сәйкес іргелі білім қалыптастыруға көмектесетін оқу материалының қатаң логикалық тәртіпте реттелуін қарастырады.

7. *Теорияның тәжірибемен бірлігі қағидасы.* Бұл қағиданың қазіргі инновациялық технологиялармен жұмыста өзектілігі басым. Өйткені нәтиженің оң болуы теория мен тәжірибенің дұрыс сабақтасуына байланысты болады.

8. *Ізгілендіру қағидасы.* Аталған қағидаға сәйкес әрбір оқушыны жоғары әлеуметтік құндылық иесі деп танып, рухани адамгершілік, интеллектуалды қабілеттерін дамытуға қолайлы жағдай туғызуды көздейді [2, 97-98 б.].

Бастауыш сынып оқушыларының креативтігін қалыптастырудың теориялық негіздерін айқындау тұлғаны оқыту мен дамытудың ара қатынасы мәселесі баланың ақыл-ойының дамуы қаншалықты мөлшерде оқытуға тәуелді, қандай дәрежеде баланың ағзасының табиғи өсіп жетілуі мен дамуына байланысты екендігі дидактиканың аса маңызды әдіснамалық мәселесі. Дамыта оқытудың мүмкіндіктерін қолдай отырып, креативтікті қалыптастыруда дербес әрекеттің тиімділігі тұлғалық-бағдарлы оқыту теориясында мынандай шешімдер шығаруға толық мүмкіндік береді және келесі қызметтерді атқара алады:

Әдіснамалық қызмет қоршаған ортаның алуан түрлілігін үйретуде тұтастық бірлігін қамтамасыз етеді. Әдіснамалық қызметтің кіріктірілген амалы жалпыланған білімдерді,

әлемнің жаратылыстану-ғылыми картинасын және тұтас ғылыми дүниетанымды қалыптастыру тиімділігімен анықталады.

Біліми қызметі оқушыларда қоршаған әлемдегі объектілер, заңдары мен заңдылықтары, жалпы ғылыми ұғымдары, тану әдістері, дүниетанымдық сипаттағы іргелі теориялар мен идеялар туралы білімдердің жалпы жүйесі туралы білімдер жүйесін қалыптастырумен тұжырымдалады.

Тәрбиелік қызметі білімнің тұтастық жүйесін және ғылыми дүниетанымын қалыптастырумен сипатталады, сонымен бірге оқушылардың білімдері мен біліктерін дамытуға бағытталған оқу еңбегін оңтайландырудан да көрінеді.

Дамыту қызметі оқушының тұлғасының жан-жақты және тұтас дамуы, қызығушылықтарының, ынталарының, тану қажеттіліктерінің дамуы үшін қажетті [3, 45-46 б.].

Креативтікті қалыптастыру үрдісі тиімді де табысты жүруіне көмектесетін және дәстүрлі оқытуда да қалыптасып, басты орын алатын екі форманы көрсетуге болады:

1) *Сабақ формасы*. Сабақта оқушылардың аса көлемді шығармашылық тапсырмалармен жұмыс істеп, тұтынуы жүреді. Алайда қазіргі сабақтың ерекшелігі тек білім беру, қажетті ақпаратты хабарлау емес, сонымен бірге шығармашылықпен жұмыс істеу тәсілін үйрету. Сондықтан да дәстүрлі сабақтардан басқа тұтыну мәдениетін қалыптастыру мен технологияларды түрлендіру үшін әсіресе, нақты білімі өнімді жасақтауға жетелейтін сабақтардың орны ерекше. Бұл бағытта, біздің ойымызша, бастауыш сынып оқушылары үшін аса қызықты да шығармашыл маңызы зор дәстүрлі емес сабақ түрлерін, оқытудың жаңа технологияларына құрылған сабақтардың ролі өте зор.

2) *Сабақтан тыс формалар*. Оқытудың бұл формасының оқушылардың креативтігін қалыптастыруда аса өнімді де әрекеттік формасы болып табылады [4, 81-82 б.].

Креативтікті қалыптастырудың бастапқы кезеңінде негізгі әдістемелік тәсіл болып біздіңше, бұл жастағы оқушылардың табиғатына сәйкес келетін және оқу-танымдық іс-әрекеттерінің психологиялық қолайлы *формасы* - ойын болуы тиіс. Өйткені мектепке дейінгі кезеңде негізгі іс-әрекеті ойын болған балаға бірден мектепке, ондағы оқу үрдісіне бейімделуі қажетті уақытты қажет ететіні сөзсіз. Сол себепті де бастауыш мектепте дербес пәндерді оқыту әдістемесі тұжырымдамасы негізіне оқытудың ойындық формасының басымдылығынан біртіндеп сабақтың бағдарламалық-әдістемелік қамтамасыздану өзгешелігіне қарай арнайы қолданылатын педагогикалық технологияларды ескере отырып, дәстүрлі аудиториялық сабақтардың басым болуына көшіру қажет. Бастауыш мектептің сабақ құрылымындағы бұндай орын алмасулардың қарқыны және көрсетілген оқыту формаларының ара-қатынасы жеке сыныптардың топтық, психологиялық ерекшеліктеріне, оқыту бағыттылығына қарай түрлене алады [5, 12-13 б.].

Адам тұлғасы жеткілікті толық деңгейде жеке тұлға қасиеттерімен ішнара қиылысатын көп мінездемелік сипаттамалармен сипаттала алу мүмкіндігі бар екендігі белгілі. Белгілі кәсіби іс-әрекет түріне қатысты алына отырып, қасиеттер болжалды нәтижеге әсер ету дәрежесіне қарай, яғни кәсіби мәнділігіне байланысты бөлінеді. Сондықтан да біз өз зерттеуімізде болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін креативтігін қалыптастыру жағдайындағы маман-педагог моделінің базалық қасиеттері ретінде психологиялық-педагогикалық негіздері ұстанымы жағынан үш блокқа қатысты қарастырамыз.

Бірінші блок – болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің креативтігін қалыптастыру жағдайында педагогикалық іс-әрекетке деген шығармашылық бейімділігі.

Екінші блок – бастауыш мектептің оқу-тәрбие үрдісінде инновациялық технологияларды қолдануға деген маманның кәсіби дайындығы.



Үшінші блок – инновациялық технологияларды қолдана отырып, педагог маманның педагогикалық қарым-қатынасқа енуі.

Танымдылық бейімділік кәсіби педагогикалық іс-әрекетті жобалау және модельдеудің қазіргі амалдары туралы білімдерді қамтиды. Олар: кәсіби-педагогикалық іс-әрекетте қолданылатын инновациялар туралы, математикалық модель жасақтауға және психологиялық-педагогикалық эксперимент қорытындысын өңдеуге қажетті математикалық инструментарийлер, білімді бақылаудың адаптивті әдістері; ақыл-ой қабілеттері (интеллект, логика, есте сақтау, тәжірибе, назар аудара білу қабілеті және т.б.) педагогикалық қабілеттер, техникалық қабілеттер, өзіндік қасиеттер, ынта. Яғни біз адамның интеллектуалдық дамуы, жағымды эмоционалды көңіл-күй мен педагогикалық және техникалық қабілеттердің қалыпты деңгейі нормаларының тұрақты бірлігін болжаймыз.

Мұғалім іс-әрекеті инновация үрдісімен байланысты болғандықтан, тұлғасына қойылатын психологиялық-педагогикалық талаптар тұлғаның педагогикалық қабілеттері жиынтығын да кірістіруі қажет. Осы проблемамен байланысты ғылыми еңбектерді талдау негізінде басты педагогикалық қабілеттер есебінде дидактикалық, ғылыми-зерттеушілік, педагогикалық елестету. Осыған сәйкес педагогикалық қабілеттер келесі мазмұнға ие:

Дидактикалық қабілеттер мұғалімнің оқытудың мақсаты мен нәтижесін жобалау, қойылған мақсатқа жетудің негізгі бағытын анықтау, оқушылардың жеке ерекшеліктеріне сәйкес оқу материалын бейімдеу және оны белгілі формада меңгертуді ұсынудың әдістерін, құралдарын; оқушылардың өзбетіндік жұмыстарын ұйымдастыру қабілеті; оқушылардың шығармашылық белсенділігін дамыта отырып, оны керекті бағытқа бағыттау білу және нәтижесін өлшей білу қабілеті.

Ғылыми-зерттеушілік қабілеттер оқушыларға қажетті білім, білік және дағды деңгейін қамтамасыз ететін оңтайлы компьютерлік бағдарламаны жобалауда, сондай-ақ ақпараттық технологиялардың кірістірілуін ескере отырып, педагогикалық үрдіс компоненттері арасындағы ішкі және сыртқы байланыстарды айқындап білу қабілеті; тәжірибелік-эксперимент зерттеу жұмысын жүргізу.

Педагогикалық елестету қабілеттері оқушылар тұлғасын біліми және тәрбиелік жағынан жобалауда, өз іс-әрекетінің салдарын алдын-ала көрумен, оқушыларда дамытуға болатын қасиет түрлерін болжау білігімен сипатталады. Бүгінгі таңда қажетті талаптардың бірі - маманның техникалық ойлауға бейімділігі мен оның техникалық қабілеттерінің дамуын қарастыру болып табылады [6, 16-17 б.].

Жүргізілген зерттеулерге негізделіп отырып, маман-педагогтердің кәсіби іс-әрекеттерінің шығармашылық ынтасы саласындағы компоненттік құрамын былайша көрсетуге болады:

1. Кең әлеуметтік ынта. Оны келесі ынталық бағдарлар құрайды:

а) әрбір мәдениетті адам еңбек құралы есебінде қазіргі ақпараттық технологияларды қолдана білуі тиіс;

ә) қазіргі инновациялық технологияларды қолдана білу әріптестер және оқушылар тарапынан мойындатуға мүмкіндік береді;

б) қазіргі педагогикалық технологияларды кәсіби іс-әрекетке ендіру елеулі табыстарға жетуге көмектеседі. Ол жұмыс сапасына әсер етеді және сәйкесті біліктілік разрядының артуына мүмкіндік береді.

2. Тұлғаның интеллектуалдық-шығармашылық дамуымен байланысты ынта. Ол келесі ынталық бағдарды қосарлау есебінен жүзеге асырылады:

а) қазіргі технологияларды меңгеру маман педагогтің шығармашылық ізденістерінің креативтік іс-әрекетпен қамсыздандырылуын күшейтеді;

ә) қазіргі инновациялық технологиялар арқылы ғылыми ақпаратқа қол жеткізу мүмкіндігі өз инновацияларын жалпылауға, талдауға және рәсімдеуге көмектеседі;

б) ғалымдардың оқу орны оқытушыларымен бірлесе отырып және олардың басшылығымен эксперименттік жобаларға, сондай-ақ дамып келе жатқан қашықтықтан оқыту жүйесіне қатысуға мүмкіндік береді [7, 4-5 б.].

Психологтер дайындықты психикалық күй (уақытша дайындық жағдайы) және тұлғаның тұрақты сипаттамасы ретінде ерекшелейді. Педагогтің өзінің креативтік қабілеттерін кәсіби іс-әрекетінде қолдануға деген өзіндік дайындық деңгейінің негізгі көрсеткіші болып оның креативтігі мәселесінде кәсіби құзыреттілік деңгейі болып табылады. Креативтікті қалыптастыру логикасы кәсіби-шығармашылықтың қалыптасуының негізі болып саналады. Тек креативтігін қолдана отырып, кәсіби есептерді шешудің нақты тәсілдерін табуға бағытталған саналы жұмыста педагог шығармашылығының құнды психологиялық мүмкіндіктері, іс-әрекеттің жаңа тәсілдері мен әдістерін жасақтау мүмкіндіктері қалыптастырылады [8, 66-67 б.].

Ұйымдастырушылық қабілеттер, коммуникативті қабілеттер, іс-әрекеттің дербес стилі және қажетті біліктер мен дағдылар. Бүгінгі мұғалімге қойылатын талаптарды талдау бізге болашақ бастауыш сынып мұғалімі келесі білік, дағдылармен қарулану қажеттігін көрсетті:

- оқытудың қазіргі бағдарламалық-техникалық құралдарын пайдалана отырып, оқу материалдарын нақты және орынды жеткізу;

- қазіргі инновациялық технологияларды шығармашылықпен қолдану және бастауыш сынып оқытушыларын оған бейімдеу;

- оқу үрдісін ұйымдастыру мен білімді тексеруде ҚАТ қолдану;

- ғылыми және педагогикалық эксперимент жүргізіп, алынған нәтижелерді өңдей және талдай білу;

- керекті жұмыс ақпаратын жүйелі жинақтау, өңдеу және оны практикалық іс әрекетте пайдалана білу;

- өз іс-әрекетін жоспарлау, жобасын жасау және оның практикалық түрде жүзеге асуын тексере білу.

- объектілер мен үрдістердің креативтік моделін құру;

- педагогикалық диагностика құралдарын жасақтаудың әдістері мен тәсілдерін қолдану;

- қазіргі ақпарат құралдарын қолдана отырып, қызмет бабындағы құжаттарды дайындау, іскерлік хат алысуды жүргізу, электронды құжаттармен жұмыс [7, 101 б.].

Педагог тек білім мен ақпаратты тасымалдаушы ғана болуы бүгінгі күнде жеткіліксіз. Қазіргі оқытушы жоғары педагогикалық және психологиялық мәдениетті меңгеруі керек. Осыған орай, психологиялық пәндерді оқыту маңызы сонымен қатар, педагогикалық іс-әрекетке индивидуалды психологиялық даярлықтың құрамдас бөліктері психологиялық мәдениет, психологиялық құзырлылық, адамның өзін таныта білу іскерлігі толыққанды қамтамасыз етілуі керек.

Психологиялық-педагогикалық сабақтар болашақ мұғалім – инноватордың «ядросын» құрушы тұлға сапасын жүйелейді: бастамалық, өзбеттілік, рефлексивтілік, өз мүмкіндіктерін адекватты бағалау, сыни талқылау т.б.

Зерттеулер бойынша жоғары оқу орнының түлектері тек қана білім, дағды, икемділік қорымен ғана айырмашылықта болмайды, өз кезегінде кәсіби сапалардың жүйеленуімен, кәсіби қарқынымен де айқындалады.

Қажетті білімді өзін-өзі жетілдіру арқылы толықтыру аса қиынға соғады. Бұл үшін жеке сапаларды дамытатын бағдарламалар қажет. Яғни бұл жерде қатаң педагогикалық тренингтер, инновациялық ойындар, рефлексивті практикумдар оқытудың негізгі құралы болуы тиіс.

Қазіргі заманғы инновациялық технологиялардың аннотациясы ұсынылады. Оқытудың мазмұнын жүйелей отыра, тұлғаның когнитивті аймағының психикалық жаңашылдығын зияттан жан күйзелісіне, оның оқытудан тәрбиелеуге қалдыруға



болмайды. «Әлеуметтік орта бас миының жұмысының бағдарламасының құрылымын қамтамасыз етіп, оның кейбір маңызды бөлшектеріне кетеді. Бұл өз кезегінде зияттылықтың дамуын анықтап тұлғаның барлық құралдарын ашады. Шығармашылық энергия, құруға деген құштарлық әлеуметтік ортаның бағдарлаушы ықпалының арқасында жүйелей түседі.

А.М. Матюшкиннің тұжырымдамасын негізге ала отырып, яғни бұл тұрғыда дарындылық тұлғаның жалпы шығармашылық дамуының психологиялық алғышарттарын қарастыра келе, модельденген жүйе мен тұлғаның креативтігінің жағымды қарқынын туындатып, оның тұлғаның аймағына ықпал етеді. Сондықтан тұлғаның креативтігін оқу орындарында жетілдіре отыра, тәрбиелеуші жүйенің мақұлдаудан өткен үлгісін білу керек [9, 32 б.].

В.М. Моляко шығармашылық тұлғаның психологиялық құралына тоқталған:

- а) қызығушылықтар мен түрткілердің басымдылығы;
- ә) іс-әрекеттің эмоционалды қысымдылығы;
- б) шешім қабылдаудағы еріктілік;
- в) іс-әрекет үрдісі мен өніміне қанағаттанушылық.

Бұл құралдар басымды әрі дарынды баланың тұлғалық ортасына тән [10, 93 б.].

Яғни қазіргі заманғы нақты жағдайларға бейімделуін қамтамасыз етуді білу қажет.

Инновациялық оқыту үрдісінде субъектіге ықпал етуде тұлғаның тұлғалық аймағын сипаттайтын тұлға және психиканың құралының деңгейін ескеру шарт: 1) түрткілер құрылымы; 2) тартылыс деңгейі; 3) өзін-өзі бағалау; 4) тұлғалық мазасыздық деңгейімен фрустрациялық; 5) басымдылық әлеуметтік мәртебе т.б. Бұл әлеуметтік тәрбиелеудің моделі арқылы тұлғаның құрылу мәселесін шешуге болады, ол тұлғаның шығармашылық тұжырымдамасының айқындалуына мүмкіндік тудырады [7, 81 б.].

Шығармашыл тұлғаны табысты дамыту мүмкін болатын педагогикалық шарттарды іздеу шығармашылық мәнін, механизмдері мен өлшемдерін теориялық саналы түрде түсінудің өзекті қолданбалы аспектілерінің бірі болды. Орта ғасыр кезінде белгілі болған педагогикалық-психологиялық идеялар Орталық Азия ойшылдарының пікірлерінен көрініс тапты

Тұлғаның креативті типі әрекет түріне қарамастан (суретші, музыкант, өнертапқыштар және тағы басқалар) барлық жаңашылдарға тән.

Шығармашылық қабілет (креативтік) интеллектіге тәуелді емес, өз бетіндік фактор болып табылады (Дж. Гилфорд, К. Тейлор, Г. Грубер, А. Пономарев). Басқаша айтсақ, интеллектуалдық деңгейі мен креативті деңгейі арасында арасында аз ғана өзара қатынастылық бар, яғни интеллектісі төмен креативтер жоқ, бірақ креативтілігі төмен деңгейлі интеллектуалдар бар. Дж. Торренстің пайымдауы Д. Перкинстің әрбір кәсіп иелері үшін интеллектіні дамытудың төменгі мүмкіндік деңгейі бар деген мәліметтеріне сай.

Интеллектіні дамытудың жоғары деңгейі шығармашылық қабілеттердің жоғары деңгейін аңғартады немесе керісінше. Психикалық белсенділіктің ерекше формасы ретінде шығармашылық үрдіс жоқ. Осы пікірге интеллект аумағын зерттеуші барлық мамандық қосылады (Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стенберг және басқалар) [11, 169 б.].

Аталған бағыттардың біріншісінің дәлелі ретінде Д.Б. Богоявленская өзінің «Креативтік өріс» әдістемесінен алынған мәліметтерді келтіреді. Онда шығармашылық қабілеттер теориялық ойдың операционалды аппараты қалыптасқан балаларда ғана көрінгені дәлелденген. Бұл оның шығармашылық қабілеттер компоненті ретінде қажеттілігінен көрінеді [12, 249 б.].

А.Н. Лук, Д. Хочевар түрлі әрекет аумағында шығармашылық қабілеттердің 6 түрлі көрсеткіштерінің өзара қатынастығын зерттеді [13, 18 б.].

Д. Фельдман креативті үрдіс моделінде үш өзара байланысты құрамдасты көрсетеді:

- 1) рефлексивтілік адамның жаңалықтардан айырмашылығын көрсететін, тіл арқылы

әлемді талдау, жоспарлау, көрсету арқылы өзіндік сана, өзін-өзі бағалау негізгі үрдіс ретінде.

2) жақсыға өзгерту мүмкіндігіне сену ортаны нақты өзгертуге мүмкіндік беретін «ішкі және сыртқы» тәжірбиені ұйымдастыруға мүмкіндік беретін мақсатты бағыттылық немесе интенционалдық.

3) мәдениет пен даралық ерекшелігі ұсынған трансформация немесе қайта ұйымдастыру тәсілдерін меңгеру.

Ф. Баррен мен Д. Харрингтон креативтік аумағындағы зерттеулер қорытындысын жалпылады (1970-1980 ж.):

1) Креативтік – бұл жаңа бағыт пен жаңа өнімге қажеттілікке бейімді әсер тигізу қабілеттілігі. Бұл қабілеттілік үрдіс саналы және саналы түрде аңғарылмаған сипатта болса да болмыстағы жаңаны сапалы түсінуге мүмкіндік береді.

2) Жаңа шығармашыл өнімді жасау көбінесе жасампаз тұлғасы мен оның ішкі мотивациясының күшіне байланысты.

3) Креативті үрдіс, өнім және оның авторының ерекше қасиеттері сонылылық, өз бетінділік, сәйкестілік, міндетке барабарлық және жарамсыздық деп атауға болатын эстетикалық, экологиялық, тиімді формада, сол мезетке дұрыс және соны қасиеттер болып табылады.

4) Креативті өнімдер табиғатта түрлі болуы мүмкін: математикада жаңа мәселені шешу, химиялық үрдісті ашу, музыка, картинка немесе поэма, жаңа философиялық, діни жүйе құру, заңтанудағы инновация, әлеуметтік мәселені тың көзқараста шешу және тағы басқа [14, 183 б.].

Сонымен креативтіктің көп қырлылығы ашылды: адам әрекетінің қанша түрі болса, оның сонша түрі болады, адам табиғатында қанша аспекті болса (дене, психикалық, интеллектуалдық, әлеуметтік, эмоционалдық және тағы басқа), онда да сонша болады және олар барлық жаста, барлық мәдениетте кездеседі (Э. Ландау). Бұл түрлер мен аспектілер дәреже мен деңгейіне қарай ажыратылады; үздіксіздікті креативтік өнімінде емес, креативті үрдістен іздеу керек.

Креативтік ғылымдарға әр тұлға мен жалпы адамзаттық ізгілікті даму факторы тұрғысынан да маңызды.

Сөйтіп, шығармашылық қабілет пен креативтікті түсінуде үш негізгі беталыс белгілі. Олар біртіндеп пайда болды.

Бірінші беталыс тұтас жүз жыл жасады және С.Л. Рубинштейн мектебімен қоса, классикалық психологиялық мектептерге тән болды. Екінші беталыс Дж. Гильфорд жұмыстары мен оның ізбасарларымен байланысты. Үшінші беталыста авторлық болып табылады және Д.Б. Богоявленская зерттеулерімен байланысты (70-жылдардан бастап).

Бірінші жағдайда шығармашылық қабілеттердің барынша айқындалуы ретінде қарастырылады, яғни бірдей деп санады.

Екіншісінде – олар жеке факторға бөлінеді, дербес болады және ой қабілеттеріне параллель, тіпті қарама-қарсы бола алады. Сөйтіп, креативтік пен жалпы парасаттылық қабілет болып табылады, олардың әрқайсысы міндетті шешу үрдісін анықтайды, бірақ бұл үрдістің түрлі кезеңінде түрлі рөл ойнайды [14, 335 б.].

Үшіншісінде олар «жоғалып кетті». Бұл дегеніміз шығармашылықтың тууы үшін жауап беретін ерекше субстанцияны іздеу, бірақ оларды таба аламаймыз дейді Д.Б. Богоявленская [12, 302 б.].

Креативтіктің ғылыми «көпқырлылығы» оны кең мағынада өз бетіндік феномен, тар мағынада шығармашылыққа жалпы қабілеттілік деп қарастыруда негіз болады. Бұл тезис төмендегі теориялық ұйғарымды қалыптастыруға мүмкіндік береді:

1) Егер креативтік шығармашылыққа жалпы қабілеттілік болса, онда оған әмбебап сипат тән болу керек, яғни креативтік әркімге тән.

2) Кез келген басқа қабілеттілік сияқты креативтік жасырын болуы мүмкін.



Креативтік көрінбейтін жағдаяттар мен уақытша мезгілдер болуы мүмкін, бірақ сонымен бірге жасырын немесе етек алу, пайда болу сатысында болады.

Шығармашылық әрекет мазмұнымен тікелей байланысты түрткілер басым (елігу, тілек, бейімділік, қызығушылық, қажеттіліктер), мотивациялық қажеттілік аумағының иерархиялық құрылымында бағыттылықты шығармашыл тұлғаның негізгі сипатының бірі ретінде ұсынамыз.

Сөйтіп, шығармашыл тұлғаның мотивациялық ерекшеліктері шығармашылық үрдісіне деген анық ұмтылыс, өзін-өзі көрсете білуі, шығармашылық әрекет мазмұнымен табанды әуестенушілік. Шығармашылық мотивацияның күші өлшемін ескеру де маңызды.

Креативтік құрылымында шығармашылық (өнімді) ойлау нышандар, қабілеттердің табиғи алғы шарты, интеллектің өзгешелігінің жиынтығын құрайды. Бұл үш бірлік моделінің құрамдасы Л.В. Светличнаяның зерттеулеріне сәйкес қабілеттері орташа студенттерді алғанда, олардың әрекетінің табыстылығын қамтамасыз етеді және компенсаторлық функцияны орындайды [15, 42 б.].

Э. Ландау шығармашылық ойлау ұғымының орнына «креативті ойлау» ұғым – сөз тіркесін қолданады. Ол «біздің қиялымызға ішкі немесе сыртқы қозғалыс жасағанда біз «ойланамыз»; өз сезімімізді білдіргіміз келгенде, еске түсіргенде, жоспарлағанда біз «ойланамыз»; ойлағанда, мәселені шешуге тырысқанда, ойлағанды қалыптастырғанда біз «ойланамыз». Осының барлығы логика мен фантазия, ішкі және тұлға аралық қарым-қатынас полюсі болып табылатын креативті ойлау, белсенділік», – деп жазады [16, 300 б.].

Қалыптасқан шығармашылық (өнімді) ойлы студент байқампаздығы және жадының жақсылығымен ерекшеленеді, айқын және жан-жақты білуге құштарлық танытады, бейнелеу әрекетінде, ойындарда, материалдар мен идеалдарды қолдануда ойлап тапқыш; сонылы идеяларды жүзеге асыруға немесе сонылы шешім табуға қабілетті, практикалық білімге қабілеттілік танытады, негізгі ұғымдарды жылдам меңгереді, ақпаратты тез есіне сақтайды. Әдетте, бұндай студенттер білімнің көп аумағында жетістікке жетеді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Жанұзақов Т. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі. – Алматы: Дайк-Пресс, 2008. - 603 б.
- 2 Бұзаубақова К. Жаңа педагогикалық технологиялар. // Қазақстан мектебі. – 2005. - № 4. - 97-98 б.
- 3 Арысбаева З. Инновациялық әдіс-тәсілдерді қолдану ерекшеліктері. // Қазақстан мектебі. – 2007. - № 1. - 45-46 б.
- 4 Шарапат Ә. Педагогикалық инновацияны іске асырудың жолдары // Қазақстан мектебі. – 2001. - № 6. - 81-82 б.
- 5 Бейсембаева А. Оқу-тәрбие үрдісін ізгілендірудің мүмкіндіктері. // Қазақстан мектебі. – 2001. - № 4. - 12-13 б.
- 6 Көшімбетова С. Оқыту тиімділігі – озық технологияларда. // Қазақстан мектебі. – 2005. - № 7. - 16-17 б.
- 7 Камзина Б.М. Жаңа инновациялық технологияларды оқу-тәрбие үрдісіне енгізудің педагогикалық шарттары. 2006. - 4-5 б.
- 8 Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия. – Питер, 2000. - 66-67 б.
- 9 Матюшкина А. М. [Развитие творческой активности школьников](#). - М.: Педагогика, 1991. - 160 с. (С. 32)
- 10 Моляко В.А. Психологическое изучение творческой личности. - Киев, 1978. - 93 с.
- 11 Васильева Т.П. Психолого-педагогические условия развития креативности учащихся начальных классов в Вальдорфской школе: дисс. ... кандидата пед. наук. – Санкт-Петербург, 2001. - 187 с.

- 12 Лебедева Л.Д., Бибикова Н.В. Креативность младших школьников: контекст «развитие». - Ульяновск: УлГПУ, 2004. - 194 с.
- 13 Ахметова Г.К. Образовательный идеал в теории и практике подготовки педагогических кадров. - Алматы: Қазақ университеті, 2000. - 124 с.
- 14 Турчак С.К. Педагогическое сопровождение развития креативности младших школьников: дис. ... кан. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2007. – 190 с.
- 15 Каргин С.Т. Влияние профессионального взаимодействия в вузовском педагогическом процессе на качество подготовки будущих учителей: автореф. ... доктор пед. наук. - Алматы, 2000. – 42 с.
- 16 Қайдарова А.Д. Логика исследования проблем становления и генезиса развития содержания высшего педагогического образования: учебно-методическое пособие. - Алматы: ҒЫЛЫМ, 1997. - 300 с.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются теории и концепции креативности и творческого потенциала.

RESUME

This article is about theories and conceptions of creativity and creative potential.

Аннотация

Бұл мақалада халық арасында ежелден белгілі, кең тараған ұлттық ойын атаулары талданып, олардың мазмұны, этнографиялық және тілдік сипаты, шығу тегі, жасалу жолдары түсіндіріледі.

Түйін сөздер: Серекқұлақ, ақсерек-көксерек, қасқұлақ, жырадағы қасқыр, аққу-қаздар, дүмпілдек, соқыртеке, түйе, түйе, түйелер, көксиыр т.б ойын атауы.

А.А. Ақжанова

С. Сейфуллин атындағы
Қазақ аграртехникалық
университеті,
пед. ғыл. магистрі, оқытушы

Жануарлар бейнесін елестетіп ойнайтын ойын атаулары

Халқымыздың тарихи – мәдени мұраларының түрлері сан алуан. Осындай құнды мәдени игіліктердің бірі – ұлт ойындары. Халық өзінің қоршаған дүниенің қыры мен сырын егжей – тегжейлі білуді баланың санасына ойын арқылы жастайынан сіңіре білуді көздеген. Ойын бала табиғатымен егіз. Ендеше, біз әңгімелегелі отырған жануарлар бейнесін елестетіп ойнайтын ойын түрлері. Бұл ойындардың негізінде балалардың ой-санасында төрт түлік мал және басқа жан-жануарлар жайлы қалыптасқан танымдық бейнелер жатыр. Ойында сол бейнелер елестетіледі. Мысалы, қасқыр бейнесімен байланысты мынадай ойын атаулары туған: *серекқұлақ* – жаздың жайлы түнінде қыз-бозбалалар ойнайтын ойын атауы. Бұл ойынды *қызбөрі* деп те атайды [1, 8т., 276]. *Серекқұлақ* ойынында бір епті жігіт қасқыр (бөрі) болып, ал қыз-келіншектер қой болып ойнайды. «Абай жолы» романында бұл ойын жақсы көрсетілген (қ. 39-б.). В.Радлов *серекқұлақ* сөзін – тік құлақ (стоячие уши) мәнінде береді 2., IVт., 459]. Қазақ жастары ойнаған «Көкбөрі» ойыны да (көкпардан басқа) осы «серекқұлақ» іспеттес сияқты. *Ақсерек-көксерек* – алаңда ойналатын ойын түрі. Жиналған ойыншылар екі топқа бөлініп, арасы 20 метр қашықтықта тұрады. «Ақсерек-көксерек, мұнда бізге кім керек» деп, ана топтың ойыншыларынан атын атап біреуді шақырады. Ол адам қол ұстасып созыла тұрған топты жүгіре келіп үзіп кетуі керек. Ал үзе алмай қалса, осы топта қалып қояды. Бұл топ тағы да солай қайталап шақырады. Бұл жолы үзіп кетсе, жаңағы өз ойыншысын бірге ала кетеді. Ойын осылай жалғасады. Қай топта адам саны көбейеді, сол топ жеңеді [3, 56]. Ойынның атауы жөнінде мынандай пікір айтуға болады. *Көксерек* сөзі қазақта

ертеден белгілі. Түсіндірме сөздікте оның екі мағынасы көрсетілген. 1) жас бөрілердің (қасқырлардың) ішіндегі ең мықтысы, өжеті, 2) ауыс. Айтқанын істететін, өктем. *Биіктің иек ортасынан қараған көксерек менің ерге отырысымнан бастап, атымның аяқ алысына дейін, кім екенімді көріп-біліп отыр* (Ә.Көшімов). *Мен даланың көксерек, көкжал бөрісімін, білсеңдер* (М.Сатыбалдин) [1, 8т., 129]. *Көксерек* екі құрамды сөз: *көк* «көк, аспан түстес, көк сұр», түсіндірме сөздікте *серек* «сыриған, сорайған», одан *серек құлақ* «ұзынша келген, тікше құлақ» туған [1, 8т., 276], В.Радловта «тік тұрған» деген мағынаны береді [2., IVт., 459]. Ойын атауындағы *көксерек* ауыс мағынада «батыл, өжет, топ бұзар, шепті бұзар жас адам» дегенді бейнелеп тұр. Ойын тәртібінде ойыншылар екі топқа бөлініп, бір жағы қозы, лақты аузымен тістеп иығына салып алып кететін көксеректер тобын бейнелеген. Екінші жағы соған парапар болсын деген мақсатпен ақсеректер тобы деп бейнеленген. Сірә, *ақсерек* сөзі көксерекке ұқсастырылып қойылған атау тәрізді. Ж.Т.Жанұзақовтың сөздігінде *ақсерек* «қазақтың ақсүйек тәрізді ұлттық ойыны» деп берілген [4, 27]. Бірақ *ақсеректің* бұл мағынасы талданып отырған ойын атауы мағынасынан басқаша сияқты.

Қасқұлақ – жаздыгүні түнде алаңда жастар ойнайтын ойын атауы. Ойынға қатысушылар іштерінен «күзетші» мен «қасқырды» сайлайды. «Қасқыр» басына ақ орамал байлайды. Қалған ойыншылар «қой» болады да жан-жаққа бытырап, түн қараңғысына еніп жоқ болады, демек ұзап барып жасырынады. Күзетшінің көзіне түспес үшін «қасқыр» да ұзап барып тығылады. «Қойлар» жасырынып болғаннан кейін күзетші қой күзетуге шығады. Қойлар тығылған беттерінде қозғалмай жата береді. Күзетшінің мақсаты – қойға шабатын қасқырды аңду, ал қасқырдың мақсаты – күзетшіге көрінбей қой ұрлау. Қойлардың жатқан жерін екеуі де білмейді. Ойынның шарты бойынша қасқыр күзетшінің көзіне түспей келіп қойды ұстап алса, онда қойға қашуға болмайды. Ондай жағдайда екеуі күзетшіге келіп, атқарып жүрген міндеттерін (қасқыр, қой болу) алмастырады. Ал күзетші қасқырдан қойды аман алып қалған жағдайда қасқырдан құтылған қой күзетші болады. Ал басқа қойлар тығылған күйінде қала береді. Тек қана қасқыр мен күзетші арасында болып жатқан өзгерісті күзетші қатты дауыстап айтып, кімнің күзетші, кімнің қасқыр болғанын хабарлап тұрады. *Қасқұлақ* атауындағы *қас* қасқыр сөзінің қысқартылған түрі болуы мүмкін.

Жырадағы қасқыр – жаз мезгілінде ойлы-қырлы жерде ойналатын ойын атауы. Балалар қояндарша секіріп үйренеді. Секіру мен жүгіруді бірге орындап, аяқтарының күшін жетілдіреді. Жан-жағын тез бағдарлап, қауіпке төтеп беруге жаттығады. Батыл қимылдап, өз күшіне сенімі пайда болады. Ұзындығы 25-35 метр ойын алаңының тең ортасынан арасы 2-3 м екі қосарланған (параллель) сызық (жыра) жүргізіледі.

Ойыншылар арасынан 1-2 қасқыр сайлайды. Қасқырлар жыраның ортасына барып тұрады.

Қалған ойыншылар – қояндар алаңның бір шетінде бір қатар болып тұрады. Басқарушының белгісінен кейін қояндар қос аяқтап секіре жөнеледі. Жыраға жақындағанда екпіндете жүгіріп, ортасына түсіп кетпей, одан бір аяқпен секіріп өту керек.

Ал қасқыр ол кезде қояндарды ұстап алуға әрекет жасайды. Ұсталғандары ойыннан шығып, екінші шетке барып тұрады. Ойынның соңында ұсталмай қалған екі ойыншы жеңіске жеткен болып саналады. Келесі жолы ойынды солар бастайды [5, 17].

Аққу-қаздар – балалардың екіге бөлініп, алаңда ойнайтын ойын атауы. Ойынға қатысушылар өздерінің арасынан кімдер қасқыр мен қожайын рөлін ойнайтынын белгілеп, қалғандары аққу-қаздар болады. Алаңның бір жағында отағасы мен қаздар тұратын үй сызылып салынады, екінші жағында – қыр астында жасырынған қасқыр. Отағасы қаздарын көкке тойынып, бой жазып қайту үшін далаға шығарып жібереді. Қаздар үйден едәуір жер алыстап кетеді. Шамалы уақыт өткен соң қожайын қаздарын шақырады. Сөйтіп отағасы мен қаздардың бір-біріне тіл қатысуы басталады.

– *Қаздар, қаздар!*



- Га, Га, Га.
 – Қарындарың ашты ма?
 – Иә, Иә, Иә,
 – Аққу-қаздар қайтыңдар!
 Қыр астында қасқыр бар!
 – Не істеп жатыр ол онда?
 – Шіл жеп жатыр ол онда
 Ал үйге қарай қашыңдар!

Қаздар үйге қарай қашады, қасқыр оларды ұстап алуға ұмтылады. Ұсталғандар ойыннан шығады.

Барлық қаздар ұсталған кезде, ойын аяқталады. Соңында қалған ең епті және жүйрік қаз қасқыр болады.

Ойын тәртібі бойынша, қаздар тек алаңнан шықпай «үшуға» тиіс. Қасқыр оларды «Ал үйге қарай қашыңдар!» сөзінен кейін ғана ұстауға ұмтылады.

Дүмпілдек – алаңда ойналатын ойын атауы. Өте көне ойындардың бірі. Ойын шилі, қарағанды, жыра, жықпылды жерлерде ойналатын болған. Жиналған ойыншылар екі топқа бөлінеді, бір тобы «қойлар», екінші азырақ топ «қасқырлар» болады. «Қасқырлар қойларды аңиды». Ал «қойлар олардың» көзіне түспеуге, ұстатпауға тырысады. Ойын «Қасқырлардың» «қойларды» түгелдей ұстауымен аяқталып, қайта жалғасып отырады. Ойыншылар орын ауыстырады [3, 124].

Соқыртеке – көзі орамалмен таңылған адам ортаға шығып, басқаларды қолымен қармалап ұстауға тырысатын ойын атауы [1, 8т., 329]. *Ол алтыбақан, соқыртеке ойыны кезіндегі оның ең алғаш Әбішпен кездесуі жақсы елес береді* («Қаз.әдеб.»). Ойынға қатысушылар жиналып, алқа-қотан тұрғаннан кейін, бір қыздың не бір баланың көзін байлап, қолына бір метрдей жас шыбық беріп, ортаға шығарады. Ол:

- Қараңғыда көзім жоқ,
 Тиіп кетсе сөзім жоқ.
 Қайда кеттің, қалқажан,
 Жетектейтін өзің жоқ.
 Қолға түскен құтылмас,
 Қала бермек көзім боп, –*

деп, алқа-қотан тұрғандардың ішінде әрі-бері жүреді, тұрғандар соқыртекеге тиіп қашып жүреді. Осылай ойнап жүргенде соқыртекенің қолына түскен ойнаушы ұтылады да, екеуі орын ауыстырады.

Соқыртекемен оны түрткілеп қашып жүрушілердің өрісін мөлшерлеп сызып қояды. *Соқыртеке* атауының лексикалық құрамы халық тілінде белгілі сөздерден тұрады. *Соқыр* және *теке* сөздерінің тіркесі шектестік, қатыстық заңдылығы бойынша ауыс мағынада қолданылып, ойын атауына айналған деуге болады. А. Қайдаров *соқыр* сөзінің тегін *соқ+ыр* деп ажыратады [6, 274].

Түйе, түйе, түйелер – оңаша алаңда өтетін ойын атауы. Ойынға қанша бала болса да қатыса береді. Ойын басталар алдында бір бастаушы және бір аңдушы белгіленеді. Басқалары «түйе» болып есептеледі. Содан кейін ойынға қатысушы балалар бойларының ұзын-қысқалығына қарай, бірінің соңынан бірі тізіліп тұрады, әрқайсысы алдындағы баланың белінен ұстайды. Ойын аңдушының: «Қай жағың терең, қай жағың таяз?» – деген сұрауымен басталады. Бұған бастаушы: «Былай барсақ арба сынады, былай барсақ өгіз өледі», – деп жауап береді. Сонда аңдушы ең соңғы ойыншыны нұсқап: – «Анау түйенің жүгі ауып барады екен, жөндеп жіберейік», – деп, ең соңғы ойыншыға қарай тұра ұмтылады. Ондағы мақсаты – ең соңғы ойыншыны ұстап алу. Бастаушы әлгі ойыншыны қорғауға әрекет жасайды, аңдушыға алдырмауға тырысады. Ұсталмағандары бастаушының соңынан тізбегін үзбей жүгіріп отырады. Егер аңдушының ұстағандары ойыншының жартысынан асса, онда қайтадан бастаушы белгіленеді. Ал біршама уақытқа

дейін аңдушы мандытып «түйелерді» ұстай алмаса, ол да ауыстырылады. Ойын атауы түйе жайында қалыптасқан менталдық ұғымға қатысты туған. *Үлек пен тайлақ* – жыл мезгілінің барлығында да ойнай беретін ойын атауы. Ойын кең алаңда немесе клубтарда, денешынықтыру спорт залдарында өткізіледі. Ойынға қатынасушылар қол ұстасып дөңгелене тұрады. Олар өз араларынан бірін «тайлақ», екіншісін «үлек» қып таңдап алады. «Тайлақ» қоршаудың ішінде қалады да, ал «үлек» қоршаудың сыртына шығады.

Ойын бастағанда «үлек» «тайлақты» шайнап тастамақ болып, қоршауды бұза жара ұмтылады, бұл кезде «тайлақ» сып етіп қоршаудан шығып кетеді. «Үлек» «тайлақты» ұстап, таламақ болғанда, қатынасушылар: шөк, шөк! – деп «үлекті» шөгеріп, «тайлақты» одан айырып алады. Ойнаушылар «тайлақты» қоршаудың ішіне тез кіргізіп, «үлектің» жолын бөгейді. Бірақ ол «үлектің» киімінен тартып, итеріп жасалған қарсылық түрінде емес, жалпы ойын тәртібіне сай ұстасқан қолдарды жоғары, төмен түсіру арқылы реттеліп отырады. Бұл ойынды «Мысық пен тышқан» ойынының бір түрі деп те атайды [5, 9]. Ойын атауы түйе өміріне қатысты менталдық ұғымнан туған.

Көксиыр – жазда алаңда ойналатын ойын атауы. Көгалға жиналған ойыншылар бір сызықтың бойына малдасын құрып отырады. Ойын жүргізуші көксиырдың рөлін ойнайды. Қатардың оң жақ шетінде бұзау отырады. Көксиыр ойнаушылардың ортасына келіп: «Бұзауымды жоғалтып алдым, көргендерің бар ма?» – деп сұрайды. Ойнаушылар барлығы бір дауыспен: «Ит-құс жеп кеткен, емізбей, сүзгенді шығардың, бізден аулақ жүр», – дейді. Көксиыр алыстап барып қайта келіп, ештеңе көрмеген, білмегенсіп: «Мен ойнайтын, мен құшақтайтын балам жоқ, адамзат, мені есіркендер, ең ақыры киім тігетін икемім жоқ», деп сұрана бастайды. Бірақ ойнаушылар бұл жолы да бұзаудың қайда екенін айтпай, бірақ әрқайсысы өз бойынан бір белгі заттарын көксиырға береді. Ол кеткеннен кейін соңынан бұзауы барады. Енесі оны «Сен іздегенде, таптырмай қойғансың», – деп қайта қуып жібереді. Бұзау топқа қайтады, оған ілесе көксиыр да келеді. Бұзау теріс қарап тұрады да, көксиыр ойнаушылардан жиналған заттарды бір-бірлеп шығарып, бұзаудан ол заттың иесінен қандай жаза бұйыратындығын сұрайды. Теріс қарап тұрған бұзау ана заттың иесі ән салсын, мына заттың иесі би билесін деген сияқты алуан түрлі айыптарды атайды. Осылайша ойнаушылардың барлығы өз өнерлерін көрсетіп болғаннан кейін, ойын қайта басталады. Көксиыр мен бұзау өз қызметтерін ойыншылардың ішінен көңілдері қалағандарына тапсырады [5, 103]. Ойын атауы балалардың мал өмірі жайлы қиялын білдіретін менталдық ұғымнан туған.

Алакүшік – жастар (көбінесе балалар) өзара кезектесіп, бірі күшік болып, қалғаны соны мазақтап жүгірісіп ойнайтын халық ойынының атауы [7, 1т., 348]. *Мақсат алакүшіктің қолына түспеу, қайсысы түсіп қалса, келесі алакүшік сол болады* (ҚСЭ). Ойынды кең, жазық аулада немесе спорт залында ойнауға болады. Ойынға жиналғандар топтасып тұрып, араларынан біреуді алакүшік етіп белгілейді. Олар Алакүшіктің назарын өзіне аударуға тырысып, оны келемеждейді. Алакүшік ойыншылардың біреуін қолға түсіруге әрекет жасайды. Қолға түскен ойыншы Алакүшік болады да, бұрынғы «алакүшік» ойыншылар қатарына қосылады. Ойын сергектікке баулиды. *Алакүшіктің* лексикалық құрамы халық тілінде белгілі *ала* және *күшік* сөздерінен тұрады. Ойын атауы осы екі сөз тіркесінің ауыс мағынада бейнеленіп қолданылуынан шыққан деуге болады. «Ала», «ала ат» М.Қашқарида берілген [ҚӘТС, 1т., 348]. Ә. Қайдар *күшік* сөзінің құрамын *күш+ік* деп бөледі де, *кіш-кіші-кішкене-кішік* сөздерімен салыстырады [6, 233].

Асау мәстек – жастар ойынының атауы. Ойынға қатынасушы жастар жиылып келіп, «Асау мәстек» құрады. Ол үшін 4-5 қадамдай қашықтықтан екі мықты қада қағады. Кейде бұған өсіп тұрған екі ағашты да пайдалануға болады. Жерден 50-70 см биіктікте екі қаданың арасына арқан байлайды да, оның үстіне ескі көрпеше (шапан, киіз, тон) салады. Ойын жүргізуші балаларды ойынға тақпақ айтып шақырады:

*Әй, ер екенің білейін,
Ешкі сойып берейін,*



*Тақия алсаң еңкейіп,
Құламасаң теңкейіп,
Ерлігіне сенейін!*

Өзінің ептілігін сынағысы келген ойыншы:

Асау мәстек бұл болса,

Үйретейік көріңіз,

Маған таяқ беріңіз! –

деп, ортаға шығады. Ойын жүргізуші таяқты беріп тұрып, санай бастайды:

Міне, саған таяқ,

Үшке дейін санақ.

Бір...

Екі...

Үш...

Ойынға шыққан бала санақ біткенше таяқтың көмегімен арқанның үстіне атша мініп алуы тиіс те, жерден еңкейіп тақия алады. Жеңіп шықса, ойын жүргізуші айыпты болады да, жығылса – өзі айып тартады.

Айып өлең айту, ән салу немесе қораз болып шақыру, түйедей боздау, ешкі сияқты маңырау түрінде болады [5, 47]. Ойын атауы есек жайында қалыптасқан менталдық ұғым негізінде туған.

Жапалақтар мен қарлығаштар – кең, жазық алаңда өтетін ойын атауы. Ойынға қатынасушыларға шек қойылмайды. Ойнаушылар екі топқа бөлінеді де, бірінің арқасына бірі арқасын қаратып, екі сап құрып тұрады. Бір қатардағыларды «жапалақтар», екіншісін «қарлығаштар» деп атайды. Орталарынан біреуді ойын жүргізуші етіп алады. Ол ойыншылардың арасынан жүріп отырып, сөзін үзіп-үзіп, созып сөйлейді: *қар- үзіліс- лығаш* немесе *жа...*, деп сөз аяғын айтпайды. Сонда аты аталған топ бытырап қаша жөнеледі де, аты толық аталмаған топ оларды қуады. Ұсталған ойыншы ұстаған топтың ойыншыларының топтарына қосылады. Қашушылар мен ұстаушылар алдын ала келісілген белгі бойынша ұсталғанын мойындайды. Ол үшін қашушы ойыншы қолын тигізсе болды. Қай топтың жеңгенін ойын соңында қайсысының саны көп болса, соған қарай шешеді [5, 29]. Ойын атауы құс атаулары *жапалақ* және *қарлығаш* сөздерінің тіркесіп, екінші аталымдық ауыспалы мағынасынан туған.

Кірпіше қарғу. Ойынға он шақты бала қатысады. Ойнаушылар бірінен кейін бірі 3-4 метр аралықта сапқа тұрады. Әр ойыншы басын ішке салып, бір аяғын алға созады да, созған аяғының үстіне қолдарын салып, еңкейіп тұрады. Ойынды ең соңғы ойыншы бастайды. Еңкейіп тұрған алдындағы баланың арқасына қолын тіреп, аяғын тигізбей, үстінен қарғып өтеді. Содан кейін алдына келіп, өзі де еңкейіп тұрады. Қарғи алмаса, ойыннан шығып қалады. Кезек бастапқы балаға қайта айналып келгенде, ойын аяқталады. Ойын атауы кірпінің қимылына ұқсатуға байланысты туған [5, 63].

Қырықаяқ – көгалда немесе спорт залдарында ойналатын ойын атауы. Ойыншылар теңдей екі топқа бөлініп, басқарушы сайлап алады. Екі топтағы ойыншылар да бір-бірінің белінен құшақтап, қатар тұрады. Топтан 25-30 метр қашықтықта көмбе белгіленеді. Басқарушының белгісі бойынша екі топ ойыншылары сол қалыпта аяқтарын тең алып, құламай, үзілмей көмбеге бірінші жетулері тиіс. Көмбеге бірінші жеткен топ жеңіске жетеді. Басқарушы ойын тәртібінің бұзылмауын қадағалап тұрады [3, 72]. *Қырықаяқ* ойын атауы осылайша аталатын жәндік атауына ұқсастырылып, метафоралық жолмен ауыс мағынада пайда болған. Ойын атауын білдіретін *қырықаяқ* сөзі жәндік атауына байланысты шыққан екінші атауыш сөз болып табылады. *Қырықаяқ* сөзінің құрамындағы *қырық* сөзі Күлтегін ескерткішінде, «Құтадғұ білігте» *қырқ*: «Күлтегін қырқ йачайур ерті» – «Күлтегін отыз бір жасқа толды» [8, 446]. *Аяқ/айақ* сөзінің құрамын Ә.Қайдар *ай+ай* деп жіктейді. *Ай* чуваш тілінде бір нәрсенің төменгі жағы дегенді білдіреді [6, 186].

Қазақ халқының негізгі кәсібі мал шаруашылығы болғандықтан, халық жануарлар бейнесін өлең айтса, сарыны етіп, ертегі айтса, бас кейіпкер етіп, халық өмірінде сарқылмас жануарлар дүниесін қолданбаған не елестетпеген мәдениеті, әдебиеті, бала тәрбиесі, әр алуан этнографиялық ерекшеліктері болмаған. Алайда, бұл ойындар – жасөспірімдер үшін сан алуан, сан сырлы, жұмбағы көп, ерекшелігі мол дүние. Сондықтан халық қазынасының бір саласы халық ойындарында жануарлар дүниесін елестетіп ойнайтын ойындарды көп сақтаған. Осындай ойындар арқылы халық данасы жасөспірімдерге өмір сүрудің негізгі көзі осы малда екендігін, оның әкеден балаға мирас екенін байқатады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі. 1-10 тт. - Алматы: Ғылым, 1974-1986.
- 2 Радлов В.В. Опыт словаря тюркских наречий. - СПб, I-IV тт., 1888-1911.
- 3 Сағындықов Е. Қазақтың ұлттық ойындары. - Алматы: Рауан, 1991. – 174 б.
- 4 Қазақ тілінің сөздігі. /Редакциясын басқарған Т. Жанұзақов. - Алматы, 1999. – 774 б.
- 5 Қазақтың ұлттық ойындары. /Құраст.: С.Тайжанов, С.І. Қасымбекова. - Алматы, 2004. – 115 б.
- 6 Кайдаров А.Т. Структура односложных корней и основ в казахском языке. - Алма-Ата: Наука, 1986. – 323 с.
- 7 Қазақ әдеби тілінің сөздігі. - Алматы: Арыс, 1-3 т., 2006; 4-6 т. 2007.
- 8 Древнетюркский словарь. - Ленинград: Наука, Ленингр. отд., 1969. 676 с.

РЕЗЮМЕ

В данной статье речь идет об образовании наименований игр, способствующих развитию мышления и кругозора детей.

RESUME

This article is devoted to the ways of forming the games contributing to the development of thinking and expanding children's outlook.



Аннотация

Мақалада М.Ғабдуллиннің шығармашылық мұрасы қазіргі әдеби үдеріспен, сондай-ақ жанр мен мәтін, стильдік ерекшеліктердің қолданыс аясы мен көркемдігі тұрғысынан қарастырылып, өзектілігіне мән беріледі.

Түйін сөздер: тақырып, мәтін, өнер, стиль, шығармашылық, поэтика.

Р. Тұрысбек

Л.Н. Гумилев атындағы
Еуразия ұлттық университеті,
филол. ғыл. д-ры, профессор

Батырлық болмыс пен ғалымдық келбет (Мәлік Ғабдуллиннің ғылыми- шығармашылық мұрасы хақында)

Қазақ руханиятында Мәлік Ғабдуллиннің есімі мен еңбегі кеңінен мәшһүр. Ол – қоғам қайраткері һәм қаламгер, әдебиет зерттеушісі әрі ұстаз-ғалым. Өмірбаян беттеріне үңілсек, әрине, қоғамдық қызметтері, біліми-ғылыми бағыттардағы еңбектері де қалың көптің көкейінен шығып, жас ұрпақтың да назарын аудартады: «...КСРО Пед.ҒА академигі (1959), Кеңес Одағының батыры (1943), ҚР еңбек сіңірген қайраткері (1961), Қаз ҰПУ бітірген (1935), ҚР ҰҒА Тіл және әдебиет институтының директоры (1946-51), Қаз ҰПУ ректоры (1951-63)...» [1, 147]. Орайлы тұста еске алсақ, өмірбаян беттері, қоғамдық қызметтері бай да мазмұнды, жарасымды сипат алады: «...М. Ғабдуллиннің ғылыми-творчестволық жұмысы 1938 жылы СССР ҒА-ның Қазақстандағы филиалында кіші ғылыми қызметкерліктен басталды. 1941-1946 жылдары Совет Армиясының генерал И. Панфилов бастаған даңқты 8-гвардия дивизиясы сапында болып, Ұлы Отан соғысына қатысты. Ғабдуллиннің Ұлы Отан соғысындағы ерлік даңқы бүкіл одаққа әйгілі. Оның бұл ерлігі алғаш рет белгілі жазушы Б. Полевойдың «Правдада» жарияланған «Эпостың тууы» атты очеркінде баяндалды. Көптеген қазақ ақындары Ғабдуллинге арнап өлең-жырлар шығарды. Соғыс аяқталып, армиядан қайтқаннан кейін Ғабдуллин республиканың ғылыми-педагогикалық мекемелерінде қызмет атқарды...» [2, 349].

Асылы, М. Ғабдуллиннің шығармашылық мұрасында бейбіт өмір, майдан көріністері, елдік пен ерлік орны, жауынгер жолы, қаһармандық келбет, батырлық болмыс, адами сипат арналары кең көлемде суреттеледі. Әсіресе, «Менің майдандас достарым» (1947), «Майдан очерктері» (1949), «Сұрапыл жылдар» (1971) сынды туындыларында панфиловшылардың ерлік шежіресі, ұлттық-патриоттық рух, халықтар достығы,



интернационализм сипаты, ар-намыс үні, өмір мен өлім тартысы, соғыс және бейбітшілік мәні, әскери өнердің қыр-сыры, қаһармандықтың үлгі-өрнектері кең орын алады. Бастысы, өзі көріп, куәсі болған жағдаяттар туралы дәлдік пен көркемдік құндылықтар қалың көптің қызығушылығын туғызып, өзгеше әсер-ықпал етеді. Бұдан басқа: «...Мәлік Ғабдуллиннің шығармаларында Ұлы Отан соғысы кезінде табандылық, шыдамдылық, төзімділік көрсеткен қазақстандық ұландардың өнегелі, батырлық іс-қимылдары, өршіл рухы, жігер-намысы, көңіл-күйі, сезім-әсер толқындары, асқақ арманы, ар-иманы, ұлттық салт-дәстүрлер, халықтық-педагогикалық тәжірибелер, дүние, болмыс туралы философиялық толғаныстар, майдан шындығы шынайы суреттеледі. Жауынгер жолы, олардың өз ара қатынасы, тапқыр әрі әдемі әзілдері де орынды келтіріледі» [3, 82].

Тегінде, М.Ғабдуллиннің әдеби-ғылыми бағыттардағы зерттеу еңбектері қазіргі кезеңде де тақырыптық мәнін, мазмұн байлығын, өзектілігін жоғалтпағанын аңғарар едік. Бұл бағытта, әрине, «Әдебиеттегі жағымды образ», «Алып ата», «Қазақ мақалының күші», «Қазақтың батырлар жыры туралы», «Қазақ әдебиетінің оқулықтарын жазу туралы», «Халық әдебиетін жинайық», «Халық фольклоры жайында», «Ұлы көтеріліс, орындалған арман» т.с.с. мақалаларында халық мұрасы, елдік мүдде, қаһармандық шежіресі, тарих пен таным арналары, ұлт руханиятының қымбат қазыналары хақында кемел ойлап, кең түрде қарастырады. Халық әдебиетіне қамқорлық пен құштарлық, оны жинап-жүйелеу міндеттері де айқын танылады.

Ал, «Қазақ фольклористикасы» атты ұжымдық жинақтағы (1972) М. Ғабдуллиннің «Қазақ фольклористикасының даму жолдары» атты ғылыми мақаласында жалпылама бағыт, шолу сипаты аңғарылғанымен, тақырып табиғаты кең түрде ашылып, байыпты байлам, білімі тереңдік, зерттеп-зерделеу мұраттары айқын. Автор алдымен әдебиеттану ғылымының тарихын, тағылымды тұстарын, кемел көкжиегін жан-жақты барлап, танып-талдап, жіті айқындайды. Ондағы ұлттық фольклористиканың қалыптасуы мен дамуын, қоғамдық мәнін, тарихи негізін, әдеби-рухани құндылықтарын дәлелді дәлдік, нақтылы талдау негізінде жан-жақты ашып көрсетеді. Оны шартты түрде үш кезеңге бөледі: "Бірінші кезең - 20-30 жылдар; Екінші кезең - соғыс жылдары; Үшінші кезең - Ұлы Отан соғысынан кейінгі жылдар» (4, 7).

Ұлттық фольклордың әуелгі зерттеу нысаны: ескі мәдени мұраны игеру мен халық әдебиетінің тарихын зерттеу екеніне мән береді. Әдеби мұра мен оны зерттеу ісіндегі «алыптар тобының» еңбектері, атап айтқанда С. Сейфуллин қарастырған шығармаларындағы таптық тұрғыдан баға беруі (10 бет), М. Әуезовтің «Қазақ әдебиетінің қазіргі дәуірі» (1922), «Қобланды батыр» (1925), «Қазақ әдебиетінің тарихы» (1927) зерттеулерін тарихи тұрғыдан танып-талдауын (11 бет) айрықша атап, маңызды тұстарына мән береді. Қоғамдық құбылыстар, кезеңдік көріністер де назарға алынады.

Ал, осы тұстағы фольклористикада тақырыптық тұрғыдан алғанда бірнеше маңызды мәселелердің қозғалғанын да бөлекше атайды: Оқулықтар жасау мәселесі; Ауыз әдебиетінен үйрену мәселесі; Ауыз әдебиетінің халық өміріне байланысы және халық ақындарының творчествосы туралы (12 бет).

Оқулық жасау мәселесінде С. Сейфуллиннің «Билер дәуірінің әдебиеті» (1932), С. Мұқановтың «Қазақтың пролетариаттық әдебиеті туралы» (1931) еңбектеріне мән беріледі. Халық әдебиеті мен жазба әдебиеттерінің байланысы, фольклорды пайдалану мен одан үйрену жолдарының түйінді тұстары - С. Сейфуллин, М. Әуезов, С. Мұқанов, І. Жансүгіров, Қ. Жұмалиев, Б. Кенжебаев, Е. Ысмайылов, М. Қаратаев т.б. ғылыми-зерттеу еңбектері төңірегінде кең өріс алады. Тақырыптық қырларына, жанр жүйесі мен көркемдікке мән беріледі.

Қазақ фольклористикасындағы халық әдебиетін зерттеу, даму жолдарын ғылыми тұрғыдан танып-таразылау мәселелері - М. Әуезовтің «Қазақ халқының эпосы мен фольклоры» (1939), С. Мұқановтың «Батырлар жыры» (1939), Қ. Жұмалиевтың «Халық поэмалары» (1939), Ә. Марғұланның «Қазақ эпосын тудырған мотивтер» (1939),

Б. Кенжебаевтың «Қазақ эпосы туралы» (1939), Қ. Жұбановтың «Абай-қазақ әдебиетінің классигі» (1934), «Қазақ музыкасында күй жанрының пайда болуы жөнінен» (1936), С. Аманжоловтың «Қазақ тілінің диалектологиясы», О. Нұрмағанбетованың «Н. Байғаниннің творчествосы», Т. Сыдықовтың «Қазақ эпосы», «Алпамыс жыры», Б. Уахатовтың «Халық өлеңдері», Б. Адамбаевтың «Шешендік сөздер», С. Садырбаевтың «Мұрын жырау творчествосы», Н. Төрқұловтың «Қазақтың нақыл сөздері», М. Ғұмарованың «Қамбар батыр» туралы» т.с.с. ғылыми мәні, дәлдік пен көркемдігі, өзектілігі атап өтіледі. Орыс ғалымдарының халық мұрасына қатысты ізденісі мен игілікті істері де еске алынады (мысалы, А. Орлов, М. Фетисов, В. Сидельников, М. Сильченко, Н. Смирнова т.б.). Бұдан байқалатыны, автор халық мұрасы мен ондағы елдік-ерлік шежіресін, ел қорғау ісіндегі батырлар өмірі мен оның жорық-шайқастарын, әрекет-қимылдарын өз ара салыстырады. Ақын-жыршылар орнын айқындайды. Баяндау, жеткізу жолдарына, ерекшелігіне мән береді.

Ал, М. Ғабдуллиннің күнделік мұрасы мен хаттар сырынан қоғамдық құбылыстар мен кезеңдік көріністерден өзге әдеби-мәдени һәм рухани құндылықтар қайнарынан бастау алып, кемел ойлап, кең түрде толғайтын тұстары көп-ақ. Әсіресе, адам әлемі мен асқақ мұраттары, ұлт пен ұрпақ қамына қатысты көкейкесті жәйттер, адамгершілік мәселелері мен достық, сыйластық сипаттарынан ұлттық құндылықтар, тарих пен таным арналары, руханият арналары, тәлім-тәрбие, өмір тәжірибесінің мәні тереңтанылады (мысалы, М. Әуезов, С. Мұқанов, Ж. Шаяхметов, С. Аманжолов, Қ. Шәріпов, С. Бақбергенов, Қ. Нұрғалиев, Ш. Мұртаза, М. Сәрсекеев, Б. Тілегенов, Р. Тоқтаров, А. Сейдімбек т.б. жолданған хаттары).

Негізінен, М. Ғабдуллиннің ғылыми мұрасы-халық әдебиетін зерттеп-зерделеуден, ұлттық фольклордың табиғатын танудан, ондағы құрылымдық һәм көркемдік арналарды жіті саралап-салғастырудан, жанрлық жүйе мен мәтіндік жақтарын айқындаудан терең танылады. Осы реттен алғанда, профессор С.Негимов атап айтқандай: «...М. Ғабдуллин «Қазақ халқының ауыз әдебиеті» атты оқулығы мен «Қазақ халқының батырлық жыры» деген күрделі зерттеуінде (Т. Сыдықовпен бірігіп жазған) ұлттық фольклор табиғаты және оның жанрлық түрлері мен ерекшеліктері асқан біліктілікпен баяндалады. Тұрмыс-тіршілікке, шаруашылық-кәсіпке, әдет-ғұрыпқа байланысты шығармалар әрі оның сан салалы тармақтары егжей-тегжейлі терең талданады. Ой-пікірлерін дәйекті дәлелдермен жарқын мысалдармен әдемі бекітіп отырады. Сондай-ақ мақал-мәтел мен жұмбақтың тақырыптық, жанрлық әрі көркемдік-танымдық қасиеттері әділ таразыланады. Ертегілердің, батырлар жырларының, лиро-эпостық жаратындылардың жиналуы, жариялану және зерттелу тарихы барынша жан-жақты, толық әңгімеленеді. Батырлар жырының тарихқа қатысы, олардың мифтік, ертегілік, ғажайып ұғымдарға байланысты екендігі, образ жасау тәсілдері, тілдік-стилистикалық жүйесі, өлең құрылысы, түпнұсқа әрі оның варианттары жоғары ғылыми-теориялық деңгейде баяндалады. Айтыс өлеңдерінің өзгешеліктері мен түрлерін жіктеп, жүйелейді. Ғұлама ғалым әрқашан да текст талдауды естен шығармайды. Мұның өзі филологиялық талдауларға ұласып отырады» [3, 115].

Біздіңше, М. Ғабдуллиннің «Қазақ халқының батырлық жыры» атты еңбегі (Т. Сыдықовпен бірге жазған) халық мұрасын, оның ішінде эпостық жырларын тақырып пен мазмұн, жанрлық жүйесі мен нұсқаларын, поэтикалық қырларын кең көлемде қарастыруымен мәнді болып табылады.

Зерттеу еңбектің - «Кіріспе» бөлігінде халық әдебиетіндегі эпостық жырлардың табиғаты мен тағылымын, әуел бастағы шығу түп-төркінін, көп нұсқалық үлгілерін, эпостық дәстүр мәселелерін, көне кезеңнен бүгінге дейінгі аралықтағы даму жолдарын жүйелі сөз етеді [5, 338]. Орайлы тұста «...қазақ эпосы жайындағы еңбегімізде «Алпамыс», «Қобланды», Қамбар», «Ер Тарғын» жырларын жеке алып зерттеу мәселелерін кеңірек, көлемдірек мөлшерде қарастыру міндеті тұрады. Аталған төрт



эпостың төңірегінде бұл күнге дейін белгілі-белгісіз болып келген бірнеше батырлық жырларға тоқтала келіп, біз жалпы қазақ эпосының мәселелерін тұтас алып, топтап әңгімелеуге тырыстық» дегенді анық-қанық айтады [5, 8].

Зерттеу еңбектің «Арналы жанр-арнаулы сөз» атты алғашқы тарауында халық мұрасындағы эпикалық шығармаларға, арғы-бергі кезеңдердегі даму үрдістеріне, ел мұраты мен мүддесіне, басқыншылық тұстарындағы ел-жер тағдырына, тұрмыс-тіршілігіне ерекше мән беріледі. Халық әдебиетін жинап-жүйелеп, жариялау ісіне елеулі үлес қосқан танымал ғалымдардың есімі мен еңбектері, өзіндік өзгешеліктері, ізденіс арналары, көзқарас жүйелері, танып-талдау мәнері негізгі назарға алынады (Ш. Уәлиханов, В. Радлов, И. Березин, А. Алекторов, А. Васильев, Ә. Диваев, Ы. Алтынсарин, А. Құнанбаев т.б.).

Орта Азия мен Қазақстанның этникалық шығармаларының үлкен тобы - «Қыпшақ эпосы» мен қарақалпақтардың ноғайлы цикліндегі поэмалар жүйесіне, батырлар жырының халықтығы мен реалистік сипаттарына, оны дамытудағы ақындар мен жыршылар орнына жіті ден қойылады. Халық мұрасы мен батырлар жырына көп көңіл бөлінеді: «...Батырлар жырларының көпшілігі, негізінде, халықтың тарихына, қоғамдық өміріне тығыз байланысты туған. Халық өзінің тұрмыс-тіршілігінде елеулі орын алған жағдайларды батырлар жыры арқылы да елестетіп беруге тырысқан. Сондай-ақ, халық еңбек адамдарының тұрмысын және басқыншы жаудан ел-жұрттын қорғау жолында жасаған жанқиярлық ерлік күресін ардақтап жырлауға мән берген...

Қандай да болмасын қоғамдық құрылыс, әрбір тап батырлар жырын өз тілегіне, өз мүддесіне сай өзгертіп те отырған, олар сол жырлар арқылы өздерінің қоғамдық және таптық идеясын таратуға тырысқан. Солай болғандықтан да, халқымыздың со бір көне дәуірден, заманнан-заманға ауысып келе жатқан эпикалық шығармаларын, оның шығу тарихын арнайы өз алдына сөз еткенде, біз оның қазақ халқының басынан кешкен тарихымен байланыстыра алып қарауға тиістіміз. Өйткені халықтың тарихына, қоғамдық өміріне, экономикалық жағдайына, салт-санасына, тіршілік-тұрқына, таптық мүддесіне байланыссыз, олардан тыс туған батырлар жыры болған емес» [5, 10-11].

Кітаптың - «Алпамыс батыр» бөлімінде жырдың кең тарағаны (36 бет), әртүрлі нұсқалары мен алғашқы ғылыми басылымы (40 бет), мәтіндік-емлелік қырлары (41 бет), ақын-жыраулар шығармашылығынан орын алуы (44 бет), С. Торайғыровтың мәнді ой-пікірлері (43 бет), С. Сейфуллин, С. Мұқанов, Б. Кенжебаев еңбектері (46-52 беттер), М. Әуезов пен Л. Соболевтің эпикалық шығармаларға қатысты теориялық мәселелерді кеңінен қозғауы (54 бет), тиісті тұстарда басқа да туындылармен салыстырулар жасалуы (45 бет) мәнді де нәрлі, әрі негізді, жүйелі жеткізіледі.

Бұдан басқа «Алпамыс» эпосының құрылымдық жүйесі мен әлеуметтік мотивтер, идеялық мазмұны, сюжет желісі, образ мәні, стилистикалық ерекшеліктері кең орын алады. Ал, жырдың шығуы мен тарихын монографиялық үлгіде көрсетуде - А. Орловтың «Казахский героический эпос» (1945), В. Жирмунский мен Х. Зарифовтың «Узбекский народный героический эпос» (1947), Қ. Жұмалиевтың «Қазақ эпосы мен әдебиет тарихының мәселелері» (1958), М. Ғабдуллиннің «Қазақ халқының ауыз әдебиеті» (1958) т.б. іргелі ізденіс, ерен еңбектері аталады. Тақырыптық қырлары, құрылымдық жүйесі мен көркемдік арналары кеңінен көрсетіледі.

«Қобыланды батыр» бөлімінде жырдың негізгі идеясы, елдік-ерлік мұраттар, әлеуметтік-тарихи жағдайлар, әр алуан нұсқалары, зерттелу кезеңі назарға алынады (188-191 беттер). Жыршы-ақындар - Марабай, Мергенбай, Біржан, Айса, Мұрын, Нұрпейіс жырлары да зерттеу негізі етіледі. Ой түйіні былай беріледі: «...Қобланды батырды» жырлаған ақын-жыршылардың қайсысы болса да халықтың тіл байлығын, сөздік қорын молынан пайдалана отырып, әдемі картиналар, портреттер жасайды, эпос оқиғасын әсерлі етіп баяндайды. Батырдың ерлік күресін, жекпе-жек ұрыстарын суреттегенде адамға әсер ететін асқақты сөздерді қолданады, немесе «Әйт, жануар, шүү, деді» дегенде, аттың

жүрісін суреттеу үшін ұшқыр, қанатты сөздерді алады. Жыр тілінің байлығы неше түрлі әдемі теңеулер, метафоралар жасауымен, дыбыс қайталаушылықтарымен де көрініп отырады» [5, 256].

Сондай-ақ, «Ер Тарғын» жыры идеялық мазмұнымен, оқиға желісінің тартымды әрі тіл шұрайлылығымен мәнді екені баса көрсетіледі (258 бет). Жыр мазмұны мен оқиғасы, кейіпкерлер жүйесіндегі психологиялық параллелизм, портреттік өрнектер, характер әрекеті, көркем тіл мүмкіндіктері де тиісінше талдау негізі етіледі. Кезең, уақыт бедеріне мән-маңыз беріледі.

Ал, «Қамбар батыр» жыры ел қорғау, ерлік істермен байланысты өріс алады. Жырдың ауызша таралуы, көптеген нұсқаларының болуы (279 бет), сюжет желісі-қалмақ басқыншылары мен қазақ батырларының күресіне арналғаны (281 бет), оқиғасының шегіністер арқылы өріс алуы, көркем көрініс, жеңіл тіл, аз сөзбен көп мағына берудегі баяндау әдістері назарға алынады. Асылы, «Ер Тарғын», «Қамбар батыр» сынды жырлардың әдеби-тарихи негіздері, жанрлық-көркемдік мұраттары, реалистік мәні, тілдік сипаттары әр қырынан салыстырылады. Елдік мәні, ерлік рухы, өршіл-өнегелік сипаттары кеңінен көрсетіледі. Өнегелік сипаттары ашылады.

Аталған еңбектің «Көне дәстүрдің көрікті жалғасы» атты соңғы бөлімде ғылыми кітапхана мен сирек қорлардан кең орын алған көптеген жыр үлгілері туралы кеңінен баяндалады. Осы бағытта Ж. Жабаев, Н. Байғанин, И. Байзақов, М. Сеңгірбаев, О. Шипин т.б. қазақтың дәстүрлі батырлық жырларының әр бағытта жырлап, жеткізуі кең орын алады. Эпос жанрына қатысты ортақ мұрат, зерттеу жүйесі де кеңінен қозғалады. Ой түйіні былай беріледі: «...еліміздің басқа халықтарының эпосы тәрізді қазақ халқының эпостары да ертелі-кештіхалқымыздың басынан өткізген тарихи-әлеуметтік жағдайының негізінде, тарихи болған адамдардың ерлік істерінің негізінде туған, елдің ерлік салтын, әдет-ғұрпын, рухани күшін бейнелейтін құнды қазынаның бірі. Сондықтан оны баспа бетінде бастырудың да, оны әр алуан қырынан алып ғылыми-зерттеу жұмыстарын жүргізудің де мәні үлкен» [5, 337].

Ақиқатында, автор ұлттық батырлар жырының табиғаты мен тарихына, таралуы мен жариялану жайына ден қойған тұста, ең алдымен әуелгі мәніне, елдік-ерлік сипаттарына, патриоттық-тәрбиелік қырларына, көркемдік-танымдық арналарына да назар аударып, байыпты байлам, түйінді тұжырымдар жасайтыны айқын аңғарылады: «...Ертеде туған батырлар жырының негізгі идеясы басқыншы жаудан ел қорғау мәселесі болатын. Ал, XIX ғасырда, әсіресе оның екінші жартысынан бергі жерде, қазақ еліне шабуыл жасаған шетелдік басқыншылар болған емес. Бұл жағдай ерте заманнан келе жатқан халықтық жырлардың мазмұнына біраз өзгерістер, тың тақырыптар енгізді. Аталған кездің жағдайына байланысты халықтың ақын, жыршылары еңбекші бұқараның тілегіне сай етіп ертедегі жырларды қайта қарастырып өңдейді. Бұрынғы жырлардағы батырлардың алысқан жаулары шетелдік басқыншылар-қызылбастар болса, енді олардың орнына қазақ еңбекшілерін езіп отырған хандар мен феодалдарды, болыс пен билерді енгізеді. Осы ретте ертедегі жырлардың батырлары қазақ еліндегі хандар мен феодалдарға, қысқасы, қанаушы тапқа қарсы күреседі, олармен алысады. Мұны «Қамбар», «Ер Тарғын» жырларынан, «Қобыланды батырдың» халықтық вариантынан көруге болады», «...Қай дәуірде болмасын батырлар жыры тек қана өмір кешкен жеке адамдардың көзге көрінген, елге естілген ерлік істерін ғана суреттеумен тынған жоқ, ол жеке образдар арқылы барша халықтың батырлық тұлғасын, кескін-кейпін, жанқиярлық ерлігін, сарқылып таусылмас күш-қуатын елестетеді, солардың бейнелі де кереметтей көркем сөздермен көмкеріп береді. Сонымен бірге халық қашанда батырлар жырын тәрбиелік мәні бар мәнерлі құралдың бірі есебінде пайдаланған. Батыр атаулының елін, жерін жаттан, жаудан қорғаудағы үлгі берерлік ерлік ісін жас ұрпаққа ұнамды өнеге, тағылым-тәрбие ретінде ұсынған. Яғни, эпосты жырлаған ақындар, жыршылар, батырлық, тұрмыстық-салттық жырларды пьесаға айналдырған жазушылар бағы заманда өткен батырлардың образын



ерлік істің, асқан батырлықтың символ түрінде тыңдаушылары мен көрушілеріне тартады. Мұның бәрі біздің дәуірімізге қазақ эпосының қоғамдық санамызға берік еніп, тәрбиелік мәнінің бұрынғыдан да жоғары екендігінің айқын айғағы болса керек» [5, 307, 314].

Жалпы, М. Ғабдуллиннің әдеби мұра мен оны зерттеу туралы ізденіс, көзқарастары әр жылдар жемісінен аңғарылады. Атап айтқанда: «...М. Ғабдуллин «Батырлар жыры туралы» деген мақаласында «Алпамыс», «Қобыланды», «Тарғын» жайындағы жырлар жөнінде жоғарғы айтылған дискуссия тұжырымды қорытынды жасамағанын, «Алпамыс» пен «Тарғын» негізінде халықтық делініп, ал «Қобыланды батырдың» қандай жыр екендігі көрсетілмегендігі, тек зерттеу керек» деп қаулы алынғандығы жазылған. Шын мәнінде, бұл жырлардың халықтық жырлар екендігіне дәйекті дәлелдер келтірілген. «Ел қорғау, басқыншы жаумен күресу жөнінде халықтың түсінігі, арман-мүддесі айтылған жырларда халықтық тұрмыс бейнеленген. Бұл жырлардан ертедегі адамдардың қоғамдық тұрмыс-тіршілігі, қоғамдық сана мен ой-өрісінің көлемі қандай екендігі де көрініп отырады.

М. Ғабдуллиннің 1958 жылы жоғары дәрежелі оқу орындарының студенттеріне арналған «Қазақ халқының ауыз әдебиеті» деген оқу құралы жарық көрді. Кейбір өзгеріс, қосындылармен бұл кітап 1964 жылы екінші рет басылды. Мұнда қазақтың атақты саналатын эпикалық шығармалары кеңінен қарастырылады. Жырлардың жиналуы, зерттелуі, басылып шығуы, басты кейіпкерлері, құрылысы мен тілі жайынан оқушы студенттер кең мәлімет алады. Автор бұл еңбегінде өзіне дейінгі қазақ эпосы жайында жазған адамдардың зерттеулерін кеңінен пайдаланған» [4, 98-99].

Негізінен, «Қазақ халқының батырлық жыры» атты еңбекте арғы арналардан қазіргі кезге дейінгі аралықтағы белгі-ерекшеліктері, даму жолдары зерттеу жүйесін құрайды. Бастысы, «Алпамыс», «Қобланды», «Ер Тарғын», «Қамбар батыр» жырларының табиғаты мен тарихы, нұсқалары мен таралуы, көркемдік-эстетикалық құндылықтары, көзқарастар мен зерттелу деңгейі, ақын-жыраулар мен жыршылардың орын-үлестері кеңінен көрсетіледі. Біліми-ғылыми арналары, зерттеу жүйесі айқындалады. Демек, М. Ғабдуллиннің адами мұраттары мен батырлық болмысынан, ғалымдық келбетінен өмірге құштарлық, ел-жерге сүйіспеншілік, ұлт пен ұрпаққа қамқорлық, отан мен отбасына құрмет пен тағзым, руханият ісіне шынайы берілгендік сипаттары терең танылады. Бұл – бір. Екіншіден, М. Ғабдуллиннің ғылыми мұрасынан іргелі ізденіс, ерен еңбекқорлық, зерделі зерттеушілік сынды белгі-ерекшеліктер танылады. Үшіншіден, жазушылық жолы мен шығармашылық мұрасынан тақырып табиғатына еркін еніп, қоғамдық һәм өмір көріністерін жіті зерделеп, қаһарманның рухани әлеміне терең мән беретіні байқалады.

М. Ғабдуллиннің бүтін болмысы, кемел келбеті осында болып табылады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Қазақ әдебиеті. Энциклопедиялық анықтамалық. - Алматы: Аруна, 2005. - 147 б.
- 2 Тарихи тұлғалар. Танымдық-көпшілік басылым. - Алматы: Алматыкітап, 2005. - 349 б.
- 3 Негимов С. Мәлік Ғабдуллин. Өмірі мен шығармашылығы. - Алматы: Санат, 2001. - 82б.
- 4 Қазақ фольклористикасы. - Алматы: Ғылым, 1972. - 7 б.
- 5 Ғабдуллин М., Сыдықов Т. Қазақ халқының батырлық жыры. - Алматы: Ғылым, 1972. - 338 б.



РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается творческое наследие М.Габдуллина и роль художественного восприятия в современной литературе, некоторые методы жанра, тексты, стилизация труда известного писателя-ученого.

RESUME

The author of the article discusses the artistic heritage and the role of M. Gabdullin artistic perception in contemporary literature, some of genre techniques, text, stylized work of the famous writer and scholar.



Ж.А. Құсайынова

С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті, филол. ғыл. д-ры, доцент

Субъективтік модальділік реңктерінің жыраулар поэзиясындағы көріністері

Аннотация

Мақалада субъективтік модальділіктің жасалу тәсілдері жыраулар поэзиясы мәтіні негізінде талданған. Нәтижесінде модальділік заңдылығының жасалуына негіз болатын тілдік амалдардың қалыптасу жолы және тек аталған поэзия мәтіндерінде белсенді қызмет атқаратын грамматикалық амалдардың қызметі айқындалған.

Сонымен қатар, жыраулар поэзиясы мәтіндерінде көрініс берген модальді реңк түрлері нақты деректер арқылы талданған.

Түйін сөздер: модальділік категориясы, субъективтік модальділік, мәтінаралық байланыс, модальді реңктер, жыраулар поэзиясы, семантикалық байланыс.

Тіл біліміндегі субъективтік модальділік категориясы – субъектіаралық тілдік қарым-қатынаста жанданатын, грамматикалық құрылымы сөйлеу тілінің ішкі ерекшеліктеріне ілесе дамып, үнемі қозғалыста болатын күрделі заңдылық.

Субъективтік модальділіктің тілдік белгілері сөйлемаралық байланыста анықталады. Сондықтан бұл категорияның грамматикалық ерекшеліктері синтаксистік бірліктерді сабақтастыра (кем дегенде екі сөйлем аралығында, мәнмәтінде, мәтінаралық байланыста), астарлы семантикалық байланысқа мән бере отырып талдауды қажет етеді.

Ғылыми мақаламызға өзек болған тақырыпты жыраулар поэзиясының мәтіні аясында қарастыру субъективтік модальділік заңдылығының жасалуына қатысты тілдік деректердің қалыптасу жолын және тек аталған поэзия мәтіндерінде сақталған ерекшеліктерді айқындауға мүмкіндік береді.

Жыраулар поэзиясында субъективтік модальді реңктердің мәтіннің құрылымдық-семантикалық тұтастығын бөлшектемей талдауда тиянақталатынын аңғарамыз. Талданған мәтіндерде субъективті модальді мәнді қалыптастыруда болымсыз етістік жұрнақтары, синтаксистік құрылымдар мен лексикалық бірліктер негізгі грамматикалық амалдар ретінде белсенді қызмет атқарады.

Мұнда модальді реңк үстеуші лексикалық бірліктер тігінен орналасып, мәтіннің модальді мәнін айқындап, мағыналық-құрылымдық жақтан біріктіріп тұратыны көзге түсті.

Нәлет біздің жүріске,
Еділ менен Жайықтың,
Бірін жазға жайласаң,
Бірін қысқа қыстасаң,
Ал қолыңды маларсың,
Алтын менен күміске...

(Асанқайғы жырау, 23-бет).

Талданған мысалда «наразылық» модальді реңкін қалыптастыруға ұйытқы болған «нәлет» сөзі құрылым басында ғана қолданыс тапқан, ал тұтас мәтінге сөздің лексикалық мағынасынан пайда болатын семантикалық реңк әсер еткен. Бұл тұста тігінен орналасқан лексикалық қолданыстар тұтас мәтіндегі модальді мәнді басқарушы доминанттар болып табылады.

Жыраулар поэзиясы мәтіндерінде синтаксистік құрылымдардың қызметі белсенді. Олардың әр тармақ сайын қайталана қолданысы модальді реңк үстеудің бір тәсілі ретінде қалыптасқан. Мысалы, төмендегі тармақтарда қайталана қолданылған болымсыз хабарлы сөйлем тұтас мәтіннің модальділік бояуын айшықтап, құрылымға тән «наразылық» модальді реңкін қалыптастыруға негіз болған. Мысалы:

Қырында киік жайлаған,
Суында балық ойнаған,
Оймауыттай тоғай егіннің,
Ойына келген асын жейтұғын,
Жемде кеңес қылмадың.
...Ойыл деген ойыңды,
Отын тапсаң тойыңды,
Ойыл көздің жасы еді,
Ойылда кеңес қылмадың...

(Асанқайғы жырау, 23-бет).

Бұл қолданыста болымсыз етістікті сөйлемдердің қайталана қолданысы модальді реңкті белсендіруге тікелей әсер еткен. Нақтырақ айтсақ, мұндағы модальді бояу осындай сөйлемдердің бірнеше рет қайталануы арқылы, оларды мағыналық байланыста қарағанда, яғни сөйлемаралық қатынаста пайда болған.

Тұтас мәтіннің модальді реңкін басқарушы грамматикалық амалдар қызметін сұраулы сөйлемдер де атқара алады. Мәселен, төмендегі мәтінде сұраулы сөйлемдер тұтас құрылымға тән «болжал», «сенімсіздік» модальді реңкін жандандырушы негізгі грамматикалық амал ретінде көзге түскен. Егер құрылымды соңғы сұраулы сөйлемсіз қолдансақ, модальді мәнді екінші мағынада, яғни өсиет, тілек мағынасында қабылдар едік.

Атаның ұлы ерлерге,
Малыңды бер де, басың қос.
Басыңды қос та, бек сыйлас,
Күндердің күні болғанда,
Басың жауда қалар ма?

(Шалкиіз жырау, 46-бет).

Бұл мәтінде де субъективтік модальді мән құрылымды бөлшектемей, тұтас қабылдаған жағдайда ғана айқындалады.

Талдауға негіз болған заңдылықтың осындай көп қырлы, күрделі табиғатын Г.А. Золотова орынды ескеріп, модальді мәннің астарын сөйлемаралық жіктен іздеу қажет деп анықтай келе: «Модальділік – сөйлем құрылымының түрлі аспектілерінде көрінетін, көп



жағдайда бірімен бірі қабаттаса келетін, әртекті модальді сипаттарды қамтитын, алуан қырлы күрделі ұғым»,– деп қорытады [1, 140 б.].

Ғалым З.Ш. Ерназарова модальділіктің осындай тілдік сипатына назар аударып, аталған санат белгілерінің сөйлемаралық қатынаста, сөйлесімде дамитынын көрсеткен [2,19 б.].

Ендігі кезекте жыраулар поэзиясында көрініс беретін субъективтік модальді реңктерді даралаймыз.

А. Ысқақов «Қазіргі қазақ тілі» еңбегінде модальділік санатының анықтамасын беруде, көбінесе біз талдаған субъективтік модальділікке тән семантикалық реңктерге жан-жақты тоқталады. Бұған қатысты ғалымның ойы төмендегідей: «Адам сөйлегенде я жазғанда белгілі бір жайт туралы жалаң хабар беріп қана қоймайды, соған қатысты өзінше түйген көзқарасын, көңіл қошын, ой құбылысын да қоса білдіріп отырады. Өйткені ондайда көңіл, ой құбылысы арқылы айтылатын хабардың анықтығы, танықтығы, ақиқаттығы, шындығы, айқындығы, неғайбылдығы, күдіктігі, күңгірттігі, күмәнділігі, болжалдығы, жорамалдығы, ықтияттылығы, тыңғылықтылығы, үстіртіндігі, шалағайлығы, орындылығы, мүмкіндігі, ықтималдығы... тәрізді жай-жапсарлар да, сондай-ақ, аяныш, жалыныш, қуаныш, реніш, жиреніш, өкініш, өтініш... сияқты көңіл күйі жайлары да аңғартылып отырады. Сөйлеушінің я жазушының көңіл қошының осындай сәттері модальдік (арайлық) рең деп аталады» деп талданған заңдылықтың реңктерін барынша кеңіте қарастырған [3, 310 б.].

Жыраулар поэзиясы мәтінінде сұраулы сөйлемдер мен субъекті басындағы бүгінгі мен бұрынғы күйді астарлы суреттеу арқылы «өкініш» модальді реңкін жеткізудің бір үлгісі қалыптасқан. Мысалы:

Айналайын Ақ Жайық,
Ат салмай өтер күн қайда,
Еңісі биік боз орда,
Еңеке кірер күн қайда,
Қара бұлан терісін,
Етік қылар күн қайда,
Күдеріден бау тағып,
Кіреуке киер күн қайда,
Күмбір-күмбір кісінетіп,
Күреңді мінер күн қайда....

(Доспанбет жырау, 33-бет).

Өзінің ішкі көзқарасын тілек арқылы жеткізу – субъективтік модальділіктің бір түрі. Ш. Балли модальділікке қатысты «Общая лингвистика и вопросы французского языка» атты еңбегінде модальділік санатының белгісін «сөйлеушінің хабарға кез-келген қатысы» деп түсіндіре отырып, үш түрін көрсеткен: 1. бір нәрсенің болуы мүмкін деп ойлап, не оған күмән келтіріп, ақпаратты пайымдау; 2. ақпаратты бағалау. Мұнда бір нәрсеге қуану немесе өкіну қаралады; 3. бір нәрсенің болуына немесе болмауына өз қалауын, тілегін білдіру» деп талдап өткен [4, 43-45 б.].

Модальді реңктің бұл түрі жыраулар поэзиясында өмір туралы толғаныспен, философиялық астармен жеткізіліп, тілек жалпы қауымға бағытталады.

Бірінші тілек тілеңіз,
Бір аллаға жазбасқа.
Екінші тілек тілеңіз,
Ер шұғыл пасық залымның
Тіліне еріп азбасқа

(Бұқар жырау, 82-бет).

Субъективтік модальділікте субъектінің бағалауы басты назарда болады.

«Текст как объект лингвистического исследования» деп аталатын еңбегінде И.Р. Гальперин субъекті тарапынан ақпаратты бағалауды сөйлем модальділігінің негізгі белгілерінің қатарына жатқызған [5, 115 б.].

Бұған қатысты З.Я. Тураева: «Біз модальділік категориясын автордың мақсатты коммуникативті ойы мен бағалау категориясын тоғыстырған жинақтаушы категория ретінде қарастырамыз. Модальділіктің алуан типін танытатын құрылымдарды зерттеу жаңа сипат пен жаңа мән иеленеді», – дей келе, бағалауды модальділіктің құрамды бөлігі деп саралайды [6, 109 б.].

Талданған төмендегі мәтінде лексикалық бірліктер ауыспалы мағынада қолданылып, астарлы субъектіаралық бағалау көрініс тапқан. Мұндай қолданыстарда бағалау жағымсыз реңкте болса, «наразылық», «қарсылық» модальді реңктері көрініс табады. Ал бағалау оң болса, модальді реңкті жағымды лексикалық бірліктер қалыптастырып, «қоштау», «қолдау» модальді реңктері жарыса көрініс береді.

... Хан емессің, қасқырсың,
Қара албасты басқырсың,
Алтын тақта жатсаң да,
Ажалы жеткен пақырсың....

(Марғасқа жырау, 56-бет).

Сонымен қатар, мұндай қолданыстарда модальді мәнге сөйлемнің жақтық көрсеткішінің де орны бар. Егер сөйлем II, III жақта тұрса, лексикалық қолданыстардың мағынасына қарай не қолдау, не наразы болу реңктерін ажыратамыз. Ал сөйлем I жақта айтылса, лексикалық бірліктердің мағынасы не субъектінің «сенімді» көзқарасын, не болмаса «өкініш», «сенімсіздік» модальді мәнді айқындауға әсер етеді. Мысалы:

...Жапанға біткен терекпін,
Еңсемнен жел соқса да теңселмен,
Қарағайға қарсы біткен бұтақпын,
Балталасаң да айрылман,
Сыртым құрыш, жүзім болат,
Тасқа да салсаң майрылман!

(Ақтамберді жырау, 59-бет).

Субъектінің өткен іске қорытынды жасауы арқылы және модаль мәнді етістіктердің қайталанып қолданысы тұтас мәтінде оң бағалау көзқарасын қалыптастырады. Мысалы:

Тоғай, тоғай, тоғай су,
Тоғай қондым, өкінбен!
Толғамалы ала балта қолға алып,
Топ бастадым, өкінбен!

(Доспанбет жырау, 34-бет).

Субъектінің арман-тілегін суреттеген төмендегі мәтінде философиялық толғаныспен астарлы сенімсіздік, болжал реңктері көрініс берген. Мәтінді бөлшектемей қолдансақ, субъекті көзқарасын айқындаған модальді мәнді «Көтеріп тұра алар ма екеміз?!» сұраулы сөйлемі белсендіргенін аңғарамыз.

Алғайдың құба жонына,
Жайылған қойым сыймаса,
Жүз бүркеншек, жүз қоспен,
Қатар жүріп жинаса!
Көк алалы көп жылқы,
Көлге бір түссе көз жетпей,



Санап санын алуға
Есебіне жан жетпей...
Беглерім мінсе шұбарын,
Жұлындай қылып жаратып...
Осындай берген дәулетті
Көтеріп тұра алар ма екеміз?!

(Ақтамберді жырау, 59-бет).

Ал төмендегі мәтінде жағдаятпен салыстыра суреттеген субъектінің «сенімділік» көзқарасы көрініс тапқан.

Абылай қонған кең қоныс
Елсіз болар деймісің?
Еркін жайлап қонған соң,
Малсыз болар деймісің?
Тұлпар туған құлыншақ
Ерсіз болар деймісің?...

(Ақтамберді жырау, 59-бет).

Қорыта келгенде, бүгінде модальді мән үстеуші грамматикалық амалдардың белсенді қызметі көне дәуірден бастау алады. Жыраулар поэзиясы мәтіні арқылы салыстыра қарасақ, лексикалық бірліктер де, морфологиялық тұлғалар да, синтаксистік амалдар да модальді мән үстеуге қатысқан. Дегенмен бұл мәтіндерде синтаксистік бірліктердің қызметі белсенді. Бұл ерекшеліктер сөйлеу тілінде грамматика-стилистикалық реңк үстеуші амалдардың сатылай емес, бір-бірімен жарыса қалыптасқанын айғақтайды.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. – Москва, 1973. – 349 с.
- 2 Ерназарова З.Ш. Қазақ сөйлеу тілі синтаксистік бірліктерінің прагматикалық негіздері: филол.ғыл.докт. ... автореф. – Алматы, 2002. – 53 б.
- 3 Ысқақов А. Қазіргі қазақ тілі. – Алматы, 1991. – 384 б.
- 4 Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – Москва, 1955. – 416 с.
- 5 Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – Москва, 2004. – 138 с.
- 6 Тураева З.Я. Лингвистика текста и категория модальности // Вопросы языкознания. – 1994. – № 3. – С. 105-114.
- 7 Ай, заман-ай, заман-ай. – Алматы: Қазақ ССР баспасөз жөніндегі мемлекеттік комитеті Бас редакциясы, 1991. – Т. 1. - 384 б.

РЕЗЮМЕ

В статье анализируются способы образования субъективной модальности на основе текстов поэзии поэтов-импровизаторов.

Обозначены пути образования языковых подходов, необходимых для закона модальности, а также активно используемые только в упомянутой поэзии грамматические подходы.

Кроме того, основываясь на фактических данных, проанализированы виды модальных оттенков, проявившихся в поэзии импровизаторов.



RESUME

The author of the article analyzes the methods of forming subjective modality based on the poetry of the texts of poets - improvisers.

As a result, there was marked a path of language education approaches necessary for the formation of the law of modality and actively used only in the mentioned poetry grammatical approaches.

Also, based on the evidence, types of modal colors manifested in poetry improvisers were analyzed.



С.Б. Загатова

Евразийский гуманитарный институт,
канд. филол. наук, профессор

Союзные функции французского наречия *aussi*

Аннотация

В статье рассматриваются союзные функции французского наречия *aussi* на материале современного французского языка. Выполняя функции собственно союзов, наречие *aussi* сохраняет свою самостоятельность: оно обладает более свободной позицией в пределах предложения, тогда как позиция союза во французском языке фиксирована.

Ключевые слова: соединительные отношения, присоединительные отношения, синтаксическая транспозиция, пресуппозиция, логико-семантическое отношение, идентичность, смысловая плоскость, функциональный аналог.

Анализ предложений с наречием *aussi* показывает, что наличие этого наречия в простом или сложном предложениях всегда предполагает объединение им двух компонентов. Именно с этой точки зрения рассмотрим функцию *aussi* при соединении двух компонентов.

Как известно, соединительным союзом *et* во французском языке является союз *et*. Поэтому все остальные союзы и слова, выполняющие функцию этого союза, должны, видимо, рассматриваться в какой-то мере по отношению к нему.

В отношении включения наречий вообще и, в частности, *aussi*, в число союзов лингвисты придерживаются различных точек зрения.

Так, Р.Л.Вагнер и Ж.Пеншон возражают против включения в разряд сочинительных союзов наречий и наречных слов, хотя они и признают, что такие наречия, выполняя аналогичную им конструктивную роль, являются лишь лексическими их вариантами [1, 373]. Такого же мнения придерживается и Е.А.Реферовская [2].

Ф.Брюно и Ш.Брюно [3, 405], Л.Теньер [4, 222] относят *aussi*, сохраняющее свое наречное лексическое значение, к средствам выражения соединительных отношений. Относительно *aussi* Ф.Брюно и Ш.Брюно пишут: «Certains adverbessont tantôt adverbess, tantôt conjunctions de coordination» [3, 406].

Иной, чем Р.Л.Вагнер и Ж.Пеншон точки зрения, придерживается М.Гревис, который объединяет собственно союзы и союзные наречия

(включая aussi), выражающие соединительные отношения, в один разряд [5, 1224].

В.Г.Гак, рассматривая свойства связывающих наречий (*cependant, pourtant, aussi, puis*) в сравнении с союзами, отмечает, что здесь следует говорить о синтаксической транспозиции, а не о полном переходе наречия в союз. Однако, среди всех связывающих наречий он особо выделяет *aussi*, которое, по его мнению, ближе всех подошло к союзам [6, 256].

Таким образом, анализ взглядов различных лингвистов позволяет сделать вывод о том, что наречию *aussi* свойственна соединительная функция (хотя некоторые исследователи говорят о ней с осторожностью).

Рассмотрим вне контекста следующее предложение: (1) *Je me souviens aussi d'une de ces heures...* (Saint-Exupéry). При попытке анализа данного предложения мы обнаруживаем следующее: 1) для определения значения *aussi* недостаточно разложения предложения на смысловые структуры (утверждаемое и пресуппозицию), 2) необходим какой-то фон: контекст, предложение. Без предполагаемого фона это предложение может иметь две пресуппозиции:

(A) *Autre quelqu'un se souvient de l'une de ces heures.*

(B) *Je me souviens encore de quelque chose*

Пресуппозиция (A) основана на значении равнозначности наречия *aussi*, пресуппозиция (B) – на значении дополнительности. Роль контекста или предложения в данном случае – помочь выбору верной пресуппозиции и отвержении ложной.

Однако в предложениях:

(2) *Le jour où Julien avait consenti à desserrer ses dents, elle reportait des nouvelles de son appetit, aussi des caprices de sa digestion* (Mauriac)

(3) *La gorge serrée, le sang aux joues, Danièle Toranto prenait des notes, avec application, elle se sentait aussi brisée que si on l'avait, en public, rouée de coups* (Merle) *aussi* объединяет сочетания не только однородные функционально, но и семантически однотипные.

Из приведенных выше примеров ясно, что значение равнозначности присуще самому наречию *aussi*. Наречие *aussi* передает отношение тождества сам, вне жесткой зависимости от того, каков характер соотношения семантики соединяемых им компонентов.

Таким образом, наречие *aussi*, выполняя функцию сочинительного союза *et*, передает соединительные отношения, но вместе с тем сохраняет свое значение равнозначности, которое оно имеет в системе языка.

В другом примере:

(4) *La détresse, la colère aussi me serraient la gorge»* (Aymé) союзное *aussi* связывает тесной смысловой связью существительные, которые не являются семантически однородными, но, однако являются совместимыми. Соединяясь с помощью *aussi* в одно смысловое целое, эти существительные, выражающие чувства, усиливают тем самым передачу аффектного состояния героя. При исключении *aussi* из этого предложения однородные члены оказываются связанными простым перечислением и семантически несколько разобщены.

Чаще всего *aussi* употребляется в предложениях вместе с сочинительными союзами *et, mais* (в основном, в постпозиции по отношению к союзам), создавая сочетания *et aussi, mais aussi*. Поэтому рассмотрим несколько примеров с подобными сочетаниями:

(5) *Cela permettrait de vivre à Paris et aussi de voyager une partie de l'année* (Saint-Exupéry).

Союз *et* выполняет свою соединительную функцию, объединяя два функционально однородных члена предложения (*vivre à Paris, voyager une partie de l'année*). *Aussi* также способствует соединению двух компонентов, сопоставляя смысл соединяемых однородных членов. Анализ контекста позволяет утверждать, что *vivre à Paris* для



рассказчика, живущего постоянно в Алжире, может означать «путешествовать», «разъезжать», тем самым семантически приближается ко второму из однородных членов.

В подобных примерах логико-семантическое отношение соединения, выглядит более выразительным благодаря сочетанию значения собственно союза *et* (соединение), значению наречия *aussi* (совместимость), которое конкретизирует соединительное отношение.

Союз *et* в таком же употреблении, как и в предыдущем примере. Однако *aussi* уточняет соединительное отношение, выраженное союзом *et*, придавая ему оттенок дополнительности. Член предложения (*son étrange prescience de l'amour*), вводимый сочетанием *et aussi*, выражает дополнительное сообщение по отношению к предыдущему, выражаемое другими однородными членами. *Aussi* реализует значение дополнительности («к тому же», «еще»).

Наречие *aussi* «закрепляет» идею сочинения благодаря значению сходства: вводимая им информация подобна той, которая содержится в предыдущем контексте. Компоненты сложносочиненного соединены отношением так называемого «зеркального» сходства. Два простых предложения, соединенные союзом *et* и наречием *aussi*, передают «зеркально» сходные ситуации.

Таким образом, в сочетаниях с собственно союзами можно говорить о наречии *aussi* как средстве, выражающем логико-семантическую связь. Кроме того, допустимо также, что редкое употребление союзного наречия *aussi* в «чистом» виде для выражения соединительных отношений достаточно компенсируется в таких сочетаниях с союзами. Особенно эта компенсация хорошо проглядывается в таком употреблении сочинительных союзов, по которому Ж.Галише делит их на «сильные и слабые» (*conjonctions fortes et faibles*) [7, 54-55]. Итак, называя наречие *aussi* союзным, мы придерживаемся мнения тех исследователей, которые считают его функциональным аналогом сочинительного союза.

Союзное наречие *aussi* способно выражать также отношение присоединения. Академик В.В.Виноградов считал, что присоединительными можно назвать такие конструкции, где части не умещаются в одну смысловую плоскость, логически не объединяются в целостное, хотя образуют цепь последовательных присоединений [8, 576-577].

Таким образом, присоединительной можно считать такую конструкцию, которая не умещается сразу в одну смысловую плоскость с предыдущим (основным) высказыванием, а является добавлением, уточнением, пояснением, развитием ранее высказанной мысли. Отсюда можно вывести и существенное отличие присоединения от сочинения и подчинения. При сочинении или подчинении с самого начала имеются два члена или предложения, которые в зависимости от обстоятельств, связываются по тому или иному типу связей. А при присоединении второй элемент (член предложения или предложение) не имеется с самого начала, а возникает в процессе речи, дополняя высказанную мысль.

Среди работ, посвященных присоединительным конструкциям на материале французского языка, нужно отметить специальные исследования И.А.Боевец [9], Ж.А.Витман [10], Е.А.Реферовской [11].

Итак, пользуясь материалом специальных исследований присоединительной связи, рассмотрим *aussi*, выражающее присоединительные отношения. Анализ примеров показывает, что союзное *aussi*, оформляя присоединительные отношения, не только реализует значения дополнительности, сходства, тождества, но и привносит их в семантику присоединяемой части.

Так, в предложениях:

(6) *Elle attachait le plus grand prix à sa vie intérieure: j'étais d'accord; elle dédaignait la richesse: moi aussi...»* (Beauvoir).

(7) – *En d'autres termes, tu es vachement protégé par la société bourgeoise.*

- *Toi aussi.*

- Moi aussi. Mais je suis plus vulnérable. Je suis boursier (Merle).

(8) - Je crois que, dans l'ensemble, Rance est assez content de moi, mais après tout, je ne suis à Nanterre que depuis deux ans.

- Mais, moi aussi, dit Delmont machinalement. Je suis arrivé en 66 (Merle).

Вторая часть, оформленная как неполное предложение, присоединяется с помощью aussi, которое имеет здесь значение тождества, идентичности. Присоединяемая часть также имеет значение отождествления по отношению к предыдущей части, на которое указывает идентичность действий или состояний в обеих частях.

Однако, в предложениях типа:

(9) J'avais rencontré, dans un immense salon plein d'objets d'art, Jean Bazuri et son frère Joseph, auteur d'un livre ésotérique; il y avait aussi un sculpteur célèbre dont les oeuvres défiguraient Paris; et d'autres personnalités académiques: la conversation consterna» (Beauvoir).

aussi присоединяет предложение, которое имеет значение добавочного присоединения, дополнительной информации к сказанному ранее. Это присоединение будет носить оттенок чего-то нового дополнительного, а не тождественного.

(10) - Pourquoi ça?

- Parce qu'un explorateur qui mentirait des catastrophes dans les livres de géographie. Et aussi un explorateur qui boirait trop (Saint – Exupéry).

(11) Le capitaine, on l'emportait dans une couverture (le poste d'évacuation était derrière le P.C. de Manuel). Mort aussi. Une balle dans les reins (Malraux).

(12) Elle retomba. Pas possible, il prendrait ça pour une «avance», il me regarderait et il penserait avec mépris, elle aussi (Merle).

В приведенных примерах союзное наречие aussi способствует уточнению содержания присоединяемого компонента. Интересно заметить, что в примере (10), (11) употребление aussi факультативно, устранение этого компонента не ликвидирует присоединительные отношения. А в примере (12) его удаление полностью нарушает логическую последовательность всего предложения.

Присоединительные отношения, оформляемые компонентом aussi, могут иметь и другие формальные показатели. Так, в примере:

(13) - Je venais justement lui annoncer que, contre toute espérance, j'avais réussi mon travail! Il ne répondit rien à ma question, mais il ajouta:

- Moi aussi, aujourd'hui, je rentre chez moi... (Saint- Exupéry) таким показателем является глагол ajouter. Он способствует присоединению-дополнению, так как дополнение входит в значение самого глагола ajouter.

Следует различать употребление aussi в присоединительном значении внутри одного предложения (см. приведенные выше примеры), а также в составе самостоятельного предложения:

(14) Bertille me regarde d'une certaine façon. Salomé aussi, en se polissant les ongles de la main droite sur la tranche de la main gauche (Bazin).

(15) La misère, la fatigue, le temps et ces affections qui vous usent avec la patience des meules douces ont souvent la raison des insurgés. Le succès aussi : c'est même l'arme favorite de l'ennemi qui vous absorbe plus volontiers qu'il ne vous combat, afin... (Bazin).

(16) Bonnafous, j'imagine, qui s'usait à courir le vent, a connu cette sérénité. Guillaument aussi dans sa neige (Saint – Exupéry).

Таким образом, связующая функция наречия aussi налицо: aussi способствует тесной смысловой спаянности соединяемых компонентов, выражая логико-семантические отношения. Вместе с тем, нельзя не указать и на основное различие между собственно союзом et и союзным наречием aussi. Aussi, будучи наречием, сохраняет свою самостоятельность: оно обладает более свободной позицией в пределах предложения, тогда как позиция союза во французском языке фиксирована.



Наречие *aussi*, формально входя в состав следующего после точки предложения, однако является сильным объединяющим моментом. В таких случаях *aussi* присоединяет предложение, которое имеет значение добавочного присоединения, дополнительной информации к сказанному ранее, а также значение тождества, идентичности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Wagner R.-L., Pinchon J. Grammaire du français classique et moderne. - Paris, 1972.
- 2 Реферовская Е.А. Синтаксис современного французского языка. - Л., 1969.
- 3 Brunot F., Bruneau Ch. Précis de grammaire historique de la langue française. - Paris, 1982.
- 4 Tesnière L. Elements de syntaxe structurale. - Paris, 1978.
- 5 Grevisse M. Le bon usage. - Paris, 1981.
- 6 Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. Морфология. - М., 1987.
- 7 Galichet M. Grammaire structurale du français moderne. - Paris, 1964.
- 8 Виноградов В.В. Пушкин и русский литературный язык XIX в. // Пушкин - родоначальник новой русской литературы. - М., 1941.
- 9 Боевец И.А. Сложное синтаксическое целое в современном французском языке. - Л., 1971.
- 10 Витман Ж.А. Присоединительные конструкции в современном французском языке. - Л., 1971.
- 11 Реферовская Е.А. Лингвистические исследования структуры текста. - Л., 1983.

ТҮЙІН

Мақала авторы сөйлемде шылаудың қызметін атқаратын француз тіліндегі *aussi* үстеуін қарастырады. Тілдік материалда *aussi* үстеуі жекелеген шылаулардың функционалдық баламасы болып табылатыны көрсетіледі.

RESUME

The author of the article examines the French adverb *aussi*, implementing the functions of conjunctions in a sentence. On the language material it is shown that the adverb *aussi* is the functional analogue of separate conjunctions.

Аннотация

Қазақстан Республикасының әлем елдерімен арадағы байланысы артқан сайын ономастикалық атаулардың сапасына қойылатын талаптар да жоғарылап келеді. Осыған орай, атауларымыздың ұлттық болмысын сақтай отырып, әлемдік стандарттарға сәйкестену мәселесін күн тәртібіне шығаратын уақыттың жеткені белгілі.

Түйін сөздер: ономастика, географиялық атаулар, көше атауы, жол атауы.

Б. Әбдуәлиұлы

Л.Н. Гумилев атындағы
Еуразия ұлттық университеті,
филол. ғыл. д-ры, профессор

М. Тусупбекова

Л.Н. Гумилев атындағы
Еуразия ұлттық университеті,
пед. ғыл. канд., доцент

Географиялық атауларды жүйелеу мен стандарттау бойынша АҚШ тәжірибесі және қазақ ономастикасы

Қазақ ономастикасы Тәуелсіздік жылдарында дамудың жаңа кезеңіне көтеріліп, біраз мәселе өзінің тиісті шешімін тауып келеді. Әсіресе осы жылдарда дайындалған құқықтық-нормативтік құжаттардың ұлттық ономастиканың жоғын түгендеуге қосқан үлесі мол. Алайда, қазіргімен салыстырғанда Тәуелсіздіктің алғашқы тұсындағы қолданбалы зерттеулердің аздығынан кейбір кемшіліктердің жіберілгенін де жоққа шығаруға болмайды. Нақтырақ айтқанда, тәжірибесіздіктің нәтижесінде бір жасалған жұмыстарды қайта түзетуге тура келген жағдайлар кездесіп жатты. Сонымен қатар, өмір талаптарына сәйкес келмегендіктен, құқықтық құжаттарда белгіленген нормалардың бұзылуы да орын алғанын және оның күні бүгінге дейін жалғасып келе жатқанын өмір шындығы көрсетіп отыр. Сондықтан, қазақ ономастикасының өткені мен бүгінінің арасындағы сабақтастықты сақтап, алдағы даму бағыттарын дұрыс жолға салу үшін ғылыми-зерттеу ізденістерінің алдына көптеген міндеттер жүктеліп отыр. Соның бір тарауы – әлем елдеріндегі ономастикалық принциптердің құқықтық-нормативтік реттелу тәжірибесін зерделеу және оны Қазақстан Республикасының құқықтық құжаттарын дайындау және өзгертулер мен толықтырулар енгізгенде назарға алу. Ал қазіргі қазақ ономастикасының құқықтық-нормативтік реттелуін әлемдік тәжірибемен салыстыра қарағанда алдымызда әлі де көптеген атқарылуы тиіс жұмыстарды шамалаймыз. Осы мәселеге орай АҚШ-тағы географиялық атауларды жүйелеу мен стандарттау құжаттары бойынша зерттеулерге назар аударғанбыз. Онда көтерілген мәселелер мен атқарылған жұмыстар қазіргі Қазақстан ономастикасы үшін де өзекті болса керек. Тарихы



1890 жылдан бастау алады екен. Содан бері кейбір толықтыруларды айтпағанда, о бастағы принциптерін сақтап бүгінге дейін сол жүйенің негізінде тұрақты дамып келе жатыр. Салыстыра қарағанда, Қазақстан Республикасындағы құқықтық-нормативтік құжаттардың принциптерімен сәйкес келетін де, келмейтін де тұстары бар. Ал кейбір тұстары туралы ойланып, кей тармақтарын басшылыққа алуға болатын секілді. Қазақ халқының ұлттық түсініктері мен мемлекеттік ұстанымдары тұрғысынан алғанда шетелдік тәжірибені толығымен көшіріп ала салуға болмас, алайда ұзақ жылдар бойы әлемдегі дамыған елдер арасында топ басында келе жатқан мемлекеттің ономастикалық жүйесін айқындап отырған құжат біздің тәжірибемізде де назардан тыс қалмауы тиіс.

АҚШ-тағы географиялық атауларды жүйелеу мен стандарттау XIX ғасырдың соңында басталды. Айтылуы мен маңдайшаларда жазылу (берілу) мәселелері картографтар мен ғалымдардың алдына географиялық номенклатура дайындау міндетін жүктеді. Бұл жұмыс біршама басқарушы мекемелерді қамтыды. Барлық қатысты департаменттер өзара бірлесіп үлкен жұмыстар жүргізді. Атаулардың таңдалуы, олардың айтылуы мен жазылуы және маңдайшаларда берілуі мен безендірілуі ғалымдар мен түрлі сала мамандарының жіті сараптауынан өткізілді. Президент Венджиамин Хэррисон 1890 жылы 4 қыркүйекте «АҚШ-тың географиялық атаулары» туралы жарғыға қол қойды. Ал Президент Теодор Рузвельт 1906 жылы оны кеңейтіп, өзгертулер енгізді. Содан бастап бүгінге дейін АҚШ-та осы жарғы басшылыққа алынып келеді.

Д. Дональд *Principles, Policies, and Procedures: Domestic Geographic Names (1989 Отандық географиялық атаулардың саясаты мен берілу принциптері)* деп аталатын өзінің еңбегінде белгілі бір саясат пен ережелерді талап ететін, географиялық атаулармен аталатын көшелердің атауын аталдаулар жасайды. Осы кезде басшылыққа алынған төмендегідей негізгі принциптерге тоқталады:

- 1) Роман әліпбиі қолданылады;
- 2) Нысанға жергілікті аймақты сипаттайтын географиялық атаулар беріледі;
- 3) Конгресс пен Жарғы мақұлдаған атаулар беріледі;
- 4) Жергілікті билік мақұлдаған атаулар беріледі;
- 5) Жекелік мәндегі жалқы атаулар беріледі.

Географиялық атауларды қолдану мүмкін емес ұйымдардың категориялары:

- (1) Әлеуметтік қызмет, офистер мен агенттіктер;
- (2) Жергілікті және ресми қызметтер;
- (3) Әкімшілік бөлімшелер;
- (4) Транспорттық және коммуникациялық шаруашылық;
- (5) Дүкендер, шіркеулер, зираттар, жанар-жағармай станциялары.

Бұл нысандарға ондай атаулардың берілмеу себебі атау мағынасынан нысанның ішкі мазмұнының көріну міндеттері басшылыққа алынып отырса керек. Географиялық атаулар табиғи нысандардың сипатын білдіруге арналғандықтан, соңғы бес түрлі мекеме туралы ақпараттар бере алмайды.

Осы аталған принциптерге қосымша мына мәселелерді атап өтуге болады:

1) жер-су атаулары белгілі бір нысанға берілгенде топографиялық термин айқындауыш құрал ретінде қоса қолданылып отырды. Мысалы: өзен, көл, тау, шың, бөктер т.б. атаумен бірге қолданылады. Оны қазақ географиялық атауларының жүйесі бойынша шамамен былайша көрсетуге болады: Балқаш Көлі көшесі, Алатау Тауы көшесі т.б.;

2) Мұндай атаулардың құрамындағы екі сөз де үлкен әріппен жазылады: Балқаш Көлі, Алатау Тауы т.б.;

3) Атау ұзақ және құрамында екі сөз болмас үшін біріктіріліп жазылған;

4) Географиялық атаулардың ақпараттық жүйесі қарастырылып, сөздік қоры жасалды.

Бұл қорға алғашқы кезде 2,5 миллионнан астам атау енгізілген. Осы қордың негізінде АҚШ-тың ұлттық газеті жарық көрді. Газетте географиялық атаулардың бұрынғы және жаңадан берілген атаулардың тізімі жарық көріп отырды. Оның негізгі мақсаты халықты атаулардың табиғаты, яғни жазылу, айтылуы және стандарттары туралы хабардар етіп отыру болатын. Кейінірек бұл ақпараттардың электрондық жүйесі де құрылып, тиісті мекемелерге таратылады.

АҚШ-тағы жоғарыда аталған географиялық атауларды стандарттау мен жүйлеудің негізінде штаттардың ономастикалық атаулар жүйесі қалыптасты. Осы принциптерді басшылыққа ала отырып, нормативтік құжаттары дайындалды [1].

Калифорния штаты бойынша

Калифорния АҚШ-тың батыс жағында, Тынық мұхит жағалауында орналасқан қала. Американың Орегон (батысында), Невада (шығысында) және Аризона (оңтүстік-шығысында), сондай-ақ Мексиканың Төменгі Калифорния (оңтүстігінде) штаттарымен шектеседі. АҚШ-тың 31-штаты, 1850 жылы 9 қыркүйекте құрылған. Бұған дейін әр кезеңдерде Испания мен Мексиканың құрамында болып келген. Адам саны жалпы АҚШ халқының 12%-ын құрайды 2016 жылғы санақ бойынша 39144818-ге жеткен. Жер көлемі жағынан Аляска мен Техастан кейінгі үшінші орынды алады. Астанасы – Сакраменто, ең ірі қаласы – Лос-Анджелес, қалған ірі қалалары: Сан-Франциско, Сан-Диего, Сан-Хосе [2]. АҚШ құрамында өмір сүріп жатқан тұрақты тарихы бір жарым ғасырдан асатын штаттың ономастикалық жүйесі, соның ішінде көше атаулары туралы кейбір зерттеу еңбектерінде біршама мәліметтер беріледі.

Маргарет Корвин өзінің 1978 жазылған *Street-Naming and Property-Numbering Systems (Көше атаулары және жекеменшік (собственности) мүлікті нөмірлеу жүйесі)* [3] деп аталатын еңбегінде көше атауларының қайта аталуы мен нөмірлену жүйесінің тәртібі туралы толық мәлімет береді. Бұдан бөлек, автор көше аталуарын беруге қатысты негізгі ережелердің саяси ұстанымдарына тоқталып, сипаттамасын жасайды. Автордың айтуы бойынша, бұл штатта көшеге атау беру саясаты төмендегі ономастикалық жүйені басшылыққа ала отырып жүзеге асырылады:

- 1) Жүйе, шатасуларға жол берілмес үшін, қарапайым әрі қисынды болуы керек;
- 2) Жүйе ыңғайлы әрі бейімделгіш болуы тиіс;
- 3) Жүйе міндетті түрде мемлекеттік құрылымдармен келісілген болуы тиіс;
- 4) Жүйе болып қалуы мүмкін өзгертулерге дайын тұруы үшін міндетті түрде оған қажетті барлық нормативтік құжаттармен (әр салаларға қатысты) байланысын сақтауы тиіс;

5) Таңдалған жүйе жергілікті жердің топологиясымен сәйкес болуы тиіс (дәстүрлі географиялық атаулар туралы айтылып отыр);

6) Таңдалған жүйе бойынша көшелермен қатар, бағыт түзегенде ғимараттар да оңай табылатын болуы тиіс.

Көшеге атау беруде пайдаланылған негізгі сызық (Көше бойы, көше сызығы):

1) Байлау нүктесі ыңғайлы жүйе болып табылады (*Reference Point*). Байлау нүктесі дегеніміз жолдардың қиылысындағы барлық пункттер көрініп тұратын негізгі және орталық көше (барлығын өзімен байланыстырып тұрады). Орталық көше бойымен басқа кіші көшелер қиылысады.

2) Базалық сызық (*Base Lines*) – негізгі көшемен қиылысатын көшелер бойы (сызығы);

3) Торкөз сызықтар (*Grid Lines*) – базалық сызыққа перпендикуляр және қатар жатқан көшелер;

4) Блоктың сызықтық аялдамасы (*Block Intervals*) – көше атауларындағы белгілі көлемдегі нөмірлер (бір блокқа шоғырданған үйлердің саны айтылып отыр);



5) Белгілі бір бағыттағы созылыңқылық (*Frontage Unit*) – көшенің жер теліміне тіреліп аяқталуы немесе ұзындығы (мұнда ең ұзын және ең қысқа көшенің өлшемі қандай болатыны анық белгіленген);

6) Белгілі бір сөздердің, жұрнақтардың және приставкалардың көше атауларында қолданылуы (*Address Prefixes and Suffixes*) – бұл өз кезегінде Солтүстік жақ, Оңтүстік жақ және т.б. секілді көше индикаторлары болып табылады;

7) Кең, жанданған дизигнация, яғни анықтаулар (*Thoroughfare Designation*) – бұл көшенің даңғыл, тас жол, бульварлар екенін білдіріп тұратын сөздер. Мысалы: Абылайхан даңғылы, Ботаникалық бульвар, Алаш тасжолы аталатын үлкен көшелер.

Көшеге атау берудің негізгі принциптері:

1) Қайталауларды болдырмау (бір елді-мекеннің немесе қаланың әржағындағы бірдей атаулар);

2) Шатастыратын белгілерден сақтану (мағынасы әртүрлі болып саналғанмен, айтылуы бірдей атаулар);

3) Жалғаспалылықты, үздіксіздікті қалыптастыру (бір көшеде екі немесе үш атау болмайды). Көше атауы (аяғына дейін жалғасады) үзіліп қалған жағдайда, көше бойлай сілтеме немесе белгілі бір стандарт болуы тиіс [3].

Көше атауларының жүйесі:

1) Көшелердің тақырыптық атаулар жүйесі (Басты көше «Гүл» деп аталса, онымен қиылысатын қалғандарына да гүлдің аттары және т.б. соған байланысты атаулар қойылады);

2) Әліпби тәртібімен атау (Президенттер көшесі және әрі қарай әліпбилік тәртіппен жалғасады);

3) Көшелердің квадраттық жүйесі (белгілі бір квадрат, секциялар бойынша бөлінеді. Негізгі көше Капитолий деп аталады, ал осыған қосымша көшелер оңтүстік капитолий, солтүстік, шығыс, батыс, кішкентай, тар, кең капитолий және т.б. болып кете береді);

4) Лиман жүйесі бойынша көшелердің атауы (инженер Ричард Лиман). Белгілі бір жүйедегі негізгі көше бір атауға ие болғанда, қалғандары тек нөмір санын ғана ауыстырады. Мысалы: Лиман көшесі-1, Лиман көшесі-2 және т.б.

Көшеге атау берерде назарға алынатын әрі байланыста болатын негізгі кәсіпорындар мен ұйымдар:

1) Пошта;

2) Қалалық департаменттер – қалалық полиция, өрт сөндіру қызметі, санитарлық-эпидемиялық станция, жедел жәрдем қызметі, қалалық архитектура, қаланың коммуналдық қызметі;

3) Денсаулық сақтау министрлігі;

4) Көлік және жол министрлігі;

5) Коммуналдық әкімшілік шаруашылықтар;

6) Сауда нүктелері қауымдастығы;

7) Коммерция және сауда палаталары.

8) Бизнес қауымдастығы;

9) Сәлемдемелерді жеткізу қызметі;

10) Жылжымайтын мүлік агенттіктері [3].

Колорадо штаты Ларимердегі көше атаулары мен адресация (*Street Naming and Addressing* (2007)).

Колорадо штаты Астанасы – Денвер, ірі қалалары: Денвер, Колорадо-Спрингс, Форт-Коллинс, Арвада, Пуэбло, Вестминстер, Боулдер. АҚШ-тың орталық бөлігінің батысында орналасқан. Солтүстігінде Вайоминг және Небраска, шығысында Канзас, оңтүстігінде Оклахома, Нью-Мексика және Аризона, батысында Юта штаттарымен шектеседі. Колорадо АҚШ-тың 38-ші штаты. Ел тарихының 100 жылдығын тойлаған кезде 1876 жылы 1 тамызда құрылған. Осыған байланысты «Жүз жылдық штаты» дер

аталып кеткен. Халқының саны, 2013 жылғы санақ бойынша 5 268 367 адамды құраған. Лаример Колорадоның құрамындағы округ. Ресми түрде 1861 жылы құрылған. Әкімшілік орталығы – Форт-Коллинс. Ірі қалалары: Форт-Коллинс. Ресми тілі – ағылшын. Халқының саны 2010 жылғы санақ бойынша 299 630 адамды құраған. Колорадода испандықтардың саны басым. Олар Денверде және штаттың оңтүстігінде орналасқан, олар осы жердің алғашқы қоныстанушылары болып саналады. 2000 жылға санақ бойынша штат тұрғындарының 10,5 % испан тілінде сөйлейтіні белгілі болған. Сонымен қатар, штата аймағында көптеген афроамерикалықтан, қытай, корей және т.б. ұлт өкілдері тұрады. Олардың көпшілігі Колорадо жеріне алтын безгегі (золотой лихорадки) кезінде қоныс аударушылардың ұрпақтары болып табылады [4].

Көше мен жол атауларының стандарттары:

1. Тек қолданыста бар приставкалар мен жұрнақтар пайдаланылады;
2. Омонимдерді пайдаланбау;
3. Атаулар бірегей болуы және қайталанбауы тиіс;
4. Кез келген муниципалитет¹ қарастыру үшін, өздері қалаған көше атауларының тізімін ұсына алады. Жолдардың атаулары қалалардың атауларымен аталуы мүмкін;
5. Атаулар жеңіл айтылуы және түсінікті болуы тиіс;
6. Атау беруде есептік сан есімдерді пайдалануға рұқсат етілмейді;
7. Теріс мағыналы және намысты қорлайтын атаулар қойылмайды;
8. Басты мақсат – атаудың түсініктілігі және бағдар беруге қолайлылығы болып табылады;
9. Көшенің ағымдағы нөмірлері ауыстырылмауы тиіс;
10. Көше атауларында тыныс белгілері қолданылмайды;
11. Көше атауларында әліпби жүйесі бойынша А-дан Я-ға дейін және 0-ден 9-ға дейін сан есімдерді пайдалануға болады;
12. Көшелер 90 градусқа бұрылуы мүмкін, сондай жағдайда ғана атаулары өзгертіледі;
13. Қолданыстағы көшелердің жалғаспалылығы мен үзіліссіздігі сақталуы тиіс (орта жолдан үзіліп қалып, басқа атаумен жалғаспауы керек) [5. ссылақ].

Теннесси – АҚШ-тың шығысында орналасқан штат. Оны осылай аталатын Оңтүстік-Шығыс Орталығына жатқызады. Бұл шамамен АҚШ-тың кішігірім әкімшілік бірлігі. Теннеси 1796 жылы 1 маусымда құрылған. Халық саны 2011 жылғы санақ бойынша 6 403 353 адам. Астанасы – [Нашвилл](#), ірі қаласы – [Мемфис](#) [6].

Көшеге атау беру ережесі (Street Naming Guide).

1. Атауларды қайталауға рұқсат етілмейді;
2. Атау фонетикалық жағынан дұрыс рәсімделуі тиіс;
3. Арнайы сөздерді пайдалану, яғни көше атауларына көше, даңғыл, тас жол т.б. сөздерді тіркеп бірге жазу;
4. Атау көлемі 14 әріптен артық болмауы тиіс;
5. Префикстер мен суффикстер негізгі көшелерде жалғанбайды, тек қосымша көше атауларына жалғанады;
6. Суффикстер мен префикстердің көлемі 2-3 әріптен аспауы тиіс;
7. Өзге тілдің сөздерін пайдалануға рұқсат етілмейді;
8. Көше атаулары адам есімінен қойылғанда тек жеке есімнің өзі немесе фамилиясығана емес, екеуі де толық жазылуы тиіс;
9. Көше атауы осы көшедегі бизнеспен немесе коммерциямен байланысты болмауы тиіс;
10. Қысқарған аты-жөн, яғни өзі және әкесі атының басқы әріптерін пайдалануға болмайды;
11. Көше атауларында тыныс белгілері қолданылмайды;

¹ Кей елдердегі қалалық немесе ауылдық басқарма орны



12. Жаңа көшенің атауы ескі көшелердің атауларымен байланысты болуы тиіс;
13. Көше атаулары өзара тығыз байланыста болуы тиіс;
14. Қоғамдық скверлердің, парктердің, аллеялардың атаулары көше атауымен байланысты болуы тиіс [7].

Техас штаты Остин қаласының ономастикалық жүйесі

Техас штатында мемлекеттік тіл жоқ. Алайда, заңнамалық актілер, ережелер, өкімдер, келісім шарттар, білім жүйесі, федералдық сот шешімдері және т.б. ресми құжаттар ағылшын (негізінен Америка ағылшыншасы) тілінде жүргізіледі. Остин АҚШ-тағы Техас штатының оңтүстік-орталығында орналасқан қала. Техастың астанасы Тревис округінің әкімшілік орталығы. Қала 1939 жылы құрылған және тәуелсіз Техастың негізін қалаушылардың бірі Стивен Остиннің құрметіне аталған. Остин санақ бойынша Техастағы төртінші, АҚШ бойынша он төртінші орын иеленетін қала. 2010 жылғы санақ бойынша халық саны 790390 адам. Саяси және әкімшілік қызметтердің орталығы [8].

Остин және Тревис көше атауларының стандарттары (Austin and Travis County Street Name Standards (2012))

1. Ұзақ атауды болдырмау қарастырылады;
2. Реніш тудыратын, намысқа тиетін атаулар қойылмайды;
3. Күрделі тосын атаулар қойылмайды;
4. Атауларды қайталауға жол берілмейді;
5. Тыныс белгілері пайдаланылмайды;
6. Төрт құбыла атаулары көше атауларымен бірге берілмейді (Мысалы: Батыс Абай немесе Шығыс Абай т.б.).
7. Көшенің жаңа атаулары жалғаспалы әрі үзіліссіз болуы тиіс [9 ссылақ].

АҚШ-тың біз қарастырып отырған штаттарындағы ономастикалық атауларды жүйелеуге арналған құжаттар тарихы жүз жылдан асатынын байқаймыз. Соның ішінде негізгі «АҚШ-тың географиялық атаулары» құжатының ұзақ уақыт бойы өзгеріссіз сақталуы, біріншіден, оның сапалылығын көрсетеді, сонымен қатар мемлекеттік саясаттағы, басқару жүйесіндегі және атау беру принциптеріндегі тұрақтылықтың көрсеткіші болып табылады. Ұлттар мәселесі, олардың арасындағы қатынас тілдері мен ресми тілдің мәртебесі айқындалып, дұрыс шешімін тауып отырғандықтан, атауларға байланысты принциптердің өзгеруіне де себептер аз болатыны белгілі. Осы ерекшеліктерді ескере отырып, қазақ ономастикасының болашақ даму бағыттарын айқындауда ұстанатын принциптерімізбен ғана шектелмей, білім, ғылым, мәдениет, тарих, мемлекеттік тіл мен басқару жүйесінің арақатынасы, экономика, география, халықаралық қатысатар, стандарттау т.б. секілді салалармен бірлесе отырып, қордаланған мәселелердің түйінін кешенді түрде шешіп алмасақ, алдағы жұмыстарымыздың әлі де болса кедергілерге тап келе берері анық. АҚШ штаттарының тәжірибесімен таныса отырып жасаған қорытындыларымыз бізді осындай ойларға жетелейді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Orth D. J., Payne R. L. Principles, policies, and procedures: domestic geographic names. – US Board on Geographic Names, 1989.
- 2 <https://kk.wikipedia.org/wiki/Калифорния>
- 3 Corwin M. A. Street-naming and Property-numbering Systems. – American Society of Planning Officials, 1978. – №. 332.
- 4 <https://kk.wikipedia.org/Колорадо>
- 5 Larimer County Urban Area Street Standards – Repealed and Reenacted April 1, 2007. - 15 p. Adopted by Larimer County, City of Loveland, City of Fort Collins.
- 6 <http://tonkosti.ru/Теннесси>

- 7 Cramer C. H. et al. The Memphis, Shelby County, Tennessee, Seismic Hazard Maps //US Geological Survey Open-File Report. – 2004. – Т. 1294.
- 8 kk.wikipedia.org/wiki/Texas.
- 9 [Austin and Travis County Street Name Standards – AustinTexas.gov](https://www.austintexas.gov/sites/default/files/files/Information_Technology/911Addressing/Street_Name_Standards.pdf)
https://www.austintexas.gov/sites/default/files/files/Information_Technology/911Addressing/Street_Name_Standards.pdf

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются новые пути совершенствования нормативно-правовых принципов казахской ономастики. В статье авторы акцентируют огромное внимание на значимость данной проблемы и изучают опыт развитых стран мира. В связи с установлением прочных связей Республики Казахстан со странами мира повышаются требования к качеству ономастических явлений и увеличивается ряд вопросов, ожидающих определенных решений. С целью обмена опытом, авторы особое внимание обращают на систему нормативных принципов штатов Техас, Теннесси, Колорадо, Калифорния. Неизменность ономастических документов США на протяжении долгих лет связаны с систематичностью и постоянством в других отраслях страны. Учитывая эти особенности, авторы приходят к выводу, что не нужно ограничиваться только применяемыми принципами в определении направлений перспективного развития казахской ономастики, но и необходимо решать созревшие вопросы комплексно, объединяясь с системами образования, науки, культуры, государственного языка, отраслями экономики, географии, международных отношений и стандартизации.

RESUME

This article deals with new ways to improve the regulatory principles of the Kazakh onomastics. The authors pay great attention to the importance of this issue and study the experience of developed countries. In connection with the establishment of strong ties of the Republic of Kazakhstan with many countries of the world, the requirements to the quality of onomastic phenomena are rising. For the purpose of exchanging of experience, the authors draw attention to the special system of normative principles of the state of Texas, Tennessee, Colorado and California. The constancy of the USA onomastic documents has been associated with regularity and constancy for many years in different sectors of the country. Taking into account these characteristics, the authors concluded not to limit the applicable principles in determining the directions of perspective development of the Kazakh onomastics. It is important to decide the mature issues comprehensively combining with the education system, science, culture, state language, economic fields, geography, international relations and standardization.



Аннотация

Қосымшалардың эволюциялық дамуы олардың тұлғалық өзгерістері, мағыналық тұрақтылығы немесе өзгергіштігі, көп функционалдылығы немесе бір ғана қызметте қолданылуы, тұлғалық және семантикалық жағынан сараланып бірізге түсуі тәрізді күрделі процестерді қамтиды. Демек, қазіргі жағдайда жойылып, жоғалу алдында тұрған және ең көне түркі тілдерінің бірі саналатын сарығ ұйғыр тілінің есім сөзжасамы жүйесіне тән қосымшалардықыпшақ тобы тілдеріне енетін қазіргіқазақ тілінің, оғыз тобына жататын түрік тілініңесім сөзжасамына ортақ қосымшалармен салыстыра отырып, олардың көне түркі ескерткіштері тілімен тарихи сабақтастығын негіздеудің түркі тілдерінің тарихы үшін маңызы зор. Мұндай салыстырмалы-тарихи талданым барысында осы тілдерге ортақ есім тудырушы қосымшалардың YI-X ғасырлардан бергі кезеңдердегі құрамдық, дыбыстық, тұлғалық және мағыналық тұрғыдан сақталу деңгейін, өзгеру бағытын, сөзжасам жүйесіндегі белсенділігін және оның мағыналық кеңеюге тигізетін әсерін айқындауға болады.

Түйін сөздер: генеалогиялық классификация, тарихи-хронологиялық классификация, түркі тілдері, қыпшақ тобы тілдері, оғыз тобы тілдері, ұйғыр-оғыз тобы тілдері, дыбыстық сәйкестік, есім сөзжасам жүйесі, зат есім тудырушы қосымшалар, қыпшақтық ықпал, қосымшалардың варианттылығы, қосымшалардың консервациялануы, қосымшаның архаикалық тұрпаты

Г. Сагидолда

Л.Н. Гумилев атындағы
Еуразия ұлттық университеті,
филол. ғыл. д-ры, профессор

М.Қ. Ескеева

Л.Н. Гумилев атындағы
Еуразия ұлттық университеті,
филол. ғыл. д-ры, профессор

Сары ұйғыр тілінің сөзжасам жүйесі: зат есім тудыратын қосымшалардың салыстырмалы сипаттамасы

Қытай Халық Республикасындағы 56 ұлттың бірі – сары ұйғырлар, негізінен, Ганьсу провинциясының Сунань уезі аумағындағы Жаң Иэ ауданына қарасты 1954 жылы құрылған Уйғу автономиялы ауданын мекендейді. Орталығы – Сунань қаласы. Уйғу автономиялы ауданы Ұлыстар комитетінің 2000 жылы жүргізген бесінші мемлекеттік адам санағы бойынша сары ұйғырлардың жалпы саны 13 719 адамды құрайды. Сары ұйғыр этносының өз өкілдерінің көрсетуі бойынша Уйғу автономиялы ауданында 9 000 йоғур мекендейді, басқалары Ганьсу өлкесінің өзге аймақтарында, негізінен Хуаң Чың

(Патша қаласы), Қаңли (Қаңлы), Дахы (Дария) өңірлерінде тұрады. Мұның сыртында 2 мыңнан астам йоғурлар Цзюцюань (бұрынғы Сучжоу) тауларының шығысына қарай орналасқан Миңхуа районы Лянхуа және Минхай болысында өмір сүреді (Йоғур Төмөр. 09.07.2012. Сунань қаласы).

Сары ұйғырлар өздерін *joγur/ojγur* «йоғур/ойғур» этнонимімен атаса, қытайлар қытай тілінің фонетикалық-артикуляциялық ерекшеліктеріне сай оларды *ujju/juγu* «уйғу/йуғу» деп атайды. Этностың Қытай Халық Республикасындағы ресми атауы да осылай қалыптасқан. Ежелгі қытай жылнамаларында қытай тілінің фонетикалық ерекшеліктеріне байланысты *oγuz* «оғуз» этнонимінің *oγu/uγu* түрінде жазылғанына сүйенген зерттеушілер сары ұйғырлар мен көне түркі заманындағы оғыздарды тікелей байланыстырады. Бұл көзқарас бойынша сары ұйғырлар тоғыз оғыздардың ұрпақтары: «қазіргі сарығ ұйғырлардың этникалық құрамындағы рулар көне түркі дәуірінде Орхон бойын мекендеген тоғыз оғыздардың құрамындағы рулардың негізінде қалыптасқан» [1, 4 б.].

Ғылымда *sariγ ujγur* «сарығ ұйғыр» деген этнониммен танылған йоғурлардың тарихи-генеалогиялық тегі ежелгі замандарда Монғолия территориясын мекендеген *dinlin* «динлин» (б.з.д.ШҒ.), *tele* «теле» (б.з.ІVҒ.), *joγur/ujγur* «йоғур/ұйғұр», *qoγqu* «хойху», *toquz oγuz* «тоқуз оғуз» тайпаларымен сабақтастырылса, этникалық құрамының қалыптасу тарихы олармен тығыз қарым-қатынасқа түскен *qarluq* «қарлұқ», *qirqiz/qirqaz* «қырқыз, қырқ аз», *qijmaq* «қимақ», *türgeš* «түргеш», *qanli* «қаңлы», *najman* «найман», *kerejt* «керейт» тәрізді түркітілдес тайпалар мен моңғол, таңғұт, тибет этностарының тарихымен ұштастырылады. Мәселен, А.М. Решетов: «Сары ұйғырлар 840 жылдары Ұйғыр қағанаты құлағаннан кейін қазіргі Моңғолия жерінен оңтүстікке және оңтүстік-батысқа қарай кеткен ежелгі ұйғырлардың ұрпақтары. Өте тығыз қарым-қатынастың әсерінен олардың құрамына тұрфан ұйғырлары, қырғыз, түргеш, моңғол, таңғұт және тибет халықтарының белгілі бір топтары сіңісіп кетті» деп біледі [2, 4 б.].

С.Е.Малов сары ұйғырлардың тарихи ата-қонысы ретінде Орхон, Селенгі өзендерінің бойын көрсетеді: «Можно думать, что желтые уйгуры поселились в местах своего теперешнего местожительства лет с тысячу с лишним тому назад, придя частью с запада (Китайский Туркестан), а частично спустившись несколько южнее из Монголии, из бассейна рек Орхона и Селенги (после войны с киргизами)» [3, 3-4 б.].

Лингвогеографиялық ареал бойынша батыс және шығыс болып екіге бөлінетін йоғур тілінің қара йоғурлар сөйлейтін батыс бөлігінің түркі тілдері жүйесіндегі орны туралы: «Сарыг-югурский язык до VIII-IX вв., предположительно, был *d*-языком. Под воздействием языка древних кыргызов он трансформировался в *z*-язык. В какой-то мере его коснулось кыпчакское влияние (йотированное прозношение начальных широких гласных, причастие и прошедшее время на *-γan*)» дей келіп, Э.Р.Тенишев сары ұйғырлар Қытайға қоныс аударғаннан кейін (IX-X ғ.) олардың тілдері ұзақ жылдар бойы қытай тілінің ықпалында болғанын айтады. Э.Р.Тенишев: «Қытай тілінің әсерінен қытай сөздері сөздік құрамға молынан енді, морфологияда аналитизм дамыды, дыбыстық жүйеде қатаң дауыссыздардың күшті және әлсіз жұптары қалыптасты. Қытай элементтерінің сыртында сарығ-ұйғыр тілі моңғол, тибет, санскрит тілдерінен енген кірме сөздерді игерді. Осылайша түркі тілдері жүйесіндегі дербес тілдердің бірі – аралас тіл ретінде қазіргі сарығ ұйғыр тілі қалыптасты» - дейді [4, 40 б.].

Батыс сары ұйғыр тілі А.Н. Самойловичтің жіктемесі бойынша *d* ұйғыр немесе солтүстік-шығыс тілдерінің *z* топшасына (*azaq* «аяқ»)[5, 8-9б.], Н.К.Баскаковтың генеалогиялық классификациясы бойынша шығыс хун тілдерінің ұйғыр-оғыз тобының хакас тілдері топшасына [6, 230-242б.], С.Е.Маловтың тарихи-хронологиялық классификациясы бойынша ең көне тілдер қатарына жатқызылады [7, 192 б.].

Қазіргі жаһандану жағдайында жойылуға жақын түркі тілдерінің бірі саналатын сары ұйғыр тілінің зат есім жүйесінде қазіргі қазақ және түрік тілдеріне ортақ есімнен



есім немесе етістіктен есім тудыратын қосымшалар көптеп кездеседі және олар көне түркі жазба ескерткіштері тіліндегі сөзжасам жұрнақтарымен тығыз сабақтастықта болып келеді. Мәселен, сары ұйғыр тілінде *-čī/-čī*, *-žī/-žī* қосымшасы есімдер мен етістік негізді сөздерге жалғанып, субъектінің кәсібін, тіршілік-күнкөріс көзін сипаттайтын зат есім тудыру қызметін атқарады. Мысалы: *qusčī* ‘сиыршы’ (<*qus/kus* ‘өгіз’), *oçurčī* ‘ұрлықшы’, *erepčī* ‘ерлі-зайыптылар’ (<*er+ep+ čī*), *baščī* ‘басшы, бастық’ Мал. I. 164; *jirčī* ‘жыршы’, *tergenčī* ‘арбакеш’ ЯЖУ 20; *tikenžī* ‘тікенші (отын жинаушы)’, *telmižī* ‘тілмәш’ Мал. I. 146. Бұл қосымшамен мағыналық-тұлғалық тұрғыдан сәйкес келіп жататын қазақ тіліндегі *-шы/-ші* және түрік тіліндегі *-cı/-ci*, *-cu/-cü*; *-çi/-çi*, *-çu/-çü* жұрнақтарының көмегімен бұл тілдерде де әртүрлі кәсіпке, мамандыққа, дағды-машыққа қатысты атаулар жасалады. Қазақ тілінде жұрнақтың екі варианты болса, түрік тілінде дауысты және дауыссыз дыбыс үндестігіне қарай сегіз варианты қолданылады. Мәселен, қазақ тілінде: *аңшы*, *ойыншы*, *күзетші*, *дүкенші*, *етікіші*, *жолаушы* т.б. түрік тілінде: *avcı*, *oyuncu*, *bekeçi*, *dükkançı*, *çizmecisi*, *yolcu* т.б.

-čī/-čī (-čij), *-ču/-čü* қосымшасы түркі тілдерінде *-čī/-čī/-čū/-ču/-šy/-ši/-su/-sy/-si/-žy/-žu/-zi* дыбыстық варианттарда кездеседі және есімдер мен етістіктерге бірдей жалғанып, әлеуметтік-қоғамдық ортаның сипатына қарай қандай да бір кәсіп, атақ-дәреже, дағдылы іс-әрекет, қылық-қимыл, әдет иесін, кей жағдайда адамның мекен-жайын білдіретін зат есім тудырушы өнімді жұрнақ болып саналады. Мысалы: көне түрк. *bitigčī* ‘бітігіші’, тат. *jazūču*, түрік. *jazyžu* ‘жазушы’, көне түрк. *satyču*, тат. *satyču*, түрік. *satyžu*, чув. *suduža* ‘сатушы, саудагер’, *balıqčī* ‘балықшы’, эзер. *oçuču* ‘жоқтаушы’, алт. *d’ylkuču* ‘жылқышы’, башқ. *balyksy* ‘балықшы’, гаг. *jol žu* ‘жолаушы’, карайм. *byrүču* ‘бұрғышы’, ққалп. *etikši* ‘етікші’, қбалқ. *qojču* ‘қойшы’, ноғ. *anšu* ‘аңшы’, қаз. *balyqşy* ‘балықшы’, тат. *kümerče* ‘көмірші’, сал. *malču* ‘малшы’, тоф. *isši* ‘із кесуші’, өзб. *balikčī* ‘балықшы’, ұйғ. *ötük čī* ‘етікші’, қаз. *ötirikši* ‘суайт, өтірікті көп айтатын адам’ (с.е.), *etikši* ‘аяқ киім тігетін адам’ (з.е.), түрік. *demirčī* ‘ұста’, тув. *kizilčī* ‘Қызыл тұрғыны’, қбалқ. *byllymču* ‘Былым тұрғыны’ т.б.

-čī/-čī (-čij), *-ču/-čü* көне түркі жазба ескерткіштері тілінде көптеп кездеседі және негізінен кәсіп иесін, іс-әрекет иесін білдіреді: *elčī* → *el+čī* ~ *elši* → *el+ši* «елші»: Atım El Toğan Tutuq. BenteñielimkeelčisierimE. I «Атым – Ел Тоған Тұтық. Мен тәңірі еліме елшісі едім» Аманж. I, 48; *tamyáčī* → *tamyā+čī* «таңбашы»: Оноқоүлім, түргісқауантаМақраç тамуаčī, ОғузбилгеТамуаčī kelti КТү, 53 «Он оқ ұлы, түргеш қағаннан Мақраш таңбашы, Оғыз тамғашы келді» Айд. I, 182 ~ қаз. *tamyāši* → *tamyā+ši*; *joyučī* → *joyu+čī* «жоқтаушы», *siyitšī* → *siyit+ši* «сықтаушы, жылап-сықтаушы»: Joyučī siyitšī öñreküntoçusıqdaBöküli Čölügeltabyş tüpütararpurumqırqüzüç quřıqanotuz tatar qıtantatabi bunça budun kelipensiyitamışjoçulamış «Жоқтаушы, жылап сықтаушылар Күншығыстан Бөклі Шөлді елінен (Корея түбегінен) Табғач-қытайдан, Аварлардан, Римнан, Қырғыздан, Үш Құрықаннан, Отыз Татардан, Қытаннан, Татабылардан осыншама халықтан (өкілдері) келіп жоқтауға, аза тұтуға қатысты; *sabčī* → *sab+čī* «сөз саптаушы/ хабаршы»: Alperoyli sükebarmiş sü jiriteerikligsabčī türtnmiş tir БІБ 55 «Алып ер ұлы әскерге барды. Әскер жерінде ерікті хабаршы сендірді, - дер» Айд. III 167; Sařıyatlıysabčī jayızatlıyjalabaş edgü sözsabelteliptir БІБ 11 «Сары атты хабаршы мінсіз атты елші игі сөз, хабар жеткізе келер деген Айд. III, 160.

Түркі тілдеріндегі субъектілік мәнді білдіретін *-čī/-čī (-čij)*, *-ču/-čü* формантының этимологиясы жайлы түрлі пікірлер қалыптасқан. Түркі тілдеріндегі *-čī/-čī (-čij)*, *-ču/-čü*, *-ši/-ši* қосымшаларын сын есім тудырушы *-li/-li*, *-di/-di*, *-ti/-ti* аффикстерімен сабақтастырған Э.В. Севортян: «...существительные на *-čī* приближаются к производным на *-li*, означая, как и последние, свойства лица или предмета. Действительно, образования типа *ijnadčī* «упрямец» от *ijnad* «упрямство» по характеру значения весьма близки к прилагательным типа *abirli* «стыдливый», «нравственный», «приличный», «порядочный» от *abir* (обру) «стыд». Весьма приближаются они также к прилагательным на *-čil*, означаящим

постоянное или устойчивое свойство, присущие предмету. В азербайджанском языке имеется, в частности, параллельная с *ijnadčī* форма *ijnadčīl* в том же значении» [8, 84 б.], - деген ой айтады. А.Н. Кононов та аталған қосымшаны сын есім тудырушы *-šil/-šil* аффиксімен сабақтастырады [9, 103 б.]. Н.А. Баскаков шартты райдың *-ša/-še,-ča/-če* қосымшасымен байланыстырса [10, 60 б.], Б.А. Серебренников еркелету мәнді *-č/-čī/-čij* морфемасының субъектінің белгілі бір затқа бейімділігі семасын сақтағанын көрсетеді, соған орай адамның белгілі бір кәсіпке, іс-әрекетке бейімділігін білдіретін *-čī/-čī(-čij),-šī/-šī* форманты мен еркелету мәнді *-č/-čī/-čij* формантымен генетикалық сабақтастықта қарастырады [11, 4 б.]. Ғалым пікірі бойынша, *-čī/-čī(-čij),-šī/-šī* қосымша морфемасының кәсіпті білдіретін мәні архисема емес, ол қалыптасқан дағды мен бейімділікті де білдіреді, бір құрамды *-č* морфемасы да аталған форманттың бір варианты болуы мүмкін. Демек көне түркілік *-čī/-čī(-čij),-čū/-čū*, қазақ тіліндегі *-šī /-šī* және түрік тіліндегі *-čī/-čī /-čū/-čū/-ži/-ži/-žu/-žū* қосымшаларының әр түрлі дыбыстық варианттарға жіктелуі тіл даму процесінің нәтижесі болатын болса, мағыналық-тұлғалық жақтан олармен толық сәйкес келетін сарыұйғыр тіліндегі *-čī/-čī* жұрнағы және оның өнімсіз *-ži/-ži* варианты туралы: «тілдің консервациялануы нәтижесінде жалпытүркілік тек тілге барып саятын ең көне тұрпатты сақтап қалған қосымша» деуге болады.

Сары ұйғыр тілінде *-q/-k, -γ/-g,-iğ/-ik,-iγ/-ig, -ak/-ek* қосымшасы негізінен етістіктерге жалғанып, есім сөз жасайды және мағыналық-тұлғалық жақтан қазақ тіліндегі *-q/-k, -iğ/-ik -aq/ -ek*, түрік тіліндегі *-ak/-ek, -iğ/-ik, -k* өнімді қосымшаларымен толық сәйкеседі. Мәселен, сары ұйғыр тілінде: *ayriğ / ayiriğ / ayriq* 'ауру'; *issig ayriq* 'безгек (тиф)', *aziq/azuiq* 'азық, жем-шөп; ас-тағам', *asiγ* 'қалдық, сарқыншақ, жұрыншақ' Мал. I. 12, 18; *emiy* 'емшек', *emisiq* 'емізیک (жас балаға, төлге арналған)', *etik* 'етек (көйлектің етегі)' Мал. I. 25, 27.; *qavaq* 'кеңсірік' Мал. I. 48.; қазақ тілінде *-q/-k, -iğ/-ik -aq/ -ek: aziq* (азық), *bujiriğ* (бұйрық), *turaq* (тұрақ), *žoriğ (жорық), ariq* (арық, су ағар), *želek* (желек), *emizik* (емізیک), *etek* (етек), *buγaq (бұғақ), böbek* (бөбек), *suraq* (сұрақ), *quraq* (құрақ), *keñsirik* (кеңсірік) т.б. түрік тілінде: *-ak/-ek, -iğ/-ik, -k: bebek* 'бөбек', *jemek* (yemek 'азық, тамақ'), *bujuruq* (buγuk 'бұйрық'), *gidik* 'бұғақ', *bulak* 'бұлақ', *süinak* (sığınak 'жабынтық; ықтасын;'), *uçak* (uçak 'ұшақ'), *aksirik* (aksirik 'түшкірік').

Бұл қосымша көне түркі ескерткіштері тілінде *-γ/-g, -q/-k, -uγ/-üg, -uq/-ük, -iγ/-ig, iğ/-ik, -aq/-ek, -aγ/-äg* формасында кездеседі: *azuq* → **az+uq* «азық-түлік, тамақ» ДТС, 73; Орх; Е; Т. Jinčü ügüzig keçe, Temir qarıγqa tegi süledimiz. Anta kisre qaratürgis budunjaγi bolmiş. Keñeres tara bardı. Bizin cü atıtuγuq, azuqi joq erti KTγ. 39 «Йінчү (Сырдария) өзенін кешіп өтіп, Темір қақпаға дейін соғыстық. Содан соң қара түргеш халқы жау болды. Кенереске қарсы барды. Біздің әскердің аты арық, азығы жоқ еді. Азығы жоқ еді» Айд. I, 179. М. Қашқари *-q/-k* жұрнағы бар сөздерді масдарлар тобына жатқызумен қатар, олардың есім мәнінде де қолданылатындығын айтады [12, 54-55 б.].

Зат есім тудырушы *-γ/-g, uγ/-üg, -iγ/-ig* форманттарының А.Н. Кононов алты түрлі мағынасын көрсетеді: «1) со значением названия акта процесса: *bilig* «знание» (bil «знать»), *ötüg* «просьба, мольба» (*öt «молить, просить»); 2) со значением результата действия: *ülig~ülüg* «часть, доля» (*ül «делить»), *ölig~ölüg* «мертвый, мертвец» (ök «умирать»); 3) со значением объекта действия: *qariγ* «ворота» (qar «закрывать»); 4) со значением действующего лица, субъекта действия: *korig~körüg* «соглядатай» (kög «видеть»); 5) со значением места действия: *keçig* «переправа, брод» (keç «проходить, переходить»); *erig jirtä* «в том месте где пребывают», «место стоянки» (er «быть»); 6) со значением орудия действия: *süñüg* «копье» (süñ «войско») [13, 88 б.]. Н.А. Баскаков *-γ/-g, -q/-k-uγ/-üg, -uq/-ük, -iγ/-ig, iğ/-ik* морфемалары генетикалық жағынан *-qaq/-γaq, -kek/-gek* және осы модельдің қысаң дауысты варианттары *-γiğ/-gik, -viğ/-vik* формаларынан қысқарғанын тіл фактілері негізінде көрсетеді. Ғалым осы жұрнақтың бәрі бір тұлғадан өрбіген, бір аффикстің варианттары болып есептелінеді дей отырып, *taγyaq* «тарақ» сөзі М. Қашқаридың сөздігінде *taraq, orγaq* «орақ» ұйғыр тілінде *orjaq* түрінде



қолданылатынын көрсетеді [14, 402 б.]. Қазіргі түркі тілдеріндегі *qajiq* «қайық», *qulaq* «құлақ» сияқты кейбір сөздердің де көне түркі тілінде *qajyiq*, *qulqaaq* тұлғасында айтылғаны белгілі. Мұндай құбылысты сары ұйғыр тілінен де кездестіруге болады: *žiyaq* ‘жақ’, *uryaq/oryaq* ‘орак’ Мал.І.131. Демек, көне түркі дәуірінде қимыл атауын, зат есімдер мен сын есімдер жасауға қатысқан *-q/-k*, *-y/-g*, *-iq/-ik*, *-iy/-ig* жұрнағы қазіргі түркі тілдерінде, атап айтқанда сары ұйғыр, қазақ және түрік тілдерінде әрі зат есім, әрі сын есім тудыруға қабілетті қосымша морфема ретінде сақталып отыр.

Есімдер мен етістіктерге жалғанып есім сөздер жасайтын *-luq/-lük*, *-luγ/-lüg*, *-liγ/-lig*, *-liq/-lik* жұрнағы сарыұйғыр тілінде *-liq/-lik*, *-liγ*, *-tiq*, *diq*, қазақ тілінде *-liq/-lik*, *-diq/-dik*, *-tiq/-tik*, түрік тілінде *-lik/-lik*, *-luk/-lük* тұлғаларында қолданылады.

Түркі тілдерінде *-liq/-lik* (дыбыстық варианттарымен) ертеден келе жатқан өнімді есім тудырушы аффикс: орта түрк. *otluq* ‘малға жем-шөп салатын астау’, *čečtklik* ‘гүл салғыш’, *ügürlük* ‘тарықап, тары сақтайтын орын’, өз. *küplik* ‘көптік’, *daşlik* ‘жазық’, құм. *budajliq* ‘астық алабы’, қар. *almalix* ‘алма ағашы’, ноғ. *jamanliq* ‘жамандық, жауыздық’, тат. *sukirlik* ‘соқырлық’, әзер. *üzümlük* ‘жүзімдік’, *başyalıy* ‘өзгешелік’, қаз. *dostiq* ‘достық’, *kisilik* ‘кісілік’, қырғ. *zaqşiliq* ‘жақсылық’, *burunluk* ‘мұрынтық’, ұйғ. *balalik* ‘балалық’, сал. *aşlix* ‘астық’, чув. *čullāx* ‘тастақ’ т.б.

-luq/-lük, *-luγ/-lüg*, *-liγ/-lig*, *-liq/-lik* қосымшалары М.Қашқари тілінде, көне ұйғыр ескерткіштері мен шағатай тілінде кеңінен қолданылғанымен, VIII-IX ғасыр түркі мұраларында сирек кездеседі [13, 402б.]. Оның себебін аталған қосымшаның субъективтену, адеквативтену үдерістеріне ықпал ететін көпфункционалды табиғатымен түсіндіруге болады. Көне түркі тілінде: *basliγ* → *bas+liγ* «басшылық, бастық» ДТД, 34; Орх, Е. Тон. 31; КТү. 41. *Anta jerüki suq basliγ Soydaq budun kör kelti. Ol künte tegti Türk budun Temir qarıyqa* Тон. 46 «Сонда Суқ бастаған Соғда халқы түгел келді Сол күндері Түркі халқы Темір қақпаға жетті» Айд. II, 112; *janluq* → *jaγ+luq* «жаңылыс, қателік» МЧ. 44; Он. II, 3; КТк. 10; Тон. 26: *On tünke jantıqi tuγ ebirü bardimiz. Jirči jir jañiliq, boγualantı. Buγadur qaγan jelü kör timis* «Он түн дегенде тау баурына бардық. Жершіл ер (жол көрсетуші) жаңылып, Бауыздалды. Мұңайып қаған Желе көр, - деді» Айд. II, 109.

-liγ/-liq алтай тілдеріне ортақ қосымша саналады. Алтайтанушы және түркітанушы ғалымдардың дені *-liq/-lik* қосымшасын көптіктің *-l* көрсеткішінен және қосарлау мәніндегі *-iq/-ik* жұрнақтарынан тұратын құранды қосымша (*-liq/-lik* > (**-l+*iq*) / *-lik* (**-l+*ik*) деп санайды және оның ‘бір нәрсенің жинақталуын, мол екенін, көп шоғырлануын’ білдіретін мағынасын біріншілік, ал онан басқа да мағыналарын семантикалық дамудың нәтижесінде пайда болған екіншілік мағыналар ретінде қарастырады [15, 203; 16, 89 б.].

Зат есім тудыратын қосымша морфема *-n(-an/-en/-in/-in, -un/-ün)* сарыұйғыр тілінде *-en*, *-in/-in*, *-un*, қазақ тілінде *-an/-en*, *in/-in*, түрік тілінде *-an/-en*, *-in/-in*, *-un/-ün*, Орхон-Енисей ескерткіштері тілінде (VI-IX ғ.) *an/-en*, *in/-in*, *un* тұлғаларында көрініс береді. Бұл қосымшаның көмегімен негізінен қимыл иесін (субъектіні), қимылдың, іс-әрекеттің атын білдіретін сөздер жасалады. Мысалы: көне түркі тілінде: *kelin* → **kel+in* «келін»: *Ögim qatun ulaju öglerim, ekelerim, kelinünim, qunçujlarım, bunça jeme tirligi küñ boltaçierti, ölügi jurtda jolta jatu qaltaçı, ertigiz* КТү. 49 «Шешем қатын, оған ілескен аналарым, жеңгелерім, келіндерім, бикештерім мұнша және күн болар едіңдер, өліктерің жұртта, жолда жатар едіңдер» Айд. I, 182; *oγlan* → *oγ(u)l+an* «ұл, ұлан»: *Otuz oγlan saydıçları piçin elte jegirmi* Т.2 «Отыз ұланның адал достары! Мешін жылы, елде, жиырмада /еді/» Аманж. I, 44; *Kuli Çur sançır öltürüp oγulın kisisin bodun qilti* «Кули Чур қылыштап өлтіріп ұлдарын, кісілерін тұтқынға алды КЧ.

Сары ұйғыр тіліндегі *-en*, *-in/-in*, *-un*, қазақ тіліндегі *-an/-en*, *in/-in*, түрік тіліндегі *-an/-en*, *-in/-in*, *-un/-ün* форманттары арқылы жасалған сөздердің мағынасы көнетүркілік *-an/-en/-in/-in, -un/-ün* қосымшалары арқылы жасалған лексемалардан көп ерекшеленбейді, дейтұрғанмен қосымшаның сөзжасамдық белсенділігінің артуына байланысты мағыналық

жақтан кеңіуі байқалады. Жалпы түркі тілдерінде, соның ішінде сары ұйғыр, қазақ және түрік тілдерінде *-an/-en, in/-in* формантының морфемалар жігі айқын еместігі және олардың түбір морфеманың мағынасы күнгірт дисиллабтар құрамында да жиі кездесуі бұл қосымшаның тарихы түркі тілдері дамуының ең ежелгі, түркілікке дейінгі кезеңінен бастау алатынын көрсетеді.

Сары ұйғыр тілінде *-yi/-gi, -ki*, қазақ тілінде *-yi/-gi*, түрік тілінде *-gi, gu/-gü, -ki/-ki* тұлғаларынегізінен есім сөздер мен үстеулер жасайтын қосымша морфема болса да, кей жағдайда зат есім тудырады және көне түркілік *-yu* формантымен тұлғалық-мағыналық сәйкестік түзеді. Мысалы: *ajyu*→*aj+yu* «ақылшы, кеңесші (айқайшы)» Орх. *Qayanī alpermis. Ajyučisi bilgeermis. Olekikisibarsersinitabyačiy ölürteçitirmen. Öñreçitaniy ölürteçitirmen. Binioyuzuyl ölürteçi öktirmen* Тон. 10 «Қағаны алып еді. Ақылгері билге еді. Ол екі кісі бар болса, Сен Табғашты қырап дермін. Шығыста – қытанды қырап дермін. Мені – оғызды қырап дермін» Айд. II, 105 ~ қаз. *aj*→*aj+qaj(šī)* «айғай, қатты шыққан дыбыс» «ақылшы, басу айтушы».

-yi/-gi, -ki/-ki, -yu/-gü қосымшалары бір кездері етістіктің грамматикалық бірліктеріне қатысты да, етістіктен зат есім тудыру амалдары ретінде де қолданылуы мүмкін. М.Томанов қазіргі түркі тілдеріндегі *-qı/-qij* (түрікмен: *ataqı* «ата, әке», тува: *avaqı* «ана») және *-qa/-ke* (қырғыз: *ateke, šešeke, erke* т.б.), *-qaj* (өзбек, қазақ: *balaqaj*, татар: *quwanqaj*«қоян») қосымшаларының семемдік құрамындағы еркелету, кішірейту мән олардың барлығына ортақ екенін айтады [17, 282 б.]. Сары ұйғыр, қазақ және түрік тілдеріндегі *-qu/-kü, -yu/-gü* қосымшаларымен генетикалық байланысы бар қосымша морфемалар қатарына «көне түркілік *-q/-k, -y/-g*-нің фонетикалық варианты саналатын қазіргі түркі тілдеріндегі қимыл есімін жасайтын *-w(-aw/-ew)* қосымшасын» [18, 162; 13, 97; 19, 191; 20, 196 б.] да жатқызуға болады.

Сары ұйғыр тілінде *-m /-im /-im*, қазақ тілінде *-m /-im /-im*, түрік тілінде *-m /-im /-im -im /-im* тұлғаларында кездесетін зат есім тудыратын қосымша морфема негізінен іс-әрекет қимылдың нәтижесін, сандық өлшем мен мөлшерді, қимылдың жекелеген актілерін атау қызметінде жұмсалады және Орхон-Енисей ескерткіштері тіліндегі (VI–IX ғ.) *-m /-im /-im* қосымшасымен мағыналық-тұлғалық толық сәйкестік түзеді.

Жоғарыдағы қосымшалардың сыртында сары ұйғыр тілінде көне түркі жазба ескерткіштері тіліндегі *-is/-is, -us/-üs, -ma/-me, -č, -nč, -qiš/-kiš, -siq/-siy, -suq/-sük, -šiy/-šiy, -daš/-diš/-diš/-dič/-dič* тәрізді жұрнақтармен сәйкес түсіп жататын қосымшалар арқылы жасалған сөздер молынан кездеседі. Зат есім жасайтын бұл қосымшалар – қыпшақ және оғыз тобы тілдеріне, соның ішінде қазақ және түрік тілдеріне де ортақ жұрнақтар. Олардың бойында варианттылық жіктелімге байланысты ерекшелік болуы мүмкін. Мысалы: түркі тілдерінде етістік негіздеріне жалғанып, қимылдың амалын немесе іс-әрекет мәнерін білдіретін *-is/-is -uš/-üš* қосымшасы көне түркі тілінде *-is/-is -uš/-üš* (*tegis*→*teg+is* «ұрыс, шабуыл (тиіс)», *uruš*→*ur+uš* «ұрыс», *sünjüš*→*sünj+ üš* «соғыс»), сары ұйғыр тілінде *-is* (*adzaqis* «ошақ»<*ot +zaq, ayis* «кез (өлшем атауы)», *alqis* «алғыс, бата»,), қазақ тілінде *-is/-is* (*alyis, qaryis, atis, šabis, kün köris, žūris, turis*), түрік тілінде *-iṣ/-iṣ, -uṣ/-üṣ* (*bakış* «көзқарас», *giriş* «кіріс», *dönüş* «оралу», *uçuş* «ұшу») тұлғаларында көрініс береді. Ал етістіктің негізіне жалғанып, зат есім тудыратын *-ma/-me* қосымшасы жалпы түркі тілдері бойынша бірнеше мәнде жұмсалады: 1) қимыл, әрекет йесін білдіретін сөздер жасайды; 2) заттың орнын және атауын білдіреді; 3) қару-жарақтың, құралдың атын білдіреді; 4) іс-әрекеттің объектісін білдіреді; 5) іс-әрекет нәтижесін білдіреді. Көне түркі тіліндегі *-ma/-me* жұрнағы (*jalma*→*jal+ma* «сауыт», *jatıyma*→*jatıy+ma* «жатақ», *jelme*→*jel+me* «шолғыншы, шолғын (желме)», *körigme*→*körig+me* «құмар/құмартушы»), сары ұйғыр тілінде *-ma, -ba, -pa* (*turma* «тұрма/шалқан», *somba* «шүйке; шумақ», *soqpa* «ботқа»,), қазақ тілінде *-ma/-me, -ba/-be, -pa/-pe* (*baspa, bölme, žazba, köpme, qazba, tospa*) түрік тілінде (*doğma* «туылу, туылым», *görüſme* «кездесу, жолығыс») тұлғаларында кездеседі. Жұрнақтың сары ұйғыр



және қазақ тілдеріндегі қатаң варианттары түркі тілдері дамуының көнетүркілікке дейінгі кезеңінен қалған белгілер болуы да мүмкін.

Қорыта айтқанда, сары ұйғыр, қазақ және түрік тілдеріне ортақ зат есім тудыратын жұрнақтар бойынан VI-X ғасырлардағы түркі тілінің 1400-1500 жыл көлеміндегі тарихи даму барысына сәйкес қалыптасқан кейбір дыбыстық өзгерістер көрініс бергенімен, аффикстердің мәні мен қызметі, морфологиялық ерекшеліктері негізінен ескерткіштер тіліндегі есім сөз жасайтын қосымшаларға сәйкес келіп жатады деуге болады. Дей тұрғанмен, көне түркі ескерткіштері тіліндегі зат есім тудырушы жұрнақтар бойындағы ерін үндестігінің түрік тілінде толықтай, сары ұйғыр тілінде жарым-жартылай, ал қазақ тілінде мүлдем сақталмауының өзіндік себептері де жоқ емес. Егер қазақ тілінде зат есім жұрнақтары ғана емес, жалпы қосымшалар жүйесінде ерін үндестігіне сай келетін форманттардың тарамдала, жете дамымауына орыс орфографиясының ізімен жасалып, қалыптасқан емле-ережелер жүйесі мен орфографиялық норманың тікелей әсері болды десек, сары ұйғыр тілінде езулік тұлғалы қосымшаларға қарағанда *еріндік тұлғалы* қосымшалардың орнықтауын сары ұйғыр тілінің біртіндеп «сіріленуге» (консервациялану) ұшырауымен, соның салдарынан қосымшалар қатарының да жетілудің орнына, керісінше, үнемделіп, ықшамдала түсуімен байланыстыруға болады. Демек, Орхон-Енисей жазба ескерткіштері тіліндегі зат есім жұрнақтарының сарыұйғыр, қазақ және түрік тілдерінде варианттық жіктелімге түсу-түспеуі IX ғ. кейінгі кезеңдерде әр қайсысы дербес этностың тілі ретінде қалыптасып, дамыған осы тілдердің морфологиялық құрылымы мен сөзжасам жүйелерінің өзіндік ерекшеліктерін көрсетеді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Хы Уей Гуанг. Сары ұйғырлардың мәдениет тарихы. – Бейжин: Ұлттар баспасы, 2000. (Қытай тілінде, сілтемені аударған Ш.Әбсалық).
- 2 Решетов А.М. Шара уйгур (шира югур, юйгу) // Народы и религии мира. Энциклопедия. Главный редактор В.А. Тишков. – Москва: Научное издательство "Большая Российская энциклопедия", 1998.
- 3 Малов С.Е. Язык желтых уйгуров. – Алма-Ата: Издательство АН КазССР, 1957.
- 4 Тенишев Э.Р., Годаева Б.Х. Язык желтых уйгуров. – Москва, 1966.
- 5 Самойлович А.Н. Некоторые дополнения к классификации турецких языков. – Прага, 1922.
- 6 Баскаков Н.А. Введение в изучение тюркских языков. – Москва, 1969.
- 7 Малов С.Е. Памятники древнетюркской письменности. – Москва-Ленинград, 1951.
- 8 Севортян Э.В. Аффиксы именного словообразования в азербайджанском языке. Опыт сравнительного исследования. – Москва: Наука, 1966.
- 9 Кононов А.Н. Грамматика современного турецкого литературного языка. – Москва - Ленинград, 1972.
- 10 Баскаков Н.Л. К вопросу о происхождении условной формы на -са,-се в тюркских языках // Академику Р.А.Горделевскому к его 75-летию. – Москва-Ленинград, 1953.
- 11 Серебренников Б.А. Историческая грамматика пермских языков. – Москва, 1963.
- 12 Кашгари М. Девону луггат и түрк. Т. II. – Ташкент, 1963.
- 13 Баскаков Н.А. Каракалпакский язык. Т. II. Фонетика и морфология. – Москва, 1952.
- 14 Рамстедт Г.Й. Введение в алтайское языкознание: Морфология / Пер. с нем. – Москва, 1957.
- 15 Константинова О.А. Эвенкийский язык. – Москва-Ленинград, 1964.
- 16 Томанов М. Тіл тарихы туралы зерттеулер. – Алматы: Ғылым, 2002.
- 17 Левитская Л.С. Историческая морфология чувашского языка. – Москва, 1976.
- 18 Томанов М. Қазақ тілінің тарихи грамматикасы. – Алматы, 1981.

- 19 Хасенова А. Етістіктің лексика-грамматикалық сипаты. – Алматы, 1971.
- 20 Есенқұлов А. Көне түркі жазба ескерткіштеріндегі қосымшалар. – Алматы: Ғылым, 1976.

РЕЗЮМЕ

Эволюция развития морфем и изменение их состава, смысловая стабильность или изменяемость, многофункциональность или узкое использование, изменение по составу и смыслу являются сложным отборно-последовательным процессом. Очевидно, что аффиксы существительных в сарыуйгурских, казахских и тюркских памятниках письменности не подвергались разбору, хотя особенности морфологического состава и системы словообразования являются одним из показателей развития этих языков. Аффиксы, присущие именной словообразовательной системе сарыуйгурского языка, сопоставляются с совместными аффиксами именной словообразовательной системы казахского языка кипчакской группы и тюркского языка огузской группы в данной статье.

RESUME

Evolution of morphemes and a change in their composition, stability or semantic variability, versatility or narrow use, change in composition and in meaning are regarded as a complex selective - sequential process. It is obvious that affixes of nouns of saryuygur, Kazakh and Turkic monuments of writing are not analyzed, although the morphological structure and the word-formation system are the indicators of the development of these languages. The affixes inherent to the nominal system of word formation of saryuygur language are compared with nominal affixes of the word formation system of the Kazakh language of Kipchak group with the Turkic language of Oguz groups in the given article.



Аннотация

Мақалада авторлар қазақ тіл біліміндегі адъективация құбылысы жайлы баяндайды. Сонымен қатар ғалым Ж.Т. Сарбалаевтың адъективация құбылысы туралы ғылыми мұрасын қарастырады

Түйін сөздер: грамматика, сын есім, адъективация құбылысы, трансформация.

М.Т. Абикенов

Шәкәрім атындағы Семей мемлекеттік университеті, филол. ғыл. канд., доцент

Б.Қ. Жұмабекова

С.Торайғыров атындағы мемлекеттік университеті, филол. ғыл. канд., доцент

Қазақ тіліндегі адъективация процесі жөнінде

Тіл - қоғамдық құбылыс. Сөйлеу тілі үнемі даму күйінде болатын процесс. Тіл тарихына үнілер болсақ, оның лексикалық құрамы мен грамматикалық құрылысы өзгеріссіз қалмағанын аңғарамыз.

Тіліміздің сөздік құрамы үнемі өзгеріп отырады, тілдің лексикалық қабатында да, грамматикалық табиғатында да өзгерісті айқын байқауға болады. Ғылымның уақыт тынысымен дамуы тілге де ықпалын тигізеді. Тың ізденістерге жол ашады. Тілдің бүкіл құрылымдық жүйесінде үздіксіз болатын мұндай өзгерістердің сырын ашып, оны ғылыми тұрғыдан түсіндіріп беру – тіл ғылымының басты міндеті. Тілдегі осындай құбылыстарды зерттеу барысында тіл ғылымы дамып отырады. Қазақ тілінде әлі де болса толық қарастыруды қажет ететін жайттар баршылық. Соның бірі – қазақ тіліндегі адъективация процесі болып табылмақ. Адъективация процесі орыс тіл білімінде біршама зерттелген. Ол жөнінде кандидаттық диссертациялар мен арнаулы монография жарық көрді. Есімшелердің сын есімдерге ауысуы орыс тіл білімінде арнайы зерттеулер нысаны болған. Қазақ тіл білімінде сөз таптарының адъективациялануы жан-жақты зерттеуді қажет етеді. Өзге сөз таптарының сын есімдер тобына ауысуы жайлы қазақ тілінде бірді-екілі еңбектерде сөз болғанмен арнайы қарастырылмаған.

Жалпы, қазақ тіліндегі сын есім туралы біршама еңбек бар. Мысалы, Ғ. Мұсабаевтың «Қазақ тіліндегі сын есімнің шырайлары» атты еңбегінде сын есімдер және олардың лексика-грамматикалық белгілері қарастырылған. Осы еңбекте шырай категориясына жан-жақты талдау жасалған. Ғалым Ә. Төлеуовтің «Қазақ тіліндегі сын есім мен сан есім категориясы деп аталатын еңбегінде сын есім және оның грамматикалық ерекшеліктері жайлы мәліметтер берілген.

Сондай-ақ Ж. Шәкеновтің «Қазіргі қазақ тіліндегі сын есім категориясы» атты ғылыми зерттеуінде сын есім жайлы мағлұмат беріліп, оның лексика-грамматикалық және сөзжасамдық ерекшеліктері кеңінен қозғалған.

Қазақ тіл білімінде бірқатар еңбектерде сын есімнің өзіне тән белгілері, жасалуы, синтаксистік қызметі жайлы талдаулар жасалып, сын есімнің сөйлем құрамында субстантивтеніп, зат есімнің мәні мен қызметінде қолданылатындығы туралы мәліметтер беріледі. Дегенмен, қазақ тіл білімінде сын есім категориясы жайлы әлі де тың мәліметтерді қарастыру кезек күттірмейтін мәселелер қатарын құрайды. Мысалы, ғылыми еңбектерде сын есімдердің жасалуы, дамуы жайлы баяндалады, сонымен қатар оның сөз тудырудың лексика-семантикалық, морфологиялық, синтаксистік жолмен жасалатындығы айтылады, ал адъективация тәсілімен, яғни лексика-грамматикалық жолмен де жасалып дамитындығы туралы мағлұмат берілмейді. Яғни қазақ тіл білімінде сын есімдер туралы жан-жақты зерттеліп жазылған еңбектердің көпшілігінде сын есімдердің тарихи дамуында және өз алдына бөлек жеке грамматикалық класс болып қалыптасуында аса зор роль атқарған адъективация процесіне назар аударыла бермегенін аңғардық. Сын есімдердің жасалуы, дамуы сөз болғанда, оның сөз тудырудың лексика-семантикалық, морфологиялық, синтаксистік жолмен жасалатындығы айтылады да, ал адъективация тәсілімен, яғни лексика-грамматикалық жолмен де жасалып дамитындығы туралы қарастырыла бермейді. Бұл жөнінде ғалым Ж. Сарбалаев: «...адъективация процесін қарастырмай сын есім мәселесі өзінің толық шешімін ешқашан таба алмайтындығы анық. Басқа сөз таптарының сын есімге ауысуы, яғни адъективация процесіне жөнді мән берілмеуінің себебі – біздіңше, сын есімнің күні бүгінге дейін тарихи тұрғыдан қарастырмауында, оның тарихи дамуы жайында арнайы, іргелі ғылыми еңбектің жазылмауында жатқан сықылды. Қазақ тіл білімінде сын есім мәселесі, көбінесе тілдің қазіргі қалпы тұрғысынан пайымдалады да, ал диахрондық тұрғыдан сөз бола бермейді. Рас, қазақ тілі мамандары адъективация процесінің жайынан хабарсыз емес. Кейбір қазақ тілі оқулықтарындағы морфологияға қатысты тарауларда сөз таптары проблемасы, әсіресе сөздерді сөз таптарына топтастырудың принциптері әңгімеленгенде адъективация процесі тиіп-қашып сөз болады» [1], - деп ашық атап көрсетеді.

Ж. Сарбалаев, сондай-ақ, өзге сөз таптарының сын есімге ауысу құбылысы, яғни қазақ тіліндегі адъективация процесі жайлы М. Томанов еңбегінде құнды пікірлер кездесетіндігін айтады. Ғалымның сын есімдердің жеке сөз табы болып тарихи қалыптасуында басқа да факторлармен бірге адъективация процесінің де маңызды рөл атқаратындығын көптеген тілдік мысалдар негізінде дәлелдейтіндігі маңызды екендігін тілге тиек етеді. М.Томановтың адъективация жөніндегі құнды пікірлерді саралай келе, ғалым Ж.Т. Сарбалаев: «Қазіргі қазақ тіліндегі байырғы деп қарастырылатын қызыл, сары, жасыл, ұзын, ұзақ, қыңыр, ақсақ тәрізді сын есім сөздердің о баста түбір мен қосымшадан құралғандығын, кейіннен олардың құрамындағы түбірдің не қосымшаның, кейде екеуінің де көнеленіп, қолданыс барысында адъективтеніп, сын есімге айналғандығын айтады. Ғалымның зерттеулеріне қарағанда, қазіргі қазақ тіліндегі бүгінгі норма тұрғысынан түбір мен қосымшаға бөлінбейтін «негізгі» сын есімдердің дені басқа сөз таптарынан ауысқан яғни адъективтенген сөздер. Бірақ біз ғалымның адъективация процесі мен трансформация процесінің арасына шек қойып, бұл екеуін сын есімдердің дамуындағы маңызды рөл атқарған, «екі түрлі процесс» деп түсіндіруін құптай алмаймыз», - деп тұжырым жасайды. Оның себебін зерттеуші мысалдар арқылы дәлелдеп көрсетеді. «Себебі, адъективация мен трансформация – екі түрлі процесс емес, бір ғана лингвистикалық процесс болып табылады. Жалпы тіл білімінде сөз таптарына байланысты шыққан еңбектерде, лингвистикалық сөздіктердің қай-қайсысында да бұлар бір процесс деп түсіндіріледі. Бұлардың айырмашылығы – трансформация барлық сөз таптарының арасындағы сөз ауысуларды білдіретін жалпы процесс болса, адъективация оның сын есімге қатысты көрінетін бір ғана формасы. Трансформацияның



адъективациядан басқа да әрбір сөз табына қатысты толып жатқан формалары бар», - деп ой түйеді [1].

Ж. Сарбалаевтың: «Сонымен, адъективация процесі – тілдің даму барысында басқа сөз таптарының сын есіме ауысуын білдіретін лингвистикалық процесс. Тілдегі сын есімдер тобы өз дамуында сөз тудырудың лингвистикада әбден орныққан лексика-семантикалық, синтетикалық тәсілдерімен ғана толығып қоймайды, ол сонымен бірге басқа сөз таптарынан сөз қабылдап алуы арқылы да көбейіп, өз өрісін үздіксіз кеңейтіп отырады. Тілдегі сөздердің барлығы да жеке сөз ретінде лексикалық құрамға енеді де, оның даму кездерінің бірі болып табылады. Осыған орай басқа сөз таптарынан ауысып, сын есімге айналған сөздердің барлығы да сөздік құрамнан орын алады. Олай болса адъективация процесі де сын есімнің сөзжасам жүйесінен өзінің орнын алуға тиіс деп ойлаймыз» [1], - деген пікірін толықтай қолдай отырып, тіліміздегі сын есімдердің көпшілігі адъективация процесі арқылы қалыптасқан деп санаймыз. «Осы процестердің қай-қайсысы болсын түпкілікті болып, тиісті сөздер басқа бір категорияға біржола ауысқандай болса, оны сөз тудырудың белгілі бір жолы деп есептеу қажет» [2]. Бірақ соңғы кезде жалпы тіл білімінде, түркология салалары – жекелеген тіл білімдерінде «трансформация» терминінің орнына «конверсия» сөзі жиі қолданылып жүр. «Конверсия» терминін қолдануды біз де өз тарапымыздан ыңғайлы деп санаймыз. Бұл, біріншіден, лингвистикалық терминдердің ала-құла болмауы үшін қажет. Екіншіден, түркі тілдерінде де зерттеушілер конверсия терминін дұрыс санап, бұл сөзді өз еңбектерінде жиі қолдана бастауын ескеру керек.

Қазіргі қазақ тілінің сын есімдер тобында «арғы тегі» өзге сөз табы, бүгінде әбден адъективацияланып, «байырғы» сын есімдер санатына кіріп кеткен сөздер мол ұшырайды: *жатаған, сүзеген, күлдіргі, жинақы, ауру, ақсақ, бұзық, қайнар, жанар, жамау, кебу, ұшқыр*, т.б. бұлардың өзге сөз таптарынан ауысып, адъективтенгендігі олардың сыртқы формаларынан-ақ көрініп тұр. Егер бұлардың қатарына қазіргі қазақ тіліндегі күрделі сын есімдер деп қаралатын *жарымжан, тасбауыр, қанішер, желөкпе, көрсеқызар, ұр да жық, бос белбеу*, т.б. адъективацияға ұшыраған күрделі сөздер мен сөз тіркестерін қосатын болсақ, онда адъективациялану ауқымы, тіпті, ұлғая түсетіндігін байқаймыз. Адъективацияға ұшыраған мұндай сөздердің молдығы бұл процестің қазақ тілінің грамматикалық құрылысында кең қанат жайғандығын көрсетеді.

Орыс тіл білімінде адъективацияға мынандай анықтама берілген: «Адъективация – (от лат. *adjectivum* – прилагательное) переход других частей речи в разряд прилагательных» [3].

Адъективация туралы әр жылдары жарық көрген орыс тіл білімі ғалымдарының еңбектері бар. Мысалы, В.Е. Ломтева (1954), И.А. Краснов (1955), Л.И. Удалова (1960), М.Ф. Лукин (1965), В.В. Лопатин (1966), Л.П. Калакуцкая (1967), А.И. Бахарев (1972), Т.А. Гераскина (1981).

Сонымен қатар, адъективация туралы арнайы зерттеп, жан-жақты қарастырылған еңбектер бар. Мысалы, Н.Н. Прокопович, Л.Л. Буланин, Е.А. Иванникова, Л.З. Зайцев, Н.Д. Чкония, Л.П. Осенмук, Ирене Квонг Лай Ю, В.Н. Данков, М.И. Стрельцова т.б. көптеген лингвист ғалымдарды атауға болады.

А. Ивановтың «Тени исчезают в полдень» шығармасынан мысалдар келтірсек, «*Варвара с мольбой глядела обезумевшими глазами в бесстрасное лицо отца.*

Она остекленевшими глазами смотрела на Устина.

Потом к этому запаху начал примешиваться холодновато терпкий, пьянящий аромат.

Но, черт возьми, прямо какой то заколдованный круг получается».

Сонымен, адъективация процесі – тілдегі басқа бір құбылыстар сияқты сын есімнің де үнемі даму үстіндегі тілдік құбылыс екенін дәлелдейтін фактор болып табылады.

Конверсиялық амал бойынша сөз тудыру, ең алдымен, қазақ тіліндегі сөзжасам жүйесінің шеңберін кеңейтеді. Екіншіден, сөздерді белгілі бір лексика-грамматикалық категорияларға дұрыс топтастыруға септігін тигізеді. Үшіншіден, түрлі сөз таптарының арасындағы сан алуан грамматикалық қатынастардың, әр түрлі семантиканың байланыстарды танып білуге көмектеседі. төртіншіден, сөз таптары туралы теорияның мазмұнын молайтып, толықтырады, бесіншіден, оның лексикографияда сөздік жасау ісінде де зор мәні бар.

Қазақ тілінің барлық грамматикалық оқулықтарында сөз таптарына байланысты жарық көрген зерттеулерде сын есімге қатысты шыққан морфологиялық еңбектерде неге екені белгісіз -ғыр, -гір, -шақ, -шек, -аған, -еген, -у, -қ, -кі, т.б. аффикстер етістік негіздерінен сын есім жасайтын қосымшалар деп түсіндіріліп жүр. Ал аталған қосымшалардың төркініне үңілсек, олардың о баста сөз тудырғыш қосымшалар болмағандығын, етістіктің есімше, қимыл есімдерінің формаларының қызметін атқарғандығын көреміз. Оған көне түркілік, орта ғасырлық әдеби ескерткіштердің тілі – нақты куә. Қазіргі кезде аталған қосымшалардың сөз тудырғыштық қасиеті қалмаған. Мұны бұл қосымшаларды «сөз тудырғыштар» қатарына қосқан ғалымдардың өздері де байқаған. Академиялық «Қазақ тілінің грамматикасы» авторлары бұларды «тарихи қосымшалардың қатарына жатқызып, жаңадан сөз тудыру қасиеті көптеген ғасырлар бойы қалыптаса келіп, қазіргі кезде тоқырап қалған» деп түсіндіріледі [2].

Қорыта айтқанда, ғалым Ж.Т. Сарбалаевтың ғылыми мұрасы адективация процесін жан-жақты тануға мүмкіндік туғызады. Ғалым еңбектері қазақ тіл білімінің сөзжасам жүйесін теориялық тұрғыдан байытуда да, оқу ағарту ісінде де маңызы зор.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Сарбалаев Ж. Конверсия мәселелері. – Павлодар, 2010.
- 2 Қазақ грамматикасы. – Астана, 2002.
- 3 Словарь-справочник лингвистических терминов. – Москва: «Просвещение», 1976.

РЕЗЮМЕ

В статье авторы повествуют о процессе адективации в казахском языке. Также рассматривают научное наследие Ж.Т. Сарбалаева о процессе адективации.

RESUME

In the article the authors describe the process of adjectivity in the Kazakh language. Also they consider the scientific heritage of Zh. T. Sarbalayev about the process of adjectivity.



Н.Ж. Құрман

М.В. Ломоносов атындағы
Мәскеу мемлекеттік университеті
Қазақстан филиалы,
пед. ғыл. д-ры, профессор

Д.М. Жолмакова-

Джарбулова

М.В. Ломоносов атындағы
Мәскеу мемлекеттік университеті
Қазақстан филиалы,
аға оқытушы

Қазақ тілін оқыту үдерісіне инновацияларды ендіру мәселелері

Аннотация

Зерттеу еңбегінің негізгі мазмұны қазақ тілін оқытуда нақты практикалық ұсыныстар мен оқу-әдістемелік құралдар жасау. Бұл - қазіргі күн талап етіп отырған қажеттілік.

Ол тоқырау - ғылыми-зерттеу жұмыстарының қазақ тілін оқыту үдерісінде қарастырылған мәселені қайталап зерттеу нысаны етумен, жаңа оқыту технологияларын зерттеу нысаны етіп алу тым сирек болуымен, теориялық ізденістердің практикалық тұрғыдан нәтижесін көрсетуі жетіспеуімен танылатын құбылыс. Мақалада мұндай құбылыс – ертеңгі күннің арғы жағындағы жақын болашақ пен келер замандағы қазақ тілін оқытудың көкжиегін ғылыми түрде қарастырылады.

Түйін сөздер: инновация, әдіс, коммуникативтік технологиясы, оқыту технологиясы, интенсивтік технологиясы, оқыту үдерісі, оқу-әдістемелік құралдар.

Инновация - жаңару, жаңарту дегенді білдіреді. Нақтырақ айтқанда, жаңаны енгізу, жаңартуларды ендіру үдерісі дегенді білдіреді.

Жаңа нәрсені, құбылысты инновацияға айналдыру «инновациялық үдеріс» деп аталады, ал инновацияны нарыққа енгізу «коммерциализациялау» деп аталады.

Пайда болған жаңа ой, жаңа идея көпшілікке тарап, қолдауға ие болуы үшін, ғалымдар мынадай үш қасиеттің болуы міндетті деп анықтайды:

- біріншіден, ғылыми-техникалық жаңашылдық;
- екіншіден, өндірісте қолданылатын болуы;
- үшіншіден, коммерциялық жүзеге асыру.

Пайда болған жаңа идеяның жаңа технология түрінде немесе жаңа өнім түрінде енуін «инновация» деп атауды алғаш рет Йозеф Шумпетер өзінің 1911 жылғы «Экономикалық даму теориясы» атты еңбегінде қолданған.

Түп мәнінде, «инновация» ұғымы ғылым жетістіктерінің тауар мен қызмет көрсету өндірісіне жаңа өндірістік ұйымдастыру-экономикалық, басқарушылық және әлеуметтік технологиялар болмысындағы қолданысын білдіреді.

Инновациялық үдеріс, қоғамның қай саласында болса да, сол саланың үздіксіз дамуына, даму заңдылықтарына бейімделіп, сол заман тұрғысынан пайда болған жаңа идеялардың, адам өмірі үшін пайдалы нәрсенің кеңінен енуіне, сөйтіп, дамудың қозғаушы күшінің көзіне айналуына тірек болатын жаңа білім мен ғылым нәтижелерінен тұрады.

Сонда жаңашылдық дегеніміз - бір адамның шығармашылық қызметінің, атап айтқанда, зерттеушілік, жобалық, өндірістік (немесе басқалай) қызметінің, тұтынушыларға ұсынатын жаңа өнім түрі немесе өнімнің жаңаланған түрі. Ол өнімді тұтынушыларға одан әрі өзгертуге немесе пайдалануға мүмкіндік береді.

Қазақстан Республикасының Индустриалды-инновациялық қызметті мемлекеттік қолдау туралы заңының Жобасында «инновацияға» мынадай анықтама берілген: *«инновация – экономикалық тиімділікті арттыру мақсатында жаңа немесе жетілдірілген өндіріс, технологиялар, тауарлар, жұмыстар мен қызметтер түрінде іске асырылатын индустриялық-инновациялық қызметтің нәтижесі»*. ("Индустриялық-инновациялық қызметті мемлекеттік қолдау туралы" Қазақстан Республикасы Заңының жобасы туралы Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2011 жылғы 2 қыркүйектегі № 1007 қаулысы).

Барлық инновацияларға тән ортақ белгі – олар қолданыс айналымына енгізілген болуы керектігі. Жаңа немесе жетілдірілген өнімнің нарықта пайда болуы – олардың қолданыс айналымына енгізілгендігін танытады.

Инновациялық үдеріс белгісіздік жағдайлармен байланысты болады, ол белгісіздік жағдайлар тәуекелге бел байлау, тексеру, қайта тексеру, эксперимент жасау, түрлі қиындық деңгейлеріндегі тексерулер өткізу сияқты күрделі мәселелермен байланысты болады.

Ғылыми идеяның біртіндеп, қадам санап, нақты өнімге, қызмет түріне немесе технологияға айналу үдерісі де инновациялық деп түсінілетінін атап кетуіміз керек. Бұл аспектіні көптеген ғалымдар қолдайды.

Инновациялық үдерістердің жоғары білім беру жүйесіне жайлап енуі немесе мүлде енгізілмеуі, түптеп келгенде, адамзат дамуына кедерге келтіреді десек, осы бағыттың қазақ тіліндегі қоры болмауы, оның болашақта қай ғылым мен техниканы да таныта алатын қауқары болмауына алып келетіні анық.

Қазақ тілін инновациялық жүйеде дамыту қарқынының қуатты өзегі – жоғары білім беру жүйесі. Студент – білім алушы субъект, аз уақыттан соң білікті маман. Дәріс беруші оқытушы – ғылыми теориялық білім беру барысында, қалай болса да, жаңалықтың дәнін жинаушы және оны студентке меңгертуі барысында жан-жақты дидактикалық талдаушы. Мұның барлығы, біртіндеп жоғары білім жүйесінің жаңа технологияларды қолдануды қалыпты нормаға айналдыруына алып келеді.

Осылай заманауи және келешек заман маманын қазақ тілінде дайындау арқылы, білім беру жүйесінің ұлттық, табиғи өз болмысына қайтып келуі, жоғары білім алған азаматтардың жуапкершілігін, кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру міндеті мен инновациялық үдерістердің тізгінін студент те, оқытушы да ұстап отыруы қалыптастырылады. Ерекше назар аударуды керек ететін қырлары – оқытушының да, студенттің де қазақ тілінде инновациялық құралдар әзірлеуі мен жобалар дайындап қорғауы әрдайым бірлікте жүруін қадағалау. Бұл ретте университеттегі инновациялық үдерістердің дамуы үшін жауапты тұлға немесе бөлім жоспарлы қызмет атқаруы керек болады.

Жоғары оқу орындарында жаңа технологиялардың қазақ тілінде қолданылуы білім сапасын арттырып, студенттің болашақ маман ретіндегі жеке тұлғасын жоғары біліктілікпен, кәсіби құзыреттілікпен, құндылық бағдарларымен, әлеуметтік бағыттылықпен сомдалған дәрежеге жеткізері сөзсіз. Адам бойында осындай сапалы қасиеттердің біртұтас болмыс ретінде қалыптасуы, оның қай қырынан қарасаң да - білім, білік, дағды, жаңашылдық, адамгершілік, гуманистік, қоғам мен әлеуметтің жағдайын



барлау, қазақ тілінің ақпараттық кеңістіктен өз орнын ойыа алуына үлес қосу – барлық қасиеті жеке адамның өзінің де, қоғамның да қажеттіліктерін қанағаттандыратындай қызмет атқара алатын болады.

Жоғары білім беру жүйесінде инновациялық үдерістердің оқу үдерісіндегі орны қалыпты норма ретінде анықталмағандықтан, осы кезге дейін сөзбен, кітаппен, тақтамен, бормен жоғары білікті маман даярлау жолы жаңғыртылмай келеді. Бұл мәселе болса, жоғары білім сапасының заман қарқынына ілесе алмай қалуына, сөйтіп, студент өзі меңгерген білімінің шынайы қоғам өміріндегі талаппен үндесе алмайтынын байқап, басқа салаға ауысып кетуіне себеп болады.

Жоғары білім беруде осы заманда тек білім мен біліктілік емес, жаңа технологияларды қолдануды үйретіп, құзыреттілік деңгейіне жеткізу маңызды болып отыр.

Университетті аяқтап, қолына диплом алған жас маманның кәсіби біліктілігі шынымен оның білімі мен білік-дағдысына сай келе ме деген сұраққа өмір ғана жауап беріп жатады. Ал, түптеп келгенде, ол мәселеге әрбір оқытқан университет жауап беруі керек. Сонша уақыт, сонша қарды, күш-қуат, оқытушының да, студенттің де енді қайта айналып келмейтін алтын ғұмырының алмастай үзіктері далаға бос кеткеніне тек қана сапасыз білім беру жүйесін ұйымдастырып отырған университет жауап беруі керек.

Жоғары білім беру жүйесінің гуманистік тұрғыдан ешқандай жауапкершілікті мойнына ала білмеуі, қаржының да далаға кетуіне негіз болады.

Біріншіден, қаржы бүгінгі студенттің өміріне қатысты пайдалы ештеңе беретіндей жұмсалмаса, екіншіден, болашақта сапасыз қызмет атқаратын маманның қоғамды дамытуға емес, тоқтатып тастауға, не кері кетіруге қызмет ететініне байланысты келетін ысырап шаш-етектен болады.

Маманның кәсіби қызметінің түрлі деңгейлері болады.

Оның бірі – стереотипті деңгей, яғни пайдалану деңгейі деп аталады. Бұл деңгейдегі маман өзіне дейінгі қалыптасқан жүйені пайдалана алады, ол жүйенің әр нысаны, сипаты мен қасиеттері туралы білімі болады.

Екінші бір түрі - операторлық деңгей деп аталады. Яғни маман жүйені жасай алады және бір міндеттерді шешу барысында ол жүйені басқара алады, бұл жүйенің құрылымдық ұстанымдарын біліп, құрылымдық-функционалдық тұрғыдан пайдалана алады.

Үшінші түрі бар, ол – эксплуатациялық деңгей деп аталады. Мұнда маман бір тапсырмаларды орындауы барысында жүйенің жұмысынан туындаған ақауларды тауып, анықтай алады, талдай алады, сонымен бірге, жүйені талдау әдістерін біледі, бұзылған тұстарын табу мен жөндеудің әдістерін біледі.

Төртінші түрі – технологиялық деп аталады. Мұнда маман өзіне берілген тапсырмаларды орындау барысында осындай сыпаттағы жүйелерді әзірлеу міндеттерін де шешіп отырады, осындай жаңа жүйелер жасау мен модельдеу әдістерін де жете меңгерген болады.

Бесінші түрі – зерттеушілік деп аталады. Бұл деңгейде маман қызмет етіп отырған жүйеге оның өз сапаларына лайықты қызмет етіп жатқанын тексеру мақсатымен зерттеу жүргізе алады. Осындай бірнеше жүйенің ішінен өз қызметінің сапалы атқарылуына, тиімді нәтижелерге қол жеткізілуіне тірек болатын жүйені дәл тауып, оны қолдана отырып, одан да биік жетістіктерге жететіндей әдістерді іздене алады.

Осылай, университетте білім алып жатқан студенттің қандай деңгейде қызмет атқаратыны оның қай деңгейде білім алып жатқандығымен тығыз байланыстылығы танылады.

Студенттің көрсетілген деңгейлердің ішіндегі төртінші және бесінші деңгейді меңгерген маман ретінде қалыптасуы үшін, жоғары білім беру жүйесінің қызметін сапалы дәрежеге өсіру керектігі белгілі. Ол үшін білімнің сапасын басқарудың жүйелі қызмет

ететін тетіктері қалыптастырлуы керек. Мұндай тетіктердің бір құрылымға түсіріліп, жүйелі қызмет етуі үшін орындалатын мынадай міндеттер бар.

Ең алдымен, ғылым мен техниканың даму барысы мен халықаралық стандарттарды жақсы меңгеру керек.

Одан кейін сапалы білім беруде тұтынушылардың талабына тікелей бағдар қою керек, яғни еңбек нарығындағы қатаң талаптар білім беру үдерісінің жиналмалы-қозғалмалы-өзгермелі болуын қажет етеді.

Келесі жол - университеттегі білім беру үдерісі тұрақтылықпен өзін-өзі жетілдіру үстінде болады және ол жетілдіруде сыртқы қоршаған ортаның өзгерістері міндетті түрде ескеріліп отырылуы керек.

Осыдан кейін университет өзі дайындап жатқан маманның сұраныс дәрежесі қаншалықты екенін әрдайым мониторингілеп отырса, оған қоса, министрлік те сол сұранысты болжап, алдын ала университеттерді бейімдеп отырса, Қазақстанда жоғары білімді мамандар арасындағы жұмыссыздық мәселесі де шешілер еді.

Маңызды тағы бір мәселе – білім беру қызметін көрсету нарығындағы жағдаяттарды әрдайым ескеріп отыру. Ол үшін барлық университеттердің сұранысын қанағаттандырып отыратын стратегиялық және болжам орындары қарқынды инновациялық қызметтер атқаруы керек.

Дәл осындай мәселе – жалпы еңбек нарығындағы жағдаятты ескеріп отырмен байланысты. Қазіргі заманда жаһандану және демографиялық өсу мен өршудің әр елде әртүрлі болуы себебінен жұмыссыздықтың, мамандардың өз кәсібі бойынша қызмет атқара алмауының себептері әлемдік мәселеге айналып келеді.

Осымен қатар, көп мәселелер жүйені басқарушы тұлғаға да байланысты. Оның ұстанатын көзқарасы, инновациялық үдерістерге деген қатынасы, инновациялық бағыт жоспарын құруына, оны бақылауына, тұрақтылықпен жүзеге асыра алатын нық сеніміне көптен-көп байланысты

Одан кейін университеттің профессорлық-оқытушылық құрамының инновациялық үдерісті қолдауына және қаншалықты қамтылғаны да маңызды мәселелер қатарынан орын алады.

Егер университеттің үнемі инновациялық үдерісті игеріп отыруына қатысты жайлы шешімдер қабылдап, осы яғни дамудың өзгеі болып айналып жататын маңызды саланы жақсартуға үздіксіз назар салып отырса, заман дамуы мен дайындап жатқан мамандарына сұранысқа жауап бере алатын осы оқу орны болады.

Педагогикадағы инновацияның маңызды құраушысы – университеттің профессорлық-оқытушылық құрамының сапасы білім беру сапасының көрсеткіші қандай болуына аса зор ықпал етеді.

Университеттің жақсы материалдық базасы, оқытушылық құрамның сапалы қызмет ету мотивациясының жоғары болуы, өз кезегінде оқу бағдарламасының сапалы болуына, оның сапалы іске асырылуына, түптеп келгенде, студенттің сапасының, білімінің сапалы болуына қаланған берік іргетас болып табылады.

Жоғарыда атап кеткеніміздей, бұл тұста да университет басшысының инновациялық белсенділігі үлкен орын алады. Оқу үдерісіне инновацияның енгізілуі, түлектерінің еңбек нарығында жоғары сұранысқа ие болуы, кейін сол түлектердің қол жеткізген биік табыстары – барлығы бүгінгі күні қаланып жатқан кірпіштің сапалылығына көп байланысты.

Осы аталғандардың ішінде профессорлық-оқытушылық құрамның сапалылығы үлкен орын алады. Профессорлық-оқытушылық құрамның сапалылығының өзіне тән көрсеткіштер бар. Олар:

- оқытушының құзыреттілік деңгейі жоғары болуы;
- ұстаздық қабілеті мен мүмкіндігі;
- байқампаздық қасиетінің мықты болуы;



- өзімен, айналасымен, шәкірттерімен үйлесімді қарым-қатынас жасай білуі;
- беделді, атақты болуы;
- ғылыми- зерттеу жұмыстарына белсенді араласатын болуы;
- өзінің ғылыми мектебі қалыптасқан болуы.

Педагогикадағы инновациялық үдерістер, тұтас педагогикалық үрдістегі екжақтылықтың болуын міндеттейтіні белгілі. Осымен де байланысты, студенттердің де инновациялық үдеріске белсенді араласуы үшін, олардың белгілі бір сапалық талаптар үдесінен шыға білуі керек. Олар мынадай сипаттардан құралады:

- инновациялық үдеріске ене алатын, оны өзінің болашақ мамандығының маңызды дәні, өзегі деп түсінетін студенттің университетке дейін бейіндік білімі болуы маңызды;
- студент компьютерді, ақпараттық–коммуникациялық технологияларды жақсы меңгерген болуы керек;
- шет тілдерін білуі немесе білуге ұмтылысының болуы керек;
- зияткер, білім алуға жалықпайтын болуы тиіс;
- дарындылық қасиет нышандары айқын танылып тұруы тиіс;
- рухани дүниесі бай және оны байытуға әрдайым талпыныс жасайды;
- жадына түйе мен еске түсіру тетіктері жақсы жұмыс істеуі керек;
- тәртіпті, ата-анасын, қоғамды, әлеуметтік ортаны, достарын құрметтейтін болуы керек.

Бұлардың барлығы педагогикадағы инновацияның қажетті шарттары болып табылады.

Қазақстан Республикасының мемлекеттік тілі - қазақ тілі. Мемлекеттік тіл – көп ұлтты Қазақстан Республикасының көптілді сипатында басты орынға ие болуы керек. Қазақ тілі - мемлекеттік тіл мәртебесіндегі кең тынысты қызметі арқылы Қазақстан халқының достығын кіріктіруші және біріктіруші (интеграциялаушы және консолидациялық) қызметі жоғары тіл болып отыр. Қазақ тілін оқытудың жаңа технологиялары дегенде, мынадай мәселелер қарастырылады:

- Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңындағы негізгі ұғымдар;
- қазақстандық «тілдердің үштұғырлығы» мәдени жобасын іске асырудың тиімді де сапалы арналарын анықтау арқылы мемлекеттік тілді оқытудың әлеуметтік–мәдени, лингвомәдени, этнолингвомәдени негіздері;
- «инновация» және инновациялық үдерістер туралы ұғымдарға талдау жасау;
- қазақ тілін оқытудағы инновациялық үдерістердің ерекшеліктерін талдау;
- қазақ тілін оқытуда коммуникативтік технологияны, интерактивтік технологияны, интенсивтік технологияны, дамыта оқыту технологияны, модульдік оқыту технологиясын, лингвомәдени технологиясын, метафоралық технология мен шешендік өнерге баулу жолдарын, тестілеу теориясын қолданудың лингводидактикалық заңдылықтары жүйеленеді;
- қазақ тілін оқытуда ақпараттық-коммуникациялық технологияны қолданудың лингводидактикалық заңдылықтары қарастырылады;
- қазақ тілін оқытуда оқушылардың білім алу белсенділігін арттыруда қазақ тілін терең танып-білу мотивациясы теориясы талданады;
- мемлекеттік тілді оқытудағы тіл үйретуші – мұғалімнің тұлғасы қарастырылады.

«Қазақ тілін оқыту әдістемесі» - ерекше синтездік ғылым саласы. Қазақ тілін оқыту үдерісі дамудың жаңа деңгейіне шығудың жүйелі жолын қарастырып келеді. Қазақ тілі - Қазақстан Республикасының мемлекеттік тілі мәртебесін алған уақыттан бері еліміздің саяси-қоғамдық, әлеуметтік-қоғамдық, әлеуметтік-тұрмыстық, әлеуметтік-мәдени, оқу, кәсіби, ресми-іскери, отбасы, демалыс, балабақша, мектеп, жоғары оқу орындары, колледждер саласының барлығын қамтып, дамудың жан-жақты және саны қырлы жолын қарастырып келеді.

Қазақ тілін оқыту үдерісінің сапалы әрі тиімді нәтижеге қол жеткізуі үшін ғылыми-зерттеу жұмыстарының нысанына айналып отыр. Қазақ тілін оқыту үдерісінде тоқырау үдерісінің де барын жасыру мүмкін емес.

Ол тоқырау - ғылыми-зерттеу жұмыстарының қазақ тілін оқыту үдерісінде қарастырылған мәселені қайталап зерттеу нысаны етумен, жаңа оқыту технологияларын зерттеу нысаны етіп алу тым сирек болуымен, теориялық ізденістердің практикалық тұрғыдан нәтижесін көрсетуі жетіспеуімен танылатын құбылыс.

Қазақ тілін оқытуда қазір нақты практикалық ұсыныстар мен оқу-әдістемелік құралдар жасау қажеттілігі басым болып отыр. Бұл - қазіргі күн талап етіп отырған қажеттілік.

Бірақ «Қазақ тілін оқыту әдістемесі» ғылым саласы болғандықтан, тек қана практикалық қажеттілікті қанағаттандырумен және тек бүгінгі, ертеңгі күнді қамтамасыз етумен мәселе шектелмеуі тиіс.

Мұндай құбылыс – ертеңгі күннің арғы жағындағы жақын болашақ пен келер замандағы қазақ тілін оқытудың көкжиегін ғылыми тұрғыдан болжай, тани алмай, тағы да тоқырауға түсуіне алып келеді.

Оқыту үдерісі, Адам мен Адамның (егер ол «субъекті – субъектілік» жүйесіне негізделіп құрылатын болса), тіл қатысуынан бастап тіл табысуына дейін өсіретін керемет танымдық үдеріске айналады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Осло басшылығы. Инновациялар бойынша деректерді жинау және зерттеу бойынша ұсынымдар. 3-ші басылым, ОЭСР және Евростаттың бірлескен жарияланымы, 2005.
- 2 Канарская О. В. Инновационное обучение. – СПб, 1997.
- 3 Китайгородская Г. Интенсивная методика французского языка. – М., 1986.
- 4 Новые коммуникативно-информационные технологии в обучении – М., 2010.
- 5 Соосар Н., Замковая Н. Интерактивные методы преподавания и учения. – СПб, 2004.

РЕЗЮМЕ

Основное содержание исследования составляет анализ инновационного подхода при изучении казахского языка, в котором значительное внимание уделяется целям и задачам, дается полное описание влияния данного подхода на качество усвоения материала. В данной статье предпринята попытка раскрыть методические и практические способы, влияющие на качество обучения.

RESUME

The analysis of an innovative approach in learning the Kazakh language with much attention to the goals and objectives, a full description of the impact of this approach on the quality of learning are the main research content. The authors of this article attempt to reveal the methodological and practical ways of influencing the quality of teaching.



Аннотация

Мәмлүк қыпшақ тілінде келер шақ *-ғай, -гей* жұрнақтары арқылы жасалады. *-ғай, -гей* жұрнағын қазіргі түркі тілдерін зерттеуші ғалымдар қалау райы жұрнағы ретінде қарастырса, жазба ескерткіштер тілін зерттеушілер келер шақ қосымшасы деп көрсетеді. Сондай-ақ мәмлүк қыпшақ тілінде *-ар, -ер, -ур, -үр* қосымшалары арқылы да келер шақ жасалған. Алайда бұл қосымшаның негізгі қызметі ауыспалы осы шақ жасау да, келер шақтық мәні жанама қызметі болып табылады.

Түйін сөздер: мәмлүк қыпшақ тілі, келер шақ категориясы, ескерткіштер.

Қ.А. Садықбеков

Сүлейман Демирель атындағы университет,
филол. ғыл. канд.,
СДУ қауым. профессоры

Мәмлүк қыпшақ тіліндегі келер шақ категориясының жасалу жолдары

Кез келген тіл сол тілде сөйлейтін халықтың тарихымен, тұрмыс-тіршілігімен, салт-дәстүрімен, наным-сенімімен, мәдениетімен, қысқаша сол халықтың өзімен бірге дамитындығы белгілі. Қазіргі түркі тілдерінің, соның ішінде қазақ тілінің тарихында орта түркі кезеңі маңызды рөл ойнайды. Себебі ол дәуір қазіргі түркі тілдерінің өзінше тұлғаланып, қалыптаса бастаған кезеңі. Сол дәуірден осы күнге келіп жеткен ескерткіштерді ғалымдар өз ішінде а) *Қараханид түркілерінің тілінде жазылған ескерткіштер*, ә) *Орта Азия түркілерінің тілінде жазылған ескерткіштер*, б) *Ескі қыпшақ тілінде жазылған ескерткіштер*, в) *Шағатай тілінде жазылған ескерткіштер* деп төрт топқа бөліп қарастырады [1, 51]. Түркі тілдерінің орта дәуірінің Қараханид кезеңінде исі мұсылман түркі халықтарының барлығына ортақ жазба тіл болған және ол тіл - ұйғыр-қарлұқ тайпалары тілі негізінде қалыптасты. Алайда моңғол шапқыншылығынан кейін түркі әлемінде орын алған саяси-әлеуметтік өзгерістер әдеби тілге де әсерін тигізді. Моңғол шапқыншылығынан бұрын да түркі халықтары мекендеген аймақтарда өте ықпалды күшке айналған қыпшақ тайпалары, одан кейін де Алтын орда мемлекетінің қозғаушы күші болғанын білеміз. Нәтижеде XIII ғасырда қыпшақ тілі негізінде жаңа әдеби тіл қалыптасады. Қыпшақ тілі Сырдарияның төменгі ағысынан бастап, Алтын орда, Мысыр

және Сирия жеріне дейін жайылды. Кезінде Э.Р. Тенишев те бұл ескерткіштердің қазіргі қазақ, қарақалпақ, ноғай тілдеріне жақын екендігін, олардың ерте кездегі тарихын зерттеуде тың дереккөзі болатынын, оларды жан-жақты зерттеу керектігін айтып, ғалымдардың назарын аударған болатын [2, 80].

Орта ғасыр қыпшақ жазба ескерткіштері ішінде әрі сандық, әрі сапалық, әрі тілдік тұрғыдан мәмлүк қыпшақ ескерткіштерінің орны ерекше. Алайда қазіргі қазақ тілі тарихын зерделегенде бұл ескерткіштер көбінесе тыс қалып қойып жатады. Бүгінгі мақаламызда мәмлүк қыпшақ тіліндегі келер шақ категориясының жасалу жолдары, келер шақ жасаушы қосымшалардың тұлғалық, функционалды ерекшеліктері, қолдану жиілігі секілді мәселелерді қарастыратын боламыз. Зерттеу материалдары ретінде *Муниетүл Гуззат* (МГ), Сейфи Сарайдың *Сүхейл уә Гүлдерсін* өлеңдер топтамасы (СГ), *Китаб Муқаддима Әбу-Ләйс әс-Самарқанди* (КМ), *Китаб фил-фикһ* (КФ) және *Китаб фил-фикһ бил-лусанит-түрки* (КФТ) ескерткіштері негізге алынады.

Етістіктің ерекше және күрделі категорияларының бірі шақ категориясы болып табылады. Қазақ тілі грамматикасында: «*Шақ іс-қимыл, жасай-күйдің орындалу мезгілі мен сөйлеп тұрған уақыт арасындағы қарым қатынастарды білдіретін грамматикалық категория*» – десе [3, 198], С.Е. Малов: «*Етістіктің шақ формалары сөйлеу кезінен бұрын, сөйлеу кезінен кейін және сөйлеу кезінде болатын қимылдың, уақиғаның уақытын жалпы түрде көрсетеді*» – деген анықтама берген [4, 121]. Жалпы түркі тілдеріне қатысты грамматикалық еңбектерде осыған ұқсас пікірлер айтылып жүр. М. Оразов бұл айтылған пікірлердің дұрыс екендігін, алайда барлық тілде шақтық ұғым бұл үш өлшеммен өлшенбейтіндігін, тіпті көне түркі тілінің өзінде келер шақ пен осы шақтың бір-бірінен айырылмағанын айта келіп: «*Шақ категориясы дегеніміз – амал-әрекеттің объектив дүниедегі уақытпен байланысын білдіретін грамматикалық категория*» – дейді [5, 284]. Яғни шақ категориясы деп айтылған амал-әрекеттің сөйлеп тұрған уақытқа қатысын білдіретін грамматикалық категорияны айтамыз. Алайда ешбір шақтық форма іс-әрекеттің өту мезгілін дәл көрсетпейді. Шақтық мағына абстракты түрде сөйлеу кезіне қатысты өлшенеді.

Амал-әрекеттің сөйлеп тұрған уақыттан кейін болатынын немесе болу ықтималы бар екендігін білдіретін етістіктің грамматикалық категориясына келер шақ категориясы дейміз. Жалпы түркі тілдерінде келер шақ қосымшаларының саны көп емес [5, 346]. Мәмлүк қыпшақ тілінде де келер шақтың тек өзіне ғана тиесілі, арнай формасы жоқ деуге болады. Келер шақ *-ғай, -гей* және *-ар, -ер, -ур, -үр* қосымшалары арқылы жасалғанымен, бұл формалардың басқа да жанама функциялары бар.

Мәмлүк қыпшақ тілінде келер шақ жасаудың ең өнімді тәсілі, тарихи түркі жазба тілдерінің көпшілігіндегідей *-ғай, -гей* жұрнақтары арқылы жүзеге асады. *-ғай, -гей* қосымшасын қазіргі түркі тілдері тұрғысынан зерттеуші ғалымдардың көпшілігі қалау райы жұрнағы ретінде қарастырса, тарихи түркі жазба әдеби тілін зерттеушілер келер шақ қосымшасы деп көрсетеді. А.Н. Кононов көне түркі тілінде *Ырық Битіг* кітабында ғана қолданылған және келер шақтық мағына береді десе [6, 190], С.Е. Малов да осыған жақын пікірде айтады [4, 83]. М. Қашғари да келер шақ туралы айта келе, «амал-әрекеттің келер шақта орындалғанын білдіру үшін етістік түбірге жуан буынды сөздерге *-ғай*, басқа сөздерге *-гей* формасы қосылады: *ол йа құрғай (О уау курасак)*» дейді [7, 21]. Ескі қыпшақ жазба ескерткіштері тілін зерттеген Э. Нежип, Ә. Құрышжанов, Е. Қуанышбаев, М. Агар, С. Дүйсен, М. Аргуншах т.б. ғалымдардың барлығы *-ғай, -гей* жұрнақтарын келер шақ жасаушы жұрнақ деп көрсетеді. Расында да, жұрнақтың орта ғасырларда келер шақ мағынасы басым болғанға ұқсайды. Мәмлүк қыпшақ тілінде де келер шақ жасаушы жұрнақ ретінде де актив қолданылған: КФТ: Ол дауы идген киши ишарәт идгей ол тауарға (1а, 67-68) (*шағымданған кісі сол затты ишара жасап көрсетеді*); Ол дауы идгенүм тауарны мен истер мен дигей (2а, 4) (Ол дауласқан затымды мен қалаймын дейді); КФ: Тәңрі та'ала ачғай аңа жәннәт секіз қапусыны киргей аңа қайсы қапудан дилесе (93b, 2) (*Тәңір тағала*



оған сегіз жұмақтың есігін ашады, қайсысы ескітен қаласа кіреді); МГ: Йүгенни минер чакда сағ янындын бираз-гине қысқартғай-сен (10b, 7) (жүгенді мінер шақта оң жағынан шамалы гана қысқартасың); Ким ерсе ким бу фенлерни яхшы билип хажет уақтында ‘амалға китүрсе жихан ичинде ла-назыр болғай (5b, 8-9) (Кімде кім бұл ілімді жақсы үйреніп керек кезінде амалға етсе бұл дүниеде теңдессіз болады); КМ: ким ки окуса иннә әнзәлнәһу сүрәсин авдаз ардынжа бир кез йазылғай садықлардан (37a, 2) (Кімде кім иннә әнзәлнәһу сүресін дәрет алған соң бір рет оқыса садықтар қатарына жазылады); СГ: Битиген намени иллер уқығай, Сүһейлнің тарихыны таза билгей (Жазылған хатты жұрт оқитын болады, Сүһейлдің тарихын шынымен де білетін болады) т.б.

Көріп отырғанымыздай, *-ғай*, *-гей* жұрнақтары мәмлүк қыпшақ тілінде іс-әрекеттің сөйлеп тұрған уақыттан кейін орындалатынын білдіретін таза келер шақ мәнінде жұмсалған. М. Оразов *Китаб межмуу тәржуман түрки уә ажами уә араби* сөздігінде келер шақтың III жақ болымды түрінің *-ғай*, *-гей*, болымсыз түрінің *-мейе* (*чиз-ме-й-е*) арқылы жасалатынын, яғни болымсыз етістіктерге *-йа*, *-йе* формаларының жалғанатынын айтады [5, 278]. Алайда біз тілін зерттеп отырған 5 ескерткіштің барлығында болымсыз етістіктерге де *-ғай*, *-гей* формалары жалғанған: КФТ: Дауы идгени сөзинде мухалиф олмағай (2b, 81) (*шағымданушының сөзінде қарама-қайшылық болмайды*); КМ: аһд ейледүм теңрийе сөйлемегей мен су евине (32b, 1) (*ант еттім Тәңірге, әжетханада сөйлемеймін*); МГ: Егер сағ илиң арт кашында болса хауф туруп ким ат секрисе минебилмегей-сен (*Егер оң қолың артқы қасында болса ат секіргенде міне алмайсың*) т.б.

Мәмлүк қыпшақ тілінде *-ғай*, *-гей* жұрнақтары келер шақтық мағынамен қоса, қалау райы мәнінде де жұмсалады. Қалау райы бүгінгі зерттеу тақырыбымыз болмағандықтан бұл жерде арнайы тоқталмаймыз. Алайда ескере кетерлік бір жәйт бар. Г. Гүлсевин 13-15 ғасыр түрік тіліндегі қалау рай категориясына байланысты мақаласында: «*Етістік формаларында кездесетін қосымшалардың қызметін анықтау, оларды бір-бірінен ажырату өте қиын. Екпін, дикция, ырғақ кейбір қосымшалардың қызметін айқындауда маңызды рөл ойнайды. Әсіресе көне түрік тілі секілді тек қолжазбалар арқылы гана қарастырылатын тілдердегі етістік категориясын жасаушы қосымшалардың қызметін айқындау екпін, дикция және ырғақты пайдалана алмағандықтан өте қиынға соғады*» - дейді [8, 1]. Мәмлүк қыпшақ тілі де тек жазба ескерткіштер арқылы қарастырылатын, өлі тіл болғандықтан және дикция, екпін, ырғақ секілді модальдық мән айыруда үлкен рөл ойнайтын элементтер болмағандықтан, түрлі модальдық мағыналық реңктерді бір-бірінен ажырату контексте болса да өте қиын. Тіпті шақтық мағына мен модальдық мағынаның өзін айыру оңайға соқпайды. Мысалы: *KFT: İyerde körklüg olturmaklık ol turur kim boyuңni tüz tutur tik olturmak hiç egilmegey* (11b, 8) (ат егерінде әдемі отыру дегеніміз мынау, бойыңды тік ұстап, еш иілме /иілмейсің/); *KФ: Namâz durguzgay sen, zekât virgey sen, Ramazân ayını oruç dutgay sen, Allâha hac eylegey sen* (39b, 5) (*Намазға тұрғайсың /тұрасың/, зекет бергейсің /бересің/, рамазанда ораза тұтғайсың /тұтасың/, Аллаға қажылық жасағайсың /жасайсың/*) сөйлемдерінде айтушының дауыс ырғағына, екпініне қарамай, тек *-ғай*, *-гей* формалары арқылы келер шақта ма, бұйрық не қалау мәндерінде ме айтылып тұрғанын айыру өте қиын. Сондықтан да жоғарыда аттары аталған қыпшақ жазба ескерткіштерін зерттеушілер *-ғай*, *-гей* жұрнағын тек келер шақ жұрнағы деп ғана өтеді. Алайда оның модальдық мәнде беретіндігі ескеріле бермейді.

Мәмлүк қыпшақ тілінде *-ар*, *-ер*, *-ур*, *-үр* қосымшаларының негізгі, әрі басты функциясы етістік түбірлерге жалғанып, амал-әрекеттің үнемі, дағдылы түрде жүзеге асатынын білдіретін *ауыспалы осы шақ* жасау болса да, келер шақ жасаушы жұрнақ ретінде де жиі қолданылады. Алайда келер шақ қызметі ауыспалы осы шақ мағынасы негізінде қалыптасқан жанама қызметі болып табылады. Сондықтан да *-ар*, *-ер*, *-р* қосымшасын зерттеуші ғалымдардың көпшілігі оның бірде келер шақ, бірде осы шақ енді бірде ауыспалы келер шақ мағыналарында қолданылатынын айтады. Бұл жөнінде *Мәмлүк қыпшақ тіліндегі осы шақ категориясы* атты мақаламызда кеңінен тоқталған болатынбыз.

Тілін қарастырып отырған ескерткіштер тілінде *-ар, -ер, -ур, -үр* формалары келер шак мәнінде де ұшырасады: КФ: шәфа'ат идерлер, андан соңра жәннәта кирүрлер (12а, 2) (*шапағат етеді, одан соң жұмаққа кіреді*); анлар қаулы биле 'амал идер биз, чыкмаз биз анлар қаулындан (21b, 3) (*Олардың қаулысымен амал жасаймыз, олардың қаулысынан шықпаймыз*); КМ: қабул ейлемез Аллаһ та'ала намазы арысуз дахы садақайы қабул ейлемез ғулул малындан (12а, 5-6) (Аллаһ тағала намазды дәретсіз қабылдамайды, садақаны да ұрлықы малдан қабылдамайды); КФТ: Қачан мунларны билдүрсе дауысы тамам олур (1b, 97) (*Қашан осыларды білдірсе оның дауы тәмамдалады*); Қачан оғлан балиғ олса рәшид олубан ол оғланын малыны вирүрлер ол оғлана (164b, 46) (*Қашан бала)ер жетіп кәмілетке толса ол баланың дүниесін өзіне қайтарып береді*); МГ: Егер ол аны аңласа тақы сүнгүсини солына нақл қылмақ тилесе ол нақлға мәшгул болур сен аңа фурсат тапар-сен (41b, 5-6) (*Егер ол оны түсінсе және найзасын сол жағына ауыстырғысы келсе сол ауыстыруға алданадың, оған мүмкіндік беріп қоясың*) т.б.

Мәмлүк қыпшақ тілінде Хорезм, Алтын Орда дәуірлерінде жазылған ескерткіштердегі секілді келер шак жасаудың негізгі, әр өнімді тәсілі жоғарыда да атап өткеніміздей, *-ғай, -гей* жұрнақтары арқылы жүзеге асады. Егер бір категория екі түрлі форма арқылы жасалған болса, бұл екеуінің арасында қандай да бір мағыналық жіктеліс болуға тиісті. Бұл мән екі форма арасындағы білдіретін уақыттарының нақтылығында жатқан секілді. Яғни мәмлүк қыпшақ тіліндегі *-ар, -ер, -ур, -үр* арқылы жасалған келер шақты етістік *-ғай, -гей* жұрнақтары секілді сөйлеу кезінен кейін амал-әрекеттің жүзеге асып, аспайтындығын нақты, әрі сенімді түрде емес, болжайлай айтуын немесе орындалып, орындалмайтындығының күмәнділеу екендігін білдіретін сияқты. Ы. Маманов да қазақ тілінде *-ар, -ер, -р* жұрнақты етістіктерді болжалды келер шак деп көрсетеді [9, 116].

Мәмлүк қыпшақ тілінде келер шак категориясын зерделей келе мынадай тұжырымдар жасауға болады:

- Мәмлүк қыпшақ тілінде келер шак категориясы *-ғай, -гей* қосымшалары арқылы жасалады. Яғни *-ғай, -гей* жұрнақтарының негізгі қызметі іс-әрекеттің сөйлеп тұрған уақыттан кейін сенімді түрде жүзеге асатынын білдіру болып табылады. Етістіктің әрі болымды, әрі болымсыз формаларына талғамай жалғана береді.

- Сондай-ақ *-ғай, -гей* жұрнақтары шақтық мағынамен қатар амал-әрекетке сөйлеушінің түрлі көзқарасын, ниетін білдіретін көптеген модальдық мәнде де қолданылады. Алайда мәмлүк қыпшақ тілі қазіргі күнде тек жазба ескерткіштер арқылы ғана зерттей алатын өлі тіл және ырғақ, екпін, сарын секілді мағына айырым элементтері болмағандықтан *-ғай, -гей* жұрнағы жалғанған етістіктердің шақтық не модальдық мағына беріп тұрғанын айыру қиын.

- Мәмлүк қыпшақ тілінде *-ар, -ер, -ур, -үр* қосымшалары арқылы да келер шак жасалады. Алайда бұл қосымшаның негізгі қызметі *ауыспалы осы шақ* жасау. Келер шак мәні жанама функциясы болып табылады.

- Мәмлүк қыпшақ тілінде *-ғай, -гей* қосымшалары амал-әрекеттің сөйлеп тұрған уақыттан кейін жүзеге асатындығын нақты, әрі сенімді түрде білдірсе, *-ар, -ер, -ур, -үр* қосымшалары келер шак мәнінде жұмсалғанда амал-әрекеттің болашақта жүзеге асып аспауын болжайлай айтуын, орындалатындығының күмәнділеу екендігін білдіреді.

Қорыта келгенде, мәмлүк қыпшақ тілінде келер шак жасаушы, мейлі, *-ғай, -гей*, мейлі, *-ар, -ер, -ур, -үр* қосымшаларының қай-қайсысы болмасын, қазіргі қыпшақ-оғыз тобына кіретін тілдердің, соның ішінде қазақ тілінің де даму және қалыптасу тарихы тұрғысынан маңызы зор. Себебі мәмлүк қыпшақ тілі әрі қыпшақ, әрі оғыз тілінің негізгі элементтерін бойына жинаған, сондай-ақ көне түркі тілі мен қазіргі түркі тілдерін жалғастырушы алтын көпір міндетін атқарады ғажап бір тіл десек, артық емес. Сондықтан да мәмлүк қыпшақ ескерткіштерін ғылыми айналымға енгізіп, тілдік материалдарын тіліміздің қазіргі күйімен салыстыра зерттеу қазіргі қазақ тіл білімінің, жалпы түркітанудың маңызды міндеттерінің бірі болып қала бермек.



ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Құрышжанов Ә., Көмеков Б., Дүйсен С. Ескі Қыпшақ тілі. – Алматы, 2007.
- 2 Тенишев Е. Место Кыпчакского (половецкого, кумаанского) и печенежского языков среди современных тюркских языков // Изв. АН КазССР. Сер.обществ.наук. – 1970. - № 5. – С. 78-81.
- 3 Қазақ тілінің грамматикасы. I том. - Алматы, 1967.
- 4 Малов С.Е. Памятники древнетюрской письменности Монголии и Киргизии. - Ленинград: Академия наука, 1959.
- 5 Оразов М. Етістік. - Алматы, 2001.
- 6 Кононов А.Н. Грамматика языка тюркских рунических памятников. – Ленинград, 1980.
- 7 Кашгари М. Девану лугатит-турк. Том I. - Ташкент, 1961.
- 8 Gülsevin G. Eski Türkiye Türkçesinde “İstek Kipi” Üzerine // İlmî Araştırmalar № 13. – İstanbul, 2002.
- 9 Маманов Ы. Қазақ тіл білімінің мәселелері. - Алматы: Арыс баспасы, 2007.

РЕЗЮМЕ

Будущее время в мамлюк-кипчакском языке образуется с помощью суффиксов *-ғай*, *-гей*. Если ученые, исследующие современные тюркские языки, рассматривают суффиксы *-ғай*, *-гей* суффиксами желательного наклонения, то ученые, исследующие язык письменных памятников, показывают данные суффиксы как приставки будущего времени. А также в мамлюк-кипчакском языке будущее время образуется с помощью суффиксов *-ар*, *-ер*, *-ур*, *-үр*. Тем не менее, основная задача этих суффиксов - в создании настоящего времени, а косвенная задача - в обозначении будущего времени.

RESUME

The future tense in the Mamluk Kipchak language was formed as in ancient written Turkic languages through suffixes *-ğai*, *-gei*. Scientists of modern Turkic languages consider *-ğai*, *-gei* as the suffixes of the optative mood, while scientists of the written language on monuments consider them as the suffix of the future tense. Similarly, the future tense in the Mamluk Kipchak language is formed with the help of suffixes *-ar*, *-er*, *-ur*, *-ür*. However, the main function of these suffixes is to form the present simple tense, while formation of the future tense is an additional function.

Н.Қ. Тлебалдина

Қазақ инновациялық
гуманитарлық-заң университеті,
пед. ғыл. канд., аға оқытушы

Бұқар жыраудың арнау толғауларындағы заман келбеті мен өмір шындығы

Аннотация

Мақалада Бұқар жырау толғаулары жан-жақты қарастырылып, жыраулар поэзиясын зерттеуге үлестерін қосқан ғалымдардың еңбектері басшылыққа алынған. Жыраулар тудыратын нақылды ойлардың бүгінгі ұрпақ үшін маңыздылығына тоқталып, талдаулар жасалып, сараланған.

Жыраулық дәстүр, қазақ жырауларының тақырып аясы, жыраулар поэзиясындағы арнау толғаулардағы еркіндік тақырыбының өзіндік ерекшелігі талданып, нақты мысалдармен дәлелденді. Сонымен қатар, қазақ поэзиясындағы жыраулық дәстүр мәселесі сараланып, қарастырылды.

Түйін сөздер: жырау, жыраулар поэзиясы, арнау, толғау, жыраулық дәстүр, импровизация, әділ баға, шығармашылық мұра, әдеби құндылық, негізгі тақырып, тарихи мұра.

Қазақ жырауларының шығармашылығының тарихы көнеде, тереңде жатыр.

Осы орайда Т. Сыдықов: «Адамзаттың өткен - кеткенін, бұрын - соңғысын білмей тұрып, қазіргінің қалайда қадіріне жетпейсіз, болашаққа еркін жүзіп, самғай алмайсыз. Кешегісіз, әрине, бүгін жоқ, бүгінсіз, сірә, ертең болмақ емес» [1, 3 б.], - деп зерделейді.

Жыраулар поэзиясы хақында аз зерттелген жоқ. Жыраулар поэзиясын қазақтың көрнекті ғалымдары: М. Мағауин, Н. Әбішева, Х. Сүйіншәлиев, С. Негимов басқа да көрнекті ғалымдар зерттеп, үлестерін қосты.

Жырау - поэзияның талай өнер түрлерін өз бойына сіңіргені, атап айтсақ, жырау - идеолог, абыз, ақын әрі батыр, би болған. Жыраудың бойында көптеген жақсы қасиеттер болуы қажет, шыншылдық пен әділеттілік, турашылдық сияқты қасиеттер жырау бойынан табылуы керек. Жыраулар тудыратын нақылды ойлар бүгінгі ұрпақ үшін маңызды.

«Дала даналарында» қазақ жыраулары шығармаларының даму кезеңдерін бірнеше топқа бөлген: «Бірінші топқа жыраулық дәстүрдің негізін салған Қорқыт, Кетбұға, Сыпыра жыраулар жатады. Бұл дәуір XI-XIV ғасырларды қамтиды. Жыраулықтың қалыптасу кезеңдерін белгілейтін екінші дәуірге Асанқайғы, Қазтуған,



Шөлгез (Шалкиіз), Доспамбет шығармалары кіреді. Мұның кезеңі XV-XVI ғасырлар. Үшінші кезеңді жыраулықтың әбден толысып, кемелденген тұсындағы өкілдері Үмбетей, Жиёмбет, Тәтіқара, Ақтамберді, Бұқарлар құрайды. Бұған XVII-XVIII ғасырлар жатады» [2, 157 б.] делінген.

Жыраулық дәстүрдің қазақ поэзиясында өзіндік орны бар. Жыраулық поэзия қалыптасуының үш кезеңі бар. Әр кезең жырауларының өзіндік ерекшелігі болады. Олар өмір көріністерін көркем бейнелеудегі әдістер де өзгеріп отырып, өзіндік ерекшелігі мен стилі болды.

Мұхамедрахым Жармұхамедұлының басшылығымен жарыққа шыққан «Бұқар жырау Қалқаманұлы» атты жинақта мынадай пікір келтірілген:

«Бұқар жырау-әдебиетімізде аты әйгілі, ірі тұлға. Бұқар жырау шындықты бетке айтатын батылдығымен де дараланады. Кейбір тығырыққа тығылған саяси мәселелерге орай хан алдында ешкім батып сөйлей алмағанда, жырау ғана қиядан қисын, қиыннан жол тауып беретін болған. Сондай сәттерде де жырау қара қылдық қақ жарып, тек қана шындықты бетке басып айтатын болған. Осы талаптарға сәйкес оның көптеген жырлары Абылайханға арнау түрінде айтылып, үлкен саяси-әлеуметтік мәселелерді қозғайды. Жырау бұл толғауларында азаттық күрестің жалында басшысы Абылайханның асқақ тұлғасын жасауға да мол үлес қосты. Ел тағдыры таразыға түскен ауыр кездерде ханның әділдігімен ақыл-парасатына, көрегендігіне ден қойып, оның ерлігі менен бегін жоғары бағалады («Отыз жасқа келгенде, Дүниедей кең едің. Отыз бес жасқа келгенде, Қарасудың бетінде Сығылып аққан сең едің. Қырық жасқа келгенде, Алтынды тонның жеңі едің...»).

Жыраудың жұртты татулық-бірлікке, адамгершілікке үндеген үгіт-насихаттық жырлары да сан алуан. Бұл жырда Асанқайғы айтқан Жиделібайсынға қоныс аудару қажет деп тапты. Жырау туған халқының сол тұстағы ауыр халін бұлайша сипаттайды:

Шүршітпенен құлақтас,
Қырғызбенен жұбаптас,
Ортасында ұйлығып,
Кетпейін десе жері тар,
Кетейін десе алды - артын
Қоршап алған кәпір бар.
Ұйлыққан қойдай қамалып,
Бүйірінен шаншу қадалып,
Сорлы қазақ, қалды ойла! [3]

Бұқардың көрегендігімен кемеңгерлігі, алдын болжағыш білгірлігі оның әйгілі «Ханға жауап айтпасам» деген толғауынан анық аңғарылады. Мұнда ол Асанқайғының «Қилы-қилы заман болар, Қарағай басын шортан шалар» деген жұмбақ сөзінің мәнін ашуға байланысты болашақ орыс боданындағы жұрттың, әсіресе, жастардың жай-күйі қандай болады деген күрделі мәселені жан-жақты қамтып суреттейді. Жырау алдағы сол заманды бейнелегенде, адамның рухани күйреп, азып – тозатынын, аяусыз қырылып зобалаңға ұшырайтынын тап басып сипаттайды.

«Бұқар жыраудың өзіндік көрнек, мәнерін айтқанда, оның аз сөзге көп мағына сыйғы -затын шеберлігін бөліп айтқан жөн. Мұндай жолдардың мақал-мәтел іспеттес болып құрылатынын көреміз. Бұқар осы сипаттарымен үлкен ойды қорытып жинақтау дәрежесіне көтерілді.

Өмір көріністерін кеңінен қамтып бейнелеуі жағынан ол жазба әдебиетке бір табан жақын тұрды, өзінен кейінгі ұлы Абайға да игі әсер етті. Қазақ өлеңдерінің мазмұны жағынан байып көркеюіне елеулі үлес қосқан жырау туған халқының болашақ тағдырының қалыптасуына да өз жырларымен еңбек етті» [4, 3-5 бб.] – деген Мұхамедрахым Жармұхамедұлының пайымдауының құндылығының әрі салмағының зор екендігін атауға болады.

Бұқар жырау келер заман қиындығы мен адамгершіліктің азайып, адамгершілік қасиеттің жоғалу мүмкіндігі жайлы толғайды.

Жырау туындыларының көбі нақылға ұқсас, ондағы ойлар қазіргі және келешек ұрпақ үшін қажет және бұл туындылар әрбір оқырманға ой салады.

Адам баласының пендешіліктерін, барға қанағат етпей, шүкіршілік жасамай, тәубеден тайып кететін сәттерін «Үмітсіз шайтан» жырында өрнектеп берген.

Әлемді түгел көрсе де,
Алтын үйге кірсе де,
Аспанда жұлдыз аралап,
Ай нұрын ұстап мінсе де –
Қызыққа тоймас адамзат!
Ілімді түгел білсе де,
Қызығын қолмен бөлсе де,
Қызықты күні қырындап,
Қисынсыз күйге түссе де –
Өмірге тоймас адамзат!
Жақындап ажал тұрса да,
Қалжырап, көңілі қарайып,
Қарауытып көзі тұрса да –
Үмітін қоймас адамзат! [3] - дейді.

Бұқар жыраудың насихат өлеңдері бір төбе және олардың маңызы зор. «Ханға жауап айтпасам» толғауында жырау өз көрегендігі мен парасатын жатқан жол-жоралғысымен салт-дәстүрін негізге ала отырып, мұсылман дінінің қағида - шарттарында үлгі етіп, ел болашағы Абылай ханның көрегендігін, даналығын және ел болашағы татулық мәселелері жайлы, халық болашағы мен бейбітшілік сақтау жайлы жырлайды.

Ханға жауап айтпасам,
Ханның көңілі қайтады.
Қандыра жауап қатпасам,
Халқым не деп айтады?
Хан Абылай, Абылай,
Қайғылы мұндай хабарды
Сұрамасаң не етеді?
Сұраған соң айтпасам,
Кісілігім кетеді....

Бұқар жыраудың айтуға тыйым салынып келген бірқыры: орыс отаршылдығына қарсы қажырлы күресі. Ол шұрайлы қоныс, шүйгінді жерлерді біртіндеп басып алып, сол мекендерге бекіністер сала бастаған отаршылдардың бұзық пиғылдарын жұрттан бұрын сезіп, содан сақтануға шақырды.

Жыраудың толғауларын оқу арқылы оның кесек, нар тұлғасын көреміз. Адамгершілік қасиеттің азайып, қилы заман болатыны жайлы тереңнен қозғап жеткізеді

Ғалым Ш.Т. Қуанғановтың «Бұқар жырау және оның заманы» атты кітабында мынадай пікір келтірген: «Философиялық терең мағыналы, ойлы жырлары өмір сырының әр қырлары: бақтың, тақтың, дәулеттің, тіршіліктің өркендеп өсу, өшу сияқты заңдылықтарының тиегі нағытып, елдің қайратының қаншама азып, тозса да, тұтқасы халықта, оның бірлігінде екенін көрсетеді.

Өмірдің өркендеу, өсу заңын ұғу, бос масаттанбау, басындағы болжаусыз бағың, астындағы тұрақсыз тақ үшін тасымау керектігін халық мәңгі жасайтынын, оны естен шығармау керектігін айтады. Сөйтіп, қалың бұқараның күшін ханға, би-сұлтанға өлімсіз өмір етіп көрсетеді.

Ханның жақсы болмағы,
Қарашының елдігі.



Қарашыхалық сыйласа,
Алтыннан болар белдігі.
Жақсы жігіт, ұл туса,
Патшадан болмас кемдігі.
Айтсам сөзім таусылмас,
Тоқтатайын сөзімді...

Бұқар жыраудың осындай мағыналы, саналы толғауларын, жырларын жадына сақтаған халық, оны өзінің күнделік тіршілігіне өзекті арқау етті» [5, 30-31 бб.] - деп, ұрпаққа өнегелі өмірді насихаттайды.

Бұқар жырау өз арнау толғауларында замана келбеті мен өмір шындығын арқау етті. Бұқар толғаулары асыл сөз бен философиялық мәнді сөздерге толы. Адамды жақсылыққа жетелеп, ой салатын туындыларының біз үшін маңызы зор, мәңгі ұмытылмас отты жырлар. Бұқар жыраулар поэзиясынан ойып тұрып орын алады, оның шығармалары салиқалы ой мен ақылға толы. Жыраудың туындыларын оқи отырып, әр қазақ азаматы өзіне көп саналы сөздер мен нақылдық пайымдаулар алады.

Бұқарды жырауды халқы әрдайым әулиедей сыйлаған. Ол өз толғауларында жан дүниесін ашып, турашылдықпен бар шындықты жұртқа жайып салып отырған. Жыраулар қоғамдық мүддені жоғары ұстаған. Жыраулар өз арнау толғауларында хандарға ақыл айтып, дұрыс жолға бағыттаушы абыз іспетті болған. Жыраулар поэзиясының философиялық терең мағыналы ойлары әрбір адамға ой салады, олардың жырлары бақыт, байлық, өмір мен өлім секілді заңдылықтар жайлы ой қозғайды, бірлік арқылы ғана елдің тұтастығы болатыны туралы толғайды.

Б.Кенжебаевтың «Әдебиет белестері» атты зерттеуінде Бұқар жырау туралы мынадай пікір келтірілген: «Бұқар жырау шығармалары тақырыбы мен мазмұны жағынан болсын, жалпы өзінің идеясы, ұстаған саяси жолы жөнінен де, Асан қайғының үлгілі шәкірті. Ол - өз дәуірінің Асанқайғысы, заманының бел баласы, халқының қамқоршысы, ұраншысы. Бұған мына жағдайлар дәлел бола алады:

Бірінші – Бұқар жырау шығармаларының тақырыбы өз тұсындағы қазақ халқының жай-күйі, мұң-тілегі, болашақ тағдыры, жалпы тұрмыс, заман жайы. Оның шығармалары ханға, халыққа, қазақ тұрмысында болған саяси мәні зор оқиғаларға арналып, толғау ретінде айтылады. Бұл жағдайлар Бұқар жыраудың жоғарыда аталған толғауларының тақырыптарынан да айқын аңғарылады.

Екінші – Бұқар жырау қазақ халқының бірлігін, ынтымағын көксейді. Ол дәуірде бұл мәселе халық көкейін тескен аса мәнді мәселе еді. Себебі, қазақ халқы әр рудан құралған еді, онда халық намысынан гөрі, ру намысы күштірек келетін. Жесір дауы, жер дауы, мал дауы сияқты мәселелер жөнінде ру-ру болып ұрысып, таласып, бірде біріксе, бірде бөлініп кетіп жүретін. Сондықтан Бұқар жырау халық арасындағы, әсіресе халықты бастап жүрген ру басылар, билер, батырлар арасындағы дау - жанжалға, ру, ата, ауыл таластарына қарсы күреседі. Оларды сүттей ұйып отыруға, елді де ынтымақты, күшті ел етуге, сөйтіп, шетел басқыншыларынан қорғануға, шаруашылық қамын ойлауға үгіттейді. «Бірлік болмай, тірлік болмайды» деген ұран көтереді.

Бірінші тілек тілеңіз:
Бір Алладан жазбасқа,
Пиғылы пасық залымның

Тіліне еріп азбасқа.

Екінші тілек тілеңіз:
Алпыс басты ақ орда,

Ардақтаған аяулың

Өзіңнен басқа бір жанға
Тегіннен олжа болмасқа
Үшінші тілек тілеңіз:

Желкілдеген ту келіп,
Жер қайысқан қол келіп,

Сонан да сасып қалмасқа, - деп халқына, оны бастаған адамдарға ақыл айтады.

Үшінші – Бұқар жырау халық тыныштығын, бейбіт еңбек етіп, тұрмысын гүлдендіруін көксейді. Өйткені ол кезде қазақ халқының көкейін тескен аса мәнді мәселелерінің бірі – осы тыныштық, бейбіт өмір мәселесі еді. Бірнеше жылға созылған сұрапыл соғыс халықты ығыр қылған, қажысқан, әбден жеріткен еді» [6, 68-69 бб.].

Бұқар жырау қазақ жырауларының ішіндегі ең бір қиын да маңызды мәселелерді көтере білген бірден-бір жырау. Оның туындыларында еркіндік мәселесі де қамтылған. Қазақ халқы сол қиын-қыстау заманда жан-жағындағы жаумен айқасып, аласапыран заманды басынан өткізді.

Бұқар төңіректегі мемлекеттермен соғысуына қарсы болады, елдермен татулықта тұруға шақырады. Асан Қайғы сықылды Бұқар жырау ойланып, жырымен халқына өз көзқарасын жеткізді. Қалмақ, сарт, орыс секілді елдермен жауласқаннан түк шықпайтыны жайлы, тек халықты құртып, елді үдететінін айтады. Халық қамын ойлаған жырау Абылайға орыспен соғыспауын өтініп сұрайды. Қазақтың қамын ойлау қажеттігі мен қырғыз елімен жақсы қарым-қатынаста болудың маңыздылығын жырлайды. Бұқар секілді Асан да жұрт қамын ойлап өткен адам. Бұқар жырау халық тыныштығын шын ниетімен толғайды. Бұқар жырау толғауларында ханға ақыл айту кездеседі. Еркіндік пен елдікті сақтау мақсатында еңбек сіңірді, халық намысын жоғары ұстаған. Жыраулар әрдайым ұлттың жағдайын тебірене жырлаған.

Жыраудың жұртты татулық - бірлікке, адамгершілікке үндеген үгіт – насихаттық жырлары да сан алуан. Бұларда ол халқымыздың ертеден келе жатқан жол - жоралғысы мен салт - дәстүрін негізге ала отырып, мұсылман дінінің қағида - шарттарын да үлгі ете білді» [7, 4 б.], - десе, ғалым С. Негимовтің «Әдебиет әлемі» атты зерттеуінде Бұқар жырау туралы мынадай пікір келтіріледі:

«Бұқар жырау Қалқаманұлының өмір тарихы мен өнернамасы, шын мәнінде, Абылай дәуірінің шарайнасы. Ұлтының тамаша рухани адамгершілік қасиеттерін бойына дарытқан көкірегі даңғыл, алмас тілді, дуалы ауыз кемеңгер ақылшы, данагөй, тілегі қабыл болар батагөй, толқынды топта тілдің майын тамызып, сөздің балын ағызып, сұңқардай саңқылдайтын суырылған шешен, «хан шеше алмаған ауыр түйін, қиын жұмбақ, көмескі келешекті» бұлжытпай болжайтын, қапияда айрықша сәулетті ой-пікір өрбітетін әулие жырауды Абылай қасынан бір елі қалдырмаған. Ақыл-ойға кемел «көмекей әулие» Абылай ханның дұрыс шешім, парасатты пайым қабылдауына, қос бүйірдегі екі алып мемлекеттің арасында оңтайлы саясат ұстануына әсері, дипломатиялық қарым-қатынастарды реттеу барынша танымды ықпал жасайды» [8, 11 б.]. Бұдан Бұқар жыраудың өз бойындағы адамгершілік қасиеттің әрбір адамның бойынан табылуы үшін көп ізденіп, дипломат болуға тырысу керектігін байқаймыз.

«Көмекей әулие» деп аталып кеткен Бұқар жыраудың салиқалы арнау толғауларының оқырманға берері мол.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Сыдықов Т. Қазақ тарихи романының көркемдік тілі. – Алматы: Ер-Дәулет, 1988. – 164б.
- 2 Дала даналары. /Құрастырушылар ұжымы: Е.Әбен, Е.Дүйсенбайұлы, И.Тасмағамбетов, А.Құдабаев. – Алматы: «Қазақстан даму институты», 2001. - 640 б.
- 3 Бес ғасыр жырлайды. /Құрастыр. М.Мағауин, М.Байділдаев. 2 томдық. – Алматы. «Жазушы», 1989. - 384 б. - 1-том.



- 4 Жармұхамедұлы М. XV-XVIII ғасырлардағы қазақ поэзиясы. – Алматы: Ғылым, 1982. - 240 б.
- 5 Қуанғанов Ш.Т. Бұқар жырау және оның заманы. «Мұрагер» қоғамы. – Алматы, 1992. - 48 б.
- 6 Кенжебаев Б. Әдебиет белестері. Зерттеулер, мақалалар. – Алматы: Жазушы, 1986. - 400 б.
- 7 Бұқар жырау Қалқаманұлы. Шығармалары. /Редакция алқасы: М.Қаратаев, З.Ахметов, С.Қирабаев, Ш.Сәтбаева, Р.Бердібаев, А.Сейдімбеков, М.Аяпов, М.Жармұхамедұлы (жауапты шығарушы) Қазақстан Республикасы мәдениет қоры «Мұраттас» ғылыми-зерттеу және баспа орталығы. – Алматы, 1992. - 95 б.
- 8 Негимов С. «Әдебиет әлемі» атты зерттеуі. «Ана тілі», 2008. - 256 б.

РЕЗЮМЕ

В статье разносторонне рассмотрены воспеания Бухар жырау. Автор обратил внимание на проблему поэзии жырау.

RESUME

The article deals with the research of Zhyrau poetry's history . The author paid special attention to the problem of zhyrau poetry.

УДК 801.5.54

Аннотация

В данной статье мы попытались представить анализ заимствованных слов из этимологического словаря Дугласа Харпера. Объектом анализа выступили иностранные слова тюркского происхождения, непосредственно или опосредованно вошедшие в английский язык. Выявленные лексические элементы были распределены по хронологической периодизации, грамматической ассимиляции и путям проникновения.

Ключевые слова: этимология, этимологический словарь, заимствования, архаизмы, неологизмы, тюркизмы.

Л.С. Байманова

Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, канд. филол. наук, доцент, профессор РАЕ

Ш.Д. Жумабекова

Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, магистрант

Межкультурные контакты становятся явлением повседневной жизни. Все более расширяющиеся и углубляющиеся международные связи в областях политики, науки, производства, искусства, культуры, спорта, туризма и других видов общественной деятельности человека породили в настоящее время явления массового двуязычия и полиязычия. Проблемы речевого общения в условиях тесных культурно-языковых контактов интересуют философов, социологов, психологов, историков, этнографов, лингвистов, педагогов и представителей многих других областей знания.

Языковые контакты возникают там, где встречаются две или несколько языковых структур в их речевом использовании одними и теми же людьми. Известно, что языки, подобно культурам, редко бывают самостоятельными: «потребности общения заставляют говорящих на одном языке вступать в непосредственный или опосредованный контакт с говорящими на соседних или культурно доминирующих языках» [1, 173].

Так, за последние годы Казахстан значительно активизировал деловые, торговые и культурные связи с европейскими и азиатскими странами, расцвел зарубежный туризм, обычным делом стала длительная работа казахстанских специалистов в иностранных организациях. Также увеличи-

Анализ тюркизмов на основе этимологического словаря Дугласа Харпера



лось количество молодых людей, выезжающих из Казахстана в развитые страны мира для получения высшего образования. Согласно официальным данным Агентства статистики РК [2], количество наших соотечественников, проживающих в тридцати странах мира, составляет более пяти миллионов человек. Роль Казахстана на мировой арене и миграционные процессы спровоцировали естественные языковые изменения: заимствованные лексические единицы незаметно вытесняют исконные слова, вышедшие из активного запаса, переходя в раздел архаизмов.

Наука, занимающаяся изучением заимствованных слов, называется «этимологией» (от греч. *etimos* «истинный» и *logos* «учение»). Д.Н. Ушаков дает следующее определение данному термину: «Отдел языкознания, изучающий происхождение слов» [3]. По мнению большинства ученых, иноязычные заимствования появляются в языке-реципиенте по следующим основным причинам:

- новые реалии общественной жизни (маркетинг, паблисити, брэнд);
- явления, присутствовавшие ранее в жизни общества, но не имевшие соответствующего обозначения (мафия, рэкет);
- социальная роль предмета (офис, сбербанк);
- влияние иностранной культуры, мода на иностранные слова (лайк, селфи, репост, мейнстрим);
- развитие науки, техники, культуры, экономики (масс-медиа, истеблишмент, пиар, ланч).

Большая часть таких слов прочно входит в общественную жизнь, утрачивает свою новизну и переходит в активный словарный запас. Так, лексический состав английского языка находится в состоянии непрерывного изменения. Процесс ассимиляции отдельных слов может быть настолько глубоким, что их иноязычное происхождение не ощущается коренными носителями языка и обнаруживается лишь с помощью данных этимологических словарей. Так как происхождение многих слов не поддается точному однозначному определению, то этимологические словари фиксируют точки зрения нескольких ученых и содержат ссылки на соответствующую литературу.

Также отдельные этимологические словари содержат информацию о группах языков и указывают реконструкцию словарного запаса праязыка и его контактов с другими реконструируемыми праязыками. (Например, Skeat W. W. *Etymological dictionary of the English language*, Partridge E. *Origins: An etymological dictionary of Modern English*).

Процент соотношения заимствованной и исконной лексики в английском языке составляет семьдесят процентов к тридцати. Причиной такой «впитываемости» иностранной лексики английским языком является его историческое развитие. Многочисленные иноземные завоевания Британских островов, развитие торговли, влияние культуры континентальных стран – все это способствовало появлению и закреплению заимствований в английском языке.

Для нашего анализа мы привлекли этимологический словарь английского языка Дугласа Харпера [4], специалиста по визуальным исследованиям. В данном словаре представлен солидный пласт тюркских лексических элементов. Все многообразие тюркских языков можно представить языками таких близкородственных народов, как азербайджанцев, балкарцев, башкир, гагаузов, казахов, караимов, каракалпаков, карачаевцев, кумыков, татар, турков, туркменов, узбеков, чувашей и других. В нашей работе мы под тюркизмами понимаем слова, вошедшие в английский язык из тюркских языков или посредством тюркских языков, независимо от источника заимствования, т.е. слова, имеющие в своей истории тюркский этап, например: тюркский язык → английский язык; другой язык → тюркский язык → английский язык; другой язык → тюркский язык → другой язык → английский язык.

Материал исследования позволил выделить нам 47 тюркизмов, из которых 3 тюркизма имеют свойства и существительного и прилагательного: 1) тюркизм *emerald* в словосочетании *A good emerald* (хороший изумруд) выступает в роли существительного, а в словосочетании *Emerald valley* (изумрудная долина) выступает в роли прилагательного; 2) тюркизм *ottoman* в словосочетании *A soft ottoman* (мягкий диван) выступает в роли существительного, а в словосочетании *Ottoman Empire* (Османская империя) выступает в роли прилагательного; 3) тюркизм *urdu* в предложении *He knows Urdu* (он знает язык урду) выступает в роли существительного, а в предложении *He read a book in Urdu* (он читал газету, написанную на языке урду) выступает в роли прилагательного.

Тюркизм *jackal* также имеет два свойства: существительного и глагола. Так, лексема *jackal* в предложении *They're jackals came here talking about a settlement* (эти шакалы заявили сюда обсуждать соглашение) означает презрительное отношение к человеку и выступает в роли существительного, а в предложении *He didn't want to jackal all the week* (он не хотел исполнять черную работу всю неделю) этот же тюркизм выступает в роли глагола.

Обращение к исторической последовательности англо-тюркских взаимоотношений позволяет определить два периода проникновения тюркизмов в английский язык:

I период (1299-1922) – период процветания Османской империи, которая в несколько раз превосходила Европу по территории и населению. Соответственно, этот период характеризуется наибольшим количеством тюркских заимствований в английском языке: *janizary, cassock, turban, giaour, seraglio, divan, cossack, aga, jackal, ramadan, cathay* и другие.

II период (1923 по настоящее время) – период, в который в результате национально-освободительной революции была создана Турецкая Республика: *pastrami, hummus*.

Изучив генетические и промежуточные исторические источники тюркизмов в английском языке, мы распределили их по путям проникновения на следующие две группы.

Слова тюркского происхождения:

а) непосредственно вошедшие в английский язык «тюркские языки → английский язык», например: *aga* от турецкого *agha* «старший брат»; *bey* эквивалент тюркскому слову времен Османской империи «*beg*»; *bosh* от тюркского *boş* «пустой»; *caftan* от тюркского *qaftan*; *cossack* от тюркского *quzzak* «путешественник, кочевник», образовано от корня *qaz* – «бродить»; *yogurt* – йогурт – турецкое слово, пришедшее из оттоманского турецкого языка; *dey* от тюркского *dai* «дядя по материнской линии» и другие;

б) опосредованно вошедшие в английский язык «тюркские языки → другие языки → английский язык», например:

- *kismet*, - судьба, рок, неизбежность, предопределение, полная предрешенность аллахом всех событий в мире, судеб людей. Учение о божествах, предопределении, проповедуемый в исламе фатализм. Данный тюркизм изначально был тюркским словом *qasama*, затем через арабский язык проник в английский. Формула данного слова выглядит следующим образом - «тюркский → арабский (*qisma, qismat* – партия, судьба) → английский»;

- *giaour* - пренебрежительное презрительное обозначение человека, не исповедующего ислам. Тюркизм появился в английском языке по формуле - «турецкий (*giaur*) → персидский (*gabr* «огнепоклонник») → английский»;

- *bridge* - карточная интеллектуальная командная или парная игра. Формула данного слова «тюркский (*bugler* либо *bir, üç* «один, три») → русский (*biritch*) → английский»;

- *effendi* - титул и офицерское звание в Османской империи и некоторых других странах Востока в XV-XX столетиях. Тюркизм попал в английский язык следующим образом «тюркский (*efendi* «этим словом выражали уважение военнослужащим и чиновникам») → греческий (*authentēs* «господин, владелец») → английский»;



- horde - изначально образовалось в татарском языке, затем проникло в турецкий язык, потом посредством французского и испанского языков попало в английский язык. Значение тюркизма - военно-административная организация у тюркских и монгольских народов. В средние века этим словом обозначалась ставка, столица правителя государства, откуда произошло название крупных феодальных государств и союзов кочевых племён, например, Золотая Орда, Ногайская Орда, Белая Орда;

- «harem» - знаменитое по фильмам и книгам, рассказывающим об Османской Империи, слово было заимствовано арабским языком, и затем уже попало в английский (тюркский *harem* → арабский *haram* «жены и любовницы» → английский). Harem – это закрытая и охраняемая жилая часть дворца или дома, в которой жили жёны [мусульман](#).

Слова нетюркского происхождения:

а) опосредованно вошедшие в английский язык «другие языки → тюркские языки → другие языки → английский язык», например:

- hun - слово имеет 3 значения: гунн (историческое), немец (презрительное), варвар, вандал. Тюркизм восходит корнями к средневековому латинскому, затем через тюркский язык попадает в английский. Его этимологию можно представить по формуле «средневековый латинский (Hunni) → тюркский: (Hun-yü «название племени») → английский»;

- turban - тюрбан, чалма, дамская или детская шляпа без полей. Этимология данного слова представлена в формуле - «средневековый французский (turbant) → итальянский (turbante) → тюркский (tülbent «марля, тюль») → персидский (dulband) → английский»;

- emerald - изумруд, изумрудный. У данного тюркизма следующая этимология «старо французский (emeraude) → средневековый латинский (esmaraldus) → латинский (smaragdus) → греческий (smaragdos «зеленый драгоценный камень») → семитский (baraq «сияние») → санскритский язык (maragdama «изумруд») → персидский (zumurrud) → тюркский (zümrüd) → русский (izumrud) → английский (emerald)»;

- kiosk – киоск, телефонная будка; кафе, буфет (в парке и т.п.); беседка (в Турции, Иране). Слово имеет французские корни, затем через тюркский язык попало в английский по следующей формуле «французский (kiosque) → тюркский (kosk «павильон, дворец») → английский»;

- minaret - высокая башня при мечети, с которой муэдзин призывает мусульман на молитву. Родственное слову *manar*

– подсвечник, образованно от корня *nar* – огонь. Формула его этимологии выглядит следующим образом: «французский (minaret) → тюркский (minare) → арабский (manarah, manarat – лампа, маяк) → английский»;

- urdu - язык урду, написанный на языке урду, относящийся к языку урду, сокращенно от *zaban-i-urdu*. Слово произошло от хиндустанского *urdu* «лагерь», затем попало в тюркский язык и позже появилось в английском языке.

По данному разделению нами было выявлено 11 тюркизмов, непосредственно вошедших в английский язык, 14 тюркизмов, опосредованно вошедших в английский язык и 22 лексемы нетюркского происхождения.

Представленный анализ четко показывает, что освоение тюркизмов в английском языке следует рассматривать как комплексный процесс, в котором все языковые факторы взаимосвязаны и взаимообусловлены. По данным И. Биккинина, в английском языке насчитывается свыше четырехсот тюркизмов, 55% которых составляют этнографические реалии, 26% относятся к общественно-политической лексике, 19% являются природными реалиями [5, 1]. Большинство тюркизмов, вошедших в английский язык до XIX века, уже вышло из употребления. Оставшиеся же лексемы употребляются большей частью при описании флоры, фауны, быта, обычаев, общественно-политической жизни и административно-территориального устройства тюркского региона.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии: Пер. с англ. - М., 1993. – С.173.
- 2 Обзор казахской прессы // Электронный ресурс [Режим доступа]: <http://www.altynorda.kz/v-mire-naschityvaetsya-okolo-20-millionov-kazaxov>
- 3 Толковый словарь русского языка. Том I. Под редакцией Д.Н. Ушакова. – М.: ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2000. – 848 с.
- 4 Harper Douglas Etymology Dictionary // Электронный ресурс [Режим доступа]: harper_douglas_online_etymology_dictionary.doc
- 5 Биккинин И. Тюркизмы в английском языке / И. Биккинин// Татарская газета. – 1998. – 25 декабря (№13) – С.1.

ТҮЙІН

Мақалада Дуглас Харпердің этимологиялық сөздігіндегі кірме сөздердің талдауы ұсынылған. Талдаудың объектісі ретінде ағылшын тіліне тікелей немесе жанама түрде енген түрік тілінен шыққан шеттілдер қатысады. Шыққан лексикалық элементтер хронологиялық кезеңі бойынша, грамматикалық ықпалы бойынша және ену жолдары бойынша бөлінген.

RESUME

In this article the authors tried to present the analysis of loan words from the etymological dictionary of Harper Douglas. The subject of the analysis is the foreign words of the Turkic origin, that entered the English language directly or indirectly. The revealed lexical elements were divided according to their chronological periodization, grammatical assimilation and the ways of penetration.



Аннотация

Ж.Қорғасбек шығармаларының тақырыптық ерекшеліктеріне басты назар аударатырып, жазушының шығармашылық ізденісі тарихи деректермен қарастырылды. Қазіргі әдебиет жанрының дамуы мен көркемдік қырлары сарапқа салынды.

Түйін сөздер: шығармашылық ізденіс, образ, уақыт, кейіпкер, автор.

М.С. Оразбек

Л.Н. Гумилев атындағы
Еуразия ұлттық университеті,
филол. ғыл. д-ры, профессор

Т.Қ. Қанатова

Л.Н. Гумилев атындағы
Еуразия ұлттық университеті,
магистрант

Ж. Қорғасбек шығармаларының тақырыптық ерекшелігі

Халық өмірінің ғарыштық жылдамдықпен өсуі қазақ прозасына да тың тыныс, соны соқпақтар әкелді. Бұрындары сезім толғанысы, азаматтық рух т.б. деген сияқты қазақ прозасындағы қалыптасқан ұғымдар өзгеше реңмен айтылып, өзгеше талғаммен талдана бастады. Қазіргі қай прозалық шығарма болсын, өмір шындығына бейімділік, реальды нақтылық, ойшылдық басты сипаттарының бірі. Эпикалық жанрлардағы көркемдік, шеберлік пен ізденістердің сан қырлылығы, молдығы да уақыт ерекшелігі. Сюжеттік тартысы мол шығармалар да өзіндік сымбат-бітімін түрлендіре түскен. Тілдік, стильдік, формалық ізденістер... Образ жасау, көркемдік бейнелеу принциптері. Осындай толып жатқан өзекті, мәнді проблемалар соңғы он жыл прозасындағы өзгерістерді көрсетеді.

Әдебиет жанрының қай саласында болмасын, замандас бейнесін, заман тақырыбын жырлауда өзіндік үнімен, жазушылық шеберлігімен дараланып жүрген жас жазушылар аз емес. Бұл – әдебиет деген күрделі де қиын, азабы мен рахаты бірдей үлкен өнер иелерінің көбейгені деген сөз. Тұңғыш туындыларымен әдебиет майданының алғашқы басқышын қорғана, жүрексіне аттаған жас қаламгерлерден талабы мен талғамы зор бүгінгі күннің оқырмандары үлкен шеберлікті, терең ойлылықты талап етеді. Өйткені қазіргі оқырман қолына түскенін емес, таңдап-талғап оқиды. Жақсысына сүйсіне, жаманына күйіне біледі. Әрбір қаламгер көтерген тақырыбын, жекелеген образдарын жан-жақты, тартымды, шынайы бейнелей алды ма, яғни ой, образ, тіл, стиль бірлігі бар ма деген көзбен оқиды.

Қазіргі қазақ прозасының творчестволық дәстүрі тереңге тамыр тартқан. Жаңашылдық – сол дәстүр атты қайнар бұлақтың көзі. Жазушыларымыз тақырып аясын кеңейтумен қатар, бұрынғы тақырып, проблемаға басқа қырынан келіп, тың тебіреністерін ұсынуда. Әдебиетіміздің дамуы – елдің, халықтың итолысуының белгісі. Проза шеберлігінің, мәдениетінің ұшталуы, жаңа биіктерге көтерілуі де рухани дүниеміздің жарқын әлемі. Қазіргі қазақ прозасындағы творчестволық ізденістер ортасында екі қасиет ерекше жоталанып көрінеді. Бірі – бүгінгі өмір тынысына терең үңілу, өмір құбылыстарының прозасын сергек жүрекпен зерттеу болса, екіншісі – өмірден, жалпы болмыстан түйген түйін тұжырымдарды ой елегінде екшеп, поэтикалық толғамдарды қауым қазылығына ұсыну. Екеуі де ең бір айшықты арналар. Уақыт, дәуір сипаты бедерін түсірмейтін дүние. Өнер мен әдебиетте әр кезеңнің өз сыр-сипаты өрнегін салып, түсіндіруді тілемейтін ақиқат. Сондықтан да болар, «Уақыт» атты философиялық мәні терең категорияның әдеби жанрлардың да перспектива, проблемаларына тікелей әсері мол. Кезінде елуінші жылдардың соңында, әлем әдебиетшілері «Роман керек пе? Жоқ па?» деп дискуссия жүргізсе, ол да осы уақыт талабынан туындаған-ды. Байқап отырсақ, басы артық жанр жоқ тәрізді. Қайта, эпикалық алымды жанрдың болашағының кеңдігін тағы да осы уақыт тынысы, бүгінгі зымыран заманның адуын қарқыны дәлелдеп берді. Өйткені, қоғамның даму, кемелдену дәрежесі өнер мен әдебиеттің де сипатын белгілеп, өсіреді. Прогресс деген ұғымның өзі абстракция емес, белгілі дәрежедегі әлеуметтік өсудің, объективтік заңдылықтар мен мүмкіндіктердің үйлесімді, күрделі түйіні. Ал, әдебиеттің прогресс, қоғамдық-әлеуметтік дамудың тарихи шежіресі екені айдан анық.

Жеке қаламгердің тіл шеберлігі, жетістік-кемістігі, ортақтық-оқшаулығы жайында сөз қозғағанда, жазушының стилі дегеннен гөрі, өрнегі, мәнері дегенді жөн көреміз. Бұл өрнегін жеке алып, талдауға болатын қаламгерлер бүгінгі қазақ әдебиетінде баршылық.

«Сөзі тәтті, мағынасы түзу келсе,

Оған кімнің ұнасар таласуы» - деп ұлы Абай айтқандай, шығарманың тілі, стилі, ойы, образы бір-бірімен жымдасып, қабысып, айналасы теп-тегіс жұмыр келсе, нұр үстіне нұр. Тек сүйектен өтетін сөздің кейде жүрекке де жетпей жататынын қаламгерлер ескерулері керек.

Біздің байқауымызша, соңғы кезеңдерде қазақ көркем сөзінде шығарма жанры мен тақырыбына, баяндау стиліне сай тіл өрнегін іздеу талабы жақсы сезіледі. Осы ойымызды дәлелдеу үшін Ж.Қорғасбек туындыларына зер салалық. Әңгіме, негізінен, Ж.Қорғасбектің «Жалын», «Қаз-Ақпарт» баспаларынан шыққан «Жынды қайың», «Жансебіл» атты кітаптарының жайында болмақ. Жинақтарына жарияланған повестері мен әңгімелерінің негізгі арқауы – әлеуметтік ахуал, қамқорлық, адалдық, достық, махаббат. Атап айтсақ, «Өлмейтін құс», «Миллион ара, Миллион жылан және мен», «Топырақ», «Мұнар, мұнар, мұнара», «Түс», «Қызғаншақ әйел», «тарғыл төбеттің иесі» және «Премьер-министр» атты шығармаларының тілі, оқиғасы, кейіпкерлер линиясы, образы өте тартымды, шынайы.

«Көркем тіл әрбір көркем дүниенің өзі сипаттас – ол жиі айтылып, күнбе-күн қолданыла бермейді. Дүниені газет хабарындай тап сол күйінде айтып жеткізбей, көркем шығарма соған ұқсас екінші дүние жасайтыны белгілі. Сондықтан да ол ойланып айтып, ойланып жазатын тіл. Ол күнбе-күн киетін шапан емес, күн сайынғы сөйлеу тілі емес. Ілуде бір киетін құндыз бөрік секілді, яки қырмызы көйлек сияқты. Екеу ара тілдескенде де ол қолданыла бермейді. Кім көрінген ұшырасқан сайын бейнелі көркем тілмен сайрап тұрса, не болар еді? Ол бір есі ауысқандар қауымы сияқты көрінер еді» [1, 192].

Міне, осы жайлар жазушының, яки жас па, үлкен бе, әйтеуір, көркем қалам ұстаймын дегендердің биік талғамын, көркемдік ұғым, түсінігін керек етеді. Автор өзіне-өзі талғам талабын қоймай, ол жайында қам жемей, уайым жемей, әбіржіп ізденбей, өз тынышын өзі алмай табынушыларды таңғалдырам деу қате.

Әдебиет пен өнер о бастан-ақ егіздің сыңарындай бір-бірімен қабаттаса келе жатқан домбыраның қос ішегі десек артық айтқандық емес. Себебі, әдебиетсіз өнер, өнерсіз әдебиет жоқ. Қазақты қазақ қылған осы өнер дейтін болсақ, сол өнердің ғасырдан ғасырға тарап, жанданып, өркендеуі әдебиет саласының құзырында. Әдебиеттің өнерге, өнердің әдебиетке тигізетін ықпалын тарихтың өзі талай дәлелдеп берген. Қай ұлттың, қай халықтың болмасын тағдыры басынан өткерген тарихи кезеңдері алдымен сол елдің әдебиеті мен өнерінен орын алады. Ұлттың рухы көтеріліп, еңсесі биіктегенде оның әдебиеті мен өнерінің де арнасы толығады.

Жалпы, өнер тақырыбын жай ғана әңгіме үшін көтермейміз. Тақырып шартты ұғым болғанмен де, қаламгерлеріміз сомдаған кейіпкерлердің алыстан көз тартатын, салмақты бөлігі дәстүрлі ақындық, жазушылық тақырыбының үлесіне тиеді.

Тіл – адамдар арасындағы қарым-қатынас құралы ғана емес, халықтың тарихи дамуының, дүниетанымы мен мәдени байлығының көрінісі. Адам танымын зерделей отырып, жазушы шығармаларына танымдық тұрғыдан баға беруде, ұлттық танымдық болмысы мен тілдік табиғатына, яғни шығармаларының тақырыптық ерекшеліктеріне талдау жасауды жөн санадық. Себебі шығармалардағы көркемдік ой қолданыс даралығын танымдық үлгі қалыптастырушы образ, ақиқат дүниенің көрінісін белгілейтін көркемдік нысандар ретінде қарастырамыз.

Көркемдік дегеніміз әдеби шығарманың ажарын ашатын, оның эстетикалық тұғырын биіктететін шынайы әрі нақыт компоненттер екендігіне ден қойсақ, әдебиет атты қастерлі әлемге зор жауапкершілікпен қарайтын Ж.Қорғасбек өзінің төл туындыларының көркемдік даму диалектикасына да мән беріп отыратыны байқалады. Бұл ретте ұлы Абай қолданған сөз мәйегін басшылыққа алады. Сондықтан да болар, оның бірде-бір шығармасынан басы артық сөзді, түсініксіз сөйлемді кездестірмейміз. Қазақы жатық тіл, орамды ой мен орайлы оқиға табиғи қалпында жетелеп отырады. Мықты логикамен өрістейтін қарапайым композициялық құрылым да оқырманды жалықтырмайды. Ілгері қарай қызықтыра ертіп әкетеді. Жазушы шеберлігінің бір сыры осында жатса керек.

Қаламгердің «Өлмейтін құс» атты шығармасының стильдік ерекшелігі жайлы ғалым А.Исмақова мынадай пікір білдіреді:

«Жүсіпбек Қорғасбектің жақында «Жас Алаш» газетінде жарияланған әңгімесі тіпті жаңа тәсілде жазылған. Бұрынғы Жүсіпбек мұнда байқалмайды. Бұл метафоралық прозаның жаңа қыры, Т.Шапай мен Ә.Тарази символдар арқылы сөйлеуші еді. Жүсіпбек те үлкен романның оқиғасын кішкентай бір әңгіменің ішінде баяндап үлгерді. Әңгіменің ішкі тақырыбы – өмірге деген өкпе, өкініш. Шал мен кемпірдің басына түскен ауыртпашылық пен кәрілік. Бірақ, әңгімеде қиналған шал мен кемпірдің сөздері көрінбейді. Шалдың немересінің есіктің алдында ұшып келген «сарала» құстарды көруі, - олар ақырзаманның құстарына ұқсайтын, - иттерге шабуыл жасап, күшіктерін жегені суреттеледі. Қас-қағым сәтте өткен қысқа оқиға арқылы шал мен немересінің осы жайға қолданған іс-әрекеттері баяндалған. Ең қызығы әңгіме соңында: «... сарала құстар содан қайтып келген жоқ. Үрмет шалдың сарала құстар туралы айтқан әңгімесіне де ешкім сенген жоқ...» баяндаушы елдің сөзін келтіреді: «талантты, өнерлі» деп жұрт мақтаған баласы оның сүйегіне де келмеді. Соңғы сөйлемде жазушы әңгіменің басты ойын айтады: сарала құстар туралы әңгіме өтірік болғанымен, әкесі өлгенде баласының келмей қойғаны шын болатын».

Әңгімедегі оқиға шындық пен жалғанның арасында тұрады. Болуы да мүмкін, болмауы да мүмкін. Орыс әдебиеттануында «проблема условности» деген түсінік бар. Гоголь шығармаларында өте көп кездеседі. Әңгіменің атын қараңыз – «Өлмейтін құс». Өлмейтін құстың болмайтынын бәріміз білеміз. Бұл классикалық тәсіл [2, 355].

Жазушының бұл шығармасынан байқайтынымыз, «өлмейтін құстың» бұл өмірде болмайтыны. Алайда, қаламгер сол «өлмейтін құс» арқылы шығарманың негізгі идеясына ашып тұр. Жалпы, мұндағы «өлмейтін құс» образы бұрыннан таныс қиял-ғажайып

ертегілердің негізінде өзгеше қырынан, жазушы қиялының қосындысынан реминисценцияланып тұр. Шығарманың бастауы халықтың ертегілерге өте ұқсас. Шал, оның немересі арадағы диалог, сарыала құстар туралы әңгіме. Бәрі де ертегіге тән сипаттаулармен жүзеге асқан.

Жер жүзінде ертегі тыңдамаған адам жоқ шығар. Бұл адам баласымен бірге жасап келе жатқан көркем дүние. Бір кездерде біздің ата-бабаларымыз қиялдап, «Ұшқыш кілемді», «Көл тауысар», «Сақ құлақ», «Жел аяқ», бір-ақ сәтте алыстан хабар алғызатын діллә тас, тез арада тамақ пісіретін сиқырлы ағаш көптеген осындай армандарынан оқиғалар тудырған. Қиял-ғажайып ертегілері ескі дәуірлерден бері келе жатқан фольклордағы ең көне жанр болып саналады. Қиял-ғажайып ертегілердің шығу төркіні сонау қола дәуіріне кетеді десек, содан бергі ұлт болып, халық болып қалыптасқан түркі халықтарының ертегілерінің өзі кейін уақыт өте келе көптеген өзгерістерге ұшырап, түрленіп отырған хақ. Жазушы Ж.Қорғасбектің айтуынша, мұндай құс өмірде жоқ, тек сол қиялдан туған құстың негізінде көркем шығарманың бар сыры мен сыны, мәні ашылып тұр.

Кезінде көшпелі өмір салтын ұстанған Көк түріктің Монғолиядан Еуропаға дейінгі ұлан-ғайыр жерде көшіп-қонып жүріп, көптеген халықтармен араласты, олардың мәдениетін қабылдады, кейбіреулері сол халықтармен сіңісіп кетті, енді бірі отырықшылыққа бейімдесті. Тарих бетінде Түрік қағанаты деген атпен белгілі болған түркі тайпалары кейін жеке-жеке мемлекеттер құрып, өздерінің тарихы мен әдебиетін қалыптастыра бастады. Алайда сол түркі халықтарының фольклорын, олардың бастау алатын мекені – Алтай мен Сібір, Моңғол жерін мекендеген түркі тайпаларының фольклорына ие картатынымыз да тегін емес. Өйткені, біздің әдебиетіміздегі сюжеттердің бастау көзі де солар. Алтай мен Сібірді мекен деген түркі халықтарының арасында миф мен мифологиялық, аңыз әңгімелер басқа түркі халықтарына қарағанда анағұрлым көп әрі өзгеріссіз сақталған.

Қазақ айтатын қиял-ғажайып ертегілері ішінде ұқсас желілерден басқа, анық араб, үнді, иран халықтарының Орта Азияға, Шығысқа әкелген қиял-ғажайып ерегілері де бар. Ол жайлы М.Әуезов «Қазақ ертегілері» топтамасына жазылған алғы сөзінде былай дейді: «Солардан келіп араласқан ертегілік персонаждар пері, дию, жын, самұрық құс, данышпан тоты, ақ шалмалы әулие, оқыс қастық жасайтын сиқыршылар бар. Және неше алуанға ғажайып шамдал, киелі жүзік, ғажайып бақша, сиқырлы тақия сияқты заттар болды. Бұлардың тегі араб, иран, үндіден келіп, бертін замандарда қазақтың өз ертегісімен қатты араласып, туысып та кетіп жүрген, жалмауыз бен қатар перілер (мұсылман пері, кәпір пері), диюмен қатар хан қызы, мыстан кемпірмен қатар ақ шалмалы әулие сияқтылар араласып жүреді» [3,19-20].

Алайда, түркіхалықтары мен Алтай халықтарының ескі тотемдік сенімінде құс, ит-құс, бөрі, ит, бұғы сияқты аңдар киелі саналып, оған табынып келгендіктері белгілі.

Сондықтан бұл образдарды Иран не басқа халықтардан кірген мотивтер деп емес, керісінше, түркі халықтарының сонау ежелден қолданып келе жатқан төл туындылары деп қарастырғанымыз жөн. Осындай шығармаларда кездесіп отыратын дәулер, жын-перілер, самұрық құс пен мыстан кемпірлерді жалпы ортақ желілер деп қарастырғанымыз жөн.

Қашанда қабырғалы қаламгерлердің творчестволық талғамына зер салып, даралық сипатын саралағанда ол бейнелеген өмірдің қат-қабат сырына үңіліп, оны философиялық тұжырымына ден қойып, олардың өмірлік мақсатын, шеберлік шырайын анықтауға ұмтыласың. Сондықтан болар, жазушының жүрегіне жақын, өзі жақсы біліп, тамылжыта суреттейтін творчестволық әлемі бар, солар қылы айтар ойын өмірмен өзектесе өріп, адамдардың жан дүниесінің құпиясын ашып, тиянақты тұжырым жасайды. Өйткені Ж.Қорғасбек творчасының тілі сан-салалы.



ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Базарбаев М. Замана тудырған әдебиет. – Алматы: Жібек жолы баспа үйі, 2005. – 512 б.
- 2 Ісмақова А. Асыл сөздің теориясы. – Алматы: Таңбалы, 2009. – 376 б.
- 3 Әуезов М. Шығармаларының елу томдық толық жинағы. 37-т. – Алматы: Жібек жолы баспа үйі, 2009. – 432 б.

РЕЗЮМЕ

Авторы статьи знакомят читателя с жанровыми и художественными особенностями современных казахских рассказов. Отобранные с идейно-тематической точки зрения рассказы жанров нового направления, тематика которых дана для новых творческих поисков, проанализированы в статье.

RESUME

The authors describe genre peculiarities and artistic sides of the modern Kazakh stories. The stories of the genres of a new direction of the modern Kazakh writers were selected due to the ideological-thematic point of view the themes of which are given for new creative searches.

Ә.Н. Насыритдинова

С Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті, филол. ғыл. канд., аға оқытушы

Экология терминологиясындағы ұлттық тіл үлесі

Аннотация

Ұсынылып отырған мақалада экология терминологиясындағы қазақ тілінің үлесі сөз болады. Сонымен қатар бұл саладағы қазақ тілінде жасалған терминдердің семантикасына, атау сөзге қойылатын талапқа сәйкестігіне талдау жасап, олардың салалық сөздіктерде берілуіне қатысты қорытынды жасалады.

Түйін сөздер: экологиялық терминология, терминдену, жаңа сөздер, екінші атау, терминдер

Сала терминологиясында ұлттық тіл қорының үлесін барынша арттыру қазіргі терминологияның басты міндеті болып отыр. Қазақ терминологиясының бүгінгі даму кезеңінде ұлттық тілде атау қалыптастыру ісі даму үстінде. Ол үшін, әрине, ұлттық терминқор қалыптастырудың ішкі көзі ретінде – «қазақ тілінің лексикалық байлығы мен сөзжасам тәсілдері барынша ұтымды пайдаланылуда» [1, 162-169 б.]. Осы мақсатта жалпы қолданыстағы сөздермен бірге диалект, көнерген сөздер, кәсіби сөздер де қолданысқа түсуде.

Қазақ тіліндегі жалпы қолданыстағы сөздердің терминденуінің екі түрлі жолы анықталған:

Біріншісі – халықтың ұғымында бұрын болмаған ғылым мен техниканың, өнердің даму барысында ашылған жаңа ұғымды ұлттық тілде бұрыннан бар сөзбен белгілеу. Терминденудің мұндай жағдайында сөздің тек дыбыстық жағы алынады да, бір ғана лексема екі жүйеде (жалпы лексика және арнаулы лексика) екі басқа ұғымды білдіреді. Нәтижесінде бастапқы сөз бен жаңа термин омонимдік қатар түзеді.

Екіншісі – халықтың ұғымында бұрыннан бар ұғымның атауымен қоса, жалпы лексикалық өрістен белгілі бір терминологиялық өріске өтуі. Бұл жағдайда ғылым мен техниканың даму деңгейі мен терминологиялық жүйенің талабына сәйкес ұғым жаңа сапалық белгілерді иеленеді. Сөздің лексикалық мағынасын кұрайтын, белгілерінің орнын (кейбір белгілері сақталуы



мүмкін) ғылыми немесе арнаулы ұғым белгілері алмастырады [2, 49 б.]. Бұл терминденудің екі жолы да терминнің ғылым саласындағы қызметіне, терминдік қасиетіне еш кедергі келтірмейді.

Салалық терминдерді ұлт тілінде қалыптастыруда басты орынды терминдерге қазақ тілінен балама табу мәселесі алады. Ұлт тіліндегі терминжасамдағы басты қағидат қазақ тілінің сөздік қорын ұтымды түрде сарқа пайдалану болса, экология терминдерін жасауға тіліміздегі жалпы қолданыстағы лексикамен қатар көнерген сөздер, аймақтық және кәсіби лексика да қатысады.

Тіліміздегі бұндай лексикалық қабаттардың термин жасауға қосар үлесі туралы, олар арқылы терминологияны ұлт тілінде қалыптастыру туралы тілші ғалымдар айтып жүр. Қазақ терминологиясындағы терминдер қатарынан осы аймақтық лексика, көнерген сөздер мен кәсіби сөздерді аз да болса кездестіруге болады. Әрине, олардың терминологиядағы үлесі жалпы қолданыстағы сөздердің үлесінен әлдеқайда аз. Мәселен, аймақтық лексиканың терминологиядағы үлесінің аздығының себебін Ә.Қайдаров басқаларды былай қойғанда тіл мамандарының өз арасында диалектілік лексика мен әдеби тілдің, демек терминологиялық лексиканың арасындағы табиғи алмасуды шектеу, екеуінің арасына сына қағып, алыстату пиғылы байқалатындығынан іздеп, оған қарсылық ретінде «Әдеби тілдегі бар сөздің жергілікті баламасын, дублетін, дыбыстық-морфологиялық, мағыналық варианттарын орынсыз тықпалап, ретсіз қолданудың мәнісі бір басқа да, ең жанды процесс болып саналатын терминология саласында осы байлықтан сарапқа сала отырып, саналы түрде пайдалану екінші мәселе» дейді [3, 12 б.]. Ал терминтанушы Ш.Құрманбайұлы былай түсіндіреді: «Оның ең басты себебі – көбінесе диалектизмдердің әдеби тілде баламасы болуынан деп түсінеміз. Терминдену кезінде таңдауға алдымен әдеби нұсқа ілігеді» деп, терминденген диалекті сөздердің көпшілігінің әдеби тілде қазақша баламалары болмайтындығын, олардың терминдену мүмкіндігіне ие болуының бір себебі сонымен де байланысты болатындығын айтады да, «Екіншіден, мұны аймақтық лексиканың терминологияны байытудың көзі ретінде танылып, оның термин шығармашылығында қажетке жаратылмай келгендігінен деп те түсіндіруге болады» дейді [4, 130 б.].

Экологиялық терминдерді қазақ тілінде жасауда негізінен терминнің түпнұсқа тілдегі мағынасы, оның атқаратын қызметі, қолданылар мақсаты, сыртқы келбетіне байланысты балама ізделінеді. Сондықтан да терминдерді аударғанда олардың сол ғылым саласындағы мағынасы қазақшаланады. Яғни терминдерді аударушылар терминнің түпнұсқа тілдегі барлық мағынасын және термин ретіндегі қызметін нақты білуі керек. Олай болмаған жағдайда кез келген маман атауды аудару барысында кемшіліктерге бой алдыруы мүмкін. Бұл туралы айтқан терминтанушы Ш.Құрманбайұлы сала мамандары мен тілші ғалымдардың сөз мағынасын, оның атқарып отырған қызметін жетік білмеуінен туындайтын кемшіліктердің осы түріне грибовые заболевания – саңырауқұлақ аурулары (бопа аурулары), дочерные предприятия – қыз кәсіпорындар, цельное молоко – мақсатты сүт, рукопашный бой – қоян-қолтық ұрыс, подзаконный акт – заң асты актісі, генерал-майор – қыран, капитан – қаршыға, смертность - өлімпаз, насос – алсор т.б. аудармаларды жатқызады да, мұндай сорақы аудармалардың ғылымның қай саласынан болса да табылатындығын айтады [5, 36 б.].

Қазіргі терминологияда сөз мағынасының дұрыс түсінілуі, оның термин ретіндегі қызметінің жақсы меңгерілуі негізінде жасалып отырған сәтті терминдер көптеп табылады.

Қазақ тілі терминжасамының қазіргі кезде қол жеткізген жетістіктерінің қатарына, біздіңше, терминдерге ұлт тіліндегі баламалардың барынша ұтымды табылуы мен тіліміздегі сөзжасам жұрнақтарының қолданылуындағы бірізділіктің орын алуын жатқызуға болады.

Сөзіміз дәлелді болу үшін, қазақ тілінде жасалған экология терминдеріне талдау жасайтын болсақ, ең алдымен, аталған сала негізінен биология, география, химия ғылымдарымен тығыз байланысты болғандықтан, ортақ терминдердің көптеп кездесетінін айта кеткен орынды. Ал салалық терминдерді талдау барысында Қазақстан Республикасы Үкіметінің жанындағы Республикалық терминология комиссиясы мақұлдаған А. Байтұрсынов атындағы Тіл білімі институты 2014 жылы құрастырған Қазақша-орысша, орысша-қазақша терминологиялық сөздіктің экология ғылымына арналған 17-томы негізге алынды. Зерттеу мақсатына жету үшін сөздікте берілген қазақ тіліндегі терминдердің семантикасына, жасалу жолына талдау жасадық.

Кез келген ұғымға атау беруде сол ұғымның қандай да бір белгісі негіз болады. Осы тұрғыдан алып қарасақ, экологиялық терминдердің жасалуында да белгілі бір жүйелілік сақталады. Тіл біліміндегі сөзжасам тәсілдерінің барлығы да терминжасам кезінде қолданылады. Тек олардың қолданылу деңгейі әр түрлі болуы мүмкін. Қазақ тіліндегі экология терминдерінің жасалу тәсілдерін саралау барысында біз тілімізде морфологиялық, синтаксистік, семантикалық, калькалау тәсілдері арқылы төл сөздерімізден салалық термин жасалатындығын байқауға болады.

Осы сөздікте берілген терминдердің жасалуында қазақ терминжасамының барлық тәсілдері қолданылған. Олардың арасында ұлт тілінде жасалған «*ауаландыру*», «*төгінді*», «*тұндырма*», «*кәріз*», «*лайтұнба*» секілді терминдер де көптеп кездеседі. Бұл терминдердің барлығын да ұлт тілінде сәтті баламасы табылған терминдерге жатқызуға болады. Мәселен, француз тілінің «*colmatage*» - *толтыру* деген сөзінен шыққан «*жердің қандай да бір учаскесінде су арқылы келген лайлы бөлшектердің табиғи немесе жасанды тұнбасы*» мағынасын беретін «*кальматаж*» терминіне қазақ тілінде «*лайтұнба*» деген балама берілген.

Сонымен бірге француз тілінің «*fumigation*», латынның «*fumigare*» - «*түтіндету, ыстау*» сөзінен шыққан «*улы химиялық заттарды газбен немесе бу арқылы ыстаудың көмегімен ауылишаруашылық өсімдіктерінің аурулары мен зиянкестерімен, ауылишаруашылық жануарлардың паразиттерімен күрес әдісін*» ұлт тіліне «*ыстау*» деп аударған. Ал осы сөзбен түбірлес «*фумигант*», «*фумигатор*» сөздерін сәйкесінше «*ыстағыш*», «*ыстаушы*» деп қазақшалаған.

Орыс тілінің «*қандай да бір өнімнен бөлініп, ыдыстың түбіне жиналған сұйықтық немесе тұнып қалған қалдық*» мағынасындағы «отстой» терминін «*торта*» деп белгілеген. Ал осы «*торта*» сөзінің қазақ тіліндегі мағынасына келер болсақ, «*Сары майды еріткенде ыдыс түбінде тұнған қалдық*» мағынасын білдіреді. Яғни екі сөз мағынасындағы «*бөлініп, ыдыс түбінде тұнған қалдық*» мәнінің ұқсастығы аталған терминнің ұлт тілінде осылай қалыптастыруға негіз болған.

Сондай-ақ түпкі мағынасы «*тірі агзаларды жоюға қабілеті бар құрал*» болып келетін «*биоцид*» термині қазақ тіліне «*биожойғы*» деп аударылған. Алайда ғалымдардың бұл аудармасына келіспеушілік ретінде мұндай химиялық, биологиялық құралдардың халықаралық мойындалған атауларын қазақ тіліне аударудың қажеттілігі жоқ екенін айтар едік. Мәселен «*пестицид*» терминін осы сөздікте сол қалпында қалдырғанын атап кеткен жөн.

Сонымен қатар ұлт тілінде сәтті жасалып, қолданылып жүрген терминдер қатарына «*қорық*», «*сәулесоққы - облучение*», «*кәріз – дренаж*», «*биобелдем – биозона*», «*тұндырма – настойка*», «*төгінді – сброс*» т.б. терминдерді жатқызуға болады. Және де сөзіміздің басында айтқандай, сөздікте биология, география ғылымдарына ортақ ұлт тіліндегі терминдер көптеп кездеседі. Сөздіктегі өсімдік, жануар атаулары ежелден бері ата-бабаларымыз оларға қатысты қолданып келген терминдермен аталған.

Жалпы, қазақ тіліндегі экология саласыныңдағы терминдердің басым көпшілігі, әрине, шет тілдерден енген терминдер. Ол терминдерді кей жағдайда қазақ тіліне сол қалпында өзгеріссіз қабылдасақ, енді бірде оларды барынша қазақшалауға тырысамыз.



Себебі барлық терминдерді орынды-орынсыз ұлт тіліне аударуға беруге болмайды. Яғни барлық ұлт тілінде сол күйінде қолданылатын сөздер болады. Онсыз тіл мен тілдің арасындағы байланыс үзіледі. Сондықтан да кез келген сала сөздігінде берілген терминдердің бір бөлігінің алғашқы қалпында өзгеріссіз қалдырылуы орынды.

Кез келген ғылым саласын ұлт тілінде қалыптастыру сол тілдің ішкі мүмкіндіктері негізінде жүзеге асады. Бұл тұрғыдан алғанда қазақ тілінің ішкі мүмкіндіктерінің жоғары екендігі қазақ тілінде терминжасам мәселесі көтерілген жылдарда-ақ айқындалған. Тек кеңес дәуіріндегі саясат ол мүмкіндікті «сарқа пайдалануға» ашық түрде кедергі жасады. Соның салдарынан алғашында әжептәуір қарқын алған жұмыс, біршама дағдарысты бастан кешіріп, тәуелсіздік алған жылдардан бері қайта жолға қойылып келеді. Бұл бағытта көптеген ғылым саласы бірталай жетістіктерге қол жеткізді деуге болады. Сондай сала қатарына экология саласын да жатқызамыз. Сала терминдерінің ұлт тілінде қалыптасуын одан әрі жетілдіре түсу сала мамандары мен тілші ғалымдардың ортақ міндеті болып қала береді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Құрманбайұлы Ш. Терминқор қалыптастыру көздері мен терминжасам тәсілдері. – Алматы: Сөздік-Словарь, 2005. – 240 б.
- 2 Құрманбайұлы Ш. Қазақ терминологиясы дамуының ғылыми қағидаттары. – Алматы: Сөздік-Словарь, 2004. – 208 б.
- 3 Қайдаров Ә. Қазақ терминологиясына жанаша көзқарас. – Алматы: Рауан, 1993. – 42б.
- 4 Құрманбайұлы Ш. Қазақ терминологиясы дамуының кезеңдік сипаты. – Астана: Елорда, 2002. – 184 б.
- 5 Құрманбайұлы Ш. Салалық терминологияны қалыптастыруда орын алып жүрген кемшіліктер // Салалық терминология: бүгіні мен болашағы. Республикалық ғылыми-практикалық семинар материалдары. – Астана, 2003. – 140 б.
- 6 Қазақша-орысша, орысша-қазақша терминологиялық сөздік. 17-том / жалпы ред.басқ. М.Б.Қасымбеков. – Алматы: «ҚазАқпарат» баспа корпорациясы, 2014. – 506 б.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается экологическая терминология казахского языка. Вместе с тем анализируется семантика и соответствие данных терминов к требованиям терминообразования. Дается авторское заключение относительно представления их в отраслевых терминологических словарях.

RESUME

The ecological terminology of the Kazakh language is considered in the article. Semantics and corresponding of the given terms to the demands of the terms - formation are also analyzed. The author gives his own conclusion on representing them in the branch terminological dictionaries.

Аннотация

Статья посвящена проблеме национально-культурной специфики фразеологизмов. Автор рассматривает лексико-фразеологический материал с учетом экстралингвистического фактора. Автор анализирует фразеологизмы русского и казахского языков, выявляет их сходства и различия в плане семантики.

Ключевые слова: лингводидактика, лингвострановедение, этнокультуроведение, экстралингвистический план, национально-культурный компонент.

З.И. Кубеева

Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева, старший преподаватель

Национально-культурная специфика фразеологизмов

В современной лингводидактике общепринятым является подход, при котором изучение языка предполагает знакомство не только с лингвистическими явлениями, но и с широким спектром экстралингвистических (общекультурных) реалий, отражаемых данным языком. Отсюда следует, что язык рассматривается не только как предмет изучения, но и как средство познания, постижения окружающего мира.

Одним из наиболее ярких, своеобразных пластов языка является фразеология. Многие исследователи отмечают, фразеология - не только неповторимый, специфичный национально маркированный раздел языка, но и, пожалуй, самый сложный лингвистический феномен. Фразеологизм - это как бы слово в квадрате: обладая характерными структурно-семантическими свойствами, он, как и отдельно взятая лексема именуется, характеризует, трансформируя определённую информацию в процессе коммуникации, создаёт вербальные *образы*, неповторимую в каждом языке *картину* мира.

В современных методических исследованиях, посвященных вопросам обучения русскому языку как неродному, все большее внимание уделяется работе над лексико-фразеологическим материалом с ярко выраженным экстралингвистическим планом. Данный аспект получил в настоящее время несколько названий: в обучении русскому языку иностранцев используются термины «лингвострановедение», «лингвострановедческий аспект» (В.Г.Костомаров, Е.М.Верещагин), при обучении русскому языку как неродному



- «этнокультуроведение», «этнокультуроведческий аспект» (Л.А. Шейман), «краеведение», «краеведческий подход» (Р.А. Абузяров), но называя этот аспект по-разному, исследователи имеют в виду то общее, что выделяет его в особое направление методики обучения русскому языку: «через посредство русского языка и в процессе его изучения» осуществляется знакомство с основами культуры русского народа.

Важной особенностью современных лингвистических исследований является более подробное изучение национально-культурного аспекта языка, так как язык является компонентом культуры, отражающим и сохраняющим в себе культурно-исторические сведения традиционного характера и множество фактов современности. Язык выступает в качестве зеркала национальной культуры, ее хранителя. Национальный характер культуры, согласно концепции В. Гумбольдта, находит свое отражение в языке посредством особого видения мира [1, 54].

Фразеологический фонд языка - ценнейший источник сведений о культуре и менталитете народа, в них отражены представления народа о мифах, обычаях, обрядах, ритуалах, привычках, морали, поведении и т.д. В силу своего семантического богатства, образности, колорита, лаконичности и яркости фразеологические выражения играют в языке важную роль. Они придают речи оригинальность и изящество. В любом национальном языке находят свое отражение природные условия проживания нации, ее история и культура, тенденции общественной мысли, науки, искусства, ход мирового исторического развития, социальное устройство. Язык служит выразителем и общечеловеческих, и национальных черт культуры. В любой момент развития культуры обслуживающий язык отражает ее полностью и адекватно, т.е. общество определяет прогресс в языке. В языке отражаются реальный мир, окружающий человека, реальные условия его жизни, общественное самосознание народа, менталитет, национальный характер, образ жизни, система ценностей, его мироощущение. Совокупность этих знаний составляет мир изучаемого языка, без проникновения в который невозможно полностью понять языковые явления [2, 14].

Как известно, к источникам сведений и культуре народа, несущим национально-специфическую окраску, относят следующее:

1. традиции, обычаи, обряды.
2. бытовую культуру, тесно связанную с традициями.
3. повседневное поведение (привычки представителей культур, принятые в социуме нормы общения).
4. художественную культуру, отражающую традиции того или иного этноса.

Национально-культурный компонент фразеологизмов рассматривают на трех уровнях:

- 1) в совокупном фразеологическом значении.

Национально-культурная специфика фразеологизмов в совокупном фразеологическом значении связана с безэквивалентными фразеологическими единицами. Они существуют в любом языке, это явление объясняется избирательностью носителей языков. Концепты, передающие семантику таких фразеологических единиц, присутствуют в языковой картине мира данного народа, поэтому семантика безэквивалентных единиц передается с помощью лексических единиц или словосочетаний, которые при передаче на другой язык также передаются с помощью отдельных лексем или набора лексем, когда образ, на основе которого построен фразеологизм исходного языка, понятен представителям языка рецептора.

- 2) в прямом значении свободного словосочетания, которое было образно переосмыслено.

Фразеологические единицы, которые имеют в своем составе национально-культурный компонент, являются немногочисленными в обоих языках. Маркированность национальной специфики создается наличием специфических для данного народа слов,

входящих в состав фразеологических единиц, либо для обозначения каких-либо реалий, известных только носителям одной нации или нескольким, связанным общностью культуры или религии, а также своеобразные топонимы, антропонимы, гидронимы, характерные для какой-либо страны.

3) в значении отдельных лексических компонентов.

Национальная специфика фразеологизма может также отражать историю народа и его своеобразные традиции, обычаи, его характер, изначально заложенные в его прототипе. Особенно это выражено во фразеологизмах, в основе которых лежит сравнение. Так, для русского языкового сознания эталоном крепкого здоровья является *бык: здоров как бык*, эталоном глупости - *баран: глуп как баран*, эталоном стройности женской фигуры - *березка: стройная как березка*.

Национально своеобразными могут быть фразеологизмы, сформированные на основе различных верований, народных обычаев и обрядов. Так, фразеологизм *как рукой сняло* (т.е. прошло быстро и бесследно) связан с верой в способность некоторых людей исцелять больных с помощью движений рук над больным местом (или над всем телом человека).

Выражение *не солоно хлебавши* уходит корнями во времена, когда соль на Руси была очень дорогой. Желанному гостю давали за столом еду с солью, а гость нежеланный мог вообще не получить соли и уходил «не солоно (т.е. без соли) хлебавши».

Фразеологизмы с понятием «сердце» можно описать почти весь мир:

- оттенки чувств и состояний человека (*кошки на сердце скребут, сердце замерло, камень с сердца свалился, отлегло от сердца, брать за сердце* и др.);

- отношение человека к объектам мира (*от чистого сердца, запасть в сердце, положить руку на сердце, от всего сердца, сердце занято, от сердца, войти в сердце* и т. д.);

- характеристику человека (*сердце обросло мхом, мягкое сердце, доброе сердце, каменное сердце, золотое сердце, покоритель сердец, горячее сердце*);

- поведение человека в обществе (*заглядывать в сердце, находить доступ к сердцу, давать волю сердцу, срывать сердце, покоритель сердец*).

Национально-культурная семантика фразеологических сочетаний рассматривается в трех аспектах:

1) фразеологизмы, отражающие национальную культуру комплексно, т.е. всем своим идиоматичным значением. Ср.: комплексно: «отведать каши», толочь воду в ступе, калачом не заманишь, как блин по маслу, демьянова уха, как кур во ши, ат кўйрығын кесісу, атқа мінер, ат ізін салу, қоңыр қозыдай, бие сауым уақыт, қозы көш жер и др.; расчлененно: семь верст с гаком, семи пядей во лбу, мерить на свой аршин, седьмая вода на киселе, два вершка от горшка, қыз ойнақ, отқа май құю, ақ жол, бата беру, садағасы болайын, сырға тағар и др. [3].

2) фразеологизмы, раскрывающие национальную культуру расчлененно, единицами своего состава, то есть словами, некоторые из которых являются безэквивалентными, например, слово *ферт* во фразеологизме *ходить фертом*: «держатъ руки в бока, принимать самоуверенную, вызывающую позу». Фразеологизмы: *аршин проглотил, коломенская верста, тертый калач, лыка не вяжет, семи пядей во лбу, лезть на рожон, косая сажень в плечах, слова аршин, коломенская, верста, калач, лыко, пядь, рожон, сажень* используются как исконно русские понятия, т.е. безэквивалентные слова.

3) фразеологизмы, отражающие национальную культуру своими прототипами, а именно описание определенных обычаев, традиций, быта и культуры, исторических событий и т.д. Данный аспект рассматривается лингвистами Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым в книге «Язык и культура»:

Прототипы фразеологизмов могут рассказать о русской грамотности: *начать с азов, не знать ни аза, от доски до доски, от корки для корки, с красной строки* и т.д. Прототипы фразеологизмов могут рассказать о детских играх: *играть в прятки/ кошки* -



мышки/ в жмурки / в бирюльки, куча мала, нашего полку прибыло; о денежной системе: за длинным рублем, ни гроша/ ни копейки/ ни алтына за душой, гроша ломаного не стоит; о ремеслах: вить веревки, бить баклуши; о традиционном врачевании: заговаривать зубы, выжигать каленым железом, до свадьбы заживет; об охоте и рыбной ловле: забрасывать/ закидывать/ сматывать удочку, подцепить на удочку, вывести на чистую воду, ловить рыбу в мутной воде; о типичном растительном мире: с бору да с сосенки, елки - палки, через пень - колоду; кто в лес, кто по дрова; как в темном лесу, наломать дров и животном мире: дразнить гусей, как с гуся вода, куры не клюют, брать быка за рога, ни бе ни ме, как баран на новые ворота, жевать жвачку, как корове седло, волком выть, медвежий угол, медведь на ухо наступил.

Жизнь крестьянина, его орудия производства, домашние и трудовые обязанности, печали и радости представлены прототипах многих фразеологизмов: *огород городить, бросать/ кидать камешки в (чей - либо) огород, вожжа/ шлея под хвост попала, пятое колесо в телеге, выбиваться из колеи.* Некоторые подробности повседневного быта особенно активны во фразеологизмах: производство лыка (*не лыком шит, не всякое лыко в строку, лыка не вяжет, ободрать как липку*), «культ» русской парной бани (*пристал как банный лист, задать жару / пару/ баню, обычай колокольного звона (звонить во все колокола, бить тревогу/ в набат, смотреть со своей колокольни)*), обычаи молодечества, кулачного боя - игры (*стенка на стенку, брать/ взять чью - либо сторону, становиться на чью - либо сторону, класть на лопатки, выбивать почву из - под ног*), устройство крестьянского двора (*ни кола ни двора; не к ко двору*), наказания детей (*дать / отведать березовой каши, всыпать горячих*), даже портновское (*на один покрой, на одну мерку*) и парикмахерское дело (*стричь всех под одну гребенку*) [4].

Приведем примеры абсолютно адекватных фразеологических выражений русского и казахского языков, называемые полными (или абсолютными) эквивалентами:

Слово-серебро, молчанье-золото - Көп сөз – күміс, аз сөз – алтын.

Молоко на губах не обсохло - Оның емшек сүті аузынан кеппеген.

Волк в овечьей шкуре. - Қой терісін жамылған қасқыр.

Играть с огнем. - Отпен ойнау.

Делать из мухи слона. - Түймейдейді түедей ету.

Когда рак на горе свистнет. - Түйенің құйырығы жерге, ешкінің құйырығы көкке жеткенде.

Как две капли воды. - Егіз қозыдай.

Приведенные примеры фразеологизмов подтверждают мысль о том, что какие-то черты и свойства фразеологии имеют не национально-специфический характер, а интернациональный, общий для всех языков мира. Мы видим, как пересекаются миры разных народов, видим в их сознании какую-то общую часть. Каждый из носителей казахского, русского языков обладает общечеловеческими ценностями.

Следующие представленные примеры фразеологизмов, перевод которых с первого языка фразеологизмом второго языка является адекватным по содержанию, но различным по структурно-компонентному составу.

Ложка дегтя бочку меда портит. - Бір қарын майды бір құмалақ шірітеді.

Словно аршин проглотил. - Оқтау жұтқандай.

Подливать масло в огонь. - Отқа май құю.

Встать с левой ноги. - Сол аяғымен тұру.

Как небо и земля. - Көкпен жердей.

Делать из мухи слона. - Түймейдейді түедей ету.

Родиться в сорочке. - Бақытты болып туу.

Кусать локти. - Опық жеу.

Таким образом, представленный нами языковой материал позволяет сделать вывод о взаимопроникновении языков и культур. Каждый фразеологизм, описывающий то или

иное сходное явление в языке, одновременно оказывается и проявителем особенностей национальных мировоззрений – и русского, и казахского.

Язык является орудием создания, развития, хранения (в виде текстов) культуры, и ее частью, так как с помощью языка создаются реальные, объективно существующие произведения материальной и духовной культуры. Язык и культура взаимосвязаны: 1) в коммуникативных процессах; 2) в онтогенезе (формирование языковых способностей человека); 3) в филогенезе (формирование родового, общественного человека).

Таким образом, в языке в большинстве своем закрепляются и фразеологизируются те аспекты, которые ассоциируются с культурно-национальными эталонами, стереотипами, мифологемами. Они как раз и формируют значение фразеологических единиц типа как в зеркале в значении «очень хорошо видно» (в основе ее значения лежит мифологема -то, что забыто человеком, но сохранено в сокровенных глубинах слова и сознания). При этом фразеологические единицы сами становятся культурными стереотипами. Уяснение национально-культурной специфики фразеологизмов тесно смыкается с проблемами осознания человеком мира («живого» и в исторической памяти) и отражением этого осознания в языке.

Итак, фразеологизмы прямо (в денотате) или опосредованно (через соотнесенность ассоциативно-образного основания с эталонами, символами, стереотипами национальной культуры) несут в себе культурную информацию о мире, социуме. Поэтому фразеологические единицы - своего рода «кладезь премудрости» народа, сохраняющий и воспроизводящий его менталитет, его культуру от поколения к поколению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Гумбольдт В. Язык и философия культуры. - М.: Прогресс, 1985. - 452 с.
- 2 Маслова В.А. Современные направления в лингвистике. - М.: Наука, 2008. - 272 с.
- 3 Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: Метод. руководство / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. - М.1990. - 264 с.
- 4 Балакаев М.Б., Кенесбаев С.К., Копыленко М.М. Русско-казахский фразеологический словарь. – Алма-Ата: Наука, 1985. - 228 с.
- 5 Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. д-р филол. наук В.Н. Телия. - М.: АСТ - ПРЕСС КНИГА, 2006. - 784 с.

ТҮЙІН

Мақалада фразеологизмдердің қазақ және орыс тілдеріндегі мәдени ерекшеліктері талданған.

RESUME

The author of the article discusses the cultural identity of phraseology of the Russian and Kazakh languages.



АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Абикенов М.Т. Шәкәрім атындағы Семей мемлекеттік университеті қазақ тілі теориясы және әдістемесі кафедрасының доценті, филология ғылымдарының кандидаты
- Абуев К.К. профессор кафедрасы Отчественной истории и АНК Кокшетауского государственного университета им. Ш. Уалиханова, доктор исторических наук
- Ақажанова А.А. С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті қазақ және орыс тілдері кафедрасының оқытушысы, педагогика ғылымдарының магистрі
- Аккулев А.Ш. доцент кафедрасы государственно-правовых дисциплин Евразийского гуманитарного института, кандидат юридических наук
- Алиева Ж. Шымкент қаласы Техникалық лицейінің қазақ тілі және әдебиеті пәндерінің мұғалімі
- Алметов Н.Ш. профессор кафедрасы педагогика и музыкального образования Южно-Казахстанского государственного университета им. М.Ауэзова, доктор педагогических наук
- Алпыспаева Г.А. доцент кафедрасы истории Казахстана КазАТУ им. С. Сейфуллина, доктор исторических наук
- Атаханова Л.М. Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті педагогикалық ғылымдар кафедрасының магистранты
- Әбдуәлиұлы Б. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-дың қазақ тілі білімі кафедрасының профессоры, филология ғылымдарының докторы
- Байманова Л.С. заведующая кафедрой иностранных языков Кокшетауского государственного университета им. Ш. Уалиханова, кандидат филологических наук, доцент
- Бейсенбекова Г.Б. Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті мектепке дейінгі және психологиялық-педагогикалық даярлық кафедрасының доценті, педагогика ғылымдарының кандидаты
- Возняк О.А. доцент кафедрасы уголовного, уголовно-исполнительного права и криминологии КАЗ ГЮУ, кандидат юридических наук
- Ескеева М.Қ. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-дың түркология кафедрасының профессоры, филология ғылымдарының докторы
- Жолмакова-Джарбулова Д.М. М.В. Ломоносов атындағы Мәскеу мемлекеттік университеті Қазақстан филиалының филология кафедрасының аға оқытушысы
- Жорабекова А.Н. старший преподаватель кафедрасы иностранных языков КазАТУ им. С.Сейфуллина, PhD
- Жумабекова Ш.Д. магистрант кафедрасы иностранных языков Кокшетауского государственного университета им. Ш. Уалиханова
- Жұмабекова Б.Қ. С.Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті шет тілдер кафедрасының доценті, филология ғылымдарының кандидаты
- Жұматаева Е.Ө. С.Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті педагогика және психология кафедрасының профессоры, педагогика ғылымдарының докторы, академик
- Загатова С.Б. профессор кафедрасы иностранных языков Евразийского гуманитарного института, кандидат филологических наук
- Имангаликова И.Б. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-дың дене шынықтыру және спорт кафедрасының аға оқытушысы
- Каженова Г.Т. заведующая кафедрой Отчественной истории и АНК Кокшетауского государственного университета им. Ш. Уалиханова, кандидат исторических наук

- Калимжанова Р.Л. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-дың әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану кафедрасының PhD докторанты
- Калменова Ж.Х. «Тұран-Астана» университеті педагогика және психологиясы кафедрасының магистранты
- Каримова А.Е. заведующая кафедрой истории Казахстана и зарубежных стран Павлодарского государственного педагогического института, кандидат исторических наук, доцент
- Карманова Ж.А. Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті мектепке дейінгі және психологиялық-педагогикалық даярлық кафедрасының профессоры, педагогика ғылымдарының докторы
- Кубеева З.И. старший преподаватель кафедры русской филологии ЕНУ им. Л.Н.Гумилева
- Кунанбаева Ш.Б. докторант PhD кафедрой Евразийских исследований ЕНУ им. Л.Н.Гумилева
- Қанатова Т.Қ. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-дың қазақ әдебиеті кафедрасының магистранты
- Қонақбаева У.Ж. Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық институты кәсіптік оқыту және бейнелеу өнері кафедрасының аға оқытушысы, PhD
- Құрман Н.Ж. М.В. Ломоносов атындағы Мәскеу мемлекеттік университеті Қазақстан филиалының филология кафедрасының профессоры, педагогика ғылымдарының докторы
- Құсайынова Ж.А. С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті тәрбие ісі жөніндегі проректоры, филология ғылымдарының докторы, доцент
- Нағымжанова Қ.М. «Тұран-Астана» университеті педагогика және психология кафедрасының профессоры, педагогика ғылымдарының докторы
- Мажинбеков С.А. М. Әуезов атындағы ОҚМУ-дың халықаралық қатынастар және саясаттану кафедрасының доценті, философия ғылымдарының кандидаты
- Насыритдинова Ә.Н. С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті қазақ және орыс тілдері кафедрасының аға оқытушысы, филология ғылымдарының кандидаты
- Нәби Л. Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті әлеуметтік және жас ерекшелік педагогика кафедрасының доценті, педагогика ғылымдарының кандидаты
- Омарова Д.К. Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті әлеуметтік және жас ерекшелік педагогика кафедрасының магистранты
- Оразалина Г.С. Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті мектепке дейінгі және психологиялық-педагогикалық даярлық кафедрасының магистранты
- Оразбек М.С. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-дың қазақ әдебиеті кафедрасының профессоры, филология ғылымдарының докторы
- Оразова А. Сырдария университеті педагогика кафедрасының аға оқытушысы, педагогика ғылымдарының кандидаты
- Орынғалиева Ш.О. Қазақ инновациялық гуманитарлық-заң университеті педагогика және психология кафедрасының аға оқытушысы, педагогика ғылымдарының магистрі
- Рабаданова Р.С. К.Г.Разумовский атындағы Мәскеу мемлекеттік технология және басқару университеті педагогика және психология кафедрасының доценті, педагогика ғылымдарының кандидаты
- Сагидолда Г. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-дың қазақ тілі білімі кафедрасының профессоры, филология ғылымдарының докторы



- Садықбеков Қ.А. Сүлейман Демирель атындағы университеттің түркітану кафедрасының меңгерушісі, филология ғылымдарының кандидаты, СДУ қауымдастырылған профессоры
- Саипов А. М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті кәсіпке баулудың теориясы және әдістемесі кафедрасының профессоры, педагогика ғылымдарының докторы
- Саймбетова Ж.Т. С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті кәсіптік білім беру кафедрасының PhD докторанты
- Сампиев И.М. заведующий кафедрой социологии и политологии Ингушского государственного университета, Республика Ингушетия, доктор политических наук, профессор
- Сарбасова Қ.А. С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті кәсіптік білім беру кафедрасының профессоры, педагогика ғылымдарының докторы
- Сарыбекова С.М. докторант PhD кафедрасы уголовно-правовых дисциплин ЕНУ им. Л.Н. Гумилева
- Саяхимова Ш.Н. старший преподаватель кафедры истории Казахстана КазАТУ им. С. Сейфуллина, кандидат исторических наук
- Сметова А.Т. Университет им. Джавахарлала Неру, Индия, PhD докторант
- Тлебалдина Н.Қ. Қазақ инновациялық гуманитарлық-заң университеті филология кафедрасының аға оқытушысы, педагогика ғылымдарының кандидаты
- Торыбаева Ж.З. Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті педагогикалық ғылымдар кафедрасының профессоры, педагогика ғылымдарының докторы
- Туксаитова Р.О. профессор кафедрасы казахского и русского языков КазАТУ им. С. Сейфуллина, доктор филологических наук
- Тусупбекова М. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-дың шетел тілдері кафедрасының доценті, педагогика ғылымдарының кандидаты
- Төртқараева Г.Б. Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті әлеуметтік және жас ерекшелік педагогика кафедрасының доценті, педагогика ғылымдарының кандидаты
- Түсіпбекова Ш.М. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-дың дизайн және инженерлі графика кафедрасының аға оқытушысы
- Тұрысбек Р. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-дың қазақ әдебиеті кафедрасының профессоры, филология ғылымдарының докторы
- Pyassova A.U. Master of pedagogical science, docent of the Eurasian Humanities Institute
- Zhussupova R.F. Candidate of pedagogical science, associated professor of the L.N. Gumilyov ENU