

Еуразия
гуманитарлық
институтының

ХАБАРШЫСЫ

Тоқсандық журнал
2001 ж. шыға бастаған



2020
№ 2
НУР-СУЛТАН

ВЕСТНИК

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. Айтқазин, 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. Загатова, ф.ғ.к., проф.
О.В. Иншаков, э.ғ.д., профессор
(Ресей Федерациясы)
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. Козин, 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.



МАЗМҰНЫ

СОДЕРЖАНИЕ

ТАРИХ

Аманбаев А.Ж., Мажиденова Д.М. К истории обучения казахских юношей в кадетских корпусах России.....	5
Еслямова А.З., Аубакирова Қ.Ш. XIX ғасырдың екінші жартысы мен XX ғасырдың басындағы қазақ өлкесіндегі діни өзгерістер және отарлық саясат.....	10
Есетов Н.Е. Историография вопроса земельных отношений в Казахстане начала XX века.....	16
Мүтәлі Ә.Қ., Бейсембаева С.Т., Байдалинова А.С. История формирования казахской диаспоры в Турции.....	22

ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯ

Сейітқазы П.Б., Рахимғалиева П.С. Кәсіпке бейімделу үдерісінде студенттердің құндылық бағдарының өзгеру ерекшеліктері.....	28
Исмаилова А.С., Байдақов А.К. Особенности разработки образовательных программ в области бухгалтерского учета и аудита.....	34
Иманова А.Н., Стукаленко Н.М. Смешанное обучение в системе повышения квалификации педагогов.....	39
Исмаилова А.С., Мелешенко Н.Н. Роль международного сотрудничества в повышении качества образования в сфере устойчивого сельского хозяйства и развития сельских территорий.....	44
Изакова А.Т., Алимбаева Р.Т., Капбасова Г.Б., Жансерикова Д.А. Ипохондрияға ұшыраған адамдардың ауруына қатынасы.....	49
Оңғарбаева М.Б., Шаушенова А.Г., Болашақ мамандардың кәсіби құзыреттілік деңгейлерін Ахметжанова Ш.Е., Аязбаев Т.Л. Блум таксондары негізінде қалыптастыру.....	56
Василишина Е.Н. Тренд цифровизации образования: тенденции и перспективы	60
Шахметова Д.С., Нұрғалиева А.Қ., Нұрғалиева А.Қ. Тұлғаның өзін-өзі тануында рухани-адамгершілік құндылықтардың алатын орны.....	66
Завалко Н.А., Сахариева С.Г., Изделеуова А.Б. Реализация субъект-субъектной парадигмы в системе высшего образования.....	72
Кусайнова М.А., Сәрсенбеков Н.Ж., Бастауыш сынып оқушыларын тәрбиелеуде қазақ халқының Қайырбек М.С., Әбілқасов Ғ.М. салт-дәстүрлері және халық педагогикасының элементтерін қолдану жолдары.....	78
Линник М.А., Зернов Д.Ю., Шлак И.Б., Студенттердің оқу процесі кезіндегі жүрек-қан тамыр Сотниченко Е.В. жүйесінің көрсеткіштер анализі.....	82
Naviy L., Nurmukhanbetova N.N., Mukasheva A.I. Inclusive education – rights to full life.....	87
Ақымбек Ғ.Ш., Муликова А.С., Тұлғаның даралық ерекшеліктеріне қарай музыкалық жанрларды Баймолдина Л.О. қабылдаудың психологиялық аспектілері.....	91
Туякова У.Ж. Формирование эмоционального интеллекта социального педагога в процессе волонтерской деятельности.....	96
Хамитова Д.С. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттер үшін отандық жоғары оқу орындарының қолайлылығы.....	102
Адилжанова К.С. Болашақ педагог-психологтердің кәсіби дамуындағы эмоционалды интеллектінің маңыздылығы.....	107
Орынғалиева Ш.О. Болашақ педагогтердің психологиялық құзыреттілігін қалыптастырудың педагогикалық шарттары.....	112
Джамбаева Ж.А., Жырымбаева К.К. Статус педагога: гендерный аспект.....	117
Боброва В.В., Капаят А.Ж. Коррекция проблемного поведения как одно из основных условий дифференцированного подхода к обучению детей с ООП.....	123

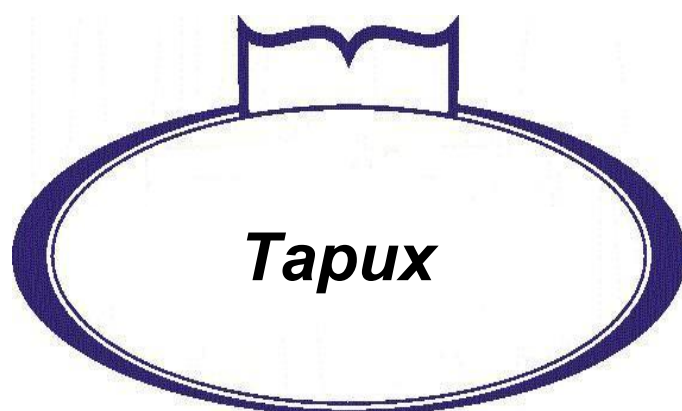
Бейсенбекова Г.Б., Мусаева Н.Н. Аутистік спектр ауытқулары бар балалардың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері.....	129
Бегманова Г.Т., Муслимова А.З., Бабулова Г.А. Методика преподавания информатики.....	138
Шалабаева Ж.С., Мейрбекова Г.П., Сапарқызы Ж. Болашақ бастауыш сынып мұғалімінің оқу іс-әрекетін жаңартылған білім мазмұны негізінде ұйымдастыру.....	144
Альбекова А.Ш., Омарова Г.Т. Роль преданий как одного из средств народной педагогики в современном поликультурном пространстве.....	149

ФИЛОЛОГИЯ

Иманбердиева С.Қ., Шормақова А.Б. Қазақстандағы онимдердің түркілік қабатының зерттелуі.....	154
Абылова Г.Е. Алтай тілдерінің синтаксистік жүйесі: қабыса байланысқан сөз тіркестері.....	163
Шоқабаева С.С. Атаулардың қалыптасуындағы уәждеменің қызметі.....	169
Муратбаева И.С. Халықаралық терминдер жүйесіндегі метафоралану үдерісінің өтуі жайында.....	174
Әбішева Ш.С., Жеткізгенова Ә.Т., Көшімова Б.Ә. Көркем шығарма және суреткерлік шеберлік.....	181
Тоқсамбаева А.О., Ахметжанова А.К. Ұлттық модернизмнің әдебиетте көрініс табуы.....	186
Алиясова А.В., Хамитова Г.А. Методика разработки уровневого онлайн курса «Easy English» для студентов неязыковых специальностей вуза.....	191
Жуанышпаева С.Ж., Ахметова Т.А., Кабденова А.К. Көркем туындыдағы поэтонимдердің номинациялық принциптері.....	197
Алпысбаева С.Т. Лингвистический аспект толерантности в политике Казахстана.....	202
Dyachenko O.V., Zhussupova R.F. To the problem of the development of multilingualism.....	208
Жумаханова А.Ж. Семантикалық қайта мән беру үдерістерінің топтастырылуы.....	214
Отарбекова Ж.К., Нуржанова Б.Н. Абай қарасөздеріндегі концептілер жүйесі арқылы ақынның тілдік тұлғасын тану (лингвостатистикалық талдау негізінде).....	221
Мәмбетов Ж. Жұбан Молдағалиевтың «Мен-Қазақпын» поэмасындағы тәуелсіздік мұраты.....	228
Танырбергенова Г.М., Ерғалиев Қ.С., Ерғалиева С.Ж. Кино тіліндегі мақал-мәтелдердің аударылым мәселесі.....	235

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 3.37.376

А.Ж. Аманбаев

Евразийский гуманитарный институт,
канд. ист. наук, профессор

Д.М. Мажиденова

Академия государственного управления при Президенте РК,
д-р ист. наук, профессор

К истории обучения казахских юношей в кадетских корпусах России**Аннотация**

В статье рассматривается история создания и функционирования Неплюевского и Сибирского кадетских корпусов и обучения в них казахских юношей, приводятся сведения об известных казахских выпускниках этих учебных заведений, а также дается оценка места и роли этих военно-учебных заведений в формировании казахской интеллигенции.

Ключевые слова: кадетские корпуса, Неплюевский кадетский корпус, Сибирский кадетский корпус,

Пажеский корпус, казахские юноши в кадетских корпусах России.

Формирование системы кадетского образования в Казахстане восходит к 40-м годам XIX века. К этому времени в состав Российской империи уже полностью вошли земли казахов Младшего, Среднего и частично Старшего жузов, уже был осуществлен переход к их управлению путем отнесения соответственно к двум ведомствам – Западно-Сибирскому и Оренбургскому, с разделением на округа (в Младшем жузе на три группы родов, приравненных к округам), волости и аулы во главе со старшими султанами округов, султанами волостей (в Младшем жузе султанами-правителями) и аульными старшинами.

В регионе также продолжалась интенсивная концентрация российских войск, в основном за счет казачьих формирований, для охраны внешних границ империи, обеспечения внутреннего порядка и последующего присоединения сопредельных территорий Восточного Туркестана и Средней Азии.

В этих условиях все более очевидной становилась необходимость подготовки из подростков офицерской смены для казачьих войск и нового поколения чиновников аппарата гражданского управления, в том числе и из представителей привилегированных слоев коренного населения. В этих целях открываются в 1844 году в Оренбурге Неплюевский, а в 1845 году в Омске Сибирский кадетские корпуса.



Оба корпуса создавались не на пустом месте, а путем реорганизации ранее функционировавших военных учебных заведений – Оренбургского Неплюевского военного училища (1825-1844 гг.) и *Училища Сибирского линейного казачьего войска* (1826 – 1845 гг.), в которые в отдельных случаях принимались и представители коренного населения. Так, Училище Сибирское линейного казачьего войска окончил Валиханов Шингис – отец будущего первого казахского кадета Шокана Валиханова. По данным авторитетного «чокановеда» профессора К.К. Абуева, в 1827 году ханше Айганым (вдове последнего хана Среднего жуза Вали и бабушке Шокана) «с немалым трудом удалось устроить Чингиса, подающего надежды своим прилежанием к учебе, в Омское казачье войсковое училище», по окончании которого в 1834 году он был избран старшим султаном открывшегося в том же году Аман-Карагайского округа с присвоением звания майора [1, 141]. Занимавший долгое время эту должность он впоследствии был переведен в чиновники Сибирского административного управления казахской степью, а в воинском чине одним из первых среди казахов был повышен до уровня полковника и удостоен титула наследственного дворянина [1, 152].

Если в разные годы в России в период до Октябрьской революции существовало в общей сложности около 50 кадетских корпусов и других похожих военно-учебных заведений для подростков, то в их иерархии по времени создания Неплюевский и Сибирский кадетские корпуса занимают соответственно 11 и 12 места [2] и потому вполне могут быть отнесены к категории старейших, а также, безусловно, к одним из самых первых среди корпусов губернского или областного типа.

Оба кадетских корпуса с самого начала были хорошо обеспечены учебными корпусами, казармами, библиотеками, спортплощадками и прочими сооружениями и оснащением, доставшимися им в наследство от военных училищ, на базе которых они создавались. В последующем их учебно-материальная база постоянно прирастала по мере необходимости за счет строительства новых и реконструкции (включая перестройки и пристройки) ранее существовавших помещений, замены устаревшего учебного оборудования и инструментов, а также регулярного пополнения библиотечного фонда.

В училище принимались потомки дворян, казачьих офицеров и других отличившихся на службе военнослужащих и чиновников различного уровня, а также дети купцов и религиозного духовенства.

Исходя из того, что имперский центр был заинтересован в размывании социальной структуры кочевого социума путем создания верноподданнической прослойки казахов-чиновников как проводников имперской политики в крае, то во вновь созданные кадетские корпуса частично принимались и подростки из привилегированных слоев казахского населения.

Содержались учебные заведения сначала на средства казачьего войска, а затем областного бюджета с привлечением и других источников финансирования (стипендий, учреждаемых частными лицами или группой лиц, включая казахское население края, полное возмещение затрат на обучение родителями обучающегося и т.д.).

Воспитанники корпусов разделялись на роты и эскадроны. В ротах обучались дети высших офицеров и крупных чиновников. В эскадроны определялись дети казаков, то есть выходцы из так называемой плебейской среды. Казахские юноши зачислялись, как правило, в эскадроны, обучались и воспитывались вместе с выходцами из казачьей среды.

Учебные планы предусматривали изучение обширного цикла как естественных (математика, физика, химия, биология), так и гуманитарных (русский язык и литература, иностранные языки, история, география и др.) дисциплин. В ротах делался акцент на изучение истории, религии и языков европейских народов (всемирная история, основы христианства, французский и немецкий языки), тогда как в эскадронах упор делался на историю, религию и языки азиатских народов (русский язык для казахов, основы ислама, арабский, персидский, татарский языки). Воспитанники обучались также строю,

гимнастике, плаванию, фехтованию, верховой езде, пению, танцам. В разные годы учебные планы кадетских корпусов, исходя из местных нужд, предусматривали преподавание и таких дисциплин, как минералогия, зоология, ветеринария, земледелие, лесоводство.

Продолжительность обучения была определена в шесть, а затем в семь лет. При этом для казахских юношей срок обучения сокращался на один год, так как они с 1851 года по распоряжению из Петербурга не переводились в выпускной специальный класс, где углубленно изучалось военное дело. Об этом же упоминает в своих трудах и Шокан Валиханов: «Горцы и киргизы (казахи – А.А.) не допускались в кадетских корпусах на специальные классы, где преподаются военные науки» [3, 72]. Казахские юноши освобождались от углубленного изучения военных дисциплин, поскольку в своей будущей карьере они были ориентированы на занятие должностей гражданских служащих или же на осуществление исследований в области истории, географии, этнографии и фольклора казахского и других народов Востока.

Следует, пожалуй, упомянуть и о сугубо внутреннем укладе жизни воспитанников корпусов. Речь идет о совокупности правил и порядков, выработанных самими кадетами, ими же контролировавшимися, а также соблюдавшимися всеми воспитанниками строго и неуклонно, и передававшимися из поколения в поколение. Именно этот неофициальный «кадетский кодекс чести», по мнению ряда авторов работ по истории кадетских корпусов, формировал, по сути, стержень понятия «кадетская душа» [4].

К числу наиболее распространенных категорических табу в упомянутом «кодексе» относились доносительство, угодничество, корыстолюбие, жадность, воровство, неказание помощи другому кадету, неопрятность внешнего вида в публичных местах, нарушение «честного кадетского слова», которые в основном соблюдались. Были, конечно, и такие традиции и ритуалы, как самовольные проводы всей ротой или эскадром до вокзального или станционного «перрона» отчисленных из корпуса кадетов или групповые «марш-броски» к месту конфликта по получении сообщения «Наших бьют!» из города, которые приносили головную боль офицерам и воспитателям. Но все же большая часть кадетских традиций с ранних лет ориентировала воспитанников соблюдать принципы товарищества, решительно реагировать на факты оскорбления собственной чести и достоинства, чтить свой мундир и воинский коллектив и своими поступками и поведением приумножать его авторитет.

Случаи систематического игнорирования кем-либо заповедей «кодекса» иногда становились предметом обсуждения в собственном кругу с привлечением в качестве «третейских» судей наиболее авторитетных кадетов из других подразделений. В таких разборках приходилось в свое время участвовать и Шокану Валиханову, который уже к концу первого года учебы сделался вожаком своего класса, а со временем заслужил признание и в среде старшеклассников. По свидетельству Г. Потанина, «весь эскадрон стал обращаться к нему за советом в делах особо тонких и щепетильных, в вопросах чести. Никто лучше его не мог рассудить спорщиков и дать правильный совет».

В 1866 году в связи с преобразованием Неплюевского кадетского корпуса в военную гимназию прием казахских детей был полностью свернут. Действительные причины, пожалуй, крылись в том, что имперский центр считал теперь нецелесообразным и даже вредным обучение казахских детей в военно-учебных заведениях. К этому времени по неполным данным в этом корпусе уже прошли обучение не менее 30 казахских юношей.

В Сибирском кадетском корпусе, куда казахских детей всегда принимали реже, доступ им все же не перекрывался до самого конца XIX века. Уже после Шокана Валиханова его окончили еще 10 человек, которые продолжили обучение в российских военных учебных заведениях следующей ступени [5, 171].

Как известно, к кадетскому типу образования относится также обучение в Пажеском корпусе. Достоверен факт обучения в нем четырех сыновей хана Букеевской Орды



Джангира - султанов Сахип-Герая, Ибрагима, Ахмед-Гирея и Губайдуллы, которые в 40-50-е годы XIX века окончили полный курс Императорского Пажеского корпуса с присвоением офицерских званий и присуждением княжеского титула [6, 28- 31, 34, 36-43, 46].

С началом нового XX века в кадетских корпусах России казахские дети уже не учились.

Таким образом, есть основание утверждать, что в XIX веке не менее 44 казахских юношей получили кадетское образование, многие из которых оставили заметный след на военной и гражданской службе, а также в сфере науки и культуры своего времени. Вот имена некоторых из них:

- Валиханов Шокан Чингисович, выпускник 1853 года Сибирского кадетского корпуса, военный разведчик и аналитик, крупнейший российский энциклопедист, историк, этнограф, фольклорист, организатор азиатской науки;

- Жангиров (Чингисхан) Губайдулла – первый казах генерал регулярной русской армии, российский военачальник, основатель и первый руководитель войск связи в России, активный участник русско-турецкой войны 1877-1878 годов, генерал от кавалерии, в Георгиевском зале Московского Кремля на белокаменной стене высечена его фамилия, выпускник 1856 года Императорского Пажеского корпуса;

- Бабаджанов Мухаммед-Салих – выпускник 1851 года Неплюевского кадетского корпуса, казахский общественный деятель, просветитель, этнограф, второй после Ш. Валиханова член-сотрудник Российского Императорского географического общества, первым из казахов награжден серебряной медалью этого общества за значительный вклад в развитие этнографических исследований;

- Джантюрин Сейтхан – выпускник 1855 года Неплюевского кадетского корпуса, чиновник областного правления Оренбургских казахов, дослужился до чина подполковника, за службу награжден орденами св. Анны 3-й степени и св. Станислава. Большой знаток истории и культуры казахов, собиратель ценнейших материалов о языке, литературе, верованиях и обычаях казахского народа, автор ряда статей в «Записках» Оренбургского отделения Русского географического общества, благодаря чему не были утрачены богатейшие тексты казахских песен XVIII-XIX вв. и образцы устного народного творчества, постоянный корреспондент управления Российского коннозаводства, автор уникального труда «Очерки киргизского коневодства», опубликованного в 1883 году в «Журнале коннозаводство».

Таким образом, Неплюевский и Сибирский кадетские корпуса сыграли значительную роль в появлении первой кагорты по-европейски образованной казахской молодежи и тем самым заметно способствовали формированию уже к концу XIX века казахской интеллигенции. Безусловно, они являли собой также определенную веху в предистории кадетского типа образования и современного Казахстана.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Абуев К.К. Чокан Валиханов и его современники. Монография. – Кокшетау: КГУ им. Ш. Валиханова, 2016. – 386 с.
- 2 История российского кадетства. 1701-1917 // Портал История. РФ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://histrf.ru/lyuboznatelnim/cadet-history-museum/cadet-history-1701-1917>. - 19.04.2020.
- 3 Валиханов Ч.Ч. Собр. соч. в 5-ти тт. Т. 4. – Алматы, Главная редакция Казахской советской энциклопедии, 1985. – 461 с.

- 4 1-й Сибирский Императора Александра I кадетский корпус [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ruscadet.ru/history/rkk_1701_1918/1883_1918/sibir/comm/htm-19.04.2020
- 5 Бейсенбайұлы Ж. Чокан Валиханов. Историко-биографическое повествование. – Астана: Фолиант, 2016. – 752 с.
- 6 Мукатаев Г.К., Ирхина М.В. Султан Губайдулла Чингисхан полный генерал от кавалерии. Документы и материалы. – Санкт-Петербург: Издательство М.В. Ирхиной, 2003. – 160 с.

ТҮЙІН

Мақалада Неплюев және Сібір кадеттік корпустарының қалыптасуы мен қызметінің және онда қазақ жасөспірімдері оқуының тарихы қарастырылған, осы оқу орындарының қазақтан шыққан әйгілі тұлғалары туралы мәліметтер келтірілген, сонымен қатар осы әскери оқу орындарының қазақ интеллигенциясының қалыптасу алғышарттарының пайда болуындағы орны мен роліне баға берілген.

RESUME

In this article the author considers the history of creating and functioning of the Neplyuyev and Siberian cadet corps and training of the Kazakh young people in them.

The author gives the data about the famous Kazakh graduates of these educational establishments and gives assessment of the place and role of these military – educational establishments in forming the prerequisites of the Kazakh intelligentsia.

А.З. Еслямова

Еуразия гуманитарлық институты,
гум. ғыл. магистрі

Қ.Ш. Аубакирова

Еуразия гуманитарлық институты,
тар. ғыл. канд., доцент

XIX ғасырдың екінші жартысы мен XX ғасырдың басындағы қазақ өлкесіндегі діни өзгерістер және отарлық саясат

Аннотация

Мақалада тарих ғылымындағы өзекті тақырыптардың бірі – қазақ халқының рухани өміріндегі діни өзгерістер қарастырылады. Патша үкіметінің қазақ халқының әлеуметтік-экономикалық мәдени дамуын барынша тежеп, пәрменді орыстандыру, шоқындыру саясатын үдете түскендігі жайлы талданады.

Түйін сөздер: дін, жәдидшілдік, отарлау, шоқындыру, мешіт, медресе.

Қазақ халқының рухани дәстүрлері өзінің зерттелуі жағынан жас болғанымен, даму тарихы өте ерте дәуірлерге кететін, өзіндік бастан кешкен кезеңдері бар дәстүр. Қазақ халқы қанша жасаса, оның руханилығы да сонша жасап, талай дәуірлерді артқа тастады. Әрбір халықтың рухани дәстүрлері ғасырлар бойы даму барысында жасалған, ұрпақтан-ұрпаққа ауысып отыратын мұра. Басқа халықтар сияқты, қазақ халқының да өзіне тән тарихы, бастан кешкен өрлеу сатылары, лайықты мәдени мұрасы, рухани дәстүрлері бар.

XIX ғасырда Ресей империясының отаршылдық әрекеттері қазақ қоғамының дәстүрлі жағдайын өзгертті. Көшпелі тіршіліктің аясы тарылып, қоғам дағдарысқа тап болды.

Патша әкімшілігін толғандырған тағы бір мәселелердің бірі – қажылыққа бару болды. Өйткені XIX ғасырдың аяғында қажылықтың өріс алуы қазақ даласында ислам дінінің ықпалын күшейтетін фактор еді. «Алайда, кейбір орыс шенеуніктерінің пайымдауынша, қазақ даласындағы қажылықты реттеу экономикалық табыс көзіне айналуы тиіс болды. Бірақ, Ресей патшалығы алғашында ислам дінін қолдау саясатынан бас тартып, орыстандыру және шоқындыру саясатына ауысуы да қажылыққа деген көзқарастың өзгеруіне себеп болды» [1, 8].

Сондықтан патша үкіметі қазақ даласында ислам дінінің тереңдеп дамуына және қажылыққа баруға мүмкіндігінше шек қоюға тырысып бақты. Осыған байланысты 1868 жылға дейін Орынбор мұсылман Діни жиналысы құзырында болған қазақтардың діни мәселесі енді жергілікті

әкімшіліктерге тапсырылды. Қажылықты реттейтін де бірнеше ережелер де қабылданды. «XX ғ. басында «Временные правила о паломничестве мусульман» атты құжат пен осы мәселеге байланысты Ішкі істер министрінің тағы басқа да қосымша құжаттары бойынша мұсылмандардың қажылық құқықтары православия дініндегі христиандардың Иерусалимге ғұрыптық сапарына байланысты құқықтарымен ресми теңестірілді» [2, 11]. Қабылданған бұл реформаға байланысты қажылыққа барушылардың саны қазақтар арасында жыл сайын артып отырды.

Сонымен қатар, патша әкімшілігі татар тіліндегі діни оқулықтарды таратуға тыйым салынып, цензура дегенді енгізді. Мысалы, К.П. Кауфман Халық ағарту министрі граф Д.А. Толстойға жіберген ашық хатында былай деп жазған: «Маған әр түрлі мұсылман басылымдарын сататын қазан татарлары туралы мәліметтер жиі кездеседі. Атаулы басылымдар арзан, ол болса көшпелі халық арасында тегін таратуға мүмкіндік береді. Менің ойымша, осы кітаптарды үгіттеу Орта Азияда біздің саясатымызға жағымсыз әсер етеді. Жылдар сайын арзан басылымдар мен сауда жүргізетін қазан татарларының арқасында қырғыз (қазақ – А.Е.) халқы арасында ислам нығайып келеді. Ұлы мәтебелі, сізден Ішкі істер министрлігімен, басылым әкімшілігімен хабарласып, оларға мұсылман басылымын шектеуі туралы сұрауыңызды өтінемін» [2, 105].

XIX ғасырдың соңы мен XX ғасырдың басында патша үкіметі мұсылман халықтарының, әсіресе, қазақ халқының әлеуметтік-экономикалық мәдени дамуын барынша тежеп, пәрменді орыстандыру, шоқындыру саясатын үдете түсті және оған мүмкіндігінше тежеу салып, қатал қадағалануға алынды. Мешіт, медреселерді рұқсатсыз тұрғызылуына тыйым салынды, олардың жабылуын көздеп, медреселерде орыс тілін оқу ең басты міндет деп енгізілді. Ал мешіт, медреселердегі молдаларды отаршыл үкіметтің өзі тағайындайтын болды. Бұл көрсетілген міндеттер орындалмаған жағдайда жергілікті әкімшілік органдары мешіт медреселерді жабуға құқылы болды. Мәселен, Ақмола облысының әскери губернаторы Дала генерал-губернаторына жазған мәлімдемесінде «Петропавл уезінің Станов болысында төрт мешіт бар, олардың екеуі рұқсатсыз тұрғызылған. Ішкі істер министрлігінің № 6500 түсіндірмесі бойынша бұл үш, соның ішінде біреуі рұқсат етілген, мешіттер жабылуы тиіс» [3, 9 п.] – деп берілген.

Патша өкіметі мектеп–медреселерге мүлде теріс көзқарас ұстанды. Олардың айтуынша: мектептерде әрбір кластарға арналған оқулықтар белгіленбеген, нақты бағдарламасы, келесі курсқа өтуге арналған белгілі бір кезеңі жоқ, сондықтан да бұл оқу орындарында ұзақ уақыт білім алған адамдар әлі де болса, қараңғы және сауатсыз болып қала береді деген. 1874 жылы барлық Қазақстан мұсылман мектептері мен медреселері Халық ағарту министрлігіне бағындырылды [4, 2-6-пп.].

Мәселен, 1872 жылы Ақмола облысында 10 мектеп-медресе жұмыс істеген. Онда жалпы 365 оқушы оқыған, олардың 321-і ер бала, ал 44-і қыз бала еді. Яғни, Петропавлда 7 мұсылман мектебі, олардың 4-еді ер балаларға, 3-еді қыз балаларға арналған, Көкшетауда 2 ер балаларға арналған және Ақмола қаласында бір ер балалар мектебі болды [5, 25-26]. Сонымен қатар патша үкіметі 1876 жылы орыстандыру саясатының тағы бір жолы ретінде мұсылман оқу орындарына орыс сыныптарын енгізу туралы шешім қабылдады. Бірақ, қандай да болмасын шектеулерге қарамастан, мұсылман оқу орындары Ақмола облысында да аз да болса өз қызметтерін жалғастыра берді. Мұсылман мектептерін полицейлік бақылауға беріп, қадағалап отырды [6, 88-89 пп.].

Қазақтар балаларын мектеп-медреселерде оқытқысы келетін ата-аналар бұған уезд бастықтарынан арнайы белгілеген куәлік түрінде рұқсат қағаз алуға міндетті болды. Патша үкіметі жаңадан мектеп-медреселерді ашуға рұқсат етпеді. Дәстүрлі мектептер мен медреселер өз қызметін орыс тілі мұғалімі бар орыс кластары болған жағдайда ғана жұмыстарын жалғастыруға мүмкіндік берілді. Егер де куәлік алудан бас тартқан ата-аналарға айыппұл салынып, немесе жазаға тартылатын болған. Мысалы, олар бірінші рет 10 сом көлемінде, екінші рет 30 сом айып төлеулері тиіс болатын. Ал үшінші ретте 5



тәуліктен 15 тәулікке дейін қамалып, олардың балаларын мұсылман мектептерінде оқытуға мүлдем тыйым салынды.

Сол кезден бастап мектептер мен медреселерді басқаратын меңгерушілер инспекторларға әрбір жылда оқу орындарында оқитын оқушылардың тізімін дәлме-дәл жазып, тапсырып тұрулары қажет болды. «Молдалар мен медреселерді басқаратын адамдар инспекторға өз сабақтарының оқу құралдары мен басшылықтары айқын көрсетілген бағдарламасын табыс етуге мәжбүр етілді. Жаңа мектептер мен медреселер ашу туралы өтініштер де инспекторға берілетін болды. Ол өз кезегінде бұларды округ тәрбиешісіне табыс ететін, егер өтініш жасаған кезде: а) мектептерді немесе медреселерді құрушылар есебінен орыс класын ұстау туралы міндеттемелер; ә) ашылатын мектептерді немесе медреселерді материалдық жағынан жеткілікті дәрежеде қамтамасыз етуге арналған құжат көрсетіліп, тілек білдірілген жағдайда ғана мұсылман оқу орнын ашуға рұқсат етілетін» [7, 48-49]. Яғни, дәстүрлі мұсылман оқу орындарына көптеген қатаң талаптар қойылды. Бұл жай ғана талап болған жоқ, сонымен қатар, отаршыл әкімшілік тарапынан қатаң қудаланды. Мектептер мен медреселердің жалпы саны Ақмола облысында, 1896 жылы 13-ке жеткен, онда 547 оқушы оқыған, [8, 5] Ал, 1898 жылы – 11 мектеп-медресе, оқушының саны 425, [8, 10] 1907 жылы – 15, 970 оқушы білім алған болатын [8, 12].

Патша жарлықтары бойынша болыста тек қана 1 молда мен 1 мешіт болуы тиіс еді және мұсылман діни басқармасы әр жыл сайын ашылған медреселер, ондағы ұстаздар мен шәкірттер жайлы мәлімет беріп отыруы тиіс болды. [9, 1-2 пп.] Егер заңға қайшы келетін мектеп – медреселер болса оларды бірден жауып тастаған еді. Мәселен, Көкшетау уезіндегі медресе жайлы мына деректе: «Существующая ныне в Кокчетавском уезде медресе, уклонившийся в своей практике от преподанных Министерством Народного Просвещения правил, был оставлен лишь до конца текущего учебного года, а затем был закрыт...» [10, 43 п.].

Қазақстанда соның ішінде солтүстік Қазақстанда шоқындыру саясаты қарқынды түрде жүргізіле бастады. Жергілікті қазақ халқының арасында христиан дінін уағыздаумен, оларды шоқындырумен қазақ жерінде ашылған миссиялар жұмыс атқарды. Қазақтарды христиан дініне көшіруді шіркеу қызметкерлері жүргізді. 1881 жылы Қырғыз діни миссиясы ашылды. Қазақстанның солтүстігінде орналасқан Тобол епархиясы көптеген қалаларда: Көкшетау, Петропавл, Атбасар, Ақмола, Қарқаралы, Омбыда өзінің діни миссияларын ашты. Оның бастамасымен 1883 жылдан бастап-ақ Қазақстанда 14 миссионерлік стан пайда болып олардың жанынан қазақ балаларына арналған 17 миссионерлік мектеп ашылған [11, 31]. Христиан дінін уағыздауда елеулі жетістіктерге жету үшін миссионерлік стандрдың жанынан училиелер, жетімханалар, госпитальдер салыну қажет деп саналды, бұл қазақтарды орыстардың христиан дініне бет бұрғандарға қаншалықты қайырымды екендігіне және төзімділігіне сендіруі тиіс еді.

XIX ғасырдың басынан бастап отаршылдар қазақтардың жерін тартып алды, сондықтан да бұқара халықтың шаруашылығы күйзелді. Патша үкіметі қазақтардан алым-салықтың түрлерін көптеп алды, сонымен қатар, өзіміздің бай-шонжарларымыздың озбырлығы халықтың жағдайын нашарлатып жіберді. Міне, осы жағдайды пайдаланған патша өкіметі шоқынған қазақтарға көптеген көмектер беріледі деп елдің ішінде іріткі салды. Соған сенген кейбір қазақтар шоқына бастады. Бұл жайлы Қ.Кеменгерұлы өз зерттеуінде кейбір қазақтардың христиан дінін қабылдаған фактілерін көрсете келе, бірақ ондайлардың аз болғандығы, тек өте кедейленген, әлсіз топтардан ғана шыққандығы туралы былай жазады: «Дүниеге қызығып орыс қалаларындағы қазақ жұмыскерлерден, ашаршылық жылдарда өлім халіне жеткендерден, рудан пана таба алмай қалаға тығылған ғашық жарлардан бірен-саран шоқынғандар болды. Бұлардың ішінен де көбі біраз жыл тұрып, сахараны сағынып, қайтадан қазаққа шығып кетті» [12, 59].

Миссионерлер шоқындыруды ойдағыдай жүргізудің тиімді бір жолы, қазақтарды орыс шаруаларымен араластырып орналастыру мен казак сословиесіне енгізу деп қарады. Мысалы, «1896 жылы Ақмола облысында 99399 жаңа қоныстанушылар тұратын 132 село болды, ал 1900 жылы селолардың саны 200-ге, көшіп келушілердің саны 16009-ға жетті» [13, 14]. Қазақтарды шоқындырудан бұрын патша өкіметі қазақ халқынан басқа (татар, шуас, мордва, башқұрт, саха, ноғай тағы басқа) халықтарды шоқындыруда көптеген тәжірибе жинақтаған еді [14, 46]. Әрине, бұл халықтарды шоқындыруда күштеу, алдап-арбау жолдарын ұстанды. Халық арасында бұған қарсылықтар да көрсетіп жатты.

Патша өкіметінің бұратана халықтары үшін ашылған аралас мектептерде қазақ халқын сауаттандыру, ғылым, білімге үйрету емес, керсінше, отарлаушыларға күнделікті саяси-элеуметтік мұң-мұқтаждарына жұмыс істейтін төменгі дәрежелі қызметкерлер даярлау мақсатын ұстанды. Орыс-қазақ мектептер, мұғалімдер семинариясы, тағы басқаларында шамаға қарай миссионерлік ағартушылық мақсатта ұстап отырды [13, 20]. Осы кезеңде отарлық езгіге қарсы қарулы көтеріліс жүріп жатса, екіншісінде ұлт азаттық күрестің ондай түрі аяқталып, енді екінші кезеңі басталды. Бұл кезең жәдиттік қозғалыстың дүниеге келуімен сипатталады.

Жәдиттік қозғалыс біз зерттеп отырған өлкеде, әсіресе Көкше жерінде де насихатталған болатын. Бұл идеяны ағартушы, мұсылманшылықтың шапағатын жоюға бүкіл өмірін арнаған Науан Хазірет бірден қабылдап, оны Көкше жеріне іске асыру жұмысымен айналысты. Наурызбай Таласұлы, халық арасында Науан Хазірет деп аталған. Ол 1843 жылы Баратай ауылының маңындағы Жылкелді өңірінде Талас Құтболат ұлының отбасында туған. Шыққан тегі Қарауыл руының Есенбай-Шұңғырша тармағынан [14, 6]. Жастайынан зерек Наурызбай ауыл молдасынан хат танығаннан кейін, Қызылжар медресесінде оқуын жалғастырады. Оны үздік оқып бітірген соң, ол ерекше дарынды түлек ретінде сол кездегі діни жоғарғы оқу орны Бұхар медресесіне жолдама алады. Он бес жыл оқып, медресені де үздік бітірген Наурызбайды медресе ғалымдары мұсылман дін орталығы болған Бағдат шаһарына жібереді. «Онда ол ұстаздық етеді. Бірақ көкшетаулық мұсылмандар қауымы Солтүстік Қазақстан өңірінде жоғарғы білімді имамның жоқтығын тілге тиек етіп, Наурызбайды еліне қайтаруды өтінеді. Бұл өтініштері орындалып, ол еліне қайтарылады». Бұл туралы Әлихан Бөкейханов: «Науан 15 жыл Бұхарада оқыды, сонда жоғары мектепті бітірді. Өзінің ерекше дарындылығының арқасында карьерасын жасады. Науан Бұхарада жоғары мектепте сабақ оқытушы қызметінде жүргенде, көкшетаулық қазақтар ерекше делегат жіберіп оны шақыртып алды» - деп жазды [15, 74].

Міне, осындай жағдайда Науан Хазірет те халық арасында дін-исламның, ұлттық дәстүрдің қорғаушысы ретінде үлкен беделге ие болды. Ол ислам дініне Ресей патшалығының орыстандыру, шоқындыру саясатына қарсы тұра алатын рухани күш ретінде қарады. Бірақ Науан Хазірет бастаған мұсылмандар қозғалысында рухани-адамгершілік идеялары саяси талаптардан басым болғандығы шабуылдан гөрі, қорғанысқа бейімделген еді. Гектограф арқылы көбейтілген үндеулерде заңға қайшы әрекеттерге шақыру туралы айтылмайды [13, 17]. Ал бұл қозғалыстың негізгі мақсаты: ислам дінін ұстануға патша үкіметінен рұқсат алу, ұлттық мектептер ашу, қазақтың әдет-ғұрып, салт-дәстүрлерін ислам діні рәсімдері бойынша жүзеге асыру болатын. Патша үкіметі бұл істердің барлығы заңға қайшы деп тауып, жауапқа тарту жолдарын қарастыра бастады. Бұл жайлы мұрағат деректеріне сүйене отырып жазған тарихшы Қ. Абуев «Науан Хазірет» атты кітабында былай деп жазған: «1901 жылғы 20 мамыр күні ояз бастығы келіп, Таласовтың қызметіне тыйым салынады деп, іс қағаздарын алып кеткен. 19-ші қыркүйек күні 7 болыстың өкілдері бас қосқан төтенше съезде жиналады. Ол жиналыста сөйлеген сөзінде ояз бастығы: «Сендерде, киргизде, дін жоқ, бұдан былай шарифат жолымен іс атқаруға тыйым салынады» [13, 20]. Әрине, бұған қарсы шыққан халық жоғарғы жақтарға хат жолдай бастайды. Ал жергілікті әкімшілік Н.Хазірет пен оның шәкірті Ш. Қосшығұловты қудалай бастайды. Болған жағдай туралы Ақмола облысының әскери



губернаторы дереу дала губернаторына телеграф соғып, Көкшетау оязының бастығына мынадай нұсқау берген: «Тез арада Көкшетаудағы мешіт жанынан заңсыз ашылған интернатты жауып, ондағы оқушыларды таратып жіберу, молла Таласовтың үстінен заңсыз бақылау жасау қажет» [13, 21].

Тиісті органдардың жауабы көп күттірген жоқ. Ішкі істер министрлігінің 1903 жылы 17-ші шілдедегі арнаулы мәжілісі молла Таласовпен қамауда отырған оның көмекшісі Қосшығұловқа «үкіметтің қаулыларына қазақтарды қарсы қоюшылар» деп айып тағылды. Ішкі істер министрі қол қойған бұл қаулыда былай делінген: «Аталған екі адам Шығыс Сібірге жер аударып, Иркутск генерал-губернаторының қарамағына жіберілсін. Қосшығұловқа – 5 жыл, Таласовқа – 3 жыл мерзім кесілсін. Шешім 1903 жылдың 12-ші маусымынан күшіне енсін» [16, 23 п.].

Бұл тұлғалардың жер аударылуы халықтың ашу-ызасын тудырып, оларды азат ету туралы министрлікке дейін қазақ зиялы қауым өкілдерінің (Ә. Бөкейханов, М. Сердалин) жазған өтініштерінің нәтижесінде Н. Хазірет пен Ш. Қосшығұловтың мерзімінен бұрын бостандыққа шығуына қол жеткізді. Айдаудан келген соң, Н. Хазірет Көкшетау қаласындағы мешіттің имамы қызметін жалғастырады. Ал Ш. Қосшығұлов болса, саясатпен айналасуға кірісті. Ол Ресейдегі 1906-1907 жылдары шақырылған Мемлекеттік 1-ші және 2-ші Думаға депутат болып сайланды.

Қорыта айтсақ, XIX ғасырдың аяғы мен XX ғасырдың басындағы қазақ қоғамының діни сана-сезімінде кең түрде таратылған мұсылман діні мен христиан діні идеологиясы қамтылған кезең болатын. Сонымен бірге Ресей патша отаршылдары қазақ халқының жері мен оның табиғи байлығын иеленіп қана қойған жоқ, олар қазақтарды рухани жағынан да отарлады: орыстандыру, шоқындыру, қазақ тілінен, дінінен айыру шаралары жүзеге асырылды. Соның нәтижесінде, қазақ халқын ата-баба дінінен, тілінен, әдет-ғұрыпынан, салтынан, дәстүрінен айырылу процесі басталған еді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Қазақстандағы ислам діні: қажылық (XIX-XX ғ.басы) // Материалдар жинағы. Құрастырған: Г.Р. Мұхтарова. – Алматы: Баспалар үйі, 2009. - 592 б.
- 2 Эгамбердиев М.Ш. XIX ғ. соңы мен XX ғ. басындағы Түркістандағы мұсылмандық білім және Ресей империясы // ҚазҰУ. Тарих сериясы. - 2009. - №4 (55). - 104-109 бб.
- 3 ҚР ОММ. 64-қор. 1-тізбе. 3555-іс. 9 п.
- 4 ҚР ОММ. 64-қор. 1-тізбе. 3425-іс. 2-6-пп.
- 5 Алибеков К.Б. О мусульманских школах в Акмолинской области во второй половине XIX века // “Валихановские чтения – 8” материалы Международной научно-практической конференции. – Кокшетау, 2003. – С. 24-26.
- 6 Пірманов Ә., Қапаева А. Қазақ интеллигенциясы. - Алматы: Атамұра, 1997. – 160 б.
- 7 Обзор Акмолинской области за 1896 г. Ведомость №8. – Омск, 1897. – 44 б.
- 8 ҚР ОММ. 369-қор. 1-тізбе. 3713-іс. 1-2-пп.
- 9 ҚР ОММ. 369-қор. 1-тізбе. 3713-іс. 43-пп.
- 10 Асылбеков М.-А.Х., Жаркенова А.М. Население Казахстана в конце XIX – начале XX вв. (1897-1917 гг.). – Алматы: Өркениет, 2001. – 31 б.
- 11 Кеменгерұлы Қ. Таңдамалы. – Алматы: Өлке, 2002. – 240 б.
- 12 Абуев К.К. Науан Хазірет. Көкше Арыстары. – Көкшетау, 2001. – 145 б.
- 13 Жакыпбек С. Қазақ қалай шоқындырылды? // Ақиқат. – 1997. № 3. – 46-49 б.
- 14 Абуев К., Еслямова А., Осипова Ж. Науан Хазірет және Ш. Қосшығұлов // “Шоқан тағылымы – 8” Халықаралық ғылыми-практикалық конференцияның материалдары. – Көкшетау, 2003. – 6-8 б.
- 15 Бөкейханов Ә. Шығармалар жинағы. – Алматы: Қазақ энциклопедиясы, 1995. – 478 б.



16 ҚР ОММ. 369-қор. 1-тізбе. 871-іс. 23-п.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются изменения в религиозно-духовной жизни казахского народа во второй половине XIX – начале XX вв.

RESUME

The authors of the article consider the changes in the religious – spiritual life of the Kazakh people in the second half of the XIXth and the early XXth centuries.



Н.Е. Есетов

Актюбинский региональный
государственный университет
им. К. Жубанова,
докторант PhD

Историография вопроса земельных отношений в Казахстане начала XX века

Аннотация

В статье рассматривается вопрос изучения аграрной истории и земельной политики в Казахстане. Автор представляет исследования современных историков по истории земельных отношений в различных аспектах. Делает сравнительный анализ вопросов регулирования земельных отношений. Кроме того, в статье описывается проблематика изучения аграрного развития Казахстана отечественными исследователями. Подготовлен небольшой обзор материалов по истории переселения, землеустройства и земельной политики.

Ключевые слова: земельная политика, земельные отношения, правовое регулирование, Российское правительство, аграрная история.

В современном мире земельная политика и земельные отношения, а также их место в социально-экономической структуре общества определяются конституционными основами. Как известно, земельная политика как система мер регулирования, реализует право собственности на землю с целью обеспечения наиболее эффективного варианта использования земли в интересах максимального удовлетворения текущих и будущих потребностей общества. Поэтому, формируя модель социально-экономического развития общества, невозможно обойти проблему земельных отношений.

Истоки формирования земельных отношений и их правовое регулирование в современном Казахстане, как исторический опыт его развития, берут свое начало со времен Чингис хана, когда формы собственности и использования земли полностью зависели от почвенно-климатических условий территорий. К примеру, в южных регионах Казахстана, в период средневековья, существовали все формы собственности на землю, в остальных регионах господствующей формой была общинная собственность. Земли принадлежали ханам, биям и их приближенным; являясь верховными собственниками земли, они выполняли функцию перераспределения земельных массивов в пределах подвластных им территорий. Отдельная

группа казахстанских исследователей отрицает феодальную собственность на землю. Основываясь на сообщениях Абилгазы, они утверждают, что земли распределялись как дары между потомками Чингис хана. Все споры в земельных отношениях решались и безоговорочно утверждались ханом. Так продолжалось до вхождения казахских земель в состав Российской империи. После чего все земли были объявлены собственностью Российской империи. В результате осуществления Российским правительством политики освоения казахских земель и их колонизации сформировалось правовое и хозяйственное регулирование земельных отношений в казахском обществе.

Бесспорно, в начале XX века существовало правовое регулирование земельных отношений в системе мер регулирования, но сам процесс землеустройства крестьян-переселенцев и казахов-шаруа на территории Казахстана происходил не в пользу местных жителей, демонстрируя, как исполнительная власть выполняла на местах указы царского правительства. В рассматриваемый период казахское население переходило к оседлости, вступало в тесные социальные, в том числе и хозяйственно-культурные, контакты с переселенцами. Так, в данной статье на основе эмпирического материала освещаются проблемы земельных отношений казахов на фоне социальных разногласий.

Вместе с тем, изучение истории земельных отношений и внедрение результатов современных научных достижений являются важным фактором развития экономики современного Казахстана, так как потенциальные возможности упомянутого фактора при параллельном использовании передовых технологий могут повлиять на развитие аграрной политики. В этой связи очень важно учесть, что описание истории земельных отношений начала XX века и определение их положения в общей структуре социальных отношений остается весьма актуальным для современной науки, так как это делает более полным исследование процесса развития казахских хозяйств и в настоящее время имеет немаловажное значение для повышения роли функционально-регулятивных возможностей и расширения сферы воздействия земельного права.

По словам А.Х. Хаджиева и Е.Ш. Рахметова, «В Концепции правовой политики РК от 20 сентября 2002 г. отношения собственности, рыночного оборота земель были выведены за пределы действия земельного права, с соответствующим включением их в сферу гражданско-правового регулирования. Указанное, не в последнюю очередь, произошло из-за неразработанности четких теоретических конструкций относительно структурно-функциональной, институциональной сущности земельного права, его места в системе национального права» [1, 79].

В последнее десятилетие XX века возник заметный интерес к изучению социальных представлений о прошлом, которые существуют в современном обществе. Издан ряд фундаментальных трудов и научно-исследовательских работ, в которых нашли свое отражение исторические преобразования начала XX века, связанные с проникновением капиталистических отношений и круто изменившие традиционный уклад жизни казахского общества.

Историю дореволюционных аграрных отношений в Казахстане широко осветил П.Г. Галузо. Он впервые в казахстанской науке представил полное историографическое исследование проблемы аграрного развития в период переселенческого движения. К сожалению, в работах П.Г. Галузо проблема изучения специфики аграрного вопроса в Западном Казахстане не получила систематического описания [2].

Одним из первых концептуальных исследований проблемы аграрного развития Казахстана и противоречий в казахском ауле в период переселенческой политики российского правительства была монография Б. Сулейменова «Аграрный вопрос в Казахстане последней трети XIX – начала XX вв.». На основе широкого круга источников он отмечал, что главная причина обострения аграрного вопроса в Казахстане в начале XX века была связана с политикой массового изъятия земель у казахского народа со стороны царизма и байства. В работе Б. Сулейменова подчеркивается, что в начале XX века, в



частности, в годы первой русской революции, земельный вопрос во многом был определяющим в борьбе казахских шаруа за свободу. Однако вопрос о трудовом взаимовлиянии между казахским народом и переселенцами именно как отдельный аспект исследования занимает у автора незначительное место [3].

Позиция современных казахстанских исследователей по проблемам аграрного развития Казахстана в конце XIX – начале XX веков отражена в ряде диссертационных исследований и публикаций, имеющих фундаментальное значение для описания истории развития земельных отношений. В изучении аграрного вопроса большой интерес представляют исследования Р.Х. Сариевой, С.Б. Борсукбаевой, Г.С. Султангалиевой, С.И. Ибраева, У.Ш. Исмагулова, С.О. Смагуловой, О.Х. Мухатовой, Г.А. Менилбаева, Д.К. Абенова [4] и др., а также работы М. Козыбаева, С.Н. Малтусынова, Ж. Абылхожина, М.Ж. Абдирова [5].

Многие из названных работ объединяет исследование о ходе колониальной политики царизма в Казахстане, характер и суть проблемы которой отражается на земельных отношениях казахов. Так, исследователи Р.Х. Сариева, С.И. Ибраева, А.Н. Борсукбаева, Г. Жумашева, М.Ж. Абдиров, Д.К. Абенов акцентируют внимание на колониальной политике царизма, рассматривая сложившиеся земельные отношения в Казахстане как результат проводимых реформ и законодательных методов по усилению оседания казахов и развитию земледелия в регионе.

Известно, что проведение политики землеустройства невозможно без законодательной базы. Поэтому правительство принимает ряд важных документов, объявляющих часть земель на территории казахов подконтрольными России и регламентирующих передвижение казахов по ним с большим ущемлением их интересов. Изучив ряд научных публикаций, освещающих проблемы регулирования земельных отношений, приведу некое сравнение выводов. Так, российский исследователь С.Н. Брежнева в одной из своих публикаций выявляет, что переселение русских крестьян в Туркестанский край регулировалось общепринятыми в России законодательными нормами, но в то же время имело и свои местные особенности [6]. Вместе с тем уделяется внимание взаимоотношениям русских поселенцев с местным населением, причинам возникновения конфликтных ситуаций. Исследователь пришла к выводу о несовершенстве переселенческой политики российской администрации, заключавшейся в отсутствии правовой базы и четкого плана переселения. Однако другой исследователь, Г.Е. Отепова, изучив суть официальной политики царского правительства в решении земельного вопроса на территории Казахстана, заключает, что аграрная политика царского самодержавия последовательно осуществлялась на основе законодательных актов Российской империи и была направлена на утверждение юридических прав Российского государства в казахских землях [7].

Наибольший интерес у современных историков вызывает также изучение проблемы земельного вопроса в контексте колониальной политики царского правительства, процесса усиления темпов переселенческого движения, развития казахского земледельческого и скотоводческого хозяйства, изучения специфики аграрного производства в различных регионах Казахстана.

Кроме того, необходимо отметить, что в отечественной исторической науке появились исследования, в которых на основе ранее неопубликованных документов и материалов раскрывается ход событий описываемого периода. К примеру, известный исследователь Г. Халидуллин изучает противоречивые вопросы аграрной истории Казахстана в предвоенный период, анализируя политику советского государства в отношении казахских шаруа [8]. Другой исследователь, С.Ш. Казиев, освещает проблемы осуществления национальной политики Советского государства в первой трети XX века и конфликт сторонников жесткой централизации с казахскими партийцами, стоявшими на позициях «национал-коммунизма», с национальной интеллигенцией, который в наиболее

открытой форме проявился в отношении к вопросу о сохранении этнических предпочтений при землеустройстве, в попытках сохранить запрет на переселение крестьян из-за пределов Казахской АССР [9].

Проблема земельных отношений в различных регионах огромной территории Российской империи, в том числе и в Казахстане, вызывает определенный интерес и у российских исследователей, достаточно разносторонне и широко освещающих историю земельного вопроса указанного периода. К примеру, исследователем Сысоевой Л.Н. изучается аграрное законодательство в России начала XX века, которое использовалось непосредственно в ходе реализации реформы, демонстрируя политику царского правительства в отношении сельского хозяйства. Вместе с тем, автор отражает эволюцию законодательных и некоторых норм подзаконных актов, обсуждавшихся в дореволюционной Государственной Думе и издававшихся Главным управлением землеустройства и земледелия [10].

Якименко Н.А., освещая вопросы аграрной миграции в России, уделяет внимание проблеме переселения крестьян, обусловленного совокупностью экономических, политических и социально-психологических факторов. Исследователь заключает, что социально-экономические факторы влияли на реализацию аграрной и переселенческой политики правительства [11].

Изучая аграрную политику российского правительства, Берснева Н.В. приходит к выводу, что аграрная политика отличалась противоречивостью: консервативные меры, направленные на поддержку дворянского землевладения и сохранение общины, сочетались с некоторыми уступками крестьянству. Пути решения сельскохозяйственных проблем, которые сняли бы обострившиеся противоречия и открыли простор для свободного и быстрого развития деревни, так и не были предложены [12].

В целом, историография социального аспекта земельных отношений, накопила существенный фактический материал, позволяющий определить основные направления темы. Вместе с тем, представленный обзор литературы показывает, что изучение социального аспекта земельных отношений ранее не являлось предметом специального изучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Хаджиев А.Х., Рахметов Е.Ш. Некоторые вопросы правового регулирования земельных отношений в Республике Казахстан [Земельное право] // Правовая реформа в Казахстане. - 2009. - №1. - С. 77-82.
- 2 Галузо П.Г. Эволюция форм землепользования в казахском ауле. В сб.: Казахстан в канун Октября. сб. ст. акад. наук Казах. ССР, Ин-т истории, археологии и этнографии им. Ч.Ч. Валиханова; по общ. ред. Галузо П.Г. – Алма-Ата: Наука, 1968, 283 с.
- 3 Сулейменов Б.С. Аграрный вопрос в Казахстане в последней трети XIX – начале XX в. (1867-1907 гг.). – Алма-Ата: Издательство Академии Наук Казахской ССР, 1963. – 411 с.
- 4 Сариева Р.Х. Колониальная политика царизма в Казахстане: на примере Тургайской области (1868-1914 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. – Алматы: ИИиЭ им. Ч.Ч. Валиханова, 2002. – 33 с.; Борсукбаева А.Н. Колонизаторская политика царизма в Казахских землях в XIX – начале XX веков (на материалах северо-восточного Казахстана): автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. – Алматы: КазНПУ им. Абая, 2005. – 32 с.; Султангалиева Г.С. Западный Казахстан в системе этнокультурных контактов (XVIII – начало XX века): автореф. дис. ... докт. ист. наук: 07.00.02. – Алматы, 2003. – 54 с.; Ибраев С.И. Переселенческая политика царизма и изменение демографической ситуации в Северном Казахстане (конец XIX–начало XX



- вв.): автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. – Алматы, 1995. – 22 с.; Исмағұлов Ұ.Ш. XX ғасырдың бас кезіндегі Батыс Қазақстандағы жер мәселесі (1900-1917 жж.): тарих ғыл. канд. ... дисс. автореф.: 07.00.02. – Алматы, 1995. – 142 б.; Смағұлова С.О. Ұлттық интеллигенция және XIX ғасырдың аяғы мен XX ғасырдың басындағы Қазақстандағы аграрлық мәселе: тарих ғыл. канд. ... дис. авторефераты: 07.00.02. – Алматы, 1999. – 25 б.; Мұхатова О.Х. Қазақстандағы аграрлық өзгерістер тарихнамасы (XIX ғасырдың соңы – XX ғасыр): тарих ғыл. докт. ... дис. авторефераты: 07.00.09. – Алматы, 1999. – 50 б.; Меңілбаев Ғ.А. Қоныс аударушылар мекендері мен қазақ ауылдары арасындағы қарым – қатынастардың өзекті мәселелері (1867-1917 жж.). (Сырдария облысы бойынша): тарих ғыл. канд. ... дис. авторефераты: 07.00.02. – Алматы, 1995. – 25 б.; Әбенев Д.Қ. XIX ғасырдың соңы – XX ғасырдың басында қазақ жеріне орыс шаруаларының қоныстануы және оның зардаптары (Орал, Торғай облыстарының материалдары негізінде): тарих ғыл. канд. ... диссертация: 07.00.02. – Алматы, 2000. – 150 б.
- 5 Козыбаев М.К. История и современность: проблемы истории Казахстана. – Алма-Ата: Ғылым, 1991. – 252 с., Малтусынов С.Н. Аграрный вопрос в Казахстане и Государственная Дума России (1906-1917 гг.). – Алматы, 2006. – 332 с., Абылхожин Ж.Б. Традиционная структура Казахстана: социально-экономические аспекты функционирования и трансформации (1920-1930 гг.). – Алма-Ата: Ғылым, 1991. – 240 с., Абдиров М.Ж. Завоевание Казахстана царской Россией и борьба казахского народа за независимость (из истории военно-казачьей колонизации края в конце XVI – начале XX вв.). – Астана, 2000. – 304 с.
 - 6 Брежнева С.Н. Русские переселенцы в Туркестане: проблемы взаимоотношения с местным населением // Научные ведомости. Серия История, Политология. - 2016. - № 1 (222). - Выпуск 37. - С. 113-117.
 - 7 Отепова Г.Е. Царское законодательство XIX века о земельном вопросе в Казахстане // Электронный научный журнал «edu.e-history.kz» № 4(08). <http://edu.e-history.kz/ru/publications/view/564>.
 - 8 Халидуллин Г. Политика Советского государства в отношении казахского шаруа (1917-1940 гг.). - Алматы; Эверо, 2015. - 212 с.
 - 9 Казиев С.Ш. Земельный вопрос в национальной политике советского государства в Казахстане (1920-1928 годы) // Вестник Кемеровского государственного университета, Серия История. – 2014. - № 4 (60). - Т. 1. – С. 28-32.
 - 10 Сысоева Л.Н. Аграрное законодательство России в 1906-1912 гг. // Воронежский портал. Воронеж: история и экономика, 05.11.2014, <http://vrnbiz.ru/agrarnoe-zakonodatelstvo-rossii-v-1906-1912-gg>
 - 11 Якименко Н.А. Аграрные миграции в России (1861-1917 гг.) // Москва: Русский Либмонстр (Libmonster.ru). дата обновления: 16.05.2018. http://libmonster.ru/m/articles/view/АГРАРНЫЕ-МИГРАЦИИ-В-РОССИИ-1861-1917-гг.дата_обращения:07.11.2018.
 - 12 Берснева И.В. Аграрная политика российского правительства в конце XIX - начале XX века: поиск путей развития // *Гуманитарный вестник*. – 2015. Вып. 06/2015. URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/hum/histarch/261.html>.

ТҮЙІН

Мақалада Қазақстандағы аграрлық тарих пен жер саясатын зерттеу мәселесі қарастырылады. Автор, қазіргі замандағы тарихшылардың жер қатынастары тарихы бойынша әртүрлі аспектілерде зерттеуін ұсынады. Жер қатынастарын реттеу мәселелеріне салыстырмалы талдау жасайды. Сонымен қатар, мақалада отандық зерттеушілердің Қазақстанның аграрлық дамуын зерттеу



мәселесі сипатталады. Қоныс аудару тарихы, жерге орналастыру және жер саясаты жөніндегі материалдарға шағын шолу жасалады.

RESUME

The article deals with the study of agricultural history and land policy in Kazakhstan. The author presented the research of modern historians on the history of land relations in various aspects. The author makes a comparative analysis of the issues of regulating land relations. In addition, the author describes the problems of studying the agricultural development of Kazakhstan by domestic researchers. A short review of materials on the history of resettlement, land management and land policy has been created.



Ә.Қ. Мүтәлі

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева,
канд. пед. наук, доцент

С.Т. Бейсембаева

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева,
канд. филол. наук, доцент

А.С. Байдалинова

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

История формирования казахской диаспоры в Турции

Аннотация

В данной статье рассматриваются пути формирования казахской диаспоры на территории современной Турции. Авторы знакомят читателей с алгоритмом движения казахов из родных земель через Китай, Индию и Пакистан в родственную им Турцию.

Ключевые слова: казахская диаспора, ирреденты, Синьцзян, Тибет, миграция, формирование диаспоры, Турция.

Казахи проживают во многих странах мира: в Китае, России, Монголии, Узбекистане, Туркменистане, Киргизстане, Турции, в странах Европы и Америки. Большая часть, конечно же, проживает на исторической Родине в Казахстане. Казахская диаспора в разных странах мира формировалась на протяжении долгого времени как следствие цепи политических, исторических, социальных и экономических процессов. В статье рассмотрена история формирования казахской диаспоры в Турции. По разным источникам в Турции на сегодняшний день проживает от 10 до 20 тысяч казахов. В основном казахская диаспора на территории Турции сформировалась в середине XX века. В силу исторических событий казахи были вынуждены покинуть свою родину в дореволюционный и постреволюционный периоды, а именно: в условиях аграрной реформы 1905 года, национально-освободительного движения 1916 года, февральской и октябрьской революций 1917 года, гражданской войны, коллективизации, голода 30-х годов. Это лишь немногие события, которые повлияли на процесс формирования казахской диаспоры. Первоначально казахи не планировали мигрировать в Турцию, покидая территорию Казахстана, они находились на сопредельных китайских землях, надеясь позже вернуться на историческую Родину, но под влиянием внешних и внутренних факторов были вынуждены искать новое место для проживания.

Формирование казахской диаспоры в Турции неотрывно связано с процессом формирования казахской ирреденты в XVII-XIX вв. Первый этап формирования казахской

ирреденты относятся к событиям, имевшим место в XVII — первой половине XIX вв., когда в ходе казахско-ойратских войн у казахов были отторгнуты их земли в районе Семиречья, Тарбагатая, Барлыка и др., что повлекло за собой нарушение традиционных маршрутов кочевания казахов Среднего и Старшего жузов, которое стало одной из причин возникновения казахской ирреденты в Китае. Казахско-ойратские войны непосредственно привели к гибели тысяч людей, мощным миграционным процессам у народов Центральной Азии, коренным образом изменившим демографическую ситуацию в этом регионе, и вследствие которых казахи были вынуждены сформировать свою диаспору в государствах Центральной Азии [1, 80].

С разгромом Джунгарии казахи пытались вернуть себе свои земли, однако, китайское государство заявило, что получило их в наследство, являясь главным победителем ойратов. Таким образом, казахские земли, отторгнутые у казахов ойратами в ходе военных действий в XVII-XVIII вв., остались в составе Китая. Кроме того, во второй половине XVIII в. была впервые установлена непосредственная граница между Казахстаном и Китаем.

Второй этап в истории возникновения казахской ирреденты в Китае характеризуется событиями, положенными в основу процесса русско-китайского территориально-государственного разграничения в Центральной Азии путем подписания ряда важных правительственных документов, таких как Пекинский договор от 2 ноября 1860 г., Чугучакский Протокол 1864 г., Хобдинский Протокол 1869 г., Тарбагатайский демаркационный протокол 1870 г., Ливадийский договор 1879 г. и Петербургский договор 1881 г. Вследствие подписания и ратификации вышеназванных договоров и протоколов казахские территории и население, проживающее на них, были насильственно разделены между этими двумя государствами и без учета желаний казахов определены к ним в подданство [1, 80].

Переселению казахов в Китай способствовали и другие исторические события и факты. В конце XIX – начале XX вв. на территории России наблюдались кризисные явления в социально-политической сфере; отмена крепостного права не разрешила проблемы общества, в центральных районах было большое количество безземельных крестьян. Для решения части проблем было решено провести крупномасштабную столыпинскую аграрную реформу, которая привела к серьезным изменениям в сфере демографии, социально-экономических отношений и положения казахов. В Казахстан начался наплыв нуждавшихся в земле государственных переселенцев из Европейской части Российской империи, Украины и Белоруссии. В Степном крае к 1 января 1908 г. было распределено 80 тыс. долей (по 15 десятин), эти земли были изъяты у казахов, что вызвало протесты, которые подавлялись царской администрацией [2]. И, как результат, массовое изъятие земель привело к откочевке казахов в Китай.

В одной публикации газеты того времени «Речь» было указано: «На границе с Китаем в Лепсинском, Копальском, Джаркентском и Пржевальском уездах Семиреченской области именуемые кочевники давно занимаются земледелием на орошенных их собственными трудами землях. Спокойное до сего киргизское население сильно взволновано в настоящее время мероприятиями переселенческого ведомства, открывшего решительный поход на хозяйства киргиз... – экспроприирует орошенные киргизами земли и образует на них переселенческие участки, киргиз же просто сгоняет с их мест. Так, например, были согнаны со своих мест киргизы Баскан-Саркандской волости Копальского уезда. В 1909 г. из Джаркентского уезда около 700 кибиток киргиз должны были покинуть свою родину и перейти границу Китая» [3].

Большинство казахов перекочевали в Синьцзян. Для упрочения в казахской среде верноподданнических установок китайские власти заставляли обучать казахских детей на китайском языке, а учителя не должны были исповедовать ислам. Китайские власти



пытались разъединить многонациональное и многоконфессиональное население Синьцзяна и превратить его в послушных подданных [1, 84].

Вторым этапом в переселении казахов в Китай стало национально-освободительное движение 1916 г. Началась миграция казахов, одна часть направилась в Кашгар, но из-за джута потеряла почти весь скот и пришла в Китай абсолютно разоренной. Вторая часть казахов по дороге в Текес смогла сохранить свой скот. На беженцев-казахов постоянно нападали кочевые калмыки, которые отобрали у них остатки скота и имущества. Из Семиреченской области к январю 1917 г. откочевавших в Китай казахов насчитывалось свыше 150 тыс. человек [1, 86].

Третий этап переселения казахов связан с установлением Советской власти, гражданской войной и коллективизацией в Казахстане. Новые потрясения привели к новой волне миграции казахов. После свершения октябрьской революции казахи начали переходить границу с Китаем. Общая численность мигрировавших казахов в 30-е годы XX века составила примерно 18 тысяч. Из них около 300 семей откочевали с Барколя на границу Цинхая и Восточного Туркестана (Синьцзяна) и находились там до 1951 г. Вторая группа из 200 семей ушла в Цинхай. Одна тысяча семей осталась на Барколе или вернулась на Алтай. Примерно тысяча казахских семей решила уйти в Гансю. Около 500 семей ушло в Монголию. 5 тыс. казахов решили перейти Тибет и обосноваться в Индии [1, 122]. Процесс климатической, экономической, социальной и культурной адаптации у казахов в Индии шел тяжело, это было связано с тем, что в короткий срок казахи потеряли родину, пережили гибель близких и родных при переходе через Тибет, пески пустынь Лобнор и Такла-Макан. Отсутствие возможности заниматься кочевым скотоводством также негативно отразилось на процессе адаптации. Непривычный климат, ограничение свободы передвижения, отсутствие возможности работать, незнание английского языка и языков народов Индии, чуждый менталитет — все это сильно усложняло положение казахов, размещенных в палаточном городке в Музаффер Абаде, где каждый день погибали по 10-15 человек. Огромные людские потери привели казахов к идее найти место для переезда из Индии. В середине 40-х годов казахи в первый раз отправили делегатов в Бомбей, в турецкое посольство с просьбой разрешить переехать в Турцию как представителям родственных тюркских народов. Турецкая сторона приняла заявление и обещала предоставить ответ, но Турция, только вышедшая из Второй мировой войны, была не в состоянии принять кого-либо из-за материальных затруднений. По этой причине казахам пришлось отложить свои планы на переезд на неопределенный период.

В марте 1950 г. состоялся съезд казахских старшин, на нем обсуждался вопрос о дальнейшей судьбе казахов Синьцзяна, так как обстановка становилась все более напряженной. Казахи стояли перед выбором: бежать с насиженных мест и сохранить жизнь или погибнуть в столкновениях с китайскими властями. Большинство казахов решило покинуть Синьцзян и переместиться в Индию, преодолев вершины Тибета. Часть казахов решили продолжать борьбу на территории Синьцзян. Таким образом, на территорию Индии и Пакистана направилась вторая волна казахов-беженцев. Но на этом скитания казахов не закончились. На пути к новой Родине казахи понесли колоссальные материальные, людские потери, прошли через голод, нищету и унижения. И этот путь насчитывал более 2 тыс. миль [1, 146]. Видя все сложности жизни в Пакистане и Индии, вследствие отказа властей выдать разрешение на получение гражданства, из-за сложных климатических условий казахи начали обдумывать возможности миграции в другие страны. Существуют сведения, что, находясь в Кашмире, казахи отправляли письма Президенту США Г. Трумэну и бывшему премьер-министру Великобритании У. Черчиллю с просьбой «привлечь их внимание к бедственному положению казахской нации». Однако официального ответа не последовало [1, стр.155]. При обсуждении возможности миграции казахи рассматривали пять вариантов.

1. Переезд в Саудовскую Аравию, так как там казахи могли найти единство в религиозной сфере.

2. Переезд на Тайвань, где в тот момент находился Чан Кайши, с которым у казахов были неплохие отношения.

3. Переезд в США. Казахи при проживании в Синьцзяне помогли американским дипломатам спастись от преследований китайских коммунистов, а после того, как оказались в Пакистане, они встретились с американским антропологом Милтоном Дж. Кларком и его женой и получили от них предложение о содействии в переезде в США. Американские власти предложили казахам переехать в Калифорнию или Техас, где бы их хорошо разместили.

4. Остаться в Индии и Пакистане.

5. Переезд в Турцию.

Старейшины сразу отвергли мысли переехать на Тайвань, понимая, что китайцы, выгнавшие их с Синьцзяна, вряд ли станут помогать на Тайване. США были отвергнуты по причине большого расстояния от привычных казахских степей, господством другой религии, и казахи все-таки хотели сохранить у потомков чувство этнического самосознания, что было бы очень трудно сделать в американских условиях, хотя, скорее всего, их все-таки больше страшило расстояние и необходимость преодолеть океан. Остаться в Индии и Пакистане без документов и нормальных условий жизни тоже не представлялось возможным, так как это означало дальше жить на чужой территории на «птичьих правах». Арабские страны с их жарким и непривычным для казахов климатом были также отвергнуты. И только Турция была идеальной страной для переезда казахских политических беженцев на постоянное местожительство благодаря единству исторических и культурных корней: тюркской основы языка и мусульманской религии [1, 155-157]. Казахи выбрали Турцию осознанно. Главной целью было проживание на землях, религия, культура и история которых были сродни казахским. Казахами руководило желание вырастить новое поколение в атмосфере, не чуждой им самим [5].

В начале 1950-х гг. казахская делегация во второй раз отправилась в турецкое консульство в Индии и предоставила список казахов, желающих переехать в Турцию. В октябре 1951 г. в Пешаваре была создана «Восточно-Туркестанская Ассоциация казахских беженцев», которая организовывала эмиграцию казахов. Ассоциация должна была:

во-первых, организовать переезд в Турцию, постоянно поддерживать контакты с Турецким посольством, собрать необходимые документы для оформления переезда;

во-вторых, установить мирные отношения с правительством Пакистана;

в-третьих, не реагировать на акции посольства КНР, призывавшего казахов вернуться в Китай;

в-четвертых, помогать сородичам, прибывшим из Синьцзяна на территорию Пакистана или Индии.

Благодаря деятельности Ассоциации были зарегистрированы 1400 казахов, в числе которых насчитывались 1150 взрослых и около 400 детей, выживших в течение 12-летнего пребывания в Индии и Пакистане [1, 157].

13 марта 1952 г. Кабинет Министров Турции принял решение за №3/14595 о разрешении на переселение восточнотуркестанских и казахских беженцев из Индии, Пакистана и Саудовской Аравии. Был подписан специальный документ 16 министрами турецкого правительства во главе с президентом Джелалем Баяром и премьер-министром Аднаном Мендересом [1, 158].

Турецкое посольство направило казахам письмо в августе 1952 г., в котором просило составить список желающих переехать в Турцию и прислать следующие данные казахских мигрантов: имя, фамилия, возраст, пол, откуда родом, семейное положение. Большая часть казахов была не уверена в реальности переезда в Турцию, поэтому из 200 казахских семей сначала только 22 решили переехать в Турцию и подали свои данные,



необходимые для оформления документов. Уже в конце сентября 1952 г. был утвержден список первых казахских беженцев, приглашенных турецким правительством в Турцию для постоянного местожительства в качестве официально поселенных мигрантов [1, 158].

В октябре 1952 г. первые беженцы (22 семьи в составе 102 человек) отправились в долгий путь в Турцию. Начав в местечке Сарай Сафакадил, казахи на трех автобусах в сопровождении 40 военных приехали на границу с Индией, затем прибыли в Дели, из Дели на поезде они доехали до Бомбея, далее на пароходе в Карачи, из Карачи в Басру (Ирак), из Басры на границу с Турцией, где в местечке Нусайбин их посадили на поезд и привезли в Стамбул. Весь путь занял около 20 дней [1, 159].

Основная часть казахов, составляющих 564 семьи с общим количеством в 1892 человека, прибыла к новому месту жительства в период с 1952 по 1958 гг. Это были официально расселенные мигранты, которым предоставлялось турецкое гражданство, выделялись земля, жилье и скот. Эти казахи освобождались на пять лет от несения военной службы [5]. После всех скитаний, потерь и несчастий казахи обрели новую Родину с родственной тюркской основой и религией.

На сегодняшний день в Турции проживают около 15 тысяч казахов, сохранивших родной язык, культуру и традиции и передающих все это своему молодому поколению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Мендикулова Г.М. Исторические судьбы казахской диаспоры: Происхождение и развитие. – Алма-Ата, 1997. – С. 264.
- 2 Бекмаханова Н.Е. Многонациональное население Казахстана и Киргизии в эпоху капитализма. – М., 1986. – С.159
- 3 Шарова П.Н. Переселенческая политика царизма в Средней Азии // Исторические записки. – 1940. Кн. 8. – С. 26.
- 4 Татимов М. Б. Социальная обусловленность демографических процессов. – Алма-Ата, 1989. – С. 124.
- 5 Нихаль Ипек, Метин Акташ Турецкие казахи // Вести Турции, 4 февраля 2019 интернет источник <http://www.vestiturkey.com/tureckie-kazahi-208h.htm>

ТҮЙІН

Бұл мақалада қазіргі Түркия аумағында қазақ диаспорасының қалыптасу жолдары талқыланады. Авторлар өздерінің туған жерінен қазақтардың Қытай, Үндістан және Пәкістан арқылы туыстас Түркияға келу алгоритмімен таныстырады.

RESUME

This article deals with the ways of the formation of the Kazakh diaspora in the territory of modern Turkey. The authors acquaint readers with the algorithm of the movement of the Kazakhs from their native lands through China, India and Pakistan to the fraternal country.



*Педагогика және
психология*



ӘОЖ 331.36

П.Б. Сейітқазы

Л.Н. Гумилев атындағы
Еуразия ұлттық университеті,
пед. ғыл. д-ры, профессор

П.С. Рахимғалиева

Қазақ инновациялық
гуманитарлық-заң университеті,
PhD докторанты

Кәсіпке бейімделу үдерісінде студенттердің құндылық бағдарының өзгеру ерекшеліктері

Аннотация

Мақала мазмұны жоғары оқу орны студенттерінің құндылықтық бағдарының өзгеру ерекшеліктерін анықтауға арналады. Студенттердің кәсіпке бейімделу үдерісіне сипаттама беріліп, тұлғаның қажеттіліктері мен мотивтеріне талдау жасалады. Педагогикалық мамандықтағы студенттердің құндылықтық бағдарының өзгеру ерекшеліктерін анықтауға арналған зерттеу жұмыстары жүргізіліп, алынған зерттеу нәтижелерінің сапалық талдауы ұсынылады.

Түйін сөздер: кәсіпке бейімделу, кәсіптік бағдар, мотивация, құндылықтық бағдарлар, физиологиялық қажеттіліктер, қорғанысқа деген қажеттіліктер, өзін-өзі жетілдіруге деген қажеттіліктер, кәсіби мәнді құндылықтар.

Жоғары білім беру саласындағы соңғы өзгерістер мен жаңалықтар болашақ маманның кәсіпке бейімделу үдерісіне біршама өзгерістер алып келді. Бәсекелестікке қабілетті, кәсіби іс-әрекет барысында өзін саналы түрде өзгертіп, дамыта алатын, таңдаған мамандығының мәртебесін көтеруге қызмет ететін кәсіби маман даярлап шығу – кез-келген жоғары оқу орнының басты миссиясы саналады. Кәсіби бағдарын анықтаған әрбір студент үшін таңдаған кәсібіне оңтайлы бейімделу маңызды болып табылады және оқуда белгілі бір жетістіктерге жетуге итермелейді.

Кәсіптік бейімделу сатысында студенттің жетекші іс-әрекеттері ауысып, өмірлік және кәсіби жоспарлары өзгереді, тұлға құрылымының қайта құрылу үдерісі жүзеге асады. Педагогикалық ұжымның және іс-әрекеттің жоғарылап кеткен талаптары тұлғаның жоғары оқу орнында қалыптасатын кәсіптік білімі, іскерлігі және дағдысымен қайшылыққа түседі. Студент кәсібіне бейімделу арқылы өзінің бойындағы тұлғалық сапаларын дамытады, қажетті кәсіби тәжірибелерді игереді, өзіне жүктелген талаптарды қанағаттандыруға тырысады.

Ресейлік ғалым А.К. Маркова мамандықты игеру барысында студенттің кәсібилік деңгейінің қалыптасуын төрт кезеңге бөледі:

- тұлғаның өз мамандығына бейімделу кезеңі;
- мамандықта өзін-өзі өзектендіру кезеңі;
- мамандықты еркін меңгерген кезең;
- мамандықта шығармашылық деңгейге жеткен кезең [1, 17].

Ғалымның пікірінше, кәсіпті игерудің және шығармашылық деңгейге жетудің ең бастапқы қадамы мамандыққа бейімделу кезеңінен бастау алады. А.К. Маркова кәсібилік мәселесіне де тоқталып, оның екі жағын бөліп көрсетеді. Бірінші *тұлғаның кәсіптік іс-әрекетінің мотивациялық жағы* (қандай мотивтер адамды итермелейді, қандай құндылық бағдар негізгі болып саналады, кәсіптік іс-әрекет оның өмірінде қандай орын алады, қандай мақсаттарға жетуге ұмтылады, өзінің еңбегімен ол қаншалықты қанағаттанады және т.б.). Ал, екінші *тұлғаның кәсіптік іс-әрекетінің операциялды жағы* (қойылған мақсаттарға ол қандай әдіс-тәсілдер арқылы жетеді, қандай технологиялар мен жаңалықтарды қолданады, қандай білімдерді, іскерліктерді, дағдыларды басшылыққа алады, ойлау операциялары мен қабілеттерді пайдаланады және т.б.) [1, 29].

Демек, болашақ маманның кәсіпке бейімделу үдерісін жан-жақты зерттеу және оңтайлы жағдай туғызу студенттің кәсіби маман ретінде қалыптасып, жан-жақты дамуына тиімді ықпал етеді. Кәсіби бейімделу үдерісін зерттеу өз кезегінде қажеттілік, мотивация, құндылықтық бағдар сияқты маңызды педагогикалық және психологиялық түсініктердің мәнін ашуды қажет етеді.

Қажеттілікті түсіндіру үшін А. Маслоудың теориясындағы тұлғаның бес қажеттіліктен тұратын иерархиясын қарастыру жеткілікті болады: *физиологиялық қажеттілік, қорғанысқа деген қажеттілік, махаббатқа деген қажеттілік, мойындатуға деген қажеттілік және өзін-өзі жетілдіруге деген қажеттілік*. Физиологиялық қажеттілік тұлғадағы ең күшті, әрі негізгі қажеттілік болып саналады және оған адамның тамақ, су, қалыпты температура және т.б. қажеттіліктері кіреді. Физиологиялық қажеттіліктен кейін адамның қорғанысқа деген қажеттілігі пайда болады. Бұл тұрақтылық пен қорғанысқа, бойдағы қорқыныш пен мазасыздықты болдырмауға ұмтылу деген сөз. Тұлғаның махаббатқа деген қажеттілігі оның коммуникативті байланысқа ұмтылуынан, әлеуметтік топқа енуінен, достық пен сүйіспеншілікке негізделген қарым-қатынасынан көрініс табады. Сонымен қатар, адамның мойындатуға және өзін-өзі жетілдіруге бағытталған қажеттіліктері болады. Өзгелердің қадірлеуі және мойындауы тұлғаның өз-өзіне деген сенімін арттырса, керісінше мойындамауы әлсіздік пен қорғансыздық сезімін тудырады. Ал, өзін-өзі жетілдіру әр адамның жеке даралығын танытуға деген ұмтылысынан көрінеді. Теорияға сүйенсек, болашақ маманның төменгі қажеттіліктерінің орындалуы жоғарыдағы қажеттілігінің, яғни өзін-өзі жетілдіруге деген ұмтылысының туындауына ықпал етеді [2, 47].

Қажеттіліктен бөлек студенттің кәсіпке бейімделуіне оның мотивациясы мен құндылықтық бағдары әсер етеді. Мотивация – бұл студенттің мінез-құлқын физиологиялық және психологиялық тұрғыда басқаратын, бағыттайтын, ұйымдастыратын, белсендендіретін және тұрақтандыратын динамикалық үдеріс болады. Ресейлік ғалымдар А.Н. Леонтьев пен С.Л. Рубинштейннің ойынша, мотив бұл адамның санасында көрініс беретін құбылыс, ол белгілі бір қажеттілікті қанағаттандыруда іс-әрекет тудырушы және бағыттаушы күш болып табылады. Тұлғаның мақсаты – бұл қоғамдық маңызды іс-әрекетті орындау болса, мотив – тұлғалық қажеттіліктерді қанағаттандыру болып саналады [3, 64].

Ғылыми зерттеулерге сүйенсек, студенттердің бойында жетістікке жету және сәтсіздіктен қашу мотивтері маңызды рөл атқарады. Студент бойындағы оқуға деген белсенділікті жетістікке жетуге деген қажеттілік анықтайды. Жетістікке жету мотиві

адамды жеңістерге, жағымды іс-әрекетке деген ұмтылысын тудырса, сәтсіздіктен қашу мотиві керісінше, сәтсіздіктен, сөгіс естуден қашуға ұмтылдырады.

Жалпы алғанда, тұлғаның өзінің бүкіл өмір әрекеттерін, әлеуетін, бүкіл ішкі мотив пен ұмтылыстарын толығымен ашу арқылы көрінетін, адамның өмірлік ұмтылысын *құндылықтық бағдарлар* деп атаймыз. Студенттің құндылықтық бағдарлары өмір барысындағы іс-әрекетке байланысты өзгеріп, толықтырылып, жаңа түрге еніп отырады. «Құндылық» ретінде әлеуметтік ілгерілеумен байланысты жағымды мән-мағыналы оқиғалар мен құбылыстарды түсінуге болады. Қоғамда әлеуметтік реттілікті қамтамасыз ететін әр түрлі құндылықтар жиынтығы қалыптасады. Тұлға сол қоғамда қалыптасқан құндылықтарды танып білу, меңгеру арқылы дамиды, қоғамда қабылданған тәртіп пен ережені ұстанады [4, 11].

Құндылықтық бағдарлар адамның тұлғалық ерекшеліктеріне ғана емес, оның әлеуметтік жағдайларда өзін-өзі көрсету мен өзін-өзі анықтауы кезіндегі іс-әрекетін саналы ұйымдастыруына ерекше әсер етеді. Адамзат дамуында өзгеріске түспей, сол қалпында сақталып келе жатқан құндылықтарға өмір, бейбітшілік, еңбек, денсаулық пен махаббат, сұлулық және т.б жатады. Ал, тұлғаның жеке құндылықтық бағдарына: бақытты отбасылық өмір, денсаулық, жақсы және адал достардың болуы, қызықты жұмыс, махаббат, материалдық қамтылу, қоғамдық бедел, өз-өзіне сенімділік және т.б. жатқызуға болады.

Дегенмен, тұлғаның құндылықтық бағдарлары үнемі өзгеріске түсіп, жаңарып отырады. Жоғары оқу орнындағы оқу үдерісінде және кәсіпке бейімделу барысында да студенттің құндылықтық бағдары мен мотивтері өзгеріске түседі. Мысалы, шетелдік ғалым У.С. Родыгина өз зерттеулерінде 1 және 4-курс аралығындағы студент-психологтардың кәсібіне сәйкестік өлшемдерін сипаттап көрсетеді. Зерттеу нәтижелері бойынша: 1 курс студенттерінде кәсіпке сәйкестік деңгейі формальды болады, яғни «мен психология факультетінде білім алсам, онда міндетті түрде психолог болып шығамын» деген ойға саяды. 2 курс көтеріңкі рефлексия деңгейімен ерекшеленсе, 3-курс студенттерінде кәсіпті игеруге деген мотивация байқалады. 4-курс студенттері кәсіпке сәйкестілігінің барлық өлшемдері бойынша орташа нәтижелерді көрсетеді [5, 42].

Біз зерттеу аясында педагогикалық мамандықтағы студенттердің 4 жылдық оқу кезінде құндылықтық бағдарының өзгеру ерекшеліктерін анықтауды мақсат еттік. Зерттеу жұмыстарына Қазақ гуманитарлық заң инновациялық университетінің 1-курсан 4-курсқа дейінгі жалпы саны 34 студенті қатысты.

Жалпы, тұлғаның құндылықтық бағдарын анықтауға арналған М. Рокичтің «Құндылықтық бағдар» әдісі, С.С. Бубновтың «Тұлғаның құндылықтық бағдарының шынайы құрылымының диагностикасы» және Р. Кеттелдің жеке тұлға ерекшеліктерін зерттейтін 16 факторлы әдістемесі бар. Біз, болашақ мамандардың құндылықтар жүйесін анықтау үшін Ш. Шварцтың құндылықтар сұрақнамасы әдісін таңдап алдық. Бұл әдіс басқа әдістемелермен салыстырғанда көп ақпарат бере алатындығымен және барлық құндылықтар саналы мақсат ретінде адамның үш бірегей қажеттіліктерін (биологиялық ағза ретіндегі, қоғамдық және тіршілік үшін күрес) қанағаттандыруға бағытталуымен ерекшеленеді.

Ш. Шварцтың сұрақнамасы екі бөлімнен тұрады: бірінші бөлімі «*құндылықтар көрінісі*» - нормативті идеалдарды, тұлғаға әсер ететін, бірақ әлеуметтік мінез-құлықта әрқашан көріне бермейтін құндылықтар құрылысын зерттейді. Ал, екінші «*тұлға профилі*» бөлімі - мінез-құлық деңгейіндегі құндылықтарды, яғни тұлғаның әлеуметтік мінез-құлқында көрінетін құндылықтарды қарастырады. Аталған қажеттіліктер адамдардың белгілі бір құндылықтарымен түзілген 10 түрлі мотивациялық типтердің жүзеге асуы нәтижесінде қанағаттандырылады. Осылайша, Ш. Шварц үш адамдық қажеттіліктерден негізгі мотивациялық типтерді (өздігінен әрекеттену, ынталану, гедонизм, жетістік, билік, қауіпсіздік, қолайлылық, дәстүр, мейірім, әмбебаптық)

шығарады. 10 түрлі мотивациялық түрге сәйкесінше, белгілі бір мотивациялық мақсат тән болып келеді [6, 37].

Ш. Шварцтың құндылықтар сұрақнамасы бойынша қажетті маңызды нәтижелер алынды. Зерттеу нәтижелері педагогикалық бағытта білім алатын студенттердің 1-курста «мейірімділік» құндылығын басшылыққа алатындығын көрсетті. Студенттің бойындағы «мейірімділік» құндылығы оның күнделікті достық қарым-қатынасынан, жан-жағына эмоциональды жылылық сыйлауынан, пайдалы болғысы келуінен, шынайылығы мен жауапкершілігінен көрінеді. Шынайы әлеуметтік мінез-құлық кезінде 1-курс студенттерінің іс-әрекеті «билік» құндылығына негізделеді, яғни олар әлеуметтік статуска, мәртебеге, қадір, бедел, абырой жинауға, адамдар мен заттарды басқару мен бақылауға, қоғамдық имиджі мен танымалдығын сақтауға ұмтылады.

Бірінші курстағы студенттер үшін жоғары деңгейде «мейірімділік» пен билік» тұрса, төменгі деңгейде «дәстүр» құндылығы тұрады. «Дәстүр» құндылығының мотивациялық мақсаты – әлеуметтік топта қалыптасқан өзіндік дәстүрлер мен қабылданған ойларды, мәдениетті ұстану және қабылдау болып табылады. Мәдени ортада қалыптасқан салт-дәстүрлер мен идеяларды сыйлау, құрметтеу, толық қабылдау және өз өмірінде бұзбай ұстану бұл «дәстүр» құндылығына кіреді және ол 1-курс студенттерінде төменгі мәнде тұрады.

Кәсіпті игерудің екінші оқу жылында да құндылықтар бағдары бойынша «мейірімділік» басымдылыққа ие болады. Сонымен қатар, студенттерде «жетістік» пен «өздігінен әрекет ету» құндылықтары алдыңғы орынға шығады. «Жетістік» құндылығы мотивациялық тұрғыда әлеуметтік стандарттар мен нормаларға сәйкес студенттің жеке бас жетістіктеріне жетуге ұмтылысынан көрінеді. Ал, «өзбетімен әрекеттену» студенттің бойында өз бетімен ойлай алу, өз қалауы бойынша әрекет тәсілдерін таңдау, шығармашылық жұмыстарымен айналысу белсенділігін туындатады. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, 2-курс студенттері үшін жеке бастың жетістіктері, әлеуметтік құзыреттіліктер мен өзбетімен әрекет ету маңызды орынға шығады. Әлеуметтік статусты, мәртебені, өзгелерден басым болуды білдіретін «билік» құндылығы да белгілі бір деңгейде маңызды саналады.

Оқу жылының 3-курсында да «мейірімділік» құндылығы басты орында тұрады. 2-курста маңызды болып саналған «жетістік» пен «өзбетімен әрекеттену» құндылықтары 3-курста да өз басымдығын сақтайды. Сондай-ақ, тұрақтылық, қоғамның, отбасының, тұлғаның өзінің қауіпсіздігі мен үйлесімділігін сипаттайтын «қауіпсіздік» құндылығы пайда болады. Бұл құндылықтың мотивациялық мақсаты – басқа адамдармен өзінің өміріне қауіп-қатердің болмауы, адамдармен үйлесімді қарым-қатынас және қоғамдағы жағдайдың тұрақтылығы және т.б. қамтиды. 1 және 2-курстарда төменгі деңгейде тұрған «дәстүр» құндылығы 3-курста маңыздырақ бола бастайды, бірақ студенттер үшін құндылықтық бағдардың иерархиясында ең соңғы орында тұрады.

Оқудың соңғы жылында, яғни 4-курста студенттердің құндылықтық бағдары біршама өзгерістерге ұшырайды. Зерттеу нәтижелері бойынша, бұл оқу жылындағы студенттер үшін «жетістік» құндылығы маңызды болып саналады. Бұл жағдай студенттердің жеке-дара жетістікке және әлеуметтік статуска ие болуға деген құлшынысымен түсіндіріледі. «Жетістік» құндылығымен қатар маңызды мәнде «өзбетімен әрекеттену», өзін-өзі басқару және өзін-өзі бақылау құндылықтары қалады.

Жүргізілген зерттеу нәтижелерін интерпретациялау барысында келесі маңызды жағдайлар анықталды. Студенттер көбіне нормативті идеал деңгейіне сай болуға ұмтылады, бірақ, жеке-дара зерттеген кезде студенттердің құндылық бағдарлары қалыпты жағдайдан мүлдем өзгеше нәтижені көрсетеді. Мысалы, кейбір студенттер үшін оқу жылының басынан бастап адамның және табиғаттың жағдайын түсіну, төзімді болу, жан-жақты қолдау көрсетуді білдіретін «әмбебаптық» құндылық маңызды болып табылады. «Әмбебаптық» құндылығының студенттер үшін маңызды болуын олардың жаңа



әлеуметтік ортаға келуімен, оқу іс-әрекетінің жаңа талаптарына бейімделуі және олар үшін жаңа қарым-қатынастың қалыптасуымен байланыстыруға болады. Жеке-дара зерттеу барысында анықталған тағы бір жәйт оқу жылының соңына қарай студенттердің «гедонизм» құндылығы басымдыққа ие бола бастайды. Бұл құндылық өмірден ләззат алу, сезімдік қанағаттану және т.б. мотивациялық мақсаттарды көздейді.

Демек, оқу жылының әр кезеңінде студенттердің құндылық бағдарлары белгілі бір деңгейде өзгерістерге ұшырайды. Оқу жылының басынан соңына дейін «мейірімділік» құндылығы педагогикалық мамандықтағы студенттер үшін маңызды болып саналады. Студент тұлғаның жан-жақты дамуына оның «өзбетімен әрекеттену» және «жетістік» құндылығы оң ықпал жасайды. 1 және 2-курста мәні төмен болып танылатын «гедонизм» құндылығы төртінші курста көкейкесті деңгейге көтеріледі.

Кәсіпке бейімделу және қажетті тәжірибелік іс-әрекеттерді игеру барысында студенттердің құндылық бағдарлары педагогикалық әрекеттің ықпалынан өзгеріске түседі. Бұл айтылған құндылықтық бағдарлар мен мотивтер ауыспалы болып келеді. Жоғары оқу орнындағы оқу-тәрбие үдерісін оңтайлы ұйымдастыру және кәсіпке бейімделуіне жағдай жасау арқылы студенттің бойында қажетті құндылықтық бағдарларды дамытуға болады. Әр студенттің бойында өзінің таңдаған болашақ кәсібіне сай келетін құндылықтық бағдарларды дамыту кәсіпқой маманды даярлап шығуға мүмкіндіктер береді.

Қорыта келгенде, студенттердің бойында таңдаған кәсібіне сай келетін құндылықтық бағдарларды дамытуға мүмкіндік бар. Студенттердің оқуға және шығармашылықпен айналысуға деген мотивтерін белсендендіру үшін құндылықтық бағдарына ықпал жасау қажет. Кез келген студенттің оқудағы мақсаты жоғары баға алу немесе тек диплом алу емес, кәсіби маман ретінде қажетті білім, іскерлік, дағдыны игеру болуы тиіс. Студенттің бойындағы мотив пен құндылықтық бағдар оның кәсіби маман ретінде жан-жақты қалыптасуына оңтайлы жағдай жасайды.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
- 2 Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея. – М.: Издательство Московского университета, 1982. – 288 с.
- 3 «Введение в психолого-педагогическую деятельность»: хрестоматия / сост. И.А. Вишняков. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2017. – 129 с.
- 4 Қалымбетова Э.К. Кәсіпке бейімделу мен кәсіби мәнді құндылықтық бағдарларды қалыптастыру ерекшеліктері: псих. ғыл. канд. дис... автореф. – Алматы, 2005. – 28 б.
- 5 Родыгина У.С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // Психологическая наука и образование. – 2007. – №4. – С. 39-51.
- 6 Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб: Речь, 2004. – 70 с.

РЕЗЮМЕ

Статья посвящена определению особенностей изменения ценностной ориентации студентов вуза. Дается характеристика процесса адаптации студентов к профессии, анализируются потребности и мотивы личности. Проводится исследовательская работа для определения



особенностей изменения ценностной ориентации студентов педагогических специальностей, представляется анализ полученных результатов исследования.

RESUME

The content of the article is intended to determine the characteristics of changes in the value orientation of University students. The characteristic of the process of adaptation of students to a profession is given, needs and motives of the personality are analyzed. Research work is carried out to determine the characteristics of changes in the value orientation of students of pedagogical specialties, it is a qualitative analysis of the results of the research.



А.С. Исмаилова

Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина, канд. экон. наук, доцент

А.К. Байдаков

Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина, канд. экон. наук, ассоц. профессор

Особенности разработки образовательных программ в области бухгалтерского учета и аудита

Аннотация

В статье рассматриваются особенности подготовки специалистов по бухгалтерскому учету в условиях перехода учета на международные стандарты финансовой отчетности при формировании образовательных программ.

Ключевые слова: бухгалтерский учет, аудит, образовательная программа, налоговый консалтинг, международные стандарты финансовой отчетности, учетная информация, внутренний аудит, учетная политика, профессиональные компетенции.

Обеспечение экономики высококвалифицированными кадрами в области бухгалтерского учета, владеющими фундаментальными базовыми и профессиональными знаниями, умениями и навыками и являющимися специалистами в конкретной области – важнейшая задача современной системы высшего образования.

Подготовка кадров по специальности «Учет в сельском хозяйстве» была начата в 1964 г. В этом же году была организована кафедра «Бухгалтерский учет» (постановление Ученого совета ЦСХИ от 20 апреля 1964 года) на базе кафедры «Экономика сельского хозяйства». В настоящее время в Казахском агротехническом университете им. С. Сейфуллина осуществляют подготовку бакалавров по образовательной программе «Бухгалтерский учет, аудит и налоговый консалтинг», магистров – по образовательной программе «Бухгалтерский учет и правовое обеспечение бизнеса», докторов PhD – по образовательной программе «Учет и аудит в соответствии с МСФО».

За период функционирования кафедры подготовлено более 3000 специалистов учетного профиля. Контингент обучающихся по данной специальности ежегодно составляет более 500 человек. Выпускники факультета, получившие академическую степень «бакалавр», имеют возможность обучаться в магистратуре. Подготовка магистров по данному направлению

осуществляется в университете с 2013 года. Обучение в магистратуре ведется по научно-педагогическому и профильному направлениям подготовки на казахском и русском языках. Обучение в докторантуре ведется по научно-педагогическому направлению. Успешность реализации образовательной программы определяется планомерной, целенаправленной и эффективной деятельностью по осуществлению целей и плана развития образовательной программы, развиваемого с привлечением всех заинтересованных лиц программы, с учетом анализа удовлетворенности обучающихся, ППС и сотрудников, анализа доступных и необходимых программе ресурсов, в том числе материально-технической базы.

КАТУ им. С. Сейфуллина участвует в рейтингах, таких как национальный рейтинг востребованности вузов Республики Казахстан, где производится оценка качества образовательных программ по уровням и направлениям подготовки специалистов (НААР), а также рейтинг Республиканского рейтингового агентства «Казахстан – 2050» – Национальный рейтинг по инновациям и академическому превосходству.

В 2018 году впервые был проведен Национальный рейтинг НПП «Атамекен», по результатам которого ОП «Учет и аудит» заняла 4 место. В 2019 г. в национальном рейтинге востребованности вузов РК по направлениям и уровням подготовки специалистов 2019 года, результаты которого представлены в газете «Казахстанская правда» № 09 от 15.05.2019 г., докторантура по образовательной программе «Учет и аудит» заняла 3 место [1].

Образовательная программа «Бухгалтерский учет, аудит и налоговый консалтинг» (бакалавриат), «Бухгалтерский учет и правовое обеспечение бизнеса» (магистратура) обеспечивают условия для:

- качественного овладения профессиональными навыками в области учета и аудита, формирования фундаментальной теоретической подготовки будущих бакалавров и магистров для перехода на следующую ступень высшего профессионального образования;
- формирования конкурентоспособности выпускников на рынке труда для максимально быстрого трудоустройства по специальности, а также профессионального и карьерного роста.

Наличие предметно-специфических и межпредметных компетенций обеспечивается через реализацию требований к общей образованности по базовым и профильным циклам учебных дисциплин, формирование социально-этических, экономических, организационно-управленческих, профессиональных компетенций.

План развития образовательной программы «Бухгалтерский учет, аудит и налоговый консалтинг» (бакалавриат), «Бухгалтерский учет и правовое обеспечение бизнеса» (магистратура) актуализирован по структуре и содержанию. Для разработки плана развития и целей ОП постоянно проводится анализ предпочтений абитуриентов и их родителей, имиджа университета на рынке образовательных услуг, данных анкетирования работодателей, ППС и обучающихся, анализ контингента и основных характеристик контингента обучающихся, анализ удовлетворенности обучающихся и ППС.

Дисциплины разработаны с учетом содержания образовательной программы, в которой предусмотрена возможность обеспечения гибкости образовательной программы в условиях быстроменяющихся запросов экономики. Отличительной особенностью является то, что в основе образовательной программы «Бухгалтерский учет, аудит и налоговый консалтинг» (бакалавриат), «Бухгалтерский учет и правовое обеспечение бизнеса» (магистратура) лежит интегрированный характер, суть которого состоит во встраивании курсов, соответствующих требованиям международного профессионального и образовательного сообщества с получением квалификационных аттестатов ACCA (The Association of Chartered Certified Accountants), сертификатов IC Бухгалтерия. Наш университет уже имеет ряд автоматических освобождений по экзаменам F1–F4 в



соответствии с общими правилами АССА по результатам рассмотрения диплома, специальность 'Учет и аудит' – освобождения F1-F4. В связи с этим нет необходимости аккредитовывать дисциплины с F1 по F4, есть возможность начать с последующих дисциплин, которые включены в МОП специальности, и их содержание соответствует требованиям АССА. Причем эти дисциплины читаются на всех трех уровнях. Это позволило открыть курсы профессиональных бухгалтеров (свидетельство №KZ51VNK00000246 от 14.02.2019 г.) и получить свидетельство в соответствии с Правилами аккредитации профессиональных организаций по сертификации. По окончании курсов выдается сертификат – документ, удостоверяющий профессиональную квалификацию бухгалтера. Первый выпуск профессиональных бухгалтеров уже состоялся.

Глобализация современной экономики предъявляет новые требования ко многим профессиям, в том числе и к профессии бухгалтера. Сегодня в условиях интернационализации мировой экономики бухгалтерский учет является одним из средств международного общения. Интеграция казахстанского бизнеса с зарубежными партнерами, расширение экспорта продукции, привлечение иностранных инвестиций - все эти процессы диктуют необходимость применения универсального способа ведения бухгалтерского учета и составления бухгалтерской отчетности, понятной всем участникам рынка, в т.ч. и зарубежным партнерам. Таким способом являются международные стандарты финансовой отчетности (МСФО) [3].

По мнению экспертов, существует ряд проблем, препятствующих переходу отечественных предприятий на МСФО. Одной из наиболее важных является кадровая. МСФО значительно сложнее отечественных правил бухгалтерского учета и требуют от финансистов большей профессиональной подготовки и знаний. Современный бухгалтер должен обладать необходимыми компетенциями для подготовки финансовой отчетности в соответствии с международными стандартами.

Модульный подход к обучению, базирующийся на компетенциях, предусматривает разработку модульной профессиональной образовательной программы на основе отражения требований профессионального стандарта в целях и содержании образовательной программы, что предполагает изменение целей, содержания обучения и способов управления деятельностью по освоению компетенций. Учебная программа, основываясь на вертикальном принципе преемственности дисциплин, выстраивается с учетом распределения на семестры; деления на обязательный и элективный компоненты; общеобразовательные, базовые, профилирующие дисциплины, включая практики [4].

В процессе освоения модулей студенты приобретают профессиональные компетенции, которые связаны с формированием методологических принципов мышления (дисциплины общеобразовательного модуля), приобретением теоретических знаний (дисциплины базового модуля), освоением практических навыков по профилю подготовки (дисциплины профилирующего модуля и профессиональная практика) [5].

В настоящей образовательной программе компетентностный подход выступает способом качественной подготовки бухгалтерских кадров, не сводимой к простой комбинации сведений и навыков, а ориентированной на результат.

Отвечая современным требованиям рынка труда, на выпускающей кафедре рассмотрен и утвержден документ, определяющий общую компетентность выпускника - компетентностная модель выпускника. Особенность подготовки дипломированных бакалавров и магистров заключается в том, что выпускники ОП «Бухгалтерский учет, аудит и налоговый консалтинг», «Бухгалтерский учет и правовое обеспечение бизнеса» обладают следующими профессиональными умениями и навыками: владеют категориями и понятиями казахстанских и международных стандартов учета и аудита и умеют применять на практике методику учета хозяйственных операций и формирования финансовой отчетности в различных отраслях экономики с применением новых

информационных технологий учета и аудита (применение компьютерных программ (1:С Бухгалтерия, 1:С Предприятие, AuditEXPERT и др.). Имеют навыки осуществления сбора учетной информации, ее обработки и анализа для управления организацией, предоставления инвесторам, собственникам, кредиторам, налоговым органам, менеджерам, служащим и другим пользователям и компетентны в разработке учетной политики, указаний и положений по вопросам методики и техники внутреннего аудита, управленческого и финансового анализа, ценообразования, управления рисками.

Бакалавр бизнеса и управления по образовательной программе «Бухгалтерский учет, аудит и налоговый консалтинг» по завершению образовательной программы владеет широким диапазоном теоретических и практических знаний в области бухгалтерского учета, аудита и налогового консалтинга, что соответствует 6 уровню НРК.

Магистр экономических наук по образовательной программе «Бухгалтерский учет и правовое обеспечение бизнеса» по завершению ОП владеет концептуальными знаниями в области бухгалтерского учета и финансового права, имеет навыки создания новых прикладных знаний в профессиональной области, что соответствует 7 уровню НРК.

Создание эффективной модели качественного бухгалтерского образования в современных условиях возможно только при тесном сотрудничестве с потребителями – работодателями, т.е. субъектами образовательного пространства, без которых высшая школа не может развиваться. Обсуждая проблему развития нужных компетенций у студентов, Работодатели, которые принимали участие в рассмотрении образовательных программ кафедры Учет и аудит Казахского агротехнического университета, сошлись во мнении, что развитие необходимых компетенций в вузе возможно при условии более тесного сотрудничества вузов и работодателей по вопросам целевой подготовки студентов к работе в конкретной области с конкретным работодателем. Однако, определение единых компетенций выпускников при взаимодействии вузов и работодателей имеет значительное ограничение: каждый работодатель предъявляет собственные критерии оценки сотрудников, что не позволяет создать единую универсальную систему требований к выпускникам.

Поэтому для дальнейшего совершенствования образовательных программ по бухгалтерскому учету и аудиту стоит вопрос: «Какие компетенции следует вузам развивать у студентов для того, чтобы повысить конкурентоспособность своих выпускников на рынке труда?»

Одной из проблем, связанных с недостаточной освещенностью компетенций, необходимых для бакалавров на рынке труда, является отсутствие готовности со стороны работодателей к активному сотрудничеству с вузами и формированию профессиональных компетенций. Несмотря на это ограничение работодатели считают, что вузам необходимо создавать условия для развития у выпускников таких компетенций, как работа в команде, коммуникация и публичные выступления, проектная деятельность. Тем не менее, отвечая на вопросы о том, какие компетенции наиболее часто оказываются в дефиците у соискателей и отсутствие каких компетенций заставляет работодателей отказывать потенциальным сотрудникам, участники опроса на первое место поставили пунктуальность и ответственность, на второе – умение решать проблемы, на третье – хорошие коммуникативные способности. Таким образом, совершенствуя образовательные программы по учету и аудиту, необходимо обратить внимание на эти пожелания работодателей для формирования профессиональных компетенций у обучающихся образовательных программ по учету и аудиту.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 <http://www.iaar.kz/ru/rejting/rejting-vuzov-2019/respublika-kazakhstan>
- 2 Шеремет А.Д. Подготовка профессиональных бухгалтеров и аудиторов в соответствии с международными стандартами // Бухгалтерский учет. – 2004. – № 6. – С. 3-8.
- 3 Аверина О.И., Горбунова Н.А. Меркулова И.Ф. Профессиональная компетенция преподавателя высшей школы в условиях модернизации российского образования // Экономика и управление: проблемы и решения. – 2013. – № 7 (19). – С. 56-62.
- 4 Гетьман В.Г. Современные проблемы подготовки в вузах бухгалтеров и аудиторов // Все для бухгалтера. – 2010. – № 6.

ТҮЙІН

Мақалада білім беру бағдарламаларын қалыптастыруда халықаралық бухгалтерлік есеп стандарттарына өту жағдайында бухгалтер мамандарын даярлаудың ерекшеліктері қарастырылған.

RESUME

The article deals with the features of training accounting professionals in the transition of accounting to international financial reporting standards in the formation of educational programs.

УДК 37.013.32

А.Н. Иманова

Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» Институт повышения квалификации педагогических кадров по Акмолинской области

Н.М. Стукаленко

Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» Институт повышения квалификации педагогических кадров по Акмолинской области, д-р пед. наук, профессор

Смешанное обучение в системе повышения квалификации педагогов

Аннотация

В статье представлены подходы к организации учебного процесса на курсах повышения квалификации педагогических работников в формате смешанного обучения. Описан опыт создания онлайн среды смешанного обучения, в частности, разработки учебного контента для курсов на основе платформы Canvas Network. Представлены результаты исследования и выводы по итогам проведенных курсов повышения квалификации на основе смешанного обучения.

Ключевые слова: повышение квалификации, педагогические работники, смешанное обучение, учебный контент, онлайн обучение, образовательная среда, онлайн платформа, Canvas Network.

Переход современного образования на обновленное содержание требует от педагогов внедрения новых подходов к обучению на основе инновационных технологий, позволяющих образованию быть гибким, сохраняя традиционно высокое качество повысить эффективность занятий, раздвигая границы учебной аудитории. Одной из эффективных форм обучения является смешанное обучение, направленное на преобразование того, что возможно в преподавании и учении на основе информационных технологий. Смешанное обучение – это образовательный подход, совмещающий обучение с участием учителя (лицом к лицу) с онлайн-обучением и предполагающий элементы самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию опыта обучения с учителем и обучения онлайн [1].

Основываясь на интеграции очного и дистанционного обучения, смешанное обучение предназначено для обеспечения более широкого общения и взаимодействия ученика и учителя, как синхронного, так и асинхронного, а также оптимизации учебного процесса. Надо отметить, что для многих педагогов по всему миру данная модель обучения является жизнеспособным средством обеспечения качества обучения в пределах их района или школы. Она меняет общепринятые шаблоны обучения всей системы образования, на всех ступенях обучения, в том числе и послевузовского.



Смешанное обучение, получившее популярность в организациях образования по всему миру, с недавнего времени стало внедряться и в систему повышения квалификации педагогических работников, так как отмечается важность организации курсов повышения квалификации на основе использования современных образовательных технологий [2]. Несмотря на имеющиеся исследования и опыт применения смешанного обучения данный вопрос требует глубокого анализа. Прежде всего, должны быть детально изучены условия организации смешанного обучения, структура и содержание курсов повышения квалификации, готовность педагогов к обучению в данном формате. При реализации смешанного обучения создаются условия для функционирования образовательной среды средствами информационных и телекоммуникационных технологий, обеспечивающих освоение слушателями образовательной программы курса повышения квалификации [3].

Каковы же составляющие оптимальных условий в формате *blended learning*? Прежде всего, это ИКТ – насыщенная образовательная среда, которая включает:

- образовательный контент;
- сервисы создания образовательного контента;
- инструменты взаимодействия и обратной связи;
- площадки для организации и функционирования профессиональных сообществ.

При разработке образовательного контента необходимо учитывать обязательные требования. По содержанию контент должен соответствовать нормативным требованиям Министерства образования и науки Республики Казахстан, отвечать основным дидактическим принципам (научность, доступность, наглядность и т.д.), обладать логичностью и последовательностью в представлении учебного материала и организации обучения.

Образовательный контент разрабатывается тренерами курсов при технической поддержке IT-специалистов. Это разнообразные учебные ресурсы, представленные в формате текстов, картинок, презентаций, фото и видео. Особую ценность представляют электронные образовательные ресурсы (ЭОР) – образовательные ресурсы, представленные в электронно-цифровой форме (обучающие, контролирующие, справочно-информационные и др. материалы) для организации и сопровождения образовательного процесса в электронной среде по курсу [4].

Для осуществления онлайн обучения в интернете представлено большое количество разнообразных платформ. Особое внимание заслуживает платформа *Canvas Network*, разработчиком которой является американская компания *Instructure*. В связи с использованием *Canvas Network* для организации MOOC (массовых открытых онлайн курсов) данная платформа получила особую популярность. Платформа *Canvas Network* была апробирована преподавателями филиала акционерного общества «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» Институт повышения квалификации педагогических работников по Акмолинской области» в ходе участия в MOOC по различной тематике. Исследования и анализ возможностей данной платформы позволили организовать проведение курсов повышения квалификации для педагогических работников в формате *Blended learning*. Проведение данных курсов в формате смешанного обучения преследовало следующие цели:

- разработка и реализация актуальных образовательных программ повышения квалификации, соответствующих современным требованиям образовательной политики, инновационным процессам в образовании;
- внедрение дистанционных образовательных технологий в процесс повышения квалификации педагогических кадров;
- внедрение современных педагогических технологий, в том числе и информационно-коммуникационных с опорой на практическую деятельность педагогов;

- предоставление качественных образовательных услуг по программам дополнительного образования педагогических кадров;
- создание благоприятных условий для обучения слушателей и повышения ресурсной эффективности образовательного процесса.

Курсы повышения квалификации педагогических кадров в режиме смешанного обучения состояли из трех этапов: очное обучение, дистанционное обучение (онлайн), самостоятельное обучение (оффлайн). Для осуществления образовательного процесса сохранялись общие принципы построения традиционного образовательного процесса с применением элементов дистанционного и очного обучения, когда определенную долю учебного материала слушатели осваивали в традиционных формах обучения (очно), а другую часть учебного материала – самостоятельно. Дистанционное обучение характеризуется высокой интерактивностью образовательного контента и регулярностью взаимодействия слушателей с тьютором, друг с другом. Аудиторная контактная работа (очное обучение) преподавателя со слушателями проводилась в виде лекций, практических занятий, тренингов, семинаров, групповых и индивидуальных консультаций по курсу, модулю, конкретной теме.

Программа курсов реализуется через 5 модулей: нормативно-правовой, психолого-педагогический, содержательный, технологический и вариативный. Каждый модуль программы осваивается слушателями посредством теоретического материала в тестовом формате, слайдовых презентаций, а также цифровых образовательных ресурсов: картинки, фото, флеш-анимации, видео и т.д. Практические навыки отрабатываются в процессе выполнения заданий по каждому модулю, предполагающих ответы на вопросы разного уровня, требующих размышления, анализа ресурсов. Итоговый контроль в каждом модуле представлен в виде тестов закрытого типа, который позволял слушателям курса проверить самим себя, тем самым контролировать собственное обучение.

Учебный контент включает в себя следующие компоненты:

- расписание курса и этапы обучения, график промежуточного тестирования;
- вводное видео к курсу;
- текстовый материал к вводному видео курсу;
- обзорные видео к каждому модулю;
- текстовый материал к обзорным видео по каждому модулю;
- задания для самостоятельной работы, темы проектов или мини-уроков (мини-мероприятий);
- презентационный материал к курсу, модулям, темам занятий модуля;
- дополнительная литература со ссылками на материалы для самостоятельного обучения слушателя.

С целью определения мотивации, «области затруднений» и оказания адресной методической помощи проводится входное анкетирование слушателей на очном этапе обучения в онлайн-режиме в первый день курсов. В последний день курсов на очном этапе обучения проводится выходное анкетирование слушателей, по результатам которого оценивается качество организации курсов, уровень компетентности профессорско-преподавательского состава, степень удовлетворенности слушателей обучением на курсах, а также определяются их пожелания по дальнейшему сотрудничеству с филиалами в межкурсовой период. Анализ выходных анкет показал, что достижение цели курсов, профессионально-личностные изменения по завершению обучения оценены слушателями достаточно позитивно. У всех 100% слушателей изменился взгляд на современную организацию учебного процесса после окончания курсов. Ожидания от курсов повышения квалификации полностью реализовались у 99% слушателей. 96% респондентов считают, что цель курсов достигнута полностью. Заметно повысился профессиональный уровень у 68% педагогов. 90% слушателей при завершении курсов испытывали творческий подъем. Поддержание взаимосвязи с институтом: 85% педагогов



видят его в дистанционных или мобильных формах взаимодействия, 26% - в участии в работе сетевого сообщества.

Опыт использования платформы Canvas тренерами института позволил отметить достоинства платформы, в частности: простой и разнообразный инструментарий, не требующий от педагогов особых навыков работы, в то же время, позволяющий экспортировать готовые курсы из других систем дистанционного обучения, организовывать оценивание и взаимооценивание учебных достижений обучающихся; отслеживать результативность обучения, как по всему курсу, так и по каждому обучающемуся в отдельности; проводить конференции и дискуссии; совместно редактировать документы и другое.

Результаты проведенного исследования позволили сделать следующие выводы. Проведение курсов в формате смешанного обучения позволяет сделать учебный процесс гибким, учебные материалы более доступными. Структура учебных занятий расширяет возможности выстраивания индивидуальных образовательных траекторий, таким образом индивидуализируется процесс обучения. Самостоятельная работа в онлайн среде способствуют не только повышению профессионального уровня педагогов, но и значительному развитию ИКТ – компетентности слушателей. В то же время, внедрение смешанного обучения – это достаточно серьезная инновация в системе повышения квалификации педагогов, которая сопровождается значительными рисками. Учитывая возможности данной модели обучения, необходимо дорабатывать учебные программы курсов повышения квалификации, тщательно анализировать образовательный контент курсов с учетом потребностей обучающихся, внедрять инновационные средства создания электронных ресурсов, а также инструменты взаимодействия в сети посредством онлайн конференций, чатов, форумов, консультаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Шаг школы в смешанное обучение / Андреева Н. В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. – Москва: Буки Веди, 2016. – 280 с.
- 2 Лебедева М.Б., Семенова Т.В. Дистанционные образовательные технологии в системе повышения квалификации педагогических кадров // Человек и образование. – 2013. - №1 (34). – С. 117-122.
- 3 Шурыгин В.Ю., Краснова Л.А. Смешанное обучение в системе повышения квалификации учителей // БГЖ. – 2019. – №1 (26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smешannoe-obuchenie-v-sisteme-povysheniya-kvalifikatsii-uchiteley> (дата обращения: 15.11.2019).
- 4 Стародубцев В.А., Шамина О.Б. Кураторы контента в сетевых образовательных событиях // Высшее образование в России. – 2015. – № 5. – С. 132-139.

ТҮЙІН

Мақалада педагогикалық кадрлардың біліктілігін арттыру курстарында аралас оқыту түрінде оқу үдерісін ұйымдастырудың тәсілдері келтірілген. Желідегі аралас оқыту ортасын құру тәжірибесі, атап айтқанда, Canvas Network платформасы негізінде курстарға арналған білім мазмұнын дамыту тәжірибесі сипатталған. Зерттеу нәтижелері және аралас оқыту негізінде өткізілген оқу курсының қорытындылары келтірілген.



RESUME

The article presents approaches to the organization of training education courses for teachers in the format of blended learning. The experience of creating an online mixed learning environment, in particular, the development of the educational content for courses based on the Canvas Network platform is described. The results of the study and the conclusions of the conducted training courses based on blended learning are presented.



А.С. Исмаилова

Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина, канд. экон. наук, доцент

Н.Н. Мелешенко

Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина, канд. экон. наук, доцент

Роль международного сотрудничества в повышении качества образования в сфере устойчивого сельского хозяйства и развития сельских территорий

Аннотация

Статья посвящена роли международного сотрудничества в повышении качества образования на примере проекта программы Эразмус + по наращиванию потенциала в области высшего образования «Устойчивое сельское хозяйство и развитие сельских территорий – SARUD».

Ключевые слова: международное сотрудничество, образовательная программа, устойчивое сельское хозяйство, развитие сельских территорий, компетенции, тренинг.

В настоящих условиях глобализации и расширения международных связей в сфере экономики, науки, культуры особая роль принадлежит сотрудничеству в области высшего образования. Обмен знаниями и опытом позволяет не только повысить качество образования в каждой из стран, но и укрепить их экономику. Примером такого сотрудничества можно считать проект программы Эразмус + по наращиванию потенциала в области высшего образования «Устойчивое сельское хозяйство и развитие сельских территорий – SARUD*».

Сельское хозяйство является отраслью, обеспечивающей продовольственную безопасность любого государства. В связи с этим система высшего аграрного образования имеет стратегическое значение в экономике каждой страны. Проект SARUD был направлен на удовлетворение спроса реальной экономики на образовательные программы в области устойчивого сельского хозяйства и развития сельских территорий. Он отражал необходимость разработки, внедрения и администрирования комплексных и устойчивых программ развития сельских районов. Итогом реализации проекта SARUD стала разработка образовательной

* Жоба Еуропалық комиссияның қолдауымен қаржыландырады. Бұл жариялым Еуропалық комиссияның көзқарасын көрсетпейді және университет жауапкершілігінің заты болып табылады.

* Проект финансируется при поддержке Европейской Комиссии. Содержание данной публикации является предметом ответственности авторов и не отражает точку зрения Европейской Комиссии.

* The project is co-financed by the European Commission. However content of the publication reflects the views only of the university, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

программы магистратуры, обеспечивающей подготовку компетентных специалистов по устойчивому сельскому хозяйству и развитию сельских территорий в условиях специфических особенностей Казахстана и России [1, 2].

Участники проекта – казахстанские, российские, а также партнеры по ЕС, активно исследовали и использовали имеющийся опыт в области устойчивого сельского хозяйства и развития сельских районов. Совместная деятельность участников проекта SARUD была направлена на:

- ♣ разработку практико-ориентированных магистерских программ в области устойчивого сельского хозяйства и развития сельских территорий в трех казахстанских и трех российских вузах;

- ♣ построение платформы знаний и сети по вопросам устойчивого сельского хозяйства и развития сельских территорий, интегрированной с международными и региональными тематическими исследованиями;

- ♣ укрепление компетенций целевых групп для повышения их образовательного потенциала путем проведения с зарубежными партнерами проекта семинаров и дидактических тренингов в области развития сельских территорий.

При разработке образовательной программы магистратуры по устойчивому сельскому хозяйству и развитию сельских территорий в рамках проекта SARUD, вузы самостоятельно определили структуру и содержание данной образовательной программы, учебных планов и учебных программ дисциплин, что полностью соответствует приоритету законопроекта Республики Казахстан «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам расширения академической и управленческой самостоятельности высших учебных заведений» [2]. В результате казахстанские и российские университеты открыли программы магистратуры по устойчивому сельскому хозяйству и развитию сельских территорий в рамках своих аккредитованных образовательных программ по специальностям «Экономика» и «Агрономия».

Магистратура SARUD по содержанию учебной программы отвечает национальным приоритетам и безусловно является актуальной. Данный вывод сделан на основании изучения программных документов МСХ РК и МОН РК, а именно:

- специализация Национального научного совета АО «Национальный центр государственной научно-технической экспертизы» по аграрным вопросам «Устойчивое развитие АПК и безопасность сельхозпродукции» [3];

- конкурс на программно-целевое финансирование Министерства сельского хозяйства Республики Казахстан на 2018-2020 годы (приоритет «Устойчивое развитие сельских территорий»);

- конкурс на грантовое финансирование по научным и научно-техническим проектам на 2018-2020 годы Министерства образования и науки Республики Казахстан (приоритетное направление «Устойчивое развитие агропромышленного комплекса и безопасность сельскохозяйственной продукции»).

Магистерская программа, разработанная в рамках проекта SARUD в полной мере соответствует принципам Болонского процесса. Она является вторым уровнем образования после бакалавриата. В учебном процессе используется кредитная технология обучения, которая предполагает выборность дисциплин при формировании образовательной траектории обучающихся, использование ECTS и др.

Образовательная программа SARUD соответствует приоритетам не только Республики Казахстан в области устойчивого развития экономики и социальной сферы сельских территорий, но также целям в области устойчивого развития (англ. Sustainable Development Goals (SDGs)): «Преобразование нашего мира: повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года» (англ. «Transforming our world: the 2030



Agenda for Sustainable Development»), принятым Организацией Объединенных Наций в 2015 году [4, 5].

Руководителем и координатором проекта SARUD (университет Хойенхайм, Штутгарт, Германия) была организована на постоянной основе и эффективно поддерживалась обратная связь участников проекта с руководством проекта и зарубежными экспертами. Для эффективного сотрудничества и повышения компетенций участников проекта были организованы университетами Польши и Чехии стажировки преподавателей. Первая зарубежная стажировка состоялась на базе Варшавского университета естественных наук (Польша, г.Варшава) и Чешского университета наук о жизни (Чехия, г.Прага). Темы стажировки: охрана окружающей среды для устойчивого развития сельских районов; роль природных ресурсов для обеспечения устойчивого развития сельской местности; роль лесного хозяйства для обеспечения устойчивого развития сельской местности; образование в области устойчивого сельского хозяйства и устойчивого развития сельских территорий; влияние традиционного, обычного и органического земледелия на биоразнообразие; защита биоразнообразия в устойчивом развитии сельского хозяйства; экономика устойчивого сельского хозяйства; практические примеры устойчивого развития сельских районов. В рамках стажировки были организованы посещения местных ферм и встречи с руководителями администраций поселений, фермерами, лесниками Польши и Чехии.

Вторая зарубежная стажировка прошла на базе Университета Хойенхайм (координатор) и Университета Нюртинген-Гайслинген, а также в Агентстве по развитию сельского хозяйства и сельских территорий федеральной земли Германии Баден-Вюртемберг, Германия. Во время стажировки участники ознакомились с магистерскими программами «Устойчивое сельское хозяйство и продовольствие» (Университет Нюртинген-Гайслинген), «Биоэкономика» (Университет Хойенхайм); посетили экспериментальную станцию университета Хойенхайма; институт техники в Нюртингене. Были организованы экспертные встречи с профессорами университета Хойенхайм по темам «Сохранение биоразнообразия», «Биологическая защита растений», «Менеджмент агропредприятий», «Кооперация в сельском хозяйстве» и др. Большое внимание было уделено мерам поддержки в сельском хозяйстве.

В рамках каждой зарубежной стажировки прошли *дидактические тренинги*, организованные Агентством по развитию сельского хозяйства и сельских территорий федеральной земли Баден-Вюртемберг с привлечением внешних квалифицированных тренеров. По результатам тренингов участникам были предоставлены материалы для дальнейшего распространения среди коллег и использования при разработке учебных программ.

В проекте было предусмотрено проведение ряда *тренингов с целью повышения квалификации партнеров проекта по актуальным темам в области устойчивого сельского хозяйства и развития сельских территорий*. Предварительно был проведен анализ потребностей вузов-партнеров в темах и уже затем – согласован план реализации стажировок. В качестве лекторов выступили национальные и зарубежные эксперты, площадками для проведения тренингов служили вузы-партнеры. Представители казахстанских университетов приняли участие в следующих обучающих мероприятиях. Тренинг по теме «*Устойчивое развитие сельских территорий*». В роли экспертов выступили: проф. М. Дитрих (Университет Хойенхайм), проф. А. Шверк (Варшавский университет наук о жизни). В рамках программы тренингов доцент Бурятской ГСХА им. В.Р.Филиппова (г. Улан-Удэ, РФ) Имескова Э. прочитала *лекции по агротуризму* в КАТУ им. С. Сейфуллина для преподавателей и магистров, обучающихся по программе SARUD. В рамках проекта были проведены тренинги «*Информационно-консультативное обеспечение сельского хозяйства*», «*Правовые основы устойчивого развития сельских территорий*», «*Методы привлечения населения в управление сельскими территориями*»,

по *Биоэкономике и другие*. В качестве тренеров выступили Ангелика Томас (университет Нюртинген-Гайслинген, Германия), В.Кошелев – д.э.н., профессор МСХА им. Тимирязева, А. Мерзлов – д.э.н., профессор МСХА им. Тимирязева, проф. Ю. Браун (университет Нюртинген-Гайслинген, Германия). Результаты стажировок и тренингов доложены на методических семинарах кафедр и используются в учебном процессе.

Также постоянно и продуктивно осуществлялась обратная связь с зарубежными экспертами во время разработки, а далее корректировки учебно-методических материалов магистерской программы SARUD. В результате была полностью разработана учебно-методическая документация по данной образовательной программе (учебный план на весь период обучения, рабочий учебный план, модульная образовательная программа, каталог элективных дисциплин, силлабусы дисциплин (units), учебно-методические комплексы дисциплин), на все документы получены рецензии зарубежных экспертов: Prof., Dr. Martin Dieterich (University of Hohenheim, Germany), Dr. Angelika Thomas (Nuertingen-Geislingen University, Germany), Doc. PhDr. Ph.D. Michal Lostak (CULS, Czech Republic), Dr hab., prof. SGGW Axel Schwerk (WULS, Poland), Dr. inz. Izabela Dymitryszyn (WULS, Poland), проф., д.э.н. Александр Мерзлов (РГАУ-МТАА) и др.

Проект SARUD в значительной степени сыграл свою роль в укреплении положительного имиджа казахстанских-вузов партнеров на основе созданных руководителями и координаторами проекта со стороны университета Хоенхайм благоприятных условий. Работа всего консорциума проекта была направлена на достижение продуктивного обмена знаниями: зарубежные стажировки, тренинги на базе различных университетов, выездные мероприятия. Казахские вузы-партнеры заключили договоры о сотрудничестве с каждым российским вузом-партнером по проекту. Например, КГУ им. Байтурсынова ведет разработку соглашения о двудипломном образовании с ОмГАУ. Развивается дальнейшее сотрудничество с зарубежными вузами-партнерами. Получен положительный опыт разработки совместных курсов. На постоянной основе распространяется информация о магистерской программе SARUD посредством выступления на телевидении, в СМИ. Обеспечено тесное взаимодействие с неакадемическими партнерами проекта (Управлениями с.-х., Ассоциацией фермеров, НИИ сельского хозяйства).

Кроме того, проект положительно повлиял на методику преподавания, повысил уровень международного сотрудничества. Заключены договора о сотрудничестве с вузами, входящими в консорциум проекта: Чешским университетом естественных наук, Варшавским университетом естественных наук, Омским государственным аграрным университетом им. П.А. Столыпина, Новосибирским государственным аграрным университетом, Мичуринским государственным аграрным университетом, Ставропольским государственным аграрным университетом, Бурятской государственной сельскохозяйственной академией им. В.Р. Филиппова. Таким образом, проект помог установить новые контакты с зарубежными вузами, освоить новые методы обучения, повысить уровень квалификации педагогов.

В результате реализации проекта SARUD были инициированы новые проектные заявки и получен опыт дальнейшей разработки заявок по программе Erasmus+.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Исмаилова А.С., Мелешенко Н.Н. Формирование компетенций магистрантов в сфере устойчивого сельского хозяйства и развития сельских территорий // Вестник ЕАГИ. – Астана. – 2017. – № 2. – С. 43-47.



- 2 Исмаилова А.С., Мелешенко Н.Н. О разработке образовательной программы по специальности «Экономика» на примере проекта SARUD // Вестник ЕАГИ. – Астана. – 2017. – № 4. – С. 79-82.
- 3 <http://nasec.kz/ru/page/napravleniya-nauchnoy-deyatelnosti>
- 4 <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015>
- 5 *Susan Horton*. Financing the Sustainable Development Goals // Achieving the Sustainable Development Goals. – Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, 2019. | Series: Routledge studies in sustainable development: Routledge, 2019-04-11. – С. 206-225.

ТҮЙІН

Мақала «Тұрақты ауылшаруашылығы және ауылдық жерлерді дамыту - SARUD» жоғары білім берудегі потенциалды жоғарылатуға арналған Эразмус+ бағдарламасының жобасын қолдана отырып, білім сапасын арттырудағы халықаралық ынтымақтастықтың рөліне арналған.

RESUME

The article is devoted to the role of international cooperation in improving the quality of education using the example of the draft Erasmus + program to build capacity in higher education: «Sustainable agriculture and rural development – SARUD».

ӘОЖ 159.97:616.1

А.Т. Изакова

Еуразия гуманитарлық
институты,
психол. ғыл. д-ры, доцент

Р.Т. Алимбаева

Е.А. Бөкетов атындағы
Қарағанды мемлекеттік
университеті,
психол. ғыл. канд., доцент м.а.

Г.Б. Капбасова

Е.А. Бөкетов атындағы
Қарағанды мемлекеттік
университеті,
психол. ғыл. канд., доцент м.а.

Д.А. Жансерикова

Е.А. Бөкетов атындағы
Қарағанды мемлекеттік
университеті,
психол. ғыл. канд., доцент м.а.

Ипохондрияға ұшыраған адамдардың ауруына қатынасы

Аннотация

Мақалада соматикалық ауру ипохондриялық бұзылумен ұштасқан жағдайларда ауруға деген қарым-қатынасты зерттеу қарастырылған.

Түйін сөздер: ипохондриялық бұзылулар, ауруға қатынас типі, операциядан кейінгі оңалту, сыналушы, дәрігер, психолог, психотерапевт.

Қазіргі уақытта пациенттің психологиялық сипаттамаларының ауру ағымына әсері күмән тудырмайды, ал осы сипаттамаларды зерттеу үлкен маңызға ие болады. Дәрігер ағзамен ғана емес, сонымен қатар науқастың жеке тұлғасымен де, әсіресе, олардың алуан түрлілігімен өзара әрекетте болады. Науқастың өз ауруына қатынасы тұлғаның басқа да маңызды қатынасына әсер етеді. Осыған байланысты пациенттер тұлғасының тұтас психологиялық құрылымының кең контекстіндегі ауруға деген қатынасын жан-жақты зерттеу қажет, олардың ауру фактісінің өзі де, жеке тұлғаның қызмет ету салаларына деген қатынасын ескере отырып, сонымен қатар аурудың индивидке әсері қатынасын зерттеу маңыздыт [1].

Пациенттің ауруына қатынасы тұлғаның көптеген маңызды салаларына елеулі әсер етеді және бұл мәселе зерттеудің өзектілігі ретінде ауруға деген қатынас типінің қалыптасуына әсер ететін факторларды анықтауды жан-жақты зерттеу қажеттілігінен туындайды [2].

Әртүрлі қатынас сияқты ауруға деген қатынас индивидуалды, таңдамалы және саналы болып табылады, яғни ол жеке немесе тұлғалық деңгейді көрсетеді. Кез келген ауру тұлғаға тән психикалық процесстерге, жай-күйлерге және психологиялық қасиеттерге әсер етіп қана қоймай, сондай-ақ науқастың психикалық іс-әрекеті мен мінез-құлқын реттеуге белгілі бір дәрежеде қатысатын ауруға деген қатынасы "психологиялық қайтақұрулардың" пайда болуына алып келеді [3].



Қазіргі уақытта ипохондрияны қалыптастыру механизмі түсініксіз.

И.П. Павловтың ЖЖІ туралы іліміне сүйене отырып, ипохондрияны ішкі орта анализаторлары деңгейінде бас миының қабығындағы негізгі нерв процестерінің инерттілігінің нәтижесі ретінде қарастыруға болады. Кеңес дәрігері психиатр В. А. Гиляровскийдің тұжырымдамасына сәйкес, бұл жағдай орталық жүйке жүйесінің ішкі мүшелерден сигналдарды қабылдау нәтижесінде пайда болады, олар қалыпты жағдайда басылады және адам санасына жете алмайды. Қазіргі заманғы психиатрлар мен психологтар ипохондрияны соматоформалық типтегі психикалық бұзылуларға жатқызады. Бұдан басқа, осы топқа енгізілген аурулардың басым бөлігімен салыстырғанда диагностиканың басты аспектісі - органикалық түсініктемесі жоқ белгілі бір соматикалық симптомдардың болуы емес, атап айтқанда, эмоциялық ерекшеліктер-науқастар өздерін қалай ұстайтынын анықтайтын денсаулыққа қатысты алаңдаушылық болып табылады [4].

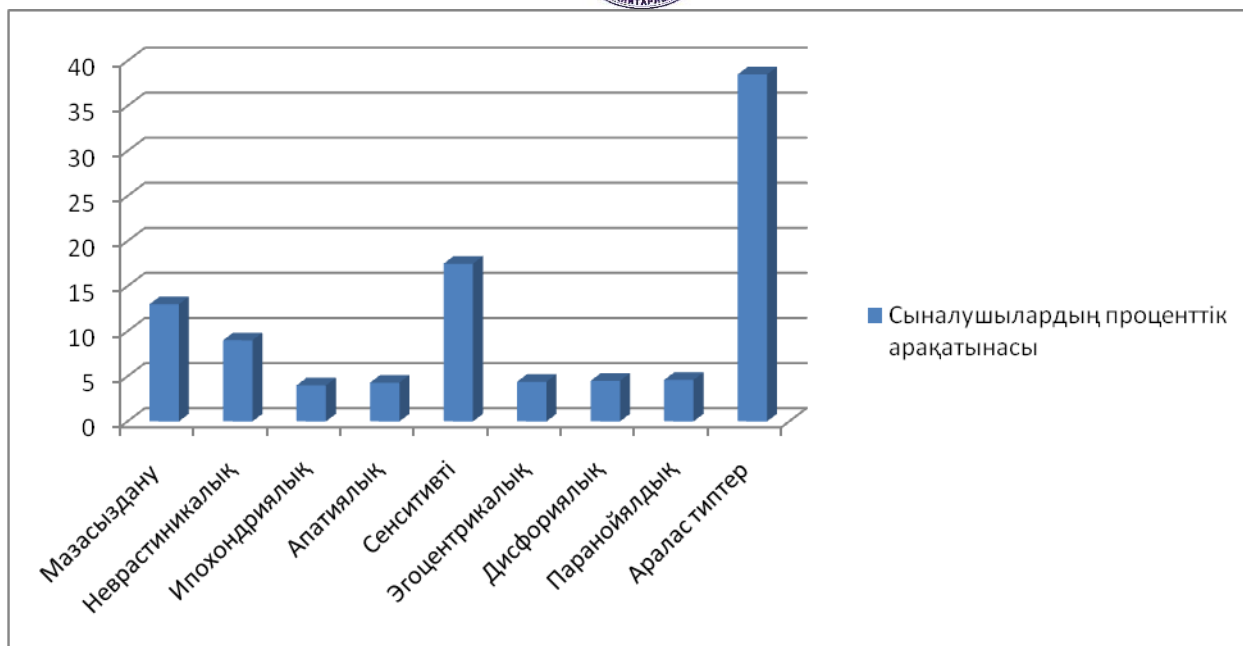
Зерттеу Қарағанды қаласының "Гиппократ" МФ ЖШС базасында жүргізілді. Зерттеуге 45-тен 70 жасқа дейінгі 45 адам қатысып, екі жас тобына бөлінді (ерлер – 30,43%, әйелдер – 69,57%) Ипохондриялық бұзылудан зардап шегетін сыналұшылар анықталғаннан кейін олар медициналық көмекке жүгіну себептеріне байланысты кіші топтарға бөлінді.

- 1) АІЖ аурулары (21,74%): Асқазан гастриті; Холецистит.
- 2) ЖҚБ (30,43%): ЖИА; Жоғарықан қысым; Инсульттан кейін қалпына келтіру.
- 3) Тыныс алу мүшелерінің аурулары (30,43%): Бронх демікпесі; Тоқырау екі жақты пневмония.
- 4) Жарақаттан кейінгі операциядан кейінгі оңалту (4,35%).
- 5) Жіті пиелонефрит (13,04%).

Сонымен қатар, сыналұшыларды жасына және медициналық көмекке жүгіну себептеріне байланысты кіші топтарға бөлуден басқа, ауру өтілі бойынша бөлу жүргізілді: ауру өтілі 5 жылдан кем (34,78%), 5 жылдан астам (43,48%), 10 жылдан астам (21,74%).

Жүргізілген зерттеу жұмысы бірнеше кезеңнен тұрды. Бірінші кезең ипохондриясы бар пациенттерді "Соматизацияланған психикалық бұзылыстарды ерте анықтауға арналған клиникалық сауалнама" әдістемесі арқылы анықтау болды. Әдістеме бланкілерін талдағаннан кейін ипохондриялық бұзылулар белгілері бар 23 адам анықталды, яғни сыналұшылардың жартысынан көбі (51,11%) ипоходриктер болды. Сондай-ақ, ипохондриялық бұзылулар белгілері бар сыналұшылардың көпшілігінде астения (82,61%) және депрессия (60,87%) белгілері байқалатыны анықталды, бұл аталған бұзылудан зардап шегпейтін сыналұшылардан табылған жоқ. Бұдан әрі зерттеуге ипохондрия белгілері анықталған сыналұшылар ғана қатысты.

Келесі кезең сыналұшылардың, ипохондриямен зардап шегетіндердің ауруға қатынас типтерін анықтау деректерін талдау және өңдеу нәтижесінде келесідей мәліметтер анықталды (Сурет1).



Сурет 1 - ТОБОЛ әдістемесі бойынша зерттеу нәтижелерінің кестесі

Жоғарыда келтірілген кестенің нәтижелеріне сүйене отырып, сыналушылардың көпшілігі ауруға аралас типтегі қатынасын білдірсе, ал жеке түрі ретінде ең көп мөлшерде сенситивті болып табылады. Келесі мазасыздану типі, одан әрі неврастениялық және аз дәрежеде ипохондриялық, апатиялық, эгоцентрикалық, дисфориялық және паранойялық түрлері ұсынылған. Сондай-ақ, аралас түрлерде ауруға қатынасы сенситивті түрі басым.

Алынған мәліметтерді талдай отырып, біз тек екі жақты созылмалы пневмониямен бір сыналушының ғана ауруға деген қатынасының үйлесімді типімен анықтадық, демек, сыналушының психикалық бейімделуі айтарлықтай бұзылмады. Бірақ бұл жағдайда ден қоюдың үйлесімді типі диагностикаланбайды, себебі сыналушының қатынасының типі эргопатиялық аралас болып табылады, яғни бұл типтер жауапкершілігінің жоғары болуымен, ішара байсалды, кейбір жағдайларда аурудың алдындағыдан да күшті жұмысқа деген стеникалық қатынастымен сипаталады.

Ең алдымен, аурудың ауырлығына қарамастан, медициналық тексерулер мен емдеуге деген сыналушылардың таңдамалы қатынастары және жұмысты жалғастыруға деген ұмтылыстары сыналушының жауап бланкісін талдау кезінде байқалады. Дегенмен, осы ауруға ден қою типі ауыр емес және аурудың өтілімен байланысты болуы мүмкін, яғни ауру сыналушының өміріне айтарлықтай әсер етпейді. Сонымен қатар, "Соматизацияланған психикалық бұзылыстарды ерте анықтауға арналған клиникалық сауалнама" әдістемесінің жауаптарын талдау кезінде астения және депрессия белгілері анықталған жоқ.

Екі жақты пневмониясы бар сыналушы алдыңғы науқасқа қарағанда, ауруға деген өте жағымды қатынасы бар неврастениялық тип. Аурудың неврастениялық нұсқасында "тітіркендіргіштің әлсіздігі" типі бойынша мінез-құлық байқалады. Сыналушыға, әсіресе аурумен байланысты ауырсыну мен жағымсыз сезімдер кезінде сыртқы тітіркендіргіштер күшті әсерін тигізеді, ауырсыну сезіміне және жеңілдетуді күтуге төзбеушілік қатынастары байқалады. Сыналушымен әңгімелесу барысында қатты жөтелу уақытында кеуде қуысында ауырсыну сезімдерінің пайда болуымен анықталды.

Зерттеу нәтижесінде анықталған мәліметтерге сүйенетін болсақ, АҚА негізінен ер адамдар зардап шегетінін, ал әйелдер арасында бронх демікпесімен және АІЖ ауруларымен ауыратындардың саны басым екенін байқауға болады.

Бронх демікпесімен ауыратын әйелдердің арасында ауруға деген қатынасы байланысын байқауға болады, өйткені 5 сыналушының 4-де сенситивті тип анықталды.



Бұл типтердің ауруға деген қатынасы шамадан тыс әлсіз, жағымсыз сезімдерге берілгіш, жандары тез жараланады, қоршағандарға ауру туралы айтылатын мәліметтерге деген алаңдаушылық байқалады. Сондай-ақ, айналадағылардың науқасқа аяушылық, өкініш сезімдерін көрсетіп, оған немқұрайлықпен қарауы, аурудың себебі мен табиғаты туралы өтірік және жағымсыз қауесеттерді таратуы және тіпті науқастармен қарым-қатынас жасаудан аулақ болу қаупі туады.

Сенситивті тип негізінен тұлғааралық қарым-қатынастарға байланысты көңіл-күйдің тез өзгерістерімен сипатталады. Бронх демікпесінің негізгі белгілері жөтел ұстамалары, демікпе, ауаның жетіспеуі сезімі, яғни бронх түйілуі құбылыстарынан тыныс алудың функциялық бұзылуы болып табылады [5, 57]. Осыған байланысты, науқастар ингаляторларды қолдануға мәжбүр, бұл науқастарға оларды адамдардың ортасында пайдаланған кезде ыңғайсыз немесе ұялу сезімін тудыруы мүмкін.

ТОБОЛ әдістемесінің жауап бланкілерін талдай отырып, бронх демікпесімен ауыратын науқастарда кейбір блоктарда ұқсас жауаптар байқалды. Мысалы, "Туған-туысқандары мен жақындарына қатынасы" блогында, барлығы өз ауруын тіпті жақын адамдардың алдында ұялатады деп жауап берді. Сондай-ақ, екі сыналушының мазасыздануі типі анықталды, ол өз кезегінде аурудың қолайсыз ағымына, ықтимал асқынуларға, сондай-ақ емдеудің тиімсіздігіне және тіпті қауіптілігіне қатысты үздіксіз мазасызданумен сипатталады.

Мазасыз типтегі ауруға қатынасымен анықталған сыналушылар үнемі жаңа емдеу тәсілдерін, ауру және емдеу әдістері туралы қосымша ақпаратты іздейді, емдеуші дәрігерді жиі ауыстырады. Аурудың ипохондрикалық типімен салыстырғанда, субъективті сезімге қарағанда объективті деректерге (талдаулардың нәтижелері, дәрігерлердің қорытындысы) қызығушылық танытады. Әдетте мұндай типтегі науқастар өздерінің шексіз шағымдарынан гөрі, басқаларында ауруларының пайда болуы туралы тыңдауды жөн санайды. Көңіл-күй көбінесе мазасыз.

Мазасыздану салдарынан көңіл-күйдің өзгерістері мен психикалық белсенділіктің төмендеуі байқалады. Бұл типтің обсессивті-фобиялық нұсқасында аурудың нақты емес, ықтимал асқынулары, емдеудің сәтсіздігі, сондай-ақ өмірде, жұмыста және аурумен байланысты жақындарымен қарым-қатынаста болуы мүмкін сәтсіздіктерге қатысты үрейленушілік байқалады. Ауруға мазасыздық қатынасы бронх демікпесімен ауыратын науқастарда ауаның жетіспеуіне байланысты тұншығу қорқынышымен байланысты болуы мүмкін.

Ауруға қатынастың таза типтерінен басқа, бронх демікпесі диагнозы қойылған сыналушылардың бірінде екі түрдегі сипаттамаларды қамтитын аурудың сенситивті-мазасыздану типі байқалды. Сондай-ақ аралас типтерде, сенситивтіден басқа бір сыналушыда дисфориялық, екіншісінде-эгоцентрикалық және ипохондриялық типтер анықталды. Аурудың барлық үш типінде қоршағандардың назар аударту бағыттары ұқсас. Мысалы, аурудың ипохондриялық типі нақты аурудың симптомдарын асыра көрсетуімен және жақын адамдар, дәрігерлер т.б. назарын өзіне үнемі аударумен сипатталса, ал эгоцентрикалық типтегі науқастар ауруға байланысты пайда іздейді. Мұндай науқастар қоршағандардың оларға көңіл бөліп, аяушылық сезімдерін көрсетуі үшін, аурудың белгілері туралы «айғайлап» айтуды жөн санайды.

Дисфориялық (агрессивті) типтегі ауруға қатынасы анықталған сыналушылар ауруына байланысты өзіне ерекше көңіл бөлуді талап етеді, өйткені олардың көңіл-күйінде өкініш, ашу-ыза сезімдері басымырақ келеді. Демек, бронх демікпесі бар сыналушыларда сенситивті типтегі ауруға қатынасы байқалады, себебі бұл аурудың өту және емдеу ерекшеліктерімен байланысты болып, қоршағандардың назарын өзіне аударуға бағытталады. Бронх демікпесімен ауыратын сыналушылардың ауруға деген қатынасы жағымсыз, әлеуметтік бейімделудің бұзылуымен және дезадаптивті мінез-құлықтың теріс элементтерімен анықталды.

Аяғының жарақатына байланысты медициналық көмекке жүгінген сыналушыда ауруға қатынастың эгоцентрикалық типі анықталды. Бұл сыналушы тізе буынына ауыр жарақат алып, жарты жылға жуық оңалтудан өтеді. Ауруға қатынастың эгоцентрикалық типімен анықталған сыналушы айтарлықтай аз оңалту мерзімі аралығында қоршағандар тарапынан аяныш пен қамқорлық сезіміне дағдыланып, осының негізінде ауру мен кейбір берілетін жеңілдіктерді «қабылдаған».

Сонымен бірге, сыналушының жауап бланкілерін талдау кезінде, қызықты жайттар байқалды, мысалы, бірінші блокта науқас өзін жақсы сезінуі айналадағылардың оған қатынасына байланысты немесе бұл оның ойынша, туған-туыстары және жұмыстағы әріптестерінің оның сырқатының қаншалықты салмақты екендігін түсінбеуінен деп есептейді. Сондай-ақ науқас жалғыз қалып, айналасындағылар тарапынан қолдаудан айырылудан қорқады.

АІЖ ауруларынан зардап шегетін адамдардың ауруға қатынасында мазасыздық, апатиялық және сенситивті типтер кездеседі. Бұл типтер басқа ауру түрлеріне қатысты сипатталған, дегенмен, аурудың сенситивті түрінің болуы АІЖ ауруларының симптомдарымен байланысты болуы мүмкін. Асқазан гастриті мен холециститтің ұқсас симптомдары бар, мысалы, жүрек айнуы, құсу, нәжіспен проблемалар, ауырсыну және т.б. Сонымен қатар, гастрит кезінде науқастарда салмақтың жоғалуы байқалады, бұл ұялу пен ыңғайсыздық сезімін тудыруы мүмкін.

Апатиялық типтегі ауруға қатынасекінші блокқа кіреді және өз тағдырына, аурудың нәтижесі мен емдеу нәтижелеріне немқұрайлылық білдірумен сипатталады. Мұндай науқастар жақындары немесе дәрігерлер тарапынан қысым көрсету кезінде де ем шараларына еріксіз бағынады. Сондай-ақ, өмірге және бұрын ләззат алған барлық нәрсеге қызығушылықтың жоғалуы орын алады. Әлсіздік пен апатия науқастың тіршілік әрекетінің барлық салаларында көрініс береді. Біздің зерттеуімізге қатысқан асқазанның гастритімен сыналатын бір науқаста ауруға қатынастың апатиялық типі анықталды, сондай-ақ бірінші әдістемені жүргізу нәтижесінде апатияның жоғары көрсеткіштері байқалды.

Жіті пиелонефриті бар науқастарда ауруға деген неврастениялық және аралас қатынас типтері: сенситивті-үрейлі және апатиялы-дисфориялық диагноз қойылды. Апатиялық типтегі дисфориялық үйлесімде, өмірдің барлық салаларында әлсіздік және апатия, сондай-ақ мінез-құлқында кекшілдік және агрессивтілік сияқты ерекшеліктер пайда болуы мүмкін.

Бұдан әрі СҚА бар пациенттер қаралады. Бұл категорияға инсульт алған және жоғары қан қысыммен зардап шегетін ЖИА аурулары кірді. Сыналушылардың арасында сенситивті, ипохондрикалық, параноидтық, эгоцентрикалық және дисфориялық аурулармен ауыратын науқастар бар, олардың кейбіреулері аралас типтері түрінде ұсынылған.

Параноидтық типтегі ауруға қатынасы бар науқастар күдікшіл және өз ауруына қатынасы қорқынышты сипатта болады. Олар сондай-ақ барлық мүмкін болатын асқынуларды немесе дәрігерлердің салақ қатынастарынан қасақана ниетін анықтауға ұмтылады. Аталған типтегі сыналушылардың бірінің жауап бланкісінде ауруға қатынасына сәйкес кейбір дербес деректер алынды. Мысалы, "Тәбет және тамаққа қатынасы" блогында сыналушылар өздері әзірлеген диеталарды ұстайтынын көрсетті. Мұндай мінез-құлық ригидті ипохондрияға тән.

Сондай-ақ, емдеуге қатысты сыналушылар дәрігерлердің емдеу әдістеріне сенімсіздікті сезінетінін, әсіресе олар тағайындаған инновациялықкөптеген дәрі-дәрмектердің, қауіпті және мүлде қажет емес екенін көрсетті. СҚА-мен сыналушылардың біреуінде ауруға деген қатынастың таза параноидтық типі, екінші науқаста эгоцентрикалық типпен бірге құраушы ретінде диагноз қойылды.



Сондай-ақ қан қысымы жоғары сыналушыда ауруға қатынастың эгоцентрикалық түрі анықталды, бірақ сенситивті үйлесімде, бұл жеткілікті қарама-қайшы комбинация болып табылады. Сенситивті типтегі науқас өзінің ауруына байланысты айналасындағыларға артық ыңғайсыздықтарды туғызғысы келмесе және өзіне артық көңіл аударғанда қаламаса, онда ауруға қатынастың эгоцентрикалық типі мүлдем қарама-қарсы болады сипатта болады. Дегенмен, ауруға деген қарым-қатынастың екі түрі де үшінші блокқа кіреді және науқастардың әлеуметтік бейімделуінің бұзылуына себепші болатын ауруға жеке бастың әрекет етуінің интерпсихиялық бағыттылығымен сипатталады.

СҚА науқастарының арасында да ауруға қатынастың ипохондриялық типі бар. Мұндай науқастарда емделу ниеті жетістікке жетуге сенімсіздікпен қарайды және үнемі беделді мамандардың мұқият тексеруін талап етіп, емдік шаралардан қорқу және олардың кері әсерінен қауіптенумен үйлеседі.

Ұйымдастырылған зерттеу барысында алынған мәліметтерге негіздей отырып, біз ипохондриясы бар сыналушылардың ауруға деген қатынас типі ауруға тәуелділігімен ерекшеленеді деген қорытынды жасай аламыз. Сондай-ақ, бронх демікпесімен ауыратын науқастардың ауру ағымының ерекшеліктеріне байланысты ауруға қатынасының сенситивті типінің басымдылығы туралы мәліметтері алынды.

АІЖ ауруларымен сыналушылардың ауруға қатынасының сенситивті типі аурудың өту ерекшеліктерімен және негізгі симптомдарымен байланысты болуы мүмкін. АІЖ ауруларынан зардап шегетін науқастарда да ауру мен ауруға қатынас түрі арасындағы үрдіс анықталды. Асқазанның гастритімен және холециститпен сыналатын адамдардың, көбінесе, ауруға деген мазасыздық және сенситивті типтері кездесті. Бұл науқастар қатерлі ісікке олардың өту қаупіне байланысты осы ауруларға қатысты аландаушылық сезімін сезінуі мүмкін.

Сондай-ақ медициналық мекемелердің мамандарына әр пациентке жеке тұрғыдан келу қағидасын басшылыққа алу ұсынылады, себебі зерттеу көрсеткендей, бір ауру түрінің өзіне деген науқастың қатынасы әр жағдайда да оған қатынасы мүлдем әртүрлі болуы мүмкін. Сондай-ақ, пациенттер қоятын шағымдардың сипатына назар аудару керек, өйткені олар тек науқастың соматикалық жағдайына ғана емес, сонымен қатар психикалық жағдайына байланысты болуы мүмкін, сондай-ақ ипохондрияның бар екендігін куәландырады. Бұл зерттеу ипохондрия мәселесімен айналысатын психологтерге, психотерапевтерге және психиатрларға да пайдалы болуы мүмкін.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Кудянова И.Ю. Больные гемофилией: исследование аффективных расстройств и отношения к болезни // Материалы VII конгресса молодых ученых и специалистов «Науки о человеке». – Томск: Изд-во Сибирского гос. мед. ун-та. – 2006. – 167 с.
- 2 Татров А.С., Дзедоева А.Ю. Внутренняя картина болезни у гинекологических больных по данным, полученным с помощью методики ТОБОЛ // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – №4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24880> (дата обращения: 11.03.2018).
- 3 Мясищев В.Н. Психология отношений. – М., 1995. – 352 с.
- 4 Урванцев Л.П. Психология соматического больного. – Ярославль. – 2000. – №2. – С. 40-41.
- 5 Гиллер В., Джанка А. Оценка соматоформных нарушений: обзор стратегий и инструментов. – 2003. – 179 с.



РЕЗЮМЕ

В статье рассмотрены данные исследования отношения к болезни в тех случаях, когда соматическое заболевание сочетается с ипохондрическим расстройством.

RESUME

The article deals with the research data on the attitude to the disease in cases where a somatic disease is combined with hypochondria disorder.



М.Б. Оңғарбаева

Тараз инновациялық-гуманитарлық университеті,
пед. ғыл. канд.

А.Г. Шаушенова

С. Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті,
техн. ғыл. канд., аға оқытушы

Ш.Е. Ахметжанова

М.Х. Дулати атындағы
Тараз мемлекеттік университеті,
техн. ғыл. канд., доцент м.а.

Т.Л. Аязбаев

Тараз инновациялық-гуманитарлық университеті,
физ.-мат. ғыл. канд., доцент

Болашақ мамандардың кәсіби құзыреттілік деңгейлерін Блум таксондары негізінде қалыптастыру

Аннотация

Мақала болашақ мамандардың нәтижелі кәсіби қызметін атқару үшін кәсіби құзыреттілік компоненттеріне, оларды қалыптастыру мәселесіне арналған. Кәсіби құзыреттіліктердің қалыптасу деңгейін анықтау үшін Б. Блум әзірлеген қызмет түрлерін жүйелеуді пайдалану ұсынылады.

Түйін сөздер: кәсіби қызмет, кәсіби құзыреттіліктер, білім беру бағдарламалары, оқу деңгейі, Блум таксондары, құзыреттіліктерді қалыптастыру.

Мамандарды даярлау сапасы жоғары оқу орындарының негізгі мәселесі. Жұмыс берушілердің жоғары талаптарына сай түлектерді дайындау оқу үрдісін үздіксіз жетілдіруді талап етеді. Бүгінгі күні білім беру бағдарламаларын әзірлеу құзыреттілік негізде, яғни еңбек нарығы қажеттілігін, кәсіпорындарда мамандарға қойылатын талаптарды, сондай-ақ осындай мамандарды дайындау үшін ЖОО-ның мүмкіндігін ескеру негізінде орындалады.

Жалпы құзыреттілік – берілген пәндік облысында тиімді қызмет атқаруға қажетті құзыреттер жиынтығы, білім мен тәжірибесінің ұштасуы. Қазіргі білім беру үрдісінің сапасының ажырамас көрсеткіші әрбір уақыт нүктесінде студенттердің жеткен құзыреттілік деңгейі болады. Бұл деңгейі оқу мерзімі ішінде жоспарлы түрде талапкерлердің кіріс құзыреттері деңгейінен ЖОО бітірушісінің оқу қорытындысы құзыреттері деңгейіне дейін көтеріледі. Бұл ретте, негізгі білім беру бағдарламаларында бақылау нүктелері және оларға тиісті нысаналы дескрипторлар көзделуі тиіс. Құзыреттілік деңгейінің динамикасы тікелей студенттердің ағымдағы оқу сапасын және жанама - оқытушылар мен олар қолданатын білім беру технологиялары сапасын көрсетеді. Қазіргі заманғы түлек өзінің кәсіби қызметінде әр түрлі пәндердің білімін кешенді қолдануға қабілетті болуы тиіс.

Психологиялық-педагогикалық әдебиетте "құзырет" және "құзыреттілік" ұғымдары өткен ғасырдың 60-шы жж. ортасынан бастап кең таралды, білім беруде құзыреттілік тәсілдің

қалыптасуының негізі болды (Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равенн, В. Хутмахер, Т. Хоффманн).

Көптеген зерттеушілер, атап айтқанда А.В. Хуторский, құзыреттілікті тиімді дайындық үшін қажетті алдын ала берілген талаптарға сәйкес келетін дағдыларды меңгеру ретінде түсінеді [1]. Құзыреттілік деп кәсіби қызметпен байланысты әртүрлі функцияларды орындауға дайындықты қамтамасыз ететін студенттің қалыптасқан қасиеттерінің кешені ретінде белгілеуге болады.

А.В. Хуторский, Е.В. Перехожева және осы салада жұмыс істейтін басқа да зерттеушілердің түсінігін ұстана отырып, біз болашақ мамандардың кәсіби құзыреттілігін жеке тұлғаның қасиеттерін қалыптастыру ретінде анықтаймыз.

Жоғары білім берудің МЖМБС-да білім беру бағдарламаларын меңгеру нәтижелеріне қойылатын талаптар аталған. Жоғары оқу орнының түлегі кәсіби және жалпы мәдени құзыреттерге ие болуы тиіс, өйткені еңбек нарығындағы қазіргі жағдай жоғары оқу орындарынан психологиялық тұрақтылығы, шамадан тыс жүктемеге дайындығы, стресстік жағдайлардан шығу қабілеті, командада жұмыс істеу қабілеті бар, өз бетінше шешім қабылдайтын, бастамашылыққа, инновацияға қабілеттілігі бар, таңдау жасай білетін, шектеулі ресурстарды тиімді пайдаланатын, келіссөздер жүргізу қабілеті бар мамандарды дайындауды қажет етеді.

Құзыреттілік маманның кәсіби ядросын айқындайтын білімді шоғырландыруға, қосымша баламалы саланы айқындайтын білімді шоғырландыруға, әлеуметтік құндылықтарға бағдарлауға, тұлғаның коммуникативтік-прагматикалық қасиеттерін дамытуға байланысты өзара келісілген аспектілер кешені болып табылады [2].

Құзыреттілікті өзектендіру білім алушы алатын іс-әрекет тәжірибесін жинақтау нәтижесінде жүргізіледі, ол осы пән саласындағы әртүрлі мінез-құлық үлгілерін тауып, сынақтан өткізіп, олардың ішінен оның талғамына, адамгершілік бағдарына сәйкес келетіндерді таңдап алады.

Осылайша, құзыреттілік адамның жеке қасиеті, әлеуетті қабілеті және индивидтің қызметте қалыптасатын және оған құндылық-мағыналық қарым-қатынасты интеграциялайтын әр түрлі міндеттерді орындауға әзірлігі бар.

Зерттеушілер құзыреттілік құрылымында келесі компоненттерді атап бөледі:

- "білім компоненті" – академиялық саланы білу, білу және түсіну қабілеті;
- "құндылық компоненті" - тұлғаның құндылық бағдарлары және кәсіби міндеттерді шешуге уәждеме;
- "іс-әрекет компоненті" - нақты жағдайға білімді іс жүзінде және жедел қолдану [3].

Құзыреттілік – ең алдымен жұмыс берушіге түсінікті және бітірушінің кәсіби қызметін сипаттайтын категория, ол жоғары оқу орнын бітіргеннен кейін жұмыс орнында іске асырылады. Қандай да бір құзыреттілікті қалыптастыру белгілі бір пәнді немесе пәндер тобын меңгерумен ғана байланысты бола алмайды. Құзыреттер студенттің оқу жұмысының барлық түрлері – жекелеген пәндер мен пәндер топтарын меңгеру, практикадан өту, ғылыми-зерттеу жұмыстарын орындау, өзіндік жұмыс барысында қатар және жиынтық түрінде қалыптасады. Сол жұмыстардың нәтижесінде жалпы мәдени, жалпы кәсіби, кәсіби, кәсіби-қолданбалы құзыреттер пайда болады.

Жалпы мәдени құзыреттілік – бұл кәсіби қызметтің көптеген түрлеріне ортақ міндеттерді шешуде табысты әрекет ету қабілеті. Жалпы мәдени құзыреттерді бағалаудың күрделілігі олардың қалыптасу дәрежесі тұтас білім беру бағдарламасын меңгеру нәтижесі болып табылады. Жалпы мәдени құзыреттердің мысалы ретінде: өзін-өзі ұйымдастыру және өзін-өзі білім алу қабілетін, қызметтің түрлі салаларында базалық құқықтық білімді пайдалану қабілетін, командада жұмыс істеу қабілетін, әлеуметтік, мәдени тұлғалық айырмашылықтарды толерантты қабылдау мүмкіндігін келтіруге болады.

Жалпы кәсіби құзыреттілік – бұл оқу-тәрбие процесін психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуге дайындық, білім беру саласының нормативтік-құқықтық



құжаттарына сәйкес кәсіби қызметке дайындық, кәсіби этика және сөйлеу мәдениетінің негіздерін меңгеру.

Кәсіби құзыреттілік – нақты кәсіби қызметте тапсырманы орындау, міндеттерді шешу кезінде табысты әрекет ету қабілеті.

Кәсіби-қолданбалы құзыреттілік – бұл кәсіби қызметте түрлі пәндерді кешенді қолдану қабілеті.

Әрбір іске асырылатын даярлық бейіні бойынша құзыреттілікті игеру деңгейлері кәсіби қызмет түрлерімен (негізгі және негізгі емес) және құзыреттер түрімен айқындалады. Кәсіби қызметтің әрбір түрі үшін құзыреттілікті игеру деңгейі белгіленген. Құзыреттер әртүрлі деңгейде қалыптасуы мүмкін: шекті, базалық және жоғары. Бұл бағытта қазір жоғары оқу орындарында деңгейлік бағдарламалар әзірленуде. Құзыреттілікті бағалау білім беру жүйесінің құрамдас бөлігі болып табылады және білім беру процесін меңгеру барысында білім беру нәтижесін - құзыреттіліктердің қалыптасу деңгейін алуға бақылау функциясын орындайды.

Білім алушылардың құзыреттіліктерін қалыптасу деңгейін бағалау үшін Б. Блум таксономиясын қолдану өте тиімді. Б. Блум алты дәйекті танымдық категорияларды немесе оқыту деңгейлерін: білім, түсіну, қолдану, талдау, синтез, бағалау және ақпаратты эмоциялық меңгерудің үш дәрежесін: қабылдау, жауап бере алу, құндылықтарды ұсынды [4,5]. Әрбір оқу деңгейінің меңгерілуі білім алушының нақты білім, білік, дағдыларының қалыптасуымен айқындалады (1-кесте).

Кесте 1 Б. Блум бойынша оқыту деңгейі және меңгеру деңгейі

<i>№</i>	<i>Оқу деңгейі</i>	<i>Деңгей белгісі</i>
1	Білу	Студент негізгі ақпаратты біледі.
2	Түсіну	Студент ақпаратты түсінеді және түсіндіре алады.
3	Қолдану	Студент әртүрлі жағдайлардағы ақпаратты немесе әр түрлі контекстердегі тұжырымдаманы қолдана алады.
4	Талдау	Студент осы ақпаратты пайдалана алады, оны бөліктерге бөле алады.
5	Синтез	Студент жаңа нұсқаларды жасай алады
6	Бағалау	Студент ақпаратқа ену тереңдігін немесе жалпы концепцияны бағалай алады
<i>№</i>	<i>Эмоциялық меңгеру дәрежесі</i>	<i>Дәреже белгісі</i>
1	Қабылдау	Студент сабақтың негізгі сәттерін қысқаша қорыта алады
2	Жауап бере алу	Студент өзін ыңғайлы сезінеді және толық жұмыс істейді
3	Құндылықтар	Студент зерттелген материалдың пайдалы екеніне және мәселелерді шешуге көмектесетініне сенеді

Кесте әрбір деңгейдің ерекшелігін, сондай-ақ тиісті біліктер іске асырылатын іс-әрекеттерді сипаттайды.

Аталған деңгейлерді осы реттікпен меңгеру үшін оқытушы алдын-ала сұрақтарды және тапсырмаларды дайындап, оларды орындатуы тиіс. Әрбір келесі деңгей кәсіби құзыреттіліктерді тереңдетуге және дамытуға бағытталған. Тапсырмаларды құрастыру үшін оқытудың әр деңгейімен немесе дәрежесімен байланысты іс-әрекеттерді сипаттайтын төмендегідей етістіктер тізімін қолданған дұрыс (2-кесте).

Кесте 2 Іс әрекеттерді сипаттайтын етістіктердің тізімі

№	Оқу деңгейі	Іс әрекеттерді сипаттайтын етістіктер
1	Білу	Анықтау, ажырату, түсіну
2	Түсіну	Сипаттау, тану, анықтау
3	Қолдану	Қосып келтіру, иллюстрация жасау, қолдана білу
4	Талдау	Бөліктерге бөлу, тексеру, түсіндіру
5	Синтез	Ұйымдастыру, құрастыру, қалыптастыру, құру
6	Бағалау	Бағалау, өлшеу, салыстыру
№	Меңгеру дәрежесі	Іс-әрекет етістіктері
1	Қабылдау	Шоғырландыру, тыңдау, ажырату
2	Жауап бере алу	Есептеу, жазу, талқылау, ұйымдастыру
3	Құндылықтар	Сендіру, пайдалану, қамқорлық көрсету

Б. Блумның таксономиясына негізделген құзыреттіліктің қалыптасу деңгейін бағалау оқытушының позициясынан да, студент позициясынан да, өзіндік бағалау, өзін-өзі ұйымдастыру және қызметті басқару бойынша қажетті дағдыларды қалыптастыру арқылы құзыреттіліктің даму деңгейін жобалауға, бағалауға және жетілдіруге мүмкіндік береді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Хуторский А.В. Образовательные компетенции в дидактике и методике личностно-ориентированного обучения. – Известия МСАО. – 2003. - № 2. – С. 167-171.
- 2 Перехожева Е.В. Формирование профессиональной компетентности студентов технических вузов на основе междисциплинарной интеграции. – Автореф.дисс.кан.пед.наук. – Чита, 2012. – 23 с.
- 3 Кузина Л.Л. Современное научно-методическое обеспечение учебного процесса. – Екатеринбург: УрФУ им. первого Президента России Б.Ельцина, 2014. – 51 с.
- 4 Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., Krathwohl, D.R. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognivite domain. - New York: David McKay Company, 1956.
- 5 Bloom, B.S. Reflections on the development and use of the taxonomy. In Rehage, Kenneth j.; Anderson, Lorin W.; Sosniak, Lauren A. Bloom`s taxonomy: A forty-year retrospective. Yearbook of the National Society for the Study of Education. 93. Chicago: National Society for the Study of Education, 1994.

РЕЗЮМЕ

Статья посвящена проблеме формирования профессиональной компетентности будущих специалистов, необходимой для эффективной профессиональной деятельности. Для определения уровня сформированности профессиональных компетенций предложена систематизация видов деятельности, разработанная Б.Блумом.

RESUME

The article is devoted to the problem of the formation of professional competence of future specialists necessary for effective professional activity. To determine the level of formation of professional competences, the systematization of activities developed by B. Bloom is proposed.



Е.Н. Василишина

Карагандинская академия МВД РК
им. Б. Бейсенова,
доктор PhD

Тренд цифровизации образования: тенденции и перспективы

Аннотация

В статье отражаются характеристики эпохи цифровизации в системе образования. Отмечается, что данная эпоха включает как отрицательные составляющие (неумение формулировать мысль, творчески осмыслить содержание текста, снижение функции педагога и т.д.), так и положительные (упрощение работы педагога, доступность образования).

Ключевые слова: цифровизация, образовательная сфера, цифровое слабоумие, информационная культура.

В эпоху цифровизации, в абсолютный век компьютерных технологий систему образования постигла участь ведомого поводырем слепца, выполняющего требования современного тренда. Здесь видится двоякое восприятие наметившейся тенденции тотальной IT-зации: с точки зрения нигилизма (цифровизация уже привела к тотальному цифровому слабоумию), и как положительного явления, способного переродить педагога – ориентировать на преобразование педагогических процессов с учетом внедрения в свою деятельность информационных технологий. Причем, лагерь нигилистов явно преобладает, а причина тому – круглосуточное «подключение к информации», которая сплошным потоком движется по направлению к человеку. То есть, в тот момент, когда человек решил постоянно «быть на связи», он угодил в пожизненный капкан Интернета.

Что же произошло в сфере образования, что все чаще и чаще слышатся голоса недовольствующих педагогов, которые то и дело кричат о несостоятельности процесса обучения? Исследователи давно установили, что читая текст в электронном виде, человек не воспринимает объемные абзацы, более того, он его не читает, а сканирует – выхватывает особо интересные фрагменты текста, перескакивая при этом с одного места на другое. Дело в том, что «изменились требования к умениям учащихся, поскольку необходимо не только читать, писать и считать, нужно уметь организовывать ресурсы данных, плодотворно сотрудничать, собирать, оценивать и использовать информацию» [1, 1]. Перечисленные действия по возможности должен осуществлять каждый, иначе останешься за пределами бесконечного потока информации.

Временные установки диктуют и постоянное пополнение знаний, повышение квалификации. Поэтому в данное время современная молодежь страдает из-за неумения находить нужную информацию и вычлнять необходимые сведения из бескрайнего множества Интернет-сводок (посещение библиотек стало сродни посещению музея, в который ходят единицы). Обучить стало возможным, не посещая школу, а находясь дома. О плюсах данного способа получения знаний на различных ток-шоу наперебой говорят родители: якобы ребенок сам выбирает то, к чему тянется с детства, что ему интересно. Таким образом, происходит субъективная фильтрация получения знаний уже на этапе школьного образования. В вузе продолжением данной концепции является кредитная технология обучения, пришедшая на смену традиционной линейной. Однако так ли необходима эта свобода, которой мы наделяем ребенка? Действительно ли она даст плоды? Как теперь быть, если традиционная школа в широком смысле больше не будет для родителей вечно виноватой инстанцией, на которую благополучно можно переложить ответственность за воспитание и образование собственного чада?

Использование «цифры» в современном образовательном пространстве значительно расширяет возможности как обучающегося, так и обучаемого: переход на электронные учебники, возможность пройти обучение при помощи онлайн-курсов, дистанционное образование и повышение квалификации с выдачей электронной версии сертификатов. На сегодняшний момент выбор способа получения высшего образования детерминирован не только отсутствием возможности его получить (сельские местности), но и желанием обучаться онлайн, зачастую в другой стране. То есть, можно однозначно констатировать, что не только внешние, независимые от человека, обстоятельства диктуют выбор способа обучения, но и внутренние, основанные на субъективном мнении и желании самого обучаемого.

Необходимо констатировать, что цифровизация не позволяет развивать умение формулировать мысли, качественно решать множество задач одновременно по причине того, что информация, идущая в Интернете потоком, как правило, носит познавательный характер, но не развивающий. Выполняя задание, либо работая над созданием научного текста определенного жанра, обучающийся зачастую отвлекается на социальные сети, в которых он должен постоянно быть онлайн. В результате задание выполняется с ошибками, ответы на сообщения друзьям поступают не своевременно, с путаницей в содержании текста. Если обычная схема знания, поступающего к обучающемуся, «позволяет образованию быть культурно адекватным, способным участвовать в процессе личностного воспроизводства» [2, 24], то современная трансформируется, приобретая иную форму: индивид не способен рационально взаимодействовать с окружением в силу отсутствия аккумуляции полученных знаний (причина нами указана выше – отвлечение на соцсети).

Глобальное распространение цифры способствовало и такой проблеме, которая лет десять назад только набирала обороты в системе образования, как плагиат. Возникновение данной проблемы связано с доступом к огромному количеству информационных источников (базы рефератов, диссертаций, дипломов и курсовых работ), превратившихся в своеобразный коммерческий продукт и ставших основой бизнеса. Такого рода сайты возглавили рейтинг в чате потребительского спроса и именовались популярными сайтами интернета на русском языке. Как следствие, возник легион клиентов этого нелегального бизнеса, удовлетворяющего спрос на фальсификацию интеллектуальной собственности, а более глубоким следствием стала практика клонированных псевдоспециалистов, у которых есть связи и понимание, что связи правят миром.

Вышесказанное касалось уже готовых специалистов. Но если подумать, что ждет студента, который в начале научного пути делает выбор в пользу такого рода компиляции, то можно прийти к печальному выводу: он упускает шанс к самостоятельности – познавать, учиться работать с источниками с помощью анализа, логично излагать



полученную информацию, делать выводы, формулировать собственную позицию и уметь ее отстаивать в случае необходимости. Выходит, что такой «бакалавр», «магистр» или «доктор» остается просто человеком без права называться личностью, так как в последующем он будет выбирать только один путь – пытаться где-то списать и выдать за свое.

И если десять лет назад для получения научной работы нужно было ее приобрести на сайте, то в данное время большинство работ находятся в открытом доступе. В свое время революционным считалось появление системы «Антиплагиат». Однако на сегодняшний момент бизнес сменил вектор в сторону тех, кто осуществляет подгон под повышение процента самостоятельности путем переписывания текста. Тут встает другой вопрос: всегда ли система отличает заимствование от цитаты? Зачастую, нет. И тогда утверждать, что вы – автор собственной научной статьи или собственной книги, уже не приходится. Поэтому для прозрачности, например, системы защиты диссертационного исследования на сайте организации, где проводилась эта защита, должна содержаться в открытом доступе вся информация по каждому случаю, включая сканированные фото документов и видео с защиты.

Исключить случаи с плагиатом возможно путем публикации работы на сайте или в электронной библиотеке с открытым доступом. В ту же электронную базу какой-либо образовательной организации можно было бы вносить и другие научные работы, например, дипломные проекты, научные статьи. Открытый доступ автоматически исключит случаи плагиата.

Это всего лишь одни из распространенных случаев использования цифровизации не на пользу. Возникший в связи с повсеместным распространением цифры термин «цифровое слабоумие» появился в Южной Корее и подразумевает следующий факт: «все больше подростков, представителей цифрового поколения, страдают потерей памяти, расстройством внимания, когнитивными нарушениями, подавленностью и депрессией, низким уровнем самоконтроля. Исследование показало, что в мозгу этих пациентов наблюдаются изменения, схожие с теми, что появляются после черепно-мозговой травмы или на ранней стадии деменции — слабоумия, которое обычно развивается в старческом возрасте» [3]. О причинах такого рода проблем, и к чему они приводят, мы писали выше. Внушительное количество исследований на тему влияния цифровых технологий на организм человека свидетельствует о масштабах данной проблемы (например, Сьюзен Гринфилд «Mind Change. How digital technologies are leaving their marks on our brains», Random House (2014); доклад для Европарламента «The Impact Of Screen Media On Children: A Eurovision for parliament» (2011) доктора Арика Сигмана и др.).

С одной стороны, можно бесконечное количество раз говорить о пагубном воздействии цифровых технологий, но нельзя отрицать очевидного: они призваны обеспечить удобство, облегчить и ускорить многие виды деятельности, в том числе, в образовании:

- разработка педагогических программных средств различного назначения;
- разработка web-сайтов учебного назначения;
- разработка методических и дидактических материалов;
- управление реальными объектами;
- организация и проведение компьютерных экспериментов с виртуальными моделями;
- осуществление целенаправленного поиска информации [2, 50].

Вышеуказанные пункты, безусловно, широко применяются специалистами, но если мы говорим о детстве, то о мобильных и прочих устройствах и речи быть не должно. До использования технологий необходимо пройти процесс формирования человеческой личности, который займет определенный промежуток времени. И тогда можно будет

начинать знакомить с миром информационных технологий, учить правильной работе с их помощью.

Здесь считаем целесообразным обратиться к понятию «информационная культура» личности. Не лишним будет отметить, что современный человек должен обладать достаточно высоким уровнем культуры обращения с информацией, как в обычной жизни, так и в профессиональной. На первый план в этой связи выходит образование. Именно оно призвано модифицировать человека в отвечающего современным требованиям информационного, сетевого времени. В работе В.Е. Гревцова определены следующие критерии информационной культуры личности:

- четкое определение своей потребности в информации;
- осуществление эффективного поиска необходимой информации с использованием различных информационных ресурсов;
- качественный отбор и объективная оценка информации;
- усвоение информации и преобразование ее в качественно новую;
- компьютерная грамотность и навыки информационного общения [5].

Наличие вышеперечисленных умений будет являться показателем высокого уровня информационной культуры личности. Однако помимо образования, которое, как было указано выше, можно получить и дистанционно, информационную культуру можно и развить. Будет вполне уместным привести высказывание Стивена Кинга из книги «Как писать книги»: «Если хотите быть писателем, вам, прежде всего, нужно делать две вещи: много читать и много писать. Это не обойти ни прямым, ни кривым путем – по крайней мере, я такого пути не знаю».

Полезен может быть опыт ведения собственного блога, куда можно было бы записывать собственные тексты, у которых будет читатель, причем читатель разный во всех смыслах этого слова. Знание, что твой текст прочтет кто-то еще, организует, настраивает на продумывание выкладываемого в массы текста.

Совершенствование техники письма напрямую связано с повышением уровня образования в целом. Однако в эпоху цифровизации и дальнейшего ее укоренения отпадет необходимость в некоторых профессиональных кадрах, в особенности, гуманитарных. Исключая человеческий капитал, происходит замена его на робота и виртуальные системы. Будучи таким образом выведенным из строя, в мире еще более укоренится фрилансерство, самозанятость станет нормой, тем более цифровые технологии дают новые возможности организации бизнеса.

Другой постулат, пропагандируемый психологами, – регулярная смена деятельности каждые 5-7 лет, будет реальностью. Однако речь должна вестись о готовности к обучению в любом возрасте, непрерывности процесса образования. Отметим, что для любого явления, активно внедряемого в общество, должна учитываться готовность самого общества к такого рода переменам, которые считаются глобальными, так как они связаны с идеологией и сознанием каждого члена общества. Как показывает практика, внутренняя мотивация к учебе у человека в сознательном возрасте, как правило, отсутствует, более того, отсутствует и внутренняя потребность в этом, так как она должна быть заложена в детстве.

Необходимо с сожалением констатировать, что современные дети – потребители, нежели производители, и этому их учат взрослые, активно отсылая их к гаджетам, будь то учеба, или же свободное от учебы время. Исследователи считают, что использование цифровых технологий повышает и приучает к самостоятельности. Якобы ребенок с детства начнет понимать – хочешь получить знания, надо к ним стремиться. Ни о какой самостоятельности не может вестись речь, умственная активность во много раз снижается: проще вбить в поисковике искомое, и через пару секунд задача найдет множество путей разрешения.



В качестве положительного явления цифровизации отмечается и разгруженность педагога, который в лучшем случае выступает в качестве тьютора (помощника), не тратя нервную систему на воспитание и объяснение материала. Таким образом, профессия «учитель» подвергнется значительной коррекции и, с большой вероятностью, будет полностью изменена, что приведет, как отмечалось выше, к лишению учителем работы, что положительным уже не назовешь.

Учитель всегда считался не только проводником к знаниям. Функция учителя заключается и в формировании мировоззрения, мировосприятия, он личным примером демонстрирует, как необходимо вести себя в определенной ситуации. Учитель – своего рода духовно-нравственный ориентир, стимул для культурного развития личности ученика. Вне всякого сомнения, такого рода особые отношения ученика и учителя будут потеряны с приходом тотальной цифровизации в сферу образования.

Бездушность, безэмоциональность, роботизация человеческой сущности – тот «скромный» набор отрицательных черт, носителем которых является современный человек. Формирование этого антиспектра всецело базируется на жизни «рука об руку» с гаджетами, которые полностью рационализируют наше существование, значительно обедняя эмоциональную его часть. Экстраполируя высказанное на образовательную сферу, думается, что необходимость создания, например, такого жанра научного текста, как конспект и вовсе упадет. Хотя он позволяет проявить индивидуальное начало в различного рода пометах на полях, изложении материала в схемах, таблицах, оформлении цветом тех мест в тексте, на которые, по мнению автора конспекта, необходимо сделать акцент. То есть, позволяет творчески подойти к осмыслению текста.

Другой проблемой гаджитизации общества является низкая социализация отдельной человеческой личности. Учебное учреждение является не только «кладовой» знаний, но и местом обретения друзей, опыта взаимодействия и общения. В дальнейшем это приводит к замещению личного общения виртуальным (поздравление даже в знаменательный день – день рождения, памятная дата, профессиональный праздник – при помощи готовой виртуальной открытки или шаблонного СМС-поздравления в стихах или прозе).

Суммируя сказанное, отметим, что, внедряя цифровизацию в образование, мы должны сконцентрировать внимание на достижении конечной цели образования, а интерактивные цифровые ресурсы – это лишь средства для решения глобальной социальной задачи: воспитание личности интеллектуально развитой, обладающей стремлением к саморазвитию и самообучению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Кашина Е.А. Прогнозирование структуры интегрированного курса информатики: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1997. – 187 с.
- 2 Полонников А.А. Практика знания в современном университете / Дискурс университета-2013 Образовательные практики и метафоры обновления: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Минск, 2013. – С. 16-40.
- 3 Стрельникова Л. Цифровое слабоумие [Электронный ресурс] // Химия и жизнь. – 2014. - № 12. Режим доступа: <http://www.hij.ru/read/articles/view/5210/>
- 4 Вартанова Е.Л. Индустрия российских медиа: цифровое будущее: академическая монография / Е.Л. Вартанова, А.В. Вырковский, М.И. Максеенко, С.С. Смирнов. – М.: МедиаМир, 2017. – 160 с.
- 5 Гревцов В.Е. Информационная культура как критерий формирования информационного общества // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия Социология. – 2010. – № 1.



ТҮЙІН

Мақалада білім беру саласындағы цифрландырудың зиянды әсерлері туралы ақпарат, сонымен қатар цифрлық ғасырдағы ноу-хау туралы білім беру қызметі мүмкіндіктерін кеңейтетін мәліметтер жинақталған.

RESUME

The author of the article systemizes information on the harmful effects of digitalization in the educational sphere, as well as on those know-how of the digital age that will expand the possibilities of the educational activity.

Д.С. Шахметова

С. Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті,
пед. ғыл. канд.

А.Қ. Нұрғалиева

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті,
пед. ғыл. д-ры, профессор

А.Қ. Нұрғалиева

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті,
пед. ғыл. канд., доцент

Тұлғаның өзін-өзі тануында рухани-адамгершілік құндылықтардың алатын орны

Аннотация

Мақала тұлғаның өзін-өзі тануда рухани-адамгершілік құндылықтардың мәнін зерттеуге арналған. Рухани-адамгершілік құндылық адамның өзіне, қоршаған әлеуметтік ортаға бір-біріне деген қарым-қатынасы, өмір сүру салты, даму деңгейін бейнелейтін құрлымдық бөлігі болып табылады. Сондықтан ең жоғары құндылықтардың өзегі - бұл адами қасиеттер және адам екендігі қоғам дамуында әрдайым дәлелденіп келген. Оқушылардың рухани-адамгершілік құндылықтарын өзін-өзі тану негізінде қалыптастыру үрдісін бала бойындағы тұлғалық өзгерістер және оның өз деңгейін дамыту әрекеттерімен тығыз байланысты екені мақалада анық дәлелденеді.

Түйін сөздер: адамгершілік, адамгершілік даму, өзін-өзі тану, рухани құндылықтар, рухани сана.

Қазақстан қоғамындағы өскелең ұрпаққа адагершілік-рухани білім және тәрбие беру жалпы адамдық, жалпы ұлттық, этномәдени және жеке құндылықтардың үйлесімді синтезіне бағытталған, олар адамға, қоғамға қызмет етуде өзін бар қырынан көрсетуге, өмірдегі өз рөлін және өз тағдырын ұғынуға мүмкіндік береді. Өзін-өзі тану білімнің құндылықты мағынасын нығайта отырып, риясыз сүю, өз-өзіне және өз күшіне сену, жақсылық жасау, көбірек тануға және өзін-өзі жетілдіруге, физикалық, психикалық, рухани, әлеуметтік және шығармашылық даму тұрғысынан үйлесімге жету мүмкіндіктерін дамытады.

Адам өзін-өзі тануға талаптанбаса, оның қолынан өзге адамдарды танып түсіну және оларға нақты көмектесе алу келмейді. Қоғамдық дамудың өзге адамдармен қарым-қатынасқа түсетін әрбір адам өзін-өзі тануын тереңдетуі шарт, бірақ бұған жеткілікті мөлшердегі жүректілік қажет, өз рефлексиясының нәтижелері қандай болса да, оларды әділ түрде қабылдауға мүмкіндік берерлік белгілі мөлшердегі объективтілік қажет. Оқушы тұлғасының өзін-өзі тануы білім беру жүйесінде жетекші мақсаттардың бірінің дәрежесін алуы

қажет. Оқушының «Менін» позитивтік өзгерту қазіргі таңда педагогика мен психологияға деген гуманистік көзқарастың бірден-бір маңызды саласы, оқыту мен тәрбиелеу ісіне қатысы бар әр адамның өзін-өзі адамгершілік тұрғыда дамытуын қамтамасыз ететін басты құралы. Болашақ азаматтың өзін-өзі дамыту қағидаларын меңгеруі қажет, әйтпесе ол өзгелерге бұл процесте қажетті көмек бере алмайды.

Оқытудың тиімділігі тұлғаның психикалық дүниесінің жалпы үйлесімділігіне, әсіресе оның «Менінің» көтеріңкілігіне, позитивтілігіне тәуелді. Сондықтан оқушы тұлғалық дамуының сипаты мен өз бойындағы рухани-адамгершілік құндылық бағдарының мән-маңызы оның жетістіктерінің маңызынан кем емес. Жан-жақты жетілген тұлға өзіне деген жоғары талаптарымен, оның ішкі өзін-өзі бақылауымен ерекшелінеді. Тұлғаның өзін-өзі бақылай, бағалай, түзей және өзін-өзі ұстай алуы – биік мәдениет пен жетік парасатылықтың көрсеткіші өзін-өзі бақылаудың көмегімен нақтылы мінез-құлықтың, қарым-қатынастың, іс-әрекеттің өз мақсаттарына сәйкестігі әркез сарапталып отырды.

Бүгінгі таңда қоғам өзгерістерінің шешуші факторы – Адам. Адамның қарым-қатынасының үйлесімділігін қамтамасыз етуде адамгершілік құндылық жетекші орын алады. Жалпы «адам – қоғам», «адам – әлем» қатынасының адамның дүниеге деген көзқарасы қандай ұстанымдарға, принциптерге арқа сүйейтінінен құндылықтарды анықтауда үлкен маңыздылыққа ие болғанын көреміз. Әлемді рухани-адамгершілікті игеру үдерісі барысында адам болмысты өз құндылықтары арқылы қарастырады. Бұл қоршаған ортадағы заттар мен құбылыстар тұлғаның сезімдеріне, қызығушылық ұмтылыстарына сәйкес келетін әлемге деген ерекше эмоциональдық реңкке ие болатын қатынасты білдіреді [1]. Адамның әлемге қатынасының ерекшелігі оның өзін және өзге адамдарды, қоршаған дүниедегі заттарды, сұлулық, еңбекқорлық, еркіндік т.б. тұрғысынан бағалап, адамгершілік құндылықтар арқылы қарастыруымен сипатталады.

Рухани-адамгершілік құндылықтар адамзат пайда болған кезден бастап адам санасына еніп дамып отырды десек те болады. Себебі рухани-адамгершілік құндылық адамның өзіне, қоршаған әлеуметтік ортаға бір-біріне деген қарым-қатынасы, өмір сүру салты, даму деңгейін бейнелейтін құрлымдық элемент. Рухани құндылықтың сапасы жан дүниесінің дамуы, сана сезімінің деңгейі, білімділігі, өнерлілігі, ақылдылығы, мәдениеттілігі т.б. көптеген сапалары арқылы өлшенетін болса, адамгершілік құндылық адамның адами қасиеті, бір-біріне деген қайырымдылық көрсетуі, мейірімділік сезімі, іс-әрекеттегі адалдығы, әділдігі, өмір сүру салтындағы туыстық, достық қарым-қатынасымен бірігу идеясымен ерекшеленеді. Ал құндылықтық қатынас әрқашан да субъектінің бойында белгілі бір эмоцияларды (қуану, сүйсіну, таңдану, табыну т.б.) қамтып, дүниетаным ықпалымен қалыптасып келген. Оның ішінде ең жоғарғысы – қасиеттерге табыну бала кезден, ана сүтімен бірге, өзінің ана тілі арқылы, мораль негіздері ретінде, өз тарихын, мәдениетін, әдет-ғұрыптары мен салт-дәстүрлерін игеру нәтижесінде орнығып, кезеңге сай дамып отырды.

Бірақ осы құндылықтардың өмірдегі мәнін түсініп, талдап, саралап қабылдайтын бұл – адам санасы. Адам санасында бірінші құндылықты анықтау үшін белгілі бір себепке байланысты қажеттілік оянады, әрі қарай сол қажеттілікті қанағаттандыру жолында өз алдана мақсат қойып өзі үшін құндылық негізін анықтап алады. Негізгі рухани-адамгершілік құндылықтар бұл адам бойынан бастау алады десек те болады. Себебі рухани-адамгершілік құндылықтар адам жаратылысы, олардың өмірге қарым қатынасы, тұрмыс тіршілігі, саналы іс-әрекеті мен сезімі арқылы өлшеніп, сараланып отырады. Сондықтан ең жоғары құндылықтардың өзегі - бұл адами қасиеттер және адам екендігі қоғам дамуында әрдайым дәлелденіп келген.

Құндылықтар - сезіммен ақыл-ойдың ұштасуын және сол арқылы адамның іс-әрекет бағдарын белгілейді. Құндылықтар тек объективті, яғни шынайы ғана болады, ол адамға тәуелді емес, солай бола тұра, субъективті, өйткені, ол адам санасында орын алады [2].



Құндылықтар сезім арқылы қабылданады, ал сана арқылы оны түсінуге болады, соның нәтижесінде тұлға құндылық бағдарды игереді де, іс-әрекет етеді. Келесі кестеде құндылықтардың жіктелуі көрсетілген (кесте 1).

Кесте 1 Құндылықтардың жіктелуі

Жалпы адамзаттық құндылықтар	Жоғары сапа деңгейіндегі құндылықтар	Рухани-адамгершілік құндылықтар
- адам өмірі, бостандық, отбасы, қарым-қатынас, адам бақыты, ұрпақ жалғастыру, еңбек ету, табыс, ынтымақтастық, белсенділік, тәуелсіздік т.б.	- адам конвенциясы, демократия, азаматтық қоғам, мәдениет т.б.	- мәдениет, саясат, әдебиет, Отан, Ана, Жер, дін, діл, ар-ождан, парыз, ерік, жігер, күш, махаббат, қайырымдылық, мейірімділік т.б.

Әдептілік, имандылық, мейірімділік, қайырымдылық, ізеттілік, қонақжайлылық құндылықтары қалыптасқан халқымыздың осы асыл да абыройлы қасиеттерін жас ұрпақтың ақыл-парасатына азық ете білу үшін, әрбір тәрбиеші, ұстаз халық педагогикасын сан ғасырларда қалыптасқан салт-дәстүрлерді, әдет-ғұрыптарды жан-жақты терең білумен қатар, өзінің бойына адамдық құндылықтарды терең сіңірген, рухани жаны таза адам болуы шарт. Ол рухани-адамгершілік тағылымдарды өркениетті өмірмен байланыстыра отырып, білім берудің барлық кезеңдерінде негізге алғаны жөн. Сонда ғана өзінің міндетін айқын сезіне білетін, мінез-құлқы жетілген саналы адам қалыптасады. Білім өзінің шынайы міндетіне жауап беруі үшін балаларда жас кезінен бастап, ең маңызды адамдық сапаларды – адамгершілікті: сүюді, аяушылықты, төзімділікті, имандылықты, әдептілікті, мейірбандықты, шыншылдықты және басқа асыл қасиеттерді дамыту керек.

Қоғамды ізгілендіру – ХХІ ғасырдың табалдырығындағы өркениетті дамудың талабы, мұның өзі әлеуметтік қатынастарды ұйымдастырудың тиімді нысандарына қол жетуіне байланысты болып отыр, әрі бұл қатынастарда алдымен әлемнің тұтқасы ретінде адам аса айшықтана көрінеді. Ендігі жерде ізгілендіру мақсатына жету құралы зиялылықты қалыптастыруды, сезім, көңіл-күй мәдениетін тәрбиелеуді, өмірлік құндылықтар мен бағдарлардың белгілі бір жүйесін орнықтыруды көздейтін сан қырлы үдеріс болып табылады. Өйткені, біздің ертеңгі күні осы қазіргі мәдениетті, бүгінгі білім, тәрбие берудің аясында өзіміз қалыптастырған қоғамға қадам басатындығымыз айқын.

Құндылықтар – тәрбие мен оқытудағы адамгершілікке бағытталған идеалдар. Оларға шындық, қайырымдылық, тұлға, пайда, бостандық, махаббат, шығармашылық, т.б. жатады. Құндылықтар – идеалдарды қабылдау немесе қабылдамау сезімі арқылы айқындалып, ақыл-ой сана арқылы қабылданады. Құндылықтар – құрметтеу, қошеметтеу, қабылдау тәрізді бағдарды білдіреді. Сонымен, рухани-адамгершілік құндылық дегеніміз адамның өзінің табиғи жаратылысы мен өзін-өзі тану, қабылдау, сезіну арқылы сарапқа түсіп дамыған, сыртқы ортаның ықпалы нәтижесінде қалыптасқан, тұлғаның тұрақтылығы мен жетілу деңгейін, қоғамдағы орнын, даралық қасиеттерінің сипатын айқындайтын ішкі құрылымдық элемент – деп білеміз [3].

Оқушылардың рухани-адамгершілік құндылықтарын өзін-өзі тану негізінде қалыптастыру үрдісін бала бойындағы тұлғалық өзгерістер және оның өз деңгейін дамыту әрекеттерімен тығыз байланысты. Өйткені, бүгінгі жаңа қоғамда оқушыға жаңаша қойылатын талаптар оның жеке тұлғалық қасиеттерін, тек қана өз басы үшін емес, сонымен бірге өз айналасындағы жолдастарына, жалпы адамдар үшін үлгі болуын қажет етеді. Адамгершілік құндылықтары мен талаптары қоғамдық пікір күшінің, адамның жеке сенімінің қолдауына иеленеді. Оқушылардың рухани-адамгершілік құндылықтарын өзін-өзі тану арқылы қалыптастыру олардың бойында төмендегі қасиеттердің пайда болуына ықпал етеді:

- жаңашылдық, шығармашылық, еңбекқорлық;
- интеллектуальдық сипаты: ой биіктігі мен тіл байлығы, логикалық өріс-өресі, терең танымдық, өзін-өзі сыни ойлау қабілеті;
- ашықтық, сабырлылық, табандылық, мейірбандық;
- өз көзқарасының сипаты: ізгіліктік, сүйіспеншілік, талап қоя алушылық, көмек көрсетуге даярлық;
- болашаққа көзқарас сипаттары: өз біліміне, тәжірибесіне, білігіне, адамгершілік қасиетіне сыни көзқарас, өзінің адами даму сапасына жоғары талап қоя білу, жауапкершілік, өзін-өзі дамытуға, өздігінен білім алуға қажеттілігінің болуы;
- рухани-адамгершілік тәрбиені алу мақсатына талпыныс;
- өзін-өзі бағалау және сыни тұрғыдан өзін түзетуге талпынысы;
- өз-өзіне шынайы әділ баға беруге ұмтылысы;
- өз қылықтарын саралап ақылға жеңдіру нәтижесінде адами қасиеттерді дамытуға ұмтылыс жасау.

Адамгершілік эмоциялық сапалар: нақтылық, өзге жанын түсінуге ыңғайлылық, шыдамдылық, бірбеткейлік, қуатты, ізетті, намысшылдық. Әлемге деген көзқарастар сапасы: барлық дүниені сүйе білу, патриотизм, ізгілік.

Бүгінгі тәрбие үрдісінде тұлғаны ізгілікке тәрбиелеу жолдары қарастырылғанмен, оған өз бетімен бағыт алу, өзін-өзі адамгершілікке, ізгілікке, мейірімділікке, өзін-өзі тану, өзін-өзі тәрбиелеу мазмұны мен өзіндік ерекшеліктері, ұйымдастыру бағыттарын әлі де болса талдап, нақтылау қажеттілігі туындап отыр. Өзін-өзі тәрбиелеу – қалыптасқан идеалдар мен сенімдерге мойындалып қойылған мақсаттарға сәйкес жекелік өзгеріске бағытталған адам әрекеті. Өзін-өзі тәрбиелеу адамның даму кезеңін, санасын анықтайды, өз қылықтары мен өзгелердің қылықтарын салыстыра отырып, қорытынды шығара алатындығын болжайды. Адамның өзінің әлеуеттік мүмкіндігіне қатынасы, өзінің кемшіліктерін көре білуі адамның есейгендігін көрсетеді және өзін-өзі тәрбиелеу орталығының дәнекері болады.

Қазіргі қоғамдағы белсенді өмір сүрудегі жеке тұлғаның тәрбиесін ең алдымен әрбір тұлғаның өз-өзіне деген үлкен талап қоя білуі өз ісіне жауапкершілікпен қарауы, сонымен қатар бойындағы ізгі қасиеттерді дамытудағы саналы іс-әрекетін А.И. Кочетков, А.К. Громцева, М.А. Донцев, М.Ш. Сагаутдинова т.б. ғалымдардың зерттеулерінен көруге болады. А.И. Кочетов өзін-өзі тәрбиелеу үрдісін тек жеке бастың қызығушылығынан емес, қоғамдық талаптардан да туындайды деп таниды. Зерттеу өзін-өзі тәрбиелеудің өзін-өзі тану, өзін-өзі ұмтылдыру, өзін-өзі өзектендіреу әдістері арқылы жүзеге асырылды [4]. Тұлғаның рухани-адамгершілік құндылықтарының қалыптасу жолын өзін-өзі түсіну мен өзін-өзі тану үрдістерінен бөліп-жарып қарауға болмайды. Өзін-өзі тану ұғымына психологиялық тұрғыда «Адам жаны өзін-өзі тек өз іс-әрекеттері үстінде ғана тани алады, оның өзі туралы білімі, сыртқы табиғат құбылыстары туралы білік секілді, қадағалаудан құралады» - деп келесі тұрғыда түсініктеме беріледі [5].

Сонымен, рухани-адамгершілік құндылықтар негізінде оқушылардың өзін-өзі тәрбиелеуі дегеніміз - тұлғаның өзін-өзі жетілдіруі, өз мүмкіндіктерін толығымен пайдалана алуы, рухани тазаруы, өркениеттің мыңдаған жылдар бойы жинақтаған адамгершілік құндылықтарына өздігінен тартылуы. Өзін-өзі дамыту тұлғаны өзгеден дараландыратын басты ерекшелік. Дүниені өзінше түсіну, сезіну адамдарды өзгелерден ерекшелендіреді. Осыдан туындайтын тәрбиенің мақсаты – оқушы өзінің даралық сипатын дамытып, бойындағы ерекшелігін өзгеге көрсетуі және оны басқаға үйрете білуі керек. Болашақ азаматтары өз бойындағы өз даралығына сенуге баулу, олардың қайталанбас даралық сипатына құрмет білдіру, осы қасиеттерді оқушының санасында орнықтыруы ұстаздың бірден-бір мақсаты болуы тиіс. Сонда ғана мұғалім өз міндетін біршама орындап шығады. Оқушы өзінің даралық сипатын түсінуі арқылы өзін-өзі танып



білуге, өзін-өзі дамытуға, шығармашылыққа, жағымды қарым-қатынас орнатуға жол ашады.

Осы орайда өзіндік таным жобасының авторы С.А. Назарбаеваның. «Қазіргі уақытта қоғамдағы балалар мен жас жеткіншектердің тұлғалық дамуында рухани - өнегелі тәрбиесі, гормониялық дамуын зерттеу аса қажет» – деп көрсетеді [6]. Бұл орайда С.Назарбаева қазіргі жастар тәрбиесінде этика, эстетика, рухани жан азығын өмірге деген көзқарасты өзгертіп, барлығына тек қана сүйіспеншілікпен, махаббатпен, ізгілікпен қарауға, өзінің ішкі жан дүниесін өзгерткенде, толықтырғанда ғана ол адамнан жоғары білікті азамат шығатынын көрсетеді.

Тұлғаға бағытталған тәрбиеде рухани-адамгершілік ұстанымдарын жүйелі түрде жүргізу тиімділікке жеткізеді. Ол үшін жастардың мәдени құндылықтарды игеруіне, өзін-өзі дамыту дағдыларына, өмір сүре білуге бейімділігіне, тұлғааралық қатынастарды, дағдыларды игеруіне, өзіне және өзгеге жауапкершілікпен қарауына көмектесу басты нысана болып табылары сөзсіз. Олай болса, оқушыларға жан-жақты сапалы білім беру желісін жетілдіру – оны барынша ізгілендіруді, жас жеткіншек ұрпаққа адамгершілік тұрғыдан тәрбие беруді жаңартуды талап етеді. Біздің жас мемлекетіміз қоғамымыздың зиялылық әлеуетін сақтап қана қоймай, оны жаңа нарықтық қатынастар шеңберінде жаңалап түлетуге, жоғары білім даярлық аясында кәсіптік шеберлігі жоғары, адамгершілік, имандылық, ар-ұят, отаншылдық сияқты қадір-қасиеттерді бойына сіңірген ұлттық интеллигенцияның, зиялы қауымның жаңа легін даярлауға мүдделі болып отыр.

Өзін-өзі тану, біздің түсінігімізше, ең алдымен адамның жалпы тануының бір ерекше түрі объектісі таным субъектісінің өзі болатын танымдық іс-әрекет. Өзін-өзі танудың мақсаты – адамның өзі туралы өзінің іс-әрекет субъектісі ретіндегі – шынайы мағлұмат алуы. Бұл жерде танымның объектісі мен субъектісі – бір ұғым, бір құбылыс, өзін-өзі тануды танымдық іс-әрекет ретінде қарастыра келе, біз оның тиімділігі көп жағдайда жеке тұлғаның өзінің белсенділігіне, оның белсенділігінің өзін-өзі тану үрдісіне қаншалықты бағытталғандығына тәуелділігін атап көрсеткіміз келеді. Бұдан өзге, қандай да болмасын іс-әрекет секілді, өзін-өзі тануда да көптеген танымдық іс-әрекет пен операциялар арқылы жүзеге асады. Олардың ішіндегі ең негізгілері – сараптау, жинақтау, салыстыру, сәйкестендіру және бағалау операциялары. Өзін-өзі тану, сонымен қатар, сыртқы ортаны тану арқылы да әсіресе, яғни, сезім, қабылдау, өзін-өзі қадағалау, ойлау секілді үрдістерді тану арқылы да іске асады. Өзін-өзі танудың негізгі бастаулары – іс-әрекет және қарым-қатынас. Өзін-өзі тану үрдісінде адамның іс-әрекет субъектісі ретіндегі өзі туралы бітімі қалыптасады, тұлғаның ішкі мүмкіндіктерінің шекарасы ашылып, оның өзін-өзі бағалауының әділдігі сарапқа түседі, сараланады. Қарым-қатынас үрдісінде өзін өзге адамдармен салыстыру іске асады, өзіне өзге адамдардың берер бағасы пайымдалады. Бірінші кезекте әлеуметтік сынға жиірек түсетін және іс-әрекеттің табыстылығын анықтайтын қабілеттер мен қасиеттер саласына түседі.

Сонымен, өзін-өзі тану-адамның өзінің іс-әрекет субъектісі ретіндегі өз тұлғалық ерекшеліктерін біртіндеп түсіну үрдісі. Бұл үрдістің нәтижесі – «Мен» бейнесінің түрлі аспектілерінің қалыптасуы. Тәжірибе көрсеткендей тұлғаға сырттан әсер ету арқылы тәрбиелеу үнемі жетістікке қол жеткізе бермейді. Өйткені ол кейде жағымды, кейде кереғар әсер етуі тіпті кей жағдайда тұлғаны ешқандай әсерсіз қалдыруы мүмкін. Ал, егер сырттан тәрбиелеу тұлғаға жоғары талап қою арқылы тұлғаның ішкі жан дүниесіне әсер етіп, оның ішкі өзгерісіне септігін тигізсе ғана, өз тағдыры үшін ойланып, әрекет ете бастаса ғана ол нағыз тәрбие зандылығы болып табылмақ. Мұндай жұмыс дамытушылық, қалыптастырушылық ықпал жасайды.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Жарықбаев Қ. Жантану негіздері жоғары және арнаулы орта оқу орындарының пединституттарының педагогика және бастауыш мектеп әдістемесі факультеті студенттеріне арналған. Оқулық. – Алматы, 2002.
- 2 Ибрагимова Л.А. Формирование духовно-нравственных ценностей учащихся в процессе поликультурного образования в многонациональном обществе: дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук: 13.00.01. – Москва, 2011.
- 3 Игенбаева Б.Қ. Мен – Адаммын // Жеке тұлғаның рухани-адамгершілігін дамытуға арналған әдістемелік құрал. – Алматы: Дәуір, 2000.
- 4 Кочетов А.И. Оқушылардың өзін-өзі тәрбиелеуі. – М.: Просвещение, 1967.
- 5 Немов Р.С. Психология: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. – Москва, 1998.
- 6 Назарбаева А.С. «Этика жизни». – Алматы, 2001.

РЕЗЮМЕ

Статья посвящена исследованию сущности духовно-нравственных ценностей в самопознании личности. Духовно-нравственные ценности выражают отношения людей друг к другу, социальной среде, образу жизни и показывают уровень развития личности. Вот почему основой высших ценностей являются человеческие качества и человечность, которые всегда соотносятся с уровнем развития общества. В статье доказывается, что процесс формирования духовно-нравственных ценностей учащихся на основе самопознания тесно связан с личностным развитием ребенка.

RESUME

The article is devoted to the study of the essence of spiritual and moral values in personal self-knowledge. Spiritual and moral values express a person's relationship to each other, social environment, lifestyle and show the level of personality development. That is why the core of higher values are human qualities of humanity, which are always correlated with the level of the development of society. The authors prove that the process of the formation of spiritual and moral values of students on the basis of self-knowledge is closely related to the personal development of the child.



Н.А. Завалко

Восточно-Казахстанский
государственный
университет им. С. Аманжолова,
д-р пед. наук, профессор

С.Г. Сахариева

Восточно-Казахстанский
государственный
университет им. С. Аманжолова,
канд. пед. наук, доцент

А.Б. Изделеуова

Евразийский гуманитарный
институт,
канд. пед. наук, доцент

Реализация субъект- субъектной парадигмы в системе высшего образования

Аннотация

В статье на основе анализа теории и методологии проблемы раскрыты особенности субъектной парадигмы образования; проведен сравнительный анализ традиционной (субъект-объектной) и современной (субъект-субъектной) парадигм, определены структурные элементы новой парадигмы.

Ключевые слова: субъект, субъектная парадигма образования, субъектность личности, система высшего образования.

Реализация целей Государственной программы развития системы казахстанского образования и науки на 2020-2025 годы, ориентированных на повышение глобальной конкурентоспособности этих отраслей, воспитание и обучение личности на основе общечеловеческих ценностей, ориентирует систему высшего образования на окончательный отказ от традиционной авторитарной (субъект-объектной) парадигмы и реализацию современной – субъект-субъектной. Под субъектом в педагогике [1, 754] понимается активно действующий, познающий, обладающий сознанием человек, который может проявить инициативу и самостоятельность, принять и реализовать решение, оценить последствия своего поведения, самоизменяться и самосовершенствоваться, определять перспективу своей многомерной жизнедеятельности. Субъект в состоянии дать отчет самому себе в своих действиях, способен к самопознанию, самосознанию и самоответственности, может объективно соотносить свое прошлое, настоящее и будущее, изменяться в процессе жизнедеятельности в присутствии именно ему направления. Проблема субъектности личности обучающегося претерпевает историческую трансформацию от идеи индивидуализации обучения, использования субъект-субъектного подхода к реализации субъект-субъектной парадигмы в образовании.

Различным аспектам субъектности личности посвящён ряд психолого-педагогических исследований. В частности, в работах В.А. Петровского [2] анализируются общие феномены субъектности; А.В. Захаровой, Д.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман изучаются закономерности развития субъектного начала человека в онтогенезе; В.В. Давыдовым раскрыты принципы организации образовательных систем, развивающих субъектность; А.К. Осницким описаны компоненты субъектного опыта [3]; Е.Н. Волковой исследован онтологический статус субъектности как личностного свойства [4]. В работах Менлибековой Г.Ж. описаны особенности личности как субъекта социализации [5]; Абдыкаримовым Б.А. раскрыты возможности развития субъектности личности в процессе подготовки педагога [6].

Основной идеей концепции субъект-субъектного подхода является создание модели образования, ориентированной на сохранение, воспитание и развитие свободной, самостоятельной и самоактуализирующейся личности, со сформированной субъектностью. Концепция субъект-субъектного подхода призвана решить следующие задачи: развитие и реализацию путей преодоления авторитарных традиций во взаимоотношениях обучающего и обучающегося, а также создание условий для самореализации, самоактуализации, самоопределения, развития субъектности каждого участника образовательного процесса; воспитание человека, ответственного за судьбу общества, способного к сотрудничеству и сотворчеству с другими людьми. Необходимой предпосылкой становления субъект-субъектного подхода является создание субъектного пространства для развития субъектности каждого участника образовательного процесса. Обучение в условиях кредитной технологии обучения максимально этому способствует, ввиду: увеличения удельного веса активных, проблемно-стимулирующих, интерактивных методов обучения; самостоятельного характера учебной деятельности студентов; развивающего стиля обучающей деятельности преподавателя; поисковой учебной деятельности студентов; продуктивного, исследовательского уровня усвоения знаний [7, 48].

Под «субъектностью» личности понимается [8] способность человека быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно принимать решения, выстраивать жизненные планы.

Субъектность как качество личности, безусловно, нуждается в формировании и развитии. Важная роль в этой связи отводится преподавателю вуза, так как студент не всегда ставит сознательно и ясно цели, касающиеся его собственного обучения (за определенным исключением). Задача преподавателя состоит в том, чтобы подобрать разнообразные формы, методы, технологии для того, чтобы развивать, воспитывать и стимулировать развитие субъектности студента. Однако на каком бы уровне не была развита субъектность, студент активно (пусть чаще и не целенаправленно) влияет на других участников образовательного процесса, т.е. на сокурсников, преподавателей, тьюторов, а также на постановку цели обучения, отбор средств, методов, приемов и др. Это обусловлено возрастом, уровнем обученности, воспитанности, индивидуальными особенностями, личным субъектным опытом. Тем самым студент изменяет стратегию и тактику выбранного взаимодействия, что, несомненно, влияет на конечный результат обучения.

Субъектный подход в педагогическом образовании есть, с одной стороны, предъявляемое к преподавателю требование активности, сознательно-волевого участия в собственной профессионально-педагогической деятельности, а с другой стороны, это требование сознательного и активного участия студента в собственной образовательной деятельности.

Современная теоретическая модель реализации субъектного подхода в образовании может быть продуктивно выстроена на основе принципов синергетического мировоззрения (в любых формах жизнедеятельности личности), что позволит



переориентировать образовательную стратегию на личность студента, его равнопартнерские отношения с преподавателем, увидеть неодномоментность развития личности в педагогическом процессе и неоднозначность педагогических воздействий и педагогического процесса в целом.

Закономерно, что субъектный подход группирует вокруг себя методологические принципы и подходы, максимально приближенные к нему: принцип детерминизма, принцип индивидуализации и дифференциации, принципы синергетический, личностно-ориентированный и деятельностный, аксиологический и др.

Переход от авторитарной (субъект-объектной) к гуманистической образовательной парадигме (субъект-субъектной, полисубъектной) означает, в первую очередь, отказ от понимания образования как получения готового знания и представления о педагоге как интерпретаторе знаний и центральной «фигуре» педагогического процесса, а значит основного источника активности. На смену этому приходит понимание образования как достояния, где учитывается субъектный опыт отдельной (каждой) личности как средства ее самореализации и самоактуализации в жизни, построения личной карьеры, что изменяет цели обучения и воспитания, его мотивы, нормы, формы, методы, роль обучающегося, роль педагога и т.д. Сравнение основных компонентов авторитарной и субъект-субъектной парадигм в вузовском обучении приведено в таблице 1.

Таблица 1 Сравнительный покомпонентный анализ традиционной и субъект-субъектной парадигм в вузовском обучении

Компоненты парадигм	Традиционная (субъект-объектная)	Современная инновационная (субъект-субъектная)
Цели	<ul style="list-style-type: none"> - направленность образования на приобретение научных и профессиональных знаний; - образование в молодости как «запас на всю жизнь»; 	<ul style="list-style-type: none"> - направленность образования на овладение основами человеческой культуры, в том числе профессиональной; - образование в течение всей жизни; - ориентация на сохранение, воспитание и развитие свободной, самостоятельной и самоактуализирующейся личности, со сформированной субъектностью.
Ценности	<ul style="list-style-type: none"> - образование для общественного производства; 	<ul style="list-style-type: none"> - образование для самореализации и самоактуализации человека в жизни.
Мотивы	<ul style="list-style-type: none"> - образование студентов как обязанность; - деятельность преподавателя как исполнение профессионального долга; 	<ul style="list-style-type: none"> - заинтересованность студентов в образовании, удовольствие от достижения результатов; - заинтересованность преподавателя в развитии студентов, удовольствие от взаимодействия с ними.
Нормы	<ul style="list-style-type: none"> - ответственность за учение обучающихся несет преподаватель; - авторитет преподавателя держится за счет соблюдения дистанции, требования от студентов дисциплины и усердия; 	<ul style="list-style-type: none"> - студенты принимают на себя ответственность за свое обучение; - авторитет преподавателя создается за счет его личностных и профессиональных качеств.

Позиции участников образовательного процесса	<ul style="list-style-type: none"> - преподаватель передает знания; - преподаватель находится в центре педагогического процесса; - преподаватель – субъект, который направляет свои действия на объект, т.е. студента; - преподаватель доминирует над обучающимися; - как правило, активен сам преподаватель; 	<ul style="list-style-type: none"> - преподаватель создает условия для самостоятельного овладения знаниями, для самореализации и самоактуализации; - активны оба участника образовательного процесса; - преподаватель и студент – это полноправные субъекты образовательного процесса; - преподаватель вместе с обучающимися творит, ищет, сотрудничает, они партнеры.
Формы и методы обучения	<ul style="list-style-type: none"> - иерархический и авторитарный методы; - стабильная структура учебных дисциплин; - стабильные формы организации образовательного процесса; - акцент на аудиторные занятия под руководством преподавателя; 	<ul style="list-style-type: none"> - демократический и эгалитарный (построенный на равенстве) методы; - динамичная структура учебных дисциплин; - динамичные формы организации образовательного процесса; - акцент на самостоятельную работу студентов.
Средства обучения	<ul style="list-style-type: none"> - основным средством является традиционная учебная книга; 	<ul style="list-style-type: none"> - учебная книга дополняется другими источниками информации, ресурсами информационно-телекоммуникационных систем и СМИ
Контроль и оценка	<ul style="list-style-type: none"> - контроль и оценка производятся преимущественно педагогом; 	<ul style="list-style-type: none"> - смещение акцента на самоконтроль и самооценку студентов.

Покомпонентный анализ материала таблицы 1 наглядно демонстрирует тот факт, что образовательный процесс требует внесения соответствующих изменений в цели обучения, мотивы, ценности, формы, методы и средства в условиях реализации субъект-субъектной парадигмы образования. Однако, это сложный и длительный процесс, требующий глубоких преобразований в вузовском сознании, преследующий цель: постепенную переориентацию с обучающей функцией преподавателя на активную познавательную деятельность студентов.

Модель образования, основанная на субъект-субъектной парадигме, принципиально отличается от привычных «авторитарных» подходов к обучению. Так как основная задача преподавателя состоит в подборе и применении методов, средств и технологий взаимодействия со студентами для их самореализации, самоактуализации, самостоятельного решения различных проблем, привлекая собственный субъектный опыт. Субъект-субъектная парадигма направлена на то, чтобы помочь обучающимся узнать себя, почувствовать свою уникальность и неповторимость, развивая активную субъектную позицию, уметь построить траекторию дальнейшей образовательной и профессиональной деятельности. Деятельность преподавателя и студента в условиях реализации субъект-субъектной парадигмы образования мы представили в таблице 2.



Таблица 2 Деятельность преподавателя и студента в условиях реализации субъект-субъектной парадигмы образования

Деятельность преподавателя	Деятельность студента
Создает условия для осмысления собственных возможностей, своего потенциала путем диагностики.	На основе результатов диагностики принимает решение о дальнейшей деятельности по наращиванию собственного потенциала.
Создает условия для выстраивания индивидуальной образовательной траектории по усвоению содержания образования посредством ситуации выбора.	На основе образа «Я» создает модель субъектно-значимых условий деятельности (условия сложности, характера деятельности).
Создает условия для определения критериев оценки деятельности на основе требований учебной программы.	На основе уровня притязаний определяет критерии результата своей деятельности по освоению содержания обучения.
Создает условия для самооценки посредством информирования о реально достигнутых результатах.	На основе соотнесения информации о реально достигнутых результатах в соответствии с поставленными целями осуществляет самоконтроль.

Деятельность преподавателя в условиях субъект-субъектной образовательной парадигмы может осуществляться в нескольких направлениях: во-первых, помощь в осмыслении студентом своих образовательных возможностей, внутреннего потенциала и профессиональных интересов на основе собственного субъектного опыта и представлений. Во-вторых, действуя в рамках субъектной парадигмы образования, преподаватель может помогать студенту в реализации им своего актуального интереса, который возникает «здесь и теперь» и который может не иметь глубинного характера, но обладать потенциальными возможностями для развития субъектных качеств личности. В-третьих, преподаватель ориентирует студента на осознание проблем и возможных путей их разрешения в формировании целей, задач, путей и способов, а также создании условий для их достижения.

Таким образом, в рамках субъект-субъектной парадигмы цель образования формируется в результате взаимного действия участников образовательного процесса и оказывается продуктом совместной деятельности участников образовательного процесса. Парадигма субъект-субъектной педагогики исключает неприятие педагогических целей преподавателя студентом, так как преподаватель не ставит целью навязать ее.

В условиях реализации субъект-субъектной парадигмы существенно меняются требования, предъявляемые к личностным и профессиональным качествам преподавателя вуза. Преподаватель должен быть способен: к профессиональному самоопределению, самообразованию, самоактуализации, самовыражению; осуществлять рефлексию своей профессиональной деятельности; строить сценарий профессиональной деятельности; проектировать деятельность по развитию субъектности студентов, учитывая их субъектный опыт; создать и постоянно наполнять субъектную среду педагогически оправданными технологиями и методиками.

Мы полагаем возможным определить следующие элементы субъект-субъектной парадигмы образования:

- наличие и учет субъектного опыта участников образовательного процесса;
- использование субъектного потенциала личности на всех этапах образовательного процесса;
- наличие мышления, ориентированного на саморазвитие, самосовершенствование и рефлексию своей деятельности;

- использование субъектно-ориентированных технологий обучения;
- использование продуктивных стратегий взаимодействия между участниками образовательного процесса;
- развитие субъектности каждого участника процесса обучения (как студента, так и преподавателя);
- всемерное развитие самореализующей инициативы и самостоятельности.

Таким образом, мы делаем вывод о том, что субъект-субъектная парадигма – это методологическое направление в педагогической науке, основная задача которого состоит в разработке стратегий взаимодействия, принципов и форм, технологий, учитывающих субъектный опыт личности, ориентированных на развитие субъектности, субъектного потенциала, субъектного мышления и инициативы всех участников образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Минск, 2001. – 928 с.
- 2 Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Магнитогорск, 1996. – 272 с.
- 3 Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 5-19.
- 4 Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика. – Автореф. докт. псих. наук. – М., 1998. – 42 с.
- 5 Менлибекова Г.Ж. Личность как субъект социализации: Социализация молодежи: проблемы и перспективы: матер. международной научно-практической конференции. – Астана, 2003. – С.159-164.
- 6 Абдыкаримов Б.А. и др. Профессиональная педагогика. Учебное пособие. – Астана: КазАТУ, 2008. – 308 с.
- 7 Сагимбаева Г.С. Формирование индивидуального образовательного маршрута будущего специалиста в условиях кредитной системы обучения (на примере Республики Казахстан). Дис. канд. пед. наук. – Барнаул, 2015. – 202 с.
- 8 Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. - 2-е изд., стер. – М.: Academia, 2005. – 173 с.

ТҮЙІН

Мәселенің теориясы мен әдіснамасын талдау негізінде автор білім берудің субъективті парадигмасының ерекшеліктерін ашады; дәстүрлі (пәндік-объектілік) және қазіргі (пәндік-пәндік) парадигмаларға салыстырмалы талдаулар жасайды, жаңа парадигманың құрылымдық элементтерін анықтайды.

RESUME

Based on the analysis of the theory and methodology of the problem, the article reveals the features of the subjective paradigm of education; a comparative analysis of the traditional (subject-object) and modern (subject-subject) paradigms is carried out, the structural elements of the new paradigm are determined.

М.А. Кусайнова

Е.А. Бөкетов атындағы
Қарағанды мемлекеттік
университеті,
PhD докторанты

Н.Ж. Сәрсенбеков

Қарағанды мемлекеттік
техникалық университеті,
магистр

М.С. Қайырбек

Қарағанды мемлекеттік
техникалық университеті,
магистр

Ғ.М. Әбілқасов

Қарағанды мемлекеттік
техникалық университеті,
магистр

Бастауыш сынып оқушыларын тәрбиелеуде қазақ халқының салт- дәстүрлері және халық педагогикасының элементтерін қолдану жолдары

Аннотация

Мақалада бастауыш сынып оқушылары тәрбиелеуде қазақ халқының салт-дәстүрлері және халық педагогикасының элементтерін қолдану арқылы тәрбиелеу мәселелері қарастырылған. Ұлттық тәрбие, рухани-мәдени құндылықтар, ана тілі және қазақ халқының салт-дәстүрі негізінде тұлғаны қалыптастыруға ықпал жасайды. Адамның ішкі рухани жан дүниесі байлығын ашуға, адамгершілікке тәрбиелеуге, тілі мен қиялын дамытуға мүмкіндік береді. Ұлттық тәрбиенің зерттелуі мен жүзеге асуындағы басты әдіснамалық мәселенің бірі – жалпы адамзаттық және ұлттық ерекшеліктерді үйлестіру, әр ұлттың қоршаған табиғат ерекшеліктеріне сай өмір салты негізінде ғасырлар бойы жинақталған тұрмыстық және рухани мұрасы болумен қатар, адам болмысындағы, қарым-қатынасындағы адами құндылықтарды оқушылардың бойына сіңдіруді ұстаздың парызы ретінде нақтылау.

Түйін сөздер: ұлттық тәрбие, білім беру, салт-дәстүр, құндылықтар, этномәдениет, халық педагогика.

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

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

Қазіргі кезеңде білім беру мекемелері мен педагогикалық ғылым алдында ұлттық білім берудің философиялық негіздеріне, білім жүйесінің стратегиялық бағыттарына, мақсаты мен мазмұнына, оны орындаудың әдіс-тәсілдеріне жаңаша көзқарастар қалыптасуда.

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

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

Ендеше ұлттық тәрбиенің аса қажетті кезеңі әрі оның іргетасын нығыздай түсудің көкейкестілігі де осымен байланысты. Ұлттық тәрбиенің топтастырылу жүйесіне келсек, бұл мәселе оның әдіснамалық негізділігіне тікелей қатысты. Оның қалыптасу табиғаты мен оған ықпал жасайтын тарихи-әлеуметтік, оқу-тәрбиелік т.б. факторларды анықтау басты талапқа жатады. Қазақстан Республикасында қазақ ұлтының ұлттық бірегейленуі жүріп жатқаны мәлім. Бұл тарихи міндетті жүзеге асыруға ұлттық тәрбие зор ықпал етеді. Ол үшін халқымыздың тарихи жетістігі мен мақтанышын арқау етіп, бүгінгі қоғам жағдайымен үйлестіре жүргізілген тәрбие ғана пәрменді болмақ.

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

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

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

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

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



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

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

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

Профессор М. Ғабдуллин өзінің «Ата – аналарға тәрбие туралы кеңес» атты еңбегінде «Бүгінгі жастарды елжандылық рухта тәрбиелеуде ақын – жыраулардың өнеге сөздерінің белгілі мөлшерде пайдасы бар екені хақ. Мұндағы тәрбиелік мәні бар әңгімелер жастарға жат емес. Халықты сүй, халық үшін ерлік еңбек ет, ел – жұртқа қорған бол деушілік қазіргі күнде ескірген сөздер емес, қайта мағыналы, мәнді сөздер. Сондықтан бұлардың ішінен жастарымыздың тәрбиелеуде әсер ететіндерін таңдап алып, орнымен пайдалана білсек, нұр үстіне нұр болар еді» дейді. Осы тұрғыдан алғанда қазақтың ұлы ойшылдарының кемеңгерлік ой – пікірлерін оқу–тәрбие ісінде орынды пайдалана отырып, оқушы – жастарды ұлтжандылыққа тәрбиелеу-әрбір тәрбиеші ұстаздың басты парызы [3, 63].

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

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

қанағаттанбау сезімін бастан өткеріп, айналадағылармен, жақындарымен қарым-қатынасын құрады [4, 84].

Сонымен, салт-дәстүр халықтық тәрбиенің өзегі, әлеуметтік мәдени құндылықтарды беру құралы, соның нәтижесінде ұлттық құндылықтар қалыптасатындығы анық. Оқушылардың ұлттық құндылық бағдарын қалыптастыруда театрландырылған мерекелер мен сайыс ойын сәттерін, ойын-мерекелерді көптеп пайдаланған жөн. Бұның өзі балалардың ойынға деген қажеттілігін жүзеге асырып, қозғалыс белсенділігін жетілдіреді. Ойын мерекелер балалардың ақыл-ой мүмкіндіктерін жұмылдырып, өзіндік тәртіп дағдыларын қалыптастырады. Мерекедегі жарқын көңіл-күй балалардың санасында ерекше із қалдырып, өзіне-өзі риза болуы және өз әрекетін объективті бағалауы жетіле түседі. Соның нәтижесінде баланың өзін-өзі бағалауы, құндылық бағдары жағымды болады. Ұлттық құндылықтарға бағыттайтын ойын-мерекелер арқылы балалардың ішкі жан-дүниесіне әсер етіп, олардың жүрек тәрбиесін іске асыруға мүмкіндіктер болады

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Жарықбаев Қ., Қалиев С. Қазақтың тәлімдік ой-пікір антологиясы. – Алматы: Рауан, 1994. – 1 т. – 320 б.
- 2 Төлеубекова Р.К. Бастауыш сынып оқушыларын адамгершілікке тәрбиелеуде халықтық педагогиканың озық дәстүрлерін пайдалану: пед. ғыл. канд... дисс. – Алматы, 1993. – 162 б.
- 3 Дүйсембінова Р.Қ. Қазақ этнопедагогикасын мектептің оқу-тәрбие процесіне ендірудің ғылыми-педагогикалық негіздері. пед. ғыл. докт., дисс... – Алматы, 2001. – 335 б.
- 4 Әлімбаев М. Халық – ғажап тәлімгер. – Алматы: Рауан, 1994. – 170 б.
- 5 Әмірова Б.Ә. Этностық жаңсақ нанымдар: теориясы мен практикасы. – Қарағанды, 2009. – 349 б.
- 6 Нұрмұратов С.Е. Рухани құндылықтар әлемі: әлеуметтік философиялық талдау. – Алматы: Қазақстан, 2000. – 254 б.

РЕЗЮМЕ

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

RESUME

The article deals with the problems of education of primary school students using elements of folk pedagogy and traditions of the Kazakh people, and contributes to the formation of personality on the basis of national education.

М.А. Линник

*М. Қозыбаев атындағы
Солтүстік Қазақстан
мемлекеттік университеті,
биол. ғыл. канд., доцент*

Д.Ю. Зернов

*М. Қозыбаев атындағы
Солтүстік Қазақстан
мемлекеттік университеті,
пед. ғыл. канд., доцент*

И.Б. Шлак

*М. Қозыбаев атындағы
Солтүстік Қазақстан
мемлекеттік университеті,
магистр*

Е.В. Сотниченко

*М. Қозыбаев атындағы
Солтүстік Қазақстан
мемлекеттік университеті.*

Студенттердің оқу процесі кезіндегі жүрек-қантамыр жүйесінің көрсеткіштер анализі

Аннотация

Студенттердің әртүрлі мамандануы кезінде оқу жүктемесін арттыру жағдайында ағзаның функционалдық мүмкіндіктерін арттыру мәселесі қазіргі уақытта өте өзекті міндет болып табылады. Студенттердің денсаулығын сақтау және жұмысқа қабілеттілігін арттырудың ғылыми негіздері ЖОО-да оқудың қайда және қандай кезеңдерінде қауіп факторлары пайда болады және студенттердің денсаулығы ЖОО-ға дейінгі кезеңде өмір сүруге детерминацияланған. Жоғары оқу орындарында кәсіби және зияткерлік білім алудың тиімділігі бірқатар факторларға, соның ішінде студенттер ағзасының функционалдық жағдайына, олардың салауатты өмір салты қатынасына байланысты. Студенттер әлеуметтік белсенді және мобильді топ болып табылады, олар еліміздің болашағын айқындайды. Маман тек таңдаған мамандық бойынша ғана өте жақсы дайындалмай, білекті, шыдамды, кез келген кәсіби міндеттерді шеше алатын болуы керек. Емтихандық сұрақтар студенттерге ауыр стресстік фактор сезімін береді және орталық жүйке жүйесінің тепе-теңдігін бұзады, бұл салдардан жүректің жұмыс істеуі өзгереді. Спортпен жиі айналысатын өсіп келе жатқан жас ұрпақ қоршаған ортаның қолайсыз әсеріне төзімді болып келеді.

Түйін сөздер: физиологиялық көрсеткіштер, жүрек-қантамыр жүйесі, эмоциялық кернеу, эмоциялық күйзеліс, оқу үрдісі, емтихан сессиясы, дене белсенділігі.

Кіріспе

Студенттер ағзасының қазіргі өмір жағдайларына жауабы көрсетілетін әсердің ұзақтығы мен қарқындылығымен, бастапқы физиологиялық жай күйімен, оның ішінде конституциясымен, жасымен, адамның жынысымен анықталады. Интенсивті ақыл-ой белсенділігі, бос уақытпен физикалық жаттығуларға жұмсалатын уақыттың азаюымен бірге жүреді. Қимыл белсенділігінің шектелуі ағзаның функциясына теріс әсерін тигізіп, бірқатар аурулардың пайда болуына әкеліп соғады. Білім алушылардың функционалдық мүмкіндіктері олардың қажетті ақпараттық білім ағынын меңгеру және қабылдау қабілеттерінің объективті өлшемі болып табылады.

Қазіргі білім беру кезеңінің принципіалды ерекшелігі – оны дифференциялау болып табылады. Бұл үрдіс келесі бағыттар бойынша жүзеге асырылады: біріншіден, әртүрлі білім беру мекемелері кеңінен таралады, екіншіден, педагогикалық жүйелер мен инновациялық технологиялар белсенді қолданылады.

Жоғары оқу орындарында оқу, студенттер денсаулығына жоғары талап қояды. Студенттердің ақыл-ой әрекетіне тән бірқатар ерекшеліктердің жиынтығы бар: ол уақыттың жетіспеуі жағдайында әртүрлі ақпаратты өңдеу және қабылдау, жүйке және эмоционалдық күйзелістің, кешкі және түнгі уақыттағы жұмыстардың көп бөлігінің орындалуы жатады. Мұның бәрі студенттердің соматикалық және психикалық денсаулығына әсер етеді. Ерекше эмоционалды жүктемені студенттер емтихандар кезінде бастан кешіреді, бұл типтік стресспен бірге жүретін биохимиялық, физиологиялық, психологиялық реакциялардың іске қосылуына әкеп соғады [6].

Бейімделу резервтерінің шектеулілігі жағдайында, физикалық немесе ақыл-ой жүктемесінің кез келген ұлғаюын, ұзақ немесе тұрақты сипатқа ие стрессорлық әсер ретінде қарастыруға болады. Бұл бейімделу резервтерінің азаюына, вегетативті функцияларды реттеудегі сәйкессіздік жағдайына әкеледі. Адамның тіршілік әрекеті тұрақсыз бейімделу жағдайында жүреді, ол шаршау, жұмысқа қабілеттіліктің төмендеуі және қолайсыз әсерлерге төзімділіктің төмендеуі түрінде көрінеді.

Осылайша, білім беру орындарында ағзаның бейімделу резервтерін сақтауға, қазіргі әлеуметтік-экономикалық жағдайдың сипаттамаларына байланысты мәселелерді қарау зерттеушілер үшін өзекті мәселе болып көрінеді. Қазіргі уақытта жастардың денсаулық деңгейін бағалау әдістері әзірленген. Бейімделу теориясы қолданылатын, денсаулықты бағалауға негізделген әдістер кеңінен қолданылады [2].

Зерттеу әдістері

Экспериментке М. Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан мемлекеттік университетінің 17-18 жас аралығындағы АТФ-нің 1-курс студенттері ішінен денсаулық жағдайы бойынша негізгі медициналық топқа жатқызылған, шамамен бірдей әлеуметтік-тұрмыстық жағдайдағы 60 адам қатысты.

Зерттеу басталмас бұрын студенттер туралы мәліметтер тіркелді: зерттеу күні, тегі, аты, әкесінің аты, курсы, факультеті, қандай спорт түрімен айналысады. Көрсеткіштерді өлшеу және зерделеу 2018 жылдың желтоқсанында және 2019 жылдың мамыр айында оқу жүктемелеріне бейімделу кезеңін есепке ала отырып жүргізілді. Зерттеулер күннің бірінші жартысында өткізілді, биоритмологтардың пікірінше, осы кезеңде зерттелетін көрсеткіштер салыстырмалы тыныштық жағдайында тұрақты.

Алға қойылған міндеттерді шешу үшін физиологиялық зерттеу әдістері мен математикалық статистика әдістері қолданылады.

Зерттеуде студенттер ағзасының функционалды жағдайын және күйзеліс деңгейін бағалау үшін, жүрек және қантамырларының көрсеткіштері: тамыр соғу жиілігі, артериалдық қысым деңгейі (АД), жүрек ырғағының вариабельділік көрсеткіштері: вариациялық серпіліс, кернеу индексі, орташа шаршылық ауытқу, Р.М. Баевскийдің әдістемесі бойынша ФИЦТ факультетінің 1-курс студенттерінде анықталды. Қысымды Н.С. Короткова әдісі бойынша салыстырмалы тыныштық күйінде, жарық және дыбыс сигналдары бар тонометрді оң жақ білекке қойып, өлшеді. Кардиоинтерналаграфия (КИГ) жазбасы жүргізіліп, орташа жүрек соғу жиілігі анықталды. Есептеу әдістері арқылы перифериялық кедергіні, систолалық қан көлемі мен минуттық қан көлемі анықталды. Вариациялық статистика әдістері арқылы нәтижеге статистикалық өңдеу жүргізілді.

Жүрек және тамырдың реттелуі функционалды жүйелерді құрап, бүкіл ағзаның қызмет деңгейін қамтамасыз етеді. Қанайналым жүйесі күрделі нейро-рефлекторлық және нейро-гуморальдық механизмдерге ие бола отырып, тиісті құрылымдарды қанмен қамтамасыз етіп отырады [8].



Сонымен қатар, жүрек пен қан тамырлары бүкіл ағзаның бейімделу қызметі ретінде қарастырылады. Жүрек функциясы мен тамыр жүйесінің деңгейін кешенді бағалау үшін жүректің жұмысын жүйедегі кедергіні және реттелуін анықтау керек. Бұл көрсеткіштер бір-бірімен өте тығыз байланысты. Осы көрсеткіштер арқылы ағза қандай «күшпен» белгілі бір жүктемелерге және қоршаған орта жағдайларына бейімделу деңгейіне жететіндігін анықтауға болады [7].

Жүректің жүйкелік реттелуі, орталық жүйке жүйесі мен вегетативті жүйелер – симпатика және парасимпатика арқылы жүзеге асырылады. Оған қоса, И.П. Павлов (1912) вегетативті жүйке жүйесінің екі бөлімі-симпатикалық және парасимпатикалық жүйелердің жүрек жұмысы мен қантамырларын реттеудегі өзара тығыз байланысын және олардың биологиялық орындылығы мен өзара орын басуын көрсетеді. Шынымен де, парасимпатикалық жүйке жүйесі тыныштық күйіндегі қан тамырлары мен жүректің жұмысын реттесе, ал симпатикалық эмоционалдық және физикалық жүктеме кезіндегі реттелуді іске асырады [3].

Бір семестр бойы біз физиологиялық көрсеткіштерге өлшемдер жүргізіп, ақпараттық технология факультетінің 1-курс студенттерінде жүрек ритмінің математикалық анализ параметрлерін тіркедік. Нәтижесінде, оқу іс-әрекеті орталық жүйке жүйесіндегі бейімделу өзгерістерін туындатып, жүрек жұмысы көрсеткіштеріне ықпалын тигізеді.

Қан қысымы мүшелерді және жүйелерді қажетті мөлшерде қанмен қамтамасыз ететіндігі белгілі. Систолалық қан қысым қантамырлардағы қанның жалпы массасында болатын кинетикалық және потенциалдық энергияны бейнелейді. Диастолалық қан қысымы артерия серпімділігіне, перифериялық кедіргі көлеміне және жүрек жиырылуына байланысты болып келеді.

Қалыпты жағдайда, ересек адамдарда, иық артериясында систолалық қан қысымы 120-130 мм рт. ст., ал диастолалық қан қысымы 70-80 мм рт. ст. құрайды.

Зерттеу нәтижелерінің анализі

Қан қысымы айтарлықтай тұрақты болып келеді, бірақ оған қарамастан ол ағзаның функционалдық жағдайының өзгеруіне байланысты ауытқуы мүмкін. Қан қысымын бағалау кезінде АТФ-тың 1-курс студенттерінің систолалық және диастолалық қан қысымының мәндері ($124,8 \pm 1,13$; $78 \pm 0,88$ мм рт. ст.) қалыпты жағдайда екенін көрсетті. Біз оқу семестрі бойы студенттердің жүрек соғу жиілігі мен қан қысымында айтарлықтай өзгерістерін байқамадық.

Функцияны реттеу деңгейі мен сапасы, ағзаның тыныштық жағдайынан жұмыс жағдайына немесе керісінше, әрекеттен тыныштық күйге ауысу кезінде анықталады. Жүрек соғу жиілігін талдау – бұл реттеуші механизмдердің жүктеме дәрежесін бағалауға мүмкіндік беретін, донозоологиялық диагностиканың маңызды әдістерінің бірі [5].

Сессия жақындап, жүктемелердің артуына байланысты, емтиханға екі апта қалғанда, студенттерде психофизикалық жүктеменің көбеюімен функционалдық жағдайының нашарлағаны байқалды. Бұл дене массасының индексі мен вариация ауқымының ұлғаюында және орташа квадраттық ауытқушалықтарда көрініс тапты. Мұнда тек организмнің физиологиялық жүйелерінде ғана емес, сонымен қатар реттеуші механизмдер, симпатикалық және парасимпатикалық әсерлерде қайта құрулар жүрді. Бұл мәліметтер механизмдердің күшеюі мен жүрек тамыр жүйесіне әсер ететін вегетативті балансының симпатикалық әсерге ауысуын көрсетеді.

Емтихандар жақындаған сайын студенттердің вегетативті жүйке жүйесінің динамикалық көрсеткіштері өсіп отырды. Симпатикалық бөлім қан тамырларын реттеуге тек шұғыл жағдайда: физикалық және ақыл-ой жүктемелері кезінде қосылатыны белгілі. Біздің жағдайда, бұл қарқынды оқудың әсерінен ағзаның функциялық резервтерінің төмендеуімен байланысты.

Атап өтетін жайт, артериалық қан қысымы мен пульстін осы кезде өзгеруіне жүйке қызметіне көп күш түсуі мен студенттердің емтихандарға дайындығы әсер етеді.

Гемодинамика көрсеткіштерінің минимальді өзгерісі семестр бойы жақсы оқыған, өзін-өзі бағалауы жоғары және жүйке жүйесінің инертті типі көрініс табатын студенттерде байқалды. Керісінше, өзін-өзі бағалауы төмен, сабақты ауру бойынша көп босатқан, оқуға нашар дайындалған студенттерде қан қысымы мен күш индексі көтерілуі көп кездесті. Емтиханға дайындалу кезінде орташа тамыр соғу көрсеткіштері, семестр бойы байқалған көрсеткіштерінен 12% жоғары болды. Тамыр соғуының жиілігі 5 күн ішінде өсе берді, емтиханға 2 күн қалғанда одан да ұлғая түсті. Емтиханның алдында студенттер ағзасының шаршауына байланысты студенттерде жүрек соғу жиілігінің азайғаны байқалды. Емтихан болар күні, тамыр соғу жиілігі қалыптыдан 25%-ға жоғарғы болып, 1-2 күннен кейін оның төмендегені көрінді. Зерттеушілердің айтуы бойынша, парасимпатикалық жүйке жүйесінің қалпына келуі үшін емтиханнан кейін біраз күндер талап етіледі. Бұл жағдай артериялық қысымда да көрініс тапты, өйткені емтиханнан кейін 48 сағат өткенде артериялық қысымның минималды көрсеткіштері байқалды.

Оған қоса, емтиханға дайындалу кезінде вегетативті жүйке жүйесінің дәрежесі зерттеліп, яғни жүрек соғу жиілігінің, қан қысымының күрт төмендеуі және жүрек соғу жылдамдығының математикалық талдауының көрсеткіштері көрінді. Студенттерде вегетативті жүйке жүйесінің максималды көрсеткіштері емтихан алдында байқалды. Вегетативті жүйке жүйесінің басты көрсеткіштері эмоционалдық стресстің шыңында тіркелген.

Вегетативті көрсеткіштердің өзгеру динамикасы көбінесе емтиханнан алған бағаларға байланысты болды (дәлірек айтқанда, жоспарланған бағаға сәйкестігі). Егер студент тапсырған емтиханның бағасы жақсы болса, өзі қалаған бағаны алса, оның симпатикалық жүйке жүйесі белсенді болады. Егер емтихан бағасы қанағаттанарлық болмаса, парасимпатикалық жүйке жүйесінің белсенділігі көрініс табады. Бұл емтиханнан кейінгі симпатикалық және парасимпатикалық жүйке жүйесінің мәндеріне сүйенеді. Емтиханды жақсы тапсырған студенттің, нашар тапсырған студентке қарағанда, қан қысымы жоғары деңгейде ұзақ сақталған.

Осыдан түйін: емтихан сессиясы студенттер үшін күшті стрессорлық фактор бола отырып, олардың вегетативтік жүйке жүйесі тұрақтылығының бұзылуын тудырады, бұл КИ айтарлықтай ұлғаюында, ОКА, ВА төмендеуінде көрінеді.

Қорытынды

Адам эволюциясы процесінде эмоциялар әрдайым қозғалыспен байланысты болған. Жоғары эмоциялар кезінде бұлшық ет функцияларының төмендеуі вегетативті компонентті ерекше айқын етеді. Содан, жоғары симпатикотониялық әсердің ағзаның бірқатар функционалдық жүйелеріне, ең алдымен жүрек және қантамыр жүйелеріне жағымсыз әсер етеді [1].

Әрине, күн тәртібін сақтау, дұрыс ұйымдастырылған оқу процесі, қозғалыс белсенділігі, тиімді тамақтану, өскелең ұрпақтың валеологиялық ағартуы жетекші сауықтыру факторы болып табылады. Қазіргі уақытта, гиподинамия мәселесі ересек адамдар үшін ғана емес, оқушы жастар үшін де өзекті болып отыр, студенттер арасында оның таралуы жасымен ұлғаяды [4].

Практикалық ұсыныстар

Қозғалыс белсенділігінің төмендеуін студенттердің оқу және ақпараттық шамадан тыс жүктелуіне байланысты ескеру қажет, дене шынықтырумен айналысу гиподинамияны ішінара ғана өтейді.

Зерттеу нәтижелері бойынша жоғары қозғалу белсенділігі бар тұлғалар сыртқы ортаның қолайсыз факторларына күйзеліске төзімді екендігі анықталды.

Жүрек-қантамыр жүйесі бойынша алынған тәжірибелік деректер оқу үдерісін тиімді ұйымдастыру үшін қажет.

Зерттеу нәтижелері дене шынықтыру мамандарының практикалық қызметінде қолданылуы мүмкін.



ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Ахим Бююль, Петер Цефель Статистикалық деректерді талдау және жасырын заңдылықтарды қалпына келтіру. – М., 2002. – 602 б.
- 2 Суховеркова Г.В. ЖОО-да оқу үрдісіне студенттердің жеке-типологиялық ерекшеліктері // Ғылым. Мәдениет. Білім. – Горно-Алтайск. 2000. – № 6. – 196-197 б.
- 3 Гольяпин В.В., Потуданская М.Г., Семиколенова Н.А., Яковлев В.М. Жасына байланысты дені сау адамдардың кардиожүйесінің жағдайын талдау // Халықаралық ғылыми конференция материалдары. – Барнауыл, 2000. – 124-127 б.
- 4 Студенттер денсаулығы: Монография / Н.А. Агаджанян редакциясынан. – М., 1997.
- 5 Карпман В.Л. Жүрек қызметінің фазалық талдауы. – М.: Медицина, 1965. – 276 б.
- 6 Ковальчук Е.Н., Прокофьева Н.Г. Студенттердің гигиена және денсаулық жағдайы мәселелері. – М., 1974. – 147-148 б.
- 7 Фаустов А.С, Боткина И.Б. Студенттердің ақыл-ой еңбегінің резервтері. – Воронеж, 1986.
- 8 Лучинин М.Ю. Жасөспірімдік жастағы адамдардың денсаулығын нығайту факторы ретінде қозғалыс белсенділігі: Халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференция материалдары // Тұлғаның шығармашылық өзін-өзі дамыту уәждемесін ынталандыру. – Набережные Челны, 2007. – 36-43 б.

РЕЗЮМЕ

В статье проводится анализ показателей сердечно-сосудистой системы у студентов в процессе обучения в вузе. Для решения поставленных задач были использованы методы функционального исследования и методы математической статистики.

RESUME

The authors of this article analyze the cardiovascular system indicators of students in the process of studying at the university. Methods of the functional research and methods of mathematical statistics were used to solve these problems.

UDC 37.01

Annotation

The article is devoted to the organization of social work in inclusive education organizations. The pedagogical and legal bases of the formation of a scientific view of inclusive education are determined. Inclusive education is a long and complex process.

Key words: children with disabilities, inclusive education

L. Naviy

Kokshetau State University named after Sh. Ualikhanov,
Candidate of Pedagogical Science,
Professor

N.N. Nurmukhanbetova

Kokshetau State University named after Sh. Ualikhanov,
Candidate of Chemical Science

A.I. Mukasheva

Kokshetau State University named after Sh. Ualikhanov,
Master student

Inclusive education – rights to full life

The Law "On the Rights of the Child in the Republic of Kazakhstan" dated 08.08.2002 N 345-II Article 15. The right of the child to education:

1. Each child has the right to education and is guaranteed to receive free primary, basic secondary and general secondary education and, on a competitive basis, free technical and vocational education after secondary and higher education in accordance with the legislation of the Republic of Kazakhstan on education.

2. For children with disabilities who need special pedagogical approaches, additional funds are allocated from the state budget to guarantee their education at the level of established standards.

Article 31. Rights of a disabled child to a full life.

3. A disabled child has the right to receive an education corresponding to his physical, mental abilities and desires, to choose his occupation and profession, to participate in creative and social activities. In Kazakhstan, inclusive education takes only the first steps [1, 5].

In the message of N. Nazarbayev "Kazakhstan's way – 2050: A common goal, common interests, common future" it is noted that it is necessary "to strengthen the attention to our citizens with disabilities. For them, Kazakhstan should become without a barrier zone. To take care of these people is our duty to ourselves and society" [2, 16].

The development of inclusive education in the republic was reflected in the Law of the Republic of Kazakhstan "On Education", "State Program for the Development of Education", in the "National Action Plan for the Development of Inclusive Education", the Law of the Republic of Kazakhstan "On Architectural, Urban Planning and Construction Activities in the Republic of Kazakhstan", the Law



“On social and medical-pedagogical correctional support for children with disabilities”, the Law “On social protection of disabled people in the Republic of Kazakhstan” as part of the implementation of “Convention of People with Disabilities”.

According to the State Program for the Development of Education of the Republic of Kazakhstan for 2011-2020, by 2020 it is planned to increase to 70% the share of schools that created conditions for inclusive education in their total number. In general, the main directions in the action plans for the implementation of the State program can be distinguished: increasing the proportion of schools that created conditions for inclusive education; an increase in the percentage of children covered by inclusive education in the total number of children with developmental disabilities; improving the system of inclusive education in schools and improving the quality of educational services [3, 5].

Today, the problem of inclusive education is relevant worldwide. This problem requires attention, since the number of children with congenital and acquired malformations is growing every year. The state sets the task of early diagnosis of developmental abnormalities in children and early correction of these deviations due to the compensatory functions of the body. The education system should include this category of children in the learning process in mass kindergartens, comprehensive schools, vocational lyceums and higher educational institutions.

For many years, the education system clearly divided children into ordinary and disabled people, who practically had no opportunity to get an education and realize their opportunities, they were not taken to the institutions where normal children study. The world community believes that people with disabilities have the same rights as all other citizens, and they should have equal opportunities to use these rights. Today, the task of the state and society is to make sure that all children can get an education and live as fully as possible, regardless of their health capabilities. The developed world community in the education system has long abandoned the concepts of “disabled person”, “patient”. The term “limited development opportunities” (LDO) is adopted in Kazakhstan as an official one, and it is used in regulatory documents. In Russia and Kyrgyzstan, for example, the term “children with disabilities” (CWD) is used, in Belarus - “children with special needs of psychophysical development” (CSNPD). Currently, the education system for children with disabilities (CWD) is in a state active discussion. The most relevant one is where children with disabilities should study. In special educational institutions, or, as the now popular slogan says, “all children must study together”, “We live as we can, and THEY live how we help” [4, 16].

Inclusive education (French *Inclusif*-including, Latin *include-conclude*, include) is a process of development of general education, which implies the availability of education for all, in terms of adaptation to the different needs of all children, which provides access to education for children with special needs. Inclusive education pursues to develop a system that focuses on children and recognizes that all children are individuals with different learning needs. Inclusive education seeks to develop a teaching and learning approach that will be more flexible to meet different learning needs. If teaching and learning become more effective as a result of the changes introduced by inclusive education, then all children will benefit (not just children with special needs). Education in a comprehensive school, among normally developing peers, enables a child with special educational needs to feel ordinary, the same as his friends, classmates, boys and girls in the yard. Society does not have the right to deprive children with disabilities of the right to receive an education, to develop their abilities, talent, and most importantly, to have an environment of communication with normal children. Now, children with disabilities in development cannot be sent to closed boarding schools, but assigned to ordinary kindergartens and schools.

L.S. Vygotsky pointed out the need to create a system of education in which a child with disabilities would not be excluded from the society of children with normal development. He pointed out that, for all its merits, our special school is distinguished by the main drawback that it locks its student — a blind, deaf or mentally retarded child — into a narrow circle of the

school team, creates a closed world in which everything is adapted to a child's defect, it fixes everything, his attention is on his fault and does not introduce him into real life. Inclusive education seeks to develop a methodology that focuses on children and recognizes that all children are individuals with different learning needs. Inclusive education tries to develop an approach to teaching and learning that will be more flexible to meet different learning needs. If teaching and learning will become more effective as a result of changes introduced by inclusive education, then all children will benefit (not only children with special needs, but also their normally developing peers) [5, 31].

Society should not deprive children with disabilities of the right to receive an education, develop their abilities, talent, and most importantly, have an environment for communication with normal children. After all, children, like adults, learn a lot from each other in the process of communication. It is in the educational, gaming, extracurricular activities that children pass on to each other their knowledge, skills, attitudes, learn to develop communication skills, new ways to solve disputes and problems. So do we have the right to deprive them of this communication?

Inclusive education is such an organization of the learning process in which ALL children, regardless of their physical, mental, intellectual, cultural, ethnic, linguistic and other characteristics, are included in the general education system and study at the place of residence together with their peers in the same secondary schools [6, 67].

The eight principles of inclusive education:

1. The value of a person does not depend on his abilities and achievements.
2. Each person is able to feel and think.
3. Everyone has the right to communicate and to be heard.
4. All people need each other.
5. Genuine education can only be carried out in the context of real relationships.
6. All people need the support and friendship of peers.
7. For all students, progress can be more likely in what they can do than in what they can.
8. Diversity strengthens all aspects of human life [7, 2].

“We have excluded this part of people from society, and we need to return them back to society, because they can teach us something” (Jean Wannier “From the Deep”).

Inclusive education is based on an ideology that excludes any discrimination against children, which ensures equal treatment of all people, but creates special conditions for children with special educational needs. Inclusive education is the process of development of general education, which implies the availability of education for all, in terms of adaptation to the different needs of all children, which provides access to education for children with special needs.

LIST OF REFERENCES

- 1 Law “On the Rights of the Child in the Republic of Kazakhstan” – [ER]. Access Mode: http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747.
- 2 Conceptual approaches to the development of inclusive education in the Republic of Kazakhstan. – Astana: 2015. – 16 c.
- 3 A set of measures to further develop the system of inclusive education in the Republic of Kazakhstan for 2015-2020 (order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated December 19, 2014 No. 544). – [ER]. Access Mode: http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=39711662#pos=0;0
- 4 Malofeev N.N. XXI century: vectors of modernization of the education system of children with disabilities // Open School. – 2012. – № 9. – P.16-20.



- 5 Kuzgibekova G.M. Inclusive education: real experience, problems, prospects: of the deputy director for water resources management, primary school teacher Kuleshova TV Secondary school № 51 of Karaganda. – 31 p.
- 6 Mitchell D. Effective pedagogical technologies for special and inclusive education. ROOI || “Perspective”: 2011. – 67 p.
- 7 <http://ria.ru/spravka/20090917/185408867.html>

ТҮЙІН

Мақалада білім беру мекемелерінде инклюзивті оқытудың құқықтық, педагогикалық жақтары қарастырылады. Мақалада инклюзивті білім беру мәселесі көтерілген. Инклюзивті білім берудің ғылыми көзқарасын қалыптастырудың педагогикалық-құқықтық негіздері айқындалған. Инклюзивті білім беру ұзақ және күрделі процесс болып табылады.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается организация социальной работы в учреждениях инклюзивного образования. Определены педагогические и правовые основы формирования научного взгляда на инклюзивное образование.

Г.Ш. Ақымбек

Л.Н. Гумилев атындағы
Еуразия ұлттық университеті,
психология магистрі

А.С. Муликова

Еуразия гуманитарлық институты,
элеуметтік ғылымдар магистрі

Л.О. Баймолдина

әл-Фараби атындағы
Қазақ ұлттық университеті,
PhD, доцент м.а.

Тұлғаның даралық ерекшеліктеріне қарай музыкалық жанрларды қабылдаудың психологиялық аспектілері

Аннотация

Көптеген ежелгі және заманауи ғалымдар адам өмірінде музыканың алатын орны ерекше екендігін және адам өмірінің бір бөлігі ретінде қарастырған. Алдымен, музыка адам психикасына әсер етеді және адам организміндегі жауап реакциясын тудырады. Адам бас миында музыканы қабылдауға жауап беретін жеке орталық бар екендігі дәлелденбесе де, музыка және музыка дыбыстарының адам мінез-құлқына, индивидуалды дамуына, реакциясына міндетті түрде әсері болады. Сонымен қатар, музыканың адамға әсерін қарастырғанда, музыкотерапия деген ұғымды да айтып кеткен жөн. Музыкалық терапия дегеніміз музыкамен емдеу, яғни, ақыл-ой мен эмоциялық әрекетке байланысты ауруларды ғасырлар бойы анықталған емдеудің түрі.

Қазіргі таңда біз адам өмірін музыкасыз мүлдем елестете алмаймыз. Яғни, музыка адам өмірінің бір бөлігі ретінде қалыптасты десек те артық емес. Сол себепті оның тұлғаға әсері, тұлғаның индивидуалды даралық ерекшеліктеріне әсері әбден болады және ол әсер адамда әртүрлі болуы мүмкін. Себебі, әр адам музыканы әртүрлі қабылдайды. Осыған орай, біз зерттеуімізде тұлғаның даралық ерекшеліктеріне қарай музыка жанрларын қабылдау ерекшеліктерін анықтауға тырыстық.

Түйін сөздер: музыкалық терапия, музыкалық психология, музыканы қабылдау, тұлғалық даралық ерекшеліктер, жанр, музыкалық қабілеттілік.

Көптеген ежелгі және заманауи ғалымдар адам өмірінде музыканың алатын орны ерекше екендігін және адам өмірінің бір бөлігі ретінде қарастырған. Алдымен, музыка адам психикасына әсер етеді және адам ағзасында жауап реакциясын тудырады. Адам бас миында музыканы қабылдауға жауап беретін жеке орталық бар екендігі дәлелденбесе де, музыка және музыка дыбыстарының адам мінез-құлқына, индивидуалды дамуына, реакциясына міндетті түрде әсері болады.

Музыкалық психологияда музыкалық қабылдау мәселесі ерекше орын алады. Бұл мәселеге көптеген кітаптар мен еңбектер



арналған. Осы саладағы негізгі жұмыстардың бірі Б.М. Тепловтың жұмысы болып табылады. Ол өзінің көзқарасының эстетикалық-теориялық негізі ретінде, эмоцияларды тануды- музыка мазмұнының басты компоненті болып табылатындығы туралы мәселелерді қарастырған болатын. Б.М. Тепловтың еңбегінде музыкалық қабылдау - әртүрлі позициялардан, түрлі функциялардан оқытылады. Автор оның орындалуы мен шығармашылығындағы түзету функциясын, эстетикалық жағынан музыкаға сай келетін тыңдаушыны қабылдау ерекшеліктерін, психиканың даму процесінде қабылдау дағдыларын қалыптастыру заңдылықтарын талдайды [1].

Сонымен қатар, музыкалық қабылдауға әсер ететін музыкалық құрылымдағы үш негізгі музыкалық қабілеттіліктің бар екенін дәлелдеді:

- саздық сезімнің (музыкалық есту қабілетінің перцептивті компоненті);
- дыбыс шығару қозғалысын көрсететін есту түсініктерін еркін пайдалану қабілетінің (есту қабілетінің репродуктивті компоненті);
- музыкалық-ырғақтық сезімдер.

Г.М. Цыпин өзінің "музыка қызметінің психологиясы" кітабында музыкалық қабылдау құрылымы мен табиғатына байланысты көптеген мәселелерді қарастырды. Цыпин музыкалық қабылдау принциптеріне әртүрлі көзқарастарды талдайды, музыкалық қызметте сана және бейсаналық, интуитивті және рационалды-логикалық қарым-қатынасты зерттейді [2].

Музыканы қабылдау мәселелерін зерттеуге зор үлес қосқан ғалымдардың қатарына Е.В. Найзакинскийді айрықша атап өтуге болады. Автор музыкалық қабылдау заңдылықтарын оның құрылу ерекшеліктерінің байланысын, жанрлық бітістері мен туындының мазмұнын қарастырады [3].

XIX ғасырдың соңында музыканың әсер ету механизмін көрнекті орыс физиологы И.М. Сеченовтың оқушысы И.Р. Тарханов зерттеді. 1893 жылы ол Петербургте "музыканың адам ағзасына әсері туралы" мақаласын жариялады, онда үйлесімді музыка – жүрек-тамыр, тыныс алу, асқорыту жүйелерінің жұмыс істеуіне оң әсер ететініне назар аударды. Ол әдемі музыка жұмысқа қабілеттілікті арттыруға және қысымды бәсеңсітуге ықпал ететінін атап өтті.

XX ғасырдың басында В.М. Бехтерев бесік әндері балалардағы невроздың алдын алуға ықпал ететіні туралы жазған. Қазіргі уақытта француз ұлттық пренаталдық тәрбие қауымдастығының мамандары адамның құрсақшілік дамудың 5 айында музыкаға өте ерте ден қоя бастағанын анықтады [4].

Сонымен қатар, музыканың адамға әсерін қарастырғанда, музыкотерапия деген ұғымды айтып кеткен жөн. Мүмкін, ішкі үйлесімділікке әкелетін ең қолжетімді тәсіл-өзін және басқа адамдарды қабылдаудың дұрыстығын, сезімдерін, эмоциялардың үйлесімділігін көздейтін музыкотерапия. Жалпы, «терапия» – латын тілінен аударғанда емдеу деген ұғымды білдіреді, сонда музыкалық терапия дегеніміз музыкамен емдеу, яғни, ақыл-ой мен эмоциялық әрекетке байланысты ауруларды ғасырлар бойы анықталған емдеудің түрі. Немесе, әуен арқылы адам психикасына оң әсер етуді музыкалық терапия деп те атауға болады. Музыкотерапия – музыканы емдеу құралы ретінде қолданатын психотерапиялық әдіс болып табылады. Көптеген ғалымдар психотерапияны былай деп қарастырады:

- Соматикалық және психикалық аурулардан зардап шегетін балалар мен ересектерді емдеуде, оңалтуда, қалыптастыруда және тәрбиелеуде музыканы қолдану [5];
- Аурудың немесе бұзылудың физиологиялық және психоэмоционалдық аспектілерін емдеу үшін музыканы жүйелі пайдалану [6];
- Шығармашылық күш пен педагогикалық-тәрбие жұмысын оңтайландыру құралы [7];

Негізінен, музыкотерапияның басты 3 формасын атап өтуге болады:

1. Рецепттивті музыкотерапия (пассивті) – музыкотерапиялық сеанс барысында емделушінің қарапайым тыңдаушы позициясын алып, оған белсенді қатыспайды. Ол әртүрлі музыкалық композицияларды тыңдайды немесе оның психикалық денсаулық жағдайына және емдеу кезеңіне жауап беретін түрлі дыбыстарды тыңдайды.

2. Музыкалық терапияның белсенді әдістері музыкалық материалмен белсенді жұмыс істеуге негізделген: аспаптық ойын, ән айту.

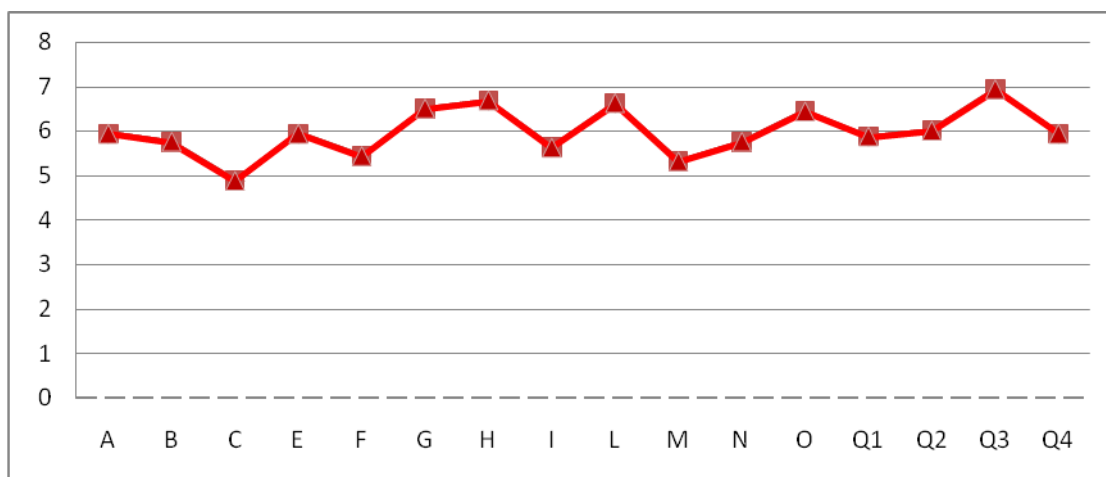
3. Интегративті музыкотерапия музыкамен қатар өнердің басқа түрлерінің мүмкіндіктерін іске қосады: музыкаға сурет салу, музыкалық-қозғалмалы ойындар, пантомима, музыкаға пластикалық драматургия, музыка тыңдағаннан кейін өлеңдер, суреттер, әңгімелер жасау және т.б. шығармашылық формалар [8].

Музыканың адам ағзасына сауықтыру әсерінің алғашқы зерттеулері ХІХ ғасырдың аяғында басталды. 1899 жылы невропатолог Джеймс Л. Корнинг алғаш рет емделушілерді емдеу үшін музыканы пайдалана отырып зерттеу жүргізді. Музыканың адамға әсер ету механизмін зерттейтін алғашқы ғылыми еңбектер ХІХ ғасырдың соңы мен ХХ ғасырдың басында пайда болды. В.М. Бехтерев, И.М. Догель, И.Р. Тархановтың және т.б. жұмыстарында музыканың орталық жүйке жүйесіне, тыныс алуға, қан айналымына жағымды әсерлері туралы деректер пайда болады [9].

Қазіргі таңда біз адам өмірін музыкасыз мүлдем елестете алмаймыз. Яғни, музыка адам өмірінің бір бөлігі ретінде қалыптасты десек те артық емес. Сол себепті оның тұлғаға әсері, тұлғаның индивидуалды даралық ерекшеліктеріне әсері әбден болады және ол әсер адамда әртүрлі болуы мүмкін. Себебі, әр адам музыканы әртүрлі қабылдайды. Осыған орай, зерттеуімізде тұлғаның даралық ерекшеліктеріне қарай музыка жанрларын қабылдау өзгешеліктерін қарастырдық. Зерттеуге 17-21 жас аралығындағы студенттер жастар қатысты. Тұлғалық даралық ерекшеліктерін анықтау үшін 16 факторлық Кеттел әдістемесі және қандай музыкалық жанрларды қалайтынын анықтау үшін сауалнама жүргізілді.

Осы 16 фактордың жалпы алынған нәтижелердің орташа мәні бойынша көрсеткішті төмендегі суреттен көруге болады (сурет 1).

Он алты фактор бойынша



Сурет 1

Суреттен көріп тұрғанымыздай H, L, Q3 факторлары жоғарғы нәтижені көрсетіп тұр. Демек әдістеме жүргізілген студенттер арасында батылдықты, белсенділікті, тәуелділікке бейімділікті, күмәншілдікті, байқампаздықты және өзін-өзі жоғары бақылау, өз эмоциясын, мінез-құлқын бақылау алу секілді қасиеттер басқа қасиеттерге қарағанда жоғарырақ. Ал C факторы басқа факторларға қарағанда төменірек, яғни, студенттердің эмоционалды тұрақтылық дәрежесі ортадан төменірек.

Факторлар арасындағы байланыстың бар екендігін анықтау үшін Спирменнің рангілік корреляция коэффициенті арқылы есептелінді. Студенттердің психологиялық индивидуалды даралық ерекшеліктерін анықтау барысында, кейбір шкалалар арасында корреляция бар екендігін көруге болады. Мысалы,

А факторы (ашықтық-тұйықтық) мен F факторы (ұстамды-экспрессивті) арасында корреляция бар. Яғни, қарым-қатынасқа жеңіл түсетін адам экспрессивті болып келсе, ал тұйық адам керісінше, ұстамды болып келеді ($r=0.673$; $p=0,01$).

G факторы (мінез-құлықтың төмен нормативтілігі-мінез-құлықтың жоғары нормативтілігі) мен N факторы (бірбеткейлік-дипломаттылық). Адамның мінез-құлық нормативі төмен болған сайын, бірбеткейлік қасиеті жоғары болады. Ал, мінез-құлық нормативі төмен болса, тұлға бойында дипломаттылық қасиеті жоғары болатындығы ($r=0,793$; $p=0,01$) анықталды.

I факторы (қаттылық-сезімталдылық) мен Q1 факторы (консерватизм-радикализм). Тұлға бойындағы қаттылық, қатаңдық қасиетінің болуы, оның консерваттылық қасиетінің жоғары болуына алып келеді. Ал, егер тұлға бойында сезімталдық қасиет басым болатын болса, онда, керісінше, радикалдылық қасиеті жоғары болады ($r=0.689$; $p=0,01$).

Q2 факторы (конформизм-нонконформизм) мен O факторы (сабырлы-үрейлі). Тұлға сабырлы болған сайын, оның бойындағы нонконформизм қасиеті жоғары болады. Ал, үрейлі болған сайын, керісінше, конформизм қасиеті жоғары болады ($r=0,747$; $p=0,01$) деген нәтижелер жасауға болады.

Индивидуалды даралық ерекшеліктеріне қарай студенттердің музыкалық жанрларды қабылдау нәтижелерін анықтау үшін сауалнама жүргізіліп, нәтижесі келесі диаграммада ұсынылып отыр.



Сурет 2

Сонымен классика музыка жанрын 9 студент жиі тыңдаса, поп музыка жанрын 4 студент, рэп жанрын 2, ал рок музыка жанрын 1 студент тыңдайды.

Ал, интеллектуалды даралық ерекшеліктеріне байланысты классика және поп музыка жанрын тыңдайтын студенттердің интеллект дәрежесінің жоғарғы деңгейі, ойлау ригидтілігі, оқуға деген жоғары қабілеттілік секілді қасиеттер басқа музыка жанрын тыңдайтын студенттерге қарағанда жоғарғы көрсеткіш берді.

Жалпы зерттеу жұмысымды қортындылай келе, интеллект деңгейі жоғары, эмоционалды тұрақты, батыл, өзін-өзі жоғары бақылау, еріктің күшітілігі, өжеттілік, сезімталдық яғни, әлемді шығармашылық түрде қабылдау, эмпатияға бейімділік, дипломаттылық, яғни ортада өз-өзін ұстай алу, өзінің жеке ойы, пікірі бар, мінез-

құлықтың жоғары нормативтілігі, жауапкершілік, қарым-қатынасқа жеңіл түсу, өмірге деген құштарлық секілді қасиеттер тән тұлғалар көп жағдайда- классикалық және поп музыканы таңдайтыны белгілі болды.

Ал, күмәншілдік, үрейлік, интеллекттің төмен деңгейі, эмоционалды тұрақсыздық, мотивацияның төмендігі, өз-өзіне деген сенімсіздік, өз-өзіне көңілі толмау, агрессивтілік секілді қасиеттер тән тұлғалар- рэп және музыка жанрын таңдады.

Сонымен, алынған нәтижелерді талдай отырып, мынадай қорытынды жасауға болады:

- Тұлғаның индивидуалды даралық ерекшеліктеріне қарай музыкалық жанрларды қабылдаудың өзіндік ерекшеліктері бар екендігі дәлелденді.

- Музыкалық жанрлардың ішінде классика және поп музыка жанрларындағы әуендерді тыңдау тұлғаның индивидуалды даму дәрежесіне, ойлау және интеллект дәрежесінің жоғары болуына тікелей әсер етеді.

- Рок музыка жанрын тыңдайтын тұлғалар тұйық, ойлау дәрежесінің және индивидуалды даму дәрежесінің төмен болуына әсер ететіні белгілі болды.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей [микроформа] / Б.М. Теплов; Рос. акад. наук. Ин-т психологии. – М.: РГБ, 2007. – 377 с.
- 2 Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности. – М., 1994. – 245 с.
- 3 Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М., 1972. – 168 с.
- 4 Строганова Е.С. Личностные особенности и эмоциональное отношение к музыке. – М., 2009. – 212 с.
- 5 Ворожцова О.А. Музыка и игра в детской психотерапии. – М., 2004. – 179 с.
- 6 Брусиловский Л.С. Музыкалотерапия // Руководство по психотерапии. – М., 1985. – 201 с.
- 7 Шошина Ж. О музыкальной терапии // Психология процессов художественного творчества. – М.: Наука, 1984. – С. 215-219.
- 8 Музыкалотерапия // Психотерапевтическая энциклопедия /Б.Д. Карвасарский. – СПб.: Питер, 2000. – 327 с.
- 9 Беляева - Экземплярская С.Н. Заметки о психологии восприятия времени в музыке // Проблемы музыкального мышления. – М., 1974. – 156 с.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается роль музыки в жизни человека. Проведен психологический анализ взаимосвязи между особенностями восприятия различных жанров музыки и проявлением личностных характеристик человека.

RESUME

This article is devoted to the role of music in human's life. The authors conducted a psychological analysis of the relationship between the features of the perception of various genres of music and the manifestation of personal characteristics.



У.Ж. Туякова

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

Формирование эмоционального интеллекта социального педагога в процессе волонтерской деятельности

Аннотация

В статье раскрывается сущность понятия «волонтерская деятельность», выделяются ее основные признаки, анализируется возможность использования ее потенциала при подготовке социальных педагогов, в том числе для формирования эмоционального интеллекта как одного из значимых компонентов компетентности социального педагога. Обобщены взгляды известных российских ученых относительно влияния волонтерской деятельности на профессиональное и личностное развитие будущих социальных педагогов. Показаны механизмы формирования эмоционального интеллекта через включение студентов в волонтерскую деятельность. Представлены актуальные направления развития волонтерской деятельности в Казахстане.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, эмоциональный интеллект, профессиональная подготовка социального педагога.

В современном обществе значительно меняются взгляды на образование и воспитание человека, что во многом обусловлено происходящими в экономике и социальной сфере глобальными изменениями, актуализирующими необходимость изучения и переосмысления процессов становления и формирования подрастающего поколения. В этих условиях возрастает роль социальных педагогов, выступающих непосредственными участниками этих процессов. В немалой степени формирование высоких нравственных качеств молодежи происходит при их активном включении в общественную жизнь, в частности, в волонтерскую деятельность. Это подтверждает Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана «Конструктивный общественный диалог – основа стабильности и процветания Казахстана» (2 сентября 2019 г.), где в четвертой главе «Новый этап социальной модернизации» прямо указывается на необходимость уделить особое внимание социальным проблемам казахстанского общества. В Послании Президента говорится: «Мы обязаны

создавать равные возможности для людей с особыми потребностями. 2020 год объявлен Годом волонтера. Актуальная задача – расширить участие граждан, особенно молодежи, студентов и учащихся в добровольческой деятельности, привить им навыки активной жизненной позиции. Это важная составляющая часть нашей работы по укреплению гражданского общества» [1].

Соответствие подготовки социальных педагогов современным требованиям должно обеспечиваться модернизацией и развитием высшего образования, а также их включением в разнообразные виды социально-педагогической деятельности и реальные социальные практики.

Термин «волонтер» происходит от французского «volontaire» и в буквальном смысле означает «доброволец, желающий». Расцвет волонтерской деятельности ученые связывают с XVIII – XIX вв., когда волонтерами, как правило, назывались люди, добровольно поступившие на военную службу [2, 75]. Сегодня понятием «волонтер» обозначают человека, сознательно посвящающего свое свободное время безвозмездному, добровольному труду. Институт волонтерства распространен во многих странах мира, а волонтерская деятельность становится все более значимым ресурсом развития общества в целом.

На современном этапе развития социальной педагогики и психологии возрастает интерес к проблемам формирования и развития эмоционального интеллекта личности. Об этом свидетельствуют работы ряда ученых разных стран: Дж. Мэйера, П. Сэловой, Д. Гоулмана, Д. Карузо (США), Р. Бар-Она (Израиль), Д.В. Люсина, М.А. Манойловой, И.Н. Андреевой, Т.И. Солодковой (Российская Федерация) и др.

Анализ научной литературы показал, что эмоциональный интеллект в самом широком понимании это не только комплексность, цельность личностных, когнитивных и мотивационно-волевых черт, но и социальные умения и навыки, тесно связанные с успешной адаптацией человека к реальной действительности. Эмоциональный интеллект интегрирует в себя умение, дар человека к результативному и продуктивному общению за счет знания и оценки эмоций окружающих и умения приспосабливаться к эмоциональному состоянию других. Важно отметить, что развитие эмоционального интеллекта выступает необходимым условием подготовки социального педагога, поскольку его профессиональная успешность, безусловно, связана с умением владеть собой и компетентно организовывать взаимодействие с окружающими, что тем более важно, когда речь идет о сфере социально-педагогической деятельности, подразумевающей непосредственное общение с детьми, находящимися в разном эмоциональном состоянии.

Основными функциями социального педагога, как отмечается в российской научной литературе, являются: социально-педагогическая диагностика, социально-педагогическое прогнозирование и проектирование, организация комплексной социальной, педагогической, психологической и правовой реабилитации детей и молодежи, предполагающими оказание помощи нуждающимся. Одна из ведущих задач профессиональной подготовки социальных педагогов, согласно нормативно-правовым документам, состоит в приобретении опыта самостоятельного анализа и действия в конкретной ситуации. Эффективность деятельности социального педагога напрямую связана с умением сопереживать другим людям, знанием их текущих эмоциональных состояний и способностью влиять на них, что в немалой степени определяется уровнем развития его эмоционального интеллекта.

Компетентность будущего социального педагога включает мотивационный, операциональный и рефлексивный компоненты, которые формируются в ходе семинарско-практических занятий по различным общеобязательным профессиональным дисциплинам, когда преподаватель вносит компоненты практики в форме различных ситуационных задач, ролевых игр, кейсов, заданий и т.д. При подготовке социального



педагога в российских вузах особое внимание уделяется организации практик студентов, в ходе которых происходит становление будущего профессионала, в том числе, формирование его эмоционального интеллекта. Исследователями отмечается, что формирование эмоционального интеллекта происходит также во внеучебной деятельности, одной из форм которой может выступать волонтерская деятельность.

Волонтерская деятельность выполняет функцию нравственного воспитания будущего специалиста – социального педагога, служит одним из ключевых факторов формирования у студентов фундаментальных ценностей, таких как доброта, милосердие, чуткость, справедливость, терпимость, альтруизм, гуманность, отзывчивость и других, которые являются неотъемлемыми составляющими личностно-профессиональных качеств социального педагога, обеспечивающими его профессиональную успешность.

Российские исследователи И.Н. Руклинская, Н.Ю. Слабжанин придерживаются мнения, что волонтерство – это движение молодых людей [3, 34-39]. Основными участниками его является подрастающее поколение в возрасте от 14 до 30 лет, при этом наиболее социально инициативным контингентом считаются учащиеся старших классов и студенты. О.В. Ошехина отмечает, что студенческий возраст – это период, когда у молодого человека есть ресурс изучения и освоения обширного комплекса социальных ролей зрелого человека [4, 57-64]. Важной психологической особенностью студенческого возраста является то, что это – этап социализации личности, одновременно с которым происходит подготовка к будущей социально-педагогической деятельности, которая является своеобразным этапом жизненного пути.

Е.В. Богданова, О.В. Решетников, Н.Ю. Слабжанин указывают, что заинтересованность молодого поколения в волонтерской деятельности обуславливается особенностями подросткового и юношеского возраста, к характеристикам которого можно отнести становление самосознания личности, имеющего как внешнее, так и внутреннее проявления. Объективные, внешние изменения, которые происходят в процессе волонтерской деятельности, связанной с активным взаимодействием волонтера с окружающими, отражаются в его сознании, видоизменяют и внутреннее, психическое, эмоциональное состояние человека, преобразовывают его сознание, отношение к другим людям и к самому себе.

Волонтерская деятельность позволяет молодым людям проявить свое личностное своеобразие и осуществить переход к духовно-нравственным критериям самооценки [3, 5].

Российский и мировой опыт благотворительной практики показывает, что волонтерская деятельность в социальной сфере благоприятствует восприятию и приобретению духовно-нравственных гуманистических ценностей, благодаря которым происходят положительные изменения в личности студента. Кроме того, волонтерская деятельность выступает разновидностью профессиональной социально-педагогической деятельности будущих социальных педагогов.

При изучении содержания волонтерской деятельности в структуре профессиональной деятельности социального педагога многие российские ученые, такие как Д.Е. Никитина, М.А. Галагузова, М.В. Шакурова и др. [5, 27-36], предлагают различные научные концепты, которые, однако, можно объединить в две основные группы. Во-первых, волонтерская деятельность – это субъектная деятельность социального педагога, подразумевающая, что специалист отдает свои силы, время, «частичку души», эмоции, знания и умения для достижения общественно значимых целей. Во-вторых, как уже отмечалось, волонтерская деятельность является разновидностью профессиональной социально-педагогической деятельности и включает в себя различные мероприятия по оказанию помощи нуждающимся в ней, что обеспечивает формирование профессионально-важных качеств социального педагога. Исследователи относят к таким мероприятиям: разработку и управление волонтерскими проектами; проектирование,

отбор, подготовку и обучение волонтеров; взаимодействие с организациями и общественностью, включенными в волонтерское движение.

Анализируя сущность и особенности волонтерской деятельности, О.В. Решетников, В.Л. Симанович обращают внимание на то, что это пространство социальных и профессиональных проб [6, 25-28]. Волонтерская деятельность помогает будущим специалистам овладеть не только способами социального и профессионального поведения, но и новыми социальными ролями, а также социальными и профессиональными видами социально-педагогической деятельности. Различные социальные ситуации, в которые попадают волонтеры – будущие социальные педагоги, предполагают оказание помощи нуждающимся, заставляя будущего профессионала проявлять конкретные потенциальные возможности, и это дает ему возможность реально оценить себя и результаты своего труда [7, 35-37]. Другие ученые (Е.В. Богданова, Е. Штротмбергер) понимают волонтерство как возможность самопомощи [5]. Юноши и девушки, занимаясь волонтерством, опосредованно решают собственные проблемы, т.е. волонтерство является значимым не только для людей, нуждающихся в помощи, но и для самих волонтеров. Помощь и решение личностных, профессиональных, социальных и других проблем благоприятствуют формированию профессиональной устремленности будущего социального педагога, который, участвуя в волонтерской деятельности, получает новые знания, расширяет свой кругозор и практический опыт, совершенствует коммуникативную компетентность, осознает себя вовлеченным в решение социально-значимых задач и необходимым в обществе. Такие умения и психологические качества служат стимулом осознанного выбора социально-педагогической карьеры и одним из факторов личностно-профессионального успеха.

Современный российский педагог О.Р. Данилова [8, 41-52] предлагает свою уникальную методику по формированию профессиональной компетентности будущих социальных педагогов в волонтерской деятельности, осуществляемую в высшем учебном заведении, и подчеркивает, что наиболее эффективно реализовать данный подход можно именно в волонтерской деятельности. Она обращает внимание на важность выполнения следующих условий:

- педагогическая оправданность воспитательной работы со студентами;
- основу волонтерской деятельности должны составить следующие компоненты: обучающий, диагностический, процессуальный и рефлексивный;
- необходимость привлечения будущих специалистов в волонтерскую деятельность с начала поступления в вуз, при этом необходимо учитывать принцип смены и дифференциации видов деятельности;
- «управление – соуправление (координация) – самоуправление» как вектор развития взаимодействия будущих социальных педагогов с преподавателями.

Другой автор Е.И. Бражник отмечает, что путь от привлечения молодежи к волонтерской деятельности до развития молодежных социально значимых инициатив является важным направлением подготовки социального педагога [9, 11-20]. Вовлечение студенческой молодежи в социально значимую волонтерскую деятельность дает возможность развития личностных особенностей волонтеров во взаимосвязи с эмоциональным интеллектом, способствует развитию когнитивно-эмоциональной сферы личности, становлению эмоциональной и интеллектуальной зрелости.

В настоящее время назрела необходимость в вузах Казахстана стимулировать волонтерскую деятельность при подготовке будущих социальных педагогов. И это, по нашему мнению, предопределяет субъектную динамичность будущего специалиста, сочетая в себе процессы персонализации и социализации, благоприятствует формированию профессиональной компетентности и эмоционального интеллекта у будущих социальных педагогов через волонтерскую деятельность. Исследование обозначило ключевые направления работы по психологическому сопровождению



добровольчества, касающиеся таких аспектов личности волонтера как развитие когнитивно-эмоциональной сферы личности, способствующей становлению эмоциональной и интеллектуальной зрелости, развитию эмоционального интеллекта в целом и его отдельных компонентов, снижение импульсивности, повышение самоконтроля и самоорганизации.

Волонтерская деятельность может выступать как один из путей совершенствования социально-педагогической, воспитательной, культурно-просветительской, коррекционно-развивающей, управленческой деятельности. Выполнение этих видов профессиональной деятельности содействует формированию эмоциональной и интеллектуальной зрелости, совершенствованию эмоционального интеллекта в целом и его отдельных компонентов. Эффективность подготовки будущих социальных педагогов к волонтерской деятельности, на наш взгляд, обеспечивается следующим образом. В свете Послания Президента Республики Казахстан и «Года волонтерства – 2020» предлагается выпускникам школ, которые выбирают профессию социального работника или социального педагога, заниматься волонтерской деятельностью перед поступлением в вуз. Они могут пройти курсы, поработать в различных учреждениях (медико-социальных), ухаживать за пожилыми людьми (пенсионерами), лицами с ограниченными возможностями, чтобы иметь определённый опыт в социальной сфере [10].

Отрадно, что в Казахстане начала работать единая платформа волонтерской деятельности. На портале собрана информация о добровольцах и тех, кто нуждается в их поддержке. По данным Национальной волонтерской сети, с оказанием помощи другим людям в нашей стране сталкивался каждый пятый человек. Также была запущена «Дорожная карта по развитию волонтерской деятельности в Республике Казахстан на 2018-2020 годы» [11].

Таким образом, большинство российских авторов сходятся во мнении о том, что волонтерская деятельность выступает важным фактором формирования навыков социально-педагогической деятельности.

Следовательно, мы считаем, что в процессе осуществления волонтерской деятельности как разновидности профессиональной социально-педагогической деятельности происходит формирование и развитие эмоционального интеллекта будущего специалиста.

Актуальность вовлечения будущих социальных педагогов в вузах Казахстана в волонтерскую деятельность обусловлена, кроме того тем, что современная политика государства направлена на изучение и включение в национальную статистическую отчетность мирового опыта по оценке вклада волонтерского труда в социально-экономическое развитие стран и по учету волонтерской деятельности при поступлении в высшие учебные заведения и организации профессионального обучения.

Подводя итоги можно констатировать, что вырастить поколение профессионально компетентных и инициативных социальных педагогов, способных к гуманному взаимодействию со всеми субъектами образовательной деятельности, возможно только с использованием потенциала разнообразных форм и методов их подготовки. Необходимо создавать новые ресурсы будущего специалиста и развивать его компетентность, учить связывать действия с ожидаемым результатом, предвидеть проблемы конкретной личности, формировать готовность к конструктивному взаимодействию на основе сопереживания ситуации. Все перечисленное, на наш взгляд, подтверждает актуальность использования такой формы подготовки социальных педагогов как их включение в волонтерскую деятельность, в процессе которой формируется эмоциональный интеллект, наличие которого, бесспорно, обеспечивает будущему социальному педагогу личностное и профессиональное самосовершенствование.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Послание Главы государства К.Токаева народу Казахстана «Конструктивный общественный диалог – основа стабильности и процветания Казахстана» от 02.09.2019. Официальный сайт Президента РК <http://www.akorda.kz/ru>
- 2 Кибальник А.В. Волонтерская деятельность и ее роль в личностно-профессиональном развитии будущих социальных педагогов // Вестник ЮУрГУ. - Серия «Образование. Педагогические науки». – 2016. – Т. 8. – № 1. – С. 74-79.
- 3 Слабжанин Н.Ю. Мозаика Российского добровольчества: факты, ресурсы, мнения / Н.Ю. Слабжанин. – Ростов н/Д.: Старые русские, 2003. – 191 с.
- 4 Ошехина О.В. Волонтерство как технология воспитания студенческой молодежи / О.В. Ошехина // СОЦИС. – 2007. – № 5. – С. 57-64.
- 5 Богданова Е.В. Подготовка будущих социальных педагогов к волонтерской деятельности / Е.В. Богданова // Идеи и идеалы. – 2010. – № 1 (3). – С. 27-36.
- 6 Решетников О.В. Организация добровольческой деятельности / О.В. Решетников. – М.: Фонд содействия образованию XXI века, 2005. – 112 с.
- 7 Анчарская В.А. Нужен ли современной России молодой специалист? / В.А. Анчарская // Вестник высш. шк. – 2001. – № 5. – С. 35-37.
- 8 Данилова О.Р. Технология формирования профессиональной компетентности будущих социальных педагогов в волонтерской деятельности и условия ее реализации // Педагогика и психология. – Вестник ЧГПУ. – 2011. – 4. – С. 41-52.
- 9 Бражник Е.И., Зябрева С.Э. Волонтерство как направление социального воспитания обучающихся // Социальное обслуживание семей и детей: научно-методический сборник. – 2019. – Вып. 16: Социальное воспитание: теория и практика. – С. 11-20.
- 10 www.khabar.kz <https://khabar.kz/ru/spetsialnyj-reportazh/item/110685-edinaya-platforma-volonterskoj-deyatelnosti-zarabotaet-v-kazakhstan>
- 11 Zakon.kz ссылка на пресс-службу Министерства по делам религий и гражданского общества Республики Казахстан

ТҮЙІН

Мақалада «волонтерлік қызмет» (еріктілік) ұғымының мәні, оның негізгі белгілері, сондай-ақ әлеуметтік педагогтерді даярлауда оның әлеуетін пайдалану мүмкіндігі талданып, оның ішінде әлеуметтік педагогтің құзыреттілігінің маңызды компоненттерінің бірі ретінде эмоционалды интеллектісін қалыптастыру қаралады. Ресейлік әйгілі ғалымдардың волонтерлік қызметтің болашақ әлеуметтік педагогтердің кәсіби және тұлғалық дамуына әсері туралы пікірлері жинақталған Қазақстандағы еріктілер қызметін дамытудың өзекті бағыттары ұсынылған.

RESUME

The author of the article considers the concept of «volunteer activity», its main features, as well as the importance of the formation of emotional intelligence through volunteer activity, as one of the most important abilities of a social educator. The experience of famous Russian scientists on the technology of forming professional competence of future social educators is analyzed. Variants of the formation of emotional intelligence through the organization of various forms of events are proposed. Actual issues of volunteering in Kazakhstan are presented.



Д.С. Хамитова

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
PhD докторанты

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттер үшін отандық жоғары оқу орындарының қолайлылығы

Аннотация

Бұл мақалада ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттер және мүгедек студенттердің жоғары оқу орындарындағы жағдайлары қарастырылады. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттерді қашықтықтан оқытудың өзекті мәселелері бойынша теориялық және тәжірибелік мәліметтерге анализ жасалды. Осы категориялардағы студенттермен жоғары білім алуларына қанағаттанушылық дәрежесін анықтау үшін сауалнама жүргізілді. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар және мүгедек студенттерді қашықтықтан оқыту жүйесінің қолжетімділігіне қорытынды жасалады.

Түйін сөздер: қашықтықтан оқыту, жоғары оқу орны, жоғары білім, мүгедек - студенттер, қолжетімді білім беру, ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттер, интернет-технологиялар.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттердің жоғары білім алуы, сондай – ақ оларды одан әрі жұмысқа орналастыру – Қазақстандық білім беру жүйесінің басым мәселелерінің бірі болып табылады. Қазақстан Республикасының "Білім туралы" Заңында негізгі мақсат ретінде қоғам мүшелерінің адамгершілік, зияткерлік, мәдени, дене бітімінің дамуы мен кәсіби құзыреттілігінің жоғары деңгейіне қол жеткізу болып табылатын тәрбиелеу мен оқытудың үздіксіз процесі туралы айтылған.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттердің білім алуына қатысты мүдделер біздің мемлекетіміздің Конституциясында қарастырылады. Демек, Қазақстан Республикасының Конституциясымен еліміздің барлық азаматтары үшін өмір бойы білім алуға кепілдік беріледі.

Қазақстан Республикасында ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттер халықтың осал топтарының бірі болып табылады. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттер үшін мемлекет тарапынан олардың сәйкес білім алуы үшін, кемістіктерін түзету үшін және

оларды қоршаған ортаға бейімдеу үшін, тиісті жағдай жасалады. Бүгінгі таңда, Қазақстандағы мүгедектігі бар студенттер халықтың басқа топтарымен салыстырғанда қоғамдық және саяси өмірге қатысуға, әлеуметтік-мәдени қажеттіліктерді қанағаттандыруға, сондай-ақ жоғары білім алу мәселесінде шектеулі. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттердің жоғары білімі – бұл білім беру қызметтерін барлық студенттер үшін, олардың ерекше жеке мүмкіндіктері мен білім беру қажеттіліктерін ескере отырып, білім алуға тең қолжетімділікті қамтамасыз ететін процесс.

Қазақстан Республикасының білім және ғылым саласын дамытудың 2016-2019 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасын іске асыру жөніндегі іс-шаралар жоспары шеңберінде білім беру процесінің табыстылығы үшін қажетті жағдайлар жасаудың барлық тұстары қарастырылған. Мемлекет тарапынан ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттердің дамуында, олардың білім алуы – білім берудің барлық деңгейлерінде даму бұзылуының түзетілуі мен әлеуметтік бейімделуі үшін арнайы жағдайлар жасайды. Мемлекет инклюзивті білім беру мақсатын іске асыра отырып, инклюзивті білім беруді әрбір балаға оның қажеттілігіне және басқа да жағдайларға қарамастан, өзінің әлеуеті мен білім алу құқығын іске асыруға мүмкіндік береді. Осы бағдарламаның "Жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру" бөлімінде негізгі міндеттер шешіледі, ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттер үшін кедергісіз орта және тең жағдай жасау бойынша жұмыс жалғасуда.

Қазақстан Республикасының жоғары оқу орындарының білім беру саясаты Мемлекет басшысының мемлекеттік бағдарламасын іске асырудың көрінісі болып табылады. Бүгінгі таңда еліміздің көптеген университеттерінде ғимараттардың сәулеттік нормалары жақсарып, ЖОО-ның материалдық-техникалық базасы жетілдірілуде, аталған университеттердің басшылығы профессор-оқытушылар құрамының біліктілігін арттыруға жағдай жасайды. Дегенмен, бүгінгі таңда ерекше білім беру қажеттілігі бар студенттердің білім сапасы тиісті деңгейде емес. Өкінішке орай, университеттерді бітіргеннен кейін ерекше білім алу қажеттілігі бар түлектердің басым көпшілігі еңбек қоғамында өз орнын табу барысында көптеген қиындықтармен кездеседі [1].

Қазіргі уақытта ерекше білім беру қажеттіліктері бар адамдарды оқыту сапасының төмендігі сияқты проблема бар. Мұндай адамдардың сапалы жоғары білім алуы олардың әлеуметтенуі табыстылығының, олардың қоғам өміріне толыққанды қатысуын қамтамасыз етудің, кәсіби, еңбек және әлеуметтік қызметтің барлық түрлерінде тиімді және өзін-өзі жүзеге асырудың негізгі және ажырамас шарттарының бірі болып табылады.

Біздің ойымызша, жоғары оқу орындары тек теориялық қана емес, сонымен қатар оларға практикалық, өмірлік қажетті дағдыларды үйретуі керек. Егер теориялық білім өмірлік тәжірибемен бекітілмеген болса, онда олар студенттерге игілік үшін қызмет ете алмайды, олар Қазақстанның дербес азаматтары ретінде толық көлемде жүзеге асыра алмайды. Қазіргі мәселені ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттерді қашықтықтан оқыту жүйесі, яғни ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттерге жеке білім беру бағдарламаларын әзірлеу, онлайн курстарды ашу, профессорлық-оқытушылық құрамның біліктілігін арттыру және қайта даярлау, сонымен қатар оқу-әдістемелік материалдармен қамтамасыз ету арқылы шешуге болады. ХХІ ғасырда жаңа интерактивті технологиялармен байланысты барлық көкжиектер ашылды, олар оқытушылар үшін пайдалы кез келген ақпаратқа қол жеткізуге мүмкіндік береді, ол өз кезегінде білім алу үшін жағдай жасайды [2].

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттердің білімге қол жеткізуін электронды оқыту жүйесі, қашықтықтан білім беру қамтамасыз етеді. Әдетте, ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттер тиісті бағдарламалық-техникалық құралдардың көмегімен жоғары білім алады. Тірек-қимыл аппараты бұзылған балалар үшін жеке қозғалыс құралдары, арнайы клавиатура және манипуляторлар; есту қабілеті бұзылған балалар үшін – есту аппараттары, микрофоны бар дыбыс күшейткіш жүйе,



тифлотехникалық құралдар сатып алынады. Оның ішінде принтерлер мен брайльдік дисплейлер, оқитын машиналар мен үлкейтетін құрылғылар, электрондық ұлғайтқыштар, сөйлеу экранын үлкейтетін мобильді құрылғылар және т.б. бар. Өкінішке орай, біздің еліміздің көптеген жоғары оқу орындарының қорынада осындай материалдық-техникалық құралдар табыла бермейді. Сол себепті, ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттердің білімге қол жеткізуін электронды оқыту жүйесі, қашықтықтан білім беру қамтамасыз ете алатынын ескеру қажет [4].

Онлайн оқыту жаңа ақпараттық технологиялар мен телекоммуникацияларға негізделеді, сондықтан бүгінгі күні оқытудың бұл түрі ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттердің жоғары білім алу мәселелерін шешудің негізгі құралдарының бірі болып табылады. Қашықтықтан оқыту студенттер үшін ерекше білім беру қажеттілігімен толық немесе ішінара компьютерлер мен интернет - технологиялар және құралдар көмегімен жүзеге асырылады. Оқытушылар мен студенттердің өзара қарым-қатынасы оқу үрдісінің компоненттерін жоғалтпай қашықтықта және интернет-технологиялар арқылы жүзеге асырылады.

Біздің елімізде қашықтықтан оқыту бірнеше жылдан бері қолданылып келеді, бірақ қашықтықтан оқыту ерекше білім алу қажеттілігі бар адамдарға арналған жоғары білім алу нысаны ретінде бұрыннан қарастырылмайды. Қашықтықтан білім беру технологиясы бойынша университеттерде тек орта-техникалық және жоғары білім туралы дипломдары бар студенттер ғана оқи алады. Біздің елімізде мектепті бітірген талапкерлер тек қана күндізгі оқу түрі бойынша білім алады. Ал қашықтықтан оқыту технологиялары жоғары білім алудың бір құралы ретінде қолданылады.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттерді оқытуда қашықтықтан білім беру технологияларының негізгі артықшылығы, сондай-ақ сабақтарды өткізу орны мен уақытына қатаң байланыстырмау, оқу материалының деңгейі мен нысанын бейімдеу, әрбір білім алушының жеке ерекшеліктеріне қарай сервистерді тиісті күйге келтіру есебінен оқытуды дараландыру болып табылады. Бұл өз кезегінде оқу материалын табысты игеру үшін үлкен мүмкіндік береді. Қашықтықтан білім беру технологияларының арқасында университеттерде ерекше білім алу қажеттілігі бар студенттерді оқытудың күштірек режимін ұйымдастыру мүмкіндігі пайда болады, компьютермен оқу үшін бөлінген уақыт саны қалыпқа келтіріледі. Сондай-ақ қашықтықтан оқыту технологиялары ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттердің негізгі проблемасын, яғни басқа студенттермен қарым-қатынас жасаудың жетіспеушілігін шешеді. Білім беру процесіне қатысушылардың қашықтығына қарамастан, студенттердің дәрістік тәжірибелік сабақтар шеңберінде электрондық пошта, конференциялар, чат, виртуалды сабақтар режимінде өзара қарым-қатынас жасауға нақты мүмкіндігі бар [3].

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттердің жоғары білім сапасына қанағаттану деңгейін анықтау мақсатында сауалнама жүргізілді. Бұл сауалнамаға 1-4 курс студенттері, күндізгі оқу бөлімінің студенттері қатысты. Студенттердің есту қабілеті бұзылған (8%), көру қабілеті бұзылған (9%), тірек-қимыл аппаратының бұзылыстары (14%), сөйлеу қабілеті бұзылған (4%), соматикалық аурулары (65%) бар. Студенттердің бұл санаты оқу үрдісінде белгілі бір қиындықтармен кездеседі. Олардың даму ерекшеліктеріне байланысты оқытушылар дәстүрлі түрде беретін оқу материалдарын қабылдау қиынға соғады. Сауалнама барысында алынған студенттердің жауаптары келесі түрде бөлінді: студенттердің көп саны өздерінің университеттерінде жоғары білім алуына риза болды, алайда осы санаттағы студенттер үшін жоғары білім алу ЖОО қабырғасында толыққанды болу мүмкіндігінің болмауы сияқты сәттерге қиындық туғызады. "Сіз үшін жоғары білім алудың қандай нысаны неғұрлым ыңғайлы?" Сұралған студенттердің 60% - ы қашықтықтан білім беру технологияларын қолдана отырып, күндізгі оқу нысанын атап өтті, студенттердің 15% - ы күндізгі оқу нысанын атап өтті, сұралған студенттердің 16%-ы

сырттай оқу нысаны бойынша білім алатындығын және барлық сұралғандардың 9%-ы өздеріне ыңғайлы кешкі оқу нысанын атап өтті. "Университетте оқу кезінде қандай қиындықтарға тап боласыздар?" студенттер өз жауаптарын келесідей бөлді: интерактивті тақтаның дәрістік және практикалық материалдарын қабылдау қиын (16%), оқытушының қойған сұрақтарына ауызша жауап беруге қиналамын (58%), оқытушы ерінінен оқуға үлгермеймін (8%), бақылау және қорытынды жұмыстарды жазуға бөлінген уақыт жетіспейді (18%). Интернет желісі мен электрондық пошта бойынша жұмыс істеуге келетін болсақ, сауалнамаға қатысқан студенттердің 80% интернет-ресурстарды, электрондық поштаны пайдалана алатынын атап өтті, тек тірек-қимыл аппараты бұзылған студенттер ғана арнайы құрал-жабдықтарсыз компьютерлік техниканы пайдалануға қиындық туғызатынын атап өтті.

Сауалнаманың қорытындысы бойынша студенттер осы белгіленген мәселелерді шешу амалдарының бірі ретінде қашықтықтан оқытуды, яғни қашықтықтан білім беру технологиялары жүйесін көреді. Қашықтықтан оқыту жүйесінде ерекше білім алу қажеттілігі бар студенттер жоғары білім алуға қатысты барлық мәселелерді шешуде.

Бізге белгілі болғандай, ерекше білім алу қажеттілігі бар студенттерді қашықтықтан оқытуды сәтті ұйымдастыру үшін профессорлық-оқытушылық құрам виртуалды желіде қарым-қатынастың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктерін ескеру қажет, себебі бұл коммуникацияның ерекше түрі болып табылады. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттерді қашықтықтан оқытудың ерекше ерекшелігі белсенді өзара әрекеттесуді көздейтін білім беру және техникалық коммуникацияның әртүрлі құралдарымен оқытушымен жеке, тікелей өзара әрекеттесуін ауыстыру болып табылады. Қашықтықтан оқыту түрлі электронды-коммуникативтік жүйелердің көмегімен жүзеге асырылады.

Қашықтықтан оқытын студенттерде электронды ресурстарды, кітапханаларды, ақпараттық материалдарды, арналарды пайдалану мүмкіндіктері кеңейтіледі және оларға қол жеткізу тәсілдері артады. Бұл өз кезегінде студенттердің мотивациясын, қызығушылығын және интеллектуалды дамуын қолдауға мүмкіндік беретін ақпараттық-танымдық өрісін кеңейтеді. Қашықтықтан оқыту жүйесі әр түрлі дербес оқыту формаларын қолдануға бағытталған. Өз бетінше оқыту дағдыларын дамыту студенттердің мүмкіндіктерін кеңейтеді және одан әрі оның кәсіби мүдделерін іске асыра алады.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттерді қашықтықтан оқытуды ұйымдастыру барысында белгілі бір қиындықтар туындайды. Сонымен қатар, бұл категориядағы студенттерді оқыта отырып, әрбір жеке студенттің жоғары білім алу барысында кездесетін қиындықтарға: назар аудару, эмоциялық-еріктік реттелу, өзін-өзі бақылау кемшіліктері, оқу мотивациясының төмен деңгейі ғана емес, жекелеген психикалық процестердің дамымауы, қабылдау, есте сақтау, ойлау, сөйлеу кемшіліктері, моториканың, қозғалыс үйлесімділігінің жеткіліксіздігі, қимыл-қозғалыс жетімсіздігі, жұмыс қабілеттілігінің төмендігі, қоршаған орта туралы білім қоры мен түсінігінің шектеулі болуы, оқу-танымдық қызметтің операциялық компоненттерінің қалыптаспауы түріндегі бұзылыстарға назар аудару қажет.

Осылайша, қашықтықтан оқыту ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттерге үлкен мүмкіндіктер береді деп нық айтуға болады. Бүгінгі күні, қазіргі заманғы компьютерлердің техникалық мүмкіндіктері, сондай-ақ, мысалы, дауыстан ақпаратты енгізуге мүмкіндік беретін бағдарламалық қамтамасыз ету жоғары деңгейде дамыған кезде, қашықтықтан оқытуға және тірек-қимыл аппаратының бұзылыстары ғана емес, басқа категориялардағы ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттер де артылуы мүмкін.

Жалпы, қашықтықтан оқытудың негізгі идеясы-бұл ерекше қажеттіліктері бар әрбір білім алушы баланың мүмкіндіктері мен мүдделерін ескеру, яғни қашықтықтан оқытуды қоса алғанда, әр түрлі оқу формаларын тиімді үйлестіруге бағытталған жеке білім беру траекториясын қалыптастыруға көмек көрсету. Бұдан басқа, оның мәдени дамуын,



әлеуметтенуін қамтамасыз ету, шығармашылық қабілеттерін және өзіндік қызмет дағдыларын дамыту маңызды мақсат болып табылады. Білім беру ортасы тек қана білім беру мақсаттарына ғана емес, ерекше білім беру қажеттілігі бар әрбір студенттің өмірде табысты бейімделуінің өзіне оңтайлы тәсілін табуына ғана бағытталуы тиіс [4]. Осындай студенттер үшін қашықтықтан оқытудың артықшылықтары айқын: бұл жеке оқыту, икемділік және бейімділік.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Абыканова Б.Т. Компьютерлік технологияны пайдалану арқылы оқушылардың танымдық белсенділігінің арттырудың дидактикалық шарттары. – Алматы, 2005.
- 2 Мовкебаева З.А. Модернизация программ высшего образования с учетом потребностей лиц с ограниченными возможностями развития // Мат. V Межд. науч.-практ. конф. «Специальное образование: традиции и инновации». – Минск, 14-15 апреля 2016 года, БГПУ им. Максима Танка.
- 3 Правила организации учебного процесса по дистанционным образовательным технологиям. Постановление Правительства Республики Казахстан от 19 января 2012 года № 112.
- 4 Кобрин Л.М. Дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья как средство интеграции в системе специального образования / Л.М. Кобрин Е.Т. Логинова // Международная науч.-практ. конф. «Формирование социокультурных компетенций в непрерывном образовательном процессе»: сб. науч. статей. ФИРО, МИЭПП. – М.: Изд-во МГОУ, 2009. – С. 233-238.

РЕЗЮМЕ

В данной статье рассматриваются вопросы создания условий в системе высшего образования для студентов с особыми образовательными потребностями и инвалидов. Проведен анализ теоретических и практических данных по актуальным вопросам дистанционного обучения студентов-инвалидов и студентов с особыми образовательными потребностями. Среди студентов-инвалидов и студентов с особыми образовательными потребностями проведен опрос с целью определения степени удовлетворенности получаемым высшим образованием. Сделаны выводы об использовании системы дистанционного обучения студентов с особыми образовательными потребностями.

RESUME

The author of the article describes the problems of obtaining higher education for disabled students and students with special educational needs. The theoretical sources on topical issues of distance education for students with special educational needs were analyzed. A questionnaire survey of students with disabilities was conducted to determine the degree of their satisfaction with the quality of higher education. The conclusions on the successful implementation of the distance education system for students with special educational needs were made.

ӘОЖ 15.21.41

Аннотация

Мақалада болашақ педагог-психологтердің кәсіби дамуындағы эмоционалды интеллектінің маңыздылығы қарастырылады. Жоғары педагогикалық білім беруді реформалау, педагогикалық-психологиялық мамандардың көп деңгейлік дайындығына көшу, парасатты еңбек нарығында мамандардың бәсекеге қабілеттілігін қамтамасыз ету жағдайларында болашақ педагогтар мен психологтерді кәсіби-педагогикалық іс-әрекетке даярлау мәселесінің өзектілігі қамтылады. Сонымен қоса, маман даярлауда әрбір педагог-психологтің жеке тұлғасын қалыптастыру талап етіледі, оның негізінде кәсіби дайындығы жетіледі. Педагогикалық білім беру мекемелеріндегі студенттерді кәсіби дайындауда эмоциялық интеллектінің аса маңызды екенін көрсетіледі.

Түйін сөздер: кәсіби даму, интеллект, эмоционалды интеллект, шеберлік, құндылық-бағдар, кәсіби қасиеттер.

К.С. Адильжанова

Қазақ инновациялық
гуманитарлық-заң университеті,
PhD докторанты

Болашақ педагог- психологтердің кәсіби дамуындағы эмоционалды интеллектінің маңыздылығы

Әрбір ұстаздың ұлағатты қызметі тек шәкірттерінің білім саласындағы жетістіктерімен ғана емес, жас әріптестерінің кәсіби мамандануына, шеберлігінің шындалуына қосқан үлесімен бағаланса керек. Болашақтың білімді оқушысын қалыптастыру кез-келген үлгілі ұстаздың қолынан келеді, бірақ, дайын жас маманды-білікті ұстаз деңгейіне көтеру тек ұлағат иесі ғана атқара алатын үлкен жүк. Сондықтан, жастары жалындап тұрған білім ордасының тәлімгер ұстаздарының жауапкершілігі жоғары болмақ. Әлбетте, бұл ретте жас маманның да өз ісінің шебері болуға ұмтылысы негізгі рөлді атқарады.

Қазақстандағы білім беруді дамытудың 2011-2020 арналған мемлекеттік бағдарламасында Қазақстанда оқытындарды сапалы біліммен қамтамасыз етіп, халықаралық рейтингілерді білім көрсеткішінің жақсаруы мен қазақстандық білім беру жүйесінің тартымдылығын арттыру үшін, ең алдымен педагог кадрлардың мәртебесін арттыру, олардың бүкіл қызметі бойына мансаптық өсуі, оқытылуы және кәсіби біліктілігін дамытуды қамтамасыз ету, сондай-ақ педагогтердің еңбегін мемлекеттік қолдаумен ынталандыруды арттыру мәселелеріне үлкен мән берілген.



Дәстүрлі білім беру жүйесінде білікті мамандар даярлаушы кәсіби білім беретін оқу орындарының басты мақсаты-мамандықты игерту ғана болса, ал қазір әлемдік білім кеңістігіне ене отырып, бәсекеге қабілетті тұлға дайындау үшін адамның құзырлылық қабілетіне сүйену арқылы нәтижеге бағдарланған білім беру жүйесін ұсыну-қазіргі таңда өзекті мәселелердің бірі. Мұғалімге өз ісінің маманы болумен қатар, оның бойында баланы жақсы көру, баланың көзқарасы мен пікірін сыйлау, тыңдай білу керек. Психологтер де, педагогтер де адамның рухани интеллектуалдық, кәсіби шығармашылықпен өзін-өзі дамытуы өмірінің әр кезеңінде әрқалай деп көрсетеді.

Қазіргі өмір талабына сай педагогикалық жоғары оқу орындары білімді ғана емес, әрі тәрбиеші, әрі қоғамшыл, әрі зерттеуші, әрі ұйымдастырушы мұғалім даярлау керек екені бәрімізге белгілі. Ал оған бағыт беруші, жол сілтеуші - білікті, шебер, парасатты ұстаздар. Оқу іс-әрекетінің өзіндік құндылығы кәсіби өзін-өзі анықтаудың неғұрлым алыс мақсаттарына бағынады. Адам тек білімнің өзі үшін ғана оқымайды, болашақта неғұрлым мәнді нәрсе үшін оқиды, бұл студенттік жаста неғұрлым көп дәрежеде көрінеді. Педагог-психологтер әр түрлі кезеңдегі жастардың бейімделуі кезінде пайда болатын мәселелерді шешіп және кеңестер беріп қана қоймай, сонымен қатар сол балалардың ішінен дарынды, қиын балаларды анықтап, әрқайсысымен жеке сұхбаттаса отырып, кеңес беруі қажет. Әр жастың санасын білім нәрімен сусындатып, оны әрі қарай тереңдете жалғастырып, қазіргі заманның талабына сай етіп даярлау және тағы басқалары. Осылардың барлығы педагог-психологтің қызметі. Аталған барлық бағыттар үшін жалпылық бұл студент тұлғасына, оның даралық ерекшеліктеріне, студенттердің әлеуеттік мүмкіндіктерін, өзіндік дамуын анықтау үшін арнайы әдістер мен тәсілдерді таңдау қажеттілігіне бағдарлану болып табылады. Сонымен, жоғары оқу орнында студенттерді оқыту ерекшеліктерін теориялық және практикалық әдебиеттерге жасаған талдау негізінде тұлғаны дамытудағы қарым-қатынасты жетілдірудің мәні, құрылысы және мазмұнын нақтылауға; тұлғаны дамытудағы қарым-қатынасты жетілдіру моделін құруға, студенттердің тұлғалық дамуын қамтамасыз ететін критерийлерді, көрсеткіштерді және деңгейлерін анықтауға мүмкіндік берді [1, 2].

Сондықтан жоғары педагогикалық білім беруді реформалау, педагогикалық-психологиялық мамандардың көп деңгейлік дайындығына көшу, парасатты еңбек нарығында мамандардың бәсекеге қабілеттілігін қамтамасыз ету жағдайларында болашақ педагогтар мен психологтерді кәсіби-педагогикалық іс-әрекетке даярлау мәселесінің өзектілігі зор. Маман даярлауда, ең алдымен, әрбір педагог-психологтің жеке тұлғасын қалыптастыру талап етіледі. Алайда, оның негізі кәсіби дайындау барысында жетіледі.

Қазіргі педагог-психологтің алдына: болашақ өркениетті, дәстүрлі демократиялық мемлекетті құратын жас ұрпақтың ең әуелі адамгершілік қасиеттерін қалыптастырып, содан кейін оның жан сапасын, тән сапасын арттырып, техникалық прогреске сәйкес жан-жақты қолданбалы білім беру міндеттері қойылады. Ол үшін мектептер қаражатпен, техникалық құралдармен, мәдени қажеттіліктермен толық қамтамасыз етілуі тиіс. Жалпы білім беретін мекемелердің іс-әрекетінің нәтижелілігі, ең алдымен, педагогтар мен психологтарға байланысты. Олардың жеке тұлғалық қасиеттері, педагогикалық білімі, адамгершілік және ақыл-ой парасаты, педагогикалық мәселелерді шешуде шығармашылық ізденіске бой алдыруы, есеюі, өнегелілігі, денсаулығы мен рухани байлығы қоғамның әлеуметтік алғышарты болып табылады. Жоғары оқу орнында болашақ мұғалімді кәсіби-педагогикалық іс-әрекетке даярлау мәселесін О.А. Абдуллина, В.И. Андреев, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кухарев, Е.В. Ткаченко, А.В. Усова және тағы басқалары шешкен. Мұғалімнің педагогикалық шеберлігін зерттеуге (И.Я. Зязюн, Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин, Н.Н. Тарасович, Г.И. Хозяинов және тағы басқалары).

Психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді сараптау кәсіби-педагогикалық дайындықтың жоғары оқу орны студенттерінде қалыптастыруға қажетті мынадай ең маңызды жақтарын бөліп қарастыруға мүмкіндік береді: педагогикалық іс-әрекеттің әр түрлі компоненттері (Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин және т.б.); зерттеу

біліктері мен дағдылары (О.А. Абдуллина, А.И. Щербаков, Н.М. Яковлева және т.б.); оқу үрдісінде тәрбие міндеттерін шешуге даярлық (Н.Ф. Белокур, С.Е. Маушкин, П.И. Чернецов және т.б.); шығармашылық педагогикалық іс-әрекетке даярлық (К.А. Абульханова-Славская, Ю.П. Азаров, А.А. Вербицкий, В.А. Кан-Калик, Ю.И. Кулиткин, Н.В. Кухарев, Г.С. Сухобская және т.б.); педагогикалық сараптама, өз педагогикалық іс-әрекетінің рефлексиясын жасау қабілеттілігі (Ю.А. Конаржевский, Г.Н. Сериков, В.А. Черкасов, Т.И. Шамова және т.б.). Сонда болашақ педагогтарды кәсіби іс-әрекетке дайындаудың кейбір аспектілері зерттелген. Сол сияқты педагог-психологтарды да кәсіби іс-әрекетке дайындау біршама қарастырылған. Жаңа қоғам кеңістігінде жас ұрпаққа жаңаша білім беру жолында түбегейлі өзгерістер жүріп жатыр. ХХІ ғасыр ғылым мен білімнің қарыштап дамыған ғасыры деп аталатыны мәлім [3].

Педагогтер мен психологтер адамның рухани интеллектуалдық, кәсіби шығармашылықпен өзін-өзі дамытуы өмірінің әр кезеңінде әр қалай деп көрсетеді. Мысалы, ұлы педагогтер А. Дистерверг, К. Ушинский, А. Макаренко, В. Сухомлинский және т.б. мұғалімдік еңбекті адамтану ғылымы, адамның жан дүниесі, рухани әлеміне бойлай алу өнері дей отырып, педагогикалық шеберліктің дамуына зор үлес қосқан. Осы тұрғыдан алып қарағанда педагогикалық шеберлік - кәсіби әрекетті жоғары деңгейге көтеретін мұғалімнің жеке қасиеттерінің, оның білімі мен білігінің жүйесі. Осы мәселені терең зерттеген А. Маркова мұғалімнің кәсіби деңгейге көтерілуінің төмендегідей психологиялық критерийлерін анықтаған.

Объективті критерийлер. Мұғалімнің өз мамандығына қаншалықты сәйкес әлеуметтік тәжірибеге қосар үлесі қандай екендігі. Жоғары еңбек көрсеткіші, әртүрлі мәселелерді шығармашылықпен шеше алу біліктері, т.б. жататындығын атап өтеді.

Субъективті критерийлер. Адамның мамандығы қаншалықты оның табиғатына, қабілеттері мен қызығушыларына сәйкес қаншалықты ол өз ісінен қанағат табатындығымен байланысты. Мұғалім еңбегіндегі субъективті критерийлерге кәсіби – педагогикалық бағыттылық, кәсіптің маңыздылығын, оның құндылығын түсіну, маман иесі ретінде өзіне позитивті көзқарастың болуын жатқызады.

Нәтижелі критерийлер. Мұғалім өз ісіне қоғам талап етіп отырған нәтижелерге қол жеткізіп отыр ма деген мәселе тұрғысынан қарастырады. Біреулер нәтиже ретінде оқушылардың білімдерінің стандартқа сай болуын алса, енді біреулер олардың қарым-қабілетін дамытуды алады, ал кейбіреулері оқушылардың өмірге дайындығын басты назарда ұстайды, ал оқыту нәтижесі біз үшін баланың психологиялық функцияларын жетіліп, өзінің педагогикалық әрекеті арқылы алған білімдерін өз өмірлік мәселелерін шешуге қолдана алуы.

Шығармашылық критерийлер. Мұғалім өз кәсібінің шекарасынан шыға алуы, сол арқылы өз тәжірибесін, еңбегін өзгерте алуы жатқызылады. Шығармашыл мұғалім үшін біреудің тәжірибесін қайталағаннан гөрі өз жаңалықтарын, білгендері мен түйгендерін басқаларға ұсына алуының, шығармашылық бағыттылықтың болуының мәні зор. Кәсібиліктің бірден келе салмайтындығы бәрімізге мәлім [4].

Кәсіби даму – (лат. profiteor – өз ісімді хабарлаймын) – еңбек әлемінде, соның ішінде жекеленген кәсіби рөлдердің, кәсіби мотивацияның, кәсіби білімдер мен дағдылардың әртүрлі аспектілерін игеруге бағытталған адамның онтегенезде болып жатқан әлеуметтену үрдісі. Кәсіби дамудың негізгі қозғаушы күші әлеуметтік топтар мен институттарға идентификациялану негізінде әлеуметтік контекстке интеграциялануға тұлғаның талпынысы болып табылады.

Кәсіби даму – нәтижесінде адамның өзінің барлық өмірінің барысында өз кәсіби дағдылары мен іскерліктерінің деңгейін және сапасын сақтауға мүмкіндік алатын үрдіс. Бір рет қана кәсіби маман болу мүмкін емес. Кәсіби маман болып қалу үшін, тұлғаның, яғни болашақ педагог-психологтің үнемі кәсіби дамуы қажет.



Кәсіби даму – бұл жүйелі беку, білім саласында жетілу және кеңею, тұлғалық сапалардың дамуы, жаңа кәсіби білімдер мен дағдыларды меңгерудегі қажеттілік, өзінің барлық еңбек жолында белгілі міндеттерді атқара білу.

Педагогтің кәсіби дамуының психологиялық теориясының басты идеясы мынадай негізгі жағдайларда қалыптасады: егер оқу – танымдық үрдіс орын алса, онда оның даму үрдісі де орын алады. Сондықтан білім мен түрткілер тұлғаның кәсіби дамуының негізі болады. Әр тұлға өзінің білімін жетілдіріп, түрлі түрткілерден қуаттанып, әрекетке көшетіні анық дүние. Кәсіби тұрғыдан үнемі дамып отырған педагог психологиясы айқын сезіліп, жұмыстануға, өзгені де дамытуға оң ықпалын тигізери сөзсіз.

Психологиялық қызмет мамандары білім беру мекемелерінде оқуды жеңіл және тиімді етіп, жағымды эмоция қалдыруда үлесін тигізеді: өзін – өзі реттеу тәсілдерін үйретеді, хабарлама жасауға, реферат жазуға, конференцияларға қатысуға сөйлеу дағдыларын жетілдіруге тренингтер өткізеді, мазасызданудың, үрейдің, стресстің алдын алу шараларын ұйымдастырады. Психологиялық дайындықтан өткен адам өзін еркін және сенімді ұстап, ерекше ықыласпен, талпыныспен жұмыстанады [5].

Жұмыстың нәтижелі болуына, эмоциялық интеллект жұмыс орнында әлеуметтік қиындықтарға бағдарлануға, басқаруға және оларды түрткілендіруге, жетістіктерге жетуге көмектеседі. Сондықтан эмоциялық интеллектіні кәсіби мүмкіндік ретінде қарастыруға болады.

Физикалық денсаулыққа. Егер стресс жағдайын басқара алмаса, ол қиын мәселелердің туындауына әкеледі. Стрессті қадағалап, басқара алмаудан қан қысымы көтеріліп, иммуындық жүйе әлсірейді, жүрек ұстамасының тәуекелдігі артады, қартаю үрдісі тездейді.

Психикалық денсаулыққа. Басқарылмайтын стресс психикалық денсаулыққа да әсер етпей қоймайды, адам мазасыздық, депрессияға ұрымтал болып келеді. Егер адам өз эмоцияларын басқара алмаса, ұнжырғасы түсіп, көңіл-күйі де болмайды. Оның үстіне басқалармен берік қатынастар орната алмаудан адам жалғыздық күйін кешеді.

Қарым-қатынасқа. Егер адам өз эмоцияларын түсініп, оларды бақылай білсе, өзгелерге де түсіністікпен қарап, жеке өмірінде де, қызметте де үйлесімді қарым-қатынас орната алады. Сондықтан эмоциялық интеллект әлеуметтік-психологиялық бейімделу, кәсіби іс-әрекет нәтижелілігінің факторы ретінде қарастырылуымен ерекшеленеді.

Қазақстанның бүгінгі мен ертеңі жас ұрпақтың еншісінде. Ал жас ұрпақты жан-жақты, терең білімді, интеллектуалдық деңгейі жоғары етіп қалыптастырудың бірден-бір жолы-білім алушыға білімді терең игертудің тиімді әдіс-тәсілдерін іздестіру, шығармашылыққа жетелеу [6].

Д. Гоулман өз зерттеулерінде эмоционалды интеллектіні адам өміріндегі жетістіктер оның жалпы ақыл-ой деңгейімен емес, оның ерекшеліктерімен, өзін-өзі тану және эмоционалды өзін басқару алу қабілеті, өз сезімін білдіре алу, түсіну және оған дұрыс көзқараспен қарау қабілеттерін көрсеткен [7]. Эмоционалды интеллектінің даму деңгейі, адамның өмірлік және кәсіби жетістіктерін анықтайды.

Кейінгі кезде жоғарғы оқу орнының бағдарламаларында болашақ педагог-психологтердің эмоциялық интеллектісін дамытуға арналған оқу жоспарындағы таңдау курстарын енгізген. Оқу процесінде болашақ педагогтардың психологиялық мәдениетін көтеруге арналған мәселелі – бағдарлық және белсенді әлеуметтік-психологиялық әдіс арқылы өткізу жақсы нәтиже береді деп санайды. Бұл курстар ішкітұлғалық және тұлғааралық аспектіде эмоциялық интеллектіні дамытуда жағымды әсер береді. Жоғарыда айтылғандардың негізінде педагогикалық білім беру мекемелеріндегі студенттерді кәсіби дайындауда эмоциялық интеллектіні дамыту аса маңызды екенін көруге болады.

О.И. Ефремова бойынша студенттің оқудағы жетістігі кәсіби оқу мақсатының жағымды нәтижесі ретінде көрінеді [8].

ҚР тұңғыш Елбасы Н. Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауында «Әр оқушының білімі мен қабілеті деңгейінің тиімділігін бағалаудың біртұтас жүйесін жасау керек» деп көрсетілген. Бұл мәселе Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында білім беру жүйесінің басты міндеттерінің бірі ретінде көрсетілген. Оны шешуге педагог-психологтың қосатын үлесі өте үлкен [9, 10].

Ал, білім беруде кәсіби маман - мамандығы бойынша өз пәнін жетік білетін, білім алушының шығармашылығы мен дарындылығының дамуына жағдай жасай алатын, тұлғалық- ізгілік бағыттылығы жоғары, педагогикалық шеберлік пен өзінің іс-қимылын жүйелілікпен атқаруға қабілетті, оқытудың жаңа технологияларын толық меңгерген және білімдік мониторинг негізінде ақпараттарды тауып, оларды таңдап сараптай алатын, отандық және шетелдік тәжірибелерді шығармашылықпен қолдана білетін кәсіби маман педагог-психологті айтамыз.

Кәсібиліктің бірден келе салмайтындығы бәрімізге мәлім болғандықтан, болашақ педагог-психологтер оқытылған пәндерді толық меңгергендігін, тұлғалық-ізгілік бағыттылығы жоғары екендігін, алған білімдерін және кәсіби қасиеттерін педагогикалық және өндірістік іс-тәжірибе барысында көрсетіп шыңдайды.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Қазақстан Республикасында Білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. – Астана, 2011.
- 2 Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. – Алматы, 2010. – 6 б.
- 3 Тұрғынбаева Б.А. Мұғалімдердің шығармашылық әлеуетін біліктілікті арттыру жағдайында дамыту. – Алматы, 2005.
- 4 Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя / А.К. Маркова. - М.: Просвещение, 1999. – 244 с.
- 5 Научная библиотека диссертаций и авторефератов <http://www.dissercat.com/content/psikhologicheskaya-podderzhka-professionalnogo-razvitiya-studentov-pedagogicheskogo-vuza-sre#ixzz2RqWb9wwC>
- 6 Жаксыбаева А.Ж. Болашақ педагог-психологтардың кәсіби және тұлғалық қасиеттерін қалыптастыру // Молодой ученый. – 2014. – №1, 2. – С. 55-57.
- 7 Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. – М.: АСТ, 2009. – 480 с.
- 8 Ефремова О.И. Успешность личности / Социальная психология в вопросах и ответах / Под редакцией В.А. Лабунской. – Ростов-н/Д., 2004. – С. 212-243
- 9 Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы // Егемен Қазақстан: жариял. 14.12.2012. – Б. 3-4.
- 10 Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту заңы // Егемен Қазақстан: жариял. 15.08.2007. – Б. 4-5.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается значимость эмоционального интеллекта в профессиональном развитии будущих педагогов-психологов.

RESUME

The importance of emotional intelligence in the professional development of future teachers-psychologists is considered in this article.



Аннотация

Мақалада «шарт», «құзыреттілік», «психологиялық құзыреттілік» ұғымдарының мәні ашылады. ЖОО-дағы студенттің жеке тұлғасын дамытудың педагогикалық шарттары аясында жүзеге асырылатын оқу үдерісін ұйымдастыруды қолдану реті, болашақ педагогтердің психологиялық құзыреттілігін қалыптастыру кезеңдерінің мазмұны баяндалады.

Түйін сөздер: құзыреттілік, психологиялық құзыреттілік, жеке тұлға, педагогикалық шарттар.

Ш.О. Орынғалиева

Қазақ инновациялық
гуманитарлық-заң университеті,
PhD докторанты

Болашақ педагогтердің психологиялық құзыреттілігін қалыптастырудың педагогикалық шарттары

Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасының негізгі мақсаттарының бірі – еңбек нарығының, еліміздің индустриялық-инновациялық даму міндеттері мен жеке тұлғаның қажеттіліктерін қанағаттандыратын және білім беру саласындағы үздік әлемдік тәжірибелерге сай келетін жоғары білім сапасының жоғары деңгейіне қол жеткізу [1]. Осыған орай, Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауында: «Ұлттық бәсекелестік қабілеті бірінші кезекте оның білімдік деңгейімен айқындалады» [2] деген нақты басымдылықтың өзі жоғары оқу орындарында бәсекеге қабілетті маман тұлғасын қалыптастыру мәселесінің мазмұнын айқындай түспек. Қазіргі жоғары білім беруді дамытудың негізгі кезеңдерінде болашақ педагогтердің құзыреттілігін қалыптастыруға көңіл бөлінуде. ЖОО-да білім беру үдерісіндегі жеке тұлғаның құзыреттілігін дамыту нақты педагогикалық шарттарды жүзеге асыруда көрініс береді.

"Шарт" ұғымының этимологиясы оны бір жағынан құбылыс не үрдістерге байланысты және екінші жағынан белгілі бір әрекетті жүзеге асырылатын жағдай ретінде түсінуге мүмкіндік береді. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігінде: «шарт» сөзіне мынандай анықтама беріледі; – өзара міндеттер алу жөніндегі келісім, – міндет, борыш; – керектілік, қажеттілік [3]. Философия тұрғысынан бұл термин заттың қоршаған құбылыстарға, үрдістерге қатынасын көрсетеді. Пән шартталған нәрсе, ал шарт - объективтік шындықтың әралуандығы мәніне қатысты сыртқы байланыс ретінде көрінеді. Егер себеп

қандай да бір құбылысты немесе үрдісті тікелей туындатса, онда шарт соңғы пайда болатын және дамитын ортаны құрайды. Орта нақты өмір тіршілігінің сипатталуы және оның мақсатты түрде құрастырылуына байланысты болуы мүмкін. Осылайша, педагогикалық шарттар қызметті ұйымдастыруға қойылатын негізгі талаптарды көрсететін білім беру ортасының негізгі факторларының, үдерістері мен құбылыстарының сапалық сипаттамасын, объективті мүмкіндіктер жиынтығын, педагогикалық үдерістің мән-жайларын, білім беру ортасында мақсатты түрде құрылатын және іске асырылатын педагогикалық міндетті шешуді қамтамасыз ететін, осы үдерістің тиімділігін арттыруға ықпал ететін шаралар кешенін білдіреді. Педагогикалық шарттар мақсат, жоспарланған нәтиженің мәні және мақсатқа жету процесі жүзеге асырылатын ортаның ерекшеліктері, өз кезегінде, психологиялық-педагогикалық жағдайларды таңдауды анықтайды. М.Н. Скаткиннің «педагогикалық шарттар» дегеніміз-зерттеу объектісі болып отырған феноменнің қалыптасуына маңызды әсер ететін педагогикалық үдерістің сыртқы факторларының жиынтығы», – деп атап көрсетеуі де біздің тұжырымның дәлдігін көрсетеді [4, 12].

Білім беруде «психологиялық-педагогикалық шарттар» ұғымы «педагогикалық үдеріс» ұғымымен тығыз байланысты, өйткені шарттар педагогикалық үдерісте және оны оңтайландыру мақсатында құрылады. Педагогикалық үдерістің өзі – педагогикалық жүйенің функционалдық сипаттамасы, оның тұлғалық-дамыту әлеуетінің жетекші факторы болып табылады.

Педагогикалық шарттардың элементтері: мақсаттары мен міндеттері; субъект (оқытушы) және объект (білім алушы), олардың өзара іс-қимылы; бірлескен қызметті құру принциптері; мазмұны мен ұйымдастыру формалары; құралдар, әдістер мен әдістер; бақылау және түзету; нәтижелер мен оларды бағалау. Педагогикалық үдерістің оң әсері «өткізілетін сабақтардың, олардың мазмұнының, әдістемесінің, оқыту стилінің, оқытушылардың жеке басының ықпалының» жиынтығымен анықталады [5, 45-52].

«Психологиялық құзыреттілік» ұғымының мәнін зерттеуші ғалымдар А.Д. Алферов, Н.В. Кузьмина, Г.И. Метельский, Л.А. Колмогорова өз зерттеулерінде болашақ мамандардың тұлғалық кәсіби дамуының мәнін түрліше түсіндіреді. Мәселен, А.Д. Алферов психологиялық құзыреттілікті білім алушыларды кәсіби даярлаудың құрамдас бөлігі деп қарастырса [6, 116-118], Н.В. Кузьмина, Г.И. Метельский – педагогтің кәсіби сана-сезімінің жоғары деңгейін, өзінің психикалық жағдайын басқара білуін, жалпы психологиялық дайындығын қамтамасыз ететін білім, білік, дағды жүйесі психологиялық құзыреттілікті құрайды деп тұжырымдайды [7, 44].

Л.А. Колмогорова психологиялық құзыреттілікті жалпы және кәсіби мәдениеттің құрамдас бөлігі ретінде қарастырады [8, 20]. Біздің көзқарасымыз бойынша психологиялық құзыреттілік – психологиялық білімнің, психологиялық ойлаудың, жеке тұлға аралық қарым-қатынас дағдысы мен практикалық іскерлігінің болуын болжайтын кәсіби қызметтің табыстылығын анықтайтын үрдіс. Психологиялық білім оқу іс-әрекеті субъектілерінің жас ерекшелік психологиялық ерекшеліктері, оқытудың ықпалымен құзыреттілікті қалыптастырудың шарттары мен факторлары: педагогикалық өзара әрекеттестікте, қарым-қатынаста және оқу-педагогикалық іс-әрекеттегі "кедергілер", тұлғалық дамытудың педагогикалық шарттары, білім алушылардың субъектілік функциялары, өз мақсаттарын, жоспарларын, жобаларын таңдау бойынша ұжымдық қызмет және т.б. бірнеше міндеттерді қамтиды.

Практикалық іскерліктер мен дағдылар оқу қызметін ұйымдастырудың педагогикалық шарттарын жасау, оқу ынтымақтастығы, білім алушылардың субъектілік функцияларын кеңейту бойынша іскерлікті, сондай-ақ оқу-тәрбие процесіне қатысушылардың тиімді өзара іс-қимыл жасау дағдыларын болжайды.

Тәжірибе көрсетіп отырғандай, психологиялық құзыреттілікті дамыту үшін теориялық психологиялық дайындықты да, кәсіби оқытудың практикалық әдістерін де



пайдалану қажет. Бұл аспектіде болашақ мамандардың психологиялық құзыреттілігін қалыптастырудың жетекші міндеті – психологиялық білімді, олардың болашақ кәсіби қызметі туралы түсініктерді, коммуникативтік дағдылар мен іскерліктерді, психологиялық ойлауды кеңейту болып табылады. Қандай да бір білім беру міндеттерін шешуге ықпал ететін педагогикалық шарттарды анықтауға арналған зерттеулерді талдау оларда үш негізгі топты бөлуге мүмкіндік береді:

- ақпараттық (білім беру мазмұны; педагогикалық үдерістің танымдық негізі);
- технологиялық (білім беру үдерісін ұйымдастырудың тәсілдері, кезеңдері, әдістері, құралдары және формалары; педагогикалық үдерістің процессуалды әдістемелік негізі);
- жеке тұлғалық (мінез, іс әрекет, қарым-қатынас, білім беру үдерісі субъектілерінің тұлғалық сапалары; білім беру үдерісінің психологиялық негізі) [9, 140-142].

Осылайша, педагогикалық шарттар деп педагогикалық құралдар, әдістер мен формалар жиынтығында білім беру үдерісін ұйымдастыру және педагогикалық қарым-қатынастың нақты тәсілдерін, білім берудің ақпараттық мазмұнын, психологиялық микроклиматтың ерекшеліктерін, студенттерге мақсатты педагогикалық ықпал ету мүмкіндігін қамтамасыз ету деп түсінуге болады.

Құзыреттілік тәсілдің мәні білім берудің білім беру, өзін-өзі анықтау, өзін-өзі белсендендіру, әлеуметтендіру және даралылықты дамыту сияқты мақсаттарына басым бағдарлаудан тұрады.

В.А. Исаев құзыреттілік көзқарас тұрғысынан құзыреттілікті қалыптастыру мақсатты болып табылатынын және пәндік-мазмұндық деңгейде "оқыту" есебінен емес, әдістемелік педагогикалық тәсілдер есебінен ғана жүзеге асырылатынын атап өтті. Ол үшін білім беру процесін тиісті ұйымдастыру қажеттілігі көзделеді, атап айтқанда: оқытушының рөлін өзгерту: білімді трансляциялаудан және қызмет тәсілдерінен әр студенттің жеке тұлғалық дамуын жобалауға; іс-әрекет, тәжірибе алмасу, тәжірибені зерделеу, мәселелерді қою және шығармашылық шешу арқылы оқу қызметін ынталандырудың инновациялық әдістерін енгізу; білім алушылардың жеке бейімділігіне байланысты олардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыруға жәрдемдесетін оқыту әдістерін қолдану; студенттерді кәсіптік және өмірлік жағдайлардың шексіз сан алуандығына бағдарлау, еңбек нарығында және жеке даму ерекшеліктері [10, 91].

Э.Ф. Зеер құзыреттілік тәсілді іске асырудағы орталық орын дамытушы технологиялардың қатарына:

- когнитивті-бағытталған (оқытудың диалогтық әдістері, семинар-пікірталастар, проблемалық оқыту, когнитивті оқыту және нұсқаулық, когнитивтік карталар, аспаптық-логикалық тренинг, рефлексия тренингі және т.б.);
- іс-әрекетке бағытталған (жобалар әдісі, имитациялық-ойын үлгілеу, оқытудың контекстілігі және т.б.);
- жеке тұлғаға бағытталған (интерактивті және имитациялық ойындар, даму тренингтері, психодиагностика дамытатын және т.б.) **технологияларды жатқызды [11, 33-48].**

Жалпы әлеуметтік және кәсіби сипаттамалардың жүйелі жиынтығы ретінде болашақ педагогтердің психологиялық құзыреттілігінің мәнін әлеуметтік және кәсіби рөлдерді игеруі мен орындауын оңтайландыруға, ерікті функцияларды жүзеге асыру қабілетін қамтамасыз етуге ықпал факторлардың әсер етуі тиіс деп айтуға болады. Бұл, өз кезегінде, құзыреттілік көзқарасты болашақ педагогтердің контекстік ақпаратты меңгеруіне және оны қолданудың шығармашылық тәсілдерін, оларды әлеуметтік және кәсіби жағдайлардың алуан түрлілігін бағдарлауда әрекет ету іскерлігін дамыту болып табылады.

Білім беру әдістері мен тәсілдерінің бірізділігін тиімді құрылымдау маңызды екені көрінеді. Оларды қолдану үдемелі дамуға ықпал етуі тиіс құзыреттіліктің психологиялық сипаттамалары (интеллектуалды-когнитивті және іс-әрекет-танушылық) және болашақ

педагогтың өзін-өзі дамыту мен кәсіби жетілдіруінің ішкі мотивациялық негізін қалыптастыруымен тығыз байланысты. Осыған орай, құзыреттілікті қалыптастыру үшін мнемиялық іс-әрекет тәсілдері, білім берудің әдістері мен тәсілдері, эмоционалдық әсер ету тәсілдері, түсіндіру және пікірталас әдістері және т.б. тиімді деп санауға болады.

Жеке тұлғалық сипаттамалар мен сапалардың, олардың ішінде ойлау, есте сақтау, іс әрекет, құндылықтар және т.б. даму заңдылықтары құзыреттілікті қалыптастыруда іске асырылатын сабақтарды ұйымдастыру мен қолданудың бірізділігіне негізделеді. Олардың қатарына: ақпарат блогын есте сақтауды тікелей орнату (дәріс), деректерді топтастыру және жіктеу (семинар); ақпараттың аксиологиялық мазмұнын түсіндіру, талқыланатын құндылықтардың, әлеуметтік/кәсіби рөлдер мен функциялардың әлеуметтік маңыздылығына сендіру (дәріс-әңгімелесу); ақпаратқа жеке-жеке қарым-қатынасты талқылау, әлеуметтік/кәсіби өзара іс-қимыл, әлеуметтік/кәсіби өзара іс-қимыл, студенттердің өмірлік тәжірибелерін, әдебиеттерді, мерзімді басылымдарды (өзіндік дағдысын) шешу; жағдайды талдау мен бағалауға, тиісті ақпаратты іздеу мен өңдеуге байланысты ситуациялық-проблемалық міндеттерді шешу, ақпаратты жинақтау және тұжырымдар (семинар) тұжырымдау; жасалған қорытындыларды бейнелейтін өмірлік тәжірибелерден ұқсастықтарды іздеуге арналған тапсырмаларды орындау (семинар, өзіндік жұмысы); диспут, дискуссия (семинар) нысанында құрастырылған жеке стратегияларды әзірлеу және іске асыру; әлеуметтік өзара іс-қимыл/кәсіби қызмет жағдайларын имитациялауға байланысты рөлдік немесе іскерлік ойындарды ұйымдастыру (семинар); мінез-құлық пен қызметті бақылауға және түзетуге байланысты білімді пәнішілік және пәнаралық жүйелендіруге, конструктивті мінез-құлықтың құндылық-уәждемелік негізін қалыптастыруға ықпал ететін жобалардың презентациялары мен нақты практикалық қызмет (қоғамдық, кәсіби) жағдайында игерілген білімді және қалыптасқан іскерлікті қолдану, іске асыру жатады [12, 32-36].

Құзыреттілікті қалыптастыру тұлғаның тиісті іс-әрекетке даярлығын көрсетеді. Бұл түсінікте «даярлық» іс-әрекетке қарым-қатынас, сондай-ақ оның тиімді орындалуына жағдай жасау деп қарастырылады. Мұндай жағдай практикалық дайындық процесінде дамитын теориялық дайындық, шеберлік және іс-әрекет тәжірибесі шеңберінде қалыптасатын қажетті білімнің жиынтығымен анықталады. Жоғарыда айтылғандай, құзыреттіліктің белгілі бір құрылымдық-мазмұндық сипаттамалары нақты оқу пәндерін оқыту мен оқытуды ұйымдастыру кезінде білім контекстінде пәнаралық интеграцияны қамтамасыз ету маңызды болып табылады.

Болашақ педагогтердің білім беру процесі жағдайында қандай да бір жеке қасиеттерін қалыптастырған кезде педагогикалық әсерлердің табыстылығы, қолданылатын әдістердің тиімділігін анықтау үшін нәтижелілік критерийлері қажет.

Тұлғаның құзыреттілігінің мәні мен құрылымы білім алушылардың педагогикалық үдерісте келесі критериалды жақтарын қамтамасыз етуге негіз болады:

1. Когнитивті-зияткерлік критерийлер-жүйеленген контекстік әлеуметтік-кәсіби білім, оларды түсіндіру және міндеттерді шешу кезінде шығармашылықты қолдана білу.

2. Мотивациялық-еріктік критерийлері – жүзеге асырылатын қызметке және оның нәтижелеріне саналы түрде жауапкершілікпен қарау.

3. Іс-әрекет – мінез-құлық өлшемдері – контекстік әлеуметтік өзара іс-әрекеттің, кәсіби қызметтің практикалық тәжірибесі.

Құзыреттілікті қалыптастырудың теориялық және әдіснамалық негіздері, кәсіби дайындыққа құзыреттілік тәсілдің мазмұны болашақ мамандардың психологиялық құзыреттілігін қалыптастырудың педагогикалық шарттарының жиынтығын бөліп көрсетуге мүмкіндік берді. Білім беру практикасында жоғарыда сипатталған педагогикалық шарттарды іске асыру қазіргі заманғы жоғары мектептің ең өзекті міндеттерін шешуге, бәсекеге қабілетті түлекті дайындауға ықпал етеді.



ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011–2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. – Астана, 2010.
- 2 Қазақстан Республикасының Президенті Н. Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы. 2018 жылғы 10 қаңтар.
- 3 Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі: 50 мыңға жуық сөз бен сөз тіркесі – Алматы: Дайк-Пресс, 2008. – 967 б.
- 4 Новоселов С.А., Шкутина Л.А., Егоров В.В. Творческий компонент профессиональной подготовки педагога профессионального обучения. – Киров, 2001. – С. 12.
- 5 Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании // Высшее образование в России. – 2006. – № 1. – С. 45–52.
- 6 Алферов А.Д. Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя // Вопросы психологии. – 1999. – №4. – С. 116 – 120.
- 7 Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М.: РГБ, 2001. – 144 с.
- 8 Колмогорова Л.С. Становление психологической культуры личности как ориентир современного образования // Педагогика. – 1997. – № 3. – 20 с.
- 9 Некрасова С.В. Формирование профессиональной компетентности обучающихся // Молодой ученый. – 2016. – №17. – С. 140-142.
- 10 Образование взрослых: компетентностный подход: учебно-методическое пособие / Исаев В.А., Воротилов В.И.; Рос. акад. образования, Ин-т образования взрослых. – Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 2005. – 91 с.
- 11 Зеер Э.Ф. Социально-профессиональная мобильность учащейся молодежи как фактор подготовки к динамическому профессиональному будущему // Образование и наука. – 2004. – № 8 (117). – С. 33-48.
- 12 Мельников С.Л., Карнеева О.А. Психолого-педагогические условия формирования компетентности личности студента в процессе обучения в ВУЗе // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2014. – № 1-2. – С. 32-36.

РЕЗЮМЕ

В статье раскрывается сущность понятий «условие», «компетентность», «психологическая компетентность». Излагаются порядок организации учебного процесса, реализуемого в рамках создания педагогических условий для развития личности студента в вузе, этапы формирования психологической компетентности будущих педагогов.

RESUME

The article reveals the essence of the concepts "condition", "competence", "psychological competence". The order of the application of the organization of the educational process is realized with in pedagogical conditions of development of the personality of the student in high school, the maintenance of stages of formation of psychological competence of future teachers is stated.

Ж.А. Джамбаева

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева,
д-р филол. наук, доцент

К.К. Жырымбаева

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

Статус педагога: гендерный аспект

Аннотация

В статье рассматриваются и описываются гендерные проблемы в образовании. В ней представлены результаты анкетирования педагогов и учащихся городских средних школ, проведенного с целью выявления гендерных характеристик педагогического состава школы. В ходе описания полученных данных были выявлены причины, повлиявшие на понижение статуса педагога, и предложены конкретные пути решения существующих проблем.

Ключевые слова: гендер, феминизация образования, анкетирование, статус педагога.

Современное образование переживает непростое время: поиск новых форм и методов обучения, отход от традиционной образовательной системы и поиск более совершенной, снижение качества образования, нехватка профессиональных кадров. С последним пунктом связана еще одна проблема – феминизация образования. В нашем обществе существует стереотип, согласно которому учитель – женская профессия. Небольшая заработная плата, низкий социальный статус, работа в женском коллективе – все это делает профессию учителя малопривлекательной для мужчин. Сенатор Динара Нукетаева в одном из интервью сказала: «Ситуация с престижностью профессии педагога в Казахстане выглядит катастрофически. Статус учителя у нас уже давно уронили ниже плинтуса. При таком отношении мало кто рискует идти на эту работу» [1]. Далее сенатор отметила, что «сейчас мужчин среди учителей казахстанских школ – всего 18 процентов, остальные женщины. Это отрицательно сказывается на воспитании школьников» [Там же].

Из истории же мы помним, что если изначально в школах преподавали только мужчины, то после Второй мировой войны ситуация резко изменилась. Это обусловлено тем, что все дееспособное мужское население ушло на фронт, женщины заменяли мужчин на всех тыловых работах. В годы войны и послевоенные годы все производство держалось



исключительно благодаря трудовому подвигу женщин, работавших в тылу. Так, «в качестве доказательств важности тыловых работ для военного времени можно привести постановление СНК Казахской ССР и ЦК КП (б) Казахстана «О подготовке женщин для работы на тракторах, комбайнах и автомашинах», которое было принято 7 июля 1941 года. В нем говорилось о целесообразности создания необходимого резерва женщин трактористок, шоферов и комбайнеров и их помощников для замены мужчин, призываемых в Красную Армию» [2]. Женщины были вынуждены заменить на производстве мужчин, перевыполнять план, чтобы обеспечить армию. И параллельно они должны были заботиться о семье, воспитывать детей. В связи с этим произошла перестройка советского общества в сторону матриархата. После войны женщины продолжили играть ключевую роль на производстве, так как вернулись не все ушедшие на фронт, часть вернувшихся была контужена, многие остались инвалидами. Женщин учителей стало больше.

После развала Советского Союза в 1991 году значительно ухудшилось материальное обеспечение школ, снизился статус образования, ухудшилась демографическая ситуация. Мужчины не могли содержать свою семью, работая в школе. В связи с этими обстоятельствами, по словам С.П. Рыкова, «педагогическая деятельность все больше приобретала статус женской сферы» [3, 18].

Постепенное исчезновение мужчин из образования привело к неизбежной реформации школы. Учащиеся видели пример женского поведения, социализировались с позиции женского гендера. В гендерном составе преподавателей в наше время преобладает число женщин-преподавателей.

Сегодня современная система образования демонстрирует неравный статус мужчин и женщин. Это прослеживается на уровне занимаемых должностей. В современной школе, средне-специальных и высших учебных заведениях обслуживающий персонал, учителя и преподаватели, как правило, – женщины. Руководящие должности: завуч, заведующий кафедрой, директор школы или ректор – мужчины. На 90% педагогический коллектив почти любого образовательного учреждения составляют женщины, что отражается на коммуникации. Если сравнивать городские и сельские школы, то процент учителей-мужчин в городских школах ниже, так как в городе больше вакансий и шансов найти другую работу, в деревне же жители сильно ограничены в выборе работы. Кроме того, по городским меркам мужчинам не престижно работать педагогом в сфере среднего образования. Наибольшее количество женщин-педагогов и полное отсутствие мужчин-педагогов наблюдается и в детских садах. Постепенно, по мере роста престижа и статуса учебного заведения, наблюдается увеличение количества педагогов-мужчин. Так, в университете количество преподавателей мужчин значительно больше, чем в школе.

Все это влияет на идентификацию профессии по гендерному принципу. Из-за преобладающего числа женщин-педагогов в нашей картине мира сложился стереотип, что учитель – женская профессия. Часто у учеников ассоциируется предмет с гендером, что влияет на выбор профессии в зависимости от пола ученика.

Методика преподавания в учебных заведениях ориентируется на маскулинность. Это выражается в том, что мальчиков учат самовыражаться, занимать активную позицию, а девочек учат послушанию, спокойствию, красивому внешнему виду. Мальчиков готовят к поступлению на специальности, подходящие к гендеру «мужчина». Если девочки выбирают такую же профессию, им часто говорят, что это неженская профессия. Стиль преподавания и поведение учителя оказывает влияние на гендерную социализацию обучающихся [4, 219].

Гендерный подход к образованию обуславливает анализ ряда его сторон и проблем. Проанализируем их более подробно:

– процесс феминизации сферы образования, т.е. анализ проблемы преобладания количества женщин над мужчинами на низкооплачиваемых должностях (из-за феминизации этой сферы падает престиж профессии «учитель»);

– содержание образования: необходимость проанализировать содержание учебных программ, учебников и пособий на предмет гендерного неравенства или гендерного равенства;

– анализ стиля преподавания и общения с учениками с целью выявить гендерные стереотипы или гендерный сексизм, проявление превосходства одного гендера над другим [5, 75].

В старших классах, когда учащиеся выбирают профессию и начинают готовиться к поступлению, учителя оказывают на них косвенное давление, рекомендуя «женские» и «мужские» профессии. Если ученик или ученица выбирают профессию, не соответствующую гендерному стереотипу, то они слышат от учителей: «Это неженская /мужская профессия, выбери другую» [6, 16]. Таким образом, современное образование оказывает давление на развитие личности учащихся, формируя гендерные стереотипы.

С целью выявления гендерных характеристик педагогического состава нами было проведено анкетирование в нескольких школах города Нур-Султан (СШ № 22, СШ № 28, СШ № 30). В анкетировании приняли участие 70 респондентов. Из них 70% – женщины, 30% – мужчины. Полученное соотношение дает основание полагать, что женщин в сфере среднего образования значительно больше, чем мужчин. Это говорит о феминизации данного сегмента образования. Руководящие должности в звене среднего образования также принадлежат женщинам.

Практически полное отсутствие мужчин в среднем образовании преподаватели женского пола объясняли следующим образом: низкая заработная плата, которой недостаточно для мужчины – кормильца семьи – 55%, низкий престиж профессии – 25%, это женская профессия – 15%, тяжело найти общий язык с детьми – 5%.

Преподаватели-мужчины называли следующие причины: мужчины-учителя не выдерживают той нагрузки, которую способны выдержать женщины-учителя – 40%, из-за сложившегося в обществе стереотипа «учитель – женская профессия» – 30%, тяжело работать с детьми – 15%, затрудняюсь дать ответ – 10%.

5% опрошенных мужчин-преподавателей говорили о том, что сейчас, наоборот, в школу идет работать больше мужчин, т.к. поднимается заработная плата. Приводили примеры тому, что профессия учителя исконно мужская, перечисляя знаменитых педагогов-мужчин: К.Д. Ушинского, Я.А. Коменского, А. Байтурсынова и т.д.

Респонденты женского и мужского пола сошлись во мнении, что все-таки в образовательной среде должно работать больше мужчин. Дети должны получать мужское воспитание не только дома, но и в стенах школы. Преподаватели считают, что, если ученики будут чаще видеть в роли учителя мужчину, то в будущем они сами захотят работать в этой сфере, тем самым повысится престижность педагогической профессии.

Сейчас в школе мужчины, как правило, преподают технологию или физкультуру, наблюдается небольшое количество молодых мужчин-математиков, информатиков и физиков. Преимущественно женщинами преподаются так называемые женские предметы: языки, литература.

На вопрос о том, какие предметы в школе могут преподавать мужчины, респонденты-женщины давали следующие ответы: физическую культуру – 52%, труд – 25%, технические предметы – 15%, географию и историю – 4%. Несколько респондентов сказали, что из мужчин получились бы хорошие языковеды. Оставшаяся часть респондентов ответила, что мужчина может преподавать абсолютно любой предмет.

Мужчины-респонденты дали следующие ответы: технические науки – 55%, предметы гуманитарного цикла, такие как история, география, английский язык – 25%, физкультура, труд – 15%, мужчина может преподавать любой предмет – 5%.



Факторы, повлиявшие на выбор педагогической профессии, назывались разные. Самыми распространенными стали ответы «любовь к детям» и «любовь к преподаванию». Важно отметить, что все респонденты-мужчины отметили, что выбрали профессию преподавателя, так как им нравится работать с детьми: наблюдать за тем, как они растут, как растут их знания, которые в них вложил учитель. Мужчины-учителя отмечают, что, несмотря на низкую заработную плату, они нашли свое призвание в этой профессии, поэтому материальная сторона отходит на второй план.

На вопрос о трудностях в работе педагога респонденты ответили следующим образом: мужчины и женщины чаще всего сталкиваются с трудностями в педагогической деятельности, связанными с бумажной работой – 73% респондентов. Около 13% отметили, что для них составляет трудность работа с родителями, 8% респондентов отметили, что имеют достаточно большой стаж работы и уже не испытывают никаких трудностей. 6% респондентов, являющихся молодыми специалистами со стажем от 1 до 3-х лет, отмечают, что чаще всего сталкиваются с нарушением дисциплины в классе и нехваткой времени.

Отвечая на вопрос о качествах педагога, мужчины указали, что педагог должен обладать стрессоустойчивостью, быть лояльным, но в то же время строгим, уметь находить подход к каждому ребенку, быть примером. Женщины в основном указывали следующие качества: коммуникабельность, владение ИКТ, креативность, знание своего предмета.

Исходя из вопроса о том, какими качествами должен обладать современный педагог, мы можем сделать вывод, что женщины в большей степени уделяют внимание самосовершенствованию, в то время как мужчины считают первостепенным создание учителем положительной атмосферы в классе.

Однако следует оценивать гендерную ситуацию в школе не только исходя из мнения педагогов, но также учитывать и мнение учащихся по этому вопросу. С этой целью мы провели анкетирование среди учащихся 9-11 классов. Общее количество респондентов 200 человек, из них 46% – девочки и 54% – мальчики.

Учащимся задавались следующие вопросы: кого они предпочитают видеть в роли учителя – мужчину или женщину, хотели бы они в будущем стать учителем и почему профессия преподавателя не пользуется спросом.

В результате 60% учащихся мужского пола предпочитают видеть в качестве учителя мужчину, так как считают, что учителя-мужчины более компетентны, менее эмоциональны, проводят интересные уроки, и учащиеся имеют с ними больше общих интересов. 20% предпочитают видеть в качестве преподавателя технических наук мужчину, а в качестве преподавателя гуманитарных наук – женщину. 10% учащихся предпочитают видеть в качестве преподавателя женщину, так как считают, что они менее требовательны и чаще идут на уступки. Остальные 10% респондентов ответили, что пол учителя не важен.

Среди учащихся женского пола 45 % считают, что пол учителя не имеет значения, главное, чтобы он был компетентным. 38% респондентов предпочитают видеть в качестве учителя мужчину, так как считают, что мужчины более креативны, их уроки отличаются большей разнообразностью, и они зачастую ведут себя сдержаннее. 10% предпочитают в роли учителя женщину, так как считают, что они профессиональнее подходят к своей работе и лучше понимают психологию ребенка. Остальные респонденты отметили, что пол учителя не имеет значения, главное, чтобы педагог давал хорошие знания.

92% учащихся сказали, что не выбрали бы в будущем профессию преподавателя, так как это очень тяжелая, нервная и неблагодарная работа, а заработная плата не соответствует времени, которое учитель проводит в школе. Некоторые из респондентов указали, что не видят себя в данной профессии. 8% (из них 6% – девочки, 2% – мальчики) ответили, что выбрали бы данную профессию.

Учащиеся полагают, что профессия учителя не пользуется спросом, так как быть учителем – это призвание. По их мнению, не каждый сможет посветить свою жизнь школе. Многие респонденты считают, что к современным детям очень трудно найти подход. И к тому же заработная плата не соответствует уровню работы, которую ежедневно выполняют учителя.

На вопрос о том, какими качествами должен обладать педагог-мужчина, самыми популярными среди респондентов женского пола стали следующие качества: сдержанность, строгость, острый ум, понимание, чуткость, умение выслушать, умение заинтересовать, чувство юмора.

Среди респондентов мужского пола наиболее популярными ответами стали: лидерские качества, ответственность, отзывчивость, сдержанность, сильный характер, вежливость.

Женщина-учитель, по мнению респондентов женского пола, должна обладать следующими качествами: трудолюбие, терпение, настойчивость, дружелюбность, умение устанавливать контакт с детьми.

Респонденты – мужчины дали следующие ответы: харизма, уравновешенность, отзывчивость, профессионализм, любовь к детям.

Большинство респондентов ответили, что и мужчина, и женщина-педагог должны обладать одинаковым набором качеств.

Проанализировав гендерную ситуацию в педагогическом составе школ, можно сделать следующее заключение.

- В современных казахстанских школах намного больше учителей женщин. Основной причиной этого респонденты назвали низкую заработную плату педагогов.

- Учащиеся мужского пола предпочитают видеть в роли учителя мужчину, считая его более компетентным и интересным. Учащиеся женского пола высказывают мнение о том, что пол преподавателя не имеет значения, главное, чтобы урок проходил продуктивно.

- Большинство учащихся никогда бы не выбрали профессию учителя, так как считают, что это очень тяжелая, неблагодарная работа, требующая большой эмоциональной выдержки. К тому же заработная плата не соответствует условиям труда.

Исходя из полученных данных, мы видим решение данной проблемы в следующем.

1. Повысить статус профессии учителя. В нашей стране с этой целью разработан закон «О статусе педагога».

2. Необходимо ввести новые современные дисциплины, которые также привлекут мужчин в школу.

3. Профессия учителя должна стать высокооплачиваемой настолько, чтобы мужчина, выбирая эту специальность, мог содержать семью и гордиться своей работой.

4. Необходимо максимально улучшить условия работы учителя.

5. Особое внимание нужно уделить тому, чтобы учитель больше занимался непосредственно преподаванием, а не бумажной работой.

Гендерные проблемы образования нельзя решить быстро. Но решение проблем с неравным количеством мужчин и женщин педагогов, устранение гендерного неравенства из отечественного образования являются первоочередными. При решении названных гендерных проблем в образовании возрастет эффективность процесса обучения, у учеников будут формироваться не только образовательные компетенции, но они будут развиваться как полноценные и гармоничные личности с учетом их гендерных особенностей.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Статус педагога должен быть другим. Как защитить Учителя. – [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://yvision.kz/post/796843> (дата обращения: 12.10. 2019).
- 2 Клышев Е.Е. Роль женщин в кадровом обеспечении сельского хозяйства Казахстана в годы ВОВ. – [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://www.rusnauka.com/20_TSN_2017/Istoria/2_224630.doc.htm (дата обращения: 12.10. 2019).
- 3 Рыков С.П. Гендерные исследования в педагогике // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 17-22.
- 4 Решетников П.Е. Гендерные школы // Народное образование. – 2007. – №1. – С. 217-220.
- 5 Александрова А.Г. Гендерный подход к организации полового воспитания учащихся общеобразовательной школы. Монография. – 2-е изд., перераб. и доп. – Саров, 2004. – 136 с.
- 6 Мудрик А. О полоролевом (гендерном) подходе в социальном воспитании. – М.: МГПУ, 2003. – №5. – С. 15-19.

ТҮЙІН

Мақалада білім берудегі гендерлік мәселелер қарастырылады. Онда мектептің педагогикалық құрамының гендерлік сипаттамасын анықтау мақсатында өткізілген қалалық орта мектеп педагогтары мен оқушыларының сауалнамасының нәтижелері ұсынылады. Алынған мәліметтерді сипаттау барысында педагог мәртебесін төмендетуге ықпал еткен себептер анықталып, қазіргі мәселелерді шешудің нақты жолдары ұсынылады.

RESUME

The authors of the article discuss and describe gender problems in education. They present the results of a survey of teachers and students of urban secondary schools, conducted to identify gender characteristics of the teaching staff of the school. In the course of the description of the data obtained, the reasons that influenced the lowering of the status of the teacher were identified and specific ways of solving existing problems were suggested.

УДК 376

В.В. Боброва

Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова,
канд. пед. наук, доцент

А.Ж. Қапият

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

Коррекция проблемного поведения как одно из основных условий дифференцированного подхода к обучению детей с ООП

Аннотация

В статье содержится теоретический анализ коррекционно-развивающей методики АВА-терапии. Раскрываются цель и задачи прикладного анализа поведения. Дается определение понятия «аутизм», рассматриваются области исследования расстройств раннего психологического развития. Авторы на основе анализа представляют методическую разработку коррекционно-образовательных занятий для коррекции проблемного поведения детей дошкольного и младшего школьного возраста, в основе которых лежит – прикладной анализ поведения (АВА – терапия).

Ключевые слова: АВА – терапия, аутизм, проблемное поведение, девиантное поведение, аутоагрессия, стереотепия, электронный учебник.

Как указано в Законе Республики Казахстан «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», дети с ограниченными возможностями имеют право на: гарантированное бесплатное получение социальной и медико-педагогической коррекционной поддержки; бесплатное обследование в государственных медицинских организациях, психолого-медико-педагогических консультациях или отделах медико-социальной экспертизы и бесплатную медицинскую помощь в порядке, установленном законодательством Республики Казахстан; бесплатную медико-психолого-педагогическую коррекцию физической или психической недостаточности с момента обнаружения, независимо от степени ее выраженности, в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической консультации [1].

По республике психолого-медико-педагогическими консультациями с оказанием диагностико-консультативной помощи выявлено в 2013 году 872 ребенка с нарушениями эмоционально-волевой сферы



(в 2012 г. - 706, в 2011 г. - 465). Социальная реабилитация и адаптация детей с ограниченными возможностями обеспечивается 17-тью реабилитационными центрами и 133-мя кабинетами психолого-педагогической коррекции (в 2012 г. - 129). Психолого-педагогическая коррекционная реабилитация оказана 319 детям (в 2010 г. - 103).

В настоящее время в дошкольных и общеобразовательных организациях обучается 312 детей с аутизмом (в 2012 г. - 97), обучаются на дому -196. Коррекционную психолого-педагогическую помощь получают 319 детей в кабинетах психолого-педагогической коррекции и реабилитационных центрах, специальных детских садах - 120, специальных школах - 11890, инклюзивно - 134.

В целом, меры по расширению сети реабилитационных организаций, подготовке специальных педагогов и развитию системы инклюзивного образования осуществляются в рамках Госпрограммы развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы [2].

Для повышения информированности общества о проблемах аутизма предложено рассмотреть возможность отмечать 2-ое апреля Всемирный день распространения информации о проблеме аутизма, согласно Резолюции, принятой Генеральной Ассамблеей ООН (по докладу Третьего комитета (A/62/435)] 62/139) [3].

Аутизм – расстройство, возникающее вследствие нарушения развития головного мозга и характеризующееся выраженным и всесторонним дефицитом социального взаимодействия и общения, а также ограниченными интересами и повторяющимися действиями.

Начиная с 2000 года, в медицинской практике мира считалось, что распространенность аутизма составляет от пяти до 26 случаев на 10 тысяч детского населения. По данным Всемирной организации аутизма, в 2008 году один случай аутизма приходился на 150 детей. За 10 лет количество детей с аутизмом выросло в 10 раз. А в настоящий момент, в мире уже каждый 110 рожденный ребенок – аутист [4].

Касательно нашей страны, все усугубляется тем, что в отношении этого диагноза отсутствует правильная и своевременная диагностика. И, к сожалению, есть взрослые аутисты, которых сложно выявлять, диагностировать и лечить. Проблема опасна тем, что, не решая ее сегодня, растет количество аутистов, которые в силу отсутствия реабилитации находятся в чрезвычайно запущенном состоянии, не могут социально адаптироваться в обществе и нуждаются в постоянной поддержке, которая должна быть предусмотрена государственным бюджетом.

В Казахстане статистика собирается в двух организациях: Министерстве образования и науки, а также в Министерстве здравоохранения. Однако она разная. Причина заключается том, что задача МОН РК – проведение обследования детей для выбора формы их обучения. В Министерстве здравоохранения эти факты фиксируются, исходя из обращения больных за медпомощью. У нас за последние пять лет количество зарегистрированных случаев детей с аутизмом повысилось в 1,8 раза. В целом распространённость в стране составляет 2,6 на 100 тысяч детского населения. Это официальные данные Минздрава, и они не отражают истинной картины [5].

Детей с расстройством аутистического спектра отличает от нормальных детей слабость эмоциональных контактов с близкими взрослыми. Хотя дети и отличают родителей от других взрослых, но они не испытывают и не выражают большой привязанности к ним.

Лорна Уинг [6], одна из первых специалистов в области исследования расстройств раннего психологического развития, заметив, что аутизм отличается от других нарушений развития, разработала триаду нарушений при расстройстве аутистического спектра:

- недостаток социальных взаимодействий;
- нарушенная взаимная коммуникация;
- ограниченность интересов и повторяющийся репертуар поведения.

По мнению Лорны Уинг [6], следствием этих нарушений у людей с нарушениями аутистического спектра является жесткая модель поведения, включающая в себя стремление к сохранению постоянства, стереотипные движения, ограниченные интересы и т.д. Эти характерные черты проявляются различно у каждого ребенка. Кроме того, различные аспекты модели поведения могут варьироваться у одного и того же ребенка в зависимости от его возраста.

Обычно один ребенок не проявляет всех характерных черт в одно и то же время или же в одной и той же степени. Другие аспекты, такие как избирательность в еде, тоже часто встречаются при РАС, но при диагностике несущественны.

Нарушения социально адекватного поведения являются одним из основных признаков аутизма. Особую группу нарушений составляют так называемые проблемы поведения.

Термин «проблемы поведения», по мнению Морозовой С.С. [7], бесспорно, не является удачным, поскольку за словом «проблемы» могут стоять совершенно разные факты поведения.

Как в отечественной, так и в западной литературе встречаются аналогичные термины: «деструктивное поведение», «девиантное поведение», «disruptive behaviors», «problem behaviors», «behavior problems». В западной литературе можно встретить различные мнения о том, какие проблемы поведения характерны при аутизме.

Лорна Уинг [8] называет проблемами поведения аффективные вспышки («temper tantrums»), крик, расторможенность, деструктивность, бесцельное наведение беспорядка, причинение себе вреда, неприятные привычки.

Также к проблемам поведения при аутизме относят: нарушения пищевого поведения; нарушения сна; проблемы с туалетом; аутостимуляции; сопротивление изменениям; причинение себе вреда; аффективные вспышки; игнорирование других людей; агрессию; эхололию и т.д.

Как вы видите, многие ученые относят к проблемному поведению разные виды поведения.

Учитывая, что спектр нарушений поведения при аутизме широк, и степень их выраженности может быть различной, необходимо использовать словосочетания «проблемы поведения» (или «проблемное поведение») для обозначения выраженных нарушений социально адекватного поведения, такие как: агрессия, аутоагрессия; неадекватные крик, плач, смех; негативизм; аффективные вспышки (эмоциональное напряжение); стереотипии.

В настоящее время спрос на услуги по коррекции расстройств аутистического спектра многократно превышает предложение. Некоторые государственные и образовательные учреждения принимают на обучение детей с аутизмом и сходными расстройствами, однако таких учреждений очень мало, их деятельность на государственном уровне ничем не регламентирована, они не обеспечены ни специально подготовленными кадрами, ни в методическом и организационном отношении.

Прикладной анализ поведения (англ. Applied behavior analysis, АВА) - это научная дисциплина, которая предполагает использование современной поведенческой теории научения для изменения поведения.

Поведенческие аналитики отвергают использование гипотетических конструктов, но фокусируются на объективно наблюдаемых отношениях (зависимостях) поведения в окружающей среде.

Целью АВА является изменение поведения, однако, поведение, которое хотят изменить, всегда выбирается таким образом, чтобы улучшить жизнь учащегося.

Прикладной анализ поведения, как указывает Мелешкевич О. [9], дает возможность систематически изучить поведение ребенка, объективно измерить и описать поведение, определить причину проблемного поведения и составить обоснованный план коррекции.



Тремя основными направлениями прикладного анализа поведения являются:

- 1) коррекция социально неприемлемого поведения;
- 2) структурированное (в соответствии с четкими правилами, преследующее определенные задачи) обучение навыкам;
- 3) анализ и обучение вербальному поведению.

Прикладной анализ поведения, как отмечает Эрц Ю. [9], использует многочисленные приемы и стратегии, направленные на профилактику неприемлемого поведения, такие как:

- правила, оформленные в визуальной форме;
- обучение без ошибок;
- подсказки;
- социальные истории;
- расписания заданий;
- графики;
- видеомоделирование;
- поведенческий момент;
- изучение и контроль предшествующих факторов.

С помощью этих стратегий возможно предотвратить проблемное поведение или побудить ребенка действовать социально приемлемым способом. Кроме того, прикладной анализ поведения использует стратегии, направленные на изменение последствий поведения, такие как:

- усиление поведения;
- ослабление поведения;
- гашение поведения.

По мнению Мелешкевич О. и Эрц Ю. [9], с изменением последствия определенного поведения можно изменить само поведение.

Основная и самая радикальная идея прикладного анализа поведения – поиск и выявление причины нежелательного поведения. Многие поведенческие специалисты считают, что многие виды поведения, в том числе и неприемлемые, несут определенную функцию, или служат для достижения определенных целей.

Вторая основополагающая идея прикладного анализа поведения – это структурированное обучение навыкам. Поведенческий специалист определяет базовый уровень функционирования ребенка и затем строит программу обучения, которая учитывает оптимальный стиль обучения особого ребенка.

На сегодняшний день известны четыре принципиальных методологических подхода, следуя которым можно добиться вполне приемлемых результатов в области коррекции поведения детей с расстройством аутистического спектра. И в данный период времени АВА-терапия является самой оптимальной и результативной методикой коррекции проблемного поведения детей с расстройством аутистического спектра.

Главная причина такого разнообразия заключена в самом определении «расстройства аутистического спектра», выделенных на основе поведенческих характеристик. В коррекционной работе всегда ставится цель добиться для человека с аутизмом свободной и независимой жизни, что на практике означает научить возможно большему числу способов адекватного взаимодействия с окружающим миром.

В заключение отметим, что в соответствии с Международной классификацией болезней (МКБ-10) [10], принятой в нашей стране, аутизм определяется как одно из расстройств, которое характеризуется нарушениями коммуникативных функций в социальном взаимодействии, ограниченным, стереотипным кругом интересов и возможностью осуществления определенных видов деятельности.

Практически во всех случаях психическое развитие ребенка нарушено еще в младенчестве, но крайне редко эти нарушения проявляются в течение первых пяти лет

жизни. У мальчиков расстройство развивается несколько чаще, чем у девочек. Учитывая, что данное расстройство является комплексным, следовательно, и коррекционная деятельность также должна носить комплексный характер.

Проведенный нами анализ теоретической литературы послужил основой для разработки программного обеспечения: электронный учебник для ЭВМ «Психолого-педагогические условия коррекции проблемного поведения детей с ООП посредством АВА-терапии» (на примере детей с РАС) [11]. Свидетельство о государственной регистрации объекта интеллектуальной собственности имеется.

В настоящее время поведенческий подход приобретает все большую популярность и широко применяется для коррекции нарушений поведения при аутизме во многих странах мира, в том числе и в нашей стране. Мы полагаем, что внимательное изучение феноменов, с которыми имеет дело данный подход, систематическое и вместе с тем творческое использование описываемых методик во многих случаях сделает коррекционный процесс более эффективным.

В наш электронный учебник мы постарались включить все этапы работы с аутичным ребенком по коррекции проблемного поведения. В электронном учебнике приведены основные блоки коррекции проблемного поведения.

Главной целью создания нашего электронного учебника является поддержка специалистов, родителей детей, семей, самостоятельно воспитывающих и обучающих ребенка с расстройством аутистического спектра.

ЭУ под названием «Психолого-педагогические условия коррекции проблемного поведения детей с ООП посредством АВА-терапии» (на примере детей с РАС) предназначен для работы с детьми дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

В программе приведены 5 блоков: установление зрительного контакта; обучение навыкам самообслуживания, навыкам имитации; понимание речи и навык категоризации. ЭУ состоит из 23 чек-листов.

Метод блоков является весьма распространенным способом обучения навыкам детей с расстройством аутистического спектра. Особенность метода обучения блоками состоит в том, что упражнения или задания даются ребенку не просто непрерывным потоком информации, а состоят из специальных инструкций. Инструкции могут повторяться несколько раз, пока ребенок не освоит необходимый навык.

С помощью метода блоков можно сформировать у ребенка различные навыки, к примеру: академические навыки, навыки игры, навыки самообслуживания, навык категоризации, навык понимания речи и т.д.

Следовательно, главная задача АВА-терапии – вовлечь ребенка с РАС в индивидуальную и совместную деятельность.

На каждом этапе работы специалист может использовать задания, игры и упражнения, которые подобраны в соответствии с характером нарушения поведения у ребенка, а после занятия – предложить ребенку задание на дом.

Таким образом, разработка программного обеспечения способствует созданию психолого-педагогических условий для коррекции проблемного поведения детей для формирования умений и навыков детей с РАС на основе использования комплексной методики. В результате чего улучшается состояние эмоционально-волевой сферы у детей с РАС дошкольного возраста.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Закон Республики Казахстан «О социальной, медико-педагогической, коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» (с обновлениями по состоянию на 01.01.2016г.) // www.adilet.zan.kz
- 2 Ответ на депутатский запрос Премьер-Министра РК от 13 января 2014 года № 17-38/7028 «Об оказании помощи лицам с расстройствами аутистического характера» // www.zakon.kz
- 3 Об утверждении второго этапа (2014 - 2015 годы) Плана мероприятий по обеспечению прав и улучшению качества жизни инвалидов в Республике Казахстан на 2012-2018 годы // www.adilet.zan.kz
- 4 Премьер министра просят обратить внимание на проблему аутизма в РК // www.zakon.kz
- 5 Всемирный день распространения информации о проблеме аутизма // www.ria.ru
- 6 Лорна Уинг и её вклад в исследование аутизма // www.aspergers.ru
- 7 Морозова С.С. «Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах» // Пособие для учителя-дефектолога. – Москва, 2007. – 176 с.
- 8 Лебединский В.В. Аутизм как модель эмоционального дизонтогенеза // Психология аномального развития ребенка. – Москва, 2002. – С. 486 – 492.
- 9 Мелешкевич О., Эрц Ю. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройством аутистического спектра и другими особенностями развития. – Самара, 2018 – 208 с.
- 10 Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) // www.mkb-10.com
- 11 Қапият А.Ж., Боброва В.В. Электронная программа (для ЭВМ) «Психолого-педагогические условия коррекции проблемного поведения детей с РАС посредством АВА-терапии» // Свидетельство № 1560 от 01. 02. 2019.

ТҮЙІН

Мақалада АВА-терапияның түзету-дамыту әдістемесі туралы теориялық талдау бар. Мінез-құлықты қолданбалы талдаудың мақсаты мен міндеттері ашылады. "Аутизм" анықтамасы беріледі, ерте психологиялық дамудың бұзылуларын зерттеу салалары қарастырылады. Авторлар талдау негізінде мектепке дейінгі және кіші мектеп жасындағы балалардың проблемалық мінез-құлқын түзету үшін түзету – білім беру сабақтарының әдістемелік әзірлемесін ұсынады, олардың негізінде мінез – құлықты қолданбалы талдау (АВА-терапия) жатыр.

RESUME

The article contains a theoretical analysis of the correctional and developmental methods of AVA therapy. The purpose and tasks of the applied behavior analysis are revealed. The definition of "autism" is given, the areas of research of disorders of early psychological development are considered. The authors on the basis of the analysis provide methodological development of correctional and educational classes for correcting problems of the behavior of children of preschool and primary school age, which are based on-applied behavior analysis (AVA-therapy).

Г.Б. Бейсенбекова

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

Н.Н. Мусаева

Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті,
магистрант

Аутистік спектр ауытқулары бар балалардың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері

Аннотация

Мақалада аутистік спектр ауытқулары бар балалардың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері қарастырылады. Авторлар аутистік спектр ауытқулары бар балалардың дамуына жан-жақты талдаулар жасайды. Егер біз ғалым Каннердің пікіріне сүйенсек, онда ең маңызды белгілердің бірі – бұл балалардың жағдайдың өзгеруіне қарсы наразылығы, бірақта бастапқыда өте айқын, инстинктивті немесе шартсыз рефлекс реакцияларының әлсіреуі – бағдарлау, тамақтану, өзін-өзі қорғау және т.б. Оның патогендік факторларын және де олардың қоршаған ортамен белсенді әрекеттесуінің даму жоларын, өзін-өзі қорғауды жақсартудың алғышарттарын ашып көрсетеді.

Аутизм – бала дамуындағы ауытқушылықтың ауыр түрі, ол әлеуметтік ортамен қарым-қатынастың жоқтығын білдіреді. Симптом ретінде аутизм көптеген психикалық ауруларда кездеседі, бірақ кейбір жағдайларда ерте жастан байқалып, бала дамуына кері әсерін тигізеді. Бұл жағдайды ерте балалық аутизм синдромы дейді. Ол психикалық даму зақымдалуының бір нұсқасы ретінде қарастырылады. Сонымен қатар бала бойында аутизмнің кейбір клиникалық көріністері байқалса оны аутистикалық тұлғалық қасиеттер деп атайды.

Түйін сөздер: аутистік спектр, аутизм, ерте жастағы балалар аутизмі, аутизм белгілері.

Аутистік спектр ауытқулары бар балалар білім берудегі өзекті мәселе болып табылады. Аутистік спектр ауытқулары құбылыстарын жиі сипаттайтын ерекшеліктер - психологиялық осалдық яғни, психологиялық жағдайдың әлсіздігі, жеке тұлғаның мәдени дамуын бұзатын теріс әлеуметтік және психологиялық әсерлерге ерекше осалдық болып табылады.

Аутистік спектр ауытқулары - бұл сыртқы әлемнен алшақтату, өзінің жеке әлемінде өмір сүру, сыртқы әсерлерге реакциялардың болмауы немесе немқұрайлық, қоршаған ортамен байланысқа қызығушылықтың болмауы.



Бұл термин 1943 жылы Каннер сипаттаған «Ерте жастағы балалар аутизмі» деген атаумен кеңінен қолданылды. Бұл синдромды қиындықтардың үш тобы сипаттайды: әлеуметтік өзара әрекеттесумен байланысты қиындықтар; әлеуметтік коммуникациямен байланысты қиындықтар; ойын әрекетінің және қиялдың бұзылысы. Бұл қиындықтар 2-2,5 жас аралығында пайда болады және аурудың клиникалық көрінісінде орын алады.

Кейбір жағдайларда ерте жастағы балалар аутизмидиагнозын қоюға қажетті клиникалық сипаттамалардың барлығы бірдей сақталмайды және аутистік спектр ауытқулары симптом ретінде көптеген басқа психикалық бұзылуларда кездесуі мүмкін [2].

Жарты ғасырдан астам уақыт ішінде балалардың психикалық дамуының себептері, клиникалық көріністері мен болжамдары туралы көзқарастар айтарлықтай өзгерді. Біздің елімізде аурулардың халықаралық жіктелісінің 10-шы қаралымының (АХЖ-10) қабылдануына байланысты, аутистік спектр ауытқулары бала кезіне тән психоздар тақырыбынан алынып тасталды және жеке тұлғаның жалпы бұзылыстары деп аталатын тақырыптарына енгізілген болатын.

Ғалым Каннер аутистік спектр ауытқуларының классикалық формаларынан басқа негізгі синдромға ұқсас сипаттамаларын «спектрлік бұзылулар» деп көрсетті, бірақ та критерийлердің толық жиынтығынсыз олар «Аутистік спектр ауытқулары» деп аталады (АСА).

Әлеуметтік өзара әрекеттесудегі бұзушылықтар төмендегідей болып табылады:

1) әлеуметтік өзара әрекеттесу үшін көзге, мимикаға, дене қимылдарына және дене қимылдарын дұрыс қолдана алмау;

2) эмоциялар немесе ортақ іс-әрекеттердің өзара алмасуын қолдана отырып, құрдастарымен қарым-қатынасты дамыту мүмкін еместігі;

3) мазасыздық кезеңінде және тыныштықта, стресстің немесе қайғы-қасіреттің белгілері бар басқа адамдарға жанашырлықпен қарау үшін басқа адамдардың қолдауын сирек іздейді немесе мүлдем пайдаланбайды;

4) қуанышпен, қызығушылықпен немесе жетістіктермен басқа адамдармен алмасу үшін риясыз іздеудің болмауы;

5) басқа адамдардың эмоцияларына реакция кезінде көрінетін эмоционалды өзара әрекеттестіктің болмауы немесе әлеуметтік жағдайға сәйкес мінез-құлық модуляциясының болмауы; немесе әлеуметтік және коммуникативтік мінез-құлықтың әлсіз интеграциясы.

Қарым-қатынастағы бұзылулар төмендегі тізімнің ең болмағанда біреуін ұсынады:

1) коммуникацияның балама үлгісі ретінде ымдау немесе мимика арқылы әрекет жасаумен қатар, ауызекі сөйлеудің дамуының тежелуі немесе толық жетілмеуі (көбінесе коммуникативті байланыс болмай қалады);

2) әр түрлі қиялдың болмауы және ойын әрекетінің болмауы;

3) сөйлесуді бастауға немесе жүргізуге қатысты қабілетсіздігі;

4) сөйлеу тілінің стереотиптілігі немесе қайталануы, сөздерді немесе сөйлемдерді сөзбе-сөз қолдану.

Шектеулі, қайталанатын немесе стереотипті мінез-құлық, қызығушылық немесе іс-әрекет, төменде көрсетілген тәртеудің біреуін ұсынады:

1) қажеттіліктердің стереотиптік және шектеулі түрлері бойынша белсенді жұмыс;

2) нақты функционалды емес әрекеттер мен рәсімдерді әрекеттерді білдіретін міндетті қолдау;

3) стереотиптік және қайталанатын механикалық қозғалыстар;

4) объектілердің бөліктерімен немесе ойын материалдарының функционалды емес элементтерімен жасалған әрекеттер.

Шығу көздері тұрғысынан қазіргі заманғы халықаралық АХЖ-10 жүйесі ерте жастағы балалар аутизмінің негізіндегі биологиялық бұзылыстардың маңыздылығын атап көрсетеді.

Биологиялық жетіспеушілік аутистік спектр ауытқулары бар баланың дамуында ерекше патологиялық жағдай туғызады. Оның туылған күнінен бастап екі патогендік фактордың типтік үйлесімі көрінеді:

- қоршаған ортамен белсенді әрекеттесу қабілетінің бұзылуы;
- әлеммен байланыста аффективті ыңғайсыздық шегін төмендету.

Бірінші фактор өзін өміршеңдіктің төмендеуі арқылы сезінеді. С.С. Мнухина, А.Е. Зеленский, Д.Н. Исаевтың «ерте жастағы аутизммен» ауыратын балалардағы белгілердің негізгі ауруы - бұл психикалық немесе «өмірлік» деңгейінің күрт төмендеуі, әлсіреуі немесе психикалық күйзеліске қабілеттіліктің болмауы.

Каннердің пікірінше, ең маңызды белгілердің бірі – бұл балалардың жағдайдың өзгеруіне қарсы наразылығы, бірақ бастапқы өте айқын, инстинктивті немесе шартсыз рефлекс реакцияларының әлсіреуі - бағдарлау, тамақтану, өзін-өзі қорғау және т.б. Бұл реакциялардың болмауы әрқашан белгілі өте айқын бағытталған, балалардың мінез-құлқын аморфты, ретсіз, ұйымдасқан және өздеріндерлік қорғансыз және дәрменсіз етеді.

Әрине, шартсыз рефлекторлық қордың бастапқы, көбінесе туа біткен жетіспеушілігі, ең маңызды дінгек аппараттар, мүмкін, ретикулярлы қалыптастыру, ми қыртысының қалыптасуына әсер етпейді. Бұл балалардағы церебральды кортекс жаман емес және оларды пассивті түрде жазып, жазып алады (яғни, лентаға түсіргендей), кездейсоқ олардың көру аймағына түседі, бірақ қоршаған орта құбылыстарына белсенді, іріктеп байланыстыру мүмкіндігін жоғалтады. Нәтижесінде нашарлаған назар, адамдарға және олардың айналасындағы заттарға қызығушылықсыз «көрінбейтін» көзқараспен қарау, мақсатсыз қозғалыстар, өзіне-өзі қызмет ету дағдыларын игеру қабілетінің ұзақ болуы және, ең бастысы, өзіне-өзі қызмет ету дағдыларын игеру қабілетсіздігі және, ең бастысы, өзіндік сана-сезімнің қалыптасуы, «мен» кешені, ол үшінші тұлға туралы өзіңіздің әңгімеңізге әсер етеді [3].

Екінші фактор (әлеммен байланыс кезінде ыңғайсыздық шегін төмендету) қарапайым дыбысқа, жарыққа, түске немесе жанасуға жиі байқалатын ауырсыну реакциясы ретінде ғана емес (бұл реакция әсіресе нәресте кезіндегі тән), сонымен қатар басқа адаммен байланыста болған кезде сезімталдықтың, осалдықтың жоғарылауы ретінде көрінеді.

Аутист баланың көзімен қарым-қатынас өте аз уақыт аралығында мүмкін болатындығы атап өтілді. Жақын адамдармен ұзақ қарым-қатынас жасау ыңғайсыздық тудырады. Жалпы, мұндай бала әдетте әлеммен қарым-қатынаста төзімділіктің төмендігімен, қоршаған ортамен жағымды байланыста болса да, тез және азапты қанықтылықпен сипатталады. Бұл балалардың көпшілігі әлсіздіктің жоғарылауымен ғана емес, сонымен бірге сипатталатындығын ескеру керек, жағымсыз әсерлерге ұзақ уақыт бойына бейімделу, байланыстарда қатаң теріс таңдамалықты қалыптастыру, қорқыныш, тыйым салу, шектеулердің барлық жүйесін жасау [4].

Осы екі фактор да бір бағытта әрекет етеді, қоршаған ортамен белсенді әрекеттесудің дамуына жол бермейді және өзін-өзі қорғауды жақсартудың алғышарттарын жасайды.

Айта кету керек, аутизм дамиды, өйткені тіпті жақын адамдармен қарым-қатынас баланың белсенділігін талап ететіндігімен байланысты. Ол бұл талапты басым дамыған даму себептерінен пайда болатын аффективті-еріктік бұзылыстың салдарынан орындай алмайды. Осылайша, аутизмдегі ақаулық құрылымындағы негізгі ақаулық - мотор сферасының аффективті компонентінің бұзылуы, екінші жағынан ақау - аутизм сыртқы ортаның жарақаттану әсерінен қорғауға бағытталған компенсаторлық механизм ретінде болады, ал үшінші дәрежелі ақаулық өзін-өзі жетілдірмеуден туындайтын невротикалық стратификация болып табылады.

Аутизмнің клиникалық көріністерінің әртүрлілігі оны жіктеуде, жетекші симптомдар кешенін анықтауда белгілі бір қиындықтар туғызады.



Отандық және шетелдік психиатрияда балалардағы аутизм синдромдарының әртүрлі формалары сипатталған, бірақта әзірге ерте жастағы балалар аутизмін жіктеуге бірыңғай көзқарас жоқ.

Дәрігерлер аутизм спектрінің бұзылуының келесі жалпы түрлерін ажыратады: балалар аутизмі (F84.0), атиптік аутизм (F84.1), Аспергер синдромы (F84.5), Ретт синдромы (F84.2).

Балалық аутизм (F84.0) көрсетілген үш негізгі бұзушылықтың: әлеуметтік өзара әрекеттестіктің болмауы, өзара қарым-қатынастың болмауы (вербальды және вербальды емес) және қиялдың дамымауы, бұл мінез-құлықтың шектеулі шеңберінде ғана көрінеді.

Өмірдің күрт әлсіреуімен немесе қоршаған ортамен байланыстың толық болмауымен, айқын қызығушылықтар мен барабар эмоционалды реакциялармен, мақсатты іс-әрекеттермен және тәуелсіз психикалық күйзеліспен сипатталатын өмір жолдары жатады.

Олардың таза, дамыған сөйлеуі мен бай лексикасы бар, бірақ сөйлеу тікелей әлеуметтік мақсатқа және ақпараттық рөлге ие емес, эхолалия элементтерімен толықтырылған, табандылық. Жеке-жеке қозғалыстар көбінесе оңай және епті болады, бірақ қозғалыс пен моториканың формулалары өте аз, сондықтан бұл балалар әдетте дәрменсіз, ұзақ уақыт киінуді үйренбейді, техникалық қызмет көрсетуді қажет етеді. Айта кету керек, олар жиі өз-өзімен сөйлеседі, себепсіз жиі күліп, жайбарақат күледі, өзін ішкі әлемге еніп кеткендей сезінеді.

Атиптік аутизм (F84.1) ерте балалық аутизмнен айырмашылығы, үш жастан асқан немесе ерте жастағы балалар аутизмінің диагностикалық өлшемдеріне сәйкес келмейтін жалпы даму бұзылысы туралы айтылады. Осы аурумен ауыратын балаларда ерте жастағы аутизмнің толық клиникалық көрінісі бар немесе ерте жастағы аутизмге тән ауытқулар бар, бірақ үш аймақты да қамтымайды, бұл мұндай диагнозды қоюдың қажетті шарты болып табылады.

Жағдайлардың көпшілігі ерте жастағы аутизмнің егжей-тегжейлі клиникалық көрінісімен біріктірілген (Каннер синдромы), ал интеллектуалдық ақау клиникалық көріністе басымдық көрсетпейді.

Атиптік аутизммен байланысты жағдайдың бәрі басқаша: аутистикалық белгілер интеллектуалды дамумен үйлеседі. Ата-аналарға «ақыл-ойы кем» деген диагнозбен емес, баласының ақыл-ойы кем болса да, аутизм диагнозы қойылғанын қабылдау оңайырақ болып келеді.

Австриялық психиатр Г. Аспергер сипаттаған Аспергер синдромы (F84.5) яғни оны «аутисттік психопатия» – деп те атайды. Аспергердің ойынша, ол сипаттаған балалардағы «тұлғаның өзегі» сақталған. Аспергер синдромында дамудың анағұрлым қолайлы болжамы – сандық өзгеріске ұшырайтын салыстырмалы түрде ерте тіркелген тұрақты белгілері бар тұлғаның ауытқуы, ал ерте балалық шақтағы аутизм үлкен өзгергіштікпен және сапалы өзгерістерге бейімділікпен сипатталады.

Ретт синдромы (F84.2) АСА-ның барлық санаттарынан кемінде екі жыл қалыпты дамудың болуымен ерекшеленеді. Қалыпты дамудан кейін қолдың мақсатты қозғалыстарының жоғалуы, жиырылу және әртүрлі неврологиялық белгілер, көбінесе эпилептикалық ұстамалар пайда болады. Уақыт өте келе деңгейге жетуге тырысады.

Педагогтер мен психологтердің практикасы үшін білім беру бағытын таңдау, аутизм О.С. Никольскаяның жіктелуі анағұрлым сәйкес келеді [5, 6].

Автор аутист балалардың төрт негізгі тобын анықтайды, бұл балалардың мінез-құлқының әртүрлі типтері бар. Опциялардың әрқайсысы екіншісінен аутизмнің ауырлығы мен сипаты, баланың мүгедектік дәрежесі және оның әлеуметтену мүмкіндіктері бойынша ерекшеленеді. Осы төрт топты бөлуге мүмкіндік береді

АСА бар балаларға білім беруді ұйымдастыруға дифференциалды түрде қарау керек. Мүмкіндігі шектеулілерге арналған федералды білім беру стандартының

тұжырымдамасының жобасы мүгедек балалардың басқа санаттарымен салыстырғанда осы топтардағы балалардың егжей-тегжейлі сипаттамасын ұсынады, өйткені білім беру үдерісіне қатысатын адамдардың көпшілігі үшін АСА әлі де жақсы түсіндірілмейді [7].

Бірінші топтағы балалар ең тереңі деп сипатталады. Олар көрмейді немесе естімейді, тіпті физикалық қолайсыздыққа нақты жауап бермеуі мүмкін. Дегенмен, аздап назар аударып, көбінесе перифериялық көру қабілетін қолдана отырып, олар өздерін сирек зақымдайды және кеңістіктік ортаға жақсы бейімделеді. Тыңдамай және ешқандай назар аудармай, олардың мінез-құлқында бұл балалар не болып жатқанын күтпеген түсінуді көрсете алады, туыстары мұндай баладан бірдене жасыру немесе жасыру қиын екенін айтады.

Олардың мінез-құлқы – өрістей түседі. Айта кету керек, типтік өрісі баланың «органикалық» мінез-құлқынан түбегейлі ерекшеленеді. Соңғысынан айырмашылығы, аутист бала бәріне жете бермейді, қол жеткізбейді де.

Демек, оның нысандармен белсенді әрекет ету қабілетінің жетіспеушілігі қол-көз координациясының қалыптасуының бұзылуымен көрінеді. Бұл балаларға қысқаша қызығушылық танытуы мүмкін, бірақ ең аз дамыған әрекеттестікке тарту өте қиын. Мұндай баланы өз бетімен шоғырландырудың белсенді әрекетімен ол қарсы тұра алады, бірақ мәжбүрлеу тоқтатылған кезде ол тынышталады. Осындай жағдайларда негативизм белсенді түрде көрінбейді, балалар қорғанбайды, бірақта олар жағымсыз араласудан аулақ болады. Мақсатты зейін қою қабілетінің бұзылуы байқалғанда, бұл балалар өзін-өзі ұстау дағдыларын, сондай-ақ қарым-қатынас дағдыларын игереді.

Негізінен олардың көбісі өзгелерді қызықтырған сөзді немесе сөз тіркесін қайталап, кейде жауап беріп, не болып жатқанына түсініктеме беретіні белгілі. Бұл сөздер, дегенмен, байланысқа қызмет етпейді және белсенді пайдалануға бекітілмеген, олар тікелей рефлексия арқылы, көрген немесе естігендерін қайталайды. Олардың түрлендірілген сөз туралы түсінігі күмән тудырады. Сонымен, балалар айқын емес шатасуды, қарапайым және тікелей бағытталған нұсқауды түсінбестігін көрсете алады және сонымен бірге кейде оларға бағытталмаған және басқалардың сөйлесуінен көрінбейтін сөйлеу ақпараттарының барабар қабылдауын көрсете алады.

Карточкаларды қолдана отырып, коммуникация дағдыларын игеру кезінде суреттер, сөздер, кейбір жағдайларда компьютерлік пернетақтаны пайдаланып жазбаша сөйлеу (мұндай жағдайлар бірнеше рет тіркеледі), балалар басқалардың күткеніне қарағанда не болып жатқанын толық көрсетеді. Бұл балалар сенсоримотордың мәселелерін шешуде, кірістірілген тақталармен, формалар қораптарымен, сонымен бірге олармен мақсатты түрде айналыспай, өздерін көрсете алады, бірақ жүре, бір қимылмен толықтыра алады, дизайнды дұрыс толтыра алады, тұрмыстық техникамен, телефондармен, үй компьютерлерімен әрекеттенуінен көрінеді.

Осы топтағы балалардағы аутизм мүмкіндігінше терең, дамудың нашар болжамдары бар және үнемі күтімді қажет етеді. Осыған байланысты авторлар сыртқы ортадан алшақтықты жетекші патопсихологиялық синдром деп бөледі.

Демек, терең аутист балалар туралы айтсақ та, олар адамды қоршаған ортадан бөлмейді және жақын адамдармен қарым-қатынас пен сүйіспеншілікке мұқтаж емес деп айтуға болмайды. Олар достары мен дұшпандарын ажыратады, мұны кеңістіктік қашықтықтың өзгеруі мен сезілудің мүмкіндігінен де көруге болады.

Ересектермен бірге бұл балалар қол жетімді максималды таңдауды көрсетеді: олар қолдарымен алып, қажетті заттарды апарып, оған ересек адамның қолын қоя алады. Сіз мұндай балалармен эмоционалды байланыс орната аласыз, оларды біртіндеп ересектермен өзара әрекеттесуге, құрдастарымен байланысқа түсуге, қарым-қатынас пен әлеуметтік дағдыларды дамытуға қатыстыра аласыз.

Екінші топқа аутистикалық дизонтогенездің келесі ең ауыр кезеңіндегі балалар кіреді. Біріншісімен салыстырғанда, бұл балалар қоршаған ортамен қарым-қатынасты



дамытуда айтарлықтай белсенді. Бірінші топтың енжар баласынан айырмашылығы, олар өздерін толықтырады. Әдеттегі өмір формалары, дегенмен олар өте шектеулі, ал бала өзінің өзгермейтіндігін қорғауға тырысады.

Бұл балалар жаңа нәрсенің бәріне күдікпен қарайды, айқын сенсорлық ыңғайсыздықты, есенгіреу сезімін көрсетуі мүмкін, тосын жағдайлардан қорқуы мүмкін, олар қорқынышты оңай шешеді және сәйкесінше, қорқынышты жинақтай алады. Белгісіздік, тәртіптегі күтпеген сәтсіздік баланы теріске шығарып, мінез-құлықтың бұзылуын тудыруы мүмкін, ол белсенді негативтілікте, жалпыланған агрессияда және өзін-өзі агрессияда көрсете алады.

Жетекші патологиялық АСА бар балалардың осы тобындағы синдром - бұл қоршаған ортаны қабылдамау.

Кәдімгі, алдын-ала болжанған жағдайларда бұл балалар тыныш, бақытты және қарым-қатынасқа ашық бола алады. Бұл шеңберде олар әлеуметтік және күнделікті дағдыларды оңай игереді және оларды таныс жағдайларда қолданады. Қолданыстағы моторикада мұндай бала тіпті шеберлікті де көрсете алады: тамаша каллиграфиялық қолжазба, сурет салу шеберлігі, ою-өрнек т.б.

Қолданыстағы дағдылар өте мықты, бірақ олар олар қалыптасқан нақты өмірлік жағдайлармен өте тығыз байланысты және жаңа жағдайларға көшу қиын. Сөйлеу штамптарға тән, баланың талаптары сөздермен және фразалармен инфинитивті, екінші немесе үшінші тұлғаларда, эхолалия негізінде дамиды (сөздердің қайталануы)

Сөйлеу стереотип аясында дамиды, тікелей қарым-қатынасқа (сүйіктісіне жүгінуге) бағытталған емес, сонымен бірге белгілі бір жағдайға байланысты.

Алайда, бұл балалар моторикалық және сөйлеу стереотиптік әрекеттеріне (ерекше, функционалды емес қозғалыстар, қайталанатын сөздер, сөйлемдер, іс-әрекеттер - жыртылған қағаздар, кітапқа жазылу сияқты) қызығушылық тудырады, олар бала үшін жағымсыз жағдайларды күшейте алады: қауіптер, оның қорқыныш объектісінің пайда болуы немесе болып жатқан оқиғалардың әдеттегі тәртібін бұзу. Бұл қарапайым стереотиптік әрекеттер болуы мүмкін, немесе сурет салу, ән айту, реттік санау немесе әлдеқайда күрделі математикалық операция сияқты өте күрделі болуы мүмкін және сол әрекетті стереотип түрінде қайталау. Баланың бұл стереотиптік әрекеттері оның ішкі жағдайын тұрақтандыруы және сыртқы жағынан жарақаттанудан қорғау үшін маңызды. Айта кету керек, сәтті түзету жұмыстарымен осындай авто-ынталандыру қажет етеді.

Бұндай баланың тәжірибеде жүзеге асырылмайтын мүмкіндіктері табылуы мүмкін: ерекше есте сақтау қабілеті, музыкалық есту, математикалық есептеулердегі дарындылық, тілдік қабілеттер. Тәрбиелі оқыту аясында бұл балалардың кейбіреулері бағдарламаны тек арнайы ғана емес, сонымен қатар жаппай мектепте де «өтуі» мүмкін, бірақ мәселе мынада: бұл білімді арнайы жұмыссыз механикалық түрде алады, бала жауап берген стереотиптік тұжырымдар жиынтығына сәйкес келеді. Бұл механикалық алынған білімді бала нақты өмірде қолдана алмайды. Бұл балалардың проблемасы қоршаған орта, олардың тар өмірдің қалыптасқан стереотипіндегі әлемнің шектеулі бейнесі туралы идеялардың үзіндісі болып табылады.

Осы топтағы бала өзінің жақын адамдарына өте жақын, сондықтан оны балалар мекемесімен таныстыру қиын болуы мүмкін. Осыған қарамастан, бұл балалар, әдетте, мектепке барғысы келеді, басқа балаларға қызығушылық танытады және олардың балалар құрамына енуі олардың мінез-құлқындағы икемділікті, қоршаған ортадағы тұрақтылықты сақтау үшін қатал көзқарастарға еліктеп, жұмсарту қабілетін дамыту үшін қажет.

Әлеуметтік дамудың барлық проблемаларымен, өзгеретін жағдайларға бейімделудегі қиындықтармен, мұндай бала ерекше қолдаумен көп жағдайда балалар мекемесінде оқи алады. Клиникалық жіктеуіш бойынша бірінші және екінші топтағы балалар Л. Каннер суреттеген балалар аутизмінің қарапайым түрлерінің қатарына жатады.

Үшінші топтағы балалар әлеммен одан да белсенді қарым-қатынас құруға қабілетті, олар жетістікке, жетістікке ұмтылады және олардың мінез-құлқын мақсатты деп атауға болады. Бірінші және екінші топтағы балалардан айырмашылығы, оларда аффективті қорғанудың анағұрлым күрделі түрлері бар, олар патологиялық жетектердің қалыптасуында, компенсаторлық қиялдарда көрінеді. Бұл топтағы балалар сөйлеу дамуының жоғары деңгейіне ие. Олардың ішіндегі жетекші патопсихологиялық синдром аффективті патологияға қарсы тұру үшін алмастыру болып табылады. Мәселе мынада, олар әрекет ету үшін оларға сәттіліктің толық кепілдігі қажет, олар тәуекел мен белгісіздік тәжірибесін көтере алмайды. Егер әдетте баланың өзін-өзі бағалауы бастапқы зерттеу қызметінде, сәтсіздіктердің нақты тәжірибесінде икемді түрде қалыптасса, онда бұл бала үшін оның жетістіктерін тұрақты растау өте маңызды. Ол зерттеуге, жағдайларға икемді сұхбаттасуға шамасы жетпейді және өзі шеше алатын міндеттерді ғана қабылдайды.

Бұл балалардың стереотипі тұрақты емес ортаны сақтауға деген ұмтылыста көбірек көрінеді, бірақ өзіндік іс-қимыл бағдарламасының өзгермейтіндігі, іс-қимыл бағдарламасын жол бойымен өзгерту қажеттілігі мұндай балада аффективті бұзылуды тудыруы мүмкін. Оларға жақын адамдар көбінесе мұндай баланың өзін-өзі талап етуді қалайтындығына байланысты оны әлеуетті көшбасшы ретінде бағалайды. Бұл қате пікір, өйткені диалог жүргізуге, келіссөздерге, ымыраға келуге және ынтымақтастық орната алмау баланың ересек адаммен қарым-қатынасын бұзып қана қоймайды, сонымен қатар оның балалар компаниясына кіруіне ықпал етпейді.

Жағдайлармен жанды диалог құрудың үлкен қиындықтарын ескере отырып, балалар егжей-тегжейлі монолог жасай алады. Олардың сөйлеуі грамматикалық жағынан дұрыс, егжей-тегжейлі, жақсы жеткізілген, бірақ оларды тым дұрыс және ересек деп бағалауға болады («фонографиялық»). Тәуелсіз блоктарсыз қолданылған көптеген блоктардың пайда болуын бақылауға болады. Күрделі зияткерлік монологтар мүмкін болған кезде, мұндай балаларға қарапайым әңгіме жүргізу қиынға соғады.

Мұндай балалардың интеллектуалды дамуы көбінесе керемет әсер қалдырады. Олар абстрактілі білімге ерте қызығушылық танытып, астрономия, ботаника, электротехника, шежіре туралы энциклопедиялық ақпараттарды жинақтап, «жүретін энциклопедиялар» сияқты әсер қалдыруы мүмкін. Балаларға ақпараттың бірізділікпен берілуі, оны жүйелеу өте ұнайды, бірақ бұл қызығушылықтар мен ақыл-ой әрекеттері де стереотип болып табылады және олар үшін өзіндік аутостимуляцияға айналады.

Міне, интеллектуалды және сөйлеуді дамытуда айтарлықтай жетістіктерге қол жеткізе отырып, бұл балалар моториканы дамытуда әлдеқайда сәтті емес, дөрекі, өте ыңғайсыз, өзін-өзі күту қабілеттерімен ауырады. Бұл балалар анағұрлым вербалды, ауызша жалпылау қабілеттілігін көрсетеді, бірақ қарым-қатынаста тым аңқау емес және қарапайым. Әлеуметтік дағдыларды дамыту, түсіну және болып жатқан оқиғалардың мазмұны мен мазмұнын есепке алу бұзылған. Қарым-қатынас қажеттілігінің қауіпсіздігімен, достар тапқысы келетіндіктен, олар басқа адамды нашар түсінеді. Мінезі - мұндай баланың қауіпті, жағымсыз, асоциальды әсерлерге деген қызығушылығының артуы.

«Қорқынышты» тақырыптардағы стереотиптік қиялдар оның өзін-өзі ынталандыруының ерекше формасына айналады. Бұл қиялдарда бала өзін қорқытатын қауіпті әсерлерді толықтай басқарады, сондықтан ол осы әсерді қайта-қайта шығарады.

Ерте жаста мұндай баланы тежелген деп бағалауға болады, бірақ содан кейін икемді өзара әрекеттесуді құру, еркін шоғырлану, жеке артық бағаланған стереотиптік мүдделерді сіңіру проблемалары анықталады. Барлық осы қиындықтарға қарамастан, мұндай балалардың, кем дегенде, сыртқы топтардың әлеуметтік бейімделуі алдыңғы екі топтың жағдайларына қарағанда әлдеқайда сәтті.

Әдетте, бұл балалар бұқаралық мектептің бағдарламасына сәйкес сыныпта оқиды немесе жеке-жеке үздік бағаларды алады, бірақ оларға сонымен бірге диалогтық



қатынастарда тәжірибе жинауға, қызығушылық шеңберін кеңейтуге және қоршаған ортаны түсінуге мүмкіндік беретін үнемі ерекше қолдау қажет етеді.

Төртінші топтың балалары аутистикалық кедергіден гөрі аффективті және сенсорлық салаларда патологияны аз сезінеді. Негізгі патопсихологиялық синдром - бұл басқалармен әрекеттескенде осалдықтың жоғарылауы. Төртінші топтағы балалар аутизмі бұдан былай қорғаныс құралы ретінде жұмыс істемейді, бірақ қарым-қатынастағы қиындықтар – осалдық, байланыстардағы кедергі және диалог пен ерікті өзара әрекеттесуді ұйымдастыру проблемалары. Балалар да алаңдаушылық тудырады, олар сенсорлық ыңғайсыздықтың біршама пайда болуымен сипатталады, олар әдеттегі оқиғалардың барысы бұзылған кезде қорқуға, сәтсіздік пен кедергі болған кезде араласуға дайын болады.

Олардың айырмашылығы, олар басқаларға қарағанда жақын адамдардан, әсіресе аналардың көмегіне жүгінеді, олар эмоционалды эмоцияларға тәуелді, үнемі қолдау мен қолдауға мұқтаж. Жақын адамдарының қолдауына ие болу үшін олар өздеріне тәуелді болады, олар өздерін дұрыс ұстайды, бекітілген мінез-құлықтың дамыған және бекітілген түрлерінен бас тартуға қорқады.

Бұл кез-келген аутист балаға тән олардың қаттылығы мен стереотиптілігін көрсетеді. Мұндай баланың шектеулілігі оның әлеммен қарым-қатынасын тек жанама түрде, ересек адам арқылы орнатуға ұмтылуында көрінеді. Оның көмегімен ол қоршаған ортамен сенсорлық байланыстарын басқарып, тұрақсыз жағдайда тұрақтылыққа ие болғысы келеді.

Жүргізілген және қатайған мінез-құлық ережелерінен тыс, балалар өздерін нашар сезінеді, тез ессіздікке ұшырайды және импульсивті болады. Бұл жағдайда баланың бұзылған байланыстарға, ересек адамға теріс баға беруіне әсіресе сезімтал екендігі түсінікті. Соған қарамастан, барлық аутист балалар арасында басқа адамға тәуелді болғанымен, төртінші топтың балалары жағдайларды (тиімді және ауызша) диалогқа баруға тырысады, бірақ олар оны ұйымдастыруда үлкен қиындықтарға тап болады. Мұндай балалардың психикалық дамуы біршама артта қалады. Олар үлкен және ұсақ моториканың ыңғайсыздығымен, келісілмеген қозғалыстармен, өзіне-өзі қызмет көрсету дағдыларын игерудегі қиындықтармен сипатталады; сөйлеудің қалыптасуының кешеуілдеуі, оның бұлдырлығы, ажыратылуы, белсенді лексиканың жоқтығы, кеш пайда болған грамматикалық сөйлем; баяулау, зияткерлік белсенділіктің біркелкі еместігі, нашар ойын мен қиялдың шектеулілігі. Үшінші топтың балаларынан айырмашылығы, мұндағы жетістіктер бейвербалды емес аймақта, мүмкін, дизайнда айқын көрінеді.

Үшінші топтың «керемет», зияткерлік қабілетті балаларымен салыстырғанда олар алдымен жағымсыз әсер қалдырады: олар шашыраңқы, шатасқан, ақыл-ойы шектеулі болып көрінеді. Ақыл-ойдың педагогикалық сараптамасы көбінесе ақыл-ойдың дамуы мен ақыл-ойдың дамуы арасындағы шекаралық жағдайды анықтайды. Алынған мәліметтерді бағалай отырып, үшінші топ балаларымен салыстырғанда төртінші топтағы балалардың кемшілігі бар екенін ескеру қажет: олар дайын стереотиптерді аз дәрежеде қолданады - олар өздігінен сөйлеуге және сөйлеуге тырысады, қоршаған ортамен ауызша және тиімді диалог құруға тырысады. Дәл осы прогрессивті әрекеттерде қарым-қатынас жасау, еліктеу, үйрену және олар өздерінің ыңғайсыздықтарын көрсетеді.

Олардың қиындықтары өте үлкен, олар қатты шаршайды және ерікті өзара әрекеттесуден шаршайды, ал шаршау жағдайында оларда моториканың стереотиптері пайда болуы мүмкін. Дұрыс жауап беруге деген ықылас олардың өздігінен ойлана білуге, бастамашылдық танытуға жол бермейді. Бұл балалар сондай-ақ ұнамсыз, ыңғайсыз, әлеуметтік дағдыларға икемсіз, әлемнің суреттелген бөлігінде және болып жатқан оқиғалардың мазмұны мен мәнін түсіну қиын.

Алайда, барабар түзету тәсілімен дамудың ең үлкен динамикасын ұсынатын және психикалық даму мен әлеуметтік бейімделудің жақсы болжамын жасайтын адамдар.

Клиникалық жіктеумен салыстырғанда бұл балаларды аутизмі жоғары балалар деп бағалауға болады [8].

Қорыта келгенде, аутистік спектр ауытқулары бар балалардың санаты олардың көріністерінде, аутизм көріністерінің ауырлығында, жетекші патопсихологиялық синдроммен жүретін зияткерлік және сөйлеу бұзылыстарының алуан түрлілігімен ерекшеленеді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 <https://ru.wikipedia.org/wiki/Аутизм>
- 2 Веденина М.Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации // Дефектология. – 1997. – № 2. – Б. 31–39.
- 3 Веденина М.Ю., Окунева О.Н. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации // Дефектология. – 1997. – № 3. – б. 15–21.
- 4 Гилберт К., Питерс Т. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие. – Мәскеу: Владос, 2005. – 144 б.
- 5 Екжанова Е.А., Резникова Е.В. Основы интегрированного обучения. – Мәскеу: Дрофа, 2008. – 286 б.
- 6 Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. – СПб., 2007. – 288 б.
- 7 Костин И.А. Поведенческий подход к коррекции детского аутизма: основные понятия // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 1. – Б. 54–60.
- 8 Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма: начальные проявления. – Мәскеу: 1991. – 96 б.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются психолого-педагогические особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Авторы проводят комплексный анализ развития детей с расстройствами аутистического спектра.

RESUME

The article deals with the psychological and pedagogical features of children with autism spectrum disorders. The authors conduct a comprehensive analysis of the development of children with autism spectrum disorders.



Г.Т. Бегманова

Костанайский государственный университет
им. А. Байтурсынова,
магистрант

А.З. Муслимова

Костанайский государственный университет
им. А. Байтурсынова,
канд. пед. наук, доцент

Г.А. Бабулова

Костанайский государственный университет
им. А. Байтурсынова,
преподаватель

Методика преподавания информатики

Аннотация

Создание и развитие информационного общества (ИО) предполагает широкое применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании, что определяется рядом факторов.

Во-первых, внедрение ИКТ в образование существенным образом ускоряет передачу знаний и накопленного технологического и социального опыта человечества не только от поколения к поколению, но и от одного человека к другому.

Во-вторых, современные ИКТ, повышая качество обучения и образования, позволяют человеку успешнее и быстрее адаптироваться к окружающей среде и происходящим социальным изменениям. Это дает каждому человеку возможность получать необходимые знания, как сегодня, так и в будущем постиндустриальном обществе.

В-третьих, активное и эффективное внедрение этих технологий в образование является важным фактором создания системы образования, отвечающей требованиям ИО и процессу реформирования традиционной системы образования в свете требований современного индустриального общества.

Ключевые слова: программа, информатика, ЭВМ, алгоритм, компьютерная технология, компьютерная грамотность, принцип цикличности, информационная культура, теоретическая информатика, средства информатизации.

Образовательная и развивающая цели обучения информатике в школе:

– дать каждому школьнику начальные фундаментальные знания основ науки информатики, включая представления о процессах преобразования, передачи и использования информации, и на этой основе раскрыть учащимся значение информационных процессов в формировании современной научной картины мира, а также роль информационной технологии и вычислительной техники в развитии современного общества;

– развитие учащихся, развитие их мышления и творческих способностей.

Практическая цель школьного курса информатики:

- внести вклад в трудовую и технологическую подготовку учащихся, то есть вооружить их теми знаниями, умениями и навыками, которые могли бы обеспечить подготовку к трудовой деятельности после окончания школы;
- научить использовать информационные технологии (ИТ);
- создать условия профориентации;
- грамотно использовать компьютерные технологии (КТ) в быту и повседневной жизни.

Воспитательная цель школьного курса информатики:

- формирование мировоззрения учащихся;
- формирование культуры умственного труда: умение планировать свою работу, рационально ее выполнять, критически соотносить начальный план с результатом.

Цель первой версии школьного предмета Основы информатики и вычислительной техники (ОИВТ) – формирование алгоритмической культуры учащихся.

Компоненты алгоритмической культуры.

1. Понятие алгоритма и его свойства.
2. Понятие языка описания алгоритмов.
3. Уровень формализации описания.
4. Принцип дискретности (пошаговости) описания.
5. Принцип блочности.
6. Принцип ветвления.
7. Принцип цикличности.
8. Выполнение (обоснование) алгоритма.
9. Организация данных.

Уже в первой программе курса ОИВТ была объявлена компьютерная грамотность учащихся.

Компоненты компьютерной грамотности:

- понятие об алгоритме, его свойствах, средствах и методах описания алгоритмов, программе как форме представления алгоритма для электронно-вычислительной машины (ЭВМ); основы программирования на одном из языков программирования;
- практические навыки обращения с ЭВМ;
- принцип действия и устройство ЭВМ и её основных элементов;
- применение и роль компьютеров в производстве и других отраслях деятельности человека.

Появление понятия компьютерной грамотности (КГ) явилось результатом расширения понятия алгоритмической культуры (АК).

В настоящее время имеет смысл говорить о формировании информационной культуры (ИК) учащихся АК→КГ→ИК.

Понятие «информационная культура» (ИК) образовано путем добавления новых и некоторого расширения прежних компонентов компьютерной грамотности: применение метода математического моделирования для решения задач с помощью ЭВМ, навыки «квалифицированного использования основных типов современных информационных систем» и «понимание основных принципов, лежащих в основе функционирования этих систем» [3, 122].

Проблемой отбора содержания школьного курса информатики занимались многие российские ученые: И.Н. Антипов, А.Г. Гейн, А.П. Ершов, А.А. Кузнецов, А.Г. Кушниренко, М.П. Лапчик, В.С. Леднев. Курс информатики как общеобразовательный курс рассматривался в стандарте 1998 года в двух аспектах.

Первый аспект: системно-информационная картина мира, общие информационные закономерности строения и функционирования самоуправляемых систем.



Второй аспект: методы и средства получения, обработки, передачи, хранения и использования информации, решения задач с помощью компьютера и других средств новых информационных технологий.

Системно-информационный подход к анализу окружающего мира, изучению общих закономерностей строения и функционирования самоуправляемых систем – суть школьного курса информатики на современном этапе образования.

Содержание школьного курса информатики определяется Государственными образовательными стандартами.

В современной 11-летней школе выделяются 6 содержательных линий.

1. Информация и информационные процессы

В этой содержательной линии рассматриваются вопросы, связанные с сущностью информационных процессов, информационными основами процессов управления в системах различной природы; вопросы, охватывающие представления о передаче информации, канале передачи информации, количестве информации.

2. Представление информации

Изучаются способы представления информации вообще и в компьютере, в частности, языки представления информации.

3. Компьютер и программное обеспечение

Рассматривается устройство компьютера и периферии, принципы функционирования и организации данных в ЭВМ, основы программного управления компьютером.

4. Моделирование и формализация

Содержание этой линии определено следующим перечнем понятий: моделирование как метод познания, формализация, материальные и информационные модели, информационное моделирование, основные типы информационных моделей.

5. Алгоритмизация и программирование

Рассматриваются методы и средства формализованного описания действий исполнителя, вопросы, связанные с выбором исполнителя, анализом его свойств, возможностей и эффективности его применения для решения данной задачи, этапы решения задачи на ЭВМ, составление и отладка простейших программ.

6. Информационные технологии

Использование программного обеспечения разного типа для решения задач, формирование у школьников представления о современных информационных технологиях, основанных на использовании компьютера.

Все линии школьного курса информатики взаимосвязаны между собой. Линия моделирования, наряду с линией информации и информационных процессов является теоретической основой базового курса информатики. Изучение компьютера предполагает изучение способов представления информации, применения программного обеспечения и различных информационных технологий для решения задач по передаче и обработке информации.

В школьной информатике выделяют 4 блока:

- информационная культура;
- теоретическая информатика;
- социальная информатика;
- средства информатизации.

Каждый из блоков должен быть в той или иной степени представлен в школьном курсе информатики (ШКИ). Средствам информатизации и информационным технологиям уделяется внимания больше, чем теоретической информатике.

В ШКИ представлена социальная информатика следующими направлениями:

- проблема защиты и охраны информации, причины, проблемы;

– информационные ресурсы: использование информационных технологий и разработка новых;

– проблема коммуникабельности в обществе.

Содержание школьного курса информатики определяется в настоящее время Государственными общеобразовательными стандартами среднего образования 2012 г. Для пропедевтического (2-6 класс), основного (7-9 класс) и среднего полного общего образования (10-11 базовый и профильный уровни).

Программа курса информатики.

Одним из наиболее актуальных направлений информатизации образования является развитие содержания и методики обучения информатике, информационным и коммуникационным технологиям (ИКТ) в системе непрерывного образования в условиях информатизации и массовой коммуникации современного общества. В соответствии со структурой школьного образования вообще (начальная, основная и профильная школы) сегодня выстраивается многоуровневая структура предмета «Информатика», который рассматривается как систематический курс, непрерывно развивающий знания школьников в области информатики и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

В настоящее время информатика как учебный предмет проходит этап становления, ещё ведутся дискуссии по поводу её содержания вообще и на различных этапах изучения, в частности. Но есть ряд вопросов, необходимость включения которых в учебное планирование бесспорна.

Уже на самых ранних этапах обучения школьники должны получать представление о сущности деформационных процессов, рассматривать примеры передачи, хранения и обработки информации в деятельности человека, живой природе и технике, учиться классифицировать информацию, выделять общее и особенное, устанавливать связи, сравнивать, проводить аналогии и т.д. Это помогает учащемуся осмысленно видеть окружающий мир, более успешно в нём ориентироваться, формирует основы научного мировоззрения. Умение построить модель решаемой задачи, устанавливать отношения и выражать их в предметной, графической или буквенной форме – залог формирования не частных, а общеучебных умений. В рамках данного направления строятся логические табличные, графические модели, решаются нестандартные задачи.

Задача современной школы – обеспечить вхождение учащихся в информационное общество, научить каждого учащегося пользоваться новыми информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) (текстовые редакторы, графические редакторы, электронные таблицы, электронная почта и др.). Формирование пользовательских навыков для введения на компьютере и в учебную деятельность должно подкрепляться самостоятельной творческой работой, лично значимой для обучаемого. Это достигается за счёт информационно – предметного практикума, сущность которого состоит в наполнении задач по информатике актуальным предметным содержанием. Только в этом случае в полной мере раскрывается индивидуальность, интеллектуальный потенциал обучаемого, проявляются полученные на занятиях знания, умения и навыки, закрепляются навыки самостоятельной работы.

Проблемы преподавания информатики.

Распространённой ошибкой при обосновании целей обучения информатике является отрыв учебного предмета от общественной практики, выпячивание его уникальности.

Компьютер является не просто техническим устройством, он предполагает соответствующее программное обеспечение. Решение указанной задачи связано с преодолением трудностей, обусловленных тем, что одну часть задачи – конструирование и производство ЭВМ - выполняет инженер, а другую – педагог, который должен найти разумное дидактическое обоснование логики работы вычислительной машины и логики развертывания живой человеческой деятельности учения. В настоящее время последнее



приносится пока что в жертву логике машинной; ведь для того чтобы успешно работать с компьютером, нужно обладать алгоритмическим мышлением [2, 10.2004 г.].

Другая трудность состоит в том, что средство является лишь одним из равноправных компонентов дидактической системы наряду с другими её звеньями: целями, содержанием, формами, методами, деятельностью педагога и деятельностью учащегося. Все эти звенья взаимосвязаны, и изменение в одном из них обуславливает изменения во всех других. Как новое содержание требует новых форм его организации, так и новое средство предполагает переориентацию всех других компонентов дидактической системы. Поэтому установка в школьном классе вычислительной машины или дисплея есть не окончание компьютеризации, а её начало – начало системной перестройки всех технологий обучения.

Выделяют три основные формы, в которых может использоваться компьютер при выполнении им обучающих функций: а) машина как тренажёр; б) машина как репетитор, выполняющий определенные функции за преподавателя, причем машина может выполнять их лучше, чем человек; в) машина как устройство, моделирующее определенные предметные ситуации (имитационное моделирование). Возможности компьютера широко используются и в такой неспецифической по отношению к обучению функции, как проведение громоздких вычислений или в режиме калькулятора [7, 132].

Тренировочные системы наиболее целесообразно применять для выработки и закрепления умений и навыков. Здесь используются программы контрольно-тренировочного типа: шаг за шагом учащийся получает дозированную информацию, которая наводит на правильный ответ при последующем предъявлении задания. Такие программы можно отнести к типу, присущему традиционному программному обучению. Задача учащегося состоит в том, чтобы воспринимать команды и отвечать на них, повторять и заучивать препарированный для целей такого обучения готовый материал. При использовании в таком режиме компьютера отмечается интеллектуальная пассивность учащихся.

Нужно учитывать, что широкая практика обучения в общеобразовательной школе во многом продолжает основываться на теоретических представлениях объяснительно-иллюстративного подхода, в котором схема обучения сводится к трем основным звеньям: изложение материала, закрепление и контроль. При информационно-кибернетическом подходе, на котором и основывается компьютерная технология, суть дела принципиально не меняется. Обучение выступает как предельно индивидуализированный процесс работы школьника со знакомой информацией, представленной на экране дисплея. Очевидно, что с помощью этих теоретических схем невозможно описать такую педагогическую реальность сегодняшнего дня, как, например, проблемная лекция, проблемный урок, семинар-дискуссия, деловая игра или научно-исследовательская работа.

В большинстве случаев в школах пытаются идти по пути наименьшего сопротивления: переводят содержание учебников и многообразные их типы на язык программирования и закладывают их в машину. Но если материал был непонятным на предметном, например, химическом языке, он не станет более ясным на языке компьютера, скорее наоборот [9, 110].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 7 класс. Информатика. Методическое пособие. Н. Ермеков, С. Давиденко, С. Пилипенко. – Алматы: Жазушы, 2008.
- 2 Ефимова О. Курс компьютерной технологии с основами информатики: учебник / О. Ефимова. – М.: АСТ, 2000. – 432 с.

- 3 Информатика в школе. Приложение к журналу «Информатика и образование» (издается с 2003 года по настоящее время). – Москва.
- 4 http://www.metodist.lbz.ru/avt_masterskaya_BosovaLL.html
- 5 Материалы с портала «Сеть творческих учителей», <http://it-n.ru>
- 6 Материалы с учительского портала <http://www.uchportal.ru>
- 7 Софронова Н.В. Теория и методика обучения информатике / Софронова Н.В. – М.: Высшая школа, 2004.
- 8 7 класс. Практикум по информатике. Н. Ермеков, С. Давиденко, С. Пилипенко. – Алматы: Жазушы, 2008.
- 9 Информатика. Еженедельное приложение к газете «Первое сентября (издается с 1999 года по настоящее время). – Москва.

ТҮЙІН

Мақалада білімдік, практикалық және тәрбиелік мақсат қаралады. Қазіргі 11 жылдық мектепте 6 мазмұндық желі бөлінеді, олардың әрқайсысы жеке-жеке қаралады.

RESUME

The article considers the educational, practical and educational goals. In a modern 11-year school, 6 content lines are distinguished and each of them is considered in detail.



Ж.С. Шалабаева

Қорқыт Ата атындағы Қызылорда мемлекеттік университеті,
PhD докторанты

Г.П. Мейрбекова

Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті,
PhD, доцент м.а.

Ж. Сапарқызы

Қорқыт Ата атындағы Қызылорда мемлекеттік университеті,
PhD

Болашақ бастауыш сынып мұғалімінің оқу іс-әрекетін жаңартылған білім мазмұны негізінде ұйымдастыру

Аннотация

Мақалада болашақ бастауыш сынып мұғалімінің оқу іс-әрекетін ұйымдастыру қарастырылады. Жаңартылған білім беру жағдайында оқыту процесі оқыту нәтижелерінің қарқындылығымен, ал оқу процесі оқушылардың әр сабақта білім алудағы белсенді іс-әрекетімен ерекшеленеді. Бұл жағдайда оқушы – таным субъектісі, ал мұғалім оқушылардың танымдық іс-әрекетін ұйымдастырушы болып табылады.

Түйін сөздер: адамзат, психология, оқу іс-әрекеті, жаңартылған білім, оқу процесі, оқыту әдістері.

Қазақстан Республикасында білім берудің мемлекеттік стандартына сәйкес жаңартылған білім мазмұнына сәйкес мектептегі оқыту мен тәрбиелеу маңызы түбегейлі өзгеріп, оқушы бұрынғыдай пәндік білім, білік және дағдылардың бір жиынтығымен қарулану емес, оқушының оқу іс-әрекетін дұрыс және тиімді ұйымдастыру негізінде жеке бас тұлғасын қалыптастыруды мақсат етіп отыр [1].

Оқу іс-әрекеті жалпы адамзат баласына ең қажетті нәтижеге жету қорытындысы десек, онсыз өмір тәжірибесін бір ұрпақтан екінші ұрпаққа жеткізу мүмкін емес. Оқыту процесінде қоғам ұйымдастырған оқу іс-әрекетінің екі түрлі формасы қарастырылады. Оның біріншісінде оқыту ісінде, адамзатта жинақталған тәжірибені жеткізу, ал екіншісінде қоғамдық тәжірибені игеріп, оны оқушылардың игіліктеріне айналдырумен шұғылданады.

Іс-әрекетті психикадан, оның ғылыми зерттеу методологиясынан, психиканың пайда болуы мен эволюциясынан, тұлға ұғымының түсіндірілуі мен оның психологиялық сипатының құрылым бөліктерінен ажырата қарастыру мүмкін емес. Алайда, іс-әрекет ерекше психологиялық шындық ретінде әлдеқайда тереңірек сипаттауды қажет ететін ұғым. Бұл ғылыми категория диалектикалық материализм философиясы негізінде құрылып, алғашқы түсіндірулері Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев сынды кеңестік психологтердің есімдерімен байланысты болды. Кейіннен, іс-әрекет ұғымын өз тұрғысынан қарастыруға

барлық белгілі психологтер, көптеген әйгілі философтер мен XX ғасыр методологтері кірісті. Іс-әрекет категориясы бірқатар теоретикалық пікірталастардың пәніне айналып, «түсіндіру принципі» ретінде танылды. Ол психиканы, мінез-құлықты, тұлғаны зерттеу «бірліктерінің» бірі болып қалыптасты. Іс-әрекет аясындағы жетекші психологтердің методологиялық көзқарастарының көптүрлігіне қарамастан, бүгінгі күнгі іс-әрекет жайлы психологиялық анықтаманы аяқталған, мінсіз деп қабылдауға болмайды. Іс-әрекеттің әлдеқайда аяқты психологиялық тұжырымын толықтыра және түрлендіре отырып, ортасында А.Н. Леонтьев жасаған. Леонтьев бойынша іс-әрекет дегеніміз, белгілі қажеттіліктерге жауап беретін, мотивтерге бағынатын және адамның дүниеге деген өзіндік қатынасын іске асыратын белсенді процестер. Леонтьев адамның кез-келген белсенділігін іс-әрекет деп атаған жоқ, тек тұлға, қажеттілік, мотив, мақсат, міндеттермен психологиялық байланыстағы, мақсатқа бағытталған белсенділіктерді ғана іс-әрекет деді.

Іс-әрекеттің психологиялық құрылымы.

Іс-әрекеттің психологиялық құрылымын төмендегідей бейнелеуге болады:

Қажеттілік	Белсенділік
Мотив	Іс-әрекет
Мақсат	Әрекет
Жағдай	Амал

Сонымен, қажеттілік адамды белсенді етеді. Бұл мүмкін болар іс-әрекетке деген психологиялық даярлық күйі. Адамда белсенділіктің болуы актуалданған қажеттілікті сандық, сапалық өзгертіп, болашақ іс-әрекетті түрліше деңгейде белсенді қылады. Бұдан, қажеттілік өзінің нақтылы пәні мен мотивін табады. Ізденіс әрекеті қажеттілікті қанағаттандыратын нақты психологиялық іс-әрекетке айналады.

Тәжірибеде іс-әрекет көп мотивті, кешенді болады. Мәселен, сізде ауылға бару қажеттілігі актуалданды. Бұдан сіз жаңа жағдайларға даяр болып, қобалжу күйіне енесіз (бұл сырт көзге көрінбеуі де ықтимал). Субъективті түрде бұл шаршау, қанағаттанбаушылық түрінде көрініс береді.

С.А. Рубинштейн ойлаудың іс-әрекетпен немесе іс-әрекет ойлаумен жайдан-жай қабат жүрмейді, іс-әрекет бұл ойлаудың өмір сүруінің алғашқы нысаны екенін атап көрсетеді [2].

Әрекет – мақсатты бағындыруға бағытталған іс-әрекеттің бір бөлігі, бірлігі. Саналы аңғарылған мақсат - мақсатқа бағытталған әрекет болып табылады. Алайда, әрекет түрткісі мақсат емес, жалпы әрекет мотиві болады.

Философияда «қабілеттерді» тұлғаның белгілі бір әрекетті орындауға жағдай жасайтын жеке ерекшеліктері екендігін, олар қоғамдық тарихи іс-әрекеттердің нәтижесінде қалыптасып, әрі қарай дамып отыратынын атап көрсетеді. Ал Б.Теплов қабілеттіліктің үш белгісін көрсетіп берді:

- қабілеттілік – бір адамды екінші адамнан ажыратуға негіз болатын жеке даралық психологиялық ерекшелік;
- қабілеттілікке барлық жеке даралық ерекшеліктерді жатқызбай, тек бір немесе бірнеше іс-әрекетті орындау барысында нәтижесі табысқа жеткізетін ерекшеліктер жатады;
- қабілет адамда бар білім, іскерлік және дағдымен ғана шектелмейді, керісінше, сол білім, іскерлік, дағдыны меңгеруге қабілетті.

С.Т. Шацкий шығармашылық іс-әрекет қызығушылықтан туындап, соның негізінде белсенді іс-әрекетке деген қажеттілікті сезінуден пайда болады деп түсіндіреді [3].

Бірқатар психолог–педагог ғалымдар іс-әрекеттің мынадай құрамдас бөліктерін атап көрсетеді.

1. Мақсат – құрал – нәтиже.
2. Іс-әрекет – қимыл – нәтиже.
3. Түрткі – норма – білім – дағды – құрал.



4. Мақсат – себеп – дағды - нәтиже - іс-әрекет пен нәтиже арасындағы байланыс.

Қ. Жарықбаев «Іс-әрекет деп түрлі қажеттерді өтеуге байланысты түрлі мақсатқа жетуге бағытталған үрдісті айтамыз» [4] десе, А. Леонтьев «Бұл өзара әсер, әрекет «қажеттіліктен» келіп шығады. Сонда да болса, «қажеттілік» әрекетінің көзі, қозғаушы күші бола алмайды, тек ол әрекеттің қалай бағытталғанын, затын анықтайды» дейді.

Іс-әрекеттің жалпы теориясы тұрғысынан психологтер «оқу іс-әрекеті», «танымдылық іс-әрекеті» ұғымдарын ажыратып қарастырады. Педагог ғалым Г. Щукинаның пікірінше, «Оқу іс-әрекеті» ұғымының «оқу» ұғымына қарағанда ауқымы кеңірек, себебі ол оқушының да, оқытушының іс-әрекеттерін біріктіріп қарастырады [5].

Білім беру мазмұнын жаңарту білім берудің қазіргі заманғы үрдістерін және қазақстандық білім берудің үздік практикасын кіріктіруге бағытталған.

Бастауыш сыныпқа арналған білім беру бағдарламасы оқушыларға ХХІ ғасырдағы қарқынды дамып келе жатқан зияткерлік және техникалық ортада табысты болу үшін қажетті дағдыларды меңгертуге бағытталған. Олар оқушыларды сын тұрғысынан ойлау, бірлесіп жұмыс істеу, ақпаратты өңдеу, проблемаларды шешу сияқты анағұрлым жоғары деңгейдегі көптеген дағдыларды өз бетінше меңгеруге және зерделеуге дайындайды және ынталандырады. Осы дағдыларды жоғары дәрежеде меңгеру математика бойынша білім беру бағдарламасында проблемаларды шешу, жаратылыстану бойынша білім беру бағдарламасында бірлескен зерттеу және ғылыми зерттеу жүргізу дағдыларына баса назар аударса, дүниетану пәні аясында ойлау дағдыларын дамытуды көздейді.

Бастауыш сыныпта оқыту оқушыларды төменде аталған мүмкіндіктер есебінен дамытуды көздейді:

- ғылыми-зерттеу дағдыларын қалыптастыруға мүмкіндік ұсыну;
- кез келген қабылданатын ақпаратқа сын тұрғысынан қарап, талдай білу дағдысын белсенді дамыту;
- өзіндік рефлексия және тәуелсіз, өз бетінше ойлануға ынталандыру;
- кез келген өмірлік жағдайда немесе жұмыста кездесетін негізгі жаһандық проблемаларды түсіну және оларға сәйкес әрекет ете білуге ынталандыру.

Бастауыш сыныптарға арналған білім беру бағдарламасы оқушыларға олар үшін қызықты тақырыптарды талқылауға және топтық жұмысқа қатысуға мүмкіндік береді. Бұл – оқушыларға ішкі ынтаны қалыптастыруға көмектесетін ерекшеліктер. Кез-келген мұғалімнің алдында тұрған басты міндеттердің бірі оқығысы келмейтін оқушыны өз әлеуетін толық көрсете алатындай оқуға қызықтырып, қолдау көрсету болып табылады. Әдетте балалар мектепте жақсы оқуға тырысады, алайда уақыт өте келе, кейбіреулері оқуға деген ынтасы мен қызығушылығын жоғалтып жатады. Негізінде, оқушылар оқу қажет болғандықтан ғана емес, өз еркімен оқуға ынталанып, іштей талпынуы тиіс. Бұған оқуды мүмкіндігінше белсенді, күрделі, қызықты және маңызды ету арқылы қол жеткізуге болады. Бастауыш сынып оқушылары өздерінің жаңа білімдері мен дағдыларын іс жүзінде өз тәжірибесінде қолдануға болатынын көргенде оқуға деген ынтасы артады және шынайы өмірден алынған жағдаяттармен байланысты тапсырмаларды ұнатады. Мұғалімдер төменде аталған бірқатар маңызды мәселелерді ескерсе, оқушыларының ынтасын арттыруда тиімділікке қол жеткізеді:

- белсенді оқу арқылы оқушылардың ұсақ моторикасы мен қарым-қатынас дағдыларын жақсарту үшін сабақтарды қызықты әрі тартымды етіп құру;
- әртүрлі белсенді оқу тәсілдерін қолдана отырып, сабақтардың мазмұнын түрлендіру;
- оқушыларды жаңа оқу мен оқыту әдістерімен эксперимент жасауға тарту (бұл мұғалімдер мен оқушылар арасындағы өзара байланысты жақсартады, нәтижелі кері байланыс орнатып, жағымды оқу ортасын құруға мүмкіндік береді) [6].

Жаңартылған оқу бағдарламаларының мазмұндық ерекшеліктері:

- пән мазмұнын жобалаудың спиральділік ұстанымы, яғни білім мен біліктерді арттыруда оқу материалын тігінен, сондай-ақ көлденеңінен біртіндеп кеңейту (білімді тақырыптар бойынша және сыныптар бойынша күрделендіру);
- таным заңдылығы мен пәндік амал-тәсілдердің неғұрлым маңызды түрлері бойынша ойлау дағдыларының деңгейлеріне негізделген Блум таксономиясы бойынша оқу мақсаттарының иерархиясы;
- білім беру деңгейлері және тұтас оқыту курсы бойынша педагогикалық мақсаттардың пәнішілік байланыстарын барынша ескеруге мүмкіндік беруі;
- бір білім саласы пәндері арасында, сондай-ақ пәнаралық байланысты жүзеге асыру барысында «ортақ тақырыптардың» болуы;
- бөлімдер мен ұсынылған тақырыптар мазмұнының уақыт талабына сай болуы, әлеуметтік дағдылардың қалыптасуына назар аудару;
- оқу үдерісін ұзақ мерзімді, орта мерзімді, қысқа мерзімді жоспар түрінде технологияландыру болып табылады (Ұлттық білім академиясы, 2016).

Оқу іс-әрекетін жүзеге асыру барысында оқушыларда мақсаттылық, ұйымшылдық, жауапкершілік, дербестілік, шығармашылық, ұжымшылдық, тәртіптілік, икемділік, тұрақтылық, табандылық т.б. сияқты тұлғалық қасиеттер қалыптасады. Білім алу, іскерлік пен дағдының қалыптасуы тек оқу әрекеті арқылы ғана болады деу – біржақты түсінік. Себебі ол басқа әрекеттерге де тән. Іс-әрекет – жеке адамның белсенді түрдегі жұмысының қорытындысы. Әрекет психологияда дамыта оқыту идеясымен тығыз байланысты. Себебі, ол түрлі қажеттіліктерді өтеуге байланысты белгілі бір мақсатқа жетуге бағытталған процесс. «Әрекет дұрыс болуы үшін, - дейді Әл-Фараби, - біздің оған баратын жолымыз қандай болуы керек екенін... анықтап алуға тиіспіз».

Оқыту технологияларын таңдау оқушының өзіндік іс-әрекетін ұйымдастыруына игі ықпал ететіндей мақсатта орындалады. Оқытудың әдістемелік ұстанымдары жеке тұлғаның дербес дамуына жағдай туғызуға, берілген тапсырмаларды орындауда оңтайлы шешім қабылдауға дағдыландыруға бағыт береді. Оқушының негізгі құзыреттілігін қалыптастыруды көздейтін технологияларды қолдануда ұтымды тәсілдерді пайдаланудың орнын, тиімділігін ажырата білу қажет. Оқушылардың жас және жеке ерекшеліктеріне сәйкес келетін технологияларды игеруге, енгізуге жағдай туғызу қажет. Жаңа технологияларды зерделей отырып, таңдалған әдіс-тәсілдер жиыны мұғалім мен оқушы арасындағы түсіністік қатынасқа негізделеді. Технологиялардың мүмкіндіктері [пайдаланыла отырып](#), оқушыны дербес, топтық, ұжымдық жұмыс сияқты түрлі формада ұйымдастырылған түрлі әдістер бар.

Бастауыш сыныпқа арналған білім беру бағдарламасының мақсаты оқушыларға еркін ойлануды үйрету болып табылатындықтан, мұғалімдердің немқұрайлық танытпауы аса маңызды.

Жаңартылған білім мазмұны бойынша қазіргі мектеп «білім алу жолын» білетін, ынталы, қызығушылығы жоғары, өзіне сенімді, жауапкершілігі мол, зияткерлік тұрғыдан дамыған тұлғаны қалыптастыру қағидасын ұстанады. Мұғалімдер оқушылардың бойында бұл қасиеттерді түрлі әдіс-тәсілдер арқылы қалыптастырады және дамытады. Олар:

- оқушыларды мұқият іріктелген шығармашылық және логикалық оқу тапсырмалары арқылы ынталандыру;
- оқушының өз білімін жетілдіруіне және бағалауына ынталандыратын мүмкіндіктер жасау;
- оқушылардың оқу мақсаттарына қол жеткізуі үшін тиімді әдіс-тәсілдерді ұсыну және үлгісін көрсету;
- түрлі белсенді шығармашылық, практикалық жұмыстарды қамтитын іс-әрекетті жүзеге асыру;
- ізденуді және қосымша материал пайдалануды қажет ететін тапсырмаларды ұсыну;



–оқушылардың өзара бірлесіп оқуын (сынып ішінде және сыныптар арасында) ұйымдастыру;

–жеке, жұптық, топтық және ұжымдық жұмыстарды өзара үйлесімділікпен қолдану.

Оқу іс-әрекеті қалыптасуының негізгі шарты – оқушыда, білім, ептілік және дағдыларды игеруге деген саналы сеп- түрткілердің оянуынан. Оқушы дамуына қоғамдық ықпал жасаушылар- әрдайым мұғалімдер. Адамзаттың қоғамдық тәжірибесін бала әрекет- қылығы мен іс-әрекетін бағыттауға арналған белсенді процесс - оқыту деп аталады. Ал осы процестің жеке адам қасиеттері мен сапаларын қалыптастыруға бағытталуы – тәрбие ұғымын туындатты. Оқыту мен тәрбие жұмыстарын ұйымдастыру және жүргізу – педагогика ғылымының зерттеу аймағы. Оқушының белсенділігін, қызығушылығын қалыптастырып, оның ойын дамытуға, өздігінен ізденуге бағытталады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 2017-2018 оқу жылында ҚР-дың жалпы орта білім беретін ұйымдарында оқу процесін ұйымдастырудың ерекшеліктері туралы әдістемелік хат. – Астана, 2017. – 209 б.
- 2 Казмағамбетов А.Г. Научно-педагогические основы формирования системы оценочных притязаний старшеклассников в учебном процессе. Дис. д.п.н. – Алматы, 1999. – 232 с.
- 3 Лысенкова С.Н. Методом опережающего обучения. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
- 4 Жарықбаев Қ.Б. Психология. – Алматы, 1982. – 179 б.
- 5 Щукина Г.И. Формирование познавательных интересов учащихся в процессе обучения. – Москва, 1986.
- 6 Мұғалімге арналған нұсқаулық. Назарбаев зияткерлік мектептері» ДББҰ Педагогикалық шеберлік орталығы, 2016.

РЕЗЮМЕ

В статье рассмотрена организация учебной деятельности будущего учителя начальных классов. Учебный процесс по обновленному содержанию образования характеризуется интенсивностью результатов обучения, а процесс обучения – активностью обучающихся на каждом уроке.

В этом случае ученик – субъект познания, а учитель – организатор познавательных процессов ученика.

RESUME

The article is devoted to the organization of the educational activities of a future primary school teacher. The educational process on the updated content of education is characterized by the intensity of the learning outcomes, and the learning process by the activity of students at every lesson.

In this case, the student is the subject of knowledge and the teacher is the organizer of the cognitive process of the student.

УДК 811

А.Ш. Альбекова

Казахский агротехнический
университет им. С. Сейфуллина,
канд. филол. наук, доцент

Г.Т. Омарова

Казахский агротехнический
университет им. С. Сейфуллина,
магистр

Роль преданий как одного из средств народной педагогики в современном поликультурном пространстве

Аннотация

В данной статье авторы отмечают, что в современном поликультурном пространстве большую роль играют средства народной педагогики, имеющие целостную систему обучения и воспитания с учетом специфических особенностей наций, этносов, народностей, регионов. Ключевая роль в статье отводится топонимическим преданиям, в которых объясняется происхождение тех или иных собственных географических названий. В качестве примера авторы обращаются к творчеству известного общественного деятеля, поэта и прозаика С.Сейфуллина. Его произведения представляют собой бесценную сокровищницу народной мудрости.

Ключевые слова: народная педагогика, этнопедагогика, топонимические предания, духовная культура, фольклор, традиции, обычаи, национальное самосознание.

Говоря о культуре нашей страны, Первый Президент отмечал, что «Казахстан – уникальная страна. В нашем обществе причудливо объединились и взаимодополняют, взаимоподпитывают друг друга самые разные культурные элементы. Нам следует оберегать нашу национальную культуру и традиции во всем их многообразии и величии, собирать по крупицам наше культурное достояние. Наша история учит: страна сильна только тогда, когда един народ, поэтому единство казахов является для нас ключевым вопросом» [1].

Г.Н. Волков в своей книге «Этнопедагогика» отмечает, что на сегодняшний день принцип народности, научно обоснованный великим педагогом К.Д.Ушинским, как священный принцип национального воспитания в условиях демократизации общества приобретает необычайную актуальность. И три принципиальные установки К.Д. Ушинского имеют для этнопедагогики в целом определяющее значение: 1) «...народ имеет свою особую характеристическую систему воспитания»; 2) «в душе человека черта национальности коренится глубже всех прочих»; 3) «воспитательные идеи каждого народа проникнуты национальностью более, чем что-либо другое» [2, 1].



Народная педагогика, став самостоятельной областью народной культуры, создала целостную систему обучения и воспитания с учетом специфических особенностей наций, этносов, народностей, регионов. Поэтому у каждого народа, нации, региона сложилась самобытная культура воспитания, совершенствующаяся из поколения в поколение.

Этнопедагогика объясняет народную педагогику и предлагает пути ее использования в современных условиях, собирает и исследует опыт этнических групп, основанный на многовековом, естественно развивающемся соединении народных традиций [2, 3].

Следует отметить, что казахский народ имеет богатое духовное наследие, уходящее корнями вглубь веков, от орхон-енисейских древних письменных памятников VI–VIII вв. до наших дней. Он занимает территорию от седого Каспия до Алтайских гор, от Уральского хребта до высокогорного Алатау. У казахов есть пословица: коль богата земля, то богат и народ. Где земля просторна, там жизнь привольна. Казахи всегда имели единую территорию, единый язык и единую национальную культуру.

Богат казахский фольклор: в нем сконцентрированы все оттенки и нюансы народной педагогики и народной психологии кочевников. Особенно это ярко прослеживается в таких жанрах устного народного творчества, как пословицы и поговорки, сказки, песни. Немаловажное значение отводится и такому эпическому жанру как топонимические предания.

В фольклоре как одним из видов искусства, связанного с народом, с его культурой и бытом, существует множество топонимических преданий и легенд, в которых объясняется происхождение тех или иных собственных географических названий.

Ученые выделяют разные жанровые разновидности преданий. Среди них называются предания исторические, топонимические, этногенетические, о заселении и освоении края, о кладах, этиологические, культурологические и многие другие. Приходится признать, что все известные классификации условны, так как универсального критерия предложить невозможно. Часто предания подразделяются на две группы: исторические и топонимические. Однако историческими являются все предания (уже по их жанровой сущности); следовательно, любое топонимическое предание также исторично [3].

Природа и жизнь – источники человеческой фантазии. Обычно в основе преданий лежит исторический опыт, нечто уже пережитое человеком.

В легендах и преданиях отражена и реальная жизнь народа, и взаимоотношения между людьми. Объясняя строение мира, легенды одновременно помогали человеку. Когда древние кочевники перегоняли свои стада и табуны с пастбища на пастбище, то, глядя ночью на звезды огромного степного неба, они ориентировались по ним в этом бесконечном пространстве. Каждой звезде кочевники давали свои имена: Темир Казык – Железный Кол – Полярная Звезда; Аспан Кайыгы – Небесная ладья – Большая Медведица.

Следует отметить, что в последнее время появляется много работ, посвященных изучению топонимов как одного из средств народной педагогики. «Топонимика всегда этнична – названия рек, гор, населенных пунктов говорят прежде всего о влиянии, которое оказал на эту местность тот или иной народ. По названиям можно определить, как складывались и отношения различных национальностей между собой, жили ли они мирно или враждовали. Например, Кубань с незапамятных времен была местом сосуществования самых разных этнических и религиозных групп. Разумеется, наибольший след в её топонимике оставили казаки – русские и украинцы. От названий запорожских куреней произошло и наибольшее количество названий станиц. А Армавир – от названия древней столицы Великой Армении» [4]. Автор данной статьи убежден в том, что многообразие топонимов, ведущих свое название от различных этносов, – свидетельство особой, «извечной» толерантности жителей данного края.

В развитие культуры казахского народа внесли свой вклад не только учёные, этнографы и путешественники, но и писатели. Основоположник казахской литературы С.

Сейфуллин внес огромный вклад в сокровищницу духовных ценностей нашего народа. В известной поэме «Кокшетау» он воспел живописную природу Кокшетау, связав ее с историей народа, с его борьбой за лучшее будущее. В поэме переплелись современность и старинные легенды.

Таинственные давние сказанья
Здесь обретают вещие слова.
И ветер преисполнен их звучанья,
Их шепчет неумолчная листва.
Их ведают и старики седые,
И дети с блеском радости в очах,
И стройные джигиты молодые,
И женщины, хранящие очаг.
Пуускай они не писаны пером –
Народные изустные творенья,
Их, как живую память о былом,
Веками сохраняют поколенья.

Много преданий сложено об озерах, вершинах этого края. Одно из них - предание о **скале Окжетпес**, что значит «стрела не долетит».

В 300 метрах от поляны Абылай хана к северо-востоку от северо-западного берега озера Аулиеколь расположен этот легендарный утес Окжетпес. Высота Окжетпес над уровнем моря 300 метров. Об Окжетпесе великий потомок Абылай хана, Шокан Уалиханов собрал более пятнадцати легенд и сказаний.

На основе одной из легенд о плененной Абылай ханом калмычке Сакен Сейфуллин воспел Окжетпес в своей поэме «Кокшетау». Легенда гласит: Однажды хан Абылай в бою с калмыками взял большие трофеи и у подножья Окжетпес поделил их. Осталась одна пленная девушка-калмычка. Ей было 17 лет. Красота ее только входила в рассвет. Из-за нее между джигитами разгорелся спор. Каждый хотел взять ее в жены, красавицу-калмычку. Хан Абылай разрешил ей самой выбрать себе жениха. Девушка понимала, что свободы она не получит и не хотела выходить замуж за нелюбимого. На вершине скалы она закрепила платок и сказала: – Чья стрела пронзит платок, за того я выйду замуж. Много джигитов стреляли, но ничья стрела не долетела до вершины скалы. Тогда девушка с ее вершины бросилась в озеро Аулиеколь и на месте ее гибели возник Жумбактас – камень-загадка. С тех пор скала называется Окжетпес. Действительно, если со стороны озера Аулиеколь пристально посмотреть на ухо «Слона», вы увидите стоящую во весь рост девушку, держащую в руке платок.

В этом предании показано стремление народа к личной свободе, к свободе чувств и желаний. Как говорил великий педагог Сухомлинский «Любовь – больше, чем Бог. Это – вечная красота и бессмертие человеческое. Мы превращаемся в горсть праха, а Любовь остается вечно...» [5]. Данный пример показателен в плане воспитания молодого поколения, так как необходимо посеять в их сердцах чувство собственного достоинства и чести, ведь подлинная любовь – это подлинная красота человека.

Предания как одни из средств народной педагогики играют большую роль в воспитании духовно и нравственно развитой личности, особенно теперь, когда в нашем государстве ощущается необходимость в формировании нового профессионального образования, которое должно быть ориентировано на личность обучаемого.

У каждого народа сложился самобытный нравственный уклад, своя духовная культура, имеется огромный потенциал накопленных веками традиций, обычаев, которые воспитывают и формируют мировоззрение людей. Из поколения в поколение передается этот багаж мудрости через предания, сказки, песни, загадки, пословицы и т.д. Знакомство еще с раннего возраста с этим бесценным кладом позволяет нашей молодежи глубже



понимать истоки своей культуры, приобретать ценные знания о духовном богатстве и нравственных ценностях своего народа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Назарбаев Н. Семь граней Великой степи от 21 ноября 2018 г.
- 2 Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.
- 3 Зуева Т.В., Кирдан Б.П. Русский фольклор. – М., 2002.
- 4 Шульгатый Д. Топонимика и толерантность // Новая газета Кубани. – 2008. – №72.
- 5 Сухомлинский В.А. Книга о любви. – М.: Мол. гвардия, 1983.

ТҮЙІН

Мақалада белгілі бір жеке географиялық атаулардың шығу тегі түсіндірілетін топонимикалық аңыздарға негізгі рөл беріледі. Мысал ретінде авторлар белгілі қоғам қайраткері, акын және прозашы С. Сейфуллиннің шығармашылығына жүгінеді.

RESUME

The key role in the article is given to toponymical traditions, which explain the origin of certain proper geographical names. As examples, the authors refer to the work of a famous public figure, poet and prose writer S. Seifullin.





Аннотация

Мақалада Қазақстандағы түркі жалқы есімдердің зерттелуіне қысқаша шолу жасалады. Қазақстан ономастикасының негізін қалаушы ғалымдардың нақты қандай мәселелерді зерттегені сөз болады. Қазақстан аумағындағы астионимдердің түркілік қабаты диахрондық тұрғыдан зерттеліп, өзгеру кезеңдері мен себептері көрсетіледі. Қазақ ономастикасының түркілік қабатын зерделеу және мәдени, тарихи-тілдік, географиялық, геозкологиялық сабақтастық негіздерін зерттеу арқылы ұлттық ономастикалық мұраның ғасырлар бойы жасалған рухани-тілдік құндылықтар жүйесі ретіндегі зияткерлік әлеуеті айқындалады. Қазақстандағы, басқа да елдердегі түркі халықтарының тарихи-мәдени, рухани-танымдық бірлігі мен тілдерінің сабақтастығы анықталып, топонимдердің ғасырлар бойы қалыптасып, өзгеріп, толығып отыруындағы халықтың танымдық көзқарасы зерделенеді.

Түйін сөздер: оним, еңбек, ономастика, негізін салушы.

С.Қ. Иманбердиева

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

А.Б. Шормақова

Еуразия гуманитарлық институты, пед. ғыл. канд., доцент

Қазақстандағы онимдердің түркілік қабатының зерттелуі

Қазақ топонимикасының түркілік қабатын зерделеу және мәдени, тарихи-тілдік, географиялық, геозкологиялық сабақтастық негіздерін зерттеу арқылы ұлттық топонимикалық мұраның ғасырлар бойы жасалған рухани-тілдік құндылықтар жүйесі ретіндегі зияткерлік әлеуетін айқындау болашақ ұрпақ үшін маңызды қадам. Қазақстан жеріндегі түркілік топонимдердің рухани-тілдік, геозкологиялық құндылықтар жүйесі қазіргі қазақ қоғамын қауіпсіз ететін күш пен идеологиялық тетіктердің бірі екенін анықтау – уақыт талабы.

Көне түркі кезеңнен бастап, орта ғасыр, қазіргі Қазақстан жерінде қалыптасқан топонимдер зерделеніп, жер бедері, идеология, өзгеруіне қарай тарих қойнауынан шындықты шығару арқылы қазіргі Қазақстан жер бедері ерекшелігін анықтау маңызды болып отыр. Топонимдердің ғасырлар бойы қалыптасып, өзгеріп, толығып отыруындағы халықтың танымдық көзқарасы зерделеп, қазіргі қазақ халқының топонимикалық ғалам бейнесінің тілдік ерекшеліктерін зерттеу қазіргі геосаяси жағдайда қалыптасқан мәселелердің жауабын

анықтайды. Көп жағдайларда географиялық атаулардың мәселелері ішкі мемлекеттік ұлттық мүдденің шегінен шығады да халықаралық мәнге ие болады. Адрестік және ғылыми-ақпараттық атқарымдарға қоса, географиялық атаулар егемендікті бекітудің, мемлекеттің ұлттық басымдығының құралдарының бірі, мемлекеттің жаңғыруының айнасы болып табылады.

Қазақ онимдерінің ішінде топонимикасының түркілік қабатын зерделеу және мәдени, тарихи-тілдік, географиялық, геоэкологиялық сабақтастық негіздерін зерттеу ономастиканың басқа разрядтарына қарағанда барынша қарқынды жүргізілген. Дегенмен де қазақ антропонимдері, этнонимдері де мүмкіндігінше зерттелген. Кісі есімдерінің түркілік қабатын айрықша бөліп қарастырған кешенді еңбек жоқтың қасы. Соның ішінде қазақ антропонимдерін зерттеген Т. Жанұзақовты [1], этнонимдерді зерттеген Ә. Қайдар, С. Аманжолов, А. Әбдірахманов, Т. Жанұзақов т.б. атауымызға болады [2-5]. Рутайпалардың атауларын азды-көпті зерттеген орыс ғалымдарының ішінде Н. Аристов, В.Бартольд, С.Кляшторный [6-8] т.б. еңбектерін мысалға келтіруге болады.

Ұлттық топонимикалық мұраның ғасырлар бойы жасалған рухани-тілдік құндылықтар жүйесі ретіндегі зияткерлік әлеуетін айқындау болашақ ұрпақ үшін маңызды қадам. Қазақстан жеріндегі түркілік топонимдердің рухани-тілдік, геоэкологиялық құндылықтар жүйесі қазіргі қазақ қоғамын қауіпсіз ететін күш пен идеологиялық тетіктердің бірі екенін анықтау – уақыт талабы. Осы себептерден түркі топонимдері зерттеу нысаны ретінде барынша жан-жақты қарастырылған.

Көне түркі кезеңнен бастап, орта ғасыр, қазіргі Қазақстан жерінде қалыптасқан топонимдер зерделеніп, жер бедері, идеология, өзгеруіне қарай тарих қойнауынан шындықты шығару арқылы қазіргі Қазақстан жер бедері ерекшелігін анықтау маңызды болып отыр. Топонимдердің ғасырлар бойы қалыптасып, өзгеріп, толығып отыруындағы халықтың танымдық көзқарасы зерделеп, қазіргі қазақ халқының топонимикалық ғалам бейнесінің тілдік ерекшеліктерін зерттеу қазіргі геосаяси жағдайда қалыптасқан мәселелердің жауабын анықтайды. Көп жағдайларда географиялық атаулардың мәселелері ішкі мемлекеттік ұлттық мүдденің шегінен шығады да халықаралық мәнге ие болады. Адрестік және ғылыми-ақпараттық атқарымдарға қоса, географиялық атаулар егемендікті бекітудің, мемлекеттің ұлттық басымдығының құралдарының бірі, мемлекеттің жаңғыруының айнасы болып табылады.

Ұлттық топонимияның түркілік қабатын зерттеген ғалымдардан Ғ. Қоңқашбаев, Е. Қойшыбаев, Т. Жанұзақов, Ұ. Ержанова, Б. Бияров [9-13] т.б. еңбектерін атауға болады.

Түркі онимдерін о баста жинастырып, зерттеп, осы күнге жеткізген М. Қашқари ХІ ғасырда грамматикалық сипатта жазылған «Диуани лұғат-ит-түрк» тарихи- салыстырмалы әдісті негізге алған, осы еңбегінде түрлі этнонимді атап, олардың географиялық мекенін, тіліндегі фонетикалық ерекшеліктерін көрсетеді. ХІ ғасырда өмір сүрген филолог-түркітанушы М. Қашқаридың мұрасы түркітану ғылымының бастауы, қайнар көзі саналады [14].

А. Байтұрсынұлы кісі есімдерінің екі не үш мүшелі жазылуы туралы сөз еткен, Мәселен, Ыдырыс Оразұлы не Нұрғали Сағызбайұлы Құлжан [15]. Қ. Жұбанов сакралды есімдердің қай кезең екендігінің белгісі және сөз позициясына қарай антропоним анықталушы қызметте екендігін атап көрсеткен [16].

С. Аманжолов этнонимдердің статистикасын, шығу төркінін, таралу ареалын зерттеп, мысалдар негізінде дәйектеген ірі еңбегін мұра етіп қалдырған [3].



Кесте 1 Түркі онимдерінің зерттелу мәселесі

№	Түркітанушы	Оним түрі	Зерттеу ерекшелігі
1	М.Қашқари	этноним	29 ру-тайпаның атауына фонетикалық талдау жасалып, этимологиясы ұсынылған.
2	М.Қашқари	топоним	тайпалардың таралу ареалына байланысты нұсқап, атаудың шығу төркіні анықталған.
3	А.Байтұрсынұлы	антропоним	қазақ кісі есімдеріндегі –ов; -ев; -ин қосымшалары мен екі/үш мүшелі антропонимдері сөз болған.
4	Қ.Жұбанов	антропоним	сакралды кісі есімдері (Зеңгі баба, Ұмай ана т.б.) жиі қолданысына қарай қай кезең екендігінен хабардар етсе, күрделі кісі есімдерінің синтаксистік ерекшелігі қазақ кісі есімдерін жасаудағы шеберлігі анықталған, топонимнен жасалған антропонимдерді қарастырған, мысалы, Еділбай.
5	С.Аманжолов	этноним	шығу тегі, таралу ареалы қарастырылған.
6	Ғ.Қоңқашбаев	топоним	жер-су атауларының этимологиясы зерттелген.
7	Е.Қойшыбаев	топоним	жер-су атауларының этимологиясы зерттелген.
8	А.Әбдірақманов	этноним	шығу тегі, таралу ареалы қарастырылған.
9	Т.Жанұзақов	антропоним	кісі есімдерінің құрылымы, уәжі, бейонимдену үрдісі зерттелген.
10	Т.Жанұзақов	топоним	шығу тегі, таралу ареалы, түрлері қарастырылған.
11	Т.Жанұзақов	этноним	шығу тегі, таралу ареалы қарастырылған.

XI ғасырдан бастау алған түркі топонимдерін зерттеу мәселесі қазірдің өзінде өзектілігін жоғалтқан жоқ. Мысалы, М. Қашқари көтерген онимдерді қазіргі кезде диахрондық тұрғыдан зерттеу әлі де шешімін тапқан жоқ. М. Қашқари 29 этнонимнің атын атап, түсін түстеп, олардың таралу ареалын көрсеткенде, ел тұтастығы мәселесін көздесе, қазір біз осы уақытқа дейін Қазақстан топонимдерінің диахрондық даму 3D электронды картасын жасап шықпадық, аталған этнонимдер, олардың таралу ареалына байланысты топонимдер қазіргі Қазақстан жерінде қазіргі кезде қаншалықты сақталған деген мәселе де сырт қалып отыр. Топонимдерді сол М. Қашқари кезінен (мүмкін болса, одан да әріректен) бастап осы кезге дейін қалай өзгергенін көрсететін болсақ, еліміздің шекарасын тек шегелеп, нақтырай түсіп қана қоймай, сонымен бірге қазақ этнонимінің, мекендеген жерінің тарихы т.б. туралы молырақ ақпарат беретініміз анық.

А. Байтұрсынұлы қарастырған қазақ кісі есімдеріндегі -ов; -ев; -ин қосымшалары мен екі/үш мүшелі антропонимдер мәселесі қазір де көтеріліп жүр. I ғасыр көлеміндегі уақытта біз аталған қосымшалардан арылып, ұлттық танымға сай антропонимдерді рәсімдеуге белгілі бір себептермен қол жеткізе алмай келеміз. Болашақта латын қарпі негізінде қазақ кісі есімдерінің ұлттық танымға сай рәсімделу ережесін жасағанда осы мәселені ескеруіміз әбден қажет және де бұл ұлттық ономастиканы қалыптастыруда өзекті мәселелердің бірі әрі өзегі.

Қ. Жұбанов қозғаған күрделі кісі есімдерінің синтаксистік ерекшелігі мен қазақ кісі есімдерін жасаудағы шеберлігі мәселесі көптеген ономаст-ғалымдардың қызығушылығын тудырады. Әсіресе, *бай*, *жан*, *гүл* т.б. компоненттерінің орын өзгеруі негізінде жасалған антропонимдер ерекше, себебі компоненттердің орын тәртібіне қарай мағыналық реңктік ерекшеліктер байқалады. Оны кесте түрінде төмендегідей көрсетуге болады.

Кесте 2 Антропонимдер компоненттерінің орын тәртібіндегі мағыналық реңктік ерекшеліктер

№	компонент	антропоним	мағыналық реңк	антропоним	мағыналық реңк
1	бай	Байзақ	Екінші компоненттің алдыңғы әрпі түсіп қалуына байланысты мағынасы қазіргі кезде күңгірт, алайда қазіргі кезде Байзақ батыр болғаны белгілі сонымен бірге батыр атымен аталған ауыл Жамбыл облысында бар	Ұзақбай	1. өмір жасы ұзақ болсын мәнінде, яғни <i>бай</i> компоненті «көптік» әрі «бақуы атты, дені сау» мағынада; 2. өмір бойы бай болсын деген тілек
2	жан	Досжан	барлығына дос, бауыр	Жандос	нағыз, қимас дос
3	гүл	Гүлнұр	гүлдің әдемілігі	Нұргүл	Нұрдың гүл сияқты түрлі-түсті шуақ шашуы
4	бек	Бекболат	нағыз болат, мықты, нығыз	Болатбек	екінші компоненті – отбасындағы өзге балалар атына ұйқастырып қою үшін қолданылған қосымша
5	нұр	Бекнұр	Нағыз шуақ, нағыз нұр	Нұрбек	екінші компоненті – отбасындағы өзге балалар атына ұйқастырып қою үшін қолданылған қосымша
6	жол	Жоламан	бастапқы мәні: көші-қон кезінде жол бойында аман-есен өмірге келген	Аманжол	өмір бойы алды ашық, аман-есен болсын деген тілек
7	наз	Назгүл	нәзік, сән келтіретін, әдемі гүл	Гүлназ	Еркесі жарасқан әдемі
8	ай	Айжарқын	бастапқы мәні: жарық, толған ай кезінде дүниеге келген	Жарқынай	ақкөңіл, ашық мінезді болсын деген тілек

С. Аманжолов этнонимдердің сөйлеу ерекшеліктері бойынша таралу ареалын анықтаған. Бұл біздің бір тайпада жоғалып, екіншісінде сақталған тарихи ұлттық дәстүрімізді түгендеуде маңызды. Дегенмен осы тұрғыдан тайпа атауының шығу тегіне



байланысты генонимдердің ерекшеліктерін зерттеген кешенді еңбектер әлі де жоқ десе де болады. Бұл – болашақта мәселенің зерттеу аспектісін айқындап тұрған бірден бір еңбек, ғалымның болашақ ғылымға қосқан үлесі.

Ғ. Қоңқашбаев, Е. Қойшыбаев, Т. Жанұзақов сынды ғалымдардың зерттеу объектісі болған жер-су атауларының этимологиясы қазірдің өзінде өзектілігін жоғалтқан жоқ. Мұның бастапқы себебі бір түркі қабатына (басқа қабаттарды айтпағанда) жататын құрамында географиялық (биологиялық т.б.) терминдер бар мағынасы көмескіленген топонимдерді анықтау – көптеген мәселенің басын ашатыны анық. Мәселен, *Далқоңыр* (түркі-монғ. *дал* ~ тал – «үлкен кең дала», «жазық» мағынасын білдірсе, екінші сыңардағы қоңыр «қоңырқай түс»), *Дардамты* (түрк., монғ., ир. *дар* – (варианттары: *дара* – *дере*) «шатқал, сай», «тау аралығы», және *дам* – *том* – *томб* – «жота, төбе», «тау» мағыналы сөздеріне көне түрік, монғ. тілдеріне тән *-ты* жалғуының жалғануы арқылы жасалған), *Дүбін* (монғ. *дов* – «төбе», «төбешік», бур. *добо* – «төбе», «шоқы» мәнін білдірсе, атаудың екінші сыңарындағы *үн* (*үн*, *ун*) – жинақтық, көптік мәнді білдіретін түрік-монғол тілдеріндегі көптік жалғау көрсеткіші) т.б. Сонау көне түркі заманынан қазірге дейін топонимдер арқылы бізге жеткен бұл географиялық терминдер біздің тілдік байлығымыз. Бұлардың мән-мағынасы қазір көмескіленген, түсініксіз, яғни өзінің ақпараттық қызметін атқарып тұрған жоқ. Мұндай атаулардың мағынасын ашып көрсету – ұрпаққа берген құны жоғары дүние, себебі атаудың өзінде жер бедері, сулы өңір екендігі туралы ақпарат айқайлап тұр. Қазақ жерінде мұндай топонимдер жетіп артылады.

Оним құрамындағы қосымшалардың өзіндік рөлі бар. Олар арқылы біз көптеген ақпарат аламыз, сонымен бірге қай қосымша түркі тілдерінің қайсысына тиесілі екендігін де айқындай аламыз. Олардың ерекше мағыналық реңк негізінде сөздерді морфологиялық тұрғысынан да талдай аламыз. Топоним құрамындағы қай қосымша қандай мағыналық реңк тударынын, қай тілден енгенін төмендегі кесте арқылы көрсетуге болады.

Кесте 4 Топонимдер құрамындағы қосымшалар

№	қосымша	мағынасы	тіл		топоним
			алтай	көне түркі	
1	-ті	көптік мәнде		<i>-ты/ -ті</i>	Белеуті Бұлдырты
2	-ді	көптік мәнде		<i>-ды/-ді</i>	Зеренді Егінді
3	-үн	көптік мәнде		<i>-үн (үн, ун)</i>	Дүбін
4	-ек	топоним жасаушы		<i>-ек</i>	Елек
5	-шен	сөздерді біріктіруші қосымша		<i>-шен</i>	Елшінбүйрек
6	ық (қ)	көптік мәнде	<i>-ық (қ)</i>		Жайық
7	-й	құрметтеу, мәнді көне қосымша		<i>-й</i>	Жеменей
8	-ты	сын есім тудырушы		<i>-ты</i>	Қалдығайты
9	-нақ	зат есім тудырушы		<i>-нақ</i>	Қарнақ
10	-па	етістік тудырушы		<i>-па</i>	Ұшпа
11	-ан	зат есім тудырушы		<i>-ан</i>	Ұштаған

Топоним тудыруда көне түркі тілінде қолданылып келе жатқан *-ті/-ді/-ты/-ды/-үн/ық (қ)* сияқты реликтік қосымшалармен қатар зат есім, сын есім, етістік тудырушы өнімді жұрнақтар (*-ты; -нақ; -па; -ан*) қолданылғаны мысалдардан белгілі. Сонымен бірге топоним тудырушы, сөзбен сөзді біріктіруші, тіптен, сыйлау мәндегі қосымшалар да топоним құрамында кездеседі. Мәселен: *-ек; -шен; -й* т.б.

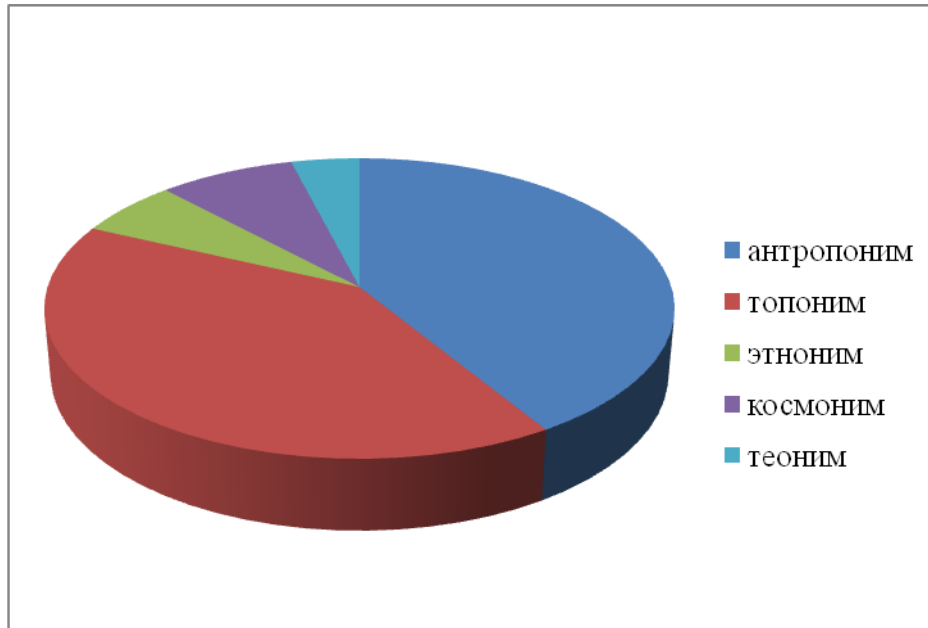


Диаграмма 1 Түркі онимдерінің зерттелуі

Диаграммадан байқап тұрғанымыздай, оним түрлерінің зерттелуі әртүрлі. Зерттеулердің басым көпшілігі антропонимге тиесілі – 42%; топоним - 41%; космоним - 7%; этноним - 5%; теоним – 5%. Антропонимдерді зерттеудің басымдылыққа ие болу себебі анық, әр тұлға өзін танып білуде ең алдымен Менің есімімді неге осылай қойды екен? Ол нені білдіреді? Ол қай тілден енген? деген сауалдардың жауабын іздейді, осыдан барып уәж, атаудың шығу төркіні ерекше мәнге ие болады. Сонымен бірге адамзат өзін қоршаған ортаны қабылдау арқылы өз табиғатын анықтаған, сол таным-түсінігі негізінде қоршаған ортаға атау таққан. Адамның өзі арқылы қоршаған орта туралы салыстырмалы түрде таным-түсінігі қалыптасқан. Мәселен, *Келіншек тауы*, *Көксор көлі*, *Иса төбесі*, *Түркістан қаласы*, *Есекқырған*, *Сүмбіле т.б.* Бұл атаулардың барлығы – адамзат өзін тану процесіндегі түйсіктен туындаған дүниелер.

Кесте 5 Түркі онимдерінің зерттелу аспектісі

№	оним түрі	зерттелу аспектісі	
		прагматикалық және синтагматикалық	когнитивтік
1	антропоним	1 «Назвнные» антропонимы казахского языка в этнолингвистическом освещении. Автореф. дис...канд. филол. наук. - Алматы, 1995. 2 Қ.А. Иасауидің «Диуани хикмет» шығармасындағы антропонимдер // Түркология. – 2008. - № 1-2.	
2	топоним	1 Шығыс Қазақстанның Оңтүстік аймақтары топонимдерінің лингвистикалық және этномәдени негіздері. Филол. ғыл. кандидаты диссер. авторефераты. - Алматы,	1 Топонимиялық деректердегі аңыз бен ақиқат // Қазақ ономастикасының мәселелері. – Алматы: Ғылым, 1986. – 136 б. 2 Қазақ топонимиясының



		2001. 2 М. Әуезовтің «Абай жолы» эпопеясындағы топонимдердің қолданылу аясы // Қазақ ономастикасының мәселелері. – Алматы: Ғылым, 1986. – 136 б.	лингвокогнитивтік және этномәдени негіздері. – Алматы, 2009. – Б. 29.
3	Этноним	1 «Қырымның қырық батыры» эпопеясындағы топонимдер мен этнонимдер // Қазақ ономастикасының өзекті мәселелері. – Астана, 2004. – 224 б.	
4	космоним	1 Қазақ тіліндегі кейбір халықтық космонимдердің этнолингвистикалық табиғаты // Хабаршы тіл, әдебиет сер. № 5, 1992. – 3-13 б.	
5	Теоним	1 Культ Тенгри как основа государственной идеологии Древнетюркского каганата // Восток. – М., 2006. – С. 122.	1 Жаратушы ұғымының лингвоконцептологиялық көрінісі // Ономастикалық хабаршы. – 2009. – № 2.

Қазіргі қазақ тіл білімінде онимдерді, әсіресе, антропонимдерді когнитивтік тұрғыдан зерттеу ақсап тұрғаны анық. Сонымен бірге еліміздің латын қарпі әліпбиіне көшуіне байланысты топонимдерді, антропонимдерді рәсімдеу мәселелері де зерттеуді қажет етеді. Сондай-ақ, прагматика тұрғысынан қала іші нысандары атауларын да барынша зерттеу де – өзекті мәселелердің бірі.

Кесте 6 Қазақстанның кейбір астионимдерінің өзгеру динамикасы

№	Қазіргі кездегі атауы	Кеңес өкіметі кезіндегі атауы	XV-XX ғғ. атауы	Орта ғасыр кезеңіндегі атауы (X-XV ғғ)
1	Алматы	Алмата, Алма-Ата, Верный	Верный, Алмалық	Алмалық / Алматы
2	Астана	Ақмола, Целинорад	Ақмола	Қараөткел
3	Орал	Уральск		Жайық / Шакафни
4	Тараз	Жамбыл, Әулие-Ата, Мирзоян	Тараз	Талас /
5	Шымкент	Шымкент	Черняев	Шымкент
6	Қостанай	Қостанай	Ордабай / Николаевск	
7	Атырау	Гурьев	Атырау	
8	Қызылорда	Ақмешіт / Қызылорда	Ақмешіт / Перовск	Қамысқала
9	Қаратау	Қаратау	Шолақтау	
10	Талдықорған	Талды-Қорған	Гавриловка	Талдықорған
11	Түркістан	Түркістан	Иасы	Шауғар
12	Кентау	Кентау / Ащысай	Мырғалымсай	

Атаудың барлық жүйесі – бұл қатып қалған әлем бейнесі емес, өз бастауы бар, ұзақ ғасырлар бойы адам өмір сүріп жатқанға дейін жалғасын табатын, тоқтаусыз үдеріс. Атаудың қалыптасуы – адамзат тарихындағы маңызды қадам, себебі атаулар өмір бойы әр

адамның қоғаммен тығыз байланысты жеке тұлға болу құқын бекітті. Мұның дәлелін біз жоғарыда келтірілген кестеден байқаймыз. Қазақстан қалалары атауының уақыт, идеология талабына сай өзгеруі – әлемде кездесетін құбылыс.

Сонымен, түркі ғалымдардың қалдырған мұрасы біздің байлығымыз, олардың тілдің ең басты да өзекті мәселелерін қарастырғандары – көрегендіктерінің белгісі. М. Қашқари, А. Байтұрсынұлы, Қ. Жұбанов, С. Аманжолов, Ғ. Қоңқашбаев, Е. Қойшыбаев, А. Әбдірахманов, Т. Жанұзақов сынды тұлғаларымыз ұлттық ономастиканың іргесін қалаған. Олардың еңбегін жалғастырып, жаңа ақпарат беру – басты мақсатымыз әрі міндетіміз. Түркі қабатын құрайтын қазақ топонимдері тек қазақ халқының мұрасы емес, түркі халықтары үшін ортақ. Сондықтан да топонимдерді салғастыра зерттеп, ортақ, әмбебап ерекшеліктерін айқындау тарихымыздан, тұрмыс-тіршілігімізден, мәдениетімізден мол ақпарат беретіні сөзсіз. Ең бастысы – топонимдердің негізгі қызметін атқарудағы рөлін айқындау, жер тұтастығын айшықтаудағы маңызды мәселе екені сөзсіз аңғартады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Жанұзақов Т. Қазақ есімдерінің тарихы. – Алматы: Ғылым, 1988. – 140 б.
- 2 Қайдаров Ә. Қазақ тілінің тарихи лексикологиясы: проблемалары мен міндеттері // Қазақ тілінің тарихи лексикологиясының мәселелері. – Алматы: Ғылым, 1988. – 34 б.
- 3 Аманжолов С. Қазақ тілі теориясының негіздері. Основы теории казахского языка. Құрастырған Аманжолов А.С. – Алматы: «Ғылым», 2002.
- 4 Әбдірахманов А. Қазақстан этнотопонимикасы: Зерттелу тарихынан. – Алматы: Ғылым, 1979. – 127 б.
- 5 Жанұзақов Т. Очерк казахской ономастики. – Алма-Ата, 1958. Т. 1.
- 6 Аристов Н. Усуни и кыргызы или кара-кыргызы: очерки истории и быта населения западного Тянь-Шаня и исследования по его исторической географии. – Бишкек: Илим, 2001. – 576 с.
- 7 Бартольд В. Сведения об Аральском море и низовьях Амударьи с древнейших времен до XVII века. – Ташкент, 1902.
- 8 Кляшторный С., Султанов Т.И. Казахстан: Летопись трёх тысячелетий / С. Г. Кляшторный, Т.И. Султанов. – Алма-Ата: Рауан, 1992. – 376 с.
- 9 Конкашпаев Г.К. Словарь казахских географических названий. – Алма-Ата, 1963.
- 10 Койчубаев Е. Краткий толковый словарь топонимов Казахстана. – Алма-Ата: Наука, 1974. – 275 с.
- 11 Жанұзақов Т. Қазақ тіліндегі жалқы есімдер. – Алматы, 1965.
- 12 Ержанова Ұ. Ақжайық өңірінің топонимиясы. – Алматы: Арыс, 2001. – 173 б.
- 13 Бияров Б. Қазақ топонимдерінің типтік үлгілері. – Астана: Ш. Шаяхметов атындағы Тілдерді дамытудың республикалық үйлестіру-әдістемелік орталығы, 2013. – 432 б.
- 14 Қашқари М. Түрік тілінің сөздігі: (Диуани лұғат-иттүрк): 3 томдық шығармалар жинағы. Т.2. / Қазақ тіліне аударған, алғы сөзі мен ғылыми түсініктерін жазған А. Егеубай. – Алматы: ХАНТ, 1997. – 528 б.
- 15 Байтұрсынов А. Тіл тағылымы (қазақ тілі мен оқу-ағартуға қатысты еңбектері). – Алматы: Ана тілі, 1992. – 448 б.
- 16 Жубанов Х. Исследования по казахскому языку. Қазақ тілі жөніндегі зерттеулер. – Алма-Ата, 1966. – 362 б.



РЕЗЮМЕ

В статье дается краткий обзор исследования в Казахстане тюркских имен собственных. Были изучены астионимы в диахронии и причины, периоды их переименования.

Выявлены духовно-языковые ценности топонимов, их преемственность на основе изучения тюркского пласта казахстанской топонимии.

Изучены культурно-познавательные взгляды народа, который формировал, менял, пополнял свой топонимический фонд.

RESUME

The article provides a brief overview of the study of the Turkic layer of onyms in Kazakhstan. The works of onomastics-scholars have been reviewed and tailored to the types of names. The dixonal layer of the Turkic layer of the astonyms in Kazakhstan has been studied, the periods and causes of change have been identified. The study of the Turkic layer of the Kazakh onomastics and the study of the foundations of cultural, historical-linguistic, geographical, and geo-ecological continuity have revealed the intellectual potential of the national onomastic heritage as a system of spiritual and linguistic values centuries. The continuity of the historical, cultural, spiritual-cognitive unity and languages of the Turkic peoples in Kazakhstan and other countries has been identified. The cognitive attitude of the peoples to the formation, transformation, and transformation of the peoples over the centuries have been studied.

Аннотация

Бұл мақалада қазіргі алтай тілдеріндегі қазақ, қалмақ және нанай тілдерінің материалдары негізінде қабыса байланысқан сөз тіркестерін салыстырмалы-салғастырмалы аспектіде қарастыру мәселесі баяндалады.

Түйін сөздер: алтай тілдері, қабысу, қалмақ тілі, нанай тілі, салыстырмалы-салғастырмалы, сөз тіркесі.

Г.Е. Абылова

Еуразия гуманитарлық институты,
филол. ғыл. канд., доцент

Алтай тілдерінің синтаксистік жүйесі: қабыса байланысқан сөз тіркестері

Тілдің басқа салалары сияқты, оның синтаксистік құрылысы да даму барысында өзгеріске түсіп отырады. Синтаксистік құрылыстағы өзгерістер қоғам өміріндегі сондай құбылыстармен тығыз байланысты болып келетіні тіл білімінде әр кез айтылып жүрген жайт. Ал синтаксистік құрылымның үлкен бір саласы – сөз тіркесі. Енді осы сөз тіркесінің зерттелу тарихына тоқталсақ, алтай тілдері бойынша жазылған еңбектерде сөйлем мүшелері, олардың байланысы, орын тәртібі көбірек сөз болады да, ал сөз тіркестеріне, байланысты мәселелер көп ауызға алынбады.

Қазіргі алтай тілдерінің сөз тіркесі жүйесі синтаксистік деңгей ретінде барлық грамматикалық жүйенің ұзақ тарихи дамуының нәтижесі болып табылады, себебі сөз тіркесі жеке толық мағыналы сөз таптарының кеңею негізінде қаланады және олардың категориялық қасиеттеріне тәуелді (субстантивті, адъективті, етістікті, үстеу сөз тіркестері). Нәтижесінде сөз тіркесі сөз таптарының морфологиясымен тығыз байланысты және синтаксистің ең тұрақты және ұлттық өзіндік деңгейі болып келеді.

Қазіргі ғылым кеңістігінде алтай тілдері фонетикалық, лексикалық, морфологиялық салалар бойынша жан-жақты зерттелгенімен, синтаксистік қыры терең қарастырылған емес. Әсіресе, алтай тілдерінің синтаксисінде сөз тіркесінің түрлері, сөздердің байланысу тәсілдері, синтаксистік байланыстарды салыстырмалы-салғастырмалы тұрғыдан зерттеуге үстірт көңіл бөлінген. Қазіргі алтай тілдеріндегі сөз тіркестерінің құрылымдық және мағыналық ерекшеліктерін, олардың түрлі моделдерін айқындау, сөз тіркестерінің барлық құрамын сипаттау қазіргі алтаистика мен түркологияның өзекті мәселелерінің қатарынан орын алады.



Салыстырмалы-салғастырмалы зерттеу арқылы туыс және туыс емес тілдердің функционалды заңдылықтарын жүйелі терең тануға қол жеткізуге, олардың арасындағы ұқсастық және айырмашылықтар айқындауға болады. Қазіргі қазақ, моңғол және нанай тілдеріндегі сөз тіркестерін салыстыра зерттеудің нәтижелері бұл тілдердегі құрылымдық модельдердің жалпы ортақ және өзіндік сипаттарын анықтауға мүмкіндік беретіні сөзсіз.

Кез келген тілдегі синтаксистік байланыстар өзінің зерттелуінің ұзақ тарихына және біршама жан-жақты зерделенуіне қарамастан, синтаксис ғылымында өзекті болып қалатын және белсенді талқыланатын мәселелердің бірі. Бұл сөзімізге дәлел ретінде О.П. Суниктің алтаистиканың өзекті мәселелері туралы айтқан пікірін келтіре аламыз: «Важность сравнительно-исторического исследования алтайских языков, взятых в целом, или их отдельных групп – тюркской, монгольской, тунгусо-маньчжурской, а также корейской и японской – не вызывает каких-либо серьезных сомнений, несмотря на значительные трудности, возникающие в данной отрасли компаративистики. Этим определяется и особая актуальность ряда теоретических проблем алтаистики, многие из которых являются остродискуссионными. Центральной из них была и остается проблема происхождения материальной и структурно-типологической общности алтайских языков – общности, выявленной в результате довольно длительного сравнительно-сопоставительного, а затем и сравнительно-исторического изучения указанных языков лингвистами различных специальностей, школ и направлений» [1].

Соңғы жарты ғасырда қазіргі алтаистиканың негізін қалаушылар үшін алтай тілдерінің өте байырғы туыстығы даусыз болып табылады. Бұл тұжырымның шындығының негізі бар екеніне алтай тілдеріне енетін топтар арасындағы, ең алдымен түркі, моңғол және тұңғыс-маньчжур арасындағы алтаист-компаративисттер айқындаған фонетикалық, морфологиялық ұқсастықтар растайды [2].

Э.Р. Тенишевтің байымдауынша, типологиялық жағынан алғанда, Алтай тілдерінде фонетикалық және морфологиялық тұрғыдан ұқсастықтарымен қатар синтаксистік ортақ құбылыстар *бағыныңқы элементтің негізгі сөздің алдында тұруы, табыс септігіндегі белгілі объектінің тұлғаналануы, анықтауыш қызметінде сын есім, сан есімдер келгенде қиысудың болмауы, есім, есімше, көсемше құрылымдары арқылы сабақтасқан сөйлемдердің бағыныңқы түрлерінің болуы* жатады. Ғалымның ұсынған алтай тілдеріндегі синтаксистік типологиялық ұқсастықтар қатарында бағыныңқы сыңардың басыңқы сыңар алдында тұруы секілді тілдік құбылыс ғана көрсетілген, синтаксистік байланыстар бойынша ешқандай ортақ ұқсастықтар аталмаған.

Н.А. Баскаков өзінің «Алтайская семья и ее изучение» деген еңбегінде орал-алтай теориясының өкілдері фонетика, морфология саласымен қатар, синтаксис аясында типологиялық ұқсастықтардың негізгі ерекшеліктері атап кетеді [3, 30-31].

Алтай тілдері қатарына жататын тілдердің, оның ішінде қазіргі қазақ және моңғол тілдерінің синтаксисі бойынша зерттеу жүргізген ғалымдардың бірі Абдикарим Нурзия «К вопросу исследования синтаксиса алтайских языков (на материале современного казахского и монгольского языков)» деген еңбегінде қазақ тіліндегі және моңғол тілдеріндегі сөздердің сөйлемдегі байланысу тәсілдері, бастауыш пен баяндауыштың қиысуы, өзара бағыныңқы байланыс типі, аналитикалық, синтетикалық конструкциясы бойынша зерттеу қорытындыларын ұсынған [4].

Негізі, синтаксистік байланыстар категориясын зерттеудің өзектілігі түрлі ғылыми бағыттың өкілдері бұл синтаксистік құбылысты түрлі көзқараста, түрлі қырынан қарастыруына байланысты болып отыр. Алтай тілдеріндегі синтаксистік байланыстарды зерттеу сөйлемді құраушы компоненттердің ішкі заңдылығын ашуға мүмкіндік береді.

Кейбір тілдер жүйесінде сөйлем ішіндегі сөздердің белгілі бір орын тәртібін сақтауы грамматикалық рөл, яғни мағына ажыратушылық қызмет атқаратыны белгілі. Сөйлем ішіндегі сөздердің орын тәртібінің мұндай маңызды орын алуы сөздердің синтаксистік байланысының ешбір қосымшасыз жүзеге асуында болып табылады. Демек қабысу

көптеген тілдерде кең тараған, қызметі жағынан маңызды синтаксистік байланыстың формасы болып табылады.

Қабысу бағыныңқы сөздің түрлену жүйесі есебінен емес, бағыныңқы сыңардың лексика-грамматикалық мағынасы, грамматикалық қызметі есебінен басыңқы сыңарға тәуелді болуымен сипатталады. Осыған байланысты, қабысу арқылы байланысатын сөздер көбінесе есімше, көсемше, үстеу, инфинитив, сын есім, сан есім, тұлға жағынан түрленбейтін сөздер тобы болып табылады.

Орыс тіл білімінде кез келген тіл білімінде қабысу деп түрленбейтін сөз тұлғаларының, көбінесе үстеу, көсемше, инфинитив секілді сөз таптарының синтаксистік байланысқа түсуін қарастырады. Айталық, Л.А. Булаховскийдің пікірінше, қабысу деп «называется тот тип связи, в который вступают полнозначные формы, лишённые флективной гибкости (наречия, деепричастия, инфинитива)» [5, 224].

Қазақ тілінде де қатыстық, сапалық сын есімдер есімнің не етістіктің анықтауышы қызметінде жұмсалып, түбір тұлғада не жалғаусыз сөз тудырушы қосымшада (бұл қатыстық сын есім болған жағдайында) байланысады. Мысалы, *қызыл мата, балалы үй, таза бөлме, қымбат зат, түнгі ауа* және т.б.

Қалмақ тілінің синтаксисінде қабысу құбылысы құрылымдық, семантикалық жағынан қазақ, нанай тілдеріне жақын. Қалмақ тілі бойынша жүйелі синтаксистік зерттеулер жүргізген ғалым У.У. Очировтің талдауына тоқталып кетеміз.

Қалмақ тілінде қабысу түрлі сөз таптарына қатысты. Зат есім, сын есім, сан есім, есімше, көсемше, үстеу және бірқатар есімдік басқа сөздермен қабыса байланысу қабілетіне ие. Сондықтан анықтауыштық сөз тіркестері кең таралған:

- | | |
|--------------|---------------------------------|
| а) Арсн девл | тері тон (зат есім) |
| ә) Кер мөрн | торы ат (сын есім) |
| б) Арвн үкр | тоғыз сиыр (сан есім) |
| в) Эн көвүн | бұл бала (есімдік) |
| д) Эрт босна | ерте тұрады (үстеу) [6, 40-41]. |

Зат есім, сын есім, сан есім, есімдік және есімше әдетте зат есімге анықтауыш ретінде тіркеседі, мысалы:

- | | |
|--------------|-------------|
| а) Арат зах | түлкі жаға |
| ә) Улан туг | қызыл ту |
| б) Зун хөн | жүз қой |
| в) Тер үкр | сол сиыр |
| г) Умшдг күн | оқыған адам |

Ал үстеу және көсемшеге келетін болсақ, олар пысықтауыш ретінде етістікпен қабыса байланысады, мысалы:

- | | |
|-----------------|-------------------|
| а) Сээнэр умшна | жақсы оқиды |
| б) Биилж дуулна | билей өлең айтады |

Сондықтан қабысудың бірқатар түрлері есімге, кейбірі етістікпен байланысады. Осыған байланысты бағыныңқы сөз қандай сөз табына қатысты қабыса байланысуына қарай, есімді және етістікті болып жіктеледі.

Қабыса байланысқан кейбір есімді және етістікті сөз тіркестері лексикалық бірлікке айналған, мысалы:

- | | |
|-----------------------|--|
| а) Цаһан мөңгн | күміс (сөзбе-сөз: ақ күміс). |
| б) Улан мөңгн жез | (сөзбе-сөз: қызыл күміс). |
| в) Суһ цокв | түбірінен жұлынды |
| г) Туула зүркн қорқақ | (сөзбе-сөз: қоян жүрек). |
| д) Арат әдл күн | қу (сөзбе-сөз: түлкі секілді адам) [6, 41-42]. |

Қалмақ тілінде де қабысу тұлғасы түрлене бермейтін, түбір тұлғадағы не болмаса жалғаусыз сөз тудырушы қосымшалар арқылы байланысатын, сөздердің орын тәртібіне негізделген синтаксистік құбылыс. Қабысуда бағыныңқы сыңар ретінде жұмсалатын сөз

таптарының формалық, мағыналық ерекшеліктері және сөйлемдегі сөздерді байланыстыру тәсілі жағынан қазақ тіліндегі қабысумен едәуір ортақ жақтары бар екенін байқауымызға болады.

Енді нанай тіліндегі қабысудың көрінісіне келетін болсақ, В.Г. Аврорин жүргізген зерттеулер нәтижесі төменде ұсынылған. Нанай тілінде қабысу бағыныңқы сөздің релятивті тұлғасы басыңқы сөзге тәуелді емес немесе ішінара тәуелді, ал басыңқы сыңардың релятивті тұлғасы бағыныңқы сыңарға тәуелді емес [7, 37].

В.Г. Аврориннің ескертуінше, нанай тілінде қабыса байланысқан сөз тіркестері көп жағдайда бағыныңқы сөздердің алдында тұрады. Зат есім, есімдік, есімше секілді көп қызметті сөз таптары және бұл сөз таптарына қатысты анықтауыш болғанда, сондай-ақ сапалық және шырай үстеулері пысықтауыш қызметінде жұмсалғанда бұл ереже ең қатаңырақ сақталады. Есімдер арқылы мезгіл мағынаны, мезгіл және мекен үстеулер арқылы қабыса байланысқан мезгіл және мекен пысықтауыштар позицияға қатысты сөйлемнің басқы жағына қарай тұруға тартылады, дегенмен өздерін бағындыратын сөйлем мүшелерінің тікелей алдында, көбінесе сөйлемде соңында тұратын баяндауыштың алдында тұрады [7, 40]. Олар үшін, әсіресе мезгіл пысықтауышқа алшақ препозиция тән, ең кемі міндетті тікелей алдында болу. Анықтауыштық есімдіктерден жасалған анықтауыштың ерекше типі егер тек әрекет иесін немесе әрекет объектісін анықтайтын болса, анықтауышқа қатысты постпозиция міндетті болады. Бірақ егер бұл есімдік (мәнә ‘өзінің’ қоспағанда) әдеттегі анықтауыш қызметін атқарса, олар анықталушының алдында орналасады.

Осылайша қабысудың бағыныңқы сөздің позициясы емес, оның басыңқы сөздің релятивті формасынан тәуелсіздігі басты тән белгісі болып табылады [7, 40]. Ғалым нанай тілінде қабысу екі түрге бөледі: 1) қарапайым немесе таза қабысу, мұнда бағыныңқы сөздің релятивті формасы басыңқы сөзге толық тәуелсіз, 2) көсемшелік қабысу, мұнда бағыныңқы сөздің релятивті формасы басыңқы сөзге ішінара тәуелді.

Ғалымның ескертуінше, қабысудың бірінші типі қиыспайтын анықтауыштар және көсемше арқылы берілетін пысықтауыштардан басқасынан меңгерілмейтін пысықтауыштар үшін тән, мысалы: *Буэ сикун дангсава холайпу* ‘Біз жаңа кітапты оқимыз’; *Эй хорин сикун дёсалду колхозникасал балдичи* ‘Бұл жиырма жаңа үйде колхозшылар тұрады’; *Эси колхозникасал улэн балдилохачи* ‘Енді колхозшылар жақсы тұратын болды’. Қабысудың бұл түрінің басты ерекшелігі қазіргі тіл тұрғысынан түрленбейтін грамматикалық тұлғаға ие, яғни өзінің бағыныңқылық сипатын релятивті қосымшалар көмегімен білдіреді [7, 40].

Қабысудың екінші түрі пысықтауыш рөліндегі көсемшелерге тән, басыңқы сөздермен қабыса байланыса отырып, түрленбеген күйде қалады. Алайда қабыса байланысатын көсемшенің грамматикалық тұлғасы басыңқы етістік сыңардың мағынасы және тұлғасына байланысты емес, сөйлемнің немесе сөз тіркесінің тұтас мағынасынан және оларда семантикалық-синтаксистік рөл ойнайтын көсемшелерге тәуелді. Ғалымның ескертуінше, көсемшенің формасы сөйлемдегі басқа сөздерге мүлдем тәуелді емес деуге де болмайды [7, 41].

Қабысудың осы түрі бойынша субстантивті мағынаға ие анықтауыштармен анықталушылармен, сын есімдердің түрлі қатары арқылы білдірілетін барлық оңашаланбаған анықтауыштар тіркеседі, мысалы: *Нёанчи даи дёгба ангомарида отолиасил* ‘Олар үлкен үй сала алмайды’ (Жаңа өмір); *Чаду тэй сикун гурунсэл, тутумэриэ, инэктэ мэриэ, тэучимэри дэрухэчи* ‘Сол кезде ол жаңа адамдар жігіріп, күліп жүкті арта бастады’ (Жаңа өмір); *Уй уюн найва буйкин найди дюэчи?* ‘Кім тірі адамдықайпті жаман зат’ (Гейкер) [7, 42].

Сапалық сын есімдерден ешқандай айырмашылығы жоқ сапалық есімдерден жасалған анықтауыш субстантивті анықталушымен де қабысудың осы түрімен байланысады, мысалы: *Дюэчиэ суйгуэ дуэдуэни улэн балапчи дэун бини* ‘Екінші жарты

құрлықтың аяғында жақсы ескі ағатын жол бар’ (Гейкер); *Сагды гурун туй ункичи: тэй манга най ана бимчэни, эсидэлэ туй бимчэ* ‘Кәрі адамдар былай айтты: сол күшті адам болмағанда, осы уақытқа дейін осылай болар еді’ (Жаңа өмір);

Анықталушы зат есіммен тіркескенде қабысу меңгеру формасында (оң не теріс) орын алады, мысалы: *Чимана индэйдуи айсинди упултэку гасава вандару!* ‘Ертең күндізгі демалыста алтын қауырсын бар құсты атып ал!’ (Мәтіндер), – *упултэку гаса* ‘қауырсыны бар құс’; *Нонгдику хэдун гогда мосал сувэнсэлбэчи, гарасалбачи джукэн туйнкувэми хэдундини* ‘Аязды жел биік ағаштардың төбесін және бұтақтарын сәл тербелте соқты’ (Гейкер), – *нонгдику хэдун* ‘аязы (суығы бар) бар жел’; *Няняхаку боаду кенгуру балдини* ‘Шөпті жерде кенгуру тұрады’ (Жаңа өмір), – *няняхаку боа* ‘шөбі бар жер’ [7, 44].

Ғалымның ескертуінше, кейбір нанай зат есімдері басқа зат есімдерге анықтауыш қызметін атқаратын қабілетке ие, бұл ретте ешқандай арнайы, бұл жағдайға орайластырылған релятивті форманы қабылдамай-ақ орындай алады. Барлық зат есімдер бұл мүмкіншілікке ие бола бермейтіндігін, оның үлкен емес бөлігі осы қабілетке ие екенін ескерсек, мұндай анықтауыш сөз тіркестері біртіндеп жоғалып бара жатқан құрылысқа жататынын дәлелдейді. Қазіргі тіл үшін екі зат есімдердің анықтауыштық тіркесінің бейнелеу (отражение) әдісі бойынша құрылған [7, 45]. Ескере кететін жайт, шетел лингвистикасында анықтауыштық қатынасты білдіретін сөз тіркестердің байланысуының «бейнелеу» (орыс тілінде – *способ отражение*) әдісі бар.

Автордың зерттеуінше, нанай грамматикасының жалпы жүйесінен көзге түсерліктей түсіп қалатын, бірақ әлі қолданылатын қабысу принципі арқылы байланысатын екі зат есімнің анықтауыштық тіркесі әлі де болса ауызекі тілде, ауыз әдебиетінде және әдеби шығармаларда кездеседі: *Туй гойдамари соридоачи эм гасакан... андаха мэргэн дякпадоани дохани* ‘Олар ұзақ күрескенде кезде құс таныс емес (қонақ) батырдың жанына қонды а села около гостя-героя’ (Мәтіндер, Самар); *Пурэн боава ярсими пулсиури – горо улэндимэ* ‘Шалғай жерлерге (тайга орны) барлады – қайда жақсы’ (Гейкер); *Мана тохан, хоронкола мова ичэхэн* ‘Шал тұрды, емен ағашын (емен ағаш) көрді’ (Мәтіндер); *Тэй энинэ пункчилкэн пуригби кандэми морайни* ‘Сол кірпі (ана кірпі), баласын қорғап, айқайлайды’ (Жануарлар туралы әңгімелер) [7, 45].

Нанай тілдік материалы бойынша талданған қабысу синтаксистік байланысы құрылымдық жағынан да, мағыналық қатынасы жағынан да айтарлықтай жақсы дамығанын байқай аламыз. Моңғол, қалмақ тілдеріне қарағанда, нанай тілінде көсемше арқылы қабысу жақсы орын алған. Қорыта айтқанда, қазіргі қазақ, моңғол, бурят-моңғол және нанай тілдері бойынша қабыса байланысқан сөз тіркестері өзара сәйкестіктерімен қатар, өзіне тән ерекшеліктері не болмаса шетел синтаксистік теориясы ықпалынан болған өзгешеліктері болғанымен, тілдік материал негізінде ұқсастықтардың мол кездесетінін байқай аламыз.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Суник О.П. К актуальным проблемам алтаистики // Вопросы языкознания. – №1. – 1976. – С. 2-24
- 2 Суник О.П. Проблема общности алтайских языков, сб. «Проблема общности алтайских языков». – Л., 1971.
- 3 Баскаков Н.А. Алтайская семья языков и ее изучение. – Москва: Наука, 1981. – С. 134.
- 4 Абдикарим Н. К вопросу исследования синтаксиса алтайских языков (на материале современного казахского и монгольского языков) // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по матер. VII междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2012.
- 5 Булаховский Л.А. Курс русского литературного языка. – Киев: Радянсь-ка школа, 1949. – 407 с.



- 6 Очиров У.У. Грамматика калмыцкого языка. Синтаксис. – Элиста: Калмгосиздат, 1964. – 243 б.
- 7 Аврорин В.А. Синтаксические исследования по нанайскому языку. – Ленинград: «Наука», 1981, – С. 200.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается примыкание как разновидность подчинительной синтаксической связи в словосочетаниях (на материале казахского, калмыцкого и нанайского языков). В ходе сопоставительного анализа были выявлены универсальные и национально-специфические особенности данных словосочетаний в исследуемых языках.

RESUME

The article deals with adjacency in word combinations (based on the material of the Kazakh, Kalmyk and Nanai languages). The comparative analysis revealed universal and national specific features of these word combinations in the studied languages.

Аннотация

Мақалада атаулардың қалыптасуындағы сөзжасамдық уәждеменің қызметі қарастырылады. Автор ғалымдардың еңбектеріндегі сөзжасамдық уәждеме түрлерінің жіктеліміне талдау жасайды.

Түйін сөздер: атаулардың қалыптасуы, сөзжасамдық уәждеме, түрлері.

С.С. Шоқбаева

Л.Н. Гумилев атындағы
Еуразия ұлттық университеті,
филол. ғыл. канд., доцент

Атаулардың қалыптасуындағы уәждеменің қызметі

Тіл білімінде атаулардың қалыптасуы ұғыммен байланысты екені белгілі. Сонымен қатар атаулардың, туынды сөздердің пайда болуында уәжділік негізгі қызмет атқарады. Туынды сөздер сөзжасамның қандай тәсілі арқылы жасалса да оның негізінде уәжділік теориясы жатады. Сөзжасам теориясының негізгі ұғымдарының бірі – уәждеме, мотивация мәселесі. Мотивация – кешенді, әмбебап құбылыс, логикалық, философиялық категория.

Уәждеме (мотивация) алғашында философиялық термин ретінде қолданылған. Уәждеме атау мен зат арасындағы байланыс пен бірліктен туындайды. Тілдегі уәждеме табиғаты туралы алғаш сөз еткен неміс ғалымы Вильгельм фон Гумбольдт еді. Тіл бір мезгілде әрі бейне, әрі таңба, ал сөз жеке ұғымның таңбасы ғана бола алады деген пікір айтқан.

Ал ғалым А.А. Потебня сөздің ішкі формасын мағынамен байланысты қарастырған [1, 98].

Сөздің уәжділігі мен уәжсіздігі туралы ұғымды ғылымға енгізген – Ф.де Соссюр. Ғалымның пікіріне сүйенсек, сөзді «таңба» деп қарастырып, оның екі жағын, біріншісі – бейне таңбалаушы, екіншісі – дыбыстық бейне таңбалаушы, яғни сөздің мәнін, оның дыбысталуынан бөліп қарауымызға болмайтынын айтады.

Жаңа атаулардың пайда болуына, жасалуына негіз болатын себептерді анықтауға көмек беретін заңдылық – уәждеме. Атауларға, сонымен қатар туынды сөздерге, сөзжасамдық уәждемеге орыс тіл білімінде қалам тартқан ғалымдар М.М. Копыленко, Д.Н. Шмелев, И.С. Улуханов, Е.А. Земская, О.И. Блинова, сонымен қатар қазақ тіл білімінде Қ.Ш. Құсайынов, Б. Қалиев, Н. Уәлиев, Ж. Манкеева, А. Салқынбай, Б. Қасым, Ұ. Әділбаева, Ж. Әкімішева және тағы басқа ғалымдарды атауымызға болады.



Уәждеме мәселесін зерттеген ғалым Б. Қасым мынадай анықтама береді: «Уәждеме лексеманың қалыптасуында реалийлердің арасындағы байланысты, яғни, атауға қандай белгінің, ерекшеліктің, қасиеттің негіз, өзек, себеп болғанын қамтамасыз етеді. Сонымен, зат пен құбылысқа ат қоюда өмір шындығы, болмыс тіл деректеріне, атауға айналады...» [2, 97].

Уәждеме сөздің ұғыммен байланысын айқындайды. Кез келген затқа атау беру үшін ең алдымен ол туралы ұғым, түсінік болуы керек. Ал қандай да бір зат туралы ұғымды оның бойындағы ерекше қасиеті, сипаты немесе белгісі айқындайды. Сонымен қатар зат, құбылыстардың бірінші атауы бар да, соның негізінде семантикалық даму нәтижесінде пайда болатын екіншілік атауы болады. Екіншілік атаулардың бір зат не құбылыстың басқа затқа, құбылысқа белгілерінің ұқсастығы, жақындығы, қарама-қарсы мәнде болуы, т.б. себеп болады. Мәселен, тіліміздегі аға сөзі жасы үлкен ер адамға қатысты айтылып, біріншілік мағынасында туыстық атауды білдірсе, аға буын, аға ғылыми қызметкер деген туынды сөздерде екіншілік аталымда жұмсалып, жолы, лауазымы үлкен мағынасында қолданылып тұр.

Атаулардың уәжділік сипатын қазақ тілінде тұрақтылығы мен қалыптасу деңгейіне қарай А.Салқынбай былай бөледі:

Уәжділік деңгейінің атау мағынасындағы сипатына сәйкес:

1. Тура;
2. Ауыспалы.

Сөздің уәждему деңгейіне қарай:

1. Толық;
2. Жартылай.

Уәжділіктің анық немесе анық еместігіне қарай:

1. Абсолюттік;
2. Абсолюттік емес.

Уәждің сөздің құрылымына қарай:

1. Түбірдегі уәжділік;
2. Негіздегі уәжділік.

Осындағы тура уәжділік деп отырғанымыз – өмірдегі заттар мен құбылыстардың айрықша мағынасында көрінуі. Ал, ауыспалы уәжділік деп отырғанымыз – заттар мен құбылыстардың өзіндік белгісінің ойлаудың нәтижесінде пайда болып, ұқсау, мәндес негізінде көрінуін айтамыз.

Атаудағы негізгі мағыналардың өз орнын сақтап қалуы толық уәжділікте болады. Ол әрдайым туынды сөздермен байланысты болып, оны тудыратын тұлғаның уәжі есебінде танылады. Ал, ішкі форма және мағына арасындағы ұқсастық пен бірдей белгінің, сонымен қатар заттың қасиетінің таңбада жартылай көрінуі – жартылай уәжділік деп аталады.

Жүйелі уәжділік болса, біз кез келген атауды уәжді деп қарастыратын болсақ, оның жүйесін де анықтай аламыз. Атаудың таңбасы арқылы көрініп, мағыналық құрылым мен заттық болмыс арасында байланыстың, мазмұнның болмауы немесе оның сақталмай қалуы жүйесіз уәжділік болып есептеледі.

Бір кезеңдегі адамдардың дүниетанымымен, тілдік қабылдауымен тығыз байланыста болып, әрдайым уақыт факторымен тығыз байланыста болатыны – абсолюттік уәжділік. Онда атау өзінің түпкі мағынасын жоғалтпай, пайда болған жаңа мағынаны тура мағына айқындайды. Ол тұрақты емес, бір кезеңдегі адамдар үшін сөздің мағынасы ескіріп қалуы мүмкін. Ондай кезде абсолюттік уәжділік толық уәжділік немесе жартылай уәжділікке ауысуы әбден мүмкін.

Атау өзінің түпкі мағынасынан айырылып, жаңадан туған мағына ауыспалы мағынаға сүйеніп жасалатын болса, бұны абсолютті емес уәжділік дейміз. Ол да уақытпен тығыз байланыста болып келеді. Адамның дүниетанымы өсіп жетілген сайын атау өзінің

негізгі мағынасын жоғалтып, заттар мен құбылыстардың қосымша белгілері арқасында жаңа семалар дүниеге келеді [3, 104-112].

Ал, ғалым Ж.Манкеева атауды оның атау барысындағы мағынасымен байланыстырып қарап, атаулардың фоносемантикалық негізін анықтаған болатын. Сонымен қатар уәжділікті тілдік сипаты жағынан:

1. Дыбыстық уәж;
2. Морфологиялық уәж;
3. Семантикалық уәж деп бөлгенді дұрыс деп есептейді [4, 65].

Сөзжасамдық уәждеменің тағы бір бөлінісін Е.А.Земская еңбегінен көруімізге болады. Ғалым уәждемені: негізгі, шеткері, тура, ауыспалы деп бөліп көрсетеді. Осындағы негізгі уәждемені туындаған жаңа сөздің мағынасы сол туындаған сөз құрамына енеді. Мысалы, үй және үйшік сөздерінен сөздің негізгі мағынасының туынды сөздің мағынасының құрамына толық түрде енгенін байқауымызға болады. Ал шеткері уәждемені жаңа сөзді тудырушы және тудыратын сөзге ортақ элементтің пайда болған жаңа сөзге енуі міндетті емес деп түсіндіреді. Жаңа сөздің мағынасы тудырушы сөздің тура мағынасынан пайда болатын – тура уәждеме болып табылады. Ал ауыспалы уәждеменің өзін реалды ауыспалы және ассоциативті ауыспалы деп бөліп қарастырады. Біріншісі, туынды сөз негізгі сөздің ауыс мағынасынан пайда болатын, мысалы маймылдану, қораздану секілді сөздер, ал екіншісі, данышпан адамды ақылгөй адам немесе жөнсіз ақыл айтуды – данышпансу секілді мысалдардан байқаймыз [5, 53].

Күрделі сөздердегі немесе сөзжасамның аналитикалық тәсілінің нәтижесі ретіндегі туынды сөздердегі уәжділік мәселесі Б. Қасым еңбектерінде сөз етіледі. Уәждеме теориясында ұғым→атау→таңба моделі күрделі аталымда үш түрлі дәрежеде көрінеді. Тура уәжділік, жартылай уәжділік, жасырын уәжділік. 1. Тура уәжділік (аққайың, көлбақа, көзәйнек, теміржол, баспасөз, беторамал, ата-ана, аға-іні, ақыл-ой, азу тіс, ас үй, ауыз су, ат қора т.б.); 2. Жартылай уәжділік (метафоралық): (елікгүл, асқазан, көкет, шілдеқоңыз, жауторғай, жаужұмыр, жебіршөп, күркетауық, иткөйлек т.б.); 3. Көмескі уәжділік: көкқасқа, ақсақал, ақсүйек, тоқымқағар, итаршы, қансонар, кемпірқосақ, қасқыржемес, оққағар, алаяқ т.б.) уәжділігін жоғалтқан. Осылай анықталған күрделі сөздер ғана лексикалық мәртебеге ие болуы тиіс. Уәжді (мотивированное) атауды жасау сөзжасамдық құралдарды таңдау арқылы жүзеге асады [2, 121].

Сөз мағыналары белгілі бір семосиологиялық заңдар бойынша қалыптасады. Олар: ұқсату заңы, функционалдық семантика заңы, бөлшектің бүтінге ауысу заңы, мағынаның кеңеюі мен тараяуы.

Функционалды семантика заңына келетін болсақ, сөз өзінің дыбысталуын, тұлғасын өзгертпей, мағынасы жаңара түседі. Сөздер белгілі бір жаңа мағынаға ие болғанда өздерінің негізгі сөздік мағыналарын сол қалпында сақтап қалады. Мысалы, *шек* деген сөзді талдап көрейік. Оның қой шегінен сыдырылып иірілетіні, домбыраға тағылатыныны баршамызға мәлім. Өзінің атқаратын қызметіне байланысты қой шегінен домбыраның шегінің атауы шыққан. Біз домбыраның шегі үзілді деп айтқанымызда қойдың шегін емес, домбыраға тағылатын шек деп түсінеміз. Байқағанымыздай, бұл сөз – анатомиялық атаудан аспаптық атауға ауысқан. Осылайша мағынаның атқаратын қызметіне қарай жаңарып келуі функционалды семантика заңы болып табылады.

Дүрбі сөзінің мағыналық дамуын да біз функционалды жолға жатқызамыз. Себебі, оның атаған заты қолданудан шығып қалған. Алғашында дүрбі қуыс тұрба болып, келе-келе бинокль атауында қолданылып келеді. Мысалы: Төңірегін дүрбіменен шолып тұрды салдат барлап (Д.Әбілев, Таңд.өл., 1953, 73 б.).

Туынды сөздегі уәжділіктің бір түрі ретінде ғалым Б.Қасым метафоралық уәжділікті атап көрсетеді. Сыртқы немесе ішкі белгілеріндегі ұстастықтарға қарап, бір заттың атауы басқа бір затқа атау болуына байланысты сөз мағынасының ауысып келуі метафора деп аталатыны белгілі. Бұл тәсілдің астарында ұқсату заңы жатыр. Олай деп айтатын себебіміз



бір сөздің мағынасының дамуы арқылы жаңа үстеме мағына пайда болады. Олардың арасында ұқсастықты байқаймыз. Метафоралық тәсілдің екі түрі бар: 1) тілдік (сөздік) метафора, 2) поэтикалық (яғни сөйлеу кезінде туатын контекстік) метафоралар.

Сөздерге жаңа мағына қосып, оның семантикалық қолданылу аясын кеңейтіп, үздіксіз дамуына үлес қосатын тілдік (сөздік) метафора. Дәстүрлі метафора деп те қолданылады. Ғ.Қалиев, Ә.Болғанбаев еңбегінде дәстүрлі метафораға мынадай мысал берілген: *аяқ* сөзінің алғашқы мағынасы адам мен жануарлардың жүру қызметін атқаратын дене мүшесі деп түсінеміз. Сонымен қатар үстел мен орындықтың тіреуіштерін де *аяқ* деп ұқсатып айтамыз. Бас пен аяқтың бірі жоғары, екіншісі төмен келуіне қарай (ауылдың басынан кіріп, аяғынан бір шықтым дегендегі) үшінші мағына пайда болған [6, 87]. Байқап отырғанымыздай, сөздің мағына жағынан дамуы жаңа элементтердің көбеюі арқылы жүзеге асады. Тілдік метафораларды тұлға ұқсастығы, қимыл ұқсастығы, ұғымдардың бір-біріне қатыстылығынан туатын ұқсастықтар негізінде жасалуы мүмкін деп көрсетеді. Олардың уақыт өте келе атауыш мағынаға ие болатынын айтады.

Поэтикалық метафораға келетін болсақ, олар айтатын ойды әсерлі, айқын етіп жеткізу үшін қажет. Көркем шығармаларда кездесетіні анық. Ақындар айтысында өз ойын тыңдаушы қауымға әсерлі етіп жеткізген. Сондай бейнелі көркем теңеулер ауыздан-ауызға таралып, жаттала бастайды. Соның нәтижесінде тілге әбден еніп, халықтық сипатқа ие болады. Осылайша поэзия сақталып қалады. Мысалы, бір кезеңдері мақтанынақ *алтын*, көмірдіңқара *алтын* деп қолданылғанын білеміз, қазіргі таңда осы метафоралық теңеулер тілімізге сіңісіп, біржолата орнықты. Поэтикалық метафора аталуының себебі барлық жанрда қолданылмай, тек белгілі бір жанрда кездесетіндіктен. Көбіне поэзияда жиі кездесетінін байқаймыз. Мысалы, *қылыш*, *семсер* деген сөздердің орнынына поэзияда *алмас*, *болат* деген сөздердің жиі қолданылатынын байқаймыз.

Сөздің барлық туынды мағыналары тек қана негізгі мағынадан таралады деуге болмайды. Негізгі мағынадан шыққан туынды мағына өзінен шығарып басқа мағыналарға эстафета береді. Метафора бірнеше мағынаны негізгі мағынадан бастап тәртіппен бірінен екіншісін, одан үшіншісін, үшіншіден төртіншісін, бұдан бесіншісін т. с. с. осылайша желінің бойымен қатарынан тізбектей жалғастырып береді. Мұны ретімен тауып беру қиындық соқтырады. Бірақ мағынаның мұндай жолмен дамуы тым сирек кездеседі. Дегенмен бұның тіл тарихында болатыны анық. Бұл ретте «бюро» сөзіндегі мағына өрбуі қызық:

1. «Bureo» (бюро) деп баста түйе жүн матаны (bure) ғана атаса;
2. Кейіннен сол мата жабылған столды;
3. Содан кейін кез келген жазу столын;
4. Одан соң мұндай стол тұрған орынды (үйді);
5. Бұдан кейін сол орында жүріп жатқан істі;
6. Кейін сол істі жүргізушілерді;

7. Бертін келе мекемені басқарып отырған бір топ адамды да «бюро» деп атайтын болды [7, 187]. Бұл құбылыстан біз метафораның мағынаны сатылап дамыта алатынын байқаймыз.

Бюро сөзінен тіркесім тәсілі арқылы анықтама бюросы, көрме бюросы, әдістемелік бюро, жұмыспен қамту бюросы т.с.с. атаулар пайда болып, қалыптасып қалған.

Семосиология заңдылықтары барлық тілде бірдей бола бермейді. Сондықтан семосиология әр тілдің сөздік қорының даму жолын, оның ішкі заңдарын ашуда қолданылуы керек. Осы заңдылықтардың барлығы қазақ тілінің сөздік қорының жасалу, даму, бау заңдарын сипаттайды.

Қорытындылап айтқанда, сөз – өте күрделі тілдік единица. Оның күрделі табиғатын ашып айқындау үшін, ең алдымен, сөздің дыбыстық жағы мен мағыналық жағының ара қатысын және сөздің мағынасы мен ол арқылы білдірілетін ұғымның ара қатысын айқындап алу қажет. сөз мағынасы тіл білімінде ғасырлар бойы сан түрлі елдердің

ғалымдары тарапынан зерттеу нысаны болып келе жатқандығына қарамастан, күрделілігіне байланысты оның тілдік табиғаты толық ашылған, түпкілікті зерттеліп болған тілдік бірлік деп кесіп айту қиын. Сөз мағынасының әлі де жан-жақты қарастырылып, тереңірек зерттеуді қажет ететін қырлары жоқ емес.

Сөздің ішкі семантикалық байланысы оның мағынасы мен ұғымының ара қатынасынан көрінеді. Сөз мағынасы зат, құбылыс, әрекет жайында түсінік, ұғым пайда болғаннан кейін қалыптасады. Егер белгілі бір зат туралы ұғымымыз болмаса, оның мағынасын да білмейміз. Ұғым бар жерде мағына бар. Демек, ұғымның болуы сөз мағынасының ең маңызды шарты болып табылады. Ал жаңа атаулардың пайда болуына, жасалуына негіз болатын себептерді анықтауға көмек беретін заңдылық – уәждеме. Уәждеме сөздің ұғыммен байланысын айқындайды.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Потебня А.А. Слово и миф. – М., 1989.
- 2 Қасым Б. Сөзжасам: семантика, уәждеме. Оқу құралы. – Алматы. 2003. – 167 б.
- 3 Салқынбай А.Б. Қазақ тілі сөзжасамы. – Алматы: Қазақ университеті, 2003. – 271 б.
- 4 Манкеева Ж. Қазақ тіліндегі этномәдени атаулардың танымдық негіздері. – Алматы: Жібек жолы, 2008. – 354 б.
- 5 Земская Е.А. Словообразование как деятельность. – М.: Наука, 1992. – 221 с.
- 6 Қалиев Ғ., Болғанбаев Ә. Қазақ тілінің лексикологиясы мен фразеологиясы. – Алматы, 2006. – 264 б.
- 7 Хасанов Б. Қазақ тілінде сөздердің метафоралы қолданылуы. – Алматы, 1966.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается функция словообразовательной мотивации в формировании наименований. Автор анализирует классификацию видов словообразовательных мотиваций в трудах ученых.

RESUME

The article deals with the function of word-building motivation in the formation of the name. The author analyzes the classification of types of word-building motivation in the writings of scientists.

И.С. Муратбаева

Санкт-Петербург Гуманитарлық
кәсіподақтар университеті
Алматы филиалы,
филол. ғыл. канд., доцент

Халықаралық терминдер жүйесіндегі метафоралану үдерісінің өтуі жайында

Аннотация

Мақала түрлі ғылым салаларының терминологиялық жүйелерінен іріктеліп жинақталған халықаралық терминдерге лексикалық-мағыналық талдау жүргізілген. Аталған номинативтік бірліктердің терминденуі барысында басты орын алатын тәсілдердің бірі метафоралану үдерісі жан-жақты қарастрылып, негізгі уәждемелері айқындалған. Автор тарапынан аталған терминдер мағыналық сипаттары бойынша топтарға жіктеліп, жеке-дара сараланған. Метафоралану үдерісінің орнын анықтау мақсатында кейбір терминдердің дефинициялары анықталып, қазақ-орыс тілдеріндегі нұсқалары салыстырмалы түрде зерделенген.

Түйін сөздер: терминдену, номинативтік бірліктер, лексикалық-мағыналық талдау, халықаралық терминдер, метафоралану үдерісі.

Кез келген ғылым саласының терминологиялық жүйесінде ауқымды орын алатын номинативтік бірліктердің бірі – халықаралық терминдер. Аталған бірліктер тобының ерекшелігі – бірнеше тілдерге ортақ болуы және бір мағынада қолданып, бірегей мазмұнының сақталуы. Ғылым саласында аталған терминдер көптеген отандық және шетелдік ғалымдардың зерттеу нысанына айналған. Бұл қатарда бұл терминдік бірліктерге аса зор мән беріп, көпүлес қосқан ғалымдардың бірі – Д.С. Лотте. Өзінің «Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов» атты монографиясында ғалым халықаралық терминдердің ішкі формасына, мазмұнына, ерекшеліктерін етоқталып, толық сипаттама береді және терминологиялық жүйедегі орнын айқындап, мән-мағынасын белгілейді [1]. Сонымен қатар аталған терминдер тобы орыс тіл білімінде М.Н. Володина, Л. Шкатова, В.Н. Прохорова және т.б., қазақ тіл білімінде Ө. Айтбаев, Ш. Құрманбайұлы сияқты көрнекі ғалымдардың зерттеу назарында болғаны белгілі.

Халықаралық терминдердің қалыптасуы барысындағы метафоралану үдерісін талқылау мақаламыздың басты мақсаты болып табылады. Халықаралықтерминдер жүйесінде метафораүдерісінің өту барысындағы ерекшеліктердің бірі – терминдердің сыртқы формасынан нақты айқындалмауы. Алайда олардың ана тіліндегі түпнұсқасына көңіл аударсақ, аталған номинативтік бірліктердің екінші атау функциясында жұмсалып тұрғанына көз жеткізе аламыз. Мысал ретінде *баланс* сөзіне тоқталып, ішкі мазмұнына мағыналық талдау жасауды жөн көреміз. Термин экономика, техника, география және т.б. ғылым салаларының терминдікжүйесінде берік орын алған номинативтік бірлік. Терминдік атау француз тілінен аударғанда, *таرازы* деген мағынаға ие. Көпшілікке белгілі болғандай, таразы – өлшеу құралы, үй тұрмысында қолданылатын жабдықтардың бірі. Алайда *баланс* сөзі энциклопедиялық сөздіктерде келесі анықтамаға ие: «система показателей, характеризующая какое-либо явление путем сопоставления отдельных его сторон» [2]. Өлшеу құралының іс-әрекет жасау, қызмет атқару функциясы номинативтік бірліктің терминделуіне себепкер болып тұр және термин халықаралық формада осы қалыпта бекітілген. Терминнің ана тілінде берілген түпнұсқасындағы ішкі формасы метафоралану үдерісінің негізін қалап, екінші атау функциясында жүзеге асырылуына септігін тигізеді.

Халықаралық терминдердің ең басты ерекшеліктерінің бірі – бірнеше тілге таралуы және халықаралық дәрежедегі ұғымды білдіруі. Аталған терминдер тобы тіларалық қорды құрап, көптеген тілдердің сөздік қорын кеңейтіп, жаңа ұғымдармен байытады. Сонымен қатар бұл номинативтік бірліктер түрлі халықтардың тілдік құрамына кірігу барысында сол тілдің тілдік заңдарына сәйкес фонетикалық, грамматикалық және т.б. өзгерістерге ұшырауы мүмкін. М.Н. Володинаның жіктеуіне сүйенсек, халықаралық терминдер бірнеше топтарға бөлініп айқындалады [3]. Бірінші топқа жалпы қолданыстағы терминдер кіреді. Бұл қатарға *музыка*, *алгоритм* тәрізді терминдерді жатқызуға болады. Бұл терминдердің ерекшелігі –техника, мәдениет, саясат сияқты салалардың негізді ұғымдарын білдіретінтерминдік бірліктердің жиынтығын құрастыру, олардың жалпы маман емес адамдарға да түсінікті болуы. Бұл терминдер жалпы әдеби тілмен тығыз байланыста болып, тілдік заңдарға сәйкес түрлі өзгерістерге ұшырауы мүмкін. Кейбір жағдайларда бұл топтағы терминдердің ана тіліндегі баламасы кездеседі. Мысалы, *политика* /*саясат*, *музыка* /*саз* сияқты терминдерді бұл қатарға жатқызуға болады.Аталған терминдердің құрылуында метафоралану үдерісі көрініс таппаса да, кейбір жағдайларда кездесетін бейтерминдену барысында олар жасырын салыстыру арқылы қосымша мағынаға ие болып, жаңа мазмұнда қайта жаңғыруы мүмкін.

Екінші топқа арнайы ұғымды білдіретін және тек сол сала мамандарына ғана түсінікті терминдер тобы кіреді. Бұл қатарда барлық терминологиялық жүйелердегі терминдердің ауқымды бөлшегі қамтылады. Мысалы, *акалефы* (геол.), *аргус* (биол.), *вентиль* (тех.) және т.б. терминдердің мағынасы тек геология, биология, техника салаларының мамандарына ғана белгілі.

Сонымен бірге, егер бір тілдегі сөздің мағынасы баршаға түсінікті болып, халықаралық дәрежеге көтеріле алса, аталған сөз де халықаралық терминге айнала алады. Мысалы, орыс тіліндегі *спутник* сөзі «жолаушы, жолсерік» мағынасы арқылы тек адамға байланысты айтылса, уақыт өте келе сөздің ауыспалы мағынасындағы нұсқасы терминделіп, халықаралық терминге айналып отыр. *Спутник* термині астрономияда бекітіліп, көптеген басқа шет тілдердің тілдік қорына еніп отырғаны баршаға мәлім.

Грек, латын тілінің негізінде құралған терминдер–кең таралған бірліктер және көптеген тілдерге ортақ. Терминдердің грек, латын тілдерінің элементтерін қамтуы – көптеген тілдерге, соның ішінде сол тілдегі терминологиялық жүйелерге тән құбылыс. Семантикалықтәсіл арқылы сөздердің терминденуі де жиі кездесетін факторлардың бірі. Мысалы, геологиядағы, сонымен бірге минерологиядағы қолданылатын *акантит*, *алеврит*, *аллодельфит*, *амарантит* терминдері грек тілінен енген сөздер. Аталған

сөздердің термин ретінде қалыптасуына –*ит*морфемасы және олардың түпкі мағынасы септігін тигізеді. Мысалға алынған барлық атау бірліктері ауыспалы мағынада қолданылып, терминдік қатарды толықтырады. *Акантит* «ине» мағынасын берсе, *аллодельфит* «ағайын» мағынасын білдіреді. Сонымен бірге латын тілінен енген сөздерді бөлек қарастыруға да болады, себебі бұл қатарда метафоралы интернационализм-терминдер көптеп кездеседі: *аффиск* (лингв.) – жапсыру, жабыстыру; *десквамация* (мед., геол.) – қабыршақты тазалау; *дигиталис* (биол.) – саусақ және т.б. [4]. Грек және латын тілдерінің терминдерінің ерекшелігінің бірі – түпнұсқа тілдің болмауы, сол себепті ұлттық ерекшеліктерді ажырату қиындықтудырып, нақты мағынасын ашуға мүмкіндік бола бермейді.

Халықаралық терминдерге талдау жүргізу барысында анықтағанымыздай, кейбір жағдайларда терминнің ұғымын қайталайтын баламасы табылып, ол көптеген жағдайларда метафоралану үдерісі арқылы басқалай өзгерістерге ұшырап жатады. Мысалы, орыс тіліндегі *онтология* термині әдебиеттану саласында *жинақ* мағынасында қолданылады. Қазақ тілінде де осы терминмен қатар *жинақ* нұсқасы бар. *Онтология* сөзі грек тілінен аударғанда *бір құшақ гүл // букет цветов* деген мазмұнға ие. Сөздің түпнұсқадағы баламасына назар аударсақ, ассоциациялық қатар жүргізіліп тұрғанына көз жеткіземіз.

Халықаралық терминдер мәселесін қарастыру барысындағы күрделі жағдайлардың бірі – терминдерді аудару. Геология, биология, химия сияқты жаратылыстану салаларының терминдері негізінен аудармасыз сол қалпында тілге еніп, қолданысқа кіріп жатады. Жалпы халықаралық терминдерді аудару – қайшылықтарға толы, шешуі күрделі мәселелердің бірі. Соның ішінде терминге ұғымдық баламасын табу қиындық туғызатын проблемалардың бірі. Бұл мәселені шешуде субъективтік факторларды да ескеру қажет. Халықаралық терминдерді сол қалпында өзгеріссіз қабылдау түрлі ұлт өкілдері арасында бір-бірін тез түсінуін жеңілдетіп, тіл байланыстарының жылдам және оңай дамуына ықпал жасайды, яғни бұл факторлар халықаралық терминдерді аудармасыз қабылдаудың артықшылықтары деп білеміз. Екінші жағынан, бұл пікірге қарама-қарсы келетін пуристік көзқарасты да ескеру қажет. Бұл пікір бойынша, тілдің «тазалығын» сақтау – бірінші орындағы міндет. Демек, терминдерге ана тілінің тілдік қорынан балама табу немесе сөзжасамдық әлеуетін кеңірек қолдану қажет, соның ішінде көнерген сөздерді жаңа мағынада қолдану немесе түрлі элементтерден сөз құрастыру қажеттілігі туындайды. Аталған екі жақтың да өзіндік ерекшеліктері, рационалды «дәні» бар, сонымен бірге кемшіліктері жоқ емес. Сол себепті біржақты шешім қабылдап, кесіп айту қиындық туғызатын, қарама-қайшылыққа толы мәселе. Соңғы жылдары шыққан терминологиялық бюллетеньдер мен аударма сөздіктерінен байқағанымыз – халықаралық, соның ішінде орыс тіліндегі терминдерді қазақ тіліне аударып, қазақша баламасын беру үрдісі дамып келеді, яғни ана тілінің ресурстарын пайдалану және ғылым тілін ана тілінде дамыту кеңінен таралып келетін үдеріс.

Терминдердің мағынанылық сипаты түрлі жіктеулерге негіздеме бола алады. Нақты заттардың абстрактылы ұғымдарды білдіру немесе керісінше абстрактылы ұғымдардың нақты заттарды белгілеу, атау функциясында қолданылуы – жиі кездесетін құбылыстардың бірі. Мысалы, осы қатарға жоғарыда келтірілген *онтология* терминін жатқызуға болады деп есептейміз. Терминдік мағына мен номинативтік тура мағына арасындағы «жинақтау, шоғырлау» сияқты сема байланыстырушы қызметін атқарып тұр. Сонымен қатар, біздің ойымызша, музыка саласының термині *багатель* (француз тілінен аударғанда *безделушка*), әдебиет пен өнертану саласында кездесетін *барокко* термині (португал тілінен аударғанда *жемчужина/меруерт*), экономикалық *биржа* (неміс тілінен аударғанда *кошелек/әмиян*), лингвистикалық *климакс* (грек тілінен аударғанда *лестница/баспалдақ*) терминдері осы қатарға жатады. Медицина мен лингвистика салаларында кездесетін *агглютинация* терминін алсақ, медицина саласында тура

мағынасында қолданылып, лингвистика саласында тілдік морфемаларды қосудағы үдерісті атайды, яғни тіл саласында абстрактылы бірліктердің бірігу мағынасын береді. Біздің ұйғарымымыз бойынша, бұл жағдайда тілдік формалар бір-бірінен алшақ жеке-дара бірліктер ретінде жете қарастырылып, метафоралы модель құрап тұр.

Терминдердің салыстыру аспектісін көңіл бөліп қарастырсақ, түрлі формалар номинативтік бірліктердің негізінде жатқанын байқаймыз. Мысалы, биология саласында *аврикула*, *аск*, *антиринум*, *белемниты* сияқты терминдер кездеседі. Терминдердің барлығы да биология саласында түрлі элементтердің, бөлшектердің, шөптердің атаулары болып табылады. Мысалы, тереңірек талдасақ, *аврикула* – шөптің атауы, латын тілінен аударғанда *құлақтың ұшы* /*мочка уха* мағынасын береді. Анықтағанымыздай, шөптің атауы жапырақтарының формасына қарай берілген. Формалардың түрлеріне назар аударсақ, қиял әлемін шарықтататын барлық формаларды кездестіруге болады. Мысалы, дене формаларына ұқсастығы (*ақант* грек тілінен аударғанда *аюдың табаны/медвежья лапа* – ботаникамен архитектура, *акантит* – биология), түрлі құралдарға ұқсастығы (*ампула* латын тілінен аударғанда *сосуд* /*тамыр* – медициналық термин, *аксинит* грек тілінен аударғанда *балта/топор* – геология мен минерология), өсімдіктерге ұқсастығы (*ацинус* латын тілінде *жүзім бұтағы* /*виноградная лоза* – медицина, *вайя* ежелгі грек тілінен аударғанда *пальма бұтағы* /*пальмовая ветвь* – ботаника, *гроссуляр* сөзі *қарлыған* /*крыжовник* деп аударылады, минерология, химия, геология салаларының термині) метафоралы модельдердің негізінде жатыр, жаңа терминдердің қалыптасуына септігін тигізеді.

Салыстыру аспектісінің ішінде түр, түс, соның ішінде түс атаулары кеңінен қолданылады. *Аквамарин*, *амарантит*, *галактика*, *гиацинт*, *родий* сияқты терминдердің түпмағынасына назар аударсақ, бұл астрономия, минерология, химия, политехника салаларында қолданылатын сөздер түрлі түс арқылы терминделген. Мысалда келтірілген терминдердің грек-латын тілдерінен аударғандағы мағыналары түрлі шөп, гүл, басқа да нысандардың атаулары болып табылады. Минерологиядағы және химиядағы *амарантит*, *гиацинт*, *родий* сияқты элементтер раушан, гиацинт, амаранта гүлдерінің атауы болып табылады. *Галактика* астрономия термині де грек тілінен аударғанда *молочный* /*сүтті* мағынасын береді. Аталған сөздің терминдік мағынасын анықтасақ, *галактика* деп Күн және басқа да планеталар кіретін жұлдыздар жүйесін атайды. Қазақ тілінде *Құс жолы* деп аталатын, ал орыс тілінде *Млечный путь* баламалы нұсқасы бар. Байқап отырғанымыздай, екі тілдегі варианттары метафоралық салыстыруға негізделген, алайда метафоралану факторлары әртүрлі. Орыс тілінде нұсқа грек тіліндегі мағынасын қайталаса, қазақ тіліндегі варианты ассоциацияға негізделген, яғни құстардың ұшу жолып бағыттайтын функционалдық мағынасы алдыңғы қатарға шығып тұр.

Мифологиядан алынған мифологиялық персонаждардың, мифтағы зат атауларының терминдік мағынада қолданылуы да практика жүзінде жиі кездесетін жағдаяттар. Мысалы, *аргус*, *аммониты*, *ваннадий*, *гиппокамп*, *нектар*, *морфин* және т.б. терминдерді талдайтын болсақ, барлық атаулар мифологиялық негіздемеге сүйенеді. Аталған сөздердің мағынасына лексикалық-семантикалық зерттеу жүргізу барысында анықтағанымыз, *аргус* зоология саласында құс атауы болып табылады. Ежелгі грек мифологиясы бойынша, *аргус* деп көпкөзді алып күзетшіні атаған. Ұйықтаған кезде оның кейбір көздері ашық болған. Зоология саласында қанатында көпкөзді белгілері бар құсты *аргус* деп атайды. Байқағанымыздай, терминдегі негізгі түпмағына «көпкөзді» сема арқылы беріліп тұр, яғни метафоралық ауысу орын алып тұрғаны белгілі. Ұқсас жағдайды *аммониты* терминінен де анықтауға болады. Зоология саласында теңіз жәндіктері болып табылатын моллюскалардың сыртқы формасы мен мифологиялық персонаж арасындағы параллель жүргізіліп, терминдік мағына туындап тұр.

Медицина саламында *гиппокамп* термині қолданылатыны белгілі. Ежелгі грек мифологиясында *гиппокамп* аттың денесі мен балықтың құйрығынан тұратын ғажайып



тіршілік иесі. Синоним ретінде орыс тілінде *алемонов рог*, *морской конек* атаулары да қатар қолданылады. Қазақ тіліндегі аудармасы *теңіз аты* деп берілген және аталған нұсқа орыс тілінен қалық тәсілі арқылы тәржімеленген. Дефиниция бойынша *гиппокампе* дегеніміз «парное образование, относящееся к старой коре большого мозга и расположенное в виде валикоподобного возвышения на медиальной стенке нижнего рога бокового желудочка» [5, 63]. Атаудың метафоралы терминделуінде ассоциациялық ұқсастық жатыр деген пікірдеміз.

Бір мифологиялық атаудың екі немесе одан да көп терминологиялық жүйелерге ауысуы – жиі кездесетін жағдаяттардың бірі. Мысалы, *Атлант* – грек мифологиясында иығында аспанды ұстап тұрған кейіпкер (титан). Архитектура саласында жабуларды немесе басқа да заттарды иығымен тіреп тұрған ер адам мүсіндерін *атлант* деп атайды. Аталған жағдайда сыртқы ұқсастық пен орындау функциясы метафора негізінде жатыр. Ал анатомия саласында *атлант* жеп бірінші омыртқаны атайды, яғни ауыспалы мағына функционалды қызмет арқылы беріліп тұр.

Мифологиялық персонаждардың атаулары көпкомпонентті терминдер құрамынан да кездеседі. Мысалы, медицина саласындағы *голова медузы* (қазақша сөздіктерде аударма берілмеген) терминін алатын болсақ, *медуза* персонажы ежелгі грек мифологиясында бір көзқарасынан тасқа айналдыратын жыланбасты қызды бейнелейді. *Голова медузы* терминінің атау уәжін түсіну үшін, оның дефинициясына назар аударған жөн деп санаймыз: «расширение подкожных вен передней брюшной стенки со змеевидным ветвлением вокруг пупка» [5, 81]. Байқағанымыздай, *медуза* персонажының сыртқы бейнесі терминнің қалыптасуының негізінде жатыр, яғни метафоралану үдерісі сыртқы форма жасырын салыстыру арқылы өтіп жатыр деген пікірдеміз. Сонымен қатар аталған тіркес медицина саласының қызметкері мен бұл салаға қатысы жоқ қарапайым адамдарда түрлі ассоциация тудыруы мүмкін, себебі екі жақта білімі, ой-өрісі мен қабылдау әрекеті әртүрлі болуы мүмкін.

Химия саласында *Аврора* атты химия элементі алтынның атауы болып табылатыны белгілі. Ежелгі рим мифологиясында *Аврора* – таңсәрі құдайы болып табылады. Бұл мысалда таңғы күн сәулесі мен алтынның әдемі жылтыры арасында ассоциациялық қатар жүргізіліп, осы атауды таңдаудағы уәждің басты себебі болып табылады деген пікірдеміз.

Мифологиялық персонаждардың атауларының терминделу үдерісіне қатысуын сандық тұрғыдан одан әрі талдасақ, біздің ойымызша, бұл тізімді толықтыра беруге болады және бұл үрдіс одан әрі жалғасын табуы мүмкін. Алайда мұндай терминдердің мағынасын анықтау үшін мифологиялық персонаждарды, мифтер тарихын жақсы білу қажет, себебі денотаттың негізін түйсіну үшін нақты мәліметті білу талап етіледі, нақты мағлұматсыз екіншілік атаулардың мазмұны түсініксіз болып қала беруі мүмкін.

Терминдердің түпкі мағынасын зерделей отырып, жалпы жинақтаушы белгілері бойынша әртүрлі топтарға бөлуді ұйғарамыз. Бірінші топты «зоологиялық» деп анықтаймыз, себебі бұл қатарға *баттерфляй* (спорт.), *герань* (бот.), *вермикулит* (политех., мин.), *корвусит* (мин.), *люпин* (бот.), *люпус* (мед) және т.б. терминдерді жатқызуға болады. Аталған терминдердің түпкі мағынасын талдау барысында жан-жануарлар атауларын айқындауға болатынын ескеру қажет. Мысалы, *баттерфляй* – спорт саласында жүзу стилінің бір түрі болып табылады. Ағылшын тілінен аударғанда *көбелек* деген сөзді білдіреді. Мысалдағы салыстыру көбелектің ұшуы мен жүзу стилінің арасында жүргізілген, яғни ассоциацияның рөлі ерекше. Ал ботаника саласындағы *герань* атауы грек тілінен аударғанда орыс тілінде *журавль* деген мағынаны білдіреді, яғни гүл атауы форма ұқсастығына негізделіп тұр. Ал қазақ тілінде *герань қазтамақ* болып аударылған, яғни салыстыру сыртқы ұқсастыққа негізделгенмен, салыстыру нысаны бөлек.

Халықаралық терминдерді зерделеу барысында терминдермен қатар аударма нұсқаларының да қатар қолданылуын жиі кездестіреміз. Мысалы, *булимия* (мед.), *гамеролопия* (мед.), *акант* (архит., биол.), *блек-рот* (аграр.) сияқты терминдердің орысша

немесе қазақша нұсқаларын жиі кездестіруге болады. Мысалы, *булимия* грек тілінен аударғанда екі сөзден тұрады: *бұқа және ашығу*. Орыс тілінде осы терминмен қатар *волчий голод* варианты да қолданылады. Байқап отырғанымыздай, номинативтік бірліктердің терминдік мағынасы бір болғанымен, тура мағыналарында алшақтық байқалады, яғни екі түрлі тілдің әлемдік бейнесі суреттелген. Грек тіліндегі варианты *бұқа* бейнесі арқылы көрсетілсе, орыс тілінде қасқыр бейнесі алдыңғы қатарға шығып тұр. Аталған жағдаяттарды қазақ тіліне де қатысты аңғаруға болады. *Гемеролопия* сөзбе-сөз аударғана *күндіз көру* деген мазмұнға ие. Алайда орыс және қазақ тілдерінде *куриная слепота /соқыр тауық* варианттары да кездеседі. Яғни грек тілінде тіркестің тура мағынасы қолданылса, орыс және қазақ тілдерінде тауықтың күндіз көріп, түнде соқырлануы негізге алынып тұр.

Жоғарыда келтіріген мысалдарда түр-түс, форма ұқсатығы алдыңғы қатарға шықса, нысандардың атқару қызметі арқылы терминделуі де кездеседі. Мысалы, *баланс, балансир, биржа* терминдерінде заттың атаулары функционалдық қызмет арқылы терминделіп берілген. Мақаламыздың басында көрсеткендей, *баланс* көптеген терминологиялық жүйелерде кездесетін терминдердің бірі. Аталған терминмен қатар техника саласында *баланси́р* термині де кездеседі, яғни техника саласында механизмнің атауы болып табылады. Француз тілінен аударғанда *коромысло /шинагаиш* деген мағынаны білдіреді. Номинативтік бірлік теңестіру, екі жақты теңдей ұстау функциясында білдіреді және терминдік мағынада жұмсалады.

Терминдердің тура мағынасын қарастыра келе, бір нысан бірнеше атау формасында кездесетінін байқаймыз. Мысалы *сумка / дорба* мағынасы *аск*(биол.), *бурса*(анат.) терминдері арқылы терминдік қызметте жұмсалып тұр. Бірінші нұсқасы грек тілінен аударылса, ал екінші вариантын латын тілінен аударылған. Сонымен қатар терминдер бір нысанды бейнелеп, бір мағынада қолданылғанмен, екі салада жұмсалады.

Сонымен қатар терминдердің бір затты бейнелеп, бір мағынада қолданылғанмен, бірнеше салаларда орын алуы – терминдік жүйеде орын алған жағдаяттардың бірі. Мысалы, *вермикулит* латын тілінен аударғанда *червяк / құрт* мағынасын білдіреді. Алайда термин техника мен минерология салаларында қолданылады. Екі жағдайда да екі түрлі салыстыруға негізделген. Техника саласында салыстыру әдеттегідей формаға негізделсе, минерология жүйесінде түс арқылы салыстыру алдыңғы қатарғы шыққан, яғни екі жағдайда екі түрлі уәждемеге сүйенген.

Халықаралық терминдерді жалпылау критерийлер арқылы басқа да топтарға жіктеуге болады. Мысалы, «анатомиялық» терминдерді бір топқа жинақтауға болады. Мысалы, *гастролатерминіасқазан* деп аударылады, алайда биология саласында қолданылады, *коллюсқалық тері* деген мағынаға ие, термин ботаника мен медицина салаларында орын алған.

Ойымызды қорытындылай келе, халықаралық терминдер бойынша келесі тұжырымдарға тоқталамыз:

1. Халықаралық терминдер кез келген ғылым саласының терминологиялық жүйесінде айрықша орын алатын номинативтік бірліктер. Бүгінгі таңда халықаралық терминдер қатары күн санап өсіп келеді, себебі ғылым салаларының қарқындап дамуы, өзара тығыз байланысуы, кейбір ғылым салаларының тоғысуында бірігуі немесе кіріге отырып, жаңа ғылым бағыттарының пайда болып, қалыптасуы бұл бірліктердің сандық көрсеткіштер бойынша барынша көбеюіне септігін тигізеді.

2. Жалпы әдеби сөздің метафоралану үдерісі арқылы терминденіп, ғылым саласына енуі жиі кездесетін семантикалық үдерістердің бірі. Алайда олардың халықаралық деңгейге көтеріліп, біршама тілдер қатарына кіруі, соның ішінде терминологиялық жүйеден орын алуы ұзақ және қарама-қайшылыққа толы үрдіс. Біздің ойымызша, сөздердің метафоралы салыстыру арқылы терминделу үшін нақты уәждемелер қажет және бұл жағдайда субъективтік факторларды да естен шығармаған жөн.



3. Халықаралық терминдер ана тіліндегі нұсқасында тура мағынасында қолданылса, халықаралық дәрежедегі варианттары ауыспалы мағынаны қамтып, көптеген тілдерге сол мағынада таралып кететіне көз жеткіземіз. Байқап отырғанымыздай, метафоралану үдерісі көп жағдайда сыртқы форма мен атқаратын қызметіне негізделеді, алайда басқа да факторлар жасырын салыстыру нысанына айналуы мүмкін.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Лотте Д.С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов. – М.: Наука, 1982. – 152 с.
- 2 Ковалев В. Экономический словарь: экономические термины и экономический сленг. 3000 слов. – М.: Феникс, 2009. – 283 с.
- 3 Володина М.Н. Когнитивно-информационная природа термина (на материале терминологии средств массовой информации). – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 128 с.
- 4 Соколова Т.В., Ласица М.В., Нейман В.Ю. Роль и влияние классических языков на развитие и формирование европейских языков и терминологии. Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, №11, ч.1. – С. 166-170.
- 5 Боева Т.Б. Словарь медицинских терминов. – М.: Феникс, 2014. – 308 с.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются проблемы метафорических процессов как одного из действенных способов терминологизации номинативных единиц. Объектом исследования являются интернациональные термины, собранные из различных сфер научной деятельности.

RESUME

The article considers the problems of metaphorical processes as one of the effective methods of term formation of nominative units. The object of the research is international terms collected from various fields of scientific activity.

Ш.С. Әбішева

Ш. Есенов атындағы Каспий мемлекеттік технологиялар және инжиниринг университеті, филол. ғыл. канд., доцент

Ә.Т. Жеткізгенова

Ш. Есенов атындағы Каспий мемлекеттік технологиялар және инжиниринг университеті, филол. ғыл. канд., доцент

Б.Ә. Көшімова

Ш. Есенов атындағы Каспий мемлекеттік технологиялар және инжиниринг университеті, филол. ғыл. канд., профессор

Көркем шығарма және суреткерлік шеберлік

Аннотация

Бейімбет Майлин туындыларының көркемдік әлемі, «Шұғаның белгісі» повесі мен «Айранбай», «Қадір түнгі керемет», «Күлпаш», «Сексен сом» әңгімелеріндегі кейіпкерлер бітім-болмысын, кезең көрінісін, қазақ даласындағы тарихи жағдайды бейнелеуде, заман талабын шынайы суреттеуде көркемдік тәсілдердің бірі диалогтің шебер қолданғандығы айтылады.

Түйін сөздер: бейнелеу тәсілдері, психологиялық тартыс, кейіпкер, характер, образ, идея, диалог, пейзаж, оқиға, авторлық ремарка, реплика.

XX ғасыр басындағы қазақ прозасын әлемдік деңгейдегі классикалық шығармалар қатарына жеткізген суреткер өз туындыларында көркемдік амалдарды шебер қолдана білген. Мәселен, күні бүгінге дейін қазақ хикаятының шебер үлгісі саналған «Шұғаның белгісі» әсем пейзаждан басталса, қаламгердің өзге туындысында монолог, ішкі монолог, диалог, ішкі диалог, полилог т.б. көркемдік амалдар шебер қоюласып, шығарманың бояуын қанықтыра түседі.

Автор қаһармандарды таныстырмас бұрын мезгіл-мекенді, оқиға орнын суреттей келе, тартысты тұсқа келу үшін диалогке кезек береді.

«– Мынау аттан түсіп жатқан кім? – деді Шұға.

Артыма жалт қарасам, екі жігіт түсіп, аттарын байлап жатыр екен.

Біреуі орысшалау киінген. Тани кеттім.

– Әбдірахман ғой, - дедім.

– Әбдрахманың кім?

– Қазақбайдың баласы.

– Иә, әлгі учитель баласы ма?

– Иә.

– Жап-жас жігіт екен ғой – деп бірер қарады да, Шұға отауға кіріп кетті.

Мен Әбдірахманға амандасып, үйге ертіп жүрдім. Отаудың сықырлауығынан Шұғаның сығалап, бізге қарап тұрғаны білінді...». Автор Шұғаның аузына «жап-жас жігіт екен ғой» деген сөзді салып, оны киіз үйдің сықырлауығынан сығалатып қояды. Бұл сығалау, бұл таңырқау оқиғаның шиеленісуіне апарар жол іспеттес.



Шығарманың шарықтау шегі Шұғаның қатты құса боп, ауруға шалдығуы, қызының оңалмас түрін көрген Есімбектің Әбдірахманды амалсыз тұтқыннан босатуы.

«Біз ауылға жеткенде Беркімбайдың үйінің қасы лық толған адам екен. Атты байлап, Әбдірахманды үйге кіргіздім де, неге жиналып тұрғандарын білейін деп, аяндап кісілерге қарай жүрдім. Жақындай бергенімде бір салт атты шоқытып келді де, айқайлап бірдеме айтып, кейін жүріп кетті. Не айтқанын есіте алмадым. Бірақ әлденеге жүрегім тітіркенді. Бойым мұздады. Жүгіре басып жандарына келгенімде «Құдай рахмет етсін!..» деп беттерін сипап, бата қылысты. Мен аң-таң болдым. Айтбай маған қарап:

– Есіттің бе, Шұға қайтыпты-ау, – деді. Суық суды төбемнен құйып жібергендей болды. Тұрған орнымда қаттым да қалдым... Жиналған жұрттың бәрі де бастарын шайқасты:

– Өй, Шұға десе – Шұға еді-ау!... – десті».

Авторлық ремаркадағы «суық суды төбемнен құйып жібергендей болды», «Тұрған орнымда қаттым да қалдым», «Жиналған жұрттың бәрі де бастарын шайқасты» секілді бейнелі сөздер кейіпкерлер әрекетін дараландырып, шығарманың әсерлілік сипатын күшейтіп тұр. Олардың түр-тұлғасын бейне бір көз алдыға алып келгендей. Санадағы күресті, адамның рухани әлеміндегі өзгерістерді ретіне орай, кейіпкерлердің өз сөздері, диалогтері арқылы жеткізуді мақсат еткендігі көрінеді. Осы тұста «шағын репликамен, тапқыр диалогпен, авторлық ремаркамен характерді танытып тастайтын Бейімбет өнерінің күші» көрінеді [1, 212].

Кейіпкер мінезін оқиға-сюжет серпінімен емес, психологиялық тебіреністер арқылы сипаттау мақсатындағы диалогтерді шебер қолдану – Бейімбет Майлин қолтаңбасын да айқындайтын көркемдік тәсіл. Себебі «геройлардың ішкі әлемі бір қырынан емес, қыруар қырынан көрініс беріп, характері қарекет, қақтығыс, толғаныс үстінде ашылмақ» [2, 133].

Мәселен, Б. Майлиннің «Айранбайы» (1924) – еңбегі қаналған, байға жем болған момын шаруаның ашынып, бұрынғыдан түңілу арқылы санасының оянуы туралы әңгіме. Кейіпкердің жылдар бойына жан түкпірінде шемен боп қатқан байға деген өкпе-наласы бір-ақ күнде бұрқ етіп сыртқа шығады. Оны жазушы болмашы ғана детальдар арқылы жеткізеді: «көйлексіз, жеңсіз күртеше тонды жалаңаш етіне киіп алып, қабағы бір түрлі тұнжыраңқы, әлденеге кейігендей, әлдекімді түтіп жеп қоятындай болып отыратын» Айранбай бір сәттегі кейпі арқылы шығарманың түп-төркінінен хабардар етеді. Осы орайда Т.Сыдықовтың: «Шығарманың идеялық мазмұнын ұсақ детальдар арқылы түйіндеу кейіпкер психологиясын білгірлікпен тәптіштей отырып, образдың жан сырын ашу жазушының айнымас «тәсілі» болып қалыптасқандығымен ерекшеленеді», – деген пайымдауы осының дәлелі [3, 78].

«Айранбай» әңгімесінде жазушы диалогтерді ұтымды пайдаланған. Тірлік істеп отырғанда тізесіне жабыса берген қызымен диалогі, қайыс бермеген Кемелбайдан көргісі келмей, оның бар-жоқтығын сұраған әйелімен екеуінің арасындағы диалог үлкен мән атқарып тұр:

«– Еріндегі насыбайын қолымен секіртіп жіберіп:

– Кемелбай үйінде жоқ па екен? – деді.

– Үйінде.

– Бер демеді ме?

– Иә, «бер деді!...» дымымызды қоймайтын шығар, деп сары уайымды салушы сол туғаның... Өзің ешнәрсені де сезбейсің. Нәләкті салып отырған осы ініңнің өзі көрінеді ғой. Кеше Маржан келін барып қымыз ішкен екен, сонда інің айтып отыр дейді: «Он пұт астық көп болушы ма еді, тізімнен бар астығымызды жиып алды... деп. Несін алдық екен, өткен өмірінде тігінен тіктіріп сабақты ине-жіп беріп көрген жоқ.

Айранбай күрсінді:

– Қазақ ит қадір білер ме, – деді» [4, 38].

Мұндағы әйелдің сөзінде бұрыннан жасырынып, бүркемеленіп келген сыр диалогте жария болып, Кемелбайдың ішкі ызасын өршітіп жібереді.

Әр жазушының өз кейіпкерлерінің ішкі дүниесін зерттеуі өзінше бір әлем екендігін Б. Майлиннің діни тақырыпқа жазылған әңгімелері дәлелдей түседі.

Б. Майлиннің әңгімелерінде дін өкілдерінің істері аяусыз әшкереленіп, күлкі, әжуаға айналады. Мәселен, «Қадір түнгі керемет» (1925) әңгімесінде жазушы тақырыпты ашуда тың тәсілдерге барған. Жазушы осыған байланысты оқиға өрілімін де өзгеше өрбітеді. Бүкіл құдіреттің иесі болып, өзіне қарсы шыққандарды «ашса алақанында, жұмса жұдырығында ұстағысы келген» молданы өң мен түстің ортасында қалдырып, «киелі күштермен тілдестіреді». Бұл – көне фольклорлық тәсіл. Оны жазушы көркемдік мақсатта жұмсайды. Мұндағы «диалог» – молданың жасырын сырын ашудың кілті. Себебі, сырттай қарағанда моп-момақан діншіл адамның іші алай-дүлей арамдыққа толы. Оны сыр беріп, білдірмейді. Тек өзіне ғана мағлұм жан сырын жазушы осы сырға толы диалог арқылы береді:

«Байқан молда: «өнім бе, түсім бе», – деп басын көтерді. Әлдеқайдан майда, жұмсақ дауыс естілді. «Азған дүниеде азапты көп тартқан құлым едің. Сен болмасаң, дүниені әлем-тапырақ қылып жіберетін, бір сенің құрметің үшін қалдырдым. Енді мына азғындарды тура жолға салу үшін сені бас қылдым: еліңді үгітте, мұсылмандыққа шақыр! – деді».

Бұдан әрі Байқан молданың диалогі беріледі.

«– Құдіреті күшті құдай. Тапсырған жұмысыңды толық орнына келтірер едім, бірақ қамсамол дегендері іске керте болады, дінді мазақтап, ойына келгенін істейді, мені мазақтап тақпақ айтады, – деді.

– Оларды көндіріп берейін, – деген дауыс естілді.

– Кәрімімді ше?

– Кәрімімді қолыңа берейін.

– Мұғалімді ше?

Дауыс біразға шейін семіп барып:

– Мұғалімге құдіретім жетпейді. Менің қол астымда емес, оның құдайы басқа..., – деді» [4, 12].

Осы жерде молданың жан қалтарысына үңілу арқылы жазушы Байқан сезімінің түбі шикі екендігін тереңдете түседі. «Алланың қолынан бәрі келеді деп жүрсем...» күмәндана бастаған ол қалайда мына кездесуден өзіне пайдалы істі бітіріп қалғысы кеп, бірді ойлап, бірге кетеді. Кейіпкердің періштелерімен кездесуі де жеңіл юмормен өрнектеледі. Авторлық ремарка арқылы ес-түсінен айырылған молданың ішкі әлемі түгел ашылады.

Әңгімеде дінді мазақ еткен тоғышар жандардың бейнесімен қатар Кәрім секілді өз ойындағысын атқара алмай, заман қысымына көніп жүрген адамдардың мінез қырлары да жұртқа жария болады. Бұл – адамның жандүниесіндегі сыртқа көріне бермейтін қалтарыстарын диалог арқылы ашудың әдемі үлгілері.

Бұған әдебиетші-ғалым Ш. Елеуқеновтің: «Адамның қасиетін ашуға талпынған жазушы қашанда өз геройының мінез бейнесіне кіріп алып, оның жан түкпіріндегі ең аяулы дірілін басып, қуанышы мен мұңын, күдігі мен қайшылығын, ойы мен арманын, өз-өзімен не жан-жақынымен сырласушы бәрі-бәрісін суреттеуге тырысады», – деген пікірі дәлел [5, 188].

Қазақ халқының басынан кешірген зұлматты шақ – ашаршылық кесірінің ауыр суреттері Б. Майлин шығармаларында кеңінен суреттеледі. Жазушы бір отбасындағы ерлі-зайыптының хал-күйін, сол кездің ауыр жағдайын «Күлпаш» әңгімесі негізінде көрсетеді.

Мысалы:

«Күлпаштың қажығанын, бұрынғыдай қарысып кетпейтіндігін сезіп, Раушан сөзді кесіп айта бастады:



– Мына күйеумен ұзаққа бармай өлесің. Сені өлімнен құтқаратын бізде де әл жоқ. Өзіміз де сол Жұмағазыдан күн көріп отырмыз... Енді сөзді қойып, соған ти! – деді.

Күлпаш күрсінді.

– Қалижанды қайтем?

– Ойбай, апа, баланың басы құрысын, әуелі өз қамыңды же, артынан алдыра жатарсың, – деді» [4, 25].

Адамды ежелден келе жатқан ұрпақ қамы, ел қамы дейтін киелі ұғымдардан ажыратып, қарақан басының қамын күйттеген заманның суық лебі бойынды қарып өтеді. Ішерге ас таба алмай, күндер бойы өзегі талған әйел басына небір ойлар келіп-кетеді:

«Жамаулы көрпеге оралып бүрісіп жатқан Қали жыбырлап:

– Әже! – деді.

– Ау, қарағым! – деді Күлпаш.

– Әкем келді ме?

– Қарағым-ау, әкеңнің қарасы батсын» [4, 29].

Осы ана мен баланың шағын ғана диалогінде үлкен бір шешімнің, психологиялық түйіннің сыры аңғарылады. Қилы заманның ащы шындығы көрінеді. Тумысынан ұрпағы үшін жанын құрбан етуге даяр қазақ әйелінің табиғаты енді арын да сатуға мәжбүр. Бірақ – ол азапты да ауыр жол. Жазушы әйелдің осы жолды аттар алдындағы бүкіл жан тебіренісін шебер суреттеген. Екі жақты қыспақта қалған адамның халін оқырман жүрегіне жеткізерде диалогтің түрлерін ұтымды пайдаланған.

Б. Майлиннің шағын жанрдағы шеберлігі жайында ғалым Қ. Ергөбек: «Биаған қаламы тиіп кеткен жері өмірдің өзіне айналып жүре береді. Кейіпкерлері өмірден қалыпқа қалай көшсе, кітаптан өмірге дәл солай қоныс аударып, тірі адамға айналып өзара айтысып-тартысып, болыстыққа таласып, ерлі-байлы екеуі ренжісіп қалып, байқаусызда ерінен «талақ» деген ептейсіз сөз шығып кетіп, екеуінің де зәре-құты қашып жүріп жатады», – деп қаламгердің шебер суреткерлігіне жоғары бағасын береді [6, 9].

«Бейімбет қазақ прозасына хан-қазына боп қосылған ең таңдаулы әңгіме хикаяттарының қай-қайсысында болсын, шындықты оқырманға құр түсіндірмеген, түйсіндірген, өмір туралы жай сөйлемеген, сөзбен сурет салып бейнелеген» [7, 9]. Кейіпкерлерін сөйлету арқылы сол тұста болып жатқан өзгерістерді оқырман алдына жайып салады.

Мәселен, «Өзі шомына айналып тастаған көңнің үстіне шығып жайлап салып жатқанда, біреу келіп:

– Ассалаумағалейкум! – дейді.

Егеубай кенет шыққан дауыстан шошып кеткендей, басын көтеріп алды:

– Әликсалам... Е, Тынышбаймысың, үйде ме едің?

– Бір-екі күннен бері неғып көрінбей жүрсің?

– Кеше жиналыстан келдім ғой – деді Тынышбай.

Егеубай шомның басынан түсіп, күрегін таяна тұрып сұрай бастады:

– Е, жиылыстан келдім дейсің ба, Не жаңалық бар?

Бөтен хабар жоқ. «Алашорда ашылды» дейді. Бес-алты делегат келген екен, ішінен бір сұсты жігіт бар, сірә, бастығы болса керек. Олар Найзалыға жүріп кетті. Болысқа «тез ақша жиып қой» деген екен, сол ақшаны ауылнайларға бөліп... Біздің ел кедей деп ақшаны басқа ауылға ауыстырады. Сонымен, қалған ақшаны үй басына бөлгенде сексен сомнан келді.

– «Сексен сом» дегенде Егеубайдың таянып тұрған күрегі жерге түсіп кетті. Өзі безгек болған кісідей қалтыранып, аузы жыбырлап қайта-қайта «сексен сом» деп айта берді...» [4, 42].

«Сексен сом» әңгімесінде бас кейіпкердің кедей екендігі айтылмайды, көрсетіледі. «Егеубай ертеңгі шайын ішіп тысқа шықты. Жапырайған қорасының құлап жатқан бұрышы көзіне шалынды. Темір күрегін алып, құлаған шомды үйе бастады. Албарда көк

шолақ ат, күректің тықырымен Егеубайды танып, жем іздеп оқыранып қояды». Бұлай баяндауды автор жайдан-жай беріп отырған жоқ. «Осы үйде бүгін бір түйір шай жоқ» деген бір ауыз сөздің өзінен-ақ Егеубайдың хал-жағдайын анық түсінуге әбден болады.

Үй басына сексен сомнан салық жинауға келгендердің ел ішіндегі әрекеттері Егеубаймен екі арада болған мына диалогтен анық көрінеді.

«– Қане, отағасы, ақша шығарыңыз, – деді қара бұжыр.

– Ойбай, шырағым, ақша жоқ!

– Ақша жоқ деген не сұмдық! Біз ондайды есітпейміз!

– Не көрмеген көктұқыл дейсің, жалтаруын қарашы, – деп, жолдасы күңкілдеді.

– Отағасы, ақша тап!

– Қарағым-ау, соқыр тиыным жоқ, жерден қазайын ба?!»

Ақыры бұлар қоймайды, ақша орнына Егеубайдың көк шолағын тартып әкетеді. Осы арадан әңгіме дереу аяқталады да, автор айтар идея тағы да «саусақпен нұсқалмайды» өзінен-өзі көркемдік амалдар – диалог, монолог арқылы өріле береді.

Қорыта айтқанда, сөз зергері шағын әңгімелері арқылы шын мәніндегі әдеби шеберліктің мектебін қалыптастырып, осы жанрдағы шынайы реализмнің үлгісін көрсетті.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Нұртазин Т. Бейімбет Майлин творчествосы. – Алматы: Жазушы, 1966. – 340 б.
- 2 Елеукенов Ш. Әдебиет және ұлт тағдыры. – Алматы: Жазушы, 1997. – 231 б.
- 3 Сыдықов Т. Мұрат пен міндет. – Алматы: Білім, 1987. – 316 б.
- 4 Майлин Б. Повестер мен әңгімелер. – Алматы: Жазушы, 1987. – 303 б.
- 5 Елеукенов Ш. Замандас парасаты. – Алматы: Жазушы, 1977. – 300 б.
- 6 Ергөбек Қ. Арыстар мен ағыстар: Қазақ қара сөзі жайында. – Астана, 2003. – 360 б.
- 7 Қабдолов З. Таңдамалы шығармалары. – Алматы, 1983. 2 т. – 456 б.

РЕЗЮМЕ

В статье говорится о творчестве писателя Б. Майлина, о роли художественных приемов в его рассказах.

RESUME

This article is written about the works of the writer B. Mailyn and the importance of literal methods in his stories.



А.О. Тоқсамбаева

Семей қаласының
Шәкәрім атындағы мемлекеттік
университеті,
филол. ғыл. канд., профессор

А.К. Ахметжанова

Семей қаласының
Шәкәрім атындағы мемлекеттік
университеті,
магистрант

Ұлттық модернизмнің әдебиетте көрініс табуы

Аннотация

Аталмыш мақалада жаһандану дәуіріндегі өзгерістердің қазақ әдебиетіне де септігін тигізетіні туралы айтылады. Атап айтсақ, көркем әдебиетте, оның ішінде прозалық шығармалардағы ұлттық модернизмнің көрініс табуын зерттейді. Модернизмнің шығу төркініне тоқталып, оны зерттеген ғалымдардың да еңбегіне шолу жасалған. Мысал ретінде дәлелденген шығармалар негізінде мақала талданып, қойылған мақсатына жетті.

Түйін сөздер: модернизм, жаһандану, көркем әдебиет, проза, постмодернизм, ұлттық рух, сана.

Адамзатпен келе жатқан үрдістердің бірі – жаһанданудың ұлы қазақ елінде де басталып кеткеніне біраз жылдардың болғаны жалған емес-ті. Соған орай ескінің жаңамен қапталып, бұрынғының биылғымен жамалып жатқан жайы бар. Қай бағытқа да болмасын септігін тигізіп жатқан аталмыш құбылыстың қазақ әдебиетіне де өз үлесін қоспай кетуі мүмкін емес еді. Соның нәтижесінде түрлі терминдер тізімге тіркеліп, түсініктердің де түрленіп жатқаны шындық.

Қазақтың жері қаншалықты кең-байтақ болғанымен, оның жер шарының бір бөлшегі ғана ретінде есептелетіні сияқты, қазақ әдебиетіміз де әлемдік әдебиеттің мағыналы бөлігі болуы заңды дүние. Сондықтан да әлемдік деңгейде танылатын ұғымдардың барлығының қазақ әдебиетінде де жүруін зерттеушілер мақұл көріп, керісінше жаңа, тың дүниені енгізу жаңалықтың легіне айналдырғандары шындық. Сондықтан да мақаламыздың тақырыбына арқау болып отырған латын сөзінен аударғанда «жаңа, қазіргі» деген мағынаны білдіретін «модернизм» ұғымына біраз тоқталып, оның әдебиеттегі орны туралы сөз етуді жөн көріп отырмын.

Модерн – нақты бір тарихи дәуір ғана емес, ол тарихты төменгі пішіннен жоғарғы пішінге қарай әрлететін үдеріс ретінде қарастыратын нақты дүниетанымдық позиция болып табылатыны да жалған емес. Сондықтан да аталмыш терминді жаңаға бағытталған, өткеннің адасуын түзеуге тиіс, болашақ қоғамның фундаменті бола алатын дәуір деп түйіндеп айтуға негіз бар [1].

XX ғасырдың басында рухани сана дағдарысы кезінде пайда болған философиялық-эстетикалық ағымдардың атауы ретінде белгілі болған модернизмнің сол уақыттағы қазақ әдебиетіне де өз желін есіп кеткенін жоғарыда атап кеткен ек. Онда адам табиғатының трагедиялығы, болмыстың адам тіршілігімен үйлесе бермейтін қайшылығы, қатігездігі жайлы ойлар сөз етілген болатын. Заманымыздың заңғар жазушысы М.Әуезов әңгімелерінде, Ш.Құдайбердіұлы, Ж.Аймауытов шығармаларында трагедиялық бейнелер бой көрсете бастағаны рас. Жалпы адам баласының өмірдегі панасыздығын, қорғансыздығын меңзейтін, табиғатты жатсынуын бейнелейтін шығармалар 1960-1980 жылдары қазақ әдебиетінде көбірек кездескені туралы көптеген мәліметтер бар.

Жалпы біз сөз етіп отырған модернизммен қатар жүретін постмодернизм тәрізді әдеби стильдер өткен ғасырда зерттеліп, өзіндік орнын әдебиетте ойып тұрып алып алғанды. Ал қазақтың жазба әдебиеті кешеуілдеп дамығандықтан, қазақ әдебиетінде модернизмнің бар жоғы ұзақ жылдар бойы күмән тудырып келді. Ол қазақ әдебиетіне «бөтен стиль» деген теріс пікірлер болған. Ортада қалыптасқан пікірді жоққа шығарып, жаңа дүниенің әдебиетте сіңісіп кетуіне септігін тигізген ғалымдардың ішінде профессор Бақытқамал Қанарбаева бар. Зерттеушінің «Қазақ әдебиетіндегі постмодернизм» деп аталатын зерттеуі сол күдікті сөйлітіп, кеңестік дәуірде, қазақ әдебиетінде де социалистік реализм дәстүрінен тыс үлгілер болғанын дәлелдеді. Сондықтан кітап осы қалпында ғылыми-зерттеу ғана емес, жоғары оқу орындарының студенттеріне көмекші оқу құралы ретінде таптырмайтын зор еңбек болып отырған жайы бар. Зерттеуші-ғалым осыған дейін де 2010 жылы «Қазақ әдебиетіндегі модернизм» деп аталатын көмекші оқу құралын жарыққа шығарған еді. Бұл кітапта модернизм жайлы жалпы түсінік бере келіп, одан тарайтын әдеби ағым түрлерімен таныстырып, қазақ ақын-жазушыларының еңбектеріне талдау жасаған. Оған онға жуық қазақ ақын-жазушыларының шығармалары алынған болатын. Бақытқамал Қанарбаева талдаған шығармалар негізінде осы мақалада XX ғасыр шығармаларын талдап көруді жөн көріп отырмын [2,12].

Қазақ әдебиетіндегі көркем шығармаларға тоқталып, олардың модернизациямен жұмысын сабақтастырмастан бұрын прозаға кішкене тоқталып өткім келіп тұр. Яғни проза – әсемдік, әдемілік, сұлулықтың әлемі. Ондағы бүкіл көркемдік айшықтар іштей үйлесім тапқан, соның бәрі жымдасып барып, шығарманы біртұтас бітім еткен. Көркем шығарма бойындағы осы қадір-қасиет, сан адамды баурап әкетеді, жанын нұрландырады, әсемдікті тани білуге баулиды, сүйе білуге үйретеді. Шығарманың сұлу, тұтас бітіміне ену арқылы оқушы кейіпкер бойындағы ізгілік, адамгершілік, адамдық сияқты асыл қасиеттерді тани алады. Мұның өзі кез келгенді биік адамгершілікке бастайды. Демек, көркем әдебиет жаратылысындағы эстетикалық қуатты оқушыларға беру, дүние тану, тәрбиелеу мақсаттарына орай кәдеге асыру – оқытудағы басты бағдар. Әдебиет сабағы – өнер сабағы екені белгілі, олай болса, оның өзі өнер құралымен жасалуы керек. Бұл үшін кейде бір ғана штрих жеткілікті. Әңгіме мұнда мәтіндегі деталь жайлы болып отыр. Өйткені ол бүтін бір шығарма, көптеген жыр арқауын бойына сіңірген түйін.

Кез келген прозалық шығарма сюжет желісімен дамып, жеке бөлім, тараулар оқиғалардың астас, жалғастығы, кейіпкердің ортақтығы арқылы бірігіп, тұтасып жатады. Композициялық тәсілдер алуан түрлі. Бұларға қоса, шығарманың композициялық құрылысын белгілеуде елеулі орын алатын ерекшеліктер: оқиға автордың, автордан басқа баяндаушының атынан айтылуы немесе кейбір тұстарда болған жағдайлар шығармадағы кейіпкерлердің көзімен көрген қалпында алынып, соның ұғым-түсінігі арқылы берілуі. Бұлардың бәрі оқырманның көркем туындыға деген қызығушылығын арттырады.

Мысалы, Дулат Исабековтың «Сүйекші» деп аталатын шығармасында тек өз заманының ғана емес әр замандағы адам бойындағы ізгілік пен зұлымдық концепциялары сөз болады. Жалпы шығарманы талдау арқылы онда кездесетін қазіргі кездегі адами құлдыраудың формалары анықталады. Осыған орай қазақтың адамтану және адамды бағалау философиясы негізінде жазушы қалыптасқан социалистік реализм әдісіне өзгеше



қырынан келіп, кеңестік кеңістіктегі әдебиетке қозғау салуға үлес қосқандығы туралы айта кетпеске болмас. Негізінде ұлттық модернизм ұлттық рух, ұлттық сана түсініктерімен қатар келетіндіктен аталмыш ұғым турасындағы идеясын ашық немесе емеурінмен білдіре отырып, кейіпкердің шығарма кейіпкерінің белсене күреспесе де жеңіп отыруын ұлттың жан сырынан, ділінен іздегені байқалып отырады. Келтіріліп отырған мысал жоғарыдағы ұлттық модернизм туралы берілген түсінікпен сабақтастып жатқандығы айтпаса да түсінікті шығар деген ойдамын. Жалпы қазақ ұлтының өмір сүретін философиясы арқылы ұлттық мінез сипаты сараланып қазақ реализмі танылғанды.

Біз тілімізге тиек етіп отырған Дулат Исабековтың «Сүйекші» туындысы – қаламгер шығармасындағы ел ғана емес, ұлттық әдебиеттегі өлі сөз етілмеген әрі тыңға түрен салған туынды болып табылатыны шындық. Шығарманы қолына алған кез келген адам ең алдымен Сүйекші Тұңғыштың кім екендігі туралы ойланатыны белгілі дүние. Ішкі жан-дүниесі тоналған, базардай тоз-тозы шыққан, кеудесінде жаны болып жүрегі соғып тұрғанмен, тірідей өлікке айналған жан ретінде суреттелетін образ. Бұл сұрағымызға жауап... Біз сөз етіп отырған ұлттық модернизмнің де аталмыш шығармада көрініс табатынына көзіміз жеткендей.

Ана құрсағында тоғыз ай, тоғыз күн жатып, маңдайының жарығы болған күнді күтіп өмірге келгенімен аманатқа беріліп, көрінгеннің тепкісін көрген шығарма кейіпкері жылулықты сезінбеген соң күндердің бір күнінде рухани тұрғыдан кедейленіп, өзінің мейірімі мен шуағын сыйғызар құтысынан біржолата айырылып қалады. Бай-барлардың бұйрығын орындап жүретін шығарма кейіпкерінің физиологиялық даму жағдайы өскенменен отбасын құрып, бала сүюді, жар таңдауды ойына да алмаған образ тура Ш.Айтматовтың «Боранды бекетіндегі» мәңгүртті оқырман есіне еріксіз түсіреді.

Аманат-Кеңкелес-Диуана-Сүйекші... бұл шығарма кейіпкерінің есімін автордың өзгертіп отыруы. Бас кейіпкердің мінез-құлығының шығарма бойында өзгеріп отыруының нәтижесінде оның кәсібі де өзгереді. Қанша қиындықты басынан өткерсе де тек иманынан ғана пана іздеген кейіпкердің түрлі азаптарға еш қарсылық көрсетпеуі оқырман ызасын келтіруі мүмкін, әрине. Итке таланып, ұрыға жем болған кейіпкер еш уайымсыз көр қазып сүйекші болды. Тұңғыштың бойындағы осы қасиеттері мен одан шығатын іс-әрекеттері арқылы Дулат Исабеков жалпы модернизмнің шыңына жеткендей десек қате айтпаспыз. Санадан қуылып, ұмытылған жан бейнесінде суреттелген кейіпкер тағдырын қалың оқырманына жеткізудің өзі жазушы шеберлігінің биіктігін көрсетері хақ.

Шығармадағы қылмыс пен тәртіп, теңсіздік пен кісілік ұғымдары қатар қойылып суреттеледі. Кейіпкерлер психологиясына барлау жасау арқылы автор біздің қазіргі сүріп жатқан өміріміздің шытырман түйіндерін шешуге күш жұмсағаны көрініп-ақ тұр. Дегенменен, осы мақсатта бейнелеген «бай баласының құдыққа құлап өлуі, Сүйекші шешесінің суықта қатып қалуы – жазушының осы секілді шамадан тыс асып кеткен, дәлел-дәйексіз үрейлі, қорқынышты ситуацияларға тым әуестігін құптауға болмайды» [3,154] деген Рымғали Нұрғалиевтің пікірі өте орынды деп ойлаймыз. Қанша адам болса, сонша пікірдің болатыны сияқты Б.Ыбырайымов мұндай ойға басқаша уәж айтады: «Сүйекші» шығармасындағы ойлы, мұңды сарын кешегі өткен әлеуметтік теңсіздік заманына соны қырынан үңілуден туған» [4,94].

Заман ағымына сай бейнеленетін іс-әрекеттердің жаңаша берілуін білдіретін модернизмнің айрықша көрініс тапқан Дулат Исабековтың аталмыш туындысы әлеуметтік жікке бөлінген кезеңнің әлдісі мен әлсізінің жай-жапсарын емес, түгел қазақтың зарын айтқаны жалған емес. Құл иленушілік қоғамды бастан кешірмесе де, құлдық философиясының қазаққа қаншалықты жапа шектіргені туралы мәлім еткен шығарма көп ой салары хақ.

Қалай айтсақ та, ұлттық модернизмнің нақты мысалына сай келетін шығармадағы бас кейіпкер Тұңғыш – даралана жасалған шынайы образ ретінде суреттелгені мәлім.

Адамның тағдыры қаншалықты өз қолында дегенімен, өз өмірін өзгертуге шамасы жетпеген кейіпкерді емес, оның тағдырын текпіге ұшыратқан өзгелерге кінә артуға оқырман ретінде тура келеді. Дулат Исабековтей қаламгердің шеберлігі де сол болса керек, елде жоқ көр қазушы кәсібін меңгерген, естігенде тәнің түршігетін Сүйекші атауын имеденген Тұңғыштан – асылдың сынығындай, жаныңды суырып беруге дайын тұратын сенімді бейне туғызуы. Автор осынау повесі арқылы әсемдік пен сұлулыққа құштарлық жоғалған жерде адамның адамдығы қоса құрбан болатынын шебер-ақ дәлелдеп берген-ді.

Қазақ әдебиетінде орын алатын бір ғана шығарманы талдау арқылы автордың біздің қозғап отырған тақырып аясындағы ойын, көздеген мақсатына толыққанды көз жеткізіп отырған жайымыз бар. Негізінде модернизм әлемдік әдебиет тарихында XX ғасыр басындағы бірқатар бағыттарда, әсіресе символизмде (оның ішінде орыс және француз символизмінде) көрінгенін де естен шығармағанымыз абзал. Қоғам мен адам арасындағы қайшылық сарыны тұрғысынан романтизм эстетикасымен де ұқсас тұстары болды. Қазақ прозасындағы адам табиғатының трагедиялығы, болмыстың адам тіршілігімен үйлесе бермейтін қайшылығы бейнеленген, адамның панасыздығын, қорғансыздығын меңзейтін шығармаларда романтикалық сипат пен модернистік ұстанымның берік байланысы жатқандығын да ұмытпаған жөн.

Кейіпкерлердің екіге жарылу мәселесі 70-ші жылдардан бастап қазіргі қазақ прозасында да заңды жалғасын тапты. О. Бөкеевтің рухани сергелдеңге түскен, мазасыз, әлденені іздеумен жүретін сезімтал, қияли кейіпкерлері, сондай-ақ Т. Әбдіковтің «Оң қол», «Парасат майданы» шығармаларындағы екіұдай сезім кешкен «сырқат» тұлғалары хақында да осыны айтуға болады.

Осы кезеңде жеке тұлғаны, адам болмысының күрделі, жұмбақ мәселелерін, бүгінгі рухани құндылықтарды зерделеуде бейнелеудің дәстүрлі әдістерімен қатар реалистік емес сарындардың да орын тебе бастағанын аңғару қиын емес. 1970-80 жылдардан бастап қазақ әдебиетінде әлемдік әдебиеттен жаңғырық тапқан модернистік эстетиканың әсері кем болмады. Т. Әбдіковтің «Оң қол», «Ақиқат» шығармаларында модернизммен синтезге түскен, трансформацияланған романтизмді көретініміз белгілі. Модернизм белгілері – жазушының барынша ашық және еркін түрде өзін-өзі ашуы, көркем тілді барынша жаңартуға, жаңаша түлетуге ұмтылысы, өзіне жақын нақтылықтан гөрі алыс тұрған универсалды, мәдени-тарихи дүниеге назар аударуы болып табылады. Осы қасиеттерімен модернизм классикалық реализмнен гөрі романтизмге анағұрлым жақын тұрады.

Зерттеуші Н.А. Нагорная романтизмнен поэтикалық екіұдайылық, қосәлемділік идеясын өзіне мұраға алған «модернизмде суреткер идеалды әлем мен реалды әлемнің арасындағы қақтығыстың зардабын тартатынын» жазады [5, 11]. Сондықтан да әдебиеттің жанына айналған сөз қадірін ғана түсінбей, кез келген шығарманы оқу барысында қандай әдіспен жазылғаны жайлы, нені мақсат еткені туралы білу – оқырман алдына қойылған үлкен міндет деп білемін.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 «Уикипедия» ашық энциклопедиядан алынған мәлімет // 24.09.2015
- 2 Тойлыбаева Н. Қазақ әдебиетіндегі модернизм. – Алматы, 2018. – 36 б.
- 3 Нұрғалиев Р. Өнердің эстетикалық нысанасы. – Алматы, Мектеп, 1979. – 192 б.
- 4 Ыбырайымов Б. Көркемдік көкжиегі. – Алматы, Жазушы, 1981. – 261 б.
- 5 Нагорная Н.А. Сновидения в постмодернистской прозе // Русская речь. – 2003. – № 3.



РЕЗЮМЕ

В данной статье рассматривается отражение национального модернизма в казахской литературе. Анализ вопроса проводится на основе произведения Дулата Исабекова «Сүйекші».

RESUME

This article is devoted to the reflection of national modernism in the Kazakh literature. The analysis is made on the basis of the work by Dulat Isabekov «Suyekshy».

УДК 881.33

А.В. Алиясова

Инновационный Евразийский университет,
канд. филол. наук

Г.А. Хамитова

Инновационный Евразийский университет,
канд. филол. наук, доцент

**Методика
разработки
уровневого
онлайн курса
«Easy English»
для студентов
неязыковых
специальностей
вуза**

Аннотация

В предлагаемой статье рассмотрена специфика создания и использования на практике онлайн-курса по изучению английского языка Easy English (уровня А1-А2) на образовательной платформе Eliademy как дополнительного современного ресурса для освоения дисциплины «Иностранный язык», преподаваемой на 1 курсе у студентов всех специальностей высшего учебного заведения, а конкретно Инновационного Евразийского университета. В работе исследуются возможности образовательной платформы в обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей, условия, необходимые для ее успешного использования, рассматривается и анализируется прикладное программное обеспечение, необходимое для создания и дальнейшего использования онлайн-курса в обучении. Более того, рассматриваются методический аспект, механизм, организационные формы работы в рамках каждого из четырех модулей онлайн-курса Easy English – «Reading», «Listening», «Vocabulary», «Grammar».

Ключевые слова: методика, разноуровневое обучение, образовательная платформа, онлайн-курс, английский язык, иностранный язык, языковая политика, «Reading», «Listening», «Vocabulary», «Grammar».

Сегодня изучение иностранного языка является насущной потребностью действительности. Обучающийся, овладевая иностранным языком, должен понимать, что это не просто возможность получения образования, но и необходимость для реализации самого себя в современном поликультурном обществе.

Казахстан, оставаясь полиэтническим и поликонфессиональным государством, переживает сегодня сложный и противоречивый период своего культурно-языкового развития, о чем свидетельствует сложившаяся языковая ситуация, характеристика которой дана в Концепции языковой политики Республики Казахстан. Следует отметить, что практически во всех документах в области языковой политики стержневой идеей является необходимость



овладения несколькими языками. Интеграция в мировое экономическое пространство не представляется возможной без знания мировых языков, в частности, английского языка. Сложившаяся языковая ситуация в Республике Казахстан обуславливает актуальность данного исследования.

В последнее время изучению иностранных языков в вузе уделяется пристальное внимание, поскольку современные специалисты, способные использовать иностранный язык в своей профессиональной деятельности в качестве средства коммуникации, получения, передачи и обработки информации, становятся все более востребованными и конкурентоспособными. Таким образом, дисциплина «Иностранный язык» приобретает все большее значение в высшем образовании.

Следует отметить, что у большинства казахстанских вузов имеется ограниченное количество часов на дисциплину «Иностранный язык» для студентов неязыковых специальностей. Это может затруднять изучение иностранного языка, что объясняется рядом причин: необходимостью постоянной практики, разным уровнем владения иностранным языком у студентов, наличием пробелов знаний у студентов. Поэтому основной задачей преподавателей вуза является создание таких условий, в которых студенты неязыковых специальностей получают возможность успешно овладеть иностранным языком, восполнить свои пробелы за довольно короткий период обучения и проверить полученные умения, навыки и компетенции. Большая часть объема обучения, таким образом, отводится на самостоятельную работу студентов, эффективная реализация которой невозможна без использования виртуальных образовательных платформ. Всё это обуславливает актуальность разработки дополнительных образовательных ресурсов по изучению английского языка.

На сегодняшний день в мировом образовании существует и активно внедряется большое число виртуальных образовательных платформ: Moodle, Second Life, Sakai, A Tutor, Whiteboard, WebCT/Black board, Graderpoint, Desire2Learn, Learn.com, Google Classroom, Quizlet, Edmodo, Avatar Languages, Vill@ge, Eliademy Second Life, Eliademy и другие, которые широко применяются для организации самостоятельной работы студентов в вузах. Применение виртуальных образовательных платформ предполагает занятия (самостоятельную подготовку студентов, а также занятия с виртуальным участием преподавателя) в виртуальной реальности в соответствии с содержанием и методологией дисциплин.

Реализация диагностики, мониторинга и управления процессом формирования системы умений, навыков и компетенций по дисциплине «Иностранный язык» возможна только при использовании объективного, современного, эффективного инструмента, который обеспечивает обратную связь «студент – преподаватель».

Сегодня изучение иностранного языка является насущной потребностью действительности. Обучающийся, овладевая иностранным языком, должен понимать, что это не просто возможность получения образования, но и необходимость для реализации самого себя в современном поликультурном обществе. В связи с этим изучение иностранного языка сегодня включено в образовательные программы всех уровней образования. Результаты участия Казахстана в международных исследованиях показывают, что педагоги общеобразовательных школ Республики дают сильные предметные знания, но не учат применять их в реальных, жизненных ситуациях, это, в свою очередь, создает проблемы в обучении профессии. По окончании обучения в профессиональных организациях образования (колледжах, университетах) выпускники также не готовы или не могут применять свои знания иностранного языка в профессиональной сфере. На наш взгляд, неготовность связана с тем, что обучающимися недостаточно четко понимаются показатели готовности. Согласно современным нормативным документам компетентность представлена как ожидаемые результаты обучения, по которым оценивается уровень владения иностранным языком. Для того

чтобы унифицировать оценивание, в организациях профессионального образования РК применяют стандартную для Европейского союза систему оценивания CEFR.

Современные способы организации процесса обучения влияют на эффективность формирования компетентностей. В этой связи применение открытых информационных систем, образовательных платформ, рассчитанных на использование огромного массива информации, позволяет совершенствовать преподавание иностранного языка. Применение новых возможностей средств коммуникации способствует созданию качественно новой информационной среды, обеспечивающей достижение образовательных задач, таких как совершенствование методологии и стратегии отбора содержания, методов и организационных форм обучения, соответствующих задачам развития личности обучаемого в современных условиях, создание методических систем обучения, ориентированных на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять разнообразные виды самостоятельной деятельности, создание и использование компьютерных тестирующих, диагностирующих, контролирующих и оценивающих систем.

Траектория казахстанского иноязычного образования в данное время строится на интеграции Республики Казахстан в мировое образовательное пространство, началом которому послужило присоединение к Болонскому процессу с марта 2010 года. Для того чтобы быть конкурентоспособным на рынке труда, от специалиста, помимо наличия диплома об образовании, соответствующих профессиональных компетенций, требуется и знание иностранного языка. Владение иностранным языком и готовность использовать его в качестве средства общения, приема, обработки и передачи информации становится неотъемлемым требованием к выпускнику вуза.

Это, в свою очередь, создает необходимость создания унифицированной системы из фрагментарно накопленной методики и практики иноязычного обучения в казахстанских высших учебных заведениях, что позволит достигнуть высокого качества и эффективности формирования личности, владеющей иностранным языком, как одного из важных факторов становления интеллектуального потенциала Казахстана.

Процесс овладения иностранным языком студентами неязыковых специальностей имеет свои особенности: малое количество часов в неделю (3 часа в неделю), разный первичный уровень владения языком у первокурсников, наличие пробелов в иноязычных знаниях. Поэтому для того, чтобы успешно организовывать процесс иноязычного обучения, необходимо перед его началом четко определить уровень подготовки студентов. Это позволит поделить студентов на две группы: подготовленную и начальную – спланировать дальнейшую траекторию иноязычного обучения в соответствии с реальными знаниями студентов, доведя их до желаемого, целевого результата [1, 213].

Современная методика и практика иноязычного образования в казахстанских вузах выстраивается с учетом использования компетентного подхода к решению его проблем, анализа и доработки нормативной, научной и методической базы, создания соответствующей унифицированной нормативной и содержательной базы, разработки единого оценочно-контрольного механизма иноязычного образования, внедрения и реализации Европейской системы уровней владения иностранным языком в Республике Казахстан [2].

В 2001 году Совет Европы разработал и утвердил «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» ("Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment") (далее – CEFR). Данный документ позволил на мировом уровне систематизировать подходы к иноязычному образованию и стандартизации определения и оценивания языковых уровней [3, 57]. «Этот документ является осмыслением и сведением в единую целостно-связную систему основополагающих методологических и методических понятий и категориальных структур, обеспечивающих формирование иноязычных способностей и умений» [4, 9].



В предлагаемом исследовании рассмотрена специфика создания и использования на практике онлайн-курса по изучению английского языка Easy English (уровня A1-A2) на образовательной платформе Eliademy как дополнительного современного ресурса для освоения дисциплины «Иностранный язык», преподаваемой на 1 курсе у студентов всех специальностей высшего учебного заведения, а конкретно Инновационного Евразийского университета. В работе исследуются возможности образовательной платформы в обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей, условия, необходимые для их успешного её использования, рассматривается и анализируется прикладное программное обеспечение, необходимое для создания и дальнейшего использования онлайн-курса в обучении. Более того, рассматриваются методический аспект, механизм, организационные формы работы в рамках каждого из четырех модулей онлайн-курса Easy English – «Reading», «Listening», «Vocabulary», «Grammar».

В связи с этим был разработан образовательный онлайн-курс для изучения английского языка (уровня A1-A2) для студентов неязыковых специальностей вуза. Были разработаны следующие модули: «Reading», «Listening», «Vocabulary», «Grammar» образовательного онлайн-курса по изучению английского языка Easy English.

В предлагаемом исследовании рассмотрена специфика создания и использования на практике в рамках онлайн-курса Easy English модулей «Reading», «Listening», «Vocabulary» и «Grammar» уровней A1-A2 владения иностранным языком по системе CEFR на образовательной онлайн платформе. В работе исследуются возможности образовательной платформы в обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей, условия, необходимые для ее успешного использования, рассматривается и анализируется прикладное программное обеспечение, необходимое для создания и дальнейшего использования в обучении. Сам методический аспект, механизм, организационные формы работы на образовательной платформе рассмотрены нами по каждому конкретному модулю: «Reading», «Listening», «Vocabulary» и «Grammar».

Анализ теории и практики преподавания позволил выявить факторы, которые влияют на эффективность обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей, их мы учитывали при построении экспериментальной работы.

Системный анализ соответствующей научной литературы, нормативных документов и самое главное – изучение особенностей работы известных образовательных платформ позволили решить вторую и третью задачи исследования. Нами были исследованы методика и механизмы использования образовательной платформы в обучении английскому языку.

Был проведен сравнительный анализ современных образовательных онлайн-платформ, позволяющих создание собственных онлайн-курсов на их базе. В результате сравнения и изучения всех характеристик имеющихся платформ, мы остановили свой выбор на Eliademy, так как нас заинтересовали все функции данной платформы, доступность в работе на платформе и возможность получения сертификата по окончании курса обучения.

Далее нами был разработан контент модулей «Reading», «Listening», «Vocabulary», «Grammar» образовательного онлайн-курса по изучению английского языка Easy English.

При разработке модулей «Reading», «Listening», «Vocabulary», «Grammar» на уровне A1 и A2 учитывалось тематическое содержание дисциплины «Иностранный язык», которое предлагает образовательная программа для студентов неязыковых специальностей. Темы, которые предлагает программа, отражают логику развития коммуникативных компетенций.

В модуле «Reading» студентам предложено изучить 10 текстов. Каждый файл с текстом включает в себя дотекстовые упражнения и послетекстовые упражнения. Проведя количественный анализ, мы выяснили, что в модуле «Reading» имеется 10 дотекстовых (pre-reading) упражнений и 21 послетекстовых (post-reading) упражнений.

В модуле «Listening» представлены 10 аудио текстов с 43 упражнениями, в том числе упражнениями на этапе «before you listen» (10), «while you listen» (23) и «after you listen» (10). Упражнения делятся на подготовительные (вопрос-ответ, сопоставление, установление соответствия, на определение темы и типа текста) и речевые (контролирующие упражнения на интерпретацию аудио-материала, завершение речевых высказываний и заполнение пропусков, вопрос-ответ, различные виды тестов и др.).

В модуле «Vocabulary» все 15 тематических уроков соответствуют тематике изучаемой программы на первом курсе по дисциплине «Иностранный язык». Далее, в рамках разработки данного модуля, нами была изучена теория А. Вежбицкой об универсальных семантических примитивах, которая была перенесена нами на методику преподавания английского языка. Всего она насчитывает 65 элементарных понятий, которые далее могут быть сконструированы в сложные комплексы – ментальные предложения и мысли. Данная теория была взята нами за основу для создания списка базовых понятий по каждой из тем учебного курса, предлагаемых по дисциплине «Иностранный язык». Таким образом, мы получили 193 базовых слова.

После этого был разработан модуль «Grammar» – модуль по изучению и закреплению грамматических тем английского языка. Модуль включает в себя 19 грамматических тем, где упражнения типа «Gap fill» составляют наибольшее количество – 34%, затем упражнения типа «True or false» (26%), «Grouping» (19%), «Ordering» (15%) и «Matching» (6%). Все задания в модуле составлены по степени нарастающей сложности.

По окончании работы на онлайн-курсе обучающимся было предложено пройти анкетирование для получения обратной связи. Обучающиеся отвечали на 6 вопросов, составленных в соответствии с факторами, которые определяют качество работы на той или иной образовательной платформе: простота в использовании, доступность, эффективность, соответствие курса учебной программе, достаточное количество упражнений для освоения материала. По результатам анкетирования, 95,4% обучающихся признают онлайн-курс Easy English достаточно удобным. Также высоко оценили доступность и понятность заданий модулей онлайн-курса 95,4% обучающихся. 97,7% студентов посчитали задания модулей интересными. Эффективность заданий модулей высоко оценили 88,4% обучающихся. И все обучающиеся (100%) считают, что количество заданий модулей достаточно, и они соответствуют изучаемому материалу по учебной программе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Трифонова Е.В. К проблеме определения уровня владения иностранным языком студентами неязыковых факультетов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. – № 113. – С. 212-215.
- 2 Кунанбаева С.С. Компетентностное моделирование профессионального иноязычного образования. Монография. – Алматы, 2014. – 208 с.
- 3 Щукин А.Н. Методика обучения иностранным языкам: курс лекций. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 288 с.
- 4 Ирисханова К.М. Система общеевропейских требований к уровням владения иностранным языком: параметры описания, контроля и оценки // Вестник МГЛУ. – 2012. – №15 (648). – С. 9-19.
- 5 Carol Aim Tomlinson. "How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms". Association for Supervision and Curriculum Development. – Alexandria, Virginia. – 1995. – 82 с.
- 6 Европейская система уровней владения иностранным языком – [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.liveinternet.ru (дата обращения 18.02.2019)



- 7 Encyclopedia of Distance Learning, Second Edition, Patricia L. Rogers (Bemidji State University, USA), Gary A. Berg (California State University, USA), Judith V. Boettcher (Designing for Learning, USA), Caroline Howard (HC Consulting, USA), Lorraine Justice (Hong Kong Polytechnic University, Hong Kong) and Karen D. Schenk (K. D. Schenk and Associates Consulting, USA) 2009, 2612 с.
- 8 Encyclopedia of information communication technology / Antonio Cartelli and Marco Palma, 2008. – С. 926.
- 9 Handbook of Research on Innovations in Information Retrieval, Analysis, and Management, Jorge Tiago Martins (The University of Sheffield, UK) and Andreea Molnar (University of Portsmouth, UK), 2015 – 580 с.
- 10 Rodriguez O., 2012, MOOCs and the AI-Stanford like courses: Two successful and distinct course formats for massive open online courses. European Journal of Open, Distance, and ELearning, Режим доступа: <http://www.eurodl.org/materials/contrib/2012/Rodriguez.htm>

ТҮЙІН

Мақалада Eliademy білім беру платформасында Easyenglish (A1-A2 деңгейі) ағылшын тілін үйрену бойынша онлайн-курсты жоғары оқу орнының барлық мамандықтарының, нақты Инновациялық Еуразия университетінің 1-курсында оқытылатын «Шет тілі» пәнін меңгеру үшін қосымша заманауи ресурс ретінде жасау және пайдалану ерекшеліктері қарастырылған.

RESUME

The authors of the article examined the specifics of creating and using in practice the EasyEnglish online course on learning English (A1-A2 level) on the Eliademy educational platform as an additional modern resource for learning the Foreign Language discipline taught during the 1st year by students of all specialties of higher education institutions, and specifically the Innovative University of Eurasia.

ӘОЖ 811.512.122.38

С.Ж. Жуанышпаева

М. Қозыбаев атындағы
Солтүстік Қазақстан
университеті,
филол. ғыл. канд., доцент

Т.А. Ахметова

М. Қозыбаев атындағы
Солтүстік Қазақстан
университеті,
пед. ғыл. канд., доцент

А.К. Кабденова

М. Қозыбаев атындағы
Солтүстік Қазақстан
университеті,
пед. ғыл. магистрі

Көркем туындыдағы поэтонимдердің номинациялық принциптері

Аннотация

Бұл мақалада қазақ қаламгерлерінің көркем туындыларында кездесетін поэтонимдердің номинациялық принциптері қарастырылады. Сол арқылы «тіл-сана-ұлт» ауқымында жинақталған таным тәжірибесі ұлттық арнада, этнолингвистикалық тұтастықта сипатталады. Сонымен қатар поэтонимдер қоршаған болмысты ментальді түрде суреттейтін ономастикалық концептілер ретінде зерделенеді.

Түйін сөздер: көркем туынды, поэтонимдердің номинациялық принциптері, рухани мәдениет, атауыштық қызмет, мәтін лингвистикасы.

Қайшылыққа толы қазіргі кезеңде көптеген көлеңкелі жақтарға жарық түсіп, рухани бұлақтардың көздері ашылып, өткенге құрмет көрсетіле бастағаны белгілі. Осымен байланысты халықтың өмір көріністерін, рухани, материалдық мәдениетін, кейбір ұғым-түсініктерді оның ішінде көркем шығармада кездесетін поэтонимдердің мәнін зерделеу барысында ұлт пен тілді бір тұтастықта сабақтастыру негізінде тілді зерттеудің жаңа да өзекті үрдістері пайда болды. Соның бәріне жауап беретін тіліміздің танымдық, тәрбиелік мәнді қайнарларының шығар көзі – көркем туынды. Жеке авторлық қолданыстағы поэтонимдердің атауыштық принциптері мен фондық негіздерінің лингвомәдени аспектіде және олардың этнолингвистикалық сипатымен қолданылу ерекшеліктерінің зерттелмегендігімен байланысты болып отыр. Көркем туындыдағы поэтонимдердің ең басты ерекшелігі - олардың айқын көрініс табатын фондық негіздері халықтың тұрмыс-тіршілігі мен санасының айнасы, оның рухани-материалдық мәдениетімен тығыз байланыста болуы. Әдеби туындыдағы поэтонимдердің әр алуан түрлерінің болуы, олардың мәтінде қолданылу ерекшеліктері көркем мәтіннің жанрлық жүйесімен де, өзіндік сипатымен де байланысты. Сондықтан тілдің лексикалық қорын, ондағы сөздерді шығуы, дамуы, мағынасы, құрылымы жағынан түрлі тілдік бағытта зерттеу жұмысы тіл тарихымен қатар қоғам үшін де маңызды болып табылады.



Ономопэтика – көркем шығарма тілінде кездесетін жалқы есімдерді, олардың құрылым-құрылысын, таңдалу принципін, поэтикалық мәнерін, мәтіндегі қолданысын зерттейтін, оқырманның қабылдауы мен қаламгердің эстетикалық көзқарасын білдіретін, мақсатын айқындайтын ономастиканың бір тармағы [1, 23]. Мәтін лингвистикасында поэтоним термині көркем әдебиеттегі жалқы есімдердің тілдік-поэтикалық және мәнмәтіндік мағынасын ашу мақсатында қолданылады. Көркем туындыға байланысты «кейіпкер есімі» ұғымына В.А. Никонов мынадай анықтама береді: «Кейіпкер есімі – бұл көркем бейне (образ) жасаудағы тәсілдің бір түрі. Ол кейіпкердің әлеуметтік жағдайын бере алады, ұлттық және жергілікті колоритті көрсетеді. Ал егер оқиға өткен ғасырда болып жатса, онда ол тарихи шындықты суреттейді» [1, 47]. Демек, көркем шығарма тілінде кездесетін жалқы есімдердің барлық түрін поэтоним деп тани отыра, біз өз тарапымыздан бұл ұғымға мынадай анықтама береміз: Поэтоним – қаламгердің көркем таным әлемінің индивидуалдық ерекшелігін жалпы тілдік ономастиконмен ұштастыратын, көркем шығарманың сюжет желісі мен көркемдік әлемін түзуде поэтикалық тілдік құрал қызметінде жұмсалатын, кейіпкер бейнесін сомдауға қатысатын ономастикалық бірліктер.

Қазақ тіл білімінің теориялық негіздемесін жасаған профессор Қ. Жұбанов «Қазақ сөйлеміндегі сөз тәртібінің тарихынан» деген еңбегінде біріккен тұлғалы кісі есімдерінің синтаксистік құрылысына ерекше назар аударып, жан-жақты талдау жасайды. Ғалым біріккен тұлғалы кісі аттары компоненттерінің орын тәртібін, синтаксистік құрылысын тексере отырып, олардың тілдік, грамматикалық құрылысының даму жайын, өзгеру сатысын сөз ете отырып, тіліміздегі Қойлыбай, Малдыбай сияқты есімдер мен Жылқыбай, Сиырбай секілді есімдердің мағыналық әрі құрылымдық жағынан бірдей еместігін дәлелдейді. Қазақ тіліндегі араб-иран тілдерінен енген есімдер, фамилиялардың қосымшалары мен жазылуы туралы алғашқы ой-пікірлер І. Кеңесбаев зерттеулерінде көрініс береді. Ал қазақ тіліндегі кісі есімдерін топтастыру, жіктеу мәселелері С. Аманжолов зерттеулерінде, қазақ есімдерінің тарихи-тілдік негіздері Ғ. Мұсабаев еңбектерінде сөз етілді [2, 39].

Поэтонимдердің ұлттық-мәдени ерекшелігі туралы сөз қозғау үшін нақты негіз болу керек. Нақты денотат атауында бейне, лексикалық ая осындай негіз болып табылады, яғни аталмыш объектке қатысты білім мен ақпарат жиынтығы болу керек. Жалқы есімдер атақ таққан белгілер (белгі, символ, мифологемалар т.б.) оның санасында туындайды және ойлау қабілетімен негізделген, адам тұрмысына байланысты болады [2, 125]. Жазушы Ғабиден Мұстафин өз туындысында нақты осы мақсатты діттеген сияқты. – Жанған ішке қанатымен су сепкен қарлығашым, – деді Шолпан, баланы кеудесіне қыса, анаң байғұс торға түсіп қалған соң, сенің атың Азат қойылып еді. Бізбен бірге жер ауасың-ау! Күнәсіз періштем, сені әкеткен кімнің кесірі екен? Тірі болсақ, талай мұңдасармыз. Арғын атанған елде, айдын көлді, асқар таулы, көк арай шалғын, көк мөлдір өзенді Арқа деген жерде тудың десем сенермісің. Сенсең сол ел мен жерден түңіле ме деп қорқам. Сенбесең тас бауыр жетімек болып кете ме деп қорқам. Жаратқан-ай, тілегім тіпті аз еді ғой: тек арсыздықтан, жалғыздықтан сақта дегенім қайда? Шолпан егіле жылады. Бірақ, езу жимай күле береді. Қарақат көзінен бұрынғысындай от жарқылдайды. Жүдеу, солғын жүзінде бұрынғысындай қан ойнайды. Дереу шам жақты. Таңырқаған Азатқа Таймасты «ағаң» деп таныстырды [3, 416].

Жоғарыда аталған Азат, Азатжан есімі – ерікті, еркін, тәуелсіз адам деген мағынаны білдіреді. Ол жеке сөз ретінде де қолданылады, сонымен қатар Азатжан құрамында еркелету мәнінде қолданылып тұр. Бұл есімді балаға ешкімге бағынбайтын тәуелсіз, өз еркі өзінде болсын деген ниетпен қояды. Роман соңында кейіпкеріне осындай ат беруі кейінгі жас ұрпақ азат елдің азаматы болсын деген жазушы арманынан туғандай. Жоғарыдағы келтірілген үзіндіден кішкентай Азаттың атын не себептен қойылғана көңіл қоюмен қатар, шешесі Шолпанның образының да бір қырын тани аламыз.

«Дауылдан кейін» романы – кеңес үкіметі кезеңіндегі қазақ жерінде болып жатқан жағдайларға байланысты туған шығарма. Шолпан – «Дауылдан кейін» романындағы бас кейіпкерлердің бірі. Бәрімізге белгілі сол уақыттарда қазақтың жас қыздарын еріктен тыс бай-шонжарлар қалыңдыққа алып отырған. Шолпан – Шәкен мырзаға еріксіз күйеуге шыққан, жас жағынан көп кіші, уылжығын жас тоқалы. Жазушы романда кейіпкеріне Шолпан есімін тағып, сол замандағы қазақтың нағыз әйел образын жасаған. Шолпан есімін қазақ жазушылары өздерінің кейіпкерлеріне біршама қолданады. Сонымен қатар қазіргі таңда да қыздарға көптеп қойылады. Жалпы қазақ халқы ат таңдаған кезде көбінде тарихта немесе белгілі бір шығармада жақсы сипатталған, танымал есімдерді қоюға тырысады. Сондай-ақ әрбір есімнің астарынан мағынаны іздейді. Ал енді осы негізде ары қарай талдап көрейік: – Шолпан, қымыз құй! – деді бай, жуан кеудесімен тоқалына бұрыла қарап. Шолпан ақырын жүріп екеуіне екі аяқ қымыз әкеліп ұсынғанды [3, 314]. Бұл үзінді де жазушы қазақ қызының образын жасаумен қатар, этностың өмір сүру сипатындағы ұлттық сусын қазақтың қымызын беру арқылы мәдени фон жасап отыр. – Бәтәңкемді шешші! – деді тоқалға. Ботинкадан бастап, сырт киімдерін түгел шешті. Көйлек-дамбалшаң, мамық жастыққа шынтақтап жатып, тағы бір әдетін істеді: – Аяғымды сипашы! Қызыл тоқал жүндес, жуан аяқты алдына сұлатып, сипай берді, сипай берді [3, 219]. Бұл үзіндіден, қандай жағдаймен тұрмысқа шықса да, жаны басқа біреуді қалап тұрса да, қазақ халқының әйелдерінің өз отағасын сыйлауын, бағалауын көре аламыз. Яғни, жазушы ұлттық менталитет пен кейіпкерлердің мінез-құлықтары арқылы кейіпкер атымен мәдени фон жасап отырғанын байқау қиын емес.

Шолпан - зат есім. Күнге жақын жүретін планеталардың бірі, жарық жұлдыз [4, 257]. Бұл есімде халықтың Шолпан сөзіне қатысты ассоциативті концептілік құрылымы сомдалған. Образдың сана жүйесінде іске асырылуы субъект санасының метакогнитивті белсенділігіне байланысты болады. Соның нәтижесінде жасалған образ психолингвистикалық негізде құрастырылған концептілік жүйесіндегі мағынасымен сипатталады.

Жазушы «Дауылдан кейін» атты романындағы өз кейіпкерінің бейнесін сомдау кезінде басқа жазушылардың шығармаларындағы кейіпкерлердің образын қолдану арқылы ұлттық лингвомәдени фон жасайды:

Мырқымбай, Мырқымбай,
Жүрмейсің жай.
Нең бар еді, құдай-ай!
Ауылнайды боқтапсың,
Шаршап зорға тоқтапсың.
Несиеден қоқып,
Сары атты сатпапсың.
Енді ол өшікті
Шауып алудан тайынбас,
Түріп қойып есікті.

Баланы арқаға қағып, қантты берген соң:

– Аға, бұны Бейімбет деген ақын жазыпты, – деді Аман. – Дәл біздің Байбол емес пе осындағы ауылнай? [3, 62]

Мырқымбай – қарапайым қыр қазағының бойынан бүкіл ұлтқа тән қасиеттер: адалдық пен аңқаулық, көнгіштік пен көмбістік, т.б жинақтаған әдеби кейіпкер. Осы жинақталған бейне бірте-бірте жалпыланып қарабайыр тірлігіне дән риза, өз жайымен жүрген қазақи адамы ретінде ұлт жүрегінен орын алды. Сөйтіп, осы күнге дейін ел аузынан түспей, нақыл сөзге айналып кетті. Мырқымбай атын бүгін айтпаған күнде сол кездің өзінде-ақ мырқымбайшылау, мырқымбайлар деген сөз жалпақ жұрттың аузында жүрді және көптеген жазушылардың шығармаларына да арқау болып жатады. Оған жоғарыдағы мысалымыз дәлел бола алады. Сондай-ақ І. Жансүгіровтің «Газет емес,



концерт» фельетонында «Қостанай мырқымбайлары», «мырқымбайлар қалаға ағылды», «Мырқымбайлардың екі көзі сахнада», «Ардақты Мырқымбай», «Қопандаған мырқымбайлар» деген қолданысының өзі қазақ шаруа бейнесін Мырқымбайдан артық елестету мүмкін еместігінің дәлелі.

Ғ. Мұстафин Мырқымбай деп көркем шығармасына кейіпкер атын қоймағанымен де, соған ұқсайтын кейіпкер мінезін суреттеу арқылы сол образды ұлтқа тән қасиеттерімен толық жеткізе біледі.

Байбол – бала бай, ауқатты болсын деген тілекпен қойылған есім [4, 48]. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігінде: 1. Еңбекші кедей, жалшы-малшының еңбегін қанау арқылы жеке меншігіне көп мал-мүлік жинап алған қазақ ауылындағы феодал. 2. Әйелдің ері, күйеуі. 3. Құнарлы шөбінен майы тамған. 4. Феодал, ел билеуші бай ауыс. беделді, қадірлі. 5. Сын. мықты, берік. Өте, тым, аса, тіпті [5, 125]. Екі түбірден құрылған біріккен сөз. - Бол етістік. өз алдына жеке қолданылмайтын, бір сөзге қосақтала айтылатын көмекші етістік [5, 118]. Байбол екі түбірден құрылған біріккен сөз. Бай (сын есім) + бол (етістік). Сауда - қаржы ұғымына байланысты.

«Ауылнай жымың еткенде, жадағай жатқан жалпақ мұрны бір делдиді. Осы үйден былтыр сұрап алған сия қарындаштың тұқылы ғана қалған екен, соны кертіп байлап, жіңішке кендірмен омырауына арқандап тастапты, ала сала жалап қойып, жаза бастады. Ақ киіз сумка тізеде, түтеленген қойын дәптер қолда, басында мырзаның ескі шляпасы, аяғында саптама етік, сұқ қолына атын жаздырып, добалдай күміс жүзік салыпты» [3, 43]. Байқаған кісіге ауылнайдың сыртқы тұрпаты да көп нәрсені аңғартып тұрғандай. «Байбол қолын қойнына тығып жіберіп, мықшиып тұрып, алыстағы ішкі қолтық қалтадан ескі шүберек алып шықты. Шүберектің ішінен дөңгелек мөрдін жұқа резинкасын шығарды. Оны әуелі түкіріктеп, оған жарымаған соң тура тілімен жалап, сия қарындашты езді де, ақ қағазға баса берді. Мырза: «Жетер енді» - дегенде ғана тоқтады» [3, 44]. Бұл үзіндіден көріп тұрғанымыздай жазушы Байболдың мінезін таныту арқылы Кеңес үкіметі кезіндегі заманның қиындығын, қазақ халқының әуре сарсанға түсіп жатқан халін суреттеп отыр. Яғни, көркем туындыдағы әрбір кейіпкер аты жан-жағындағы болып жатқан оқиғамен, адамдардың мінез-құлықтарымен де байланысты. Мұндағы кейіпкер Байбол болып тұрса, оның мінезі, іс-әрекеті, адамдармен сөйлесуі, болып жатқан оқиғаны әсерлеуші фоны болып табылады. Осы ойымыз тұжырымды болу үшін ғалым В.А. Никоновтың поэтонимдерге берген мынадай анықтамасына тоқталайық: «Имя персонажа – одно из средств, создающих художественный образ, оно может характеризовать социальную принадлежность персонажа, передавать национальный и местный колорит, а если действие происходит в прошлом, то воссоздавать историческую правду (или разрушать ее, если имя выбрано вопреки правде)» [1, 225].

Қазақ танымында Қобыланды, Алпамыс, Ер Тарғын, Қамбар батыр есімдері ғасырдан-ғасырға ұрпақтан-ұрпаққа ерліктің, кеңдіктің, зор тұлғалы батырлықтың, күш-жігердің белгісідей, Бекежан, Қодар есімдері озбырлық пен зұлымдықтың көрінісіндей, Баян мен Қыз жібек сұлулықтың символы ретінде лексикамызда қолданылады. Аталмыш романдағы поэтонимдердің ұлттық танымда сол мәдениетті қабылдаушылар үшін осындай қосымша мағыналары бар. Осындай есімдер қатарына Маржан, Шолпан, Ақтамақ аттарын жатқызуға болады.

Әнші, қымызшы, көркем Ақтамақ әнін айтып келеді:

Жасым бар жиырма бесте, жылым мешін,

Өлімнің кім біледі ерте-кешін.

Барында базарымның ән шырқаймын.

«Ақтамақ ала кетті» жұрт демесін [3, 406].

Ақтамаққа «Қазақ тілінің түсіндірме» сөздігінде төмендегідей анықтама берген: Ақтамақ гүл. Тасжарған тұқымдасына жататын, әсемдік үшін өсірілетін гүлді өсімдік; ақ жұпар. Ақтамақ гүлі парфюмерия өнеркәсібінде пайдаланылады. Сонымен қатар Ақтамақ

бейнелеу түрінде қойылған есім болып та табылады [5, 9]. Ақтамақ атауы қазақ танымында қыз балалардың барлығына да атау бола алады. Себебі, Ақтамақ әдемілікті, сұлулықтың символы. Бұдан жазушының қазақи қыздың бейнесін бейнелеудегі мақсатты ойын көреміз.

Мәдениетті танушы да, жеткізуші тіл болғандықтан, тіл мен мәдениет арасындағы ажырамас байланыс барын мойындауымызға тура келеді. Өйткені тіл қарым-қатынас құралы ғана емес, ол ұлттық мәдениеттің басты формасы болғандықтан, тіл мен мәдениетті бір – бірінен бөліп қарастыруға болмайды. Тілде адамның осы әлемді түсінуге тырысқан таным жолдарының ізі сақталады, ұлт өмірі туралы жан-жақты мәлімет жинақталады. Сол мәдениеттер арқылы әрбір ұлттың өзіндік ерекшеліктері көз алдымызға келеді. Мұның нақты ғылыми тұжырымын ғалым Э. Сепир анықтаған: «Тілдің бір тұғыры бар. Ол мәдениеттен тыс өмір сүрмейді. Ол дәстүр болып жалғасқан біздің тыныс-тіршілігіміз мүлде қабысып кеткен салт-дәстүр мен наным-сенімдерден арыла алмайды. Тілдегі лексика өзі қызмет етіп отырған мәдениетті өз қалпында көрсетеді. Осы тұрғыдан алғанда тілдің тарихы мен мәдениет тарихы жапсарлас дамиды деуге болады» [6, 186].

Қорыта келе айтарымыз, қазақ халқының танымында, мәдениетінде, яғни қолданысында бар жалқы есімдерді Ғабиден Мұстафин өз шығармасында ұтымды пайдаланған. Яғни өзіндік логикалық тұжырымдау, философиялық ойлау, қоғамдық бағалау тұрғысынан лингвотанымдық жүйеде кейіпкер есімдерін қолдана білген. Көркем сөз шеберінің қолданысындағы поэтонимдер арқылы ұлттық танымның тілдегі көрінісін арқылы тіл фактілері мен халықтың танымдық, этикалық-эстетикалық категорияларын, рухани мәдениетін тану, олардың қызметі мен орнын анықтау қиынға соқпайды деп түйіндей аламыз.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Никонов В.А. «Имя и общество». – Москва, 1974. – 325 б.
- 2 Мәдиева Г.Б., Иманбердиева С.Қ. «Ономастика: зерттеу мәселелері». – Алматы, 2005. – 350 б.
- 3 Мұстафин Ғ. «Дауылдан кейін» романы. – Алматы, 1982. – 422 б.
- 4 Жанұзақ Т. «Есімдер сыры». – Алматы, 1974. – 465 б.
- 5 Қазақ тілінің түсіндірмелі сөздігі. – Алматы, 1976. – 530 б.
- 6 Сепир Э. «Избранные труды по языкознанию». – Москва, 2000. – 254 б.

РЕЗЮМЕ

В этой статье рассмотрены ономастические поэтонимы, их характеристика и способы образования, также определена стилистическая роль поэтонимов в художественном произведении при передаче национального характера и образа героя.

RESUME

In this article there were considered onomastic poetonyms, their characteristics and ways of formation. There was also determined the stylistic role of poetonyms in fiction while conveying the national character and image of a hero.



УДК 8.1751.

С.Т. Алпысбаева

Казахский университет
международных отношений и
мировых языков им. Абылай хана,
докторант PhD

Лингвистический аспект толерантности в политике Казахстана

Аннотация

В данной статье рассматривается роль толерантности в политике Казахстана, влияние языка на ее проявления. Необходимость развития толерантного отношения – это гарантия межэтнического согласия в обществе с демократическим устройством. Обоснование «толерантности» и «толерантного отношения» в национальном лингвистическом пространстве является одним из условий реализации государственной политики устойчивого развития общества, с учетом местных культурных ценностей и традиций.

Ключевые слова: толерантность, толерантное отношение, политический язык, концепт, лингвокультурология.

В результате социо-экономических и геополитических процессов, происходящих в Казахстане, наблюдается как положительное, так и отрицательное влияние глобализации. С одной стороны, эти тенденции проявляются в мультикультурном и полиэтническом обществе, где могут сосуществовать более одного языка и несколько культур. В интегрированных обществах людям прививается толерантное отношение к другой культуре или чужому мнению с ранних лет. Однако, с другой стороны, смешанность и разнотипность населения по каким-либо признакам может привести к конфликтным ситуациям интолерантности между их представителями. Это, прежде всего, связано с неприятием «чужого» или чрезмерного этноцентризма. Тем не менее, столкновения в межличностном отношении могут возникать из-за других признаков и качеств (гендерное, возрастное, и т.д.), а также среди представителей одной группы. Современное общество требует выхода из выше указанных проблем путем мирного диалога и компромисса.

Существуют ряд подходов к изучению понятия «толерантность», где «толерантность» рассматривается с разных аспектов. Самое раннее упоминание связано с Вестфальским мирным договором (1648 г. – принцип веротерпимости), а также данный термин встречается в трудах Дж. Локка («Послание

Веротерпимости)), Дж. Проста («Государственное вмешательство и голос рассудка»), Дж.С. Милля («О свободе»), П. Николсона («Благо-в-себе»), и М. Уолцера («О терпимости»).

Среди работ казахстанских исследователей следует отметить работу Ж.С. Батталовой «Толерантность и интолерантность казахстанских масс-медиа». На примере «Егемен Қазақстан», «Жас Алаш» и «Ана тілі» Ж.С. Батталова, опираясь на модель М. Уолцера, выявляет социальный проект печатного прессы, гомогенный или гетерогенный характер казахстанского общества, виды дискурсов, формирующие СМИ казахстанского общества [1, 30].

М. Матаев и Б. Кожамберлиев в статье «Толеранттылық тұрақтылық негізі» рассматривают слово «толеранттылық» (толерантность) с философской точки зрения в истоках казахской культуры. Они также предлагают юридическое, политическое регулирование и легитимацию толерантности, в которых должна принять участие интеллигенция страны наряду с властью [2].

Политический дискурс характеризуется многогранностью и оперирует рядом функций. Эти функции способствуют определению позиций, принятию сторон, объединению или ведению борьбы в целях собственных интересов.

Центральная опора толерантности в политическом дискурсе проявляется в дихотомии «свой и чужие». Эта оппозиция определяет раздвоенность современного политического дискурса. «Благодаря ей, - как отмечает Б.А. Ахатова, - становится возможным путь компромиссов без применения физической силы, когда главенствующей становится логика убеждения» [3, 47].

Триада функций у Е.И. Шейгал характеризует содержание политического дискурса в три уровня «ориентация-интеграция-атональность» и отражает разные формы проявления толерантности в обществе [4].

А.П. Чудинов определяет ряд свойств политической коммуникации, которые, в сущности, могут быть непоследовательными [5, 52]. Согласно его позиции, толерантность относится к одному из необходимых качеств для решения проблем и отстаивания собственных идей. Политик в борьбе за власть и контроль прибегает к разным способам преодоления барьера или продвижения собственных интересов. Помимо агрессивных действий, политик может действовать совместно с другими участниками той или иной политической ситуации. Согласие сотрудничать в целях продвижения своих интересов означает также «терпеливое отношение и согласие на существование инакомыслия». Нынешняя политическая среда, по мнению А.П. Чудинова, характеризуется отсутствием толерантности в силу роста агрессии в политической коммуникации, которая выражается в форме физической агрессии, использования инвектив, грубости, иронической или двусмысленной оценки, недоверия, тревожности и невербальных форм агрессии. Таким образом, толерантность, приравниваясь к терпимости, проявляется в оппозиции бинарных категорий «свой-чужой» и сводится к одному из элементов благоприятной ситуации для манипулирования сознанием адресата [5, 65-71].

По мнению Б.Д. Жумакаевой, «толерантность» является поведением и способом преодоления авторитаризма. Толерантность рассматривается в разных аспектах, «... в моральном – это принадлежность к общечеловеческим ценностям, самоопределенность и открытость человека в коммуникационном дискурсе с поиском достижения согласия, ненасильственными способами и методами. В политическом аспекте толерантность представляет собой институциональную защищенность человека, предоставление каждому возможностей для экономического и социального развития, без какой-либо дискриминации. Отчуждение и маргинализация могут стать причиной состояния подавленности, враждебности и фанатизма или интолерантности» [6, 262-263]. Субъект, вступая в демократический политический процесс, опирается на легитимные принципы и нормы, которые проявляются в поведении. Толерантное поведение характеризуется как



мировоззренческая и психологическая открытость; стойкость и мужество при определенном выборе или принятии какого-либо решения; дисциплинированность и ответственность [6, 264].

В коллективной работе Г.Б. Хан, О.А. Абдыкаримова и И.Г. Хан «толерантность» рассматривается как составляющая нового политического мышления. «Понятие толерантности – сложное комплексное понятие в общественном сознании, на счет которого нет определенной договоренности и ясности среди исследователей. Толерантность может быть рассмотрена и как особенность поведения, и как некий моральный принцип, и как способ выражения реакции индивида или общества на различные социальные проявления и др.» [7, 31].

Согласно Т.В. Романовой, толерантность является *активным* действием, а терпение *пассивным* [8, 40-46]. К примеру, Первый Президент РК Н.А. Назарбаев в интервью иностранным СМИ разделяет значения двух понятий – «толерантность» и «терпимость»: «Есть терпимость, есть толерантность. Терпимость – это то, что мне в другом человеке не нравится, (но) я терплю. То есть пассивное отношение человека к проблемам. Толерантность – это активное отношение человека. Толерантность – это не терпение. Это понимание, взаимопонимание и сотрудничество. Толерантность в один день не рождается, она исторически складывается» [9]. Т.В. Романова указывает на первое употребление слова в политическом дискурсе, которое ассоциируется с «новым мышлением» (М. Горбачев), в котором наблюдался плюрализм ценностей и размытость этнических норм в культуре [8, 40].

Существуют два подхода для политологов: «ситуативный», учитывающий контекстуальные особенности какого-либо события, и «процедурный», основывающийся на универсальных принципах. При толковании политической толерантности следует принимать во внимание «нюансы истории, традиций, устоявшихся обычаев, институтов и стиля жизни» [7, 37-38].

Феномен толерантности в казахстанском обществе реализуется согласно локальным условиям. «В тех или иных контекстах толерантность принимает различные формы, комбинируется из двух или более «идеальных» режимов толерантности» [7, 37]. Е.Б. Аренев отмечает, что «... у казахстанских граждан достаточно высок этнический толерантный потенциал, сформированный на генетическом уровне, благодаря «степной демократии» и евразийской истории, характеризующимся открытостью и великой толерантностью общества» [10, 21-22].

В казахском мировоззрении система понятий, связанная с толерантностью, исходит из древних времен, что объясняет стремительное вхождение данного слова в национальную систему миропонимания. Понятие толерантности активно вошло в обиход казахстанского общества в последние два десятилетия.

Феномен толерантности в казахстанском духе проявляется в самореализации всех народов путем их интегрирования во всех сферах общественной жизни. Действующий принцип «паритета» всех народов и политика межконфессионального единства позволяют формировать толерантное отношение среди молодежи. Помимо внутрисоциальной политики единства и согласия граждан, Казахстан является одной из немногих стран, которая становится инициатором проведения конференций мирового масштаба в целях обсуждения острых проблем. В качестве примера можно привести «исламскую конференцию», где собрались представители разных конфессий за один стол для мирного диалога. Результатом данной конференции было внедрение новой тенденции – «культура мира» взамен старой – «идеология противостояния религий» [11].

Активное распространение идеи *толерантности* в казахстанском обществе отражается в социальных и образовательных мероприятиях. К примеру, открытие кафедр, создание программ, проведение семинаров и открытых часов в общеобразовательных и высших учебных заведениях показывают положительное восприятие идеи народом.

На наш взгляд, неравное функционирование толерантности в сферах жизнедеятельности человека, в первую очередь, связано с отсутствием или неполнотой научной лексикографической базы, которая отражала бы целую языковую картину мира народа.

Политическое устройство государства, помимо общечеловеческих принципов, опирается на культурные ценности, которые хранятся в языке. Язык является инструментом реализации диалога в целях разрешения конфликта. Это объясняется свойствами природы языка, который хранит в себе социокультурный опыт народа.

Лексико-семантический корпус казахского языка показывает, что в казахском языке слово «толеранттылық» («толерантность») не входит в словарную базу слов, либо в словарях не раскрывается его полное значение, либо дается ссылка на слова «шыдамдылық», «төзімділік» и др. Понятие «толеранттылық» (толерантность) в казахоязычных а) толковых: Б. Калиева (2014), Н. Уали (2013), М. Буралкыулы (2008), Т. Жанузакова (2008), б) специализированных: – энциклопедических: Э.Д. Сулейменовой (1998), – терминологических: Ш. Курманбайулы (2014), в) билингвальных (русско-казахский, казахско-русский): Б. Исмагуловой (2010), Б. Дарменова (2007), Р.Г. Сыздыковой (2002), К. Бектаева (2001), Г.О. Аубакировой (1991) словарях не зафиксировано. В специализированных словарях последних лет – энциклопедических и справочных: Э.Д. Сулейменовой, Н.Ж. Шаймерденовой и др. (2008), М. Шайдарова, М. Ахметова (2015), – орфографических: Н. Уали, К. Кудериновой и др. (2013), Н. Уалиулы, А. Фазылжановой и др. (2007), словаре частотных слов А.М. Фазылжановой (2016) зафиксировано слово «толеранттылық» («толерантность»). В словарях, где к слову «толеранттылық» («толерантность») приводятся определения, либо синонимические понятия, можно выделить следующие лексемы: «төзімділік» (устойчивость), «шыдамдылық» (терпение), «сабырлық» (терпеливость), «салмақтылық» (сдержанность); «байыптылық» (рассудительность), «ұстамдылық» (воздержанность) и «қанағатшылдық» (умеренность).

В казахском языке отсутствует лингвистический эквивалент, который отражал бы всю многогранность этого понятия. З.Ахметжанова характеризует «толеранттылық» как «абстрактно базовый концепт», репрезентируемый концептами «тамыр» (родство), «қонақжайлылық» (гостеприимство), «көрші» (сосед), и бинарные концепты «свой-чужой», «свой-другой» [12, 402-410].

З. Ахметжанова отмечает особую роль мировосприятия населением Казахстана как основу контроля власти. Она пишет, «менталитет определяет место страны в мировом рейтинге» [12, 391]. Сущность народа проявляется в языке. Именно исследования лингвокультурологического направления дают нам возможность раскрыть и объяснить всю самобытность народа. В частности, концепты являются прямым источником изучения культуры нации. Изучение таких концептов как «намыс», «сабырлық», «қанағаттық» и «ағайындық» объясняет духовность народа, которая проявляется в действиях, приобретая разные формы поведения. Проявление интолерантного поведения, как и толерантного, может отражать настоящее языковое сознание. К примеру, по результатам анализа, проведенного в СДУ в рамках научно-исследовательского проекта «Ұлттық лингвоконцептология», несформированность менталитета и слабое представление об основных национальных ценностях ведет к непристойному поведению со стороны казахстанской молодежи. Это – отсутствие толерантного отношения к позиции другой стороны.

Как мы уже ранее отметили, паритетное отношение между этническими группами создает благоприятные условия для реализации государственной установки толерантности, мира и согласия в стране. По мнению З. Ахметовой, исследование национальных концептов обеспечивает реализацию национальной языковой политики. В особенности сопоставительный анализ концептов в разных языках дает возможность



определить сходства и различия в казахском и ряде других языках этнических групп, проживающих в Казахстане. Особую важность в изучении национальной специфики представляет исследование бинарной оппозиции «өзім-өзге», которая также является основой реализации политического дискурса, представленного в триаде функций «ориентация-интеграция-атональность» (Шейгал Е.А.) [12, 391-397].

Паремиологические единицы представляют особую значимость в изучении ценностей народа, которые являются основой государственной политики. Толерантность, являясь одной из основополагающих ценностей казахского народа, реализуется с помощью концептов, составляющих ядро слова. Например, в казахском языке имеются пословицы и поговорки, отражающие значение концепта «шыдамдылық» («терпеливость/терпение»). В статье С.Т. Алпысбаевой «Қазақ тіліндегі «шыдамдылық» концептісінің мақал-мәтелдердегі тілдік көрінісі» концепт «шыдамдылық» («терпеливость/терпение») рассматривается в когнитивно-культурологическом направлении. В целях изучения восприятия и мышления народа выбранный концепт «шыдамдылық» («терпение») анализируется в форме гештальтов. Гештальты являются языковым средством как ментальных процессов, так и показателем концептуальной картины мира. «Шыдамдылық» («терпение») образуется в следующих гештальтах: 1) Шыдамдылық – сабырлылық (терпение): *Сабыр түбі сары алтын.* 2) Шыдамдылық – төзімділік және жігерлілік (выносливость, решимость): *Төзімшіл болсаң, өзімшіл болма.* 3) Шыдамдылық – қанағатшылдық (умеренность): *Барыңмен базар.* 4) Шыдамдылық – сыпайылық (скромность): *Сыпайы жаурамайды, қалтырайды.* 5) Шыдамдылық – пайымдылық пен табандылық, асықпаушылық (разумность, упорство, неторопливость): *Асықпаған арбамен қоянға жетер.* 6) Шыдамдылық – көнбістік және мойындау (терпеливость, признание): *Жүре берсең көре бересің, Көре берсең көне бересің.* 7) Шыдамдылық – көрегенділік және ымырашылдық (воспитанность, примеренчество): *Ұлық болсаң, кішік бол* [13, 278-284].

Изучив исследовательские работы и способы продвижения идеи *толерантности* в Казахстане, следует полагать, что, в целом, упомянутые действия ограничиваются толкованием и определением понятия «*толерантность*» (с точек зрения философии, социологии, культуры, с очень малой долей изучения лингвистического и политического аспектов). Несмотря на предложения о необходимости обучения молодого поколения и общества толерантности, отсутствует модель «Толерантности» в Казахстане, основанная на языковых средствах формирования толерантности и толерантного поведения как в политическом, так и в других дискурсах, учитывающих контекстуальные особенности. Рациональное обоснование толерантности требует комплексного подхода, охватывающего многоаспектность данного феномена.

Таким образом, политический дискурс представляет язык как орудие. Язык, в свою очередь, является хранителем и распространителем идеологии власти. Следовательно, изучение социо-политического феномена, в частности, феномена «толерантность» в языке дает возможность объективно определить сущность политического процесса. Обоснование «толерантности» и «толерантного отношения» в национальном лингвистическом пространстве лежит в основе реализации государственной политики, базирующейся на культурных ценностях и традициях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Батталова Ж.С. Толерантность и интолерантность казахстанских масс-медиа. На примере «Егемен Қазақстан», «Жас Алаш» и «Ана тілі»: автореф. дис..д-р. PhD.: 19.06.2009 / Евразийский нац. ун-т им. Л.Н. Гумилева. – Астана: Центр печати, 2009. – 30 с.

- 2 Матаев М., Кожамберлиев Б. Толеранттылық тұрақтылық негізі <https://syrboyi.kz/negizginews/5603-toleranttyly-tratyly-negz.html>
- 3 Ахатова Б.А. Политический дискурс и языковое сознание: Монография. – Алматы: Экономика, 2006. – 302 с.
- 4 Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. Дисс...докт. фил. наук. – Волгоград, 2000. – 431 с.
- 5 Чудинов А.П. Политическая лингвистика: учеб. пособие / А.П. Чудинов. – 4-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2012. – 256 с.
- 6 Жумакаев Б.Д. Феномен политического поведения: теория и практика: Монография. – Алматы: Экономика, 2009. – С. 262-276.
- 7 Хан Г.Б., Абдыкаримов О.А., Хан И.Г. Нурсултан Назарбаев: гуманизм и политическая воля. – Алматы: Раритет, 2010. – С.30-41.
- 8 Романова Т.В. Толерантность и Политкорректность: Аналитический обзор современного состояния проблемы (Лингвистический аспект). Раздел 1. Теория политической лингвистики // Политическая лингвистика. – 2015. – №2 (52). – С.39-49.
- 9 Назарбаев Н.А.: толерантность в один день не рождается. – Режим доступа: <https://ru.sputniknews.kz/video/20180622/6133198/nazarbaev-tolerantnost-terpimost.html>
- 10 Аренов Е.Б. Толерантность как основа модели межэтнического и межконфессионального согласия Республики Казахстан // Учительский журнал. Информационно-методический бюллетень областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования при Управлении образования Акмолинской области. – Кокшетау. – 4/2011.
- 11 Чистов В.В. Формирование толерантности и профилактика ксенобий в Республике Казахстан // Сборник научных статей I Международной научно-практической конференции Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. Толерантность в Современном Мире: Опыт Междисциплинарных исследований. – 2011. – Режим доступа: <https://psihologia.biz/akmeologiya-razvitiya-psihologiya/tolerantnost-sovremennom-mire-opyit.html>
- 12 Ахметжанова З. Язык в социальном, культурном и коммуникативном контексте // З. Ахметжанова. – Алматы: «Издательство Елтаным». – 2012. – С.391-397; 402-410.
- 13 Алпысбаева С.Т. Қазақ тіліндегі «шыдамдылық» концептісінің мақал-мәтелдердегі тілдік көрінісі // Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың «Төртінші өнеркәсіптік революция жағдайындағы дамудың жаңа мүмкіндіктері» атты Жолдаудың жүзеге асыруға және Астана қаласының 20-жылдығына арналған «Жас ғалымдар: ғылыми-практикалық конференцияның материалдар жинағы, 8-ақпан, 2018 ж. 278-284 б.

ТҮЙІН

Мақалада Қазақстан саясатындағы толеранттылықтың ролі және оның жүзеге асуына тілдік әсері қарастырылады. Толеранттылық қарым-қатынасты дамыту қажеттілігі демократияқ ұстанымы бар қоғамдағы ұлтаралық келісім кепілі екені айтылады.

RESUME

This article is devoted to the role of tolerance in Kazakhstani politics and the influence of language on its manifestation. The need to develop tolerant attitude is a guarantee of interethnic peace in the society with democratic structure.



O.V. Dyachenko

Eurasian Humanities Institute,
Senior teacher

R.F. Zhussupova

The L.N. Gumilyov Eurasian
National University,
Associated Professor

To the problem of the development of multilingualism

Annotation

The article is devoted to the disclosure of the concept of "multilingualism", to the problems associated with the development of multilingual skills among the students in the conditions of foreign language training. The authors present developed versions of questionnaires for students of the Eurasian Humanities Institute to determine the background of their foreign language proficiency, as well as their learning strategies.

Key words: multilingualism, artificial bilingualism, didactics, early bilingualism, late bilingualism, receptive bilingualism, productive bilingualism, reproductive bilingualism.

Language is a part of any society, because it is developed with the society. Consequently, multilingualism is a way of understanding another nation, however, not only social and historical factors, but also economic and political factors are important for the development of multilingualism and to maintain multilingualism at a high level of development. That is why, it is important to strengthen interstate ties on the political, social and cultural levels constantly [1].

The phenomenon of multilingualism is that "multilingualism" is the use of several languages within a certain social community (primarily the state); the use by an individual (a group of people) of several languages, each of which is selected in accordance with a specific communicative situation. This definition reflects the essence of the concept of multilingualism definitely.

The concept of bilingualism includes several classifications:

1) it is generally accepted to divide bilingualism into:

- natural (household);
- artificial (training).

"Natural bilingualism arises in the appropriate language environment, which includes radio and television in spontaneous speech practice. Awareness of the specifics of the language system may not occur. With artificial bilingualism, a second language is mastered in an educational setting, and it is necessary to use strong-willed efforts and special methods and techniques" [2, 83]. Artificial (educational) bilingualism is also called didactic

bilingualism. Therefore, for the most accurate understanding of the concept of the didactic bilingualism, we need to answer the question of what didactics is. So, “didactics” (from the Greek, Didakitos – teaching, didasko – studying) is a branch of pedagogical science that reveals the theoretical foundations of education and training in their most general form. “Didactics reveals patterns, teaching principles, tasks, the content of education, forms and methods of teaching and learning, stimulation and control in the educational process, characteristic of all subjects at all age stages of education” [3]. It becomes clear through the meaning of the concept that didactics is aimed at organizing of the educational process; consequently, the process of studying FL becomes conscious, and students master the necessary number of competences that can help in the future in the process of conducting professional communication in FL.

2) the separation of bilingualism by age:

– early bilingualism, which includes “acquaintance” with different languages, starting from the early years of life (the following situations can serve as an example: parents speaking different languages, as well as moving to another country at an early age, where “at home” there is communication on one language, and in the "street" - in another language);

– late bilingualism (the study and development of another language (FL) occurs only after the assimilation of the norms and rules of the native language).

3) the number of actions performed (these are the actions that a person can perform during a communicative act, for example, to understand speech, but not to be able to speak, etc.):

– receptive bilingualism, i.e. bilingual means speech works belonging to the secondary language system (this is “the totality of a person’s ability to communicate in a foreign language at the intercultural level, which means adequate interaction with representatives of other cultures” [4, p.8]. This kind of bilingualism is possible in the process of studying dead languages;

– reproductive bilingualism, i.e. the ability of a bilingual to reproduce what has been read and heard (often this kind of bilingualism arises from the independent study of FL, but in this case often there are problems with the correct pronunciation and intonation of sentences);

– productive (producing) bilingualism, that is, the ability of bilingual not only to understand and reproduce speech works belonging to the secondary language system, but also to generate them [5].

In Kazakhstan we can see the development of different types of bilingualism (Kazakh and Russian languages). It depends on many reasons such as: international families, the requirements of time and living conditions, the addresses of the first President with exhortation to learn the official language and many other reasons. But at the same time in Kazakhstan we can see the necessity to learn other foreign languages to be active participants in different areas of international events.

In order to understand the status of multilingualism in Kazakhstan more clearly, we propose to differentiate languages according to the following principle: the Kazakh language is the state language (SL); the Russian language is the language of interethnic communication (LIC); the English language is the first foreign language (EL/FL1); other languages such as French, German, Chinese etc. are the second foreign languages (FL2), etc. We don’t name the Kazakh language a native language because not all people in the country speak Kazakh from the birth (it is the historical situation) but a new generation begins to study the Kazakh language as early as possible (from the kindergarten).

In the Eurasian Humanities Institute all students study languages according to this principle. But the problem is that the languages are taught separately, there is no connection between language proficiency, content and even an initial stage of the study of languages. Moreover, many students are familiar with FL1 from school, they have some skills in reading, writing, listening and speaking, and begin to study English from the first course. FL2 is introduced to students only in the second course and is usually unfamiliar to them, students begin to study it from the beginning level. This is the main reason why many students have a lower



level of proficiency in FL2, they often forget it and don't use it in their life after graduating from the institute.

To make this situation clearer and to understand the students' condition and their attitude to this situation, we developed two types of questionnaires:

1. Survey to get to know the students' background of learning foreign languages.
2. Learning strategies review questionnaire.

We believe that these surveys will help us find out the conditions of the process of learning FL1 and FL2, as well as study students' learning strategies so that in the future we can offer them the manual we will prepare for the developing multilingual skills of the students, as well as determine what means of scaffolding technology we need to create for the more successful learning process.

The first survey includes the following questions:

1. Your age? Male or female?
2. Your year of high school: a) freshman; b) sophomore; c) junior; d) senior;
3. Have you ever lived in or visited the UK? Yes /No; If yes, when and for how long?
4. Do any of your relatives speak English? Yes/ No; If yes, who;
5. Have you ever studied English before? Yes /No; If yes, for how long? In what setting?
6. Why do you want to study English? What do you expect to gain by learning this language?
7. What is your native language? If English is not your native language, how old were you when you started learning English?
8. Were (are) the languages other than Russian spoken in your home? "Yes No;
9. List other languages you know or are studying and circle your proficiency (e.g., How well can you read, write, listen or speak this language?), as it is shown in the table.

Table 1 Level of the students' proficiency in different languages

	Minimal		Fluent		
1. Listening	1	2	3	4	5
2. Speaking					
3. Reading					
4. Writing					

The table below shows the students' background of learning foreign languages.

Table 2 The students' background of learning foreign languages

Bilingual from the birth	The Kazakh language – native language	The Russian language – native language	The English language has been studied from school
18%	36%	58%	100%

The results indicate differences in basic language skills. It is important for us to consider these differences to provide language scaffolding in the process of the developing students' multilingual skills.

From the next table we can see the students' proficiency in Kazakh, Russian and English according to their own assessment:

Table 2 The students' proficiency in Kazakh, Russian and English according to their own assessment

Speech skills	Fluency in the Kazakh Language	Fluency in the Russian Language	Fluency in the English language
Listening	86%	100%	90%
Speaking	86%	100%	90%
Reading	100%	100%	100%
Writing	100%	100%	90%

The results of the research show that for the development of multilingual skills, the students need support not only in FL1. For the harmonious development of multilingualism it is necessary to provide language support to students in the learning process both in the SL (Kazakh) and in the LIC (Russian).

The second survey is titled "Learning strategies review questionnaire" and includes the following questions:

Name. Date. You have been practicing the use of learning strategies to help yourself learn English as FL1 and another language as FL2. Here's your chance to tell us whether you like the strategies or not. Please answer the questions below honestly so that we can improve the instruction and help you learn languages better. Read each strategy's name and definition, then answer the questions:

1. Attention. Deciding in advance to pay attention to a learning activity and to ignore distractions.

- a) Do you use this strategy on your own in class? Yes / No;
- b) Do you use this strategy at home? Yes/No;
- c) Why do you use this strategy or why not?

2. Selected attention. Deciding to pay attention to specific aspects of an activity, such as listening for key words or focusing on new grammar.

- a) Do you use this strategy on your own in class? Yes/No;
- b) Do you use this strategy at home? Yes/No;
- c) Why do you use this strategy or why not?

3. Cognition. Recognizing English words that are similar to a word in Russian or in another language you know.

- a) Do you use this strategy on your own in class? Yes/No;
- b) Do you use this strategy at home? Yes/No;
- c) Why do you use this strategy or why not?

4. Grouping. Grouping words or phrases that go together in some way to make them easier to remember; using the recall game to remember words or other information.

- a) Do you use this strategy on your own in class? Yes/No;
- b) Do you use this strategy at home? Yes/No;
- c) Why do you use this strategy or why not?

5. Relating information to yourself. Making personal associations with the new material to help yourself remember it better.

- a) Do you use this strategy on your own in class? Yes/No;
- b) Do you use this strategy at home? Yes/No;
- c) Why do you use this strategy or why not?

6. Pictures. Creating a picture in your mind or drawing a picture of a word or phrase to help yourself remember it.

- a). Do you use this strategy on your own in class? Yes/No;
- b) Do you use this strategy at home? Yes/No;
- c) Why do you use this strategy or why not?



7. Cooperation. Working with a partner to solve a task; asking a classmate or friend for help.

- a) Do you use this strategy on your own in class? Yes/No;
 - b) Do you use, this strategy at home? Yes/No;
 - c) Why do you use this strategy or why not?
8. What other strategies do you use?

Table 3 Using of the learning strategies in class/at home

attention	selected attention	cognition	grouping	relating information	pictures	cooperation	other strategies
83/50%	100/58%	83/75%	75/58%	92/83%	67/58%	75/33%	33/67%

Table 3 illustrates the differences in students' preferences in using learning strategies. We also see the differences in using the same strategy by students in class and at home. There can be several reasons for this situation: students are more focused at home; at home students are not distracted by additional questions from classmates; at home students have more opportunities to search for more information; students are not limited in time at home.

Thus, we can conclude that for the educational process of developing multilingual skills, the teacher needs to find out the preferences of students in the field of their learning strategies. It is necessary to find out their accumulated experience in foreign languages so that in the future the teacher can provide the necessary language support to his students and create learning conditions that will inevitably lead students to success in the learning process.

LIST OF REFERENCES

- 1 Билингвизм и его виды [Электронный ресурс]: <http://fridge.com.ua/2011/06/bilingvizm-i-ego-vidyi/>
- 2 Белянин В.П. Психоллингвистика // Учебник В.П. Белянин. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2003. – 232 с.
- 3 Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе// Учебное пособие для вузов. – М.: Юнити-Дана, 2002. – 437 с.
- 4 Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М.: Изд. Московского университета, 1969. – 160 с.
- 5 Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика // Ученое пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранного языка высших педагогических учебных заведений. – 5-е изд., Изд. – М.: Академия, 2008. – 336 с.

ТҮЙІН

Мақалада Еуразия гуманитарлық институтының «Шетел тілі: екі шетел тілі» мамандығында білім алып жатқан студенттердің көп тілді қатар меңгеру бағытында «көптілдік» ұғымының негізін жан-жақты ашу мәселесі қарастырылады.



РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается вопрос всестороннего раскрытия основ понятия «полиязычие» в направлении полиязычного образования студентов, обучающихся по специальности «Иностранный язык: два иностранных языка» Евразийского гуманитарного института.

А.Ж. Жумаханова

Л.Н. Гумилев атындағы
Еуразия ұлттық университеті,
PhD докторанты

Семантикалық қайта мән беру үдерістерінің топтастырылуы

Аннотация

Мақалада семантикалық деривация түрлері тілдегі басқа елеулі өзгерістер тұрғысынан, тіл білімі шеңберіндегі семантикалық деривацияның даму тарихының қысқаша суреттемесі қарастырылады. Тіпті 19 ғасырда семантикалық өзгерістерді зерттеген көптеген лингвисттер семантикалық ауысулардың белгілі бір түрлерін топтастыру қажеттілігін мойындады. Сол уақыттың лингвистикалық әдебиеттерінде семантикалық өзгерістерді топтастыруының түрлі қағидалары ұсынылды. Қазіргі таңда әр лексикалық бірлікке қайта мән беруді белгілеу үшін тіл иелері «семантикалық деривация» түсінігін кеңінен қолданады. Басқа семантикалық өзгерістер түрімен салыстырғанда, семантикалық деривация кез келген тілдің сөздік қорын кеңейтуге бағытталған ең нәтижелі тәсілі болғандықтан, мақала өзектілігі айқын көрінеді.

Түйін сөздер: семантикалық деривация, сөз мағынасының кеңеюі мен тарылуы, метафора, метонимия, екінші аталым.

Тілдің дамуы мен оның қолданысы тілдік динамизм көрінетін екі күштің әрекетіне байланысты болады. Е.С. Кубрякованың айтуынша, біріншіден, сөздің құрылымы өзгеріп, тілдік өзгерістерге алып келетін болса, екіншіден, құрылымы сақталған сөздің мағыналық өзгерісі тілдік түрленуге алып келеді. Осылайша тілдің тұтастығы мен бірлігі сақтала отыра, оның үздіксіз әрі бірізді эволюциясы үшін жағдай жасалады.

Зерттеушілердің пайымдауы бойынша, деривация зерделеу үшін өте қиын құбылыс болып саналады. Бұл оның көп өлшемділігі мен адами ойлаудың когнитивті процесстерінің динамикасымен түсіндіріледі.

Семантикалық деривация түсінігі өте қажет, себебі ол, О.Б. Пономареваның айтуы бойынша, адамның қоршаған ортаны тану мен оны интерпретациялаудың күрделі процесстерінің механизмдерін түсіндіру және тілдің барлық семантикалық ерекшеліктері мен маңыздылығының зерделенуіне үлес қоса алады. [1, 4].

Қазіргі таңда жаңа мағыналардың дамуы өте белсенді екені белгілі. Дериваттар алуан-түрлі болғанымен, аз уақыт ішінде актуалдылығын жоғалтып, күнделікті сөз қолданысынан жоғалады.

Семантикалық деривация сөз тұлғасын сақтап, оның мағынасының өзгеруін шарт етеді. Мағына өзгерісі толық немесе ішінара болуы мүмкін. Толық өзгерісте мағынаның көлемі мен мазмұны, ал ішінара өзгерісте тек мазмұны ғана өзгеріске ұшырайды. Көбіне мағынаның өзгерісіне мағына көлемінің өзгерісі себеп болады, яғни белгілі бір сөз басқа топ заттарының атауы ретінде қолданыла бастайды.

Сөз семантикасының тарихи дамуы консерватизммен ерекшеленіп, адами ойлау мен танымдық әрекеттерінің заңдарымен анықталатын белгілі бір ережелерге бағынады. Бұл, ең алдымен, Г. Пауль, Г. Стерн, С. Ульманмен ұсынылған топтастырулар.

Ресейлік тіл білімінде сөздің семантикалық вариативтілігінің зерттелуі ең алдымен В.В. Виноградова мен А.И. Смирницкий аттарымен байланысты. Лексика-семантикалық түрленуге И.В. Арнольд, О.С. Ахманова, Е.С. Кубрякова, А.А. Уфимцева сияқты зерттеушілер де ат салысты. Олар сөздің түрленуін лексиканы жүйелік ұйымдастыру, зерттелінетін лексеманың тұтастығы мен оның басқа лексемалармен байланысын қамтамасыз ететін семантикалық байланыстар және коммуникативтік жағдайлар көз-қарасынан қарастырды.

А.А. Потебня «сөздің ең жақын этимологиялық мағынасы» туралы «сөздің ішкі формасы» теориясын негіздеп, жетілдіре түсті. А.А. Потебняның пайымдауы бойынша, ішкі форма арқылы сөздердің жаңа мағыналарының пайда болуын түсіндіруге болады. Сонымен қатар, теория сол тіл иелерінің жаңа сөз мағынасын түсінуін де қарастырады [2, 52].

Тіпті XIX ғасырда зерттеушілер семантикалық өзгерістерді топтастыру және семантикалық ауысулардың белгілі бір түрлерін бөліп көрсету қажеттілігіне тап болды.

Г. Пауль, Г. Штейнтальдің тілдік құбылыстардың психологиялық негіздемелерін пайдалана отыра, семантикалық өзгерістер себебін сөйлейтін индивид пен адамның сөздерді қолданған кездегі мағынаны түрлендіретін индивидуалды ерекшеліктерінде көрген.

Пауль алғаш рет узуалды жәнеokkaзионалды мағыналарды ажыратып, олардың айырмашылықтары мағынаның өзгерісіне бірінші қадам болатынын көрсетті. Г. Пауль өзінің топтастыруына семантикалық өзгерістердің көлемі мен мағынасы жағынан және белгілі бір түсініктер сөздерінің ара қатынасын белгілеп, мағыналық өзгерістердің үш негізгі түрін атап көрсетті:

1. Мағынаның тарылуы, немесе оны арнайыландыру, ұғым көлемінің тарылуы мен мазмұнының байытылуының нәтижесі ретінде;
2. Мағынаның кеңеюі түсініктер көлемінің кеңеюі мен мазмұнының кедейленуінің нәтижесі ретінде;
3. Шектестік, себеп-салдардың өзара қатынастары немесе ассоциативтік байланыстарға мағынаны алмастыру;
4. Басқа жағдайлар – гипербола, литота, эвфемизмдер, пейорация, мағынаны амелиорациялау және т.б.

Паульдің топтастыруы оны дәйексіз деп санаған зерттеушілер тарапынан сынға ұшырады. Алайда дәл Пауль тіл білімінде берік орныққан «мағынаның тарылуы», «мағынаның кеңеюі» терминдерін лингвистикалық қолданысқа енгізді.

Семантикалық өзгеріс процесін Г. Пауль келесі түрде суреттеген: «...әр жаңа сөйлеу, тыңдау, ойлау әрекетімен бірге бұрыннан мәлім мазмұнға жаңа мазмұн қосылып отырады... Сонымен, бұрынғы элементтердің әлсіреуі мен күшеюінің нәтижесінде, жаңа элементтердің пайда болуымен қатар, ағзада ассоциациялар арасындағы қатынас өзгереді» [3, 49].



XX ғасырдың басында лингвистикалық семантикадағы зерттеулер диахронды аспектен синхрондыға ауысты.

«Деривация» термині семантикалық мағынада алғаш рет XX ғасырдың 30-шы жылдарында Е. Куриловичпен сөзжасам үдерісін сипаттау үшін қолданылған. Оның «Очерки по лингвистике» еңбегінде лексикалық және синтаксистік деривация бөлініп, жеке көрсетілген. Деривация процесі екіншілік, нәтижелі бірліктің және белгілі бір деривациялық қатынастардың (сөзжасамдық туындылық қатынастар) құрылуын талап етеді.

Қазақстан ғалымы Ш. Шарапатұлы түркі лексикасының тарихи семантикасының деривациясын зерттеген. Деривация – өзгеріс, өзгеріс болғандықтан процесс. Деривациялық процестің бастапқы және кейінгі қалыптарын ажыратады. Семантикалық деривацияда бастапқы қалып – бастапқы мағына, кейінгі қалып – кейінгі мағына. Өзгеріс сан сипатты болады. Сондықтан да өзгерістерді:

- бағытына қарай: ілгері өзгеріс, кері өзгеріс;
- көлеміне қарай: кең ауқымды өзгеріс, тар ауқымды өзгеріс;
- сан-мөлшеріне қарай: көп мөлшерлі өзгеріс, аз мөлшерлі өзгеріс;
- сапасына қарай: мардымды өзгеріс, мардымсыз өзгеріс деп жіктеуді ұсынған.

Ш. Шарапатұлы өзінің монографиясында қазақ лексикасының семантикалық деривациясын зерттеудің пионері ретінде профессор Ә. Құрышжановты атады. Оған дәлел – оның 1960 жылы жазған «Қазақ тіліндегі «тон» сөзінің мағыналары» деген мақаласы. Мақала – семантикалық деривацияны зерттеудің озық үлгісі [4, 26].

И.М. Некипелованың пайымдауы бойынша, семантикалық деривация – сөзде семантикалық туынды немесе қосымша мағыналардың, семантикалық коннотациялардың пайда болу процесі, яғни семантикалық синкретизмге алып келетін сөздің семантикалық көлемінің кеңею процесі, ал кейін полисемия құбылысына алып келетін семантикалық синкретизмнің ыдырау процесі. Деривацияның негізгі түрлерін анықтайтын семантикалық деривацияның өзгеріс бағыттары болады: сөздің семантикалық құрылымындағы метонимиялық және метафоралық өзгеріс процестері [5, 36].

Бірнеше зерттеушілер семантикалық деривацияның тілден тыс және тілдік себептерін бір-бірінен ажырата отыра, топтастыру түріндегі, сөзде таңбалық және мағыналық жақтарын бөліп көрсетуіне негізделетін, тілдік себептерден пайда болған өзгерістерді ұсынады. Осылайша, Г.Стерн тілдік факторлармен шартталған өзгерістер арасында семантикалық өзгерістердің негізгі механизмдерін бөліп көрсетіп, оларға толықтай психологиялық негіздеме береді:

- субституция (substitution) – мағынаның өзгерісі а) референттегі нақты өзгерістермен, ә) референттер туралы айқын түсініктер мен білімдердің өзгерісімен, б) белгілі бір референттердің бағасының өзгерісімен байланысты;
- аналогия (analogy) – бір сөзде оған семантикалық байланысты басқа сөзбен ұқсасына қарай жаңа мағынаның пайда болуы;
- қысқарту (shortening) – сөз тіркесінің ықшамдалу негізінде жаңа мағынаның пайда болуы;
- номинация (nomination) – әртүрлі референттер топтарының ұқсастығы негізінде атаудың ниетті тасымалдануы немесе ашылған жаңалықтарды, жаңа өнімдерді, киім үлгісін белгілеу үшін жалқы есімдерді қолдану;
- тұрақты ауысым (regular transfer) – қысқарту негізіндегі бір референттен екіншісіне атаудың кенеттен ауысуы;
- ауыстырылу (permutation) – референттердің шектестігі негізінде метонимиялық сипаттағы тасымал;
- теңестіру (adequation) – сөйлеушінің референтке шынайы түрде тән мінездемелерін қабылдауына сәйкес сөз мағынасының өзгеруі [6, 20].

Өзінің «Принципы семасиологии» еңбегінде төрткомпоненттік жүйені көрсеткен Г. Стерннің топтастыруы С. Ульманға үлкен әсер етті. Төрт компоненттік жүйенің негізі семантикалық деривацияның шартты болуында:

- 1) екі сөз мағынасының арасындағы ұқсастық;
- 2) екі сөз мағынасының арасындағы байланыс;
- 3) екі атау арасындағы ұқсастық;
- 4) екі атау арасындағы байланыс.

Г. Ульман семантикалық өзгерістердің түрлерін төмендегідей көрсеткен:

- түрлі «метафоралар»; түрлі «метонимиялар»;
- «халықтық этимология» құбылыстары жатады, белгілі бір сөзге оның басқа сөзбен сыртқы дыбыстық ұқсастығының негізінде қайта мән беру;
- екі сөздің сөйлемдегі азды-көпті көршілестігі қысқартуға алып келе алады, яғни екі сөздің біреуінің алынып тастануы, ал қалған сөз барлық сөз тіркесінің мағынасын түсіндіре алуы; мысалы сын есімнің зат есімге айналу жағдайлары [7, 19].

Бұл сұраққа өзінің топтастыруында мағынаның тарылуы, мағынаның кеңеюі, метафора, метонимия, синекдоха, гиперболо, литота, мағынаның жақсаруы мен нашарлауы деген сияқты дәстүрлі формаларды қолданған Л. Блумфилд те қатынасты.

Алдыңғы топтастыруларды ескере отыра, М.Н. Лапшина сөзге семантикалық қайта мән берудің келесі жүйелендіруін ұсынады:

- семантикалық жылжу - бір ұғымдық өріс аясындағы және тарылу, кеңею, жылжу процестерімен көрсетілген семантикалық қайта мән берулер;
- семантикалық тасымал – түрлі концептуалды салалардың өзара әрекеттесуі негіз болатын семантикалық инновациялар. Олар метафора мен метонимиямен көрсетілген.

Е.С. Кубрякова, өз кезегінде, туынды сөзде байқалатын семантикалық жылжуды сөзжасамдық туындылықтың қатынастарының көрсеткіші деп санайды. «Егер семантикалық жылжу болмаса, сөзжасамдық туындылық та болмайды» [8, 120].

Ю.Д. Апресянның пікірі бойынша, мағына өзгерісінің себебі объективті болмыстың өзгеруі де, ішкі жүйелік тілдік өзгерістер де болуы мүмкін. Сөздер мағынасы жаңа заттардың пайда болуы немесе белгілі заттардың болмысын тереңірек тану және оларға әлеуметтік-саналы қатынастың ауысу кезінде өзгереді. Осылайша, лексика-семантикалық өзгерістердің бұл факторы тілден тыс болып табылады.

Өзінің тілдік мәселелерімен, тілдің қолданысымен (аналогия принципі, синоним кірме сөздер, т.б.) шартталуы түрінде интерпретациялана алатын семантикалық жылжуларды табуға болады.

Семантикалық деривация сөзге қайта мән беру, тілдің сөздік құрамы дамуының міндетті заңдылығы болатын тілдегі бар аталымдық құралдардың өзі үшін жаңа ат қою функциясын қамтиды. Бұл, ең алдымен, адами ойлау табиғатына тілдегі қоршаған орта құбылыстарын жалпылауға, тілдік емес болмыстың тілдік объектілерін жүйелеуге мүмкіндік береді.

Л.К. Жаналинаның пікірінше, лексикалық деривация, бірінші кезекте, сөз жасаушылық процесте фокусталады, себебі ол жаңа білім бар туынды сөздерді жасап, номинативті әрекет мақсаттарына сәйкес келеді [9, 114].

Дәл семантикалық деривация процесінде, яғни бар бірліктердің жаңа мағынада қолданылуында, қосымша ассоциативті мағыналардың кешені пайда болады. Семантикалық жылжу жаңа және арнаулы мінездемелерге орын босататын объект түрінің өзгерісі нәтижесінде болады. Сөздің семантикалық дамуына тек қана бастапқы, негізгі мән емес, сонымен қатар, оған сәйкес прототипикалық жағдай да негіз болады. [10, 85]. Өртүрлі объектілер мен түрлі жағдайларды ортақ ойды жүзеге асыру мақсатында біріктірілген, аз-аздап универсал, абстрактті түрде және туынды түрде пайда болған,

физикалық субстанциядан кетірілген бірыңғай когнитивті схема көзі. Бұл прототиптік жағдай, бастапқы мағынада белгіленбейтін, бірақ кейбірлеріне көптеген метафоралық және метафоралық емес мағыналар негізделген, көптеген импликациялардың көзі.

М.Г. Шкуропацкаяның пайымдауы бойынша, мағыналардың метафоралық байланысы кезінде ортақ бөлік ретінде, әдетте, импликационал семалары болады, яғни туынды мағынада айырым белгілері рөлін ұстанатын мағынаның шеткері компоненті, сирек кезде бастапқы мәннің интенционалы. Туынды мағынаның архисемасына келетін болсақ, айырым белгілерімен айқындалатын (гипосема), ішкі топтары бөлініп көрсетілген, топтар туралы түсінік оның рөлін атқарады. Мысалы «есек» (жануар) сөзінің импликационалында келесі белгілер болуы мүмкін: ақылсыз, ебедейсіз, қырсық және т.б. Осы белгілердің кез-келгенінде жеке түрде немесе басқа сөзбен байланыста бола тұра, метафоралық негізде туынды мағыналардың құрылуына қатысу мүмкіндігі бар. Бірі узуалды болса, басқалары окказионалды мағыналы немесе потенциалды болады. Ауыспалы мәндегі сөз өзінің біріншілік мағынасының ең алуан түрлі импликационалын жүзеге асырады, бұған қоса екіншілік семантика мен дәлелдемелік белгілердің құрамы үнемі түсінікті бола бермейді. Оның маңызды бөлігі мәнмәтінге байланысты болып, өзінің мағынасын мәнмәтіннің байланыс қисынына жарамды болуынан анықтайды. Осылайша, семантикалық деривацияның кеңінен тараған түрлерінің бірі метафора болады.

Дж. Лакофф пен М. Джонсон өздерінің әйгілі «Метафоры, қоторымы мы живем» еңбегінде адами ойлау процестері көбіне метафоралық екенін пайымдайды, яғни адамның концептуалды жүйесі құрылымдалған және метафора көмегімен анықталған [11, 25]. Н.Д. Арутюнованың пікірінше, метафорада ойлау негіздері мен әлемге деген ұлттық-айрықшалық көз-қарастың құрылу процестерін ғана емес, сонымен қатар оның әмбебап бейнесін де көре бастады [12, 6].

Тілді зерттеудің антропоцентризмдік тәсілдемесін есепке ала отыра, метафора, бір жағынан, екінші аталымның құрылу механизмі ретінде, екінші жағынан, жаһанды танымдық механизм ретінде қарастырылуы мүмкін.

Дж. Лакофф «көпшілік қабылдаған мағынадан тыс бір немесе бірнеше сөздердің белгілі бір құбылысты суреттеу мақсатында қолданылатын жаңа ақындық сөз» деп метафораның дәстүрлі анықтамасын сыни бағалай отыра, метафоралық өрнекті тудыратын тіл емес, сана деп санаған. Бұл оны мүлде жаңа анықтаманың құрылуына алып келеді: «Метафора – концептуалды өрістегі бірнеше ұғымдық салалардың қиылысуы. Метафораның мәні бір түрдің құбылыстарына екінші түрдің терминдерімен қайта мән берілуінде» [11, 10]. Егер адамның ұғымдық жүйесі реттеліп, метафоралық түрде анықталатын болса, демек, адамның ойлау процестерінде де метафоралық мінез бар.

Дж. Лакофф пен М. Джонсонға сәйкес метафораның екінші аталым тәсілі ретіндегі әмбебаптығы мен айрықшалығы оның басқа семантикалық деривация түрлерінде жоқ бейне-ассоциациялық ұқсауға сүйеніп іс қылуында. Метафора күрделі әрі маңызды құбылыс деп көрсетіледі. Соңғы зерттеулердің нәтижесі негізінде метафора әлемнің тұлғалық моделінің құрылуына қатынасады, адамның сезім-бейнелік және вербалды жүйелерінің интеграциясында аса маңызды роль атқарады, сонымен қатар тіл, ойлау және қабылдаудың категориялауында негізгі элемент болатынын болжауға болады. Сондықтан, қазіргі таңда метафора тек қана лингвистикада емес, психологияда, когнитивті ғылым мен жасанды сана теорияларында да зерттелініп жатыр.

Когнитивті бағыт көз қарасынан, метафора – екі ұғымдық өрісті байланыстырып, жаңа өрісті концептуалдау үшін негіз болатын өріс құрылымдау әлеуетін пайдалану мүмкіндігін жасайтын негізгі менталды әрекет. Білімнің бір мазмұнды саладан екіншісіне тасымалдау аналогия негізінде жатыр. Когнитивті тәсілді қолдаушылардың пікірі бойынша, аналогия адамдардың күнделікті семантикалық қорытындыларында басты рөлді атқарады. Бұл тараптан метафора – адами ойлаудың аналогты мүмкіндіктері мен олардың тілдік бейнеленуі. Метафоралар адамдардың ойлау мен әрекет жасау үлгілері ретінде

көрсетіледі. Олардың негізі адамның ұғымдық жүйесінде болады. Сонымен, когнитивті тәсіл метафораның негізгі танымдық процесті бейнелейтін тілдік құбылыс ретінде есептелуімен байланысты.

Семантикалық деривацияның нәтижелік жағынан екінші болатын - метонимия. Метонимия логикалық импликацияларға негізделіп, пікір айту формасын қысқартатын екінші аталымның бір түрі. Нәтижесінде метонимия мағынаны тасымалдаудың кең тараған түрі болады. Метонимияның семантикалық уәжілдеуі заттар мен құбылыстардың ұқсастығына негізделеді, демек бастапқы мағынамен бөлек белгілермен емес, барлық мағына көлемімен байланысты. Метафорамен қатар, когнитивті аспектідегі метонимиялық тасымал тек белгілі бір мәтін шеңберінде дискурсивті феномен ретінде көрсетіледі. Метонимия күрделілігі әртүрлі болатын бірліктермен көрсетілуі мүмкін: сөздер, сөз тіркестері, сөйлемдер. Метонимиялық қатынас сөз тудырушы және туынды сөздің арасында ғана емес, бір сөзжасамдық қатардағы туынды сөздер арасында болады.

Е.С. Кубрякованың еңбектерінде метонимия ең маңызды танымдық қағида ретінде қарастырылады. Оның негізінде адамның менталдылығының категориялары мен грамматикалық категориялар құрылады. М.Г.Шкуропацкаяға сәйкес семантикалық деривация кезіндегі метонимиялық тасымал құрылады: сөздің біріншілік мағынасы екіншілік туынды мағынаның (объективті әлем мәндерінің ұқсастығы, шектесуі, бір жағдайға қатысты болуы) категориялы лексикалық семаны (архисема, гиперсема) ықпалдандырады, ал өзі оның ажыратушы семасын (гипосема) құрайды.

Сөздердегі жаңа мағыналардың даму процесі семантикалық модельдер арқылы жүзеге асырылады. Әртүрлі семантикалық деривация түрлерінің (мағына модификациясы, атау тасымалы) арасында атаудың метафоралық және метонимиялық тасымалдануы ең тиімді. Тілдің номинативті қызметінің жүзеге асырылуы кезінде аталған әр түр жаңа лексикалық бірліктер құрылуының тұрақты механизмі болып табылады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Пономарева О.Б. Когнитивные и прагматилистические аспекты семантической деривации (на материале русского и английского языков. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук. – Тюмень, 2007. – 48 с.
- 2 Потебня А.А. Мысль и язык. – Киев: СИНТО, 1993. – 192 с.
- 3 Пауль Г. Принципы истории языка / пер. с нем. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1960. – 500 с.
- 4 Шарапатұлы Ш. Түркі лексикасының семантикалық деривациясы (түркі жазба ескерткіштері мен қазіргі түркі тілдерінің материалдары бойынша). Монография. – Алматы: Кантана-пресс, 2011. – 552 б.
- 5 Некипелова И.М. К вопросу о разграничении понятий семантическая деривация и семантическое словообразование в диахроническом аспекте // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 2 (14).
- 6 Варламова М.Ю. Семантическая деривация на базе наименований лица в современном русском языке: дис. ... канд. филол. наук. – Казань, 2008. – С. 20–21.
- 7 Шмелев Д.Н. Очерки по семасиологии русского языка. – 2-е изд., стереотип. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – С. 19–20.
- 8 Кубрякова Е.С. Семантика производного слова // Аспекты семантических исследований. – М.: Наука, 1980. – С. 81-156.
- 9 Жаналина Л.К. Сопоставительное словообразование русского и казахского языков /учебное пособие/. – Алматы, Республиканский издательский кабинет Казахской академии образования им. Ы.Алтынсарина, 1998. – 154 с.



- 10 Апресян Ю.Д. Лексическая семантика: 2-е изд, испр.и доп. Избранные труды. – М.: Наука, 1995. – 472 с.
- 11 Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: пер. с англ. / под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
- 12 Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. – М., 1990. – С.6.
- 13 Қалиев Ғ. Тіл білімі терминдерінің түсіндірме сөздігі. «Сөздік – Словарь», 2005. – 87 б.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются типы семантической деривации в свете других существенных изменений в языке, дается краткое описание истории развития семантической деривации в рамках языкознания.

RESUME

The author of the article considers the types of semantic derivation in the light of other significant changes in the language, gives a brief description of the history of the development of semantic derivation in the framework of linguistics.

Аннотация

Мақалада қазақтың бас ақыны Абай Құнанбайұлының қарасөздері бойынша жиілік сөздік жасап, соның негізінде ақын шығармаларындағы қолданыс жиілігі жоғары сөздердің ішінен концептілік мәні бар сөздерді анықтау, қарасөздер аясында олардың концептуалдық өрісін айқындау негізінде ақынның тілдік тұлғасын ашу көзделді.

Түйін сөздер: жиілік сөздік, сөзқолданыс, концепт, концептуалдық өріс, тілдік тұлға.

Ж.К. Отарбекова

Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, филол. ғыл. канд., профессор м.а.

Б.Н. Нуржанова

Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, PhD докторы

Абай қарасөздеріндегі концептілер жүйесі арқылы ақынның тілдік тұлғасын тану (лингвостатистикалық талдау негізінде)

Жиілік сөздіктер – ақынның немесе жазушының белгілі бір немесе бүкіл шығармасындағы сөздердің қолданылу жиілігін айқындайтын сөздік түрі. Қазақ тілінде мұндай зерттеу үлгісін А. Ахабаевтың, С. Мырзабековтың, Қ. Молдабековтің, А. Белботаевтың, Б. Қалыбековтің [1] еңбектерінен көреміз. 70-жылдардың соңында ұлы жазушы М.О. Әуезовтің «Абай жолы» романының жиілік сөздігі [2] жарыққа шықса, кейін жазушының 20 томдық шығармалар жинағының жиілік сөздігі жарияланды [3]. Осындай сөздіктердің арасында «Абай тілі сөздігі» еңбегінің [4] алатын орны ерекше.

Жиілік сөздіктер жазушының немесе ақынның қандай мәселелерді қарастырғанын, неге айрықша мән бергенін көрсетеді. «Жиілік параметрі сөздің тілде тұрақты қолданылатынын көрсетсе, бұл осы сөздің аса құндылығының белгісі. Жалпы алғанда, қазіргі кезеңдегі ғылым көкжиегі тұрғысынан, жазушы тілінің жиілік сөздігі – автордың көркем образдар әлемін қалпына келтірудің негізгі құралы болып саналады» [5, 97].

Қазақтың бас ақыны Абай Құнанбайұлының тілдік тұлғасын анықтауда әрі жиілік, әрі түсіндірме сөздік болып есептелетін «Абай тілі сөздігінің» маңызы ерекше. Онда ақынның бүкіл шығармаларының тілі жинақталып берілген. Біздің мақсатымыз – ақынның бүкіл шығармасы емес, қара сөздері негізінде ақынның көп қолданған сөздерін анықтап, сол арқылы ақын тілінің концептуалды жүйесін, ақынның тілдік тұлғасын айқындау.



Осы мақсатқа орай ең алдымен жиілік сөздік жасаумен айналыстық. Microsoft Word және Excel құралдарының көмегімен жиілік сөздік жасаудың өз техникасы бар. Оны жасау жолдарын ғалым Б.Нұржанова өзінің диссертациялық жұмысында жан-жақты сипаттап берген [6, 119-126]. Біз сол зерттеуге сүйене отырып, сөздікті төмендегідей жүйемен түздік.

Ең алдымен, ақынның бүкіл қарасөздерінің электрондық нұсқасы жасалды. Оның ішінен тақырыптар, әрқайсының соңындағы жылдар алынып тасталды. Мәтінді сөзтізбеге түсірмес бұрын ондағы бүкіл тыныс белгілер алынып тасталды, бас әріптер кіші әріптерге ауыстырылды.

Келесі кезекте мәтінді сөзтізбеге айналдыру жұмысы жүргізілді. Ол үшін «найты» және «заменить» батырмалары қолданылады. «Найти» белгісіне бос белгі (пробел) қойылып, «заменить» деген жерге абзац белгісі қойылады.

Word-тағы сөзтізбені Excel форматына көшіріп саламыз да, оны әліпби тәртібіне түсіреміз. Ол үшін «Сортировка и фильтр» белгісі пайдаланылады.

Осындағы «жиілік сөздік» белгісінің тұсына белгі қойып, оны «Значение» мәніне апарсақ, сөзтізбенің қасынан сөздердің қолданылу жиілігі шығады. Әліпбиге салынған сөзтізбенің жиілік санын анықтау мақсатында «бірінші жолға «Жиілік сөздік» деген атауды жазып, одан кейін «Вставка» белгісінің ішінен «Сводная таблица» белгісін басу керек. Сол жақтағы сортировка» белгісінен «Сортировка от максимального к минимальному» жазуын басқанда, ең көп қолданылған сөздер тізімнің басына шығады.

Названия строк	Количество по полю Жиілік сөздік
бір	202
деп	197
да	184
де	165
Жоқ	148
ол	145
не	131
болса	128
бар	120
енен	112
Бұл	109
адам	107
болады	101
керек	98
деген	81
емес	80
өзі	79
болып	77
осы	70
еді	68
Оның	65

Сурет 1 Сөздердің жиілігін көбінен азына қарай жинақтау.

Word	Count
атаймын	1
екеміз	1
аталады	1
Бағана	1
боларлығын	1
ағайыны	1
аталары	1
екеңдіктерін	1
аталарымыздың	1
ақымақтың	1
боларын	1
бағасыз	1
айыпсыз	1
азар	1
алдағыш	1
екеуінен	1
Аталарын	1
бағуға	1
аталмақ	1
екіншіде	1
болатын	1
адаммен	1
берме	1
(пусто)	1
Общий итог	16853

Сурет 2 – Қарасөздердегі жалпы сөз саны

Жиілік көрсеткіші берілген тізімнің соңында шығармада қолданылған сөздің жалпы саны мен қолданысы көрсетіледі.

Абайдың 45 қарасаөзінде жалпы саны 16 853 сөз қолданылғаны анықталды. Ал сөз формасының саны 6006 сөз екені Excel форматынан көрінеді. Осы статистикалық мәліметтер негізінде сапалық көрсеткіштерді: жазушы лексиконының сөз байлығын, яғни автордың сөздік қорының көп не аз екенін анықтауға болады. Ақын тіліндегі сөз санын (16 853) жалпы сөз формасына (6006) бөлу арқылы ақынның сөз байлығы 2,8-ге тең екені анықталды. Сөйтіп, Excel форматында жасалған осындай бағдарламаның көмегімен кез келген ақын-жазушы тіліндегі сөзқолданыс пен сөз санының есебін білуге мүмкіндік бар.

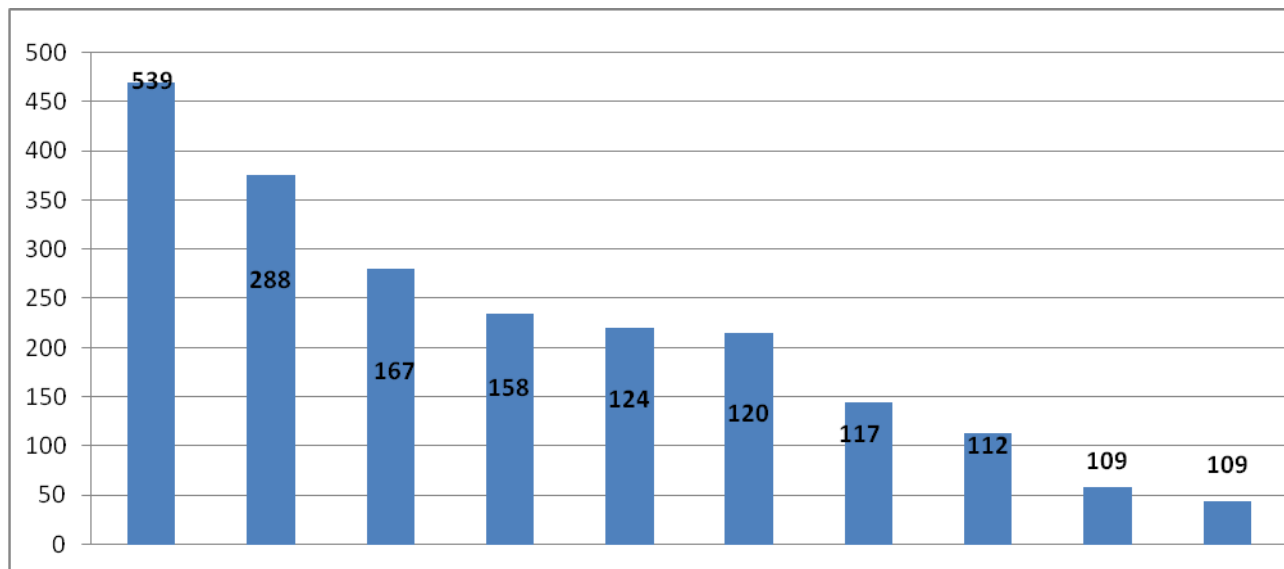
Ақын ғақлияларындағы ең жиі кездесетін сөздер

Кесте 1 Қара сөздердегі сөздер жиілігінің көрсеткіші

Сөз	Сөзтізбедегі түбір не атау тұлғадағы сөз	Түрлі тұлғалардағы сөз саны	Жалпы сөз саны
Бол	10	529	539
Өз	53	235	288
Адам	107	60	167
Жоқ	148	10	158
Бар	120	4	124
Бала	18	102	120
Кісі	61	56	117
Мал	57	55	112
Ақыл	44	65	109
Керек	98	11	109
Құдай	64	29	93
Бәрі	53	29	82
Ғылым	49	34	83
Мен	45	32	77
Ой	10	64	74
Қазақ	25	43	68
Іс	24	39	63
Көңіл	10	48	58
Жақсы	49	5	54
Алла	37	14	51
Иман	27	21	49



Жазушы тілінің жиілік сөздігін жасау арқылы автордың қандай сөздерді жиі, қандай сөздерді сирек қолданғанын біле аламыз. «Жиі қолданылған сөздер автордың мақсат-мұратынан, қоғамдық-әлеуметтік қызметінен, ой-өрісі мен адами құндылықтарынан хабар берсе, сирек қолданылған сөздер автордың жеке сөзқолданыстық, стильдік-тілдік ерекшеліктерінен хабар беруі әбден мүмкін» [6, 127].



Бол өз адам жоқ бар бала кісі мал ақыл керек

М. Әуезов: «Абай жалғыз ғана ақын болды деуге болмайды. Әдебиетімізге негіз салған да – Абай, адамшылық, тәрбие, ғылым, өнер, кәсіп деген сөздерді ойлап, тексерген де – Абай. Қазақтың тұрмысын, өнерін, мінезін айқын суреттеп, кемшілігін көрсеткен де Абай» [7, 6].

Г. Мұратова «Абайдың тілдік тұлғасы: дискурстық талдау мен концептуалды жүйесі» атты диссертациялық еңбегінің кіріспесінде ұлы ақынның жан-жақты тұлға екендігі туралы «Тілдік тұлғаның шығармаларын когнитивті талдау барысында ойшыл, ағартушы, сыншыл Абай тұлғасы мен ақын, сөз зергері, қазақ әдеби тілін ілгері дамытушы тілдік тұлғаның ықпалдаса біртұтас әлемге айналғанын танытуды мақсат еттік», – дейді [8, 21].

Ақын ғақлияларында ең көп қолданылған сөз – бол етістігі 539 рет қолданылған. Ол жалпы сөзқолданыстың 3,2 пайызын құрайды.

Бол, болма концептілері

Бол - 539	Болма - 43
Бол етістігінің көп жағдайды көмекші етістік қызметінде жұмсалатыны белгілі. Шығармада мынадай тіркестерде кездеседі: адам бол -8, кісі бол -6, бай бол -4, жарлы бол -1, жақсы бол -2, тірі бол -4, артық бол -4, пайда бол -5, әуре бол -4, тату бол -4, малды бол -2, қор бол -4, зор бол -1, алаң бол -1, т.б.	<i>Ғибадаты ғибадат болмайды, салғырттың иманы бар деп болмайды, өкінгені пайда болмайды, үйреніп әлек болмайды, үйреніп әлек болмайды, адам ата-анадан туғанда есті болмайды, еш адамның көңілінде екі қуаныш бірдей болмайды, екі ынтық құмарлық бірдей болмайды, екі қорқыныш, екі қайғы - олар да бірдей болмайды, өлшеулімен өлшеусізді білуге болмайды, ағайынның азары болса да, безері болмайды, талап балада да бар, оған талас қылуға болмайды.</i>

Бол-болма оппозициясы арқылы ақын адамдық қасиеттерді салыстырмалы түрде сипаттап, үлгі-өсиет мәнді сөздер айтады. *Адам кім болуы керек, қандай болмауы керек* деген риторикалық сұраққа жауап береді.

Өзім, өзге концептілері

Өз - 288 (оның ішінде өзім - 24)	Өзге - 26
<p>Мысал: Балам орнымды бассын демек не сөз? Өзіңнен қалған дүние иесіз қалар дейсің бе? Қалған дүниенің қамын сен жемек пе едің? Өліп бара жатқанда өзгеден қызғанып айтқаның ба? Өзгеге қимайтұғын сенің не қылған артықша орның бар еді? (10)</p> <p>Адам баласы өзі қай жолда, қай майданда жүрсе, сол майдандағы кісімен сырлас болады. Оның үшін өзге жолдағылардан «бәрежелдіні» оңды күтпейді (44).</p>	

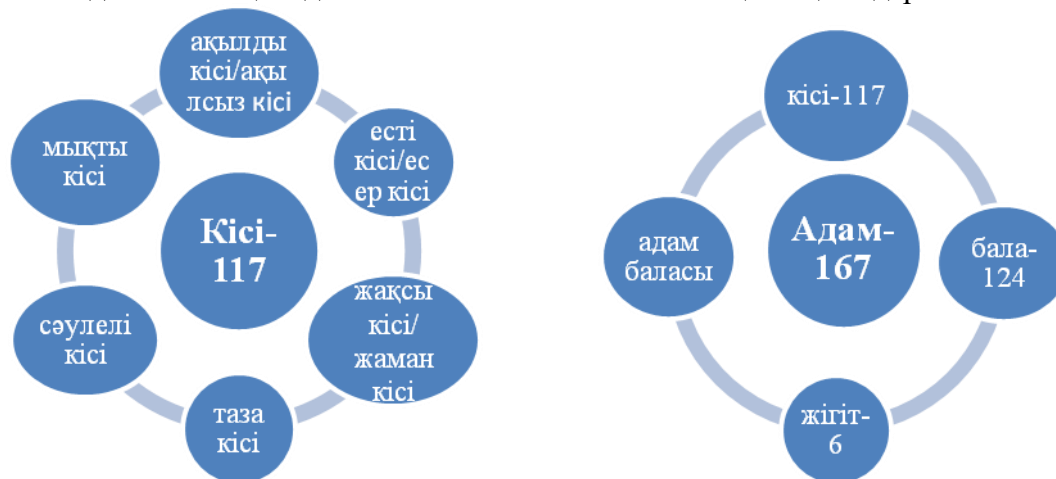
Өзім, өзге оппозициясы қарама-қайшылықта ақынның өзі және айналасы туралы толық мәлімет береді.

Адам, кісі концептілері

Адам сөзі 167 рет қолданылған. Адам сөзі 41 рет баласы сөзімен тіркесе, адам бол - 8, адам емес -1, адамдық -17, адамшылық -14 рет кездеседі.

Кісі сөзі 117 рет мынадай тіркестермен келген: ақылды кісі -1, ақылсыз кісі -1, есті кісі -1, есер кісі -1, жақсы кісі -1, жаман кісі -1, таза кісі -1, сәулелі кісі -1, мықты кісі -1, өзге кісі -1, кісі еңбегі -1, кісіге иман -2, кісіге ғибадат -1, кісі көңілі -1.

«Ғылым таппай мақтанба» өлеңінен бастау алған «адам болу» идиоглоссасы қарасөздерінде де жалғасын тауып, «толық адам» болу пәлсапасына ұласты. Адам болуға қажетті жақсы қасиеттер (талап, еңбек, терең ой, қанағат, рақым) жаман қасиеттерге (еріншектік, бекер мал шашпақтық, харекетсіздік, адам аулау, адам сауу) қарсы қойылып, ақын тіліндегі әлемнің тілдік бейнесін танытатын базалық концепт дәрежесіне жетті.



Бар, жоқ концептісі

Бар - 124 рет	Жоқ - 158 рет
Сұрауы бар, шарты бар, иманы бар, арманы бар, іс бар, нәрсе бар, жайы бар, ат бар, адам бар, қала бар, қазақ бар, керегі бар, лайығы бар, ақылы бар, себеп бар, өлім бар, қайраты бар, құдай бар, өмір бар, орным бар, ұят бар, өкпесі бар.	Бай жоқ, амал жоқ, есті кісі жоқ, қасиеті жоқ, амал жоқ, ақыл жоқ, міні жоқ, лайығы жоқ, ой жоқ, балуандығы жоқ, ақылдылығы жоқ, адамдығы жоқ, арлығы жоқ, ұяты жоқ, баяны жоқ, әділеті жоқ, шүкірлігі жоқ, ғұмыр жоқ, кәмәлат жоқ, тыю жоқ, дау жоқ, тағат жоқ.



Бар, жоқ сөздері адамның ізгі қасиеттері мен жағымсыз қасиеттерін қарсы қоюға қызмет етіп тұр. Бұл сөздермен келген тіркестер қазақтың мінезімен қатар, түрлі іс-әрекетке бейімділігін көрсетеді.

Керек концептісі (109 рет)

Мал табу керек, өнер керек, араб, парсы керек, оқу керек, білмек керек (10), орынды харекет керек, бірлік қылса керек, ғылым табу керек, үйрене берсе керек, көңілі берік болуы керек, малды не жерден, не аққан терден іздеу керек, сөзге сақ болу керек, ҒЫЛЫМ үйренбек керек, ерінбей істей беру керек, т.б.

Естіген нәрсені ұмытпастыққа төрт түрлі себеп бар: әуелі - көкірегі байлаулы берік болмақ керек; екінші — сол нәрсені естігенде я көргенде ғибрәтлану керек, көңілденіп, тұшынып, ынтамен ұғу керек; үшінші — сол нәрсені ішінен бірнеше уақыт қайтарып ойланып, көңілге бекіту керек; төртінші - ой кеселі нәрселерден қашық болу керек. Егер кез болып қалса, салынбау керек. Ой кеселдері: уайымсыз салғырттық, ойыншы-күлкішілдік, я бір қайғыға салыну, я бір нәрсеге құмарлық пайда болу секілді. Бұл төрт нәрсе - күллі ақыл мен ғылымды тоздыратуғын нәрселер.

Керек концептісі қазаққа не керек, адам адам болып қалуы үшін не істеуі керек деген философияға толы. Бұған «қазақ» сөзінің көп қолданылғаны дәлел: оның қарындас, мұсылман деген сөздермен қатар жалқау, талапсыз, алдағыш, алдатқыш секілді жағымсыз сипатта қолданылуы ақынның халықты сүйіп қана қоймай, түрлі кеселдерден аулақ болуға шақырғаны, халықтың қамын ойлағаны деп білеміз.



Қорыта келгенде, *бол, бар, жоқ, керек, ақыл, өзім, өзге* секілді абстракты ұғымдармен қатар, *адам, кісі, бала, мал* секілді сөздерді өте көп мөлшерде қолдануы, сонымен қатар ақын ғақлияларында *оқу, білім, өнер* сөздерінің, *жаратқан, құдай, тәңір, иман, Алла, намаз* сөздерінің біршама мөлшерде кездесуі осы ұғым-түсініктердің де ақын өмірінде ерекше құнды екендігімен байланысты деп ойлаймыз. Адамның ойы тілінде десек, ақынның осы сөздерді көп қолдануының бір ғана себебі бар: бұлар – ақын үшін құндылығы жоғары, өмірлік ұстанымын танытанын сөздер.

Жоғарыда талданған сөздердің барлығы ақын өлеңдерінің өзегіне айналған «толық адам» концептісінің концептілік өрісін құраумен қатар, ақынның өзінің тілдік тұлғасын ашуға негіз болатын бірліктер. Осындай бірліктер арқылы «Абай кім?» деген сұраққа да жауап алуымызға болады. Абай – адамды сүйген, қазағын дін мұсылман баласы, қарындас деп білген, адам баласын қадір тұтқан, халық халық болып қалуы үшін оған не керек

екенін білген, қандай болу керек, қандай болмау керек дегенді ажыратып берген, несі бар, несі жоқ екенін көрсетіп, келешекке жол сілтеген дана, философ.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Ахабаев А. Статистический анализ лексико-морфологической структуры языка казахской публицистики: автореф. ... канд. филол. наук. – Алматы, 1971. – 24 с.; Мырзабеков С. Статистико-лингвистический анализ структуры глагола современного казахского языка (по роману Ауэзова «Путь Абая»): автореф. ... канд. филол. наук. – Алма-Ата, 1973. – 32 с.; Молдабеков К. Лингвостатистические исследования казахских текстов для младших школьников: дис. ... канд. филол. наук. – Алматы, 1985. – 259 с.; Белботаев А. Лингвостатистические характеристики частей речи казахского текста: автореф. ... канд. филол. наук. – Алматы, 1992. – 32 с.; Қалыбеков Б. 50-жылдардағы бастауыш сынып оқулықтарының лексикалық жүйесі мен морфологиялық құрылымының статистикасы: филол. ғыл. канд. ... дис. – Алматы, 2003. – 150 б.
- 2 Бектаев Қ.Б., Жұбанов А.Қ., Мырзабеков С., Белботаев А. М. Әуезовтің «Абай жолы» романының жиілік сөздігі. – Алматы, 1979. – 334 б.
- 3 М.О. Әуезовтің 20 томдық шығармалар текстерінің жиілік сөздіктері. – Алматы; Түркістан, 1995. – 346 б.
- 4 Абай тілі сөздігі / Жалпы ред. басқарған А. Ысқақов. Қазақ ССР-нің «Ғылым» баспасы. – Алматы, 1968. – 734 б.
- 5 Селезнева Л.В. Частотный словарь как основа реконструкции художественного мира: на примере «Романтических цветов» и «Огненного столпа» Н.С. Гумилева: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2004. – 217 с.
- 6 Нуржанова Б.Н. Жазушы тілі сөздігін түзудің ғылыми-теориялық негіздері. Философия докторы (PhD) дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация. – А., 2018. – 189 б.
- 7 Әуезов М. Абайтану мәселелері. – 20 т. – Алматы: Жазушы, 1985. – 496 б.
- 8 Мұратова Г.Ә. Абайдың тілдік тұлғасы: дискурстық талдау мен концептуалды жүйесі: филол. ғыл. док. ... дис. – Алматы, 2009. – 303 б.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются пути создания частотного словаря по словам назидания казахского поэта Абая Кунанбаева, на основе которого определены наиболее часто употребляемые слова, имеющие концептуальные значения; в рамках слов назидания выявляются концептуальные поля некоторых концептов и определяется языковая личность поэта.

RESUME

The ways of creating a frequency dictionary according to the edification of the Kazakh poet Abay Kunanbayuly are considered in the article and on the basis of which the most frequently used words with conceptual meanings are identified; within the framework of the words of edification the conceptual fields of some concepts are revealed and the linguistic personality of the poet is determined.



Ж.О. Мәмбетов

Сулейман Демирел университеті,
филол. ғыл. канд., доцент

Жұбан Молдағалиевтың «Мен-Қазақпын» поэмасындағы тәуелсіздік мұраты

Аннотация

Мақалада қазақтың саңлақ ақыны Жұбан Молдағалиевтың «Мен-Қазақпын» поэмасының тақырыптық ерекшелгі, идеялық мәні, жанрлық сипаты туралы сөз болады. Поэманың туу себептері мен оған негіз болған «Қазақ» лирикасы салыстырыла қарастырылады. Эпикалық шығарманың тарихилығы туралы нақты дәлелдер келтіріледі. Поэманың тоталитарлық кезеңде ұлттық рухты оятудағы әсері нақты мысалдар арқылы түсіндіріледі.

Түйін сөздер: поэма, эпикалық жанр, идея, тарихи тұлға, философиялық түйін

Азаттық пен азаматтық егіз ұғым. Халық азаттық үшін арпалысқан асыл ұлдарын азамат деп ардақтап, әулие тұтқан. Ал, Жұбанның сондай азамат болып қалыптасуы да бір күннің немесе бір жылдың жемісі емес екендігі рас. Оның қиыры мен шиыры мол өмір жолы әрқашан да ақын бойынан қайсарлық пен жігерлілікті талап етіп қана қоймай, білімінің де ұштала түсуіне, айналасына саликалы салмақты оймен таразылай қарауға үйретті. Ол жетімдіктің тақсиретін тартты, өмір мен өлімнің айқасында сыналды, ақындық өнерінде үлкен жетістікке жетіп, ел құрметіне де бөленді. Осынау күрделі өмір жолы оны өмірді сүйуге, ұлтын ардақтауға, елі мен жерінің қадірін түсінуге үйретті. Ол сол өмірден көрген, түйген, ой салған құбылыстарды өлеңге айналдырды. Ж. Молдағалиевтың «Мен-Қазақпын» поэмасы ақынның өмірлік тәжірибесінің жинақтала келіп, ой елегінің сүзгісінен саралана өткен саналы даярлығынан туған туынды.

Поэмада публицистикалық сарынның басым екені рас, оның лирикалық кейіпкер атынан монолог түрінде баяндалатынына да талас жоқ. Сондықтан, лирикалық-публицистикалық поэма деген тұжырымға біз де қосыламыз, бірақ екінші бір мәселе осы шығарманың тарихи болмысы туралы, оның шығармадағы мәні мен маңызы қандай дегенге келіп тіреледі. Бұл да осы кезеңге дейін екіұшты пікір тудырып келген проблеманың бірі.

Шығарманың тарихилығын немесе тарихи еместігін айқындау біздіңше мынандай талаптарға жауап беру белгісімен қанағаттануы тиіс:

1. «Халық тағдырында маңызды роль атқарған тарихи ірі құбылыстарды» арқау етуі;
2. Бас кейіпкерлердің нақты тарихи тұлғалар болуы.

«Мен - Қазақпын» поэмасында осы екі талапқа да жауап берерлік дәлелдер бар. Біріншіден қазақ халқы басынан өткерген бүкіл ірі тарихи оқиғалар шығармада жүйелі баяндалады, екіншіден «Мен – Қазақпын» деп халық атынан сөйлеп отырған лирикалық қаһарман – ақынның өзі және тарихта болған Абай, Шоқан, Махамбет, Жамбыл, Әлия, Мәншүк, т.б нақты ұлы тұлғалардың реалистікпен бейнеленуі поэманы тарихи шығарма ретінде тануымызға негіз болады.

Поэма он тараудан тұрады. Әр тарау ұлтымыздың сол кезге шейін поэзияда жырланбаған, тарихымыздың сол кездері мүлдем айтуға тиым салынған оқиғаларын поэтикалық үлгіде сөз етуге құрылған. Ақын қазақ халқының тарихынан ең айшықты оқиғаларды екшеп алып, көлемді эпикалық шығарманың дамуына негіз ете отырып, композициялық құрылымын ширақ та жұмыр күйінде сақтаған. Сондықтан да шығармада оқыс оқиға, артық деталь кездеспейді.

Тарихи-философиялық идея лирикалық кейіпкер – ақынның жүрегінде сүзіліп, санасынан синтезделіп қорытындылап шығады. «Поэма лирикалық-публицистикалық болған соң, онда халықтың интеллектуалдық характері» тек қана бірінші жақтан баяндалады [1, 57]. Сондықтан бұл поэманың басты элементі образды бейнеге құрылған ақиқат ой. Бүтін болмыс авторлық ой арқылы ғана танылады. Ал мұндай тәсілдің ақынға үлкен жауапкершілік жүктейтіні түсінікті жайт.

Қазақ тарихы, қазақ даласы, ондағы үлкен тарихи оқиғаларды жинақтап дастанға айналдыру дәстүрлі бізде ертеден келе жатқан құбылыс. Керек десеңіз М.Қашқари, Дулати, Жалайрилар осы дәстүрдің бастау негізін салған ғұламалар. Онан кейінгі І.Жансүгіровтің «Дала» поэмасы да кезінде дәл осы «Мен – Қазақпын» дастаны іспетті өзіндік ерекшелігімен танылған шығарма. Жұбанның тұтастарының ішінен бұл тақырыпқа қалам тартқан М.Әлімбаев («Менің Қазақстаным» поэмасы). «Бірақ Жұбан Мұзафар мен Ілиясты қайталаған жоқ. Қайта көп ретте жаңарту, жаңғырту бар, шағындау, шыңдау бар» [2, 118].

Халқымыз ел намысын қоғаған ақынға да, азаматқа да ежелден кенде емес. Әр ақын мен азаматтың өз биігі бар десек, ұлт тарихында сондай бір асқар биіктен көрінген ақын – Жұбан Молдағалиев. «Қазақпын» деуге ұлтшыл атанудан қорқып, көбіміз жалтақтап жүрген заманда, 1963-64 жылдары-ақ:

Мен – қазақпын, мың өліп, мың тірілген,
Жөргегімде таныстым мұң тілімен.
Жылағанда жүрегім, күн тұтылып,
Қуанғанда күлкімнен түн түрілген –

деп өз ойын батыл айта алған азамат. Шынында да қай қазақ болмасын бұл поэманы тебіренбей, толқымай оқи алмасы сөзсіз. Себебі, тіршілігі, тұрмысы, құлқы кең дала, табиғат анамен тұтастырыла суреттелген ұлттық ерекшелік ә дегеннен-ақ көзіңе оттай басылып, санаңдағы беймәлім бір сағыныштың сым пернесін басып өткендей әсерде қаласың. Ғасырлар бедерінде халқымыз жүріп өткен талайлы жол, ата-бабалар дүбірлетіп өткен тарих атты ұлы көш көз алдыңнан тізбектеліп өтіп жатады.

Прозаға қарағанда поэзия тілі бейнелеп, салыстырып айтуға, кестелі сурет салуға бейім келеді. Өлең тілі тек айналадағы нақты заттармен ғана шектеліп қоймай, абстрактылы құбылыстарды да, образды тілмен бейнелеп жеткізуге қабілетті. Қазір халық арасында мәтел сияқты қолданылатын Ж. Молдағалиевтың «Мен – қазақпын, мың өліп, мың тірілген» - деген өлең жолын таратып баяндар болсақ, мұнда халықтың тұтастай ғұмырының жинақталған тарихы жатыр.



Поэману толқымай, бей-жай оқи алмайсыз. Онда адам сезіміне еріксіз әсер ететін өзгеше бір жігер бар, жүйкеңнің әрбір талшығын дір еткізетін отты қызулық бар, өмірдің сырлы оқиғасы емес адуынды тасқынымен кездескендей күйді бастан кешетінімізді бәріміз де іштей сеземіз. Сол ұлттың өкілі ретінде өзгеше бір тәкаппар күйге енеміз. Жаның да, санаң да күйкі тірліктен алыстап кеткендей айналаға биіктен көз саласың. Ол сөз өнерінің құдіреті екенін сеземіз, бірақ тілмен жеткізу қиын, жаның бір рахат күйге бөленеді. Ол өмірге деген іңкәрлік, өнерден алған рахаттану сезімі.

Поэмада қарапайым өмірдегі тіршілік мәселесі сөз болмайды, онда макро кеңістіктегі макро оқиғалар ғана сюжетке арқау болған. Поэмадағы көркем кеңістікте де шектеу жоқ, оқиға дәл мына жерде өтіп жатыр деп кесіп айта алмайсыз. Вертикальді және горизонтальді әлем тұтастай қамтылған. Яғни тек жердегі оқиғалар ғана емес, ғарыштағы оқиғалар да шығарма сюжетіне арқау болған. Шығармадағы көркем уақытқа да кесімді мөлшер бере алмайсыз. Оқиға желісі күндеп, айлап емес ғасырлап, дәуірлеп өлшенеді. Сомдалған бір топ адамдардың емес тұтастай бір ұлттың жинақталған образы, сондықтан да оның мінезінде пенделік, күйкілік әрекеттер кездеспейді, негізгі айшықталған мінез бен портрет қазақ ұғымындағы ірілік, кісілік, мәрттік, ерлік, батырлық, шешендік т.б. асқақтық ұғымымен астасып кеткен. Ал эстетикадағы асқақтық категориясының басты шарты адамдар атқаратын ұлы істерге, биік адамгершілік қасиеттерге ғана назар аудару. Ондай қасиет негізінен романтизмге тиесілі. Жан Поль Рихтер романтик ақындар «ен жоғары кеңістікте өмір сүреді» деген екен. Ал Врубель деген романтик суретші өнердің басты міндеті адамдардың жан-дүниесін «алып образдар арқылы ұсақтықтан жирендіру, ояту» депті [3, 207]. Асқақтықта күнделікті күйкі тірліктің күйбеңі сөз болмайтынын ескерсек «Мен-Қазақпын» асқақ пафоста жазылған романтикалық поэма. Оны поэмадағы кез келген өлең шумақтарынан көруге болады:

Мен –Қазақпын, биікпін, байтақ елмін,

Қайта тудым, өмірге қайта келдім.

Мен мың да бір тірілдім мәңгі өлмеске –

Айта бергім келеді, айта бергім!

Ақын тарихшы емес, бірақ ол тарихта күллі адамзат баласының жасаған ортақ жетістігі бар деп түсінеді. Сондықтан да өткенді тек өз ой-өресімен, ақындық көзқарас тұрғысынан таразылайды. Көне дүниенің шындығы мен болмысын образды сурет арқылы көреді, космос дәуіріндегі адамның қиялы арқылы таниды. Өткен тарихи оқиғаларға өз көңіліндегі интуиция арқылы баға береді.

Осындай асқақ пафоспен, сыршыл сипатты бойына қатар дарытқан «Мен – Қазақпын» поэмасының қазақ топырағында туу себебі неде? Біздіңше бұған жауапты тереңнен толғап, ақын ойының астарынан іздегеніміз жөн.

Ақын шығармашылығына саралай қарағанда соғыс кезінің өзінде Жұбанның сол кезең саясатына қабыса қоймайтын тақырыпқа қалам тартуы тегін болмаса керек. Ұлы Отан соғысы жылдары «Социалды Қазақстан» газетінде басылған «Қазақ» деген өлеңі оның болашақтағы азамттық бағытын айқындап, мәнер-машығының қалыптаса бастағандығын аңғартатын өзекті шығарма. Бұл туралы ақын кейін «Мен – Қазақпын» поэмасына даярлық «Қазақ» (1943) өлеңінен басталған еді деп есіне алады. Үлкен эпикалық шығарманың тууына кейде шағын лириканың идеялық мұраты негіз болатындығы да рас. Мысалы, Ж.Молдағалиевтың өзі пір тұтқан дарабоз ақын І.Жансүгіровтің «Бүгінгі дала» (1928) өлеңінің кейін «Дала» поэмасына арқау болып, «мол сарынға айналғандығын» профессор Р.Нұрғалиев та атап көрстеді [4, 39]. Олай болса «Мен – Қазақпынның» түпкі идеясын соғыс жылдары жазылған «Қазақ» өлеңінен қарастырғанымыз дұрыс.

Әлі де болса шеберлігін шындай қоймаған жас ақынға тән кейбір кемшіліктеріне қарамастан, көкейінде көпке дейін ұмытылмай қалып қоятын бір қасиет осы «Қазақ» деген өлеңнің өн бойынан да аңғарылады. Ол қасиет ұлтжандылық, туған халқын жан-

тәнімен сүю, сол ұлттың өкілі болғандығы үшін мақтаныш сезімінде болу. Өлең Жұбанның жыр жолдарында көп кездесетін диалог арқылы басталады. Біздің ойымызша ақын тілдесетін жауынгер қазақ тек деталь ғана, негізгі ойды автор өзіндік «мен» арқылы сабақтаған.

Майданның алғы шебінде,
Жолықтым бір жігітке,
Білдім қазақ екенін,
Тідесу болып құмарым,
– Қай ұлтсың? – деп жігіттен,
Орысша жорта сұрадым.
Оқтай отты көзімен
Қадалып маған қарады
– Қазақ, – деді тек қана,
Сол болды берген жауабы.

Осылайша ақын жауынгер қазақты сөйлете отырып, өз ұлтының мінез-құлқын, таным түсінігін, ерлік дәстүрін баян етеді. 125 жолдан (кейінгі басылымда 85 жол) тұратын шығармасында ақын ұлттық ерекшеліктің дара сипаттарын ғана көрсетуге күш салады.

Қазақтың ісі тарихта
Алтынменен жазылған

.....
Әр бір сөзі антпен тең,
Ешқашан екі айтпаған.

.....
Халқының ерлік дәстүрін
Ең жоғары сақтаған

– деген шумақтардан осыдан жиырма жыл кейін дүниеге келген «Мен –қазақпын» поэмасының идеялық желісін танимыз. Бұл кезде Ж. Молдағалиев бары-жоғы жиырма үштегі жап-жас жігіт болатын. Өлең:

Мен де бірі қазақтың
Болғаныма мақтандым, – деп аяқталады.

«Халқым», «Қазағым» деп емірене елжіреудің өзі қылмыс болып саналған социализм тұсында, «қазақ болғаныма мақтанамын» деу ерлік еді. Сондықтан да «Қазақ» өлеңі Жұбанның туған халқына деген сүйіспеншілігінен туған алғашқы шығарма деп сеніммен айта аламыз.

Әңгіме «Мен – Қазақпын» поэмасына келіп тірелетін болғандықтан ол шығарма жазылған кезең - алпысыншы жылдардағы саяси-әлеуметтік жағдайға да соқпай өте алмаймыз. Талай қазақтың оқыған зиялыларын баудай отағаннан кейін қанды қол И. Сталиннің өзі де өмірден өтіп, бұл дәуір шамалы да болса демократиялық бостандықтарға қол жеткізген, жеке басқа табынушылықты сынап, келесі «данышпан» Н. Хрущевтің культін жаңадан сомдай бастаған кезең болатын. Бірақ қалай десек те, бұл тұста ғылым мен техниканың т.б салалардан Кеңес өкіметі алдыңғы орындардың бірінде тұрды. Компартия бүкіл елдегі билікті тұтастай өз уысында ұстады. Тың көтеру желеуімен Ресей мен Украинаның ішкергі аймақтарынан түрлі халықты Қазақстанға әкеліп, жергілікті тұрғындармен мидай араластырды. Бүкіл халық бір лабораторияда қорытылып, орыстандыру саясаты жедел қарқынмен іске асырыла бастады. Қазақ өз жерінде өзі көзтүрткіге айналды. Діні мен тілінен айырылу қауіпі туды. Осынау қиын-қыстау кезеңде қазақтың қамын ойлаған ұлтжанды азаматтар ұлттық тілінің, салт-дәстүрінің жоғалып кетуіне алаңдап, үкімет саясатының астарына өз ойларын да сыналап кіргізуге тырысты. Қандай да бір арман мен қиялдың, мақсат пен мұраттың пайда болуына негіз іздеді. Кейінгі жас ұрпақ ұмытуға тиіс емес тарих тағылымдарын коммунистік партия



саясатымен бүркемелей баяндап, халық көкейіне ұлттық патриотизм ұрығын еге білді. Жұбан Молдағалиевтың өлең-дастандарын оқи отырып, сөз саптаудағы кейбір ұқсастықтар ғана емес, идеясындағы батыл айтылған пікірлердің де түп қазығы ұлтшыл деп жазықсыз жапа шеккен қаламгерлерімізбен сабақтас түсіп жататынын байқаймыз. Кеңестік империяның қазымыр идеологиясы селкеу тартып, әлсірей бастаған тұста арамызға оралған А. Байтұрсынов, Ш. Құдайбердиев, М. Дулатов, М. Жұмабаев тағы басқаларды біздің ұрпақ жарты ғасыр бойы естімей, білмей келді. Олар көтерген азаттық ұраны өз арнасын таппай тұйықталып калып еді дегенді де көп айтамыз. Рас, көпшілік қауым үшін солай болды десек те қазақ зиялылары оларды әр кезде де жадында сақтап, өзінен кейінгі толқындарға сыр ғып айтатын. Егер олар өсиет еткен елдік, азаттық идеясы әр қазақтың жүрек түкпірінде жатпаса, 1986 жылғы желтоқсанда алаңға шығып атой салмаған да болар ма едік, кім білсін... Біздіңше азаттық идеясының желісі үзілмеді. Әлихан, Ахмет, Міржақып, Мағжандар шейт болса да олардың ой-пікірін астарлап болса да бізге әкелуші Қасымдар мен Жұбандар болды.

Поэмадағы әр тараудың «Мен – Қазақпын» деп қайталанып келуінде де терең мән бар. Оның үстіне әр қайталау қазақ тарихының жаңа бір бетін ашып, оқырманына өткен дәуір оқиғаларынан тағлымы мол ақрапарат береді. Әр тараудағы тарихи оқиғаларға құрылған сюжеттерден қазақтың қасіретін, қазақтың ерлігін, қазақтың асып-тасыған қуанышы мен мақтанышын көргендей боламыз...

Мен – қазақпын, қаныммен, сүйегіммен,

Сән-салтанат, салтымды сүйемін мен.

Бақ орнатам басына моланың да,

Мұрагермін оған да, иемін мен, –

деген шумақтан ұлан-ғайыр жерге, ата-бабамыздың ерлік даңқына деген асқақ та тәкаппар мақтаныш сезімі сезіледі. Әсіресе, соңғы екі жолдың айтар ойы тереңірек сияқты. Молаға ие болу түркі халықтарының дүниетанымында, соның ішінде көшпелі қазақ үшін елге ие болу, жерге ие болу деген сөз. Жердің кімге тиесілі екендігін аталарымыз сол жерде жатқан ата-баба сүйегіне қарап ажыратқан екен. Ол біздің аталарымыздың пайымдауында шекараны белгілейтін негізгі белгі, тапжылтпас дәлел қызметін атқарған. Сондықтан біздің халықтың түсінігінде моланы қорлау, ол шекараны бұзу, елдің тұтастығына шәк келтіру болып саналған. Оны тарихи деректер мен ауыз әдебиеті материалдарынан көптеп кездестіруге болады. Молаға мұрагермін дегенде ақынның астарлап жеткізіп отырғаны сол көне дәстүр, атадан балаға ауысып жетіп келе жатқан ескі салт. Яки бұл жерде ақын менің ата бабаларымның сүйегі жатыр, бұл жердің иесі мен дегенді ашық айтып отыр. Ақын ата-бабаларымыздың ұлылығына осылайша бас иеді және оны асқақтықпен жырға қосады. Азулы екі империяның қыспағында тұрып ұланғайыр аймақты аман ұстап тұру – «ұлылықтың белгісі» емес деп кім айта алады?

Қай қаламгер болмасын өзі өмір сүрген дәуірдің ақиқат шындығынан алыстап кете алмайды, онымен бірге жасап, көңілдегі ойын сол заманының проблемалары арқылы көтереді. «Адамды заман билемек» деп Абай тегін айтпаған. Заманмен кереғар болып, онымен ашық тартысқа түсудің соңы неге апарып соқтыратынын әрине ақын жақсы білді. Сондықтан да ол қытымыр ипериялық саясатпен ымырға келе отырып, замана қайшылығын көркем образдар арқылы астарлай жеткізудің өзіндік жолын тапты.

Азаттық тақырыбы қазақ әдебиетіндегі тамыры терең тарихи тақырып. Оның бастау алар көзі ауыз әдебиетіне тірелетіні де заңды құбылыс. Өйткені, адамзат жаралғалы біріне-бірі зорлық көрсетпеген, бірін-бірі езгіге салмай, өмір сүрген кезі жоқ. Ал, төңкеріске дейін бұл тақырыпты еркін жырлаған Міржақып, Мағжандар болса азат күнді көре алмай Сталиндік репрессияның құрбандарына айналды. Бірақ, олар арман еткен тәуелсіздік туы құлаған жоқ. Арыстардан мұраға қалған ұлттық рухты Қ. Аманжолов жалғастырса, тәуелсіздік межесіне жеткізген Жұбан Молдағалиев болды. Ол ешқашан ұлт тағдырына селқос қарай алмады. «Егер жұмыр жерге сызат түсер болса, ол міндетті түрде

ақын жүрегін көктей өтер еді» - деп ұлы Гете айтқандай 1986 жылғы желтоқсанындағы найзағай оның жүрегін паршалап-ақ кеткен еді [5, 187]. Ол қазақ халқының болашағына үлкен сеніммен қарады. Оның поэзиясында азаматтық әуен ертеден-ақ негіз салып қалыптасты да, кейін жаңа көркемдік табыстарға жетіп, соны мазмұнға ие болды.

Ойымызды тұжырымдай келе айтарымыз, Ж. Молдағалиевтың «Мен – Қазақпын» поэмасы көркемдік деңгейі жоғары, идеясы терең шығарма. Өлең өміріндегі ғаламат интонациялық қызулық, қазақ қара өлеңінде бұрын кездесе бермейтін үйлесімді де мағыналы ұйқастар, үлкен философиялық түйіндеулерге негіз боларлық фразеологиялық тұтас ойларды топтап көрсетуге болады. Ақынның көздеген мақсаты салтын, дәстүрін, тарихын ұмыта бастаған жас ұрпаққа өткенін таныту болғаны анық. Бұл ойын поэмада былайша келтірген екен:

Атымның да кеше ғой танылғаны,
Оған дейін не таңба таңылмады.
Солар жайлы ойлансын ұрпағымыз –
Шолпан қызы, шапақты таң ұлдары.

Бүгінде тәуелсіздік алған еліміздің «шолпан қыздары» мен «таң ұлдары» өз тарихын өзінше зерттеп, тәуелсіз елінің қожасы болып отыр. Ақын арманы орындалуда.

Қазір халық арасында ХХ ғасырдың алпысыншы жылдары өшіп қалған ұлттық рухты оятқан тарихи романдар деген әңгіме жиі айтылады. Біздіңше сол рухты ояту жолындағы ең алғашқы қадам Жұбан Молдағалиевтің «Мен-Қазақпын» поэмасынан бастау алады. Поэма 1963 жылы жарық көрді, ал қазақ тарихи романдар сериясының біріншісі саналатын І. Есенберлиннің «Қаһар» романы онан бес жыл кейін, 1967 жылы оқырман қолына тиді.

Жұбан Молдағалиевтің бұл поэмасы ұлтымыздың рухани әлемінде өзінің көтерген жүгімен, өршіл де биік пафосты дауысымен кезінде қазақ қоғамы үшін ерекше құбылыс болғаны рас. «Мен-Қазақпын» поэмасы қазақтың намысын оятты, ұлттың рухын көтерді. Жұбан мен Қазақ егіз ұғымға айналды. Сондықтан да Жұбан ақын 1986 жылдың желтоқсанында азаматтық арын ту етіп көтеріп жазықсыз жапа шеккен қазақ жастарына араша түсті, тоталитарлық жүйені батыл айыптады, халқы үшін өзін тайсалмастан құрбандыққа шалды. Жазушы Садықбек Адамбековтің «Жұбан – Жұбан боп туып, Махамбет боп өлді», – дегені ақиқат шындық.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Сейітов С. Өлең өлкесінде. – Алматы: Жазушы, 1984.
- 2 Дүйсенов М. Кітапта: қазақ поэзиясындағы дәстүр ұласуы. Жаңа сапа тапқан жанр. – Алматы: Ғылым, 1981.
- 3 Кривцун О.А. Эстетика. – Москва: Аспект Пресс, 2003.
- 4 Нұрғалиев Р. Қазақ революциялық поэзиясы. – Алматы, 1987.
- 5 Гете И.В. Избр.философ. произведения. – М.: Наука, 1964.

РЕЗЮМЕ

В статье речь идёт о казахском поэте Жубане Молдағалиеве и о тематических особенностях, значении идеи, жанровой характеристике его поэмы «Мен-Қазақпын». В сопоставительном аспекте в поэме рассматриваются причины появления и основа самой лирики «Қазақ». Приводятся конкретные доказательства историчности эпического произведения. Посредством конкретных примеров объясняется влияние поэмы на пробуждение национального духа во времена тоталитарного периода.



RESUME

The article deals with the thematic specifics, ideological significance and genre character of the poem “I am Kazakh” by the Kazakh poet Zhuban Moldagaliyev. The lyric “kazakh”, which became the basis and reasons for the birth of the poem, is considered comparatively. Specific arguments about the historicism of an epic work are given. The influence of the poem on the awakening of the national spirit in the totalitarian period is explained by specific examples.

Г.М. Танырбергенова

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті, магистрант

Қ.С. Ерғалиев

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті, филол. ғыл. канд., профессор

С.Ж. Ерғалиева

С. Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті, аға оқытушы

Кино тіліндегі мақал-мәтелдердің аударылым мәселесі

Аннотация

Мақалада тәуелсіздіктен кейінгі жылдардағы кино тіліндегі мақал-мәтелдердің аударылым мәселесі қарастырылды. Дж. Драйденнің классификациясы бойынша мақал-мәтелдердің аударылу жолдары көрсетілді. Ол тілдік деректермен дәйектелді. Мақал-мәтел кино тілінің прагматикалық қызметін арттыратын бірден-бір құрал екені анықталды.

Түйін сөздер: кино тілі, мақал-мәтел, аударма, метафраза, парафраза, имитация, прагматика.

Кино – әдебиет пен театрдың, бейнелеу өнерімен музыканың көркемдік қасиеттерін өзінің ерекшелігіне орай пайдаланатын синтезді сала.

Франция кинокритигі Жан-Люк Годар киноның әлеуеті: «Кино – лишь средство коммуникации», – деп [1, 18], кино тілінің түсірілген уақыты мен қазіргі уақыттың тілдесім құралы деп көрсеткен. Кинотуындыларды көру арқылы сол уақыттағы болған оқиғаны түсініп, көре аламыз. Бұл да бір тілдесім болып есептеледі. Одан басқа кино көрермендерінің санасына тілдік, психолінгвистикалық, когнитивті прагматика тұрғысында әсер ету қауқары бар. Кино «тілінің» мұндай қыры ғылымда әлі дұрыс қарастырылмай келеді. Әдетте, біз фильмдердің актерлік құрамына, безендірілуіне (декорация), арнайы эффектілеріне назар аударатын болсақ, оның тілдік әлеуеті көп жағдайда назардан тыс қалады, бірақ, шын мәнінде, кино тілінің көрермен санасына әсер ететін прагматикалық қызметі жоғары. Кино тілінің прагматикалық қызметін арттыратын тілдік бірліктердің бірі – мақал-мәтелдер.

Мақал – өмірдегі түрлі құбылысты жинақтап, ықшамдап, бір немесе екі тармақтан тұратын, алдыңғы жолдарында пайымдап, соңғы жолдарында қорытылған ой айтылатын халықтық бейнелі поэтикалық жанр түрі. Мәтел – қорытындысы тұспалды, қысқа нақыл сөз. Мақал-мәтелдердің пайда болуының уақыты белгісіз, бірақ дұрыс: мақалдар да, мәтелдер де көне заманда пайда болған, содан бері тарихының бүкіл бойында халыққа ілеседі



[2, 234]. Тіл білімінде паремиология танымдық, құрылымдық, семантикалық, салыстырмалы, салғастырмалы бағытта қарастырылғаны белгілі. Алайда кинотуындылардағы мақал-мәтелдер, оның аударылым мәселесі: ұқсастықтары мен айырмашылықтары әлі де қарастыруды талап етеді.

Аударма – тіл қызметінің бір түрі ретінде бір тілде айтылған ойларды басқа тілдің құралдарымен соған сәйкестікте немесе толық құндылықта беру процесі. «Аударма» сөзінің астарында белгілі бір тілдегі сөйлеу тілін – ауызша немесе жазбаша мәтінді, сөзді басқа тілде қайталап жеткізу жатқаны белгілі. Аудару принципі мен аударманың дәлме-дәлдігі туралы ұғым заманалар озған сайын өзгеріп отырады. Мысалы, орта ғасырларда әріпшілдік, сіреспе аударма басым болса, бертін келе, жаңғыру дәуірінде, XVII-XVIII ғасырларда «еркін» аударма етек алды. Одан соң әдебиет әлемінде балама аударма пайда болды. Осыған орай ғалымдар тарапынан өзіндік аударма жолдары да ұсынылды.

Ағылшын аударматануындағы «Аударманың лингвистикалық теориясы» еңбегінің (1965) авторы Дж.Кэтфорд аударманы мынадай түрге ажыратады:

– толық және ішінара аударма: Толық аудармада түпнұсқадағы бүкіл мәтін аударылады, ал ішінара аудармада түпнұсқа мәтінінің бір бөлігі беріледі.

– жаппай және шектеулі аударма: жаппай аудармада түпнұсқа барлық тіл деңгейлерінде аударылса, ал шектеулі аударма дегеніміз қандай да бір деңгейдегі фонологиялық, графологиялық, грамматикалық және лексикалық деңгейдегі аударма дегенді білдіреді [3, 27].

М. Әуезов 1955 жылы жазылған «Көркем аударманың кейбір теориялық мәселелері» атты мақаласында аударманың үш түрін атап өтеді. Бірінші – сөзбе-сөздік – әріпқойлыққа негізделген аударма. Екінші – еркін аударма, аудармашының өзіншелеп әңгімелеп отырғанына өте ұқсас келеді. Соңғысы аударманың өте-мөте қонымды ғылыми дәлелденген түрі – шығарманың мазмұнын да, формасын да толығырақ беретін ғылыми дәл, балама аударма [3, 28].

1680 жылы ағылшын аудармашысы Дж.Драйден (1631-1700) аударманың 3 түрін ұсынады:

– бірінші, «метафраз» – түпнұсқаның дәл жеткізілуі,

– екінші, «парафраз» – түпнұсқаның түріне емес, ерекшелігіне бағдарланып, еркін жеткізілуі,

– үшінші, «имитация» (еліктеу) – түпнұсқа тақырыбына жазылған шығарма [2, 25].

Осы ғылыми мақалада Дж. Драйденнің ұсынған аударма түрлерін басшылыққа аламыз.

2012 жылы А. Сатаевтың режиссерлігімен түсірілген көркем драмалық фильм «Жау жүрек мың бала» XVIII ғасырдың бірінші жартысында қазақ жеріне шабуыл жасаған жоңғар шапқыншылығы суреттеледі. Фильмде әкесі көз алдында жоңғарлардың найзасына аяусыз іліккен Сартайдың бірінші – өз туыстары, екінші – өз халқы үшін жылдар бойы ішінде сақтап келген кек алу тарихы. Сартай жетіден он бес жасына дейін ішінде толғатып келген ұлы кек алу жоспары жолындағы дәл өзі секілді ниеттес балалардың тобын жасақтайды. Белгілі болғандай, жоғары пафосты бастаулардан құралғанымен, бұл топтың ішінде көре алмаушылық, ауызбірліктің жоқ болуы, сатқындық, қайта оралған достық туралы баяндалады.

Мысал ретінде төмендіге диалогке назар аударсақ:

Сартай мен Таймас Рахымжанның ауылына барған кезде:

– *Иә, жігіттер! Қай ауылдан боласындар? Кәсіптерін не?*

– *Ер азығы мен бөрі азығы жолға демей ме!? Назар ақсақалдың ауылынан боламыз.*

Бұл үзіндідегі «Ер азығы мен бөрі азығы жолда» мақалы қазақтың жігіттері ешқашан біреудің несібесіне қарап отырмаған, өз күшімен сүйеніп жүріп, өз асын табады деген мағынаны білдіреді. Бұл жерде «бөрі азығы» дегені қасқыр да өз күнін өзі көретін мықты аң болғандықтан, ер мен бөріні салыстыра қолданылған. «Ер азығы мен бөрі азығы жолда» сынды мақалдың орыс тіліндегі баламасы «Пище молотца и волка в пути» деп

қолданылады [4, 128]. Мақалдың орыс тіліндегі баламасын қарастыратын болсақ, «бөрі» деген сөзді «волк» деп аударма жасаған. Бұл кинотуындыны көрген өзге ұлт көрермені «бөрі» сөзіне баса назара аударуы әбден мүмкін. Көрермен бұл мақалды ұғуы үшін «бөрі» мен «қасқыр» (волк) сөздерінің айырмашылықтарын көргеннен кейін түсінеді. Бөрі–түркі халықтарының тарихи жадындағы киелі ұғым, қасқырдың жағымды атауы. Бұл жерде де көрермен тарапынан «Неліктен ер азығын бөрі азығына теңеген?» деген де сұрақтар пайда болуы мүмкін. Себебі, қазақ ерлерін бөрідей шапшаң, өз азығын өзі тауып, айтқанынан қайтпайтын жыртқыш аңның біріне теңеген. Бұл жерде Дж. Драйденнің аударманы бөліп көрсеткен үшінші түріпарафраз – түпнұсқаның түріне емес, ерекшелігіне бағдарланып, еркін жеткізілуі.

Кинотуынды ерлік, отансүйгіштікті насихаттайтын кинофильмдердің бірі болғандықтан, бұл тақырыптарға байланысты мақал-мәтелдерді жеткілікті кездестіреміз. Мысалы: *«Жігіт жауда өлер, шешен дауда өлер»* [5, 64]. Бұл мақалдың мағынасы еліне қауіп төнген кезде батыр жауға қарсы шығып елін қорғап өлсе, шешен шешендігімен, ақылдылығымен дау-дамайда өлер дегенді білдіреді. Мақалдың мағынасы терең болғанымен өткір, шындық негізінде айтылған. Бұл мақал-мәтелдің орысша баламасында «Гибнет джигит во время раздора, мастер слова – во время спора» деп аударылған. Бұл жердегі аударылымға келетін болсақ, мақал-мәтелдің мағынасы ғана алынып отыр, яғни «шешен» сөзінің «мастер слова» «сөз шебері» деп аударылып берілуі. Шешен сөздің мағынасы алдында шешіліп сөйлейтін, түйінді мәселелерді шешіп сөйлейтін данышпан, ақылгөй, дана, сөз шебері деген ұғымдармен өзектес. Шешен сөзі қазақ тілінде сөзшен, айтқыш, тапқыр, суырып салма, ділмар, қызыл тілге жүйрік дейтін сөздермен қатар қолданылады. Мақал-мәтелдің аударылымында «шешен» сөзі мағыналарының бірін ғана алып аударма салған, ал сөздің өзінің тікелей баламасы жоқ болып келеді. Дж. Драйденнің аударма түрлері классификациясы бойынша бұл имитация.

Қазақ билері мен хандары арасындағы жиналыста Төле бидің айтқаны:

– *Ежелгі дұшпан ел болмас, етегін кесіп жең болмас.* Бұл жерде дұшпанға қанша жағымпазданып, жер бергеннің өзінде уақыт өте келе ол ешқашанда ел болмайтындығын, дос болмайтындығына меңзеп тұр. Орыс тіліндегі аудармасы «Давний враг не станет за родичем, а срезанная подошва рукавом» [5, 156]. Орыс және қазақ тілдеріндегі мақал-мәтелдердің мағыналары өзара үндес. Себебі XVIII ғасырдағы елдегі ішкі және сыртқы шиеленістер барлық елде бірдей болды десек қателеспейміз. Соғыс тек қазақ жерінде емес, орыс жерінде де болғандықтан екі ұлттың танымында мақал-мәтел таныс және жақын болып келеді. Дж. Драйденнің аударма түрлері классификациясы бойынша метафраз – түпнұсқаның дәл жеткізілуі.

Кинотуындының бас кезінде жоңғарлар қазақ еліне шабуыл жасаған кезде бала Сартай досын өлтіріп кеткенін өз көзімен көреді. Осы кезде жоңғар жауынгерлердің айтқаны:

– *Бала зой, бұл не істегенің?*

– *Оттама, бүгінгі бала – ертеңгі әскер.* Бұл жерден сол кездегі қазақ өмірінің бір көрінісін көруге болады. Себебі, «бүгінгі бала – ертеңгі әскер» мақал-мәтелінен қазақ жерін аман алып қалу мақсатында ұл-қыздарын кішкентайынан жауынгер, әскер етіп дайындайтынын көруге болады. Ал, сол жердегі жоңғардың мақсаты қазірден бастап көздерін жойып, санын азайтсақ, жаулап алуға оңай болатыны көзделіп отыр. Жоңғарлар сол кездегі қазақ жеріне көз салып, иелену мақсатында соғыс жариялап, қаншама халықтың көзін жойды. Үзіндіде кішкентай қазақ балаларының көзінен еліне, жеріне деген сүйіспеншілікті, жерін қорғап қалу үшін жан аямайтын болашақ әскер өсіргенін көруге болады. Мақал-мәтелдің аудармасына келетін болсақ, «сегодня ребенок, а завтра воин» [5, 116]. Дж. Драйденнің аударма түрлері классификациясы бойынша бұл – метафраз. Екі ұлт танымына тән келетін ортақ заттарды көрдік, себебі орыс халқында да баланы ерте жасынан отанын қорғауға деген іс-әрекеттер жасалып отырды.



Сартай мен Зеренің диалогін алып қарасақ:

– *Ел мақтаған жігітті, қыз жақтаған. Қайда барады?* – дейді Сартай.

– *Хммм, бос мақтау не керек? Алдымен сөзіңді түзе. Әкесімен әлден сөзін жараспай жүр. Қайтіп күйеу болмақсын?! –* дейді Зере. Жақсы ісімен ел аузына ілігіп, мақталып жүрген жігітті қыз жақтайды, яғни ұнатады. Зеренің бұл жердегі айтып отырған мәселесі – Сартай ұнатқан қыздың әкесіне жігіттің ұнамауы. Ал, Сартай болса өзінің ел мақтаған батыл, сабырлы жігіт екенін айтады. Орыс тіліндегі нұсқасын айтатын болсақ, «Джигит признанным народом, понравится и девушке» [5, 35]. Мақал-мәтелдің аудармасы түпнұсқаға сәйкес келеді, себебі қай ұлтта болмасын ел мақтаған адамды, жігітті әркімге ұнайды және жақсы көреді. Адамды ел болып мақтаса, ол адамның істеген ерлігін, жақсы жақтарын ғана айтып мақтаған. Дж. Драйденнің аударма түрлері классификациясы бойынша бұл метафраз.

Кинотуындыда кездесетін келесі бір мақал «Ерлік – елге мұра, ұрпаққа – үлгі». Мақалда үлкен бір астар бар. Мақалдың мағынасы отан қорғау жолында өлімге кеуде тосқан ата-бабаларымыздың, аға-әпкелеріміздің ерліктерін мұра, келер ұрпаққа үлгі-өнеге, тәрбие болып қалуы жайында айтылған. Елім деп жауға барып, қан төккен батырларымыздың істері елімізге мұра, ұрпаққа үлгі болып мәңгі қала береді. Қазақ елі үшін жасаған Бөгенбай, Қабанбай және т.б. батырларымыздың ерлігі әлі күнге дейін ұмытылмас мұра. Мақал-мәтелдің орысша баламасы «Подвиг наследие нации, образец для поколений» [5, 155] ешбір өзгеріссіз, мағынасы сақталған. Жоғарыда берілген мысалдан қазақ пен орыс танымындағы ұштасқан тұсты көре аламыз, себебі қай ұлттың болмасын батырларының ерлігі мәңгі сол ұлттың жадында сақталып қала бермек. Дж. Драйденнің аударма түрлері классификациясы бойынша метафраз.

Қорытындылай келе, кинотуындыдағы мақал-мәтелдер Дж. Драйденнің топтастыруындағы метафраза мен парафраза әдістеріне негізделіп тәржімаланған. Метафразалық әдіс бойынша екі ұлтқа ортақ оқиғаларға орай пайда болған мақал-мәтелдер ешбір өзгеріссіз, мағынасы сақталып аударылса, парафраздық жолмен тек қазақ халқына ғана тән болып келетін, орыс тіліне сол сөзді басқа сөздермен ауыстырып аударылған. Сонымен мақал-мәтел көрермен санасына әсер етушілік қызметі де көрініс табады әрі қабылдаушы белгілі бір халық тілі арқылы оның ұлттық мәдениеті, дүниетанымымен танысып, танымдық ақпараттан сусындауына негіз болады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Зайцева Л.А. Киноязык: искусство контекста / Монография. – Москва: ВГИК, 2004. – 44 с.
- 2 Қалиев Ғ., Болғанбаев Ә. Қазіргі қазақ тілінің лексикологиясы мен фразеологиясы. Оқулық. – Алматы, 2000. – 264 б.
- 3 Аударманың өзекті мәселелері / Құраст: С.Құлманов. – Алматы: «Palitra-Press», 2015. – 296 б.
- 4 Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі / Жалпы редакциясын басқарған Т. Жанұзақов. – Алматы: Дайк-Пресс, 2008. – 968 б.
- 5 Әлпейісова К. Мағыналас мақал-мәтелдердің, қанатты сөздердің қазақша-орысша және орысша-қазақша сөздігі. – Астана: Аударма, 2006. – 168 б.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается вопрос перевода пословиц и поговорок на языке кино. Показаны пути перевода пословиц и поговорок по классификации Дж. Драйдена.

RESUME

The article deals with the translation of proverbs and sayings in the language of cinema. The ways of translating proverbs and sayings according to the classification of J. G. Dryden were shown. It was confirmed by linguistic units.



АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Абылова Г.Е. Еуразия гуманитарлық институты қазақ және орыс филологиясы кафедрасының доценті, филология ғылымдарының кандидаты
- Адильжанова К.С. Қазақ инновациялық гуманитарлық-заң университеті педагогика және психология кафедрасының PhD докторанты
- Ақымбек Г.Ш. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-дың әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану кафедрасының аға оқытушысы, психология магистрі
- Алимбаева Р.Т. Е.А. Бөкетов атындағы ҚарМУ-дың психология кафедрасының доценті м.а., психология ғылымдарының кандидаты
- Алиясова А.В. начальник отдела научно-организационной работы и международного сотрудничества Инновационного Евразийского университета, кандидат филологических наук
- Алпысбаева С.Т. докторант PhD кафедрасы практика речи и коммуникации КазУМОиМЯ им. Абылай хана
- Альбекова А.Ш. доцент кафедрасы казахского и русского языков КАТУ им. С. Сейфуллина, кандидат филологических наук
- Аманбаев А.Ж. профессор кафедрасы педагогика Евразийского гуманитарного института, кандидат исторических наук
- Аубакирова Қ.Ш. Еуразия гуманитарлық институты педагогика кафедрасының доценті, тарих ғылымдарының кандидаты
- Ахметжанова А.К. Семей қаласының Шәкәрім атындағы мемлекеттік университеті қазақ тілі мен әдебиеті оқу кафедрасының магистранты
- Ахметжанова Ш.Е. М.Х. Дулати атындағы Тараз мемлекеттік университеті компьютерлік жүйелер кафедрасының доцент м.а., техника ғылымдарының кандидаты
- Ахметова Т.А. М. Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университеті практикалық қазақ тілі кафедрасының меңгерушісі, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент
- Аязбаев Т.Л. Тараз инновациялық-гуманитарлық университеті ақпараттық коммуникативтік технологиялар кафедрасының доценті, физика-математика ғылымдарының кандидаты
- Әбілқасов Ғ.М. Қарағанды мемлекеттік техникалық университеті қазақ тілі және мәдениеті кафедрасының аға оқытушысы, магистр
- Әбішева Ш.С. Ш. Есенов атындағы Каспий мемлекеттік технологиялар және инжиниринг университеті қазақ филологиясы кафедрасының доценті, филология ғылымдарының кандидаты
- Бабулова Г.А. преподаватель кафедрасы информационных систем и информатики КГУ им. А. Байтұрсынова
- Байдаков А.К. заведующий кафедрой учета и аудита КАТУ им. С. Сейфуллина, кандидат экономических наук, ассоциированный профессор
- Байдалинова А.С. магистрант кафедрасы истории Казахстана ЕНУ им. Л.Н. Гумилева
- Баймолдина Л.О. әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті жалпы және қолданбалы психология кафедрасының доцент м.а., PhD

- Бегманова Г.Т. магистрант кафедры информационных систем и информатики КГУ им. А. Байтурсынова
- Бейсембаева С.Т. доцент кафедры иностранных языков ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, кандидат филологических наук
- Бейсенбекова Г.Б. Е.А. Бөкетов атындағы ҚарМУ-дың мектепке дейінгі және психологиялық-педагогикалық даярлық кафедрасының доценті, педагогика ғылымдарының кандидаты
- Боброва В.В. доцент кафедры дефектологии КарГУ им. Е.А. Букетова, кандидат педагогических наук
- Василишина Е.Н. преподаватель кафедры языковой подготовки Карагандинской академии МВД РК им. Б. Бейсенова, доктор PhD
- Джамбаева Ж.А. доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, доктор филологических наук
- Есетов Н.Е. докторант PhD кафедры истории и религиоведения Актюбинского регионального государственного университета им. К. Жубанова
- Еслямова А.З. Еуразия гуманитарлық институты педагогика кафедрасының аға оқытушысы, гуманитарлық ғылымдар магистрі
- Ерғалиев Қ.С. Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті қазақ тілі және әдебиеті кафедрасының профессоры, филология ғылымдарының кандидаты
- Ерғалиева С.Ж. С. Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті практикалық шетел тілдері кафедрасының аға оқытушысы
- Жансерикова Д.А. Е.А. Бөкетов атындағы ҚарМУ-дың психология кафедрасының доцент м.а., психология ғылымдарының кандидаты
- Жеткізгенова Ә.Т. Ш. Есенов атындағы Каспий мемлекеттік технологиялар және инжиниринг университеті қазақ филологиясы кафедрасының доценті, филология ғылымдарының кандидаты
- Жуанышпаева С.Ж. М. Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университеті практикалық қазақ тілі кафедрасының доценті, филология ғылымдарының кандидаты
- Жумаханова А.Ж. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-дың шет тілі теориясы мен практикасы кафедрасының PhD докторанты
- Жырымбаева К.К. магистрант кафедры теоретической и прикладной лингвистики ЕНУ им. Л.Н. Гумилева
- Завалко Н.А. профессор кафедры педагогического образования и менеджмента ВКГУ им. С. Аманжолова, доктор педагогических наук
- Зернов Д.Ю. М. Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті дене және әскери тәрбие теориясы мен әдістемесі кафедрасының доценті, педагогика ғылымдарының кандидаты
- Изакова А.Т. Еуразия гуманитарлық институты педагогика кафедрасының доценті, психология ғылымдарының докторы
- Изделеуова А.Б. доцент кафедры педагогики Евразийского гуманитарного института, кандидат педагогических наук
- Иманбердиева С.К. С. Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті қазақ және орыс тілдері кафедрасының профессоры, филология ғылымдарының докторы



- Иманова А.Н. заместитель директора по УМР филиала АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» Института повышения квалификации педагогических кадров по Акмолинской области
- Исмаилова А.С. доцент кафедры учета и аудита КАТУ им. С. Сейфуллина, кандидат экономических наук
- Кабденова А.К. М. Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университеті бастауыш және мектепке дейінгі білім беру теориясы мен әдістемесі кафедрасының аға оқытушысы, педагогика ғылымдарының магистрі
- Қайырбек М.С. Қарағанды мемлекеттік техникалық университеті Қазақстан халқы Ассамблеясы және әлеуметтік-гуманитарлық пәндер кафедрасының аға оқытушысы, магистр
- Капбасова Г.Б. Е.А. Бөкетов атындағы ҚарМУ-дың психология кафедрасының доцент м.а., психология ғылымдарының кандидаты
- Қапият А.Ж. магистрант кафедрасы дефектология КарГУ им. Е.А. Букетова
- Көшімова Б.Ә. Ш. Есенов атындағы Каспий мемлекеттік технологиялар және инжиниринг университеті қазақ филологиясы кафедрасының профессоры, филология ғылымдарының кандидаты
- Кусайнова М.А. Е.А. Бөкетов атындағы ҚарМУ-дың бастауыш оқыту педагогикасы мен әдістемесі кафедрасының PhD докторанты
- Линник М.А. М. Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті дене шынықтыру кафедрасының доценті, биология ғылымдарының кандидаты
- Мажиденова Д.М. профессор Академии государственного управления при Президенте РК, доктор исторических наук
- Мәмбетов Ж.О. Сулейман Демирел университеті тілдік білім беру кафедрасының доценті, филология ғылымдарының кандидаты
- Мейрбекова Г.П. Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті білім технологиялары кафедрасының доцент м.а., PhD
- Мелешенко Н.Н. доцент кафедрасы экономика КАТУ им. С. Сейфуллина, кандидат экономических наук
- Муликова А.С. Еуразия гуманитарлық институты педагогика кафедрасының аға оқытушысы, әлеуметтік ғылымдар магистрі
- Муратбаева И.С. Санкт-Петербург Гуманитарлық кәсіподақтар университеті Алматы филиалы әлеуметтік-мәдени технологиялар кафедрасының доценті, филология ғылымдарының кандидаты
- Мусаева Н.Н. Е.А. Бөкетов атындағы ҚарМУ-дың мектепке дейінгі және психологиялық-педагогикалық даярлық кафедрасының магистранты
- Муслимова А.З. доцент кафедрасы информационных систем и информатики КГУ им. А. Байтұрсынова, кандидат педагогических наук
- Мүтәлі Ә.Қ. доцент кафедрасы иностранных языков ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, кандидат педагогических наук
- Нуржанова Б.Н. Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті қазақ тіл білімінің теориясы мен әдістемесі кафедрасының аға оқытушысы, PhD докторы
- Нұрғалиева А.Қ. Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті педагогика және психология кафедрасының профессоры, педагогика ғылымдарының докторы

- Нұрғалиева А.Қ. Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті педагогика және психология кафедрасының доценті, педагогика ғылымдарының кандидаты
- Омарова Г.Т. старший преподаватель кафедры казахского и русского языков КАТУ им. С. Сейфуллина, магистр
- Оңғарбаева М.Б. Тараз инновациялық-гуманитарлық университеті ақпараттық коммуникативтік технологиялар кафедрасының меңгерушісі, педагогика ғылымдарының кандидаты
- Орынғалиева Ш.О. Қазақ инновациялық гуманитарлық-заң университеті педагогика және психология кафедрасының PhD докторанты
- Отарбекова Ж.К. Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті қазақ тіл білімінің теориясы мен әдістемесі кафедрасының профессор м.а., филология ғылымдарының кандидаты
- Рахимғалиева П.С. Қазақ инновациялық гуманитарлық-заң университеті педагогика және психология кафедрасының PhD докторанты
- Сапарқызы Ж. Қорқыт Ата атындағы Қызылорда мемлекеттік университеті педагогика және психология кафедрасының аға оқытушысы, PhD
- Сахариева С.Г. доцент кафедры педагогического образования и менеджмента ВКГУ им. С. Аманжолова, кандидат педагогических наук
- Сәрсенбеков Н.Ж. Қарағанды мемлекеттік техникалық университеті Қазақстан халқы Ассамблеясы және әлеуметтік-гуманитарлық пәндер кафедрасының аға оқытушысы, магистр
- Сейітқазы П.Б. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-дың әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану кафедрасының профессоры, педагогика ғылымдарының докторы
- Сотниченко Е.А. М. Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті дене және әскери тәрбие теориясы мен әдістемесі кафедрасының аға оқытушысы, магистр
- Стукаленко Н.М. директор филиала АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» Института повышения квалификации педагогических кадров по Акмолинской области, доктор педагогических наук, профессор
- Танырбергенова Г.М. Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті қазақ тілі және әдебиеті кафедрасының магистранты
- Тоқсамбаева А.О. Семей қаласының Шәкәрім атындағы мемлекеттік университеті қазақ тілі мен әдебиеті оқу кафедрасының профессоры, филология ғылымдарының кандидаты
- Туякова У.Ж. докторант PhD кафедрасы социальной педагогики и самопознания ЕНУ им. Л.Н. Гумилева
- Хамитова Г.А. доцент кафедры иностранных языков и переводческого дела Инновационного Евразийского университета, кандидат филологических наук
- Хамитова Д.С. Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті арнайы білім беру кафедрасының PhD докторанты
- Шалабаева Ж.С. Қорқыт Ата атындағы Қызылорда мемлекеттік университеті педагогика және оқыту әдістемесі кафедрасының PhD докторанты
- Шаушенова А.Г. С. Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті ақпараттық жүйелер кафедрасының аға оқытушысы, техника ғылымдарының кандидаты



- Шахметова Д.С. С. Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті кәсіптік білім беру кафедрасының аға оқытушысы, педагогика ғылымдарының кандидаты
- Шлак И.Б. М. Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті дене шынықтыру кафедрасының аға оқытушысы, магистр
- Шоқабаяева С.С. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-дың қазақ тіл білімі кафедрасының доценті, филология ғылымдарының кандидаты
- Шормақова А.Б. Еуразия гуманитарлық институты қазақ және орыс филологиясы кафедрасының доценті, педагогика ғылымдарының кандидаты
- Dyachenko O.V. A senior teacher of the Department of foreign languages Eurasian Humanities Institute
- Naviy L. Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Kokshetau State University named after Sh. Ualikhanov, Candidate of Pedagogical Science, Professor
- Nurmukhanbetova N.N. Kokshetau State University named after Sh.Ualikhanov, Candidate of Chemical Science
- Mukasheva A.I. Master student of the Faculty of Social Work Kokshetau State University named after Sh. Ualikhanov
- Zhussupova R.F. Associate Professor of the Department of Theory and Practice of Foreign Languages of the L.N. Gumilyov Eurasian National University