

Еуразия
гуманитарлық
институтының

ХАБАРШЫСЫ

Тоқсандық журнал
2001 ж. шыға бастаған



2020
№ 3
НҰР-СҰЛТАН

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.К. Айтказин, филос.ғ.д., проф.
А.Ж. Аманбаев, т.ғ.к., доц.
В.В. Алексеев, т.ғ.к., доц.
(Ресей Федерациясы)
А.А. Арабаев, з.ғ.д., проф.
(Қырғыз Республикасы)
Қ.Ә. Әбішев, з.ғ.к., проф.
С.Б. Байзақов, э.ғ.д., проф.
Қ.Ж. Балтабаев, з.ғ.д., проф.
Х.Э. Боланьос, PhD, профессор (Испания)
Л.В. Волкова, п.ғ.к., доц.
Т.А. Дронзина, с.ғ.д., проф.
(Болгария Республикасы)
М.М. Жанпейісова, т.ғ.к., доц.
В.А. Жексембекова, с.ғ.д., проф.
М.Ы. Жүкібай, э.ғ.к., проф.
С.Б. 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)
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

Абдоллаев Н.А., Мухлисов Н.К., Колумбаева З.Е. Әбілқайыр хан тарихнамасының кейбір қырлары...	5
Ауанасова А.М., Нурпенсов Е.К. Формальный суверенитет Казахстана в унитарной федерации.....	12
Мажиденова Д.М. Венский регламент 1815 г. и его влияние на совершенствование дипломатической службы в XIX-XX вв.....	18
Джампеисова Ж.М. Вопросы методологии российской статистики конца XIX – начала XX вв. в современной западной историографии.....	24
Кузембаев Н.Е., Жангуттинова Н.Е. Духовные ценности и процесс исламизации тюркских народов....	30
Adiyet K., Ayagan B. Significance of the idea of «Turkish unity» in relations between Kazakhstan and the Turkic world.....	34

ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯ

Әбдіров А.М., Ташкенбаева Ж.М., Қалтаева Г.К. Аграрлық саладағы зерттеу университеті студенттерін кәсіптік даярлаудың ғылыми-әдіснамалық негіздерін қалыптастыру бағытындағы эксперименттік жұмыстар.....	40
Толмачева Д.С., Игнатова Е.Р., Саденова А.Е. Некоторые особенности обучения произношению студентов-иностранцев, изучающих русский язык.....	46
Изакова А.Т., Капбасова Г.Б., Жансерикова Д.А., Алимбаева Р.Т. Бастауыш мектеп жасындағы балалардың агрессивтік мінез-құлқына компьютерлік ойындардың әсері....	53
Нұрғалиева А.Қ., Нұрғалиева А.Қ., Шахметова Д.С., Асқарова Қ.А. Тұлғаның өзін-өзі тануы адамгершілік дамуының негізі ретінде.....	57
Сметова А.А. История становления и развития детских музыкальных школ Павлодарской области в советский период.....	63
Ордабаева Р.Б., Кумисбекова Ж.Н. Бастауыш сынып мұғалімдерінің педагогикалық шеберлігін дамыту ерекшеліктері.....	68
Досанова К.К. Воплощение образа в оперном искусстве.....	74
Кукубаева А.Х., Бердібекова Н.С., Бегімбай Т.Б. Педагогтың жаһандану жағдайындағы кәсіби құзыреттілігін дамыту.....	80
Сагимбаев А.А., Батпеннова Р.А. Активизация и формирование опыта изобразительной творческой деятельности будущих специалистов.....	83
Лекерова Г.Ж., Калыбекова С.К., Сакибаева М.А., Нахаева К.И. Развитие слухового восприятия и обучение произношению учащихся с кохлеарными имплантатами.....	90
Лепешев Д.В., Захлабаева В.В., Черненко Ю.В., Умирханова М.С. Игра как средство формирования социального опыта ребенка в условиях детского оздоровительного центра.....	95
Бижкенова А.Е., Кабенова Д.М. Современные тенденции развития образования в Казахстане и формирование полиязыковой личности.....	100
Данияров Т.Ә., Жумадуллаева А.А. Ұлттық құндылықтар – рухани-адамгершілік көзқарастың белсенді бағыты.....	107
Майлыбаева Ж.С. Психологиядағы нарратив теориясы және нарративті талдау.....	113
Боброва В.В., Бычкова Л.А. Педагогические условия эффективности коррекционно-развивающего обучения дошкольников с расстройствами аутистического спектра.....	118

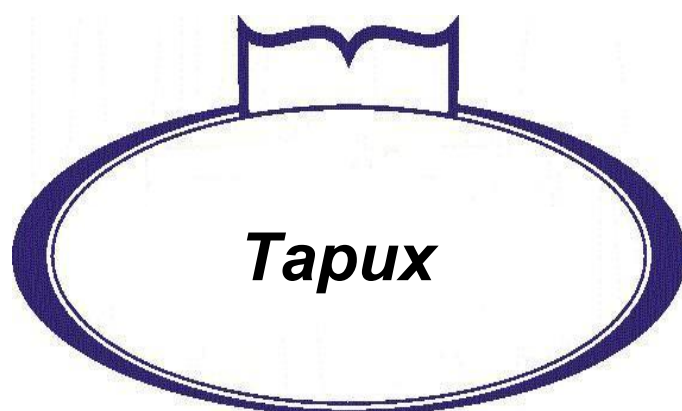
ФИЛОЛОГИЯ

Құсайынова Ж.А. Полиmodalді ренктердің поэзия мәтініндегі көріністері.....	125
Дәуренбекова Л.Н. Абай поэзиясы түркі тілдерінде.....	129
Иманбердиева С.Қ., Шормақова А.Б. Солтүстік Қазақстан облысы топонимдерінің құрылымы.....	134
Мейрамова С.А., Загатов С.Б., Аяпбергенов А.М. Роль концептов <i>война</i> и <i>терроризм</i> в политическом дискурсе.....	141

Сүтжанов С.Н., Матаева А.Қ., Кабжанова А.Ш. Түрікшілдіктің Торайғыров шығармашылығында түрленуі.....	148
Есіркепова К.Қ., Қанапина С.Ғ. Қазақ паремияларының кейіпкер тілінде қолданылуының ұлттық-танымдық ерекшеліктері.....	153
Aliyassova A.V. Methodology for developing modules for a general education platform for learning English....	158
Отарбекова Ж.К., Нуржанова Б.Н., Алипбекова Л.У. Абайдың қара сөздеріндегі функциялық жұрнақтардың қолданысы.....	163
Әбішева Ш.С., Жеткізгенова Ә.Т., Көшімова Б.Ә. Жыр-дастандардағы ұлт-азаттық көтерілістер тақырыбы мен тарихи дәуір шындығы.....	169
Абилхамитқызы Р., Сағатова Ш. Т. Әбдікәкімұлы поэзиясының көркемдік қуаты.....	174
Құралқанова Б.Ш., Сүтжанов С.Н., Құрманғожаева Э.С. Прозалық шығармадағы баяндау құрылымы.....	180
Демежанов Т.М., Жумсакбаев А.Т. Чеховские аллюзии и реминисценции в пьесе Мухтара Ауэзова «В яблоневоm саду».....	187
Рысбаева Г.К., Исаева Ж.Т., Алиева С.А., Турсынбай Г.Е.. Когнитивные модели концепта «Культ»....	192
Каминская С.А., Курманова Т.В. Современная детская поэзия при изучении китайского языка как иностранного (на основе творчества Лю Жаомина).....	198
Жуанышпаева С.Ж., Ахметова Т.А., Кабденова А.К. Жеке авторлық қолданыстағы тілдік бірліктердің сипаты.....	205
Оразханова М.И., Ергалиева С.Ж. Қ.П. Жүсіп және мектепте көркем шығарма тілін оқыту жолдары...	210
Шормақова А.Б. Қошқе Кеменгерұлының лексикографиялық еңбектері.....	216

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.



Аннотация

Мақалада Әбілқайыр хан тарихнамасын зерттелу арнасы ретінде алып, жарық көрген тарихи әдебиеттерді патшалық Ресей тұсындағы тарихнама және КСРО мен тәуелсіз Қазақстан тарихнамасы деп жіктеп талдаған тарих ақиқатының кейбір қырлары қарастырылады.

Түйін сөздер: Әбілқайыр хан тарихнамасы, дипломатия, Әбілқайыр ханның саяси-мәмілегерлік қызметінің негізгі бағыттары.

Н.А. Абдоллаев

Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік мемлекеттік университеті, тар. ғыл. д-ры, профессор

Н.К. Мухлисов

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

З.Е. Колумбаева

«Тұран-Астана» университеті, тар. ғыл. канд., профессор

Әбілқайыр хан тарихнамасының кейбір қырлары

Тәуелсіз мемлекетіміздің кезінде ел тарихының бұрылыстарын жан-жақты зерттеп тану аясында ұлтымыздың басынан өткен сан қилы оқиғалары ойға келеді. Олардың біршамасын зерттеу нәтижесінде пікірсайысқа толы тақырыптар ашылуда. Солардың бірі қазақ жерлерінің отарлануының бастауында билік тізгінін қолына ұстаған тұлғалар десек ақиқаттан алшақ болмас. Бұл орайдағы ойға түрткі болған Әбілқайыр хан. Осы тақырыптың алғашқы орыс зерттеушілері П.И. Рычковтың [1], А.И. Левшиннің [2], В.В. Вельяминов – Зерновтың [3], Л. Мейердің [4], В.Н. Витевскийдің [5], А.И. Добросмысловтың [6], И.И. Крафтың [7], А.И. Макшеевтің [8], И. Завалишиннің [9], М. Красовскийдің [10], М. Терентьевтің [11], Ф. Лобысевичтің [12], Н. Поповтың [13] еңбектерінде Әбілқайырдың саяси тұлғасы біршама сипатталған. Әбілқайыр ханның саясаты тек Қазақстанның Ресейге қосылуы тұрғысында - Қазақстанда тарих ғылымы қалыптасқаннан бері де ол кезден бұрын да талай талқыға түскен проблема. Бұл жөнінде КСРО және Қазақстан, тіпті шетел зерттеушілері өз сан-қилы пікірлерін жария еткен. Осы мәселе туралы танымал ғалым тарихшы Ж. Қасымбаев өз еңбегінде былай деп әділ пайымдайды: «Ресей бодандығын мойындаудың бастапқы кезеңі жан-жақты қарастыруды талап етеді және осы уақытқа дейін барлығына кінәлі Әбілқайыр деген пікірді де дұрыс бағалау қажеттігін уақыт талап етіп отыр» [14].

Ал Әбілқайыр хан дипломатиясына қатысты бұрын-соңды кімдер зерттеген еді; олардың қайсысы бұл тұлғаның саясатына арнайы тоқталып, қайсысы тікелей мән бермесе де,



жалпылама баяндауға ұмтылған; ал осы проблеманы қандай авторлар барынша зерттеп және олардың қайсысы қандай тұжырымға келген деген сауалдар төңірегінде, яғни тұлғаның тарихнамасына, зерттелу арнасына тоқталсақ, жарық көрген тарихи әдебиеттерді патшалық Ресей тұсындағы тарихнама және КСРО мен Егеменді Қазақстан тарихнамасы деп жіктеп талдаған тарих ақиқатына бір табан жақын болады.

Жоғарыда айтылған Кіші жүз ханы жайлы қалам тартқан ізденушілер мен зерттеушілердің көпшілігі әдіснамалық ұстанымы дворяндық-монархиялық бағыттағы зерттеушілерді қолдайды. Сондықтан болса керек, олар патша үкіметінің отарлау саясатын айналып өтіп, кейбір жағдайларда ақтауға да әрекет жасағаны анық көрінеді. Солардың ішінде, басым көпшілігі керісінше Әбілқайыр ханның саясатын жағымсыз жағынан түсіндіріп, ал оның өмір жолын, саяси келбетін қаралау арқылы бүкіл Кіші жүз қазақтарын өркениеттен алыстатып көрсетуге ұмтылған.

Аталмыш бағытта жазылған еңбектерде Әбілқайыр ханға «мансапқор», «тұрақсыз саясатшы», «айлакер ойыншы», «өркөкірек», «өзімшіл» деп баға берілуі тектен-тек емес еді. Осындай сипат алуының негізгі себебі Орынбор губернаторы Неплюевтің жоғарғы билік орындарына берген ақпараттарынан алынған еді. Ал губернатор мен Әбілқайырдың ара-қатынасы өте салқын болғаны тарихи деректерден анық көрінеді. Патша тарихшыларының кейбіреулері қазақтарға көршілері қанша қауіп-қатер төндіргенімен Әбілқайыр сияқты тұлғалардың себеп-сылтауы билік үшін күрес деген пікірді ұстанды. Кейбір авторлар Әбілқайырды «сұм да зұлым», оның уәдеде тұруға ниеті де, мүмкіндігі де болмағанын, Ресей құрамына кіруді қалауы Азиялық психологияға тән «шығыстың айла-шарғысы» деп жазған. Бұл тұрғыда империя саясатын жүргізуге жанын салғандардың арасынан М. Красовскийдің пікірі ашық: «Әбілқайыр Ресейдің қол астына кірудегі шешімді іс-әрекеті арқылы сол замандағы Орта жүздің өзіне қарсылас болған сұлтандарынан биік көріне алды» [10, 58-59]. Биліктің биігінен көріну үшін Жәдік әулетінен тараған шыңғысзадаларға дес бермеуді көздеген ол жеке мүддесі аясында халықты апаттан сақтайды деп ойлады. Алайда оның ұстанымы әрқашан империялық билеушілер бақылауында болып, олар көздеген мақсатты саясаты тереңде жатты.

Әбілқайырды тануда Орыс Географиялық Қоғамының негізін қалаушы А.И. Левшиннің Орынбор комиссиясында дипломатиялық қызметте жүрген кезінде Қазақстанның Батыс аймағын қоныстанған қазақтар жөніндегі деректердің орны биік. Тарихшы қауымына кең танымал шығармасының екінші бөлімінде автор Әбілқайыр хан туралы мол мәліметтер баяндалған. Ізденушілер арасынан Қазақ тарихының алғашқы зерттеушілер қатарынан белгілі орын алып, патшалық Ресей тарихнамасын байытуға өз үлесін қосқан А.И. Левшиннің Кіші жүз ханы хақындағы түйінін былай бағалаған: «Әбілқайыр Кіші жүздің ханы болғанымен, Орта жүздің де кейбір руларына билігін жүргізді. Елінің жағдайын ойлай отырып, билігінің өктем болуына назар аударды. Жауларын жеңіп өз билігін нығайта түсу үшін бар мүмкіндігін толық пайдаланды» [2, 93].

1734 жылы тарихқа кең мәлім Орынбор экспедициясының бас есепші қызметін атқарған П.И. Рычков: «Кіші жүз ханы ақылы, айласы жағынан өз заманындағы басқа қазақ қоғамының билеуші топтарынан біршама озық тұрды» [1, 5], - деп жазады. Әбілқайыр хан замандасының бұл бағасы көпшіліктің көңілінен шыққан дарынды тұлғаның тек өзіне тән қасиеттерін сипаттайды деп тұжырымдауға тұрады.

Аталмыш тұлғаның келбеті мен іс-әрекеті жайында Орынбор губерниясының осы кезеңін егжей-тегжей зерттеген А.И. Добросмыслов: «XVIII ғасырдың екінші ширегінің басындағы бізге ең жақын орналасқан қазақ билеушілерінің ішінде Кіші жүз ханы Әбілқайыр өзінің жедел іс-қимылы мен ойшылдығы арқылы көзге түседі» [6, 6], - деп ойын түйіндеген.

Дворяндық-буржуазиялық ұстанымымен тарих ғылымына танылған зерттеушілер Л. Мейер, Ф. Лобысевич, М. Красовский Әбілқайырды Абылай және Кенесары хандар сияқты «алаяқ», «зұлым» деп бағалаған. Осылай тұжырымдай келе Кіші жүз ханы

жүргізген саясатқа мейлінше мән берген олар, Қажы сұлтанның ұлын «айлакер, парасатты саясатшыл, қайраткер» болған деп оңды бағалайды. Ал аймақтың әлеуметтік-экономикалық өмірі мен ондағы саяси қатынастарын анықтауға көп еңбек сіңірген Ф. Лобысевич «Әбілқайыр ханның Ресей бодандығын қабылдауы орыс шекараларының және сауда байланысының қауіпсіздігіне әсер ететіні былай тұрсын, патша үкіметінің кейбір сәтсіз қадамдары себепті: оның қазақ даласында түпкілікті орнығуын толықтай бір ғасырға кейінге ысырып тастады» [12, 38-39], - деп жазады.

Әбілқайыр жөнінде Орынбор губерниясының тарихын егжей-тегжей баяндаған В. Витевскийдің көлемді монографиясында да біршама материалдар талданған. Автор Ресейдің атақты барлаушысы арғы тегі поляк, Таяу Шығысты, Иран, Үндістанды ықпалға көндіру мақсатымен талай іс-сапарға барған, сол сияқты Орта Азия аймағын мекендеген халықтардың салт-дәстүрін зерттеу жұмыстарын басқарған, сол еңбегі үшін императордан алтын медаль алған ғалым. Аталмыш еңбекте И. Неплюевтің Орынбордағы қызметіне қатысты нақты фактілерге негізделген мол мәліметтер келтірілген. Бірақ бұл мәліметтердің іріктеп алынуы, автордың ақиқаттан алшақ өзіндік тұжырымдар жасауы, оның біржақты ресми көзқарастағы адам екендігін көрсетеді. В. Витевский де Л. Мейер сияқты Әбілқайыр саясатына жағымсыз мінездеме беретін авторлардың бірі бола тұра, кей жерлерде Кіші жүз ханының жеке қасиеттеріне қайран қалып, оны өзінің қалай мойындап қойғанын аңғармай қалады. «Әбілқайыр хан өте ақылды адам ретінде батыл және шешімді әрекеттер істей бастады. Ол өз жоспарларының алғашқы сәтсіздіктеріне мойымай, кез келген жаңа мүмкіндіктерге жүгіне білетін. Өз мақсатына жету үшін ол таңдаған тәсілдер кей уақыттарда сәтті де болды» [4, 136], - деп жазады.

Кіші жүз ханын көзімен көріп, жүзбе-жүз кездескен орыс шенеуніктері де, ханның жеке басының қасиеттерін жоғары бағалаған. Орынбор экспедициясының бастығы И.Кириллов: «Әбілқайыр хан барлық қазақ хандарының ішіндегі атақтысы және ақылдысы...», - деп бағалаған. Ал империялық мемлекет саясатын Дала халқына таратушы, ханмен етене жақын болған орыс елшісі М.Тевкелевтің: «Әбілқайыр хан жетерліктей ақылды және қулығы да бар адам... оның ұлы мәртебелі императорға бодан болу ниеті лажсыздан туып отыр», - деген мінездеме берген.

Сонымен қатар Қазақстанның тарихы жөнінде біршама объективті еңбектер шетел ғылыми шығармаларында орын алғанын ескерсек, солардың ішінде бірқатар тарихшылар да осы тақырыпқа жете көңіл аударған. XIX-XX ғасырдың өн бойында батыс елдерінде жинақталған қазақтар туралы тарихи-этнологиялық сипаттағы сан алуан материалдарды жинақтай отырып, сол кезеңдегі Батыс елдерінің біраз ғалымдарының әсіресе Ю. Скайлердің, А. Боджердің, М.Б. Олкоттың өз еңбектерінде Кіші жүз қазақтарының Ресейге қосылу себептеріне, бұл орайда Әбілқайыр ханның атқарған рөліне назар аударғандығын көрсетіп берді. Олардың арасында да Әбілқайыр саясатын бірқалыпты бағалау кездеспейді. Мысалы, Алан Боджер өзінің «Кіші жүз ханы Әбілқайыр және оның 1731 жылы қазандағы Ресейге бодан болу туралы анты» атты еңбегінде: «Әбілқайыр өзінің іс-әрекеттерінде жеке басының мүддесін-саяси мақсатты көздеді... ол да Ресейден көмек сұрай тұра, оған мәңгі қосылғысы келмеді», - деп тұжырымдайды. Ал Юджин Скайлер болса «Түркістан» атты еңбегінде халықтан тыс Ресейге көңіл бұрған Әбілқайыр ханды сынға ала тұра оның тапқырлығын жоғары бағалап, адами қасиетіне арнайы көңіл бөледі. М.Б. Олкотт пайымдамасын далалық дипломатияны жетік меңгерген Әбілқайыр саясатының екіұштылығы емес, сол замандағы ерекше мәмілегерлік тәсіл түрі деп бағалау керек деген тұжырымды қолдаған.

XX ғасырдың басында қазақ зиялылары да өз еңбектерінде аталмыш мәселені талдап, пікірлерін білдірген. Олардың шығармашылық мұралары ой-өрісінің кең екенін және Қазақстанның Ресейге қосылуын, соған сәйкес Әбілқайыр саясатын басқаша тұрғыдан бағалаудағы ұмтылыстарын көрсетеді. Яғни, қазақтарды отарлаудың салдары анық жазылғанын көреміз. «... Әбілқайыр хан халық пайдасы үстінде өзінің құмар болған



дәреже, лауазымын империя қол астына кіріп, сақтауды көздеген. Сол ниет, мақсат аясында ол Ресей қол астына кіруді қолдайды, далалықтардың бастан империяға бағынуына себепші болды... Оның империя қол астына кіру жөніндегі пікіріне көбісі қарсы келді... Сонда да хан көптің наразылығын ескермей, өзін қолдайтындармен Ресей қоластына кіруге бел байлады», - деп Ғ. Мұсағалиев өз пікірін білдірген. Автор пікірі бір қырынан қарағанда Кіші жүз ханын сынағандай көрінгенімен, екінші жағынан, кейбір пікірлері шындыққа саяды. Әбілқайырдың Ресей әкімшілігіне сүйеніп, өзінің саяси қарсыластарының позициясын әлсіретуге, жеке билік жүргізу үшін күресте өзінің потенциалды бақталастарынан асып түсуге үміт артқан пайдакүнемдік мүддесі болғандығын қазіргі кәсіби тарихшылар да растайды. Десек те XVIII ғасырдың I жартысындағы әскери-саяси оқиғаларда басты рөл атқарған, сол үшін айналасындағылардың қастандығына ұшыраған, халық болашағы мен жеке мүддесі дәуір ағымының беталысына қарай ойламаған тұста келісім тауып, жарасып кеткен Әбілқайыр тұлғасын автор біржақты бағалаған.

Әбілқайыр ханның заманы мен оның саяси ұстанымы отандық ғалымдары зерттеулерінде тиісті орын алған. Кеңес тарихшыларының бір тобы Әбілқайыр тек өз пайдасын көздеді деген пікірді ұстанса, сол заманның зерттеушілерінің бірі: «Әбілқайырды патша үкіметінен қорғаныш» таңдауға жағдайдың өзі мәжбүр етті десе, екіншісі: «Қазақ хандары XVIII ғасырдың басынан сыртқы саяси жағдайдың шиеленісуіне байланысты Тәукеден бастап Әбілқайырға дейін Ресеймен бейбіт қарым-қатынасты нығайту үшін қам жасады», - деген пікірді айтқан.

Бұл орайдағы көрнекті тарихшы Е. Бекмаханов: «Кіші жүздің қазақтары өздерінің көреген ханы Әбілқайырдың бастауымен 1730 жылы ерікті түрде орыстарға бодан болғаны мәлім. Мұның өзі сыртқы және ішкі себептерден туған қажеттілік болды», - деген пікірді қорғаған [16, 47]. Бұл орайда Әбілқайыр хан саясатын барынша ынта қоя саралағанымен кеңестік зерттеушілер де өздері сол қоғамның идеологиялық үстемдігінен шығуға мүмкіндігінің болмағанын көреміз.

XVIII-XX ғасырлардағы тарихнаманы зерделегенде Әбілқайыр хан жөнінде көптеген пікірлер айтылғандығы жоғарыда көрініс берді. Алайда бір ерекше назар аударар жайт, отаршыл империя теоретиктері басқыншылықты бітімгершілікпен көлегейлеп, Әбілқайыр саясатына өркениеттілік сипат беруге неліктен жанталасқаны бүгінгі таңда түсінікті болды. Ресей империясының ауқымды жоспармен жүргізілген отаршылдық саясаты қайткенде де қазақ жерін басып алмай тоқтамайтындығымен бүркемеленді. Ал керісінше, отандық тарихнамада қазақтар үшін жоңғар шапқыншылығынан аман қалудың, сөйтіп жер бетінен тұтастай жойылып кетпудің бірден-бір жолы қазақ өлкесінің Ресейге қосылуы деген шалажансар аңыз үстемдік етіп келеді. XVIII-XX ғасырлардағы тарихнаманың басты кемшілігі Кіші жүз ханы дипломатиясының жеке зерттеу ретінде қарастырылмауы. Әбілқайыр сияқты күрделі тұлғаның тек Ресейге қосудағы рөліне баса назар аударып, ғылыми еңбектердің осы мәселе төңірегінде жазылуы. Тіпті кеңес тарих ғылымы бертінірек ірі тарихи тұлғаның бойында кездесетін «қулық», «өктемдік», «билік құмарлық» сияқты пендешілік қасиеттеріне көз салмай, оны тым артық бояудан аса алмағанын да анық көреміз.

Әбілқайыр ханның ұстанған түпкі саяси мақсатын 2002 жылы жарық көрген «Қазақстан тарихы» кітабында: «Саяси аренадан Қайып ханның жойылуы және содан кейін болған жоңғарлардың соғыс агрессиясына қарсы қазақтардың ірі ауқымды күресінің тартысқа толы оқиғалары Кіші жүз ханы Әбілқайырдың күрделі тұлғасын алдыңғы қатарға шығарды» - деп жаза келе, «1723-1729 жылдардағы ойрат-қазақ соғысы кезеңінде Әбілқайыр Қазақстан аумағына өзінің саяси ықпалының шекарасын едәуір кеңейтіп, қазақ қауымдарының әскери-саяси өмірінде жетекші рөлге қол жеткізе білді. 1730-1731 жылдары Әбілқайырдың қазақ жүздеріндегі нақты әлеуметтік мәртебесі «үлкен хан» немесе «ең басты хан» атағына сәйкес келді, мұның өзі, негізінен алғанда, оған көптеген

жылдар бойы қазақ батырларының үлкен тобы және ықпалды билер мен сұлтандардың бір бөлігі көрсеткен қолдаудың арқасында мүмкін болды» - деп деген пікір келтірген [17, 101].

Жариялылыққа жол ашылғанын кейінгі тарих ғылымына келген тың серпін кәсіби тарихшыларды да бейқам қалдырмағаны белгілі. Елбасы Н.Ә. Назарбаев атап көрсеткендей «өткенді талдаумен көбіне білімі таяз адамдар, тарихты конъюнктуралық ренкке, аяқ астынан саясат қажетіне қиюластырушы білімсіздер немесе саясатшысымақтар айналысатындықтан да кәсібилердің әділдігі аса маңызды». Бұл тұрғыдан тарихи танымдық жағымен де, ғылыми құндылығымен де ерекше, көптеген тарихнамалық, методологиялық мәселелерді алға тартып, ХУІІІ-ХІХ ғасырлардағы қазақ тарихын зерттеушілерге тың серпін беріп отырған кернекті тарихшыларымыз М.Қ. Қозыбаевтың, Ж.Қ. Қасымбаевтың, М. Әбдіровтің, С.М. Мәшімбаевтың, сондай-ақ жас ғалым-тарихшылар Ә.Қ. Мұқтардың тарихи зерттеулерінің орны айрықша [18].

Академик М. Қозыбаев «История России есть история страны, которая колонизуется» деген мақаласында Қазақстанның Ресей құрамына кіруі туралы өз пікірін келтіреді. Ғалым Қазақстанды басып алу стратегиясы сонау І Петр кезінде айқындалып, одан кейінгі уақытта түпкілікті рәсімделгенін көрсетеді. Әбілқайыр ханның Ресейге тәнті болуы «ұлтты сақтап қалу үшін қолайлы жағдай қалыптастыру мақсатында» қазақтардың империя билігін мойындауға мәжбүрлікті қалыптастырған тарихи жағдай деп түсіндіріледі. Әрине, соңғы жылдары жарық көрген зерттеулердің арасында профессор Ж.Қасымбаевтың 1998 жылы «Столичное обозрение» газетінің бірнеше санында жарық көрген, кейін жеке кітап болып шыққан Әбілқайыр хан өмірінің ақырғы жылдарына арналған еңбегін атауға болады. Автордың пікірі бойынша, ХVІІІ ғасырдың 40-жылдарындағы Кіші жүз ханы саясатының басты мақсаты – Орынбор әкімшілігінің отаршылдық қысымшылығына төтеп беру және өмірінің соңына дейін тәуелсіздік үшін күресу болды. Сонымен ғалым күрделі және қарама-қайшылығы мол Әбілқайыр сынды тұлғаның саяси қызметін біржақты бағалайтын тарихшылармен өзінің әсте келісе алмайтынын жазады. Бұдан Ұлы Әбілқайырдың толық тұлғасын бүгінгі ұрпаққа айқын таныстырудың басталғаны сезіледі.

Тарихшы Ирина Ерофееваның «Хан Абулхайр: полководец, правитель и политик» атты «Санат» баспасынан 1999 жылы шыққан еңбегі Әбілқайыр сықылды көрнекті мемлекет қайраткерінің шынайы болмысын танытуға арналған алғашқы адал талпыныстардың бірі. Автор әйгілі қазақ ханының өмірі мен қызметінің соншалықты сан қырлы әрі зор мәнді болғандығын дәлелдеуге тырысады. Әсіресе ол: «М.П. Вяткин, П.Е. Матвиевский, аздап қана Н.Г. Аполлова мен В.А. Моисеевтен өзге төңкеріске дейінгі және кеңес зерттеушілері И.И. Неплюевтің Әбілқайыр беделінің қазақ арасында төмен екендігі, ханның билік құмарлығы мен қимылдарының кереғарлығы, орыс бодандығы жеке басын ғана ойлап қабылдағаны туралы жалған тезистерін тікелей көшіріп қойып, қайталаумен келді... Өзгеше айтқанда, Әбілқайыр өмірі мен қызметі туралы тарихнама оның өте беделді замандасы һәм жауы жазған жазбалардың ықпалымен өрескел бұрмаланып, ханның шынайы тұлғасы мен болмысын анықтауға кедергі болып келді...», - деп тың ойды алға тартады. Шынында да И.И. Неплюевтің Әбілқайырға берген жалпы алғанда біржақты бағасының кейінгі орыс тарихшыларына сілтеме жасар мықты бір дерек болғаны рас еді. Бұл айта кету керек кезінде Кенесарыны біржақты бағалауға ықпал еткен Шоқан жазбаларындағы тұжырымға мейлінше ұқсас болатын.

Ғұлама шығыстанушы ғалым, әйгілі ғылыми трактаттардың авторы Л.Н. Гумилев: «Тарихтың белгілі бір кезеңімен айналысатын екі замандас зерттеушінің оқиғаларды сипаттауы мен өмір құбылыстарын бағалау жөнінде өзара толық келіскенімен сол пәнді бірдей етіп баяндап шығуы мүлде мүмкін емес. Өйткені олардың әрқайсысы өздерінің ғылыми мақсат-мүдделеріне сәйкес сюжеттерге көбірек көңіл бөледі», - деген екен. Өте орынды айтылған пікір. Қоғамдағы адамдардың жалпы бағыты бір болғанымен, оның



әрбірінің ішкі тілдері әр бөлек, әр бірінің өзіндік бағдарлық сюжеті бар. Дәл осы тұрғыдан тарихи кезеңдегі тарихи құбылыстарды талдағанда да, ойдағы тарихи тұлғалардың қызметін бағалағанда да барлық зерттеуші авторлардың пайымдамалары бірдей болуы керек десек әбестік болар еді. Онда біз қателесіп, тарихи шындықтан аулақтаймыз.

Алайда әлі де болса Әбілқайырдың қайшылығы мол күрделі тарихи тұлғасын толық зерттелді деп айтуға қиын. Кіші жүз ханы туралы көптеген мәселелер түбегейлі, байыпты зерттеуді талап етеді. Сонымен Әбілқайыртанудағы өзекті мәселелерді зерттеуді ғалымдар енді ғана шын мәнінде қолға ала бастағанын айта кеткіміз келеді.

Еліміз егемендікке қол жеткізгеннен кейін тарихымыздағы «ақтандақтарды» ашуға жергілікті тарихшылар да араласа бастады. Осыған сәйкес тақырыпқа тікелей қатысты XVIII ғасырдың бірінші жартысындағы қазақ халқының саяси өміріндегі Әбілқайыр ханның орны, Кіші жүздегі XVIII-XIX ғасырда қалыптасқан саяси-құрылыс пен экономикалық дамудағы өзгерістер, Кіші жүзді мекендеген XVIII-XIX ғасырлардағы халықтардың этникалық құрамы туралы мәліметтер ғалымдар еңбектерінде біршама талданып іргелі тұжырымдар жасалған. Сондай-ақ республика баспасөз беттерінде осы тақырыптың әр мәселесін толықтыратын, дербес мемлекеттің өткен кезеңін көрсететін мақалалар жарық көрді.

Қазақ халқының жоңғарларға қарсы күресі, Қазақстанның Ресейге қосылуы және Әбілқайыр хан тұлғасы хақында бүгінге дейін халық арасында кең танылған әдеби шығармаларда орын алған. Әбілқайыр хан заманы мен оның ерекшелігі тарихи проза саласындағы шығармалардың ішінде белгілі жазушы Ә. Кекілбаевтың «Үркер», «Елең-алаң» атты романдарының орны оқшау тұрса, І. Есенберлин, Ә. Әлімжанов, Т. Ахтанов, Қ. Бекхожин, А. Сергеев, С. Сматаев, М. Есламғалиұлы, Қ. Салғараұлы секілді жазушылардың шығармалары да бұл тақырыпты едәуір тұсқа дейін тереңдетіп баяндаған [19]. Аталмыш тақырып өткен ғасырдың 80-90 жж. облыс көлемінде жаңа тыныс алып ғылыми жарияланым мен баспасөз беттерінде ондаған мақалалар болып баяндалған.

Сөйтіп XVIII ғасырдың бірінші жартысындағы Әбілқайыр ханның саяси-мәмілегерлік қызметінің негізгі бағыттары жазушылар мен қоғамның назарында болып әр заманда оқырманның ынтасын туғызған. Қазақстан Республикасы тәуелсіздігін алған тұстан Әбілқайыр заманы мен оның саяси ұстанымын зерттеу қоғамның назарында және оған еліміздің «Мәдени мұра» бағдарламасы елеулі үлесін қосты.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Рычков П.И. История Оренбургская (1730-1750). – Оренбург: Типография Ив.Ив. Ефимовского – Мировицкого Издание Оренбургского губернского Статистического Комитета, 1896. – 321 с.; бұл да соныкі. Топография Оренбургская то есть: обстоятельное описание Оренбургской губернии, сочиненное Коллежским Советником. Ч.І. Санкт-Петербург: Императорская Академия Наук, 1762. – 331 с.; бұл да соныкі. Топография Оренбургской губернии // Сочинение П.И.Рычкова 1762 года. – Оренбург: Типография Б.Бреслина, 1887. – 405 с.
- 2 Левшин А.И. Описание киргиз – казачьих, или киргиз – кайсацких, орд и степей. ч. I, II и III. – СПб., 1832 - 1616.
- 3 Вельяминов-Зернов В.В. Исторические известия о киргиз-кайсаках и отношениях России со Среднею Азиею со времени кончины Абулхайра хана (1748-1765г.) // Соч.: В.В.Вельяминова-Зернова, действ. чл. Имп. РГО. – Уфа; В губернской типографии, 1855. – 201 б.; бұл да соныкі. Исследования о касимовских царях и царевичах. Ч. I-ГҮ. – СПб.: Типографии Императорский АН, 1864. – 498 с.
- 4 Мейер Л. Киргизская степь Оренбургского ведомства // Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами генерального штаба. – СПб., 1865. – 288 с.

- 5 Витевский В.Н. Неплюев и Оренбургский край в прежнем его составе до 1758 г. – Казань: Типо-Литография В.М. Ключникова, 1889-1897. Т.І. – 368 с., Т.ІІ. – 6166.
- 6 Добросмыслов А.И. Тургайская область. Исторический очерк. Т. I. Вып.1. – Оренбург Типо-литография Ф.Б. Сачкова, 1900. – 124 с.
- 7 Крафт И.И. Сборник узаконений о киргизах степных областей. – Оренбург: Тин. П.Н. Жаринова, 1898. – 532 с.
- 8 Макшеев А.И. Исторический обзор Туркестана и наступательного движения в него русских. – Петербург, 1890. - 375 с.
- 9 Завалишин И. Описание Западной Сибири. Сибирско – Киргизская степь. Т.Ш. – Москва. 1867. – 145 с.
- 10 Красовский М. Материалы географии и статистики России. Область Сибирских киргизов. Ч. I-III. – СПб.: Типографии: Траншеля, Владимирская, №1, Реитьера и Шнейдера; 1868. – 265 с.
- 11 Терентьев М. История завоевания Средней Азии. – СПб., 1906. – 510 с.
- 12 Лобысевич Ф.И. Поступательное движение в Среднюю Азию в торговом и дипломатическом отношении. – СПб., 1900. – 132 с.; бұл да соныкі. Описание хивинского похода 1873 года. По материалам особой комиссии, учрежденной тот час после похода, под председательством бывшего начальника полевого штаба. – СПб.: Тип т-ва «Общественная польза», 1898. – 277 с.; бұл да соныкі. Киргизская степь Орнбургского ведомства (очерк). – М.: Типолитография И.И. Кушнерева и К, 1891. – 41 с.
- 13 Попов Н. В.Н. Татищев и его время. Эпизод из истории государственной, общественной и частной жизни в России, первой половины прошедшего столетия. – М.: Типография В.Грачева, 1861. – 803 с.
- 14 Қасымбаев Ж. Политика Абулхаир хана в принятии Младшим жузом российского подданства в 30-х годах XVIII века // Поиск. – Алматы, 1997. – №5.
- 15 Рычков П.И. История Оренбургская (1730-1750). Оренбург Типолитография Ив Ив. Ефимовского – Мировицкого. Издание Оренбургского губернского статистического Комитета, 1896, 321 с.
- 16 Бекмаханов Е. Присоединение Казахстана к России. – М.; АН СССР, 1957
- 17 Қазақстан тарихы. – Алматы: Атамұра, 2002. – 762 б.
- 18 Кекілбаев Ә. Үркер. – Алматы: Жазушы, 1981. – 584 б.; бұл да соныкі. Елең-алаң. – Алматы: Жазушы, 1984. – 432 б.; Құдайбердіұлы Ш. Түрік қырғыз-қазақ һәм хандар шежіресі. – Алматы: Қазақстан, 1991. – 80 б.; Толыбеков С. Қазақ шежіресі. – Алматы: Қазақстан, 1992. – 144 б.; Уалихан Ш. Хандар, сұлтандар, һәм төрелер шежіресі // Ана тілі. – Алматы, 1993. – 14 қазан.; Кәриева Ж., Шафиғи М., Жармұхамедұлы М. Хандар шежіресі // Ана тілі. – Алматы, 1997. – 25 желтоқсан; Кэстль Джон. 1736 жылы Кіші жүз ханы Әбілқайырға барып қайтқан сапар туралы. Неміс тілінен аударған Ә.Төреханов. Алғы сөзі мен ғылыми түсініктемелерін жазған Көшім Есмагамбетов. – Алматы: Атамұра, 1996. – 96 б.; РФ Орынбор облыстық мемлекеттік мұрағаты (бұдан кейін РФ ОО ММ, 1-қор, 1-тізім, 10-іс.; РФ ООММ, 3-қор, 1-тізім, 19-іс.

РЕЗЮМЕ

В статье на основе историографических данных показана роль Абулхаир хана в истории Казахстана в первой половине 18 века.

RESUME

The authors of the article showed the role of Abulkhair Khan in the history of Kazakhstan in the first half of the 18th century on the basis of historical graphical data.

**А.М. Ауанасова**

Институт истории государства
КН МОН РК,
д-р ист. наук, профессор

Е.К. Нурпеисов

Институт истории государства
КН МОН РК,
канд. юрид. наук, доцент

**Формальный
суверенитет
Казахстана
в унитарной
федерации****Аннотация**

Статья посвящена исследованию проблемы политико-правового статуса Казахстана в качестве союзной республики в составе СССР. Авторы делают вывод, что в Конституции КазССР 1978 года принцип расширения прав союзной республики на практике сокращал без того ограниченные суверенные права Казахстана.

Ключевые слова: КазССР, Конституция, 1978 год, КПСС, суверенитет, унитаризм, федерация, гегемония, государство, власть.

За сорок лет, прошедших со времени принятия Конституции Казахской ССР 1937 года, в стране произошли кардинальные изменения, неузнаваемо изменившие ее облик. Являясь частью советского федеративного государства, Казахстан стал страной с высоким индустриальным и аграрным потенциалом. В нем угасла острота прежних социальных противоречий. Полиэтнический состав населения приобрел дополнительную мозаичность в связи с миграцией трудоспособного населения со всего Союза ССР на освоение целины, для работы на гигантских промышленных предприятиях. В экономике окончательно укрепилась монополия государственной собственности на природные богатства и средства производства, которая породила плановое хозяйство с административными методами управления.

В этих условиях в массовое сознание стали внедряться идеологически «окрашенные» понятия: «советский народ» [1], «советский человек» [2], «развитой социализм» [3], «общенародное государство» [4], «социалистический образ жизни» [5]. Они были призваны отразить качественно новое состояние общественной жизни в СССР в целом и в составляющих его союзных республиках, в частности. Анализ этих понятий с точки зрения их адекватности реальным условиям показывает, что они в значительной степени выдавали желаемое за действительное. В этом качестве они в идеологических целях активно использовались в официальных документах и средствами массовой информации. Так, к примеру, в Преамбуле Конституции Казахской ССР от 20 апреля 1978 года констатируется, что в стране

построено «развитое социалистическое общество – общество подлинной свободы людей труда, в котором созданы могучие производительные силы, неуклонно повышается благосостояние и культура народа». А ст. 1 Конституции устанавливает, что «Казахская Советская Социалистическая Республика – есть социалистическое общенародное государство, выражающее волю и интересы рабочих, крестьян и интеллигенции, трудящихся республики всех национальностей». Эти строчки, написанные под диктовку всесильной компартии, обнадежив народ светлым будущим, повсеместно на деле дискредитировались повседневной тоталитарной деятельностью этой же партии.

Благосостояние населения повышалось темпами, намного уступающими его росту в западных странах, включая Германию, потерпевшую поражение во Второй мировой войне. А общенародное государство выражало волю и интересы населения только лишь в случае их одобрения КПСС. Начало периода застоя в общественной жизни преподносилось как время стабильности и дальнейшего укрепления политических и экономических основ СССР и развертывания социалистической демократии.

Такая политическая и теоретическая близорукость партии, помешавшая предвидеть бесперспективность выбранного ею пути коммунистического строительства, находила отражение в многочисленных решениях партийных съездов, пленумов, законодательных актах, к числу которых относится, несомненно, и Конституция Казахской ССР 1978 года.

Политическими и экономическими основаниями принятия этой конституции явились реальные изменения, произошедшие со времени принятия Конституции 1937 года и возможные, в ближайшем будущем, по предположениям советских идеологов, вышеназванные качественные изменения.

Юридическим импульсом к принятию новой конституции послужили желание отказаться от «тени» так называемой «сталинской» конституции 1936 года и правовая необходимость приведения конституционного законодательства в соответствие с Конституцией СССР 1977 года. К тому же в Конституцию КазССР 1937 года, по некоторым данным, было внесено более 500 изменений и дополнений.

21 июля 1977 года Верховным Советом Казахской ССР была образована комиссия по подготовке проекта новой конституции из 53 человек во главе с первым секретарем ЦК Компартии Казахстана Д.А. Кунаевым. Работа комиссии продолжалась в течение восьми месяцев и была завершена 15 марта 1978 года. В этот день комиссия одобрила проект Конституции и внесла его в Президиум Верховного Совета с предложением опубликовать его для всенародного обсуждения. Указом Президиума Верховного Совета КазССР от 17 марта 1978 года одобренный им проект Конституции был вынесен на всенародное обсуждение. Обсуждение шло в течение месяца. В нем приняло участие около 8 миллионов человек, которые на собраниях и через СМИ выражали свое отношение к проекту, высказывали конкретные предложения. Некоторые из них были учтены при окончательной доработке текста проекта.

На внеочередной сессии от 19 апреля 1977 года Верховный Совет принял Конституцию, определив дату ее вступления в юридическую силу – 20 апреля 1978 года.

По структуре, по названию разделов и глав она полностью совпадала с Конституцией СССР 1977 года. Это вполне объяснимо, если иметь в виду, что Казахстан, в числе других союзных республик, был субъектом, как бы это парадоксально не звучало, унитарной федерации с партokratическим режимом правления. Тем самым достигалось идеологическое и правовое единообразие союзных республик и облегчалась централизация государственной власти в рамках СССР. Пределы их конституционных возможностей ограничивались союзной конституцией, оставляя узкий горизонт конституционных полномочий каждой союзной республики, находящийся за пределами ст.ст. 73-75 Конституции СССР.



Конституция Казахской ССР 1978 года включала в себя Преамбулу, 10 разделов, объединяющих 19 глав, состоящих в общей сложности из 173 статей. Кстати сказать, Конституция СССР 1977 года содержит на одну статью больше.

Структурно Конституция Казахской ССР 1978 года построена в соответствии с логикой Основного закона страны и охватывает преимущественно вопросы организации государственной власти на республиканском и местном уровнях в структурном и территориальном разрезах. При этом политической основой общенародного государства признаются Советы народных депутатов, представляющие иерархически выстроенную систему, начиная с сельского (аульного) Совета народных депутатов до Верховного Совета, с последовательным подчинением нижестоящих уровней вышестоящим. В такой же последовательности выстраиваются их исполнительные органы, которые оказываются в двойном подчинении: по горизонтали они подчинены избравшему их Совету народных депутатов, а по вертикали – соответствующему исполнительному органу высшего уровня.

Особое место в Конституции Казахской ССР 1978 года занимает раздел, посвященный правам человека, размещенный в порядке приоритетности на втором месте. Между тем аналогичный раздел Конституции 1937 года занимает одно из последних мест. Это и понятно. В разгар массовых сталинских репрессий жизнь и достоинство человека были настолько обесценены, что не рассматривались в качестве гуманитарной ценности. Но в связи с принятием генеральной Ассамблеей ООН Всеобщей Декларации прав человека от 10 декабря 1948 года всем государствам мирового сообщества надлежало изменить свое отношение к правам человека. Имея в виду, что раздел Конституции о правах и свободах человека является ярким свидетельством приверженности государства демократическим ценностям, в Конституции 1978 года он был размещен на приоритетном втором месте и отражал основные принципы и нормы Всеобщей Декларации о правах человека.

Следует отметить, что нормы Конституции о естественных правах человека соблюдались повсеместно. Право на жизнь гарантировалась судебной защитой, не допускающей внесудебную расправу, характерную для тридцатых годов прошлого столетия. Права на образование, труд, отдых, охрану здоровья обеспечивались достаточно развитыми государственными учреждениями и предприятиями.

Но иная картина складывалась в области прав граждан. Особенно уязвимыми были провозглашенные Конституцией свобода слова, печати, собраний, митингов, уличных шествий и демонстраций. Без разрешения властей эти свободы не могли быть реализованы, а разрешения никогда не выдавались. Такая же разрешительная система действовала в области научного и художественного творчества. Хотя ст. 45 Конституции, провозглашающая эти свободы, таких ограничений не содержит, но тайная государственная цензура, проводимая организацией под безобидным названием «литературный отдел» (лито), определяла то, что должно стать достоянием широкой публики.

Полностью от решения партии зависело предусмотренное ст. 45 Конституции право гражданина участвовать в управлении государственными делами через избрание в представительные органы или назначение на государственные должности. Не предусмотренный Конституцией и другими правовыми актами, изобретенный компартией номенклатурный принцип подбора кадров, когда кандидатуры отбирались партийными органами, а затем уже проходили формальную процедуру избрания или назначения, был откровенным издевательством над этой конституционной нормой.

Краеугольным для конституции любого государства является вопрос о суверенитете. В теоретическом плане он, применительно к советской федерации, был крайне запутан. Считалось, что абсолютным суверенитетом обладает союзное государство, а союзные республики обладают ограниченным суверенитетом. По мере нарастания тенденции к централизации власти в СССР политические и теоретические акценты сместились в

сторону обоснования концепции единства суверенитета союзных республик, реализуемого через общесоюзный суверенитет.

К середине семидесятых годов XX века политико-правовая база развития Казахской ССР как суверенного субъекта советской федерации формально имела. На первый взгляд она нормативно-юридически совершенствовалась и укреплялась. Принятая на основе Конституции СССР 1977 года, Конституция Казахской ССР 1978 года, действительно, пошла заметно дальше в закреплении государственной самостоятельности республики. В отличие от подхода Конституции Казахской ССР 1937 года к регулированию этой проблемы (идея ограниченного суверенитета союзной республики), ст. 68 Основного Закона республики 1978 года недвусмысленно установила: «Казахская Советская Социалистическая Республика – суверенное советское социалистическое государство».

Конституционно закреплялись также основные политико-правовые признаки суверенитета Казахстана такие, как добровольное вхождение в состав СССР и право свободного выхода из него (ст. 72 Конституции СССР и ст. 69 Конституции Казахской ССР); самостоятельное утверждение и изменение Конституции Казахской ССР (ст. 97 Конституции Казахской ССР); наличие собственной территории, не подлежащей изменению без согласия республики, на которой она самостоятельно осуществляет государственную власть вне пределов компетенции Союза ССР, предусмотренную ст.ст. 68 и 72 Конституции Казахской ССР; образование ею высших органов государственной власти и управления (ст.ст. 97 и 115 Конституции Казахской ССР) и некоторые другие, включая права Казахской ССР как члена Союза ССР.

Однако в реальной жизни суверенитет Казахской республики далеко не всегда получал должную реализацию, что определялось общими процессами и тенденциями в советской федерации. Приоритетное развитие единого народнохозяйственного комплекса СССР и милитаризация экономики нуждались в административно-командной системе с единообразными централизованными структурами и законодательством в союзных республиках и федерации. Игнорируя потребности национального и собственного экономического развития, эта система почти на все социальные отношения распространяла ведомственный, усредненный подход и «отраслевое мышление» - от размещения производительных сил, развития культуры до образования и языка. «На деле республика была бесправной, окраинной территорией, управляемой административной системой центра» [6].

Казахская ССР выступала полновластным хозяином лишь 7% промышленных предприятий, находящихся на ее территории. Практически центральные министерства и ведомства, организации союзного подчинения не участвовали в формировании доходов бюджета Казахской ССР. Однако они сполна пользовались природными, трудовыми и хозяйственными ресурсами, коммуникациями того или иного региона республики. На ее развитии и благосостоянии отрицательно сказывался неэквивалентный товарный обмен Казахской ССР с другими республиками, уже не говоря об отсутствии естественных экономических отношений между республикой и центром. Казахстан оставался дотационной республикой, с серьезными диспропорциями в социальном развитии региона. Значительная часть территории республики (около 10%) находилась под юрисдикцией Министерства обороны СССР. Ограничение пространственного предела суверенитета Казахской ССР по площади превышало размеры территории любого из таких самостоятельных европейских государств, как Австрия, Венгрия, Греция, Дания, Бельгия, Нидерланды, Португалия или было эквивалентно почти всей территории Великобритании.

По существу, произошел переход от концепции «ограниченного суверенитета союзных республик» по Конституции СССР 1936 года к доктрине «единства суверенитета Союза ССР и суверенитета союзной республики». Конституция СССР 1977 года



растворяла самостоятельность последней в неограниченной централизации и нарастающем, как следствие этого, государственном унитаризме, коммунистической единоподержавности.

Следует отметить, что расширение или сужение прав союзных республик происходило в зависимости от изменений политического режима в стране, устанавливаемого правящей партией, и от внешнеполитических расчетов руководства Советского Союза. Фактически права Казахской ССР в составе Союза ССР не образовывали даже допустимого для федерации целостного единства суверенных прав, которое бы давало Казахстану новое государственное качество – реальный суверенитет. Права союзных республик расширялись из центра, и потому их суверенитет был не первичным, а производным, «даруемым» центром.

При весьма относительном верховенстве государственной власти в Казахской ССР, которая фактически была персонифицирована в лице первых секретарей ЦК Компартии Казахстана, значительной однотипности всего советского законодательства и общественных структур, практически полностью отсутствовала международная правосубъектность республики. Это существенно дискредитировало идею государственного суверенитета и затрудняло практику его реализации.

Гегемония компартии над государственными органами, общественными организациями, обществом в целом со временем стала настолько очевидной, что внутри страны и на мировой арене этот симбиоз, противоречащий международно-правовым и национально-правовым принципам организации государственной власти, уже нельзя было скрыть. Поэтому было принято решение легализовать то, что стало очевидным. Так появляется печально известная статья в Конституции Казахской ССР 1978 года, которая является изложением ст. 6 Конституции СССР 1977 года о руководящей роли КПСС.

Свидетельством грубого попрания принципов демократического обустройства суверенного государства и общества с институтами многопартийности, свободой общественных объединений является то, что компартия признается руководящей и направляющей силой советского общества. Между тем исторический опыт всех народов, достигших государственного уровня развития, показывает, что этой силой является государство. В этом его главное предназначение. Если оно не справляется с этой своей основной задачей, государство сметается, свергается, разрушается, уничтожается, и на смену ему должно прийти другое государство, способное сделать то, с чем не справлялось предыдущее. Это, так сказать, естественно-исторический и объективно обусловленный ход политического развития страны. Вопреки этому в СССР, начиная с момента его возникновения, был избран противоестественный, антиисторический, волюнтаристский курс на монопольное господство компартии над государственными структурами, приведший в итоге к сокрушительному краху общественного и государственного строя, сформированного этой же партией.

КПСС провозглашается Конституцией не только «руководящей и направляющей силой», она конституционно и фактически становится «ядром государственных и общественных организаций» (ст. 6). А любое ядро, как известно, есть основной, определяющий элемент любой структурированной системы.

Такое положение дел сложилось не только в Казахстане, но и в других союзных республиках. КПСС удалось сохранить территорию Российской империи в прежней конфигурации, с теми колониальными территориальными приращениями, имевшими место до падения царизма. Но появился новый элемент в имперской политике. Место метрополии вместо царской России заняла номенклатурная верхушка компартии. В новых исторических условиях сама Россия, наравне с другими республиками из бывших царских окраин, превратилась в колонию в имперской политике КПСС. Легитимной формой этой тщательно скрываемой политики явилось псевдодемократическая советская федерация, в которой Россия занимала равноправное положение наряду с бывшими колониями. В

реальности же советская федерация в лице СССР оказалась жестко централизованной иерархической структурой, управляемой партией. Заранее заданная практически полная идентичность структуры исполнительного аппарата партии и Советов прекрасно подходила для повсеместной реализации руководящей роли КПСС по отношению к Советам и обществу в целом. В этих условиях Казахстан, фактически лишённый суверенитета, превращался в административно-территориальную единицу, территория и ресурсы которой использовались по усмотрению КПСС.

Противоречащее логике государственного строительства, принципам цивилизованной партийной системы возвышение партии над государством и его органами было прекращено в Казахстане Законом Казахской ССР «Об утверждении поста Президента Казахской ССР и внесении изменений и дополнений в Конституцию (Основной Закон) Казахской ССР» от 24 апреля 1990 года [7]. «Примечательно, что этим Законом одновременно с учреждением поста Президента устранена монополия компартии на государственную власть» [8]. Это было первое принципиально важное изменение в Конституции 1978 года. Одновременно с ним были внесены и другие серьезные изменения и дополнения, направленные на демократизацию избирательной системы.

С последующими изменениями и дополнениями Конституция 1978 года, просуществовав 15 лет, утратила свою юридическую силу с принятием Конституции Республики Казахстан от 28 января 1993 года.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Самойленко В.Ф. Советский народ – новая историческая общность людей // Сборник «Социализм и нации». – М. «Мысль», 1975. – С. 316-323.
- 2 Смирнов Г.Л. Советский человек. Формирование социалистического типа личности. – М.: Политиздат, 1971. – 376 с.
- 3 Развитой социализм: проблемы теории и практики / Р.И. Косолапов, В.А. Печенев, В.С. Марков и др. – М.: Политиздат, 1979. – 400 с.
- 4 Общепародное государство. В кн. Юридический энциклопедический словарь. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1984. – С. 204.
- 5 Социалистический образ жизни (государственно-правовые проблемы) / Под ред. В.П. Казимирчука. – М.: Юрид. литература, 1980. – 232 с.; Явич Л.С. Право развитого социалистического общества (сущность и принципы). – М.: Юрид. литература, 1978. – 224 с.
- 6 Конституция и Парламент Республики Казахстан. – Алматы: Жеті жарғы, 1996. – С. 34
- 7 Ведомости Верховного Совета КазССР – 1990. - № 18. – ст. 190
- 8 Ауанасова А., Нурпеисов Е. Время возрождения. – Астана: Издательство «Suluprint», 2018. – С. 27.

ТҮЙІН

Мақала одақтас республика ретіндегі КСРО құрамындағы Қазақстанның саяси-құқықтық мәртебесінің проблемаларын зерттеуге арналған. Авторлар 1978 жылғы Қаз КСР Конституциясы одақтас республикалардың құқықтарын кеңейту қағидаттарын, онсыз да іс жүзінде үзілген Қазақстанның егеменді құқықтарын шектеді деген тұжырым жасайды.

RESUME

The article is devoted to the study of the political and legal status of Kazakhstan as a union republic within the USSR. The authors conclude that in the Constitution of the Kazakh SSR of 1978, the principle of expanding the rights of a union republic, in practice, straightened the already truncated sovereign rights of Kazakhstan.



Д.М. Мажиденова

Академия государственного
управления при Президенте РК,
докт. ист. наук, профессор

Венский регламент 1815 г. и его влияние на совершенствование дипломатической службы в XIX-XX вв.

Аннотация

В статье на основе анализа сложившейся к началу XIX в. практики дипломатической службы европейских стран раскрывается место и роль Венского регламента 1815 г. в выработке относительно устойчивой системы регулирования межгосударственных отношений путем институализации и формализации их принципов и норм, а также характеризуется влияние этой системы на последующую практику дипломатических отношений стран вплоть до принятия в 1961 году в Вене под эгидой ООН ныне действующей Конвенции о дипломатических сношениях.

Ключевые слова: Венский регламент 1815 г., Аахенский конгресс 1818 г., Венская конвенция 1961 г., нормы и принципы международных отношений.

Наступление Нового времени характеризовалось ростом мобильности и наступательности европейской дипломатической службы. Значительная роль в ее совершенствовании принадлежала французской школе, которая со времен Ф. Кальера принимала все более светские и моральные формы и главное внимание уделяла технике и технологии переговорного процесса, преобразуя дипломатию из ремесла в искусство. Французский язык становился языком переговоров и международных актов. Голландская дипломатическая служба привнесла в международную практику различные комбинации межгосударственных коалиций, что в немалой степени было вызвано опасениями по поводу нарастающей французской агрессии. В диапазоне деятельности европейских дипломатических служб усиливалось значение колониального вектора, также напомнили о себе и заставили считаться с собой российский и османский факторы. Дипломатические службы Европы испытали также на себе влияние наполеоновской системы государственного управления, выразившейся в усилении административных начал – требовательности к отбору лиц на дипломатическую службу, дисциплинированности и ответственности дипломатических служащих, оптимальности структур центральных и зарубежных органов внешнеполитических ведомств.

XIX век сразу же принес в международную жизнь борьбу Франции и Англии за европейскую и мировую гегемонию. Близкие к реализации планы Наполеона были сорваны усилиями группы стран при ведущей роли Англии и России. Страны, интегрированные в «европейском концерте» (Россия, Австрия, Великобритания, Пруссия), добились низвержения наполеоновской империи. Завоеванные политические позиции коалиция не желала терять и проявила стремление к формированию прочных предпосылок, обеспечивающих на длительную перспективу сохранение и упрочение своего господствующего положения. В этих целях она инициировала созыв Венского конгресса (1814-1815 гг.), общеевропейской конференции, в ходе которой были определены новое геополитическое устройство и новая стратегия политического поведения Европы [1, 190].

На Венском конгрессе собралось 216 представителей европейских государств. Участники международного форума в лице Австрии, Испании, Англии, Португалии, Пруссии, России, Франции и Швеции подписали Заключительный Акт, в котором были подведены итоги совместной борьбы союзников против Наполеона и очерчены контуры нового послевоенного миропорядка в интересах прежде всего лидерствующей «четверки». В результате работы «танцующего» конгресса сложилась венская система международных отношений. Хотя документ был подписан восемью государствами, но положения его стали общепризнанными нормами дипломатического права.

Подготовительный этап и сам ход Венского конгресса выявили острую необходимость более четкой регламентации сотрудничества дипломатических служб стран для обеспечения достигнутых договоренностей. Речь шла об институционализации принципов и норм, регулирующих межгосударственные отношения, и создании отлаженного механизма действия и взаимодействия дипломатических корпусов различных государств. В этих целях Конгресс принял «Положение относительно дипломатических агентов», вошедшее в употребление под названием Венского регламента [1, 190]. Основные пункты этого документа на долгие десятилетия предопределили практику деятельности дипломатических служб в качестве норм международного права и знаменовали собой наступление качественно нового этапа мировой дипломатии.

Венский регламент внес качественно новую практику в деятельность дипломатических служб европейских стран. Он положил начало признанию дипломатической службы и отличию ее от других форм политической и государственной деятельности.

Заметим, что к началу Венского конгресса процесс оформления институтов дипломатической службы во всех европейских странах был, в основном, завершен. Вместе с тем в межгосударственных отношениях и, прежде всего, на приемах, переговорах, международных конференциях возникало множество недостойных сцен из-за вопросов старшинства, порядка приоритета подписания документов странами во время многосторонних переговоров, официальной рассадки участников и т.д. Даже вошедший в арсенал практической дипломатии способ альтерната, согласно которому каждый представитель должен был подписывать свою копию договора, не разрешал противоречий и конфликтов между дипломатическими представителями. Остро ощущалась потребность оформления в международно-правовом и протокольном планах регламентации деятельности институтов дипломатических служб, что и было в определяющей мере реализовано в рамках Венского регламента, заложившего основы новой европейской системы коллективной дипломатии.

Существовавшая ранее дипломатическая практика, ориентированная на личность посла, персонифицировавшего собой особу своего суверена, в условиях возрастания суверенной власти государства со множеством полномочных государственных структур, в том числе и министерством иностранных дел, уходила в прошлое. Глава дипломатической



миссии действовал теперь в изменившихся условиях не от имени суверена, а государства, направившего его в страну пребывания. Венский конгресс признал существовавшие ранее классы послов, легатов и нунциев и, отдавая дань абсолютизму, добавил, что дипломатические представители всех рангов имеют одинаковые полномочия.

Различие в рангах дипломатических представителей приобретало почти исключительно церемониальное значение. Данный документ определил три категории дипломатических агентов: класс послов, папских легатов и нунциев, представлявших своих монархов и папу Римского; класс посланников, министров, аккредитованных при монархах; класс поверенных в делах, аккредитованных при министрах, которым вверен портфель иностранных дел. Венский регламент закреплял привилегированное положение дипломатических представителей первого класса. Статья 2 Регламента гласила, что только послы, папские легаты или нунции считаются представителями глав своих стран [2, 157]. При этом старшинство между дипломатическими агентами признавалось в каждом классе в зависимости от даты официальной нотификации об их прибытии. Документ впервые устанавливал единообразие в номенклатуре и старшинстве рангов дипломатических представителей, заложив основы протокольного старшинства.

Было рекомендовано установление однообразного порядка приема дипломатических агентов каждого класса. По инициативе русского царя Александра I папским нунциям была дана категория декана (дуайена) дипломатического корпуса в католических странах. Кстати, эта традиция существует и поныне.

Таким образом, впервые устанавливался единый для всех государств порядок приема дипломатических агентов каждого класса, а при заключении многосторонних договорных актов порядок их подписания определялся методом жеребьевки, в частности, «в актах или договорах между несколькими державами, допускающими чередование, порядок, в котором должны следовать подписи, будет определяться жребием между министрами» [3, 38]. Был положен конец спорам и конфликтам в вопросах старшинства и этикета. Хотя документ был подписан восемью государствами, но положения его стали общепризнанными нормами дипломатического права. Характеризуя эти договоренности, следует подчеркнуть, что в них нашел воплощение прагматизм усиливающейся буржуазии, элиминировавший сословно-монархические условности. Венский регламент положил начало установлению правил равенства суверенных государств и дипломатических представителей.

Следует заметить, что в мировой практике XIX в. признавались лишь привилегии и иммунитеты самого посла, аккредитованного в другой стране, но вопрос об объеме иммунитетов и привилегий сопровождающей его свиты был спорным и встречал определенные трудности. Новая профессиональная дипломатическая служба становится одной из особенностей государств, что способствовало относительно гомогенному международному сообществу.

Три года спустя, то есть в 1818 г., в Аахене, на первом дипломатическом конгрессе, созванном в рамках Священного Союза, был подписан протокол о ранге министров-резидентов. Министры-резиденты, аккредитованные при них, составляли в отношении своего ранга промежуточный класс между министрами второго разряда и поверенными в делах. Данный класс представителей дополнял статьи Венского регламента. Еще одно новшество введенное конгрессом, которое разрешило проблему старшинства в многосторонних переговорах, – это расположение подписи сторон при подписании договоров в алфавитном порядке. В ходе работы конгресса была подписана Декларация, провозглашающая солидарность в поддержании начал международного права, спокойствия, веры и нравственности. Международные документы являлись основой для установления единых рангов дипломатических представителей и вошли в дипломатическую практику. Этот международный протокол уточнял права и функции дипломатических представителей [4, 7-8].

Таким образом, документы, принятые на Венском и Аахенском конгрессах, впервые установили, что старшинство дипломатических представителей определяется временем их аккредитования, продолжительностью их пребывания в другом государстве. Эти правила соблюдались всеми странами мира и стали общепризнанными нормами. Следовательно, начало XIX в. характеризуется принятием важнейших международных документов, сыгравших значительную роль в совершенствовании дипломатической службы.

Вместе с тем следует отметить, что в XIX в. с развитием и совершенствованием деятельности центральных и зарубежных учреждений государств *ad hoc* миссии постепенно вышли из употребления. Исключение составляли официальные церемонии, когда присутствие суверена или главы государства было необходимо. Но во второй половине XX в. в связи с развитием многосторонней дипломатии, созданием международных организаций *ad hoc* миссии оказались вновь востребованными. 50-60-е годы XX века характеризуются увеличением многосторонних международных конференций, которые вызвали к жизни *ad hoc* миссии.

Возрастание интенсивности международных отношений, создание ряда международных организаций между двумя мировыми войнами в XX в. дали новый импульс дальнейшим попыткам кодификации дипломатического права, совершенствования дипломатических институтов, регламентации в многосторонних отношениях широкого круга вопросов, актуальных для этого периода. Расширились функции дипломатических представительств, что потребовало дальнейшей регламентации их деятельности.

Следующий шаг в стремлении регламентировать в многосторонних соглашениях определенный круг вопросов в области дипломатических и консульских сношений и иммунитетов был предпринят на Гаванской конференции 1928 г. На конференции, в которой приняли участие США и 20 латиноамериканских стран, были обсуждены важнейшие документы, касающиеся дипломатических, консульских отношений и иммунитетов. Итоговый документ – Конвенция о дипломатических чиновниках – предусматривал право государств быть представленными в других государствах, разделяя их на обычных, к которым относились главы дипломатических представительств и чрезвычайных глав специальных миссий, представителей на международных конференциях [5, 238].

В преамбуле Конвенции сказано, что дипломатические чиновники ни в коем случае не представляют личность главы государства, а только свои правительства. Это положение позже было признано во многих странах. Вместе с тем, Конвенция устанавливала права и обязанности государств, в случае гражданской войны в одной из американских стран, о сохранении полного нейтралитета всеми остальными странами.

Следует отметить, что в документах Гаванской конференции нашли отражение определенные нормы дипломатического права, признанные впоследствии почти всеми странами. После Гаванской конвенции дипломатия Латинской Америки внесла целый ряд существенных предложений по вопросам о праве дипломатического убежища, признании новых правительств («Доктрина Эстрады», допускавшая только один способ признания, в частности, аккредитацию своих дипломатов при новых правительствах), получивших договорное оформление и одобренных многими государствами этого региона. Доктрина Эстрады была ориентирована против использования института правительств для вмешательства во внутренние дела стран Латинской Америки со стороны США. Она соответствовала общепризнанным принципам международного права.

Накануне второй мировой войны правила, провозглашенные Венским регламентом, часто нарушались в угоду целям политики и дипломатии, что отразилось в протоколе и этикете. Примером может служить Мюнхенская конференция, где решалась судьба Чехословакии, которую даже не пригласили на нее, поправ все обычные нормы дипломатического протокола.



После второй мировой войны были заложены основы для формирования новой политической парадигмы, отразившей глубинные изменения в международной жизни. Послевоенные реальности способствовали созданию ООН, распаду колониальной системы, превращению новых независимых стран в реальных и активных субъектов мировых процессов, интенсификации интеграционных процессов и расширению деятельности международных организаций. Развитие многосторонней дипломатии, расширение функций дипломатических представительств требовали дальнейшего совершенствования институтов дипломатической службы, определенной правовой регламентации. Были предприняты попытки включить проблемы дипломатических, консульских сношений и иммунитетов для кодификации в качестве приоритетных уже на первой сессии Комиссии международного права ООН в 1949 г.

Но комиссия начала свою работу по указанным проблемам в 1954 г., после работы Генеральной Ассамблеи ООН, созданной для этого в 1952 году. После четырех лет работы комиссия представила Генеральной Ассамблее окончательный проект статей для обсуждения в Шестом комитете. Был дан импульс к дальнейшему развитию институтов дипломатической службы.

18 апреля 1961 года в Вене под эгидой ООН была подписана Конвенция о дипломатических сношениях, подтвердившая порядок, установленный Венским регламентом [6, 182-183]. На конференции присутствовала 81 страна. Конвенция вступила в силу в 1964 г. Впервые в истории мировой дипломатической практики был принят единый международно-правовой документ, заложивший основы современного дипломатического права, универсальный по своей значимости. В частности, в нем определялись порядок установления дипломатических отношений, аккредитования, классов глав представительств, регулировались вопросы их старшинства, привилегии и иммунитеты, и некоторые протокольные нормы. Зафиксированные в Конвенции нормы охватывают практически все вопросы, касающиеся дипломатических сношений, повышают степень равноправности акторов международных отношений. Вместе с тем, Конвенция определила функции дипломатических представительств и его сотрудников: представлять свою страну в государстве пребывания, защищать интересы своего государства и его граждан в пределах, допускаемых международным правом, проводить переговоры с представительствами страны пребывания, развивать связи в области политики, экономики, культуры.

«Венская конвенция о дипломатических сношениях» возникла в результате имевшей длительную историю сложившейся практики, правил ведения межгосударственных отношений. Накопленный в течение многих веков опыт дипломатической службы многих стран лег в основу этого важнейшего международного документа, в котором сочетаются новизна и преемственность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Венский регламент 1815 // Дипломатический словарь. Изд. 4-е. перераб. и доп. в 3-х тт. Т. 1. – М.: «Наука», 1985. – 424 с. – С. 190.
- 2 Сатоу Э. Руководство по дипломатической практике. – М.: ИМО, 1961. – 496 с.
- 3 История Востока. В 6-ти т. Т. 3. Восток на рубеже средневековья и нового времени (XVI-XVIII вв.). – М.: Восточная литература, 2000. – 696 с.
- 4 Аахенский конгресс 1818 // Дипломатический словарь. Изд. 4-е. перераб. и доп. в 3-х тт. Т. 1. – М.: «Наука», 1985. – 424 с. – С. 7-8.
- 5 Гаванские конвенции 1928 по вопросам дипломатических и консульских сношений и иммунитетов // Дипломатический словарь. Изд. 4-е. перераб. и доп. в 3-х тт. Т. 1. – М.: «Наука», 1985. – 424 с. – С. 238.

- 6 Венская конвенция о дипломатических сношениях 1961 // Дипломатический словарь. Изд. 4-е. перераб. и доп. в 3-х тт. Т. 1. – М.: «Наука», 1985. – 424 с. – С. 182-183.

ТҮЙІН

Мақалада XIX ғ. басындағы еуропалық елдер дипломатиялық қызметтерінің тәжірибесі сараптала келе, халықаралық қатынастардың принциптері мен нормаларын институцияландыру және белгіленген формаларға келтіру арқылы мемлекет аралық қатынастарды реттеудің тұрақтылау жүйесін қалыптастыруда 1815 ж. Вена регламентінің орны мен рөлі ашып көрсетіледі, сонымен қатар елдер арасындағы қатынастар тәжірибесіне бұл жүйенің кейінгі жылдар бойы, сондай-ақ 1961 ж. Венада БҰҰ басшылығымен қабылданған және әлі де күшін жоғалтпаған Дипломатиялық қатынастар туралы Конвенциясының қабылдануына дейінгі уақытта жасаған ықпалы сипатталады.

RESUME

In this article on the basis of existed diplomatic services of the European countries by the beginning of the XIX-th century the author investigates the place and role of the Vienna regulations in the development of a rather sustainable system of regulating inter-state relations by way of institutionalization and formalization of their principles and norms and the influence of this system on the further practice of diplomatic relations of the countries up to the adoption of the current Convention about diplomatic relations in 1961 in Vienna is characterized.



УДК 94:323.1(574)(560)

Ж.М. ДжампеисоваЕвразийский гуманитарный институт,
канд. ист. наук, доцент

Вопросы методологии российской статистики конца XIX – начала XX вв. в современной западной историографии

Аннотация

Многие категории и представления, сформулированные в гуманитарных науках достаточно давно, еще активно используются многими учеными. Критикой догм, считавшихся почти аксиомой, успешно занимаются историки науки. В данной статье представлен анализ работ современных западных историков, изучающих научные подходы в российской земской бюджетной статистике конца XIX – начала XX веков, результаты которых серьезным образом повлияли на государственную политику в Российской империи и понимание истории России в целом. В проанализированных зарубежных статьях можно увидеть критическое переосмысление многих исторических постулатов, существующих до сих пор.

Ключевые слова: методология статистических исследований, индикаторы оценки земли, общинные земли, бюджетная статистика, категоризация населения, крестьянские бюджеты.

В XIX веке в Европе стала набирать популярность работа по сбору статистических данных, благодаря которым можно было анализировать бюджеты как отдельных хозяйств, так и государств в целом. В последующем в них нашли важнейший источник по изучению общества не только государственные чиновники и экономисты, но и политики, философы, историки. В последнее время в научной среде много было сказано о том, что статистика в целом часто необъективно отражала процессы, происходившие в обществе. Особенным образом это касалось тех статистических данных, которые намеренно искажались заинтересованными сторонами, чаще всего со стороны государственной власти, которая желала представить положение вещей в наиболее выгодном для нее свете. Однако, научные поиски ученых также таили в себе искажение самого метода описания или выборки данных, которые должны были, казалось, наоборот, пролить свет на понимание развития общественных процессов.

Анализ социально-экономического развития казахского общества XIX – начала XX веков также часто строится на статистических материалах, подготовленных российскими статистиками. Однако перечислить можно немного работ, в которых отразилась бы источниковедческая составляющая статистических исследований, еще меньше ученые занимаются вопросами анализа методологии статистических исследований [1, 2, 3]. Напротив, в последние годы в зарубежной историографии история статистики приковывает к себе интерес как способ производства интеллектуальных продуктов, являющихся результатом уже методологически заданных теоретических парадигм. В данной статье будет проанализирован ряд зарубежных работ, посвященных истории российской статистики, ее исследований в конце XIX века – начале XX века. Актуальность их анализа состоит в том, что исследования истории статистической науки в Российской империи могут помочь в понимании истоков теоретического влияния и формирования методологии российской статистики. В результате, понимание этой логики могло бы стать важным моментом в анализе методологии работы статистических партий на перифериях империи в XIX – начале XX веков, в том числе и в казахской степи, которая там также применялась.

Как было уже сказано, в западной историографии вопросом методологии российской статистической науки в последние десятилетия занимались достаточно плодотворно. Особое место занимает изучение результатов огромного массива статистических данных, оставленных земскими статистиками, которые стали неотъемлемой частью губернских земств в середине XIX века, задачей которых стало изучение и оценка крестьянских бюджетов. Говоря о значении понимания методологии в статистической науке, американский исследователь Дэвид Дарроу удачно отметил, что понять методологические утверждения земских статистиков – это значит понять то, как российские статистики видели себя в научных дебатах своего времени, в частности, статистического детерминизма [4, 791]. Он особо остановился на роли очень важной фигуры Адольфа Квателета, бельгийского физика (1796-1874), серьезным образом повлиявшего на мышление исследователей и на всю социальную науку своего времени, в том числе и на российскую науку. А. Квателет был известен своим предложением понять социальную физику через закон «больших чисел», заключавшийся в нахождении средних цифр, которые для него были идеальной мерой, отражавшей основные тенденции процесса [4, 792]. Д. Дарроу пришел к выводу, что в России многие статистики критиковали А. Квателета, отрицая его детерминизм, и представляли общество живым историческим организмом, где действия всех его ячеек было важным. Они были более близки к позиции представителей немецкой исторической школы, поставивших под сомнение применимость общих законов ко всем случаям. Такой подход стал очень популярен в России. С другой стороны, Д. Дарроу, проанализировав труды российских исследователей, пришел к мнению, что отдельные статистики поддерживали, как идею общих законов, так и немецкую историческую школу, соединяя их вместе, а именно: создавая структуру обследования, нацеленную на изучение индивидуальных компонентов целого.

Роль статистики постепенно выходила за пределы только прикладных задач бюджетной статистики. Постепенно дебаты среди статистиков и их заключения стали резонировать в интеллектуальной среде и влиять на представления об экономике государства. До 1861 года все крестьянские доходы подсчитывались не только от наделов, но и включали торговлю и работу в найме. После реформы утвердился новый метод, который состоял в подсчете ценности надела и его размера как главного индикатора. Д. Дарроу пришел к мнению, что в государственных кругах, благодаря заключениям статистиков, усилилось напряжение между концепцией «способности платить» и концептом, связанным с ценностью земельного участка, а также его размера [5]. В частности, использование кадастрового подхода в пореформенное время сформировало



такой имидж экономики крестьянских хозяйств, в котором требования пропитания и налоговые обязательства казались выше, чем ценность (способности приносить доход) крестьянских участков. По этой причине казалось, что крестьяне живут в состоянии постоянного кризиса. Главный индикатор кадастрового подхода – соответствие между доходами наделов и налогами, показывал, что крестьяне не в состоянии оплачивать налоги, и это было главным фактором, заставлявшим крестьян оставлять свои наделы, что, в свою очередь, обрекало общины на перераспределение земли между хозяйствами так часто, что в результате задерживались процессы совершенствования обработки земли. Напротив, Д. Дарроу пришел к такому мнению, что наличие или отсутствие кризиса в крестьянском хозяйстве – это дело интерпретации, другими словами, методологии подсчета. Д. Дарроу соглашается со взглядами историков, которые сомневались в неадекватности выбранных статистиками инструментов оценки. Он предположил, что учет не только индикаторов оценки земли и ее размера, но и показателей других доходов крестьян показали бы, что реформы 1860-х гг., на самом деле, намного улучшили их жизнь [5, 63]. Последнее отвергает бытовавшее в свое время в советской историографии утверждение о том, что освобождение крестьян от крепостного права в 1861 году породило аграрный кризис и обеднение крестьян, вследствие освобождения без земли и необходимости ее выкупа.

После отмены крепостного права в России её крестьяне продолжали оставаться прикрепленными к общинным обязательствам. Они, совместно владея общинной землей, обязывались выплачивать общинные налоги в пользу государства, что являлось фактором их ограниченных прав выхода из общин. Перераспределение земли между общинниками, согласно количеству душ в семье, а также качеству земли и другим индикаторам, являлось одним из основных аспектов общинной взаимопомощи, равноправного участия крестьян в общинной экономике, где все ее члены в той или иной степени равны. Это было основанием для многих популистов рассматриваемого времени идеализировать крестьянские общины как прообраз социалистических отношений [6, 7]. Ряд современных историков поставило под сомнение социалистическую природу русской крестьянской общины. В частности, это хорошо продемонстрировала американский историк Т.К. Деннисон в своем исследовании крестьянской общины на примере поместья Шереметьевых в Ярославской губернии [8]. Опираясь на архивные документы, она аргументировала тезис о включенности крестьян в дореформенное время в более сложные экономические отношения, в том числе в деятельность сельской индустрии и ремесел, а также торговли. Более того, она показала, что большинство крепостных жили не только за счет аграрной деятельности. Вышеупомянутый нами Д. Дарроу также внес большой вклад в подтверждение этого тезиса, проанализировав в своем исследовании приемы статистиков в изучении крестьянских бюджетов во второй половине XIX века в различных губерниях России [4]. Он пишет, что статистики столкнулись с проблемой выяснения форм хозяйств, которые они подвергли изучению. Вначале они определили категорию хозяйства как общинной доли. С этой точки зрения общинная природа крестьянской экономической жизни, формализованная коммуной с точки зрения юридического статуса, представила крестьянские хозяйства как основу экономики. Однако, такой взгляд поднял вопросы принципов подсчета арендованных и купленных земель, а также вариации землепользования во всей империи [4, 791].

Как было отмечено выше, для российской популистской интеллигенции община виделась социалистической по своей природе и служила моделью России в целом. Все вопросы, связанные с экономическими проблемами России, в конечном итоге, связывались с институтом общинного землепользования [5, 789]. В связи с этим, земская статистика усилила работу по изучению крестьянства и крестьянских общин. Однако, в ходе исследования ученые постепенно были вынуждены отказаться от использования категории общинной доли и приняли для изучения категорию обрабатываемой земли,

которая стала реально отражать доходы населения. Статистики обнаружили, что целесообразнее изучать хозяйства и их обрабатываемые земли, нежели доли общинников. Это показало разные по размеру доходы, соответственно, они разрушили категорию крестьянской «доли» и привели к разрушению убеждения о характере крестьянской экономики как общинной. Как отметил Д. Дарроу, последнее стало важным шагом отхода от концепции общины в сторону теории, основанной на организации труда и капитала домохозяйства [4, 791].

В целом, статистическая наука в России в лице земских статистиков предложила большое количество приемов описания и анализа сельских хозяйств. Многие из исследователей пришли к очень важным результатам, и по своему содержанию достигнутые научные подходы специалистов разных регионов страны разительно отличались. К этому наблюдению пришел Алессандро Станциани [9]. Прежде всего, он упоминает, что Европа оказала огромное влияние на организацию статистического дела в России. С другой стороны, в самой России подходы к организации изучения бюджетов имели большое разнообразие. Прежде всего, оно выразилось в большой разнице между подходами в центре и на местах. Он заметил, что в большинстве своем теоретические исследования, осуществленные в центре, не использовались земскими статистиками в провинциях, так как большинство из них имели скромные знания в теоретической статистике. В целом, он пришел к утверждению, что статистики продолжали отбирать хозяйства и деревни, используя свои предполагаемые модели, поэтому все земские исследования могли быть детализированы согласно местным приемам и особенностям изучаемых земель. Таким образом, он актуализировал важность изучения деятельности статистиков и их подходов в разных регионах России.

Практики повсеместного статистического исследования населения с целью определения доходности хозяйств и последующего обложения налогами распространились и на колонизованные территории империи. Они были разнообразными с точки зрения хозяйственно-экономических, культурно-исторических параметров. Беатриче Пенати был предпринят анализ особенностей применения статистических приемов при изучении бюджетов местного населения на территории завоеванного Туркестана [10]. Целью ее исследования было изучение методов оценки земли и сбора земельных налогов. Другой задачей ее работы был анализ способности России в модернизации имперской периферии с перспективы проводившихся там реформ. Пути определения состояния сельского хозяйства состояли в следующем. После уточнения размера земель, на которых были засеяны культуры, специалисты подсчитывали средний прогнозируемый урожай с десятины на основе нескольких средних данных. Исследователи подсчитывали ценность культур выращиваемых в деревне каждый год на основе средних цен в районе за последние 5 лет, при этом собирая 10 процентный налог и накладывая на жителей деревни оплату на следующие годы. Автор пришла к заключению, что реформы создали земельные общины, где они не существовали. Она считает удивительным то обстоятельство, что кадастровые карты Туркестана и их описания не отражали присутствия отношений собственности, а наоборот, демонстрировали предполагаемое их отсутствие. Несмотря на то, что в Туркестане повсеместно было распространено индивидуальное землепользование, новые налоги распределялись на сельское общество, образованное колониальными властями. Те селения, которые входили в данное общество, используя больше воды и земли, могли заставить платить больше меньшие по численности сообщества путем решения через монополизированные ими собрания. Распределение земли могло быть неравным до такой степени, что вынуждало крестьян отказываться от участков и становиться нанятыми работниками. Новая, учрежденная в 1900 году, так называемая Комиссия Кобейко, выяснила, что центральная проблема поземельных отношений состояла в системе раскладки. В этом смысле, как заключает Б. Пенати, опыт показал, что модель русского мира была малоприменима в



Туркестане, так как противоречила факту существования индивидуального землепользования. В результате появился акт 208, согласно которому земельный участок с точки зрения фискальных интересов мог быть отделен от общины или деревни. Таким образом можно было избежать раскладки. Исследование Б. Пенати показывает, что теоретические модели, использовавшиеся статистиками и чиновниками в России, распространялись затем на окраины империи, имевшие другую экономическую почву, в результате чего местное население придумывало свои механизмы уклонения от тяготившего их налогообложения.

Статистическая наука, как еще раз показал историографический обзор, могла создавать субъективные нарративы, которые были обусловлены специфическими методами отбора данных и их описания. В общем, казалось бы сухие факты, но, на самом деле, исследователи основывались на генеральных постулатах доминировавших идей в социальных науках в тот период, когда придавалось огромное значение большим числам и средним величинам, желая через них проследить «общие закономерности развития общества». Немаловажно отметить, что статистические работы, принимая те или иные концепты, создавали мифы о крестьянских хозяйствах, например, о том, что общины являлись главным источником дохода в системе взаимоотношений между общинниками.

Все приведенные выше работы говорят о том, что статистические исследования способствовали категоризации населения, созданию таких представлений об обществе, каким оно не являлось в действительности. С другой стороны, в ходе статистических изысканий сама логика подходов открывала новые представления о природе организации крестьянских хозяйств. Создавая нарративы о роли общин, чиновники и статистики переносили их в другие регионы, как, к примеру, это хорошо раскрыто в исследовании Б. Пенати.

Говоря в целом об истории статистики в России, важно отметить, что, при общей тенденции науки находить схожие закономерности в хозяйственном развитии народов, все же статистические исследования создали разнообразие практик описания хозяйств и сбора данных. Это говорит о необходимости изучения этих практик, которые на самом деле тем или иным способом отражают всю противоречивость статистического исследования. Вскрытие противоречий в данной области, как нам кажется, может быть отправной точкой критической переоценки предыдущих исторических постулатов. Анализ статистических практик в категоризации населения на локальном уровне позволяет пролить свет на то, как статистики повлияли на наше понимание экономической истории.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Волкова Т.П. Материалы по киргизскому (казахскому) землепользованию, собранные и разработанные экспедицией по исследованию степных областей. Дисс. на соискание ученой степени кандидата исторических наук. – М., 1982. – 216 с.
- 2 Краснобаева Н.Л. Население Казахстана в конце XIX – первой четверти XX века. Автореф. на соискание степени кандидата исторических наук. – Барнаул, 2004. – 24 с.
- 3 Калиева К.С. Переписи населения как источник для изучения для народонаселения Казахстана (1897-1926). Автореф. на соискание степени кандидата исторических наук. – Барнаул, 2009. – 26 с.
- 4 David Darrow. From commune to household: Statistics and the Social Construction of Chaianov's Theory of Peasant Economy // Comparative Studies in Society and History, Vol.43, No.4 (October 2001). – P. 788-818.
- 5 David Darrow. Statistics and sufficiency: Toward an intellectual history of Russia's rural crisis // Continuity and change. Vol 17, Issue 1, May 2002. – P. 63-96.

- 6 Щербина Ф. Общинный быт и землевладение у кавказских горцев // Северный вестник. – 1886, (1). – P. 124-165.
- 7 Кауфман А.А. Русская община в процессе ее зарождения и роста. Избранные работы, изд. 2, URSS, 2016. – 176 с.
- 8 Dennison T.K. The Invention of the Russian Rural Commune: Haxthausen and the Evidence // The Historical Journal 46, (2003). – P. 561-582.
- 9 Alessandro Stanziani. European Statistics, Russian Numbers, and Social Dynamics, 1861-1914 // Slavic Review, Vol.76, N1 (Spring 2017). – P. 1-23.
- 10 Penati B., Beyond Technicalities. Land Assessment and Land-Tax in Russian Turkestan (1880-1917) // Jahrbucher fur Geschichte Osteuropas Volume 59, Issue 1, 2011. – P. 1-27.

ТҮЙІН

Бұл мақалада XIX ғасырдың аяғы – XX ғасырдың басындағы батыс тарихшыларының орыс земствостатистикасының тарихы жайындағы бірқатар негізгі еңбектері қайта ой елегінен өткізіліп талданған. Мақаланың негізгі бағыты – Земствостатистиктерінің әдіснамасы мен теориялық деректері бойынша қайта қарастыру және оны Ресей империясының аумағында қолдану.

RESUME

The article is devoted to the analysis of the Russian zemstvo statistics' history in the period from the second half of the XIXth c. to the beginning of the XXth c. in the western historians' works. The main focus of the article is rethinking of the theoretical origin of the zemstvo statistical methodology and its application to the Russian empire society.

**Н.Е. Кузембаев**

Павлодарский государственный педагогический университет, канд. ист. наук, доцент

Н.Е. Жангуттинова

Павлодарский государственный педагогический университет, магистрант

Духовные ценности и процесс исламизации тюркских народов**Аннотация**

В статье в исторической динамике рассмотрены основные исторические подходы к процессу исламизации тюркских народов и его влиянию на духовные ценности тюркских народов. Установлено, что духовные ценности у тюркских народов в основном формировались под воздействием ислама и других религий, а также под влиянием жизненного уклада тюркских этносов. Отмечаются особенности влияния ислама на духовные ценности казахского народа.

Ключевые слова: духовные ценности, тюркские народы, история, религия, исламизм, традиции.

Духовные ценности любого народа отличаются особой значимостью и долговечностью, так как они передают исторические особенности эпохи возникновения этого народа или целой цивилизации. Духовные ценности народов отражаются обычно в личности их создателей, которых следует назвать творцами духа того или иного народа. К тому же они сохраняют в себе черты элитности данного народа, при наличии общих художественных и эстетических свойств, характеризующих все общество. С духовными ценностями тюркских народов до настоящего времени связаны накопленные ими знания, их интеллектуальная жизнь, наука, право, мораль и искусство.

Проблема развития духовности народа в современном Казахстане, как и в других тюркоязычных странах, является одной из актуальных для современной педагогики. При этом для понимания духовной культуры тюркских народов особую важность имеет религия.

Необходимо отметить, что данная проблематика интересовала прогрессивные умы в древности (Коркыт-ата, аль-Фараби, Юсуф Баласагуни, Махмуд ал-Кашгари, Кожа Ахмет Яссауи, Хайдар Дулати, Кадыргали Жалаири [1-5]). Этими вопросами занимались и казахстанские мыслители, такие как Абай, а из современных авторов можно отметить работу С. Булекбаева

«Тюркский вклад в мировую цивилизацию и культуру», где он говорит нам о том, что тюрками создана великая цивилизация, и в настоящее время нужно осмыслить философски данный феномен относительно особенностей ее духовности, которая привела к созданию тюркской культуры, отраженной в истории и настоящем Казахстана [6; 7, 5].

Тюркские мыслители считают, что у тюркского народа в особенности в сознании ощутима связь между духовностью и религиозным началом. В этом плане следует обратиться к духовному наследию самого пророка Мухаммеда, который отмечал, что важны для духовной личности человека, в первую очередь, такие ценности, как убеждение каждого человека в его предназначении на земле, в постижении истинности смысла и правды его жизни и ответственности за свою жизнь. Такие духовные ориентиры, отмеченные пророком, связаны напрямую с общечеловеческими ценностями: честность, доброта и гуманизм лежат в основе духовных ценностей всех тюркских народов.

Исторически доказано, что территория Центральной Азии была издревле местом пересечения различных религий. Полирелигиозность региона отмечается в археологических раскопках и оставшихся культовых памятниках, что подтверждает тот факт, что на этих территориях мирно сосуществовали различные народы, имеющие свою культуру и свою духовность [8, 187-190].

Считается что народы, проживающие в Центральной Азии, всегда были терпимы к различным религиям, считается что этот регион был областью развития различных религий и конфессий, а также распространял их на другие территории, например, ислам в Китай [8, 187-190].

В этом плане нельзя не согласиться с Коркыт-ата, представителем философско-идейного наследия тюркских племен, в том, что духовно-нравственное воспитание является национальной чертой кочевников, поэтому он оставил молодому поколению множество слов духовных назиданий. По убеждению Коркыт-ата основные духовные верования закладываются в семье. Коркыт-ата говорил: «Дочь не примет без примера матери наставления, сын не устроит без примера отца угощения; если сын вырастит на радость матери, он – глаз ее очага» [3, 358]. По его мнению, могут стать истинно нравственными и верующими людьми только правильно воспитанные дети. Следует отметить, что эти духовные ценности казахский народ пронес через века.

Великий ученый Аль-Фараби, подчеркивал в своих философских работах роль не только семьи, но и наставника, отдавая большую роль организованному воспитанию, которым могла быть, по нашему мнению, и религия. Аль-Фараби глубоко верил, что закрепившиеся, в процессе воспитания этические нормы и гуманные принципы отложатся навсегда в сознании тюркского народа [1].

Тюрки издревле признавались своими соседями свободными и независимыми, они любили и защищали свою Родину до последней капли крови. Им было свойственно чувство братства и национального самосознания. Считается, что именно эти качества тюркских народов созвучны с законами и принципами Ислама. Поэтому исторически сложилось так, что имевшие контакт с арабами тюрки постепенно принимали ислам.

Следует отметить, что этот процесс был длительным и сложным, он начался в период войн с Китаем. Это привело к тому, что тюрки, проживавшие в Туркестане, попросили в 751 году помощь в борьбе с Китаем у Абу Муслима, наместника Хорасана в виде мусульманского войска, сила воли и храбрость которого показала тюркским солдатам силу ислама [9].

Исламизация тюркских народов позволила приобщить народы древнетюркских стран к духовным ценностям мировой арабской цивилизации, принятие ислама позволило им благодаря изучению арабского языка узнать науку, философию, историю и литературу других народов мира. В тот период арабская культура являлась центром мировой культуры, так как смогла сохранить достижения более древних восточных цивилизаций. В этом плане необходимо уделить особое значение духовному труду Юсуфа Баласагуни



«Благодатное знание», которое было преподнесено после 1069 года Карахану Абу Али Хасану, кашгарскому правителю Тамгач Богра. «Благодатное знание» Ю. Баласагуни было написано в период принятия ислама, в нем необходимыми предметами знаний являлись следующие: начало Корана, грамматика и юриспруденция. И в это же время в его трактате озвучены такие духовные нормы жизни народа, как: счастье, разум и справедливость, которые осмыслены и провозглашены как важнейшие принципы гуманизма.

Исламизация проходила на территории основных тюркских стран до XII века, за этот период были решены многие проблемы, связанные, в первую очередь, с политическим объединением общества под идеями новой веры. Этот процесс привел к тому, что тюркские народы успешно отошли от других видов религий. Это позволило исламу создать общий комплекс идей и нравственных взглядов, на основе которых, например, у кочевого казахского народа, стал создаваться видоизмененный внутренний тип всего общества. В тюркских странах начала осуществляться политика образования и просвещения по канонам ислама, что привело к тому, что была создана новая шкала духовных и нравственных ценностей [10].

Пропаганда ислама среди казахского и иных кочевых тюркских народов активнее всего проводилась в период Золотой Орды при правлении хана Берке (1255-1266) и Узбек-хана (1312-1340). В этот период исламистские проповедники шли из разных районов мусульманского мира в степи Средней Азии и Поволжья, в основном это были проповедники суфийского толка, среди них обычно отмечают Ходжа Ахмет Ясави, который активно распространял ислам в Южном Казахстане и умер в городе Туркестане в 1166-1167 годах. Стихи Ясави были основаны на духовных принципах смирения и величия Аллаха [11].

При этом история подтверждает, что принятие ислама кочевой тюркоязычной знатью в действительности не означало, что мусульманское вероучение было прочно усвоено всеми слоями, например, казахского общества. Об этом свидетельствуют исторические материалы XIX века, описывавшие традиции, быт и нравы казахов, и все они подчеркивали обычно, что ислам был усвоен казахами довольно поверхностно. Духовные ценности ислама не проникли в жизнь казахов так глубоко, как у среднеазиатских народов, ведущих оседлый образ жизни. Это наблюдается в бытовом укладе казахов, месте женщины в семье и т.д. Юноши и девушки имели свободу общения, и девушки и женщины не покрывали лицо и руки [11].

Это говорит о том, что отдельные тюркоязычные народы смогли не потерять своей национальной идентичности. Об этом говорили еще мыслители средневековья. Поэт Юсуф Баласагуни в своей дидактической поэме рассказывал о мудром царе Елике, который приглашает во дворец Одгурмуша (отшельника) для работы на благо народа и высказывает мысль, что слепое, рабское поклонение Аллаху не всегда приносит пользу его народу. При этом жизненная позиция Юсуфа Баласагуни в целом выражалась в иных высказываниях царя: «Будь начеку, не стань рабом у страсти, азарт и страсть – для веры две напасти» [2]. Чокан Валиханов также подчеркивал, что исламизм не вьелся в плоть и кровь казахов и он отмечал, что у казахов имеются особые духовные ценности, диаметрально противоположные обычаям и нравам чисто мусульманских стран [12].

В современное время эти подходы кардинально меняются, и многие казахи начинают переносить в наше общество чуждые духовные ценности. Об этом говорит и Первый Президент РК, обращая внимание на то, что нужно понимать, что наше государство имеет характер традиционного ханафитского мазхаба, о чем нужно разъяснять мусульманам Казахстана, особенно верующей молодежи, с целью не допустить, чтобы все сложившиеся духовные ценности казахского народа были разрушены под влиянием чуждых радикальных течений исламизма [13].

Таким образом, в ходе исследования нами установлено, что ислам, пришедший к тюркам от арабов, сыграл в истории тюркских народов значительную роль и оказал влияние на выработку новых духовных ценностей. При этом на формирование духовных ценностей тюркских народов оказали также влияние другие религии, а также жизненный уклад тюркских народов, занимавшихся комплексным хозяйством.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Аль-Фараби, Абу-Наср Мухамад. Социально-эстетические трактаты. – А.-А.: Наука, 1973. – 400 с.
- 2 Баласагуни Юсуф. Благодатные знания. Пер. на рус. яз. С.Н. Иванова – М.: Наука, 1973. – 400 с.
- 3 Қорқыт Ата. – А.: «Қазақ энциклопедиясы» Бас редакциясы, 1999. – 800 с.
- 4 Қожа Ахмет Яссауи. Хикметтер. – А., 1995. – 208 с.
- 5 Абай. Книга слов: Пер. с каз К. Серикбаевой, Р. Сарсенбаевой. – А.: Ел, 1993. – 272 с.
- 6 Ибраева К.И., Сурикова Т. Духовно-нравственные ценности в наследии мыслителей / СКГУГ им. М. Козыбаева. С. 136-139 <https://docviewer.yandex.kz/view/657426067> (Дата обращения: 1.02.2019)
- 7 Булекбаев С.Б. Тюркский вклад в мировую культуру и цивилизацию: монография. - А.: VAVIS systems, 2016. – 316 с.
- 8 Нуржанов А.А. О христианском наследии в культуре Средней Азии и Казахстана // Материалы Всероссийской с международным участием конференции, посвященной 10-летию кафедры религиоведения и теологии АлтГУ. – Барнаул, 2011. – С. 187-190.
- 9 Бартольд В.В. Тюрки: Двенадцать лекций по истории турецких народов. – А.: Жалын, 1993. – 192 с.
- 10 Орынбеков М.С. Генезис религиозности в Казахстане. – Алматы, 2005. – С. 191.
- 11 Иргалиев Е. Проникновения ислама в Казахстан. 08.07.2017 <https://365info.kz//istoriya-proniknoveniya-islama-v-kazahstane>
- 12 Валиханов Ч.Ч. О мусульманстве в Степи // Собрание сочинений в пяти томах. Том 4. – А.-А., 1985.
- 13 Назарбаев Н.А. Нужно казахстанцам правильно разъяснить основы ислама. 2017 <https://www.nur.kz/1704632-nazarbaev-nuzhno-molodezhi-pravilno-r.html>

ТҮЙІН

Мақалада түркі халықтарының исламдану процесі мен оның түркі халықтарының рухани құндылықтарына әсері туралы негізгі тарихи көзқарастар қарастырылған. Түркі халықтарының рухани құндылықтары негізінен исламның, басқа діндердің, сондай-ақ түркі этникалық топтарының өмір салтының әсерінен қалыптасқаны анықталды. Ислам дінінің қазақ халқының рухани құндылықтарына әсер ету ерекшеліктері атап өтілді.

RESUME

The article deals with the main historical approaches regarding the process of Islamization of the Turkic peoples and its influence on the spiritual values of Turkic peoples. It was established that the spiritual values of the Turkic peoples were largely formed under the influence of Islam, as well as other religions, as well as under the influence of the lifestyle of Turkic ethnic groups. The features of the influence of Islam on the spiritual values of the Kazakh people are noted.



K. Adiyet

L.N. Gumilyov Eurasian National University,
PhD student

B. Ayagan

Institute of History of the State Committee of Science of the MES of RK,
Doctor of Historical Sciences,
Professor

Significance of the idea of «Turkish unity» in relations between Kazakhstan and the Turkic world

Annotation

The article is devoted to the concept of the «Turkic world» and analysis of its significance. The role of cultural ties in coordinating Turkic unity was considered. The need to intensify cultural ties is of great importance in foreign policy. Especially at a time when it is impossible to find different historical, cultural and other areas of direct interaction of the Turkic world, it is explained that cultural interaction is the most effective way of solving the problem of educational, cultural and linguistic rapprochement of the Turkic world. It was noted that cultural cooperation is a key prerequisite for the realization of the idea of «unity of the Turkic world». By regulating the mechanism of cultural relations, the Turkic world will determine the necessary conditions for its activation on the international stage in the 21st century.

Key words: Turkic world, cultural cooperation, TURKSOY, national culture, cultural exchange, Turkic community.

To understand the concept of the Turkic world, we must first define the concept of the «Turkic world». The term «Turkic world» was used geographically and culturally by the Turks in the late 20th and early 21st centuries. The Turkic world includes Central Asia, Europe, the Caucasus, China, Iran, the Russian Federation and the Turkic-speaking peoples living in Turkey. The place where the Turkic peoples live is interpreted as a space of the Turkic world, because this concept means the independence of the Turkic community. «The Turkic World» is synonymous to the concept of Turks.

Very interesting ideas about the unity of the Turkic world and modern Turkic peoples were expressed by the Bashkir philosopher A.R. Abdullin: «By saying the Turkic world, we affirm the integrity of the Turkic world, the unity of the Turkic world. The unity of the world comes from the unity of its language. But what is unity? The unity of language is derived from the same root words. However, the unity of the Turks is not in the word, but in their roots. The roots of the Turks unite them»[1]. An Azerbaijani scholar, in his book «Azerbaijan and the Turkic World» said, «The Turkic world is a group of related languages widespread in Asia and Eastern

Europe. The range of Turkic languages extends southwest from the Lena River basin in Siberia to the eastern shores of the Mediterranean Sea and from the Arctic Ocean to the Persian Gulf. In the current situation, it is impossible to establish political unity not only with all Turks, but also with the closest Oguz ethnic groups. We have all become separate nations and created separate states with our own national interests, which do not always coincide with all. At this stage, we must try to establish comprehensive cultural, scientific and economic cooperation. The cultural integrity of the Turkic peoples can unite us around a single idea (Turkic unity) called the «Turkic world». There is no alternative to the gradual unification of all Turkic peoples. Our strength is in unity»[2]. Turkic scholars say, «The Turkic peoples are one of the oldest and most important nations in the history of mankind, influencing human history. Today, the terms «Turks outside Turkey» and «Turkic world» are used interchangeably.

According to some authors, the «Turkic world» is a geographical and cultural concept used for all Turkic peoples in the late 20th and early 21st centuries. Despite this opinion, there are different opinions on the criteria (surname, language, independence, etc.) to define the boundaries of the Turkic world. «... The Turkic world, which covers a large geographical area, occupies the lands of Kosovo, Karatau (Montenegro) in the west and Mongolia in the east. This concept includes all independent Turkic states such as Turkey, Azerbaijan, Kazakhstan, Turkmenistan, Uzbekistan, Kyrgyzstan, East Turkestan, Tatarstan, Chuvashia, Bashkortostan, the Crimea, Sakha-Yakutia, Altai, Karachai, Malkar, autonomous regions and regions of the world [3].

««Turkic World» is a concept that includes all peoples of Turkic origin. Some researchers use this concept only for Central Asia. It's also used in Turkestan. However, it has a broader meaning than the concept of Central Asia and Turkestan. The Turkic world, along with Central Asia, includes the Turkic regions and the Turkic diaspora in Turkey, Europe, the Caucasus, China and the Russian Federation. After all, the concept of the Turkic world includes all independent Turkic States, autonomous Turkic subjects and Turkic communities. The concept of the Turkic world includes the common Turkic peoples and the Turkic States, which are reflected in the geography of Central Asia, Anatolia, the Caucasus, Russia-Siberia, the Middle East, Iran and the Balkans» [4].

DarkhanKydyrali, a Turkologist, said: «When we are Turks, we have traditions, languages, which have historical roots in ethnography, philology and history, sometimes referred to as 'Turkish-Tatar' and sometimes 'Turkish-Tatar-Mongolian'. «We are talking about all the close-knit communities and tribes. ... In modern science, «Turks» are Azerbaijani, Altai (Altai-Kizhi), Afshar, Bashkir, Gagauz, Dolgan, Kadjar, Kazakh, Karagasy, Karaim, Karakalpak, Karachay, Kashkai, Kyrgyz, Crimean, Kumuk, Malkar, Nogai, Tatar, Tofi, Tuva, Turkic, Turkmen, Uzbek, Uyghur, Khakas, Chuvash, Chulym, Shor, Sakha-Yakut and other Turkic-speaking peoples»[5]. «The current continental situation in the Turkic community has led to the formation of ties between the Turkic ethnic groups and the sedentary world, the desire of Turkic ethnic groups to develop new lands. Thus, the integrity of the living conditions of the entire Turkic ethnos was formed as a result of the peculiarities of the geographical landscape, uniting the territories from Central Asia to the borders of Western Europe. The implementation of integration processes in the territory of Eurasia within the Turkic peoples has determined the extent of the spread of Turkic civilization. The Turkic world is united by the Turkic (Ural-Altai) language group. The integrity of the Turks in ethnolinguistic order was formed in the first millennium BC in the Altai Territory and the steppes of Asia. *The Turkic world* is an ethnic community on the entire Eurasian continent» [6]. The settlements of the Eurasian steppe with the features of this Turkic community are referred to as «Turkic world», «Turkic civilization».

Today, the sub-ethnic group living in the vast territory of Eurasia, which includes 6 independent Turkic countries and 12 national entities from different republics, as well as a number of other Turkic ethnic groups, is broadly called the «*Turkic world*». The historical mission of the Turkic world is to unite, receive the spiritual impulses of Europe and Asia and



give the world new works of human spirit. However, for this, the *Turkic world* itself needs unprecedented unification. The establishment of cooperation between the independent Turkic-speaking states of Turkey, Azerbaijan, Kazakhstan, Uzbekistan, Kyrgyzstan and Turkmenistan is on the agenda today. Let's summarize the definition of «Turkic world» and «Turkic-speaking countries».

Summarizing the views of several scholars on the concept of «Turkic world», the «*Turkic-speaking states*» are the Turkic-speaking states that have gained independence. N.A.Nazarbayev in his speech at the VII Cooperation Council of Turkic Speaking States said: «We have the same language, history, culture, worldview, traditions and roots, so we need to raise the cooperation of Turkic-speaking countries to the level of an organization and create an organization of *Turkic-speaking states* (or Turkic states)». Also in the Councils of Turkic states, President NursultanNazarbayev said: In the 21st century, the Turkic world has all the opportunities for a brighter future. Integration is the path to stability, progress, economic independence and development. We need to strengthen the dynamics of integration of the Turkic world». It should be noted that the President pays special attention to the concept of «Turkic world» in the meetings of all Turkic states. The concept of the «Turkic world» is not limited to the six independent states. Today, the Turks, who make up the majority of the population of the six independent states and a number of autonomous republics, have a common ancestry, common history and destiny.

In the current global geopolitical situation, it is very important to unite the Turkic states or create the strongest Turkic unity. This unity can be important for the political, economic, cultural aspects and enhancement of the traditional common values of the Turkic states. At the beginning of the twentieth century, Mustafa Shokai, TurarRyskulov and Mustafa Kemal Ataturk began the idea of Turkic integration, about the cooperation of the peoples of the Turkic origin.

N.A. Nazarbayev did not reject the idea of unity of the peoples of the Turkish origin, on the contrary, he always supported the reconstruction. Since gaining independence, as Kazakhstan has strengthened its prestige in the international arena, it has begun to openly and persistently state the principle of unity of the Turkic states [7].

In recent years, such concepts as ethnic homogeneity, genealogy, race, ethnicity, nation-state have been widely discussed. These discussions highlighted the importance of cultural structures that make up all the values of society. «The cultural integrity of the Turkic peoples can unite us around the idea of a 'Turkic world' (Turkic unity)», said FaridAlekpërli» [2]. That is, our common culture is the most important guarantee of preservation and survival in the future. Turkic peoples with a history of thousands of years are the heirs of rich cultural foundations. This heritage has been created for many centuries and is invaluable in terms of world civilization. As economic and political relations between the Turkic states grow, so do cultural ties. It plays an important role in the rise of Turkic civilization and cooperation with other cultures. In our opinion, today culture has the ability to be a strategic force among the peoples of the Turkic world. Culture is the most important evidence of the spirit of unity in the Turkic world.

The main obstacle to Turkic unity is the issue of consciousness. At a time when it is impossible to find different historical, cultural and other areas of direct interaction of the Turkic world today, the most effective and direct way is to establish a process of educational, artistic and linguistic rapprochement of the Turkic world. This is evidenced by the ongoing cultural interaction within TURKSOY. We need to take significant steps to support cultural ties and develop common positions on common Turkic issues. Only through this interaction can we bring the peoples of the Turkic origin closer. Only when all the obstacles are successfully overcome and the necessary integration processes are implemented, the countries of the Turkic world will be able to solve most of the common problems together. The essence of the concept of «Turkic world» is the creation of a single cultural and economic space that includes all countries of the Turkic origin. It is the deepening of the civilized community of the Turkic world. That is why the

direction of the Turkic world should be one of the most important priorities for us in all areas. Therefore, it is necessary to coordinate priorities in foreign policy. The preconditions for the development of such events, i.e. the political, economic and cultural integration of the Turkic countries, already exist. The Turkic world is very vast, but also has great potential [8]. By uniting the representatives of the Turkic world and showing and demonstrating examples of their national culture, we can form the views (consciousness) of Turkic unity. It cannot be ruled out that there are forces that hinder the unity of the Turkic peoples scattered around the world. Overcoming any difficulties, we must spare no effort to build a strong and powerful unity of the Turkic world.

The above-mentioned cultural and humanitarian cooperation of the Turkic states began to advance in the post-Soviet period. The Istanbul Summit of 1993, the Bishkek Summit of 1995, the Tashkent Declaration of 1996, the Baku Summit of 2000, and the Nakhichevan Summit of 2009 were the basis for the formation of the Turkic unity. An important achievement of these meetings was the decision to establish a new institutional structure of cooperation of Turkic-speaking states, the Cooperation Council of Turkic-speaking states [9]. The efforts of the Turkic states to develop the Turkic unity had a great impact on the unification of the countries of the Turkic world. This is the beginning of a new era of Turkic integration.

In conclusion, at the present stage, Kazakhstan must not only unite the Turkic states, but also make bold efforts to create an equal Turkic world, which is considered a single actor on the world stage.

LIST OF REFERENCES

- 1 Abdullin A.R. Turkic Peace: joy from the symbols of faith // International Congress of Turkologists, Ufa. – 24.06.2001. – No.1. – P. 37-42.
- 2 FaridAlekberty // Mirror. – 200. – November 21. – P. 8-9.
- 3 Erdal Bay, AkmataliAlimbekov, Mustafa Mete, EiyuppKüchuk «Turkish World Union» Perception. AcademicReview. –Volume 11. –Issue 21. –Winter. – 2017.
- 4 Hussein Sert. The idea of a Turkish world from the Adriatic to the Chinese Wall: relations between Turkey and the Turkic republics in the 1990s.
- 5 Kydyrali D.K. The Idea of a Unified Turkestan: Theoretical Bases and Conditions of Implementation. DoctorateinHistory. –Almaty, 2010. – 30 p.
- 6 AyazbekovaS.Sh. «Turkish civilization» in the system of civilizational classifiers. <http://www.viaevrasia.com/bg/search>. Dateofentry: 20.10.2019.
- 7 Ibraeva A.G. Historical bases of the idea of «Eternal Country» // «Eternal Country» – International Scientific Journal No.1 (9). – 09.06.2015. – P. 22-31.
- 8 Mehmet VolkanBalbay. The importance of International Alliances and the Great Turkish Union <https://www.turku.com/slaraulurasi-birlikler-liginin-ligonemi> Accessed: 16.11.2019.
- 9 <https://www.turkkon.org/tr/organizasyon-tarihcesi> 24.11.2019.

ТҮЙІН

Мақалада «түркі әлемі» түсінігі мәнінің анықтамасын бере отырып, оның маңыздылығына талдау жасайды. Түркі бірлігін үйлестірудегі мәдени байланыстардың рөлі қарастырылады. Мәдени байланыстарды жандандыру қажеттілігі сыртқы саясатта үлкен маңызға ие. Әсіресе түркі әлемінің түрлі тарихи, мәдени, басқа да тікелей араласу межесін табу мүмкін болмай тұрған шақта, түркі әлемі елдерінің білім беру, мәдени, тілдік жақындасу үдерісін шешуде мәдени өзара әрекеттестік ең тиімді жолы екендігі түсіндіріледі. «Түркі әлемі бірлігі» идеясын жүзеге асыруда мәдени ынтымақтастық басты алғышарттар болып табылатындығы айтылған. Мәдени



байланыстар тетігін реттеу арқылы Түркі әлемі ХХІ ғасырда халықаралық аренадағы қызметін жандандырудың қажетті шарттарын анықтайды.

РЕЗЮМЕ

В статье дается определение понятия «Тюркский мир». Рассматривается роль культурных связей в гармонизации тюркского единства. Объясняется, что культурное взаимодействие стран тюркского мира является наиболее эффективным способом решения процесса образовательного, культурного, языкового сближения. Отмечается, что культурное сотрудничество является главной предпосылкой реализации идеи «Единства тюркского мира».





ӘОЖ 378.134:001.891:63(013.3)

А.М. Әбдіров

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

Ж.М. Ташкенбаева

С. Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті, PhD

Г.К. Қалтаева

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

Аграрлық саладағы зерттеу университеті студенттерін кәсіптік даярлаудың ғылыми-әдіснамалық негіздерін қалыптастыру бағытындағы эксперименттік жұмыстар

Аннотация

Бұл мақалада аграрлық саладағы зерттеу университеті студенттерін кәсіптік даярлаудың ғылыми-әдіснамалық негіздерін қалыптастыру бағытындағы эксперименттік жұмыстар жинақталынған. Аграрлық саладағы зерттеу университетінде мамандарды кәсіптік даярлаудың ғылыми-әдіснамалық негіздерін қалыптастыру бойынша тәжірибелік-эксперименттік жұмыс бағдарламасы негізгі үш: анықтаушы, қалыптастырушы және бақылаушы кезеңдерін қамтыған.

Түйін сөздер: аграрлық саладағы зерттеу университеті, зерттеу университетінде мамандарды кәсіптік даярлау, кәсіптік даярлау әдіснамасы, зерттеушілік қызығушылық.

Қазақстан Республикасының 2011 жылғы «Білім туралы» заңында «Зерттеу университеті – Қазақстан Республикасының Үкіметі бекіткен, бес жылға арналған даму бағдарламасын және мамандықтардың үш және одан да көп тобы бойынша жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім берудің өз бетінше әзірленген білім беретін оқу бағдарламаларын іске асыратын, жаңа білімді жинақтау мен трансферттеу үшін іргелі және қолданбалы ғылыми зерттеу нәтижелерін пайдаланатын жоғары оқу орны» деп көрсетілген және «Ұлттық зерттеу университеті – ерекше мәртебесі және Қазақстан Республикасының Үкіметі бекіткен, бес жылға арналған даму бағдарламасы бар, мамандықтардың үш және одан да көп тобы бойынша жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім берудің өз бетінше әзірленген білім беретін оқу бағдарламаларын іске асыратын, жаңа білімді жинақтау мен трансферттеу үшін іргелі және қолданбалы ғылыми зерттеу нәтижелерін пайдаланатын жоғары оқу орны» деп анықтама берілген [1].

Бұл анықтамаларға сүйене отырып, аграрлық саладағы зерттеу университеті – Қазақстан Республикасының Үкіметі бекіткен, бес жылға арналған даму бағдарламасын және мамандықтардың үш және одан да көп тобы бойынша жоғары және жоғары оқу орнынан

кейінгі білім берудің өз бетінше әзірленген білім беретін оқу бағдарламаларын іске асыратын, аграрлық саладағы заманауи жаңа білімді жинақтау мен трансферттеу үшін іргелі және қолданбалы ғылыми зерттеу жұмыстарын белсенді жүргізетін және нәтижелерін ауылшаруашылығы саласында коммерциализациялайтын жоғары оқу орны деп қарастырамыз [2, 594].

Ең алғаш Қазақстанда зерттеу университеті мәртебесі 2012 жылы Назарбаев университетіне берілді. Зерттеу университеті мәртебесін 2014 жылы Қ.И. Сәтбаев атындағы Қазақ ұлттық техникалық зерттеу университеті иеленді. Келесі кезекте зерттеу университеті мәртебесі ие болуға QS рейтингіне енетін университеттер күтілуде. Аграрлық саладағы зерттеу университеті мәртебесіне С. Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті негізінде қалыптастыру бойынша шаралар белсенді жүргізілуде. С. Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті – Астана қаласының алғашқы жоғары оқу орны, орталық және солтүстік аймақтағы ең ірі ауылшаруашылығын даярлайтын оқу орны.

Аграрлық саладағы зерттеу университеті – аграрлық саладағы кәсіптік білім берумен қатар, арнайы ғылыми зерттеулер мен аграрлық сала өзекті мәселелері бойынша тәжірибелік жұмыстар жүргізуге бағытталған арнайы ұйымдастырылған білім беру мекемесі [3].

Аграрлық саладағы зерттеу университеті студенттерін ғылыми-әдіснамалық қамтамасыз етудің тиімділігін анықтау және бағалау мақсатындағы тәжірибелік-эксперименттік жұмыс жүргіздік. Тәжірибелік-эксперименттік жұмыс бағдарламасы негізгі үш кезеңді қамтыды: анықтаушы, қалыптастырушы және бақылаушы. Эксперименттің негізгі мазмұны 1-кестеде қарастырылады.

Эксперимент орындаушысы – С. Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университетінің кәсіптік білім беру кафедрасының докторанты Ж.М. Ташкенбаева. Эксперименттің ғылыми кеңесшісі – педагогика ғылымдарының докторы, профессор А.М. Әбдіров.

Эксперименттің өзектілігі – Агротехникалық университеттен аграрлық саладағы зерттеу университетіне трансформациялану қарсаңында бәсекеге қабілетті, өзгермелі жағдайларға тез бейімделе алатын мамандарды кәсіптік даярлаудың ғылыми-әдіснамалық негіздерін қалыптастыру мазмұны мен әдістерін анықтаудың маңыздылығы өте үлкен.

Эксперименттің идеясы – Аграрлық саладағы зерттеу университетінде мамандарды озық даярлау технологиясы зерттеушілік іс-әрекетке (қызметке) дайындығын сәтті қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Қалыптастырушы эксперимент зерттеу университеті студенттерін кәсіптік даярлаудың ғылыми-әдіснамалық негіздерін қалыптастыру бағдарламасының кезеңдерін және мазмұнын сипаттайды. Қалыптастыру кезеңі үш кезеңде жүзеге асады: бейімдеу, қабылдау және қолдану.

Диагностиканы іске асырудың технологиясы үш кезеңін қамтиды: дайындау кезеңі, міндетті диагностика кезеңі, мәліметтерді өңдеу кезеңі.

Зерттеуге С. Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті 5В012000 – кәсіптік білім беру мамандығы 1, 3 курс студенттері қатысты. Сауалнамаға қатысқан респонденттердің саны 94 адам, орташа жасы 18,5 жасты құрады. Респонденттердің гендерлік құрылымы келесі пайыздық қатынаста көрсетілген: сұралған респонденттердің 69%-ы әйел жынысты, 31%-ы ер жынысты.



Кесте 1 Тәжірибелік эксперименттік жұмыс құрылымы

Анықтаушы эксперимент			
Зерттеу пәнінің бастапқы деңгейін анықтау; алынған нәтижелерді модельмен салыстыру			
Қалыптастырушы эксперимент			
Аграрлық саладағы зерттеу университеті студенттерін озық даярлау бағдарламасы			
№ кезең	атауы	жүзеге асыру формасы	мазмұны
1-кезең	Бейімдеу	Аграрлық саладағы зерттеу университетінде мамандарды кәсіптік даярлауда педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы және әдістері	Аграрлық саладағы зерттеу университетіндегі педагогикалық зерттеулер және зерттеулердегі әдістер мен әдіснамалар туралы біліммен таныстыра отырып, болашақ маман бойында зерттеушілік құзыреттілікті қалыптастыруға бейімдеу
2-кезең	Қабылдау	Зерттеу университетінде мамандарды озық даярлаудың теориясы және тәжірибесі» элективті курсы апробациядан өткізу	Зерттеушілік дағдылармен және әдіснамалық білімдермен қаруландыру
3-кезең	Қолдану	«Зерттеу университетінде мамандарды озық даярлаудың теориясы және тәжірибесі» элективті курсының негізінде қалыптасқан дағдыларды практикада қолдану	Зерттеушілік дағдыларды шынайы практикада қолдану (эссе жазу, ғылыми мақала жазу, дипломдық жұмыс жазуға дайындалу)
Бақылаушы эксперимент			
Зерттеу болжамын және ұсынылған әдістің қолайлылығын анықтау мақсатында қайта диагностикалау			
Ұсыныстар			

Аграрлық саладағы зерттеу университетінде мамандарды кәсіптік даярлау үдерісінің қалыптасу деңгейін анықтау мақсатында жасалған анықтаушы тәжірибелік-эксперименталдық жұмыс бағдарламасын практикалық зерттеуді орындау аясында диагностикалаудың педагогикалық технологиялары жасалды. Зерттеу 2017 жылдың 11-қыркүйек 2018 жылдың 20-ақпан аралығында С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университетінде жүргізілді.

Зерттеу университетінде тұлғаны қалыптастыру және кәсіптік даярлау үдерісінде маңызды нәтижелердің алғашқы күйін диагностикалау қалыптастыру кезеңін университеттік білім беру жүйесінде мамандарды даярлау кезеңдері мен дамыту формалары мен әдістерін дұрыс іріктеуге мүмкіндік береді.

Аграрлық саладағы зерттеу университетінде мамандарды кәсіптік даярлаудың ғылыми-әдіснамалық негіздерін қалыптастыру бойынша тәжірибелік-эксперименттік жұмыс бағдарламасы негізгі үш: анықтаушы, қалыптастырушы және бақылаушы кезеңдерін қамтыған. Бақылаушы эксперименттің мақсаты зерттеу болжамын және ұсынылған әдістің қолайлылығын анықтау мақсатында қайта диагностикалау және динамиканы байқау болып табылады. Бақылаушы эксперимент кезінде анықтаушы экспериментте пайдаланылған диагностикалық құралдар қайта пайдаланылды.

Аграрлық саладағы зерттеу университетінде мамандарды кәсіптік даярлаудың

ғылыми-әдіснамалық негіздерінің мотивациялық-дербестік компонентін диагностикалауда келесідей әдістемелер пайдаланылды:

а) А. Пакулина мен С.М. Кетьконың сауалнамасының өңделген нұсқасы «аграрлық саладағы зерттеу университетіне трансформациялану қарсаңында студенттерінің оқуға мотивтерін анықтау» [4];

ә) «Зерттеу университеті студенттерінің зерттеушілік құзыреттілікке қатынасы» сауалнамасы Н.А. Шамельханова сауалнамасының өңделген нұсқасы;

б) «Зерттеу университеті студенттерінің зерттеушілік іс-әрекетке құндылықты қатынасы» сауалнамасы (авторлық).

Аграрлық саладағы зерттеу университеті студенттерінің іс-әрекеті олардың кәсіптік қалыптасу шарты ретінде қарастырылады; іс-әрекеттің қозғаушы күші ретінде болашақ мамандардың мотивтері көрінеді. Сауалнаманың мәліметтері көрсетіліп, солардың негізінде аграрлық саладағы зерттеу университеті жұмыс жасау үдерісіне әсер етуші факторлар анықталып, студенттердің оқуға деген мотивациясы, студенттердің зерттеушілік іс-әрекетке қатынасы және зерттеушілік біліктерді игерудің деңгейі айқындалады. Олардың жиынтығы аграрлық саладағы зерттеу университетінде мамандарды даярлау әдіснамасының қалыптасуының алғашқы күйін анықтауға мүмкіндік береді.

Қалыптастырушы эксперименттің нәтижелеріне сүйенсек, студенттердің білім алуға деген мотивациясында оң динамиканы байқауға болады. Эксперименталды топта анықтаушы экспериментке қарағанда оқу-танымдық мотивациясының бастапқы деңгейі азайып, ілгері деңгейдің артқанын байқауға болады. Бұл өз кезегінде, ұсынылған элективті курс мазмұнының аграрлық саладағы зерттеу университеті студенттерінің білім алуға деген қызығушылығын арттыратынын негіздейді.

«Зерттеу университеті студентінің зерттеушілік құзыреттілікке қатынасы» анкетасының нәтижелеріне сүйене, эксперименталды топ нәтижесінің қарқынды өзгергенін байқауға болады: бастапқы деңгей (-4,4%) төмендеген, ал қызметтік және ілгері (2,2%) деңгейлері көтеріліп, оң динамиканы байқатады. Бақыланушы топта бастапқы деңгей 2,5% төмендеген, ал қызметтік деңгей көрсеткіші 1,6% жоғарылаған, ілгері деңгейде 0,9% жоғарылаған.

Аграрлық саладағы зерттеу университетінде мамандарды кәсіптік даярлауды диагностикалаудың когнитивті-интеллектуалдық компонент өлшемдері. Аграрлық саладағы зерттеу университетінде мамандарды кәсіптік даярлауды когнитивті-интеллектуалдық компонентін диагностикалауда келесідей әдістеме қолданылды:

- Студенттердің кәсіптік іс-әрекетке теориялық-әдіснамалық даярлығын өзіндік бағалау әдістемесі (Ю.В. Рындина әдістемесінің өңделген нұсқасы) [5, 229];
- «Студенттердің зерттеушілік біліктер мен дағдыларын игеру деңгейін бағалау» сауалнамасы (авторлық).

Зерттеушілік құзыреттіліктің когнитивті-интеллектуалдық компонентін диагностикалауда студенттердің кәсіптік іс-әрекетке теориялық-әдіснамалық даярлығын өзіндік бағалау әдістемесінің негізінде мынандай нәтижелер алынды: бастапқы деңгейде эксперименталды топ көрсеткіші – 4,4% төмендеген, бақылаушы топта – 1,9% ілгері деңгейде төмендеген; эксперименталды топта қызметтік деңгей көрсеткіштері 2,4% жоғарылаған, ілгері деңгейде көрсеткіші 2% жоғарылау байқалауда.

Қалыптастырушы эксперимент барысында зерттеушілік құзыреттілікті диагностикалаудың креативті-рефлексиялық компонент өлшемдерін А.В. Карповтың «Рефлексивтіліктің даму деңгейін диагностикалау» тестін [6] пайдалану арқылы келесідей динамиканы байқадық: эксперименталды топта бастапқы деңгей төмендеп – 3,7%, қызметтік деңгей көрсеткіші 1% төмендеп, ілгері деңгей көрсеткіштері 4,7%-ға жоғарылады. Бақылаушы топта бастапқы деңгей – 2,6%-ға төмендеп, қызметтік 2,4% және ілгері деңгей көрсеткіші 0,2% жоғарылаған.



Сонымен, жоғарыда талданған бақылаушы эксперимент нәтижесіне сүйене, аграрлық саладағы зерттеу университеті студенттерінің зерттеушілік құзыреттілігін қалыптастыру «Зерттеу университетінде мамандарды озық даярлаудың теориясы мен тәжірибесі» элективті курсы аясында мүмкін екендігін дәлелденді және ЖОО оқу үдерісіне ендіру ұсынылды.

Аграрлық саладағы зерттеу университетінде мамандарды даярлау үдерісінің ғылыми-әдіснамалық негіздерін анықтауға бағытталған бағдарламасы үш компонент бойынша іске асырылды: мотивациялық-дербестік компонент (жүзеге асырылатын кәсіптік іс-әрекетке құндылықты қатынас; кәсіптік іс-әрекетте білім алуға деген мотивациясы; кәсіптік іс-әрекетте өзін-өзі шығармашылықпен іске асыруға ұмтылу); когнитивті-интеллектуалдық компонент (кәсіптік іс-әрекеттің мәні мен ерекшелігі туралы білім; зерттеушілік құзыреттіліктің болмысы мен арнаулылығы туралы білім; әдіснамалық білім мен әдіснамалық бекітулер; ойлау ерекшеліктері: жүйелік, мәселелік, дәлелділік, ізденімпаздылық және т.б.); креативті-рефлексиялық компонент (өзінің ретінде, жеке жетістіктерін, мәселелерді талдай алу білігі; кәсіптік іс-әрекет рефлексиясын жүзеге асыра алу білігі) [7].

Аграрлық саладағы зерттеу университеті студентінің заман талабына және сұранысына сай мамандар даярлау «Зерттеу университетінде мамандарды озық даярлаудың теориясы мен тәжірибесі» атты элективті курс аясында қалыптастырылса тиімді болатыны дәлелденді. Осы орайда «Зерттеу университетінде мамандарды озық даярлаудың теориясы мен тәжірибесі» атты оқу-әдістемелік құралын негізгі құрал ретінде пайдалануға болады деп санаймыз.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Қазақстан Республикасының Заңы. Білім туралы: 2011 жылғы 24 қазандағы, №487-IV қабылданған (өзгерістер мен толықтырулар енгізу туралы) <http://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z1100000487>
- 2 Ташкенбаева Ж.М., Абдыров А.М. Профессиональная подготовка специалистов в исследовательском университете аграрного профиля // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: матер. 22-й междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2017. – С. 593-595.
- 3 Abdyrov A., Tashkenbayeva Zh., Askarova A., Kudaibergenova S., Alimkulova E. Establishment of agricultural research universities and their role in the innovative development in the Republic of Kazakhstan // <http://www.revistaespacios.com/a17v38n25/17382504.html>.
- 4 Пакулина С.А., Кетько С.М. Мотивация учения студентов педагогического вуза // <http://testoteka.narod.ru/ms/1/10.html>
- 5 Рындина Ю.В. Исследовательская компетентность как психолого-педагогическая категория // Молодой ученый. – 2011. – №1. – С. 228-232.
- 6 Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 424 с.
- 7 Ташкенбаева Ж.М. Аграрлық саладағы зерттеу университетінде мамандарды кәсіптік даярлаудың ғылыми-әдіснамалық негіздері: дисс... философ. док. – Астана: ҚазАТУ, 2018. – 166 б.



РЕЗЮМЕ

В данной статье обобщены результаты экспериментальной работы по формированию научно-методологических основ профессиональной подготовки студентов в исследовательском университете аграрного профиля.

RESUME

This article summarizes the results of the experimental work on the formation of scientific and methodological foundations of professional training of students at the agricultural research university.



УДК 81'243

Д.С. Толмачева

Казахский национальный университет им. аль-Фараби,
канд. филол. наук, доцент

Е.Р. Игнатова

Казахский национальный университет им. аль-Фараби,
канд. филол. наук, доцент

А.Е. Саденова

Казахский национальный университет им. аль-Фараби,
д-р филол. наук, доцент

Некоторые особенности обучения произношению студентов-иностранцев, изучающих русский язык

Аннотация

В статье рассматриваются особенности обучения произношению иностранных учащихся, изучающих русский язык на разных этапах их обучения, проблемы звуковой стороны языковой деятельности, формирования понятия о звуковых единицах в следующих аспектах: акустическом, артикуляционном, фонологическом, интонационном, а также способы преодоления трудностей в произношении с помощью различных методических приемов и упражнений.

Ключевые слова: фонетика, произношение, звук, новые технологии, методика обучения.

Фонетика – это наука о звуках речи. Но с тех пор, как возник этот термин, исследователи, изучающие звуковую сторону языка, стали больше внимания обращать и на другие средства, при помощи которых строится звучащая речь. Например, на ударение, ритмику, интонацию. Поэтому само содержание термина «фонетика» расширилось. Для большинства ученых – это в настоящее время наука обо всех звуковых средствах языка, о звуковой стороне речи (звуках, слогах, ударении, интонации), т.е. – о произношении.

Правильное произношение – одно из главных условий успешного овладения языком [1, 191]. Необходимо с самого начала обучения развивать у иностранных студентов слухо-произносительные навыки, которые лежат в основе формирования всех видов речевой деятельности. Не следует думать, что работа над произношением заканчивается на начальной стадии обучения русскому языку. Ее необходимо продолжать в процессе всего обучения: нужна постоянная корректировка независимо от того, на каком уровне обучения находится обучаемый. Надо иметь в виду, что абсолютное овладение русским произношением – задача часто трудновыполнимая, особенно для взрослых. В связи с этим целесообразно отрабатывать с учащимися те явления русской фонетики, которые имеют смыслоразличительное значение. В остальных случаях допускается произношение,

приближенное к правильному. Но при взаимосвязанном обучении всем формам общения, в которых в той или иной форме используется произношение, эта задача вполне выполнима. Ведь овладение фонетической стороной речи не является самоцелью, оно подчиняется нуждам и задачам речевого общения и развивается в тесной связи с обучением слушанию, говорению, чтению и письму при одновременном формировании лексических и грамматических навыков [2, 117].

Между тем фонетика – отдельный, самостоятельный раздел языкознания, отличающийся и от лексикологии, и от грамматики. Отличие состоит в том, что фонетика изучает языковые единицы, природа которых материальна, но эти единицы лишены значения (например, нельзя сказать, что значат сами по себе звуки [а], [л]), а лексикология и грамматика изучают языковые единицы, имеющие значение (например, союз а имеет противительное значение; окончание -а в слове вода имеет значение существительного женского рода, единственного числа, именительного падежа; суффикс -л- в слове читал имеет значение прошедшего времени глагола).

Фонетика тесно связана с другими разделами языкознания. Так, фонетическое явление – чередование звуков – отличается не только в фонетике, но и в грамматике, словообразовании, морфемике. Например, при образовании форм числа может происходить чередование звуков: друг (ед.ч.) – друзья (мн.ч.) – [г], [з'] (связь с морфологией). Образование прилагательного дружный с помощью суффикса -н- от существительного друг сопровождается чередованием звуков [г] // [ж] (связь со словообразованием).

Обучение произношению включает в себя артикуляцию звуков, ударение, ритмику, интонацию, и в конечном итоге, предполагает овладение фонетической системой русского языка в практических целях.

«Произносительный навык – способность осуществлять синтезированное действие, совершающееся в навыковых параметрах и обеспечивающее адекватное звуковое оформление звуковой единицы. Он состоит из двух операций: операции артикулирования и операции интонирования» [3, 5].

Под речевыми слухо-произносительными навыками понимаются навыки фонемно-правильного произношения всех изученных звуков в потоке речи, распознавание всех звуков при аудировании речи других. А под ритмико-интонационными навыками, соответственно, подразумеваются навыки интонационно и ритмически правильного оформления речи и, соответственно, понимания речи других. Немаловажны и просодические навыки учащихся (навыки правильного словесного ударения). Формирование этих трех произносительных навыков в их взаимосвязи – основная задача обучения произношению.

Другая, не менее важная, задача – формирование слуховых образов русских звуков и целых слов и на их базе – навыков отождествления (распознавания) слов, словосочетаний и целых высказываний. Еще одна, третья, задача – особенно актуальная для учащихся – формирование умений самоконтроля и контроля своих товарищей. Четвертая задача – овладение правилами перехода от графического образа слова к его произношению. Но список задач можно расширить при обучении русскому произношению. Он может быть значительно шире. Так, кроме умения правильно артикулировать русские звуки, нужно еще обеспечить сочетание этих звуков в потоке речи (так называемую фонотактику). Кроме ударения, важно правильное членение речи на произносительные единицы (расстановку пауз), правильный темп речи и т.д.

Обучение произношению строится на основе сознательного усвоения артикуляции звуков, но совершенно не исключает имитации, которая состоит из слушания образца и его воспроизведения. В студенческой аудитории имитация сопровождается объяснением артикуляции. При объяснении преподаватель может использовать артикуляционные схемы, осязаемые моменты артикуляции, звуки-помощники и благоприятную



фонетическую позицию [4, 333]. Так, ощутимые моменты артикуляции – это моменты, при которых положение органов речи можно почувствовать, ощутить, а в некоторых случаях и увидеть. К ним относятся движения губ, языка, смычка губ и зубов, движение всего тела вперед или назад, сила и продолжительность воздушной струи. Звуки-помощники используют в тех случаях, когда трудно сознательно управлять артикуляцией. Например: при постановке русских твердых [Ш], [Ж], звуки-помощники - [К], [Г], [Х], [О], [Ц] в сочетаниях КШО, КШУ, ОШО, УШУ, ГЖУ, ОЖО, УЖУ и т.д.

Необходимо длительное и напряженное произнесение этих звуков-помощников для успешного результата работы.

При постановке произношения гласных звуков нужно учитывать сочетание гласного с твердым или мягким предшествующим согласным и место гласного в фонетическом потоке (вместе с предлогами, частицами и местоимениями, если на них не падает ударение). При постановке произношения согласных важно обращать внимание на сочетание фонем, учитывая характер последующего гласного, а также положение согласного в слове. Существенно важно знать иностранным учащимся, что а) гласные буквы е, ё, ю, я после согласного обозначают один звук и указывают на мягкость предшествующего согласного:

е – [‘э]: лес [л’эс]

ё – [‘о]: лён [л’он]

ю – [‘у]: люк [л’ук]

я – [‘а]: мяч [м’ач’];

б) обозначают 2 звука: а) в начале слова: ель – [йэл’],

ёлка – [йолк’], яма – [йам’], юг – [йук];

в) после разделительных Ъ и Ь: лью – [л’йу], съел – [сйэл];

г) после гласных букв: е – [йэ], ё – [йо], ю – [йу], я – [йа]: поёт – [пайот], маяк – [майак].

Не менее важна для иностранных слушателей работа с глухими и звонкими, твердыми и мягкими согласными.

1. В современном русском языке не все сочетания звонких и глухих шумных согласных возможны. Так, сочетания глухой + звонкий или звонкий + глухой невозможны, а сочетания глухой + глухой или звонкий + звонкий возможны, например, лодка – [лотка], косьба – [коз’ба]. Поэтому глухие согласные перед звонкими заменяются парными им звонкими, и возникает сочетание звонких согласных: [молот’ить] – [молод’ба], (молотьба); [прос’ить] – [проз’ба], (просьба). Звонкие согласные перед глухими заменяются парными им глухими, и возникает сочетание глухих согласных: [ложечка] – [лошка], (ложка); [сказочка] – [скаска], (сказка); [трубочка] – [труппка], (трубка).

Глухие шумные согласные не озвончаются лишь перед звонкими согласными [в] – [в’]: [св]ой, [св]ет, [тв]ой. Но в положении перед глухими шумными звуки [в] – [в’] ведут себя как все звонкие, т.е. становятся глухими: плавка – пла[фк]а, вторник – [фт]орник.

2. Звонкие шумные согласные в конце слова заменяются парными им глухими (оглушаются): ку[б]ы – ку[п], (куб); но[ж]и – но[ш], (нож); горо[д]а – горо[т], (город).

3. Сонорные согласные в позиции конца слова и перед глухими шумными согласными в той или иной мере оглушаются в последней фазе звучания, и в результате возникают полуглухие и глухие сонорные (звонкое начало, но глухой конец). В конце слова такие глухие произносятся чаще всего после шумных: теат[р], спектак[л’], смот[р], воп[л’], пес[н’]. Такие же звуки произносятся и перед глухими шумными согласными. Чаще в начале слова: [л’]стец, [м]стить, [р]туть. Реже в середине слова перед глухими шумными согласными: ма[р]т, те[м]п, по[л]з, бан[к].

Вызывают трудности у иностранных учащихся и некоторые сочетания согласных, сложившиеся в старомосковском произношении, но к настоящему моменту подвергшиеся

заметным изменениям. Например, произношение сочетания *чт*. На месте орфографического сочетания *чт* в слове *что* и производных от него *что-то*, *кое-что*, *что-нибудь*, *чтобы*, *ни за что*, *не за что* произносится [шт]: [шт]о, [шт] о-то, кое- [шт]о, [шт]о-нибудь и т.д., но в книжном слове нечто произносится [ч'т]. Во всех остальных словах орфографическое сочетание *чт* произносится как [ч'т]:

ма[ч'т]а, ме[ч'т]а, по[ч'т]а, по[ч'т]ить, уни[ч'т]ожить.

Произношение сочетаний *жд* в слове *дождь* и производных от него, сочетаний *жж* рассматривается при характеристике долгого мягкого согласного [ж], а в произношении сочетаний *сч*, *зч*, *жч*, *стч*, *здч* рассматривается при характеристике долгого мягкого согласного ш.

Работа над фонетикой на уроке состоит из трех основных этапов: выработки правильной артикуляции звука, слова и предложения. Основная отработка артикуляции звука происходит в предложении. Упражнения, направленные на развитие слухопроизносительных навыков делятся на две группы: упражнения в слушании и упражнения в воспроизведении. Целенаправленное слушание развивает способность восприятия и понимания речи. Сначала учащиеся узнают звуки, затем звуко сочетания, затем интонационные конструкции и, наконец, предложения.

Воспроизведение тесно связано со слушанием. Сначала студенты могут беззвучно артикулировать – один из этапов воспроизведения. В этот момент учащиеся проговаривают «про себя» звуки, обращая внимание на ощутимые моменты артикуляции [5, 271]. Воспроизведение фонетического явления может быть хоровым, что экономит время, создает слуховую наглядность и снимает у учащихся боязнь говорить. Можно использовать упражнения языковые (тренировочные) и речевые (коммуникативные).

Цель фонетических упражнений – постановка или корректировка и тренировка определенных аспектов фонетики, составляющих необходимый фонетический минимум данного этапа обучения. Фонетическая тренировка проводится не на любом, удобном для фонетических целей языковом материале, а преимущественно на лексико-грамматическом, подлежащем усвоению на данной конкретной стадии обучения. Но этими чисто фонетическими упражнениями работа над фонетикой ограничиться не может. Следует ввести тип фонетико-грамматических упражнений, цель которых комплексная – усвоение фонетики и грамматической формы. Такие упражнения представляют собой стадию имитации, следующую за этапом сознательного предъявления того или иного языкового или речевого материала. Собственно фонетическая цель их – фонетическое освоение грамматического или речевого материала, выработка артикуляционного автоматизма, автоматизация тех первичных умений, которые достигнуты в собственно фонетических упражнениях. Другие лексико-грамматические и речевые упражнения, в свою очередь, должны служить материалом для целенаправленной тренировки, корректировки и автоматизации фонетических явлений.

Упражнения можно разделить на группы – упражнения, тренирующие и развивающие фонетический слух учащихся:

а) слушайте;

б) слушайте и распознавайте данный звук, тип ИК (подчеркните в тексте, поднимите карточку с этим звуком, поставьте в конце предложения точку или вопросительный знак и т.п.).

Для упражнений, направленных на выработку правильной артикуляции звуков и интонирования, возможны следующие задания:

а) слушайте и повторяйте про себя;

б) слушайте и повторяйте вместе с преподавателем;

в) слушайте, читая;

г) слушайте и повторяйте, читая;



д) слушайте, повторяйте и записывайте на диктофон; сравните свое произношение с произношением преподавателя;

е) слушайте, пишите;

ж) слушайте и пишите в транскрипции. Прочитайте запись. Сравните свое произношение с произношением преподавателя;

з) читайте в транскрипции и записывайте свое произношение на диктофон;

и) слушайте, читая; поставьте ударения;

к) слушайте, читая; обозначьте тип ИК и синтагматическое членение;

л) прочитайте текст в интонационной транскрипции. Запишите текст на диктофон.

Упражнения с коммуникативной установкой выполняются на продвинутом этапе работы и могут иметь следующие задания:

а) спросите о чем-либо;

б) попросите что-либо;

в) возразите кому-либо;

г) согласитесь с кем-либо;

д) возмутитесь чему-либо;

ж) восхититесь чем-либо.

Работа над произношением продолжается в течение всего периода обучения учащегося, но в зависимости от этапа обучения реализуются различные цели и изменяются формы отработки материала. На начальном этапе основная цель – развитие и автоматизация слухо-произносительных навыков на небольшом лексико-грамматическом материале. Эта цель реализуется во вводно-фонетических курсах двух типов: а) построенных с учетом особенностей фонетической системы русского и родного языка учащихся; б) отражающих особенности фонетической системы только русского языка (см. уч. комплекс «Дорога в Россию»). Вводно-фонетический курс можно было бы назвать просто вводным, т.к. он предполагает овладение и минимальной лексикой, и простейшими синтаксическими конструкциями, и элементарными умениями говорения и аудирования, а также чтения и даже письменной речи. В рамках такого вводного курса учащиеся усваивают систему фонетики, артикуляцию русских звуков, особенности ударения и его реализации в различных типах слов, основные типы интонационных конструкций. При этом отбор лексики и грамматических конструкций во вводном курсе подчинен задачам обучения произношению. За короткий срок этого вводно-фонетического курса невозможно сформировать устойчивые слухо-произносительные навыки, поэтому работа над произношением должна продолжаться на занятиях по русскому языку на протяжении всего курса обучения.

Кроме вводно-фонетического курса, существует так называемый сопроводительный курс фонетики. Это, собственно, фиксированная часть обычного урока практического русского языка, занимающая от пяти до пятнадцати минут. Он строится так, чтобы облегчить учащимся усвоение лексики и грамматики. Преподаватель выделяет фонетические трудности каждого урока и работает над ними обычно в начале занятия. Эта работа получила название фонетической зарядки. Ее цель – развитие фонетического слуха и снятие фонетических трудностей, выработка у учащихся навыков самоконтроля. В структуру урока как обязательные входят также специальные фонетические упражнения на постановку произношения и автоматизацию в потоке речи определенных фонетических единиц.

Сопроводительный курс необходим, потому что вводный курс не покрывает всех существующих в русском языке особенностей произношения, не обеспечивает полной автоматизации произносительных навыков, а также сопроводительный курс обеспечивает так называемую фонетическую поддержку: ведь далеко не все явления, изучаемые в вводном курсе, в дальнейшем будут постоянно встречаться учащемуся и окажутся в поле его внимания и, наконец, часто возникает необходимость комментировать

произносительные особенности изучаемого в основном курсе языкового материала. Качественный скачок от начального этапа обучения произношению к основному можно обозначить следующими моментами:

- 1) стремление к преодолению интерферирующего влияния родного языка, к воспитанию артикуляционных привычек на базе русского языка;
- 2) переход от чистой фонологичности (различение, противопоставление, идентификация единиц) к фонетичности на высшем уровне, ведущей к усвоению артикуляционной базы русского языка в ее широком понимании (применительно к слогу, слову, словосочетанию, синтагме);
- 3) путь от статического усвоения артикуляции в отдельных позициях – к овладению артикуляционной динамикой потока речи;
- 4) переход от первичного знакомства с ритмико-интонационными единицами русской речи – к усвоению ритмико-интонационной системы, функционирующей в коммуникативном, стилистическом и эмоционально-экспрессивном планах;
- 5) переход от одно- и двухсинтагменных высказываний – к многосинтагменным и более сложным сверхфразовым единствам, к овладению закономерностями синтагматического членения текста;
- 6) переход от препарированных фонетических текстов, составленных для закрепления артикуляции того или иного звука, к комплексной отработке явлений не только артикуляционной, но и синтаксической фонетики в тексте, к овладению техникой слитного, беглого и выразительного чтения текстов разной степени сложности.

Существует и еще один, третий тип фонетического курса – корректировочный, или корректирующий. Необходимость в нем возникает, если приезжают учащиеся, ранее изучавшие русский язык, для завершения обучения, для практики языка или для повышения уровня знаний русского языка.

Итак, постоянное внимание преподавателя к произносительной стороне речи студентов, исправление ошибок при выполнении упражнений, чтении текстов, исправление речевых ошибок приводит к тому, что студенты сами начинают следить за своим произношением и стараются говорить по-русски без фонетических ошибок. Формированию самоконтроля способствует запись речи студентов с последующим прослушиванием, запись речи преподавателя, контрольное чтение, пересказ текстов в аудитории и самостоятельное исправление студентами ошибочного произношения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Гиржева Г.Н. Фонетика современного русского языка. – М.: Наука, 2015. – С. 191.
- 2 Рогачева Е.Н., Чудина В.В. Практическая фонетика. – М.: Флинта, 2015. – С. 117.
- 3 Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М., 1989. – С. 163.
- 4 Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактика и методика). – М.: Академия, 2007. – С. 333.
- 5 Капитонова П.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному (на этапе предвузовской подготовки). – С-Пб.: Златоуст, 2006. – С. 271.



ТҮЙІН

Мақалада орыс тілін үйренетін шетелдік студенттерге фонетиканы оқытудың мәселелері қарастырылады, ұсыныстар мен жаттығулар беріледі.

RESUME

The authors of the article discuss the issues of studying phonetics of foreign students studying Russian, give recommendations and exercises.

ӘОЖ 159.922.1

А.Т. Изакова

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

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.

Р.Т. Алимбаева

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

Бастауыш мектеп жасындағы балалардың агрессивтік мінез- құлқына компьютерлік ойындардың әсері

Аннотация

Бұл мақалада компьютерлік ойындардың бастауыш мектеп жасындағы балалардың мінез-құлқына психологиялық әсері туралы мәселелер қарастырылады. Зерттеу нәтижесінде алынған мәліметтер компьютерлік ойындар балалардың агрессивтік деңгейлерін анықтауға мүмкіндік берді.

Түйін сөздер: бастауыш мектеп жасы, мінез-құлық, вербальды агрессия, физикалық агрессия, компьютерлік ойын, медиатеchnология.

Адамның агрессивтісі туралы мәселе көптеген жылдар бойы адамзаттың назарында болды, бірақ бұл нақты мәселе қазіргі уақытта жүйелі ғылыми зерттеулердің тақырыбына айналды. Алайда, бұл құбылысты түсіндіретін көптеген теориялық тұжырымдамалар бар, көптеген эксперименттік зерттеулер жүргізілуде, агрессивті мінез-құлық проблемасына тап болған көптеген психотерапевтік мектептер оны түзету әдістемесін жасауда.

Аталмыш мәселемен айналысқан батыс теорияларының әдіснамалық негіздеріне сүйенетін болсақ, сан алуан концепцияларды талдай отырып, солардың ішіндегі ең маңызды үшеуін ажырата аламыз. Бірінші тұжырымдама – агрессивтілікті жеке адамның туа біткен, инстинктивтік қасиеті ретінде түсіндіреді. Екінші тұжырымдама – агрессияны фрустрацияға қарсы інез-құлық реакциясы ретінде сипаттайды. Үшінші бихевиористік тұжырымдама – агрессивтілікті үйрету нәтижесінде қалыптасатын мінез-құлықтың сипаты ретінде қарастырады.

Ресей және отандық қазақстандық психологияда «балалар агрессиясы» тақырыбы жеткілікті деңгейде өңделмегендігін атап өткен жөн. Балалардың агрессивтілігі туралы мәселелер талқыланған жағдайларда да, оған біржақты деструктивті тұрғыда қарады. Агрессивті мінез-құлықтың әлеуметтік қауіпті салдары өзіне ерекше назар аударуды талап етсе де, бұл термин негативті мағынада қолданылып, қоғам агрессияның әлеуметтік қауіпті мәнін бағаламады [1].

Шынында да, егер біз агрессияның шамадан тыс көріністерін немесе акцентуация типіне сәйкес агрессивтіліктің дамуын қарастыратын

болсақ, онда тұлғалық басымдылық, қақтығыс және әлеуметтік ынтымақтастыққа қабілетсіздік сияқты қасиеттер жағымсыз көзқарасты тудыруы мүмкін еді.

Алайда, көптеген авторлардың пікірінше, мұны әділеттілік деп санауға болмайды. Біріншіден, агрессия – бұл адамның белсенділігі мен бейімделуінің ажырамас динамикалық сипаттамасы. Екіншіден, әлеуметтік тұрғыдан алғанда адам белгілі бір дәрежеде агрессивтілікке ие болуы керек. Агрессияның белгілі бір «нормада» болуы әлеуметтік қолайлы және тіпті қажет сапаға айналуы мүмкін, ол әйтпесе белгілі бір салдарға, мысалы, конформизмге және мінез-құлықтың пассивтілігіне әкеледі. Сондықтан конструктивті және деструктивті агрессивтілікке бөлу орынды болады, оның тек соңғысы дұшпандық, қаскүнемдік, қатыгездік әлеуетін жүзеге асырады [2].

Ғылыми мақалаларда авторлар компьютерлік сабақ дегеніміз – бұл бастауыш мектеп жасындағы балаларда басқа әрекет түрлеріне ауысуына қабілетсіздігін анықтайтын, басқалардан айқын басымдылық сезімі сияқты психопатологиялық симптомдарымен көрініс беретін тәуелділік түрі деп есептейді. Бұл баланың эмоционалды аймағының нашарлауы қауіпін, ал кейбір компьютерлік ойындар көптеген зерттеушілердің пікірінше, агрессивті мінез-құлықты, соғыстарды, терроризмді, зорлық-зомбылықты тудырады.

Компьютерлік ойындар әртүрлі және мұның бәрі баланың кез келген ойынды таңдауы мен қалауына байланысты. Көптеген компьютерлік ойындарда агрессивті мазмұн басым болатындығы алаңдатарлық жағдай. Теріс көрініс соматикалық бұзылулармен (көру қабілетінің төмендеуі, шаршау және т.б.) толықтырылады, олар бастауыш мектеп жасындағы балалардың бос уақытын «компьютерлендірудің» тікелей нәтижесі деп санайды [3].

Жалпы зерттеу жас шамалары 7-10 жас аралығындағы бастауыш сынып оқушыларымен ұйымдастырылды. Сыналушыларға зерттеудің I кезеңінде келесі аспектілерді анықтауға мүмкіндік беретін сұрақ-жауап жүргізілді:

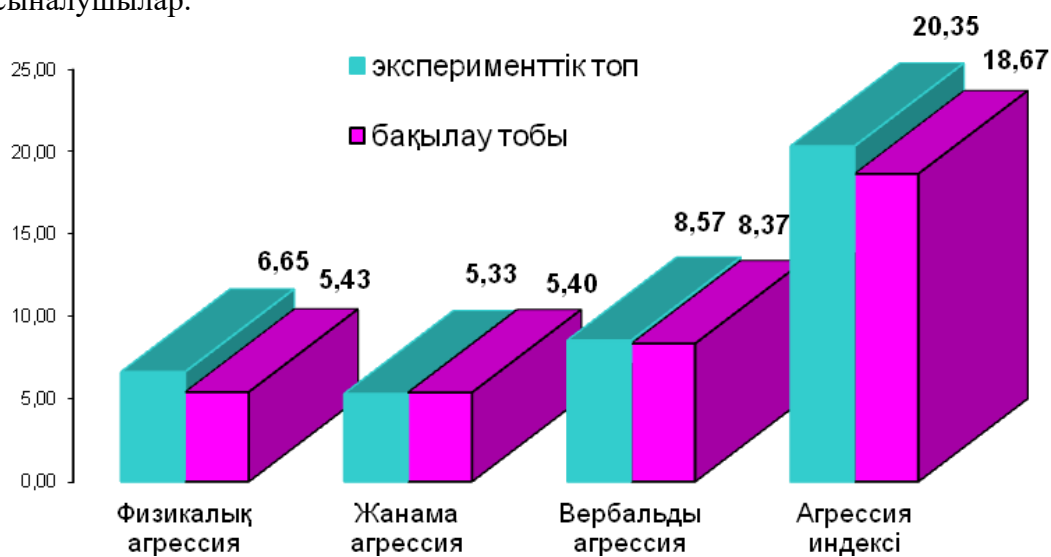
А. Компьютер ойындармен әуестенуі, қызығушылық дәрежесі;

В. Компьютерлік ойындар кейіпкерлерінің бала мінез-құлқына тигізетін әсері бар ма?

С. Балаларға ұнайтын компьютерлік ойындар типтерін анықтау;

Д. Олардың баланың агрессивті мінез-құлқына әсері қандай?

Сұрақ-жауап нәтижесінде алынған мәліметтер сыналушыларды екі топқа ажыратуға мүмкіндік берді, яғни уақыттарының көп мерзімін компьютерлік ойын ойнаумен өткізетіндер (эксперименттік топ) және мұндай ойындарға қызығушылығы жоқ (бақылау тобы) сыналушылар.



Сурет 1 Эксперименттік және бақылау топтары сыналушыларының агрессивтілік деңгейлерінің көрсеткіштері

Агрессивтік және дұшпандық реакциялар формаларының жоғары деңгейде көрініс беруін анықтау барысында келесі мәндер анықталды: физикалық агрессия, яғни басқаға қарсы физикалық күш қолдану, вербальды агрессия – теріс сезімдердің басымдылығы, яғни ұрысу, айғайлау және сөзбен жауап беру мазмұны формалары арқылы (қарғыс, қауіп төндіру). Сонымен қатар, ауызша агрессия физикалыққа қарағанда айқынырақ.

Төменгі деңгейде – реніш (қоршағандарға қызғаныш, жеккөрушілікпен қарау, өкпелеу); күдіктену (қоршағандар зиян келтіруі мүмкін деген күдік, сенімнің болмауы, адамдармен қатынастағы сақтық).

Эксперименттік топтың сыналушыларында реніш пен күдік сияқты бағдарларға байланысты агрессияның көрінуі тән емес.

Бақылау тобындағы сыналушыларда жоғары көрсеткіштерге ие болған мәндер, кінә сезімі (субъектінің жаман адам екендігі, зиянды әрекет етеді, өкінеді); вербальды агрессияның көрінісі, бірақ мәні жағынан эксперимент тобының сыналушыларымен салыстырғанда төмен; тітіркенуге бейімділік (шамалы қозу жағдайында ашуланшақтықтың, дөрекіліктің, басымдылық көрсетуге дайын болу) тән. Төмен деңгейде күдік көрсеткіші болды. Алынған мәліметтер бойынша, эксперименттік және бақылау топтары сыналушыларында вербальды агрессия мәнінің жоғары көрсеткіштері анықталды. Ал, сыналушылардың екі тобында да адамдарға деген сенімсіздік және сақтықпен қарау анықталған жоқ, яғни субъектілердің айналасындағылардың оларға зиян тигізгісі келетіндігіне сенімдері болған жоқ.

Бірдей орташа көрсеткіштер бұл – жанама агрессия шкаласында анықталды, яғни жанама түрде басқа адамға бағытталған агрессия және ешкімге бағытталмаған агрессия – айқайлау, заттарды лақтыру, үстелді жұдырықпен ұру сияқты т.б. көріністер.

Алайда, реакциялардың бағыты мен бірізділігі тұрақты емес және негативизм – бұл ересектерге қарсы бағытталған оппозициялық мінез-құлық формасы. Кейде мұндай реакция наразылықпен, көз жасымен және ызаланумен көрінеді, оларда ұйқының бұзылуы байқалып, оқшаулануға деген ұмтылыс болуы мүмкін. Сипатталған агрессия түрлерінің көрінісі компьютерлік ойындары шамадан тыс ұнататын балаларға тән, осындай жағдайдың шеңберінде, кейбір жағдайларда тіпті тұлғааралық қатынастардың бұзылуы дамиды.

Осылайша, бастауыш мектеп оқушыларының медиатеchnологияларға шамадан тыс қызығушылық тудыруы, атап айтқанда компьютерлік ойындарға деген ынтасы белгілі бір дәрежеде әртүрлі формадағы агрессивті мінез-құлықтың көріністеріне де әкеліп қана қоймай, бұл болашақта девианттылықтың қалыптасу шарттарының бірі болып табылады.

Сонымен қатар, баланың агрессивті мінез-құлқының тууына әсер ететін немесе агрессияны қоздыратын көптеген жанама және жағдайлық факторлар бар. Осындай факторлардың бірі – бала үшін маңызды, үлгілі адамның болуы және оның баланың мінез-құлқын бағалауы болуы мүмкін [4].

Бала өз агрессивтілігін вербальды агрессияда көреді, яғни жағымсыз сезімдерін ұрысу, айғайлау, қауіп төндіру арқылы көрсетеді. Бұл мінез-құлықпен ол қоғамнан тыс болып, барған сайын «өзі өз ойына» айналады, ол өзінің жағымсыз эмоцияларын көпшілікке беймәлім және жазалау мүмкіндігі аз ортада шығаруға мүмкіндік береді.

Агрессивтіліктің қалыптасуында ата-ана тәрбиесі ерекше рөл атқарады. Ынталандыру әдістерінен бастап баланы жазалау жолдарына дейін, ата-ана тәрбиесінің стилі мен ата-ананың педагогикалық көзқарастарының сипатына дейін әр сәт маңызды.

Компьютерлік ойындарға деген құмарлық екі тұрғыдан бағаланады: бір жағынан, бұл компьютердің мүмкіндіктеріне көпшіліктің таңдануымен байланысты болса, екінші жағынан, бұқаралық ақпарат құралдарында компьютердің және компьютерлік ойындардың тұтастай алғанда, әсіресе жас ұрпақтың психикасына қауіпті әсерлерін ескертетін көптеген ақпараттар пайда болады.



Компьютерлік ойындардың келеңсіз салдары ретінде, баланың қызығушылық шеңберінің тарылуын, шындықты болдырмай, өз әлемін құруға деген ұмтылысын атап кеткіміз келеді.

Бұл зерттеу агрессивті сипаттағы компьютерлік ойындардың бастауыш мектеп оқушыларының агрессивті мінез-құлқына әсер ететін факторлардың бірі екендігін растайды. Агрессивті мазмұндағы компьютерлік ойындар агрессивті тұлғалық тенденциялардың дамуына ықпал етеді. Кейбір балалар ұнамды бола бастайды, физикалық және вербальды агрессияны қолданады. Монитор экранында көргендерінің бәрі, яғни әрекет ету қажеттілігіне сәйкес кейбір бейнелерді кейде өмірге әкеледі. Кейде бала нақты шынайы өмірді қиялдан ажырата алмайды [5].

Компьютерлік ойындар мен агрессивтіліктің өзара байланысын екі жолмен түсіндіруге болады: не ойыншының агрессивті әрекеті компьютерлік ойынның агрессивті мазмұнынан туындайды немесе керісінше, агрессивті балалар мен жеткіншектер агрессивті мазмұны бар компьютерлік ойындарды ұнатады, таңдайды. Осындай логиканы компьютерлік ойындардың оқушының оқу үлгеріміне әсері туралы мәліметтерге қолдануға болады, оған сәйкес компьютері бар ойыншылар үй тапсырмасын ұмытып, нәтижесінде мектептегі үлгерім төмендейді.

Алайда мұнда жағдай керісінше болуы мүмкін: материалды игерудегі қиындықтар оқушының компьютерлік ойындар әлеміне «қашып кетуіне» әкеледі. Әрине, заманауи компьютерлік технологиялар қызметін жоққа шығаруға болмайды, көбінесе компьютер өмірді жеңілдетеді, тек қажеттілігіңізге байланысты қолданыңыз. Агрессияның қалыптасуының негізін компьютерлік ойындарға құмарлық деп айту қиын, өйткені агрессивті мінез-құлықтың көптеген арандатушы және ынталандырушы факторлары бар.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР:

- 1 Берковиц Л. Агрессия. Причины, последствия, контроль. – М.: Владос, 2001. – 512 с.
- 2 Паренс Г. Агрессия наших детей. – М.: Юнити, 1997. – 125 с.
- 3 Немов Р.С. Психология. В 2 кн. Кн. 2. Психология образования. – М. Просвещение: Владос, 1994. – 496 с.
- 4 Детская психология // В.С. Мухина. – 2 изд. – М.: Апрель Пресс: ЭКСМО ПРЕСС, 2000. – 352 с.
- 5 Шапкин С.А. Компьютерные игры: новая область психологических исследований // Психологический журнал. – 1999. – № 20 (1). – С. 86-102.

РЕЗЮМЕ

В этой статье рассматриваются психологические последствия компьютерных игр в поведении детей начальной школы. Данные, полученные из исследования, позволили определить уровень агрессии детей в компьютерных играх.

RESUME

The authors of this article consider the psychological effects of computer games on the behavior of primary school children. The data obtained from the study, allowed to determine the level of aggression of children in computer games.

ӘОЖ 37.034

А.Қ. Нұрғалиева

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

А.Қ. Нұрғалиева

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

Д.С. Шахметова

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

Қ.А. Асқарова

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті, магистрант

Тұлғаның өзін-өзі тануы адамгершілік дамуының негізі ретінде

Аннотация

Мақала тұлғаның өзін-өзі тануы – адамгершілік дамуы мен қалыптасуының негізі ретінде проблемасын зерттеуге арналған. Философтардың, ағартушылардың, тәрбиешілердің, педагогика және психология ғылымдарының ғалымдары еңбектеріне жасалған талдау негізінде жеке тұлғаның рухани-адамгершілік қалыптасуындағы өзін-өзі танудың рөлі ғылыми негізделген. Адамгершілік рухани сана өмірдің құндылығын түсінуге, ақыл-ой арқылы үнемі шындықты, ақиқатты іздеуге, сезім арқылы сұлулықты сезініп, түсінуге, ерік арқылы мейірімділікке, рақымдылыққа ұмтылуға бағытталған.

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

Қазақстан Республикасының егеменді ел болып, өркениетті мемлекеттердің санатына қосылуы жағдайында, адамгершіліктік идеялар көрініс алған қазақ халқының рухани-мәдениетін зерттеу, тәрбиедегі озық дәстүрлерін бүгінгі қоғам талабын ескере отырып зерделеу көкейкесті мәселенің бірі болып табылады. Бұл мәселеге байланысты Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңында «... жаңа жағдайларға сай біздің бәрімізді алаңдататын мәселе – білімді, кәсіби даярлығы бар адамды тәрбиелеу ғана емес, қоғамдық өмірдің барлық саласында ұлттық және дүниежүзілік құндылықтарды қабылдауға қабілетті, рухани адамгершілік мүмкіндігі мол тұлғаны қалыптастыру болып табылады», – деп атап көрсетілген [1].

Философиялық көзқарастар тарихындағы тұлғаның өзін-өзі тануының негіздерін Хилон мен Фалес аузынан шыққан дана сөз немесе даналық формуласы «өзінді-өзің таны» ұғымы ретінде Сократқа дейін пайда болды. Ең алғаш Грекия тарихында теориялық ойлаудың жаңа кезеңінде адам проблемасы, философия проблемасын өзін-өзі тану арқылы түсінуге болатындығына көз жеткізілді. Кейін бұл идея кімде-кім өзін-өзі тани білсе ол өзінің не істей

алатынын және не істей алмайтынын түсіне біледі. Соның нәтижесінде бақытты өмір сүре отыра өзін қанағаттандыра алады, білмейтін нәрсесінен аулақ болып, өмірде қателікке бой алдырмай бақытсыздықтан айналып өте алады. Осы артықшылығының арқасында біреудің құндылығын көре алады және оны өз қажеттілігіне қолдана алады, – деп, Сократ еңбектерінде өз жалғасын тапты [2].

Өзін-өзі тану философиялық тұрғыда – бүкіл дүниені ойлау, оның шығу тегін білуге ұмтылу, адамның дүниедегі орнына үңілу, адамның ішкі дүниесінің сырын ашу, табиғат пен қоғамның негізгі заңдарын танып білу, адам өмірінің мәнін айқындау т.с.с. жүйе ретінде қарастырылады. Бұдан шығатын қорытынды сол кездегі көзқарастарға тоқтала келе, өзін-өзі тану көзқарастарын зерделей отырып, олардың адамның ішкі дүниесі мен сыртқы дүниенің бірлігі үндестік тапқанда ғана табиғат пен қоғамның талабына сай тұлғаның қалыптасуына көз жеткізуге болады. Өзін-өзі тану арқылы тұлғаның өзіндік дамуына, білімдік және танымдық әрекеттеріне ықпал ету, өзара адамгершілік құндылықтары мен өзіндік бағдарын таңдауға мүмкіндік жасалу идеялары алынатындығы белгілі болды. «Адам өмірінің мақсаты бойындағы рахымшылдық сапаларын дамытса, онда ол мейірімділік мінез танытады», – деп, Аристотель рахымшылдығы басым адам өзін үнемі дұрыс ұстай білетіндігін, ол табиғатынан мейірімді, сондықтан да өзін адамгершілікке бейім ұстайтындығын сипаттайды [3].

Өмірдің даму барысын дұрыс түсініп бағдарлап отыруды адамзаттың жинақталған материалдық байлықтары қандай ұшан-теңіз болса, оның рухани қоры да сондай көп. Бұлардың бәрі – баршаға ортақ қазына. Сол мәдени мұраны талдап, іріктей білу, оны қастерлей білу, болашақ ұрпаққа жеткізу – педагогтардың абыройлы міндеті. Бұл міндеттер мүддесінен шығуда ұлы, ғұлама ойшылдарымыздың тұжырымдарын басшылыққа алу көзделеді. Атап айтқанда: Қожа Ахмет Яссауидің «Кемел адам» ілімі, Әл-Фарабидің «Жан қуаты» ілімі, Ж.Баласағұнның «Ізгілік» ілімі, Абайдың «Толық адам» ілімі, Шәкәрімнің «Шын адам», «Ар» ілімдерін ұрпақ тәрбиесі туралы идея тұрғысынан қарағанда шыдамдылық пен төзімділік, саналы тоқтам, ұстамдылық, шүкіршілік пен қанағатшылдық сияқты тұлғаның сапаларына тәрбиелеу қызығушылық тудырады [4].

Әл-Фараби өзінің философиялық трактатында ақыл, қайрат, жүрек жайлы егжей-тегжейлі түсінік бере келіп: «Жүрек – басты мүше, мұны тәннің ешқандай мүшесі билемейді. Бұдан кейін ми келеді. Бұл да басты мүше, бірақ үстемдігі біріншісі емес», – дей келе өзінің әлеуметтік, рухани құндылықтарының негізіне адамның ішкі сана сезімінің даму ерекшеліктерін алады. «Тек қана өзіндік еркін әрекеттен алатын белсенді пенде қоғамдық пайдалы қызметімен жеке бақытын жасай алады» – деп, ... «бір халық екінші халықтан табиғи үш қасиетімен ерекшеленеді: болмысы, мінезі және тілі» [5]. Ғұлама ғалым әртүрлі халықтың музыкасын, мәдениетін, тілін, әдетін, болмысын, мінезін зерттегенде рухани құндылықтарға зор мән бере отырып адам бойындағы осы қасиеттердің дамуына ерекше көңіл қояды. Себебі адамның бойындағы ізгілігі, қайырымдылығы, мейірімділігі ол оның бойындағы өнері мен мәдениетінің дамуына тікелей байланысты. Адам мінезге бай, болмысы биік, тілі құдіретті болатын болса оның рухани-адамгершілік даму сатысы өте жоғары болатындығын дәлелдейді.

Ұлы Абай адам проблемасына, оның табиғи және әлеуметтік жақтарының арақатынасын, адамгершілік, кемелдену, гуманизм идеяларын өзгеше пайымдайтын сананы тудырды. Ұлы ғұламаның жарық дүниеге келген адам баласының маңдайына жазылған тағдыры жайлы, оның дүниеден алатын орны мен рөлі жайлы философиялық пайымдауға, сан қилы да күрделі адам болмысын жан-жақты әлеуметтік қарым-қатынасы адамдарды түзу жолға түсіреді – деп тұлғаның рухани-адамгершілік құндылықтарына адамның адами қасиетінің дамуын негізге алып, келер ұрпаққа бір сөзбен «Адам бол!» – деген. Нағыз адам болу үшін тек қана өзінді тану арқылы сыртқы мәдениетке, тілге дінге мән бере отырып дамуға сол арқылы адамгершіліктің негізгі принциптері – қайырымдылық, биік талғам, шындық, әділдік негіздерін қабылдауға итермелейді немесе

«Адам баласын заман өсіреді, кімде-кім жаман болса, оның өзінің замандастарының бәрі кінәлі» деп рухани-адамгершілік құндылықтың келесі жағы қарым-қатынас құндылығын суреттеді. Өзінің отыз жетінші сөзінде: Мен заң қуаты қолымда бар кісі болсам, «адам мінезін түзеп болмайды» деген кісінің тілін кесер едім немесе «Адам баласы бір-бірінен ақыл, ғылым, ар, мінез деген нәрселермен озады – деп келесі рухани-адамгершілік құндылықтарына мәдениэтикалық құндылықтардың мәнін ашып көрсетеді». Тағы бір сөзінде Абай «шынайы байлық бұл адамдардың бір-бірін және өзін терең түсініп, өзара түсіністік қалыптасқанда ғана адамдар үйлесімді тіршілік құрып, дами бастайды» – деп адам бойындағы ең жоғары қалыптасқан құндылықтар бұл олардың ішкі рухани дүниесінің байлығы мен асыл қасиеттерін көрсете білу екендігін дәлелдеп береді [6].

Адамның өзін-өзі тану арқылы адамгершілікті өрбітетін игіліктеріне: сезім, сана, ой; тыныштық қуаты – жүректе, келісім қуаты – қайратты, ерікті, иманды кісіде. Адамның кісілігі – әсерлі, әдепті, табысты өнерінде; адамның ең биік қасиеті – Адам бола білу. Биік құндылығы: жан, тән, рух, мінез, әрекет, тәжірибе, білім, өнер, кәсіптік икемділік, бостандық; бірігу идеясы; азаттық; даналық; ақыл, өнер, бедел; таза өмірдің бастауы, адамгершілікті өрбітетін бұл адам бойындағы келесі қасиеттер: адамшылық, адалдық, әділеттілік, білімділік, еңбекқорлық, терең ой, кісілік, рахымдылық, махаббат, арлылық, намысқойлық, сертке беріктік, татулық, тәуекелшілдік, имандылық т.б. жатады. Ал осы адамгершіліктің дамуына кері әсерін тигізетін адам бойындағы негізгі қасиеттер: арамдық, азғындық, арызқойлық, сарандық, сайқалдық, әділетсіздік, әдепсіздік, пәлеқорлық, өсекшілдік, надандық, менмендік, еріншектік, жалақорлық, залымдық, жылпостық, қанағатсыздық, жиіркенішті мінез-құлық т.б. бөліп көрсетеді.

Осы тұрғыдан Ш. Құдайбердіұлының «Үш анық» атты философиялық еңбегінің тұлғаны рухани қалыптастыру мәселесіндегі маңызы ерекше екеніне тоқталуға болады. Ол өзінің ұзақ жылдар бойы ізденіп, қордаланған ой түйінінде философиялық танымның екі бағыты терең зерделенді. Материализм жолындағы таным – бірінші анық, дін жолындағы идеалистік таным – екінші анық деп аражігі ажыратылады. Ол өзінің аражігі көрегендігімен тек логикалық ойлау жүйесі арқылы дүниені тану мүмкін емес екендігін атап өтеді. Ол адам жанының көрінісі ынсап, әділет, мейірім – үшеуі қосылып ар-ұждан деген ұғым беретінін, ол ар ілімінің негізі болатынын, оның үшінші анық екенін қисынды түрде тұжырымдады [7]. Тән мен жанның үйлесімділігін, жанның саналы толысуын түсініп, ар-ұжданның өмірге таяныш екенін сезген адам ғана жүрегіндегі таза кіршіксіз махаббаты арқылы жаратушыны танып, өмірдің мәнін, өзінің өмірге не үшін келгенін саналы түрде ұғынып, жарқын болашаққа жететіндігінің ақиқаттылығына көзін жеткізді. Ш. Құдайбердіұлының еңбектеріндегі «жан, рух» жайындағы тұлғаның руханилық санасы – өмірдің мәнін, өзінің өмірдегі орнын, өз тағдырын халықтың тағдырымен ортақ деп түсіну қабілетін дамыту, жақын адамдардың алдындағы жауапкершілігін сезіну, өзінің жеке басына тән азаматтық және адамгершілік парызын орындау т.б. ой жетегінен адамгершілік рухани қадір қасиеттердің біртұтастығын және оның қалыптасуы жан мен рухтың, тәннің үйлесімділігінен туындайтынын ұғынуға болады.

«Үш анық» Ш. Құдайбердіұлының шығармасы жан мен тәннің өзара байланысын көрсете отырып, ақылдылыққа, ынсаптылыққа, мейірімділікке тәрбиелеу, ақыл мен мінез үйлесімділігін қалыптастыру сияқты парасаттылыққа шақырады. Шәкәрім рух пен нәпсі, ақыл мен ой, сенім мен махаббат, ақиқат, жүрек жылуы сияқты рухани ілімді талдап берді. Адам өміріндегі мақсатты – өзін-өзі танып, таза ақылына салып, ақ пен қараны жақсы ой мен жаман ойды ажыратып, тура жолын, өмірдегі өз орнын таба білу рухын өсіріп, нәпсісін тыйып – тәрбиелеу Шәкәрімнің басты қағидасы болды. Яғни, адамның кез келген іс-әрекеті ол-жаны мен тәнінің ықыласынан туындайды, адам парасатты болу үшін ол өзінің ішкі жаны мен тәнінің тылсымын түсіну қажет екендігін өз ойларында дәлелдейді. Бұдан біздер, тұлғаның ақыл-ойы, сана-сезімі биік адамгершілік тұрғыда



көтерілгенде ғана тұлға өзін-өзі танып, өз мақсаттарын іс-әрекет түрінде жүзеге асыра алады деп ұғынуға болады.

Рухани сананың мақсаты – өмірдің құндылығын түсіну, ақыл-ой арқылы үнемі адамгершілік тұғырлары шындықты, ақиқатты іздеу; сезім арқылы сұлулықты сезініп, түсіну; ерік арқылы мейірімділікке, рахымдылыққа ұмтылу. Рухтың ұясы – жүрек. Ақыл жүрекпен нұрланса, неғұрлым рахымға толы болса, соғұрлым адамды ізгілендіреді. Жүрек жылуынсыз тек қана ақылмен қабылданған білім адамның өзіне де, қоғамға да болашаққа да теріс ықпал етеді. Жастардың даму кезеңдерінде адамның рухани өзегін қоректендіруші ретінде тәрбие, біліммен қатар қолға алынуы тиіс, яғни білімге адами және рахымдылық сипат беріліп, ақылды жүрек жылуымен нұрландырған жөн.

Жалпы, рухани жан көріністерін бақылау арқылы адамның ішкі дүниесіне көз жіберу немесе тексеру арқылы адамды тану біздің халқымызда өте жоғары деңгейде қалыптасқан. Мәселен, көру құралы – көз туралы мынандай тіркестер бар: «үлкендеу келген қоңырқай саналы көздер», «нұрлы көз», «ойлы, оты бар жанған көздер», «ұялы қара көз». Бұлар ойлылық, ақыл мен парасат, ізгілік пен ізеттілік, көңіл күйініші мен сүйенішін білдіреді, яғни жақсы адамгершілік көріністер белгісі. Ал енді «суық», «жалтыраған», «сығыр», «түссіз», «жасқаншақ», «қомағай», «өлі қозғалыссыз» көздер ыза, ашу, нұрсыздық, ойсыздық тәрізді адам жанының ішкі көрінісін айқындайды. Сондықтан болар, ата-бабамыз: «Көреген болса балаңыз, күйінді көзден болжайды» деген. «Адамның тәрбиелігі – оның таза, ұқыпты жүруді түсінгендігімен ғана емес, осы қасиеттердің ол үшін табиғи қажетке айналғандығымен өлшенеді», – дейді халық даналары. Ол үшін әрбір тұлға өзінің осы қасиеттерін терең түсінуі қажет.

Білім беру жүйесі тұлғаның өзін-өзі тануына «Мен кімін? Шексіз әлемге менің қандай қарым-қатынасым қалыптасуы керек? Маған қалай өмір сүру керек? Кез келген жағдайда жаман мен жақсыны қалай айыра білу керек?» деген сұрақтардың төңірегіннің мәнін ашуға бағытталуы тиіс. Адам қолымен жасалатын заттың бәрі оның өзіне қызмет атқарса ғана құндылығын сақтайды. Ал адамның құндылығы неде? Оның қабілеті мен өмірде көздеген мақсаты қалай анықталады? Білімнің мазмұнын, оның құрылымын тұлға өзіне соншалықты керек екендігін сезінген уақытта ғана білім беру мақсатына жетеді. Жаңа сана-сезімді тәрбиелеудің маңызды міндеті – адамды беруге үйретуде, барлық жүйені жақын адамға, әсіресе, балаларға беруге, сыйлауға және қамқор болуға қайта жасауда – деп С.А. Назарбаева есептейді [8]. Адам – жасаушы, құрушы. Ол әлемге зұлымдық, бүліншілік емес, игі істер және ойлар әкелуі керек. Және ол Жер ғаламшарында, яғни, өз үйінде не болып жатқанына жеке өзі жауап береді. Себебі әлемдік тепе-теңдіктің сәл ғана бұзылуы түзеуге келмейтін салдарларға алып келуі мүмкін. Қандай жағдай болмасын біз және біздің балаларымыз, немерелеріміз, шөберелеріміз барлық өмір сынынан адамның жоғары атағын лайықты түрде алып шығуымыз керек.

Егеменді Қазақстанда бүгін гуманизм, жоғары құлықтылық және рухтандырушылық принциптеріне негізделген қоғам құралып келеді. Және балаларды көптеген әлеуметтік ауыртпалықтан қорғау жалпыұлттық іс болуы керек. Жетім балаларды тәрбиелеудің мемлекеттік жүйесінің артықшылықтары мен кемшіліктерін біле отырып, оларды тәрбиелеу мен асырау мекемелерін бірте-бірте жаңаша, отбасылық типте қайта құру керек. Тағдырдың жазуымен ата-ана қамқорлығынан, туыстық қарым-қатынастан айырылған әр бала жасанды құрылған болсын, бірақ үлкендердің ілтипаты пен қамқорлығына бөленген отбасында өмір сүруге тиіс.

Жалпыадамдық құндылықтар туралы білімді қайта жаңғырту керек. Тек балаларға ғана емес, біздің барлығымызға, жалпы қоғамға адамгершілік-рухани бағыт қажет. Балалар отбасынан, сәби шағынан академиялық біліммен қатар, бұл жайлы да білім алуы керек. Қайталап айтудан жалықпаймыз: біздің барлық ауруларымыздың – тән және рухани аурулардың себебі – жанымызда: арам ниет, көкірекшілдік, көреалмаушылық, жалқаулық,

тоқмейілдiк. Әрқайсымыз рухани шынайы жанданбайынша, адамзаттың сауығуы мүмкін емес екендігіне көзім жетті.

Әр адам дүниеге келгеннен кейін өсіп, жетіліп, тұлғалық ерекшелікке ие болады. Оның ерекшелігі, құндылығы – оның қайталанбас даралық сипатында. Тіпті өмірде егіз туған балалар да бірдей бола бермейді. Адамның даралық сипаты оның өмірге беретін үлесімен, сіңіретін қызметімен ерекшеленеді. Адам өзінің құндылық сапасын білу үшін өзінің даралық сипатын сақтап, оны жетілдіруі керек. Адамның даралық қасиеттері оның адамгершілік рухани құндылық сипатын көрсетеді, сол даралық қасиеті өзгелердің назарына ілініп, төңірегіндегі адамдар оны сол адамгершілік рухани қадір-қасиеттері үшін құрметтейді. Оқушы мінезін дұрыс қалыптастыру үшін ата-ана, оқытушы баланың тәндік және жандық жаратылыстарын ажырата қарастырмай, бірдей ескеруі тиіс. Отбасында жастардың денсаулығын, материалдық қажеттіліктерін өтеп, қамтамасыз етеді. Сонымен қатар, жастардың жандық сипаты, яғни ішкі «Мен»-нің қажеттілігін қамтамасыз ету көбіне ескеріле бермейді. Жеке тұлғаның сыртқы бейнесі – тән, ал оның ішкі жан дүниесі – «Мен»-інің қажеттілігі.

Тұтастай алғанда көптеген авторлардың пікірі бойынша, тұлғаның өзін-өзі тануы – адамның өзін-өзі тәрбиелеуінің, өз білімін жетілдіру мен өз тұлғасының өсіп-жетілуінің қажетті шарты өзін-өзі танудан өткен жемісті жұмыс жоқ, бірақ бұл үшін көрегендік пен ержүректік қажет. Өзін-өзі адам ретінде зерттеп білмеген адам өзге адамдарды да терең зерттей алмақ емес. Тұлғаның өзін позитивтік тұрғыдан қабылдауы оның қызметінің тиімділігінің маңызды факторларының бірі ретінде тұлғаның көтеріңкі «Менінің» дамуына әсер етеді. Өзіндік «Мен» мен тиімді оқыту арасында айқын байланыс бар. Тиімді оқытудың қажетті шарттарының бірі – тұлғаның өзінің жеке және өз біліктілігіне деген сенімділік деңгейі. Сынып ішінде өзін сенімді сезіне отырып студент өз кемшіліктері мен оқушылардың кемшіліктерін оңай, тез ұғынады. «Өзінің бойында әділдік, шынайылық, өз тұлғасының құндылығы сезімі бар және оқушыларға позитивтік көзқараспен қарауға әзір тұлға оқушылардың өзін-өзі түсінуі мен олардың тұлғалық қалыптасуына тиімді ықпал ете алады, оларды өзіне сенуге үйретеді, құндықтарды жеңіп, оқудағы өз мүмкіндіктерін толықтай қолдауға үйретеді» (Р. Бернс) [9]. Алайда түрлі зерттеулердің нәтижелері тұлғаның мұндай маңызды қасиеттерінің даму деңгейі төмендігін көрсетті.

Тұлғаның үлгілі-өнегелі мінезін қамтамасыз ету көбіне ескеріле бермейді. Ал адамды өз мәнінде танып, онымен дұрыс қарым-қатынас орната білу үшін біз оның жандық сипатын, яғни даралық ерекшелігін көре білуіміз керек. Рухани сана тәндік санамен тығыз байланысты. Адам санасы үш түрлі қызмет атқарады, олар – ақыл-ой, ерік, сезім. Адамгершілік рухани сананың мақсаты – өмірдің құндылығын түсіну, ақыл-ой арқылы үнемі шындықты, ақиқатты іздеу; сезім арқылы сұлулықты сезініп, түсіну; ерік арқылы мейірімділікке, рақымдылыққа ұмтылу. Адамның қиялы, өзіндік санасы, ар-ұяты, шығармашылық ұмтылысы бәрі де сананың қызметіне жатады. Осындай рухани қасиеттер болмаса, біз кісілік келбетімізді мүлде жоғалтар едік.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Қазақстан Республикасының «Білім беру туралы» Заңы // Егемен Қазақстан. – 1999, 11.06.
- 2 Васьковская С.В. Психологические условия формирования профессионального самопознания учителя: автореферат на соиск. уч. степ. канд. пед. наук.13.00.01. – Киев, 1987
- 3 Ұзақбаева С. Тамыры терең тәрбие. – Алматы: Білім. 1995
- 4 Нысанбаев Ә., Әбжанов Т. Ой. Ақыл. Адамгершілік. – А.: Білім, 1994



- 5 Көбесов А. Әл-Фараби. – Алматы, 1971
- 6 Құнанбаев А. Шығармаларының толық жинағы. – Алматы, 1954
- 7 Құдайбердиев Ш. Шығармалары. – Алматы, 1988
- 8 Назарбаева А.С. «Этика жизни». – Алматы, 2001
- 9 Бернс Р. Развитие «Я-концепция» и воспитание. – М., 1986

РЕЗЮМЕ

Статья посвящена исследованию проблемы самопознания личности как основы нравственного развития и становления человека. На основе анализа трудов философов, ученых педагогов-просветителей научно обосновывается роль самопознания в духовно-нравственном становлении личности.

RESUME

The article is devoted to the study of the problem of personal self-knowledge as the basis of moral development and the formation of man. Based on the analysis of the works of philosophers, educators, scientists of pedagogical and psychological science, the role of self-knowledge in the spiritual and moral formation of a person is scientifically substantiated.

УДК 373.543:78(091)(574)

А.А. Сметова

Казахский национальный
университет искусств,
канд. пед. наук, профессор

История становления и развития детских музыкальных школ Павлодарской области в советский период

Аннотация

В статье рассматриваются становление и развитие детских музыкальных школ Павлодарской области в советских период. Показаны статистика и динамика развития детских музыкальных школ, значение музыкальных школ в массовом музыкальном просвещении, приобщении детей к общественно-полезной деятельности.

Ключевые слова: музыкальное просвещение, культурно-просветительская работа, педагогический коллектив, музыкальные кадры, шефские концерты.

В Павлодарской области первая музыкальная школа начала действовать в 1943 году при филиале Казгосфилармонии, в самый разгар войны, при содействии эвакуированных музыкантов из Москвы и Ленинграда. Инициаторами и организаторами открытия школы была певица Антонина Александровна Смирнова и музыковед Гита Абрамовна Балтер. Приказом уполномоченного от 30 сентября 1943 года №43/94, в соответствии с указанием обкома Компартии Казахстана был назначен директором музыкальной школы Геруман Л.И. Школа была создана решением облисполкома от 17.12.1943 года №25, она должна была осуществлять обучение детей и взрослых по классу фортепиано, скрипки, баяна и вокала [1]. Музыкальная школа была в то время единственным музыкальным центром в городе и области.

В 1948 году музыкальной школе исполнилось 5 лет. В Павлодарском областном архиве сохранился приказ по Павлодарскому областному отделу по делам искусств от 24 декабря 1948 года № 47 «За хорошую постановку учебно-воспитательной и педагогической работы в школе объявить благодарность следующим товарищам:



1. Балтер Г.А. – директору школы и педагогу по классу фортепиано;
2. Кроммер Г.Э. – зав. учебной частью и педагогу по классу скрипки;
3. Климову М.И. – педагогу и руководителю оркестра;
4. Торгакову А. – педагогу по классу национальных инструментов;
5. Антоновой В.М. – педагогу по классу вокала;
6. Купфер Э.И. – педагогу по классу фортепиано.

Выражаю уверенность в том, что педагогический коллектив школы и впредь приложит все силы к достижению новых успехов в развитии музыкального искусства». Подписано заведующим Областным отделом по делам искусств К. Моминбековым [2].

Школа размещалась в помещении историко-краеведческого музея, принимали всех желающих. Очень много давали концертов и этим привлекали внимание населения. Количество учащихся росло, и школа стала центром музыкальной культуры города и области. По инициативе Кроммер Г.Э. был организован лекторий, который принес много творческих радостей и вдохновения. Однако был существенный пробел – не было казахских народных инструментов.

В 1950 году областной отдел искусств направляет Г.Э. Кроммер в командировку в Алма-Ату в консерваторию, где работал профессор Л.И. Лессман, знакомый ей еще по Ленинграду. Он вел в консерватории класс скрипки и кобыза. В Алма-Ате Г. Кроммер знакомится со знаменитой кобызисткой, народной артисткой Казахской ССР Г. Баязитовой. Народная артистка пользовалась аппликатурой скрипки, и Гильда Эрнестовна выбрала этот метод игры на инструменте. Там же в Алма-Ате она познакомилась с талантливым домбристом Нургисой Тлендиевым, без памяти влюбленным в свою домбру. Он разъяснил принципы и прием игры на этом инструменте. По приезду Г. Кроммер в музыкальной школе был организован класс кобыза, и в дальнейшем на концертах зазвучали казахские музыкальные инструменты [3].

В связи с ростом и расширением школы и растущей потребностью масс в музыкальном образовании, местными партийными и общественными организациями школе было выделено отдельное просторное теплое помещение, полностью отвечавшее требованиям школы, здание по улице Луначарского 4, где она располагалась до 1981 года.

Только за 1950 год учащимися и преподавателями, которые вели большую просветительскую работу среди павлодарцев были проведены следующие мероприятия.

1. Дано 17 шефских концертов.
2. По радио была проведена лекция-концерт, посвященная музыке чешских композиторов.
3. Открытый отчетный концерт музыкальной школы в помещении Облдрамтеатра.
4. 7 академических концертов по радио.
5. Тематический концерт, посвященный 100-летию со дня смерти Ф. Шопена.
6. Проведено 3 семинара с пионервожатыми города и области по разучиванию песен.

В 1950 году контингент учащихся составил 124 человека.

Контингент учащихся музыкальной школы на 1949-1950 учебный год

№	Отделение	Количество	Из них казахов
1.	фортепианное	65	9
2.	струнное	20	5
3.	каз. народных INSTR.	12	12
4.	баян	17	1
5.	пение	10	1
	Всего	124	28

В 1951 году Г.Э. Кромер едет в командировку в город Экибастуз для открытия филиала детской музыкальной школы. 1 сентября 1952 года Экибастузский филиал детской музыкальной школы распахнул свои двери. В 1957 году по ходатайству партийных и советских организаций города филиал музыкальной школы был преобразован в детскую музыкальную школу. Первым ее директором стала Людмила Петровна Малинина.

В 1955 году Г.А. Балтер уехала из Павлодара в Москву, и Г.Э. Кромер назначается директором Павлодарской детской музыкальной школы.

В связи с началом освоения целинных и залежных земель, строительством промышленных гигантов - алюминиевого и тракторного заводов, Павлодар стал бурно развиваться, резко увеличилось население. Росло и число желающих учиться музыке.

1 сентября 1955 года была открыта при школе вечерняя общая школа музыкального образования для взрослых. Записалось 40 человек.

В 1955 году был образован филиал Павлодарской музыкальной школы в ауле №7 (сейчас поселок Ленинский).

С 1956 года растут корпуса алюминиевого завода. Сдан в эксплуатацию Дом культуры имени 25-летие ВЛКСМ. По просьбе дирекции строящегося завода был открыт филиал детской музыкальной школы на Алюминстрое. В 1957 году открывается вечерняя музыкальная школа для взрослых. В 1958 году филиал на "Алюминстрое" был преобразован в самостоятельную музыкальную школу №2 г. Павлодара, директором которой стала А.В. Егорова-Лопатина [4].

В 1958 году в Майкаине открылся филиал Экибастузской музыкальной школы. Первым директором школы стала А. Малинина. В 1961 году школа становится самостоятельной, и директором назначается С. Мордвинов. В 1965 году директором школы становится выпускник Алма-Атинской консерватории, окончивший специальность «Народные инструменты (домбра)» Сакипов Кабиден.

В 1959 году Павлодарская музыкальная школа №1 значительно выросла и окрепла. Контингент учащихся составлял уже 650 человек. Педагогический коллектив вел большую общественную работу в городе, занимался пропагандой музыкальных знаний. Благодаря лекторской и концертной деятельности педагогического коллектива, популярность и авторитет школы среди трудящихся области возрос еще больше.

В 1963 году открылась Иртышская детская музыкальная школа.

В 1969/1970 году в Баянауле была открыта музыкальная школа имени Жаяу Мусы.

В декабре 1970 года открылась третья городская музыкальная школа. В первый же год контингент школы составил 300 учащихся. Школой был сделан акцент на развитие коллективных форм музицирования. Большую воспитательную работу вел педагогический коллектив, проводя в микрорайонах города концерты, лекции-концерты для учащихся, родителей. Привлечению многих ребят в городах и селах в детские музыкальные школы способствовало интенсивное расширение сети музыкальных школ.

С 1970 по 1975 годы в Павлодарской области шел интенсивный рост детских музыкальных школ, они были открыты во всех 12 районах области, их число в 1975 году составляло 19.

В 1985 году в Павлодарской области существовало 29 музыкальных школ, в дальнейшем рост музыкальных школ остановился (Рисунок 1) [5].

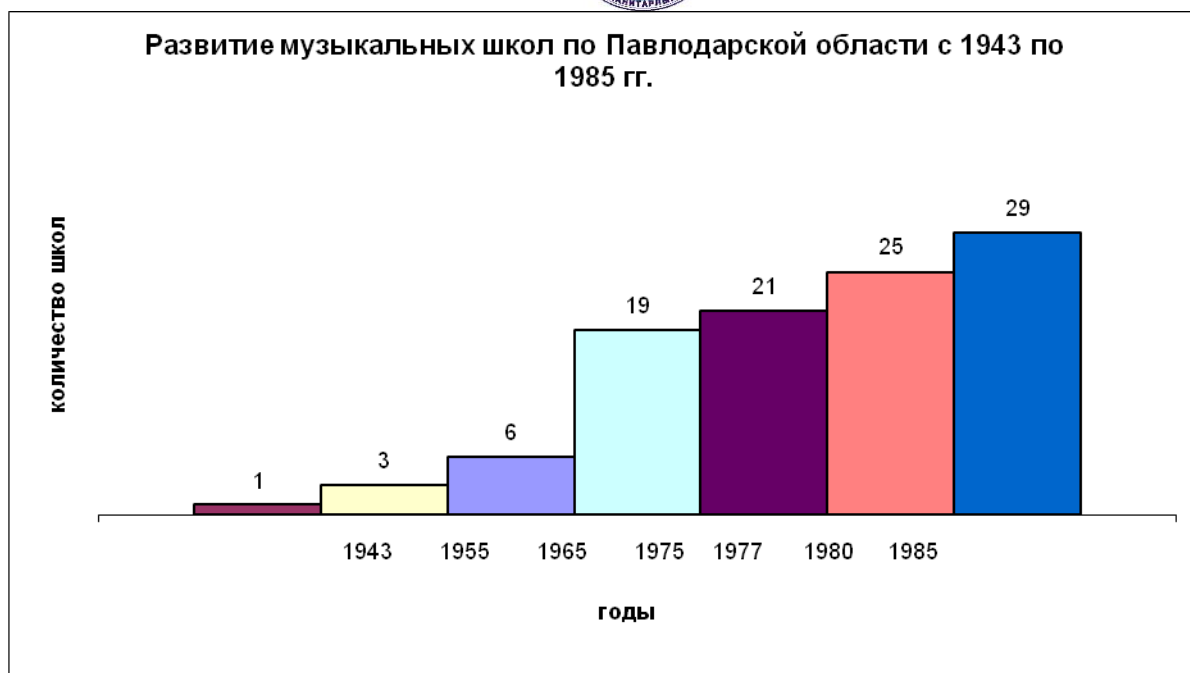


Рисунок 1 Развитие сети детских музыкальных школ по Павлодарской области

Детские музыкальные школы в Павлодарской области с 1943 по 1985 гг. внесли огромный вклад в музыкальное просвещение и воспитание подрастающего поколения павлодарцев. Музыкальные школы являлись центром эстетического воспитания. Следует отметить, что с 1943 по 1960 годы это касалось и взрослой части населения, так как функционировали вечерние музыкальные школы для взрослых.

Особое значение в работе музыкальных школ придавалось массовому музыкальному просвещению, приобщению детей к общественно-полезной деятельности.

Общественно-полезная работа в детской музыкальной школе предполагала выступление хора, оркестров, ансамблей в концертах, проведение вечеров хоровой, симфонической музыки, посвященных знаменательным датам, творчеству того или иного композитора и так далее.

С каждым годом возрастала роль школ в подготовке музыкальных кадров, которых было недостаточно для решения культурных запросов в области. Помимо эстетического воспитания музыкальная школа формировала кадры культработников не только для города, но и для села. Очень важной задачей для республики была подготовка музыкальных кадров коренной национальности. Поэтому открытие музыкальных школ в разных населенных пунктах шло быстрыми темпами.

Возникновение музыкальных школ и их большое распространение отразили стремительное развитие культурных запросов всех слоев населения. Быстрое расширение сети детских музыкальных школ было вызвано стремлением приобщить детей к искусству, дать им разностороннее музыкальное образование.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 ГАПО Ф. 646, Оп. 1, д. 218. л. 473.
- 2 ГАПО Ф. 646, Оп. 1, д. 219. л. 493.
- 3 ГАПО Ф. 303, Оп. 1, д. 117. л.8.
- 4 ГАПО Ф. 303, Оп. 1, д. 116. л. 9.
- 5 ЦГА РК. Фонд №1692, Оп. 2, д. 3301.

ТҮЙІН

Мақалада Кеңес кезіндегі Павлодар облысының балалар музыкалық мектептерінің дамуы мен қалыптасуы қарастырылған. Балалар музыкалық мектептерінің даму серпіні мен статистикасы көрсетілген. Балаларды қоғамдық-пайдалы қызметтерге тарту арқылы бұқаралық музыкалық білім берудегі музыкалық мектептердің маңызы жайында сөз қозғалады.

RESUME

In the article the authors consider the formation and development of children's musical schools of the Pavlodar oblast during the Soviet period. There was shown statistics and dynamics of the development of children's musical schools, the significance of musical schools in the mass musical education, initiation into socially useful activities.

Р.Б. Ордабаева

Тараз мемлекеттік педагогикалық университеті,
филол. ғыл. канд., доцент м.а.

Ж.Н. Кумисбекова

Тараз мемлекеттік педагогикалық университеті,
аға оқытушы

Бастауыш сынып мұғалімдерінің педагогикалық шеберлігін дамыту ерекшеліктері

Аннотация

Мақалада бастауыш сынып мұғалімдерінің педагогикалық шеберлігін дамыту мақсатында жүргізілетін жұмыстары туралы, бастауыш сынып мұғалімдерінің шығармашылық іс-әрекетінің мән-мазмұны жан-жақты ашылады. Сонымен қатар педагогикалық шеберлік, педагогикалық техника, педагогикалық бедел, іскерлік, талант ұғымдары, кәсіби сапалары мазмұны толығымен түсіндіріледі.

Түйін сөздер: педагогикалық шеберлік, педагогикалық техника, талант, педагогикалық бедел, педагогикалық іскерлік, кәсіби іс-әрекет.

«Ұстазы жақсының ұстанымы жақсы» демекші бастауыш сынып мұғалімдері білім және тәрбиені ұштастырумен қатар жаңаша технологияларды жетік меңгере білуі қажет, сондай-ақ оқу-тәрбие процесінде тиімді пайдалану, шығармашылық іс-әрекеті, даралығы, қайталанбастығы, заман талабына сай креативтілігі педагогикалық шеберліктің көрінісі болып табылады. Кез келген педагог ұстаз болуды өз еркімен, өз қалауы бойынша таңдап алған соң, ол өзінің жауапкершілігін шындап, шығармашылығын, іскерлігін, қабілеттілігін үнемі дамыту және жетілдіріп отыруы қажет. Ұстаз өз пәнімен қатар дүниенің қыр-сырын тани алуы, қоғамның толассыз өзгерістерін, адам психологиясының қыр-сырын, өнердің қуат әсерін білетін, жан-жақты шығармашыл жан болуы тиіс.

Абай атамыз адамның адамшылығы жақсы ата, жақсы ана, жақсы ұстаздан болады демекші, адам тынымсыз қажырлы еңбегімен табиғатты өзгертсе, жақсы ұстаз жалпы жасампаз еңбегімен жаңа адамды, жаңа тұлғаны қалыптастырып, дамытып, жетілдіріп өмірге дайындайды. Бастауыш сынып мұғалімдері оқушыларын тек біліммен қаруландырып қана қоймай, назарын, білгендерін жадында сақтауға, қабілетін, ойлауын, тіл шеберлігін ұштауға, дүниеге деген құштарлығын, өмірге деген көзқарасын дұрыс қалыптастырып, ықыласын, сенімін, төзімділігін, іскерлігін, ізденімпаздығын тағы басқадай танымдық қасиеттерін жетілдіріп, адамгершілігі мол азамат етіп тәрбиелеуді өзінің өмірлік мақсаты, ізгілік мұраты деп тануы тиіс.

Ұстаздың барлығы талантты болып туылмайды. «Талант» ұғымы әр ғалымның зерттеуі бойынша әрқилы түсіндіріледі. Таланттылық көп жағдайда ақын-жазушыларда, әртістерде, өнер адамдарында кездеседі. Ал, «мұғалім болу үшін талантты болу қажет пе? Әрбір ұстаз өз ісіне ынта-ықыласпен қараса, кез келген жағдайда табандылық танытатын болса, өз бетімен көп еңбектенсе, идеялық жағынан сенімді, саяси жағынан есейген азамат болса, өз пәнін жетік білсе, оқытудың инновациялық әдістерін меңгеріп, баланың жеке-дара ерекшеліктерін ескере алса, педагогикалық техниканы қалыптастыра алса, педагогикалық шеберлікке жету қасиеттеріне ие бола отырып, педагогикалық кәсіпті жоғары деңгейде меңгерсе, педагогикалық әдепті бойына сіңірсе, онда талантты да шебер ұстаз атанары сөзсіз. Орыс педагогы К.Д. Ушинский: «Педагогика теориясын қаншама жетік білгенімен, педагогикалық әдептің қыр-сырын меңгермейінше, бұған оның қолы жетпейді», – демекші педагогикалық шеберлік, педагогикалық іскерлік ұстаздық талантпен тығыз баланысты болып келеді [1, 288].

Педагогикалық шеберлік – бұл кез келген мұғалімдердің жан-жақты, әдістемелік жағынан ғана сауаттылығы емес, шебер, шығармашыл мұғалім, әрбір сөзін, іс-әрекеттерін оқушыларға жан-жүрегімен жеткізе білу, оның дұрыс, шынайы қабылдауына толық сенімді жағдай туғызу болып табылады. Сондай-ақ, бастауыш сынып мұғалімдері кез келген оқушыны өз ерікті дамуына жол ашу, оқу-тәрбие процесінде оқушылармен педагогикалық ынтымақтастықта жұмыс атқарудың формаларын, әдістерін дамыту, шәкіртке деген қамқорлық пен сүйіспеншілікті арттыру педагогикалық шеберліктің басты сипаты болып табылады. Себебі бастауыш сынып оқушылары үшін ең маңызды тұлға ол – ұстаз. Ұстазының әрбір айтқан сөзі, іс-әрекеті, қимылы, жүріс-тұрысы бастауыш сынып оқушысы үшін идеал, эталон болып табылады.

Педагог Н.Ф. Маслованың айтуынша, педагогикалық шеберлік дегеніміз – мұғалімнің жалпы және кәсіби мәдениетінің дамуы және оқу-тәрбие жұмысын ұйымдастыруда қолы жеткен жетістіктерінің жоғары сапасы, – десе, И.Ф. Харламов: «Педагогикалық шеберлік дегеніміз – оқу-тәрбие процесінің жоғары нәтижелігін, тиімділігін қамтамасыз ететін шығармашылықтың, жаңашылдықтың жоғары деңгейі», – деп өз анықтамасын берді. Ал қазіргі акмеология ғылымының зерттеулеріне сүйенер болсақ, педагогикалық шеберлік – кәсіби іс-әрекетте тұрақты дамуды қамтамасыз ететін мұғалімнің кәсіби өсуінің ең жоғарғы шыңы болып табылады деген анықтама берген [2, 328].

Педагогикалық шеберлік педагогикалық іс-әрекетте табысқа жеткізеді, жұмысқа жаңа сапалық мазмұн береді, педагогтың кәсіптік позициясын қалыптастырады, сонымен қатар педагогикалық шеберлік – жүйелі нәтижені мақсат тұтатын процесс. Педагогикалық мақсаттылық, бағыттылық, педагогикалық процестің нәтижелілігі, табысты болуы, әдіс-тәсілдерді, қажетті құралдарды үйлесімді қолдану педагогикалық шеберліктің өлшемдері болып табылады. Ал педагогикалық шеберліктің ерекшеліктеріне бағдарлық қабілеттілігі, педагогтік әдептілік, айқын сөйлеу екіні, педагогтік техника, педагогтік тәуекелдік, бедел жатады. Осы ұғымдарды жеке ашатын болсақ, педагогтік әдептілік бұл мұғалімнің оқушылармен қарым-қатынасына қойылатын талаптардың межесін сақтау, оқуда, оқудан тыс уақыттарды оқушылармен ұтымды қарым-қатынас орнату. Сонымен қатар оқушының тұлғалық қасиетін негізге ала отырып, психикалық күйін ескеруіміз керек. Бұл мұғалім мен оқушының қарым-қатынасын рухани жақындатып, тереңдей түсуіне мүмкіндік береді, тәрбиелік міндеттерді нәтижелі шешуіне ықпал жасайды. Негізінде педагогтік әдептілік көп жағдайда мұғалімнің тұлғалық сапаларына тәуелді болады. Кез келген шебер, іскер мұғалімнің білімі, ойлау мәдениеті жоғары, биік парасатты болса, онда оның ішкі үні соғұрлым бай, мәнді, мағыналы, сабырлы, салиқалы болары сөзсіз. Ал үшкі үн дегеніміз – ішкі ой. Ондай мұғалім айтар ойын әбден ойланып, толғанып, тоқсан ауыз сөздің, тобықтай түйінін, мәнді-мағыналы ойын айтады. Нағыз ойшыл мұғалім ішкі үнмен сыртқы үннің үйлесімділік табуына қол жеткізеді.



Бастауыш сынып мұғалімдерінің педагогикалық шеберлігінің ең маңызды бөлігі педагогтік техника болып табылады. Ол бірінші кезекте педагогтің адамдармен қарым-қатынасы сферасын қамтиды және ол тек теориялық білімдерді ғана емес практикалық дайындықты да қажет етеді. Сонымен қатар педагогтік техника негізі – адамдардың сапалық қасиеттері мен психологиялық жай-күйін есепке алу. Егер бастауыш сынып мұғалімі өзінің дауыс тембрін реттей алса, іс-қимылын, әрекетін түзей алса, ең алдында өзін-өзі дұрыс ұстай алса онда ол педагогтық техника болып табылады. Сонымен қатар педагогтық техниканың бірден-бір маңызды элементтері – сөйлеу, дауыс ырғағы. Шебер мұғалімнің дауыс ырғағынан көңіл-күйінің ырғағы көрінбеу керек. Көңіл – өте нәзік, ал сөз – батыр. Оқушылардың көңіліне қарау, кірбің тудырмау, біреудің намысына тиетін сөздер айтпау, жүрегін жараламау ол – шебер мұғалімнің бірден-бір ерекше қасиеті. Адамның көңілі бұзылса, жүйкесі жұқарады, еңбек өнімділігі бәсеңдейді. Педагогтық техниканың тағы бір көрінісі ешқашанда адамдардың көзінше өзінің өзгелерден көп білетінінді көрсетуге әрекет жасамау. Ағылшын қайраткері Честерфилд: «Адам өз білімін қойын қалтасына салып жүретін алтын сағат сияқты етіп ұстау керек», – деп бекер айтпаған. Бұдан шығатын қорытынды: нағыз ғұлама адам өзін емес, өзгелерді көбірек тыңдайды [3, 105].

Бастауыш сынып мұғалімдерінің педагогикалық шеберлігінің тағы бір көрінісі педагогтік тәуекелдік. Тәуекелдік қандай іс-әрекет барысында орын алғаны дұрыс. Ол бар жерде инициатива бар, жаңа бастама, жаңа шығармашылық бар. Сонымен қатар педагогикалық шеберліктің басты компоненті бедел болып табылады. Бедел күнделікті толассыз еңбек арқасында сезімталдық, қайырымдылық, адамдарға деген құрмет арқылы ұдайы толықтырып отырады. Бедел жағымды фактор, десек те педагог А.С.Макаренко беделдің тәкаппарлық, басымшылдық, қашық бедел, сүйіспеншілік бедел деген түрлерін ажыратады. Енді аталған бедел түрлеріне тоқталсақ: тәкаппарлық бедел – үнемі өз қызметін орынсыз ерсіну, өзінің жеткен жетістіктеріне басқалардың ынтасын аударту, осының негізінде қасындағыларға, әріптестеріне менмендік көрсету. Басшылық бедел – үнемі шамдану, кез келген сұраққа дәрекі түрде жауап беру, қол астындағыларын үнемі үрейде ұстау. Мұндай жалған беделді адамдарда көзбояушылық, қасындағы адамдарды өз жағына аудару, ең бастысы жұмыстың нәтижесі емес, оны жұртқа жақсы деңгейде жеткізе білуге итермелеу, ақырында жағымпаздар мен жарамсақтардың көбеюіне алып келеді. Ал қашық беделді адамдар әріптестерін өзінен қашық ұстайды, мүмкіндігінше олармен аз сөйлесіп және ресми түрде сөйлесуге тырысса, сүйіспеншілік бедел – өзінің ерекше өкілеттілігіне, өзгешелігіне, жеке басының маңыздығына сүйінетін адам. Ол өзінің ойынша, өзін әріптестерінен бөлекше ұстайды, өзінің ерекше өкілеттілігіне сенеді, өзінің күш-қуатын, жігерін толық жұмсайды.

Бастауыш сынып мұғалімдерінің педагогикалық шеберлігінің негізі педагогикалық әрекет болып табылады. Педагогикалық әрекеттің бірнеше түрі бар. Олар: іскерлік, шеберлік, шығармашылық, жаңашылдық. Аталған педагогикалық әрекеттерді меңгеру әр түрлі деңгейде болуы мүмкін. Жай шебер мұғалім бар, ол оқыту мен тәрбиелеуді қарапайым кәсіби деңгейде жүргізеді, сондай-ақ өз жұмысында педагогикалық шеберлікті қолданып, жоғары нәтижелерге қол жеткізетін мұғалім де бар. Көптеген мұғалімдер шеберліктен басқа педагогикалық шығармашылық танытып, оқу мен тәрбие жұмысын өз іс-әрекетімен толықтыра түседі. Сонымен қатар жаңашыл мұғалімдер де бар, олар педагогикалық теорияларды байыта отырып, оқу мен тәрбие жұмысында жаңа жолдар салады, нағыз педагогикалық жаңалықтар жасайды.

Педагогикалық іскерлік негізінде мұғалімнің кәсіби деңгейі, өз пәнін жақсы меңгеруі, психологиялық-педагогикалық теорияны жақсы білуі, сондай-ақ жеткілікті дамыған кәсіби тұлғалық қасиет пен сапаның болуы оқушыларды тәрбиелеу мен оқытуды жеткілікті дәрежеде жүзеге асыруға мүмкін болады. Педагогикалық іскерлік – бұл болашақ мұғалімдердің шеберлігінің негізі, онсыз мектепте жұмыс істеу мүмкін емес.

Бастауыш сынып мұғалімі кез келген сабаққа дайындалу әдістерін жете білу керек және сабақтың бөлек кезеңдерін өткізудің мазмұны мен әдістемесін, құрылымын дұрыс анықтауы керек. Кез келген сабақ үстінде барлық оқушыларға назар аударып, тәртіп сақтауы керек. Сонымен қатар білімді тексерудің әртүрлі әдістері мен формаларын байланыстыра білуі керек.

Бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби өсуінің келесі деңгейі педагогикалық шеберлік болып табылады. Шеберлік – бұл өз мамандығы бойынша жұмыс істейтін әрбір мұғалімге қолайлы болатын оқыту мен тәрбиелеудегі жоғары және үнемі жетілдірілетін өнер. Педагог, өз ісінің шебері – бұл өз пәнін терең білетін, ғылым мен өнерге сәйкес салаларды жақсы білетін, жалпы және балалар психологиясына қатысты мәселелерді шеше алатын, оқыту мен тәрбиелеу әдісін жеткілікті түрде меңгерген, жоғары мәдениет маманы. Мұғалімнің шеберлігі ең алдымен оқу процесін ұйымдастыру іскерлігімен сипатталады. Шебер – бұл мұғалім, оқытудың қазіргі заманғы әдістерін мүлтіксіз, жан-жақты меңгерген адам. Мұғалімнің өнері әсіресе сабақты оқытуда көрінеді. Тәжірибиелі педагог дәл сабақ үстінде оқушылардың программалы материалды меңгеруіне қол жеткізеді. Шеберліктің тағы да бір ерекшелігі, оқушыларды белсендіру іскерлігін, олардың қабілеттерін, ынтасын, дербестігін қалыптастырады. Сондай-ақ мұғалім оқу процесінде тәрбие жұмысын нәтижелі жүргізе білуі керек, оқушылардың жоғары патриоттық сезімін, еңбекке қабілеттілігін қалыптастыруы керек [4, 81].

Педагогикалық шығармашылық – педагогикалық шеберліктің көрінісі, яғни оқу-тәрбие жұмысында сол немесе басқа әдістемелік жаңашылдықты енгізумен, әдістерді сараптаумен сипатталады. Педагогикалық шығармашылық белгілі жаңашылдық элементтерінен тұрады, бірақ көбінесе, ол оқу мен тәрбие жұмысындағы жаңа идеяларды қозғаумен емес, оқу-тәрбие жұмысының әдістері мен түрлерінің өзгеруімен, белгілі бір жаңарумен байланысты болады.

Бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби қызметінің жоғары деңгейі педагогикалық жаңашылдық болып табылады. Бұл түсінік латынның «novator» деген сөзінен шыққан, «жаңашыл» деген мағынаны білдіреді. Яғни, қызмет саласына прогрессивті принциптерді, жаңа креативті идеяларды, жаңалықтар мен әдістерді енгізіп және іске асыратын адамды айтады. Осы анықтама толығымен педагогикалық жаңашылдыққа қатысты айтылған. Ол жаңа реализациялық, прогрессивті идеяларды, оқу процесіндегі принциптер мен әдістерді енгізе отырып, оның сапасын арттырады.

Бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби өсуі, оның өзінің кәсіби сапаларын ұдайы жетілдіріп, дамытып отыру тенденцияларымен ерекшеленеді. Кез келген мұғалімнің кәсіби өсуіне әсер ететін әлеуметтік, тұлғалық, пәндік, іс-әрекеттік сияқты факторларды атап өтуге болады. Ендеше аталған факторларға тоқталар болсақ, бастауыш сынып мұғалімінің кәсіби өсуінің әлеуметтік компонентіне сол мұғалімдердің қоғамдағы орны, мұғалім мамандығының мәртебесі, педагогтарды материалдық ынталандыру және әлеуметтік қолдау, мұғалімнің жұмыста өсуі, көтерілуі, біліктілігін жетілдіру жатады. Сонымен қатар мұғалімнің кәсіби өсуінің тұлғалық компонентіне мұғалімнің адамгершілік құндылық бағдарын, яғни мұғалімнің педагогикалық мәдениетін, педагогикалық тактіні, деонтологиялық парызды жатқызуға болады. Мұғалімнің пәндік құзыреттілігіне мұғалімнің өз пәнін жетік, жан-жақты меңгеруін, әдістемелік және технологиялық, коммуникативтік біліктілігі жатады. Сондай-ақ бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби іс-әрекеттерінің түрлеріне ізденушілік, шығармашылық, зерттеушілік, жаңашылдық, педагогикалық және рефлексия жатады.

Балаға ата-анадан кейінгі ақыл-ой, адамгершілік, эстетикалық, сана-сезімдік дене тәрбиесі мен ұлттық тәрбиені сіңіруші адам – бастауыш сынып мұғалімі. Ал жаңа заманның тарихын жазатын, кезінде қателескен, бұрмаланған тұстарына әділ баға беретін, толықтыратын – бүгінгі жас ұрпақ. Сондықтан да елімізде жүріп жатқан өзгерістердің мәнін әділ пайымдау бәрінен бұрын жастарды тәрбиелеп жатқан мына біздерге,



мұғалімдерге үлкен жауапкершілік жүктейді. Елбасының Қазақстан халқына арнаған «Қазақстан – 2030» жолдауында: «Болашақта еңбек етіп өмір сүретіндер – бүгінгі мектеп оқушылары, мұғалім оларды қалай тәрбиелесе, Қазақстан сол деңгейде болады. Сондықтан да ұстазға жүктелетін міндет өте ауыр. Демек бүгінгі таңда педагогикалық ұжым мен сол ұжымды құрудағы педагог кадрлардың негізгі мақсаты мен міндеттері сабақ сапасын көтеру, оның түрлерін жетілдіру жолдарын іздеу, іздене отырып оқушының пәнге деген қызығушылығын арттыру, танымдық ізденімпаздығын белсендіру, яғни сабақтың жаңаша оқу түрлерін дамыту», – деп қазіргі барлық ұстаздар қауымына үлкен міндет жүктелгені анық [5]. Ендеше өз ісіне берілген, кез келген жаңалықты жатсынбай қабылдайтын, шәкіртінің жанына нұр құятын – біздің болашақ педагогтарымыз. Дамыған елдердің тәжірибесі көрсетіп отырғандай, ұлттық мемлекеттің гүлденуі негізгі шешуші үш фактордан тұрады. Оларға тоқталар болсақ: жаңа ғылыми жаңалықтарды игеру, білімнің деңгейін көтеру және мамандардың кәсіби білімі мен білігі.

Бастауыш сынып мұғалімдерінің шеберлігін, іскерлігін, шығармашылығын жан-жақты қалыптастыру заман талабына сай дамып отыруы қажет. Білім саласындағы маңызды өзгерістер бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіптік дайындығына күрделі де нақты талаптар қойып отыр. Олар: оқытуды демократиялық негізде ұйымдастыра білу, әртүрлі тиімді оқытудың әдіс-тәсілдерін меңгеру. Бұл талаптарды орындау үшін оқыту үрдісіне ұжымдық шығармашылық іс-әрекет негізінде ұйымдастыра білу, әртүрлі тиімді оқытудың жаңаша әдіс-тәсілдерін меңгеру. Сонымен қатар бұл талаптарды орындау үшін оқыту үрдісіне ұжымдық-шығармашылық іс-әрекет негізінде сабақтар формасын енгізу тиімді болмақ. Мұндай сабақтар қандай мақсат-міндеттерді шешеді? Біріншіден: бастауыш сынып мұғалімдері мен бастауыш сынып оқушылары бірлесе отырып, оқытудың түпкі нәтижелерін көздейді және сол мақсат арқылы жоғары нәтижелерге жету жолдарын болжайды, іріктейді және талқылайды. Екіншіден, бастауыш сынып оқушылары өзара қарым-қатынаста ой бөліседі, ойларын ортаға салады, сыни ойлауға үйренеді және бір-бірін құрметтеуге де үйренеді. Үшіншіден, атқарылған жұмыстар қоршаған ортадағы ахуалды жақсартуға, ортақ қуаныш пен ренішке бөленуге, маңызды да пайдалы әрекет жасауға мүмкіндік туғызады.

Ұжымдық шығармашылық іс-әрекет негізінде сабақты дұрыс ұйымдастыру үшін көптеген дайындық керек. Ең алдымен, бастауыш сынып мұғалімдері және жалпы барлық мұғалімдер өзі-өзіне бірнеше маңызды сұрақты қоюы тиіс: Менің іс-әрекетімнің мақсат-міндеттері неде? Іс-әрекетті ұйымдастыруда қандай жетістікке жетемін? Оқушыларым қандай жетістікке жетеді? Алған білімдерін өмірде тиімді қолдана ала ма? Осы сұрақты қоя отырып соған сәйкес жоғары деңгейде ұйымдастырылған іс-әрекет жасар болса, әрине жоғары нәтиже шығары сөзсіз.

Белгілі Қазақстан ғалымы, профессор Н. Хмель кез келген мұғалімнің қаншалықты іс-әрекеті мақсатты әрі мазмұнды болса, оқушы іс-әрекетінің де нәтижесі сондай болады деген тұжырымға келген. Егер мұғалімнің іс-әрекеті мақсатсыз орындалған болса, онда оқушының да іс-әрекетінің нәтижесі төмен болуы мүмкін. Көптеген ғалым-педагогтердің пікірінше, жеке тұлға іс-әрекет негізінде қалыптасады, сонымен қатар кез келген іс-әрекеттің негізінде болашақ педагогтардың бойында негізгі тұлғалық және кәсіби қасиеттері яғни іскерлігі, шеберлігі қалыптасады. Оған себепші: мұғалімнің іс-әрекетті ұйымдастырудағы рөлі және іс-әрекеттің дұрыс ұйымдастыра алуында болып отыр [6, 148].

Бастауыш сынып мұғалімдерінің теориялық білімінің жоғары деңгейлі шығармашылыққа ұласуы кәсіби мәдениеттілігіне, оқу жұмысы мен біліктілікті арттыру курстарында жүргізілетін жұмыстарға тікелей байланысты. Бұл өз кезегінде оларды тек кәсіби мамандыққа ғана емес, қоғамшыл-педагог, азамат ретінде де даярлауға жол ашады. Әсіресе, бастауыш сынып мұғалімдері өз бетімен білім алудың мәнін дұрыс түсінуге, білімді жетілдіру жұмыстарының жүйелі жолдарына арналған бағдарламамен, сонымен

қатар жаңартылған білім беру мазмұны бойынша жұмыс атқару көп жәрдемдеседі. Мектеп табалдырығын аттаған кез келген бала ертенгі еліміздің тұтқасын ұстар азаматтардың бірі болары сөзсіз. Ал оларды біліммен, тәрбиемен сусындататын тұлға ол – бастауыш сынып мұғалімі. Бүгінгі мұғалім бастауыш сынып оқушыларына тек білім беріп қана қоймай, ұлттық тәлім-тәрбиені, адамгершілік, сыпайылық, кішіпейілділік қасиеттерін қалыптастыруға сонымен қатар, оқушыны рухани байытуға, қазақ халқымыздың әдет-ғұрыптарын, салт-дәстүрлерін жете меңгертуі тиіс. Оқушылардың шығармашылығын, белсенділігін арттыру мақсатында кез келген сабақ барысында ұтымды әдіс-тәсілдерді енгізіп, оны өткізу формасын жаңаша түрлендіріп отыру – бастауыш сынып мұғалімінің басты міндеті болып табылады. Мұндай жағдайда кез келген бастауыш сынып мұғалімінің шеберлігі, жаңаша ұйымдастырушылық қабілеті өте үлкен рөл атқарары сөзсіз.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Педагогика. Оқулық / К.Ж. Бузаубакова. – Тараз: ИП «Бейсенбекова А.Ж.», 2019
- 2 Бұзаубакова К.Ж. Мұғалімнің инновациялық іс-әрекетке даярлығын қалыптастырудың теориясы мен практикасы. – Алматы: Жазушы, 2009. – 456 б.
- 3 Урунбасарова Э.А. Этика преподавателя: учебное пособие. – Алматы: Изд-во «Бастау», 2003
- 4 Берикханова А.Е. Педагогикалық мамандыққа кіріспе. Оқу құралы. – Алматы, 2009. – 240 б.
- 5 Елбасы Н.Ә. Назарбаев Қазақстан халқына арнаған «Қазақстан-2030» жолдауы // Егемен Қазақстан. – 1997. – № 10.
- 6 Таубаева Ш.Т. Исследовательская культура учителя: от теории к практике. Монография. – Алматы: Ғылым, 2001. – 350 с.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается работа, проводимая с целью развития педагогического мастерства учителей начальных классов, содержание творческой деятельности учителей начальных классов. Также объясняются понятия «педагогическое мастерство», «педагогическая техника», «педагогический статус», «умения», «талант», «содержание профессиональных качеств».

RESUME

In this article the authors considered types of work aimed at the development of the excellence of the teachers of primary classes, the content of the creative activity of the teachers of primary classes. Also there are explained such terms as «excellence», «pedagogical technics», «pedagogical status», «skills», «talent», a content of some professional qualities.



К.К. Досанова

Казахский национальный
университет искусств,
канд. пед. наук, профессор

Воплощение образа в оперном искусстве

Аннотация

В настоящей статье рассматривается проблема формирования художественно-образных представлений у студентов в процессе изучения оперного творчества, раскрывается сущность феномена «музыкальный образ», определяется статус его в оперном искусстве. На примере конкретной оперы анализируются средства музыкальной выразительности, способствующие созданию музыкального образа.

Ключевые слова: художественный образ, музыкальный образ, искусство, опера, средства музыкальной выразительности, художественно-образные представления.

Образное начало в той или иной степени присуще всем видам, жанрам и формам эстетической деятельности, в том числе и оперному искусству. Сложность художественно-образной системы современных опер, многогранность персонажей оперных произведений объективно требуют формирования художественно-образных представлений у студентов в процессе изучения опер, развития у них соответствующих творческих и профессиональных компетенций.

Выявление сути образов через особенности музыкальных средств выразительности, которыми композитор подчеркивает весомость этого образа, является важной задачей в процессе изучения оперного искусства. Данную проблему невозможно решить, если обойти вопросы, касающиеся анализа самой музыки, музыкальной речи со всеми ее музыкальными закономерностями, формой, строением.

Для успешного решения данной задачи студенту необходимо определить функции музыкального образа, его статус, место в системе действующих лиц. Соответственно, познавательный компонент представляется важным аспектом развития интеллектуального и творческого потенциала студентов.

Таким образом, исследование проблемы воплощения художественного образа в оперном искусстве имеет существенное значение для более полного и всестороннего анализа исполни-

тельского творчества, а также формирования художественно-образных представлений у студентов. Что же представляет собой сущность феномена «музыкальный образ»?

Художественный образ занял существенное место в исследованиях философов, культурологов, музыковедов. Образ считается одной из сложных категорий искусства. При этом каждому виду искусства присущи свои специфические средства в создании художественного образа. Как известно, музыка как особый вид искусства обобщает и отражает духовно-эмоциональное отношение к миру. Отсюда музыка воспринимается как уникальная область, которая обладает своей духовно-нравственной энергией, приводящей ум и сердце человека к согласию и пребыванию его в истине и красоте.

Именно образ может рассматриваться как феномен, концентрирующий в себе основные черты отношения личности к музыке. И при создании художественных образов учитывается сила его эмоционального воздействия на слушателя.

Начиная от эпохи древнегреческих философов, которые заложили основы науки о музыке, мы наблюдаем интерес к понятию образа в художественном произведении. Разработка понимания художественного образа и связи его с объектами мира начинается с периода Нового времени. Так, в музыкально-эстетических взглядах И. Канта утверждается идея о неделимости образа [1].

Русская эстетическая мысль внесла свой вклад в развитие взглядов по этому вопросу. В.Г. Белинский напрямую связывает художественно-образное отражение действительности с самим процессом отражения объективного мира в суждениях, понятиях и др., подчеркивая при этом: «Искусство есть непосредственное созерцание истины, или мышление в образах» [2, 456].

Во многих исследованиях прослеживается мысль о том, что сущность любого образа можно раскрыть, если рассматривать его как результат отражения субъективной и объективной реальности. С.И. Ожегов рассматривает понятие «образ» как «икону; тип, характер; вид, облик; порядок, направление чего-нибудь, способ; живое, наглядное представление о ком, чем-нибудь; результат и идеальную форму отражения предметов и явлений материального мира в сознании человека; обобщенное художественное отражение действительности, облеченное в форму конкретного индивидуального явления» [3, 433].

Большой толковый словарь русского языка трактует это понятие как «внешний вид, облик, наружность, внешность». А также: «живое, наглядное представление о ком или чем-либо, возникающее в воображении, мыслях кого-либо. Обобщенное художественное восприятие действительности, облеченное в форму конкретного индивидуального явления. Характер, склад, направление чего-либо. Способ, средство» [4, 682].

В итоге появилась мысль о том, что художественный образ является разновидностью образа вообще. Поэтому, постигая содержание оперных произведений, многие музыковеды обращаются к изучению образа, который является одним из способов выражения авторских представлений о человеке и окружающей его реальности. В поле зрения исследователей лежат вопросы изучения индивидуальности героя, рассматриваются его характерные черты. Отсюда, понятие «образ» представляет собой самостоятельное действующее лицо и имеет отличительные особенности.

Важными в понимании музыкального образа являются функции, которые он выполняет. Роль, которую выполняет оперный образ, неоднородна, поскольку он участвует в развитии драматического действия. Так, одни из них причастны к развитию основных событий на протяжении образа. Поэтому получили название «главные образы». Те, которые появляются эпизодически и пассивны по отношению к происходящим событиям, получили название «второстепенные образы».

При изучении образа в оперном произведении студенту, в первую очередь, нужно определить его статус, место в системе действующих лиц. В этом плане музыковедение оперы оперирует терминологическим аппаратом. Встречаются такие определения, как герой, персонаж, режиссер, тип, характер. При этом герой, персонаж, характер представляются



синонимами. Такая ситуация характерна и для литературоведения. Термином «образ» обозначают иногда тот или иной троп в произведении (образ свободы – «звезда пленительного счастья» у А.С. Пушкина), а также того или иного литературного героя (образ жен декабристов Е. Трубецкой и М. Волконской у Н. Некрасова).

Художественный образ вбирает в себя чувства и настроения, отношения и душевное состояние. Понимание музыки способствует созданию художественного образа путем воздействия на эмоциональную сторону слушателя. При этом понимание художественного образа в музыкальном искусстве невозможно без понимания всей совокупности выразительных средств. Как известно, выразительные средства – это те приемы, которыми пользуются при построении смысловых элементов произведения и которые способствуют созданию в нашем сознании определенных представлений и ассоциаций, углубляют понимание сути произведения и вызывают личное отношение к нему.

В информационном отношении художественный образ является чрезвычайно емкой формой репрезентации окружающей действительности. Образы-представления выступают как важный продукт образного мышления и как одно из проявлений его функционирования.

Музыкальные образы являются сложными художественными объектами. Музыкальный образ по сравнению с литературным гораздо менее информативен, по сравнению с живописью – менее изобразителен, еще менее – выявляет аналогии с действительностью, но общепризнанно – более эффективен по степени воздействия на внутренний мир человека. Чрезвычайная подвижность музыкального образа, основанная на необыкновенной обобщенности музыкального языка, позволяет говорить о его относительной неустойчивости по сравнению с достаточно конкретными образами литературы, живописи, архитектуры. Эта неустойчивость объясняется переменчивостью внутреннего состояния человека, зависимостью этого состояния от конкретной ситуации и всех параметров индивидуальности. Музыка включает в себя образно-интонационное моделирование явлений и эмоций. Выявление сути музыкальных образов через особенности художественного мышления человека есть путь, быть может, более полезный для практики. Особенность музыкального образа в том, что он наглядно ни о чем не повествует, но совершенно реально ощущается на эмоционально-психологическом уровне.

Поэтому создание образа в музыке реализуется с помощью выразительных средств музыки, которые достаточно разнообразны. Музыковеды выделяют главные и второстепенные средства. Так, к главным средствам выразительности относятся гармония, ритм и мелодия. В оперном искусстве композитору помогает создать образ пространство театра. Объединяющим моментом для опер является наличие разных образов, которые представляются как индивидуализировано, так и в общем плане.

Главным действующим лицом, без участия которого не могут состояться основные сюжетные события, является главный образ, «носитель значимой для автора-творца точки зрения на действительность; персонаж «подвижный, ... способный менять свое место в структуре художественного мира» [5, 250]. При этом подвижность оперного образа понимается как возможность перехода в другое семантически-типологическое пространство и обусловленная этим та или иная степень модификации музыкального материала.

Художественный образ понимается как персонифицированный компонент произведения. Зачастую художественным образом называют образы эмоций и чувств: радости, печали, любви и т.п. Также есть художественные образы, для которых приемлемо внемузыкальное содержание: образ судьбы, образ рока, образ народа и т.п. При этом нельзя забывать, что художественный образ музыкального произведения – это и есть сама музыка, живая музыкальная речь со всеми ее музыкальными закономерностями, составляющими частями, формой, строением.

Важной чертой главного образа является самоопределение и обладание собственной жизненной позицией. Поэтому в понимании образа важным становится определение его характера, который проявляется в различных ситуациях и действиях.

Обычно главный образ противостоит другим персонажам и обычно доминирует в произведении. Так как опера – произведение музыкально-сценическое, то здесь важен объем музыкального материала, характеризующего его. При изучении важными становятся понимание степени его индивидуализации и разнообразия, выразительные средства, которыми композитор подчеркивает весомость этого образа.

Важно также определить, какими характеристиками обладает образ, это может быть и вокальная, и инструментальная характеристики. Иногда он может иметь свою лейттему, что позволяет представить важность образа в раскрытии смыслового содержания оперы.

Таким образом, характеристика главного образа может быть самой разнообразной и включает в себя всю сумму выразительных средств, с помощью которых выражается концепция автора. Образ может обладать как вокальной, так и инструментальной характеристикой. Рассмотрим на примере оперы Г. Жубановой «Енлик-Кебек», какими средствами музыкальной выразительности раскрывается образ Абыза. Так, появление Абыза в прологе оперы «Енлик-Кебек» Г. Жубановой готовится в оркестре, фактура и мелодический строй которого подготовил образную сферу данного персонажа. Музыка пролога эмоционально подготовила появление Абыза. Мощные аккорды мрачной тональности си-бемоль минор создали нужное настроение – введение в трагедию. Оркестру вторит четырехголосный хор, поданный драматично на *fortissimo*. Мрачная атмосфера усиливается благодаря плотной аккордовой фактуре, подчеркнутой звучанием хора закрытым ртом.

И вот хор смолкает, минорная сфера сдвигается на интервал «третон», переходя в ми минор. Смена тональности и фактуры дает возможность переключиться в средний контрастный раздел. В момент коренного перелома кульминационного раздела появляется Абыз. Простая трехголосная фактура подчеркивает значимость V ступени ми минора, обыгранной поступенным опеванием натуральных тонов фригийского наклонения. Его партия спокойно и достойно повествует о событиях прошлого: «Разве без ног, без гривы может гордый конь лететь?». Неспешный речитатив небольшого диапазона кружится вокруг V ступени ми минор, что дает слушателям почувствовать значимость каждого слова Абыза. Необычно метким оказалось использование речитатива для передачи национальных черт эпического интонирования в речи Абыза. Сопровождение также способствует подчеркиванию национального колорита: используются кварто-квинтовые созвучия, октавы, которые не нарушают общего движения вокальной партии. Лишь на длинные окончания фраз приходится ломанные движения альтерированных звуков.

Музыкальный язык речитатива Абыза необычайно разнообразен и гибок. Если в начале вокальная партия кружилась вокруг V ступени, то в дальнейшем появляется поступенное движение от I к V ступени, от III к VI и далее движение вниз по звукам тонического трезвучия. И вновь тональный сдвиг в партии Абыза: звучит си бемоль минор, речитатив сдвигается в драматическую сферу. При этом в сопровождении вокальной партии появляются широкие распевные фразы. Резкими альтерированными сдвигами передается ключевая фраза Абыза: «Наступит ли в степи выход из тьмы?». Она звучит как прямая речь. Ритмическая острота, динамичность оркестрового сопровождения, краткие фразы приводят к кульминации: «Пройдут ли черные дни?», которая звучит в высокой басовой тесситуре. Завершается пролог буйным хоровым эпизодом. Стремительно нарастает динамика хора и оркестра. Беспокойные фигурации оркестрового сопровождения приводят к мощной коде пролога.

Таким образом, значимость главного персонажа складывается из совокупности музыкальных средств выразительности, его значимость также можно определить по участию в основных событиях оперного произведения, доминированию в сценах,



реализации авторской позиции. Представленный анализ формирует у студентов художественно-образные представления об одном из главных персонажей оперы «Енлик-Кебек».

Чаще всего главные образы репрезентируются посредством сольных номеров, и многое определяет, какой это образ – мужской или женский. Например, для создания мужских героических образов привлекается определенный круг музыкальных средств, как правило, это строгие, суровые интонации, которые передают монументальность и несокрушимость духа. Герой лирический – это образ поэта (его лирическое я), чьи переживания, мысли и чувства отражены в лирическом произведении. Лирический герой не тождественен биографической личности. Представление о герое лирическом носит суммарный характер и формируется в процессе приобщения к тому внутреннему миру, который раскрывается в лирических произведениях не через поступки, а через переживания, душевные состояния, манеру речевого самовыражения. Для женских лирических образов характерны мягкие и нежные интонации, плавность мелодических линий.

Действующие лица могут выступать в качестве двигателей действия, могут быть участниками или свидетелями происходящих событий. Отсюда в литературе сформировались персонажи-объекты, которые выполняют эпизодическую роль, либо они пассивны и обладают незначительным объемом музыкального материала.

Остановимся на второстепенных образах. Самое важное отличие от главных героев – это то, что они не все являются характерами. Они могут выступать в развитии действия, либо быть участниками происходящих событий. Поэтому их роль в раскрытии художественного замысла автора не так значительна по сравнению с главными персонажами. Музыкальная же характеристика – менее яркая и многогранна, чем у главного персонажа.

Особую значимость в создании музыкальных образов играют фольклорные жанры, признаки, которые обнаруживаются во многих характеристиках, связанных с народной сферой. Различные жанры, имея определенный смысл и семантику, позволяют глубоко передать грани музыкального образа, представить его живо и реально.

Выразительная сторона музыкального образа основывается на мелодии, ритме, гармонии, жанровых признаках. При этом жанры вокальных высказываний могут быть различны: это законченные сольные номера – монолог, ария, ариозо и др., либо ансамблевые номера – трио, квартет. Важными также являются сцены сквозного развития, в которых партия героя может быть объемна либо сведена к минимуму.

В контексте выявления индивидуальности музыкального образа изучаются также драматургические приемы – конфликт и контраст. Первый применяется с целью характеристики антагонистических героев, второй – для показа положительных образов, вступающих в противоречие с первыми.

При рассмотрении функций музыкального образа важным представляется сюжет самой оперы. Поэтому нужен глубокий подход к изучению этого вопроса. Как известно, сюжет представляет собой последовательность событий, может включать события, ситуации и коллизии. В процессе анализа оперы важность представляет выявление идеи, концепции. Так, идея представляет собой авторскую оценку действительности.

Иногда музыкальные образы имеют реальные прототипы, для этого композиторы наполняют музыку дыханием культуры, к которой принадлежит образ. Для некоторых применяют название фольклорный тип, в характеристике которого используют народный музыкальный фольклор. В воплощении образа важно отметить национальное мировосприятие и соответствие мира народной культуры.

В истории развития оперного искусства роль и характеристика персонажей менялись. Постепенно улучшалось художественное пространство оперы, повышалась

значимость образа в раскрытии идеи. Поэтому исследователи, изучающие оперы, отмечают идейно-художественную ценность образа и его достоинство.

Таким образом, образ в оперном искусстве представляет собой сложный феномен, выступающий основной категорией создания и понимания произведения и в то же время раскрывающий его идейно-художественную ценность и достоинство. Исходя из вышесказанного, следует подчеркнуть, что процесс воплощения образа в оперном искусстве - динамическая система, включающая всю сумму выразительных средств, с помощью которых передается концепция автора. Анализ произведений оперного искусства требует от студента особого целостного подхода, в основе которого лежат художественно-образные представления, дающие возможность полноценно раскрыть тот или иной образ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Кант И. Критика способности суждения // Кант И. Соч.: в 6 т. – М.: Мысль, 1996. – Т.5.
- 2 Белинский В.Г. Литературные мечтания // Эстетика и литературная критика: В 2 т. Т. 1. – М.: Изд-во художественной литературы, 1959.
- 3 Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1989. – 750 с.
- 4 Большой толковый словарь русского языка. – СПб., 1998. – 1536 с.
- 5 Теория литературы. Учебное пособие. – М., 2008. – 512 с.

ТҮЙІН

Бұл мақалада студенттерге опера шығармашылығын оқыту процесінде көркемдік-бейнелілік көрінісінің қалыптасу проблемалары қарастырылған, сондай-ақ «музыкалық бейне» феноменінің мәні талқыланады және оның опера өнеріндегі мәртебесі анықталады. Нақты бір операның мысалында музыкалық бейненің жасалуына ықпал ететін музыкалық мәнерлілік құралдары талданады.

RESUME

This article is devoted to the problem of the formation of artistic-figurative representations of students in the process of studying opera, the essence of the phenomenon of «musical image», and determination of its status in opera. On an example of particular pieces of opera, the author analyzes the mediums of musical expression, which contribute to the creation of a musical image.



ӨОЖ 14.07.07

А.Х. Кукубаева

А. Мырзахметов атындағы
Көкшетау университеті,
психол. ғыл. д-ры, профессор

Н.С. Бердібекова

А. Мырзахметов атындағы
Көкшетау университеті,
пед. ғыл. магистрі

Т.Б. Бегімбай

Ш. Уәлиханов атындағы
Көкшетау мемлекеттік университеті,
магистрант

Педагогтың жаһандану жағдайындағы кәсіби құзыреттілігін дамыту

Аннотация

Бұл мақалада педагогтердің құзыреттілігін қалыптастыру мен дамытуға байланысты мәселелер қамтылған, «құзыреттілік» ұғымының мәні ашылған, тұлғалық жетілдірумен бірлікте кәсіби құзыреттілікті дамыту қажеттілігі атап көрсетілді. Құзыреттілік өзбек тілінің сөздігінде «тәжірибелі адам» деп түсіндіріледі. Яғни, құзыретті адам белгілі бір салада тиімді қызметті жүзеге асыру үшін жеткілікті білім мен қабілеттерге ие деп саналады.

Түйін сөздер: құзыреттілік, педагог, кәсіби құзыреттілік, білім беру, тұлға.

Өзінің барлық кәсіби қызметі барысында әрбір білім беру қызметкерінде өзінің кәсіби даму деңгейін үнемі өзгерту мүмкіндігі мен қажеттілігі бар. Кәсіби-педагогикалық қалыптасудың әртүрлі кезеңдеріне кәсіби құзыреттіліктің әртүрлі деңгейі сәйкес келеді. Педагогтың кәсіби қызметінің деңгейі жоғары болған сайын, оның кәсіби даму деңгейі жоғары. Педагогикалық білім берудің қазіргі заманғы жүйесінің басты міндеттерінің бірі – жаңа педагогикалық тәжірибенің негізін қалап, үшінші мыңжылдықтағы мектепте орта білім берудің жаңа тұжырымдамасын жүзеге асыра алатын жоғары білікті мұғалімді дайындау. Бұл жағдайда мұғалімнің кәсіби құзыреттілігі, оның үнемі білім алу қабілеті, өзін-өзі тануға және өзін-өзі жетілдіруге ұмтылысы алдыңғы орынға қойылады.

Соңғы онжылдықта болған Қазақстан Республикасындағы білім беру жүйесінің реформалары оны әлемдік білім беру кеңістігіне интеграциялау және республикадағы білім берудің бүкіл жүйесін одан әрі дамыту мақсатында жүзеге асырылды. Жаңа формация мұғалімі бұл – рухани-адамгершілік, азаматтық жауапты, белсенді-жасампаз, экологиялық білімді, шығармашылық тұлға, өзін-өзі дамытуға және өзін-өзі жүзеге асыруға ұмтылатын, әдіснамалық, зерттеушілік, дидактикалық-әдістемелік, әлеуметтік жеке тұлғалық, коммуникативтік, ақпараттық және басқа да құзыреттілік түрлерінің қалыптасуының жоғары деңгейімен сипатталатын тұлға. Мұғалім білімнің өзін-өзі бағалауын анық түсінуі, өз пәнін, оны оқыту әдістемесін, педагогиканы

және психологияны жетік білуі, жеке тұлғаға бағытталған педагогикалық технологияларды пайдалануы және өз тұлғасының дамуына уәждемесі болуы тиіс. Біздің өміріміздің көптеген салалары сияқты мұғалімге де белгілі бір кәсіби талаптар қойылады. Осы ережелер мен талаптарсыз мұғалім толыққанды маман және бәсекеге қабілетті бола алмайды, бұл қазіргі кезде мұғалім өмірінің ажырамас бөлігі болып табылады. Қазіргі білім беруде жаһандық өзгерістерге сәйкес қоғамдық дамудағы кәсіби-педагогикалық қызмет туралы жаңа түсініктерді айқындаған елеулі өзгерістер байқалады, атап айтқанда:

- қоғам өмірінің барлық салаларында адами капиталдың мәнінің өсуі педагогтің кәсіби дамуының рөлін, оның құндылықтар жүйесі мен жеке потенциалын арттырады;
- адам өмірінің барлық салаларын интеллектуалдандыру педагогтан кәсіби қызметте жаңа технологияларды пайдалануды, жаңа ұрпаққа мысал, мәдениет, шығармашылық күшімен ықпал етуді талап етеді;
- ақпараттық қоғамға көшу білім беруді дамытудың инновациялық жолын таңдауды және адами ресурстарды дамытуға бағдарлауды білдіреді [1].

Егер педагогикаға жүгінсек, онда кәсіби даму маңызды міндеттерді – танымдық, коммуникативтік, моральдық-адамгершілік мәселелерді шешу процесі ретінде қарастырылады. Осы үрдіс барысында мұғалім оның кәсібімен байланысты іскерлік және адамгершілік қасиеттерінің қажетті кешенін меңгереді. Кәсіби даму мәселесімен айналысатын ғалымдар кәсіпқойдың дамуы білім спектрін жүйелі жетілдіру, кеңейту және нығайту нәтижесінде орын алады деп атап өтті; яғни, жаңа кәсіби білімді, дағдылар мен іскерлікті меңгеру үшін қажетті тұлғалық қасиеттерді дамыту (Е. Климов) [2]. Сондықтан педагогикадағы кәсіби даму формальдылықпен немесе міндеттілікпен емес, ойлаумен, пайдалы әдетпен байланыстырылады. Мұғалім тұлғалық қасиеттерді, сондай-ақ кәсіби қасиеттерді үнемі жетілдіруге ұмтылуы тиіс. Кәсіби дамудың ең кең тараған тәсілдерінің бірі біліктілікті арттыру болып табылады. Біліктілікті арттырудың мақсаты теориялық және практикалық білімді жаңарту болып табылады. Нәтижесінде мұғалім кәсіби міндеттерді шешудің жаңа әдістерін меңгереді, өзінің кәсіби деңгейін арттырады, бұл әсіресе қоғамның үнемі өзгеріп отыратын жағдайлары мен талаптарында маңызды.

Педагогтың кәсіби құзыреттілігі – табысты педагогикалық қызметті жүзеге асыру үшін қажетті кәсіби және тұлғалық қасиеттердің жиынтығы; және педагогтың кәсіби құзыреттілігінің қалыптасу деңгейін бағалауға болатын критерийлер [3]. Тиісінше, кәсіби білікті педагог – бұл педагогикалық қызметті, педагогикалық қарым-қатынасты жоғары деңгейде жүзеге асыратын, оқушыларды оқыту мен тәрбиелеуде тұрақты жоғары нәтижелерге жететін маман. Бүгінгі таңда педагогтың кәсіби құзыреттілігін табысты қалыптастыруға болатын жағдайлар мынадай:

- педагогтарды даярлаудың көп деңгейлі жүйесін құру;
 - педагогикалық колледждерді ірілендіру және мектепке дейінгі және бастауыш білім беру үшін педагог кадрларды даярлаудың бірыңғай әдіснамасын енгізу;
 - педагогтың жаңа кәсіби стандартын іске асыру;
 - білім беру сапасын халықаралық, ұлттық, өңірлік және басқа да зерттеулер, білім беру ұйымдары түлектерін мемлекеттік қорытынды аттестаттау нәтижелері негізінде білім беру сапасын басқаруға басшы кадрларды даярлау;
 - денсаулық және мүгедек балалардың білім беру саласында жұмыс істейтін кадрларды даярлау;
 - жас мамандардың қызметін ынталандыру және сүйемелдеу жүйесін жетілдіру [4].
- Нәтижесінде біз өз тәжірибемізбен және ғылыми ізденістерімен бөлісе отырып, өз іс-әрекетімізді табысты жүзеге асыра алатын және жоғары көрсеткіштерді көрсете алатын маман ретінде білікті педагогтың сипаттамасын алдық.

Сонымен, кәсіби білім берудегі құзыреттілік түйіні нәтижелерге жетуді көздейді. Мұны болашақ мұғалімдерді даярлауда қалыптастыруды ескеру жаһандық жаңарулар



жағдайында еңбек ететін болашақ мұғалімдердің аса қажетті сапасын дамыту мәселесін шешеді деп есептейміз.

Қоғам дамуының динамикасы адамның кәсіби қызметі, мансабы үздіксіз білім алуды, өзінің кәсіби біліктілігін, құзыреттілігін арттырып отыруды талап ететіндігі бүгінгі күні белгілі. Осы тұрғыдан алғанда, жоғары білім жүйесін халықаралық деңгейде интеграциялау – құнды шешім болып табылады. Ал осының барлығы болашақ мұғалімдердің пәнінің мазмұнын әлемдік материалдармен толықтыра оқытуда, озық әлемдік педагогикалық әдістер мен технологияларды тиімді пайдалануда жүзеге асады деп сеніммен айтуға болады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую деятельность (глава 4.6. Профессиональная компетентность и умения педагога). – М., 2002. – 268 с.
- 2 Кассина Р.А. Білім беру мекемесінің инновациялық ортасы мұғалімнің кәсіби дамуының интегралды құралы ретінде: Автореф. дисс. канд. пед. ғылым. – Н. Новгород, 2007
- 3 Печеркина А.А., Сыманюк Э., Умникова Е.Л. Инновациялық білім беру ортасы жағдайында мұғалімнің кәсіби құзыреттілігін дамыту // Ресейдегі педагогикалық білім. – 2011. – № 1.
- 4 Свердлов облысының 2030 жылға дейінгі кезеңге арналған әлеуметтік-экономикалық даму стратегиясы / [Электронды ресурс] кіру режимі: <http://economy.midural.ru/sites/default/files/files/st2030.pdf>

РЕЗЮМЕ

В данной статье раскрыта сущность понятия «компетентность», освещены вопросы формирования и развития компетентности педагогов, подчеркивается необходимость развития профессиональной компетентности в единстве с личностным самосовершенствованием.

RESUME

This article is devoted to the issues related to the formation and development of teachers' competence, the essence of the concept «competence», emphasis of the need to develop professional competence in unity with personal improvement.

УДК 159.924.24

А.А. Сагимбаев

Актюбинский региональный
государственный
университет им. К. Жубанова,
канд. пед. наук, доцент

Р.А. Батпенова

Актюбинский региональный
государственный
университет им. К. Жубанова,
магистр живописи

**Активизация и
формирование
опыта
изобразительной
творческой
деятельности
будущих
специалистов****Аннотация**

В статье рассматриваются пути всестороннего обучения будущих специалистов, развития их творческого мышления, их умственных способностей, активизации реализации на практике полученных знаний через применение компьютерных технологий.

Ключевые слова: инженерная графика, компьютерные технологии, рисунок, изобразительное творчество, методика, мышление, личность, интеллект, информация, задание, моделирование.

Наряду с практическими и теоретическими знаниями все более важную роль приобретает практическая направленность вовлекаемых в творчество знаний, их постоянное обновление и пополнение. Поэтому одной из серьезных проблем современного изобразительного творчества стала актуализация знаний. Основное значение при этом принадлежит, наряду с нестандартным мышлением, способностям, умениям, навыкам, а также активной жизненной позиции.

Необходимо отметить, что мышление человека всегда имеет творческий характер (в большей или меньшей степени), и в этом оно принципиально отличается от машинного «мышления» компьютера.

На сегодняшний день весьма популярными стали нетрадиционные методы обучения, предполагающие внесение в учебный процесс значительной доли творчества через применение компьютерных технологий. Один из основных методов, который применяется на первом этапе, – это представление информации посредством объяснения с применением игровых элементов.

Использованный эвристический (частично-поисковый) метод обучения и метод проблемной ситуации (с игровыми элементами) дали студентам начальных курсов возможность поиска ответа при решении различных задач. Проведенные исследования показывают, что потребность в самостоятельности тесно связана со структурой интересов и мотивов жизнедеятельности человека. Она способствовала повышению профессионального уровня будущих специалистов.



Американский психолог Чарльз Спирмен показал, что интеллект человека складывается из трех подструктур: пространственный интеллект (пространственное воображение, обеспечивает работу с пространственными схемами, структурами), вербальный или семантический интеллект (оперирование суждениями, понятиями и «метафорическое» мышление) и формальный или математический интеллект (оперирование абстрактными символами без опоры на наглядность) [1]. Таким образом, психологические составляющие творческой личности неотделимы от всех подструктур интеллекта человека. Применительно к педагогике можно говорить о структурных компонентах творческого мышления – «целеполагание, анализ, требующий преодоления барьеров, установок, стереотипов, перебор вариантов, классификация и оценка и т.п.» [2].

С. Коттрелл выделяет различные виды деятельности, например – игра, учение, общение, труд, а также говорит о направлении конкретной деятельности – познавательной, общественной, технической и других [3].

Для творческой деятельности становится особенно значимой «деятельность, осуществляемая ее субъектом, включает в себя цель, средство, сам процесс преобразования и его результат» [4].

По утверждению Петти Драпе, «о развитии творческого мышления свидетельствует продуктивность творческой деятельности, которая и является для нас соответствующим индикатором» [5]. Творческую личность отличает и особое сочетание личностно-деловых качеств. В своих исследованиях мы выделяем семь признаков творческого потенциала: оригинальность, эвристичность, фантазия, активность, концентрированность, четкость и чувствительность.

Мы согласны с вышеуказанными авторами, особо отмечая в этом списке следующие качества – наблюдательность, целеустремленность и широту ассоциаций, поскольку данные свойства творческой личности перечисляются в работах и других авторов [6; 7].

Сложившаяся на сегодняшний день система формирования опыта изобразительной творческой деятельности допускает включение в эту деятельность компьютеров лишь как дополнительного инструмента, орудия при выполнении некоторых этапов.

Становление базовых операций интуиции у студентов может быть связано с подбором соответствующего учебного материала, оперирование которым способствовало бы их развитию. В частности, конденсация развивается на основе пространственного воображения; обобщение выполнения в процессе различных творческих (графических) заданий. Проблемные ситуации могут быть успешно применены на всех этапах учебного процесса: изложении нового материала, его закреплении и контроле знаний. Эвристический (частично-поисковый) метод обучения и метод проблемной ситуации (с игровыми элементами) – обучение логическому, научному, творческому мышлению, устранению проблем на этом пути на основе самостоятельного, творческого подхода. Оно доказывает усвоение учебного материала, систематизацию знаний. Пробуждает эмоциональное отношение студента к обучению, формирует внутреннюю мотивацию к получению знаний. Если затрагиваемый вопрос заинтересует студента как проблема, то это побуждает его применить новую мыслительную деятельность.

Педагогическая система формирования опыта изобразительной творческой деятельности имеет практическую реализацию на базе профессионально-творческого факультета, кафедры «Художественный труд и дизайн» Актюбинского регионального государственного университета им. К. Жубанова. Данная педагогическая система включает в себя комплекс рассмотренных выше педагогических условий использования компьютеров. Студенты выполняют с использованием компьютера графическую часть проекта изобретения, дизайн-проект, конструкторскую и технологическую документацию. Процесс создания дизайн - объекта включает в себя следующие этапы:

- предпроектное исследование, сбор и анализ информации, имеющей отношение к разрабатываемому типу изделия, определение требований к объекту, составление творческого задания;
- конструкторский поиск, решение творческих задач, разработка проекта изобретения;
- выполнение эскизов для создания высокого художественного облика изделия, разработка дизайн-проекта;
- разработка конструкторской документации;
- разработка технологической документации.

На занятиях к активизации творчества и созданию проблемной ситуации на занятиях предъявлялись следующие основные требования.

Первая часть – видеоизмененный канцелярский тест с применением различных наборов символов, в том числе графических (геометрические фигуры, цветные значки или различной сложности рисунки). Преимущество компьютерной техники проявляется в данном случае в том, что сочетания символов формируются случайным образом, то есть появляется неограниченное число подобных комбинаций.

Сразу после ответа обучаемого компьютер крупным планом (применялось двукратное увеличение изображения) показывал различия двух строк в случае, если студент допустил ошибку.

Вторая часть тренажера – видеоизмененный тест на нахождение недостающих элементов изображения с ограничениями времени ответа.

Для развития наблюдательности с помощью компьютера была использована методика перебора незначительных неточностей и малозаметных ошибок, встречающихся при построении чертежей. Таким образом, студенты привыкают обращать внимание на мелкие детали и некоторые другие особенности при построении чертежа.

Для создания этой части тренажера была создана коллекция из 80 специально подобранных рисунков, изображающих сочетания различных геометрических фигур или рисунков, показанных крупным планом элементов и фрагментов графических чертежей.

При создании и подборе рисунков для второй части тренажера учитывались определенные критерии, согласно которым рисунки:

- должны содержать особенности в элементах, используемых в реальных чертежах (для выработки привычки обращать внимание на подобные детали чертежей);
- должны отражать весь спектр требований к чертежам;
- должны иметь достаточное для отвлечения основного внимания количество дополнительных (произвольных) элементов;
- не должны вызывать каких-либо побочных нежелательных ассоциаций или реакции обучаемых.

Для успешного совершенствования информационных технологий, создаваемых для формирования опыта изобразительной творческой деятельности, важно сформулировать соответствующие педагогические условия. Такие условия непосредственно вытекают из дидактических принципов, лежащих в основе педагогического процесса. Но поскольку использование компьютерных технологий в обучении затрагивает и некоторые вопросы воспитания, имеет смысл говорить не только о дидактических, но и о педагогических условиях применения компьютеров при формировании опыта творческой деятельности.

Известно, что одним из существенных факторов, влияющих на повышение уровня креативности, является подражание значимой творческой личности. «Данные психогенетических исследований свидетельствуют о том, что креативность (общая способность к творчеству) в меньшей степени детерминирована генотипом, чем общий интеллект [8]. Таким образом, предполагается наличие такой способности, а также возможности ее развития у каждого человека. Творчество всегда предполагает получение результата, обладающего определенной новизной, уникальностью.



«Творчество – деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающаяся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью» [9, 53-54]. Итак, мы считаем, что креативность является предпосылкой, необходимым условием (но не всегда достаточным) для творчества. Взаимосвязь терминов «креативность-творчество» можно сравнить с соотношением таких понятий, как «талант – мастерство» или «задатки-способности». Если креативность, то есть направленность на творчество, присуща определенному виду творческой деятельности, и этот процесс является составной частью индивидуального творчества, то можно говорить о творческом характере такой деятельности, когда у участника этого процесса возрастает личный творческий потенциал. Но судить о том, является ли данный человек творческой личностью или нет, можно лишь по конкретным результатам его творческой деятельности. Творческая деятельность обладает определенными мыслительными навыками, в том числе, способностью к выполнению сложных мыслительных операций (к примеру, решение различных графических задач), что является составляющей частью творческого мышления.

При правильной организации педагогического процесса и умелом сочетании форм и способов применения компьютеров, описанных нами выше, можно добиться действительно ощутимых результатов в деле подготовки студентов университетов.

Американский педагог Б. Беттельгейм считал, что «такие важные для успешной учебы качества, как целеустремленность и упорство лучше всего формируются в игре» [10, 38-39].

Для привлечения внимания студентов уже недостаточно просто запустить их в компьютерный класс и дать им небольшое задание. Требуется заинтересовать обучаемых чем-то более важным. Это может быть и работа над групповым проектом, и самостоятельный поиск решения занимательных задач, и разработка творческого проекта. Поэтому применение компьютеров в обучении должно осуществляться по определенной технологии, которую уместно называть компьютерной технологией. Она направлена на формирование и развитие информационной культуры обучаемых. И это понятие, мы считаем, тесно связано с информационной культурой, которая, применительно к образованию, включает в себя:

- умелое определение места и времени применения средств вычислительной техники, дозированное внедрение их в ход занятий, владение алгоритмической культурой, грамотой;
- способность с помощью информационных технологий решать профессиональные задачи;
- усвоение общей стратегии учебно-воспитательного процесса и особенностей труда в условиях всеобщей компьютерной грамотности;
- выработка стиля мышления, присущего обществу периода массового внедрения компьютерных технологий во все сферы человеческой деятельности;
- умение грамотно ставить задачи; понимание формализованных описаний чертежей, моделей и т.д.

Графические понятия широко применялись при усвоении студентами технических знаний. Чертеж, карта, схема (кинематическая, электрическая и т.д.) – далеко не полный список графических изображений, применяемых для описания различных технологических процессов, в которых должны разбираться будущие специалисты. Например, чертеж, являясь наглядным языком, сам моделирует свойства и отношения, присущие изобразительным объектам. Значит, по любому плоскому изображению можно воссоздать пространственное положение в реальности любого объекта. С помощью «Инженерной графики» и «Компьютерной графики» в знаниях вычленяются изобразительные элементы, которые становятся специальным объектом усвоения. Важно

видеть целостную и пространственную структуру объекта, уметь условно передавать его связи и соотношения, рабочие характеристики (кодировать).

В обучении мы наибольшее внимание уделяли влиянию различных знаковых систем на формирование мышления человека. Способность к оперированию пространственными образами во многом определяет успешность занятий студентов инженерной графикой, где графическая деятельность выступает как самостоятельная. Развитость пространственного мышления тесно связана с готовностью к профессиональному самоопределению, чему мы и уделяем внимание в процессе обучения «Инженерной графике» и «Компьютерной графике». Естественно, проблема преподавания в университете основ изобразительного творчества не представляет собой нечто особенное, оторванное от общей проблемы творческой подготовки всего молодого поколения.

В данном исследовании разработаны и определены педагогические условия при формировании опыта изобразительной творческой деятельности, среди которых мы выделяем следующие:

- продуманный вывод информации на экран монитора (качественные фотографии и чертежи, реалистичные графические модели, подбор рисунков и текстовых шрифтов, оформления и т.д.);
- наглядное отображение в обучающей программе достижений и неудач пользователя (показатели успешности обучения);
- включение в обучающие системы элементов для развития наблюдательности и других личностных качеств;
- условие информационной полноты обучающих систем и наличия справочной подсистемы, обеспечивающей возможность повторения ранее изученного материала;
- активизация обучения за счет предоставления выбора и включения проблемных ситуаций при решении различных задач или при выполнении творческих проектов.

Остановимся вкратце на некоторых методологических предпосылках проблемы. Они вытекают из диалектического понимания взаимоотношения познания и предметно-практической деятельности этой «второй природы», т.е. мира созданных человеком искусственных объектов. Такой подход обусловлен тем, что понятие «деятельность» есть общее, родовое по отношению к творчеству, которое является одним из типов деятельности. Проблема творчества, если исходить из общего понятия деятельности, позволяет выявить его материально-духовную природу; выделить труд как его основное содержание; обосновать вопрос о правомерности научного управления этим явлением.

Проведенное исследование далеко не исчерпывает всех аспектов рассматриваемой проблемы. В качестве особого объекта может выступать процесс развития пространственного воображения как опорного свойства творческой личности.

Рассмотренные нами принципы построения педагогической системы формирования опыта изобразительной творческой деятельности позволяют обеспечить преемственность образовательных ступеней (в соответствии с концепцией непрерывного образования).

Проведенные нами исследования позволяют нам сделать вывод, что потребность в изобразительном творчестве тесно связана со структурой интересов и мотивов жизнедеятельности человека. Она способствует как повышению профессионального уровня, так и социальному возвышению ценностной ориентации личности, что приводит к более быстрому росту позитивных качественных изменений социального облика рационализатора и изобретателя в целом. В этой связи важен нравственный, воспитательный аспект творчества.

Использованный эвристический (частично-поисковый) метод обучения и метод проблемной ситуации (с игровыми элементами) позволили студентам научиться самостоятельно мыслить, обрабатывать собственное мнение и делать выводы. Поэтому в



учебные планы школ, колледжей, вузов, других образовательных учреждений необходимо внести дисциплины, предполагающие значительную долю творчества через применение компьютерных технологий и с применением игровых элементов.

При подведении итогов проведенных исследований отмечаем:

- с помощью анкетирования определен уровень желаний студентов заниматься определенной областью техники и изучать ее с применением законов физики, математического моделирования; он составляет 58%;
- на основании априорной информации и обработке отсеивающего эксперимента выявлены условия творческой деятельности при обучении основам инженерной и компьютерной графики.

Проведен анализ применения разработанных методик, из которого установлено, что 71% студентов справляются с обработкой априорной информации отсеивающего эксперимента без дополнительной помощи и 29% – с помощью преподавателя.

Нами было выделено четыре фактора, влияющих на условия творческого обучения инженерной графике и компьютерной графике.

1. Знание законов природы или научное предвидение.
2. Целеустремленность и настойчивость. Эмоциональный настрой.
3. Умение терпеть неудачи.
4. Умение не только проектировать, конструировать, но и «думать руками».

Анализ выделенных факторов позволяет сделать вывод о том, что творчество неотделимо от серьезного желания найти способ лучшего удовлетворения той или иной потребности человека и понимания физических и технических закономерностей и принципов не только умом, но и «на ощупь», т.е. руками и глазами. Лишь совокупность всех перечисленных условий позволяет создать новое или усовершенствовать старое.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Jensen A.R. Spearman, Charles Edward. In R.J. Stenberg (Ed), Encyclopedia of intelligence (Vol.1). – New York: Macmilan, 1994.
- 2 Черкезов С.Е. Технологические характеристики виртуального университета // Образовательные технологии. – 2010. – № 4. – С. 40-45.
- 3 Коттрелл С. Успешная учеба в Вузе. Самые важные навыки студента. – М.: Эксмо-Пресс, 2015. – 368 с.
- 4 Kim K.H. (2011). The creativity crisis: the decrease in creative thinking scores on the torrance tests of creative thinking // *Creativity Research Journal*. – 23(4). – 285–295.
- 5 Петти Драпе. Искры студенческого творчества: практические способы продвижения инновационного мышления и решения проблем. – Александрия, Вирджиния, США, 2014. – 188 с.
- 6 Самойленко Э. Техническое творчество учащихся как предпрофессиональная социализация // Народное образование. – 2008. – С. 213-215.
- 7 Яницкий М.С., Серый А.В. Диагностика уровня развития ценностно-смысловой сферы личности: учебное пособие. – Новокузнецк: Институт повышения квалификации, 2010. – 203 с.
- 8 De Naan R.L. (2011). Teaching creative science thinking // *Science*. – 334(6062). – 1499–1500.
- 9 Карымова О.С., Якиманская И.С. Математические методы в психологии: учебное пособие, Издание 5-е испр. и дополн. – Оренбург: ОГУ, 2012. – 169 с.: ил.
- 10 Fischer D.J. Bettelheim: living and dying. – Amsterdam: New York: Rodopi, 2008. – 208 p.

ТҮЙІН

Ғылыми мақалада болашақ мамандарды жан-жақты оқыту, бейнелеу шығармашылық іс-әрекетінде тәжірибе қалыптастыру, олардың шығармашылық ойлауын дамыту және компьютерлік технологияларды қолдану арқылы алған білімдерін жүзеге асыруды күшейту жолдары қарастырылады.

RESUME

The authors of the article consider the ways of comprehensive training of future specialists, the formation of experience in visual creative activities, the development of their creative thinking and the strengthening of the implementation of knowledge obtained through the use of computer technology.



Г.Ж. Лекерова

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

С.К. Калыбекова

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

М.А. Сакибаева

Специальная школа-интернат
№2 для детей с нарушениями
слуха, учитель-дефектолог

К.И. Нахаева

Специальная школа-интернат
№2 для детей с нарушениями
слуха, учитель-дефектолог

Развитие слухового восприятия и обучение произношению учащихся с кохлеарными имплантатами

Аннотация

В данной статье рассматриваются проблемы обучения и развития детей с нарушениями слуха. В настоящее время на помощь глухим детям приходит операция по кохлеарной имплантации.

Кохлеарная имплантация – это шанс для глухого ребёнка максимально приблизиться к нормально слышащим сверстникам, пусть не сразу, через несколько лет, но так, чтобы практически ничем не отличаться от них. Эта возможность может быть реализована только при условии ежедневных занятий по развитию речевого слуха и устной речи ребёнка и ежеминутного целенаправленного общения с ним.

Ключевые слова: слуховое восприятие и обучение, произношение, реабилитация слабослышащих учащихся, кохлеарная имплантация.

Стремительное развитие высоких технологий, достижения медицинской науки привели к созданию высококачественных современных слуховых аппаратов, отечественных и зарубежных, что, несомненно, существенно повлияло на успешность обучения устной речи детей с нарушением слуха – глухих и слабослышащих. Однако полноценная компенсация с помощью современных слуховых аппаратов возможна не при всех потерях слуха.

В настоящее время на помощь глухим детям приходит операция по кохлеарной имплантации. После операции, после настроек процессора ребёнок получает возможность слышать всё разнообразие звуков окружающего мира и звуков речи, в т. ч. высокие звуки, которые дети с большой потерей слуха не слышат или плохо слышат даже в мощных слуховых аппаратах. Ребёнок с кохлеарными имплантатами может услышать точно или почти точно любое слово. Но это лишь огромные возможности, которые предоставляет имплант. Реализация же этих возможностей зависит от условий обучения и условий жизни каждого ребёнка.

Важно понимать, что после операции дети не становятся нормально слышащими, они становятся слабослышащими, но с гораздо большим, чем у слухопротезированных слабослышащих, частотным диапазоном, т. е. возможностью лучше слышать структуру слова, звуки, составляющие слова, лучше слышать окончания слов и т.д.

Кохлеарный имплант обеспечивает возможность слышать и тихие звуки, но это не означает, что ребёнок будет сразу понимать речь и говорить.

Чтобы ребёнок с кохлеарной имплантацией мог понимать речь и говорить, ему надо:

- 1) научиться анализировать речь и другие звуки, а в его памяти должны накопиться образы разных звуков и слов;
- 2) овладеть системой родного языка – знать значение слов, правила изменения и соединения слов в предложении;
- 3) научиться произносить разные звуки речи и соединять их в слова и предложения;
- 4) научиться общаться с другими людьми с помощью речи.

Это очень важно, потому что многие дети с нарушенным слухом часто не используют слова и фразы в жизни для общения, хотя знают и произносят их на занятиях с педагогом.

Процесс полноценного возвращения глухого ребёнка в мир звуков и родной речи достаточно длительный. Темпы обучения устной речи, её слуховому восприятию и пониманию у каждого ребёнка различны и зависят от многих причин.

Наиболее важными являются возраст имплантации, уровень развития остаточного слуха со слуховым аппаратом и речи на момент имплантации, интенсивность занятий с педагогом и родителями после имплантации, наличие у ребёнка дополнительных нарушений [1, 12].

Слуховое развитие ребёнка после кохлеарной имплантации, как отмечает И.В. Королёва, происходит в двух ситуациях:

- в естественных условиях, дома, на улице, в гостях и пр. В этих ситуациях слуховое восприятие происходит естественно, непроизвольно. Здесь ведущая роль принадлежит родителям и то, как активно они будут участвовать в этом процессе, определяет значительную долю успеха имплантации;
- во время целенаправленных занятий с сурдопедагогом и родителями. Эти занятия позволяют быстрее развить навыки, которые хуже развиваются в естественных ситуациях [1, 15].

Родители детей с кохлеарным имплантантом развивают у ребёнка умение слушать во время совместных действий: кормления, приготовления еды, одевания на прогулку и т.д. И это имеет наибольшее значение, потому что именно так ребёнок научается пользоваться слухом и речью для общения. Родители также могут проводить и занятия в виде игры, формируя у ребёнка те навыки, которые не так хорошо развиваются в процессе естественного общения.

Реабилитация ребёнка после кохлеарной имплантации невозможна без полноценной работы по развитию речевого слуха, которая ведётся на индивидуальных занятиях по развитию слухового восприятия и по формированию произношения.

При развитии слуха мы учим ребёнка последовательно выполнять разные по сложности задания, от самых простых, до самых сложных. Сначала ребёнок учится определять, есть звук или нет (речевой или неречевой), а потом различать звуки, слоги, слова и фразы. У большинства детей с кохлеарным имплантантом можно развивать фонематический слух, а значит, обеспечить ребёнка условия для освоения речи на слух.

Для занятий по развитию слухового восприятия в начальный период обучения используются картинки. Видя картинку, ребёнок воспринимает слово как единое целое и не выделяет из него отдельные звуки, как мы это делаем при чтении. То же самое происходит при построении фразы из слов. Именно так воспринимают устную речь дети и взрослые.



Глухие дети, не имевшие слухового опыта, лучше различают односложные слова. У них плохо развита слуховая память, поэтому запомнить односложное слово им легче, чем многосложное. Кроме того, детям легче произносить такие слова, что также способствует их запоминанию. Когда ребёнок научается различать предложенный речевой материал, обязательно учим его различать слова, произнесённые шёпотом.

Различение многосложных слов лучше начинать со слов, сильно отличающихся друг от друга. Это слова, в которых ударный слог находится в разном месте и которые состоят из разных фонем/букв. При этом ребёнку предлагаются хорошо знакомые многосложные слова. Затем можно перейти к словам, в которых ударение находится в одном и том же месте. Самое сложное задание – различение слов, отличающихся только одной фонемой/буквой [2, 15].

Родным языком имплантированных детей является устная речь (и в обучении, и в общении между собой и с окружающими).

Ребёнок с кохлеарным имплантантом должен пройти все стадии предречевого развития, который проходит ребёнок с нормальным слухом. Стадия интонированного лепета, произнесение цепочек слогов, повторение интонации и контура слова или фразы очень важны в правильном развитии речи ребёнка. Как и нормально слышащие дети, ребёнок с нарушенным слухом сначала произносит слово приближённо, чтобы совершенствуя артикуляционные движения, произнести его точно [3, 114].

Сопряжённая речь (проговаривание ребёнком слова/фразы одновременно с педагогом) широко использовалась для формирования произношения ребёнка с нарушенным слухом на индивидуальных занятиях по развитию слухового восприятия и по формированию произношения. Этот приём был разработан, когда не было качественных слуховых аппаратов и кохлеарных имплантантов, как в настоящее время. По мнению специалистов, когда ребёнок повторяет слово вместе со взрослым, он не слушает, не понимает и не запоминает его. «Это происходит потому, что на занятиях педагог концентрируется на развитии у ребёнка произношения, не уделяя необходимого внимания развитию понимания речи». Ребёнок с кохлеарным имплантантом слышит, поэтому, если ребёнок стремится повторить слово/фразу одновременно с педагогом, следует остановить его и напомнить: «Слушай, я говорю, ты повторяй за мной» [4, 49].

Дети с имплантами на первых порах часто пропускают слоги в словах, особенно последний и безударный слог. Правильно повторить число слогов в слове/фразе помогает отхлопывание по тыльной стороне ладони ребёнка числа слогов при повторении новых слов или при произнесении знакомых слов. Мы побуждаем ребёнка сказать или повторить слово, при этом сами произносим слово по слогам и одновременно с этим хлопаем по его ладошке. Просим ребёнка повторить слово, хлопая его по ладони в соответствии с произнесёнными слогами. Делаем это несколько раз, чтобы ребёнок запомнил число слогов в слове и постепенно научился повторять его, не пропуская слоги. А затем обязательно произносим эту слово/фразу плавно, сопровождая его плавным движением кисти руки (справа-налево), и просим ребёнка повторить, чтобы помочь научиться произносить слова слитно, а не по слогам.

Как показывает практика, добиться хорошего результата в этой работе наряду с отхлопыванием можно и другим способом, если учить детей точно воспроизводить слоговую структуру речевых единиц на материале слов и фраз, значение которых они хорошо знают и понимают. В этом случае использование приёма сопряжённого проговаривания речевого материала в работе над произносительной стороной речи учащихся с кохлеарным имплантантом, по нашему мнению, оказывается достаточно эффективным и не вступает в противоречие со слуховым методом работы над речью с имплантированными детьми [4, 49].

Ребёнок научился правильно произносить звуки и может повторить слово, но это не всегда означает, что он его понимает и знает. Поэтому на индивидуальных занятиях по

развитию слухового восприятия и по формированию произношения время от времени необходимо проверять, знает ли ребёнок, что обозначает то или иное слово. Для этого после повторения слова за учителем или самостоятельного его произнесения просим ребёнка показать нужный предмет, картинку, воспроизвести действие.

Если ребёнок на занятиях у учителя-дефектолога постоянно даёт неправильные ответы, не соотносит слово с картинкой или предметом, не может воспроизвести действие, необходимо проинформировать об этом учителя и воспитателя, работающих в классе, а также указать родителям учащегося на проблемы в усвоении их ребёнком словаря по той или иной теме с целью усиления дальнейшей совместной работы по развитию речи с этим учащимся [4, 50].

Учащиеся с кохлеарным имплантом в начале обучения имеют слабую слухоречевую память, которая нуждается в её длительной систематической тренировке. В связи с этим на индивидуальных занятиях по развитию слухового восприятия и по формированию произношения полезно проводить упражнения для запоминания знакомых и малознакомых слов. Например, после называния учеником нескольких картинок ему предлагается их запомнить, после чего картинки переворачиваются или убираются, и ребёнок самостоятельно, без опоры на наглядный материал, повторяет их названия.

С этой же целью предлагаем ученику повторить за учителем ряд слов, воспринятых слухозрительно или на слух, без опоры на наглядный материал. Слова можно повторить несколько раз, постепенно увеличивая их количество. Подобные упражнения можно проводить в разных вариантах, в т.ч. в игровой форме, поощряя ребёнка за правильные точные ответы призами, фишками.

В работе над произносительной стороной речи детей с кохлеарным имплантом на индивидуальных занятиях по развитию слухового восприятия и по формированию произношения используется чтение. Ребёнка с кохлеарным имплантом следует учить чтению как и нормально слышащих детей (глобальное чтение исключается). Раннее обучение ребёнка с кохлеарным имплантом буквам, чтению по слогам, а затем по словам, играет большую роль в обучении его произносить слова и предложения так, чтобы было понятно окружающим, а также важно для развития у него языковой системы речи.

Многие дети, пользующиеся кохлеарным имплантом не нуждаются в дактилировании для формирования звукопроизношения. Но если ребёнок знает дактиль, и движение пальцев ему помогает вспомнить, как произносится или читается звук/буква, то такому ребёнку можно разрешить на занятии дактилировать при произнесении звука. Но только потом надо обязательно попросить его повторить этот звук или слово без дактилирования 2-3 раза, чтобы он запомнил его без помощи рук.

Обязательным условием полноценного слухоречевого и языкового развития является двустороннее (бинауральное протезирование): у ребёнка должны быть имплант и аппарат, или два аппарата [5, 237].

Отличительной особенностью детей с кохлеарным имплантом является то, что благодаря появившемуся с кохлеарным имплантом слуху и умению слушать процесс овладения и накопления в памяти новых слов у них достаточно быстро становится спонтанным.

Мы не учили это слово на занятии с учеником, а он сам, слушая речь взрослых, начинает понимать его значение и говорить так же, как ребёнок с нормальным слухом.

Моменты, когда ребёнок проявляет понимание значения слова, которому его не учили, а позднее спрашивает педагога или родителей, что значит то или иное слово, являются ключевыми в развитии ребёнка с нарушенным слухом.

В результате работы сурдопедагогов по развитию слухового восприятия, по обучению произношению и закреплению полученных на специальных занятиях произносительных навыков и умения учащихся пользоваться слухом на



общеобразовательных уроках и во внеурочное время, а также большой работе родителей детей с кохлеарным имплантом по накоплению пассивного и активного словаря, у учащихся формируется естественная (как у слышащих сверстников), интонированная, выразительная речь.

Кохлеарная имплантация – это шанс для глухого ребёнка максимально приблизиться к нормально слышащим сверстникам, пусть не сразу, через несколько лет, но так, чтобы практически ничем не отличаться от них. Эта возможность может быть реализована только при условии ежедневных занятий по развитию речевого слуха и устной речи ребёнка и ежеминутного целенаправленного общения с ним [6, 23].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Королёва И.В. Кохлеарная имплантация и дети. Всё самое важное для родителей / И.В. Королёва. – СПб: Умная Маша, 2010. – 208 с.
- 2 Лекерова Г.Ж., Калыбекова С.К. Особенности психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья // Инновации в образовании. – Москва, 2010. – № 10. – С. 13-17.
- 3 Лекерова Г.Ж., Калыбекова С.К. Система организации сопровождения образовательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья // XLIV МНПК Научная дискуссия: инновации в современном мире. – М.: изд. Интернаука, 2015. – №12 (43). – ч.2. – С. 113-119.
- 4 Лекерова Г.Ж., Муналбаева А. Особенности коррекционной работы над голосом у детей с нарушениями слуха // Труды 19-й студ. науч. конф. по естествен., тех., соц-гуман. наукам: «Вклад молодежи в развитие Казахстана – новая глобальная реальность ЮКГУ им. М. Ауэзова». – Шымкент: ЮКГУ, 2016. – С. 49-51.
- 5 Лекерова Г.Ж., Нигматулина Ж.Ш., Полатова А.Н. Педагогические технологии инклюзивного образования для дошкольников // Труды международного форума педагогов-новаторов «Современное образование в глобальной конкурентной среде». – МОН РК, ЮКГУ им. М. Ауэзова, 2017, т.1. – С.237-241.
- 6 Лекерова Г.Ж., Керимбекова Ж.У., Досжанова Ж.Т. Инклюзивное образование: опыт работы в Республике Казахстан // Труды III Международной научно-практической конференции «Приоритетные направления развития образования и науки». – Чебоксары, 2017. – С.23.

ТҮЙІН

Атаулы мақалада арнайы педагогиканың кейбір мәселелері қарастырылады, атап айтқанда: есту қабілеті бұзылған балаларды оқыту және дамыту мәселелері.

RESUME

In this article the authors consider some problems of special pedagogy, i.e. the problems of teaching and developing hearing impaired children.

УДК 372.3

Д.В. Лепешев

Кокшетауский университет
им. А. Мырзахметова,
канд. пед. наук, профессор

В.В. Захлебаева

Кокшетауский университет
им. А. Мырзахметова,
магистр пед. наук

Ю.В. Черненко

Кокшетауский государственный
университет им. Ш. Уалиханова,
магистр педагогики

М.С. Умирханова

Кокшетауский университет
им. А. Мырзахметова,
магистрант

Игра как средство формирования социального опыта ребенка в условиях детского оздоровительного центра

Аннотация

Представлен краткий анализ организации усвоения социального опыта ребенком в условиях детского оздоровительного центра. Рассматривается диапазон путей формирования социального опыта и сформулированы принципы его формирования с помощью игры. В работе описываются главные условия детского оздоровительного центра для использования игры как средства формирования социального опыта ребенка, а также рассматривается арсенал используемых форм, позволяющий обеспечить целостный психолого-педагогический подход к развитию личности.

Ключевые слова: игра, социальный опыт ребенка, детский оздоровительный центр, ребенок, деятельность.

Современное общество, развиваясь быстрыми темпами, предъявляет все более высокие требования к подрастающему поколению. Молодое поколение, призванное реализовывать социальные реформы, порой не в состоянии адекватно реагировать на запросы реформируемого общества. В социальной сфере резко интенсифицировались политические, экономические, энергетические, экологические и другие процессы, принимая подчас кризисный характер. Это вынуждает человека многопланово усиливать свою жизненную активность, проявлять все способности к выживанию и развитию.

Сегодня все чаще подрастающий ребенок, вступая в жизнь, начинает с неотчетливым страхом и досадой отмечать, что ему катастрофически не хватает качественных навыков для переложения на реальную действительность, казалось бы, знакомых игровых ситуаций. Он начинает понимать, что в жизни все далеко не так, как было в предлагавшихся ему играх, чаще компьютерных, а сам он не располагает запасом необходимого опыта для ожидаемых от него поведенческих реакций. В итоге из-за недостаточности опыта и знаний, накапливаемых ребенком в процессе жизнедеятельности, начинает замедляться его реальное взросление [1, 45].



Согласно А.В. Мудрику и Н.Ф. Головановой, социальный опыт ребенка – это процесс и результат организованного усвоения общественного опыта [2, 38].

Организация усвоения социального опыта осуществляется через организацию быта и жизнедеятельности формализованных групп (коллективов); организацию взаимодействий, а также обучение ему; стимулирование самостоятельности в формализованных группах и влияние на неформальные микрогруппы (неформальные объединения).

Индивидуальный социальный опыт – это единство различных знаний и способов мышления, умений и навыков, норм и стереотипов поведения, ценностных установок, запечатленных ощущений и переживаний, усвоенных и выработанных способов взаимодействия, самопознания, самоопределения, самореализации [3, 79].

Диапазон путей формирования социального опыта широк, так как соответствует видам человеческой деятельности: учению, труду, общению, досугу, но когда эта деятельность организована в форме игры, то его усвоение наиболее продуктивно.

Исходя из опыта работы, мы считаем, что игра является оптимальным средством формирования социального опыта ребенка.

Поскольку в жизни совершенно невозможно обойтись без игры, каждое время, каждая эпоха, даже каждое поколение пытается выразить свое отношение к игре. От игры нельзя избавиться – она постоянно побуждает как к действию, так и к мышлению. Мы рассматриваем педагогическую игру как средство формирования социального опыта.

При этом нами не преследуется цель создания еще одной новой теории игры, в нашу задачу входит освещение роли игры в формировании социального опыта ребенка в летнем оздоровительном лагере на основе опыта работы педагогических коллективов, участниками которых мы являлись.

В данной статье мы исходим из деятельностного подхода, определяющего игру как форму деятельности в условных ситуациях, направленную на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры [4, 15].

Являясь формой условной деятельности людей, игра выступает как идеальный феномен человеческой культуры. В игре дети прибегают к условному моделированию окружающей среды, в которой они находятся, и решают сложные для себя проблемы, которые, в силу незнания, возникают у них. Ребенок не только отражает действительность в игре, но и моделирует этот мир под себя, то есть творит, он видит мир таким, каким хочет. Педагог, пользуясь игрой как средством формирования социального опыта, моделирует условные ситуации, которые дети должны сами решить.

Несмотря на многообразие в понимании роли игры в воспитании, все исследователи приходят к определению общих закономерностей педагогического воздействия игры на личность и коллектив. Эти закономерности можно объединить в следующие группы:

- изменение позиции личности в коллективе;
- корректировка взаимоотношений в совместной деятельности;
- влияние на характер участия детей и подростков в деятельности.

Педагогические работы этого направления и наш опыт дают право утверждать, что активное включение ребенка в игру оказывает положительное влияние на его реальную позицию в системе межличностных отношений (Е.С. Махлах [5, 112], М.Г. Яновская [6, 22]).

Вышесказанное позволяет нам сформулировать принципы формирования социального опыта с помощью игры.

1. Личностно-деятельностный подход. Формирование социального опыта возможно только в деятельности, он вырабатывается и развивается при активном взаимодействии личности с окружающей средой, определяется качеством деятельности. Кроме того, социальный опыт определяется не только

индивидуальными свойствами субъекта, но и объективными требованиями действия, поэтому он и формируется в деятельности.

2. Целенаправленность. При формировании социального опыта необходимо стремление самой личности найти наиболее эффективные способы и системы действий. Социальный опыт реализуется лишь тогда, когда личность выступает как субъект деятельности, вырабатывающий оптимальную тактику и стратегию.
3. Наличие зоны операционной неопределенности деятельности. Объективное условие зоны операционной неопределенности заключается в том, что одни и те же объективные требования могут быть осуществлены при помощи различных промежуточных операций. Субъективные условия характеризуются тем, что субъект, ориентируясь в объективных требованиях, может выбрать более или менее адекватные операции, в большей или меньшей степени эффективные. Следовательно, только при наличии зоны операционной неопределенности деятельности мы можем говорить об индивидуализации социального опыта.

Отметим, что главным условием летнего оздоровительного лагеря для использования игры как средства формирования социального опыта ребенка выступает деятельность. Деятельность, предлагаемая детям в летних лагерях, призвана устранить имеющееся в учебном процессе школы определенное отставание от возрастных потребностей подростков в активных формах познавательной деятельности (коллективные, игровые), в разнообразных самостоятельных и достаточно сложных видах работ (поиск, наблюдение, конструирование и др.), в материализации результатов деятельности (выполнение практических заданий), в диалоге. Если в школе важны информационные отношения (ценность имеют знания, эрудиция, точность выполнения заданий), то в лагере на первый план выходит способность строить социальные отношения (коммуникабельность, практичность, мобильность, самоуважение и прочее) [7, 56].

Характерной особенностью жизнедеятельности в летних лагерях является индивидуальный подход к каждому ребенку, организация его деятельности с учетом возможностей и особенностей, ситуация успеха. Создавая детям условия для развития их талантов, дарований, способностей, можно определить перспективу творческого роста каждого из них, помочь разработать программу саморазвития. В лагере ребенок приобретает новых союзников в лице взрослых. Происходит конструктивное сотрудничество: в лагере взрослый становится ребенку товарищем.

В условиях детского оздоровительного центра как закрытого социокультурного пространства происходит сочетание коллективных, групповых и индивидуальных занятий, при этом используемый богатый арсенал форм позволяет обеспечить целостный подход к развитию личности и моделированию организованной социальной среды, основными характеристиками которой являются:

- относительно пространственная автономность существования;
- сборность состава;
- отсутствие предыстории и возможность изменения позиций и социальных ролей;
- доминирование коллективного характера жизнедеятельности, разнообразие форм, видов, способов осуществления деятельности, создающих возможности для разностороннего проявления свойств и качеств личности, ее самореализации и самоутверждения;
- насыщенность жизнедеятельности;
- интенсивность общения;
- благоприятные возможности для развития инициативы и самостоятельности подростка, включая участие в управлении сообществом [1, 81].

Подбор игр в каждой смене лагеря неповторим. Это обусловлено целями и задачами смены, подготовленностью педагогического состава, местом расположения лагеря и



многим другим. Игра может быть как формой организации всей жизнедеятельности смены лагеря, например, сюжетно-ролевая игра «Волшебники Изумрудного города», так и ее элементом.

Таким образом, все игры без исключения имеют правила, их соблюдение, безусловно, формирует умение пользоваться свободами демократического общества. Игры создают условия для развития человека свободного и ответственного за свои поступки – гражданина.

Игра открывает путь к освоению культуры. В игре формируется эстетическая, физическая, интеллектуальная, профессиональная, нравственная, правовая, политическая, экологическая культура. Игра является естественным регулятором всесторонности (полноты и гармоничности) жизни и развития ребенка и определяет его образ жизни.

В процессе игры дети стремятся к преодолению трудностей, сами ставят задачи и решают их. Игра есть форма научения, формирующая наглядные представления человека о реальном мире; она готовит человека к столкновению с действительностью, формирует способность ориентироваться, помогает усвоению социального опыта, формирует навыки трудовых действий, необходимых для полноценного участия в различных сферах общественной жизни. Игра способствует развитию, обогащает жизненным опытом, готовит почву для успешной деятельности в реальной жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Лепешев Д.В. Модель формирования воспитательно-образовательной среды в условиях детского оздоровительного центра: Монография. – Астана, 2009. – 196 с.
- 2 Каникулы, игра, воспитание: О педагогическом руководстве игровой деятельностью школьников: Книга для учителя // Под ред. О.С. Газмана. – М.: Просвещение, 1988.
- 3 Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990. – С. 127.
- 4 Игры – обучение, тренинг, досуг / Под ред. В.В. Петрусинского // В четырех книгах. – М.: Новая школа, 1994. – 194 с.
- 5 Махлах Е.С. Творческая игра и ее роль в воспитании пионеров. – М.: АПН РСФСР, 1963. – 216 с.
- 6 Яновская М.Г. Творческая игра в воспитании младшего школьника: Метод. пособие / М.Г. Яновская. – М.: Просвещение, 1974. – 302 с.
- 7 Захлебаева В.В., Лепешев Д.В. Психолого-педагогические условия успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях летнего детского оздоровительного центра: Учебно-методическое пособие. - Кокшетау: КУ имени А. Мырзахметова, 2018. – 89 с.

ТҮЙІН

Мақалада балалар сауықтыру орталығы жағдайында баланың әлеуметтік тәжірибесін меңгеруін ұйымдастыруға қысқаша талдау беріледі. Әлеуметтік тәжірибені қалыптастыру жолдарының ауқымы қарастырылады және ойын арқылы әлеуметтік тәжірибені қалыптастыру принциптері тұжырымдалған. Баланың әлеуметтік тәжірибесін қалыптастыру құралы ретінде ойын қолдану үшін балаларды сауықтыру орталығының басты шарттары сипатталады, сондай-ақ тұлғаның дамуына тұтас көзқарасты қамтамасыз етуге мүмкіндік беретін қолданылатын формалар арсеналы қарастырылады.



RESUME

The article provides a brief analysis of the organization of assimilation of social experience of a child in a children's health center. The range of ways of formation of social experience is considered and the principles of formation of social experience by means of game are formulated. The authors describe the main conditions of the children's health center for the use of games as a means of forming the social experience of the child, as well as the Arsenal of forms used to provide a holistic approach to personal development.



А.Е. Бижкенова

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

Д.М. Кабенова

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

Современные тенденции развития образования в Казахстане и формирование полиязыковой личности

Аннотация

В статье рассматриваются новые тенденции развития системы образования в Республике Казахстан в условиях мировых интегральных процессов. Казахстан с его полиэтничным обществом, центральным стержнем которого является казахская титульная нация, поэтапно и гармонично внедряет концепцию образования, ориентированную на формирование полиязыковой личности. На основе анализа научных трудов авторами уточняется понятие «поликультурное образование» и дается рабочее определение понятию «поликультурная личность».

Ключевые слова: поликультурная личность, полиязыковая личность, идеи поликультурного образования, языковая политика Казахстана.

Динамика развития современного Казахстана диктует изменения во всех сферах деятельности государства, в том числе и в образовании. Как известно, образование граждан – это основной вектор деятельности любого государства, нацеленного на стабильный и устойчивый прогресс во всех областях. Глобализация и общие мировые ценности ведут сегодня к формированию единых требований и норм воспитания, образования и созидательного культурного развития человечества в целом. Особую значимость в современном обществе приобретает поликультурное образование, содействующее мирному и эффективному взаимодействию представителей различных национальных, этнических групп и конфессий.

Н.А. Назарбаев в одном из своих выступлений подчеркивает, что «...Казахстан уникален и силен своей многонациональностью. На его земле сформировалось уникальное поликультурное пространство, в котором ведущими являются два потока. Поликультурность Казахстана – это прогрессивный фактор развития общества. Евразийские корни народов Казахстана

позволяют соединить восточные, азиатские, западные, европейские потоки и создать уникальный казахстанский вариант развития поликультурности» [1]. Таким образом, Казахстан, на территории которого проживают представители более 130 разных этносов, известен сегодня как страна, взявшая твердый курс на разработку поликультурного образования, на солидарность и общую интеграцию с имеющимися в мире образовательными тенденциями и траекториями. А раз так, значит, все новшества и инновации активно поддерживаются, обсуждаются и внедряются в систему воспитания и образования с учетом национальной специфики и исторических ценностей.

Уточним понятие «поликультурное образование». Так, Г.Д.Дмитриев дает следующее определение: «... это такое образование, которое направлено на сохранение и развитие многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в конкретном сообществе, в общественной системе и цивилизации в целом, таких, в частности, как межкультурная толерантность и уважение. Многокультурное образование - это способ противостоять расизму, предубеждениям, ксенофобии, предвзятости, этноцентризму, ненависти, основанной на культурных различиях» [2]. В своих работах он ставит понятия «поликультурный», «мультикультурный» и «многокультурный» в одну плоскость. Полагаем, в таком подходе имеется рациональное зерно, ибо все три термина можно рассматривать в качестве синонимов, между которыми легко ставится знак равенства. Таким образом, особого противоречия в основном смысле термина «поликультурный» в приведенных вариантах не наблюдаем.

В Указе №552 Президента РК «Об утверждении Концепции развития Ассамблеи народа Казахстана (2020)» от 18 апреля 2013 года в Пункте 5.3 «В области совершенствования казахстанской модели межэтнической толерантности и общественного согласия» подчеркивается важность содействия изучению английского и других иностранных языков как важного средства делового международного общения [3].

Казахстанские ученые также уделяют особое внимание поликультурному образованию. Так, М.А. Надырмагамбетова в своем диссертационном исследовании указывает, что поликультурное образование должно включать «сбалансированное обучение многоязычию и основам межкультурного общения. Личность выступает как самоорганизующийся субъект, поэтапно интериоризирующий внешние регуляторы (ценности, правила) во внутренние» [4].

Б.А. Жетписбаева трактует полиязычное образование как процесс формирования полиязыковой личности, одновременно овладевающей тремя и более языками [5]. Ученый определяет полиязыковую личность как активного носителя нескольких языков, представляющего собой личность речевую, коммуникативную, словарную и этносемантическую [6].

В.А. Бурмистрова в своем диссертационном исследовании целью поликультурного образования видит «формирование и развитие поликультурной личности – личности, способной рассматривать свою этнокультуру в диалектическом единстве с другими этническими культурами в качестве ментального основания движущихся сил развития цивилизации» [7].

Идею о том, что «... идеологом современной Европы и мирового сообщества становится молодой человек, свободно владеющий четырьмя, пятью и более языками, независимо от сферы его профессиональной деятельности», высказывала И.И. Халеева [8], с чем нельзя не согласиться. В наших ранее изданных публикациях подчеркивалось, что «именно через язык создается эффективная база для интернационального и интеркультурного взаимопонимания». При изучении иностранных языков нужно соблюдать «принцип плюрализма», где предполагается изучение не только английского, немецкого и французского языков, но и других языков [9, 57].



Идеи поликультурного образования имеют давнюю историю. По мнению исследователей, идея об уважении и важности изучения каждым человеком культуры своего народа близка идеям народной педагогики. Мы наблюдаем сегодня множество новых терминов, понятий, научных подходов, технологий и методик для формирования новой личности, у которой появляются новые черты и характеристики, соответствующие вызовам стремительно развивающегося общества. Сюда относятся, к примеру, такие черты новой личности, как умение работать в команде, конкурентоспособность, критическое мировосприятие, аналитический ум, толерантность, меритократия и др. Сегодня поликультурное образование становится необходимым условием толерантного сосуществования различных этнических и культурных групп не только в Казахстане, но и в любой другой стране, поскольку в мире практически не существует моноэтнических государств.

По мнению Н.Д. Гальсковой и Л.Н. Яковлевой, «чем большим количеством языков владеет каждый потенциальный участник процесса межкультурного общения, тем легче происходит его интеграция в интернациональное сообщество» [10]. Таким образом, владея иностранными языками, общаясь на них с носителями этих языков, личность знакомится с культурой и менталитетом народа, а значит легче адаптируется к иной культуре и становится более готовой к вхождению в мировое сообщество.

Теория и практика поликультурного образования в Казахстане на данный момент находятся на стадии разработки, вместе с тем, можно утверждать, что они основываются на идеях ученых-этнографов (Ж. Артыкбаев, С.К. Косанбаев), историков (М. Козыбаев, М. Муқанов), социальных философов (Ж.М. Абдильдин, З. Мукашев, А.Н. Нысанбаев), этнополитологов (И. Кушербаев), этнокультурологов (Ж.К. Каракозова, А. Сейдимбеков), этнопсихологов (Н. Джандильдин, К.Б. Жарыкбаев, Ж.И. Намазбаева, В.К. Шабельников), этнопедагогов и социальных педагогов (Ж. Асанова, С.К. Калиева, К.Ж. Кожахметова, С.Т. Ускенбаева) и др. [11].

Согласимся с мнением А. Дистервега, который говорил о важности воспитания и обучения на основе индивидуальных и национальных начал в человеке [12]. В подтверждение этой мысли находим у К.Ж. Кожахметовой идею о том, что воспитание обучающегося согласно традициям этнопедагогики является основой формирования его внутреннего мира. Прививая любовь к Родине, чувство уважения к старшим, желание трудиться, преподаватель прививает и доброжелательное отношение к культуре того языка, которому обучает [13].

Однако не можем с полной уверенностью утверждать, что все принципы этнопедагогики сегодня в национальной системе образования успешно функционируют. Так, в результате исследования с целью определения уровня сформированности этнокультурных знаний у студентов казахстанских вузов, проведенного Ускенбаевой С.Т., был сделан вывод «о недостаточной эффективности учебного процесса вузов в аспекте формирования этнокультурных интересов» [14]. Это говорит о том, что есть проблемы, на которые необходимо акцентировать пристальное внимание не только этнопедагогов, но и, мы уверены в этом, специалистов, преподающих иностранные языки и формирующих тем самым вторичную языковую личность.

С момента принятия в 1997 году Закона «О языках в Республике Казахстан», в ходе реализации Государственной программы функционирования и развития языков в период с 1998 по 2010 год, обсуждения и принятия Государственной программы на следующие 10 лет до 2020 года были созданы условия для дальнейшего расширения и углубления процессов языкового строительства во всех основных сферах общественной жизни. Это стало результатом координированных целенаправленных усилий государственных органов, организаций и общества в целом. В стране в настоящее время сформированы правовые основы для успешной реализации функционального развития языков. Процессы языкового строительства находят понимание и поддержку в обществе [9, 4-5].

Итак, содержание образовательной и языковой политики Казахстана определяет обучение казахскому языку как государственному, русскому – как языку межнационального общения и одному из иностранных, где предпочтение отдается английскому языку. Сопоставительное изучение иностранного языка с родным показывает на практике не только развитие языковой личности, но и положительно сказывается на становлении характера обучаемого.

Таким образом, языковая политика Республики Казахстан нацелена на развитие коммуникативно-адаптированной личности, ибо знание трех языков становится существенным звеном как личной, так и профессиональной жизни человека.

В вопросе формирования поликультурной личности речь идет не только об изучении чужого языка, но и о знакомстве с культурой носителей, с историей народа, с художественной литературой и с вкладом страны изучаемого языка в развитие науки.

Что же понимается в современной педагогической науке под термином «поликультурная личность»? Попробуем разобраться. Итак, В.С. Библер в конце XX в. подчеркивал формирование полилингвальной личности как одну из основных задач высшего образования [15]. М.М. Бахтин писал, что самопознание достигается только в результате диалога личности с другой культурой, так как каждая культура сохраняет свое единство и открытую целостность, одновременно обогащая друг друга. А.А. Сыродеева же определяет полилингвальную личность как поликультурную, что в свою очередь презентует ее как «индивид с развитым лингвистическим сознанием» [16].

Анализируя имеющиеся варианты толкования искомого понятия, замечаем, что основной акцент делается на два важных фактора. Во-первых, отмечается содержательная черта поликультурной личности, т.е. подчеркивается неотделимая связь языковых и культурных знаний индивида. Понимаем, что речь идет не об одном языке и не об одной культуре, а о совокупности знаний нескольких языков и культур у одного человека. Во-вторых, уделяется особое внимание подготовке такой личности, которая соответствует запросам современного глобализующегося мира, именно поэтому особенности формирования поликультурной личности упоминаются среди важнейших задач современного образования. Согласимся с расстановкой приоритетов, ибо они не противоречат основным тенденциям развития лингвистического образования на современном этапе. Итак, поликультурная личность характеризуется широким познанием в области культуры, истории и языка родного этноса, а также этносов носителей изучаемых иностранных языков.

Если попытаться вывести рабочую формулировку для дальнейшего исследования, то поликультурную личность можно понимать как человека, владеющего несколькими языками, воспринимающего эти языки сквозь призму культуры этноса, говорящего на этих языках, сопрягающего и осознающего особенности освоенных языков в сравнении и сопоставлении с родным языком и культурой.

Знание родного языка и культуры для человека является стержневой, базовой платформой, на которой формируется интерес к другим языкам и культурам. Знание языков и культур не имеет, практически, границ. Познавая каждую следующую культуру, человек расширяет границы своего познания мира, обогащается и развивается. Но, несмотря на многообразие знаний и умений, они четко систематизированы и структурированы. Именно это является возможностью положительного восприятия культуры чужого народа. Целостность формирующегося мировоззрения есть залог успешного восприятия иного социума, культуры и норм поведения.

В 90-х гг. XX в. была принята Концепция этнокультурного образования в Республике Казахстан, где поликультурная личность определяется как «индивид с рельефным историческим сознанием». Именно историческое сознание есть основа и этнического, и общегосударственного сознания. Национальный менталитет,



складывающийся у этноса за тысячелетнюю историю, мифы, символы, образы, стереотипы могут быть познаны только через знание истории народа [17].

Выше уже подчёркивалось, что условия и способы формирования и воспитания поликультурной личности являются приоритетными для системы образования. Это одинаково важно, как в Казахстане, так и в любой другой стране мира. Вопрос организации изучения иностранного языка, где результат – полноценно сформированная поликультурная личность, является одной из проблем, изучаемых современными лингводидактами.

Одним из основных вопросов современной педагогики является правильная организация процесса поликультурного воспитания подрастающего поколения, при которой речь идет о воспитании у обучающихся уважения, толерантного отношения к культуре любого этноса, о понимании характера происходящих событий и их влияния на жизнь этих этносов. Здесь следует не забывать о бережном отношении к родной культуре и языку. Как указывалось выше, именно через родную культуру возможно принятие культуры изучаемого языка.

Из преподавательской практики обучения иностранным языкам становится ясным, что обучение одному языку без его истории и культуры зачастую приводит к проблемам в общении и коммуникации. Поэтому конечной целью иноязыкового образования сегодня признается подготовка студента к участию в процессе межкультурного диалога и межкультурной коммуникации. Снятие языковых барьеров, психологических стрессов, языковых интерференций способствует быстрой адаптации в иноязычной среде. Но для этого необходимо пройти длительный процесс усвоения необходимых знаний в учебной среде.

В условиях полиэтнического пространства современного Казахстана воспитание языковой личности происходит не только в школе или вузе, но и во всех сферах жизнедеятельности человека. Основы формирования поликультурной личности, как правило, закладываются в семье. Именно там ребенок усваивает азы толерантного отношения к чужому языку, традициям и обычаям другого народа. Образовательная система Казахстана нацелена не только на качественное обучение, но и на воспитание молодого поколения, на привитие правил и норм поведения в социуме.

В социальном опросе, проведенном нами в 2013 году с целью выяснения тенденций лингвистического образования, было опрошено 250 человек. Но только 81,2% респондентов отметили, что изучают иностранный язык (английский, немецкий, турецкий, арабский, французский, китайский, корейский и испанский). Наиболее распространенными среди иностранных языков являются английский (25%), немецкий (6%) и турецкий (3%), остальные в совокупности – 25%. Однако следует отметить, что изучение иностранного языка не означает, что респонденты овладели им на высоком уровне. Доминирует элементарный уровень *A*. Несмотря на это, на вопрос, необходим ли иностранный язык в профессиональной и обыденной жизни, положительно ответили 94% участников (234 человека) анкетирования [18].

В 2015 году по заказу Министерства культуры и спорта РК было проведено исследование на предмет определения отношения к качеству внедрения политики триединства языков. В результате большинство казахов (37,7%) и представителей других национальностей (47,5%) считают, что именно с общеобразовательной системой можно внедрить настоящее трехязычие в стране. 41,7% русских считают, что реформа трехязычия эффективна, но ее нужно внедрять поэтапно (с целью подготовки кадрового потенциала и учебно-методического комплекса) [19]. Как нетрудно заметить, политика в целом одобряется и приветствуется в обществе.

Итак, поликультурное образование на сегодня является одним из первостепенных вопросов педагогического процесса в Казахстане. Эпоха глобализации выдвигает новые перспективы развития. Владение несколькими иностранными языками дает много

возможностей на рынке труда, повышает конкурентоспособность. Процесс формирования поликультурной личности рассматривается не только как подготовка человека к активному участию в межкультурном диалоге, но и как понимание специфики иностранного языка через сравнение с родным языком и родной культурой.

Таким образом, в заключение согласимся полностью с тем, что «... молодой гражданин Казахстана должен быть образованным, открытым мировым инновациям и в то же время не забывающим о своих корнях, традициях» [20]. Это есть верный ориентир для формирования поликультурной личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Назарбаев Н.А. Стратегия трансформации общества и возрождения евразийской цивилизации. – М., 2000. – С. 16-18.
- 2 Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. – М., 1999.
- 3 Государственная языковая политика (сборник нормативно-правовых актов). – Астана: «Ш. Шаяхметов атындағы Тілдерді дамытудың республикалық үйлестіру-әдістемелік орталығы» РМҚК, 2014. – 912 с.
- 4 Надырмагамбетова М.А. Поликультурное образование в средних профессиональных заведениях Республики Казахстан: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Пятигорск, 2011.
- 5 Жетписбаева Б.А. Казахстан: образование в условиях полиязычия // Педагогика. – М. – 2008. – № 6. – С. 124-125.
- 6 Жетписбаева Б.А. Теоретико-методологические основы полиязычного образования: Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Караганда, 2009.
- 7 Бурмистрова В.А. Особенности формирования поликультурной личности будущего специалиста в условиях глобальной информатизации: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Караганда, 2010.
- 8 Халеева И.И. Европа без языковых барьеров в концепции культуры мира // Материалы Второй международной конференции ЮНЕСКО ЕВРОЛИН-ГВАУНИ, 29-31 мая 1995. – М., 1996. – С. 9-11.
- 9 Бижкенова А.Е. Иноязычная подготовка в системе профессионального образования государственных служащих. Монография. – Астана, 2010. – 130 с.
- 10 Гальскова Н.Д., Яковлева Л.Н. Новый УМК по немецкому языку // Иностранные языки в школе. – 1998. – №1. – 39 с.
- 11 Камзина М.К., Альберти И.В. Поликультурное образование в Республике Казахстан <https://scienceforum.ru/2014/article/2014000927>
- 12 Дистервег Ф.А. Руководство к образованию немецких учителей // Избр. пед. соч. – М: Учпедгиз, 1956. – С. 136-203.
- 13 Кожаметова К.Ж. Казахская этнопедагогика: методология, теория, практика. – Алматы: Ғылым 1998. – 317 с.
- 14 Ускенбаева С.Т. Педагогические условия формирования этнокультурных интересов студентов Казахстана: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Барнаул: Концепт, 2015.
- 15 Библер В.С. Философско-психологические предположения Школы диалога культур. – М., 1998.
- 16 Сыродеева А.А. Поликультурное образование: Учебно-методическое пособие. – М., 2001.
- 17 О Концепции этнокультурного образования в Республике Казахстан // Распоряжение Президента Республики Казахстан от 15 июля 1996 г. № 3058.



- 18 Иноязычное образование в Казахстане в современном мире // Сб.мат междунар. науч.-практ. конф. / Науч.ред. А.Е. Бижкенова. – Астана: ТОО «Мастер-По», 2013. – 303 с.
- 19 Языковая политика в Республике Казахстан. По заказу Комитета по развитию языков и общественно-политической работы Министерства культуры и спорта Республики Казахстан – 2015. – 191 с.
- 20 Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана (Часть I) «Новый Казахстан в новом мире» (Астана, 28 февраля 2007 года) <http://www.zakon.kz/83346-poslanie-prezidenta-respubliki.html>. www.zakon.kz

ТҮЙІН

Мақалада жаһандық интеграцияланған процестер жағдайында Қазақстан Республикасындағы білім беру жүйесінің жаңа тенденциялары талқыланады. Қазақстан – көп ұлтты қоғам негізінде, оның ішінде орталық ядросы қазақ титулдық ұлт болып, көптілді тұлғаны қалыптастыруға бағытталған білім беру тұжырымдамасын біртіндеп және үйлесімді түрде енгізуде. Ғылыми еңбектерді талдау негізінде авторлар «көп мәдениетті білім» түсінігін нақтылайды және «көп мәдениетті тұлға» ұғымына жұмыс анықтамасы беріледі.

RESUME

The article is devoted to the new trends in the development of the education system in the Republic of Kazakhstan in the context of global integrated processes. Kazakhstan, with its multi-ethnic society, where the central core is the Kazakh titular nation, is gradually and harmoniously shaping such a concept of education that the authors emphasize the need to orient education towards the formation of a multilingual personality. Based on the analysis of scientific works, the authors clarify the concept of «multicultural education» and give a working definition of the concept of «multicultural personality».

ӘОЖ 371.31

Т.Ә. Данияров

Қ.А. Ясауи атындағы
Халықаралық қазақ-түрік
университеті,
пед. ғыл. канд., профессор

А.А. Жумадуллаева

Қ.А. Ясауи атындағы
Халықаралық қазақ-түрік
университеті,
пед. ғыл. канд., профессор

**Ұлттық
құндылықтар –
рухани-
адамгершілік
көзқарастың
белсенді бағыты****Аннотация**

Бұл мақалада ұлттық құндылықтар рухани-адамгершілік көзқарастың белсенді бағыты екендігі айтылған. Ұлттық тәрбие ұлттық сана-сезімі жоғары деңгейдегі баланы тәрбиелеуге негізделеді. Біздің мақсатымыз – ұлттық бірегейлік пен жеке тұлғаның ұлттық тәрбие арқылы сусындауын үйлестіру. Осыны негізге ала отырып айтарымыз, мәдени өзгерістер тұрғысында ұлттық білім берудің кілті өз ана тіліміз болып табылады.

Түйін сөздер: халық, педагог, ұлт, құндылық, ұлттық бірегейлік, тәрбие, асыл мұра, ұрпақтар сабақтастығы, мейірімділік, патриотизм.

Ұлттық тәрбие ұлттық сана-сезімі жоғары дамыған баланы тәрбиелеуге негізделіп отыр. Ондағы мақсат – ұлттық сана-сезімі қалыптасқан, ұлттық мүдденің өркендеуіне үлес қоса алатын ұлттық құндылықтар мен жалпыадамзаттық құндылықтарды өзара ұштастыра алатын ұлтжанды жеке тұлғаны тәрбиелеу. Ал, міндеті – мәдени-әлеуметтік өзгермелі жағдайды ұлттық тәрбиенің діңгегі – ана тілі болып қаланатынын негіздеу, қазақ тілі мен тарихын, мәдениеті мен ділін, салт-дәстүрі мен дінін құрметтеу үшін жастардың ұлттық интеллектуалдық мінез-құлқын қалыптастыру, бүгінгі қазақ елінің индустриалды-инновациялық жүйесінің дамуын қамтамасыз ететін парасатты ұлттық сипаттағы іс-әрекетке тәрбиелеу.

Тәрбиенің басты нысаны – елдік сананы қалыптастырып, ұлттық рух пен ұлттық патриотизмді негіздеу, ұлтсыздықпен күресу болып табылады. Ұлтымыздың рухани-жарық жұлдызы М. Жұмабаев: «Әрбір ұлттың баласы өз ұлтының ортасында, сол ұлты үшін қызмет ететін болғандықтан, әрбір тәрбиеші баланы ұлт тәрбиесімен тәрбиелеуге міндетті» екендігін басты назарға алған [1]. «Тәрбие тал бесіктен басталады» демекші, әр баланы шыр етіп дүниеге келе салысымен-ақ ұлттық сана-сезім мен рухани құндылықтарды оның бойына қалыптастыруымыз шарт. Ұлттық құндылықтарды, адамгершілік игілік қасиеттерді бала жастайынан естіп, үйреніп



өссе еліміздің ертеңгі сенімді тірегіне айналатыны сөзсіз. Баланың сезіміне әсер ету арқылы ішкі жан дүниесін ояту нәтижесінде оның рухани-адамгершілік қасиеттері қалыптасады. М. Жұмабаевтың тағы да бір даналық өсиетіне көңіл бөлсек: «Бала жүрегі айнадай тап-таза мөлдір, сол айнадай баланы көру үшін оның жүрегіне үңіліп, қарауды қажет етеді. Баланы дұрыс түсініп, қарым-қатынас жасау үшін, оны өміріміздің өрісіне емес, біз өзіміз олардың өрісіне енуіміз керек. Жас бала – жас бір шыбық, жас күнде қай түрде иіп тастасаң, есейгенде сол иілген түрінде қатып қалмақ», дегеніндей, өмірдің есігін ашқан бала жарығы мол жаңаша өмірде адамдық асыл қасиеттерді қастерлеп, өмір заңдылықтарын үйренеді. «Жаста білген, басқа сіңген тәлімін, өзің өлмей сүйегінен қала алмас», – деп классик жазушы І. Жансүгіров айқандай, балалық шақтан бойына орныққан, ана сүтімен даритын ұлттық сезім нышандары, сөз өнері оның болашақ шамшырағына айналып, рухани байлығын кеңейтеді. Оны туған елге, жерге, халқына деген сүйіспеншілік сезімін арттырып, патриоттық сезімге баулып, жан-жақты жетілген азамат етіп тәрбиелеп өсіру – бүгінгі таңдағы аса жауапты міндеттердің бірі болып тұр.

Ұрпақ тәрбиесін келешек қоғам қамын ойлау тұрғысынан қарастырған М. Дулатов: «Бастауыш мектепте алған тәрбиесінің әсері күшті, сіңімді болуы қай халықтың мектебінде болса да, оқу кітапшасы ана тілінде өз ұлтының тұрмысынан һәм табиғатынан жазылып, баяндап оқытқанда, жас баланың ойына, қанына, сүйегіне керекті мағлұмат алып шығады», – деген болатын [2, 16].

Осы бағытта ақын-ағартушы Шәкәрімнің көзқарастары қазақ халқының жас ұрпақты өсіру мен оқытып тәрбиелеудегі талаптарына сүйеніп негізделген. Шәкәрім «қиянатсыз надандар әулиеден кем емес» деу арқылы адамшылықтың ең алдымен білім арқылы емес, қиянатсыздық арқылы қалыптасатынын айтып, қиянатсыздықты білімнен жоғары қойған. Ар білімнің алдында тұрса, білімді адамзат игілігі үшін қызмет еткізуге болады. Бұл пікірін «қиянатың бар болса иманың жоқ» деп шегелейді. Қиянатсыз ой ойлау, қиянатсыз сөз сөйлеу, қиянатсыз әрекет ету адамды жарыққа, тазалыққа бастайды. Арлы ақыл, ар білімі деу арқылы Шәкәрім үнемі арды алға қойып отырған. Арсыз білім, арсыз ақыл адамзатты адастырмақ. Шәкәрім адам баласының қалыптасуы мен өмірге бейімделіп дамуы үшін ол адамға ең басты тәрбие қажет болмақ екендігін әрдайым назарында ұстаған. Әр баланың қоғамда өз орнын тауып, адам болып қалыптасуы үшін ата-ана мен ұстаз оқушының бойына адамгершілік, патриоттық тәрбиені сіңіре білуі қажет. Өйткені адамгершіліктің ақ туын жоғары ұстаған Шәкәрімнің тәлім-тәрбиесінің, ұстаған қағидаларының жас ұрпаққа берері мол. Сонау атадан келе жатқан ұлттық құндылығымыздың нәрімен сусандырып отыр. Шәкәрім жырлары бүгінгі ұрпақтың бойтұмары болмақ. Шәкәрім өлеңдерінің жас ұрпаққа берер тәрбиелік маңызы зор. Сонымен қатар өлеңдерінің тақырыптық ауқымы өте кең. Соның ішінде ойып орын алар тақырып – рухани адамгершілік тәрбиесіне қатысты ойлары. Ол адамгершілік, ар-ұятты жоғары қояды. Оның өлең жолдарынан кісіліктің келбетін танытар асыл қасиеттерімен бауырыңа тарту – адамгершіліктің жоғары түрі екенін аңғару еш қиын емес. Шәкәрім «Жолама құлар маңайға» өлеңінде: «Адамдық борыш ер үшін, Барша адамзат қамы үшін», – деп адамдық қасиеттерді, соның ішінде рақымдылық пен мейірбандылықты аса жоғары бағалаған. Мейірімділік, махаббат, қайырымдылық, адамдық жүректен шығады. Ал арлы, ақылды адам қиянатты, зорлықты, өзімшілдікті, мақтанды білмейді және істемейді [3; 27, 30]. Шәкәрім бұл тәрбиені Абайдан алды. Абай Құнанбаев: «Адам баласын заман өсіреді, кімде-кім жаман болса, оның өзінің замандастарының бәрі кінәлі», – деп адам сана-сезімді тәрбиелеп жетілдіруге қоғамдық ортаның рөлін түсіндіреді. Осы тұрғыдан келгенде, балалардың адамгершілік қасиеттерін, эстетикалық сезімдерін қалыптастыру, өнер-білімге деген ынтасын арттыру, адам, табиғат, қоғам туралы білімдерін байыту сияқты аса маңызды міндеттерді шешу үшін Абай мұралары таптырмайтын құндылық көзі [4, 49]. Профессор М. Ғабдулин өзінің «Ата-аналарға тәрбие туралы кеңес» еңбегінде: «Бүгінгі жастарды ұлтжандылық 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 жаса, еңбек ет, ел-жұртқа қорған бол деушілік қазіргі күнде ескірген сөздер емес, қайта мағыналы, мәнді сөздер. Сондықтан бұлардың ішінен жас ұрпақты тәрбиелуде әсер ететіндерін таңдап алып, орнымен пайдалана білсек, нұр үстіне нұр болар еді», – дейді [5, 77]. Сол секілді Ыбырай әңгімелерінің негізгі түйіні: жас буынды өнер-білімге үндеу, адамгершілік мінез-құлыққа тәрбиелеу болып келеді. Ол ел-жұртқа қажет білім мен өнерді игерудің төте жолы тұрақты бастауыш мектептер арқылы іске асады деп санады. Адам баласы кішкене күнінен бастап, қоғамда өзінің адамгершілік қасиеттерімен, қайырымдылығымен, адалдығымен, әділеттілігімен ардақталады. Осы қасиеттерді бала бойына сіңіру жайлы Әл-Фараби: «Адамға ең керегі білім емес, тәрбие. Тәрбиесіз берілген білім – адамзаттың қас жауы, ол келешекте оның өміріне опат әкеледі», – деп тәрбиенің бала өміріндегі маңызын айқын айтып кетті [6, 8]. Жақсылық пен жамандық, зұлымдық пен махаббат, әділеттелік пен әділетсіздік, борыш пен намыс, ар мен ождан адамның іс-әрекеті арқылы өлшенеді. Бұларды адам бойына жастайынан мінез-құлық ережесі етіп қалыптастыру тәрбиеге байланысты. Осыны ұстанған қазақ халқы баланы отбасында кішіпейілдікке, ізеттілікке, имандыққа, инабаттылыққа тәрбиелеуді бірінші міндет етіп қойған. Сонымен, Әл-Фараби: «Адам өзінің өмірінің қожасы, сондықтан өз бағытын өзі жасауы керек. Ол не нәрсеге де ұқыптылықпен қарап, жиған-тергенін орынсыз шашпай, кез келген адамға сырын ашпай, өзінің мақсат мүдделері жөнінде достарымен ғана бөлісіп отыруы керек. Осылайша өмір сүрген адамның ғана ар-ожданы таза болады», – дей келе, әр баланың өмірден алатын орны оның адамгершілік қасиеттерінің дамып-қалыптасуымен қатар, ұлттық құндылықтарына байланысты болмақ екендігін баяндайды [6, 28]. Жаңа білім парадигмасы бірінші орынға баланың білімін, білігі мен дағдысы емес, оның тұлғасын, білім алу арқылы дамуын қойып отыр. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңында оқыту әдістерін, технологияларын таңдауда көп нұсқалық қағидасы бекітілген, бұл білім мұғалімдерге өзіне ыңғайлы нұсқаны қолдануға, педагогикалық үрдісті кез келген үлгімен, тіпті авторлық үлгімен құруға мүмкіндік береді.

В.Г. Белинский; «Тәрбие – ұлы іс, тәрбие арқылы адам тағдыры шешіледі» десе, Д.И. Менделеев; «тәрбиесіз білім – есуастың қолындағы қылыштай» деген болатын. Тәрбиенің маңыздылығы сондай, біздің болашақ ұрпағымыз тәрбиеден ғана рухани байлық алып, тәрбие арқылы ғана Адам болып қалыптасады. Оған көптеген мысалдар келтіруге болады. Қазір ортамызда «қиын балалар», ата-анасы көңіл бөлмейтіндер, түрлі тағдырға душар болған жастарымыз көп. Біздің мақсатымыз – оқушыларымызды мүмкіндігінше жан-жақты тәрбиелеу. Бағзы заманда елінің болашағы үшін қатты алаңдайтын бір патша елінің данагөй қартынан «Елімнің болашағын болжап берші», деп өтінген екен. Сонда қарт: «Сен маған алдымен, еліңнің жастарын көрсет, содан соң жауап берем» деген екен. Осы қазыналы қарияның сөзін бойтұмардай ұстанған Елбасы өз сөзінде: «Еліміздің ертеңі бүгінгі жас ұрпақтың қолында, болашақты білімді ұрпақ айқындайды, ал жас ұрпақтың тағдыры ұстаз қолында», – деп атап көрсетті [7]. Бүгінгі таңда жастарға әлемдік ғылым мен прогресс деңгейіне сәйкес білім мен тәрбие беру, оның рухани байлығы мен мәдениеттілігін ойлай білу мүмкіндігін жетілдіру, сонымен қатар әр адамның кәсіби біліктілігі мен білімділігін, іскерлігін арттыру – әділетті қоғамның міндеті болып табылады.

Жаһандану үрдісінде жастар арасында әлеуметтік тоқырау, яғни саяси және қоғамдық өмірден алшақтау, отбасылық өзіншілдік мінез көрсету, адамгершілік құндылықтар дағдарысы, шындықтан, адалдықтан бас тарту, зорлық-зомбылық сияқты құбылыстар, дәстүрлі емес діни ұйымдардың жастарымыздың санасына әсер етуі, жастардың маскүнемдік, нашақорлық секілді залал дүниелерге құмар болуы, ауыр қылмыстар жасау, адамгершілікке жатпайтын қылықтар кеңінен етек жаюда. Міне, сол себептен де жас ұрпақ тәрбиесі өзекті мәселелердің бірі болып отыр. Бұл мәселені



ұлтының болашағы үшін жаны ауырған, аты аңызға айналған Б. Момышұлының жандауысы дәлел бола алады. «Жаудан да, даудан да қорықпаған қазақ едім, енді қорқынышым көбейіп жүр. Біріншісі, балаларын бесікке бөлемеген, бесігі жоқ елден қорқамын. Екінші, немересіне ертегі айтып беретін әженің азаюынан қорқамын. Үшінші, дәмді, дәстүрді сыйламайтын балалар өсіп келеді, содан қорқамын», – деген [8, 125]. «Мәңгілік ел» деген сөздің ұғымы аса терең. Мұны Әл-Фараби да өзінің «Ғажап ел» туралы кітабында егжейлі-тегжейлі жазып кеткен. Қысқаша айтқанда, «Мәңгілік ел» дегеніміз, бұл – ғұмыры мың жылға созылып, тұғыры таймаған алдыңғы қатарлы алпауыт ел деген сөз. Бірақ ол үшін ерекшеліктердің төмендегідей бес ұстанымы болуы шарт. Бірінші – діннің сақталуы. Екінші – нәпсі, жанның сақталуы. Үшінші – нәсілдің қорғалуы. Төртінші – мал-мүліктің қорғалуы. Бесінші – ақыл мен ой-сананың, оның ішінде, сана еркіндігінің сақталуы. Бұған қоса айтарымыз, «Мәңгілік ел» болу үшін билік пен халықтың арасында алынбас қамал, ешкім кіре алмайтын жабық қақпа болмауы тиіс. Яғни, билік басқа әлемде, халық басқа бір әлемде ғұмыр кешпеуі қажет. Мұның басты белгісі – билік өзі үшін емес, өзгелер үшін, туған халқы үшін өмір сүруі керек. Бірақ, Пайғамбарымыз (с.а.у.): «Қандай болсаңдар солай басқарыларсыңдар», – дейді. Физиканың, химияның, астрономияның өзіне тән өзгермейтін «жаратылыс заңы» деген бұлжымас тәсілдері болатынындай, қоғамның да өзіндік тәсілдері бар. Мысалы, бір сұйық зат неден шықса, оның қаймағы да содан! Айранның бетінде айранның қаймағы, сүттің бетінде сүттің қаймағы болады. Ендеше, басты нәрсе – басқарылған халықтың мінез-құлқына байланысты. Егер олар мінез-құлық жағынан өздеріне жүктелген мәселелерді тиянақты түрде шешсе, онда биліктегілерді де мазалайтын мәселе қалмайды. Егер биліктің қарапайым халыққа рақымы мен шапағаты, халықтың оларға деген бағыныш, құрмет және сүйіспеншілігі болса, онда мұндай ел сол құндылықтар жоғалғанға дейін «Мәңгілік ел» болып қала бермек! Мұның соңы ақыретте, жұмақта да жалғаса беретіні даусыз. Біз – тәуелсіз елміз. Мақсат-мүддеміз – тәуелсіздігімізді мәңгі сақтау. Ол үшін не істеу керек? Ұлттық рухымызды асқақтатып, әдет-ғұрып пен салтымызды сақтауымыз қажет. Оның барлығының өзегі не? Мемлекеттік тіл! Елбасының «Қазақстанның болашағы – қазақ тілінде. Қазақ тілі 2025 жылға қарай өмірдің барлық саласында үстемдік етіп, кез келген ортада күнделікті қатынас тіліне айналады. Қазақ тілі жаппай қолданыс тіліне айналып, шын мәніндегі мемлекеттік тіл мәртебесіне көтерілгенде, біз елімізді ҚАЗАҚ МЕМЛЕКЕТІ деп атайтын боламыз» деп атап көрсеткені бекер емес. Шын мәнінде, бай тілі, бай жері, даласындай дарқандығы бар, сонша этностың өкілдерін бауырына басып, қамқорлық көрсетіп отырған қазақтың «Мәңгілік ел» атануының мәні үлкен. Біздің бар бақытымыз да осы. Тәуелсіздіктің іргесін қалаған Ұлт көшбасшысы Нұрсұлтан Әбішұлының жарқын бастамаларының баянды боларына сенеміз. Демек, «Мәңгілік ел» болудың өзегі мемлекеттік тілдің баянды болуында жатыр. Өйткені қазақтың тілі – қарым-қатынас құралы. Бабалардың ерлігі, жас ұрпақтың жасампаздығы арасындағы сабақтастықты, мәдениетті де, әдебиетті де жалғастыратын да қазақтың тілі. Тіл – ұлттың ең құнды дүниесі. Себебі тас мұқалады, темір тозады, адам өмірден озады, ал ұлттың құндылығын ұрпақтан ұрпаққа жалғастыратын таңдайдағы тіл ғана. Сондықтан тәуелсіздігіміздің тірегі де, жаршысы да – тіл. Ұлы жазушымыз Мұхтар Әуезов: «Ел боламын десең, бесігіңді түзе» деп өсиет еткен. Бесік – ұлттық тәрбиенің негізі. Салтымыз мықты болса, халқымыз да мықты болмақ. Қасиетті қазақ елінің рухы халықтың салт-дәстүрінде, наным-сенімінде, әдет-ғұрпында сақталған. Халқымыздың өмір сүруі де осы рухани байлығымыздың күш-қуатына байланысты. Елдің салт-дәстүрі әлсіресе, рухани орталықсыз, бағыт-бағдарсыз қалатын болса, онда ол ел өз сипатынан бірте-бірте айырылып, жойылып кетуі де мүмкін. Осы қауіптен сақтану үшін халқымыздың барынша бай рухани қазынасы болып саналатын салт-дәстүрімізді берік ұстау болмақ [9, 29]. Тарихта «жаңа кезең» деп саналатын кезең болады. Ондайда белгілі бір саяси құрылыстардың ғана емес, күллі қоғамдық тіршіліктің тұтастай түгел өзгеруі талап

етіледі. Ендеше адамзат қоғамында болып жатқан әлгіндей құбылыстарға байланысты біздің өз ұлттық болмысымызда, ұлттық санамызда қандай өзгерістер болуы ықтимал? Бұған жауап табу үшін өзіміздің өткен жолымызға, ұстанып келген салт-дәстүрімізге көз жүгіртпей болмайды. Ұлттық сана дегеніміздің өзі де әр адамның жеке азаматтық санасы сияқты, әр ұлттың өз тіршілігін өзі бағдарлауы, өзінің барар жерін, шығар биігін өзі белгілеуі, өзінің алдына өзі мақсат қоя білуі деп түсінеміз. Осыған орай дәстүр-әдептен, әдет-ғұрыппен, мың жылдап қалыптасқан дағдымен күресу есуастық. Бірақ оның бәрін жаңа жағдайға лайықтамай, жаңғыртпай, сол қалпында ұстануға тырысу – өз аяғыңды өзің тұсап, өз қолыңды өзің кісендеумен бара-бар болар еді.

Біздің ұлттық салт-дәстүріміз бен психологиямызда тәуір қасиеттермен қатар арылатын кемшіліктеріміз бар екенін білеміз. Олардың қауіпті де, қауіпсіз де жақтары бар. Мысалы, отызыншы жылдары таптық қатынастар әлі кеңінен етек жая қоймаған біздің қауым тап жауларын құрту жолындағы күресте басқа жұрттың бәрінен озып кеттік. Өзіміздің тамырымызға өзіміз балта шаптық. Сол сияқты жаһанданамыз екен деп өзіміздің ең жоғарғы адамгершілігімізді, асқақтатып келе жатқан адам тәрбиесінде үлкен маңызы бар салт-дәстүріміз бен әдет-ғұрыптарымызға да өзіміз шабуыл жасаудан сақтанған жөн.

Қазақтың салт-дәстүрі мен мәдениетінің үш мың жылдық тарихының барлығына, оның түрлі жалғастық пен сыбайластық нәтижесінде кейінгі ұрпаққа, бүгінгі кезеңге қандай деңгейде келіп отыр деген ой кім-кімді де мазалайтын болуы керек. Мәдениетті ұлттық салт-дәстүр мен әдет-ғұрыптан бөлек алып қарау, ол үлкен қателікке ұшыратады. Мәдениеттің көзі болып келген ата-бабаларымыз бірін-бірі өте жоғары сатыда сыйлап, соның арқасында рухани құндылықтарды бойларына жинап, тұқымнан тұқымға дарыта білді. Бізге жеткен ұлттық дәстүр мен әдет-ғұрыптың бәрі де осыны аңғартады. Қазіргі кезеңде өз ұлтымыздың мәдени деңгейін зер салып қарасақ көңіл толыққырамайды. Мәдениетіміздің асыл мұраларын жәдігер (экспонат) түрінде ғана көріп шын мәнінде жастарымыз түсінбей таңданатын сияқты. Батысқа еліктеушілік біздің басқа халықтардан жоғары тұрған салт-дәстүріміз бен мәдениетіміздің өресін күннен-күнге тарылтып, қауіп туғызуда. Ескіден келе жатқан, санаға сіңіп қалған әдет-ғұрыптардың барлығын дұрыс, еліміздің қазіргі ұстанып отырған саясаты мен ұлттық идеологиясына сай деп толықтай қолдану керек деген тұжырым жасауға әрине болмайды.

Сонымен қазақ жұртының қазақ болып, біртұтас елге айналуында, өркендеуінде айтулы хан-сұлтандарымыз, батырларымызбен бірге көсем билеріміздің де айрықша үлес қосқанын айту егемен елдікке қолымыздың жетуі арқасында ғана мүмкін болып отыр. Біз темір қоршау, жабық қараңғы түрме салмаған халықпыз. Бұл көріністер турасын айтқанда әлемге әйгілеп, ту етіп көтеруге тұратын қоғамдағы адамдық мәдениеттің ең жоғарғы шегі десек қателеспеспіз. Дүниежүзі халықтарының салт-дәстүрі мен әдет-ғұрыпының адам тәрбиесіндегі өресі, қазақ деген халықтың адам баласына деген ғибратты ойынан туындаған философиялық тұрғыда зерделенген, ақылшы билеріміздің өте жоғары мәдениетпен сусындаған асыл қазына болып есептелетін өсиеттерінен әлдеқайда төмен жатқандығын кейбір ойшылдарымыз мойындауда. Халқымыз өскелең ұрпақ тәрбиесінде ұлттық игіліктер мен адамзаттық құндылықтар, рухани мұралар сабақтастығын сақтауды мақсат тұтқан.

Мектеп педагогикасында ғасырлар бойы екшеленіп, өмір сынынан өтіп келген халықтың дәстүрлі қолөнер үлгілері жастар үшін өткеннің елесі болып, оқу-тәрбие жұмысында пайдаланбай қалып жатыр. Осыған орай жастардың жат елдік мәдениетке еліктеушілігі рухани кедейшілікке әкеліп соқтыруда. Сондықтан жалпы білім беретін қазақ мектептерінде оқушыларды халқымыздың рухани байлығымен, мәдениетімен, қолөнері, салт-дәстүрімен терең таныстырып, педагогикалық тәжірибені оқу-тәрбие ісінің тірегіне айналдыру, яғни, адамгершілік-эстетикалық тәрбиенің жаңарған жүйесін жасау бүгінгі күннің ең өзекті мәселесі болып отыр.



Егер, ғұламалар мен ағартушылар, қоғам қайраткерлері, бүгінгі заман ғалымдарының еңбектеріндегі рухани-адамгершілік құндылықтарды жүйеге келтіріп, тағылымдылық мүмкіндіктеріне қарай жіктеп, мектептің оқу-тәрбие үрдісіне енгізіп, рухани-адамгершілік құндылықтарды қалыптастыру мақсатына пайдаланса, онда рухани-адамгершілік құндылықтарды бағалай білетін, ұлттық сана-сезімі жоғары, инабатты, адамгершілігі мол, рухани жан-дүниесі бай, рухы биік жеке тұлға қалыптастыруға мүмкіндік туындайды. Себебі мектептің оқу-тәрбие үрдісі, тәрбиелік шаралар, мектептен тыс тәрбиелік жұмыс мазмұны рухани-адамгершілік негізінде құрылады және сол арқылы бүкіл мектептің тыныс-тіршілігіне оң ықпал жасай алады.

Қорыта келгенде, Мағжанның жүрек тебіренерлік мөп-мөлдір асыл лирикасы, Мұхтардың көркем прозасы, Шоқанның барша әлемді таңқалдырған жаңалықтары, ұлы Абайдың түпсіз терең философиялық толғаулары сияқты осынша мол рухани қазына әрбір адамның ішкі жан-дүниесін байытып, сана-сезімін шарықтата көтеретініне күмән келтіре алмаймыз. Мұның өзі, жастарымыздың ерік-жігеріне қанат беріп, ұлттық құндылықтарымызды сақтап қалуға және де болашағы жарқын, Отанына адал, алдына мақсат қоя алатын білімді ұрпақ тәрбиелеуімізге негіз болды. Отбасының іргетасы мықты болсын десеңіз, бесігіңізді түзеңіз. Ертеңгі ұрпағым саналы да мәдениетті болсын десеңіз, отбасы тәрбиесіне көңіл бөліңіз.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Жұмабаев М. Педагогика. – Алматы: «Жалын» баспасы, 1970. – 299 б.
- 2 Ұзақбаева С.А. Халық педагогикасы негізінде руханилыққа тәрбиелеу. Оқу құралы. – Алматы, 2003. – 217 б.
- 3 Ізтілеуова С. Шәкәрімнің шеберлігі. – Алматы, 2007. – 241 б.
- 4 Мұқышева С.Ж. Ұлы Абай шығармалары арқылы бастауыш сынып жасындағы балалардың тұлғалық қалыптасуы // Білімдегі жаңалықтар. 2010. – №1 (29).
- 5 Омарова Л. Адамгершілік тәрбиені қалыптастыру мәселелері // Бастауыш мектеп. – 2004. – № 2.
- 6 Сисенова К. Әл-Фарабидің философиялық көзқарасы // Тәрбие құралы. – 2013. – №5.
- 7 Назарбаев Н.Ә. «Болашаққа бағдар: рухани жаңыру атты» мақала. // Егемен Қазақстан, 2017, 12 сәуір.
- 8 Берғалиева С. Патриоттық тәрбие беру // Тәрбие құралы. – 2007. – № 2.
- 9 Есжанов А.Е. Қазақ халқының ұлттық рухани құндылықтары жайында. Жинақ. – Алматы: «Зерде» баспасы, 2011. – Б. 240.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются национальные ценности как основа духовно-нравственного воспитания. Отмечается, что в основе национального воспитания лежит высокий уровень национального самосознания. Подчеркивается также, что родной язык является основой национального образования.

RESUME

The authors of the article consider the national values as an active basis of spiritual and moral education. National education is based on the upbringing of a child with a high level of national consciousness. The authors emphasize that the native language is the basis of the national education.

Аннотация

Мақалада психологиядағы нарратив теориясының мазмұнын және нарративті талдаудың маңыздылығын көрсетеді. Әртүрлі авторлардың нарративті психологияны түсіну ерекшеліктеріне талдау жасалған. Психологиядағы нарративті білімнің маңыздылығы негізделген.

Түйін сөздер: нарратив, нарративті талдау, психология, нарративті психология.

Ж.С. Майлыбаева

Л.Н. Гумилев атындағы
Еуразия ұлттық университеті,
PhD докторанты

Психологиядағы нарратив теориясы және нарративті талдау

Психологияның нарративті талдауға көшуі тіл ғылымдарының теориялары мен тезаурстарына байланысты болды. Мұнда түсіндірмелік сөзбалалардың импортына бағытталған постмодерндік психологияның пайда болуынан шықты. Сол кезде нарративте психологиялық мазмұны бар мәдени технология бейнелене бастады. К. Джердженнің әлеуметтік конструкциясы, Дж. Шоттер мен Р. Харрдің дискурсивті психологиясы, Т. Сарбин, Дж. Бунер, К. Мюррейдің нарративті психологиясы осыған негіз болды [1].

Ал Кристин Лангельер нарративтің психологиядағы теориялық моделінің танымалдығын артуына себеп болған 4 факторды атады.

Біріншіден, әлеуметтік ғылымдардағы позитивистік үлгілерден бас тартудан «нарративке бұрылыс» пайда болды.

Екіншіден, қазіргі әдебиет пен бұқаралық мәдениеттегі мемуарлық бум яғни, көптеген өмірбаяндық кітаптардың немесе фильмдердің шығуы әсер етті;

Үшіншіден, Еуропалық бірегейлік канонынан (түп негізінен) ерекшеленетін әлеуметтік топтар яғни қара нәсілді, әйелдер, гомосексуалистердің «жаңа бірегейлілік» үшін қозғалыс себебінен «дені сау, ақ нәсілді ересек» типін қалыптастыру қажет деп санады.

Одан кейін, жеке өмірді зерттеудің әртүрлі стратегияларына негізделген буржуазды психотерапевтік мәдениетті дамыту нарративті өзектендірді.

Бұл себептердің қатарына Кэтрин Рэйсман тағы екі факторды қосады:

1) соғыстан кейінгі кезеңде өзінің өмірі туралы толық тарихты белсенді зерттеу және



клиникалық практикаға енгізуге мүмкіндік беретін дыбыс жазу технологиясының дамуы;

2) марксистік макроэлеуметтік талдау үлгілерінен ауытқу нәтижесінде нарративке деген қажеттіліктен тұлғаның жеке әлемін зерттеуге мүмкіндік пайда болды.

Әдебиетте нарративті уақытты бастан кешірудің, жеке тәжірибені құрылымдаудың және ұйымдастырудың мәдени қажеттілігі деп санайды. Мұнда тағы бір көзқарастар, шындық әр адамның өзін түсіну үшін ашылатын медиум болып саналады. Көптеген авторлар жеке және ұжымдық жадты қалыптастырудың тиімді әдісі ретінде нарративті көрсетіп, өмірлік оқиғаларға мән беру стратегиясы ретінде нарративті анықтау маңызды екенін алға тартты. Қазіргі кезде адамның оның өз өмір тарихын баяндауы, өзі туралы әңгімелеуі психологиялық нарратив ретінде түсіндіріледі. Мұнда адамның жеке басына қатысты баяндау барысында нарративтік форма анықталады.

Сонда психологиядағы нарратив адамдар өздерінің тәжірибелерінің нұсқаларын жасау, жеке басы туралы мәлімет беру және өз өмірлерін баяндау, жазу арқылы өмір сүру әдістерін, дағдыларын көрсетеді. Олай болса нарратив өзі туралы ұзақ субъективті баяндама жасау емес, тек адамның өмір сүру әлеуетін әңгімелеу ретінде қарастырылады. Сондықтан, Теодор Сарбин баяндауды жаңа психологияның негізгі метафорасы, негізгі әдістемесі, негізгі технологиясы ретінде қарастыруды ұсынды [1, 19].

Ғылымда 1980 жылдары пайда болып қарастырылған нарративті психологияны адамдардың әңгіме, баяндама формаларының маңызын түсіну үшін қолданылатын нарратологиялық көзқарас психологиядағы жаңа зерттеу бағыттарының бірі болады. Нарратив психологиясының негізін қалаушылардың бірі Т. Сарбин өзінің пәндік саласын адамдардың өз тәжірибелеріне жүгінетін және оны өзі мен басқа адамдардың әңгімелері арқылы ұйымдастыратын «адам мінез-құлқының баянды табиғаты» ретінде анықтады. Олай болса, нарративтен тұлғалық қасиеттерінің барша спектрі көрінеді.

Нарратив психологиясының қызығушылықтары жеке тұлғаны тануда, әңгімелеу идентификациясы мен өзін-өзі анықтауда, тәжірибе құрылымы, өмірбаяндық жадта өте айқын көрсетіледі. Нарратив психологияда өзі туралы баяндауы идентификациялық сұрақтарға жауап беруге мүмкіндік береді. Адам «Мен» категориясымен жұмыс жасағанда нарративтік мәнді ақпарат алынады, сонда нарратив арқылы жеке тұлғалық ерекшеліктері туралы толымды мәлімет алынады.

К. Мюррей мен В. Хевен дәстүрлі түрде философия мен философиялық антропология аясында көтерілген мәселелер нарративті көзқарас аясында талқыланатындығын атап өтті [2]. Осыған байланысты индивидте бір немесе бірнеше «Мен» болуы мүмкін бе, адам өзін-өзі білуге қалай келеді, соңында адам өзінің кім екендігі туралы біле ала ма, адамдар өзінің қайталанбас тәжірибесін жеке тұлғаның мәдени қолайлы түрлеріне қалай бейімдейді, Адам өзінің жадын (оның ішінде отбасы жады, балалық шағы туралы есте сақтаулары) қаншалықты дәлме-дәл болады деген психологиялық маңызды сұрақтарға жауап алынады.

Әртүрлі элеуметтік-гуманитарлық пәндердегі, ең алдымен психологиядағы әңгімелеу күйін толымды зерттеу Дональд Полкинхорн есімімен байланысты. Полкинхорн нарратив арқылы жеке және элеуметтік тәжірибеге мән беруге, уақыттық және элеуметтік іс-әрекет тәжірибесімен жұмыс істеуге мүмкіндік беретін құрал екендігін атап көрсетеді [3]. Полкинхорнның айтуынша, нарратив тек тұлғалық ерекшеліктерін ғана емес, оның танымдық мүмкіндіктерін көрсетеді. Атап айтқанда, адамның ақыл-ой дамуы мен жеке басын жобалаудың мәдени негізі ретінде психологияның зерттеу, дамыту аспектілері үшін өте құнды.

Нарративті тәсілдің өкілдері нарративті психологияны жас ерекшелік психологиясымен немесе психоллингвистикамен қатар психологияның арнайы бөлімі ретінде қарастыру керек деп саналады. Ал, Элиот Миклер қатаң тәртіптік категориялардағы нарративті көзқарасты түсінуге тырысудан және оны анықтама

бойынша көп салалы зерттеудің проблемалық саласы ретінде қарастырудан бас тартуды ұсынады [4]. Сонда нарратив адамның айтқан өзі туралы әңгімесін тыңдаумен шектелмейді, ол баяндаушының перспективалық мүмкіндіктерін болжамдауға, жобалауға мүмкіндік береді.

Зерттеушілер мен нарративті әдісін практикада қолданушылар респонденттердің өз өмірлеріндегі жағдайларды баяндауында жиі қиындықтар туындайтынын айтады. Мысалы, Джером Брунер өзінің мақалаларының бірінде қырық минут ішінде өз өмірі туралы айтуды сұраған, адамдардың көбі тапсырманы аталған уақыт ішінде орындай алмаған [4, 294]. Сонымен бірге, Ресейде де зерттеулер жүргізген Елена Мещеркина мен Виктория Семенова отандастарына бұл міндет – ерекше (жасанды) жағдайда ұзақ уақыт өздері туралы және өмірі туралы айту – көбіне өздеріне қатысты рефлексиялық тәжірибесі жеткіліксіз дамуы салдарынан күрделі болатынын айтады [5].

Оған қоса, адамдар өзі туралы баяндауда травматикалық фрагменттері тыс қалады. Осы орайда, терапиялық психологиялық көмек, психологиялық қызмет аясында тарихты және жеке баяндау карталарын құрудың шекараларын стратегиялық талдауын артикуляция гегемониясы алмастырады. Осыған ұқсас мәселені жеке, әлеуметтік немесе мәдени тәжірибе аясында баяндауға болатын немесе болмайтын тақырыптарды, сюжеттерді, өмірлік жағдайларды анықтау үшін «баяндалған әлем» терминін Кэтрин Юнг ұсынды. Сондай-ақ, Кэтрин Рисман, айтылатын және айтылмайтын жайттар да қызығушылық танытады, себебі тек сөз ғана емес, үндемеу де баяндаушы жағдайында маңызды екенін атап өтті.

Нарративтің мүмкіндік деңгейімен және баяндау мәліметтерін дұрыс алу және мәселелерді бейтараптандыру үшін американдық нарратив психологы Дэн МакАдамстың тақырыптық блоктар мен сұрақтар тәртібі алдын-ала дайындалған құрылымды баяндау сұхбатын қолдануға болады [6].

Сұхбаттың құрылымы сұрақтар жеке өмір тарихына қызығушылық, шарықтау шегі, жанрлық формалар мен құрылымды-мәтінді қатынастарды ескере отырып анықталған.

Зерттеуші «ауытқу эпизодтарына» ерекше көңіл бөліп, көбінесе олармен таңдамалы өмір сюжетін бастауды ұсынады. Баяндаудың өзі ауытқуларды, өзгерістерді анықтайтын құрал ретінде сипатталады, ал баяндаудың құрылымы дәстүрлі түрде «тепе-теңдік-теңгерімсіздік – тепе-теңдікті қалпына келтіру» координаттар жүйесіне сәйкес келеді.

МакАдамс сұхбаты негізінде респонденттерге оның өмірінің таңдамалы тарихын жинау ұсынылатын сегіз модульді қамтитын формадағы анкетаны ұсынады. Әр модульде МакАдамс респонденттен бір эпизодты сипаттауды сұрайды:

- Өмірлік өзгерістер тәжірибесі:
- Ең жоғарыға көтерілген кезеңдер мен шындалған тәжірибиелері туралы оқиғалар;
- Депрессия, құлдырау, сәтсіздіктер және т.с.с тәжірибиесін еске түсіретін оқиғалар;
- Өмірде қайталанған оқиғалар және оның баяндаушыға әсері.
- Өзгерткісі келмейтін тәжірибені сипаттау – өмір жағдайы тұрақты, үздіксіз, оңтайлы және т.с.с эпизодтар.
- Өмірлік тәжірибесін оның өмір жолында орналасу реті бойынша сипаттау:
 - ең ерте кездегі естеліктер туралы әңгімелеп беру;
 - балалық шақ тарихындағы ең жарқын кезеңді сипаттау;
 - жасөспірім мен жастық шақ туралы естеліктер.
- оқу эпизоды – өмірдегі сабақ алған оқиғалар туралы әңгіме қозғау, (Джером Брунер әңгімелеу психологтарына өмірдің мағынасын ашатын құрал және ресурс ретінде тәжірибе, нұсқаулық, сабақ болған эпизодтарға қызығушылықты арттыруға кеңес берді);
- Өмірлік таңдау немесе шешім туралы әңгімелер.



Нарративті сұхбат пен қысқаша өмірбаяндық сауалнаманың қысқартылған нұсқаулығынан басқа МакАдамс құрылымдалған әңгімелік сұхбаттың құрамына келесі блоктарды кіргізе отырып, егжей-тегжейлі баяндау моделін сипаттайды:

- кітап мазмұнының құрылымы секілді өмірді құрылымдау: тарауларға бөлу, тақырыптар табу;
- маңызды оқиғалар мен өзгерістер модулі;
- өмір жолының кезеңдеріне арналған суреттер модулі;
- әсер ету модулі (оң және теріс), оның ішінде мәдени нысандар мен заңдылықтардың (әдебиет, кино, теледидар, отбасылық әңгімелер) өмірді сипаттайтын жеке модельдің дамуына немесе өмірдің траекториясына әсері;
- қиялдағы болашақтың модулі (респонденттен болашақтың оң және теріс екі нұсқасын ұсыну сұралады);
- жеке идеология модулі (құндылықтар, сенім, жеке басын тұжырымдамалау, таңдауын заңдастыру, миссия және т.б.);
- өмірдің лейтмотивтік модулі.
- Әр эпизодты сипаттау кезінде баяндаушыға әңгімелеу процесін құрайтын және басқаратын мәселелерді басшылыққа алуға кеңес беріледі:
 - *жағдай туралы сұрақ*: бұл оқиға қашан болды?
 - *іс-шараның мазмұны мен сапасы туралы мәселе*: ол неден құралды?
 - *кейіпкерлерге сұрақ*: оған кім қатысты? (кейіпкерлердің сұрағы)
 - *ақыл-ой жоспары туралы сұрақ*: ол кезде сіз не ойладыңыз және не сездіңіз?
 - *мағынасы туралы сұрақ*: бұл оқиға сіздің өмір тарихыңызда неге маңызды деп ойлайсыз?
 - *сәйкестендіру мәселесі*: бұл оқиға сіз кім болғаныңыз, болашақта кім болғаныңыз туралы не айтады?

Мұндай схеманы пайдалану, жалпы наррация схемасына сәйкес өмірлік тәжірибені сыртқы құрылымдау мен ұйымдастыруды ұсынғандықтан ары қарай маңызды сұрақтар туғызады.

Сонымен, психологиядағы нарратив – адам өзі туралы баяндау барысында идентификациялық сұрақтарға жауап беру, адамдар өздерінің тәжірибелерінің нұсқаларын жасау, жеке басы туралы мәлімет беру мен өз өмірлерін баяндау, жазу әдісі арқылы өмір сүру дағдыларын, «Мен» категориясын, танымдық мүмкіндіктерін, жеке тұлғалық ерекшеліктерін анықтауға және психологиялық маңызды сұрақтарға толымды жауап алуға мүмкіндік береді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Sarbin T.R. The narrative as a root metaphor for psychology // T.R. Sarbin (ed.) Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct. – New York: Praeger, 1986.
- 2 Lee D.E. (Ed.). Life and story: Autobiographies for a narrative psychology. – Baltimore, 1994.
- 3 Scheibe K.E. (1995). Self studies: The psychology of self and identity. Westport, CT: Praeger.
- 4 White H. The Content of the Form. – Baltimore, 1987; Rosenthal G.: Die erzählte Lebensgeschichte als historisch-soziale Realität. Methodische Implikationen für die Analyse biographischer Texte.
- 5 Ярская-Смирнова Е.Р. Нарративный анализ в социологии // Социологический журнал. – 1997. – №3; Биографический метод: история, методология, практика / Под ред. Е. Мещеркиной и Е. Семеновы. – М., 1994.

- 6 In A. Lieblich, D.P. McAdams, & R. Josselson (Eds). *Healing plots: The narrative basis of psychotherapy* (pp. 189-208). – Washington, 2004.
- 7 Cain C. *Personal stories: Identity Acquisition and Self-Understanding in Alcoholics Anonymous* // *Ethos*, 1991, vol. 19. – p.210-235.
- 8 Radley A., Taylor D. *Images of Recovery: Photo-elicitation Study on the hospital ward* // *Qualitative Health Research*, 2003, vol. 13, N1, p.77-99.
- 9 Mishler E.G. *Storyline: Craftartists' Narrative Identity*. Cambridge. 1999. p.19.
- 10 Mishler E.G. *Modes of narrative analysis. A typology* // *Journal of Narrative and Life History*. – 1995. – vol. 5. – N 2. – p. 87-123. – p.94.
- 11 О возможных способах сопоставительного анализа историй о болезни см. Reissman C. *Reforming identities in illness narrative: Masculinity and multiple sclerosis* // *Qualitative Research*. – 2003. – vol. 3. – N1. – p. 5-33.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются содержание нарративной теории в психологии и важность нарративного анализа. Проведен сравнительный анализ понимания особенностей нарративной психологии разными авторами. Обоснована значимость нарративного знания в психологии.

RESUME

The author of the article considers the content of narrative theory in psychology and the importance of narrative analysis. A comparative analysis of understanding the features of narrative psychology by different authors is carried out. The significance of narrative knowledge in psychology is substantiated.



В.В. Боброва

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

Л.А. Бычкова

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

Педагогические условия эффективности коррекционно- развивающего обучения дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Аннотация

В статье содержится теоретический анализ коррекционно-развивающего обучения дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС). Раскрывается цель создания специальных педагогических условий. Дается определение «аутизма», рассматриваются области исследования расстройств раннего психологического развития. На основе анализа литературы были определены группы особых образовательных потребностей обучающихся с РАС. Авторы на основе анализа предоставляют методическую разработку для коррекции стресса детей дошкольного возраста для улучшения коррекционно-развивающего обучения.

Ключевые слова: аутизм, педагогические условия, инклюзивное обучение, коррекционно-развивающее обучение, индивидуальный подход.

Согласно государственной программе развития здравоохранения Республики Казахстан «Денсаулық» приоритетной задачей межсекторального взаимодействия станет реализация комплексных мер по охране материнства и детства, в том числе снижение детского травматизма; укрепление ментального и репродуктивного здоровья детей, в том числе детей с расстройством аутистического спектра [1].

Одним из основных направлений реформирования современной системы образования является создание условий для полноценного включения в образовательное пространство и успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В Кодексе Республики Казахстан «О здоровье народа и системе здравоохранения» говорится, что дети с ограниченными возможностями, в частности, с расстройством аутистического спектра имеют право на получение бесплатной медико-педагогической коррекционной поддержки в организациях образования, здравоохранения в соответствии с законодательством Республики Казахстан в области здравоохранения [2].

Особую группу детей с ОВЗ составляют дети с расстройствами аутистического спектра. Расстройства аутистического спектра (РАС)

относятся к первазивным нарушениям, поэтому построение образовательной среды для таких детей с ОВЗ требует учета ряда взаимосвязанных факторов, определяемых их особенностями (С.А. Морозов, О.С. Никольская, S. Cohen, В. Chamberlain, С. Kasari и др).

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 [3].

Вопрос об организации образования и социализации детей с РАС в детском саду в настоящее время стоит особенно остро, в том числе и потому, что количество детей с РАС, посещающих детские сады, постоянно увеличивается. Вследствие этого в настоящее время выявляются запросы, как педагогической практики, так и родительской общественности. Однако в научной литературе по вопросам обучения и воспитания детей с РАС данная тема пока не получила всестороннего освещения.

Кроме того, в настоящее время инклюзивное обучение и воспитание в современных условиях образования детей с РАС является остро дискутируемой научной и практической проблемой и имеет как сторонников, так и противников. Также до сих пор не существует достаточного количества научных исследований, которые оценивали бы эффективность и успешность инклюзивного обучения детей с РАС.

По классификации выделяются четыре группы детей с аутизмом.

1. Глубокая аффективная патология (отрешенность от внешней среды). Отличается отсутствием речи, полевым поведением; дети практически не имеют точек целенаправленного взаимодействия с окружающим миром.

2. Активное отвержение мира, уровень регуляции определяется стереотипами. Активное стремление к сохранению постоянства окружающей среды, коммуникативных и речевых форм. Избирательное стремление к привычным и 65 приятным сенсорным ощущениям. Характерна речь штампами, в инфинитиве или во втором и третьем лице, эхολалии.

3. Сложные формы аффективной защиты, захваченность собственными переживаниями. Дети поглощены одними и теми же занятиями и интересами. При этом сложная программа поведения реализуется в форме монолога, без учета обстоятельств, вне диалога со средой и людьми.

4. Трудности организации общения при вступлении в диалог с миром и людьми, повышенная ранимость, тормозимость при взаимодействии с окружающими.

Выделенные группы представляют не только разные по тяжести степени аутизма, но и разные уровни дезадаптации, характеризующие способность детей входить в активное взаимодействие со средой. По мере развития у детей с РАС постепенно углубляются контакты с окружающим миром, они овладевают более сложными формами организации адаптивного поведения и способами саморегуляции [4].

Отнесенность детей с РАС к группе с соответствующей аффективной регуляцией позволяет правильно выстраивать систему коррекционно-развивающей помощи конкретному ребенку. Кроме того, это дает возможность более эффективно организовывать образовательную среду и понимать дальнейшее направление ее развития.

В организации сопровождения дошкольников необходимо учитывать содержательную основу образовательных потребностей детей с РАС. Знать об особых образовательных потребностях детей с РАС, которые помогут в разработке адаптированной основной общеобразовательной программы и адаптированной



образовательной программы; создать специальные образовательные условия; выбрать индивидуальный образовательный маршрут; организовать психолого-медико-педагогическое сопровождение.

Хаустов А.В. выделяет 4 группы особых образовательных потребностей обучающихся с РАС:

– 1 группа – образовательные потребности, связанные с особой организацией образовательного процесса. В эту группу входят: потребность в компетентности специалистов, потребность в индивидуализации образовательного маршрута; потребность создания визуально структурированной среды; потребность в предварительной подготовке к фронтальному обучению; потребность в адаптационном периоде на начальном этапе обучения; потребность в комплексном психолого-педагогическом сопровождении при освоении адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) и/или адаптированной образовательной программы (АОП); потребность в согласованности действий педагогов (воспитателей) и родителей; потребность в индивидуальной оценке образовательных результатов;

– 2 группа – образовательные потребности, связанные с адаптацией содержания основной общеобразовательной программы. В эту группу входят: потребность в индивидуализации содержания адаптированной основной общеобразовательной программы; потребность в формировании социальных (жизненных) компетенций; потребность в замене академических/учебных целей на альтернативные; потребность в упрощении содержания основной общеобразовательной программы;

– 3 группа – образовательные потребности, связанные с адаптацией способов подачи учебного материала. Эта группа включает следующие потребности: потребность в упрощенных способах подачи учебного материала; потребность в упрощении инструкции; потребность в дополнительной визуальной поддержке; потребность в устранении двойных требований; потребность в дроблении задач на отдельные последовательные шаги;

– 4 группа – образовательные потребности, связанные с преодолением трудностей в развитии, социализации и адаптации. Четвертая группа включает такие потребности, как: потребность в выработке социально приемлемого поведения и деятельности как альтернативы дезадаптивного поведения; потребность в поддержке и развитии коммуникации; потребность в формировании навыков социального взаимодействия; потребность в формировании социально-бытовых навыков и навыков самообслуживания; потребность в накоплении и расширении социального опыта; потребность в расширении представлений о социальных явлениях, событиях и ситуациях; потребность в формировании адекватных представлений об эмоциях, способах их выражения и их причинах; потребность в формировании целостных, систематизированных представлений о себе и о своем окружении; потребность в постепенном изменении привычного распорядка и расширении стереотипов [5].

Сопровождение детей с РАС требует сугубо индивидуального подхода, поскольку эта группа характеризуется разнообразными клиническими симптомами и психологическими особенностями. Между тем, им всем свойственно нарушение всех видов контакта с окружающими, которое сочетается со стойким негативизмом и особыми нарушениями интеллектуального и речевого развития, что, безусловно, отражается на возможностях их обучения.

Успешность обучения и социализации детей с РАС в детском саду зависит от совокупности различных факторов. Анализ литературы и выделенных методологических принципов позволяет утверждать, что при оценке готовности аутичного ребенка к обучению и воспитанию в инклюзивной группе необходимо учитывать следующие данные.

– Степень выраженности аутистических нарушений.

При тяжелых формах аутизма сложность образовательной среды массового сада становится препятствием для когнитивного, а иногда и социального развития. Как указывают многие специалисты [6], начало коррекционной работы требует большей индивидуализации, поэтому групповые формы работы на этом этапе менее эффективны. Необходимость учета данного параметра также связана с тем, что диагноз, выставленный в соответствии с МКБ-10, носит обобщенный характер и указывает на специфичность комплекса нарушений, но не на их выраженность.

– Уровень интеллектуального развития и сформированность базовых познавательных навыков, уровень произвольной регуляции [7].

Некоторые исследователи обращают внимание на то, что показатели интеллектуального развития прогностически важны для успешности учебной деятельности. По их мнению, успешно посещать массовый детский сад может ребенок с показателями интеллекта не ниже возрастной нормы. По сообщению К. Гилберта и Т. Питерса [8], для прогноза успешности развития детей с РАС можно использовать установление уровня коэффициента интеллектуального развития IQ и уровня владения речью.

– Уровень развития навыков взаимодействия и общения.

Как указывают многие специалисты [9], одним из важнейших факторов, влияющих на успешность обучения в детском саду детей с РАС, является их способность адекватно взаимодействовать с окружающими. Важно, что еще до школы аутичный ребенок должен получить опыт позитивного общения со взрослыми и сверстниками.

– Уровень развития основных навыков при обучении (счет, чтение, письмо) и способность применения знаний на практике.

В рамках компетентного подхода показателем эффективности обучения является не только способность учащегося к приобретению основных учебных навыков на максимально достижимом для него уровне, но и умение применить эти знания на практике. Поскольку круг факторов, влияющих на готовность к инклюзивному обучению детей с РАС, является дискутируемой научной проблемой, выбор диагностических характеристик и оценочных показателей является сложной научно-практической задачей.

Проведенный анализ научной литературы показал, что, исходя из признанной в настоящее время идеи о полиэтиологии детского аутизма, система психолого-педагогического сопровождения должна быть комплексной и использовать специфичные для данного нарушения методы, способы, формы и приемы работы.

В большинстве современных концепций главной целью работы с аутичным ребенком является такая организация его жизненного маршрута, при которой, несмотря на его особые потребности, он смог бы найти свое место как в образовательной, так и в профессиональной системах.

Важно при этом соблюдение последовательности усложнения образовательной и социокультурной среды, переход от социальной интеграции к полной и частичной инклюзии для детей с РАС.

Результаты проведенного теоретического анализа литературы послужили основой для разработки нами программно-методического обеспечения: программы для ЭВМ «Управление стрессовыми состояниями детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями» [10]. Свидетельство о государственной регистрации объекта интеллектуальной собственности имеется. Данная программа поможет улучшить коррекционно-развивающий процесс детей с РАС посредством снижения стресса.

Главная идея создания данной программы – помощь педагогам, воспитателям и психологам при коррекционно-развивающем обучении. Специалисты начнут осваивать профессию с общих теоретических знаний, которые постепенно можно будет применять на практике и реализовывать в ежедневной работе.

На сегодняшний день особенно актуальна комплексная программа по коррекции



стрессовых состояний у детей с РАС. Она привлекательна для нас тем, что по сравнению с другими подходами воздействует на ребенка, комплексно развивает пространственное восприятие, мелкую и общую моторику, эмоционально-волевую сферу, что непосредственно помогает в образовательном процессе. Такое воздействие позволяет эффективно проводить коррекционные занятия. Положительно воздействует на такие психические функции, как: внимание, мышление, восприятие и память.

В нашу программу для ЭВМ мы включили различные упражнения для снятия стресса, а именно: упражнения для снижения страха, агрессии и тревожности у детей дошкольного возраста. При выполнении упражнений педагог должен учитывать индивидуальные возможности ребенка.

Наша программа включает в себя разделы «Страх», «Тревожность», «Агрессия», в которых имеются упражнения. Упражнения делятся на 3 блока по степени их усложнения. В каждом блоке имеется от 15 до 20 упражнений. Данные упражнения помогают в коррекции стресса, они помогают также развитию познавательных процессов, следовательно, улучшается коррекционно-развивающий процесс детей с РАС. Упражнения представлены в виде игр, которые включают в себя музыкальное сопровождение, а также арт-терапию.

Эффективная коррекционная работа с такими учащимися предполагает знание и учет основных закономерностей и индивидуальных особенностей развития.

Таким образом, разработка программы способствует созданию психолого-педагогических условий для коррекции стресса, формированию умений и навыков детей с РАС на основе использования комплексной методики. В результате использования данной программы улучшаются познавательные процессы у детей дошкольного возраста с РАС.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Государственная программа «Денсаулық» развития здравоохранения Республики Казахстан на 2016-2019 годы. // <https://cdlab.info>
- 2 Кодекс Республики Казахстан «О здоровье народа и системе здравоохранения» от 18 сентября 2009 года № 193 // <http://kodeksy-kz.com>
- 3 Премьер министра просят обратить внимание на проблему аутизма в РК // www.zakon.kz
- 4 Никольская О.С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма / О.С. Никольская. – М.: Центр лечебной педагогики, 2000. – 364 с.
- 5 Хаустов А.В. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. – Т. 14. – № 2 (51). – 2016. – С. 3–11.
- 6 Никольская О.С. Аффективная сфера человека как система смыслов, организующих сознание и поведение / О.С. Никольская. – М.: МГППУ, 2008. – 464 с.
- 7 Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе / Т.А. Бондарь, И.Ю. Захарова, И.С. Константинова [и др.] – М.: Теревинф, 2011. – 279 с.
- 8 Гилберт К. Аутизм: Медицинские и педагогические аспекты / К. Гилберт, Т. Питерс. – СПб.: ИСПиП, 1998. – 124 с.
- 9 Humphrey N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools [Support for Learning]. – No. 23. – Pp. 41-47. – DOI: 10.1111/j.1467-9604.2007.00367
- 10 Бычкова Л.А., Боброва В.В. Программа для ЭВМ «Управление стрессовыми состояниями детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями» // Свидетельство № 1751 от 14.02.2019г.

ТҮЙІН

Мақалада мектепке дейінгі жастағы балаларды түзету-дамыту туралы теориялық талдау бар. Арнайы педагогикалық жағдай жасау мақсаты ашылады. «Аутизм» анықтамасы беріледі, ерте психологиялық дамудың бұзылуларын зерттеу салалары қарастырылады. Әдебиетті талдау негізінде білім алушылардың білім алу қажеттіліктерінің ерекше топтары анықталды. Авторлар талдау негізінде түзету-дамыту оқытуды жақсарту үшін мектеп жасына дейінгі балалардың күйзелісін түзетуге әдістемелік жасақтаманы ұсынады.

RESUME

The article contains a theoretical analysis of correctional and developmental education of preschool children with ASD. The purpose of creation of special pedagogical conditions is revealed. The definition of "autism" is given, the areas of research of disorders of early psychological development are considered. Based on the analysis of the literature, groups of special educational needs of students with ASD were identified. The authors on the basis of the analysis provide a methodological development for the correction of stress of preschool children to improve self-correction and developmental learning.



Аннотация

Мақалада поэзия мәтінде көрініс беретін полимодальді құрылымдардың жасалуы, грамматикалық ерекшеліктері сараланған. Тілдік деректер негізінде полимодальді құрылымдар деңгейінде модальді реңктерді айқындайтын фонетикалық, морфологиялық, синтаксистік тәсілдердің интеграциялану нәтижесінде ішкі байланысы қалыптасып, кешенді қызмет атқаруы талданған.

Түйін сөздер: модальділік санаты, полимодальді құрылымдар, грамматикалық құрылымдар, интеграциялану, модальді реңк.

Ж.А. Құсайынова

С. Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті, филол. ғыл. д-ры, доцент

Полимодальді реңктердің поэзия мәтіндегі көріністері

Поэзия мәтіні де автордың субъективтік көзқарасын жеткізу құралы болып табылады. Шығарманың көлеміне қарай поэзия мәтіні бірде мономодальді, бірде полимодальді реңктерді талдауға мүмкіндік туғызады. Жалпы, модальділік санатының күрделілігі осындай құрылымдық-семантикалық ерекшелігіне байланысты айтылса керек. Бұған қатысты Е.Г. Гуцу «Функционально-семантические микрополе предположительно-вероятной модальности и средства ее выражения в современном французском языке» деген зерттеуінде: «Модальділік категориясы қазіргі лингвистиканың барынша қызықты және күрделі проблемаларына қатысты. Модальділік табиғаты, оның әртекті мазмұны зерттеуді одан әрі тереңдете беруді талап етеді», – деп мәселенің өзектілігін, күрделілігін орынды атап өткен [1, 5].

Талдауға негіз болған полимодальді құрылымдардың жасалу тәсілдері авторлық шеберлікпен әртүрлі сипатқа ие болады. Төмендегі поэзиялық мәтінде полимодальді көзқарас бір шумақ бойында көрініс тапқан. Автор алдыңғы үш шумақта бір семантикалық бірліктегі грамматикалық құрылымдардың көмегімен өкінген көзқарасын суреттесе, соңғы шумақтағы «үміт» сөзіне екпін түсіріп, болашаққа деген сенімді көзқарасынан хабардар етеді. Мұндай лексикалық бірліктердің қызметін Р. Әміров пен Ж. Әмірова: «Олар сөйлеушінің коммуникативтік талғамын өтеп жұмсалады», – деп сипаттайды [2, 188].



Көшті уақыт тұяғында күліктің,
Ата жұртты, ару қызды ұмыттың.
Сайын дала самалына мұң шаққам,
Шылбырына оратылып үміттің

(Ж. Әскербекқызы)

Ал төмендегі мәтінде эмоциямен астарласқан модальді мәнді аңғару қиын емес. Алғашқы екі тармақта автордың сағынышымен астарласқан «өкіну» модальді реңкі көрініс берсе, соңғы тармақтарда үмітінің сипаты басым. Жалпы, модальді реңктердің экспрессивтік-эмоциялық бояудың астарымен имплицитті түрде көрініс табуы әбден қалыптасқан жағдай. Экспрессивті-эмоционалды, модальді реңктердің ішкі байланысын сөз еткен Ғ. Қалиев, Ә. Болғанбаев еңбектерінде бұл мәселе төмендегідей сипатталады: «Адамның сезіміне әсер ететін сөздер экспрессивті-эмоционалды лексика деп аталады. Сөздің экспрессивті сипаты оның бейнелі, мәнерлі айтылуынан, ал эмоционалдығы оған қоса адамның бір затқа, құбылысқа өзіндік көзқарасын, көңіл-күйін, сезімін білдіруінен көрінеді. Сөздің бейнелі, мәнерлі айтылуы мен сезімге әсер ету қасиеті бір-бірімен тығыз байланысты. Эмоция бар жерде экспрессивтілік болады. Ол эмоцияналдық бояуы бар сөздер арқылы білдіріледі. Әсіресе, сүйіспеншілік, масаттанушылық, есіркеушілік, еркелік, таңырқаушылық, жағымпаздық, қошеметшілік, өшпенділік, үрейлену, сес көрсету сияқты адамның жағымды-жағымсыз қасиеттерін білдіруде жиі кездеседі» [3, 172].

Келесі мәтінде суреттелген модальді реңктер шумақтағы барлық тәсілдер жиынтығынан көрініс тауып, автор-субъектінің өзіндік көзқарасын, пікірін қалыптастырған. Соның ішінде модальді реңктер «қуқыл тартып», «жүдедім», «найжағай боп», «қақ айырып түнегін» деген лексикалық бірліктер мен тіркестердің семантикасымен бірлікте дамиды. Яғни, бұл бірліктер астарлы модальді реңктерге негіз болатын семантикалық фон болып табылады.

Қуқыл тартып құла түзде гүл-өңім,
Қара жолға қарайлаумен жүдедім.
Сағынышым найжағай боп ойнаған,
Түлей түннің қақ айрып түнегін

(Ж. Әскербекқызы)

Кейбір шумақтарда семантикалық қарама қарсылықпен автордың өткен күнгі әсері, көзқарасы мен бүгінгі көңіл-күйі салыстырылып, бір шумақ бойында «сенімділік» модальді реңк пен «өкіну» реңкі кезектесе суреттеледі. Төмендегі мысалдан автордың ерекше бір бағалауынан өткен күнді, сол күндер еншісінде қалған сенімді көзқарасы туралы ақпарат аламыз, ал осы шумақтарды түйіндеген соңғы тармақ оқырманға сезіммен астарласқан өкінішті реңкті жеткізу қызметін атқарған.

Бәрі де
Әлі де мөп-мөлдір,
Көңілде көлбеңдеп көктем жүр.
Мөп-мөлдір осы бір әлемнен,
Мен бір күн түңіліп кеткем-дүр...

(Ж. Әскербекқызы)

Аспанға бір сәлем жолдадым,
Мөп-мөлдір әлемде тоңғаным.
Ызғары қариды бетімді,
Қайтейін мөп-мөлдір болғанын

(Ж. Әскербекқызы)

Төмендегі мәтіннің алғашқы тармақтарында автор болымсыз суреттің, болымсыз бояудың астарымен сенімсіз модальді көзқарасынан хабардар етіп, соңғы тармақтарда кілт өзгеріп, субъективті ойын үмітті көзқараспен ұштастырған. Талданған мәтінде

сенімді модальді реңкті «тудырайық таңғажайып бір аңыз» деген ұсыныс түріндегі сөйлемге екпін түсіре айту арқылы даралаған.

Құп-қу болып құлазиды құла дүз,
Құла дүздей құлазимыз мына біз.
Құба шаңды жалғастырып сағыммен,
Тудырайық таңғажайып бір аңыз

(Ж. Әскербекқызы)

Поэзиялық мәтінде қарсылықты сөйлемдердің де көпмодальді құрылымдар жасауға ықпалы зор. Келесі мәтінде қарсылықты мәндегі сөйлемдер бір шумақтағы екі түрлі модальді мәнді айшықтаған. Мұнда «құлай жаздап» толымсыз сөйлемі арқылы дербес модальді реңк берілсе, оған «бірақ» жалғаулығы арқылы жалғасқан соңғы тармақтар «сенімділік» реңкін суреттеген, өзара мағыналық тұтастықтағы ақпараттық мәнге ие грамматикалық құрылымдар болып табылады.

Құлай жаздап... бірақ сенім қаны аунап,
Әр қадамды, әр ізімді санауға ап,
Тоз-тоз болған көйлегімнің ішінде,
Азаттығым келе жатты алаулап

(О. Тұржан)

Мәтіндегі полимодальді реңктер кейде бір шумақтағы амалдардың кешенді қызметінен айқындалып жатса, кейде екі-үш шумақты мағыналық бірлікте салыстыра талдағанда аңғарылады (яғни, шумақаралық байланыстан көрініс береді). Талданған мәтіннің алғашқы шумақтарында автордың күйзелісімен астарласқан күдікті көзқарасы күшейтілсе, соңғы шумақтарда сол күдіктің мәні ашылып, «өкіну» модальді реңкіне ұласқаны байқалады.

Азаттығың жеткен кезде үдеріп,
Бәрі бірдей келмейді екен гүл өріп.
Жұдырықтар аңдиды екен алыстан,
Көрінбейтін саусақтарын жіберіп.
Бақталастар аз емес-ті іргемде,
Шындық жатты бұғып көңіл-түрмемде.
Өзге дін кеп алып кетті талайды,
Өз діліме тілі келмей жүргенде

(О. Тұржан)

Дәл осындай шумақаралық байланыстан автордың еліне деген оң бағалауын, қолдауын, ал өзіне деген наразылық көзқарасын ажыратамыз. Дегенмен бұл қолданыстарды құрылымдық-семантикалық тұтастықта байланыстырғанда ғана, эмоциялық реңктің астарынан көрініс беретін модальді реңкті саралауға болатынын назарда ұстау қажет.

Өмірге өкпелемеймін:
жүргенде ерен елім деп,
ескеріп елемедің деп,
тылсымды жыр теңіздердің,
тұңғыық тереңі едім деп...
Өзіме өкпелеймін:
күнгей ғып сырлы жалғанды,
жабыққан мұнды жандарды,
адамдай тапқан мұратын,
күлдіріп шаттандыратын,
шуақты жырларым аз деп....

(Ф. Оңғарсынова)



Қорыта келгенде, поэзия мәтіні де – модальділік санатының барлық белгісін қамтыған, грамматикалық бірліктердің қызметін жан-жақты талдауға мүмкіндік беретін тілдік кеңістік. Прозалық мәтіндерге тән құрылымдық-семантикалық байланыс поэзия мәтінінде де қатаң сақталады. Поэзияда тұтас мәтіннің модальділігі тармақаралық, бірнеше шумақаралық байланыстағы модальді мәндердің жиынтығынан қалыптасады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Гуцу Е.Т. Функционально-семантическое микрополе предположительно-вероятной модальности и средства ее выражения в современном французском языке: автореф. ... канд. филол. наук. – М., 1975. – 28 с.
- 2 Әмір Р., Әмірова Ж. Жай сөйлем синтаксисі. – Алматы: Қазақ университеті, 2003. – 199 б.
- 3 Қалиев Ғ., Болғанбаев Ә. Қазіргі қазақ тілінің лексикологиясы мен фразеологиясы. – Алматы: Сөздік-словарь, 2006. – 264 б.
- 4 Аймұхамбет Ж., Әлімұлы А. Қазақтың 100 поэмасы. – Алматы: Жазушы, 2013. 5-том. – 376 б.
- 5 Әскербекқызы Ж. Ай-тамғы. – Астана: Профи-Медиа, 2014. – 240 б.

РЕЗЮМЕ

В статье проанализированы грамматические особенности полимодальных структур, представленных в поэтическом произведении. На основе языковых данных проанализировано сочетание фонетического, морфологического, синтаксического подходов, определяющих модальные оттенки на уровне полимодальных структур.

RESUME

The author of the article analyzes the grammatical features of polymodal structures expressed in the text of poetry. The combination of phonetic, morphological, and syntactic approaches that define modal shades at the level of polymodal structures, as well as complex functioning in internal communication is analyzed on the basis of language data.

Аннотация

Мақалада ақынның саяси-әлеуметтік лирикаларындағы адам, қоғам, ғылым жөніндегі эстетикалық көзқарастары талданады. Сондай-ақ, Абай поэзиясының түркі тілдеріндегі аудармаларына назар аударылады. Нәтижесінде, Абайдың саяси-әлеуметтік лирикаларының түркі тілдеріндегі аудармаларындағы мән мен мазмұнының берілу жолдары көрсетіледі.

Түйін сөздер: түркі, аударма, поэзия, интерпретация, поэтика, Абайтану.

Л.Н. Дәуренбекова

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

Абай поэзиясы түркі тілдерінде

Қазіргі білім және ғылым салаларының күннен күнге қарыштап дамып келе жатқан заманында түркі халықтарының тарихи байланысы мен бірлігін нығайтып, түркі елдерінің тұлғаларын тереңірек зерттеп, әлемге таныту маңызды болары анық. Сондай тұлғалардың бірі – Абай Құнанбайұлы. Абай тек қазақ халқына тән мәселелерді ғана емес, жалпы адамзатқа ортақ мәселелерді көтерді. Сондықтан да, түркі халықтары: қырғыз, өзбек, түрік, татар, ұйғыр, әзірбайжан тілдерінде сөйлетіп, ақын шығармаларын барынша дәріптеп келеді. Ақынның әрбір шығармасы тәлім-тәрбиеге арналған деуге болады. Адам бойындағы жағымсыз мінездерді сынап, қоғамның алға жылжуына кері әсерін тигізетін паракорлық пен мансапқорлыққа қарсы шығады.

Қазақ жеріне саяси көзқарастары үшін жер аударылып келген Е.П. Михаэлис, Н.И. Долгополовтармен таныстығы достыққа ұласып, Абайдың ой-өрісі кеңейе түсті. Орыстың классик ақын-жазушылары: А. Пушкин, М. Лермонтов, Л. Толстой, Салтыков-Щедрин шығармалары ең алғаш қазақ еліне Абай аудармалары арқылы танылды. Ескі көшпенді өмір мен отырықшы өмір ортасында өмір сүрген Абай Шығыс пен Батыс мәдениеті, өркениеті арқылы қазақ мәдениетін дамытуды мақсат етті.

Аударматанушы, ғалым Н. Сағындықова: «Абай – қазақтың бас ақыны. Оның шығармаларында қазақ халқының тұрмыс-тіршілігі, салт-санасы, дүниетанымы, ойлау ерекшелігі, күйіну, сүйіну сипаты, сөйлеу мәдениеті мейлінше терең көрініс тапқан. Сондықтан, Абайды орыс тіліне аударамын деген



жанның орыс ақыны немесе орыс тілді ақын ғана болуы жеткіліксіз. Ол алдымен Абай деңгейіндегі ақын болуы шарт» [1, 32], – деп, Абай шығармаларының өзге тілге кез келген ақын, аудармашы емес, автор ойын түсінетін, рухани жаны жақын аудармашының аудару қажеттілігін баса айтады.

Қазіргі уақытқа дейін Абай шығармаларының өзге тілге аударылуы әртүрлі деңгейде қарастырылғанымен, түркі халықтарының тілдеріндегі аудармасы жүйелі түрде зерттелмеді. Жалпы, отандық ғылымда Абайдың әдеби мұрасы сан қырынан зерттеліп келді. Белгілі ғалымдар: М. Әуезов, С. Мұқанов, Қ. Жұмалиев, А. Нұрқатов, Т. Әлімқұлов, М. Мырзахметов, З. Ахметов, Ж. Ысмағұлов, Т. Жұртбай, Ж. Дәдебаев т.б. ғалымдар шоғыры әрбір кезеңде «Абайтану» саласын біршама ғылыми еңбектер жазды.

Абай поэзиясынан ақын өмір сүрген дәуірдегі қазақ халқының қоғамдық өмірін, дәуір шындығын анық көреміз. Ақын өлеңдерінде қоғамдағы келеңсіз жайларды сынай отырып, әділеттілікті, адамгершілікті толғайды. Қай шығармасын алып қарасақ та, қоғамды алға жылжитатын өнер мен ғылым екенін баса айтып отырады. Мейлі табиғат лирикасы болсын, мейлі саяси-әлеуметтік лирика болсын астарлы оймен қоғамға деген күйінішін жеткізіп, тура жолды сипаттап береді. Абай өлеңдеріндегі көтерілген проблемалар тек қазақ халқында ғана емес, басқа халықтардың тіршілігінде де кездеседі. Сондықтан да, ақын өлеңдері өзге халықтардың да жүрегінен аударма арқылы жол тапты деуге болады.

Абай әр өлеңі арқылы халқына үндеу тастайды. Мәдениетті, озық ойлы елдердің қатарына қосылу үшін ескіліктен арылып, білім мен ғылымға ұмтылу қажеттілігін барынша ұқтыруға ұмтылды. Мәселен, «Мен жазбаймын өлеңді ермек үшін» атты өлеңінің татар, қырғыз тілдеріндегі аудармаларын түпнұсқамен салыстырып қарастырайық. Бұл өлең 6 тармақ, 5 шумақтан тұрады, көлемі 30 жол.

Мен жазбаймын өлеңді ермек үшін,

Жоқ-барды, ертегіні термек үшін.

Көкірегі сезімді, тілі орамды,

Жаздым үлгі жастарға бермек үшін! [2, 95], –

деп басталатын өлеңінде ақын өлең жазудағы мақсатын түсіндіреді. Болашақ жастардың қолында, жастарды тәрбиелеп дұрыс жол сілтеу қажеттілігін алға тартады. Жастарға жамандықтан жиреніп, жақсылыққа ұмтылу қажеттілігін баса айтады. Арсыз, ақылсыз, маскүнем, еңбектенбейтін жалқау жастарды сынай отырып, талапты болсаң ақылымды тыңда, сөзімді ұғып ал деп тыңдарман мен оқырман ойына қозғау салады. Бұл өлең түркі тілдерінің ішінде татар, өзбек, ұйғыр тілдеріне аударылған. Осы өлеңнің татар тіліндегі аудармасын қарастырайық. Татар тіліне аудармашы Мәхмүд Максүд аударған. Түпнұсқадағы тармақ, шумақ, көлемі толық сақталған. Аудармашы аударманың түсіндірмелі тәсілін қолданған. Мәселен:

Сөз айттым «Әзірет Әлі», «айдаһарсыз»,

Мұнда жоқ «алтын иек, сары-ала қыз» – осы жолды аудармашы татар тіліне сөзбе-сөз аударса оқырманға түсініксіз болар еді. Осы жағын ескеріп, аудармашы:

Хәзрәте Гали юк бу жырларымда

Язмыймын алтын ияк кызларны да [3, 90] – деп өлеңдегі автор айтпақ болған ойын қарапайым түрде интерпретациялайды да, өлең соңында Абай бұл сөзін Көкбай ақынды сынап айтып отыр деп түсініктеме береді. Демек, Мәхмүд Максүд Абай өлеңдерін аудару барысында, ізденісін, ақынның творчествасымен таныс екендігін байқаймыз. Сондай-ақ, өлең жолында кездесетін:

Батырдан барымташы туар даңғой,

Қызшыл да, қызықшыл да әуре жан ғой – деп, Абай «барымташы», яғни біреудің малын зорлықпен айдап әкетуді әдетке айналдырған, қыз бен қызыққа құмар адамдардан аулақ болу керектігін айта отырып, оданда тілді алып, сөз тыңда дегенді айтады. Бұл жолды аудармашы татар тіліне:

Батырдан барымтачы туар, диләр,

Яраксыз кызык табар, ялган сөйләр, – деп, өлең мағынасын береді де, «Барымташы» сөзіне «малды айдап кетуге қатынасқан адамды барымташы» деп атайтынын түсіндіре кетеді.

Бес-алты мисыз бәңгі күлсе мәз боп,

Қинамай қызыл тілді кел, тілді ал, қой! – деген жолдарда Абай надан адамдарға ермей, саналы болсаң, тілімді алып, сөзімді тыңда дегенді айтып отыр. Осы жолды татар тіліне:

Сөйләудән тукта, телем, көлеп торса,

Биш-алты миңгәрәу жан, - қуып жибәр, - деп надандарды қасыңнан қуып жібер, оларға қосылма деп аударады. Жалпы, аудармашы Абайды татар тіліне аударуда оқырманға прагматикалық әсер етуді басты мақсат етіп қойған. Яғни, қабылдаушының талғамына ықпал етіп, ойына қозғау салып, Абайдың жастарға берген насихатын жеткізе білген.

Абай өмір сүрген заман ХІХ ғасырдың екінші жартысындағы қазақ елінің тұрмысын, қоғамдағы рушылдық, кедейлердің ауыр тұрмысы, байларға қызмет етіп жүрген жалшылардың өмірі, адам еңбегін қанайтын әділетсіз феодалдар, рулар арасындағы бітіспес жер дауы, мал дауының өршіп тұрған тұсы еді. «Ақын өлеңдері ХІХ ғасырдың екінші жартысындағы қазақ елінің қоғамдық ойы мен дүниетанымының шын мәніндегі энциклопедиясы» [4, 98], – деген пікірмен толықтай келісуге болады.

«Адамзат – бүгін адам, ертең топырақ» өлеңінде осы идеясын жалғастырып, философиялық ой тастайды. «Өлім» концептісін «топырақ» сөзімен меңзеп, әр адам үшін өмірдің тоқтайтынын «Өзекті жанға бір өлім» бар екендігін ұғындырады. Өлеңнің астарында өмірді қызык қуып өткізіп алмай, әр уақытты пайдалы өткіз. Жан-жақты білім игеріп, тірлігінде пайдалы іс жасауға шақырып тұр. Абайдың ұстанымы: «Атаның баласы болма, адамның баласы бол». Яғни, эгоизмнен арылып, жеке бастың пайдасын ойламай, білім, ғылым үйреніп халыққа қызмет етіп, еліңнің сүйіспеншілігіне бөлену керектігін айтып отыр.

Адамзат – бүгін адам, ертең топырақ,

Бүгінгі өмір жарқылдап алдар бірақ.

Ертең өзін қайдасың, білемісін,

Өлмек үшін туғансың, ойла, шырақ, –

деп ой тастайды. Осы өлеңнің ұйғыр тіліндегі А. Дөләтовтың аудармасына назар аударайық.

Адәмзат бүгүн адәм, этә топрақ,

Өмүр, һаман ялкунлап алдар бирақ.

Әтликкә өзәң нәдә, сән биләмсән,

Өлмәк үчүн туғулдуң, ойла, һәр вақ! [5, 132].

Аударма сөзбе-сөз, жолма-жол аударылған. Өлең ырғағы да сақталған. Ислам дінінде алғашқы адам балшықтан жаралған. Сондықтан өлген соң жер қойнына еніп, қайта топыраққа айналады деген ұғым бар. Аталған ұғым ислам дінінде бір болғандықтан Абайдың бұл өлеңін ұйғыр оқырманына түсіну қиындық тудырмайды. Аудармашы түпнұсқадағы тек «Шырақ» сөзінің орнына «һәр вақ» тіркесін қолданған. Бұл сөз қазақ тілінде «әр уақытта» деп аударылады. Десек те, аудармашы түпнұсқа идеясынан ауытқымай, авторлық концептіні сақтаған. Бұдан байқайтынымыз, түркі тілдес халықтардың тарихи, мәдени, әлеуметтік-тұрмыстық, жақындығы аударма жұмысында қиындық тудырмайтындығы.

Жалпы, түркі тілдес халықтардың поэзиясында өлең өлшемдері, құрылыс-бітімдері, ырғағы ұқсас болып келеді. Академик З. Ахметов «Он бір буынды өлең мен жыр өлшемінің де көне дәуірде туғаны, бұлардың қазақпен туыстас көптеген елдердің поэзиясында берік орныққан силлабикалық буынға негізделген өлең құрылысының түпкі



негізі өте ерте заманда, көне дәуірде қалыптасқанын айқындайды» [6, 368]. Басқа да халықтар поэзиясында кездесетін жеті, жеті-сегіз буынды, он бір буынды өлең өлшемдері Абай поэзиясында кеңірек тараған. Десек те, туыстас тілдердің поэзиялық құрылымы, сөз бедерлері, өлең өлшемдері ұқсас болғанымен аударманың барлығы дерлік сәтті шыққан деп айта алмаймыз.

Абай өлеңдері арқылы халыққа бағыт-бағдар береді. Надаңдықтан құтылып, өз алдына ел болу үшін ілгері жылжып мәдениетке қол жеткізу қажеттілігін баса айтады. Ол үшін білім алуға ұмтылып, жақсы менен жаманды ажыратып «жақсыдан үйреніп, жаманнан жирену» керектігін ескертіп, адамның ішкі интеллектісін көтеруге назар аудартады. Бұл ойын «Жасымда ғылым бар деп ескермедім» өлеңінде тереңдете түседі. Алғашқы 2 шумағы 4 тармақтан, кейінгі 2 шумағы 3 тармақтан тұрады. Өлеңнің басты идеясы жастарды білім алуға, ізденуге, ғылымға қол жеткізуге үндейді. Білім мен ғылымның қажеттілігін кеш түсінгендігін өкіне айта отырып, жастарға уақыттың қадіріне жетіп, өмірді босқа өткізбеу керектігін ескертеді. Абайдың білімі бар. Көзі ашық, көкірегі ояу. Жасынан орыс, батыс классиктерімен таныс. Шығыс әдебиетінен нәр алып, араб, парсы, шағатай тілдерін жетік меңгерген Абай сонда да «болдым, толдым» демей, әлі де, сол біліміне көңілі толмағандығын меңзейді. Бұл өлең түркі тілдеріне аударылған. Аталған өлең шумақтарынан Абайдың шыншылдығы, басқалар сияқты мәнсап үшін емес, алған білімін халқына бере білу, пайдаға асыра алу керектігін айтады. Десек те, Абай «Қолымды мезгілінен кеш сермедім» деп, білім мен ғылымның қажеттілігін кеш түсінгендігін, көп уақытын өткізіп алғандығын осы жолдан байқатады. Бұл жол түрік тіліне: «Ellerimi vaktinden geç uzattım, kitaba». Яғни, «Қолдарымды уақытынан кеш ұзаттым кітапқа» деп аударылған. Астарлай айтылған аталған сөйлемді аударуда қиындық тудырғандықтан, аудармашы сөзбе-сөз беруді дұрыс көрген. Аударма теориясындағы конкретизация тәсілімен ойды нақты беру мақсатында «кітап» сөзін қолданған. Аудармадағы әріпқойлық (буквализм) өлеңнің мағыналық, эстетикалық, тіпті ұйқасына да кері әсерін тигізген. Келесі өлең жолдарын қос тілде салыстырайық:

Бұл махрұм қалмағыма кім жазалы,
Қолымды дөп сермесем, өстер ме едім?

Аудармасы:

Bu mahrum kalsımın sorumlusu kim,
Ellerimi tam açsam, gelişir miydim? [7, 3].

Бұл жолды қазақ тіліне қайтадан кері аударма жасасақ:

Бұл махрұм қалғанымның жауапкершілігі кім?

Қолдарымды толық ашқанымда дамиды ба едім?

Осы жолдар арқылы Абай білімге толық бет бұрмағанына кінәлі кім дей отырып, өкінішпен алғашқы ойын дамыта түседі. Бұл жолдар түрік тіліне сөзбе-сөз аударылғандықтан өлең жолдарының мағыналық байланысы, имплицитті ақпараты сақталмаған. Демек, «Жасымда ғылым бар деп ескермедім» атты өлеңінің түрік тіліндегі аудармасының поэтикалық образы солғын, түпнұсқадағы Абай ойының мәні жеткізілмей, тым қарабайыр түрде берілген. Поэзиялық аудармада аудармашы түпнұсқа мен аударма құрылымдарының арасында функционалдық эквиваленттігін дәл бере алмаса, оқырманға автор ойын, идеясын дәлме-дәл жеткізе алмайды.

Абай поэзиясының түркі тілдеріндегі аудармасын оқу барысында, тілдер арасында фонетикалық, лексикалық, морфологиялық, синтаксистік құрылыстарында ұқсастықтар бар екендігі, жекелеген тіркестердің, мақал-мәтелдердің ортақ екендігі байқалады. Десек те, аудармашылар түпнұсқадағы Абай ойын жеткізуде поэзияның көркемдік мәнін сапасын сақтап отыру керек.

«Абайдың өлең сөздегі қайталанбас өнерін, әр шығармасындағы тас бұлақтың суындай бірөңкей келісіммен жарасқан сұлулықтың ішкі нұры мен сыртқы жарығын басқа тілде өз деңгейінде лайықты баға беру қиын» [8, 200]. Ақын өлеңдерінің аудармасын талдау барысында, аудармашылардың аударма барысындағы образды сөздерінің баламаларын берудегі қиналыстарын сезіндік. Десек те, мақаламызда азаматтық парыз, қоғамның мақсат-мүддесі, ар-ождан, ой-арман туралы ақынның тебіренісі, философиялық толғаныстарын талдай отырып, Абай мұрасын түркі елдеріне кеңінен дәріптеуде көркем аударманың маңыздылығын көрсете отырып, интерпретациялану деңгейі анықталды.

Жалпы, Абай Құнанбайұлы жастарды өмірді бос өткізбей, білім мен ғылымға ұмтылуға шақырып, ағартушылық бағытты ұстанды. XIX ғасырдағы орыстың ұлы ағартушыларының озық ойлы идеясын өз еліне барынша түсіндіріп, олардың шығармаларын қазақ ұғымына бейімдеп аударды. Аударып қана қоймай, қазақ әдебиетінің дамуына үлес қосып, жаңа бағыт әкелді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Сагандыкова Н. Казахская поэзия в русском переводе: дисс....доктор.фил.наук. – Алматы, 1994. – 333 б.
- 2 Құнанбаев А. Шығармаларының екі томдық толық жинағы. – Алматы, Жазушы, 2002. – 129 б.
- 3 Конанбаев А Шигырьләр һәм поэмалар. – Казан: Китап нәшрияты, 1981. – 310 б.
- 4 Сүйіншәлиев Х. Қазақ әдебиетінің қалыптасу кезеңдері. – Алматы, Казакстан, 1967. – 165 б.
- 5 Абай шеирлар вэ поэмилар. – Алмута: Жазушы, 1987. – 300 б.
- 6 Ахметов З. Өлең сөздің теориясы. – Алматы: Қазақ университеті, 2007. – 368 б.
- 7 Temrin // Kazak millî sağı Abay. – Istanbul, 2016. – 75 б.
- 8 Дәдебаев Ж. Абайдың ақындық дүниетанымы: түпнұсқа және аударма (түсіну, пайымдау, бағалау) // Аударматану мен әдеби компаративистиканың өзекті мәселелері атты халықаралық ғылыми-теориялық конференция материалдары. – 2011. – 278 б.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются способы перевода стихотворений Абая Кунанбаева на тюркские языки. Социально-этические и эстетические взгляды поэта о человеке, обществе, гуманности, жизни и смерти, то есть его поэтическое мастерство, представлены в виде сравнительного анализа.

RESUME

In this article, the author considers the techniques of translation of Abai Kunanbayev's poems into Turkic languages. The poet's social and ethical and esthetical views about human-being, society, life and death, namely his poetic mastery are introduced as the comparative analysis in this research work.



С.Қ. Иманбердиева

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

А.Б. Шормақова

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

Солтүстік Қазақстан облысы топонимдерінің құрылымы

Аннотация

Мақалада Солтүстік Қазақстан облысы топонимдерінің құрылымы қарастырылды. Түркі, соның ішінде қазақ ономастикасында құрылымын зерттеуге арналған еңбектерге шолу жасалып, қосқан үлестері айқындалады. Әр атаудың құрылымы бірнегізді, екінегізді, үш және одан да көпнегізді типтік үлгі бойынша анықталды. Екіншілік атау негізінде қалыптасқан атаулар семантикалық және морфологиялық тұрғыдан талданып, мысалдар негізінде дәйектелді. Түркі, соның ішінде қазақ топонимиясына тән аналитикалық және синтетикалық оним жасау тәсілдері айқындалып, мысалдар негізінде іштей бөлініп қарастырылды. Сонымен бірге атаулардың қалыптасуында ерекше рөл атқаратын иррадиация мен антитеза негізінде қалыптасқан атаулар талданып, уәждері айқындалды. СҚО топонимдер құрамындағы термин-индикаторлар айқындалып, олардың разряд негізінде проценттік үлес салмақтары анықталды.

Түйін сөздер: топоним, құрылым, тәсіл, уәж, термин-индикатор.

Жалқы есімдерді құрылымына қарай топтастырудың түркі және славян ономастикаларында бірнеше жолдары қалыптасқан. Т. Жанұзақов жалқы есімдерді (антропонимдер, топонимдер, космонимдер) құрылымына қарай: а) негізгі; ә) туынды; б) екі компонентті; в) көп компонентті деп бөледі [1, 61]. Қазіргі қазақ тілінде кеңінен тараған құрылымға, Т. Жанұзақовтың айтуынша, әртүрлі сөз табының бірігуінен жасалған екі компоненттілер жатады.

О.А. Сұлтаньяев күрделі жалқы есімдерді екі құрылымдық типке бөледі: а) есімдерден жасалған атаулар; ә) етістіктен жасалған атаулар [2, 30].

Атаулардың құрамында түбір сөзді саны жағынан топтастыру компоненттер арасында синтаксистік қатынасын анықтауға мүмкіндік береді. Х.Ф. Искакованың сұрыптауында мұндай талдау кездеседі. Ғалым күрделі жалқы есімдерді анықтаушы және предикативті деп бөледі. Ал анықтаушысы бар құрылымның өзін тәуелдік, сандық және бейімделуші компоненттеріне жіктеген [3, 163-171]. Қазақстан өлкесін зерттеген ғалымдар топонимдерді компонент санына қарай бірнегізді,

екінегізді, үшнегізді, төртнегізді атаулар деп топтайды. Зоонимдерді талдаған Т.В. Линко атауларды жай және күрделі сөздерге бөледі [4, 120]. Ғалымның мұндай құрылымдық топтастыруы екі және одан да көп сыңарлы сөздердің қай сөз таптар қатынасынан жасалғанын анықтауға мүмкіндік береді.

Демек, түркі ономастикасында жалқы есімдердің құрылымдық типін анықтауға көп көңіл аударылған. Түркі ономастикасында кеңінен тарағаны бірнегізді және екінегізді атаулар.

Біз қарастырып отырған СҚО топонимдерінде бірнегізді, екінегізді, үш және одан да көпнегізді типтері анықталды.



Диаграмма – 1 Бірнегізді топонимдер



Диаграмма – 2 Екінегізді топонимдер



Диаграмма – 3 Үш және одан да көпнегізді топонимдер

Диаграммадан көріп тұрғанымыздай, бірнегізді, екінегізді, үш және одан да көпнегізді топонимдер ішінде ойконимдер саны басым, бұл жалпы ойконимдер санының



басым болуына байланысты болса керек. Сонымен бірге ойконимдерде кісі есімдерден, яғни антропоойконимдер саны көбірек.

Екіншілік атау – жаңа атауды тілде бұрыннан қалыптасқан атау арқылы жасайтын тілдік құбылыс. Бұрынырақта қолданған атауды жаңа атау ретінде қолдану механизмін зерттеу екіншілік атаудың көп аспектілі, көп қырлы тілдік құбылыс екендігін көрсетеді. Тілдегі бұрыннан қалыптасқан номинативті бірлікті жаңа семантикалық қызмет атқарушы ретінде қолдану жаңа және бастапқы мағынасының ішкі байланысының болуы мүмкіндігін тудырады. Алайда екіншілік атау бастапқы мағынасынан тәуелсіз болуы да мүмкін. Атау беруші субъект объектінің сипаттарын талдай отырып, басқа да белгілі объектілердің атауларымен байланыстырады. Ол жаңадан ескіге оралады. Олардың ұқсастықтарын белгілей отырып, таныс үйреншіктіге арқа сүйеп, жаңа атау береді. Ұқсастық белгілерін салыстыра отырып, объектінің басқа объектілерден бөлек бір белгісіне тоқталады. Екіншілік атау процесін зерттеу осындай ұқсастық белгілерін іздестіру арқылы іске асады. Ұғымдардың бір-біріне ықпалын белгілеу төмендегідей жасалады:

- 1) екі объектінің белгілі бір сипатына қарай ұқсастықтары арқылы;
- 2) екіншілік атау негізіндегі объектілердің ұқсастық белгілері атау ретінде бұрынырақ қолдануы арқылы жасалады.

Жиналған материалдар бойынша екіншілік атауды екіге бөліп қарастыруға болады:

1. Семантикалық екіншілік атау. Сөзжасам – ат қоюдың негізгі элементі. Бірақ сөзжасамнан ат қою үдерісі кең: сөзжасам ат беру қызметін атқарады, ал атау беру тек қана сөзжасам арқылы жасалмайды. Атау беру тілде бар сөздің трансформациялануы немесе лексикалық бірлікті қолдану арқылы жасалады. Бір объекті атауының екінші бір объектіге ауысуы ұқсастықтарымен немесе уәждерінің бірдей болуымен түсіндіріледі. Мысалы: *Қызыл қалқан – кун*. Мұндай ат қою түрін біз семантикалық деп атаймыз, себебі тілдегі бар лексикалық бірліктің семантикалық құрылымын өсіреді. Уәжелден сөздің дыбыс жамылғышы объектінің атауы болып қолданылады.

Семантикалық екіншілік атауда бірнеше сөз тіркестері анықталды. Оларды мынадай жүйемен көрсетуге болады.

Кесте 1 – Семантикалық екіншілік атаудағы сөз тіркестері

№	Қабылдау аспектілері	Біріншілік атау	Екіншілік атау
1.	Үдеріс нәтижесі (жағымсыз)	Бұқаөлген	комоним
2.	Бағыт пен термин-индикатор	Ортакөл	лимноним
3.	Бастау орны	Басқаракөл	лимноним
4.	Сапасы	Қараащы	гелионим
6.	Заттық бірлік	Сүліктітомар	гелионим
7.	Кісі аты мен термин-индикатор	Абайауыл	комоним
8.	Бағыт пен пішін және термин-индикатор	Оңтүстік Ұзынкөл	ороним
9.	Жер рельефі (/түс) мен географиялық термин	Сарыадыр	ороним

Біз бұл жүйе арқылы сөз тіркестері түріндегі біріншілік атау мен екіншілік атау арасында тоқтатуға келмейтін (қайтарымсыз, жағымсыз) үдеріс, түс және пішін, бастау орны аспектілері болатынын сөз тіркестерінен анықтадық.

2. Морфологиялық екіншілік атау. Жаңа атаудың белгілі бір аффикстер, біріккен сөздер арқылы жасалуын морфологиялық екіншілік атау дейміз. Мұндай атауды төмендегідей жүйемен көрсетуге болады.

Кесте 2 – Морфологиялық екіншілік атау

№	Жасалу жолдары	Біріншілік атау	Екіншілік атау
1.	Жалғау	Айтқұл+ов + ауыл+ы	комоним
2.	Жұрнақ	Арқа+лық	комоним
3.	Біріккен сөздер	Бұқа+қара+су (зат есім +сын есім+зат есім)	лимноним
4.	Біріккен сөздер	Бие+сойған (зат есім+ есімше)	гелионим
5.	Жұрнақ	Мал+ды+көл	гелионим
6.	Біріккен сөздер	Түркі + стан	топоним
7.	Жұрнақ	Былқыл+дақ	лимноним
8.	Жұрнақ	Шағала+лы	комоним
9.	Біріккен сөздер	Жалғыз+көл	гелионим

Морфологиялық екіншілік атау жалғау, жұрнақ, біріккен сөздер, эпентеза арқылы қалыптасатынын анықтадық.

Түркі, соның ішінде қазақ топонимиясына аналитикалық және синтетикалық екі негізгі құрылымдық модельдер өнімді болып келетін жеке сөзжасам тәсілі тән [5].

Аналитикалық топонимдердің қалыптасуы келесіге негізделеді:

а) қарапайым детерминативті анықтауыш тіркестері: *Ақсықпа, Әулиеоба, Жоғарғы Балық* т.б.;

ә) анықтауыш – қосымша: *Байтомар, Жаманқоңыр, Кіші Ақшешейт*.б.

б) тәуелдік тіркес: *Алуа Моласы, Қыздың Қарасуы, Жаңажол Шаппа Орыны, Айтқұлов ауылы, Анастың көлі* т.б.;

в) есімшелі және етістікті тіркестер: *Есенейөлген, Өгізөлген, Тіленшіөлгенсор, Бұзауөлген, Аққуөлген, Айғыржығылған* т.б.

Синтетикалық модельдерге есімді және етістікті сөзжасамдар жатады.

1. Солтүстік Қазақстан облысы топонимиясы үшін есімді сөзжасам моделіне келесі аффикстер тән:

- дақ/дық –етістіктен сын есім жасайтын аффикс: *Бұрқыл+дақ, Былқыл+дақ, Шуыл+дақ* т.б.;

- лы/лі/ды/ді/ты/ті– көптік мәнді реликтік аффикс: *Қарағайлы, Қамысты, Қиялы, Сулы* т.б.;

- ған/ген/қан/ген– есімше аффиксі: *Биесойған, Бұзауөлген* т.б.;

-ша - зат есімнің рең мәнін жасайтын аффикс: *Тайынша* т.б.

Зерттеу барысында Солтүстік Қазақстан облысы топонимдердің келесі құрылымы анықталған: термин-индикаторлық компонент: *Бұлақ, Жота, Батпақ, Бекет* т.б.; термин-индикаторлық компонент + аффикс: *Су + лы*; т.б.; термин-индикаторлық компонент + термин-индикаторлық компонент: *Арал+көл, Дала+көл, Батпақ+көл, Шоқы+көл, Жар+кент, Жар+көл, Жер+лі+көл, Арал+ауыл, Арал+төбе* т.б.

Реттік форма+ термин-индикатор: *Бірінші+көл*;

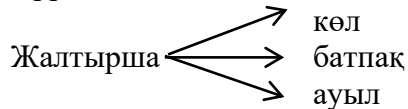
Көптік жалғаулы: *Бақша+лар, т.б.*

Синтаксистік тәсіл: төлсипатты: *Жалтыркөл, Ұзынкөл, Ұлыкөл* т.б.; комплетивті: *Қалдыаман, Қисық Қалдыаман, Қожсақонған, Қонаққонған, Айғыржығылған, Алыпқаи* предикативті байланыс байқалады.

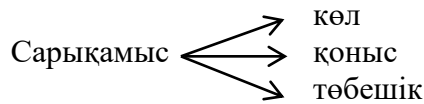
Сонымен бірге, СҚО топонимдері иррадиация (берілген нысанның географиялық атау негізінің басқа, жақын жатқан нысандарға таралуы) және антитеза (қарама-қайшылық) негізінде қалыптасқаны айқындалды.



Иррадиация негізінде қалыптасқан атаулар:



Жалтырша атауы көл бетінің жалтырап жатқан, суы мөлдір таза екенін аңғартатын болса, көл маңында жатқан батпақ пен ауылға иррадиация негізінде атау ретінде таралғаны анық.



Сол сияқты Сарықамыс атауы көл жағасының сары қамыс қаулап өсуі негізінде көлге атау ретінде тағылып, көл маңындағы қоныс пен төбешікке иррадиация негізінде атау ретінде таралғаны анық.

Антитеза: кіші (14) – үлкен (58), жақсы (13) – жаман (23), ақ (76) – қара (132), жаңа (33) – ескі (8), бас (19) – аяқ (9):

Кіші Сүлікті – Үлкен Қоскөл

Кіші Шабак – Үлкен Жарма

Жақсыжаркөл – Жаманкөл

Жақсы Жалғызтау – Жамантүз

Ақтүбек – Қараөзек

Ақбұлақ – Қарабұлақ

Жаңатілек – Ескі Бекет

Жаңатұрмыс – Ескі Алғабас

Баскөл – Аяққона

Басқамыс – Аяқшілік

Тілді антропология тұрғысынан зерттеу – маңызды. Тілді сөйлеушінің іс-әрекеті (психоллингвистика), қоршаған ортаны тану, қабылдау, қорыту және тілдік белгілермен көрініс табуы (когнитивті лингвистика), оның қоғамдағы рөлі мен сөйлеу әрекеті (әлеуметтік лингвистика) арқылы тану – біршама ғылым салаларын туғызып қана қоймай, іргелі зерттеулерге негіз болды.

Жоғарыда аталған антитеза негізіндегі бинарлық атаулардың қалыптасуында тілді тұтынушының мақсаттары қандай болды деген мәселені қарастыру да қызығушылығымызды тудырды. Мәселен, профессор Т. Жанұзактың Жаманқара атауын талдау нәтижесінде ой қорытуын дұрыс деп қабылдауға болады: «Жаман» сөзі топонимдер құрамында келгенде, «нашар, кішігірім» мағынасын білдіреді» [6].

Алайда «Құрамында «жаман» сөзі келетін жер-су аттары республиканың барлық аймағында кездеседі. Ол «нашар» мағынасында қолданылса, кейде моңғол, тәжік тілдеріндегі «чаман» сөзінің дыбыстық тұрғыдан өзгерген күйінде жұмсалады. Біздің байқауымызша, тәжік тіліндегі «чаман» – «көк шалғын», «майса», «жазық алаң» сөзінің өзгерген түрі болуы мүмкін. Оған тәжік тіліндегі «Чаманбұлақ», «Чаманкулы» атаулары толық айғақ. Сөз басындағы *ч/ш* дыбыстары *ж* дыбысына алмасқан сияқты» деген нұсқалары да кездеседі [6]. Демек, топоним құрамындағы «жаман» сөзінің мағынасы екінші компонентке байланысты болуы мүмкін.

Ғалым Е. Қойшыбаев «жақсы/жаман» бинарлы оппозициялы сөздердің семасиологиялық мәнінен басқа ономасиологиялық мәні болатынын да айта келе,

этнонимдер құрамында ерекше мәнге ие болатынын білдірген [7]. Сонымен бірге Жақсы атауы жеке келсе, ертедегі ру атауына байланысты дегенді білдіреді. Ал жаман сөзі топоним құрамында «кіші» деген мәнге де ие бола алады [7].

Сол сияқты топонимдер құрамындағы «ак/қара» бинарлы ұғымдар да түс мағынасын ғана емес, сонымен бірге «ағу, таза, ірі, үлкен, жер» т.б. мәндерге ие болатыны және «аяқ/бас» бинарлы ұғымдардағы «аяқ» сөзі – төменгі жақтағы, соңғы мәнін білдірсе, «бас» сөзі – «жоғары жақтағы», «алғашқы, бастапқы» деген ұғымдарды білдіретіні жайлы ономаст-ғалымдар айтып кеткен.

Б Бияров «жаңа/ескі» бинарлық ұғымдарға қатысты мынадай деректерді келтіреді: «Жаңа сын есімі тіркесті топонимдер де жасайды және өзен, судың «жаңа арнаға аунауын»; елді мекеннің «жаңа орынға көшірілуін»; «жаңа өмірге, қоғамдық құрылысқа ауысқанын» т.б. білдіреді» және «Ескі сын есімі «көне, ескірген» мағынасын беріп, жаңа сын есіміне бинарлық позицияда болады. Сонымен бірге «тозған, бұрынғы, дағдылы» сияқты семалық реңктері де бар» [8].

Сонымен бірге «үлкен/кіші» бинарлық ұғымдарға қатысты: «Кіші сын есімі «кішкентай, шағын, азғантай» көлемдік мәндері арқылы жер-су атын жасауға қатысады. Алайда біріккен атауларға қарағанда, үлкен сын есіміне қарсы мәнде қолданылатын тіркесті атаулар басым болып келеді» деген пікірі де көңілге қонымды [8].



Диаграмма – 4 Термин-индикатор негізінде қалыптасқан топонимдер

Диаграмма негізінде «көл» термин-индикаторы компонент ретінде жиі қолданысқа түскен. Бұл облыс аумағында көлдердің көп болуына қарай, көл ерекшелігін нақыштайтын атаулардың басым болуына байланысты болса керек. Сонымен бірге көл атауынан иррадиация негізінде таралған атауларға да байланысты.

Қорыта айтқанда, Солтүстік Қазақстан облысы топонимдерінің қалыптасуында көптеген ономотүзуші тәсілдер қолданылғаны анық. Қарапайым халық атау түзуде қай тәсіл арқылы қалыптастыруын ойлап жатпайтыны анық, алайда уәж негізінде қалыптасқан атау қазіргі қазақ тілінің нормаларына сай келетіні халық даналығының айғағы. Сонымен, облыс топонимдерін қалыптастыруда халық саналы/санасыз түрде аналитикалық, синтетикалық, иррадиация, антитеза тәсілдерін қолданған. Сонымен бірге топонимдердің құрылымы басқа түркі тілдеріндегідей бірнегізді, екінегізді, үш және одан да көпнегізді болып келеді. Алайда екінегізді топонимдер басым екені зерттеу барысында анықталды.

Құрамында термин-индикаторлары бар топонимдердің разряд түрлері негізінде «көл» термин-индикаторы компонент ретінде жиі қолданылғаны айқындалды. Мұның жауабы облыстың жер-рельефтік ерекшелігінде болса керек. Топоним құрылымының неліктен тап осындай болатыны, неліктен осы компоненттер қолданылды деген сұрақтардың психологиялық жауабын іздеу мақсатында да зерттеу жүргізуге болады.



ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Жанұзақов Т. Қазақ тілі ономастикасының негізгі проблемалары: филол. ғыл. докт. ... дисс. – Алматы, 1976. – Б. 23.
- 2 Султаньяев О.А. Казахские микротопонимы Кокчетавской области, образованные от личных имен. Ономастика. – М.: Наука, 1969. – С. 208.
- 3 Исакова Х.Ф. Структура составных топонимов (на материале Крыма) // Тюркская ономастика. – Алма-Ата: Наука, 1984. – С. 163-171.
- 4 Линко Т.В. Қазақша мал атаулары // Қазақ ономастикасының мәселелері. – Алматы, 1986. – Б. 116-121.
- 5 Древнетюркский словарь. – Л., 1969. – С. 471.
- 6 Жанұзақ Т. Тарихи жер-су аттарының түп төркіні. – Алматы: «Сөздік-словарь» ЖШС, 2010. – 356 б.
- 7 Қойшыбаев Е. Қазақстанның жер-су аттары сөздігі. – Алматы: Мектеп, 1985. – 256 б.
- 8 Бияров Б. Қазақ топонимдерінің типтік үлгілері. – Астана: Ш. Шаяхметов атындағы Тілдерді дамытудың республикалық үйлестіру-әдістемелік орталығы, 2013. – 460 б.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается структура топонимов Северо-Казахстанской области. Дан обзор работ, посвященных изучению строения тюркской, в том числе казахской, ономастики. Выявлены аналитические и синтетические методы формирования онимов, присущих тюркским, в том числе казахским топонимам. Они анализируются с использованием примера для каждой категории. Исследованы топонимы, образованные методом иррадиации и антитезы, выявлены мотивы их появления. Рассмотрены показатели в составе топонимов, выявлены их процентные соотношения по категориям.

RESUME

The article deals with the structure of toponyms of the North Kazakhstan region. A review of the works devoted to the study of the structure of the Turkic, including Kazakh, onomastics is made. Analytical and synthetic methods of onyms formation inherent in Turkic, including Kazakh toponyms have been revealed. They are analyzed using an example for each category. The toponyms formed by the method of irradiation and antithesis are investigated, the motives of their origin are revealed. The indicator terms in the composition of toponyms are considered, their percentage ratios by category are revealed.

УДК 323.28:172.4:32(045)

Аннотация

В статье интерпретируется понятие концептов «война» и «терроризм» в политическом дискурсе, его влияние на функционирование языка в контексте развития политического дискурса. Рассмотрена специфика функционирования концепта «война» в политическом дискурсе: концепт «война» проявляется в виде целого набора понятий, имеющих положительную, нейтральную и отрицательную коннотации. Показаны метафорические модели, способствующие выявлению тенденций развития политического дискурса.

Ключевые слова: концепт, дискурс, политический дискурс, коннотация, метафора, концептуализация, ментальное пространство.

Как известно, ментальные образы, зафиксированные в сфере человеческого восприятия, имеют определенную структуру. Согласно Бабушкину, «квантование мира образов, предметов, событий, абстрактных идей средствами языка происходит на уровне концептов, где концепт является дискретной единицей коллективного сознания, поскольку существует знак, ее обозначающий» [1, 5].

Е.С. Кубрякова считает, что «понятие концепта включает представление о тех смыслах, которыми оперирует человек в процессах мышления и которые отражают содержание опыта и знания, содержание всей человеческой деятельности и процессов познания мира в виде неких "квантов" знания. И концепт определяется ею как «оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (*lingua mentalis*) всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [2, 90].

В данной статье рассматривается роль концептов в политическом дискурсе, где определяющим свойством повсеместной деспециализации политических терминов является тот факт, что политическая коммуникация, как никакой другой домен общественных отношений, направлен на адресата, массового потребителя. Хотя, согласно Р. Панову [3, 77], язык выражения отношений власти в официальном дискурсе

С.А. Мейрамова

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

С.Б. Загатова

Евразийский гуманитарный институт, канд. филол. наук, профессор

А.М. Аяпбергенов

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

Роль концептов война и терроризм в политическом дискурсе



является «сильным языком». Он свидетельствует о высоком статусе говорящего и удовлетворяющего требованию его позиционной роли. Подобный текст свидетельствует о повышенном внимании говорящего к лингвистической выразительности и оформлению своей речи. К подобному разряду подобных текстов относят и политическую ораторскую речь [4, 27].

Тексты политического дискурса представляют собой разновидность текстов массовой коммуникации, которые являются тематически и композиционно разнородными по своей природе. Любое политическое выступление направлено на оказание влияния на общественное мнение с целью убеждения адресата в правильности определенных политических позиций и привлечения аудитории на сторону говорящего, причем осуществляется это не только путем логической аргументации, но в большей степени за счет эмоционального воздействия на аудиторию.

Понятие политической деятельности неразрывно связано со сферой пропаганды и манифестацией определенной системы ценностных ориентаций. При этом пропаганда понимается как особый род социальной деятельности, основной функцией которой является распространение определенных систем знаний, идей, ценностей и иной информации в целях формирования определенных взглядов, представлений и эмоциональных состояний, а через них – оказание влияния на поведение людей.

Исследование целенаправленного характера функционирующих в политической сфере метафорических моделей помогает определить степень влияния изменений социально-экономического характера на функционирование языка и способствует выявлению тенденций развития политического дискурса.

Особое внимание изучению концептуальных метафор политического дискурса уделяется в работах Дж.Лакоффа. Исследуя политический дискурс, Дж.Лакофф [5] выделяет концептуальные метафоры, представляющие концепт война в данном типе дискурса: «War is politics» и «Politics is business» [6, 151].

Например, в своем обращении экс-президент США Дж. Буш к народу Ирака еще в 2003 году для оправдания начала военных действий в Ираке особенно подчеркивает опасность для всего мира, представленную в образе С. Хусейна, а также угнетенность и подавленность народа Ирака под властью данного политического лидера: «*coalition forces have begun striking selected targets of military importance to undermine Saddam Hussein's ability to wage war*». Кроме того, чтобы подчеркнуть тот факт, что война положила конец режиму, основанному на устрашении, насилии, терроре и представляющему опасность для всего мира, Дж.Буш использовал такие фразы как «*a long era of fear and cruelty is ending*»; «*the nightmare that Saddam Hussein has brought to your nation will soon be over*»; «*you deserve better than tyranny and corruption and torture chambers*»; «*we will end a brutal regime, whose aggression and weapons of mass destruction make it a unique threat to the world*».

Важно отметить, что в данном политическом дискурсе возникает когнитивная оппозиция, где с одной стороны находится концепт *враг*, представленный в образе С.Хусейна и военных сил Ирака, а с другой стороны выступает концепт «невинных жертв», представленный гражданским населением Ирака («*an oppressed people*»).

При этом война, по утверждению экс-президента США Дж.Буша, способствовала объединению и освобождению народа Ирака: «*The government of Iraq, and the future of your country, will soon be long to you*»; «*Iraq will go forward as a unified, independent and sovereign nation that has regained a respected place in the world*»; «*your nation will soon be free*». Таким образом, в сознании адресата происходит когнитивная операция оценки, связанная с проведением военных действий на территории Ирака.

Следующий наглядный пример – это новогоднее обращение бывшего премьер-министра Великобритании Т. Блэра к нации 1 января 2003 года:

«... The threat we face is real, but our response must strike the right balance between necessary vigilance against a serious enemy, and our determination to preserve our way of

life...»

Рассматривая данное публичное выступление господина Т.Блэра, можно выделить некоторые другие концептуальные метафоры, связанные с реализацией концепта война. «War is game» (“People worry about the terrorist threat; ... those that play by the rules are being damaged by those that don’t.”), «War is journey» (“But Iraq must be disarmed of WMD. By going down the UN route, the international community has given Saddam the chance for peaceful disarmament.”).

Концепт война является одним из основных и широко представленных концептов политического дискурса, образующих целую понятийную категорию. Исследование специфики функционирования концепта война в политическом дискурсе показало, что данный концепт может проявляться в виде целого набора понятий, имеющих положительную, нейтральную и отрицательную коннотацию.

• Отрицательная коннотация представлена понятиями conflict, crisis, confrontation и т.д.;

• нейтральная – action, campaign, operation и т.д.;

• положительная – liberation, job, challenge, progress, disarmament, aid и т.д.

Анализ показал, что в рассматриваемом политическом дискурсе наблюдается тенденция к более частому использованию понятий с положительной коннотацией, представляющих концепт война.

Таким образом, в сознании адресата война представляется как необходимое и оправданное средство для разрешения конфликтной ситуации в контексте конкретного политического события.

Выступая по вопросу проведения США военных действий в Косово и представляя их как силу, направленную на устранение существующего геноцида и дискриминации населения, экс-президент США Б.Клинтон заявляет:

«We have no quarrel with the Serb people. Our quarrel is with ethnic cleansing». (B. Clinton, Spandahlen, Germany, 1999)

«This is a humanitarian issue. It is an issue that is in the personal interests of the United States ... It is morally right and in the vital interests of the United States» (B. Clinton, Kosovo crisis, 1999).

Концепт войны в данном фрагменте политического дискурса представлен в виде концепта ссоры («War is quarrel»), который вводит опыт межличностных отношений в сферу политической деятельности и представляет войну как ссору, заранее принижая оценку ее последствий. Одновременно с этим, война в Косово представляется как гуманитарная миссия, затрагивающая интересы США на мировой арене. В результате чего в сознании адресата активизируется концептуальная метафора «War is humanitarian aid», предопределяющая положительную оценку и одобрение американской общественностью военных действий в Косово. Ответная реакция американской общественности на выступление президента указывает, что все вышеизложенные утверждения были одобрены и восприняты как истинные, отражающие политический курс США по вопросу ситуации в Косово. Смысловое поле, создаваемое в массовом сознании через языковые средства политического дискурса, утверждает идею главенства американской нации, связанной с положением страны на мировой арене.

Для современного политического дискурса также характерно использование концептуальной метафоры «War is hunt». В данной метафоре война представлена как охота на хищного и опасного зверя, в образе которого предстает международный терроризм.

«We are a target anyway, as is every country in the world in the eyes of today’s breed of terrorist...» (T. Blair, PM’s New Year Message, 1.01.2003)

«They are terrorists, and history will judge them as such. Before the history books are written, however, we will continue to hunt them down... I say to the people of Afghanistan: “As



we hunt down those terrorists who committed murder and as we hunt down those who are hiding in your country, they and not you are our enemy” (T.Blair. Prime Minister Statement to Parliament on the war on terror – 14 November 2001).

Следует отметить, что тема борьбы с терроризмом становится особенно актуальной для современного политического дискурса. Акты проявления терроризма рассматриваются как своего рода военные действия, которые приобретают масштабный характер. Так, выражая отношение к актам терроризма 11 сентября 2001 года, бывший премьер-министр Великобритании господин Т. Блэр говорит:

«...This mass terrorism is the new evil in our world. The people who perpetrate it have no regard whatever for the sanctity of human life, and we, the democracies of the world, must come together to defeat it and eradicate it. This is not a battle between the United States of America and terrorism, but between the free and democratic world and terrorism...».

Осуждая акты терроризма в США, господин Т.Блэр подчеркивает, что терроризм представляет угрозу для всего демократического мира и является врагом, которого необходимо победить и уничтожить (we must come to get her to defeat it and eradicate it). В результате в сознании адресата возникает образ врага «Terror is misenemy», что способствует образованию негативного отношения к проявлениям актов террора и утверждает идею о необходимости борьбы с данным явлением. Сфера-источник ‘война’ становится основой для функционирования метафорических моделей проявления концепта терроризм в политическом дискурсе. В то же время необходимо отметить, что в современном мире само понятие «война» приобретает новое значение.

Рассмотрим фрагмент политического дискурса, представляющий выступление бывшего премьер-министра Великобритании Т.Блэра в Конгрессе США 16 июля 2003 года:

«...We were all reared on battles between great warriors, between great nations, between powerful forces and ideologies that dominated entire continents. These were struggles for conquest, for land or money. The wars were fought by massed armies. The leaders were openly acknowledged: the outcomes decisive. Today, none of us expect our soldiers to fight a war on our territory. The immediate threat is not war between the world’s powerful nations. Why? Because we all have too much to lose...».

Говорящий отмечает, что интерпретация понятия войны в современном обществе отличается от традиционного понимания войны, связанного с точным определением участников военных действий, мотивов (захват территорий, способ обогащения и т.д.), армий противоборствующих сторон, их главнокомандующих. В современном обществе война может быть объявлена в пределах одного государства и проявляться в террористических актах. Мотив войны - это подрыв существующей государственной системы, ее разрушение. Таким образом, в сознании адресата происходит замена традиционного когнитивного сценария проведения военных действий на новый.

Рассматривая такое явление как терроризм и его концептуальное представление в политическом дискурсе, можно также выделить сферу- источник – Болезнь.

Обращаясь к Конгрессу США 18 июля 2003 года, господин Т.Блэр говорит:

«...The threat comes because, in another part of the globe, there is shadow and darkness where not all the world is free, where many millions suffer under brutal dictatorship; where a third of our planet lives in a poverty beyond anything even the poorest in our societies can imagine; and where a fanatical strain of religious extremism has arisen, that is a mutation of the true and peaceful faith of Islam and because in the combination of these afflictions, *a new and deadly virus has emerged. The virus is terrorism, whose intent to inflict destruction is unconstrained by human feelings; and whose capacity to inflict it is enlarged by technology...*».

Для того, чтобы подчеркнуть опасность последствий и непредсказуемость проявлений терроризма, бывший премьер-министр Великобритании Т. Блэр сравнивает данное явление с неизвестным и смертельным вирусом, который порождается в странах,

где царит религиозный экстремизм и обнищание населения. В сознании адресата возникает концептуальная метафора «Terrorism is deadly virus».

Следует отметить, что метафоры, образованные по рассматриваемой модели, носят преимущественно эмотивный характер, т.е. они создаются, прежде всего, для того, чтобы перенести имеющееся у адресата эмоциональное отношение к понятию-источнику на понятие, которое концептуализируется метафорическим значением. Традиционное, сформировавшееся отношение человека к инфекционной неизлечимой болезни как бы переносится на отношение к терроризму как явлению в обществе.

Рассмотрим еще один пример из выступления господина Т. Блэра 18 июля 2003 года в Конгрессе США:

«...I want to be very plain. This terrorism will not be defeated without peace in the Middle East between Israel and Palestine. Here it is that *the poison is incubated*. Here it is that the extremist is able to confuse in the mind of a frighteningly large number of people, the case for a Palestinian state and the destruction of Israel; and to translate this moreover into a battle between East and West; Muslim, Jew and Christian....»..

В данном фрагменте политического дискурса господин Т.Блэр утверждает, что ситуация на Ближнем Востоке, а именно: характер отношений между Израилем и Палестиной, создает условия для развития терроризма и разжигает противостояние между Востоком и Западом. Концепт *терроризм* представляется метафорами «Terrorism is poison», «Terrorism is bacterium», которые отражают губительное влияние идеологии экстремизма на сознание людей.

Таким образом, медицинская метафора закономерно способствует формированию прагматических смыслов, связанных с опасностью и фатальностью проявления терроризма в обществе. В результате у адресата возникает заданное, негативное отношение к данному явлению, а также ощущение страха перед проникающим воздействием терроризма.

В ходе проведенного исследования было установлено, что в современном политическом дискурсе широкое развитие получили концепты *жестокости*, *агрессивности* и *враждебности*, которые являются суперконцептами по отношению к таким актуальным концептам политического дискурса как *война*, *терроризм*. Анализ представления концептов и концептуальных метафор политического дискурса помогает установить взаимосвязь между политическим событием и его восприятием в национальном сознании.

Таким образом, в смысловом поле дискурса с помощью языковых средств происходит моделирование когнитивно-образного сценария «захват заложников», где в качестве «заложников» представляется мирное население Ирака, а в качестве своеобразных «террористов» выступает их лидер и правительство. Сама война в Ираке представляется для американской общественности в рамках дискурса как «операция по освобождению заложников» (Saddam Hussein has placed Iraq its troops and equipment in civilian areas, attempting to use innocent men, women and children as shields for his own military – a final atrocity against his people. We come to Iraq with respect for its citizens, for their great civilization and for the religious faiths they practice. We have no ambition in Iraq, except to remove a threat and restore control of that country to its own people).

В идеологической структуре данного политического дискурса проявляется оппозиция американского ментального пространства и идеологии экстремизма. При этом большое значение приобретают возникающие в рамках дискурса предубеждения, не позволяющие адресату объективно воспринимать факты окружающей действительности.

В результате изучения специфики функционирования и представления в политическом дискурсе концептов «враг», «солидарность», «война» можно сделать вывод о том, что данный концепт является одним из основных концептов политического дискурса. Его присутствие прагматически обусловлено и служит основой для проведения



идеологического воздействия на массовое сознание.

Анализ содержательной стороны политического дискурса позволил выделить два уровня коммуникации: 1) содержательный, передающий информацию (концептуальный) и 2) прагматический уровень отношений, связанный с концептуальной и личностной рамкой выражения содержания дискурса. Концептуальная структура политического дискурса соотнесена с его прагматическим содержанием.

В ходе анализа установлен многоуровневый и многокомпонентный характер языкового воздействия в рамках политического дискурса, показана системность прагматической и когнитивной направленности дискурса.

Проведенное исследование позволяет говорить о том, что главной прагматической установкой политического дискурса является оказание целенаправленного воздействия на аудиторию с помощью убеждения.

Исследование концептуальной структуры политического дискурса позволило выделить актуальные концепты (*власть, солидарность, война, враг*), которые имеют ценностную составляющую в рамках политического дискурса.

Представление о значимости данных концептов для политического дискурса идеологически обусловлено. В ходе исследования было выявлено, что каждый актуальный концепт политического дискурса представлен набором концептуальных метафор. Проведенный анализ показал, что знание актуальных концептов, концептуальных метафор политического дискурса, а также правильное использование стратегий и прагматических принципов позволяет прогнозировать эффект воздействия политического дискурса.

Проведенные наблюдения над спецификой системной соотнесенности актуальных концептов политического дискурса позволяют установить, что отдельные тексты дискурса представляют собой автономные сложные системы, которые создают определенные ситуации существования концептуального поля и имеют разные когнитивно-прагматические основания.

Исследование структуры политического дискурса, условий успешности речевого общения, максимум межличностного взаимодействия позволяет говорить о возможности построения идеальной модели политического дискурса, которая будет включать в себя внутреннюю (структурную) и внешнюю (функциональную) составляющие. При правильном использовании лингвистических средств, глубоком анализе паралингвистических средств, с учетом параметров широкого прагматического контекста, становится возможным прогнозировать эффект воздействия дискурса.

Анализ материала способствовал исследованию роли концептов в политическом дискурсе, но вместе с тем указал на новые перспективы исследования прагматического и когнитивного потенциала политического дискурса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка, их личностная и национальная специфика. – Воронеж, 1998. – 330 с.
- 2 Кубрякова Е.С. Интеграция лингвистических и нелингвистических знаний: инференция и сферы ее действия в языке // Сб. науч. трудов МГЛУ. – М., Вып.434. – С. 11-17.
- 3 Макаров М. Л. Социально-дейктическое измерение стиля // Языковое общение: Процессы и единицы. – Калинин, 1988. – С. 76-81.
- 4 Стриженко А.А. Роль языка и средства социально-ориентированного общения в буржуазной пропаганде. – Барнаул: 1982. – 102 с.
- 5 Лакофф Дж. Мышление в зеркале классификаторов // Новое в зарубежной лингвистике. - Вып. 23. – М., 1988. – С. 12-51.
- 6 Lakoff R.T. Talking Power: The politics of Language in Our Life. Basic Books, A Division of

Harper Collins Publishers, 1990. – 324 p.

ТҮЙІН

Мақалада «соғыс» және «терроризм» ұғымдарының саяси дискурстағы рөлі және оның саяси дискурстың дамуы жағдайындағы тілдің қызметіне әсері қарастырылады.

RESUME

The authors of the article discuss the role of the concepts of war and terrorism in political discourse and its impact on language functioning in the context of political discourse development.



С.Н. Сүтжанов

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

А.Қ. Матаева

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті, филология магистрі

А.Ш. Кабжанова

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті, педагогика және психология магистрі

Түрікшілдіктің Торайғыров шығармашылығында түрленуі

Аннотация

Мақалада ХХ ғасыр басындағы қоғамдық-тарихи жағдайларға орай түркі халықтарының көзі ашық алдыңғы қатарлы азаматтарының, оның ішінде алашшыл әдебиет өкілдерінің түрікшілдік идеясы азаттық-ағартушылық арнада тоғысулары сөз болады.

Шынында, өткен ғасырлар тоғысында ұлт келешегі үшін аса қажетті оқу-ағарту мәселелері зиялы қауым өкілдерін түгел толғандырды. Ұлт үшін ұлардай шулаған ұландар өздері шығарған газет-журнал беттері мен кітаптарда бұл мәселені бірінші кезекке қойды. Жәдитті жақтап, халқын өнер-ғылымға, іргелі ел болуға үндеген Алаш ардақтыларының бірі – Сұлтанмахмұт Торайғыров еді.

Жалпы, түрікшілдік тұрғыдағы ой-пайымдар сілемі сол тұста ғұмыр кешкен ірілі-ұсақты қалам иелерінің бәрінің дерлік шығармаларынан байқалатыны анық. Өйткені олар замана сазы, уақыт тезіне орай үн қатты.

Мерзімді басылымдар мен әртүрлі ғылыми-теориялық әдебиеттерде осы мәселе қозғалып, белгілі бір деңгейде зерттелгенімен, әлі де оның көрінісін зерттеудің маңызы зор. Осы тұрғыда аталмыш ақынның ұлттық идеяда суарылған өлең-жырларының көркемдік ерекшеліктерін әдеби негізде зерттеуді тиімді деп тауып, барынша көкейкесті мәселе ретінде қарастыру көзделген.

Түйін сөздер: түрікшілдік, жәдитшілдік, әдеби туынды, ұлттық идея, алаш зиялылары, концепция, көркемдік ерекшеліктер.

Ғасыр басындағы жәдитшілдік негіздегі түрікшілдік идеясы «Алаш» ұранымен жалғасты. «Пікірде, тілде, ойда бірлік» деген Ысмайыл Гаспринскийдің концепциясын түгел түркі, оның ішінде қазақтың «ұлтына ұлтан болуға, жұртына құрбан болуға даяр» қайраткерлері мен қаламгерлері түгелдей қолдады.

Әрине, «Алаш ұранды әдебиеттің» көрнекті өкілдері мен «Алашорда» партиясының саңлақ сарбаздарына тиесілі азаттық-ағартушылық іс-әрекеттердің үлес-салмағы көп болғандығы анық. Олай деуге толық негіздемені тарихшылар мен әдебиет зерттеушілерінің

еңбектерінен табамыз. Мәселен, академик Рымғали Нұрғалидің сөзімен айтсақ, «...табиғатынан дарынды жаратылған бұл буын өкілдері қазақы тал бесікте тербетіліп, исламның иманды бұлағынан нәр алып, мұсылманша хат танып, орысша оқып, орта, жоғары дәрежелі білім алған... көзі ашық зиялыларының» [1, 6] алтын сақасы дерлік.

Шынында да, олар жаңа сипатты қазақ әдебиеті мен мәдениетінің негізін қалаушы – Шоқан, Ыбырай, Абайлардың озық дәстүрлерін жалғастырып, рухани мұрамызды байытты, өрісімізді кеңейтті. Осы талантты шоғырдың таңдаулы өкілі, Алаш ұранын ұлықтаған, жалындаған жастықта жан берген Сұлтанмахмұт Торайғыровтың артында қалған мұра көпқырлы әрі саналуан. Ақын сол тұстағы қатарластары секілді қоғамның саяси-әлеуметтік жағдайын тез бағамдап, белсене араласты. Бұл істе ол қалам қарымын да, қайраткерлігін де аяған жоқ.

Түрікшілдікті түрлендіріп, оны Алашқа ұластырған сөз зергерлері Мағжан, Сұлтанмахмұт, Жүсіпбек және тағы басқалардың ұлттық рухпен нәрленген ұранды сөздері халықты өркениетке ұмтылуға шақырды. Міне, осындай ой-пікір, идея өзегінде өскен өркендер жас құрақтай жайқалып, тез жетілді. Түрік тектес жұрттың сүйінішінен күйініші көп тағдыр-талайы, мұң-мұқтажы, арман-аңсары – бәрі-бәрі үркердей топқа үлкен жүк артты.

Жоғарыдағы пайымдау тұрғысынан алғанда, түп, тіл, дін төңірегіндегі топшылау мен тұжырымдарды қайта бір ой елегінен өткізу қажет. Өйткені сол кезеңдегі әдебиет өкілдерінің ақындық қабілеті де, шығармашылық шеберлігі де осы негізде көрінгенін айту лазым.

Әлбетте, сол тұстағы қаламгерлер шығармашылығында түгел дерлік бар, айқындалған бұл тенденция уақыт талабына орай туындады. Сондықтан өткен ғасырлар айрығында өмір сүрген ақын-жазушылар творчествосында ұлтшылдық, түрікшілдік, діншілдік сипаттардың белең алуы заңды да еді.

Жалпы, түрікшілдіктің түпкі мақсаты – Ресей аймағындағы қанауға түсіп езілген халықтардың ұлттық санасына қозғау салынып, олардың ынтымақ, бірлігіне басшылық жасау болатын. Зиялы қауым өкілдері, әсіресе ақын-жазушылар бұл идеяны іле көтеріп әкетті. Өз дәуірінің төл перзенті Сұлтанмахмұт та бұл істен қалыс қалмай, жаңалық жаршысы, ұлт ұланы, түркінің түлегі ретінде үн қосты. Ол дала ақынының атынан сөйлеп, түріктігін, қазақтығын мақтаныш етеді:

Ер түрік ұрпағымын даңқы кеткен
Бір кезде Европанды тітіреткен,

– дей келіп:

Мен-қазақ, қазақпын деп мақтанамын
Ұранға алаш деген атты аламын.
Сүйгенім – қазақ өмірі, өзім – қазақ,
Мен неге қазақтықтан сақтанамын?! [2, 121] «Айтыс»

– десе, онысы – уақыт талабына орай, әдеби-тарихи процесс үрдісінен шыға білуі.

Ал, түрікшілдікті түрлендірген, ұлттың идеяны көтерген алдымен татар зиялылары болды десек, біздің ұлт ұландарының азамат болып өсуіне ол ортаның ықпалы мол болғаны – тарихи шындық. Бұл тұрғысында және аталмыш қаламгер турасында әдебиетші-ғалым С. Әсіп былай дейді: «Түрікшілдік идеяны асқақтата, дауылдата, тасқиндата жырлаған ақындардың сапында Мағжан Жұмабаев, Сұлтанмахмұт Торайғыров, Жүсіпбек Аймауытов ерекше орын алады» [3, 17].

Бұл ретте, оның (Торайғыровтың) түрікшілдік идеясын қостап, түркі халықтарының рухани алмасуына біршама үлес қосқандығын айтқан жөн. Ғалым Б. Ысқақов: «Сұлтанмахмұт татар тілі, мәдениеті, әдебиетімен ерте танысты. Біріншіден, ол алдынан өткен молдалардың көпшілігі татар еді, әрі ол кездегі оқу көбінесе татар тілінде жүретін. Оның үстіне ол кезде қазақ тілінде кітап, газет-журналдар жоқтың қасы еді. Сондықтан оның оқитыны, көбінесе татардың кітаптары, журналдары, газеттері болатын» [4, 98] –



деп, ақынның көршілес туысқан халықтың рухани байлығынан нәр алғандығын, тіпті татар әдебиетінің классигі Ғ. Тоқайға көп еліктегенін, тілге тиек еткен. Сондай-ақ, автор «ақын көбінесе бірлік, ерлік мәселесін көбірек қозғайды, жалпы ұлттық, тіпті жалпы мұсылмандық жайды баса айтады» деумен ғана шектеліп, әрі қарай таратып айтпайды.

Кеңестік кезеңде бұл идеяны насихаттаушы қаламгерлер қараланып, жазықсыз жапа шекті. Олардың шығармаларын оқу былай тұрсын, аттарын айтуға, ақтап сөйлеуге тыйым салынды. Сөйтіп олар «түрікшіл», «діншіл», «ұлтшыл» атанды.

Әлбетте тума талант, қарымды қаламгерлер өз дәуірінің тынысын танып, үн қоса білмек. Сұлтанмахмұт та замана сазын дөп басып айта білді. Шоқан, Ыбырай, Абай дәстүрлерін жалғастырушы өз тұрғыластары секілді ол да халқына қалам қарымымен қызмет етуге тырысты. Мысалы, «Шәкірт ойы» өлеңінде:

...Мұздаған елдің жүрегін,
Жылытуға мен кіремін.

Еңбек, бейнет тарауы,
Рақатқа сарқылар.
Қыздырып күннің қарауы, –
Надандық теңізі тартылар.
Орны ортайып, көгерер,
Қызығын жайлап ел көрер [2, 57].

Ұлт мүддесін үлпектеген ұлы істі ұлағат етеді. Мұнысы таза азаттық-ағартушылық бағыт екені айқын. Халқының бұғаудағы бабын, құлдықтағы қамын қабырғасы қайыса ойлаған «Алаш ардақтылары», түгел түркілік түлектер іспетті Торайғыров азаттыққа апаратын бірден-бір жол ағартушылық деп түсінді.

Бажайлап қарасақ, сол тұста тіл, дін, діл бірлігін ұсынып, түркі халықтарының тұтастығына негізделген концепция Сұлтанмахмұт шығармашылығында да сабақтастық тауып жатқанын аңғарамыз. Оны «мен балаң жарық күннен сәуле қуған» деп, елінің ертеңіне елеңдеуші ақынның «Жарлау» шығармасынан байқау қиын емес. Ақын:

Мінеки, Құдай сүйген пейіліміздің,
Аз берген жақсы Құдай жазасына.
Серпілмей тағы біраз ұйықтай түссек,
Басқаның құл боламыз қаласына [2, 23], –

дей отырып, халқының қамсыз халін, ұйқылы-оюу жайын айтып, ой өрбітеді. Демек, сол кездегі ұлттың ұлы мұраты, келешектің келбеті – оқу-білім, өнерге еру, надандық, тоғышарлықтан жеру екенін қазақ оқығандары басылымдар беттерін барынша насихаттады.

Әрине, ағартушылықта, яғни елді өнер, білімге үндеуде Абай, Ыбырай салған сара жол алғаш өлең өрімі арқылы өрнек тапқаны мәлім. А. Байтұрсынов, М. Дулатов, С. Торайғыров, М. Жұмабаев бастаған Алаш ардақтылары Абай поэзиясынан күш-қуат алып, оның азаттық-ағартушылық, адамгершілік арналарын кеңейтті. Ғалым Д. Қамзабекұлының сөзімен айтқанда, «XX ғасыр басындағы ақын-жазушылардың барлығы дерлік қазақ өмірін өзгертуге жұмылған жәдитшілдікті қолдады. Олар шығармаларына мұны жалаң емес, ағартушылық негізге сүйеніп жырлады» [5, 126].

Бұл ретте Алаш ағартушылық әдебиеті өкілдерінің орны ерекше. Алдыңғы толқын ағалар жолын таңдап әрі татар қандастарына қарап қатарласқан топтың легінде С. Торайғыров тұрды. Ақын «ілініп-салынған» хадимінен жәдит оқуының артықшылығын айта келіп:

Ая, талип, шәкірттер,
Дәрменсіз дертті кәріптер,
Міне, қалай миллетің,
Тырысып, өнер алып қал.

Ұйқысын аш, көңілін аш,
Алға қарай барып қал! – [2, 20] дейді.

Бұдан шығатын қорытынды мынау – түркі түлектерінің түпкі мақсаты шығыс мұсылман халықтарының территориялық қана емес, рухани бірлігін сақтап, түп, тіл, дін тұтастығына жол ашу, сөйтіп өркениеттің өресінен, мәдениеттің сөресінен көріну еді.

Алайда, елдің санасын сергілтіп, намысын найзаға іліп, халық арасында рухани қозғалыс туғызған бұл үрдістің адымы ұзаққа бармады. Кеңестің келеңсіз саясаты ұлттық зиялылардың дұрыс пайымдарын пайдаға асырмай, оң істерін теріске айналдырды.

Жалпы «еуроцентризм концепциясы» мен «ұлыдержавиялық» пиғылдар бой көтере бастаған сол тұста түркі зиялыларының, оның ішінде қазақ қайраткерлерінің түрікшілдікке бейіл бұруы тарихи процесс негізінде сипатталып, бағалануы тиіс. Олай етпейінше, яғни уақыт тезіне салып, кезең кеңістігінде көрсетпей ұлт ұлдарының ұлы істерін елемек түгіл, екшеудің өзі қиын. Сол кездегі саяси әл-ахуал, қоғамдық жағдайға байланысты бой түзеп, ой үзген татар, башқұрт, өзбек, қазақ жерінде пайда болған партиялар мен ұйымдардың («Шорай-Ислам», «Эрик», «Алаш» т.б.) басты мақсаты – түркі ұлыстарының санасына саңлау тауып, ұлт-азаттық идеясын жаңғыру, мешеу халыққа дұрыс жол меңзеу еді. Демек, олардың тұтас Түркістан идеясын көтерулері уақыт талабы еді.

Сайып келгенде, зиялы деп аталатын әр ұлт өкілдерінің ғұмырлары мен өмірлік мақсат-мұраттарын сөз ету арқылы оларда пікір ортақтығы, идея жарастығы барын бағамдап қана қоймай, Хақ жолындағы ақ, адал жандардың асыл қасиеттерін үлгі ету, олардың түсінік-танымынан тағылым беру еді.

Халқын еркіндікке үндеген үнді жұртының рухани көсемі Ж.Неру сынды қажырлы қайраткердің ой-пікірлерін түркілік түлектер ғасыр басында көтеріп, 20-жылдарға дейін жалғастырды. Және көңілі толмаған жаңа үкіметке қарсы күреске шақырды. Бұған сол тұста Түркістанды, қала берді бүкіл Азияны жайлаған басмашылар көтерілісі мен оны қолдаушы Зәки Уәлиди, Мұстафа Шоқай, т.б. ұлт зиялыларының жазған көсемсөздері нақты дәлел.

Түптеп келгенде, түркі халықтары әдебиетіндегі рухани алмасулар үш арнада тоғысты десек, соның бірі – замана ағымына орай уақыт талабынан туындаған азаттық-ағартушылық арна болатын. Бұл жөнінде ғалым Т. Кәкішев былай деп ой сабақтайды: «Енді ағартушылық-демократтық және елшілдік бағыттағы әдебиеттерді біріктіріп, ағартушы-азатшыл әдебиет деп тұтастыру, ішкі ерекшеліктерін ашу керек» [6, 145].

Міне, осы түрікшіл Алаш зиялылары ұстанған негізгі концепция тұрғысындағы әдеби бағыт туысқан елдер әдебиеттеріне ортақ еді.

Сонымен түркі елдерінің текті түлектері өзіндік менталитеттің сақталып, тіл мен діннің жойылмауы үшін, бас бостандық үшін өзара рухани қарым-қатынас жасап, бірлесе еңбек еткені тарихи шындық.

Түрікшілдікті түрлендірген арда ұлдардың қажырлы қайраты мен ерен істерінің арқасында бүгінде түркі халықтары жеке-жеке мемлекет болып, егемендік алып отыр десек, шындықтан алыстамаймыз. Бұл ретте, түрікшіл, ұлтшыл ойын «Алаш ұранымен» сабақтастырған, жалындай жарқ етіп, ерте өшкен Сұлтанмахмұт мұрасының орны ерекше екені талассыз.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Нұрғали Р. Сырлы сөз. Әдеби сын, зерттеу. 1 том. – Алматы: Жазушы, 2000. – 400 б.
- 2 Торайғыров С. Алаш ұраны. – Алматы: Жазушы, 2002. – 152 б.
- 3 Әсіп С. Қазақ қасіреті. – Алматы: Қазақстан, 1994. – 214 б.
- 4 Ысқақов Б. Қазақ-татар әдеби байланысы. – Алматы: Ғылым, 1976. – 175 б.



- 5 Қамзабекұлы Д. Алаш және әдебиет. – Астана: Фолиант, 2002. – 474 б.
- 6 Кәкішев Т. Санадағы жаралар. – Алматы: Қазақстан, 1992. – 264 б.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются тюркские идеи в гражданско-просветительской сфере, в том числе взгляды представителей Алаш-Орды, в контексте общественно-исторических условий начала XX века.

Также проанализированы взаимосвязь произведений С. Торайгырова с общественно-социальными условиями его эпохи и его влияние на развитие национальной поэзии.

RESUME

The authors of the article examine the Turkic ideas in the civil and educational sphere, including representatives of the Alash-Orda, educated prominent citizens of the Turkic peoples, in the social and historical conditions of the early twentieth century.

The authors also analyzed the relationship of the poet's works with social conditions and the impact on the development of the national feature of verbal art.

К.Қ. Есіркепова

А. Байтұрсынов атындағы
Қостанай өңірлік университеті,
филол. ғыл. канд., доцент

С.Ғ. Қанапина

А. Байтұрсынов атындағы
Қостанай өңірлік университеті,
филол. ғыл. канд., доцент

Қазақ паремияларының кейіпкер тілінде қолданылуының ұлттық-танымдық ерекшеліктері

Аннотация

Мақалада Ғ. Мұстафин шығармаларындағы қазақ паремияларының кейіпкер тілінде қолданылуының ұлттық-танымдық ерекшеліктері қарастырылған.

Сонымен қатар кейіпкер тіліне көркемдік сипат беруде мақал-мәтелдерді аса шеберлікпен, ұтымды пайдаланғандығы назарға алынып, талданған.

Түйін сөздер: қазақ паремиялары, кейіпкер тілі, көркем шығарма, лингвистикалық стилистика.

Көркем әдебиетте кейіпкер тілінің эстетикалық қызметін көрсетуде тілдік-стильдік амал-тәсілдердің орны ерекше.

Кейіпкер тіліндегі көркем сөз мазмұны жағынан ерекше эстетикалық құрылымға ие. Кейіпкер тіліндегі тілдің барлық қабаттары экспрессивтік жүк көтеріп тұратындығы белгілі. Жазушы кейіпкерді суреттеуде оны тартымды етіп беру үшін жеке сөздер мен тұлғаларға әр түрлі стильдік жүк артып жұмсайды.

Көркем шығарамаларда кейіпкер тілінде қолданылатын сөздер мен сөз оралымдарының стильдік қызметі әлі күнге дейін тіл мамандары мен сөз зергерлерінің назарын ерекше аударып келеді.

Кейіпкер тілі – суреткерлік қасиетке мейлінше бай, бейнені даралау құралы. Оның экспрессивтілігі (оқырман мен тыңдаушы сезіміне әсер ету қабілеті) мағыналық байлығы мен амал-тәсілдерінің қырынан келіп туады.

Орыс тіл білімінде көптеген ғылыми еңбектің зерттеу нысаны кейіпкер болмысын танытатын тілдік амал – диалог болғаны мәлім. Бұған қатысты Л.В. Щерба, Л.П. Якубинский, Г.О. Винокур, А.Н. Гвоздев, М.М. Бахтин, В.М. Лагутин т.б. бірқатар ғалымдардың ғылыми зерттеулерін атауға болады.

Көркем әдебиет стилистикасы – әдебиеттану ғылымы мен лингвистиканы байланыстыратын ғылым саласы, аралық пән. Көркем туындының табиғаты өте күрделі. Онда тілдік материал мен идеяның біртұтас бірлігі қалыптасқан. Шығармадағы композициялық тұтастық, образдар жүйесі тілдік құралдар арқылы беріледі.



Көркем әдебиеттегі кейіпкерлер тілі бірқатар еңбектерде талданып зерделенді. Аталған зерттеулердің кейіпкерлер тілінің стильдік қызметі жағынан қарастыруда, негізгі тірек болғанын айтуға болады. Өйткені кейіпкер тілінің көркем әдебиетте образ жасаудың құралы ретіндегі сипаты, сөз жоқ, тілдік-стильдік табиғатына тікелей байланысты. Көркем бейне жасауда қызметі, өрісі кең кейіпкер тілінің лингвистикалық стилистика сұранысына қарай, оны зерттеудің де қолға алынуы заңды.

Қазақ тіл білімінде стилистика саласымен айналысып, осы салада көп еңбек еткен ғалымдар М. Балақаев, Е. Жанпейісов, М. Томанов, Б. Манасбаев зерттеулерінде кейіпкерлер тілінің стилистикасы сөз болды. Авторлар кейіпкерлер тілінде кездесетін тілдік элементтерге тоқталған.

Көркем әдебиет тілі әдеби тілдің функционалдық стильдерінің бірі деп танылады. Ал көркем шығарма стилі – жазушының мақсатты түрде пайдаланған тілдік құралдар жүйесі. Олар әдеби бағыт, шығарманың тақырыбы, образдар құрылысы, суреткердің шығармашылық ерекшелігіне бағындырылған. Даралық стиль – күрделі құбылыс.

Қазақ тіл білімінде кейіпкер тілінің стильдік қызметі жайында ғалым Р. Сыздық [1], көркем әдебиет тілі туралы М. Серғалиев [2], көркем проза тілі жайында Б. Шалабаев [3], қанатты тіл туралы Х. Кәрімов [4], кейіпкерді мінездеуші тілдік-стильдік тәсілдер туралы Г.Ә. Сәрсекке [5], қазіргі көркем әдебиеттегі кейіпкер тілінің лексикалық, синтаксистік құрылысының стильдік қызметі жайлы К.К. Еңсебаеваның [6] т.б. зерттеушілердің еңбектерінде сөз болған.

Мақал-мәтелдер (паремиялар) жазушы тілін жандандырып, өткірлік сипат, ұлттық ажар беретін стильдік мәні ерекше құрал болып табылады. Мақал-мәтелдер кімде-кімнің болсын сөз мәдениетін арттырып, шеберлікке үйрететін әсем өрнек. «Сөздің көркі – мақал, жүздің көркі – сақал» деп бекер айтылмаған.

Жазушы Ғабиден Мұстафин өз шығармаларының көркемдік сапасын, шеберлік өрнегін арттыру мақсатымен халық даналығы, мақал мен мәтелдерді мол қолданып, оны аса дарындылық сезіммен қадір тұтады.

Шығармалар тілінің тігісін жатқыза отырып, шебер үлгі ретінде пайдалана білген. Жазушының өзіндік стиль ерекшелігін қалыптастыруда, парамиялардың кейіпкер тілін жандандыруда танымдық жағы ерекше көрініс тапқан.

Қаламгердің бұл ойлы, дана пікірі – жазушыларды сөзді нақыштауға үйрететін, асыл қазынаны пайдаланудың жолдарын көрсететін асыл сөз.

Негізінде мақал-мәтелдер халық тілінің шұрайлы сөз түйіні болғандықтан, сөйлесу тілінде де, жазу тілінде де мәнерлегіштікпен көп қолданыладығы мәлім. Ал көркем шығармада және публицистикалық еңбектерде оның бейнелегіштік, мәнерлегіштік сипаты айқын көрінеді. Ғ. Мұстафин өзінің авторлық баяндауында болсын, немесе кейіпкер тілінде болсын мақал-мәтелдерді сөз орамына бейнелік, танымдық, көркемдік нақыш беру мақсатын көздеп пайдаланған. Жазушы мақал-мәтелдерді қолдану арқылы өмірдің шындығын, халық тұрмысының бар тұлғасын анық, айқын суреттеу мақсатымен жұмсайды. Мақал-мәтелді тілге тиек етіп сөйлегенде, кейіпкер тілі құлпырып, жанданып шыға келеді.

Мақал-мәтелдер өзінің мазмұны жағынан халық өмірінің әртүрлі саласынан дерек беретіні, әртүрлі тақырыпта айтылатыны белгілі. Ғ. Мұстафин шығармаларында қазақтың күнкөріс тұрмысы, әдет-ғұрпы, ескі салт-сана, кедей шаруа мен жұмысшының өмірі, социалистік құрылыстың өркендеуі, жаңа советтік адамның өсуі т.б. түрлі тақырыптар қозғалып, көркемдікпен суреттеледі. Осы тақырыптардың бәрі лайықты тіл, үйлесімді шеберлікпен берілген.

Жазушы халық мақал-мәтелдерін әрбір тақырыпқа, суреттейтін объектісінің сипатына қарай таңдай білген.

Ғ. Мұстафин кейіпкер тіліне ерекше мән беріп, әрбір кейіпкерге лайықты сөз оралымын, тіл мәдениетін, көркемдік сипат беріп отырады. Кейіпкер тілі негізінен, сөйлеу

тілінің табиғилығына, сөз қалау заңдылығына бейім тұрады. Кейіпкер тілін жазушы шығармасының жалпы көркемдік шешімінен тыс бөлек алып қарауға болмайды. Себебі, кейіпкер тілі – образ тілі, яғни белгілі бір адамның образын жасауда, характерін ашуда оның рөлі ерекше. Әрбір кейіпкер тілі оның жалпы өмір тәжірибесімен, жас шамасына сәйкесті ой-өрісімен лайық келіп жатуы керек. Осыған тән ерекшеліктерді Ғ. Мұстафин шығармаларынан жиі кездестіреміз.

Кейіпкер тілінде кездесетін мақал-мәтелдер персонаждың образын нақтылауға көмектеседі. Айталық, еңбеккер халықтың образын, бойына жинаған халық уәкілі Шығанақтың тілін жандандырып, басқа кейіпкерлерден дараландыратын тілдік мінездеу, мақал-мәтелдер, арқылы беріледі.

Мысалы:

«Қалауын тапса қар жанады. Бабын тапса құм да жанады» (47 б.).

«Жер жайын жорытқан біледі. Мал жайын баққан біледі» (82 б.).

Шығанақтың келесі бір сөздерінде оның адамгершілік қасиеттерін аша түсетін мына сияқты мақал-мәтелдер бар:

«Қаз орғанына семіреді. Қара құс тойғанына семіреді» Біз қара құс емеспіз.

«Асқанды айтпа, сасқанды айт, етті айтпа, ниетті айт» (64 б.).

«Сүйреп қосқан тазы түлкі алмайды» (114 б.).

Шығармадағы қатысушылардың сөйлеуі бүкіл туынды бойында бір сарында қалып қоймайды. Өмір тәжірибесінің молаюына, көзқарасының өзгеруіне қарай тілі де өзгереді. Мысалы, түсінбегендіктің салдарынан колхоздасудан басын ала қашқан кейіпкер Олжабек: «Маған ортақ өгізден, оңаша бұзау артық» («Шығанақ» 26 б.) деген Олжабектің бастапқы көзқарасы, осыған орай іс-әрекеті ашылып әйгіленеді.

Кейбір кейіпкерлердің әлеуметтік хал-жайын суреттейтін мақал-мәтелдер әртүрлі әлеуметтік ортаның адамына лайықтап алынған. Мысалы: «Дауылдан кейінгідегі» екі жалшының айтатын мақалы мен мәтелі.

«Бит тояр қаным, аярлық жаным қалған жоқ».

«Кедейдің бір тойғаны – шала байығаны» – тәрізді болып келеді, немесе «Рақатсыз байлық – кедейліктен жаман екен» (235 б.).

Кейбір мақал-мәтелдер кейіпкерлердің саяси бағытын білдіреді. Мысалы: «Байтал шауып бәйгі алмас» (15 б.).

«Күн қораласа, күрегіңді сайла» (197 б.).

«Көрмес түйені көрмес, білмес құдайды білмес» (209 б.).

«Халық көңілі бір қалса, өлгенде де кешпейді» (255 б.).

«Ала қойды бөле қырыққан жүнге жарымайды» – «У ішсең, руыңмен, ат сатсаң ауылыңмен» – деп отырған қазақтың ортасына от тастап, тап тартысын қолдан жасай алмаймыз. «Жауырды жаба тоқы», «Қол сынса, жең ішінде, бас жарылса, бөрік ішінде» (276 б.).

Романдардағы қаһармандардың өнеге, ақыл өсиеттері де көбінесе мақал-мәтел арқылы беріліп, ұтымды болып шыққан. Мысалы: «Батаменен ер көгереді, жаңбырменен жер көгереді. Жолың болсын! – деп өз көңілін білдіреді кейіпкер («Дауылдан кейін» 122 б.). «Мен ертеңгі құйрықтан, бүгінгі өкпені артық көрем» («Шығанақ» 48 б.).

«Есің болса – ел болмайтын ерді алма, жат үшін жаралған қызды ал» («Шығанақ» 61 б.). «Сөз үлкен болғанша, іс үлкен болсын» («Миллионер» 360 б.). «Ақымақ достан, ақылды дұшпан артық» («Миллионер» 266 б.).

Осындай халық тілінің шешендік тіл өрнегімен сөйлейтін «Миллионер» романындағы кейіпкер – Жақып. Жақыптың сөйлеу тілі де көбінесе халық тілінің шешендік сөз құрылысымен ыңғайлас. Әсіресе айтыс, тартысқа келгенде, осы мәнермен сөйлейді. Мысалы: «Біткен іске сыншы көп, піскен асқа жеуші көп». Сыншының бәрі бірдей мінші ме?



Кейіпкер Жақып басқа қатысушылардың мінез-құлық, іс-әрекетін шенегенде де мақалдап сөйлейді. Ол қызы Жанатқа:

«Әкең үйің жау шапса, жабығына қолды бірге сал» - деп үйретеді (224 б.). Досыңа реніш күйін білдіргенде былай дейді: «Семіздікті қой ғана көтереді» Дәулетті сен көтере ме деп едім. Көтермегеніңді көрдім.

Жақыптың тілінде афоризмдік тіркестер диалог та болып келеді.

Мысалы:

– (Жақып) Әкесімен айтысып, баласына жүгінген бар ма?

– (Жанат) Әділдіктің алмайтын қамалы бар ма? («Миллионер» 244 б.).

Мақал мен мәтел көркем шығармалардың тілін халыққа түсінікті етіп жеткізуде, қиын құбылыстарды бұқараға әрі оңай, әрі ұғымды түрде бейнелеуде айрықша рөл атқарады.

Әрбір ақын-жазушының өзіндік іздену жолы, тілі, стилі болмақ. Осыған орай, мақал-мәтелдерді көркем шығармада қолдану тәсілі де әртүрлі болады. Көрнекті жазушыларымыз С. Сейфуллин, І. Жансүгіров, Б. Майлин, М. Әуезов, С. Мұқанов, Ғ. Мүсірепов, Ғ. Мұстафиндердің шығармаларында халық қазынасын пайдалану жолдары әр алуан. Сонымен қатар, мақалдар мен мәтелдерді мағынасы мен идеялық мазмұнына қарай көркемдік сипатына қарай жұмсау әдістері де ерекше. Кейбір идея жағынан ескірген, көркемдігі шамалы мақалдарды автор жағымсыз кейіпкерлері атынан айтқызса, ал мағынасы өткір, көркемдік сипаты дұрыстары жағымды, әрі сөзге шешен кейіпкерлердің атынан айтылатыны байқалады.

Қазақтың мақалдары мен мәтелдерін сұрыптап, іріктеп, тиісті образдарға сәйкестендіре пайдалану тәсілі Ғ. Мұстафиннің шығармаларынан айрықша байқалады. Жазушы қазақтың мақалдары мен мәтелдерін, мынадай принциптер бойынша топтап қолданатын тәрізді:

1. Әрбір кейіпкердің ішкі ой-пікіріне, жалпы қасиетіне байланысты кейбір мақал мен мәтелді грамматикалық жағынан «морфологиялық жағынан» өзгерту арқылы сол кейіпкердің өз сөзі ретінде береді. «Ертеңгі құйрықтан, қазіргі шикі өкпені артық көрем». «Таңғы құйрықтан, қазіргі шикі өкпе артық» - деген мақалдың кейбір сөздері морфологиялық өзгеріске ұшырауы арқылы жасалып тұр.

2. Кейбір мақал мен мәтелдің лексикалық-грамматикалық жағын өзгерту арқылы ескі мақалға жаңа мағына береді.

3. Автор жағымды кейіпкерінің сөзі ретінде өзінің қолтума, жаңа нақыл сөздерін жасайды.

Мұндай ерекшелік басқа ақын-жазушыларда да бар. Бірақ, Ғ. Мұстафин шығармаларындағы бұл тәсілдер басқаша, сонымен қатар, бұл жеке зерттеу жұмысын жүргізуге тұрарлық іс екені айқын. Әсіресе, автордың халық мақалдары мен мәтелдерін стилистикалық жағынан түрлендіріп, жеке кейіпкердің өз сөзі ретінде жұмсау тәсілі, басқа авторлардан ерекше етіп көрсетеді.

Сонымен Ғ. Мұстафин шығармаларындағы кейіпкерлердің барлығының дерлік сөйлеу тіліндегі халықтық мақал-мәтелдер, олардың қоғамдағы алатын орнына, ой-өрісіне, білім дәрежесіне, рухани өсуіне, өмірге көзқарасына, әлеуметтік тегіне, дүниетанымына, саяси бағытына сай беріліп, кейіпкердің бейнесін нақтыландырудағы тілдік амалдың біріне айналғандығын көрсетеді.

Әдеби тіл ауызекі сөйлеу тілінің лексикалық, грамматикалық жүйесіне сүйеніп қалыптасады. Образдылықты да ауызекі сөйлеу тілінде қалыптасқан қордан алады.

Көркем туындыда кейіпкер сөзі ауызша сөйлеу тіліне жақын келіп, диалог арқылы беріледі. Оның құрылымы қысқа, мазмұны, ойы нақтылықты қажет етеді. Ауызша сөйлеу тіліне жақын дегенмен, көркем шығармадағы диалогтың өзіндік ерекшелігін көрсетер салмағы басым.

Осы тұрғыдан келгенде Ғ. Мұстафин – қазақ әдебиетінің көшбасында тұрғандардың бірі. Оның шығармаларындағы кейіпкерлер танымының әртүрлі психологиялық иірімдерге, философиялық қатпарларға толы екендігін байқадық.

Қаламгер шығармаларының көпшілігінде оқиғадан гөрі ой басым жатады. Ол кейіпкердің ішкі тебіренісін шебер суреттей отырып, өзі де ой қосады, кейіпкерлеріне қуатты тұжырымдар жасайды.

Қорыта келе, кейіпкер тілі – көркем мәтінде образ жасау құралы бола алады екен. Оның көркемдік құрал ретінде қолданылуын қамтамасыз ету үшін белгілі бір жағдай (ситуация) керек. Кейіпкер тіліндегі түрлі оралымда тілдің барлық қабаттарымен тығыз байланысты. Танымдық терең ой мен тегеурінді сөздердің ұштасып келуі, оқырмандарға шешендік тағылым беріп, жазушы стилінің өзіндік ерекшелігін көрсетеді. Сонымен қатар жаңа сөз түйдектері кейіпкер тілін, бейнесін жан-жақты аша түскен. Олар құрамына қарай кейде ықшам, кейде күрделі болғанымен, ой жинақтылығы мен тұжырым тереңдігі арқылы оқырман көңіліне қонып, жатталып қалуға бейім тұрады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Сыздық Р. Абайдың сөз өрнегі. – Алматы: Санат, 1995. – 207 б.
- 2 Серғалиев М. Сөз сарасы. – Алматы: Жазушы, 1989. – 136 б.
- 3 Шалабай Б. Көркем проза тілі. – Алматы: Білім, 1994. – 128 б.
- 4 Кәрімов Х. Қанатты тіл. – Алматы: Санат, 1995. – 197 б.
- 5 Сәрсекее Г.Ә. Р. Сейсенбаев шығармаларындағы кейіпкерді мінездеуші тілдік-стильдік тәсілдер. Фил. ғыл. канд. дисс. – Алматы, 1998. – 166 б.
- 6 Еңсебаева К.К. Қазіргі көркем әдебиеттегі кейіпкер тілінің стильдік қызметі. Фил. ғыл. канд. дисс. – Алматы, 1999. – 160 б.
- 7 Мұстафин Ғ. Бес томдық шығармалар жинағы. – Алматы: Жазушы, 1981. – 1, 3 том.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются национально-культурные особенности использования казахских паремий в речи персонажей в произведениях Г. Мустафина.

Также представлен анализ того, как автор придает особое значение языковой культуре, художественному характеру речи своих персонажей при использовании пословиц и поговорок.

RESUME

The authors of the article examine the national cognitive features of the use of Kazakh paremias in the speech of characters in the works of G. Mustafin.

It is also analyzed how the author pays special attention to language culture, the artistic character of the speech of his characters in the use of proverbs and sayings.



A.V. Aliyassova

Innovative Eurasian University,
Candidate of Philological Science

Methodology for developing modules for a general education platform for learning English

Annotation

This article is devoted to the specifics of creating and using in practice an online EasyEnglish English language course (A1-A2 level) on the Eliademy educational platform as an additional modern resource for mastering the «Foreign Language» discipline taught in the 1st year for students of all specialties of higher educational institutions, and specifically the Innovative Eurasian University. The author explores the possibilities of the educational platform in teaching English to students of non-linguistic specialties, the conditions necessary for their successful use, considers and analyzes the application software necessary to create and further use the online course in teaching. Moreover, the methodological aspect, the mechanism, organizational forms of work are considered within the framework of each of the four modules of the EasyEnglish online course – «Reading», «Listening», «Vocabulary», «Grammar».

Key words: methodology, multilevel training, educational platform, online course, English, foreign language, «Reading», «Listening», «Vocabulary», «Grammar».

When the whole world gradually began to plunge into the Internet space, there was no doubt that this phenomenon would also affect the sphere of education. Today it is impossible to imagine modern education without the use of Internet resources. The Internet has completely changed the approach to the educational process.

There are more opportunities for students, and information is becoming more accessible. These are good trends, because with the modern pace of life and the development of science and technology, education should become more effective and affordable every day. One of the main assistants here are innovative educational online platforms.

Online education is developing at lightning speed. A phenomenon like MOOCs (Massive Open Online Courses) became so popular a couple of years ago that The New York Times called 2012 the year of MOOC (The Year of MOOC).

Mass Open Online Courses (MOOC) are free online courses available to everyone. MOOCs provide an affordable and flexible way to learn new skills, career advancement and quality training.

MOOC is changing the format of education, enabling students from all over the world to listen to the world's leading professors and participate in discussions on course forums. Currently, there are about a hundred MOOC platforms offering courses in engineering, science, literature, management, economics, etc. for a wide range of users of different ages in the field of primary and secondary education, higher education, professional education and adult education, which greatly contributed to the development of online education, equal access to education, cooperation between universities and related work in the field of research in education.

The online educational course EasyEnglish that we developed is an educational project that is a repository of courses and lectures prepared by various leading universities (American - University of Michigan, Stanford University, as well as the British Council international organization). The course is aimed at users of the A1-A2 level, with a specially prepared training program in accordance with the educational program.

Easy English online educational course consists of the following modules:

- «Reading»;
- «Listening»;
- «Vocabulary»;
- «Grammar».

The tasks for the platform were taken from the official website of the British Council (learn english teens) and divided by levels A1 and A2.

In order to describe the methodology of work within the framework of the modules of the educational platform for the English language, you need to know what content in the discipline «Foreign Language» offers an educational program for students of non-linguistic specialties. This discipline is in the program for all 1st year students.

The discipline «Foreign language» is studied during the first and second semesters.

The total number of hours allocated for the study of the discipline is 270 hours (these are 6 credits), of which 90 class hours are classroom lessons. Lectures, laboratory classes are not provided, outside the classroom: independent work of students – 180 hours, including 45 hours with a teacher. At the end of the semester, an exam in the form of testing is taken.

To master this discipline, knowledge, skills acquired during the study of the following disciplines are required: basic foreign language course at school. The knowledge, skills acquired during the study of the discipline are necessary for mastering the following disciplines: «Professionally-oriented foreign language». Thus, the discipline «Foreign Language» is the basis for the development of professional knowledge, skills and competencies that will be necessary in future professional activities. According to the plans, as a result of studying the discipline «Foreign Language», students should be able to:

- read and understand authentic professionally-oriented and country-specific literature (according to levels A1, A2, B1, B2, C1);
- conduct conversation and communication in the form of discussions on generally accessible and vocational oriented problems within the knowledge of a student in his specialty (A1, A2, B1, B2, C1);
- carry out oral and written communication in a foreign language in all types of speech activity (according to levels A1, A2, B1, B2, C1);
- independently deepen knowledge and improve skills acquired at the university for further professional activities (based on material for independent student work according to levels A1, A2, B1, B2, C1).

should know:

- the lexical, grammatical (functional grammar) and phonetic minimum of the basic and professional sublanguage according to the levels of language competence (for levels A1, A2, B1, B2, C1), taking into account the volume of hours allocated to the study of the discipline for communicatively oriented use for domestic, professional and business communication.



Formed competences:

- knowledge and understanding of the grammatical structure of the language, understanding of the communicative intentions of the partner, the authors of the text at this level;
- the use of knowledge and understanding in order to express your thoughts in a foreign language according to the norms of the language, asking questions and answering them, maintaining a conversation in a foreign language in the volume of the studied topics of a particular sphere of communication, adequately fulfilling one or another communicative role, reproducing and producing content based on what you've read, heard, and seen;
- forming judgments on the choice of the form and type of speech/communication at a given level with an adequate type of speech of a logical construction;
- speech communication: reading, listening, speaking, writing;
- training skills for professionally oriented communication.

Based on the requirements of the State Compulsory Education Standard of the Republic of Kazakhstan, the standard program, the work program for the discipline «Foreign Language» for students of non-linguistic specialties, we have developed the content of distance learning modules [1].

When constructing experimental work, it is important to focus on competences as the goals of training. To evaluate the results of training in higher educational institutions of Kazakhstan, the CEFR system is adopted. According to this system, knowledge of a foreign language at the A1 level makes it possible to enter into communication in order to solve pressing problems in a situation of foreign language communication, read and translate simple texts, write simple letters, fill out forms. At level A2, small texts are read and understood, for example, the text of advertisements, announcements at the airport, stores, product labels, postcards is understood, there is knowledge of how to write personal and business letters.

The student will not be able to start the Elementary level without prior preparation of the Beginner.

It all starts with the basics, and learning a language is not exception. The Beginner entry level is perfect for those who have never studied English before who, have no idea about it. This stage of English proficiency allows you to build some simple sentences, learn the basics of grammar and reading rules, and acquire a small vocabulary. Also, it gives the opportunity to go to the next step - Elementary.

The knowledge that the initial level provides is very extensive for this stage of learning English: mastering three simple tenses of verbs (present, past, future), the concept of articles, the ability to make a few simple sentences, the ability to characterize a subject in simple words; vocabulary is from 500 to 700 words, the ability to get to know each other, answer simple questions, write a short text with simple sentences.

The elementary level is already a more serious level of knowledge of English. And the range of opportunities and skills that it provides is much wider. Getting to this level, a person learning English should have basic baggage of the initial Beginner stage.

The knowledge gained at this stage is sufficient to communicate in English at the household level. For example, while abroad, you can ask for directions, rent a hotel room, make purchases, and so on.

Knowledge of grammar, speaking, reading, your vocabulary at this level is much wider and deeper. Of course, you can't call such proficiency in English professional, but it's difficult to name a beginner in mastering the language.

As we have said, these levels are categorized as Survival Levels. This means that these levels of knowledge of the English language will help to navigate in various everyday situations where English is needed.

We believe that in modern life it is not only useful, but it is also very important to speak English at least at these two levels, because such knowledge of English is required by modern technologies, the Internet, travel, and so on. That is why our platform offers the study of English at these levels. In accordance with the level, students can study on our website in such modules as: grammar, speaking, reading, and vocabulary. Themes of the modules are taken from the standard educational program, respectively, the entire platform is built on these training topics.

The topics offered in the curriculum for the discipline «Foreign Language» reflect the content of those discourses that are created in the process of communication. These are the topics that are fundamental, as this is what surrounds a person in everyday life, called the «First contacts»: family, home, apartment, food, clothing. In addition, topics about time, a world map, the countries of the studied languages and Kazakhstan, holidays, traditions, customs, and the educational and professional sphere of communication are studied.

For owners of A2 level, we distributed the differentiation of educational tasks according to the level of difficulty. This method of differentiation involves the complication of tasks for the most trained students - the complication of the material (increasing the volume of the studied material, increasing the number of points of tasks). The use of task differentiation enables the maximum assimilation of knowledge by students with different levels of knowledge.

In the process of multilevel training, if a student successfully reaches the planned level of knowledge, skills, then he receives marks in accordance with the results achieved. To achieve better results, students will need to make more efforts, but in accordance with his abilities. At present, the level of requirements for knowledge and practical skills in mastering the language of international communication has significantly increased. The demands of society for the quality of teaching English are growing.

Some students do not experience problems when learning a foreign language, they learn the material easily, therefore, learning a foreign language gives them pleasure, which stimulates them to further study a foreign language. Another group of students experiences obvious difficulties in learning a foreign language, the consequence of this is that the student does not have an internal need for successful mastery of a foreign language. Therefore, attempts are being made to introduce multilevel education in the education system. At the same time, of course, the requirements for the methods, technologies and techniques used in language teaching are changing.

In our study, we considered the methodology for developing an online course for learning English at the Elementary level (A1 and A2) Easy English on the Eliademy educational platform. In the modern educational space, in particular, in the system of higher professional education, we face the introduction of innovative technologies, methods and teaching aids. Learning a foreign language as one of the most important disciplines for future specialists today is impossible without the involvement of modern teaching technologies. An analysis of teaching practice shows that freshmen who enter the university do not have enough reading skills, while this is a necessary condition for the further development of a foreign language by students of non-linguistic specialties.

Assessment of learning outcomes (competences) in teaching English in the Republic of Kazakhstan is carried out in accordance with the system of levels of foreign language proficiency used in the European Union (CEFR). It should also be borne in mind that current trends in teaching in higher education are related to the expansion of online technology. These requirements of society and the possibility of new technologies make up the relevance of the studied problem.

The educational platform on which the online English course was developed and tested meets these requirements. In the proposed study, the specifics of creating and using in practice, within the framework of the Easy English online course, the modules «Reading», «Listening», «Vocabulary» and «Grammar» of levels of foreign language proficiency using the CEFR A1-A2 system on an online educational platform are considered. We explore the possibilities of the



educational platform in teaching English to students of non-linguistic specialties, the conditions necessary for their successful use, consider and analyze the application software necessary for the creation and further use in training. The methodological aspect, mechanism, organizational forms of the educational platform's work were examined by us for each specific module: «Reading», «Listening», «Vocabulary» and «Grammar».

LIST OF REFERENCES

- 1 SCES 5.03.001-2016 «The State Compulsory Education Standard of the Republic of Kazakhstan. Higher education. Undergraduate. Basic Provisions», approved by order of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated May 13, 2016 No. 292. – Astana, 2016.
- 2 Osmolovskaya I.M. Visual teaching methods: a textbook for students of higher educational institutions. – M.: Izd. Center «Academy», 2009. – 12 p.
- 3 Rabinovich P.D., Baghramyan E.R. Workshop on interactive technologies in the classroom – Educational and methodological development. – M.: Pedagogical Academy, 2010. – 156 p.
- 4 Zimnyaya I.A. Key competencies as a result - the target basis of the competency-based approach in education. Author's version. – M.: Research Center for the Problems of Quality of Training of Specialists, 2004. – 42 p.
- 5 Kunanbaeva S.S. Competency-based modeling of professional foreign language education. Monograph. – Almaty, 2014. – 208 p.
- 6 European system of levels of foreign language proficiency - [Electronic resource] – Access mode: www.liveinternet.ru (accessed February 18, 2019).
- 7 Kamenets A. How Coursera, A Free Online Education Service, Will School Us All // Fast Company. – 2015. – № 2.
- 8 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 p.
- 9 The Chronicle of Higher Education, Study of MOOCs Suggests Dropping the Label 'Dropout' by Avi Wolfman-Arent, Режим доступа: <https://www.chronicle.com/blogs/wiredcampus/study-of-moocs-suggests-dropping-the-label-dropout/53421#comments-anchor>

ТҮЙІН

Мақалада Eliademy білім беру платформасында ағылшын тілін Elementary (A1 және A2) Easy English деңгейінде оқытуға арналған онлайн-курсты әзірлеу әдістемесі қарастырылады.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается методика разработки онлайн-курса по изучению английского языка уровня Elementary (A1 и A2) Easy English на образовательной платформе Eliademy.

УДК 881.33

Ж.К. Отарбекова

Қазақ ұлттық қыздар
педагогикалық университеті,
филол. ғыл. канд., профессор м.а.

Б.Н. Нуржанова

Қазақ ұлттық қыздар
педагогикалық университеті,
PhD докторы

Л.У. Алипбекова

Еуразия гуманитарлық институты,
магистр, доцент

Абайдың қара сөздеріндегі функциялық жұрнақтардың қолданысы

Аннотация

Мақалада қазақ халқының бас ақыны Абай Құнанбайұлы қара сөздерінің тілдік ерекшеліктері, атап айтқанда ақынның тілдік қолданысы, жеке-даралық сипаты функциялық қосымшаларға лингвостатистикалық талдау жүргізу арқылы айқындалады.

Түйін сөздер: функциялық қосымша, жиілік, лингвостатистика, контекст.

Тілімізде кейбір сөз тудырушы қосымша арқылы жасалған сөздер сөздік құрамнан жеке мағыналы сөз ретінде орын алып, өмір сүре алмай, тек белгілі контексте ғана қолданыла алатын уақытша сөздерді тудырады. Мұндай қосымшаларды ғалым Ы. Маманов функциялық қосымша деп атаған [1, 27-28]. Ғалым С.М.Исаев функциялық қосымшалар қатарына мына қосымшаларды жатқызған:

-шы, -ші: айтушы және ұқтырушы

-лық, -лік, -дық, -дік, -тық, -тік: алматылық, қаскелеңдік.

-лап, -леп, дап, -деп, -тап, -теп: апалап, аталап.

-ты, -ті: итті қонақ, балалы үй.

-ым, -ім: сүт пісірім, ет асым.

-дай, -дей: ел сүйгендей.

-сыз, -сіз: сусыз, елсіз.

-ша, -ше: балаша, жылқыша.

-ғы, -гі: үйдегі, таудағы, даладағы [2, 222-224].

Функциялық қосымшаларға қандай белгілер тән дегенге келсек, осы мәселені арнайы зерттеген ғалым А.Жаңабекова мынадай белгілерді көрсеткен:

– жалғанған сөзінің лексикалық мағынасын өзгерту-өзгертпеуі;

– ұйытқы сөздерге талғап жалғануы немесе грамматикалық абстракция жасай алуы;

– сөз тудырушы қосымшаның жалғанған сөзімен бірге өзі енетін сөз табының түрлену жүйесінен құбылуы;

– сөйлемдегі сөз байланыстырушы қызметі;

– тілдік бірлік болып сөйлемге даяр күйінде енуі немесе сөйлеу процесінде қолданылуы;



- сөздіктерге ену-енбеуі;
- сөздік құрамды байытуы немесе грамматикалық қатынастың элементі болуы [3,8-9].

Ал сөзжасам қосымшаларын басқа қосымшалармен салыстыра зерттеу барысында мынадай белгілерді көрсетуге болатынын байқадық:

- жалғанған сөзінің лексикалық мағынасын өзгертуі, бірақ сөздіктің реестрлік қатарын құрайтын лексема жасай алмауы;
- жасалған сөзінің контекстік сипатта болуы;
- сөзжасамдық өрісінің кеңдігі;
- сөйлеу процесінде пайда болуы;
- форма тудырушы қосымшалардан кейін жалғануы;
- қосымшалардың көпқызметтілігі мен көпмағыналығының нәтижесі болып табылатындығы [4, 92].

Ғалым Сейілбек Исаев, қазақтың мақтаншы, біртуар дара ақыны Абай Құнанбайұлының қара сөздерін кеңінен зерттеген болатын. Хакімнің ғақлияларын талдай отырып, мынандай функциялық қосымшалы сөздерді атап өткен: ептілік, қырмызылық, сыпайылық, шықпағандық, түзерлік, сақтарлық, сөзді ұғарлық, жақсы көрерлік, тиянақ қыларлық, үйір боларлық, құтқарарлық, мал шашарлық, кәсіп қыларлық, жау жаулағандық, тіленшілік, рақымдылық, мейірбандылық, байлаулық, қайратсыздандық, ұятқа терістік, күнәкерлік, масқаралық, естілік, қайғысыздық, мақтаншақтық, надан атанбастық, қорғауықтық, бәйіштілік, суретшілік, туралық, дүниелік, сертке тұрғыштық, білмектік, үйден шықпағандық, мұндайлық, қуанбақтық, арлылық, намыстылық, т.б.

Сөзжасам қосымшаларының бұндай функциялық қасиеті, олардың қолданылу аясы мен мағыналық шеңбері, жанрлық-стильдік бояуы жеке зерттеуді қажет етеді [5, 92-93].

Абайдың қарасөздеріне статистикалық талдау:

Қосымша саны	Мысалы
-шы,-ші-63	<i>ойлаушы едім, қорқушы едім, ене жаздаушы еді, болушы еді - 4, қайтушы, қылдырушы, шатастырушы еді, қылушы, жасаушы, сақтай алмаушы еді, естуші, деуші - 2, келуші, келуші ме еді, тоқ тіленші, сөйлеуші, келтіруші, естуші, бітуші еді, көңілге түсіруші.</i>
-лық, -лік, -дық, -дік, -тық, -тік-129	<i>арызы жеткендік, сыйы кеткендік, өзгермегендік, білінгендік, бір күндік - 3, үлкендік - 2, білгендік, келгендік, күлкішілдік - 4, шешілмегендік, ескермегендік, дегендік, сенбегендік, білімсіздік, жігерсіздік, кезегендік, тездікпеген, боқтық, асықтық, қызықпақтық, ұмытпақтық, қуанбастық, танымақтық, растық - 3, иманмақтық - 2, зальықтық, болмақтық, білмей қалмақтық, сағынбастық, жұрттықтан кетіп, биданбастық, түстік, үміт үзбестік, иттік - 3, терістік - 2, түспектік, білместік, білмектік, сүйместік, пікірмектік, мансап сүйгіштік, тарлық, жарарлық, құтырарлық, сақтарлық, тиянақ қыларлық, үйір боларлық, құтқарарлық, қайтарлық, асырарлық, табарлық - 2, шашарлық, кәсіп қыларлық, ұғарлық, аларлық, мақтанарлық - 3, құлшылық қыларлық, танырлық, ұяларлық, ұғарлық, құлданарлық, шығарлық, асырарлық, құдайлық, буралық, туралық, сақтарлық, айтарлық, қосарлық, айырмақтық, хақлық, боларлық, нашарлық, аларлық, байқарлық, тұрарлық, ұқтырарлық, нафиглық, байқарлық, боларлық, құтыларлық, намысқорлық, ақыл айтарлық, танырлық, көрерлік, демектік - 3, көрерлік - 2, білерлік,</i>

	<i>дерлік - 2 жүргізерлік, келерлік, кетерлік, сүртерлік, ілерлік, мінерлік, өрістерлік, бірдейлік, жиіркенерлік, үйретерлік, дүниелік, көксерлік, бірдейлік, тиерлік, жетерлік, сүйерлік, көндіретерлік, зор болғандық, антұрғандық, қайғысыздық, шықпағандық.</i>
-дай,-дей-66	<i>Ұзақтай, биттей, сүттей, айтқандай, баладай, осындай, алғандай, өзіңдей, үшеуіндей, еліңдей, кіргендей, кісідей, битімдей, іздегендей, өкінбестей, келместей, сүттей, иттей, ұзақтай, қозғалмастай, тахқиқлай, т.б.</i>
-лап, -леп, дап, -деп, -тап, -теп -6	<i>Батырлап, тағрифлап, денелеп, түбегейлеп, шыншылдап, шығымдап</i>
-ғы, -гі -144	<i>Қолдағы, бағанағы, ауылдағы, бұрынғы-3, алдындағы, алдыңғы - 2, жоғарғы, бастағы - 2, ғылымдағы, қолындағы, бағанағы - 11, бойындағы, жолындағы, сондағы, ақырғы, бұрынғы, ауыздағы, жылғы, мұндағы, қолдағы, тыстағы, майдандағы, елдегі, әуелгі, күндегі, төңіректегі, жер жүзіндегі, дүниедегі, жердегі, т.б.</i>
-ым, -ім-2	<i>Бағым, жайым</i>
-лы,-лі, -ды,-ді -ты, -ті-57	<i>пайдалы - 6, күң құрлы, ызалы, қайғылы, аяулы, ойлы, бағалы, жарлы, арлы, қаралы, жазалы, байлаулы, абиұрлы, ашулы, ыңғайлы, зарарлы, тамғылы, жуулы, торқалы, қамшылы, майлы - 2, қатарлы, айлалы, әртүрлі, қадәрлі - 2, елеулі, сәулелі, қолөнерлі, пәлелі, өнерлі-4, тергеулі, елеулі, өлшеулі, орынды - 4, толымды - 2, білімді - 7 кеселді, мінді.</i>
-сыз, -сіз-149	<i>қайратсыз - 5, ақысыз - 5, арсыз - 6, тойымсыз - 2 орынсыз - 5 қайғысыз - 6, орынсыз - 5, жарамсыз - 2, ғылымсыз - 2, тоқтаусыз, гайыпсыз, бағасыз, тамақсыз, жыртықсыз, баянсыз, пайдасыз - 2, жарамсыз, ойсыз, байлаусыз, законсыз, тиянақсыз, залалсыз, жансыз, айыпсыз, ұятсыз - 2, пайдасыз - 2, уайымсыз - 2, талапсыз - 2, болымсыз - 2, жазықсыз, татымсыз, тұрлаусыз, дауыссыз - 2, ықтиярсыз - 2, жансыз - 2, қанағатсыз, сабырсыз, риясыз, ниһатсыз - 4, боямасыз, оларсыз, бұларсыз, қалыпсыз, хабарсыз, қызықсыз, жұмыссыз, ұнамсыз - 2, ойсыз, талапсыз - 2, өнерсіз - 3, елсіз, күнсіз, ескерусіз - 4, ниһаятсіз, әдепсіз - 2, үмітсіз - 2, жеңілдіксіз, себепсіз, есепсіз - 5, ессіз - 2, иесіз, мунәсибәтсіз, күзетшісіз, білімсіз, менсіз - 5, еңбексіз, тасирсіз, төсексіз, түпсіз, білімсіз, жігерсіз, киімсіз, сенсіз, кірсіз, әдепсіз, еріксіз - 2, өнерсіз, жүгенсіз, еңбексіз, өлшеусіз - 3, мінсіз, харекетсіз, шәкіртсіз, кәріпсіз - 2, епсіз.</i>
-ша, -ше -64	<i>қоңыршалар, артықша, бұйрығынша, айтқанша, қаруласқанша, керегінше, дегенше, итше, кісіше, бөлекше, халіңше</i>

Қара сөздердегі жалпы сөз саны 16 853 болса, функциялық қосымшамен келген сөздер саны 1985, яғни жалпы сөз санының 12 пайызын құрайды. Бұл өте жоғары көрсеткіш деуге болады.

Абайдың қара сөздерінде ғалым атап өткен қосымшалардың ішіндегі –лық, –лік, –дық, –дік, –тік, –тық қосымшалары арқылы жасалған сөздер легі өте көп, олар бүкіл қолданыстығы функциялық жұрнақтардың 6,5 пайызын құрайды. Мысалы, –лық, –лік жұрнақтары арқылы:

Өздері түзеліп жеткен, енді елді *түзерлігі-ақ* қалған (8-қара сөз). Ол малды суармақ, тойғызбақ; саудасын жиғызбақ, күзеттірмек, бақтырмақ, ұры-бөрі, қыс, суық-сұғанақ – солардан сақтанбақ, солардан *сақтарлық* кісі таппақ (8-қара сөз). Уә әрнәшік бойларынан адам *жақсы көрерлік*, көңілге *тиянақ қыларлық* бір нәрсе тапсам керек еді (9-қара сөз). *Мұндайлыққа* жетіп ұялған адамға өкпесі бар кісі кешпесе, яки оның үстіне тағы аямай



өртеңдіріп сөз айтқан кісінің өзінің де адамшылығы жоқ десе болар (16-қара сөз). Және де білім, ғылым кедейге керегі жоқтай-ақ: «Бізді не қыласың, ана сөзді *ұғарлықтарға* айт!» дейді (8-қара сөз). Енді мұндай халықты еріксіз қорқытып *көндіретілік* күш-қуат ешкімге бітпейді (40-қара сөз). Қашан әбден біліп, үмітімді үзген кезде, өзге жаққа барып, жатты өз қылып, үйір *боларлық* кайрат, жалын сөніп те қалған екен (9-қара сөз). Егерде ержетсін десең, өзі ержетіп, ата-анасын тұзақтан *құтқарарлық* бала қазақтан туа ма екен? (10-қара сөз)

«Бірыс алды – тірлік» дейді, ол қай тірлік? Ол осы жан кеудеден *шықпағандық* па? (6-қара сөз). Соны не *үміт үзбестікке*, не онысы болмаса, мұнысы бар ғой деп, көңілге қуат қылуға жаратсам керек еді, ондайым жоқ (9-қара сөз). Бір *ұмытпастық* жақсы нәрседен көңілге жақсы әсер хасил болып, жаман нәрседен көңілге жаман әсер хасил болу секілді нәрселер (42-қара сөз). *Қуанбақтық* пен бақ – мастықтың үлкені, мыңнан бір кісі-ақ к...н ашпайтұғын ақылы бойында қалады (37-қара сөз).

Ақын аталған қосымшаны көбінесе етістікте тіркестіріп, абстракт мәндегі зат атауларын жасаумен қатар, көмекші етістікке, модаль сөзге, сын есім, үстеуге жалғап, тың қолданыстар жасаған:

Біреуі – білсем екен демеклік. Біз алла тағала «бір» дейміз, «бар» дейміз, ол «бір» демеклік те – ақылымызға ұғымның бір тиянағы үшін айтылған сөз. Болмаса ол «бір» демеклік те алла тағалаға лайықты келмейді (38-қара сөз).

Әйтпесе құдайға терістіктен, не ар мен ұятқа терістіктен сілкініп, бойын жиып ала алмаған кісі, үнемі жаманшылыққа, мақтанға салынып, өз бойын өзі бір тексермей кеткен кісі, тәуір жігіт түгіл, әуелі адам ба өзі? (34-қара сөз)

Бұл қиянатшылар – жарым адам, жарым молла, жарым мұсылман. Олардың адамдығының кәмәләт таппағы – қиынның қиыны. Себебі алла тағала езі – хақиқат, растықтың жолы. Қиянат – хақиқат пен растықтың дұшпаны. Дұшпаны арқылы шақыртқанға дос келе ме? Көңілде өзге махаббат тұрғанда, хақлықты таппайды. Адамның ғылымы, білімі хақиқатқа, растыққа құмар болып, әрнәрсенің түбін, хикметін білмекке ынтықтықпенен табылады. Ол – алланың ғылымы емес, һәмманы білетұғын ғылымға ынтықтық, өзі де адамға өзіндік ғылым береді (38-қара сөз).

Ғалым Рабиға Сыздық былай деген: «Сірә да, -лық жұрнағы арқылы жаңа сөз жасауда сын есім түбірінің бірін актив пайдалану Абай қаламына тән нәрсе. Өзгелерде, әсіресе жалпыхалықтық тілде *жақсылық, жамандық, үлкендік, кішілік, жомарттық, сараңдық* тәрізді ертедегі қалыптасқан сөздер болмаса, сын есім түбірлерінен -лық арқылы туынды сөз жасау дәл Абайдағыдай дәрежеде емес, бұлардың көбі Абайдың өзі жасаған неологизмдер, әсіресе, *тоқтаулылық, байлаулылық, арлылық, намыстылық* тәрізді туындылар Абайдан өзге қаламгерлерден табылмайды [6, 127].

Сонымен қатар осы жұрнақпен келген тездік сөзі ақын қара сөздерінде бір рет қана қолданылған, жылдамдық, шапшаңдық мәнін берген: Не көрдің, есіттің, әрнешік білдің, соны *тездікпенен* ұғып, ұққандықпенен тұрмай, арты қайдан шығады, алды қайда барады, сол екі жағына да ақылды жіберіп, қарамаққа тез қозғап жібереді (37-қара сөз).

–шы, –ші жұрнақтары арқылы жасалған сөздер Абай шығаршылығында мол қолданыстағы функциялық қосымшалар қатарына жатады. Мысалы: Оның малдыларына, құзғын тамағымыз үшін, біріміз жалшы, біріміз *қош алушымыз* (2-қара сөз). Оның мәнісі: «ісіңнің түзулігінен жетпессің, кісіңнің *амалшы*, айлалылығынан жетерсің» деген сөз (3-қара сөз). *Айтушы мен тыңдаушы* көбі надан, Бұл жұрттың сөз танымас бір парасы. Соңыра балаң *алдамшы* болса, кімнен көресің? (10-қара сөз). Осы үшеуің басыңды қос, бәрін де жүрекке билет, – деп ұқтырып *айтушының* аты ғылым екен (17-қара сөз). Бәрін *қылушыға қылдырушы* өзі екен (28-қара сөз). Әрбір мастық бойдан оғатты көп шығарып, ақылдың көзін байлап, төңіректегі *қараушылардың* көзін ашып, «ананы-мынаны» дегізіп, бойды сынататұғын нәрсе екен (15-қара сөз).

Бұл жұрнақты тұйық етістікке жалғап функциялық сипатта қолданумен қатар, есім сөздерге жалғап, жаңа сөздер жасаған:

Малды болса, әкесін жаулауды да ұят көрмейді екен. Әйтеуір ұрлық, қулық-сұмдық, тіленшілік, соған ұқсаған қылықтың қайсысын болса да қылып жүріп, мал тапса, жазалы демесек керек екен.

Бұл – құдайдан тілеген емес. Бұл – абыройын, арын сатып, адам жаулағандық, тіленшілік (30-қара сөз).

Тоқ тіленші – адам сайтаны, Харекетсіз – сопы монтаны (37-қара сөз).

Бірақ пендесінде ақыл – хукімші, қайрат, қуат – қызмет қылушы еді (38-қара сөз).

Бар және жоқ мәнін беретін -лы, лі мен -сыз, -сіз жұрнақтарының қолданысы. Қара сөздерде өте көп кездесетін бұл қосымшалар бүкіл функциялық жұрнақтардың 10 пайызын құрайды (жалпы саны 206). Оның ішінде барлық мәнін беретін -лы қосымшасынан гөрі жоқ мәнін беретін -сыз жұрнағының үш есеге жуық көп қолданылуы, біздіңше, ақынның өз ғақлияларында қазақтың *қайратсыз, қайғысыз, ғылымсыз, уайымсыз, ойсыз, жұмыссыз, білімсіз, харекетсіз, еңсіз, баянсыз, сабырсыз, т.с.с. жағымсыз мінездеріне көбірек сынауынан болса керек.*

-лы қосымшасымен келген сөздердің басым көпшілігі жағымсыз мінездермен байланысты екені байқалады: *ызалы, қайғылы, жарлы, қаралы, жазалы, байлаулы, ашулы, зарарлы, айлалы, пәлелі, тергеулі, кеселді, мінді.* Мысалы: Ендігі жұрт ата-бабаларымыздың мінді ісін бір-бірлеп тастап келеміз, әлгі екі ғана тәуір ісін біржола жоғалтып алдық.

Жатыс септігінен кейін келетін -гі, -ғы Абайдың қара сөздерінде де көп қолданыс тапқан: Біреу біреудікіне келгенде *үйдегі* малының бәрін де айдап келіп, өз үйіне кісі барғанда бар малын далаға айдап жіберетұғыны қалай? (40-қара сөз). Әрбір мастық бойдан оғатты көп шығарып, ақылдың көзін байлап, *төңіректегі* қараушылардың көзін ашып, «ананы-мынаны» дегізіп, бойды сынататұғын нәрсе екен (15-қара сөз). Сол қуат жетпеген, ми толмаған ессіз *бала күндегі* «бұл немене, ол немене?» (7-қара сөз). *Елдегі* жақсы адамдардың бәрінің үстінен бекер, өтірік «шапты, талады» деген әртүрлі уголовный іс көрсетіп, арыз береді (3-қара сөз). Адам баласы өзі қай жолда, қай майданда жүрсе, сол *майдандағы* кісімен сырлас болады. Оның үшін өзге *жолдағылардан* «бәрекелдіні» оңды күтпейді (44-қара сөз). Көзбенен көріп, құлақпен естіп, қолмен ұстап, тілмен татып, мұрынмен иіскеп, *тыстағы* дүниеден хабар алады (43-қара сөз). «Алтау ала болса, *ауыздағы* кетеді, төртеу түгел болса, *төбедегі* келеді» десіп, «Жол қуған қазынаға жолығар, дау қуған пәлеге жолығар» десіп (39-қара сөз).

Ғақлиядағы басқаларына қарағанда аз қолданыстағы қосымшалар -леп, -лап, -дап, -деп, -тап, -теп қосымшалары болып табылады.

Кірді, шықты, ілді, қайтты, *түбегейлеп* оқыған бала да жоқ (25-қара сөз).

-ым қосымшасы. Ел бағу? Жоқ, елге бағым жоқ. Бағусыз дертке ұшырайын деген кісі бақпаса, не албыртқан, көңілі басылмаған жастар бағамын демесе, бізді құдай сақтасын!

Қорытындылай келе, Абай Құнанбайұлы функциялық қосымшалардың барлық түрін дерлік қолданған. Бұл деректер ақынның жалпыхалықтық тілді пайдаланып қана қоймай, оны өз мақсатына қарай асқан шеберлікпен түрлендіре білгендігін танытады. Абай Құнанбайұлының тілі – ешбір ақынның тіліне ұқсамайтын ерекше, тек әдеби ғана емес, тілдік ерекшеліктерді де бойына жинаған көркем тіл.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Маманов Ы. Қазіргі қазақ тілі. Лекциялардың тексттері. – А., 1973. – 89 б.
- 2 Исаев С. Қазіргі қазақ тіліндегі сөздердің грамматикалық сипаты. – Алматы, 1998. – 304 б.



- 3 Жаңабекова А. Сөз формаларын жасаудағы қосымшалардың функциялық ерекшеліктері. Канд. дисс. – Алматы, 2001. – 160 б.
- 4 Отарбекова Ж.К. Қазақ тіліндегі деривативті және релятивті грамматикалық тұлғалардың функционалды-семантикалық сипаты / монография. – Алматы, 2017. – 168 б.
- 5 Исаев С.М. Қазіргі қазақ тілі / Морфология. – Алматы, 2007. – 340 б.
- 6 Сыздық Р. Абай шығармаларының тілі. – Алматы: Ел-шежіре, 2014. – Т. 1. – 384 б.

РЕЗЮМЕ

В статье выявляются лингвистические особенности слов-назидания великого поэта казахского народа Абая Кунанбаева, в частности, посредством лингвостатистического анализа функциональных суффиксов определены языковые особенности и частные словоупотребления поэта.

RESUME

The authors of the article analyze the linguistic features of the edification words of the great poet of the Kazakh people, Abay Kunanbaev, in particular, through linguistic and statistical analysis of functional suffixes, the linguistic features and frequent word usage of the poet are determined.

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

Жыр- дастандардағы ұлт-азаттық көтерілістер тақырыбы мен тарихи дәуір шындығы

Аннотация

Мақалада тарихи жырларда сөз болатын өзекті мәселе – өмірде нақтылы болған әлеуметтік, саяси оқиғалар екендігі, XIX ғасырдағы халық қозғалыстары тарихи жырлардың тиісінше орын алып, көптеген жыр-дастандарға арқау болғандығы, халық ақыны Сәттіғұл Жанғабыловтың «Досан батыр» дастанындағы тарихи оқиғалар көрінісі сөз болады.

Түйін сөздер: тарихи жыр, батырлар жыры, тарихилық, жыр-дастан, халық ақыны, фольклорлық жанр, өмірбаяндық мәліметтер, библиографиялық деректер.

Қазақ халқының басынан өткен небір елеулі оқиғалар тек ғашықтық жырлар мен батырлар жырын туғызып қана қоймай, көптеген тарихи жырларды да өмірге әкелді. Мұндай туындылар әсіресе, тарихи үлкен өлшеммен қарағанда бергі кезеңдердегі, яки, XVIII-XIX ғасырларда өмір кешкен қаһармандардың ел мүддесіне сарп еткен ерлігіне арналады. Тарихи жырлар турасында М. Әуезов: «Патша өкіметінің соғыс отаршылығы мен қысымы, хан-сұлтандардың, болыстардың өктемдігі қазақ арасында көтеріліс тудырып отырды. XVIII ғасырдың алғашқы жарымы мен XIX ғасырдың басында қазақ халқы өзін езіп-қанаушыларға қарсы қару алып күресті. Көтеріліс кең сахараның әр тұсынан-ақ уақыт-уақыт бұрқ етіп жатты. Күреске шыққан халықтың осындай ерлік айбары бірқатар тарихи жырларды тудырды» [1, 75], – деп пайымдайды. Міне, «Тарихи жыр» терминін алғаш рет Ш. Уәлиханов қолданды десек, ал М.Әуезов оның жеке дара екенін баса айтып көрсеткен болатын.

Шоқаннан кейін қазақ жырларында тарихи оқиғалардың көрініс табатыны жайында А. Байтұрсынов, М. Әуезов, Х. Досмұхамедовтер құнды пікірлер білдірсе, тарихилық мәселелері сөз болған С. Сейфуллин, С. Мұқанов, Ә. Марғұлан, Қ. Жұмалиев, Б. Кенжебаев, Е. Исмаилов, Б. Шалабаев т.б. ғалымдар еңбектерінде тарихи жырлардың өзге эпос түрлерінен елеулі сапалық айырмашылықтары бар фольклорлық жанр екендігі дәлелденеді. Осылай ұлттық әдебиеттану ғылымында халық жыр-дастандарындағы тарихи



жырлар табиғатын зерттеушілердің тұжырымды ойлары болашақ ізденістерге жол салып береді. Бұл ретте Р. Бердібаевтың «Қазақ эпосы» /1982/, Ә. Қоңыратбаевтың «Қазақ эпосы және тюркология» /1987/, К. Сейдахановтың «Күрес пен жеңіс жырлары» /1991/, Ш. Ыбыраевтың «Эпос әлемі» /1993/, Ж. Тілеповтің «Қазақ поэзиясының тарихилығы» /1994/, З. Сейітжановтың «Тарихи эпос» /1994/, Б. Ибрахимнің «Тарихи жырлар тағылымы» /1997/, т.б. еңбектерін атауға болады. Сондай-ақ, С. Сәкеновтің «Қазақ тарихи жырларының сюжеттері: тарихилығы мен типологиясы», Б. Рақымовтың «XVIII ғасырдағы қазақтың ұлт-азаттық қозғалысына байланысты туған тарихи жырлар» атты ізденіс жұмыстарында да тарихи жырлардың зерттелуі, жанрлық сипаты, қазақ тарихи жырларының өмір шындығына қатысы және типологиясы жөнінде байыпты тұжырымдар таратылып айтылған.

Жалпы, тарихи жыр туралы аталған еңбектерден де басқа орыс, қазақ фольклористерінің құнды-құнды шығармалары көптеп саналады. Мәселен, ауыз әдебиетінде тарихи жыр үлгілерін жинап, жарыққа шығарған ғалымдар қатарында В. Радлов, И. Березин, Р. Потанин, И. Аничков т.б. есімдері белгілі.

Сондай-ақ, Р.Н. Смирнова «Проблема исторического и эпического в казахском эпосе XVIII века» /1951/ еңбегінде және «Қазақ әдебиетінің тарихы» /1960/, «Қазақ тарихи жырларының мәселелері» /1979/, атты кітаптарға енген мақалаларында классикалық эпостан тарихи жырлардың айырмашылығын нақты фактілермен жан-жақты көрсеткен.

М. Атымов батырлардың ойы мен арманы ел мұңы, халық тағдырымен бірге болғандықтан, қазақтың батырлар жырының айтпақ болған идеясы мен мазмұнының бұзылмай сақталуы халықтың көкейіне қонып, оның мұң-мұқтажымен тығыз бірлікте ұштасып жатқандығында екендігін баса айта келіп, «Бұрынғы қазақтың ауыз әдебиетіндегі батырлар жырындағы кейіпкерлер кейін келе 18-19 ғасырларда тарихи шындықта болған Сырым, Исатай, Махамбет, Бекет, Иса мен Досан т.б. батырлар бейнесімен ауысты. Бұл батырлар бұрынғыға қарағанда шындық өмірге біршама жақындай түсті» [2, 7], – дейді.

«Тарихта аты мәлім батырлар хақындағы жырлар, Балуанияз батыр туралы, Ер Қармыс туралы Қалнияздың, Досан батыр туралы Сәттіғұлдың, Исатай, Махамбет туралы Ығылманның дастан, жырлары – бәрі де елі үшін құрбан болған ерлер ісін елеусіз қалдырмау мақсатында туған» [3, 42].

Тарихи жырларда сөз болатын өзекті мәселе – өмірде нақтылы болған әлеуметтік, саяси оқиғалар. Ұлт әдебиетіндегі тарихи жырлардың көпшілігін алсақ, ел өміріндегі болған тарихи оқиғалармен тығыз байланысты. Оған ХҮІІІ ғасырда жасалған Абылай, Қабанбай, Бөгенбай, Жәнібек, Олжабай, Өтеген, Сырым т.б. турасындағы жырлар дәлел.

«Маңғыстау» энциклопедиясында да Қазақ халқының тарихындағы Сырым, Исатай-Махамбет, Кенесарыдан кейінгі үлкен бас көтерулердің қатарына жататын Иса мен Досан бастаған Маңғыстау шаруаларының патша өкіметінің отарлау саясатына қарсы күресі көтерілісі екендігі ашып көрсетілген. Бұл деректер көтерілістің шын мәнінде өзіне лайықты бағасын алуына бірден бір дәлел көзі бола алады.

Сондай елеулі шығармалардың санатында халық ақыны С. Жанғабыловтың «Досан батыр» туындысы мен бірсыпыра тарихи тақырыпқа арналған толғаулары мен дастаны бар.

1870-73 жж. патша үкіметінің отарлау саясатына қарсы шыққан көтеріліс басшыларының бірі, халық батыры Досан Тәжіұлы туралы нақты тарихи деректер бар. 1935 жылы Бозашы түбегінің Жиделі жерінде дүниеге келіп, 1876 жылы Форт Шевченко түрмесінде қайтыс болады. Сүйегін Форт Шевченкодан туған жері Бозашыға Сәттіғұл ақынның әкесі Жанғабыл бастаған бір топ ел азаматтары Қаратөбе қорымына әкеліп жерлейді.

«Досан батыр» жырының авторы С. Жанғабылов екендігін нақтылайтын пікірлер Қазақстан Ұлттық энциклопедиясында, Қазақ әдебиеті тарихында (А., 1961., 1 т., 2 к.),

«Қазақ тарихи жырларының мәселелері», Қ. Сыдықұлының «Ақын жыраулар», «Сарқылмас қазына» (1996) еңбектерінде талданады.

С. Қорабаев С. Жанғабыловтың ел аузындағы аңыз, әңгімелерге сүйене отырып «Досан батыр» жырын шығарғаны туралы айта келіп, отарлаушы езгіге қарсы бас көтерудің тарихи шындығын көрсеткен көркем шығармаға айналғандығын, оқиға желісінің тартымдылығымен, көркемділігімен, тарихи деректерінің нақтылығымен ерекшеленетіндігін көрсетсе, тарихшы ғалымдар Е. Бекмаханов пен Н. Бекмаханова да еңбектерінде Маңғыстаудағы көтерілістің себептерін, жалпы сипатын, қамтыған территориялық көлемін, басшыларын, жеңіліске ұшырауын, көтерілісшілердің жазалануын тарихи нақты деректер көзімен баяндай келіп, Маңғыстаудағы шаруалар көтерілісі – отарлық езгіге қарсы шаруалар көтерілісі болғандығы жөнінде баға береді. Авторлар көтерілістің басталу себептерін өкімет орындарының салық төлемін өсіріп, шаруашылыққа тиімді жазғы жайылымдарының зорлықпен тартып алынуынан елдің ашу ызасы мен наразылығының өршуінен болғандығын көрсетті.

Ақын жырлауындағы «Досан батыр» жырында көне эпикалық жырларға тән суреттеу үлгілері, қалыпты формаға негізделген халық ауыз әдебиетінің белгілері кездесіп отырады.

Академик С. Қирабаев: «Тарих пен әдебиет егіз. Олар бірін-бірі толықтырып, тарих сабағын кейінгі ұрпаққа қатар жеткізіп отырады. Тарихи деректерге сүйенсек, әдебиет сол тарихи оқиғаларды суреттеп, бейнелеп жеткізеді. Сондықтан қазақ халқы бастан кешкен оқиғалардың көбі тарихи мәліметтерде ғана емес, халықтың ауызша шығарылған әдебиет үлгілері мен тарихи дастандарында, аңыз-әңгімелерінде, жырларында сақталған» [4, 103], – дей келіп, әдебиет пен ұлт тарихының біртұтас екендігін баса айтыды.

Е. Ысмайловтың: «Тарихи оқиға, тарихи батыр өмірі неғұрлым оның ізі суымаған бертіндегі дәуірде өтетін болса, оны жырлаушы ақын анығына әбден қанатын болса, соғұрлым ол шығармада эпостық жырдың элементі аз болады, соғұрлым реализм элементі басым, айқын беріледі» [5, 172] деген пікірінің «Досан батыр» жырына қатысты біраз тұстарын аңғарамыз.

Бұған қоса, тек шығарма мазмұны ғана емес, Досан батыр бейнесінің берілуінде де соншалықты ертегілік сипат байқалмайды. Демек, А. Шәріптің: «...жыраулық поэзиядағы батыр – эпостағыдай «отқа салса – жанбайтын, суға салса батпайтын», «атса – мылтықтың оғы өтпейтін, шапса – қылыштың жүзі кеспейтін» кейіпкер емес, кәдуілгі жұмыр басты, екі аяқты, кеудесінде шыбын жаны бар пенде» [6, 89] деген пікірінің осы орайда айтылғаны анық.

Сонымен, «Досан батыр» дастанында өмірде орын алған оқиғалар желісі онша көп өзгеріссіз сипатталғанын көреміз. Осы жырдың тарихилығына аз-кем тоқталып өткен А. Бүркітбаева да ақынның батыр бейнесін сомдауда сараңдық танытқандығын айтады.

Тарихи зерттеу еңбектерде Сырым, Исатай-Махамбет, Кенесарыдан кейінгі үлкен бас көтерулерге жататын Иса-Досан бастаған Маңғыстау шаруаларының патша өкіметінің отарлау саясатына қарсы көтерілісінің жалпы сипаты тарихи деректер мен құжаттарға сүйене отырып баяндалады.

Осы жырдың жазылу тарихына қатысты деректердің бірі – ауыл арасында ақын бала атана бастаған Сәттіғұлға сөзден маржан терген, жез таңдай «От ауызды, орақ тісті» атанған Мәтжан би: «Саған еліміздің басынан өткен ауыр оқиғасының бірін айтып берейін, соны жеті күнде дастан етіп кел» [3], – деп, Иса-Досан көтерілісі туралы мәліметтер арқылы тапсырма береді.

Сондағы Сәттіғұлдың жырлағаны – «Досан батыр» жырының алғашқы нұсқасы екен.

Сәттіғұл өз аузымен айтатын естеліктерінде дастанды әр жерде қысқаша толғап жүріп, 1939 жылы дастан дәрежесіне жеткіздім делінеді. Сәттіғұл бұл кезде 63 жаста болған. Ал, Мәтжан би 1841 жылы туып, 1929 жылы дүниеден өткен. Сонымен Сәттіғұл мен Мәтжан бидің арасындағы жас айырмасы 35 жыл болып шығады.



Ал, «ақын бала атана бастаған бозбала Сәттіғұл» әрі дегенде 17-19 жастар шамасы болар. Демек, бұл дастанның негізі ХІХ ғасырлардың аяқ жағында-ақ, яғни, 1892/95 жылдар шамасында-ақ Иса-Досан бастаған халық көтерілісі оқиғасына қатысты туындының ақын аузымен жырға айналып айтыла бастағанын аңғартады.

Ақынның әкесі Досан батырмен өте жақсы таныс болғандығы, оны қатты құрметтеп, қадірлеп, аузынан тастамай отырғандығы:

«Тәжіұлы Досан батыр мен Тіленбайұлы Иса, Шабайұлы Сүгірлер 1870-73 жж. патшаға қарсы халық қозғалысын бастаушы батырлар еді. Досан ереуілі менің туып-өскен жерім Маңғыстауда болды. Оқиға мен тумастан үш-ақ жыл бұрын болған. Досан батыр өлгеннен кейін батырдың сүйегін Досан ереуіліне қатысқан әкем Жанғабыл жерлесті. Зират Маңғыстауда Қаратөбе дейтін жерде. Досан туралы әкем талай айтқан. Ол көтеріліс жайын жақсы білемін» [7], – деген сөздері нақты дәлелді айғақтап алдымызға тартады.

Сондай-ақ, 1979 жылы жарық көрген «Ақын-жыраулар» атты кітабында ақынның Маңғыстаудағы Досан Тәжиев бастаған халық көтерілісін «Досан батыр» дастанында суреттеп жырға қосқандығын, қазақ әдебиетіне қосқан үлесін айқындап көрсеткен. Оның шығармашылық жолымен таныс адамдардың барлығына да Ресей отаршылдарына қарсы азаттық күресте қол бастап, жау қайтарған халық батырының ерлік өмірі мен өкінішті өлімін жыр етіп, «Досан батыр» атты көлемді дастан шығарып, қалың елге таратқан Сәттіғұлдың тегін өнер иесі емес екендігі белгісі. Маңғыстаудың ақын шығармаларын қадірлеп, құрметтейтін халқы еш талассыз «Досан батыр» дастанын Сәттіғұл Жанғабылов мұрасы деп біледі.

Ақын мұрасына жанашырлық танытушы С. Мұқанов, Ә. Сәрсенбаев, Х. Ерғалиев, Ә. Кекілбаев, Қ. Сыдиықов, Ж. Тілепов, Ж. Жылқышиев, С. Нұржанов, А. Бектұрғанов, М. Әбдіхалықов, М. Атымұмов, Б. Қорқытов, А. Әбдіров, Т. Малаев, С. Хайдаров, Ш. Әленов, Т. Шайкөзов, О. Бәлдеков, О. Избасаров, У. Қайралапов, Ө. Алшынбаев, Е. Оразақов, Т. Медетбеков, Д. Хасанов, М. Бимағанбетов, Ө. Қонарбаев, Қ. Досболов сынды жазушы-ақын, журналистер ақын мерейтойлары қарсаңында мерзімді баспасөз беттерінде жарық көрген мақалалары, зерттеулері кейбір өлеңдерінің шығу тарихы туралы мәліметтері мен естеліктері осының бұлтартпас айғағы.

Бұл турасында Сәттіғұлдың жекелеген шығармаларына зерттеулер жүргізіп, талдаулар жасаған белгілі ғалым Қ.Сыдиықұлы ақын шығармалары толығымен енгізілген «Аманат» атты жинағына жазған «Халық жыршысы» атты алғы сөзінде: ««Досан батыр» – Сәттіғұлдың өзі шығарған төл шығармасы. Сәттіғұлдан бұрын ел аузында Қазақстанның батыс аймағында ондай шығарма болмағандығын бүгінгі көзі тірі ақын, жыршылар, бүкіл ел растайды және ақынның 1952 жылы қаңтарда Қазақстан Жазушылар Одағына жазған хатындағы «1948 жылы шығарылған «Қазақ әдебиеті тарихы» кітабында менің бұл шығармамды «1939 жылы ел аузынан жазып алған Жанғабылов Сәттіғұл» деп теріс айтылғанына, өз шығармамды бөтеннің сөзі дегеніне ренжіп, қынжыламын. Досан батыр туралы жыр ешкімнен жазылып алынған емес, 1939 жылы өзім шығардым...» деген жолдар дәлел.

Сонымен, зерттеушілердің дәлелді пікірлері осы тарихи оқиға кезеңінде азаттықты арман еткен айтулы ерлерді елі үшін бес қаруын сайланып атқа қондырған ерліктерімен қоса жекелеген нақты фактілер Сәттіғұлдың жанынан шығарып жырлауымен «Досан батыр» атты тарихи жыр болып жеткендігіне көзімізді жеткізеді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Әуезов М. Жиырма томдық шығармалар жинағы. – Алматы: Жазушы, 1985. – 17 т. – 400 б.

- 2 Атымов М. Қазіргі қазақ романдарындағы замандас бейнесі. – Алматы: Білім, 1983. – 240 б.
- 3 Сыдиықұлы Қ. Біртума жыр саңлақтары /XVIII – XX ғғ/. – Алматы: Білім, 2001. – 268 б.
- 4 Қирабаев С. Әдебиетіміздің ақтандақ беттері. – Алматы: Жазушы, 1995. – 288 б.
- 5 Ысмайылов Е. Ақындар. – Алматы: Жазушы, 1985. – 280 б.
- 6 Шәріп А. Қазақ поэзиясы және ұлттық идея. – Алматы: Білім, 2000. – 336 б.
- 7 Әділханұлы С. Досан батыр. – Ақтау, 1998. – 122 б.

РЕЗЮМЕ

В статье на основе анализа изображения исторических событий в поэме народного поэта Саттыгула Жангабылова «Досан батыр» исследуются социально-политические события XIX века, послужившие основой многих эпосов-дастанов.

RESUME

The authors of the article investigate the social-political events of the XIXth century being the basis of a lot of epic dastans analyzing the description of historical events in the poem of the folk poet Sattigul Zhangabylov «Dosanbatyr».



Р. Абилхамитқызы

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия
ұлттық университеті,
филол. ғыл. канд., доцент

Ш. Сағатова

Қазақ экономика, қаржы және
халықаралық
сауда университеті,
филол. ғыл. канд., доцент

Т. Әбдікәкімұлы поэзиясының көркемдік қуаты

Аннотация

Мақалаға қазіргі қазақ поэзиясына құбылыс болып келген ақын Т.Әбдікәкімұлы шығармалары басты нысанға алынды. Ақын шығармаларындағы сөз және сөз жиілігі, олардың қолдану ерекшелігін талдау арқылы көркемдік сипаты берілді. Поэзиялық мәтін арқылы ұлттық тіл қазынасын толтырып, жаңа бояу, кестелі сөз тіркестер түзе отырып, поэтикалық жаңа леп әкелді.

Поэтикалық шеберлік тұрғысынан сөз еткенде, ақынның тіл қазынасындағы қарапайым, жатық сөздердің өзінен жаңа дүниені туғыза алған суреткерлік талғампаздығы пайымдалды. Ол көркем поэтиканы ашуда тіл құралдарының ең лайықтысын таңдап алады да «жүп-жұмыр өнер» туындысын жасайды. Мұнда сөздердің эстетикалық мәнінің түрленіп қолданылу мүмкіндігін ақын шеберлікпен талғай алады. Осы арқылы ақын образдылықтың көркем үлгілерін ұсынды.

Түйін сөздер: поэзия, ақын, Мәңгілік Ел, Ұлы Дала.

Ақын лирикасының арқауы – қоғамға құбылыс жасау. Ақын өмірдің сәулетінің бірі, адамның қуатының бірі, көңілінің нұры, айының сәулесі ерекшелік деген пікірін жеткізе айтады. Дүниеде рух пен материяны егіз санайды. Рух бар жерде намыс бар, намыс бар жерде құбылыс бар. Ақын дүниеге құбылыс көзімен қарайды. Егер өр қиял болмаса, онда өмірге деген құштарлық та құнын жоятынын меңзейді. Ақын өзі суреттеп отырған дәуірдің ең басты сипаты өзгеше өмір сүру деп біледі. Т. Әбдікәкімұлы жырлары асқақ, жалаң қуаныш емес, қиынды көрген тұщы де ащы дәмін татып байқаған азамат адамның жүзеге асқан мақсаты мен орындалған арманының қуанышы.

Аманхан Әлімұлы «Поэзия! Поэзия! Поэзия!» деп аталатын мақаласында: «Нағыз ақындардың өлеңдері – ЖҰМБАҚ әрі ҚҰПИЯ, олардың түбіне жете алмай қайта-қайта оқып, қайта-қайта оралуға мәжбүр боласың. Сонда да алдырмайды. Мәңгілігі де сонда болса керек. Ал, енді, кәсіпқой дилетант әрі графоман ақындардың өлеңін ақпарат не күнделікті мақала-фельетон секілді оқып, қажетті мәлімет

аласың да қоясың. Қайта оралу жоқ. Мысал ма?» - деп жақсы түсінік береді. Шынында да, нағыз ақындарды қанша оқып, талдасаң да оның сырын аша алмайсың. Сыр алдырмайтын сыртандар. Десе де, олардың сөз қолдану мен оны жүйелеу, яғни поэзия етіп берген ақындардың сөз құдіретін талдап көрсек. Тыныштықбек Әбдікәкімұлының 2017 ж. жарық көрген «Бесінші маусым жұпары» жинағында Нұр – 85 рет, ми – 79 рет, жұмақ – 72 рет, жұпар – 68 рет, түн – 67 рет, тозақ – 64 рет, қыз – 63 рет, күн – 56 рет, Құдай – 54 рет, Тәңір – 52 рет кездеседі.

Т. Әбдікәкімұлы поэзиясында *нұр* сұлу сөздің сиқырлы күші арқылы адамзаттың рухани дүниесіне түскен сәуле ретінде көрініс береді. Ол – космостық сәуле, мейірім, шапағат. Сонымен қатар, адам жан дүниесі мен өмір сүру кеңістігінің кемелдікке жетелейтін, таным көкжиегін кеңейтетін кең сипатты ақиқат. Ақынның өлеңдеріндегі *нұр* сөзі оқырманын рух зынданынан босатып, парасат танымына жетелейді. Мәселен: Менің де көз жасым бүртiк атып, Көңiлiм *нұр* туады [1, 11]; Балшық емес, бақ *нұрына* жаралсақ, Болмас па едiк бiз мұндай? [1, 15], Жалған дүние – шар аяққа құйған *нұр* [1, 13]; Өлең деген – жаз секiлдi естi *Нұр* [1, 15]; Аппақ *нұрды* оқпен қалай өлтiрерiн бiлмей дал [1, 22]; Қандай *нұрлы!* Қанат қағып ұшып жүрген ми сынды! [1, 22]; Отаудай *нұр* қотарылған таулар балқып батыста [1, 20]; Өзiңiздеi болып жұпарын сөздің бората, Аңқыған еспен отыру қайда-а-а *Нұр* бағып... [1, 30]; Санамызда да сол *нұр* жайқалады қадымдағы, Жаратушы Күннiң *нұры* кәдiмгi, Көңiл *нұрын* көрiп тұрам сондайда [1, 32]; Көкшiл *нұрын* жайып таң [1, 32]; Ғаламдағы барша тiрлiк – *Нұртектi*, Бiрiн-бiрi аялауға мiндеттi, Күн де тылсым, ақылды *нұр*, Кезiнде Тергеледi Тәңiрiнiң өзi де; Ал төменде Күннен жерге таралып, *Нұр* гүлдейдi, топыраққа оранып [1, 35]; Адам да – *нұр* [1, 35]; Ғаламдағы барша тiрлiк – *нұртектi* [1, 35]; Көк Тәңiр шекесiнен *нұр* тартылып о баста ... [1, 56]; Көктегi Күн Тәңiрдiң бiзге ғана арналған *нұры* сынды! [1, 154]

Әдетте, ми бiздiң түсiнiгiмiзде, ойлау жүйесi мен сана сезiмдi басқарушы тетiк, бiздiң санымыздың қызмет етуiн қамтамасыз ететiн күрделi нейронды жүйе. Ақын лирикасында ми – таным құралы. Поэзия миды емдейтiн құрал десек, Т.Әбдікәкімұлында ми Тәңiрдiң берген сыйы, көзге көрiнбейтiн, жадыны ынталандыратын түсiнiк пен аян.: Iшi-сыртым мөп-мөлдiр, Сәл жоғары көз тiгем, Алхорыдай гүлдеп тұр *миымдағы* сөз түгел; *Мида* – жұпар, Жүректе – қош [1, 12]; Ал, *ми* деген... – сарыбұйра насыбай [1, 15]; *Миы* – Тәңiр сөзiнен себiлген бiр өскiн [1, 102]; Қандай *нұрлы!* Қанат қағып ұшып жүрген *ми* сынды! [1, 22]; Тұрғындары – әлемдiк *ми* елi, Поэзия сүйерi, Сонда да бiрдеме жетпейдi; Ал құзғындарға да келедi демескiм, Аңдардың да *миын* гүлдендiрер елеспiн.

Жұмақ сөзi адамзат баласы үшiн бақыт сөзiмен пара пар. Ол – мәңгiлiк бақыт мекенi. Жұмақ пен бақыт өзара мағыналас. Жұмақ дегенiмiз адам өзiн мәңгi бақытты сезiнетiн мекен болса, бақыт жұмақтан басқа еш жерде өз табиғатында толық көрiнiс таппайды. Сондықтан бақыт адам баласын жұмақ деп аталатын ғажайып орында күтедi. Яғни, өмiр бойы өз бақытын iздеген жан жұмаққа ұмтылады, оны iздейдi. Соған жетсе ғана мұратына жетедi. Осы айтқандарымызға жауапты ақын поэзиясынан көрге болады: Ертең менiң көк тасымды, Бақ құсым, Әкетедi *жұмаққа*; Өзiңе де бұ дүниеде *Жұмақ* тiлеймiн, Тәңiрден [1, 74]; Мен адамды жаздым әдейi сынаққа, Есiн өзi айналдырады *Жұмаққа!*... [1, 14]; *Жұмақ* - өлең айналды ендi Тозаққа!...Тәңiр деген – ақын емес! Келiспен! [1, 1]; Ең азабы – елiрме елге *Жұмақ* тiлiн үйрету [1, 21]; *Жұмақ* - Өлең! Құлпырды түр-түсi! [1, 14]; *Жұмақ* түрде көктеп бердi Өлеңi!... Тозаққа да... *Жұмаққа* да барармын, Жаратушым әдiлеттi болса егер... [1, 13].

Адам жадының барлық жақсы естелiктерi иiспен байланысты. Туған жердiң түтiнi, көк майсаның балғын иiсi, таңғы таза ауа, ананың құшағы, атаның терi сiңген шапаны, әженiң сүт сiңген орамалы осылардың бәрi кез келген қазақты ендi қайта келмес балалық шағының, туған ауылының бақытты сәттерiн еске салады, сағыныш күйiн кешiредi. Бiз жарықты көре аламыз. Ал дыбысты белгiлi бiр деңгейге жетпесе естiмеймiз, аузымызға салмайынша, дәмдi де сезбеймiз. Бiрақ иiс... бiз оны үзiлiссiз сеземiз. Әр дем – жұпардың



жаңа палитрасы. Дем тоқтаса, адам бақилық. Иіс – жан қорегі. Біз ауамен өмір қуатын жұтамыз. Иісті сезіну үшін өмір тоқтамауы керек. Ақын өлеңдеріндегі жұпар – өмір баламасы. Тыныштықбек ақынды тыңдаңыз: *Жұпар* сезіп мұрыным, Шаңырағымнан нұр енді, Тірі нұр, Мида – *жұпар*, Жүректе – қош [1, 12]; Бұрқырап ұшып *жұпарым!* [1, 31]; Құдайдың *жұпар* демі араласқан, Ем Құдайды, Жақсы көремін, *Жұпар* аңқып көктем – бүр [1, 32]; Оттай береді мораль менен діни сын, Махаббат қана дарытар – *жұпар* дым иісін, Тәңірдің *жұпарына* жуын, ұл! [1, 59]; *Жұпар* жасын түшкіреді бұлт ішінде Жаратқан... [1, 20].

Адам жанының қатардағы пенденің көзіне көріне бермейтін ең нәзік қылы – сезім. Адам бойындағы асыл сезімдер өмірі таусылғанша онымен бірге. Сезім – жан қуаты. Сезім ішкі эмоция мен және оның күрделі түрі көңілмен байланысты. Адамның дүниетанымы өмірлік позициясы оның сезімдеріне тікелей байланысты. Алға қойған мақсаттарына өмір үшін күрестерінде жігерлі сезімдерсіз табысқа жете қою қиын. Тыныс тіршілігі солған сезімі сөнген селсоқ адамдардың мақсатына жетуі екіталай. Тіпті олардың мақсаттары көмескі. Түн – сезімдердің ұшталатын кезі. Түнде оянған сезімдер өзінің ішкі қуатын жоғалтпай одан әрі буырқанып, адам өміріндегі игі істерге серпін бола білуі керек. Ақын соған шақырады. Түн сөзі қаламгер шығармаларында 67 рет кездеседі: Бұл *түн* – сезім атаулы ұйығар *түн*, Бұл *түн* – үрейі мен шаттығы миы бардың, Қол созасың «Құс жолына» – *Патша Түннің тәжіне* [1, 20]; *Түнгі шалғын...* қаракөк жарқындаған, Өзге әлем – бұл, аңқылдақ марқұм да аман!... Ой бар онда күндіз-түні сойылдасқан өліммен [1, 21]; Кешегі *түн* секілді бұл [1, 23]; Түс көресің, *түнді қран* көтерген... [1, 23]; *Түн түршігіп төменде*, Күн күрсініп төбеңде [1, 18]; Тұңғыықта шоқ-шоқ жұлдыз пысқырынып *пырақ-түн* [1, 22]; Түнгі шарап қағынады бокалда, *Түнгі шарап* бір қияли жын ізгі... [1, 23]; *Түн*. Жұлдыздар. *Ай шермиген дара Түн...* [1, 34].

Сонымен қатар, «Брауан» жинағында мынадай тіркестермен келеді: *Түнде* сәл Ай сәулесін тыңдап алам; *Түн қылауын* қидалап, құлағымен оскырынып қояды торы ой маған; *Түннен* азырақ қорқасың; *Қанталап түн!* *Түн арманын*, Тау күшін, Көл талабын; Бозарған *Дио-түн*; Сенсіз өткен *мың түн* бар сығымдалған; Түсімде *түн* көрейін; Тереземде *көк түннің* қызыл Айы; Жүрегімді иіскелейді қызылқұйрық *бөрте Түн*; *Түнге* ағызып жіберем хаттарыңды; *Түн құлағы* қалқайып; *Түн құлағы* ілулі; *Түнге* қалам матырдым; Омыртқасының өзегін *түн кернеген* ашқарақ – көкірегімізде құбылады; Қара сағым – *түн сағым*; Мына *түн қандай өткір*; Қара Тауға мұң шағып, *Түннің* бірі, пешенеге бұйырған; Мына *түннің азабын-ай*; Дос сәлемі бар бұл *түнде*; Шекесін *түн* сорғылаған көңіл көзін жұмайық; Келесі *Түн-тағы* да сезімді Ай қарыр; Келесі күн тағы да *Түн сорғылап* түйсікті; Тағы да бір *Түнімнің ағарады самайы*; Күн мен *Түннің алқынысынан* қызарған кәлімәні; Күнде үмітім *Түн-Тәңірдің* тұңғыығына ілініп; қу Далама асығам; *Қара Түннің* қолтығында қызыл без-қып-қызыл Ай, шошыған!

Дио-Түн, *көк түн*, *бөрте Түн*, *сағым түн*, *Түн-Тәңір*, *Түн-тағы*, *қара Түн*, *Түн құлағы* тіркестері арқылы санадан тыс сезімнің ерекше көрінісін байқауға болады. Ақын поэзиясында түннің түсі көк және бөрте деп отырғаны боз араласқан көкшіл түн, қара түн болса, ол түн ақынның Тәңірі де, Дионы да. Ол түнде ақынның мәңгілік ғұмыры мен сыры бар.

Өлең – биік арман, мақсат-мұратына үндейтін, тіршілікке етене, зорлық пен қорлықтың, өгейсіту мен өктемсудің, арамдық пен бақастықтың тұғырына ту қадататын оптимистік трагедия. Ол – ақын тілімен айтқанда мәңгілік поэзия трагедиясы.

Қай заманда болмасын діни түсінігінде тозақ ұғымы – адам өмірден өткеннен кейін жасаған амалдарына қарай жазасын өтейтін орын. Шын мәнінде, тозақ адам баласының өзінің өзіне дейінгі өмір сүрген ата-бабаларының жасаған амалдарының, атқарған іс-әрекеттеріне баға берілгенде жан мен рухының кешетін азап күйі. «Тозақ отына» күймеудің бір амалы – ояну, ояу сана, таза рух. Т.Әбдікәкімұлы лирикасындағы тозақ ақын өз өлеңдерінде адамның бейсана әрекетінен рухының тозаққа түсетінін түспалмен

көрсетіп, одан арылудың жолын меңзейді. Өлеңді өмір деп қабылдаса, кейде оның жұмаққа, кейде тозаққа айналуы заңды. Өйткені адам пенде. Пендеуи өмірдің құпия қалтарыстары мен ашық майданында бейкүнә болып қалу мүмкін емес. Оған адамзат баласының парасат деңгейі соншалықты жете қойған жоқ. Дегенмен де, ақылды нұрландырып, рухты оята білуге ұмтылу барлығымыздың өмірлік қағидамыз болу керек. Ақын өлеңдерінде осыны айтады: *Тозаққа да, Жұмаққа да барармын, Жаратушым әділетті болса егер; Түгесілер самал-ай, Тізбек – тізбек арқан күн, Тозақ үшін, Обал-ай, Тозаңдайды ей маржан гүл, Жұмақ – өлең айналды енді Тозаққа!...* Тәңір деген – ақын емес! Келіспен! [1, 14]. Тозақпен тірескен сөздер саны – 64.

Күн – тіршілік нәрін себуші. Аспанда күн шықса, жерде өмір туады. Жердегі бар тіршілік күн нұрымен оянып, өмірлік нәр алған. Қап-қараңғы қара түнек ғаламда алғаш рет күн сәулесін шашқанда, бар табиғат сол нұрдан оянған. Күн бар болса өмір бар. Ақын сөзі оқырманына күн өмірдің сәулесіндей әсер ететін болса, жер өмірдің рухани болмысының ар тозағында емес, жұмағын жетелеуге себепкер болса ұлы мұратына жеткені. Осы идея – ақын өз өлеңдерінің жан дауысы. Ақын шығармасында күн 56 рет қолданылған: Төбеңдегі күн – сені жебеген ие еді, Астыңдағы жер – арқыраған кие еді, Ақын – Тәңір кө-ө-өп ойланды ғарышта, Ойланды да... Күн нұрымен тым ерен, Қара жерге жазбақ болды бір Өлең! [1, 14]; Ақ марал қыс – қақпан Күнді сүйрете, Апта бойы қансыраған, мөңіреп [1, 25]; Күн – қызыл ат, құйрық жалы күрең – күрең лаулаған [1, 20]; *Ғұмырбойғы тағдыр құны Күн нұрымен төгілген* [1, 21]; Күн – тұяқ көңіліңнен өрт жүгіртсе [1, 19]; Түбі алтынға құйылады мұнар күн [1, 15]; Түн түршігіп төменде, Күн күрсініп төбеңде [1, 18]; Шақырайған Күнге де кірпік қақпайтын [1, 24]; Сорлы Марал, бір аяғын Күн алған... [1, 25]; Құлақты күннің астынан [1, 31]; Қашан әбден Қара жерді қайырлы, Қылмайынша Ақ аспан! [1, 27]; Жылан жылдарын, Шұбыртады Күн Шебер! [1, 26]; Күн де тылсым ақылды Нұр... [1, 35]; Көктегі Күн Тәңірдің бізге ғана арналған нұры сынды! [1, 154]; Өлең болып та оқылатын құрақтан, Көктегі күн *шуағы* болмағаныма өкінем.

«Поэзияның қымбат қасиетінің бірі – ойдың да емес, сезімнің де өткір шыншылдығы ақынның сыр түйінін дәл шешіп, сым пердені дөп басқанына ризалық танытып, үнсіз ұнатасың, құптайсың» [2,18]. Ақынның көңіліндегі дауыл сезім сергелдендері. Біресе құйын, біресе боран, біресе самал жел боп тынши қалатын да көңілдегі аласапыран сезім. От болып жанатын да сол. Өмірдің алма кезек сәттері – қуаныш пен қайғы да ақын жүрегінің емі. Сол арпалысты сәттер өмірге баулиды. Ақын жаратылысының ерекшелігі сол, жүрегі қайғыны да, қуанышты да бірдей қабылдауында.

Суреткер бейнелеуіндегі дала ұғымы: Көкірегі-көңілі – *дала-мекен, Дала-мекен* – Шешем-ай, балаңа кең; *Далам* – Қазағым – Ана Тілім; Тау көгеріп, Көл сыздап, жылтыраған сөздерімен саудала мұң. *Даламның айтқан сырын* пенделердің тіліне аударамын; *Сары Дала* дөңбекшіп Күн астында; Сол тағдырға *Даламның көнген түрі*; иіскей-иіскей таудың тұмсығымен! Жұпар тамған желек жоқ, *Жер шөлдеген; Жан кірмесе Далама қасын қағып*; бара жатыр келмеске *дала қашып*; тік тұрғызып Таудың төбе шашын; *Селт етпейтін далам* бар дабыраға; Аспан-көк, *Дала-сары*; Қайдасың сен, Самал-жел-қайран Тауым; Көз алдымда барасың сен үзіліп, *Көдемұртты Далам-ай, селеусақал!.. Тоналумен, Далам-ай, күн кештің-ау, тоғайлардан томарлар ғана қалған! Жел-қып-қызыл, Тау-ессіз, Күлгін Дала, күлгін Аспан; Даламды пішіндесем; Көкіректе-күй-Дала; Тақыр Дала* көрінген, *Күбірлейді сол Дала; Қызыл Дала* көрінді! *Қызыл Дала, Жасыл Дала* нұрланып, *Тұяқтардан тұттай болған Далаңды көр; Қара Дала* келешегін қара кітап ішінен іздейді; *Қайран Дала!...* Өлең шөптен гөрі, онда арамшөптер өлермен! Мен *Даладаймын* қош кірмеген; Мамырда күн күркіреп, қозған Аспан! Бүгін Аспан боталап, Тау тамсанды; Май сағымды маңғаз Тау үріп ішкен, Тау тыңдаған сарын басқа; *Сары Дала* дөңбекшіп Күн астында, сайтан – сағым сорады бұлт емшегін.



Әр ақын – дала перзенті. Сондықтан да даланың барлық қадір-қасиетін, жақсылық-жамандығын бойына сіңірген ақын бұлай жырламауы мүмкін емес. *Далам – Қазағым, Дала-мекен – Шешем-ай* - деп ақын өзі айтқандай, дала мен қазақ – егіз ұғым және Жер-Ана, дала тілі Жер-Ана тілінде сөйлейді. *Даламның айтқан сырын* пенделердің тіліне аударамын, – деп, дала мен пенделер арасында алтын көпір болып отыр. Ақын жырларындағы дала түрленіп, өлең реңкіне қарай түрлі түске боялады: *Сары Дала, Күлгін Дала, Қызыл Дала, Жасыл Дала, Қара Дала*. Сондай-ақ, Даласы қашады, тоналады, селт етпейді, шөлдейді, түршігеді, дөңбекшиді.

Десек те, «Біз – Ұлы Даланың баласымыз. Ұлы Дала, көк аспан... Біздің бабаларымыз Тәңір деп, жарық пен көк түсінігін ұмытпаған. Біздің Көк туымыздың астары да осында. Біз – Ұлы Даланың балаларымыз. Міне, осы тарихымыз бен жаңа брендті байланыстыра отырып, біз Қазақстанды жаңа Қазақстан ретінде танытуымыз керек» [3] – дей отырып, Н.Назарбаев ата-бабаларымыздан аманат-мұра болып қалған, Алтай мен Атырауды, Арқа мен Жетісудың арасында кең көсіліп жатқан ұлан-ғайыр мемлекетіміздің «Ұлы Дала елі» атануына ерекше мазмұн, биік мағына беріп отыр. Әлем назарын Ұлы Дала еліне аударып, Мәңгілік Ел болып қалыптасуды қолға алуымыз керек. Ата-бабадан мирас болып келе жатқан кең даламыз әлі талай ақынның жыр арқауы болары сөзсіз.

Әдебиеттегі дәстүр, яғни әдебиеттегі ұлттық дәстүр, әрбір халықтың ұлттық өмірді көркемдік-бейнелілік жолмен тануынан шығып қалыптасқан. Оның арғы тегі белгілі бір халықтың нақты географиялық ортада, адамдардың белгілі әлеуметтік қатынастары нәтижесінде түзілген әдет-салтында жатыр. Зерттеуші М. Әуезовтің пікіріне сүйенсек: «Біздің поэзия өзінің өткен тарихтық тегінен үзіліп, төркінсіз әдебиет болып кеткен жоқ. Халықтың асыл мұрасының үлкен арнасын, саналы мұрагер есебінде ілгері қарай дамытып, асырып келеді», – дейді [4, 375]. Әуелде санаға табиғи жолмен оралған түсінік-сезімдер кейін көркем тілде сол қалпында беріліп, бірақ образ түрінде қайталанып отыр. Солардың бірі – халық ұғымына әбден сіңген дала бейнесі. Дала қандай кең, желі мен бораны қандай дүлей болса, соған лайық халық тіршілігінде әдет-мінез орнаған, соған деген жақындық, бейімделу байқалған. Осы даланың қазақ танымына жақын болмысын аңсау нысанымызға алып отырған төрт ақында да ерекше көрінеді. Жаз жайлау, қыс қыстауды паналап, жылдың төрт маусымын сахарада өткізген халқымыздың тұрмыс-тіршілігі, ырыс-несібесі даламен, жаратылыспен байланысты. Осы шақтың қасиетін аңсаған ақын қазіргі төрт құбыласы түгенденген шақтан гөрі, сол бір көңірсіген тіршілігі, ошағынан көгілдір түтіні үзілмейтін қыстауды сағынады. Бұл дала тақырыбы қазіргі поэзияда біршама көрініс тапқан.

Ақын поэзиясындағы Ай қандай? Ай мен ақын арасында қандай байланыс бар? Айдың туғанда қазақтар неге бата жасап, келер айдан жақсылық күтеді? Ай қараңғылықтың символы ма? Ақынның тіркестеріне назар аударайық: Тау мөңіреп, Аспанда *Ай боздаған*, Жұлдыздар да түрткілеп түйсігімді; Ырымдайды қойшымыз *туған Айды*, Терезеден *Ай қарап текемүйіз*; Сол жылы Күн де жиі қызарақтап, ал түнде *Ай қарайтын шекесінен*; *Ай жоғалар* Аспанда, Жер түгілі! Жартастың үкі ұшатын қолтығынан, жантайып жарықтық *Ай есінесе*; Жарығына бет бұрып *туар Айдың*; *Ай сәулесі* бетіңді өртегенде, *Мың бір Айды* шырақ еткен мыйына; *Ай да туар*, Мықтылары шырт түкіріп Аспанға, *Ай да туар*, сақалындай ешкінің; Бір көзінде *Ай нұры*. Аспан да жоқ. Жер де жоқ; *Қызыл Айдың* жасыл сазын тыңдадық. *Жасыл Айдың* астында, Қызыл шалғын үстінде; *Ай көтеріп иықпен*; Өлеңіммен атын *Айға шығармақпын аймақтың*; Аруақ басындағы *Ай құлап*, Аспанды да тілдірдік!

Ай – ежелгі түркі дүниетанымындағы киелі рух ретінде танылып, талай ақынның жыр өзегі болған символ. Ақын шығармаларындағы ай түнгі сырласы мен мұңдасы ретінде көрінеді. Ол – тазалық пен сұлулық және адалдық пен сезімге тұрақтылықтың

символы, қараңғыда нұрға бөлейтін сәуле. Ақын қолданысындағы жасыл, қызыл, текемүйіз Ай боздайды, есінейді, құлайды. Сөйтіп түрлі бейнелі персонажға айналады.

Ақынның рухани жан дүниесі қаншалықты бай болса, оның көркемдік әлемі де соншалықты бай болмақ. Бірақ әр оқырман өлеңді өз парасат деңгейінде түрліше қабылдайды. Өлең шабыттан туатын болса, оны оқып, түсініп, сезіну үшін де шабыт керек. Шабыттың болуы сыртқы әсерлермен қатар ішкі жан күйіне де байланысты. Жыр әлеміне терең бойлау үшін үлкен сыршыл жүрек керек. Адам болған соң өмірде қуаныш-қайғысы мен қиналыс-толғанысы қатар жүреді. Ақын басынан кешкен сезімдерді оқырман да кешуі мүмкін. Лирикалық өлең психологиялық амалдардан өрбісе, ақын өмірден көрген-түйгендерінен тұжырымдар тудырып, адамтанудың өзекті проблемаларын алдымызға жайып салып тұр емес пе?!

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Әбдікәкімұлы Т. Бесінші маусым жұпары. – Алматы: Атамұра, 2017. – 312 б.
- 2 Кәрібаева Б. Қазіргі қазақ әдебиетінің даму арналары: Зерттеулер. – Астана: Елорда, 2001. – 312 б.
- 3 Назарбаев Н. Абай туралы сөз. <https://adebiportal.kz/kz/news/view/13787>
- 4 Әуезов М. Әр жылдар ойлары. – Алматы, 1959.

РЕЗЮМЕ

Основной темой статьи являются произведения поэта Т. Абдикакимұлы как явления в современной казахской поэзии. На основе анализа частотности и особенностей употребления лексики в произведениях поэта предпринята попытка раскрыть ее художественное своеобразие.

RESUME

The works of the poet T. Abdikakimuly as the phenomenon in modern Kazakh poetry are the main topic of the article. On the basis of the analysis of the frequency and peculiarity of using the words in the poet's works the authors tried to reveal their artistic identity.



Б.Ш. Құралқанова

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

С.Н. Сүтжанов

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

Э.С. Құрманғожаева

Алматы менеджмент университеті, филол. ғыл. канд., доцент

Прозалық шығармадағы баяндау құрылымы

Аннотация

Мақала прозалық шығармадағы баяндау құрылымының ерекшеліктерін қарастыруға арналған. Баяндаудың әртүрлі көзқарас тұрғысынан болатыны, атап айтқанда, автор сөзі, баяндаушы сөзі мен кейіпкер сөзі тұрғысынан келуі баяндау құрылымына әр қилы әсер ететіні сөз болады. Көркем шығарма мәтінде баяндаушының, әңгімешінің атқаратын қызметінде аздаған айырмашылықтар болады. Бұл айырмашылық олардың белгілі бір оқиғаны жеткізулерінен байқалады. Сондай-ақ, мақалада прозалық мәтіннің баяндау құрылымын талдаудың нақты жолдары көрсетілген: баяндау түрін анықтау; мәтіндегі баяндаушы, әңгімешінің және кейіпкердің сөйлеу әрекеттерін анықтау; баяндауды ұйымдастыратын көзқарастарды анықтау; баяндаушы, әңгімеші мен кейіпкердің өзара қарым-қатынасын белгілеу.

Түйін сөздер: баяндау құрылымы, баяндаушы, әңгімеші, баяндау түрі, баяндаушы көзқарасы, кейіпкер көзқарасы, сөйлеу объектісі, прозалық мәтін.

«Баяндау құрылымы» ұғымы «баяндаушы көзқарасы», «сөйлеу субъектісі», «баяндау түрі» сияқты мәтін категорияларымен байланысты болып келеді. Ғылыми әдебиетте баяндаудың әртүрлі көзқарас тұрғысынан болатыны, 19-20 ғасырлардағы прозалық шығармаларда кейіпкер көзқарасының арта түскені туралы сөз болды. Мұндай жағдайда автор сөзі, баяндаушы сөзі мен кейіпкер сөзі өзара қарым-қатынасқа түседі: «Авторское повествование может быть двойственно в зависимости от того, с чьей точкой зрения оно соотнесено – с точкой зрения автора или с точкой зрения персонажа... Если в повествовании выражена точка зрения автора, оно остается полностью одноплановым и объективным. Однако повествование, объективное по форме, может быть субъективным по существу, передавая точку зрения персонажа. От того, насколько затронута субъективностью авторское повествование, зависит и все строение произведения, и соотношение с другими типами повествования, и образ автора» [1, 118-119].

Кейіпкер сөзі, көзқарасы авторлық баяндаудың субъективтік сипатын туғызады. Прозалық шығарманың мәтінінде мәнмәтіннің (контекст) үш типі кездесуі мүмкін:

- авторлық баяндаудан (объективті) тұратын мәнмәтін;
- кейіпкер сөзінен тұратын мәнмәтін;
- автор мен кейіпкер сөзін біріктіретін мәнмәтін.

Мәтінде оқиғаны баяндап, зат, құбылыстарды суреттейтін адамды баяндаушы немесе нарратор (фр. *narrateur*, ағ. *narrator* – баяндаушы, әңгімеші) деп атайды. Бұл тұста автор мен нарратор – бір ұғым емес. Себебі автор нарраторды, яғни оқиғаны баяндайтын нақты немесе жалған тұлға жасайды. Мәтінде нарратор автор мен оның көркемдік әлемі арасында өзгеше делдал қызметін атқарады.

Жоғарыда айтып кеткеніміздей, нарратор дегеніміз баяндаушы, әңгімеші деген мағынаны білдіреді дедік. Көркем шығарма мәтінінде баяндаушының, әңгімешінің атқаратын қызметінде аздаған айырмашылық бар дер едік. Бұл айырмашылық олардың белгілі бір оқиғаны жеткізулерінен байқалады. Зерттеуші В. Хализев: оқиғаны өз атынан тікелей баяндайтын адамды әңгімеші деп атауды ұсынады. Ғалымның пікіріне сүйенсек, бірінші жақтан баяндайтын тұлға әңгімеші болса, үшінші жақтан баяндайтын адам баяндаушы болуы тиіс. Бұл пікірді ғалым Н.А. Николина да қостайды: «Как синонимичный часто используется термин «рассказчик». Однако этот термин целесообразно закрепить за обозначением, во-первых, повествователя, который ориентируется на устное изложение той или иной историй и обладает резко характерной манерой речи, во-вторых, повествователя в текстах, которые строятся как изложение в форме первого лица, где ярко проявляется субъективность главного носителя речи» [2, 102].

Сонымен, баяндаушы мен әңгімешінің ара жігін ажыратқанымызбен, екеуінің жымдасып кететін тұстары да кездесіп қалады. «Үшінші жақтан баяндайтын адам кейде өзін бәрін білетін автор ретінде немесе белгісіз, жасырын әңгімеші ретінде көрсетуі мүмкін. Бірінші жақтағы баяншы тікелей автор да, нақты әңгімеші де, шартты түрдегі баяншы да болуы мүмкін. Осы жағдайдың әрқайсысында олар әртүрлі мүмкіндіктерімен ерекшеленеді. Енді бір жағдайда мәтіннің авторы өзінің нақты позициясын әртүрлі: өзі арқылы, жасырын автор түрінде, аты аталмаған басқа кейіпкерлер атынан да беруі мүмкін» [3, 119], – деп жазады Ж.Қ. Кішкенбаева.

Жоғарыдағы анықтамаларға сүйенсек, баяндаушы негізгі оқиға туралы, оның өту орны мен уақыты туралы, сол оқиға қатысушы кейіпкерлердің іс-әрекеті туралы баяндап, кейіпкердің бейнесін, қоршаған ортасын суреттеп, оның психологиялық дүниесін ашады. Бұл тұста баяндаушы бәрінен тысқары тұрады, яғни автордың бейнелеп отырған уақыт-кеңістігінің сыртына да шығып кетеді. Ал әңгімеші болса, ол бейнеленетін шындықтың бүтіндей ішінде болады. Әңгімешінің «өзі әңгімелейтін оқиғасы» бейнелеудің негізіне айналады, ал әңгімеші — бейнелеудің субъектісі болып табылады. Баяндаушының дәнекерлік қызметі оқырманға өткен оқиғалар мен әрекеттер туралы жеткілікті де сенімді ақпарат беруге көмектесе, әңгімешінің дәнекерлік қызметі көркемдік әлемнің ішіне бойлап енуге, көркемдік шындыққа кейіпкердің көзімен қарауға мүмкіндік береді. Оқырмандарды оқиғамен тікелей таныстыратын шығармаларда (мәселен, күнделік, хат, монолог) баяндаушылар болмайды.

«Сонымен кең түрде алғанда баяндау — баяндаушы, әңгімеші, автор бейнесінің сөйлесулерінің жиынтығы бола отырып, бейнеленіп отырған әлем мен оқырмандардың арасындағы дәнекерлік қызмет деген сөз. Яғни баяндау кең түрдегі мағынаға ие болады. Ол суреттеу, ой толғау, тікелей және жанама түрде көрінетін тілдік құрылым ретінде көркем шығармада барынша кең қолданылады» [3, 119].

Жоғарыда айтылғандарды қорытсақ, баяндаушы, әңгімеші бейнелері әртүрлі сипатта болып келеді. Оның төмендегідей түрлері ажыратылады:



1) Нақты баяншы-әңгімеші. Оған тән белгілер: бірінші жақтан баяндау, мәтіндегі оқиғаның куәгері, бақылаушысы, тікелей қатысушысы, өткен өмірін әңгімелеуші.

2) Аукториалды баяндаушы (латынша auctor – «жасаушы», «жаратушы»). Оған тән қасиеттер: үшінші жақтан баяндау, баяндау әлемінен тысқары тұрғанымен, оны ұйымдастырып, оқырманға өз интерпретациясын ұсынады. Бұл, негізінен, «бәрін білетін» баяндаушы.

Аталмыш түрлерден басқа бақылаушы және оқиғалар мен фактілерді объективті түрде баяндайтын «баяндаушы-жылнамашы» да болады.

Баяндау құрылымы – тарихи өзгермелі, уақыт өткен сайын, әдебиет дамыған сайын күрделене түседі. Кейбір прозалық мәтіндерде нақты баяндаушы-әңгімешіні аукториалды баяндаушы ауыстырып (немесе керісінше) ауыстырып, оған қоса кейіпкер «дауысы» да араласып кетеді.

Сонымен, кейіпкер мен баяндаушы, әңгімеші сөздерінің өзара қарым-қатынасы мәтіннің баяндау құрылымын немесе нарративтік құрылымын жасайды. Мәтіннің баяндау құрылымында оқырманның да өз орны бар. Оқырманға қарата сөз айту шығарманың басында немесе соңында және бір тақырыптан екінші тақырыпқа ауысқан кезде орын алады. Бұл қаратпалардың міндеті – автордың ой ниетін, баяндау мақсатын білдіру. Бұл тәсіл, әсіресе, XIX ғасырдың соңы мен XX ғасырдың басында жазылған шығармаларда кеңінен тараған еді.

Баяндау құрылымы баяндау түрлеріне байланысты. Жоғарыда көрсеткеніміздей, баяндаудың екі түрі бар дедік: бірінші жақтан баяндау және үшінші жақтан баяндау. Олар бір-бірінен баяндау мәнері, баяндаушы бейнесі және осыған орай субъективтілік / объективтілік, шынайылық / уақыт-кеістіктегі шектеулілік / шектеудің болмауы тәрізді қасиеттерімен өзгешеленеді.

Бірінші жақтан баяндауға тән сипаттар: баяндаушы-әңгімеші көп жағдайда кейіпкердің өзі болып, көзімен көрген, өзі бақылаған жайды өз атынан баяндайды да, өзгеге тізгінді бере қоймайды. Сондықтан баяндаудың мұндай түріне субъективтілік, барлығына әңгімеші көзімен қарау тән болып келеді. Ал үшінші жақтан баяндауға құрылған шығармаларда баяндаушы шығармадағы басқа кейіпкерлерге қарама-қарсы қойылады: ол объективті бақылаушы немесе «бәрін білетін» баяндаушы болып келеді, сондықтан аталмыш баяндау түрі объективтілігімен, өзге кейіпкерлердің жан дүниесін толыққанды әрі терең суреттеуімен ерекшеленеді.

Сонымен, прозалық мәтіннің баяндау құрылымын талдауда мыналарды ескеру қажет:

- 1) баяндау түрін анықтау;
- 2) мәтіндегі баяндаушы, әңгімешінің және кейіпкердің сөйлеу әрекеттерін анықтау;
- 3) баяндауды ұйымдастыратын көзқарастарды айқындау;
- 4) баяндаушы, әңгімеші мен кейіпкердің өзара қарым-қатынасын айқындау.

Ендігі кезекте белгілі қаламгер Ә.Кекілбаев повестерінің баяндау құрылымын талдап көрейік.

Ә. Кекілбаев повестерінің жанрлық сипаты ондағы баяндаушы мен кейіпкерлердің ара салмағына байланысты айқындалады. Жазушының «Күй» атты повесінде баяндаушы мен кейіпкерлер арасындағы «ара қашықтық» бірде алыстай түссе, бірде жымдасып кетеді. Бұның өзі шығарманың лиро-эпикалық сипатын арттырады. Баяндаушы өзі суреттеп отырған оқиғалардың куәгері ретінде қабылданады. Мысал келтіріп көрейік: «Бірде Жөнейіт көрші ауылға барып қайтып келе жатып, ауыл шетіне іліге бере дутардың үнін естіді. Жұрт бұның үйіне дәт қылып кіре бермейтін; ауылда қалған адамның бәрі үй-үйдің көлеңкесіне шығыпты, қазан басында құрт қайнатып жүрген қатын-қалаш та жер ошаққа үңіліп мүлгіп отыр. Бұл да құлақ салып еді, тамыр-тамырыңды мұздатып әкетіп бара жатқан салқын саз екен» [4, 108] немесе «Аттылы-түйелі қара құрым тізбектің қыр соңында алты тұтқын келеді. Мынау жер қайысқан қалың дүрмектің өздерін қандай күнге

тап қылатынын біле алмай, айналаға алақ-жұлақ қарай береді» [4, 87]. Бұл тұста фольклорлық жанр заңдылығының сақталғанын байқаймыз: «Фольклорлық шығармада уақыт ылғи да өткен дәуір болып көрінеді. Бірақ осы өткен дәуір айтушы мен тыңдаушыға өз заманымен тығыз байланысты болып сезіледі, баяндалып отырған оқиғалар осы әңгімеленіп отырған кезде болып жатқандай қабылданады. Бұл қасиетті, әсіресе, батырлар мен тарихи жырдан және аңыздан, шежіреден байқауға болады» [5, 27]. Баяндаушы кейде оқиғаға тікелей араласса, кейде оның орнын кейіпкердің өзі басады, сөйтіп баяндаушы мен кейіпкер ойлары араласып кетеді. Ал шығарма соңында баяндаушы «дауысы» естілмейді, тек Жөнейіттің ішкі монологына ерік беріледі.

Повестің лиро-эпикалық сипаты онда суреттелген оқиғаның бірізділігін бұзады, осыдан келіп Жөнейіт характері уақыт пен кеңістікте дами отырып, оқиғаның хронологиялық тәртібіне бағынбайды. Өткен мен қазіргі уақыт жымдасып, өткен күндер елесі кейіпкер жадында қайта жаңғырады. Бұл қаламгердің ретроспекция әдісін қолдануына байланысты. Автор кейіпкердің қазіргі жағдайын түсіндіру үшін оның өткеніне барлау жасайды. Жөнейіттің бүгіні мен өткенінің, өңі мен түсінің, шыны мен қиялының арасындағы шекара жойылып, оқырман кейіпкермен бірге оның сезім әлеміне еніп кетеді.

Баяндаудың осындай лиро-эпикалық сипаты Ә. Кекілбаевтың «Ханша Дария хикаясы» повесінен де анық аңғарылады. Шығармада лирикадағыдай кейіпкерлер өміріндегі жеке сәттер алынғанымен, олардың өмір мәнін түсініп, тануы эпикалық баяндауға тән болып келеді. Повеске негіз болған аңыз туралы Ж. Дүйсенбаева: «Тарихтан Шыңғыс шапқыншылығы таңғұт деген елді жер бетінен жойып жібергені белгілі. Ә. Кекілбаев хикаятта баллада жанрына сәйкес соңғы рет Таңғұт патшалығын талқандаудағы Шыңғыс өмірінің ақырғы сәтін бейнелеген. Хикаяда Қасар мерген аузынан айтылатын Таңғұт әкімінің ханшасы Гүрбелжін сұлуға байланысты аңыз сөз болады», – дей келіп, «аңыз бен жазушы суреттеуі арасында бәлендей айырмашылық жоқ, жазушы тек көркем суреттеп берген» [3, 4], – деген қорытындыға келеді.

Аталмыш повестегі баяндаушының рөлі «Күй» повесінде қарағанда өзгешелеу сипатта көрінеді. Мұнда баяндаушы мен кейіпкер арасындағы қашықтық анық сезіледі. Бұл – аңыз жанрына тән белгінің бірі: «Жалпы, халық прозасының ертегіге жатпайтын жанрлары баяндалып отырған оқиғаны неғұрлым шындыққа жақын, өмірде болған етіп көрсетуге тырысады. Бұл ретте аңыз бен шежірені атауға болады. ...бұл жанрлардың шығармалары айтушының оқиғаға тікелей қатысуын керек қылмаса да өмірде шын болған жағдайды баяндайды деп есептелінген» [5, 28].

Повестегі баяндаушы оқиға куәгері бола тұра, оған тікелей араласып та кетпейді немесе кейіпкерлердің іс-әрекетіне деген бағасы да тура көрінбейді. Бас кейіпкер Шыңғысханның портреті басқа кейіпкерлердің көзімен беріледі. Мысал келтіріп көрелік. Шидүрге: «...не тұлғасында, не келбетінде кісі тұшынар көркі жоқ, не алдына келгенді ә дегеннен мысы басатын асып жатқан ызбары жоқ әншейін төр алдында тері бөстектің үстінде шүйке түтіп отыратын можа кемпірдей бір шөкім боп шөгіп отырған осы бір ұсқынсыз немеге күні кеше мыналар мың жерден жанталасса да, мұрындарына иісі бармайтын өнер мен білікке, дәулет пен көрікке ие боп, гүрлеп тұрған мұның елі қалай белін беріп қойғанына айран-асыр қалды. Ителгінің жетім шөжесіндей осы бір жапырақ адам талай-талай кеудесімен көк тіреген әміршілерді қалай-қалай жер соқтырып кеткеніне аң-таң» [4, 27]; «Гүрбелжін өндірісегі сорайған сығырық көз шалға да, оның қапсағай денесіне де, бір аяғын ұйып қалғандай, сүйрете басқанына да таңырқағандай аңырып отыра берді» [4, 40]; Қасар мерген «...өзінің күні кеше арқар қуып, тау мен тасты қаңғып жүрген жаман аңшының сарқытын жарты әлемді қасы мен қабағына қаратқан ұлы әміршінің қалай қағып салғанын көріп, таңғалып, ернін бір сылп еткізуге ғана мұршасы келді» [4, 42].

Баяндаушы оқырманға әр кейіпкердің санасындағы ой ағынының бағытын көрсете отырып, суреттелген оқиғаға кейіпкер арқылы баға береді. Біз жоғарыда келтірген үш кейіпкердің Шыңғысханға деген көзқарасында ортақ бір жайт бар. Ол – таң қалу сезімі. Жазушы Шыңғысханның өз айналасындағы адамдарды: қызметшілерін де, ел билеген әміршілерді де, қарапайым жұртты да тіпті бүкіл әлемді таң қалдырған феноменін ашуға ұмтылады. «Мамық төсектің үстіндегі арса-арса бір уыс шалдың» құдіреті мен қасіреті неде деген сауалға жауап іздейді. Бұл орайда ішкі монологтың кейіпкер характерін ашудағы көркемдік бөлшектері түс, елес, болашақты жору, еске түсіру, бет-жүздегі мимикалық өзгерістер т.б. шебер пайдаланады. Әсіресе адам санасы ағынын бейнелеуге ерекше мән береді. Автор баяндаушы Шыңғысхан психологиясының құпия иірімдеріне бойлай отырып, әміршімен бірге өткенге «саяхат» жасайды: «Қызметшілерін шақырмай тұрып, ешкім жоқта тамыр-тамырының бәрі андап-андап тұрған тарамыс қолын бүгін көріп отырғандай тесіле қарап шығады; асыл жүзік салынған он саусағын түнде ұйықтап жатқанда біреу қырқып әкеткен жоқ па деген кісіше, әрқайсысын жеке-жеке салалап көреді.

Бұл асыл жүзіктің әрбіреуінің өз тарихы бар» [4, 6]. Бұдан әрі қарай әрбір асыл жүзіктің тарихы баяндалады. Бұл ретроспекциялық тәсілдің шығармадағы екі түрлі қызметін атауға болады. Біріншіден, осы арқылы жазушы Шыңғысханның Орта Азия халықтары мен Кавказ елін талқандаған жорық істерінен хабар береді. Екіншіден, өткен күн елестерінде Ұлы Әміршінің қатыгез бейнесі ғана емес, жалпы адам баласы басындағы әр қилы қасиеттер де ашылады: «Бұл өз алдына келгенде қаймықпаған адамның қай-қайсысының да жүзік-сақинасын кесіп алып тағып жүр. Адамдар неткен көзсіз, неткен өжет. Тап бұдан айбынбайтын адам шанда-шанда бір жолығар деп ойлап еді, ондайлардың тек сақина жүзіктерінің өзі бірнеше керуенге жүк болды. Бұл өрлік пен ерлік түгілі мешкейлікті де, дүниеқоңыздықты да жеңе алмады. Термездің базарында бір саудагердің мұны көргенде жалма-жан саусағынан жүзігін шешіп алып, жұтып жібергені бар. Бұл қасындағы сарбазға тап сол бойда мұнша дүниеқоңыз саудагердің ішін жарғызып, жүзікті таптырып алды. Мына біреу күлгін жақұт сол» [4, 8]. Мұнда «аңыздан өзгешелігі жазушы кейіпкер туралы баяндамайды, кейіпкермен сөйлеседі. Ол кейіпкердің ой өрісін қамтитын оқиғаларды суреттейді, оның идеялар әлеміне жол бастап, көзқарасын айқындайды» [6, 349].

Сондай-ақ повестегі авторлық баяндаудың тағы бір ерекшелігі – оқиғаның суреттелуіндегі хронологиялық бірізділіктің сақталмауы, яғни негізгі сюжеттік желі кейіпкерлердің өткен өмірі туралы естеліктерімен, ұлғайтылған монологтармен, қыстырма эпизодтармен үзіліп отырады. «Бұл ретте шығармада суреттелініп отырған тарихи деректі оқиға желісі үзіліп, оған жанама немесе тікелей қатысы бар, бірақ мезгілдік және мекендік сипаттары мүлде бөлек басқа бір оқиға баяндалады да, одан кейін бастапқы, негізгі оқиға желісі қайта жалғасады» [7, 70].

Ал қаламгердің «Бәсеке» повесінде баяндау типінің «Күй» повесіне қарағанда өзіндік өзгешелігі байқалады. Ертегі кейіпкерлерін еске салатын Балпан бай, Маржан бәйбіше т.б. қаһармандардың сөйлеу мәнері прототиптерімен ұқсастықты алшақтата түседі. Повестегі баяндаушының рөліне келер болсақ, мұнда баяндаушы мен кейіпкер арасында белгілі бір «ара қашықтық» бар. Бір қарағанда повестегі негізгі сюжет бас кейіпкер – Балпан байдың төңірегінде өрбиді: «Қыз өссе қырсық көбейеді деген рас екен. Өтпесе, тап бүгінде Балпан байдың мұрты қисаятын жөні бар ма?! Құла сағым көп жылқының алды суды шіліктіден ішкенде, арты сонау алты көштік «Тасқайнарға жаңа құлап, аспан астын ақ шаң қылып жатысы анау» [8, 249].

Шығармада баяндаушы бақылаушының рөлін атқарады. Бұл тұрғыдан повесте ертегінің жанрлық заңдылығының сақталғанын байқаймыз. Фольклорлық жанрлар теориясын зерттеген ғалым С.Қасқабасов шығарманың орындалу мәнері туралы айта келіп, оның бірнеше түрлерін ажыратып көрсетеді: «Көркем фольклор шығармаларының

тағы бір орындалу мәнері бар. Ол – экспозитивті; яғни түсіндіре баяндау. Бұндай мәнер өте шебер жыршылар мен ертектілер өнерінде кездеседі. Олар жай жырлап, болмаса ертегіні құр баяндап қоймайды. Оқиғаға араласпай отыра, олар кейде тікелей, кейде жанай баяндалып отырған оқиғаға деген өз қатынасын, яғни көзқарасын білдіріп отырады, я болмаса өмір туралы, не өзі туралы толғап кетеді т.с. Сөйтіп қалай болғанда да өзінің бүкіл шығармаға, кейіпкерге, бір оқиғаға деген қатынасын сездіріп отырады» [5, 29].

Повесте де баяндаушы оқиғаға тікелей араласпайды, тек оның ирониясы, кейде ащы мысқылы көрініс беріп қалады. Кейіпкер мен баяндаушының оқиғаға деген қарым-қатынасы, көзқарасы екі басқа. Балпан байдың сөйлеу мәнері баяндаушыныкіне қарағанда стилистикалық жағынан өзгешелеу. Себебі оқиға куәгері баяндаушымен салыстырғанда Балпан байдың әлеуметтік дәрежесі жоғары. Байдың грамматикалық тұрғыдан көбінесе төлеу сөзге құрылған ой-толғаныстары баяндаушының ойына ұласады да, белгілі бір жағдаятқа байланысты баяндаушы атынан баға беріледі. «Құдайға шүкір әкімдермен де қабағы оң: ауыздарын майлап-майлап қысы-жазы бірдей қапырық ұзын қапыдан құтылып, мынау жарыса аққан екі өзеннің алқабын түгел бір өзіне қаратты. Басына қыстайды, аяғына жайлайды, екі ортадағы елу көштік ен дала мұның өрісі» [8, 249]. Бұдан әрі қарай жағымпаз байдың ұлықтың асты-үстіне түскені суреттеледі: «Осы аңада жаз басында ғана соғып кеткен ақ патшаның ұлығы астындағы көк арбаның тертесін жерге кіргізіп жіберетіндей маңғазданып келіп еді, қоңыр марқалардың зауза айындағы қуырылған уыз еті мен жарықтық қымыздың жібітпейтін пейілі бар ма! ... Балпекеңнің де білмейтінін ит жесін-ұлықты шығарып салындар деп артына алты жігіт ертіп, елдің шетінен екі жүз есекті айдап апарып, қалтасына ақша қып салып беріндер деді. ...Сосын ол көкесінің атын ұмытса ұмытар, тап Балпанды ұмыта алмас. Бұдан былай о бәленің қарыны шұрқыраса да, Балпан деп шұрқырайтын шығар» [8, 249]. Мұнда да баяндаушының мысқылы қылаң береді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. Учебное пособие. – Москва: Флинта, 2000. – 248 с.
- 2 **Николина Н.А. Филологический анализ текста: учебное пособие. – Москва: Академия, 2007. – 272 с.**
- 3 Кішкенбаева Ж.Қ. Көркем мәтіндегі «автор», «баяншы», «әңгімеші» ұғымы // Қарағанды университетінің хабаршысы. – 2012. – № 2.
- 4 Кекілбаев Ә. Ханша Дария хикаясы. Балладалар мен роман. – Алматы: Атамұра, 2003. – 320 б.
- 5 Қасқабасов С. Қазақ халық прозасы. – Алматы: Ғылым, 1984. – 272 б.
- 6 Исмакова А.С. Казахская художественная проза. Поэтика. Жанр. Силь. – Алматы: Ғылым, 1998. – 394 с.
- 7 Дәдебаев Ж. Өмір шындығы және көркемдік шешім. – Алматы: Ғылым, 1991. – 208 б.
- 8 Кекілбаев Ә. Шыңырау. Роман және повестер. – Алматы: Жазушы, 1982. – 456 б.

РЕЗЮМЕ

Статья посвящена изучению особенностей структуры повествования в прозаическом произведении. Дается анализ структуры повествования прозаического текста: определение вида повествования; типов речи в тексте; точек зрения, организующих структуру повествования; определение взаимоотношений повествователя, рассказчика и персонажа.



RESUME

The article is devoted to the study of the features of the structure of the narrative in a prose work. The narrative can be from different points of view, in particular from the point of view of the author, the narrator and the character, this affects the structure of the narrative. The authors of the article analyze the structure of the narrative of a prose text: defining the type of narrative, the types of speech in the text; the points of view that organize the structure of the narrative, determining the relationship of the narrator and character.

УДК 82-2

Аннотация

Статья посвящена исследованию влияния русской классической литературы на становление и развитие творчества Мухтара Ауэзова, прослеживаются истоки этого влияния, устанавливаются интертекстуальные связи поэтики ауэзовской комедии «В яблоневом саду» и комедии А.П.Чехова «Вишневый сад».

Ключевые слова: пьеса, комедия, драматургия, М.О. Ауэзов, А.П. Чехов, сад, символика.

Т.М. Демежанов

Государственный университет имени Шакарима города Семей, канд. филол. наук, доцент

А.Т. Жумсакбаев

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

Чеховские аллюзии и реминисценции в пьесе Мухтара Ауэзова «В яблоневом саду»

В области драматургии, несомненно, Мухтар Ауэзов испытывал огромное влияние А.П. Чехова, которое было отнюдь не случайным. Еще в период учебы в Ленинградском университете М.О. Ауэзов защищает курсовую работу, посвященную своеобразию пьес «Вишневый сад», «Дядя Ваня» и «Три сестры». Интерес к творчеству Чехова не угасает у него и в последующие годы. Ауэзов переводит на казахский язык рассказ «Белолобый», который, по мнению ауэзоведов, сказан на поэтике его повести «Серый Лютый».

В архивах литературно-мемориального дома-музея М.О. Ауэзова хранятся черновики неопубликованной статьи «Драмы Чехова», посвященной чеховскому лиризму и психологизму. Мастерству Чехова-драматурга уделяется пристальное внимание в статьях М. Ауэзова на страницах республиканской и всесоюзной печати. В статье «О Чехове» (1954) он признается: «Одно время я переводил Чехова на казахский язык. Дальше в своей писательской и исследовательской деятельности также обращался и обращаюсь к великому наследию Чехова, все больше стремлюсь глубже постичь сокровенные тайны его замечательного искусства, проникновение мастерской прозы и обаятельной драматургической ткани» [1, 2].

Можно предположить, что исследуя основные художественные принципы Чехова, Ауэзов творчески осваивает их и примеряет на собственной драматургии, расцвет которой приходится на тридцатые-сороковые годы прошлого столетия. В этот период им написано



около 10 пьес: «Айман – Шолпан» (1934), «Зарницы» (1934), «Схватка» (1934), «Каменное оперение» (1935), «В яблонево́м саду» (1937), «На границе» (1937), «Абай». Он переводит на казахский язык целый ряд произведений мировой и русской драматургии: «Отелло» и «Укрощение строптивой» В. Шекспира, «Ревизор» Н.В. Гоголя, «Любовь Яровая» К.А. Тренева, «Аристократы» Н.Ф. Погодина и др.

Пьесы Ауэзова – естественное продолжение его прозы, и рассматриваемая нами комедия «В яблонево́м саду» не составляет исключения. Впервые она появилась на страницах республиканского журнала «Литературный фронт» в 1937 году. В этом произведении М. Ауэзов, не ограничиваясь привычной для него темой исторического и дореволюционного прошлого Казахстана, обращается к современности, советской действительности. Пьеса отличалась новаторским характером. Главные герои – это молодые ученые, студенты и аспиранты.

«В пьесе «В яблонево́м саду» (1937) драматург исследует морально-нравственный облик молодого поколения – советского студенчества. Написанная в форме веселого водевиля, пьеса раскрывает юношеские порывы, душевную тонкость, стремление молодежи к идеалу. Она насыщена юмором, шутками. Пьеса «В яблонево́м саду» была одной из первых попыток казахской драматургии понять внутренний мир нового человека, выросшего уже после революции».

Поначалу комедия получила широкое признание и была заявлена в репертуарах ряда областных театров. Однако после премьеры на сцене она сразу подверглась резкой критике. Один из биографов Мухтара Ауэзова Н.А. Анастасьев отмечает: «Некто Тогжанов, главный в ту пору театральный начальник всего Казахстана, четко указывает: «В этой пьесе одна опасность – она построена на внутреннем вскрытии чувств людей... В пьесе мало действия, ее упор на внутренних переживаниях» [2, 223].

Т.е., стремление автора к драматическому лиризму и психологизму в изображении характеров признавалось «опасным». В ответ на это в одном из первых интервью, приоткрывающем «завесу» своей творческой лаборатории и посвященном пьесе «В яблонево́м саду», Ауэзов указал на ряд обстоятельств, характеризующих особенности его поэтики.

В первую очередь, он обращал внимание на то, что «в пьесе появляются два символических образа: «старого, гниющего карагача, распространителя яблочных вредителей», олицетворяющего коварного врага – Даукена, и «цветущей, как молодая яблоня», советской молодежи (Рая, Али, Зура, Салим, Жупар), «активно борющейся с вековыми феодальными пережитками в быту и психике» [3].

Таким образом, символы-антиподы (карагач и яблоня) становились свойством творческой манеры и художественной стилистики автора.

Далее в своей статье, раскрывая новаторский характер комедии, драматург отмечал, что действующие лица должны предстать «не с внешней стороны, как до сих пор выводились герои почти во всех наших произведениях. Мне хочется раскрыть переживания, внутренний мир каждого героя» [3].

Наконец, автор говорит о своем стремлении создать образ человека из народа, наделенного сметливостью, шутливо-ироническим отношением к различным обстоятельствам: «В стороже яблоневого сада Корпебае я хотел показать остроумного аульного остролова. Вся его образная речь, пение, даже походка, должны показать зрителю силу народной сатиры» [3].

Ауэзов также указывает на один из важных принципов построения характеров, которые можно обнаружить у русских классиков. Упомянув, что некоторые видят «якобы чрезмерную разговорность пьесы, слабость действия», он полемически замечает: «А ведь «Вишнево́й сад» А. Чехова, «Анна Каренина» по Л. Толстому тоже построены на больших монологах. Однако это прекраснейшие образцы драматургии» [3].

Несмотря на подобные разъяснения автора, обвинения в «опасности» пьесы не были сняты, и ее постигла печальная участь: она была изъята из репертуарного плана театров, а имеющиеся в библиотеках Театрального отдела книжные экземпляры на казахском и русском языках сожжены.

Пьеса «В яблонево́м саду» не стала большим художественным завоеванием писателя. В энциклопедической статье, посвященной пьесе «В яблонево́м саду», также отмечается, что пьесе не достает острого драматического конфликта, а характеры героев раскрыты довольно поверхностно и неубедительно [4, 73].

Первоначальное название пьесы – «Яблони в цвету» («Алма пісер шағында») – автор затем изменил на «В яблонево́м саду» (Алма бағында), смещая акцент на первое слово и делая его ключевым. Для него важным казался не столько образ цветения, а образ самого дерева – яблони. Любопытно, что в свое время и А.П. Чехов настаивал на «правильном» произнесении названия своей пьесы, придавая особый смысл образу вишни: «Вишнево́й сад. Послушайте, это чудесное название! Вишнево́й сад. Вишнево́й!» [5, 72]. Однако потом все же согласился с более привычным произношением.

Образ сада в комедии неоднозначен и сложен. Это не просто место действия и предмет обсуждения героев, как может показаться на первый взгляд. Яблонево́й сад – образ-символ. Он означает красоту природы и жизни людей, которые его возвращают и восторгаются им. Вместе с цветением сада расцветает и эта жизнь. На это в свое время обратили внимание и исследователи творчества М. Ауэзова: «В одной из своих пьес – «В яблонево́м саду» – «пьесе настроений», подобно чеховским, как определял сам автор, Ауэзов создал образ-символ «яблонево́й сад», олицетворяющий светлый день, цветущую жизнь советской молодежи. (Этот символ невольно ассоциировался с «Вишнево́м садом» Чехова)» [6, 389].

Как и Чехов, Ауэзов дает развёрнутые ремарки, в которых сообщается гораздо больше информации, чем нужно для сцены. Декорации меняются от акта к акту, от картины к картине. Смена декораций на протяжении всей комедии символически олицетворяет борьбу старого уклада с новым (*карагач – яблоня*) и знаменует торжество нового (*кипящее цветение яблонь – голые ветки карагача*).

Образ сада в комедии является центром, вокруг которого объединяются все герои. Сначала может показаться, что это лишь старые знакомые, друзья и родственники, которые собрались по воле случая на даче у Самата, чтобы решить житейские проблемы. Однако это далеко не так. Автор неслучайно объединил персонажей, представляющих различные социальные группы и возрастные категории. Их задача – решить судьбу не только сада, но и свою собственную. Этот мотив врывается с первой же картины, где ведется полушутливый, полусерьезный диалог между влюбленными – молодым специалистом Раей и аспирантом Али.

Так образ яблонево́го сада, открывающий занавес, становится центральным в комедии, символом грядущих преобразований в казахской степи и задает лирический тон всему художественному действию. Символика в пьесе использует самые различные художественные средства: смысловые (главная тема разговоров) и внешние (стиль одежды) лейтмотивы, манеру поведения, поступки. Яблонево́й сад становится лакмусовой бумажкой, проверяющей внутренний мир героев, прочность их отношений, их нравственную состоятельность или несостоятельность. И здесь срабатывают невольные ассоциации и параллели с чеховским «Вишнево́м садом». Обратимся к конкретным примерам.

В «Яблонево́м саду» советский чиновник-консерватор Кордабаев Даукен не видит прока в яблоне, называя ее, не иначе как бранным словом «ит-агаш» (сучье дерево), и дает ей оценку вполне в духе чеховского Лопахина. Даукен, по-лопахински, но в типичном феодально-байском контексте, прагматично и «деловито» рассуждает о перспективах яблонево́го сада. Для него хорошо подчистую уничтожить этот сад да запустить туда



табун кобылиц. Для сравнения возьмем фрагмент разговора Лопехина с Раневской из пьесы «Вишневый сад»:

Лопехин. Вы будете брать с дачников самое малое по двадцати пяти рублей в год за десятину, и если теперь же объявите, то я ручаюсь чем угодно, у вас до осени не останется ни одного свободного клочка, всё разберут. Одним словом, поздравляю, вы спасены. Местоположение чудесное, река глубокая. Только, конечно, нужно поубрать, почистить... например, скажем, снести все старые постройки, вот этот дом, который уже никуда не годится, вырубить старый вишневый сад...

Любовь Андреевна. Вырубить? Милый мой, простите, вы ничего не понимаете. Если во всей губернии есть что-нибудь интересное, даже замечательное, так это только наш вишневый сад.

Лопехин. Замечательного в этом саду только то, что он очень большой. Вишня родится раз в два года, да и ту девать некуда, никто не покупает [7, 457].

Героям старшего поколения комедии Мухтара Ауэзова сад дорог как воспоминание о молодости, привносящее элемент любовной ностальгии. Молодые герои комедии М. Ауэзова в саду также испытывают экзальтированно-восторженное состояние, связанное со светлыми надеждами. Чеховским героям вишневый сад тоже очень дорог: Гаеву, Варе и, конечно же, Раневской:

Любовь Андреевна (*глядит в окно на сад*). О, мое детство, чистота моя! В этой детской я спала, глядела отсюда на сад, счастье просыпалось вместе со мною каждое утро, и тогда он был точно таким, ничто не изменилось. (*Смеется от радости*.) Весь, весь белый! О, сад мой! После темной, ненастной осени и холодной зимы опять ты молод, полон счастья, ангелы небесные не покинули тебя... [7, 460].

По-иному сад дорог главному герою пьесы Мухтара Ауэзова Салиму, молодому директору исследовательского института растениеводства: он смотрит на сад как на один из чудесных уголков Казахстана, советской республики, живущей в ожидании великого будущего. Его рассуждения перекликаются с мыслью чеховского студента Трофимова: «Вся Россия – наш сад. Земля велика и прекрасна, есть на ней много чудесных мест» [7, 472].

«Яблоневоый сад» – пьеса о родной земле, о ее мнимых и подлинных хозяевах земли, о близком обновлении жизни. В ней выражено стремление Мухтара Ауэзова наполнить характеры героев разной глубиной и сложностью, избежать однолинейных, плакатных персонажей, как бы научить зрителя разбираться в противоречивом, меняющемся духовном облике человека, размышлять и спорить. Другое дело, что не всегда ему удается достичь этого. Можно сказать, что комедия явилась школой писательского мастерства, творческой учебой у А.П. Чехова, которая впоследствии окажет заметное влияние на поэтику вершинного труда его жизни – роман-эпопею «Путь Абая».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Ауэзов М.О. Наши беседы о великом друге // Советская культура. – 1954. – 15 июля. – №84. – С. 2.
- 2 Анастасьев Н.А. Мухтар Ауэзов. – М.: Молодая гвардия, 2006. – 449 с.
- 3 Ауэзов М. Пьеса о молодежи // Социалистическая Алма-Ата. – 1937. – 13 июня.
- 4 Ақбай Н.Е. Алма бағында // Мухтар Ауэзов энциклопедиясы. – Алматы: Атамұра, 2011 – 688 б.
- 5 Станиславский К.С. А. П. Чехов в Художественном театре. Переписка А.П. Чехова и К.С. Станиславского. – М.: Директ-Медиа, 2015. – 114 с.

- 6 Лизунова Е.В. Трагедии и комедии // Классические исследования: Многотомник. – Т.18: Художественное мастерство М.О. Ауэзова. – Алматы: «Әдебиет әлемі», 2013. – С. 385-408.
- 7 Чехов А.П. Полное собрание пьес в одном томе. – М.: Альфа-книга, 2017. – 797 с.

ТҮЙІН

Мақала М. Әуезов шығармашылығының қалыптасуы мен дамуына орыс классикалық әдебиетінің ықпалына арналған, М.О. Әуезовтің «Алма бағында» атты комедиясы және А.П. Чеховтің «Шиелі бақ» комедиясының поэтикалық байланыстары белгіленеді.

RESUME

The article is devoted to the investigation of influence of the Russian classical literature on the formation and development of Mukhtar Aueзов's creative work, the sources of this influence are traced, intertextual connections are established between the poetics of Aueзов's comedy «In the Apple Orchard» and the comedy of A.P. Chekhov «The Cherry Orchard».



Г.К. Рысбаева

Египетский университет
исламской культуры
Нур-Мубарак,
д-р филол. наук, профессор

Ж.Т. Исаева

Казахский национальный
медицинский университет
им. С.Д. Асфендиярова,
канд. филол. наук, профессор

С.А. Алиева

Казахская Академия транспорта
и коммуникаций
им. М. Тынышпаева,
ст. преподаватель

Г.Е. Турсынбай

Гимназия №59 г. Алматы,
преподаватель

Когнитивные модели концепта «Культ»

Аннотация

Каким бы ни был концепт «Культ», он является одним из своеобразных концептов в духовно-культурной концептуальной системе народа. Духовная культура познается через воззрения человека на окружающую среду, религиозные взгляды, верования, характер, способности и т.д.; по своей абстрактной характеристике культ является очень сложным. Исследование культовой лексики – это не изучение религии, а понимание, всестороннее рассмотрение раннего духовного наследия народа, духовно-культурной жизни, естественнонаучного бытия, верований, обычаев, традиций через язык. У каждого народа есть свой образ мира, поскольку язык – это не только мышление, средство отношений, но и духовное и культурное зеркало всего этноса. В системе концепта «Культ» когнитивно-языковые модели слов «сыйыну», «жалбарыну», «табыну», «құрметтеу» имеют особую значение. Через концепт можно определить национальное мировоззрение, мышление, знания народа.

Ключевые слова: концепт «Культ», антропоцентризм, поклонение, моление, фрейм, сценарий, гештальт, ассоциация, концептуальное поле.

При современном процессе глобализации в языкознании наблюдается тенденция проведения разных этнолингвистических, этнопсихоллингвистических, социальных, лингвистических, когнитивно-лингвистических, лингвокультурологических исследований в рамках теорий «Языковой картины мира», «Тюркской модели мира». В настоящее время рассмотрение языковой картины мира во взаимосвязи с общечеловеческой когнитивной моделью мира и целостной концептуальной картиной мира может являться формой как философских, так и филологических исследований. Возрастает необходимость изучения языковой картины мира и концептуальной картины мира с точки зрения проблемы «язык – мышление – мир (вселенная)».

Несмотря на то, что в языкознании изучение фразеологизмов, относящихся к культовым верованиям, имеет давнюю историю, еще недостаточно раскрыты лингвистические основы их формирования, познавательная природа. В работе лексема «Культ» впервые системно рассматривается как концепт. В общей тюркологии понятие «Культ» до сих пор не изучалось в целостном и сравнительном плане. Понятие «Культ» рассматривалось только в историко-этнографическом, религиозном, мифологическом, философском аспектах. Поскольку данное понятие, являясь одной из значимых проблем, имеет отношение к вопросам когнитивной лингвистики, культурологии, социолингвистики, мифологии и этнографии, постольку его исследование на материале казахского, кыргызского, узбекского, татарского, тувинского, хакасского, алтайского, шорского, якутского (саха) и других малых языков позволяет выявить его архетипические элементы, общие для тюркской культуры когнитивные модели. Вместе с тем, в рамках одного исследования определить и всесторонне изучить все структурные особенности исконно тюркского концепта культ на языковом материале тюркоязычных народов не представляется возможным, поэтому особое внимание уделяется отдельным научно-когнитивным явлениям при анализе соответствующих этнолингвистических параллелей только на материале казахского языка.

Обычаи, обряды, культурная жизнь тюркоязычных народов были общими. Общее количество тюркоязычных народов достигает сорока. Среди них есть шесть суверенных государств: Республики Турция, Казахстан, Узбекистан, Азербайджан, Туркменистан, Кыргызстан. Языки и этнография тюркоязычных народов до сих пор полностью не изучены.

Несмотря на то, что местожительство, этногенез, жизнедеятельность, хозяйство, ремесла, обычаи и обряды, культура и искусство, литература и музыка, язык, вера тюркских народов похожи, в тюркологии их делят на три группы. Известно, что в рассматриваемых нами кыпчакской группе – у казахского языка, в карлукской группе – у узбекского языка, в кыргыз-кыпчакской группе – у кыргызского языка существуют общие сходства и индивидуальные различия, что вполне закономерно. Как и другие страны СНГ, Казахстан, Кыргызстан, Узбекистан, став суверенными, обрели независимость, начали новые страницы своей истории, придавая особое значение тюркским языкам. В настоящее время эти три страны создали стабильный, прочный союз. Дружба между казахским, кыргызским и узбекским народами имеет глубокие общие корни. У них тысячелетняя общая история, культура и традиции, язык и религия, земля и вода. Родственные два народа не устают повторять: *«Казахи, кыргызы – родные друг другу. Наши лица похожи, сердце, язык, желания едины»*. Это объясняется тем, что казахи и кыргызы сродни близнецам с общими поверьями и приметами, мировоззрением, менталитетом, судьбой и историей, издревле имеют общие тайны и печали. Если казахи говорят: *«Брат мой, узбек»*, то узбеки называют казаха *«мои крылья, заботливый родич»*. Братья-узбеки высоко ценили казахов-родичей: *«Қозақ иолдашың болса, иолдан адашмәйсан»*.

Многочисленные лексикографические источники отражают разные грани концепта «Культ». Лексикографические сведения позволяют раскрыть семантику, образные значения разных видов языковых репрезентантов концепта культ, а также определить изменение значения каждой лексемы с течением времени. Одной из актуальных проблем языкознания является выявление разной информации, закодированной в структуре содержания, семантической единице культовых понятий, культовых фразеологизмов, в которых народ дает оценку естественных явлений в языковой репрезентации.

Если обобщить значения, данные в словаре кыргызского языка, то у этой лексемы в кыргызском языке указаны следующие значения. Культ: 1. *Табынуу, сыйынуу. Байыркы элдерин күнгө табынышы*; 2. рел. *Диний ырым-жырымдардын жыйнагы. Ыймам, поп, т.б.* [1, 315].



В атеистическом словаре казахского языка указано, что это свод религиозных действий, относящихся к силе вне природы. В данном словаре говорится о двух видах религиозного поклонения: 1) *магическое* 2) *восхищенное*. Культ происходит от латинского слова «*cultus*» - «ожидание», «уважение», «почитание» [2, 144].

В культурно-философском энциклопедическом словаре: Культ – ожидание, почитание. Культ – совокупность действий, обрядов, обычаев, совершаемых с верой в особенную таинственную силу. Центром культа являются храмы с различными вещами для богослужения, дома для поклонения. Во многих случаях классические образцы художественного творчества также выполняют культовую службу. Основные виды культов: магия (влияние на окружающую среду таинственной силы, подчинение); мольбы с выражением пожеланий, ожидание благ (мольбы к Богу, Всевышнему, духу, Аруаху); культ святых [3, 139].

В мифологическом словаре: лексема «Культ» сформирована под влиянием значения слова «*cultus*» — «*преклонение, поклонение, мольба, подчинение, почитание*». Исторические виды культа: тотемистический культ, шаманский культ, погребальный культ, культ ранних общин, промысловый культ, аграрный культ, семейный культ, культ жертвоприношения и т.п.» [4, 555]. Наряду со сходством значений, указанных в лексикографических источниках казахского и кыргызского языков, наблюдается ряд отличий. Расхождение в количестве значений лексем в двух языках свидетельствует о понятных, мировоззренческих особенностях двух народов.

Являясь универсальной категорией для казахской и кыргызской этнических культур, понятие «Культ» отличается своеобразными национальными особенностями содержательных и других компонентов.

Как замечено в указанных лексикографических источниках, данное понятие для казахского и кыргызского народов относится к понятиям с высоким уровнем абстракции. По вышеуказанным сведениям из приведенных значений лексемы *культ* можно предположить абстрактные, нематериальные, относящиеся к почитанию отдельной вещи, поклонению священным вещам, преклонению и мольбе к созидующим силам, верованиям и другие информативные части. В связи с этим при толковании лексемы культ в тюркских (казахском, кыргызском) языках можно отметить особенности, которые составляют понятийную основу данного концепта.

Обобщая значения в словарях, можно указать следующие когнитивные значения данной лексемы. Лексема «Культ» представляет собой широкое понятие, группирующее такие глаголы, как «преклоняться», «молить», «поклоняться», «почитать», культ – обрядовая сторона традиционных религий, религиозных верований, а именно культ – обрядовая сторона религии (жертвоприношение, молитва о дожде, чтение намаза, пост ораза, проведение курбан айта); понятия, относящиеся к применяемым при проведении этих обрядов орудиям (Коран, молитвенный коврик, тасбих, милостыня, одежда верующих и т.д.).

В ходе исследования концепт «Культ» разделился на следующую систему концептов-фреймов: общение со всемогущей силой; просьба о помощи к всемогущим силам; мольба к таинственным силам природы; обожествление животных; почитание духов предков; совершение паломничества в святые места; предопределение, предписание судьбы; не быть грешным, виновным перед Богом; смиряться с трудностями, выпавшими на долю; выражать благодарность (благодарность, пожелание, багословение); выражать протест (проклятие, ругань, запрет); довольствоваться; просить прощения, просить; злорадствовать (над врагами); пугаться (неприятно поражаться); уважать как великую силу, сотворившую весь мир, владеющую могуществом.

Академик А. Кайдар характеризует каждое проявление языковой картины мира: «Понимание логической, философской, мировоззренческой, эстетической, традиционной, прагматической, этнолингвистической сути в познании прошлой жизни и настоящего

бытия человеку присущи высокие мысли, сильные умозаключения, комплексный ум, уникальная прозорливость – все это в итоге ярко многогранно выражается через правильно подобранные слова» [5, 16], а исследователь Ж. Манкеева объясняет следующим образом взаимосвязь когнитивной лингвистики и этнолингвистики: «История каждого народа, все духовное, культурное богатство, бытие, мировоззрение, изделия, необходимые для жизнедеятельности, повседневного быта, обычаи, обряды, потребности и пр. сохраняются в языке, через язык передаются из поколения в поколение» [6, 43]. Следовательно, языковая картина мира познается через язык, когнитивные проявления языка передаются следующим поколениям также через язык.

Названия, относящиеся к культу, культовые фразеологические, паремиологические единицы, отражающие в национальном понимании, в современных художественных произведениях мифологические, сакральные системы, представления и установки, выражают национально-когнитивное значение языковой репрезентации и этнолингвистическую и этнокультурную основу их использования в тюркских языках, в том числе в казахском, кыргызском и узбекском языках. Аспект нашего исследования – когнитивное языкознание.

Основная цель концептуального анализа в нашем исследовании – понимание концепта «Культ» в рамках языковой картины мира. Концепт «Культ» имеет особое лингвокультурологическое значение в языке, национально-культурные особенности занимают прочное место в сознании казахов, кыргызов, узбеков и являются концептами категории высоких ценностей. В качестве концептов понятия могут объяснить общенациональные ценности в двух направлениях: когнитивном и духовно-культурологическом. Лингвокогнитивное и лингвокультурологическое направления в трактовке концепта не противоречат друг другу, напротив, дополняют друг друга, показывают обе стороны одного явления: сочетание значений слова, внедрение слова в культурный контекст. Лингвокогнитивный концепт – отражение в сознании ценностей истинной реальности, направление из сознания в культуру; лингвокультурный концепт – претворение взаимодействия языка и культуры, поэтому любая истина в сознании претворяется в действительность, направление из культуры в сознание.

В.А. Маслова в учебном пособии «Введение в когнитивную лингвистику» пишет, что знания в человеческом сознании отражаются в виде различных языковых структур, считая языковыми средствами, используемыми при извлечении информации из человеческого сознания такие единицы, как «... представление, схема, картина, фрейм, сценарий (скрипт), гештальт» [7, 35]. Любой концепт проявляется в языке посредством языковых единиц (наименований, терминов, пословиц и поговорок, крылатых выражений, устойчивых сочетаний, предложений и т.д.), через их разные структурные модели. Главные среди них: *фрейм, скрипт; схема; мыслительная картинка, гештальт, сценарий или сюжет, ассоциация* и др. Они сохраняются в сознании в виде определенных структур, последовательной градации [8, 160].

В своей работе мы используем концепты *мыслительная картинка, фрейм, сценарий, гештальт, ассоциация* при анализе языкового материала. Язык – особое коммуникативное средство сохранения культуры, развития, передатчик из поколения в поколение, отражающий многообразные качества обычаев и традиций, национального менталитета, национального языка, национального мышления и сознания.

В лексических единицах концепта «Могущественные силы» нашли отражение знания, накопленные в народном опыте на протяжении веков. Культовые фразеологизмы являются единицами познания внешнего мира в человеческом сознании, данные фразеологизмы представляют собой языковое выражение концепта и показатель духовно-культурной формы жизни. Названия, относящиеся к культу, культовым фразеологизмам в казахском, кыргызском языках исследованы нами с лексико-семантической и этнолингвистической точек зрения, изучена также когнитивная, лингвосемиотическая



природа производных от них языковых единиц. Проведен анализ системно-структурного статуса родственных языков, дана и определена всесторонняя характеристика.

По результатам нашего исследования во внутренней структуре языковых проявлений концепта «Культ» присутствуют мифологемы Абстрактная категория → Преклонение → Мольба → Подчинение → Поклонение → Почитание. В соответствии с этим дан анализ лингвосемиотических единиц культовых элементов, рассмотрены мотивы наименований, относящихся к его структуре в связи с социально-культурной, естественно-исторической средой. В системе концепта «Культ» языковые и когнитивные модели слов «преклонение», «мольба», «поклонение», «почитание» переданы следующим образом. Культ: 1) преклонение (бог, алла, тенгри, право, господь, всемогущий, создатель, творец, владыка); анимистические понятия (культ аруахов, культ погребения и т.п.); 2) мольба (заклинание, восхваление); 3) поклонение, тотемистические, магические (магия слова, священные числа, бата, благодарность, проклятия; поклонение кому-либо или почитание кого-либо или поклонение богам, идолу); 4) является основой уважения, фетишистских религиозных верований (священные, святые места и т.п.).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Русско-киргизский словарь / Под ред. К.К. Юдахин. – М., 1957. – 990 с.
- 2 Карманный словарь атеиста / Перевод с русского: Д. Мадеев, Е. Сапуанов, А. Бермаханов. – Алматы: Казахстан, 1988. – 288 с.
- 3 Культурно-философский энциклопедический словарь / Составит. Т. Габитов, А. Кулсариева. – Алматы: Раритет, 2004. – 320 с.
- 4 Мифологический словарь / Гл. ред. Е.М. Мелетинский. – М., Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.
- 5 Кайдар А.Т. Народная мудрость (толковый словарь и исследование казахских пословиц). – «Тоганай Т». – Алматы: Тоганай Т, 2004. – 560 с.
- 6 Манкеева Ж. Национальный характер культурной лексики. – Алматы: Наука, 1997. – 272 с.
- 7 Маслова В.А. Когнитивная лингвистика. – Минск: ТетраСистемс, 2004. – 256 с.
- 8 Рысбаева Г. Ғаламның тілдік «Культ» концептісі // Л.Н.Гумилев атындағы ЕҰУ Хабаршысы журналы. Филология ғылымдары. – 2018. – №2. – 155-165 бб.

ТҮЙІН

«Культ» концептісі қандай да болмасын халықтың рухани-мәдени концептілер жүйесінде өзіндік орны бар концептілерінің бірі. Рухани мәдениет адамдардың қоршаған дүниеге көзқарасы, діни танымы, наным-сенімі, мінез-құлқы, қабілеті, т.б. ұғымдар арқылы танылады. Культ өзінің абстракциялы сипаттамасы бойынша өте күрделі. Культтік лексиканы зерттеу – дінді зерттеу емес, ол тіл арқылы халықтың ертедегі рухани байлығын, рухани-мәдени өмірін, дүниетанымдық болмысын, наным-сенімін, әдет-ғұрып, салт-дәстүрлерін жан-жақты қарастыру, байымдау болып табылады. Әр ұлттың өз әлемдік бейнесі бар, себебі тіл тек ойлау, қарым-қатынастың құралы ғана емес, тіл бүкіл этностың рухани және мәдени айнасы. «Культ» концептісі жүйесіндегі «сыйыну», «жалбарыну», «табыну», «құрметтеу» сөздерінің тілдік-танымдық моделі ерекше мәнге ие. Концепт арқылы халықтың, ұлттың дүниетанымын, ой-өрісін, білімін анықтауға болады.



RESUME

Whatever the concept of "Cult" is one of the original concepts in the spiritual and cultural conceptual systems of the people. Spiritual culture is known through the views of man according to the environment, religious views, beliefs, character, abilities and the notion of the cult is very complex. The study of the cultic vocabulary is not a study of religion, but understanding, comprehensive consideration of the early spiritual heritage of the people, spiritual and cultural life, natural scientific life, beliefs, customs, traditions through a language. Every nation has its own image of the world, because language is not only thinking, means of relations, but also a spiritual and cultural mirror of the whole ethnos. In the system of the concept of "Cult", the cognitive-linguistic models of the words "syinyu", "jalbarynu", "tabynu", "kurmeteu" have special importance. Through the concept it is possible to define a national outlook, thinking, knowledge of the people.

**С.А. Каминская**

Чжэцзянский университет,
PhD докторант

Т.В. Курманова

Казахский национальный
университет им. аль-Фараби,
ст. преподаватель

**Современная
детская поэзия при
изучении
китайского языка
как иностранного
(на основе творчества
Лю Жаомина)****Аннотация**

Статья рассматривает современную китайскую поэзию для детей как материал для изучения китайского языка как иностранного. На основе творчества Лю Жаомина раскрываются основные преимущества и выявляются направления использования детских стихотворений в качестве учебного материала. В этой статье представлены различные рекомендации, соответствующие различным этапам обучения.

Обучение – сложный и многоцелевой процесс. Деятельность преподавателя должна быть направлена на максимизацию процесса обучения. Учет этих моментов позволяет преподавателю грамотно организовать аудиторию, корректировать темпы, альтернативные формы работы, что означает активизировать деятельность учащихся. Коммуникативный принцип, ставший основой большинства дидактических концепций и успешно реализованный практически на всех этапах образования, в значительной степени укрепил методологию связей и лингвистику, повысил интерес к преподаванию параметров коммуникативного процесса. В статье предлагаются различные методические рекомендации, которые соответствуют различным этапам обучения. При этом уделяется внимание не только лингвистической форме выражения, но и неформальной форме. Предлагаются интерактивные формы обучения.

Ключевые слова: Лю Жаоминь; детская поэзия; китайский как иностранный.

В Китае ознакомление с письмом происходит преимущественно посредством изучения художественных произведений и текстов различных жанров. По этой причине на начальных стадиях изучения чтения и письма язык и литература неразделимы и представляются одним предметом «Язык и литература». Учебники по китайскому языку и литературе содержат большое количество текстов различных жанров и времен, и стихотворный жанр занимает одно из главенствующих мест в процессе обучения детей

младшего школьного возраста. Так, например, в учебнике по предмету китайского языка и литературы для учащихся первого класса первого семестра министерством образования в общем было отобрано для изучения 48 текстов, среди которых – 77% в стихотворной форме, включая 4 произведения классических авторов эпохи Тан (Ли Шэнь, Ли Бо, Ли Цяо) и 1 произведение, относящееся к жанру Ханьских Юэфу [1].

В учебнике для учащихся первого класса второго семестра стихотворения также представлены достаточно широко с 47,8%, включая в себя 4 произведения, датируемых периодом правления династии Тан (Мэн Хаожань, Ли Бо, Цзя Дао и Ба Цзюйъи) и одно - стихотворение автора династии Сун Ян Ваньли [2]. Данные цифры явно демонстрируют место поэзии не только в культуре и литературе, но и в жизни китайского народа.

Таким образом, в Китае ознакомление детей дошкольного и младшего школьного возраста с поэзией происходит по двум ветвям: классическая поэзия Китая (в том числе поэзия династий Хань, Тан и Сун) и современная детская поэзия; причем, число последней значительно больше. Тем не менее, выполняя разные функции, оба направления являются важными и неотъемлемыми составляющими образования в Китае.

Одним из авторов, писавших для детей в Китае, является известный китайский поэт, член Союза китайских писателей Лю Жаоминь. Его произведения неоднократно публиковались в учебниках младших классов, также были выпущены сборники детских стихотворений 《写给少先队员的诗》 (“Стихи юным пионерам”), 《海边儿歌》 (“Песни взморья”), 《儿歌一百首》 (“Сто детских песенок”), 《孩子们的歌》 (“Детские стихотворения”) и другие.

Одним из существенных плюсов в изучении современной детской поэзии как носителями языка, так и иностранцами, является простота и лаконичность стихотворений. В особенности это касается китайской поэзии, так как в ней практически отсутствует свойственная английской литературе языковая игра; словотворчество также в большинстве случаев сводится к минимуму. В добавление к простому, бытовому словарю идет маленький объем, что позволяет более подробно изучить произведение целиком, делая акцент скорее на качестве усваиваемости материала, чем на количестве изученного содержания.

Детские стихотворения, в том числе и произведения Лю Жаомина, могут применяться на уроках китайского языка как иностранного со следующими целями.

1. Постановка произношения и тональности

Произношение и тональность являются наиболее проблемными этапами в изучении китайского языка иностранными студентами не только на начальных уровнях, но и на продвинутых. Более того, множество преподавателей практически не уделяют должного внимания такому важному аспекту, как тоны, несмотря на то, что они играют существенную роль в языке - в зависимости от тона значение слова может кардинально изменяться. По данной причине многие из изучающих китайский как иностранный и обладающих уже достаточно высоким уровнем при контакте с носителем языка могут обнаружить, что, несмотря на большой словарный запас и беглость речи, далеко не всегда могут быть поняты.

Использование детских стихотворений Лю Жаомина отлично подходит для запоминания тонов и выработки правильного произношения, равно как и для корректировки произношения на более высоких уровнях. Подготавливаемый для использования на занятии материал должен включать в себя не только текст оригинала стихотворения, но и пиньинь (транскрипция латиницей) с обязательным указанием тонов. На первых этапах изучающему требуется практиковать чтение пиньина с целью выработки четкого произношения и беглого чтения по тонам. В дальнейшем же изучающий может самостоятельно выставлять тоны непосредственно над иероглифами, в таком случае цель будет состоять преимущественно в привязке тона к слову, и, как следствие, к правильному запоминанию.



Корректировка ранее неверно выученных тонов также может происходить посредством чтения стихотворений с указанием тонов. Безусловно, детские стихотворения как нельзя более удачно подходят для этой цели – ритм стиха способствует наиболее быстрому запоминанию правильного тона, чего невозможно добиться при помощи изучения китайских песен, в которых тоны отсутствуют. Ко всему прочему, в отличие от классической китайской поэзии, в детских стихотворениях используется обыденная, бытовая лексика, текст не перегружен неактуальными выражениями, которые использовались более тысячи лет назад и не имеют широкого употребления на сегодняшний день.

Данная цель прослеживается и в учебниках для носителей языка - несмотря на то, что изучаемые тоны и звуки не являются новыми для китайских детей, тем не менее, многие из младших школьников знакомятся с пиньинем лишь в первом классе; более того, в связи с разнообразием диалектов, говоров и акцентов, некоторым ученикам требуется изначально поставить характерное путунхуа произношение, и лишь после этих двух этапов переходить непосредственно к изучению иероглифов.

Систематическая декламация стихотворений вслух способствует постепенному улучшению произношения и более четкому разграничению тонов. Данная методика поощряется и китайскими преподавателями в отношении детей, для которых китайский является родным языком - ученики каждый день должны повторять пройденный материал как во время занятий, так и на перемене, читая стихотворения вслух всем классом.

2. Пополнение лексического запаса

Увеличение словарного запаса также может происходить посредством чтения и заучивания наизусть современной детской поэзии. Эффективность данного метода обуславливается несколькими причинами.

1) Актуальность используемых в стихотворениях лексем

В отличие от произведений классической литературы, поэзия для детей характеризуется использованием лексики из современного китайского языка, получившей широкое распространение в обиходе. Кроме того, изначально адресатом данного жанра является ребенок дошкольного и школьного возраста, словарный запас которого представляется преимущественно бытовыми, а, значит, каждодневно используемыми фразами и выражениями, что, безусловно, повышает ценность детской поэзии и для изучающего китайский язык как иностранный.

В качестве примера можно привести одно из рандомно выбранных стихотворений Лю Жаомина [3,188]:

《摇篮》

天(74/84)蓝(3074/2173)蓝，

海(647/1199)蓝蓝，

小(65/72)小船(849/1422)而(28/48)当(591/130)摇篮(10127/11516)。

海是(2/3)家(78/94)，

浪(3725/3766)做(77/86)伴(4695/4695)，

白(701/640)帆(12614/17781)带(178/219)我(16/6)到处(2039/2189)玩(1437/761)

В скобках указаны две цифры, демонстрирующие данные из двух разных источников. Первая цифра взята из списка наиболее частотных слов русского языка[4], вторая - порядковый номер слова по частотности в китайском языке в соответствии с онлайн-словарем БКРС [5]. Как видно, в большинстве своем данные практически совпадают. Таким образом, в соответствии с первым источником, в стихотворении Лю Жаомина 《摇篮》 12 из 19 уникальных вхождений входит в список 1000 наиболее частотных слов и лишь 3 лексемы не попадают в список 5000 наиболее частотных слов русского языка. В соответствии со списком, предоставленным онлайн-словарем, 11 из 19 вхождений относятся к 1000 наиболее употребляемых слов китайского языка, и лишь 2

слова не относятся к списку 5000 часто используемых слов.

Данные цифры наглядно демонстрируют тот факт, что детские стихотворения являются актуальным средством изучения китайского языка как иностранного.

2) Систематическое повторение лексем и выражений

Еще одним очевидным плюсом при изучении китайского языка как иностранного на основе современной детской поэзии является систематическое повторение одних и тех же лексем на протяжении всего стихотворения. Так, например, опять же совершенно случайно было взято одно из стихотворений Лю Жаомина из учебника для начальных классов [2,48]:

《春雨》

滴答，滴答，
下雨啦，下雨啦。

麦苗说：

“下吧，下吧，
我要长大。”

桃树说：

“下吧，下吧，
我要开花。”

葵花子说：

“下吧，下吧，
我要发芽。”

小弟弟说：

“下吧，下吧，
我要种瓜。”

滴答，滴答，

下雨啦，下雨啦。

Стихотворение представлено 46 лексемами, из которых лишь 18 являются оригинальными вхождениями. Таким образом, каждая лексема повторяется в среднем 2,6 раза. Безусловно, систематическое повторение одного слова, особенно в пределах одного текста, лишь способствует ее более глубокому запоминанию, что положительно сказывается на процессе обучения иностранному языку.

Помимо этого, кроме лексем в стихотворении также повторяются и конструкции; у изучающего закрепляются знания о порядке слов в предложении, новое слово фиксируется в контексте.

Метод изучения китайского языка посредством введения детской поэзии является намного более эффективным, чем составление списков слов по тематике, частотности или иным параметрам, так как здесь слова даются в определенном контексте, таким образом, у обучающегося появляется возможность не только выучить новое слово, его произношение и значение, но также и запомнить его в пределах выражения или предложения, что не только способствует более крепкому запоминанию слова, но и дает представление о его повсеместном использовании.

3) Использование актуальных частей речи

Китайская современная детская поэзия отличается простотой используемых слов, лаконичностью и четко прослеживаемой сюжетной линией. По этой причине в ней отсутствует большое количество прилагательных, свойственных художественному тексту. Подобная тенденция прослеживается и в разговорной речи – количество прилагательных значительно уступает числу других частей речи. Так, к примеру, в соответствии с вышеупомянутым списком наиболее частотных слов лишь три прилагательных входят в 100 наиболее широко употребляемых: (19)大(большой), (65)小(маленький) и (51)新(новый)



[5].

Безусловно, запоминание прилагательных также является крайне важным при изучении языков, однако же на начальных уровнях, либо при постановке разговорной речи список используемых имен прилагательных может быть существенно сокращен:

《天和海》 [6:11]

天在头上顶，

海在脚下踩。

我把它两个，

拉着连起来。

不信远处看，

你能分出：

哪是天，

哪是海？

Как видно, здесь не использовалось в принципе ни одного прилагательного, однако же данный факт никак не повлиял на понимание основной идеи стихотворения.

4) Структура стихотворения способствует более качественному запоминанию

Неоспорим тот факт, что стихотворения поддаются запоминанию в разы легче, чем проза. Зачастую лишь мимолетный взгляд на текст стихотворения позволяет запомнить некоторые его части или даже четверостишия, что практически невозможно при работе с текстом прозаическим – порой бывает даже сложно воспроизвести целое предложение сразу же после его прочтения. Причиной тому является структура стихотворения: во-первых, в поэзии, а, в особенности в детских стихотворениях, используются преимущественно короткие простые предложения, сложные же и длинные предложения разбиваются на несколько частей; во-вторых, наличие рифмы и ритма в тексте также оказывает благоприятное воздействие на запоминание.

Кроме этого, большую роль играет сжатый объем стиха, который, тем не менее, обладает емким содержанием. В дополнение ко всему, в отличие от прозы, в одной строке стихотворения расположено небольшое количество иероглифов, что способствует увеличению концентрации внимания, и, следовательно, ведет к запоминанию написания иероглифа.

Таким образом, все вышеперечисленные причины явно свидетельствуют о том, что современная детская поэзия Китая является незаменимым материалом для изучения китайского языка как иностранного и имеет ряд преимуществ непосредственно, как перед прозаическим текстом, так и перед классической поэзией Китая.

3. Детские стихотворения как материал для практики навыков перевода

Развитие навыков перевода является неотъемлемой частью при изучении иностранных языков. Перевод является обязательной дисциплиной на языковых специальностях в университете, помимо этого, каждый преподаватель старается включить упражнения по практике переводческих навыков в программу. Детская поэзия современных китайских авторов как нельзя лучше подходит в качестве материала для перевода.

1) Подстрочный перевод

Как уже было отмечено ранее, основу современной детской поэзии составляют наиболее частотные слова китайского языка, сложная лексика вводится постепенно и дозированно. По этой причине выполнение подстрочного перевода проходит по наиболее удачной схеме: изучающий понимает существенную часть текста, равно как и общий смысл всего стихотворения, и лишь часть слов переводится при помощи словаря.

Кроме того, в детских стихотворениях четко прослеживается сюжетная линия, поэтому они являются отличной базой материалов для выработки навыков перевода на более низких уровнях изучения китайского языка как иностранного.

2) Художественный перевод

Не стоит забывать, что для качественного перевода требуется отличное владение не только языком оригинала, но и языком перевода. Переводчик должен уметь переводить на русский язык складно, живо, стараясь как можно точнее передать не только основной смысл, но также и эмоциональный подтекст, стиль автора и жанр самого произведения. Детские стихотворения изумительно подходят в этом плане, прежде всего благодаря своей простоте и достаточно примитивной описательной технике. Здесь учащийся может остановиться на выборе: либо сделать художественный перевод стихотворения с сохранением ритма, либо сохранить как рифму, так и ритм.

Помимо этого, стоит учитывать, что материалом для перевода служат стихотворения для детей, поэтому текст перевода должен быть адаптирован под определенную возрастную группу, что может подразумевать отступление от текста оригинала. Транскрипция и калькирование в данном случае могут быть не самыми удачными вариантами методов перевода, тогда как функциональная замена или введение синонимичных понятий могут на порядок улучшить его качество.

Несмотря на то, что перевод должен всегда стремиться к идентичности оригиналу, данное условие не всегда представляется возможным, поэтому отступления от оригинала не только возможны, но порой и необходимы. Таким образом, стоит понимать, что зачастую сама идея стихотворения стоит выше его содержания.

Ниже в качестве примера художественного перевода детской поэзии приведено одно из стихотворений Лю Жаоминя [6, 64]:

《大海睡了》	
风儿不闹了，浪儿不笑了，	(Ветер не шумит, волны не смеются)
深夜里，	(Глубокой ночью)
大海睡觉了。	(Море заснуло)
她抱着明月，	(Оно обнимает яркую луну)
她背着星星，	(Со звездами за спиной)
那轻轻的潮声啊，	(Тот тихий звук прилива)
是她睡熟的鼾声。	(Это его, спящего крепким сном, храп)

Волны не смеются, ветер не шумит,
В глубине ночи море мирно спит.
Обнимает месяц, серебром налитый
И укрылось небом, звездами расшитым.
Слышно лишь прибоя тихое звучание -
То его уснувшего сладкое дыхание.

Переводчик в определенной степени сам должен являться поэтом, его целью является не только донесение смысла оригинального произведения, но и его облачение в художественную форму; не только стремление к передаче основных характеристик жанра и стиля писателя, но и адаптация как лексики, так и стиля под русского читателя.

4. Изучение новых слов, их написания, тона и их ситуативного контекста у носителей китайского языка

Современная детская поэзия Китая – незаменимый источник при изучении китайского языка как иностранного. Отличающиеся легким, незамысловатым сюжетом и простой лексикой, эти стихотворения не только приносят удовольствие во время их прочтения, но также имеют немалую прикладную значимость для всех уровней изучения китайского языка. Так, с их помощью можно натренировать хорошее произношение, а также поставить тоны, обычно вызывающие немало трудностей у носителей нетональных языков.

Детским стихотворениям также свойственна актуальная лексика, имеющая широкое употребление в современном китайском языке – подавляющее большинство слов входит в



5000 наиболее частотных в китайском языке, а большое разнообразие стихотворений позволяет сделать выбор непосредственно под уровень изучающего. Небольшой объем текста, простые конструкции, ритм и рифма также благоприятно сказываются на запоминании нового словаря и способствуют его запоминанию в контексте. Помимо всего прочего, современная детская поэзия является отличным материалом для практики навыков письменного перевода, как подстрочного, так и художественного.

Безусловно, существуют кардинальные различия между методиками преподавания китайского как первого языка и китайского как иностранного. В китайском, где язык и литература являются неразделимыми, изучению поэзии и языка посредством поэзии придается огромное значение. Данные методики выработаны не одним поколением, их эффективность многократно проверялась и была доказана. По этой причине их стоит принимать во внимание при изучении китайского как иностранного. Конечно же, ориентированные на носителей языка, они не могут быть полностью и слепо переняты, более того, пригодная для заимствования часть может занимать мельчайший процент от всей программы, но, тем не менее, здесь можно почерпнуть множество интересных и эффективных идей и методик. В конце концов, понимание того, как преподается язык в самой стране, значительно расширяет профессиональный кругозор преподавателя; предлагает на рассмотрение отлаженную, качественно разработанную систему, из которой изучающий китайский как иностранный с высоким уровнем владения может самостоятельно почерпнуть идеи, наиболее подходящие ему для дальнейшего совершенствования языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Китайский язык и литература. Первый класс, первое полугодие / Под ред. Вэнь Румина. – Пекин: Издательство Народное образование, 2018. – 119 с.
- 2 Китайский язык и литература. Первый класс, второе полугодие / Под ред. Вэнь Румина. – Пекин: Издательство “Народное образование”, 2016. – 119 с.
- 3 Новое собрание детских песен 365 / Под ред. Шэн Е. – Ханчжоу: Чжэцзянский детский издательский дом, 2018. – 366 с.
- 4 Большой китайско-русский словарь [Электронный ресурс]. Режим доступа: bkrs.info, свободный – (2019.9.5)
- 5 Ляшевская О.Н., Шаров С.А. Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). – М.: Азбуковник, 2009. – 1087с.
- 6 Лю Жаоминь, Песни взморья. – Шаньдун Цзюйхуа: Издательский дом литературы и искусства Байхуа, 1960. – 142 с.

ТҮЙІН

Бұл мақалада қытай тілін шет тілдері ретінде оқытын шетелдік студенттердің Лю Жаомиңнің балаларға арналған өлеңдерін тіл оқытуда материал ретінде қолдану механизмін талдайды, оқылым дағдысын қалыптастыратын әдістемелік нұсқаулар мен жаттығулардың түрлерін береді.

Бұл мақалада оқытудың әртүрлі кезеңдеріне қатысты түрлі ұсыныстар берілген. Әртүрлі дағдыларды қалыптастыру үшін оқытудың интерактивті формалары ұсынылады.

RESUME

The authors of the article consider modern Chinese poetry for children as the material for learning Chinese as a foreign language. On the basis of Liu Raomin's works, the authors reveal the main



advantages and present the ways of using children's poems as the educational material. This article provides various guidelines, corresponding to different stages of training.



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

Жеке авторлық қолданыстағы тілдік бірліктердің сипаты

Аннотация

Бұл мақалада поэтонимдер жеке авторлық қолданыстағы тілдік бірлік ретінде қарастырылады. Мақаланың негізгі нысанына жазушы Ғ. Мұстафиннің «Дауылдан кейін» романында кездесетін жалқы есімдер алынды.

Түйін сөздер: поэтоним, тілдік бірлік, көркем шығарма, ономастика, жалқы есім.

Ономастикалық зерттеулердің дербес саласы ретінде қалыптасқан поэтикалық немесе әдеби ономастика көркем әдебиет мәтіндеріндегі поэтонимдердің қолданылуын зерттейді. Көркем шығармадағы поэтонимдер әдеби ономастиканың негізгі нысаны болып табылады. Олар көркем туындыларда образ тудырудың бір құралы ретінде қызмет атқарады. Яғни, қарапайым тілде айтқанда, поэтоним дегеніміз – көркем шығармадағы жалқы есімдер. Мұны ғалымдардың «поэтонимдерді көркем мәтіннің идеялық-эстетикалық мазмұнын ашатын концептуалдық және образдылық мәнге ие, сондай-ақ көркем мәтінде негізгі қызмет атқаратын тірек тілдік таңбалар ретінде тануымызға болады», – деген пікірлермен сабақтастыруға болады [1, 26]. Көркем шығарма тілінде кездесетін жалқы есімдердің барлық түрін поэтоним деп тани отырып, поэтонимді суреткердің көркем таным әлемінің өзіндік ерекшелігін жалпы тілдік ономастиконмен ұштастыратын, әдеби туындының сюжет желісі мен көркемдік әлемін түзуде поэтикалық тілдік құрал қызметінде жұмсалатын, жеке авторлық қолданыстағы тілдік бірліктер дап атауға болады.

Қазіргі уақытта ғалымдар ғылыми зерттеулерінде жалқы есімдерді құрылымдық-семантикалық тұрғыдан қарастырып, олардың тарихи-мәдени қатпарларын ашуды өздеріне нысан етіп алады, сондай-ақ олардың (жалқы есімдердің) семантикасын түсіндірудің лингвистикалық, экстралингвистикалық жолдарын өзіндік бағыт ретінде ұстанады. Соңғы отыз жыл ішінде көркем мәтіндегі жалқы есімдер түрлі тілдік аспектіде (этнолингвистика, когнитивтік, лингвомәдени) зерттелуде. Мысалға, Т. Жанұзақовтың «Қазақ тіліндегі жалқы есімдер» еңбегінде көркем әдебиеттегі басты кейіпкерлер есімін жалқы есімнен жалпы есімге айналатындығына, Ә. Қайдаров «Қозы

Көрпеш-Баян сұлу» жырындағы жер-су атауларына тоқталса, Е. Есбаева «Абай жолы» эпопеясындағы кісі есімдерін қарастырса, Қ. Жаппардың ғылыми еңбегінде «О.Сүлейменовтың шығармаларындағы жеке автор қолданысындағы жалқы есімдер» сөз болады.

«Көркем әдеби туындылардағы жалқы есім атаулыны, олардың құрылым принципін, мәнерін, стилін, мәтіндегі қолданысын зерттейтін, оқырманның қабылдауы мен қаламгердің эстетикалық көзқарасын білдіретін, мақсатын айқындайтын ономастиканың бір тармағы поэтонимдер деп аталады. Ол әдебиеттегі көркем ақиқат нысанын даралауға, сондай-ақ сипаттауға арналған жан-жақты функционалды-семантикалық ауызша белгі болып табылады» [2, 26], – дейді орыс антропонимикасын зерттеуші ғалымдардың бірі Л. Андреева. Демек, көркем мәтіндегі поэтонимдердің қолданылу ерекшелігі олар көркем сөз өңіне кірігіп, біте қайнасып, өзінің негізгі номинациялық қызметімен қатар, көркем сөздің мақсат, міндеттері мен ерекшеліктеріне, көркем шығармалардың поэтикасы мен стилистикасында бірқатар қызметтер атқарады. Көркем шығарма көркемдік тәсілдердің әр түрлі тәсілдерімен қоса, ономастикалық материалға немесе жалпыхалықтық тілдің бай ономастикалық сөздік қорына негізделеді де, көркем шығармалардағы жалқы есімдер оның жанрлық, стильдік, тақырыптық және идеялық заңдылықтарына сәйкес қолданылады.

Поэтонимдер кез келген жазушының сөз саптау жүйесіндегі аса қажет компонент болып табылады. Көркем шығармада олар тілдік амалдар жүйесіне шектеулі, дәлелді түрде қосылады. Сонымен қатар туындының жалпы образдылығын құруға қатысады. Осыған орай, бүгінгі таңда «тіл мен мәдениет» сабақтастығы проблематикасына қатысты лингвистикалық зерттеулерде белең алып отырған антропоцентрлік үдеріс көркем әдеби шығарманы «тіл және сол тілде сөйлейтін халықтың образды ойлау жүйесі, көркем таным әлемі» контекстінде кешенді зерттеуді міндеттейді. Себебі «тіл мен әдебиет – ұлт мәдениетінің құрамдас бөлігі ғана емес, тіні, нағыз өзегі» болатын болса, «әдебиет – тіл мен әдебиет», яғни «тіл – әдебиеттің құралы, ал әдебиет – тілдің азығы» болмақ. Демек, тілді, әсіресе оның «әдеби тіл» деген түрін танып-білу үшін, сол тілдің «сүйегі мен еті» құрайтын әдебиет түрлерін, соның ішінде көркем әдебиет үлгілерін зерделеп білуіміз шарт» [3, 18], – деп академик Р. Сыздық тіл мен әдебиеттің аражігін салмақтай келе, өз қағидатын ұсынады: «Жазушы тілін немесе жеке бір көркем шығарма тілін бірнеше қырынан сөз етуге болады, бірі – көркем туындылардың материалын алып, тілдің жалпы құрылымын зерттеуге болатын болса, екіншісі – белгілі бір кезеңдердегі көркем дүние фактілерін көрсете отырып, әдеби тілдің тарихына үңіле аламыз, үшіншіден, белгілі бір тілдің көріктеу құралдарын түстеп түгендеу үшін де көркем шығармаларға жүгінеміз. Белгілі бір көркем шығарма тілін талдағанымызда, ол шығармада мынадай эпитеттер, теңеулер, метафоралар бар деп көрсету жеткіліксіз, әңгіме олардың бар екенінде емес, гәп – сол көркемдіктің қалай, не арқылы жасалып тұрғанын танытуда, ғылым сөзімен айтсақ, белгілі бір идеяның (ойдың, суреттің) тілдік – стильдік механизмін тануда» [3, 105]. Осы тұрғыдан келгенде көркем сөз зергерлерінің бірі Ғабиден Мұстафиннің өз қаламына тән идеостилін, сөз байлығын, сөз кестесін төгудің тәсілдерін белгілі бір жүйемен, лингвистикалық стилистика саласының шарттарына сай тұтастай алып зерттеу әлі де кезегін күтіп тұрған келелі мәселелер қатарына жатады. Бұл мәселеде автор қолданысындағы жалқы есімдерді сол шығарманың көркемдік әлемінің, сюжеттік негізінің, автордың көздеген идеясының құрылымын түзуге қажет болған поэтикалық тілдік бірлік, яғни поэтоним ретінде қарастырудың маңызы зор.

Жазушы белгілі бір уақыт пен кеңістік аясында орын алған оқиғаны баяндау барысында сол тілдің ономастикалық қорындағы атауларды қажетінше пайдаланылады. Ұлттық ономастикалық қор негізінде тандалынып алынған поэтонимдер шығарманың сюжеттік желісі бойынша өрбитін оқиға барысында мазмұн тұрғысынан күрделене түседі. Өйткені, олар – қазақ ономастикалық жүйесінің қалыптасуына негіз болған этнотілдік



факторлармен тығыз байланыстағы тіл бірліктері. Осы тұрғыдан келгенде, Ғ. Мұстафиннің «Дауылдан кейін» романында кездесетін поэтонимдердің лексика-семантикалық топтарына негіз болған мынадай дереккөздер мен этномәдени факторларды көрсетуге болады:

1. Көркем шығарманың стильдік жүгін арттыруда аңыз-әңгімелердің орны ерекше. Аңыз-әңгімемен көмкерілген жалқы есімдер жоғары образдылығымен ерекшеленеді және жалпыұлттық символдық мән арқалайды. Мұндай атауларға «Дауылдан кейін» романында кездесетін *Біржан сал, Ақан сері, Еңлік, Балуан Шолақ, Қалқаман – Мамыр* т.б. жатады.

2. Қазақтың кең байтақ даласы, оның әр тасы мен бұлағын белгілеп, ат қою – тілдік ономастикалық заңдылық қана емес, ата-бабамыздан келе жатқан ұлттық дәстүр десек, «Дауылдан кейін» романында: *Мақаш қорығы, Мақаш қыстауы, Маржанкөл жайлауы, Асан қайғы, Шерубай, Шыбар, Нұра* т.б. жалқы есімдер кездеседі. Бұл атаулар жазушы қиялының, суреткер «идеясының» жемісі емес, нақты Қазақстан территориясында бар жер-су атаулары.

3. «Дауылдан кейін» романында араб-парсы тілдері негізінде жасалған мынадай кейіпкер аттары кездеседі: *Ғазиз, Құдайберді, Мұрат, Марфуга, Мұхаммед, Иман, Хабиб*, т.б.

4. Ата-бабамыздың негізгі кәсібі мал шаруашылығы болғандықтан да төрт түлік малға байланысты кісі есімдері қазақ антропонимиясында көптеп орын алатыны белгілі. Романда *Жылқыбай, Жылқыайдар, Қошқарбай, Малқар, Танакөз, Тайбек* т.б. кейіпкер есімдері молынан кездеседі.

5. Табиғат құбылысына байланысты атаулардың бір тобы кейіпкер есіміне арқау етіледі: *Нұрша, Шолпан, Нұрғали, Нұржан, Сәуле*, т.б.

6. Ғ. Мұстафиннің «Дауылдан кейін» романында тарихи тұлғалар, яғни хандардың, белгілі ақын-жазушылардың, атақты батырлардың есімдері де кездесіп жатады. Мысалы: *Жәнібек, Қамбар батыр, Мәңкі батыр, Сәкен, Сұлтанмахмұт, Тәуке, Илияс*, т.б.

7. Көшпелі халықтың тұрмысы мен өмір тіршілігіне байланысты кейіпкер есімдеріне *Қарынбай, Сайлаубек, Таласбай, Тұрысбек, Тиішбек* т.б. жатқызуға болады.

8. «Дауылдан кейін» романында асыл тас атауынан қойылған *Маржан* кейіпкер есімі орын алады.

9. Халықтық ырым-жоралғысын игі тілекпен астастырған *Жамал, Сәуле, Ақылжан, Жомартбек, Серік* т.б. кейіпкер есімдері кездеседі.

10. «Дауылдан кейін» романында *Уақ, Арғын, Тоқа, Қыпшақ* т.б. ру-тайпа атаулары негізінде жасалған кейіпкер есімдері де орын алады. Демек, Ғ. Мұстафиннің «Дауылдан кейін» романындағы поэтонимдер қазақ халқының басынан өткерген тарихи оқиғалар жайлы дереккөздік қызмет те атқара алады.

Қазақ антропонимикалық жүйесінің қалыптасуына негіз болған уәждер тарихи және жақын уақыт аралығында болып өткен антропонимиялық процестерді қамтиды десек, қазан төңкерісі кезіндегі ауыл өміріне келген қоғамдық формацияның өзгеруіне байланысты оқиғаларды суреттеуде Ғ. Мұстафин ең алдымен, мал шаруашылығына байланысты қойылатын адам аттарына жүгінеді және оларға мақсатты түрде стилистикалық реңк үстемелеп жұмсайды. Мысалы:

Баласы Қошқарбайдың Шашубаймын,

Болғанда малға жарлы, сөзге баймын... [4, 311], – деп келетін өлең жолдарына зер салсақ, денотаттық және сигнификаттық мағыналар тоғысының кейіпкер есіміне юморлық сипат дарытатыны байқалады. Өйткені мұнда қазақ ұғымында киелі мал басы, байлықтың белгісі саналатынын қошқардың, сондай-ақ қой малының табиғатынан ыстық-суыққа төзімді, жуас, момын қасиеттері кедей Қошқарбайдың есіміне арқау етіледі. Қазақ тілінің ономастикалық жүйесінде кездесетін қой атауымен байланысты жасалған зооморфтық атаулардың сигнификаттық мағынасы – *жуастық, көнбістік, момындық* дегенге барып саяды.

Жылқы – көшпелі халықтың аса қадірлеп, пір тұтатын малы. Әсіресе, дүлдүл пырақ, арғымақ, жүйрік ат, тайпалған жорғаны ерекше бағалаған қазақ үшін жылқыға байланысты жасалған зооморфтық антропонимдердің басым көпшілігі жағымды мән арқалайды. Дегенмен жылқы малы бойындағы *асаулық*, *шалкестік* мінездің роман кейіпкері *Жылқыбай* есімінің денотаттық негізіне алынуы поэтонимнің экспрессиясын күшейтуге негіз етіледі.

Шығарма тілінде кездесетін антропонимдердің денотаттық және сигнификативтік мағыналары кейіпкер есімі төңірегінде берілетін мәнмәтін айналасында біртұтасып келеді. Бұл тұтастық кейіпкер есіміне белгілі бір поэтикалық «бояу» үстемелеп, оның эмотивтік-экспрессиясын арттырады. Мәселен, романда кездесетін Маржан поэтониміне қатысты:

Маржан шай құя алмай, сылқ-сылқ етеді [4, 119], я болмаса

...Әрі-беріден соң бұл тиыштықты Маржан ғана бұзды. Жез қармақтай майысып, аяғын мысықша басып, ауыз үйге жөнеле бергенде, шолпысы бір сылдыр етті... [4, 120]. *Маржан шырқағанда толқымай қалдық па біріміз. Әгәр Маржан сол өнерімен осы алтыбақан маңында қалып қойса, үлкен өкініш болар еді* [4, 366] сияқты мәнмәтіндерге зер салсақ, Маржан поэтонимінің әйел есімі және моншақ атауы ретіндегі денотаттармен байланысы айқын көрінеді. Басқаша айтқанда, қыз мойнына тағатын моншақтың әсемдігі, сылдыры мен Маржанның сылқ-сылқ күлкісі, ән салғандағы әсем даусы аралық ассоциацияға негізделген экспрессия кейіпкер есімінің поэтикалық бояуын қоюлату қызметін атқарады. Адамның ой-түйсігі, мінез-құлқы, сөзі және солардың арасындағы үйлесімділік, сәйкестік сияқты поэтикалық компоненттердің ішіндегі жетекшісі – автордың кейіпкеріне қойған есімі десек, Ғ. Мұстафин көркем мәтіндегі кейіпкер болмысын танытуда поэтонимдер тұрпатының өзгеру қуатын мүмкіндігінше пайдаланады және мәнмәтін негізінде олардың әрқайсысына эмоционалды-экспрессивтік сипат береді *Шәкен, Шәке, Шәкенжан, Шәкең, Жұмабек, Жұмаш, Жұмеке т.б.* Мұндағы мәнмәтіндер деп отырғанымыз – шығармада кездесетін жалқы есімдер семантикасына экспрессивтік-эмоциональдық күш дарытып, поэтикалық бояу үстемелейтін, олардың нақты қолданыс аясындағы поэтикалық мәнін ашатын қысқа мәтіндер, басқаша айтқанда, нақты есім немесе атау маңындағы екі немесе одан да көп сөйлемдердің идеялық біртұтастық арқылы сол есімге немесе атауға (поэтонимге) жүктелетін эмотивтік-экспрессиялық күш, поэтикалық қызмет.

Ғ. Мұстафиннің «Дауылдан кейін» романындағы поэтонимдер: кейіпкерлердің тұрмыс-тіршілігін, айналысатын кәсібін, кескін-келбет, мінез-құлық, жүріс-тұрысын, наным-сенімін т.б. индивидуалдық ерекшелігін таныту және әрқайсысының әлеуметтік-қоғамдық орнын көрсету арқылы жеке тұлғаларды бір-бірінен ажырату, типтік атаулар ретінде халықтық ономастиконның және оның астарындағы қазақтың көркем таным әлемінің өзіндік ерекшелігін бекіту, көркемдік идеяны іске асыру сияқты қызметтер атқарады. Жоғарыда аталған қызметтер арқылы автор идеясын жан-жақты тануымызға үлкен мүмкіндік туады. Ал тарихи тұлғалардың есімдері (*Асан қайғы, Ақан сері, Балуан Шолақ*) немесе мифтік-поэтикалық топонимдер (*Әулиеата, Ақмешіт*) көркем шығармаға халықтың рухани-мәдени әлемінің қайнар көздеріне қатысты ақпарат арқалай енеді де, қаламгер сипаттап отырған кезеңнің шежірелік белгілерін анықтауға негіз етіледі. Сонымен қатар Ғ. Мұстафиннің «Дауылдан кейін» романында кездесетін поэтонимдер лексикалық құрамы жағынан алғанда қазақтың байырғы сөздерінен, кірме сөздерден жасалғаны байқалады. Кірме атаулар негізінде жасалған кейіпкер есімдері шығарма тілінде белгілі бір дәрежеде стилистикалық рөл атқарады. Әсіресе шығу төркіні араб-парсы тілдеріне барып саятын есімдердің тұрпаттық түрленімінің (*Жұмабек, Жұмекен, Жұмаш, Жұмеке т.б.*) өзіндік себептерінің шығармада баяндалатын өмірлік жағдаят төңірегінде айқындалып отыруы қаламгердің жалқы есімдерді қолдану ерекшеліктерін байқататын тұстарының бірі. Демек, тілдік бірлік ретінде поэтонимдер аталымның жалпы



заңдылықтарымен және ат қоюдың жалпы принциптерімен, тіл иесінің қоғамдық өмірінің мәдени, әлеуметтік, тұрмыстық, шаруашылықтық т.б. қырларымен тығыз байланыста болады да, көркем шығарманың идеялық және мазмұндық тұтастығына қызмет етеді.

Қорыта айтқанда, көркем шығармадағы поэтонимдерді лексика-семантикалық, грамматикалық тұрғыдан зерттеу, көркем мәтіндегі олардың қызметін айқындау арқылы автор идеясын тануымызға болады. Кейіпкердің шығарма бойында танылатын болмысы, жазушының айтар ойының бір сыры есімдерде де танылуы мүмкін. Сондықтан поэтонимдерге ономонологиялық талдау жасау арқылы халықтың тұрмыс-тіршілігінің, ұлттық психологиясын, тәлім-тәрбиесін, материалдық-рухани қазынасын этномәдени фон ретінде ұғынуымызға болады.

Жеке авторлық қолданыстағы тілдік бірліктерді қарастырудың негізі оның нақты қаламгердің стильдік ерекшеліктерін тану мәселесімен байланысты. Өйткені, бір туындының немесе жалпы қаламгер шығармаларының стильдік арналарын көрсету сол автордың тілдік компоненттерді қолдану мүмкіндіктерін саралауға жол ашады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Кубрякова Е. Номинативные аспекты речевой деятельности. – Москва, 1986. – 270 б.
- 2 Андреева Л. Семантика литературного антропонима // Русская ономастика. – Рязань, 1974. – 150 б.
- 3 Сыздық Р. Тіл және ұлттық мәдениет. – Түркістан, 2005. – 221 б.
- 4 Мұстафин Г. «Дауылдан кейін» романы. – Алматы, 1982. – 422 б.

РЕЗЮМЕ

В статье «поэтонимы» рассматриваются как языковая единица, используемая в собственном авторском стиле. Основным объектом статьи являются имена собственные, которые встречаются в романе писателя Г.Мустафина «Дауылдан кейін».

RESUME

In this article, poetonyms are considered as a language unit used in the author's own application. The main object of the article is proper names, which are found in the novel «Dauyldan Keyin» by the writer G. Mustafin.

М.И. Оразханова

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

С.Ж. Ерғалиева

С. Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті, аға оқытушы

Қ.П. Жүсіп және мектепте көркем шығарма тілін оқыту жолдары

Аннотация

Мақалада қазақ әдебиетін оқыту әдістемесі ғылымына елеулі еңбек сіңірген ғалым Қ.П. Жүсіптің көркем шығарма тілін оқытуға қатысты жазған ғылыми еңбектері талданады. Ғалымның көркем шығарма тілін оқыту арқылы білім алушылардың тіл байлығын арттыруға қатысты ұсынған әдіс-тәсілдері сарапталады. Сөзге мән беру, сөзбен сурет салу, әсерлі, айшықты сөйлеуге, қазақ тілінің байлығын тануға, білім алушының сөздік қорын жетілдіруге қатысты ұсыныстары, ой-пікірлері ортаға салынады. Ғалымның тек тіл көркемдігін танытып, тіл байлығының артуына көңіл бөлумен шектелмей, қазақ тілінің басқа тілдермен байланысын, оны сабақ беру үдерісінде қалай талдап, түсіндіргендігі мақалаға арқау болады.

Түйін сөздер: қазақ әдебиетін оқыту әдістемесі, көркем шығарма тілі, тіл байлығы, басқа тілдермен байланысы, әдіс-тәсілдер.

Қазақ әдебиетін оқыту әдістемесі ғылымы дегенде ғалым, профессор Қуандық Пазылұлы Жүсіптің алатын орны ерекше. Осы саладатынымсыз еңбек етіп, әдебиеттің сапалы, терең оқытылуына аса мән берген зерделі ғалым еңбектері көпшілікке бағыт сілтеп, дайын сабақ үлгісі болуымен зор сұранысқа ие. Ол проза, поэзияны меңгертудің жолдарын ұсынып қана қоймай көркем әдебиет тілін де тереңірек талдап оқытуарқылы кейінгі ұрпақты ана тілінің құпиясын түсініп, бай әдеби тілінің сырын ашуға жетелейді. Қ.П. Жүсіп: «Назардан қағажу қалып келе жатқан маңызды мәселенің бірі – мектепте көркем әдебиет тілін оқыту. Мектепке арналған әдебиет оқулықтарына қарасақ, көркем әдебиет тілі дегенде, эпитет, теңеу, метафора, кейіптеу тәрізді тілдің ажарлау, құбылту құралдарына арнап, бірен-саран мысалдар берумен шектелу басым. Сонымен қатар шығармадағы түсініксіз, көнерген, немесе сирек қолданылатын сөздердің мағынасын ашу, арнайы сөздікке тізу жұмыстарын қолдай тұра, онымен тұйықталу да тіл байлығының бар қайнарын ашуға емес, жекелеген табыстарды ғана қуалауға апаратынын ескерткіміз келеді. Алдымен еш суреткер үшін



эпитет, метафора, т.б. айшықты сөздер бірден-бір, негізгі табыс болып санала бермейтінін, көп ізденістің бір қыры ғана екенін ұмытпайық», – дейді [1].

Қай халықтың болмасын төл мәдениетімен тамырласқан, ұлт болмысының айнасы болып көрінетін асыл дүниесі – оның тілі. Кез келген тіл адамзаттың қатынас құралы болып қана қоймай, ол ұлттың мәдениетін, тарихын, әдебиетін, дүниетанымын танытуда аса маңызды қызмет атқарады. Бұл қай кезеңде де көпшіліктің назарын өзіне аудартып келді. Тіпті орта ғасырдың өзінде Жүсіп Баласағұн «сөз өнерін игеруге адам бірден жетілмейді, мұны үздіксіз тәжірибеде тынбай оқып үйрену арқылы меңгерілетінін» [2] айтады. Шын мәнінде, сөз байлығы бірден пайда болмайтын, үлкен еңбектің, тәжірибенің арқасында дамидынығын өмірдің өзі дәлелдеп жүр. Сондықтанғалым Қ.П. Жүсіп те көркем шығарманы өткенде білім алушыларды тіл байлығына үңілтуді мақсат етеді. Ол «тілі бай» адам мен «тілі кедей» адам деп кімді айтамыз деген ой тастарлық сауал қою арқылы білім алушыларды ойландырып алады да, «Мәселен, далада қар жатыр екен. Тілі жұтаң адам: «Тыста қар бар», – деп қана жауап берер еді. Ал, тіл байлығына қолы жеткен адам олай жай мәлімдей салмайды, қар болғанда, қандай қар, соны дәл беруге тырысады. Жаңа жауғанқар болса, сонар қар, көбік қар, ұлпа қар т.б. тіркестерін қолданады. Түсіне, реңіне қарап «ақша қар» деп те бейнелейді. Орман арасында жаңа жауған, қалың түскен, жел, аязға ұрынбаған қарда тек шаңғымен ғана жүруге болады. Біз оны «күпсек қар» дейміз. Біраз күн аяздан кейін оның қандай қарға айналатынын білесіңдер ме? «Күртік қар» дейді. Себебі аяз қаруы, басылып, сығылысуы бар, – біршама нығыз бекіген қарға айналады. Қар әрі мол, әрі шегенделген болса, оны «сіреу қар» деуге болады. Өбден тапталып, кіріксе, «қасат қарға» айналады. Бірде күн жылып, аз босаса, «жіпсік қар» дейміз де, кейін қайта қатса, «көкмүздақ қар», немесе «шыны қар» деп те атаймыз. Көктем жақындаған сайынжіпсу, кірлеу әсерімен көкшілдене берсе, оны «көксөқта қар» деу жөн. Мұның бәрі – тек қар тығыздығына, реңіне байланысты қолданылар сөздер. Қардың көлеміне байланысты сөздер өз алдына бір төбе. Мәселен, қар бір жерге түсіп, екінші тұсы ашық жатса, оны «ала қанат қар» дейміз. Қар қалыңдығы пышақ қырындай ғана жұқа болса, оны «қырбық қар», «кірбік қар» деп суреттеуге болады. Қар қалың болса, «омбы қар», «оппа қар» т.б. тіркестері сұранып тұр» [1] – деп түсіндіре отыра оқушыларды қызықтыра түседі.

Қ.П. Жүсіп құрғақ сөйлегеннен гөрі, бейнелі, кестелі сөздерге мән бергенді дұрыс көреді. М. Әуезов табиғатты тамаша бейнелейді десек, біржақтылық болар еді. Біз әрі салыстыру үшін, әрі қазақ тілі байлығын дәлелдей түсу үшін зерттеуші мысал ретінде келтірген *қар жаууына* байланысты қолданыстарға назар аударайық: үлбіреп, сылбырапжауу, қалбаңдамай, біркелкі мамырлап түсіп жату, жапалақтау, қиырлау, қылаулау, қыламықтау, қапалақтау, сабалап жауу, бұрқақтау деген қолданыстарды көркем шығармалардан алынған мысал ретінде келтірсе, *қар түріне* қатыстықасат қар, көбік қар, сонар қар, ұлпа қар, ақша қар, күпсек қар, сіреу қар, күртік қар, қасат қар, іпсік қар т.б. деп мысалдармен тізбектете көрсетеді.

Тіл байлығын тек қар түрлерін тізумен таныта алмасы түсінікті. Зерттеуші басқа да сөздік қолданыстарға назар аударта отырып, аяз түріне, оның бес градус суық пен елу бес градустағысы бір емес екеніне, аяздың деңгейіне қарай, сөздер де көп екендігін бағамдатады. Қ.П. Жүсіп аяздың жеңілдеуінен ең қақағанына дейінгісін суу ретімен бірте-бірте жоғарылатып беруге тырысады. Назар аударсақ, шыңылтыр аяз, шытымыр аяз, тымырсық аяз, шытынаған аяз, қытымыр аяз, қызыл шұнақ аяз, үскірік аяз, шаңытқан аяз, шымшыма аяз, шытырлаған аяз, сақылдаған аяз, қақаған аяз, ақырған аяз т.б.

Таңатуына қатысты да мысалдар тізбегі қамтылған. Соның бастапқы сәті мен кейінгі шағы арасында алуан түрлі суреттер бар екендігіне көңіл бөлгізіп, тіл байлығын дәлелдей түсу үшін осыған қатысты мысалдарды келтіреді. Сол мысалдардағы қолданыстарды қарастырсақ: *саз беріп* келе жату, таң рауандады, *сіберлеп* ақ шапақ білінеді, *таң біліне* шығу, таң *сызаттап* келеді, таң *бозалаңдап* атып келеді, *бозамықтана* бастау, *қылаңдап*

ату, *алакеуеңдеп* барып таң атады, *сазарып* сары таң атты, *ақ таңлақ болып сарғайып, талауранып* атып, *белдеуленіп* атып, *қызарып шығып келе жатқанда, шапақтап* атып т.б. мысалдарды жазушылар шығармалары тілінен тере отырып, нақты әрі дәлелді көрсетеді.

Кез келген нәрсені, оқиғаны, суретті хабарлап тұрғандай айтудан гөріоны бар бояу-бедерімен көз алдына елестетіп, суреттеп бейнелі айтуы әсерлірек екендігі дау туғызбасы анық. Сөздің өңменін аударып, құлпыртып, бір сөзге көп мән сыйғыза отырып сөйлеудің өзі шеберлікті қажет етеді. Жалпы, қазақ үшін басқа өнерлер бір төбе де, сөз өнері өз алдына бір төбе. Сондықтан Қ.П. Жүсіп, сөзге аса мән бергізеді. Ол, мәселен, ат жүрісіне қатысты М. Әуезовтің «Абай жолы» эпопеясынан ғана мысалдар келтіреді: *көлбек қақтырып* келіп жатыр, *бұлкектеп* отырды, сар желдіріп келеді, қатты жүріп, *сау желіп* келеді, *тайпалтып, соқтырып* келе жату, *текіректеу, есіп жүріп кету, безілдетіп келу, зымғап барады, ұшырту, ат шоқыта шабады, құйықтыра жөнелдіт.б.*

Ал прозалық шығарманы талдау үлгісінде қазақтың сөз байлығын танытатын тәсілдерді қолдануды ұсынады. Көркем әдебиет тілінен мысал теруге басшылық жасау, мұғалімнің әдебиет пен тілді оқытуда үндестік тудыруы қажеттігі ескертіліп, мысал терудің қазақ тілі байлығын меңгеру екендігін атап көрсетеді.

Мәселен, «Абай жолын» оқыту барысында оқушыға төмендегідей талап қойылады. Қардың түрі, қар жаууы, табиғат құбылыстарының суреттелуі, адамның оң-теріс мінездері, адам портреті, мақтану түрлері, сыйлау-құрметтеу түрлері, кездесу, көмектесу, қиындық түрлері, қарау түрлері, сөйлеу түрлері, «көп» ұғымын беретін сөздер т.б. картотека теру тапсырылады. Бұл студенттер мен оқушылардың көркем сөздің құдіреттілігіне қызығушылығын оятады. Оқушы мен студенттің шығарманы толық оқып шығуына ықпал етеді. Кезінде белгілі педагог, жалынды ақын М. Жұмабаев: «Оқушының тілбайлығындамытуда оқу сабақтары үлкен рөл атқарады», – [3] деп атап көрсеткен болатын. Ендеше, Қ.П. Жүсіп ұсынған белгілі бір ұғымға картотека теру тапсырмасы оқушыға мәтінді жай ғана оқымай, байқампаздықпен, зерделікпен, жауапкершілікпен оқуды жүктей түседі.

Көркем мәтінге қойылар талаптың жан-жақты екенін көрсетеді. Студенттер мен оқушылар осы тапсырмаларды орындау арқылы қазақ тілінің қаншалықты бай екендігіне көз жеткізеді, тілдік қорын байытады.

«Көркем сөздің құдіретін» тану үшін, ол кітаптың қисындық түзілісімен таным болу керек. Сонда ғана жаңа кітап жаңа қырынан ашылады. Өлеңдегі көркем бейне бар, оның табиғатын тану бар. Сол лирикалық қаһарманның ойы сөз арқылы беріледі, олай болса, сол сөздің табиғатын ашу жолындағы ізденіс бар. Қаһарман қай тілде сөйледі, қандай сөз пайдаланды? Күнделікті ауызекі тілдегі сөзді пайдаланды ма? Әлде, сол сөзді өлең накышына келтіре өлеңге бейімдеп, лирика тілімен сөйледі ме? Бұл жағы ғалым талдаулары арқылы айқындалған.

Көркем шығарма тілін оқытуда Қ.П. Жүсіп «көп» сөзіне ерекше мән бергізеді. Бұл турасында арнайы жазылған мақала да көпшіліктің мән бермей, назардан тыс қалған дүниелеріне жаңаша көзбен қарауға, еске түсіруге өз септігін тигізсе, оқушылардың тіл байлығын арттырып, аз сөзбен көп ой айтуға үйретеді. «Көп ұғымында мәніс көп» атты аталған мақала да «Мектепте қазақ әдебиетін оқыту» атты кітапқа енді. Онда құбылысты дәл, шынайы бейнелейтін тұстарда жалпылама айтып өте шығушылық сияқты кемшіліктерге көңіл бөлгізе отырып, олардың орнын ауыстырарлық сөздердің сан алуандығын алға тартып, мысалдар келтіреді. Онда «жапырлап», «самсап», «жыбырлап», «сыңсып», «мыңғырып», «быжынаған», «құжынап» т.б. қолданыстар ақын-жазушылар шығармаларынан алынған. Зерттеуші оны ерекшеліктеріне байланысты бөліп қарастырады. Құбылысқа қатысты (өрбіп, еселеп, түйдектеп, дендеп т.б.), сұйықтыққа қатысты (тасып, төгіліп, ағып, құйылып, саулап т.б.), кеңістік аумағына қатысты (жайылып, телегей, шалқып), тығыздыққа қатысты (өрілген, сығылысқан, былқып, бытыса біту, тұнып, тұтасқан), пішінге қатысты (тырсыып, қампиған, үйіп), адамдар ұйымдасуын,



бірлесуін (жұмылып, жабылып, жамырап, тырағайлап, дүркірей жөнелу, қопарыла, шапырласты, жапырыла, қаптап т.б.), қозғалу, жүруге қатысты (ұбап-шұбап, ағытылып, шұбатылып, жосылып, жөңкілген, шұбырса, қамалап, аңдағайлап, қаумалап т.б.) [1, 198] түрлері көп. Автор бір мақала төңірегінде бірер ұғымдарды топтастырып, нақты мысалдармен дәлелдеп, танытады. Солай бола тұра, әдістемеші «осы түрде ғана іздену керек» деген мәселе еместігін, мүмкіндіктің шексіз, ізденіс аясының кең екендігін атап көрсетеді.

Қ.П. Жүсіптің тіл байлығын игеруге қатысты келесі бір мақаласы – «Сөз маржаны». Ол «көркем әдебиет тілі байлығын анықтаудың алуан жолы бар» [1, 215] екендігін атай отырып, аталған мақалада тіл байлығын игеру жолының бір нұсқасын талдап, ұсынады. Осы орайда ой дәлелдігі үшін бір ғана «қуану» ұғымына қатысты қолданыстардың әр түрлі ақындар шығармашылығындағы көрінісіне мән бергізе отырып, олардың тіл байлығына, тіл мәдениетіне үңілтеді. Автор алдымен тек «қуанамын» сөздік қолданысымен ғана шектелген ақындар өлеңдеріне назар аудартса, кейін ол сөздің түрленген, бейнелі қолданыстарына назар аудартады. Ол қуану сөзін «жадырау», «жайнандану», «шаттану», «жайрандау», «жайтаңдау», «масайрау», «масаттану», «шалқу» т.б. үлгілерін көркем шығармадан мысалдар келтіре отыра танытады.

Сондай-ақ автор «қуану» сөзін жалаң алмай, оның басқа да сезімдермен қатар, астасып, өріле берілу үлгілерін де ескеріп, бір ұғымды жалаң емес, кең түрде, көп қырлылығымен танытуға тырысады. Сол арқылы білім алушылардың да тіл байлығын арттыруда назардан тыс қалатын мәселелерге көңіл бөлгізеді. Мәселен, «қуанудың» басқа сезімдермен астас келу үлгілеріне назар аударсақ: марқаю, қоштану, сергу, серпілу, қутындау, жарқылдау, лепіру т.б.

Ғалым Қ.П. Жүсіптің адам мән бере бермейтін нәрселерге көңіл бөлгізуі әр мақаласында орын алып отырады. Автор енді «қуану» сөзінің қимылмен, сырт құбылыспен астаса берілген үлгілеріне де мысал келтіреді. Мәселен, жайраң қағу, ойнақтау, жайнақтап келу, арсаңдап қарсы алу, тыраңдау, шалқақтау т.б. Әрине, бұл мысалдар ақын-жазушылардың көркем шығармаларынан алынған нақты мысалдармен дәлелдене көрсетіледі. Автор дәл «қуану» ұғымы сияқты «мақтану» ұғымына қатысты қолданыстарға да жан-жақты талдау жасайды. Мақтау түрлерін бірқалыпты мақтану, тым асып, шалқып мақтану, табысқамастану, менменсуге байланысты мақтаулар, өсіре айтуға байланысты мақтаулар деген сияқты түрлерге топтастырып береді. Әрқайсысы жеке мысалдармен дәлелді түрде ұсынылады. Мәселен, мадақтау, марапаттау, дәріптеу, қопиту, күшіту, тасырту, мардамсу, дәлмәрсу, өркештене беру, дарқанси түсу, шүленсу, дардиятүсу, күпіну, далия беру, серпіп жүру, дандайсу, асқақтау, есіру, тасу, мастану, танауын тәштиту, дүрдию, шірену, кекшию, кердеңдеу, нәнсіну, кекірею, лепіру, көкіп сөйлеу т.б. көптеген мысалдар келтіру арқылы қазақ тілінің байлығына назар аудартады, көп ұстаздар мен мұғалімдерге ой тастайды, бағыт-бағдар сілтейді. Автордың ендігі бір «Сөз-қазына» мақаласы да тіл байлығын арттыруға арналады. Мұнда да зерттеуші бір ұғымды бірнеше сөзбен бере алу мүмкіндігіне назар аудартады. Тіліміздегі «қарау» қолданысына қатысты мысалдарды жинақтап, оларды да қолданылу ерекшелігін қарай шартты түрде топтастыра талдайды. Сол арқылы қазақ тілі байлығын игерудің жолдарын көрсетеді, құбылысты дәл, шынайы бейнелеп, ойды әсерлі жеткізу жолдарын ұсынады.

Қ.П. Жүсіптің тіл байлығына қатысты мақалаларының ішінде «Қазақ тілінің басқа тілдермен байланысы» мақаласы бір төбе. Мақала тек оның басқа тілдермен байланысына арналмайды, бұл қазақ тілін оқытуда кешендеп қолға алына бастаған оны басқа тілдермен салыстыра отырып оқытуға арналады. Орыс тіліндегі түркілік сөздердің он мыңдап саналатынын ескере келе білім алушы түгіл білім берушілердің соның он шақтысын біле бермейтініне қынжылады. Автор XIX, XX ғасырларда осы мәселеге қатысты жарық көрген еңбектерге шолу жасап, Л.З. Будаговтың, В. Радловтың, Э.В. Севортян, М. Фасмер, Н.А. Баскаков сөздіктеріне үңілтеді. Мәселен, карандаш (кара+тас), деньги (теңге),

алқызыл (алый), башмак (баспақ), буран (боран), ералаш (аралас), жүзім (изюм), колбаса (күлбасты), караул (қарауыл), інжу (жемчуг), яркий (жарық), казна (қазына), кислый (қышқыл), стакан (ұстаған), крик (ақыру), копать (қопару), толстый (толы); край (қыр), совать (сұғу), чубарый (шұбар), бугор (бүкір), кирпич (кір пеш, пешке кіру), очаг (ошак), облава (аулау), топтать (таптау, табанға салу), пустой (бос), кусок (кесек), тише (тыныш), был (бол, болды), тупой (топас), серый (сұр) [1, 236] т.б. көптеген мысалдар бар. Біз тек жиі кездесетіні ғана есте жүрсін деген оймен мысалға келтіруді жөн көрдік.

Зерттеушінің «Көркем әдебиет тілінен мысал теруге басшылық» мақаласы да мектеп мұғалімдері мен оқытушыларға арналған дайын нұсқаулық десе де болады. Онда көркем шығармадан мысал теруде оқушыларға ұсынылатын тапсырма дайын үлгіде әрі мысалымен бірге беріледі. Мәселен, бір ғана қимылға қатысты жүру түрлері, жату түрлері, күлу түрлері, тұру түрлері, сөйлеу түрлері т.б. ұсынылған. Осы тәріздес, ауа райына қатысты да жауын түрлері, жел түрлері, таң ату түрлері, аяз, қар түрлері, жарық сипаты т.б. берілген. Осылай өсімдікке қатысты, дыбысқа қатысты, от жануына байланысты т.б. көп түрлер келтіріледі. Бұл үлкен еңбектің нәтижесінде қол жеткізген жетістік, сондықтан ондағы мысалдардың тіл байлығын арттыруда орны ерекше.

Қазақ әдебиетін оқыту әдістемесінде тіл байлығын арттыруға қатысты Қ.П. Жүсіптен басқа да зерттеушілердің аталған мәселеге көңіл бөлгендігі белгілі. Әдебиетті оқыту әдістемесі ғылымындағы ғалымдар пікірлеріне шолу жасасақ, Қ. Бітібаева еңбегінің алар орны ерекше. Ғалым І. Жансүгіров шығармашылығын оқытуға қатысты өзінің тиімді ұсыныстарын береді. «Құлагер» поэмасындағы Көкше көріністері мен С. Сейфуллиннің «Көкшетау» дастанындағы Көкшетау көріністерін салыстыруды ұсынса, ат сипатына келгенде Құлагер мен Абайдың «Аттың сынын» салыстыруды ұсынады. Тіл байлығын арттыруға қатысты бұдан басқа да тиімді ұсыныстарын айта отыра, ғалым «оқушылардың көркем тілін дамытуда, тіл байлығын жетілдіруде сөздік жұмыстары, сондай-ақ сөз тіркестері, мақал-мәтелдермен жұмыстың маңызы зор. Тіл ұстарту деген – ең алдымен сөзбен жұмыс, тіл байлығы деген – ең алдымен оқушының сөздік қорының молдығы, екіншіден, сол мол қорды орынды, тиімді әрі көркем етіп пайдалана білуі», – [4, 224] деп тіл ұстарту мен тіл байлығы дегеннің аражігін де ашып көрсетеді.

Әдебиетті оқыту әдістемесі саласындағы бірнеше зерттеу еңбектерінің авторы Т. Жұмажанова: «Оқушылардың сөйлеу дағдыларын қалыптастырып, сөздік қорын молайтуда әртүрлі тапсырма жаттығулардың рөлі зор. Жаттығулар мақсатына қарай тіл дамыту, тіл ұстарту, көркемдегіш сөздерді тану, т.б. болып келсе, тапсырмалар сипатына байланысты танымдық, шығармашылық, проблемалық түрінде берілуі мүмкін» [5, 139], – деген пікір айтады. Әрине, тіл дамыту, сөз байлығын арттырудың түрлі әдіс-тәсілдері бар. Сабақтың түрі мен мақсатына қарай тиімдісін сәтті таңдап, түрлендіре алу мұғалім еншісінде.

Сөз өнерінің түсіне білген адам үшін орны ерекше. Ал сөз өнері десек, әдебиет пәні қатар жүреді. Әдебиет арқылы ұлтты тәрбиелеп, немесе, бүтін бір ұлтты танула болады. Әдебиет білім алушыларға білім берумен қатар оларды адамгершілікке, ізгілікке тәрбиелейді. Ол достық пен жанашырлық, әсемдік пен сұлулық, тазалық пен адалдық т.б. толып жатқан ұғымдармен түсініктер, қасиеттермен сезімдер туралы сыр шертеді. Оқушылардың рухани дүниесін байта отырып, эстетикалық, интеллектуалдық, сезімдік, көркемдік, адамгершілік, азаматтық қасиеттерді сіңіріп, талғамын қалыптастырып, логикалық ойын, ауыз екі және жазбаша тіл мәдениетін т.б. қалыптастырады.

Әдебиет пәні арқылы жас өспірімдерді уақыт талабына сай тәрбиелеуде Қ.П. Жүсіп еңбектерінің үлесі мол. Өйткені мектеп оқушысы ғалым ұсынған талаптарды орындау үшін алуан түрлі жанрдағы көркем шығарма оқиды. Ол туындылар оқушының жақсымен жаманның ара жігіне жырата білуіне, адамгершілік сезімінің ұшталып, имандылық



қасиеттерінің оянуына септігін тигізеді. Көркем шығарманы толық оқуына, тек сұрақтарға жауап іздеп қана қоймай, идеясына, мазмұны мен көркемдігіне назар аудартуы маңызды.

Ғалымның әдебиетті оқытуда ұсынған пікірлері бүгінде республиканың барлық аймағына таралып, мұғалімдерге бірден-бір қажеттілік тудырып отырғандығы мәлім.

Бүгінде жанартылған білім беру бағдарламасына көшсек те Қ.П. Жүсіп көрсеткен әдіс-тәсілдер өз маңыздылығын жойған жоқ. Мұғалімдерге білім беруде, сабақ жүргізуде тиімді жолды таңдай алу еркіндігі берілген. Сондай-ақ, баланың жеке тұлғасын, білім алу арқылы дамуын алдыңғы орынға қойып отырған заманда Қ.П. Жүсіп ұсынған тіл байлығын арттыру әдіс-тәсілдері тиімді қолданылса, өз жемісін беретіні күмән туғызбасы анық.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Жүсіп Қ.П. Мектепте қазақ әдебиетін оқыту. – Павлодар: С. Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті, 2003. – 254 б.
- 2 Жүсіп Б. Құтты білік. Көне түркі тілінен аударған және алғысөзі мен түсініктерін жазған А. Егеубаев. – Алматы: Жазушы, 1986. – 616 б.
- 3 Жұмабаев М. Педагогика. 3-басылым. – Алматы: Ана тілі, 1992. – 160 б.
- 4 Бітібаева Қ. Әдебиетті оқыту әдістемесі. – Алматы: Рауан, 1997. – 283 б.
- 5 Жұмажанова Т.Қ. Әдебиетті оқыту әдістемесі. – Алматы: Білім, 2009. – 287 б.

РЕЗЮМЕ

В статье представлен анализ вклада К.П. Жусипа в методику преподавания казахской литературы. Рассматриваются также методы и приемы развития словарного запаса учащихся посредством изучения языка художественного произведения.

RESUME

The article presents the analysis of the contribution of K.P. Zhusip in the methods of teaching the Kazakh literature. The methods and techniques of the development of the students' vocabulary store through the study of the language of the artistic work are also considered.

Аннотация

Мақалада тілші-ғалым Қ. Кемеңгерұлының лексикографиялық еңбектері қарастырылады. Қ. Кемеңгерұлы редакциясын басқарған «Қазақша-орысша тілмаштың» (1925) құрылымдық ерекшелігі талданады.

Түйін сөздер: лексикографиялық еңбектері, «Қазақша-орысша тілмаш», құрылымдық ерекшелігі, сөздік, сөздік түзушілер.

А.Б. Шормақова

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

Қошке Кемеңгерұлының лексикографиялық еңбектері

XX ғасыр басында ұлт зиялылары аударма ісіне белсене араласып, оқулықтарды қазақ тіліне аударып қана қоймай, ұлттық терминология саласын қалыптастырғаны белгілі. Мұрағат деректеріне сүйенсек, Ә. Бөкейханұлы – география, Е. Омаров – алгебра, М. Жұмабаев – педагогика, Ж. Аймауытов – дидактика, Ф. Ғалымжанов – физика, Б. Сәрсенов – геометрия, И. Тұрғанбаев – арифметика, Қ. Кемеңгерұлы – жаратылыстану пәндері бойынша оқулықтарды қазақ тіліне аударған [1]. Қ. Кемеңгерұлы жаратылыстану саласы ғана емес, Лебедевтің «Химия» атты оқулығын да аударған. Сол сияқты «Құлақ шаруаларындағы батырақ пен батырақ әйелдерді заң қалай қорғайды» [2], «Ақы, кәсіп, дау айыратын комиссия» [3] деген Қ. Кемеңгерұлының аудармалары Орталық ғылыми кітапхана қорында сақтаулы.

Қ. Кемеңгерұлы редакциясын басқарған «Қазақша-орысша тілмаш» 1925 жылы, «Қазақ тілінің грамматикасы», «Жабропалықтар үшін оқу құралы» 1928, 1929 жылдары жарық көрді. Ол өз заманының білгір лингвисті ғана болып қоймай, сөздік түзу шебері ретінде де танылған.

Ғалым Мәскеуде 10000 дана болып 1925 жылы басылып шыққан «Қазақша-орысша тілмаш» кітабының басқарушы редакторы болған. Сөздікті құрастырушылар қатарында Кемеңгерұлы Қошке, Байтасұлы Абдолла, Бұралқыұлы Мұстапа, Байғаскин Есім, Дәулетбекұлы Ғаббас, Баймақанұлы Шәкір, Темірбекұлы Сұлтан, Сәрсенбайұлы Төлеутай болды. Бұл сөздік түзушілердің барлығы тіл маманы емес еді, тіпті Қ. Кемеңгерұлының өзі бұл кезде тарихшы, әдебиетші ретінде танылған. Жоғарыда аталғандардың ішіндегі Есім Байғаскин мен Ғаббас Дәулетбекұлы тілі емес, Орта Азия



Мемлекеттік университетінің (САГУ) аймақтық шаруашылық және заң факультетінде (факультет местного хозяйства и права) оқып, Ақмола өңірінен келген адамдар екендігін Орталық мұрағат деректері көрсетеді [4, 58].

Сонымен қатар ғалым аудармаға байланысты көркем әдебиет жанрына өз үлесін қосып, Пушкиннен «Пайғамбар», Никитиннен «Сәскелік көлдің жағасында» сияқты өлеңдерді тәржімалаған [5, 9]. Өз кезеңінде Бектасов пен Кеменгерұлының «Орысша-қазақша сөздігінің» («Русско-казахский словарь») орыс топтарына қазақ тілін үйретуде жетекші құралдардың бірі болған [6]. Бұдан Қ.Кеменгерұлының сөздік түзу жұмысына үлкен дайындықпен келгенін көреміз.

Қ. Кеменгерұлының редакторлығымен шыққан «Қазақша-орысша тілмаштың» құндылығы жөнінде професор Д. Қамзабекұлы: «Қошкелер сөздікті еуропалықтарға арнап жазады, ал ол еуропалануға бағыт алған болашақ қазақтарға да арналғандай. Бүгін Қ. Кеменгерұлы жетекшілігімен шыққан сөздік еуропаланған қазақ түгіл, тіл құбылысы мен заңдылығын жанымен сезіну қабілетінен айырылып қалған кәдімгі қазаққа да ділгір» [7, 9].

Ғалым Ш. Құрманбайұлы «Қошке Кеменгерұлы және термин мәселесі» атты мақаласында Қ. Кеменгерұлын ХХ ғасырдың 20-жылдарында қазақ тілінің түрлі мәселелерін сөз еткен, терминология қорының қалыптасуына атсалысқан алаш қайраткерлерінің бірі ретінде атайды. Ш.Құрманбайұлы «Қазақша-орысша» тілмаштың сол кездегі жаңадан жасалған терминдердің қалыптасуына ықпал еткен, жасалған қазақ терминдерінің көпшілікке танылуына үлес қосқан, терминжасам үрдісінен мәлімет беретін еңбек болғанын баяндайды. «ХХ ғасыр басында еңбек еткен алаш зиялылары сынды Қ. Кеменгерұлы да ұлт тілінде термин жасауға, өзге тілдегі атауларды қазақшаға аударуға ерекше мән берген», – деп [8, 159] Қ. Кеменгерұлының қазақ терминологиясына қосқан үлесіне тоқталады. Ш. Құрманбайұлы сөздікке ХХ ғасырдың 20-шы жылдарындағы терминдер мен жаңа қолданыстардың молынан енгендігін дәлелдейді: әдістеме – методика; дәріс – лекция, урок; егістік – глагол; етіс – залог; тіл қисыны – стилистика; мәжіліс хат – протокол засидания; заман хат – мемуары т.б.

«Қазақша-орысша тілмаштың» алғы сөзінде құрастырушылар сөздік түзу – өте күрделі де қиын міндет екенін, тіл білімі саласында еңбек ететін бірнеше автордың көп жылғы еңбегінің нәтижесі болуы керектігін айта келіп: «К сожалению, такой точки зрения мы не придерживались по следующим причинам: во-первых, с целью удовлетворить сильную потребность в казахско-русском словаре слушателей-европейцев, изучающих казахский язык на Высших Военных Курсах Востоковедения, мы приложили все усилия к его ускоренному выпуску; во-вторых, мы не имели на руках соответствующих полных руководств для исчерпания из них необходимых материалов. Однако, выражаем надежду, что данный словарь может послужить пособием не только для слушателей Военных школ, но и для европейцев, служащих в Казреспублике, а также для лиц, изучающих непосредственно казахский быт», – дейді [9, 69].

ХХ ғасыр басында өзге тілдік сөздерді қабылдауда мынадай ұстанымдар көзделгені белгілі:

- а) жат атаулардың мағынасын түсіндіргендей қазақ сөзін алу;
- ә) оған қолайлы қазақ сөзі болмаса, түркі сөзін алу;
- б) түркі сөзі де тура келмесе, қазақ тілінің заңына үйлестіріп еуропа сөзін алу [10].

«Қазақша-орысша тілмашты» құрастырушылардың да осы ұстанымдарды ұстанғаны байқалады. Сондықтан «Тілмашта» *төбелік шеңбер – полярный круг; тетік – 1) механизм, 2) прием; бедел – авторитет* сияқты сөздермен қатар *нәмір, көлексие, атлас, біліарт* сияқты атаулар да кездеседі.

«Қазақша-орысша тілмашқа» ХХ ғасыр басындағы сөздер, ұғым атаулары енген. Түсіндірме сөздіктерде дәйексөз-иллюстрациялар жайдан жай берілмейді, олар сөздің

негізгі және көмекші, ауыспалы мағыналарын олардың тіркесетін сөздерін айқын көрсетіп береді.

«Қазақша-орысша тілмашта» барлық сөз табына қатысты сөздер бар. Көбінесе зат есім, сын есім, етістік сөздер тобы кездеседі. Солардың ішінде зат есімнің мағыналық топтарына қарай: адамның дене мүшелері, төрт түлік малға қатысты атаулар, киім, мата, атаулары, үй жиһаздары, құрал-сайман, ыдыс-аяқ, тамақ-сусын атаулары, ойын атаулары, ауру атаулары, табиғат құбылыстары, ауа райына байланысты т.с.с. атаулар кездеседі.

«Қазақша-орысша тілмашта» реестр сөз алфавит тәртібімен берілген. Мәндес (синоним) сөздер үтірмен, ал омоним мен көп мағыналы (полисемия) сөздер араб цифрларымен ажыратылған. Мәселен, ат – 1) лошадь, конь; 2) имя; ай – 1) луна, месяц; 2) восклицание удивления; шығыс – 1) выход, 2) восток, 3) расход, 4) всход; немие – долг, кредит; бала – мальчик, ребенок;

«Қазақша-орысша тілмашты» түзушілер сөздік түзу барысында мынадай екі міндетті негізгі мақсат етіп қойған:

1. Қазақ сөздерін сұрыптап, олардың баламасын дәл тауып отыруға тырысқан. Алынған сөздердің мағыналарын дұрыс түсіндіріп, сол сөздер арқылы қазақ халқының тұрмыс-тіршілігін, болмысын, дүниетанымын, рухын басқа халыққа таныстыруды мақсат еткен. Бұл әсіресе, этнографизмдер мен фразеологизмдердің т.б. мәнін түсіндіруде байқалады.

2. Қоғамдағы ғылым мен техника, мәдениет т.б. саласында орыс тілі арқылы еніп жатқан жаңа сөздердің мағынасын қазақша түсіндіруге тырысқан. Мұндай сөздер көбінесе терминдерді қамтиды: *аэроплан, акционерное общество, кинематограф, резолюция, инструкция, прогресс* т.б. сөздердің қазақ тілінде дайын баламасы болмаса да, баспасөз бетінде бұл атаулар әр түрлі аударылып, түрліше қолданылып жүрді. Ал бірақ бұл атаулар әдеби тілде әлі де қалыптасып үлгермеген болатын.

Қ. Кемеңгерұлы: «... Терминдерді алу туралы кейбіреу басқа елдер қалай атаса, қазақшаға айналдырмай-ақ, біз де солай атайық десті. Бұл – тіпті адасқан пікір. Күйіміз жетсе, шамамыз жетсе, қазақшаландырып алуымыз керек. Мәселен, геометрияны қазаққа геуметрие десең, көзіне түк елестемейді. Ал пішіндеме десең, қазаққа таныс, көзіне елестейді. Сондықтан терминдерді қазақша алуға дауласуға мән жоқ», – [10] дейді. «Қазақша-орысша тілмашты» құрастыруда осы тұжырымды басшылыққа алған. Мысалы, *әлем ғылымы – космография; әлеумет ғылымы – социология; айқасым – реакция (психологическая); білдіргіш – справочник; бекет – почтовая станция; тәжірибеқана – лаборатория; тән тіршілігі – физиология; тасу құралы (көлік) – транспорт; тетік ілімі – механика; тетік күш – механическая сила* т.б.

Сөздікте аударуға көнбеген сөздерді қазақ тілінің дыбыстық жүйесіне сәйкестендіріп алып отырған. Мысалы: *зауыт – завод, капыйтал – капитал, кіимйе – химия, кассы – касса, дидәктіке – дидактика, натарыс – нотариус* т.б.

Қ. Кемеңгерұлы редакторлық еткен «Қазақша-орысша тілмашта» сөздердің қазақ тіліндегі баламасы беріледі де, оның орысша аудармасы көрсетіліп отырады. Мәселен, *сатсиалдық – социальный, социалистический; сома – сумма (капитал); қорытынды – 1) резолюция, 2) вывод; қосымша құн – прибавочная стоимость; нұсқа – 1) инструкция, 2) экземпляр, 3) копия; үдеу – прогресс; ұшқыш мәшине – аэроплан; жарналы серіктік – акционерное общество* т.б. Бұл мысалдардан сөздік құрастырушылардың қазақ тілінің сөздік құрамын толығырақ қамтығаны, тілдегі жаңа қолданыстарды да тиісінше түсіндіруге бағытталғаны аңғарылады.

«Қазақша-орысша тілмашты» құрастырушыларда төмендегідей ерекшеліктер байқалады:

1. Сөздік түзушілер өздеріне дейінгі жарық көрген сөздіктермен таныс болған. Сөзге жаңа мән үстеу арқылы жаңа атау ұсынып отырған;



2. Сөздікте қазақтың бұрыннан бар сөздері ғана қамтылмай, орыс тіліндегі ұғымдар мен атауларға балама ретінде жаңа сөз ұсынып отырған;

3. Сөздікте тілдегі өте жиі қолданылатын сөздерден гөрі, сирек кездесетін сөздерді көбірек берген;

4. Сөздікте синоним, омоним, көп мағыналы сөздермен қатар жергілікті тіл ерекшеліктері, сөздің ауыспалы мағынада қолданылуы көрсетіліп отырған;

5. Сөздікте әр сөзге балама берілген.

«Қазақша-орысша тілмашта» берілген терминдерді төмендегідей топтастыруға болады:

1. тіл ғылымына қатысты терминдер: лұғат қисыны – теория словесности, тіл қисыны – стилистика, одағай – междометие, мұқам – жаргон т.б.

2. әдебиет ғылымына байланысты терминдер: нақыл – 1) афоризм, 2) предание, шендестіру – антитеза, мысқыл – сарказм, оқшау сөз – фельетон, меңзеу – олицетворение т.б.

3. заң ғылымына байланысты терминдер: мизам – закон, мәміле – соглашение, қосалқы би – запасной судья, мүпті – обер – прокурор т.б.

4. математика ғылымына қатысты терминдер: қосынды – сумма, қос белгінің өрнегі – формула двойных знаков, қос шаршы теңдеулер – биквадратные уравнения т.б.

5. физика ғылымына қатысты терминдер: қуат – сила, энергия, магнет – магнит т.б.

6. химия ғылымына қатысты терминдер: көмірлі зат – органическое вещество, көкжар – медный купорос, күкірт – фосфор т.б.

7. геология ғылымына қатысты терминдер: саржан – коралл, мұнай – нефть, кен жұмысы – горное дело, менерал – минерал т.б.

8. география ғылымына қатысты терминдер: құм төбе – дюна, көрікті жер – ландшафт т.б.

9. ботаника ғылымына қатысты терминдер: қоға – корень камыша, қоғажай – водяной камыш т.б.

10. медицина ғылымына қатысты терминдер: мерез – сифилис, өт – желчь, май – 1) масло, жир, сало; 2) мазь т.б.

11. ауыл шаруашылығына байланысты терминдер: күзем – осенняя стрижка овец, көген – веревка которой привязывают овец т.б.

12. дінге қатысты атаулар: мақам – голос (при чтении Корана), мәуліт – день рождения Магомета т.б.

Еңбектің құндылығы туралы Ш. Мәжітаева «XX ғасырдың 20-30 жылдарындағы қазақ әдеби тілі мәселелері» деген кітабында сөздіктің құндылығы туралы былай дейді: «Әрбір әдеби тілдің сөздік қорының дамуы мен нормалануына сөздіктің тигізетін әсері үлкен. Қазақстанда бұл жұмыс 20-жылдардың ортасынан басталады. Қ. Кемеңгеровтің «Қазақша-орысша тілмашы» бұл саладағы алғашқы тәжірибе еді. Мұнда орыс сөздерін аударып алу принципі негізінен сақталған» [11, 57]. Ғалымдар сөздердің берілуі, сөз мағынасын түсіндіруі, еуропа сөздерінің дәл баламасын табу, сөздердің жинақталуы, сұрыпталуы тұрғысынан алғанда, «Қазақша-орысша тілмаш» өзіне дейін шыққан сөздіктерден әлдеқайда озық екенін дәлелдейді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 ҚР Орталық мемлекеттік мұрағат. 81-қор, 1-тізім, 285-іс, 18-байлам. -11-12 п.
- 2 Құлақ шаруашылығындағы батырақ пен батырақ әйелдерді заң қалай қорғайды? Аударған Кемеңгеров. – Ташкент, 1930. – 52 б.
- 3 Ақы, кәсіп, дау айыратын комиссия. Аударған Кемеңгеров. – Ташкент, 1930. – 26 б.
- 4 ҚР Орталық мемлекеттік мұрағат. 81-қор, 1-тізім, 1055-іс. – 58 п.

- 5 Ордаева Г. Қошке Кеменгерұлының әдеби мұрасы: филол. ғылым канд. ... автореф.: 10.02.02. – Алматы, 1996. – 21 б.
- 6 ҚР Орталық мемлекеттік мұрағат. 81-қор, 1-тізім, 285-іс, 18-байлам. – 73 п.
- 7 Қазақша-орысша тілмаш (1925). Басқарушы: Қ.Кеменгерұлы. – Астана: Келешек-пресс, 2005. – 288 б.
- 8 Құрманбайұлы Ш. Алаш және терминтану (XX ғасыр басындағы қазақ терминологиясы. 1910–1930 жылдар). – Алматы: Ел-шежіре ҚҚҚ, 2008. – 240 б.
- 9 Кеменгерұлы Қ. Үш томдық шығармалар жинағы. Оқулық, сөздік. – Алматы: Алаш, 2006. 3 т. – 240 б.
- 10 Кеменгерұлы Қ. Дұрыс па? Бұрыс па? // Еңбекші қазақ. – 10.10.1926.
- 11 Мәжітаева Ш. XX ғасырдың 20-30 жылдарындағы қазақ әдеби тілі мәселелері. – Қарағанды, 1997. – 130 б.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются лексикографические труды ученого-лингвиста К.Кеменгерулы. Анализируется структурная особенность «Қазақша-орысша тілмаш», под редакцией К. Кеменгерулы (1925).

RESUME

The article deals with the lexicographic works of the linguistic scientist K. Kemengeruly. The structural peculiarity of the Kazakh-Russian Dictionary edited by K. Kemengeruly (1925) is analyzed.



АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Абдоллаев Н.А. Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік мемлекеттік университеті Қазақстан тарихы кафедрасының профессоры, тарих ғылымдарының докторы
- Әбдіров А.М. С. Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті кәсіптік білім беру кафедрасының профессоры, педагогика ғылымдарының докторы
- Абилхамитқызы Р. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-дың қазақ әдебиеті кафедрасының доценті, филология ғылымдарының кандидаты
- Әбішева Ш.С. Ш. Есенов атындағы Каспий мемлекеттік технологиялар және инжиниринг университеті қазақ филологиясы кафедрасының доценті, филология ғылымдарының кандидаты
- Алимбаева Р.Т. Е.А. Бөкетов атындағы ҚарМУ-дың психология кафедрасының доцент м.а., психология ғылымдарының кандидаты
- Алиева С.А. старший преподаватель кафедры языков Казахской Академии транспорта и коммуникаций им. М. Тынышпаева
- Алипбекова Л.У. Еуразия гуманитарлық институты шетел тілдері кафедрасының доценті, магистр
- Асқарова Қ.А. Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті педагогика және психология кафедрасының магистранты
- Ауанасова А.М. руководитель отдела истории социально-экономического развития Казахстана Института истории государства КН МОН РК, доктор исторических наук, профессор
- Аяпбергенов А.М. магистрант кафедры теории и практики иностранных языков ЕНУ им. Л.Н.Гумилева
- Ахметова Т.А. М. Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университеті практикалық қазақ тілі кафедрасының меңгерушісі, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент
- Батпенова Р.А. старший преподаватель кафедры художественного труда и дизайна Актюбинского регионального государственного университета им. К. Жубанова, магистр живописи, член Союза Художников Республики Казахстан
- Бегімбай Т.Б. Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университетінің магистранты
- Бердібекова Н.С. А. Мырзахметов атындағы Көкшетау университетінің элеуметтік-педагогикалық пәндер кафедрасының оқытушысы, педагогикалық ғылымдар магистрі
- Бижкенова А.Е. заведующий кафедрой иностранной филологии ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, доктор филологических наук, профессор
- Боброва В.В. доцент кафедры дефектологии КарГУ им. Е.А. Букетова, кандидат педагогических наук
- Бычкова Л.А. магистрант кафедры дефектологии КарГУ им. Е.А. Букетова
- Иманбердиева С.Қ. С. Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті қазақ және орыс тілдері кафедрасының профессоры, филология ғылымдарының докторы

- Данияров Т.Ә. Қ.А. Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті педагогикалық ғылымдар кафедрасының профессоры, педагогика ғылымдарының кандидаты
- Дәуренбекова Л.Н. Еуразия гуманитарлық институты қазақ және орыс филологиясы кафедрасының меңгерушісі, филология ғылымдарының кандидаты, доцент
- Джампеисова Ж.М. доцент кафедрасы педагогика Евразийского гуманитарного института, кандидат исторических наук
- Демежанов Т.М. доцент кафедрасы русской филологии ГУ имени Шакарима города Семей, кандидат филологических наук
- Досанова К.К. профессор кафедрасы музыкаведения и композиции КазНУИ, кандидат педагогических наук
- Жангуттинова Н.Е. магистрант Павлодарского государственного педагогического университета
- 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
- Жумадуллаева А.А. Қ.А. Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті педагогикалық ғылымдар кафедрасының профессоры, педагогика ғылымдарының кандидаты
- Жумсакбаев А.Т. докторант PhD кафедрасы русской филологии ЕНУ им. Л.Н. Гумилева
- Загатова С.Б. директор Департамента по академическим вопросам и аккредитации Евразийского гуманитарного института, кандидат филологических наук, профессор
- Захлабаева В.В. преподаватель кафедрасы социально-педагогических дисциплин Кокшетауского университета им. А. Мырзахметова, магистр педагогических наук
- Есіркепова К.К. А. Байтұрсынов атындағы Қостанай өңірлік университеті қазақ тілі мен әдебиеті кафедрасының доценті, филология ғылымдарының кандидаты
- Ерғалиева С.Ж. С. Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті практикалық шетел тілдері кафедрасының аға оқытушысы
- Изакова А.Т. Еуразия гуманитарлық институты педагогика кафедрасының доценті, психология ғылымдарының докторы
- Игнатова Е.Р. доцент кафедрасы языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев КазНУ им. аль-Фараби, кандидат филологических наук
- Исаева Ж.Т. профессор кафедрасы казахского языка Казахского национального медицинского университета им. С.Д. Асфендиярова, кандидат филологических 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



- Кабенова Д.М. докторант PhD кафедрасы иностранной филологии ЕНУ им. Л.Н. Гумилева
- Кабжанова А.Ш. Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті қазақ тілі және әдебиет кафедрасының оқытушысы, педагогика және психология ғылымдарының магистрі
- Қанапина С.Ғ. А. Байтұрсынов атындағы Қостанай өңірлік университеті қазақ тілі мен әдебиеті кафедрасының доценті, филология ғылымдарының кандидаты
- Қалтаева Г.К. С. Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті кәсіптік білім беру кафедрасының аға оқытушысы, педагогика ғылымдарының кандидаты
- Калыбекова С.К. старший преподаватель кафедрасы психологии и специальной педагогики ЮКГУ им. М. Ауэзова, магистр
- Каминская С.А. PhD докторант Чжэцзянского университета, Китайская Народная Республика
- Капбасова Г.Б. Е.А. Бөкетов атындағы ҚарМУ-дың психология кафедрасының доцент м.а., психология ғылымдарының кандидаты
- Колумбаева З.Е. «Тұран-Астана» Университеті әлеуметтік-гуманитарлық және тілдік пәндер кафедрасының профессоры, тарих ғылымдарының кандидаты
- Кузембаев Н.Е. доцент кафедрасы истории и Ассамблеи народа Казахстана Павлодарского государственного педагогического университета, кандидат исторических наук
- Кукубаева А.Х. А. Мырзахметов атындағы Көкшетау университетінің әлеуметтік-педагогикалық пәндер кафедрасының профессоры, психология ғылымдарының докторы
- Кумисбекова Ж.Н. Тараз мемлекеттік педагогикалық университеті білім берудегі менеджмент кафедрасының аға оқытушысы
- Курманова Т.В. старший преподаватель КазНУ им. аль-Фараби
- Құсайынова Ж.А. С. Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті тәрбие ісі жөніндегі проректоры, филология ғылымдарының докторы, доцент
- Құралқанова Б.Ш. Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті гуманитарлық ғылымдар жоғары мектебінің доценті, филология ғылымдарының кандидаты
- Құрманғожаева Э.С. Алматы менеджмент университеті Тілдерді дамыту орталығының доценті, филология ғылымдарының кандидаты
- Көшімова Б.Ә. Ш. Есенов атындағы Каспий мемлекеттік технологиялар және инжиниринг университеті қазақ филологиясы кафедрасының профессоры, филология ғылымдарының кандидаты
- Лекерова Г.Ж. заведующий кафедрой психологии и специальной педагогики ЮКГУ им. М. Ауэзова, доктор психологических наук, профессор
- Лепешев Д.В. профессор кафедрасы социально-педагогических дисциплин Кокшетауского университета им. А. Мырзахметова, кандидат педагогических наук
- Мажиденова Д.М. профессор Академии государственного управления при Президенте РК, доктор исторических наук
- Майлыбаева Ж.С. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-дың әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану кафедрасының PhD докторанты

- Матаева А.К. Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті қазақ тілі және әдебиет кафедрасының аға оқытушысы, филология магистрі
- Мейрамова С.А. директор Центра развития международного сотрудничества и полиязычного образования Казахского агротехнического университета им. С. Сейфуллина, кандидат педагогических наук, доцент
- Мухлисов Н.К. «Тұран-Астана» Университеті әлеуметтік-гуманитарлық және тілдік пәндер кафедрасының профессоры, тарих ғылымдарының докторы
- Нахаева К.И. учитель-дефектолог специальной школы-интернат №2 для детей с нарушениями слуха
- Нурпеисов Е.К. ведущий научный сотрудник отдела евразийства и политических исследований Института истории государства КН МОН РК, кандидат юридических наук, доцент
- 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
- Нуржанова Б.Н. Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті қазақ тіл білімінің теориясы мен әдістемесі кафедрасының аға оқытушысы, PhD докторы
- Оразханова М.И. Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті гуманитарлық ғылымдар жоғары мектебінің ғылым және интернационалдану жөніндегі вице-деканы, филология ғылымдарының кандидаты, доцент
- Ордабаева Р.Б. Тараз мемлекеттік педагогикалық университеті білім берудегі менеджмент кафедрасының доцент м.а., филология ғылымдарының кандидаты
- Отарбекова Ж.К. Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті қазақ тіл білімінің теориясы мен әдістемесі кафедрасының профессор м.а., филология ғылымдарының кандидаты
- Рысбаева Г.Қ. профессор кафедры арабского и английского языков Египетского университета исламской культуры Нур-Мубарак, доктор филологических наук
- Сагимбаев А.А. доцент кафедры художественного труда и дизайна Актюбинского регионального государственного университета им. К. Жубанова, кандидат педагогических наук, член Союза Дизайнеров Казахстана
- Сағатова Ш. Қазақ экономика, қаржы және халықаралық сауда университеті әлеуметтік-гуманитарлық пәндер кафедрасының доценті, филология ғылымдарының кандидаты
- Саденова А.Е. доцент кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев КазНУ им. аль-Фараби, доктор филологических наук
- Сакибаева М.А. учитель-дефектолог специальной школы-интернат №2 для детей с нарушениями слуха



- Сметова А.А. профессор кафедрa хорового дирижирования КазНУИ, кандидат педагогических наук
- Сүтжанов С.Н. Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті гуманитарлық ғылымдар жоғары мектебінің профессоры, филология ғылымдарының докторы
- Ташкенбаева Ж.М. С. Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті ақпараттық коммуникациялық технологиялар кафедрасының аға оқытушысы, PhD
- Толмачева Д.С. доцент кафедрa языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев КазНУ им. аль-Фараби, кандидат филологических наук
- Турсынбай Г.Е. преподаватель гимназии № 59 г. Алматы
- Умирханова М.С. магистрант кафедрa социально-педагогических дисциплин Кокшетауского университета им.А. Мырзахметова
- Черненко Ю.В. старший преподаватель кафедрa социальной и возрастной педагогики Кокшетауского государственного университета им. Ш. Уалиханова, магистр педагогики
- Шахметова Д.С. С. Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті кәсіптік білім беру кафедрасының аға оқытушысы, педагогика ғылымдарының кандидаты
- Шормақова А.Б. Еуразия гуманитарлық институты қазақ және орыс филологиясы кафедрасының доценті, педагогика ғылымдарының кандидаты
- Adiyet K. PhD student of L.N. Gumilyov Eurasian National University
- Aliyassova A.V. The Head of the Department of the scientific-organizational work and international cooperation of the Innovative Eurasian University, Candidate of Philological Science
- Ayagan B. Deputy Director of the Institute of History of the State Committee of Science of the MES of RK, Doctor of Historical Sciences, Professor