

Еуразия
гуманитарлық
институтының

ХАБАРШЫСЫ

Токсандық журнал
2001 ж. шыға бастаған



2020
№ 4
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.Қ. Айтказин, филос.ғ.д., проф.
А.Ж. Аманбаев, т.ғ.к., доц.
В.В. Алексеев, т.ғ.к., доц.
(Ресей Федерациясы)
А.А. Арабаев, з.ғ.д., проф.
(Қырғыз Республикасы)
Қ.Ә. Әбішев, з.ғ.к., проф.
С.Б. Байзақов, з.ғ.д., проф.
Қ.Ж. Балгабаев, 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, з.ғ.к., проф.
С.Б. Загатова, ф.ғ.к., проф.
О.В. Иншаков, з.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, з.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

Ахметов Қ.Ә., Аубакирова Қ.Ш. XIX ғ. 30-жылдары мен XX ғ. басындағы Шығыс Қазақстан өлкесінің экономикалық-әлеуметтік жағдайы.....	5
Сәтбай Т.Я., Ильясова К.М. Соғыстан кейінгі жылдардағы Қазақстан шығармашылық одақтары жеке құрамының әлеуметтік-материалдық жағдайы.....	10
Алпыспаева Г.А., Саяхимова Ш.Н., Зейнуллина Ж.Р. Государственно-конфессиональные отношения в Казахстане (начало XX в. – конец 1930-х гг.): обзор и систематизация архивных источников.....	18
Құрманалин С.Б. Арынғазы Әбілғазыұлының ұлттық тәуелсіздік үшін күресі.....	25
Байшов Б.Б. Каспий теңізін бөлу мәселесіндегі Ақтау саммитінің ролі	32
Джангужиев М.С., Жапекова Г.К. Город Казань в развитии сферы образования и культуры казахского общества (конец XIX века – начало XX века).....	38

ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯ

Сарсекеев Б.С. К проблеме разработки единого базового учебника.....	46
Уразбаева Г.Т. «Инновационный процесс» в университетском образовании: сущность понятия.....	52
Нығыманова Н.Т. Халықтық педагогикаға тән ерекшеліктерді қалыптастыру.....	57
Кудайбергенов А.Е. Технология внедрения модели управления инновационными процессами в практику учебных заведений.....	62
Раклова Е.М., Кравцова Т.М. Научно-теоретические и концептуальные аспекты психологической помощи созависимой личности.....	68
Жумадуллаева А.А., Данияров Т.Ә. Рухани құндылықтар негізінде оқушыларды ұлттық дәстүрге тәрбиелеу.....	74
Аяған Е.С. Педагогикалық артистизм (әртістік) шеберлік: мәнерлілікті іздеу құралдары.....	80
Асылбекова М.П., Отарова Т.Н. Педагог-психологтердің цифрлық сауаттылығын қалыптастыру.....	84
Абдрашитова Т.А. Динамика смысловых образований личности молодежи с девиантным поведением в процессе совместно-диалогического консультирования.....	89
Есентаева А.К. Основные подходы к дуальному образованию в высшей школе.....	95
Кудышева А.А., Баймолдина Д.Н. Проблемы формирования социальных отношений в системе непрерывного инклюзивного образования в Казахстане.....	101
Болатбекова Н.Ж. Әл-Фараби идеяларын педагогикалық цифрландыру көрінісі арқылы зерттеу.....	105
Муликова А.С. Мектеп жасына дейінгі балаларға экопсихологиялық тәрбие беру.....	111
Лепешев Д.В., Захлебаева В.В., Семкин А.В., Чуркина Т.А. Современные аспекты понимания методологии национального воспитания детей в семье.....	118
Сембаев Т.М., Абильдинова Г.М. Оқыту үрдісін жетілдіру мақсатында толықтырылған шынайылық технологиясын қолдану.....	122
Алимбекова А.А., Жұмашева Т.С. Лидер және лидерлік мәселесін зерттеудегі ғылыми-әдіснамалық тұғырлар.....	129
Бухарова А.Б., Аязбаева А.Т. Адаптация детей дошкольного возраста к условиям детского сада: анализ условий эффективности.....	135
Балтынова А. Формирование цифровых компетенций в обучении будущих педагогов.....	141
Турманова Ж.Е. Оқыту үдерісіндегі on-line және off-line ережелерін құрудың маңызы.....	146
Қукубаева А.Х., Бердібекова Н.С., Салим А.К. Тәртібі қиын оқушылармен жұмыс жүргізудің педагогикалық-психологиялық мәселелері.....	152
Асанова А.Б., Абибулаева А.Б., Унгутбаева Г.Ш. Формирование дискурсивной компетентности студентов посредством CLIL технологии.....	158
Исмаилова Г.М., Оспанова Б.К., Татаурова Н.Л. Формирование готовности к профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов-психологов.....	163
Тажитова Г.З., Калкеева Т.Р., Арыстанбекова Ж. ЖОО оқу үрдісінде аймақтық тұғырды жүзеге асырудың маңызы.....	169

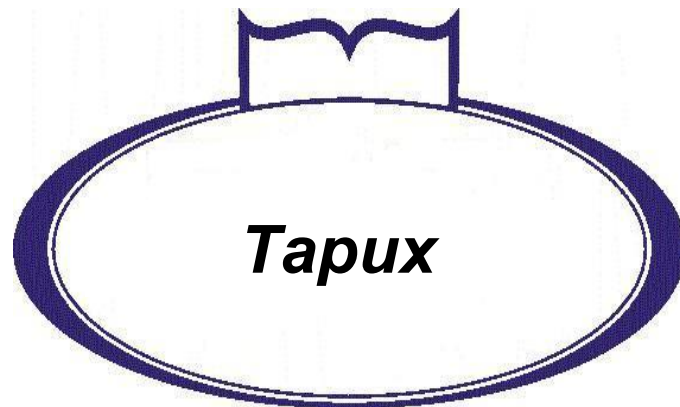
Лекерова Г.Ж., Кабылбекова З.Б., Условия успешной интеграции детей с особенностями	
Исабаева А.С., Нурбекова А.М. психофизического развития в инклюзивном образовании.....	174
Абильдина С.Қ., Дюсембинова Р.Қ., Рымханова А.Р. Қазақстанда волонтерлік қозғалыстың	
қалыптасуы мен даму болашағы.....	179

ФИЛОЛОГИЯ

Құралқанова Б.Ш., Сүтжанов С.Н., Ағалиева Н.Б. Прозалық мәтінді талдау жолдары.....	188
Құсайынова Ж.А. Мономодальді құрылымдардың поэзиядағы көріністері.....	195
Омаров Н.Р., Амренов А.Д., Саурбаев Р.Ж. К вопросу о стилистических возможностях и функциях личных местоимений в художественных произведениях современного английского языка.....	200
Садуақас Н.А., Кушкимбаева А.С. Қазақ жазуын латынға көшіру туралы.....	208
Нұрманов Б.Т. Жүсіп Баласағұнның «Құтадғу білік» еңбегіндегі «Ағычы» (Қазынашы) бейнесі.....	214
Бияздықова Ә.Ә. «Бақыт» концепті әлем халықтары танымында (Бутан, Дания).....	222
Кемеңгер Қ., Садвақасова А. Е. Мырзахметов әңгімелерінің тақырыптық-идеялық сипаты.....	227
Жорокпаева М.Д. Сөйлесім әрекеті арқылы тілді үйрету.....	233
Шохаева К.Н. Іскерлік қарым-қатынас хаттары – жазбаша дискурс құралы.....	238
Кудайбергенова К.Т. Әдеби бейне және бейнеліліктің теориялық негіздері.....	244
Rizakhojaeva G.A. Study On Students' Reflexive Competence: Language Portfolio As A Tool.....	252
Ахметова Б.З., Дускенова Д.О. Отношение человека к его культурной природобиологической среде....	261
Рахимбаева Г.К. Тарихи жырлардағы образдар жүйесі.....	267

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 патша үкіметінің реформалары нәтижесінде өзгеріске ұшыраған XIX ғ. 30-жылдары мен XX ғ. басындағы Шығыс Қазақстан өлкесінің экономикалық дамуы қарастырылады. Соның ішінде ішкі және сыртқы сауда қатынастарының, ауыл шаруашылығы өнімдерін ұқсату кәсіпорындарының дамуы, тау-кен өнеркәсібінің қалыптасуы талданады.

Түйін сөздер: реформа, сауда, капиталистік қатынастар, тау-кен кәсіпорындары.

Қ.Ә. Ахметов

Еуразия гуманитарлық институты,
тар. ғыл. д-ры, профессор

Қ.Ш. Аубакирова

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

XIX ғ. 30-жылдары мен XX ғ. басындағы Шығыс Қазақстан өлкесінің экономикалық- әлеуметтік жағдайы

XIX ғасырдың 30-50 жж. Қазақстан жалпы бір басқару жүйесімен және жалпы ресейлік рынокпен байланыста болды. 1822 жылы «Сібір қырғыздары туралы жарғы» бекітілгеннен кейін қазақ даласына патша үкіметінің әкімшілік жүйесі енгізіле бастады. Әкімшілік-саяси реформаның нәтижесінде өлкеде патша үкіметінің саяси, әскери, экономикалық билігі күшейтілді.

Ресейдің дамып келе жатқан экономикасы шикізат көздеріне, жұмысшы күшіне мұқтаж еді. Үкімет үшін қазақ даласының қазба байлықтары мен мал шаруашылығы шикізатына қол жеткізуде бірқатар шараларды жүзеге асыру қажет болды.

Патша үкіметі өзінің қайта құруларын жүзеге асыру барысында өлкедегі сауданы дамыту ісіне үлкен көңіл бөлді. «Сібір қырғыздары туралы жарғы» бойынша жүргізілген әкімшілік-саяси шаралар отарлық сипатына қарамастан көп жағдайда жергілікті халықтың сауда байланыстарының кеңейуіне ықпал етті. Жарғыға сәйкес бекіністерде және басқа да елді мекендерде сауда жасау құқығы тек қазақтарға ғана емес, шекаралық желілерге жақын орналасқан өзбектерге, татарларға, орыс шаруаларына рұқсат етілді. Бұл жағдайды Ямыш, Семей, Өскемен, Бұқтырма бекіністерінде тұратын қазандық, ташкенттік көпестер тиімді пайдаланды. Қоқан, Бұқара, Ташкентпен сауда Бұқтырма кедені арқылы жүргізілді. 1835 жылғы жылдық есеп бойынша Бұқтырма кеденінің сауда айналымы 27 707 рубль 56 копейканы құрады. Өлкедегі мал мен мал өнімдерінің молдығы көрші



аудандар ғана емес Орта Азия хандықтарының, империяның ішкі губернияларындағы көптеген көпестердің назарын аударды. Малмен сауда жасаудың көлемін мына көрсеткіштерден байқауға болады: 1855 жылы Семей мен Өскеменде – 16342 бас жылқы, 25 300 қой, 2304 ірі қара мал сатылған [1, 34]. Ресейдің ішкі аймақтарынан нанның әр түрі, мануфактуралық тауарлар, металл бұйымдары әкелінген. Шығыс Қазақстан Ресей өнеркәсібі өнімдерін өткізудегі тиімді рынок болды. Бұл аймақта Оңтүстік Қазақстандағы сияқты Орта Азия хандықтарының бәсекелестігі және орыстардың ықпалын әлсіретуге тырысқан Англияның экономикалық мүддесі болмады. Орыс-қазақ саудасының негізгі көзі – мал болды. Мал саудасының көлемін мына көрсеткіштер көрсетеді. Өскемен және Семейден күз айларында 300 бас жылқы, бірнеше мың сиыр Москва және Петербург қалаларына жіберілген. Жыл сайын жәрмеңкелерде 15 мың жылқы, 100 мың өгіз, 8 млн рубль күміс соманы құрайтын 3 млн. бас қойға дейін сатылған.

Қазақстанға капиталистік қатынастардың енуі сауданың өркен жаюына айтарлықтай ықпалын тигізді. Ресейдің сауда капиталы Қазақстанның ең шалғай аудандарына еніп, жергілікті шаруашылықтарды Ресейдің, Орта Азияның, Батыс Еуропаның рыноктарымен тығыз байланыстырды.

XIX ғасырдың II жартысынан бастап Шығыс Қазақстан өлкесіндегі қалалар мен бекіністер Ресейді Шыңжан, Кашмир, Тибет, Моңғолиямен байланыстыратын өтпелі сауда орталықтарына айналды. 1883 жылы Семей қаласының сауда айналымы 60 0000 рубльге жеткен. 1863 жылы Шығыс Қазақстаннан Қытайға 245 түйе мен 572 көлікке 103 899 рубльдің тауары тиелген 80 керуен аттанған. Құлжа мен Шәуешектен мұнда 101 керуен (216 938 рубль) келген. 1881 жылы Петербург келісімінен кейін сауда байланыстары нығая түседі. 1882 жылы әртүрлі тұлғаларға Семейден Қытайға 305 464 рубльдің тауарын апаруға арналған 33 билет берілген [1, 47]. Шыңжанмен сауда жасаушылар арасында семейлік ірі көпестер 1-гильдиядағы А.В. Москвин, Д.Н. Дерев, 2-ші гильдия көпестері Ф.В. Ступин, В.А. Торопов, А. Рафиков болды.

Шығыс Қазақстан Моңғолияның батыс шекаралық аудандарымен сауда жасауда тасымал орны болды. 1860 жылы Ургада алғашқы орыс коммерциялық фирмасы құрылып, Өскемен, Зайсан, Семей көпестерімен байланыс орнатады. Өскеменнен Моңғолияға Үлбі арқылы өтетін Бұқтырма тракті қалыптасты. Шығыс Қазақстан қалалары арқылы орыс-моңғол саудасының дамуына москвалық «Савва Морозов и его сыновья» фирмасы үлкен ықпал етті. 1872 жылы фирманың жеке бастамасымен 92 түйе, 30 атқа тиелген 45000 рубльдің тауарынан тұратын керуен жабдықталды.

XIX ғасырда сыртқы саудамен қатар ішкі сауда дамыды. Ішкі сауданың айырбас, жәрмеңке, тұрақты түрлері қалыптасты. Айырбас сауда жергілікті шикізатты Еуропалық Ресейдің фабрика-зауыт өнімдеріне айырбастау арқылы жүргізілді. Айырбас сауда алыпсатарлардың қолында болды. Қазақ даласындағы айырбас сауданың өркендеуіне орай өсімқорлық кең етек алды. Ішкі саудада негізгі рөлді жәрмеңкелер атқарды. Қазақстандағы жәрмеңке саудасының дамуына аймақтағы халық санының аздығы, қоныстанған жерлердің бір-бірінен алшақтығы, көшпелі мал шаруашылығының болуы ықпал жасады. Жәрмеңкелік сауда аймақаралық және жалпы ресейлік маңызға ие бола болып, тауарларды көтерме бағамен сататын ірі орынға айналады. Мұндағы негізгі сауда заттары: тірі мал және мал шаруашылығының шикізаты мен Ресей фабрикаларының бұйымдары болды. 1891 жылы Шығыс Қазақстанда 14 жәрмеңке жұмыс істеп, одан түскен жалпы пайда 17 368 000 рубльді құраған. Олардың ішіндегі ең ірілері Қоянды-Боты, Шар жәрмеңкелері болды. Бір ғана Шар жәрмеңкесінің сауда айналымы 431834 рубль болса, Қоянды-Боты жәрмеңкесінің сауда айналымы 1902 жылы 3 млн. асқан [2, 47]. Бұл жәрмеңкелер бір-бірімен өзара тығыз байланыста болды. 1907 жылдан кейін басталған Қазақстанның мал шаруашылығындағы жалпы дағдарыс жәрмеңкелік сауда айналымы төмендеуіне әкелді.

Тұрақты сауданың алғашқы белгілері XIX ғасырдың бірінші жартысында пайда болғанмен, 1910 жылдан бастап қана басымдылық жағдайға ие болды. Бұл қазақ даласындағы мал шаруашылығының жалпы құлдырауымен және әкелінетін тауарларға тұрақты немесе уақытша еңбекақысы бар қазақтар мен қоныс аударып келген орыс шаруалары тарапынан үлкен сұраныстың өсуімен тығыз байланысты еді. Тұрақты сауда туралы мынандай деректерді келтіруге болады: 1910 жылы Семейде – 997, уездерде – 777 сауда орындары болды. Тұрақты сауда түрінің дамуы Қазақстандағы тауар қатынастары процесінің күшейе түскендігін білдірді. Өсімқорлық-сауда капитал қазақ даласына одан сайын тереңірек еніп, қазақтардың шаруашылығын кеңірек қамтыды.

Сауда қатынастарының дамуы нәтижесінде көпестер саны көбейеді. XIX ғ. 50-жылдарының басында Семей облысында 1-ші гильдиядағы 1, 2-ші гильдиядағы 14, 3-ші гильдиядағы шетжерліктер кірді. 1855 жылы Семейдегі көпестер саны: 2-ші гильдиядағы 10, 3-ші гильдиядағы 77, сонымен қатар 12 шаруа және шетжерліктер сауда жасаған. 1864 жылы Семей облысында шетжерлік 109, жергілікті 381 көпес сауда жасаған. Оның бесеуі 1-ші гильдия, 204-і 2-ші гильдия көпестері болды [3, 103]. XIX ғасырдың 70-жылдарында Қазақстандағы, соның ішінде шығыс өлкедегі сауда қатынастарын дамыту үшін заң жүзінде бірқатар жеңілдіктер берілді. Соның нәтижесінде көпестер саны көбейді, 1897 жылғы санақ бойынша Семей облысында 1033 көпес тұрды [4, 62].

Ауылшаруашылық шикізат өнімдерімен сауда жасаудың дамуы мал өнімдерін өңдеу өнеркәсібінің дамуына алып келді. XIX ғасырдың екінші жартысынан бастап Қазақстанның қалалары мен уездерінде ауылшаруашылығы шикізатын ұқсату, тері илеу, т.б. зауыт-фабрикалар ашылып, жұмыс істей бастады. Нақты көрсеткіштерге сүйенсек, бір ғана Семей облысында 1860 жылдары 14 тері илеу, 9 сабын қайнату кәсіпорындары 81886 рубль 80 тиынның өнімдерін шығарды, бұл 1859 жылмен салыстырғанда 5326 рубльге көп болды. Мұндай зауыттардың саны біртіндеп Ақмола облысында да көбейді. 1863 жылы облыста 5 тері илеу кәсіпорыны болса, 1873 жылы оның саны 17-ге дейін өсті. Осы жылы облыста 85 кәсіпорын тіркелді.

XIX ғасырдың аяғында өлкедегі ауылшаруашылығы өнімдерін ұқсату кәсіпорындарының саны өсіп, ондағы өндірістің көлемі арта түскен. Атап айтқанда, 1886 жылы Семей облысында жалпы өнімі 232667 рубль болатын 63 өндірістік орын болды. Олар 15 тері өңдеу, 9 сабын қайнату, 2 шарап жасау, 5 май айыру, 25 кірпіш дайындау, 1 сыра қайнату, т.б. кәсіпорындардан тұрды. Солардың ішіндегі 3 кәсіпорында 147 жұмысшы жұмыс істеп, 9805 рубльдің өнімін шығарған. 1898 жылы Семей облысындағы өнеркәсіп орындарының саны 72-ге жеткен, оның 55-і қалаларда, 17-сі уездерде орналасқан. Сібір темір жолының салынуы Қазақстандағы ауылшаруашылық өнімдерін өңдеу өнеркәсібінің одан ары қарай дамуында үлкен рөл ойнады. XX ғ. басында Қазақстанда ауылшаруашылық өнімдерін өңдеу саласы бірінші орынға шығады. Осы кезде солтүстік-шығыс облыстарда өнеркәсіп орындарының саны да арта түсті. Кәсіпкерлер Семей облысында бірнеше жүн жуу кәсіпорындарын ашты, оның біреуі Семей маңайына, екеуі Зайсан қаласы жанында орналасты. 1908 жылы тері илеу зауыттарының саны 22-ден 31-ге жетті.

Шығыс Қазақстанның тау-кен өнеркәсібінің дамуы өте баяу жүрді және елдің әлеуметтік-экономикалық өміріне айтарлықтай ықпалын тигізе алмады. Себебі, тау-кен өнеркәсібі жергілікті экономика негізінде емес шеттен келген орыс және шетел капиталы негізінде қалыптасты. Жергілікті кәсіпкерлердің қаржылары негізінен ауыл шаруашылық өнімдерін өңдеуге арналған фабрика-зауыт салуға және саудаға бағытталды. Керісінше, шетелдік кәсіпкерлер тау-кен саласына қызығушылық танытып, көмір, мұнай, мыс өндіру салаларында бірнеше кәсіпорындар ашты.

Қазақстанның негізгі тау-кен өнеркәсібі Кенді Алтай ауданы болды. Кәсіпорындардың көпшілігі Зырян, Риддер, Ертіс өңірі аудандарында орналасты. Қорғасын, күміс, алтын қоры жағынан Зырян кеніштері бірінші орынды, Риддер екінші



орынды иеленді. Патша отбасының жеке «иелігінде» болған Кенді Алтай жалпы елдің өндірістік дамуынан артта қалды. Реформадан кейінгі жылдары Алтайдың неғұрлым бай кен орындары өз қызметтерін жалғастыра берді. 1861 жылы Кабинет бұл кен орындарынан 964 пұт күміс және 97000 пұт қорғасын алды. 1860-1868 жылдары күміс негізінен қазақстандық Алтайдан: 31897 пұт Зырян, 10597 пұт Риддер, 23756 пұт Петровск, 12107 пұт Никольск, 6937 пұт Сокольск кеніштерінен алынды [5, 201]. Дегенмен, XIX ғасырдың ортасынан бастап тау-кен орындарындағы басыбайлы жұмысшыларды босатқаннан кейін Кенді Алтайдың кен орындары мен зауыттарында біртіндеп тоқырау кезеңі басталады, ал 1864 жылдан бастап кәсіпорындарда өнім өндіру көлемі жыл сайын құлдырай бастайды. 1896 жыл қарсаңында мүлдем тоқырау шегіне жетеді. Кен орындары мен зауыттардың жұмысы тоқтатылады. Бұған осы кезеңдегі күміс пен түсті металға деген сұраныстың азаюы да өзіндік ықпал етті. Алтайдағы тау-кен кәсіпорындарының XIX ғасырдың аяғындағы дағдарысқа ұшырауының себептері – зауыттар мен кен орындары қайтадан толықтай жарақтануды талап етті. Сонымен қатар, жер қабатынан тереңде жатқан металл кендерін айыруға жаңа технология қажет болды. Бұл істерге кабинеттік шаруашылықтың тиісті қаржысы болмады және патша үкіметі оған қосымша шығын жұмсағысы келмеді. Осыдан барып, XIX ғасырдың аяғынан бастап аталған кәсіпорындар жеке меншік иелерінің қолына таратылып беріле бастайды. Осы кезеңде шетел капиталы Кенді Алтай өңіріне батыл енді. 1895 жылы Зырян кеніштері «Шығыс Сібір шойын, металл балқыту және механикалық зауыттары» акционерлік қоғамына берілді. 1905 жылы аталған тау-кен кәсіпорындары француз капиталына негізделген «Зырян тау-кен қоғамына» сатылды. 1905-1908 жылдары Змеиногорск, Риддер кәсіпорындары князь Александр фон Тури Тасис және құқық докторы Жаннэ басқаратын Австрия компаниясына берілді.

Бірінші дүниежүзілік соғыс қарсаңында Қазақстанның шығысындағы тау-кен орындарының байлығы АҚШ-тың болашақ президенті Герберд Гуверді қызықтырды. Ағылшын миллионері Л. Урквартпен бірге ол Сібір мен Қазақстанның байлығын игеру мақсатында 50 млн. рубльдік айналым капиталы бар «Риддер акционерлік қоғамын» құрды. Л. Уркварттың Риддер кен орындары мен Екібастұз көмір кен орындарын жалға алған кезеңінде барлығы 185 мың тонна түсті металл кені өндіріліп, одан 2 млн. рубльдік бағамен 25 мың тонна металл концентраты алынды. Шетелдік кәсіпкерлер екі кен орнынан 400 мың рубль пайда көрді. Аталған қоғамдар өздері құрылған кезеңнен бастап кен өндіруді, одан мырыш, қорғасын, күміс, алтын алумен белсене айналысқан. Бұл қоғамдардың капиталы 20 млн. рубльге жетіп, әрқайсысы 10 мың рубльден тұратын 2000 акцияға ие болды [6, 83].

XIX ғ. 80-жылдарынан бастап кеніштердегі жұмыстарды бір жылға келісімшартқа отырған жалдамалы жұмысшылар арасында қазақтар басым болып, негізінен ауыр жұмыстарда істеді. 1886 жылы бір ғана Зырян кенішіндегі тау-кен жұмыстарында 680, қосымша жұмыстарда 225 адам жұмыс істеген [7, 114]. XIX ғасырдың аяғында қазақстандық Алтайдағы зауыттар мен кеніштерде 4 мыңға жуық жұмысшы болды.

XIX ғасырдың 30-жылдарынан бастап Шығыс Қазақстан өлкесінде алтын өнеркәсібінің қалыптасу және даму процесі басталады.

Алтын өнеркәсібінің капиталды көп мөлшерде талап етуіне байланысты жекелеген кәсіпкерлердің компанияларға бірігуі 30-жылдардың өзінде-ақ басталды [8,4 п.]. Мысалы, (Святотроицк, Қырғыз алтын өндірістік компаниясы) және 1-2 маусымға нақты бір жер телімінде жұмыс істеу үшін құрылған компаниялар болды. Сауда жасау арқасында ірі капитал жинаған жергілікті көпестер мен мешандар XIX ғ. 80-жылдардың аяғынан бастап капиталдарын алтын алу ісіне салды. 1890 жылы 32 кәсіпкердің 16-ы Семей, Өскемен қалаларының көпестері мен мешандары болды [9,14 п.].

XIX ғасырдың екінші жартысынан бастап Қазақстанда тұз өндіру өнеркәсібі дами бастайды. Тұз өндіру кәсіпорындары Қазақстанның солтүстік-шығыс аудандарында,

негізінен Павлодар және Семей уездерінде болды. Тұз кәсібі тау-кен департаментінің қарамағында болып, жеке меншік иелеріне жалға берілді. XIX ғасырдың аяғында Семей облысында 39 кәсіпорын жұмыс істегенмен, тек жетеуінің (Коряков, Үлкен, Кіші Таволжан, Қарасу, Қарабас, Үлкен Қалқаман, Бестұздың) өндірістік маңызы болды. XX ғасыр басындағы Қазақстандағы тұз кәсібінің орташа кірісі жылына 1 млн. рубльді құрады. 1911 жылы Семей облысының тұз өндіру кәсіпорындарында 4624 жұмысшы істеді. 1914-1915 жылдарда Қазақстанның тұз өнеркәсібінде 5 мыңнан аса қазақ жұмысшысы жұмыс істесе, оның 3 мыңы Торғай және Орал облыстарындағы, 2 мыңы Семей облысындағы кәсіпорындарда жұмыс істеді [7, 117].

1913 жылы Қазақстанның барлық ірі өнеркәсібі – 67 млн. рубльдің өнімін берді. Оның ішінде ауылшаруашылық шикізат өнімдерін өңдеу өнеркәсібі барлық өнімнің 72%, тау-кен және тау-кен зауыт өнеркәсібі 11,5 млн. рубльдің өнімін берген, бұл арақ-шарап өнеркәсібімен салыстырғанда 100 мың рубльге кем болды [10, 170].

Жалпы алғанда, үкіметтің отаршылдық саясатының салдарынан Қазақстан Ресей империясының құрамдас бөлігіне айналды. XIX ғасырдың екінші жартысында жүргізілген іс-шаралар Қазақстанның шаруашылық өмірінің барлық салаларына ықпалын тигізді. Өлкенің шаруашылық құрылымы өзгерістерге ұшырап, оның шикізат байлығы Ресей мемлекетінің экономикалық қажеттіліктеріне пайдаланылды.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Қасымбаев Ж.К. Города Восточного Казахстана в 1861-1917 гг. – Алматы: Ғылым, 1990. – 184 с.
- 2 Қарасаев Ғ.М. Қазақстанның Шығыс, Алтай өңірінің өнеркәсіптік дамуының кейбір тарихынан XIX ғасырдың ортасы – XX ғасырдың басы // ҚазҰУ хабаршысы. Тарих сериясы. – 2004. – №1(32). – 45-48 б.
- 3 Ахметова Г.М. Торговая буржуазия Северо-Восточного Казахстана в конце XIX – начале XX века: дисс. ... канд. ист. наук. – У.-К., 2003. – 168 с.
- 4 Абилов К. Купечество Казахстана во второй половине XIX – начале XX века // Отан тарихы. – 2004. – №2. – С. 61-66.
- 5 Бекмухамбетов Е.Б. Цветная металлургия и горное дело дореволюционного Казахстана. – Алма-Ата: изд. АН КазССР, 1964. – 378 с.
- 6 Дильмухамедов Е. Из истории горной промышленности Казахстана. – Алма-Ата: Казахстан, 1976. – 155 с.
- 7 Дильмухамедов Е., Маликов Ф. Очерки истории рабочего класса дореволюционного Казахстана. – Алма-Ата, 1963. – 268 с.
- 8 ҚР ОММ. 209-қ., 1-т., 448-іс.
- 9 ҚР ОММ. 10-қ., 2-т., 118-іс.
- 10 История Казахстана. Сборник документов и материалов (XVIII- XIX вв.). – Алматы, 2001. – 308 с.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается экономическое и социальное положение Восточного Казахстана в 30-годы XIX в. и начале XX в.

RESUME

The authors of the article consider the economic and social situation of East Kazakhstan in the 30s of the XIXth century and the beginning of the XXth century.

Т.Я. Сәтбай

Қорқыт Ата атындағы
Қызылорда университеті,
тар. ғыл. д-ры, қауым. профессор

К.М. Ильясова

Л.Н. Гумилев атындағы
Еуразия ұлттық университеті,
тар. ғыл. канд., профессор м.а.

Соғыстан кейінгі жылдардағы Қазақстан шығармашылық одақтары жеке құрамының әлеуметтік- материалдық жағдайы

Аннотация

Мақала соғыстан кейінгі жылдардағы Қазақстан шығармашылық одақтарының жеке құрамындағы адамдардың әлеуметтік-материалдық жағдайын көрсетуге арналған. Советтік қоғамдағы жапшай басып жаншудың құрамдас бөлімін материалдық-тұрмыстық езгі құрады. Шығармашылық одақтардың материалдық базалары мен жеке мүшелерінің тұрмыстық жағдайлары сын көтермейтін. Қазақстан шығармашылық одақтарының – жазушылар, журналистер, композиторлар, кинематографистер, суретшілер, сәулетшілер – жеке құрамының соғыстан кейінгі жылдардағы әлеуметтік-материалдық жағдайлары жан-жақты талдауға алынады. Шығармашылық өмірдің идеологияға бағындырылған жағдайында, олардың әлеуметтік мәселелері де шешімін таба алмайтын еді. Шығармашылық адамдардың ең қарапайым қажеттіліктерін советтік Қазақстан билігі шеше алмады.

Мақала хронологиялық жағынан соғыстан кейінгі 1945-1970 жылдар аралығын қамтиды. Советтік тарих ғылымында тоқырау жылдарының бастауы деп аталатын 1970 жылдар қазақ зиялыларының қалыптасуының біржолата аяқталған кезеңі болды.

Түйін сөздер: Қазақстан шығармашылық одақтары, шығармашылық одақ, мәдениет жүйесі, материалдық жағдай, көркемдік мәдениет.

Өткен ғасырдың 40-жылдардың аяғы мен 60-жылдардың соңындағы Қазақстан шығармашылық одақтарының жұмысы советтік саяси жүйенің эволюциясы мен оның жоғарғы топтарындағы «сарай төңкерістерімен» тығыз байланысты еді. 40-жылдардың аяғы 50-жылдардың басында шығармашылық одақтардың жұмысына билеуші топтардың жапатармағай араласуы күшейе түсті. Шығармашылық интеллигенция өкілдерінің көпшілігінің жеке басына, олардың отбасыларына нақты қауіп төнді. Советтік тоталитарлық жүйенің аса ірі зұлматты зұлымдықтарының бірі сонда – жеке адам «кінәлі» болып табылған жағдайда «кінә»

автоматты түрде оның бала-шағасына, туысқандарына, жақындарына, дос-жарандарына да таңылды. Советтік тоталитарлық мемлекет қысымы мұнымен шектелген жоқ. Соғыстан кейінгі онжылдықтарда шығармашылық одақтар мен оның мүшелері ауыртпалықтардың ең салмақтысы – материалдық қиыншылықтардан туындаған әлеуметтік езгіні басынан кешті. Зиялылардың шығармашылық үйлері жетіспеді. Шығармашылық одақтардың жеке құрамының материалдық жағдайлары бұдан да ауыр болды.

Хрущевтік «жылымық» жылдары да зиялылардың материалдық жағдайы шешімін таппады. Әсіресе, 60-жылдардың басында қазақ әдебиетін жаңа деңгейге көтерген, талантты шоғырлардың қазақ мәдениетіндегі орны ерекше еді. Соған қарамастан, олардың басым көпшілігінің баспаналары болған жоқ. Тіпті, жеке құрамы түгелдей баспанасыз редакциялар болды. Оның үстіне 60-жылдардың ортасынан бастап мәдениет пен оның салаларын, құрылымдарын, шығармашылық одақтардың жұмысын басқарудың әміршілдік-әкімшілік әдістері қатая түсті. Советтік билік жағдайында зиялылардың әлеуметтік-материалдық жағдайын жақсартудың өркениетті мүмкіндіктері болмады. Өйткені шығармашылық одақтар жеке құрамының еңбектерін мазмұнына сәйкес бағалаудың әділ механизмдері жүзеге асырылмады. Көркемдік мәдениеттегі ілгері басушылық сапалық көрсеткіштермен емес, сандық көрсеткіштермен өлшеніп: жазушылар, актерлар, суретшілер журналистер, композиторлардың сан жағынан өсуі үнемі алға тартылып отырды. Осылайша, шығармашылық өнімнің көркемдік құндылығы екінші кезекке ығыстырылды. Мұның барлығы, өз кезегінде көркемдік құндылығы төмен кітаптарды, музыкалық шығармаларды, фильмдерді, суреттерді, мүсіндерді, сәулет ескерткіштерін, журналистік өнімдерді тудырды. Шығармашылық одақтардың жұмысына бюрократизм, бейімделушілік тән келіп, конформистік элементтерге орын берілді. Нәтижесінде 60-жылдардың аяғына қарай «социалистік реализмнің» көркемдік өнімдерін халықтың тұтынуында дағдарыстық белгілер байқалып, бұл – «Қазақ фильм» туындыларына көрермендердің аз баруынан, қазақ тіліндегі кітаптардың кітап сөрелерінде жатып қалуынан, опера мен балетке деген қызығушылықтың орныға қоймағанынан, сәулет өнеріндегі олқылықтардан көрінді. Мұның барлығы көркем зиялылардың жеке құрамының материалдық жағдайына кері әсер етті.

Қазіргі уақытта Қазақстан Республикасы, нағыз демократиялық-құқықтық мемлекет құруды, ұлттық мәдениетті өркендетуді және дүниежүзілік қоғамдастық пен интеграциялануды, интеллектуалды ұлт қалыптастыруды қолға алып жатқан тарихи тұста – көркем интеллигенциямен шығармашылық одақтар жеке құрамының әлеуметтік мәселелерінің оң шешім табуының маңызы зор. Бұл шығармашылық одақтардың, тоталитаризм жылдары жүріп өткен соқпақты жылдарына объективті түрде ғылыми талдау жұмыстарын жүргізгенде ғана мүмкін. Шығармашылық одақтардың кеңестік «тар жол тайғақ кешу» кезеңін жаңаша ғылыми ой елегінен өткізу – әдебиет пен өнердегі күні өткен стереотиптерден, тұжырымдамалардан, нобайлардан тезірек арылуға да мүмкіндік береді.

Алдымен зерттеулерге шолу, Қазақстанның көркем өнері мен интеллигенциясының шығармашылығын зерттеуге, әрбір көркем өнер салаларының өз өкілдері атсалысты. Өткен ғасырдың 50-60 жылдары Қазақстан шығармашылық одақтары өкілдерінің көптеген естеліктері мен жазбалары дүниеге келді. Олардан шығармашылық одақтардың мүшелері жеке құрамының әлеуметтік-материалдық жағдайлары туралы мәліметтер алуға болады, бірақ шығармашылық одақтарының жеке құрамының материалдық-тұрмыстық жағдайлары 60-80 жылдары, тіпті Тәуелсіздік жылдары да арнайы зерттеу нысаны болған емес.

80-90 жылдары Қазақстан музыкасының теориясы мен тарихына, музыка фольклорының тарихнамасына, қазақ балетіне, халықтық билерге қатысты Д. Абилов пен А.Исмаилов, Б.Г.Ерзакович пен З.Қ.Қоспақов, Б.Аюханов, З.Дүкенбаева, Ә.Мұханбетовалардың ғылыми және көпшілікке арналған еңбектері жарық көрді. (Абилов



Д., Исмаилов А., Казахские народные танцы. – Алматы, 1983, Ерзакович Б.Г., Коспаков З.К. Қазақ музыка фольклорының тарихнамасы. – Алматы, 1986, Аюханов Б. Мой балет. – Алматы 1988, Ә.Мұханбетова. Қағажу көрген қазақ музыкасы, Дүкенбаева З. Қазақстан шығармашылық одақтары және оның Қазақстан халқының мәдениетін дамытудағы рөлі (1920-30 жж.). Дегенмен мұндай мақалалар мен зерттеулерде қазақ көркем өнері туралы жаңа құнды пікірлердің болғандығына қарамастан, Қазақстан шығармашылық одақтарының әлеуметтік-материалдық жағдайы арнайы қарастырылмады.

Қазақстан көркем интеллигенциясының тұрмыстық апатты қасіреті, «қарғыс атқан» проблемасы баспанасыздық еді. Бұл шын мәнісінде көркем интеллигенция үшін өмір мен өлім мәселесін құрады. 1948 жылы 14 шілдесінде өткен республикадағы әдебиет пен өнерді дамытудың мәселелеріне арналған мәжілісте, Жазушылар одағының төрағасы С.Мұқанов «бұл мәселе бойынша Одақтық үкіметтің арнайы шешімі шығарылғаннан соң да, қалалық кеңес, бірде-бір шаршы метр үй алаңын бізге берген емес» [1], - деп атап көрсетеді.

Республикада тұрақты түрде сәулетші мамандар жетіспеді, оның себептерінің бірі республикадан тыс жерлерден келген сәулетшілердің баспанамен қамтамасыз етілмегендігінен еді. 1947 жылдың 17 қарашасында ССРО Сәулетшілер одағының төрағасы К.С. Алабянға жазған қатынас хатында, Қазақстан сәулетшілері одағының төрағасы А. Беднягин: «Қазақ ССР-нің астанасы Алматы қаласы көптеген жылдардан бері сәулетші мамандарға деген өткір зәрулікті бастан кешіріп отыр. ССРО Министрлер Кеңесінің жанындағы Сәулет істері жөніндегі комитет арқылы жіберілген арнайы жоғары оқу орнын бітіргендер мен Алматы қаласында жұмыс істеуге тілек білдірген тәжірибелі сәулетшілерді қаладағы тұрғын-жайдың жетіспеушілігінен және сәулетшілердің ең қарапайым тұрмыстық қажеттерін қанағаттандырудың мүмкін еместігінен пайдалану мүмкін болмай отыр. Алматыда көп жылдар бойы жұмыс істеп келе жатқан Кеңес сәулетшілері одағы мүшелерінің көпшілігі ауыр тұрғын үй жағдайында Қазақ ССР Сәулетшілер одағы Сізге, 1948 жылы Сәулетшілер қоры арқылы 10 мың сом көлемінде материалдық жәрдем көрсетуіңізге өтініш білдіреді. Ондай жәрдемді біздің Шығармашылық одақтың 10-12 мүшесіне беру керек» [2], - деп өтініш-тілек білдіреді. Бірақ, ондай жәрдем 1948 жылы да, 1958 жылы да Сәулетшілер одағының мүшелеріне көрсетілген жоқ.

1947 жылы 29 мамырда өткен суретшілердің жиналысы, рәсім бойынша шығармашылық мәселелерге тоқталуы керек еді. Алайда, «кім қай жері ауырса, соны жырлайдының» кебімен, жиналысқа қатысып отырған мәскеулік өкілдерді пайдаланып, Қазақстан суретшілері өздерінің ауыр әлеуметтік жағдайларын, тұрмыс тауқыметін айтып, жәрдемнен үміт білдірді. «Мен блиндажда тұрып, бүрге мен құрт-құмырсқаға азық болған едім, сонда да болса мен неліктен, кейбір жәрдем алудан дәмелене алмаймын» [3], - деп ашу-ызасын майдангер суретші Бондаренко жасыра алған жоқ. Алайда, СОКП Орталық комитетінің 1946 жылғы «Ленинград» және «Звезда» журналдары туралы қаулысының орындалуын тексеру үшін келген мәскеулік комиссияның алдында, Қазақстан суретшілері Одағынан «жау іздеу» міндеттері ғана тұрған еді. Комиссияның өкілдері материалдық жәрдем тұрмақ оны қозғағаны үшін кейбір суретшілерге дүрсе қоя берді. Комиссия мүшелерінің бірі Писаревский «бұдан былай мен тұрмыс пен және т.б. байланысты барлық мәселелерді мұндай шығармашылық мәжілістерде талқыламауға кеңес берер едім. Бізде, Мәскеуде оған мүлде тыйым салынған» [4] деп мәлімдеді. Осы комиссияның үкімі жайлы Қазақстан суретшілерінің 1951 жылы өткен II съезінде суретші М.Лизогуб былай деп еске алады: «Комиссия бізге қатаң үкім шығарды, Черкасский мен мені қандай да бір болмасын қоғамдық жұмыстан босатты. Еңбектері Ленинградтағы орыс музейінде сақтаулы тұрған қарт шебер Иткинд, Одақтың мүшелігінен – формализмі үшін және кәсіптік деңгейінің төмендігі үшін шығарылды. Комиссия оның егде тартқандығын және

аурулығын, еңбекке жарамсыздығын, жақсы жұмыс істей алмайтындығын және соның негізінде ғана дербес пенсия алып отыратындығын ойлаған да жоқ» [5].

Сталинизм жылдары көркем интеллигенция өкілдеріне материалдық қиыншылықтар, ауыртпалықтар үшін шағым айтуға да тыйым салынды. Әсіресе, саяси кінәратты, артынан ерген шаласы бар шығармашылық өкілдеріне саяси жүйе айрықша рақымсыз болды. Саяси кінә тағылысымен, ізінше материалдық-тұрмыстық қысымдар жасалды. Үй кезегінен алып тастау, жалақысын бермей қою, тіпті пенсиясын қырқып тастау, тікелей қоқан-лоққы жасау т.б. толып жатқан қысым көрсету механизмдері болды.

«Жылымық» жылдары дейтін уақытта да көркем интеллигенцияның материалдық-әлеуметтік жағдайлары баяу ілгеріледі. 1954 жылы Қазақстанның барлық суретшілерінің тек бесеуінің ғана шеберханасы болды. 12 суретші баспанасыз, ал 33 суретшінің тұрғын үй алаңы белгіленген нормадан төмен болды.

Көркем интеллигенцияның материалдық-әлеуметтік жағдайын шешуде саяси жүйе мен мемлекеттік чиновниктер әділетсіздіктерге жол беріп отырды. Партия, комсомол ұйымдарының аппарат қызметкерлері үй мәселесін өздері үшін тез шешсе, шығармашылық өкілдері үшін ол ондаған, тіпті одан да көп жылдар бойы шешілмей қойды. 1955 жылдың 1 желтоқсанында жас жазушылардың шығармашылығына арналған Пленумда жазушы С.Шәймерденов өзінің пікірін былайша білдіреді: «Жастардың тұрмыс жағдайын ешкім ойламайды. Бұл ретте оларға қамқорлық керек. Бір жігіт Фрунзе аудандық (Алматы қаласы – Т.С.) партия комитетіне бүгін нұсқаушы болып келсе, ертеңіне үй салады. Ал жас әдебиетшілер Алматы көшелерінде он жылдап қаңғырып жүреді. Осында Алматыда жыл сайын екі-үш жерге қоныс аударып жүретін, үйі жоқ, күйі жоқ ақын-жазушылардың саны отыздан асады екен. Жас әдебиетшілер республиканың өгей балалары секілді» [6]. Қазақстан көркем интеллигенциясы өкілдерінің тұрғын үй мәселесі тауқыметінің ауыр болғаны сондай, олар туралы аңыздар мен өлеңдер шығарыла бастады. Ақын Қ. Аманжоловтың осы жылдары шығарған «Өзім туралы» өлеңінің бір вариантындағы:

«Бермесен бермей-ақ қой баспананды,

Сонда да тастамаймын астанамды»... – деп басталатын өлең жолдары тұрмыстық тауқыметінен, тағдырлары тығырыққа тірелген қазақ көркем интеллигенция өкілдерінің ән ұранына айналып кетті. Танымал, белгілі ақын бола тұра ол 20 жылға жуық баспанасыз жүріп, жазылмас кеселге душар болып, қайтыс болды. Өнер әлеміне одан кейін келген дарынды композитор Ш. Қалдаяқовтың тұрғын үй сергелдені бұдан кем болған жоқ, оның әріптесі И. Жақановтың үй мәселесі қайта құру жылдарына дейін созылды.

«Кемелденген социализм» жылдарында да көркем интеллигенцияның тұрғын үй, тұрмыстық проблемалары қордалана түсті. Партияға, мемлекеттік құрылымдарға жақын жүрген журналистер үшін де ол шешілмейтін проблема болды. Қазақстанда бүтіндей бір редакция мүшелерінің, журналистік коллективтердің үй-күйсіз, жеке пәтер жалдап жүрген уақыттары болды. Мысалы, 50-жылдардың аяғы 60-жылдардың басында, жастар газеті, республикалық комсомол ұйымының органы – «Лениншіл жас» газеті редакторының орынбасарынан бастап, бүкіл редакция қызметкерлері жеке пәтерлерде тұрды. Қазақстан журналистері одағының I съезінде жас жазушы, сол жылдары ССРО Жазушылары одағының органы «Литературная газетаның» Қазақстандағы тілшісі Ә. Әлімжанов өзінің оқу тобындағы курстастарының тұрмыс, баспана мәселелеріне тоқтала келіп: «25 адам институтты бітірген едік, сол 25 журналистің қазір 23-і жеке пәтерлер жалдап тұрып жатыр» [7] – деген еді.

Жергілікті кадрларға деген немқұрайлылық мынадан да көрінеді. Қазақстанда орталық мәскеулік басылымдардың тілшілік пункттері болғаны белгілі. Оның тілшілері орталықтан келіп, келген бойда пәтерлермен қамтамасыз етіліп отырды. Тұрмыстық мәселелері де (жұмыс орны, телефон т.б.) өз уақытында шешімін тапты. Әсіресе, СОКП мен кеңестік жүйенің үні болып саналған орталық газеттер: «Правда» мен «Известия»



тілшілерінің проблемалары тез шешілді. Кейде орталық басылымдар тілшілік қызметке жергілікті жерлерден де кадрлар таңдап алып отырды. Мұндай жағдайда жергілікті чиновниктердің тілшінің тұрмыстық мәселесіне деген көзқарасы күрт өзгерді. Бұл ретте «Литературная газетінің» тілшісі Ә. Әлімжановтың басынан кешкен шырғаландары сатиралық романға сюжет боларлықтай – «... Партияның орталық комитетінің хатшысы жолдас П.К. Пономоренконың кезінен, мен, бес жылдан бері жұмыс істеймін, ол кісі: бізде жас мамандардың болғаны қандай жақсы, Мәскеуге барыңыз, бізде сөйлесеміз, пәтерді де сізге береміз деген еді, бірақ менің сорыма П.К. Пономоренко жолдас Варшаваға (елшілік қызметке – Т.С.) кетіп қалды. Л.И. Брежнев жолдас та бұл мәселе бойынша нұсқаулар берді, нұсқауларды екінші қайтара берді. Сонан соң, ол да кетіп қалғаннан кейін, ондай нұсқаулықтарды И.Д. Яковлев те берді, онан соң Н.И. Журин, соңғысы үш мәрте нұсқаулар берді, ақырғы соңында Жандильдин...Телефонмен айтсам іс басқаша, қабылдауға келе қалсам, маған мұқият қарап алады, шамасы көзілдірік, аздап қасқабастық, дауыстың жұқалығы, дененің қондылығы жетіспей жататын болуы керек, түсіндіре алмаймын. Тілшілердің телефоны бар, ал менің бес жылдан бері телефоным жоқ. Бас почта үйіне баруға мәжбүр болам немесе кезіккен бір телефонмен телефон шаламын. Алматыға басқа жақтан келген жолдастар, сол айдың ішінде-ақ телефон алды, өте өкінішті, егер маған тілші Буренковтікіндей («Известияның» Қазақстандағы тілшісі – Т.С.) көзілдірікті берсе, бәлкім сол күні-ақ алар ма едім. Бізде жас қызметкерлерге деген сергектік жоқ» [8].

Қазақстан шенеуніктері өз ұлтынан шыққан жас талантты өкілдерге айрықша қатыгездікпен қарады. Оларға қысым көрсетудің сынынан өткен классикалық құралы баспанамен қамтамасыз етпеу болды. Қысым көрсетудің бұл формасы саяси өктемдіктен кейінгі орында тұрды. Объективтілік үшін айта кету қажет тұрғын үй проблемасы, қоғамның қалған әлеуметтік топтары үшін де өткір проблемаға біржолата айналған еді. Бұл жағынан келгенде көркем интеллигенция өкілдері ауыртпалықты басқа да әлеуметтік топтармен бірге көтерісті.

Кеңес жүйесі, саяси-идеологиялық науқандарда дәстүрлі қазақ мәдениетінің көрнекті өкілдерін: халық ақындарын, жырауларын, әншілер мен күйшілерін пайдаланғаны белгілі. Алайда, олардың материалдық жағдайы да сын көтермейтін. Елдің жаппай кедейшілігін ескерсек, басқа әлеуметтік топтарға қарағанда, салыстырмалы түрде нашар болды деп үзілді-кесілді тұжырым жасауға болмас еді. Дегенмен, ауыр тұрмыстық езгі оларды айналып өткен жоқ. Айталық, 60-жылдардың басында ауыр материалдық жағдайда қалған, халық ақыны К. Әзірбаев үкіметтен мерзімдік несиесі сұраған еді. Бірақ, өкімет орындары мен музыка қоры несиесі беруге асыққан жоқ. Себебі, «қырағы» кеңес шенеуніктерінің қарт ақынның оны қайтарып өтеуі күмәнді көрінді. Қарт ақынға жәрдем көрсетудің мүмкіндіктері барлық нұсқада қаралып, ақырында қол ұшы берілді де, бірақ берілген болмашы көмектің өзі кейіннен үлкен дау-дамайға айналып кетті. Оның барысын Қазақстан композиторлар одағының сол жылдардағы төрағасы Ғ. Жұбанованың ССРО музыка қорының басқармасына жазған хатынан байқауға болады: «1960 жылдың тамызында Қазақстан композиторлары Одағы Басқармасының шешімі бойынша, қарт ақын-композитор Кенен Әзірбаевқа 6 ай мерзімге 185 сом көлемінде қайтарма несиесі берілген еді. Қайтарма несиені бере отырып, Қазақстан композиторлары Одағы К.Әзірбаев жолдастың материалдық қиыншылықтарды басынан кешіріп отырғанын, сонымен бірге авторлық қаламақы алуға тиістілігін, соған байланысты қарызы жойылатындығын еске алған еді. Алайда, 1960, 1961 жылдар ішінде және 1962 жылдың бірінші жартысында композитор Әзірбаев авторлық қаламақы алған жоқ. Күштеу тәртібімен несиені өндіріп алуға үміттің жоқтығына байланысты (өйткені Әзірбаев жолдастың несиеден басқа табыс көзі жоқ еді), сонымен бірге жасының егде тартқанын ескере отырып, (76 жаста) Қазақстан композиторлар одағының басқармасы – өндіріп

алудан үміт жоқ қарыз ретінде олардан 185 сомды зиянға шығарып жазуға рұқсат берулерін сұрайды» [9].

Халық ақындарының ішіндегі Жамбылдан кейінгі танымал К.Әзірбаевтың жағдайы осындай болғанда, қалғандарының тұрмыс тауқыметін елестету қиын болмаса керек. Жоғарыдағыдай мазмұндас хатты жазу – Одақтың басшыларына да оңай болған жоқ. Олардың өздері де ауыр материалдық жағдайды басынан кешірді.

1962 жылы Қазақстан Компартиясы Орталық комитетінің хатшысы Н.Н. Радионовқа Басқармасының атынан жазылған хаттан мұны да байқауға болады. «Қазіргі жағдайда, – делінген хатта – Қазақстан композиторлары одағы басқармасының төрағасы Ғ. Жұбанова, басқармасының жауапты хатшысы Г. Гризбил және Қазақстан Кеңес композиторлары Одағының мүшесі композитор Б. Баяхунов ауыр тұрғын-үй жағдайында отыр. Ғ.Жұбанова пайдалы алаңы 23 шаршы пәтерде 6 адамы бар семьясымен, оның үшеуі жас балалар отыр, семьясында 4 адамы бар Г. Гризбил 16 шаршы метр алаңы бар бөлмеде тұрады. Б.Баяхуновтың мүлде пәтері жоқ, қазіргі уақытта туысқандарының үйінде жүр» [10]. Қазақ ССР өнертану ғылымының докторы, профессор А. Жұбановтың қызы Ғ.Жұбанованың материалдық тұрмыстық жағдайы осындай болғанда, қалған жас композиторлардың тауқыметі аса аянышты болып, ең тәуір дегендері «туысқандарының» үйінде жүрді, баспана түгілі Алматы қаласында тіркелмегендері де болып, соның негізінде тұрмыстық ауыртпалықтарды тартумен болды. Тіпті, көптеген композиторлардың жоғарғы оқу орнын бітіріп, кәсіпқой композитор дипломын алғаннан кейін де жағдайлары оңалмай, кері кетіп отырды.

Тұрмыстық тауқыметінен туындаған мұндай кері кетушіліктерді шығармашылық шенеуніктері олардың жеке басының кемшіліктерін көруден шаршамады. 1962 жылы композиторлар Одағының съезінде композитор С. Мұхамеджанов, жас композиторлардың шығармашылық пассивтілігін осы тұрғыдан сынады: «Алайда, біздің композитор жастарымыздың арасында алаңдатарлық тенденциялар байқалуда, консерваторияда оқып жүрген уақытта олардың барлық жұмыстары жақсы, олар тез өседі, жоғарғы оқу орны бағдарламасы бойынша қажетті шығармаларды жазады, «талантты», «дарынды» деген эпитеттерді жиі алады. Бірақ, кейбір жас композиторларды консерватория бітіріп, диплом алысымен танымай қаласың. Қайдан келгенін кім білсін, тоқмейілсушілік, кейде тіпті мақтаншақтық, жақсы жерге орналасуға, өзінің шығармаларын қымбатырақ сатуға және ең бастысы шығармашылық жұмыспен көп бас қатырмауға ұмтылушылық пайда болуда» [11]. Бұл жас композиторлардың «тоқпейілсілушілікті» емес, тарығушылығы еді. 60-70 жылдары қазақ өнеріне келген бір топ жас таланттар ауыр материалдық жағдайда тұрды. Қалыпты, өркениетті елдерде жарқырап көрінген жас дарындар өздерінің ең қарапайым материалдық жағдайларын бір-екі жылдың көлемінде-ақ түзеп алса, кеңес жағдайында ол мүмкін болмады.

1968 жылы Қазақстан суретшілерінің VIII съезінде сөйлеген Н.П. Александровтың сөзі, 60-жылдардың аяғындағы Қазақстан суретшілерінің материалдық-әлеуметтік өмірінен мол хабар береді: «С.Ә. Айтбаевты алайықшы. Біздің өнерімізді өзінің картиналарымен шетелде көрсеткен суретші қандай жағдайда тұрып, жұмыс істеп жатыр десеңізші. Бұл картина шығармашылық үйінде жазылып, онда оған азанғы, түскі және кешкілік тамақтар берілді және Мәскеуге барып келу үшін оның қалтасында көк тиын да болған жоқ..., қалған барлық жас суретшілер осындай жағдайда отыр, тіпті пәтерсіз 50-ге дейін жастар санатында жүреді. 5-10 жыл шеберханасыз жүрген суретші қандай суретші. Бұл суретші үшін өмір трагедиясы – бұл суретші өлімі» [12]. Туындылары Отанынан гөрі шетелдерде танымал болған оралдық суретші Сәкен Гумаров, өлерінің алдында ғана жеке шеберханаға ие болды.

Әрине, Қазақстандағы билік орындарында зиялылардың тұрмыстық жағдайына іштартқан ірі қоғам және мемлекет қайраткерлері болды. Осы орайда айта кетейік, 1959-1977 жылдары Қазақ ССР Мәдениет министрлер Кеңесінің мәдениет бөлімінің



менгерушісі болған Ләйла Ғалымжанованың бір сұхбатында: «...біздің қолдаушы, арқа сүйеушіміз мықты еді, Дінмұхамед Қонаевтың ішке де, сыртқы әлемге де беделі керемет болды. Өзі СССР Орталық Комитеті Саяси бюросының мүшесі. Сондықтан да болар, басқа республикалармен салыстырғанда бізде СССР Халық әртістері және сол сияқты мәртебелі сыйлықтар көп берілетін-ді. Соның бәрінде де басы-қасында, әрине, Дінмұхамед Қонаев тұрды» делінген [13].

Одан кейін өз мамандығы экономист болса да, 1940 жылдардан бастап, әдебиетпен айналыса бастаған Ілияс Омаровты ерекше айтуымыз керек. Ол әдебиет сыншысы ретінде 1945-1970 жылдары елге танымал болды. 1967-1970 жж. Қазақ ССР-нің Мәдениет министрі қызметін атқарды. Осы кезеңде шығармашылық, кәсіби өнердің бірқатар салаларын жетілдіруге бар күшін салды. Ол туралы белгілі ақын Ғафу Қайырбеков: «Үнемі биік дәрежедегі қызметте болып мемлекет қайраткері есебінде танылатын кісінің адамдық тұлғасы туралы мұншалық мол ықылас, мұншалық зор пікірлер жалғыз қазақты емес, бүкіл одақ көлемінде болған да, айтылған емес. Бұл – ғажайып сирек құбылыс» тамсана жазады [14, 61]. Бірақ, шығармашылықпен айналысатын адамдардың әлеуметтік мәселелерін шешуге тырысқан, пәрменді қызмет еткен Ілияс Омаров, Ләйла Ғалымжанова сияқты басқа да басшылар жеткіліксіз еді, олар барынша араласқанмен, объективті тұрғыдан толық шешілмеді.

Соғыстан кейінгі жылдардағы «Қазақстанның ауыл интеллигенциясы: қалыптасуының және әлеуметтік іс-әрекеттерінің тарихи тәжірибесін» арнайы зерттеу нысанына алған тарих профессоры Хангелді Әбжановтың пайымдауынша, «Зиялы қауымның негізгі тобы – ғылым, әдебиет, өнер адамдары. КСРО-дай алып империяның ыдырауы, ғасырлар тоғысындағы дағдарыс бұларға оңай соқпады. Олар қорғансыздың күнін көре жүріп, елдің, халықтың сөзін сөйлеп, мұңын жоқтағанын ұмытуға болмайды» [15].

Қорытындылай келе, 1946-1970 жылдары Қазақстан шығармашылық Одақтары мен оның мүшелерінің материалдық-әлеуметтік жағдайы ауыр күйде қалды. Үй мен күйдің жоқтығы көптеген шығармашылық өкілдерінің күнделікті өмірін шиеленістірді. Шынайы бәсекелестіктің болмауы жағдайындағы әділетсіздік, еңбектің шынайы бағаланбауы, кеңестік бейғамдық пен мұңсыздық, мамыражайлық көптеген шығармашылық өкілдерін ішімдікке әуес еді. Маскүнемдіктен олардың отбасылары да зардап шекті. Үй-күйсіз жүрген шығармашылық өкілдері өздері пәтер жалдап жүрсе де, бір-біріне қонаққа барып, көңіл көтеріп, шерлерін тарқасуға бейім болды.

Тоқырау жылдарындағы осындай қиыншылықтарға қарамастан, Қазақстан шығармашылық Одақтары мен оның мүшелерінің материалдық-әлеуметтік жағдайы баяу болса да, өз шешімін тауып жатты. Себебі, идеологиялық өктемдік қаншалықты күшті болғанмен, Қазақстандағы советтік биліктің шығармашылық адамдарының кітап сатуды ұйымдастыруда, насихаттауда оң әсері болғанын жасыруға болмайды. Бұл жағынан зиялылар мемлекет тарапынан қамқорлықта болды. Мысалы, осы кезеңдегі баспадан шыққан кітаптардың таратылу данасы 30-40 мыңнан басталып, 100 мыңға дейін баратын, сондай-ақ, авторлардың кепілдік ақшасы, қаламақысы тұрақты төленетін. Тіпті, зиялыларымыз «кітап таратылмай қалды-ау» деген ойдан арылған еді, өйткені мемлекет қолдау көрсетті. Бұл жағдай, қазіргі кездегі баспадан шығарылатын кітаптардың таралымымен салыстырғанда, әлдеқайда жоғары көрсеткіш еді.

Сондықтан болар, Қазақстан көркем өнері өкілдерінің шығармашылыққа деген ынта-ықыласы, жігері жасыған емес. Көптеген Қазақстан көркем өнері өкілдерінің әлеуметтік-тұрмыстық ауыртпалықтарға қарсы күресі ерлікке толы болды. Бұл көркем өнердің хас шеберлерінің өнерге деген шексіз сүйіспеншілігі мен шығармашылық рухымен, өнер мен мәдениеттің ұлы тартым күшімен түсіндірілсе керек.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Қазақстан Республикасы Орталық мемлекеттік архиві. 1778- қор. 2 – тізбе. 19-іс. 18 п.
- 2 Қазақстан Республикасы Орталық мемлекеттік архиві. 1773-қор. 1-тізбе. 43-іс. 58 п.
- 3 Қазақстан Республикасы Орталық мемлекеттік архиві. 1736 – қор I – тізбе. 229-іс. 34 п.
- 4 Қазақстан Республикасы Орталық мемлекеттік архиві. 1736 – қор I – тізбе. 229-іс. 65 п.
- 5 Қазақстан Республикасы Орталық мемлекеттік архиві. 1736 – қор I – тізбе. 363-іс. 108 п.
- 6 Қазақстан Республикасы Орталық мемлекеттік архиві. 1736 – қор I – тізбе. 460-іс. 35 п.
- 7 Қазақстан Республикасы Орталық мемлекеттік архиві. 1778 – қор. 2 – тізбе. 138-іс. 47,48 п.
- 8 Қазақстан Республикасы Орталық мемлекеттік архиві. 1824-қор. 1-тізбе. 27-іс. 86 п.
- 9 Қазақстан Республикасы Орталық мемлекеттік архиві. 1824-қор. 1-тізбе. 27-іс. 108 п.
- 10 Қазақстан Республикасы Орталық мемлекеттік архиві. 1824-қор. 1-тізбе. 27-іс. 25, 26 п.
- 11 Қазақстан Республикасы Орталық мемлекеттік архиві. 1840 – қор. 1 – тізбе. 197-іс. 56 п.
- 12 Қазақстан Республикасы Орталық мемлекеттік архиві. ОМА. 1840 – қор. 1 – тізбе. 197-іс. 53,54 пп.
- 13 Ләйла Ғалымжанова. <https://turkystan.kz/article/51183-l-jl-alymzhanova/> [Есепке алынған күні 14.11.2020].
- 14 Керімбеков М. Эпистолярлық жанр мәселесі мен сыншының Бауыржан Момышұлы жайлы ойлары (І.Омаровтың туылғанына 100 жыл) // Тараз мемлекеттік педагогикалық институтының Хабаршысы. – 2012. – № 11 (шілде, тамыз, қыркүйек). – 57-63 бб.
- 15 Әбжанов Х. Сәтбаев тағылымы – қазақ зиялысының темірқазығы. <https://egemen.kz/article/202888-khankeldi-abdganov-satbaev-taghylymy-%E2%80%93-qazaq-ziyalysynynh-temirqazyghy> [Есепке алынған күн 14.11.2020].

РЕЗЮМЕ

В статье анализируется социально-материальное положение в послевоенные годы членов творческих союзов – писателей, журналистов, композиторов, кинематографистов, художников, архитекторов.

RESUME

The authors analyze the social and material situation of creative unions – writers, journalists, composers, cinematographers, artists, architects – and their personnel in the post-war years.



УДК 93/94:35.073.532(574)(083.94)

Г.А. Алпыспаева

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

Ш.Н. Саяхимова

Казахский агротехнический
университет им. С.Сейфуллина,
канд. ист. наук,
и.о. ассоц. профессора

Ж.Р. Зейнуллина

Казахский агротехнический
университет им. С.Сейфуллина,
магистр

**Государственно-
конфессиональные
отношения
в Казахстане
(начало XX в. –
конец 1930-х гг.):
обзор и
систематизация
архивных
источников**

Аннотация

В статье представлен обзор систематизированных архивных источников по проблеме государственно-конфессиональных отношений в Казахстане с начала XX в. до конца 1930-х гг. из фондов российских и казахстанских архивов. Выделены группы источников: нормативно-правовые акты центральных органов власти по вопросам религии; делопроизводственная документация органов государственного управления и религиозных организаций, статистические материалы, труды практических миссионеров и теоретиков миссии, ученых-ориенталистов, этнографов. Характеризуется уровень информативности и достоверности разных видов источников, их научная ценность, обосновывается значение для рационального понимания проблемы.

Ключевые слова: государство, религия, конфессии, архивные источники, делопроизводственная документация, нормативно-правовые акты.

Проблема государственно-конфессиональных отношений в разные периоды истории относится к числу актуальных тем и интересна с точки зрения своей дискуссионности. Именно поэтому научная разработка ее является объектом внимания ученых-историков, религиоведов. В советской и постсоветской исторической науке немало работ, посвященных данной теме. Исследования различаются методологическими подходами ученых к постановке и изучению проблемы. Для объективного освещения дискурса государственно-конфессиональных отношений основополагающую роль играют архивные источники, база которых по обозначенной теме богата и разнообразна. Целью публикации является выявление ключевых архивных источников по изучаемой научной проблеме в архивах Казахстана и Российской Федерации.

Исследование выполнено в рамках проекта грантового финансирования Комитета науки Министерства образования и науки Республики Казахстан (ИРН проекта: AP08855487)

This research has been/was/is funded by the Science Committee of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan (Grant No. AP08855487)

Основной массив источников дореволюционного периода собран в архивах Российской Федерации, а также в ЦГА РК. В Российском государственном историческом архиве (РГИА): Ф. 400 – Главный штаб. Азиатская часть, Ф. 821 – Департамент духовных дел иностранных исповеданий; в Государственном архиве Оренбургской области (ГАОрО): Ф. 174 – Оренбургская Духовная Комиссия, Ф. 175 – Оренбургский епархиальный комитет православного миссионерского общества; в Государственном архиве Омской области (ГАОО): Ф. 16 – Омская Духовная консистория, Ф. 3 – Главное управление Западной Сибири; в Центральном государственном архиве Республики Казахстан (ЦГА РК): в делах фонда 44 – Семиреченское областное правление. В первую очередь – это законодательные и нормативные акты Российской империи по вопросам религии. Но для исследователей важно, что большая часть их включена в Полное собрание законов Российской империи. В сборнике собран Свод законов Российской империи, Уставы духовных дел иностранных исповеданий 1857 и 1896 годов [1]. Часть источников этой группы опубликована в сборниках документов и материалов [2]. Источниковедческий анализ их позволяет изучить политику самодержавия в отношении мусульманского населения империи, в том числе мусульман Казахстана. В архивах Казахстана отложился содержательный документальный материал по вопросам государственно-конфессиональных отношений в период с 1917 до конца 1930-х годов, использование которого позволит осветить малоизученные вопросы реализации советского религиозного законодательства в регионах Казахстана, проанализировать формы и методы антирелигиозной пропаганды, репрессии против духовенства, их последствия.

Архивные источники можно разделить на несколько групп, в каждой из которых систематизированы документальные материалы дореволюционного периода с начала XX в. до 1917 г. и советского периода истории с 1917 до конца 1930-х годов. Методология работы с источниками включает использование приемов и средств системного, локального, проблемно-хронологического и сравнительно-исторического методов. В работе с источниками имперского периода применимы методологические концепты «новой имперской истории».

Первую группу источников составляют законодательные и нормативные акты государства по вопросам религии. Они являются основополагающими для характеристики правового статуса религиозных организаций и конфессий, принципов их взаимодействия с государством, раскрытия целей, задач, сущности и содержания государственной религиозной политики, направлений ее эволюции. Среди законодательных актов дореволюционного периода следует выделить Закон от 17 апреля 1905 г. «Об укреплении начал веротерпимости». Позже были разработаны и изданы нормативно-правовые акты, конкретизирующие положения Указа. Издание Указа было вызвано сложившимися политическими реалиями в Российской империи; в начале XX столетия с активизацией революционного движения в 1905-1907 гг. происходило изменение политического курса имперского государства, которое затронуло и религиозную политику. Указ устанавливал свободу вероисповеданий, хотя и ограниченную. Его выход положил начало переменам в имперской конфессиональной политике по отношению к инородческому населению России. Он определял отношение государства к нехристианским конфессиям и свидетельствовал о том, что мусульманский вопрос становится предметом особого внимания самодержавия. Правительственные мероприятия по отношению к мусульманам Казахстана и Средней Азии, а также деятельность православных миссионеров в крае, активизировались.

Законодательные и нормативные акты советского государства, и в первую очередь Декрет СНК РСФСР от 23 января 1918 г. «Об отделении церкви от государства и школы от церкви», статьи Конституций (1922, 1936, 1977 гг.), Закон о религиозных объединениях 1929 г., а также дополнительные подзаконные акты характеризуют конфессиональную



политику советского государства. Анализ советской законодательной базы по вопросам религии выявляет кардинальную трансформацию религиозной политики большевиков за сравнительно короткий период с 1917 по 1930-е гг.; от объявления свободы вероисповедания и декларирования политики взаимодействия, до тотального ограничения религии и репрессий против духовенства.

Вторая, наиболее многочисленная и многоплановая группа источников – делопроизводственные материалы гражданских и религиозных ведомств, хранящиеся в архивах Казахстана (регионального и республиканского уровней) и Российской Федерации. Специфика этого вида документов в том, что они формируются и хранятся и в центральных, и в местных архивах, поскольку источниками их формирования являются организации и ведомства разных уровней. Этим же объясняется их разнообразие и многочисленность. По характеру происхождения, функциональному и целевому назначению источники разделены на несколько категорий: циркулярные распоряжения, инструкции, канцелярская переписка, протоколы заседаний, отчеты (годовые, квартальные, ежемесячные), рапорты, донесения и прочая документация.

Для раскрытия темы важны документы делопроизводства по истории миссионерства православной церкви на территории казахских областей. Они отложились в фондах РГИА (Ф. 796 – Канцелярия Синода, 1721–1918 гг.; Ф. 797 – Канцелярия обер-прокурора Синода, 1836–1917 гг.) в виде ежегодных отчетов обер-прокурора Синода о деятельности русской православной церкви внутри государства и за ее внешними пределами, в том числе на территории современного Казахстана. Содержательны как источники материалы Магометанского отдела Департамента духовных дел иностранных исповеданий Министерства внутренних дел, находящиеся в фондах НАРТ.

Большую и информативно ценную группу источников представляют материалы делопроизводства консисторий, в ведении которых были регионы современного Казахстана: Оренбургской, Омской, Туркестанской. Они отложились в нескольких архивах: ГАОО: Ф. 3 – Главное управление Западной Сибири (1822–1882 гг.), Ф. 16 – Омская духовная консистория (1895–1921 гг.); ГАОрО: Ф. 173 – Оренбургская духовная комиссия, Ф. 175 – Оренбургский епархиальный комитет Православного миссионерского общества; ЦГА РК: Ф. 44 – Семиреченское областное правление, Ф. 64 – Канцелярия Степного генерал-губернатора, г. Омск.

Эта группа ценных и информативно насыщенных архивных источников включает кроме указов, распоряжений и директив также протоколы заседаний консисторий, переписку канцелярий епископов и консисторий с чиновниками местных и центральных колониальных администраций, ежегодные отчеты о состоянии епархий и их деятельности, инструкции миссионерам епархии, рапорты священников о поездках в казахскую степь и беседах с казахами. Именно эти источники характеризуют религиозную политику самодержавия по созданию организационных структур православия в регионах Казахстана, христианизации казахского населения и укреплению российского влияния в степи. По мнению исследователей, из этой группы источников требуют особого и более подробного изучения указы и распоряжения консистории, так как они регулировали все сферы миссионерской работы [3, 252].

К этой группе относятся официальные письма и доклады чиновников колониального аппарата, в том числе генерал-губернаторов Туркестанского края, в чьи функции входила реализация этноконфессиональной политики. Материалы по вопросам религиозной политики, направляемые в различные министерства и ведомства, содержат статистические данные, фактологические сведения, проекты и предложения по результатам изучения проблемы. Анализ документов выявляет региональные аспекты взаимодействия чиновничества с мусульманами и духовными учреждениями ислама.

Делопроизводственная документация советского периода отложилась в фондах областных архивов Казахстана, формировавшихся местными органами советской власти.

Большой комплекс архивных источников образовался в связи с проведением в жизнь Декрета СНК РСФСР от 23 января 1918 г. в уездах и волостях. Процесс осуществлялся под непосредственным руководством и контролем губернских органов власти. Последние, в свою очередь, руководствовались распоряжениями республиканских органов, в связи с чем сформировался комплекс распорядительной документации – циркуляры, распоряжения, инструкции, рекомендации Народного комиссариата внутренних дел КазАССР губернским органам управления. Анализ циркулярных распоряжений и инструкций республиканских и губернских органов власти, отчетов и материалов переписки позволяет обозначить методы проведения в жизнь Декрета.

Взаимоотношения государственных органов и религиозных конфессий нередко регулировались в рамках конкретного региона. По этой причине государственно-конфессиональные отношения должны исследоваться в их региональном преломлении, поскольку практическая реализация религиозного законодательства на местах всегда имела особенности и зависела от грамотности и компетентности местных чиновников. В этом смысле имеет значение использование отложившихся в архивных фондах Казахстана материалов переписки республиканских, губернских и уездных органов власти по реализации советского религиозного законодательства.

Источниковедческий анализ делопроизводственных материалов губернских и уездных органов управления дает возможность обосновать региональные аспекты проведения в жизнь Декрета, обусловленные причинами политического и социально-экономического характера. Так, Циркуляр Народного комиссариата внутренних дел КазАССР о реализации Декрета Совнаркома в Акмолинский губернский отдел управления поступил в декабре 1923 г. В нем отмечено, что «... на территории Казахской АССР в силу ряда препятствий до сего времени не проведен в жизнь Декрет Совнаркома об отделении церкви от государства и школы от церкви. Объективная обстановка в республике в условиях гражданской войны, сильный экономический кризис, стихийные бедствия не позволили уделить достаточное внимание религиозному вопросу и проведению в жизнь декрета» [4, л. 9].

Со второй половины 1920–х гг. в стране началась ликвидация организационной структуры религиозных конфессий. В ходе компаний 1920-1930-х гг. происходило изъятие у верующих религиозных объектов (мечетей, храмов) и передача их в ведение городских советов под библиотеки, клубы, кинотеатры, а порой и под увеселительные заведения, что вызывало протестное движение верующих. В областных архивах городов Казахстана отложился комплекс документальных источников: постановления городских советов об изъятии мечетей и православных храмов, письма и жалобы верующих в вышестоящие органы, в том числе в Президиум Всесоюзного Центрального исполнительного комитета (ВЦИК), переписка местных органов с центральными по вопросам правовой составляющей процесса экспроприации церковного имущества.

Для научного познания проблемы государственно-конфессиональных отношений огромное значение имеют материалы Всероссийских съездов мусульман, проходивших с 1905 по 1918 гг. Они сохранились в фондах Национального архива Республики Татарстан (НАРТ). На съездах рассматривались вопросы решения национальных, социально-политических и религиозных проблем мусульманских народов России, в том числе казахских областей. Круг вопросов, обсуждаемый делегатами, достаточно широк: о представительстве мусульман в Государственной Думе, меры по повышению образования и культуры, просветительская деятельность и другие. Ценность документов в том, что они характеризуют восприятие мусульманами конфессиональной политики государства. Материалы отражают отношение мусульман к религиозной политике самодержавия, их позицию в вопросах христианизации по системе Н.И. Ильминского, попытки объединиться в рамках единой политической организации. Идеи религиозного и политического равноправия народов империи, звучавшие практически на всех



мусульманских съездах, свидетельствуют о формализации положений Закона от 17 апреля 1905 г., их практическом неисполнении.

Отдельную группу источников досоветского периода составляют труды миссионеров и теоретиков миссионерства, разрабатывавших методiku миссионерской работы среди нехристианского населения Российской империи, ученых-ориенталистов, этнографов. К ним можно отнести работы Н.И. Ильминского [5], В.П. Наливкина [6], Н.А. Миропиева [7], Н.П. Остроумова [8], в которых изложены взгляды авторов на политику аккультурации и христианизации населения Казахского края, излагаются принципы, направления и методы ее проведения. Обращение к ним выявляет, насколько дискуссионной была проблема христианизации как одна из важных составляющих религиозной политики самодержавия на окраинах империи. Не менее спорными были вопросы о судьбе ислама, его роли в духовной интеграции населения империи, вопросы выстраивания отношений с мусульманским духовенством. Научная значимость этой группы источников predetermined тем, что они отражают взгляды и оценки современников касательно религиозной политики самодержавия, хотя и не всегда обоснованы и объективны. Взгляды ученых и общественных деятелей кардинально отличались. Одни настаивали на принципах веротерпимости в отношении ислама (В.П. Наливкин), другие (Н.А. Миропиев) выражали крайнюю нетерпимость к исламу, предлагая радикальные методы христианизации.

Еще одну большую группу источников составляют статистические материалы. Статистические сведения по конфессиональному составу населения дореволюционного Казахстана содержатся в Обзорах областей, издававшихся областными статистическими комитетами, а также в Памятных книжках, составлявшихся для городов Степного и Туркестанского генерал-губернаторств. Обзоры дополнялись приложениями в форме ведомостей. Практически в каждом имеются ведомости о распределении населения области по вероисповеданию. В приложениях содержались подробные статистические сведения о числе учебных заведений в городах и населенных пунктах области. Данные по количеству обучающихся обязательно дополнялись сведениями о распределении их по вероисповеданию. Подобная статистика показывала соотношение верующих разных конфессий, что влияло на определение вектора государственной религиозной политики.

Статистические данные советского периода содержатся в анкетах по учету светского и монашеского духовенства всех конфессий, в анкетах по учету религиозных общин и священнослужителей. В 1920–1930-х гг. подобного рода анкеты практиковались местными властями не только для учета, но и с целью контроля деятельности религиозных общин и их лидеров [9, лл. 191–197]. Данные анкет вполне могут быть отнесены к материалам текущей статистики; в них имеются сведения о численности религиозных общин в уезде и губернии, сведения о составе общин, социальном происхождении членов, уровне их грамотности, финансовые источники существования общин, наличие или отсутствие молитвенных домов и другие данные. Они позволяют выявить и показать отношение религиозных общин и священнослужителей к советской власти в целом и к Декрету в частности. Анкеты включали такие вопросы: Ваше отношение к Советской власти? С каким декретом Советской власти Вы не согласны? Ваше отношение к декрету об отделении церкви от государства? [10, 46].

Отдельную группу источников составляют материалы периодической печати. Материалы дореволюционных печатных изданий «Мир ислама», «Иностранческое обозрение» отложились в Государственном архиве Республики Татарстан. В популярном периодическом издании «Туркестанские ведомости» в начале XX века публиковались актуальные для того времени и интересные для исследователей статьи на религиозную тему. В фондах ЦГА РК имеются материалы этого издания.

Из советской периодической печати достаточно информативны материалы газеты «Безбожник», печатного органа «Союза воинствующих безбожников СССР». Газета

издавалась с 1923 г. и создала целую сеть ячеек друзей газеты «Безбожник». В 1925 г. на I съезде Общества друзей газеты «Безбожник» было образовано Общество воинствующих безбожников СССР. Целью газеты и созданного общества являлось проведение антирелигиозной пропаганды среди широких слоев населения. На II съезде в 1929 г. общество было переименовано в «Союз воинствующих безбожников СССР». В Государственном архиве Российской Федерации отложился весь массив документов о деятельности организации, а также материалы газет [11].

Таким образом, проблема государственно-конфессиональных отношений в Казахстане с начала XX века до конца 1930-х гг. характеризуется солидной и содержательной источниковой базой, которая может быть использована учеными для изучения темы и ее рационального понимания. Обзор и систематизация архивных материалов свидетельствуют о большом исследовательском потенциале данной темы, открывают возможности ввода в научный оборот широкого круга источников, позволяющих осуществить критический анализ государственно-конфессиональных отношений имперского и советского этапов общественного развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Свод законов Российской империи. Т. II, ч. 1: Устав духовных дел иностранных исповеданий. – СПб., 1896.
- 2 Ислам в Российской империи (законодательные акты, описания, статистика) /сост. Д.Ю. Арапов. – М., 2001. – 366 с.
- 3 Камзина А.Д. Архивные источники по истории миссионерской деятельности русской православной церкви среди старообрядчества Оренбургской епархии второй половины XIX – начала XX веков // Самарский научный вестник. 2018. – Т.7. – №4(25). – С. 249–253.
- 4 Государственный архив г. Нур-Султан (ГАГН). Ф. 247. Оп. 1. Д. 26.
- 5 Ильминский Н.И. Из переписки по вопросу о применении русского алфавита к инородческим языкам. – Казань: Типография Университета, 1883. – 47 с.
- 6 Наливкин В.П. Роль религии и духовенства в жизни туземного мусульманского населения // Туркестанские ведомости. – 1906. – № 27. – 29 сентября.
- 7 Мировпиев М.А. О положении русских инородцев. – Санкт-Петербург: Синодальная типография, 1901. – 515 с.
- 8 Остроумов Н.П. К истории мусульманского образовательного движения в России в XIX и XX столетиях // Мир ислама. – СПб.: Изд-во импер. общ. востоковедения, 1913. – Т. 2. – Вып. 5. – С. 302–326.
- 9 ГАГН. Ф. 259. Оп. 2. Д. 247.
- 10 Алпыспаева Г.А. Архивные источники о реализации Декрета «Об отделении церкви от государства и школы от церкви» в Казахстане в 1920-е годы (на материалах Акмолинского уезда) // Вестник ПСТГУ. Серия II: История. История Русской Православной Церкви. – 2019. – Вып. 90. – С. 39-54.
- 11 Государственный архив Российской Федерации. Ф. Р-5407. Оп. 2. 515 ед. хр., крайние даты: 1922–1938. Центральный совет Общества друзей газеты «Безбожник» (1925–1929). Центральный совет союза воинствующих безбожников СССР (1929–1941).



ТҮЙІН

Мақалада XX ғасырдың басынан 1930-шы жылдардың аяғына дейін Қазақстандағы мемлекеттік-конфессиялық қатынастар бойынша мұрағат көздеріне шолу жасалған. Дереккөздердің шығу тегіне, функционалдық мақсатына, сондай-ақ Ресей және Қазақстан мұрағаттарының қорларындағы құжаттар орналасуына қарай жүйеленген. Ақпараттың мазмұнының дәрежесі мен дереккөздерінің әртүрінің ғылыми құндылығы талданды. «Мемлекет-дін» дискурсын зерттеуде мұрағат көздерін пайдалану мүмкіндіктері негізделген.

RESUME

The article provides an overview of archival sources on state-confessional relations in Kazakhstan from the beginning of the 20th century to the end of the 1930s. The sources are systematized according to their origin, functional purpose, as well as their location in the funds of Russian and Kazakhstani archives. The degree of information content and scientific value of each type of source is analyzed for a rational understanding of the problem. The possibilities of using archival sources in the study of the discourse "state-religion" are substantiated.

Аннотация

Мақала отандық тарихтың отаршылдық дәуіріндегі мемлекеттік тәуелсіздік үшін күрескен тарихи тұлға Арынғазы Әбілғазыұлының саяси қызметін талдауға арналған. Автор қоғамдық қайраткердің қызметіне қазіргі тәуелсіз Қазақстанның «Мәңгілік ел» идеологиясы тұрғысында баға береді. Ұлттық азаттық үшін күрес шежіресіндегі аса көрнекті, өзіндік орны бар Арынғазы сұлтанның көшбасшылық тарихи рөлі зерделенеді.

Түйін сөздері: Арынғазы Әбілғазыұлы, Кіші жүз, отаршылдық саясат, сұлтандар, батырлар, билер, азаттық күрес, ұлттық тәуелсіздік.

С.Б. Құрманалин

Батыс Қазақстан инновациялық-технологиялық университеті,
тар. ғыл. канд., профессор

Арынғазы Әбілғазыұлының ұлттық тәуелсіздік үшін күресі

XIX ғасырдың бірінші ширегіндегі Кіші жүздегі үлкен ауқымдағы саяси дүмпу – бұл сұлтан Арынғазы Әбілғазыұлының қозғалысы болатын. Жат жерде көз жұмған осы бір қазақтың ержүрек саяси қайраткерінің өр тұлғасы еліміз тәуелсіздікке қол жеткізгенше көмескі күйінде қалып келді.

Төңкеріске дейінгі тарихнамада оның тарихи бейнесін алғаш рет жасаған Е.К.Мейендорф болатын. Сыртқы Істер министрлігінің қызметкері А.Ф. Негри бастаған Ресейдің 1820 жылғы Бұхар хандығына елшілігі құрамында Арынғазы сұлтанмен бірге болған капитан Е.К.Мейендорф кейін осы сапар туралы еңбегін жариялады [1]. Онда автор Арынғазы сұлтанның қазақтар арасындағы қадір-қасиетінің, беделінің ерекше жоғарылығын көрсетіп, тұлғаның қоғамдық-саяси көзқарасын баяндап, оның тек қазақ даласына ғана емес, Ресей, Хиуа, Бұқар елдеріне де кеңінен танымал екеніне тоқтап, оның тұлғалық қасиеттеріне көлемді сипаттама берген.

Арынғазы туралы пікірді Ресей Бас штабының офицері Л. Мейер еңбегінен таба аламыз. Оның тарихи тұлғаға «сұлтандар арасынан шыққан қазақтың жалғыз, адал патриоты» [2, 40] деген жоғары бағасын оның саяси қайраткерлігін мойындау деп қабылдауға



болады. Бұл тұжырымды А.И. Макшеев дамыта түсті. Оның пікірінше, 1812 жылы Кіші жүздің хандық тағына Шерғазы Айшуақұлы бекітілгенімен, осы ұлыстың батыс өңіріне Қаратай сұлтан, оңтүстік бөлігіне, Сыр бойына Арынғазы сұлтан иелік еткен. Зерттеуші Арынғазыны «адал және әділ адам» деп бағалап, оны Санкт-Петербургке шақырып, сонда қалдыру әрекетін Сыртқы Істер министрлігі жүзеге асырды деп есептейді [3, 110-112].

Советтік-таптық тарихнамада XVIII-XIX ғасырлардағы ұлт-азаттық қозғалыстар тарихына бірнеше еңбегін арнаған А.Ф.Рязанов зерттеулерінің ішіндегі айрықша маңыздысы – «Қазақ халқының ұлттық тәуелсіздік жолындағы қырық жылдық күресі» атты монографиясы [4]. Автор бұл еңбегінде Арынғазыға қатысты бұрын жарық көрмеген материалдарды келтіріп, қозғалысты азаттық және бірлік үшін болған деп тұжырымдады. Зерттеуші Арынғазының Орынбор әскери губернаторы П.К. Эссенмен тығыз қарым-қатынаста болғанына ерекше назар аударады.

Қазақстан тарихнамасы 1940-шы жылдары Е. Бекмаханов, М.П. Вяткин қаламынан туған сүбелі еңбектермен толықты. Е. Бекмаханов атақты монографиясында [5] тікелей Арынғазының қоғамдық-саяси қызметіне қатысты өз ой-пікірін білдіреді. Қазақстанның оңтүстік шегіндегі Хиуа хандығының XIX ғасырдың алғашқы ширегінде жүргізген саясатын, Арынғазының бөлшектеніп бара жатқан елді біріктіріп, хандықты сақтаудағы рөлін, оның өзіне дейінгі ұлт-азаттығы жолындағы күрескерлерден артықшылығын көрсетіп береді.

М.П. Вяткин архивтерден жаңа деректерді тауып, Арынғазының аталары Батыр, Қайып, әкесі Әбілғазы хандардың Ресейге бағынышты болмағандығына назар аударады. Айшуақ хан тұсындағы Кіші жүздің бірқатар руларының Сыр бойына көшуі Арынғазының күшеюіне әкелді деген тұжырым жасайды. Оның пікірінше, қозғалыс (сипаты жағынан Кіші, Орта жүздерді мемлекеттік біріктіру болғанымен) Сырым Датұлы бастаған ұлт-азаттық қозғалыс сияқты халықтың жаппай қолдауына ие бола алмаған. Зерттеуші қозғалысқа таптық мән беріп, үстем тап өкілдері мен феодалдардың саяси, экономикалық үстемдігін күшейту жолындағы «жанталасы» ретінде қарады. Патша үкіметі мен Арынғазы хан арасындағы мәселелерге назар аударған М.П. Вяткин «Ресейдің түпкі мақсаты қазақ мемлекеттігін жою болды. Сондықтан да Арынғазының алдына қойған саясаты іс жүзіне аспай қалды», - деп әділ қорытындылайды [6, 34-36].

Ұлы Отан соғысы бітісімен тарихи шындық аяққа тапталып, тарих ғылымы отаршылдыққа қарсы төре тұқымдары бастаған қозғалыстарды «реакциялық» деп бағалады. Отаршылдық жағдайдағы азатшыл қазақ хандарының тұлғасына көзқарас түбегейлі теріс бағытта болды. Тіпті Арынғазы «қазақтан шыққан Хиуа хандарының ұрпағы және мұсылман фанатизмі рухында тәрбие алған» деген ұстаным үстем болды [7, 121].

Тоталитаризм идеологиясы үстемдігі кезеңіндегі ұзақ уақыт бойғы үнсіздіктен кейін, күні бүгін тәуелсіз ұлттық тарихнама қалыптасты. Осыған сәйкес Арынғазы тұлғасы жаңа зерттеулермен толығып, оған шынайы баға беріле бастайды. Бұл бағытта қазақ халқының ұлт-азаттық қозғалыстарының біртұтас очеркін жасауға әрекет жасаған Ж.О.Артықбаевтың тәжірибесі ерекше көңіл бөлуге тұрарлық [8, 259-303]. «XIX ғ. қазақ жерінде белең алған көтерілістердің ішінде К. Қасымов бастаған 10 жылдық күресті ғана «ұлт-азаттық» деп атауға негіз бар» [9, 184] деп жазған ғалымның «үлкен күреске жалғаспағанымен, Арынғазы бастаған қозғалыстың мақсат-міндеттері Кене ханның жоспарымен тоғысады» [9, 184] деген пікірі назар аударарлық. Ғалым тағы бір еңбегінде Арынғазының қызметін тәуелсіздікті сақтау үшін күрес дәуіріндегі хандар қатарында арнайы зерделейді [10, 176-179]. Арынғазы қимылын Қаратай сұлтан, Жоламан би, Есет батыр көтерілістерімен мүдделес, алғышарттары ортақ, бір мақсатты көздеген отаршылдыққа қарсы қозғалыс деңгейінде қарастырады. Ғалымның тағы бір зерттеуінде Арынғазы тұлғасын «...өз өмірін қазақ тәуелсіздігі үшін қиған тұлға, отаршылдық қамыты

қазақ мойнына іліне бастаған сұм заманның ырқына көнбеген азамат» [11], - деген пайымдау жасалады.

Тарихшы М. Әбдіров Арынғазы хақындағы өз зерттеулерін алмағайып кезеңде елді тығырықтан шығарудың, ірге бекітудің, хандық үкіметті сақтай отырып, бұқараны қорғаудың амалын іздеген хан әулетінің ең озық ойлы өкілі ретінде түйіндейді [12]. Зерттеуші Р.Темірғалиев та өз мақаласында Арынғазыны қазақ тарихының ұмытылған қаһарманы, XIX ғасырдың ірі саяси қайраткері ретінде қабылдайды. Ханның тарихи тұлғасы Кенесарының ерлігі мен Жәңгірдің даналығынан бір кем түспейтіндігін замандастарының тарапынан мойындалғандығын алға тартады [13].

Арынғазы ханның саяси келбетін жасаған тарихшы Т. Омарбековтың мақаласы да мәселені зерттеуде ерекше орын алады. Ғалымның пайымдаулары отарлық дәуірдің кесапатын, жеке бас мүддесінен ел мүддесін жоғары қойған, азаттық жолында құрбан болған тәуекелшіл тұлғалардың тағдырын көз алдымызға әкеледі [14]. Ұ.Ахметова жариялаған оқу құралында XVIII-XIX ғасырлар тоғысындағы қазақ даласының қоғамдық-саяси ахуалы, ел басқарып, мемлекеттік тәуелсіздікке жетуге ұмтылған Арынғазының қайраткерлігі жаңаша көзқарас тұрғысынан сараланады [15].

Сонымен Арынғазы Әбілғазыұлы тарихынан, тағдырынан сабақ алар қайраткерлер қатарында тұрған ұлт шежіресіндегі аса бір көрнекті, өзіндік орны бар тұлға. Ол 1786 жылы Сыр бойы қазақтарын билеген Әбілғазы сұлтанның шаңырағында дүниеге келді. Ата-тегі Қазақ хандығының негізін салған Жәнібек ханның тоғыз ұлының бірі Жәдік сұлтаннан тарайды. Арынғазының арғы аталары – тұтас қазақты билеген Шығай, Есім, Қайып хандар болса, бергі аталары – Хиуаны билеген Қайып хан және оның ұлы Батыр. Оның қоғамдық-саяси көзқарасы кезінде орыс және қазақ қоғамын өзіне қаратқан Сырым Датұлы аттанысының соңғы кезеңі, Кіші жүз қазақтарының жарты ғасырлық күресінің нәтижесінде Жайық-Еділ аралығының қазақтарға қайтарылуы, хиуалықтардың Кіші жүздің оңтүстік аудандарына шапқыншылығының күшеюі арқылы қалыптасты.

Айшуақтың ел билеудегі дәрменсіздігі, Жантөре мен Шерғазының ел ісінен мүлдем бейхабарлығы, Қаратай сұлтанның ел бірлігі мен өз билігін ұштастыра толықтыру жолындағы жанталасқан күресі хандық өкіметтің негізін шайқалтты. Патшалықтың Кіші жүздегі хан тағына қабілетті үміткерлерді мойындамау және қабілетсіздерге қолдау көрсету саясаты жеңіске жетті. Күрескер тұлға, сұлтан Қаратай Нұралыұлының «патша бекіткен хандардың бірі – Жантөре Ресейде тұрады, екіншісі – Шерғазы ешқайда да жарамайды» деген ызалы сөзі немесе Айшуақ Әбілқайырұлының Орынбор әскери губернаторы С.Г. Волконскийге берген опат болған мирасқоры туралы «үлкен ағасы Қаратай ханды өлтірді, ал кіші інісі Бөкей хан болуды армандауы мен үшін соншалықты қолайсыз жағдай» [4, 87] деген шарасыз хабары Кіші жүздегі ішкі саяси өмірдің апатты жағдайын, империялық саяси пиғылдың ықпалдылығын, мемлекеттік тәуелсіздіктің жарға жығылар көрінісін айқындайды. XIX ғасыр басындағы Әбілқайыр ұрпақтарының арасында дендеп алған билік бақталастығын да бұл жерде жоққа шығаруға болмайды, әсіресе Нұралы хан мен Айшуақ хан мирасқорларының алакөздігі әрдайым империялық Ресей үшін қолайлы жағдай қалыптастырып отырды.

Осы кезеңде Нұралы ұлдары мен Батыр ұрпақтарының одақтастығы, ал оған қарсы Айшуақ ұлдары мен Әбілқайырдың інісі Бұлқайыр сұлтан немерелерінің бірлесулері Кіші жүзде айқын көзге түседі. Сондай-ақ Әбілқайырдың екінші ұлы Ералы баласы Темір өлкеде үлкен беделге ие сұлтан ретінде таныла бастайды. Сұлтандар арасындағы басты мәселе хандық тұғырға отыратын тұлғаның ел бірлігі мен тыныштығы, тұтастығы мен тәуелсіздігі үшін қызмет жасауы болды. Бірақ 1812 жылы 22 тамызда бекітілген [2, 32] Шерғазы хан өз билігін бүкіл Кіші жүзге мойындата алмады, тіпті оның хан тағына келуі ішкі тартысты шиеленістіріп жіберді. Міне, осы тұста тарих сахнасына Батыр-Қайып ұрпағы Арынғазы шықты.



Арынғазы Әбілғазыұлы сол кезеңдегі Кіші жүз бен Орта жүздің бірнеше ықпалды тұлғаларының кең қолдауына ие болды. Аринғазының саяси аренаға көтерілуінде Батыр ұрпақтары арасындағы бірліктің болуын атап өту ләзім. Әсіресе немере ағасы патшаның саясаты және әскери тәртібімен таныс Шерғазы Қайыпұлының көмегін құжаттар дәлелдейді [16, 36 п.]. Нұралы әулетіне күйеу бола отырып, Аринғазы Қаратай, Бөкей секілді тегеурінді қайраткерлермен тіл табыса біледі. Ал оның аты аңызға айналған Сырым батыр балаларымен татулығы қарапайым халық бұқарасы арасында абыройлы етті. Орта жүздегі Батыр хан ұрпақтары – арғын руы сұлтаны Жұма Құдаймендіұлының, қыпшақ руы сұлтаны Жантөре Жиһангерұлының, сондай-ақ сұлтан Баба Қайыпұлы мен Мұса батырдың ашық қолдауы батыс өңірде жаңа саяси қайраткердің мүмкіндігіне көп үміт артқандай еді.

Арынғазы бұқараға беделді де өтімді мұсылман дінінің ірі өкілдері мен халық батырлары арасында да ықпалды болды. Мәселен, Азия департаментіне 1821 жылы 2 тамызда жеткен хабарда молда шекті-тілеу Қаражігіт Бектауұлына «сұлтанның барлық іс-әрекеттеріндегі негізгі ақылшы» [17, 365] деген анықтама берілсе, өмірлерін қазақты қоршаған сырт жаулармен күреске арнаған Көтібар, Арыстан, Достан, Асау, Жоламан батырлардың Аринғазының маңына топтасуы көп жайдан хабар береді. Бұл батырлар өз кезегінде ортаазиялық агрессияға қарсы қазақ руларынан қол жинағаны белгілі [18, 1-97 пп.].

Мұхаммед Рахым ханның кезінде қуатты мемлекетке айналған Хиуа хандығы қазақтар бағытында ашық агрессиялық саясат ұстанғаны тарихтан белгілі. Осыған байланысты Сыр бойы рулары Аринғазы Әбілғазыұлын Хиуа озбырлығынан құтқарушы деп таныды. 1812 жылғы қаңтар айындағы және 1815 жылдың қысындағы жойқын Хиуа жорықтары сырдариялық қазақтарды есеңгіретіп кетті [19, 290]. Әбілғазы хан, Шекті Жаназар би бастаған ел қоныс аударуға дейін мәжбүр болды. Көп ұзамай Әбілғазы хан дүние салып, қалыптасқан ішкі және сыртқы жағдайды қатаң ескерген Шекті рубасылары Аринғазы сұлтанға сенім білдіріп, 1815 жылы Сырдың сол жағалауындағы Жанкент қаласы маңында оны хан көтереді [20, 172 п.].

Арынғазы сұлтанның хан сайлануы XIX ғасыр басындағы қазақ даласы үшін үлкен тарихи бетбұрыстың бастамасы болды. Аринғазының үлкен билікке келуі патша үкіметінің XVIII ғасырдың 30-жылдарында-ақ бастап кеткен Әбілқайыр-Батыр бақталастығын өршіткен, өміршең еткен саяси ойынына тұсау салды. Өйткені Аринғазы хан бола отырып Әбілқайыр әулеті сұлтандарының да нақты қолдауын алған болатын.

Билікке келісімен Аринғазы хан Кіші және Орта жүздердің басын біріктіруді бастап кетті. Ол XIX ғасыр басындағы ел ішін дендеген рулық тартысты батыл тоқтата білді. Бұл бағытта әдет-ғұрып және шарифат заңдарына сүйеніп, араздықты тудырушы кінәлілерді жұрт алдында өлім жазасына кесуге дейін барды, олардың дүние-мүлкі талапкерлерге үлестірілді. Қазақтар арасындағы келісімге қол жеткізуді көздеп, тыныштықты бұзушы барымтаның негізгі себептерін анықтап, оны жандандырушы топтарды тәртіпке шақыру сұлтан қызметінің бір қырына айналады. Сол уақытта ел аузында «Жайық бойындағы Кіші жүзден Аринғазы деген хан шығыпты, өзі қара қылды қақ жарған әділ екен» деген әңгімелер тарайды. Атақты Шернияз ақынның «ар жақта Аринғазы дүмбірлеген» деп жырлауы да осы кез еді. Ханның ықпал-өрісінің, атақ-даңқының артуынан Орта жүздің Торғай еліндегі Арғын рулары да әділдік іздеп келіп тұрған дейді [21, 228, 231].

Тарихшы Е.Бекмаханов Кенесарының сот құқықтық реформасының негізі Аринғазы тәжірибесінен алынғандығын атап өтеді. Ғалым одан әрі Аринғазының осы саладағы жаңашылдығы туралы «оның реформаторлық қызметі Тәуке ханға қарағанда басқаша сипатталатын. Соған қарамастан Аринғазының сот ісін құру қызметі хан билігін нығайтуға арналған еді. Оның біріктіруші саясаты феодалдық негізде құрылды. Аринғазы ру шонжарлары билерінің сот құқығын шектеді. Рулар арасындағы дау-жанжал ол тағайындаған қазылар арқылы шешілетін болды. Аринғазының заң шығарушылық

қызметіндегі бір жаңалық – ол сот ісін қазақтардың әдеттегі құқығы бойынша емес, шарият дәстүрі бойынша жүргізу, бұл сөзсіз түрде оң қадам және қазақтарда құқықтық қатынастардың дамуындағы белгілі бір кезең болды», - деп көрсетеді [5, 153]. Е.Бекмаханов Кенесары хан Арынғазының тек сот жүйесін ғана емес, сонымен бірге басқа да мемлекеттік басқару жүйесін одан әрі жетілдіріп, іс жүзіне асырды деп анықтады.

Арынғазы Әбілғазыұлы хандықты күшейту мақсатында салық саясатын дұрыс жолға қойды. Бір сөзбен айтқанда, Арынғазының басты мақсаты Кіші жүзде біртұтас хандық құру болды.

1816 жылы 20-25 мамырда Арынғазы хан ұйымдастырған Ор өзені маңында Кіші, Орта жүз қазақтарының біріккен Халық Кеңесі өтеді [15, 75]. Көптеген сұлтандар мен рубасылар бар жеті мыңға жуық адам қатынасқан бұл кеңесте ондаған жылдарға созылған Орта жүз рулары мен Жаппас, Жағалбайлы руларының арасындағы тартыс мәселелері шешіледі. Осындай жағдайда патша үкіметі өздері тағайындаған Кіші жүздің ресми ханы Шерғазы Айшуақұлына күмәнмен қарады. Орынбор губернаторы Г.С. Волконский Арынғазымен қарым-қатынас орнатты. Ел ішіндегі Арынғазының біріктіру саясаты мен орыс үкіметінің оған назар аударуы Мұхаммед Рахым ханның жаңа шабуылдарын туғызды. Хиуа шапқыншылығын тежеудің және оларға лайықты тойтарыс берудің бірден-бір жолы Кіші жүздің нағыз тұтастығы екендігін түсінген Арынғазы орыс әкімшілігі ұйымдастырған 1817 жылғы 29 тамыздағы Орынбор Сауда үйіндегі кездесуді қабыл алады [22, 127]. Кіші жүз қазақтары арасындағы белгілі үш тұлғаның – Арынғазы хан, Шерғазы хан, Қаратай сұлтанның кездесуі нәтижесінде ортазиялық бағыттағы мәселелер шешілгендей болады. Ресеймен дипломатиялық қатынастарды жолға қоя алған Арынғазы Хиуамен де қатынасты реттеуге ұмтылады. 1817 жылы қарашада Үргенішке Хиуа ханымен кездесуге ағасы Шерғазы Қайыпұлын аттандырады [23, 2-3 пп.]. Өзара тұтқындар алмасуға дейін барған кездесудің соңы саяси баянды болған жоқ. Өйткені Хиуа Арынғазының Кіші жүздегі билік аясынан аяғын тартты, Ресей саясаткерлері алдында оның зор беделге ие болып, қазақтың мемлекеттік мәселелерімен дербес айналыса бастауынан қорықты. Сондықтан осы кезде хиуалық аярлық саясат өз күшіне мінді. Елшілік сапарынан соң, кезінде Арынғазыны қолдаған Шерғазы Қайыпұлы Хиуа тағайындаған Сыр бойы қазақтарының ханы болып шыға келді. Ал Арынғазының 1818 жылы қазан айында өз інісі Арду сұлтан бастаған елшілікті аттандыруы Мұхаммед Рахым тарапынан оларды тұтқындаумен аяқталды [24, 2 п.].

Хиуа біріккен қазақ ордасын қалаған жоқ, қазақтардың басына жаңа көшбасшының келуі ортазиялық аймақтағы Мұхаммед Рахым бастаған өзбек хандығына төнетін жаңа қауіп болып табылатындай көрінді.

Осындай жағдайда Арынғазы Орынбор әкімшілігінен қолдау сұрады. Әскери көмек көрсетілмесе де, Ресей Хиуа ханына қарсы Арынғазының саясатын пайдалануды көздеді. Бір сөзбен айтқанда, тұтас билікке жақын тұрған Кіші жүздің Арынғазы арқылы күшеюінен Хиуа қорықса, Ресей түбінде бағындырылатын шығыстың екі халқының бірігуі түгіл, олардың дұшпан болып қалуларын қалады.

П.К. Эссеннің 1818 жылы Арынғазыны Кіші жүздегі Хан кеңесінің төрағасы қызметіне тағайындауы [13], оның қайраткерлік қызметінде үлкен тарихи оқиғалардың басталғандығын көрсетті. Сөйтіп Арынғазы Кіші жүздің толық хандығына қол созып, Орта жүздің беделді бетке ұстарларын өз саясатына жақындатуды бастайды. Сонымен бірге хиуалық басқыншылықтан көз аспаған Сыр қазақтарын Кіші жүзге нақты түрде қосып, күш біріктіру әрекеттері де айқын көрінеді.

Арынғазы Әбілғазыұлының дара билігінің шарықтауы 1819 жылы шілде айында көрінді. Оны Кіші жүз рулары түгелдей, Орта жүзден – Қыпшақ, Арғын, Ұлы жүзден – Үйсін руларының өкілдерінен құралған барлығы 380 ел игілерінің Орынборға Кіші жүзге хан сайлауға ұсынған өтініші түседі [25, 1-13 пп.].



Арынғазы кандидатурасы Орынбор губернаторы П.К. Эссен тарапынан қолдау тапты. Тіпті губернатор жүздегі билік алмасуын жүзеге асыру үшін Шерғазы ханды Уфаға шақыртты. Елде Кіші жүз хандығы құрылатындай жағдай қалыптасты.

Арынғазының осыншалықты күш алуына алдымен Хиуа хандығы қарсы болды. Бұл ортазиялық мемлекет билеушісі Аринғазыға қарсы Шерғазы Қайыпұлын да, Шерғазы Айшуақұлын да айдап салды. Оның үстіне Мұхаммед Рахымның 12 мың қолмен 1820 жылы 25 ақпанда Сыр бойы қазақтарына соққы беруі орын алды. Тарихшы Ұ.Ахметованың анықтауынша Хиуа тұтқынына Аринғазының анасы, бауыры Нұрым сұлтан әйелімен және ұлымен бірге тұтқынға түскен. Жалпы Аринғазы 33 бауырынан айырылғандығын жазады [15, 94-95]. Хиуаның жорық жоспарынан хабардар болған Аринғазы өз кезегінде Орынбордан көмек сұрағанымен оны ала алмаған болатын. Бұл жерде хиуалық шапқыншылықтардың нәтижелі болуының себебін түрлі жайттармен түсіндіруге болады. Біріншіден, қабілетсіз тұлғаларды билікке жеткізген империялық отаршылдық саясат Кіші жүздің бірлігіне, тұтастығына, әскери күшеюіне жол берген жоқ, керісінше саяси бөгет жасаған фактілер жетіп артылады. Екіншіден, ширек ғасыр хан болған Мұхаммед Рахым тұсында Хиуа шын мәнінде үлкен әскери әлеуетке жетті. Хиуаның 35 мың атты әскерінің 5 мыңы мылтықпен қаруланып, тұрақты әскерді қалыптастырған Мұхаммед Рахым оларға тұрақты жалақы беруді де ұйымдастырған [5, 158]. Үшіншіден, шапқыншылыққа дер кезінде ұйымдастырылған тойтарыс қазақтар тарапынан беріле алмады, дегенмен қазақ батырларының ортазиялық экспансияға қарсы өмірлік күрестері көп апаттардан сақтап қалды.

Ресей Сыртқы Істер министрлігі әрине, Орынбор ұсыныстарын жіті зерделеп, түптеп келгенде, отарлау саясатының бірқалыпты жүруін жүзеге асырды. Сондықтан саяси аренада жарқырай көрінген Аринғазы хан отаршылдарға кедергі жасар тұлға ретінде айқындалды. Сөйтіп Аринғазы Санкт-Петербургке жедел түрде кездесуге шақырылады. Тарихи тұлғаның бұдан кейінгі өмірі отарлық кезең шежіресінен белгілі. Алдымен Санкт-Петербургке шақырылған Аринғазы Әбілғазыұлы кейіннен Калуга қаласына жер аударылды, сонда елін азаттықта, халқын бірлікте көргісі келген біртуар қайраткер 1833 жылы тамыз айында өмірден өтеді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Мейендорф Е.К. Путешествие из Оренбурга в Бухару. – Москва: «Наука», 1975. – 180 с.
- 2 Мейер Л. Киргизская степь Оренбургского ведомства. – СПб., 1865. – 288 с.
- 3 Макшеев А.И. Исторический обзор Туркестана и наступательного движения в него русских. – СПб., 1890. – 251 с.
- 4 Рязанов А.Ф. Сорок лет борьбы за национальную независимость казахского народа (1797-1838). – Кзыл-Орда: «Общество изучения Казахстана», 1926. – 298 с.
- 5 Бекмаханов Е. Қазақстан ХІХ ғасырдың 20-40 жылдарында. – Алматы: Санат, 1994. – 416 б.
- 6 Вяткин М.П. Политический кризис и хозяйственный упадок в Малой орде в конце ХVIII – начале ХІХ в. // Материалы по истории Казахской ССР (1785-1828 гг). т.IV. – Москва-Ленинград: «Издательство АН СССР» 1940. – 390 с.
- 7 Толыбеков С.Е. Кочевое общество казахов в ХVII – начале ХХ века. – Алма-Ата: «Наука», 1971. – 350 с.
- 8 Артықбаев Ж. Очерк национально-освободительных движений // Казахское общество: традиции и инновации. – Караганда, 1993. – 305 с.
- 9 Артықбаев Ж.О. Қазақстан тарихы: Оқулық – хрестоматия. – Астана: «Фолиант», 2003. – 264 б.

- 10 Артыкбаев Ж.О. Материалы к истории правящего дома казахов. – Алматы: Ғылым, 2001. – 204 с.
- 11 Артыкбаев Ж.О. Антиколониальные движения в Западном Казахстане. Восстания под предводительством султанов Арынгазы и Каратая, биев Жоламана и Есета // <https://elim.kz/article/370/>
- 12 Абдиров М. Он должен был стать ханом Младшего жуза, но кончил жизнь в ссылке // <https://camonitor.kz/28497>
- 13 Темиргалиев Р. Хан Арынгазы – забытый герой казахской истории // <https://centrasia.org/newsA.php?st=1328337840>
- 14 Омарбеков Т. Арынгазы хан // Ана тілі. – 2015. – 29 шілде
- 15 Ахметова Ұ. Арынгазы хан (1786-1833). – Ақтөбе: «А-Полиграфия» ЖШС, 2004. – 168 б.
- 16 Ресей Федерациясы Орынбор облыстық мемлекеттік архиві (РФ ООМА). 4 қор, 1 тізім, 2 іс.
- 17 Материалы по истории Казахской ССР (1785-1828 гг). т. IV. – Москва-Ленинград: «Издательство АН СССР», 1940. – 390 с.
- 18 Қазақстан Республикасы Орталық мемлекеттік архиві (ҚР ОМА). 4 қор, 1 тізім, 2423 іс.
- 19 Қазақстан тарихы (көне заманнан бүгінге дейін). Бес томдық. 3-том. – Алматы: «Атамұра», 2002. – 768 б.
- 20 Ресей мемлекеттік тарихи архиві. 1291 қор, 81 тізім, 112 іс.
- 21 Бес ғасыр жырлайды: 2 томдық. / Құрастыр. М.Мағауин, М.Байділдаев. – Алматы: Жазушы, 1989. – Т.1. – 384 б.
- 22 Мұқтар Ә. Тарих тұңғығындағы тұлғалар (XVIII-XIX ғғ.). – Алматы: «Арыс», 2008. – 240 б.
- 23 ҚР ОМА. 4 қор, 1 тізім, 1201 іс.
- 24 РФ ОМА. 6 қор, 10 тізім, 2028 іс.
- 25 РФ ОМА. 6 қор, 10 тізім, 2076 іс.

РЕЗЮМЕ

Статья посвящена анализу политической деятельности исторической личности Арынгазы Абилгазыулы, который во время колониальной эпохи отечественной истории вел борьбу за национальную независимость казахского народа.

RESUME

This article is devoted to the political activities of the historical personality, Aryngazy Abilgazyuly, who struggled for the national independence of the Kazakh people during the time of colonization of our country.



Аннотация

Ұсынылып отырған ғылыми мақалада тарихи динамикасында еліміздің Каспий теңізінің құқықтық мәртебесін айқындау бағытында 2018 ж. 12 тамызында Қазақстанның Ақтау қаласында өткізілген Каспийлік мемлекеттердің V саммитінің алғышарттары, барысы және онда қол қойылған «Каспий теңізінің құқықтық мәртебесі туралы Конвенцияның» маңыздылығы талданады.

Ғылыми мақаламыздың нәтижелерін тарих, саясаттану, халықаралық қатынас мамандарын даярлауда пайдалануға болады.

Түйін сөздер: Каспий теңізі, держава, конвенция, ратификация, Санкт-Петербург келісімі, Ақтау саммиті, Каспий теңізі Конституциясы.

Б.Б. Байшов

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

Каспий теңізін бөлу мәселесіндегі Ақтау саммитінің ролі

Ежелгі дәуірден бастап Каспий теңізінің тағдыры оның бойын жайлаған халықтардың тұрмыс-тіршілігімен қатар өрбіді. Көптеген ғалымдардың пікірінше, ең алғашқы ғылыми негізделген картасы XVIII ғ. I ширегінде Ұлы Петр тұсында жасалды деп оқытылғанымен, теңіздің жағдайы мен оның аумағы туралы алғашқы деректердің ежелгі грек ғалымдары Геродот [1, 99], Птолемей [2, 148] тұсынан басталып орта ғасырлардағы араб саяхатшылары [3, 178-183] мен еуропалық зерттеуші-ғалымдардың [4, 45-51] жазбаларында одан әрі қарастырылғандығын ескерсек, теңіз туралы мәліметтердің хронологиялық аумағы біршама кеңейе түсетіндігі анық.

XV ғ. аяғында Христофор Колумбтың Америка құрлығын ашуынан басталған еуропалықтардың жаңа жерлерді қалайда иемдену үрдісі біртіндеп империялық құрылымға айналуға әрекеттенген Ресей мемлекетіне де жеткені белгілі. Теңіз туралы мәліметтердің кәсіби картографтардың зерттеулері негізінде ғылыми айналымға көптеп түсе бастауы XVIII ғ. алғашқы жартысындағы Ресей үкіметінің теңізге және оның айналасын мекендеген халықтардың өміріне деген қызығушылықтарын одан әрі арттыра түсті. Сонымен қатар, теңізге жапсарлас орналасқан, державалық амбициялары бар Парсы, Ресей мемлекеттерінің Каспий теңізі бойына өз бақылауларын орнатуға ұмтылыстары да тарихи шындық.

Жаңа жерлер иемдену жолындағы әрекеттердің жанжалдар мен келіссөздер арқылы жүретінін ескерсек, қазіргі кезеңге дейін Каспий теңізіне иелік ету мақсатында орын алған көптеген тарихи оқиғаларды (1723 ж. Санкт-Петербург келісімі, XIX ғ. I жартысындағы иран-орыс соғыстары, Гүлстан мен Түркменшай келісімдері, 1921 ж. кеңес-иран келісімдері және т.б.) жоғарыдағы тарихи үрдістердің қисынды нәтижесі деп бағалауға болады. Алайда, Каспий теңізіне байланысты жасалған келісім-шарттардың көпшілігі тарихи-саяси жағдайлардың өзгеруіне байланысты қазіргі заман талаптарына жауап беруге жарамсыз болып қалғандықтан, уақыт өте келе олардың көбісін қайта қарастыру қажеттілігін байқатты. Каспий теңізінің жағдайы мен оны бөліске салу мақсатында бұрынырақта жасалынған келісімдердің барлығы дерлік, өз дәуіріндегі теңіз аумағындағы ірі мемлекеттік құрылымдар патшалық Ресей мен Парсы мемлекетінің, кейіннен Кеңестер Одағы мен Иранның арасында сол кезеңнің талаптарын ескере отырып жасалынғанымен, XX ғ. аяғында теңіз айналасындағы геосаяси жағдайдың өзгеруі мен Каспий өңірінде жаңа тәуелсіз мемлекеттердің құрылуына байланысты аталған келісім-шарттарды өзгертіп, теңіз мәртебесін қайта қарастыру қажеттілігі айқын байқалды. Көрсетілген себептерден бөлек теңіздің географиялық ерекшеліктері мен ондағы табиғи және шикізат байлықтарының орасан мол қорының шоғырлануы әлемнің ірі мемлекеттері тарапынан бұл өңірге деген қызығушылықты арттыра түсті.

Мыңжылдықтар тоғысындағы тарихи кезеңнің ерекшеліктеріне, ғаламдық, аймақтық деңгейдегі көптеген саяси, экономикалық маңыздағы шиеленісті жағдайларға қарамастан, Каспий жағалауында құрылған жас мемлекеттердің басшылары өздерінің теңізді бөлуге байланысты келіссөздерін, заман талаптарын ескере отырып, байыпты, әділ түрде жүргізе алды. Бұл жолдағы келіссөздердің өзара тиімді шарттар негізінде жүруіне Қазақстан Республикасы да өзіндік жеке мемлекет ретінде ауқымды үлесін қоса білді. Бұл жолда еліміздің сыртқы саясатының тізгінін ұстаған мемлекеттік қайраткерлерден бастап, Каспийлік мемлекеттердегі елшілеріміз, саясаттанушы және тарихшы ғалымдарымыз теңіз мәртебесін айқындауға байланысты жан-жақты түрде негізделген дәлел-пікірлерімен таныла білді. Қазіргі кезеңге дейін теңіз мәртебесін айқындауға байланысты мемлекет басшылары деңгейінде талқыланған бес саммит (2002 ж. Ашхабад, 2007 ж. Тегеран, 2010 ж. Баку, 2014 ж. Астрахан, 2018 ж. Ақтау) болып өткендігі белгілі. Аталған саммиттердің әрқайсысы өздеріне артылған белгілі бір міндеттерді жүзеге асырды десек те, осылардың ішінде қазақ жерінде өткізілген, «Каспий түйінін» шешуде маңызды рөл атқарған Ақтау саммитінің орны ерекше.

«Каспий теңізінің Конституциясы» деген атау алған «Ақтау Конвенциясы» жобасының негізгі мәтіні саяси әрі аумақтық көлемдегі ымыраласу мақсатында тұрақты өткізілген кеңесулерді, тараптардың әртүрлі ауқымдағы ресми және бейресми кездесулерін санамағанда, бес Каспий саммитінің, Каспий маңы мемлекеттерінің сыртқы істер министрлерінің жеті кездесуінің, Конвенцияны әзірлеу жөніндегі арнайы жұмыс тобының елу екі отырысының нәтижесінде дүниеге келді [5, 56].

Қазақ жерінде өткізілуі тиіс болған Ақтау саммитіне дайындық өте тыңғылықты түрде жүргізілді. 2016 ж. шілдесінде Каспий мемлекеттерінің V саммитіне дайындалу мақсатында Астанада өткізілген бес елдің сыртқы істер министрлерінің кезекті кездесуінде Конвенция жобасы мәтінімен келісуді одан әрі жалғастыру мақсатында арнайы жұмыс тобының жұмыстарын жандандыру шешімі қабылданды.

2017 ж. 4-5 желтоқсанында Мәскеуде өткізілген СІМ басшыларының басқосуында Каспийдің құқықтық мәртебесі жөніндегі Конвенция мәтінінің ортақ жобасы жасақталды. Басқосу барысында сөз алған Ресей сыртқы істер министрі С.Лавров: «Біз Каспий бойынша ағымдық күн тәртібінде тұрған сұрақтарды жан-жақты талқыладық. Оның ішінде Каспий теңізінің құқықтық мәртебесі туралы Конвенция жобасы жұмыстарына ерекше мән бердік. Бұл құжатты дайындау жолында шешуші мәселелерді реттеудің жолын тапқандығымызды үлкен қанағаттанушылықпен жеткізгім келеді. Іс жүзінде



конвенция мәтіні дайын және жақын аралықта аталған құжатты редакторлық өңдеу, ұлттық тілдерге аудару, жоғары деңгейде қол қою секілді жұмыстарды жүзеге асыру мақсатында әрбір мемлекеттің өз ішінде дайындық жүргізілуі тиіс. Құжатқа қол қою келесі жылы Қазақстанда өтетін V Каспийлік саммитте жүзеге асуы тиіс. Біз мұны жылдың (2018 ж. – авт.) бірінші жартысында жүзеге асырамыз деген сенімдеміз. Алайда саммиттің нақты өткізілетін уақыты туралы шешімді келісілген Конвенция мәтінінің техникалық және заңдық тұстары реттеліп, аяқталғандығына көз жеткізілгеннен кейін барып, Қазақстан тарапы қабылдайды», - деп мәлімдеді. Сонымен қатар, Әзірбайжанның сыртқы істер министрі Э. Мамадыяров 2018 ж. Қазақстанда өткізілу жоспарланып отырған каспийлік мемлекеттердің V саммитіне дейін ашық күйінде тұрған сұрақтар бойынша мәмілелерге қол жеткізуге барынша күш салу қажет екендігін атап өтті [6].

Жоғарыдағы мәліметтерден біз каспийлік мемлекет өкілдерінің Конвенция жобасын қабылдауды аяқтауға және Каспий теңізі мемлекеттерінің іс-әрекеттері мен әріптестігінің құқықтық негізін құруға қызығушылық танытқандығын көреміз. Осы орайда каспийлік мемлекеттер мәселені бір-бірінің ортақ мүдделері мен көзқарастарын есепке ала отырып жасалған келісімдер негізінде ретке келтіру қажеттілігін айқын ұғынды.

Қазақстанда 2018 ж. тамыз айында өткізілген каспийлік мемлекеттердің V саммитінің басты жетістігі ретінде бес мемлекет өкілдерінің 20 жылдан аса жүргізген келіссөздерінің нәтижесінде жасақтаған басты құжатқа – Каспий теңізінің құқықтық мәртебесі жөніндегі Конвенцияға қол қойылуын атауға болады. Басқосу аясында тараптар Каспий теңізінің құқықтық мәртебесін талқылаумен бірге, экономика, транспорт, экология, қауіпсіздік, туризм және ұйымдасқан қылмысқа қарсы күрес салаларындағы әріптестік мәселелері бойынша бірлескен шешімдер қабылдады.

Көрсетілген саммит барысында теңіз жағалауындағы бес мемлекет басшылары Каспий теңізінің құқықтық мәртебесі туралы Конвенцияға қол қойып, төмендегідей тарихи тоқтамдарға келе алды:

1. Конвенцияның 5-ші бабында «Каспий теңізінің алабы ішкі, территориялық сулар, балық аулау аймақтары және ортақ су кеңістігіне бөлінеді» делінсе, оның келесі бабында «Тараптардың егемендігі оның құрлықтағы аумағы мен оған жалғасып жатқан территориялық сулар деп аталатын теңіз белдеуіндегі ішкі суларынан тыс сол аумақтағы теңіз түбі мен қойнауларына және әуе кеңістігіне тарайды» деп көрсету арқылы бұл елдерге теңіз суы мен байлығын еркінше пайдалануға жол ашылды.

2. Көрсетілген Конвенцияның 7-бабы бойынша теңіздің аумақтық су көлемі 15 мильдік ендіктен аспауы мен аумақтық судың сыртқы шекарасын теңіз суының ендігіндегі оған жақын орналасқан шеткі сызықтың нүктелері арқылы айқындалуы келісілді және де аумақтық судың сыртқы шекарасы мемлекеттік шекара болып белгіленуі тиіс болды [7, 521].

Саммитін ашқан Қазақстанның Тұңғыш Президенті Н. Назарбаев бұл кездесудің аса маңыздылығына тоқтап, күн тәртібіндегі басты мәселелерге біріншіден, ең алдымен көп жылдан бергі келіссөздер үрдісін қорытындылауға негізделген Каспий теңізінің құқықтық мәселелері, екіншіден – транспорт, экономика, экология, теңіз қорларын қорғау, қауіпсіздік салаларында әріптестік орнату, үшіншісіне – Каспий теңізіндегі өңірлік халықаралық жағдай мен сыртқы саясат мәселелері бойынша пікір алмасулар жататындығын хабарлады.

Саммит барысында мәмілеге келу оңайға соқпағанымен, күрделі мәселені талқылау тату көршілік, әріптестік негізінде жүргізілді. Бұл турасында Н. Назарбаев: «Бүгін, талқыланғанына ширек ғасыр өткеннен кейін ғана біз Каспийді достық теңізіне айналдыра алғандығымыз жөнінде сенімділікпен айта аламыз», - деп атап өтті. Басқосу нәтижесі «Каспий бестігі» мемлекет басшыларының мәселені реттеу бойынша келісімге келе алатындықтарын көрсетті. Құжаттарды дайындау барысында барлық мемлекеттер саяси

тұрақтылықты қамтамасыз ету, табиғи байлықтарды сақтау мен көбейту, Каспий өңірін қорғау мәселелері бойынша бірлескен жұмыстар жүргізді.

Ақтау саммитінің маңызы туралы Н.Назарбаев «Конвенция шын мәнінде «Каспий теңізінің Конституциясы» болып табылады. Ол жағалық мемлекеттердің міндеткерліктері және құқықтарымен байланысты барлық сұрақтар ауқымын реттеуге мүмкіндік ашты. Бұл құжат аймақтағы қауіпсіздік, тұрақтылық және гүлденудің кепілі» - деп мәлімдеді [8, 1-2].

Президенттер Каспий теңізінің құқықтық мәртебесі туралы Конвенция мен Каспийдегі әріптестіктің түрлі салаларын тиімді жүзеге асыру мақсатында, Каспий жағалауы мемлекеттерінің өкілдері әрі сыртқы істер министрлерінің орынбасарлары деңгейінде бестарапты тұрақты кеңес алмасулар механизмін құру және Конвенцияға қол қойылғаннан кейін алты ай өткенше алғашқы кеңес алмасу шараларын өткізу жөнінде уағдаласты. Бірінші кезекте теңізде тікелей бастапқы сызықтарды жүргізу әдістемесін жүзеге асыру үшін келісім жобасын әзірлеу көзделді.

Келісім нәтижесінде Каспий маңы елдері үкіметтерінің арасындағы сауда-экономикалық, энергетика, көлік-логистика, инновациялық, туристік, ақпараттық және басқа да салаларда әріптестік орнату мен елдердің арасындағы өзара іс-қимылдарды үйлестіру мақсатында жасалған келісімдер барлық елдер тарапынан жақсы көңіл-күймен қабылданды. Байланыстарды дамыту мақсатында бес елдің бизнес құрылымдары мен іскерлік топтары арасында 2019 ж. Түркіменстанда алғашқы Каспийлік форумды өткізу ұсынысы ортаға салынды [9].

Саммит барысында қол қойылған Каспий теңізіндегі оқыс оқиғалардың алдын алу туралы үкіметаралық Келісім негізінен мемлекеттердің өзара іс-қимылының негізгі қағидаттары – егемендікті, аумақтық тұтастықты құрметтеу, бір-бірінің қауіпсіздігіне нұқсан келтірмеу, өңірлік қауіпсіздік пен тұрақтылықты нығайту, әскери салада ашықтық таныта отырып жалпы күш-жігерді жұмылдыру арқылы бірлескен шараларды жүзеге асыруға бағытталды.

Жағалаудағы мемлекеттердің қауіпсіздігін қамтамасыз ету мақсатында президенттер Каспийде әскери салада іс-шаралар жоспарын жасақтау және оны қабылдау қажеттілігі туралы мәлімдеді. Басқосу барысында мемлекет басшылары теңіз және теңіз жағалауының айтарлықтай мәдени-табиғи әлеуетін ескере отырып, Каспий өңіріндегі экономиканың туристік бағытын дамытудың маңыздылығын атап өтті және тиісті органдарға Каспийдегі туризм мәселесі бойынша бес жақты кеңес алмасулар өткізу жөнінде міндеттер жүктеді.

Президенттер каспийлік мемлекеттердің әріптестіктерінің белсенділігін арттыру мақсатында түрлі дәрежедегі байланыстарды, мәдени алмасуларды, медиафорумдарды, жастар слеттерін, спорт жарыстары және т.б. іс-шараларды қолдауға даяр екендіктерін білдірді [9].

Каспийлік ел жетекшілерінің Ақтаудағы бас қосуы посткеңестік кеңістікте ғана емес, Батыс елдері тарапынан да үлкен қызығушылық тудырды. Жетекші британ және америкалық басылымдар, халықаралық БАҚ өкілдері Ақтау келісімдерінің барысын ерекше қызығушылықпен бақылады. Мәселен, америкалық «Форбс» (Forbes) журналының 2018 ж. 9 тамызындағы санында «әлемдік ірі мұнай компаниялары саммит нәтижесін тағатсыздана күтуде» [10] екендігі айтылса, «The Financial Times» газетінің 2018 ж. 12 тамызы күнгі санында Ақтау саммитінің маңыздылығы мен Қазақстан, Ресей, Иран, Әзірбайжан, Түркіменстан елдерінің «жексенбі күні көмірсутек қорының үлкен қоры шоғырланған және Орталық Азия, Таяу Шығыс және Еуропа арасында көпір болып табылатын өңірді басқару мақсатында келісімге келгендігі» [11] жөнінде хабарлама таратылды.

Әлемдік тарихта Каспий теңізі секілді тарихи-географиялық өңірді бөлісу тәжірибесі болғандығы жөнінде мәліметтер мен деректер еш жерде жоқ. Осы тұрғыдан алып қарағанда, 2018 ж.12 тамызында қазақ жерінде тарихта, тіпті әлемдік тәжірибеде алғаш



рет мемлекеттердің теңізді тату түрде бөлісу оқиғасы және Каспий теңізінің құқықтық мәртебесінің айқындалу мәселесі оңтайлы шешілді. Жалпы тілде айтсақ, Ақтаудағы Каспий саммиті нәтижесінде, теңізді бөлісу мәселелері бойынша «ешкім ұтылмады және каспийлік мемлекеттердің барлығы да ұтымды жағдайда болды», - деп айтуымызға болады.

Бүгінге күнге дейін «Ақтау саммиті» негізінде даярланған тарихи құжат – «Каспий теңізінің құқықтық мәртебесі туралы конвенцияны ратификациялау туралы» заң мемлекеттердің басым бөлігінің мемлекеттік құрылымдары мен мемлекет басшылары тарапынан мақұлданды (Конвенцияны Түркменстан Меджлисі 2018 ж. 1 желтоқсанында [12], ҚР Президенті Н.Назарбаев 2019 ж. 8 ақпанында [13], Әзірбайжан Президенті И.Әлиев 2019 ж. 22 ақпанында [14], РФ Президенті В.Путин 2019 ж. 1 қазанында [15] ратификациялады). Қазіргі уақытта Ақтау саммитіне қатысқан мемлекеттердің ішінде Иран Ислам Республикасы Каспийлік заң жобасын ратификациялауды 2020 ж. жүзеге асырады деп болжамдануда.

Жоғарыдағы жайттарды есепке ала отырып, талқыланғанына 27 жылдан астам уақыт өткен Каспий теңізі туралы тарихи құжатты қабылдау қазақ елінің саяси-экономикалық дамуына оң ықпал етіп, әлемдік сахнада ел беделінің артуына жол ашты деп бағалауымызға болады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Геродот. История. Перевод и примечания Г.А. Стратановского. – М.: «Аст-Москва», 2006. – 671 с.
- 2 Бронштэн В.А. Клавдий Птолемей: II век н.э. – М.: Наука, 1988. – 240 с.
- 3 Көмеков Б.Е., Ильясова З.С. Иақұттың «Му‘джам әл-булдан» (XIIIғ.) жағрафиялық жинағы – Қазақстанның ортағасырлар тарихының дерегі. – Алматы: Қазақ университеті, 2011. – 245 б.
- 4 Бартольд В.В. Работы по исторической географии / В.В.Бартольд; [Подгот. к изд. О.Г.Большаковым; отв.ред. А.М.Беленицкий]. – [Перепеч. с изд. 1965г.]. – М.: Вост.лит., 2002. – 711 с.
- 5 Аманжолова З. Каспийдің құқықтық мәртебесі: Ақтау конференциясының мәні // Дипломатия жаршысы. – 2018. – №4. – 56-60 бб.
- 6 Итоги совещания глав МИД прикаспийских государств в Москве: Текст Конвенции о правовом статусе фактически готов // moscow_baku.ru/news/politics/v_moskve_nashalos_soveshchanie_glav_mid_prikaspiyskikh_gosudarstv.
- 7 Каспий: международно-правовые документы / сост. С.С.Жильцов, И.С.Зонн, А.Г.Костяной, А.В.Семенов. – М.: Международные отношения, 2018. – 568 с.
- 8 Элина З. Конституция Каспийского моря. // Казахстанская правда. – 2018. – №152 (28781). – 13 августа. – С. 1-2.
- 9 Главные итоги Пятого каспийского саммита // Zakon.kz.http://casp-geo.ru/glavnye-itogi-ryatogo-kaspijskogo-sammita/. (Жүгіну мерзімі: 23.01.2020).
- 10 Ariel Cohen. Exxon And Chevron Hope To Cash In After New Caspian Summit // <https://www.forbes.com/sites/arielcohen/2018/08/09/exxon-and-chevron-hope-to-cash-in-after-new-caspian-summit/#607d572331197>. (Жүгіну мерзімі: 22.01.2020).
- 11 Putin pledges deeper ties with Iran and other Caspian Sea // <https://www.ft.com/content/93c52100-9e16-11e8-85da-eeb7a9ce36e4>. (Жүгіну мерзімі: 22.01.2020).
- 12 Меджлис ратифицировал Конвенцию о правовом статусе Каспийского моря и ряд международных соглашений // Государственное информационное агентство

- Туркменистан сегодня// <http://tdh.gov.tm/news/articles.aspx&article15802&cat11>. (Жүгіну мерзімі: 23.01.2020).
- 13 ҚР 2019 жылғы 8 ақпандағы № 222-VI Заңымен ратификацияланды // https://online.zakon.kz/document/?doc_id=33142384. (Жүгіну мерзімі: 23.01.2020).
- 14 Азербайджан ратифицировал Конвенцию о правовом статусе Каспия // <https://www.vesti.ru/doc.html?id=3119512>. (Жүгіну мерзімі: 23.01.2020).
- 15 Путин подписал закон о ратификации Конвенции о статусе Каспийского моря // <https://rg.ru/2019/10/01/putin-podpisal-zakon-o-ratifikacii-konvencii-o-pravovom-statuse-kaspijskogo-moria.html>. (Жүгіну мерзімі: 23.01.2020).

РЕЗЮМЕ

В статье в исторической динамике проанализированы предпосылки, ход и значение V Саммита глав государств по Каспию, который состоялся 12 августа 2018 г. на казахской земле, и раскрывается суть основных положений Конвенции о правовом статусе Каспийского моря, подписанной в рамках данного форума.

RESUME

The author of the article analyzes the course and historical significance of the V-th Summit of the Heads of the States on the Caspian sea, which was on 12th August 2018 in the Kazakh land, and attempts to reveal the essence of the Convention on the legal status of the Caspian sea, signed within the framework of this summit.



М.С. Джангужиев

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

Г.К. Жапекова

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

Город Казань в развитии сферы образования и культуры казахского общества (конец XIX века – начало XX века)

Аннотация

В статье рассматриваются особенности функционирования татарских мусульманских мектебов, развитие типографической и библиотечно-просветительской деятельности на территории Казахстана в конце XIX – начале XX вв. Показано значение города Казани как центра образования и просвещения в исследуемом периоде. Доказано, что в результате возрождения образования и культуры не только укрепляются культурные и экономические связи казахского региона с соседними странами, но и обеспечивается духовное обогащение народов.

Ключевые слова: Казань, культура, образование, мусульманские мектебы, типографическая и библиотечно-просветительская деятельность, Казанский университет.

В XIX – начале XX вв. Казань была крупнейшим центром просвещения и образования не только в Поволжье, но и на прилегающих территориях, оказав значительное влияние на развитие науки, культуры, религии, литературы и искусства. А.В. Васильев в работе «Материалы к взаимной характеристике отношений между татарами и киргизами» отмечает стратегическую роль казанских татар в освоении казахских степей [1]. Автор считал, что этнолингвистическая и религиозная идентичность сделала татар посредниками между русскими и казахами, и положительно относился к предпринимаемым правительством мерам по подавлению роста татарской национальной идентичности и культуры, которые конкурировали с русской культурой в мусульманских регионах Российской империи. [2].

Описание деятельности татар в степи, как проповедников ислама и «экономических эксплуататоров», дал И.В. Аничков, который считал, что сарты, конкуренты татар «в миссионерстве и торговле, вносили в степь «кое-какую культуру», знакомили кочевников с «опытом азиатской земледельческой культуры», тогда как татары, исключительно горожане, занимались только «интересами торговли и строительством мечетей [3].

На территории Российской империи среди мусульманских народов большое распространение получили частные национальные конфессиональные школы. «Они представляли собой систему непрерывного образования от начального до высшего, которая складывалась на протяжении веков с момента принятия ислама. Начальное религиозное образование ориентировалось на получение элементарной грамотности. Его могли получить все желающие в учебных заведениях – мектебе» [4]. Татарские мусульманские мектебы уже через несколько лет после своего появления в Степном крае стали оказывать влияние на формирование национальных школ. В татарской школе в городе Казалинске уже тогда применялись методы обучения по-новому звуковому способу, так что мусульманские мектебы стали конкурентами русских школ в деле ознакомления мусульман с европейскими приемами учения, и, в целом, приобщения их к культурной европейской среде. Эта конкуренция постепенно усиливалась, но обратила на себя внимание российской власти только тогда, когда уже процесс принял значительные размеры. В «Статистическом обзоре Ферганской области за 1908 г.» собраны сведения о новометодных мектебах, которые появились в Ферганской области уже лет 10-12 тому назад [5].

Н.А. Бобровников полагал, что новометодные мектебы первоначально были открыты в Средней Азии в 1905-06 гг. казалинскими татарами [6]. В статистических обзорах Ферганской области за 1910 и 1911 гг. упоминается о закрытии с 1 января 1911 г. кокандских татарских мектебов по распоряжению русской администрации [7]. По словам Н.А. Бобровникова, «по закрытии этих мектебов новые стали возникать медленно, так как учителя сарты были менее подготовлены и часто, по отзывам местных учителей, только механически копировали учителей-татар, но, тем не менее, помянутая административная мера не остановила распространения новых методов, а лишь временно задержала; с другой стороны, навязывала издание учебников на сартовском языке, что должно иметь огромное значение в будущем». В 1911 г. в Туркестане снова были изданы правила, с введением их в действие с 1 июля («сарт не может обучать казахов, татарин-сартов») при открытии нового мектеба начальству должны были представляться «подробная программа и список учебников» [6, С. 80]. Н.П. Остроумов отметил, что новометодные мектебы «существует в разных местностях края не с прошлого только года», причем «распространителями их явились почти исключительно татары, прибывшие из внутренних губерний России, которые и состоят в большинстве школ учителями» [8]. Но нужно отметить, что рост прибывающих в Казахстан татар был ограничен положением 12 июня 1886 года, по которому им, «нехристианского вероисповедания», было запрещено приобретать земельную собственность (Текст Положения в Туркестанском Календаре на 1904 г.).

Возникновение в Туркестане татарских новометодных мектебов относится к тому десятилетию, когда произошло наиболее значительное увеличение числа русско-туземных школ, которых в 1896 г. было 28, в 1906 г. уже 83; к 1910 г. их число увеличилось до 89. С.М. Граменицкий, вспоминая первые годы своей работы в Туркестане, писал, что ошибкой администрации было открытие русско-туземных школ в сельских местностях (из первых 18 только 6 были городскими), поскольку население не имело ни малейшей потребности в знании русского языка. Все же за 1880-1893 г. число детей в этих школах выросло в три раза (в 1893 г. – 0,02 %) [9, с. 47-50].

Татарские мектебы учреждались не только в селениях, но и в крупных городских центрах, где преимущественно сосредоточивались переселенцы из татар. В этих центрах татарская школа имела значительно больший успех, чем русская. В городе Туркестане, как отмечал в 1910 г. А.И. Добромислов, из 30 мектебов преподавание правильно велось по новому методу уже с 1900 г. только в одном, где преподавателем был татарин, но позже два мектеба постепенно начали переходить к новому методу. В Казалинске в татарской школе преподавание шло по новому методу, введенному еще в 1903 г. [10].



В 1892 г. Ф.М. Керенский в своей работе «Медресе Туркестанского края» констатирует: «27 лет русского владычества прошло бесследно для туземной школы; ее одной не коснулись новые благотворные порядки, в нее одну не проник хотя бы слабый луч света» [11]. Русских учителей впоследствии было так мало, что заведование русско-туземными школами иногда поручалось мусульманам [12]. Таким образом, в 1892 году из-за нехватки учителей начальных классов с русским языком обучения через несколько лет влияние татарских школ стало все более возрастать. Необходимо отметить, что определенное воздействие на просвещение и литературу, кроме татар из Поволжья, оказывали и азербайджанцы, появившиеся в Туркестане вместе с другими кавказскими жителями после открытия в 1888 г. железной дороги до Самарканда. (В 1898 г. железная дорога была продолжена до Ташкента и Андижана). Также появились переселенцы из Кавказа и Ирана, которые поселились в северной части Сыр-Дарьинской области после открытия железной дороги из Оренбурга в Ташкент.

В Казани стремительно развивалось книжное издательство, что является важнейшим аспектом в развитии просвещения и образования. Значительная роль в издании книг в конце XIX века и начале XX века принадлежит типографии братьев Каримовых. Первое книгоиздание было начато 1 марта 1900 года в Казани, а 28 ноября 1900 года - в Оренбурге. В результате, в 1901-1904 годах было издано 79 книг, общий тираж которых составил 172 тысячи экземпляров. А до 1917 года в типографии братьев Каримовых увидели свет более 2000 различных наименований книг тюрко-язычных народов. Братья Каримовы в начале XX века активно сотрудничали с типографией Шамсиддина Хусаинова. В дальнейшем А.Ш. Хусаинов открыл свои собственные издательства в Оренбурге, Казани, Ташкенте, Омске, Уфе, Санкт-Петербурге, Верном, Астрахани.

Весомый вклад в развитие просвещения внесла типография И.Н. Харитонова. И.Н. Харитоновым были созданы и русские шрифты новых рисунков разных кегелей, отличающиеся простотой, строгостью, четкостью. Даже крупные типографии Казани стали приобретать новые шрифты, отлитые по рисункам И.Н. Харитонова в его типографии. После Харитонова уже нельзя было продолжать печатание татарских книг по-старому. Кто не считался с этими достижениями, должен был уступить место в печатании татарских книг другим. Так, типография наследников Чирковой, занимавшаяся изданием татарских книг с 60-х гг. XIX века, получавшая от этого немалые доходы, после новшеств Харитонова не пожелала произвести перемены и была вынуждена прекратить печатание татарских книг. Это относится и к некоторым другим типографиям Казани. А отдельные типографии вслед за Харитоновым были поставлены перед необходимостью обзавестись новыми татарскими шрифтами и поднять уровень полиграфического оформления татарских книг. Из типографии И.Н. Харитонова приобрели новые татарские шрифты разных кегелей, особенно начиная с 1910 г., почти все татарские типографии Казани, Оренбурга, Уфы, Астрахани. За этими шрифтами шли заказы из типографий Кавказа, Семипалатинска, Ташкента, даже из Циньяна [13].

В начале XX века возникает ряд татарских печатных заведений и вне Казани. Причиной развития татарского книгопечатания является растущий спрос татарского населения на печатное слово в условиях начала нового века. Такие заведения появились в Петербурге, Астрахани, в отдельных городах Сибири, Западного Казахстана, Урала, Башкирии - в районах, где татары проживали компактной массой.

Деятельность этих заведений внесла значительный вклад в развитие татарского книжного дела. Нужно отметить, среди них, как по количеству изданий, так и по ценности сочинений первое место занимают типографии Оренбурга. Татарские шрифты на основе арабского письма в Оренбурге появились довольно рано, в начале 30-х гг. XIX века. Они были заведены в военной типографии оренбургского генерал-губернатора для размножения различных распоряжений, приказов, инструкций, циркуляров по управлению краем [14].

В типографии Бреслина (разрешение на открытие типографии Бреслин получил 2 декабря 1878 г. от оренбургского губернатора) в конце XIX века вышло около 20 изданий на татарском, казахском, башкирском языках, напечатанных русифицированным шрифтом по заказу Оренбургского учебного округа для местных школ. В самом конце XIX века здесь начинает оживляться печатание книг арабским шрифтом [15]. Для выявления продукции татарского книгопечатания начала XX века необходимо рассмотреть «Реестр» подцензурных книг Санкт-Петербургского цензурного комитета. В 1905 г. Санкт-Петербургский цензурный комитет официально прекращает цензуру татарских книг, но по традиции еще в начале 1906 года отдельные типографии продолжали высылать в этот комитет книги, вышедшие в свет. Поэтому в указанных «реестрах» частично зарегистрированы татарские книги, вышедшие и в первые три месяца 1906 г.

После революции 1905 г. цензура татарских книг осуществляется в Казани, в созданном здесь Казанском временном комитете по делам печати, где проводится цензура изданий на всех языках, издаваемых в Поволжье, Приуралье, Западном Казахстане. Комитет приступил к работе 1 января 1907 г.; комитетом выпущена «Книга Казанского временного комитета по делам печати на записку всех книг, вышедших в свет произведений печати» [16].

Интересен факт из деятельности Казанского временного комитета по делам печати. Так, в фондах Национального архива Республики Татарстан хранятся документы о жизни и творчестве знаменитого татарского поэта Габдуллы Тукая, и среди них – письмо от 18 ноября 1911 г. члена Казанского Временного Комитета по делам печати Н.Ф. Катанова в Казанский Временный Комитет по делам печати с просьбой об аресте стихотворений Г. Тукая, опубликованных в 1907 г. [17]. Как известно, с 1905 года Г. Тукай поступил в Уральск наборщиком в типографию местной новой мусульманской газеты «Фикр», где зарабатывал сначала 5, а потом - 10 рублей в месяц. Работа в типографии дала ему возможность продолжать свои учебные занятия и одновременно познакомила его с самим газетным делом. Первые печатные произведения Г. Тукая появляются в 1905 году, одним из первых стало стихотворение «Мужик юкусы». Выбранная тема, несомненно, была не случайна. Скорбь и печаль обо всех «униженных и оскорбленных», любовь к народу проходят красной нитью через всё поэтическое творчество поэта. К этому же времени относится и первое его публичное выступление на литературном собрании. В 1907 году Тукаев перебрался в Казань, где и прожил до самой смерти, работая как в области поэзии, так и в области общей публицистики [18].

К концу XIX века библиотека стала одной из самых масштабных сфер деятельности просветителей. Энтузиасты, исследователи Казахстана открывали библиотеки, собирали множество редких рукописей и старинных книг, обменивались с многочисленными научными учреждениями периодическими изданиями ценными материалами. Постепенно в регионе научные библиотеки начали активно разворачивать свою деятельность, а члены общества имели возможность изучать историю родного края. В XIX веке библиотеки пополнялись новыми книгами, изданными по материалам архивов и музеев, созданных при различных общественных организациях и учреждениях. Одним из таких энтузиастов-исследователей был И.О. Корф (1800-1876), который внес большой вклад в развитие библиотечной отрасли в XIX веке. С его именем связано появление в крупных губерниях России 31 публичных и 7 уездных библиотек. Об этом свидетельствовал историк В. Галиев, занимавшийся изучением библиотечной сферы, который отметил наличие богатых библиотек при пограничном правлении оренбургских казахов [19]. В.В. Григорьев высоко оценил организацию библиотечного дела того времени. Василий Васильевич Григорьев, яркий исследователь, востоковед, с 10 января 1852 года по январь 1863 года работал в Оренбургском генерал-губернаторстве. Он, занимая должность во внутренней Букеевской Орде, изучал социальную структуру, хозяйство казахского общества. В 1853 г. во время участия в походе В.А. Перовского на крепость Акмечеть В.В.



Григорьев собрал ценную информацию о Казахстане и Средней Азии. В 1857 г. В.В. Григорьев побывал в пустынях Каракума, Эмбе, Тоболе, где пишет: «Примечание к результатам поездки майора Бланкеннагеля от Оренбурга до Хивы», «Описание Хивинского ханства и путь от Сарайшык до ханства», «Оренбургские киргизы: их честность и гибкость в торговле», «Передача звуков киргизского языка русскими буквами», «Школа для казахских детей в Троицке», «О железной дороге через Устюрт», «Дело вождения парохода на реке Урал», «О создании таможенного рубежа от реки Урал до Сырдарьи», «О древнем течении реки Амудария». Из-за нехватки научной литературы в Оренбурге ему пришлось выписать личную библиотеку из Санкт-Петербурга. В 1853 году он предоставил собственные денежные средства для издания книг из Санкт-Петербурга, Москвы, Казани. В результате были собраны богатые книжные фонды по истории Казахстана и стран Центральной Азии, привезенные из Казанского университета. Этот богатый библиотечный фонд, созданный В. Григорьевым, использовался и педагогом-просветителем И. Алтынсариним. Во II половине XIX века к числу лиц, занимающихся развитием библиотечного дела на территории Казахстана, можно отнести В. Завьялова, А. Харузина, В.Н. Витевского, Н. Бородина, А.Е. Алекторова. Алекторов С.Е. провел библиографическое исследование о казахах, а затем его труд «Указатель книг, журнальных и газетных статей и заметок о киргизах» был издан в 1900 году в Казани.

Большую роль в изучении историко-культурного наследия сыграла исследовательская деятельность научных обществ при Казанском университете. Общество археологии, истории, этнографии при Казанском университете было создано по инициативе участников IV Археологического съезда, прошедшего в Казани в 1877 году. В состав Общества входили действительные члены, почётные члены, члены-сотрудники и члены-соревнователи. К 1 января 1889 года в нём насчитывалось 179 человек. «Цели и задачи общества, - по мнению А. А. Хабибуллина, - выгодно выделяли его среди других подобных исторических обществ России. Общество избрало предметом своего изучения историю тех малых народов, которые в буржуазной науке нередко назывались "неисторическими"» [20]. Общество проводило регулярные собрания. Так, решением Губернской учёной архивной комиссии (ГУАК) в 1889 году была проведена переписка имеющихся научных трудов. По информации библиотекаря комиссии И.С. Шукшинцева, в фонде библиотеки архивной комиссии, в которой были собраны книги, печатные материалы, старинные книги, старые рукописи с XVII-XIX веков, насчитывалось до 10000 томов, в 1895 году уже было 6700 книг. Кроме того, члены комиссии, такие как Беляев Н.В. и Волжин Н.Н., подарили библиотеке свои редкие экземпляры старинных книг. В целом количество книг, подаренных из личных фондов, достигло 100 томов [21].

Казань сыграла важную роль в формировании национальной интеллигенции тюркоязычных народов региона. С.М. Михайлова на основе результатов исследования по социальному и национальному составу студентов Казанского университета показала динамику увеличения численности обучающихся из числа татар, казахов, башкир, бурят и других народов Российской империи [22].

История полна различных событий, фактов и явлений, определяющих поступательное развитие культуры социума. Казань играла важную роль в образовании и просвещении в изучаемый период. Важными аспектами дальнейшего развития степного региона стали: функционирование татарских мусульманских мектебов, русско-казахских школ, развитие книгопечатания и библиотечно-просветительской деятельности, становление национальной интеллектуальной элиты в XIX-начале XX вв.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Васильев А.В. Материалы к взаимной характеристике отношений между татарами и киргизами. – Оренбург: б.и., 1898. – 189 с.
- 2 Плахотник Т.Ю. Деятельность администрации Степного края в сфере начального образования казахского населения в конце XIX – начале XX вв.: дис. ... канд. ист. наук. – Омск: ОмПУ, 2007. – С. 4.
- 3 Аничков И.В. Очерки народной жизни Северного Туркестана: сборник / И. Аничков. – 1-е изд. – Ташкент: Типо-лит. торг. дома "Ф. и Г. бр. Каменские", 1899. – [4], IV. – 169 с.
- 4 Ермолов В.А. Особенности системы образования в национальных школах Российской империи: мусульманские и еврейские школы // Общество. Среда. Развитие (Terza Humana). – 2009. – №4. – С. 100-109.
- 5 Обзор Ферганской области ... [по годам]. – Новый Маргелан; Скобелев: Тип. Ферган. обл. правления, [1889]-1916. – За ряд лет: Прил. к всеподд. отчету воен. губернатора Ферган. обл. - За ряд лет загл.: Статистич. обзор Ферганской области... за 1906 год. – 1908. – [2], IV, 104, [109] с.
- 6 Бобровников Н.А. Труды особого совещания об образовании восточных инородцев. – СПб., 1905. – С. 24
- 7 Обзор Ферганской области ... [по годам]. – Новый Маргелан; Скобелев: Тип. Ферган. обл. правления, [1889]-1916. – За ряд лет: Прил. к всеподд. отчету воен. губернатора Ферган. обл. – За ряд лет загл.: Статистич. обзор Ферганской области ... за 1910 год. – 1912. – [2], IV, 185, [83] с.
- 8 Остроумов Н.П. Константин Петрович фон-Кауфман — устроитель Туркестанского края. – Ташкент: Типо-лит. Ф. и Г. бр. Каминских, 1899. – 286 с.
- 9 Очерк развития народного образования в Туркестанском крае / Сост. инспектор нар. уч-щ Туркест. края 1-го р-на С. Граменицкий. – Ташкент: типо-лит. торг. д. "Ф. и Г. бр. Каменские", 1896. – 89 с.
- 10 Добромыслов А.И. Города Сыр-Дарьинской области. Казалинск, Перовск, Туркестан, Аулие-ата и Чимкент. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.litres.ru/a-dobromyslov/goroda-syr-darinskoy-oblasti-kazalinsk-perovsk-turkestan-aulie-ata-i-chimkent/> (дата обращения: 10.12.2019).
- 11 Керенский Ф.М. Медресе Туркестанского края // ЖМНП. – 1892. – С.18-52.
- 12 Туркестанский календарь на 1904 год под ред / В.В. Стратонова. – Ташкент: Типография Штаба Туркестанского Военного Округа, 1904. – 125 с.
- 13 ГА РТ. Ф. 1, Оп.4, Д. 5395 лл. 5-20
- 14 Каримуллин А.Г. У истоков татарской книги. (От начала возникновения до 60-х годов XIX века). – Казань: Таткнигоиздат, 1971. – 224 с.
- 15 Национальный архив Республики Татарстан (НА РТ). Фонд 420 Казанский временный комитет по делам печати. – Оп. 1. –Д. 97. – л. 11
- 16 Патрушева Н.Г. История цензурных учреждений в России во второй половине XIX – начале XX века // Книжное дело в России во второй половине XIX – начале XX века: Сб. науч. тр. – СПб., 2000. – Вып. 10. – С. 7-48.
- 17 Документы о жизни и творчестве Тукая. [Электронный ресурс] // URL: <http://gabdullatukay.ru/rus/museums/natsionalnyj-arhiv-rt/dokumenty-o-zhizni-i-tvorchestve-tukaya/> (дата обращения: 17.01.2020).
- 18 Бартольд В.В. Татарский поэт Абдулла Тукаев. – Казань: Иман. 2011. – 24 с.
- 19 Захаренко А.Л. Общественно-политические, культурные связи Северного Казахстана и Поволжья, Южного Урала, Западной Сибири / XIX –начало XX в. – Павлодар: ПГУ им. С.Торайгырова, 2004. – 264 с.



- 20 Хабибуллин А.А. Изучение истории народов Среднего Поволжья и Приуралья в Обществе археологии, истории и этнографии при Казанском университете. 1876-1917 гг.: дис. ... канд. ист. наук. – Казань, 1979. – С. 8.
- 21 Бегимбаева Ж.С. Научные общества по изучению Казахстана во второй половине XIX – 30-е годы XX веков. – Актобе: «Жұбанов университеті», 2019. – 384 с.
- 22 Михайлова С.М. Казанский университет в духовной культуре народов востока России (XIX век) / С.М. Михайлова. – Казань: Изд-во Казан, ун-та, 1991. – 360 с.

ТҮЙІН

Мақалада XIX ғасырдың аяғы – XX ғасырдың басындағы Қазақстан аумағындағы кітапхана мен білім беру ісін одан әрі дамытудың белгілі бір ерекшеліктерін құрайтын әртүрлі оқиғалар мен фактілер келтірілген. Білім және мәдениет саласының жандануын қолға алу нәтижесінде қазақ өлкесінің көрші елдермен мәдени-экономикалық байланысын нығайтып қана қоймай, халыққа рухани азық бергендігі деректер арқылы дәлелденген.

RESUME

The article presents various events and facts that determine the features of the further development of library and educational activities in Kazakhstan in the late XIXth – early XXth centuries. It is proved that as a result of the revival of education and culture, not only the cultural and economic ties of the Kazakhstan region with neighboring countries are strengthened, but also the spiritual enrichment of the people is ensured.



Б.С. Сарсекеев

Евразийский гуманитарный институт,
д-р пед. наук, профессор

К проблеме разработки единого базового учебника

Аннотация

Статья посвящена вопросам разработки учебника истории. Автор раскрывает позитивные и негативные стороны современных школьных учебников истории, рассматривает эффективные подходы к решению некоторых проблем учебника.

Ключевые слова: школьный учебник истории, единый базовый учебник истории, обновленное содержание, структура и содержание учебника истории, интересы ученика.

В процессе подготовки учебников прослеживаются тенденции как позитивного, так и негативного характера.

К позитивным относятся:

- усиление внимания к гуманитарным предметам;
- введение нового обновленного содержания образования;
- внедрение новых информационных технологий, электронных учебников;
- разработка учебника на основе компетентностного подхода;
- совершенствование аппарата организации усвоения учебника, аппарата организации и дизайна школьных учебников;
- разработка методического обеспечения учебного процесса в виде книжного учебно-методического комплекса (УМК) по предметам;
- регулярное переиздание школьных учебников.

Вместе с тем, отсутствие в отечественном учебниковедении системного подхода, основанного на стратегических целях, к решению проблем учебника привело к регулярному переизданию учебников без должного анализа и апробации, что стало причиной многих негативных факторов.

К наиболее существенным негативным факторам относятся:

- отсутствие научно-обоснованных подходов к разработке учебников на основе компетентностного подхода;

- неразработанность основ диагностики качества школьного учебника;
- слабая система оценки и экспертизы учебника;
- отсутствие конкурсности в отборе авторов, авторских коллективов и учебников;
- отсутствие альтернативных подходов к разработке программ и учебников;
- отсутствие системной апробации школьных учебников.

Все это обуславливает нарекания к авторам учебников со стороны педагогической общественности и родителей. На наш взгляд, критика имеет основания, так как новые переизданные учебники повторяют старые ошибки, что свидетельствует о слабой работе авторов по отслеживанию судьбы учебника в школе. Речь идет о возможностях исправлений, добавлений и изменений в последующих изданиях. Министр образования и науки Республики Казахстан, говоря о роли экспертизы школьных учебников, предложил поменять сроки экспертизы книг: «Если ранее учебник пытались оценить за семь дней, когда зачастую страдало качество самой работы, то теперь время увеличено» [1]. Следует отметить, что в педагогической теории учебника на рецензирование и апробацию учебника требуется от 3 до 5 лет.

В том же интервью министр образования и науки предложил создать *единый базовый учебник по истории Казахстана*, что позволит, по его мнению, избежать недочетов и разночтений в настоящих учебниках [1]. Изучение учебников показывает, что действительно в разных учебниках можно увидеть разные даты. Например, в одном учебнике 5 класса годы великого бедствия отмечены как 1723-1727 гг. [2], а в другом учебнике эти даты даются как 1723-1725 гг. [3].

Для того чтобы понять, какой учебник истории нам нужен, необходимо сформулировать, от какого типа учебника мы отказываемся. Выделим несколько направлений, характеризующих общую ситуацию в отечественном учебниковедении:

- в стране централизованно издаются альтернативные и вариативные учебники (издательства «Атамұра», «Мектеп», «Алматыкітап»), бесплатно распространяемые в системе среднего общего образования;
- учебники разрабатывались в соответствии с требованиями ГОСО и государственными программами, отклонение от которых не давало возможности публикации разработанного учебника;
- несмотря на разные годы издания (и издательства) в учебниках предлагалась единственная, цельная, свободная от противоречий история;
- ход истории в учебнике закономерно предопределен, учебный материал очерчен стандартами;
- в изложении преобладает авторский текст с однопричинной аргументацией, без альтернативных точек зрения;
- документальная часть незначительна;
- вопросы и задания носят репродуктивный, исполнительский характер;
- из текстовых компонентов преобладает основной текст в ущерб дополнительному и пояснительному текстам;
- внетекстовые компоненты имеют скрытые резервы.

При всей условности очерченного учебника вырисовываются характерные черты авторитарного учебника, соответственно влияющие на методику работы с ним. Исходя из вышеуказанного, необходимо раскрыть основные характеристики и концептуальные подходы к созданию учебников по истории Казахстана, выработать критерии, определяющие качество учебника. Следует подчеркнуть, что *без определения целей и приоритетов нельзя рассчитывать на компетентную и объективную экспертизу учебника*. Иначе любой человек может утверждать, что его не устраивает содержание учебника, и будет прав, как будет прав и автор, не согласившись с другим мнением.



Каковы же пути совершенствования отечественного учебника? Исходя из анализа ныне действующих учебников попробуем отметить некоторые из них.

1. В учебниках истории *необходимо представить теоретико-методологическую базу*, не ограничиваясь кратким или пространным описанием происходивших событий. Важно раскрывать причинно-следственные связи, выявлять и анализировать глубинные связи между историческими фактами и явлениями, использовать возможности учебника для формирования умений и навыков исторического мышления.

2. В *отборе содержания* авторы больше внимания уделяют политической истории с небольшой долей социально-экономической истории и культуры. Раскрывая преимущественно факты военного и политического характера, авторы не включают в учебные тексты материалы по традициям, обычаям, науке и культуре, что влечет за собой на формирование выпускников с ограниченными представлениями. Необходимо включать в учебник сведения о культуре народа, его национальных и духовных устоях, интеллектуальную составляющую.

3. Учебники истории имеют слабо выраженную воспитательную направленность; теоретически усложнены в ущерб живому образному материалу; не учитывают психофизиологические особенности подростков; ориентированы на абстрактного «среднего» ученика.

Содержание учебника должно затрагивать не только рациональную, но и эмоциональную сферу ребенка. С точки зрения воспитания учебник должен быть насыщен людьми, их биографиями, поступками, мотивами поступков, культурными коллизиями. Между тем, в некоторых учебниках практически отсутствуют люди; так, на 68 часов истории древнего Казахстана приходится всего две личности, действовавших в описываемый период [4].

Необходимо представлять разных людей с разными позициями, что дает возможность учить школьников анализу, заставляя их выстраивать аргументацию в пользу той или иной позиции. Содержание учебника должно заставлять ученика обращаться к словарям, энциклопедиям, книгам, Интернету, СМИ.

Проблему усредненности заложенного в учебнике материала можно решить за счет создания *проблемных текстов*, разработки *разнотипных заданий*. Лучший способ развивать умения – научиться накладывать их на разное содержание [5].

4. Язык школьного учебника ничем не отличается от языка научной монографии или вузовского учебника [4; 6]. В учебнике 5 класса, для детей 11 лет, мы насчитали более 90 предложений, нарушающих норму длины предложения для этого возраста [4]. В учебнике 7 (6) класса, есть предложение-рекордсмен из 130 слов [7]. В учебнике 5-го класса в §3-4 предлагают запомнить ученику, выделив курсивом, 15 новых слов [4]; в 6 классе в §10 – 18 новых слов [7]. Часто понятия даются без объяснений. Авторы, в основном вузовские преподаватели, акцентируют внимание на содержании предмета, но не учитывают педагогическую составляющую подготовки школьного учебника.

5. Воспитательные возможности учебника связаны с ориентацией учащихся на разные способы освоения учебного материала. Задания должны предполагать не только индивидуальную, но и групповую работу. Задания учебника должны стимулировать самостоятельность ученика, ответственность за результаты своего обучения, предполагать аналитическую работу.

6. Авторы используют разные способы представления основного текста, но *доминирующим является повествовательно-описательный текст*. Необходимо соблюдать баланс между *предоставлением информации и способами деятельности*, способствующими освоению этой информации, развивающими способность к самостоятельному обучению.

Самое трудное здесь – определить критерии «хорошего» учебника. Можно предположить, что учебники удовлетворяют автора, издателя, органы власти и возможно

часть учителей, но удовлетворяют ли учебники главного пользователя – ученика? На сегодняшний день нет процедуры изучения потребностей школьника, не изучено влияние учебных книг на результаты исторического образования.

В этой связи особого внимания требует дидактический аспект экспертизы учебника.

1. Методическое построение учебника должно давать возможность школьнику воспринимать учебник как единую систему, с прозрачной группировкой и разделением всех материалов, ясным и четким аппаратом ориентировки, с объяснением важнейших понятий и списком литературы. В этом смысле авторам есть над чем поработать; так, в некоторых учебниках отсутствуют разделы и подразделы [8], в некоторых значительная часть параграфов сдвоены [3], некоторые названия параграфов состоят из 9-12 слов [8; 9].

Так, например, учебник Всемирной истории 6 класса 2018 года издания. Учебник состоит из введения, 11 разделов, в состав которых входит 30 параграфов, терминологического словаря и списка рекомендуемой для чтения литературы [8]. Слабым местом такой структуры учебника является отсутствие подразделов, глав, в результате к некоторым разделам (3, 4, 5, 9, 11) предложены по 2 темы, а к 10-му разделу написан всего 1 параграф. Часть тем (параграфов) даются со сдвоенными номерами [8].

Мы рекомендуем во вступительной части учебника объяснить ученикам: что они будут изучать, почему это важно, и как они будут осваивать учебный материал.

2. Исходя из интересов школьника, для которого пишется учебник, важно ответить на вопрос – «способствуют ли материалы пониманию современности», и если ответ положительный, то «как этот материал может пригодиться ему в будущем». Следует подчеркнуть, что до сих пор в экспертизе школьного учебника учитывается позиция взрослых, основные критерии (соответствие стандартам, программе, ориентация на современный уровень науки, системность изложения и т.д.) отстранены от ребенка. В отечественных учебниках прослеживается тенденция подавления историческим содержанием методики преподавания. Это подтверждает наличие в терминологическом словаре понятий, которые в тексте учебника не упоминаются («буси», «гайдуки», «райя», «янычары», «сунна», «ронины») [9].

3. Главная функция учебника истории – обеспечить развитие, активность и творчество учащихся. Учебник не должен содержать только описательные тексты, в нем должны быть представлены материалы из первичных и вторичных источников. В новых учебниках преобладают задания рецептивного характера, направленные на усвоение знаний, репродуктивного характера, направленные на применение знаний по образцу или в знакомой ситуации [10; 11]. Крайне ограничена численность заданий творческого характера, направленных на применение знаний в незнакомой ситуации, заданий, направленных на развитие эмоционально-ценностной сферы, заданий проблемного характера, ставящих учащихся в позицию самостоятельных исследователей.

4. Учебник должен демонстрировать различные интерпретации истории, многоперспективность реализуется за счет подборок из научной литературы, содержащих противоположные точки зрения. Целесообразно предлагать исследовательские задания, не ограничиваясь вопросами репродуктивного (исполнительского) характера.

5. Учебник должен стимулировать критическое мышление. Чтобы быть успешным, ученик должен уметь работать с информацией, понимать, как различные части информации могут быть увязаны между собой, научиться рассматривать новые идеи и знания в соответствующем контексте, осмысливать и критически подходить к информации.

6. В настоящее время наблюдается тенденция перехода от варианта подготовки учебника истории с большим объемом фактологических знаний к модели учебника с отражением практических и концептуальных знаний. Разработанные учителями учебники истории по-своему характеру являются практикоориентированными, направленными на формирование и развитие исторических умений [12]. Однако, недостаток новых



учебников – краткость содержания. Ссылки на Интернет и другие источники, с требованием найти материал, прочитать, изучить его и т.п. в реальных условиях негативно влияют на освоение курса учащимися ввиду отсутствия соответствующих физических условий.

7. Наряду с требованием научности необходимо соблюдать *принцип доступности*, означающий понимание текста учебника школьником без помощи учителя или родителей. От того, насколько учебник доступен, зависит решение ученика читать или не читать его.

Таким образом, системообразующими в деятельности автора учебника должны быть интересы ученика. В этом смысле автор должен «видеть» адресата и учитывать возрастные особенности того класса, для которого разрабатывается учебник, знать «язык» детей, для которых пишется учебник, учитывать деятельность учителя и ученика.

В методологии учебника возможны изменения в сторону увеличения исторических документов за счет дополнительных текстов с учетом оптимального распределения предоставляемой информации и предлагаемых способов деятельности.

Тенденция перехода от варианта подготовки учебника истории с большим объемом фактологических знаний к модели учебника с отражением практических и концептуальных знаний может стать основанием к переходу к разработке учебника на основе компетентностного подхода.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Білімді ел. Образованная страна // Республикалық білімділік қоғамдық-саяси газеті. – № 34 (239) сейсенбі. – 8 қыркүйек 2020.
- 2 Абдыгулова Б.К. и др. Рассказы по истории Казахстана: учебник для 5 класса 11-летней общеобразовательной школы / Б.К. Абдыгулова, А.Т. Капаева, Г.К. Кенжебаев. – Алматы: Алматыкітап баспасы, 2010. – 224 с.
- 3 Артыкбаев Ж.О., Сабданбекова А.А., Абиля Е.А. Рассказы по истории Казахстана: учебник для 5 класса 11-летней общеобразовательной школы. – Алматы: Атамұра, 2006. – 192 с.
- 4 Кумеков Б.Е. и др. История Казахстана: Учебник для 5 кл. общеобразоват. шк. / Б.Е. Кумеков, Т.С. Жумаганбетов, К.С. Игликова – Алматы: Атамұра, 2017. – 144 с.
- 5 Франсуа-Мари Жерар, Ксавье Рожье. Разработка и анализ школьных учебников / Пер. с франц. АВ ОВО, 1998. – 372 с.
- 6 Аяган Б.Г., Шаймерденова М.Д. Новейшая история Казахстана: Учебник для 9 класса общеобразоват. школы / Под общей ред. Б.Г. Аягана. – Алматы: Атамұра, 2005. – 400 с.
- 7 Бакина Н.С. и др. История Казахстана: Учебник для 7 (6) класса общеобразоват. шк. / Н.С. Бакина, Н.Т. Жанакоева. – Алматы: Атамұра, 2017. – 240 с.
- 8 Айтбай Р. Всемирная история: Учебник для 6 кл. общеобразоват. шк. / Р.Т. Айтбай, А.К. Касымова, А. Ешмукамбетов. – Алматы: Атамұра, 2018. – 128 с.
- 9 Всемирная история: Учебник для 7 (6) кл. общеобразоват. шк./ Р.Айтбай, А. Касымова. – Алматы: Атамұра, 2017. – 114 с.
- 10 История Казахстана (Важнейшие периоды и научные проблемы). Учебник для 11 кл. обществ.-гуманит. направления общеобразоват. шк. / М.К. Койгельдиев, Ж.К. Касымбаев, А.Т. Толеубаев, Т.Т. Далаева, Е.Т. Калиева. – 3-е изд., перераб., доп. – Алматы: Мектеп, 2015. – 416 с.
- 11 История Казахстана (Важнейшие периоды и научные проблемы). Учебник для 11 кл. естеств.-мат. направления общеобразоват. шк. / Т.Т. Турлыгул, С.Ж. Жолдасбаев, Л.Т. Кожакеева, Г.М. Жусанбаева. – 3-е изд., перераб., доп. – Алматы: Мектеп, 2015. – 336 с.

12 История Казахстана. Учеб. для 5 кл. общеобразоват. шк. / С.Р. Ахметова, А.М. Ибраева, А.А. Кулымбетова и др. – Астана АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2017. – 176 с.

ТҮЙІН

Мақалада Қазақстан тарихы мектеп оқулығының мәселелері қарастырылады. Автор қазіргі тарих оқулықтарының оң және теріс тұстарын ашып көрсетеді. Оқулықтың құрылымын, мазмұнын, мәтіндік және мәтіннен тыс компоненттерін талдау негізінде мектеп оқулығының кейбір мәселелерін шешудің тәсілдерін ұсынады.

RESUME

The author of the article considers the problems of a school textbook of Kazakhstan. The author reveals positive and negative points of the acting textbooks in history. On the basis of the analysis of the structure, content, textual and out of textual components of the textbook he suggests the approaches to the solution of some problems of a school textbook.



Г.Т. Уразбаева

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева,
д-р пед. наук, и.о. профессора

«Инновационный процесс» в университетском образовании: сущность понятия

Аннотация

В статье представлен анализ понятия «инновационный процесс». На основе научного анализа подходов ученых в области инновационной тематики в статье раскрывается сущность инновационного процесса в условиях университетского образования. При этом автор исходит из понимания инновационного развития вуза как всеобщей тенденции развития института высшего образования.

Ключевые слова: инновация, инновационный процесс, нововведение, инновационные инфраструктуры, инновационная деятельность, инновационный сегмент университета.

В Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2020–2025 годы указывается на необходимость обеспечения преемственности, непрерывности образования и профессиональной подготовки в соответствии с потребностями экономики и регионов. Программа ориентирована на решение ключевых идентифицированных проблем, развитие системы образования и науки для повышения ее конкурентоспособности и приближения к лучшим практикам стран ОЭСР [1].

В Стратегии «Европа 2020» подчеркивается ключевая роль инноваций в содействии устойчивому и инклюзивному развитию.

В решении основных социальных проблем, имеющих как глобальное, так и локальное измерение, университеты и другие высшие учебные заведения призваны играть ключевую роль в создании новых знаний и их трансляции в инновационные продукты и технологии.

Тенденции развития исследовательских университетов в Казахстане диктуют необходимость использования инновационных подходов к управлению учреждениями высшего профессионального образования, научно-образовательными программами.

Особенностью политики в области высшего образования стран Запада в контексте инновационного процесса является усиление государственного вмешательства в деятельность

вузов в целях укрепления их сотрудничества с коммерческими структурами и выстраивания «инновационных цепочек» [2].

Как показывают исследования, национальная инновационная система представляет собой сложное образование, объединяющее следующие компоненты: предпринимательская конкурентная среда; исследовательская среда; механизм взаимодействия этих двух сред, организующий, с одной стороны, трансфер знаний, их распространение и трансформацию в инновации для предпринимателей, а с другой – ориентацию исследователей на удовлетворение инновационных потребностей развития производства [3].

Комплексное применение данных инструментов требует формирования национальной инновационной политики национальных университетов. В связи с этим возникает необходимость теоретического анализа существенных характеристик инновационного процесса в современном вузе.

Инновационной тематике посвящены труды российских и казахстанских исследователей [2; 4-13], которые раскрывают педагогические условия организации инновационной среды в региональном вузе [4], организационно-педагогические условия совершенствования социально-инновационных процессов в вузе [6], а также определяют пути совершенствования стимулирования инновационной деятельности [5].

В исследованиях ученых Б.Ф. Усманова [6], А.И. Пригожина [7], А.П. Головашиной [8] и других авторов раскрывается проблематика социальных инноваций.

По определению Б.Ф. Усманова, инновация есть воплощенное в жизнь новшество (идея), зафиксированное в сознании и практике человека изменение существующих реалий. В стратегическом значении инновация - продукт управляемого человеком развития, который целенаправленно используется обществом и его структурами для достижения прогресса в той или иной сфере жизнедеятельности [6, 35]. Согласно научным позициям авторов, новшество – предмет нововведения. Нововведение как процесс перехода субстанции из одного состояния (качества) в другое – предмет инноватики [6; 7].

Производное научное понятие «инновационный процесс» раскрывается как последовательные стадии реализации нововведения от идеи до получения конечного результата с использованием принятых управленческих технологий [6, 35].

В научной литературе инновации интерпретируются одновременно и как процесс, и как результат социальных изменений. Следует отметить, что мы исходим из понимания инновации как процесса создания новой идеи, средства или изменения.

В исследовании А.П. Головашиной показано, что сущность социально-инновационного процесса проявляется в том, что он представляет собой целенаправленную цепь действий по инициации социально-педагогических инноваций, по разработке новых продуктов и услуг, по их реализации на рынке и дальнейшей диффузии. Социально-инновационный процесс включает в себя восемь элементов, соединение которых в единую последовательную (замкнутую) цепочку образует структуру жизни социально-инновационного процесса: этап инициации; этап маркетинга социальных инноваций; этап производства инноваций в вузе; этап реализации социальной инновации; этап продвижения социальной инновации; этап оценки эффективности; этап диффузии социальной инновации; этап затухания и замены новым продуктом или услугой [8, 15].

Исследование Тарабаевой В.Б. позволяет осмыслить теоретико-методологические основы анализа проблемы инновационного развития вузов, а также особенности инновационного процесса в вузе [9]. Инновационный процесс понимается автором как динамическая система интеракций, представляющая собой взаимодействие людей с различными, зачастую противоположными типами восприимчивости к инновациям, различной инновационной готовностью, различными типами инновационного поведения, нередко сопровождающаяся конфликтами инновационного развития [9, 107].



По мнению Андреевой С.М. и Малышевой Н.А., в контексте образовательной деятельности инновация предполагает введение нового в организацию образовательного процесса, в содержание, методы и формы обучения и воспитания. С этой точки зрения инновационный процесс определяется как динамичный процесс качественных изменений объектов в их развитии активным, творческим субъектом [10, 242].

Инновационный потенциал преподавателя исследовательского университета в контексте смены образовательных моделей рассматривает отечественный исследователь Таубаева Ш.Т. Автор выделяет особенности инновационного типа образования. Так, инновационный тип образования – это специфическая организационная структура, которая отличается от традиционной своим отношением к будущему, открытостью к новому и способностью к предвосхищению, способностью к совместным действиям в новых ситуациях, способностью стимулировать и проектировать новые виды деятельности [11, 19]. Считаем, что данные характеристики присущи и университетскому образованию.

При раскрытии существенных характеристик инновационного процесса в вузе необходимо учитывать специфику деятельности исследовательских университетов. Наука и научно-исследовательская деятельность являются основой развития инновационного процесса в современном университете. Роль вуза состоит в активном участии в реализации инновационных проектов.

В данной статье мы исходим из понимания инновационного развития вуза как всеобщей тенденции развития института высшего образования. Для развития инновационной деятельности необходимо установление тесных связей между учебным, научным и инновационным сегментами университета.

Современные университеты должны реализовывать полный инновационный цикл, связанный с созданием инноваций:

1) генерация идей, проведение фундаментальных и поисковых исследований, получение патентов (на этом этапе инновационного процесса обеспечивается концептуальное решение проблемы создания инновации);

2) прикладные исследования, опытно-конструкторские разработки, создание макетных и опытных образцов новой техники и технологии (на этом этапе инновационного процесса обеспечивается техническое решение проблемы создания инновации);

3) производство инновационной продукции, решение проблем инвестиций, проведение маркетинговых исследований, передача готовой продукции на рынок, обеспечение диффузии нововведений (инноваций) (на этом этапе инновационного процесса завершаются процессы технологического трансферта и коммерциализации результатов научных исследований, изобретений) [12, 13].

В образовательной сфере на мировом рынке преобладают крупные университеты, представляющие собой университетские комплексы, включающие не только образовательные, но и исследовательские подразделения, а также структуры, обеспечивающие инновационную деятельность университетов и тесную кооперацию последних с промышленностью [13].

Изучение подходов ученых [6, 8, 9, 12 и др.] свидетельствует, что для активного развития инновационной деятельности современные университеты должны проявлять готовность генерировать новые знания, использовать их для подготовки специалистов, распространять знания, превращать их в готовый коммерческий продукт и удовлетворять потребность в нем людей, экономики и социальной сферы страны. Вузы должны обеспечить реализацию следующих действий: создание цикла от проведения исследований до реализации их результатов; использование результатов инновационной деятельности в подготовке специалистов; инвестирование в инновационную деятельность из внебюджетных источников; создание инновационных инфраструктур в вузе и регионе.

Анализ научной литературы [8, 9, 10, 12 и др.] позволяет заключить, что инновационный процесс в вузе можно рассматривать как комплексную деятельность, направленную на генерацию и получение нового знания, превращение его в новую услугу или технологию, на выдвижение их на рынок, а также на подготовку будущих специалистов для выполнения этих функций. В данном контексте политика вуза должна быть направлена на создание условий, обеспечивающих ее развитие путем реализации непрерывного инновационного процесса.

С учетом обозначенных подходов исследователей, инновационный процесс в университетском образовании можно также определить как процесс взаимодействия субъектов научно-образовательного пространства университета, направленный на разработку и реализацию нововведения на практике. Данное определение отражает субъектную структуру инновационного процесса и предполагает взаимодействие основных участников инновационного процесса: администрации вузов, профессорско-преподавательского состава, сотрудников, студентов.

С точки зрения введения нового в содержание, методы и формы профессиональной подготовки будущих специалистов, инновационный процесс в вузе представляет собой динамичный процесс качественных изменений в процессе развития системы педагогического взаимодействия в условиях образовательной среды университета. При этом важное значение приобретает нацеленность преподавателя университета на формирование потребностей студентов в освоении результатов инноваций с учетом их способностей и возможностей, а также включение студентов как равноправных партнеров в разработку инноваций.

Таким образом, в научной литературе инновационный процесс интерпретируются по-разному:

- как последовательные стадии реализации нововведения от идеи до получения конечного результата с использованием принятых управленческих технологий;
- как динамическая система интеракций, представляющая собой взаимодействие людей с различными, зачастую противоположными, типами восприимчивости к инновациям, различной инновационной готовностью, различными типами инновационного поведения, нередко сопровождающаяся конфликтами инновационного развития;
- как динамичный процесс качественных изменений объектов в их развитии активным, творческим субъектом.

При раскрытии существенных характеристик инновационного процесса в вузе необходимо учитывать специфику деятельности исследовательских университетов. Для развития инновационной деятельности необходимо установление тесных связей между учебным, научным и инновационным сегментами университета.

Обобщение научных подходов ученых в области инновационной тематики позволяет заключить, что инновационный процесс в условиях университетского образования можно рассматривать:

- как комплексную деятельность, направленную на генерацию и получение нового знания, превращение его в новую услугу или технологию, на выдвижение их на рынок, а также на подготовку будущих специалистов для выполнения этих функций;
- процесс взаимодействия субъектов научно-образовательного пространства университета, направленный на разработку и реализацию нововведения на практике;
- как динамичный процесс качественных изменений в процессе развития системы педагогического взаимодействия в условиях образовательной среды университета.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Об утверждении Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2020-2025 годы. Постановление Правительства Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года № 988// <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000988>.
- 2 Организация инновационной деятельности в университетах США. Сборник информационно-аналитических материалов. – Новгород: Изд-во ННГУ, 2011. – 96 с.
- 3 Национальные инновационные системы / Н.И. Иванова; Рос. акад. наук. Ин-т мировой экономики и междунар. отношений. – Москва: Наука, 2002. – 243 с.
- 4 Киреева О.А., Игнатова В.С. Педагогические условия организации инновационной среды в региональном вузе // Высшее образование в России. – 2012. – №2. – С.84-89
- 5 Кокурин Д.И., Николаева И.П., Шепелев В.М., Ковалев Г.Д. Ресурсы инноваций: организационный, финансовый, административный: Учебное пособие для вузов / Под ред. И.П. Николаевой. – М: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 318 с.
- 6 Усманов Б.Ф. Социальная инноватика: Учебное пособие. Изд.3-е, перераб. и дополн. – М: Социум, 2009. – 517 с.
- 7 Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия: социальные проблемы инноватики / А.И. Пригожин. – Москва: Политиздат, 1989. – 271 с.
- 8 Головашина А.П. Организационно-педагогические условия совершенствования социально-инновационных процессов в вузе: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина. – Тамбов, 2006. – 22 с.
- 9 Тарабаева В.Б. Инновационное развитие вузов: проблемы управления конфликтами: моногр. / В.Б. Тарабаева. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2007. – 324 с.
- 10 Андреева С.М., Малышева Н.А. Инновационная модель образовательной деятельности // Вестник БГТУ им. В.Г. Шухова. – 2014. – №5. – С. 238-242.
- 11 Таубаева Ш.Т. Инновационный потенциал преподавателя исследовательского университета в контексте смены образовательных моделей // Вестник КазНУ. – Серия педагогическая. – 2012. – № 1 (35). – С. 16-20
- 12 Шукшунов В.Е. Состояние, перспективы развития и повышения эффективности инновационной деятельности высшей школы России // Инновации. – 2005. – № 6 (83). – С. 11-18
- 13 Абылгазина А.Е., Мамырханова А.М. Научно-исследовательские университеты Казахстана: формирование и развитие инновационной среды //Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6 // <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23794> [дата обращения: 08.02.2020]

ТҮЙІН

Бұл мақалада «инновациялық үдеріс» ұғымына талдау қарастырылады. Инновация ұғымының зерттелу аясы бойынша ғалымдардың көзқарастарын ғылыми талдау негізінде мақалада университеттік білім беру жағдайында инновациялық үдеріс ұғымының мәні ашылады. Бұл ретте автор жоғары білім беру институтының жалпы даму үрдісі ретінде ЖОО-ның инновациялық даму түсінігін көрсетеді.

RESUME

The article presents an analysis of the concept of «innovation process». Based on the scientific analysis of scientists' approaches to innovation trends, the article reveals the essence of the innovation process in a University education. At the same time, the author proceeds from the understanding of innovative development of the University as a general trend in the development of higher education.

Аннотация

Мақала халықтың сан қырлы өмірі, оның күресі мен жеңісі – тарихи және басқа да гуманитарлық ғылымдардың негізгі және басты объектісіне айналғаны жайлы. Олардың қатарына этнопедагогика және оның пәні – халықтық педагогикалық дәстүр кіріктірілген. Халық шығармашылығын зерттеу әр халықтың әлемдік мәдениетке қосатын құндылығын анықтау үшін өте маңызды екені жайлы айтылады.

Түйін сөздер: этнопедагогика, халық педагогикасы, ақыл-ой тәрбиесі, салт-дәстүрлер.

Н.Т. Ныгыманова

Еуразия гуманитарлық институты,
пед. ғыл. канд., профессор

Халықтық педагогикаға тән ерекшеліктерді қалыптастыру

Халықтық педагогика мен классикалық (ғылыми) педагогика арасында диалектикалық байланыс бар. Бір жағынан, педагогика ғылымы халықтық педагогиканың жалғасы болып табылады, ол тәрбие мен оқыту бойынша халықтардың ең жақсы тәжірибесін жинақтайды. Сонымен қатар, халықтық педагогика қазіргі заманғы педагогикалық ғылымның бөлігі, адамның қалыптасуы мен дамуына қоршаған ортаға (табиғи және әлеуметтік) әсер етудің көзқарастарын, мазмұнының ерекшеліктерін, көптеген құралдарын анықтаған.

Педагогикалық даналықта тәрбие формаларының айқын саралануы байқалады: мақал-мәтелдер негізінен әлеуметтік-этикалық, жұмбақтар – ақыл-ой тәрбиесі үшін, әндер-эстетикалық, патриоттық қасиетті дамыту мақсатында, ал ертегілер жас адамның белгілі бір ерекшеліктерін қалыптастыруға бағытталуы мүмкін. Бұл ұсыныстардың мақсаты – студенттерге жас ұрпақты тәрбиелеудің халықтық дәстүрлерін үйренуге және оларды мектеп және мектептен тыс мекемелердің жұмысында қолдануға көмектеседі. Болашақ маман – студенттер ақыл-ой және адамгершілік, экологиялық және құқықтық, еңбек және физикалық, эстетикалық және экономикалық тәрбиені дамыту туралы халықтардың көзқарастарын ашуға көмектесетін материалдар ретін таба алады. Мұнда олар прогрессивті және консервативті дәстүрлер, білім беру жүйесінде халықтық тәрбие тәжірибесін пайдалану мүмкіндіктері туралы білім ала алады. Халықтық педагогикада тәрбиенің тірі тәжірибесі басым болып келеді.



Педагогикалық білімнің белгілі бір деңгейін, адамзаттың рухани прогресіндегі нақты тарихи кезеңді көрсететін халықтық педагогика педагогика ғылымының пайда болуына және дамуына негіз болады. Бірақ кейінірек көркем әдебиеттің пайда болуы ауызша шығармашылықты жоймағанымен, педагогикалық ғылым өзінің педагогикалық көзқарастарын халықтың күнделікті өмірінен толығымен ығыстырған жоқ. Педагогика ғылымы мен халық педагогикасы бір-бірімен күрделі өзара әрекеттесуге кірісті және педагогикалық мәдениет деп атауға болатын біртұтас кеңістік құра отырып, бір-бірінің дамуына өзара ықпал етті.

Халықтың сан қырлы өмірі, оның күресі мен жеңісі – тарихи және басқа да гуманитарлық ғылымдардың негізгі және басты объектісіне айналды. Олардың қатарына этнопедагогика жатады, оның пәні – халықтық педагогикалық дәстүр. Халық шығармашылығын зерттеу әр халықтың әлемдік мәдениетке қосатын құндылығын анықтау үшін өте маңызды. Халық шығармашылығын зерттей отырып, этнопедагогика көбінесе оның жандануына және одан әрі дамуына көмектеседі. Бірақ педагогикалық мәдениет халық шығармашылығын қолданғандықтан, оны дамытып, оның ажырамас бөлігі болғандықтан, бұл кез келген тарихи-педагогикалық зерттеулерге қатысты екенін естен шығармайық.

Жиырмамыншы ғасырдың екінші жарты жылдығынан бастап халықтық педагогика материалдары арқылы дүниетанымын саналы түрде меңгеріп алу процестері, яғни нақты этносқа, этникалық қауымға тиістілік мәселелері күрделі маңызға ие болуда.

Халықтық педагогикалық сәйкестіліктің өсуі ХХ ғасырдың екінші жартысындағы адамзат дамуының негізгі сапаларының бірі деп қарастырылады. Жеке адамдар мен жалпы халықтардағы өзінің тарихына деген қызығушылық әртүрлі формада көрінеді: ежелгі салттарды, фольклорды т.б. қабылдаудан бастап өзінің ұлттық мемлекетін құруға дейінгі ұмтылысы.

Егер адамның белгілі бір халыққа тиістілігі екенін саналы түрде меңгеру, оның ерекшеліктерін іздеу және оны зерттеу, халықтық педагогикалық сәйкестіліктің педагогикалық аспектісін қарастырудан тұрады. Халықтық педагогика материалдары арқылы дүниетанымын түсіну оның табиғатын зерттеп, мәнін талдаудан тұрады.

Әлеуметтану сөздігінде этносқа мынадай анықтама береді: этнос (гректің «ethnos» – «тайпа», «халық» деген сөзінен шыққан) – ортақ белгілері мен тұрақты тілі, мәдени және психологиялық ерекшеліктері, ортақ салт-дәстүрлері бар белгілі территорияда тарихи қалыптасқан адамдар тобы. Этностың пайда болуына территория мен шаруашылық бірлігі әсер етеді. Даму барысында территория ортақтығы жеке белгі ретінде жойылуы да мүмкін [1].

Этнос – белгілі бір мәдени тұтастық. Оған «біз» – «олар» деген антитеза тән, яғни әрбір этностың өзіндік этникалық санасы бар.

Саясаттану сөздігінде этнос (грек.) – тілінде, мәдениетінде, мінез-құлқында ортақ ерекшеліктері бар, белгілі бір аумақта (территорияда) тарихи қалыптасқан, өз қауымдастығының бірлігін сезінетін адамдар жиынтығы [1, 3].

«Этнос», «этникалық» түсініктерін көптеген ғалымдар «топтық сәйкестілік» түсінігі арқылы береді. Л.Н.Гумилев этносқа анықтама бере отырып, былай дейді: «... өзін басқа ұжымдардан ерекшелендіретін дара ұжым... Тіл, тегі, дәстүрі, мәдениеті арқылы анықтауға қолданылатын жағдайлардан басқа, этносты анықтауға арналған бірде-бір нақты белгі жоқ», - дейді. Америка әлеуметтік психологтарының пікірінше, индивидтің даму кезеңінде этникалық сипаттамалардың өзгермеуі және тұрақтылығы немесе «этникалық константтылық» этникалық сәйкестіліктің элементтері болып табылады. Этникалық константтар адам мінез-құлқы мен санасында он екі және он үш жас аралығында пайда болады [2].

Жеке тұлға үшін өзінің этникалық тобы оның өмірлік ұмтылысының бағыттарын анықтайды және ол этностық-мәдени сәйкестілік өзінен жоғары тұрып, одан кейін де өмір

сүретінін біледі. Өз этносын табиғи түрде қабылдағанда адам оны таңдамайды. Ж.Ж.Наурызбай: «Этникалық сәйкестілік маңызды проблемалардың бірі... Оған этникалық өзіндік сана-сезім, өзіндік тұрмыс, ұлттық мінез, «басқалармен» салыстырғанда белгілі топқа жататынын сезінуі кіреді. Этникалық сәйкестілікті нақтылау – ол халықтық педагогикалық сәйкестілік болып табылады. Халықтық педагогикалық сәйкестілік адамдардың әлеуметтік-мәдени жүйесі арқылы беріледі», - дейді [3].

Халықтық педагогика материалдары арқылы дүниетанымын қалыптастыруда оқу-тәрбие факторлары әсер етеді. Сонымен қатар оған биологиялық және басқа да әлеуметтік факторлардың әсерін де ұмытпауымыз қажет. Жеке тұлғаның психологиялық және дара ерекшеліктерін есепке ала отырып, біз жеке тұлғаның халықтық педагогика материалдары арқылы дүниетанымын қалыптастыруға оқу-тәрбие факторларының әсері көп екенін айтамыз.

Халықтық педагогика материалдары арқылы дүниетанымын қалыптастыру процесінде тәрбиелеу мен оқытудың рөлін көрнекті ғалымдардың пікірлерінен көруге болады.

С.Л.Рубинштейн «Тәрбие дамуды бағыттап отырады, ол жеке тұлғаны қалыптастырудағы негізгі күш, біз «тәрбие» түсінігіне «білім беруді» де қосар едік, себебі қазіргі кезде маңызды рөл білім беруге берілетінін педагогикалық шындық көрсетеді. Тәрбие білім беру процесі арқылы жүзеге асырылады», - дейді [4].

Жеке тұлға ең алдымен, дәуір, класс, топ, ұлттың сапаларын тасымалдаушы әлеуметтік тип. Ұлт өзінің халықтық педагогикалық сәйкестілігінің элементтерімен арнайы ортада өмір сүреді, ал ол ортада жеке тұлғаның қалыптасуы мен даму процесі жүзеге асырылады. Қалыптасу мен даму процесінде жеке тұлғаға ұлттық ерекшеліктер әсер етеді, олар: әрбір ұлттың тұрмысы, салт-дәстүрлері, материалдық және рухани өмірі. Ұлттық, этникалық ерекшелік мәдениет, тұрмыс ерекшеліктері арқылы ғана көрінбей, сонымен қатар жеке тұлғаның халықтық педагогикалық сәйкестілігінен көрінеді.

Ұлттық ерекшеліктер, оның ішінде халықтық педагогикалық сәйкестілік тума қасиет емес. Ол жеке тұлға дамуымен қатар әртүрлі факторлардың әсерімен этникалық әлеуметтену процесінде қалыптасады. П.И.Кушнер былай деп жазады: «халықтық педагогикалық сәйкестілік адамның тума қасиеті емес. Ол этникалық қауымның өте ерте формаларын сезінуден тұрады және қоғамның дамуына сәйкес бірнеше кезеңдерден өтеді. Тіл, салт-дәстүр адамның тұқымқуалаушылық механизмдері арқылы берілмейді. Тіл, салт-дәстүрлер, талғам – өскелең ұрпақтың еліктеуі, тәрбиесі, әлеуметтенуі, интеллектуалды, әлеуметтік тәжірибесін игеруі арқылы беріледі» [5].

Этнос бұл орайда ортаны мекендеуші және мәдениетті иеленуші, ал мәдениет оның өмір сүретін ортасының антропогендік бедерінің бірі ретінде ұғынылады. Халықтық педагогикалық сәйкестілік әрбір этнос мәдениетінің өзге этностардың мәдениетінен өзіндік сипаттары бойынша ерекшеленеді. Мұндай сәйкестіліктің негізі этностықтың кезеңдігі, өзіне-өзі ұқсастығы мен оның мәдениетінің дамуындағы сабақтастық болып табылады.

Бұл – мәдениеттің басқа этникалық мәдениеттерге ықпал ету қабілетін туындатады. Халықтық педагогикалық сәйкестілік қисынды ортаның бәрінде сақталуы керек, тек сонда ғана ол «халықтың тарихи тағдырынан» тамырын үзбейді.

Халықтық педагогикалық сәйкестілік – өзін-өзі кедергісіз анықтау мен іске асыру бағдары. Бұл этнос пен мәдениеттің өзара байланысының жағдайы. Олардың арасында тұрақты бір қашықтық сақталғанымен этнос өз мәдениетін қорғайды, сақтайды, дамытады, туындатады. Мәдениет – этностың өрісі, панасы, болмыс тынысы, онсыз ол өмір сүре алмайды, демек, мәдениет этносты қорғап, сақтайды. Төл мәдениеті арқылы ғана этнос өзін сақтайды.

Этностың мәдениеті – оның қуат өрісі, басқаларға сіңісуден, жойылып кетуден сақтайтын құралы. Бұл сонымен қатар оны ерекшелейтін белгі, әрі оның басқа



этностармен байланыс, қарым-қатынас құралы. Ұдайы этникалық мәдениет «киімінде» көрінетін жалпы адамзаттық құндылықтарды этнос өз мәдениетінен табады және сол құндылықтармен аралас-құраластық арқылы өзгелермен байланыс орнатады.

Халықтық педагогикалық сәйкестілік қалпына халықтың әлеуметтік-мәдени жүйесі арқылы қол жетеді. Бұл халықтық педагогикалық сәйкестілікке жетуге септігін тигізетін тетіктер жиынтығының дәл өзі. Оған біз мектепке дейінгі балалар мекемелерін, оқу орындарын, ұлттық-мәдени орталықтарды және т.б. жатқыза аламыз.

Халықтық педагогика материалдары арқылы дүниетанымын қарастырғанда бір мәселені еске алған жөн болар еді. Өзінің ұлттық түбірінен қол үзген адамды толыққанды тұлға санауға болмас та, бірақ, этникалық мәдениет рухында тәрбиеленсе де, басқа ұлттық әуенді білмеген, оны сезініп, түсінбейтін, адам да – рухани жарымжан. Ұлттық мәдениеттің қуатты таратушысы әрі оны жалпы адамзаттық мәдениетпен байланыстырушы ретінде оқу-тәрбие мекемелеріндегі балаларды өз халқының жүрек лүпілін сезінуге, ұлттық асылдарды (тіл, зерде және т.б.) көздің қарашығындай сақтауға, озық дәстүрлер мен тәжірибені дамытуға, бөгде мәдениетті, басқалардың да этникалық-ұлттық және мәдени-әлеуметтік қажетсінулерін түсініп, мойындауға үйретуге тиіс. Бұл үшін ол тәрбие берудің жоғары руханилыққа, ой-сана мен адамгершілікке бағытталған әдістері мен құралдарының бара-бар жиынтығын, тәлім-тәрбие әдістемесінің тың жолдарын игере білуі керек. Сондай-ақ, білім берудің мазмұны мен құрылымын да қайта қарау қажет.

Білім ұлттың мәдени дамуының тұтастығын, сабақтастығын қамтамасыз етеді. Оның маңызды шарттарының бірі – ана тілінің басымдылығын тану, соның негізінде ұлттық сана-сезімді дамыту. Тіл – этностың ұлттық мәдени талаптарын қанағаттандыратын, адамдарды ұлттық дәстүрге тәрбиелейтін ұлттық игіліктің даусыз көрінісі. Ұлттық тілді игеру – рухани тәуелсіздікке қол жеткізудің жолы. Ана тілінде оқыту – ұлттық білім мен тәрбие жүйесін қалыптастырудың алғышарты болып табылады.

Әр ұлттың тілінде сол ұлттың жері, тарихы, мінезі айнадай көрініп тұрады. Қазақ халықтық педагогикасының негізін қалаушылардың бірі Мағжан Жұмабаев айтқандай: «Қазақ тілінен қазақтың сайран даласы, біресе желсіз тымық түні, біресе құйындай екпінді тарихы, сары далада көшкен тұрмысы, асықпайтын-саспайтын сабырлы мінезі – бәрі көрініп тұрады. Қазақтың сары даласы қандай кең болса, тілі де сондай бай, әрі құнарлы».

Халықтық педагогикалық сәйкестілік жеке тұлғаның әлеуметтену процесінде стихиялы түрде қалыптасып, нақты этникалық қауымға жататынын білдіре отырып, адамның әлеуметтік табиғатын бейнелей бастайды.

Халықтық педагогикалық сәйкестілік этникалық қауымдар мен олардың әлеуметтік байланыстарын қалыптастыратын маңызды фактор.

Сәйкестіліктің тұрақтылығы адамның өзі туралы көзқарасы мен әлеуметтік және дара «Мен» арақатынасының арасындағы гармонияға жеткізуді қамтамасыз етеді.

Белгілі бір мәдениетте жеке тұлғаның даму проблемасы психологиялық антропология шегінде шетел психологтарымен зерттелді. Алғашқы зерттеулер нақты мәдениеті бар қоғамның негізгі бөлімін құрайтын жеке тұлға типін, яғни «негізгі тұлғаны» бөлумен байланысты болды. Осыдан кейін белгілі бір халықтың негізгі сипаттамасы болып табылатын «модальды жеке тұлға» концепциясы пайда болды.

Баланың тілі шыққаннан бастап, оның ой-сезімі, санасы бесік жыры арқылы қалыптасып, қанына сіңе бастайды. Өйткені бала жастайынан ауыз әдебиетінің асылдары: мақал-мәтелдері, өлең-жырлар, аңыз-ертегілерді есінде сақтап, жаттап өседі. Сол арқылы ұлттың өзіндік санасы, мәдениеті жетіліп қалыптасады.

Ұлттық болмыс адам мінезінен, іс-әрекетінен ерекшеленіп көрінетін құбылыс. Мысалы, қазақтарға қонақжайлық, ақ жарқындық мінез тән болса, өзбектерге тән майда, сыпайы мінезділік т.с.с.

Бүгінгі таңда осы дәстүрді Қ.Б.Жарықбаев, С.М.Жақыпов және т.б. жүйелі қарастырды [6].

О.И.Дреев еңбегінде ұлттық салт-дәстүрлер жүйесі арқылы мінез-құлықты реттеудің екі типі қалыптасады деген қорытынды айтады [6].

Мінез-құлықты реттеудің бірінші типі «дәстүрлі» деп аталады және еліктеу, сендіру және қоғамдық пікір механизмдері арқылы әсер етеді. Мінез-құлықты реттеудің екінші типі ішкі, субъективті дербестік және белсенділік негізінде құрылады.

Қазақ педагогикасының өзіндік төл ерекшелігі оның ізгілендіру мен парасаттылықты, адамгершілік пен адами құндылықтарды жоғары қоятын бай халықтық педагогика мұраларымен айрықша орын алады. Егер біз қазақ педагогика ғылымын дамыту барысында тағы да батыстық үлгімен кетсек, қателесетініміз анық. Біз түркілік төл дәстүрімізді сақтай отырып, ұлттық ойлау, ұлттық болмыс өзгешелік-ерекшеліктерімізді нығайта түсіп, қазақ педагогикасын шығыс педагогикасының үлкен бір саласы ретінде қалыптастыру деңгейіне қол жеткізуіміз керек.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Христова Е.А. Народная педагогика: историографические и теоретико-методологические проблемы: автореф. ... канд. пед. наук. – Москва, 1988. – 25 с.
- 2 Гумилев Л.Н. Этносфера: История людей и история природы. – М., 1993. – 164 с.
- 3 Жарықбаев К.Б., Наурызбаев Ж.Ж. Основы этнопедагогики и этнопсихологии: Программа курса для учащихся и студентов учебных заведений культуры./ К.Б. Жарықбаев, Ж.Ж. Наурызбаев. – Алматы, 1994 – 15 с.
- 4 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: учебное пособие. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 713 с.: ил. – (Мастера психологии)
- 5 Алымов С.С. П.И. Кушнер и развитие советской этнографии в 1920-1950-е годы. – М.: ИЭА, 2006. – 278 с.
- 6 Жарықбаев К., Қалиев С. Қазақ тәлім-тәрбиесі. – Алматы: Санат, 1995. – 350 б.
- 7 Дреев О.И., Хамицаева З.А. Этнокультурная защита и проблема формирования гражданской идентичности / Материалы III Международной научной конференции Поликультурное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества [Текст]. – Владикавказ: Издво СОГПИ, 2010. – С. 91-94.

РЕЗЮМЕ

В статье анализируется место и роль этнопедагогики среди других гуманитарных наук, а также исследуется народное творчество в контексте мировой культуры.

RESUME

The author of the article analyses the place and role of ethnopedagogy among other humanitarian sciences and investigates the folk art in the context of the world culture.



А.Е. Кудайбергенов
Институт Мардана Сапарбаева,
канд. пед. наук, и.о. доцента

Технология внедрения модели управления инновационными процессами в практику учебных заведений

Аннотация

В данной статье автор исследования рассматривает технологию внедрения модели управления инновационными процессами в практику учебных заведений. Представленная модель отражает управление как структуру и как процесс, интегрированные с традиционной системой управления учреждением среднего общеобразовательного и начального профессионального образования.

Указанные методы и средства внедрения модели управления широко использовались автором в процессе взаимодействия профессионального лица с другими учреждениями начального профессионального образования в рамках опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: управление, инновационный, профессиональный лицей, модель, процесс, внедрение, технология, образование, взаимодействие.

В современных условиях идет поиск образовательных систем, которые адекватны требованиям, предъявляемым к развитию и подготовке воспитанников к жизни. Основной принцип современного образования – это обращение к личности, индивидуальности и обеспечение условий для развития ее потенциальных возможностей, реализуемых через технологии взаимодействия участников образовательного процесса, создание психолого-педагогических условий, внедрение новейших научно-педагогических достижений в области, в том числе, и управления. Инновационные процессы, происходящие в образовании, затрагивают и вопросы организации управления всей образовательной системой [1].

Рассмотрим, прежде всего, само понятие внедрения теоретической разработки в образовательную практику. В методологии педагогики существует определенное представление о внедрении результатов педагогических исследований в практику. Так, В.В. Краевский пишет: «Внедрение – это специально организованная система переработки результатов фундаментальных и прикладных исследований и их воплощение, в конечном счете, в системе норм педагогической деятельности» [2, 71-72].

Одна из задач нашего исследования состоит в разработке модели управления инновационными процессами в средней общеобразовательной школе и профессиональном лицее, отражающей управление как структуру и как процесс, интегрированные с традиционной системой управления учреждением среднего общеобразовательного и начального профессионального образования.

На наш взгляд, существует ключевая особенность внедрения технологии управления инновационными процессами в профессиональном лицее. Она заключается в том, что наряду с инновациями, профессиональный лицей реализует свои основные образовательные функции, т.е. обеспечивает качественное профессиональное образование на основе нормативных требований и установок.

Сказанное означает, что в профессиональном лицее сосуществуют традиционные (реализующие режим функционирования) и новые (реализующие режим развития) цели, содержание, структура, функции, методы управления. Таким образом, становится очевидной необходимость согласования традиционного и инновационного в управлении. Как уже отмечалось при описании модели управления инновационными процессами, это возможно, если ряд структур, управляющих инновациями, «вписан» в систему управления, является ее органичной составляющей, а другие структуры обеспечивают взаимодействие процессов функционирования и развития.

Можно выделить основания согласования традиционного и нового в управлении. Прежде всего, это наличие объединяющей (интегрирующей все субъекты и все процессы в профессиональном лицее) цели. Такой целью выступает модель личности выпускника.

Модель личности специалиста наиболее близко связана с понятием профессиональной образованности и компетентности. Исследователи отмечают, что понятие профессиональной образованности связано с понятием квалификации, но между ними есть различие. Под квалификацией, измеряемой на основе разрядной сетки, понимается уровень подготовленности к какому-либо виду труда. Под профессиональной образованностью понимается способность к выполнению трудовых операций и их комплексов, направленных на производство определенной продукции; к объяснению технического прогресса, выбору применяемых средств и приемов; к ориентации в современной технике, различных технологиях, системах организации производства, экономических системах, тенденциях развития производства [3, 42]. Выстраивая модель выпускника профессионального лицея, мы использовали традиционную технологию, когда в терминах деятельности отражаются описания общегосударственной цели подготовки специалиста.

Процесс внедрения обновленной структуры управления развитием лицея складывается из следующих элементов:

- а) деятельность субъекта внедрения – директора; его заместителей и соответствующих служб; преподавателей и мастеров производственного обучения; учащихся и органов ученического самоуправления;
- б) формы, методы и средства внедрения;
- в) условия внедрения модели управления инновационными процессами в лицее.

Характеристики субъекта внедрения в общем виде выступают как профессиональная компетентность участников управленческой деятельности (прежде всего, руководителя профессионального лицея). Мы считаем, что их можно выстраивать в следующей последовательности:

- 1) анализ квалификационных требований к руководителю профессионального учебного заведения;
- 2) отбор тех характеристик (качеств, свойств, умений, знаний), которые соответствуют деятельности введения разработанной модели управления инновациями в практику профессионального лицея;



3) анализ управленческих качеств руководителя инновационного общеобразовательного учебного заведения;

4) отбор тех качеств, которые соответствуют специфике профессионального лица и деятельности внедрения инновационной модели управления в профессиональном лицее;

5) соотнесение обеих перечней и определение примерного комплекса характеристик субъекта управления инновационными процессами в профессиональном лицее.

В соответствии с приведенным алгоритмом, происходит отбор характеристик этих участников управления. Мы считаем, что целесообразнее выделять опыт, обусловленный профессионализмом педагога, или, так называемый, «технологический профессиональный уровень».

Характеристики процесса внедрения модели управления инновационными процессами выходят на формы, методы, средства внедрения. Основной формой внедрения выступает опытно-экспериментальная работа, в ходе которой происходит анализ, оценка, коррекция и, в конечном счете, «кристаллизация» содержания деятельности субъектов управления, функций организационных структур, отлаженности управленческих связей, отношений, прав, ответственности и т.д.

Методы и средства внедрения модели мы выстраивали исходя из системообразующего фактора, интегрирующей коллектив операциональной цели (модели личности специалиста):

- представление управляющей системы на обсуждение коллектива;
- согласование функций компонентов управляющей системы;
- определение участков деятельности субъектов управления, которые позволяют организовать горизонтальные связи между составляющими организационной структуры;
- определение ориентиров внутренней экспертизы структуры и механизмов управляющей системы.

Если рассматривать их на более конкретном уровне, то к ним можно отнести методы, которыми мы пользовались на разных этапах внедрения модели:

а) «поддерживающий» педагогический анализ обучающей и воспитывающей деятельности педагогов;

б) убеждение в значимости инноваций для реализации общей цели лицея;

в) демонстрация навыков и способов инновационной деятельности через деловую (ролевую) игру, наблюдение за работой более опытных коллег;

г) взаимонаблюдение педагогов;

д) наставничество;

е) обзоры практики преподавания;

ж) семинары, консультации, в ходе которых моделируется инновационная деятельность;

з) привлечение наиболее активных и опытных педагогов к формированию стратегии инновационной деятельности (управления инновационными процессами).

Методы и средства внедрения модели управления широко использовались нами в процессе взаимодействия профессионального лицея с другими учреждениями начального профессионального образования Южно-Казахстанской области и г.Шымкента, где проходила опытно-экспериментальная работа. Так, например, в этом взаимодействии практиковались:

а) обсуждение годовых планов работы лицеев;

б) проведение и обсуждение открытых уроков с использованием инновационных педагогических технологий;

в) совместные заседания научно-методических служб, досуговых центров, руководителей органов самоуправления (для разработки положений о конкурсах «Лучший по профессии», «Учитель года» и решения текущих вопросов);

г) семинарские занятия для руководителей служб;

- д) выставки научно-методических материалов;
- е) ярмарки продукции, выпускаемой в этих образовательных учреждениях;
- ж) обмен методическими рекомендациями, пособиями, средствами обучения и т.д.;
- з) аукционы педагогических идей и методических находок преподавателей и мастеров производственного обучения;
- и) работа творческих групп и творческих лабораторий;
- к) совместные научно-методические конференции;
- л) деловые, организационно-деятельностные игры и т.д.

Опыт показал, что различные формы взаимодействия и их содержательная насыщенность позволяют закрепить как сами инновации разного типа, так и механизмы их отслеживания, поддержки и воспроизведения в разных условиях. Тем самым, опытная работа как основная форма внедрения показала и возможности трансляции модели управления инновационными процессами.

Важнейшей характеристикой процесса внедрения выступают условия (факторы), благоприятные для функционирования разработанной модели. Анализ выделенных в литературе условий внедрения инноваций для общеобразовательной школы показал, что эти условия не носят специфического характера, поскольку отражают общий подход к организации педагогического эксперимента:

- опытно-экспериментальная работа должна быть направлена на решение реальных проблем развития школы; опираться на концепцию ее развития;
- задачи эксперимента должны быть четко сформулированы, доведены до сведения всех педагогов, учащихся, их родителей;
- деятельность педагогов, осваивающих инновации, должна иметь прочную научно-теоретическую основу;
- опытно-экспериментальная работа должна осуществляться последовательно, регулярно контролироваться, при необходимости модифицироваться.

Среди факторов, влияющих на осуществление инноваций, выделяются предыдущий инновационный опыт; инициирование изменений «снизу»; активная позиция администрации; поддержка социального окружения [4].

В качестве условия эффективного управления можно, во-первых, выделить тип структуры управления, точнее, наличие органических структур управления. Она характеризуется информационной открытостью компонентов (подразделений, служб) и их активностью во взаимодействии между собой и средой.

Во-вторых, проблемы, связанные с механизмами управления. В работе В.С. Лазарева – это низкая целенаправленность управления; реактивный, а не прогностический тип управления, в особенности, для обеспечивающих процессов; низкая эффективность контроля за исполнением решений; неотлаженность процедур горизонтальной координации связей между подразделениями [5, 15].

В-третьих, как особую проблему выделим характер управления. В.С. Лазарев отмечает: «Управление развитием требует расширения участия общественности, и прежде всего педагогической, в определении перспектив развития образования и экспертизе программ развития. Пока оно еще незначительно и во многом формально. Усиление демократических начал в управлении – одна из важнейших задач...» [5, 16].

Таким образом, ряд условий может быть дополнен еще одним: демократический характер управления. Все эти условия составляют группу организационно-педагогических. Сюда же необходимо отнести уже упоминавшееся качество информационного обеспечения управления инновационными процессами.

Как отмечает С.Я. Батышев, большую часть времени директора ПТУЗ занимает информационная работа: обобщение и анализ сведений, характеристик, отчетов, справок, и других материалов, поступающих к нему с восходящим потоком внутриучилищной информации [6, 112]. Работа с внешними входящими материалами составляет 30-40%



рабочего времени, поэтому совершенствование потоков управленческой информации является, по нашему мнению, одним из важнейших условий эффективного внедрения модели управления. Этим была продиктована специальная организационная работа руководителя лицея по налаживанию четко действующей системы оперативной информации. Смысл этой работы заключается и в том, чтобы все подразделения, сотрудники служб (в особенности, работающих на поддержку инновационных процессов) точно знали объем и содержание своей информационной работы.

В нашей схеме отражены три уровня информационного оборота: индивидуальный (самоанализ, подготовка к представлению инновационных разработок); кафедральный (взаимоанализ, коррекция, подготовка инноваций к представлению на общелицейский уровень); общелицейский (апробация инновации в форме аукциона педагогических идей или других формах). При этом действует циклический характер информационного обмена: новшество возвращается к разработчику в усовершенствованном виде.

Мы считаем, что совершенствование информационного обеспечения, как управления функционированием, так и управления развитием, невозможно без изучения информационных потребностей сотрудников лицея. Именно с этой целью должны широко внедряться методы изучения информационных потребностей руководителей подразделений, педагогов, родителей, общественности – всех лиц, причастных к функционированию лицея. Это прямые (анкетный опрос, интервьюирование, метод рубрикаторов, карты обратной связи и др.) и косвенные методы (изучение документации) [7].

Психолого-педагогические условия, влияющие на эффективность новой системы управления, мы связываем, прежде всего, с созданием творческой атмосферы в коллективе, настроая на решение задач развития лицея. Безусловный приоритет – «это сплочение коллектива с учетом принципов развивающего управления:

- признание непрерывного развития коллектива основной целью управленческо-педагогической деятельности;
- признание уникальности, неповторимости человека, его прав на саморазвитие (свободу, творчество);
- гибкое сочетание централизации и децентрализации в управлении (приоритет зависит от конкретной проблемной ситуации);
- направленность управления «снизу-вверх»;
- ротация кадров (в целях максимального использования новых способностей человека);
- достижение консенсуса в коллективной деятельности;
- нравственное и экономическое поощрение инициативы» [8].

Мы считаем, что реализация этих принципов (и вся атмосфера в лицее, в конечном счете) зависит от согласованности формальной (официальной) структуры управления и сложившейся, постоянно развивающейся, неформальной структуры с ее нормами и ценностями. Поэтому, например, психологическая служба одним из ориентиров в своей деятельности имеет данное направление (достижение благоприятного психологического климата в коллективе).

Таким образом, технология внедрения модели управления инновационными процессами в профессиональном лицее строится на основе согласования режимов функционирования и развития лицея. Системообразующим фактором процесса внедрения становится цель – модель личности выпускника лицея.

В заключении отметим, что процесс внедрения включает следующие элементы: субъекты, их мотивы, потребности, характеристики, методы, формы, средства внедрения, а также комплекс организационно-педагогических условий, влияющих на эффективность новой системы управления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Обносова Г.П. Инновационная модель управления образовательным учреждением реабилитационного типа. Автореф. к. пед. н. – Москва, 2007.
- 2 Методы эффективного руководства педагогическим коллективом. – М.: ИУО, РАО, 1994. – 184 с.
- 3 Хейфец П.С. Теоретические основы непрерывного многоуровневого образования учащихся профессиональных лицеев. Автореф. дис. доктора пед. наук. – СПб, 1995. – 50 с.
- 4 Лагерей Н. Изменение образования через развитие школы // Управление в образовании: проблемы и подходы. Практическое руководство. – М.: Сентябрь, 2015. – С. 21-34.
- 5 Лазарев В.С. Управление образованием на пороге новой эпохи // Педагогика. 1995. – № 5. – С. 12-17.
- 6 Батышев С.Я., Соколов А.Г., Рабицкий А.И. Управление профессиональной подготовкой и повышением квалификации рабочих. – М.: АПО, 1995. – 208 с.
- 7 Корокова А.А., Дера В.Г. Основы научно-технической информации. – М.: Высшая школа, 2016. – С. 95-97.
- 8 Петров Ю.Н. Региональная система непрерывного многоуровневого профессионального образования (Аспект управления): Автореф, дис. доктора пед. наук. – Казань, 1996. – 47 с.

ТҮЙІН

Бұл мақалада зерттеу авторы білім мекемелерінің тәжірибесіне инновациялық процестің басқару модель технологиясын іске асыруын ұсынып отыр. Атап айтқанда, орта мектепте және кәсіби лицейде. Ұсынылған модель басқаруды құрылым және үрдіс ретінде көрсетеді.

RESUME

In this article, the author of the study suggests a technology for introducing the model of management of innovation processes in the practice of educational institutions, namely in the secondary school and the professional lyceum. The proposed model reflects management as a structure and process.



Е.М. Раклова

Инновационный Евразийский университет,

канд. психол. наук, доцент

Т.М. Кравцова

Инновационный Евразийский университет,

канд. психол. наук, доцент

Научно-теоретические и концептуальные аспекты психологической помощи созависимой личности

Аннотация

Статья посвящена проблеме созависимости. Актуальность исследования характеризуется тем, что созависимость в настоящее время, как в нашей стране, так и в мировом сообществе в целом, является одной из важной, социально распространенной проблемой и представляет собой формирование риска зависимого поведения. Проблемы созависимости влияют на все стороны психики, в том числе и поведение человека, ценностные ориентации и несомненно физическое здоровье. Установлено, что созависимость представляет собой угрожающий фактор, связанный с семейными, социально – бытовыми, стрессовыми и культурными сценариями. Также установлено, что в большинстве случаев созависимостью страдают женщины, и созависимость может передаваться от родителей к детям.

Ключевые слова: созависимость, чувство вины, страх, отрицание проблем, стыд, консультирование, копинг стратегии, коррекция.

Основная цель нашего общества – это вырастить психически здоровое поколение, которое станет основой процветающего и значимого в жизни мира Казахстана. В настоящее время было проведено много научных исследований по данной теме. Проблема созависимости рассматривалась многими авторами и имела различные подходы, во многих исследованиях прослеживаются противоречивые факты; разработаны также методы коррекции, психологической помощи, но отсутствует конкретное содержание и нет четкой программы оказания психологической помощи созависимой личности [1].

Оказание психологической помощи в рамках содействия в преодолении определенных жизненных проблем различного характера и является основополагающей характеристикой развития и взаимодействия личности (Абрамова Г.С., Алешина Ю.Е., Ананьев Б.Г., Анцыферова Л.Л., Бодалев А.А., Бондаренко А.Ф., Бурменская Г.В., Василюк Ф.Е., Горностай П.П., Деркач А.А., Копьев А.Ф., Кочунас Р., Марасанов Г.И., Мастеров Б.М., Моховиков А.Н., Немов Р.С, Обозов Н.Н. и др.).

Созависимость – это устойчивое состояние болезненной зависимости от компульсивных (неуправляемых) форм поведения и от мнения других людей. Это комплекс симптомов, характеризующих неупотребляющих «жертв» химической зависимости. Отличительным признаком созависимости является саморазрушительная привязанность к алкоголику или наркоману, сопровождающаяся специфическими эмоциональными, психологическими и поведенческими проявлениями [2].

Созависимость – одна из самых распространенных проблем, мешающих полноценной жизни людей. Эта проблема затрагивает не только отдельных людей, но и общество в целом, она создает условия, благоприятные для тягостных и мучительных отношений между людьми. Созависимые люди испытывают постоянную потребность в одобрении окружающих, продолжают отношения, несмотря на то, что в этих отношениях они унижены и лишены достоинства, чувствуют себя бессильными что-либо изменить, им сложно осознать свои истинные желания и потребности, а еще сложнее сказать об этих потребностях партнеру, им сложно быть услышанными в своей семье.

Для того, чтобы понравиться другим, созависимая личность готова заниматься деятельностью, которая ей совсем не нравится, считая, что эта деятельность необходима. Они живут в постоянном страхе из-за разрушения отношений. Страх преследует такую личность постоянно, так как она не способна избавиться от него в силу сниженной способности к самостоятельности. Поэтому такие личности боятся отрицательных оценок, критики со стороны окружающих [2]. Таким образом, под созависимостью понимается развитие личностных особенностей, как показано в таблице №1, в различных сферах психического состояния.

Таблица 1 – Личностные особенности при созависимости

Сфера	Особенности	Особенности	Особенности	Особенности
Когнитивная	Низкая самооценка	Навязчивые мысли	Склонность к резким суждениям	
Эмоциональная	Чувство вины	Стыд	Страх	Отрицание своих проблем
Поведенческая	Повышенный контроль над окружающими	Неразборчивость в связях		
Соматическая	Психосоматические нарушения	Зависимость от алкоголя и транквилизаторов		

Наличие психосоматических заболеваний подтверждает усугубление созависимости, вследствие чего возможны летальные исходы из-за психосоматических болезней, отсутствия внимания к своему состоянию [3].

Часто задается вопрос: «Созависимость – это болезнь или нет?» Так же как и при определении понятия «созависимость», существуют различные мнения и при ответе на этот вопрос, которые могут противоречить друг другу: созависимость – это нормальная реакция на людей с нарушениями в поведении; созависимость – это хроническое прогрессирующее заболевание.

Созависимость является сложно-детерминированным феноменом, поэтому определить, болезнь это или нет, нельзя, так как это состояние личности является многоуровневым, поэтому на одном уровне мы можем увидеть какие-либо расстройства, на другом уровне расстройств может не наблюдаться [4].

Как уже говорилось, единого мнения по определению понятия созависимости не



существует, поэтому В.М. Целуйко предлагает такое определение: «Созависимый человек – это тот, кто полностью поглощен тем, чтобы управлять поведением другого человека, и совершенно не заботится об удовлетворении своих собственных жизненно важных потребностей» [5].

Созависимыми являются:

- 1) лица, находящиеся в браке или близких отношениях с больным зависимостью;
- 2) лица, имеющие одного или обоих родителей, больных зависимостью;
- 3) лица, выросшие в эмоционально-репрессивных семьях.

Созависимость появляется из-за жесткого обращения, при запрете выражения чувств и в семьях при наличии зависимой личности. Этим семьям присвоили название «дисфункциональная семья» [6].

В связи с вышеперечисленными факторами в деструктивных семьях складываются соответствующие отношения – это жесткий контроль, оскорбительное поведение, насилие, подавление и насилие, обвинения, манипуляции, отсутствие безопасности для каждого члена семьи, отсутствие интереса друг к другу. Также часто определяются: игнорирование чувств, потребностей, желаний, мнения; замкнутость, агрессивность, инфантильность, безответственность, беспомощность, безынициативность, гиперопека, жестко закрепленные роли; нет взаимозаменяемости; несоответствие требований к ребенку и его возрасту, несоответствие возрасту навыков и умений (в том числе, социальных); нет совместного досуга, трапез, отдыха, игр; родители часто предпочитают одного из детей; хронически плохое настроение и страх настоящего и будущего, страх друг друга. Основные чувства созависимых – это стыд, обида, вина, гнев, страх, бессилие, беспомощность, одиночество, ненависть, подозрительность, недоверие, выброшенность из жизни.

Риск созависимости всегда хорошо замаскирован по отношению к партнеру и редко обнаруживается. Совместно зависимые люди часто обращаются за помощью при тревожных расстройствах или расстройствах настроения. Часто бывает, что созависимость не диагностируется, может быть решена только часть проблем, и, в случае необходимости, только эти люди получают симптоматическое лечение, что ложится тяжелым бременем на здоровье [7]. При исследовании созависимости очень часто диагностируется сопутствующая патология: расстройства настроения, расстройства личности, химические или поведенческие зависимости и психосоматические заболевания. Недиагностированная депрессия или созависимость может привести к появлению мысли о самоубийстве. По анализу литературы, многие авторы склоняются к тому, что при созависимости методы психологической работы не эффективны. Если не помогать таким людям, они будут пополнять армию зависимых людей, а также будет расти процент пациентов с психосоматическими расстройствами. Психокоррекция и психотерапия созависимости служит ключевым моментом в жизни таких людей. Созависимость является сугубо психологической проблемой, поэтому и помощь должна оказываться профессиональными психологами.

В научной литературе существует множество моделей и программ оказания помощи созависимым, ниже приведены некоторые из них.

Модель индивидуального консультирования родственников больных хроническим алкоголизмом. Включает в себя цели, задачи, подходит только для созависимых с системным подходом, после работы других специалистов подключается психолог и выполняет роль инструктора, деятельность пациента заключается в самопомощи под наблюдением инструктора. В программу включены несколько этапов, которые направлены на коррекцию анозогнозии, мотивации, формирование запроса и представление сложности проблемы.

Методами данной программы являются дискуссии, консультации, лекции, индивидуальная и групповая психокоррекция. В работе использовались следующие

психотехники: методы релаксации, арттерапии, эриксоновский гипноз, телесноориентированная и рациональная терапии, гешталь терапия, психодрама, НЛП; в самопомощи: консультации, профилактика постстрессовых расстройств. Если необходима была помощь медикаментозная, в работе участвовал врач психиатр. Результаты заключались в личностном изменении, развитии эмоционального интеллекта, выработка новой модели поведения [8].

При работе с созависимыми членами семьи акцент делался на работу с чувствами, такими как:

- a. Страх.
- b. Вина.
- c. Отчаяние.
- d. Гнев или раздражение.
- e. Духовность.

Необходимо было изменить систему ценностей, осознать себя как личность с собственными границами, интересами и потребностями.

Кроме того, по мнению авторов, для них представлялось очень важным формирование собственного здорового мировоззрения и понимания того, что забота о себе и других – одинаково важна [9].

Любая программа психологической коррекции подразумевает определенные задачи для подбора приемов психотерапии и психокоррекции. Внутри единого психотерапевтического подхода целесообразно использование определенных приемов воздействия, как на познавательные и эмоциональные, так и на поведенческие стереотипы нарушенного реагирования пациентов. При анализе симптомообразования необходимо учитывать интрапсихическую динамику, актуальную жизненную ситуацию пациента и обстоятельства, подкрепляющие проявления созависимости [10], [11]. В большинстве исследований перед специалистами ставятся следующие задачи:

a) выявление деструктивных функций, эмоциональное и поведенческое реагирование, ведущее к нарушению функционирования личности. Необходимо сформировать приемлемое поведение и реагирование, которые приводят к адекватным отношениям;

b) выработка навыков самопонимания, навыков формирования собственных потребностей и их удовлетворения;

c) формирование навыков саморегуляции психофизиологического состояния, направленных на снижение тревожного состояния и т.д., при помощи активизации внутренних ресурсов;

d) работа с травматическими эпизодами, эмоциональными проблемами (застывание, дефицит, и т.д.). Навыки определения и отражения чувств;

e) работа направлена на формирование представлений и образа родителей, работа с негативными переживаниями, восприятие образа как личностного ресурса;

f) работа с поведенческим и когнитивно-эмоциональным компонентами по отношению к собственной личности, тем самым повышение ценности. В результате чего происходит снижение деструктивных защитных психологических механизмов.

В психокоррекции и психотерапии используются различные подходы, такие как, например:

– личностный подход, предполагающий понимание человека как целостной личности с учетом всей ее сложности и всех ее индивидуальных особенностей, наиболее отчетливо применимый именно в медицинской психологии, так как позволяет учитывать личностные, соматические качества и преморбидные характеристики личности не только в проблеме психогенных состояний, но особенно в терапии;

– системный подход, согласно которому личность понимается как некая целостность, обусловленная единством биологического, психологического и социального.



В результате развития в единстве процессов онтогенеза и социализации образуется совокупность индивидуальных и личностных свойств, неповторимая у каждого отдельного человека.

После проведения психокоррекционной работы было выявлено, что исследуемые лица для себя сделали такие умозаключения: 1) эмоционально положительно окрашенные формы прямого обозначения пола, например, глобальное, экзистенциальное «Я»; 2) положительно эмоционально окрашенные профессиональные роли. Появляются роли в сфере досуга, интимно-личностных отношений. Все это говорит о том, что постепенно в терапевтических отношениях происходит восстановление и конструирование личности женщин. Женщины начинают больше ориентироваться на себя, свои потребности, учатся видеть себя как источник активности, а не реактивности на проблемы мужа и сына. У них меняется характер самоотношения от негативного к позитивному, они начинают больше верить в свои силы, возможности, ценить себя как личность, принимать себя со всеми своими недостатками [12].

В целом, идет активный поиск и формирование новых, конструктивных ценностей, улучшается психоэмоциональное состояние. Группа обеспечивает женщинам ощущение силы, поддержки и безопасности. С созависимыми происходят позитивные, значимые эмоционально-личностные изменения, что наглядно видно в позитивном самоотношении и активном формировании нового образа «Я» – социально адаптированного, успешного, обладающего личной энергетикой человека [13].

Петрова И.М. предлагает использование программы «Целостная личность», в результате которой были получены следующие результаты: снижение уровня созависимости, изменение межличностных взаимодействий, применение конструктивных типов отношения, стойкое снижение уровня тревоги, осознание личностной целостности, отмечается наполненность жизни [14].

В своем исследовании (2018) мы применили психокоррекционную работу, которая состояла из групповых тренингов, групп взаимной поддержки и групп встречи родственников больных в реабилитационных центрах.

А также использовались индивидуальная психокоррекция и психотерапия с применением когнитивно-поведенческой терапии, арттерапии, музыкотерапии, индивидуальное консультирование (отношение к своему состоянию, самоотношение, самооценка, границы, отреагирование негативных аффектов, планирование, ответственность), техники: «я хочу, я должен, я могу»; работа со сферами жизни; ресурсы; расширение удовольствий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Переборова Ю.В. Созависимость как предмет психологического исследования // Вестник КазНМУ имени С.Д. Асфендиярова. – Алматы, 2012. – С. 132-134.
- 2 Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Психосоциальная аддиктология. – Новосибирск: «Олсиб», 2001. – С. 122-127.
- 3 Москаленко В.Д. Созависимость: характеристики и практика преодоления. Лекции по наркологии 2-е изд. – М., 2000.
- 4 Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Профилактика наркомании у подростков: от теории к практике. – М.: Генезис, 2004. – 216 с.
- 5 Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: Книга для педагогов и родителей. – М; Изд-во Владос-Пресс, 2003. – 272 с.
- 6 Москаленко В.Д. Созависимость – новая болезнь? // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1994. – т. 94, № 6. – С. 95-98.

- 7 Komáromi É.A. Demetrovics Zs, Kun B (eds): kodependencia. In: Az addiktológia alapjai IV. – 2010, – ELTE, Eötvös Kiadó.
- 8 Ерышев О., Рыбакова, Т., Шабанов П. Алкогольная зависимость. – Санкт- Петербург, 2002.
- 9 Проект «Мониторинг эпидемиологии потребления наркотиков» Программы предотвращения распространения наркотиков в Центральной Азии «Республика Казахстан. Наркоситуация в 2007 году» (КАДАП). – Астана, 2009.
- 10 Москаленко В.Д. Созависимость: характеристики и практика преодоления. Лекции по наркологии. – 2-е изд., перераб. и расш. / под ред. чл.-кор. РАМН проф. Н.Н. Иванца. – М.: Нолидж, 2000.
- 11 Раклова Е.М. Психологические средства коррекции созависимых состояний личности. – А., 2006.
- 12 Диагностика и коррекция психических зависимостей. Лекции по теме «Диагностика и коррекция психических зависимостей» по предмету «Психология». Литература: Руководство по аддиктологии / Под ред. В.Д. Менделевича. – М.: Речь, 2007.
- 13 Старшенбаум Г.В. Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей: [практ. руководство]. – Москва: Когито-Центр, 2006. – 367 с. – (Клиническая психология)
- 14 Петрова И.М., Нухова М.В. Коррекция созависимого состояния личности членов семьи больных химической зависимостью, 2017.

РЕЗЮМЕ

Мақала тәуелділік мәселесіне арналған. Зерттеудің өзектілігі қазіргі уақытта, біздің елде, сондай-ақ жалпы әлемдік қоғамдастықта тәуелділік маңызды, әлеуметтік кең таралған проблемалардың бірі болып табылады және тәуелді мінез-құлық тәуекелін қалыптастыруды білдіреді. Тәуелділік мәселелері психиканың барлық жағына, соның ішінде адамның мінез-құлқына, құндылықты бағдарларға және сөзсіз физикалық денсаулыққа әсер етеді. Тәуелділік отбасылық, әлеуметтік-тұрмыстық, стрестік және мәдени сценарийлерге байланысты қауіпті фактор болып табылатыны анықталды. Сондай-ақ, көптеген жағдайларда әйелдер тәуелділіктен зардап шегетіні анықталды, және тәуелділік ата-аналардан балаларға берілуі мүмкін.

RESUME

The article is devoted to the problem of co-dependence. The relevance of the study is characterized by the fact that co-dependence, at present, both in our country and in the world community as a whole, is one of the important, socially widespread problems and represents the formation of the risk of dependent problems behavior. Problems of co-dependence affect all aspects of the psyche, including human behavior, value orientations, and undoubtedly physical health. It is established that co-dependence is a threatening factor associated with family, social, everyday, stressful and cultural scenarios. It was also found that in most cases women suffer from co-dependence, and co-dependence can be transmitted from parents to children.



А.А. Жумадуллаева

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

Т.Ә. Данияров

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

Рухани құндылықтар негізінде оқушыларды ұлттық дәстүрге тәрбиелеу

Аннотация

Мақалада рухани құндылықтар негізінде оқушыларды ұлттық дәстүрге тәрбиелеу мәселесі сөз болады. Әрбір халықтың тарихи өмірінде қол жеткізген ең құнды дүниелері – рухани және адами қасиеттері, моральдық нормалары, ұлттық құндылықтары бар. Ұлттық құндылықтар – қандай да бір этникалық қауым өкілдерінің өзіндік тарихи көрінісі бар рухани мұраттарының жиынтығы. Ұлттық құндылықтардың әрбір халықтың өмірінде алатын орны өзгеше екені белгілі. Әрбір жаңа ұрпақ үшін мәнді тәрбие – ұлттық тұрғыдағы тәрбие үлгісі болып табылады. Өйткені, тәрбиенің негізін ғасырлар бойы қалыптасып келген асыл рухани құндылықтар және биік ізеттілік пен моральдық тұрғысындағы ұрпақтан-ұрпаққа жалғасып жатқан, адамның адамдық қасиетін нығайтып әрі асылдандыра түсетін, халықтың даналық өмір-салтынан туындап отыратын бұлжымас ережелер мен қағидалар құрайды.

Түйін сөздер: рухани құндылық, ұлттық дәстүр, тәрбие, асыл мұра, ұрпақ сабақтастығы, ізеттілік, отаншылдық, халық, тәрбиеші, ұлт.

Ұлттық отаншылдықты қалыптастыруда ата-бабаларымыздың ұлағатты ойлары мен тәлімдік тәрбиесінің атқаратын орны ерекше. Осы жерде қазақ халқының ұлы ақыны, ғалым М. Жұмабаевтың мына сөзі ойға оралады: «Ұлт тәрбиесі – баяғыдан бері сыналып, көп буын қолданып келе жатқан тақтақ жол болғандықтан, әрбір тәрбиеші сөз жоқ, ұлт тәрбиесімен таныс болуға тиіс. Және әр ұлттың баласы өз ұлтының арасында, өз ұлты үшін қызмет қылатын болғандықтан, тәрбиеші баланы сол ұлт тәрбиесі мен тәрбие қылуға міндетті» [1, 11]. Бала тәрбиесінің ұлттық сипатта болуына ерекше мән беру керектігін атап өтеді. Ал ұлттық сипат – сол ұлт тарихының таңбасы. Қазақтың ұлттық құндылықтарын жаңғырту бүгінгі мемлекеттен өзінің ішкі және сыртқы саясатын ұлттық сипатта жүргізуді талап етеді. Қазақы рухы биік ұлттық идеяның қалыптасуында ұлттық құндылықтардың маңызы зор. Ұлттық тәрбие туралы идея бүгінгі күн талабы мен өмірлік қажеттіліктен туындап

отыр. Ұлттық сана-сезімі қалыптасқан, ұлттық мүдденің өркендеуіне үлес қоса алатын, ұлттық құндылықтар мен жалпыадамзаттық құндылықтарды өзара ұштастыра алатын толық кемелді, ұлтжанды тұлғаны тәрбиелеу ұлттық идеяның негізгі бағыты болып табылады.

Ұлттық идея – қазақ халқы тудырған моральдық нормаларда және ұлттық құндылықтарда бекітілген патриоттық тәжірибені меңгеру, ұлттық этномәдени дәстүрлер мен әдет-ғұрыптарды тану, тарихты құрметтеу арқылы іске асырылады. Көрнекті ғалым, қоғам қайраткері Амангелді Айталы «Ұлттың рухани мұралары мен дәстүрлерін, қаһармандық ерлік салтын қастерлеу – ұлттық идеяның басты көзі болады, оның дүниежүзілік өркениеттер арасындағы өзіндік дербестігін нығайтады» - деп келтіреді [2, 29]. «Жас бала – жас бір шыбық, жас күнде қай түрде иіп тастасаң, есейгенде сол иілген күйінде қайтып алмақ» – деген тұжырым жасаған қазақ халқының ұлы ақыны ғалым М. Жұмабаев [1, 13]. Бүгінгі жас ұрпақты бала шақтан, яғни ерте жастан ұлт құндылықтарына сүйене отырып тәрбие жүргізу керек. Тәрбие ісі – мемлекеттік іс. Өйткені бүгінгі дұрыс тәрбие – болашақтағы жақсы елдікті танытар азаматтардың өсетінін танытады. Сол себептен де Елбасы өзінің мақаласында «Ұлттық салт-дәстүріміз, тіліміз бен музыкамыз, әдебиетіміз, жоралғыларымыз, бір сөзбен айтқанда ұлттық рухымыз бойымызда мәңгі қалуы тиіс», - деп ой қорытады [3]. Бүгінгі күн тұрғысынан қарайтын болсақ, егемен елдің бейбітшілігі мен бірлігін сақтайтын жас ұрпақтың бойына жастайынан ата-бабаларымыз негізін салған ерлік рухты, отаншылдық сезімді сіңіру кезек күттірмейтін мәселелердің бірі болып отыр. Ұлттық сезім мен ұлттық намыс, ұлттық рухты көтеру – бүгінгі таңның кезек күттірмес міндеті деп білеміз. Яғни елдің туын көтеріп, тәуелсіздік талаптарын орындау ісіне батыл бетбұрыс жасаған бүгінгі таңда адамзаттық игіліктерді, халқымыздың ғасырлар бойы армандаған мәдени-рухани мұрағаттары мен ұлттық тәрбие саласында жұмыс жасау басты міндетіміз.

Ұлтымыздың көрнекті мемлекет және қоғам қайраткері Мұстафа Шоқай: «Ұлттық құндылықтардан жұрдай рухта тәрбиеленген ұрпақтан халқымыздың қажеті мен мүддесін жоқтайтын пайдалы азамат шықпайды», - деген болатын [4, 36]. Ұлттық құндылықтар – ұлттық идеяның негізгі өзегі, ұлт қалыптасуының басты факторларының бірі. Осы ұлттық идеяны іске асыратын басты фактор мемлекет болып табылады. Сондықтан да осы мемлекеттік іске салғырт қарамай ұлттық идеяның негізгі бағыттарының тетіктерін жасау қажет. Ұлттық идея – туған жер, өскен орта әсерлерінен қалыптасып, халықтың тілі, ауыз әдебиеті, салт-санасы, әдет-ғұрпы, ырымдары мен тыйымдары арқылы жүйеленген сезім. Ол – ұлттың болмысы, психологиялық өзіндік ерекшелігі. Ал, осы ұлттық идеологиямыз әлсіз болса барлық салаға өзінің кері ықпалын тигізетіні шүбәсіз. Отаншылдық міндетті түрде тұлғаның жоғары әлеуметтік белсенділігін көрсетеді, өйткені, оның өзі еңбекте табыстарға жету үшін, қоғамға, ел жұртқа, халыққа қызмет ету үшін биік серпін болып табылады. Осы себепті, күрделі рухани және саяси-әлеуметтік құбылыс ретіндегі қазақстандық патриотизм Отанды қорғау, нығайту және гүлдендіру жолында онымен ажырамас тұтастығын саналы түрде ұғынатын тұлғаның руханилығы, азаматтығы және саяси-әлеуметтік белсенділігінің бірлігі болып табылады.

Бүгінгі таңда қазақ халқының дәстүрлері бойынша бірнеше классификациялар бар. Олар мотивтеріне қарай: (С.Кенжеахметов), қазақ фольклорына байланысты (Ш.Уәлиханов, Г.Потанин, В.Радлов, А.Алекторов, А.В.Василев, Н.Н.Пантусов), этнографияға байланысты (А.Диваев, Ы.Алтынсарин), әдебиет пен өнерге байланысты (М.Әуезов, С.Мұқанов, Ә.Марғұлан, С.Қасиманов, Х.Арғынбаев, А.Сейдімбек), мағынасына қарай (Н.Қарасайұлы, Н.Сулейменова), балалардың қабылдау әсеріне орай (С.Қалиев, М.Оразаев, М.Смайылова) топтастырылған. Осының бәрі бізге қазақ халқы дәстүрлеріне педагогикалық классификация жасауға ықпал етті. Оның негізгі критерийлері болып қазақ халқы салт-дәстүрлерінің тәрбиелік мүмкіндіктері мен оқушылардың жас ерекшеліктері саналды. Классификация үлкен жүйелік бас топтан



тұрады: бала тәрбиесіне байланысты, тұрмыстық, әлеуметтік-мәдени, үйлену мен үй болуға байланысты, бүгінгі заман талаптарына сай дәстүрлер. Дәстүрлерді бұлайша топтастырудағы себебіміз, біріншіден, бала дәстүрлерді ес білгеннен бастап салыстырмалы түрде тез қабылдайды. Олардың атауларының мәнін, мазмұнын терең меңгеру негізінде ертедегі қазақ халқының әлеуметтік-экономикалық, тұрмыстық жайымен, дүниетанымымен танысады. Халықтың тапқырлығына, даналығына, білімдарлығына және эстетикалық талғамының жоғары екендігіне көздерін жеткізеді. Нәтижесінде қоғам, төл мәдениеті жөніндегі түсініктері ұлғаяды, ақыл-ойы, танымдық қабілеті, эстетикалық түйсіктері, адамгершілік қасиеттері артады. Туған жеріне, табиғатқа, халық мәдениетіне деген оңды көзқарасы қалыптасады. Екіншіден, ұлттық дәстүрлер балаларға есейген шақтарында да үйретіле береді. Территория, ұлт, ру, ен-таңбаларға байланысты салт-дәстүрлерді балалар тарих-географиядан алған білімдерін жеткілікті меңгергенде ғана терең ұғынады. Дүниежүзілік тәжірибеде көз жеткізілген тәрбиенің бағыты – бұл балаға аксиологиялық (латын тілінде «құндылық» деген сөз) тәрбие беру, яғни адамзат тудырған рухани құндылықтар мен өз халқының рухани-мәдени жәдігерліктері арқылы тәлімдеу. Дәстүр дегеніміз – бір ұрпақтан келесі ұрпаққа ұдайы ауысып отыратын, әрі сан ғасырлар бойы тарихи тұрғыдан әбден қалыптасқан әлеуметтік, көркемдік нормалар мен принциптер болып табылады. Сол себепті көркемдік дәстүр жалғастығы тарихи жағынан әбден қалыптасқан нормалар мен принциптерге негізделеді. Сол арқылы әр ұрпақ жасаған көркем туындылар мәдени мұра ретінде келесі ұрпақтың еншісіне ауысып, жаңа қоғамдық тарихи жағдайға сәйкес өзінің мазмұны мен формасын жетілдіріп отырады. Сондықтан жас ұрпақты балғын шағынан бастап қазақтың ұлттық салт-дәстүрлерінің қайнарынан сусындату – қоғамымыздың басты міндеттерінің бірі.

Қазақ халқы ұрпағын қолөнерге үйрете отырып, әсемдік сезімін, сұлулықты түсініп, жасау шеберлігін, өнерді әдемі, өнегелі етуді, қоршаған табиғаттың түрлері мен бояуын қабылдай білуге баулиды. Балаға жас күнінен бастап әсемдікті ұсқынсыздықтан айыра білуге тәрбиеледі. Қазақ отбасындағы бала әсемдіктің қоршауында өсті. Олар ою-өрнектермен әшекейленген киіз үйдің жабдықтары, оюлаған киіз, кілем, сырмақ, алаша, сүйек, мүйізбен әшекейленген ағаш ыдыс-аяқтар, үй жиһаздары, киім-кешектер, зергерлік бұйымдарды күнделікті көріп өскен, солардың ықпалымен баланың әсемдік талғамы, түсініктері қалыптасып отырған. Қазақ салт-дәстүрлерінің оқушыларды оқытуға, тәрбиелеу мен дамытуға мүмкіндіктері шексіз, өйткені олар жеке адамның танымына, эмоциясы мен жігеріне, іс-әрекетіне, мінез-құлқына әсер етеді.

Қазақтың ұлттық дәстүрлерін зерттеу, қазақ отбасының тәрбие дәстүрлерін талдау және сол арқылы тәрбие беру жолдарының, әдіс-тәсілдерінің, өзіндік ерекшеліктерін көре білу қазіргі жас ұрпақ тәрбиесін ойдағыдай жүргізуге көмектеседі. Ол үшін:

1. Халықтық дәстүрлердің озық үлгілерін педагогика ғылымымен мектеп практикасына нысаналы түрде пайдалану;
2. Қазақ халқының дәстүрлік мұрасын жалпы білім беретін мектептердің оқу пәндерінің мазмұнына енгізу;
3. Оқу-тәрбие үрдісінде жеткіншек ұрпақты халық дәстүрлері арқылы тәрбиелеу үшін тарихи қалыптасқан тәрбиенің түрлері мен әдістерін пайдалану;
4. Қазақ халқының дәстүрлерін оқушылардың сабақ барысындағы іс-әрекетіне ғана емес, сонымен бірге оқудан тыс іс-әрекетіне де енгізу;
5. Мұғалімдердің білімін жетілдіру институттары, әдістемелік кабинеттер, педкадрларды қайта даярлауды жүзеге асыру қажет.

Оқушыларды салт-дәстүр тәрбиесіне дайындаудың теориялық негізі Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңына (1999 ж. 11 маусым), Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің тәлім-тәрбие тұжырымдамасына сүйенеді [5]. Болашақ мектеп мұғалімінің кәсіби дайындығын қалыптастырудың теориялық негіздері В.А.Сластениннің, Н.В. Кузьминаның, Ю.К. Бабанскийдің т.б. еңбектерінде көрініс

тапқан. Халықтық педагогика мен этнопедагогиканың материалдарын пайдалану арқылы болашақ мұғалімдерді дайындаудың теориясы мен практикасы Қ.Жарықбаев, С.Қалиев, С.Ұзақбаева, Қ.Қожахметова, Н.Көшеров, Ж.Асановтардың ғылыми-зерттеу еңбектерінде талдап көрсетілген. Халықтық педагогика материалдарын жеке пән мұғалімдерін дайындау барысында қолданудың мәселелері М.Х. Балтабаев, А.А. Қалыбекова, Қ.Ералин, Қ.Болатбаев еңбектерінде қарастырылған. Болашақ мұғалімдердің дайындық дәрежесін ғылыми педагогикалық тұрғыдан зерттеу мынадай түрлерге бөлуге ықпал етеді: болашақ мұғалімдердің жалпы педагогикалық, психологиялық, саяси-идеялық, белгілі бір пән бойынша кәсіптік педагогикалық, әдістемелік дайындығы. Бұл классификацияға соңғы кезде көлемді зерттеу жұмыстары жүргізіліп келе жатқан болашақ мұғалімдердің этнопедагогикалық дайындығын толық қосуға болады [6, 23].

Ғылыми-педагогикалық әдебиеттерді талдау негізінде оқушыларды қазақ салт-дәстүрі тәрбиесіне дайындаудың педагогикалық негізі мыналар болатындығын көрсетеді:

1. Болашақ мұғалімдердің этнопедагогикалық дайындығының бір саласы оқушыларды қазақ халқының дәстүрі арқылы тәрбиелеуге қажетті дайындық болып табылады.

2. Болашақ мұғалімдердің оқушыларды қазақ халқының дәстүрлері арқылы тәрбиелеу дайындығының көрсеткіштері ретінде болашақ мұғалімдердің қазақ салт-дәстүрлерінен теориялық білімдері мен дәстүрлерді игерудегі этнопедагогикалық іскерліктері және дағдылары алынады.

3. Болашақ мұғалімдердің салт-дәстүрлердің этнопедагогикалық теориялық білімдерін, атауларын, түрлерін, қалыптасуын, ұлттық сипатын, ерекшеліктерін, олардың дамуының қоғамдық мәнінің теориялық негіздерін меңгерілуі қарастырылады.

4. Салт-дәстүрлерден студенттердің этнопедагогикалық іскерліктері, мұнда болашақ мұғалімдердің сол дәстүрлер бойынша тәрбие жұмыстарын ұйымдастыру іс-әрекеттерінің деңгейлері алынады.

Салт-дәстүрлердің этнопедагогикалық дағдылары – салт-дәстүрлер арқылы тәрбие беру іскерліктерін қалыптастыру жүйесінің жоғарғы көрсеткіштері алынады [7, 56].

Қазақтың дәстүрлі салты мен әдет-ғұрпы, наным-сенімі қалай болса, солай ат-үсті орындалмай, оның байыбына терең бойлап, мәні мен мағынасын түйсінуді қажет етеді. Жан-жақтағы күллі қазақты біріктіретін де – осы дәстүріміз. Тарих қойнауында көмескілене бастаған кейбір салт-дәстүрлерімізді қайта қалпына келтіру, жаңғырту, насихаттау – бүгінгі күнгі «жүрегі қазақ» деп соғатын әрбір азаматтың ең басты парызы болуы керек. Еліміздің болашағы халықтың өткен өмірі мен басынан кешкен тарихымен астасып жатыр. Өткенге зер салмау жетістіктер мен кемшіліктерді зерделеуеу болашақтың жарқын болуына көлеңке түсіретіні сөзсіз. Мәңгілік ел идеясын жүзеге асырудың бір жолы – ұлттық салт-дәстүрімізді сақтап қана қоймай, ұрпақтан-ұрпаққа жалғастыру болып табылса керек.

«Ұлттық мәдениеті (салт-дәстүрі) жоғары дамыған ел кез келген өркениетті деген елден оқ бойы озық тұрады» деген түрік ағайындардың ұстанған берік қағидасы бар. Олардың замана ағыстарында жұтылып кетпей, ұлттық этнопедагогика, ата дәстүрді осы күнге дейін сақтап, қарыштай дамуының мәнісі де осында. Бүгінгі күндері адамгершілік пен имандылықты ту еткен түрік мектептері, лицейлері дүниежүзін оң тәлім-тәрбиелік тұрғыда «жаулап алып» отыр. Осындай өзінің түп-тамыры, ата-тек болмысынан айнымайтын, Көк Тәңірі мен аруақты ата-бабаларға, әулиеге сыйынып, ұлттық рухын, ар-намысын асқақ та бекем ұстайтын халық қана біртұтас ұлт болып ұйысып, баянды болашаққа түзу жол түзей алмақ. Бүгінгідей өз тізгініміз өз қолымызға тиіп, зайырлы, унитарлық, ұлттық мемлекет құрамыз деген тұста ұлттық саясатымыз, ұлттық идеологиямыз қандай болуы керек? Үш ғасырлық бодандық пен жетпіс жылдан астам уақыт кеңестік өпірем саясат кезінде жоғалтқан есеміздің орнын толтырып, рухани мерейімізді қандырып, қазақы салт-дәстүр, әдет-ғұрып, жөн-жоралғы, әдеп пен иман



секілді тектілік қасиеттерімізді жаңғырта дамыту – бүгінгі күннің басты талабы. Нағыз Қазақ болудың, Мәңгілік Қазақ елі болудың алғышарты.

Қазақ халқының дәстүрлері бойынша оқушыларға ұлттық тәрбие беру іс-шараларын жүргізудің формалары: лекциялар оқу, бейнефильмдер көрсету, мұражайға экскурсия жасау, әңгімелесу, өнер адамдарымен кездесу, ұлттық дәстүр апталығын өткізу және т.б. «Қазақ салт-дәстүрлері – ұлттық тәрбие негізі» атты арнайы курстың мазмұны мынадай танымдылық-тағылымдылық, әдістемелік материалдарды қамтиды: ұлттық дәстүрлердің тәрбиелік мүмкіндіктері, халықтың әлеуметтік-экономикалық даму деңгейімен байланыстылығы, дәстүрлер арқылы тәрбие берудің формалары мен әдістері. Қорытындылай айтқанда, қазақ халқының әдет-ғұрпы, салт-дәстүрлері – ежелден бері халық тұрмысында кең етек ала отыра, бірнеше ғасырлар бойы қолданып келе жатқан қарым-қатынастардың ерекше бір жүйесі.

Сондықтан да, сан ғасырлар бойы сұрыпталған ұлттық құндылықтарымызды оқу-тәрбие процесіне енгізу арқылы ұлттың тұнып тұрған асыл мұралық рухани байлығынан болашақта ел билейтін ұрпақты сусындатып, ұлтшылдық пен отаншылдыққа баулып, өз халқын, өз мемлекетін көздің қарашығындай қорғайтын, бойында ұлттық санасы қалыптасқан тұлғаларды тәрбиелеп шығару – жалпы ұлттың алдында тұрған ұлы міндет болып отыр. Қандай да бір елдің рухани мәдениеті, әдебиеті мен өнері, ғылым мен техникасы, әлеуметтік жағдайы, материалдық өндірісінің ең маңызды жетістіктері тәрбиесінен көрінуі арқылы оның ұлттық құндылықтарының мәніне ие болады және өскелең ұрпақтың азаматтығы мен отаншылдықты, рухани-адамгершілік жан-дүниесі қалыптасуына белсенді түрде ықпал етеді. Әрбір халықтың тарихи өмірінде қол жеткізген ең құнды дүниелері – рухани және адами қасиеттері, моральдық нормалары, ұлттық құндылықтары бар. Ұлттық құндылықтар – қандай да бір этникалық қауым өкілдерінің өзіндік тарихи көрінісі бар рухани мұраттарының жиынтығы. Ұлттық құндылықтардың әрбір халықтың өмірінде алатын орны өзгеше екені белгілі. Сондықтан да әрбір жаңа ұрпақ үшін мәнді тәрбие – ұлттық тұрғыдағы тәрбие үлгісі болып табылады. Өйткені, мұнда тәрбиенің негізі ғасырлар бойы қалыптасып келген асыл рухани құндылықтар және биік ізеттілік пен моральдық тұрғысындағы ұрпақтан-ұрпаққа жалғасып жататын, адамның адамдық қасиетін нығайтып әрі асылдандыра түсетін, халықтың даналық өмір – салтынан туындап отыратын бұлжымас ережелер мен қағидалар кұрайды. Қазақы дүниетаным, ақыл-ой, тағылымдық ұлағат ғасырлар бойы шыңдалып қалыптасты. Сол сан ғасырлық ұлттық тәрбиенің негіздерін бір арнаға түсіріп тәрбие мәселесінде пайдалану бүгінгі таңда күн тәртібінде тұрған ең басты қажеттілік деп білеміз.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Жұмабаев М. Педагогика. – Алматы: «Жалын» баспасы, 1970. – 299 б.
- 2 Амангелді Айталы. «Адамгершілік, имандылық тәрбиесі» // «Қазақ әдебиеті» газеті. – Астана. – 1994
- 3 Назарбаев Н.Ә. «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру атты» мақала // «Егемен Қазақстан» газеті. – 12 сәуір, 2017
- 4 Mustafa Shokay. «Adamgershillikke tarbyelevu allippesi». «Ozanlar» gazety. – Turkyu, 1930
- 5 Қазақстан Республикасының әлеуметтік-мәдени дамуының тұжырымдамасы // Егемен Қазақстан газеті. – Астана, 2013
- 6 Әбдіқасымов Р., Бөлеев Қ., Бөлеева Л.Қ. Ұлттық тәлім-тәрбие. Дайындық курсының бағдарламасы. – Тараз, 1993. – 115 б.
- 7 Омарова Л. Адамгершілік тәрбиені қалыптастыру мәселелері // Бастауыш мектеп. – 2004. – № 2.



РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается проблема формирования национальных ценностей. Национальные ценности исследуются как совокупность духовных идеалов представителей определенной этнической общности.

RESUME

The problem of educating national values is considered in the article. National values are studied as the set of spiritual ideals of the representatives of a definite ethnic community.

Е.С. Аяған

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

Педагогикалық артистизм (эртистік) шеберлік: мәнерлілікті іздеу құралдары

Аннотация

Бұл мақалада педагогикалық артистизм (эртистік) шеберлікті жетілдіру қажеттілігін бастауыш, орта және жоғары оқу орындарында білім беретін оқытушылардың психологиялық-педагогикалық біліктілігін арттыру міндетін, олардың кәсіби құзыреттілігін педагогика, психология, акмеологияның заманауи жетістіктері саласында қарым-қатынасын арттыру ретінде анықтайды. Тыңдаушылар үшін біліктілікті жетілдіру мен білім беру қызметкерлерін педагогикалық артистизм шеберлік кәсіби қарым-қатынастарды қайта даярлықтан өткізуді құру жолдары арқылы шешуді қарастырады. Осы орайда, оларда жаңа жеке ресурстардың анықталуы жағдайында және заманауи педагогтың кәсіби қарым-қатынасының өсуінде тиімді стратегияларды құру мақсатында оларды неғұрлым тиімді пайдалану сөз болады. Акмеологиялық жобалау өмірдің стратегиясымен, мінез-құлық немесе кәсіби қарым-қатынасының жетілдірудің анықтамасы мен байланысты жеке жұмыс үшін қолданылатыны кеңінен ашылған.

Түйін сөздер: педагогикалық артистизм, акмеология, шеберлік, кәсіби, қарым-қатынас, білім беру, психология, біліктілік, құзыреттілік, педагог, функционализм, гуманизм, коммуникативтік, құралдары, шығармашылық, әдеп, театрлық педагогика, актерлік шеберлік.

Педагогикалық шығармаларға арналған ғылыми мақалаларда, сол сияқты тәжірибеде бұл шығармашылық субъектіге аудиторияға эмоционалдық мағыналық әсер ету үнемі жаңа әрекет құралдары қарастырылып келеді. Педагогикалық қауымдастықтың пікірінше, мұндай тиімді әдістер мен технологияларды табу мен қолдану, сол сияқты, олардың қолданылуының әдістері дидактикалық әлеует (мүмкіндік) пен оқытушының беделін күшейтеді, ол өз кезінде, білім алушылардың пәнді оқуға деген қызығушылығы мен ынталануын жандандырады. Шешім педагогикалық практиканың әзірге аз игерілген мәдениеттік визуальды-көріністік салаларында, мысалы, театрлық педагогика, актерлік шеберлік,

практикалық режиссура, ықпал ету психологиясы т.б. көрінеді. Біздің зейіміміздің феномені – педагогикалық әртістік – біздің ойымызша, барлық басында айтылғандардың бәрі мақалада көбінесе мәнерлік әлеуеті көзқарасы бойынша да қарастырылады. Мәнерлік сапасының өзі педагогикалық бейімделу пәні ретінде алынған болса да қарапайым емес, көп салалы құбылыс. Басқа жағынан қарағанда, әртістік түсінігінің өзі кәсіби құзыреттілікте сирек кездесетін категория немесе жеке педагогикалық тәжірибенің бағалау өлшемі. Оның үстіне, тіпті, кәсіби театр аясында бағалау мағынасында қолданудан қашады. Энциклопедиялық дереккөздерде «әртис» және «актер» сөздері синонимдер емес. Актер – театр мен кино мамандығы, яғни рөлді сомдап көрсетуші немесе кейіпкерді нақты түрде көрсетуші, сюжет (желі) бойынша сахналық оқиғаның ортасында немесе шеткі аймағында болатын адам. Ол көрерменнің қабылдауымен және режиссердің сахналық нұсқау беруімен, мәтін арасындағы «жанды» байланыс. Әртис – бәрінен бұрын мамандықты (актер, әнші, музыкант, суретші) және оны меңгеру дәрежесін көрсететін категория, яғни кім бір нәрсенің жоғары шеберлігіне жетті, мысалы, өз ісінің әртісі соны көрсетеді. Бұдан басқа, мәлімденген тақырып бойынша еске түсіруге болады, яғни, педагогика тарихы мен теориясының өкілдері нық сенімге келді, білім беру педагогикалық шығармашылықты таныту, көптеген тәжірибелі педагогтар «орындаушылар» «пәнді жүргізушілер» «сабақ берушілер». Олардың әрқайсысына ұзақ педагогикалық практика барысында, болжап болмайтын жағдайларда көптеген түрлі білімдерін, әдет-дағдыланған талаптарын көрсетуге тура келді. Оларды жиынтықтау мен дамыту, үнемі рефлексік тәжірибе педагогикалық құзыреттіліктерінде бірден-бір субъектілік сапаларды, ерекше коммуникативтік мәдениетті және әлеуметтік-психологиялық сезімталдықты иемденуге әкелуі мүмкін. «Педагогика – қолөнер кәсібі емес, ол – өнер, жақсы суретші, музыкант, актер сияқты өзінің ісіне берілген мұғалім, асқан шебер, оны өнерге тән белгілері, сапасы және құзыреттілігі анықтайды. Авторлар осы ұстанымдардың ішінен төмендегілерді бөліп алды» [1, 650]:

- жеке тұлғаның сапасы негізгі креативтік құрал болып табылады;
- дидактикаға қарсы, өзге шындыққа ашықтық, үдерістің аяқталмауы;
- құзыреттіліктің, интеллекттің, әдет дағдының жоғары деңгейі;
- жобаланушы нәтижеге мақсаттылық;
- арнайы дамытылған эмоционалдық ілтипат-шындық, қайырымдылық пен сезімталдық;
- жоғары адамгершілік стандарттар;
- кәсіби рефлексия, пәндік сублимация және өзінің жұмысымен сәйкестендіру.

Әрине, бұл қасиеттер педагогикалық әртістікті толығымен көрсетіп бере алмайды. Педагогикалық әртістікке осы күнге дейін бір мағыналы анықтама жоқ. В.И.Завязинский атап көрсетеді: яғни педагогикалық әртістік – бұл жаңаны жасаудың ерекше, бейнелі-эмоционалды тілі, ол түсінік пен басқаға сұхбатқа бағытталған педагог пен оқушының біріккен шығармашылық жан толғандыратын стилі; қазір «туған ой мен білімнің жанды сезімнің жаралуының әсем әрі нәзікшілдері» [2, 688]. Бұл жаңа жағдайға лезде, қас қағым сәтте қосылатын қандай да бір қабілет. Сабақ берілетін оқушылармен бірге жаңа идеялармен өмір сүру, жаңа бейнеде болу, рухани рефлексітеу, шынайы өмір сүру. Бұл жеке тұлға ретінде өзінді таныту байлығы, мәселе қою мен шешудің бейнелі жолы, елестету, қиялдау ойыны, әсемдік, жігерлік, рухтылық, ішкі еркіндікті сезіну. О.С.Булатова В.И.Завязинскийдің «Педагогикалық әртістік – мұғалім мен оқушының біріккен шығармашылығы» деген анықтамамен келісе отырып, толықтырады, яғни, әртістік бір нәрсені әдемі, әсерлі, сенімді жеткізу қабілеті. «Әртістік, бұлардың бәрінен басқа – есептерді шеше білу, болашақта өзіңнің қиялың мен интуициялық (ішкі түйсік) арқылы бейнелі түрде елестету, жобалау, оларды эстетикалық, логикалық үлестіре білу икемділігі, шеберлігі. Ол кітапта мазмұндалған жағдайды оқып немесе есте сақтап әртістікке үйренуге болмайды деп есептейді. Қиялмен, ішкі түйсікпен, суырып



салмалылықпен байланысты, техникамен, мәнерлеп сөйлеумен, қозғалыспен байланысты, өзін-өзі таныстыру қабілеті мен әсемділік пен мейірімділікте ашық болумен сенімділікпен байланысты педагогтармен сеніп тапсырған жас адамдардың бойында ең жақсы қасиеттерді ояту мен тәрбиелеуде шеберлік пен қабілетті дамыту, анықталуына қарай жұмыс істеу, түсіну және идеяларды қабылдау» [3, 256].

Мұғалім мен актердың қызметінің жалпы және ерекше қасиеттері бар. Жалпы қасиеттеріне мыналар жатады: мазмұндық, мақсаттық, құралдық, іс жүргізу-қызметтік, құрылымдық, тұжырымдамалық.

1. Мазмұндық белгісі – коммуникативтік қабілет дәрежесі. Мұнда түрлі жеке адамдарлығының жанды ынтымақтастығы, бұл жерде – оқытушы мен мұғалімнің берілген мазмұндағы контекстінде (дидактикалық үдерісте) өзара қарым-қатынас жалпы негізі болып табылады,

2. Мақсатты белгісі – жобалық (психологиялық, мәдени, эмоционалдық, білімдік) адамның адамға әсер етуі және әріптесте белгілі бір қобалжуды, аландауды, әсерленушілік немесе күйзелісті туғызу (аудиторияның эмоционалдық үн қатуы).

3. Құралды белгісі – жеке тұлғаның (жасаушының, жаратушы күштің) білім беру субъектісінің адекваттық үдерістерімен, қажетті және жеткілікті құралдарды, тәсілдерді, технологияларды меңгеруі. Шығармашылықтың психо-физикалық табиғатын дамыту әсер етудің кәсіби құралы ретінде (педагогтың социо-мәдениеттік және психо-физикалық мәліметтері педагогикалық әртістіктің мазмұнын игеру мүмкіндігі ретінде).

4. Іс жүргізу-қызметтік: шығармашылық көпшілік алдында жүзеге асырылады және әсем бейнелі демонстрациялы сипаты бар, шартты және нақты уақыты реттелген, шығармашылық нәтижесі – серпінді (динамикалық) – актер мен көрерменнің, актер мен режиссердің, педагог пен оқушының қобалжуының ортақтығы көрінеді, шығармашылық әрекет өзара қарым-қатынасты жорамалдайды.

5. Құрылымдық белгісі – өткен әрекетті талдау және өнімді мониторинг нақты пән аясынан морфология туралы анық түсінікті талап етеді; материалдың мазмұнының талдауы, алға қойылған және шешілген мәселе дәрежесінің анықтамасы, қарама-қайшылықта, нәтижесінің талдауы және түзету. Мұндай жағдайда сабақ үстінде 3 кезеңде жүргізіледі: репетициялық-актерде, мұғалімде, сабаққа дейін қайраткерлердің қиялында, ойында, түйсігінде бейне жасалған, құрылған кезең; кейіпкер бейнесі – актерде, мұғалімде – сабақтың сценарийлық бейнесі; техникалық кезең, яғни, материал ұқыпты есеппен жүргізіліп, салыстыра тексерілген кезде және шығармашылық субъектісінің өзіндік шығармашылық заңына бағынған кезде бекітіледі, жаттығуда актердің ролі «домаланады». Оқытушыда – сабақ «жаттықтырылады», оның режиссерлік ойы нақтыланады, оның жүру барысы белгіленеді, жоспар құрылады; шығармашылық ойды нақтылы түрде іске асыру кезеңі: актердің жұмысы – спектакльде, педагогтікі – аудиторияда, жұмыста.

6. Тұжырымдамалық белгілері: автоматтандыруға келмейтін, алдын-ала болжап білмейтін элементтердің болуы, тәрбиешінің элеуметтік функциясының жүзеге асырылуы; интуицияның (ішкі түйсіктің), сезгіштіктің, шабыттың қатысуы арнайы кәсіби эмоциялар: үздіксіз ішкі жұмыстың қажеттілігі (тренинг пен муштра және пән бойынша жұмыс жасау актерде авторлық жеке дара ұстаныммен бағалау – педагогте [4, 224].

Актерлік және педагогикалық қабілеттердің белгілі ұқсастықтарын өз кезінде А.С.Макаренко, сол сияқты зерттеушілер Ю.П.Азаров, Н.В.Кузькина, Ю.Л.Львова көрсетті. Осы ерекшеліктерді К.С.Станиславский де көрсетті. Ол актердің шығармашылығы үшін де, мұғалімнің репродуктивтік шығармашылығы үшін де қажетті негізгі элементтерді бөліп көрсетті; дамыған елес-қиял, зейін, эмпатия, рефлексия, ептілік, шапшаңдық, әсерлілік, жұғымдылық, сүйкімділік, жарқындық. Тюменский зерттеді және педагогикалық әртістік теорияшыны О.С.Булатова [5, 168] актер мен педагогикалық әрекеттің арасындағы айырмашылықты өзінше жүйеледі:

– виртуальды – ұсынылған «типтік» ақиқатты және жалпы қабылданған, яғни, театрлық педагогика шешендік өнер және риторика, әсер ету психологиясы т.б. құралдарымен тарихи бейімделу нәтижесі ретінде көрінетін, яғни объективті сипаты бар.

– әртістік пен бейнелілік субъективтік түсінігі қолжетімді шекте өзіндік түсінік және т.б.

– «иелену» құралы субъектімен таңдап алынған педагогикалық шығармалардың үлгілерінен алынады (беделді деп танылған адамдарға «көпшілік» адамдарға, ең бастысы өз мұғалімдеріне еліктеу).

Тіпті құрастырылған педагогикалық шеберлілік мәнерлілігінің аталған нұсқаларының кез келгенін меңгеруге деген қалауы болса да, әртістік жеке тұлғаны өзіне қолданған кезде бейімделудің жолдары мен дәрежесіне қарай қиындық мәселелері тууы мүмкін. Оның біреуі «өлшем» категориясы, ол бұл иеленудің шегі мен сипатын анықтайды. Өлшем педагогикалық үдерісте қарастырудың екі деңгейі болуы мүмкін: қолданудың қолжетімді өлшемі, қолданудың «ұйғарынды» өлшемі [6, 24].

Қорыта айтқанда, қолданудың қолжетімді өлшемі педагогтың өзінің дене дайындығы мен психикалық мүмкіндіктерін, мінез-құлқын, бейімділігін өзін-өзі бағалауымен және рефлексивтік бағалау мүмкіндігімен анықталады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Акмеология: учебник / под общ. ред. А.А. Деркача. – Москва: Изд-во РАГС, 2002. – 650 с.
- 2 Акмеология: учебник / под общ. ред. А.А. Деркача. – Москва: Изд-во РАГС, 2004. – 688 с.
- 3 Акмеология: учебное пособие / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 256 с.
- 4 Блонский П.П. / сост. и авт. предисл. Богомолова Л.И. – Москва: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000. – 224 с.
- 5 Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А.А. Бодалев. – Москва: Флинта; Наука, 1998. – 168 с.
- 6 Воробьева И.В. Феномен толерантности в контексте педагогического взаимодействия: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / И.В. Воробьева. – Екатеринбург, 2006. – 24 с.

РЕЗЮМЕ

В данной статье обосновывается необходимость педагогического артистизма и педагогического мастерства для улучшения качества преподавания учителей начальных, средних и высших учебных заведений, а также повышения их профессиональной компетентности в области педагогики, психологии и акмеологии.

RESUME

The author of this article points out the need for pedagogical artistry and pedagogical skills to improve the quality of teaching primary, secondary and higher educational institutions in the field of psychological and pedagogical development, as well as to increase their professional competence in the field of pedagogy, psychology and modern achievements in acmeology.



Аннотация

Мақалада «цифрлық сауаттылық» түсінігінің пайда болуы және аталған ұғымның «цифрлық құзыреттілікке» трансформациялану мәселелері қарастырылған. Сонымен қатар, компьютерлік және цифрлық сауаттылық ұғымдарының айырмашылықтары айқындалып, цифрлық сауаттылықтың құрылымдық компоненттері тұжырымдалған.

Түйін сөздер: ақпарат, цифрлық сауаттылық, компьютерлік сауаттылық, АКТ сауаттылық, цифрлық құзыреттіліктер, ақпараттық технологиялар, цифрлық технологиялар.

М.П. Асылбекова

Л.Н. Гумилев атындағы
Еуразия ұлттық университеті,
пед. ғыл. канд., профессор м.а.

Т.Н. Отарова

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

XXI ғасырдың талаптарына сай білім алушыларды дайындау біздің еліміздің басты міндеттерінің бірі болып табылады. Талап етілетін дағдылар («XXI ғасыр дағдылары») XX ғасырда талап етілген дағдылардан әлдеқайда ерекше, сондықтан білім беру жүйесі ақпараттық-коммуникациялық технологияларға (АКТ) негізделген тиісті жүйені қолдана отырып, жаңа талаптарға бейімделуде.

Цифрлық технологиялардың пайда болуы адам өмірінің барлық сфераларына әсер етті және елеулі өзгерістер енгізді. Компьютерлер, проекторлар, планшеттер, электрондық пошталар, форумдар білім беру жүйесіне интеграциялануда және технология неғұрлым дамыған сайын, соғұрлым оның білім беру жүйесіне ықпалы зор болатындығы анықталып отыр.

Алғашқы жылдары цифрлық технологиялар негізінен ақпаратты іздеудің тиімді әдісі ретінде қарастырылса, онда қазіргі таңда, алдыңғы қатарлы цифрлық технологиялардың таралуы өмірдің кез келген саласында, оның ішінде онлайн-сауда, мобильді банкинг, хабарласу, әлеуметтік желілерді қолдану, шоттарды төлеу, іс-шараларға билеттер сатып алу, музыка тыңдау, фильмдер көру және басқа да күнделікті іс-әрекеттерде пайдаланылып, адамзат өміріне көптеген жеңілдіктер алып келіп жатқандығы анық.

Педагог- психологтердің цифрлық сауаттылығын қалыптастыру

Сондай-ақ, бұндай технологиялық өзгерістер үкіметке, білім беру бөлімдеріне, мәдениетке де өз ықпалын тигізбей өткен жоқ. Осыған байланысты жаңа бағдарламалар мен жобалар әзірленіп іске асырылуда.

Соның ішіндегі ерекшесі әрі көптеген салаға серпіліс бергені «Цифрлы Қазақстан» бағдарламасы. Аталған бағдарламаны жүзеге асыруда айрықша назар педагогтердің ақпараттық-коммуникациялық құзыреттілігін қалыптастырып, дамытуға ерекше мән берген [1].

«Цифрлы Қазақстан» бағдарламасының басты мақсаты технологиялық дамуға қол жеткізу. Бағдарламаның басты бағыттарының бірі – адам капиталын дамыту. Осы мақсатта Ақпарат және коммуникациялар министрлігі «Зерде Холдингі» АҚ-мен бірлесіп, халықтың цифрлық сауаттылығын арттыруға бағытталған оқу-әдістемелік бағдарламалар әзірледі. 2018 жылдан бастап, Қазақстанның әрбір өңірінде (аудан орталықтарында, ауылдарда және кенттерде) халықты цифрлық сауаттылықтың базалық дағдыларына үйрету курстары басталды. Оқу курстары бір немесе төрт дағды бойынша өз құзыретін арттырғысы келетіндерге тегін берілді [2] (1-кестеде берілген).

1-кесте – Оқу барысында дамытылатын дағдылар мен құзыреттіліктер

«Базалық цифрлық дағдылар»	Олар дербес компьютер мен ноутбук, мобильді құрылғылар, интернет желісін сенімді пайдалануды қамтиды, сондай-ақ қауіпсіздік және деректерді қорғау тақырыптарын қамтиды.
«Электрондық үкімет және электрондық мемлекеттік қызметтер»	Тақырып үйден шықпай-ақ, қажетті электрондық мемлекеттік қызметтерді онлайн алуды қамтитын электрондық үкімет порталымен жұмыс істеу дағдыларын қамтиды.
«Ашық үкімет»	Бұл тақырыпқа оқыту «Ашық үкімет» порталының төрт компоненттерін пайдалану дағдыларын қамтиды: ашық деректер, ашық нормативтік-құқықтық актілер, ашық диалог және бюджеттер.
«Электрондық сауда»	Оқыту блогы онлайн тауарлар мен қызметтерді сатып алу, сату және жылжыту дағдыларын қамтиды.

Цифрлық сауаттылық бойынша өткізілген курстар нәтижесінде, 686 мыңнан астам адам базалық цифрлық дағдыларға үйренген болатын. Статистика комитетінің деректеріне сүйенсек, жалпы цифрлық сауаттылық деңгейі 79,6%-ды құрап отыр [2].

Қазіргі уақытта ақпараттық қоғам кезеңінде «сауаттылық» термині кеңінен қолданысқа енді. Алайда, бұрынырақ бұл термин оқу үрдісімен және жазба-есеп жұмыстарымен байланысты болған еді.

«Компьютерлік сауаттылық», «Ақпараттық сауаттылық», «АКТ сауаттылығы» сияқты терминдер пайда болды. Осыған байланысты «инфокоммуникациялық технологияларды» қолдану арқылы сауаттылықты біріктіретін «цифрлық сауаттылық» термині кең тарауда, сондай-ақ, бұл ұғым қазіргі заманауи әлемге қажетті нақты құзыреттіліктерді қарастырады [3, 10].

Бұл ұғым интернеттің кеңінен тарауына байланысты пайда болды. Сондықтан цифрлық және академиялық сауаттылықтан тұратын «жаңа сауаттылық» жүйесі қалыптасты.

Алайда, аталған цифрлық сауаттылық түрлерін ажырата білу өте маңызды болып табылады.



2-кесте – Цифрлық сауаттылық түрлері

Цифрлық сауаттылық	<i>Компьютерлік сауаттылық дегеніміз</i> – компьютерлік дағдылар, файлдар мен папкаларды басқару, базалық информатика және негізгі кеңсе бағдарламалары туралы білім.
	<i>АКТ сауаттылық</i> – цифрлық технологиялар мен Интернет ресурстарын қауіпсіз және тиімді пайдалану үшін қажет білім мен дағдылар жиынтығымен анықталады. АКТ сауаттылық – бұл адамның цифрлық құралдарды өз мүддесі үшін қолдана білуі [4, 36].

«Цифрлық сауаттылық» ұғымының пайда болуын, әдетте, 1997 жылы жарық көрген «Цифрлық сауаттылық» монографиясының авторы американдық ғалым және журналист Пол Гилстердің есімімен байланыстырылады. «Цифрлық сауаттылық» ұғымына ең көп кездесетін анықтамалардың бірі – «компьютер арқылы алынған ақпаратты сыни түсіну және пайдалану, қолдану қабілеті» [5, 3]. Осылайша, цифрлық сауаттылықты коммуникациялық, ақпараттық, шығармашылық, инновациялық, әлеуметтік және т.б. түрлі құзыреттерді қамтитын ақпараттық технологиялар саласындағы білім мен дағдылар деп қарастыруға болады.

Пол Гилстер цифрлық ақпарат пен дәстүрлі баспа ақпараттар арасындағы айырмашылыққа баса назар аударды. Цифрлық сауаттылық «білім алушылардың қалыптасқан дағдылардың жаңа ортаға бейімдеуі, және интернеттегі қолданылған тәжірибелерін оның негізгі құзыреттерін қалай меңгеретіндігіне байланысты болады», алайда бұл құзыреттер жай ғана «операциялық» немесе «техникалық» құзыреттер болып табылмайды. Сандық сауаттылық «пернелерді басу емес, идеяларды меңгеру», - деген тұжырым жасаған болатын [6, 13].

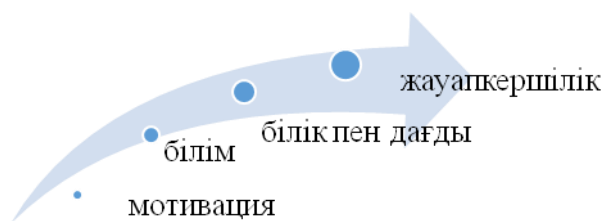
Цифрлық сауаттылық білім алушыларды өз орталарына сонымен қатар, ұсынатын ақпараттың түріне және оны ұсынатын аудиторияға сәйкес келуіне мүмкіндік береді.

Сондай-ақ, Гилстердің пайымдауынша, «Интернетті қалай дұрыс пайдалану керектігін және сыни тұрғыдан қарауды үйренуіміз және үйретуіміз керек» және де «біз бәріміз де бұл шеберлікті, осы дағдыны үйреніп, бойымызға сіңіруіміз қажет», - дейді [6, 14]. Осы тұста, Гилстермен келісе отырып, білім алушыларға ақпаратты қалай игеруді, оны бағалауды, содан кейін талқылап, оны қайта біріктіруді үйрету біздің негізгі мақсаттарымыздың бірі деген ой қалыптасты.

Richard Lanham «сауаттылық» ұғымының мәнін аша келіп, «оқу және жазу» мағынасынан қазіргі уақытқа дейін «берілген ақпаратты түсіну» ұғымына дейін кеңейтті. Автор цифрлық ақпараттың көп қырлы сипатын айқындай келе, цифрлық сауатты болу – «күрделі суреттер мен дыбыстарды, сондай-ақ сөздердің синтаксистік астарларын біле білу», - деп мәлімдеген. Цифрлық сауаты бар адамдар «бір ақпараттық ортадан екінші түрге жылдам ауыса алады және қандай да бір ақпараттың немесе мәліметтің нақты қандай білім түріне сәйкес келетінін біледі және берілетін ақпаратты аудитория түсінуге оңай болатындай ұсына алады» [7, 160].

Осылайша, «цифрлық құзыреттілік» ақпараттық қоғамның түрлі салаларында адамның тіршілік әрекетін анықтайтын күрделі кешенді феномен болып табылады.

Жалпы, «цифрлық құзыреттілік» құрылымы мынадай құрамдас бөліктерден тұрады [8]:



1-сурет – Цифрлық құзыреттіліктің құрамдас бөліктері

«Цифрлық құзыреттіліктің» кез келген компоненті интернет желісінде әртүрлі қызмет салаларында белгілі бір функционалдық қызмет атқарады: мысалы, коммуникация, техносфера, контентпен жұмыс және т.б.

«Цифрлық құзыреттіліктің» маңыздылығын айқындай келе, ғалымдар осы құзыреттіліктің келесідей түрлерін анықтады [8, 143]:



2-сурет – Цифрлық құзыреттіліктің түрлері

➤ *Ақпараттық және медиақұзыреттілік* – цифрлық ақпаратты іздеу, түсіну, ұйымдастыру, мұрағаттау және оны сыни ұғыну, сондай-ақ цифрлық ресурстарды (мәтіндік, бейнелеу, аудио және бейне) пайдалана отырып, ақпараттық объектілерді құру;

➤ *Коммуникативті құзыреттілік* – әртүрлі қарым-қатынас формаларына (электронды пошта, чат бөлмелері, блогтар, форумдар, әлеуметтік желілер және т.б.) және әртүрлі мақсаттарға қажетті білім, дағдылар, ынталандыру және жауапкершілік;

➤ *Техникалық құзыреттілік* – түрлі міндеттерді шешу үшін, оның ішінде компьютерлік желілерді, сервистерді және т.б. пайдалану үшін техникалық және бағдарламалық құралдарды тиімді және қауіпсіз пайдалануға мүмкіндік беретін білім, білік, мотивация және жауапкершілік;

➤ *Тұтынушылық құзыреттілігі* – цифрлық құрылғылар мен интернеттің көмегімен әртүрлі қажеттіліктерді қанағаттандыруды көздейтін нақты өмірлік жағдайлармен байланысты әртүрлі күнделікті міндеттерді шешуге мүмкіндік беретін білім, білік, мотивация және жауапкершілік [9, 144].

Бүгінгі таңда цифрлы сауатты және цифрлы құзыреттілікке ие болатын білім алушыларды ғана емес, сонымен қатар оқытушыларды да даярлау мәселесі өзекті болып отыр. Бұл құзыреттіліктер білім алушыларда академиялық сандық сауаттылықты қалыптастыру үшін пайдалануы керек.

Цифрлық сауаттылық білім беру саласындағы саясат, педагогика және ғылыми зерттеулер үшін елеулі өзгерістер алып келгені анық. Сондықтан да болашақ педагог-психологтердің цифрлық сауаттылығын қалыптастыру информатика немесе кәсіби



ақпараттық технологиялар сияқты ақпараттық цикл пәндерін оқып-үйренумен ғана шектеліп қоймай, негізгі пәнаралық сипатқа ие болуы қажет.

Цифрлық сауаттылықтың маңызды компоненттерінің бірі ақпаратты табу ғана емес, сонымен қатар оны бағалау мүмкіндігі болып табылады. Болашақ мамандар интернет желісіндегі ақпараттың шындық екенін қалай нақтылауға болатынын үйренуі және талдай білуі керек. Жалған ақпаратты анықтау және сенімді көздерді табу мүмкіндігі – ХХІ ғасырдағы цифрлық сауаттылықтың маңызды бөлігі және өмірлік маңызды дағдысы болып отыр.

Болашақ мамандар цифрлық сауаттылықтарын арттыру барысында ақпараттық және медиақұзыреттілікті, коммуникативті, техникалық және тұтынушылық құзыреттіліктерді де қоса дамытады.

Біздің пайымдауымызша, цифрлық сауаттылық болашақ педагог-психологтерге оқу мазмұнын және ғылыми тұжырымдамаларды тереңірек түсінуге және АКТ құралдарын тиімді үйренуге көмектеседі.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Қазақстан Республикасында білім берудің 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. – Астана, 2010
- 2 <https://digitalkz.kz/kz/qazaqstanda-tegin-cifrlыq-sauattylyq-kurstary-ashyldy/>
- 3 Солдатова Г.В., Нестик Т.А. Молодежь в сети: сила и слабость социального капитала // Образовательная политика. – 2010. – № 4 (42). – 10-29 с.
- 4 Берман Н.Д. К вопросу о цифровой грамотности // Russian Journal of Education and Psychology. 2017. №6-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-tsifrovoy-gramotnosti> (дата обращения: 12.02.2020). – 36 с.
- 5 Денисов Д.В. От цифровой грамотности к цифровой компетентности // Педагогические и социологические аспекты образования. – 2018. – 3-5 с.
- 6 New literacies: Changing knowledge and classroom learning. С Lankshear, М Knobel – 2003 – eprints.jcu.edu.au. – 13-14 p.
- 7 Lanham, R. (1995), Digital literacy. Scientific American 273 (3). – P. 160-161.
- 8 Современные технологии принятия решений в цифровой экономике. Юрга, 15-17 ноября 2018. – 143 с.
- 9 Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова. – М.: Фонд Развития Интернет, 2013 – 144 с.

РЕЗЮМЕ

Статья посвящена исследованию вопросов повышения цифровой грамотности педагогов-психологов.

RESUME

The article is devoted to the investigation of the issues of improving digital literacy of pedagogues-psychologists.

УДК 159.9.072.423

Т.А. Абдрашитова
Евразийский гуманитарный
институт,
д-р психол. наук, профессор

Динамика смысловых образований личности молодежи с девиантным поведением в процессе совместно- диалогического консультирования

Аннотация

Цель настоящего исследования состояла в изучении возможностей изменения смысловых образований личности молодежи, зависимой от психоактивных веществ (ПАВ), в процессе совместно-диалогического консультирования как специально организованной деятельности, где совместный диалог выступает методом воздействия на смысловую сферу личности.

Ключевые слова: совместно-диалогическое консультирование; ПАВ-зависимые клиенты; смысловая сфера.

Современное психологическое консультирование, по мнению Г.В. Бурменской, О.А. Карабановой и А.Г. Лидерс, хотя и представляет собой новый вид практической деятельности психолога, строится сегодня не на «пустом месте», а оно развилось внутри развитой системы психологической службы населению [1, 59].

Поскольку предметом нашего исследования является динамика смысловых образований, а цель состоит в исследовании корректирующих возможностей совместно-диалогического консультирования в отношении смысловой регуляции у ПАВ-зависимых, то рассмотрим содержательную сторону этих основных категорий.

Экспериментальные исследования смысловых образований основаны на методологических принципах анализа личности, которые были сформулированы в общепсихологической теории деятельности А.Н. Леонтьевым. Он впервые создал представление о развитии личности как процессе становления связной системы личностных смыслов [2, 146].

Теоретические принципы данной парадигмы в практической деятельности очень близки основным идеям в концептуальной модели совместно – диалогической – познавательной деятельности С.М.Джакупова: коммуникативное взаимодействие как источник личностных новообразований, создание условий для личностного развития, активизация личностного начала, формирование мотивационной смысловой регуляции деятельности [3, 12].



В концептуальной модели С.М.Джакупова эффективность обучающей деятельности проявляется в возникновении личностных новообразований, а общий фонд смысловых образований служит одним из главных условий формирования совместной деятельности.

Принципиальное отличие совместно-диалогического консультирования состоит в реализации смыслового подхода к диалогическому взаимодействию. Адекватность этого подхода обусловлена связью девиантного поведения со смысловой регуляцией.

Выбор модели С.М. Джакупова определился рядом причин. Во-первых, она отражает идеи смысловой регуляции деятельности. Во-вторых, совместно-диалогическая познавательная деятельность является механизмом изменения и возникновения смысловых образований личности. Различие заключается лишь в том, что в совместно-диалогической консультации объектом познания (самопознания) становится личность ПАВ-зависимого, перед которым консультант ставит задачу «на поиск смысла».

Разработанная нами система совместно-диалогического консультирования отличается тем, что реализует смысловой подход. Ее основой служат принципы развития совместно-диалогической познавательной деятельности (СДПД), в которой совместный диалог выступает методом воздействия на смысловую сферу личности.

Нами разработана программа совместно-диалогического консультирования и представлены её методологическое обоснование; описание и обсуждение результатов исследования динамики смысловых образований (смысловой организации личности, смысложизненных ориентаций, ценностно-смысловой сферы, «лично-значимых» переживаний) «до-после» консультирования, а также результаты изучения эффективности совместно-диалогического консультирования.

Программа психологического консультирования, направленная на изменение смысловой сферы ПАВ-зависимых клиентов, ориентирована на процессы смысловой динамики – смыслообразование, смыслоосознание и смыслостроительство, поскольку через них происходит трансформация смысловых структур.

Рассмотрим процесс этого смыслообразования конкретно в плоскости психологического консультирования ПАВ-зависимых.

Контент - анализ и обобщение заявляемых консультанту проблем ПАВ-зависимых выявили два типа проблемных ситуаций, возникающих у них по истечении определенного времени после лечения в реабилитационном центре:

1. «Я хочу научиться договариваться со своей патологической частью, которая тянет меня. Сам не могу».
2. «Я хочу быть твердым и решительным, потому что боюсь не удержаться в будущем».

По контент-аналитическим данным, высокий коэффициент встречаемости активной формы местоимения «Я» связан с «хочу» и «не могу». Однако, коэффициент встречаемости глаголов, указывающих на воздействие и противодействие его «Я», значительно выше, и «Я» переходит в «на меня», «мне», «меня» и т.д. Соотношение коэффициентов активной и пассивной форм 1:3. Клиенты занимают позицию объекта внешних воздействий, а не активного субъекта собственной жизнедеятельности. Самостояние подменяется проблемой противостояния. И хотя клиенты ориентируют психолога-консультанта на помощь в действенном, поведенческом поле («научите», «сделайте так, чтобы...»), реальная причина проблемы находится в смысловом поле самого клиента. Личностный смысл проблемы заключается именно в субъективной оценке клиентом жизненного значения обстоятельств и действий в этих обстоятельствах, условиях. Смысл цели действий и смысл самих действий клиента состоит в том, какому же мотиву они служат и удовлетворению какой его потребности, опредмеченной в данном мотиве, это действие способствует. Здесь следует иметь в виду то, что смысл цели может быть неоднозначным из-за неосознанности им истинного мотива обращения.

Далее представлены и обсуждены данные, полученные средствами методики

смыслоразнозначных ориентаций (Таблица 1). Статистические гипотезы проверены по ϕ^* -критерию Фишера; обсуждены результаты изучения динамики «значащих переживаний» как смысловых образований личности.

Задача этого этапа экспериментального исследования состояла в изучении динамики эмоциональной составляющей личностного смысла проблемной ситуации клиентов, или «эмоционально-значащих» переживаний как субъективной формы проявления личностного смысла.

Таблица 1 – Средние значения показателей смыслоразнозначных ориентаций

№ п/п	Смыслоразнозначные ориентации	Экспериментальная группа		Контрольная группа		Средние значения в здоровой выборке	
		«до»	«после»	«до»	«после»	«до»	«после»
1	Цели в жизни	18,6	32,08	19,7	37,2	32,9	29,4
2	Процесс жизни, насыщенность	17,2	28,7	19,2	34,5	31,09	20,8
3	Результативность жизни	12,2	24,2	14,6	25,9	25,5	23,3
4	Локус контроля – Я	17,2	20,9	15,7	18,8	21,1	18,6
5	Локус контроля – Жизнь	19,6	27,8	16,3	29,7	30,2	28,7
Общий показатель осмысленности жизни		84,6	127	77,5	149,1	114,8	

Примечание* – Показатели в «здоровой выборке» приведены по Д.А.Леонтьеву (2000 г.)

Наши эмпирические результаты подтвердили, что совместный диалог формирует в процессе консультирования целесмысловую ориентацию жизнедеятельности и устраняет у ПАВ-зависимых защитную направленность смысловой регуляции.

В контрольной группе после психологических консультаций (без воздействия на смысловую сферу личности) не подтвердилась достоверность положительных сдвигов по субшкалам «Локус контроля – Жизнь» и «Результативность жизни». В то время как сдвиг по субшкалам «Процесс жизни, эмоциональная насыщенность» ($p < 0,01$) и «Цели в жизни» ($p \leq 0,05$) достоверно выше не только по сравнению с ПАВ-зависимыми экспериментальной группы, но и с выборкой здоровой молодежи.

Эти результаты указывают на сохранение у ПАВ-зависимых из контрольной группы известной инфантильности и недостаточно осмысленной регуляции жизнедеятельности, а также сниженную критичность и низкую опосредованность поведения. Такое сочетание качественных индикаторов проявляется в том, что они лишь декларируют цели, достижению которых на самом деле препятствует их гедонистическая устремленность активности на удовольствия, сниженная мотивация к изменениям и ответственности, отсутствие в смысловой структуре мировоззрения связанных предельных оснований действий и промежуточных целей (мотивов, целей и подцелей).

После совместно-диалогических консультаций (ЭГ) максимальный сдвиг произошел по субшкале «Локус контроля – Я» ($p \leq 0,05$), хотя он ниже, чем в здоровой выборке. Динамика смыслоразнозначных ориентаций подтверждает произошедшие изменения в их смысловой сфере: формирование новых жизненных целей, расширение временной перспективы, переход от защитной смысловой направленности к интернальной ответственности, появление активной субъектной позиции личности. Низкие значения по субшкале «Результативность жизни» являются следствием инерции процесса осмысления жизни после рефлексии в СДК. Это ценностно-смысловое «значащее переживание» обнаруживает неудовлетворенность прожитой жизнью с точки зрения новых ценностей - целей.



Таким образом, эмпирические результаты этого этапа исследования подтвердили, что ориентированный на механизмы смыслообразования совместный диалог формирует в процессе консультирования целесмысловую ориентацию жизнедеятельности и устраняет у ПАВ-зависимых защитную направленность смысловой регуляции.

Отмечается, что сформированные в СДК новые предельные смыслы, ценности – цели задают способ видения и осмысления жизни.

Поэтому на следующем этапе исследования изучалась динамика мотивации к самореализации как одного из смыслообразующих мотивов, задающих вектор дальнейшего развития личности.

Фактические данные, полученные с помощью методики «Самоактуализация личности», представлены в таблице 2. Оценка достоверности сдвигов произведена по G-критерию знаков.

Эмпирические результаты подтвердили детерминирующую роль совместного диалога в становлении целесмысловой регуляции жизнедеятельности у ПАВ-зависимых и формировании личностного, смыслового уровня регуляции в совместно-диалогическом консультировании через трансформацию и порождение новых смысловых образований личности.

Таблица 2 – Средние значения самоактуализации в обеих группах («до-после») психологических консультаций

Шкалы	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	«до»	«после»	«до»	«после»
Ориентация во времени	3,2	6,7	3	7,3
Ценности	5,7	9,4	6,2	9,9
Взгляд на природу человека	2,8	7,2	3,8	6,9
Потребность в познании	4	5,5	3,9	5,5
Креативность	7	7,1	5,2	9,2
Автономность	7,7	6,3	7,4	9,4
Спонтанность	7,2	5,8	7	8,1
Самопонимание	5	4,5	4,5	6,4
Аутосимпатия	6,6	6,5	7,4	8,9
Контактность	3,5	5,9	4,1	6,4
Гибкость в общении	4	5,3	3,8	5,9

Установлено, что в экспериментальной группе произошёл максимальный сдвиг по шкале «Взгляд на природу человека» ($p \leq 0,01$), и не подтвердился сдвиг по креативности, гибкости в общении, а в контрольной группе – по шкале «Ориентация во времени» ($p \leq 0,01$), но не подтвердились изменения по спонтанности и аутосимпатии (Таблица 2).

Максимальный сдвиг (ЭГ) в содержательном отношении означает усиление ориентации на целостность, исключаящую раздвоенность внутреннего мира, на совершенствование и самодостаточность, честные и свободные от манипулирования отношения. Появление этих ценностей у ПАВ – зависимых после СДК обнаруживает изменение смысловых систем на уровне мотивационного, атрибутивного и диспозиционного механизмов смыслообразования. У клиентов изменяется прежде всего самоотношение и отношение к судьбе и окружающим; появляется субъектная позиция и вера в свои возможности, стремление самостоятельно контролировать и отвечать за события своей жизни. Формирующиеся в процессе СДК новые ценности имеют важное значение для дальнейшей саморегуляции поведения и развития личности.

Таким образом, эмпирические результаты подтвердили, что изменения в смысловой организации личности связаны с осознанием внутриличностного конфликта и

устранением защитной направленности смысловой регуляции, как показали результаты изучения динамики самовосприятия и самоотношения. Фактические данные об изменении самовосприятия и самоотношения получены с помощью модифицированного варианта Q-сортировки. Я - утверждения сформулированы на основе наиболее часто встречающихся в консультационных интервью, например: «Я боюсь, что сорвусь», «Я слабый» и т.д.

Утверждения сортировались от наиболее до наименее соответствующих идеальному и реальному Я-образу, а степень их согласованности «до-после» консультаций установлена средствами рангового корреляционного анализа.

Согласно полученным эмпирическим данным, индекс согласованности реальных и идеальных Я-утверждений до консультаций в контрольной группе был выше ($r=-0,73$; $p\leq 0,01$), чем в экспериментальной группе ($r=-0,45$; $p\leq 0,05$). При этом общий момент для обеих групп состоял в обратной зависимости между ранговыми показателями утверждений. Такой характер расхождения между реальным и идеальным Я-образами указывает на наличие невротических симптомов, которые в заявляемых ПАВ-зависимыми клиентами проблемами обнаруживаются как жалобы на тревогу, неуверенность, беспокойство и т.п.

После психологических консультаций произошли сдвиги в соотношении рангов по реальной и идеальной Q-сортировке. В обеих группах изменилось направление связи между Я-утверждениями в положительную сторону («стал более похож на того, кем хочу быть»), а также увеличился индекс согласованности между реальным и идеальным Я-образом. Причём в экспериментальной группе коэффициент корреляции не увеличился значительно, чем в контрольной.

Установлено, что с точки зрения общего сближения идеального и реального самоописаний эффективность психологического консультирования в контрольной группе ($r=0,86$; $p\leq 0,01$) и СДК в экспериментальной группе ($r=0,88$; $p\leq 0,01$) почти одинакова. Известно, что сближение самооценки реального и идеального «Я» происходит в большинстве случаев за счёт повышения самооценки, но это может также произойти из-за снижения уровня идеальных требований к себе, благодаря переключению на реалистичные или менее «наказывающие цели» (К.Роджерс, 1994).

В нашей контрольной группе это сближение произошло за счёт снижения уровня идеальных требований к себе, с сохранением внутриличностного конфликта, т.е. смысловая регуляция не изменила защитной направленности на поддержку сомнительного душевного комфорта.

После совместно-диалогических консультаций в ЭГ сближение реального и идеального «Я» осуществляется иначе: за счёт увеличения ранговых показателей реальных самооценок (их вдвое больше, чем в контрольной группе), выражающих субъектную позицию и уверенность в своих силах.

В результате совместно-диалогических консультаций существенно увеличивается индекс согласованности рангов между идеальными и реальными Я-утверждениями вследствие разрешения ранее не осознававшегося внутриличностного конфликта, поскольку в процессе совместного диалога находит решение задача «на поиск смысла».

Экспериментальные результаты подтвердили, что ориентированный на механизмы смыслообразования совместный диалог способствует осознанию внутриличностного конфликта и устраняет защитную направленность смысловой регуляции.

Таким образом, в совместно-диалогическом консультировании происходят процессы порождения и трансформации смысловых образований, ведущих к целесмысловой ориентации и полимотивированности жизнедеятельности, а смысловая регуляция утрачивает защитный характер.

Рефлексивное расширение смыслозадающего контекста в совместном диалоге формирует у ПАВ-зависимой молодежи новые ценности и смысложизненные ориентации, отражающие становление активной субъектной позиции.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Бурменская Г.В., Карбанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. – М.: МГУ, 2018. – 136 с.
- 2 Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2. – 318 с.
- 3 Джакупов С.М. Целеобразование в совместной деятельности: Автореф. ...канд. психол. наук: 19.00.01. – М.: МГУ, 1985. – 22 с.

ТҮЙІН

Бұл зерттеудің мақсаты бірлескен диалогтық кеңес беру процесін ұйымдастыру арқылы психобелсенді заттарға (ПБЗ) тәуелді жастар тұлғасының семантикалық қалыптасуын өзгерту мүмкіндіктерін қарастыру болып табылады.

RESUME

The purpose of this research was to study the possibilities of changing the semantic formation of the personality of young people who are dependent on psychoactive substances in the process of co – dialogic counselling as a specially organized activity, where cooperative dialogue is a method of influencing the semantic sphere of the individual.



А.К. Есентаева

Евразийский гуманитарный институт,
доктор PhD

Основные подходы к дуальному образованию в высшей школе

Аннотация

Данная статья посвящена исследованию вопроса внедрения дуального образования в системе высшей школы. В качестве предмета исследования взят анализ достоинства и причины перехода современного образования на новую образовательную модель, предполагающую непрерывную связь теоретического обучения в вузе и прохождения практики на предприятии. Также описаны этапы внедрения дуального образования в Республике Казахстан.

Ключевые слова: дуальное образование, теоретическое обучение, непрерывное образование, высокие технологии, фундаментализация, методы обучения, образовательная система.

В современном мире престиж высшего образования остается по-прежнему высоким. Система образования активно развивается: появляются новые учебные заведения, появляются новые специальности. Но есть ряд проблем:

- высшее образование доступно не каждому, так как очень дорогое, и не в каждой стране есть гранты на образование;
- существующие модели образования устарели, и появилась необходимость разработки и внедрения новых;
- необходимо разработать новые методы обучения;
- заметно снизились уровень грамотности населения и уровень владения профессиональными навыками у специалистов [1, 85].

Другой актуальной тенденцией современного образования можно назвать разработку и внедрение непрерывного образования. Суть непрерывного образования заключается в том, что человек должен продолжать учиться, повышать свой профессиональный уровень на протяжении всей своей профессиональной деятельности [2, 5].

Образование должно быть эффективным, только в этом случае оно будет иметь смысл. Эффективность образовательного процесса зависит от ряда факторов:

- наличие у человека потребности и мотивации в получении знаний;

- состояние материально-технической базы вузов;
- отношение общества к образованию и образованным людям;
- качество подготовки преподавателей для высшей школы;
- уровень и качество коммуникационного взаимодействия участников педагогической деятельности;
- актуальность и эффективность используемых методов обучения [3, 9].

Интересной новаторской моделью образования является дуальное образование.

Дуальное обучение представляет собой особый вид обучения, отличительной чертой которого является изучение теоретической части подготовки на базе образовательной организации, а практической – на рабочем месте [4, 7].

Одной из особенностей дуального образования является возможность предприятий сделать заказ вузам на необходимое количество специалистов. Такой подход поможет избежать перенасыщения рынка труда специалистами конкретной сферы.

Будущие работодатели участвуют при составлении учебной программы, в которую внедряются практические занятия на предприятии. Таким образом, студенты получают практику и приобретают профессиональные навыки на протяжении всего обучения в вузе [5, 192].

Именно равноценное участие и равная ответственность образовательного учреждения и предприятия за процесс обучения и студентов является основным принципом дуальной системы обучения. Иными словами, при таком виде образования ответственность за профессиональные навыки выпускников несет не только учебное заведение, но и предприятие, где студенты проходят практику.

На рисунке 1 представлена схема взаимодействия учебного заведения с предприятиями.

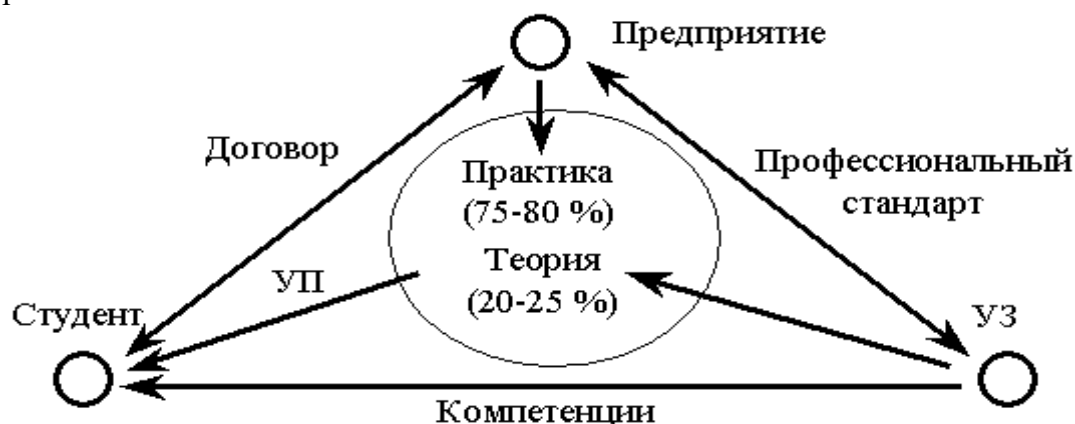


Рис. 1 – Схема взаимодействия предприятия и вуза при дуальном образовании

Предприятие заинтересовано в такой системе обучения по причине того, что оно может подготовить необходимое количество профессиональных кадров, сократив при этом расходы (финансовые и временные) на поиск и подбор сотрудников, их обучение и адаптацию. Обучающиеся на предприятии знакомятся с реальными условиями производства и получают необходимые навыки для трудовой деятельности. Также у них появляется возможность трудоустройства по окончании обучения на предприятии, где они проходили практику [6, 38].

Выделим преимущества технологии дуального обучения:

- организация образовательного процесса в диаде «вуз-предприятие». Благодаря работе по такой схеме в обучении и практике учитываются требования, которые предъявляются к будущему специалисту;

• технология дуального обучения позволяет готовить специалистов на протяжении всего процесса обучения. В процессе подготовки специалистов принимают участие 3 стороны: учебное заведение, предприятие и студент;

• устраняется главный недостаток традиционной системы образования: разрыв между теорией и практикой. Решение этой проблемы позволяет повысить владение практическими навыками студентов;

• у преподавателя появляется возможность формировать профессиональную личность обучающегося;

• работодатели становятся заинтересованными в студенте, так как на протяжении обучения «растили» его;

• у студентов значительно повышается мотивация к учебной деятельности, так как они видят в этом практическую необходимость, могут сразу увидеть результат. Это также обусловлено тем, что чем выше качество и уровень знаний, тем качественнее стажер выполнит служебные обязанности и получит больше шансов на трудоустройство;

• повышается мобильность выпускника в профессиональном направлении, его конкурентоспособность на современном рынке труда, что уравнивает молодых специалистов с работниками, имеющими опыт работы [7, 80].

Для обучения по дуальной системе необходимо заключить договор с предприятием. О наборе студентов предприятия объявляют заранее.

Для обучения по дуальной системе абитуриенты должны предъявить свидетельство о получении основного школьного образования. Для обучения на определенных специальностях предъявляют особые требования. Например: знание иностранного языка или математики, профильного предмета, владение компьютерной техникой, наличие определенных личностных качеств.

Можно выделить ряд отличительных черт и преимуществ дуальной системы образования перед другими моделями обучения:

• практическая часть обучения, т.е. непосредственное освоение профессиональных навыков осуществляется на предприятии;

• учебный план и содержание дисциплины составляется и согласовывается учебной частью и предприятием, с которым заключен договор на прохождение практики и последующую стажировку студентов;

• на предприятии возможно немедленное применение приобретенных знаний;

• между образовательным учреждением и предприятием существуют деловые отношения;

• полученные знания теоретической части обучения сразу закрепляются работой на практике;

• обучающиеся стараются постоянно повышать свой профессиональный уровень и улучшать навыки;

• все студенты проходят одинаковый уровень подготовки [8, 44].

Перечисленные достоинства показывают, насколько отличается дуальное обучение от традиционной системы образования, иллюстрируют пользу для обучающихся.

Первоначально дуальная система разрабатывалась для средне-специальных учебных заведений, колледжей, но позже ее начали внедрять в систему высшего образования.

Многие вузы Казахстана начали переходить на дуальную систему образования. При этом были приняты следующие меры:

• внедрены системы дуального образования;

• модернизированы 16 корпоративных учебных центров;

• разработаны каталоги профессий и специальностей, сформированы единые профессиональные стандарты и модели отраслевых квалификационных рамок.



Внедрение дуального обучения осуществляется поэтапно. Например, отечественный Павлодарский Инновационный Евразийский университет перевел подготовку студентов экономического направления на дуальную систему обучения. Этому предшествовала большая работа. Был изучен опыт зарубежных высших школ по внедрению и организации дуальной системы образования, проведена совместная работа с Казахстанско-Германской академией, а именно: стажировка преподавателей Павлодарского Инновационного Евразийского университета. После чего начался поэтапный переход на новый вид образования [9].

Переход студентов с традиционной системы обучения на дуальное образование осуществляется только с третьего курса. Это обусловлено тем, что первые два года обучения обучающиеся осваивают общеобразовательные дисциплины, а с 3 – профессиональные.

При таком подходе к дуальной системе процесс обучения для студентов превращается в опытную площадку, где они могут применить на практике полученные профессиональные навыки, увидеть и исправить ошибки.

Для развития системы обучения в формате дуального образования необходимо решить следующие задачи:

- проанализировать существующий каталог специальностей и выделить те, в которые возможно внедрить дуальное обучение;
- согласовать с предприятиями и компаниями вопросы сотрудничества, включить в реестр тех, кто готов принять на производство студентов и обучить их. Выбранные компании должны обладать для этого соответствующими производственными мощностями;
- привести материально-техническую базу университета в соответствие с требованиями к дуальному образованию: открыть необходимые лаборатории и производственные полигоны, лекционные аудитории;
- ввести обязательную ежегодную стажировку для преподавателей специальных дисциплин и мастеров производственного обучения на курсах повышения квалификации;
- подготовить преподавателей для перехода на новый тип обучения, научить специальным методам и приемам обучения.

Можно выделить главную отличительную черту дуального образования – взаимодействие бизнеса и образования.

Основным системообразующим фактором дуальной формы профессионального обучения является институт социального партнерства с четкой дифференциацией интересов и обязанностей каждого партнера при ведущей роли работодателей, а в качестве основных индикаторов, характеризующих дуальную форму, выступают цели и периоды ее формирования [10, 11].

Дуальная форма профессионального обучения предполагает следующие факторы:

- разнообразие учебных заведений профессионального образования;
- многоступенчатость в организации процесса профессионального обучения;
- наличие единой системы организационных и педагогических принципов взаимодействия государственных и региональных органов исполнительной власти в реализации образовательной политики;
- распределение ответственности за профессиональную подготовку между государственными структурами и работодателями во взаимосвязи и взаимозависимости педагогической теории и практики, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся в образовательном процессе, с социальным партнерством, сочетанием познавательной, трудовой и иной деятельности обучающихся с целью их профессионального самоопределения и становления.

В нашей стране внедрение дуального образования осуществляется в соответствии с указом Первого Президента. В его статье «Социальная модернизация Казахстана:

Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда» была отмечена необходимость развития дуального профессионального образования, создания современных центров прикладных квалификаций, которые позволят преодолеть дефицит кадров массовых профессий. В рамках оптимизации необходимо укрепить непрерывную вертикаль образования. Важно восстановить логическую взаимосвязь всех видов «возрастного» образования как целостного лифта – дошкольного, начального, среднего, профессионального, высшего и послевузовского [11].

Национальной палате предпринимателей рекомендовано:

- законодательно закрепить обязательства организаций по вопросам прохождения практики на рабочих местах и профессионального обучения на предприятиях;
- предусмотреть ученические рабочие места для отработки практических навыков у студентов;
- рассмотреть возможность осуществления доплаты к заработной плате за наставничество для опытных инструкторов-наставников на производстве и др.

Участие предприятий и компаний в образовательной деятельности обусловлено их заинтересованностью, так как в результате они получают обученного и квалифицированного специалиста, которого не надо переучивать или объяснять особенности производства.

Будущие работодатели для внедрения дуальной формы обучения должны предоставлять условия для практического обучения и нести все расходы, связанные с этим. В целях реализации данного нововведения в пункт 4 статьи 140 Трудового кодекса были внесены дополнения о том, что работодатель должен оказывать содействие организациям образования, реализующим образовательные программы технического и профессионального образования, в подготовке, переподготовке и повышении квалификации кадров [12].

Такой подход выгоден предприятиям, в связи с чем можно предположить, что государство найдет поддержку реализации принципов дуального образования в бизнес-среде.

Таким образом, внедрение дуального образования в отечественную систему высшего образования положительно повлияет на качество образования и подготовку специалистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Кузембаев С.Б. Специфика перехода на кредитное образование / С.Б. Кузембаев, М.К. Альжанов // Современное общество, образование и наука. – Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес-наука-общество», 2019. – С. 85-89.
- 2 Романов С.П. Приоритетные проблемы высшего профессионального образования / С.П. Романов // Журнал «Наука и школа». – 2018. – №1. – С. 3-7.
- 3 Григорьева Н.В. Подходы и принципы организации дуального обучения в техническом вузе / Н.В. Григорьева // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам IV междунар. науч.-практ. конф. – № 2(4). – М.: Изд. «МЦНО», 2017. – С. 7-11.
- 4 Кутумова А.А. Технологическое образование в двухуровневой системе подготовки педагогических кадров / А.А. Кутумова, А.К. Алексеевна, А.В. Злыгостев // Фундаментальные исследования. – 2019. – №9-2.
- 5 Козлова Л.П. Применение дуальной системы образования / Л.П. Козлова, О.А. Козлова // Планирование и обеспечение подготовки кадров для промышленно-экономического комплекса региона. – 2016. – № 1. – С. 191-194.



- 6 Григорьева Н.В. Модель подготовки специалистов в условиях дуального обучения / Н.В.Григорьева, Н.А. Швец // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6. – С. 33-47.
- 7 Елисеева О.В. Дуальное бизнес-образование как фактор развития предпринимательства в Республике Беларусь // X Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы бизнес-образования». – Минск, 2020. – С. 75-86.
- 8 Шауро Е.В. Дуальное обучение: из опыта участия в пилотном проекте // Профессиональное обучение. Столица. – 2016. – №5. – С. 43-45.
- 9 Система технического и профессионального образования в Германии. Электронный ресурс // Режим доступа: rnmс.kz/Default.aspx?tabid=442&language=ru-RU.
- 10 Калиева С.А. Техническое и профессиональное образование как фактор развития рынка труда в Казахстане / С.А. Калиева, А.А. Малтабаров // Вестник КазНУ. – 2018. – № 6. – С. 10-13.
- 11 Назарбаев Н.А. Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда // Казахстанская правда от 10 июля 2012 года.
- 12 Трудовой кодекс Республики Казахстан от 15 мая 2007 года // http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30103567

ТҮЙІН

Мақала қазіргі білім беру жағдайы, оның сапасы мен кемшіліктері мәселелеріне арналған. Жұмыстың негізгі бөлімі Қазақстан Республикасында дуальды оқытуды жүзеге асыру кезеңіне арналған.

RESUME

The article is devoted to the issues of the state of modern education, its quality and disadvantages. The main part of the work is devoted to the stage of implementation of dual education in the Republic of Kazakhstan.

УДК 37.013.42

А.А. КудышеваТорайгыров университет,
канд. пед. наук, доцент**Д.Н. Баймолдина**Торайгыров университет,
докторант PhD

Проблемы формирования социальных отношений в системе непрерывного инклюзивного образования в Казахстане

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы формирования социальных отношений в системе непрерывного инклюзивного образования обучающихся с особыми потребностями. Отражены социальные, психологические условия, при которых выявляются проблемы формирования социальных отношений между всеми членами процесса инклюзивного образования.

Ключевые слова: социальные отношения, инклюзия, обучающиеся с особыми потребностями, инклюзивное образование, инклюзивная среда.

В настоящее время ведущей мировой тенденцией государственной политики в области образования является инклюзия. Казахстан не составляет исключения. В период демократизации системы образования Республики Казахстан, утверждения гуманистических подходов к воспитанию, развитию и обучению подрастающего поколения особую актуальность приобретает проблема создания оптимальных условий для творческого развития, самообразования, профессионального самоопределения всех детей, в том числе детей из уязвимых групп: детей, проживающих в сельской и отдаленной местности, детей из этнических и языковых меньшинств, детей, затронутых ВИЧ и СПИДом, детей-мигрантов, а также детей с ограниченными возможностями развития и детей, сталкивающихся с различного рода трудностями в обучении. Законодательством Республики Казахстан в соответствии с основополагающими международными документами в области прав человека предусматривается принцип равных прав на образование для всех детей страны. Гарантии права детей на получение образования закреплены в Конституции Республики Казахстан, Законах Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан», «Об образовании», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан», «О специальных социальных услугах» [1].



Зарубежными и отечественными учеными проведены исследования всех аспектов инклюзивного образования. Инклюзивное образование – это форма организации образовательного процесса, при которой дети с особыми потребностями здоровья обучаются по соответствующим их возможностям программам в одном классе с нормально развивающимися сверстниками в условиях общеобразовательной школы. Непрерывное инклюзивное образование – это путь к интеграции в общество. В данном случае идет двусторонний процесс, который дает возможность научить общаться детей с особыми потребностями и нормотипичных детей. Очень важен тот факт, что данное образование невозможно без социального партнерства, сотрудничества и компромисса.

В Саламанской Декларации написано, что заслуга школ с инклюзией заключается в построении самого инклюзивного общества [2]. Инклюзивное общество рассматривается как общество, в котором для человека с особыми потребностями создаются все условия для ведения независимого образа жизни и активного участия во всех аспектах жизни и развития такого общества [3].

Перед нашим государством стоят задачи максимально реализовать потенциал каждого ребенка путем индивидуального подхода в воспитании и образовании, создать все условия для формирования достойной жизненной перспективы для каждого ребенка, максимально возможной самореализации в социально позитивных видах деятельности. Предпринимаются шаги в движении от равных прав к равным возможностям в доступе к качественному образованию для всех; правительство РК в «Государственной программе развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы» определяет в качестве одной из важных задач развитие инклюзивного общества [4]. На данном этапе имеет место быть поступательному процессу создания необходимой нормативно-правовой базы включения детей с особыми потребностями для внедрения их в инклюзивную среду. Проводились и проводятся достаточно много социальных и психологических исследований отечественными учеными для выявления проблем становления инклюзии как в обществе, так и в образовании. Изучается зарубежный опыт создания инклюзивной среды в государстве. Проводится мониторинг успешности внедрения непрерывного инклюзивного образования в нашей стране.

На данном этапе множество вопросов требуют дальнейшего решения и серьезной разработки. Но в то же время, распространение идеи непрерывного инклюзивного образования и постепенное обеспечение нормативно-правовой и методической документацией дают надежду, что на новом этапе развития образования семьи, воспитывающие детей с особыми потребностями, будут иметь возможность выбора организации для воспитания и обучения ребенка. Но если в нормативно-правовом и методическом аспектах данного вопроса в республике есть положительные сдвиги, то остается практически нетронутой тема психологической и социальной готовности всех участников процесса к включению лиц с особыми потребностями в общий процесс воспитания и образования.

К сожалению, современная школа до сих пор основана на конкуренции, в ней ценится прежде всего результат, но не личность сама по себе. У учителей в общеобразовательных школах нет заинтересованности в появлении среди их подопечных детей с особыми потребностями. В то же время родителям нормотипичных детей очень сложно принять тот факт, что с их детьми в одном классе учится ребенок с особыми потребностями. Тенденция такова, что наше общество готово и помогает слабым и беспомощным людям, но не готово обеспечить равные возможности для получения образования и работы людей с ограниченными возможностями. Как объясняет специалист ЮНЕСКО в области образования Флоранс Мижон: «Самые большие препятствия на пути к инклюзии вызваны особенностями социума и социальных отношений, а не какой-либо формой инвалидности. Негативное отношение к различиям приводит к дискриминации и может обернуться серьезным препятствием для обучения. Каждый из нас должен

изменить свой взгляд на людей, которые от нас отличаются. Создание инклюзивных обществ – это наша общая ответственность» [5]. В основе создания инклюзивных обществ лежат социальные отношения между всеми участниками инклюзии. Социальные отношения – это отношения между социальными субъектами по поводу их равенства и социальной справедливости в распределении жизненных благ, условий становления и развития личности. В инклюзии очень важно понять, развить мысль равенства всех участников процесса. Отношения между нормотипичными учащимися и учащимися с особыми потребностями должны основываться на принятии разнообразия и индивидуальности каждого члена. Необходимо разрушать стереотипы и психологические барьеры в отношениях путем позиционирования учащихся с особыми потребностями равными партнерами. Отношения в данной социальной группе строятся на эмпатии и толерантности всех участников. Важная роль принадлежит взрослым членам социальной группы (преподаватели, родители, администрация и т.д.), правильной расстановке приоритетов, отсутствию предрассудков и стереотипов в отношениях с учащимися с особыми потребностями, толерантности и донесению корректной информации до нормотипичных учащихся.

Определим, что мешает построению социальных отношений между всеми участниками инклюзии в целом:

- мало внимания и времени уделяется формированию эмпатии у детей. Воспитательный процесс начинается с семьи. Тенденция у современной семьи такова, что нужно вырастить умного, образованного и физически развитого ребенка. Уделяется огромное внимание развитию образовательных навыков и практически не уделяется внимание развитию эмпатийности. Также в детских садах и начальных школах не знакомят детей с окружающим миром в полном объеме, нет упора на межличностные связи и развитие здоровых социальных отношений;
- нет заинтересованности административного и преподавательского состава в обучении детей с особыми потребностями. Даже если в школах имеется специальная программа, адаптированная для детей с особыми потребностями, то недостаточно развита сама методика преподавания, не учитываются индивидуальные особенности ребенка;
- в большинстве случаев встречается непонимание и даже негативное отношение самих родителей нормотипичных детей к одноклассникам с особыми потребностями. В основном негативизм относится к тому, что учебная программа не будет выполнена до конца, их дети не будут усваивать учебный материал в полной мере, так как много внимания и сил преподавателей будет направлено на обучающихся с особыми потребностями;
- психологический «барьер» у учащихся с особыми потребностями и их родителей. Скорее это можно назвать боязнью быть непонятыми, отверженными основной массой учащихся. С самого начала своего пути родители и их дети с особыми потребностями встречают много препятствий, непонимания и даже негатива со стороны окружающих. Это наложило свой отпечаток на социальные отношения с окружающими людьми. Совсем у немногих из них происходит полная или частичная адаптация, которая помогла бы им преодолеть психологический «барьер»;
- активно не проводится информатизация населения об инклюзии в целом. Многие даже не понимают в полной мере, что означают слова «эмпатия» и «инклюзия». Особенно в случае, если речь идет о ребенке с ментальными нарушениями, так как диагноз «виден» при коммуникации с ребенком;
- в обществе нет позиционирования людей с особыми потребностями как полноправных членов этого общества. Зачастую выделяют ущербность личности



и нет интенции к пониманию человека, понимания того, что это такой же член общества со своими правами и обязанностями. Он так же может обучаться и работать, принося пользу обществу и государству.

Таким образом, можно отметить, что существует еще немало проблем и задач в системе непрерывного инклюзивного образования. В основном эти проблемы заключаются в социальной и психологической «неготовности» принятия инклюзии в нашем обществе. Но тем не менее мы можем отметить, что в нормативно-правовых документах об образовании учащихся с особыми потребностями подчеркивается важнейшая роль образования в социализации детей с особыми потребностями. Основными «площадками» для адаптации как детей с особыми потребностями, так и общества являются инклюзивные детские сады, школы, колледжи и ВУЗы. Без инклюзии наш социум не научится эмпатии, терпимости и пониманию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 https://www.ektu.kz/media/885723/pravovaya_osnova_io.pdf.
- 2 Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями и Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями» [текст], Саламанка, Испания, 1994.
- 3 <https://ru.unesco.org/director-general>.
- 4 Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года. 319-III (с изменениями и дополнениями состоянию на 24.10.2011 г.).
- 5 https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.

ТҮЙІН

Мақалада ерекше мұқтаждықтары бар балалардың үздіксіз инклюзивті білім беру жүйесіндегі әлеуметтік қарым-қатынастарын қалыптастыру мәселелері қарастырылады. Инклюзивті білім беру үрдісінің барлық мүшелерінің арасындағы әлеуметтік қарым-қатынастарын қалыптастыру мәселелері кезінде анықталатын әлеуметтік, психологиялық шарттар көрсетілген.

RESUME

The article is devoted to the formation of social relations in the system of continuous inclusive education, students with special needs. The social, psychological conditions under which the problems of the formation of social relations between all members of the inclusive education process are identified are reflected.

ЭОЖ 378.147

Н.Ж. Болатбекова

Еуразия гуманитарлық
институты,
пед. ғыл. магистрі

Әл-Фараби идеяларын педагогикалық цифрландыру көрінісі арқылы зерттеу

Аннотация

Мақалада бүгінгі уақыттағы өзекті мәселенің бірі – педагогикалық цифрландырудың маңыздылығы қарастырылады. Сонымен бірге, әл-Фараби идеяларын педагогикалық цифрландыру технологиялары арқылы зерттеу үшін ұсыныстар берілген.

Түйін сөздер: цифрлік сауаттылық, әл-Фараби идеялары, педагогикалық цифрландыру, электрондық кітапхана, on-line конференция, чат-сабақтар.

Қазақстан Республикасы білім беруді және ғылымды дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасының «Ғылыми инфрақұрылымды жаңғырту және цифрландыру» бөлімінде «Цифрландыру трендтерін ескере отырып, ғылыми инфрақұрылымды жаңарту және жаңғырту жөніндегі шаралар кешені әзірленетін болады» - деп көрсеткен болатын [1]. Олай болса, әл-Фараби идеяларын педагогикалық цифрландыру көрінісі арқылы зерттеу мақаланың өзектілігін білдіреді.

Білім беру бағдарламасында айтылған ақпараттық жүйені орындау және педагогикалық тарихымыздағы ғылыми еңбектерді зерттеп, заманауи білім берудің бір құрамы цифрландырумен байланыстыру басты міндетіміз болып табылады.

Сонымен бірге, Тұңғыш Елбасымыз Н.Ә.Назарбаевтың «Болашаққа бағдар: Рухани жаңғыру» мақаласында тағылымы мол тарихымызды зерделеуге, төлтума мәдениетімізді қолдауға қатысты нақты міндеттерді көрсетумен қатар, қоғамдық сананы қазіргі заманның талабына сай жаңғырту арқылы жастарымызды бәсекеге қабілетті білікті маман болып қалыптасуына баса назар аударғаны белгілі [2].

Сондықтан да тарихи санамызды ұлы ғұламаларымыздың ғылыми мұраларымен толықтыру – рухани жаңғыруымыздың жалғасы іспеттес. Себебі, ұлылар мұрасында толымды түрде ұлт тәрбиесі, адамды құрметтеу,



жалпыадамзаттық құндылықтар, халықтың салауаттылығы, жеткіншек ұрпақты тәрбиелеу мәселесі – басты тақырыптардың біріне айналды.

Ұлы ғұламаларымыздың зерттелмеген сан-қырлы еңбектерін кәсіби тұғырда саралап, зерделеп, келешек жеткіншек ұрпаққа, жалпы қазақ ұлтына пайдалы еңбектерін білім саласындағы оқулық бағдарламаға енгізіп, келешек қоғамның рухани өресін өсіруге, қазіргіден де биік белеске көтеруге болады деп ойлаймыз.

Солардың бірі – Аристотельден кейінгі дүниежүзі білімі мен мәдениетінің екінші ұстазы атанған данышпан, ғалым Әбу Насыр әл-Фараби. Ол өз заманындағы дамыған ғылым салаларына, өнеріне өзіндік үлес қосқан ғұлама болып табылады. Барша адамзаттың ұлы ұстазы әл-Фараби мұрасында адам тәрбиесіне де қатысты құнды дүниелер жетерлік. Оларды қазіргі таңда ғаламдық өзекті мәселеге айналып отырған жаһандану процесі барысында адамның рухани мәдениетін қалыптастыру мақсатында пайдалану аса қажет.

ҚР президенті Қасым-Жомарт Тоқаевтың жарлығына сәйкес күллі түркі жұртының мақтанышы, «мұғалім сәни» (екінші ұстаз) атанған ғалым-философ Әбу Насыр әл-Фарабидің 1150 жылдық (870-2020) мерейтойын мемлекеттік деңгейде атап өту тапсырмасы берілген болатын [3]. Тарихи оқиға тұсында ұлы ғұламаның еңбегін түрлі қырынан қарастыру жұмыстары белсене түскені белгілі.

Әл-Фарабидің мұраларын зерттеу, оларды заманауи білім беру жүйесіне енгізу, педагогикалық цифрландыру арқылы болашақ ұрпағымызды ұлы ғұламаның идеяларымен қаруландыру барысында жүйелі жұмыстар жүргізілуде. Солардың бірі, педагогикалық цифрландыру көріністері арқылы – әл-Фараби идеяларын меңгеруде бірнеше цифрлық технологиялар негізінде жүзеге асыру барысында студенттермен ғылыми-практикалық зерттеулер ұйымдастырылды. Ғылыми-практикалық зерттеулерді 1,5 ай көлемінде цифрлық технологиялардың бірі – виртуалды білім кеңістігі арқылы қашықтықтан ұйымдастыру арқылы жүзеге асырдық. Себебі, әлемді дүр сілкіндірген covid-19 коронавирустық пандемия бүкіл әлемдегі білім беру жүйесіне де әсер етіп, көптеген ғылыми-зерттеулер қашықтықтан өткізілуде.

Педагогикалық цифрландырудың негізгі бағыты – ғылым жолындағы әрбір ізденушінің өзіне қажет білімді түрлі ақпараттық көздер арқылы меңгере отырып, танымдық-шығармашылық және сыни тұрғыда талдай отырып меңгеруіне ықпал жасайды. Ғылыми ізденуші цифрлы-телекоммуникациялық жүйелер мен инновациялық технологияларды қолдана отырып, электронды пошта арқылы түрлі телеконференциялар, пәндік олимпиадалар, біліктілікті жетілдіру курстары, шеберлік-сабақтарға on-line қатыса алады.

Педагогикалық цифрландыру бағытында ұйымдастырылатын жұмыс формалары Kahoot сияқты желілік тестілеу қосымшалары, LMS (Learning Management Systems), LCMS (Learning Content Management Systems) сияқты цифрлы білім берудің модульдері, мультимедиялық дәрісханалар, әлеуметтік желілердегі (Instagram, Telegram, WhatsApp т.б) белсенді әлеуметтік желілер арқылы чат-сабақтар, BilimBook, bilimland.kz, Google Classroom, Moodle, Univer, Platonus, Canvas, Zoom платформалары бүгінгі уақытта, әсіресе соңғы 3-4 ай көлемінде педагогтардан басқа қарапайым адамдар арасында да өте танымалдылыққа ие болды.

Төменде цифрландыру бағытында ұйымдастырылатын жұмыс формаларының бірнешеуіне сипаттама беруді жөн көрдік:

BilimBook – сабақ барысында, сабақтан тыс уақытта пайдалануға ыңғайлы, оқушының танымдық-ізденімпаздық деңгейін арттырып, зейінділікке, байқампаздыққа бағыттайтын құрал.

Bilimland.kz – платформасы – мектеп жасындағы балалар мен ұстаздар қауымына арналған заманауи ақпараттарға толы танымдық көмекші құрал.

Kahoot – әлеуметтік оқыту үшін әзірленген сайт. Сайтты Skype немесе Google Hangouts сияқты ортақ экранды пайдалану құралдары арқылы пайдалануға болады [4].

Чат-сабақ – келісілген уақытта интернет жүйесінде бірнеше студенттен құралған топтармен өткізіледі. Сабақтың ұйымдастыру барысы алдын ала келісіледі [5].

Электрондық кітапхана – ұлы ғұламалардың ғылыми мұраларын бастап, қарапайым тұрмыстық білімдерге байланысты ақпараттардың кез келген уақытта қолжетімділігін қамтамасыз етеді [6].

Moodle – оқытудың модульдік нысанды-бағытталған электронды білім беру қосымшасы. Компьютерлік, телекоммуникациялық және интернет-технологияларға негізделген оқытудың автоматтандырылған басқару жүйесі болып табылады.

Жоғарыда аталған цифрлық технологиялардың білім беру мен тәрбие жұмысын тиімді ұйымдастырып, оны қабылдаушыға жоғары деңгейде ұсына білсе, алар орны ерекше. Әл-Фараби идеяларын да педагогикалық цифрландыру көрінісі арқылы студент-жастарымыздың ақпараттық құзырлығын қалыптастыру бағдарламасын жасау және іс жүзінде асыру мақсатын сәйкес біз үшін бірнеше тиімді жақтарын қамти аламыз:

- студенттің өз бетімен жұмыс істеу дағдысын қалыптастыру;
- уақытты үнемдеу арқылы, аз уақытта ауқымды білімді меңгеру;
- ізденімпаздық, шығармашылық қабілеттерінің шыңдалуы;
- талдау, біріктіру сияқты аналитикалық ойлау дағдыларының қалыптасуы.

Цифрландыру бүгінгі білім берудегі жаңа бағыт – мәселесін қарастыра келе, түйгеніміз білім берудің басты міндеті – педагогикалық цифрландыру моделін белсенді қолдану. Осы арқылы, студент-жастарымыздың сыни ойлау қабілетін, ізденімпаздық-танымдық шығармашылығын қалыптастыру, ұлы ғұламалардың ғылыми мұраларын бойларына сіңіру, IT-білімділік сауаттылығын жетілдіру, жалпы алғанда бәсекеге қабілетті саналы ұрпақ тәрбиелеу.

Әл-Фараби идеяларын педагогикалық цифрландыру көрінісі арқылы студент-жастарымыздың ақпараттық құзырлығын қалыптастыру мақсатында тәжірибелік жұмыстар ұйымдастырылды.

Тәжірибелік жұмысымыз бірнеше кезеңдерден тұрады:

I – анықтаушы кезең. Цифрлы педагогика көрінісі арқылы әлеуметтік желілерде (Instagram, Telegram, WhatsApp) арқылы студент-жастар арасында Әл-Фараби жайында қандай ақпараттар білетіндігін, ұлы ғұламаның мұралары мен қаншалықты таныс екендігін, жалпы оның өмірбаянына байланысты сұрақтар тізбегі қойылып, деңгейлерін анықталды. Жоғары, орта, төмен деңгей деген көрсеткіштер арқылы нәтижесін шығарылды.

II – қалыптастырушы кезеңде – студент жастардың «Әл-Фараби әлемі» тақырыбындағы білім қорларын «Zoom» желісі арқылы «Әл-Фараби ілімдері» тақырыбында «On-line конференция» ұйымдастырып, анықтаушы кезеңде қолданылған әлеуметтік желілер арқылы «Әл-Фараби айтқан екен», «Әл-Фараби және рухани мұра» тақырыбындағы танымдық-насихаттау жұмыстары жүргізіліп, Әл-Фараби еңбектері бойынша «Электрондық кітапхана» ұйымдастырып, чат-сабақтар жүргізілді.

III – қорытынды кезеңде – қалыптастырушы кезеңнің қаншалықты нәтижелі болғандығын, цифрлы педагогикалық оқыту жұмыстарымыздың тиімділігін анықтау барысында «Kahoot» желілік тестілеу қосымшасы арқылы студент-жастарымызға «Әл-Фараби әлемі» – тақырыбында білім деңгейлерін анықталды.

Анықтаушы кезең бойынша ең алдымен «Assyloi» тақырыбында Instagram, WhatsApp арқылы студент-жастардан топтар құрастырдық. Сондай-ақ Telegram желісінде өзіміз 2 нші курстан ашқан «Janymyn beinesi» ақпараттық-танымдық парақшамызды да ұлы ғұлама еңбектерімен толықтырып, оқырмандарымызды эксперимент жүргізуге тарттық. Онда «Әл-Фараби әлемі» тақырыбында ой-толғаулар, танымдық ақпараттар үзіліссіз беріліп тұрды.



Экспериментке қатысушылар саны 100-ден астам болды. Ең алдымен оларға бұл парақшаның мақсат-міндеті түсіндіріліп, Әбу Насыр әл-Фарабидің 1150 жылдық мерейтойы құрметіне арналатын іс-шаралардың қатарын көбейткіміз келетіндігін, елімізде әлемде болып жатқан төтенше жағдай covid-19 коронавирустық пандемияға байланысты On-line желісі арқылы жүргізетінімізді ескерттік. Студент-жастар Қазақстанның түкпір-түкпірінен қосылды және қызығушылық танытып, өз идеяларымен де бөлісе бастады. Дегенмен де, араларында белсенділік танытпай, қашықтықтан оқыту барысындағы өз мәселелерін жеткізіп, тек тыңдаушы ретінде ғана қатысқандар да болды.

Ең алдымен, экспериментке қатысушылардан әл-Фараби жайында қандай ақпараттар білетіндігін, ұлы ғұламаның мұралары мен қаншалықты таныс екендігін, жалпы оның өмірбаянына байланысты сұрақтар тізбегі қойылып, деңгейлерін анықтадық.

Әл-Фараби идеяларын педагогикалық цифрландыру көрінісі арқылы студент-жастарымыздың ақпараттық құзырлығын қалыптастыру мақсатында 3 модуль бойынша ұйымдастырдық:

1. *Әл-Фараби өмірі.*
2. *Әл-Фараби еңбектері мен рухани мұрасы.*
3. *Әл-Фараби идеяларының зерттелу жағдайы.*

Осы үш модуль бойынша нәтижелерді 3 деңгей арқылы бағаладық:

Жоғары деңгей – Әл-Фараби жайында ақпараттарға қанық. Ол туралы ғылыми мақалалар жазып, оны ілімдерін насихаттауда белсенділік танытады. Алдағы уақытта ол туралы білімін одан әрі толықтыруға дайын. Ізденімпаздық, шығармашылық құлшынысы басым студент-жастар.

Орта деңгей – Әл-Фараби өмірбаяны, оның идеялары туралы жалпылама білімі бар, бірақ арнайы құлшыныспен қосымша білуге деген ниеті толық қалыптаспаған студент-жастар.

Төмен деңгей – Әл-Фараби туралы мектепте оқыған білімдері еміс-еміс есте екендіктерін мойындаған, оның өмірбаяны, идеялары мен шығармалары жайында хабарсыз студент-жастар.

Instagram парақшасында 300 ден астам оқырманымыз болды. Олардың 100-ге жуығы белсенділік танытып отырды. Сол студент-жастарды эксперимент және бақылау тобы деп бөліп алдық. Эксперимент тобында – 45 студент; бақылау тобында – 36 студент болды.

Біз қалыптастырушы кезеңде осы эксперимент тобының 45 – студентімен белсенді жұмыстар жүргізді.

1. «Әл-Фараби өмірі» – бойынша студент-жастарға яғни, арнайы құрылған әлеуметтік парақшаларымызда танымдық-ақпараттар жүргізіп отырдық. Әл-Фараби идеяларын насихаттау бағытында әлеуметтік желілер бойынша танымдық-ақпараттар таратылды.

2. «Әл-Фараби еңбектері мен рухани мұрасы» – бойынша арнайы «Электрондық кітапхана» ұйымдастырылып студент-жастарымызға онымен тереңірек танысуды және ол кітаптарды қай жерден алуға болатындығын жеткіздік. Сонымен бірге, кейбір еңбектері туралы қызықты мәліметтер айтылып, еңбектерге контент-талдау жасалып отырды.

3. «Әл-Фараби идеяларының зерттелу жағдайы» бойынша студент-жастардың ұлы ғұлама идеяларын бүгінгі уақытта кімдер қарастырып жүргені, бүгінгі замануи білім беру жүйесінде қолданылу деңгейі қаншалықты екендігін түсіндіру мақсатында «Чат-жұмыстар» жүргіздік.

Төменде бірнеше жұмыстардан үзінді келтірер болсақ:

«Әл-Фараби айтқан екен...» – рубрикасы бойынша оқырмандарымызға қызықты ақпараттар ұсынып ой-бөлістік.

Бұл ақпараттарды © e-history.kz сайтында танымал зерттеуші, этнограф-ғалым А.Сейдімбек құрастыруымен жасалғандығын ескертеміз.

* * * Бір күні әлдекім Әбу Насыр әл-Фарабиге тамаша болып толыса піскен алманы көрсетіп, сауал қойыпты: «Осы алманың бітім-болмысындағы жақсы қасиет не? Түсі ме, шырыны ма, дәмі ме, әлде бітімі ме?» Сонда әл-Фараби: «Бәрінен де оның ұрығы тамаша. Өйткені, осы алманың өзі сол ұрықтан өсіп шыққан және одан бүкіл бақ пайда болды ғой!» – деп жауап берген екен.

* * * Әл-Фараби Бағдатқа келгенде оған Халифа Мұқтадид ибн-Муаффақ әл-Биллах (892-902) былай деп сұрақ қояды: – Осы сені оқудың түбіне жетіпті деп естідім, сонда сен көп білесің бе, әлде Аристотель көп біле ме? Сонда әл-Фараби: – Егер мен оның заманында өмір сүрген болсам, шүбәсіз оның үздік шәкірттерінің бірі болған болар едім, – деп жауап берген екен.

* * * Шығыс әмірлерінің бірі әл-Фарабиді сарайына арнайы шақырып, мынандай сауал қояды: – Уа, Екінші ұстаз, менің мемлекетімнің болашағы қандай күйде болмақ? Болжалыңды естігім келеді, – дейді. Сонда әл-Фараби: – Еліңнің болашағын білгің келсе, маған жастарыңды көрсет, сонсоң айтып берейін, – деген екен [7]. Студент-жастарымыз осы рубрикада өте белсенділік танытып, қызығушылық таныта білді.

«Электрондық кітапхана» рубрикасында оқырмандарымызға ұлы ғұламаның еңбектері ұсынылып және бүгінгі уақыттағы насихатталуы жайында ақпараттар берілді. Мысалы, Елбасы кітапханасында ұйымдастырылған «Әл-Фарабидің асыл қазынасы» – тақырыбында халықаралық Абай клубының «Философиялық ойлар кітапханасы» сериясы бойынша «Әлемнің екінші ұстазы» атанған Әл-Фарабидің 1150 жылдығына орай шығарылған еңбектері бойынша көрме ұйымдастырылғаны жеткізілді. Ұлы ғұламаның 200-ден астам ғылыми трактаттары болғанымен, бүгінгі күнде тек 40-қа жуық еңбегі ғана насихатталуда. Абай клубының президенті Р.Сейсенбаев ұлы ғұламаның асыл мұраларын жинақтап оқырмандар назарына ұсынған болатын. Солардың бірі, «Қайырымды қала», «Философиялық трактаттар», «Әлеуметтік этикалық трактаттар», «Музыка туралы үлкен кітапта», «Ғылым туралы кітап», «Ой-сана туралы кітап», «Ұстаздың оралуы» деп аталатын жеті томдық туындысын мақтаншпен ұсындық. Әр томдық жинақтарға қысқаша түсініктемелер мен анықтамалар беріп отырдық.

Қалыптастырушы кезеңде ұйымдастырылған жұмыстарымыздың нәтижелігін анықтау барысында, ең алдымен, анықтаушы кезеңде жүргізілген әдістемелерімізді қолданып нәтижесін шығардық. Сонымен бірге, қойылған мақсатымызға жетіп, алға қойған міндеттеріміздің толық орындалғанын нақтылау үшін және жұмыстарымыздың тиімділігін анықтау барысында «Kahoot» желілік тестілеу қосымшасы арқылы студент-жастарымызға «Әл-Фараби әлемі» – тақырыбында білім деңгейлерін анықтадық. Ол үшін, педагогикалық цифрландырудың бір көрінісі «Kahoot» қосымшасы бойынша респонденттерге <https://create.kahoot> сілтемесін ұсындық.

Педагогикалық цифрландыру арқылы қалыптастырушы кезеңде жүргізілген жұмыстардан кейін бақылау және эксперимент тобында да айтарлықтай өзгерістер болғандығын байқаймыз. Дегенмен де, белсендірек жұмыс жасаған эксперимент тобымыздың нәтижелері біз үшін мақсаты, міндеттеріміз орындалып, қойған болжамымыздың дәлелденгенін білдіреді. Бақылау тобында байқалған жағымды динамиканы, Instagram, Telegram, WhatsApp арқылы жүргізілген жұмыстарда, «Электрондық кітапханамызда», чат-сабақтарында қатты белсенділік танытпай, бақылаушы топ ретінде ғана отырды.

Әл-Фараби идеяларын да педагогикалық цифрландыру көрінісі арқылы студент-жастарымыздың ақпараттық құзырлығын қалыптастыру бағдарламасын жасау және іс жүзінде асыру мақсатына сәйкес біз үшін бірнеше тиімді жақтарын қамти алатындығымызды байқадық: өз бетімен жұмыс істеу дағдысын қалыптастыру, уақытты үнемдеу арқылы, аз уақытта ауқымды білімді меңгеру, ізденімпаздық, шығармашылық қабілеттерінің шыңдалуы, сараптау, талдау, біріктіру сияқты аналитикалық ойлау дағдыларының қалыптасуы болып табылады.



Цифрландыру бүгінгі білім берудегі жаңа бағыт екендігін түсіндік. Осы арқылы экспериментке қатысқан студент-жастарымыздың әл-Фараби идеяларын таныстырып, дүниетанымын кеңейтуге мүмкіндік алдық және ІТ-білімділік сауаттылығын жетілдіруге ықпал еттік.

Жүргізілген зерттеу жұмысының барысы мен алынған нәтижелер негізінде, әл-Фараби идеялары педагогикалық цифрландыру технологиялары арқылы қолдану тиімділігін арттыру үшін төмендегідей ұсыныстар жасалды:

- Әл-Фараби ілімін тереңірек меңгеруде жоғары оқу орындарында арнайы курстар ашылса;
- біз қарастырған цифрлы педагогикалық технологиялардан күрделірек LMS (Learning Management Systems), LCMS (Learning Content Management Systems) сияқты цифрлы білім берудің модульдері мен мультимедиялық дерісханалар негізінде профессорлы-оқытушылар құрамымен жүйелі жұмыстар ұйымдастырылып тұрғанын қалаймыз.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Қазақстан Республикасы білім беруді және ғылымды дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. 2019 жылғы 27 желтоқсандағы № 988 қаулысы. <https://kaz.zakon.kz/>
- 2 Қазақстан Республикасының Тұңғыш Президенті Н.Ә. Назарбаевтың «Болашаққа бағдар: рухани жаңыру» бағдарламасы. – Астана: Ақорда, 2 сәуір, 2017 <http://www.akorda.kz/>
- 3 Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың «Bilim jáne Gylym!» атты тамыз конференциясының пленарлық отырысында сөйлеген сөзі. – Ақорда, 16 тамыз, 2019 жыл <http://www.akorda.kz/>
- 4 Kahoot – қосымшасы <https://kk.wikipedia.org/wiki/Kahoot>
- 5 Қашықтықтан білім беру технологиялары бойынша оқу процесін ұйымдастырудың ережесі [ЭР] <http://www.edu.gov.kz/index>
- 6 Алешин Л.И.. Электронная библиотека: цели,задачи и способы формирования // Интернет и современное общество. – Спб., 2009
- 7 «Әл-Фараби айтқан екен.....» // © e-history.kz

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается один из самых актуальных вопросов современности - важность цифровизации педагогики. Кроме того, исследуются возможности повышения эффективности использования идей аль-Фараби в учебном процессе с помощью педагогических цифровых технологий.

RESUME

The article deals with one of the most pressing issues of our time - the importance of digitalization of pedagogy. In addition, recommendations were given to improve the efficiency of using al-Farabi's ideas using pedagogical digital technologies.

ӘОЖ 316.6:[297:327.3]

Аннотация

Мақалада мектепке дейінгі балалардың экопсихологиялық іс-шаралар арқылы экологиялық санасын қалыптастыру оқу-тәрбие үрдісіндегі маңызды мәселе ретінде қарастырылады. Себебі, экологиялық сананы қалыптастыру – тұлға белсенділігінің сапалы құрамдас бөлігі. Экологиялық тәрбие беруде экологиялық сананың құрамдас элементтерін қалыптастыру бойынша психологиялық аспектілері қарастырылып, мазмұны сипатталды.

Түйін сөздер: экопсихологиялық байланыс, экологиялық сана, табиғатқа субъективті қарым-қатынас, экологиялық тәрбие беру, экопсихологиялық шаралар.

А.С. Муликова

Еуразия гуманитарлық институты,
әлеумет. ғыл. магистрі

Мектеп жасына дейінгі балаларға экопсихологиялық тәрбие беру

Табиғатқа деген көзқарас – бұл жас ерекшелік динамикасына ие, сонымен бірге белгілі бір жалпы заңдарға бағынатын өзара байланысты құрама элементтердің күрделі жүйесі.

Баланың табиғатқа субъективті қатынасы оған мектепке дейінгі жаста пайда болатын өмірлік тәжірибенің негізінде дами бастайды. Бұл біріншіден, оның жануарлармен және өсімдіктермен тікелей байланысу тәжірибесі, екіншіден, «ересектермен» қарым-қатынас жасау тәжірибесі, оның барысында бала ересектерге тән табиғат және қоршаған орта туралы белгілі бір ақпарат алады.

Алайда, баланың табиғатқа қатынасы жеке категорияға айналған кезде, ол басым болады. Н. Катамадзе 5-7 жас аралығындағы 500-ден астам мектепке дейінгі тәрбиеленушілердің «адамдар», «жануарлар» және «объектілер» арасында таңдау жасауы қажет болған бірнеше эксперименталды жағдайдағы әрекеттерін байқады. 50-60% жағдайда мектеп жасына дейінгі балалардың таңдаулы әрекеті жануарларға және тек 20 - 30% – адамдарға және жансыз заттарға бағытталғандығы анықтаған. Осылайша, ересек мектеп жасына дейінгі кезең баланың табиғи әлемге деген ерекше бағдарымен сипатталады [1].



Қызықты эмпирикалық зерттеуін ұсынған Д.Ф. Петяева балалардың дүниетаным негіздерінің қалыптасу мәселелерін әзірлеу контекстінде мектепке дейінгі балалардың жанды табиғат туралы түсініктерін зерттеді. Сонымен қатар, «дүниетаным» ұғымын Л.С. Выготский тұжырымына негіздеп, «баланың сыртқы әлемге мәдени қатынасы» және «олардың қарым-қатынасындағы ішкі және сыртқы әлемнің ең негізгі заңдылықтарының субъективті бейнесі» ретінде қарастырады, яғни «субъективті көзқарас» ұғымына жақын мағынада.

Түсініктердің даму дәрежесі Д.Ф. Петяевамен олардың формальды-динамикалық қасиеттері арқылы сипатталады, мысалы, толымдылығы – белгілер саны, тұрақтылығы – әртүрлі жағдайларда өзгермеушілік, саналы – белгілердің құрамдас бөліктерін вербализациялау шарасы, тұтастығы – жекелеген компоненттердің байланыстылығы және қарама-қайшылықта болмауы. Атап айтқанда, ұсыныстардың толықтығы негізінен баланың табиғи объектілермен тікелей байланыс тәжірибесі негізінде, ал тұрақтылық, саналы және тұтастық – ересектермен қарым-қатынас негізінде дамיתыны анықталды [2].

Алынған мәліметтер негізінде балалар қандай да бір объектілерді тірі санатқа жатқызатын бірқатар белгілер бөлінеді. Сонымен, мектеп жасына дейінгі балалардың барлығы дерлік, жасына қарамастан, қозғалыс белгісін басшылыққа алады. Алайда, егер 3-5 жастағы балалар қозғалатын барлық нәрселерді, соның ішінде механикалық ойыншықтарды тірі қатарына жатқызса, онда мектепке дейінгі ересек балалар өздігінен қозғалатын нәрселерді ғана тірі деп санайды, яғни іс-әрекет субъектілеріне жатқызады. Мектепке дейінгі ересек жастағы балаларда «қозғалыс» әрқашан тірі субъектілік белгімен ұштасады және соңғысы олар үшін жанды табиғаттың анықтаушы сапасына айналады» [3].

Бала барлық тіршілік иелеріне ие болатын субъективтілік сонымен бірге балалар санасының анимизм сияқты өзіндік ерекшелігімен байланысты, ол табиғат әлемін қабылдаудың антропоморфтық сипатын, «адам» және «адам емес» арасындағы шекараны анықтайды [4].

Осылайша, мектепке дейінгі балаға тән әлемді ұғынудың антропоморфиялық тәсілі оның табиғатқа деген модальдылығының субъективті сипатының қалыптасуына алып келеді, оның негізінде мектепке дейінгі баланың бүкіл табиғатын «адами» аясына жатқызуы нәтижесінде пайда болатын «субъективті ұстаным» жатыр [3, 4].

Мектеп жасына дейінгі бала ойлауының екінші белгісі – артикализм, яғни әлемдегі барлық заттар мен құбылыстарды адамдар өз мақсаттары үшін жасайды деген идея.

Артификализм табиғатқа деген қарым-қатынастың прагматикалық сипатын көрсетеді, мысалы: «Бұл маған не бере алады?», «Көл. Мен оған шомылу үшін барам» және т.б. түсініктер.

Демек, жалпы мектепке дейінгі жастағы баланың табиғатқа субъективті қарым-қатынасы модальдылығы субъективті-прагматикалық болып табылатындығы байқалды.

Ж. Пиаже еңбектерінде бала санасының мистикалық дүниетанымын, көп жағдайда адам табиғатпен тек физикалық ғана емес, сонымен қатар рухани байланыста және оның иесі болуға ұмтылмайды - олар табиғаттың бір бөлігі деген түсінікті қалыптастырудың маңыздылығын айтады. Мектепке дейінгі жастағы бала үшін әлемді қабылдау еркіндігі кең, бұнда бәрі бірге өмір сүре алады. Миф пен шындық баланың әлемінде бір-бірімен қатар өмір сүреді: себеп-салдар байланыстары міндетті емес және тіпті мистикалық байланыстарға жол бермейді [5]. Бала санасының бұл ерекшелігі табиғат әлемін және адамдар әлемін біртұтас, тұтас әлем ретінде қабылдауға – табиғатқа субъективті қарым-қатынастың өзіндік жинақталуын қалыптастыруға ықпал етеді. Осы психологиялық аспектіні экологиялық тәрбие беруде ескеру өте маңызды.

Табиғи объектіге танымдық қызығушылық таныта отырып, бала ересектердің іс-әрекеттерін бағалауға емес, табиғи объектінің жағдайы мен әл-ауқатына өзара іс-қимыл жасағанда бағдарланатынын атап өту қажет. Яғни, тіршілік туралы түсініктердің

қалыптасу дәрежесі, танымдық сфераның даму деңгейі мектеп жасына дейінгі балаларда табиғи заттармен өзара әрекеттесу табиғатын да, оларға деген көзқарасын да анықтауға мүмкіндік береді.

Баланың эмоционалды-еріктік саласының дамуы оның танымдық іс-әрекеті процесінде жүреді. Бұл А.В. Запорожецтің басшылығымен жүргізілген эксперименталды зерттеулердің деректерімен расталады. Баланың ерте балалық шақтан мектепке дейінгі кезеңге өту кезеңінде баланың эмоционалды саласында айтарлықтай өзгерістер болды. Біріншіден, эмпатияның ерекше нысандары басқа объектінің әрекеттері мен күйлері үшін пайда болады; екіншіден, мінез-құлық құрылымындағы әсер етудің функционалды орны өзгереді, яғни қабылданған әрекеттердің салдарын алдын-ала болжайтын эмоционалды тәжірибе пайда болады; үшіншіден, эмоционалды алдын алу пайда болуы құрамына вегетативтік және моторлы реакциялардан басқа, әртүрлі танымдық үрдістер біртіндеп қосылатын эмоциялық процестер құрылымының міндетті түрде өзгеруін болжайды (қабылдау, есте сақтау, бейнелі ойлау, қиялдың күрделі формалары) [6].

Осылайша, тірі табиғат туралы идеялардың дамуының жоғары деңгейі, табиғат объектілеріне деген жанашырлық, қатыстылық сияқты эмоционалды түрде айқындалған көріністерді қалыптастырудың интеллектуалды негізі бола алады.

Мектепке дейінгі балалардың табиғат әлеміне субъективті көзқарасы бірінші кезекте танымдық салада көрінеді. Дәл осы мектепке дейінгі жаста табиғат туралы нақты ұғымдардың іргетасы қаланады, экологиялық сана негіздері қалыптасады. Сондықтан балалар ерте балалық шақта шынайы білім алып, табиғатпен мейірімді қарым-қатынас жасауға бағытталған практикалық дағдыларды игеруі өте маңызды.

Экологиялық сананы қалыптастыру үшін 5-7 жастағы «сензитивті» (Л.С. Выготский) кезең болып табылады. 5-7 жаста Отаны туралы алғашқы мағыналы идеялар, баланың туған жері, өзі тұратын қаласы туралы пайда болады. Бұл жас үшін эмпатия мен қоршаған ортаға қызығушылықтың көрінісі тән. 5-7 жастағы балаларға әлеуметтік қатынастарға қарағанда қоршаған әлемдегі қатынастар мен қатынастарды табу оңайырақ. Табиғат логикасы оларға қолжетімді. Балалар қоршаған әлемдегі ұқсастықтарды оңай анықтайды. Өзімен сәйкестендіру жеткілікті жоғары дамыған («өсімдік, жануар мен сияқты ауырады, «дем алады, қозғалады»). Бұл жас қоршаған ортаға неғұрлым сензитивті болғандықтан, дәл осы кезеңде балаларда оған ұқыпты қарауды қалыптастыру, өзара тәуелділік пен теңдік сезімдерін сезіну маңызды.

Мектепке дейінгі ересек жастағы балалардың психологиялық дамуы тек пәндерді ғана емес, олардың арасындағы функционалды, себептік және генетикалық байланыстарды жалпылауға және тануға қабілеттілігімен, сондай-ақ зерттелген байланыстарды, тәуелділіктерді және қарым-қатынастарды жаңа объектілерге көшіру мүмкіндігімен сипатталады. Мектепке дейінгі ересек жастағы балаларға қоршаған ортаға эмпатия тән.

Мектепке дейінгі ересек жастағы балалардың мазмұнды сипаттамасы (баланың психофизиологиялық, эмоционалды, тұлғалық дамуы, сондай-ақ дамудың әлеуметтік жағдайының өзі) мектеп жасына дейінгі балалардың экологиялық санасын қалыптастыру үшін алғышарттар жасайды.

Жоғарыда аталған авторлардың зерттеулерін ескере отырып, мектепке дейінгі жастағы балалардың табиғатқа субъективті қатынасын дамытудың келесі кезеңдері (арнайы құрылған экологиялық, тәрбиелік, әлеуметтік орта бойынша) 1-кестеге сай көрсетілген.



Кесте 1 – Мектеп жасына дейінгі балаларда табиғатқа субъективті көзқарастың даму кезеңдері

Жас кезеңдері	Табиғатқа субъективті қарым-қатынас параметрлері		Негізгі сипаттамалары
	модальдылық	өзара іс-қимыл бағыты	
Сана дамуының антропоцентрикалық кезеңі. Кіші мектепке дейінгі жас (1-3 жас)	Объективті-прагматикалық	Практикалық-когнитивті	Эгоцентризм, антропоморфизм, артификализм
Сананың антропоцентризмнен эгоцентризмге дейінгі өтпелі кезеңі. Мектеп жасына дейінгі орташа жас (3-5 жас)	Объективті-прагматикалықтан субъективті-прагматикалық ауысу	Практикалық-когнитивті, перцептивті-аффективті	Субъектификация – артификализм, антропоморфизм
Сана дамуының эгоорталық кезеңі. Ересек мектеп жасына дейін (5-7 жас)	Субъективті-прагматикалық	Практикалық-когнитивті, перцептивті-аффективті, мінез-құлықтық	Идентификация, эмпатия, экологиялық қорытындылар (рефлексия), субъектификация (табиғи объект құндылық ретінде)

Зерттеулер көрсеткендей, 5-7 жастағы кезең балалардың экологиялық санасын дамыту үшін сенситивті болып табылатынын көрсетті (экологиялық-элеуметтік-білім беру ортасына сәйкес).

Экологиялық сананы қалыптастыруда мектепке дейінгі балалардың табиғат әлеміне субъективті көзқарасы бірінші кезекте танымдық салада көрінеді. Дәл осы жаста табиғат туралы нақты ұғымдардың іргетасы қаланып, экологиялық сана негіздері қалыптасады [6]. Сондықтан балалар ерте балалық шақта шынайы білім алып, табиғатпен мейірімді қарым-қатынас жасауға бағытталған практикалық дағдыларды игеруі өте маңызды. Осылайша, тұрақтандыру кезеңінде балабақшаның дайындық тобында мектепке дейінгі ересек жастағы балалардың экологиялық санасын қалыптастыру мақсатымен экологиялық бағыттағы жүйелі жұмыстарды ұйымдастыру қажет, жұмыс экологиялық сананың үш құрылымдық элементін қамту керек:

- танымдық (адамның табиғатпен өзара байланыстары туралы экологиялық түсінік);
- эмоционалдық-құндылықтық (табиғатқа адаммен өзара тең қарым-қатынас жасайтын серіктес ретінде қарау және оны құндылық ретінде қабылдау),
- рефлектік-реттеуші (экологиялық белсенді қызметке дайын болу) – бойынша жүргізу қажет.

Зерттеудің тұрақтандыру кезеңі нәтижелері мектепке дейінгі жастағы балаларда экологиялық сана элементтерін мақсатты түрде қалыптастыру керектігін көрсетіп отыр.

Педагогикалық және психологиялық зерттеулер мектепке дейінгі жастағы балалар табиғаттағы экологиялық мінез-құлық нормалары мен қағидаларын игере алатынын көрсетеді. Аталған тақырыптағы зерттеуді ұйымдастыруда орталықтарда, балабақшаларда «Көгілдір шатыр астындағы үй», «Табиғат әлемі» бағдарламалары, табиғаттағы экологиялық мінез-құлық пен өзара қарым-қатынасты регламенттейтін экологиялық белгілермен балаларды таныстыруда («Табиғаттағы сыпайылық әліппесі», «Экологиялық әліппе», «Экология әліпбиі»); жанды табиғат нысанына зиян келтірмей,

оның тұтастығы мен тіршілік жағдайларын бұзбастан, табиғат сыйларын дұрыс бағалай білуді үйретуде «Бұлақ көрсен көзін аш!», «Жануарлар әлеміне саяхат», «Құстар – біздің досымыз», «Өсімдік – табиғат көркі» атты экологиялық шаралар ұйымдастырылды. Практикалық шаралар нәтижесінде бала мінез-құлықтық экологиялық ептіліктер жүйесін біртіндеп меңгереді, ол тұлғаның экологиялық санасының құрамдас бөлігі екендігіне көз жеткіздік.

Мектепке дейінгі жастағы балалардың экологиялық жауапкершілігінің қалыптасуындағы жетекші фактор олардың табиғи ортаны іс жүзінде жақсартуға бағытталған практикалық жұмыстары болды. Бұл үшін бағдарлама қысқы уақытта мектепке дейінгі білім беру мекемелерінің үй-жайында, ал жаз мезгілінде мекеме іргесіндегі жер телімінде «жан-жануарлар бұрышының» хайуанаттарымен және «табиғат мүйісінің» өсімдіктерімен өзара қарым-қатынасын ұйымдастыруды көздейді. Бұл ретте қажет жағдайы жасалса, оған күтім жасау қажеттілігін (азық, су, жылу, жарық және т.б.) қанағаттандыруға бағытталса, тірі ағза өмір сүретініне, өсетініне, дамитынына баланың назарын аудару қажет. Мұндай қызмет түрі бала санасының практикалық құраушысын қалыптастыруға ықпал етеді.

Мектепке дейінгі жастағы балаларға экологиялық тәрбие беруде оны ұйымдастырудың барлық құралдары мен нысандарының жиынтығын пайдаланып, балалардың табиғаттағы әртүрлі байланыстар мен тәуелділікті түсінуіне, таяу табиғи ортадағы өз байланысын көруіне мүмкіндік беретін әдістермен жүзеге асыру тиімділігін көрсетті. Кейін нәтижелерін табиғаттың экологиялық күнтізбесінде көрсете отырып, жүйелі маусымдық бақылау жүргізу, экологиялық зертханадағы және табиғат аясындағы тәжірибелік жұмыс, экологиялық жағдайлар мен тіршілік ету орталарын, жануарлар мен өсімдіктерді модельдеу, әңгімелесу, түрлі экологиялық ойындар, мерекелер және басқа экопсихологиялық бағыттағы жаттығулар, тренингтер мектепке дейінгі жастағы балаларға экологиялық білім беру арсеналын құрайды.

Қоршаған ортаны тану осылайша іс жүзінде практикада орындалса, экологиялық сананың белгілі бір көлемін қалыптастыруға мүмкіндік берер еді, себебі бала табиғат нысанымен тікелей контактке түсуде, барлық түйсіктерімен сезініп қабылдай алғанда, эмоциялық қанағаттанғанда ғана табиғатпен өзара үндестікті шынайы түсіне алады. Табиғатты танудың зерттеу тәсілін іске асыру әдісі балалардың табиғаттағы себеп-салдарлық байланыстарды меңгеруіне жағдай жасайды және олардың танымдық белсенділігін, сондай-ақ экологиялық мінез-құлық стратегиясы мен технологиясын қалыптастырады. Тәжірибе қою балалардың білімге құштарлығын, жаңа дүниені танығанынан, дербес ашқан кішкентай жаңалығынан қуаныш сезімін туғызады, қисынды ойлау, байқампаздық, ізденімпаздық және сөйлеу қабілеттерінің, экологиялық рефлексияның дамуына ықпал етеді. Балаларда экологиялық сипаттағы түсініктердің қалыптасуы мектепке дейінгі кезеңнің басты қызмет түрі болып табылатын ойын түрінде үйрету оқиғалары үдерісінде, сюжеттік-рөлдік ойында жүзеге ұтымды жүзеге асады.

Экологиялық бағдарламада экскурсиялар маңызды рөл ойнайды. Экскурсия кезінде мектеп жасына дейінгі балалар табиғат әлемінің байлығымен, алуантүрлілігімен, дамуымен, оның өзара байланыстарымен танысады. Экскурсия қазақ жерінің қайталанбас сұлулығын көрсетеді. Сонымен қоса, сананың когнитивтік құраушысы ғана емес, эмоционалдық құраушысы да жанданады. Экскурсия соңында балалар көркемөнер қызметінің әркілі түрлерінен (суреттерден, табиғи материалдан жасалған бұйымдардан, аппликациялардан, паннодан, әндерден, өлеңдерден және т.б.) алған әсерімен бөліседі. Мектепке дейінгі білім беру мекемелерінде тәрбиеленуші балалардың әртүрлі жастағы топтары үшін тәрбиеленушілердің жас ерекшеліктеріне сай келетін өз бағдарламасы әзірленіп, балабақшаның дайындық тобындағы экологиялық тәрбие сабақтарын тақырыптық жоспарында жүйелі құрылуы тиіс. Бағдарлама сыртқы әлемнен бастапқы байланыстарын жүзеге асыруды, балалардың тәуелсіз іс-әрекеттерін тудыруды және



басқалармен өзара әрекеттесуді (жылыжайлардағы өсімдіктерге, жануарларды балабақша бұрышында күтіп ұстау, жеке учаскеде жұмыс жасау және т.б.) қарастырады; балалардың белсенді әрекеті арқылы қарапайым құралдарды, олармен жұмыс жасау тәсілдерін, функциялары мен қасиеттерін меңгеруге жағдай жасау; сөйлеуді дамыту үшін жағдай жасау; баланың қоршаған орта құбылыстарын зерделеуі интеллектуалдық, эмоционалды, адамгершілік дамуы туралы әлемнің бастапқы бейнесін жасауға жол ашады; табиғатқа деген дұрыс көзқарасты қалыптастыру, жалпыадамзаттық құндылықтар әлеміне ену – баланың әлеуметтенуіне; шығармашылық белсенділікті дамыту мақсатында ойын жағдайына кіріспе (басқа дәуірге саяхат, ертегілер және т.б.) баланың эмоционалды жағдайына сәйкес мәнерлеп образдар жасауға; ақыл-ой функцияларының дамуына: зейін, есте сақтау, ойлау, қиял, қолдың ұсақ моторикасы (тастармен, минералдармен, жармалармен, құммен, сазмен және т.б. жұмыс); сенсорлық қабілеттерін (түсі, формасы, өлшемі, жанасу түйсіктері) дамытуға жағдай жасауға, шығармашылық қиялын (қолдану, көрнекі әрекет) дамытуға, кеңістікті бағдарлауға т.б. психикалық үдерістердің үйлесімде дамып қалыптасуына мүмкіндік береді.

Түйіндей келе, зерттеу жұмысының қорытындысы сүйеніп төмендегідей ұсыныстар мен нұсқаулар шығаруға негіз бар:

- тұрақтандыру кезеңінде балабақшаның дайындық тобында мектепке дейінгі ересек жастағы балалардың экологиялық санасын қалыптастыру мақсатымен экологиялық бағыттағы жүйелі жұмыстарды ұйымдастыру қажет, ал ұйымдастырылатын жұмыстардың психологиялық аспектісі экологиялық сананың үш құрылымдық танымдық, эмоционалды-құндылықтық, рефлексивтік-реттеуші элементтерін қалыптастыруға бағытталуы қажет;
- экопсихологиялық шаралардың қандай түрі болса да оның белгілі бір қоғамдық бағыты болуы керек;
- экологиялық тәрбие беру шараларының түрін белгілеуде әр баланың жас және индивидуалды ерекшеліктеріне, өзіндік көзқарасына, ұсынысына, қызығушылығын ескеру;
- ұйымдастырылған шаралар балалардың белсенділігін, құлшынысын, ізденісіне бағытталуы керек;
- экопсихологиялық өзара байланыс тәрбие жұмысын кешенді түрде іске асыруда жүйелі, үздіксіз сақталуы қажет;
- тәрбиеші – бала-ата-ана байланысы арқылы экологиялық тәрбиені тиімді ұйымдастыруды ескеру.

Ұсынылған теориялық материал және мектепке дейінгі мекеменің экологиялық-әлеуметтік-тәрбиелік ортасын талдау кез келген білім беру мекемесінің экологиялық білім мен тәрбие міндеттерін орындау сараптамасының аналогы бола алады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Сабденалиева Г.М. Экологиялық тәрбие берудің педагогикалық шарттары. – Алматы: АЛМУ басп., 2001. – 110 б.
- 2 Макарова Л.М. Формирование экологического сознания у детей в условиях дошкольного образовательного учреждения: автореф. дисс. канд. психол. наук. – Самара, 2003. – 8 с.
- 3 Носова Т.М., Волчкова А.А., и др. Концептуальные подходы к дошкольному экологическому образованию и воспитанию. Пути реализации в условиях г. Самары. – Самара: Изд.: Самара, 2000. – 228 с.

- 4 Макарова Л.М. Формирование экологического сознания у детей в условиях дошкольного образовательного учреждения: дисс.канд.психол. наук. – Самара, 2003. – 68 с.
- 5 Абдуллаева М. Психологические особенности детей дошкольного возраста / М. Абдуллаева / Молодой ученый. – 2017. – №22. – С. 393-395.
- 6 Дерябо С.Д. Феномен субъектного восприятия природных объектов // Вопросы психологии. – 2012. – №1. – С.45-51.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются проблемы формирования экологического сознания детей дошкольного возраста, анализируется зарубежный опыт экопсихологического воспитания. По мнению автора на основе экологического знания формируется экологическое сознание, а оно является главным компонентом экологической активности.

RESUME

The author of the article considers the issues of forming ecological consciousness of pre-school children and some foreign experience of eco-psychological up-bringing. According to the author's opinion, ecological consciousness is formed on the basis of ecological knowledge, and is the main component of ecological activity.



УДК 37.018.11

Д.В. Лепешев

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

В.В. Захлебаева

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

А.В. Семкин

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

Т.А. Чуркина

Костанайский социально-
педагогический колледж,
преподаватель

Современные аспекты понимания методологии национального воспитания детей в семье

Аннотация

В настоящей статье осуществлен анализ основных аспектов национального воспитания в сфере семейных отношений с учетом национальных традиций и менталитета народа.

Ключевые слова: воспитание, семья, нация, народ, менталитет, обычаи, традиции.

Семья определена в Кодексе Республики Казахстан «О браке (супружестве) и семье» как круг лиц, связанных имущественными и личными неимущественными правами и обязанностями, вытекающими из брака (супружества), родства, свойства, усыновления (удочерения) или иной формы принятия детей на воспитание и призванных способствовать укреплению и развитию семейных отношений [1].

Ведущая роль семьи в воспитании детей определена в Законе РК «Об образовании» [2].

В аспекте нашего исследования семья – это в первую очередь носитель этнокультурных традиций. Институт семьи также важен в свете сохранения национальной и религиозной идентичности.

Многовековая история Казахстана сложилась так, что на сегодняшний день здесь проживает более 130 этносов (15 этносов составляют от 1 до 3% от общей численности, и еще порядка 100 этносов – 1,05%) [3]. По всем регионам расселены различные этнические группы и национальности: казахи, русские, немцы, белорусы, татары, корейцы, литовцы, греки, мордва, чуваша, марийцы, украинцы, узбеки, татары, киргизы, ингуши, азербайджанцы, чеченцы, башкиры, армяне, поляки, уйгуры, турки, курды, таджики, дунгане, иранцы и представители других этносов.

В связи с этим мы обращаемся к **методологии формирования национального воспитания детей в семье.**

Методология национального воспитания опирается на собственно методологические знания и общетеоретические знания по Хмель Н.Д. [4, 126]. Также сюда относят понятия: «воспитание», «этнос», «нация», «национальность», «национальная идея», «менталитет народа» и другие.

Рассмотрим понятийно-терминологическую систему национального воспитания.

В русском языке слово «воспитание» имеет общий корень со словом «питание», ребенок с появлением на свет получает питание не только материальное, но прежде всего духовное. Культурный диалог «отцов» и «детей» – сущность любого воспитания. Воспитание как социальное явление было и остается объектом изучения, предметом многих наук. Важную роль в развитии педагогики семейного воспитания играет этнопедагогика как составная часть педагогической науки, сформировавшаяся на стыке этнографии, этнофилософии, этнической культуры и этнопсихологии. Предметом этнопедагогики является система этнического воспитания, осуществляемая непрерывно в течение всей жизни в семье и в организациях образования. Заложивший основы теории воспитания в конце 19 века Ушинский К.Д. писал: «...Общей системы народного воспитания для всех народов не существует, не только на практике, но и в теории... У каждого народа своя особая национальная система воспитания, а поэтому заимствование одним народом у другого воспитательной системы является невозможным. Опыт других народов в деле воспитания есть драгоценное наследие для всех... Общественное воспитание только тогда оказывается действенным, когда его вопросы становятся общественными вопросами для всех и семейными вопросами для каждого» [5, 3].

Проведенный социологический опрос школьников, педагогов и родителей (май-июнь 2019 года) позволил выделить ряд существенных проблем по теме исследования. Прежде всего, следует обратить внимание на следующее:

- у детей родительский авторитет не в приоритетной позиции (18,1% считают свою семью недружной, 12,4% – неблагополучной);
- семья и родители отсутствуют в жизни ребенка (физически и/или эмоционально), (47,5 % детей старшего возраста редко общаются с родителями);
- 24,2 % детей не хотели бы иметь такую же семью и отношения, как у родителей;
- 44% детей не владеют знаниями о своих предках;
- дети плохо знают традиции, особенно на основе национальной культуры, так как они либо утрачиваются, либо модернизируются, отсутствует сформированное понимание того, что такое традиция.

Именно родители являются первыми педагогами, и они обязаны заложить основы разностороннего развития ребенка. Родительство – это многогранный феномен. В настоящее время необходимо формирование родительской компетентности, то есть умения использовать разнообразные методы общения с ребенком.

У всех народов всегда главным являлось понятие совокупности ценности, так как она включает регулятивные компоненты любой культуры, воплощающие идеалы и представления об эталоне.

Поэтому считаем необходимым возрождение семейных традиций. Хорошо, если они будут по нраву всем членам семьи, ведь они способны сблизить, укрепить любовь, вселять в души взаимоуважение и взаимопонимание, то, чего так сильно не хватает большинству современных семей.

Семейные ценности и традиции – это индивидуальная атмосфера дома, состоящая из множества факторов (режим дня, семейные обычаи, а также привычки обитателей).

В современной казахстанской семье актуально культивирование национальных традиций, обычаев, передаваемых из поколения в поколение, ценностей менталитета. Чем многообразнее традиции, тем духовно богаче народ.

В понятии «национальная традиция», которую сегодня так важно вернуть в практику семейного воспитания, определяющей является коллективная память как неотъемлемый элемент этнического сознания. Национальные традиции представляют собой важнейший фактор, обеспечивающий организующее действие и индивидуализацию этнического общества. Это, прежде всего, духовные ценности, устные, письменные произведения народного творчества, художественно-прикладное искусство.



Менталитет находит свое материализованное воплощение в культуре – многочисленных материальных носителях – книгах, произведениях искусства, исторических памятниках, археологических свидетельствах. В понятие «культура» входят религия, наука, образование, нравственные и моральные нормы поведения людей. Составляющей менталитета казахстанского социума является культура населяющих его этносов, включающая в себя: фольклор, традиции, обычаи, обряды, нравы, привычки, приметы, верования, запреты (табу), национальные праздники, национальную одежду, национальный этикет.

Сегодня в государстве и обществе есть потребность воспитания в семье ребенка, который:

- знает язык, историю, философию, культуру, обычаи, традиции, нормы, правила, национальные праздники и т.д.;
- ценит национальную культуру, язык, традиции, кухню, литературу и т.д.;
- созидает прогрессивные традиции, обычаи, культуру, искусство и т.д.;
- общается, соблюдая национальный этикет и этносоциальные роли и т.д.;
- умеет готовить национальные блюда, петь, играть на национальных инструментах и т.д.;
- уважает свой труд, труд своей семьи и всех членов общества.

В жизни ребенка традиции выполняют различные функции:

- дают возможность оптимистично смотреть на жизнь, ведь «каждый день – праздник»;
- дети гордятся своей семьей;
- ребенок ощущает стабильность, ведь традиции будут соблюдаться не потому, что так надо, а потому, что так хочется всем членам семьи, так принято;
- детские воспоминания, которые передаются в следующее поколение.

Важную роль в национальном воспитании играет педагогический инструментарий.

Педагогические инструменты – это совокупность форм, методов, приемов и средств педагогического взаимодействия субъектов и объектов воспитания, с помощью которых осуществляется формирование необходимых личностных свойств и качеств человека, а также диагностика уровня их сформированности на конкретный момент времени [5, 4].

Современные исследователи семейных традиций в своих работах отмечают, что есть еще один путь правильного воспитания в народе, который осуществляется на основе положения о народности воспитания.

Таким образом, современной проблемой национального воспитания является проблема формирования ценности национального достоинства личности. Природа не знает человека безнационального, а так как человек – центр притяжения всех общественных отношений, то и национальный человек как носитель свойств и достоинств своей нации невольно выступает в роли связующего звена в процессе национального общения и межличностных отношений в целом. Научить ребенка одновременно чувствовать и мыслить, жить и творить, причем, не только для себя или для других, но и со всеми и для всех, – это есть родовая черта человека, что является одним из основных направлений методологии формирования национального воспитания детей.

Сегодня в государстве происходят процессы модернизации. Семья напрямую связана с социальными переменами. Современная семья постепенно утрачивает семейные ценности, национальные традиции, преемственность поколений. Школа также испытывает затруднения в развитии ценностных ориентаций детей в семье, не в полной мере осваиваются основы материальной и духовной культуры. Эти факторы снижают воспитательный потенциал семьи и вызывают необходимость новых эффективных механизмов воспитания, в том числе переосмысления роли семьи в духовно-нравственном становлении личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Кодекс Республики Казахстан «О браке (супружестве) и семье» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.04.2019 г.) https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31102748#pos=3;-181
- 2 Закон РК «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.01.2019 г.) <http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319>
- 3 *Сведения Комитета по статистике Министерства национальной экономики РК.* <https://365info.kz/2018/05/semya-silna-esli-nad-nej-krysha-odna-v-kazahstane-zhivet-120-etnosov>
- 4 Хмель Н.Д. Теория и технология реализации целостного педагогического процесса. – Алматы, 2005.
- 5 Методика воспитательной работы. Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.А. Байкова, О.В. Еремкина и др.; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – С. 3-4.

ТҮЙІН

Осы мақалада ұлттық дәстүрлер мен халықтың менталитетін ескере отырып, отбасылық тәрбие саласындағы ұлттық тәрбиенің негізгі аспектілеріне талдау жүзеге асырылды.

RESUME

The authors of this article analyze the main aspects of national education in the field of family education, taking into account national traditions and the mentality of the people.



Аннотация

Мақалада толықтырылған шынайылық технологиясының оқыту үрдісіне ықпалы, студенттердің қызығушылығын, есте сақтау қабілеті мен мотивацияларын арттыруға әсері баяндалған. Толықтырылған шынайылық қосымшасы жасақталып, ол апробациядан өткізілген. Сауалнама нәтижелері визуализацияланған.

Түйін сөздер: оқыту үрдісі, толықтырылған шынайылық, қосымша, технология.

Т.М. Сембаев

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

Г.М. Абильдинова

Л.Н. Гумилев атындағы
Еуразия ұлттық университеті,
пед. ғыл. канд., доцент

Еліміздің дамуына тікелей әсер ететін факторлардың бірі – білім сапасының артуы. Осы жолда ғасырлар бойы еңбектенген ғалымдардың тәжірибесі мен инновациялық ақпараттық технологияларды өзара интеграциялау оңтайлы нәтиже бермек. Білім сапасының артуына оқыту үрдісінің дұрыс ұйымдастыруы кепіл бола алады. Ал, жаңа технологиялар мен түрлі интерактивті құралдар оқыту үрдісіне әрқашан негізделе отырып енгізілуі керек.

Оқыту үрдісі – оқыту мақсатына жету арқылы білім алушылардың білім, білік, дағдыны игеруіне бағытталған оқытушы мен білім алушы арасындағы педагогикалық үрдіс [1, 81]. Оқытушы тарапынан оқытудың түрлі әдістемелері мен формаларын жетілдіре отырып қолданумен қатар, оқыту құралы ретінде қазіргі уақытта түрлі ақпараттық-коммуникациялық технологиялар қолданылуда. Олар демонстрациялық мүмкіндігі арқылы жаңа материалды меңгеруге, интерактивтілікті іске асыру арқылы кері байланыс алуға жағдай жасайды.

Оқыту үрдісін жетілдіруге бағытталған қазіргі заманғы трендтегі технологиялардың бірі – толықтырылған шынайылық технологиясы. Толықтырылған шынайылық (Augmented reality) – шынайы әлем мен виртуалды әлемді көпір тәрізді байланыстыратын, синхронды қатынасты қамтамасыз ететін заманауи технология [2, 355]. Жалпы алғанда, виртуалды және толықтырылған шынайылық технологиялары болып ажыратылатыны белгілі. Олардың әрқайсысын классификациялау ортақ сипаттамалары мен қасиеттеріне байланысты жүзеге асырылады.

Оқыту үрдісін жетілдіру мақсатында толықтырылған шынайылық технологиясын қолдану

Рональд Азума (Ronald Azuma) толықтырылған шынайылық міндетті түрде қабылдайтын сипаттамаларды ерекше атап өткен болатын: шынайы және виртуалды әлемді комбинациялау; интерактивтілік; объектілерді үшөлшемді түрде көрсету [2, 356].

Толықтырылған шынайылық камерасы әлемдегі бейнелер мен объектілерге тіреу нүктелерін беттестіре отыра, арнайы программалар көмегімен виртуалды объектілерді интерпретациялап мазмұнын толықтырады.

Инновациялық технологиялар мемлекетіміздің барлық даму салаларына ықпал етіп жатқандығы мәлім. Сол инновациялардың ішінде толықтырылған шынайылық технологиясы елеулі орын алады. 2018-2022 жылдарға арналған «Цифрлық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасының «Цифрландырудың жаһандық трендтері және халықаралық тәжірибе» бөлімінде виртуалды және толықтырылған шынайылық (Virtual reality/Augmented reality) технологияларын елімізде игеру әрі дамыту, жоғары маңызға ие деп көрсетілген [3, 6].

Статистикалық көрсеткіштерге сәйкес, толықтырылған шынайылық технологиясын қолданатын нарықтағы ең басым саласы жарнама болып табылады екен. Диаграмма 1 толықтырылған шынайылық технологиясы нарығының сегменттері мен пайыздық көрсеткіштері, қолданылу салаларының пайыздық арақатынасы бейнеленген [4, 441].

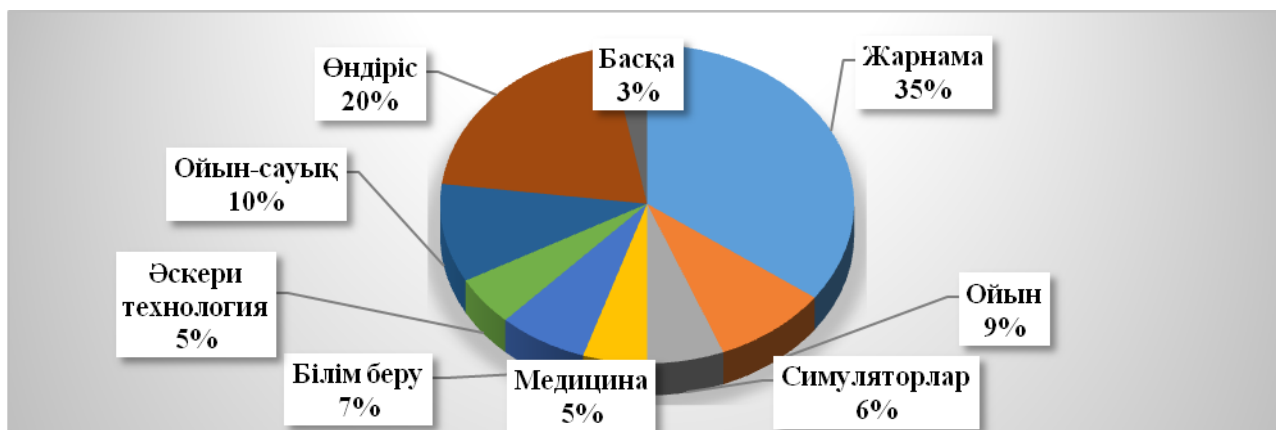


Диаграмма 1 – Толықтырылған шынайылық технологиясы нарығының сегменттері мен пайыздық көрсеткіштері

Жоғарыда айтылғандарды сараптай келе, толықтырылған шынайылық технологиясы әлем бойынша даму деңгейінің шарықтау шегіне әлі жеткен жоқ. Толықтырылған шынайылық технологиясының білім беру саласындағы потенциалы, орны мен мүмкіндіктерінің мол екені байқалуда, себебі адамның жалпы дамуы мен қалыптасуына үлкен әсер ете алады. Сабақ барысында ұсынылатын ақпаратты оқушыларға мультимедиалық контекспен, виртуалды формада жеткізу, олардың үлкен қызығушылығын тудырады. Толықтырылған шынайылық адамның *кеңістіктік ойлауын* қалыптастыруға үлкен көмек жасайды. Кеңістіктік ойлау түрлі объектілерді немесе өз-өзін қоршаған орта мен кеңістікте орнын физикалық немесе ойша ауыстыруды, оны ұғынуды меңзейді.

Оқыту үрдісі барысында жақсы есте сақтау қабілетін дамыту өте үлкен маңызға ие екені белгілі. Білім алушының түрлі ақпараттық құралдармен байланыс жасауы оның *ұзақ уақыттық есте сақтауын* жақсартады. Мультимедиалық құралдар өзіне 3D модельдерді, анимацияларды, видео, дыбыс және мәтін енгізілген графиканы біріктірсе, ал толықтырылған шынайылық технологиясы мультимедиалық құралдардың барлық мүмкіндіктері мен қағидаларын қамтиды [5, 2].

Оқыту үрдісін жетілдіре түсуге әсер ететін тағы бір фактор ол – *мотивация*. Мотивация энергия көзі ретінде, білім алушылардың материалды игеру себебі мен ынталы



түрде еңбектену ұзақтығын анықтайды [6, 1]. Білім алушылардың мотивациясын арттыратын бірден-бір жол ретінде заманауи технологияларды қолдану қарастырылады. Басқару мүмкіндігі мен жаңа білімді біріге отыра қалыптастыру сезімі мотивацияның артуына оң әсер ететіндігі дәлелденген [7, 79]. Мотивацияның сандық көрсеткішін анықтайтын зерттеулерге сәйкес, студенттер толықтырылған шынайылық көмегімен жасалған оқу материалдарын қолдануда мотивация деңгейі 96 мен 165 аралығын қамтитын шкала бойынша 130,2 көрсеткішіне ие болған [8, 591]. Сонымен қатар жаңа технологиялардың иммерсивті және интерактивті мүмкіндіктері мотивацияға және құштарлықты оятуға оң әсерін тигізеді [9, 87].

Толықтырылған шынайылықтың интерактивті қосымшалары мотивациямен қатар еркіндік және оқу үрдісін басқару сезімін береді. Мысалы, Fieldbit қосымшасы толықтырылған шынайылық көзілдірігімен синхронизациялануы арқылы цифрлық контентпен барынша шынайы қарым-қатынас жасауға, егін алқаптарына бармай-ақ, дистанционды түрде жұмыс жасауға жағдай жасайды [10, 3511]. Технологияның интерактивтілік қасиеті студенттердің *топпен ынтымақтаса отырып жұмыс жасау* дағдыларын да дамытады.

Геймификациялау мүмкіндігі ойын арқылы білім алушылардың *қызығушылығын* арттырса, абстракциялы күрделі ұғымдарды бейнелеу арқылы *сыни ойлау мен сараптау* қасиеттерін дамытады.

Толықтырылған шынайылық технологиясының оқыту үрдісіне әсерін анықтау мақсатында арнайы зерттеу жұмысы жүргізілді. Алғашқы кезеңінде, «Информатика» пән аймағы, оның ішінде «Компьютер архитектурасы» бағыты таңдалып, ол бойынша толықтырылған шынайылық контенті жасақталды. Ол қосымшаға «Hardware» деген атау берілді.

«Hardware» қосымшасы арнайы карточкаларда бейнеленген компьютер құрылғыларының 3D бейнесін смартфонның экранына шығаратын бағдарлама. Бұл қосымша Android платформасына арналған. Оны жасақтау барысында бірнеше бағдарламалар қолданылды. Ең алдымен компьютердің бейнелеуге қажетті құрылғылары таңдалып алынды. Олардың суреттеріне бірнеше талаптар қойылды: кеңейтілімі .jpg немесе .png болуы керек; суреттер анық әрі нақты; контраст деңгейі жоғары; барынша түрлі-түсті. Талаптардың болуының ең басты себебі – карточкаларда бейнеленетін суреттерді қосымша танып-біле алуы керек. Ол тапсырманы орындайтын келесі платформа – Vuforia.

Vuforia – iOS және Android операциялық жүйелерінде жұмыс істейтін, телефондар мен планшеттерге арналған толықтырылған шынайылық (augmented reality) қосымшаларын жасауға мүмкіндік беретін платформа, Qualcomm компаниясының өнімі [11, 1]. Ол өзіне нысандарды құратын және басқаратын Target Manager құралын, сонымен қатар нысандарды сақтауға арналған Vuforia Web Services сервисін біріктіреді. Нысан сөзіне балама Target ұғымы қолданылады. «Шындыққа» қосылуы үшін Target белгілі бір объектілерге «жармасады». Vuforia бірнеше Target-тарды ұсынады:

✓ Image targets – журналдың басты беті, фотография немесе афиша сынды қарапайым суреттерге арналған базалық нысан. Сурет екі өлшемді ала сызықсыз штрих-код есебінде қолданылады. Ол бойынша камера объективіне қандай сурет түскені, масштабы, кеңістіктегі орны анықталады.

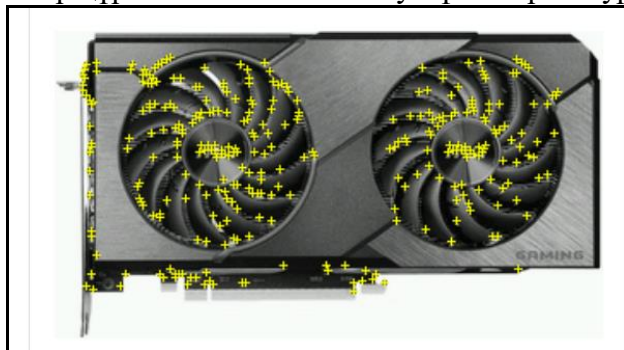
✓ Simple 3D targets (Cube and Cuboid) – тікбұрышты параллелепипедтер формасындағы нысандар (куб та кіреді). Мысалы, сіріңке қорабы, жаңа алынған үстел ойындары, сатып алынған таңғы ас қораптары және т.б. Оны құру үшін алты жазықтықтың әрқайсысына сурет керек болады.

✓ Cylinder targets – өзінің атауына қарамастан бетінің диаметрін өзгертуге рұқсат етіп, қиылған конус түріндегі нысан. Егер екі бетінің диаметрлерін бірдей етсек, цилиндр пайда болатыны белгілі.

✓ Frame markers – арнайы дайындалған жақтау формасындағы нысан. Оған кез келген суретті орнатуға болады және оны суреттің сапасы нашар, әрі танып-білуде қиындық тудырғанда қолданылады.

✓ Text (word targets) – Vuforia кітапханасына мәтінді танып-білу де кірістірілген. Сондықтан кез келген сөз нысан бола алады [11, 1].

Таңдалған компьютер құрылғысын танып-білу нүктелері 1-суретте көрсетілген.



Сурет 1 – Танып-білу нүктелері

«Hardware» қосымшасындағы 3D объектілерді бірнеше бағдарламаның көмегімен жасауға болады. Кеңейтілімдері .blend, .fbx, .max және т.б. үш өлшемді форматта болуы мүмкін. Негізгі талап – экспорттау барысында модельдердің сапасы барынша сақталуы керек. Осы талаптарға сай әрі қолданылуы өте ыңғайлы Blender бағдарламасы таңдалды. Blender – үш өлшемді компьютерлік графиканы жасауға арналған кәсіби әрі еркін пайдаланылуға берілген бағдарлама. Ол өзіне модельдеудің, анимациялаудың, рендерингтің, бейне және аудио жазбаларды өңдеудің, тіпті интерактивті ойындар жасау құралдарын біріктірген [12, 1]. «Hardware» қосымшасы үшін арнайы 3D модельдер құрастырылды. Модельдер саны Vuforia-дағы суреттер санына сәйкес. Blender ортасында примитивті объектілер негізге алынып, кейін елеулі өзгерістерге ұшырады. Оның текстурасы ретінде компьютер құрылғыларының бейнелері қолданылған.

Қосымша жасаудағы күрделі әрі қызықты кезең – Unity 3D ортасында Vuforia-да жасалған суреттердің қоры мен Blender-де дайындалған 3D модельдерді біріктіру. Unity 3D – кең таралған платформалардың көпшілігіне арналған ойындар құрастырушысы. Оның көмегімен Windows, MacOS, Linux орталарындағы компьютерлерде, iOS, Android, Windows Phone орталарындағы смартфондарда, PS, Xbox, Wii ойындық консольдарында іске қосылатын ойындар жасакталады. Жиырмадан астам операциялық жүйелерде жұмыс істейді [13, 1]. Сонымен қатар, Unity өзіне дайын модельдерді, текстураларды, эффектілер мен скрипттерді біріктіреді.

Компьютер құрылғылары объектілерін Unity 3D ортасында да құрастыруға болады. Unity 3D бағдарламасының 2017.3.1f1 нұсқасында жасалған «Hardware» қосымшасы бір сценада бірнеше құрылғыларды біріктірген. Сценаға AR-камера қойылып, негізгі камера өшіріледі. Vuforia-дағы суреттер қоры таңдалған соң, әр суретке сәйкес 3D объектілер беттестіріледі. Жобаның қорытынды кезеңі компиляциядан өткізіп, .apk форматындағы файл ретінде шығару болып табылады. Смартфонға «Hardware» қосымшасын орнатқан соң, оның жұмысын (Сурет 2) тамашалауға болады.



Сурет 2 – «Hardware» қосымшасының жұмысы

Зерттеудің келесі кезеңі – жасақталған толықтырылған шынайылық қосымшасын сынақтан өткізу арқылы оның оқыту үрдісіне қаншалықты әсер ететіндігін анықтау. «Information and communication technologies» пәні оқу жоспарында көрсетілген топтар таңдалып алынды. Оларға «Introduction to computer systems. Architecture of computer systems» тақырыбын түсіндіру барысында «Hardware» толықтырылған шынайылық қосымшасы қолданылды. Сабақ барысында студенттердің жаңа технологияның мүмкіндіктеріне деген үлкен қызығушылығымен қатар, сабақ мазмұнын меңгеруге деген ынталарының артқаны байқалды. Өзара бірлесе отыра жұмыс жасап, толықтырылған шынайылық объектілері жайлы пікірлерімен, әсерлерімен бөлісті. Сабақ соңында студенттер арнайы құрастырылған шағын сауалнамаға жауап берді. Респонденттер саны 174 құрады. «Толықтырылған шынайылық технологиясымен бұрыннан таныссыз ба?» деген сұраққа респонденттердің 61% «жоқ», ал 39% «ия» деп жауап берген екен. Нәтижелер 2, 3 диаграммаларда көрсетілген.

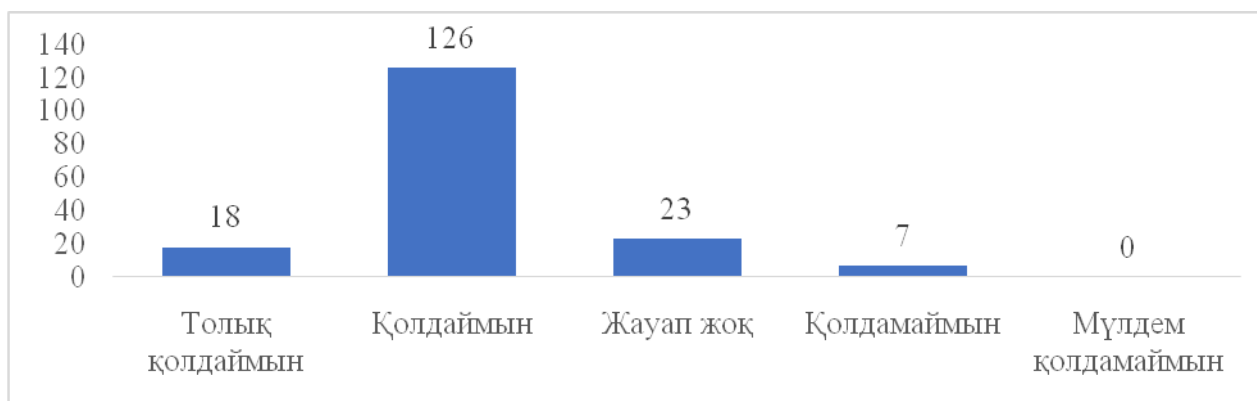


Диаграмма 2 – Оқу үрдісінде толықтырылған шынайылық технологиясын қолдануды қаншалықты қолдайсыз?

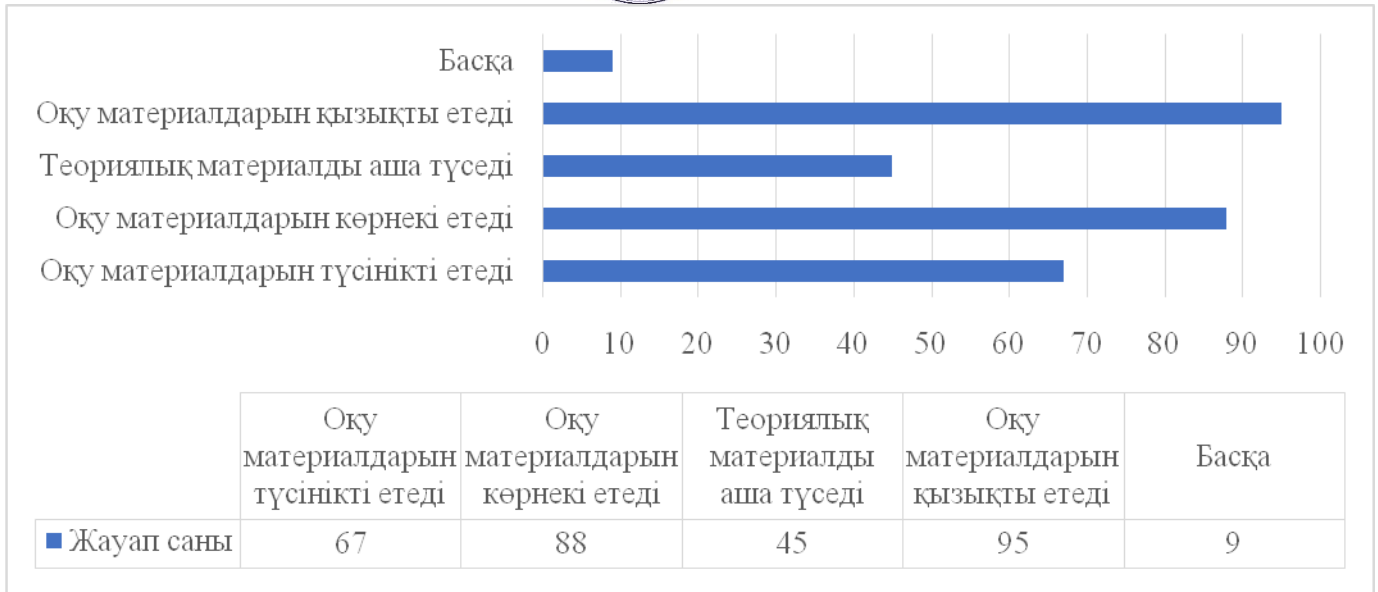


Диаграмма 3 – Білім беруде толықтырылған шынайылықты қолданудың қандай артықшылықтарын атап көрсете аласыз? (Бірнеше жауапты таңдауға болады)

Қорытындылай келе, толықтырылған шынайылық технологиясын оқыту үрдісінде қолдану оңтайлы нәтиже мен өзіндік артықшылықтарын берді. Студенттердің қызығушылықтарының артқаны, мотивацияларының өскені және бір-бірімен коммуникацияны жылдам орнатуы байқалды. «Hardware» қосымшасы жайлы әсерлерімен бөлісе отырып, басқа тақырыптарды да толықтырылған шынайылықпен өткізілуін сұрады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Карякин Ю.В. Наука об учебном процессе – вузовская наука // *Фундаментальные исследования*. – 2006. – № 7. – С. 81-82.
- 2 Azuma RT. A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*. – 1997. – 6 (4). – 355-385 p.
- 3 «Цифрлық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасы // Қазақстан Республикасы үкіметінің 2017 жылғы 12 желтоқсандағы № 827 қаулысымен бекітілген.
- 4 Григорьева Н.В., Дрокина К.В. Исследование возможностей применения технологий дополненной реальности в современной образовательной среде [Мәтін] / Н.В. Григорьева, К.В. Дрокина // *Бюллетень науки и практики*. – 2016. – №6. – 440-446 б.
- 5 Valarmathie Gopalan, Juliana Aida Abu Bakar, Abdul Nasir Zulkifli. A brief review of augmented reality science learning [Text] / V. Gopalan, J.A. Abu Bakar, A.N. Zulkifli. // *AIP Conference Proceedings* 1891, 020044 (2017); <https://doi.org/10.1063/1.5005377>
- 6 Rost M., *Generating student motivation*. WorldView, Pearson Longman. Series Editor of WorldView. Pearson Education (2006). Available from Link: [<http://www.pearsonlongman.com/ae/worldview/motivation.pdf>], Pages 1-4.
- 7 Annetta, L.A., Minogue, J., Holmes, S.Y., Cheng, M.T. Investigating the impact of video games on high school students' engagement and learning about genetics. *Computers & Education*, 53(1)-2009, 74–85, Elsevier Ltd.
- 8 Ángela Di Serio, María Blanca Ibáñez, Carlos Delgado Kloos. Impact of an augmented reality system on students' motivation for a visual art course. *Computers & Education*. – 68 (2013). – 586-596 p.



- 9 Barab S., Thomas M., Dodge T., Carteaux R., Tuzun H. Making learning fun: Quest Atlantis, A game without guns. Educational Research & Development, 53(1)-2005, 86-107 p.
- 10 Govindarajan S., Sivakumar A. Augmented reality in teaching and learning process. Mukta Shabd Journal Volume IX, Issue IV, APRIL/2020, Page No: 3511
- 11 Vuforia: немного магии в нашей реальности [Интернет-ресурс] / Andrei Bas // – 2013 – URL: <https://habr.com/ru/post/198862/>
- 12 Blender [Интернет-ресурс] / – 2018 – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Blender>
- 13 Unity – бесплатный кроссплатформенный 3D движок (и браузерный тоже) [Интернет-ресурс] / Navij // – 2011 – URL: <https://habr.com/ru/post/112156/>

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается влияние технологии дополненной реальности на учебный процесс и на долговременную память, мотивацию и интерес студентов. Разработано и апробировано приложение дополненной реальности. Визуализированы результаты анкетирования.

RESUME

The article deals with the impact of augmented reality technology on the learning process and on long-term memory, motivation and interest of students. An augmented reality app has been developed and tested. The results of the survey are visualized.

ӘОЖ 37.013.2

Аннотация

Мақала лидерлік теориясы бойынша қалыптасқан ғылыми-әдістемелік тұғырларды анықтауға байланысты жазылған. Мақаланың мақсаты: лидер, лидерлік, лидерлік әлеует мәселесін зерттеуде ғылыми-әдістемелік тұғырлардың маңыздылығын ашып көрсету. Авторлар лидерлік мәселесін зерттеудің кезеңдері бойынша жазып, лидерлік тұғырларға анықтама бере отырып, түрлерін бөліп көрсетеді. Лидерлік мәселесін зерттеген жетекші ғалымдардың ой-пікірлерін талдап, жүргізген тәжірибелік жұмыстарына сипаттама береді. Мақалада авторлар тұғырды білім беру үдерісінің тиімділігін арттыратын кешенді педагогикалық құрал деген ойды басшылыққа ала отырып, айтылған ой-тұжырымдар уақыт тексерісінен өткен, бүгінгі күнге дейін өзектілігі артып келе жатқан идеялар лидерлікті дамытуға бағытталған кешенді педагогикалық құрал болып табылатынын айтады.

Түйін сөздер: лидер, лидерлік, лидерлік әлеует, тәсіл, тұғыр, макротұғыр, микротұғыр, қалыптастырушы, дамытушы.

А.А. Алимбекова

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
PhD д-ры,
қауым. профессор м.а.

Т.С. Жұмашева

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
PhD докторанты

Лидер және лидерлік мәселесін зерттеудегі ғылыми- әдіснамалық тұғырлар

Зерттеушілер назарын лидерліктің феномені ХХ ғасырдың ортасынан бастап қызықтыра бастағаны белгілі. Қоғам дамыған сайын лидер және лидерлік мәселесінің өзектілігі арта түсті. Лидерлік әр қоғамда орын алып келе жатқан феномен. Лидерлік феноменісіз қоғамның өзгеріп, дамуы мүмкін емес. Лидер (leader) және лидерлік (leadership) сөздерінің ағылшын – саксон тілінде негізі «жол» немесе «бағыт» мағынасына келетін «lead» болып табылады. Теңіз жүзушілері бола тұра, ағылшын саксондықтар (ағылш. ship) бұл атауды кеме бағытын белгілеу үшін теңізде пайдаланған. Осылайша, лидер деп жолды көрсеткен (немесе жолын көрсеткен кеме) адамдарды атап кеткен. Соңғы жылдары «leader» және «leadership» ұғымдары әлем бойынша танымал десек қателеспейміз.

Лидерлік – сөзінің қазіргі кезде түсіндірілуі: а) қандай да бір іс-әрекет саласында басқалармен салыстырғанда жеткен жоғары жетістігі; ә) топты ыдыраушылықтан сақтайтын



әлеуеті; б) өзгелерге әсер ете алатын қасиеті; в) ерекше өнер т.с.с. [1, 480]. Лидерлік өзгерістерге бағытталған, қоғам мен адам үшін этикалық-бағдарлық сипаттағы адамгершілік құндылықты көрсететін әлеуметтік феномен. Лидерлік феноменіне адамзат қоғамында барлық уақытта ерекше назар аударылған.

Қоғамның әлеуметтік, саяси жағдайына байланысты лидерлікке деген көзқарас та, талап та өзгеріп отырады. Мысалы,

Ежелгі әлемде лидерлікті билік және өкілеттік ретінде қарастырған (*Плутарх, Сократ, Платон, Аристотель, әл-Фараби, Ж.Баласағұн, Қайқауыс, Конфуций, Цзы лу, Лао Цзы, Мэн-цзы, және т.б.*)

XIX ғасырдың ортасына дейін лидерлік еркіндік және адами құндылық (*Әл-Фараби, Ж.Баласағұн, Н. Макиавелли, Ш.Л. Монтескье Ж.Руссо, Д.Локк, Г.Спенсер, Ч.Ломброзо А.Я.Каменский, И.Г.Песталоцци, В.Г.Белинский, К.Д.Ушинский, Т.Карлейль, Ш.Уәлиханов, Ы.Алтынсарин, Абай және т.б.*).

XIX ғ. ортасынан – XX ғ. бірінші жартысына дейінгі кезеңде лидерлік белсенділік, патриотизм, басқару мен лидерлік стильдері анықталған (*Ф.Гальтон, К.Левин, В.М.Бехтерев, А.Ф.Лазурский, П.П.Блонский, А.С.Залужный, Л.Н.Войтоловский, Ш.Құдайбердіұлы, Ж.Аймауытов, М.Жұмабаев, А.Байтұрсынов, М.Дулатов, Х.Досмұхамедов, Ш.Әлжанов, Е.А.Аркин, Д.Карнеги, А.С.Макаренко, Л.И.Уманский және т.б.*).

XX ғ. екінші жартысынан – XX ғ. аяғына дейінгі кезең лидерлік басқару саласындағы ізгілік, басшыға қойылатын адамгершілік талаптары мен ұстанымдары (*Г.Куңц, О.Донелл, М.Мескон, Р.Стогдилл, Б.Д.Парыгин, Б.Карлоф, Дж.Хома, М.Г.Ярошевский, Г.С.Хоуманс, Б.Карлоф, С.Седерберг, А.Маслоу, К.Роджерс, Дж.П.Кенджемми, А.Г.Ковалев, В.Н.Мясищев, З.И.Равкин, Ш.Амонашвили, Р.М.Қоянбаев, Т.М.Баймолдаев және т.б.*).

XXI ғасыр кезеңі – кәсіби лидерлік, білім беру кеңістігіндегі ұйымдастыршы-жасампаз лидер (*Дж.Рон, Дж.Максвелл, Р.Л.Кричевский, Н.С.Жеребова, Л.И.Уманский, О.Н.Каприенкова, Г.Ш.Тажутдинова, А.Л.Уманский, Р.Шарма, А.В.Зорина, Қ.Ж.Аганина, А.Қ.Рысбаева, С.А.Наконечный, Б.М.Баймұханбетов, А.А.Алимбекова, М.Ушатов, А.М.Байкулова, және т.б.*) [2, 15].

Көрсетілген кезеңдерге қарай отырып, лидерлік әр ғылым саласында, түрлі елдің философтары мен ғалымдарының еңбектерінде екі мың жыл бойы талқыланып, жылдар өткен сайын өзектілігі артып келе жатқан күрделі мәселе деп тұжырымдауға мүмкіндік береді. Мысалы, Қазақстанда тұлғаның саяси лидерлік даму мәселелерін: А.М.Рахымжанов, Н.А.Абуева, В.И.Карасев, Б.Аяган, Г.Нұрымбетов және т.б. зерттеулер жүргізіп, ғылыми тұжырым жасаған еңбектерін білеміз. Соның ішінде М.Б.Қасымбеков, Е.Е.Ертысбаевтардың монографиялық зерттеулерінде Елбасының саясаттағы лидерлік әлеуетін ашып көрсете білді. Соңғы жылдары педагогика ғылымында лидерлік мәселесінің зерттелуінің белсенділігі артты. Себебі педагог лидерлігі жасұрпақты оқытып, тәрбиелеу мен дамытуда өте маңызды болып отыр. Осыған байланысты отандық зерттеушілердің зерттеу бағыттарына тоқталып өтсек. Б.М.Баймұханбетов болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің лидерлік сапасын қалыптастыру туралы; болашақ педагогтардың лидерлік сапасын дамытудың педагогикалық шарттарын анықтау мәселесін А.А.Алимбекова; педагогикалық жоғары оқу орындары студенттерінің лидерлік әлеуетін дамыту туралы М.Ә.Ушатов, студенттердің көшбасшылық қасиеттерін өркендетуде ұлттық кодтың атқарар рөлі туралы Н.А.Кударованың және т.б. зерттеу жұмыстарын атап айтуға болады.

Көптеген отандық және шетелдік ғалымдар лидерлік мәселесін ғылыми-әдіснамалық тұғырлар бағыттарына сәйкес зерттеген. Осыған орай «тұғыр» – ұғымына тоқталатын болсақ, педагогикалық ғылыми еңбектерде тұғыр орысша «подход» ұғымы ерекше орынға ие. Д.В.Дмитриевтің редакциялық басшылығымен құрастырылған орыстың түсіндірме

сөздігінде «подход» сөзінің бірнеше анықтамасы берілген. Мысалы,

1. «Подходом называют чьё-либо появление где-либо» (например, ждять подхода подкрепления). Демек біреудің бір жерде көрінуі.

2. Подходом называют появление чего-либо движущегося (Синоптики предупредили о подходе туч с дождём) – қозғалатын нәрсенің пайда болуы.

3. Подходом называют место, по которому можно подойти к чему-либо (Удобный подход к реке) – бұл бір нәрсеге жақындай алатын орын.

4. Подходом называется способ рассмотрения какой-либо проблемы.

(Индивидуальный, глобальный, традиционный подход) (Использовать научный, творческий подход к решению проблемы) бұл бір мәселені қарау тәсілі.

5. Если кто-либо стремится найти подход к кому-либо, то это означает, что этот человек ищет способы взаимодействия, общения с кем-либо (разумный, дипломатичный подход) (подход к детям), демек бір адам басқа адаммен қарым-қатынас жасаудың тәсілдерін іздейді [3, 796].

Сонымен, «тәсіл» (тұғыр) тұжырымдамасының бастапқы мазмұны дегеніміз – белгілі бір идея, тұжырымдама, көзқарас немесе ұстаным, құбылысты, үдерісті зерттеуді, ұйымдастыруды анықтайтын принциптер жиынтығы.

Қазақ түсіндірме сөздіктерінде «подход», «тәсіл» деп аударылады. Педагогикада «тәсіл» (подход) термині оқыту немесе тәрбиелеу стратегиясын анықтайтын принциптер жиынтығы ретінде анықталады (В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов). Соңғы жылдары педагогикалық ғылыми зерттеу жұмыстарында «подход», қазақ тілінде «тұғыр» деп айтылып жүр.

Ш.Таубаева «тұғыр» – ғылыми педагогикалық қызметтің қандай да бір үдерісінің элементі, жеке әрекеті» деп сипаттама берді [4, 101]. Ғалым педагогикадағы әдіснамалық тұғырларды жіктеп, педагогикадағы әдіснамалық тұғырларды макротұғырлар және микро тұғырлар деп екіге бөліп қарастырды.

Макротұғырлар: *мәдениеттанымдық, синергетикалық, ақпараттық коммуникациялық, экологиялық.*

Мәдениеттанымдық микротұғырлар: *нақты-тарихи, ізгілікті, формациялық, өркениеттік, этномәдинеттілік, еуразиялық, құндылықтық, менталдық, әлеуметтанымдық, психологиялық, диагностикалық, болжамдық, тұлғалық.*

Синергетикалық микротұғырлар: *кибернетикалық, жүйелілік, құрылымдылық, тұтастық, инновациялық, баламалық, нұсқалық, технологиялық, стандарттық, бағдарламалық-бағыттық, іс-әрекеттік, мәндік, оңтайлылық, кешендік.*

Ақпараттық коммуникациялық микротұғырлар: *интерактивтік, коммуникативтік, ақпараттық, пәнаралық, алгоритмдік, ықтималдық, статистикалық, әлеуметтік, герменевтикалық, жағдаяттық, акмеологиялық, риторикалық, аксиоматикалық.*

Экологиялық микротұғырлар: *экологиялық, антропологиялық, табиғатты қорғаушылық, валеологиялық* [4, 107].

Көптеген ғалымдар тұғырды білім беру үдерісінің тиімділігін арттыратын кешенді педагогикалық құрал деп түсіндіреді. Лидер және лидерліктің ғылыми негіздерін анықтауда әдіснамалық тұғырларды бөліп шығару бұл саладағы өзекті мәселелерді олардың иерархиялық ретімен анықтауға, осы мәселені шешудің стратегиясы мен тактикасын айқындауға, тәжірибелік жұмыстың жоспарланған нәтижелерін болжамдауға мүмкіндік береді.

Лидерлікті зерттеудің түрлі тұғырларын қарастыра отырып, ең алдымен, олар көбінесе жалпы теориялық тұғырларға негізделген екенін атап өткен жөн және оның белгілі бір дәрежедегі жағдайда дәстүрлі және инновациялық тұғырларға бөлуге болады. Сонымен қатар лидерліктің қалыптастырушы және дамытушы тұғырларын бөліп қарастыратын болсақ, даму тұғырына негізделген ізгіліктік парадигма жеке тұлғаның шығармашылық әлеуетін ашу, адами құндылықтарын дамыта отырып, жаңа уақыттың



өмірлік қажеттіліктеріне жауап беретін жауапты тұлғаны қалыптастыруға бағытталған. Мысалы, *құндылық тұғыр, мотивациялық тұғыр, жүйелілік тұғыры, типологиялық тұғыр, эмоционалды интеллект тұғыры, тұлғаға бағдарлану тұғыры* т.б. Қалыптастырушы тұғырлар: *орта тұғыры, іс-әрекет тұғыры, ақпараттық тұғыр, құзыреттілік тұғыры* т.б.

Педагогика ғылымында тұғыр түрлі бағыттарда көрініс тауып, әдіснамалық ұстаным ретінде, субъектілердің өзара әрекеттестігінің сипатын ашатын оқыту типі және даралап оқытудың технологияларын біріктірілуі негізінде құрылған үдеріс ретінде қолданылып келеді.

Тұғырларды пайдалану лидерлікті дамытуда тұлғаның өзін-өзі қалыптастыру дағдыларын дамытуға бағытталған педагогикалық үдерістің негізі болып табылады [4, 78-83].

Демек тұғыр педагогикалық іс-әрекет тәсілдерін және өзара байланысты идеялар мен ұғымдардың сапалық жиынтығын пайдалануға мүмкіндік тудыратын әдіснамалық бағдар болып табылады. Солардың ішінде тұлғаға бағдарлану тұғыры болашақ педагогтардың өзін-өзі қалыптастыру дағдыларын дамытуға бағытталған педагогикалық үдерістің негізі болып табылады. Сондықтан білім беру үдерісінде білім алушының субъектілі тәжірибесі педагогтың беретін тәжірибесі арқылы мәдени сипатқа ие болып, өзгереді, дамиды, жетіледі. Демек білім алушының тәжірибесі жеке, субъективті, қоғамдық тәжірибелердің үйлесімінде, бірлескен әрекетінде, меңгерген субъективті тәжірибесіне сүйенген жағдайда ғана нәтижелі болады.

Тұлғаға бағдарлану тұғыры педагогика ғылымында тұлғаның дара, шығармашылық ерекшеліктерін ашу және есепке алу. Ресейдің ғалымы Е.В.Бондаревская тұлғаға бағдарлану тұғырының теориялық негіздеріне талдау жасап, білім беру сапасының қоғамдағы мәдениет дәрежесіне сәйкес болу тұжырымдамасын жасап, тұлғаға бағдарланған тұғырды көрсетті.

- білім берудің басты құндылығы және мақсаты ретінде адамға (балаға) назар аударады (аксиологиялық тұғыр);
- тұлғаның субъективті қасиеттері мен даралығын қолдайды және дамытады (жеке көзқарас тұғыры);
- білім алушылардың бойында оқу мен өмірдің жеке мағыналарын қалыптастырады, оларды мәдениет әлеміне енгізеді (мәдениеттану тұғыры);
- жеке тұлғаның шығармашылық әлеуетін оятады (іс-әрекет тұғыры);
- тұрақсыз, белгісіз қоғамдық жағдайда білім алушыларды өзіндік өмірлік мәселелерді шешуге ынталандырады (синергетикалық тұғыр) [5, 32-34].

Педагогикада тұлғаға бағдарлап оқытудың міндеттерін шешудің түрлі нұсқалары мен құралдары кездеседі. Педагогикалық үдерісі субъектілерінің төменде берілген жеке тұлғалық қызметін толық көрсету және дамыту үшін жағдайлар жасау қажеттілігін ерекше атап көрсетеді: уәждеу (әрекетті қабылдау және негіздеу), байланыстыру (сыртқы әсерлер мен ішкі сананың түрткілеріне қатысты), коллизиялық (өмірдің жасырын қайшылықтарын көру), сыни (сырттан ұсынылатын құндылықтар мен қағидаларға қатысты), рефлексивтік, мағыналы-шығармашылық, бағдарлы (дүниенің жеке бейнесін – жеке дүниетанымды құру), ішкі дүниенің өзін-өзі реттеуін және орнықтылығын қамтамасыз ететін қызметтер, шығармашылықпен, жасампаздықпен, өзінің міндеттерін жүзеге асыру (өзін айналасындағыларға мойындатуға талпыну), өзі талабына қарай рухани деңгейін қамтамасыз ету [6, 39-45].

Ғалымдардың пайымдауынша, лидерліктің тағы да бір қырының айқындалуы мен дамуы адамның әртүрлі жағдайларға кездесуіне байланысты болады.

XX ғасырдың бірінші жартысында тұлғааралық көзқарасқа балама ретінде лидерлік мәселесін зерттеуге жағдаяттық тұғыр дами бастады. Нақты айтатын болсақ, жағдаяттық тұғырға 1960 жылдың басында көңіл бөліп, жеке және мінез-құлық ерекшеліктерінің

маңыздылығын жоққа шығармай, лидерліктің тиімділігінде жағдаяттық факторлар шешуші рөл атқарады деп тұжырымдай бастады. Жағдаяттық тұғыр, жағдаяттық факторлардың әсер ету ерекшеліктерін зерттеуге бағытталған [7, 67]. Жағдаяттық теориялар авторлары лидерлік сапалардың салыстырмалылығын атап өтті. Олардың пайымдауынша, әртүрлі жағдайларда, әртүрлі лидерлік әлеует анықталынады. Сондықтан өмірдің бір жағдайларында лидер ретінде белгілі бір топта неғұрлым сұранысқа, көпшіліктің қолдауына ие топ мүшелері көрінеді. Демек лидерлік үдерісі белгілі бір топтың табиғатына және лидер шешетін міндеттерге сәйкес дамиды.

Жағдаяттық тұғыр лидерлікті қарастыратын теория топты басқару әдістемесін көрсетпейді. Лидер міндеттің күрделілігіне және оны жүзеге асыру тұғырына сәйкес лидерлік стратегиясын таңдайды. Жағдаяттық модель тиімді лидерді міндеттерді қою стилін жағдайға тез бейімделетін тұлға ретінде анықтайды.

Алғашқы кезде жағдаяттық теорияларда лидер топтың қызметінің бірі ретінде жиі оның құралынан артық емес түрде ұсынылды. Осы пікірге сүйене отырып, топтағы лидер оның қажеттіліктерін ең жақсы түрде қанағаттандыратын, оның нормалары мен құндылықтарының иесі болып табылатын адам болып танылуы мүмкін. Тиісінше, лидер келбеті, қасиеттері мен сапасы салыстырмалы түрде көрсетілді, ал лидерлік жағдайдың функциясына ие болды. Осылайша, ерте жағдаяттық теориялар лидерліктің қалыптасуының сәттілігін тек жағдаяттық факторларға ғана көрсете отырып, басқа шектен шықпады. Бұл аспект мұндай тәсілде лидер тұлғасының белсенділігі толығымен алынып тасталады, ол флюгерге «айналады» одан еш артық емес деген көзқарас білдірген көптеген зерттеушілер сынға ұшырады.

Ал, педагогикалық жағдай – әлеуметтік педагог арнайы қоятын немесе әлеуметтік-педагогикалық процесте кенеттен пайда болатын жағдайлар мен жағдайлардың жиынтығы. Сондықтан жағдаят лидердің іс-әрекетінде үлкен рөл атқарады, егер, топтың болуының әлеуметтік жағдаяты түбегейлі өзгеретін болса, онда лидердің алмасу мүмкіндігі де жоғарылайды.

Тұлғаның лидерлік әлеуетін дамытудағы ғылыми педагогикалық тұғырлар лидердің атқаратын қызметін, стилін және түрлерін терең зерттеуге, тұлғаның лидерлігін айқындауға мүмкіндік берді. Лидер және лидерлік мәселесін зерттеу барысында ғалымдар қарастырған негізгі тұғырларды талдау арқылы оның құрылымы анықталды. Жоғарыда талданып кеткен ой-тұжырымдар уақыт тексерісінен өткен, бүгінгі күнге дейін өзінің көкейтестілігін жоғалтпаған идеялар болып табылады. Бұл идеялар қазіргі жоғары білім беру үдерісінде болашақ педагогтарды дайындаудың негізгі ұстанымдары мен амалдарында да айқын көрініс тауып отыр. Сонымен лидерлік мәселесі ертеден бастау алған, қоғам талабына сәйкес өзгеріп отыратын философиялық феномен болып табылады. Лидерлік әлеует индивидтің белгілі бір мәселені жаңаша шешуге мүмкіндік беретін мәнді сапасы. Ол тұлғаның өмір сүру барысында байқалады және әрі қарай дамуға қабілетті деген тұжырым жасалады. Теориялық-әдіснамалық еңбектерге сүйене отырып, лидерліктің құрылымын, мазмұнын, қызметін, бағыт-бағдарын жан-жақты сипаттайтын педагогика ғылымында қалыптасқан тұғырлар айқындалды.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Словарь психолога-практика / Сост. С.Ю.Головин. – 2-е изд. перераб. и доп. – Минск: Харвест, 2005. – 975 с.
- 2 Алимбекова А.А. Болашақ педагогтардың лидерлік сапасын дамытудың педагогикалық шарттары. Философия докторы (PhD) дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация. – Астана, 2016. – 196 б.



- 3 Толковый словарь русского языка / Под редакцией Д.В. Дмитриева. – Москва, 2003. – С. 1584.
- 4 Таубаева Ш.Т. Педагогиканың философиясы және әдістемесі. Оқулық. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. – 340 б.
- 5 Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов – СПб: Питер, 2000. – 304 с. – (Серия «Учебник нового века»)
- 6 Сериков В.В. Личностный подход в системе принципов современного педагогического мышления // Славянская педагогическая культура. – 2003. – №2. – С. 39-45.
- 7 Шалғынбаева Қ.Қ., Алимбекова А.А. Кәсіби лидерлік негіздері. Оқу құралы. – Алматы: Альманах, 2018. – 208 б.

РЕЗЮМЕ

В статье описаны этапы исследования проблемы лидерства, проанализирован ряд педагогических научно-исследовательских работ, посвященных рассмотрению вопросов развития лидерства.

RESUME

The authors of the article described the stages of researching the problems of leadership and analysed a number of pedagogical researches devoted to the study of the issues of the leadership development.

УДК 159.99

Аннотация

В данной статье рассмотрена проблема адаптации дошкольников к условиям детского сада. Изучены психологические аспекты адаптационного процесса ребенка к новым социальным отношениям. Представлены результаты апробации программы повышения адаптивности детей дошкольного возраста к условиям детского сада.

Ключевые слова: адаптация, ребенок дошкольного возраста, программа адаптации, тревожность, уровень адаптированности.

А.Б. Бухарова

Евразийский гуманитарный институт,
магистр педагогики

А.Т. Аязбаева

Евразийский гуманитарный институт,
магистр соц. наук, доцент

Процесс адаптации дошкольника к новым социальным взаимоотношениям, а также формирование способностей к установлению и обогащению межличностных отношений очень важны для его здоровья и общего развития. Незрелость многих компонентов функциональной системы адаптивных механизмов может способствовать возникновению трудностей в процессе адаптации к изменяющимся условиям внешней среды. Наблюдаются ухудшение эмоционального состояния, нарушения аппетита и отклонения в поведении: упрямство, капризы, отказ от общения с воспитателем и детьми и задержки двигательных функций. Нарушения эмоционального состояния, а, следовательно, неадекватные поведенческие реакции являются следствием психического напряжения у детей и повышения уровня тревожности.

Одной из задач, стоящих перед воспитателем детского сада, является снижение уровня тревожности у детей в период адаптации и создание для них позитивных условий во время пребывания в детском саду. В современных реалиях эта проблема усугубляется количеством детей (25-30 человек) в группе сверстников, состоящей из одного воспитателя и его помощника, что препятствует более тесному контакту с отдельным ребенком.

Адаптация – это приспособление или привыкание организма к новым условиям окружающей среды. Для ребенка дошкольного образовательного учреждения является еще

Адаптация детей дошкольного возраста к условиям детского сада: анализ условий эффективности



незнакомым местом, с новыми людьми и отношениями. Период адаптации – серьезная проверка для детей дошкольного возраста. Наряду с внешними изменениями в организации жизни и деятельности, процесс адаптации сопровождается огромным количеством сдвигов во внутренней психической составляющей ребенка – дошкольника. Эти изменения происходят на всех уровнях. И в поведении, и на более глубоком уровне – ребёнок находится в сильном нервном напряжении, ощущает стресс.

Большой вклад в исследование проблемы адаптации детей к условиям детского образовательного учреждения внесли работы Васильевой Е. [1], Макшанцевой Л.В. [2], Мочаловой О.Р. [3], Соловьевой Е. [4], Цыбикжаповой Д.С. [5] и многих других. Несмотря на это проблема адаптации детей дошкольного возраста к условиям ДООУ на сегодняшний момент относится к числу актуальных проблем.

Для диагностики уровня адаптированности были применены следующие методики.

1. Методика, автором которой является А.С. Роньжина, под названием «Диагностика уровня адаптированности ребенка к дошкольному учреждению». Данная методика позволяет получить информацию относительно психологических особенностей и критериев адаптированности ребенка к условиям учебно-воспитательного учреждения. Оценке подвергается общий эмоциональный фон поведения, показатели игровой и познавательной активности, особенности взаимоотношений со взрослыми и детьми, реакция на изменение привычной ситуации. Оценку осуществляет воспитатель согласно параметрам методики, используя трёхбалльную шкалу. Заключение об уровне адаптированности представляет собой среднее значение по всем параметрам методики. В результате адаптированность дошкольника может быть представлена на таких уровнях, как высокий, средний и низкий.

2. Проективный тест тревожности Р. Тэммп, М.Дорки, В.Амен «Выбери нужное лицо». Данный тест позволяет исследовать характерную для ребенка тревожность в типичных для него жизненных ситуациях. По мнению авторов методики, тревожность, которую испытывает ребенок в одной ситуации, может и не проявляться в другой. Значимость ситуации зависит от отрицательного эмоционального опыта, приобретенного ребенком в этих ситуациях. В результате теста можно диагностировать высокий, средний или низкий уровень тревожности.

В исследовании приняли участие 26 детей дошкольного возраста (16 девочек, 10 мальчиков).

Адаптационная программа разработана на основе работ А. Павлик и Е. Максимовой и направлена на повышение эффективности процесса адаптации детей к условиям детского сада. Цель: создание психолого-педагогических условий в детском саду для развития адаптационных ресурсов детей.

Цель реализуется через следующие задачи:

1. развитие позитивного отношения у детей к условиям детского сада;
2. снижение тревожности и страхов у детей;
3. развитие коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста через совершенствование элементов игровой деятельности;
4. оптимизация детско-родительских отношений;
5. развитие эффективных форм сотрудничества между детьми, родителями и воспитателями посредством творческой деятельности.

Программа рассчитана на 2 недели. Тематический план занятий представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Тематический план занятий адаптационной программы

№ п/п	Заголовок	Количество часов, время
1	Тема: Знакомство Цель: формирование благоприятной психологической атмосферы в группе детей, развитие коммуникативных навыков.	15-30 мин.
2	Тема: Что Я чувствую? Цель: формирование навыков распознавания своих эмоциональных состояний, повышение самооценки, развитие коммуникативных навыков.	15-30 мин.
3	Тема: Я владею собой Цель: развитие навыков работы с эмоциональными состояниями, повышение самооценки, развитие коммуникативных навыков.	15-30 мин.
4	Тема: Как Я общаюсь с другими детьми? Цель: развитие коммуникативных навыков, формирование чувства принадлежности к группе.	15-30 мин.
5	Тема: Я и творчество (занятие, совместное с родителями) Цель: развитие процессов воображения, творческих способностей, формирование навыков эффективного взаимодействия с родителями в ходе совместной деятельности.	15-30 мин.
6	Тема: Я играю Цель: формирование элементов игровой деятельности, развитие навыков эффективного взаимодействия с другими детьми в группе.	15-30 мин.
7	Тема: Я учусь творить Цель: развитие процессов воображения, творческих способностей.	15-30 мин.
8	Тема: Я, семья, сад Цель: развитие навыков эффективного взаимодействия между детьми, родителями и воспитателями, формирование навыков осуществления эмоциональной поддержки, развитие творческих способностей.	15-30 мин.

Результаты замера уровня адаптированности при помощи методики А.С. Роньжиной до и после применения адаптационной программы представлены в таблице 2 и рисунке 1.

Таблица 2 – Результаты повторной диагностики уровня адаптированности ребенка к дошкольному учреждению (методика А.С. Роньжиной)

Уровень адаптированности	Количество детей (%)	
	До эксперимента	После эксперимента
Высокий	18	28
Средний	56	68
Низкий	26	4

Как видно из таблицы 2, количество детей с высоким уровнем адаптированности увеличилось с 18% до 28%, количество детей со средним уровнем адаптированности также увеличилось с 56% до 68%. При этом количество детей с низким уровнем



адаптированности уменьшилось с 26% до 4%. Другими словами, у большей части детей группы эмоциональное состояние стало более стабильным, новые раздражители не вызывают резко отрицательных эмоций или эмоции не являются столь ярко выраженными, как было ранее. В целом дети стали больше проявлять познавательную активность в процессе проведения занятий и в процессе свободной игровой деятельности. Наглядно результаты диагностики уровня адаптированности до и после проведения адаптационной программы представлены на рисунке 1.

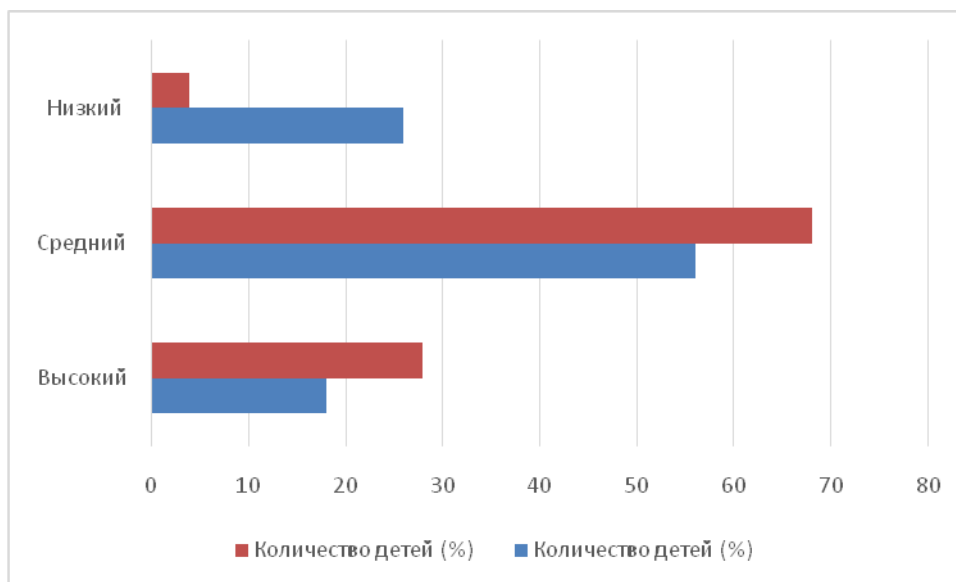


Рисунок 1 – Результаты до и после эксперимента по методике А.С. Роньжиной

Таким образом, можно констатировать, что разработанная адаптационная программа является эффективной.

Результаты повторной диагностики тревожности представлены в таблице 3 и рисунке 2.

Таблица 3 – Результаты теста тревожности

Индекс тревожности	Количество детей (%)	
	До эксперимента	После эксперимента
Низкий	28	34
Средний	62	76
Высокий	10	-

Как видно из таблицы 3, количество детей с низким уровнем тревожности увеличилось с 28% до 34%, со средним уровнем – с 62% до 76%. При этом по итогам повторной диагностики детей с высоким уровнем тревожности не обнаружено. Наглядно результаты диагностики тревожности до и после эксперимента представлены на рисунке 2.

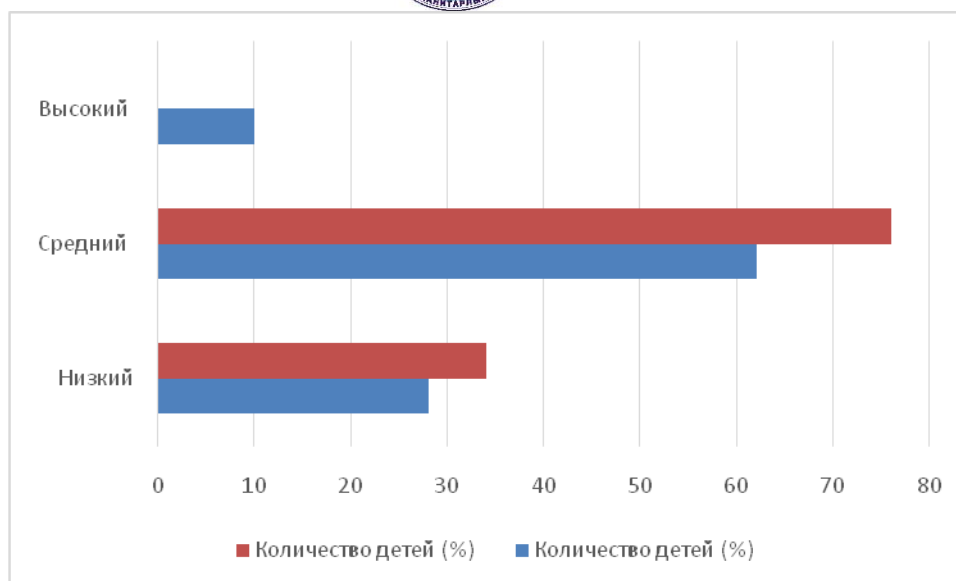


Рисунок 2 – Результаты диагностики уровня тревожности до и после эксперимента

На следующем этапе нашей работы была проведена математическая обработка данных при помощи Т-критерия Вилкоксона. Данный непараметрический критерий используется для обнаружения статистически достоверных различий в зависимых выборках.

Эмпирическое значение Т-критерия Вилкоксона по параметру «адаптированность» (результат диагностики по методике А.С. Роньжиной) равен 21. При этом критическое значение Т-критерия Вилкоксона при $n = 26$ равно 110 ($p=0.05$) и 84 ($p=0.01$). Таким образом, полученное эмпирическое значение меньше критического при $p=0,01$. Другими словами, можно утверждать с 99% вероятности, что повышение уровня адаптированности дошкольников после участия в коррекционной программе является статистически достоверным.

Также были обработаны результаты по тесту тревожности Р. Тэмпп, М.Дорки, В.Амен «Выбери нужное лицо». Эмпирическое значение Т-критерия Вилкоксона по тесту равно 76. Данное значение также меньше критического значения, что еще раз подтверждает эффективность коррекционной программы.

Таким образом, результаты диагностики индекса тревожности наглядно доказывают эффективность программы по адаптации детей дошкольного возраста.

Успешная адаптация к условиям детского сада является одной из важных проблем для педагогов и психологов системы образования, поскольку эффективный переход в дошкольную организацию может быть построен на фундаменте здорового когнитивного и социально-поведенческого развития. Изучение психологических аспектов адаптации в дошкольном возрасте актуально с точки зрения осознания того факта, что успешная адаптация выступит в перспективе основой будущих достижений детей. Дошкольники, которые лучше адаптируются к детскому саду, имеют более высокую самооценку и высокие успехи в сфере познавательных процессов; они лучше проявляют себя в отношениях со сверстниками.

Здоровая адаптация к детскому саду включает в себя как когнитивную, так и социальную адаптацию. Установлено, что социально-эмоциональное и социально-поведенческое развитие связаны с адаптацией. Адаптация - это психологические и поведенческие механизмы, разработанные в ходе эволюции для достижения конкретных целей, в конечном счете связанных с успешностью.

Необходимы взаимодействие с родителями в период адаптации к детскому саду и психолого-педагогическое сопровождение семьи как основные условия сохранения и укрепления психического здоровья ребенка.



Все виды взаимодействия используются в тех случаях, когда проводятся:

- работа с родителем лицом к лицу;
- работа с семьей ребенка;
- работа с группой родителей по запросу.

В контексте детско-родительских отношений, когда ребенок адаптируется к дошкольному учреждению, для поддержания его психического здоровья и эмоционального благополучия работа всего педагогического коллектива должна включать в себя предложение родителям различных форм и методов взаимодействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Васильева Е. Эмоциональные проблемы у детей в период адаптации к дошкольному учреждению // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 10. – С. 45-47.
- 2 Макшанцева Л.В. К проблеме адаптации трехлетних детей к ДОУ // Вестник МГУ, серия 14. – Психология. – 2003. – № 1. – С. 60-66.
- 3 Мочалова О. Адаптация детей к ДОУ // Ребенок в детском саду. – 2006. – №4. – С. 57-59.
- 4 Соловьева Е. Адаптация ребенка к условиям детского сада // Дошкольное воспитание. – 1993. – №8. – С. 67-73.
- 5 Цыбикжапова Д.С. Адаптация детей к ДОО // Молодой ученый. – 2017. – №18. – С. 346-348. – URL <https://moluch.ru/archive/152/43093/> (дата обращения: 01.04.2020).

ТҮЙІН

Бұл мақалада мектепке дейінгі балаларды балабақша жағдайына бейімдеу мәселесі қарастырылған. Баланың жаңа әлеуметтік қатынастарға бейімделу процесінің психологиялық аспектілері зерттелді. Мектепке дейінгі жастағы балалардың балабақша жағдайына бейімделуін арттыру бағдарламасының апробациясының нәтижелері ұсынылды.

RESUME

This article deals with the problem of adaptation of preschool children to kindergarten conditions. Psychological aspects of the child's adaptation process to new social relationships are studied. The results of testing a program to improve the adaptability of preschool children to kindergarten conditions are presented.

УДК 378.16

Аннотация

Данная статья имеет целью познакомить читателя с нормативными документами в Казахстане, которые приняты для развития цифровых компетенций педагогических кадров. В статье представлена информация об опыте и модели, принятой Европейским союзом в области развития цифровых компетенций в обучении педагогов, также проводится анализ цифровых компетенций, необходимых будущим педагогам.

Ключевые слова: цифровые компетенции, цифровая грамотность, цифровые образовательные технологии, технологии, цифровизация, образование, педагоги.

А. Балтынова

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

Формирование цифровых компетенций в обучении будущих педагогов

Трудно представить современный мир без смартфонов, Интернета и цифровых технологий. Цифровизация охватывает все сферы нашей жизни: здравоохранение, экономику, политику, производство и образование. Все эти сферы интенсивно создают и эксплуатируют всевозможные сайты, порталы, приложения и другие цифровые ресурсы. Развитие цифровых технологий является важным направлением политики Казахстана.

Правительство Казахстана уделяет большое внимание развитию цифровых технологий в стране, к примеру, запуск проекта «Digital Kazakhstan» в соответствии с указом Правительства от 12.12.2017 года №827 [1]. Одним из направлений программы является формирование цифровых компетенций населения, для этого по всей республике были созданы специальные курсы, направленные на развитие информационной грамотности. Целый ряд мероприятий будет проводиться вплоть до 2022 года, и основной задачей проекта является повышение компьютерной и IT-грамотности населения до 83% [2].

Проект «Digital Kazakhstan» ставит перед собой следующие задачи:

- увеличение доли школ, внедривших дисциплину «Основы программирования» со 2 класса;



- рост количества выпущенных специалистов с базовыми ИКТ-компетенциями;
- увеличение количества специалистов-информатиков;
- внедрение STEM –предметов, а также таких занятий, как робототехника, основы виртуальной реальности, 3D- проектирование и др. в программу средней школы с 5 по 11 классы;
- конкретизация образовательных программ по актуальным специальностям;
- создание центров компетенций в вузах Республики Казахстан для формирования и продвижения цифровых навыков студентов;
- создание IT-институтов и академий;
- создание национального портала открытого образования [2].

Согласно закону Республики Казахстан «Об информатизации» от 24.11.2015 года №418-V под понятием «цифровая грамотность» понимаются навыки и умения человека использовать информационно-коммуникативные технологии в повседневной и профессиональной жизни. Цифровая грамотность включает в себя такие базовые компетенции, как:

- умение пользоваться ПК, интернетом, цифровыми устройствами и приложениями;
- знания о безопасности персональных данных;
- компетенции использования «электронного правительства» и государственных цифровых услуг, а также «открытого правительства»;
- навыки интернет – торговли, включающей в себя покупку, продажу и продвижение товара;
- использование социальных сетей [3].

На сегодняшний день уровень цифровой грамотности согласно Комитету по статистике составил 79,6% [2]. Таким образом, повышение уровня цифровой грамотности и, в целом, переход к цифровой экономике, развитие цифровых технологий являются приоритетными направлениями в стране. В связи с этим, повышение цифровых компетенций педагогов является актуальным вопросом на сегодняшний день.

В Европейском Союзе в рамках плана по развитию цифрового образования была разработана модель цифровых компетенций, задачами которой являются:

- развитие цифровых технологий в обучении и преподавании;
- формирование навыков для цифровой трансформации;
- опора на анализ и прогнозирование в образовании.

Модель цифровых компетенций, принятая в рамках программы по развитию цифрового образования (DEAP) Digital Competence Framework for Educators, показывает, что педагогические компетенции учителя посредством обучения, развития возможностей учащихся и цифровых ресурсов влияют на формирование цифровых навыков учащихся, поэтому крайне важно для педагога иметь наряду с педагогическими, цифровые компетенции [4]. Данная модель была разработана Европейской Комиссией. Эта модель определяет, какие цифровые компетенции необходимы в 21 веке. Очевидно, что цифровые компетенции необходимы педагогам для реализации их деятельности, а также для того, чтобы идти «в ногу со временем». В сфере образования возникают все новые и новые методы и методики, которые включают в себя использование цифровых образовательных технологий.



Рисунок 1 – Европейская модель компетенций в сфере образования

Цифровые навыки, которые являются основой цифровых компетенций, могут быть пользовательскими и профессиональными; первые, в свою очередь, включают в себя базовые и производные [4].

Модель цифровых компетенций для граждан, принятая Европейским Союзом, включает 5 областей и 21 цифровую компетенцию, необходимые для каждого гражданина [4]. Мы выделили 19 из них в рамках подготовки бакалавров образования.

Таблица 1 – Области формирования цифровых компетенций

№	Область	Цифровая компетенция
1	Информационная грамотность	1. Просмотр, поиск и фильтрация данных цифрового контента. Умение формулировать запрос о поиске информации. Умение создавать и менять стратегии по поиску необходимой информации.
		2. Умение анализировать, сравнивать и критически оценивать достоверность информации, так называемая медиаграмотность.
		3. Управление данными, информацией и цифровым контентом. Умение организовывать, хранить и извлекать данные.
2	Коммуникация и сотрудничество	4. Умение взаимодействовать с помощью цифровых технологий, определять и пользоваться цифровыми средствами коммуникации.
		5. Обмен данными с помощью цифровых технологий, а также функция выступать посредником обмена данными, контентом и информацией.
		6. Участие в жизни общества, с использованием цифровых государственных и квазигосударственных услуг.
		7. Использование цифровых ресурсов для сотрудничества и



		коворкинга для совместного производства ресурсов и знаний.
		8. Правила этического общения в цифровой среде. Уметь адаптировать стратегии коммуникации посредством цифровых технологий. Иметь представление о культурном и поколенческом многообразии в цифровом обществе.
		9. Управление одной или несколькими онлайн-личностями, умение защитить виртуальную репутацию.
3	Создание цифрового контента	10. Навыки создания и редактирования цифрового контента.
		11. Умение изменять и повышать качество цифрового контента, интегрировать данные и информацию для создания качественного продукта.
4	Безопасность	12. Умение пользоваться цифровыми данными в безопасном режиме.
		13. Защита своих персональных данных и конфиденциальность.
		14. Защита данных и информации для здоровья и благополучия.
		15. Защита окружающей среды и экологизация.
5	Решение проблем	16. Умения решать технические проблемы.
		17. Навыки определения потребностей и способов их решения.
		18. Креативное (творческое) использование цифровых технологий.
		19. Умение определить область незнания, пробелов.

Для будущих педагогов крайне важно обладать цифровыми компетенциями, которые включают в себя искусство поиска важной информации, ее обработку и анализ, так как педагоги, формируя цифровые компетенции у себя и активно применяя инновационные методики, способны сформировать у школьников цифровую грамотность, которая является приоритетным направлением развития школьного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Указ Правительства РК о создании проекта «Цифровой Казахстан» от 12.12.2017 года №827
- 2 Закон РК «Об информатизации» от 24.11.2015 года №418-V
- 3 Бортвик А. Цифровая грамотность в педагогическом образовании: компетентны ли учителя? / А. Бортвик, Р. Хансен // Журнал цифрового обучения в педагогическом образовании. – 2017. – № 33: 2. – С. 46–48.
- 4 Алессандро Брольпито. Цифровые навыки и компетенция, цифровое и онлайн обучение. – Турин: Европейский фонд образования, 2019. – С. 29-33.
- 5 Кроксмарк Т. Преподавательская компетентность в цифровом времени [Электронный ресурс] / Т. Кроксмарк // Образовательный запрос. – 2015. – Т. 6. – № 1. – С. 24013. – Режим доступа: <https://www.tandfonline.com/doi/full/>
- 6 Макнайт К. Обучение в эпоху цифровых технологий: как педагоги используют технологии для улучшения обучения студентов / К. Макнайт, К. О'Мэлли, Р. Рузич, М.К. Хорсли, Дж. Фрайни, К. Бассетт // Журнал исследований технологий в образовании. – 2016. – Т. 48. – № 3. – С. 194–211.

- 7 Янке И. Цифровая дидактика: строительные леса – новая нормальность обучения / И. Янке, А. Норберг // Открытое образование 2030. Высшее образование. – 2013. – С. 129–137.

ТҮЙІН

Бұл мақала оқырманды педагогикалық қызметкерлердің цифрлық құзыреттілігін дамыту үшін қабылданған Қазақстандағы нормативтік құжаттармен таныстыруды мақсат етеді. Мақалада Еуропалық Одақтың педагогтарды оқытуда цифрлық құзыреттерді дамыту саласында қабылдаған тәжірибесі мен моделі туралы ақпарат беріледі, сондай-ақ болашақ педагогтарға қажетті цифрлық құзыреттерге талдау жүргізіледі.

RESUME

The article deals with the normative documents adopted in the Republic of Kazakhstan in the field of digital education. The author discusses the experience and model adopted by the European Union in the development of digital competences in training teachers. The analysis of digital competences necessary for future teachers is given.

Аннотация

Бұл мақалада білім мен тәрбие беру үдерістерінде сандық технологияларды қолданудың тиімді тұстары сипатталады. Білім берудегі «on-line және off-line ережелерін» құрудың маңызы жайында баяндалады. Жалпы білім алушылардың on-line және off-line сәттерінде өзін ұстауы, қалауы мен қажеттіліктері, ой-пікірлерінің дамуын өз кезегінде дұрыс ақпараттар жолымен ұйымдастыруды теориялық және практикалық амал-тәсілдермен негіздейді.

Түйін сөздер: ғылыми-техникалық даму, ғаламтор қауіпсіздігі, онлайн-оқыту, оқыту мен тәрбиелеу, «on-line және off-line ережелер».

Ж.Е. Турманова

Еуразия гуманитарлық институты,
аға оқытушы

Оқыту үдерісіндегі on-line және off-line ережелерін құрудың маңызы

Ғылыми-техникалық дамуымен қоғам білімді, шығармашылық деңгейі жоғары, іс-әрекеттің сан түрлі саласында өз білімі мен іскерлігін қолдана алуға қабілетті мамандардың кәсіби дайындығының деңгейіне және сапасына қойылатын талаптарға өз ықпалын тигізуде. Әсіресе білім мен тәрбие беру саласында білім берудің жаңартылған бағыты ақпараттық-коммуникациялық біліктіліктің болуына баса назар аударуда. Себебі, қоғам өзінің әлеуметтік-экономикалық және рухани дамуының мазмұны мен сипаттарының өзгеруіне және еңбек сапасына деген талаптың жоғарылауына байланысты күннен-күнге дамып келе жатқан ақпараттық технологияларға тез әрі дұрыс бейімділікті қажет етеді.

Бүгінгі таңда қоғам азаматын, оның ішінде «Цифрлық азамат» ретінде қалыптастыруды айқындайтын цифрлық және дәстүрлі әлеуметтендірудің үйлесімі барлық өмір сүріп жатқан ұрпақ үшін тұлғааралық және топаралық коммуникацияның жаңа форматын көрсетеді. Ол онлайн-контексте біздің көз алдымызда қалыптасқан on-line және off-line қарым-қатынас нормалары мен ережелерін жаңа мәдени тәжірибелермен және мінез-құлық әдістерімен өрбітуді көздейді.

Сандық кеңістік – қазіргі адамның өмірінің бір бөлігі ғана емес, оның әлеуметтенуінің тұрақты өлшемі, бірінші кезекте өмірдің үштен бір бөлігі ұйқыға жұмсайтын жеткіншектер үшін,

үштен бір бөлігі – нақты әлемде өмір сүреді, ал үштен бір бөлігі – сандық кеңістікте тұрады. Осы салада басым болатын онлайн-тәуекелдерді зерттеу және олармен қарым-қатынас тәсілдері сандық ұрпақтың онлайн-тәжірибесі офлайн тәжірибесінен сапалы айырмашылығы бар екенін көрсетеді [1].

Негізінде кез келген қызмет қажеттіліктерді қанағаттандыруға бағытталған. Қазіргі жеткіншектердің базалық қажеттіліктерінің спектрі айтарлықтай кең. Олардың ішінде өмірлік (физиологиялық және қауіпсіздік) мәселелерден басқа, әлеуметтік қажеттіліктер (қарым-қатынас, махаббат, тану) және тұлға ретінде дамуына (таным, түсіну, өзін-өзі тану, ынталану) байланысты қажеттіліктер маңызды орын алады.

Цифлы технологиялар мен техникалар – қазіргі өмірдің ажырамас бөлігіне айналды, оның әсерімен заманауи білім алушылар болып саналады. Сол сандық технологияны қолданушылардың жартысынан көбі жас жеткіншектер болып табылады, бұл жеткіншектердің әлеуметтенуіне, мінез-құлқына және денсаулығына жағымсыз әсер етеді. Сондай-ақ, бұл салада интернет желісіндегі құбылыстың салыстырмалы түрдегі жаңашылдығына байланысты әлі де терең зерттеулер жүргізілмеген.

Балаларды дамыта отырып оқыту мен тәрбиелеу өте маңызды. Бұл тұста жеткіншектік кезеңнің өз ерекшеліктерін ескерген жөн. Балаға неше жастан бастап интернет желіні пайдалануға болады? Желі дегеніміз не? Ол қаншалықты пайдалы болса, соншалықты қауіп тудыруы мүмкін бе? Тек жеткіншектерге ғана емес, оларды үйретуші, білім мен тәрбие беруші үлкендерге де бұл бағытта ақпараттармен қаруландыру болашағымыз үшін үлкен жеңіс. Ал білім алушылар мен оларды оқытудағы ғаламтор желісінің орны ерекше екенін, оның пайдалану жолдарын бәрі бірдей қолдана бермейтінін де білеміз. Жалпы білім алушылардың on-line және off-line сәттерінде өзін ұстауы, қалауы, ойы неде болатыны өте маңызды. Әрине ол өз кезегінде дұрыс ақпараттар жолын ұйымдастыруға бірден бір түрткі болмақ.

Мұндай қайшылықтардың шешімін табу, мәселені айқындау білім берудегі «on-line және off-line ережелерін құрудың маңызды екенін тұжырымдайды.

Осы тақырыпқа байланысты шетелдік авторлардың, мысалы: Мэттью Мердок, Трайон Мюллердің АКТ әсерінен әлеуметтік өзара әрекеттесуді өзгерту процесінде маңызды ережелер (нұсқаулар) ұсыныстарына мән бердік. И.В.Роберт ақпараттық-оқу әрекетін бөліп көрсеткеніндей бала тұлғасының ақпараттық қауіпсіздіктеріне төнетін қауіптердің түрлері жайлы ұсынған пікірлеріне сүйендік. Сонымен қатар қандай тәуелділік түрлері бар, жалпы оның белгілері жайлы Кимберли Янгтың мәліметтеріне тоқтала отырып, оның сауалнамасын жүргіздік. Нәтижесінде қандай ережелер құру керектігі жайлы және олардың бала тәрбиесіндегі маңызын аша түстік. Сонымен қатар интернетті дамыту қорының директоры Г.В.Солдатованың балалар мен жасөспірімдердің ғаламтор қауіпсіздігін жақсарту бойынша жұмыстарына сүйене отырып, өз лайфхактарымызды ұсындық.

Мектеп оқушыларының on-line және off-line ережелерін қаншалықты сақтайтындығы жайлы көзқарасын анықтау сауалнамасына мән бердік. Мәселен, Кимберли Янг, С.А.Кулаков бойынша жеткіншектерді желіге тәуелділік бейімділігін диагностикалау, Ченнің «Интернетке тәуелділік шкаласы» арқылы жұмыс жасап, оқыту жүйесінде on-line және off-line ережелерін құрудың негізгі жолдары мен қағидаларына бағдар жасадық.

Осы аталған авторлардың пікірлерінен ортақ қорытынды шығаруға болады. Яғни, білім мен тәрбие үдерісіндегі on-line және off-line ережелерін құруда тұлғаның өзіндік сана-сезім компоненттерін ескеру қажет. Себебі әрбір білім алушы бекітілген қағидаларға сүйене отырып on-line және off-line ережелерін өз бетінше құруы барынша тиімді болмақ.

Жоғарыда сипатталған әдістемелердің практикалық маңыздылығы, білім мен тәрбие үдерісіндегі on-line және off-line сәтін ұйымдастыруда, білім алушы тұлға ретінде ғаламтор өміріндегі желі мәдениетін үйренеді. Желі қауіптерін алдын алу жолдары сияқты



білім алуда қандай маңызды ережелерді ұстану керектігі жайлы ережелер мен лайфхактарды күнделікті өмірде пайдалануға бейімделеді. Білім алушылар үшін өз уақытын дұрыс ұйымдастыруға бағыттап, аталған әдістерді жүргізу арқылы алынған нәтижелерді балалардың сандық сауаттылығын арттыруға және интернетке тәуелділіктен арылу мінез-құлқын тәрбиелеу іс-әрекетін бақылауға болады. Сондай-ақ педагог-психологтардың, оқыту мен тәрбиелеумен айналысатын тұлғаларға жол көрсетуші әдістемелік нұсқаулық бола алады.

Әлеуметтік ортаның сандық сипатта өзгеруі білім мен тәрбие беру мәдениетіне, оның ішінде медиа-мәдениетке жаңа талаптар қояды. Желілік өзара әрекеттесу мәдениетін актуализациялау жаңа желілік ассоциацияларды қалыптастыруға бағытталған, олардың міндеттерін шешу үшін ұжымдық құзыреттіліктер болуы керек. Басқа адамдармен қарым-қатынас жасаудың жаңа құзыреттіліктерінің қажеттілігі білім берудің барлық деңгейлерінде, соның ішінде педагогикалық іс-әрекет сипатындағы өзгерістер аспектісінде қажет етеді.

Жеке тұлғалық дамудың жаңа векторларына байланысты байланыс нормалары қалай өзгереді, мотивтер мен моральдық құндылықтардың иерархиясы қалай қалыптасады, неге ересектер көбінесе субъективтік нормалар мен ұмтылыстардың қайнар көзі ретінде әрекет етпейді, қарым-қатынасқа түсудің сипаты көбіне тек сандық көріністер арқылы ғана берілу себебі неде деген сияқты сұрақтар алға шығады.

Бұл сұрақтың жауаптарын қажеттіліктер теориясы арқылы беріп көрейік. Ғаламтор желісінің көмегімен қанағаттандырылатын қажеттіліктер шеңбері мыналар:

- автономды қажеттілік пен тәуелсіздік қажеттілігі;
- өзін-өзі жетілдіру мен қабылдау қажеттілігі;
- әлеуметтік қарым-қатынас жасаудың көңілінен шығуы, қызығушылықтары бойынша топқа, махаббатқа деген әлеуметтік қажеттіліктерді қанағаттандыру;
- иелену қажеттілігі;
- танымдық қажеттілік,
- жаңа білімді меңгеруде кұрдастары тарапынан қабылдауы және өзін-өзі жүзеге асыруға қол жеткізуіне ықпал етеді.

Дегенмен, эмпирикалық зерттеулер өздігінен дамудың үстемдігімен ұрпақтар аралық өзара әрекеттесудің бірыңғай моделінің жоқтығын және дәстүрлі постфигуративті (ата-анадан балаларға дейін) және кофигуративті (ұрпақ ішінде) модельдердің біртіндеп-біртіндеп пайда болуын көрсетеді [2].

«Цифрлық азаматтық» тұжырымдамасындағы идеялардың бірі – цифрлық қоғам дамыған сайын желі нақты өмірдегі дағдылар мен білімге тікелей қатысы жоқ жеке әлеуметтік стандарттарды – интернет арқылы не істеу керек, не жаман, өзін қалай ұстау керектігін белгілейді [3].

Цифрлық әлеуметтену барысында цифрлық буын өкілдері интернеттегі контексте қалыптасатын құндылықтарды, ережелер мен қатынастарды жасаушы және алушы болады. Бірақ бұл жерде белгілі бір динамика байқалады. Мүмкін, бұл цифрлық азаматтықтың ережелер мен олардың орындалуын қамтамасыз ететін әлеуметтік реттеушілер жүйесі ретіндегі дамуының жанама дәлелі шығар. Дегенмен көптеген сұрақтарға жауап бергеннен кейін цифрлық азаматтықтың нормалары мен реттеушілерін талқылауға болатын шығар, олардың ішіндегі ең маңыздысы – әртүрлі жастағы топтар үшін ғаламтор байланысының ережелері қандай және олар on-line және off-line режимдегі дәстүрлі нормалардан қалай ерекшеленеді.

Педагогикалық ғылым мен практикада оқушының жаңа әлеуметтік ортаға кіріктіру процесіне деген қызығушылық өсуде. Т.А.Нестиктің зерттеуі бойынша: «Бүгін біз үнемі өзгеріп отыратын әлемде өмір сүріп жатырмыз. Қолжетімді интернет пен цифрландыру біздің қарым-қатынас, ақша табу, демалу, үйрену тәсілімізді өзгертеді деген талап әдетке айналды. Біз экономикалық модельдердің, әлеуметтік институттардың және тіпті

элеуметтік нормалардың өзгеруіне әкелетін технологияның жылдам өзгеруіне куә болып отырмыз» [4].

Жаңа ортаның ерекшелігі білім мен бірлескен өндіріске өнімді қатысу, электронды орта құралдарының (элеуметтік желілер, лездік хабар алмасу) өзара әрекеттесу процесіне қосылуы, желілік өзара әрекеттесудің әртүрлі модельдері және т.б. Мұндай ортаның қалыптасуы мен дамуы көптеген зерттеушілердің пікірі бойынша білімді тұтынудан және өндіруден, байқау мәдениетінен білім өндіруге және шешім қабылдауға тікелей қатысу мәдениетіне көшу болды. Бұл бағытта жаңа ақпараттық технологиялар қызметтің жаңа түрлерінің пайда болуын қамтамасыз етті. Қызметтің бұл жаңа формалары адамдар арасындағы өзара әрекеттестіктің сипатын түбегейлі өзгертті, адамдарға желілік серіктестердің нәтижелері мен дағдыларын пайдалануға және білуге, серіктестермен өз дағдылары мен қабілеттерін бөлуге мүмкіндік беретін жаңа элеуметтік құзыреттіліктердің дамуына әкелді. Электронды-коммуникативтік құралдарды қосу арқылы адамның өзгерген мағынасында элеуметтік құзыреттілігін дамыту инструменталды және технологиялық құзыреттіліктерді жоймайды, бірақ оларды көмекші, үстем емес етеді, оқу процесін өзгертуге, оны онлайн режимінде жасауға, көп уақытын онлайнда болуға айтарлықтай әсер етеді.

Қосымша жалпы дамыту бағдарламаларын жүзеге асыру аясында білім беру ұйымдары арасындағы желілік өзара әрекеттестік модельдерін құрудың маңыздылығы келесі мәселелерді шешумен байланысты: жаңа элеуметтік ортадағы оқушылар мен оқытушылардың ақпараттық-технологиялық құзыреттілігін, оның ішінде ересектерге де, балаларға да қосымша білім берудің желілік ортасына бағдарлану.

Білім мен тәрбие үдерісінде балалардың өсуі, оқуы және элеуметтенуі гипер ақпараттық қоғам жағдайында өтуде. Ақпараттық технологиялардың қарқынды дамуы балалар мен жасөспірімдердің қазіргі заманғы буынын жаңа сын-қатерлерге қарсы тұра алу қабілетін дамыту ретінде ережелерді дұрыс құруға мәжбүр етті.

Білім алушыларды ақпараттық қорғауға үйрету неге соншалықты маңызды? Отбасы мен білім беру саласының мамандары сол мүмкіндіктер мен қауіп-қатерді бірлесіп талқылаудың жеткіліксіздігі балалардың ғаламторда өзін ұстау мәдениетінен, мінез-құлық өзгерген көрінісінен көре аламыз. Бала үшін ең жақсы қорғаныс – қауіп туралы ақпаратты және ережені меңгеруі.

Бұл жерде қандай қауіптер болуы мүмкін, атап көрсетейік. Білім алушы тұлғасының ақпараттық қауіпсіздіктеріне төнетін қауіптердің төмендегідей түрлерін ұсынамыз [5]:

Біріншіден, физикалық денсаулыққа:

- ақпараттық кеңістіктің криминализациясы, дене жарақаттарын сипаттау туралы;
- желідегі сексуалды бопсалаулар;
- компьютерде отыру нормалары мен ережелерін дұрыс сақтамау.

Екіншіден, психикалық даму жағдайына:

- баланың сана-сезімін манипуляциялау;
- желілік және компьютерлік ойындарға тәуелділік;
- кибербуллинг, троллинг, қорқыту және масқаралау.

Үшіншіден, адамгершілікті дамуына:

- балалар арасында таратуға тыйым салынған ақпараттарға әсер ету;
- экстремизм мен терроризмге шақыру;
- ақпараттық құқықтарға шектеу жасау;
- чаттар мен форумдарда жағымсыз мінез-құлық көрсету.

Төртіншіден, материалдық шығын жасауына:

- жеке ақпараттарды ұрлау;
- құрылғыға зиянды бағдарламалармен әсер ету;
- заңсыз интернет-сатып алулар;
- авторлық құқық бұзушылықтар.



Жалпы онлайн-қатерлердің таралуын және олармен қақтығысу жиілігін дер кезінде бағаламауында, себебі әрбір төртінші қолданушы интернетті пайдалану кезінде туындайтын өз проблемаларымен бөліспейді және елемейді.

Ең үлкен проблема – жас ұрпақты жаңа технологияларға үйретудің жүйелі тәсілінің болмауы және осы бағыт бойынша кәсіби оқытушылар кадрларының тапшылығы. Сонымен бірге балалар мен жасөспірімдердің медиа сауаттылығы да елеулі қарқынмен өсуде, олардың өмірі әрдайым сандық ортада болғандықтан интернет дағдыларын игеру жылдамдығы өте жоғары. Балалар сандық жаңалықтарға жылдам бағдарланады және қандай да бір on-line сәтінде, оны қалай қауіпсіз ету керектігі туралы хабардар ететін нақты ережелер құру өте маңызды болмақ. Күн сайын алаяқтықтың немесе зиянды сайттардың жаңа түрлері пайда болған сайын, қауіп саны өсуде.

Сондықтан не істеу керек? Алдымен, сандық технологиялардың және ғаламтор желісінің пайдалы тұстарын жіктеп алған дұрыс. Көптеген ыңғайлы қосымшалар бар. Онда кез келген ақпаратты тауып, кез келген адамға жаза аласыз, тіпті оны мүлде білмесең де, ол планетаның басқа жерінде өмір сүрсе де. Міне, ғаламтордың кейбір тамаша мүмкіндіктері:

– Онлайн-оқыту: көптеген курстар, лекторийлер және тіпті виртуалды университеттер өздігінен білім алуға және пайдалы дағдыларды алуға үлкен мүмкіндік береді.

– Қоршаған ортамен, табиғатпен және әртүрлі халықтардың әдет-ғұрыптарымен танысу: қызықты виртуалды саяхат жасау үшін үйден кетудің қажеті жоқ.

– Кітап оқу, музыка және фильмдерді тыңдау: ғаламтор біздің алдымызға таңғажайыптар әлемін ашады және күн сайын жаңа жаңалықтар сыйлайды.

– Қарым-қатынас, идеялармен алмасу және жаңа танысу: әлеуметтік желілер мен блогтарда адамдардың рухы бойынша жақындарды табуға, білім мен идеялармен бөлісуге, өз блогыңызды жүргізуге және шығармашылық пен даму үшін шабыт алуға болады.

– Тек демалыс: интернетте шопингпен айналысуға және дамыту ойындарын ойнауға болады, сонымен қатар, барлық жаңа жаңалықтар – осы жерде. Психологтар ата-аналарға балаларды ғаламторға белсенді қолдануға және оны күнделікті пайдалануға қатысуға кеңес береді.

Бастау үшін ең басты ережелер:

– Баламен қарым-қатынас жасау үшін тайм-менеджмент. Ата-аналар баланы компьютер алдына отырғызғанда өз істерімен айналысуға кедергі келтірмеу үшін береді, олар өз қолдарымен интернеттің барлық тұзақтарын ашады.

– Баланың бос уақытын ересектер бірге өткізуі. Оның қызығушылықтары мен хоббиі көп болған сайын, интернет жас пайдаланушы үшін ақпараттың құнды көзіне айналады, ал негативке уақыт қалмайды.

– Бала үшін ғаламторда жолсерік бола білу. Ата-аналарға интернетті меңгеру саласында өз баласының біраз алда болуы жақсы. Бұл жай ғана емес, бірақ тырысу керек.

– Оқу барысында білім алушы интернетте немен айналысатынын білу. Оны әлеуметтік желідегі достар санына қосыңыз және бала мен ғаламтор кеңістігінде қарым-қатынас жасаңыз. Әрі ол кіммен сөйлескенін білесіз.

Басты бағыт – білім алушылардың жас ерекшелігіне мән беру.

Балалар мен жасөспірімдердің онлайн-тәуелділіктің еңсерудің екі негізгі стратегиялық бағыты бар:

1) Онлайн-ресурстарды қауіпсіз пайдалану үшін жағдай жасау;

2) Онлайнда қауіпсіз мінез-құлық дағдыларын қалыптастыру.

Онлайн-ресурстарды қауіпсіз пайдалану үшін жағдай жасау бағытына келесі негізгі қызмет түрлерін жатқызуға болады:

– деструктивті ақпаратқа қолжетімділікті шектеу;

–зиянды бағдарламалармен компьютердің (және интернетке кіру үшін қолданылатын басқа құрылғылардың) «вирус» байланысты қауіптерді азайту.

Онлайнда қауіпсіз мінез-құлық дағдыларын қалыптастыруда «вирус»-тардан сақтануға арналған «антивирус» бағдарламалар көмекке келеді.

Шын мәнінде, антивирус ақпараттық қауіпсіздікке арналған кешенді шешімнің бөлігі ғана. Оның құрамдас бөліктерін бес негізгі топқа бөлуге болады: классикалық антивирус, тыңшылыққа қарсы бағдарламалар, желідегі сканер, брандмауэр және жан-жақты қорғаныс деп аталады.

Әлеуметтену институттары, яғни отбасы, мектеп, достар сынды мектептер жас ұрпақты қоғамға бейімдеу процесін дәстүрлі сипаттар арқылы тұрақты дамытуына жаңа серпін қажет. Бұл дегеніміз, бұқаралық ақпарат және бұқаралық коммуникация құралдарымен, әсіресе дәстүрлі қалыптасқан нысандарды белгілі бір шамада ауыстыра отырып жаңа ұрпақтың әлеуметтендіру, білім беру және ағарту маңызы бар институттарына айналған «Интернет» ақпараттық-коммуникациялық желісімен белсенді түрде толықтырылады.

Қорыта айтқанда, технологиялық өзгерістердің дамуының жоғары жылдамдығы ақпараттық қоғамның маңызды көрсеткіші болып отыр. Сондықтан қазіргі заманғы адамның сандық құзыреттілігінің маңызды құрамдас бөлігі оның жаңа ақпараттық технологияларды өз бетінше меңгеруге, олардың мүмкіндіктері мен тәуекелдерін бағалауға, сонымен қатар еніп жатқан өзгерістердің қарқынын қабылдауға, білім беруді үнемі жаңартуға және жаңа құзыреттіліктерді иеленуге дайын болуға тиістіміз.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Медийная и информационная грамотность: программа обучения педагогов. – М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2012. – 310 с.
- 2 Медийная и информационная грамотность: программа обучения педагогов. – М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2012. <https://iite.unesco.org/ru/publications/3214706-ru/>
- 3 Солдатова Г.В., Зотова Е.Ю. Зона риска. Российские и европейские школьники: проблемы онлайн-социализации // Дети в информационном обществе. –2011. – № 7. – С. 46-55.
- 4 Нестик Т.А. Интеллектуальные сети: от сетевого индивидуализма к творческому капиталу // Образовательная политика. – 2010. – № 7-8. – С. 19-30.
- 5 Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 187 с.

РЕЗИЮМЕ

Статья посвящена исследованию особенностей применения дистанционных образовательных технологий и электронного обучения в образовательном процессе на современном этапе. Рассмотрены возможности использования онлайн и оффлайн режимов обучения.

RESUME

The article is devoted to the peculiarities of using distance educational technologies and e-learning in the educational process at the present stage. The preference for online and offline learning modes is highlighted and considered. Examples of optimal use of online and offline learning modes are given. Scientific novelty lies in the theoretical analysis of the organization of training using distance learning technologies.

А.Х. Кукубаева

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

Н.С. Бердібекова

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

А.К. Салим

А. Мырзахметов атындағы
Көкшетау университеті,
магистрант

Тәртібі қиын оқушылармен жұмыс жүргізудің педагогикалық- психологиялық мәселелері

Аннотация

Бұл мақалада қазіргі таңда болып жатқан біздің қоғамымыздағы өзекті мәселенің бірі – жастар арасында ұрлық, бұзақылық, зорлық-зомбылық санының артуында, яғни қоғамда қиын мінез-құлықты оқушылардың көбеюі жайында айтылады.

Қазақстан Республикасының тұңғыш президенті Нұрсұлтан Әбішұлы Назарбаев Қазақстан халқына жолдаған Жолдауында: «Біз аға ұрпақты, ана мен баланы, жастарды қамқорлық пен ілтипатқа бөлейтін әлеуметтік бағдарланған қоғам, ел халқының барлық жолдары тұрмысының жоғары сапасы мен алдыңғы қатарлы әлеуметтік стандарттарын қамтамасыз ететін қоғам құрамыз», - деген. Қоғамдық жаңарту кезеңінде Қазақстандағы әлеуметтік-саяси, экономикалық қатынастардың сипатының өзгеруі өз кезегінде қоғамдық білім, тәрбие институттарының да жұмыс бағыты мен мазмұнына жаңа талаптар қойып отыр.

Түйін сөздер: «қиын» мінез-құлықты оқушылар, тәрбие, жас ерекшелік, тәрбие мәселелері.

Бүгінгі біздің қоғамның даму кезеңінде өсіп келе жатқан ұрпақ тәрбиесі мемлекеттің қоғамдық және саяси міндеттерінің маңыздысы болып отыр. Қазіргі уақытта мектеп оқушыларының арасында мінез-құлқында, тәртібінде қиындықтары бар оқушылар көптеп кездесуде. Педагогика-психология саласы бойынша, мұндай балаларды «мінез-құлқында ауытқулары бар оқушылар», «қиын тәрбиеленуші», «қиын балалар» деп атайды.

Педагогика тарихында «қиын» бала ұғымы ХХ ғасырда кеңінен тарала бастады. «Қиын» аталатын балалар – педагогикалық назардан тыс қалған балалар. «Қиын» деген термин қазіргі тәжірибеде жеке басын тәртіпке салу қажет балалардың кең ортасын білдіреді. Ж.Аймауытов: «Адам баласының ұрлық істеу, өтірік айту, кісі тонау сияқты бұзақылықтарды жасауы тәрбиесінің жетіспегендігінен баланы бұзуға, яки түзетуге себеп болатын бір шарт – жас күнінде көрген өнеге. Ол өнеге әкешесінің тәрбиесі арқылы қалыптасады» деген орынды пікір арқылы бала тәрбиесіндегі отбасының рөліне ерекше мән берген.

«Қиын оқушы» деген термин қазіргі тәжірибеде жеке басын тәртіпке салу қажет балалардың ортасын білдіреді. Мінез-құлықтың мұндай белгілерінің пайда болуының өзі болашақта әлеуметтік-психологиялық бейімделе алмауының тұрақты түрлерінің қалыптасуына, мінез-құлық бұзылуының клиникалық және криминологиялық белгілерінің пайда болуына әкеп соқтырады. Жеткіншек жас кезеңінде мінез ерекшеліктері қалыптасып, ол өмірлік мақсатқа байланысты бола бастайтыны, өмірге деген көзқарасы және бағыттылығымен байланысты екендігі анықталады. Сондықтан психологиялық қызметтің осы бағыттағы жұмыстарының басым көпшілігі жеткіншек жас кезеңіндегілерге көмек көрсетумен байланысты ұйымдастырылады. Жеткіншектің ересектік белгілерді қабылдауда соларға теңелсем дейтін үлгілердің алуан түрлі болуына байланысты. Қалыптасатын өмірлік құндылықтардың мазмұны, жеткіншектің жеке басының қалыптасуының жалпы бағыты көбінесе белгілі бір үлгілерге бағдарлануға байланысты болады. Осы үлгіге негіз болатын ересектердің сыртқы келбетінің өзіне тән белгілері мен мінез-құлық мәнерлері, кейбір өздеріне тән ерекшеліктері болғандықтан балалармен салыстырғандағы артықшылық жағдайлары неғұрлым айқын көрінетін ересектіктің сыртқы белгілері оқушылар үшін тартымды болып көрінеді. Тәртібі қиын балалардың психологиялық ерекшеліктері теориялық тұрғыда талқыланды. Бұл мәселенің әрі қарай талқылануына үлес қосқан зерттеушілер қатары да біршама.

«Қиын» бала ұғымы – бүгінгі таңда тек ата-ана мен ұстаздар қауымын ғана емес, сонымен қатар, психолог, дәрігер мамандарының зейінін өзіне аударып, бүкіл қоғамды алаңдатып отырған өзекті психологиялық мәселе болып отыр. Сол себепті «қиын бала» мәселесінде К.Керімов ғылыми зерттеулерін осы тақырыпқа арнады. Ғалым осы топтағы балалардың мінез-құлық ерекшелігін, жүріс-тұрысындағы жат қылықтарын зерттеп, олардың түзету жолдарын көрсетті. Мәселен, мектептің «қиын» оқушыларымен жұмыс жүргізу жүйесін жасады. Сонымен қоса, болашақ мұғалімдерді «қиын» оқушылармен жұмыс жасай білуге дайындау мәселесін көтерді және «қиын» балаларды жеке және топта түзету бағдарламасын ұсынды [1].

Үлгілі үйден бұзық мінезді баланың шығуы немесе тәрбиесі нашар отбасынан да тәрбиелі, өнегелі баланың өсуі мүмкін дей келеді де, бұл айтылғандар өскен ортаның, замандас, жолдас-жора, құрбы-құрдастың ықпалынан, соларға еліктеуден балатынын дәлелдейді. Сонымен қатар «ойын сауықпен өлең-жырды естіп өскен елдің баласы өнерге бейім болады, діндәр елдің баласы діншіл келеді. Соңғысы, өзінің жақсы мүмкіндіктерін бөліп алып, өзіне шек қоя білсе, осының барлығы жеке тұлға болуына әсерін тигізеді» дейді. Еліміздің болашағы ұрпақ тәрбиесі осыған тікелей байланысты. Өйткені республикамыздың тізгінін ұстап, халқымыздың қадір-қасиетін, жеріміздің байлығын, тіліміздің шұрайлығын, тарихымыз бен мәдениетіміздің асыл мұрасын қастерлеп, жалпы азаматтық қауымның рухани терезесі тең түсетін ұлтымыздың лайықты перзенті бола алатын ұрпақ тәрбиелеу бүгінгі күннің өзекті мәселесі болып отыр [2].

Қазіргі уақытта мінез-құлықтың бұзылу себебі түбегейлі түрде зерттелініп, жаңа сипатқа ие болуда және әлеуметтік психологиялық, клиникалық, криминологиялық тұрғыда қарастырылуда. Кез келген жастағы тәртібі қиын балалар психологиялық көмекті қажет етеді. Дегенмен, жеткіншек жас кезеңінде мінез ерекшеліктері қалыптасып, ол өмірлік мақсатқа байланысты бола бастайтыны, өмірге деген көзқарасы және бағыттылығымен байланысты екендігі анықталады. Сондықтан психологиялық қызметтің осы бағыттағы жұмыстарының басым көпшілігі жеткіншек жас кезеңіндегілерге көмек көрсетумен байланысты ұйымдастырылады. Бүгінгі таңда әрбір жас адамның жеке тұлға ретінде қалыптасуы үшін адамға берілген мүмкіндіктерді толық пайдалана алу үшін әрбір адамның психикалық даму ерекшеліктерін ескеру қажет. Осыған орай мектептегі мінез-құлқында қиындығы бар оқушылармен арнайы жұмыстар жүргізу қажет. Үлкендер балалармен дұрыс қарым-қатынас жасай алмайтындықтан, ата-аналардың тәжірибесінің жетіспеуінен балада елестетудің, қиялдау процестерінің жеткіліксіз дамуынан мінез-



құлқының қалыптасуында қиындықтар пайда болады. Егер де зерттелу нәтижесінде мінез-құлқында қиындығы бар оқушылармен белгілі бағытта жұмыстар жүргізсе, баланың психикалық даму деңгейі қалыпты болады. Қиын балаларды, олардың әлеуметтік ауытқуларын тәрбиелеу мәселелеріне арналған еңбектерде агрессивті мінез-құлық мәселесі ең негізгілердің бірі болып табылады. Көптеген авторлардың пайымдауларына, агрессивтілік балалардың қоғам өмірі жағдайларына бейімделуін күрделендіруі және жеткіншектердің жат мінез-құлықтарының қалыптасуында маңызды рөл атқарады. Агрессивті мінез-құлық айналасындағылардың жауапты реакциясын тудырады, ал бұл жағдай агрессияның күшеюіне әкеліп соғады. Осылайша, баланың, жеткіншектердің агрессивті мінез-құлықтарын зерттеу өте маңызды және де ол күштеп әрекет жасау, сияқты көріністерден байқалады.

Педагогика тарихында «қиын» бала ұғымы ХХ ғасырда кеңінен тарала бастады. «Қиын» аталатын балалар – педагогикалық назардан тыс қалған балалар. «Қиын» деген термин қазіргі тәжірибеде жеке басын тәртіпке салу қажет балалардың кең ортасын білдіреді. Ж.Аймауытов: «Адам баласының ұрлық істеу, өтірік айту, кісі тонау сияқты бұзақылықтарды жасауы тәрбиесінің жетіспегендігінен баланы бұзуға, яки түзетуге себеп болатын бір шарт – жас күнінде көрген өнеге. Ол өнеге әке-шешесінің тәрбиесі арқылы қалыптасады» деген орынды пікір арқылы бала тәрбиесіндегі отбасының рөліне ерекше мән берген [3].

Психологиялық-педагогикалық зерттеулерде бала мінез-құлығының ауытқу мәселесі түбегейлі зерттелініп сипат алғанымен, қалыпты дамыған бала мінез-құлқының жағымсыз түрлерінің туындау себептері ғылымда өз деңгейінде әлі де жеткілікті деңгейде қарастырылмаған. Мұндай балалардың мінез-құлқына келесі қасиеттер тән: өкпелегіштік, бұзықтық, бірбеткейлік, дөрекілік. Олар басқа балалармен үнемі ұрсысып, керісіп, ескертулерге тез ренжіп қалады. Мұндай мінез-құлық оның ұжымындағы дұрыс құрылмаған өзара қарым-қатынастардың салдарынан пайда болады деген қорытындыға келеді.

Балалық шақтан өткен, бірақ ересектікке әлі жетпеген 11-15 жас аралығындағы, балаларды психологияда жеткіншек жас кезеңіндегілер деп атайды. Бұл жас кезеңі «өтпелі кезең», «қиын жас», «проблемалы кезең» т.б. көптеген қосымша белгілерге бай. Осы кезеңде балалардың тәртібі бұзыла бастайды. Оның барлығы осы жас кезеңінде жүретін психофизиологиялық үрдістермен байланысты. Бұл жас аралығында бала ағзасы дамуының бір сатысынан екінші сатысына өтіп, ал әлеуметтік дәрежесі бойынша олар әлі балалық шақта жүрген кезең. Психологияда мұндай құбылыс даму дағдарысы деп аталады Қазақстан Республикасының Білім туралы заңында білім беру жүйесінің жеке адамды дамытуды жетілдіруге және кәсіби шыңдауға бағытталған рөлі атап көрсетілген [4].

Оқушы кезеңінде балаларда мінез ерекшеліктері қалыптасып, ол өмірлік мақсатқа байланысты бола бастайтыны, өмірге деген көзқарасы және бағыттылығымен байланысты екендігі анықталады. Сондықтан психологиялық қызметтің осы бағыттағы жұмыстарының басым көпшілігі жеткіншек жас кезеңіндегілерге көмек көрсетумен байланысты ұйымдастырылады. Жеткіншектің ересектік белгілерді қабылдауда соларға теңелсем дейтін үлгілердің алуан түрлі болуына байланысты. Қалыптасатын өмірлік құндылықтардың мазмұны, оқушылардың жеке басының қалыптасуының жалпы бағыты көбінесе белгілі бір үлгілерге бағдарлануға байланысты болады. Осы үлгіге негіз болатын ересектердің сыртқы келбетінің өзіне тән белгілері мен мінез-құлық мәнерлері, кейбір өздеріне тән ерекшеліктері болғандықтан балалармен салыстырғандағы артықшылық жағдайлары неғұрлым айқын көрінетін ересектіктің сыртқы белгілері оқушылар үшін тартымды болып көрінеді. Олар – темекі тарту, құмар ойын ойнау, шарап ішу, сөйлеу мәнері, киім мен шаш қоюдағы ересектерге тән сән, сәндік опа-далап, әсемдік заттар, қылымсу тәсілдері, дем алу, көңіл көтеру, ілтипат білдіру т.б. тәсілдерін басшылыққа алады. Темекі ұстаған бала өзіне-өзі ересек болып көрінеді, төңірегіндегілерге де солай

болып көрінемін деп ойлайды. Оқушылар үшін ересек ер азаматтың немесе әйел азаматшасының мұндай белгілерін қабылдау оның өзінің ересектігін көрсетудің өзінде сондай сенімді орнықтырудың амалы. Барлық ересектерге тән қасиеттерді балалармен еліктеу арқылы қабылданады. Мұның өзі ересектікке жетудің ең оңай тәсілі болып табылады, ал жеткіншек үшін оның өзінің ересектігін айналасындағыларға байқатқызатын маңызды әдісі. Сондықтан оның мұндай формасы өте кең тараған ерекше тұрақты болады және жеткіншектерде көбінесе бірінші кезекте орын алады да, оның жағымсыз екенін балаларға ұғындыру қиынға соғады [5].

Оқушыларға жоғары сыныптағылар немесе басқа балалар нақты үлгілер болатыны жиі кездеседі. Әдетте оқушыларды ересектер өмірінің азды-көпті тыйым салынған жақтарына баулитындар, оларға өздерінше «мұғалім», «үйретуші» болатындар нақ солар болады. Ғалымдардың айтуы бойынша, жеткіншектердің қарым-қатынастарының негізі бос уақытты өткізу мәдениетінің төмендігі деген пікір, «көңілді, жеңіл» өмір стиліне еліктеу өте қауіпті болып шығады. Бұл орайда оқу балалардың өмірінде әдетте маңызды орын алмайды, танымдық ынта жоғалады, сөйтіп өзіне сәйкес өмірлік құндылықтарымен қоса уақытты көңілді өткізу деген өзіне тән ерекше ниет бекиді. Уақытты бұлай өткізуге ақшаның қажет болуы құқық бұзушылықтардың себебіне айналуы мүмкін. Қазіргі бар мәліметтерге қарағанда, жасы жетпей тәртібін бұзушылардың көбінің бос уақытын өткізу мәдениеті төмен болады. Ересектіктің дамуындағы мұндай бағыт – өте жағымсыз бағыт. Алайда, ненің де болса өз бастауы бар, жағымсыз жайлардың да алғашқы түйіншектері жеткіншектік жақтың басында пайда болуы мүмкін. Ең кіші жеткіншектердің класын сырт пішінінің ересектігі айқын аңғарылатын балаларды дүрліктіріп жүретіні жиі болады. Олардың ішінде есейіп кеткендер де көп болады. Мұндай балаларды сыныптастары қалғандарымен салыстырғанда ересектер деп түсінеді, нақ осы себептен де оларға барынша ықыластанады. Біреулері оларды жазғырса, енді біреулері оларға теңесуге әрекеттенеді, олармен әбден жақындасуға тырысады. Мұның өзі тәрбиешілер үшін тікелей дабыл болуы керек: ересектіктің мұндай жағымсыз көріністерін дереу анықтап, жеткіншектерде ересектіктің құндылық мазмұны туралы, шынайы сыйластық пен беделдің негіздері туралы дұрыс ұғым қалыптастыру қажет [5].

Балалардың арасында күштілігімен, батылдығымен, ептілігімен, спорттық іскерліктерімен көзге түсетін құрдасы да жеткіншекке үлгі болуы мүмкін. Мұндай балалар өте белгілі болады, ал мұның үстіне олар жақсы жолдас болса, олардың беделі өте жоғары болуы мүмкін. Қорқақтықтың көріністері үзілді-кесілді айыпталады. Өзінің батылдығын көрсету үшін жеткіншек шектен асқан істерге, ал кейде қоғамдық жағымсыз істерге де тәуекелге баруы мүмкін. Дене күші жоғары бағаланады. Кейде сыныпта немесе бір топ баланың ішінде барлық балалар кімнің күші кімнен асып түсетінін біледі, соны көрсету үшін сайыстарға да түседі. Оқушылар өздерінің дене күшінің өсуіне өте сергек қарайды. Олар күресіп, күш сынасқанды жақсы көреді. Күрестің алуан түрлері жұрттың алдында өтеді. Кейбір балалардың төбелесқойлығы көбіне біреуден өзінің күші басым екенін дәлелдеуге тырысумен байланысты. Жолдастары сыйлайтын болуы үшін, оқушы өзі айтатын ерлік қасиеттерінің әртүрлі көріністеріне өзінің қатынасу шамасын едәуір асыра көрсетуі мүмкін [6].

Ересектермен қатар және теңдей еңбекке қатынасу, оларға үлкендер тарапынан көп сенім білдірілген жағдайда оқушыларда жауапкершілік, дербестік, оңтайлылық сезімін, әртүрлі істер мен міндеттерді орындауда, басқалар туралы ойлап, қамқорлық жасау, сезімталдық пен ілтипаттылық қасиеттерін қалыптастырады. Бұл қасиеттердің қалыптасуына қолайлы жағдайлар жеткіншектерді ересек адамның көмекшісі әрі тірегі позициясында болғанда жасалады. Жақын адамдардың игілігі, олардың қамын ойлау оқушылар үшін ерекше маңызды болып, өмірлік қазына сипатын алады. Мұның өзі адамгершілік сенімдердің, жеке мінез-құлықтың, болашаққа жоспар құрудың ерте бастан қалыптасуына қолайлы жағдай жасайды [7].



Болашаққа арналған жоспарлар туралы ойлағанда жақындарының қамын ойлау көп орын алады. Көптеген оқушылар ер балалардың ересектердің әр түрлі іскерліктерін – ағаш және темір ұсталығын меңгеруге, станокта жұмыс істеуге, автомашина, мотоцикл, трактор жүргізуге, фотосурет түсіруге, мылтық атып, аң аулауға, компаспен бағдарлануға т.б. іс-әрекеттерді үлкендердей орындауға ұмтылатынын атап айту керек. Қыз балалар да олардан қалыспай, тек әйелдер іскерліктерін ғана меңгерумен шектелмейді. Жеткіншектік шақтың басы осындай іскерліктерді үйретуге ең қолайлы уақыт. Бұл үшін балаларды қолғанат ретінде ересектердің тиісті кәсіптерінде пайдаланылуы қажет. Балалардың өздері де осыған ұмтылады және сабақ пен үйретудің мазмұны неғұрлым байыпты болса, балалар жұмысқа соғұрлым ынталана кіріседі. Ересектердің өзіне сенім көрсеткенін оқушылар ұнатады, оны ақтауға тырысады. Пәндер мен еңбек сабақтарындағы жұмыс балалар үшін жаңалық неғұрлым көп болса, олар өз еңбегінің нәтижесін, оның қоғамға пайдалылығын айқын көрсе, соғұрлым ол жұмыс жеткіншектерге тартымды болады. Балалар үшін ересектердің өздері маңызды әрі қызықты деп санайтын істер мен іс-әрекеттерге қатынасу неғұрлым тартымды. Кішкентай оқушылар ересектің көмекшісі рөліне әбден риза, ал неғұрлым естияр болған сайын ол уақытша болса да, жұмыстың қай учаскесінде болса да ересектің орнын толық ауыстырып, әйтеуір мүлдем дербес іс-әрекет жасауға ерекше қуанышты болады. Бұл балаларды жаңа жетістіктерге ұмтылдырады. Ересектермен іскерлік ынтымақ ересектіктің көрінуінің игілікті формасы үшін жағдай жасайды. Мұндай ынтымақ әрбір балалар өмірінің маңызды әрі ұнамды мазмұны бола алады және болуға тиіс. Балалар өзіне ересектердің сенім білдіргенін сезініп, өз еңбегінің пайдалылығын көрсе, іскерлік көрсетіп, ынтымақ болады. Тәрбиешілер балалардың үлкендерге көмекшісі позициясын белсене қалыптастырып, оны барынша қолдап, нығайтып отыруы керек. Мұндай позицияның болуы оқушыларда шын мәніндегі әлеуметтік-моральдық ересектіктің және жеке адамның көптеген құнды адамгершілік қасиеттерінің қалыптасуы үшін өте маңызды [8].

Оқушы кезеңінде балалар санасында үлкендік сезімнің нығаюымен байланысты жаңа құқықтарына ие болмақшылық тілегі ересектермен қарым-қатынастың барлық салаларын қамтиды. Оқушылар бұрын ынталана орындап жүрген талаптар қойылғанда оған қырсық мінез көрсете бастайды: өзінің дербестігін тежегенге және жалпы алғанда «кішкентай бала секілді» қамқорлық жасап, бағып-қаққанға, жүріп-тұрғанын бақылағанға, баладан үлкендердің тілін алуды және ешқандай сынамай орындауды талап етіп, орындалмаған нәрселерге жазалағанға, кіммен жолдас-жора болуын таңдауына, оның барлық мүдделерімен, көзқарасымен, пікірімен санаспағанға, ретсіз кеңес бергенге т.с.с. қамқорлықтар түріне ол ренжіп, қарсылық көрсетеді. Жеткіншек те өзінің қадір-қасиетін анық сезіну арқасында ол өзін кемсітуге, дербестікке деген құқығынан айыруға болмайтын адаммын деп ұғынады. Ересектермен қарым-қатынастың балалық кезде болған типтері (баланың ересектермен қатынасындағы тең құқықсыздық жағдайын бейнелейтін) оқушы үшін енді қолайсыз, оның өзінің ересектік дәрежесі туралы түсінігіне сәйкес келмейтін болады. Осы жағдай ересектердің оқушыларға қатынасты құқықтарын шектейді де, өз құқықтарын ұлғайтады, өзінің жеке басы мен адамдық қадір-қасиетін құрметтейді, сенім білдіріп, дербестік берілуін, яғни ересектермен айқын тең құқықтық талап етіп, оларға мұны мойындаттыруға тырысады [9].

Қазіргі қоғамның даму кезеңінде өсіп келе жатқан ұрпақ тәрбиесі мемлекеттің қоғамдық және саяси міндеттерінің маңыздысы болып отырғаны бәрімізге аян. Қазіргі уақытта мектеп оқушыларының арасында мінез-құлқында қиындықтары бар оқушылар көптеп кездесуде. Педагогика және психология саласы бойынша, мұндай балаларды «мінез-құлқында ауытқулары бар оқушылар», «қиын тәрбиеленуші», «қиын балалар» деп атайтыны белгілі.

«Қиын оқушы» деген термин қазіргі тәжірибеде жеке басын тәртіпке салу қажет балалардың ортасын білдіреді. Мінез-құлықтың мұндай белгілерінің пайда болуының өзі

Болашақта әлеуметтік-психологиялық бейімделе алмауының тұрақты түрлерінің қалыптасуына, мінез-құлық бұзылуының клиникалық және криминологиялық белгілерінің пайда болуына әкеп соқтырады. Жеткіншек жас кезеңінде мінез ерекшеліктері қалыптасып, ол өмірлік мақсатқа байланысты бола бастайтыны, өмірге деген көзқарасы және бағыттылығымен байланысты екендігі анықталады. Сондықтан психологиялық қызметтің осы бағыттағы жұмыстарының басым көпшілігі оқушы кезеңдегілерге көмек көрсетумен байланысты ұйымдастырылады. Оқушылардың ересектік белгілерді қабылдауда соларға теңелсем дейтін үлгілердің алуан түрлі болуына байланысты. Тәрбиесі «қиын» жасөспірімдерді тәрбелеу проблемасын ата-аналар, психологтар, педагогтар болып бірігіп қолға алынуы қажет. Өйткені, тәрбие саласында жүрген кемшіліктерді уақыт өткен соң қайыра қалпына келтіру қиын. Бұл мәселенің әрі қарай талқылануына үлес қосқан зерттеушілер қатары да біршама.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Керімов Л.К. Тәрбиесі қиын балалар. – Алматы: Мерей, 2014. – 56 б.
- 2 Концепция развития образования республики Казахстан до 2015 года. Постановление правительства РК от 24 февраля 2004 года (протокол №3). [Интернет ресурс // <http://www.advocat.ru>]
- 3 Аймауытов Ж. Қиын бала және отбасы тәрбиесі. – Алматы: Өрлеу, 2013. – 88 б.
- 4 Дүйсенбиева С. Қиын балалармен жұмыс түрлері. – Семей: Болашақ, 2012. – Б. 99-101.
- 5 Марғұлан Ә. Психология және социология. – Алматы: Хабаршы, 2014. – 211 б.
- 6 Жақыпов С.М., Күнсләмова Т.К. Жетекшідегі «мен» бейнесі және агрессивті мінез-құлық пен өзіндік бағалаудың байланысы. – Алматы: Алматы кітап, 2011. – 98 б.
- 7 Выготский Л.С. Педология подростка. – М.: Наука, 2010. – 100 с.
- 8 Парманқұлова Ш. Қиын бала және отбасы тәрбиесі. – Тараз: Фолиант, 2013. – 76 б.
- 9 Юсупов И. Қиын оқушы қайдан шығады? – Семей: Білім, 2014. – 23 б.

РЕЗЮМЕ

В данной статье исследуются психолого-педагогические проблемы воспитания «трудных» подростков.

RESUME

In this article psychological and pedagogical problems of up-bringing “difficult” adolescents are considered.



А.Б. Асанова

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

А.Б. Абибулаева

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

Г.Ш. Унгутбаева

Костанайский региональный университет им. А. Байтурсынова, ст. преподаватель

Формирование дискурсивной компетентности студентов посредством CLIL технологии

Аннотация

В данной статье описан один из методов формирования дискурсивной компетентности, которым является CLIL: предметно-языковое интегрированное обучение. Специфика CLIL заключается в том, что знание языка становится инструментом изучения содержания предмета. CLIL как средство формирования дискурсивного компонента делает этот процесс более успешным, благодаря погружению в язык, в сферу общения.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, Content and Language Integrated Learning (CLIL), дискурс, дискурсивная компетентность.

В современном мире в условиях глобализации, где все направлено на постоянное развитие, новые требования и условия становятся главным направлением обновления всего образовательного процесса, успешное осуществление которого отразится на всех аспектах жизни человека, в т.ч. и на его дальнейшем трудоустройстве. Сегодняшний работодатель заинтересован в специалистах, которые обладают знаниями всех последних достижений в той или иной сфере, обеспечивающими продвижение на рынке труда. Он определяет подходящего ему работника как специалиста, способного к межкультурной коммуникации, так как участие в диалоге культур – это выход на новый уровень и реализация новых возможностей. Следовательно, учебные заведения становятся заинтересованными в качественной языковой подготовке обучающихся, которая и дает возможность современному человеку успешно социализироваться и конкурировать в межнациональном и межкультурном пространстве. При этом владение иностранным языком рассматривается как один из способов расширения профессиональных знаний и возможностей.

Обучение иностранному языку ставит перед собой множество целей, значимой из которых является формирование коммуникативной компетенции. Данная компетенция представляет собой важнейший компонент профессиональной компетенции. Структура коммуникативной

компетенции строятся на нескольких субкомпетенциях, куда входит и дискурсивная компетентность. Ее определяем как знание различных видов дискурсов и правил их построения, а также умение их создавать и понимать с учетом ситуации общения.

Формирование дискурсивного мышления обеспечивает развитие языковой рефлексии на уровне привычного внутреннего действия. Другими словами, обучающийся формирует в себе вторую языковую личность, которая не просто воспринимает речевое произведение, а рассуждает, исходя из ситуативных условий. В понятии дискурсивной компетентности лежит дискурс, что является центральным понятием современной лингвистической теории.

Существует множество подходов к определению данного понятия. Первоисточником понятия «дискурс» в современной науке считаются труды З. Харриса, работавшего в рамках проекта университета Пенсильвании. В 1952 году в статье «Discourse Analysis» им было введено понятие дискурс-анализа как метода изучения движения информации в дискурсе. Под «дискурсом» понимается «последовательность предложений, произнесенных (или написанных) одним (или более) человеком в определенной ситуации». К тому же, ученый отмечает, что «язык не реализуется в сбивчивых словах и предложениях, но в связном дискурсе – от одного слова к десятичному роману» [1, 164].

Из проанализированных попыток ученых выявить границы «широкой» природы дискурса наиболее приемлемым, на наш взгляд, представляется определение профессора Амстердамского университета Т.А. Ван-Дейка. Согласно ученому, дискурс определяется как коммуникативное действие, происходящее между говорящим, слушающим (наблюдателем и др.) в процессе коммуникативного действия в определенном временном и пространственном контексте [2, 7].

Невозможно использовать все значения дискурса в ходе исследования, поэтому нами было выбрано классическое определение данного феномена, которое означает любые формы речевого взаимодействия между людьми. Таким образом, под дискурсивной компетентностью мы понимаем профессионально значимое интегративное качество личности, включающее мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты [3, 145].

Успешность профессиональной коммуникации обеспечивается через восприятие, понимание, создание дискурса в соответствии с целями профессиональной деятельности, нормами общения и спецификой конкретной ситуации, т.е. дискурсивные способности проявляются в умении адекватно реагировать на высказывания собеседника или правильно инициировать коммуникацию в предложенной ситуации общения. В основе формирования дискурсивной компетентности лежит дискурсивная деятельность.

Дискурсивная деятельность как разновидность речевой деятельности, направлена на осознанное и целенаправленное порождение целостных речевых произведений. В связи с этим можно предположить, что формирование данной компетентности обеспечивается за счет включения педагога в содержательно-целевую (проектирование содержания образования на основе учета профессиональных задач, которые призван решать работающий педагог) и организационно-педагогическую деятельность (использование комплекса интерактивных технологий обучения, субъектно-ориентированная, практико-ориентированная организация учебных занятий).

Реализация организационно-педагогической деятельности предполагает соблюдение следующих принципов:

- целенаправленность педагогического процесса;
- опора на личный опыт обучающихся с учетом их индивидуальных особенностей;
- активизация восприятия;
- организация активной самостоятельной позиции; регулярность, систематичность и своевременность контроля;



- объективность и всесторонность оценки, уровень профессиональной компетентности учителя;
- опора на индивидуальную мотивацию.

Проявление дискурсивной компетентности рассматривается на следующих уровнях: опорный, актуально-значимый, потребностно-мотивационный, результативный и высокий.

Опорный уровень дискурсивной компетентности характеризуется тем, что поверхностные знания у студентов в области профессионального общения присутствуют, но не умеют использовать их на практике. Студенты не умеют вести диалог, не способны распознавать поведение другого человека. Слабое владение навыками эффективного слушания препятствует продуктивному общению, студенты безразличны к переживаниям другого человека и с трудом оценивают собственные действия в ситуациях общения.

На актуально-значимом уровне студенты осознают важность знаний в области профессионального общения, но при этом не всегда способны вести конструктивный диалог (распознают поведение другого человека только на интуитивном уровне; слабо владеют навыками эффективного слушания; собственные действия оценивают правильно, но не во всех ситуациях общения).

Потребностно-мотивационный уровень дискурсивной компетентности характеризуется тем, что знания у студентов в области профессионального общения приобрели ценностный характер, они системны и целостны. У студентов сформирована направленность на познание всех субъектов образовательного процесса, проявляется готовность выстраивать с ними конструктивный диалог; студенты способны успешно распознавать поведение другого человека, владеют навыками эффективного слушания; стремятся устанавливать контакты с другими людьми, с сочувствием относятся к переживаниям другого человека; способны оценивать собственные действия в ситуациях общения.

Результативный уровень дискурсивной компетентности характеризуется тем, что студенты применяют знания, умения в области профессионального общения на практике. Студенты владеют нормами институционально-ролевого профессионального общения, стилями коммуникативно-речевого взаимодействия. Проводят, исходя из ситуации, дискурс-анализ и выстраивают в связи с ним конструктивный диалог со всеми субъектами образовательного процесса (правильно выбирают тип дискурса, оптимальные коммуникативные стратегии для построения макро-и микродискурса, осуществляют отбор лингвистических и экстралингвистических средств с учетом коммуникативной ситуации и т.д.); применяют навыки эффективного слушания; владеют технологиями оценивания собственной деятельности и поведения и поведения других людей в соответствии с институционально обусловленными нормами профессионального дискурса; проявляют доброжелательное отношение ко всем субъектам образовательного процесса.

Высокий уровень сформированной дискурсивной компетентности предполагает высокий уровень умений применять адекватные поведенческие коммуникативные стратегии в ходе реализации межкультурной коммуникации при максимальном учете определенных форм интеракции между субъектами коммуникативного акта; умений порождать и интерпретировать различные типы дискурсов, умений активной имплементации навыков в организации связного текста [4, 312].

Процесс формирования дискурсивной компетентности требует широкого вовлечения инновационных информационно-коммуникативных технологий в процесс обучения языку, с организацией которых в рамках современной научной динамики не возникает существенных проблем. Эффективным методом формирования дискурсивной компетентности является CLIL – предметно-языковое интегрированное обучение, так как к числу функций иностранного языка в рамках CLIL относится решение конкретных задач

общения. Аббревиатура CLIL означает Content and Language Integrated Learning – интегрирование преподавания иностранного языка и других учебных дисциплин.

Впервые термин был предложен Дэвидом Маршем (David Marsh, University of Jyväskylä, Finland) в 1994 году. Данная технология преподавания учебного предмета совмещала в себе овладение иностранным языком и изучение предмета, то есть это была интеграция, позволившая учащемуся окунуться в среду, мир изучаемого языка. Основные постулаты CLIL технологии обусловлены двоякой направленностью языка, который используется на занятиях CLIL, как для академических целей, так и для повседневной коммуникации. Вышеизложенное позволяет подтвердить факт того, что структура предметно-интегрированного обучения ведет к овладению способностью использовать определенную стратегию и тактику общения для конструирования и интерпретации связных текстов. CLIL как средство формирования дискурсивного компонента делает этот процесс более успешным благодаря погружению в язык, в сферу общения.

Специфика CLIL заключается в том, что знание языка становится средством изучения содержания предмета. При этом внимание акцентируется, как на содержании текстов, так и на необходимой предметной терминологии. При этом язык интегрирован в программу обучения, а необходимость погружения в языковую среду для возможности изучения тематического материала подсознательно ведет обучающегося к формированию дискурсивной компетентности, у него повышается мотивация использования языка, а также понимания речи. Ввиду этого учебный материал должен быть тщательно подобран с учетом возможности изучить и предмет, и язык – лексические и грамматические структуры, все виды речевой деятельности (чтение, говорение, письмо и аудирование).

Исходя из анализа методики, при корректной организации курса CLIL позволит решить следующие учебные цели и задачи:

- развитие навыков межкультурного общения;
- подготовка к международному общению;
- улучшение общих компетенций изучаемого языка;
- развитие навыков устной коммуникации.

Многочисленные зарубежные исследования показывают приоритетность CLIL-подхода в языковом обучении, его положительное влияние на языковые компетенции обучающихся по сравнению со стандартными языковыми программами. Обучающийся способен усвоить достаточно большой объем языкового материала, что представляет собой полноценное погружение в естественную языковую среду. Необходимо также отметить то, что работа над различными темами позволяет освоить специфические термины, определенные языковые конструкции, что способствует пополнению словарного запаса обучающегося предметной терминологией и подготавливает его к профессиональному диалогу.

Однако изучение дисциплины на иностранном языке не может заменить ее изучение на родном языке, но может его непосредственно дополнить. Серьезные процессы, происходящие в современном развивающемся обществе, влекут за собой потребность в изменениях требований к квалификации педагога. Этот факт требует и обновленного подхода к повышению квалификации преподавателей.

Таким образом, эффективность метода обеспечивается за счет выстраивания занятий в современных формах взаимодействия преподавателя и обучающихся, с применением образовательных технологий. Языковой прогресс обучающихся возможен лишь при условии постоянного развития педагога. CLIL как средство формирования дискурсивной компетентности оправдывает себя. CLIL не предъявляет входных требований к языковым навыкам обучающихся, а программы CLIL не имеют возрастных ограничений, что делает их адаптируемыми к различным учебным контекстам. Важно отметить, что овладение обучающимися иностранным языком не является приоритетной задачей CLIL. Язык



является не целью, а средством формирования предметной и иноязычной компетенций обучающихся.

Современные информационные технологии позволяют педагогу сделать процесс формирования дискурсивного компонента более интересным и содержательным, но при этом требуется дополнительное время для отбора и поиска материала. Преподаватель, осознавая важность своей работы, должен найти возможность для того, чтобы помочь обучающемуся погрузиться в языковую среду. Выработка коммуникативной компетенции, преодоление языкового барьера – вот цель технологии CLIL. Современные реалии таковы, что от того, насколько полно владеет дискурсивным компонентом обучающийся, зависит его владение языком, умение грамотно выстраивать речевую ситуацию. Все вышеизложенное свидетельствует о том, что у новой для нас технологии большое будущее и большие возможности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Harris Z. Discourse analysis // Language, 1952. – 164 p.
- 2 Бенвенист Э. Общая лингвистика / Под ред., с вступительной статьей и комментарием Ю.С. Степанова. – М.: Прогресс, 1974. – 446 с.
- 3 Саморуков А.А. Компетентностный подход к формированию дискурсивной компетентности студента / А.А. Саморуков // Интеллект. Инновации. Инвестиции. – Оренбург: Изд-во ОГИМ, 2010. – № 3. – С. 145-149.
- 4 Широких А.Ю. Типология ошибок и систематика аспектов учебной ситуации по изучению языка // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. – 2014. – №4 (29). – С. 312–315.

ТҮЙІН

Бұл мақалада CLIL-пәндік-тілдік интеграцияланған оқыту болып табылатын дискурсивті құзыреттілікті қалыптастыру әдістерінің бірі сипатталған. CLIL ерекшелігі – тілді білу пәннің мазмұнын оқыту құралы болып табылады. CLIL дискурс компонентін қалыптастыру құралы ретінде бұл процесті тілге, қарым-қатынас саласына ену арқылы табысты етеді.

RESUME

The authors of this article describe one of the methods of forming discursive competence that is CLIL technology (subject language integrated learning). The specificity of CLIL is that knowledge of the language becomes a tool for studying the content of the subject. CLIL as a means of forming a discursive component makes this process more successful thanks to immersion in the language in the sphere of communication.

УДК 37.013.2

Г.М. Исмаилова

Казахский гуманитарно-юридический
инновационный университет,
магистр пед. наук

Б.К. Оспанова

Казахский гуманитарно-юридический
инновационный университет,
магистр пед. наук

Н.Л. Татаурова

Казахский гуманитарно-
юридический инновационный
университет,
канд. пед. наук

Формирование готовности к профессионально- педагогической деятельности будущих педагогов- психологов

Аннотация

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов-психологов. Особое внимание уделено формированию профессионально-педагогической компетенции у будущих педагогов-психологов. Проблема подготовки компетентного специалиста, педагога-психолога является актуальной в условиях современного общества. Успешность деятельности педагога-психолога зависит, прежде всего, от высокого уровня развития его личности, способности сопереживать окружающим, умения принимать правильные решения в трудных ситуациях.

Ключевые слова: педагог-психолог, профессиональная компетентность, психологическая служба, социальная адаптация, воспитание, личность.

Одной из наиболее значительных позитивных реформ в развитии образования в Республике Казахстан за последние годы стало создание службы практической психологии и рождение новой профессии в системе образования – педагог-психолог [1]. Возникновение и развитие школьной психологической службы было вызвано рядом причин: – ухудшением психического здоровья и психологического самочувствия участников образовательного процесса, по причине происходящих в стране политических, экономических, социальных и духовно-нравственных перемен, с одной стороны, а также вследствие несовершенства функционирования образовательной парадигмы "ЗУНов" и "предметоцентризма" с ее административно-директивной формой управления и авторитарной системой отношений, с другой; – осознанием необходимости перехода системы образования к гуманистической личностно-ориентированной парадигме и наметившейся тенденции перехода; – интеграцией Казахстана в мировое образовательное пространство, в котором психологическая служба является неотъемлемой частью системы воспитания детей и подростков,



имеет вековую историю развития, значительные достижения и выступает гарантом и механизмом реализации задач, стоящих перед педагогами.

Введение ставки педагога-психолога в систему образования, психолого-педагогическое обеспечение учебно-воспитательного процесса связаны с необходимостью гуманизации казахстанских школ. При смене парадигмы педагогического процесса обращенность к личности ребенка, его индивидуальности потребовала разработки профессиональных способов психологического сопровождения растущей и формирующейся личности. С созданием психологической службы в школе появилась потребность в подготовке педагогов-психологов, ориентированных в профессиональной деятельности на проблематику, связанную с обучением и воспитанием детей.

Постановлением Правительства Республики Казахстан от 30 января 2008 года № 77 "Об утверждении Типовых штатов работников государственных организаций образования и перечня должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц" в перечне должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц к должностям педагогических работников отнесена должность "педагога-психолога" [2]. Это решение явилось началом следующих процессов в системе образования Республики Казахстан: – введения должности педагога-психолога в штат образовательных учреждений; – насыщения образовательной среды за счет введения экстенсивной системы подготовки и переподготовки психологов и педагогов, использования в педагогической практике накопленных психологией знаний и умений. На современном этапе ведется поиск подходов к формированию готовности к профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов-психологов, пониманию их роли и функций в изменившихся условиях общественного сознания.

Педагог-психолог как профессия. Учителя не всегда понимают, как найти индивидуальный подход к каждому ребенку, выявить и максимально развить его способности, справиться с проблемами, возникающими в учебно-воспитательном процессе. Причин тому несколько: нехватка времени на уроке, загруженность учебными делами, не позволяющая уделить должное внимание воспитательной работе, нехватка специальных психологических знаний. В то же время в отечественной и зарубежной психологии накоплена обширная информация, которая дает возможность построить обучение и воспитание в школе на основе знания закономерностей психического и личностного развития детей школьного возраста. Компетенция педагога-психолога позволяет своевременно фиксировать качественные изменения в психическом развитии учащихся, учитывать их возрастные и индивидуальные особенности и на основе этого помогать педагогическому коллективу школы максимально эффективно использовать средства и методы учебно-воспитательной работы. Именно поэтому возникла необходимость введения в школах должности педагога-психолога, обладающего глубокими теоретическими и практическими знаниями как в педагогике, так и в психологии.

Педагог-психолог проводит работу как с «обычными» учениками, так и с одаренными учащимися, а также детьми, имеющими проблемы в обучении или поведении. Для этого он также должен обладать соответствующими знаниями, владеть методами диагностики, коррекции и развития в области работы с одаренными детьми, с отстающими детьми и с детьми, имеющими отклонения в поведении [3].

Педагог-психолог осуществляет профессиональную деятельность, направленную на сохранение психического, соматического и социального благополучия обучающихся (воспитанников). Содействует охране прав личности в соответствии с Конвенцией по охране прав ребенка [4]. Способствует гармонизации социальной сферы учреждения и осуществляет превентивные мероприятия по профилактике возникновения социальной дезадаптации.

Определяет факторы, препятствующие развитию личности обучающихся, воспитанников, принимает меры по оказанию различного вида психологической помощи (психокоррекционной, реабилитационной и консультативной). Оказывает помощь обучающимся, воспитанникам, родителям (лицам, их заменяющим), педагогическому коллективу в решении конкретных проблем. Проводит психологическую диагностику различного профиля и предназначения.

Педагог-психолог должен знать: Конституцию Республики Казахстан, законы Республики Казахстан "Об образовании", "О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями", "О правах ребенка в Республике Казахстан", "О языках в Республике Казахстан", "О борьбе с коррупцией", "О браке и семье" и другие нормативные правовые акты по вопросам образования; общую психологию, педагогическую психологию и общую педагогику; психологию личности и дифференциальную психологию, детскую и возрастную психологию, социальную психологию, медицинскую психологию, детскую нейропсихологию, патопсихологию, психосоматику; основы дефектологии, психотерапии, сексологии, психогигиены, профориентации, профессиообразования и психологии труда, психодиагностики, психологического консультирования и психопрофилактики; методы активного обучения, социально-психологического тренинга общения; современные методы индивидуальной и групповой профконсультации, диагностики и коррекции нормального и аномального развития ребенка; основы трудового законодательства; правила и нормы охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты; санитарные правила и нормы.

Остановимся на наиболее интересных, на наш взгляд, представлениях о формировании готовности к профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов-психологов.

Сущность профессионально-педагогической компетенции Шнейдер Л.Б. видит в самостоятельном и ответственном построении своего профессионального будущего, что предполагает высокую готовность смысловых и регуляторных основ поведения в ситуации неопределенности приближающегося профессионального будущего осуществлять личностное самоопределение, интегрировать в профессиональное сообщество и формировать представление о себе как о специалисте [5].



Рисунок 1 – Схема достижения профессионального мастерства и профкомпетенции, а также карьеры и харизмы специалиста по Л.Б.Шнейдер



Согласно Л.Б.Шнейдер (рисунок 1), профессионально-педагогическая компетенция является сложным психологическим феноменом, связанным с процессуальной активностью человека, которая, в свою очередь, основана на чувстве ответственности. Специалисты, которые нацелены на профессиональный рост и выбирают для себя вертикальную карьеру, в большей степени относятся к высокоактивным, нацеленным на продвижение, планирующим свой карьерный путь. Ввиду того, что в результате анализа выявилось, что все 100% руководителей планируют свою карьеру, проявляют целенаправленную активность, в качестве мотивов социальной деятельности у них, как правило, выступают диспозиции, связанные с достижением социальных целей, и стремление к независимости (особенно финансовой и в межличностных отношениях), а также мотив достижения успеха, можно предположить, что карьера и харизма взаимосвязаны [5, 119].

С точки зрения российского исследователя Н.С. Пряжникова возможна следующая иерархия в уровнях профессионально-педагогической компетенции, которая отражена в таблице 1.

Таблица 1 – Уровни профессионально-педагогической компетенции

№	Уровень профессионально-педагогической компетенции	Характеристика уровня
1	2	3
1	Невыраженная профессиональная компетенция	Осознание дальней и ближней профессиональных целей, стремление понять свое дело, овладеть им в полном объеме, освоить все трудовые функции (профессиональный опыт = 0); определение структуры профессиональных отношений и поиск своего места в них (профессиональное общение = 0); соответствие человека и профессии устанавливается в модальности: "хочу"; характеристика самого субъекта деятельности – мечтающий.
2	Выраженная, пассивная профессиональная компетенция	Усвоение основных знаний, требований профессии к человеку, осознание своих возможностей, представление о выполнении данной деятельности, осуществление деятельности по образцу (профессиональный опыт не равен 0); установление профессиональных контактов, вхождение в профессиональное сообщество (профессиональное общение не равно 0); соответствие человека и профессии устанавливается в модальности: "знаю"; характеристика самого субъекта деятельности – осведомленный.
3	Активная профессиональная компетенция	Практическая реализация выбранных профессиональных целей, самостоятельное и осознанное выполнение деятельности, формирование своего индивидуального стиля деятельности (профессиональный опыт = const); формирование определенного круга профессиональных контактов, интенсификация процесса профессионального общения (профессиональное общение = const); соответствие человека и профессии устанавливается в модальности: "могу"; характеристика самого субъекта деятельности – умелый.

4	Профессиональная компетенция устойчивая	Свободное выполнение профессиональной деятельности, повышение уровня притязаний – поиск сложных профессиональных задач, профессиональное совершенствование, мастерство и творчество (профессиональный опыт стремится к бесконечности); ощущение значимости профессиональных контактов, осознание своей профессиональной неповторимости, желание передавать свой опыт другим, делиться им (профессиональное общение стремится к совершенству); соответствие человека и профессии устанавливается в модальности: "делаю"; характеристика самого субъекта деятельности – творческий.
---	---	---

Формирование коммуникативной компетенции у будущих педагогов-психологов во многом зависит от условий организации образовательной среды в вузе, в том числе при освоении студентами дисциплин психолого-педагогического цикла, непосредственно направленных на развитие профессионально важных качеств.

Эффективность деятельности педагога-психолога обусловлена умением управлять эмоциональными контактами с учащимися, творчески выстраивать систему педагогически целесообразных взаимоотношений, конструктивно разрешать возникающие противоречия и конфликты [6].

Таким образом, для развития профессионально-педагогической компетенции существует потребность развития у будущих педагогов-психологов коммуникативных качеств личности как одного из основных условий эффективного взаимодействия с учащимися и коллегами в процессе будущей профессиональной деятельности, а также с целью самосовершенствования, развития.

Таким образом, проанализировав многочисленные источники по проблеме профессионально-педагогической деятельности педагогов-психологов в рамках психологической службы, можно сделать следующий вывод: психологическая служба в образовании выглядит как единая вертикальная структура в образовательном пространстве страны: психологическая служба отдельных образовательных учреждений, городские, областные центры психологической службы образования, региональные центры психологической службы образования, Министерства образования и науки. Психологическая служба любого образовательного учреждения рассматривается в единстве трех аспектов: научного, прикладного и практического.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года «Об образовании».
- 2 Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан «Об утверждении Типовых квалификационных характеристик должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц» от 13 июля 2009 года № 338 (зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 17 августа 2009 года № 5750).
- 3 Чернявская А.П. Введение в психолого-педагогическую деятельность: учебное пособие. – М., 1990.
- 4 Конвенция о правах ребенка. Принята Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.89.
- 5 Шнейдер Л.Б. Профессиональная компетентность. Монография. – Москва: МОСУ, 2001. – 256 с.
- 6 Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения: Учебное пособие. – М.: МГППИ, 1999. – 108 с.

ӘОЖ 378.147.811.111

Г.З. Тажитова

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

Т.Р. Калкеева

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

Ж. Арыстанбекова

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

ЖОО оқу үрдісінде аймақтық тұғырды жүзеге асырудың маңызы

Аннотация

Мақалада ЖОО оқу үрдісінде аймақтық тұғырды жүзеге асырудың маңызы қарастырылған. ЖОО оқытуда өнегелі, ұлт сүйгіш, отансүйгіштік дәстүрді жастардың бойына дарыту, патриоттық рухта тәрбиелеу аса құнды болып саналады. Сондықтан оқу үрдісінде аймақтық тұғырды жүзеге асыру білім алушылардың келешекте туған халқына қызмет етуге дайын маман болуларына септігін тигізеді.

Түйін сөздер: аймақтық тұғыр, тарих, қазіргі заман, ЖОО оқу үрдісі, білім беру.

Қоғамда болып жатқан әлеуметтік-экономикалық өзгерістер – мемлекет жаңа идеологияны анықтай бастағанда, Қазақстанның болашағы, жастардың мәдениетін дамыту бүгінгі ғылым мен қоғамның мінбеден түспей тұрған мәселелерінің бірі. Себебі, болашақ ұрпақтың бойында ұлттық тәрбие берудің негізгі белгілері руханилығы, азаматтығы, патриотизмі, әлеуметтік белсенділігі және бостандығын дамыту басым болып тұр.

Мемлекеттік «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» бағдарламасы Тәуелсіз Қазақстанның дамуының жарқын үлгісін және оның нақты қадамдарын анықтап көрсетіп берді. Елбасы «Бүгінгі күнді түсініп-түйсіну үшін де, болашақтың дидарын көзге елестету үшін де кешегі кезеңге көз жіберуіміз керек» деп тарихты білудің маңыздылығын атап көрсетті [1].

Еліміздің әр өткен тарихи даму кезеңі, адами жадымен және әлеуметтік еспен байланысты. Сондықтан адами рухани және қоғамдық рухани өсіп жетілуін, оның нығаюуын және мәдени құндылыққа айналу үшін үнемі тарихқа үңіліп, оны шынайы зерттеп, зерделеп отыру қажет. Қоғамдық сана жаңғырудың негізгі қағидаларын қалыптастыруды ғана емес, сонымен бірге, оны қоғам мүддесіне тиімді қолдану, сол арқылы болашақ ұрпақтың ұлттық рухани өзегін, ұлттық болмысын, Отанына деген шынайы махаббатты қалыптастыру кез келген білім беру институтының ұстаныма айналуы қажет.



Осы орайда, білім беру сатысының барлық деңгейінде осы мәселе білім мазмұны арқылы жүзеге асу қажет. Әрине, Әл-Фарабидің «Тәрбиесіз берген білім, адамзаттың қас жауы» деген ұлы ұраны өз алдына тәрбиенің басты ұстанымына айналу қажет [2]. Алайда, келешек қамына алаңдайтын болсақ, әуелі білім мен ғылымды дамытудан бастау керек екені сөзсіз. Оқу үрдісіне енгізілетін ақпараттар сұрыпталып, жүйеленіп, құндылық мағынасы бар оқу біліміне айналып беріледі. Ал, осындай терең құнды игерілген білім адам санасын нығайтуға, оның ұстанымын жоғарылатуға бағытталады. Ал, рухани құнды ой пікірлерді, үлгі өнегелерді, ұлағатты істерді ғылыми тағылымға айналдыру, оған маңыздылық беру – үлкен көрегендік пен ұлттың алға ілгерлеуін жылдам қарқынмен жылжытатын қозғаушы күш ретінде қарау керек. Бұл ұлтымыздың барлық салт-дәстүрлерін, тіліміз бен әдебиетімізді, мәдениетімізді, ұлттық рухымызды жаңғырту деген ұғымды білдіреді.

Сондықтан, білім беруде, оның ішінде ЖОО оқытуда өнегелі, ұлт сүйгіш, отансүйгіштік дәстүрді жастардың бойына дарыту, патриоттық рухта тәрбиелеу аса құнды болып саналады. Аталған қасиеттерді жастардың бойына сіңіру үшін білім беруде аймақтық тұғырды жүзеге асыру жастардың тарих пен қазіргі заманның ара қатынасын түсінулеріне арқау болады.

Жалпы аймақты зерттеу Отандық тарихи бейненің тұтастығын, бүкіл қазақ халқының мәдениетін, салт-дәстүрін жан-жақты зерттеуді ұсынады. Ұлттық білім беру мазмұнының құрамдас бөлігі ретінде аймақтық материал гуманистік әлеуетті ұсынады. Білім беруде аймақтық тұғырды жүзеге асыру рухани құндылықтарды, мұраттар мен мінезді қалыптастыруға бағытталады. Ұлттық идеалды құратын халық оны сезімдермен, сенімдермен және іс-әрекеттермен біріктіреді. Бұл өз кезегінде ЖОО білім беруде мемлекеттің ұлттық-мәдени мүдделерін үйлестіріп, тарих пен қазіргі заманның ара қатынасын айқындауды білдіреді.

Аталған мәселе Қазақстандық педагог ғалымдардың еңбектерінде жан-жақты зерттелген:

- Ұлттық тарихи тұлғалардың қызметіне байланысты жазылған еңбектер (Калкеева К.Р., Касымбекова Н.С.) [2, 3];
- өңірлерде педагогика ғылымының дамуын зерттеген еңбектер (Курманаева Д.К., Мамаева Ж.Ж., Мүтәлиева А.Ш.) [4, 5, 6];

Педагогикалық үрдісте аймақтық тұғырды қолдану бұл аймақтың тарихына, ұлттық салт-дәстүрге, мәдениетке, әдет-ғұрыпқа байланысты білім беру. Педагогтар оқу үрдісінде аймақтық ортаны қалыптастырып, оның тәрбиелік жағын қолданулары керек.

Осы уақытқа дейін ғылыми әдебиеттерде аймақтық ғылымды анықтауда анықтық жетіспейтіні белгілі болды. Бұл Қазақстанда және шетелде заманауи аймақтық зерттеулерде бағыттар мен әдіснамалық түсініктердің әртүрлілігінің себептерінің бірі. Әлемдік тәжірибеде «аймақ» түсінігінің түсіндірмелері жүзден асады. Қазақстанда Республикамыздың әрбір аймағы еліміздің шаруашылық кешенінде белгілі бір орынды ала отырып, осыған қоса басқа аймақтармен бүтіндей экономикалық бірлікті құрайды. Сондай-ақ әр аймақтың өзіндік табиғи ресурстары, оларды орналастырудағы ерекшеліктері, экономикалық, әлеуметтік даму деңгейі, өзіндік шаруашылық құрылымы бар.

Соған байланысты аймақтық саясат қалыптастырылып, жүзеге асырылады. Қазақстан 5 ірі экономикалық аймақтардан құралады. Солтүстікте егін шаруашылығы, темір рудаларын және көмір өндіру, машина құрылысы, мұнай өнімдерін, ферроерітінділерін өндіру мен энергетика дамыған. Шығыс Қазақстанда түсті металлургия, энергетика, машина құрылысы және орман шаруашылығы дамыған. Батыс Қазақстан – тек Қазақстанның ғана емес, сондай-ақ ТМД-ның да ірі мұнай-газ өндіруші аймағы. Ал Орталық Қазақстан шаруашылығының негізгі салалары қара және түсті металлургия, машина құрылысы, мал шаруашылығы. Оңтүстік Қазақстанда мақта, күріш,

жүн, астық, жеміс-жидектер, көкөністер өндіріледі; түсті металлургия, жеңіл және тамақ өнеркәсібі, балық және орман шаруашылығы дамыған. Өнеркәсіптің орналастырылуы пайдалы қазбалардың кен орындарына, ірі қалалар мен су ресурстарына байланысты. Тау-кен өнеркәсібінің жоғары деңгейде шоғырлануы экологиялық жағдайдың нашарлауымен байланысты, бұл әсіресе Шығыс, Орталық және Оңтүстік Қазақстанның қалаларына тән.

«Аймақ» сөзі сөздіктерде әртүрлі мағыналарды білдіреді. Кейбір дереккөздер оның географиялық ерекшеліктеріне ерекше назар аударады: «Аймақ дегеніміз – бұл елдің, көрші елдер тобының немесе континенттің бір бөлігін қамтитын кеңістік, ол тарихтың дамуына байланысты басқалардан ерекшеленеді» [7]. Енді бір сөздікте оның жан-жақты сипатына назар аударады: «Аймақ – тәуелсіз кеңістіктік, географиялық, әкімшілік, аумақтық, институционалдық, саяси, экономикалық, әлеуметтік, тарихи, мәдени, этникалық және демографиялық құндылық [8]. Басқа сөздікте бірнеше аумақтарды біріктіретін байланыстар нақтыланған тұтастықтық. «Аймақ – бұл жалпы экономикалық, саяси және рухани өмірі, жалпы тарихи өткендігі, мәдени және әлеуметтік ерекшелігі бар, бүтін әлеуметтік-экономикалық жүйе болып табылатын елдің бөлігі» деп жазылған [9].

Аймақ бір аумақта өмір сүретін халықтың әлеуметтік жағдайларының біртектілігі мен әлеуметтік көрінісін көрсетеді. Тарихи тұрғыдан қалыптасқан көпұлтты, көпконфессиялы және аймақтық қауымдастықтың өзіндік ерекшеліктері болады. Оны бір аумақта тұратын халықтың әлеуметтік жағдайларының бірегейлігі және әлеуметтік өмірі арқылы түсіндіруге болады.

Аймаққа байланысты әдебиеттерді зерделеу аймақтардың типологиясын құрастыруға мүмкіндік береді.

➤ Микроаймақтар – ядросы жеке ауылдық елді мекендер болып табылатын және шекаралары олардың көпшілігінің өндірістік қызметінің аумағын қамтиды.

➤ Шағын аудандар – аймақтары, олардың ядросы, әдетте, аумақтық-өндірістік кешендер болып табылады және шекаралары ауылдық әкімшілік басқаратын аумаққа сәйкес келеді.

➤ Аудан ішіндегі аумақтар – тарихи қалыптасқан экономикалық және әлеуметтік-психологиялық байланыстары, өмір сүретін халықтың дәстүрлі достық және отбасылық қарым-қатынасы бар аймақтар, өзегі – кәсіпорындар мен мекемелері бар ірі ауылдар.

➤ Әкімшілік-аумақтық аймақтар – топырақ-климаттық жағдайлардың біртектілігімен, аймақаралық экономикалық байланыстармен және т.б. сипатталатын аймақтар. Шағын және орта қалалардан, қалалық типтегі елді мекендерден, сондай-ақ ірі ауылдардан тұрады. Олар аудан әкімшілігі басқаратын аумақты қамтиды.

➤ Аймақаралық және республикаішілік аумақтар – бұл жоғарыда аталған аймақтарға қарағанда аз, бірақ табиғи-климаттың біртектілігі, экономикалық жағдайлардың, сонымен қатар халықтың мәдени тарихының ортақтығы.

➤ Аумақтық-экономикалық аймақтар – дамудың климаттық және экономикалық жағдайларының белгілі ортақтығымен, тарихи дәстүрлі әлеуметтік-кеңістіктік қатынастарымен сипатталады.

➤ Климаттық, географиялық, экономикалық және көбінесе саяси себептерге сәйкес бірқатар аумақтық-экономикалық аймақтарды және олардың бөліктерін біріктіретін аумақтар. Олар ресурстардың белгілі бір ортақтығымен, ауыл шаруашылығының мамандануымен, өндіріс әдістерімен, сонымен бірге қалыптасқан есеп айырысу жүйесіне, тұрғын үйдің қолданыстағы түріне, өндірістік қызметтің ерекшелігіне және басқа факторларға негізделген өмір сүру жағдайларының ортақтығымен сипатталады.

Шағын және кіші аймақтар әкімшілік және аумақтық-өндірістік шекараларда орналасқан: ауданішілік аумақтар, әкімшілік-аумақтық аймақтар, аймақішілік және республикаішілік аумақтар – климаттық жағдайлардың біртектілігіне, қалыптасқан экономикалық қатынастарға және оларда тұратын халықтың әлеуметтік-мәдени



бірлестігіне сәйкес. Мұндай аймақтардың орталықтары тиісті әкімшілік мәртебесі бар ауылдар мен шағын қалалар болып табылады.

Мемлекеттің білім беру саясатындағы кезек күттірмейтін міндеттердің бірі – ұлттық-аймақтық құрамдас бөліктердің үйлесуі: халықтың тарихын оқыту, мәдениетті дамыту. Әр адам өзінің халқымен, ұлттық мәдениеті мен салт-дәстүрімен байланысын жоғалтпауы үшін өзінің туған тарихы туралы білімді қажет етеді. Сондықтан оқу үрдісінде аймақтық тұғырды жүзеге асыру білім алушылардың келешекте туған халқына қызмет етуге дайын маман болуларына септігін тигізеді.

Жоғары білім берудің аймақтық бағытын күшейту, жалпы аймақтық мақсаттарды, оның аймақтық кешендерінің функциялары мен әдістерін қалыптастыру - бұл Қазақстандағы жоғары білімді реформалаудың, оны қоғамның барлық жақтарын демократияландырудың жалпы қағидаттарына сәйкес келтіру, Қазақстанның егеменді мемлекет ретінде дамуындағы маңызды тәсілдерінің бірі.

Білім беру жүйелерін аймақтандыру жағдайында жоғары білім берудің негізгі мақсаты – аймақты өзіне тән әлеуметтік, мәдени, саяси факторларды және дамудың белгіленген мақсаттарын ескере отырып, оның әлеуметтік-экономикалық, ғылыми, техникалық және мәдени дамуын жүзеге асыратын мамандармен қамтамасыз ету.

«Білім беруді аймақтандыру» терминін түсіну және тұжырымдау процесінде біз жоғары білім жүйесін дамыту қағидаты ретінде осы тұжырымдаманың мәнін талдаймыз, оны ұсыну және зерттеу жүйесімен жүзеге асырамыз. Жүйелі зерттеуде талданатын объект белгілі бір элементтер жиынтығы ретінде қарастырылады, олардың өзара байланысы осы жиынтықтың қасиетін анықтайды. Бұл жүйенің элементтерінің құрамын анықтау және талдау белгілі бір белгілерге сәйкес жүйенің ыдырауының ерекше процесі болып табылады.

«Білім беруді аймақтандыру» оның мазмұнын «аймақ», «аймақтық» ұғымдарымен байланыстыру арқылы түсіндіріледі.

Аймақ – бұл динамикалық жүйе. Ол үнемі дамиды, оның мақсаттары мен даму векторлары өзгеруі мүмкін. Аймақтың жағдайына сыртқы және ішкі ортаның көптеген факторлары әсер етеді. Сондықтан, аймақ, ең алдымен, сыртқы ортамен үнемі байланыста болатын, алмасудың ашық жүйесі болып табылады. Өңірлердің пайда болу процесінде түрлі факторлар (экономикалық, саяси) шешуші рөл атқаруы мүмкін, бірақ белгілі бір аумаққа және әр түрлі адамдар қауымдастығына үйрену өзгеріссіз қалады. Аймақ – адам әлеуметтенетін кеңістік (аумақтық, уақытша, әлеуметтік), өмір салты стандарттарын қалыптастыру, сақтау және аудару. Бұл әсіресе қазіргі жағдайда, мемлекет жалпы алғанда қоғамдық өмір нормаларының бірлігін жоғалтқан кезде маңызды болып табылады.

Аймақтыққа тән белгілер:

- тарихи және ұлттық-мәдени (дәстүрлер, әдет-ғұрыптар, өмір салты және тән құндылықтар);
- табиғи-географиялық (ландшафт, климат, пайдалы қазбалар, экологиялық проблемалар);
- әлеуметтік-географиялық (халықтың тығыздығы, елді мекендердің табиғаты, дәстүрлі кәсіптер, басқа аймақтардан алыстау, байланыс құралдары);

Білім беру жүйесінде аймақтықты жеке тұлғаның әлеуметтенуі және даралануы жүзеге асырылатын нақты әлеуметтік орта, білім беру кеңістігі, білім беру жүйесінің мәселелерін шешудің шарттары мен құралдары, білім мазмұны ретінде қарастыруға болады.

Қорыта келе, ЖОО оқу үрдісінде аймақтық тұғырды іске асыру аса маңызды болып табылады. Оқытуда жастарды өз елін және елінің құндылықтарын құрметтеуге тәрбиелеу мемлекеттің ілгері дамуына септігін тигізеді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Назарбаев Н.Ә. «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру», 2017
- 2 Калкеева К.Р. Научно-педагогические основы учебников И.Алтынсарина. – Караганда, 2000
- 3 Касымбекова Н.С. Общественно-педагогическое и научное наследие А.И.Сембаева. – Караганда, 2008
- 4 Курманаева Д.К. Совершенствование содержания обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей на основе регионального материала (на примере Жезказганского региона). – Бишкек, 2012
- 5 Мамаева Ж.Ж. ХІХ ғасырдың аяғы мен ХХ ғасырдың басындағы Маңғыстау өлкесіндегі оқу-ағарту ісінің тарихы және оны мектептерде пайдалану. – Алматы, 2008
- 6 Муталиева А.Ш. Ұлытау – Жезқазған өңірінің білім беру саласының қалыптасуы. – Астана, 2007
- 7 Яценко Н.Е. Толковый словарь обществоведческих терминов. – СПб., 1999. – С. 360
- 8 Семигин Г.Ю. Политическая энциклопедия. 2 т. – М., 1999. – Т. 2. – 334 б.
- 9 Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М., 1999. – 53 б.

РЕЗЮМЕ

В статье подчеркивается важность осуществления регионального подхода при организации образовательного процесса вуза. Отмечается, что внедрение регионального подхода в учебный процесс помогает студентам стать профессионалами, готовыми трудиться на благо своего народа.

RESUME

The article deals with the importance of implementing a regional approach in the educational process of university. It is very important to instill moral values in youth and educate them in the spirit of patriotism. The introduction of a regional approach in the educational process helps students become professionals who are ready to work for the benefit of their people.



УДК 15.81.70

Г.Ж. Лекерова

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

З.Б. Кабылбекова

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

А.С. Исабаева

Южно-Казахстанский
университет им. М. Ауэзова,
канд. пед. наук, доцент

А.М. Нурбекова

Южно-Казахстанский
университет им. М. Ауэзова,
канд. пед. наук, доцент

Условия успешной интеграции детей с особенностями психофизического развития в инклюзивном образовании

Аннотация

Интеграция в общество человека с особыми образовательными потребностями и ограниченной трудоспособностью сегодня означает процесс предоставления ему прав и реальных возможностей участвовать во всех видах и формах социальной жизни, включая и образование наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих ему отклонения в развитии и ограничения возможностей.

Социальная интеграция детей с особенностями психофизического развития – это полное, равноправное включение во все сферы социума, достижение возможности полноценной независимой жизни и самореализации в обществе.

Ключевые слова: инклюзия, интеграция, образование, дети с особенностями психофизического развития.

Экономическая и социокультурная детерминированность развития процессов интеграции. Идея совместного обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) и детей нормально развивающихся – неотъемлемая часть философии открытого общества, отражающая не только отношение к правам и возможностям лиц с особенностями развития, но и уровень развития общества. Реализация интегрированного общения (инклюзивного образования) позволяет ребенку жить в семье, а родителям активно участвовать в его воспитании.

Попытки совместного обучения детей с нарушениями развития вместе с обычными детьми предпринимались с тех времен, когда было признано их право на образование. В истории специальной педагогики описано немало случаев обучения в массовых школах детей с ОПФР. Однако в большинстве случаев они были не совсем удачными, так как педагоги школ не владели основами дидактики специального образования.

Одним из первых обосновал идею интеграции Л.С. Выготский, который указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой аномальный ребенок не исключался бы из общества детей с нормальным развитием «для успешной практики социальной компенсации имеющегося у ребенка физического дефекта» [1, 39].

Вместе с тем современная форма интеграции в образовании появляется за рубежом только во второй половине XX в. Социально-экономическими детерминантами возникновения интегрированного обучения явились:

- экономический рост, наличие финансовых средств для предоставления ребенку с особенностями в развитии всех необходимых ему специальных образовательных услуг и особых условий жизнедеятельности;
- демократическое общественное устройство, социальные преобразования в обществе, идеи достоинства и самооценности личности, имеющей все права для реализации своих интересов и потребностей, готовность общества к взаимодействию с людьми с особенностями развития;
- демократизация и гуманизация образования, признание права каждого ребенка на получение образования.

Начиная с середины XX в., по инициативе родителей, которые хотели разрешить проблему в образовании, разделяющую их детей и здоровых детей, в США и странах Западной Европы развиваются процессы включения детей с особыми образовательными потребностями в обычные учебные заведения.

Понятия «интеграция», «интегрированное обучение и воспитание». Идея интеграции базируется на концепции «нормализации» жизнедеятельности лиц с инвалидностью, выдвинутой скандинавскими учеными (Н.Э. Бенк-Миккельсен – 1959 г., Б. Нирье – 1968 г.). Основное положение концепции состоит в том, что «люди с ограниченными возможностями при соответствующих условиях могут усвоить социально-значимые навыки и стереотипы поведения, которые считаются необходимыми для нормального социального функционирования наравне с другими членами общества, для того чтобы жить в обществе независимой жизнью в соответствии со своими особыми потребностями». «Принцип нормализации означает, что для людей с ... нарушениями делаются доступными такие формы повседневного существования и условия жизни, которые являются как можно более близкими к общепринятым или фактически полностью совпадают с ними» [2, 61].

Основываясь на принципе «нормализации» и имея экономические, технологические и информационные возможности, развитые страны Европы, США, Японии стали создавать специальную образовательную среду в системе массового образования, делать максимально доступной для лиц с ограничениями городскую инфраструктуру, снимать информационные и другие барьеры, расширять возможности участия этой категории населения в социальной жизни.

Интеграция в общество человека с особыми образовательными потребностями и ограниченной трудоспособностью сегодня означает процесс и результат предоставления ему прав и реальных возможностей участвовать во всех видах и формах социальной жизни, включая и образование наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих ему отклонения в развитии и ограничения возможностей.

В системе образования интеграция означает возможность выбора для детей с ОПФР: получение образования в учреждении специального образования или, с равными возможностями, в учреждении общего образования (учреждение дошкольного образования, общеобразовательная школа и пр.).

Формы интеграции. Российские авторы (Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова) выделяют две формы интеграции в образовании: интернальную и экстернальную [3, 46].

Интернальная интеграция – это интеграция внутри системы специального образования. Например, дети со множественными нарушениями (у ребенка



интеллектуальная недостаточность и нарушение слуха) интегрируются в соответствующие специальные учреждения образования для детей с нарушением слуха, где обучаются в отдельных классах.

Экстернальная интеграция предполагает взаимодействие специального и массового образования. Например, современные классы интегрированного обучения и воспитания в Республике Казахстан.

Условия успешной интеграции. Для успешной реализации идей интегрированного обучения и воспитания необходимо наличие следующих условий. На уровне общества: демократическое общественное устройство с гарантированным соблюдением прав личности; финансовая обеспеченность, создание адекватного ассортимента специальных образовательных услуг и особых условий жизнедеятельности для детей с ОПФР в условиях учреждений общего образования; ненасильственный характер протекания интеграционных процессов, возможность выбора, альтернативы при наличии гарантий получения образовательных и коррекционных услуг, предоставляемых системой общего и специального образования; готовность общества в целом, социальных групп, отдельных людей к интеграционным процессам, к сосуществованию и взаимодействию с людьми с ОПФР.

На уровне системы образования: нормативное правовое и научно-методическое обеспечение процесса интегрированного обучения и воспитания; психологическая готовность всех его участников; профессиональная компетентность и педагогическая готовность педагогов к работе с детьми с особенностями психофизического развития; наличие в учреждении необходимой для детей с ОПФР адаптивной образовательной среды.

Кроме того, на успешность интегрированного обучения и воспитания оказывают влияние внешние и внутренние условия со стороны самого ребенка с ОПФР (Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко) [3, 56].

К внешним условиям, обеспечивающим эффективную интеграцию детей с отклонениями в развитии, относятся: раннее выявление нарушений (на первом году жизни) и проведение коррекционной работы с первых месяцев жизни; желание родителей обучать ребенка вместе со здоровыми детьми, стремление и готовность помогать ребенку в процессе совместного обучения; наличие возможности оказывать ребенку с особенностями психофизического развития эффективную, квалифицированную коррекционную помощь.

К внутренним условиям, от которых зависит успешность интеграции, относят: уровень психофизического развития ребенка (чем ближе он к норме, тем выше успешность совместного обучения и воспитания); способность ребенка обучаться и воспитываться вместе с нормально развивающимися детьми; психологическая готовность ученика с особенностями психофизического развития к интегрированному обучению и воспитанию.

Понятия «инклюзия», «инклюзивное образование». Широкое внедрение в 70-80-х гг. интеграционных инноваций в образовательную практику массовой школы США и стран Западной Европы привело к появлению ряда проблем, которые во многом были обусловлены неготовностью учителей к новому виду профессиональной деятельности и к новой ответственности. Стало понятно, что необходима значительная предварительная организационно-методическая работа: подготовка педагогов, нахождение оптимальных способов адаптации учебных планов, разработка новых методических подходов, приемов и средств, которые позволяли бы всем детям с особенностями участвовать в общем учебном процессе. Поэтому в последние десятилетия на смену понятию «интеграция» пришло понятие «инклюзия».

Необходимость введения термина «инклюзия» основана на предположении, что механическое объединение в одном классе или группе обычных детей и детей с ОПФР не означает полноценного участия последних в жизни класса.

Инклюзивное (от лат. include – заключаю, включаю), или включенное, образование подразумевает доступность образования для всех, приспособление к различным нуждам всех детей. Идеология инклюзивного образования не только исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем людям, но и создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности [4, 20].

Инклюзия – это процесс удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей каждого ученика посредством вовлечения его в учебную, общественную, культурную жизнь класса и школы в целом. Цель инклюзивной школы – дать каждой личности адекватное ее возможностям образование и предоставить максимальные возможности для развития.

На сегодняшний момент не существует единого определения понятия инклюзии. Согласно методическим материалам ЮНЕСКО, инклюзивное образование – это такая организация процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками в таких школах общего типа, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим ученикам необходимую специальную поддержку [4, 25].

Под особыми образовательными потребностями понимается необходимость в специальных условиях, методах и дополнительных средствах обучения, обусловленная особенностями (физическими, психическими, социальными, лингвистическими) и способностями обучающегося. Соответственно, понятие «дети с особыми образовательными потребностями» шире, чем понятие «дети с особенностями психофизического развития», и включает в себя, кроме последних, детей с нарушениями поведения; детей, находящихся в социально опасном положении; детей из семей национальных меньшинств; одаренных и талантливых детей и др. [4, 30].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1982-1984. – т.5. – С. 39
2. Нирье Б. Нормализация жизни в закрытых учреждениях для людей с интеллектуальными функциональными нарушениями / под ред. К.Грюневальд. – Спб.: Питер, 2003. – С. 61-92
3. Специальная педагогика: учебное пособие / Л.И. Аксенова: под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
4. Инклюзивное образование: Стратегии ОДВ для всех детей/под ред. В.В. Митрофаненко. – Ставрополь, 2010. – 124 с.

ТҮЙІН

Бүгінгі күнде мүмкіндігі шектеулі тұлғаларды қоғамға кірліктіруді оған басқалармен бірге қоғамдық өмірге толық араласуға құқық және жан-жақты мүмкіндік беру деп түсінеміз. Бұл – оның орын алатын ауытқуларының орнын толтыру үшін қажет шара. Психофизикалық дамуының ауытқулары бар балаларды қоғамдық интеграциялау – оларды қоғам өмірінің барлық саласына кірліктіру, толыққанды өмір сүруіне, өзін қанағат етуіне көмектесу.



RESUME

The integration of a person with special educational needs and limited working capacity into society today means the result of giving him rights and real opportunities to participate in all types and forms of social life, including education on an equal basis and together with the rest of society, in conditions that compensate deviations and limitations for his development.

Social integration of children with special features of psychophysical development is a complete, equal inclusion in all spheres of society, achievement of the possibility of full independent life and self-realization in society.

ӘОЖ 376.1:378.37

С.Қ. Абильдина

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

Р.Қ. Дюсембинова

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

А.Р. Рымханова

Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті,
PhD д-ры, доцент

Қазақстанда волонтерлік қозғалыстың қалыптасуы мен даму болашағы

Аннотация

Мақалада Қазақстанда волонтерлік қызметтің қалыптасу тарихы мен оны дамытудың жолдары қарастырылады. Тарихи көзқарасқа сүйене отырып, авторлар Қазақстан Республикасында өзіндік ерекшеліктері бар волонтерліктің қалыптасу және даму процесін шартты түрде үш кезеңге бөліп, оған мазмұнды сипаттама берген. Сонымен қатар, волонтерлік қызметті ғылыми-әдістемелік қамтамасыз етуге байланысты түрлі ғылыми жұмыстарға талдау жасалынған. Авторлар болашақта инклюзивті білім беру жағдайында волонтерлік қозғалысты ғылыми-әдістемелік қолдау жұмысының тиімділігін арттыруға мүмкіндік беретін шарттарды ашып көрсеткен.

Түйін сөздері: қайырымдылық, еріктілік, волонтерлік қызмет, шарттар, кезеңдер, инклюзивті білім беру.

Бүгінгі таңда волонтерлік қарқынды даму жолында және қазақстандық қоғамдағы негізгі азаматтық институттардың біріне айналып келеді.

Волонтерлік, немесе еріктілік феномені бүкіл әлемде кеңінен таралып, халықаралық деңгейде лайықты бағалауға ие болды. «Волонтерлік» терминінің синонимі «еріктілік», «қайырымдылық» сөздері болып табылады.

Қайырымдылық, мәдениеттің бір бөлігі ретінде тамырын тереңге жайған қозғалыс, бұл революцияға дейінгі Қазақстанда да белгілі бір өмір салты болғанын білдіреді, яғни сол кездің өзінде адамдардың арасындағы қарым-қатынастар, жақындарға деген қамқорлыққа бастайтын ерекше рухани құндылықтарға негізделген болатын, бүгінгі заманауи Қазақстан үшін жетіспейтіні де осындай қайырымдылық негіздер екені жасырын емес.

Қазақстан Республикасында волонтерлер қозғалысының қалыптасуы мен даму үдерісін тарихи тұрғыдан алғанда шартты түрде үш кезеңге бөліп қарастыруға болады.

Мақала ҚРБЖҒМ гранттық қаржыландырылатын жоба АР08856309 «Инклюзивті білім беру аясында студенттердің волонтерлік қызметін ғылыми-әдістемелік сүйемелдеу» тақырыбы аясында орындалды.



Бірінші – ру-тайпалық кезең (XVII ғасырдан XX ғасырдың басына дейін) – еріктіліктің қалыптасу кезеңі. Тарихшылар атап өткеніндей, XX ғасырдың басына қарай қазақ қоғамында көп тармақты ру-тайпалық ұйым болған, олар адамдардың әртүрлі иерархиялық тұрғыда ұйымдасқан әлеуметтік топтарға туыскандық белгілер бойынша топтасуын білдіретін. Бұл ретте ең негізгі де әмбебап ұғым «ру» термині болатын. Қазақтардың әлеуметтік ұйымдары үш жүзден тұрды: Ұлы жүз, Орта жүз және Кіші жүз. Олар анағұрлым кең әлеуметтік топтар болып табылатын еді және бұл топтар адамдар арасындағы сан алуан өзара байланысты қоғамның түрлі салаларында туындайтын туыскандық, отбасылық, шаруашылық, саяси, генеалогикалық, әскери, мәдени, этностық және өзге де қарым-қатынастарды басқаруға, реттеп отыруға қабілетті болған. Сөйтіп, олар өздігінен реттеліп отыратын тұтас қоғамның тіршілік етуін қамтамасыз ететін әр алуан әлеуметтік организмдер мен олардың институттарын қалыптастырды [1].

Қазақ қоғамында «Жылу беру» – қиын жағдайға тап болған отбасыға туыстардан, көршілерден көрсетілетін материалдық, ақшалай көмек, «Асар» – үй немесе басқа да шаруашылық құрылыстарды тұрғызуға, арық қазу, тазарту сияқты құрылыс жұмыстарына ауылдастардың тегін және өз еркімен көмек көрсетуі сияқты қайырымдылық дәстүрлері кеңінен тараған болатын. Бұл дәстүрлер заңнамалық тұрғыда Тәуке ханның «Жеті Жарғысында» бекіп, жүйелендірілді. XVII ғасырдың соңына қарай қазақтардың құқық нормалары да жүйелендіріліп, тұрақты қалыпқа келтірілді [2].

Нур-Мубарак университеті Абу Ханифа ғылыми-зерттеу орталығының директоры, филология ғылымдарының докторы, профессор, Шамшадин Керим өзінің «Қазақ даласындағы қайырымдылық» атты еңбегінде былай деп жазды: «Қазан революциясына дейін Сырдария, Жетісу, Торғай және басқа да аймақтарда қайырымдылық, ағартушылық бағыттардағы қоғамдар болған [3]. Семейде 1898 жылдан 1917 жылға дейін жұмыс істеген Мұсылмандар қайырымдылық қоғамы жетімдер үйін қамтамасыз ету, қарт адамдарға, мұқтаж жандарға көмектесу сияқты істермен айналысты». Халық ауыз әдебиетінің, ауызша ақындық шығармашылықтың мазмұнында да, Ыбырай Алтынсариннің «Атымтай Жомарт» атты шағын әңгімесінде де қазақ қоғамындағы мейірімділік, қайырымдылық, адамгершілік сияқты қасиеттер кеңінен көрініс тапқан. Әл-Фарабидің «Қайырымды қала тұрғындары» трактатындағы идеялар да осыны растайды.

Қазақ елі – салт-дәстүрге өте бай ел. Белгілі қоғам қайраткері, заңгер Н.Шайкенов былай дейді: «ұлттық салт-дәстүрлер – заңнан да биік». Біздің қазақ халқы әрқашанда бір-біріне мейірімді, қайырымды бол деген өнегені ғасырдан ғасырға ұластырып келе жатыр [4].

Қазақстандағы әлеуметтік құбылыс ретінде дамып келе жатқан волонтерліктің тарихи тамырлары әртүрлі формаларда, әртүрлі атаулармен көрініс бере отырып, ғасырлар қойнауында, тым тереңде жатқанын К.В.Ерофеевтің «Қазақ көшпенді қоғамындағы қайырымдылық дәстүрі» (XVI-XX ғасырлар) кітабынан да байқауға болады. «Қазақ көшпенді қоғамының өмірінде табиғи апат немесе басқа да төтенше жағдайлар кезінде мұқтаж адамдарға азық-түлікпен, малмен, олардың тіршілік етуіне қажетті бұйымдармен жан-жақты қолдау көрсету дәстүрі болған. Сонымен қатар, асыраушысынан айырылып, қиын жағдайға түскен туыстарға ерікті түрде қайырымдылық көмек көрсету де кеңінен таралған болатын, осылайша, көшпенді халықтың әлеуметтік-саяси өмірінде де, әскери салада да волонтерлік үдерістер кеңінен таралды» [5]. Яғни, қайырымдылық – ежелден орныққан дәстүр.

Міне, осылайша, қайырымдылық қызметі ежелден туындаған, бірақ қоғам қанша дамыса да өз маңыздылығын жоғалтпаған, халықтың жекелеген топтары үшін әлі де ауадай қажет болып келе жатқан құбылыс екенін атап өтуге болады. Аса ірі көлемдегі қайырымдылық шараларымен елдің ауқатты, бай адамдары айналысса, кез келген кедей шаруаның өзі де «қайыр сұраған жолаушыны» табалдырық аттатпай қуып шықпайтын болған, қазақ халқының ерекшелігі де осында.

Екінші кезең – 1917-1990 жылдар – социалистік кезең, яғни комсомолдардың, пионерлердің, кеңес азаматтарының ұжымдық волонтерлік қозғалысы. Кеңес үкіметінің тұсындағы волонтерлік ұжымшылдық идеологиясына, социализм мен коммунизм құрушылардың идеалдары мен құндылықтарына сәйкес тұрғыдан ұйымдастырылған қоғамдық еріктіліктің ерік-жігеріне бағындырылды.

Социалистік идеялар қоғамдық ресурстарды кеңес мемлекетінің әскери-отансүйгіштік, әлеуметтік-экономикалық және идеологиялық проблемаларын шешуге тарту ісіне бағытталды. Еріктілік акцияларының ең басты факторы идеологиялық тұрғыдан ұйымдастырылған комсомол ұйымдары болды.

1917 жылғы революциядан кейін еріктілік елдің әрбір тұрғынының жеке өмірінің ажырамас бөлігіне айналды. Кеңес үкіметінің бастапқы жылдарындағы сенбіліктер қалың бұқараның революциялық құлшынысының көрінісі деп қабылданатын еді. Қазақ КСР-ында да балалар мен жастар октябрияттар, пионерлер, комсомолдар ұйымдары арқылы еріктілік қозғалыстарға кеңінен тартыла бастады. 1941-1945 Ұлы Отан соғысы жылдарында мыңдаған адамдар өз еріктерімен майданға аттанды.

«Жас гвардияның» мүшелері фашистерге қарсы қозғалыстарға қатысып, балаға мүлдем тән емес ерлік, қайсарлық танытты. Соғыстан кейінгі 50-ші жылдарда Қазақстан, Волга бойы, Урал, Сібір, Қиыр Шығыс жерлерін жаппай игеру қозғалысы белең алды. Бұл шараға да бүкіл Кеңес Одағының түкпір-түкпірінен мыңдаған еріктілер атсалысты.

Қазақстан комсомолының тарихында Түркістан жастарын ұйымдастырушы, белгілі қайраткер Ғани Мұратбаевтың есімі ерекше. Ол кеңес үкіметін орнату кезіндегі жұмыстарды қайырымдылық қозғалысымен ұштастыра отырып жүргізді.

«Тимуршылар командасы» кеңес дәуірінде кеңінен таралған үрдіс болды. Ол кездері А.Гайдардың кейіпкерлерінің ізін басушылар қариялардың, Екінші дүниежүзілік соғыста қаза тапқан солдаттар мен офицерлердің үйлеріне барып, кәрі адамдарға қолдан келген көмектерін көрсетті. «Тимур және оның командасы» атты шығарманың кейіпкерлері әлі күнге дейін мектеп оқушыларын қайырымдылық шараларға баулып келеді.

Үшінші кезең – Қазақстан Республикасындағы волонтерлік қозғалыстың дамуы. 1990-жылдардың өзінде-ақ ұлттық-мәдени орталықтардың аясында волонтерлік шаралар жүзеге асырыла бастады, бұл нарықтық қатынастардың қалыптаса бастаған кездерінде әлеуметтік ахуалдың тұрақтылығы үшін оң әсерін тигізді. Мұндай азаматтық белсенділік қоғамның, халықтың билік органдарымен байланыс орнатуының ықпалды нысаны бола алды. Волонтерлер азаматтық үлгілерін, толеранттылықтың үлгілерін, әлеуметтік әріптестікті, қоғамның адамгершілік салауаттылығын қалыптастыра алатын қабілеттерін ашық көрсете білді. Волонтерлік қозғалыстың қалыптасу кезеңінде тәуелсіз Қазақстанда ұлттық-мәдени орталықтар еріктілік қозғалысының ең негізгі субъектілері болып табылды. Әрине, негізгі мақсат өз халқының мәдени мұрасын қайта жаңғырту және сақтау болып қала береді. Бірақ, ұлттық топтардың өкілдері мен халықтың басқа да топтарына әлеуметтік қолдау көрсету мақсаты да назардан тыс қалмады. Қайырымдылық жасауға мықты қаржылық базасы болмаса да, ұлттық-мәдени орталықтар ерікті түрде көптеген жұмыстар атқарды. Қазіргі уақытта да өз қызметіне волонтерлерді тартатын қоғамдардың саны өте көп, волонтерлік субъектілерінің әрекет ету алаңы да біршама кеңейе түскен, шама-шарқы да, әлеуеті де жетерлік. Бүгінгі таңда қолдауға мұқтаж топтардың қатарында – ауыл жастары, балалар үйлеріндегі балалар мен түлектер, ардагерлер мен жалғызбасты зейнеткерлер, ауру адамдар. Құқықтық сауаттылық, экология, мәдени мұраны сақтау салаларындағы проблемаларды да шешу қажет.

Қазақстанның үкіметтік емес ұйымдарының арасында этномәдени ұйымдардың ерекше рөлін атап өту керек, олар Қазақстан халықтарының Ассамблеясына енеді. Ассамблеяның өзі түрлі этностардың азаматтық шоғырлануындағы өте тегеурінді институт екені белгілі.



Волонтерлік ісін Қазақстан халықтарының Ассамблеясы аясында дамыту жөніндегі мәселені ҚР Тұңғыш Президенті – Елбасы Н.Ә.Назарбаев сонау 2012 жылы көтерген болатын. 2019 жылы ҚХА XXVII сессиясында Елбасы әрбір аймақта, әрбір Достық үйінде волонтерлік желілерін құру бағытында Ассамблеяның жұмысын ұйымдастыру бойынша нақты тапсырмалар берді. Осы тапсырмаларға сәйкес ҚХА аясында әрбір қазақстандық этностың мәдени әлеуетін толық іске асыруын қамтамасыз етуге бағытталған, елдің қоғамдық өміріне олардың ерікті түрде барынша кеңінен қатысуы, азаматтылығы мен отансүйгіштікті, Қазақстанның заманауи жетістіктері үшін мақтаныш сезімін қалыптастыру мақсатындағы жұмыстар жүргізіліп жатыр. ҚХА жүзеге асырып жатқан жобалар мен акциялардың («Қайырымдылық керуені», «Әлеуметтік идеялар жәрмеңкесі» және т.б.) әлеуметтік маңыздылығы этно-мәдени бірлестіктердің алдына қойылған міндеттерден туындайды, оның ішінде толеранттылықты, қайырымдылықты, әріптестікті дамыту және т.с.с. шаралар өте көп. Мысалы, 2019 жылы ҚХА 12 мыңнан астам қайырымдылық шараларын өткізді, 700 мыңнан астам адамға 4,5 млрд. теңгенің көмегі көрсетілді.

Бүгінгі таңда «ҚХА волонтерлік қозғалысын дамыту тұжырымдамасы» әзірленген, онда волонтерліктің төрт бағыты көзделген: 1) «Бірлік» әлеуметтік бағыт (әлеуметтік маңызы бар шаралар өткізу, халықтың аз қамтылған топтарына қолдау көрсету); 2) «Білім» білім беру бағыты (білім берушілік тренингтер мен семинарлар өткізу); 3) «Тәрбие» спорттық бағыт (бұқаралық спортты насихаттау), 4) «Келісім» медиативтік бағыт (медитация институтын дамыту, қақтығыстық жағдайларды реттеу). Өңірлік Достық Үйлерінде ҚХА волонтерлік қозғалысы орталықтары ашылған [6].

Осылайша, волонтерлік және қайырымдылық қызметіне атсалысудың арқасында, қоғамның шынайы проблемалары туралы хабардар бола отырып, нақты мақсаттық топтармен жұмыс тәжірибесін ала отырып, үкіметтік емес ұйымдар заманауи қоғамдық сұраныстар мен міндеттерге сәйкес елдің өміріне белсене атсалысып жүр. Бұл бағытта үкіметтік емес ұйымдар мен мемлекеттік және жергілікті билік органдарының, этномәдени бірлестіктердің, мәдениет, білім беру мекемелерінің арасындағы әріптестік қарым-қатынастар да нығайып келеді. Үкіметтік емес ұйымдардың жұмысында жалпы проблемалар да кездеседі, олар волонтерлік қозғалыстың қазіргі ахуалынан туындайды, бұл ең алдымен, елдегі әлеуметтік-экономикалық жағдайдың күрделілігі, заңнаманың жиі өзгеруі, әлеуметтік әріптестермен қарым-қатынастарды орнату жүйесінің күрделілігі және т.б.

Алдағы болашақта қоғамдық ұйымдар үшін волонтерлік бастамалардың келесі бағыттары мен озық формалары – ақпараттық кеңістікте белсенді іс-әрекет ету, бастамаларды БАҚ, әлеуметтік желілер арқылы тарату; корпоративтік волонтерлікті дамыту бойынша бизнес-компаниялармен өзара әрекеттесу; маңызды өңірлік және ғаламдық мәселелерді шешетін халықаралық волонтерлік қозғалыстарға қатысу болып табылатын болады.

Мемлекет тарапынан азаматтық бастамалар мен болашағы бар жобаларды дамыту, волонтерлік қозғалысты одан әрі қолдау бөлігінде мәдениет пен шығармашылық бастамаларды қолдау қорын құру, тренингтік бағдарламалар мен оқытушылық семинарлар және жастар арасынан волонтерлерді дайындауға қажетті басқа да форматтар тәжірибесін кеңейту, жоғарғы оқу орындарында арнайы білім беру бағдарламаларын енгізу жоспарланып отыр. Үкіметтік емес ұйымдардың, оның ішінде этномәдени бірлестіктердің өкілдері осы аталған бастамаларға қатыса алатын болады.

Қазіргі кезде Қазақстандағы волонтерлік қозғалысты реттейтін негізгі нормативтік-құқықтық құжат ҚР «Білім туралы» заңы (2007 ж.), «Қазақстан Республикасындағы балалардың құқықтары туралы» заң (2002 ж.), «Мүмкіндігі шектеулі балаларға дәрігерлік-педагогикалық коррекциялық қолдау көрсету туралы» заң, «Қазақстан Республикасында азаматтық қоғамды дамытудың 2006-2011 жылдарға арналған тұжырымдамасы (2006,

2025 жылға дейінгі тұжырымдама әзірленген), «ҚР білім беру ұйымдарында жастардың волонтерлік қозғалысын дамыту тұжырымдамасы» (2013), «Қайырымдылық туралы» заң (2015), «Волонтерлік қызмет туралы» заң (2016), «Волонтерлік қызметті дамыту жөніндегі 2018-2020 жылдарға арналған «Жол картасы» болып табылады, сонымен қатар, бірқатар нормативтік-құқықтық актілер (волонтерлік бағдарламалар мен акциялардың іске асырылу мониторингі туралы, волонтерлік қызметтің есебін жүргізу тізімдемесі туралы) қабылданған.

Бүгінгі таңда Қазақстандағы волонтерлік әлемдік еріктілік қозғалысының қолдауымен жергілікті, өңірлік және республикалық деңгейлерде белсенді дамып келеді. Дегенмен де, біз инклюзивті білім беру жағдайында студенттердің волонтерлік қызметін дамыту бағыттарына тоқталуды өзімізге мақсат тұттық.

Қазіргі уақытта Қазақстанда инклюзивті білім беруді енгізу және дамыту білім беру жүйесінің негізгі, стратегиялық міндеттерінің бірі ретінде қарастырылады. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319-III Заңының 1-бабы, 21-4 тармақшасында инклюзивті білім беру – ерекше білім беру қажеттіліктері мен жеке-дара мүмкіндіктерін ескере отырып, барлық білім алушылар үшін білім алуға тең қолжетімділікті қамтамасыз ететін процесс деп көрсетілген.

Елбасы Н.Ә. Назарбаев «Қазақстан жолы – 2050: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ» атты халыққа Жолдауында даму мүмкіндігі шектеулі адамдарға қолдау мен көмек көрсету мәселесіне арнайы тоқтала келіп: «Мүмкіндігі шектеулі азаматтарымызға көбірек көңіл бөлу керек. Олар үшін Қазақстан кедергісіз аймаққа айналуы тиіс. Бізде аз емес, ондай адамдарға қамқорлық көрсетілуге тиіс – бұл өзіміздің және қоғам алдындағы біздің парызымыз. Бүкіл әлем осымен айналысады» - деп атап көрсетті [7, 69]. Осы аталған міндеттер бүгінгі барша қоғам алдындағы, әлеуметтік институттар жүйесі, әсіресе, білім беру жүйесін құрайтын барлық ұйымдарға үлкен жаңа талаптар қойып отыр.

Инклюзивті білім беруді теориялық негіздеу бірқатар шетел ғалымдары: M.Ainscow, C.Barnes, G.Bunch, E.J.M.Church, Chomba Wa Munyi, A.Culham, J.B.Crocket, M.Friend, C.Lusthaus, E.Lusthaus, K.Mutua, M.Nind, M.Oliver, J.York, W.Stainback, S.Staiback, D.G.Pritchard, D.Rogers, E.L.Rogers, L.Redd, A.Renzaglia, H.Smith, S.Stubbs, A.Sander, C.S.Szymanski, M.Winzer, B.A.Wright, M.L.Yell және т.б. еңбектерінде жүзеге асқандығы отандық зерттеушілердің ғылыми талдауларында сөз етіледі.

Қазіргі таңда осы мәселе төңірегіндегі ғылыми ізденістердің қатарын ресейлік ғалым-зерттеушілер: С.В.Алехина, Д.З.Ахметова, Д.В.Зайцев, Е.Н.Кутепова, Н.Н.Малофеев, Н.С.Морова, З.Г.Нигматов, Ф.Л.Ратнер, А.Ю.Юсупова, Н.Д.Шматко, Н.М.Назарова, Л.М. Шипицына және т.б. ғылыми еңбектері толықтырып, айрықша қызығушылық тудыруда.

Ал Қазақстан жағдайында инклюзивті білім беру мәселесі ғылыми-теориялық тұрғыдан Р.А.Сүлейменова, З.А.Мовкебаева, Г.Закаева, А.М.Ерсарина, А.А.Байтурсынова, Б.С.Халықова, К.А.Каткенова, А.К.Жалмухамедова сынды және т.б. ғалымдардың іргелі еңбектерінде қарастырылды.

«Инклюзивті білім беру» ұғымының бастауы *ағылшын тіліндегі* «inclusion» деген терминге негізделген, біздің ана тілімізге аударғанда ол «енгізу, қосу» дегенді білдіреді. Ал *француз тілінен* аударғанда «inclusif» сөзі «құрамына кіреді», «өзімді қосамын» дегенді, ал *латын тілінен* аударғанда «include» «қосамын, біріктіремін» немесе «жасаймын, кіремін» деген мағынада аударылады [8].

Бүгінгі ғылымда «инклюзивті білім беру» терминіне түсінік беріп, өз анықтамаларын ұсынған көзқарастар түрліше.

Кейбір ғылыми деректер мен сөздіктерге жүгінсек, «*инклюзивті білім беру* – бұл мүгедектер мен даму мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың әртүрлі қажеттіліктеріне бейімделу тұрғысында барлық адамдар үшін білімнің қолжетімділігін көздейтін жалпы білім беруді дамыту үдерісі», - деп тұжырымдалады [8; 2, 48].



Ғалым Р.А.Сүлейменова берген анықтамада: «Инклюзивті білім беру – бұл балаларды бөліп қарайтын кедергілерді жоюға бағытталған, барлық балаларды олардың жасы, жынысы, этникалық, діни көзқарастарына немесе дамуында бұзылуының барлығына қарамастан отбасының белсенді қатысуы, түзету-педагогикалық кеңес беру, баланың емес, қоршаған ортаның баланың жеке ерекшеліктеріне бейімделуі негізінде, білім беру жағдайларын жасау арқылы оларды жалпыға міндетті білім беру үдерісімен қамтуды көздейтін мемлекеттік саясат», - деп көрсетілді [9, 7].

Инклюзивті білім беру жүйесі барлық балаларға олардың физикалық, интеллектілік, әлеуметтік, эмоциялық, тілдік т.б. ерекшеліктеріне қарамастан оларды білім беру ұйымдарына бірегей оқу, тәрбиелеу үдерісіне тартуға мүмкіндік беретін тең дәрежелі қолжетімділікті қамтамасыз етуді көздейді. Инклюзивті білім беру кең мағынада өзінен ерекшелініп тұратын балаларды өз құрбыларымен бірге оқыту дегенді білдіреді. Соңында бұл өсіп келе жатқан адамның қоғамның тең дәрежелі мүшесі болуына көмектеседі, оның оқшаулану катерін жояды [9].

Алайда, ғалымдардың қызығушылықтарына және алынған нәтижелердің айтарлықтай маңыздылығына қарамастан, инклюзивті білім беру жағдайында волонтерлік қозғалыстың ғылыми-әдістемелік қамтамасыз етілу мәселесі арнайы қарастырылмай отыр. Осы уақытқа дейін оны түбегейлі жаңарту және оның құрылымы мен мазмұнын жетілдіру қажеттілігі зерттелмеген. Қазіргі уақытта еріктілердің қамтылуы туралы қолда бар статистикалық ақпараттар фрагменттік сипатқа ие және Қазақстан Республикасында жылдар бойынша көрсеткіштерді салыстырмалы түрде сапалы талдау жасауға мүмкіндік бере алмайды, сонымен қатар, экономиканың дамуындағы волонтерлердің еңбек әлеуеті мен қосқан үлесін дәйекті бағалау мүмкін емес.

Зерттелген әдебиеттерден белгілі болғаны, инклюзивті білім берудің аясында студенттердің волонтерлік қозғалысын ғылыми-әдістемелік қолдау жеткілікті деңгейде әзірленбеген; инклюзивті білім берудің аясында студенттердің волонтерлік қозғалысын реттеу бойынша нормативтік база жоқ; тұжырымдама, үлгі, ереже жоқ, оларды іске асырудың педагогикалық шарттары анықталмаған; инклюзивті білім берудің аясында студенттердің волонтерлік қозғалысын ақпараттық қолдау өте әлсіз дамыған.

Инклюзивті білім берудің аясында студенттердің волонтерлік қозғалысын ғылыми-әдістемелік қолдаудың мазмұны мыналарды қамтуы тиіс: тұжырымдама, әдістемелік құралдар және мүмкіндігі шектеулі балалардың әртүрлі санаттары бойынша сан алуан шаралар ұйымдастыру үшін әдістемелік ресурстарды әзірлеу жөніндегі әдістемелік нұсқауларды жарыққа шығару.

Жалпы волонтерлік қызметті дамыту жөнінде жарық көрген еңбектердің бар екендігін де жоққа шығармаған жөн. Азаматтық білім беру ғылыми-ақпараттық орталығының мамандары (Арғынов А.Х., Жумақанова Р.А.) Қазақстан Республикасы Білім министрлігінің балалар құқықтарын қорғау комитетінің тапсырысы бойынша «Білім беру ұйымдары оқушыларының волонтерлік қызметін ұйымдастыру» оқу құралын әзірлеп шығарды [10].

Қазақстан Республикасы Білім беру мекемелеріндегі жастар волонтерлік қызметін дамыту жөніндегі тұжырымдама БҰҰ балалар құқықтары туралы конвенциясына, Қазақстан Республикасының Конституциясына, Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңына, Қазақстан Республикасының «Қазақстан Республикасындағы балалардың құқықтары туралы» заңына сәйкес әзірленген.

Тұжырымдама Қазақстан Республикасы Білім және ғылыми министрінің бұйрығымен бекітілген және білім беру органдары мен ұйымдарының қызметінде, жергілікті басқару органдарының, оның ішінде балалар мен жасөспірімдер ұйымдарының, оқушылар мен студенттердің қоғамдық бірлестіктерінің жұмысында қолданыла алады.

Қазақстан Республикасының ақпарат және қоғамдық келісім министрлігі «Ұлттық волонтерлік желімен» бірлесіп, елдегі волонтерлік қозғалысты дамыту бойынша qazvolunteer.kz функционалдық онлайн-алаңды әзірледі.

Қазақстандық волонтерлік қозғалыстың ерекше екендігі күмәнсіз, оның ең басты себебі ерікті тұлғаның қоғамдағы мәртебесінің айқын еместігінде, екіншіден, бұл халықты ерікті қызметке тартудың әдістерімен байланысты, үшіншіден волонтерлік қозғалыстың жоспарсыздығымен, аяқ астынан туындау, тұрақсыздық сипаттарымен ерекшеленеді. Сонымен қоса, мұндай ақысыз қызметтің жағымды тұрғыдан насихатталу деңгейі де жеткіліксіз.

Қазақстанда волонтерліктің еңбек әлеуеті мен экономикалық тиімділігін бағалау қиынға соғады, себебі, қызметтің бұл түріне мемлекет тарапынан назар тек соңғы жылдары ғана аударыла бастады. Іс жүзінде ерікті қозғалыс біздің елімізде ойламаған жерден қалыптасты, бұл ретте волонтерлердің біршама бөлігі құқықтық алаңнан тыс әрекет етеді, бұл 2019 жылдың мамыр айында Арыстағы жарылыстың зардаптарын жою кезінде барынша анық байқалды.

Болашақта қоғамдық ұйымдар үшін волонтерлік бастамалардың келесі бағыттары мен озық формалары – ақпараттық кеңістікте белсенді іс-әрекет ету, бастамаларды БАҚ, әлеуметтік желілер арқылы тарату; корпоративтік волонтерлықты дамыту бойынша бизнес-компаниялармен өзара әрекеттесу; маңызды өңірлік және ғаламдық мәселелерді шешетін халықаралық волонтерлік қозғалыстарға қатысу болып табылатын болады.

Инклюзивті білім берудің аясында студенттердің волонтерлік қозғалысын ғылыми-әдістемелік қолдау жұмысының тиімділігін арттыру үшін мыналар қажет:

- инклюзивті білім беру аясында студенттердің волонтерлік қозғалысының қазіргі тәжірибесін қорыту;
- инклюзивті білім беру аясында студенттердің волонтерлік қозғалысының тұжырымдамасын әзірлеу;
- студенттерге арнап «Инклюзивті білім беру аясында студенттердің волонтерлік қозғалысын ұйымдастыру» элективті курсы әзірлеу және оны білім беру бағдарламасына енгізу.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Толыбеков С.Е. Кочевое общество казахов в XVII – начале XX вв. – Алматы: Наука, 1971. – 634 с.
- 2 Кенжалиев З.Ж. Көшпелі қазақ қоғамындағы дәстүрлі құқықтық мәдениет: теориялық мәселелері, тарихи тағылымы. – Алматы: Жеті-жарғы, 1997.
- 3 Керим Ш. История Благотворительности в Казахстане <http://camonitor.com/15894-baim-esenaty-i-ih-rol-v-nacionalnom-vozhzhdenii-kazahov.html>
- 4 Шайкенов Н. Традиции народа выше закона <https://infourok.ru/statya-tradicii-narodavishe-zakona-3022216.html>
- 5 Ерофеева К.В. Традиции волонтерства в кочевом обществе казахов (XVI-начало XX вв.). – Алматы, 1993.
- 6 Концепция развития волонтерского движения АНК на базе Домов дружбы <https://assembly.kz/ru/struktury-ank/tsentry-volonterskogo-dvizheniya-ank>
- 7 Назарбаев Н.Ә. «Қазақстан жолы – 2050: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ» атты халыққа Жолдауы. – Астана, 2014 жылғы 17 қаңтар.
- 8 «Инклюзивное обучение» (дидактический материал к лекционному курсу) РИПКСО кафедра коррекционной педагогики. – Алматы, 2002.



- 9 Исакова А.Т., Мовкебаева З.А., Закаева Г., Айтбаева А.Б., Байтұрсынова А.А. Инклюзивтік білім беру негіздері: Оқу құралы. – Алматы: ЖК «Балауса». 2016. – 320 б.
- 10 Пособие по развитию волонтерской деятельности учащихся организаций образования. Составители Аргынов А.Х., Жумаканова Р.А. – Алматы, Научно-информационный центр гражданского образования, 2009. – 183 с.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются история становления и пути развития волонтерской деятельности в Казахстане. Опираясь на исторический подход, авторы условно разделили процесс становления и развития волонтерства имеющего свои особенности в Республике Казахстан на три этапа, придав ему содержательный характер. Показаны условия повышения эффективности научно-методического обеспечения волонтерского движения в условиях инклюзивного образования.

RESUME

The authors of the article examine the history of the formation and development of volunteer activities in Kazakhstan. Based on the historical approach, the authors conditionally divided the process of formation and development of volunteerism, which has its own characteristics in the Republic of Kazakhstan, into three stages, giving it a substantial character. The authors revealed the conditions that will make it possible to increase the effectiveness of scientific and methodological support for the volunteer movement in the context of inclusive education.





Б.Ш. Құралқанова

Павлодар педагогикалық
университеті,
филол. ғыл. канд., доцент

С.Н. Сүтжанов

Павлодар педагогикалық
университеті,
филол. ғыл. д-ры, профессор

Н.Б. Ағалиева

Павлодар педагогикалық
университеті,
филол. ғыл. канд., доцент

Прозалық мәтінді талдау жолдары

Аннотация

Жалпы көркем мәтінді филологиялық талдауға арналған еңбектерде поэтикалық мәтіндерді талдауға көбірек назар аударылып, ал прозалық мәтінді талдау қағыс қалып жатады. Сондықтан бұл мақалада прозалық мәтінді әдебиеттанушылық талдау зерттеу объектісіне алынған.

Прозалық мәтінді талдау барысында келесі аспектілер қарастырылған: прозалық шығарманың жанрлық түрін анықтау (мысалы, тарихи роман, роман-миф, лирикалық повесть, сатиралық әңгіме және т.б.); шығарманың архитектурасына сипаттама беру және ішкі композициясын талдау; шығарманың көркемдік әлеміне (кейіпкер, пейзаж, заттық әлем, психологизм) талдау жасау; көркем уақыт пен кеңістіктің берілу сипатын қарастыру; шығармадағы авторлық ұстанымды білдіру тәсілдерін және баяндау құрылымын қарастыру; интермәтінділік элементтерін және оның басқа шығармалармен байланысын айқындау. Мақалада осы тәріздес талдау жолдары жан-жақты сөз болған.

Түйін сөздер: әдебиеттанушылық талдау, архитектура, композиция, жанр, авторлық ұстаным, баяндау құрылымы, интермәтінділік.

«Көркем шығарма – бір бүтін дүние. Ал сол бүтін жеке бөлшектерден, штрих-детальдардан құралады. Ендеше бүтінді тану үшін оны құрап тұрған жекелерді танып болу керек» [1, 5], - деп Т.Ақшолақов айтқандай, бүгінгі таңда көркем шығарманы кәсіби тұрғыдан талдаудың маңызы артып отыр. Осыған орай біздің алға қойған негізгі мақсатымыз – филология факультетінің студенттерін прозалық шығарманы, яғни прозалық мәтінді талдаудың жолдарына үйрету.

Жалпы көркем мәтінді филологиялық талдауға арналған еңбектерде поэтикалық мәтіндерді талдауға көбірек назар аударылып, ал прозалық мәтінді талдау қағыс қалып жатады.

Көркем мәтін өз кезегінде прозалық және поэзиялық болып бөлінеді. Зерттеуші Н.С.Валгина прозалық және поэзиялық көркем мәтіннің ерекшеліктері туралы былай деп жазады: «В основе этого деления лежит речевая

организация текста: прозаический текст – это речь отрывистая, членение речи здесь определяется смысловым и синтаксическим строем и автоматически из него вытекает; стихотворный текст, или поэтический, – это речь периодическая, ритмически организованная. Членение в стихотворном тексте качественно отлично от членения в прозаическом тексте, воспринимаемом как сплошное текстовое пространство» [2, 120].

XX ғасыр басындағы әдебиет сыншылары проза туралы сөз қозғағанда, ойлау мен ақылға негізделген мәтін дегенге саяды. Көп уақытқа дейін көркем сөздің екі түрлі формасы болып табылатын өлең мен проза бір-бірінен ырғағы мен ұйқасы жағынан (өлеңге ырғақ тән, ал проза ырғаққа құрылмайды) өзгешеленеді делініп келді. Бірақ өмірдің өзі және әдеби тәжірибе бұл тұжырымдардың ескіргенін көрсетіп отыр.

Прозалық және поэзиялық (поэтикалық) мәтіннің бір-бірінен сыртқы айырмашылықтарына қарамастан, өлең сөз бен қара сөз – әрқайсысы өз алдына томаға тұйық жүйелер емес, олардың арасына үзілді-кесіліді шек қоюға болмайды. Мысалы, «прозалық өлең», «айшықты проза» да кездеседі.

Поэтикалық және эпикалық ерекшеліктер мәтіннің жалпы стилистикалық, мәтінді түзу сипатынан байқалады. Поэтикалық сипат, әсіресе, айшықты прозаға тән болып келеді. Осы орайда прозалық мәтін классикалық және айшықты болып екіге бөлінеді: классикалық проза мағыналық-логикалық байланысқа негізделіп, баяндаудың бірізділігіне құрылады. Классикалық прозалық мәтін көбінесе эпикалық кең құлашты, интеллектуалды болып келеді. Ал айшықты проза ассоциативті-метафоралық байланыстарға негізделеді. Мұндай проза өзінің көркемдік қуатын поэзиядан алады.

Көркем мәтінді филологиялық талдаудың үш түрі бар: лингвистикалық, лингвостилистикалық және әдебиеттанушылық. Бізді қызықтыратыны – соңғысы.

Прозалық мәтінді әдебиеттанушылық талдау барысында оның келесі аспектілері қарастырылу керек: жанрлық ерекшеліктері; сыртқы композициясы немесе архитектурасы мен ішкі композициясы; баяндау құрылымы; уақыт-кеңістіктік тұрғыдан ұйымдастырылуы; интермәтінділік. Осы аспектілерді ескере отырып, прозалық мәтінді талдаудың төмендегідей үлгісін ұсынуға болады:

1) Прозалық шығарманың жанрлық түрін анықтау.

«Қазіргі уақыттағы негізгі жанр заңдылығын былайша сипаттауға болар еді: қазір тектердің бірігуі (синтезі) және жанрлардың жіктелуі (дифференциация) орын алуда» [3, 4]. Яғни, алғашқы тұжырым бойынша әдеби тек пен жанр ғана емес, жанрлар да бір-бірімен белсенді қарым-қатынасқа түседі; ал соңғы пікірге сүйенсек, бір тек аясындағы жанрлар өзара жіктеледі. Біздің ойымызша, екі пікірдің де жаны бар. Ойымызды дәлелдеп көрейік: сырттай қарағанда, екі тұжырымдағы айтылған ойдың қарама-қарсылығына қарамастан, сайып келгенде, екеуінің ұқсас тұсын байқамауға болмас. Мысалы, тектердің «синтезі» деген мәселеге келсек, лирикалық және драмалық бастаулардың бірігуі нәтижесінде повесть жанр ретінде дамып, байи түседі, бірақ не тектік, не жанрлық сипатын жоғалтпайды. Сондай-ақ, жанрдың жаңа ішкі түрлері белгілі бір жағдайларға байланысты дүниеге келетіні де дау туғызбайды. Ал енді жанрлардың өзара байланысына келетін болсақ, повесть жанрының бойында әңгіме немесе роман т.б. жанрлардың қасиеттерінің табылуы да бүгінгі күннің шындығы.

Прозалық мәтінге филологиялық талдау жасағанда мәтіннің жанрлық белгілерін (канондық жанр болған жағдайда) және жанрлық «каноннан» ауытқуларды ескеру қажет. Сонымен қатар әртүрлі жанрларға тән болып келетін сипат-белгілердің тоғысуын, «жанр бейнесін» де естен шығармау керек. Мысалы, Ә.Кекілбаевтың «Күй», «Ханша Дария хикаясы» повестерінің жанрлық түрін анықтауда повесть-баллада, повесть-аңыз, тарихи-философиялық повесть деген пікірлер жиі кездеседі. Біздің ойымызша, баллада рухында жазылған повесть, яғни повесть-баллада деу дұрысырақ сияқты. Аталмыш повестер лирикалық баллада мен повестің жанрлық қасиеттерін біріктірген. Сондай-ақ, «Бәсеке» повесі де жазушының жанрлық ізденісінің жаңа бір сипатын танытады. А.Ісімақова



повестің сюжеті ертегі сюжетінен алынғанын айта келіп, фольклорлық фабуланың көркем сюжетке айналу процесіне тоқталады. Зерттеуші аталмыш повесті «повесть-ертегі» деп атайды.

2) Шығарманың архитектурасына сипаттама беру және ішкі композициясын талдау.

Жалпы білім беру мектептерінде композициялық талдауға аз уақыт беріліп, аса көңіл бөліне қоймайды. Композиция туралы түсінік көп жағдайда сюжет және оның құрамдас бөлшектерін түсіндірумен шектеледі. Тіпті мектеп оқушыларына арналған «композиция – бұл шығарманың құрылысы» деген анықтаманың өзі тым жалпылама болып келеді. Сол себепті біз композицияның нақты, ғылыми анықтамасын беруіміз керек. А.Б.Есин: «Композиция – это состав и определенное расположение частей, элементов и образов произведения в некоторой значимой временной последовательности» [4, 84], - дейді. Көркем шығармадағы реттілік ешқашан кездейсоқ болмайды, ол әрқашан мазмұндық және мағыналық мәнге ие. Кең мағынасында, композиция – бұл көркемдік пішіннің құрылымы, оның бірінші қызметі – бөлшектерді бір бүтін етіп тұтастыру, берік композициясыз толыққанды көркем шығарма жасау мүмкін емес. Композицияның екінші қызметі – образдардың өзара қарым-қатынасын реттеу арқылы шығарманың тақырыбы мен идеясын ашу.

Прозалық мәтінге композициялық талдау жасау үшін алдымен негізгі композициялық тәсілдерді білу қажет. Композициялық тәсілдер көп емес, негізгісі – төртеу: қайталау, күшейту, қарама-қарсы қою және монтаж. Негізгі композициялық тәсілдердің көмегімен шығарманың композициясы құрылады.

Көркем шығарманың композициясы көркем мәтінді талдау барысында ашылады. Зерттеуші Т.Есембеков [5, 52] көркем шығарма композициясын сатылай талдаудың келесі жолдарын көрсетеді: сыртқы композиция компоненттерін анықтау; сюжет пен фабуланың құрылымын талдау; идеялық-тақырыптық жүйенің композициядағы қызметін, образдар қатары мен құрамының жүйесін айқындау; уақыт пен кеңістік, мекеншақ композициясын көрсету; баяндау түрлерінің мәтіндегі ұйымдастырылуы.

Жоғарыда келтірілген пікірлерден шығатын жалпы қорытындыға келсек, композициялық талдау түрлерінің ішіндегі ең маңыздылары деп сыртқы және ішкі композицияны талдауды айтуға болады.

Т.Есембеков сыртқы композиция элементтеріне шығарманың атауын, авторлық арнау, эпиграф, алғы сөз, кіріспе, бөлімдер мен тараулардың атауы, прозалық мәтінге енгізілген өлең, құжаттар, эпилог, соңғы сөзді жатқызады.

Шығарманың мәтіні тарау, бөлім, кітап, том сияқты автордың өзі белгілеген бөліктерден де тұратыны кездеседі. Көркем мәтінге талдау жасау кезінде жазушының саналы түрде атап көрсеткен сыртқы композиция белгілерін, яғни оның көркем мәтінді тарауға, бөлімге бөлудегі ұстанған мақсатын, олардың оқиға өрбітудегі рөлін анықтау – шығарма композициясын зерттеудің басты шарттарының бірі.

Композициялық талдауда шығарманың архитектурасы немесе сыртқы композициядан басқа ішкі композиция маңызды рөл атқарады.

Композициялық талдауда келесі бір назар аударатын жайт – кейіпкерлер жүйесінің композициясы. Шығарма кейіпкерлерінің арасында композициялық тұрғыдан әр қилы қарым-қатынастар орын алуы мүмкін, оның ішінде ең жиі кездесетіні – екі образды бір-біріне қарама-қарсы қою. Мысал ретінде Ә.Кекілбаевтың «Күй» повесіндегі Жөнейіт пен күйшіні келтіруге болады.

Көркем шығарма композициясын талдау барысында шығарма сюжетінен айналып өту мүмкін емес.

3) Шығарманың көркемдік әлеміне (кейіпкер, пейзаж, заттық әлем, психологизм) талдау жасау.

Шығарманың көркемдік пішінінің өз құрылымы бар екені белгілі, ол (көркемдік пішін) үш қабаттан тұрады: көркемдік әлем, көркем тіл және композиция.

Көркемдік әлемді (*адамдар, заттар, табиғат, іс-әрекеттер, жан толғаныстар және т.б.*) жасаушы – автор. Шығарманың көркемдік әлемінің негізгі қасиеттеріне тоқталатын болсақ, көркемдік әлем шынайы өмірдің бейнесі болып табылады, яғни көркем туындыда шынайы әлемнің моделі жасалады. Әрине, әр жазушының шығармасындағы бұл модель әртүрлі болып келеді. Яғни көркемдік әлемді талдауда көркемдік детальдарды, образдың жасалу жолдарын, пейзажды, заттық әлемді, психологизмді талдауға баса назар аудару қажет.

4) Көркем уақыт пен кеңістіктің берілу сипатын қарастыру. Бұл тұста келесі мәселелерге көңіл бөлу керек:

– көркем уақыт пен кеңістіктің объективті және субъективті түрлерін ажырату. Объективті кеңістік пен уақытты шығарманың оқиғалық шеңбері деп түсінсек, субъективті кеңістік пен уақытты осы оқиғаға қатысушы кейіпкерлердің сезімдік әлеміндегі «ішкі қозғалыс», яғни бір кеңістіктен екіншісіне емін-еркін өтуі (мысалы, қазіргіден өткенге, келешекке, реалды өмірден қияли дүниеге) мен осыны эмоциялық деңгейде қабылдау ерекшелігі құрайды.

– тарихи тақырыпқа арналған повестерде уақыттың екі түрін көруге болады: тарихи уақыт – публицистикалық, лирикалық шегіністер; биографиялық ретроспекциялар; тарихи салыстырулар және нақты оқиғалық уақыт.

– автор, кейіпкер, оқырман «хронотоптары» ерекше қарым-қатынасқа түседі.

– көркем уақыт құрылымындағы сюжеттік, фабулалық, лирикалық уақыт тәрізді элементтері әртүрлі деңгейде көрініс береді. Фабулалық уақыт – бұл «оқиғалардың өту уақыты». Ол күнтізбелік уақытқа сәйкес, сондықтан да ол не созыла, не сығымдала алмайды. Фабулалық уақыт тек алға қарай жылжиды. Көркем шығармадағы фабулалық уақыт өлшемдеріне: оқиға өткен уақыттың нақты көрсетілуі, жыл мезгілдерінің немесе нақты айы-күнінің көрсетілуі жатады. Ал сюжеттік уақыттың фабулалық уақыттан өзгешелігі, ол қозғалмалы: алға-артқа жылжумен бірге, әрі созылады, әрі сығымдалады. Бірақ көркем туындыдағы сюжеттік уақыт қозғалысы суреттеліп отырған оқиғалардың орналасуына байланысты болып келеді. Сюжеттік уақыт өз бойында эпикалық және драмалық уақытты біріктіреді, яғни онда баяндаушы уақыты және кейіпкер уақыты қарым-қатынасқа түседі. Лирикалық уақыт – образ сомдаудағы уақыттың қызметі.

5) Шығармадағы авторлық ұстанымды білдіру тәсілдерін және баяндау құрылымын қарастыру.

Көркем мәтінді түсіну барысында (тіпті филологиялық талдау мәтін ауқымынан шықпаған жағдайдың өзінде) шығармада көрініс табатын авторлық ұстанымды ескермеу мүмкін емес.

Авторлық ұстаным мәтіннің архитектурасында да, баяндау құрылымында да, кеңістік-уақыттың берілу өзгешелігінен де байқалады, өз кезегінде авторлық ұстаным оның дүниетаным ерекшеліктерін көрсетеді. Бірақ нақты талдау кезінде атаулар, кілтті сөздер, жалқы есімдердің авторлық ұстанымды білдірудегі рөлі зор.

Авторлық ұстаным мәтіннің баяндау құрылымында да байқалады.

Баяндаушы, әңгімеші бейнелері әртүрлі сипатта болып келеді. Оның төмендегідей түрлері ажыратылады:

– нақты баяншы-әңгімеші. Оған тән белгілер: бірінші жақтан баяндау, мәтіндегі оқиғаның куәгері, бақылаушысы, тікелей қатысушысы, өткен өмірін әңгімелеуші.

– 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.

Прозалық мәтіннің баяндау құрылымын талдауда мыналарды ескеру қажет:

- а) баяндау түрін анықтау;
- ә) мәтіндегі баяндаушы, әңгімешінің және кейіпкердің сөйлеу әрекеттерін анықтау;
- б) баяндауды ұйымдастыратын көзқарастарды айқындау;
- в) баяндаушы, әңгімеші мен кейіпкердің өзара қарым-қатынасын айқындау.
- б) Интермәтінділік элементтерін және оның басқа шығармалармен байланысын айқындау.

Көркем шығарма мәтінінің ішіндегі интермәтіндік элементтер әртүрлі. Біз қарастырып отырған ұғымдар мен терминдер бұрыннан белгілі, бірақ мәтінаралық байланыстардың тәсілдері ретінде кейінгі уақытта ғана зерттеле бастады. Ғалым Н.А.Николина көркем шығарма құрылымындағы интермәтінділік элементтеріне «басқа бір шығармаға сілтеме жасайтын атау, мәтін ішіндегі цитата (дәйексөз), аллюзия, реминиценция, эпиграф, басқа бір мәтінді мазмұндау, басқа мәтінді сықақтау, ырғақтық-синтаксистік егіздеу, өзге мәтін кейіпкерлерінің есімдерін келтіру, претекстпен жанрлық байланысын меңзеуді» [6, 226] жатқызады. А.С.Адилова қазақ көркем әдебиетінде мәтінаралық байланыстардың аталған типтерінің бәрі бірдей көрініс таппайтынын ескере келіп, өз жіктелімін көрсетеді. «Қазақ көркем әдебиетінде кездесетін интертекстуалды элементтер типологиясын төмендегіше құруға болады: *цитата және цитация, аллюзия және реминиценция, цитон интертекстер, мәтін ішіндегі хаттар, құжат негізді интертекстер, синкретті интертекстуалдылық, роман ішіндегі роман, мәтін ішіндегі күнделік және тұс, пародия және перифраз, мәтіндерді жалғастыру*» [7, 123].

Прозалық мәтін құрылымында жиірек кездесетін интермәтіндік элементтерге (болған жағдайда) талдау жасау керек:

1. *Мәтін ішіндегі цитата*. Цитата көркем шығарманың атауы, эпиграфынан бастап оның кез келген бөлігінде беріледі. Мысалы, Ә. Нұршайықовтың «Махаббат, қызық, мол жылдар» романының, Т. Ахметжанның «Сынық қанат көбелек» әңгімесінің атауына Абайдың өлең жолы, Д. Исабековтің «Гауһартас» повесі мен Ә. Асқаровтың «Өр Алтай, мен қайтейін биігінді» повесінің атауына халық әнінен үзінді алынған.

2. *Аллюзия және реминиценция*. Аллюзия да, реминиценция да ишара, тұспалмен негізгі мәтінге қосымша, астарлы мағына үстейді. Аталмыш элементтердің шығармада көрініс табу дәрежесі әртүрлі және олардың эпиграфтардан айырмашылығы авторы, дереккөзі айтылмайды. Көркем шығарманың оқырманы интермәтінділік элементтері арқылы туған ассоциацияны мәтін мазмұнымен байланыстырып, қосымша ақпарат алады. Аллюзия мен реминиценциялар кейбір шығармада бірден танылса, кейбір туындыларда оқырманнан біршама танымдық білімді қажет етеді.

3. *Мәтін ішіндегі хаттар*. Мәтін ішіндегі хаттар – ішкі интермәтінділікке жатады, себебі келтірінді мәтін – хаттың авторы – жазушының өзі. Д.Исабековтің «Тіршілік» повесіндегі Қыжымкүлдің өлер алдында кеудесінде үміт шырағын жандырып, өшкенін қайта тірілткен – Қымқаның кенже қызының хаты.

4. *Құжат негізді интермәтіндер*. Прозалық шығармаларда, оның ішінде деректі, ғұмырнамалық шығармаларда түрлі стильдік мақсатта әртүрлі анықтамалар, қолхаттар, хаттамалар, бұйрықтар, баяндау хаттар келтіріледі. Бұл құжаттар кейде реалды, яғни шын мәнінде өмірде, тарихта болған болса (көбінесе тарихи тақырыпқа жазылған шығармаларда), кейде автордың қиялынан туындайды.

5. *Синкретті интермәтінділік*. Қазақ көркем прозасында көбінесе музыка, бейнелеу өнерімен байланысты синкретті интермәтінділік жиі кездеседі. Жоғарыда айтылғандай, шығармада музыканың, суреттің мағынасы вербалданып, соны тындаған, көрген адамның реакциясы, сезімі, ой-пікірі суреттеліп, кейіпкерді мінездеуші, даралаушы қызметін атқарады. Мысалы, Ә.Кекілбаевтың «Күй» повесіндегі Күйшінің образы тек күйдің шертілуі үстінде жан-жақты ашылады. Домбырада орындалған күйдің өзін негізгі сюжеттік желідегі бас-аяғы жинақы қосалқы сюжет деп қабылдауға болатын сияқты.

Біз жоғарыда атап көрсеткен интермәтін түрлерінен басқа келесі түрлерін де ажыратуға болады:

«*Мәтінаралық түрткі*» дегеніміз қандай да бір шығарма немесе оның фрагменті, тіпті жекелеген сөйлем, өлең жолы басқа шығарманың жазылуына түрткі болуы. Мысалы, Әлібек Асқаровтың «Қара құйын, ақ көйлек» әңгімесі мен ақын Кеңшілік Мырзабековтің «Ақ көйлек» өлеңінің арасындағы байланыс жазушы сілтеме жасамаса да, көзі қарақты, ақын шығармашылығын білетін оқырманға айқын байқалады. Сондай-ақ А.Алтайдың «Қызбейіт» атты әңгімесі жазушының «Алтай балладасы» роман-мифінің жазылуына түрткі болды. Бұл туралы жазушының өзі былай деп жазады: «Қызбейіт жайлауы аңызы – осы әңгіменің жоралғысы. Ал бірақ бұл аңызға бергісіз әңгіме уақыт өте келе ой-қиялыма тереңнен ұя салып, жан дүниемді жаңаша толқыта түсіп, «Алтай балладасы» (алтайдың алқызыл модағайы) романының тууына жол ашты» [8, 363].

«*Параллелді*» мәтінаралық байланыс. Бір шығарма басқа шығарманың жазылуына түрткі болып қана қоймай, оның тақырыптық және композициялық негізі де болуы мүмкін. Мұндай жағдайда бір шығарма екінші бір шығармамен жарыса жазылады.

Мәтіндерді жалғастыру. Мәтінаралық байланыстардың тағы өзге авторлардың көпшілікке танымал шығармаларын кейінгі бір автордың жалғастыруын айтуға болады.

Сонымен, прозалық мәтінді әдебиеттанушылық талдауға шығарманың жанрлық табиғатын, композициясын, кейіпкерлер жүйесін, көркем уақыт пен кеңістікті, көркем мәтіндегі авторлық ұстанымды көрсету тәсілдерін, прозалық шығарма құрылымындағы баяндау тәсілдерін, интермәтінділік типтерін талдаудан тұрады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Ақшолақов Т. Шығарманың көркем айшықтарын таныту. – Алматы: Рауан, 1994. – 224 б.
- 2 Валгина Н.С. Теория текста. – Москва, Логос, 2003. – 173 с.
- 3 Кузьмичев И. Литературные перекрестки: Типология жанров, их историческая судьба. – Волго-Вятское книжное издательство, 1983. – 208 с.
- 4 Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. Учебное пособие. – Москва: Флинта, 2000. – 248 с.
- 5 Есембеков Т.У. Көркем мәтінді талдау негіздері. – Алматы: Қазақ университеті, 2009. – 96 б.
- 6 Николина Н.А. Филологический анализ текста: учебное пособие. – Москва: Академия, 2007. – 272 с.
- 7 Адилова А.С. Көркем мәтіндегі цитация құбылысы: Монография. – Алматы: Энерго, 2015. – 252 б.
- 8 Алтай А. Казино. Абсурд әлем новеллалары. – Алматы: Атамұра, 2008. – 368 б.



РЕЗЮМЕ

Данная статья посвящена литературоведческому анализу прозаического текста.

В процессе анализа рассматриваются следующие аспекты: определение жанрового типа прозаического произведения; характеристика архитектоники и анализ внутренней композиции произведения; анализ художественного мира произведения; рассмотрение характера передачи художественного времени и пространства; рассмотрение способов выражения авторской позиции в произведении и структура повествования; определение элементов интертекстуальности и ее связи с другими произведениями.

RESUME

This article is devoted to the philological analysis of literary texts.

In the process of analyzing a prose text, the following aspects are considered: defining the genre type of a prose work (for example, a historical novel, a myth novel, a lyrical story, a satirical story, etc.); characteristics of architectonics and analysis of the internal composition of the text; analysis of the art world of the work (hero, landscape, subject world, psychology); consideration of the nature of the transfer of artistic time and space; consideration of the author's position and the structure of the narrative; defining elements of intertextuality and its relation to other works.

Ж.А. Құсайынова

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

Мономодальді құрылымдардың поэзиядағы көріністері

Аннотация

Мақалада поэзиядағы мономодальді мәтіндердің құрылымдық ерекшелігі, оларға тән грамматикалық белгілер талданған. Лингвистикалық саралау нәтижесінде, мономодальді мәтін аясында тілдік бірліктердің семантикалық ұйысым заңдылығына сәйкес бір мақсатқа бағына қозғалуы, интеграциялануы қарастырылған.

Түйін сөздер: модальділік, мономодальділік, семантикалық ұйысым, грамматикалық бірліктер, интеграциялану.

Көлемді прозалық шығармалармен салыстырғанда, поэзияда модальділік категориясының мономодальді құрылымдары жиі көрініс береді.

Егер полимодальді мәтіндерде грамматикалық амалдардың әртүрлі модальді реңктің көрсеткіштері ретінде қызмет атқарып, субъективті көзқарастың түрлі мәндерін білдіруі қалыптасқан заңдылық болса, мономодальді мәтіндерде грамматикалық құрылымдардың бір бағыттағы бір мақсаттағы қызметі, бірігу жолдары назар аудартады.

Мономодальді мәтіндерде грамматикалық құрылымдардың бір мақсатқа бірігуі семантикалық ұйысым заңдылығы аясында жүзеге асады. Бұл ретте семантикалық ұйысымды бірыңғай модальді реңкті қалыптастыруға арқау болатын грамматикалық амалдарды біртұтастыққа біріктіретін тәсіл деп қабылдаймыз.

Мәселен, төмендегі поэзия мәтінінде семантикалық ұйысым әсерінен бір ғана «өкініш» модальді реңкін білдірген сұраулы сөйлемдер мен тілек мәнді хабарлы сөйлемдер бір мақсатқа біріккен. Нақтырақ талдасақ, мәтіннің алғашқы шумақтарында автор-субъекті сұраулы сөйлемдерді белсенді қолданып (Құмыл қайда, Алтай қайда; Баркөлдегі кер бетеге, Жаныңды енді тербете ме; Салтанатты күнің қайда, Сарсүмбеде салдық құрған...), туған жердің суретіне шегініс жасай отырып, тағдырдың тәлкегімен елінен жырақ кеткен лирикалық кейіпкердің жүрегіндегі сағынышқа толы өкінішін жеткізсе, соңғы шумақта осындай нәубет жылдардың зардабын автор өз жүрегімен



де сезініп, енді мұндай зобалаңның болмауын тілек-өкінішімен білдіреді. Жалпы, поэзиялық шығармаларда автордың лирикалық тұлға ретінде танылатыны белгілі. Бірақ өз көзқарасын оқиғаны баяндау арқылы астарлы жеткізу басым. В.Виноградов нақтылап өткендей, «автордың қатысы» автор бейнесінің анықтаушы болып қызмет етеді. Оның тура айтылуы мүмкін, алайда көбіне мәтіннің бүкіл ішкі құрылымында болып, «композиция мен стильдің тереңінде» жасырынып жатады. Автор бейнесі, автор тұлғасы «оның тақырыпқа қатысынан» ашылады [1, 150]. Ал талдауға негіз болған мәтінде автордың субъективті көзқарасы ашық тәсілмен беріліп, бір мәндегі модальді мәннің жарыспалы көрінісін қалыптастыруға негіз болған. Мысалы:

Ахмет пен Жүніс қажы,
Тағдыр емей кім ұстазы?
Анкарада кәрілік кешкен,
Алтайда өтіп күміс жазы...

... Сағынышы құр сүлдері
Көк тәңірдің тылсым демі.
Жүрегімді жылатпашы,
Қос қажының күрсінгені

(Д. Кәпұлы, 26-бет).

Мономодальді мәтіндердің жасалуында семантикалық ұйысым тілдік амалдардың кешенді қозғалысын белсендіреді. Нәтижесінде, грамматикалық құрылымдар бір семантикалық өрістің аясында қозғалып, модальді реңкті күшейте көрсетуге үлес қосады, яғни шумақаралық семантикалық байланыста модальді мән үстемелене түседі. Мәселен, төмендегі поэзиялық мәтінде автордың бодандық саясатқа деген наразылығын аңғарамыз. Мұнда ақын арманда кеткен ата-бабамыздың өмірін көз алдымыздан өткізіп, болымсыз бояуды күшейте отырып, астарлы наразылығын айшықтаған. Мәтіндегі синтаксистік құрылымдарды (хабарлы, сұраулы сөйлемдер жүйесін) тұтастықта алғанда ғана, «наразылық» модальді реңкін жеткізудің мақсатты тәсілдері ретінде қабылдаймыз. Мәтіндегі грамматикалық бірліктердің осындай қолданысына назар аударған Н.Валгина: «Эта авторская оценка изображаемого всегда связана с поиском адекватных способов выражения. Способы выражения этого отношения и оценки могут быть различными, избирательными для каждого автора и разновидности текста, они мотивированы и целенаправлены. Над выбором этих способов всегда, таким образом, стоит какая-то неречевая задача, реализация которой и создает свою модальность текста» деп сипаттаған [2, 53]. Мәтіндегі грамматикалық бірліктердің осындай ішкі байланысын сипаттай келе зерттеуші А.Қ.Жұбанов: «Мәтін бойындағы «ой» жай хабарламалардың жиынтығын құрап, іріленген пішіндегі күрделі бірлік ретінде психикалық жағдай үзкітерінің қосындысының аса қомақты хабарын таратады», - дейді [3, 31]. Мысалдарға назар аударсақ.

Дүрдараз жауға өшігіп кекті,
Кененің басы кесіліп кетті...

Оспанның басын қытай жалмады,
Ұлтымның жауы ұпай қармады...

Марғасқа туған Махамбеттердің,
Тілеуін тәңір неге бермеді?

Құдықта қалған Шәкәрімнің де,
Бата оқып еді басына кімдер?

(Д. Кәпұлы, 32-бет).

Төмендегі мәтінде хабарлы-сұраулы сөйлемдердің кезекпен қайталана қолданылуымен автордың құптамауын суреттеген мономодальді мәтін қалыптасқан. Баяндаушы субъекті сол арқылы қазақы салт-дәстүріміздің жоғалып бара жатқанына наразылығын жеткізген. Мәтіндегі грамматикалық амалдар құрылымы әр текті. Алғашқы шумақта күрделі қимыл-сындық қатынастағы хабарлы сөйлемдердің қолданысы көзге түссе (жолдарды айға жеткіземіз деп жүріп, Жиреншені, Алдарды ойға алмаймыз), ал соңғы шумақтарда сұраулы сөйлемдер арқылы жоғалып бара жатқан құндылықтарды іздеп, ашық сұрақ қойылады. Бір семантикалық ұйысым аясында әртүрлі сипаттағы сөйлемдерді автор бір текті модальді көзқарасын жеткізуге біріктірген.

Жеткіземіз деп жүріп жолдарды Айға,
Жиреншені, алмаймыз Алдарды ойға.
Шырт түкіріп, шақшасын қағып қойып,
Қабағымен ықтырар шалдар қайда?...

Жеті қырдың астынан тың тыңдаған,
Жігіт қайда сақтайтын жылқыңды аман?

Қыздар қайда Мәжнүннің ғашығындай,
Келін қайда аспанның ашығындай?

(Ж.Ерман, 7-бет).

Мономодальді мәтіннің құрылымдық ерекшелігі де әртүрлі. Кейбір контексте модальді реңкті актуалдандыратын сөйлемдер әр шумақта көрініс берсе, кейбір мәтінде тек соңғы шумақта модальді мәнді актуалдандыратын құрылымдарды белсендіру көзге түседі. Мұндай мәтіндердің интонациялық әуезімен модальді реңк өзектенеді.

Сұлу көрсем соңынан жүгіретін,
Мынау – менің жас күнгі сүгіретім.
Шарап берсең шалқалап семіретін,
Мынау – менің бүгінгі сүгіретім...
Осы менің бүгінгі сүгіретім,
Қарай берме қажыған түріме тым.
Аяғына жем түскен тұғыр құсап,
Етегіме болыппын сүрінетін...

Сындыр барлық айнаны,
Жырт альбомды!
Көрінбесін көзіме сүгіретім...
Сен не деген шеберсің, құдіретім!

(Ж. Ерман, 7-бет).

Талданған мәтінде алғашқы шумақтарда автор баяндау тәсілі арқылы жастық шағы мен егде тартқан шағын суреттесе, соңғы шумақтағы бұйрық рай тұлғасындағы сөйлемдер арқылы модальді мәнді анықтауға мүмкіндік жасалған. Сөйлемнің интонациясы да назар аудартады. Бастапқы шумақтарда бірқалыпты дауыс ырғағында оқылатын мәтіннің соңғы шумақтары кілт жоғары тонмен айтылып, фонетикалық, грамматикалық құрылымдардың кешенді қызметінен автордың субъективті көзқарасы айшықтала түседі. Мұндай мәтіндегі тілдік амалдардың интеграциялануының себебіне назар аударған В.Виноградов: «Общая модальность как выражение отношения автора к сообщаемому заставляет воспринимать текст не как сумму отдельных единиц, а как цельное произведение. Такое восприятие основывается не на рассмотрении качеств отдельных речевых единиц, а на установлении их функций в составе целого. В таком случае личностное отношение автора воспринимается как «концентрированное воплощение сути произведения, объединяющее всю систему речевых структур...», – деп нақтылайды [4, 114].



Мономодальді мәтіндерді қалыптастыруда, лексикалық бірліктердің де үлесі көзге түседі. Құптау модальді реңкі орын алған төмендегі мономодальді контексте бірыңғай жағымды реңктегі есім сөздері автордың мақсатты қолданыстары болып табылады. Мысалға назар аударсақ.

Қасиеттеп тірісінде тіріңді,
Іріні – ірі,
Пір деу керек піріңді,
Құбыласын түгендеген қазаққа,
Өзіңіздей керек екен бір Үлгі!
Күлтегіннің кие қонған жұртында,
Күлтегін деп ат қоймайды жұрт ұлға.
Бабаларды ұмыттырмай жүретін,
Керек бізге өзіңіздей бір Тұлға!

(Ж. Ерман, 65-бет).

Сондай-ақ, бір ғана құптамау модальді реңкі көрініс берген төмендегі мәтіндегі грамматикалық құрылымдар қозғалысы да назар аудартады. Мұндағы мономодальді реңкті «қыңырым», «қырсығым», «шұбар тілім», «шобырлар», «құрысыншы», «ақылгөй», «сыншы» сияқты болымсыз бояудағы лексикалық бірліктер белсендірген.

Түзетпесе қисығын өлім-Ана,
Қыңырым мен қырсығым мәлім, Аға.
Шұбар тілім сыймайды көмекейге,
Келтірмесе, тылсымың кәлимаға...

Тұрқың асып тұрғанда көп тұғырдан,
Келмеуші еді шобырлар шоқтығыңнан.
Шыбындасақ соларға шұлғып басты,
Бәрі, Мұха, өзіңнің жоқтығыңнан

Құрысыншы
Бәрі де құрысыншы.
Бірі – ақылгөй қазақтың,
Бірі – сыншы.
Бәрімізге жақсы атты көрінем деп,
Арамтер боп арада жүр үшінші

(Ж. Ерман, 29-бет).

Қорыта келгенде, мономодальді мәтін аясында тілдік бірліктердің семантикалық ұйысым аясында бір мақсатқа бағына қозғалуы, интеграциялануы көзге түседі. Талдау нәтижелері көрсеткендей, бір текті модальді мән кейде синтаксистік құрылымдар арқылы, кейде лексикалық бірліктердің мәтіндегі кешенді қозғалысынан көрініс табады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Виноградов В.В. О теории художественной речи. – М., 1971. – 456 с.
2. Валгина Н.С. Теория текста. – Москва: Логос, 2003. – 173 с.
3. Жұбанов А.Қ. Қолданбалы лингвистика: формальды модельдер. – Алматы: Қазақ университеті, 2006. – 280 б.
4. Виноградов В.В. О категориях модальности и модальных словах в русском языке // Тр. ин.рус.яз. – М-Л.: Наука, 1950. – С. 614.
5. Кәпұлы Д. Бүлдірген ағып түскенше. – Астана: Фолиант, 2011. – 144 б.
6. Жүрсін Е. Асыл ажар. – Астана: Фолиант, 2014. – 384 б.

РЕЗЮМЕ

В статье исследуются структурные особенности мономодального текста. В рамках лингвистического анализа мономодального текста и семантического поля языковых единиц рассматривается движение к одной цели, слияние (интеграция).

RESUME

The structural features of the monomodal text and its characteristic features are analyzed in the article. As a result of linguistic analysis in the framework of the monomodal text and linguistic units within the semantic field, the movement towards the same goal, merging (integration) is analyzed.

Н.Р. Омаров

Павлодарский педагогический университет,
канд. филол. наук, доцент

А.Д. Амренов

Павлодарский педагогический университет,
канд. филол. наук, доцент

Р.Ж. Саурбаев

Павлодарский педагогический университет,
канд. филол. наук,
ассоц. профессор

К вопросу о стилистических возможностях и функциях личных местоимений в художественных произведениях современного английского языка

Аннотация

В настоящей статье рассматриваются функции личных местоимений современного английского языка в художественной речи как стилистически маркированный элемент. Исследование показывает роль личных местоимений в передаче отношения говорящего к действительности, которые осложняются в живом языке большим количеством экспрессивных оттенков и созначений, что, в свою очередь, увеличивает выразительные возможности языка.

Ключевые слова: местоимение, личные местоимения, стилистические функции, функциональный стиль.

Система личных местоимений выражает устанавливаемые в процессе общения отношения между говорящим и окружающими. 1-е лицо единственного числа I – “говорящий”, 2-ое лицо единственного числа *thou, you* – “слушающий”, 3-е лицо единственного числа *he, she, it* – это обычно лицо или предмет, о которых идет речь. Аналогичные отношения выражаются местоимениями множественного числа: 1-ое лицо *we* – “я и относящиеся ко мне”, 2-ое лицо *you* – “слушающий и относящиеся к нему”, 3-е лицо *they* – “лица или предметы, не относящиеся ни к говорящему, ни к слушающему”.

Эти отношения представляют собой основные значения личных местоимений. Однако в живом языке они осложняются целым рядом дополнительных оттенков. Одни личные местоимения выступают заместителями других. Это создает особые смысловые и экспрессивные “созначения” почти у каждого из личных местоимений. Изучение этих оттенков значений личных местоимений представляет интерес как для общего языкознания, так и для стилистики английского языка.

Ограниченные размеры статьи не позволяют полностью изложить тему, однако и рассматриваемые нами случаи смогут дать представление о характере и масштабах стилистических отклонений от основных значений личных местоимений в английском языке.

Местоимение 1-го лица единственного числа I является интересным исключением в том отношении, что оно употребляется почти всегда только в своем основном значении. Остальные местоимения проявляют большую стилистическую гибкость.

Стилистические функции местоимения 2-го лица

Местоимение *thou* довольно широко применялось вплоть до XIX в. для выражения различных экспрессивных и эмоциональных оттенков. Основные случаи таковы:

1. *thou* употребляется в обращении к собеседнику, который стоит ниже говорящего по общественному положению, напр.:

Lear. How now, my pretty knave! How dost thou?

Fool. Sirrah, you were best take my coxcomb [1].

2. *thou* передает любовное отношение автора к своему герою; это значение обычно встречается в непосредственных обращениях автора к герою произведения и придает некоторую торжественность повествованию:

Touch the notes lightly, Tom, as lightly as thou wilt, but never will thine hand fall half so lightly on that Instrument as on the head of thine old tyrant brought down very, very low; and never will it make as hollow a response to any touch of thine, as he does always” [2].

“And that mild figure seated at an organ, who is he! Ah, Tom, old friend! Thy head is prematurely grey, though Time has passed between thee and our old association, Tom” [2].

Иногда такие же значения любовного, ласкового, интимного или покровительственного отношения местоимение *thou* приобретает и в речи самих героев произведения, напр.:

“Why bless thee, child”, said the old man, patting her on the head “how couldst thou miss thy way? What if I had lost thee, Nell?” [3].

“We must go in”, said Mr. Rochester; “the weather changes. I could have sat with thee till morning, Jane” [4].

“I longed for thee, Janet! Oh, I longed for thee both with soul and flesh!” (Charlotte Brontë. “Jane Eyre”).

3. Иногда говорящий переходит в обращении к собеседнику от употребления местоимения *you* к местоимению *thou* под влиянием сильного эмоционального возбуждения (гнева, растроганности, возмущения и т.п.):

Othello: Have you pray'd to-night, Desdemona?

Desdemona. Ay, my lord.

Othello. If you bethink yourself of any crime

Unreconcil'd as yet, to heaven an' grace

Solicit for it straight.

Desdemona. Aback, my lord, what may you mean by that?

Othello. Well, do it, and be brief; I will walk by:

I would not kill thy unprepared soul.

No, -heaven forbid! -I would not kill thy soul.

(Shakespeare. “Othello”)

Lodovico: O thou Othello, that wert once so good,

Fall'n in the practice of a damned slave,

What shall be said to thee?” [5].

4. В XX в. местоимение *thou* употребляется чрезвычайно редко. Однако иногда оно используется как архаизм для достижения комического эффекта или в ироническом смысле, напр.:

“O radiant and melancholy Priscilla, where art thou now?” [6].

“O unfortunate and ignoble young man, with what wouldst thou conquer the world?” [6].

Вытеснившее *thou* местоимение *you* употребляется в значении 2-го лица единственного и множественного числа. Оно часто требует уточнения: если лицо и число



не ясны из контекста, то рядом с местоимением употребляются соответствующие существительные, напр.:

“You Russians are all like that”, the man, a Frenchman from the North, went on amiably enough [7].

Самым существенным отклонением от основного значения *you* как личного местоимения 2-го лица является употребление его в неопределенно-личном значении. В этом отношении его часто приравнивают к неопределенному местоимению *one*. Однако между этими двумя местоимениями нет полной эквивалентности, что видно из следующего примера:

“What is booze? You used it several times, you know”.

“Oh, booze”, he laughed. “It’s slang. It means whiskey and beer – anything that will make you drunk”.

“And another thing”, she laughed back. “Don’t use ‘you’ when you are impersonal. ‘You’ is very personal, and your use of it was not precisely what you meant”.

“I don’t just see that”.

“Why, you said just now to me, ‘whiskey and beer – anything that will make you drunk’ – make me drunk, don’t you see?”.

“Well, it would, wouldn’t it?”

“Yes, of course”, she smiled.

“But it would be nicer not to bring me into it. Substitute ‘one’ for ‘you’ and see how much better it sounds” [8].

“Why weren’t you born with an income?”

“I’d rather have good health and imagination”, he answered.

“I can make good on the income, but the other things have to be made good for. He almost said “you”, and then amended his sentence to, “have” to be made good for one” [8].

Из этих отрывков видно, что местоимение *you* в своем неопределенно-личном значении отличается от местоимения *one*: оно как бы сохраняет часть своего личного значения, относясь не только к людям вообще или выражая не только лицо вообще, но и в большей мере то лицо, к которому говорящий непосредственно обращается. Местоимение *one* имеет более абстрактное значение и не передает оттенка отношения к собеседнику. Поэтому употребление неопределенно-личного местоимения *you* иногда нежелательно, а в некоторых случаях даже недопустимо там, где смысл всего высказывания может оскорбить чувства собеседника или по каким-либо другим соображениям не относится к собеседнику. Кроме того местоимение *one*, будучи более абстрактным, не придает высказыванию того оттенка некоторой интимности и близости общения говорящего с собеседником (или писателя с читателем), который свойственен неопределенно-личному *you*.

Употребление *you* придает высказываниям описательный характер: писатель как бы переносит читающего в ту обстановку или ситуацию, которые он описывает, например:

“...You sail through an imaginable silence upon a magic sea ...

...You see never a tramp, with its friendly smoke, no stately bark or trim schooner, not a fishing boat even: it is an empty desert; and presently the emptiness fill you with a vague foreboding” [9].

Иногда особый экспрессивный оттенок приобретает притяжательное местоимение 2-го лица: местоимение *yours* или предложное сочетание *of yours* может использоваться говорящим для отрицательной характеристики того лица или предмета, к которому собеседник относится положительно. Например:

“... Tell Josiah Bounder by of Cape town of your district schools, and your model schools, and your training schools, and your whole kettle-of-fish schools ...” [10].

Стилистические функции местоимений 3-го лица

Экспрессивные возможности местоимений *he* и *she* в английском языке более разнообразны. Они сводятся к следующим основным случаям:

1. Говорящий употребляет 3-е лицо для обозначения самого себя, рассуждая о себе или о своей судьбе как бы со стороны, рассматривая себя глазами постороннего:

“I was in my own room as usual –just myself without any obvious change: nothing had smitten me, or scathed me, or maimed me. And yet, where was the Jane Eyre of yesterday? Where was her life? –Where was her prospects... her life was pale; her prospects were desolate” [11].

2. Говорящий обращается к собеседнику и рассуждает о себе в 3-ем лице, становясь тем самым как бы на точку зрения своего собеседника:

“I had written, and the public notice I received wrought a change in the fibre of your love. Martin Eden, with his work all performed you would not marry. Your love for him was not strong enough to enable you to marry him” [8].

3. Иногда этот стилистический прием употребляется с другой целью – передать самолюбование, бахвальство, выпячивание говорящим своего “я”, своего образа, реального или воображаемого. Напр., в романе Ч. Диккенса “Тяжелые времена” один из персонажей говорит о себе:

“Josiah Boundber by of Coke town learned his letters from the outsides of the shops, Mr. Grad grind...

... the education that made him won't do for everybody, he knows well –such and such his education was, however, and you may force him to swallow boiling fat, but you shall never force him to suppress the facts of his life” [10].

4. Говорящий может употреблять 3-е лицо вместо 1-го, вступая в разговор, который ведут о нем другие, с целью подчеркнуть свое ироническое, насмешливое или отрицательное отношение к высказыванию другого лица. Иногда это может также носить оттенок вызова или пренебрежения. Например:

“Mr Grundy's going to oblige the company with a song”, said the Chairman.

“No he ain't”, said Mr. Grundy.

“Why not?”, said the chairman.

“Because he can't”, said Mr. Grundy.

“You had better say you won't”, replied the chairman.

“Well, then, he won't”, retorted Mr. Grundy” [12].

Интересен случай, когда говорящий употребляет по отношению к себе 3-е лицо, включаясь в разговор других лиц о себе и как бы не желая нарушить ход диалога своим участием. При этом он выражает и свое личное отношение к предмету разговора:

“... We chose our time and seeing you come in, and seeing this person at the window“.

“Bekoned to him”, said Mark, taking up the thread of the narrative on hearing this allusion to himself, “to open the door, which he did with a deal of pleasure” [2].

Местоимение 3-го лица нередко употребляется по отношению к собеседнику, т.е. вместо 2-го лица. А.Н. Гвоздев указывает на такой случай в русской стилистике, когда говорящий размышляет о собеседнике вслух, как об отсутствующем [13].

Этот стилистический прием часто наблюдается и в английском языке, напр.:

“Are you happy, Jane?”

And again and again I answeres, “Yes”. After which he murmured, “It will atone –it will atone. Have I not found her friendless, and cold and comfortless? Will I not guard, and cherish, and solace her?” [4].

В приведенном примере указанный прием имеет несколько мелодраматический эффект. Некоторые писатели, в частности нередко Ч. Диккенс, этот же прием используют для достижения комического эффекта, когда вместо глубины чувств или растроганности говорящего хотят показать его фальшь или смешную претенциозность:



“Oh! ‘tis too late, Pa”, said his daughter calmly, “to talk to me like this, I know what it means, and what its value is”.

“This is hard!” cried Mr. Pechniff addressing his breakfast-cup.

“This is hard! She is my child. I carried her in my arms when she wore shapeless worsted shoes –I might say, mufflers –many years ago!” [2].

“She is going to say”, said Mrs. Chick addressing herself to the whole of the furniture, in a comprehensive glance of resignation and appeal.

“She is going to say –I know it –that I have encouraged her!” [13].

Часто 3-лицо употребляется вместо 2-го в детской речи, особенно, когда дети разговаривают со своими близкими или родными. Взрослые прибегают к этому приему для выражения оттенка нежности, покровительства, фамильярности, игривости. Нередко употребление 3-го лица вместо 2-го встречается совместно с употреблением его вместо 1-го. Например:

“Where is she?”

Merry went to him.

“Ah!” said the old man, patting her on the cheek, “Here she is. Here she is! She’s never hard on poor old Chuffey. Poor old Chuff!” [2].

“It is a curious fact, but it is difficult, do you know, for anyone to ruffle me. And did she think”, said Mr. Pecksniff, with a playful tightening of his grasp, “that she could! How little did she know his heart!” [2].

Местоимение 3-го лица часто употребляется совместно с существительным для обозначения одного и того же лица. А.Н. Гвоздев отмечает в русском языке три главных случая такого употребления: а) в просторечии и в художественной литературе для передачи речи действующих лиц; б) в разговорной речи как неправильное, нелитературное употребление, засоряющее ее; в) в торжественно-риторическом стиле, обычно в поэзии. Во всех этих случаях достигается эмфатический эффект [13]. Аналогичную картину мы наблюдаем и в английском языке, напр.:

“...he was a mighty free and easy, roving, devil-may-care sort of person, was my uncle, gentlemen!” [12].

“He was a real sharpshooter, Buck was”, replied Grant in a tight voice” [15].

“He was notoriously careless, Buck was” [15].

Как видим из этих примеров, для английского языка типично отнесение существительного и повторяемого при нем глагола (с инверсией и без нее) в конец предложения.

В жаргонной, нелитературной речи существительное может располагаться непосредственно перед местоимением:

“Colonel Sherburn he tossed his pistol onto the ground”.

“Well, the old man he liked that speech”.

“Then Mary Jane she fetched the letter her father left behind, and the king he read it out loud and cried over it” [16].

В торжественно-риторическом стиле и в поэзии местоимение также следует непосредственно за именем существительным, подчеркивая и усиливая его (своеобразный плеоназм):

*“And this maiden she lived with no other thought
Then to love and to be loved by me” [17].*

*“The nightingale’s complaint,
It dies upon her heart” [18].*

*My love, she sleeps! Oh may her sleep
As it is lasting, so be deep” [19].*

Иногда этот прием используется в целях пародий и высмеивания, например:

“The Queen of Hearts, she made some tarts,

*All on a sunny day
The Knife of Hearts, he stole those tarts,
And took them quite away!"* [20].

Распространенным в английском языке является употребление местоимений 3-го лица с неопределенно-личным и указательным значением.

Местоимение *he* употребляется в неопределенно-личном значении, становится эквивалентом существительного *person* или местоимений *anyone, the one*. Это значение мы обычно наблюдаем в оборотах типа *he... who* или *he... that*. Интересно, что при таком употреблении логическая категория рода ступшевывается и местоимение *he* может включать понятие как *he*, так и *she*. В современном языке этот оборот ощущается несколько устаревшим и его смысл обычно передается словами *the person... who; anyone... who*. Однако оборот *he... who* характерен для торжественно-официального стиля, он также нередко встречается в поэзии и в устойчивых выражениях, поговорках, пословицах. Например:

*He who does not work neither shall he eat.
"He travels the fastest
Who travels alone"* [21].
"He who laughs last laughs best". (A proverb).

В этом обороте *he* приобретает не только неопределенно-личное, но и указательное значение, восходящее, по-видимому, к первоначальному, древнейшему указательному значению индоевропейских местоимений. Иногда это указательное значение полностью преобладает в сочетании *he... who*, и местоимение *he* совершенно теряет свой обобщающий характер, выступая в этих случаях как синоним существительного (с ограничительным значением *the man, that man*). Например:

"I have seen them here upon the ramparts, and have also exchanged a buffet or two with him who had charge of them" [22].

Местоимение *she* в сочетании *she... who* имеет чисто указательное значение (эквивалентное существительным *the woman, that woman*), что, по-видимому, также является пережитком древнего указательного значения этого местоимения. Как и оборот *he... who*, такое употребление местоимения *she* не характерно для современного английского языка и встречается в литературе для передачи речи действующих лиц прошедших эпох:

"The maiden has done reverence to the white one who hangs upon the cross and asked a blessing and pardon of Him, as she whose spirit goes with her did reverence before the eyes of my forefathers..." [23].

"She who haunts Bombaste, she whom our eyes have seen" [23].

Стилистические функции личного местоимения we

Своеобразная семантика местоимения *we* обусловлена тем, что оно не является формой множественного числа местоимения *I*, которое множественного числа не имеет. Поэтому местоимение *we*, как и русское "мы", может выражать различные понятия: 1) говорящий и собеседник: *I+you (thou)*; 2) говорящий и кто-то другой, но не собеседник: *I+someone else (but not you)*. Это обстоятельство служит основой разнообразных экспрессивных оттенков данного местоимения.

Как и русское "мы", английское местоимение *we* может объединять говорящего с группой единомышленников, с коллективом, со всем народом:

"We want a decent home. We want security. We want peace. We want the chance of enjoying to the full our cultural heritage. That is not merely a British demand, it is peorles' demand".

"Our petitions have been slighted; our remonstrance has produced additional violence; and insult our supplications have been disregarded; and we have been spurned with contempt,



from the foot of the throne. In vain, after these things may we indulge the fond hope of peace and reconciliation...” (Patrick Henry, Speech before the Virginia Convention of 1775).

Обобщающее значение I+you местоимение *we* часто имеет в устах лектора, оратора в обращении к аудитории:

“...*in practice, however, we find that a great part of all languages consists of limited number of national sentences, only some of which admit of being formed a priori and freely modified by the substitution of other words...*” (Henry Sweet. “A practical Study of Languages”).

“*After we have once given up systematic study, we cannot be said to learn the language, we only “keep it up”.*” (Henry Sweet. “A Practical Study of Languages”).

Употребление *we* вместо *you* часто встречается при обращении к больным, детям и т.п. Это придает высказыванию шуточный, покровительственный или фамильярный оттенок, иногда же такое употребление сообщает высказыванию слащавый или иронически-пренебрежительный характер:

“*And how are we by this time?*” Mrs. Gamp observed “*we look charming*”. [2].

“*We looks a deal charmer that we are then*”, returned Mrs. Pug, a little chafed in her temper. “*We got out of bed back’ards, I think, for we’re as cross as two sticks...*” [2].

Местоимение *we* нередко употребляется вместо *I*, что придает высказыванию шуточный или фамильярный оттенок:

“*Back! So like him –clown that he was –with this; “Here we are again!”.*”

Глава XIII романа Голсуорси “*On Chancery*” (описывающая возвращение Монтэгю Дарти к своей семье) названа “*Here we are again!*”. Подобное использование местоимения “*мы*” в устах говорящего о себе встречается и в русском языке: “*А вот и мы!*”.

Стилистические функции местоимения they

Наиболее частным значением местоимения *they*, отличающимся от его главного значения – местоимения 3-го лица множественного числа, - является неопределенно-личное. Тогда как неопределенно-личное местоимение *you* и неопределенное *one* в большей или меньшей мере обобщают говорящего с собеседником и другими людьми, местоимение *they* в его неопределенно-личном значении, ‘*people (or person) generally or indefinitely*’ употребляется говорящим, когда он не распространяет этого обобщения на себя лично, на людей, разделяющих его взгляды, на людей своего класса, общества, страны, занятия и т.п. или же по каким-то другим причинам выключает себя из данного обобщения. Например:

“*Murder is always serious*”, Malone said, spilling a little rye on his necktie. “*That’s why they execute people for it...*” (Craig Rice. “The Corse Steps out”).

“*It’s Palm Sunday, isn’t it?*” The Town Clerk remarked.

“*They’re blessing the palm-branches, I suppose...*” (Simenon. “Blind Path”).

“*I don’t know what’s become of her – they say she’s abroad*”. (John Galsworthy. “In Chancery”).

Интересно довольно редкое в английском языке использование говорящим неопределенно-личного *they* для обозначения какого-то известного говорящему лица, которое он по тем или иным соображениям не называет прямо:

“*Well, Nelly, said the young fellow aloud. “Do they teach you to hate me, eh?”.*”

“*No, no. For shame. Oh, not*” cried the child.

“*To love me perhaps?*” pursued her brother, with a sneer.

“*To do neither*”, she returned. “*They never speak to me about you Indeed they never do*”.

“*I dare be bound for that*”, he said, darting a bitter look at the grandfather. “*I dare be bound for that, Nell. Oh! I believe you there!*”

“*But I love you dearly, Fred*”, said the child.

“*No doubt!*”

“I do indeed, and always will”, the child repeated, with great emotion, “but, oh! If you would leave off vexing him and making him unhappy, then I could love you mere” [3].

В этом случае употребление местоимения *they* можно сравнивать с использованием в русском языке неопределенно-личных оборотов типа *“почивают”, “обедают”*, когда говорящий применяет их не с целью обобщения, а из нежелания назвать данное лицо по имени.

Изложенные нами наблюдения над стилистическими функциями личных местоимений современного английского языка показывают, что передаваемые местоимениями основные отношения говорящего к действительности осложняются в живом языке большим количеством экспрессивных оттенков и созначений, что значительно увеличивает выразительные возможности языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Shakespeare. The Tragedy of King Lear, Ldn., ‘Wordsworth Classic’, 1999.
- 2 Dickens Ch. Martin Chuzzlewit. Ldn., ‘Wordsworth Classic’, 1997.
- 3 Dickens. The Old Curiosity Shop. Ldn., ‘Wordsworth Classic’, 2001.
- 4 Charlotte Brontë. Jane Eyre. Ldn., ‘Collins Classics’, 2010.
- 5 Shakespeare W. Othello. Ldn., ‘Collins Classics’, 2011.
- 6 Michael Arlen. Confessions of a Naturalized Englishman. ‘Collins’, 1950.
- 7 Simenon G. Blind Path. ‘Penguin Books’, 1957.
- 8 London J. Martin Eden Ldn., ‘Wordsworth Classic’, 2000.
- 9 Somerset Maugham. The Pacific, Ldn., ‘Collins Classics’.
- 10 Charlotte Brontë. Jane Eyre, ‘Collins Classics’, 2010.
- 11 Dickens Ch. Pickwick Papers. Ldn., ‘Wordsworth Classic’, 2002.
- 12 Dickens Ch. Dombey and Son. Ldn., ‘Wordsworth Classic’, 2002.
- 13 Гвоздев А.Н. Очерки по стилистике русского языка. – М.: Изд-во АПН РСФСР 1952. – 336 с.
- 14 Ellery Queen. The American Gun Mystery.’ Stokes Publishing House’, 1933.
- 15 Mark T. Adventure of Huckleberry Finn. Ldn., ‘Wordsworth Classic’, 2001.
- 16 Edgar Poe. Annabel Lee. Poems. ‘Penguin Books’, 1968.
- 17 Shelly P.B. Poems: The Indian Serenade. ‘Grade Saver’, 1947.
- 18 Edgar Poe. The Sleeper. Poems. ‘Penguin Books’, 1968.
- 19 Lewis C. Alice’s Adventures in Wonderland, ‘Collins Classics’, 2010.
- 20 Kipling R. Poems: The Winners ‘Chester Publishing’, 1952.
- 21 Conan Doyle. Sir Nigel, Ldn., ‘Wordsworth Classic’, 2002.
- 22 Haggard H. R. Benita. ‘Penguin Book’, 1972.
- 23 Galsworthy J. In Chancery, Ldn., ‘Wordsworth Classic’, 2002.

ТҮЙІН

Бұл мақалада көркем сөздегі қазіргі ағылшын тілінің жіктеу есімдігінің функциялары стилистикалық таңбаланған элемент ретінде қарастырылады. Зерттеу сөйлеушінің шындыққа қарым-қатынасын беруде жіктеу есімдігінің рөлін көрсетеді, бұл тірі тілде көптеген экспрессивті реңктер мен бірлескен мағыналармен күрделенеді, бұл, өз кезегінде, тілдің мәнерлі мүмкіндіктерін арттырады.

RESUME

The authors of this article examine the functions of personal pronouns in present-day English in fiction as a marked element. The investigation shows the role of personal pronouns in transferring of relation of the speaker to reality, which is complicated in a living language by a large number of expressive shades and co-meaning that in its turn increase the expressiveness of the language accordingly.



Аннотация

Мақалада қазақ тіліндегі латын графикасы және оның жазылуы туралы айтылады.

Түйін сөздер: латын әліпбиі, дыбыс, әріп, ереже, сингармонизм, қазақ тілі.

Н.А. Садуақас

Қ. Жұбанов атындағы
Ақтөбе өңірлік университеті,
филол. ғыл. канд., доцент

А.С. Кушкимбаева

Қ. Жұбанов атындағы
Ақтөбе өңірлік университеті,
PhD д-ры, доцент

Қазақ жазуын латынға көшіру туралы

Тіл – адам баласын қазіргі өркениетке жеткізген асыл қазына, ал әліпби мен жазу – әрбір халықтың рухани құндылығы, оның мәдени өсуін, даму деңгейін көрсететін әлеуметтік мәні зор құбылыс. Ол елдің тарихы мен мәдени өмірінің шындығы, ұрпақтан-ұрпаққа мирас етіп қалдыратын байлығымыз. Өткен ғасыр басында қазақтың біртуар оқымыстыларының бірі Х.Досмұхамедұлы: «Тілінен айырылған жұрт – жойылған жұрт», - деп айтқан болатын [1]. Сондықтан тіл мәселесі қашанда маңыздылығын жоймайды. Барша жұртқа белгілі жай, ҚР тұңғыш Президенті Н.Ә.Назарбаев 2017 жылғы 12 сәуірде жариялаған «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» туралы мақаласында «Қазақ тілін біртіндеп латын әліпбиіне көшіру жұмыстарын бастауымыз керек», - деген болатын [2]. Бұл мақала қазақ жазуын латын қарпіне көшіру арқылы мәңгі елдің болашағына, мемлекеттік тілдің келешегіне жасалған игі іс, рухани жаңғыру бағытындағы маңызды тарихи оқиға ретінде халықтың зор ықыласына ие болды.

Жақсы емле болу үшін алдымен әліпбиіміз жақсы құрастырылған болуы тиіс. Сондықтан латыннегізді жаңа әліпбиіміздің ұтымды тұстарымен қатар, өз көзқарасымыз бойынша, әлі де ойланатын тұстарын көрсеткіміз келеді. Қазіргі кезде жұртшылық соңғы бекітілген әліпбиді басшылыққа алып, жазуға үйреніп жатыр [3]. Бұл әліпбиде латын әріптерін барынша қазақ тілі дыбыстарына сәйкес таңбалауға, қазақ тілінің үндесім талаптарына бейімдеуге, «бір әріп – бір дыбыс» ұстанымын сақтауға назар аударылған. Әліпбидің бұл нұсқасының ерекшелігі – ақутта әріпүсті бір ноқат алынуы. Әріпүсті ноқат жазуға, қабылданымға оңтайлы екені байқалады. Ал түрік жазуында әріп үстінде қос ноқат тұрады. Бұл жазу барысында ноқаттың бірі көрінбей қалса да, екіншісі көрінетіндіктен түрік ағайындар жазуының бір жетістігі деуге болады. Әліпбиімізге 34 дыбыс алынып, олар 32 әріппен таңбаланған. Оның ішінде

қазақ тілі дыбыс жүйесіндегі 28 фонема (9 дауысты, 19 дауыссыз) және кірме сөздердегі 6 фонема (и, в, ф, h, x, ч) бар. Әліпбиде Нh-[x], [h] және I-[и], [й] болып, бір әріппен екі дыбысты таңбалап тұрған екі әріп бар. Тіліміздегі 6 дыбыс (ә, ө, ү, ғ, ң, у) әріпүсті нөкат арқылы, екі дыбыс қос әріппен (диграф) таңбаланған (Ch-[Ч], Sh-[Ш]). Қос әріппен берілген «pasha» сияқты сөздерді «пасха», «паша», «паша» деп үш түрлі оқуға жол беретін sh(ш) диграфын сөз ішінде дәл тану да оңай бола бермейді. Сол сияқты «Асхат», «асхана» (Ashat, ashana) деген сөздерді «Ашат», «ашана» деп те әртүрлі оқуға тура келеді. Әліпбиде Ii -[и], [й] таңбасы үстінде нүктесі жоқ. Сонда әліпбиде 10-11 қатарда тұрған «i» және «и, й» әріптері ұқсас таңбаланған деуге болады. Бұл жағдай да жазуда қосымша қиындық келтіреді. Сонымен бірге кейбір халықаралық сөздерді жазуымыз үшін әліпбиімізде қазіргі ағылшын әліпбиіндегі әріптерді, шама келгенше, түгел қамту керек деген де пікір бар. Олардың айтуынша, латынның «с» әрпі арқылы жазылатын ағылшын тіліндегі жалпы жұртқа кең танылған көптеген қысқарған атаулар бар. Мысалы, ағылшын тілінде қысқартып алынған CD мен SD таңбасы екі түрлі мағынадағы сөз болып кетеді. Атап айтқанда, қысқарған CD таңбасы «Cross Dresser – a member of one sex who likes to dress as the other sex» деген сөздерді, яғни «ер адамша киінетін әйел кісі, немесе әйел адамша киінетін ер кісі», ал SD – «South Dakota» деген, яғни АҚШ-тың бір штатының атын білдіреді [4]. CD мен SD тілде жиі ұшырасатын өз алдына бөлек-бөлек ұғымдар, басым көпшілігі IT терминдері болғандықтан, халықаралық қолданыста олардың өзгеріссіз ағылшын тіліндегі нұсқасында жүретіні аян. Сондықтан осы екі қысқарған бас әріпке қатысты басқа да деректер көп кездеседі. Ал біздің әліпбиде «с» әрпі жоқ, оны басқа әріппен, яғни «s» әрпімен ауыстырып жазсақ, жалпы жұртқа танылған атауларды біз де, өзге де түсінбей қалуы мүмкін. Осы кезге дейін латыннегізді әліпбидің нұсқалары көпшілік талқылауына ұсынылып отырды. Қазіргі кезде мамандар ақут және умляут арқылы жасалған екі нұсқаны талқылап жатыр. Маман ретінде, біз осы екеуінің умляут нұсқасы қазақ жазуына тиімді деп білеміз.

Бұрынғы әліпбиімізде 42 әріп болса, енді ол азайды. Бір елдің сөзі екіншісіне өтуі, яғни бір тілден екінші тілге сөз ауысуы қалыпты жағдай. Бірақ кез келген тіл басқа тілден келген кірме сөздерді өзгертіп, өз сөзі етіп алады. Сонда басқа тілдің заңдылықтары кедергі болып, тілді бұзып тұрмайды. Ал қазақ тіліне өзгеріссіз енген өзге тіл сөздері тіліміздің лексикалық жүйесіне салмақ түсіріп, тілімізде қазақ-орыс сөздері мидай араласып, тіл мәдениетіне кері әсер етіп келеді. Тағы бір заңдылық, бір тілден екінші тілге сөз ауысса да, тіл дыбыстары ауыспауы керек. Кешегі кеңестік жүйенің кезінде қазақ тілі дыбыс жүйесінде жоқ орыс тілінің «ё, ю, я, в, ф, х, ч, ц, ь, ъ» әріптері әліпбиімізге енгізілгені баршаға аян. Онымен қоймай, әліпбиіміз кирилл жазуына ауыстырылып, орыс тілінен және сол арқылы басқа тілден енген өзге сөздерді де орысша қалай айтылып-жазылса, қазақ тілінде де солай қолданылуы керек деген талап қойылды. Сөйтіп тілімізге жат дыбыс тіркестері де еш кедергісіз еніп, тіліміз шұбарланып, ұлттық бояуы мен өзіндік реңін жоғалта бастады. Қазіргі кезде тіліміздің өзіндік үндесім заңдылықтарына кедергі келтіріп жүрген осы артық дыбыстар әліпбиімізден шығарылды. Сонымен бірге соңғы кезеңге дейін терминологиямызды өзге тілдерден дайын қалпында қабылданған терминдер құрап, ұлт тілінде термин жасауға да мән берілмей келді. Терминология саласының білікті ғалымдарының бірі Б.Қалиұлы «әрбір ұлт тілінің өз терминдері болуы керек» деген қағиданы ұстана отырып, егер шетел сөздері мен терминдері тілімізде біртіндеп көбейе берсе, «олар тіліміздің ұлттық, тілдік ерекшелігін жегі құрттай жеп, біртіндеп құртып бітіреді», - деген орынды алаңдаушылық білдіріп, қазақша термин жасау жолдары туралы өзінің нақты ұсыныстарын айтып келеді [5, 232]. Сондықтан ана тіліміздің ұлттық ерекшелігін сақтау үшін өзге тілдердің әріптерін әліпбиге шамадан тыс көп алуға болмайды. Қазіргі бекітілген жаңа әліпбиіміздегі әріп саны қазіргі жазудың талабын орындай алатындай деңгейде азайтылды деп есептейміз.



Қазіргі кезде осы жаңа әліпбиіміз негізінде жасалған қазақ тілі емлесі ережелері бойынша ғылыми пікірлер айтылды [6]. Жаңа емлеміздегі [ұу], [үу], [ый], [ій] дыбыс тіркестерінің орфограммасы туралы тілші ғалымдар арасында екі түрлі көзқарас болды. Ғалымдардың бір тобы бұл қосар дыбыстарды екі әріппен таңбалауды ұсынса, екінші бір тобы жалаң бір әріппен ғана таңбалауды жақтады. Бұл мәселе жөніндегі пікірталас профессор Қ.Жұбанов кезеңінен басталған болатын. А.Байтұрсынов та «и» мен «у» жарты дауысты дыбыс деп, олардың «ұзын естілетін», «қысқа естілетін» жағдайы туралы айтып кеткен болатын. Емледе қазақ жазуындағы ұу/үу, ый/ій қосар әріптерді бұрынғыдай бір ғана «у» мен «и» таңбалары арқылы жазу ұсынылған. Бұлай таңбалау жазуда әріп санының үнемділігі үшін пайдалы деп түсіндірілді. Бірақ бұл қосар дыбыстардың бір ғана «и», «у» таңбаларымен берілуі қазақ сөзінің үндесімі мен морфем құрамына әсер етіп, қиындық туғызды [7, 122]. Сондықтан бұл әріптердің таңбалану ерекшелігіне ерекше мән беріп, жазылуы мен оқылу ерекшеліктерін мектепте дұрыс түсіндіре білу керек. Қазақ жазуында «и» мен «у» – орыс тіліндегі сөздер құрамында келетін дауысты дыбыс, қазақ тіліне кірме дыбыстар деп есептеледі. Қазақ тілінің төл сөздерінің құрамында дауысты «и», «у» дыбысы жоқ. Сондықтан осы дыбыстарды айту-жазу заңдылықтарын шатастырмай қолдану жолдарына әдістеме жұмыстарында ерекше назар аударған жөн. Ережедегі «сый», «тый» сөздері қатарына «мый» деген сөзді де қосу керек деген ұсынысты қолдаймыз.

Латын негізді әліпбиімізге енгізілмеген кирилл әріптері мен шеттілдік сөздердің жаңа емле ережелері бойынша жазылуы да реттелді. Қазақ тілі емлесінің ережесінде кейбір кирилл әріптері мен шеттілдік сөздердің емлесі бұрынғы жазуымыздан өзгеше екеніне назар аудару керек деп есептейміз. Бұрын шеттілдік сөздер өзгеріссіз жазылып келсе, енді қазақ әліпбиіне икемделіп жазылады: «Ё» әрпі «ө» әрпімен таңбаланады. Оларға қосымша соңғы буынның үндесіміне сәйкес жалғанады: манёвр-манөвр (manóvr), бруселёз-бруселөз (brýseló z), актёр-актөр (aktór), дирижёр-дирижөр (dirijór), режисёр-режисөр (rejísór), ал осы сөздерге қосымшалар қазақ тілінің заңдылығына сай жалғанады. «Ц» әрпі және «сц» әріп тіркесі «s» әрпі арқылы жазылады: цирк-сирк(sirk), цифр-сифр(sıfr), цилиндр-силиндр(silindr), циркул-сиркул(sırkúl); дециметр-десиметр(desimetr), медицина-медисина(medisina), абзац-абзас(abzas), ал қатар келген «ц» әрпі «ts» тіркесі арқылы таңбаланады: питца-pítsa, Нитца-Nítsa, т.б. Ал «-тч» дыбыстар тіркесімен аяқталатын сөздердегі «т» әрпі түсіріліп жазылады: скош-skoch, скеш-skech, маш-mach. «Щ» әрпі төл сөздерде «shsh» әріп тіркесімен, ал шеттілдік сөздерде «sh» әрпімен таңбаланады: ашшы-ashshy, тұшшы-tushshy, кешше-keshshe; училище-úchılıshe, прапоршик-praporshík. «Ц» әрпімен жазылатын сөздер өте сирек кездеседі. «Э» әрпі «e» әрпімен жазылады: элемент-element, елеватор-elevator, епопеиа-epopeia, поэтика-poetika, коефисент-koefisent. «Ю» әрпі төл сөздерде, сонымен бірге шеттілдік сөздерде сөз басында және дауысты дыбыстан кейін «йу» әріп тіркесімен айу, ойу, кайуга, ал дауыссыз дыбыстан, айыру белгісі (ь) мен жіңішкелік белгісінен (ъ) кейін «ү» әрпімен таңбаланады: парашют-парашүт(parashút), абсолют-абсолүт(absalút), глюкоза-глүкоза(glúkoza), компьютер-компүтер(kompüter), тьютор-түтор(tútor). Көріп отырғандай, «ю» әрпі үш түрлі жазылады екен: 1). Төл сөздерде, сонымен бірге шеттілдік сөздерде сөз басында және дауысты дыбыстан кейін «йу» әріп тіркесімен (аю-айу, ою-ойу, Юрмала-Иурмала) жазылады. 2). Дауыссыз дыбыстан, айыру белгісі (ь) мен жіңішкелік белгісінен (ъ) кейін «ү» әрпімен (парашют-парашүт, абсолют-абсолүт, глюкоза-глүкоза, валюта-валүта, бюллетень-бүлетен, продюсер-продүсер, люкс-лүкс, компьютер-компүтер, тьютор-түтор, рюкзак-рүкзак, сюжет-сүжет) таңбаланады. 3). «и» әрпінен кейін тұрған «ю» орнына «у» жазылады: кию-киу, кию-киу, дию-диу [6, 25]. Сондықтан «ю» әрпінің жазылуына ерекше мән бере оқыту керек.

Ал жіңішкелік белгісі (ь) бар сөздерді де енді қалай жазудың жолдары көрсетіліп отыр. Жіңішкелік белгісі (ь) бар буынға жіңішке дауыстылардың әрпі жазылады,

қосымшалар түбірдің соңғы буынына үндесіп жалғанады да, жазуда жіңішкелік белгі ескерілмейді. Мысалы, «ансамбль – ансамбл, альманах-элманах, альфа-элфа» деп жіңішкелік белгі ескерілмей оны «ә» дыбысымен айтамыз. Ал «медальон-медалон, батальон-баталон» деген сөздерде «ө» дыбысымен айтып, осылай жазамыз. Емлемізді әлі жетілдіре түсу керек, себебі сөздеріміз аралас буынмен жазылып тұр деген пікірлер де бар. Бұл жерде де жіңішкелік белгі орны жіңішке айтылғанмен, бүкіл сөз аралас буынмен жазылады. Бұл жазылым, қанша өзгерткенімізбен, орыс тілінің айтылымын сақтап тұрғанын көрсетеді. Осы мәселелерге көңіл бөліп, орфоэпияда қазақы дұрыс айтылымын сақтау керек (әлібөм, әнсәмбіл). Кейбір жағдайда мағынаға нұқсан келетін сөздерде жіңішкелік белгісінің орнына «и» әрпі жазылады екен (Пьер-Пиер, пьеса-пиеса). Бұлай жазуға ересек адамдардың бірден бейімделуі қиындау болғанмен, жастардың тез меңгеріп кететініне сенеміз.

«Е» әрпінің алдында тұрған айыру белгісі (ъ) субъект, объект деген сияқты сөздерде ескерілмейді, қосымшалар соңғы буын үндесіміне сәйкес жалғанады. Бұл ереже де тіліміздің үндесімін сақтауға бейімделгенімен, сөз аралас буынды болып тұр. «Дж» әріп тіркесі бар сөздерде «д» әрпі түсіріліп, қосымшалар үндестік заңы бойынша жазылады: менеджер-менежер, джинси- жинси. Ал «-дж» әріп тіркесінің арасынан буын жігі өтетін және сөз мағынасы өзгертін жағдайда «д» әрпі сақталып жазылады: бюджет, лоджы.

Сөз соңындағы қайталанған қосар әріптің біреуі, сөз ортасындағы қайталама «сс, мм, лл, тт, фф, нн, бб, рр, пп, гг, дд, кк, уу» дыбыстарын білдіретін әріптердің бірі түсіріліп жазылады деген ереже бар. Осы ережеге сәйкес «класс», «металл», «программа», «комиссар», «грамматика», т.б. осы сияқты сөздердегі бірдей екі қайталама дауыссыз дыбыстардың біреуін ғана жазамыз [6, 28]. Бұл ереженің дұрыстығына күнделікті жазуда көз жеткізіп келеміз.

Осы ережені толықтырып, араб-парсы тілдерінен келген сөздердегі қатар келген бірдей дауыссыздардың да біреуін түсіріп жазуды заңдастыру керек деп есептейміз. Мысалы, «махаббат», «ләззат» деген сөздердегі геминанттардың (бб, зз) бізге қажеті жоқ, оларды біз бір дыбыспен де айтамыз: ма-ха-бат, лә-зат.

Сөз соңындағы «-нг» әріп тіркесі «н» әрпімен жазылады, қосымшалар үндестік заңына сәйкес жалғанады: боулинг-боулин, рейтинг-рейтин. Ағылшын тіліндегі түпнұсқасында «w» әрпімен басталатын кейбір сөздер «у» әрпімен жазылады: уатсап, уикипедиа. Күнделікті өмірде адам аттары төлқұжатта дұрыс жазылмауына куә болып жүрміз. Кез-келген адамнан аты-жөнін жазып беруді өтінсек, олар «жеке куәлік бойынша жазайын ба, әлде, дұрысын жазайын ба?» деп қарсы сұрақ қояды. Бұл қазіргі жазуымыздың ащы шындығы, неге латынға өтіп жатқанымыздың бір себебін танытады. Ереже бойынша араб, парсы тілінен енген кісі есімдері қазақ тілінің дыбыстық заңдылығына сәйкес жазылады: Ысқақ, Ырысжан, Ырысалды, Қасен, Құсайын, Қадиша, Пазыл, т.б. Ал біріккен сөз сыңарларының жігіндегі дыбыстар ауызша айтылуына сай жазылады: Айғыз, Байгелді, Бибажар, Есенғұл, т.б. [6, 20]. Осылай жазылған адам аттары құлаққа да жағымды естіледі.

Қазақ тілінің жаңа емлесінде 78-97 параграфтар арасындағы 22 ереже кейбір кирилл әріптері мен шеттілдік сөздердің емлесіне берілген екен. Әрине, өзге сөздерді жазуға арналған ереже көп, бірақ тілдің жағдайын жеткізетін болғандықтан мұндай ережелер көптік етпейді деп есептеуге болар. Осы ережелер сөздің орфоэпиялық жағына да ерекше мән беріп, тіліміздің үндесіміне сай айтылуын қамтамасыз етуі тиіс деп есептейміз.

Қазақ жазуының латын әліпбиіне көшуі бүгінгі жастарға көп қиындық тудырмайды деп ойлаймыз. Қазіргі жастар ағылшын тілін мектепте оқығандықтан латын әріптерінің жазылуы мен оқылуын өте жақсы біледі. Қазақ жазуына ұсынылған латын әліпбиінің нұсқасын жастар қазірдің өзінде бір-бірімен хабарласу құралы ретінде қолданып жүргенін көріп, біліп жүрміз. Бірақ олардың күнделікті хабарламаларына зер салсақ, латын әріптерінің қолданысында төмендегідей өзгешеліктерді байқауға болады:



кириллица	у	ш	я	х
латын	u	w/sh	ya	Kh

Мысалы тау сөзін «tau», шаңғы «wangu», Әлия «Aliya» деп жазатынын көруге болады. Сонымен қатар қазақ тілінің төл дыбыстарын да ешқандай ерекшеліксіз, бірнеше ұқсас дыбыстарды латынның бір әріпімен жазатындар кездеседі:

кириллица	Г, Ғ	Ү, Ұ, У	а, ә	к, қ	о, ө
латын	g	u	a	k	o

Сондықтан латын әріптерін үйрету барысында жастардың қазақ тілінің төл дыбыстарының таңбаларын дұрыс қолдануына ерекше мән берген жөн.

Қазіргі кезде ғылыми қауым әліпбидің акут және умлау тарқылы берілген екі жаңа нұсқасын талқылап, умлаут нұсқасының қазақ жазуына тиімді тұстарын көрсетіп отыр. Әліпбидің бұл екі нұсқасы да ұқсас, екеуінде де 31 таңба бар, айырмасы біреуі – акут, екіншісі умлаут арқылы берілген. Жіңішке «ә», «ө», «ү» дауыстылары умлаут арқылы (Ä ä, Ö ö, Ü ü), ал «ғ» дауыссыз дыбысы бревис диакритикасымен (Ġ) таңбаланған. Сонымен қатар, «ң» дыбысы акут арқылы - «Ñ», ал умлаут нұсқасында «Ŋ» таңбасымен берілген. Бұдан бұрынғы нұсқалардан тағы бір өзгешелігі «İ» әріпімен «й, и» дыбыстары, «I» әріпімен «і» дыбысы таңбаланған. Ал «у» дыбысы «U» таңбасымен, «ұ», «ү» дыбыстары әріпүсті диакритикасы бар «Ū, Ů» таңбасымен, «ш» дыбысын әріпасты диакритикасы бар «Ş» седиль таңбасымен беру ұсынылған. Бұл нұсқада «Ш» дыбысының мәтін ішіндегі жиілігі жоғары, оны екі таңбамен беру мәтінді жасанды ұзартатыны, оны таңбалауға алынған (sh) қосар әріп екі түрлі оқылып, шатасу тудыратыны ескеріліп, «ш» дыбысына бір седиль таңба (ş) берілген. Ал «Ч» дыбысы қазақ тілінің төл сөздерінде кездеспейді, осы дыбыспен айтылатын шеттілдік сөздердің саны да өте аз және қолданылу жиілігі төмен деп, «ч» таңбасын әліпбиден алып тастау ұсынылған. Бұл нұсқаларда «і» дыбысына қарағанда «и» дыбысының жиі қолданылатындығын ескеріп, «і» дыбысын басы түртілмеген «ı» әріпімен, ал «и» дыбысын басы түртілген «і» әріпімен таңбалау ұсынылған. Бұл екі таңбаға қатысты екі түрлі пікірталас орын алып отыр. Сондықтан әліпбиді талқылау одан әрі жалғаса түсті.

Қорыта айтқанда, қазіргі кезде латын әріптерін танымайтын адам жоқ десе де болады. Әліпби өзгергенмен, жазудағы емле ережелерінің түп негізі сақталған. Латыннегізді жаңа әліпбиді қолдана бастаған алғашқы кезде баяу оқып, асықпай жазу адамға аздап қиындық келтірсе де, аз ғана уақытта көзіміз де, қолымыз да үйреніп, тез оқып-жазуға дағдыланып кетеміз. Сондықтан латын графикасындағы әліпби мен жазуымыз қазақ тілінің болашағына жаңа бір серпін беріп, ұлттық бояуын кіргізіп, әлем тілдерімен бәсекелес дамуына даңғыл жол ашады. Латын графикасына көшу арқылы қазақ жазуы өркениеттің барлық құндылықтарын игеруге икемділігі арта түседі деп есептейміз.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Досмұхамедов Х. Таңдамалы. – Алматы: Ана тілі, 1998. – 384 б.
- 2 Назарбаев Н.Ә. «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» // Ақтөбе облыстық қоғамдық-саяси газет. – 14.04.2017. – №44 (20.477). – 1-2 б.
- 3 Назарбаев Н.Ә. «Қазақ тілі әліпбиін кириллицадан латын графикасына көшіру туралы» Қазақстан Республикасы Президентінің 2017 жылғы 26 қазандағы №569 Жарлығына өзгеріс енгізу туралы. №637 Жарлығы. – Астана: Ақорда, 19.01.2018
- 4 Рсалиева Н.М. Жаңа әліпбиге «с» әрпі не үшін керек? // Abai.kz. – 23.10. 2018

- 5 Қалиұлы Б. Қазақ терминдерінің жасалуы жайында // Құдайберген Жұбанов және қазақ тіл білімі. – Алматы: Арыс, 1999. – 227-233 бб.
- 6 Жаңа әліпби негізіндегі қазақ тілі емлесінің ережелері (Жобасы). – Астана, Тіл-орталық, 27.09.2018
- 7 Жүнісбек Ә. Төл әліпби-төл жазу мәселелері. А. Байтұрсынұлы атындағы тіл білімі институты. – Алматы: «Дайк-Пресс», 2017. – 232 б.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются вопросы латинской графики и правила написания в казахском языке.

RESUME

The article is devoted to Latin graphics and writing the rules of the Kazakh language.



Аннотация

Мақалада Жүсіп Баласағұнның «Құтадғу білік» шығармасында суреттелген қазынашының образы қарастырылған. Дереккөз ретінде «Құтадғу біліктің» Ферғана нұсқаларының факсимилесі және оның латын графикасындағы транскрипциясы мен қазақ тіліндегі жолма жол аудармасы қолданылған. Зерттеу жұмысы кезінде шетелдік және отандық түркітанушы ғалымдардың еңбектеріне назар аударылған. Шығарманың негізгі кейіпкерлері Күнтуды Еліг, Айтолды, Өгдүлміш және Одғұрмыш болғанмен автор олардың өзара әңгімесі арқылы қазынашының бейнесін суреттейді. Сондықтан, аталған образ шығармаға мәтіндік талдау жасау арқылы зерделеніп, жан-жақты ашып көрсетіледі. Талдау нәтижесінде Қарахандар тұсында мемлекет қазынасын басқару ісінің қандай деңгейде болғаны және ол лауазымдағы кісілердің тұлғалық бейнесінің қандай болғаны көрсетіледі. Сонымен қатар, зерттеу барысында қол жеткізген нәтижелер орта ғасыр әдебиетінде образ түзу әдісінің дамығанын айғақтайды.

Түйін сөздер: Жүсіп Баласағұн, Құтадғу білік, ағычы, қазынашы, мемлекет қызметкерінің бейнесі, образ.

Б.Т. Нұриманов

Оңтүстік Қазақстан
педагогикалық университеті,
PhD д-ры

Жүсіп Баласағұнның «Құтадғу білік» еңбегіндегі «Ағычы» (Қазынашы) бейнесі

Орта ғасырлық әдеби жазба Жүсіп Баласағұнның «Құтадғу білігінің» желісі негізгі төрт кейіпкердің сұхбаты арқылы өрбиді. Нақтырақ айтқанда, Күнтуды Еліг, Айтолды, Өгдүлміш және Одғұрмыштың әңгімесі төңірегінде дамып отырады. Шығармада аталмыш кейіпкерлер жан-жақты суреттеледі. Автор ондағы Күнтуды мен Өгдүлміштің сұхбаты барысында мемлекеттік қызметтегі жоғары лауазым иелерінің де бейнесін сомдайды. Оларды бүгінгі жаңа гуманитарлық білім аясында жеке дара образ ретінде жаңаша зерделеу маңызды. Өйткені, онда Қарахан мемлекеті кезінде ел билеу ісіне араласқан кісілердің образы айқын көрініс тапқан. Аталмыш тақырыпты түрік ғалымдары С.М.Арсал заң ғылымы, И.Кафесоглу мәдениеттану ғылымы және Решат Генч тарих ғылымы саласында қарастырса, отандық

ғалымдардан А.Егеубаев, А.Қыраубаева, Н.Келімбетов, С.Сыздықов, Б.Нұрманов және т.б. зерттеді. Ж.Баласағұн еңбегінде сомдалған әрбір билік өкілінің бейнесі жаңаша пайымдауды қажет етеді. Сондықтан, бұл мақалада қазынашының образы таңдалып алынып, ол жан-жақты талданады. Дереккөз ретінде «Құтадғу біліктің» Мысыр нұсқасының факсимилесі мен латын графикасындағы транскрипциясы алынып, оның жолма-жол мағыналық аудармасы қатар беріледі. Мәтіндік талдау жасау арқылы елші бейнесі зерделенеді.

Шығармада автордың ойын жеткізудің негізгі жолы образ түзу екені белгілі. Басқаша айтқанда, көркем туындының авторы өзінің айтпақ ойын кейіпкерлерді суреттеу арқылы да жеткізеді. Ғалым Қ.Жұмалиев образ түзу мәселесінде: «адам образын жасау үшін жазушы не өткен өмірді, не өз кезіндегі бір адамды негізге алады да, соны басқалардан жекелеп, ерекше көзге түсерлік етіп көрсетуге тырысады» [1, 38-39] деп түсіндіреді. «Құтадғу білік» авторы Жүсіп те Қарахан дәуіріндегі қазынашының типтік образын сәтті жасаған. Ол шығармадағы хан рөліндегі Күнтуды Еліг пен уәзір Өгдүлміштің арасындағы сұхбат барысында қазынашының бейнесін сомдайды. Бұл жерде ескеретін жайт, Ж.Баласағұн шығармаға қазынашы ретінде арнайы бір кейіпкер қоспайды, алайда оның бейнесін Өгдүлміштің сөзі арқылы береді. Яғни, қазынашының бойында болуы керек сипаттар мен мемлекет алдындағы атқаруы керек міндетін баяндайды. Оны ғалым А.Егеубаев: «Образды түзу әдістерінде де өзіндік ерекшеліктер басым» [2, 30] деп бағалайды. Осы суреттеуді талдай келе, Қарахан мемлекетіндегі қазынашының бейнесін анық байқауға болады. Демек, оны бүгінгі әдебиеттану тұрғысынан жаңаша көзқараста зерделеу маңызды екені айқындала түседі.

Қарахандарда мемлекеттің қазынасы мен экономикасына жауапты лауазымды тұлға *ағычы* деп аталды. Сол дәуірден жеткен жәдігер Қашқарлық Махмұттың «Диуани лұғат аттүрк» сөздігінде «ағы – жібек мата» [3, 124] және қазына деген мағына беретіні жазылған. Осы сөзден «ағычы – азынашы» [3, 124] сөзі жасалған. Ол «Құтадғу біліктің» қазынашы туралы бөлімінде 7 жерде кездеседі. Сонымен қатар, жырда қаржы сөзінің баламасы ретінде *алтун, күміш, нең, тауар, ачығ, ағы* және *қазынақ* сөздері қолданылады. Мұндағы, *алтун, тауар, қазынақ* сөздері қазіргі қазақ тіліндегі алтын, тауар, қазына мағынасында, *күміш* сөзі күміс, ақша, қаржы, еңбекақы мәнінде жұмсалған. *Ачығ* сөзі болса, ас, ақша, қаржы, еңбекақы деген мағынаға да келеді. Ал, *нең* сөзі нәрсе, мал-дүние, байлық сөздерінің баламасы. Жырдың қазынашы туралы бөлімінде алтын 5, күміс 7 және нең 21 мәрте қолданылады.

Жүсіп Баласағұн қазынашының бейнесін «Құтадғу біліктің» 2741-2822 аралығындағы 81 бәйітте яғни, 162 жолдық өлеңмен суреттейді. Шығарма желісі бойынша бас кейіпкер Күнтуды хан өзінің уәзірі Өгдүлмішке «қазынашы қандай болу керек» деген сауал қояды. Сол кезде Өгдүлміш байлықтың маңызын және мемлекет қазынасын басқаруға лайықты кісінің бойында болуы керек адами қасиеттермен білімді жырға қосады. Сондай-ақ, қазынашының мемлекет алдында атқаруы керек міндеттерін де баяндайды. Автор сол арқылы қазынашының тұлғалық бейнесін береді.

Байлықтың маңызы. Қазынашы туралы сөз қозғалғанда Жүсіп хас хажып әуелі мал-дүниенің, байлықтың маңызына тоқталады. Оны өз сөзімен емес, «сартлар башы» деп керуен тартып, әлемді кезген саудагерлер басшысының пікірін мысалға келтіре отырып бастайды. Оның ойынша алтын мен күмістің құны мынадай.



(2746-бәйіт) [4, 103].

sevüg neñ bu jan janda yigreksevüg

kümüş altun ol janda kedrek sevüg [5, 287].

Тәтті (сүйікті) нәрсе – жан, жаннан да артығырақ сүйікті нәрсе – алтын мен күміс, ол жаннан да артық жақсырақ көріледі (ауд. Б. Нұриманов).

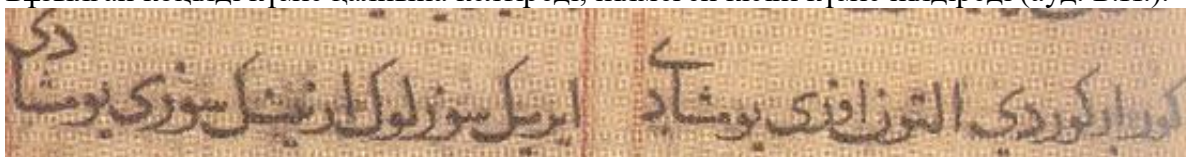
Осы бәйіт арқылы Жүсіп өз заманында алтын мен күмісті жанынан артық жақсы көретін жандардың барын жеткізеді. Келесі бір бәйітте «байлыққа қызықпайтын, дүниеге көңілі бұрылмайтын адамды періште десе жарасады» дейді. Осы екі мысалды келтіре отырып, автор замандастарының көзқарасы әртүрлі екенін де аңғартады. Сондай қоғамдағы мал-дүниенің маңызын былайша жырлайды.



(2747-бәйіт) [4,103].

itilmez köñlög iter bu kümüş
egilmez kişini eger bu kümüş [5, 287].

Бұзылған көңілі күміс қалпына келтіреді; иілмеген кісіні күміс иілдіреді (ауд. Б.Н.).



(2749-бәйіт) [4, 103].

kür er kördi altun özi yumşadı
irig sözlög erniñ sözi yumşadı [5, 287].

Алтын көргенде қатыгез адамның өзі жұмсарды; дөрекі адамның да сөзі жұмсарды (ауд. Б.Н.).

Мұндағы, алтын мен күміс сөздері ақша, байлық, мал-дүние мағынасында қолданылған. Бұл бәйіттерден ренжіскен кісілердің ат-шапан айыбын төлеп татуласқаны және айыпты кісілердің құн төлеп кешіріскені байқалады. Тіпті, қатыгез, дөрекі адамның көңілі мен сөзін мал-дүние жұмсартқан. Жыр жолдарында орта ғасырдағы халықтың жан дүниесі, байлық туралы танымы суреттеледі. Сондықтан, Жүсіп хас хажып сондай қоғамда мемлекеттің қазынасын басқаратын тұлғаның қандай болу керек екенін жырға қосады.

Болмысы. «Құтадғу білікте» қазынашы әрдайым сарайда ханға жақын жүретіні айтылады. Демек, Қарахан мемлекетінің қазынасы хан сарайында орналасқан деген сөз. Сондықтан болар, ол лауазымға лайықты тұлғаны таңдаудың жауапкершілігі өте жоғары. Ғалым С.М.Арсал: «қазынашы сараймен тығыз қарым-қатынаста болатын лауазым иесі болғандықтан сарайдың ережесі, әдебі және қағидасына сай болуы керек», - [6, 204] деп көрсетеді. Сол себепті уәзір ханға мемлекет қазынасын басқаратын кісіні таңдауда аса мұқият болуға кеңес береді. Оның ойынша, бірінші кезекте, қазынашы жастайынан молшылықта өскен әрі көзі мен көңілі байлыққа әбден тойған адам болуы керек.



(2751-бәйіт) [4,103].

üküş neçe körü todmış erse közi
yana qorqar erse bayatqa özi [5, 287].

Көп мал-дүние көріп, көзі тойған және жүрегiмен Алладан қорқатын болсын (ауд. Б.Н.).

Қазынашы лауазымына бай-дәулетті отбасында және уызына жарып өскен адамды таңдауы бекер емес. Жүсіптің ойынша, жастайынан молшылықта, алтын мен күмістің ортасында, оны көріп өскен адам ашкөздікке ұрынбайды, дүние қуып кетпейді, қанағатшыл болады. Ең маңыздысы, мемлекет қазынасына мұқият болып, оған аманат ретінде қарайды.



(2753-бәйит) [4, 103].

közi toq kişiler neñiñ edlemez
bütin çin kişiler özin yeglemez [5, 287].

Қанағатшыл кісілер байлығыңа құнықпас; дұрыс және тура кісілер өз жанын (қара басын) гана ойламас (ауд. Б.Н.).

Қазынашы осындай қанағатшылдығымен қатар, шыншыл, әділ және әрекеті дұрыс адам болуы керек. Өтірік сөзі көп, құйтырқы әрекетке бейім кісі лайық емес. Қазына ісі мемлекет үшін маңызды болғандықтан ол лауазымдағы кісі мемлекет сырын сақтай алатын, оған хан сенім арта алатын тұлға болуы маңызды. Оның себебін «Құтадғу біліктегі» қазынашы туралы зерттеген тарихшы ғалым Р.Генч: «Билеуші еш ойланбастан оған қазынаны тапсыра алатындай болуы керек», - [7, 179] деп түсіндіреді. Сонымен қатар, оның Құдайдан шынайы қорқатын адам болуы басты назарда. Өгдүлміш оның себебін Күнтудыға былай түсіндіреді.



(2755-бәйит) [4, 103].

özi qorqar erse bayatqa qalı
bu er tutğa şeksiz könilik yolu [5, 288].

Егер Алладан жүрегімен қорқатын болса; күмәнсіз, бұл ер тура жолды ұстайды (ауд. Б.Н.).

Жүсіптің ойынша, ізгіліктің басты жауы – ашкөздік. Кез келген қоғамның бұзылуы мен мемлекеттің күйреуінің себебі осыдан. Көңілі кең, қанағатшыл, құдайдан қорқатын, ұяты бар және еліне шын жаны ашитын адам мемлекет мүлкіне ұқыпты және өзіне тапсырылған іске тиянақты болып, кісі ақысын жемейді. Әрбір ісін сақтықпен жүргізеді. Сұхбат барысында Өгдүлміш Күнтудыға қазынашының ішімдіктен алыс және нәпсіге ермей, өз-өзін ұстай алатындай адам болуын жеткізеді. Әңгіме арасында ішімдіктің әкелетін зардабын да айтады.



(2765-бәйит) [4, 104].

bor içse aqlıq qılır ol neñin
kişike üler neñ alumaz teñin [5, 289].

Арақ ішкен адам мал-дүниеге жомарт болады; қазынаны кісіге үлестіреді, қайтарымын алмайды (ауд. Б.Н.).



(2799-бәйит) [4, 105].

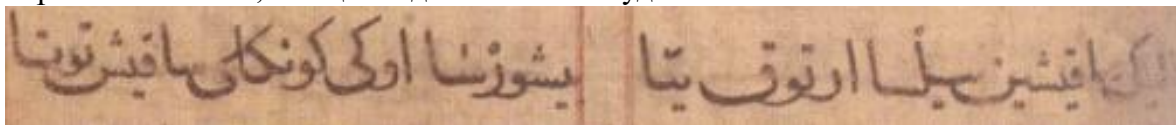
kerak elgi berk saq kereksiz aqı
saçılmasa ötrü ağı qaznaqı [5, 291].

Қазынаның мал-мүлкі босқа шашылмау үшін қазынашы ұқыпты, сақ әрі сараңдау болу керек (ауд. Б.Н.).

Жүсіп сараңдықты жақтамайды, қайта жомарттықтың пайдасын жырлайды. Алайда, мемлекет қазынасына келгенде жомарттық танытуды айыптап, сараң болуды дұрыс санайды. Сондықтан, халықтың мүлкін бей-берекет шашпайтын, үнемшіл адам қазынашы болуға тиіс дейді. Оны мемлекет пен ханға деген адалдық әрі жанашырлық деп

түсіндіреді. Бұл екі қасиет елді молшылыққа кенелтеді. Автордың жырлауынша, жан дүниесі осындай кісі аталмыш лауазымға лайық.

Білімі. «Құтадғу білікте» қазынашының кісілік болмысымен қатар, біліміне қойылатын талаптар мейлінше жырланады. Ол математика, геометрия ғылымымен қатар, сауданың тілін, тауарлардың нарықтағы құнын, заттардың жарамды-жарамсызын, адал-арамын, пайдалы-зиянын және айырбастың ретін жетік білуі керек. Өйткені, қазынаның бүкіл жұмысы біліммен, оның ішінде есеп және саудамен тығыз байланысты.

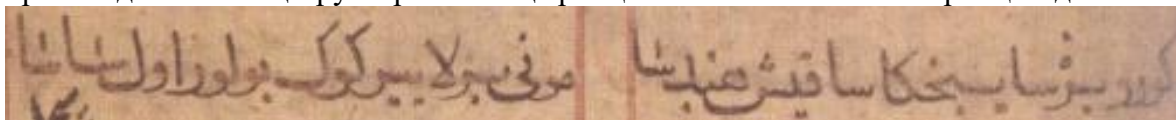


(2782-бәйіт) [4,104].

elig saqışın bilse artuq yete
bışursa ögi köñli saqış tuta [5, 290].

Төрт амалды ойша есептеуді артығымен жетік білсін; ақылы мен миын есеп шығарумен пісірсін (ауд. Б.Н.).

Мұндағы, *elig saqış* дегені бүгінгі тілмен айтқанда менталды арифметика. Яғни, қазынашы төрт амалды ойша әрі жылдам есептей білуге тиіс. Осы ілімді үйренген соң геометрияны да жетік меңгеруі керек. Оның артықшылығын былайша жырға қосады.



(2784-бәйіт) [4, 104].

körü barsa yinçge saqış handisa
munı birle yir kök bolur ol sasa [5, 290].

Назар аударсаң, геометрия – нәзік есеп; мұнымен жер мен көкті есептеуге болады (ауд. Б.Н.).

Қазынашының жұмысы мұны білумен шектелмейді. Ол мемлекет қазынасына кірген немесе шыққан дүние-мүліктің уақыты мен мөлшерін дәл жазып, мұқият сақтауға жауапты. Ойда сақтау – салғырттық, осалдық. Егер қазынашы осалдық танытса, есеп берерде өкінетіні айтылады.

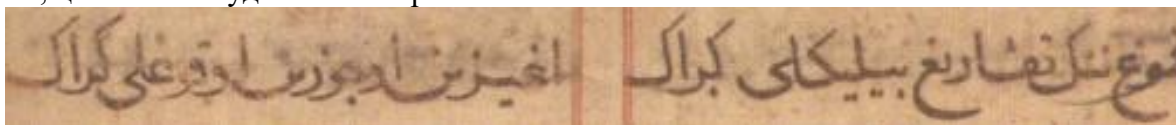


(2774-бәйіт) [4,104].

bitigin küdezgü kiriş hem ıqış
bitigin küdezgü qamuğ türlüğ iş [5, 289].

Есепті жазушы барлық кіріс пен шығысты жазуы керек; және барлық мәлімет жазылып сақталуы керек (ауд. Б.Н.).

Бұл бәйіттерге қарағанда Қарахан мемлекетінде қазынаның кіріс-шығыс құжаттары сақталып отырғаны байқалады. Жүсіптің ойынша, қазынашы сауда ісіне жетік, айырбас мәселесінде қабілетті әрі әрбір заттың арзан не қымбатын жақсы білетін болуы керек. Өйткені, қазына ісі сауда және айырбаспен тікелей байланысты.

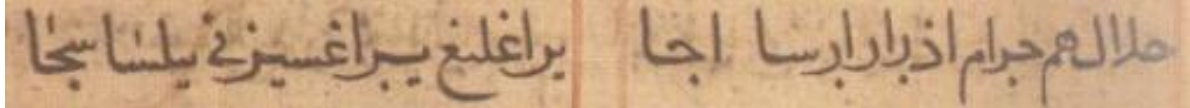


(2802-бәйіт) [4, 105].

qamuğ neñ tavarıғ biligli kerek
ağırın uçuzun uquğlı kerek [5, 292].

Барлық тауар мен заттарды білу керек; қымбаты мен арзанын тану керек (ауд. Б.Н.).

Бәйітте, қазынашы нарық бағасынан күнделікті хабардар болып отыруға тиіс. Жаңадан өндіріліп жатқан заттар мен тауарлар және олардың қымбаты мен арзаны туралы ақпаратқа қанық болуы маңызды. Ол мәлімет сауда мен айырбаста желінбей, алданып қалмай, табысты болуына негіз болады. Ал, оның табысты болуы – мемлекет қазынасының молаюы. Мұнымен қоса, қазынашы әрбір заттың парқын түсіне алуы міндет.



(2752-бәйіт) [4,103].

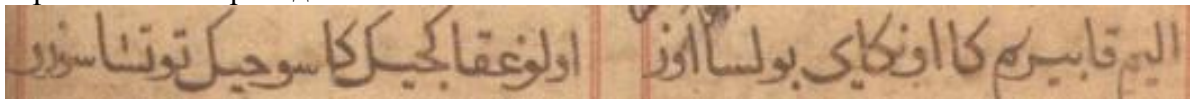
halal hem haram adrar erse aça
yarağlıғ yarağsıznı bilse seçe [5, 287].

Адал мен арамның аражігін айыра білсін; жарамды мен жарамсызды таңдай білсін
(ауд. Б.Н.).

Қарахан мемлекетінің халқы ислам дінін ұстанғаны белгілі. Бұл ретте азық-түлік өнімдерінің және басқа да заттардың халал болуы маңызды. Сонымен қатар, қазына мүлкі ысырап болмауы үшін де әрбір заттың жарамды болуы керек. Халықтың, мемлекеттің сұранысына сай қазынашы осының бәрін жетік білгені жырға арқау болады.

Қарахан дәуірі жазба ескерткіштерінде мемлекет қазынасын басқарған кісінің жанында көмекшілері болғаны туралы деректер кездеседі. Яғни, арнайы жұмыс тобы қызмет еткен. Айталық, Қашқарлық Махмұт «Диуани лұғат ат түрк» сөздігінде: «ымға – малды ұстаушы мен жиюшы» [3, 160] деп жазады. Демек, қазынашыға қатысты кейбір талаптар оларға да қойылған болса керек. Әрі қарай Жүсіп Баласағұн жоғарыда аталған талаптарға сай болған қазынашының мемлекет алдындағы міндеттерін де жырлайды.

Міндеті. Қазынашының негізгі міндетінің бірі – мемлекет қызметкерінің этикасын сақтауы. Оның сөйлеген сөзін тыңдаған, істеген ісін көрген көпшілік оны мемлекеттің және ханның ұстанған саясаты деп қабылдайды. Сондықтан ол сыпайы, әдепті болуға міндетті. Үлкенге құрметі, кішіге ізеті байқалып, әсіресе, алыс-берісте әдепті болуы керек. Оны Жүсіп былай жырлайды.



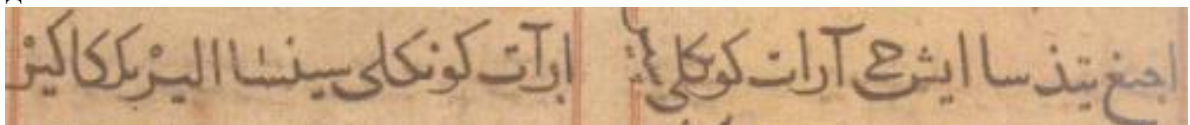
(2804-бәйіт) [4,105].

alımqa berimke oñay bolsa öz
uluğqa kiçigke süçig tutsa söz [5,292].

Алғанда, бергенде қарым-қатынасы сыпайы болса; үлкенге, кішіге жылы сөз сөйлесе
(ауд. Б.Н.).

Қазынашы мемлекет қазынасы мен жеке адамдар арасында әртүрлі затты сату және сатып алу жұмыстарын да жүргізеді. Сол жұмыстары барысында қарызға зат алған болса, уақытылы қайтарып отыруы керек. Жүсіптің айтуынша, ол келесі бір тауар іздегенінде алдынан шығады.

Қазынашының ерекше назар аударуы қажет ісінің тағы бірі – мемлекет атынан әскерге немесе халыққа бөлінген қазынаны кемітпей дұрыс беруі және оны тиесілі кісілерге жеткізуі. Өйткені, бұл дұрыс орындалмаса, салдары мемлекеттің әлсіреуіне апарды.



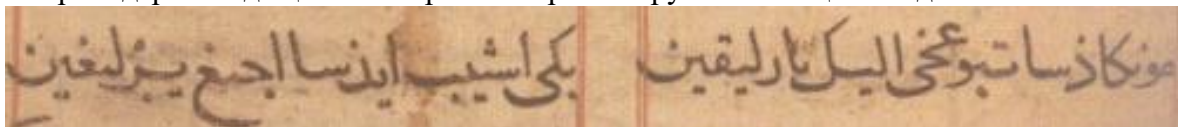
(2808-бәйіт) [4,105].

açığ tıdsa işçi er at köñli sır
er at köñli sınsa alır bekke kir [5, 292].



Бөлінген дүниені қазынашы тоқтатып қойса, әскердің көңілі қалады; әскердің көңілі сынса, бектің атына кір келеді (ауд. Б.Н.).

Қарахан мемлекетінде әскерге қазынадан ай сайын еңбекақы төленіп тұрған. Ол «ай бітігі» деп аталатын журналға тіркеліп отырады. Ол туралы Қашқарлық Махмұттың сөздігінде «ай бітігі – әскердің аты-жөні мен тамағы жазылатын дәптер» [3, 75] деген дерек кездеседі. «Құтадғу білікте» сонымен қатар, таршылық көріп қиналған мемлекет қызметкеріне дер кезінде қажетті нәрсесін беріп отыру мәселесі қозғалады.



(2815-бәйіт) [4,105].

muḥadsa taruğçı elig tarlıqın
begi eştir ıdsa açığ yarlığın [5, 293].

Қолдың тарлығынан қызметкер қиналса, бегі (басшысы) оны есітігенде жарлық шығарып, мал-дүние берсін (ауд. Б.Н.).

Жүсіптің жырлауынша, молшылықта берілген дүниеге қарағанда қажетті уақытында берілген нәрсе баға жетпес байлықпен бірдей болады. Сондықтан, қазынашы мемлекет қызметкеріне бөлінген мүлікті созбай, уақытылы беруге міндетті. Қазынашы осы жұмыстарды атқарарда дөрекі мінез көрсетпей, сыпайылық танытуы керек. Егер олай болмаса және тиісілі мүлік иесіне берілмесе, ханның атына кір келеді. Б.Нұриманов өз зерттеуінде қазынашы бейнесін сомдаудағы Жүсіптің шешімін: «Түптеп келгенде, Жүсіп Хас Хажып қазынашыны жағымды бейнеде суреттеп, қоғамды ізгілікке ұмтылдырады» [8, 80] деп бағалайды. Тұтас шығарманы алып қарағанда, қазынашының және басқа да мемлекет қызметкерлерінің типтік образы көрсетіліп, ізгі мемлекеттің үлгісі көрсетіледі. Автор билік өкілдері өзі бейнелегендей болса, халықтың бақытты, елдің мәңгі болатынын жеткізеді. Әрі қарайғы таңдауды оқырманға қалдырады.

Мақалада Жүсіп Баласағұн еңбегіндегі қазынашының бейнесі қарастырылды. Дереккөз ретінде «Құтадғу біліктің» Ферғана нұсқасы таңдап алынып, 16 бәйіттен мысал келтірілді. Олардың факсимилесі, латын графикасындағы транскрипциясы және жолма жол аудармасы қатар берілді. Шығарма авторы Қарахан мемлекетіндегі қазынашының типтік бейнесін баяндау тәсілі арқылы сәтті жасаған. Оның өскен ортасын, дүниетанымын, алған білімін, қарым-қабілетін және мемлекет алдындағы міндетін ашып көрсетеді.

«Құтадғу біліктің» қазынашы туралы бөліміндегі бәйіттерді зерделей келе орта ғасырдағы түрік халықтарының байлыққа, дүние мүлікке деген көзқарасын тануға болады. Яғни, қоғамда дүниені жанынан артық жақсы көретін де, байлыққа қызықпайтын да адамдар болған. Ақшаны көргенде ренжіскендердің татуласып, қатыгездердің жұмсаруы айтылады. Ол қоғамда байлықтың қаншалықты ықпалды болғанын көрсетеді. Демек, бұл құбылыс қай заман, қай қоғамда болсын адамға тән екенін аңғартады.

Шығармада мемлекет қазынасын басқаратын адамға өте жоғары талап қойылады. Қазынашының оқу-жазуға сауатты, есепке жүйрік, сауда ісінде қабілетті, мемлекет қазынасына ұқыпты, кісімен көркем мәміле қыла алатын кемел тұлға болу керектігі жырланады. Бұл еңбегінде Жүсіп Баласағұн типтік образ жасау арқылы мемлекет қызметкерлерін тәрбиелеуді мақсат тұтқан. Осы деректерге сүйене отырып, Қарахан мемлекетінде кадр даярлау ісі дамыған деуге болады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Жұмалиев Қ. Әдебиет теориясы // Кітап: Классикалық зерттеулер: көп томдық / Қ.Жұмалиев, З.Қабдолов, З.Ахметов. – Алматы: «Әдебиет әлемі», 2013. Т. 15. – 412 б.

- 2 Егеубаев А. Жүсіп Баласағұн. Құтты білік / түр. ауд. – Бас. 2-е. – Алматы: Өлке, 2006. – 640 б.
- 3 Қашқари М. Түрік сөздігі / Аударған А. Егеубай. – Алматы: Арда+7, 2017. – Т. 1. – 592 б.
- 4 Yusuf Has Nacib. Kutadgu Bilig: faksimile. Fergana nüshası. – Ankara: TDK, 2015. – S. 240.
- 5 Arat R.R. Kutadgu Bilig. I. Metin. – Ankara: Türk Dil Kurumu, 1979. – T.1. – 656 s.
- 6 Arsal S.M. Türk Tarihi ve Hukuk. – İstanbul: İsmail Akgün, 1947. – 416 s.
- 7 Reşat Genç. Karahanlı devlet teşkilatı. – Ankara: Türk tarih kurumu, 2002. – S. 265.
- 8 Нұриманов Б. Ежелгі дәуір және Қазақ хандығы тұсындағы әдебиетте ізгілік идеяларының жырлануы // PhD докторы дәрежесін алу үшін дайындаған дисс. Л.Н.Гумилев атындағы ЕҰУ. – Астана, 2018. – 167 б.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается образ казначея, описанный в произведении Жусупа Баласагуна «Кутадгу билиг». Данный образ изучается и раскрывается путем текстового анализа произведения. В качестве источника использовалось факсимиле Ферганских версий «Кутадгу билиг», его транскрипции в латинской графике и построчный перевод на казахский язык.

RESUME

The author of the article examines the image of the treasurer, described in the work of Zhusup Balasagun "Kutadgubilig". The facsimile of the Ferganous versions of «Кутадгу билиг», its transcription in Latin and the translation of the urgent line in the Kazakh language.



Аннотация

Мақалада ғалымдар мен қоғам қайраткерлерінің бақытты қоғам туралы еңбектері талданып сараланады. Бақытты қоғам орнату идеясының көне замандардан бастау алатындығына мысалдар келтіріледі. Аталған идеяны сабақтай отырып, бүгінгі таңда әлем бойынша өздерін бақытты сезінетін Бутан мен Дания елдеріндегі бақыт танымына тілдік-әлеуметтік тұрғыда талдау жасалынады. Себебі аталған екі мемлекет бүгінгі таңда әлем бойынша бақыт ұғымын жалпы ұлттық, біртұтас мемлекеттік дәрежеге көтерген елдер болып табылады. Бутанның Жалпы Ұлттық Бақыт философиясы мен Данияның абайдсглю концептісі өзге мемлекеттерге үлгі боларлықтай. Ұлтын бақытқа жеткізу әр ел басқарушысының міндеті екені даусыз. Екі елдегі бақытты ұлт болудың алғышарттары (табиғат пен қоғам арасындағы тепе-теңдік, жұмыстан ләззат алу) ғылыми, тілдік, әлеуметтік тұрғыда сараланады.

Түйін сөздер: жалпы ұлттық бақыт, га-киид, Бутан, абайдсглю, Дания, Халықаралық бақыт көрсеткіші.

Ә.Ә. Бияздықова

Т. Жүргенов атындағы
Қазақ ұлттық өнер академиясы,
PhD д-ры, доцент

«Бақыт» концепті әлем халықтары танымында (Бутан, Дания)

Мақалаға өзек болып отырған бақыт, бақ, құт атаулары адамның өмір қызығы мен қуанышына, рахатына қанағаттану дәрежесін танытатын өлшемдер болып табылатындықтан, тақырыптың қоғамдағы әлеуметтік мәні зор. Сол себепті «бақыт» концептісін әлеуметтік лингвистика тұрғысынан қарау зерттеудің әлеуметтік маңызын нақтылай түседі.

Қоғамның өзінің бақытты болуы – көне замандардан бері толғанып келе жатқан сүбелі мәселе. Адамзат тарихында бақыт туралы шығармалардың қатарына анағұрлым танымал болған Аристотельдің «Никомах этикасы», Сенеканың «Бақытты өмір туралы», Аврелий Августиннің «Бақытты өмір», Боэцийдің «Философиялық жұбаныш», әл-Фарабидің «Бақыт жолын сілтеу», «Бақытқа жету жайында», Жүсіп Баласағұнның «Құтты білік», Гельвещийдің «Бақыт», Л.Фейербахтың «Эвдемонизм», Дж.С.Милльдің «Еркіндік туралы», В.Татаркевичтің «Адамның бақыты» және т.б. туындылары жатады. Бақыт жайында айтылатын

тың пікірлер, халықты бақытқа жеткізу, бақытты қоғам орнату мүддесі түркі әлемі мен қазақ ұлтында көне заманнан бері яғни, «Білге қаған», «Тоныкөк», «Күлтегін» жазбаларында, әл-Фараби шығармаларында, Жүсіп Баласағұн дастанында және Асан қайғы, жыршы-жыраулар толғауларында айтылып, мемлекет қайраткерлерінің көзқарастарынан мысалдармен талданып дәлелденіп келеді. Халықтың, ұлттың бақытты болуы алдымен оның басшысына байланысты. Сол себепті ел басқарушыларға артылатын жүк ауыр болған. Халқын бақытқа жеткізу – әділетті патшаның, басшының міндеті болған. Ұлтын бақытқа жеткізу мәселесі көне түркі жазба ескерткіштерінде *құт* лингвомифологиялық лексемасы арқылы берілсе, кейін оған *бақыт* танымы қосылды [1].

Бүгінгі таңда адамзат танымында *ұлттық бақыт* ұғымы кең өріс алуда. Қазір бұл ғаламдық феноменге айналды. Бақыт ұғымын әр мемлекет, әр ұлт түрліше түсінеді, қабылдайды. Әр ұлттың бақыт туралы танымын зерттей келіп, бұл ұғымның ар жағында *болашақты құтқару мәселесі* жатқандығын көреміз. Енді осы халықтардың әрқайсысына жеке-жеке тоқталып, бақыт ұғымын қалай түсінетіндіктерін саралап көрелік.

Жалпы ұлттық бақыт (Gross national happiness) – Азияда орналасқан Бутан мемлекеті мен ұлтының ұстанатын философиясы. Ауасы таза, аспаны биік, таулары бұлттардың арасына жасырынған бұл елдің бүгінде 800 мыңнан аса тұрғыны бар. Бұл ел үшін қаржылық пайдаға қарағанда ұжымдық бақыт пен аман-есендік өте маңызды. Аталған принцип бұрыннан белгілі. Елдің тұрғындары: «Аяушылық білдіру мен альтуризм (басқаның қамын ойлау) Бутанда таудан да ежелгі» - дейді [2, 26]. Біздің заманымыздың 700 жылдары қазіргі Бутан территориясын мекендеушілер будда дінін қабылдаған сәттен бастап бақыт пен аман-есендіктің маңызды екендігін түсінген. 1962 жылға дейін Бутанда жол, мектеп, аурухана, тіпті ұлттық валютасы болмаған. Осы кезде «қазіргі Бутанның әкесі» атанған үшінші король Джигме Дорджи Вангчук инфрақұрылымды дамыта бастады. Кейін билікті ұлы Сингьеге тапсырды. Осылайша жалпы ұлттық бақыт терминін 1972 жылы мемлекет басшысы Джигме Сингье Вангчук «Қаржы уақыты» журналисіне берген сұхбатында: «Жалпы ұлттық бақыт ішкі жалпы өнімге қарағанда маңызды» – деп жария еткеннен кейін енген екен. Төртінші корольге дамудың жалпыәлемдік бағыты ұнамады. Бірақ ол өзінің елін бұдан бөлектемеді. 90-жылдардың соңында ел өміріне ғаламтор келді, үндінің ұзақ сонар сериалдары да енді. Алайда мемлекет басшысы ескі мен жаңаның тепе-теңдігін сақтауды жөн көрді. Міне, содан бері Бутан саясаты мемлекеттегі азаматтардың жағдайының жақсы жағымен ерекшеленеді. Тұрғындардың амандығы мен саулығы олардың рухани, физикалық, әлеуметтік және табиғи көрсеткіштерімен өлшенеді. 2005 жылы VI Вангчук билікті ұлына тапсырады. Елінің демократиялануын бірден қолына алған Джигме Кхесар Намгьял Вангчук 2008 жылы жалпы ұлттық бақытты Бутан Конституциясында бекітіп үкіметтің ресми мақсатына айналдырды. Бүгінде Бутанда жалпы ұлттық бақыттың мемлекеттік көрсеткішін қадағалап отыратын бақыт министрлігі жұмыс істейді. Көпшілік бутандықтар үшін *га-киид* термині қасиетті. Мұндағы *га* – *бақыт*, ал *киид* – *әлем* дегенді білдіреді екен. Аталған *га-киид* концепті бойына рухани, әлеуметтік, экономикалық және табиғи аман-есендікті жинақтаған. Бұны анықтайтын бақыт жайлы мынадай мақалдары да бар: «Бақытқа баратын жол жоқ, бақыт деген – ол жол» және «Бақыт – ол сенім, ал сенім үшін ешнәрсе төлеудің қажеті жоқ». Бутан бүгінде осы принципке сүйеніп көркейіп, дамып келеді.

2011 жылы БҰҰ-ның Бас хатшысы Пан Ги Мун өзге елдерге Бутан үлгісімен өмір сүруді яғни, бақыт пен аман-есендікті өлшеуді ұсынды. Тіпті ол бақытты «адамзаттың басты приоритеті» деп атады. Келер жылы Пан Ги Мун ЖҰБ (жалпы ұлттық бақыт) индексі тактикасы мен оны енгізу стратегиясын құруды талқылау мақсатында Бутан премьер-министрі Джигме Тинлемен кездесті. Кездесудің нәтижесінде Бутан тәжірибесі жүзеге асты. Әр екі жыл сайын үкімет халықтан өмірге деген қанағаттылық бойынша сауалнама алып отырады. ЖХБ бойынша комиссия тоғыз басты көрсеткіштерді негізге ала отырып, өмірге деген қанағатшылықтың жалпы деңгейін анықтайды. Оларға:



психологиялық есендік, денсаулық, уақытты пайдалану, білім, мәдени әртүрлілік және соған бейімделу, басқару сапасы, қауымдастықтағы өмір, өмір сүру стандарттары, экология. Және соңғысы өте маңызды. Халықтың қоғам мен қоршаған ортаға қалай әсер ететіндігін түсіну үшін өкімет пен қаржыгерлердің барлық әрекеті ЖХБ призмасы арқылы қарастырылады. Бақытты зерттеу Институтының мәліметтеріне сәйкес бақыт пен экологияның арасында тікелей байланыс бар. Қоршаған ортаға қамқорлық көрсеткендердің неғұрлым бақытты болатындығын еуропалық қоғамдық сауалнама жасау ұйымы көрсеткен.

Бутандықтар өздерінің тамаша экологиясымен мақтанады. Ол елге барған туристер әдемі ормандар мен адам қолы тимеген жабайы пейзаждарды көріп таң-тамаша болады. Бірақ бұның барлығы жалпы ұлттық бақыттың бір бөлігі ғана. Дамушы елдердің ішінде тек Бутан мемлекеті ғана экологиялық рационалдылықты бірінші орынға қойып отыр. Бүгінде ел үкіметі жерінің 70 пайызын ормандар қоршап тұрғанын жоспарлап отыр. Елдің әдемілігі соншалық бенгал жолбарыстары жүгіріп жүре береді. Ағашты кесуге, тірі жаратылысты мүлде өлтіруге, жекеменшік көлікпен орман аралауға болмайды. Үкімет әр ай сайын «жаяу жүргінші күнін» ұйымдастырады. 2020 жыл – Бутан королдігі үшін органикалық жыл болмақ. Себебі «Макдональдс» тамақтану жүйесінен бас тартқан, денсаулыққа зияны бар азық-түлік пайдалануға шектеу қойған және дұрыс тамақтануды жарнамалайды. Бутанда да қиындықтар бар. Әйелдер әлі еркектермен тең құқықты емес, тауларында көшпенді малшылар әлі күнге дейін өмір сүреді, кейбір бутандықтар әлі де жазып, оқи алмайды. Бірақ бұл мәселелер олар үшін басты приоритет емес. Олар: «ежелгі даналықтың жаңа идеялармен кездесіп, түйіскен жерінде тұрмыз. Біз қайдан келгенімізді және қайда бағыт алғанымызды түсінуіміз керек. Өзге адамдарға аяушылық білдіруіміз керек» - дейді [31, 2]. Жалпы халықтық бақытта аяушылық білдіру идеясы белсенді алға жылжып келеді. ЖХБ философиясында қулық пен паңдыққа орын жоқ. Барлық бутандықтар өздерін бақытты сезінеді.

Абайдсгло (Arbejdsglaede) – Дания елінің жұмысқа деген қатынасын бейнелейтін сөзі. Жұмыс (*arbejde*) және бақыт (*glaede*) деген сөздердің бірігуінен жасалған. Бұл концепт тек Скандинавияда ғана бар және «жұмыстағы бақыт» деген тікелей мағынаны білдіреді. Абайдсгло даттықтар үшін және олардың жақсы өмір туралы ойлары жайлы аса маңызды. Өзге әлемде бұл сөз мүлде кездеспейді. Ол – даттық өмір сүру стилі, жұмыс пен ләззат алу арасындағы нағыз баланс.

Жұмыстағы бақыт – ол Дания үшін қалыпты жайт. Олар көп жұмыс та істейді, қуана да біледі. Даттықтар таңғы сегізден үшке дейін жұмыс істейді. Барлығы ақысыз білім алады, ал он сегіз жастан бастап шәкіртақы мен грантқа ие. Көпшілігі өзінің арманындағы мамандықта оқиды. Елде салық өте жоғары, сол себепті даттықтарды ақша емес, жанға жақын қызмет қызықтырады. Жұмыс аптасының ұзақтығы 37 сағат, алайда экономикалық серіктестік және даму Ұйымының соңғы мәліметтері дат елінің орташа есеппен аптасына 33 сағат жұмыс істейтіндіктерін көрсетті. Заңнамаға сәйкес жұмысшылар жылына бес апталық төленетін еңбек демалысына шығады. Сонымен қоса, елдегі бітпейтін мерекелер, тренингтер, ұлттық мейрамдар өте көп. Сондай мерекелердің ең маңыздыларының жарқын үлгісі – «Ортақ дұға жасау күні».

Олар жұмыста сирек күйіп-піседі. Жұмыс істеу жанға жайлы, иерархия жоқ, барлығы бірдей және бәрі біркелкі ортақ жетістікке жетуге талпынады. Скандинавияның көпшілік бөлігі әлі де Янте Заңымен өмір сүреді. Бұл – дат-норвегиялық жазушы Аксель Сандемусенің 1933 жылы шыққан «Қашқын өз ізін кеседі» кітабында келтірілген заңдар жинағы. Оның алғашқы ережесін «Сен өзінді ерекшемін деп ойламау керексің» деп аударуға болады. Қалған тоғыз ереже осы алғашқыға шегеленіп бекітілгені сонша, соңында жеке жетістікке жету скандинавиялықтар үшін социалистік ұстанымдардың сорақысы. Мақтаншақтық өліммен тең». Янте Заңы – қарапайымдылық пен сабырлық үндеуі, алайда даттықтар, шведтер және норвегиялықтар бұл заңды өмірдің барлық

саласында қолдануды дұрыс деп шешкен. Мұнда жұмысқа галстук тағып келген басшыларды көрмейсіз. Атқарушы директорлар тазалаушылармен сөйлесіп тұра береді. Қаржы директоры өз ланчының ақшасын төлеу үшін кезекке тұрады. Данияда презентеизм деген жоқ. Егер сіз кешкі сағат жетіге дейін жұмыста отырып қалсаңыз, сізге тайм-менеджмент және оның пайдасы туралы дәріс оқиды да, үйіңізге қайтарады. Сол себепті сағат төртте ең соңғы жұмысша жұмысынан қайтады. Абайдслюдің де берер мағынасы – жұмысты өз өміріңіздің айналасына икемдеп алу. Мұндай икемділік жұмысқа деген қызығушылықты қалыптастырады. Жұмыста бірінші орынға жинақылық пен тиімділік қойылады. Сол себепті даттықтар жұмысты еңбекқорлықпен емес, ақылмен істейді. Жұмыстан шығып кеттім, жұмыс таба алмай жүрмін деген мәселелерге даттықтар қатты алаңдамайды. Олар жұмыстан шығып кетсе, жұмыссыздықты сақтандыру екі жылға дейін бұрынғы жалақысының тоқсан пайызын төлеп отыруға мүмкіндік береді. Сондықтан даттықтар барлығының жақсы болатынын біледі. Данияда ешкім жұмысқа қалай болса солай қарамайды. Бәрі орындаған ісінің нәтижесін күтеді, барлығы қуанғысы келеді, мотивация мен қанағатшылықты қажет етеді, сонысына қарамай ұжымда талапшылдық жоғары дәрежеде. Олар кішігірім салттарды (әр жұма сайынғы бірге ішілетін таңғы ас, туған күндер, мерейтойлар, ланч пен кофемашинаның жанындағы кішігірім әңгімелерді) жақсы көреді. Ал егер жұмыс ұнамаса, таза арымен жұмыстан шығып кетуге болады және «басқа жұмыс таба алмай қаламын» деген қорқыныш болмайды. Себебі мамандарды қайта даярлаудан өткізу мен жұмыс түрін ауыстыру мүмкіндігі әрқашан бар. Осы мақсатта Дания XIX ғасырда бейімділік, икемділік іздеу үшін арнайы бағдарлама жасаумен айналысқан. Мемлекет өмір бойы білім алу мүмкіндігін қолдайды және экономикалық әріптестік және даму Ұйымына мүше өзге елдерге қарағанда өте көп қаржы жұмсайды. Жұмыстан шығып кету олардың өмірін құртпайтындығын біледі, сондықтан ешнәрседен қорықпайды.

Данияда таңдау құқығы бар, сол себептен абайдслю – бірінші кезекте дат концепті. Бұл сөз Швеция, Норвегияда кездеседі, бірақ дәл Данияда аталған концепт жұмыстан ләззат алу рейтингін көрсетеді. Universum компаниясы құрастырған еңбек бойынша Ғаламдық бақыт индексіне сәйкес, өз жұмысына риза қызметкерлер саны жағынан Дания бірінші орынды иеленеді екен. Жұмыстағы бақыт индексін өлшеуге жалпы қанағаттанушылық, жалдаушыға оң пікір беруге тырысу, жұмыс орнын ауыстыру болжамы сынды факторлар енген. Сонымен қатар, тағы да World Competitiveness Yearbook атты зерттеудің нәтижесі жұмысқа деген құлшыныстың жоғарылығы жағынан Дания бірінші орынды иеленетіндігін дәлелдеді. Жұмыстан ләззат алу тікелей қызығушылықтан, нәтижелермен және ағымдық шаралардың жоқтығымен байланысты.

Даниялықтар тамаша өмір сүруге қажетті компонент – бос уақыт деп ойлайды. Олар адам өзінің өміріне қажет негізгі қажеттіліктерді игергенше жұмыс істеу керек, ал сосын демалу қажет деп түйіндейді. Дәл идеалды тепе-теңдіктің (баланс) арқасында даттықтар бақытты. Оларда жақсы өмірге деген нағыз эвдемоникалық икем қалыптасқан.

Бүгінде әр жыл сайын әлем бойынша өзін бақытты сезінетін мемлекеттердің көрсеткіші жасалып отырады. Бұл көрсеткішті ББҰ әлемнің 156 елі бойынша «Халықаралық бақыт көрсеткіші» (World Happiness Report) баяндамасында жариялайды. Халықаралық бақыт көрсеткіші мынадай бірнеше талаптар негізінде жасалынады: өмір ұзақтығы, әлеуметтік қолдау деңгейі, денсаулық сақтау, жемқорлық, бостандық, т.б. 2018 және 2019 жылдардағы Халықаралық бақыт көрсеткішінде Дания екінші орынды иеленіп келеді. Бутан, Дания елдері секілді қазақ ұлты да бақытты қоғам орнатуға әлеуметтік, территориялық, салт-дәстүрді дәріптеу, саналы ұрпақ тәрбиелеу ісі жағынан мүмкіншілігі өте мол. Бақытты қоғам орнату көне түркілердің құт ұғымымен тікелей байланысты екендігі мақаланың басында айтылды. Қазаққа да құтты қоғам орнату мүмкіндігі туды, енді бәрі өз қолымызда.



ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Бияздықова Ә.Ә. Қазақ тіліндегі «бақыт» концептісінің танымдық сипаты мен қызметі // Монография. – Алматы: «Үшқиян», 2018. – 307 б.
- 2 Рассел Х. Атлас счастья. Уникальные рецепты счастья со всего света. Москва: Эксмо, 2019. – 288 с.
- 3 <https://www.tibetexperience.net/bhutankingdomofhappiness>
- 4 <https://www.the-village.ru/news-city>

РЕЗЮМЕ

В данной статье анализируются труды общественных деятелей о счастливом обществе. Автор проводит социально-лингвистический анализ понятия «счастье» на примере стран Бутан и Дания, где данный концепт рассматривается на общенациональном и государственном уровнях.

RESUME

The author of the article analyses the works of public figures about a happy society. The author makes the social-linguistic analysis of the notion “happiness” on the examples of the countries Bhutan and Denmark, where this concept is considered on the general national and state levels.

ӘОЖ 821.511

Аннотация

Бұл мақалада жазушы Е.Мырзахметовтің әңгімелері мазмұндық-идеялық сипаты жағынан қарастырылады. Мақаланың мақсаты - жазушы әңгімелерінің көркемдік-идеялық ерекшелігін көрсету, оларды тақырыптық тұрғыдан жіктеу. Нысанаға қаламгердің «Өзінің ұлы», «Сынық шаңғы», «Тасқын», «Өмір сыйы», «Қараша қаздар», «Ер өлмейді», «Туысқандар», т.б. әңгімелері алынды. Жазушының әңгімелері С.Жүнісов, Ә.Кекілбай сынды қаламгерлердің шығармаларымен салыстырыла талданды.

Е.Мырзахметовтің шығармашылық жолы балаларға арналған шағын әңгіме жазудан басталған. Шығармалары балаларды адалдыққа, жауапкершілікке, батылдыққа, ақылды болуға тәрбиелейді. Қаламгердің моральдық-этикалық, философиялық бағытта жазылған әңгімелері сан қилы тақырыпты қамтиды. Онда қарапайым адам образы, тағдыры, оның күнделікті тұрмыс-тіршілігі, кейіпкердің жан дүниесі көрініс табады. Жазушы әр әңгімесінде адам өмірінде орын алатын түрлі оқиғаларды суреттеп, сол арқылы оқырманға ғибратты ой түйеді. Автор шығармаларында адамгершілік қасиеттерді дәріптейді.

Түйін сөздер: жазушы, әңгіме, қазақ әдебиеті, балалар әдебиеті, ұлттық тәрбие, адамгершілік, адалдық.

Әдеби шығарманың негізгі мақсаты - халықтың басынан өткен алпауыт кезеңдерден бастап, замана жайын, адамдар мен қоршаған ортаның үндестігін, олардың арасындағы түрлі қақтығыстар сырын, жеке адамның тұлғалық, психологиялық қырын тарихи-танымдық, көркемдік-эстетикалық, тәрбиелік-дидактикалық сипатта көрсету. Қазақ әдебиеті тарихтың әр кезеңін қамтитын, сан түрлі тақырыптарды қозғайтын, оқырманды сан алуан күйге бөлейтін көркем туындыға бай. Шығармаларының шынайылығымен, кейіпкерлердің қарапайым образын көркем суреттеуімен ерекшеленетін белгілі қазақ жазушысының бірі – Естай Мырзахметов (1927-2008).

XX ғасырдың екінші жартысында қазақ әдебиетінің көрнекті өкілдері Ә.Кекілбайдың, Д.Исабековтың, Т.Әбдіктің, М.Мағауиннің, Қ.Ысқақтың, С.Жүнісовтің, т.б. әңгімелерінде

Қ. Кеменгер

Л.Н. Гумилев атындағы
Еуразия ұлттық университеті,
филол. ғыл. канд., доцент

А. Садвакасова

Л.Н. Гумилев атындағы
Еуразия ұлттық университеті,
магистрант

Е. Мырзахметов әңгімелерінің тақырыптық- идеялық сипаты



адамның қарапайым образы, күнделікті өмірдегі кейіпкер тағдыры, ауыл өмірі, жаңашылдық пен ескіліктің күресі, кейіпкердің жан дүниесі сынды тақырыптар қозғалды. Бұл уақытта өмірде бар қаһарманның образын жасау емес, қарапайым адамның образын сомдау өзекті болды. Соның ішінде қарапайым адамның ішкі жан-дүниесін, тылсым сезімін суреттеу басты орынға қойылды. Е.Мырзахметов та шығармаларында осы тақырыптарды арқау етті.

Қаламгердің шығармашылық жолы балаларға арналған шағын әңгімелер жазудан басталған. Алғашқы әңгімелер жинағы «Сынық шаңғы» деген атпен 1961 жылы шықты. Жазушының «Медет», «Арайлым» романдары; «Хайроштың аманаты», «Көгалдайдың көк шақпағы» повестері; «Өмір сыйы», «Абзал», «Қараша қаздар», «Аға ғибраты» т.б. әңгімелері зерделі қазақ оқырманына жақсы таныс. Е.Мырзахметов және оның шығармашылығы жайлы З.Ақышев, Ә.Жұмабай, Т.Қажыбаев, М.Жұмағалиев, Е.Домбаев, М.Дәуренбеков, Қ.Мырзабек сынды ақын-жазушылар, әдебиет зерттеушілері пікір білдіріп, мақала жазған.

Естай Мырзахметов шығармалары бүгінгі қоғамда орын алып жатқан оқиғаларды, адамдардың күнделікті өмірін, олардың мінезін, жеке қасиеттерін шебер суреттейді. Жазушының туындыларында аса ден қойып баяндаған тақырыбы – адамгершілік қасиеттер. Оның әр шығармасы кейіпкердің тұлғалық ерекшелігінен, адамгершілік қасиеттерінен хабар береді.

Академик З.Қабдолов: «Әдебиетте ақиқат шындықты тек адамдар арқылы ғана танимыз» [1, 103], – демекші, кез келген шығарманың болмысы оның кейіпкерлері арқылы ашылады. Қаламгердің әңгімелеріндегі кейіпкер образы арқылы бүтіндей сол заманның адамдарынан, тұрмыс-тіршілігінен, оқиғаларынан хабардар боламыз. Жазушының кез келген шығармасын оқыған сайын айналаңда болып жатқан тұрмыстық жайттарды еске түсіреміз. Әңгімелердегі кейіпкерлердің іс-әрекеттері арқылы бір-бірлерінің арасындағы махаббат, сүйіспеншілік, адал достық, опасыздық, сатқындық сияқты ұғымдардың мән-жайын ұғынамыз. Жазушы шығармаларында қарапайым адам образын суреттеу арқылы қоғамның шынайы келбетін бейнелі тілмен әсем суреттейді.

Е.Мырзахметов балаларға шағын, қызықты әңгіме жазумен қатар күнделікті тұрмыс-тіршіліктің көрінісін, кейіпкердің тағдырын, сезімін бейнелі тілде суреттей алды. Ол кейіпкердің ішкі жан иірімдерін бейнелеуімен, прозалық шығармаларының көркемдік ерекшелігімен, әдебиетке қайталанбас характерлерді енгізуімен, әлеуметтік мәселелерді, замана көрінісін шебер тілде суреттеуімен ерекшеленеді.

Сан түрлі тақырыпты қозғай білген қаламгердің әңгімелерін тақырыптық жағынан мынадай топтарға бөлуге болады: дидактикалық, моральдық-этикалық, философиялық.

Тақырыбы:	Әңгімелер:
Дидактикалық	«Хоккей», «Балапандар», «Жолда қалған таяқ», «Сынық шаңғы», «Тентектер», «Тасқын», «Достық хақында», т.б.
Моральдық-этикалық	«Абзал», «Аға ғибраты», «Жарылғас», «Туысқандар», «Ер өлмейді», «Командировкада», «Көңіл кірі», «Бір оқиға», т.б.
Философиялық	«Өмір сыйы» («Телевизор»), «Қараша қаздар», т.б.

Қаламгер әңгімелерін шартты түрде үш топқа бөлгенімізбен, олардың тақырыптық ауқымы кең. Мысалы, моральдық-этикалық әңгімелерінің өзі соғыс жайын, туған жер тақырыбын, адалдық, қамқорлық сынды жақсы қасиеттермен қатар озбырлық, қатыгездік, надандық сынды жаман қылықтарды да сипаттайды. Алайда осы топтағы әңгімелерінде үнемі адам бойындағы адамгершілік қасиет үстемдік етеді. Сондықтан да алуан тақырыпқа жазылған біршама әңгімесін ортақ бір топқа жинақтауды жөн көрдік.

Адамгершілік жайында хабар беретін әңгіменің бірі – «Өзінің ұлы». Әңгіменің басты кейіпкерлері: Балғаным, оның асыранды ұлы және Рәуила. Ауыл ішінде Рәуила надан, көкбет, ұрысқақ, пәлекор әйел деген атқа ие. Бар нәрсеге араласып, адамдарды бір-бірімен ұрыстыруды жақсы көреді. Рәуила Балғаным мен ұлының арасына от салады. Арманға Балғанымның ұлы емес екендігін айтып, анасына қарсы қояды. Рәуиланың іс-әрекеті мен Балғанымның күйі әңгімеде көркем тілмен былай баяндалады: «Балғанымның өзімен бірге қабірге ала түспекші сыры еді бұл. Көңілінде бұғып жатқан тұнбасы-тұғын. Сол тұнбаға дәу-пері Рәуила аяу білмес қатыгездікпен кесек атты да, қатты шайқап лайлап жіберді» [2, 49]. Қаламгердің Балғанымның ешкімге айтқысы келмеген сырын көңілдегі тұнбаға теңеуін сәтті метафора деп білеміз. Жазушы бұл әңгімесімен адамдар үшін адалдықтың, тәрбиенің, ізгі қасиеттің алда тұратынын ұғындырып, надан адамның образын әшкерелейді.

Рәуила сияқты ел арасына бүлік салып, адамдарды бір-біріне қарсы қоюды жаны сүйетін адамдар қай кезде де қоғамда болған. Бұндай кейіпкерлер әр шығармада түрлі сипатта көрінеді. Мысалы, С.Жүнісовтің «Көршілер» әңгімесіндегі Урлэпия сынды өсекші әйел образын алуға болады. Әңгімеде Урлэпия іші тар, қызғаншақ, ұрысқақ әйел ретінде танылады. «Өзінің ұлы» және «Көршілер» әңгімесінің бір ортақ тұсы - оқиға көршілер арасында өрбиді. Әңгіме «Көрші ақысы – тәңір хақысы» деген қағиданың ұмытылып, қоғамның өзгеруінен хабар береді. «Өзінің ұлы» әңгімесіндегі Рәуиланың тыныш жүре алмай, көршілерге от салуы, «Көршілердегі» Урлэпияның жаңа түскен келінге қуанып отырған Күлзипаны көре алмауы екі отбасы арасына қаяу түсіреді.

Е.Мырзахметовтің бірнеше әңгімесі дидактикалық сарында жазылған. Оларда автор балаларды білімге, адалдыққа, еңбекқорлыққа, ерлікке, жанашырлыққа баулиды. Шығармаларда кейіпкерлердің әртүрлі мінезі жасалады. Балалардың бойынан тентектік, еркелікпен қоса ақылдылық, батырлық, қамқорлық та табылады. Әңгімелердің жазылу стилі де ерекше. Кей жерде автор балаға қатесін түсіндіріп, тура жолды көрсетуге тырысса, енді бірде оның ақылдылығын, зеректігін басқаларға үлгі қылады. Бұған автордың «Тасқын», «Жолда қалған таяқ», «Хоккей», «Бір оқиға», «Тентектер», т.б. әңгімелері дәлел.

Қаламгердің балаларды адамгершілікке, адалдыққа, білімге үндейтін әңгімесінің бірі – «Сынық шаңғы». Әңгімеде дене шынықтыру сабағында алған шаңғыны сындырып алған Әнуар жайлы баяндалады. Әнуар шаңғыны сындырып алған соң, «мектептің меншігін бүлдірді» деген атқа қалғысы келмейді. Сондағы Әнуардың сезімін: «Оның быт-шыт ойы бір кезде құйындай үйіріліп барып көмескі тұманға кіріп кеткендей болып еді, тұла-бойы шошынып дір етіп қалды да, еріндері «жөк» деп күбір ете түсті», - деп сипаттайды.

Кейін Әнуар басқа баланың шаңғысын алып, өзінің шаңғысының орнына қояды. Мұндай әрекетті істегенімен, іштей қатты қынжылады. Бұл сезім әңгімеде былайша көрінеді: «Кейістік үстінде алды-артына қаратпай істеп қалған ағаттығы жүрегін ілкім-ілкім шанышқылай бастады» [2, 26]. Әнуардың қылығы үшін айыпты болған Төлеш жаңа шаңғы сатып алып, мектепке Әнуар үшін тапсырады. Жазушының бұл әңгімесі балаларды жауапкершілікке тәрбиелейді. Өз қолыңмен істегеніңді мойныңмен көтер деген нақылды алға тартады.

Қаламгердің балаларға арналған әңгімелерінен үлкендер де сабақ алатыны сөзсіз. «Тасқын» әңгімесінде мектеп оқушысы Қабдештің батылдығы баяндалады. Ауа-райының күрт өзгеруіне байланысты Есіл өзені тасығандықтан қария мен Шымырбайдың қайығы суға бата жаздайды. Бұны естіген Қабдеш бірден қайыққа отырып, екі адамға көмектеспекші болады. Соңында өзінің батылдығымен, қайсарлығымен қария мен Шымырбайды судан аман-есен алып шығады. Бұл жанашыр, өжет баланың саналы әрекеті кез келген адамға үлгі бола алады. Жазушының осындай дидактикалық әңгімелері балаларды тәрбиелеп, үлкендерге ой салады.



XX ғасырдың екінші жартысында қазақ әдебиетінде соғыс қасіреті тақырыбы тұрақты суреттелді. Соғыс алаңындағы оқиғаларды сипаттау, сұрапыл соғыста ерлік көрсеткен ардагерлерді мадақтау, майдан өмірімен қатар ауыл өмірін бейнелеу, соғыстан кейінгі халық тұрмысын көрсету шығармалардың өзегіне айналды. Қазақ әдебиеті Екінші дүниежүзілік соғыс тақырыбында жазылған түрлі жанрдағы көркем туындылармен толықты. Осы уақытта соғыс тақырыбында қалам тербеген Б.Момышұлы, Т.Ахтанов, Ә.Нұрпейісов, Ә.Нұршайықов, С.Мәуленов, Д.Әбілов, Ж.Саин, т.б. ақын-жазушыларды айтуға болады. Соғыс қасіретін көрсететін әңгімелердің қатарында Е.Мырзахметовтің «Туысқандар», «Ер өлмейді» сынды туындылары да бар.

Автордың «Туысқандар» атты әңгімесі тың игеру уақытындағы күтпеген кездесу жайында жазылған. Комитет секретары Сұңғат пен Көкшетау облысына жұмыспен келген Николайдың кездесуі баяндалады. Николай туысын іздеп келгендігін айтып, соғыс уақытында болған бір оқиғаны айтады. Николайдың анасы Анна Павловна майданда жараланып қалған бір жауынгерді жаудың қолынан аман сақтап қалады. Анна Павловна Жұмабекті құтқару үшін өзінің және баласы Николайдың өмірін қауіпке тігеді. Жұмабекті полиция бастығына ұстап бермеймін деп үйінен де айырылып қалады. Үшеуі өртеніп жатқан үйден жөртөлеге кіру арқылы аман қалып, ормандағы партизандардың қатарына қосылады. Бұл оқиға Сұңғатқа да таныс еді. Өйткені әкесі Жұмабек Анна Павловнаның жасаған жақсылығы жайында ұлына жиі айтатын. Бұны естіген Николай мен Сұңғат талай уақыт көріспеген туыстардай табысады.

Е.Мырзахметовтің «Туысқандар» әңгімесімен тақырыптық-идеялық жағынан ұқсас әңгіме - С.Жүнісовтің «Кездесу» шығармасы. Екі әңгімеде де ерекше бір кездесу жайында сөз қозғалады. Екеуінде де тың игеру уақыты суреттеліп, соғысқа байланысты әңгіме баяндалады. «Кездесу» әңгімесінде тың көтеруге келген украиндық жастар жайында жазылады. Олардың бірнешеуі Досымжанның үйінде тұрақтайды. Украиндық жастардың арасында Наташа деген қыз бар. Наташа үйге кірісімен-ақ Досымжанның үйіндегі бір суретті көзі шалады. Суреттегі Досымжанның жанындағы жауынгер таныс болып көрінеді. Кейін Досымжан суреттегі майдандас украин досы туралы айта бастайды. Степан Руденко соғыста ерлікпен қаза тапқан адал досы болатын. Мұны естіген Наташа «Сіз менің әкемсіз!» деп әкесінің жолдасын қатты құшақтайды. Әңгіме Досымжанның «Міне, тағы да біргеміз, украиндық бауырлар!» деген сөздерімен аяқталады [3, 278].

Әңгімелердің сюжеттері, кейіпкерлері, жазылу стилі де әртүрлі. Бірақ екі әңгіме арасында тақырыптық-идеялық ұқсастықтың бары айқын. Ол – кейіпкердің өмірінде ерекше орын алған күтпеген кездесудің суреттелуі. «Туысқандар» мен «Кездесу» әңгімелері тек соғыс жайынан хабар бермейді, сонымен қатар екі халық арасындағы достықты үлгі қылады. Бірінші әңгімеде қазақ пен орыс, екіншісінде қазақ пен украин халықтары арасындағы достық қарым-қатынас көрінеді. Қиын-қыстау заманда бір-біріне әрдайым қол ұшын беруге дайын азаматтардың образы ашылады.

Е.Мырзахметовтің соғыс тақырыбында жазылған ендігі бір шығармасы - «Ер өлмейді» әңгімесі. Шығарма шашын ақ қырау шалған ананың баяншыға бір қобдишаны ұсынуымен басталады. Қобдишаның ішіндегі хат алынып, мың тоғыз жүз қырық үшінші жылғы Курск түбіндегі сұрапыл зор майданның бір оқиғасы баяндалады. Әңгімеде шайқас барысында ерлік көрсеткен Батырбек туралы айтылады. Ол үздіксіз оқ атып тұрған жау пулеметін жоюға, жолдастарын сақтап қалуға өз өмірін қияды. Әңгіме баяншының ананы жұбатуымен аяқталады.

Қаламгердің осы әңгімесін Ә.Кекілбайдың «Бақытты күн» атты әңгімесімен салыстыра аламыз. Бұл әңгімеде майдан өмірінен гөрі ауыл тіршілігі басым суреттеледі. Басты назар ауылда қалған әке-ана, асыл жар образдарына аударылады. Жазушы соғысқа аттанған баласын күтіп жүрген ана мен әкенің уайымын, жары Торғынның сарыла күткен сағынышын, ыстық сезімін көрсетеді. Әңгіме Дәулеттің үйге аман-есен оралуымен, отбасының, бүтін бір ауылдың қуанышын сипаттаумен аяқталады.

Екі шығарманың сюжеті де, жазылу стилі де әртүрлі. Бірақ осы әңгімелерде көрінетін бір ұқсас кейіпкер бар. Ол – баласын майданға жіберген, сол күннен бері уайымға берілген, жатса да, тұрса да баласының аمانдығын тілеген ана образы. Ұлын соғысқа аттандырған ананың қандай күйде жүретіні белгілі. Ол күні-түні баласын ойлап, оның аман-сау оралуын тілейді. Осындай жанашыр ананың образдары «Ер өлмейді» және «Бақытты күн» әңгімелерінде түрлі сипатта көрінеді. Е.Мырзахметовтің әңгімесінде ұлынан айырылып қалған ананың майданнан келген бар хатты бір қобдишаға жиып, оны қайта-қайта оқып, мазмұнын көңілге медет тұтуы жазылса, Ә.Кекілбайдың әңгімесінде ананың баласын күнде ойлауы, үйге қайтуын сарғая күтуі, баласы келгендегі зор қуанышы баяндалады.

Е.Мырзахметов шығармаларына арқау болған тақырыптың бірі – ауру адам өмірі. Бұған оның «Хайроштың аманаты» повесі мен бірнеше әңгімесі дәлел. Е.Мырзахметов әңгімелерінде ауру адамның тағдыры, оның ішкі жан-сыры, толғаныс-тебіренісі суреттеліп, өмірге деген құштарлық, қоғамда көрініс тапқан алуан жағдайлар, адамдардың бір-біріне деген шынайы қарым-қатынасы бейнеленеді.

«Белгілі бір адамның бақытты екенін, шат-шадыман тұрмысын, байлығын айтып беру көркем шығарманың міндетіне жатпайды, керісінше, бақытқа қалай жеткенін немесе бақытсыздыққа қайтіп тап болғандығын, осыдан құтылуға талпынған жолдағы тағдырын, әрекетін, сезімін көрсету жазушы үшін басты парыз» [4, 90], - деп жазады қаламгер. Ауруға шалдыққан кейіпкердің тағдыры баяндалған әңгімелерде жазушы үшін басты мақсат – кейіпкерлердің сол қиындықты бірге жеңе алуын көрсету. Шығармаларда автор ерлі-зайыптылардың арасындағы сезімді, сыйластық, адамгершілік, адалдық сынды асыл қасиеттерді жоғары қояды. Мысалы «Өмір сыйы» атты әңгімесінде бір қыз, бір ұлдың әкешесі атанған Хайдар мен Шербет сынды жұбайлардың басынан өткізген өмір кезеңі бейнеленеді. Үйдің ұйытқысы, шаңырақтың ардақты анасы ауыр ревматизм дертіне шалдығып, жүруден қалады. Осы кезде балалардың күтімі, отбасын асырау, үй шаруасын тындыру сияқты үй мен түз тіршілігінің бәрі Хайдардың иығына түседі. Басына қиындық түскенмен, Хайдар еш мойымайды. Керісінше, Хайдар мен Шербеттің бір-біріне деген сезімі, адалдығы арта түседі. Екеуі бір-бірін ыммен түсініп, Шербет те күйеуіне барынша қолдау білдіруге тырысады. Хайдардың Шербетке деген шынайы сезімі, қамқорлығы әйелінің үйде теледидардың жоқтығына қапаланған кезінен ерекше суреттеледі. Ендігі Хайдардың бар мақсаты - ақшаны жинап, үйге теледидар сатып алу. Ол әйелінің тілегін орындау үшін, бұрыннан бері қоя алмай жүрген темекісін де бір күнде тастап кетеді. Мұны автор: «Жұбайына арналған махаббат жаман әдеттен құдіретті боп шықты» - деп жазады.

Жиналған ақшаның Сәлім деген жігіттің емделуіне беріліп, теледидардың алынбауы Хайдардың көңілін түсірсе де, шығарманың соңында орын алған жағдай ешкімді бей-жай қалдырмады. Ол Шербеттің көкірегінде аппақ сәуле жарқырап, қолындағы екі балдағының қалай сусып түскенін байқамай қалуы еді [5, 151].

Жазушының әңгімені «Өмір сыйы» деп атауының өзі екі адамның біріне-бірі берілген өмірдегі ең үлкен сый екенін көрсетеді. Адамның басына қиын-қыстау кезең түскенде, жанындағы жарының адал болуы, оның қамқорлық көрсетуі, әркез қасынан табылуы маңызды. Сонда ғана бір-бірін шын сүйетін адамдар ешқандай қиындықтардан сүрінбей, кез келген сәтсіздіктерге төтеп бере алады.

Ауру адамның жүрегіндегі үлкен бір үміт сәулесін баяндайтын әңгіменің бірі – «Қараша қаздар» әңгімесі. Бұл әңгіменің де бас кейіпкері – төсек тартып жатқан Ербол есімді жігіт. Шаңырақтарында өзгеріс пайда болғалы бері, Жамал да, балалары да әкесінің көңілін бағып, үйдегі қуанышты сәттерді зарыға күтіп жүретін. Сондағы үйдің басын қосып, бұрынғыдай бақытты кездің дәмін татырған қараша қаздар еді. Қараша қаздардың аспанда қалықтап ұшуы Ерболға бұрынғы белсенді өмірін, аңшылық құрған кездегі қуанышты шағын еске түсірді.



Көптен бері әкесінің жадырап күліп, мәз болғанын көрмеген балалардың қуанышы да табиғат бейнесімен астастырыла суреттеледі. «Талайдан бері құнжауды алып, еңсе жаздырмай қойған бұлтты, лайсаң күндерден кейін келген шуақты, шұғылалы күн қандай болса, әкелерінің жағдайынан бұйығып қана жүретін балаларға бүгін, кейін де дәл сондай көңілді күйге бөленіп еді» [5, 158], - деп баяндайды жазушы. Шығармадағы кейіпкерлердің іс-әрекеті арқылы автор көп нәрседен кенде болып қалған жан үшін адам түгілі құстың да қымбат болатынын, кішкентай ғана қуаныштың көңіліне үлкен медеу болып, үлкен бақыт әкелетіндігін ұғындырады. Ербол осы қараша қаздармен келген жақсылықтың бір күні өміріне де бұйыратынын сезеді. Осылайша автор өмірді сүйген адам жанына жақсы үміттен артық нәрсенің жоқтығын жеткізеді.

Автор ауру адамды бейнелеген кез келген шығармаларында әйел мен ер арасындағы ерекше қарым-қатынасқа баса назар аудартады. Қиын кезде жаныңнан табылатын адал жардың болуын, екеуінің өзара тіл табыса алуын, қиындықтарға бірге төтеп бере алуын үлкен бақыт санайды.

Жазушы жас кезінде жарақат алып, кейіннен біраз жыл қабырғалары сынып төсек тартып жатқандығы белгілі. Бірақ соған қарамастан ол қайсарлық танытып, қолына қалам алып, жазуын тоқтатқан емес. «...Құрметті адамымның - Е.Мырзахметұлының тағдыры жанында менің тағдырым қақаған аязбен салыстырғандағы қарасуықтай, оның рухы жанында менің рухым еменмен салыстырғандағы теректей ғана» [2, 256], – дейді Ғ.Қабышұлы. Осы пікірден Е.Мырзахметовтің шын мәнінде қиындықты көп көрген, бірақ ешқашан мойымаған қайсар тұлға екенін білеміз.

Қаламгердің басынан кешкен оқиғалары, ішкі сезім-толғанысы, өзін мазалаған сұрақтары мен тылсым ойлары бірнеше шығармаға арқау болды. Әр шығармасында қарапайым адамдардың образын жасау арқылы олардың шынайы сезімін көркем суреттеді. Қоғамның өмірінен хабар беріп, оқырманның жүрегін баурады. Қайсар рухты қаламгердің көркем туындалары қазақ әдебиетінде әрқашан адалдық, адамгершілік сынды асыл қасиеттерді, өлмес мәңгі құндылықтарды дәріптейтін тәрбие құралы болары сөзсіз.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Қабдолов З. Сөз өнері. – Алматы: Санат, 2007. – 360 б.
- 2 Мырзахметұлы Е. Әңгімелер, хикаят және кейбір толғақты ойлар. – Алматы: Атамұра, 2008. – 264 б.
- 3 Жүнісов С. Повесть. Әңгімелер. – Алматы: Таймас, 2014. – 336 б.
- 4 Әшімбаев С. Ақиқатқа іңкәрлік. – Алматы: Ана тілі, 1997. – 256 б.
- 5 Мырзахметов Е. Өмір сыйы. Повесть және әңгімелер. – Алматы: Жалын, 1977. – 184 б.

РЕЗЮМЕ

В статье представлена тематическая классификация рассказов Е. Мырзахметова, определяются их художественно-идейные особенности. Проводится сопоставительный анализ произведений автора с произведениями С. Жунусова, А. Кекилбай.

RESUME

In this article, the stories of the writer E. Myrzakhmetov are examined by their content and ideological character. The comparative analysis of the author's works with the works of S. Zhunusov and A. Kekilbay is given.

Аннотация

Мақалада тілді үйретудің тиімді педагогикалық технологиялары туралы айтылған. Тілді сөйлесім әрекетінің түрлері (тыңдалым, айтылым, оқылым, жазылым) арқылы меңгерту ұсынылған.

Түйін сөздер: тілді үйрету, деңгейін анықтау, педагогикалық технология, мәтін, тапсырма.

М.Д. Жорокпаева

Семей медицина университеті,
пед. ғыл. канд.

Сөйлесім әрекеті арқылы тілді үйрету

Қазақ тілін оқыту әдістемесінде қатысым әдісін іске асыратын сөйлесім әрекетінің түрлері (оқылым, жазылым, тыңдалым, айтылым, тілдесім) арқылы тілді меңгерту ғылыми тұрғыдан зерттеліп келеді. Л.Щерба: «Сөйлеу әрекеті дегеніміз – үздіксіз үрдіс және ол сөйлеу үрдісі мен тыңдаудан тұрады», деген, Т.Аяпова «Адам баласының сөйлеуі – баланың алғашқы сөйлеуі және тілдік ортада түсінуі, белгілі бір жағдаятқа байланысты, мақсатты, қажетті болып табылатындығын айқындайды», - деді [1]. Қатысым әдісінің ғылыми-теориялық негіздерін енгізген ғалым Ф.Ш.Оразбаева сөйлеудің орнына «сөйлесім тілі» деген тіркесті қолданады. Профессор «сөйлесім» «сөйлеу» түбірі арқылы жасалып, сөйлеу үдерісі тек адам баласына ғана тән екенін дәлелдейді. Тілдік қатынас жүзеге асу үшін, айтылған не жазылған хабардың қабылданып, оған жауап қайтарылуы, яғни істің ортақ атқарылуы – басты шарт. «Сөйлесім» – осы басты шартты және ортақ тілдік әрекетті білдіретін сөз деп атайды [2].

Халықаралық тілдік білімді бағалаудың TOEFL, IELTS, DALF/ DELF, DSH, CELI, TÖMER, ТРКИ және т.б. жүйелері сөйлесім әрекетінің түрлерімен берілген. Қазіргі таңда аталған бағдарламалар қағидаттарына негізделіп ЖББС жаңартылған. Атап айтсақ, қарапайым деңгей, (A1 – шетел білім алушылары үшін), базалық деңгей (A2), орта деңгей (B1), жоғары деңгей (C1). ЖББС білім алушыларға қазақ тіліндегі сөйлеу қабілеттерін арттырудың негізі болып табылады. Осы деңгейлерге арнайы ғалымдар еңбектері де жарық көріп, қолданысқа енген. Мысалы, Б.М.Айтбаева Қазақ тілі (B1 деңгейі) оқулығы [3]. Оқулықта берілген материалдар студенттердің тыңдап түсіну, оқып түсіну, жаза білу және сөйлей білу қабілеттерін арттыруға арналған. З.С.Күзекова, Ж.Д.Байтелиева Қазақ тілі: орта деңгейге арналған оқулығы [4]. Қазақ тілін меңгеру деңгейін бағалаудың Қазтест



жүйесі мен Еуропалық стандарт деңгейлеріне сәйкес орта деңгейде оқитын топтарға арналған. Оқулықта коммуникативтік дағдыларды дамытуға негіз болатын сөйлеу әрекетінің түрлері бойынша тілдік материалдар қамтылған. А.К.Балабеков, А.Т.Бозбаева-Хунг, Г.Қ.Досмамбетова, Б.О.Салыхова, Ә.Ж.Хазимова. Қазақ тілі: ортадан жоғары деңгейге арналған оқулықтатілдік қатынастың отбасылық, әлеуметтік, кәсіби, қоғамдық салаларына қатысты тақырыптары қамтыған [5]. Мәтіндер мен коммуникативтік тапсырмалар тіл үйренушінің оқылым, тыңдалым, жазылым, айтылым бойынша тілдік дағдылары мен сөйлеу іскерліктерін қалыптастыруға бағытталған.

Деңгейлік тұрғыда әзірленген оқулықтартағы тапсырмаларды оқыту технологияларының түрлері: ынтымақтастық технологиясы, сын тұрғысынан ойлау технологиясы, ойын арқылы оқыту технологиясы, білім беруді ізгілендіру технологиясы, дидактикалық бірліктерді ірілендіру технологиясы, оқытудың модульдік технологиясы, дамыта оқыту технологиясы, ақпараттық-коммуникативті технология, деңгейлеп саралап оқыту технологиясы, тірек сигналдар арқылы оқыту технологиясы, проблемалық оқытуларды қажетіне қарай қолданған дұрыс. Аталған технологиялардың ішінде ынтымақтастық оқыту туралы жаңашыл ғалым И.П. Ивановтың әдісі бойынша тәрбиенің басты элементі ұжымда өзін-өзі талдау болады. Әрбір жалпы іске – өнімді еңбек пікір талас жарыс, жорық, демек, түрлі іс-әрекеттеріне қатысушылар ұжымдық талдау жасаулары қажет [6]. Ынтымақтастық оқыту технология жұптық және топтық жұмыстарда берілетін айтылым тапсырмаларын орындатқанда тиімді. Ортада өз ойларын ашық айтып, біреудің ойын мұқият тыңдап, сыйлауға үйретеді. Оқытушы бағыт-бағдар беруші рөлін атқарып, студенттердің өз пікір-көзқарастарын еркін жеткізе алуларына көмектеседі. Студент сын тұрғысынан ойлауға бейімделеді. Сын тұрғысынан ойлауды дамыту технологиясының да орны айырықша. Бұл технологияны американдық педагогтар Дж. Стилль, К.Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер. Олардың пікірінше, оқу міндетті түрде белсенді болуы керек. Білім алушы әр заттан бір мағына табуға және білуге құмарлығы болса ғана белсенділігі пайда болады. Ол үшін оқытушы студентке сыйластықпен, шамасы келгенінше, қабілеті жеткен жерге дейін еңбек етуіне қолайлы жағдай туғызуы қажет. Білімді қызыға қабылдауға, ынтасын күшейтіп, дамыта отырып үйренуге машықтау керек. Дамыта оқытудың В.В. Давыдов жасаған жүйесінің көздеген мақсаттарына жету тек баланың белсенділігіне байланысты. Осыған орай, бұл жүйенің әдіс-тәсілдері де студенттің белсенділігін ұйымдастыруды, талдап, көмектесіп отыруды көздейді [7].

Тілді үйрету барысында аталған технологияларды тиімді таңдауда нені? қайда? қалай? деген сұрақтардың шеңберінде іске асыру керек. Ол үшін бірнеше ұстанымдар болуы қажет:

біріншіден, педагогикалық технологиялардың теориялық және әдістемелік негіздері қарастырылып, сабақ барысына сай келуі;

екіншіден, білім алушылар жеке, жұппен, топпен жұмыс жасағанда және өздік жұмыстарын орындағанда түсінікті, ыңғайлы болулары;

үшіншіден, оқытушының білім алушыға тапсырмаларды орындатуда ұтымды жолмен шебер жеткізуі.

Ұстанымдар технологияларды тиімді таңдаумен қатар, тілді үйретуде жүйелі жұмыс істеуге көмегін тигізеді. Мысалы, тыңдалым, айтылым, оқылым, жазылым тапсырма түрлерін орындатқанда. Сөйлесім әрекетінің барлық түрлері бір-бірімен тығыз байланыста болғандықтан, тапсырмалар жүйесі де тығыз байланыста болмақ. Тыңдалым мен айтылымды бір-бірінен елестету мүмкін емес, өйткені ақпаратты қабылдау оның айтылуына, тіл үйренушінің өнімді еңбегі айтылған ақпаратты ұғуына байланысты. Жазылым әрекетінде тапсырмалардың түріне қарай тыңдалған ақпаратты дұрыс қабылдау, талдау, жинақтау, нақтылауға байланысты тіл үйренушінің еңбегі көрінеді. Тілді еркін

меңгеруге дейін алып келетін бірден-бір алғышарттардың қатарында сөйлеу әрекетінің түрлеріне қатысты тапсырмалар жүйесін жан-жақты дамыту мен жетілдіріп тұру анық.

I. Тыңдалым тапсырма түрлері.

1. Сұрақтар беру (сұрақтарды тыңдаңыз, жауаптардың бірін таңдаңыз; сұраққа жауап беретін ақпаратты көрсетіңіз, дұрыс сұрақты табыңыз т.б.).

2. Мәтінге тест тапсырмаларын беру (дұрыс нұсқасын көрсетіңіз, айтылған негізгі ойды табыңыз. Кім туралы айтылып жатыр? Мақсат мәнді сөйлемді көрсетіңіз т.б.).

3. Орыс тіліндегі сөздер қатарын беріп, мәтіннен қазақ тіліндегі жұбын таптырып сөздік жасату.

4. Сурет беріп, тыңдаған мәтіндегі сәйкестікті таптыру.

II. Айтылым тапсырма түрлері.

1. Кестені пайдаланып, сұхбат құрастырту.

2. Тақырып ұсынып, өз ойын айттыру (Менің ойымша, себебі, мысалдар келтірсем, қорытынды жасасам т.б.).

3. Айтылған ақпаратқа байланысты ойын білдіру (дұрыс/бұрыс, келісемін/келіспеймін т.б.)

4. Сұхбатты толықтыру.

5. Пікірлесім құру.

6. Жағдаятты шешу (сіздің іс-әрекетіңіз, сіздің шешіміңіз т.б.).

7. Монологты сұхбатқа айналдыру.

8. Сұрақтарды сұхбатқа айналдыру.

9. Берілген ақпарат пен суретті қатыстырып әңгімелеу.

10. Үзіндіні оқу, өз ойын айту.

III. Оқылым тапсырма түрлері.

1. Мәтінді топтастыру стратегиясы бойынша диаграмма толтыра отырып, мазмұндау.

2. Мәтін бойынша семантикалық картаны толтырту.

3. Мәтін мен суретті салыстырып, ұқсастықтары мен айырмашылықтарын түсіндіру.

4. Мәтінді сұхбатқа айналдыру.

5. Мәтіндегі негізгі ақпараттарды айттыру.

6. Мәтінді әр бөлікке бөлу (топтық жұмыс жүргізу).

7. Әңгімедегі кейіпкерлерді рөлге бөліп оқыту.

8. Мәтінге SWOT талдау жасау.

IV. Жазылым тапсырма түрлері.

1. Сөздерді сәйкестендіру.

2. Кестені толтырту (грамматикалық тапсырмаларға сәйкес).

3. Ойды жалғастырып жаздыру (сабақ тақырыбына сай грамматиканы қатыстыртып).

4. Көп нүктенің орнына тиісті (дыбысты, сөзді, сөз тіркесін, мақал-мәтелді, тұрақты сөз тіркесін, аудармасын) қойдырып жаздыру.

5. Суретке қарап, ережеге сәйкес жалғауларды жалғап жаздыру.

6. Хатқа жауап жаздыру.

7. Қосымшаларды ұяшықтарға орналастыру (үндестік заңы, көптік, жіктік, тәуелдік, септік)

8. Суретті қатыстырып, монолог құрастыру (сурет тақырыпқа байланысты беріледі).

9. Кім жылдам? ойыны бойынша мақал-мәтел, тұрақты сөз тіркестерінің жұбын жаздыру.

10. Грамматикалық ережеге сәйкес сөйлемдер құрау.

11. Сурет бойынша эссе жазу.

Сөйлесім әрекетінің түрлерімен беріліп отырған тапсырмалар тыңдап-қабылдауға, тыңдап-есте сақтауға, тыңдап-көруге, тыңдап байқауға дағдыланады. Мәнерлеп оқуға,

- 4 Күзекова З.С., Байтелиева Ж.Д. Қазақ тілі: орта деңгейге арналған оқулық. – Астана, 2016. – 145 б.
- 5 Бозбаева-Хунг А.Т., Балабеков А.К., Досмамбетова Г.Қ., Салыхова Б.О., Хазимова Ә.Ж. Қазақ тілі: орта деңгейге арналған оқулық. Ұлттық тестілеу орталығы. – Астана: 2017. – 72 б.
- 6 Ұжымды қалыптастыру және оның оқушы тұлғасына ықпалы <https://stud.kz/referat/show/43915>
- 7 Дамыта оқыту жүйесі бойынша сабақты оқыту <https://stud.kz/referat/show/88183>
- 8 Абай шығармалары. – Алматы: «Мөр» баспасы, 1995. – 415 б.
- 9 Омаров Асан. «Бүгінгі Абайтану». Ғылыми-зерттеу мақалалар жинағы. – Семей, «Интеллект», 2011. – 262 б.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается эффективность педагогических технологий в сфере обучения языкам. Предложены способы обучения с помощью разных видов речевой деятельности таких как аудирование, говорение, чтение и письмо.

RESUME

In the article the author examines the effectiveness of educational technologies in the field of teaching languages. Methods of teaching with the help of different types of speech activities such as listening, speaking, reading and writing are suggested.



К.Н. Шохаева

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
PhD докторанты

Іскерлік қарым-қатынас хаттары – жазбаша дискурс құралы

Аннотация

Мақалада жазбаша дискурсты жүзеге асыратын тіл құралдары анықталады. Олардың қатарына іскерлік қарым-қатынаста жұмсалатын хаттар жатқызылады. Хаттар лингвистикалық, әлеуметтік сипатына қарай типтерге жіктеледі.

Хаттардың коммуникативтік, прагматикалық ерекшеліктері жинақталады. Жазбаша дискурс құралы екенін анықтайтын категорияларға талдау жасалады. Функционалдық, сегменттік қызметі ерекше қатынас құралы екені дәлелденеді. Жазбаша дискурс пен іскерлік қарым-қатынас хаттарының басты белгілері анықталады.

Түйін сөздер: импликатура, синтагма, актуалды мүшелену, парцеляция, интонация, сегмент, кәсіби имидж.

Іскерлік қарым-қатынас хаттары қоғамның барлық саласында, барлық адамның күнделікті өмірінде ең жиі қолданылатын, кәсіп иелерінің арасында ынтымақтастық орнауына, серіктестіктің сәтті болуына қызмет атқаратын заңды құжат болып табылады. Оларды атқаратын қызметіне қарай өз ішінде бірнеше типтерге бөлуге болады: 1) Ұйым басшысы мен жеке адамдардың арасындағы қарым-қатынасты жүзеге асыратын хаттар. Оған өтініш пен ескерту хат жатады. 2) Ұйым басшысы мен ұйым қызметкерлерінің арасындағы қарым-қатынасты жүзеге асыратын хаттар – мәлім хат, қызметтік хат. 3) Екі немесе бірнеше ұйым басшыларының және ұйым басшысы мен креативті маманның арасындағы қарым-қатынасты жүзеге асыратын хаттар – ұсыныс хат, ынтымақтастық хат.

Аталған хаттар коммуникативтік-прагматикалық, стилистикалық, функционалдық сипатына қарай өзіндік ерекшеліктерге ие. Олардың жұмсалымы, қолданылуы, атқаратын қызметі біртекті емес. Осыған орай, іскерлік қарым-қатынас хаттарын әлеуметтік сипатына қарай халықаралық байланыстағы іскерлік хаттар, мемлекетшілік байланыстағы іскерлік хаттар, ұйымаралық байланыстағы іскерлік хаттар, қызметтік байланыстағы іскерлік хаттар

түрінде жіктеуге болады. Іскерлік қарым-қатынас хаттарын жазбаша формадағы тілдік қатынасты жүзеге асыратын коммуникативті құрал ретінде танимыз. Сондықтан бұл мақалада іскерлік қарым-қатынастағы хаттардың коммуникативтік-прагматикалық сипатына басымдық беріліп, оларды жазбаша дискурс құралы ретінде танудың ғылыми методологиялық негізін көрсету мақсат етіледі.

Іскерлік қарым-қатынас хаттарын жазбаша дискурс құралдары деп тануға болады. «Дискурс» терминін ең алғаш америкалық ғалым З.Харрис 1952 жылы «Дискурс-анализ» атты мақаласында қолданып, жан-жақты талдау жасағаны белгілі. Мақалада ауызша және жазбаша сөйлеу (речь) мәселесі дискурс аясында қарастырылады. Ғалымның «The sentences spoken or written in succession by one or more persons in a single situation» [1, 3] деген тұжырымынан дискурсқа тән мынадай ерекшеліктерді көруге болады: 1) белгілі бір ситуациялық жағдайға байланысты айтылатын немесе жазылатын сөйлемдер тізбегі; 2) бір немесе бірнеше адамды қамтитын ауызша немесе жазбаша сөйлемдер тізбегі.

Іскерлік қарым-қатынас хаттарында сөйлемдерге тән жоғарыда аталған белгінің екеуі де көрініс табады. Сондықтан жазбаша дискурс құралдары ретінде тануға әбден болады. Іскерлік қарым-қатынас хаттарын дискурс құралы ретінде тануға негіз болатын тағы бір белгі бар. Оны И.Р. Галпериннің мәтінге берген анықтамасы негізінде түсіндіруге болады. Ғалымның «Текст – произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, стилистической связи, имеющей определенную целенаправленность и прагматическую установку» деген тұжырымында іскерлік қарым-қатынас хаттарының мәтініне тән барлық ерекшеліктер қамтылған [2].

Жазбаша іскерлік қатынас жасау құралдары коммуниканттардың қоғамдағы орны, әлеуметтік статусына байланысты қызметі, тақырыбы әртүрлі болады.

Н.И.Кузнецов жазбаша іскерлік қатынасты кәсіби имиджді қалыптастырудың, іскерлік байланыстарды тиімді ұйымдастырудың, жүргізудің жолы деп атайды [3, 528]. Кәсіби имиджді қалыптастыруға, іскерлік байланысты тиімді ұйымдастыруға жазбаша іскерлік қатынас құралдарының стильдік ерекшеліктерін білу де зор үлес қосады. Іскери саладағы адамдар жазбаша қатынас құралдарын дұрыс, сәтті қолдану арқылы мақсат-мүдделеріне жетеді. Әрбір адам жазбаша қатынас құралдарын коммуникативтік мақсатына сай қолдану үшін оның белгіленген нормасын, стильдік ерекшелігін білуі керек. Сондықтан жазбаша іскерлік қатынас құралдарының стильдік ерекшеліктері, нормалық жүйесі белгіленуі керек. Бұл кәсіби қызметтің жүйелі, әрі сәтті жүзеге асуына септігін тигізеді.

Жазбаша тілдік қатынас құралдарына жататын хаттарда жағдаятқа байланысты ақпарат әртүрлі мазмұнды қамтиды. Сондықтан хатты жазғанда сөйлемді құрастыруға еркіндік беріледі. Осы орайда ескерілетін мынадай қатаң талап бар: іскерлік хаттарда семантикалық екіұштылыққа негізделген сөйлем болмауы керек. Мұндай сөйлемдер болса, қабылдаушы сізді түсінбей қалуы әбден мүмкін. Бұл кезде коммуникация сәтсіздікке ұшырайды. Ә.О.Ыбырайым автор мен оқырманның мәтін арқылы қарым-қатынасқа түсуінде мәтінге қойылатын белгіленген талаптар болатынын, сөздерді дұрыс және дәлдікпен қолдану қажеттілігін көрсетеді. Бұл талаптар орындалмаған жағдайда бір мәтінді әртүрлі мағынада түсінуге, бір жағдайды әртүрлі көруге (бағалауға) болатынын, оның қарым-қатынаста қиындық туғызатынын айтып, мынадай мысалмен дәлелдейді:

Құрметті Ректор мырза! Екінші мамандықты (сырттай бөлім) грант есебінде оқуға болады ма?

Құрметті Асел! Екінші жоғары білімді сырттай және мемлекеттік грантта оқи алмайсыз (ЖОО сайтынан алынған материал). Бұл жерде осы жоғары оқу орнына сырттай бөлімге мемлекеттік гранттың бөлінбегені туралы нақты жауап беретін сөйлем



құрастырылмағандықтан қабылдаушыда «екінші жоғары білімді сырттай оқуға мүлдем болмайды екен» деген түсінік қалыптасуы мүмкін екенін айтады [4]. Расында, жауап ретінде жазылған сөйлем семантикалық екіұштылыққа ие болып, қабылдаушының түсінуіне кедергі келтіреді.

Іскерлік хаттардың тағы бір ерекшелігін анықтайтын белгі импликатураның қолданылмауы. Импликатура – қабылдаушы негізгі ойды немесе пікірді өзі қорытындылауына арқау болатын мәтіннің семантикалық бір бөлігі. Бұл құбылысты 1970-1980 жылдардан бастап Г.П.Грайс импликатура деп атап, арнайы зерттеу нысанына алды [5]. Оған дейін В.В. Виноградов сөздің негізгі мағыналарының бірін ауыспалы немесе композициялық күрделі түрде қолданылатынын, бұл кезде ұшқыр, өзгермелі жаңа мағыналардың туындайтынын, оларды кейде байқау да қиын болатынын айтқан еді [6]. Мұндай құбылыстар іскерлік хаттарда қолданылмауы тиіс. Себебі хат мемлекеттің, ұйымның, қоғамның барлық мүшесіне қатысты қоғамдық-саяси, әлеуметтік-экономикалық, идеологиялық т.б. сияқты маңызды мәселелерге арналады. Сондықтан нақтылықты, дәлдікті, ықшамдылықты талап етеді. Сонымен қатар, іскерлік хаттар коммуникативтік-прагмастистикалық сипатымен ерекшеленеді. Оған өтініш хаттың коммуникативтік-прагмастистикалық ерекшелігін эксперименттен өткізу арқылы көз жеткізуге болады.

Өтініш хаттың коммуникативтік-прагмастистикалық ерекшеліктерін анықтайтын белгілер. Өтініш жазғанда ең алдымен адресант пен адресаттың арасындағы қарым-қатынасты көрсететін сөйлем қолданылады. Оған сөйлем құрамындағы морфологиялық, синтаксистік, функционалдық көрсеткіштер қызмет атқарады. Морфологиялық көрсеткіш – барыс септігі мен шығыс септік жалғауы. Синтаксистік көрсеткіші – айқындауыш мүшелер. Функционалдық көрсеткіші – актуалды мүшелену.

Барыс септігі мен шығыс септік жалғаулары белгілі бір бағытты білдіру қызметін атқарады. Шығыс септігі шығудың бағытын, барыс септігі барудың бағытын білдіреді. Шығу мен бару бағыты оппозициялық қатынасты көрсетеді. Өтініш жазу жағдаятында бұл қатынас өтініштің иесі мен қабылдаушының арасындағы байланысты көрсетуге қызмет атқарады.

Айқындауыш мүшелер өтініштің иесі мен қабылдаушының кім екенін нақтылап, олардың әлеуметтік статусына байланысты қатынасты көрсетеді.

Актуалды мүшелену – сөйлемдегі мазмұндық сегметке ие кесектердің интонация арқылы бөлшектенуі. Өтініш жазу жағдаятында алғашқы сөйлем үш кесекке (парцеляция) бөлшектенеді. Әр бөлшек өзіне тән мәнімен, мағынасымен ерекшеленеді. Өтініш иесі рұқсат сұраушы тәуелді адам ретінде, ал қабылдаушы шешім шығарушы билік өкілі ретінде актуалды мүшеленуге түседі. Үшінші кесек адамдардың қарым-қатынас жасауына қызмет атқаратын құралдың атауын және оның мәнін анықтайтын мазмұнға ие кесек ретінде актуалданады. Осындай стильдік ерекшелігіне байланысты өтініштің алғашқы сөйлемі үш кесекке жіктеліп, баған түрінде қағаздың шеткі бұрышына жазылады. Үлгісі:

Абай атындағы ҚазҰПУ-дың ректоры

Т.О.Балықбаевқа

философия (PhD) докторы

С.А. Мұратовтан

Өтініш

Сөйлемді құрылымдық тұрғыдан қарап, формалды мүшеленуге түсірсек, грамматикалық жақтан сөйлемдік дәрежеге ие. «Абай атындағы ҚазҰПУ-дың ректоры Т.О.Балықбаевқа философия (PhD) докторы С.А. Мұратовтан өтініш» түрінде жазып, бір негізді жай сөйлем, есімді сөйлем деп тануға болады. Формалық жақтан мүшелеуге де болады: өтініш (не?) – баяндауышы; *философия (PhD) докторы С.А. Мұратовтан* (кімнен өтініш?) – толықтауыш; *Абай атындағы ҚазҰПУ-дың ректоры Т.О.Балықбаевқа* (кімге

өтініш?) – толықтауыш. Егер сөйлемді осылайша жазсақ, грамматикалық, формалық жақтан сөйлемдік дәрежеге жеткенімен, коммуникативтік қызметін жоғалтады. Сөйлем құрамындағы морфологиялық, синтаксистік функционалдық көрсеткіштердің мәні солғындап, қарым-қатынас барысында атқаратын қызметі көрінбей қалады. Ақтуалды мүшелену бойынша үш кесекке бөлшектеп 1-кесек (*Абай атындағы ҚазҰПУ-дың ректоры Т.О.Балықбаевқа*); 2-кесек (*философия (PhD) докторы С.А. Мұратовтан*); 3-кесек (*Өтініш*) түрінде жазсақ, ақтуалданған әрбір бөлшектің жоғарыда аталған қызметі айқын көрініп тұрады. Сөйлем өзінің коммуникативтік қызметін атқара алады. Өтініштің екінші сөйлемі формалық мүшеленуге түсетін, өтініштің тақырыбы мен мазмұнын анықтайтын потенциалға ие сөйлем болады. Бұл сөйлемнің морфологиялық көрсеткіші – I жақ жіктік жалғауы; «мен» есімдігі; табыс септігі мен барыс септік жалғауы; синтаксистік көрсеткіші – себептік, мезгілдік, мекендік, амалдық, кәсіптік, тілек мәнді білдіретін синтагмалық үзіктер; функционалдық көрсеткіші – формалық мүшелену. Атқаратын қызметі – хабар беру. Хабар беру формалық мүшелену арқылы анықталатындықтан сөйлем бөлшектенбей, бір сызықтың бойында жазылады.

Сөйлемнің ақтуалды мүшеленуі, формалды мүшеленуі туралы зерттеулер 1940 жылдардан басталады. В.Матезиус, К.Г.Крушельницкая, И.П.Распопов, В.З.Панфилов, И.Ф.Вардуль т.б. сияқты көптеген ғалымдар синтаксистің семантикалық ерекшеліктерін анықтап, потенциалды синтаксис, ақтуалды синтаксис мәселесін қарастырды [7].

Сөйлемнің морфологиялық, синтаксистік, функционалдық көрсеткіштеріне талдау жасап, нәтижесін көрсетуге болады. Сөйлемдегі I жақ категориясы қарым-қатынасқа түсуші адресантты білдіру қызметін атқарады. Бұл жөнінде Н.А. Ильясова «I, II жақтық жіктік жалғау коммуниканттардың сөйлеу әрекетіндегі орнын анықтайды» дей келе, I жақтық жіктік жалғаудың қызметін былайша дәлелдейді: адресант өзінің іс-қимылы туралы өзі мәлімет беріп тұрғанын көрсетеді. Адресант әрі сөйлеуші, әрі ақпараттың иесі [8, 51-52]. Өтініште I жақ категориясы өзі туралы ақпаратты жеткізіп тұрған сөйлеушіні (адресант) анықтайды. Табыс, барыс септік жалғаулары ақпараттың кімге бағытталғанын нақтылау қызметін атқарады. Синтаксистік көрсеткіштер ақпараттың шығуына негіз болатын аргументтерді және оның мағынасын анықтайды. Функционалдық көрсеткіштер ақпараттың бірзділікпен жүйеленіп берілу қызметін анықтайды. Мысалы:

Мені 2019 жылдың 1-қыркүйегінен бастап, қазақ тілі мен әдебиеті кафедрасына 1,0 штаттық бірлікпен аға оқытушылық қызметке қабылдауыңызды сұраймын.

I жақ жіктік жалғауы –*мын*, өзі туралы мәлімет беріп тұрған сөйлеушіні анықтайды. *Мен* есімдігі орынбасарлық қызмет атқарады. Бұл жөнінде де Н.А.Ильясованың мына тұжырымына сүйенеміз: «I-II жақ жіктік жалғаулы синтагманың құрамында дараланған атауыш сөздердің орнына *мен, сен* деген орынбасар сөздер қолданылады. *Мен ойладым, Сен ойладың*. Жіктік жалғаудың I жақ формасы қолданылған синтагмада сөйлеуші өзінің іс-қимылы туралы өзі мәлімет береді дегенбіз. Ал әркім өзі туралы мәліметті өзінің атын айту арқылы бере алмайды. Мәселен, сіздің атыңыз *Ғалия* болса, өзіңіз туралы ақпаратты *Ғалия ойладым* түрінде бере алмайсыз. Өйткені адам өзі туралы ақпаратты өзіне емес басқа адамға айтады. Сондықтан бұрын аталып қойған өзінің атының орнына *мен* сөзін қолданады» [8, 52]. Ендеше, *мен* сөзі өзі туралы ақпаратты жеткізуші, ақпараттың иесі қызметінде жұмсалады. Құрамындағы –*ні*, табыс септік жалғауы ақпарат иесінің кім екенін дәлдікпен көрсету, нақтылау қызметін атқарады. Синтагмалық үзіктер «*2019 жылдың 1-қыркүйегінен бастап*» мезгілдік мәнді; «*қазақ тілі мен әдебиеті кафедрасына*» мекендік мәнді; «*1,0 штаттық бірлікпен*» амал мәнді; «*аға оқытушылық қызметке*» кәсіптік мәнді; «*қабылдауыңызды сұраймын*» тілек мәнді білдіру қызметін атқарады. Н.А.Ильясова: «Синтагмалық үзік дегеніміз – сөйлемдегі ақпараттың мазмұнын анықтайтын ой бөлшектері» дейді [8, 77]. Олай болса, синтагмалық үзіктер өтініштің ақпараттық мазмұнын анықтайтын аргументтер қызметін атқарады. Формальдық мүшелену сөйлем құрамындағы морфологиялық, синтаксистік көрсеткіштерді



грамматикалық жақтан да, семантикалық жақтан үйлестіріп, олар мағыналық жақтан бірін-бірі толықтырып сөйлемдегі берілетін хабардың (ақпараттың) бірізділігін, жүйелілігін анықтайды. Қазақ тіліндегі дәстүрлі сөйлем мүшесіне талдауды формалы мүшелену деп атауға болады. *Сұраймын* (қайтемін?) – баяндауыш; қабылдауыңызды (нені сұраймын?) – толықтауыш; аға оқытушылық қызметке (қайда қабылдауыңызды сұраймын?) – пысықтауыш; 1,0 штаттық бірлікпен (қалай қабылдауыңызды сұраймын?) – пысықтауыш; қазақ тілі мен әдебиеті кафедрасына (қайда қабылдауыңызды сұраймын?) – пысықтауыш; 2019 жылдың 1-қыркүйегінен бастап (қашан қабылдауыңызды сұраймын?) – пысықтауыш; Мені (кімді қабылдауыңызды сұраймын?) – толықтауыш.

Жағдаятқа қарай өтініштің потенциалды сөйлемі әртүрлі мазмұнды қамтиды:

№1. Мені 2019 жылдың 1-қыркүйегінен бастап, қазақ тілі мен әдебиеті кафедрасына 1,0 штаттық бірлікпен аға оқытушылық қызметке қабылдауыңызды сұраймын.

№2. Мені 2019 жылдың 1-қыркүйегінен бастап, бала күтіміне байланысты декреттік демалысқа жіберуіңізді сұраймын.

№3. Маған 2019 жылдың 1-қыркүйегінен бастап осы жылғы кезекті демалысқа шығуға рұқсат беруіңізді сұраймын т.б.

Соңында өтініштің жазылған уақыты мен өтініш иесі адресанттың қолы қойылады.

Қарым-қатынасқа түсуші тұлғалардың коммуникативтік мақсатына сай өтініштің типтерін анықтауға болады: 1) *кадрлық өтініш*; 2) *тұтынушылық өтініш*.

Кадрлық өтініш қызмет бабына байланысты жазылады. Тұтынушылық өтініш қызмет көрсетуге байланысты жазылады.

Кадрлық өтініштің *Үлгісі*:

Білім департаментінің бастығы С.Мұсабекке
«Педагогика» бөлімінің меңгерушісі А.Исаевтан

Өтініш

Мені басқа қызметке ауысуыма байланысты 2019 жылдың 1- желтоқсанынан бастап бөлім меңгерушісі қызметінен босатуыңызды сұраймын.

Өтініш иесі: қолы.

10.11.2019 ж.

Тұтынушылық өтініштің *Үлгісі*:

«Қазақтелеком» АҚ-ның бас техникалық директоры
А. Әбішке
Алматы қаласының тұрғыны А.Асылбектен

Өтініш

Сізден Алматы қаласы, Райымбек даңғылы 245 үй, 45 пәтерге шектеусіз/лимитсіз интернет желісін қосып беруіңізді сұраймын.

Өтініш иесі: қолы.

10.11.2019 ж.

Қазіргі кездегі лингвистикалық зерттеулерде тіл мен адамды сабақтыстыра зерттеу мәселесі кеңінен көрініс табады. Бұл – заман талабынан туындап отырған өзекті мәселе. Тіл мен адамды сабақтастыра зерттеудің нысанына жататын бірден-бір тіл құралы іскерлік қарым-қатынастағы хаттар болып табылады. Іскерлік қарым-қатынас өте күрделі мәселелерді қамтитын қатынас түрі болғандықтан, нақты фактіні көрсететін хаттар арқылы жүзеге асады. Оны қолдану да оңайға түспейтіні белгілі. Оның психологиялық, прагматикалық қырлары әлі зерттеу нысанына айналған жоқ. Бұл тақырыптың зерттеу аспектісі сан қырлы. Оларды арнайы зерттеу бүгінгі күнгі өзекті мәселелердің қатарына жатады.

Бұл мақалада іскерлік қарым-қатынас хаттарын дискурс құралы ретінде ғана талдау басшылыққа алынды. Оған мынадай факторлар себеп болады: біріншіден, іскерлік қарым-қатынас хаттары адамдардың күнделікті өмірінде ең жиі қолданылатын коммуникация құралы; екіншіден, олардың басқа тілдік бірліктерге қарағанда, құрылымдық, стильдік, функционалдық сипаты мүлде бөлек; үшіншіден, жазбаша тілдік қатынастың мәнін анықтайтын басты тілдік құрал; төртіншіден, сөйлеу актісіндегі қызметі, коммуниканттар моделі айқын көрініс табатын тіл бірлігі. Аталған факторлар іскерлік қарым-қатынастағы хаттарды дискурс құралы ретінде тануға негіз болып отыр.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Harris Z. Discourse analysis // Language. – 1952. – V.28. – № 1. – p. 1-30
- 2 Галперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования [Текст] И.Р.Гальперин. – М.: КомКнига, 2005
- 3 Кузнецов И.Н. Деловое общение. – М., 2012. – 528 с.
- 4 Ыбырайым Ә.О. Бұқаралық ақпарат құралдарында қолданылған сөздердің бойындағы мағыналық дәлсіздік пен екіұштылық. <http://library.wksu.kz/dmdocuments>
- 5 Grice, H.P. Logic and conversation in syntax and semantics // Academic Press. – 1975, – №3. – pp. 41-58.
- 6 Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слова // Вопросы языкознания. – 1953. – № 5.
- 7 Mathesius V.O. Tak zvaném aktualním členění vetném. – Čeština a obecný jazykozpyt. Praha. – 1947. – p. 234
- 8 Ильясова Н.А. Тілдік бірліктердің коммуникативтік-танымдық мәні. Ғылыми монография. – Алматы: «Нұр-ДиАс» баспасы, 2017. – 328 б.

РЕЗЮМЕ

В статье определяются языковые инструменты, реализующие письменный дискурс. Также обобщаются коммуникативные, прагматилистические особенности писем. Определяются основные признаки письменного дискурса и писем делового общения.

RESUME

The linguistic tools that implement a written discourse are determined in the article.

The author summarizes communicative, pragmatylistic features of letters. The main features of written discourse and business communication writing are defined.



К.Т. Кудайбергенова

Қорқыт Ата атындағы
Қызылорда университеті,
PhD докторанты

Әдеби бейне және бейнеліктің теориялық негіздері

Аннотация

Мақалада қазақ әдебиетіндегі әдеби бейне және бейнелілік мәселесі қарастырылады. Сонымен қатар, әдеби бейне мен бейнеліктің көркем мәтіндегі қызметі, жасалу жолдары көрсетіледі. Сыр сүлейлері шығармаларының жанрлық сипаты, әдебиет тарихындағы орны да зерттеліп, анықталады. Символдық бейнелердің табиғаты мен тегіне терең бойлау арқылы ұлттық сипат мәселесі де жан-жақты талданады.

Түйін сөздер: әдебиеттану, сүлей, образ, сөз өнері, эстетика, суретті сөз, кейіпкер, тип, көркем бейне, бейнелілік, теория, ұлттық ерекшелік, ұлттық сипат.

Өнердің мәні мен ішкі-сыртқы табиғатын түсінуге деген талпыныс сонау антикалық дәуірден бастау алады. Әдебиеттану ғылымында ең басты өзекті мәселе болып саналатын бейнелілік, әдеби бейне екені белгілі. Аристотель заманынан күні бүгінге дейін сөз өнері мен өнер туындысы адам өміріне байланысты өрбиді.

Ежелгі дәуірден бастап классикалық әдебиет үлгілерінде барлық оқиға адамға қатысты айтылатыны байқалады. Аристотель: «Поэзия тарихтан гөрі философияшылдау: поэзия неғұрлым жалпы жайында, тарих – жеке жайында айтады», – [1, 68] дейді. Сөз өнеріндегі өмір шындығы тек адам арқылы, адам образы арқылы жинақталып, адам образы арқылы танылатынын жеткізген. Көркемдік дүниенің жалпы сипатын Аристотель адамның танымдық және еліктеушілік қасиетімен байланыстырған. Аристотель мен Платонның ойлары кейіннен қаншама теориялардың тууына негіз болды. Көркем шығармадағы әдеби бейне мен бейнелілік туралы өз ойларымен оң баға берген ғалымдар: Л.И.Тимофеев, Г.Л.Абрамович, А.А.Потебня, Л.В.Шефилова, В.М.Жирмунский, В.В.Кожин, В.И.Сорокин, қазақ ғалымдары А.Байтұрсынұлы, Қ.Жұмалиев, З.Қабдолов, З.Ахметов, т.б.

Жалпы ғалымдар өнердің сипатын екі түрлі ойлау жүйесімен байланыстыратыны белгілі. Бірі көркем ойлау да, екіншісі ғылыми ойлау. Аталмыш екі ойлау жүйесінің түбі де,

мақсаты да бір. Ғалым А.С. Козлов бұл пікірді қолдай бермейді. «Ғылым мен өнерді мүлдем қарама-қарсы ұғымдар ретінде қарастырып, өнердің өзі жасайтын жеке «шындық әлемі бар», [2, 13-14] – деген. Қалай дегенде де өнердің өз тілі бар екені рас. Бәлкім, сондықтан болар, дәл бүгінгі күні де ғылым үшін «өнер дегеніміз не?» - деген қарапайым сұраққа мардымды жауап табылмай келеді.

Бұл мәселе жөнінде Ахмет Байтұрсынұлы «Әдебиет танытқыш» еңбегінде көркем өнерді жүйелей келе, сөз өнеріне қатысты өз ойын: «Алдыңғы өнердің бәрінің де қызметін шама-қадірінше сөз өнері атқара алады, қандай сымбатты, кескінді суреттер болсын, қандай әдемі ән-күй болсын, сөзбен сөйлеп, суреттеп көрсетуге, таныстыруға болады. Бұл өзге өнердің қолынан келмейді» [3, 165], - деп түйіндейді.

Қазақ әдебиеттану ғылымында Қ.Жұмалиевтің «Әдебиет теориясы» атты еңбегінде әдеби бейне мен бейнелілікті творчестволықпен шешкен. «Стиль – өнер ерекшелігі» атты еңбегінде С.Сейфуллин, Б.Майлин, І.Жансүгіров, С.Мұқанов поэзиясындағы бейнелілік пен поэтикалық тілінің көркемдігі де шебер талданған. Қ.Жұмалиев еңбектерінде ақын-жазушылардың өзіне тән әдеби бейне жасаудағы ерекшеліктері жайлы салмағы мол, салиқалы пікір айтқан. «Әдебиет теориясы» еңбегінің 3-тарауында образ, тип, көркем шығарманың тілі қарастырылған. Есмағамбет Ысмайыловтың «Әдебиет теориясының негіздері» (1940), З.Қабдоловтың «Сөз өнері» (1976) атты еңбектерінде Аристотель тұжырымына сүйене отырып, әдебиеттану ғылымындағы ең өзекті мәселелерді теориялық тұрғыдан негіздеген. Образ және образдылық, әдебиеттегі адам, сөздегі сурет деп айқындап берген.

Әдебиет теоретигі З.Ахметов: «Өлең сөздің теориясы», «Қазақтың өлеңінің құрылысы» атты еңбектері әдебиеттану ғылымынан өзінің орнын алды. Зерттеушілердің бұл еңбектерінде кең ауқымды ойбау қабілеті тән.

Бүгінгі әдебиеттанудағы «бейне», «әдеби бейне», «көркем бейне», «кейіпкер», «тип», «суретті сөз» деген мәселелер туралы А.Байтұрсынұлы былай дейді: «Асыл сөздің сипаттарын білу тыңдаушыға да қажет, Абайдан кейінгі сөзге талғау кіреді: айтушы да, тыңдаушы да сөзді талғайтын болады. Олай болғаны – Абай асыл сөздің нұсқаларын айқындап көрсеткеннің үстіне, аз да болса, асыл сөз сипаттарын айтып та жұртты хабардар қылды» [3, 165].

А.Байтұрсынұлының пайымдауынша, көркемдік заңдылығы біреу ғана және ол барлық тілдегі әдебиеттерге ортақ.

Көркем бейненің идеялық-эстетикалық мәні, түрлері, мағынасы туралы айту үшін алдымен әдеби бейне, оның түрлері жалпы адамзат мәдениетінен алатын орнын белгілеп алу қажет.

Әдебиет – сөз өнері адамға өмірді танытып, дүниетанымын кеңейтіп, көзқарасын қалыптастырады. Көркемөнердің айрықша түрі ретінде әдебиеттің ұлттық және жалпы адамзаттық сипаттарын танимыз. Әдебиет өнеріне тән көркем бейне және бейнелілік деген ұғым бар десек, адам тұлғасын көркем бейнемен беретін болса, көркем сөз құдіретін танытатын оның тілі, яғни суретті сөз, айшықты тілі болып отырады.

Көркем бейне мен бейнелілік арқылы суреткер өмір көріністерін, адамның қасиеттерін образды тілмен өрнектеп береді. Демек, бейнелілік ақын не жазушының сөз құдіреті арқылы айтар ойын айшықтап беруі, танытуы.

Әдеби шығармада оның идеялық-эстетикалық рөліне сай бейнеленетін тұлға болады. Олар қатардағы адамдар, персонаждар, бас кейіпкерлер болып келеді. Әрбір қаһарман шығармада өзіне тән рухани және қоғамдық қызмет атқаруда көрінеді. Автор идеясын жүзеге асыруда әдеби бейне өз ерекшелігімен көзге түседі. Ол заманның бағыт-бағдарын, арман-мұратын танытушы бейне ретінде көрінеді. Яғни, автор әдеби бейнені суреттеу арқылы өмір көріністерін береді, соны ашу үшін образды тілмен жеткізеді. Міне, әдеби бейне мен бейнелілікті осылай ұғыну жөн.



Ал әдебиеттегі көркем бейне – адам, ол сөйлейді, әрекет арқылы танылады, күледі, ренжиді. Сондықтан ол жанды тірі тұлға, өзгеріп отырады, әрекет үстінде көрінеді. Қаламгер адам бейнесін жасау үшін өзіне үлкен жауапкершілік алады, соны шынайы жеткізуге тырысады. Сөйтіп, қаламгер алуан мінезді, түрлі тағдырлы адамдар бейнесін жасау арқылы көркем бейне қалыптастырады. Сан қилы тағдыр иелерінің әрекеттерін суреттей отырып, өмір сырын танытып, көркем бейне сомдайды.

Әдебиеттану ғылымында әр қаламгердің өзіне ғана тән көркемдік жаңалығы анықталып қойылады. Мәселен, Ф.М.Достоевский полифониялық жаңа роман туғызған: («Ағайынды Карамазовтар» романында) әдебиет ғылымындағы өзекті мәселе образ және образдылық десек, өмір сол өмірді суретін адамның алуан қасиеттері шығармаға арқау болады. Өмірді танудағы қаламгердің іс-әрекеті, ойы қаһарманды жасайды.

Адамның бейнесін жасау үшін өмірлік материалдарды жинақтап, суреткер образ бітімін жасайды, мінезін даралайды. Жазушының шеберлігі, қолданған амал-тәсілдері арқылы образдың қалай ашылғаны көрініс береді. Адамның ішкі бітімі, сырт келбетін (портретін) суреттейді. Кейіпкердің мінезі, характері тартыс үстінде танылады. Сол сияқты кейіпкердің сөйлеу мәнері мен әсерлі бейнелеуге мән беріледі. Көркем шығармада суреттелетін табиғат көрінісі (пейзаж) образды толықтырады. Әдебиеттегі бейне сөзі екі түрлі мағынада қолданылады:

- 1) Көркем бейне, кейіпкер, тип.
- 2) Суретті сөз.

Әдебиеттегі адам бейнесін жасау үшін қаламгер сан түрлі амал-тәсілдерді қолданады. Көркем әдеби бейне жасауға қажетті материал жинап, әдеби тұлғаны даралауға ұмтылады. Болашақ жасайтын бейнені жинақтай келе, типтендіреді де, типтік бітімін, мінезін оқшаулай түседі. Адам бейнесін сырт келбеті, мінезін, портретін мүсіндейді. Көркем шығармадағы табиғат көріністерінің өзі адамның өмір тіршілігі, көңіл-күйімен байланысты адам бейнесін толықтырып отырады.

Көркем әдіс тұрғысынан образ романтикалық, реалистік деп бөлінсе, әдеби тек тарапынан: эпикалық, лирикалық, драмалық образ деп жіктеледі. Образ, яғни бейне жасалу тәсіліне қарай: юморлық, сатиралық, фантастикалық, трагедиялық, геройлық образ болып бөліне береді. Сонымен әдебиеттегі суреткер жасаған образ адамнан тыс жасалуы мүмкін емес.

Көркем бейнені эпизоттық, типтік, кезектегі бейне ретінде таныту олардың деңгейіне байланысты жазушы шеберлігімен беріледі. Көркем бейнені жекелік және жалпылық деп бөліп қарастыру қаламгер танымымен ерекшеленеді. Жалпылық бейне әруақыт өзінің тобы, ортасымен көрінеді. Ол ерекше дара тұлға болғанмен өзінің әлеуметтік тобымен бірге баяндалады. Мәселен, Құнанбай топ көсемі, ақылды би болғанмен, мақсат мүддесі өз тобымен үндес.

Сөз өнерінің ұлттық ерекшелігі дегеніміз – ұлттардың тарихи-мәдени дәстүрі мен қоғамдық ерекшеліктерінің көркем бейнеленуі. Ол ұзақ уақыттық жасампаздық жол арқылы қалыптасып, дамиды. Н.В.Гоголь: «Көркем шығармада ұлттық рухты көрсету үшін автор сезімімен, әсерлі, бейнелі образ жасауында», – дей келе, «шығарма ұлттық сипат алады», – деген ойлар айтады. Жазушының осы пікірін сыншы В.Г.Белинский: «Пушкиннің көңіл-күйлік өлеңдерінің көбі, мазмұны мен формасы жағынан нағыз Европа стилінде жазылған. Бірақ ол өз ұлтының, рухының өкілі болғандықтан өз ұлтының таңбасын басады. Ешкім оның шығармаларын Байрон, Гете шығармаларымен шатастырған емес», – дейді [4, 25].

Қаламгер шығармаларындағы әдеби бейне және бейнелілік сөз болғанда стильге тоқталмай кетуге болмайды. Ойды ашу үшін, образ жасау, дүниеге көзқарасты ашатын, жазушының даралық ерекшелігін бейнелейтін дара қасиеті – стиль. Академик З.Қабдолов: «Стиль – адам. Адамның сәбилік шағы, жастық кезі, кемеліне келіп толықсыған тұсы болатыны сияқты, стильдің де тұтасқан ғұмыры бар», – дейді [5, 592].

Ғалымның осы пікіріне орай әрбір жазушының стилі қалыптасатын үш кезеңі болады: өзінен бұрынғы үлгіге еліктеу, өзгеден бөлек машықтану, ешкімге ұқсамайтын жеке стиль қалыптастыру мезгілі болады.

Мысалы, гректің Гомері, ағылшынның Шекспирі, немістің Гетесі, француздың Бальзагы, орыстың Толстойы, қазақтың Мұхтары. Бұлардың образ жарату, тіл қолдану, бейнелілік дағдылары бір-біріне ұқсамайды. Осыдан барып қаламгердің көркемдік стилі қалыптасады. Көркемдік стиль қалыптастыруда жазушы таңдаған тақырыбында кейіпкер мінездемесін жасау тәсілдерінде дағды болады. Сондықтан әр жазушының сөз талғау, бейнелеу дағдысын қолдану, көркемдегіш сөздерді орнын тауып қолдану, сөйлем құру, шешендік мәнерлігі, даралық дағдысы қалыптасады, дамиды.

- Көркемдік стильдің алуан түрлі болуы оқырман қажеттілігінен туады;
- Қоғамдық өмірдің жазушы санасындағы образды сәулесі күрделі, әр алуан;
- Жазушының шыққан ортасы, тәрбиесі, танымы қандай болса, стилі де әртүрлі болады.

Осыдан барып көркемдік ағым, көркемдік дағды деген, яғни, белгілі бір тарихи дәуірде өмір сүріп, талғамы ұқсас, дағдысы бір, көзқарастары ұқсас топтар қалыптасады. Бірі – даралық дағды, енді бірі – принцип. Міне, бұл үш нәрсе бір жазушы шығармасында бейнеленетін қасиет болғанымен өзара қажет нәрсе.

З.Қабдолов дағды мен ағымның арақатынасын былай түсіндіреді: «Стиль бір жазушыға тән творчестволық ерекшелік болса, ағым – бірнеше жазушыға тән творчестволық бірлік; стиль – әр жазушының дара қасиеті болса, ағым – әр алуан жазушының ортақ сипаты; стиль жалқыға тән ұғым болса, ағым – жалпыға тән ұғым; стиль – әр жазушының көркемдік беті болса, ағым әр жазушының көркемдік бағыты. Әрбір көркемдік ағымды әр қоғамдағы таптық жағдай туғызады. Әрбір көркемдік ағым – әр дәуірдегі идеологиялық күрестің сөз өнеріндегі көрінісі», – дейді [5, 595].

Ғалымның осы пікіріне сүйенер болсақ, жалпы қоғамдық дамудың белгілі кезеңінде туып, дамып, жойылып отыратын көркемдік ағымдар болатынын байқаймыз. Олай болса көркемдік ағымның ерекшелігі мен маңызы неде?

Белгілі бір тарихи дәуірде туатын көркемдік ағым сол дәуір сипатын береді. Сөз өнерінде ой-пікір бейнесі сол кезеңде өмір сүрген таптың мүддесі мен эстетикалық талабын бейнелейді. Содан барып көркемдік образы бейнеленеді, суреттеледі.

Көркемдік образ, яғни, әдеби бейне туралы сөз қозғамас бұрын «образ», «бейне» туралы айтқан жөн. Образ сөзі – бейне, кейіп, сурет деген ұғымды береді. Образ екі түрлі жәйтте айтылады. Бірі – саяси, ғылыми сөз өнерінде қолданылса, яғни, көріктеу тәсілдері (теңеу, айқындау, балау, кейіптеу, алмастыру, астарлау), екіншісі – тіл образдылығы. Әртүрлі балау сөздер, көрініс суреттері, табиғат суреті, жеке адам суретінен образ жасауға болады. Тілде образды сөйлеу, тіл суреткерлігін мына сөйлемнен көруге болады. Мысалы, «Төңкеріс анасының бүйірін білкілдетіп жатқан, тез арада жарық көрер бөбек сияқты», - бұл балау сөз, бірақ көркем бейне емес.

Ал көркем шығармадағы бейнелілік – жазушының кейіпкерін тартысқа түсіру үшін тудыратын бейнесі. Адамның қоғамдық өміріндегі жанды, әсерлі, эстетикалық мәнге ие суреті, жазушының соны көркем шығармада бейнелеу тәсілі. Өмірді образ арқылы ойлау, танып, бейнелеп берудегі жазушының сөз қолданысы. Мысалы, М.Әуезовтің «Абай жолы» роман-эпопеясында жүзге тарта әйел кейіпкерлер бар. Әуезов характер жасау арқылы әрбір әйелдің образын даралап жинақтаған. Қазақ әйелдеріне тән небір жақсы қасиеттерді роман барысында баяндаған.

З.Қабдолов: «Зере – әжелердің үлгісі, сарабал, сабырлы, ақыл иесі. Ұлжан – аналардың үлгісі, сылдыраған шолпысы, былдыраған тілімен, бар сыры мен назын Абайға ғана құпия баян ететін әйел, ақ еті таңдай аппақ Тоғжан – алыстан арайлап ататын күн сияқты, қол жетпес арман секілді махаббат таңының үлгісі, әні сәніне, сәні әніне астасқан асыл, аяулы Әйгерім – жас жігіттің нақ сүйер сұлу жарының үлгісі», [6,53] – деп таниды.



Қазақ әйелдеріне тән небір аяулы қасиеттерді Әуезовтің осылай беруіндегі суреткерлік, яғни, көркем бейнені типтендіріп, нақтылы, бейнелі, көрініс түрінде суреттеген.

Бұдан шығатын қорытынды әдеби бейне мен бейнеліліктің ерекшелігі сонда, көркем бейне нақтылы, жанды, әсерлі болады. Әуезов жасаған әйелдер образында жалпылық та, даралық та бар. Әдеби бейне эстетикалық қасиетке ие болады.

Суреткер көркем бейне жасау үшін адамды жаратылыс ортасына қойып, қоғамдық өмірдегі оның тұрмыс-тіршілігін суреттеу арқылы кейіпкердің әдеби бейнесін жасайды. Демек, әдебиеттегі өмір қаламгердің ой сүзгісінен екшеліп шыққан көркемдік әлемі десек, адамды көркем бейне ретінде суреттейді.

Оқырман ақын-жазушылардың шығармаларынан көркемдік қуатын, әсерін сезінеді. Соның ішінде көркемдік шындық, өмір шындығының бейнелі көрінісін өзіндік көзқараспен суреттеуін ұғынады. Көркемдік шындықты қаламгер образ, бейне арқылы жасайды.

Көркем бейне жасауда суреткер танымдық және шығармашылық сипатты байланыстырады. Қарапайым тілмен айтқанда нақты шындық пен ойлау қатар жүреді. Өмір шындығын бере отырып, елестеу, қиялдау, болжау сияқты сипатта болып, образ көркемдігі ойдан шығарылған жаңа дүние болумен айқындалады. Сол себепті де көркем образда өмір шындығымен қатар қиялдан алынған ойлар да кездесуі мүмкін.

Л.И.Тимофеевтің: «Образ – эстетикалық мәні бар, ойдан шығару арқылы әрі нақты, әрі жинақты жасалған адам өмірінің әсем суреті» [7, 118] – деген пікіріне сүйенсек, әдеби шығармада суреттелетін өмір құбылыстары мен кейіпкердің бейнесі екен. Әдеби бейне, бейнелі сөз арқылы өмір шындығынан жасалған суреткердің танымдық шығармашылығының жемісі болатыны сөзсіз. Әдеби бейне, яғни, көркем образдың өзіне тән ерекшеліктері де бар:

- Оқырманға эмоциялық әсерлігі мен танымдық маңыздылығы;
- Оқырманға ой-сезім тудыру, танымын тереңдетуге ықпал ету.

Әдебиеттің басты өлшемі – көркемдік. Олай болса, әдеби бейнені жасайтын адамның өзі көркем бейнені құрайды. Сол сияқты «әдеби қаһарман» термині бар. Ол дегеніңіз жеке адамның табиғи болмыс-бітімінде айқындалады. Әдебиет теоретигі М.М.Бахтин пікірі бойынша, автордың өз қаһарманына қатысты ұстанған позициясы мен шығарманың жанры кейіпкер сипатына ықпал етуімен негізделетінін айтады [8, 18].

Кейіпкер сипатына ықпал ету үшін бейне, суреттен шыққан әр сөз өзара қатар түзеп, тіркес құрғанда, өзгеше айшық өрнек пайда болады. Әр сөзді нақты суретке айналдыруда автордың ұстанған ұстанымы болуы шарт. Қазақ лингвистикасын зерттеушілер: академик Р.Сыздықова: «Қазақтың жалпы түркі-моңғол тілдерінің бір құдіреті бейнелігінде» [9, 40] – десе, Ә.Қайдар: «Қазақ тілінің ерке-бұлан қасиеті, бейнелеуіштік, образдық табиғаты кез келген сөзді, термин етіп қолдана беруге көне бермейтіндігінде» – деп ой түйген [10, 26].

Ғалымдардың осы пікіріне сүйенсек, өзге тілдерге қарағанда қазақ тілі бейнелеуіштік қасиетімен өзгелерден ерекшеленеді.

Әдеби бейне – бір бүтін адам өмірінің картинасы. Жазушы әдеби бейнені өмір құбылыстарынан жинақтап, типтендіріп, нақтылы, бейнелі көрініс түрінде суреттеп береді. Жалқылық пен жалпылықтық бірлігі тип болса, осы екеуінің бірігуінен өмірдің көркемдігі мен адамның тіршілігі үстіндегі күрес туады. Адам – көркем образ ұйытқысы. Сондықтан адам сөз өнерінде бейнелеудің негізі болады. Жазушы адам адамды қоғамдық ортада суреттеп, оның тұрмыс-тіршілігін көрсету арқылы образын ашады. Кейіпкер бейнесін ашу үшін оның түр-тұлғасы, әдеп-салты, киім-кешегі, тұтыну бұйымдарына дейін суреттеуге мән береді. Мысалы, жазушы О.Бөкей шығармасында: «Тортай мінген ақ боз ат», «Қар қызындағы» табиғат пен адам арасындағы байланыс – кейіпкер образын даярлауда, характер беруде ерекше маңызды роль атқаратыны мәлім.

Сайып келгенде, көркемдік бейне дегеніміз – адамның қоғамдық өмірінің оқырмандарына ашып көрсетілген эстетикалық мәнге ие суреті, оның жаратылу ерекшелігі.

Әдебиеттану ғылымында образдың басты шартын құрайтын көркемдік тип, яғни типтік әдеби бейне айқындалады. Типтік образ – қазақтың өміріндегі адамдарды жалпылық және жалқылық сипатқа сай бейнелейтін көркем шығармадағы әдеби бейне. Әлемге әйгілі сыншы В.Г.Белинский тип туралы былай деген: «Ақындарға қарата айтқанда, ұсақ-түйек кездейсоқ құбылыс емес, типте екі пульс – жалқылық пен даралықтың органикалық кірігуі болу шарт», [11, 191] – дейді.

Қазақ энциклопедиясында тип туралы: «Типтілік қоғамдық құбылыстардың, оқиғалардың, идеялық ағымдардың, топтардың әлеуметтік маңызы бар өзіне тән ерекшеліктерін білдіретін эстетикалық категория» [12, 64].

Осы пікірді түйіндей келсе, өмірдегі мыңның қасиетін бірдің басына жинақтауды тип деп тануымыз. Ал жазушы қоғам қасиетін бойына жинаған образ жасау барысымен типтік бейне жасайды. Мысалы: М.Әуезов «Абай жолы» роман-эпопеясындағы Құнанбай, Абай, Зере т.б. – типтік бейнелер.

Ғ.Мүсіреповтің «Оянған өлке» романындағы Жұман бейнесі – заманы өтіп бара жатқан байлардың типтік образы болса, Игілік бейнесі – жаңа туып келе жатқан заманға лайық типтік образ. Бұлар бір романдағы образ болғанымен дара, кейіпкер даралығы бар образдар.

Суреткер кейіпкерге тән ортақ қасиеттерді шоғырландырады. Типтік бейне әртүрлі әдістермен жасалады:

- Жалпының қасиетін жалқыдан көрсету;
- Прототипті түп тұлға арқылы жасау (Абай образы);
- Фантазиялық тип жасау әдісі (Ежелгі гректердегі Прометей образы).

Жазушы кейіпкерді типтендіру үшін, әуелі кейіпкер характерін типтендіреді. Сөйтіп кейіпкерінің қоғамдық жағдайы, ұстанымы, наным-сенімі, ақыл-ойы, білімі, мәдениеті, тәрбиесі, дағдысын суреттеу арқылы характер жасайды.

Ойымыз дәлелді болу үшін Сыр сүлейлері шығармаларынан мысал келтіре кетейік. Ақын Т.Ізтілеуов ару бейнесіне қатысты жеке авторлық теңеулерді өте көп қолданады.

Уылжып өне бойы отырасың,

Күмістей сымға тартқан саусақтарың

Сүйріктей судан шыққан бәрі мүсін.

«Сұлу қыздың кескіні», «Кұлпы қыз», «Ақжібек», «Сымбатты сұлу» өлеңдерінде суретті бейнелі сөздермен сұлу қыздың түр-тұлғасын, пішінін суреттейді. Арудың бетін, көзін, қасын, мұрнын, шашын, тісін, саусақтарын, суреттеу үшін тың теңеулер мен эпитеттерді орынды қолдана білген.

1. Бетін былайша суреттеп бейне жасаған:

Күндей ақ, шығып келе жатқан түсің.

2. Көзін: Көзің – гауһар, маржан тісің

Маржандай тізіліп тұр отыз тісің.

3. Шашын, мойнын, мұрнын:

Пісте мұрын, жарқын жүз, түлкі тамақ.

4. Қасы, ауызы, саусақтарын:

Жарқын жүз, түлкі тамақ, құралай көз,

Қиғаш қас, оймақ ауыз, анық ернің [13, 72-73-74].

Келтірілген үзінділерде өмірге ажар беріп тұрған «жарқын», «құралай», «түлкі тамақ» күрделі эпитеттер заттың өзгеше белгілерін аңғартады, сұлу қыздың бейнесін жасайды.



Ақындардың өмірді бейне арқылы ойлауы, тануы, бейнелеп бере алатынында деуге болады. Шораяқтың Омарының «Жарлы Тәліп» атты шығармасында сұлу қыздың өзгеше белгілерін «Нұр сипат», «Сыр мінез» деген эпитеттер арқылы образдық бейне жасаған.

Нұр сипат ханның қызы Гүлайымша,
Сыр мінез, сынық дерттің мұнайынша [14, 87].

Қаңлы Жүсіп:

Қалайда өз елінің мықты иесі,
Пысықтың мысын басар зор киесі [15, 162].

Міне, осылай тізе беруге болады, ақындардың сөз қолдануына қарай ой құбылып, кейіпкерлер бейнесі кейіпкер характерін аша түседі. Адам психологиясында болатын өзгерістерді суреттеу немесе астарлап сөйлеу арқылы да образ жасау үлгісін береді. Тіл құдіретін жетік меңгерген Сыр сүлейлері өлең құрылысына да өзіндік ажар, көрік берген. Сыр сүлейлерінің образ, яғни әдеби бейне жасаудағы шеберлігі, ақындық даралығы ерекше байқалады. Ұлттық әдебиетімізде ой тереңдігі мен мазмұндылығы, тіл құнарлылығы, өзіндік сөз саптауымен ерекшеленеді. Бейнелі сөздерді құбылту, көркемдік бейнелеу құралдары арқылы айшықты орамдар, айқындау сөздер, теңеу, эпитет, метафора, қайталау мағыналы сөздерді қолданып, әдеби бейне жасап, өлеңмен өрнектеген.

Міне, осы мінездемелер арқылы біз Сыр сүлейлері деп аталатын өнер иелерінің өзіндік дара ерекшеліктері, образ жасаудағы шеберлігін сөз етеміз. Біздіңше, әрбір қаламгердің әдеби бейне жасаудағы шеберлігі әртүрлі болғанымен, ортақ түйіні бір болып отырады.

Сыр сүлейлерінің әрқайсысының ақындық құдіретін танытатын оның көркемдеу тәсілі, көркемдік бейнелеу құралдары болып табылады. Осы тұста Т.Ізтілеуов, Базар жырау, Қаңлы Жүсіп, Кете Жүсіп, Шораяқтың Омары т.с.с. ақындар шығармаларындағы көркемдік өрнек, бейнелі сөз қолданыстарын айқын көреміз.

Аталмыш ақындар поэзиясы өзіндік поэтик образға бай, халқының небір шұрайлы сөздерін қолдана білген. Әсіресе, халықтық әсірелеулер, ауыстырулар, салыстырмалар, небір балама сөздер, анықтағыштар мол кездеседі.

Бұл ақындар поэзиясының түрі, стильдік қорын осы бір екі арнадан ажырату мүмкін емес. Сөздің көркемдік құнын асыра пайдаланып, өзінше жаңа түр қолдана білуінде сияқты.

XIX ғасырдың екінші жартысы мен XX ғасырдың бас кезі аралығында Сыр бойында жүзден аса ақын, жыраулар өмір сүрген. Олардың сөз саптауы да ерекше мәнге ие болған. Олар: Балқы Базар, Ешнияз сал, Әзілкеш Шымырұлы, Қарасақал Ерiмбет, Бұдабай Қабылұлы, Дүр Оңғар, Құлан Алдабергенұлы, Кете Жүсіп, Шораяқтың Омары, Күдерiқожа Көшекұлы, Керейт Даңмұрын Кенжебекұлы, Қаңлы Жүсіп Кәдірбергенұлы, Шәді Сеңгірбайұлы, Тұрмағанбет Ізтілеуов, Ыспан Сүлейменұлы, Найман Жұманазар Үрімқұлұлы, Кете Есенжол, Керейт Құлмағанбет, Жаппас Кеншімбай, Шобдар Сәрсенбай, Кете Шахар, Таубай Қирабайұлы, Молда Бәйiм, Табын Сейдәлі, Әлім Сайын, Жақайым Еспембет, Ырысты, Дiлда, Менеш қыз және басқа ақын-жыраулар.

Сыр сүлейлерінің шығармашылығындағы тәлімдік-тәрбиелік мәні орасан зор көркем туындылары, өзекті және гуманистік мәселелерді көтеретін жырлары, адамгершілік, адалдыққа насихаттайтын нақылдары, жас ұрпаққа мирас етіп қалдырған ғибраттары, өсиеттері әлі де зерделі зерттеуді қажет етеді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР:

- 1 Аристотель. Об искусстве поэзии. – Москва, 1954. – С. 68.
- 2 Казлов А.С. Специфика искусства. Основы литературоведения. – Москва: Наука, 2003. – С. 13-14.

- 3 Байтұрсынұлы А. Бес томдық шығармалар жинағы. 1-том, Өлеңдер, әдеби-ғылыми зерттеулер. – Алматы, 2003. – 165 б.
- 4 Белинский В.Г. Халық өлеңдері туралы. – Алматы: Жазушы, 1989. – 25 б.
- 5 Қабдолов З. Таңдамалы шығармалары. – Алматы: Ұлттар, 1988. – 595 б.
- 6 Қабдолов З. Әуезов және орның көркемдік әлемі. – Алматы: Жазушы, 1986. – 53 б.
- 7 Тимофеев Л.И. Основы теории литературы. – Москва, 1971. – С. 118.
- 8 Бахтин М.М. Автор и герой эстетической деятельности. Проблема отношения автора к герою (Эстетика словесного творчества). – Москва, 1979. – С. 18.
- 9 Сыздықова Р. Қазақ әдеби тілінің тарихы. – Алматы: Ана тілі, 1993. – 320 б.
- 10 Қайдар Ә. Тарихи лексикология және этнолингвистика. – Алматы, 1988. – 280 б.
- 11 Белинский В.Г. Толық жинақ, 3 том. – Москва: Наука, 1959. – 191 б.
- 12 Қазақ ұлттық энциклопедиясы. – Алматы: Қазақ университеті, 3-5 том, Энциклопедияның бас редакциясы, 2006. – 64 б.
- 13 Ізтілеуов Т. Назым. – Алматы: Жазушы, 1982. – 72-73-74 бб.
- 14 Оңдасұлы Б. Сөйле тілім жосылып. – Алматы: Рауан, 1995. – 301 б.
- 15 Тұяқбаев Ғ. Қаңлы Жүсіп. – Астана: Фолиант, 2013. – 272 б.

РЕЗЮМЕ

В статье рассмотрены проблемы воссоздания литературного образа в казахской литературе. Также приведен анализ казахской поэзии и дана оценка мастерству сказителей Сыра в воспроизведении литературного образа.

RESUME

The problems of reconstructing the literary image in the Kazakh literature are considered in the article. The analysis of the Kazakh poetry is also given and an assessment of the skill of the storytellers of Syr in reproducing the literary image is given.



G.A. Rizakhojayeva

Khoja Akhmet Yassawi International
Kazakh-Turkish University,
PhD, Assist. Professor

Study On Students' Reflexive Competence: Language Portfolio As A Tool

Annotation

The article deals with the problem of reflexive competence formation. The research study was conducted in order to identify the role of language portfolio in reflexive competence formation. The purpose of the study is to develop, theoretically substantiate and verify experimentally a set of pedagogical conditions conducive to the effective formation of the reflexive competence of future foreign language teachers by means of the language portfolio. The object of study is the process of formation of the reflective competence of the students of the Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University.

Key words: competence, reflection, language portfolio.

Current trends in the development of the educational process are determined by the tasks of highly qualified students. Highly developed professional and moral qualities that can not only reproduce the knowledge gained at the university, apply professional skills in familiar situations, but also creatively solve the tasks.

Successful implementation of the target aspects of teaching a foreign language in the modern sense fully depends on the level of professional training of a foreign language teacher, who must have professional competence, that is, the ability to effectively carry out teaching activity. An indicator of the formation of this competence is the professional skill of the teacher, which consists of a set of professional knowledge and skills to put this knowledge into practice, transfer the acquired knowledge and skills to new learning conditions, as well as a positive attitude towards their professional activities [1].

Thus, professional mastery is a professional relationship, significant knowledge and experience of the teacher, his creative and personal qualities. In other words, a foreign language teacher should know his subject, which he teaches, and how he should build the pedagogical process in order to achieve positive results in achieving the goal of learning a foreign language – the development of a multicultural personality in students. A foreign language teacher should be creative in his

profession, breaking his teaching experience in accordance with the individual characteristics of schoolchildren and the specific conditions for learning a foreign language (in a rural school, megapolis, distance learning, in the process of inclusive foreign language education, etc.).

The European Language Portfolio is a personal document that allows the student to evaluate their own language competence in various languages and their contacts with other cultures. It includes: a language passport, which reflects language skills described on the basis of “Common European competences in foreign language skills”, information on language learning and intercultural communication, a list of certificates and diplomas, a review of individual competences in languages in a given period of time. Based on the Pan-European language proficiency scale, a passport includes self-assessment and teacher assessment or a language institute for student language skills, indicates when and by whom the assessment was made. In addition, it includes formal qualifications and description of the experience of intercultural communication, language biography, which contributes to the development of planning skills, reflection and self-esteem in the process of learning a language [2].

The dossier includes materials for documenting and illustrating the accomplishments or experiences described in your passport and language biography. The owner collects the works testifying to his achievements in independent language learning. The sections of the portfolio include a passport, language biography, dossier, the works showing the student's progress in mastering languages: evidence of personal development, leadership qualities, achievements in studies; "Best" written work (not necessarily with excellent marks); autobiographical records; reading list; work on reading, vocabulary; poems and stories written by students; individual and group projects (pictures, collages, slides, videos); the work performed on the computer; letters – business and personal; written reports, abstracts; letters of recommendation, awards, and other forms of recognition of student achievement. Memo includes recommendations for the development of training skills (reading speed; the ability to organize their work; a scheme for writing an essay, personal and business letters, summaries; advice on preparing for an interview; terminological vocabulary, etc.). Reflection includes evaluation sheets and reviews of the teacher, classmates and parents about the portfolio [3].

The model of reflexive foreign language mastering is based on how students themselves evaluate the degree of formation of communicative skills and level of communicative competence in speech activities, how they analyze their problems in this area, track their progress through a series of intermediate and final control sections, and how they use proposed recommendations for independent work. Their learning activities and responsibility for their work are becoming more and more conscious. An important factor is that parents and independent experts are actively involved in this process. This makes it possible to create a holistic picture of a student's objective progress in a particular area [4].

Reflection contributes to the development of creativity and cognitive independence of the student, and that is one of the prerequisites for successful learning and improving knowledge of a foreign language. The lack of independence in the expression of students' thoughts is one of the major shortcomings in the work of schoolchildren, when it all comes down to accepting someone else's thoughts and ready-made arguments, without independent analysis and the students' own opinions. It is known that the essence of independent activity of students in a lesson is to teach schoolchildren to think, analyze, synthesize and assimilate educational material, not blindly following authorities and not accepting ready-made material on faith [5].

The formation of reflective developing competence of students is characterized by the presence of the skills in Table 1.



Table 1 – Skills showing the formation of reflective developing competence of students

1	skill meaningful memorization. An indicator of meaningful memorization is the student's willingness to present the material covered in his own words, give his own examples, apply the acquired knowledge in practice
2	ability to be attentive. The ability to manage their attention increases with each passing year. With the methodically competent management of the pedagogical process in students, a sense of responsibility and control over their attention, attention to the lesson becomes automatic
3	ability to plan their activities. The student should be able to plan his own activities in accordance with the task and the conditions for its implementation and look for means of its implementation
4	ability to cooperate with each other. In order for the student to achieve independence in the control and assessment field, an adult must get out of the situation of direct interaction by organizing the actions of the students themselves

At the first stage of the formation of reflective skills, future teachers synthesize all their ideas about the profession of a teacher and her representatives. Students were asked to unite in groups for work, create an image of an ideal teacher of the 21st century, give it a name and create an acrostic. As a result of group reflection, the subjective experience of each student is enriched and decomposed into separate reflective skills.

“Portrait of a teacher of the 21st century” reflects students' ideas about the ideal teacher: his qualities, behavior, attitude towards the profession and people in general. For example, many students represent the teacher in the form of the sun, which warms everything around, to which all living things stretch and which can be harsh. Another closer image of the ship is taking the children to his board and being not afraid of strong winds. Still others prefer the image of an owl, a wise bird of prey.

The image is designed in accordance with the mechanism of formation of reflexive competence through the Language Portfolio in the student group, after which the future teachers present their ideas about the ideal teacher, choosing the most successful image and commenting on their choice. Often, as a result, an integrated image is created, endowed with features of images of various groups of students.

As a result of the diagnostics, we identified the state of the activity criterion formed by the reflexive competence through the Language Portfolio of future teachers. Variants of solving a pedagogical problem were proposed by 11% of future teachers, and 9% of respondents were able to justify their choice.

When solving a pedagogical problem, the greatest difficulty among students was caused by:

- 1) Lack of group work skills (75% of respondents);
- 2) Lack of independence in solving the problem (89% of students);
- 3) Inability to clearly articulate their point of view (37% of respondents) (see Fig. 3).

Thus, it was recorded that students do not possess reflexive competence through the Language Portfolio, do not know how to reflect on their experience, allowing them to solve pedagogical problems.

It was confirmed that the knowledge was given in the framework of this study, that it was confirmed that it was a study of the general principles of pedagogy, Learning Theory, Pedagogical Technology. It was confirmed that it was determined that it was not a problem. (assignment of values of the teaching profession), of the I-teacher; of design, self-design, creating the image of the future professional activity).

Based on our understanding of reflexive abilities as abilities to realize and evaluate oneself and others as subjects of professional pedagogical activity and correct one's activities as a result

of this assessment and based on the fact that skill formation is a process of stepwise mastering more complex and more holistic ways of solving new pedagogical tasks, we built a stating experiment.

The objective of the ascertaining experiment was to diagnose the reflexive competence through the Language Portfolio of future teachers.

In accordance with the goal, the following experimental tasks were identified:

1) to study the attitude of students to reflection as one of the processes that determine the success of the professional activity.

2) to develop a package of diagnostic methods for studying the formation of students' reflective skills.

3) to analyze the results.

The establishing experiment was conducted by us at the departments of English Philology in Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University. The experiment involved 32 students enrolled in the first year students 2019-2020 academic year.

When studying the reflexive competence through the Language Portfolio of students, the following diagnostic methods were used (see Table 2).

Table 2 – Studying the features of the reflective skills of future teachers

Diagnostic Technique	Features of the application of the methodology in the context of problem solving
The technique of limiting meanings	Allows you to identify the activity component of students' reflective skills based on the use of projective techniques, which is considered as a pedagogical task
Causometry	Allows students to analyze themselves as subjects of pedagogical activity, realize their strengths and weaknesses, select facts and comprehend them. The attention of the student is fixed not so much on the event as on his internal state
Test "Readiness for self-development"	The test completes the diagnostic phase of the study and illustrates the student's attitude to reflection from the standpoint of readiness for self-development, the prospects for designing future activities, the position of active collaboration

Before the use of Language Portfolio we conducted the test. After two lessons from this method of training we took the test again with each group. The first result of our work is given in figure (Figure 1):

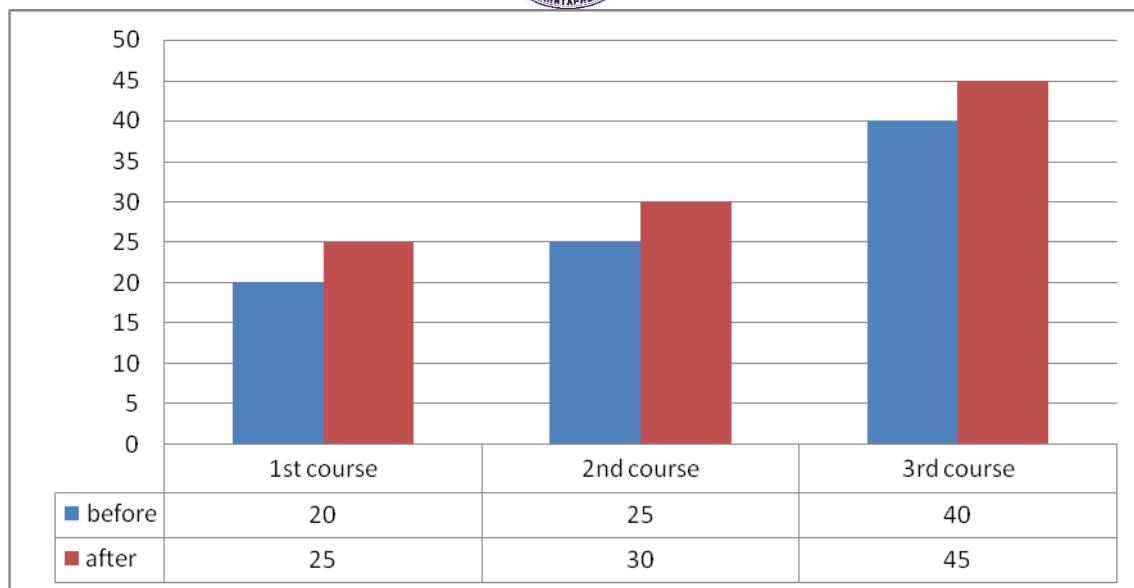


Figure 1 – The first results of our work using Language Portfolio in creating reflexive competence

Students slowly get used to Language Portfolio application. We have used different tasks and exercises, tests, activities, games in reflection development based on Language Portfolio. Students get interested in filling Language Portfolio. It was easy for them to communicate with each other, solve different tasks related to Language Portfolio. We organized debates, games, discussions and round tables.

Students were very active and attended the English lesson with great interest. After all, they were interested to learn English for personal development. They were wondered what they would learn at the next lesson, what they would know. We used different information and multimedia technologies. With the help of Language Portfolio, we watched broadcast in English on various topics, discussed topics, students tried to express their thoughts in English. Some students made up dialogues to their related topics. We did not know how to react to the disciples, as we were not sure that they are aware of information and multimedia technologies (Figure 2, 3):

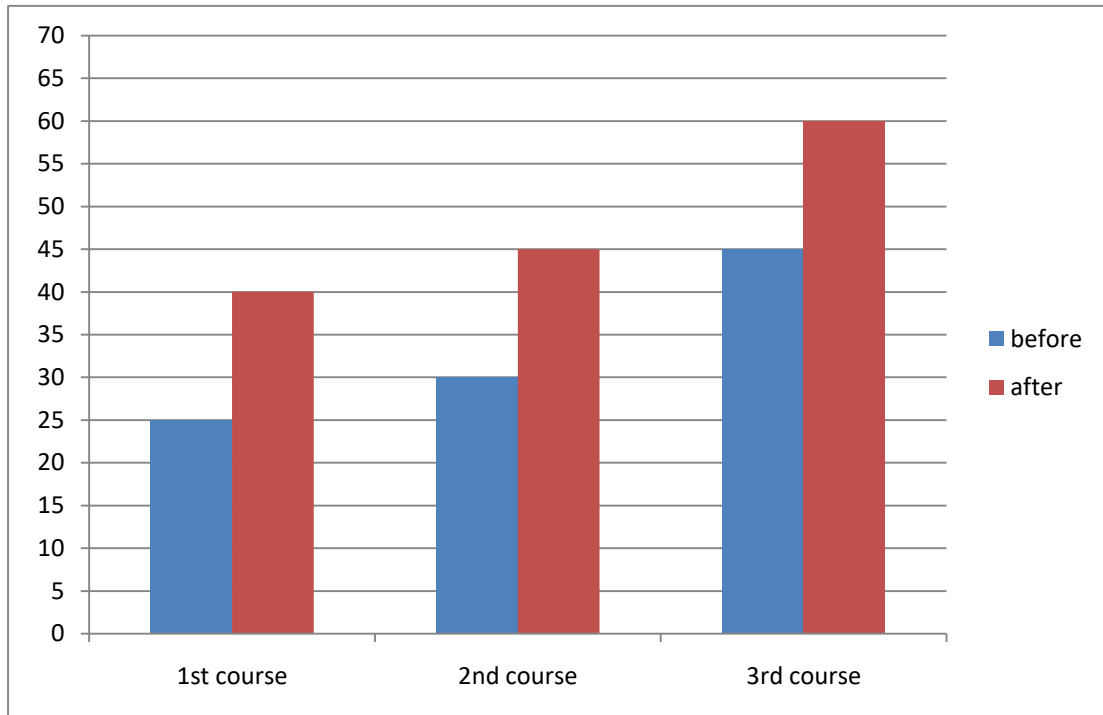


Figure 2 – The second results of our work using Language Portfolio in creating reflexive competence

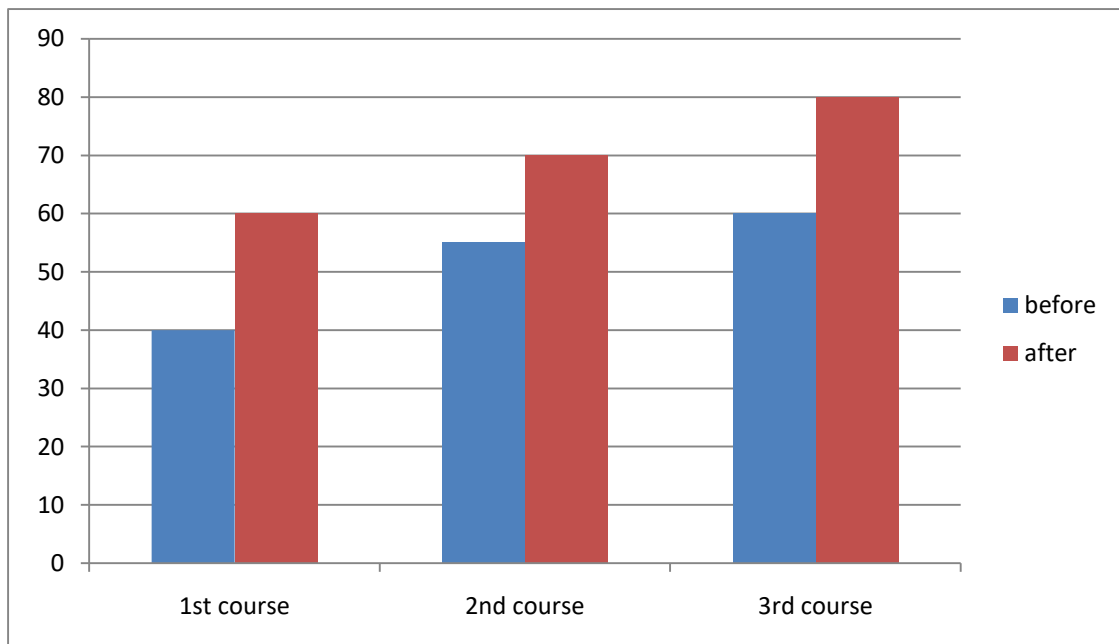


Figure 3 – The last results of our work using Language Portfolio in creating reflexive competence

4: Comparative statistics data at the beginning and end of the experiment is shown in Figure

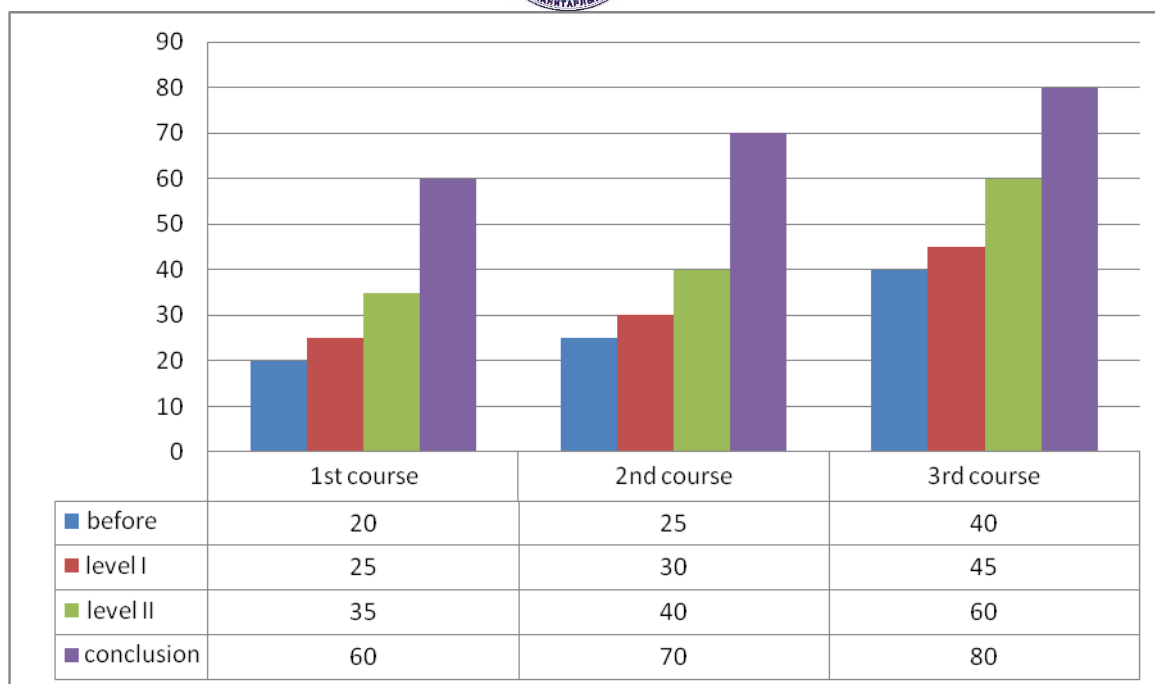


Figure 4 – Comparative statistics data at the beginning and end of the experiment.

Using again the list developed by Language Portfolio, we concluded that students' reflexive personality development in teaching English with the use of Language Portfolio has improved significantly.

Students had a clear idea of how the use of the Language Portfolio can help them to develop their reflexive competence at the initial stage of language training and how it can be used in the educational process; students came to know the basics of the Language Portfolio, namely, to have an idea about the purpose, structure, navigation supplies, the Language Portfolio design and the structure of the Language Portfolio.

Based on the questions in the questionnaire, almost all students have come to believe that the use of the Language Portfolio significantly improves the quality of English, contributes to a better reflexive competence development at the initial stage of language training as well as, improve speaking, reading, listening and writing skills.

Analyzing our results we can say that the training conducted in using the Language Portfolio has a lot of advantages, the interest of students increased considerably. The students are interested in increasing the quality of their results, try to speak correctly and fluently in English, using lexical, grammatical structures; to understand authentic English texts; to communicate in English.

The relevance of this final qualifying work is due to changes in the learning process, the requirements of modern society, forcing the education system to be reformed. There are advanced forms of learning, control and self-control of students. After analyzing the scientific and methodological literature on the topic of the final qualifying work, we came to the following conclusion: we confirmed the essential ideas of using the language portfolio in teaching English, conducted a detailed analysis of the idea of using the portfolio in the education system, emphasized that the language portfolio is not just an alternative.

By adopting an assessment of students' knowledge, this is an obvious chance to drastically improve the world education system, to improve the quality of education.

1. The language portfolio is an integral part of learning a foreign language in modern education, which allows you to improve the level of language acquisition, motivate a student to learn a foreign language, and assess the level of student readiness.

2. The language portfolio develops not only the mental abilities of the student, but also reveals his personal qualities.

3. The language portfolio helps to increase the student's motivation, to analyze the process of learning a foreign language.

4. The language portfolio is aimed at self-mastering a foreign language.

Thus, the Language Portfolio implements an innovative approach to a study guide for the student's independent work in a foreign language and ensures the development of productive learning activities. Language Portfolio is a tool for self-esteem and a student's own cognitive, creative work, reflection of his own activities. The student independently assesses his language skills and abilities, using descriptors for the European level. In addition, the teacher can evaluate the real skills of the student. This will create a more objective picture. Both the student and the teacher can plan the further development of the specific language skills of a particular student to achieve their intended level.

After a certain period of time (for example, a quarter, a year, at the end of the training period), the teacher's student makes repeated / final measurement of skills and abilities in order to see a positive trend. For the teacher, the portfolio serves as a tool for informally assessing a student's achievements in a subject and developing his personality. The technology of the "Language Portfolio" is mostly aimed at building students' ability to reflect, to self-assess. Students should be able to objectively assess their own capabilities, their own progress in mastering a foreign language, and plan their own activities in language education.

The technology lies in the fact that students independently complete their own "Portfolio" with the most significant materials from their point of view. These can be tests and projects that in dynamics can demonstrate the student's progress and difficulties. Each work is commented on by the author from the point of view of his own assessment in comparison with similar work performed by him earlier. The student independently assesses his language skills and abilities, using descriptors for the levels of the Pan-European assessment scale. In addition, the teacher can evaluate the real skills of the student.

Learning activities in the process of working with the "Language Portfolio" are characterized by such ways and forms as interaction with fellow students in the study group, which manifest themselves in the exchange of materials and tasks, in joint discussion of materials included in the "Portfolio", in mutual assistance in solving educational tasks together. Working with the "Language Portfolio" brings into the educational process a special system of interaction between the teacher and the student. This interaction influences the character of negotiations and consultations [6].

The creation of a reflective environment in the classroom and in the course of pedagogical practice is carried out taking into account the following pedagogical conditions: the fulfillment of tasks that simulate professional pedagogical activity and the organization of group reflection of students' own pedagogical activity; the use of training sessions aimed at the development of social perception, interpersonal interaction skills and verbal communication; creating a situation of self-awareness and purposeful formation of professional identity of future teachers. Both traditional (lectures, seminars, practical exercises and consultations) and non-traditional (problem lectures and seminars, discussions, role-playing games, practical training in the form of training) became the forms of the organization of the process of forming reflective skills.

The language portfolio implements an innovative approach to the educational process and is an important factor in the development of independent work abilities. When teaching a foreign language at university, the technology "language portfolio" can be considered as an innovative, general educational technology based on the development of self-esteem. We emphasize that the technology "language portfolio", in addition, provides the ability and readiness of the student for the autonomous language learning throughout life and creates the conditions for the continuous independent language education.



LIST OF REFERENCES

- 1 Huda M., Teh K.S. M. Empowering professional and ethical competence on reflective teaching practice in digital era //Mentorship Strategies in Teacher Education. – IGI Global, 2018. – P. 136-152.
- 2 Yanagita N. et al. To What Extent Can a Language Portfolio Support Foreign Language Learning?: A Field Study of German Language Students at Reitaku University //Reitaku University Journal. – 2017. – T. 100. – P. 91-100.
- 3 Breeze R., Šajgalíková H. Defining Communicative Competence in Real World Contexts: the European Language Portfolio for Graduates in Business and Management //Социокультурные проблемы языка и коммуникации. – 2017. – P. 140-148.
- 4 Merzon E.E., Nurgatina I.E., Bakhayeva G.M. The technology of teacher reflexive competence development in modern conditions //Rev. Eur. Stud. – 2015. – T. 7. – P. 112.
- 5 Raven G.C. Enabling reflexivity and the development of reflexive competence within course processes: A case study of an environmental education professional development course: дис. – Rhodes University, 2005.
- 6 Opalyuk T. Defining concepts of "reflection", "reflexive position", "reflexive skills", "reflexive competence", "reflexive culture": comparative and analytical review //Web of Scholar. – 2017. – №. 5. – P. 64-68.
- 7 Edge J. The reflexive teacher educator in TESOL: Roots and wings. – Routledge, 2011.

ТҮЙІН

Мақалада рефлексивті құзыреттілікті қалыптастыру мәселесі қарастырылған. Зерттеу жұмысы рефлексивті құзыреттілікті қалыптастырудағы тіл портфолиосының ролін анықтау мақсатында жүргізілді. Зерттеудің мақсаты – болашақ шет тілі мұғалімдерінің тілдік портфолиосы арқылы рефлексивті құзыреттілігін тиімді қалыптастыруға мүмкіндік беретін педагогикалық жағдайлардың жиынтығын әзірлеу, теориялық тұрғыдан негіздеу және эксперименталды түрде тексеру. Зерттеу нысаны – Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті студенттерінің рефлексивті құзыреттілігін қалыптастыру процесі.

РЕЗЮМЕ

Статья посвящена проблеме формирования рефлексивной компетенции. Целью исследования является разработка, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка комплекса педагогических условий, способствующих эффективному формированию рефлексивной компетентности будущих учителей иностранных языков посредством языкового портфеля. Объектом исследования является процесс формирования рефлексивной компетентности студентов Международного казахско-турецкого университета имени Ходжа Ахмета Яссави.

УДК 81'373

Б.З. Ахметова

Костанайский региональный университет им. А. Байтурсынова, канд. филол. наук, профессор

Д.О. Дускенова

Костанайский региональный университет им. А. Байтурсынова, докторант PhD

Отношение человека к его культурной природобиологической среде**Аннотация**

Статья посвящена исследованию отношения человека к его культурной природобиологической среде и изучению языка как важнейшего фактора развития культуры. Проблема взаимодействия языка и культуры становится актуальной, так как именно с культуры начинается духовное общение людей, а общение культур актуализируется в общении личностей, основным средством которого выступает язык. В статье анализируется реальное соотношение использования языков жителями Костанайской области.

Ключевые слова: национальная культура, язык, этническое сознание, межэтнические процессы.

Длительное время национальная культура украинцев Костанайской области существовала только на уровне традиционно-бытовой культуры. Но хотя ее функционирование ограничилось сферой быта, а может быть, благодаря этому, эта культура сохранилась до наших дней как относительно целостная система.

Нами был проведен этносоциолингвистический опрос с целью изучения динамики этнолингвистических процессов. Этническое самосознание, с одной стороны, отражает объективно существующие особенности культуры, а с другой, способно активно влиять на эволюцию этнической общности, усиливая интерес к национальной культуре и истории, способствуя формированию специфических национальных интересов. Одним из важных компонентов этнического самосознания являются стереотипы восприятия своего и иных этносов.



Украинцы на территории Костанайской области, владеющие родным языком, составляют небольшой процент (с каждым годом убывающий); младшее поколение украинского этноса в Костанайской области, как правило, не владеет письменной формой украинского литературного языка, в своей речевой практике в большей степени использует русский язык. Но, в то же время, каждый представитель украинского этноса соблюдает или стремится соблюдать национальные традиции и обряды. 80% опрошенных считают, что вероятности утратить свою национальную самобытность не существует, 5% респондентов никогда не задумывались об этом. На вопрос «Как складываются отношения между коренной и вашей национальностью?» все опрошенные ответили, что отношения стабильны и беспроблемны и за последние годы не изменились. Уровень владения родным языком респондентами различен: только 15% ответили, что владеют свободно, разговаривают, пишут; 45% – только разговаривают; 35% – не знают, но хотят выучить; 5% – не знают, и изучение языка не входит в их планы.

Для украинцев Костанайской области в целом характерно применение украинского и русского языков в семейно-бытовой сфере. Национальная специфика в области материальной культуры проявляется, как правило, в сохранении отдельных элементов материальной культуры, не утративших первоначального функционального значения; в сохранении отдельных элементов культуры, утративших былой функциональный смысл и имеющих чаще всего эстетический или этнодифференцирующий характер. Большая часть опрошенных украинцев отмечает, что в их характере много черт, объединяющих с русскими. Подобная позитивная установка способствует взаимообогащению народов и укреплению дружбы между ними.

Из элементов культуры жизнеобеспечения существенное значение имеет лишь пища, и это неудивительно, поскольку состав блюд и способы их приготовления тесно связаны не только с хозяйственными занятиями, но и с этническими предпочтениями. У украинцев Костанайской области национальный язык, обряды и обычаи, пища, функционирующие преимущественно внутри семьи, оказываются наиболее «интимными», согласно предложенной С.А.Арутюновым шкале «интимное – публичное».

Функционирует воскресная школа по изучению украинского языка, в которой обучаются 15 человек. Надо отметить, что социальное положение, возраст, образование у обучающихся разные.

Интересны представления, связанные с понятием «родина». Казахстан назвали родиной 75,3% украинцев, Украину – 20,2%, Советский Союз – 4,5%. Представления о родине, связанные с эмоциями, как правило, имеют конкретно-чувственное выражение и ассоциируются с садами, мазанками, рушниками, украинской речью, песнями, танцами. Хотели бы вернуться на историческую родину лишь 10,5% опрошенных.

Низкий процент желающих вернуться на Украину объясняется целым рядом причин: укоренелостью на казахстанской земле, относительным материальным благополучием, благоприятным фоном межнациональных отношений. Немаловажен и тот факт, что из-за длительного отсутствия национальных школ и профессиональной национальной культуры, развития национальной культуры лишь на семейно-бытовом уровне в языке в культуре украинцев Костанайской области и Украины накопилось слишком много различий. В культуре украинцев многое было утрачено. Кроме того, в условиях полиэтничности Костанайского региона украинцы очень много заимствовали от окружающего населения (прежде всего русского).

Этническое самосознание украинцев Костанайской области многоуровневое. Все опрошенные назвали себя украинцами, но некоторые из них отделяют себя от украинцев, проживающих на Украине.

Наблюдается определенная зависимость этнического самосознания от пола и возраста, но не обнаруживается сколько-нибудь значимых различий в ответах представителей различных социально-профессиональных групп. По всей видимости, в

оценке «неявных» признаков, требующей определенных аналитических способностей, большую роль, по сравнению с возрастом, играют образовательный и общий культурный уровни. И, кроме того, в качестве этнодифференцирующих признаков украинцы гораздо чаще называли язык и письмо, реже - особенности поведения.

Можно предположить, что в районах с высокой долей украинского населения представления об этноконсолидирующих и этнодифференцирующих элементах выражены более отчетливо, что является отражением большей сохранности этнической культуры. Учитывая возрастную динамику с целью прогнозирования ситуации, можно предположить уменьшение роли «внешних» признаков в этнической идентификации и увеличение роли признаков «неявных» (особенностей поведения, общности происхождения и т.п.).

Вместе с тем обнаружилось плохое знание этнических подразделений внутри украинской диаспоры. Ответ на этот вопрос не могли дать 94,5% опрошенных области. Лишь 5,5% опрошенных назвали реально существующие этнические подразделения.

Украинский национально-культурный центр г.Костанай ведет активную работу по сохранению языка, возрождению традиций украинцев. Находясь в отрыве от основного этнического ядра, украинцы Костанайской области ориентируются на межнациональное общение. Вместе с тем они отграничивают себя как от представителей контактирующих этнических общностей, так и от украинцев, живущих на Украине. В качестве элементов этнической самоидентификации используются преимущественно элементы духовной культуры, возрастает роль «неявных» признаков.

В Костанайской области проживает немногочисленная корейская диаспора (около 4500 тысяч человек). Но, несмотря на малочисленность, представители корейского этноса сплочены, ведут активную культурно-общественную деятельность.

Большинство опрошенных нами корейцев не сохранили связей с этнической родиной, не знают языка, но сохраняют быт, уклад, помнят песни. Наблюдается процесс межэтнической интеграции. Особенно это проявляется в языковой сфере: все респонденты владеют русским языком. Сохраняется тенденция к увеличению национально-смешанных браков. При этом 90 % опрошенных уверены, что возможности утратить свою национальность в зависимости от брака не существует.

Результаты опроса среди представителей корейского этноса продемонстрировали, что в каждой корейской семье придерживаются национальных обычаев, даже в смешанных семьях корейские традиции и обряды не забывают и соблюдают.

В молодежной среде происходят наиболее заметные изменения. Опрос показал, что среди корейцев выросла доля тех, кто одинаково хорошо знает два языка: и русский, и корейский – 35%. Наиболее свободно корейским языком владеют около 40% опрошенных.

По мнению большинства респондентов, ответственность за сохранение родного языка в большей степени несет сам человек, и только около 5% опрошенных данную ответственность возлагают на представителей диаспоры.

На территории Костанайской области ведет свою деятельность русская община, целью которой является сохранение русского языка и русской культуры. Стоит отметить, что для многих членов диаспоры Костанайская область является местом рождения, многие живут здесь длительное время и одновременно поддерживают связь с исторической родиной. Эти люди живут в двух культурах и, таким образом, их этноязыковое сознание подвергается синтезу этнической идентичности. Язык является ведущим фактором этнической идентификации для членов русской диаспоры Костанайской области. Этническое сознание костанайских русских таково: говорить на русском – значит являться носителем русской культуры. В условиях мультиэтничности региона происходит активное взаимодействие русской культуры и языка с другими этническими культурами и языками.



Русский язык, наряду с государственным языком, выполняет в регионе основополагающую функцию. Прежде всего – это язык межнационального общения. Кроме того, это язык радио, телевидения, прессы, образования, делопроизводства, обслуживания в магазинах, на почте и других местах общественного пользования. Русский язык охватывает все сферы жизни и деятельности населения региона и соответственно бесспорно влияет на развитие и функционирование языков других этносов. Значительная часть опрошенных считает, что русский язык оказывает положительное влияние на другие национальные языки региона. 40% опрошенных считают, что русский язык выступает важнейшим фактором устойчивости региональной культуры, а 35% отмечают, что он выступает консолидирующим, системообразующим фактором в развитии других языков. Они убеждены, что русский язык обогащает другие языки области и способствует их дальнейшему развитию. Он расширяет круг общения, выступает средством достижения общественного благополучия и самореализации, является языком образования и играет большую роль в изучении других языков.

Проведенный опрос показывает, все представители русской национальности владеют родным языком и соблюдают национальную культуру и традиции. Нужно отметить, что лишь 2% респондентов русской национальности владеют государственным языком свободно. Изучение государственного языка не входит в планы 5% опрошенных (в основном, это люди старшего поколения). Около 50 % респондентов могут читать, частично понимают и могут говорить (к ним относятся студенты вузов), более 40% не знают государственный язык, но хотят выучить.

Среди межэтнических процессов, охватывающих русских, белорусов и украинцев, интерес представляют явления, обнаруживающие процесс формирования единого песенного репертуара.

Проживание белорусов в Костанайской области – территории с пестрым этническим составом населения, своеобразной зоне длительных контактов населяющих ее народов - привело к активным культурным взаимовлияниям, языковым изменениям.

Длительное время национальная культура белорусов развивалась лишь на семейно-бытовом уровне. В условиях полиэтничности Костанайской области белорусы очень много заимствовали от окружающего населения (прежде всего русского). Стоит отметить благоприятную установку костанайских белорусов на межнациональное общение. Вместе с тем они ограничивают себя от представителей контактирующих этносов. В качестве элементов этнической самоидентификации белорусы используют в основном элементы духовной культуры. Этнической толерантности белорусов также способствуют межэтнические браки.

Численность белорусов в Костанайской области составляет 19 933 человека (по данным Департамента статистики по Костанайской области на начало 2011 г.), для 86,4% белорусский язык является родным. Проведенный нами опрос свидетельствует об относительно устойчивом сохранении белорусского языка в качестве родного. В то же время широко распространено двуязычие. Как показывают данные этносоциолингвистического опроса, все белорусское население владеет русским языком (понимают, говорят, читают и т.д.).

Однако для молодежи характерно более глубокое знание русского языка, чем родного белорусского. Немаловажную роль в этом играет обучение в школах только на двух языках (русском и казахском). По данным опроса, неполное среднее, среднее, среднее специальное и высшее образование получено белорусами на русском языке.

Как показали результаты исследования, языковая активность белорусов ниже уровня их языковой компетенции, т.е. потенциальное двуязычие достигло довольно широкого распространения, в то время как сферы действия реального билингвизма еще сужены. Наиболее активно русский язык используется на производстве, роль русского языка достаточно значима при общении с друзьями, соседями, прежде всего иной национальной

принадлежности. В семейно-бытовой сфере основным языком общения является русский. Кроме того, использование родного или русского языков в различных ситуациях и средах зависит от пола, возраста, социальной продвинутости опрашиваемых.

Как верно отметила Н.Б. Мечковская, у белорусского языка его этническая функция (быть национальным символом, консолидировать народ и отличать его от других этносов) первенствует над основной функцией языка. Анализ проведенного опроса показывает, что уровень владения родным языком в белорусских семьях различен [1, 35]. Белорусы, владеющие родным языком, составляют небольшой процент (с каждым годом убывающий); младшее поколение белорусского этноса в Костанайской области, как правило, не владеет письменной формой родного литературного языка, в своей речевой практике в большей степени использует русский язык. Но, в то же время, каждый представитель белорусской диаспоры соблюдает или стремится соблюдать национальные традиции и обряды. 85% опрошенных считают, что вероятности утратить свою национальную самобытность не существует, 5% респондентов никогда не задумывались об этом. На вопрос «Как складываются отношения между коренной и вашей национальностью?» все опрошенные ответили, что отношения стабильны и беспроблемны и за последние годы не изменились. Уровень владения родным языком респондентами различен: только 10% ответили, что владеют им свободно, разговаривают, пишут; 35% – только разговаривают; 50% – не знают родной язык, но хотят выучить; 5% – не знают, и изучение языка не входит в их планы.

Другой крупной этнической составляющей Костанайской области являются татары. Татаро-башкирский национально-культурный центр «Дуслык» был создан в 1995 году, но как инициативная группа татары заявили о себе еще с 1990 года. С этого времени они принимают активное участие во всех мероприятиях города. Первый руководитель национально-культурного центра отмечает: «Если в первые годы в центре в основном были люди старшего поколения, то в последнее время потянулась и молодежь, которая проявляет интерес к традициям, языку. Встречи пользуются популярностью не только у старшего поколения, костанайская молодежь тоже завсегдатай на подобных мероприятиях. Татары Костанайского региона двуязычны; однако все чаще дома говорят по-русски, поскольку все большую роль играет фактор социальной перспективы. При опросе татар нами было выявлено, что основным признаком идентификации татары считают языковую принадлежность. Подтверждается, что язык – объективный знак этноса, наиболее адекватно отражающийся в этническом самосознании [2, 63]. Более 89,4% всех опрошенных назвали родным языком татарский, тогда как русский является родным для 9,4% респондентов, еще 1,2% считают родным языком башкирский. В то же время свободно владеют родным языком 32,9% информантов, казахским – 45,6%, а русским – 93,7%. Кроме того, следует учитывать, что собственно родным языком у костанайских татар является разговорный, устный, в то время как письменный язык является чуждым (таблица).

Таблица – Употребление костанайскими татарами родного, казахского и русского языков в общении (%)

язык	общение с родителями	общение с супругами	общение с детьми	общение на работе, в коллективе	общение с друзьями
родной	44,3	15,7	14,9	0	10,3
казахский	1,5	2,1	1,7	18,6	7,3
русский	55,2	82,2	83,4	81,4	86,4

В целом 60% респондентов заявляют о необходимости обучения в средней школе татарскому языку. Кроме того, устойчивый интерес к своему родному языку, который по-



прежнему занимает важное место в реальной речевой деятельности, и желание расширить сферу его применения реализуются через создание своего алфавита и письменности.

На вторую позицию этнической идентификации костанайские татары ставят общность происхождения.

Важное место занимают обряды и обычаи, хотя они чаще всего носят религиозную окраску. Мусульманские праздники и обряды выступают, прежде всего, как национальные, как бы в противовес своей интернациональной сущности. В целом религиозная принадлежность является важным этностабилизирующим признаком, который стоит на третьем месте. Наиболее низкий рейтинг имеют элементы материальной культуры. Хотя относительно значимыми идентифицирующими признаками являются пища, одежда, жилище.

По мнению большинства респондентов, ответственность за сохранение родного языка в большей степени несет сам человек, и только около 10% опрошенных данную ответственность возлагают на представителей диаспоры.

В сознании представителей разных этносов национальная идентичность проявляется больше не на языковом уровне, а при сохранении традиций и обычаев.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Леонтьев А.А. Культуры и языки народов России, стран СНГ и Балтии: Учебно-справочное пособие. – М.: Флинта, 1998. – С. 31-41.
- 2 Арутюнов С.А. Взаимодействие народов – взаимодействие языков, или Водомет – это по-русски? // Русский язык в школе. – 2008. – № 8. – С. 62-66.
- 3 Язык и этнический конфликт // ред. М. Бриллолкотт, И. Семенова. – М., 2001. – С. 87-115.
- 4 Крылов А.А. Психология. – М.: Проспект, 2005. – С. 135-149.
- 5 Карабулатова И.С. Введение в региональную этнолингвистику. – Москва-Тюмень: МПГУ, 2005. – С. 72-111.
- 6 Белянин В.П. Взаимоотношение развития национальных языков и национальных культур // ред. Ю.Д.Дешериев, Э.Г.Туманян. – М., 1980. – С. 113-135.
- 7 Гак В.Г., Домашнев А.И. Межъязыковые отношения и языковая политика. – Киев, 1988. – С. 57-74.

ТҮЙІН

Мақала адамның мәдени табиғи шынайы ортаға қарым-қатынасы және мәдениеттің дамуы кезіндегі ең маңызды фактор тілді зерттеуге арналған. Тіл мен мәдениеттің қарым-қатынасы өзекті мәселе, өйткені адамдардың рухани қарым-қатынасы мәдениеттен басталады. Мәдени қарым-қатынастың негізгі құралы тіл болғандықтан, ол жеке тұлғалық қарым-қатынаспен іске асады. Мақалада Қостанай облысы тұрғындары тіліндегі нақты қатынас қолданыстары талданады.

RESUME

The article is devoted to the study of the attitude of a person towards his cultural environmental environment and the study of language as the most important factor in the development of culture. The problem of interaction between language and culture becomes relevant, as it is from culture that spiritual communication of people begins, and communication of cultures is updated in the communication of personalities, the main means of which is language. The author of the article analyzes the real ratio of using languages by the residents of the Kostanay region.

Аннотация

Мақалада тарихи жырлардағы образдар жүйесі, оларды бейнелеу тәсілдері зерделенеді. Жырлардағы бас кейіпкерден тыс жау батырының бейнесіне, әйелдер образына (батырдың анасы мен жұбайы, т.б.), батырдың жан серігі – тұлпардың бейнесіне талдау беріліп, нақты мысалдармен дәлелдер келтіріліп, өзіндік тұжырымдар жасалады.

Түйін сөздер: тарихи жыр, образ, әдіс-тәсіл, жау батыры, ана бейнесі, батыр жұбайы, тұлпар, сюжет, ерекшелік т.б.

Г.К. Рахимбаева

«Тұран-Астана» университеті,
филол. ғыл. канд., доцент

Тарихи жырлардағы образдар жүйесі

Тарихи жырлар бертінде ғана зерттеле бастағанмен, оның тақырыбы мен идеясы, сюжеті, көркемдік деңгейі, образдарының жасалу шеберлігі батырлар жырынан еш кем емес деуге болады. Тарихи жырларда халықтың әр кезде, әр тарихи оқиғалар кезінде жасаған ерлік істерін, халық өкілі – батырдың қаһармандық әрекеттерін, батырға үнемі демеу беріп отыратын аналар мен сүйген жарларының бейнесін, сонымен қатар батырдың айнымас серігі – тұлпардың бейнелерін жырлауда үнемі жетіліп, дамып отырған. Тарихи жырларда жоғарыда аталған кейіпкерлер арқылы тұтас бір халықтың бейнесі жасалады деуге болады. Эпос атаулының негізгі мән-маңызы да осында болса керек. Халық тарихи жырларды жас ұрпақты елін-жерін сүйіп, халыққа адал қызмет етудің бірден-бір құралы ретінде пайдалана отырып, батырдың ерліктерін бүкіл халыққа паш етіп, үлгі-өнеге ретінде қараған. Тарихи жырларда бас кейіпкермен қатар жау батырының да бейнесін өз дәрежесінде сомдаған. Мұның себебі қазақ батырлары қарсыластарының осал жау емес екендігін баса айтып, оларға тойтарыс бере отырып, жеңіске жеткендігін паш етіп, кеңінен дәріштеген. Демек, жау батырлары осал жау емес, сондықтан қазақ фольклорында оған жеке орын бөлінген деуге болады.

Сонымен қатар тарихи жырларда, жалпы фольклорда, батырға үнемі қолдау көрсетер аналар мен жұбайларының және тұлпарларының бейнесі өте жоғары дәрежеде сомдалған. Эпос атаулыда негізгі кейіпкер батырға қарама-қарсы бейне ретінде сомдалатын образ – жау батыры.



Ол барынша дәріптеліп, суреттелініп отырған қазақ батырынан күш жағынан бірде бір кем емес. Қайта кейде олар қазақ батырларын екі орайтындай алып күш иесі ретінде суреттеледі. Яғни, «Особенностью казахской эпической традиции является то, что вражеские богатыри обычно описываются в тех же выражениях, что и богатыри – защитники родной земли. Эти богатыри зачастую превосходят в силе и воинской доблести положительных героев – батыров» [1, 159].

Мәселен, «Барақ батыр, Абылай» жырында Күрсін батырды суреттегенде «Күрсін батыр күркіреп, шеру тартып дүркіреп, жауатын күндей сіркіреп» сияқты тіркестер қолданылады немесе «Мырзаш батыр» жырында қалмақ батырын:

Мұрны да жұдырықтай үңгір танау,
 Аз мұрт-сақал иекте селдір санау.
 Кескен терек секілді бойы иттің,
 Бір-бір сабау секілді саусақ анау.
 Келтіріп сұм бейнесін айтсақ шынды,
 Қоспасақ артық – ауыс ұсақ мінді.
 Ертегіде айтылар дию-пері,
 Ат көтеріп жүргісіз мұнау сұмды...

деп суреттейді. Тіпті жау батырының сыртқы тұлғасының өзі кереметтей етіп беріледі.

«Барақ батыр, Абылай» жырында:

Екі қарыс көрінед,
 Қас пен көздің арасы.
 Тебінгідей маңдайы,
 Бұған өлшеу болмайды,
 Бұл жүрген адам қандайы ?
 Екі иықтың арасы,
 Жайса құлаш жетпейді.
 Үстіндегі сауыты
 Атса садақ өтпейді.
 Жүдеу батыр найзасы,
 Нұсқаса құр кетпейді...
 Қалмақтың ұрар кезегі,
 Бір бәленің боларын
 Сонда Едіге сезеді...

деген үзіндіде жау батырының күштілігі соншалық, кейде қазақ батырларының өзі жеңіліске ұшырап жатады. Мұның өзі қалмақ батырларының осал жау емес екендігін көрсетеді. Қазақ батырларының осындай мықты жауды жеңіп шығуы үлкен ерлік екендігін аңғартады. Немесе:

Ақырғанда дауысы
 Жеті қат көкті жарады.
 Ойламаңдар бала деп,
 Оңай келер шама деп,
 Ызалы улы тісі бар,
 Он кісілік күші бар.
 Өз-өзіне сенбесе,
 Ұрыс-майдан жерінде
 Мұның қандай ісі бар, -

деп, жас, бала батырының өзін қуатты етіп суреттейді. Осы үзінділерден көріп отырғанымыздай, жекпе-жек кезінде қазақ батырларының үнемі жеңіске жете бермегендігін байқаймыз. Бірде – қазақ, бірде – қалмақ батыры болып, жеңіске алма кезек жетіп отырған. Бұның өзі жырдың шындықты сол қалпында беріп отырғандығын көрсетсе керек. Өйткені бірыңғай қазақ батырлары жеңіске қол жеткізе берсе, нанымсыз болып,

ақиқаттан алыстап кетер еді. Сондықтан тарихи жырларда осы жағына баса назар аударылған. «В литературе любого периода истории для того, чтобы подчеркнуть героические деяние, ум и ловкость положительного героя, рассказывается о силе и мощи, которыми обладают его противники. И если в итоге герой их побеждает в равной борьбе, то значит, что он превосходит врагов во всем», - дейді О.А.Нұрмағамбетова [2, 160].

Қазақ батырлары қалмақ батырларынан барлық жағынан (күш-қайрат, ақыл-ой) басым болып шығады. Әдетте қалмақ батыры есерсоқ, мақтампаз болып келеді. Мысалы:

Құп алыңыз, ей, тақсыр,
Мен барамын қазаққа.
Мен барған соң, ей, тақсыр,
Қалмайсыз, сірә, мазаққа.
Қазақты шауып қиратып,
Күлін көкке ұшырып,
Саламын әуре-азапқа...

деген үзінді осыған көз жеткізеді.

Қазақ батырлары ержүрек, батыл, қолға түскен күнде де басын жауға имейтін қайсар жандар болып келеді. Ал жаудың өз-өзіне сенімі мол, ең қайратты деген батыры қолға түскенде жасып, тез мойып, икемге тез көніп, қара басының қамын аман алып қалу үшін жалынып, жалбарынып, мүсәпір күй кешеді. Мәселен, жоғарыдағы «Мырзаш батыр» жырында:

Қарсы келсе Мырзаштың
Қызымен қосып, ей, тақсыр,
Көкжелкеден бір шауып,
Кәлласын әкеп берейін...
Туын жығып құлатып,
Келгенін қарсы сұлатып,
Кемпір мен шалын жылатып,
Тұқымын жау қазақтың
Жас баласын қызықтап,
Найзаға шаншып ілейін.
Қуғыншыны құл қылып,
Аруларын күң қылып,
Жарық күнін қазақтың,
Қараңғы айсыз түн қылып,
Шам, шырағын сөндіріп,
Айтқаныма көндіріп,
Атадан дұшпан қазаққа
Салайын сөйтіп бір бүлік..., -

деп батырсынған қалмақ батыры Жарғыл қолға түскенде:

Көл жасы көл боп өкіріп,
Күнәмді кеш деп сұрады.
Қиыңдар қасық қанымды,
Қалдырып шыбын жанымды.
Обалым Сайқын залымда,
Кетірді сол арымды.
Қорқытты мені сұм Сайқын
Аламын деп жаныңды.
Егер тілді алмасаң,
Жұмсаған жерге бармасаң,
Дарға асып өлтіріп,
Шашамын деді қаныңды.



Сонан қорқып келіп ем,
Теріс іске көніп ем... -

деп, алдыңғы тепсінген қайратынан түк қалмай, бейшара күй кешеді. «Светлый герой должен быть непоколебимым в плену, несмотря ни на угрозы, ни на пытки, а плену предпочитать смерть. Победенный же враг – чужеземец нередко молит сохранить ему жизнь, сделать рабом и обещает верно служить», - дейді Р.С.Липец [1, 43].

Ғалымның жеңілген батырға қатысты айтқан осы пікірі қалмақ батырының бейнесін беріп тұрғандай. Жоғарыдағы мысалдан көргеніміздей, тұтқынға түскенде қалмақ батыры батырлық келбетін біржола жоғалтады, оны өздері ар санамайды, олар үшін ең маңыздысы – қандай жолмен болса да аман қалу, адамдық, батырлық намысы жерге тапталып жатса-дағы, тұтқыннан босау, ары қарай пендешілікпен өмір сүру. Ал бұндай әрекет қазақ батырларына түпкілікті жат дүние. Олар ең бірінші ар-намысын жоғары қояды, осы қасиетінің өзі жауды жеңуге бірден-бір себепші болса керек. Сонымен осындай қасиеттерінің арқасында қазақ батыры қалмақ батырларынан ерекшеленеді.

Келесі ретте тарихи жырлардағы әйелдер бейнесіне келер болсақ, олар зор құрметпен суреттеледі. Әйелдер бейнесі батырлық жырларда да айрықша орын алып, жыршылар олардың образын жасауға үлкен мән берген. Мәселен, «Ер Тарғын» жырындағы Ақжүніс, «Алпамыстағы» Гүлбаршын асқан сұлулықтың бейнесі ғана емес, олар батырдың әрі жары, әрі жолдасы, айнымас досы. Олар асқан ақылды болғандарымен қатар, әдіс-айласы мол арулар. Батырлық жырларда батырға қажетті қару-жарақты немесе атты дайындайтын адам – оның жары. Осындай қасиет Гүлбаршын бойынан терең байқалады. Оның бұл реттегі қызметі төрт аяғы күп болып ісіп кеткен Байшұбарды емдеуімен көрініс табатыны белгілі. Біз талдап отырған тарихи жырлардың ішінде әйелдер бейнесінен ең үздік сомдалғаны «Базар батыр» жырындағы Гүлғайша бейнесі. Ол да батырлық жырлардағыдай батырдың атын баптап өсіреді. Бұл қырынан келгенде батырлық жырлардағы дәстүрлі сюжет тарихи жырларда сақталынып қалған. Гүлғайша батырдың сенімді досы, өз үйінің түтінін өшірмес аяулы адамы, оны жырдағы:

Артында жалғыз баланы
Бетінен сүйіп, тапсырды
Гүлғайша атты досына, -

деген жалғыз-ақ сөзінен көруге болады. Әрі Гүлғайша үнемі батырға төніп келе жатқан қатерді алдын-ала сезіп біліп, оны сақтандырып отырады. Мысалы:

Басыңды көтер сабазым,
Алатын жау таянды.
Пайғамбар ма, құдай ма,
Түсіме берді аянды.
Құдай қосқан қосағың
Өз көзімен көріп тұр,
Сізге хабар беріп тұр,
Шағатұғын шаянды.
Сақтанбасаң батырым
Басыңа қатер төніп тұр...

Гүлғайша – батыр алыста жүрсе-дағы, оның қиналғанын сезіп, дер кезінде көмекке келеді. Соның бірі – Базар ұрыс даласында жарақаттанып жатқанда іздеп кеп, тауып алып, өлімнен құтқарып қалған жері. Сол сияқты, ол – батыр түрмеге отырғанда да жердің шалғайлығына қарамастан, артынан келіп, ақыл-айласының арқасында Базардың түрмеден қашып шығуына себепші болады, яғни, қазы ортасына салынған алмас кездік көмегімен Базар қолындағы кісенді егеп шешіп, түрмеден екі досы үшеуі қашып құтылады. Дәл осы сюжет – «Бекет батыр» жырында да бар. Бекеттің жары айдауда жүрген батырды босату үшін ірі айла жасап, амалын тауып кетеді. Бұнда да батыр әйелі жасырып жіберген алмас кездіктің арқасында аяқ-қолындағы бұғауды талқандап, айдаудан босап шығады. «Бұдан

біз, XIX ғасырдың жағдайындағы күрестің өте нәзік тәсілдерге көшкенін жырда Бекет батыр әйелінің бейнесі арқылы берілгенін көреміз» [3, 337].

Яғни, батырлардың қамаудан құтылуына бірден-бір себепші – әйел адамдар. Батырлық жырларда бұл қызметті жау елінің қыздары атқаратын еді, алайда олар батырларға тек азық әкелумен ғана шектелетін. Ал «Дәстүрлі көмекшілер атқарып келген бұндай қызметтің «Базар батыр», «Бекет батыр» жырларында батырлардың әйелдеріне жүктелуі – Ресей мемлекетінде жол қатынастарының қалмақ елімен салыстырғанда біршама жақсы жолға қойылғанына орай енген өзгеріс. Әйелдерінің міндеті – батырларға түрмені, аяқ-қолындағы бұғауды бұзуға қажет құралдарды жеткізу. Жырларда мұндай құрал – алмас кездік. Өзге жағын батырдың қайраты шешеді», - дейді бұл сюжетке назар аударған С.Сәкенов [4, 76].

Демек, бұл – екі тарихи жырға ортақ сюжет болып табылмақ. Тарихи жырлардағы аяулы бейненің бірі – ана. Қазақ халқы аналарын өте жоғары бағалаған, оған үлкен ізетпен қарап, әулие санаған. Сондықтан фольклорлық туындыларда ана образы – ақылдылықтың, адамгершіліктің, ізгіліктің бейнесі ретінде сомдалады. Ананың тілін алу, сөзін екі етпеу – ұлы даланың жазылмаған заңы. Соның айқын бейнесін «Базар батыр» жырынан көреміз. Мысалы:

Тірісін Базар есітіп,
Данияр болды қауіпті.
Сонда да айла тауыпты:
Үйінде қалған Базардың
Шешесіне барыпты.
Хан сөзінен өте алмай,
Базар ердің шешесі
Жолын тоса Базардың
Алдынан шыға барыпты.
Балаға шеше батыл-ды,
Тоқтатты кейіп батырды.
Дұшпандық қылған өзіне
Ханды сұрап алыпты, -

деп, анасы Базардың алдынан шыққанда, батыр қанша жерден Данияр ханға кегі кеткенмен, одан қаншалықты зәбір көргенімен анасының сөзін жерге тастамай, ханды аман қалдырады. Бұл әрекетінің өзі батыр бейнесін асқақтата түспесе, кемітіп тұрған жоқ. Ананы сыйлап, оның сөзіне жығылуы – батырдың адамгершілік қасиетін айғақтап тұрған сюжет. Тарихи жырларда суреттелетін әйелдер, көбінесе батырдың сүйген жары, сенімді досы, ақылшысы, қауіп-қатерден сақтандырушы және құтқарушы ретінде сомдалады. Жалпы алғанда, халық әйелдер туралы әділетті көзқарастарын фольклорлық туындыларға кіргізгенде, ақылды, саналы, дана адамдар әйел затының арасынан да шығатындығын дәлелдегісі келген деп білеміз. Сол себепті оларды жырда ер адамдармен қатар қояды. Соның арқасында батырлар бірқатар қауіп-қатерлерден аман қалып жатады. Сондықтан халық үшін батырлар қандай құрметті болса, әйел заты да сондай етіп сомдалады.

Тарихи жырлардағы батырдың жан серігі – тұлпардың сомдалуына келетін болсақ, жыршылар оны үлкен құрметпен жырға қосады. Тарихи жырлардағы тұлпардың бейнеленуі батырлық жырлардағыдан көп алысқа кетпейді. Бұндағы ең басты ерекшелік – аттың адамша тіл қатпауы. Қалған жағдайда көбінесе батырлық жырлардағы тұлпар бейнесінің сомдалуымен үндесіп жатады. Мәселен, тарихи жырларда да, батырлық жырларда да тұлпарлар батырға қауіптің төніп келе жатқанынан белгі беріп, сақтандырып отырады. Тек батырлық жырларда ат қиын жағдайдан құтқарып әкетуші күш немесе ақыл беруші ретінде тереңдеп суреттелсе, тарихи жырларда тек белгі беруші ретінде ғана қалады. Бұл – тарихи жырдың шындықпен байланысын көрсетсе керек. Тарихи жырларда ат қиыншылықтан құтқарып әкете алмайды. Мәселен, «Базар батыр» жырында Базар ауыр



жарақаттанып, ұрыс даласында қалады. Ал Балагер ат ештеңе істей алмастан батырдың маңында жүреді де қояды. Тек батырдың жары Гүлғайша келіп иесін сұрағанда ғана, ол Базар жатқан жерге алып барады:

Балагер басын жерден жұлып алды,
Кісінеп, оқыранып айғай салды.
Аяңдап алға түсіп жүре берді,
Ақылға құдай бастап хайуанды.
Қырқалап қия беттен сайға түсті,
Асықпай аяңменен жайға түсті.
Артынан Гүлғайша да ере берді,
Берер жанға құдайда әмір күшті.
Бір сайдың алып шықты тұйығына,
Құданың кім таң қалмас бұйрығына.
Үш батыр халі біткен көмегі жоқ,
Басқаның Гүлғайшаға керегі жоқ...

Бұл жерде батырлық жырлардағы аттың бір сарқыншағы сақталған, ол – ат сөйлеп кетпесе де, адамның тілін түсінуі, аттың сол қасиетінің арқасында Гүлғайша батырды тауып алады. Тұлпарларға ат қою – эпостарға ортақ ерекшелік. Мысалы, батырлық жырларда Қобыландының аты – Тайбурыл, Алпамыстікі – Байшұбар, Тарғындікі – Тарлан, тарихи жырлардағы Қабанбайдікі – Кубас ат, Абылайдікі – Нарқызыл делінеді, Олжабайдікі – Тайкөк, Бөгенбайдікі – Ақкекіл, Исатайдікі – Ақтабан болса, біз талдап отырған жырлардағы Базардың аты – Балагер, Барактікі – Көкжал, Мырзаштікі – Аққұс, тұлпарларға осылайша ат қойылып, олар батырлардың жауынгер жолдасы ретінде жырланады. Эпостардағы атқа қатысты тағы бір ортақ ерекшелік – оның батыр жарының қолынан баптап өсірілуі (бұл сюжет әйелдер бейнесіне қатысты айтылған еді). «Базар батыр» жырында Балагер атты Гүлғайша баптайды, бұндағы ерекшелік – аттың бапталуы батырлық жырлардағыдай тәмпіштеп суреттелінбейді, тек кейіпкердің айтқан сөзінен ұғылады, яғни тарихи жырларда бұл құбылыс жинақталып беріледі. Батырлық жырлардағы тұлпардың бір қасиеті – жүйріктік. «Қобыланды батыр» жырындағы Тайбурылдың шабысы барлығымызға белгілі. Тарихи жырлардан да осыған ұқсас картинаны көруімізге болады, «Базар батыр» жырында Балагер және Ардагер аттың шабыстары:

Балагер аттың желісі
Үздік шыға береді.
Жау дүбірін білгендей,
Қайшылантып құлағын,
Пысқырып тіге береді...
Балагер аттың бауыры
Шапқан сайын керілді.
Қанатын қомдап қырандай,
Алатын құстай түйілді.
Қиялау жерден қарғытып,
Орлау жерден орғытып,
Кес-кестеп келіп қалмақтан
Арадағы биіктің
Бұрын шықты басына...
Балшықтай болып иленді
Ардагердің тұяғы
Тисе таудың тасына.
Базарды іздеп Гүлғайша
Ардагерді секіртті

Бірнеше таудан асыра..., -

деп, батырлық жырлардағы аттардың шабысына жеткізіле суреттеледі. Бұл, әрине, эпикалық дәстүр негізінде жасалған қалыптасқан сюжет, әрі эпостардағы формулалық сипат алған «ортақ жерлер». Дегенмен, «Базар батыр» жырындағы аттың шабысында басқа тарихи жырларға қарағанда, дамыта суреттеушілік басым. Бірақ бұл тарихи жырларда аттың сыртқы тұрпаты батырлық жырлардағыдай суреттелмеген, тек шабысы ғана сөз болады. Демек, Балагер аттың шабысы арқылы халықтың намысын ту ғып көтерген Базар батырдың басқыншы жаумен дереу кездесіп, оны талқандап, жеңуді армандаған тілегі берілсе, Ардагер аттың шабысынан Гүлғайшаның қиындыққа кез болған Базар батырды тауып алып, көмекке келмек болған ниеті көрінеді. Яғни, халқы үшін кек алуға аттанған Базар батырдың күші, ашу-ызасы, намысы Балагер аттың шабысы арқылы жеткізілген. Батырлық жырларда, сонымен қатар, ат батырға қауіп-қатерді түрлі әрекеттермен білдіріп отырса, оның айқын мысалын «Ер Тарғын» жырындағы Тарлан аттың Тарғынға біреудің келе жатқанын пысқырынуымен, тарпынуымен сездіріп, иесін сақтандырады. Бұл да дәстүрлі сарын. Яғни, Липецтің сөзімен айтсақ, «чуткость коня позволяет предупредить всадника об опасности. Вещий конь слышит все, что происходит в стане врагов» [1, 217].

Сонымен, тарихи жырларда тұлпар – батырдың жан серігі, қауіп-қатерден сақтандырушы ретінде батырлық жырлармен үндесіп, эпикалық дәстүр негізінде суреттеледі. Жырлардағы қазақ батырларына қарама-қарсы бейне – қалмақ батырлары. Олар күш жағынан қазақ батырларымен тең етіліп, мықты жау ретінде суреттеледі. Алайда олар кеудемсоқ, есер, намыстан жұрдай, қара басының ғана қамын ойлаған пенде ретінде сомдалады. Жырларда әйелдер бейнесі үлкен құрметпен суреттеледі, олар батырдың сүйген жары, сенімді досы, батыр шаңырағының мықты тірегі және қиындықтан сақтандырушы, құтқарушы, әрі ақылды, адамгершілігі мол, ізгі жандар ретінде сомдалған. Тұлпар бейнесі де зор ілтипатпен суреттеледі. Тарихи жырлардағы тұлпарлардың өзіндік ерекшелігі бар. Мәселен, бұнда тұлпар адамша тіл қатпайды және қиындықтан тікелей құтқарып әкетпейді, тек қауіп-қатерден белгі береді, сақтандырады. Сонымен, тарихи жырларда Адам бейнесі сан қырынан ашылады. Оны ашу барысында адаммен байланысты өмір құбылыстарының бір де бірі сырт қалмайды. Барлығы Адамға қызмет етеді. Ал адамның адамгершілік қасиеті сол тіршілікті қадірлей алуымен өлшенеді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Липец Р.С. Образы батыра и его коня в тюрко – монгольском эпосе. – Москва: Наука, 1982. – 262 с.
- 2 Нурмагамбетова О.А. Казахский героический эпос – Кобланды батыр.– Алматы: Наука, 1988. – 189 с.
- 3 Қазақ әдебиеті тарихы. 1–том. Фольклор. – Алматы: Қазақ ССР ҒА баспасы, 1948. – 438 б.
- 4 Сәкенов С. Қазақ тарихи жырларының сюжеттері: тарихилығы мен типологиясы // филол. ғылымдарының кандидаты ғылыми дәрежесін алу үшін жазылған диссертация. – Алматы, 1997. – 194 б.



РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается система образов исторических эпосов, представлены способы их исследования. На конкретных примерах проводится анализ образа главного героя эпоса, образов врага, женщины (матери и супруги героя), а также образа коня.

RESUME

The system of images of historical epics, methods of their research are considered in the article. On specific examples the author provides an analysis of the enemy's image, the image of a woman (mother and husband of the hero), as well as an analysis of the image of a horse, concrete examples of arguments are given, conclusions are drawn.

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

- Абдрашитова Т.А. профессор кафедры педагогики Евразийского гуманитарного института, доктор психологических наук
- Абибулаева А.Б. профессор кафедры социальной педагогики и самопознания ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, доктор педагогических наук
- Абильдина С.К. Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті бастауыш оқытудың педагогикасы мен әдістемесі кафедрасының меңгерушісі, педагогика ғылымдарының докторы, профессор
- Абильдинова Г.М. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-дың информатика кафедрасының доценті, педагогика ғылымдарының кандидаты
- Ағалиева Н.Б. Павлодар педагогикалық университеті гуманитарлық ғылымдар жоғары мектебінің доценті, филология ғылымдарының кандидаты
- Амренов А.Д. доцент кафедры казахского языка и литературы Павлодарского педагогического университета, кандидат филологических наук
- Алимбекова А.А. Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің мектепке дейінгі білім беру және әлеуметтік педагогика кафедрасының қауымдастырылған профессоры м.а., PhD докторы
- Алпыспаева Г.А. профессор кафедры истории Казахстана КАТУ им. С.Сейфуллина, доктор исторических наук
- Асанова А.Б. докторант PhD кафедры социальной педагогики и самопознания ЕНУ им. Л.Н. Гумилева
- Асылбекова М.П. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-дың әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану кафедрасының профессоры м.а., педагогика ғылымдарының кандидаты
- Арыстанбекова Ж. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-дың шетел тілдері кафедрасының аға оқытушысы
- Аубакирова Қ.Ш. Еуразия гуманитарлық институты педагогика кафедрасының доценті, тарих ғылымдарының кандидаты
- Ахметов Қ.Ә. Еуразия гуманитарлық институты оқу және ғылыми жұмыс жөніндегі проректоры, тарих ғылымдарының докторы, профессор
- Аязбаева А.Т. доцент кафедры педагогики Евразийского гуманитарного института, магистр социальных наук
- Аяған Е.С. Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті бастауыш оқытудың педагогикасы мен әдістемесі кафедрасының доценті, педагогика ғылымдарының кандидаты
- Ахметова Б.З. профессор кафедры теории языков и литературы Костанайского регионального университета им. А. Байтурсынова, кандидат филологических наук
- Баймолдина Д.Н. докторант PhD кафедры педагогики и психологии Торайгыров университета
- Байшов Б.Б. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-дың Қазақстан тарихы кафедрасының PhD докторанты
- Балтынова А. докторант PhD кафедры социальной педагогики и самопознания ЕНУ им. Л.Н. Гумилева
- Бердібекова Н.С. А. Мырзахметов атындағы Көкшетау университеті әлеуметтік-педагогикалық пәндер кафедрасының оқытушысы, педагогикалық ғылымдар магистрі



- Бияздықова Ә.Ә. Т. Жүргенов атындағы Қазақ ұлттық өнер академиясы Қазақстан тарихы және әлеуметтік ғылымдар кафедрасының доценті, PhD докторы
- Болатбекова Н.Ж. Еуразия гуманитарлық институты педагогика кафедрасының аға оқытушысы, педагогика ғылымдарының магистрі
- Бухарова А.Б. старший преподаватель кафедры педагогики Евразийского гуманитарного института, магистр педагогики
- Данияров Т.Ә. Қ.А. Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті педагогикалық ғылымдар кафедрасының профессоры, педагогика ғылымдарының кандидаты
- Джангужиев М.С. докторант PhD кафедрасы истории Казахстана ЕНУ им. Л.Н.Гумилева
- Дускенова Д.О. докторант PhD кафедрасы теории языков и литературы Костанайского регионального университета им. А. Байтурсынова
- Дюсембинова Р.К. Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті бастауыш оқытудың педагогикасы мен әдістемесі кафедрасының профессоры, педагогика ғылымдарының докторы
- Есентаева А.К. доцент кафедры педагогики Евразийского гуманитарного института, доктор PhD
- Жапекова Г.К. доцент кафедры истории Казахстана ЕНУ им. Л.Н.Гумилева, кандидат исторических наук
- Жорокпаева М.Д. Семей медицина университеті жалпы білім беру пәндері кафедрасының меңгерушісі, педагогика ғылымдарының кандидаты
- Жумадуллаева А.А. Қ.А. Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті педагогикалық ғылымдар кафедрасының профессоры, педагогика ғылымдарының кандидаты
- Жұмашева Т.С. Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің мектепке дейінгі білім беру және әлеуметтік педагогика кафедрасының PhD докторанты
- Захлабаева В.В. преподаватель кафедры социально-педагогических дисциплин Кокшетауского университета им. А. Мырзахметова, магистр педагогических наук
- Зейнуллина Ж.Р. преподаватель кафедры философии КАТУ им. С.Сейфуллина, магистр педагогики
- Ильясова К.М. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-дың шығыстану кафедрасының профессоры м.а., тарих ғылымдарының кандидаты
- Исабаева А.С. доцент кафедры современной педагогики и психологии Южно-Казахстанского университета им. М. Ауэзова, кандидат педагогических наук
- Исмаилова Г.М. старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Казахского гуманитарно-юридического инновационного университета, магистр педагогических наук
- Кабылбекова З.Б. доцент кафедры психологии и специальной педагогики Южно-Казахстанского университета им. М. Ауэзова, доктор педагогических наук
- Калкеева Т.Р. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-дың әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану кафедрасының профессоры, педагогика ғылымдарының докторы
- Кемеңгер Қ. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-дың қазақ әдебиеті кафедрасының доценті, филология ғылымдарының кандидаты

- Кравцова Т.М. доцент кафедрa социально-гуманитарного образования и Ассамблеи народов Казахстана Инновационного Евразийского университета, кандидат психологических наук
- Кудайбергенова К.Т. Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті қазақ тілі мен әдебиеті және журналистика кафедрасының PhD докторанты
- Кудайбергенов А.Е. и.о. доцента кафедрa филологии Института Мардана Сапарбаева, кандидат педагогических наук
- Кудышева А.А. доцент кафедрa педагогики и психологии Торайгыров университета, кандидат педагогических наук
- Кукубаева А.Х. А. Мырзахметов атындағы Көкшетау университеті әлеуметтік-педагогикалық пәндер кафедрасының профессоры, психология ғылымдарының докторы
- Кушкимбаева А.С. Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті қазақ филологиясы кафедрасының доценті, PhD докторы
- Құрманалин С.Б. Батыс Қазақстан инновациялық-технологиялық университеті тарих және құқық кафедрасының профессоры, тарих ғылымдарының кандидаты
- Құралқанова Б.Ш. Павлодар педагогикалық университеті гуманитарлық ғылымдар жоғары мектебінің доценті, филология ғылымдарының кандидаты
- Құсайынова Ж.А. С. Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті тәрбие ісі жөніндегі проректоры, филология ғылымдарының докторы, доцент
- Лекерова Г.Ж. профессор кафедрa современной педагогики и психологии Южно-Казахстанского университета им. М. Ауэзова, доктор психологических наук
- Лепешев Д.В. профессор кафедрa социально-педагогических дисциплин Кокшетауского университета им. А. Мырзахметова, кандидат педагогических наук
- Муликова А.С. Еуразия гуманитарлық институты педагогика кафедрасының аға оқытушысы, әлеуметтік ғылымдарының магистрі
- Нурбекова А.М. доцент кафедрa психологии и специальной педагогики Южно-Казахстанского университета им. М. Ауэзова, кандидат педагогических наук
- Ныгыманова Н.Т. Еуразия гуманитарлық институты педагогика кафедрасының профессоры, педагогика ғылымдарының кандидаты
- Нұриманов Б.Т. Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті қазақ тілі мен әдебиеті кафедрасының аға оқытушысы, PhD докторы
- Омаров Н.Р. доцент кафедрa русского языка и литературы Павлодарского педагогического университета, кандидат филологических наук
- Оспанова Б.К. старший преподаватель кафедрa педагогики и психологии Казахского гуманитарно-юридического инновационного университета, магистр педагогических наук
- Отарова Т.Н. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-дың әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану кафедрасының PhD докторанты
- Раклова Е.М. доцент кафедрa социально-гуманитарного образования и Ассамблеи народов Казахстана Инновационного Евразийского университета, кандидат психологических наук
- Рахимбаева Г.К. «Тұран-Астана» университеті әлеуметтік-гуманитарлық және тілдік пәндер кафедрасының доценті, филология ғылымдарының кандидаты
- Рымханова А.Р. Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті дефектология кафедрасының доценті, PhD докторы



- Садвакасова А. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-дың қазақ әдебиеті кафедрасының магистранты
- Садуақас Н.А. Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті қазақ филологиясы кафедрасының доценті, филология ғылымдарының кандидаты
- Салим А.К. А. Мырзахметов атындағы Көкшетау университеті әлеуметтік-педагогикалық пәндер кафедрасының магистранты
- Сарсекеев Б.С. заведующий научно-проблемной лабораторией Евразийского гуманитарного института, доктор педагогических наук, профессор
- Саурбаев Р.Ж. ассоциированный профессор кафедры иностранных языков Павлодарского педагогического университета, кандидат филологических наук
- Саяхимова Ш.Н. и.о. ассоциированного профессора кафедры истории Казахстана КАТУ им. С.Сейфуллина, кандидат исторических наук
- Сәтбай Т.Я. Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті тарих және Қазақстан халқы кафедрасының қауымдастырылған профессоры, тарих ғылымдарының докторы
- Сембаев Т.М. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-дың информатика кафедрасының PhD докторанты
- Семкин А.В. преподаватель кафедры социально-педагогических дисциплин Кокшетауского университета им. А. Мырзахметова, кандидат педагогических наук
- Сүтжанов С.Н. Павлодар педагогикалық университеті гуманитарлық ғылымдар жоғары мектебінің профессоры, филология ғылымдарының докторы
- Тажитова Г.З. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-дың әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану кафедрасының PhD докторанты
- Татаурова Н.Л. старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Казахского гуманитарно-юридического инновационного университета, кандидат педагогических наук
- Турманова Ж.Е. Еуразия гуманитарлық институты педагогика кафедрасының аға оқытушысы
- Унгутбаева Г.Ш. старший преподаватель департамента филологии Костанайского регионального университета им. А. Байтурсынова
- Уразбаева Г.Т. и.о. профессора кафедры социальной педагогики и самопознания ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, доктор педагогических наук
- Чуркина Т.А. преподаватель кафедры педагогики Костанайского социально-педагогического колледжа
- Шохаева К.Н. Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті академик С. Қирабаев атындағы қазақ тілі мен әдебиеті кафедрасының PhD докторанты
- Rizakhojayeva G.A. Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, PhD, Assist. Professor