



ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРЛІГІ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

М.ӨТЕМІСОВ АТЫНДАҒЫ
БАТЫС ҚАЗАҚСТАН
МЕМЛЕКЕТТІК
УНИВЕРСИТЕТІ



ЗАПАДНО-КАЗАХСТАНСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. М. УТЕМИСОВА

ХАБАРШЫ

Жылына 4 рет шығады

№ 3 (55) - 2014

ВЕСТНИК

Выходит 4 раза в год

Орал-Уральск



Выпуск 3 (55) шығарылым

шілде – тамыз - қыркүйек/июль - август - сентябрь

ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ, ТАРИХ
ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ, ИСТОРИЯ



Бас редактор – Главный редактор:

А.С. ИМАНҒАЛИЕВ

педагогика ғылымдарының докторы, профессор, академик/
доктор педагогических наук, профессор, академик

Бас редакторының орынбасары – Заместитель главного редактора

Ә.Қ. МҰҚТАР

т.ғ.д., профессор, М.Өтемісов атындағы БҚМУ ҒЖ және ХБ жөніндегі проректоры
д.и.н., профессор, проректор по НР и МС ЗКГУ им. М.Утемисова

Редакция алқасы – Редакционная коллегия:

Т. Вюнш –	философия докторы (PhD), профессор, Пассау университеті (Германия, Пассау қ.)	доктор философии (PhD), профессор, Университет Пассау (Германия, г. Пассау)
П.М. Кольцов -	т.ғ.д., профессор, Қалмақ мемлекеттік университеті (Ресей, Элиста қ.)	д.и.н., профессор, Калмыцкий государственный университет (Россия, г. Элиста)
А.С. Тасмағамбетов -	т.ғ.д., доцент, М.Өтемісов атындағы БҚМУ, бірінші проректор	д.и.н., доцент, первый проректор ЗКГУ им. М.Утемисова
Т.З. Рысбеков -	т.ғ.д., профессор, М.Өтемісов атындағы БҚМУ	д.и.н., профессор, ЗКГУ им. М.Утемисова
Ұ.Т. Ахметова -	т.ғ.д., М.Өтемісов атындағы БҚМУ	д.и.н., ЗКГУ им. М.Утемисова
А.С. Турчин -	психол.ғ.д., доцент, Иванов мемлекеттік университеті (Ресей, Иванов қ.)	д.психол.н., доцент, Ивановский государственный университет (Россия, г. Иванов)
А.С. Қыдыршаев –	п.ғ.д., профессор, М.Өтемісов атындағы БҚМУ	д.п.н., профессор, ЗКГУ им. М.Утемисова
Ж.И.Сардарова -	п.ғ.д., М.Өтемісов атындағы БҚМУ	д.п.н., ЗКГУ им. М.Утемисова
А.В. Скали –	п.ғ.к., доцент, Экономика университеті (Польша, Быдгощ қ.)	д.п.н., доцент, Университет экономики (Польша, г. Быдгощ)
К. Кайнер -	ф.ғ.д., профессор, Йоханнес Гутенберг атындағы университет (Германия, Майнц қ.)	д.ф.н., профессор, Университет им. Йоханнеса Гутенберга (Германия, г. Майнц)
А.Р. Габидуллина -	ф.ғ.д., профессор, Донбасс мемлекеттік педагогикалық университеті (Украина, Горловка қ.)	д.ф.н., профессор, Донбасский государственный педагогический университет (Украина, г. Горловка)
М.К. Бисемалиева -	ф.ғ.д., профессор, М.Өтемісов атындағы БҚМУ	д.ф.н., профессор, ЗКГУ им. М.Утемисова
Г.К. Хасанов -	ф.ғ.д., профессор, М.Өтемісов атындағы БҚМУ	д.ф.н., профессор, ЗКГУ им. М.Утемисова
А.Г. Абуханова -	ф.ғ.к., доцент, М.Өтемісов атындағы БҚМУ	к.ф.н., доцент, ЗКГУ им. М.Утемисова

2000 жылдан бастап шығарылады. Жылына 4 рет шығады.
Жинақ ҚР Қоғамдық келісім және ақпарат, мәдениет министрлігінің келісімімен 07.12.1999ж. тіркеліп, №971 – Ж куәлігі берілген.
ҚР Мәдениет және ақпарат министрлігі Ақпарат және мұрағат комитетінің келісімімен мерзімді баспасөз басылымдарын және (немесе) ақпарат агенттіктерін 10.12.2012 ж. есепке алу туралы №13214-Ж куәлігі берілген.
Жинақ филология, педагогика, тарих ғылымдары бойынша ғылыми еңбектің негізгі нәтижелерін жариялау үшін Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі Білім және ғылым саласындағы бақылау комитеті ұсынатын ғылыми баспалар тізбесіне енді.

Издается с 2000 года. Выходит 4 раза в год.
Свидетельство о регистрации издания № 971-Ж от 07.12.1999 г. выдано Министерством культуры, информации и общественного согласия РК.
Свидетельство о постановке на учет периодического печатного издания и (или) информационного агентства №13214-Ж от 10.12.2012 г. выдано Комитетом информации и архивов Министерства культуры и информации РК.
Журнал включен в Перечень изданий Комитета по контролю в сфере образования и науки Министерства образования и науки Республики Казахстан, рекомендованных для публикации основных результатов научной деятельности по филологическим, педагогическим и историческим наукам.

ISSN 1680-0761

© М.Өтемісов атындағы БҚМУ, 2014.
ТИПКЕУ НӨМІРІ 1432-Ж



ПЕДАГОГИКА ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS

УДК: 378.017.4:008-057.875

Потапчук Т.В. – к.п.н., профессор,
координатор по воспитательной работе
Института искусств Ровенского гуманитарного
государственного университета
E-mail: t.potapchuk@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ВКЛЮЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКИ РЕГУЛИРОВАННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Аннотация. В статье проанализированы особенности включения студентов в педагогически регулируемую деятельность. Проведенное нами исследование дает основание утверждать, что целенаправленная, специально организованная педагогически регулируемая деятельность студентов является важнейшим психолого-педагогическим условием, способствующим эффективному освоению учащимися национально-культурных ценностей – смыслового ядра национально-культурной идентичности.

Ключевые слова: студенты, педагогически регулируемая деятельность, национально-культурные ценности, культууроориентированные ценности, социум, культура.

В условиях педагогически регулируемой деятельности наиболее полно осуществляется взаимодействие студентов с социальным (сверстники, коллектив, взрослые) и культурным (окружающим миром) окружением; осуществляется общение, закрепляются и усваиваются знания, обогащаются чувства. В результате этого у них формируются и развиваются потребности и интересы в сфере непосредственного взаимодействия с культурой, с нацией, что способствует формированию национально-культурной идентичности студентов.

Как уже было отмечено, по своему общественному значению содержание педагогически регулируемой деятельности студентов отличается от содержания обычной деятельности студентов в условиях обучения в вузе. В процессе исследования были проанализированы виды и формы деятельности учащихся, которые, по мнению самих студентов и педагогов, оказывают наибольшее влияние на формирование их национально-культурной идентичности в целом. Для студентов в условиях образовательного учреждения наиболее значимыми являются: игровая, трудовая, исследовательская, культурно ориентированная, политическая, краеведческая, и др., включающие адекватные виды деятельности.

Важнейшим требованием к содержанию разнообразной педагогически регулируемой деятельности студентов является ее личностная (субъективная) направленность. Любая предметная деятельность может стать таковой, если она совершается в непосредственном взаимодействии с объектами культуры, обусловлена личностной заинтересованностью студентов в ее осуществлении, направлена на достижение цели учащихся.

С целью освоения студентами национально-культурных ценностей необходимо их включение в ценностно-ориентированную деятельность, направленную на культуру, нацию, которая заключается в оценивании культуры,



восприятию ее фундаментальной ценности, придании ей культурной, нравственной, гуманистической, эстетической ценности. В рамках такой деятельности национально-культурные ценности не только вырабатываются, но и осваиваются как коллективом учащихся и педагогов (коллективный субъект деятельности), так и отдельными субъектами (конкретным студентом, конкретным педагогом). Кроме того в процессе ценностно-ориентированной деятельности, направленной на социальную среду, создаются новые национально-культурные ценности, распространяются и пропагандируются общепризнанные.

В научных исследованиях были выделены три группы национально-культурных ценностей: общечеловеческие, социоприродные, личностные. Опираясь на точку зрения большинства отечественных педагогов применительно к проблеме механизма их освоения, мы считаем, что преломляясь через призму индивидуальной деятельности студентов, направленной на социум и культуру, ценности культурологические, социоприродные, адекватные системе общечеловеческих, входят в психологическую структуру его личности как ценности сутоличностные – один из источников мотивации поведения. Данное положение отражено в структуре модели личностного освоения студентами национально-культурных ценностей –открытой динамичной системы, объединяющей культурологически-образовательную среду и осуществляемую в ее условиях студентами педагогически регулируемой деятельности.

Этапы механизма освоения национально-культурных ценностей в процессе включения студентов в ценностно-ориентированную деятельность, направленную на усвоение культуры, искусства, национальных идеалов, в достаточно четком виде представлены в подходе В.В. Николиной [12], утверждающей, что освоение студентами национально-культурных ценностей осуществляется соответственно с этапами усвоения содержания учебного материала (по В. В. Николиной, 1996, 1999):

I–перцепционный– непосредственное восприятие общественных объектов и процессов и формирование на их основе представлений. Активное восприятие связано как с непосредственными (зрительными, слуховыми, тактильными) ощущениями, так и с эмоциями, переживаниями, мотивами, уже имеющимися ценностями. На данном этапе формируются общественные и культурные образы в процессе разных видов педагогически регулируемой деятельности: в культурологической образовательной среде (познавательно-игровые занятия, тренинги и т. д.) в естественной среде (экскурсии, походы, игры и т. д.) и др.;

II –означиванно-смысловой – понимание и осмысление знаний, способностей в структуре педагогически регулируемой деятельности, осуществляется соотнесение новых представлений, понятий, ценностей с системой ранее усвоенного; наряду с процессом вскрытия причинно-следственных связей, разрешения противоречий и зарождения гипотез на основе определенных отношений происходит наделение представлений и понятий значимостью. «Осмысление» культуры носит не только инструментальный характер, но и является важным способом самореализации личности. Любое явление культуры, объект, процесс могут стать знаком, символом, если ему приписывается определенное значение. Наделение значимостью осуществляется в соответствии с культурной традицией, исходя из потребностей практики. Субъективное обращение значимости фиксируется как польза, удовольствие, красота, наслаждение. Тем самым компоненты окружающей человека среды становятся элементами культуры. Приписывая объектам культуры особые



независимые для них значения, студенты осмысливают их и тем самым «очеловечивают» для своего сознания (субъективизация в терминологии С. Д. Дерябо [9]). Наделение или не наделение культурных объектов и процессов значимостью осуществляется на основе системы ориентировочных внутренних предпочтений, которая имеется у каждого студента. Система предпочтений зависит от социального опыта, интересов, мотивов. Результатом наделения изучаемого предмета, процесса, явления значимостью являются ответы студента самому себе на вопросы: «Для чего?», «Во имя чего?», «Зачем?», «С какой целью?». В культурнообразовательном процессе наделение представлений, понятий значимостью осуществляется с помощью его эмоциональной насыщенности, постановки и решения ценностных задач, представленных в определенных ситуациях в форме заданий проблемных и не проблемных;

III – оценивание – совпадает с осмыслением и обобщением знаний в процессе усвоения содержания национального образования, т. е. действия по получению оценок. Оценивание осуществляется с помощью оценочных умений. При усвоении оценочных умений на эмпирическом уровне обучаемый ориентируется на внешние, нередко случайные признаки. Первый вид оценочных умений направлен на умение давать пространственно-временные оценки объектам культуры и явлениям на основе фактов и представлений. Второй вид оценочных умений обусловлен эмоциональными эстетическими переживаниями учащихся и во многом зависит от качеств личности. Третий вид оценочных умений связан с выработанными обществом научными критериями. В этом случае оценочные умения базируются на знании как свойств объекта культуры, так и закономерностей взаимодействия между этими свойствами. Четвертый вид оценок связан с выработанными обществом нравственными критериями. Нравственные оценки должны присутствовать в любой научной оценке. Важнейшим ее основанием является ответ на вопрос: «Ради чего?», «Во имя чего?». Нравственная оценка фиксируется в нормах, требованиях, императивах, правилах, ограничивая студентов в способах действия и выборе при принятии решений, она стимулирует их к поиску новых решений. В оценочный процесс включаются как эмоционально-волевые, так и рациональные действия, связанные с предпочтением, выбором: определение мотива и цели оценки (для чего оценивается); определение объекта оценки (что оценивается); выбор критериев для сравнения (шкала оценок); выявление эталона оценки (с чем сравнивается); сравнение объекта и эталона оценки; результаты оценки (оценочные суждения). Основой для формирования всех групп оценочных умений является выполнение оценочных заданий, целенаправленных наблюдений и практикумов в культуре. Особую роль в формировании оценочных умений выполняют задания практикумов, на которых проводят социологические опросы;

IV – включает необходимость выбора ценностей, как имеющих личностный смысл. Реализация этого этапа осуществляется на основе заданий рефлексивного характера, при выполнении которых происходит обмен ценностями в ситуациях выбора, принятия решений, отстаивание позиции, заданий на самооценку;

V – личностный – присвоение субъектом ценности, при котором она становится его личностным смыслом, в который включаются потребности, интересы студентов и освоенная ими совокупность значений и оценок. Приобретенные учащимися ценностные ориентации проявляются в конкретной деятельности, направленной на культуру и в поведении по отношению к данным понятиям, причем деятельность эта может быть многообразной. В



познавательной и игровой деятельности осуществляется отстаивание своей точки зрения, в ситуациях принятия решения, прогноза, в практической сфере – культурно ориентированная политическая, исследовательская и т. д. деятельность. В разных видах деятельности личность реализует свое «Я», перенося себя в окружающий мир в соответствии с имеющейся системой ценностей.

Обогащая рассмотренный подход В.В. Николиной [12] (выделившей и охарактеризовавшей основные этапы механизма освоения культурноориентированных ценностей применительно к развитию эмоционально-ценностного отношения студентов к культуре) собственным опытом по включению учащихся в ценностно-ориентированную направленную на культуру деятельность студентов мы предлагаем иерархическую схему личностного освоения студентами общечеловеческих и социокультурных, национально-культурных ценностей.

Иерархическая схема личностного освоения студентами общечеловеческих и социокультурных национально-культурных ценностей отражает иерархическую взаимосвязь содержательного объема мира культурноориентированных ценностей и педагогически регулируемой деятельности студентов, а также уровни (групповой, личностный) освоения ценностного содержания окружающего мира. Отметим, что личностные культурноориентированные ценности осваиваются в зависимости от накопления социального опыта в процессе соответствующих разным группам социокультурных культурноориентированных ценностей видам направленной на культуру ценностно-ориентированной деятельности: а) нравственной, б) гуманистически ориентированной; в) эстетической, г) социопродуктивной.

Рассмотрим подробно каждый из перечисленных видов ценностно-ориентированной деятельности студентов, направленной на общество, культуру.

1) Деятельности студентов нравственной направленности посвящены многие исследования. В этике такая деятельность рассматривается как духовно-практический феномен (С. Ф. Анисимов, В. И. Бакштановский, В. А. Блюмкин, О. Г. Дробницкий, В. И. Ефимов, Н. Н. Крутов, А. И. Титаренко, Д. С. Шимановский и др.) в общем плане как реально существующий феномен, употребляемый в двух аспектах: в широком – аспект всякой другой деятельности и в узком – как деятельность, направленная на утверждение в жизни нравственной ценности добра [2; 4].

В психологии эту проблему рассматривали К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн. В педагогике – М.Н. Аплетаев, О.С. Богданова, Е. В. Бондаревская, Д.М. Гришин, Н.Е. Щуркова. Авторы указывают на различные аспекты нравственной деятельности: как формы и средства реализации сознательно принятого решения; стороны любой деятельности; аспекта всех других видов деятельности [3; 5; 6; 13].

В педагогической литературе под нравственной деятельностью студента понимается: внутренняя деятельность освоения личностью общественного опыта, социально-нравственных отношений, внутреннее стремление и собственная активность студента в работе над своим моральным развитием, морально-гностическая деятельность (И.Ф. Харламов) [14]; сознательная, целенаправленная активность личности, проявляющаяся в самостоятельном свободном выборе поступков и личное поведение (О.С. Богданова) [5]. М.Н. Аплетаев [3] определяет нравственную деятельность как свободную, целеполагающую деятельность студентов по освоению мира нравственных ценностей, выбор которых он делает соответственно его потребностям,



склонностям, интересам мировоззрению и ценностным ориентациям. По его мнению в систему нравственной деятельности входят: 1) нравственное целеполагание; 2) стимулирование и мотивация нравственной деятельности; 3) принятие студентами нравственной цели; 4) этическое содержание учебного материала и развивающих взаимодействий и отношений преподавателя и студентов; 5) форма и способы освоения студентами его этического содержания; 6) выбор нравственно оправданных средств достижения учебных и нравственных целей; 7) самоорганизация учебной и нравственной деятельности; 8) самоконтроль и самоанализ; 9) самооценка деятельности и поведения, их результатов и последствий.

Г.П. Иванова [10] обобщая и систематизируя вышеперечисленные позиции подчеркивает, что взаимосвязь нравственной деятельности с вышеназванными видами деятельности основывается на ряде положений: 1) многообразие деятельности субъекта пересекается между собой и связывается в узлы общественными по своей природе отношениями, в которых оно необходимо выступает; 2) во взаимосвязи всех видов деятельности, в которые включается студент, проявляется влияние предметных особенностей каждого ее вида, происходит взаимодополнение за счет особенностей друг друга; 3) студент одновременно является субъектом многих видов деятельности, которые непрерывно пересекаются и переходят друг в друга, в результате происходит перенос знаний, отношений и способов познания из одной сферы деятельности в другие, а одни и те же явления и предметы оказываются зачастую объектами различных деятельностей; 4) каждая из взаимосвязанных деятельностей постепенно активизирует студентов, побуждает их самостоятельность, содействует развитию творческих сил и углубленного интереса к знаниям.

Результаты исследования, проведенного данным автором, показали: студенты принимают участие в различных видах деятельности, не связанных с учебным процессом. Чаще всего им приходится участвовать: в организации студенческих вечеров (84,5%); субботников (79,4%); спортивных соревнований (77,1%). Менее всего: в политических акциях и митингах (25,9%); заседаниях совета факультета (36,8%). В целом активность, к примеру, студентов старших курсов составляет 57,2%. Изучая желания студентов заниматься в университете общественной деятельностью отмечено, что 42,5% респондентов ответили положительно, 25,7% - отрицательно, 31,8 - не решились. Наиболее распространенными ее видами, где они хотели бы принять участие являются участие в самоуправлении - 38,5%; оказание социальной помощи нуждающимся - 12,6%; участие в патриотических мероприятиях - 11,5 %; занятия краеведением - 8,5%; участие в политических акциях - 7,4 %.

При включении студентов в педагогически регулируемую нравственную деятельность (как, впрочем, и в другие, раскрытые ниже) необходимо иметь ввиду необычность, новизну, эстетическую привлекательность начинающего дела, что поможет направлять их эмоциональные реакции на нравственное (а также гуманистическое, эстетическое, социопроодуктивное) значение того или иного вида деятельности. При этом важно учитывать интерес студентов к определенным видам деятельности, посильность в ее выполнении.

Для формирования устойчивых нравственных качеств непосредственное значение имеют не только виды деятельности, но и, главным образом, какого рода участие в ней принял студент, каким образом к ней относится.

Соответственно, ценностно-ориентирующие установки студентов на различные виды педагогически регулируемой деятельности вообще (не только



нравственной направленности) не одинаковы, ввиду чего они относятся к ней по-разному и формируются на двух уровнях: обыденного сознания и педагогически организованном. В этой связи по результатам исследования нами выделены группы учащихся с устойчивым отношением к трудовой (27,4%), познавательной (19,9%), общественной (41,5%), к разным видам (11,2%) педагогически регулируемой деятельности.

2) Гуманистически ориентированной деятельности студентов посвящены исследования, проведенные нами в 1997-2000 гг. (А. В. Гагарин, С. О. Новиков, 1997, 1998; А. В. Гагарин, 2000) [7]. Выделим основные теоретические позиции, полученные по их результатам.

Включение студентов в гуманистически ориентированную деятельность предполагает реализацию идей гуманистической парадигмы национального образования, органичное включение студентов и педагогов в гуманистическое взаимодействие с культурой через максимально возможное количество видов самотворчества, через продуктивную самореализацию, служащую источником положительного развития, самовыстраивания и самосовершенствования, осуществляемую на личностных мотивах. Пространством для создания необходимых для этого условий, является гуманистическая воспитательная система, обладающая возможностями для: создания «принимающего» студенческого сообщества, без которого он не может обходиться; формирования коллектива, в котором он будет жить, который может заменить ему недостаток домашнего внимания, где студент сможет забыть о своих тревогах и заботах, сможет жить не по способу психологической защиты, а по способу «открытости» внешнему миру; организации постоянно развивающей среды для приобретения личностью социального и личностного опыта, где можно осуществлять совместную деятельность и общение; для самореализации учащихся на индивидуальном личностном потенциале.

Духовное богатство и опыт межличностных отношений определяет дальнейшую самоактуализацию и развитие студентов.

В свете сказанного процесс организации педагогически регулируемой деятельности студентов в гуманистической воспитательной системе выстраивается на основе следующих приоритетов, определяющих роль данной системы как собственно гуманистической: 1) организация «совместной деятельности», (совместная познавательно-игровая деятельность, направленная на национальную культуру, национально-культурные ценности, творчество, труд, досуг, общение), а не презентации творческих успехов; 2) нахождение для каждого студента в соответствии с его внутренним потенциалом «канала» для самореализации «по любви, по желаниям, по потребностям».

Нами выделены основные концептуальные характеристики модели воспитания гуманистически ориентированной личности в процессе взаимодействия студентов с окружающим миром.

Целью ее реализации является создание на основе интеграции разноуровневых организационных форм педагогически регулируемой деятельности студентов (центр дополнительного национального образования, летний образовательно-досуговый центр) оптимальных условий для повышения эффективности воспитания гуманистической ориентации личности в процессе взаимодействия студентов с культурой, в том числе для самореализации и свободного саморазвития, а также для становления национально-культурной идентичности личности.



В процессе организации культуроэстетической деятельности, направленной на социум, культуру, следует учитывать те возможности



удовлетворения и развития потребности в эстетическом оформлении окружающей обстановки, которые может предоставить студенту культурнообразовательная среда. Это предполагает такую ее организацию, когда субъекты культурнообразовательного процесса будут постоянно ощущать ее высокий эстетический уровень (В. А. Левин, 1997) [11]. Современный дизайн образовательной среды в этом смысле имеет важнейшее значение в личностном развитии как студентов так и педагогов. Соответствующий эстетический уровень культурнообразовательной среды является важнейшим фактором, обуславливающим характер поведения всех субъектов педагогически регулируемой деятельности.

1) Социопродуктивная деятельность студентов может выступать как ценность (готовность студентами выполнять различного рода педагогически регулируемую деятельность и т. д.).

Применительно к организации такого рода ценностно-ориентированной деятельности студентов, направленной на социум, культуру, необходимо прежде всего говорить о социально (общественно) полезной деятельности, осуществляемой студентами – трудовой (очистка территории и т. п.), природоохранительной (экологические акции, рейды и т. д.), исследовательской (значимые результаты исследовательской работы, выполненной студентом), краеведческой и т. д.

В этом смысле на первый план выступают с одной стороны предоставление культурнообразовательной средой студентом возможностей в удовлетворении потребности в значимой деятельности (для реализации своих способностей в важном и серьезном деле; В. А. Левин, 1997) [11]; с другой – социальная активность культурнообразовательной среды, в условиях которой в педагогически регулируемую деятельность включены студенты (создание того или иного социально значимого продукта: интеллектуальные и материальные ценности, общественные инициативы, компьютерные программы, творческие работы, и т. д. и т. п.).

При этом социальная активность студентов, их стремление к творчеству в соответствии с теми культурно ориентированными ценностями, которые они освоили в условиях культурнообразовательной среды, выступает главным социально-значимым результатом их педагогически регулируемой деятельности.

Выводы. Итак, анализ психолого-педагогических исследований в сфере освоения студентами культурноориентированных ценностей, а также собственный педагогический опыт позволяют заключить: включение студентов в разные виды педагогически регулируемой деятельности должно эффективно обеспечивать освоение ими культурноориентированных ценностей, если такая деятельность: а) имеет общественно-ценностный смысл, нравственную направленность и принимается внутренне каждым студентом; б) создает эмоционально-положительный настрой в реализации ее содержания и в преодолении возможных трудностей в ее осуществлении; в) способствует переживанию каждым студентом ее важности для общества, нации, культуры, других людей и самого себя; г) способствует удовлетворению студентов на разных возрастных этапах от ее целесообразной организации и значимости, конкретных значимых для культуры и ее развития результатов; д) создает условия для применения полученных культурологических знаний, в т. ч. по проблемам морали, нравственности, для проявления творческого поиска; е) умело организуется педагогом при использовании специальных средств и самим студентом в



процессе самовоспитания; ж) выходит за рамки образовательного учреждения и сливается с общественно-полезной деятельностью макросоциума; з) является посильной для студентов различного возраста и в тоже время требует от них умственных и физических затрат, морально-волевых усилий.

Ведущими показателями, определяющими эффективность педагогически регулируемой деятельности по освоению культуроориентированных ценностей, являются: готовность участвовать и фактическое участие в ней, готовность и умение критически оценивать результаты ее выполнения и понимание ответственности за качество выполняемой деятельности перед другими студентами и педагогом.

Потапчук Т.В.

Студенттердің ұлттық мәдени құндылықтарын қалыптастыру мақсатында педагогикалық тұрғыда тәрбиелеудің маңызы.

Бұл мақалада негізінен студенттерді педагогикалық тұрғыда бейімдеу әдістері сарапталып қарастырылған. Біздің зерттеулеріміз бойынша студенттерді нақты мақсатты қадағалау олардың маңызды болып табылатын ұлттық-мәдени құндылықтарын дамыту тұрғысынан психо-педагогикалық жағымды әсер береді.

Кілт сөздер. студенттер, педагогикалық тұрғыдан реттеу, ұлттық-мәдени құндылықтар, мәдени бағдарлы құндылықтар, социум, мәдениет.

Potapchuk T.V.

Features include students in pedagogical regulated activity with the purpose of formation of national-cultural identity

The article analyzes peculiarities of inclusion of students in pedagogical regulated activities. Our research suggests that a focused, specially organized pedagogical lyregulate dactivity of students is an important psychological-pedagogical condition conducive to the effective learning of key national cultural values – core national-cultural identity.

Keywords: students, pedagogicallyr egulated activity of national-cultural values, culture oriented values, society, culture.

Список литературы:

1. Алиев Ю.Б. Основы эстетического воспитания: пособие для учителя / Ю.Б. Алиев, Г.Т. Ардаширова, Л.П. Барышникова и др. // Под ред. Н.А. Кушаева. – М.: Просвещение, 1986. – 40 с.
2. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление / С. Ф. Анисимов. – М.: Мысль, 1988. - 255 с.
3. Аплетаев М.Н. В поисках нравственного смысла жизни: книга учителя-экспериментатора / М.Н.Аплетаев. – Омгпу, 1998. – 98 с.
4. Бакштановский В.И. Этика и этос воспитания : научно-публицистическая монография / В.И. Бакштановский, Ю.В. Согомонов. – Тюмень: НИИ прикладной этики, 1997. – 747 с.
5. Богданова О.С. О нравственном воспитании подростков: В помощь классным руководителям IV—VIII кл. / О.С. Богданова, Л.И. Катаева, А.И. Шемшурин. – М.: Просвещение, 1979. – 111 с.
6. Бондаревская Е.В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов-на-Дону: Творческий центр "Учитель", 1999. – 264 с.
7. Гагарин А.В. Воспитание гуманистически ориентированной личности в процессе взаимодействия учащихся с миром природы : дисс. ...канд.пед.наук : 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования / Александр Валерьевич Гагарин; Институт молодежи – ВКШ г. Москва. – 2000. – 216 с.



8. Гачев Г.Д. Национальные образы мира / Г.Д. Гачев. – М.: Просвещение, 2007. – 511 с.
9. Дерябо С.Д. Феномен субъективизации природных объектов: дис. ... докт. психол. наук : 19.00.01 / С.Д. Дерябо. – М., 2002. – 365 с.
10. Иванова Г.П. (2002). Освоение нравственных ценностей учащимися общеобразовательных школ в современных условиях. – М. : Социум. – С. 56-62.
11. Левин В.А. Воспитание творчеством / В.А. Левин. – Томск, 1992. – 52 с.
12. Николина В.В. Процессы глобализации и изменения в образовании / В.В. Николина // Приволжский научный журнал. – 2009. - № 4. – С.211-216.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 720 с.
14. Харламов И.Ф. Педагогика / Харламов И.Ф. – М.: 1999. – 520 с.
15. Шульженко А.К. Развитие эколого-эстетической культуры личности в современной Германии / А.К. Шульженко // Педагогика. – 2003. - № 1. – С.92-97.

УДК 373.51

Б.Е.Хамзина, педагогикалық ғылымдар докторы,
Шоқан Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университетінің доценті
E-mail: be_khamzina@mail.ru

Д.С.Какабаева, педагогикалық ғылымдар магистрі, Шоқан Уәлиханов
атындағы Көкшетау мемлекеттік университетінің аға оқытушысы
E-mail: dinara_s._82@mail.ru

А.А.Костангельдинова, педагогикалық ғылымдар кандидаты, Шоқан
Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университетінің аға оқытушысы
E-mail: kostangeldinova@mail.ru

З.К.Конурова-Идрисова, педагогикалық ғылымдар кандидаты, ААҚ
«Назарбаев зияткерлік мектептер» Педагогикалық шеберлік орталығының аға
менеджері
E-mail: zuchrakonid@mail.ru

ОҚУ ҮДЕРІСІН ҰЙЫМДАСТЫРУДА СТУДЕНТТЕРДІҢ ӨЗІН-ӨЗІ РЕТТЕУ ҚАБІЛЕТІНІҢ РӨЛІ

Аннотация. Бұл мақалада авторлар оқушылардың бойына өзін-өзі реттеуді дамытудың мүмкіндіктері, әдістері мен құралдары және оқушылардың оқу іс-әрекетіндегі үлгеріміне оның тигізу ықпалын қарастырады. Зерттеу барысында олар өзін-өзі реттеудің үш компонентін игеріп, ұсынады: оқу жұмысында өзін-өзі бақылау, әлеуметтік өзін-өзі бақылау және өзін-өзі реттеу құралы ретінде зияткерлік жұмыста күш-жігер қабілеті. Оқушылардың өзін-өзі реттеу мәселесі үлгеріміне әсер ететін фактор ретінде зерттеудің қорытындысы болады.

Кілттік сөздер: өзін-өзі реттеу, өзін-өзі бақылау, өзін-өзі бағалау, рефлексия, өзін-өзі түзету, оқу іс-әрекеті, эксперимент, нәтижелі үлгерімі

Қазақстандағы 2020 жылға дейінгі білім беру жүйесін жаңғыртудың жолдарында білім беру барысында оқушының тұлғасын дамытуға бағыттау қажеттілігі ашық айтылады. Адамның ең жоғары деңгейде дамуы оның өз бетінше әрекет жасай алуы, өзін-өзі тануы, өзін-өзі реттеу қабілеті болып табылады. Сондықтан, бүгінгі таңда ұстаздардың міндеті оқу үдерісінде оқушылардың бойына өзін-өзі реттеу қабілетін дамыту болып отыр.



Дәстүрлі оқытудан құрылымды оқытуға көшу оқу үдерісінде оқушылардың өзін-өзі реттеу қабілетін дамытуды көздейтін жана әдістерді іздеуді қажет етеді. Білім алу қызметінде өзін-өзі реттеу оқуға деген жалпы қасиет негізінде (Л.С.Выготский, З.И. Калмыкова, Н.А. Менчинская, С.Л.Рубинштейн) жатыр, әрі аталған қабілетті қалыптастырудың қажетті шарты болып табылады. Өзін-өзі реттеу үдерістеріне, соның ішінде оқыту стратегияларына [2, 3], оқу уақытын басқаруға [4], өзін-өзі бақылауға [5], өзін-өзі бағалау мен мақсат қоя білуге [6] тиімді әсер етеді деген мәліметтер де бар. Өзін-өзі реттеу мектепке дейінгі балалар, оқушылар мен студенттер тұрғысынан көптеген зерттеулердің нысаны болып келді. Адамды реттеудің құрылымы, мазмұны мен атқаратын қызметтері мәселелерімен А.К.Осницкий айналысты [7], студенттердің жеке-типологиялық ерекшеліктеріне байланысты өзін-өзі реттеулерінің оқу үлгеріміне әсері жайлы О.А.Конопкин [8, 9] мен Г.С. Прыгин [10] зерттеді.

Әр түрлі жастағы балалардың өзін-өзі реттеуін бағалауға байланысты зерттеулерді игеру мен талдау арқылы өзін-өзі реттеуді қалыптастыру мақсатты болмаса, оқуға деген жалпы ынтасын сәтті дамытуға кепілдік бере алмайды деген қорытындыға келдік. Тіпті өзін-өзі реттеу томен деңгейде болса, үлгермеушілікке, оқу-танымдық қызметте туындайтын әр түрлі кедергілерге әкеп соғады. Жоғарыда аталған мәселенің ғылыми құндылығын айта отырып, оқушылардың бойына өзін-өзі реттеуді дамытудың мүмкіндіктерін, әдістері мен құралдарын, оны оқытуда, соның ішінде физика мен ағылшын тілін оқытуда тиімділігін зерттеуді жөн көрдік. Аталған мектеп пәндерін таңдау мақсатты түрде болды, яғни оның бір циклі физика-математикалық болса, екіншісі - қоғамдық-гуманитарлы.

Зерттеу жұмысы тақырыбының өзектілігі өзін-өзі реттеу мәселесі жасөспірімдік жаста, яғни мектеп жасында оқытудың нәтижелілігіне әсер ететін фактор ретінде мектеп мұғалімдерінің тәжірибесінде тиісті дәрежеде қолданылмауы болып табылады. Өзін-өзі реттеу қабілеті оқу үдерісінің күрделі формаларын ұйымдастыруда маңызды рөл атқарады. Оны жүзеге асыру үшін назарды аудара білу, шұғыл қабылдау және ақпаратты есте сақтау, тапсырманың шарттарымен алдын ала танысу, шешу жолдарын ойлап табу, алған нәтижені берілген үлгі және қойылған шарттармен салыстыру, яғни оқу үдерісінде нәтижелі жүзеге асыру үшін өзін-өзі реттеу қабілеті белгілі бір деңгейде дамыған болуы тиіс. Берілген мәліметтер негізінде оқытудың нәтижелілігі өзін-өзі реттеуді дамыту дәрежесіне байланысты деген болжамға келдік. Зерттеу жұмысының болжамы өзін-өзі реттеуді дамыту деңгейі мектептегі оқушылардың білім алу нәтижелілігін анықтайды. Зерттеу жұмысының мақсаты - Оқушылардың өзін-өзі реттеуді қалыптасу деңгейлерін олардың мектептегі нәтижелі үлгерімімен салғастыру. Болжамды тексеру үшін келесі міндеттер қойылды: өзін-өзі реттеудің теориялық негіздерін игеру; оқушылардың бойында өзін-өзі реттеуді дамытудың мүмкіндіктері, әдістері мен құралдары; жасөспірім жасындағы оқушылардың өзін-өзі реттеу деңгейін анықтау; оқушылардың өзін-өзі реттеуді қалыптасу деңгейлерін олардың мектептегі нәтижелі үлгерімімен салғастыру.

Оқушылардың бойында өзін-өзі реттеуді қалыптастыру бойынша ұсыныстар әзірлемесін жасау және алдағы зерттеулерде қарастыру. Физика мен ағылшын тілі мектеп оқу пәндері ретінде оқушылардың оқу үдерісінде өзін-өзі реттеуді дамытуға үлкен мүмкіндіктері бар. Физика мен ағылшын тілін игеру барысында оқушылардың бойында өз әрекетін жоспарлау, оны орындаудың оңтайлы жолдарын іздеу, алынған нәтижелерді сыни тұрғыда бағалау дағдыларының негізінде жүйелі және бірізді қалыптасады. Оны орындау және ие



болу алгоритмі жөніндегі білімі оқушыға өзін-өзі бақылау мен өзін-өзі реттеуді жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Физика мен ағылшын тіліне оқыту танымдық ынталандыру, мәселені қору және оның дұрыс, ұтымды шешу жолдарын табу, жаңа ақпаратты алу және игеру, талдау және оны бағалау дағдылары арқылы қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Қойылған мақсатқа жету үшін және болжамды тексеру мақсатында теориялық талдау және философиялық, психологиялық-педагогикалық және әдістемелік әдебиеттерді жалпылау әдістері зерттеу мәселесі бойынша, зерттеудің эмпирикалық әдістері, оқыту үдерісін бақылау, физика мен ағылшын тілі мұғалімдерімен әңгімелесу, тестілеу, сауалнама жүргізу, педагогикалық эксперимент, және келесі әдістемелерді қолдандық: Р. Кеттелдің жасөспірім тұлғалық сауалнама жүргізу модификациялық нұсқасын, «Шешілмейтін тапсырма» әдістемесі» [11], «Түзетулер әдістемесі» [12] және олардың нәтижелеріне сандық және сапалық талдау жұмыстарын. Зерттеудің әдістемелік және теориялық негізі: оқытудағы жүйелі және қызметтік тәсілдер [13, 14]; жалпы оқу дағдыларын қалыптастыру және дамытудың теориялық негіздері [15-17]; саналық әрекеттерді кезең-кезеңмен қалыптастырудың теориясы [18, 19] және зерттеулер нәтижелері [2-6].

Зерттеуді біз үш кезеңмен жүзеге асырдық: өзін-өзі реттеудің теориялық негіздерін игеру, әдістемелерді таңдау және экспериментті жүргізу, дидактикалық материалдарды сұрыптау, өзін-өзі бақылау, өзін-өзі бағалауды жүзеге асыратын методикалық әдістерді әзірлеу, 7 сыныптарда физика мен ағылшын тілі сабақтарында оқушылардың рефлексиясы мен өзін-өзі түзету және педагогикалық рефлексия мен бақылау-бағалау кезеңін өткізу, оқушылардың өзін-өзі реттеу деңгейін анықтау және олардың оқудағы нәтижелерін салыстыру, практикалық ұсыныстар мен перспективті жоспарлауды жасау. Зерттеу нәтижелерін сұрыптау мен енгізу Көкшетау қ. №1 мектебінің 7 сыныптарында физика және ағылшын тілі сабақтарын өткізу барысында жүзеге асырылды.

Қазіргі таңда отандық қазақстандық білім беру жүйесінің жағдайы құрылымды сипатта өзгеріске ұшырауымен айқындалады. Инновациялық тәсілдердің маңыздыларының бірі заманауи ғылыми зерттеулер мен оқытудың озық тәжірибесінің шынайы нәтижелері арасындағы өзара біріктіру болып табылады. ҚР-дағы білім беруді дамыту Бағдарламасының алғышарттарын қарастыруда [1], болашағы бар елдерге тән заманауи құндылықтарды салыстыру арқылы оқу үдерісінің мазмұны өзгереді. Педагогтардың міндеті оқыту барысында оқушыларды өз әрекетін ұйымдастыруға, рефлексивті әрекеттерді жүзеге асыруға үйрету қажеттілігі туып отыр. Оқушылардың дамуы оқыту сипатына байланысты деген пікір бүгін аксиома. Десек те өзін-өзі тану, өз бетінше жұмыс жасау, өзін-өзі реттеуді дамытатын оқытуды алға қояды. Заманауи білім берудің міндеті – баланы оқуға үйрету, яғни оқу әрекетінде өзін-өзі реттеуді қалыптастыру мен дамыту болып табылады [18]. Алайда, өзін-өзі реттеу өз әрекетін басқару негізінде ғана мүмкін болады, сол себепті оқушыларды өзін-өзі реттеуге ерекше үйрету қажет. Қойылған міндеттерді заманауи деңгейде шешу тұлғаның өзін-өзі дамыту үдерісін қамтамасыз ететін оқыту үдерісімен шектеледі. Осыған орай, әрбір пән мұғалімінің алдына қойылған міндеттер күрделене түсті. Өзінің оқу пәнінде қандай құралдар арқылы оқушылардың оқу әрекетінде өзін-өзі реттеуді қалыптастыру мен дамытуды жүзеге асыруға болады? Нақты оқу пәнінің қандай мүмкіндіктері бар? Біз зерттеу жұмысымызда физика және ағылшын тілін оқытатын ұстаздарға оқушылардың бойында өзін-өзі реттеуді дамытуға бағытталған әдістемелік құралдар жетіспейтінін



анықтадық. Зерттеу барысында оқу үдерісін ұйымдастыру жүйесінде білім берудің заманауи стратегиялық мақсаттарын есепке алатын әдістемелік әзірлемелер қажеттігі туып отырғанын анықтадық: физика мен ағылшын тілін оқыту және физика мен ағылшын тілі құралдары арқылы оқушыны тұлғалық дамыту. Бұл өзін-өзі реттеу ұғымын, оқу әрекетінде өзін-өзі реттеу құрылымын игеруге, әрі оқушылардың оқу әрекетінде өзін-өзі реттеу құрылымының компоненттерін сипаттауды талап етті.

Педагогикалық, философиялық және психологиялық әдебиеттерді [2-10], игеру мен талдау келесі қорытындыға әкелді: оқу әрекетінде өзін-өзі реттеу оқуға деген жалпы қасиет негізінде жатыр және аталған қасиетті қалыптастырудың қажетті шарты; өзін-өзі реттеу оқу әрекетінің нәтижелі болуының маңызды шарты болып табылады; өзін-өзі реттеу деңгейі - оқу әрекетіне тәжірибені енгізуге, оқыту кезеңіне байланысты динамикалық білім беру; оқу әрекетін реттеуді әрбір жеке оқушы «игеруі» тиіс; оқу әрекетінде өзін-өзі реттеуді дамыту жасөспірім жасында ерекше нәтижелі екені дәлелденді. Өзін-өзі реттеудің теориялық негіздерін қарастыру барысында оқу әрекетінде өзін-өзі реттеудің өзіндік құрылымы: қызметтің мақсаты, маңызды шарттар моделі, әрекеттер бағдарламасы, нәтижелерді бағалау және түзету бар екендігі анықталды. Өзін-өзі реттеу құрылымын теориялық тұрғыдан қарастыру арқылы оқу үдерісінде өзін-өзі реттеуді қалыптастыратын өзін-өзі бақылау, өзін-өзі бағалау, рефлексия мен өзін-өзі түзету сияқты компоненттерден тұратынын, әрі өзін-өзі бақылау – өзін-өзі реттеуді дамытудың қажетті шарты; өзін-өзі бағалау – өзін-өзі реттеудің негізі; рефлексия – өзін-өзі реттеудің алғашқы кезеңі, оған бағыт болып табылады; өзін-өзі түзету өзін-өзі реттеуді дамытудың деңгейімен байланысты екенін байқадық.

Мектеп курсының мазмұнын, соның ішінде 7 сыныптың физика мен ағылшын тілін, талдау арқылы оқушылардың оқу әрекетінде өзін-өзі реттеуді дамытуда мектеп оқу пәндерінің үлкен мүмкіндіктері бар деген қорытындыға келдік. Осылайша, оқушылардың оқу әрекетінде физика мен ағылшын тілін оқыту үдерісінде өзін-өзі реттеуді қалыптастыру мен диагностикалаудың теориялық негіздемесі мен практикалық әзірлемесін жасау міндеті құрылды.

Оқу әрекетінің психологиялық тұжырымдамасының маңызды кезеңі болып рефлексия бөлу, яғни субъектіні анықтау, талдау және пәндік жағдаят пен өзінің жеке әрекетіндегі тәсілдерді қолдана алу дағдысы болып табылады. Адамның саналы әрекетінде рефлексия, біздің ойымызша, келесідей жауапты қызметтерді орындайды: мәселені шешуде іздеу үдерісін реттеу, болжамдар жасауға ынталандыру, оларды бағалауда шынайылықты қамтамасыз ету.

Оқу әрекетінің психологиялық тұжырымдамасына сәйкес рефлексия өзін-өзі реттеу жүйесі ретінде ойлау қызметін қамтамасыз ететін негізгі психологиялық механизмдердің бірі болып табылады [13]. Рефлексия жасаудың шарты бақылау мен бағалау әрекетін қалыптастыру, ол оқу қызметінің құрылымында ерекше орын алады және өзіне тән келесідей қызметтерді атқарады: қызметке өзін-өзі реттеу, оқушының өзіне субъект ретінде қарым-қатынасын бекіту, оқу міндеттерін шешуге бағытталған сипатын қарастыру.

Оқу үдерісін бақылау қызметі Д.Б. Элькониннің көрсетуінше [17], оқушылардың әрекеттерінің құрамына кіретін операцияларды орындау дұрыстығы мен толықтығы арқылы анықталады. Бақылау тапсырмаларына қойылған шарттардың ерекшеліктері мен алынған нәтиже арасындағы байланысты анықтауға көмектеседі, ал бағалау – келесілерді анықтайды: оқу міндеті шешілді ме, нақты әрекет орындай ала ма немесе мақсатқа жету үшін



оның жаңа нұсқаларын жасау қажет. Бақылау мен бағалау әрекеттері бір-бірімен тығыз байланысты. Олардың орындалуы оқушының өз әрекеттерінің мазмұнына назар аударуға, талап етіліп отырған тапсырма нәтижесі тұрғысынан ерекшеліктерін қарастыруға, яғни рефлексияға әкеледі.

Әрекетті орындауды мақұлдау немесе оны түзету, қорытынды әрекеттер оқушылар әрекетінің барлық кезеңдерінде – жоспарлау, орындау және қорытынды жасау жүзеге асырылатын өзін-өзі реттеудің негізгі құралы болып табылады. Келесі критерийлер бойынша өзін-өзі бақылау жүргізіледі: қорытынды өзін-өзі бақылау; оқушының берілген уақытта не истейтіні, осыдан кейін қандай әрекет жасайтыны туралы нақты сезінуі, яғни кезектескен операцияда өзін-өзі бақылау; болашақта өзін-өзі бақылау, яғни әрекеттің ішкі жоспары мен рефлексияның жоғары деңгейде болғанда алдағы операцияларды көру. Өзін-өзі бақылау мен өзін-өзі бағалау әрекеттерін орындау негізінде оқушының ерекше бағалау әрекеті – қоғамда қалыптасқан пікірлер тұрғысынан оны бағалай алу дағдысы қалыптасады. Оқу әрекетін қалыптастыруда аталған үдерісте негізгі және соңғы міндет - оқушыны әрекетті жүзеге асыра алатын, сол әрекетті талдай алатын, оның ішінен құрылымдық компоненттерді бөліп, оларды бағалап, өзгерте алатын субъект қалыптастыру болып табылады.

Біз зерттеу жұмысымызда өзін-өзі реттеудің үш компонентінигеріп, қарастырдық: оқу жұмысында өзін-өзі бақылау, әлеуметтік өзін-өзі бақылау және өзін-өзі реттеу құралы ретінде зияткерлік жұмыста күш-жігер қабілеті. Біз қолданған жасөспірім тұлғалық сауалнама модификациялық нұсқасы 12-18 жастағы балаларға арналған, оған тұлғаның кейбір қасиеттерін сипаттайтын 14 фактор (шкалалар) енеді. Біз тек балалардың өзін-өзі бақылауын бағалауға мүмкіндік беретін Q_3 факторын талдадық. Барлық 14 фактор 10 сұрақтан тұрады, әрбір дұрыс жауапқа 2 балл беріледі. Әрбір шкала бойынша балдар соммасы арнайы кестенің көмегімен арнайы «стендтік» бағаларға алмастырылады. 14,5 стендтен томен бағалар өзін-өзі бағалаудың томен деңгейін, әлеуметтік нормативтерді нашар түсінетінін көрсетеді, ал баға 14,5 стендтен жоғары болса, өзін-өзі бағалау жоғары екенін, әлеуметтік нормативтерді жақсы түсінетінін көрсетеді.

Өзін-өзі реттеу оқушылардың ынтасын күшейту қабілетін дамытуды көздейді. Бұл қасиетті біз Н.И. Александрова мен Т.И. Шульга ұсынған «Шешілмейтін тапсырма» әдістемесінің көмегімен тексердік. Оқушылардың бойында әрекеттерді бақылау-бағалауды қалыптастырудың деңгейін анықтау үшін біз «Түзетулер әдістемесі» деген атқа ие болған эксперименталды-әдістемелік тәсілді қолдандық. Р.Кеттелдің жасөспірім тұлғалық сауалнамасын қолдану барысында алынған эксперимент деректерін, яғни 7 сынып оқушыларын жынысы мен жас ерекшелігін есепке ала отырып, қарастыралық. Тек қана Q_3 факторы (өзін-өзі бақылау) бойынша алынған нәтижелерге тоқталатын болсақ: оқушылардың өзін-өзі бақылау бойынша жоғарғы деңгейін 72,4%, томен деңгейін 20,6% құрады. Берілген мәліметтер негізінде біз оқушылардың көпшілігі іс-әрекетте әлеуметтік өзін-өзі бақылаудың орташа деңгейіне жататынын байқап, олар қалыпты әлеуметтік бейімділігі бар, жақсы ұйымдастырылған, әлеуметтік қағидаларды түсінетіні деген қорытынды жасадық. Біз жүргізген корреляциялық талдау арқылы балалардың үлгерімі мен әлеуметтік өзін-өзі бақылау деңгейі арасында байланыс жоқ екенін анықтадық. Нәтижелері мынадай: үлгерімі жақсы оқушылардың 22,5%-ы әлеуметтік өзін-өзі бақылаудың жоғары деңгейін, 66,5% - орташа деңгейін, және 11%-ы томен деңгейін көрсетті. Үлгерімі орташа оқушылардың іс-әрекетте өзін-өзі



бақылаудың орташа деңгейіне 80%-ы, ал 20% - томен деңгейіне ие болды, үлгерімі орташа оқушылардың біреуі де өзін-өзі бақылаудың жоғары деңгейін көрсете алмады. Үлгерімі нашар оқушыларда да әлеуметтік өзін-өзі бақылау жақсы дамығаны байқалмайды. Үлгерімі нашар оқушылардың 60%-ы өзін-өзі бақылаудың орташа деңгейіне, 40%-ы томен деңгейіне ие болды. Сөйтіп, алынған эксперимент деректерін талдай отырып, біз оқушылардың оқудағы жетістіктері әлеуметтік өзін-өзі бақылау деңгейіне байланысты емес деген қорытындыға келдік.

Зерттеу жұмысының нәтижесі бойынша, яғни оқу үдерісінде алынған нәтижелер эксперимент деректері бойынша, «Шешілмейтін тапсырма» әдістемесіне сәйкес оқушы тапсырманы орындауға тырысып жіберген уақыты анықталды. Бірінші және екінші тапсырманы орындауға жіберілген уақыт бойынша біз оқушыларда кеңістікті ойлауды қалыптастыру деңгейін анықтасақ, үшінші тапсырманы, яғни «шешілмейтін тапсырманы» орындауға жіберілген уақыт арқылы ынтасын күшейту көрінісін анықтап берді. Нәтижесінде әрбір оқушы бірінші тапсырмаға 6 секунд, әрі оқушылардың 80%-ы бұл тапсырманы шешуге аз уақыт жұмсады (3-5 секунд). Екінші тапсырманы орындауға оқушылар 96 секунд жұмсады, соның ішінде оқушылардың 50% тапсырманы тезірек орындады (20-100 секунд). Үшінші тапсырманы орындауға оқушылар орташа 538 секунд, оның ішінде 50%-ы бұл тапсырманы орындауда басқаларға қарағанда көбірек отырды (9-13 минут), оқушылардың 1%-ы екінші және үшінші тапсырманы мүлдем орындай алмады. Бас тарту, орындалмаудың себептерін түсіндіру, сондай-ақ эксперименталды жағдаятта оқушылардың күш-жігер көрінісін сапалы талдау жасауға мүмкіндік берді. Бірдей нәтиже көрсеткен оқушыларды бір топқа жинадық. Нәтижесінде барлық оқушылар төрт сапалы әр түрлі топқа бөлінді.

Бірінші топ. Тапсырмадан бірден қызбалықпен «істей алмаймын, істегім келмейді» деп бас тартқан оқушылар. Эксперимент жүргізуші ұстаз тырысып көрулерін сұрағанда жағымсыз жауап беріп, бірден бас тартқандар. Бұл топ оқушылардың 20%-н құрайды.

Екінші топ. Тапсырманы орындаудан өзіне көңілі толмай «мен шеше алмай жатырмын» деп бас тартқандар. Жалғастырыңыз-деген біздің ұсынысымызға «мен бәрібір шеше алмаймын» деп өзіне сенімсіздік туғызып, жауап берді. Бұл топ оқушылардың 40%-н құрады.

3 топ. Тапсырманы орындаудан байсалды түрде «бұл шешілмейді» немесе «орындау мүмкін емес» деп бас тартқан оқушылар. Біздің ұсынысымызға сенімді және эмоционалды түрде «осыған дейін шешілмеген, енді шешілмейді» деп жауап қайтарды. Бұл топтың құрамына оқушылардың 25%-ы енді.

4 топ. Тапсырманы шешудің барлық тәсілдерін қолданып болған соң, «мұндай тапсырманы орындау мүмкін емес» деп тапсырманы орындаудан бас тартқандар. Біздің жұмысты жалғастырыңыз деген ұсынысымызға бұл тапсырманы орындау мүмкін емес екенін түсіндірді. Бұл топқа оқушылардың 15%-ы енді.

Тапсырманы орындаудан бас тарту себебін сапалы талдап, оқушылар тапсырманы неліктен орындамағаны туралы негізгі үш себепті бөліп көрсетуге болады. Біріншіден, ішкі себеп, яғни 7 сынып оқушылары тапсырманы орындалмау себебін өздерінің жеке қасиеттерінен көрді. Біздің эксперимент жүргізушілердің «қалай ойлайсың, неге тапсырма орындалмады» деген сұрағымызға «тапсырманы орындай алмаймын» деп жауап берді. Мұндай себепті оқушылардың 40%-ы көрсетті. Екіншіден, кейбір балалар өздерінің сәтсіздікке



ұшырау себебін сыртқы жағдайлардан (бір шарт болған жоқ; қосымша білім болғанда, орындай алар едім және т.б.) көрді. Осылайша, сыртқы себептерді оқушылардың 25%-ы көрсетті. Үшіншіден, оқушылардың бір бөлігі шынайы себепті көрсетті. Олар берілген тапсырмалардың ішінде бір тапсырманы орындау мүмкін емес екендігін айтты. Бұл себепті балалардың 20%-ы көрсетті. Әрине, жұмыстан не себепті бас тартқанын мүлдем түсіндірмеген, себебін көрсетпеген оқушылар да (15%) болды. Сонымен, деректерге сандық және сапалық талдау жасау нәтижесінде күш-жігер қабілетін дамыту деңгейі бойынша бөліп көрсетуге болатын оқушылардың үш тобын анықтадық.

Бірінші топты барлық оқушылардың 60%-ы құрайды, олар сәтсіздікке өздерін кінәлайды, ынта-жігерлері нашар дамыған, шешім қабылдай алмайтын, өзінің мүмкіндіктеріне сенбейтін, ұстаздар, сыныптастар, үлкендер тарапынан көмекті қажет ететін оқушылар. Оларға тән қасиеттер ретінде эмоционалды тұрақсыздық, кез келген оқу тапсырмасын орындауда байқалатын өзін-өзі реттеу деңгейінің төмендігін көрсетуге болады. Бұл топтағы оқушылар қиындық туғанда саскалақтап қалады, өз бетінше жұмыс жасау, шешім қабылдау, ұйымдастырушылық, тұрақтылық сияқты қасиеттер, яғни даму деңгейі томен. Біз аталған оқушыларда күш-жігерін дамыту қабілеті томен деңгейде дамыған деп шештік.

Екінші топта оқитындар өздерінің мүмкіндіктерін жоғары бағалайды, олардың тым қайсарлығы, импульсивтілігі, эмоционалды тұрақсыздығы эксперимент жүргізушіге немесе жұмыс жасауға берілген материалға қарым-қатынасынан көрінеді. Бұл оқушыларда батылдық, талап, өз бетінше жұмыс жасау, пысықтық, өжеттілік қасиеттері жоғары деңгейде дамыған, алайда аталған қасиеттерді қиындық туған жағдайларда қолдана алмайды. Сол себепті олар басқаларға наразылық білдіреді, сәтсіздіктің себебі өздерінен деп ойламайды. Мұндай оқушылар 20%-ды құрады, біз оларда күш-жігерін дамыту қабілеті орташа деңгейде дамыған деп шештік.

Үшінші топты сәтсіздіктің объективті себебін көрсететін оқушылардың 20% құрады. Бұл оқушыларда күш-жігерін дамыту қабілеті жоғары деңгейде дамыған. Олар қиындық туған жағдайда өздерін тұрақты ұстайды, өз әрекеттерін өздері реттей алады, берілген тапсырманы шешуге барлық мүмкін тәсілдерді табады, талапты, өз бетінше жұмыс жасай алады, қайсар, белсенді, ізденімпаз болып келеді.

«Шешілмейтін тапсырма» [17] әдістемесі бойынша көрсеткіштерді және оқушылардың үлгерімі байланысын талдау барысында біз Пирсон тәсілі бойынша есептелген корреляцияны қолдандық. Күш-жігер қабілетін дамыту деңгейі мен үлгерім арасында статистикалық маңызды байланыс орнатылды. Бұл екі көрсеткіш арасында тікелей байланыс бар, яғни күш-жігерді дамыту деңгейі қаншалықты жоғары болса, үлгерім де соншалықты жақсы болады. Осылайша, зерттеу экспериментінің деректері бізге үлгерімі жақсы оқушыларда күш-жігер қабілеті жоғары дамыған деген болжамды жасауға мүмкіндік берді. Сонымен, үлгерімі жақсы оқушылардың 56%-нда күш-жігер қабілетінің даму деңгейі жоғары, ал 44%-нда орташа деңгей, үлгерімі жақсы оқушылардың 0%-нда томен деңгей. Үлгерімі орташа оқушылардың 46%-нда күш-жігер қабілеті орташа деңгейде, томен деңгейде 41%-ды құраса, 13%-ының ғана күш-жігер қабілеті жоғары деңгейде болып келеді. Ал үлгерімі томен оқушылардың 80%-нда күш-жігер қабілеті томен, оқушылардың 20%-ның ғана күш-жігер қабілеті орташа деңгейде.

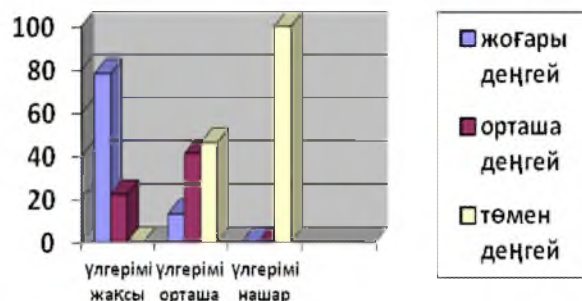


Оқушылардың бойында өз әрекеттерін бақылау-бағалау деңгейін бекітіп, қалыптастыру үшін «Түзетулер әдістемесі» [18] қолданылды. Өзін-өзі бақылауды қалыптастыру деңгейін біз оқушылардың өз жұмысына шынайы түзетулер енгізе алу дағдысы арқылы бақылады. Біздің есептеуіміз бойынша, 15-20 түзету (жалпы қателер саны 20 болған жағдайда) енгізген оқушыларда өзін-өзі бақылау қабілеті жоғары, 10-нан 14-ке дейін түзетулер енгізген оқушыларда өзін-өзі бақылау орташа деңгейде, 10-нан томен түзету енгізген оқушыларда өзін-өзі бақылау томен деңгейде дамыған деген сипаттама бердік. Жоғарыда айтылғандай, «Түзетулер әдістемесі» аяқталған жұмысты тексергенде өзгертулер енгізгенін, яғни қорытынды өзін-өзі бақылау деңгейінің қалыптасқанын анықтап қана қоймай, сондай-ақ оқушылардың тапсырманы орындау барысында енгізген түзетулерін анықтауға, яғни күрделі процесс болып табылатын кезектескен операцияда өзін-өзі бақылауды қалыптастырудың деңгейін анықтауға мүмкіндік береді. Эксперимент жүргізгенде оқушылардың кезектескен операцияда өзін-өзі бақылау ерекшелігі тапсырмасын орындау барысында енгізген түзетулерінің сандық және сапалық ерекшеліктерін анықтадық. Оқушылар өз мәтіндерін жазу барысында барлық жіберілген қателіктерінің 64,8%-н анықтады. Кезектескен операцияда өзін-өзі бақылауды қалыптастыру оқушылардың 31%-нда жоғары деңгейде, оқушылардың 28%-нда орташа деңгейде және оқушылардың 41%-нда томен деңгейде. Сондай-ақ оқушылардың қорытынды өзін-өзі бақылауда қызықты ерекшеліктер анықталды. Оқушылар өзінің физикалық (ағылшын тіліндегі) мәтінінде барлық жіберілген қателіктердің 3,3%-н ғана анықтай алды. Оқушылардың түзетулерге сапалы талдау жүргізу барысында балалар осыған дейін дұрыстаған, сызылған дақтарға көп назар аударып, грамматикалық қателіктерді аз (6,3%) түзеткенін байқадық. Қызығы сол, оқушылардың 38%-ы өз жұмысында қорытынды өзін-өзі бақылауды мүлдем қолданбаған. Ал кезектескен операцияда өзін-өзі бақылау нәтижелеріне караганда қорытынды өзін-өзі бақылауды қолданған оқушыларда бақылау өте томен деңгейде жүргізіліп, барлығы 5%-ды құрады. Қорытынды және кезектескен операцияда өзін-өзі бақылау деректерінің ара-қатынасы да қызығушылықты тудырды. Мысалы, кезектескен операцияда өзін-өзі бақылаудың жоғары деңгейін көрсеткен оқушылардың 22%-ы ғана қорытынды өзін-өзі бақылауды қолданған, кезектескен операцияда өзін-өзі бақылаудың орташа деңгейін көрсеткен оқушылардың 28%-ы өз жұмысында қорытынды өзін-өзі бақылауды қолданған, кезектескен операцияда өзін-өзі бақылаудың томен деңгейін көрсеткен оқушылардың 50%-ы өз жұмысында қорытынды өзін-өзі бақылауды қолданған. Кезектескен операцияда өзін-өзі бақылау мен қорытынды өзін-өзі бақылау деректерін салыстыра отырып, мұғалімдердің оқушылар бойында қорытынды өзін-өзі бақылау дағдысын дамытпағанын байқаймыз.

Оқушылардың өзін-өзі бақылауы мен үлгерімінің сандық көрсеткішін салғастыру нәтижесінде алынған корреляциялық тәуелділік сипатын қарастыралық. Эксперимент деректерінен алынған корреляциялық талдау кезектескен операцияда өзін-өзі бақылауды қалыптастыру деңгейіндегі үлгеріміне статистикалық маңызды корреляциялы тәуелді екені анықталды. Бұл деректерді сандық өңдеуде де нақтыланды. Диаграммдан көріп отырғанымыздай, үлгерімі жақсы оқушылардың 78%-ы кезектескен операцияда өзін-өзі бақылау деңгейі жоғары, оқушылардың 22%-ы өзін-өзі бақылауы орташа деңгейде екені анықталды. Үлгерімі орташа оқушылардың 13%-ы кезектескен операцияда өзін-өзі бақылау деңгейі жоғары, 41%-ы кезектескен операцияда өзін-өзі бақылаудың орташа деңгейінде, ал оқушылардың 46% өзін-өзі бақылау



деңгейі төмен. Үлгерімі нашар оқушылардың кезектескен операцияда өзін-өзі бақылау деңгейі төмен.



Сурет - Оқытуда үлгерімі әр түрлі оқушылардың өзін-өзі бақылау деңгейінің диаграммасы

Осылайша, біз өзін-өзі реттеудің бірнеше өлшемдерін зерттедік (күш-жігер қабілеті, оқу үрдісі мен өз әрекетінде өзін-өзі бақылай алу қабілеті). Өзін-өзі реттеудің бірнеше өлшемдерін зерттеуге бағытталған тапсырмаларды орындауға талдау жасау арқылы үлгерімі жақсы оқушылар жақсы нәтижелер көрсететініне көзіміз жетті. Қателіктерге талдау жасағанымызда үлгерімі жақсы және орташа оқушылар өздері жіберген қателіктерді тауып, түзете алатынына, ал үлгерімі нашар балалар өз қателіктерін таба алмайтыны және түзете алмайтынына көзіміз жетті. Статистикалық өңдеуге жеке сынақтар бойынша балдық бағалары да, жинақталған балдары да қолданылды, біздің ойымызша, олар оқушылардың өзін-өзі реттеуін толық және нақты сипаттай алады және кездейсоқ қателіктерден сақтайды, бұл оқушылармен жұмыс жасағанда, ерекше маңызды екенін білесіздер.

Корреляциялық талдау «Шешілмейтін тапсырма» және «Түзетулер әдістемесі» әдістемелері бойынша нәтижелер мен үлгерім арасында маңызды бір-біріне тәуелділік бар екенін байқадық. Корреляциялық маңызды тәуелділік негізінен «Түзетулер әдістемесі» бойынша анықталды (0,65).

Сонымен, эксперимент деректеріне сандық және сапалық талдау жасау арқылы өзін-өзі реттеу үлгерімі жақсы оқушыларда жақсы қалыптасқанын анықтадық. Өзін-өзі реттеу мен бақылау жүргізуде үлгерімі нашар балаларда көп қиындықтар көрініс тапты.

Зерттеу нәтижелері келесі тұжырымдарды жасауға мүмкіндік береді:

1. Зияткерлік жұмыс жасауда күш-жігер қабілеті мектеп оқушыларының жасөспірім кезіндегі үлгерім деңгейіне байланысты ($r=0,52$).

2. Өзін-өзі бақылай алу қабілеті жасөспірім шақтағы оқушылардың оқу үлгеріміне ықпал етеді.

3. Жасөспірім шақтағы оқушыларға әлеуметтік өзін-өзі бақылау олардың оқу үлгеріміне статистикалық тұрғыдан ықпал етпейді.

Жоғарыда айтылған тұжырымдар негізінде, біз, зерттеушілер келесідей қорытындыларға келдік.

1. Оқу әрекетінде оқушылардың бойында өзін-өзі реттеуді өзін-өзі бақылау, өзін-өзі бағалау, рефлексия мен өзін-өзі түзету дағдыларын қалыптастыру негізінде дамыту - оқытудың, соның ішінде физика және ағылшын тілін оқытудың қажетті шарттардың бірі болып табылады.



2. Оқушылардың физика мен ағылшын тілін игеруге жалпы қабілетінің деңгейі оқу-танымдық әрекеттің барлық негізгі кезеңдерінде өз әрекетін бақылау мен бағалауды қалыптастыру деңгейіне байланысты.

3. Оқу әрекетінде өзін-өзі реттеуді дамытудың жағымды динамикасын оқушыға бағалау әрекетін енгізу арқылы жүзеге асыруға болады; оқу әрекетінде басқаруды топтық формадан жекеге көшіру және керісінше; рефлексия мен өзін-өзі бағалауды дамытуға бағытталған оқытудың сұхбаттық әдістерін қолдану.

4. Зерттеу экспериментінің нәтижесі ұсынылған тәсілдер мен құралдардың тиімділігін, сондай-ақ мектеп тәжірибесінде, соның ішінде физика және ағылшын тілін оқытуда қолдану орынды екенін көрсетті. Сонымен, біздің зерттеу жұмысымыз оқушыларда өзін-өзі реттеу қабілетін қалыптастыру жолдарын қарастыру үшін алдағы уақытта мектепте арнайы жұмыс жүргізу қажеттігі туындағанын көрсетті.

Зерттеу жұмысының келешегі. Аталған зерттеуді жалғастыру бойынша жұмыстардың алдағы уақыттағы болашағы орта мектепте дамытушылық жұмыс болып табылатын өзін-өзі реттеу қабілетін қалыптастыруды дамыту туралы әзірлемелер мен бағдарламалар жасау, сондай-ақ жоғары сынып оқушыларында өзін-өзі реттеу қабілетін дамыту бойынша арнайы жұмыстар жүргізу болып табылады. Зерттеуде қолданылған оқытудың қиындықтарын бағалау тәсілі арқылы эксперименттік жолмен жасөспірім шақта балалардың үлгермеушілігінің негізгі психологиялық механизмдерінің бірін анықтадық. Сондықтан, жасөспірім-оқушыға өзін-өзі реттеу қабілетін қалыптастырудың арнайы міндеті туып отыр. Бұл міндет мектепте жасөспірімді оқытудың барлық кезеңінде өз әрекетін саналы басқаруға, соған қажетті қасиеттерді бойына қалыптастыруға үйрету арқылы жүзеге асады. Бұл үшін:

- Оқушыларда игеретін білімге қызығушылық тудыру, зияткерлік жұмысты ұнатып жасауға, зияткерлік қиындықтарға төтеп беруге үйрету;

- Өзін-өзі реттеуді қалыптастыруға қажетті шарт болып табылатын ынта, жауапкершілік, өз бетінше жұмыс жасау, тәртіп сияқты тұлғалық қасиеттерді тәрбиелеу;

- Өзін-өзі реттеуді қалыптастыру үшін жасөспірімдермен арнайы сабақтар өткізу. Жасөспірім шақтағы оқушылар мұндай сабақтарға үлкен қызығушылық пен ынтамен қарайды. Олар күнде абай бол, ұйымшыл бол деген талаптарды жиі естиді және сол талаптарды орындағылары келеді, бірақ қажетті дағдылары қалыптаспағандықтан, ол талаптарды қалай орындау керектігі туралы білмейді;

- Оқу үдерісінде өз пәнін оқытуда өзін-өзі реттеуді кезең-кезеңмен қалыптастырудың әдіс-тәсілдерін, құралдарын, әдістемелік нұсқаулықтарын әзірлеу немесе олармен танысып, қолдану;

- Оқу үдерісінде оқушылардың өзін-өзі бақылау ынтасын қолдау және пәнді игеруде өзінің жеке мүмкіндіктерін нақты бағалауға дағдыландыру;

- Оқушыларды жаңа білімге, белгілі бір бастамаға, ұйымшылдыққа, сыни ойлауға үйрету үшін, әрі өз бетінше жұмыс жасау қабілетін дамыту үшін барлық жағдайды жасау;

- Әзірленген диагностикалық тапсырмалар негізінде арнайы ұйымдастырылған экспериментті оқыту нәтижесінде оқу әрекетінде оқушылардың өзін-өзі реттеуді дамытудың динамикасын бақылап отыру.

Сонымен, біздің ойымызша, орындалған зерттеу жұмысы теориялық-эксперименталды сипатта жүргізілді, заманауи оқытудың маңызды міндеттерін шешудің бір тәсілі болып табылатын оқу үдерісінде оқушылардың өзін-өзі реттеу қабілетін дамыту талданып, эксперимент жүзінде дәлелденген.



Б.Е.Хамзина, Д.С.Какабаева, А.А.Костангельдинова, З.К.Конурова-Идрисова
Роль способности студентов к саморегуляции в организации учебной деятельности

В данной статье авторы исследуют возможности, методы и средства развития саморегуляции учащихся и ее влияние на успешность их обучения. В ходе исследования ими изучены и рассмотрены три компонента саморегуляции: самоконтроль в учебной работе, социальный самоконтроль и способность к волевым усилиям в интеллектуальной работе как средства саморегуляции. Саморегуляция как фактор влияющий на успешность обучения учащихся является выводом их исследования.

Ключевые слова: саморегуляция, самоконтроль, самооценка, рефлексия, самокоррекция, учебная деятельность, эксперимент, успешность обучения

B.E.Khamzina, D.S.Kakabayeva, A.A.Kostangeldinova, Z.K.Konurova-Idrissova,
A role of ability of students to self-regulation in organizing of educational activity

In this article the authors investigate possibilities, methods and means of development of self-regulation of pupils and its influence on the success of their learning. During research they studied and considered three components of self-regulation: self-control in educational work, social self-control and ability to strong-willed efforts in intellectual work as self-regulation means. Self-regulation as a factor influencing the success of student learning is the conclusion of their investigation.

Keywords: self-regulation, self-control, self-estimation, reflection, self-correction, educational activity, experiment, success of learning

Әдебиеттер:

1. Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011 - 2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. Режим доступа: 18.05.2014. www.kgu.kz/doc/strateg_doc/5_GPRO_RK.pdf.
2. Schunk D. H., Swartz C. W. Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. Contemporary Educational Psychology, 18(3). - 1993.-P. 337-354.
3. Zimmerman B.J., Bandura A. and Martinez-Pons M. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. American Educational Research Journal, 29.-1992. P.663-676.
4. Britton B.K., Tesser A. Effects of time management practices in college grades. Journal of Educational Psychology, 83.-1991.-P.405-410.
5. Zimmerman B. J., Bandura A. Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. American Educational Research Journal, 31.-1994. -P.845-862.
6. Bouffard-Bouchard T., Parent S. and Larivee S. Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. International Journal of Behavioral Development, 14(2). -1991.-P.153-164.
7. Осницкий А.К., Чуйкова Т.С. Саморегуляция активности субъекта в ситуации потери работы. - М., 1999. - С.92-104.
8. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека // Вопросы психологии. - 1995. - №1. - С.5-12.
9. Конопкин О.А. Функциональная структура саморегуляции деятельности и поведения // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. М.: - Наука. - 1989. - 183с.
10. Прыгин Г.С. Монография. «Психология самостоятельности». И.: Педагогика. - 1992. - 210с.
11. Александрова Н.И., Шульга Т.И. Изучение волевых качеств школьников с помощью методики «Нерешаемая задача» // Вопросы психологии. - 1987. - №6. - С.30-33.
12. Матис Т.А. Изучение психических новообразований совместной учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности



школьников/Под редакцией В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой.- Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР. М.: Педагогика.-1982.-216с.

13. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В. 6т. Т.5.- М.: Педагогика.- 1983.-368с.

14. Рубинштейн С.Л. «Основы общей психологии». - М.: Питер.- 2000. -712 с.

15. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. - М.: Педагогика.- 1981.-200с.

16. Репкин В.В. Начало начал.//Начальная школа. - М. -№6 - 2004.Режим доступа: 18.05.2014. <http://nsc.1september.ru/2004/06/5.htm>.

17. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М.: 1974.-64 с.

18. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М.: Академия.- 1998. - 288 с.

19. Гальперин П.Я., Данилова В. Л. Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач. М.:1980.-С.31.

УДК 378.147: 796

Г.В. Валеева -
ФГБОУ ВПО Уфимский государственный
нефтяной технический университет
г. Уфа

РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ

Аннотация Организацию и содержание работы по физическому воспитанию студентов нужно рассматривать в рамках комплексной системы управления качеством подготовки специалистов нефтегазовой отрасли. На основе средств, методов и форм физического воспитания должна решаться проблема ускоренной адаптации молодых специалистов к условиям нефтегазового производства и укрепления здоровья, что явится существенным вкладом в решение социально-экономических задач.

Ключевые слова Физическое воспитание, студенты, нефтегазовая отрасль, инженер-нефтяник, физическая подготовленность, состояние здоровья.

В обществе нет другого средства, кроме физической культуры, с помощью которого можно было бы физически готовить людей к новому производству [10]. Дисциплина «Физическая культура» является обязательным компонентом Государственного образовательного стандарта России и, следовательно, занимает важное место среди дисциплин, обязательных для подготовки специалистов любого профиля. Это не только активный отдых, психическая разгрузка, оздоровление, спортивная подготовка, но и система приобретения жизненно необходимых качеств, знаний, умений и навыков. Её значимость существенно возросла в связи с получением статуса гуманитарной составляющей высшего образования.

Одной из важнейших задач в преподавании учебной дисциплины «Физическая культура» является приобщение студентов к физическому воспитанию, которое рассматривается как решающий аспект физкультурного образования, активно способствующий общему и профессиональному развитию, а также обеспечение физической и психофизиологической составляющей при гармоническом развитии личности будущего специалиста.



Но не все студенты понимают, какое значение имеют занятия по физическому воспитанию в годы учёбы в вузе. Придя потом на производство, многие начинают жалеть об упущенном. Безответственность студентов во время учебы губительно отражается на их будущей работе. На каждого молодого человека ежедневно обрушиваются многочисленные неблагоприятные факторы окружающей среды, сложные жизненные проблемы, огромный информационный поток – и это все протекает на фоне сложных биосоциальных условий жизни, высокого эмоционального напряжения, при сниженной двигательной активности. Поэтому, вуз должен стимулировать работу личности над собой, рассматривая физическое воспитание как личностную и профессиональную необходимость для будущего специалиста. Физическое воспитание следует рассматривать одновременно как показатель зрелости и воспитанности студента, как начало ускоренного развития его профессиональных качеств и способностей [12].

В современных условиях, когда рынок рабочей силы предъявляет исключительно повышенные требования к профессиональной и в том числе физической подготовке специалистов нефтегазовой отрасли, создаются дополнительные возможности для совершенствования работы по формированию у студентов ценностных ориентаций на деятельность в сфере физической культуры.

На основе средств, методов и форм физического воспитания должна решаться проблема ускоренной адаптации молодых специалистов к условиям нефтегазовой отрасли и укрепления здоровья, что явится существенным вкладом в решение социально-экономических задач.

Современная нефтяная промышленность представляет собой чрезвычайно многообразный комплекс подразделений, в которых занято работников более 700 профессий. Тысячи техников и инженеров управляют сложными процессами на рабочих местах, установках и в цехах. Работу инженера нефтегазового производства можно отнести к категории напряжённых видов труда со значительным нервно-эмоциональным компонентом ввиду большого объёма поступающей информации и высокой степени вероятности возникновения аварий. Нарушение технологических процессов (аварий) сопровождаются выраженной реакцией со стороны сердечнососудистой системы (пульс увеличивается на 30-60 ударов относительно покоя). А выполнение физических усилий в загазованных условиях вызывает повышенную заболеваемость нервной, дыхательной, сердечнососудистой систем и органов кровообращения [5,8].

Говоря о повышенных требованиях к состоянию здоровья инженеров нефтегазового производства нельзя не упомянуть о санитарно-гигиенических условиях труда этих специалистов. Вся нефтегазовая промышленность имеет во многом общие, с гигиенической точки зрения черты, несмотря на различие технологических схем, применяемого сырья и получения продуктов [1]. В первую очередь следует отнести воздействие концентраций химических веществ и пыли, шума и вибрации, неблагоприятных метеорологических условий, повышенные физические нагрузки при выполнении отдельных видов работ, стрессовые ситуации в аварийных случаях и пожарах.

Основным фактором, имеющим профессионально-гигиеническое значение на всех нефтегазовых производствах, является газовый. Наблюдается различное сочетание химических соединений (от 2-х до 8-ми и более ингредиентов). Например, состояние загазованности воздуха в рабочих помещениях нефтегазового производства углеводородом составляет от 56 мг/м^3 до 82 мг/м^3 при норме 30 мг/м^3 , а сероводородом соответственно от $6,3 \text{ мг/м}^3$ до $10,1 \text{ мг/м}^3$



при норме 3мг/м^3 . Угледород и сероводород обнаруживается во всех рабочих помещениях [1,8].

Производственный шум – второй по гигиенической значимости неблагоприятный фактор в производственных помещениях и территориях нефтегазовых предприятий. Предельно допустимые концентрации шума на постоянных рабочих местах повышены на 10-15 децибел. Длительное действие шума приводит к функциональным сдвигам (снижение остроты слуха), что свидетельствует о неблагоприятном влиянии шума на организм человека [4]. Использование в нефтяном производстве высоких температур создаёт потенциальную возможность воздействия на работников, помимо газового, также и метеорологического фактора. Выполнение физической работы в условиях повышенной температуры и во время работы в холодной окружающей среде связано со сложными приспособительными реакциями организма. Напряжённая деятельность инженеров в таких условиях ведёт к появлению признаков утомления уже через 2-4 часа от начала работы. Обнаруженные физиологические сдвиги в большей мере связаны с характером деятельности инженера нефтегазового производства, режимом его труда и санитарно-гигиеническими условиями. Заболевания сердечнососудистой системы для данных специалистов имеет высокие показатели: женщины – 12,7%, мужчины – 10,9% [8].

Симптомы болезней появляются раньше у мужчин, чем у женщин. Но заболеваемость женщин на нефтяных производствах выше, чем на других любых производствах [4,8]. По подсчётам ученых из-за острых респираторных заболеваний рабочих дней теряется значительно больше, чем от всех других заболеваний вместе взятых. Ущерб, причиняемый экономике ежедневно, исчисляется миллиардами рублей. К тому же простуда понижает устойчивость и сопротивляемость организма, что влечет за собой обострение хронических и других болезней, отрицательно сказывается на учебе и производстве [2,3,6].

Отмечается, что в последнее время во многих отраслях промышленности, в том числе нефтеперерабатывающей и нефтехимической увеличивается показатель заболеваемости [7].

Труд современного инженера нефтегазового производства отличается большим объёмом разнообразных действий, включающих в работу более 2/3 мышечных групп, особенно во время технологических и профилактических осмотров цехов, полевых испытаний оборудования, ремонта. Иногда за смену он проходит до 10-12 км пешком. Считается, что хорошая реакция является одним из показателей высокой квалификации специалиста и её значение возрастает по мере расширения функций автоматического управления производством. Труд инженеров порой сопровождается значительным эмоциональным напряжением (стрессом), обусловленным большой ответственностью за принятые решения, здоровье и жизнь подчинённых. Стрессы отрицательно влияют на работоспособность, приводят к ошибкам, конфликтным ситуациям, авариям, отрицательно влияют на состояние здоровья и ведут к заболеваниям сердечнососудистой и центральной нервной систем. В связи с этим, для инженера нефтегазовой отрасли важное значение имеет нервно-эмоциональная устойчивость, т.е. способность сохранять высокую работоспособность в различных стрессовых ситуациях без отрицательных последствий для себя [5,8].

Следовательно, основными факторами, определяющими, в конечном счёте, условия труда специалистов нефтегазового производства, являются загрязнение воздуха комплексом токсических веществ, высокочастотный шум, смена температуры – выход из тёплого помещения для работы на воздухе



Улучшение качества профессиональной подготовки студентов, будущих специалистов нефтегазовой отрасли, предполагает также повышение эффективности всего процесса обучения. Значит, можно сказать, что в содержание понятия «качество специалиста» должна включаться совокупность его наиболее устойчивых свойств, обуславливающих пригодность к профессиональной деятельности – это знания и умения в профессиональной сфере, общественно-политические и личностные качества, высокий уровень развития психофизиологических и физических качеств, которые формируются у студентов на занятиях физической культурой и спортом [9].

Формирование модели инженера нефтегазового производства средствами физического воспитания должно быть направлено на развитие психофизических способностей студентов, как основополагающего компонента способностей человека к труду. А совместно с профессиональным образованием – на воспроизводство квалифицированной рабочей силы для нефтеперерабатывающей и нефтехимической промышленности.

Моделирование отдельных элементов процесса труда путём подбора физических упражнений при осуществлении профессионально-прикладной физической подготовки требует знаний об особенностях изменения работоспособности специалистов при выполнении различных видов профессиональных работ. Конкретное содержание профессионально-прикладной физической подготовки (ППФП) опирается на психофизиологическое тождество трудового процесса и физической культуры. Благодаря именно этому тождеству на занятиях физической культурой и спортом можно моделировать отдельные элементы трудовых процессов [2,6,12].

Работа на производстве в новых условиях ставит перед выпускниками новые задачи. Многие из студентов даже представить себе не могут, что им придётся работать и физически. Уже в ходе обучения в вузе они сталкиваются с необходимостью трудиться и в качестве рабочего и в качестве специалиста средней квалификации. Этот труд требует специальной готовности для полноценного и безопасного выполнения предложенных видов работ. А это достигается через занятия определёнными видами спорта и физическими упражнениями.

Современные взгляды на подбор этих видов спорта и физических упражнений предусматривает перенос умений и навыков в профессиональную деятельность специалиста [3,7,11]. Определение требований к инженерам нефтегазовой отрасли, возможность их реализации в процессе физического воспитания позволяет сформулировать направленность, цель, задачи и критерии эффективности профессионально-прикладной физической подготовки студентов нефтяников.

Цель ППФП студентов уфимского государственного нефтяного технического университета (УГНТУ) – содействие освоению конкретной профессии инженера, достижение необходимого уровня профессиональной работоспособности и психофизиологической готовности к предстоящему труду.

На основании изучения профессиональной деятельности специалистов нефтегазовой отрасли определены приоритетные прикладные физические качества, которые в наибольшей мере необходимы каждой группе специалистов [3,7].

Виды трудовой деятельности специалистов нефтегазовой отрасли:

- по содержанию – смешанный характер, физический и умственный;



- по средствам - ручной, механизированный, автоматизированный, автоматический;
- по условиям - комфортный, экстремальный, вредный, опасный;
- по организации – статический, динамический, монотонный, индивидуальный, коллективный
- по требованию к субъекту – высокий уровень способностей, профобразование, профессиональный опыт, хорошее состояние здоровья, физическая и психофизиологическая подготовленность.

Характер, структура и условия труда всех специальностей нефтегазовой отрасли идентичны и соответственно модель инженера-нефтяника можно представить в едином образе специалиста, т. е. то, что мы хотим видеть по окончании университета:

Квалификационная характеристика специальности инженера нефтегазовой отрасли составляют следующие компоненты:

1. Знания по специальному теоретическому разделу. Главными факторами определения специальных знаний будущего инженера-нефтяника считается: влияние условий труда на состояние организма инженера-нефтяника; профессиональные заболевания и пути их предупреждения; использование средств физической культуры и спорта для сохранения высокого уровня работоспособности и снятия утомления в период отдыха.

2. Умения и навыки. Специалист данного профиля должен иметь совершенные навыки в естественных движениях: ходьбе и беге по различному грунту, на ограниченной и повышенной опоре; лазание различными способами на всех разновидностях лестниц; иметь высокий уровень подготовки для работы с задержкой дыхания в неудобной позе на длительное время; уметь оказать первую помощь при травмах, ожогах, обмороке, обморожении.

3. Психические качества. Инженер нефтегазовой отрасли должен иметь высокие скоростные способности зрительной и слуховой реакции, быстроту оперативного мышления. Общие свойства личности: хладнокровие и выдержку, старательность и добросовестность, смелость и решительность, эмоциональную устойчивость, уравновешенность и подвижность нервных процессов.

4. Физические качества. Основные физические качества необходимые специалисту нефтегазовой отрасли: общая выносливость, сила и силовая выносливость мышц рук, ног и спины, скоростные способности и ловкость

5. Требования к состоянию здоровья. Специалисты инженеры нефтегазовой отрасли должны быть абсолютно здоровыми: не иметь заболеваний сердечнососудистой системы, желудочно-кишечного тракта и крови; иметь хорошую устойчивость к простудным заболеваниям и неблагоприятным условиям нефтегазового производства (шум, пыль, загазованность, высокие и низкие температуры).

При определении путей реализации профессионально-прикладных задач в процессе физического воспитания студентов особую важность имеет поиск средств, обеспечивающих наибольший положительный перенос на профессионально важные качества и навыки будущего специалиста – это максимальное использование вида спорта и общей физической подготовки, более подходящих к данной группе специалистов. Подбор целостного вида спорта в сочетании с общей физической подготовкой и профессиональными упражнениями для решения задач профессионально-прикладной физической подготовки осуществляется по принципу адекватности его воздействия с теми



физическими и психофизиологическими качествами, которые предъявляются к специалистам нефтегазовой отрасли [2,3,6].

Определение характера труда будущих специалистов нефтегазовой отрасли, а также основных факторов их утомления, позволяет разделить все специальности на три группы.

Первая группа. Специальности, имеющие смешанный характер труда: умственный, физический (инженеры-химики-технологи, инженеры механики, инженеры автоматизации производственных процессов, инженеры по транспорту и хранению нефти и газа). Для этой группы специалистов требуются следующие физические качества: быстрота реакции, хорошая координация движений, общая выносливость, сила мышц ног и плечевого пояса, ловкость. Психические качества: переключение и перераспределение внимания, оперативное мышление.

Вторая группа. Специальности с большой физической нагрузкой (инженеры-буровики, инженеры-геологи и геофизики, инженеры по сооружению и строительству трубопроводов, инженеры пожарной безопасности). Профессиографические исследования, проведённые на этих специальностях, показали, что приоритетное значение придаётся силовым качествам, функциям внимания, эмоциональной устойчивости, координации движений, общей выносливости. Для работы в экстремальных условиях специалистам этой группы необходимы смелость и решительность.

Третья группа. Специальности с малоподвижным характером труда (инженеры-экономисты, инженеры по вычислительной технике, правоведы, менеджеры). Работа всех этих специалистов заключается в координированном приспособлении всех органов и систем к выполнению двигательного задания, направленного на обеспечение повышенных требований, предъявляемых организму.

Исследования, проведённые по подбору видов спорта по принципу адекватности их воздействия с качествами, которые предъявляются специалистам нефтегазового производства, показали, что для первой группы это – спортивные игры бадминтон, баскетбол, футбол; для второй группы – тяжёлая атлетика и гиревой спорт; для третьей группы – аэробика, плавание.

Такой подход к организации занятий формирует устойчивую мотивацию к занятиям физической культурой в студенческой среде. А возможность заниматься видом спорта во время учебных занятий даёт превосходные результаты, как в улучшении состояния здоровья, так и в подготовке к будущей профессиональной деятельности. Регулярные занятия по виду спорта в сочетании с упражнениями общей физической и профессиональной подготовки оказывают своё влияние на профессиональное становление будущего специалиста.

Исследования, проведённые на инженерах нефтегазовой отрасли, позволили составить модель квалифицированного специалиста. Модельный подход к будущему профессионалу и управление процессом физического воспитания позволяют достигнуть

положительного результата за время обучения и повышают качество подготовленного специалиста [2,3].

Процесс организации занятий по физическому воспитанию в уфимском государственном нефтяном техническом университете предполагает составление программы по ППФП для подготовки вышеперечисленных специалистов. В учебно-педагогическом процессе при составлении рабочей программы учитывались организация и проведение занятий по физическому воспитанию студентов с основами спортивной тренировки (спортивные игры в комплексе с



общей физической подготовкой), что служит фундаментом для совершенствования всех функций организма, двигательных качеств, умений, навыков, необходимых в профессиональной деятельности (таблица 1).

Таблица 1 – Распределение средств физического воспитания в годичном цикле учебных занятий по программе ППФП студентов

Разделы программы	Осенний семестр				Весенний семестр			
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	1 курс	2 курс	3 курс	итого
Теоретический	8 часов 13%	4 часа 7%	2 часа 4%	-	4 часа 7%	2 часа 4%	2 часа 4%	22 часа
Методико-практический	6 часа 10%	4 часа 7%	4 часа 7%	2 часа 9%	6 часов 10%	4 часа 7%	4 часа 7%	30 часа
Учебно-тренировочный								
1 спортивная подготовка	26 часов 44%	32 часа 53%	34 часа 59%	22 часов 54%	30 часов 50%	34 часа 56%	36 часов 59%	214 часов
2 физическая подготовка	12 часов 20%	12 часов 20%	12 часов 20%	10 часов 25%	12 часов 20%	12 часов 20%	12 часов 20%	82 часа
Контрольный раздел	8 часов 13%	8 часов 13%	8 часов 10%	6 часов 12 %	8 часов 13%	8 часов 13%	6 часов 10%	52 часа
Итого часов	60 часов	60 часов	60 часов	40 часов	60 часов	60 часов	60 часов	400 часов

В программе по ППФП особое внимание уделяется на образовательную сторону подготовки выпускников с использованием всего потенциала физической культуры для всестороннего развития. Студентам всех факультетов на шести семестрах читаются лекции согласно программной тематике Министерства образования и науки Российской Федерации. Лекция по теме «Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов» знакомит их с санитарно-гигиеническими условиями труда в нефтегазовом производстве, с характеристикой трудовой деятельности инженера-нефтяника. Студенты знакомятся с требованиями, предъявляемыми к физической и психофизиологической подготовке по своей специальности.

Закрепление и расширение теоретических знаний, практических навыков и умений у студентов происходит на методико-практических занятиях (студенты самостоятельно проводят подготовительную часть занятия). Студентов для таких



занятий готовят заблаговременно на основе задания преподавателя, которое выдаётся за 5-7 дней. В процессе подготовки студентов к выполнению заданий преподаватель рекомендует соответствующую литературу, которой можно пользоваться в методическом кабинете кафедры, проводит консультации, оказывает помощь в составлении планов-конспектов, в выборе методических приёмов, подводящих и подготовительных упражнений. Во время проведения методической практики преподаватель учит студентов правильно держаться перед обучаемыми, выбирать удобное место для руководства группой, правильно подавать команды, показывать и объяснять технику выполнения упражнений. Теоретическая и методическая подготовленность студентов оценивается по пятибалльной системе и входит в зачёт по физическому воспитанию.

Регулярные учебно-тренировочные занятия адекватным видом спорта оказывают свое влияние на становление будущего специалиста. Поэтому, одной из основных задач кафедры физического воспитания является ознакомление студентов с взаимосвязями спорта и жизнедеятельности человека, которые обеспечат ему хорошее здоровье, более высокую психологическую устойчивость к различным стрессовым ситуациям, необходимые в трудовой деятельности.

Следовательно, подбор целостного вида спорта в сочетании с общей физической подготовкой и профессиональными упражнениями для решения задач профессионально-прикладной физической подготовки в университете осуществляется по принципу адекватности его психофизического воздействия с теми физическими, психическими и специальными качествами, которые предъявляются специальностям нефтегазового производства. Учебно-тренировочные занятия профессионально важным видом спорта предусматривают положительный перенос умений и навыков вида спорта в профессиональную деятельность специалиста, а сама суть таких занятий заставляет студента постоянно следить за состоянием своего здоровья, которое здесь выступает как ведущий фактор, определяющий успешность освоения профессии. Здоровье является важным аспектом профессионализма специалистов.

Начиная с 2009/10 учебного года, кафедра физического воспитания проводит мониторинг пропущенных занятий студентами по заболеванию на основании справок, выданных поликлиникой УГНТУ. Анализ пропущенных занятий по заболеванию показал, что количество пропущенных занятий у студентов первого курса в первом семестре постепенно снизилось с 2395 в 2010/11 учебном году (4,6%) до 1420 занятий в 2013/14 учебном году, что составляет 2,8% (рисунок 1).



Рисунок 1 – Анализ количества пропущенных занятий по заболеваниям



Проведённые исследования показали, что занятия по программе профессионально-прикладной физической подготовки, дифференцированная оценка в учебном процессе по дисциплине «Физическая культура» выявили положительную динамику уменьшения количества пропущенных занятий по заболеванию, соответственно повысив процент посещаемости учебных занятий студентов первого курса.

Косвенный показатель улучшения здоровья определялся по данным студенческой поликлиники. Анализ медицинских карточек показал, что студенты потока 2009/10 года на 8% меньше обращались к врачам по различным заболеваниям, чем студенты потока 2008/09 года обучения. Изменилось отношение студентов к физической культуре, повысилась теоретическая грамотность, появился интерес к занятиям. Посещаемость занятий по физической культуре потока 2009/10 года обучения улучшилась на 11% по сравнению с потоком 2008/09 года обучения.

В показателях обязательных контрольно-зачетных тестов у мужчин, занимающихся на первом курсе по программе общей физической подготовки и по программе ППФП на первом курсе (исходные данные) достоверного различия не наблюдается (при $t=0,00$ до $0,71$). На 4 курсе показатели контрольно-зачетных тестов у мужчин (конечные данные), занимающихся по программе ППФП, имеют достоверное различие при $t = 2,04$ до $3,65$ (таблицы 2).

Таблица 2 – Анализ показателей контрольных тестов потока 2009/2010 года обучения

МУЖЧИНЫ

Контрольные тесты	Контингент n1 = 90, n2 = 90 Программа занятий	1 курс $M \pm m$	4 курс $M \pm m$	Раз- ность	Достоверность t	
					по исх. данным	по кон. данным
Бег 100 мин, с	Программа по общей физподготовке	14,2±0,44	13,6±0,35	0,6	t = 0,71	t = 3,65
	Программа по ППФП	14,1±0,89	13,2±0,96	0,9		
Бег 3000 м, мин, с	Программа по общей физподготовке	14,02±0,27	13,35±0,15	0,27	t = 0,73	t = 2,75
	Программа по ППФП	14,04±0,13	13,29±0,17	0,35		
Подтягивани е на перекладине, кол-во раз	Программа по общей физподготовке	9±0,95	11±1,05	2	t = 0,0	t = 2,04
	Программа по ППФП	9±0,59	13±1,15	4		
Поднимание ног до касания перекладины	Программа по общей физподготовке	6±0,72	8±1,26	2	t = 0,69	t = 2,75



кол-во раз	<i>Программа по ППФП</i>	5 $\pm$ 0,97	9 $\pm$ 1,12	4		
------------	--------------------------	--------------	--------------	---	--	--

В показателях обязательных контрольно-зачетных тестов у мужчин, занимающихся на первом курсе по программе общей физической подготовки и по программе ППФП на первом курсе (исходные данные) достоверного различия не наблюдается (при $t=0,00$ до $0,6$). На 4 курсе показатели контрольно-зачетных тестов у мужчин (конечные данные), занимающихся по программе ППФП, имеют достоверное различие при $t = 2,15$ до $4,14$ (таблицы 3).

Таблица 3 – Анализ показателей контрольных тестов потока 2009/2010 года обучения

ЖЕНЩИНЫ

Контрольные тесты	Контингент $n_1 = 45, n_2 = 45$ Программа занятий	1 курс $M \pm m$	4 курс $M \pm m$	Разность	Достоверность t	
					по исх. данным	по кон. данным
Бег 100 мин, с	Программа по общей физподготовке	17,8 $\pm$ 0,44	17,4 $\pm$ 0,35	0,4	$t = 0,3$	$t = 4,14$
	<i>Программа по ППФП</i>	17,7 $\pm$ 0,89	16,7 $\pm$ 0,96	0,7		
Бег 2000 м, мин, с	Программа по общей физподготовке	11,29 $\pm$ 0,27	10,47 $\pm$ 0,15	0,02	$t = 0,2$	$t = 2,15$
	<i>Программа по ППФП</i>	11,31 $\pm$ 0,13	10,35 $\pm$ 0,17	0,12		
Поднимание и опускание туловища из положения лежа на спине, кол-во раз	Программа по общей физподготовке	50 $\pm$ 0,95	58 $\pm$ 1,05	8	$t = 0,6$	$t = 2,98$
	<i>Программа по ППФП</i>	49 $\pm$ 2,59	63 $\pm$ 1,15	14		
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа, кол-во раз	Программа по общей физподготовке	10 $\pm$ 0,62	16 $\pm$ 0,92	6	$t = 0,0$	$t = 2,98$
	<i>Программа по ППФП</i>	10 $\pm$ 0,73	19 $\pm$ 0,37	9		

Установленные статистические параметры характеризуют количественную сторону эффективности нашей методики обучения. Мы установили, насколько достоверно различны среднеарифметические показатели у студентов на 1 и 4



курсах занимающихся по программе общей физической подготовки и по программе ППФП (специализированные занятия по виду спорта в купе с общей физической подготовкой).

Представленные выше данные свидетельствуют о том, что занятия по программе ППФП являются эффективным средством, развивающим и нормализующим все психофизиологические функции, физические и личностные качества, что обеспечивает подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, процесс управления физическим воспитанием с программой по ППФП в университете даёт возможность выявить уровень сформированности физической культуры студента и самоопределения в ней через комплексную проверку знаний, методических и практических умений, характеристику общей физической, психофизиологической готовности к профессиональной деятельности.

Выводы

Один из возможных способов подготовки человека к профессиональной деятельности это упреждающее формирование профессионально важных качеств и повышение резервов здоровья. Подчеркивая связь здоровья и будущей профессиональной деятельности, отмечается, что физическое здоровье отражает такую степень физического развития студента, его двигательных навыков и умений, которые позволяют наиболее полно реализовывать свои творческие возможности.

Студенты как объект (и одновременно субъект) образовательного процесса – источник обратной связи, выявить и проанализировать которую возможно на основе внедрения в учебный процесс по физической культуре программу по ППФП для всех специальностей с итоговым контролем в конце седьмого семестра (дифференцированная оценка).

Не вызывает сомнения, что рассмотренные выше подходы по улучшению работы в области физического воспитания, эффективно повысят качество подготовки специалистов нефтегазового профиля, которые будут обладать универсальными специализированными компетенциями, необходимыми для самоутверждения, социальной мобильности и устойчивости на рынке труда, а также будут соответствовать всем требованиям Федерального Государственного образовательного стандарта поколения «три плюс».

Г.В. Валеева

Мұнай-газ саласындағы болашақ маманның тұлғасын қалыптастырудағы дене тәрбиесінің рөлі

Студенттердің дене тәрбиесі жұмысын ұйымдастыру мен мазмұнын мұнай-газ саласындағы мамандарды дайындаудың сапасын басқарудың кешенді жүйесі аясында қарастыру қажет. Дене шынықтыру жолдары, әдістері мен түрлері негізінде әлеуметтік-экономикалық міндеттерді жүзеге асыруда елеулі мәселе болып табылатын жас мамандардың мұнай-газ өндірісі талаптарына тез бейімделу және денсаулығын нығайту мәселелері шешілуі керек.

Тірек сөздер: Дене тәрбиесі, студенттер

G. V. Valieva

The role of physical culture in the formation of the personality of the future specialist in oil and gas industry

The organization and content of work on physical education of students should be considered in the framework of the integrated control system of quality of preparing specialists in oil and gas industry. On the basis of means, methods and forms of physical education the problem of accelerated adaptation of young specialists to the conditions of oil and gas production and strengthening health, which will contribute to the solution of socio-economic problems, should be solved.

Keywords: Physical education, students, oil and gas, petroleum engineer, physical fitness, health.



Список литературы

1. Бойко В.И., Полянский В.А. Вопросы гигиены труда на современных установках сероочистки продуктов нефтепереработки // тр. УФНИИГ и профзаболеваний. – Уфа, 1971. – т.6. С. 31-33.
2. Валеева Г.В. Профессионально-прикладная физическая подготовка инженеров – химиков-технологов и механиков нефтяного производства// Дис.... канд. пед. наук. – Л., 1988. – 201 с.
3. Валеева Г.В. Формирование модели инженера нефтегазового производства средствами физической культуры //Нефтегазовое дело: электрон. науч. журн., 2014. №1. С. 517-533.
4. Габитова Р.Ф. Состояние здоровья рабочих нефтяной промышленности, подвергающихся воздействию шума и вибрации. – Уфа, 1983. – т. 2. – С. 197-203
5. Гриневский М.А., Стрюков Г.А. О критериях оценки напряжённости труда оператора химического производства //Физиология, патология и гигиена труда в нефтеперер. и нефтехим. пром. – М., 1974. – С. 56 – 58.
6. Евсеев Ю.И. Физическая культура / Ю.И Евсеев. – Изд. 7-е, доп и испр. – Ростов н/Д: 2011. – 444 с.
7. Егорычев А.О. Психолого-педагогические основы ППФП студентов: Монография. – М.: ФГУП Изд-во «Нефть и газ» РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина. 2003. – С. 31-40.
8. Еникеева Н.А. Общие черты и специфические особенности условий труда в современных нефтехимических производствах // Гигиена труда в нефтехим. пром. – Уфа, 1972. – С. 8-33.
9. Общая физическая подготовка. Знать и уметь: учебное пособие / Ю.И. Гришина. – Изд. 3-е – Ростов н/Д: Феникс, 2012. – 249 с.
10. Пономарев Н.И. Социальные функции физической культуры и спорта. – М.: ФИС, 1974. – 310 с.
11. Построение учебного процесса по физическому воспитанию студентов в вузе: Учебное пособие/ Э.И. Сакун. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2012 – 208 с.
12. Физическая культура студента и жизнь: учебник /сост.: В.И. Ильинич и др. М.: Гардарики, 2007. – 366 с.

УДК 37.035 – 057.875

С.С.Жубакова - к.п.н.,
и.о. доцента кафедры социальной
педагогики и самопознания ЕНУ им. Л.Н.Гумилева
E-mail: zhubakova.saule@mail.ru

СУЩНОСТЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В статье рассматривается сущность патриотического самосознания студентов в современных условиях на основе анализа родовых понятий данной дефиниции «самосознания» и «патриотизма». Автор представляет историческое развитие определений сущности данных понятий.

Ключевые слова: самосознание, патриотизм, патриотическое самосознание, студенческая молодежь.



В современном Казахстане чрезвычайно актуальным вопросом становится развитие патриотического самосознания студенческой молодежи, что подтверждается целым рядом обстоятельств: во-первых, демократические преобразования и активное вхождение Казахстана в мировое пространство способствует тому, что процессы глобализации, затронувшие весь мир распространяются и на нашу страну, стирая грани между поликультурностью и национальной самобытностью, отодвигают идеи патриотизма на дальний план, что способствует отсутствию у подрастающего поколения потребности становиться патриотом своей страны, во-вторых, в условиях становления в республике национальной идеи воспитания подрастающего поколения вопросы развития патриотического самосознания молодежи приобретают первостепенную задачу и главную стратегию государственной политики в области образования, в-третьих, мощное влияние СМИ на сознание людей, пропаганда идеи космополитизма, потребительства, подражание западной культуре отвлекают молодежь от служения и верности родине, в-четвертых, в обществе назрела нездоровая тенденция к таким негативным социальным явлениям, как коррупция, наркомания, алкоголизм, падение нравственности, которые свидетельствуют о низком уровне развития патриотического самосознания и т.п.

В связи с тем, что в государстве и обществе наблюдается дефицит патриотических настроений, назревает потребность в разработке научных основ развития патриотического самосознания подрастающего поколения.

Необходимость патриотического воспитания не раз подчеркивалась в государственных документах, таких как: Послание президента РК народу Казахстана, Государственная Программа развития образования до 2020 года, Концепция государственной молодежной политики Республики Казахстан до 2020 года и др.

Так, в Послании народу Казахстана от 27.01.2012 президент Н.Назарбаев подчеркнул: «патриотизм, нормы морали и нравственности, межнациональное согласие и толерантность, физическое и духовное развитие, законопослушание. Эти ценности должны прививаться во всех учебных заведениях, независимо от формы собственности» [1].

В концепции государственной молодежной политики РК до 2020 года «Казахстан 2020: Путь в будущее» определен идеал казахстанской молодежи, – это «патриотичная, образованная, обладающая здоровьем, ответственная и энергичная, успешно работающая в условиях инновационной экономики, владеющая казахским, русским и английским языками, впитавшая ценности и культуру казахстанского народа, толерантная, узнаваемая и уважаемая в мире личность» [2].

Генеральной целью воспитания, обозначенной в Концепции воспитания в системе непрерывного образования, является создание в системе непрерывного образования оптимальных условий для становления, развития, самореализации и социализации личности дошкольника, школьника и студента как гражданина и патриота Республики Казахстан, способного к профессиональному, интеллектуальному и социальному творчеству» [3].

Таким образом, одним из приоритетных направлений воспитательной деятельности образовательных учреждений должно стать гражданско-патриотическое воспитание, целью которого является формирование активной гражданской позиции, патриотического сознания и самосознания, развитие национального самосознания, культуры межнациональных отношений, социальной и религиозной толерантности.



Важным возрастным этапом окончательного становления и возможности развития патриотического самосознания является юношеский возраст, который в психологии называют не иначе как завершающим этапом социализации. Именно на этот период, как правило, приходится студенческая пора - время получения профессии и самореализации.

Результатом патриотической направленности учебно - воспитательного процесса в высшем и среднеспециальном учебном заведении, должно стать повышение адаптационных возможностей молодых специалистов в обществе и профессиональной деятельности, умение разбираться в политических процессах, противостоять негативным процессам в социуме через личный вклад в оздоровление микросреды, повышение конкурентоспособности молодых людей на рынке труда, формирование способности защитить себя и интересы государства в условиях рыночной экономики. Таким образом, критериями развитого патриотического самосознания являются сформированность мировоззренческих убеждений, ценностных ориентаций личности, желание и стремление работать на благо Родины.

В данной статье мы рассмотрим сущность патриотического самосознания студенческой молодежи.

Для понимания сущности патриотического самосознания, важно рассмотреть такие понятия как «самосознание» и «патриотизм», так как патриотическое самосознание выступает одним из видов самосознания и неразрывно связано с патриотизмом.

Проблема самосознания является центральной в философской науке. Существует восточное и западное понимание трактовки самосознания.

В восточной традиции самосознание рассматривалось в аспекте самопознания, как процесс понимания и осознания своей внутренней глубины, в которой открывается божественное начало. В древнеиндийских религиозных учениях самосознание рассматривается в концепции «Брахман-Атман», где Брахман – всемирная душа, а Атман – высшая духовная сущность личности (т.е. самосознание), истинное «Я», которое следует познать, чтобы соединиться с всемирной душой [4].

Самосознание в учении Конфуция представляется как процесс очеловечивания человека, как способность осмысливать самого себя, свою жизнь, стремиться к самосовершенствованию. Конфуций придавал огромное значение праведному поведению – Пути в жизни людей и отмечал, что Путь открывается благодаря усилию собственного самосознания [5].

Человек в зороастризме волен сам выбирать путь между добром и злом, однако, вставшие на путь зла, становятся «зомби» и уже не имеют собственной души. А те, кто встал на путь добра, в этом заключается истинное предназначение человека в зороастризме, возвышаются и одухотворяются и в этом им помогает самосознание.

В западном понимании самосознание также тесно переплеталось с процессом познания, но, если в восточной традиции познание направлено на себя, то в западной – на познание внешнего мира через внутреннюю познавательную деятельность индивида. Самосознание понималось как осознание собственного «Я» и противопоставление себя окружающему миру.

Вопросы самосознания были затронуты в трудах Сократа, Платона, Аристотеля, Ф.Аквинского, Декарта и др. Сократ определял самосознание как внутреннее истинное духовное начало человека, которое раскрывается в его разумном сознании [6].



Самосознание у Платона - это осознание врожденной души, как один из ее уровней и рассматривалось через процесс рефлексии разума.

Аристотель очень близко подошел к пониманию самосознания в своем труде «О душе», самосознание связывается с восприятием психических процессов человека. Если мы воспринимаем, что мы чувствуем или мыслим, значит, мы существуем, было отмечено Аристотелем. Это понимание самосознания Аристотелем явилось предтечей для высказывания Декарта (Я мыслю, следовательно, я существую!) Согласно Декарту, самосознание — единственно достоверное, несомненное знание, которое поэтому является основанием всей системы знания.

Если обратиться к казахской традиции, то самосознание также рассматривалось как процесс самопознания и постижения внешнего мира через разум человека. Продуктом общественной мысли казахского народа на протяжении многих веков было тенгрианство, явившееся духовной ценностью, на основе которого формировалось национальное самосознание. Мировоззренческой основой тенгризма является натурфилософский взгляд, воспринимающий чувственные предметы и явления мира одушевленными, что и составило, в конечном счете, фундамент этого пантеистического учения [7].

Обращая свой взор к небу, древний тюрк постулировал свое мировоззренческое отношение к действительности в вертикально-пространственном аспекте, подразделяя эту вертикаль на верхний мир Тенгри (Небо) и свой срединный мир, где находилась земля (Жер), текла вода (Су), которые в своей совокупности составляли источники существования. Тенгри было не только Небом с сакральным значением, не только божеством, но и порождающим началом в первичных религиозных верованиях казахов [8].

Наши предки верили в Высшую силу, которую необходимо познать в течение жизни путем самосовершенствования и стремления к гармонии с окружающим одухотворенным миром.

Самосознание казахов неразрывно связано с этническим самосознанием, каждый осознавал свою принадлежность роду и общине на основе тесных межличностных взаимоотношений и ценностей, которые объединяли казахов. Тенгрианство учило человека бережно относиться к природе и почитать духов предков.

В Средние века на Востоке проблема самосознания рассматривалась в трудах таких выдающихся философов, ученых, как аль-Фараби, Ю.Баласагуни, Х.А.Яссави и др. Так, аль-Фараби представляет человеческое сознание как самосознание мира. Сущность человека, по мнению аль-Фараби, проявляется через теоретический разум, с помощью которого человек познает окружающие предметы и самого себя [9].

Ю.Баласагуни затрагивал проблему самосознания через изучение сущности сознания, определения роли разума и знания в жизни человека. Разум является творческой силой в процессе познания истины, но познание невозможно без знаний, поэтому предназначение человека заключается в том, чтобы систематически пополнять свои знания, так как они несут свет, здоровье, счастье.

Х.А.Яссави рассматривал самосознание как процесс познания Аллаха. Он выдвинул идею о единой сущности всего сущего, о необходимости собственного духовного опыта в процессе познания.

В средние века на Западе самосознание рассматривалось как внутренний опыт души, имеющий религиозный подтекст. Оформленная теория самосознания появилась в 19 веке и связывается с расцветом немецкой классической



философии (Кант, Фихте, Шеллинг, Гегель). Самосознание стало пониматься как сущностная черта личности, которая является основанием для абсолютного познания.

В концепции Гегеля самосознание является единственной и всеобъемлющей реальностью. Самосознание стало рассматриваться как деятельность субъекта, работа его мышления, в котором отражается объективная действительность. К.Маркс продолжил традицию Гегеля и рассматривал самосознание как продуктивную творческую деятельность индивида, в которой проявляется объективный способ бытия социально развитого человека, его творческий потенциал.

Проблемами самосознания также занимались такие ученые, как: Э. Гуссерль («Картезианские размышления»), М. Хайдеггер («Время и бытие»), Ж.-П. Сартр («Бытие и ничто»), М. Бубер («Я и Ты»), Т. Адорно и М. Хоркхаймер («Диалектика просвещения»), Э. Фромм («Бегство от свободы») и другие.

Из наших соотечественников советского периода - С.Л. Рубинштейн («Бытие и сознание»), А.Н. Леонтьев («Деятельность. Сознание. Личность»), А.Г. Спиркин («Сознание и самосознание»), В.А. Лекторский («Субъект. Объект. Познание.»), Современные отечественные философы большое внимание уделяют национальному самосознанию: Нысанбаев А. Н. (О роли историко-культурного наследия в формировании национального самосознания народа Казахстана / Национальное самосознание народов стран СНГ и Балтии. – М., 2010), Косиченко А.Г. («Восток и Запад о сущности человека» и другие.

Следует отметить, что исследования проблемы самосознания в психологии весьма ограничены в силу особенностей данного понятия, его обычно рассматривали как структурный компонент сознания. Интерес к изучению понятия «самосознания» появился с развитием гуманистической психологии. В начале XX века психолог Ч.Х. Кули основал теорию «Обратное Я», К. Роджерс в теории феноменологии личности представил «Я-концепцию», А.Маслоу представил «Дальние пределы человеческой психики» и др.

Анализ научной литературы показал, что на сегодняшний день существует великое множество определений самосознания. В толковом словаре С.И. Ожегова самосознание – это полное понимание самого себя, своего значения, роли в жизни, обществе [10, С.268]

В философского словаря, самосознание определяется как противоположное осознанию внешнего мира (объекта) переживание единства и специфичности "Я" как автономной (отдельной) сущности, наделенной мыслями, чувствами, желаниями, способностью к действию [11, С. 869].

С.Л. Рубинштейн определял самосознание как высший вид сознания, возникший как результат предыдущего развития последнего.

Самосознание — осознание человеком своих качеств, способностей, возможностей, знаний, интересов, идеалов, мотивов поведения, целостная оценка самого себя как чувствующего и мыслящего существа, как деятеля. Самосознание свойственно не только индивиду, но и социальным группам. В Самосознании человек выделяет себя из окружающего мира событий и людей, определяет свое место во взаимоотношениях с природой и обществом.

Самосознание тесно связано с рефлексией и построением Я-концепции, где оно поднимается до уровня теоретического мышления. Самосознание начинает формироваться на ранних этапах онтогенеза в процессах становления образа себя, представления о себе, самооценки, отношения к себе. Поскольку мерой и исходным



пунктом отношения человека к себе выступают, прежде всего, другие люди, самосознание имеет социальный, общественный характер [12, С. 17].

Для глубокого понимания сущности патриотического самосознания, как одного из видов самосознания, важно также рассмотреть понятие «патриотизм».

Так, например, в толковом словаре С.И. Ожегова патриотизм определяется как, преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу [10, С. 268].

В большом энциклопедическом словаре патриотизм – это (от греч. patriotes - соотечественник - patris - родина), любовь к родине; привязанность к месту своего рождения, месту жительства [13, С. 173].

В толковом словаре живого великорусского языка В. Даля патриотизм – любовь к отчизне (к отечеству), связан непременно, с невежеством и запросами зверских инстинктов: «раззудись плечо – размахнись рука» [14, С. 24].

Харламов И.Ф. рассматривает патриотизм как нравственное качество человека, которое выражается в его любви и преданности своей родине, осознании ее величия и славы и переживании своей духовной связи с ней, в потребности и стремлении в любых условиях беречь ее честь и достоинство, практическими делами укреплять ее могущество и независимость; [15, С. 208]

Патриотизм как социально-политический и нравственно-этический принцип предлагает рассматривать А.Н. Зайчиков, он отмечает, что в обобщенной форме патриотизм выражает чувство любви к Родине, заботу об ее интересах и готовность к защите от врагов. Так же патриотизм проявляется в гордости за достижения своей страны, в уважении к историческому прошлому и в бережном отношении к народной памяти, национально-культурным традициям, к самобытности своего народа; [16, С. 12]

В.И. Лутовинов, Р.В. Костюченко предлагают рассматривать патриотизм, как ценность, которая присуща всем сферам жизни общества и государства, являющаяся важнейшим духовным достоянием личности, высший уровень развития которой проявляется в активно-деятельностной самореализации человека на благо Отечества; [17, С.18]

Таким образом, анализ научной литературы показал, что патриотизм рассматривается в разных аспектах: как нравственное качество, как принцип, как ценность и как чувство. Каждое из определений имеет право на существование, так как в них раскрывается та или иная сторона понятия «патриотизм». Можно сделать вывод о том, что данное понятие многоаспектно, так как представляет собой исторически сложившееся культурное наследие, духовную основу общества и личности в частности.

В любом государстве, у любого народа патриотизм занимает главенствующее место. И является одним из корневых компонентов духовной жизни человека, которое издревле интересует умы специалистов различных областей, таких как: философия, история, политология, психология, педагогика и др.

Казахстанскими исследователями в годы независимости интенсивно разрабатываются теоретико-методологические, научно – педагогические и психолого-педагогические основы патриотического и гражданского воспитания молодежи, однако, к сожалению, по вопросам развития патриотического самосознания молодежи, исследования отсутствуют.

Дадим небольшой обзор степени разработанности проблемы патриотического воспитания подрастающего поколения, поскольку патриотическое самосознание развивается именно в процессе патриотического и гражданского воспитания.



Исследование сущности казахстанского патриотизма в контексте общенациональной идеи отражено в трудах таких отечественных политологов, как А. Бектурова, У. Касенова, А. Бижанова, А. Калмырзаева, С. Жусупова, Б. Абдыгалиева, О. Мусина, Р. Кадыржанова, М.А. Биекенова, А. Нысанбаева, А. Нурмаганбетова, М.С. Машан, Ш. Омарова, Д. Ешанова, С. Дьяченко, Р.К. Турысжанова и др.

Заслуживают внимания работы, посвященные вопросам формирования гражданственности будущих учителей в условиях целостного педагогического процесса вуза (А.К. Нургалиева, Г.О. Медетбекова и др.); гражданского воспитания школьников (С.Б. Омарова, З.У. Имжарова, Ж.А. Макатова, К.К. Жампеисова и др.);

Многие исследования и научные труды отражают отдельные аспекты гражданского и патриотического воспитания (мировоззренческие, нравственные, гуманистические): Р.А. Жумаканова, А.Х. Аргынов, А.А. Бейсембаева, Л.А. Байсеркеев, О. Салимбаев, В.А. Ким, К.К. Пралиев, Е.З. Батталханов, К. Болеев, Х.М. Рахимбекова и др.

Непосредственно патриотическому воспитанию учащихся посвящены следующие труды: А.А. Бейсембаевой «патриотическое воспитание старшеклассников средствами казахского героического эпоса» (2004), Т.В. Имангуловой «Патриотическое воспитание старшеклассников средствами религиозного краеведческого компонента (на примере предмета география)» (2009), формирования патриотических качеств будущих специалистов (А.К. Калимолдаева, Л.С. Ахметова и др.); патриотического воспитания учащихся средствами народной педагогики (Р.Н. Кенжебаева, А.А. Бейсенбаева, Н.А. Мухамединова, Л.Т. Сейдахметова, Ж.Н. Калиев и др.); средствами физического воспитания и спорта (Ж.А. Касымбеков и др.); военно-патриотического воспитания студентов и военнослужащих (Е.С. Салтанов, У.К. Санабаев и др.).

Рассмотрев понятия «самосознание», «патриотизм», мы можем подойти к выяснению сущности патриотического самосознания. Интересно определение патриотического самосознания, представленное Лавровой Т.В. Она определяет патриотическое самосознание как «сложное динамическое образование личности, интегрирующее в себе процесс и результат построения личностью образа «Я – патриот» на основе осознания и оценки своего отношения к Родине, соотечественникам, к самому себе как представителю своего Отечества» [18].

Другое определение, которое нас заинтересовало, представлено Райхлиной Е.Л. в докторской диссертации, где рассматривается патриотическое самосознание будущего учителя, она определяет это понятие как «...профессионально и личностно значимое свойство учителя, характеризующее самовосприятие себя как патриота и как профессионала-педагога-воспитателя патриотизма у школьников; осознание своих патриотических ценностей и позитивное эмоциональное отношение к своей деятельности как воспитателя патриотизма у учащихся; осознание готовности к действиям на благо Родины и своей профессиональной готовности к патриотическому воспитанию; рефлексивную позицию как гражданина-патриота и профессионала-воспитателя» [19].

Патриотическое самосознание включает:

- осознание человеком норм, правил, традиций, обычаев своего народа, как эталонов для осознания и принятия себя как патриота. Здесь закладываются основы патриотического мировоззрения, патриотического личного кредо, личной



концепции труда на благо Родины, по результатам которой будет исходить патриот в своем труде;

- осознание вышеперечисленных качеств у других людей, сравнение себя с абстрактным или конкретным человеком, как патриота;
- самооценка человеком своих некоторых сторон, осмысление себя, своего патриотического поведения, эмоциональное отношение и оценка себя.
- учет оценивания себя как патриота со стороны близких, родных;
- основательное оценивание себя в целом, установление своих положительных качеств, перспектив, что приводит к положительной Я – концепции [20].

Понятно, что патриотическое самосознание складывается в течение жизни индивида под воздействием различных факторов. Студенческая молодежь, как правило, относится к юношескому возрасту. В юношеском возрасте мы имеем уже сформированную «Я - концепцию», но способную видоизменяться. И чем раньше начнется развитие личности в русле «Я - патриот», тем эффективнее будет результат психологического благополучия, удовлетворенность жизнью и личностный рост каждого человека в современных условиях.

Вышеприведенный анализ, позволил нам дать свое определение патриотическому самосознанию студенческой молодежи. Данное понятие мы рассматриваем как целостное осознание личностью студента (или группой) себя как патриота, оценка собственных патриотических качеств, способностей, возможностей, знаний, интересов, идеалов, направленность мотивов поведения на служение родине, готовность к ее защите и выполнению гражданского долга.

Развитие патриотического самосознания студенческой молодежи необходимо гармонично сочетать с лучшими национальными традициями народов, проживающих в Казахстане и преданностью Родине. Остаются актуальными известные слова казахского писателя, мыслителя, общественного деятеля Абая Кунанбаева: «Кто трудится только для себя, уподобляется скоту, набивающему брюхо. Достойный трудится для человечества» [2].

Именно в таком духе надо воспитывать и нашу молодежь. На развитие патриотического самосознания студентов влияет личность преподавателя. От того, насколько четко преподаватели будут осознавать свою профессиональную миссию, и понимать важность и необходимость патриотического воспитания студенческой молодежи, будущих специалистов разных сфер общественной жизни и активных граждан страны, будет зависеть уровень развития патриотического самосознания студентов на эмоциональном, мировоззренческом, деятельностном и других уровнях.

Патриотическое самосознание педагога отличается специфическими особенностями, такими как представление о себе не только как о субъекте служения Отечеству, но и как о профессионале, решающем задачи патриотического воспитания студентов. А студенты, в свою очередь, как будущие профессионалы своего дела, которым предстоит не только перенять опыт решения задач воспитания патриотизма и воспроизвести, а собственно производить и передавать следующим поколениям.

С.С.Жубакова

Студенттік жастың отаншылдықтың санасының жаны қазіргі шарттарда

Мақалада студенттің отаншылдықтың санасының жаны қазіргі шарттарда бас негіз "сананың" және "отаншылдықтың" айтылмыш дефиниции елдің ұғымының анализінің қарастырылады. Автор айтылмыш ұғымның жанының ұйғарымінің тарихи дамуын ұсынады.

Тірек сөздер: сана, отаншылдық, отаншылдықтың санасының, студенттік жас.



S.S.Zhubakova

Essence of patriotic consciousness of student's youth in modern conditions

The article deals with the essence of patriotic consciousness of students in modern conditions based on the analysis of the definition of generic concepts of "identity" and "patriotism." The author presents the historical development of the definitions of the essence of these concepts.

Key words: identity, patriotism, patriotic consciousness, students.

Список литературы

1. Послание Президента Н.А. Назарбаева народу Казахстана от 27.01.2012г.
2. Концепция государственной молодежной политики РК до 2020 года «Казахстан 2020: Путь в будущее»
3. Концепция воспитания в системе непрерывного образования.
4. Антология мировой философии. Древний Восток. – Минск -Москва, 2001.
5. Конфуций. Антология гуманной педагогики. - М., 1996.
6. Трубецкой С.Н. Метафизика в Древней Греции. – М.: Мысль, 2010. – 589 с.
7. Акатай С.Е. Философия тенгризма. Казахская философия в канун XXI века. (Материалы Республиканской научно-теоретической конференции, посвященной 40-летию Института философии. – Алматы, 1998. – С.116-118.
8. Орынбеков М.Е. Предфилософия протоказахов. – Алматы: Ылым, 1994. – 340 с.
9. Нысанбаев А.Н. - Духовное наследие Аль-Фараби: диалог культур Востока и Запада. - Алматы, 2000.
10. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М., 1985. – 268 с.
11. Новейший философский словарь. Сост. и гл. н. ред. Грицанов А.А., 3-е изд. испр., 2003. - С. 869
12. Словарь / Под ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах. // Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — 176 с.
13. Большой энциклопедический словарь // 2-е издание обновленное и исправленное // под ред. А.М. Прохорова 2000. – 173 с.
14. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. – М., 1978. – Т. 8. – С. 24
15. Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999. – 208 с.
16. Зайчиков А.Н. Педагогические основы воспитания патриотизма у допризывной молодежи на современном этапе развития российской государственности // автореф. диссер. на соискание ученой степени к.п.н., 2012 г., - С.12
17. Лутовинов В.И. О патриотическом воспитании молодежи // Обозреватель. -1997. -№3-4. – С. 1
18. Лаврова Т.В. Развитие патриотического самосознания студентов колледжа. – Авторе. дисс...к.п.н. – Ульяновск, 2011.
19. Райхлина Е.Л. Развитие патриотического самосознания студентов педагогического вуза в условиях становления гражданского общества в России. – Автореф.дисс...д.п.н. – Тула, 2011
20. Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников // Данилюк А., Кондаков А., Тишков В. – 2008. - 46 С.



УДК 37.011

И.В. Стражникова, к.п.н., доцент
ГВУЗ «Прикарпатский национальный
университет им. В. Стефаника» (Украина)
E-mail: zavina@email.ua

ИЗУЧЕНИЕ ПЕРСОНАЛИЗМА КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ СОВРЕМЕННЫХ ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ЗАПАДНОГО РЕГИОНА УКРАИНЫ

Аннотация. В статье представлены основные компоненты из истории образования в сфере гуманитарного знания, исследования истории развития педагогической мысли, образовательной практики и педагогических личностей, как теоретически обобщенное понимание исторических и педагогических проблем. Изучение научных биографий педагогов является инновационным процессом в историко-педагогической науке. В современной философии существует отдельное направление, получившее название персонализм. В то же время история педагогических фактов и явлений разворачивается через биографии педагогов прошлого. Ведь без изучения и анализа персоналий невозможно построить общую и национальную историю педагогики.

Ключевые слова: историография, персоналии, история, регион, взгляды, развитие, обучение, воспитание, ценности, образование, преподавание.

Развитие украинского общества характеризуется существенными сдвигами во всех его сферах, в частности и в отрасли образования, значение которой остро ощущается в контексте социокультурных проблем, которые появляются сегодня перед суверенной Украиной.

Современная парадигма образования и воспитания нуждается в критическом осмыслении прошлого, которое бы помогло улучшить условия жизнедеятельности человека с целью ее дальнейшего движения и развития. Обращение исследователей к истории педагогики, переоценка ими некоторых фактов жизни и деятельности отдельных личностей помогают по-новому оценить достижения отечественной педагогики в контексте исторических событий и воспользоваться ими для формирования и усовершенствования новых образовательных технологий в условиях социальных превращений в Украине.

В современной философии существует отдельное направление, которое получило название персонализм. Оно определяет лицо первичной творческой реальностью и высшей духовной ценностью. Персонализм возник в конце XIX ст. в России и США, а потом распространился на другие страны. Его идеи пропагандировали русские философы Н. Бердяев, Л. Шестов, в США - Б. Боун, во Франции - П. Ландсберг, Мунье, Лакруа и др. Для них лицо является фундаментальной онтологической категорией, единственным субъектом истории и носителем культуры.

В украинском философском понятии элементы персонализма наблюдаются уже в Г. Сковороде, потом - П. Юркевича и А. Кульчицкого. Последний считал, что адекватным методом постижения человеческой сути является персонализм. Рассматривая его в национальном контексте, он трактовал не как замкнутое «хуторное» учение, а как составляющую европейской культуры, тесно связанную с мировой философской мыслью [13, 476].

Не вдаваясь в подробности относительно религиозного смысла персонализма, отметим, что попытки воспринять личность как самодостаточный



индивид во всей полноте конкретных проявлений, призыв к творческой активности человека, признания ее роли в истории выявления личностного начала, заслуживают внимания, учитывая современные призывы к усилению личностноориентированного принципа в обучении.

С этой точки зрения закономерным является внимание, которое уделялось и уделяется сегодня проблемам персонализма в разных областях науки, в частности в педагогике. Изучение научных биографий педагогов является инновационным процессом и в историко-педагогической науке. Актуальность такого подхода выросла в последние годы, когда предметом анализа стали феномены и факты, которые по различным причинам раньше не исследовались. «В таких условиях, - пишет О.Сухомлинская, - интерес к педагогическим персоналиям растет, и значительная часть творческих биографий впервые становится объектом научной рефлексии» [10, 36].

В то же время история педагогических фактов и явлений разворачивается через биографии педагогов прошлого. Как справедливо замечает Д. Герцюк, «педагогическая биографистика - достаточно распространенное и популярное направление историко-педагогических исследований. Вполне очевидно, что переосмысление историко-педагогического процесса с новых методологических позиций, дальнейшее исследование роли и места в нем отдельных фигур, выявления новых страниц на ближайшую перспективу должны стать предметом новых научных разведок, монографических исследований, хрестоматийных изданий» [1, 5].

В основательном труде Н. Гупана «Украинская историография истории педагогики» отмечается, что вообще история педагогики включает такие составляющие: история школы и образования, педагогические персоналии и история педагогической мысли [2]. Положение о творческой биографии педагога (персоналии) как отдельном предмете историко-педагогического исследования принято автором за один из концептуальных принципов его исследования. По его словам, персоналии - это «творческие биографии и последовательное систематизированное освещение совокупности педагогических взглядов отдельных педагогов». Отсюда vyplывает, что без изучения и анализа персоналий невозможно построить общую и национальную историю педагогики. Условно говоря, можно утверждать, что педагогика - это педагоги.

Рассматривая основные этапы изучения разных проблем истории педагогики в Украине, автор анализируемого труда отмечает, что интерес к ее персоналиям особенно проявился на грани XIX- XX ст. Тогда в поле зрения представителей педагогической мысли оказалось творческое наследие таких выдающихся педагогов, как Я. Коменский, Г. Сковорода, К. Ушинский. Внимание ученых привлекали также педагогические взгляды писателей, литературоведов, общественно-политических деятелей. Изучая их концепции, авторы обращали внимание на цель и содержание, методы и средства воспитания и обучения, которые ими разрабатывались. Подчеркивался гуманистический, демократический характер и морально-религиозная направленность этих педагогических систем, их актуальность для дальнейшего развития образования.

В развитии теории и практики современной национальной школы особое значения приобретает изучение истории украинского образования и педагогической мысли, которая, по утверждению О. Сухомлинской, «всегда персонифицирована - в ней отражается личность ее носителя, с его вкусами, взглядами, верованиями и вкусами» [12, кн. 1, 3]. Поэтому анализ трудов и жизненного пути педагогов, писателей, общественных деятелей, ученых,



Однако анализ существующих трудов показал, что внимание ученых было приковано преимущественно к выдающимся педагогическим деятелям или лицам, которые возглавляли педагогические общества, культурно-просветительные организации и тому подобное. Их непосредственная практическая деятельность по большей части рассматривалась лишь как



составляющая украинского просветительства. Педагогическая деятельность учителей-практиков почти не привлекала внимание исследователей. В то же время без учета их достижений, просчетов будет нарушена целостность отечественной истории образования.

Понятно, что, освещая теоретическое наследство педагогов, историки отражали и собственные взгляды, которые совпадали (или, наоборот, не совпадали) с соответствующим социальным заказом общества. Часто исследователи персоналий широко толковали идеи педагогов, акцентируя отдельные аспекты и пытаясь связать их с проблемами развития тогдашнего педагогического процесса, чтобы подкрепить обоснование отдельных его направлений. Так, О. Сухомлинская подчеркивает, что в науке происходило не только осознание теоретических взглядов классиков педагогики, но и вводились в научное обращение имена многих деятелей образования, которые сделали определенный вклад в ее развитие. Уже на грани XIX - XX ст. персоналии в значительной степени определяли сам предмет истории педагогики и формировали отношение к этой области знаний не только ученых, но и всей педагогической общественности [10, 38].

Наработки А.Адаменко, Н.Гупана, В.Курилы, В.Кравца, М.Левковского, О.Любара, М.Стельмаховича, О.Сухомлинской и других ученых дают достаточно четкие представления о содержании, задании, предмете, объекте и других основополагающих составных истории педагогики как области гуманитарных знаний, которая изучает историю развития педагогической мысли, образовательной практики и педагогических персоналий как теоретически обобщенного осмысления историко-педагогических проблем. При этом определена методологическая неопределенность истории педагогики, ведь как процесс познания она тяготеет к исторической науке и к ее исследовательским методам и принципам, а как результат познания и система знаний - к педагогике. При таком «дуализме» и «раздвоенности» предмета исследования важное методологическое значение имеет утверждение, согласно которому «исследования истории развития педагогической науки является историко-научным, потому главные усилия необходимо сосредоточивать на анализе исторического процесса развития системы педагогических знаний в течение исследуемого периода. К действенным аспектам надо обращаться лишь тогда, когда это необходимо для осознания сущности этого процесса» [7, 140].

А историография истории педагогики должна охватывать изучение научной наработки из предметного поля историко-педагогической науки, к которому современные ученые (популярными стали трактовки В.Безрогова, Т.Матулис, О.Сухомлинской) относят историю образования, историю педагогической мысли, историю педагогической ментальности, педагогическую персоналистику.

Общей чертой историографии и педагогической мысли является их «направленность на персонализацию», ведь в обоих случаях они всегда отображают взгляды авторов, детерминированные многочисленными общественными и личностными влияниями.

С таких позиций можно полностью логично спрогнозировать расширение предмета историографических исследований, которое эволюционируется от историографии педагогической науки (ограничивается анализом научных знаний) через историографию педагогической мысли, к историографии педагогических знаний в целом, что удостоверяет закономерный рост ее социального значения как специальной области научных знаний.



В изучении развития образования и школы в разные периоды всегда широко использовались материалы личного происхождения (воспоминания, переписки, дневники и тому подобное). Впрочем, ученые лишь начинают предметно осмысливать теоретические принципы их использования как важного историко-педагогического источника, в частности и в отрасли персоналистики. Невзирая на свою информативную значимость (ведь они часто дают эксклюзивные сведения, которые нельзя почерпнуть из других документов) отмечается на субъективизме таких материалов, которые следует подвергать тщательному конструктивно-критическому анализу.

Неоднозначно оцениваем распространенную за последнее десятилетие тенденцию, когда материалы диссертационных исследований, ради апробации и обнародования их результатов, выдаются в формате учебных пособий, причем фактически без изменений внутренней смысловой структуры. В каждом конкретном случае следует оценивать целесообразность издания под видом «учебной литературы» трудов по персоналистике или из узких конкретно-педагогических проблем, ведь немало из них написаны сухим академическим стилем и так же не отвечают требованиям учебной книги.

В силу объективных причин, которые предопределяют специфику историографического процесса второй половины XX - начала XXI ст., имеем относительно не многие источники личного происхождения, которые касаются темы исследования. Однако, это лишь усиливает их научную стоимость, ведь такого рода издания расширяют представление об образовательно-педагогическом процессе на «микроуровне» (например, относительно становления профтехобразования на Прикарпатье, специфики отношений в вузовской среде [9]; дают интересные данные и оценки жизнедеятельности персоналий ученых-педагогов [3]; проливают свет на функционирование отдельных учебных заведений [5; 8] и др.

Принимая во внимание последнее обстоятельство отметим, что анализ историографического процесса требует определения не только общих тенденций наращивания научных знаний, но и его персонализации, предметного рассмотрения отдельных студий, которые предлагают оригинальные новаторские идеи и выводы.

Можем выделить около 60 вмещенных во вступительных разделах монографических и диссертационных исследований более или менее содержательных историографических обзоров, которые очерчивают степень исследованности истории развития образования и школы, теории и практики обучения и воспитания, педагогических инициатив и педагогической персоналистики в Западном регионе Украины. Не углубляясь в их конкретный анализ отметим присущие им общие черты. Во-первых, они удостоверяют достаточную осведомленность ученых с наработкой западноукраинских авторов первой трети XX ст. и украинского зарубежья, часто обходят вниманием наработки советского периода, демонстрируют осведомленность о состоянии современной педагогической науки и игнорируют результаты исследований других смежных наук, даже, если они непосредственно касаются соответствующей тематики. Во-вторых, сам обзор литературы, как правило, сводится к анонсированию отдельных трудов, без углубленного анализа их содержания. Таким образом, изучение состояния исследования научной проблемы далеко не всегда дает ответ на основные вопросы: что конкретно уже было исследовано предшественниками; как они трактовали и оценивали



соответствующие педагогические явления и процессы; чем предопределенная потребность, целесообразность их дежурного переосмысления и тому подобное.

Развитие педагогической персоналистики стимулировало внимание к биографическим исследованиям, которые дают важные представления о жизнедеятельности ученых-педагогов, раскрывают мотивы и обстоятельства, которые определяли приоритеты и характеризуют их творческое наследство, также научные течения и направления, к которым они принадлежали. В последнее десятилетие несколько активизировалось изучение жизнедеятельности ученых-педагогов второй половины XX - начала XXI вв., какие сделали весомый вклад в изучение истории развития образования, школы и педагогического мнения западного региона Украины. Однако исследования их творческих биографий тормозит недооценка наработок советских ученых, традиция предметно изучать творчество персоналии лишь после ее смерти и другие причины. Отдельные наработки удостоверяют значительные потенциальные возможности и перспективы научно-биографических студий, как, например, о Б.Ступарыке, М.Стельмаховиче, Ф.Науменка и др. Правда, при анализе их научной наработки о развитии образовательных процессов в Западном регионе Украины, биографы, как правило, не придают внимание его критическому осмыслению, поэтому традиционно идеализируют, часто гиперболизируют значимость их творческого наследства.

Таким образом, по сравнению с советским периодом в нынешние времена в Западном регионе Украины заметно повысился общий статус педагогической науки, возникли подразделения академических учреждений соответствующего профиля, появились и активизировали работу кафедры историко-педагогического устремления, динамизировалось формирование научных школ, работают общественные научно-педагогические ассоциации, расширяются межрегиональные и международные связи. Все это создает благоприятную основу для изучения региональной истории развития образования и школы.

И.В.Стражникова

Есімнамаларды зерттеу қазіргі таңда Украинаның батыс бөлігіндегі тарихиграфиялық зерттеулердің маңызды құрамдас бөлігі.

Мақалада білім тарихындағы, гуманитарлық ғылым, педагогикалық ойлардың даму тарихын зерттеуі, педагог тұлғалардың және білім практикаларының негізі жалпылама теориялық жағынан тарихи және педагогикалық мәселе ретінде қарастырылған. Педагогтардың ғылым жолындағы өмірбаянын зерттеу тарихи-педагогикалық ғылымда инновациялық процесс болып табылады. Қазіргі заманғы философияда персонализм деп аталатын жеке бағыт бар. Соған байланысты педагогикалық факторлардың және құбылыстардың тарихы педагогтардың биографиясына тығыз байланысты. Ұлы тұлғаларды зерттеп, олар туралы сараптама жасамасақ жалпылама түрде педагогиканың ұлттық тарихын қалыптастыру мүмкін емес.

Кілт сөздер. тарихиграфия, есімнама, тарих, аймақ, ойлар, даму, тәрбие, зерттеу, құндылықтар, білім, білім беру.

I. Strazhnikova

The study of personalism as one of the components of modern historiographic researches of the region

The article presents the main components of the history of education in the Humanities study of the history of the development of pedagogical thought, educational practice and pedagogical personalities as theoretically generalized understanding of the historical and pedagogical issues. Study of the scientific biographies of the teachers is the process of innovation in historical and pedagogical science. In modern philosophy there is a separate direction has received the name personalism. At the same time the history of the teaching of facts and events unfolding through the biographies of the teachers of the past. Therefore, this direction has stimulated increased attention to the biographical



research, providing important ideas about the life of scientists-teachers, are the motives and circumstances that determined the priorities and characterize their artistic heritage, as well as scientific views. After all, without the study and analysis of personalities impossible to build up a General and national history of pedagogy. And Ukraine's independence initiated the extensive study of the creative heritage of the teachers and the Western region of Ukraine. This creates a fertile ground for the study of regional history of the development of education and science.

Key words: historiography, personalities, history, region, views, development, training, education, values, education, teaching.

Список литературы:

1. Герцюк Д. Предисловие / Д.Герцюк // Яким Ярема. - Львов: издательский центр ЛНУ им. Ивана Франко, 2003. - 244 с. (укр.)
2. Гупан Н. Украинская историография истории педагогики / Н.Гупан. - К.: АПН, 2002. - 223 с. (укр.)
3. Смотрящий в вечность. Воспоминания о Человеке, Патриоте, Ученом / Упор. Г.Дорошенко. - Ивано-Франковск: Лиля-НВ, 2003. - 80 с. (укр.)
4. Двадцать известных украинских педагогов / Под ред. А.М.Бойко. - Полтава: АСМІ, 2002. - 451 с. (укр.)
5. Луцкая украинская гимназия. 1918-1939. Воспоминания гимназистов. - Луцк: Медиа, 1998. - 220 с. (укр.)
6. Малоизвестные первоисточники украинской педагогики (вторая половина XIX – XX ст.): Хрестоматия / Сост.: Л.Д.Березовская и др. - К.: Науч.мир, 2003. - 418 с. (укр.)
7. Методологические основы педагогического исследования: монография / авт. кол.: Е.М.Хрыков, А.В.Адаменко, В.С.Курило и др.; под общ. ред. В.С.Курилы, Е.М.Хрыкова. - Луганск: Вид-во ДЗ «ЛНУ имени Тараса Шевченка», 2003. - 248 с. (укр.)
8. Прошло 50 лет: Воспоминания о Самборской учительской семинарии (1941-1944 гг.) / Ред. Пацула Р. - Львов, 1997. - 220 с. (укр.)
9. Ступарык Б. С порога вечности: Автобиографическая исповедь / Б.Ступарык. - Ивано-Франковск: Новая зоря, 2005. - 208 с. (укр.)
10. Сухомлинская О. Концептуальные основы развития историко-педагогической мысли в Украине / О.Сухомлинская // Путь образования. - 1999. - №1. - С. 37-40. (укр.)
11. Сухомлинская О. Персоналия в историко-педагогическом дискурсе / О.Сухомлинская // Историко-педагогический процесс: новые подходы к общим проблемам. - К.: АПН, 2003. - С.36-46. (укр.)
12. Украинская педагогика в персоналиях: В 2 книгах / Под ред. О. Сухомлинской. - К.: Лыбидь, 2005. - Кн.1. - 622 с.; Кн.2. - 550 с. (укр.)
13. Философский энциклопедический словарь. - К.: Абрикос, 2002. - 742 с. (укр.)



УДК 574.4..37.01(574)

Бөрібай Э.С. – б.ғ.к., доцент
Т.Рысқұлов атындағы Қазақ Экономикалық
университеті, Алматы қаласы
Ходжанова Б.Х - аға оқытушы
М.Өтемісов атындағы БҚМУ, Орал қаласы

ҚАЗАҚСТАННЫҢ ТҰРАҚТЫ ДАМУ ЖОЛЫНДА ЭКОЛОГИЯЛЫҚ БІЛІМ ЖӘНЕ ТӘРБИЕ БЕРУДІҢ САБАҚТАСТЫҒЫ

Аннотация. Бұл мақалада Қазақстанның тұрақты даму жағдайында экологиялық білім мен тәрбие берудің сабақтастығын ұштастыру туралы мәселелері қарастырылады.

Тірек сөздер. экологиялық білім, тұрақты даму, экологиялық тәрбие, экологиялық мәдениет

Қазақстандағы экологиялық білім беру, экологиялық ағарту және қоршаған ортаны қорғау саласындағы мамандардың біліктілігін арттыру тұрақты дамуға арналған білім жүйесінің бір бөлігі ретінде қарастырылады.

Экологиялық білім беру мен ағарту, мамандардың біліктілігін арттырудағы басты міндеттерге: экологиялық білім берудің мазмұнын өзекті ету, білім беру ұйымдарын қазіргі заманғы оқу-әдістемелік материалдармен қамтамасыз ету, оқытушы кадрлардың біліктілігін арттыру арқылы экологиялық білім берудің сапасын жақсартуды; қоғам мен отбасында экологиялық ағарту жөніндегі ұйымдастыру негіздерін, бағдарламалар мен іс-шараларды дамытуды; қоршаған ортаны қорғау саласындағы міндеттерді іске асыру үшін кәсіби кадрлар даярлауды қамтиды [1].

Экологиялық білім беру мамандандырылған және пәнаралық білім беру бағдарламаларын іске асыру, сондай-ақ, экологиялық аспектілерді қазіргі оқу пәндеріне кіріктіру арқылы жүзеге асырылады.

Экологиялық білім беруге деген қажеттілік адамның өміріне қажет қолайлы ортаны қамтамасыз етумен тікелей байланысты. Экологиялық білім беру табиғатқа адамгершілік қатынасты қалыптастыру, табиғатты өзгертудің шекті мөлшерін анықтау үшін, адамның өмір сүруі мен дамуына мүмкіндік беретін мінез-құлқының арнайы әлеуметтік-табиғи заңдылықтарын меңгеру үшін қажет.

Экологиялық білім беру дегеніміз - әр түрлі деңгейдегі экологиялық білімдерді меңгеру. Экологиялық білім берудің екі негізгі бағыты бар. Оның біріншісі, қоршаған ортаны қорғаудың жалпы ілімі негізінде ұрпақты тәрбиелеу, ал екіншісі, табиғат пен антропогенді экожүйелердің өзара қарым-қатынасының жалпы заңдылықтары туралы арнайы білім беру. Қалай болғанда да қазіргі жағдайда жоғарғы экологиялық сауаттылық әрбір адам баласынан талап етілмек. Экологиялық тазалыққа, сауаттылыққа қол жеткізу үлкеннің де, кішінің де азаматтық борышы екендігін ескеруіміз қажет.

Экологиялық білім берудің біртұтас жүйесін қалыптастыру Қазақстанда білім берудің жаңа жүйелері мен әлемдік стандартқа сай мемлекеттік оқу жоспарын жасауды, қаржыландыруды, экологиялық білім беретін мамандарға қамқорлық көрсетуді, мектепте экологиялық білім мен тәрбие беруді ұштастыру қажеттігін көздейді.

Әлемдік тәжірибе көрсеткендей [2], күннен-күнге туындап отырған экологиялық мәселелер мен олардың шешімін іздестіру қоғамда экологиялық тәрбие мен білімді ұштастыру қажеттігінің өзектілігін дәлелдеп отыр. Ал бұл



болса үздіксіз білім беру үрдісінде (отбасы→балабақша→бастауыш мектеп→жоғарғы оқу орында) балалардың экологиялық тәрбиелілігін дамыту қажеттілігін күн санап арттыра түседі, өйткені қоршаған орта мен адамның денсаулығын сақтау маңызды құндылықтың бірі болып табылады.

Қазақстанның қазіргі білім беру жүйесінде экологиялық білім мен тәрбие беру мәселесі бойынша «Қазақстан Республикасының 2004-2015 жылдарға арналған экологиялық қауіпсіздігін сақтау тұжырымдамасы» (2003ж.), «Қазақстан Республикасының Конституциясы» мен «Білім туралы» Заңында, бірқатар ұсыныстар беріліп, жаңа шешімге бағыттап отыр. 2006 жылы қабылданған «Экологиялық Кодексте» мемлекеттік экологиялық саясатты дәйектілікпен жүзеге асырудың механизмі де берілген [3,4].

Экологиялық білім, экологиялық тәрбие, ағарту, насихаттау – адам баласының бойында экологиялық мәдениетті қалыптастыруға мүмкіндік беретін экологиялық-ағартушылық қызметтер жүйесі. Бұл жүйе адам санасын өзгертуге, жаңа мінез-құлықты қалыптастыруға, соңғы нәтижесінде өмір сүру бағытын өзгертуге, дүниетанымын экологияландыруға негізделген. Экологиялық-ағартушылық қызмет түрі –халықтың барлық жастағы топтарына арналған. Экологиялық білім берудің нәтижесі қоғамда «экологиялық мәдениет» және «экологиялық этика» ұғымдарының қалыптасуына әкеледі. Егер де Жер бетіндегі адамзаттың басым көпшілігі экологиялық мәдениетті болып табылса, онда бірқатар экологиялық мәселелерден арылған болар едік. Яғни, экологиялық білім берудің басты міндеті экологиялық мәдениетті қалыптастыру болып табылу керек. Халық экологиялық мәдениетті болса, онда қоғамдағы «қалдықтар» мәселесі шешіліп, Голландия, Финляндия, Англия сияқты мемлекеттердегідей экологиялық жауапкершілік біздің елде де орын алар еді.

Қазіргі таңда, халықтың басым көпшілігі жаңа экологиялық идеяны қабылдауға дайын емес. Сол себепті осы бағытта жан-жақты жұмыс жасау керек, ең алдымен құқықтық актілерден бастау керек; білім жөніндегі құжаттарды қосқанда барлық дайындалып жатқан құжаттар, бағдарламалар, тұжырымдарға тұрақты даму мен экологиялық қауіпсіздік идеялары мен принциптерін қосу керек.

Экологиялық қауіпсіздік тұрақты даму үлгісіне табысты өту білімді экологияландыру деңгейіне де байланысты. Кәсіби экологиялық білім секілді жалпы білімді экологияландыру экологиялық қауіпсіздік пен тұрақты дамудың басым принциптеріне негізделуі керек [4].

Экологиялық білім берудің құрылымы ғылыми бағытта ғана емес, әдеби шығармалармен, көркемсурет туындыларымен де толықтыруы қажет.

Экологиялық білім берудің әр түрлі құбылыстар мен үдерістерді бейнелейтін түбірлі түсініктер бар. Ондай ұғымдарға: экологиялық жүйе, экологиялық өзара қарым-қатынас, экологиялық қарама-қайшылық, экологиялық даму, экологиялық тұрақтылық және т.б. жатады. Бұл түсініктер кез келген экологиялық жүйені сипаттауды ғана емес, танымның теориялық тәжірибелік деңгей арасындағы өзара байланысты қамтамасыз ету керек. Экологиялық жүйе түсінігі әр түрлі экологиялық жүйелердегі компоненттер мен құрылымдардан және ұйымдыстыру деңгейі туралы ақпараттардан тұрады. Экологиялық өзара әрекеттесуде экологиялық жүйенің динамикасы, тірі ағзалардың өмір сүру шарты, дамуы, динамикалық тепе-теңдігі қарастырылады. Экологиялық қарама-қайшылық адам мен табиғат арасындағы күрделі қатынастарды сипаттайды. Экологиялық даму мен экологиялық жүйелердің алуандылығын төмендету немесе жоғарылату, олардың қайта құрылу кезеңдері мен жылдамдығы



айқындалады. Экологиялық тұрақтылық түсінігі экологиялық жүйенің орталық нысандарының ұзақ мерзімді дамуы мен өмір сүру шарттарын зерттейді.

Экологиялық білім беру және ағарту, мамандардың біліктілігін арттыру саласындағы қызметті мемлекеттік органдар, білім беру, мәдениет және ғылым ұйымдары, табиғат қорғау мекемелері, табиғат пайдаланушылар, қоғамдық бірлестіктер, жекелеген жетекші педагогтар мен ғалымдар ұйымдастырады және жүзеге асырады. Экологиялық ғылыми зерттеулер қоршаған ортаны қорғауды ғылыми тұрғыдан қамтамасыз ету, табиғи экологиялық жүйелерді жақсарту, қалпына келтіру, орнықты жұмыс істеуін қамтамасыз ету жөніндегі ғылыми негізделген іс-шараларды әзірлеу, табиғи ресурстарды ұтымды пайдалану мен молайту, Қазақстан Республикасының экологиялық қауіпсіздігі мен әлеуметтік, экономикалық және экологиялық теңгерімді дамуын қамтамасыз ету мақсатында жүргізіледі [5]. Қазақстан Республикасының қоршаған ортаны қорғау және табиғат пайдалану саласындағы халықаралық шарттар бойынша міндеттемелерін орындауына байланысты ғылыми зерттеулер жүргізу; қоршаған ортаны қорғау және табиғат пайдалану саласындағы халықаралық ғылыми ынтымақтастық жүзеге асырылуы мүмкін.

Экологиялық білім беру ісін жетілдіру – мемлекет саясатының өзекті мәселесінің бірі, өйткені білім мазмұны оқыту процесі компоненттерінің негізі. Экология ғылымы білімнің, іскерліктің, дағдының жүйесі. Қазіргі кезде барлық ғылымдарды экологияландырып, экологиялық мәселелер әлеуметтік, экономиканың, медицинаның, техниканың, педагогиканың және т.б. салалар бойынша зерттелуде. Сондықтан экологиялық білім мен тәрбиені жетілдіру қоғам өмірі үшін маңызы өте зор.

Борибай Э.С., Ходжанова Б.Х

Взаимосвязь экологического образования и воспитания на пути к переходу к устойчивому развитию казахстана

В статье рассматривается сущность экологического образования с позиций концепции устойчивого развития. Обосновывается необходимость пересмотра в контексте концепции устойчивого развития таких понятий, как экологическое воспитание и экологическое образование.

Ключевые слова. экологическое образование, устойчивое развитие, экологическое воспитание, экологическая культура

Boribay E.S., Khodzhanova B.Kh.

Interrelation of ecological education and education on the way to transition to the sustainable development of kazakhstan

In article the essence of ecological education from positions of the concept of a sustainable development is considered. Need of revision for a context of the concept of a sustainable development of such concepts, as ecological education and ecological education locates.

Keywords. ecological education, sustainable development, ecological education, ecological culture

Әдебиеттер

1. Концепция перехода Республики Казахстан к устойчивому развитию на 2007-2024 гг. – Астана, 2006.
2. Бобылов С.Н., Гирусов Э.В., Перелет Р.А. Экономика устойчивого развития. Учебное пособие. Издательство Ступени, Москва, 2004. - 303 с., ISBN5-94713046-7.
3. Национальная стратегия развития экологического образования и воспитания в Республики Казахстан. - Алматы, 1996. – С. 14



4. Пособие по внедрению образования для устойчивого развития в Республике Казахстан- для педагогов, общественности и тренеров, - Алматы, 2007

5. Үздіксіз білім беру процесіндегі экологиялық тәрбие сабақтастығы // Ізденіс. - Алматы, 2007. - № 4(2). - 225-229 бб.

УДК 37.035

Даришева Т.М. -
п.ғ.к., доцент М.Өтемісов атындағы БҚМУ
E-mail: Darisheva – 61@mail.ru

ОТАНСҮЙГІШТІК ПЕН ҰЛТЖАНДЫЛЫҚ ХАЛЫҚ РУХЫНЫҢ ШЫҢЫ

Аннотация. Мақалада оқу кезеңіндегі студент жастардың тұлғалық қалыптасу мәселесі әдістемесін жүзеге асыру жолдары ұсынылған. Автор білім алушыларды отансүйгіштікке тәрбиелеуде практикалық жұмыстар жүргізді.

Қолданылатын сөздер: студент жастар, отансүйгіштікке тәрбиелеу, әлеуметтанулық мониторинг, рухани құндылық, биік саяси мәдениет.

Бүгінгі таңда, Қазақстандық патриотизмнің дамуы біздің мемлекеттік саясатымыздың басым бағыты болып табылады. Қоғамның азаматтық идеяға бет бұруы мен оның төңірегіне топтасу қарқыны мемлекеттің тұрақты дамуын қамтамасыз ететін неғұрлым конструктивті тетіктер болып саналады.

Бүгінгі күні патриотизм қоғамды демократияландыруды тереңдету процестерімен тығыз байланысты рухани-саяси факторларды біріктіруші ретінде қарастырылады.

Ұлтаралық қатынаста қырғиқабақтық жоқ екенін жұрттың бәрі мойындайды. Осының өзі жетістік. Бірақ мұнымен шектелуге болмайды. Қоғамның алдында тұрған күрделі міндеттер: тәуелсіздігімізді нығайту, экономиканың дамуын арттыру, Қазақстанның беделін күшейту, 2,7 миллион шаршы шақырым болатын кең байтақ жерімізді қорғау және игеру, жаңа нарықтық, ашық, демократиялық, зайырлы қоғам құру – осының бәрі тек барлық қазақстандықтар болып бір адамдай жұмыла атқаратын міндеттер. Сондықтанда қоғам әр - алуан ұжымдар, мекемелер, мемлекеттік органдар алдына қазақстандық патриотизмді қалыптастыру міндеттерін қойып отыр. Және қоғам, үкімет, Елбасы өз тарапынан атқарылар міндеттерді тындыруда. Бұл ұзақ та ауыр тәрбие жұмысының ойдағыдай жүзеге асуы жеке адамдарға да байланысты.

Қазақстандық патриотизмнің қалыптасуына Қазақстан жерінің байырғы иесі, мемлекеттің негізін құрайтын, сол елге атын беріп отырған ұлт-қазақтардың ұлт ретінде өсіп нығаюының, ұлттық рухы мен ділінің күшеюінің маңызы зор. Патриотизмнің дәл үлгісін біздер, қазақтар көрсетуіміз керек. Нағыз патриоттар ең алдымен қазақтар болып, өз елін, жерін, тілін, ділін, дәстүрін сүюді ең алдымен өзімізден талап еткен жөн. Өзімізді өзіміз сыйламасақ, біз кімге кінә арта аламыз. Әрбір қазаққа біз Әбіш Кекілбаевтың сөзімен «Өзеңді үзе сүй өз елінді» деуіміз керек. Біздің, қазақтардың осындай жақсы мағынадағы ұлтшылдығымызды, ұлтжандылығымызды көріп, біліп жүрген басқа ұлт өкілдері де Отанына – Қазақстанға оң көзімен қарай бастайды.



Қазақ жерінде бұрын да, қазір де патриоттар болған, бар, бола бермек. Жоғарыда айтқанымыздай, ұланғайыр жерді қорғап, сақтап, бізге жеткізген кім? Тілімізді, ділімізді, әдет-ғұрпымызды, әдебиетімізді, кара өлеңдерімізді, мақал-мәтелдерімізді, шұрайлы, шешендік сөздерімізді шашау шығармай сақтап қалған кім? Өткен ғасырдың 80-жылдарында да тозығы жетсе де күшін жоймаған тоталитарлық жүйеге Кеңес Одағында алғашқы сокқыны берген кім? Патриоттар. Қазақ патриоттары.

Халқымыз ежелден отансүйгіштікті, патриотизмді паш ететін ұлт, ар, намыс, рух сияқты асыл қасиеттерді, ұрпақтың санасына жасынан сіңіруге күш салған. Сондықтан қазақтар: «Жан сақтама, ар сақта», «Жаным арымның садағасы», «Жарлы болсаң да, арлы бол», «Намысты жауға берме», «Ерді намыс, қоянды қамыс өлтіреді» дейді. Сөйтіп, ар мен намысты адамның ең қымбат қазынасы - өмірден де жоғары қояды. Қазақтың ұлттық рухының тағы бір биік шыңы - ата-ананы ардақтау, үлкенді құрметтеу, кішіні қадірлеу. Қазақтың ұлттық намысы, негізінен, осылардан құралады.

Патриоттық тәрбие мәселесі мемлекеттің түбегейлі жүргізіп отыратын ісі болуы керек. Бұл жұмысты тиіп-қашып, ат үсті, белгілі бір шараларға байланысты атқаруға болмайды. Кеңес өкіметі жетпіс жыл бойы көп ұлтты совет халқын, әрбір азаматты жас шағынан бастап патриотизм рухына тынбастан тәрбиелеп келді. Ол тәрбие еш кеткен жоқ. Ұлы Отан соғысы кезінде, соғыстан кейінгі күрделі қалпына келтіру ісінде патриотизм іс жүзінде көрінді.

Көп ұлтты Қазақстан Республикасында да қазақстандық патриотизмді халықтардың, адамдардың қанына сіңіру қажет. Мемлекет бұқаралық ақпарат құралдарын, оқу-ағарту мекемелерін осыған жұмылдырып, бұл істі тиянақты жүргізудің жаңа тәсілдерін тауып, оны үнемі насихаттап отыруы тиіс. Қазақстандық патриотизм, қайталап айтсақ, тек қазақтардың ғана емес, Қазақстанды мекендейтін барлық ұлттар өкілдерінің көкірегіне сіңіп, өмірлік ұстанымға айналуы керек.

Ал ұлттық патриотизм жөнінде сөз болғанда «ұлттық рух», «ұлттық діл», «ұлттық идея» деген іргелі ұғымдарға, солар арқылы бейнеленетін құбылыстарға айырықша көңіл болу керек. Бұл ұғымдар бірімен бірі астасып бірін бірі толықтырып жатыр.

Қазақ халқы талай жерде тұтасымен қырылып кетуге шақ қалды. Бірақ өмірге, азаттыққа құштарлық жығылған еңсені қайта көтеріп, тәуекелге бел буғызды. Қанша қиындық көрседе, абзалдығы мен сабырлылығын, басқа халықтарға деген сыйлаушылығын сақтай білген халықты, ХХІ ғасыр табалдырығын аттап, өз талайын тағы бір сынап көргелі отырған тәуекелшіл ұлтымызды мақтаныш тұту біздің осы халық ұл-қызы ретіндегі парызымыз.

Бір жағынан, қазіргі жаһандану үстіндегі әлем өткір дүниетанымдық және құндылықтық дағдарысқа ұшырап отыр. Екінші жағынан, қазақстан қоғамы өз жаратылысынан көпұлтты және көпконфессиялы қоғам. Н. Ә. Назарбаевтің айқындауы бойынша, жаңа қазақстандық отансүйгіштік «ұлттық айырмашылықтарға қарамастан, қоғамды тұтас біріктіруі тиіс». (ҚР Президенті Н. Ә. Назарбаевтің Қазақстан халқына Жолдауы. 14 желтоқсан, 2012 жыл).

Сондықтан, жаңа қазақстандық отансүйгіштік қалыптастыру барысында ұлттан тысқары батыстық құндылықтарды насихаттайтын ультралибералды ағымдарға да, жаңа заманға сай емес ұлттық құндылықтарға шақырушы ұлтшыл ағымдарға да және тіпті Қазақстанның мемлекеттік құрылысын мойындамайтын діни – экстремистік ағымдарға да тиімді қарсы тұруға дайын болуымыз қажет.



Бұлардың барлығының көздегені желкілдеп өсіп келе жатқан жастар санасын улау екендігі ешкімге де құпия емес. Қазақстанда жоғары білім алу үрдісі бұқаралық сипат алып отырғандықтан да, студент жастарға аса мұқият назар аудару қажет. Студент жастар саны жағынан да, сапасы жағынан да қазіргі қоғамдық құрылымда айқын ерекшелікке ие. Студент жастар қоғамның болашақ рухани күш – қуатын туындатушы үлкен әлеуметтік топқа айналып отыр. Сонымен қатар, олар екіжақты, яғни әлеуметтік – демографиялық әрі әлеуметтік – кәсіби мінезге ие және өз субмәдениеті бар топ. Жастық шаққа тән психофизиологиялық және әлеуметтік ерекшеліктер, олардың шұғыл саяси әлеуметтенуіне жол ашады әрі студент жастарды кез – келген саяси бағытта күш алып кетуі мүмкін аса қуатты саяси ресурс ретінде мойындау қажет.

Мемлекеттік, жалпықазақстандық отансүйгіштік қазіргі қазақстандық студенттердің құндылықтар жүйесі мен әлеуметтік – саяси бағамдарына табиғи сіңуі қажет әрі жастар идеологиясының құрамдас бөлігіне айналуы тиіс. Студент жастар санасының осы бағытта дамуы, олардың әртүрлі зиянды немесе тіпті экстремистік идеяларға бой алдырмауының кепілі болып табылады.

Біздің қоғамның қазіргі кезеңдегі дамуының алғышарты болып отырған әлеуметтік жаңғыру қазақстандық жастарды нағыз прагматиктерге айналдырып отыр. Сондықтан, қазіргі таңда жастар бойында отансүйгіштік сезімін тәрбиелеу ісіне де прагматикалық жолмен бару қажет. Елбасы Н. Ә. Назарбаев осы бағытты алға тартып отыр. «Біз өз елімізді сүйеміз әрі мақтаныш тұтамыз. Мемлекет өзінің әрбір азаматына сапалы өмір сүруге, қауіпсіздігін сақтауға, тең мүмкіндіктер ашуға кепілдік береді. Тек осы ғана, бізге отансүйгіштікке тәрбиелеу ісінде прагматикалық шынайы көзқараста болуға мүмкіндік береді». (ҚР Президенті Н. Ә. Назарбаевтің Қазақстан халқына Жолдауы. 14 желтоқсан, 2012 жыл).

Қазіргі қазақстандық студенттер санасында отансүйгіштік сезімді тиімді енгізу ісі, тәрбие беру үрдісін сенімді ақпараттық – талдамалық қамтамасыз етуді талап етеді. Студент жастар саяси санасының келбеті мен олардың бойындағы басым құндылықтар әрі саяси бағамдар туралы шынайы ақпараттарға ие бола отырып қана студент жастар отансүйгіштігінің мінезі мен деңгейі туралы нақты білуге және олардың мінез – құлықтарына нәтижелі әсер етуге болады. Ондай мәліметтерді тұрақты түрде жүргізіліп отыратын әлеуметтанулық мониторинг арқылы алып отыруға болады.

Студент жастар арасында тәрбие жұмыстарын жүргізу мен азаматтық білім беру барысында, оларға мақсатты түрде әсер ету қажет және осы арқылы олардың бойында саяси мәдениеттің азаматтық (қазақстандық) текестік компонентін, яғни саяси – әлеуметтік қатынаста өздерін ең алдымен Қазақстан Республикасының азаматтары ретінде сезінулерін қалыптастыру мен қолдау қажет. Сонымен қатар, алға қойылатын міндеттер қазақстандық отансүйгіштік сезімін қалыптастыру; демократиялық және либералды құндылықтар мен бекітілімдер ұялату; қоғам бойында тұрақты тәртіп сақтай отырып, либерал – демократиялық құрылымда ұйымдастыру артықшылықтарын түсіндіру; ұлтаралық және дінаралық қатынастарда төзімділік ұстанымын басшылыққа алу; экстремистік идеологияларға қарсы тұру; қоғамда діни немесе ұлттық араздық тудыруы мүмкін идеяларды жоққа шығару болуы тиіс.

Осыларға байланысты сәйкесті шараларды қолға алғанда әртүрлі ұйымдастыру нысандары (әңгімелесу, пікірталастар, ток – шоу және т.б.) мен құралдарды (ғаламтор, теледидар, газеттер, журналдар, брошюралар, буклеттер, жарнама, бейнефильмдер және т.б.) кеңінен пайдалану қажет. Сонымен қатар,



осы істер барысында қоғамда белгілі әрі беделді азаматтарды, елдегі ірі діни конфессиялар өкілдерін, белгілі саясаттанушылар мен әлеуметтанушыларды, құқыққорғау органдары қызметкерлерін кенінен тарту қажет.

Бұлардың бәрі де аса маңызды, себебі қазіргі заманғы маманның кәсіби біліктілігі, оның бойында белгілі бір салаға қатысты білім мен тәжірибе ғана емес, жаңа заманға сәйкесті рухани құндылықтар болуын да талап етеді. Қазіргі таңда, Қазақстанға тек жақсы білім алған кәсіби мамандар ғана емес, өз болашағын Қазақ елімен тығыз байланыстырған отансүйгіш азаматтар мен биік саяси мәдениет иегерлері қажет.

Даришева Т.М.

Любовь к Родине и патриотизм - вершина народного духа

В статье предлагаются пути совершенствования методики работы с современной молодежью по вопросу личностного становления в период обучения. Автором проведена практическая работа по воспитанию обучаемых в плане патриотического воспитания.

Ключевые слова: студенческая молодежь, воспитание любви к Отечеству, социологический мониторинг, духовные ценности, высокая политическая культура.

Darisheva T.M.

Patriotism and nationalism are the top of the people's spirit

The article proposes the ways of improving methodology of working with contemporary youth on personal development during the period of study. The author carried out the practical work on patriotic education of students.

Keywords: students, cultivation of love for the Fatherland, sociological monitoring, spiritual values, high political culture.

Әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасының президенті – Елбасы Н.Ә.Назарбаевтың «Қазақстан – 2050» Стратегиясы қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» атты Қазақстан халқына жолдауы. 14 желтоқсан, 2012 жыл, Астана.
2. Ә.Кекілбаев Собрание сочинений. Алматы. Жазушы, 2011 г.

УДК 378.09

Шамакова Н.Г. – к.э.н.

РФ, старший преподаватель ЗКГУ им.М.Утемисова

E-mail: nafisa_shamakova@list.ru

**СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАУК В ВУЗАХ**

Аннотация. Сегодня проблема высшего образования вообще и экономического, в том числе носит многогранный характер. Если образование в области естественных наук подвержено меньше изменениям в общественной жизни, то большинство гуманитарных наук самым непосредственным образом реагирует на изменения в общественном развитии общества. В значительной степени это относится и к экономическому образованию. Высшее образование при изучении экономических дисциплин отличается своей основательностью, фундаментальностью.

Ключевые слова: экономика, экономическая система, экономические явления, модель обучения, эффективность, результативность, учебный процесс, формы обучения, лаборатория, обучение



Известно, что эффективность образовательного процесса во многом определяется методикой преподавания. Уровень подготовки и эффективность обучения находятся в прямой зависимости от взаимодействия звена преподаватель—студент. В учебном процессе обе стороны должны выполнять творческую роль. Необходимо на сегодня отходить от методов «трафаретного обучения», когда студенты опираются на решение только определенного типа задач, а развитие их экономического мышления отходит в сторону. Поэтому важно студенту научиться разбираться не только в смоделированных, но и реальных экономических явлениях и процессах.

В настоящее время существенную роль в подготовке студентов играет их самостоятельная работа, особенно развитие навыков самостоятельного поиска при выполнении рефератов, курсовых и других исследовательских работ. Здесь важность деятельности кафедр трудно переоценить.

Использование учебной и вспомогательной литературы имеет определенный эффект. При наличии других определенных условий для обучения студентов в вузе необходимо активно внедрять их в учебный процесс, сюда же можно отнести и всемирную сеть Интернет. В этом случае границы общения студентов с преподавателем раздвигаются как в пространстве, так и во времени.

Предложение курсов дисциплин и спецкурсов по выбору не должно становиться самоцелью кафедр. Любой выбор должен находиться в рамках основной оси подготовки студента соответствующей специальности. Дисциплины же по выбору следует подбирать на одном уровне сложности и масштаба освоения, выступающие как альтернативные стороны одного общего предмета изучения.

В зарубежных моделях обучения достигается цель тогда, когда в аудитории учитываются национальные и культурные традиции основной массы студентов, когда в стандартных теоретических ситуациях умело, анализируются явления национальной экономики в целом или даже отдельного региона.

В сегодняшней вузовской учебной практике сложились вполне оправдавшие себя следующие формы учебного процесса в преподавании экономических наук: лекции, самостоятельная работа студентов, семинарские (практические) занятия, СРСР, консультации, зачеты, экзамены и другие формы внеаудиторной работы.

Ни одна из этих форм не может быть признана универсальной, способной заменить другие. Формы учебного процесса находятся во взаимосвязи, взаимообусловленности и логической последовательности. Методика одной формы работы оказывает существенное влияние на другую.

Следует иметь в виду, что количественное соотношение и роль различных методов обучения могут изменяться. Так, на старших курсах возрастает роль семинарских занятий и самостоятельной работы студентов. На методы обучения влияют и такие факторы, как количество времени, выделенного на предмет учебным планом, обеспеченность современными техническими средствами обучения и оборудование ими учебных аудиторий и т. д.

На данный момент лекция является ведущей формой учебного процесса, которая дает главным образом основные установки на самостоятельную работу или подытожить самостоятельное изучение темы студентами, дать обзор, который помог бы систематизировать полученные на основе самостоятельной работы знания, систематизировать накопленную информацию и на ее основании сделать определенные выводы.



Практическое занятие или семинар является результатом самостоятельного изучения рекомендованной литературы, позволяет в свободной обстановке обменяться мнениями, выяснить еще не до конца ясное и усвоенное. В свою очередь успех семинара заложен в его тщательной, всесторонней подготовке.

Сочетание методических и организаторских усилий педагога, постоянная коллективная и индивидуальная забота и потребность должны обеспечить эффективную и качественную самостоятельную работу студентов.

Организация самостоятельной работы студентов по экономическим дисциплинам направлена на разработку системы мероприятий по обучению и воспитанию, формирующих экономическое образование и самостоятельность мышления студентов.

Присоединение Казахстана к Болонской Декларации предполагает вхождение его в единое европейское образовательное пространство, построенного на ряде обязательных принципов, которое выработало ряд критериев для университетского образования, включая экономическое. Если учитывать эти критерии, то каким образом развивать международное сотрудничество в области экономического образования; насколько следует учитывать наряду с ними и казахстанский опыт в этой сфере.

Общегосударственное регулирование университетского экономического образования в современных условиях не исключает применения рыночных индикаторов для определения рейтинга университетов. Однако подобные процедуры не должны носить конъюнктурный или рекламный характер в своей основе.

Во все времена существовала проблема взаимосвязи экономического образования и хозяйственной практики. Эта проблему особенно необходимо решать в настоящее время, когда к подготовке экономических кадров предъявляются высокие требования.

Современное экономическое образование невозможно представить без такого важного методико-инструментального средства как информационные технологии, которые позволяют существенно изменить способы обучения и погрузить будущих экономистов в новую информационную среду, расширяя их профессиональные возможности.

Внедрение активных форм и методов при обучении будущих экономистов позволяет решить проблему приобретения ими профессиональных практических знаний и компетенций при непосредственном влиянии на сам процесс его объекта.

В основу обучения необходимо вложить модель рыночной экономики или решение реальных хозяйственных вопросов. Возможно ли сочетание того и другого в учебном процессе?

С этой целью 2013 г. в рамках инновационных проектов в учебном процессе была запущена и успешно функционирует учебная лаборатория «Виртуальный банк» на базе информационной банковской системы «АБС: Управление кредитной организацией».

Как продолжение инновационных форм обучения в 2014 г. вводится в учебный процесс инновационный проект учебно-тренировочный центр «Виртуальное предприятие» направленное на освоение студентами базовых компетенций исследовательской и инновационной деятельности через их включение в соответствующие практики. Учебно-тренировочный центр «Виртуальное предприятие» по своей сути учебная лаборатория как



моделирование бизнеса, учебный ситуационный центр. Данная лаборатория в связке с лабораторией «Виртуальный банк» позволит решить следующие задачи:

- создание образовательной инфраструктуры обучения для внедрения практико-ориентированных форм с использованием новых информационных технологий (ИТ);
- повышение качества, доступности и интерактивности современных форм обучения;
- автоматизация организации и управления учебным процессом, на основе использования прикладных и специализированных ИТ и приложений;
- целевой подготовки студентов для конкретных предприятий казахстанской экономики с изучением ИС, используемых у работодателей;
- расширения количества и качества современных программ обучения с использованием различных программных приложений.

В рамках проекта будут функционировать две учебные лаборатории, ориентированные на перспективные для Западно-Казахстанской области современной экономической и управленческой практики:

- комплексное управление производственными процессами и ресурсами предприятий на основе современных методологий виртуального производственного предприятия (Финансовый менеджмент);
- управление эффективностью бизнеса, бизнес-анализ и формирование корпоративной отчетности по отечественным и международным нормативам и стандартам (Финансовый менеджмент);
- эффективное построение отношений с клиентами бизнеса с применением ИТ (Финансовый менеджмент);
- моделирование бизнес-процессов для оценки их эффективности и последующего преобразования (реинжиниринга) (Финансовый менеджмент);
- управление проектами по международным стандартам управления проектной деятельностью (Финансовый менеджмент);
- динамическое моделирование бизнеса (Финансовый менеджмент);
- составление учетной политики предприятия (Бухгалтерский учёт);
- составление налоговой учетной политики (Налоги и налогообложение);
- организация бухгалтерской службы методом решения сквозных задач на материалах конкретных предприятий и «Учебной бухгалтерии» (Бухгалтерский учёт);
- организация налоговой службы через виртуальный Налоговый Комитет: исчисление налоговых платежей и составление налоговой отчетности (Налоги и налогообложение).

Проект реализуется в рамках инновационной образовательной программы вуза. Он предусматривает создание обучающей системы, имитирующей работу экономических, финансовых и информационных служб предприятий. Для полного погружения в предмет обучение будет строиться на основе реальных кейсов. Студенты, прошедшие такое обучение, дополнят теоретические знания ценным опытом работы с экономическими информационными системами, что поможет им увереннее чувствовать себя на рынке труда.

Учебно-методические материалы разрабатывались совместно преподавателями и специалистами-консультантами, непосредственно работающими в бизнес-структурах.

Сетевой комплекс учебных лабораторий, размещенных в компьютерных классах экономического факультета, включает специализированные и прикладные компьютерные программы – такие как сетевые версии «1С:



Предприятие», «Project Exper», «Audit Expert» программы формирования налоговой отчетности «Параграф» и другие.

Современные мировые тенденции подготовки специалистов экономической направленности ориентированы на бизнес-образование, предполагающие тесную интеграцию теоретических знаний и практических навыков. С этих позиций «Виртуальное предприятие» играет огромную роль в подготовке адаптированных к реальной бизнес-среде высокопрофессиональных специалистов.

Предлагаемый проект будет иметь дальнейшее развитие. На базе создаваемого учебно-тренировочного комплекса «Виртуальное предприятие» будут созданы «Виртуальный Налоговый Комитет», «Виртуальная биржа», «Виртуальный промышленный комплекс», «Виртуальная туристическая фирма», «Виртуальная таможня», «Виртуальная страховая компания», «Учебная лаборатория электронного бизнеса», «Учебная лаборатория управления проектами», «Учебный ситуационный центр» и т.д. Комплекс снабжается большим количеством демонстрационных роликов с целевыми комментариями по поводу происходящих процессов для наглядной демонстрации наиболее эффективных и неоднозначных технологий решения различных экономических задач, причем многие из них включают в себя алгоритм решения предложенной задачи и необходимые комментарии по его выполнению. Построение обучения на принципе "задача - подход - метод решения - реализация" очень эффективно, т.к. позволяет глубже понять целесообразность сочетания разнообразных инструментальных средств для получения наилучшего решения, избрать свою стратегию обучения.

Использование в компьютерных учебниках интерактивных тренажеров можно рассматривать как инструмент «моделирования реальной деятельности», которые позволяют «проиграть» определенную ситуацию, изучить ее в динамике, проектировать способы воздействий на нее в условиях предложенных моделей, систематизировать знания по заданной практической проблеме, что позволяет максимально приблизить процесс обучения к практической экономической и предпринимательской деятельности.

Тестирующие блоки позволяют проверить знания учащихся, выявив недостатки в них, что позволит что-то уточнить и углубить, что важно с точки зрения формирования навыков правильного воспроизведения знаний и навыков, развития аналитичности и критичности мышления.

Активные реформы во всех областях экономики ведут к постоянно растущему спросу на дистанционные интерактивные образовательные услуги, поэтому работа в данном направлении продолжается.

Таким образом, на базе учебно-тренировочного комплекса «Виртуальное предприятие» можно проецировать работу всех отраслей народного хозяйства, проводить занятия по всем экономическим дисциплинам факультета экономики и управления.

Системность экономического образования помогает всестороннему восприятию действительности и перспектив ее изменения. Взаимозависимость хозяйственных процессов, их обусловленность, с одной стороны, сложившимися закономерностями, а с другой – субъективными действиями реальных людей, объективно повышает роль фундаментальной подготовки руководителей и профессионалов разного уровня в иерархии управления государственных и негосударственных структур.



Шамакова Н.Г.

ЖОО-да экономикалық ғылымдарды оқытудың мәні мен ерекшеліктері

Бүгінгі күні жалпы және оның ішінде экономикалық жоғары білім беру мәселесі сан алуан қырынан сипатталады. Жаратылыстану ғылымдары бағытындағы білім беру қоғамдық өмірдің өзгерістеріне аз ұшыраса, гуманитарлық ғылымдардың көпшілігіне қоғам дамуындағы өзгерістер тікелей әсерін тигізеді. Айтарлықтай дәрежеде бұл экономикалық білім беруге де қатысты. Экономикалық пәндерді оқып-үйренуде жоғары білім беру өзінің негізділігімен, іргелілігімен ерекшеленеді.

Түйін сөз: экономика, экономикалық жүйе, экономикалық көріністер, тәлім-тәрбиенің қалыбы, тиімділік, мардымдылық оқу үдеріс, тәлім-тәрбиенің әдістері, зертхана, тәлім-тәрбие

Shamakova N.

Essence and teaching features Economic sciences in institutions of higher learning

Today problem of higher education in general and economic, including carries many-sided character. If education in area of natural sciences is liable less than to the changes in public life, then most humanity/pls react the most direct character on changes in community development of society. Largely it belongs and to economic education. Higher education at the study of economic disciplines differs in the soundness, solidity.

Keywords: economy, economic system, economic phenomena, model of educating, efficiency, effectiveness, educational process, forms of educating, laboratory, educating

Список литературы

1. Добрынин М.А. Болонская декларация как фактор формирования европейского образовательного пространства / М.А. Добрынин // Педагогика. – 2006. - № 9. – С.103-108.
2. Основы педагогического мастерства: Уч. пособ. для пед. уч. завед. / Под ред. И. А. Зазюна. М., 2009.
3. Савельев В. П., Туляков Ю. Т. Самостоятельная работа — важная составная часть учебного процесса. Симферополь, 2003.
4. Глобальная экономика и Казахстан.// Казахстанская правда.- 2007, 27 апреля
5. Король Д.Ю. Система образования Республики Казахстан. <http://charko.narod.ru>

УДК: 330:10152

Шамакова Н.Г. – к.э.н. РФ,
старший преподаватель ЗКГУ им.М.Утемисова
E-mail: nafisa_shamakova@list.ru
Алтыбаева Ш.М. – магистр,
старший преподаватель ЗКГУ им.М.Утемисова
E-mail: shynar_alt@mail.ru

РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ СТАТИСТИКИ ДЛЯ ОЦЕНКИ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ В ОБЩЕСТВЕ

Аннотация. Полный анализ происходящих социально-экономических и общественных явлений и процессов в настоящее время практически невозможен без применения системы комплексных статистических показателей. Именно они дают полную характеристику производства, его динамику и эффективность; уровень занятости населения и безработицы; состояние производственной и социальной инфраструктуры; уровень доходов и потребление товаров и услуг; функционирование финансовой и налоговой систем, состояние окружающей природной среды и др.



- данные должны соответствовать принципу своевременности (сбор должен быть организован только в строго определенное время, но кроме этого, данные должны быть представлены так же в срочном порядке).

Объектом статистического наблюдения называется та совокупность, о которой должны быть собраны необходимые сведения. Объектом наблюдения может быть, например, совокупность фермерских хозяйств республики (или же какого-либо района), совокупность ВУЗ-ов, совокупность промышленных предприятий и т.д.

Единицей наблюдения называют тот составной элемент объекта наблюдения, который является носителем признаков, подлежащих регистрации. В одном каком-либо наблюдении может быть не одна, а несколько единиц наблюдения. Так при переписи населения, например, единицей наблюдения может быть или человек (житель), или семья, или то и другое.

Единицы наблюдения, как и объект в целом, обладают, как правило, множеством различных признаков. Все их учесть невозможно. Поэтому необходимо определить какие признаки следует регистрировать в процессе наблюдения.

Перечень признаков, регистрируемых в процессе наблюдения, называют программой статистического наблюдения.

Наряду с составлением перечня признаков, включаемых в программу наблюдения, важное значение имеет также точное, ясное и исчерпывающее определение каждого признака. Точная и исчерпывающая формулировка вопросов программы необходима для того, чтобы обеспечить одинаковое их понимание всеми участвующими в наблюдении лицами. В этих целях часто в формулировку вопросов включается так называемый подсказ, т.е. варианты возможных ответов.

Статистическое наблюдение может производиться в двух основных формах: в форме отчетности и в форме специально организованных статистических обследований.

Специальные статистические обследования освещают моменты, не охватываемые статистической отчетностью, служат средством для проверки и анализа материалов этой отчетности, дают дополнительный материал как для национально-хозяйственного прогнозирования и оперативных мероприятий, так и для познания закономерностей развития экономики.

Для изучения особенностей и закономерностей общественных явлений применяются различные виды и способы сбора статистических сведений. В зависимости от задач исследования и конкретных условий статистическое наблюдение может быть единовременным или текущим.

Единовременное наблюдение - запись признаков единиц наблюдения, приуроченная к данному "критическому моменту" времени. Единовременное наблюдение или учет состояния проводится через некоторые периоды времени, охватывает длительно существующую совокупность. Такое наблюдение проводится для определения численности, состава и качественных особенностей совокупности. Программа сбора сведений в этом случае должна быть в основном аналогичной содержанию предшествующих единовременных наблюдений.

Текущее наблюдение или текущий учет ведется для определения измерений состояния явления. Единицы наблюдения и их признаки регистрируются в момент возникновения или же в ближайший после этого момент времени.



К числу недостатков типической монографии относится субъективный выбор единиц наблюдения, когда руководствуются только общим представлением об их характерных особенностях. Кроме того, число отобранных единиц невелико, не соответствуют численности самой группы, и полученные данные не позволяют изучить распределение единиц (состав, долю) в пределах отдельной группы. Большая уверенность в репрезентативности данных, полученных типической монографией, достигается, если выбор единиц основан на данных ранее выполненных сплошных наблюдений.



Анкетный способ предусматривает раздачу анкет (иногда анкеты публикуют) всем единицам совокупности для специальных обследований, например с целью изучения регулярности доставки почтовой корреспонденции, мнений по отдельным вопросам.

Анкеты заполняются добровольно и поэтому не всегда обеспечивается репрезентативность выборки. Программа анкетного обследования содержит узкий круг вопросов, ответы на которые часто дают только заинтересованные лица.

Большое распространение получает метод интервью, когда опрос ведется путем личного общения по специально разработанной программе. Такой метод широко применяется в социологических исследованиях.

Наиболее совершенным с научной точки зрения видом несплошного наблюдения является выборочное наблюдение. Выборочное наблюдение представляет собой такой вид статистического наблюдения, при котором обследованию подвергается некоторая часть единиц изучаемой совокупности, отобранная в определенном строго научном порядке, с целью последующей характеристики всей совокупности.

Сплошное и несплошное статистическое наблюдение осуществляется различными способами: непосредственным наблюдением, опросом и документированной записью.

Источником сведений служит опрос. По способу регистрации фактов опрос имеет разновидности: экспедиционный способ, саморегистрация, корреспондентский способ и документированная запись.

Экспедиционный способ предусматривает сбор сведений на месте возникновения факта. Специальный регистратор производит опрос и сам записывает ответ. Этот способ обеспечивает точную информацию, но требует значительных затрат времени, труда и средств.

Саморегистрация осуществляется с участием специального регистратора на месте сбора сведений. Регистратор только разъясняет порядок ответов на поставленные вопросы в бланке, а ответы даются обычно представителями организаций и предприятий. Этот способ требует значительных затрат времени и средств, а также привлечения высококвалифицированных статистических работников.

Шамакова Н.Г., Алтыбаева Ш.М.

Қоғамдағы әлеуметтік-экономикалық құбылыстарды бағалауда статистиканың зерттеудің ролі

Қазіргі уақытта орын алған әлеуметтік-экономикалық және қоғамдық құбылыстар мен үрдістерге кешенді статистикалық көрсеткіштер жүйесін қолданбай толық талдау жүргізу мүмкін емес. Нақ осы көрсеткіштер жүйесі өндірістің толықтай сипаттамасын, оның динамикасы мен тиімділігін, халықтың жұмысбастылығы мен жұмыссыздық деңгейін, өндірістік және әлеуметтік инфрақұрылым жағдайын, табыстар және тауарлар мен қызметтерді тұтыну деңгейін, қаржылық және салықтық жүйенің қызметін, қоршаған табиғи орта жағдайын және т.б. жан-жақты көрсетеді.

Түйін сөз: статистика, әлеуметтік-экономикалық көріністер, статистикалық әдістер, көрсеткіштер, инфрақұрылым, табыстар, шығындар, қадағалау, әріпсандар, қадағалаудың бірлігінің

Shamakova N., Altibaeva Sh.M.

Role of study of statistics for estimation of the socio-economic phenomena in society

The thorough analysis of what be going on socio-economic and public phenomena and processes presently is practically impossible without application of the system of complex statistical indexes. Exactly they give complete характери-стику productions, his dynamics and efficiency; level of employment of population and unemployment; state of productive and social infrastructure; level



of acuestss and consumption of commodities and services; functioning financial and tax systems, state of natural environment and other.

Key words: statistics, socio-economic phenomena, statistical methods, indexes, infrastructure, acuestss, charges, supervision, indexes, unit of supervision

Список литературы

1. Елисеева И.И., Юзбашев М.М. Общая теория статистики. М.: Финансы и статистика, 2004.
2. Гусаров В.М., Статистика. М.: ЮНИТИ, 2003.
3. Социально-экономическая статистика: Уч-к / под ред. М.Р. Ефимовой. – М.: Высшее образование, 2009
4. Минашкин В.Г., Шмойлова Р.А. и др. Теория статистики. М.: ЕАОИ, 2008.
5. Салин В.Н., Шпаковская Е.П. Социально-экономическая статистика: Уч-к, - М.: Юристъ, 2001

УДК 373.2

Нагимова М.М. - педагогика ғылымдарының кандидаты;
М.Өтемісов атындағы БҚМУ доценті,
Таспаева С.Ж. - М.Өтемісов атындағы БҚМУ магистранты

КІШІ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ АДАМГЕРШІЛІК СЕЗІМДЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ АСПЕКТІЛЕРІ

Аннотация: Кіші мектеп жасындағы оқушылардың адамгершілік сезімдерін дамытудың түрлері музыка туралы әңгіме, аспапта ойнау үйірмелері (фортепиано, баян, аккордеон), т.б. болып табылады. Қазіргі уақытта, қабілетіне қарамастан аспапта ойнауды дұрыс бағытта: нотаға қарап бірден ойнап кетуді, естуі бойынша аспапқа салуды импровизациялай білуді дағдыландырса, кез келген бала аспапты игеріп алады. Сондықтан мұғалім оқушыны ынталандырады және қызығушылықтарын оятып, шығармашылық тұлға болып қалыптасуына жетелейді.

Осы орайда кіші мектеп жасындағы оқушылардың адамгершілік сезімдерін қалыптастыру ерекше педагогикалық шеберлікті қажет етеді. Бүгінгі қоғамда адамгершілік тәрбие, соның ішінде оқушылардың адамгершілік сезімдерінің алатын орны ерекше екені байқалады.

Тірек сөздер: кіші мектеп жасындағы оқушылар, адамгершілік сезімдер, музыка, ансамбль, аспапта орындау, халықтық музыка, музыкалық тәрбие беру.

Еліміздің Білім туралы заңында: «Білім беру жүйесінің басты міндеті - ұлттық және жалпы азаматтық қазыналар, ғылыми практиканың жетістіктері негізінде жеке тұлғаны қалыптастыру үшін қажетті жағдайлар жасау», - деп ерекше атап көрсетілген. Бүгінгі жалпы білім беретін мектеп қоғамның алға қойған көкейкесті міндеттерін жүзеге асыру үшін баланың табиғи мүмкіндіктерін, қабілеттерін дамытып, дүниежүзілік деңгейдегі жоғары мәдениет пен қажетті білім қорын жинақтаған, өз алдына жауапты шешімдер қабылдай алатын, әр істе белсенді шығармашылық әрекет жасайтын жеке тұлғаны тәрбиелеуі тиіс. Қазіргі таңда әрбір жеке тұлғаның құндылық қасиеттерін дамытып, қалыптастыруға аса мән беріліп отырғаны белгілі. Еліміздегі оқу-тәрбие жұмысына байланысты болып жатқан жаңартулар білім мен тәрбие жұмысын қайта қарауды міндеттейді. Осыған байланысты мектептің алдына қоятын ең басты мәселенің бірі - өркениетті, адамгершілік сезімі дамыған,



сондай-ақ ұлттық тілін жоғалтпаған, өзге елдегі замандастарымен тең дәрежеде бәсекелесе алатын биік, өрелі, терең білімді ұрпақ тәрбиелеу [1]. Дүние жүзінде, оның ішінде қазіргі таңда әрбір жеке тұлғаның құндылық, қасиеттерін дамытып, қалыптастыруға аса мән беріліп отырғаны белгілі. Әсіресе, ұрпақтан-ұрпаққа мирас болып келе жатқан салт-дәстүр, әдет-ғұрыптар арқылы оқушылардың жеке бас қасиетін дамыту мүмкіндігіне барынша көңіл бөлінгенін ғылыми-зерттеу еңбектерден аңғарамыз. Оқушының есте сақтау мен танымдық қызығушылық қабілеті жақсы болады. Егер балаға қызығушылығына қарай жүйелі мәлімдемелер түсіп отырса, баланың даму үрдісі шапшаңдайды. Біз бұл жерде Л.В.Занковтың идеясын негізге алдық. Ол баланы қоғамдық өмірдің әр түрлі жақтарымен еркін араластыру керек, әр түрлі баланың дамуы үшін туындайтын шегіністерден қашпауымыз керек, керісінше, баланың дамуына қандай дәрежеде ықпал еткенін айқындай отырып, жүргізу қажет деген ұсынысын зерттеуді қарастырамыз [2].

Халықтың музыкалық фольклорына құрметпен қарап, ұлттық салт-дәстүрімізді қастерлеуге баланы жас кезінен баулығанда ғана, ол ертеңгі өз отанының нағыз азаматы болады. Халық музыкасы мен кәсіптік музыканың өзара байланысын сезіну арқылы бала классикалық күрделі музыканы түйсінеді. Сондай-ақ, ұлттық музыка мен дүниежүзі музыкасындағы халық ән-күйлері аудармасыз-ақ, бар халыққа түсінікті тіл екендігін ұғынады.

Музыкалық тәрбие берудің басты мақсаты – музыка өнері арқылы рухани бай, шығармашылығы мол, халық өнерін өмірдің бейнесі ретінде түсініп, оны сүйе білетін, халқымыздың әдет-ғұрыптары мен салт-дәстүрлерін қастерлейтін, классикалық музыканы және басқа халықтардың өнерін құрмет тұтатын жеке тұлға тәрбиелеу.

Қазақстан композиторларының әндерін түсінуге, оған сүйіспеншілікпен қарауға, көркемдік талғамы мен музыкалық қабілетін дамытуға (музыканы есту қабілеті, ырғақты сезінуі, есте сақтай білу, орындаушылық қабілеті т.б.) қол жеткізіледі. Осыған орай, бүгінгі күн әрбір ұрпақтың жеке тұлға болып қалыптасуында ізгілік, яғни оқушылардың адамгершілік сезімдерін дамыту жолдары шешуші фактор болуы заңдылық. Мектеп оқушысының адамгершілік жағынан қалыптасуы оның өмірге келген күннен басталады. Мектепке дейінгі жаста балалардың бастапқы адамгершілік дағдылары қалыптасады. Баланың мектеп жасына дейінгі қалыптасқан мінез-құлықтары келешекте ересек адамдармен және құрбы-құрдастарымен қарым-қатынастарында көзге түседі. Бастауыш сыныптарда адамгершілік сезімдердің дамуы, мінез-құлықтың, сананың жаңа түрлері одан әрі дамытылады. Бастауыш сынып оқушыларының адамгершілік сезімдерін дамыту, ең алдымен, оқыту үрдісі барысында жүзеге асады. Түрлі пәндерді оқу кезінде бастауыш сынып оқушыларының достық, жолдастық, өмірге белсенді көзқарасы, Отан туралы ұғымдары қалыптасады және кеңиді. Үлкенді сыйлауды, ата-аналарды құрметтеуге, еңбектенуге, ізеттілік сақтауды үйренеді. Бұл жаста балалар сапалы тәртіпке, жолдастық өзара көмекке, адамның көңіл-күйін түсінуге дағдыланады. Олар мектепте оқу-әрекетіне өзінің қатынасын, жанұяда, қоғамдық орында өзін-өзі ұстауды біледі. Соның нәтижесінде бастауыш сынып оқушыларының дербес және қоғамдық мінез-құлқы және адамгершілік сезімдері дамиды. «Өнер - білім бұлағы» дейді халқымыз. Өнердің қай саласы болса да адамдарға рухани күш-жігер беріп, ерекше қуаныш, сүйініш, толқу сезімдерін оятады. Өнер саласының бірі - ол музыка. Оқушыларға музыкалық тәрбие беру барысында мектепте белгілі бір жүйелі бағытпен музыка сабағы жүргізіледі. Бастауыш сыныптарда, музыка



сабағын қоршаған ортаның әсемділігін көрік, естіп отыратын, бағалай білуге арналған. Баланың музыка жайлы түсініктерін анықтай отырып, музыканың алғашқы негіздерімен, тарихымен таныстыра отырып, таным түсінігін отырып, таным түсінігін дамытып, музыкаға деген қызығушылығын арттыруға баулу қажет. Музыка туралы мағлұматты жүйелі меңгеру іскерлік пен дағдының қалыптасуы, ең алдымен, қайырымдылық, имандылық, адамгершілік сезімнің музыкаға деген қызығушылығына бағытталу керек. Музыка дегеніміздің өзі балаға музыка тілімен жетеді. Музыка арқылы бала тәрбиелік және білімділік қасиеттерді бойына сіңіреді. Музыка баланың сезімдеріне тікелей әсер ете отырып, оның моральдық бейнесін қалыптастырады. Музыка баланың жеке басының адамгершілік сезімдерін дамыту үшін қажетті жағдайлар туғызады. Жалпы білім беретін мектепте музыкалық білім беру мақсаты - оқушылардың рухани өмірін байыту, адамгершілік сезімдерін жоғары дәрежеге жеткізу, музыкалық өмірдегі құбылыстарды бағалауда дұрыс бағыт беру болып табылады. Мектептегі музыка сабағы тек қана музыка жөнінде мағлұмат беріп қана қоймай, ең бастысы, жас ұрпақты жоғары, адамгершілік және азаматтық қасиеттерге баулу болғандықтан, музыка мұғалімінің алдына жоғары деңгейдегі міндеттер қойылып отыр. Мұғалім оқушыларға музыка сабағы үстінде адамгершілік сезімдерін дамыту кезінде мектеп репертуарының шешуші маңызы бар екенін есінен шығармауы тиіс. Оқушылардың жас ерекшеліктеріне байланысты іріктеп алынған шығармалар ғана тәрбие жұмысына қажетті мол дүние бола алады.

Оқушылардың адамгершілік сезімдерін дамытудың сыныптан тыс жүргізілетін жұмыстардың, музыка туралы әңгіме, аспапта ойнау үйірмелері (фортепиано, баян, аккордеон) соңғы он жылдықтарда орын алды. Әсіресе, шағын жинақталған мектептерде музыкалық тәрбие берудің түрлерінің маңызды бөлігі осы аспапта ойнау үйірмесі болды. Қазіргі уақытта, қабілетіне қарамастан аспапта ойнауды дұрыс бағытта: нотаға қарап бірден ойнап кетуді, естуі бойынша аспапқа салуды импровизациялай білуді дағдыландырса, кез келген бала аспапты игеріп алады. Алғашқы сабақтан бастап ансамбльдерде ойнауды машықтандыру керек. Мұғалім оқушыны ынталандырады және қызығушылықтарын оятып, шығармашылық тұлға болып қалыптасуына жетелейді. Мұғалім оқушыларының концерттік қойылымдарын қадағалап, мектептегі тәрбиелік жиындарға қатысуын, тақырыптық кештерге, көркемдік жеке шығармашылық кештерді ұйымдастыруын қадағаласа өнерлі балалар үйірмелерге көптеп тартылады. Сайыпкелгенде, музыкалық-ағарту қызметі жеке сапаларының тәрбиесіне әрдайым мүдделі мүмкіндік туғызып, жағдай жасайды. Соңғы кездері балалар фольклорлық ансамблі назарға түсіп жүр. Осындай үйірмелерді құру үшін мұғалімнен үлкен білімділікті, халық өнерімен таныс болып, жанрлық және аймақтық ерекшеліктерін білуі талап етіледі. Халық әндеріне деген қарым-қатынастың өзі тәрбиелік мәнге ие. Ансамбльдер кіші сынып оқушыларынан немесе жасөспірімдерден құрылуы мүмкін. Балалар музыканы тыңдау мәдениетінен, музыкалық талғамды қалыптастырудан, концерттерге қатысып, музыканы тыңдай білуден музыкалық тәрбие алады.

Фольклорлық музыкалық ансамбльмен жұмыс жасау мұғалімнен әннің немесе шығарманың мұқият сараптау жасауын талап етеді. Сонымен бірге әндерді дұрыс тандай білу әдісі шағын жинақталған мектептерде рухани мәдениетке тәрбиелейді. Музыкалық тәрбиені мектепте сыныптан тыс уақытта жүргізуде ансамбльдер мен оркестрлердің атқаратын қызметі ерекше. Соның ішінде фольклорлық музыкалық ансамбльді атап кетуге болады. Фольклорлық музыкалық ансамбльдің әрбір аспабы тембрлік, техникалық және көркемдік жағынан ерекшеленеді. Ансамбльге музыкалық репертуарды дұрыс тандай білу



де керек. Ансамбльдің мүмкіндігіне қарай, техникалық шеберлігіне бой ұсына отырып репертуар таңдалады. Бастапқы сатыда онай пьесалар, мелодиялық халық әндері сонымен қатар кеңес композиторларының белгілі әндері үйірме жұмысына қатысушыларға музыкалық өнерге деген махаббаттарын оятады. Мектептен тыс және сыныптан тыс жұмыстарды жүйелі түрде жеткізіп отыру оқушылардың музыка сабағынан алған білімін бекітеді және толықтыра түседі, өмір мен өнердегі әсемділіктен алған адамгершілік сезімдері, балалардың музыкалық ой-өрісін дамытады. Мектептегі сыныптан тыс өткізілетін жұмыс формаларының, әсіресе, ұзартылған күн топтары үшін маңызы айырықша. Бұл топтарға қатысатын балалардың бос уақытын тиімді ұйымдастыра білу өте қажет. Музыка туралы әңгімелер, сүйікті шығармаларды тыңдау, талқылау, тағы да басқа сыныптан тыс жұмыстар түрлері осы музыка сабақтарында оқушылардың адамгершілік сезімдерінің даму рөлі өте зор. Мектеп оқушылары қашан да осы музыкалық -адамгершілік сезімдері дамуы арқылы әр түрлі жетістіктерге жете алады.

Бала өмірге қандай да бір керемет қасиетпен келсе де, оқусыз, шығармашылықсыз ол дамымайды. Бұл туралы көптеген ғалымдар былай топшылайды: қабілеттердің бәрі еңбектену арқасында ғана шыңдалып, гүлдейді, ал еңбексіз ол өшіп, сөнеді. Баланың қандай да кез-келген шығармашылық талпынысын құптауымыз керек. Себебі, оның астарында баланың таза, ашылмаған шығармашылық бастауы жатыр. Оқушыларды шығармашылыққа баулу, өз бетімен әрекет жасауға үйрету бүгінде көптеген ғалымдардың көзқарасы бойынша ХХІ ғасырдың іске асуға тиісті өзекті проблемасы болып табылады. Лемберг, Лоланд, Богоявленский, Занков және тағы басқа да көрнекті ғалымдардың еңбектерінде шығармашылыққа баулу - оқушылардың өзін-өзі бақылауын қалыптастыру [3]. Ақыл-ой тәрбие беру құралы ретінде анықталады. Ғалымдар шығармашылықты біртұтас бүтін, өзара байланысты құбылыс ретінде қарай отырып, жеке бастың шығармашылық сапасын дамытуда оқытудың маңыздылығын ерекше атайды. Өнер мен ғылым қайраткерлерінің еңбектерінде шығармашылық ең алғаш процесс есебінде қарастырылған. Қазақ отбасында ежелден-ақ музыкалық аспапқа, музыкалық шығармашылыққа балаларды ынталандырудың өзіндік әдістемесі болды. Балалар сәби жастан музыкалық аспапты ойнауға үйретіліп, оларға ата-аналары немесе өнерпаз, дарынды адамдар үлгі-өнеге көрсетіп отырған. Қазақтардың музыкалық аспаптарда ойнауға үйрету халықтың тәрбие дәстүрлерінің әдістері алуан түрлі: Халқымыздың музыкаға үйрету мен тәрбиелеудегі өзіндік ерекшелік сауатты адамдардың тапшылығымен, музыкалық мәдени жазуының болмауымен, арнаулы музыкалық оқу орындарының жоқтығымен, белгілі бір білім мөлшерін игеру және өз шеберлігін үнеме жетілдіріп отыру үшін көрген-естігенін есте сақтай білу қабілетін айрықша дамыту қажеттігімен, халықтың өмірі мен тұрмысының өз ерекшеліктерімен байланысты болды. Халықтың музыкалық және поэтикалық шығармашылығында жырлаған халықтың отанға, туган жер табиғатына, көз жетпейтін ұлан-байтақ қазақ даласына деген сүйіспеншілігі музыкалық және эстетикалық тәрбие құралы болды. Қазақ халқының музыкалық тәрбиесі, мәдениеті сан ғасырлар бойы ұрпақтан-ұрпаққа беріліп, халықтың елеп-екшеуінен өтті, біздерге жеткен музыкалық бай мұрасы бүгінгі күні де жеткіншек ұрпаққа тәрбие беруге ойдағыдай қызмет ете алады. Қорыта келе, ертеңіне лайық ұрпақ тәрбиелемеген елдің келешегі жоқ десек, сол ұрпақты тәрбиелеудегі ұстаз еңбегі – ұлы еңбек. “Ұстазын сыйламаған елдің ұрпағы азады,” – дейді халық даналығы. Осыған байланысты шығармашылық, ізденіс деген әр ұстаздың алдында тұрған үлкен міндет деп ойлаймын.



Нагимова М.М., Таспаева С.Ж.

Аспекты формирования человечности у учеников младшего школьного возраста

Средствами формирования человечности являются разговоры о музыке, курсы обучения игре на музыкальных инструментах (фортепиано, баян, аккордион) и др. На современном этапе, несмотря на индивидуальные способности, возможно обучение игры на музыкальных инструментах с помощью воспроизведения нот и импровизации. Таким образом, преподаватель должен заинтересовать ученика и способствовать дальнейшему становлению творческой личности.

Таким образом формирование человечности у учеников младшего школьного возраста требует особого педагогического мастерства преподавателя. В современном обществе воспитанию человечности отводится особое роль.

Ключевые слова: ученики, младшего школьного возраста, чувство человечности, музыка, ансамбль, инструментальное воспроизведение, народная музыка, музыкальное воспитание.

Nagimova M., Taspayeva S.

The aspects humanity formation of junior school age pupils

The facilities of forming humanity are talking about music, the courses of training play on musical instruments (piano, bayan, accordion), etc. At modern stage, inspite of individual abilities, its possible teaching play on musical instruments with the help of note reproduction and improvisation. Thus, the teacher must awake pupils interest and assist in formation of creative personality.

Thus, the formation humanity of junior school pupils requires special pedagogical skills of the teacher. In modern society the education of humanity has particular role.

Key words: the pupils of school age, the sense of humanity, music, ensemble, the instrumental reproduction, folk music, the musical education.

Әдебиеттер

- 1 Қаскабасов С. А. «Қазақ өнерінің тарихы». - Алматы, 2008.
- 2 Қоңыратбай Т. «Музыка өнері». – Алматы, 2009.
- 3 Ұзақбаева С. «Тамыры терең тәрбие». – Алматы, 1995.
- 4 Жұбанова А. «Замана бұлбұлдары». – Алматы, 1975.

УДК 378.2

Уайдуллақызы Ә. -

PhD докторант Абай атындағы Қазақ Ұлттық

Педагогикалық Университетінің

Магистратура және PhD докторантура институты

E-mail: elmira_uaidulla@mail.ru

**БОЛАШАҚ МАМАНДАРДЫҢ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН
ҚАЛЫПТАСТЫРУДА ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ
ПАЙДАЛАНУ**

Аннотация Қоғамдық дамудың қазіргі үрдісі өзінің іс-әрекетін тиімді жоспарлай алатын, танымдық қызметінде алынған білімді орынды пайдалана білетін және нәтижеге қол жеткізе алатын білімді тұлғаны тәрбелеу мәселесін қойып отыр. ҚР президенті Н.Ә.Назарбаев Қазақстан халқына арналған Жолдауында ұлттың бәсекелестік қабілеті бірінші кезекте оның білімділік деңгейімен айқындалатынын, осыған орай білім жүйесін реформалаудың нәтижелерінің бірі болашақ мамандардың өмірге келуі болуға тиіс екенін айрықша атап өтті. Аталған міндеттерді толық жүзеге асыру мақсатында заман талабына сай білім беру жүйесін жасап, болашақтың жоғары технологиялық және ғылыми өндірістері үшін кең ауқымда ойлай алатын, құзыреттілігі жоғары кадрлар қорын жасақтау туралы тұжырым Елбасы Жолдауының ғылыми және тәжірибелік құндылығын айқындай түседі.

Кілт сөздер: Болашақ маман, кәсіби құзыреттілік, инновациялық технология.



Қазақстан Республикасы 2011–2020 жылдарға арналған білім беруді дамытудың мемлекеттік бағдарламасының басты міндеттерінде: жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білімі бар кадрлармен қамтамасыз ету; жоғары білімнің еуропалық аймағына кірігуді қамтамасыз ету; білімнің, ғылымның және өндірістің бірігуін қамтамасыз ету, зияткерлік меншік пен технологиялардың өнімдерін коммерцияландыру үшін жағдай жасау; жоғары білікті ғылыми және ғылым-педагог кадрларды даярлау, – деп көрсетілген [1.26.]. Бұл міндеттерді шешуде университеттер мен институттарға келелі мәселелерді жүктеп, реформаны жүзеге асыруды міндеттейді. Әлемдік білім кеңістігіне енуде *Болон декларациясының* талаптарына сай, *2003-2004 оқу жылынан бастап* жоғары оқу орындарының білім жүйесінде реформалар жүргізілуде. Оның айғағы Қазақстанда *жоғары оқу орындары кадр даярлаудың үш деңгейлі моделіне – бакалавр – магистр – философия докторы (PhD) – көшті*. Болон үдерісі бойынша кредиттік оқыту жүйесі енгізіліп, бірқатар мамандықтардың бағдарламалары халықаралық орталықтардан аккредиттеуден өтуде.

Аталған тұжырымдамада жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білімнің мақсаты: еңбек нарығының, еліміздің индустриялық-инновациялық даму міндеттерін және жеке тұлғаның қажеттіліктерін қанағаттандыратын және білім беру саласындағы үздік әлемдік тәжірибелерге сай келетін жоғары білім сапасының жоғары деңгейіне қол жеткізу, - деп нақтыланған [1].

Осы мақсатты жүзеге асыру үшін жоғары оқу орындарында тек білікті маман даярлаумен шектелмей, әрбір білімгердің зияткерлік қабілетін ашуға жағдайлар жасалып, оларды ғылымға баулу көзделеді. Мұның өзі бүгінгі магистранттардың ғылыммен айналысуға, яғни өзінің әлеуетін көтеруге, қызығушылығын өтеуге қажетті ғылым жетістіктері туралы ақпарат алуға, оны саралауға, ғылыми жобаларға қатысуға, зерттеу жұмыстарымен айналысуға жетелейді.

Республикамызда *«Ғылым туралы»* заңның қабылдануы келешекте еліміздің ғалымдарының ашқан ғылыми жаңалықтары әлемдік кеңістікке шығуға, еуропа елдерімен бәсекеге түсе алатын, нарықтық экономикаға төтеп бере алатын, жаңа инновациялық технологияларға негізделген жобаларды жасауға мүмкіндік туғызады. Ол үшін әрине ғылыми-зерттеу институттары мен ғылыми-зерттеу лабораториялары жаңа технологиялармен қайта жабдықталып немесе жаңадан жабдықталуы тиіс. Осы жобаларды іске асыратын жоғары білікті ғылыми және ғылым-педагог кадрларды даярлау жоғары білімнен кейінгі білім алған мамандар екені белгілі.

Сондықтан да болашақ мамандардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыруда инновациялық технологияларды пайдалану олардың ғылыми-зерттеу жұмыстарында нақты мақсат қойып, оны жүзеге асырудың міндеттерін шешуде белгілі нәтижеге жетуге мүмкіндік туғызады.

И.А.Зимняяның пікірінше, жоғары оқу орнында оқыту үдерісінің кәсіби оқуға бағдарлануы білім сапасын бағалауда нәтижеге бағыттап, яғни студенттердің құзыреттігін қалыптастыруға мән берілу керектігіне назар аударту қажет [2]. Автордың пікірін қорытындылай отырып, кәсіби құзыреттіліктер кәсіби сипатқа ие болып, олар субъектінің тұлғалық дамуын көрсететін іс-әрекеттің нәтижесі түрінде көрінеді, - деп санаймыз.

Педагогика ғылымында «құзыреттілік» ұғымын қабілеттілік, біліктілік, икемділік ұғымдарымен үйлесімді қарастыратын ғалымдардың бірі Ә.М.Құдайқұлов «қабілеттілік – белгілі бір қарекетті нәтижелі орындайтындай тұлғаның жеке дара ерекшелігі, - деп тұжырымдайды. Ол қарекетті жылдам,



тұрақты, сапалы орындаудың әдіс-тәсілдерімен сипатталады. Оның жоғары деңгейі – шығармашылық, таланттық, дарындылық, данышпандықпен және бәсекелестікпен ерекшеленеді» [3] - десе, ал М.Ж. Жадрин «біліктілік – білім жүйесінің соңғы нәтижесі студенттің жеке пәндер бойынша алған білім, білік, дағдылары емес, оларды пайдалану арқылы қалыптасып, дамитын өмірлік дағдылар, құзыреттіліктер» – деп түйіндейді [4]. Сонымен, құзыреттілік ұғымы білім, біліктілік, дағдының жай жиынтығы емес, оқу нәтижелерімен қатар студенттердің шығармашылық іс-әрекеттері мен құндылық бағдарларының жүйесін де көрсетеді, – деген қорытынды жасауға болады.

А.Е.Әбілкасымова педагогикалық құзыреттіліктің оқыту үдерісінде қалыптасу кезеңдерін төмендегіше көрсеткен:

I кезең – жалпы білім беретін мекемелерде оқылатын ғылымдардың негіздері бойынша ақпараттық құзырлылық қалыптастыру, оқылатын курстың мазмұнына байланысты дағдылар мен біліктерді меңгеру бір мезетте іске асады.

II кезең – жоғарғы білім алу мүмкіндіктерін түсіну, мағыналы құндылықтарды бағалау, педагогикалық білім алу шешіміне ниеттеуші сеп-түрткі жүйелерінің қалыптасуы.

III кезең – педагогикалық даярлық (рейтинг жүйесі бойынша), апробация (дидактикалық ойындарда, педагогикалық практикада сабақ талдауға қатысу) жеке тұлғалық-бағыттылық, іскерлік тұрғысынан қарап өзін-өзі бағалау, өз бетімен білімдену және өзін-өзі түзету жүйесін енгізу.

IV кезең – кәсіби-педагогикалық құзырлылықты іске асыру тәжірибесін педагогикалық практикада игеру, кемшіліктерін ұғыну.

V кезең – педагогикалық құзырлылықтың теориялық жағын игеру. Жобалау, теориялық бөлім алдыңғы кезеңдерде жоспарланса, тәжірибелік зерттеу жұмыстары педагогикалық практика мерзіміне түседі. Студент қысқа мерзімді эксперимент өткізеді (10-12 сабақ), кіріспе және қорытынды нақтамада оның тиімділігін анықтайды, оқушыларға анкета жүргізеді, математикалық статистика әдісін қолданып өткізген диагностикалық зерттеулерінің нәтижесін талдайды. Бұл өте жауапты кезең, студент өзінің педагогикалық қызметке «жарамдылығын» тексереді.

VI кезең – студенттің кәсіптік-педагогикалық дайындығының қорытындысы дипломдық жұмысты қорғау және мемлекеттік бағалау емтиханын тапсыру болып табылады [5].

Біз зерттеу ғылыми зерттеу жұмысымызда автордың пікірін толық басшылыққа аламыз, өйткені студенттердің кәсіби құзыреттілігін қалыптастыруда әр кезеңнің алатын орны ерекше. Е.Ы.Бидайбеков студенттерді ақпараттық технология құралдарын қолдануға әдістемелік тұрғыдан дайындау мәселесін зерттей келе, білімдендіруді ақпараттандырудың жалпы мәселелері, оның бағыттары, оны жоғары оқу орындарында мамандар дайындау мен бағыты ретінде қарастырған. Сонымен қатар, автор тьютор еңбегінің тиімділігін арттыруға бағытталған қазіргі кезде жасалынған, жалпы орта білім беру жүйесінде пайдаланылатын бағдарламалық құралдарды атап көрсеткен. Оларға: өзінің кәсіби қызметін іске асыру үшін қажет ақпараттық ресурстар мен электрондық ақпараттарға қол жеткізу құралдары; оқытудың мазмұны мен әдістерін жоспарлау құралдары; тьютордың қолында бар, оқу және әдістемелік ресурстың әрқайсысын пайдалануды жоспарлаудың ішкі жүйесімен қоса, оқу және әдістемелік материалдарды қысқа және кеңейтілген сипаттау құралдары; әр студенттің сабақ бойынша жекеленген мәліметтерді ескеруге мүмкіндік беретін жүйелер мен мәліметтер қоры; әр студент оқуының нәтижелері мен барысы



туралы ақпарат беру құралдары жататындығы, студент портфолиосын атап өтуге болады [6]. Біз автордың пікіріне қосыла отырып, ақпараттық құралдарды пайдалану тьютор үшін тиімді деп санаймыз.

В.В.Краевский мен И.Я.Лернердің пікірлерінше, «құзыреттілік» және «құзыр» ұғымдары абстрактілік пен нақтылық диалектикалық категорияларының арақатынасы, яғни құзыр – бұл жүзеге асырылған құзыреттілік, іс-әрекеттегі құзырлығы. Осылайша түсіндірілетін құзыреттіліктер негізгі немесе тұғырлық және кәсіби болып бөлінуі мүмкін. Білім беруде тұлғаның негізгі құзыреттіліктерін қалыптастыруға және дамытуға бағытталуы оны ұйымдастырудағы құзыреттілік бағытын айқындады және ол қазіргі білім беру жүйесінің әдіснамасында нақты білімділік процессуал негізі ретінде танылып отыр [7]. Бұдан шығатын қорытынды осы «тұжырымдамаға» және басқа зерттеушілер қорытып шығарған тұжырымдар негіз болғанын көреміз.

Б.Т.Кенжебеков жоғары оқу орны студенттерінің кәсіби құзыреттіліктерін қалыптастыру жөніндегі пікірін «кәсіби құзыреттілік – жеке тұлғаның кәсіби іс-әрекетті атқаруға теориялық және практикалық әзірлігі мен қабілеттілігінің бірлігі», - деп тұжырымдаған [8]. Автордың пікірін тұжырымдайтын болсақ, құзыреттілік жансыз жаттанды білім түрінде емес, жеке тұлғаның танымға, ойлауға қатысын және әрекетке, белгілі мәселелерді ұсынып, шешім жасауға, оның барысы мен нәтижелерін талдауға, ұдайы түрде ұтымды түзетулер енгізіп отыруға деген біліктіліктерінің белсенділігінен көрінеді.

Ғылыми зерттеулерге теориялық талдау жасай келе, мынадай тұжырымға келдік: оқыту үдерісінде магистранттардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыруда негізгі мәселелерді инновациялық технологияларды пайдаланып өздігінен шеше алатын, шығармашылық ізденіске түсе алатын, педагогикалық үдерісті оңтайлы ұйымдастыруға қабілетті кәсіби маман даярлау жүйесін жетілдіруде электрондық оқулықтар мен оқу-әдістемелік кешендер даярланып тәжірибеге енгізілуі тиіс.

Қорыта келгенде, болашақ мамандардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыруда инновациялық технологиялардың пайдаланудың педагогикалық үдеріске де тікелей қатынасы бар, өйткені олар білім алушылардың білім, біліктіліктерінің яғни түйінді құзыреттілігін құрайды, бұл әрине магистранттардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыруға ықпал етеді, – деп санаймыз.

Уайдуллақызы Э.

Будущее на формировать профессиональную компетентность специалистов использовать инновационные технологии

Общественный развитие теперешний тенденция сам деяние выгодный планирую беру, познаваемость деятельность есть взятым образованный место использую знаю и результат достигаю беру образованный личность тәрбелеу вопрос ставлю сию. Президент РК Н.Ә. знание система в связи с этим нация соперничество способность Назарбаев Казахстан народ посвящаюсь послание первый очередь отара образованность уровень есть выясненным, реформирую результат один будущее специалист жизнь прихожу есть касаюсь есть особый упоминаю. именованный обязанность полностью исполняю цель эпоха требование овраг образую система делаю, будущее верх технологический и научный производство для просторный круг думаю беру, компетентность высокий кадр ресурс организую отряд о вывод глава государства послание научен и опытность ценность уточняю.

Ключевые слова: Будущее специалист, профессиональная компетентность, инновационная технология.



Uaidullakizi A.

Future on to form professional competence of specialists to use innovative technologies

Public development nowadays tendency act advantageous I plan I take, cognizableness activity is taken form a place I use I know and result I arrive at I take form personality a тәрбелей question I put I sit. President ҚР Н.Ә. knowledge system in this connection nation rivalry ability of Назарбаев Kazakhstan people I am dedicated message first turn отара form a level is found out, I reform one result the future specialist life I come to eat I touch I am special I mention. named a duty fully I carry out aim epoch requirement a ravine I form system I do, future a top is technological and scientific production for spacious circle I think I take, competence high shot a resource I organize detachment at a conclusion head of the state message scientific and experience a value I specify.

Key of word : the Future specialist, professional competence.

Әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасы 2011–2020 жылдарға арналған білім беруді дамытудың мемлекеттік бағдарламасы – Астана, 2010 ж.
2. И.А.Зимняя Компетентностный подход в образовании. Проблемы качества образования. – М., 2004. – С. 34-38.
3. Ә.М.Құдайқұлов Творчестволық және бәсекелестік қабілеттілік. - Алматы: Школа XXI века, 2006. – 76 б.
4. М.Ж. Жадрина Ориентация на результат как условие реализации компетентного подхода к образованию в школе //Казахская академия образования им. Ы.Алтынсарина. – Алматы, 2004.
5. Ж.Қ.Түймебаев, А.Е.Әбілқасымова және т.б. Образование и наука. Энциклопедический словарь – Астана, 2008. 448 с.
6. Е.Ы.Бидайбеков Подготовка специалистов совмещенного и информационного профиля в Республике Казахстан. - Алматы: АГУ им. Абая, 1998. – 123 с.
7. В.В.Краевский мен И.Я.Лернер Теоретические основы содержания общего и среднего образования. – М., Педагогика, 1983.-214с.
- 8.Б.Т.Кенжебеков Маманның кәсібі құзыреттілігінің теориялық негізі //Бастауыш университет. – 2005, №3. – Б. 3-7.

УДК 37.018

Мунайдарова Б.Б. – ст. препод. ЗКГУ им. М. Утемисова
E-mail: bakhyta.m@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ НА РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам определения и развития отношений в семье, функции семьи и ее воспитательного потенциала, родительских установок, позиций и гибкости, рассматриваемые в психологии как деятельностный аспект, влияющие на взаимоотношения в семье и развитие ребенка.

Ключевые слова: малая группа, семья, родители, ребенок, коллектив, взаимоотношения, семейное воспитание.

Психология и поведение отдельного человека как личности существенно зависит от социальной среды. Социальная среда представляет собой сложно устроенное общество, в котором люди объединены друг с другом в многочисленные разнообразные более или менее устойчивые соединения, называемые группами. Среди таких групп можно выделить большие и малые.



Большие группы представлены государствами, нациями, народностями, партиями, классами, другими социальными обществами. Они выделяются по профессиональным, экономическим, религиозным, культурным, образовательным, возрастным, половым и другим всевозможным признакам.

Непосредственным проводником влияния общества и больших социальных групп на индивида является малая группа. Она представляет собой небольшое объединение людей (от 2-3 до 20-30 человек), занятых каким-либо общим делом и находящихся в прямых взаимоотношениях друг с другом. Малая группа представляет собой элементарную ячейку общества. В ней человек проводит большую часть своей жизни. Известный тезис о зависимости психологии и поведения личности от социальной среды правильнее было бы сформулировать как мысль о зависимости личности от психологии и отношений, существующих в малых группах.

Семья как малая группа характеризуется глубокой внутренней психологической и поведенческой обязанностью ее членов, которая делает ее относительно автономным социально-психологическим образованием. Семью можно отнести к естественно малой группе, так как она возникает и существует исходя из потребностей её членов. Так же, семью можно охарактеризовать как высокоразвитую малую группу по тому, что в ней присутствуют - достаточная психологическая общность, налаженные личные взаимоотношения - сложившаяся структура взаимодействия, четкое распределение обязанностей и т.д. Для того чтобы назвать семью коллективом, она должна соответствовать ряду весьма высоких требований, которые определяют высокоразвитую малую группу как коллектив:

- успешно справляться с возложенными на неё задачами;
- иметь высокую мораль, хорошие человеческие отношения;
- создавать для каждого своего члена возможность развития как личности.

Психологически развитой, как коллектив считается такая семья, в которой сложилась дифференцированная система личных взаимоотношений, строящихся на высокой нравственной основе. Такие отношения можно назвать коллективистскими. Они определяются через понятия нравственности, ответственности, открытости, коллективизма, организованности, эффективности и информированности.

В семье как в социальной системе различают несколько видов отношений. Социально-биологические отношения в семье охватывают сферу движения численности и половозрастной структуры семьи, сексуальные связи, проблему рождаемости и планирования семьи, родственного чувства, эмоционального фактора в воспитании детей, проблему наследственности. Хозяйственно-экономические отношения охватывают ведение домашнего хозяйства, соблюдение семейного бюджета, распределение обязанностей и пр. Юридические отношения охватывают сферу мотивации брака и развода, правового нормирования имущественных и личных прав и обязанностей супругов, отношений между родителями и детьми.

Нравственные отношения включает мужское и женское достоинство, сферу нравственного воспитания и самовоспитания, вопросы полового воспитания, проблему трудового воспитания. Психологические отношения охватывают сферу различных психологических особенностей личности, преодолении противоречий между супругами, между родителями и детьми, формирование чувств, установок, психологической совместимости и психологического климата. Эстетические отношения включают эстетическое



воспитание и самовоспитание, эстетику отношений, поведения, речи, одежды, жилища. Эстетические отношения наряду с нравственными и психологическими, образуют основу культурной преемственности в семье. Эмоциональное значение этих отношений очень велико. Они затрагивают ценностные ориентации личности каждого члена семьи и определяют в целом успешность семейной жизни. Успешность семейной жизни или её неблагополучие влияют и на психику, и на соматический статус человека.

Социальная сущность семьи проявляется и в её функциях: репродуктивной, хозяйственно-потребительской и воспитательной. Репродуктивная функция - это воспроизводство населения. С детства должно формироваться чувство уважения к семье, к родителям, к братьям, сестрам, к общению в семье. Репродуктивная функция зависит, прежде всего, от стабильности семьи. Хозяйственно-потребительская функция включает ведение домашнего хозяйства, расчет домашнего бюджета, управление семьей, проблему труда, социализацию ребенка.

Одной из важнейших является воспитательная функция. Влияние семьи на воспитание личности глубоко индивидуально и долговременно. На личность ребенка оказывают влияние своеобразие нравственных устоев, образ жизни, ценностные ориентации родителей, межличностные отношения. Сложная система межличностных отношений в семье в первую очередь зависит от супружеских взаимоотношений. Проблемами семейного воспитания занимались многие выдающиеся педагоги и психологи как В. А. Сухомлинский [1], Н. К. Крупская [2], А. С. Макаренко [3], Л. Н. Толстой [4], П. Ф. Лесгафт [5], А. Я. Варга [6], В. К. Котырло [7], А. С. Спиваковская [8], В. Я. Титаренко [9] и др.

Большое значение для воспитательного потенциала семьи имеют такие ее составляющие, как образовательный уровень родителей, общая культура, педагогическая активность, умение устанавливать добрые отношения со всеми окружающими, структурный тип семьи, возраст отца и матери.

Различают три основных стиля: авторитарный, демократический и либеральный.

Авторитарный стиль представляется как жесткое декларирование родителями требований, которые охватывают всю жизнь детей. В семье проявляются силовое давление, агрессия, диктат, черствость и холодность, бесцеремонная внимательность.

Либерализм в семье характеризуется полным безразличием членов семьи друг к другу, полным попустительством. Каждый из членов семьи живет своими делами, заботами, мыслями.

Демократизм основывается на взаимной заинтересованности, поддержке и взаимопомощи. При авторитарном стиле потребности детей подавляются, а при либеральном - игнорируются, то в демократической семье наблюдается постоянный ненавязчивый контроль над развитием ребенка.

Основным направлением в описании типологии семейного воспитания - это изучение воспитательных родительских установок и позиций. В общем виде это можно сформулировать как неоптимальные и оптимальные родительские позиции. Позиция - (от лат. positio). Мнение, точка зрения, отношение к чему - либо или соответствующее поведение.

Оптимальная родительская позиция отвечает требованиям адекватности, гибкости и прогностичности.

Адекватность родительской позиции представляется как понимание родителей индивидуальности своего ребенка, видение происходящих в его



И, тем не менее, подчеркивание необходимости создания у ребенка уверенности в родительской любви диктуется рядом обстоятельств. Не так редки



случаи, когда дети, повзрослев, расстаются с родителями. Расстаются в психологическом, душевном смысле, когда утрачиваются эмоциональные связи с самыми близкими людьми. Психологами доказано, что за трагедией подросткового алкоголизма и подростковой наркомании часто стоят не любящие своих детей родители. Главное требование к семейному воспитанию - это требование любви. Но здесь очень важно понимать, что необходимо не только любить ребенка и руководствоваться любовью в своих повседневных заботах по уходу за ним, в своих усилиях по его воспитанию. Необходимо, чтобы ребенок ощущал, чувствовал, понимал, был уверен, что его любят, был наполнен этим ощущением любви, какие бы сложности, столкновения и конфликты ни возникали в его отношениях с родителями или в отношении супругов друг с другом. Только при уверенности ребенка в родительской любви и возможно правильное формирование психического мира человека, только на основе любви можно воспитать нравственное поведение, только любовь способна научить любви.

Как правильно построить диалог родителей с детьми? Этот вопрос можно часто слышать при работе с семьей. Главное в установлении диалога - это совместное устремление к общим целям, совместное видение ситуаций, общность в направлении совместных действий. Речь идет не об обязательном совпадении взглядов и оценок. Чаше всего точка зрения взрослых и детей различна, что вполне естественно при различиях опыта. Однако первостепенное значение имеет сам факт совместной направленности к разрешению проблем. Ребенок всегда должен понимать, какими целями руководствуется родитель в общении с ним. Ребенок, даже в самом малом возрасте, должен становиться не объектом воспитательных воздействий, а союзником в общей семейной жизни, в известном смысле ее создателем и творцом. Именно тогда, когда ребенок участвует в общей жизни семьи, разделяя все ее цели и планы, исчезает привычное единогласие воспитания, уступая место подлинному диалогу.

Наиболее существенная характеристика диалогического воспитывающего общения заключается в установлении равенства позиций ребенка и взрослого.

Достичь этого в повседневном семейном общении с ребенком весьма трудно. Обычно стихийно возникающая позиция взрослого - это позиция «над» ребенком. Взрослый обладает силой, опытом, независимостью - ребенок физически слаб, неопытен, полностью зависим. Вопреки этому родителям необходимо постоянно стремиться к установлению равенства.

Равенство позиций означает признание активной роли ребенка в процессе его воспитания. Человек не должен быть объектом воспитания, он всегда активный субъект самовоспитания. Родители могут стать властителями души своего ребенка лишь в той мере, в какой им удастся пробудить в ребенке потребность в собственных достижениях, собственном совершенствовании.

Требование равенства позиций в диалоге опирается на тот неоспоримый факт, что дети оказывают несомненное воспитывающее воздействие и на самих родителей. Под влиянием общения с собственными детьми, включаясь в разнообразные формы общения с ними, выполняя специальные действия по уходу за ребенком, родители в значительной степени изменяются в своих психических качествах, их внутренний душевный мир заметно трансформируется.

По этому поводу, обращаясь к родителям, Я. Корчак [10] писал: «Наивно мнение, что, надзирая, контролируя, поучая, прививая, искореняя, формируя



детей, родитель, зрелый, сформированный, неизменный, не поддается воспитывающему влиянию среды, окружения и детей».

Равенство позиций отнюдь не означает, что родителям, строя диалог, нужно снизойти до ребенка, нет, им предстоит подняться до понимания «тонких истин детства».

Равенство позиций в диалоге состоит в необходимости для родителей постоянно учиться видеть мир в самых разных его формах глазами своих детей.

Проблемы семейного воспитания многоплановы. Нарушение функций семьи, воспитания: неоптимальный стиль общения и взаимодействия приводит к постоянным конфликтам, негативным тенденциям развития детей. Всех сложностей внутрисемейных отношений не избежать. Но воспитание чуткости, уверенности в себе помогут в решении семейных проблем с меньшими потерями, чем при стихийном течении событий.

Нельзя не подчеркнуть, что семейная атмосфера - отношение между членами семьи - ценности и родительские связи, создают исходную, решающую среду, в которой формируется личность ребенка. Из опыта семейной жизни он устанавливает представление о себе, о других, об окружающем мире в целом. Эта атмосфера формирует ценности самого ребенка, обеспечивает ему чувство защищенности (или незащищенности), собственной значимости.

Представленные некоторые педагогические рекомендации, могут помочь в семейном воспитании:

1. Необходимо определить собственную концепцию воспитания, т.е. обосновать принципы, которые хотелось бы реализовать в процессе взаимодействия с ребенком.

2. Определение диапазона невмешательства в дела ребенка. Этот диапазон увеличивается по мере взросления ребенка. Можно составить перечень действий, которые ребенок может совершать без разрешения родителей. Исследователи предлагают также дать ребенку возможность научить родителей, стараться быть ненавязчивым. Ребенок должен почувствовать, что он вправе влиять на события семейной жизни.

3. Нужно научиться диагностировать мотивы взаимодействия между родителями и детьми.

4. Умение владеть собой и ситуацией, сопротивляться внешним провоцирующим моментам.

5. Умение оберегать ребенка от внешних воздействий. Например, если нет возможности изменить обстоятельства, то всегда можно изменить отношение к ним, сделать менее травмирующим.

6. Постоянное наращивание воспитательного потенциала путем, вдумчивого анализа чужого опыта, заимствования эффективных средств воздействия.

7. Умение анализировать собственные ошибки в воспитании, конфликты, любое событие, тобою результат т.к. они являются почвой для дальнейшего изменения не только ребенка, но и самих родителей.

Мунайдарова Б.Б.

Отбасында бала дамуына өзара әрекеттестіктің әсері

Мақалада отбасы анықтамасы және отбасы қатынасының дамуы, отбасы функциясы және оның тәрбиелік ұстанымы, ікемділігі және отбасы бекітілімдері, психологияда іс-әрекеттік аспект ретінде отбасында бала дамуына өзара әрекеттестіктің әсерлері қарастырылады.

Тірек сөздер: шағын топ, отбасы, ата-аналар, бала, ұжым, өзара әрекеттестік, отбасы тәрбиесі.



В. В Munaidarova

Influence to family relationships on child development

This article is devoted to the definition and development of relations in the family, family functions and its educational potential, parental settings, positions and flexibility, as considered in psychology activity aspect affecting the relationships of family and child development.

Keywords: small group, family, parents, children, collective, relationships, family education, senior teacher

Список литературы:

1. Сухомлинский В. А.. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. -К.: Рад. шк" 1985.-557 с.
2. Крупская Н. К. «О дошкольном воспитании». Сб. статей и речей. Изд. 2-е. доп. М.: Просвещение, 1973. - 288 с.
3. Макаренко А. С., Лекции о воспитании детей. Общие условия семейного воспитания : Учебное пособие / А.С.Макаренко - М. : Знание 1984. 400с.
4. Толстой Л. Н. Собрание сочинений в 22 томах— М.: «Художественная литература», 1978—1985.
5. Лесгафт, П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение : Учебное пособие / П.Ф. Лесгафт - М. : Просвещение 1992. 200с.
6. Варга А.Я., Смахов В.А. Коррекция взаимоотношений детей и родителей. Вестник МГУ, Психология, 1986, I 4, с. 223.
7. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников. Киев, 1971.
8. Спиваковская, А.С. Как быть родителями : Учебное пособие / А.С.Спиваковская - М. : Академия 2001. 306с.
9. Титаренко В. Я. и др. Семья и формирование личности – Москва : Мысль, 1987. – 352 с.
10. Корчак Я. Как любить ребенка. Издательство "Книга", 1980.
11. Спиваковская А.С. «Как быть родителями»: (О психологии родительской любви). — М.: Педагогика, 1986. — 168 с.
12. Ковалев А.Г. «Воспитание ума, воли и чувств у детей». — М., 1981.

УДК: 376:1

Ерниязов О.Н.,
М.Өтемісов атындағы БҚМУ оқытушысы,
педагогика магистрі.,
E-mail: Planeta_79@mail.ru

**ҮЙДЕ ОҚЫЛАТЫН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНА
ПСИХОКОРРЕКЦИЯЛЫҚ ЖҰМЫСТАРДЫ ЖҮРГІЗУДІҢ
ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Аннотация. Мақалада қазіргі уақыттағы инклюзивті оқыту мәселесі және денсаулық жағдайларына байланысты үйде оқытылатын балалармен жүргізілетін психокоррекциялық жұмыстың ерекшеліктері айтылады.

Тірек сөздер. Инклюзия, инклюзивті оқыту, инклюзивті білім беру, психокоррекциялық жұмыс.



Еліміздің Ата заңында барлық бала жалпы орта біліммен қамтылуы тиістігі жазылса да, өкінішке қарай, мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту өзекті мәселе күйінен түспей тұр. Олардың қатары жыл сайын өсіп жатқандықтан, жарымжан балаларға білім беру жүйесін жетілдіру қажет [1].

Инклюзивті оқыту – барлық балалардың мұқтаждықтарын ескеретін, ерекше қажеттіліктері бар балалардың білім алуын қамтамасыз ететін жалпы білім үрдісінің дамуы. Инклюзивті оқыту үрдісіндегі қажеттіліктерін қанағаттандырып, оқыту мен сабақ берудің жаңа бағытын өңдеуге талпынады. Егер инклюзивті оқытудың оқыту мен сабақ беруге енгізілген өзгерістері тиімді болса, онда ерекше қажеттіліктері бар балалардың жағдайлары да өзгереді. Инклюзивті оқытуды ашқан мектептерде оқыған балалар адам құқығы туралы білім алуға мүмкіншілік алады, өйткені олар бір-бірімен қарым-қатынас жасауға, танып білуге, бір-бірін дұрыс қабылдауға үйренеді.

Балалардың қажеттіліктері назардан тыс қалмай және дербес түрде қанағаттандырылған жағдайда олар жақсы оқиды. Балаға бағдарланған балабақшалар мен мектептер әр баланың әлеуетін ашуға ұмтылады, бала бойында адамдардың айырмашылығына шыдамдылық таныту дарытылады, отбасымен өзара қарым-қатынасты нығайтады. Дамуында ақаулары бар балалар үшін арнайы жағдайлар жасалуы керек. Ол үшін білікті тәрбиешілер мен мұғалімдер қажет болады. Оның үстіне педагогтар осы балалардың ата-анасымен ынтымақтаса білуі, оларға білікті көмек бере білуі тиіс.

Инклюзивті білім беру жүйесі кездесіп отырған күрделі мәселе - оған қоғам тарапынан туып отырған теріс көзқарас мәселесін жою. Ақпараттың аздығы, қорқыныш, бала құқын аяқасты ету – осының бәрі даму мүмкіндігі шектеулі балаларға теріс көзқарасты дамытады. Бір жағынан, арнайы оқыту әдістемесінің жоктығы инклюзивті білім беру үшін елеулі қиындықтар туғызады. Алайда, мұғалімдер бала бойындағы ауытқуларды дер кезінде анықтап, нақты іс-қимылға дайын болуы тиіс.

Соңғы жылдары шетелдік тәжірибеде «интеграция» түсінігінің орнына «енгізу» (inclusion) түсінігі келді. Білім берудің бұл формасы жайында ерекше мұқтаждықтары бар балалар олардың аға, апалары, көршілері оқитын мектепте оқиды; өздерімен жасты балалармен бір сыныпта, тіпті бір партада отырады; тиісті қолдау мен қамқорлыққа ие болады.

Инклюзия - бұл балаларды олардың жыныстық, этникалық және дінге қатыстылықтары, оқудағы жетістіктері, денсаулық жағдайы, даму деңгейі, ата-аналарының әлеуметтік-экономикалық мәртебесі мен басқа да айырмашылықтарына қарамастан жалпы білім беретін үрдіске толық енгізу үдерісі, яғни, жалпы білім беру сапасы сақталған тиімді оқытуға бағытталған мемлекеттік саясат.

Инклюзивті оқыту негізінде балалар құқығын кемсітпеу, барлық адамдарға деген теңдік қатынасты қамтамасыз ету, сонымен бірге ерекше оқу қажеттілігі бар балаларға арнайы жағдай қалаптастыру идеологиясы жатыр.

Тәжірибе көрсеткендей, бүгінгі қатаң білім беру жүйесінен балалардың бұл бөлігі шығып қалады, өйткені қалыптасқан жүйе мұндай балалардың даралық қажеттілігін қанағаттандыра алмайды. Ал, инклюзивті бағыт мұндай балаларды оқуда жетістікке жетуге ықпал етіп, жақсы өмір сүру мүмкіншілігін қалыптастырыды.

Инклюзивті оқыту – барлық балаларға мектепке дейінгі оқу орындарында, мектепте және мектеп өміріне белсене қатысуға мүмкіндік береді. Инклюзивті оқыту - оқушылардың тең құқығын анықтайды және ұжым іс-әрекетіне қатысуға



мүмкіндік береді. Инклюзивті оқыту - адамдармен қарым-қатынасқа қажетті қабілеттілікті дамытуға мүмкіндік береді.

Инклюзивті білім беру - бұл тәсіл, оның ортасында әртүрлі білімділік қажеттіліктері бар бала орналасады. Ендеше, инклюзивті білім беру барлық балалардың дамуындағы ауытқуларға қарамастан шынайы ортада бірдей бағдарламамен оқып, білім алуын қамтамасыз ететін тәсіл. Негізгі идеясы – барлық балалар бірдей қарым-қатынасқа мұқтаж. Олай болса, төменгі жастағы балаларды инклюзивті оқыту идеясының қандай артықшылықтары бар? Кімге пайда әкеледі?

Артықшылықтың сипаттамасы дамуында ауытқуы бар балалар сегрегация (қалыпты балалардан бөлек ұстау) салдарынан құтылады, оның ішінде «ақыл-есі аз» деген «мөр» тағылудан және қалыпты балалармен шектеулі байланыс әсерінен жағымсыз қарым-қатынастың қалыптасуынан құтылады. Олар басқа балаларға еліктеу арқылы бейімделудің жаңа дағдыларын, сәйкес үлгілерді меңгереді. Олар өз қатарластарының қалыпты ортасына түседі, олармен қарым-қатынасқа түседі, жаңа әлеуметтік дағдылар, коммуникативті дағдылар және әлеуметтік қолдау шеңберін игереді. Шынайы өмір тәжірибесіне ие бола отырып, олар ересек өмір сүру жағдайына қажетті дағдыларды алу мүмкіндігіне ие болады. Оларға дамуы қалыпты балалармен достасу мүмкіндігі беріледі [2,42-6].

Дамуында ауытқуы бар балалар отбасы

1. Олар қалыпты даму үстіндегі балалар өмірімен таныс болады.

2. Мүмкін олар өздерін қоғамның басқа мүшелерінен тым көп окшауланбағанын сезінер.

3. Оларда даму қалыпты балалар отбасымен достық қарым-қатынас қалыптасып, ол отбасы қажетті көмек көрсетуі мүмкін.

Дамуы қалыпты отбасы:

1. Оларда даму мүмкіндігі шектеулі балалар отбасымен достық қарым-қатынас қалыптасуы мүмкін. Отбасына қажетті көмек көрсетуі мүмкін.

2. Өз балаларына олардан ерекшеленетін балаларды сол қалпында өз қатарына қабылдауды үйрету мүмкіндігі туады.

Аталған артықшылықтардың көпшілігі жүзеге аспай жатады. Оны жүзеге асыру үшін мақсатты және сақтық шаралар қажет. Көп жағдайда ол инклюзивті білім беру бағдарламасының практика жүзінде іске асуымен тығыз байланысты.

Дамуы қалыпты балаларға мынадай мүмкіндіктер беріледі:

- өзі қатарлас-мүгедек балалар жөнінде неғұрлым толық және шынайы түсінік алу, оларды және айырмашылығын қабылдау олардан ерекшеленетін адамдарға жағымды қатынас қалыптастыру. Бөгет болатын кедергілерге қарамастан олардың табысқа жетуін қолдау, жалпы білім беретін мектептердегі үдеріске мүмкіндігі шектеулі балаларды енгізу еріксіз, шарасыздықпен, жүйесіз түрде іске асуда. Оның факторлары мыналар:

- Мүмкіндігі шектеулі балаларға арналған арнайы білім беру мекемелер санының аздығы (әсіресе ауылдық жерлерде);

- Ата-аналар өз балаларын арнайы білім беру мекемелеріне беруден бас тартады: олар арнайы мектептің алыстығын, балаларды тасымалдаудың қиындығын алға тартады, баласын интернат жағдайында тәрбиелегісі келмейді. Әрбір ата-ана өз баласын дамуы қалыпты балалар қатарынан көргісі келеді.

Мүмкіндігі шектеулі балаларды жалпыға білім беру ортасына қарай бейімдеу 2002 жылдан басталды. Сол жылы Қазақстан ТМД елдерінің арасына алғаш рет «Мүмкіндігі шектеулі балаларды әлеуметтік және медико-педагогикалық тұрғыдан қолдау» туралы заңды қабылдады. Осы заң аясында



жарымжан балаларға ерте бастан білім беру мәселесіне мән берілген. Оларды білім беру, әлеуметтік, медициналық тұрғыда қамтамасыз ету қарастырылған. Ең бастысы, аталмыш заңда инклюзивті білім берудің негізгі принциптері айқындалады.

Инклюзивті білім беру негізіне баланы кез-келген дискриминациядан құтқаратын, барлық адамға бірдей қарым-қатынасты қамтамасыз ететін, бірақ ерекше білімділік қажеттілікті талап ететін балаларға арнайы жағдай жасайтын идеология салынған. Кез келген қатыгез білімділік жүйеден балалардың белгілі бөлігінің шығып қалатынын тәжірибе көрсетіп отыр. Өйткені, жүйе мұндай балалардың жеке қажеттіліктерін қанағаттандыруға дайын емес. Бұл салыстыру мектептегі барлық балалар санының 15% құрайды, шығып қалған балалар окшауланып қалады. Инклюзивті тәсілдер мұндай балаларды оқыту мен жетстікке жеткізуде қолдау танытады, жақсы өмір сүру мүмкіндігін береді.

Инклюзивті білім беру жүйесін дамыту жұмысы 2015 жылға қарай аталған міндетті шешу үшін мүмкіндіктері шектеулі балаларды біріктіріп оқытудың модульдік бағдарламалары; мүмкіндіктері шектеулі балаларды жалпы білім беретін ортада біріктіріп оқыту ережесі әзірленеді, әртүрлі бұзушылықтары бар балалар үшін интеграция нысандары анықталады; мүгедек балаларға қашықтықтан білім беруді ұйымдастыру ережесі әзірленеді. 830 мектепте мүгедек балалар үшін санитарлық бөлмелерде көтергіш құралдар, пандустар, арнайы құрылғылар орнату, тұтқалармен, арнайы парталармен, үстелдермен және басқа да арнайы компенсаторлық құралдармен жарактандыру арқылы «кедергісіз аймақтар» құрылады. 3030 мектепте мүмкіндіктері шектеулі балаларды оқытуға және тәрбиелеуге тең қол жеткізу үшін жағдайлар жасалады (мектептерде педагог-дефектологтардың, балаларды психологиялық-педагогикалық алып жүрудің, арнайы жеке техникалық және компенсаторлық құралдардың болуы). Үйде білім алатын мүгедек балалар жеке мүмкіндіктері мен қажеттіліктері ескеріле отырып, компьютерлік техника мен компьютерлік қамтамасыз ету жинақтарымен қамтамасыз етіледі.

Жоба тиімділігін бағалау критерийлері

1. Балалардың түрлі даму деңгейіне сай, сыныптар мен топтардағы табысты жұмысты қамтамасыз етудің ұсынымдарын игеруі.
2. Дамуында ауытқуы бар балалардың ата-аналарымен жүргізілетін жұмысты ұйымдастыра білуі.
3. Мүмкіндігі шектеулі балалардың жайын бағалау жүйесін меңгеруі.
4. Оқыту мен тәрбиелеудің дара оқу жоспарларын құрудың әдіс-тәсілдерін меңгеруі.

Жобаны тиімді түрде жүзеге асыруда кездесетін кедергілер, қиындықтар болуы мүмкін. Ол жалпы білім беретін мектептердегі мүмкіндігі шектеулі балалар оқу материалын меңгеруде, жеке тәсілдің жоқтығы, арнайы коррекциялық-түзету, психологиялық, педагогикалық, әлеуметтік қолдаудың жеткіліксіздігі салдарынан әлеуметтік дағдыларды игеруде елеулі қиындықтарға тап болады. Мектептің педагогтары мұндай категориялы балаларды оқыту тәсілдерін білмейді. Соның нәтижесінде бұл оқушылар үлгермеушілер, әлеуметтік бейімделмген оқушылар қатарына жатқызылады. Даму мүмкіндігі шектеулі балаларды жалпы білім беретін мектептің ортасына енгізу жекелеген фактілер мен тәжірибелер түрінде іске асыруда, әзірше ғылыми-әдістемелік негіздемесі, нормативті-құқықтық тұғырнамасы, кадрлық, материалды-техникалық, оқу-әдістемелік базасы жасалмаған.



Инклюзивті білім берудің Концепциясын күнделікті өмірімізге енгізу үшін қоғамның мүмкіндіктері шектеулі тұлғаларға оң жағдайдағы қатынасын қалыптастыру керек. Бұл мақсатта қоғамның көпшілік бөлігінің, БАҚ-тың, қайырымдылық ұйымдарының, коммерциялық құрылымдардың және т.б. күштерін біріктіру қажет.

Білім беру саласындағы психологиялық қызметтің тәжірибесінде жалпы мектеп жасындағы балалардың психологиялық саулығы өзекті мәселе деуге болады. Мұндай мәселелер жан-жақты қарастыруды және балалардың дамуының барлық кезеңдерінде, баламен психологиялық жұмыстардың тәжірибе деңгейінде қарастырылып, әрі зерттеуді талап етеді. Үйден оқытылатын балалардың психологиясын жеке бастың адамдық көріністерімен тығыз байланыстыра қарастыру керек. Даму мүмкіндігі шектеулі үйден оқытылатын баланы жалпы мектепте білім алып жүрген баламен салыстыруға болмайды. Мұғалім болайық мейлі психолог болайық, ол баланың диагнозын естен шығармағанымыз жөн.

Даму мүмкіндігі шектеулі үйден оқылатын балалардың да қоғам өміріне өздерінің дәрежелері жеткендерінше белсене араласуына ықпал ететін, өз қадір-қасиеттерін қамтамасыз ету жағдайында толымды өмірге дені сау балалармен бірдей құқығы барын, Қазақстан Республикасының балалардың құқығы туралы Заңында айтылғаны бәрімізге белгілі.

«Білімдіге дүние жарық, білімсіздің күні қаріп» деп білімді күннің нұрына, мынның күшіне балайды. Сол үшін де қандай диагнозы болмасын, бала үйден болса да оқып білім алуы керек.

Психокоррекциялық (түзету) жұмысы белгілі бір жастан үйден оқытылатын баланың психологиясын, дамуын есепке отырып адамның ішкі дүниесіне әсер етуге негізделініп жүргізілетін жүйелі іс-әрекеті мен операциялар жиынтығы болып табылады. Үйден оқытылатын балалардың бойындағы қиындықтарды дер кезінде анықтап, психокоррекциялық түзету жұмыстарын жүргізуде ата-анамен, оларға сабақ беретін мұғалімдердің де көмектері ауадай қажет. Мінез-құлқында қиындығы бар баламен түзету жұмыстарын жүргізу кезінде төмендегі факторларды есепке алмайынша, іс табысты болмайды. Отбасылық жағдайы, досы, бос уақытында кіммен және қалай, оның өзінің тұлғалық ерекшеліктері қандай т.б. осындай ерекшеліктерін есепке алу оған дұрыс әсер ететіні белгілі.

Кез келген үйден оқытылатын баланың арманы жалпы мектептегі балалармен бірге оқу болып табылады. Бірақ оған балалардың денсаулығы көтермейді. Жәй балалардың өздерінде әр түрлі психологиялық жағдайларға байланысты эмоциясы, мінезі жиі өзгеріп отырады. Балаға ортасының, жанұясындағы отбасы мүшелерінің тигізер кейбір кері әсерлері де аз емес. Жеке зерттеулерімнен байқалғандай, үйден оқытылатын баланың көпшілігінің көңіл-күйлері әрдайым қабақтары қатулы, жабырқау, селсоқ болып келеді. Сол үшін де, ең бірінші балалардың көңіл-күйлеріне мән беруіміз керек.

Баланың көңіл-күйін (ойын жаттығулармен, әңгімелермен) көтеріп, ойын бір жерге жинақтап барып жұмыс жүргізуге болады. Сабақтың басында түстерді таңдау арқылы көңіл-күйін қайталап анықтау арқылы байқауға болады.

Үйден оқытылатын балаға дәріс беретін мұғалім мен психологқа баламен жұмыс барысында жылы сезіммен, кішіпейілділік, имандылық керек. Даму мүмкіндігі шектеулі балалармен өткізілетін әрбір сабақты балалар өз күштеріне сенімділігін сезінетіндей олардың оқуға деген ықыластарын арттырып, қызығушылықтарын тудыратындай етіп өткізу қажет. Жалпы диагнозы бар



баламен жаксы қарым-қатынаста болып, сыйластықпен ізеттілік орнатып, жүрек жылуы болуын қамтамасыз ету.

Даму мүмкіндігі шектеулі үйден оқылатын балаларды зерттеу жасағанда қарапайым сұрақ-жауап, сурет салу, сауалнама алу сияқты әдістерді қолданған тиімді. Сонымен қатар ойын-жаттығулар барысында да зерттеуге болады. Зерттеу кезінде мынадай қиындықтар анықталады: дұрыс қарым-қатынас жасай алмаушылық, қорқақтық, өзіндік бағалауы томен, жасқаншақтық. Осы анықталған қиындықтарды түзету мақсатында баламен рөлдік ойындар, сұрақ-жауап әдістері, тынығуға арналған жаттығулар, әңгімелер жүргізіледі. Үйден оқытылатын баламен жұмыс жеке жүргізілетіндігін ескере отырып, түзету жұмыстарында ойындар, тынығуға, демалуға арналған жаттығуларды пайдаланған өте тиімді. Мысалы: «Мен және менің эмоциям», «Толқын», «Мен және басқалар», «Ойлан тап», «Раушан гүлі», «Доп» т.б.

Үйден оқитын бала, сабақ беретін мұғалімдер мен психологтарды тағатсыздана күтіп отырады. «Балалы үйде ұрлық жатпайды» демекші барғаннан бала бар білген, естігенін жайып салады. Әсіресе бұндай жағдайлар бастауыш сынып балаларында көптеп кездеседі [3,74-б.].

Қазақстан Республикасының білім және ғылым министрлігінің 26 қарашасының 2004 жылғы № 974 бұйрығында, оқытылатын бастауыш сынып балаларын психокоррекциялық түзету жұмыстарын педагог-психологке аптасына (8 сағат) деп көрсетілгенмен, коррекциялық сағаттар психологтерге төленіп отырған жоқ. Мектеп психологы үйден оқитын баланы тек қана динамикалық бақылауға ғана алып отыр. Егер көрсетілген сағаттар психологтерге төленіп, баламен коррекциялық түзету жұмыстары жүргізілсе балаға да, ата-анаға, мұғалімге де көп көмек болар еді.

Әрбір баланың толыққанды психикалық жеке тұлғаның дамуына әсер ететін жағдайын қамтамасыз етіп, әр жас кезеңіндегі балалардың тұлғаның интеллектуалдық дамуына қолдау қорсету, олардың бойында өзін тану және өзін жетілдіру қабілеттерін қалыптастырайық.

О.Н.Ерниязов

Особенности проведения психокоррекционной работы с учениками начальной школы обучающихся на дому

В статье рассматриваются проблема инклюзивного обучения и особенности психокоррекционной работы с учениками начальной школы обучающихся на дому.

Ключевые слова: Инклюзия, инклюзивное образование, психокоррекционная

O.N.Erniyazov

Features of psychocorrectional work with students of elementary school students at home

The article deals with the problem of inclusive education and especially the psychocorrectional of primary school students studying at home.

Key words: inclusion, inclusive education, psihokorrekcionala

Әдебиеттер:

1. Қазақстан Республикасының бала құқықтары туралы Заңы. - Алматы. 2008.
2. Сұлтанова А. Мектеп психологінің жұмыс кітабы. - Алматы. 2008.
3. Мектеп оқушыларының психологиялық ерекшеліктерін анықтауға арналған психодиагностикалық қызмет. - Алматы. 2003.



УДК: 378:115:59

Ерниязов О.Н., М.Өтемісов атындағы БҚМУ оқытушысы,
педагогика магистрі.,
Шандозтегі А.Т., М.Өтемісов атындағы БҚМУ оқытушысы
E-mail: Planeta_79@mail.ru

МЕКТЕПТЕГІ ДЕНЕ ТӘРБИЕСІ САБАҚТАРЫНДА ОҚЫТУДЫҢ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ҚОЛДАНУ

Аннотация. Мақалада мектептегі дене тәрбиесі сабақтарында оқытудың инновациялық технологияларын пайдаланудың маңызы мен оқу үдерісінің үздіксіздігінің қағидалары қарастырылады.

Тірек сөздер. Дене тәрбиесі, денсаулық, шығамашылық, жаңа технология.

Елбасымыз Н.Ә.Назарбаев әрқашанда ортада өмір сүруге қабілетті, ұлттық тілді, тарихты жетік меңгерген, отандық мәдениетті бойында қалыптастырған, шығармашылығы дамыған жеке тұлғаны қалыптастыру мәселесін алдыңғы орындарға қояды. Бүгінде білім - қоғамның әлеуметтік-экономикалық, интеллектуалдық және рухани дамуының стратегиялық бағдары ғана емес, сонымен қатар біздің қоғамымыздың қауіпсіздігінің кепілі.

Оқытудағы жаңа технология аса қажетті педагогикалық мәселелердің шешімдерін табуға, ой еңбегін арттыруға, оқу процесін тиімді басқаруды қамтамасыз етеді. Жаңа технологияларды оқыту үрдісінде қолданудың негізгі ерекшелігі ол оқытушылар мен оқушыларға өз бетімен және бірлесіп шығармашылық жұмыс жасауға көп мүмкіндік береді және оны педагогикалық мақсатта пайдалану оқушылардың зердесіне, сезіміне, көзқарасына әсер ете отырып оның интеллектуалдық мүмкіншіліктерін арттыруға көмектеседі.

Дене тәрбиесінің әлеуметтік жүйе және қоғамдық құбылыс есебінде дене тәрбиесі жүйесін, оның қалыптасуы мен дамуының негізгі заңдылықтарын, оның қызметі мен құрылымын танып, білудің қажеттілігі білім мен тәрбие талаптарына сәйкес өсіп келе жатқан ұрпақтың дене тәрбиесін қамтамасыз ету үшін керек. Дене тәрбиесі тек мектептегі дене шынықтыру сабағы ғана емес, ол сабақтан тыс, мектептен де тыс денсаулыққа байланысты шаралар жүйесі екенін ескерсек, қазіргі кезеңдегі білім беру орындарындағы дене тәрбиесінің жүйесі жастардың денсаулықтарын нығайтумен қоса, тұлға бойындағы биологиялық-психологиялық қажеттіліктердің жан-жақты жетілуіне, өмірге белсенді ұстаным мен ізгілікті қатынастарын дамытуды меңзейді. Мұндай маңызды әдістеме ғылыми және оқу пәні ретінде жетекші рөл атқаратын, дене тәрбиесі саласындағы кәсіптік бағытта болашақ мұғалімдерді дайындауды жүзеге асыратын жоғары оқу орындарындағы оқыту жүйесіне тікелей байланысты. Қазіргі кезеңде жалпы орта мектептердегі оқу бағдарламаларын құрастыру бағыт-бағдары өзгерді. Денені шынықтыру жаттығуларының орындалуы қозғалыс дайындығының деңгейі туралы мәлімет береді. Дегенмен, бұл бағдарламалар базалық, үлгілік сипатқа ие, сондықтан оларды әрбір педагог жергілікті жағдай мен салт-дәстүрлерге орай өзгертулер мен толықтырулар енгізіп, өзгерте алады.

Дене тәрбиесі мәселелерін шығармашылық тұрғыда шешуге, өзгермелі өмір жағдайында инновациялық процестер мен жаңашыл бағыттарды дер кезінде меңгере отырып, тәжірибеге сын көзбен қарап, дене тәрбиесі



міндеттерін жүзеге асыруға белсенді, салауаттылық пен дене мәдениетін меңгерген маман даярлаудың маңыздылығы артуда. Дене тәрбиесін жаңа технология мен озат тәжірибені ұлттық және жалпыадамзаттық құндылық қағидаларымен сабақтастыра зерттеу – бүгінгі күн талабынан туындап отырған педагогика ғылымының міндеттерінің бірі. Дене тәрбиесінің мәнін бүгінгі жаңа заман талабына сәйкес қарастыру – бұл адамды өзі өмір сүрген ортаның жемісі ғана емес, сол ортадағы дене мәдениеті, адамгершілік қарым-қатынасы әрекетімен көрінетін субъект деп танылуымен айқындалады. Қоғамның елеулі өзгерістерге түсуі, адамның мақсат-мұраттарына, тұрмыс-тіршілігі мен мінез-құлқына, сондай-ақ өзінің жеке басына да субъект ретінде өзгеріс енгізуде. Оның үстіне қоғамдағы салауаттылық, дене мәдениеті мен рухани құндылықтардың табиғаты, мәні, шығу тегі және атқаратын қызметтері туралы жан-жақты зерттеу, оқушылардың дене тәрбиесін салауаттылық дене мәдениеті мәселесімен байланыста қарастыру қажеттігі біздің тақырыбымыздың өзектілігін айқындай түседі.

Дене тәрбиесі сабақтарында ұлттық ойындарды пайдаланудың да жан-жақты үйлесімді дамыған жеке тұлғаны қалыптастырудағы маңызы зор. Әсіресе, дене тәрбиесі сабақтарында ұлттық ойындары жүйелі пайдаланудың адамгершілік құндылықтарды қалыптастырудағы орны ерекше. Бұл тақырыпқа қазақтың халық шығармашылығы туындыларында басты орын берілуі де кездейсоқ емес [1,48-б.].

Балалардың ойын кезіндегі ерекшеліктеріне қарап қазақ халқы олардың келешекте кім болатыны туралы болжаған. Болашақ батыр, көшбасшы, данышпандарды халық балалардың ойынына қарап ерте жастан анықтаған. Халық ертегілері мен аңыздар, басқа да фольклор түрлері мотивтерге толы [2,51-б.].

Елімізде бәсекеге қабілетті білім – білім беру саласының ең басты міндеті болып отыр. Дамудың алдыңғы қатарындағы елдердің білім дәрежесімен теңесу – еліміздің біліми саясатының негізгі көздегені. Дамыған елу елдің қатарына ерудің алғышарттарының бірі де осы сапалы да бәсекеге қабілетті білім. Сондықтан да еліміздегі мектептердегі білім берудің басты ұстанымдары мен міндеттері, әрекеттері, жолдары осы мақсатқа орай ұйымдастырылады. Мақсатқа жетудің түрлі жолдары бар. Солардың бірі де бірегейі оқытудың жаңа технологияларын пайдалану. Осыған орай қазір еліміздегі көптеген мектептерде білім берудің жаңа жүйесі енгізіліп, әлемдік білім беру кеңістігіне бет алууда. Білімі мен ғылымы өз дәрежесінде дамыған елдер көш бастап, қашан да елдік дамудың кез келген саласында озық тұрары сөзсіз. Бізде осы көштен қалмаудың қамын жасап бағудамыз.

Жалпы орта мектептердегі «Дене тәрбиесі» пәнінің мақсаты әлі күнге дейін толықтыруды қажет етеді, осыған орай оның ғылыми негізделген бағыт-бағдарын жасау қажеттілігі туындайды. Осы бағыттағы ізденістердің тиімдісі дене тәрбиесі сабағында дәстүрлі емес оқыту құралдарын қолдануды зерттеу болып табылады.

Дене тәрбиесі өсіп келе жатқан жас ұрпаққа білім мен тәрбие беру саласының бір тармағы болып табылады және ол жеке тұлғаның жан-жақты дамуына, күшті де қуатты болып өсуіне, ұзақ уақыт шығармашылық еңбекке жарамды адамды қалыптастыруға, оны Отан сүйгіштікке дайындауға қызмет етеді.

Республикамыздағы білім беру саласында және әртүрлі қолдану салаларына байланысты жаңа бағыттағы спорт, дене тәрбиесі жүйесі бойынша мамандарға деген сұраныстардың артуы, оларды дайындаудағы білімділігі мен



кабілеттілігі, біліктіліктің қазіргі талаптарға сай болуы өте үлкен маңызды жұмыстарды атқаруды талап етеді және болашақ педагогтардың кәсіби даярлығын, білім стандартына, мазмұнына сай жетілдіру мәселелері көкейкесті мәселе болып отыр.

Көрсетілген міндеттерді толық жүзеге асыру дене тәрбиесі жүйесіне тікелей байланысты. Дене тәрбиесін жүзеге асыру – денсаулықты нығайту, білім беру, дамыту, тәрбиелеу міндеттерін шешуге арналған педагогикалық жұмыстардың бірі бола отырып, жеке тұлғаның денсаулық деңгейін арттыру, табиғи күш-қуатын нығайту, дене мүшелерін гигиеналық негіздері мен дене-қозғалыс қабілеті мүмкіндіктеріне сай, өз бетінше қимыл-қозғалыс жаттығуларын орындап, өзін-өзі үнемі дамытып, көңілді де сергек жүруге баулиды.

Болашақ ұрпағымыздың денсаулығының мықтылығы, салауатты өмір сүруі мектеп мұғалімінің жеке басымен оның жоғары оқу орнындағы теориялық жеке тәжірибелік дайындығының дәрежесіне тікелей байланысты. Осыған орай оқушылардың дене тәрбиесі жүйесін жүзеге асыру жұмыстарын ұйымдастыруға болашақ мұғалімдерді даярлау ісін кәсіби дайындықтың ажырамас бөлігі ретінде қарастыру керек. Дене тәрбиесі және спорт мамандары күрделі әлеуметтік міндеттерді шешуге араласумен бірге оқушылардың психологиялық ерекшеліктеріне сай, оқу-тәрбие міндеттерін шешуде олардың рухани жетекшісі де болуы тиіс.

Оқушыларға дене шынықтыру сабақтарында жаңа технологияны пайдалану оқыту мен тәрбиелеудің жалпы заңдылықтарына бағынған. Сондықтан оны іске асыру барысында дене тәрбиесінің жас және жыныстық ерекшеліктерін ескере отырып, осы заңдылықтарды көрсететін жалпы педагогикалық ұстанымдарды басшылыққа алу қажет. Ол ұстанымдарға жататындар: жан- жақтылық, саналылық пен белсенділік, бірте-бірте жасалатын әрекет, қайталамалық, көрнекілік, жеке даралық.

Оқу үдерісінің үздіксіздігі негізгі үш қағидаларда көрініс тапқан:

а) оқу-тәрбие үдерісі көп жылғы және жыл бойындағы сипатқа ие болуы тиіс;
ә) сабақ барысында әрбір келесі сабақтың әсері алдыңғы сабақтың ізінше қатпарлы әсер қалдыруы тиіс, себебі жас оқушының ағзасында алдыңғы сабақтардың әсерінен пайда болған жағымды өзгерістер беки түсуі және жетіле түсуі қажет;

б) демалыс жұмыс қабілетін қалпына келтірудің арта түсуі үшін жеткілікті болуы тиіс.

Дене жүктемелерін бірте-бірте және жоғары деңгейге арттыру ұстанымы олардың көлемі мен қарқындылығының, оқушыны дайындауға қойылатын талаптардың бірте-бірте күрделенуінің үздіксіз арта түсуімен байланысты болып келеді.

Сабақтарды бір-бірте күрделендіру оқушыны дайындаудың мүмкіндіктері мен деңгейлеріне сәйкес келіп, олардың спорттық жетістіктерінің үздіксіз арта түсуін қамтамасыз етуі тиіс. Дене жүктемелерінің толқынды түрде өзгеру ұстанымы олардың динамикасының толқынды сипатын көрсетеді, себебі ол салыстырмалы алғанда оқу – тәрбие үдерісінің кішігірім үзіндісіне, немесе сабақтардың кезеңдері мен тұтас бір дәуіріне де тән болуы мүмкін.

Спорттық техника мен оны жаңа тұрғыда жетілдіруге үйрету әдістерінің кез-келген түрінің жағымды жақтары бар, бірақ ол жеке қалпында шапшаң әрі тиімді үйретуді толық қамтамасыз ете алмайды, сондықтан спорттық техниканы



меңгеру барысында барлық әдістер бірін-бірі толықтыратын түрде қолданылады. Олар жиірек бір уақытта пайдаланылады.

Қимыл-қозғалыстарды белгілі реттілікте игеру. Атап айтқанда: дайындалып жүрген оқушылардың оқуға деген жағымды ынтасын қалыптастыру; қозғалыс қимылының мәні туралы білімді қалыптастыру; әрбір спорт түрлері бойынша үйренетін қозғалыстар туралы толық түсінікті қалыптастыру; үйренетін қозғалыс қимылын тұтастай игеру. Сөйтіп, қимылға үйрету дегеніміз - бұл білім алу, қозғалыс икемділігін қалыптастыру және тиісті дене жағынан қалыптасудың қасиеттерін тәрбиелеу.

Талдау, жалпы білім беру мектептерінде оқу-тәрбие үдерісін ұйымдастыру мен басқаруға білім беру мен спорттық мекемелерге тән құрылымдар - мақсат, жалпы және арнайы (арнайылық) міндеттер, әдістер мен қағидалар, оқу кеңістігінде жүзеге асатын, нақты бағыттылығы бар, оқу материалының теориялық және тәжірибелік мазмұны кіретінін көрсетті. Оқушы-спортшының осы білім беру кеңістігіндегі таңдаған жолының басы, мектептегі оқу мерзіміндегі бастапқы кезеңнің де нақты құрылымы немесе мазмұны болады.

Дене тәрбиесі сабағында оқытудың дәстүрлі емес құралдарын қолдану барысында оқушылардың дене тәрбиесін дамыту технологияларын жетілдіруге, дене тәрбиесі сабақтарында оқушыларды адамгершілікке тәрбиелеуге, дене тәрбиесі арқылы жеке тұлғаның психофизиологиясын өзгертуге: өзін-өзі реттеуін қалыптастыру, дене тәрбиесі сабақтарын пәнаралық байланыс арқылы жетілдіру, дене қабілетін рухани құндылықтар арқылы дамыту, релаксация арқылы жеке тұлғаның психофизиологиялық қабілеттерін дамыту, психикалық қуат мүмкіндіктері мен дене тәрбиесін сабақтастырып дамытуға т.б. қол жеткізуге болады.

Ерниязов О.Н., Шандозтегі А.Т.

Использование инновационных технологии обучения на уроках физкультуры в школе

В статье рассматриваются важность использования инновационных технологии обучения на уроках физкультуры в школе и принципы непрерывности учебного процесса.

Ключевые слова: физическая культура, здоровье, творчество, инновационная технология.

Erniyazov O.N., Shandoztegi A.T.

The use of innovative learning technologies in physical education classes school

The article discusses the importance of the use of innovative learning technologies in physical education classes in school and principles of continuity of the educational process.

Keywords: physical education, health, creativity, innvatsionnaya technology.

Әдебиеттер:

1. Вилькин У. Откуда пошли олимпиады. – Минск, 1980.
2. Таникеев М.Т. История физической культуры в Казахстане (дореволюционный период) – Алма-Ата, 1977.



УДК 373.2

Калаханова С.Б. – педагогика және психология магистрі,
М.Өтемісов атындағы БҚМУ аға оқытушысы
Муканова Н.Е. – педагогика ғылымдарының магистрі,
М.Өтемісов атындағы БҚМУ оқытушысы
E-mail: Svetlaya_as@mail.ru

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БІЛІМ БЕРУДЕ ҚҰЗЫРЕТТІЛІК ТҰРҒЫНЫ ЖҮЗЕГЕ АСЫРУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аннотация. Мақалада құзыреттілік тұрғыны мектепке дейінгі білім беру ортасына ендіру ерекшеліктері айқындалып, мектеп жасына дейінгі бала бойында түйінді құзыреттіліктерді қалыптастырудың теориялық негіздері қарастырылады.

Тірек сөздер: мектепке дейінгі білім беру, құзыреттілік, мектеп жасына дейінгі кезең, түйінді құзыреттіліктер, қалыптастыру.

Қазіргі білім беру тәжірибесінде құзыреттілік тұрғыны мектепке дейінгі білім беру ортасына ендіру үдерісі өзекті бола түсуде. Себебі, заманауи білім берудің мақсаттары мен нәтижесі көбінесе құзыреттілік түсінігімен байланыса қолданылады. Құзыреттілік, біріншіден білім берудің интеллектуалдылығы мен дағдыларын біріктіреді; екіншіден құзыреттілік түсінігінде білім берудің интерпретациясының мазмұн идеологиясы кірістіріледі (коммуникативті, ақпараттық, менеджмент және т.б.).

Мектепке дейінгі балалық шағында адам өмірінің алғашқы білімін жинақтайды. Сондықтан, бұл кезеңде тұлғалық білім беру траекториясын жасап, негізінде құзыреттілікті қалыптастыруға бағытталу өзекті болып келеді. Мектепке дейінгі білім беруде және мектепке дейінгі жас кезеңінде түйінді құзыреттіліктің қалыптасуы бұл бастапқы жеке тәжірибені игеріп, ұғыну мәселесі, әмбебап іскерліктерді сандық жинақтау үрдісі. Сандық өзгерістер сапалық өзгерістерге әкеледі, бірақ ол үшін баланың жеке тәжірибесіне негізделген белгілі бір сапалар жинақталу керек. Сандық өзгерістер бала өміріндегі жетекші ермегімен – танымында, әлеуметтік қатынасында, әрекеттерде көрінеді.

Мектеп жасына дейінгі баланың түйінді құзыреттілігінің мазмұны болып не табылады? Біз түйінді құзыреттілікті басқа да құзыреттілік түрлерін, мысалы, кәсіби құзыреттілікті игеріп қолдану үшін негіз болып табылатын әмбебап және базалық ретінде анықтағап отырғандықтан, бұл басқа адамдар қоғамында өмір сүруге, әлеуметтік қоғамға енуге, келісімге келуге, ақпарат көздерін қолдануға және әрекет етуге дайындығымен және қабілетімен байланысты құзыреттіліктер болу керек.

Мектепке дейінгі шақтағы құзыреттілік мазмұны мен мәнін ашумен айналысқан ғалымдар қатарына Е.М.Алифанова, Н.И.Векцеркович, Н.В.Крулект, Е.Г.Юдина және т.б. жатады [1].

Қандай педагогикалық теория негізінде мектепке дейінгі білім беру үдерісіне құзыреттілік тұрғыны енгізу мүмкін екенін айқындау үшін теорияның ғылыми және педагогикалық қауымдастықпен мойындалуы, эмпирикалық мәліметтер мен фактілердің кең шеңберін түсіндіру мен түсінуде қажет күшке ие болуы, құзыреттілік негіздегі білім беруді жаңарту бойынша практикалық қадамдарды жүзеге асырудың продуктивті, шартталған, болжамды



мүмкіндіктерін қамтамасыз етуі, технологиялық қасиетке ие болуы, білім беру қызметінің тәрбиелеу және оқыту мақсаттарын жүзеге асыра алуы қажет.

Отандық психологиялық-педагогикалық ғылымда перспективті теория, концепция және әдістемелік жүйелердің бірнеше түрі өңделген, олардың ішінде танымалдарына проблемалық оқытудың технологиясы мен теориясы (А.М. Матюшкин, Т.В. Кудряцев, М.И. Махмутов және т.б.), ақыл-ой әрекеттері мен түсініктерінің кезеңмен қалыптасуы (П.Я. Гальперин және оның ғылыми – педагогтың мектебі), дамыта оқыту (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), дамытушы дидактикалық жүйе (Л.В.Занков), Ш.А. Амонашвилидің гуманистік жүйесі, сонымен қатар тұлғалық бағдарлы оқыту (И.С.Якиманская, В.В.Сериков және т.б.) мен тұлғалық іс-әрекеттік тұрғы (И.А. Зимняя) жатады [2].

Бұл кеңінен танылған теориялар, концепциялар және әдістемелік жүйелерге құрмет корсете отырып, олардың білім берудегі құзіреттілік тұрғының ғылыми негізе алу мүмкін болады. Құзіреттілік тұрғыны жүзеге асырудың негізіне жатқызатын психологиялық-педагогикалық теория тек қана білім, білік, ептілік, әлеуметтік және функционалдық сапалардың жиынтығы ретіндегі оқудың прагматикалық мақсатына қол жеткізуге ғана емес, сонымен қатар тұлғалық- орталықтанған оқудың гуманистік принциптеріне де бағдарлану керек.

Ғылыми әдебиетте «құзырет» және «құзыреттілік» ұғымдарына түрлі анықтамалар табуға болады, сонымен қатар, олардың құрылымдық күрделілігін, жүйелілігін, пәнаралығын, интегративтілігін, вариативтілігін, әлеуметтік және тұлғалық мәнін т.б. көрсетеді. Сондықтан, құзыреттілік тұрғысын дәстүрлі түсіндірмелі-иллюстративті оқытуда жүзеге асыру мүмкін емес.

Мектепке дейінгі білім беруде құзыреттілік тұрғыны жүзеге асыру балалардың түйінді құзыреттіліктерін қалыптастырумен сипатталады. Мектепке дейінгі білім беру ортасында балада түйінді құзыреттіліктің қалыптасуын біз іс-әрекетте қалыптасушы жеке әлеуметтік тәжірибемен, бала тұлғасының даму ерекшелігімен, жастық жаңа өзгерістермен байланысты құзыреттіліктің алғашқы белгілерінің пайда болуы мен даму үрдісін айтамыз. Мектеп жасына дейінгі түйінді құзыреттіліктің қалыптасуының негізгі айрықша ерекшелігі балалардың іс-әрекетті орындау үрдісінде құзыреттіліктің игеріліп, көрінісінің бірігуі болып табылады. Мысалы, коммуникативті құзыреттіліктің игерілгендігі және көрінуі тікелей қарым-қатынас кезінде жүзеге асады: сұрақ қоюда, ой білдіруде, өзінің сезімдері туралы айтқан кезде бала сұрақ коюды, пікірін білдіруді, өзінің жағдайын түсіндіруді үйреніп, өзінің іскерлігін бір нәрсені нақтылап, түсіну үшін және ақпарат алу үшін қолданады. Бала қарым-қатынас кезінде сөздік қорын арттырып, қана қоймай, сонымен қатар, өз-өзіне және басқаларға деген қатынасын қалыптастыруға, өз пікірін нақты және түсінікті етіп құруға үйрететін кері байланысқа ие болады.

Мектеп жасына дейінгі балада түйінді құзыреттіліктің қалыптасуын оның бастамашыл болуымен байланыстырамыз. Бастамашылдықты біз құзыреттіліктің екі негізі бойынша көріну көрсеткіші ретінде бөлгенбіз: Джон Равен бойынша бастамашылдық, а) құзыреттілікті болуын дәлелдейді және ә) нақты жағдайда құзыреттіліктің көріну сипаты туралы түсінік береді. Нақты жағдаяттарды шешу деп қалыптасқан жағдайдың жиынтығы мен осы жағдайдағы баланың шынайы әрекеттерін түсінеміз [3].

Бастамашыл болуы баланың белсенділігі, қызығушылығы, яғни жалпы ермегі туралы, соған сәйкесінше тәжірибенің игерілуі туралы мәлімет береді. Д.Равеннің анықтауы бойынша бастама негізінде баланың әрекеттерін мақсатты, мәнді ететін ішкі мотивация баланың ішкі резервтерін қуаттандырып, сыртқы



ресурстарына белсенді көңіл бөлінуіне, яғни құзыреттілігін көрсетуіне мүмкіндік береді. Сонымен қатар, ішкі мотивация бастаманы іріктеулі етіп, әр бала бұдан игеріліп отыратын түсініктерден, әрекеттерден және алынған нәтижеден өзінің тәжірибесін толықтырады. Жастық жана өзгерістер негіз құрап, көбіне бастаманың мазмұнын анықтайды. Бір жастағы бала белсенді әрекетке ұмтылады, өйткені бұл жаста ол өзінің іс-әрекетінің субъектісіне айналады. Л.И.Божович «Жеке Мен жүйесінің пайда болуы» ретінде анықталатын үш жастағы жүйелі жаңарулар балаға өзін іс-әрекеттің субъектісі ретінде сезінуіне мүмкіндік береді, яғни іс-әрекетін өзінің қалауы бойынша жүзеге асыру ғана емес, сонымен қатар, осы іс-әрекеттің қоғамдық ортаға, өзіне және басқа адамдарға әсерін ұғына алады. Әлеуметтік Мен ішкі позициясының қалыптасуынан тұратын жеті жастағы жаңару балаға есеп көзін өзгертуге, басқа адамның пікірімен санасып, олардың позициясында қалуға мүмкіндік береді. Осыдан үш жастағы және бес-алты баланың бастамашылдығының айырмашылығын көреміз. Анағұрлым айырмашылық олардың бағдарының диапазоны кеңейіп, мазмұны өзгеретінінен тұрады. Бұл айырмашылық жақын заттардан, қоршаған орта құбылысынан, үш жасар баланың жақын адамдарынан алты жасар баланың анағұрлым кең кеңістігіне дейін аралықты қамтиды. Нәтижесінде бала әлем және өзі туралы кең түсінікке, басқа адамдармен және жануарлармен өзара қатынастың алуан түрлі тәжірибесіне, қандай да бір жағдайда өзін-өзі ұстау және мінез-құлық тәжірибесіне ие болады. Ал осы кезде құзыреттіліктің түрлері мен мазмұны өзгеріске ұшырайды ма, жоқ. Екі жасар, үш жасар немесе алты жасар бала да кезкелген ақпаратты алу үшін басқа адамдарға сұрақ қояды немесе кітапқа жүгінеді. Бұл жағдайда түйінді құзыреттіліктің түрлері емес, жастан жасқа қарай игеріліп, жүзеге асырылатын құзыреттіліктің мазмұны, заттарға, әрекетке, нәтижеге деген баланың қатынасы, мінез-құлық тәсілдері өзгереді [4].

Дж.Равеннің ізімен біз бөлген құзыреттіліктің когнитивті (интеллектуалды-танымдық), еріктік және аффективті компоненттері баланың әлеуметтік, когнитивті, ақпараттық, іс-әрекеттік құзыреттілігінде болып, баланың мінез-құлық және әрекет тәсілдері, өзіне, өзгелерге және қоршаған ортаның алуан түрлі көріністеріне қатынасы туралы, қоршаған орта мен оны тану тәсілдері жөнінде субъектіленген түсінігіндегі шешім қабылдаудың іс-әрекеттік негізі, қатынасы және мазмұны ретінде көрінеді.

Мектеп жасына дейінгі балада түйінді құзыреттіліктің қалыптасуындағы сапалық өзгерістерді біз рефлексияның, яғни баланың өзін өзінің әрекетін, жетістіктері мен мақсат-мүдделерін саналы ұғынуының дамуымен байланыстырамыз.

Мектепке дейінгі жаста түйінді құзыреттіліктің қалыптасып, көрінуінің айырықша ерекшелігі, біздің көзқарасымыз бойынша, екі үрдісті арнайы бөлуге болмайтындығында болып табылады. Бұлар білімді теориялық игеру процесі, мысалы қалай әрекет етуге болады, қалай сөйлеп, ақпарат көздерін қалай қолданған жөн және алынған білімді шынайы қолдануды жүзеге асыру процесі. Бұл процес кәсіби құзыреттілікті қалыптастыруда жүзеге асады. Мектепке дейінгі жаста түйінді құзыреттіліктің қалыптасуы іштей және белсенді іс-әрекет негізінде жүреді. Яғни ақпараттық немесе коммуникативтік құзыреттілікті игеру үшін балаға ақпарат көздерімен жұмыс жасап, қарым-қатынасқа түсуге тура келеді. Ол үшін бұны қалай жүзеге асырылатыны жөнінде білімнен гөрі іскерлік қажет. Бұл жағдайда біз А.Н.Тубельскийдің «әмбебап іскерлігіндегі түйінді құзыреттіліктің мәні шартты түрде танымдық әмбебап, коммуникативті әмбебап



және іс-әрекеттік әмбебап болып бөлінуі мүкін» деген идеясына жүгінеміз. Әмбебап іскерліктер игеру секілді. А.В.Хуторской «игеру жеке білім алудағы жетістікке жету мен бұрын адамзат қол жеткізген жетістіктерді игерудің біруақыттылығын білдіреді. Игеруге шынайылық және ол туралы білім жатады». Мектеп жасына дейінгі баланың түйінді құзреттілігінің құрылымы мен мазмұнын сипаттау үшін біз «әмбебап іскерліктер» ұғымын интеллектуалды танымдық және мінез-құлықтық негізді, баланың объектіге (жағдайға, құбылысқа, басқа адамдарға, өзіне деген) қатынасын, Дж.Равен бөлген когнитивті, аффективті, еріктік компоненттерді қоса қолданамыз.

Тандамалылық және субъективтілік түйінді құзыреттіліктің мазмұнын жасқа бөлу үшін негіз болып табылады. Бұл жағдай түйінді құзыреттіліктерді игеру көрсеткіштерін бөлу жөнінде ойлануды мәжбүрлейді.

Бұнда бірнеше негіз бар. Біріншіден, құзыреттілік тұлғалық сипаттама және мектепке дейінгі жаста тұлғаның алғашқы қарқынды даму процесі жүреді. Белгілі бір жасқа тән заңдылықтар мен белгілердің бары сөзсіз, бірақ та жеке қол жеткізген жетістіктері маңызды да мәнді болып табылады.

Екіншіден, мектепке дейінгі жасқа қатысты, біз түйінді құзыреттіліктің бастап қалыптасуын, яғни алғашқы белгілердің көрінуін айтамыз.

Үшіншіден, мектепке дейінгі білім беру балаға нормативті талаптар қойылмайтын жалғыз білім беру сатысы. Яғни бұл сатыда жетістіктерді саралап, бағалау жоқ.

Төртіншіден, қазіргі мектепке дейінгі білім берудің теориясы мен практикасы тұлғалық-бағдарлы деп анықталып, білім беру траекториясын жекелендіруді қамтамасыз ететін технологиялар өңделуде. Осыған қатысты түйінді құзыреттіліктің деңгейлерін сипаттау (төменгі, орта, жоғарғы немесе алғашқы, екінші, үшінші) дұрыс қадам болмас еді.

Мектепке дейінгі жаста және мектепке дейінгі білім беруде түйінді құзыреттіліктің бастап қалыптасуының нәтижесі ретінде біз баланың таным үрдісіндегі, әлеуметтік қарым-қатынасты орнатып, оны ұстануда ішкі әлеуметтік-бағдарлы мотивпен (білу, тану, қамқор болу және т.б.), баланың жеке құндылықтарымен және әлеуметтік ортақ құндылықтарымен (ең алдымен отбасының) шартталған іс-әрекетті ұйымдастырып, жүзеге асыруда бастаманың көрінуін, баланың өз жетістіктерін (бұлар балаға өз күшіне және мүмкіндігіне сендіреді), қиындықтар мен алдағы мақсаттарын ұғынуын қарастырамыз. Балалардағы түйінді құзыреттіліктің қалыптасып, көріну нәтижесінің сипаты құрастырушы түрінде болу керек.

Біздің болжам бойынша, мектепке дейінгі білім беруде бастама негізгі құзыреттіліктердің құрылуы ашық оқу жобалары формасы күйінде педагогикалық процесті ұйымдастыру есебінде қамтамасыз ете алынады. Оған қатысу, тақырыптар, мазмұны, іс-әрекеттің түрлері балалар мен ересектердің бірге талқылау барысында таңдалынады. Жаңа бағдарлама, стандарт осындай технологияның шектерін бергенімен, балалармен жұмыстары ұйымдастырудың әдістемесін толықтыруға болады. Әдістеменің болжауы, педагогтардың өздерінің педагогикалық функцияларын дәстүрлі түрде түсінуі, педагогтармен жұмыс істегенде негізгі мәселе болды, осыдан келген эксперименталды жұмыс барысында әдістемені жетілдіру қажеттігі себебі болды.

Бұл мәселені шешу үшін балалармен «жоспар – іс – талдау» жұмысын ұйымдастырдың әдістемесі жасалынады. Оған топтық жиын, бірлестік жоспарлау және қорытынды жиын енгізілді, оның шеңберінде мыналар жасалынды: а) топтық жиынның құрылымы және әрбір бөлігінің шамамен уақыттық



интервалдары; ә) балалардың белсенділігін ынталандыратын дамытушы сұрақтардың варианттары; б) балалардың айтқандарын ілтипатқа алу тәсілдері; в) топтық және қорытынды жиындарды өткізудің жағдайына, жоспарлау формасындағы талаптар.

Мәселені зерттеуде теориялық талдау және тәжірибелік жұмысты жүргізу мектепке дейінгі білім беру ортасында құзыреттілік тұрғыны жүзеге асыру туралы қорытындылар жасауға мүмкіндік береді:

1. Зерттеудің қорытындысы бойынша мектепке дейінгі білім беруде құзыреттілік тұрғыны жүзеге асыру балалардың түйінді құзыреттіліктерін қалыптастырумен сипатталады.

2. Мектепке дейінгі жастағы балалардың құзыреттілік тұлғалық мінездемесі, субъективті білімнің қабылдау деңгейін көрсетеді, қаблеттілік, білім, қатынас, қызметте өзін-өзін ұстауы, баланың өзіндік шешім қабылдауы және қызметіндегі белсенділікпен қалыптасады.

Түйінді құзыреттілік мектепке дейінгі жастағы балалардың әлеуметтік, коммуникативтік, ақпараттық, қызметтік-әмбебап, белсенді өзіндік танымын қалыптастырады, сондықтан, әртүрлі деңгейдегі, әртүрлі бағыттағы әлеуметтік қатынастарын қалыптастыру және тұрақтандыру, қажеттіліктерді қанағаттандыру үшін әртүрлі қызметтерді ұйымдастыру қажет.

Мектепке дейінгі балалардың құзыреттіліктерінің мәнді сипаттары-әлеуметтік, коммуникативті ақпараттық қызметі балаға әр түрлі жағдайларда субъективті қызмет түрін жүзеге асыруға мүмкіншілік береді, әртүрлі деңгейдегі және әртүрлі бағыттағы әлеуметтік байланыстарды, қоршаған әлем мен өзіндік дамыту жүйесіне енуге көмектеседі.

Түйінді құзыреттіліктің қалыптастыру әр түрлі әлеуметтік контекстпен қалыптасу және даму процесінде қоршаған орта туралы субъектілік қызметі, тұлғаралық қарым-қатынас тәжірибесі, мінез-құлық және іс-әрекет амалдары негізінде жүреді.

3. Түйінді құзыреттіліктерді қалыптастырудың педагогикалық-ұйымдастырушылық жағдайы, мектепке дейінгі білімнің құндылықты мақсатты құрылымы болып табылады: лабильді, динамикалық өзгеруі, балалардың қызығушылығы мен қажеттіліктеріне байланысты, **ортаны дамытушы** оқу тақырыбындағы жоба, орталық белсенділік, принципіне байланысты ұйымдастырылған, әртүрлі деңгейдегі тұрақты және өзгеруші материалдардан құралған; **педагогикалық процесті ұйымдастыру** мынадай түрде оқу проекттері балаға тақырыптарды өздері ұсынуға құрамын, қызмет түрлерін, өзіндік бағалау қызметін ұйымдастыру; **педагогикалық қолдау** педагогикалық бақылау негізінде және фасилитация кезінде баланың дамуы.

4. Алғашқы түйінді құзыреттіліктердің мектепке дейінгі жастағы және мектепке дейінгі білім алатын балалардың танымдық қалауынан көруге болады, әлеуметтік байланыстарды қалыптастыру және қолдау әртүрлі қызметтер ұйымдастыру барысында, ішкі әлеуметтік бағыттардың мотивтерімен шартталған (білу, түсіну, көмектесу, қарау, т.б), баланың тұлғалық қаблеттері мен және қоғамның әлеуметтік құндылықтармен (ең басты отбасы), баланың жетістіктерін түсіну (бұлардың балаға жеке күшіне және мүмкіншіліктеріне), мектепке дейінгі жастағы балаларда құзыреттіліктің қалыптасуының нәтижелері нормаға келтіре сипаттау үшін қолданылады.

5. Мектепке дейінгі білім беруде құзыреттілік тұрғыны жүзеге асыруға қажет етілетін өзгертулер барлық педагогикалық жүйе құрылымына ендіріледі: құндылықтар жүйесіне, оқыту мен тәрбиелеудің мақсаты мен нәтижесіне, білім беру мазмұнына, мұғалімнің, тәрбиешінің, білім алушылардың іс - әрекетіне, білім



беру процесін технологиялық қамтамасыз етілуіне, білім берудің ішкі ортасының қоғаммен, БАҚ, мемлекеттік органдармен қарым – қатынасына т.б.

6. Құзыреттілік тұрғыны жүзеге асыру үшін талап етілетін ең жоғарғы деңгейдегі қаржылық, материалды – техникалық, білім беру жүйесін ұйымдастыру және кадрлық қызметпен қамтамасыз ету қажет;

7. Құзыреттілік парадигмасына өтуде жиналған инновациялық тәжірибелерге сүйену, дәлелденген білім беру теорияларын негізге алу маңызды болып табылады.

С.Б.Калаханова, Н.Е.Муканова

Особенности реализации компетентностного подхода в дошкольном образовании

В статье рассматриваются особенности реализации компетентностного подхода в дошкольном образовании и теоретические основы формирования ключевых компетенций у ребенка дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольное образование, компетентность, дошкольный возраст, ключевые компетенций, формирование.

S.B.Kalakhanova, N.E.Mukanova

Particular implementation of the competency approach in early childhood education

The article considers particular implementation of the competency approach in early childhood education and the theoretical basis for the formation of key competence in the preschool child.

Key words: preschool education, competence, preschool age, key competencies, formation.

Әдебиеттер

1. Алифанова Е.М. Формирование коммуникативной компетентности детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театральных игр: Автореф. дисс... канд. пед. наук. - Волгоград, 2001.

2. Муханбетжанова А.У. «Бастауыш білім мазмұнын құзыреттілік тұрғыдан жобалаудың теориялық-әдіснамалық негіздері» монография. - Алматы, 2010.

3. Белоцерковец Н.И. Формирование социальной компетентности детей 3-7 лет в условиях открытого дошкольного образовательного учреждения: Автореф. дисс... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2002.

4. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе. / Психология личности Т.2. Хрестоматия. – Самара: Бахрах, 1999.

УДК 530.1

Кадырова Г.М. – М.Өтемісов атындағы БҚМУ оқытушысы
E-mail: gulsim_kadyrova@mail.ru

ФИЗИКАЛЫҚ ТЕРМИНДЕРДІ ТҰРАҚТАНДЫРУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Аннотация: Мақалада сапалы білім беруде физикалық терминдерді жән басқа салалардың терминологиясын дамыту, қалыптастыру өзекті мәселе екені назарға алынған.

Тірек сөздер: Білім, ақпарат, лексика, термин, терминология, техника, принцип, физика.

Қазақстан Республикасы Конституциясының кіріспе бөлімінде «Қазақстан Республикасында мемлекеттік тіл – қазақ тілі» делінген. Өркениетті елдерде мемлекеттік тілдің қолдану аясы өте кең: кейбір зертеушілер тілдің 50 түрлі әлеуметтік функциялары бар екендігін айтады.



Қазақстанның тәуелсіздігі жарияланған соң қазақ тілінің қолдану аясы ұлғая бастады. Бұрын «отбасы – ошақ қасы» міндетін атқаратын, газет - журналдардың, ақпарат құралдарының қолдану тілі ғана болатын, қазақ тілі енді бала – бақшалардың, арнаулы және жоғарғы білім орындарының, кеңсе іс - қағаздарының тіліне айнала бастады.

Жаратылыстану ғылымдарының ішінде өзгелерінен гөрі жедел дамып, кеңінен қанат жайғаны да, күнделікті өмірде көбірек қолданыс тапқаны физика. Сондықтан бүгінгі таңда физика жалпы ғылымның дамуында шешуші роль атқаратын жетекші салалардың біріне айналып отыр. Физикада жыл сайын жаңа ғылыми ұғымдар пайда болуда, ғылыми тілі де, ғылыми стилі де үздіксіз баюда. Осыған орай, бірқатар жаңа физикалық терминдер мен терминдік тіркестер қосылып отыр. Бұларды дер кезінде игеріп, ғылыми тіл қажетіне жарату керек.

Табиғаттану ғылымдарының маңыздыларының бірі физика екендігі баршамызға белгелі.

Бірақ әлі күнге дейін қазақ тілінде жазылған оқулықтар, әдістемелік оқулықтар қанағаттанарлық емес. Негізгі себеп – физика терминдері тұрақтандырылмауы, бір ізге салынбағандығы, кей уақытта бір терминнің әр түрлі баламаларының ұсынылуы т.с.с.

Қазақ тілінде кірме сөздер көп. Академик Ә. Қайдаровтың зерттеулеріне қарасақ, қазақша терминдердің 70 пайызы тікелей орыс тілінен келген (поезд, слёт, колхоз, совхоз т.с.с.) және халықаралық терминдер (комитет, функция, анализ, геометрия, физика т.с.с.). Басқаша айтқанда терминдер қорында қазақ тілінің үлесі тек қана 30 пайыздай. Бұл жағдай терминологияда қазақ тілі өзінің « өзінділігін жоғалту тенденциясы бар» екендігін көрсетеді.

Мұндай үрдіске жол бермеуге бола ма ? Әрине болады. Бауырлас түрік елінің тіл саясаты оған дәлел. Түркияның бірінші президенті Мұстафа Кемал Ататүрік заманында түрік сөздері қорының 60 пайызы араб және парсы тілінен ауысқан сөздер еді.

Ататүрік түрік тілінен араб және парсы сөздерін аластатуы, көне түрік сөздерін пайдалануды, еуропалық тілдеріндегі терминдерді түрікше ықшамдау саясатын уағыздады. Мұндай тіл саясаты қазір өз жемісін көрсетіп отыр: араб және парсы сөздерінің үлесі қазір түрік тілінде 3 есе, яғни 20 пайыз төмендеді.

Қазақ тіліндегі аудармалық физика терминдері әлі күнге қалыптасу кезеңін бастан өткізіп, даму үстінде. Аударма терминдерге тән кең тараған кемшілік – бастапқы балама терминдердің дұрыс алынбай, термин жасауда дәйекті принциптердің болмауынан. Бұл бағыттағы тімді шаралардың бірі – физиканың түрлі саласын қамтитын терминдерді саралап, ғылым талабына сай жетілдіру. Сондай – ақ терминдерге үнемі байыпты талдау жасап, олардың қатарына ұғым мағынасын аша алмайтын әлжуаз тіркестердің еніп кетуіне жол бермеу, терминологияны «ластанудан» сақтау керек.

Физика терминдерінің қорын жасауда Әбдіуәлі Қайдаровтың терминология проблемасына қатысты 11 принципі еске алу керек. Біз төртінші принципті ұстанып: «Термин шығармашылығында туысқан түркі тілдерінің, (әсіресе терминология дәстүріне бай жазба тілдердің) озық тәжірибелерінен, терминдік өрнек үлгілерінен, оңтайлы да үйлесімді сөз жасау моделдерінен мүмкіндігіне қарай пайдалану принципі» жадымыздан шығармауымыз керек [1].

Еуропа елдерінде физика ғылымының алғашқы терминдері қалыптаса батағанда, олар қонне грек, латын тілдерінен енген сөздер еді. Мысалы: газ, атмосфера атом, молекула сияқты терминдер.



Осы сияқты терминдер халықаралық терминдер тобына жатады. Олар көптеген тілдерге тарағанына қарамастан қазақтардың байырғы сөздеріндегі қарапайым ғана сөздер: ғаз –хаос – ретсіз, атом – бөлінбейтін, атмосфера – тыныс сферасы – тыныс аумағы. Әрине мұндай тұжырым « ғылым – білімнің бәрін қазақшалау керек» деген қорытынды жасауға болмайды.

Академик Ә.Қайдаровтың қазақ терминологиясының проблемасына « жаңаша көзқарас қажеттігін айтқан көлемді, уәжді мақаласына» ғалым Рабиға Сыздықова да қосылады. Ғалым « салалық терминдер мен атауларды жаңадан жасауда, өзгертуде, ауыстыруда ең алдымен қазақ тілінің тол және бұрыннан қалыптасқан байырғы лексикалық байлығын сарқа пайдалану» деген айдар тағылған үшінші принципке жете тоқталып, бұл принципті жақтаушылар аз емес екенін сөз етіп, «орыстанып» кеткен тілімізді «қазақыландыру» мақсатын «орыс тілі арқылы енген кірме сөздерді біртіндеп ығыстыру арқылы жалпы орыс тілі ықпалынан құтылу» деп түсіндіреді [2].

«Орыс тілінің ықпалынан құтылып» басқа тілдердің ықпалына ығысуымыз ғажап емес. Сондықтан қазақ тіліндегі ғылыми терминдер қорын жасағанда, әр түркі тілінің сандық үлесін сақтау қажет. Олай болмайынша «арийлік физика» кебін киіп қалуымыз ғажап емес.

Өткен ғасырдың отызыншы жылдары Германия үкіметін басқару фашистердің қолына түскені белгілі.

Фашисттік идеолгтар немістер арийлердің ұрпақтары, сондықтан олар бүкіл дүние жүзіне үстемдік жүргізуі керек, ғылым тілі тек қана неміс тілі бола алады-деп даурықты. Физика ғылымынан «интерференция», «дифракция», «поляризация», «магнит» сияқты терминдер аластатылып, олардың орнына қонне және жаңа неміс тілдерінен баламалар ұсынды , сөйтіп «арийлік физика» курсы пайда болды. Мың жыл өмір сүруді көздеген фашизм талқандылып, «арийлік физика» атымен жоғалғаны бәрімізге белгілі.

Көршілес Қытай Халық Республикасында физикалық терминдердің барлығы таза қытай сөзі екені бзді қуанта алмайды. Себебі дүние жзіндегі ғылыми сыйлықтардың біреуі болатын Нобель сыйлығының лауреаты атағын оқымыстылар арасында тап-таза қытай мектептерін бітіріп, тап-таза қытай тіліндегі ғылым орталықтарында қызмет істеп сыйлыққа ие болған ешкім жоқ.

Бұл тұжырымдар кейбір қазақ зерттеушілерінің, «ғылыми терминдерді жаппай қазақшылау керек» деген үрдістің келешегі жоқ екенін айқын көрсетеді.

Қазақ тіліндегі алғашқы фзика оқулықтары өткен ғасырдың 20 –шы жылдары жарық көре бастады.

Әлихан Бөкейхановтың аударуымен Қыр баласы деген атпен К. Фламарионның Астрономия әліппесі 1924 жылы Москвадан, сондай – ақ Елдес Омаровың түпнұсқада жазылған Пішіндеме, Физика атты оқулықтары 1927, 1928 жылдары Қызылордада жарық көрді. Бірақ мектеп бағдарламасына сай келетін алғашқы оқулық Елдес Омаровтың аударуымен 1931 жылы басылып шықты (Цингер А.В. Физика, 1931, 1- бөлім. Е. Омаровтың қамалуына байланысты 2 – бөлім шықпай қалған.) Сол кездің өзінде – ақ көптеген тың терминдер мен жаңа сөз тіркестері жасалды, талай ескірген сөздер жанданып, жаңа мағынаға ие болды. Термин жасауда оның қарапайым халыққа түсінікті болу жағы басшылыққа алынғаны байқалады. Жаппай сауатсыздықтан енді ғана арыла бастаған тұста бұл үдерісті құптамасқа болмайды. Осы принцип негізінде орыс тіліндегі және итернационалдық терминдер түгелдей дерлік аударылды. А.В. Цингердің орыс тіліндегі нұсқасында да талай халықаралық терминдердің аударылып алынғаны байқалады.



Инерция – екпін, масса – маңыз, объектив – ауыздық, катушка – шырмауық, рычаг – бұрау, полюс – төбе, ферромагнит – темірмагнит, окуляр – кездік, паравоз – атарба тәрізді ана тілінің мүмкіндіктеріне сәкестендіріп алынған терминдер жасу тек бізде ғана емес, барлық одақтас мемлекеттердің алғашқы адармаларында кездеседі. Әрине халықтың өсу, өркендеу тұрғысынан қарағанда, термин қабылдаудың бұл тәсілінде табиғи заңдылық басшылыққа алынғаны байқалады. Шынында да халықтың білімге деген құштарлығы енді ояна бастаған сол шақта термин екен деп шетелдік сөздерді дәл қазіргідей қаптатып жібергенімен ешнәрсе шықпаған болар еді. Халықтың ол кездегі мәдени дәрежесі, ой - өрісі бұл терминдер мағынасын түсінуге жетпегені былай тұрсын, тіпті ондай сөздерді дұрыс айтудың өзі едәуір қиындық келтірген болар еді. Жана ұғымдардың қай тілде болса да бірден қалыптасып, өз атауын дөп басып дәл таба бермейді. Ол кезең – кезеңнен тұратын ұзақ жылдардың еншісіне тиетін аса күрделі жұмыс.

Алғашқы жылдар аудармаларына тән тағы бір кемшілік – орыс не шетел тіліндегі терминдерді басқа бір тілдегі баламамен алмастыру. Мысалы, градуировка – шкалалау, двигатель – машина, зарядка – электрлену. Аударма термин жасаудың бұл тәсілі де өздігінен тумағаны байқалады. Осы іспеттес аудармалар орыс тіліндегі оқулықтарда да кездеседі: температура – градус теплоты. Тұңғыш жасалған қадам болғандықтан, бұл адарма оқулықта бұлардан басқа да талай олқылықтар мен жаңсақтықтар кездесіп отырады. Кейде бір ұғымды білдіретін термин басқа бір ұғымның шылауында кетіп, өзгере салады: температура – жылулық, энергия – қуат, атмосфера – ауа.

Жоғарыда көрсетілгендей кемшілігі бола тұрса да, ол аударманың үлгі аларлық жақтары да баршылық. Ең бастысы Е.Омаров – ана тілін жете меңгерген зиялы қауым өкілі. Аударманың тілі түсінікті, әсерлі шыққан. Орыс тілінің жетегіне көзсіз ілесіп кете бермей, сөзбе – сөз адармадан сақтанып, физиканы ана тілінде сөйлетуге айрықша көңіл бөлген. Мәселенің бұл жағы бізде әлі күнге ақсап келе жатқаны белгілі.

Соңғы оқулықтардағы терминдер арасында да жаңартуды, жақсарту түсуді қажет ететін баламалар кездеседі. Бұларда да термин қалыптастыру, оның мағынасын саралауда біраз кемшіліктер бар. Бір термин әр оқулықта әр түрлі аталып, синонимділікке жол берілген: трубка–түтік, трубка, түтікше; изображение – кескін, бейнелеу; углерод – көміртегі, көміртек.

Бір термин бір оқулықтың ішінде түрліше аударылып, диалект тугызу жайы да кездеседі: подставка – тұғыр; тормыз – тежеуіш, тежегіш; дефект – кемістік, ақау; структура – құрылым, структура т. б. Терминнің орыс тіліндегі сырты кейпіне еліктеу нәтижесінде ұғымдық мәні тар, құлаққа тосын естілетін сөздер де бар. Мысалы, кулачковый механизм – жұдырықты механизм деп сөзбе – сөз алынған. Өз тілімізде ежелден келе жатқан ұршығы тайыпты деген тіркес бар. Олай болса ұршықты механизм болып алынғаны дұрыс еді.

Кейінгі кездері термин жасауда сөзбе – сөз аудармадан мағыналық аудармаға көшу үрдісі байқалады. Мысалы, темное пространство – қараңғы кеңістік дәл аударма, последовательные соединения – тізбектей қосу, последовательные фазы – тетелес фазалар, тонкая структура спектров – спектрдің нәзік түзілісі, тонкие опыты – мұқият жасалған тәжірибелер, глубокий вакуум – терең вакуум, глубокие охлаждение – мейлінше салқындату қатары да мағыналық аудармаға жатады және мұндай аудармалар сөздік қорымызды байытып, оқулық тілін жақсарту түседі.



Ғылым мен техника саласына қызмет ететін зиялы қауым өкілдері терминді аударуға байыппен қарағаны жөн.

Қазақша физика терминдерін тұрақтандыру үшін қазақша физика терминдерін топтастырып, оны үш топқа жатқызуға болады деп ойлаймын.

I топ – қазақша баламалары бар терминдер.

II топ – Біріккен Ұлттар Ұйымының ресми тілдері – ағылшын, неміс, француз, ислам, араб тілдері арқылы (қысқаша халықаралық тілдер) енген терминдер.

III топ – Түркі тілдес ұлттар мен ұлыстардың тілдері арқылы енгізген және қалыптасқан терминдер.

Жетілдірілген, жүйеленген терминологиялық лексиканың қалыптасуы – ұлт тілінің дамығандығының, кемелденгендігінің ең басты белгілерінің бірі. Бұл лексикалық қабат дұрыс қалыптастырылмаса, халықтың білім алу, ғылымды игеру мен дамытудың, ақпарат алу және оны тарату қажеттіліктері толық істелмейді. Қоғамдық және ғылыми ой – сананың жетілмей, кенжелеп қалуына жол беріледі. Сол себепті ғылыми – техникалық және басқа да салалардың терминологиясын дамыту және қалыптастыру мемлекеттік маңызы зор іс болып табылады.

Тіл – халықтық болғанымен ол жеке адамға, жеке адамның ойы мен санасына, оның адами әрекетіне тәуелсіз емес. Олай болса, тілді, әсіресе оның терминологиясын саналы түрде бағыттап отыруға болады. Олай етпей, оны еркіне жіберсе, ол бей – берекет күй кешуі мүмкін. Сесебі тілдің бай – кедей болуы немесе таза – былғанған болуы оның тұтынушыларына байланысты. Тұтынушылары шын мәнінде сауатты, білімді болса, онда оның тілі де жүйелі, дамыған болады. Ал тұтынушылары будан немесе адасқан болса, оның тілі де шатасқан, будан болып шыға келеді.

Терминдерді реттеп, жүйелеп отыру сөзсіз қажет. Егер мұндай мақсатты істер болмаса, яғни тілді жат сөздерден дүркік – дүркін тазартып отырмаса, тілдің кірленіп, былғанып кетуі ғажап емес.

Кадырова Г.М.

Проблема формирования физических терминов

В этой статье особое внимание уделено актуальности развития и формирования терминов физики и терминологии других научных сфер.

Ключевые слова: знание, информация, лексика, термин, терминология, техника, принцип, физика.

Kadyrova G.M.

The problem of forming physical terms

In this article the development of the knowledge of high quality physical terms, scientific, methods and teaching them are covered, also the importance is considered.

Key words: knowledge, the information, lexicology, term, terminology, technology, principle, physics.

Әдебиеттер:

1. Ә.Қайдаров «Жаңалыққа жатсанбай, жасампаздыққа жармаспай» Егемен Қазақстан, 3-наурыз 1992 ж.

2. Сызыдықова Рабига «Қазақ тілі мәдениетінің қазіргі мәселесі» Егемен Қазақстан 1-желтоқсан 1994ж.



УДК 159.943-053,6

Кулдашева Н.У. – п.ғ.м.,
М.Өтемісов атындағы БҚМУ оқытушысы
E-mail: nadezhda.2277@mail.ru

ЖАСӨСПІРІМДІК КЕЗЕҢДЕГІ ОҚУШЫЛАРДЫҢ МІНЕЗ- ҚҰЛЫҚ АУЫТҚУШЫЛЫҒЫН АЛДЫН- АЛУ ЖӘНЕ ТҮЗЕТУ ЖОЛДАРЫ

Аннотация. Мақалада жасөспірімдік кезеңдегі мінез құлық ауытқушылығына әсет етуші факторлар мен олардың алды алу және түзету жолдары қарастырылған.

Тірек сөздер: жасөспірім, мінез- құлық ауытқушылығы, девианттылық қиын бала, қайта тәрбиелеу, әлеуметтік фактор.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңының 49-бабында «ата-аналар және өзге де заңды өкілдердің құқықтары мен міндеттері- балаларға өмірі мен оқуы үшін салауатты және қауіпсіз жағдайлар жасауға, олардың ой-өрісі мен дене күшін дамытуды, имандылық тұрғысынан қалыптасуын қамтамасыз етуге жауапты», - деп көрсетілген [1]. Сондықтан қазіргі білім беруде жеке тұлғаны адамгершілік-рухани және дені сау ұрпақ тәрбиелеу негізгі міндеттердің бірі ретінде саналады. Бұл міндеттің нәтижелі жүзеге асуының бір жолы мектептегі «мінез-құлықта ауытқушылығы бар» деп аталатын оқушылармен жұмыс істеудің тиімді формаларын, әдіс-тәсілдерін одан әрі жандандыру, психикалық дамуын жетілдіру, педагогикалық көмек беру, оқушылардың тәртіп бұзушылығын болдырмау шараларын қолға алу болып табылады.

Елбасы Н.Ә.Назарбаев «Еліміздің болашақта қандай болатыны балаларымыздың бойына қандай тәрбиені сіңіретінімізге тікелей байланысты», деп Қазақстан 2050 стратегиясында атап көрсеткен [2].

Девиантты мінез-құлық мәселесі шетел ғалымдарының еңбектерінде Э. Дюркгейм, Р.Мертон, К. Эриксон, С.А. Беличева, Я.И.Гилинский, Ю. А. Клейберг, Е. В. Змановская, В.Н.Кудрявцев, А.Е. Личко, А.Ф. Лазурский В.Д. Менделевич, В.Ф.Пирожков, терең зерттеген. Ал фундаменталды принциптер және жалпы заңдылық, дамудың негізгі заңдылықтарын практикалық түрде (Л.С. Выготский, М.И. Еникеев, Е.И. Кайржанов, А.Н. Леонтьев, Э.Эриксон және т.б.) қарастырған. Отандық психологтардан ішінде Ш.Е. Жаманбалаева, У.С. Жекебаев, С.Х. Жадбаев, А.У. Ескендірова, Е. И. Кайржанов, Л.Керімов, Д.К.Казымбетова, М.С.Нарикбаев, А.Т.Акажанова жасөспірімдік шақтағы мінез-құлық ауытқушылығын әлеуметтік, педагогикалық – психологиялық жағынан қарастырып, зерттеу жұмыстарын жүргізген [3].

Мінез-құлықта ауытқушылығы бар оқушы педагогика ғылымында тәрбиелеуге қиындық тугызатын жасөспірім ретінде қарастырылады. Балалар мен жасөспірімдердің мінез-құлықтағы ауытқушылықты болдырмаудың ұйымдастырушылық-педагогикалық және медициналық жағынан алдын-алу шарттарын жасауға арналған зерттеулер А.С.Макаренко, С.Т.Шацкий, Н.К.Крупская, Л.С.Выготский, В.И.Куфаев, В.Н.Мясищев, Н.И.Озерецкий, С.М.Елеусізова және т.б еңбектерінде көп көңіл болген. Ал қиын оқушылар мәселесі педагогикалық проблема ретінде Г.А.Уманов, Ө.Ж.Жұмабаев, В.В.Трифонов, Л.К.Керімов, Ж.Ж.Ысқақов, К.Бегалиев және т.б. ғалымдардың еңбектерінің арқауы бола отырып, әр қырынан зерттелді. Осы ғалымдардың еңбектерінде қиын оқушылардың пайда болу себептері, оларға тән



ерекшеліктер; қиын оқушылармен жұмыс жүргізу жүйесі; болашақ мұғалімдерді қиын оқушылармен жұмыс жүргізуге даярлау; қиын оқушыларды қайта тәрбиелеу мәселелері қарастырылған [4].

Девиантты (ауытқушылық) мінез-құлық дегеніміз – көпшілік мақұлдаған нормалар мен белгіленген стандарттардан (моральдық, әлеуметтік, заңдық) ауытқыған, өзінің эмоциясын басқара алмайтын мінез.

Жасөспірімдердің девиантты мінезіне көптеген факторлар әсер етеді. Егер жасөспірім девиантты ортада дүниеге келіп сол ортада тәрбиеленсе онда генотиптің әсері көп болады. Ал егер ата-анасынан девиантты ген берілгенімен ерте балалық шақта салауатты өмір салтын ұстанатын отбасында тәрбиеленсе балаға геннің әсері аз беріледі. Сондықтан да жасөспірімнің болашақта кім болып қандай азамат болып тәрбиеленуі ата-анасынан және өскен ортасына байланысты болады.

Жасөспірімдер арасындағы ауытқушылық мінез-құлықтың пайда болып, кеңеюіне психогенетикалық факторлармен бірге әлеуметтік факторлар да әсерін тигізеді. Жасөспірімнің қандай жолды таңдауы көп жағдайда оны қоршаған әлеуметтік ортасына, отбасына, шағын референтті топқа байланысты болып келеді.

Сонымен қатар жасөспірімдерге әлеуметтік ортадан басқа маңызды әсер ететін ортасы – отбасы болып табылады. Отбасының қазіргі кезеңде мынадай түрлері бар:

- құрылымдық (толымды, толымсыз, өгей балалы, көп балалы отбасылар);
- әлеуметтік (әртүрлі деңгейдегі материалдық жағдайлы жанұялар);

Ал Л.С.Алексеева сәтсіз құрылған отбасыларды келесідей топтарға бөледі:

1. дау жанжалшыл;
2. моральға жат, әлеуметке қарсы отбасы.

Отбасында дау жанжал көп болатын отбасы өз мәселелерімен болып, жасөспірімнің эмоциональдық қажеттіліктеріне мән бермейді. Отбасы мүшелері бір-біріне қатал қарайды.

Моральға жат, әлеуметке қарсы отбасы мүшелерінің арасында эмоционалды байланыс жоқ, ата-аналар балаларының қажеттіліктерін қанағаттандыра алмайды. Бұл жағдайда бала эмоционалды жағдайды сырттан іздейді, ата-ананың балаға көрсететін өнегесі, тәрбиесі нашар болады. Бұл отбасылар көбіне өздері ішімдікпен, қылмыспен айналысатын болады [5].

Жасөспірім тұлға ретінде бірнеше әлеуметтік ортамен байланысқа түседі:

1. Макро орта – ғарыш, ғаламшарлар, ел, табиғи және географиялық шарттар, идеологиялық институттар болып саналады.

2. Мезо ортаға – экологиялық шарттар, экономика, саясат, өнеркәсіп орналасқан аймақтар, қалалар, ауылдар енеді.

3. Микро ортаға – бұл жанұя, мектеп, институт, адамға жақын достары, ата-аналары, көршілері, мектептегі мұғалімдері жатады. Бұл ортаның барлығы бірдей жағымды болып, жастарға қолайлы әсер ете бермейді. Жастардың әлеуметтену үрдісінде қарама-қайшылықтар кездесіп отырады. Бұл қайшылықтар қоғамдағы талаптардың өсіп келе жатырған жас ұрпақтың қоғаммен әлеуметтенуі және адамға өзара іс - әрекет жасаудағы әлеуметтік-экономикалық, идеологиялық, саяси – тәрбиелік құралдардың пайдалануға жетіспеушілігінен болады.

М.В.Цилуйко ақпарат құралдарының жастардың жыныстық тәртіпсіздігінің пайда болуына көп әсер етеді. Осы ақпарат құралдарының шамадан тыс көп болуы бала психологиясына жағымсыз әсер етіп оларды



жағымсыз әрекеттердің көбейуіне алып келуде. Бұл кезеңде құрдастар ортасы жасөспірім көзқарасына маңызды әсер етеді. Өз ортасында сенімділік көрсету үшін жастар арақ-шарап, темекіні қолдану, қылмыстық істерге бару сияқты әрекеттер жасайды. Осының бәрін олардың айналасындағыларға еліктеуден болады. Еліктеу бұл кезеңде әлеуметтенудің маңызды бір бөлігі болып табылады. Мысалы, бүгінгі күнде жастардың ортасында анашаны қабылдау сәнді, мәртебелі және міндетті іс - әрекетке айналды, себебі 65-70% -і жасөспірімдер анашаны осы жолмен қабылдаған. Мінез-құлықтың әлеуметке қарсы, агрессивті, деструктивті, аддиктивті формаларының көріну үдерісіне бұқаралық ақпарат құралдары әсіресе теледидар, компьютерлік ойындар, видеофильмдер және т.б. үлкен әсер етеді [6].

Психологияда «қиын» бала туралы бірыңғай түсінік, оның мінез-құлқына диагностика жасау мен түзетуге және тұлғалық дамытуға қатысты бірыңғай тәсіл жоқ.

Мәселен, В.И.Куфасев өз еңбегінде «...өсіп, ер жету, әлеуметтік жағдайына байланысты, бетімен кету дәрежесіне қарай, әртүрлі себептерге байланысты», қиын оқушылардың әрқайсысына тән ерекшеліктері болатынын, сондықтан «мұндай балалар өздеріне ерекше тәсілмен қатынас жасауды және олармен тиісінше жұмыс жүргізуді талап етеді» деп көрсеткен.

И.А.Невский тәрбиеленуі қиын оқушыларды топтарға бөліп, оны үш жағдаймен түсіндіреді:

- 1) педагогикалық тәрбиесінің дұрыс болмауы;
- 2) әлеуметтік тәрбиесінің дұрыс болмауы;
- 3) психикалық қалыпты нормадан ауытқуы.

Ол тәрбиеленуі қиын оқушыларға тән психологиялық ерекшеліктерді келесідей топтарға бөледі:

1. Білімі. Тәртібі қиын оқушылардың оқу және әлеуметтік-этикалық білімі кемдігімен, жүйесіздігімен және түсінігінің қателігімен ерекшеленеді.

2. Дамуы. Қиын оқушылар әдетте өзінің ақыл-ой қабілеттілігі, сана-сезімінің өсіп-жетілуі жағынан өз құрбыларынан артта қалып, жұмыс істеуге қабілеттілігі төмендеп, кейбір психикалық функцияларының өсіп-жетілуінде ауытқушылығы (қабылдауы, зейіні, есте сақтауы, ойлауы, елестетуі, еркі, сөйлеуі, сезімі, т.б.) байқалады. Олардың сабақта ерікті түрде қабылдауы, зейін қойып тыңдауы нашар, әлсіз болады. Сондықтан мұндай оқушыларға қолайлы жағдай туғызып, тиімді тәрбие әдістерін қолдану арқылы оқуға, өзінің айналасындағыларға қатынасын өзгертіп, тәртібін жақсартуға болады.

3. Қарым-атынасы. Тәртібі «қиын» оқушылардың өздеріне тән ерекшеліктері сабаққа, ақыл-ой еңбегі мен дене еңбегіне қабілетсіз болып келетіндіктері. Ал бұл жағдай олардың оқудан әр уақытта да үлгермеушіліктері, еңбек ету дағдыларының жоқтығы, оқу пәндеріне, жалпы білімге, оның нәтижесіне қызықпаулары, еңбектенуге қабілетсіздігі және осыларға байланысты болатын жағымсыз жағдайларды олардың әр уақытта да уайымдауынан болады. Мұның барлығы да олардың басқалардың еңбегінің нәтижесін пайдалануға дағдылануынан, басқаның еңбегін қадірлемейтіндігінен келіп шығады. Тәрбиеленуі қиын оқушылар кейде мектептің мүлкін алып кетеді, терезені, мектеп мүлкін қиратады, өсімдіктерді бүлдіреді.

Психология, педагогика ғылымдарының осы мәселеге қатысты ғылыми еңбектерді зерделей келе, біз ауытққан мінез-құлыққа төмендегідей талдау жасадық [7].



1. Индивидуалды – типологиялық нәзіктік:
 - сезімталдық (кезкелген сыртқы әсерге жоғары сезімталдық);
 - эмоционалдылық және эмоционалды тұрақсыздық (көңіл-күйдің тез ауысуы)
 - көңіл-күйдің түсінкілігі;
 - импульсивтілік (тез, ойланбай, бақыланбайтын реакцияға бейімділік);
 - төмен бейімделушілік (жағдайдың өзгерісіне өзінің мінез-құлқын тез әрі тиімді өзгерте алуы);
 - тұрақты мінез-құлық стереотиптерін тез қалыптастыруға бейімділік.

Жоғарыда атап өткен ерекшеліктерді туғанан пайда болатын ерекшеліктер деп атайды. Олар жеке тұлғаның бүкіл өмір жолында сақталады. Егер бір адамда осындай ерекшеліктердің бірнешеуі кездессе, девиантты мінез-құлыққа бейімділігі бар деп қарастыруға болады.

2. Жеке тұлғаның өзін-өзі реттеудің бұзылысына:
 - неғативті эмоционалды және ішкі конфликтілердің басым болуы (үрей, әлсіздік, күйініш, ауырсыну, кінә, агрессия, депрессия);
 - алекситимия – әлсіз сөздік реттелу (өзінің қайғысын түсінбеу және оларды сөзбен құрастыра алмау, аффектісін әрекет арқылы корсету, рефлексияның әлсіз дамуы);
 - агрессивті мінез-құлықтың қалыптаспауы (өзінің сезімдерін ашық корсете алмау; өзінің қызығушылықтарын жақтай алмау);
 - стресті жеңудің нәтижесіз тәсілдері (кетіп калу, изоляция, теріске шығару, проекция);
 - максатын болжай алмау (мақсат қоя алмау, жоспарлай алмау);
 - жалған ұқсастық және өзін-өзі томен бағалау;
 - жеке құндылықтарының әлеуметтік норма мен ережелерден ауытқуы;
 - өмірдің мәнінің жоқтығы немесе айырылу [8].

Аталған өзін-өзі реттеу ерекшеліктері өмір жолында біртіндеп қалыптасады. Бірнеше мәселенің бірігуі ауытқыған мінез-құлыққа психологиялық бейімділігін көрсетеді.

3. Әлеуметтік – қолдаушы жүйелердің жеткіліксіздігі:
 - ата-аналық отбасының жоқтығы;
 - толық емес отбасы (әкесінің болмауы);
 - тәуелді отбасы;
 - девиантты отбасы;
 - отбасының томен әлеуметтік статусы;
 - дағдарыстағы отбасы (ажырасу, қаржы дағдарысы, кошу, отбасы мүшесінің өлімі, отбасы мүшесінің ауруға шалдығуы);
 - әлеуметтік оқшаулану
 - қолдаушы құрдастарының болмауы
 - референтті әлеуметтік топтағы төменгі тұлғалық статус (жұмысшылар ұжымы, оқу топтары);
 - жақын достарының болмауы;
 - мәселесі бар ұйым;
 - мәселеісі бар достар (соның ішінде ауытқыған мінез-құлқы бар);

4. Ауытқыған мінез-құлыққа жол беретін және қолдайтын әлеуметтік-психологиялық жағдайлар:
 - әлеуметтік-психологиялық дезадаптация жағдайы;
 - өмірдегі маңызды қажеттіліктерінің фрустрациялық жағдайы;
 - референтті топтарға үйрену (би кешінде, мектепте);



- қысым жасау немесе арандату

Оқушылардың мінез-құлық ауытқушылықтарының алдын-алуының психологиялық жағдайларының құрылу жүйесінде психологиялық қызметтің орны ерекше. Психологиялық қызметтің мақсаты: әрбір жасөспірімнің сенімді психологиялық қорғанысын, әрбір тәрбиеленушінің өз мінез-құлқын өзгертуге тиісті екенін мойындауға, жағымсыз тұлғалық қасиеттері мен тұлғаарлық қатынастардағы кемшіліктерін түзетуге ұмтылысын қалыптастыру.

Психологиялық қызмет төмендегідей бағыттар бойынша жүргізіледі:

1. тұлғаны кешенді диагностикадан өткізу; балалардың неғұрлым нышандық мәселелерін және олардың тәрбиеленушілердің дамуы динамикасындағы көрініс түрлерін (депрессиялық күйді, агрессивтілікті, алаңдаушылықты және т.б.) зерттеу;

2. психопрофилактикалық жұмыс;

3. оқушыларға «Сенім қызметі» арқылы кеңестік көмек көрсету;

4. дағдарыс жағдайларындағы, психологиялық күйлердегі мұғалімдер мен тәрбиешілерге психологиялық көмек беру;

5. педагогтарға арналған семинарлар мен жаттығулар өткізу;

6. жағымсыз тұлғалық қасиеттер мен бейімделудегі ақауларды психологиялық коррекциялау;

7. арнайы психокоррекциялық бағдарламаларды жүзеге асыра отырып, жасөспірімдердің тұлғалық құрылымын қалыпқа келтіру [9].

Психопрофилактика жүйесіне енетіндер: жасырын және айқын психологиялық проблемалардың себептері жайлы мәліметтерді жасауға негіз болатын, баланың даму ерекшеліктері туралы ақпаратпен қамтамасыз етуге бағытталған диагностикалық коррекциялық жұмысы; дамытушы немесе коррекциялық-профилактикалық бағдарламаның нақтылы мазмұны мен амалдары тандалып алынады оларға:

1) кеңес беру- жағымсыз тенденцияларды жою және дамудың психологиялық сәтті болуын қамтамасыз ету мақсатымен келеңсіз мінез-құлықтардың себептерін, белгілі бір жасөспірімнің немесе балалар тобының қиыншылықтарын бірігіп (тәрбиешілермен, мұғалімдермен) анықтап, талқылау;

2) ағарту- жасөспірімдердің дамуындағы, іс-әрекетті меңгеруіндегі, қарым-қатынас жасауындағы нышанды қиыншылықтардың болуының алдын алу;

Жасөспірімдер арасында ауытқушылығы бар тұлғаларға әсер ету мақсатында төмендегідей жеке және нақты тапсырмалар беруге болады:

- мінез-құлық кемшіліктерін жою;

- бейімделгіш мінез-құлықты күшейту;

- адекватты емес мінез-құлықты ығыстыру немесе әлсірету;

- мазасыздану реакцияларын жою;

- демалу қабілетін дамыту;

- өзіне сенімділік қабілетін дамыту;

- күшті әлеуметтік дағдыларды дамыту,

- өзін реттеу қабілетін дамыту [10].

Қорытындылай келе, қазіргі таңда жасөспірімдер арасындағы мінез ауытқушылығына көптеген зерттеулер жүргізілгенімен, болашақта да әлі де толық зерттеуді қажет етеді. Сондықтан да жасөспірімдердің қоғамға жат әрекеттерімен қоғам болып күресу әрбір азаматтың соның ішінде ұстаздар қауымының тікелей міндеті деп ойлаймын.



Н.У. Кудашева

Психопрофилактика и коррекция отклоняющегося поведения у подростков

В статье рассматриваются основные факторы оказывающие влияние поведение подростков их профилактики у подростков.

Ключевые слова: подросток, отклонение в поведении, девиантное, трудный ребенок, перевоспитание, социальный фактор.

N.U. Kyldasheva

Prevention and correction of deviant behavior in adolescents

The article considers the main factors influencing the deviant behavior of adolescents and their questions prevention and therapy.

Key words: juvenile, deviant, problem, child re-education, social factor.

Әдебиеттер

- 1 ҚР.Білім беру туралы заң 2007ж.27 шілде.
- 2 ҚР Президенті Н.Ә. Назарбаевтың «Қазақстан 2050» жолдауы.
- 3 Дюркгейм Э. Норма и патология // Социальные преступления. – М., 1991.
- 4 Мертон Р. Социальная преступность и аномалия // Социологическое исследование. – М., 1992. – № 3-4.
- 6 Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М.: Социальное здоровье России, 1994. – 221 с.
- 7 Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения) М. ТЦ Сфера 2004-160б.
- 8 Змановская Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения. – М.: Академия, 2004.
- 9 Акажанова А.Т. Психолого-педагогическая коррекция девиантного поведения несовершеннолетних. – Алматы: КазГосЖенПИ, 2005. – 55 с.
- 10 Фурманов И.А. Детская агрессивность. Психодиагностика и коррекция. – Минск, 1996.



УДК 81' 253. + 81.111

L.A. Shtakina – Candidate
Of Philology, Professor
Donbass State Pedagogical University
Gorlovka Institute of
Foreign Languages
E-mail: leksali@mail.ru

TRANSLATION ALGORITHM OF A LITERARY DISCOURSE

Abstracts. The article highlights the translation specifics of a literary discourse with the focus on the communicative and the semantic types of translation to promote the solution of the problems associated with language contacts and cross-cultural peculiarities of artistic communication.

Key words: translation, communication, discourse, language, message.

The 'world' of a literary work, whether or not it originates in or relates to some external world, is an illusion brought into being through the language and text structure. The message that the literary work conveys is expressed both linguistically and extralinguistically. Every event, every bit of dialogue, every figure of the verbal context contributes to the general effect. Therefore, to comprehend and interpret a literary discourse one should be sensitive to the author's way of balancing both linguistic and non-linguistic elements to stir the reader's imagination, touch his heart and excite his mind [1].

All the numerous elements, which go to make up a literary work, accomplish the author's intention. Each of them specifically transmits the message to the reader. For that reason the artistic effect of the whole is dependent on all its elements, whereas every single element is determined by the artistic whole.

It would be essential to stress the point that a story is not a photographic picture of reality for the author depicts only some features of the characters and their actions, which are indispensable for the message, stimulating the reader to imagine the insignificant details for himself. Admittedly, the artistic detail is always suggestive. It therefore has a larger meaning than its surface structure exposes, as it implies a great deal more than is directly expressed by it. An artistic detail, just as any micro-image, is fostering reader's imagination. At the same time an artistic detail contributes to individualization of the characters and verisimilitude of the story invented by the writer. It creates the sense of reality, the sense of getting to know specific traits of a concrete individuality. To put the point differently, an artistic detail serves as the means of expressive representation of the author's creative conception.

Our view is that interpretation of a literary discourse is closely associated with the pragmatic adaptation of the text, which appears to be the critical point in evaluating the end product of the translation process. In this case the target text is evaluated from the point of view of its correspondence to the communicative aims of the original text. In accordance with E.Nida's conception of the '*dynamic equivalence*' [6], the interpreter is expected to be able to render not only the formal specifics of the original text but mostly 'to create a text identical to the original one in terms of the aims set by the author in the source text' [3], so that it could be easily understood by its recipients.



It is important to remember that to achieve this objective the translator is required to act in accordance with all the norms of the target language to make it sound or look natural. P. Newmark suggests distinguishing between two types of translation: 'communicative' and 'semantic' [7]. The *communicative translation* is calculated for the selfsame effect that the original text has while the *semantic translation* is considered to be the means of rendering of the closest possible contextual meaning represented in the original text. We say 'closest possible' for the reason that it is exceedingly difficult to evoke a response tantamount to the one evoked by the original message due to the limitations imposed by the formal and semantic differences between the source language and the target language. According to Guy Cook, there exists enough evidence against the view that 'literariness' arises from specific linguistic choice. He holds the view that in translation, by definition, none of the linguistic choices of the original appear [5, 97]. According to Guy Cook's theory the definition of translation raises considerable problems for any characterization of literature as a particular use of language. Therefore the assumption that the literariness of a source text somehow survives in translation must rest upon one of two hypotheses. On the one hand, it may be claimed that the translator has sought and found equivalent linguistic choices to those in the original which create a literary effect, or that he or she has added new ones with no equivalent in the original. On the other hand, it may be claimed that the literariness of the original is not dependent on the linguistic choice, but derives from the nature of the fictional world (its events, contents, characters, etc.) In this second view, the fictional world can be preserved, because although the words are different, the semantic referent is the same. The 'same story' will survive linguistic change.

At the same time it would be right to point out that while reading fiction it is not the words that we respond to but it is the images built up with these words that evoke certain emotions. Thereupon, any change of a word affects the reader's response. Moreover, translation is not just a mere retelling of the original message by means of a different language; it is an involved process of introduction of the original into absolutely different cultural environment, where the world concepts may disaccord. Thus the representatives of another culture will misapprehend the text unless necessary explanations are introduced or the required modifications are done. Accordingly, the translator's pursuit lies in achieving the type of inter-lingual communication where the target text could be accepted as 'an equal substitute of the original being fully identical with it as to its form, structure and content' [2, 43].

Within the framework of this article we will try to elicit the degree in which the author's intention has been exposed in the translation of 'The Lord of the Rings' by J. R. R. Tolkien. By virtue of the contrastive analysis we can discover what sorts of modifications are acceptable while translating, for instance:

Following Bilbo was uppermost in his mind, and the one thing that made the thought of leaving bearable. [8, 50].

Без прымера Більбо он бы і шагу не сдзелаў, в жыцці бы с духом не сабраўся. [4, 63]

In spite of the apparent difference in the way the situation is presented in the original and in the target text a certain correlation on the semantic level exists there. It may seem that the variant suggested by the translator is too subjective but if we take into account the context and the difference of the language systems the translation will appear to be adequate enough.

As already observed, the translator's main concern is to render the content of the original to the full extent to be understood as the uttermost similarity of the target



text and the original, i.e. the real semantic similitude of the texts. This semantic similitude could be achieved by various means, for instance:

He thought as little as possible about the ring and where it might lead him in the end. But he did not tell all his thoughts to Gandalf. What the wizard guessed was always difficult to tell. [8, 50]

О цели странствия он старался не думать и с Гндальфом не откровенничал. Может, маг и сам обо всем догадывался, но по своему обычаю помалкивал. [4, 63]

Achieving compression the translator combines two sentences and omits a fragment of the original text that is not very important in his view ('where it might lead him'). At the same time the translator is trying to make the message apprehensible for the recipients by resorting to modulation (or to the development of the idea). To be more precise, the translator substitutes the lexical unit of the original and introduces the lexical unit of the target language, due to this the cause-effect relations become more explicit. The sentence 'What the wizard guessed was always difficult to tell' is translated as 'Может, маг и сам обо всем догадывался, но по своему обычаю помалкивал'.

The next example illustrates the instance where the interpreter also resorts to modulation while rendering the original message by means of the target language, for instance:

In the wild lands beyond Bree there were mysterious wanderers. The Bree folk called them Rangers and knew nothing of their origin. They were taller and darker than the men of Bree and believed to have strange powers of sight and hearing and to understand the language of beasts and birds. [8, 96]

В Глухомани за Пригорьем скитались какие-то странные бродяги: пригоряне прозвали их Следопытами, а откуда они взялись, было неизвестно. Они были не по-здешнему рослые и смуглые, видели будто бы чуть не сквозь стену, слышали, как трава растет, понимали птичий и звериный язык [4, 134].

This version of deeper understanding of the lexical unit strange. The choice of words made by the interpreter contributes to the expressivity of the message.

The next example may serve as the translation equivalence, for instance:

He went off at dawn. I may be back any day', he said. [8, 54]

"Когда вернусь, точно еще не знаю", — сказал он, прощаясь на рассвете [4, 67].

Two fragments are combined into one and the message is rendered by means of the target language containing no subjective information, hence, may even be considered as an absolute equivalent to the original. Nonetheless, among all the adequate variants we can also single out several samples that fail to produce needed effect, for instance:

I think I could probably make some arrangements by then. [8, 25]

К этому времени я как раз все устрою. [4, 10]

As it arrives from the translated variant of the message the speaker is confident that he will carry into effect all his plans, whereas the original text contains three lexemes that render the feeling of uncertainty — *think, could and probably*. Besides, the lexeme *some* adds to the effect and suggests that the protagonist is not even sure whether he will be able to realize *all* the plans he has. Accordingly, this fragment of translation cannot be considered as an adequate substitution for the original.

Comparative analysis of the following example suggests that the message is rendered inaccurately:

The next morning they -were busy packing another cart with the luggage. [8, 25]



Наўтро они быстро, в десять рук, нагрузили последнюю повозку. [4, 18]

Taking into consideration the context (Frodo did not want to leave the Shire and sought for every reason to stay there a bit longer), the formulation of the idea itself and the grammatical structure of the original message we have every right to assert that the process of leaving took a certain period of time, whereas the translation stresses the idea that the characters left the Shire very quickly (*"быстро, в десять рук"*). The variant suggested by the translator destroys the author's conception. The Shire, presented as a land of gardens and pleasure, a metaphor for innocence and purity of life, is threatened by evil. Moreover, one of the major themes of the novel concerns the idea of 'home', especially as Tolkien's world is a fictional one, it is interesting to note how important home is for Frodo, who lives in the world that does not exist. Nonetheless, he suffers the same pangs of homesickness that afflicts all the characters who are on the quest:

*Home is behind, the world ahead,
And there are many paths to tread
Through shadows to the edge of night,
Until the stars are all alight.
Then world behind and home ahead,
We'll wander back to home and bed.
Mist and twilight, cloud and shade,
Away shall fade! Away shall fade!
Fire and lamp, and meat and bread,
And then to bed! And then to bed! [8, 37]*

No matter what they do all their thoughts go back to the quiet and peaceful Shire. Even when Frodo was told by Gandalf that the peace of Shire was in danger he could not bring himself to accept it:

'I cannot imagine what information could be more terrifying than your hints and warnings, exclaimed Frodo. 'I knew that danger lay ahead, of course; but I did not expect to meet it in our own Shire. Can't a hobbit walk from the Water to the River in peace?' [8, 39]

Hence, it would be a mistake to think that the characters packed their luggage so quickly and were ready to leave the Shire, especially since their feelings and emotions are explicitly shown by the author:

'To tell the truth, he was very reluctant to start, now that it had come to the point. Bag End seemed a more desirable residence than it had for years, and he wanted to savour as much as he could of his last summer in the Shire' [8, 31].

Consequently, the translation cannot be accepted as an adequate rendering of the ideas represented by the original text for such interpretation misleads the recipients making them believe that hobbits indeed left the Shire so quickly and willingly.

Needless to say, the interpreter is expected to refrain from any remarks to avoid subjectivity. Furthermore, the target text has to be equal structurally, functionally and semantically, to be more precise, the target text has to render exactly the same meaning that the original has, it is also expected to be similar in terms of its structure and, finally, it has to be interpreted in the way so that it could function as the original text, perceived as the author's own words.

Nonetheless, there are some examples that may bewilder anyone trying to find motifs for resorting to the following linguistic decisions:

*'It was sheer accident!' interrupted Frodo.
'I wonder' said Strider. Accident then. That accident has made your position dangerous.'
'Hardly more than it was already', said Frodo. [8, 80]*



—...просто нечаянно! - прервал его Фродо.

— Положим, нечаянно,— согласился Бродяжник. — То есть не по твоей воле. Но из-за этой нечаянной проделки все вы под угрозой. Кстати, прости мне 'ты'—это знак доверия, у нас иначе не говорят.

— Говори как привык, — сказал Фродо. — А что под угрозой — это не новость [4, 147].

The next example, on the contrary, demonstrates deep knowledge of the original and the target language on the part of the translator:

That's good for a beginning. I feel like walking. I can't bear any hanging around. [8, 31]

Вот и отлично, идти одно удовольствие. Засиделись, честное слово [4, 67]

Clearly enough, the tone, as well as the information itself, is rendered pretty accurately. The same may be said in respect of the next example:

Frodo, Pippin and Sam made their way back to the parlour. There was no light. [8, 80]

Фродо, Пин и Сем, одни за другим вошли в темную комнату [4, 145].

The interpreter brilliantly achieves compression. Comparing two fragments we may arrive at the conclusion that the original text being translated into the target language undergoes grammatical transformation. The lexeme 'light' in the source text performs the function of subject: as the message shows, it (*light*) was absent in the room hobbits entered. Due to the process of modification the state of the room in the original text (*there was no light*) becomes its quality in the target text (в темную комнату). In spite of the rearrangement the text components are combined according to the particular sequence and the message is rendered accurately in terms of its tone and expressiveness. To put the point in other words, the interpreter, while decoding the message by means of the target language, employs the communicative and the semantic translation in combination, so that it could produce the needed effect.

Having analyzed all the examples mentioned above, we can make the following statement: working with the text interpreters constantly compare original fragments of the message with the translated ones as to their equivalence, consequently, they switch from one language system to another.

There is no denying the fact that the value of the translated text is directly dependent on the interpreter's understanding of the original message. The translator's comprehension is a unique one and differs much from that of the recipient's, for 'an average recipient reads texts without any intention to translate them into a different language, so he may be contented by an approximate understanding of some fragments of the original, whereas a translator should be able to render whole the message accurately'. Accordingly, comprehension of the message is the crucial stage in the translation process because it is impossible to interpret something that you do not understand. The translation process is considered to be the process of the original text modification, where the interpreter "switches" from the lexical units of the original to the lexical units of the target language, establishing a certain type of relations between them and producing equivalent substitute for the original text. However, as has been already observed, it is not always possible to produce the text that would be fully identical with the source text semantically, structurally, and functionally because of the limits imposed by the differences between two language systems. Moreover, it is hardly always possible to render both the subject matter of the fragment and the one, in which the message is presented.

Thus, creation of the communicatively equivalent version to the original text, by means of the target language, is related to the maintenance of semantic affinity of the



texts, the choice of the lexical units that provide the affinity and to the problem of transition the language units of the original to the same units of the target language, which build up the interpreted version of the original. All these approaches touch the most important linguistic aspects of translation, which is considered to be the correlative functioning of two languages, and carried out by means of the translator's speech activity within the framework of the inter-lingual communication. This co-authorship of the translator and the author is possible only on condition that the translator possesses the necessary volume of knowledge, which consists of information obtained by him through the messages read or heard earlier or events experienced by him. The translation process is a complex phenomenon, which is influenced by linguistic, psychological, cultural and other factors. Hence, it is not enough to possess thorough knowledge of several languages. To produce an adequate translation an interpreter is expected to possess significant volume of extralinguistic knowledge. In fact, communicants that use target text as the means of inter-lingual communication do not only speak different languages, but also belong to different cultures, have a different level of knowledge, belong to different social groups and have a different historical background. All these factors determine the translator's strategy, for even the most literal and exact translation may fail to evoke needed response on the part of the recipient (the response that the original has been calculated for). Therefore, a translator is expected to introduce a certain explanation, or resort to modulation or even to descriptive translation in order to achieve deeper understanding on the part of the recipient.

Having analyzed all the points mentioned above, we have come to the conclusion, that translation activity does not only bridge the gap between two language systems and specify their features, but also promotes the solution of the problems associated with language contacts and cross-cultural specifics of artistic communication.

Л. А. Штакина

Алгоритм перевода художественного дискурса

В статье рассматриваются особенности перевода литературного дискурса. Внимание сосредоточено на коммуникативном и семантическом типах перевода. Это способствует решению задач, связанных с языковыми контактами и межкультурными особенностями художественной коммуникации.

Ключевые слова: перевод, коммуникация, дискурс, язык, сообщение.

Л. А. Штакина

Көркем дискурсты аудару алгоритмі

Мақалада көркем дискурсты аудару ерекшеліктері қарастырылады. Аударудың коммуникативтік және семантикалық түрлеріне назар аударылған. Бұл тілдік қатынас пен көркемдік қатынастың мәдениетаралық ерекшеліктерімен байланысты мәселелерді шешуге жағдай жасайды.

Тірек сөздер: аудару, қарым-қатынас, дискурс, тіл, хабарлама.

References

1. Борисова Л. В. Практическое пособие по интерпретации текста (проза): Учебное пособие для институтов и факультетов иностранных языков / Л. В. Борисова. – М. : Высшая школа, 1987. – 103 с.
2. Комиссаров В. Н. Практикум по переводу с англ. яз. на русск. : Учебное пособие для институтов и факультетов иностранных языков / В. Н. Комиссаров. – М. : Высшая школа, 1990. – 127 с.
3. Тетради переводчика. – Вып. 16. – М. : 1979. – 145 с.



4. Толкиен Дж. Р. Р. Властелин колец: Трилогия / Дж. Р. Р. Толкиен. – М. : Изд-во Яуза, 2003. – 992 с.
5. Guy Cook. Discourse and Literature / Guy Cook. – London : Oxford University Press, 1995. – 285 p.
6. Nida E. Toward a Science of Translation / E. Nida. – Leiden, 1964. – 122 p.
7. Newmark P. Approaches to Translation / P. Newmark. – Oxford, 1981. – 212 p.
8. Tolkien J. R. R. The Lord of the Rings. / J. R. R. Tolkien. – L. : Unwin Paperbacks, 1990. – 455 p.

УДК 81'37 – 81'373.2

Bielitska Y.,
Horlivka Institute for Foreign Languages of State Higher Educational
Establishment «Donbass State Pedagogical University»,
associate professor of the English philology chair,
candidate of philology

ENDOPHORIC AND EXOPHORIC ICONICITY AND THE ONYMIC LANGUAGE SUBSYSTEM

Resume: The article deals with the problem of endophoric and exophoric iconicity as the methodological resource for the proper names study as to their appearance in the language and functioning in discourse.

Key words: iconicity, proper name, discourse.

Modern semantics is characterised by the interface nature of research due to the prevailing methodology – cognitive-discursive – based on the principle of the discourse linguistic analysis. This opens up new patterns of semantic language organization, for instance its ubiquitous iconicity. So the idea of delimiting iconicity into endophoric and exophoric, proposed by W.Nöth [17, p.614; 18, p.22] has become increasingly popular in language studies in recent years.

In this paper we will determine the explanatory potential of W.Nöth's theory for the analysis of proper names (hereinafter – PN).

It is important to note that W.Nöth's theory is a logical extension of T.V.Gamkrelidze's idea of two types of language motivation – «vertical» and «horizontal» [12]. According T.V.Gamkrelidze, the nature of the linguistic sign must be indicated through the analysis of the relations between both the sign and its signified and between the forms of the signs and their signified respectively. The first type of relations is possible only in isolation from other signs, however a thorough understanding of the sign can be reached only when its "horizontal" relations are taken into consideration. So F.de Saussure's thesis of the sign arbitrariness asserted only on the basis of the "vertical" relations, can not be proven without considering "horizontal" ones. On the other hand, according to T.V.Gamkrelidze, the analysis of exclusively horizontal relations as evidence of motivation or iconicity of a linguistic sign is insufficient without treating vertical relations, which are mostly arbitrary. Thus, the researcher believes the motivation-arbitrariness relations of the linguistic sign are not contradictory but complementary.

Exophoric (referential) iconicity in the language structure is seen with respect to the outside world when the verbal sign is motivated by something being outside the



language. As such exophoric iconicity is also an essential characteristic of literature [18, p.22]. Endophoric iconicity suggests that iconic relations should be studied within the language both in speech and the language system. Textually, endophoric iconicity, regarded through the category of isomorphism, involves all forms of non-trivial repetitions, symmetry and asymmetry in the linear organisation of the oral and written texts, such as «repetitions of phrases, words, anaphoric references to previous units of meaning, repetitions of words, morphemes, syllables or single phonemes» [17, p.614]. Exophoric and endophoric iconicities are based on the two principles of imitation in the language: form → meaning and form → form respectively.

It is important to stress W.Nöth's treatment of the concept of iconicity both at the level of the language system and within the text units. We believe that from the cognitive position it would be more accurate to analyse iconicity not just at the text level, but at the text as narrative in its opposition to discourse, if under the latter we mean «every utterance assuming a speaker and a hearer, and in the speaker, the intention of influencing the other in some way» [5, p.208-209]. This thesis of E.Benveniste, distinguishing discourse and narrative (*histoire*), allows us to separate, for example, the expression «*Katia*» from «*Yevgeniya called Katia*», representing the identical situation, determining relations between them as of endophoric iconicity. For us this observation is very important because, according to our theory, the prototypical PN installed in the language as the vocative only after that could become narrative units. Iconicity of discourse and narrative sets the framework for the implementation of this process, so that you can further describe the mechanism of this transition either in terms of N. Chomsky's recursion or as a result of perceptually explained transcendentation of the perceptually understood speaking event (L.Barsalou).

PN *Katia* (vocative) and *Katia* (narrative) are significantly different in terms of the structure of their sign operation, at least in the following parameter: in the first case the object of the nomination is present in the physical world which is not required in the second. In addition, in the first case, the main resource for the successful communication is accuracy in establishing referential relations between the PN (phonological sequence) and its object. This is already the area of exophoric iconicity, which in the traditional interpretation is analysed mainly, if not exclusively, at the level of finding correspondences between the form of the sign and the fact that it replaces the reality.

However Hungarian researcher Ivan Fonagy is sure that the resources of exophoric iconicity, given the huge role played by the perception in the discursive organization of the live speech, go far beyond the traditional ties of form and content. The researcher believes that the linguistic units in the live speech pass through the so-called distorter (modifier), attaching additional information which reflects the traits of the personality hidden on the surface but integrated into the linguistic utterance [10, p.3]. Apparently, that's why we tend to raise the tone when transmitting an emotionally saturated discourse (eg., representing the neighbour's speech who annoys us two tones higher the normal rule, thus iconically putting in her speech our own irritation). I.Fonagy believes that recursively distorter (modifier) is always involved at the syntactic and semantic levels of the linguistic structure. In other words, we will never be able to understand discourse and, more importantly, narrative without adding complementary iconically encoded messages, allowing us to tailor the general idea to a specific situation (social context) [10, p.25]. So when used as a vocative the name also should integrate significant informative resources (estimated as a function of PN as a controller of communicative interaction, covering emotive states), iconically (motivationally) implemented in a certain articulatory efforts, unconscious to us (but



fixed by our brain) and seen in the appearance while preparation for the statement utterance. It's because of this that we can explain the speed in distinguishing PN and common names (hereinafter – CN), which was investigated by the study group of scientists headed by Horst Müller on the examples of English, German, Arabic and Chinese [15].

No doubt, the exophoric iconicity of the image type is the area of onomatopoeia. Although the issue of sound-sense correlation is actively investigated in the works of modern scholars (O.Fischer, D.Bolinger, M.Freeman, A.A.Leontiev, V.V.Levitsky, A.P.Zhuravliev, S.V.Voronin, A.M.Gazov-Ginsberg, I.N.Gorelov, A.M.Shahnarovich, G.N.Ivanova-Lukyanova, etc.), it is a common idea that onomatopoetic potential of PN is far from being fully investigated. However, the researchers note that the composition of many PN (phonetic, morphological, syntactic) is not arbitrary in terms of their meanings [21, p.37]. This theory was adopted by the marketing companies developing brand names based on sound-sense associative semantic relations [21, p.40].

David Miall advanced a theory according to which PN phonemic patterns systematically support the differences in the meaning [14]. Miall's idea is based on the thought expressed by Hugh Bredin: «onomatopoeia - it is not a trivial or incidental phenomenon of usage, but answers to a deep-seated need that lies at the heart of the linguistic consciousness» [7, p.560]. The scientist believes that «we want language to be onomatopoeic» [ibid.].

With respect to PN, we can speak of experimentally proven systemic differences between male and female names in different languages. This aspect of the study is most fully represented in the analysis of the English PN. The works of A.Slater and S.Feinman [20], H.Barri and A.S.Harper [4] K.Cassidy, H.M.Kelly and J.L.Sharoni [8], C.Whissell [22] and others proved that there are key names to determine the gender of their denotations. Thus, in the work by A.Cutler, J.McQueen and K.Robinson [9] where the results of the analysis of 884 female and 783 male English PN are outlined the authors found systemic differences related to the impact position of the first syllable in male names. In addition, it is noted that the length of women's names is bigger than men's. Furthermore, female names demonstrate a significantly higher proportion of sound [i] in its form. D.Miall conducted an experiment on phonetically marked differentiation of male and female names. According to the researcher, women's names contain much higher percentage (by statistical significance) of sonorant consonants and front vowels [14]. Similar studies were conducted by us on the analysis of nicks (Internet names) in the Russian and Ukrainian languages. The results confirm the trend to the higher frequency of the sound [i] as part of women's names. Apparently, the motivation for naming lies in the association between the sound and its meaning of «littleness», motivated by the low participation of the audio path in the production of the sound. So we may say that the iconic relations are considered from the language to the world but the reverse way when a «name phonology split along gendered lines may also encourage sexist behaviour» [11, p.5].

It is important that I.Fonagu expanded the scope of exophoric iconicity, introducing into it the perceptual component. So, based on the research of Hungarian phonologists, the scholar noted the existence of universal phonetic strategies exploited by the speaker in different languages when pronouncing sentences with similar emotive states. I.Fonagu noted there are regular sequences of articulatory apparatus in terms of, for example, increasing the time for pronouncing consonants while reducing vowels for expressing hatred. And, for example, in the «soft» speech we regularly observe smooth articulation. I.Fonagu concludes that the movement of the speech organs to a certain extent repeats (and replaces) body gestures. The researcher cites the examples of



gesture usages when young children study sounds (for example, when pronouncing [i] a child's finger pushes forward and/or up) [10, p.8].

I.Fonagu introduces the concept of vocal style, or «method of utterance, which can be perceived as an original, independent, preconceptual message carefully integrated into a coherent initial verbal message carried by the sequence of phonemes» [10, p.9]. The vocal style, says I.Fonagu, acts within exophoric iconicity, according to the principle of quantitative isomorphism of the form and content: different degrees of intensity, pitch and duration reflect different degrees of excitement or semantic intensity of an expression [ibid.] Then, for example, anthroponyms should be considered primarily within the limits of the vocal style of vocatives as the way of their prototypical linguistic state (and corresponding vocal and physical support, fixed perceptually). This status is fixed in anthroponym as part of its conceptual characteristics which reflects its status in the language, its *modus operandi* and perception.

One of the major characteristics of the vocal state, available for the analysis is language intonation. So exploring intonation, Dwight Bolinger concluded that a person must have the system that provides the means for «assessing the varying states of the organism as they might affect other organisms of the same or different species, one that would be sensitive enough for timely reaction» [6, p.97], that is actually confirmed assumptions by I.Fonagu.

In his theory D.Bolinger disclaims understanding of intonation as a reflex of syntax. The scholar believes that «intonation is iconic and that the use of grammatical forms is consistent with this iconicity» [6, p.99]. According to Bollinger, the primitive meaning of intonation is both iconic and indexical as to the state of mind. In this sense the vocative as a prototypical syntactic form of anthroponymic linguistic existence seems very significant. So, on the one hand, the intonation frames vocative utterances as part of the anthroponymic vocal style. On the other hand, the vocal style of anthroponyms in a vocative position, as we have already pointed out, is an indexical sign pointing to the listener which discursive space he is located.

If intonation is part of the concept of the vocal style it may also be considered in terms of exophoric iconicity with respect to the complex whose primitives demonstrate emotions and the extent of their intensity. Then, as D.Bolinger suggests, there should be numerous ways when visible and audible gestures combine to produce similar effects. Thus, according to D.Bolinger, intonation of interjections (rising tone) is accompanied by a similar movement of the eyebrows or head [6, p.98]. To our knowledge, there are no studies aimed at examining visually latched gestures iconically correlated with pronunciation of PN in the vocative position. However we believe that the possibility of such sound-gesture relations in the utterance with PN should be very high.

D.Bolinger raises the question of distinguishing in the language the «intonation words» [6, c.100] – units having the meaning motivated by lexical means. In our opinion, anthroponyms-vocatives are the example of such words in any natural language. If we interpret them in this way, we will solve a lot of problems of the vocative a phenomenon of syntax.

Finally, exophoric iconicity as a feature of literary texts and a literary means is one of the most productive areas in modern linguistics. As we know, Y.Lotman developed the theory of literary iconicity when the signs become the models of their own content [3]. For us it is essential that one of the key strategies for understanding a literary work is through its mark in physical reality – the title. If we accept this statement it would be true that the relations between the two elements may sometimes



- Да, тех, тех самых, - быстро и с невежливым нетерпением перебил его черномазый, который вовсе, впрочем, и не обращался ни разу к угреватому чиновнику, а с самого начала говорил только одному князю. – we see the model of the iconic PN repetition aimed at forming isomorphic relationship of one-to-one correspondence between the denotations («угреватый господин», «белокурый



молодой человек с узелком») and naming them (*князь Лев Николаевич Мышкин, Парфен Рогожин*). Repetitions of the name here is both the method of mnemonic memorisation of the primary index and the verbalised selection of the names and denotations for finding ready (known) matches or building new ones in the mental universe. In our opinion, this selection will inevitably involve the formation in the mentality of the speakers the recursive loop until the primary naming (causal chain - in terms of S.Kripke). However, in our opinion, the mental organisation of the name includes the network of its functionally relevant alternations, so that at any mentioning of the name the entire series from the prototypical forms (vocative) to socially significant goals is restored. Sometimes this process is explicated in the discourse. For example, recently a spokesman for the Prime Minister of the Russian Federation complained of the unceremonious appeal to Mr.Medvedev in the Internet:

«Я не понимаю людей, которые, условно, в Facebook пишут: "Ну, *Димон*, ты молодец, зажег". Он вам не "*Димон*". Он председатель правительства. Не обязательно называть его *Дмитрием Анатольевичем*, но можно хотя бы "*Дмитрий*" и на "*вы*"? Это правило хорошего тона» (<http://www.mk.ru/politics/russia/article/2013/03/28/833068-medvedevu-prodolzhayut-hamit-v-seti-quotdimon-ne-gruzis-vse-nishtyakquot.html>).

Here, naturally, the names are processed not in isolation but within the wider social context. Then all kinds of PN repetition in the texts of all types are the cases of iconic alignment of the listener competence and speaker performance. By and large, these texts shows how, from the perspective of Hilary Putnam, the meanings relative to the existing stereotypes in speaking are processed or new ones formed. Since endophoric relations are formed within the text, W.Nöth sees them as self-referential (intratextual iconicity). But we can speak of intertextual iconicity as well, related to the samples of similarity (repetition) on the level of quotations and allusions. Jon Heyman noted that, by and large, the «language of cliches and platitudes crowded we recycling» [13, p.3]. In the same vein B.M.Gasparov [1] talks about the essence of the language. In this sense, PN have enormous potential because, as signs of unique objects, they can easily be tied with each other in different mental space. In this thesis, in particular, is based the linguistic theory of precedence.

W.Nöth draws attention to the ubiquity of iconicity in the language and communication. Thus, producing a statement the speaker sends signals to the recipient, so that they reproduce iconic images, pictures, sounds, etc. It is assumed that the recipient can do the same. Thus, conceptually the images of the speaker and the hearer are iconic [16, p.618]. In the language the very possibility of distinguishing different types of phonemes, explosives, for instance, is associated with some common characteristic connecting these units into the relation of isomorphism. In general terms, one of the ideas of the evolutionary development of the language is recognized as a better correspondence between form and content [16, p.615]. Iconicity within the competence of the speaker and his performance is the key to the successful communicative cooperation. That is why we are so sensitive to errors in speech, including uttering PN. The problem becomes especially urgent when we talk about PN-borrowings from other languages, when the execution models can not be processed at the level of competence. Thus, to the extent that there is an isomorphism between the form and content at different levels of the linguistic structure, we can interpret the language through diagrammatic iconicity. If we consider this iconicity in language dynamics, then we can not ignore the two universal principles of naming: the desire to exclusivity and isomorphic and motivational following a given pattern, so that the



name is found within a certain onomastic category (people, city, river, literary work, etc.) in the process of naming.

Thus, iconicity is one of the fundamental processes underlying language and organization of human communication. At the transition from predominantly static studies of the language structure to the language analysis in the dynamics iconicity starts to be regarded by us as a dynamic and gradual phenomenon, and the arbitrary/motivation relationship as complementary. In addition, the recognition of endophoric iconicity as the systemic factor of the language allows you to answer numerous questions in onomastics: coreference, fashion for names, the presence of a priori meaning behind the name and others.

Bielitska Y.

Тілдік эндофорикалық және экзофорикалық иконикалық және проприалдық ішкі жүйесі.

Мақаладағы дискурстағы іс-әрекеті және тілде олардың пайда болуы тұрғысынан жалқы есімдерді талдау үшін әдіснамалық қор ретінде экзофорикалық және эндофорикалық иконикалық қарастырылады.

Тірек сөздер: иконикалық, жалқы есім, дискурс.

Биелитская Е.

Эндофорическая и экзофорическая иконичность проприальная подсистема языка

В статье рассматривается экзофорическая и эндофорическая иконичность как методологический ресурс для анализа собственных имен с точки зрения их возникновения в языке и функционирования в дискурсе.

Ключевые слова: иконичность, собственное имя, дискурс.

Список литературы:

1. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования /Б.М.Гаспаров. – М. : Новое литературное обозрение, 1996. – 352 с.
2. Карпенко О.Ю. Когнітивна ономастика як напрямок пізнання власних назв : автореф... дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.15 – теорія мови /О.Ю.Карпенко; Київський національний університет ім. Т.Шевченка . – К., 2006. – 33с.
3. Лотман Ю.М. Структура художественного текста /Лотман Ю.М. // Об искусстве. – СПб. : «Искусство – СПб», 1998. – С.14–285.
4. Barry Herbert B. Increased choice of female phonetic attributes in first names /H.B.Barry, A.S.Harper //Sex Roles. – 1995. – No.32. – PP.809–819.
5. Benveniste Émile. Problems in general linguistics /E.Benveniste ; Translated by Mary Elizabeth Meek. – Coral Gables, Fla.: University of Miami Press, 1971. – viii, 317pp.
6. Bolinger Dwight Aspects of Language /D. Bolinger, D.A. Sears. – New York: Harcourt, Brace, Jovanovich, 1981 (3rd ed.). – XVI, 352 pp.
7. Bredin H. Onomatopoeia as a figure and a linguistic principle /H.Bredin //New Literary History. – No. 27. – 1996. – PP.555–569.
8. Cassidy, Kimberly W. Inferring gender from name phonology /K.W.Cassidy, H.M.Kelly, J.L.Sharoni // Journal of Experimental Psychology : General. – 1999. – No.128. – PP.362–381.
9. Cutler A. Elizabeth and John: sound patterns of men's and women's names /A.Cutler, J.McQueen, K. Robinson. – Linguistics. – No. 26. – 1990. – PP.471–482.
10. Fónagy Ivan. Why Iconicity? Form Miming Meaning: Iconicity in Language and Literature /I. Fónagy. – John Benjamins Publishing, 1999. – 443 pp.
11. Frederickson Anne. Phonological Cues to Gender in Sex-Typed and Unisex names /A.Frederickson. – B.A.Thesis. – Swarthmore College, 2007. – 58 pp.



12. Gamkrelidze Thomas V. The Problem of "l'arbitraire du signe" / T. Gamkrelidze // *Language* – Volume 50. – Number 1. – 1974. – PP.102–110.
13. Haiman John. Talk is cheap : Sarcasm, alienation, and the evolution of language. / J. Haiman. – Oxford & New York : Oxford University Press, 1998. – 220 pp.
14. Miall David S. Sounds of contrast: An empirical approach to phonemic iconicity / D. S. Miall // *Poetics*. – No. 29. – 2001. – PP.55–70.
15. Müller Horst M. Neurolinguistic findings on the language lexicon: the special role of proper names / H. Müller // *Chinese Journal of Physiology*. – No. 53 (6). – 2010. – PP.351–358.
16. Nöth Winfried. Icon and iconicity / W. Nöth // *Handbook of semiotics*. – Indiana University Press, 1995. – 576 pp.
17. Nöth Winfried. Piercean Semiotics in the Study of Iconicity in Language / W. Nöth // *Transactions of the Charles S. Pierce Society*. – Summer, 1999. – Vol. XXXV. – No. 3. – 613 pp.
18. Nöth W. Semiotic Foundations of Iconicity in Language and Literature / W. Nöth // *The Motivated Sign : iconicity in language and literature 2*. / Olga Fischer (ed.). – John Benjamins Publishing Company, 2001. – PP.17–27.
19. Sardo Isabella. Pirandello's *Si Gira* : Iconicity and Titles / I. Sardo // *Outside-in, inside-out : iconicity in language and literature 4*. / edited by Constantino Maeder, Olga Fischer, William J. Herlofsky. – Amsterdam ; Philadelphia : J. Benjamins Pub., 2005. – PP.349–358.
20. Slater Anne Saxon. Gender and the phonology of North American first names / A. S. Slater, S. Feinman // *Sex Roles*. – 1985. – No 13. – PP.429–440.
21. Smarr Joseph Robert. Categorization by Character-Level Models : Exploiting the Sound Symbolism of Proper Names [MS thesis]. / J. R. Smarr. – Stanford University, 2003. – 46 pp.
22. Whissell Cynthia. Cues to referent gender in randomly constructed names / C. Whissell // *Perceptual and Motor Skills*. – 2001. – No. 93. – PP.856–858.

УДК 81:001.12/.18

Күдеринова Қ.Б. - ф.ғ.д.,
Сулейман Демирел атындағы университеттің доценті,
Алматы қаласы, Қазақстан
E-mail: kuderinova_70@mail.ru

АУЫЗША ТІЛДІ ЖАЗБА ТІЛГЕ КОДТАУ ПРОЦЕСІ

Аннотация. Соңғы уақытта жазу монополиясының күшейгені соншалық қазақ тілі өз ішінде жазба тіл, ауызша тіл деген екі үлкен деңгейге бөліне бастады. Айтылған сөзді сол қалпы қағаз бетіне түсіре алмайтынымыз сияқты, жазылған мәтінді де сол қалпы ауызша әңгімелеп айтып бере алмаймыз. Сондықтан мақалада қазақ ауызша сөйленген сөзінің жазба мәтінге айналу процесі көрсетіледі. Өзара кодталу арқылы екі тілдің арасы айқындалады.

Кілт сөздер: ауызша тіл, жазба тіл, кодтау, бейкодтау, фонема, графема, әріп.

Қазақ тіл білімінде жазба тіл мен ауызша тілдің шегарасы ажыратылмағандықтан, лингвистиканың зерттеу нысаны ретінде жазба тілдің әліпбиі, графикасы, морфологиясы, лексикасы мен синтаксисі танылып келеді. Қазақ тілінің дыбыс құрамы болып әріптер, грамматикалық формалары болып жазба тұлғалар, синтаксистік құрылымы ретінде көркем әдебиет стиліндегі үлгілі



мәтіндердің (белгілі акын-жазушылардың) синтаксисі, әдеби стильдегі лексикалық қор негізге алынып жүр. Осыдан барып сөйлегенде дәл қағаздағы тұрпатындай дыбыстау, жазба тілдің синтаксистік құрылысын қолдану дегенді қатеге (нормаға) санауға қақымыз болмайды. Сондықтан мақала осы қалыс қалып бара жатқан жазба тіл мен ауызша тілдің аражігі және олардың өзара кодталу процесіне арналады.

Бүгінгі дәуірде әр тілде сөйлейтін адамның санасында нақты бір айтылым және естілім базасы қалыптасып келеді. Егер сөз сол базаға сәйкес келмесе, коммуникация мақсатына жетпейді. Мысалы, орыстілді адамның естілімі сөз ішіндегі бір буынның ерекше айтылуына, қазақтілді адамның естілімі сөз ішіндегі дыбыстардың үндесімділігіне, қытай, кәрістілділердің естілімі сөз тонына бағышталады. Осы естілім базасына сай келмеген сөзқолданыстар санадағы дыбыстық елеске ассоциация бермейді, сөз танылмайды: адам сөз мағынасын түсінбейді. Сол сияқты әр жазба тілдің графикалық, орфографиялық ерекшеліктеріне сай сол тілде жазатын, оқитын адамның санасында **көзшалым базасы** болады. Егер жазба мәтін сол базаға сәйкес келмесе, коммуникацияға кедергі келеді. Мысалы, **ағылшынжазулы** адамның көзшалымы сөзді сурет ретінде көруге, **қытайжазулы** адамның көзшалымы сөзді идеограмма ретінде көруге, ал орыс, **қазақжазулы** адамның көзшалымы сөзді әріп тіркесі ретінде көруге бағышталған. Егер көзшалым санадағы графикалық кодты тітіркендіретін реакцияны байқамаса, ассоциация тугызатын форманы жазбаса, не көрмесе, жазба коммуникация жүзеге аспайды. **Естілім мен көзшалым, айтылым мен жазылым** – екі басқа жүйенің процестері, ауызша тіл мен жазба тілдің категориялары.

Біз ауымыздан шыққан сөзді сол қалпы қағаз бетіне түсіре алмаймыз және жазылған сөзді сол қалпы ауызша түрде баяндап бере алмаймыз. Екі тілді өз адресаттарына жеткізетін коммуникация тәсілдері бар. Әр жүйе өз әдіс-тәсілін пайдаланып қана қарым-қатынасын жүргізе алады.

Қазақ жазуында түбір морфологиялық, қосымшалардың және кейбір мағынасы көмескі *қой/гой, гөрі/көрі* шылауларының және мағынасы күңгірт деп танылатын түбір сөздердің фонетикалық принциппен жазылуы ауызша тіл мен жазба тіл арасын айыруға қиындық келтірді. Мектепте тілдің дыбыстық құрамы деп әріп таңбалары, тілдің грамматикалық құрылысы деп жазуда таңбаланатын қосымшалар түсіндірілді. Орфоэпия жазба тілдің фонетикасы толық оқытылғаннан кейін ғана 1-2 сағат көлеміне сыйдырылып түсіндірілді. Одан кейінгі уақыттың бәрінде қазақтілді адам санасында жазба тіл мен ауызша тіл арасы айқындалмай, жазба тіл бірліктері басым сипат алды. Сондықтан қалай жазылса, солай оқитын, қалай естісе, солай жазатындар көбейді.

Жазудың кодтық сипаты. Біз ауызша тіл мен жазудың екі басқа код екенін, сондықтан әр кодтың өз таңбалары мен тәсілдері болатынын мойындағанда ғана екі коммуникацияны өз мәнінде толық пайдалана аламыз. Ауызша тіл мен жазба тілдің екі басқа “дүние” екенін корсету мақсатында **кодталу, қайта кодталу, кодталу мүмкіндігі** деген мәселелерді қарастырудың қажеттілігі бар.

Біз проф. Ә.Жүнісбектің **айтылым және естілім құрағы** деген ұғымдарына сай **жазылым мен оқылым құрағы** терминдерін ұсына отырып, екі тілдің құрақтарын алмастыру арқылы ғана коммуникация жасау мүмкіндігі болатынын көрсеткіміз келеді.

Жалпы, код, кодталу ұғымы әдебиеттерде “әртүрлі информация беруге, өңдеуге, әрі сақтауға арналған шартты белгілер жүйесі”, “кейбір объектілерді



конструктивті жүйе объектілеріне айналдыру”, өзара келісілген белгілі бір шартты таңбаларға қандай да бір мағынаны сыйдыру деп түсіндіріледі. Сондықтан кодтау алғашында криптографияда (жасырын хабарлар жіберу теориясы) қолданылды, кейін ақпарат теориясына ауысты. Қоғамдық өмірде де әртүрлі кодтар жүйесі пайда бола бастады. Мысалы, 1872 жылы ең алғаш Ұлыбританияда пайда болған телеграф коды аз таңбаға ұзақ сөйлемдерді сыйдырып, қарым-қатынасты жеңілдетті. Код қандай жағдайда болсын таным процесіне араласатындықтан түсінік, ой, ішкі ой, кодталу туралы ғылыми әдебиетте айтылады. Мысалы, Н.И.Жинкин адам ойы ішкі сөйлеуге ауысқанда “заттық-бейнелік” код пайда болады, ал ол сыртқы сөйлеуге (экспрессивті сөйлеу) ауысқанда ауыз қимылының коды болады. Сонда экспрессивті сөйлеу – бірінші, ал тілдік, әріптік код – екінші деді [1]. Сөйтіп, жазу мен тіл бір деңгейдегі код түрі ретінде қарастырылды. А.А.Залевская жазылған сөзді дыбыстап немесе іштей оқып, мағынасын қабылдағанға дейін бірнеше код ауыстырылады, мағынаға түсіну әр адамның ұлттық тілі арқылы жүрмейді, саналы адамның өзі жасайтын ерекше бір тілде жүреді [2] деді.

Сонымен, жазу тарихындағы идеограммалар мен логограммалар, силлабограммаларды, әріптерді кең мағынада алғанда код жүйесі, қоғамдық ортақ шарттылық нәтижесі деуге тұрады.

Жазуды ауызша сөйленген сөзді кодтаушы, ал әліпбиді код-ашқыш, әріптерді код символдары деп алу, жазудың өз алдына дербес таңбалық жүйе, жеке тіл екенін білдіреді. Жазуды код түрі етіп алу ең бірінші, бейтаныс графикамен жазылған мәтінді оқу, бейтаныс алфавитті меңгеру барысында әріп таңбалардың мазмұндық мәнін көрсету үшін керек. Және, ең бастысы, адам санасындағы қарапайым түсініктен бастап, ұғымға дейінгі, ұғымнан сана, ішкі ойлау (тіл) сыртқы ойлау, сөйлеу, тілдік жүйеге дейінгі аралықтардың параллель жүйелер екенін білдіру үшін қажет.

А.А.Реформатский жазба тілдегі азатжол, босаралық, босаралықсыз, көп нүкте, қос нүкте, әріптің астын сызып, не курсивпен беру, тырнақша ауызша тілге кодтауға келмейді және керісінше ауызша тілдегі интонацияның жазба тілдегі таңбасы жоқ, себебі мұнда өзара беттеспейтін, параллель жатқан екі жүйе бар [3] деген.

Ал жүйе дегеніміз – айналасындағы басқа бірліктер арқылы жеке бірлік анықталатын бірліктер жиынтығы. Жүйе – бір-бірімен байланыстағы, қатынастағы элементтердің жиналып келіп, белгілі бір бүтінді, бірлікті құрауы. Жүйе болу үшін таңба жиынтығы болу керек. Таңба болу үшін белгіленуші, белгілеуші және оның арасында шартты байланыс болу керек. Тіл – таңба. Таңба басқа бір белгілі заттың, ерекшеліктің қатынастық өкілі ретінде көрінетін, сақтауға, қайта жасауға, хабар беруге, қол жеткізуге арналған материалды құбылыс.

Осы таңбалардың жүйесі бір-біріне аударыла алатын болса, ол кодталу дегенді білдіреді. Сонда адам ойы таңба бола алмайды, өйткені оның екі жағы жоқ, тіл санадағы ойды өзіне кодтап, таңба бола алады. Ішкі тіл сыртқа ойын шығарғанда, ол сыртқы тілдің (белгілі бір тілдің біреуімен, мысалы, ағылшын тілі, қазақ тілі т.б.) таңбалар жүйесіне кодталады. Ол процестің күрделілігі сондай кейде ішкі, табиғи тілдің (тілдік сананың) таңбасын сыртқы тіл көбінесе дәл кодтай алмай жатады. Ал сыртқы тіл ауызша сөйлеуге кодталғанда ішкі тілді дәл бере алмай жатса, жазба тіл сөйлеуді толық кодтамай өзге таңбалар жүйесін құрайды. Сондықтан И.Жинкин “Ойды білдіру құралдарының бірін алып тастау не қосу жаңа тіл жасайды” [1] дейді.



Екі тілдің кодталу процесі. Сонымен, ауызша тіл мен жазба тіл ойды сыртқа шығарудың екі түрлі код жүйесі болып табылады. Жалпы тіл білімінде жазу мен ауызша тілдің параллель жатқан екі код жүйесі екенін А.Макинтош, В.Хаас, Л.Ельмслев, А.Мартине, А.Е.Кашеварова, Л.Заводовский сынды зерттеушілер айтты. А.Макинтош жазба тіл мен ауызша тіл бір-біріне қиыспайтын параллель жатқан жүйе және тіпті біреуінде бар дүние екіншісінде қайталанбайтын ерекшелігі бар параллель деді. В.Хаас жазу мен сөйлеу арасын екі түрлі тіл арасы іспеттес қарау керек. Біреуінен екіншісіне аударма жасағанда барлық уақытта сәйкес түсе бермейді және кейде аударылмайды деді. Л.Ельмслев тілді семиотика деп, басқа семиотика сияқты ол да аударылады деді. А.Мартине, А.Е.Кашеварова, Л.Заводовский жазу код, ол шартты, конвенционалды жүйе оның қасында басқа код жоқ, тек тіл бар деді. Ф.В. Хаусхальдер жазба тілді ауызша тілге айналдыру керісінше айналдыруға қарағанда оңай және ережелері аз болып шығатынын айтты (Мәліметтер Т.А.Амированың “К истории и теории графемики” атты кітабынан алынды).

Л.В.Зиндер: “Жазу акустикалық сигналды оптикалық сигналға айналдыратын код түрі” [4] деген. Ғалымдар егер жазу мен ауызша тіл бір десек, олар пайда болу мерзімі мен физиологиялық базасы жағынан өзгешеленеді, егер жазуды сөйлегенді сол қалпында қағазға түсіру құралы десек, жазу сөйлеудің барлық қалтарыстарын қайталай алмайтыны және қайталауға көнбейтіні белгілі деді. Былайша айтқанда, адам санасында туған ұғым, түсінік, ой, пайымдаулар – барлығы бір мезгілде сол санадағы бейнесіндей сыртқа шығып, сөзге айнала алмайды, сөзге айналатындары сана мен тіл арасындағы “өткізгіш-сүзекіден” өткен, дәлірек айтқанда, өте алған, сөзге аударыла алған бейнелер болады.

Сол сияқты ауызша тілден жазуға сатыланғанда сүзекі жоғарыдан тарыла бастайды. Ішкі сөйлеудегі жүйесіз құрылым қалыпқа түсіп, стандартталуы жазба тілде мықтап жүзеге асатыны сондықтан. Бір қарағанда ауызша сөйлеуді біраз меңгерген бала мектеп табалдырығын аттап, сауат ашқанда жазба тілді оңайлықпен игере қоймайды. Әріптерді дыбысқа айналдырып, буын құрай алмай, буынды сөзге “айналдыра алмай”, едәуір қиналады. Ал естіген сөзді әріптер арқылы құрастырып, таңбалауды сауатты түрде меңгеру ұзақ уақытқа созады. Сөзді буынға жіктеп, тұтас оқу қиындығы белгілі. Былайша айтқанда, өз тілінен басқа екінші тілді үйренудің қиындығы сияқты. Кезінде Х.Досмұхамедұлы “нағыз орыс көбіне жасында үй ішінде үйренген тілімен сөйлейді, оқыған түріктер орыстың әр дыбысын ішкөлде үйренген қалпымен айтады. Сондықтан орыс ішкөлде қатар оқыған орыс, қазақ балалары диктобке жазғанда қазақтар хатасыз жазады, орыстар хатамен жазады” [5, 154] деген болатын. Бұл ауызша тілді жасынан меңгерген бала сол тілдің жазуын меңгергенше екінші тілді үйренгендей болады, ол тілдің жазба формасын меңгеруге де көп уақыт керек болады дегені. Сондықтан да шет тілін тілдік ортасыз, кітап оқу және жазу арқылы үйреніп алдым деуге болады, бірақ тілдік ортаға түскенде жазу мен ауызша сөйлеу арасында сәйкеспейтін параллелдердің көптігіне көзің жетеді.

Жазуды меңгеру сауатты жазумен ғана шектелмейді. Онымен қоса ауызша сөйлеу мәнерін де жазба мәтінге лайық сөйлеу нормасына “айналдырып” үйрену керектігі шығады. Ауызекі тілде толымсыз, жақсыз, жалаң сөйлемдер, қарабайыр сөздермен, экспрессивті сөздермен, кинесикалық амал-тәсілдермен ойын жеткізіп, үйреніп қалған бала жазба мәтін арқылы ойын қалай берерін білмей қиналады. Жазба дәстүрді игеруге уақыт көп кетеді. Ауызша құрған ой жазба мәтінге “аударылып”, мәтін сөзге аударылып қана түсінікті болады. Бұның ең



қарапайым мысалы ретінде бастауыш сыныпта оқитын баланың оқулықтардағы мәтінді қабылдай алмай үлкендерге түсіндіріп беруін сұрайтынын айтсақ та жеткілікті. Л.В.Щерба: “Кез келген мәтінді түсіну үшін алдымен оны сөйлеу тіліне аудару керек” [6, 30] деген.

Қазақ тіл білімінде әр тілдің өз нормасы мен жүйесі болатынын, сондықтан оларды бір-біріне айналдырып алып қолдану керектігін ең алғаш айтқан ғалым – профессор Р.Сыздық болады. Ғалым жазба тіл мәтінін сол қалпы қайталамай, сөйлеу тезіне салып оқуды қадағалайды [7, 37].

Жалпы, жазба тілді ауызша тілдің тезіне салу, жазба тілді сөйлеуге кодтау дегеннің негізінде не жатыр? Кодталу мүмкіндігі немесе кодталынбау деген ұғымдар нені білдіреді? Біздіңше, бұл процестің теориялық та, практикалық та қажеттілігі болады. Теориялық маңызына екі тілдің форма не норма емес, екі түрлі семиотикалық жүйе екенін, әрқайсысының коммуникация жасауда өз әдіс-тәсілдері бар екенін пайымдау жатады. Ал практикалық маңызына мәтінді жазба тілдің тезіне салып оқу немесе жазба тілдің тезіне салып құру, сөзді ауызша тілдің тезіне салып айту және сөйлеудің тезінде қабылдау (есту) (нормасыздық деп танымау) жатады.

Ауызша тілдің жазба тілге кодталу сатылары. Сонымен, ауызша айтылған белгілі бір ақпарат (ол не хабар, не ой болуы мүмкін) жазба тілге қалай кодталады? Процесті түсіндіруді оңайлату үшін дыбысталған мәтінді жазба мәтінге кодтау сатысын көрсетейік. Мұнда ауызша әңгімеленген оқиғаны тындап алып, қағазға түсіру процесі негізге алынады.

I кезекте ауызша айтылған ойдың жалпы мазмұны, оқиға не ақпараттың мәні екшеледі, яғни мәтіннің тілдік, грамматикалық ерекшеліктері, ақпарат жеткізудегі тілдік тәсілдері назардан тыс қалып, алдымен оқиғаның мазмұны туралы түсінік қалыптасады. II кезекте ауызша тілдің синтаксистік жүйесін жазба тілдің синтаксистік жүйесіне айналдыру тұрады. Адам миына келіп түскен ақпараттың оннан бірі ғана санаға қабылдануы мүмкін. Бірақ ол тілге кодталғанда ақпарат көлемі ұлғайып кетеді екен. Себебі оған ұғымдық жүйедегі ақпараттар қосылады, сондықтан адам ол информация туралы анығырақ біледі. Ауызша тілдегі осы ұлғайып баяндалған оқиға жазба тілге кодталғанда өзгеше синтаксистік құрылымға ие болады: вербалды емес құралдар вербалданады, сөйленімдегі жасырын мазмұн тілдік тәсіл арқылы эксплициттенеді, сөйлем құрылысы негізгі мағынаны нақтылауға ұйымдасады. Айтылымда сөйлеуші тура байланыстағы тыңдаушының қабылдау психикасы мен тезаурусына, перцепциялық қабілетіне сүйеніп, алдыңғы орынға маңызды информацияны алып, сөздің қалған бөлігін соған қызмет еткізсе, жазуда бұл сөйлем соңында жүреді. Просодикалық құралдардың күрделі жүйесі пайдаланылған ауызша тілдің мазмұны жазба тілде тілдік тәсілдерге көшуіне тура келеді. Мысалы, *[олғезде гайда-а-а-а] Сіздің бұл пікіріңізбен / мен қосұла алма-а-айм, себебі бұл баяғы гезден, қазіргігез өзгеше, баяғы көшеге шығып, көрінген тастың үстіне шығып айғайлап, немесе жаңағы байбалам салатын уақыттан өттік. Қазіргі гезде заң талаптарын, заңды түрде талап етіп, заңымыздың жүрмей жатқан жерлерін зерттей отырып / мына жер жүрмей отыр, мынадай жаңағы құқықтық базасы жетілмеген деген сияқты нақты мысалдар арқылы, нақты ұсұнұстар арқылы ғана қолымыз жетет. Бұрұңғыдай бос айғай бізге қазір ешқандай табыс әкеле қоймайды деп ойлайм. (Қазақ радиосы. Сұқбат.)* деген сөйленімде *қосұла алма-а-айм, гайда-а-а-а, баяғы гезден, заң талаптарын, заңды түрде, заңымыздың жүрмей жатқан жерлерін, нақты мысалдар, нақты ұсұнұстар* деген сөздер жоғары тонмен, басыңқы дикциямен айтылған, бұл



сөйленімдегі негізгі айтайын деген ойдың акценттілігін танытқан. Алайда жазба тілде сөздің бұл прагматикасын беру мүмкіндігі болмайды.

Жалпы, қазақ тіл білімінің басқа деңгейлеріне қарғанда сөйлеу синтаксисі ғалымдар назарына көбірек ілінді. Ол көркем әдебиет тілін зерделеу, шығарма кейіпкерлерінің сомдалуын бажайлау, диалог сипатын анықтау сияқты әртүрлі мақсатта қарастырылды. Және әдеби тілге оппозиция құрайтын сөйлеу тілі ретінде зерттелді. Бұл бағытта профессор Р.Әміровтың “Ауызекі сөйлеу тілінің синтаксистік ерекшелігі”, және “Қазақ әдеби тілінің мәселелері” атты авторлар ұжымының еңбектері бар. Алдыңғы еңбекте зерттеу материалы ретінде диалог мол ұшырасатын Б.Майлин шығармалары көбірек пайдаланылса [8], соңғы еңбекте жазба тілге тән үйірлі мүшелердің, қыстырма сөздердің, оңашаланған айқындауыштардың сипаты әңгіме болды [9]. Біз құрмалас сөйлемдердің шоғыры тек жазба тілде көп екенін білеміз. Алайда жазылған мәтінге табан тірмей сөйленген шешендік сөздерде де құрмалас сөйлемдер кездесетінін көруге болады.

Сонымен, жазба тілдің бір ерекшелігі және қиындығы ойды сыртқа шығаруда, ақпарат беруде тілдік бірліктерді көп қолдану, содан барып, мәтіннің үлкен, сөйлемдердің ұзақ болып кетуі болып отыр. Бұл берілген ой немесе ақпараттың тез ұғынылуын қиындатады. Және уақытты алады. Сондықтан жазба тілдің осы кемшілігін жоятын амал-тәсілдер пайда болуы мүмкін бе? Соңғы уақытта графикалық кодты жетілдіру мақсатында жазуды қысқарту, аз таңбаға көп мағына сыйдыру, жазу уақытын үнемдеу, жазу биомеханикасы, буын арқылы жазу, стенографиялық жазу туралы мәселелер көтеріліп жүр [10]. Сондай-ақ, интернет кеңістігінде хат жазысудың узуалды түрлері пайда бола бастады. Қалыпты нормадан ауытқыған жазу нормасы, жазудың телефон қызметінде жұмсалуды, ауызша тілге жақындауы, әсіресе ағылшын, француз жазуымен берілген ақпарат алмасуларында көп екен. Мысалы, француз тілінде 80%, ағылшын тілінде 70%, орыс тілінде 50%, кездеседі екен [11, 119].

Қалай сөйлесе солай жазылған мәтіндер, былайша айтқанда, телефонның функциясын атқарады. Адам сөйлесіп отырған адамын көрмесе де, дауысын естімесе де, оның қалай сөйлесе, солай жазған мәтініне қарап дауысын естігендей болады. Сөйтіп, жаңа қатынас жүйесінде ауызша тіл мен жазу өзара беттескендей болады. Интернет арқылы коммуникация жасаушылар үшін ой мен оның жазба көрінісі синхронды [11, 125]. Бүгінде мәтіннің жалпы сипаты да өзгеру үстінде. Оған тағы ғылым мен техника прогресі, әсіресе интернет кеңістігі себепкер болып отыр.

Сөйтіп, ауызша тіл синтаксистік құрылымын, жазба тілдің синтаксистік құрылымына көшіруде грамматикалық тәсілдердің жүйеленуі; сөйлем мүшелері байланысының жүйеленуі; басы артық, ақпарат бермейтін бірліктерді қысқарту процестері орын алады.

II кезекте сөйлемді таңбалау үшін дыбысты әріпке айналдыру процесі жүреді. Ол үшін: I. 1) Дыбыстық құрақты әріп құрағына айналдыру, айтылған дыбыс түрленімінің негізгі ренкін тану – дыбысты фонемаға айналдыру, 2) фонеманың тілдік санадағы графикалық ассоциациясын – графемасын табу, 3) графеманың жазу контексіне сай әріп түрін жазу (баспа, жазба әріп, бас әріп, кіші әріп, идеографиялық сипат), 4) сөйлемнің прагматикалық сипатына сай әріптің майлы, ашық, курсив, бояулы түрін табу. III кезекте ауызша тілдің лексикалық жүйесін жазба тілдің лексикалық жүйесіне кодтау. Проф. Т.Әміров ауызекі сөйлеу тілінің лексикасында өзгешелік барын айтқан. Ауызша тілдің мағыналық құрылымын түсінуге жағдай, тілдік орта, тілдесушілердің аялық білімі, танымы,



ым-ишара, мимика, интонациясы мүмкіндік жасап, диалог ішіндегі әрбір лексема сөйлеушінің ұсынып отырған мағынасында (кейбір тілді дұрыс білмейтіндердің арасында болатын ерекше жағдайларда болмаса) ұғынылады, тыңдаушыға сол мағынасында жетеді. Сондықтан ауызша тілде сөздер тура мағынасында қосымша анықтауыштарсыз қолданылады. Ал жазба тілде әрбір жазылған сөз көбінесе өз бойындағы бүкіл мағыналық белгілерімен қоса ұғынылып отырады да, жазба тіл жайылма сөйлем, сабақтас құрмалас, аралас құрмалас сөйлемдерге ұласып кетеді. Ауызша тілдің сөздік қоры үнемі мағыналық жылжуда болады. Әр тілдік жағдаятта белгілі бір лексеманың бойына жаңа мағыналық реңк жамалуы мүмкін. Оны тілді тұтынушы да, сөйлеуші де байқамай қалуы ғажап емес. Және оның тілдік жүйеге айналуына да ұзақ мерзім керек болады. Бірақ бұл тұрғыдан жазба тілдегі лексикалық бірліктердің мағынасы тілдік бірліктің өзімен сәйкеседі де, екеуі бір бүтін болып, ауызша сөйлеу тіліне оппозиция болады.

Ауызша тілді жазба тілге айналдырудың лексикалық деңгейінде 1) денотат, сигнификаттардың жазба тілдегі атаулық нормаларын екшеу; 2) жаргондық сөзқолданыстарды әдеби сөз вариантына айналдыру; 3) жергілікті, қарапайым, ауызекі сөйлеу элементтерін әдеби тілдегі баламасына көшіру; 4) ауызша тілдегі қысқа аталымдарды жазба тілдің тіркесті толымды аталымына айналдыру (*біздің гимн - ҚР гимні*) процестері жүреді.

Ауызша тілде кенеттен пайда болатын формалар, жаңа сөздер мен қолданыстар жазба тілде редуциялануы немесе лексикалық нормаға сай берілуі мүмкін. Академик Л.В.Щерба стандарт құрылымнан, әдеби сөздерден ауытқыған сөздер мен құрылымдарды тыңдау керек, зерттеу керек, өйткені ол тілдің даму бағытын көрсетеді деген. Күнделікті өмірдегі ауызша сөйленістерден көптеген бейнормалықты көруге болады. Ол нормасыздық деп тауып отырғанымыздың көбі кейде жазба тіл үшін ғана болып шығады, ал ауызша тілдің сөйлеу нормасына сәйкес келеді. Оны тыңдаушы да, сөйлеуші де қате деп таппайды. Ондай жағдайлар, негізінен, ойды тезірек, асығыс сыртқа шығаруға ұмтылудан туындап жатады. Ауызша тіл спонтанды құбылыс, онда қарым-қатынасты қарапайымдандыру, жеңіл, оңай ету жағы көбірек қарастырылады. Н.Хомский өлі тілдің ғана жазуынан құрылым табуға болады, ал тірі тіл жанды сөз, сондықтан тіл құрылымын табу қиын деген.

Не себептен жазба тіл әдеби норма элементтеріне сай болу керек. Өйткені жазба тіл ауызша тілдің элементтерімен сөйлесе, мәтіннің коммуникация жасау күші әлсірейді. Оны графикалық ассоциацияда қабылдайтын сана жазба тіл ретінде танымайды.

IV кезекте ауызша тілдің морфологиялық жүйесін жазба тілдің морфологиялық жүйесіне кодтау процесі жүреді.

1) ауызша тілде сөздер бір-бірімен семантикалық жағынан күшті байланыста болады. Вербалды емес коммуникация тәсілдері (мимика, жест, интонация, пауза, ситуация т.б.) сөздердің грамматикалық формасыз байланысуына түрткі болады. Сондықтан ауызша тіл вербалды емес тәсілмен берілген мазмұнды тілдік элементтермен бергенде сөздердің логикалық, семантикалық, жасырын байланысы жазба тілде вербалданады. Ол грамматикалық формалардың кенінен қолданылуына, синекдохалық метонимиялық қолданыстардың грамматикалануына бастайды (*Алматыда – Алматы қаласында, бізде – біздің елімізде, оларда – Қырғызстан жерінде*). Ауызша тілде әсіресе етіс формаларының, ілік септік пен табыс септік жалғауларының жалған қолдануын байқауға болады. Бірақ сөйленім сонда да коммуникантқа түсінікті болады. Алайда оны жазба тілге грамматикалық



формаларсыз немесе жалған нормамен қолдану арқылы кодтау жазба тілдің мәтініне кедергі келтіреті сөзсіз.

Сондай-ақ ауызша тіл жүйесінде жиі көрінетін формалардың дыбыстық варианттары (мысалы, көптіктің **-лар, -дар, -тар**, септіктің **-нұң, -нұң, -дұң, -тұң**), қысқарған формалар [*барам*], [*бересаш*], [*кетчей*] жазба тілде инвариант формаларға айналады. Проф. Р.Әміров жазба тілге қарағанда ауызша тілде септік жалғауы көп қолданылады деген тұжырым жасаған: *берілгендіктен – бергеннен соң, айтылғанмен – айтылса да*. Сондай-ақ М.Исаев *апаларым* деген қалыпты норманың орнына *апамдар, әкеңдер, жездемдер* деген сөйлеу тілінің элементтері шыға бастады деген [9, 17]. Ал II жақ жалғауының бүгінде әдеби тіл нормасы саналып жүрген **-сың, -сің** варианты сөйлеу тілінен енген формалар болып шыққан.

Сонымен, ауызша тілдің барлық деңгейлері жазба тілге кодталғаннан кейін, жазарман енді өзі құрған мәтінін оқып, қайта өзіне қабылдау сатысына келеді. Өйткені қайта оқу жазарманның мәтінді жазба тілдің тезіне салып қабылдауына, графикалық мәтіннің орналасуынан бастап, азатжол, тыныс белгі, қаріп түрлері, әріп таңбаларына дейін, енді оқырман “рөлінде” жазба тілдің жүйесімен қабылдауына мүмкіндік береді. Бұл – жазба жүйеде ақпараттың дәл жетуін қалайтын жазарман позициясын ескеруден шығатын соңғы акт. Ол стильдік өңдеу, редакторлау, толықтыру, жөндеу жұмыстары дегенге саяды. Стильге салу жазылған ойдың оқырманға тез, дәл, нақты жету жолдарын қарастыру.

Сонымен, бұл ауызекі сөз $\Rightarrow$ ауызша тіл $\Rightarrow$ жазба сөз $\Rightarrow$ жазба тіл бағытындағы кодталу сатылары болып табылады. Көрсетілген процесті сауатты адамның барлығы жақсы меңгере бермейді. Мұнда жазба тілдің нормасын меңгерген жазу шеберлігі қажет. Бұл деңгейдегілердің санасында ауызша тілге қарағанда жазба тіл жүйесі басым орналасады.

Енді жазба тілдің ауызша тілге кодталу сатыларын көрсетейік.

I. Мәтінді оқу. Ол екі түрлі болуы мүмкін: 1) Көзбен қармап көру арқылы графикалық контексте түсіну, яғни іштей оқу. 2) Дауыстап оқу. Мұнда әріп санадағы графема-фонема жүйесімен ассоциацияланып, сыртқа дыбыс реңктері болып шығады. Әріп дыбысқа айналады.

II кезекте жазба тіл жүйесінде берілген ойдың мазмұндық жағы екшеледі. Оқырман санасында ақпараттың негізгі мәні түсінік ретінде қалыптасады. Түсінік ойлау және пайымдау арқылы тілдік санаға елес болып түседі.

III кезекте осы ой мен пайымдау көрінісін сыртқа ауызша тіл жүйесі мен тәсілдері, бірліктері арқылы шығару тұрады. Яғни жазба тілдің графемдік жүйесі ауызша тілдің дыбыстық жүйесіне, жазба тілдің синтаксистік, морфемдік, лексикалық деңгейі ауызша тілдің өзіндік деңгейлері тәсілдеріне кодталады. Мәтіндегі мазмұн ауызша сөзге әсерлі, дәл, нақты болып кодталу прагматикасы қарастырылады.

IV кезекте ауызша тіл жүйесімен дыбыстық тілге кодтау орын алады. Ол екі түрлі болуы мүмкін: еркін және жазба тіл құрсауында баяндау. Біріншісінде ауызекі сөйлеу элементтері көп, синтаксистік құрылым нормаға сай емес, тосын құрылымдар болады, бірақ сөйленім аудиториясына түсінікті келеді. Екіншісінде, жазба тіл жүйесі сақталады. Жазба тілдің синтаксистік құрылымында баяндау лексикалық, морфемдік деңгейін ауызша тілге кодтамау жаттанды әсер қалдырады: ақпарат әсер етпейді. Өйткені, әріп фонема арқылы танылып, дыбыс қорына айналғанмен, яғни ауызша тілдің орфоэпиялық



нормасы сақталғанмен, жазба тілдің басқа деңгейлері ауызша тілдің тезіне салынған жоқ.

Сондықтан, әр тілдің өз жүйесі мен бірліктерінде, нормасы мен заңдылықтарында берілмеген ой адресатына жетпейді. Ауызша тілде – дыбыс, дыбыс тіркесі үндесім, үйлесім заңы, тон, екпін, интонация, мимика, кідіріс, логикалық екпін; жазба тілде – әріп, бас әріп, кіші әріп, азатжол, босаралықсыз, босаралық, косаралық, тыныс белгілер графикалық, орфографиялық, орфоэпиялық ережелер әр жүйенің өзіндік коммуникация тәсілдері мен бірліктерін көрсетеді.

К.Б. Кудеринова

Процесс кодирования устной речи в письменный.

В последнее время письменная монополия окрепла настолько, что в казахском языке появилось два отдельных вида языка - как письменный язык и устный язык. Как мы не можем передать на письме словесную речь, так мы не можем передать словами написанный текст. Поэтому в статье показан процесс перекодирования устного языка в письменный. Таким образом выяснится процесс кодирования устной речи в письменную.

Ключевые слова: устная речь, письменная речь, кодирование, декодирование, фонема, графема, буква.

Kuderinova K.B.

The process of encoding of oral speech in writing.

Recently written monopoly strengthened so that in Kazakh language there are two distinct types of language - both written language and spoken language. As we can not pass on the letter verbal speech, so we can not express in words written text. Therefore, this article shows the recoding of spoken language in writing. Thus, the encoding process is expressed in written speech.

Keywords: speaking, writing, encoding, decoding, phoneme, grapheme, letter.

Әдебиеттер:

1. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. 1964. №6.
2. Залевская А.А. Слово в лексиконе человека. Психолингвистические исследования. Воронеж, 1990. – 240 с.
3. Реформатский А.А. О перекодировании и трансформации коммуникативных систем // Исследования по структурной типологии, М, 1963. – 277 с.
4. Зиндер Л.В. Очерк общей теории письма. Л.: Наука, 1987. – 111 с.
5. Досмұхамедұлы Х. Қазақ-қыргыз тілінің сингармонизм заңы. Таңдамалы. Алматы: Ана тілі, 1998. – 384 б.
6. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. М., 1957. – 189 с.
7. Сыздықова Р. Орфоэпиялық нормалар жайлы // Орелі оңер. Алматы: Ғылым, 1976. – 144 б.
8. Әміров Р. Ауызекі сөйлеу тілінің синтаксистік ерекшелігі. Алматы: Мектеп, 1977. – 91 б.
9. Исаев С. Қазақ әдеби тілінің мәселелері. Алматы, 1961. – 130 б.
10. Соколов Н.Н. Письмо: вчера, сегодня, завтра. М. Просвещение, 1987. – 144 с.
11. Аврамова А.Г. Электронный дискурс в зеркале оппозиции устный письменный // Вестник МГУ. Сер. Лингвистика и культура коммуникации. 2004, №3.



УДК: 94(574)

Абузяров Р.А. - д.п.н., профессор
ЗКГУ им. М.Утемисова
E-mail: elmirabuzyarova@gmail.com

ВТОРОЙ УРАЛЬСКИЙ РЕНЕССАНС

Аннотация. В статье ставится актуальнейшая проблема современности: духовно-нравственное воспитание молодежи в процессе обучения.

Решение этой проблемы планируется на внеклассных (внеаудиторных) и классных (аудиторных) занятиях. Тематика их связана с доказательством роли Уральска в судьбе Тукая как его поэтической родины. («В Заказанье родился мальчик Тукаев – в Уральске – великий поэт татарского народа Габдулла Тукай») (Ф.Г.Галимуллин).

Высочайший евразийский дух (в 1906 году открывался учительский институт на татарском языке, выходили три издания, которые распространялись во всех больших городах Российской империи, газета «Фикер» выходила до трех раз в неделю количеством до 500 экземпляров). Учителями Тукая были выпускники одного из самых престижных, Каирского, университета.

Становление и расцвет творчества Тукая приходятся на годы первой русской революции, на период взлета передовых идей. Это ПЕРВЫЙ УРАЛЬСКИЙ РЕНЕССАНС.

Описанный в статье период возрождения в Уральске татарской культуры, который мы назвали золотым веком татарской культуры, относится ко ВТОРОМУ УРАЛЬСКОМУ РЕНЕССАНСУ. Роль Р.У.Хайруллина в его успехах переоценить невозможно.

Ключевые слова: возрождение памяти о Тукае, второй Уральский ренессанс, Золотая Орда, усиление Московской Руси, поэтическая родина Тукая, Красная мечеть, Мутыгулла Тухватуллин, открытие памятника Тукаю, событие большой, политической и культурной значимости.

Интеллигенция всех народов Евразийского пространства, в первую очередь тюркских народов, знает великого татарского поэта, основоположника современного татарского литературного языка Габдулла Тукая.

Мы, жители Уральска, гордимся тем, что основоположник татарской литературы Габдулла Тукай как поэт сформировался в Уральске.

«В Заказанье родился мальчик Тукаев, а великий поэт Тукай родился в Уральске», - говорил председатель союза писателей профессор Ф.Г.Галимуллин на открытии памятника Поэту в Уральске.

Жители Уральска хранят эту память в сквере, названии улицы, памятнике, русской школе, в музее Габдуллы Тукая.

Большую роль в возрождении и сохранении этой памяти сыграл Ришат Увалиевич Хайруллин. Он из руин возродил Красную мечеть, в которой служил учитель Тукая Мутыгулла Тухватуллин. Хайруллину не давали разрешения на реставрацию мечети. Обещали разрешить реставрацию для использования в хозяйственных целях, «для пекарни». На следующем этапе обещали дать эти руины на реставрацию на пять лет. По завершении чего он должен был отказаться от сделанного.

Но это не остановило Хайруллина.

Теперь дело стало за помощниками, дополнительными инвесторами.

Однако ни один из бизнесменов не соглашался вкладывать свои деньги: слабый фундамент и треснувшие стены вызывали у них сомнение.

Поддержали Хайруллина Р.У. профессор архитектурно-строительного университета Татарстана, академик Айдаров Сайяр Ситдинович из Казани (внук имама Красной мечети, учителя Тукая) и наш земляк, архитектор из Санкт-



Петербурга Вафеев Рустам Анилович. Они составили проект укрепления фундамента и стен, местные архитекторы из фирмы «Казжобалау» за деньги Р.У.Хайруллина выполнили этот проект и с тех пор все изменилось.

Видя перспективность этого святого дела, следуя примеру Ришата Увалиевича, его близкие, друзья, бизнесмены, жители Уральска разных национальностей и сословий помогали ему - кто деньгами, кто материалом, кто машиной, кто личным вкладом из своей зарплаты или пенсии. Мама Ришата Увалиевича для этого сняла с пенсионной книжки всю накопленную сумму.

Хорошо помогли этому делу корреспонденты местных газет, своими замечательными статьями поддерживая этот дух земляков. Одна из таких статей «Черные дни Красной мечети» более месяца демонстрировалась в Казани вместе с выставкой, которую мы возили на тысячелетие столицы Татарстана. Машину, командировочные и очень большие таможенные расходы оплачивал Хайруллин Р.У. Главную роль и в реставрации дома Тухватуллиных, и в создании в нем музея Тукая тоже сыграл Р.У.Хайруллин.

Бывший вице-премьер Республики Казахстан Тасмагамбетов И.Н. и известный татарский поэт, лауреат государственной премии Ренат Магсумович Харисов помогли нам добиться указаний первых президентов Татарстана и Казахстана о выделении солидной суммы для реставрации дома Тухватуллиных и создания в нем музея Габдуллы Тукая, а также выделения шести квартир для жильцов этого дома.

Команда Р.У. Хайруллина дополнительно вкладывала в это святое дело и собственные деньги.

В настоящее время все финансовые расходы на содержание народного музея Габдуллы Тукая (зарплату директору, сторожам, отопление, освещение, ремонт) взял на себя Р.У.Хайруллин. Ему по возможности помогают его близкие, друзья).

Очень многое пришлось преодолеть для реализации всех этих проектов. В Казани большую поддержку нам все время оказывал председатель комитета госсовета Татарстана Разиль Исагилович Валеев. Особенно необходимо отметить его роль в установлении ближайшего контакта активистов Уральска с действующим президентом Татарстана Миннихановым Рустамом Нургалиевичем. Во время экскурсии по музею Тукая перед Республиканским сабантуем действующий президент обещал выделить три миллиона рублей на фасадную реставрацию дома Галиаскара Усманова, в котором Тукай прожил пять счастливых лет в Уральске.

И здесь надежную строительную фирму подыскал и постоянно контролировал ход реставрации Ришат Увалиевич.

Директор строительной фирмы Руслан Вавилович Хайруллин прекрасно справился с поставленной перед ним задачей.

Это подтвердили депутаты сената и мажилис-парламента от Западно-Казахстанской области на презентации отреставрированного дома Галиаскара Усманова. Хотелось отдельно остановиться на памятнике Тукаю, даре Первого президента Республики Татарстан М.Ш.Шаймиева и на том примере хороших взаимоотношений руководителей разных уровней Татарстана и Казахстана по установлению памятника и проведению этого мероприятия как события большого воспитательного значения.

Решив поднять уровень открытия памятника и приуроченной к нему Недели татарской культуры, вице-премьер Республики Казахстан Имангали Нургалиевич Тасмагамбетов в официальной правительственной телеграмме на



имя председателя Евразийского центра Габдуллы Тукая профессора Абузярова Р.А. назвал это «со бытием большой политической и культурной значимости».

Эту идею поддержал и реализовал аким области Крымбек Елеуович Кушербаев, заранее нацелив на это руководителей делегаций из Москвы, Казани, Алматы, Актюбинска и Уральска.

На торжественном открытии памятника Аким области К.Е. Кушербаев сказал:

«Сегодня в год 115-летия со дня рождения поэта на земле Приуралья большой, особый праздник: с участием выдающихся писателей Казахстана, России, делегации Татарстана мы открываем прекрасный памятник-бюст основоположнику татарской литературы, великому поэту Габдулле Тукаю. Это не только татарский поэт. Он и наш поэт, поэт казахского, русского и 85 народов, проживающих на земле Приуралья, всех казахстанцев.

И теперь, наряду с памятником Пушкину, Абаю, Жубану Молдагалиеву радует глаз и памятник Габдулле Тукаю. Мы гордимся, что он формировался как поэт, публицист на уральской земле. Здесь он прожил лучшие свои годы, написал замечательные произведения.

Одно из них – стихотворение «К народу». Продолжая тему поэта и народа, Тукай написал его в лучших традициях русской классической поэзии – Пушкина, Некрасова.

Поистине поражает гений Тукая. Прожив всего неполных 27 лет Тукай за руки ввел в таинственный мир поэзии многих представителей тюркских народов» (Мустай Карим), «нашел приют в каждом доме, каждой сакле» (Расул Гамзатов).

Открытие бюста Тукаю освящено знаменательным событием: оно проходит в год 10-летия Независимости Республики Казахстан. С обретением Казахстаном суверенитета традиции дружбы добрососедства открывают новые перспективы в духовном возрождении казахстанского общества. Благодаря независимости слово Тукая, сам он в бюсте скульптора Гасимова М.М. вернулись в Уральск. Он воспринимается как символ евразийства, символ многолетней дружбы народов Казахстана.

Мы приведем в порядок сквер Тукая, Красную мечеть, дом Тухватуллиных и другие места, связанные с именем Поэта, и вместе с Центром Тукая, возглавляемым господином Абузяровым, создадим музей Тукая.

Это наша обязанность. Только так мы должны воспитывать молодежь.

Я поздравляю всех вас с этим большим праздником на нашей земле. Сегодня на нашей евразийской земле, где были Пушкин, Толстой, Даль, Шолохов начинается большая встреча писателей Казахстана, России и Татарстана. Будем пропагандировать поэзию Тукая».

Меценат Р.У.Хайруллин активно участвует в возрождении татарской культуры, как, впрочем, и культур других народов.

Этот период работы национального культурного центра татар можно назвать вторым уральским ренессансом татарской культуры: ренессансом(установление памятника, открытие сквера Тукая, возрождение из руин Красной мечети, реставрация дома Тухватуллиных, создание в нем музея Тукая). Завершился этот период в мае 2014 года заседанием правления НКЦ. На этом заседании правление вынуждено было согласиться с доводами Р.У.Хайруллина и выбрать председателем НКЦ его заместителя Альфию Николаевну Лежнину.



Ей предстоит максимально активизировать свою деятельность как нового председателя НКЦ, особенно в работе со спонсорами центра. Правление надеется и на дальнейшую посильную помощь Р.У Хайруллина.

В июне 2014 г. для поддержания НКЦ татар Уральска из Астаны специально прилетел полномочный представитель Республики Татарстан в Казахстане Айрат Рашалович Хасанов. Он представил нового спонсора татарского НКЦ Крылова Валерия Юрьевича, который будет помогать Р.У.Хайруллину, в течение года оплачивать работу директора музея.

Полномочный представитель РТ в Казахстане обещал сделать все зависящее от него, привлечь внимание общественности и властей области, Казахстана и Татарстана, чтобы сохранить этот бесценный материал и опыт по сохранению памяти о Тукае в Уральске.

Абузяров Р.А.

Екінші орал ренессансы

Мақалада қазіргі замандағы көкейтесті мәселе – оқу үрдісінде жастарды рухани-адамгершілік тәрбиесі мәселесі қарастырылады.

Бұл мәселені шешу мақсатында сыныптан тыс (дәрісханадан тыс) және сыныптың (дәрісханалық) сабақтар жоспарланады. Олардың тақырыптары Тоқайдың тағдырындағы поэтикалық отаны ретінде Орал қаласының ролін дәлелдеуге арналады. («Қазан маңында – бала Тоқаев дүниеге келді – Оралда – Ғабдолла Тоқай татар халқының ұлы ақыны ретінде қалыптасты») (Ф.Г.Галимұллин).

Ұлы еуразиялық рух (1906 жылы мұғалім институтының ашылуы жоспарланды, Ресей империясының бүкіл ірі қалаларына тараған татар тілінде 3 басылым шыға бастайды, 500 данамен аптасына 3 рет «Фикер» газеті шығады). Тоқайдың мұғалімдері ең беделді Каир университетінің түлектері болған. Тоқайдың шығармашылығының қалыптасуы мен дамуы алғашқы орыс төңкерісінің жылдарына, яғни жаңа ойлар заманына келеді. Бұл АЛҒАШҚЫ ОРАЛ РЕНЕССАНСЫ.

Мақала татар мәдениетінің алтын ғасыры деп аталатын Орал қаласындағы татар мәдениетінің қайта өркендеуі кезеңіне арналады. Ол ЕКІНШІ ОРАЛ РЕНЕССАНСЫНА жатады. Тоқайдың ақын ретінде қалыптасуында Р.У.Хайруллиннің атқарған ролі айрықша зор.

Тірек сөздер: Тоқайды қайта еске алу, екінші Орал ренессансы, Алтын Орда, Мәскеулік Русьтің күшейтуі, Тоқайдың поэтикалық отаны, Қызыл мешіт, Мутыгулла Тухватуллин, Тоқайдың ескерткішін ашу, Саяси әрі мәдени маңызы аса зор оқиға.

Abuzyarov R.A.

The second uralsk renaissance

The article raises the vital problem of modernity: the spiritual and moral education of young people in the learning process.

Solution of this problem is planned during extracurricular (outofclassroom) and classroom (classroom) sessions. Their subject matter is related to the proof of the role of Uralsk as a poetic homeland in the Tukay's life. ("The boy Tukaev was born in Zakazanyh, but the great poet of the Tatar people Gabdulla Tukay was born in Uralsk" (F.G.Galimullin).

Supreme Eurasian spirit was formed. Teacher Training Institute in Tatar language was opened in 1906; three Tatar publishing printings were distributed in all major cities of the Russian Empire, the newspaper "Fiker" was issued three times a week with 500 copies. Graduates of one of the most prestigious Cairo, University were the Tukay's teachers Tukaya.

The prime time of Tukay's creative work accounts at the time of the first Russian Revolution and at the period of the rise of progressive ideas. This is the first Uralsk RENAISSANCE.

The period of Tatar culture renaissance in Uralsk described in the article, which we called the golden age of Tatar culture accounts as for THE SECOND URALSK RENAISSANCE. The role of R. U. Khairullin can not be overestimated in it.

Keywords: revival of the memory of Tukay, Uralsk second renaissance, Golden Horde, strengthening of Moscow Russia, poetic birthplace of Tukay, Red Mosque, Mutygulla Tuhvatullin, opening of the Tukay monument, event of great cultural and political importance



УДК 81'372

Хасанов Ғ.Қ. – филология ғылымдарының докторы, М. Өтемісов атындағы
Батыс Қазақстан мемлекеттік университетінің профессоры,

E-mail: hasan.gabit@mail.ru

Кайреденова Г. – М. Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан мемлекеттік
университетінің магистранты,

E-mail: gulvira74@mail.ru

КОГНИТИВТІ МЕТАФОРЛАРДЫҢ ҚОЛДАНЫЛУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аннотация. Бұл мақала семантика ғылымында соңғы кезде ғана қарастырыла бастаған когнитивті метафоралардың табиғатын зерттеуге арналған. Мақалада когнитивті метафоралар туралы ғалымдардың пікірлері сипатталып, когнитивті метафораның қазақ тіліндегі ерекшеліктері көркем әдебиеттерден алынған мысалдар бойынша талданады. Когнитивті метафораның ерекшеліктерін талдау үшін Қазақстанның халық жазушысы, ойшыл, ақын Ө. Кекілбаевтың өлеңдері мысал ретінде алынды.

Тірек сөздер: когнитивті метафора, лексикалық семантика, лексикалық мағына, лексикалық синтагматика, бинармды метафора, авторлы метафора, комбинаторлы қатынас, концептуалды сана, тілдік сана, ұлттық-мәдени кеңістік, ақындық таным, синтагматикалық қатынас.

Әрбір халықтың рухани мұрасының құндылығы сол ұлттың эстетикалық, көркемдік өре деңгейімен өлшенбек. Ө.Кекілбайұлы туындыларын зерттегенде, осынау ірі тұлғаның шеберлігін оқырманға таныту арқылы бүкіл қазақ халқының танымын, ұлттық болмысын, мәдениетін, тілін, әдебиетін танытуға үлес қоса аламыз деп есептейміз.

Әбіш Кекілбайдың сөз өрнегін тіл білімі тұрғысынан тану ғылымның лингвистикалық стилистика деп аталатын саласы бойынша талдау деп білеміз. Осы тұрғыдан қаламгер шығармаларында кездесетін когнитивті метафоралар қолданысы және олардың пайда болу себептерін анықтау тіл білімі саласындағы өзекті мәселелердің бірі.

Бұрыннан қалыптасқан суретті сөз өнерін Ө. Кекілбайұлы адамның ішкі жан дүниесін, іс-әрекетін бейнелеу арқылы танытты. Оның өзіне ғана тән ізденістері суреткер тіліндегі когнитивті (танымдық) қолданыстар әлемі арқылы көрінетін дүниетанымын айшықтай білді.

Дегенмен де мағыналық жағынан үйлеспеуге тиіс сөздердің үйлесіп, эпитет, метафораларды құрауы ішінара фольклорда, авторлы әдебиетте, сонымен қатар, Махамбет, Дулат поэзиясында кездескенімен, бүгінгі поэзияда кеңінен орын алуы Абай поэзиясынан басталады. Бұл туралы Р.Сыздық: «Соны эпитеттер ұсыну үшін Абай синкреттік амалды кеңінен пайдаланған, яғни семантикалық жағынан бір-бірімен үйлеспейтін (тіркеспейтін) сөздерді тіркестіруді жүйеге айналдырған. Мысалы, «Көрмеген көп дүние көл көрінді. *Кірлемеген көңілдің ашығында*» – дегенінде *кірлемеген* эпитеті мағынасы жағынан өзі анықтап тұрған *көңіл* сөзіне жанаспауға тиіс, өйткені кірлейтін нақты зат (киім, төсек т.б.) болса керек еді, ал көңіл нақты зат атауы емес, дерексіз (абстракт) ұғым атауы. Бұл жерде *кірлемеген* деген сөз – метафораланып, әлі жамандық көрмеген, барлығына үмітпен қарайтын адамды бейнелеп атайтын образ», – дейді [1, 421 б.]. Мұнда комбинаторлы-синтагмалық қатынас кейбір денотаттық семалардың үйлескен сипатта ауысып,



сигнификаттық семамен ыңғайласуын жүзеге асырып тұр. Бұндай жағдайда мағына макрокомпоненттерінің кейбір окказионалды және айырушы семаларының өзара синтагмалық байланыс құруы пайда болады және бұл мәтіндегі бейнеліліктің дәрежесін күшейтеді. Семантикалық байланыстың бұндай түрлері тілімізде бұрыннан кездесетін асемантикалық байланыстардан бөлек типте болады. А.С.Филатова: «белгілік сөздің мағынасы заттық не тіркесетін сөздің интенционалына немесе күшті импликационалына тең келсе, семантика жаңаша мәнді жамылып, басқа ережемен байланыса бастайды», – деп, лексикалық синтагматиканың эпитет, метафоралардың өзге түрлерін лексикалық құрамда тұрақтандыратынын көрсетеді [2, 50 б.]. Ал Дж.Лакофф метафораны тілдік емес, концептуалды құбылыс, ал метафоралық тіл – концептуалды метафораның беткі жағының көрінуі, яғни тұрақталған метафора өзіндік тілдік кейіпте болады деп жазады. Концептуалды метафора деректі және дерексіз ұғымдардың бірлігінен құралып, индивидтің менталдығына қатысты болатынын басқа да зерттеушілер, мысалы, Г.А.Миллер нақтылайды. Өлең мәтінде өзгерген синтагмалық байланыстың тұрақталуын Р.Сыздық образ ұғымымен байланыстырады; «...ақын *іші алтын, сырты күміс сөз, буулы сөз, қуаты күшті нұрлы сөз, жабырқаңқы сөз*» деген жаңа қолданыстарды ұсынады. Бұлар семантикалық алшақ ұғымдардың тоғысуынан жасалғандар: жабырқау – адамға тән сипат, әрі кетсе «адам» мәнінде жұмсалатын *көңіл* сөзімен тіркесуге бейім, ал сөздің жабырқаңқы болуы – образ» [1, 423 б.]. Сөздердің бұндай түрде тіркесуі деректі ауани мағына макрокомпоненттерінің өзара синтагмалық қатынас құрап, сөз-синтагма жасауы болып көрінеді, ал сыртқы түріне келсек, бейнелілік, яғни образ пайда болады. Синтагмалық байланыс көркемдеу тәсілін тудырушы болып, эпитет, метафора, образдың қалыптасу негіздерінің бірі болады. *Асау жүрек аяғын шалыс басқан* деген өлең тармағы бастан-аяқ синкреттік қолданыс: жүректің асаулығы да семантикалық үйлесімі жоқ сөздердің «ынтымақтасуы», *аяғын шалыс басқан* деген де дәл осындай. Осы іспеттес: *Күйлі, күйсіз бәйгеге қажыды көңілім көп шауып* – деген жолдар да ақынның айтпақ идеясының астармен (метафорамен) берілгенін көрсетеді. Көңілдің бәйгеге шабуы – соны образ, ал ол бәйгеге көңілдің кейде күйлі, кейде күйсіз кезде түсуі де осы образды одан сайын күшейтіп, «әр сөздің жаңа ұнасымын тапқан» [1, 424 б.]. Бүгінгі поэзияда комбинаторлы-синтагмалық қатынасқа құрылған, негізін Абай салған метафоралар мен перифраздар көптеп кездеседі.

Мысалы, Әбіш ізбасары Сабыр Адай былай деп жырлайды:

*«Жер – көрхана, уақыт – ажал, құм – кебін,
Көрхана жер ұсынып-ақ тұр төрін...
Тау емізіп таргыл дене бұлт қаниық,
Тау үрпісін қаниық бұлттар жұтқансып
Түлкі бұлақ түрленеді қыңсылап,*

Құйрықтарын бұттарына тыққансып» [С. Адай.].

Қазақ тіліндегі когнитивті метафоралар арнайы зерттелмесе де, қазақ тіл білімінде когнитивті лингвистиканың терең мәселелері Ж.А.Манкеева, Н. Уәли, А. Ислам, Э.Н.Оразалиева, Г.Е.Утебалиева, А.Б.Әмірбекова т.б. ғалымдардың еңбектерінде кеңінен қарастырылуда.

Қазақ тіліндегі когнитивті метафоралардың туу негізінде адамның танымдық әрекеті, оның астарында бүгінде когнитивті тіл білімі қарастырып жүрген барлық оның категориялары жатады.

Танымдық әрекеттің жүзеге асуы негізінде тек ана тілі арқылы ғана қалыптасатын тілдің қарапайым, іріленген концептілік жүйесінде бала санасында



дамитын сөздер, сөз тіркестері, тұрақты тіркестер жатады. Бұл концептілік жүйе ғаламның тілдік бейнесінің қарапайым формасының көрсеткіші болғандықтан, өзі де күрделі мазмұнда болмайды. Бұл қарапайым мазмұн, жеңіл танымдық әрекетте ғана танылады, сондықтан индивидтің танымдық әрекетінің нәтижесі болады. Когнитивті лингвистиканың басты бірліктері, яғни категориялары когнитивті лингвистиканың негіздерін құраса, олардың бәрі осы танымдық әрекеттің жемісі деп білген жөн. Әрине, танымдық әрекет те индивид жеке тұлғаға айналған сайын күрделене береді де, оны тілдік тұлғаға ұластыруға өз әсерін тигізеді. Тілдік таным, яғни когниция терминінің мәніне жақын келетін осы қызмет адамды жеке тілдік тұлғаға көтеретін басты тетіктердің бірі болады.

Н.Ф.Алиференко: «Когниция – бұл танымның өзгеше сипаты, ол адамды қоршаған шынайы болмыс туралы жан-жақты мәлімет беретін, сезім, эмоция, жады, қиял, ойлау, ақыл-парасат сияқты әрекеттермен бірлікте дамиды құбылыс ретінде айқындалады», – дейді [3, 196 б.]. Когнитологтар логикалық танымға қарағанда, когниция әлемді танудың алуан түрлі амал-тәсілдерін, олардың заңды сабақтастығын басшылыққа алады деген тоқтамға келеді. Соның ішінде нақты және абстрактылы, теориялық және тәжірибелік, объективті немесе субъективті шындыққа бағытталған анық не бұлыңғыр қабылдау нәтижелері ерекше аталады, өйткені «когниция» деген термин пайда болғанға дейін олардың кейбіреулері осы ұғыммен мағыналас қолданылып келді. Айталық, абстрактылы, теориялық және т.б.

Ал В.А.Маслова когниция туралы: «Бүгінгі күні когниция ұғымы адамзаттың рухани болмысын сипаттайтын білім, сана, ақыл-ой, ойлау, шығармашылық, жоспарлау, логикалық қорытынды жасау, сәйкестендіру, армандау, қиялдау әрекеттерінен ғана емес, сонымен қатар, қабылдау, еске түсіру, көңіл болу, тану процестерінен де құралады», – деп жазады [4, 32 б.]. Сонымен қатар, В.А.Маслова өз зерттеуінде когнитивті лингвистиканың ұғымдық бірліктері, яғни терминологиялық базасы қатарында: *сана, білім, концептуалдық жүйе, категоризация, когниция, ғаламның тілдік көрінісі немесе бейнесі, когнитивтік база, ментальді көзқарастар, танымдық модель, вербалдану, ментальдық, мәдениет константтары, концепт, әлем бейнесі, концепттік ая, ұлттық мәдени кеңістік* терминдерін қарастырады [4, 29-35 бб.]. Осының ішінде, ең бастысы, «сана» категориясы деп білеміз. Мысалы, Ә. Кекілбай былай дейді:

*«Дариға, осы күндер отеді ме,
Дедектеп жабысып ап етегіме,
Қаскүнем ай, жыл деген жынды кезбе,
Алысқа алысқа кетеді ме?!» [21].*

Осындағы «Қаскүнем ай, жыл деген жынды кезбе» деген когнитивті метафоралар жалпы санадан туатыны, одан соң ұлттық санадан туатыны анық.

Сана – көптеген ғылымдардың еншісінде қарастырылатын категория, сондықтан әр ғылымның өзіндік мақсатты тұрғысынан анықталады. Когнитивті тіл білімінің өкілі В.А.Маслова бұл танымдық бірліктің шеңберінде: «Адамның құндылықтарды, заттар мен құбылыстардың универсалды байланысын тану мүмкіндіктерін әрі сол сабақтастық негізінде әрекет ету өзгешеліктерін» қарастырады, «бұл сананың тууы және оның мақсатты бағытта берілген организмнің қоршаған ортамен өзара қарым-қатынаста жүзеге асу механизмі», – деп таниды [4, 30 б.].

Ал Е.В.Петрушкова сана пәлсапалық және психологиялық бірлік деп есептейді: «Психологиядағы сана ұғымының болмысы субъектінің өзін



басқалардан бөліп көрсетуінің, өзін сырттан бақылай алуының құралы болып табылады» [5, 950 б.]. Ендеше, сананың қызметі адамның өзін-өзі тануымен, өзін-өзі айқындауымен де ұштасатындықтан, когнитивті психология өкілі Р.Солсо оны әртүрлі жағдайлар мен қоршаған әлемді жылжытушы күштер негізі, жады, ойлау, сезу сияқты танымдық құбылыстардың кілті деп бағалау қажеттігін ескертеді.

Шетелде алғаш когнитивті семантика негізін салушы Б.Уорф: «Танымдық үдерістер толығымен ана тілі ретінде қолданылатын тілге қатысты болады, соның ықпалымен дамиды», – дейді [6, 265 б.].

Адамның санасы танымдық әрекеттен дамып отыратын концептуалды сананың алғашқы түрі деп білеміз. Когнитивті лингвистикадағы жүйелі сана, яғни концептосферадан тұратын концептуалды сана – болашақта қарастыруға тиіс басты сұрақ. Жалпы тілшілер сананың бірнеше түрлері болатынын көрсетеді. Соның ішінде, бастылары: жалпы сана, концептуалды сана, тілдік сана.

З.Д.Попова, И.А.Стернин «тілдік сана, коммуникативті сана когнитивті сананың құрамдас бөліктері» болатынын айта келе, «тілдік сананы дәстүрлі лингвистика, психоллингвистика, психология, нейролингвистика, логопедия, белгілі бір дәрежеде тілді оқыту әдістемесі ғылымдары зерттейді» – деп жазады [7, 49 б.]. Мысалы, мына шумақтардағы когнитивті метафоралардан ақынның жалпы адамдық санасы көрінеді:

Мына толқын, бұла толқын көрсетті әбден сазаны,

Жер бейшара осыншама болды неден жазалы?

Былқ етпестен жатыр әні, моп момын,

Түкірсең де, тепсең дағы оған бар ғой аз әлі [5,9].

«Концептуалды сана адамды рухани және материалды дүниеде бағдарлап отырса, тілдік сана оның тілдік әрекетін жүйелеуде маңызды роль атқарады. ...Тілдің танымдық қызметінің жүзеге асуы, ең алдымен, сол тілде қарым-қатынас жасайтын адамдардың сөйлесім әрекеттеріне тәуелді болады, себебі тілдік сананың өзін үш түрлі бағытта түсіндіруге мүмкіндік бар», – деп тұжырымдаған Э.Н.Оразалиева бұл үш бағытты былайша атап көрсетеді:– «...біріншіден, тілдік сана мағыналар тізбегін қамтамасыз ететін «әлемдік бейненің» ажырамас бөлшегі деп танылса, екіншіден, ол қарым-қатынас негіздерін толық жүзеге асыра алатын құрылымдардың бірі ретінде қарастырылады, үшіншіден, тілдік сананы тілдік таңбалардың құрылатын, сақталатын және өңделіп отыратын орталығы әрі олардың қолданылуын, іске асуын, ережеге сай тіркесіп отыруын қадағалайтын, тіл мен тілдік бөлшектер туралы көзқарастар жиынтығы деп дәйектеу де кездеседі» [7, 6.265]. Осы жіктеудің ішіндегі үшінші бағыт, яғни сананы когнитивті бірлік ретінде ұғыну, когнитивті метафора тугызатын тілдік сана болып табылады. Ә.Кекілбайдың ұлттық санасы осындай метафораларды тугызды. Мысалы:

Бұл дүние әулиесі алдында

Тізе бүгін жалбарынын жатпадым.

Өзім де одан сүюдің де, зардың да

Өзіңе ұқсап еш нышанын таппадым [27].

Когнитивті метафораның негізінде білім ұғымы басты болады. Білім – «бұрыннан орныққан тәжірибе мен қалыптасқан түсінік негізінде субъективті-объективті қатынастарды реттейтін, сөйтіп, тұжырымдар мен қорытындыларды негіздеуге көмектесетін, бір мақсатқа бағытталған әрекет. Білім – «әлем бейнесін» қалыптастырушы вербалды, бейвербалды тәжірибені өңдеуден туган өнім, динамикалы функционалды құрылым» [8, 6.30]. Білім ғылыми және



күнделікті болып бөлінетіні белгілі, ал когнитивті педагогиканың зерттеу нысанына білімнің екі түрі де енеді. Оқып-тоқыған адам санасындағы күнделікті білімнің оқыту барысында дамуы ғылыми білімнің алғашқы негіздерінің қалыптасуынан басталады. Осы себептерге орай, жалпы білімнің саралануы өмірдің алғашқы кезеңінде жүре бастайды да, индивидтің тәжірибесіне қатысты болады. Бірқатар тілшілер соңғы кезде концептінің құрамдас бөліктері болып жүрген сызба, картина, фрейм, сценарий, скрипт, гештальт сияқты бірліктерді білімді көрсетудің типтері деп есептейді. Мәселен, В.А.Маслова бұл бірліктерді жалпы білімнің әр алуан типтері деп санайды [8, б.35]. Ал З.Д.Попова, И.А.Стернин, Г.Г.Слышкин, Е.В.Рахилина өз зерттеулерінде бұларды концептінің құрамдас бөлшектері екенін дәлелдейді. Біздіңше, когнитивті метафораларда концептінің осы құрамдас бөліктері белсенді қызметке ие болады. Сана мен білімнен, ұлттық когнициядан когнитивті метафора жасалады. Бұл метафораның мазмұны дәстүрлі метафорадан әлдеқайда кең болады. Мысалы:

*Арман дейтін арғымақ
Шыңдық дейтін шабан ат,
Үстіне жатсын жсар құлап,
Шабатын әлін шамалап
Сезім дейтін – сел нөсер,
Төзім дейтін – қара жер.
Әулекі келер жәрмес ер.
Әуреке түспей қала гөр [81].*

Бұдан басқа акын тіліндегі когнитивті метафоралардың үнемі туып отыруына ұлттық мәдени кеңістік деген категория өз әсерін тигізеді. Тілдің когнитивтік ерекшелігін тануда адамның өмір сүріп жатқан өзіндік ортасы да бұл үрдіске өз ықпалын тигізетіні сөзсіз, сол себепті когнитивистер бұл ұғымды ұлттық мәдени кеңістік деп атайды. В.А.Маслова оны былай анықтайды: «Ұлттық мәдени кеңістік – бұл ұғымның аясы мен негізгі айырым белгілері өзге мәдени құбылыстармен бетпе-бет келгенде ғана айкындалатындықтан, оның мағыналық ерекшелігін информациялар мен эмоциялар тізбегі, адам өмір сүретін және қызмет ететін виртуалды әрі шынайы шарттар құрайды» [8, 32 б]. Мәселен, Әбіш ақыннан тағы бір үзік алайық:

*«Маңдайым – асқар, маңайым – шалқар,
Жан-жағым – жақсы жсарандар» [89].*

Қорыта келгенде, когнитивті метафоралардың қолданылуы енді ғана қарастырыла бастаған күрделі тақырып екенін айтқымыз келеді.

Хасанов Г.К.

Особенности употребления когнитивных метафор

Данная статья посвящена исследованию природы когнитивных метафор, рассматриваемых в последнее время в семантике. В статье описываются мнения ученых о когнитивной метафоре. Особенности когнитивных метафор в казахском языке анализируются по примерам взятым их художественной литературы. Для анализа особенности когнитивных метафор взяты для примера стихи народного писателя Казахстана, мыслителя, поэта А. Кекильбаева.

Ключевые слова: когнитивная метафора, лексическая семантика, лексическое значение, лексическая синтагматика, бинарная метафора, авторская метафора, комбинаторное отношение, концептуальное сознание, языковая сознания, национально-культурное пространство, поэтическое познание, синтагматическая отношения.



Khassanov G.K.

Features use of cognitive metaphors

This article investigates the nature of cognitive metaphors discussed recently in semantics. The article describes the views of scientists on cognitive metaphor. Features cognitive metaphors in the Kazakh language is analyzed examples taken their fiction. To analyze the characteristics of cognitive metaphors taken for example verses Kazakhstan national writer, thinker and poet A. Kekilbaeva.

Keywords: cognitive metaphor, lexical semantics, lexical meaning, lexical syntagmatics, binarnaya metaphor authoring metaphor combinatorial attitude, conceptual consciousness, language consciousness, national- cultural space, poetic knowledge, syntagmatic relations.

Әдебиеттер:

1. Сыздық Р. Абай және қазақтың ұлттық әдеби тілі. – Алматы: Арыс, 2004.
2. Филатова А.С. Метафора как комбинаторно-семантическая и валентностная проблема (на материале современного английского языка): рукопись: Дис. канд. филол. наук. – СПб, 2003.
3. Алиференко Н.Ф. Спорные проблемы семантики. –М.: Гнозис, 2005.
4. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика. – М., 2008.
5. Петрушкова Е.В. Сознание // Новейший философский словарь. – Минск, 2001.
6. Оразалиева Э. Когнитивтік лингвистика: қалыптасуы мен дамуы.– Алматы: Ан Арыс, 2007.
7. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2007.
8. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику. – М.: Флинта: Наука, 2007.

УДК 81'42 : 223.2

Бессонова Л.Е. - к.ф.н., доцент,
заведующая кафедрой русского, славянского и общего языкознания
Факультет славянской филологии и журналистики
Таврический национальный университет имени В. И. Вернадского
Россия, Крым, г. Симферополь,
E-mail: lbessonowa@gmail.com

**ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ РАМКИ ТЕКСТА
КАК ЦЕННОСТНЫЙ ПРИЗНАК ДИСКУРСА**

Аннотация: В статье рассматриваются особенности взаимосвязи языка и религии, выявляются наиболее существенные характеристики религиозного дискурса с определением его жанров. Проводится семантико-прагматический анализ псалмов как образцов лирической религиозной поэзии.

Ключевые слова: религиозный текст, религиозный дискурс, адресат, адресант, жанр, псалом.

Исследовательские парадигмы начала XXI века глубоко отражают процессы переосмысления традиционных представлений о политике, культуре и религии, преломляя их в современные реалии. Одним из концептуальных измерений в лингвистической литературе является определение



коммуникативно-прагматического статуса интертекстуальности и ее жанровых признаков. Целью данной статьи является определение специфики взаимодействия религиозных текстов с выявлением их индивидуально-жанровых особенностей и типовых характеристик.

Сложность изучения религиозных текстов, по убеждению исследователей, заключается в том, что религия как способ общения является оригинальной коммуникативной системой, и эта система незаменима при решении главных проблем бытия. Рассуждая о логике и антиномиях конфессионального общения, Н.Б. Мечковская отмечает особенность теокоммуникации, которая состоит в формировании двух основных направлений: 1) от Бога – через пророка (апостола, наставника, священника) – к людям; 2) от людей – через пророка (апостола, наставника, священника) – к Богу [5, с. 330]. Содержание этих направлений и определяет жанровую специфику религиозных текстов, разделяя их на фундаментальные, исходные и вторичные, производные.

Религиозный дискурс представляет собой коммуникативную среду, которая отражает особенности социального поведения участников речевого взаимодействия. Прагматическая установка и особый адресат сакральных текстов, входящих в объем религиозного дискурса, определяют не только их специфическое содержание, но и особую структуру. По справедливому замечанию Ф. С. Бацевича, «религиозный текст как результат и способ общения с непознанным в своей сущности Абсолютом – это всегда прецедентный текст, т.е. текст, имеющий особое значение в жизни человека, и существенно отличается от обычных несакральных текстов» [1, с. 143].

Описывая семиотические механизмы религиозного дискурса как уникального явления, лингвисты утверждают, что теокоммуникация отличается асимметрией в направлении коммуникации: к числу ее участников относится Бог – сверхъестественное Высшее Существо, к которому обращены молитвы, псалмы, исповеди.

Анализ религиозного дискурса, являющегося важным и необходимым актом коммуникации, позволяет, по убеждению В. И. Карасика, вскрыть глубинные характеристики как языка, так и религии, и представляет интерес для лингвистического изучения структуры институционального дискурса и построения классификации типов дискурса [3, с.5]. Исследователь подчеркивает, что организация религиозного дискурса предполагает наличие и взаимодействие следующих прагматических составляющих: 1) участники; 2) хронотоп; 3) цели; 4) ценности; 5) стратегии; 6) материал; 7) разновидности и жанры; 8) прецедентные (культурогенные) тексты; 9) дискурсивные формулы [4, с. 221].

На особый статус религиозных текстов обращают внимание отечественные и зарубежные исследователи. Бесспорным является идея о двойственной природе религиозных текстов: с одной стороны, это голос Бога, который должен восприниматься душой, с другой, – обладающие определенной энергией тексты, имеющие все текстовые характеристики и подчиняющиеся законам литературных жанров. Как и любые другие тексты, религиозные тексты имеют автора, адресата, роль которого выполняют все люди, готовые услышать Слово Божие, и определенные границы. Кроме того, ценностная характеристика религиозного текста может быть дополнена таким параметром, как степень достаточности веры автора. Истинно верующий автор не будет сомневаться в Боге как адресате своего высказывания, уверенный, что его речь будет услышана и что он получит ответ. Подчеркнем, что образ автора при этом может быть важен в большей или меньшей степени, в зависимости от того, насколько явно его присутствие в самом тексте.



Объектом нашего исследования является псалом (с греч. ψαλμός – «пою») [7, с. 396]. В «Толковой псалтири» псалом определяется как «песнь, которая стройно исполняется голосом с аккомпанементом на псалтири» [2, с.8], где псалтирь – древнееврейский музыкальный инструмент. Псалмы – лирическая религиозная поэзия и одновременно сокровищница богословия. Это единственная книга, стоящая на границе двух Заветов, соединяет представление о суровом Боге Ветхого Завета с образом всепрощающего Бога Нового Завета и является частью нашей христианской жизни. В некоторых греческих манускриптах именуется Псалмой. Псалтирь содержит 150 молитвословий-псалмов, написанных стихами. Псалтирь была обычно первой книгой Ветхого Завета, которая переводилась на иностранный язык. По ней учились грамоте и основам веры многие поколения.



В процессе сопоставления двух сборников становится очевидным, что для автора песнопений ко Пресвятой Богородице тексты ветхозаветной Псалтири являются не просто прецедентными: это эталон, источник вдохновения для православного поэта.



Радуйтесь, праведнии, о Господѣ, – начало 32-го псалма Симеона – прямая цитата соответствующего зачала из Псалтири Давида. Затем Симеон, следуя смысловой концепции своего сборника, обращается к образу Богородицы: радуйтесь и о Приснодѣвѣ Маріи, однако дальше, сохраняя структуру текста-источника, снова использует прямую цитату из него: воспойте Ему г҃сънь нову, добръ пойте и Владычицѣ со восклицаніемъ. В этом фрагменте синтаксический параллелизм мы наблюдаем в тексте-преемнике, в претексте же он отсутствует: Радуйтесь, праведнии, о Господѣ, правымъ подобаетъ похвала... Воспойте Ему г҃сънь нову, добръ пойте Ему со восклицаніемъ...









дальнейшее развитие в житийной литературе и нашла свое отражение в лучших произведениях русской и мировой литературы. Симеон старался следовать установленной Давидом классификации псалмов, но это ему не всегда удавалось, так как мессианские, пророческие библейские песнопения у Симеона теряли свое сакральное назначение, превращаясь в аллюзию на события, описанные евангелистами задолго до Симеона.

Восстановление интертекстуальных ссылок в новом тексте происходит на основании «памяти слова». Именно так функционируют интертексты в тексте Псалтири ко Пресвятой Богородице. Рассматривая только зачала псалмов в качестве сильных позиций текста, можно сделать вывод о том, насколько хорошо знаком Симеон Богослов с текстом Библии, как он владеет словом – как своим, так и «чужим». Свой богословско-поэтический труд Симеон создавал, опираясь на лучшие традиции христианской культуры, постоянно обращаясь к чрезвычайно широкому и емкому библейскому слову. Вместе с тем в Псалтири Симеона возникает совершенно новая, по сравнению с Книгами Священного Писания, коннотация.

Проведенный анализ позволил сделать вывод, что цитаты и аллюзии создают в текстах песнопений Симеона Нового Богослова ассоциативные поля текстов-источников, устанавливая многомерные связи между текстами, обогащая новый текст. Значимым при этом остается тот факт, что в семантическом поле каждого нового текста «чужой» текст видоизменяется, вписываясь в стилистику и функциональную семантику предыдущего текста. Использование автором интертекстом раскрывает адресатам текста его образное мышление, способность к восприятию и переосмыслению чужого, но близкого ему по духу, мировоззрения, а также его готовность углубить собственное мировосприятие через диалог текстов.

Бессонова Л.Е.

Мәтіннің рамасының интертекстуальны сияқты дискурстың бәстің белгісінін

Бұл мақалада тіл мен дінің байланыстары, яғни, діни дискурстармен олардың жанрларының анықтамасы сипатталған. Діни жырлардың семантико-прагматикалық сараптамасы діни лирикалық поэзияның мысалы ретінде қарастырылған.

Кілт сөздер. Діни мақала, діни дискурс, жолданым иесі, жолдаушы, жанр, діни жыр.

Bessonova L.E.

Intertextual frameworks of the text as a valuable feature of discourse.

The particularities of interrelation between language and religion are considered in the article. The most essential characteristics of religious discourse with the determination of its genres are revealed. The semantic-pragmatic analysis of psalms as patterns of lyric religious poetry is conducted.

Key words: religious text, religious discourse, addressee, addresser, genre, psalm.

Список литературы

1. Бацевич Ф. С. Основы коммуникативной лингвистики : Пособие. – К. : Академія, 2004. – 344 с.
2. Зигабен Е. Толкование Псалтири (пер. с греч.). – К., 1983. – 420 с.
3. Карасик В.И. Религиозный дискурс // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики: Сб. научных трудов – Волгоград: Перемена, 1999. – С. 5-19.
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
5. Мечковская Н.Б. История языка и история коммуникации: от клинописи до Интернета. – М.: Флинта : Наука, 2009. – 584 с.



6. Руководственное пособие к пониманию псалтири / Сост. Х.Орда. – М., 2000. – 462 с.
7. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. – Т.3/ Пер. С нем и доп. О.Н. Трубачева. – М.: Прогресс, 1987. – 832 с.
Список источников практического материала
8. Псалтирь. – М.: Синодальная типография, 1913. – 337 с.
9. Христианские песнопения Пресвятой Царице небесной, Приснодеве Марии Богородице. Составлены по подобию псалмов. – М.: Издание Московской патриархии, 1990. – 272 с.

УДК 373.5.

Байжигитова Г.Б., к.ф.н., доцент,
Атырауский институт нефти и газа

Муканова Г.Ж., к.п.н., доцент,

Атырауский государственный университет имени Х.Досмухамедова.

E-mail: bayzhigitova.63@mail.ru

РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ «РУССКОЙ РЕЧИ»

Аннотация. В статье представлен материал экспериментальной работы по формированию коммуникативной компетенции учащихся на уроках «Русской речи» в казахской школе. Приводятся выдержки из творческих работ учащихся 6-7 классов, принявших участие в эксперименте. Работа содержит занимательный материал, который подтверждает правильность выдвинутой авторами гипотезы.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, языковая форма, сочетаемость, инновационные методы.

Известно, как сложны и многоаспектны цели и задачи обучения. Введение в научный обиход и практику преподавания понятия компетенции даёт возможность определить их более чётко и точно. Вот как может звучать одна из основных задач преподавания русского языка: совершенствование коммуникативной компетенции, предполагающей не просто овладение различными видами в разных сферах общения на основе речеведческих знаний, но и развитие личности школьника, формирование его коммуникативной культуры [1, С.31].

В современной методике письменной речи в формировании коммуникативной компетенции при обучении неродному языку отводится большая роль, так как коммуникативная компетенция позволяет сохранить языковые и фактические знания, служит надёжным инструментом мышления, стимулирует говорение, слушание и чтение на неродном для обучаемого языке.

Мы считаем, что в условиях преподавания в казахской школе для наиболее успешного обучения русскому языку как неродному языку необходимо формировать умения и навыки письменной речи. Письменная фиксация помогает учащимся закрепить навыки и умения устной речи, эффективней овладеть графической системой языка. Это является ещё одной причиной, которая объясняет необходимость уделения большего внимания письменной речи при обучении неродному языку. Определяющее место в коммуникативной компетенции занимают *собственно коммуникативные умения и навыки* – умения выбрать нужную языковую форму, способ выражения в зависимости от условий



коммуникативного акта, т.е. умения и навыки речевого общения сообразно коммуникативной ситуации. Нет сомнения, что формирование их возможно лишь на базе лингвистической и языковой компетенции. В целях проверки рабочей гипотезы мы провели экспериментальную работу среди учащихся 6-7-х классов городской школы-гимназии № 13 г. Атырау. После ряда проверочных упражнений и заданий учащимся было предложено задание в следующей формулировке: Спишите, вставляя вместо точек подходящие по смыслу слова. Условно текст был назван «Зимой в лесу».

Наступает раннее зимнее (...). Мягко хрустит под ногами (...). Веточки берез украшены пушистым (...). По самому краю полянки пробежал серый (...). Веселая стайка (...) пронеслась над опушкой (...). Она разместилась на верхушке старого (...). С его ветвей свалилась снежная (...). Она легла на старый пенек. Хорошо пахнет (...) в лесу! Результаты выполнения данного задания оказались неожиданными. Во-первых, почти 90% опрошенных учащихся вставили на место пропуска слово *волк* в предложении: *По самому краю полянки пробежал серый(...)*. Хотя в оригинале текста было употреблено слово *зайка*. Такой выбор, очевидно, объясняется тем, что в языковом сознании учащихся определение *серый* прочно связано со словом *волк* (серый волк). Интересными оказались и ответы учащихся на выбор подходящего слова в предложении: *С его (дерева) ветвей свалилась снежная(...)*. В ответах были приведены следующие слова: *пудра, лавина, ком, гора, буря, листва, снег, шишка, белка, ветка*. С грамматической точки зрения, конечно, можно допустить такие сочетания, как: *снежная пудра, лавина, листва, шишка, ветка*. В оригинале же в тексте употреблено слово *шапка*, которое образует образное сочетание *снежная шапка*, уместное в данном контексте. Учитель, проанализировав работы учащихся, участвовавших в эксперименте, остановилась на отдельных ответах учащихся. Так, в частности, были отмечены случаи употребления словосочетаний типа: *снежная листва и снежная ветка*, которые составлены грамматически верно, но в условиях данного контекста лишены художественной образности. Словосочетание *снежная шапка*, употребленное в авторском тексте, оправдано и грамматически и лексически, более того, указывает на выразительность образа.

Приведем некоторые ответы учащихся, которые показались необычными с точки зрения выбора лексической и грамматической связи слов (Слова, вставленные на месте пропуска, выделены).

Аружан: Наступают ранние зимние *холода*. Мягко хрустит под ногами *снег*. Веточки берез украшены пушистым *снегом*. По самому краю полянки пробежал серый *волк*. Веселая стайка *птиц* пронеслась над опушкой *леса*. Она разместилась на верхушке старого *дерева*. С его ветвей свалилась снежная *пудра*. Она легла на старый пенек. Хорошо пахнет *шишками* в лесу! **Токжан:** Наступает раннее зимнее *утро*. Мягко хрустит под ногами *листья*. Веточки берез украшены пушистыми *гирляндами*. По самому краю полянки пробежал серый *волк*. Веселая стайка *птиц* пронеслась над опушкой *леса*. Она разместилась на верхушке старого *холма*. С его ветвей свалилась снежная *гора*. Она легла на старый пенек. Хорошо пахнет *воздух* в лесу! Даже сравнив эти два ответа, можно отметить, что у обучающихся к 6-му классу уже сформированы отдельные речевые умения, такие как: подбор образных определений, узнавание правил сочетаемости слов. Следует отметить, что по итогам эксперимента, учитель провела работу над ошибками, допущенными учащимися. К примеру, были отмечены случаи неправильного употребления отдельных сочетаний слов: «С его ветвей свалился *снежный снегопад* (снежная *белка*, снежная *буря*, снежный *пенек*)». Приведенные



учащимися сочетания свидетельствуют о способности к фантазии, умении создавать необычные сочетания. Вместе с тем, проведение подобной работы учителем в классе вызвано необходимостью закрепления и активизации норм сочетаемости слов в словаре учащихся.

Следующее, третье задание, предложенное в ходе эксперимента, было связано с составлением связного рассказа. Его условие требовало расположить предложения так, чтобы получился связный текст. Приведем это задание.

Воздух был удивительно чист. Головка и спинка у него черные, на затылке красные пятна. Вижу: на одном из деревьев дятел пристроился. Выпал первый снег. На черных крыльях белые пятнышки и полосы. Земля, ветки кустов, деревья – все белое и пушистое. Шел я по лесу в эту пору. Какой он нарядный!
(по Г. Скребицкому)

Как видим, текст представляет собой разрозненные предложения, которые в первоначальном виде никак не связаны между собой, лишены единства и внутренней цельности. Условие задания требовало от учащихся умения выстроить предложения таким образом, чтобы получился связный текст. Надо отметить, что данное задание, на первый взгляд, несложное, однако, и здесь были свои «подводные камни». Последнее предложение «**Какой он нарядный!**» можно отнести и к дятлу, описание которого приводится в тексте, и к лесу, в котором оказался рассказчик. И, наконец, нужно было озаглавить полученный текст. Надо заметить, что учащиеся с интересом приступили к выполнению задания. Им казалось, что расположить предложения не составит особой трудности. Однако работы дали следующие результаты. Приведем образцы некоторых работ, которые отличаются своеобразным подходом к подбору предложений, составлению связного текста и подбору к тексту заголовка.

(Табылды Аружан) *Зимой.* Выпал первый снег. Воздух был удивительно чист. Шел я по лесу в эту пору. Земля, ветки кустов, деревья – все белое и пушистое. Вижу: на одном из деревьев дятел пристроился. Головка и спинка у него черные, на затылке красные пятна. На черных крыльях белые пятнышки и полосы. **Какой он нарядный!**

(Смагулова Ажар) *Первый снег.* Выпал первый снег. Земля, ветки кустов, деревья – все белое и пушистое. Вижу: на одном из деревьев дятел пристроился. Головка и спинка у него черные, на затылке красные пятна. На черных крыльях белые пятнышки и полосы. **Какой он нарядный!** Шел я по лесу в эту пору.

(Айтекенова Малика) *Зимой.* Выпал первый снег. Шел я по лесу в эту пору. **Какой он нарядный!** Земля, ветки кустов, деревья – все белое и пушистое. Вижу: на одном из деревьев дятел пристроился. Головка и спинка у него черные, на затылке красные пятна. На черных крыльях белые пятнышки и полосы.

(Кабази Жанторе) *Первый снег.* Выпал первый снег. Воздух был удивительно чист. Шел я по лесу в эту пору. Земля, ветки кустов, деревья – все белое и пушистое. **Какой он нарядный!** Вижу: на одном из деревьев дятел пристроился. Головка и спинка у него черные, на затылке красные пятна. На черных крыльях белые пятнышки и полосы.

По итогам выполнения данного задания мы можем сделать следующее заключение. Во-первых, абсолютно все учащиеся начали «свой» рассказ с первого предложения «*Выпал первый снег*». Это предложение, вероятнее всего, вызвано с представлениями о начале зимы, первом снеге, зимней прогулке в



лесу. Отсюда и логическая цепочка предложений, следующих за первым: *«Воздух был удивительно чист»*. Почти в 70 % работ встретилось именно это предложение. Затем следует предложение *«Шел я по лесу в эту пору»*. Появление этого предложения в рассказе учащихся связано с развитием некоторого действия от лица рассказчика. Далее следуют предложения, в которых говорится о картине, представившейся взору рассказчика: *«Вижу: на одном из деревьев дятел пристроился»*. Нами было замечено, что предложение *«Какой он нарядный!»* в ряде работ учащихся было связано с описанием дятла (приблизительно 80 % работ), тогда как в 17 % работ это предложение было отнесено к лесу. Очевидно, что подобный выбор основывается на представлениях о красочном оперении дятла, оказавшегося единственно ярким пятном на фоне снежного леса. Вместе с тем, в нескольких работах это предложение отнесено к описанию леса в один из зимних дней. Как заметила одна из учениц на вопрос о своем выборе: *«Лес нарядный, потому что выпал первый снег и кругом белым-бело. Всё белое и пушистое: и земля, и деревья, и кусты»*. Ещё один интересный момент: некоторые из учащихся расположили предложение *«Какой он нарядный!»* в самый конец текста, тем самым логически завершая получившийся рассказ. Но встретились и примеры совершенного отсутствия логики, к примеру, следующие: *«Вижу: на одном из деревьев дятел пристроился. Шел я по лесу в эту пору. Головка и спинка у него черные...»* Или: *«Воздух был удивительно чист. Какой он нарядный!»* Неоднозначное мнение вызвали и интересные примеры, когда рассказ ученики завершили предложением *«Шел я по лесу в эту пору»*. Тем самым ученики стремились внести некий авантюризм в ход событий, а именно: интересное ещё впереди. Учителя, чьи классы приняли участие в данном эксперименте, затем поделились своими мнениями. Было ясно одно: учащиеся с огромным интересом участвовали в эксперименте, выражая открыто свое желание написать рассказ с неожиданным концом, сочинить сказку и т.д. В ходе работы мы предложили учащимся на уроках развития речи выполнить ряд упражнений и творческих заданий на правильный выбор слова, составление словосочетаний с опорными словами, подбор прилагательных-определений к группе слов.

Помогает в формировании коммуникативной компетенции работа со словарём, когда ученики учатся находить дополнительные лексические значения слов, включая их в активный лексический запас или уточняя лексическое значение уже знакомых слов. Семиклассники на уроке развития речи «Создание словесного портрета» сделали открытие, обнаружив, что портретом называют только описание человека.

Каникулы, совпавшие с зимним периодом, никак не отразились на ходе эксперимента. Учащимся всех экспериментальных классов было дано домашнее задание написать сочинение на одну из следующих тем: *«Природа зимой», «Зимний день», «Зимние забавы», «Зима-проказница»*.

Кроме сочинения, среди учащихся был проведен конкурс иллюстраций к текстам с описанием природы в разное время года, в частности, зимой. Учащимся были предложены следующие тексты *«Проказы старухи-зимы»* и *«Снеговик»*. Выбор этих текстов был неслучаен. Каждый из них красочно характеризовал основную мысль, высказанную авторами. От учащихся требовалось нарисовать те образы, которые они «увидели» за этими строками. Затем им нужно было устно объяснить выбор образов для своих рисунков. Для убедительности приведем эти тексты.



1. Проказы старухи-зимы. Разозлилась старуха-зима, задумала всякое дыхание со свету сжить. Шлет мороз за морозом, один другого злее. Заволокли морозы узорами окна. Малые ребята зимы не боятся. Катаются себе на коньках, в снежки играют, баб лепят, горы строят. Щиплет старуха-зима со злости одного мальчугана за ухо, другого за нос, даже щеки побелеют. Мальчик схватит снегу, давай тереть - разгорится у него лицо, как огонь. Плачет зима. (По К.Ушинскому)

2. Снеговик. Стоит чудесный зимний день. Падает легкий пушистый снег. Деревья одеты в белые шубки. Спит пруд под ледяной корой. Вот вышла группа ребят на улицу. Они стали лепить снеговика. Глазки сделали ему из светлых льдинок. Рот и нос из морковки, а брови из угольков. Хорош снеговик!

Учащиеся экспериментальных классов (групп) довольно быстро справились с заданиями. Они продемонстрировали хорошее владение лексическим материалом, иллюстрации к текстам были яркими, продуманными в соответствии с заданными описаниями. Было видно, что подобная работа им нравится, им хочется выразить в рисунках свой взгляд, свое видение. Приведем отдельные устные рассуждения учащихся, которые выразили желание поделиться своим мнением.

Азамат: Я нарисовал картину, увиденную в тексте «Проказы старухи-зимы». В моем представлении старуха-зима не такая уж злая, просто ей не хочется уходить так скоро. Разве может быть зима без морозов, красных щек? На то она и зима, чтобы всем было весело.

Аружан: Совсем недавно мы с сестренкой и братишкой слепили снеговика, очень похожий на тот, который описан в тексте «Снеговик». Правда, он у нас получился смешнее. Мы ему вместо рук вставили ветки, а на голову надели старое ведро. Вот такой у нас получился снеговик.

Марал: У меня старуха-зима получилась не такая уж страшная, скорее, добрая. Ей хотелось развеселить детей, вот она и разукрасила им щеки, нос. А потом без морозов зимой так скучно. Пусть зима оставит о себе хоть такую память.

Диас: Мой рисунок посвящен первому тексту. Я помню, как в первый день зимы мы с братом целый день катались на катке, заливали водой горку. Пусть было морозно, но мы ничуть не пожалели об этом. Нам было очень весело, мы так не хотели возвращаться домой.

Кадыржан: Этой зимой было мало снега. Но мы с друзьями все-таки успели покататься на катке, даже пытались слепить снеговика. Правда, он у нас получился не такой как в тексте. У него вместо носа и глаз были пуговицы, а на голове старый тазик, который мы нашли в сарае. Вот такой смешной снеговик вырос в нашем дворе.

Ислам: Почему зима названа старухой? Она что старая? Никакая она не старая. Наоборот, она юная, потому и веселит всех, особенно детей. Я лично очень люблю зиму: можно кататься на коньках, на санках. А еще можно девочек забросать снегом. Это так здорово!

Как видим из отдельных работ учащихся экспериментальных классов, заметно вырос уровень адекватного понимания заданий, элементы творческого подхода к их выполнению. Особенно удачным следует признать устные рассуждения учащихся по предложенным темам. Конечно, и здесь есть еще определенные недостатки: речевые ошибки, повторения слов и выражений. Однако в общем содержании можно увидеть положительные сдвиги. Ответы учащихся выстроены логически правильно, чувствуется движение мыслей,



образность и выразительность в выборе определений. Самое главное, что учащиеся на уроках с применением инновационных технологий получили возможность рассуждать, научились понимать, как нужно чувствовать слово, находить у слова новые смыслы, работать со словом.

Г.Б. Байжігітова, Г.Ж.Муқанова

Орыс тілі сабағындағы оқушылардың сөйлеу қабілетін қалыптастыру жұмысы

Бұл мақалада «Орыс тілі» сабағында оқушылардың сөйлеу қабілетін қалыптастыруда өткізілген тәжірибе нәтижесі қарастырылған.

Тірек сөздер: Коммуникативтік құзырлылық, тілдік формалары, үйлесімділік, инновациялық әдістер.

Bayzhigitova G.B., Mukanova G. Zh.

Run on formation of pupils' communicative competence at 'russian speaking' lessons

The article represents a material of an experimental run on formation and development of pupils' communicative competence at Russian Speaking lessons in Kazakh schools. The article provides extracts from creative works by 6-7th-year pupils who have taken part in the experiment. The work contains an interesting material that validates the idea raised by the authors.

Key words: communicative competence, linguistic form, co-occurrence, innovative methods.

Список литературы

1. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка/Р.П.Мильруд //Иностранные языки в школе. 2004. - № 7. – С. 30-36.
2. Мынбаева А.К. Инновационные методы обучения, или как интересно преподавать: учебное пособие / А.К.Мынбаева, З.М. Садвакасова. – 4-е изд., доп. – Алматы, 2010.- 344 с.
3. Нефедова Е.А., Узорова А.В. Как научиться писать сочинения по картинкам.- М.: Астрель, 2005.- 183 с.
4. Тажимуратова А.Е. Инновационные методы обучения и нормы русского языка в Казахстане // Современные наукоемкие технологии. –2012.-№ 7. - С. 51-53.

УДК 82-1(0)

Ш.С. Әбішева - ф.ғ.к., доцент

Ш. Есенов атындағы Каспий мемлекеттік
технологиялар және инжиниринг университеті,
E-mail: abisheva_sharapat@mail.ru

Ж.Т.Қобланов - ф.ғ.к., доцент

Ш. Есенов атындағы Каспий мемлекеттік
технологиялар және инжиниринг университеті
E-mail: koblanov64@mail.ru

СОПЫ АЛЛАЯР – СОПЫЛЫҚ ӘДЕБИЕТТІҢ КӨРНЕКТІ ӨКІЛІ

Аннотация. Мақалада сопылық әдебиеттің көрнекті өкілдерінің бірі болған Сопы Аллаярдың поэзиясына жан-жақты талдау жасалған. Автор ақын өлеңдерін Қожа Ахмет Йассауи туындыларымен салыстыра отырып, оның өзіндік қолтаңбасын айқындайды.

Тірек сөздер: сопылық әдебиет, діни дүниетаным, араб әдебиеті, парсы әдебиеті, ғазал, бейнелеу тәсілдері

Түркі халықтарының орта ғасырлар кезеңінде біржола араб жазуына көшуі олардың өміріне көптеген ғылыми жаңалықтарды алып келді. Сонымен қатар бұл



дәуірлерде Шығыста сопылық ағымның күшейіп, кең қанат жая бастаған кезі еді. Бұл кезең Орта Азия мұсылмандары үшін де аса жауапты уақыт болатын. Елдің бірлігін, халықтың татулығын, адамгершілік пен имандылықты көксеген, соны ту етіп көтеріп, өз шығармаларына арқау еткен ақын-шайырлар тобы тарих сахнасына шықты. Солардың арасында ерекше талантымен көзге түскендер хорезмдік Ахмет Йүгнеки, Ахмет Йассауи, Сүлеймен Бақырғани тағы да басқа сопылық ағымның ірі қайраткерлері болды.

Сопылық ағымның түркі тілдес тармағының негізін қалаушы Қожа Ахмет Йассауи. XII ғасырда көне түркі тілінде жазылған «Диуани Хикмет» кітабының авторы да осы - Қожа Ахмет Йассауи. ислам дініндегі сопылық ағым YII-YIII ғасырлардан бастау алады. «Диуани Хикметте» негізінен төрт нәрсеге ерекше көңіл бөлінеді. Олар: шариғат, тарихат, мағрифат және хақиқат. «Шариғат» – ислам дінінің заңдары мен әдет-ғұрыптарының жинағы, «тарихат» – сопылықтың идеясы, «мағрифат» - дін жолын танып, оқып игеру, «хақиқат» – Алламен бірігу, оған жақындау. Ахмет Йассауидің пікірінше, шариғатсыз, тарихатсыз, мағрифатсыз хақиқаттың болуы мүмкін емес. Ақын мұны өз өлеңінде былай өрнектейді:

...Өтті өмірім шариғатқа жете алмадым,
Шариғатсыз тарихатқа өте алмадым.
Хақиқатсыз мағрифатқа бата алмадым,
Қиын жолдар пірсіз қайтіп өтер достар...

Ахмет Йассауи озбырлық пен зұлымдыққа қарсы, дүниекоңыз, жемқор, дүмше молдаларды әшкерелеп, сынға алады. Аллаға ғашық бола тұрып, байлықтан безінуді, атақ пен мансапқа қызықпауды тілейді. Адам дүние-мал, атақ, дәреже үшін құл болып, пендешілікке салынса, онда оның ниеті де бұзылады, дейді. Ондайлар нағыз пасық жандар. Шын иманды адам болсаң елге шапағатынды тигіз, момындар мен кедейлерді қолда, деп үгіт-насихат айтады.

Ертелі кеш бұл дүние,
Барша жаннан өтпес пе?
Дүние малың бір күні,
Қолдарыңнан кетпес пе?
Қайдакеттіойлашы,
Ата-анатуыстар?
Төртаяқтыағашат
Саған да біркүнжетпеспе?
Мінгізіпсеніжүгіртіп,
Салсапарыплақатқа
Кірсеекітергеуші
Лақатқа сұрақ-жауапқа,
Дүниеүшінқамжеген,
Не депжауапбересің?

Дүние-мүлікқызығынаберіліп, өміррахатына бой алдырған, ешнәрсені қанағат қылмай, тәубеден безгендерді ол өте жек көреді. Өзі тойса да, көзі тоймайтындардың тамұқтағы қиямет күніндегі тағдырларына назар аударады.

Ахмет Йассауидің діни ағартушылық істерін одан ары қарай жалғастырған, сопылық әдебиеттің ірі өкілдерінің бірі –Сопы Аллаяр. Ол ХҮІ ғасырлардың аяғында Самарқанның Жаңақорған ауданының Мыңдар ауылында дүниеге келген. Ол мұсылмандық сауатын алғаш рет Самарқанда ашқан. Соңынан Бұхараға келіп, шейхтарға қызмет етеді, өзі де шейх дәрежесіне дейін көтеріледі. Қожа Ахмет Йассауи бабамыз сияқты жастайынан табиғат сыйлаған ақындық



талантын сопылық ағымды насихаттауға арнайды. Оның Сопы Аллаяр атануы да осыдан.

Сопы Аллаяр «Мурад-уларифин», «Тухарат-ул-талибин», «Маслак-ул-муттахин» атты кітаптарын араб және парсы тілдерінде жазған. Ол сопылықты жергілікті халыққа тереңірек түсіндіру мақсатында түркі тілінде де кітап жазады. Бұл кітап «Сабат-ул-ажизин» деп аталған. Осы кітабы XIX ғасыр мен XX ғасырлардың басында бірнеше рет баспадан шыққан. Сол негізде «Сабат-ул-ажизин» 1991 жылы Ташкент қаласында қайтадан баспадан шықты. Кітаптың негізгі мұраты халықты сабырлылыққа, төзімділікке үндеу болып табылады. Мысалы:

Ей, адам, болсаң егер ер сияқты,

Салмақты болғайсың сен жер сияқты [1, 107 б.].

Енді бір топ ғазалдарында «Алланың жасаған істеріне риза бол» деп адамдарды тағдырға қарсы шықпауға, оған бағынуға шақырады:

Кел, ей пенде, өзінді арна Аллаға,

Қазаға риза бол, сабыр қылып налаға [1, 107 б.].

Ал енді, кейбір ғазалдарында Сопы Аллаяр адамзатты жолдан адастыратын екі нәрсе бар дейді. Олардың біріншісі, тамаққа қанағатсыздық яки дәмді асты көбірек жеуге құмарлық. Міне, осы асты көп табамын деп адамдар күнәға белшесінен батады. Екіншісі, адамның нәпсісі. Адам нені аңсамайды десеңізші?! Жаксы киім, сұлу әйел. Әрине, бұларға барлық адамның қолы жете бермейді. Сансыз байлық, сұлулық адамды арбап, тұзағына түсіреді. Адам күнәға батады.

Адамзатты әлек етті екеуі,

Бірі – тамақ, бірі – оның нәпсісі [1, 107 б.].

Сопы Аллаяр XVI-XVII ғасырларда Орта Азияда ислам діні мен діни әдебиетінің дамуына үлес қосқан ірі тұлғалардың бірі болды. Сопы Аллаярдың туындылары туралы арнайы зерттеулер жоқтың қасы. Оның ғазалдары ақынның діни дүниетанымын, ішкі жан толқыныстарын, тағылымын танытады. Аллаға сыйына отырып өз замандастарын дін жолынан таймауға, иманды болуға, нәпсіге бой алдырмауға үндейді. Дүние, жаратылыс туралы ойларын қасиетті «Құран» ережелері негізінде баяндайды. Дінді әбден меңгерген сопы ақынның көптеген ойлары өмірге жақын болғанымен, тағдырға бас иіп, әрбір ойын тұйыққа тіреді, «жалған» өмірден безінуге, о дүниенің рақатына шақырады. Қиял дүниесінің өзі мұсылман дінінің ережелерімен ұштасып, о дүние мен бұл дүние, жер-су, табиғат, адамзат, жан-жануар, барлығы да Жаратушының әмірінің нәтижесі ретінде танытылған ақын пікірінің түйіні – бұл дүниеден жақсылық жолмен өту, ешбір зәбір, зұлымдық, қиянат жасамау, дүниеқор, баққұмар, мейірімсіз болмай, кедейлерге, жетім-жесірлерге, міскіндерге рақымдылықпен қарау, Алла жолы осы деп мойындау.

Жер мен көктің Иесі Хакқа арнаңыз мадақты,

Тамшы судан гауһардай пәк қып сізді жаратты.

Тіреуі жоқ көкті көр, аңда әлемнің бітімін,

Бар жаһанға көрсетті Ол өзгермейтін үкімін.

Нән балықтың үстіне орнатты да жер шарын,

Осы жерден таратты ырыздығын баршаның.

Төрт мезгілді пайда ғып,

Әрбірінің келбетін

Әрбір түрге енгізіп ажарлады жер бетін,

Таңғажайып тағдыр бұл!



Қандай ғажап сәттілік?!

Күлше нандай жалғыз күн тұр ғаламды тоқ қылып [2, 46 б.].

Дүние –мүлік қызығына беріліп, өмір қызығына түскен, ешнәрсені қанағат тұтпай, тәубеден безінгендерді ол жек көреді. Өзі тойса да көзі тоймайтындардың тамұқтағы қиямет қиян тағдырларына көңіл бөледі. О дүниенің жұмағы бұл дүниенің рақатынан әлде қайда артық, шипалы, нәрлі. Бұл дүниенің қуанышы жалған, о дүниенікі мәңгілік. Осылайша ақын дүниеқоңыздар мен қызыққұмарларды жұмақтың қызығы мен тәттісіне қызықтырмақ болады.

Қияметте хауызын пайғамбардың хақ қылды,

Шыншылдардың Патшасы бар сипатын жад қылды.

Ол хауыздың суы бар, түсі, тіпті сүттен ақ,

Хош иісі есті алар шексіз жұпар-құт тарап.

Бір айлық жол сол көлдің арғы-бергі көлемі,

Зейініннен өшіріп ала көрме сен оны.

Арман қалмас бір жұтым жұтқан одан пендеде еш,

Анық білгін, ол пенде ешқашанда шөлдемес [2, 75 б.].

Сопы Аллаярдың түсінігі бойынша, адамдар бұл дүниеде өздерін еркін ұстайды. Күнәмды ешкім білмейді деп көп қателіктер жібереді. Бірақ Алланың олардың үстінен күзетіп тұрғандығын байқамайды. Сол үшін бұл дүние адамзатты сынау дүниесі. Әрқандай адам о дүниенің есігіне барғанда өзінің істеген әрбір әрекетіне жауап береді. «Сабат-ул-ажизин» кітабы міне осы идеяны насихаттауға арналған.

Бар кәпірге туады қабірдегі аза-күн,

Алайда кей мұсылман тартар қабір азабын.

Көп білікті кітаптар шығармайды теріске,

Бәрі жазды кірерін қабірге екі періште...

Сокқысына олардың таудың өзі шыдамас,

Ал бір уыс топырақ қалай шыдар?!

Құлақ ас.

Құрт-жегісі тозақтың толар қабір ішіне,

Өкінгенмен пайда жоқ еткен бағзы ісіне [2, 69 б.].

Ақын дүниедегі әділетсіздіктердің барлығына қарсы. Ол осы әділетсіздіктермен бұл дүниеде күресуге болмайды дейді. «Мейлі, ол сенің жаныңды қинай берсін. Сонда да сен шыда. Сен өлген соң мұндай әділетсіздіктен құтыласың. Жаратушы оларды қатты жазалайды. Олар істеген істеріне Алла алдында жауап береді. Ал сенің ол жақта екінші бақытты өмірің басталады».

Сұлтан пасық болса да –

Үкімдері шығарған

Шарифатқа сай келсе – тыс тұрады құманнан.

Қанағатсыз сұлтанға қосты Алла тағдырмен,

Бас ұрамыз бәрібір, мойынсұнып жан-ділмен [2, 64 б.].

Сопы Аллаярдың пікірінше адамзаттың ең үлкен жауы – нәпсі. Егер адамның барлық тілегі орындалса, онда бұл дүние тозаққа айналар еді. Сондықтан әрқандай нәпсінің шегі болуы тиіс, адамның нәпсісі жасырын орындалса, ол ұрлық болады. Мұны, әрине, Алла көріп тұр. Сол үшін мен Алла жағындамын дейді.

Заттарының жаратқан – үлкен иә кіші ме,

Мәлім оған өткені һәм болатын ісі де.

Тұруың мен жүруің, жақсылық пен жамандық,

Оған аян –



Жетсе егер кімге қаза, амандық.

Нені мұрат тұтқаның, көңілге не алғаның

Тыс қалмайды бір сәтке газарынан Алланың [2, 52 б.].

Жалпы, Сопы Аллаярдың бұл туындылары Орта Азияда түркі халықтарының арасында ислам дінінің Қожа Ахмет негіздеген сопылық бағытын кең түрде насихаттауда үлкен маңызға ие болды.

Ш.С. Абишева, Ж.Т.Кобланов

Суфи Аллаяр – видный представитель суфийской литературы

В данной статье рассматриваются поэтические наследия виднейшего представителя суфийской литературы Суфы Аллаяра. Авторы сопоставляя произведения поэта с поэзией Ходжа Ахмета Яссави, определяют своеобразный подтекст мастера слова.

Ключевые слова: суфийская литература, религиозная мировоззрения, арабская литература, персидская литература, газал, методы описания.

Sh.S.Abisheva, Zh.T.Koblanov

Sufist Allayar – prominent representative of Sufi literature

The article is devoted to the discussion of one of the famous representative of sufist literature Sufist Allayar's poetry. The author comparing the poet's poems with the works of Kozha Akhmet Yassavi and verifies his own manuscript.

Key words: sufist literature, religious world outlook, Arabic literature, Persian literature, gazelle, description method.

Әдебиеттер

1. Карасаева Х.О. Кобланов Ж.Т. Шығыс әдебиетінің тарихы. «Фолиант», - Астана. 2001.
2. «Әлем әдебиеті» журналы, - №3. - Астана, 2012.
3. Дербісалин Ә. Дәстүр және жаңашылдық. - Алматы, 1976.

УДК 82-1(0)

Ж.Т.Қобланов - ф.ғ.к., доцент

Ш. Есенов атындағы Каспий мемлекеттік
технологиялар және инженеринг университеті

E-mail: koblanov64@mail.ru

ЮНУС ЭМРЕ ӨЛЕҢДЕРІНДЕГІ СОПЫЛЫҚ ТАНЫМ

Аннотация. Мақалада түрік әдебиетінің белгілі өкілі Юнус Эмре өлеңдері қарастырылған. Әсіресе, Юнус Эмре поэзиясындағы өлең өрнегі, тіл күдіреті, дәуір көрінісін ашудағы қаламгер шеберлігі жан-жақты сөз болады.

Тірек сөздер. ислам діні, сопылық ағым, лирикалық өлең, кейіпкер, образ, идея, бейнелеу тәсілдері

Түрік халқының ұлы ақындарының бірі – Юнус Эмре. Ол шамамен 1240 жылдары туып, 1302 жылдары қайтыс болды. Халық арасында оның өлеңдері кең таралған. Ақын өлеңдерінде өзі өмір сүрген заман көрінісі анық көрінеді. Сондықтан болса керек, Юнус жырларында сол кезеңдерде белең алған сопылық дүниетаным да басымырақ көзге түседі.

Ислам дініндегі сопылық ағым VIII-VIII ғасырларда туғандығы тарихтан белгілі. Түркі әлемінде осы ағымның қанат жаюына мол үлес қосқан көрнекті тұлға – Қожа Ахмет Йассауи. Оның XII ғасырда көне түркі тілінде жазған «ДиуаниХикмет» кітабы осы сопылық ілімді уағыздайды. Бұл кітаптың



түпнұсқасы сақталмаған. Бізге дейін жеткені ХҮ-ХҮІ ғасырлардағы көшірмелері ғана. Көшірмелері өте көп. Олар негізінен Ыстамбұлда, Қоканда, Ташкентте, Мәскеуде және Алматыда сақтаулы тұр.

«Диуани Хикметте» негізінен төрт нәрсеге ерекше көңіл бөлінеді. Олар: шариғат, тарихат, мағрифат және хақиқат. «Шариғат» - ислам дінінің заңдары мен әдет-ғұрыптарының жинағы, «тарихат» - сопылықтың мұраты, сопылық мүддесіне жеткізетін жол, «мағрифат» - дін жолын танып, оқып білу, «хақиқат» – Аллаға жақындау болып табылады. Ахмет Йассауидың пікірінше, шариғатсыз, тарихатсыз, мағрифатсыз хақиқаттың болуы мүмкін емес. Мұны ол өз өлеңінде былай өрнектейді:

Өтті өмірім шариғатқа жете алмадым,
Шариғатсыз тарихатқа өте алмадым.
Хақиқатсыз мағрифатқа бата алмадым,
Қиын жолдар пірсіз қайтіп өтер достар...[1, 146 б.]

Йассауи озбырлық пен зұлымдыққа қарсы, жемқор, дүниеқоңыз, дүмше молдаларды қатты сынға алады. Аллаға ғашық бола тұрып, дәулет пен мансапқа қызықпауды тілейді.

Дүние-мүлікке құмартып жаһан малын жиғандар,
Құзғын жемін жегендер арамға әбден батпақшы.
Молла, мүфти болғансып жалған дұға қылғандар,
Ақты қара дегендер тамұққа барып жатпақшы.
Қазы, имам атымен қол қойса нақақ жалаға,
Сол үкімнің салмағы өздерін басып қалмақшы.

Арам жеген әкімдер, құныққандар параға,
Өз бармағын тістелеп өкініш отқа жанбақшы [2, 9 б.].

Адам мал-дүниеге, атақ-даңққа құл болса, онда оның ниет-ықыласы Аллаға емес, байлыққа ауады. Ондайлар надан, пасық жандарға айналады. Иманың бар нағыз адам болсаң елге, халыққа шапағатыңды тигіз, момындарды, жетім-жесірлерді жебеп, қорған бол деп үгіт-насихат айтады.

Пірге қызмет еткенсіп «мен тәліппін» деп жүрер,
Жаман, арам заттарды хұжыраларға енгізер,
Көздерінде сәуле жоқ, жанары пәс мөлдірер,
Арыстан бабам сөздерін тыңдаңыздар, тәбәрік
Зікіршіл боп төс қағар, көздерінен жас тамбас,
Жүректері дір етпес, түкке олар таң қалмас,
Қулық толы іштері, көкірегінде ар қалмас,
Арыстан бабам сөздерін тыңдаңыздар, тәбәрік.

Тәліппін деп айтады-ау, қуыс көкірек, құр кеуде,
Нағыз тәліп кісінің іші толыдүрлерге,
Нахка аян сырлары, ойлары асыл білгенге,
Арыстан бабам сөздерін тыңдаңыздар, тәбәрік.
Сырты сұлу, іші арам, қияметтен хаупі жоқ,
Тазаруға күнәдан көңілі мен зауқы жоқ,
Тәспілері үзілсе, жылап-енірер қалпы жоқ,
Арыстан бабам сөздерін тыңдаңыздар, тәбәрік.
Маржан тәспі үзілсе, белбеу жіпті алыңыз,
Алла разы болады ынтызар боп барыңыз,
Махшар күні болғана жақсылық көрер жаныңыз,

Арыстан бабам сөздерін тыңдаңыздар, тәбәрік.
Кәміл ғашық пендесі нақ дидарын көрмек те,



Муса сынды махшарда һаққа сауал бермек те,
Мәз көңілмен мадақ айтқан жетер даусы жер-көкке,
Арыстан бабам сөздерін тыңдаңыздар, тәбәрік [2, 56 б.].

Міне,осындай ой-пікірлерді Юнус Әмре де қолдайды. «Ақырзаман хақындағы диуанында» ол:

Ақырзаман – ол болар,
Ал, ей, ұлық сен хабар:
Шын мұсылман аз қалар –
Кұманға ол да жем болар.
Жалған сопы молдалар –
Жамағатты күнде алдар;
Ұқпас халық шын жолды, ал,
Саңырауша сандалар.
Жетім хақын жеп келген
Қайыр кетер бектерден;
Кеуде – нәжіс кептелген,
Ұрттағаны қан болар[3, 8 б.].

Ал, енді Йассауи «Диуани Хикметінде» малқұмар, мансапшылдарды бұл дүние өткінші, өлім әркімге де ортақ, одан қашып құтыла алмайсың. Сондықтан естеріңді жиыңдар, дейді. Әділет жолы – нақақ іс қылмай, әлсізді қорламай, рақымшыл, мейірімді болу.

Ертелі кеш бұл дүние,
Барша жаннан өтпес пе?
Дүние малың бір күні,
Қолдарыңнан кетпес пе?
Қайда кетті ойлашы,
Ата-ана, туыстар?
Төрт аяқты, ағаш ат,
Саған да бір күн жетпес пе? [4, 101 б.]

Юнус Әмре акын «Сабақ ал...» дейтін өлеңінде мұны былайша толғайды:

Адам-пендем, бір сабақ,
Алғың келсе өлімнен.
Тірлігінде пұл санап,
Босқа өтпегін өмірден.
Аруақтың көрдегі,
Қалды қандай амалы?
Осыны ойла сен де бір,
Тірлік етіп саналы.
Байлар қайда бұрынғы,
Байлығына сыйынған?
Оларға бүгінгі,
Бейіттен жер бұйырған.
Ханзадалар қайда асты,
Хан сарайға сыймаған?
Көрге олар да жайғасты,
Құм төсегін жимаған... – дейді [3, 28 б.].

Сопылық ілімде ерекше назарға ілінетін нәрсенің бірі – нәпсі. Адам нәпсіні тыймай адалдыққа, имандылыққа жете алмайды. Нәпсіге ерген жан күнәға белшесінен батады. Бұл мәселе де Юнус Әмрені қатты толғандырады. «Нәпсі» атты өлеңінде ол былай дейді:

Жаман кара ниетті арқандасам деп едім,



Тыйып Нәпсі қалауын талқандасам деп едім.

Қасиетін Алланың терең ұғып, білмеп ем,

Тазартатын кез жетті жан мен тәнді кірлеген [3, 28 б.].

Юнус Эмренің лирикалық шағын өлеңдері ақынның көңіл-күйін, лирикалық тағылым-талғамдарын таныта алатындай туындылар. Аллаға сыйына отырып, ол өмір мәселелерін, әлеуметтік жайттарды да жырға қосады. Өз тұсындағы сана-сезім тұрғысында ой түйіп, қоғамына сын айтып отыратын жерлері де баршылық. Өзін «еркін ойдың» өкілі санаған тәубешіл ақын жастық шер мен мұңды айтуға тартынбайды.

Ғашықтар ғана бөлейді Тәңір ұжмағын жұпарға,

Жұмақ деген бір тұзақ қой – көбелек-жанды тұтарға.

Ғашықтан өткен міскін жоқ – еркі жоқ көңіл жығарға,

Тақ тұрар әрбір бұйрыққа, ойында жалғыз бір Алла.

Шын ғашық құлдар ұмтылмас жәннатта әсте жатпаққа,

Жәннаттан да өтер ілгері – негізін оның таппаққа.

Келгендер, білдік кетерін, қонғандар, көрдік көшерін,

Ғашық шарабын ішкендер көпке ермес, емдер кеселін.

Юнустың жаны бағынбас тозақ не жұмақ заңына,

Хақ жолға түсіп, асылын табады – жетіп жарына! [2, 22 б.]

Жалпы Юнус Эмре өлеңдерінің барлығына тән болған ортақ пікірлер – адамгершілікті, әділеттікті, ақылмен іс қылар даналықты, Аллаға шын ықыласпен құлшылық етуді, адал болуды, махаббатты таза ұстауды, қастерлеуді насихаттау. Сонымен қатар, зұлымдық атаулыға, надандыққа, дүниеқорлық-нысапсыздыққа, мансапқорлыққа, адам атын қорлауға лағнат айтып, қарсы шығу. Ел мүддесіне, мақсатына, хақ жолына адал қызмет ету.

Юнус Эмре өлеңдерінің тілі қарапайым, түсінікті әрі ойнақы болып келеді. Оқырман жүрегіне тез жол тауып, ерекше сезімге бөлейтіндей өте әсерлі. Сондықтан да ұлы ақын өлеңдері ғасырлар тасқына төтеп беріп, біздің заманымызға дейін жетіп отыр. Юнус Эмре өлеңдері өзінен кейінгі көптеген ақындардың шығармашылығына ықпал етті.

Ж.Т. Кобланов

Суфийское познание в стихотворениях Юнуса Эмре

В данной статье рассматривается языковое мастерство в произведениях известного поэта турецкой литературы Юнуса Эмре.

Ключевые слова: исламская религия, суфийское течение, персонаж, образ, идея, лирическое стихотворение, методы описания

Zh. T. Koblanov

The sufis knowledge in the poems of Yunus Emre

This article runs about well-known poet of Turkish literature Yunus Emre and language mastership in his works.

Key words: islam religion, sufistic direction, lyrical poem, character, figure, idea, description method.

Әдебиеттер

1. Қазақ. Оқу құралы., - Алматы: «Білім», 1994.
2. Қожа Ахмет Яссауи. Хикметтер, - Алматы: «Атамұра», 1995.
3. «Әлем әдебиеті» журналы. №5. - Астана. 2012.
4. Қарасаева Х.О. Қобланов Ж.Т. Шығыс әдебиетінің тарихы. - Астана, 2001.



УДК (075)

Сәдуакас Н.Ә. – филология ғылымдарының кандидаты,
Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік мемлекеттік университетінің доценті
E-mail: nurbol_saduakas@mail.ru

ҚАЗАҚ ТІЛІНІҢ КОГНИТИВТІ АСПЕКТІДЕ ЗЕРТТЕЛУІ

Аннотация: Бұл мақалада когнитивті лингвистиканы зерттеу мен осы саладағы ғылыми терминдер анықтамалары берілген және көрсетілген. Қазақ тіл білімінің дамуына, танымдық лингвистиканың дамуы мен қалыптасуына үлкен еңбек сіңірген ғалымдардың зерттеулері когнитивтік аспектіде талданған. Сонымен қатар ғылыми-теориялық тұжырымдар тіл мәселесіне, тіл мен мәдениеттің байланысына, тіл мәдениетінің ұлттық ерекшеліктеріне негізделген.

Трек сөздер: когнитивтік лингвистика, ғылыми-теориялық тұжырым, тіл мәдениеті, тілдік дүниетаным, ғалым, тілдік зерттеулер, қазақ тіл білімі, лингвистикалық зерттеу.

Адамның өзін қоршаған дүниені тануы, ой-санасы, білімі, мәдени және этникалық өзгерістері, «әлемнің тілдік бейнесі» тіл арқылы қалыптасады. Ғылым дамуы барысында соңғы кезеңде тіл білімі саласында да тілді зерттеудің жаңа бағыттары пайда бола бастады. Адам өзін қоршаған ортада болып жатырған құбылыстарға назар аударып, оны ұғынып, танып қана қоймай, өз дүниетанымын келесі біреуге жеткізу жолында тілді таным құрал ретінде пайдалануы тіл білімінде тілді басқа қырынан қарастыруды талап етті. Тілді адам дүниетанымының кілті деп қабылдап, оның таным құралы ретіндегі қызметі зерттеу нысанына алынды. Қазіргі тіл білімі тілдің ішкі құрылымдарын қарастыру аймағынан асып, адам ой-санасын, оның танымдық қабілетін, рухани-мәдени танымдарын тіл арқылы зерттеу бағытын, антропоцентристік бағытты, қалыптастырды. Адамның зердесі мен ойлау қабілеті, парасат-пайымы, ментальді әрекеттері тілдік бейне арқылы тіл білімінің жаңа бір зерттеу аспектісінде қарастырылды. Бұл бағыт тілді таза грамматикалық тұрғыдан ғана емес, тілді танымдық негізде философиялық, логикалық, этномәдени т.б бағыттарда бірлікте алып зерттеу жолын көрсетті. Ұлттық тілдің болмысын толық танып-білу үшін оның грамматикалық заңдылықтарын зерттеп қою жеткіліксіз екендігі, сол халықтың ғасырлар бойы игерген құндылықтарын, ой-танымдарын, тарихын, мәдениетін, дәстүрін, ұлттық менталитетін тіл арқылы зерттеу қажеттігі анықталды. Сондықтан XX ғасыр лингвистикасында тіл тек қарым-қатынас құралы ретінде ғана емес, тіл ұлттық мәдениеттің бір бөлігі, адамзат дүниетанымының бір көрінісі ретінде де танымдық қызметі жағынан зерттеуге алынды. Сөйтіп, тілдің танымдық теориясы мен танымдық қызметін зерттейтін тіл білімінің бір саласы «когнитивті лингвистика» дүниеге келді. Когнитивті лингвистика (лат «cognitio»-білім түсінік, көзқарас)-тіл біліміндегі бағыт [1.181]. Когнитивті лингвистика, яғни танымдық лингвистика, тіл арқылы қоршаған ортаны, адамзат қасиеттерін, жаратылыс пен қоғамдық құбылыстарды танып-білу жолдарын ғылыми тұрғыда қарастырады. Когнитивті лингвистиканың ғылым жүйесіндегі маңызы туралы В.А.Маслова жан-жақты түсінік береді.[2.6]. Демек, когнитивті лингвистика тіл білімінің танымдық бағыттары мен аспектілерін әр түрлі қырынан ғылыми негіздеп, адамның таным процесіне қажетті білімін тереңдетеді, тілді жалпы танымдық механизм ретінде қарастырады. Тіл мен таным арақатынасы, тілдік заңдылықтар мен танымдық дүниетанымдардың адам санасындағы көрінісі басты назарда болады. Адам



зердесі, дүниетанымы, ойлау қабілеті мен ментальді әрекеттері, мәдениеті, дәстүрі, тарихын тілімен байланыста қарастыру мәселесі когнитивтік лингвистика аясында жүзеге асады. Когнитивті лингвистика - адам ақыл-ойының, танымының тіл арқылы көрінісін қарастыратын, антропоцентристік бағыт шеңберінде қалыптасқан тіл білімінің бір саласы.

Ғалымы Е.С.Кубрякованың басшылығымен шығарылған еңбекте «Когнитивная лингвистика - это лингвистика направление, в центре внимания которого находится язык как общий когнитивный механизм, как когнитивный инструмент-система знаков, играющих роль в репрезентации (кодировании) и трансформировании информации», - деген анықтама беріледі. [4.53]. Когнитивті ғылым немесе когнитология адам білімі мен танымдарының құрылымы мен қызметін зертеу барысында инженерлік пәндер негізінде қалыптасты. Яғни, когнитивті лингвистика алғашқыда нейролингвистика саласында, жасанды интеллект және инженерлік ғылымдар аясында зерттеле бастаған. Адам өзінің көргені мен білгенін, естігенін, таныған дүниесін миы, ой-санасы арқылы өткізіп, көкірегіне түйгенін тілі арқылы ұрпағына жеткізеді. Сөйтіп әлем тіл арқылы танылып қана қоймай, сол тілде ұлт өкілдерінің бүкіл өмірлік тәжірибесі, әдет-ғұрпы, ұлттық сана.т.б. ерекшеліктері астасып жатады. Ал тіл болса ойлау, сөз, оның мағынасы, ұғым, сөзді айту, есту, жазу, қабылдау т.б. құбылыстармен байланысып жатады. Адамның таныған дүниесі оның тілі арқылы таңбаланады. Егер адам танымы философияда антропоцентризм категориясы арқылы түсіндірілетін болса, адамның танымы мен тілі де осы концепция аясында бірлікте қарастырылады. Тіл адамның танымында өз қолтаңбасын қалдыра отырып, әлемнің тілдік бейнесін жасайды. Адам тіл үшін емес, тіл адам үшін қажет. Тілді жасағанда адам тілді өзіне қызмет етсін деп жасаған. Сондықтан тіл арқылы адамның барлық қасиеті, болмысы, өмір тіршілігі, әдет-ғұрпы, мінез-құлқы, арманы, т.б. көрініс табады. Демек әлемді сана, ақыл-ой арқылы танысақ, сол дүниетаным тіл арқылы бейнеленеді, таңбаланады. Тіл танылған дүниені тілдік бірлікке айналдырады, яғни вербалдайды, дүние туралы ұғым, түсінік қалыптастырады. Дүниенің бейнесі дегенде объективті(шынайы) бейне, концептуалды (ғылыми) бейне, тілдік бейне-үшеуі бір-бірімен тығыз бірлікте қарастырылады.

Когнитивті лингвистиканың басты зерттеу бағыты сан ғасырлық білім, танымдар адам миының жемісі ретінде бағаланып, тіл мен адам санасын біртұтас жүйе тұрғысынан кешенді қарастыруға негізделді. Адамның зердесі, ой-таным қабілеті, ментальді әрекеттері когнитивті ғылым саласынан көрініс табады. Бізді қоршаған ортадағы барлық мәліметтер адам танымында өңделіп, санада тілдік формадағы білімдер жиынтығын қалыптастырады. Тілді адамның танымдық іс-әрекетіне қатысы тұрғысынан қарастыру когнитивті лингвистиканың басты нысаны болып табылады. Когнитивті лингвистикаға қатысты мәселелер алғаш рет шетелдік ғалымдар еңбектерінде көрініс тапты. Американдық ғалымдар, профессор Дж.Бруннер мен Дж.Миллер екеуі 1960 жылы Гарвард университетінде когнитивті зерттеу орталығын ашады. Дж.Миллер өз еңбегінде когнитивтік ғылымды «XX ғасырдың 50 жылдарында дүниеге келген ақпараттар теориясының симпозиумы» деп бағалайды. Осы ғалымдардың зерттеу орталығы әлемде когнитивті лингвистика ғылымының негізі қаланып, қалыптасып дамуына айтарлықтай ықпал етті. Когнитивті ғылымның теориялық жағынан дамып, қалыптасуына үлес қосқан шетелдік ғалымдар Дж.Миллер, М.Джонсон, Р.Лэнакер, Г.Н.Кент, Т.Ван Дейк, Дж.Лакофф, Ф.Унгерер, Х.И.Шмидт т.б. атап айтамыз. Ал орыс тіл білімінде когнитивті лингвистиканың әр түрлі мәселелері



Н.Д.Арутюнова, Е.С.Кубрякова, Ю.С.Степанов, И.А.Стернин, В.Н.Телия, В.А.Маслова, Н.Н.Болдырев, А.Н.Баранов т.б еңбектерінде қарастырылды. Когнитивті лингвистиканың қалыптасу, даму кезеңдеріне назар аударатын болсақ, оның алғашқыда «когнитивтік грамматика», «когнитивтік семантика» деп аталғандығын байқаймыз. Алғаш рет «когнитивті грамматика» термині 1975 жылы Дж.Лакофф пен Г.Томпсон жазған «Когнитивті грамматиканы таныстыру» деп аталған мақалада қолданылды [3.22]. Алғашқыда когнитивті лингвистика бағытындағы ізденістер бір-бірімен байланыссыз, жекелеген ғылыми мақалаларда ғана сөз етіліп, көпшілік ғалымдар арасында белгісіз болып келді. Ал 90-жылдардың ортасында шетел ғалымдары Ф.Унгерер мен Х.И.Шмидт авторлығымен «Когнитивті лингвистикаға кіріспе», Б.Хайненің «Грамматиканың когнитивтік негіздері» атты оқулықтары жариялана бастады. Орыс тіл білімінде когнитивті лингвистика мәселесі алғаш рет В.И.Герасимовтың 1985 жылы жарияланған «Когнитивті грамматиканың қалыптасуы» атты мақаласы арқылы танылды. Кейіннен 1980 жылы тіл білімінде когнитивті аспектіде зерттеу мәселелері қарастырылған «Шетел лингвистикасындағы жаңалықтар» атты жинақ жарияланады. Орыс тіл білімінде когнитивті лингвистиканың дамуына ерекше үлес қосқан еңбек Ю.С.Степановтың 1997 жылы шыққан «Константы: словарь русской культуры» деген еңбегі болды. Осы еңбекте орыс мәдениеті, құндылықтары «махаббат», «соз», «ғылым», «интеллигенция», «от», «су», «нан», «жазу», «уақыт», «үй», «тіл» т.б константтары арқылы сипатталды [4]. Е.С.Кубрякованың редакциялық басшылығымен жарияланған «Краткий словарь когнитивных терминов» (1996ж.) деген еңбегінде когнитивті лингвистиканың ғылыми зерттеу мәселелері, терминдері мен негізгі ұғымдары, когнитологияның жалпы мәселелері жөнінде жүйелі түрде талдау жасалды.

Қазақ тіл білімінде де когнитивті лингвистикаға қатысты әр түрлі мәселелер Ә.Қайдар, Р.Сыздық, Е.Жанпейісов, Ж.Манкеева, Н.Уәли, Г.Гиздатов, Қ.Жаманбаева, Э.Сүлейменова, Г.Смағұлова, Б.Момынова, А.Салқынбай, М.Құштаева, А.Әмірбекова, Г.Әзімжанова, Э.Оразалиева, А.Ислам, Н.Айтова т.б еңбектерінде зерттелді. Жалпы алғанда, қазақ тіл білімінде танымдық білімнің алғашқы ізденістері А.Байтұрсынов, Қ.Жұбанов, Ж.Аймауытов, М.Жұмабаев, А.Аманжолов т.б еңбектерінен бастау алады. Кейінгі кезеңде академик Ә.Қайдардың этнолингвистикаға қатысты ойлары қазақ тіл білімінде когнитивті лингвистиканың қалыптасуына негіз болды. Ғалым «этностық таным» мәселесін көтере отырып, қазақ тіл білімінде тілді қарым-қатынас құралы ғана емес, ұлттық психология, салт-сана, өсу-өркендеу жолымен байланыста қарастырып, тіл арқылы халықтың барлық тұрмысын, өмірін, мәдениеті мен болмысын, рухани құндылығын, ұлттық дүниетанымы мен менталитетін көрсете білді. «Тіл әлемі» - этностың өзін танып-білудің қайнар көзі, біліктіліктің кәусар бұлағы» екенін, этнос туралы мол деректерді өз бойына сыйғызып, сары майдай сақтап, шашпай-төкпей ұрпағына жалғастыра алатын» тіл екендігін айта келіп, академик Ә.Қайдар «...этностың дүниеге келуіне ұйтқы болған да –тіл, рухани мәдени өмірдің өзегі де, өзін-өзі танып-білудің өлшемі де-сол тіл», - деп тілдің танымдық қызметіне жан-жақты түсінік берді [5.11]. Ал қазақ тілін когнитивті аспектіде қарастырған алғашқы еңбектер қатарында Г.Гиздатовтың «Сөйлеу қызметіндегі когнитивтік моделдер: типология мен динамикасы» атты зерттеуін айтуға болады. Ғалым қазақ тіліндегі сөйлеу қызметінің когнитивтік астарына терең барлау жасап, санадағы білімнің көріну деңгейі, берілу тәсілдері құрылымы мен динамикасы, когнитивтік моделдер типологиясы т.б мәселелерді



жүйелі қарастырады [6]. Осы бағыттағы жазылған келесі маңызды еңбек авторларының бірі Э.Н.Оразалиева «Когнитивті лингвистика: қалыптасуы мен дамуы» атты зерттеуінде қазақ тіл біліміндегі когнитивті бағыттың қалыптасуы мен дамуы мәселелерін ғылыми парадигмаларға, теориялық тұжырымдарға сүйене отырып талдап, қазақ тіл білімінде танымдық ұғымдарды қалыптастыруға үлес қосқан ғалымдар еңбектерін когнитивті аспектіде қарастырады [7].

Когнитивті лингвистиканың алғаш қазақ тіл білімінде қалыптасуына үлес қосқан еңбектердің бірі Қ.Жаманбаеваның «Тіл қолданысының когнитивтік негіздері» атты зерттеуінде қазақ тілі деректері негізінде адамның ментальді әрекеттері мен зердесі, ойлау қабілеті, ұлттық таным-түсініктерінің көрінісін, тілдік сананың құрылымын анықталып, эмоция, символ, тілдік сана концептілеріне талдау жасалып, гештальт теориясына түсінік беріліп, қазақ тіл білімінде когнитивті лингвистика ұғымдарының қалыптасуына ықпал етті. Ғалым когнитивтік құрылымның концептуальды көрінісі, күрделі жүйе тудыру ерекшеліктері, экстремалды күй т.б мәселелерді қарастырған. Қазіргі кезде тілші ғалымдар «әлемнің тілдік бейнесі» деген мәселеге ерекше көңіл бөліп отырса, дүниенің тілдік бейнесінің бір бөлшегі боып табылатын дүниенің ғылыми бейнесі туралы, дәлірек айтқанда, қазақ тіл білімінің ғылыми бейнесі туралы монографиялық еңбегінде ғалым Б.Қ.Қалиев әлемнің тілдік бейнесі мен ғылыми бейнесінің ортақ және айырма белгілері туралы: «Тілдік бейне мен ғылыми бейненің айырмашылықтары шамалы. Екеуінің де негізі-концептуальды (шынай) бейне. Екеуі де ұжымдық бейне. Екеуі де тілде көрініс табады. Жалғыз-ақ айырмашылықтары бар. Ол-егер тілдік бейне ұлт өкілдерінің бәріне ортақ болса, ғылыми бейне мамандар мен ғалымдарға ортақ. Тілдік бейне тілдік бірліктер (сөздер, сөз тіркестері, сөйлем, фразеологизмдер т.б) арқылы жасалса, ғылыми бейне ғылыми терминдер арқылы жасалады», - дейді [8.27]. Тілді ғылыми тұрғыда терең тану үшін оның терминдерін, сол терминдер негізінде жасалған ұғымдарды, концептілер мен фреймдерді білу қажеттігін ескертеді.

Когнитивтік бірліктердің ұсынылу (репрезентациялану) ерекшеліктеріне қатысты мәселелер ғалым Б.Момынованың «Қазақ тіліндегі қоғамдық-саяси (әлеуметтік бағалауыштық) сөзжасам» атты зерттеуінде, қазақ тіліндегі мәдениет лексикасының ұлттық сипатына барлау жасап, тілдің халық тұрмысымен, мәдениетімен, ой-танымдарымен байланысы ғалым Ж.Манкееваның «Мәдениет лексикасының ұлттық сипаты» атты еңбегінде жан-жақты талданды. Қазақ сөз мәдениетінің негізгі теориялық қағидалары мен басты ғылыми принциптері, «сөз мәдениеті» ұғымына анықтама беру, әдеби тіл нормаларына талдау жасау, тілдік жүйе және дағды (узус), дискурс, когнитивтік код, тілдік білім мәселесі, сөздің функционалдық типтері және олардың айырым белгілері, сөз мәдениетінің когнитивтік аспектісі т.б. мәселелер танымдық тұрғыда ғалым Н.Уәлидің «Қазақ сөз мәдениетінің теориялық негіздері» атты зерттеуінде баяндалды. Ғалым когнитивті тұрғыдан «егіз козыдай», «егіз тамшыдай» деген фреймдік құрылымдарға талдау жасап, қазақ сөз мәдениетінің танымдық ерекшеліктерін көрсетеді [9.14]. Тіл мен мәдениеттің өзара байланысын, сөз мәдениетінің ұлттық ерекшеліктері мен тілдік және тілдік емес норма, олардан прагматикалық ауытқу түрлері мен типтері т.б. мәселелердің когнитивті негіздерін қарастырады. Қазақ тіл білімінде когнитивті лингвистиканың әр түрлі мәселелері, қазақ тіліндегі концептілерге қатысты ізденістер М.Т.Құштаева, А.Ислам, М.Б.Абдрахманова, А.Б.Әмірбекова т.б. зерттеулерінде қарастырылды.



Қазіргі таңда қазақ тіл білімінде когнитивті (танымдық) лингвистикаға қатысты зерттеулер жан-жақты жүргізіле бастады. Когнитивті лингвистика мен когнитологияның терминдерін қазақ тілінде қалыптастыруға да көңіл бөлініп отыр. Себебі когнитивтік лингвистика ғылыми пән болып қалыптасатын болса, оның ғылыми танымдық аппараттары, яғни терминологиясы да бір жүйеге түсуі керек болады. Сонымен бірге қазақ тіл білімінде когнитивтік аспектіге қатысты басқа да ғылыми бірліктер қатарында коғниция, концепт, фрейм, гештальт, сценарий, скрипт, схема т.б атаулардың мән-мағынасы, қызметі туралы бірдей көзқарастар қалыптасып келеді. Зерттеуші В.А.Маслова бұл бірліктерді адам танымындағы ақпараттарды сыртқа шығаруда қолданылатын тілдік құрал деп таниды. Ғалымдар арасында «концепт» терминіне көзқарастар бір арнаға тоғысып келеді. «Концепт» латын тілінде де бірнеше мағыналы екен. «Концепт» туралы анықтамалар көп, сол анықтамаларда оның ұғым, мағына, бейне, таңба, символ т.б ұғымдармен ұқсастығы мен айырмашылығын анықтауға назар аударылады. Концепттің жасалуына ұғым емес, заттық образдар негіз болып, тілдік санада концепт форматына түскен бұл құрылым лингвокреативті ойлаудың негізінде әрі қарай өңдеуден өтіп, ұлттық мәдени концепті пайда болды. Сондықтан концепт ұлттық ұғым, ұлттық түсінік, ұлттық дүниетанымның бірлігін қажет ететін, бір бүтін ұғым түрінде кіші ұғымдарға бөлшектене алатын, сол бөлшектердің қайта бірігіп, ірі бүтін ұғымға айналуға қабілетті бірлік деп түсінеміз. Ал фрейм-концептілік жүйенің құрылымдық элементтерін танытатын, концептінің ең жақын семаларынан құралатын, адам миында белгілі бір стереотипті жағдаяттың көрініс табуына арналған белгілі бір ақпарат құрылымы. Ақиқат өмірдегі стереотипті ситуация адам санасында фреймдік құрылым түзеді. Біздің түсінуімізше, әр концепттің бойында оның құрамдас бөлшектері, яғни фреймдері болады. Ал гештальт ойлауға тән ұғым ретінде образ, форма, тіпті бір ғана сөзде де болуы мүмкін. Дара тұлға, эмоция түрлері, ішкі қажеттілік, тілдік сана, бүкіл шығармашылық үдеріс гештальт арқылы жасалады, гештальт арқылы формаға өтеді. Гештальт - сан тарапты нәрсенің ұзын ырғасын біртұтас, жалпы құрылым арқылы корсету. Когнитивті лингвистикада сценарий, схема, ойсурет (скрипт) ұғымдары санада белгілі бір құрылым үлгісінде сақталатын, бірінен соң бірі келетін сатылы әрекет ретінде танылады. Скрипт арқылы санадағы бүтін концептіні (мәтінді) модельдеуге болады. Скрипт-мәтінді тануда басқа бір оқиғаларды ой елегінен өткізіп, одан концептінің бір қырын танытатын фрагменттерді автоматты түрде салыстырып, не ұқсатып ойша табуға деген ептілік. Сценарий концептінің идеясын танытатын сюжеттерден құралатын болса, схема санада сыртқы сигналдар мен ішкі сезімдер көмегі арқылы жинақталған ақпараттарды бір құрылымда таныту тәсілі. Ал ойсуретті адам санасындағы заттың өзіне тән ерекше бейнесінің табиғи тұрғыдан қабылдағаннан ғөрі, ішкі көзқараспен өз үйлесімін тапқан бейненің ізі деп қабылдаған жөн. Егер санада фантазиялау таланты басым болса, ойсурет құрылымын таныту да жоғары болады.

Тіл - ұлттық мәдениеттің ең маңызды және күрделі құралдарының бірі. Тіл-халық қазынасы, асыл мұрасы. Сондықтан когнитивті лингвистика саласындағы ғылым жетістіктері нәтижесінде қазір қазақ тілінің ұлттық-танымдық тереңін танытатын зерттеулерге жол ашылды.



Садуакас Н.А.

Исследование казахского языка в когнитивном аспекте

В этой статье даны и указаны определения исследования когнитивной лингвистики и научные термины этой сферы. Проанализированы на когнитивных аспектах исследования ученых вложивших большой труд на развитие казахского языкознания, становления и развития познавательной лингвистики. Рассмотрены, опираясь на научно-теоретические выводы проблемы языка, связь языка и культуры, национальные особенности культуры слова.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, научно-теоретическое заключение, культура языка, языковое мировоззрение, лингвистическое исследование

Saduakas N.

Investigation of kazakh language in the cognitive aspect

There are researches of cognitive linguistic in the article, and there are given scientific concepts and definitions of terms to this field. There are analyses in cognitive aspect of scientists researches who promote to the development of cognitive linguistic in Kazakh language, progress of cognitive notions. There are shown interaction between language and culture, national differences of the word culture and scientific theoretical conclusions of languages issues.

Key words: cognitive linguistics, scientific-theoretical illation, culture of language, lingual ideology, linguistical research.

Әдебиеттер

- 1 Тіл білімі сөздігі. - Алматы: Ғылым, 1998. - 544 б.
- 2 Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику. - Москва: Наука, 2004. - 296 с.
- 3 Маслова В.А. Когнитивная лингвистика учебное пособие. - Минск: ТетраСистемс, 2004. - 256 с.
- 4 Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. - Москва: Наука, 1996.-245 с.
- 5 Қайдар Ә. Қазақ тілінің өзекті мәселелері. - Алматы: Ғылым, 1998.-304 б.
- 6 Гиздатов Г.Когнитивные модели в речевой деятельности. - Алматы: Ғылым, 1997.-134 с.
- 7 Оразалиева Э.Н. Когнитивтік лингвистика: қалыптасуы мен дамуы. - Алматы: Ғылым, 2007. - 312 б.
- 8 Қалиев Б. Қазақ тіл білімінің ғылыми бейнесі. - Алматы: 2008. - 92 б.
- 9 Уәли Н. Қазақ сөз мәдениетінің теориялық негіздері. ДДА. - Алматы, 2007. - 49 б.

УДК 811. 512

Ниязғалиева А.Ә. – фил.ғыл.кан.,

М.Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан мемлекеттік университетінің доценті;

Ботағалиева А.Қ. – М.Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан мемлекеттік

университетінің 2-курс магистранты

E-mail: alfia_86@mail.ru

ШАМҒАЛИ САРЫБАЕВТЫҢ ӘДІСТЕМЕЛІК МҰРАСЫ

Аннотация: Қазақ тілін оқыту әдістемесі ғылымы басқа ғылымдарға қарағанда кенжелеу дамып келе жатырған ғылым. Оның негізгі бастауында А.Байтұрсынов, Ш.Сарыбаев, С.Жиенбаев, Ғ.Бегалиевтар секілді ғалымдардың тұрғаны белгілі. Ал осы ғалымдар еңбектерін саралау мен зергітеп, зерделеуде қазіргі таңда атқарылып жатырған істер жетерлік. Осы орайда белгілі әдіскер-ғалым Шамғали Сарыбаевтың алатын орны ерекше. Мақалада Шамғали Харесұлы Сарыбаевтың әдістемелік мұрасы, яғни, әдістеме саласының негізін қалауға бастау



болатын еңбектері қарастырылып, талданады. Ғалым еңбегінің қашан да әдістеме ғылымынан алатын орнының ерекше екендігі көрсетіледі.

Трек сөздер: әдістеме ғылымы, педагогика, психология, қазақ тілін оқыту әдістемесі, әдіскер, орыс мектептеріндегі қазақ тілі, қазақ тілін үйрету, салыстыра оқыту

Қай ғылым болмасын өзінің даму жолдары мен кезеңдері бары анық. Ал сол ғылымда дамытуда белгілі бір ғалымдар ерекше орынға немесе рөлге ие болмақ. Біз ғылымның даму тарихын біле отырып, оның негізін қалаушыларды да білеміз.

Ал бүгінгі біз қарастырып отырған қазақ тілін оқыту әдістемесі ғылымының да өзіндік даму жолы мен қалыптасу тарихы бар. Ал оның тарихын зерттеуге тәуелсіздік алғанға дейін көңіл бөлінбей келді. Ең алғашқы зерттеу, біздің қарастыруымызша, профессор А.С.Қыдыршаевтың «Ахмет Байтұрсынұлының әдістемелік мұрасы» атты (1995) кандидаттық диссертациясынан басталады [1]. Бұл жұмысқа әдістеме ілімі тарихына қатысты тұңғыш деп кезінде ғалымдар баға беріп кеткен болатын. Бұған дейін осы салаға байланысты ғылыми жұмыс жазылмаған еді.

Ғылымның осы саласына Ахаңнан бері қарай бірнеше ғалымдар зерттеп, өз үлестерін қосуда. Олардың қатарында Т.Шонанов, Ш.Сарыбаев, С.Жиенбаев, Ғ.Бегалиев сияқты қазақ тілі әдістемесінің қалыптасып, өркендеп дамуына зор үлес қосқан, осы ілімнің негізін қалаған ғалымдарды атауымызға болады. Олар А.хмет Байтұрсыновтан кейінгі әдіскер ғалымдар тобына жатады. Сондай-ақ аталмыш ғылымның даму тарихына елеулі еңбек сіңірді. Осындай ғалымдардың ішінде Шамғали Харесұлы Сарыбаевты ерекше атауымызға болады. Ол қазақ тілі әдістемесінің жүйелі ғылым ретінде қалыптасуына өзіндік үлес қосты.

Шамғали Харесұлы Сарыбаев қазақ тілі ғылымының жекелеген мәселелерінің ғана зерттеушісі емес, ол қазақ тілін оқыту әдістемесі ғылымының негізін қалаушылардың бірі. Сондықтан да Шамғали Сарыбаевтың әдістемелік мұрасын зерттеу осы ғылым тарихы үшін өте қажет. Ал қай ғылымның да тарихын білмей бүгінгі күнгі сол ғылымның дамуына баға бере алмайсыз.

Жалпы қазақ тілін оқыту әдістемесі ғылымы екіге бөлінеді. Ол ана тілін оқыту әдістемесі және өзге ұлттарға қазақ тілін оқыту әдістемесі болып [2]. Ал осы ретте ғалымның қай салаға елеулі еңбек сіңіргенін және жан-жақты зерттегенін көреміз. Ол осы салалардың жүйелі ғылым ретінде қалыптасуына еңбек етті.

Ш.Х.Сарыбаев – қазақ тілін орыс мектебінде оқыту әдістемесі бойынша тұңғыш ғылым кандидаты. Ол 1944 жылы «Орыс мектептерінде қазақ тілін оқыту методикасы» деген тақырыпта алғаш рет кандидаттық диссертация қорғады. Ал бұған дейін қазақ тілін оқыту әдістемесі бойынша ғылыми диссертация қорғалмаған болатын. Сондықтан да Шамғали Сарыбаев тұңғыш ғылыми дәрежелі ғалым әдіскер болып саналады.

Ш.Х.Сарыбаев - қазақ мектебінде қазақ тілін оқыту әдістемесін алғаш рет жазып, ғылыми негізде жүйелеген ғалым. Оған оның 1956 жылы жарық көрген «Қазақ тілі методикасының кейбір мәселелері» атты алғашқы кітабы дәлел. Ал екінші кітабы 1959 жылы жарық көрген болатын. Ал бұған дейін Мағжан Жұмабаевтың «Бастауыш мектепте ана тілін оқыту жолы» атты еңбегі жарық көргенімен, аталмыш еңбек бастауыш мектепке арналған еді. Ал Ш.Х.Сарыбаевтың еңбегі орта мектепке байланысты жазылған.

Ш.Х.Сарыбаев оқулық, оқу құралдары, тілді оқытуға байланысты әдістемелік нұсқаулар, ғылыми зерттеуге байланысты маңызды еңбектер жазып қана қоймай, осы ғылымның барлық мәселелеріне орай үнемі ғылыми мақалалар



жазып отырған. Ғалымның осы мәселеге қатысты 50 ге тарта еңбектерін саралай отырып, оның қазақ тілін оқыту әдістемесі ғылымына қосқан өлшеусіз еңбегін көреміз.

Мектеп пен жоғары оқу орындарында қызмет жасаған 40 жылға жуық ғұмырында Ш.Сарыбаев ә дегеннен әдіскер болып шыққан жоқ. Ол толассыз ізденіс өз кәсібін шыңдау және әр түрлі көптеген тәжірибелерді екшеп, ғылыми саралау, тұжырымдаудан кейін ғана ғалымның еңбектері жарыққа шықты, ғылыми атақты да мансап үшін емес, өзінің ұстаздық қызметін байыту, жоғарылату, үшін барды. Ғалымның сабағын алып, алдын көрген шәкірттері мыңдаған болса, оның ғылыми-әдістемелік еңбектерін жүз мыңдаған білім алушылар пайдаланады.

Әдіскердің ғылыми еңбектерді жаза жүріп, ұстаздықтан қол үзбеуінің өзі көп адамға өнеге боларлықтай. Сол себептен де ғалым өзінің өмірінің ақырғы күніне дейін мектеп өмірінен жазылған дүниелерін баспа бетінде жариялаумен ғана шектелмей, түрлі кеңестерде күн тәртібіне қойып отырған. Өмірінің соңғы жарты ширегінде жоғары оқу орындарында қызмет жасаған ғалым ешқакытта мектептен қол үзген емес. Мысалы, «Бір мектептегі екі мұғалімнің мастерлік дәрежесі мен әдісі» («Халық мұғалімі», 1941 жыл, 12-нөмір), «Қазақ тілін оқытудағы кемшілік» («Лениншіл жас», 1945 жыл, 14 желтоқсан), «Өткен сабақты пысықтау жолдары» («Социалистік Қазақстан», 1950 жыл, 30 сәуір), «Сабақты пысықтау жолдары» («Социалистік Қазақстан», 1951 жыл, 15 мамыр) сияқты көптеген мақалалары мектеп өмірімен тығыз қарым-қатынаста туындаған еңбектер. Оның үстіне ғалымның 1930-1932 жылдары бастауыш сыныптар үшін жазылған әліппелік оқу кітаптары мен мектепте қазақ тілін орыс оқушыларына үйретуге байланысты әдістемелік мақалалары өз алдына бір дүние. Орыс тілінде окитын мектептерге қатысты ғалымның мынандай еңбектері бар. Атап айтсақ, «Орыс мектептеріндегі қазақ тілі» («Социалистік Қазақстан», 1939 жыл, 3 шілде), «Орыстарға қазақ тілін оқыту әдістемесі» («Халық мұғалімі», 1939 жыл, 10-нөмір), «Орыстарға қазақша сөйлеу сабағын үйрету методды» («Халық мұғалімі», 1941 жыл, 10-нөмір).

Бүгінгі таңда күн тәртібінен түспей келе жатырған басшы қызметкерлерге қазақ тілін үйрету мәселесін ғалым сол кездің өзінде ақ көтерген болатын. «Қай тілді болса да, үйретудің тиімді мәселесі сөйлетіп үйрету» - дейді осы орайда 1941 жылы жазылған «Басшы қызметкерлерді қазақ тілін үйрену курстарында оқыту туралы» мақаласында Шамғали Сарыбаев.

Шамғали Сарыбаев жалпы тіл мәселелері, әдістеме мәселелерімен бірге осы тілді үйретуші маман мұғалімнің біліміне, әдіскерлік шеберлігіне да баса көңіл аударады. Сайып келгенде, пәнінің оқушылар арасындағы беделі де, оны оқытушы мұғалімнің шеберлігіне байланысты, мұғалім өз пәнін қалай жолға қойса, оған деген көзқарас та соған икемделе қалыптасады.

Ғалым Шамғали Сарыбаевтың XX ғасырдың ортасында айтылған қазақ тілі мен орыс тілін салыстыра оқыту қажеттігі жөніндегі пікірі де пайдалы. «Меніңше, - дейді әдіскер ғалым қазақ тілі мен әдебиеті оқытушыларының республикалық кеңесінде сөйлеген сөзінде, - қазақ тілін оқытуды жақсарту мәселесін орыс тілін оқыту мәселесімен байланыстыра шешу керек. Басқаша айтқанда, бұл екі тіл мектептерде біріне-бірі жакындастырыла, салыстыра оқытылуы қажет». Ғалым мектептегі қазақ және орыс тілдерінің әрқайсысының өз беттерінше еш байланыссыз дүниедей оқытылуына қарсы. Мұны әдіскер болашақ тіл мамандарын даярлаудағы елеулі кемшіліктердің бірі деп біледі.



Сонымен, қорыта айтсақ, көптің пайдаланар бағалы құралына, ақылдасар көмекшісіне айналған ғалымның ғылыми-әдістемелік еңбектері біздің оны әдіскер ғалым деп тануымызға және осы ғылымның негізін салушылардың бірі деп білуімізге толық дәлел бола алады. Өзінің мол тәжірибесі мен теориялық білімін байланыстыра отырып, одан дұрыс қорытынды, тұжырым жасай білуі Ш.Х.Сарыбаевтың ғылыми пікірлерін туғызған, оны ғылыми жолға түсірген. Ал ғалымның өсу жолын, әдістеме ғылымының даму тарихын білу – болашақ жастар үшін өте пайдалы.

**Ниязғалиева А.А., Ботағалиева А.К.
Методическое наследие шамғали сарыбаева**

Методика преподавания казахского языка как наука развивается позже остальных. Основоположниками данной науки являются А.Байтұрсынов, Ш.Сарыбаев, С.Жиенбаев, Г.Бегалиев. В данное время проводятся многочисленные работы по исследованию и изучению трудов вышеуказанных ученых. Особое место занимают труды ученого-методиста Шамғали Сарыбаева. В данной статье проведен анализ методического наследия Ш.Х.Сарыбаева, которое по праву можно считать основополагающим в становлении методики. Также отмечается особое место трудов ученого в методике.

Ключевые слова: методика, педагогика, психология, методика преподавания казахского языка, методист, казахский язык в русских школах, обучение казахскому языку.

**Niyazgalieva A., Botagalieva A.
Methodological heritage of shamgali sarybaev**

Methods of teaching the Kazakh language as science develops later than others. The founders of this science are A.Baitursynov, Sh.Sarybaev, S.Zhienbaev, G.Begaliev. At this time there are numerous works on research and study of the works of the above scholars. The works of the scientist-practitioner Shymgali Sarybaev occupy a special place. This article analyzes the methodological heritage Sh.Sarybaev, which can rightly be considered the fundamental in the development of methods. A special place also notes in the methods.

Key words: method, pedagogics, psychology, method of teaching the Kazakh language, practitioner, the Kazakh language in the Russian schools, learning the Kazakh language.

Әдебиеттер

1 Қыдыршаев А.С. А.Байтұрсынұлының әдістемелік мұрасы. Педагогика ғылымдарының кандидаты ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертацияның авторефераты. - Алматы, 1995.

2 Сарыбаев Ш. Қазақ тілі методикасының кейбір мәселелері. 1-бөлім. Фонетика. Морфология (Етістік). – Алматы, 1956.

3 Орынбаев А. Ш.Х.Сарыбаевтың қазақ тілін оқыту әдістемесі бойынша ғылыми мұралары. Педагогика ғылымдарының кандидаты ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертацияның авторефераты. - Алматы, 1998.

УДК 81(092)

Раманова А.А., филология ғылымдарының кандидаты, доцент,
Беккужиева С.А., қазақ тілі мен әдебиеті мамандығының 2-курс
магистранты, М.Өтемісов атындағы БҚМУ
E-mail bekkuzhieva_svet@mail.ru

ОТАР ӘЛІ БҮРКІТ ЖӘНЕ ҚАЙТАЛАМА МӘСЕЛЕСІ

Аннотация. Бұл мақалада көптеген ғалымдардың назарына ілігіп, зерттеулеріне арқау болған көркемдегіш құрал – қайталамалар туралы сөз қозғалған. Отар Әлі Бүркіт өз



еңбектерінде осы уақытқа дейін әдебиеттану ғылымының енісінде болып келген қайталама теориясын лингвостилистикалық тұрғыдан қарастырып, оларды бірнеше түрге жіктеп, өзіндік ерекшеліктерін талдаған.

Түйін сөздер: қайталама термині, дыбыстық анафора, эпифора, лексикалық, синтаксистік, дыбыстық қайталамалар, лингвостилистикалық құбылыс, аллитерация, ассонанс, ұйқас, архитектоника.

Қазақ тіл білімінде соңғы жылдары көптеген ғалымдардың назарын аударып, қызығушылық туғызып, тілшілердің зерттеуге ден қойып жүрген мәселелерінің бірі – қайталама теориясы. Қайталама теориясын сөз еткенде біз, ең алдымен, тілші-ғалым Отар Әлі Бүркітовтің есімін айтпай кете алмаймыз. Себебі, қайталамаларды қазақ тіл білімінде тұңғыш зерттеп, оны тілдік және сөзқолданыстық сипатына қарай топтастырып, олардың стильдік қызметін саралап, лингвостилистикалық категория тұрғысында қарастырған – Отар Әлі Бүркітов.

Ғалымның қазақ тіл біліміне қосқан үлкен жаңалығы – қайталамаларға толық анықтама беріп, оларды жіктеп, өз алдына жеке термин ретінде қарастыруы.

Көркем әдебиет сөзден құралады. Ойды әдемі, әсерлі жеткізу үшін түрлі көркемдегіш құралдар қолданылады. Мұндай тәсілдерді қолдану, көркем образ жасау қаламгердің өзіндік стиліне, жалпы халықтық тіл байлығын жетік меңгеріп, шұрайлы сөз образдарын қолданып, шебер суреттей білуіне байланысты [1]. Қайталамалар – сондай көркемдеуші тәсілдердің бірі деп айтуға болады.

Тілші О.Бүркітов қайталамалар туралы айтылған ғалымдардың ой-пікірлерін қорыта келіп, «қайталамалар – күрделі жүйе мен құрылымдардан тұратын, парадигмалық және синтагмалық қасиеттерге ие болатын, дыбыстың, сөздің, сөз тіркесінің, сөйлемнің, микромәтіннің, абзацтың, тіпті мәтіннің қайталанып келуі арқылы жан-жақты стильдік қызмет атқаратын, өз ішінен бірнеше түрге бөлінетін, қызмет ауқымы мен тек-түр жағынан басқа стилистикалық айшық түрлерінен әлдеқайда ауқымды келетін лингвостилистикалық категория» [2,136.], - деп анықтама береді.

Ғалымның еңбегіне сүйенсек, қайталама – тілдің көркемдегіш тәсілдерінің ішіндегі ең көнесі. Ғалым өз жұмысында С.Е.Маловтың қайталамаларға қатысты еңбегін қарастырады. Ғалым талдауын қарасақ, С.Е.Маловтың еңбегінен қайталамаларды көне түркі жәдігерлері «Күлтегін», «Білгеқаған», «Тоныкөк» ескерткіштерінің мәтіндерінен кездестіруге болатындығын байқаймыз. Осындай пікірді негізге алған Отар Әлі Бүркітов қайталамалар Орта түркі дәуірі тілдерінен мол мәлімет беретін тарихи жәдігеріміз – «Диуани лұғат ат-түрік» тілінде де аз ұшыраспайтындығын, бұл деректер қайталамалар мен қайталама қос сөздердің түркі тілдеріне тән құбылыс екендігін айтады.

1980 жылдардан бастап анафоралық және эпифоралық қайталамалар, лексикалық, дыбыстық, синтаксистік қайталамалар тақырыбына бірнеше диссертациялар жазылды. Олардың ішінде бүкіл қайталама түрлерінің, солардың ішіндегі анафора мен эпифоралардың лингвостилистикалық табиғатын қарастырған О.Бүркітовтің докторлық диссертациясын атауға болады. Бұл ғылыми жұмыстың негізгі жаңалығы - қазақ тіліндегі қайталамалар күрделі лингвостилистикалық құбылыс ретінде алғаш қарастырылды. Оның лингвостилистикалық жүйесі сараланып, дербес категория ретінде тану стилистика теориясын жаңа деңгейге көтерді. Осының негізінде ғалымның зерттеу жұмысында қайталамаларға лингвостилистикалық тұрғыдан бірінші рет



толық түсінік беріліп, оның анықтамасы жасалынды; қайталамалардың пайда болуының экстралингвистикалық және интралингвистикалық факторлары белгіленді; қайталамаларды белгілеуде пайдаланылып жүрген терминдер жүйесін тәртіпке келтіру ұсынылып, қайталама түрлерін сипаттайтын терминдер мен жалпы терминнің ара жігі анықталды; қайталамалардың семантикалық, құрылымдық және стильдік түрлері сараланып, олардың толық классификациясы жасалынды; осы кезге дейін қазақ тілінің стилистикасында қайталама түрлері ретінде қарастырылмай келген дыбыстық қайталамалардың лингвистикалық табиғаты танылып, олардың қатары паронимиялық аттракция, дыбыстық анафора сияқты түрлермен толықтырылды; лексикалық қайталамалар мен қайталама қос сөздердің ортақ белгілері мен айырмашылықтары сараланды; грамматикалық қайталамалардың түрлері анықталып, олардың қатары морфологиялық қайталамалармен толықтырылды; морфологиялық қайталамалардың полисиндетон, аффикстік қайталама секілді бұрын зерттелмеген түрлері лингвистикалық тұрғыдан сипатталды; синтаксистік қайталамалардың түрлері мен стильдік қызметі, мәтінде қолданылу ерекшеліктері талданды; синтаксистік параллелизм мен хиазмның лингвистикалық табиғаты танылды; қайталамалардың қазақ әдеби тілі мен оның нормалық жүйесіне қатысы белгіленіп, қайталама категориясындағы уәжілік пен уәжісіздіктің арасы ажыратылды; қайталамалардың жанрлық сипаты анықталып, олардың функционалды стиль түрлеріне қатысы талданды; қайталамалардың мәтін стилистикасындағы рөлі белгіленіп, олардың мәтіннің композициясындағы, семантикасындағы, архитектурасындағы стильдік-құрылымдық қызметтері талданды. Осы тұжырымдар қайталаманы өзіндік жүйе мен құрылымнан тұратын лингвистикалық категория ретінде қарауға негіз болды [3].

2001 жылы осы докторлық диссертациясы негізінде «Қайталамалардың лингвистикалық жүйесі» тақырыбында Отар Әлі Бүркітовтің монографиясы жарық көрді. Монографиялық еңбекте қайталамалар кешенді түрде талданып, жеке-жеке түрлерінің ерекшеліктері айқындалған. Олардың мәтін құрылымындағы рөлі анықталып, стильдік қызметтері сараланған. Сонымен қатар, қайталамалардың зерттелуі, олардың пайда болу негіздері, қайталамалардың семантикалық, құрылымдық және стилистикалық түрлері, қайталамалардың фонетикалық және лексика-семантикалық, грамматикалық сипаты, стилистикалық табиғаты жан-жақты қарастырылған.

Профессор О.Бүркіт қайталамаларды түрге бөлуде тек аспектілік және құрылымдық принциптер ғана басшылыққа алынуы тиіс еместігін, ең алдымен, тіліміздегі қайталамалар парадигмалық және синтагмалық тұрғыдан түрленуі керектігін, қазақ тілінде кездесетін қайталамалардың барлығы осы екі салаға топтастырылып, содан кейін ғана түрлерге бөлінуі қажет екендігін айтады. Ғалымның еңбегіне сүйенсек, парадигмалық тұрғыдан қайталамалар тілдік қабатқа қатысына қарай және құрылымына қарай бөлінеді.

О.Бүркітов қайталаманы зерттеп жүрген ғалымдар оны әр түрлі қырынан қарастырған соң, белгілейтін терминдер де әр текті болатындығын айтады. Ғалым біреулері сөйлеу процесінің көркем құралы, екіншілері грамматикалық мағына тудыру тәсілі, ал үшіншілері сөздің қайталануын тіл мәдениетіне нұқсан келтіретін, әдеби нормадан тыс қолданыс деген көзқарастарды қайталама – жаңа грамматикалық тұлға мен мағына туғызатын құрал, қайталама – текстің құрылымдық және семантикалық мәнін қамтамасыз ететін құрал, қайталама – сөз



мәдениеті заңдылықтарына қайшы келетін стильдік қате [2],-деп үш түрлі бағытқа топтастырады.

Қайталаманы осылай әр түрлі сипатта түсіну және түсіндіру оны белгілейтін терминдердің көптігіне әкеліп соғады деген ғалым геминация, мультипликация, реприза, дубликация, удвоение, словоудвоение, редубликация, повтор, плеоназм, тавтология, мимезис, кросс-референция деген терминдері де қайталау ұғымын беретіндігін түсіндіреді. О.Бүркітов өз еңбегінде осы терминдерге жеке-жеке тоқталып, анықтама береді және олардың арасындағы айырмашылықтарды ажыратып береді.

Ғалым қайталамаларды түрге бөлудегі ғылыми тұжырымдар мен көзқарастарға сүйене отырып, қайталаманы құрылымы жағынан, атқаратын қызметіне қарай топтастыру үлкен мәселе екендігін айтады. Ол қайталаманың құрылымдық түрлерінің толық зерттелмегендігін сөз ете отырып, өз монографиясында осы жағына терең үңіліп, толық ашуга тырысады. Дыбыстық қайталамалар көптеген зерттеушілердің назарынан тыс қалғанмен, ғалым қайталаманың бұл түрін өз ішінен ассонанс, аллитерация, паронимиялық аттаркция, дыбыстық анафора, ыргак, ұйкас, дыбыс үйлесімділігі секілді түрлерге бөлінетіндігін, ал зерттеушілердің көпшілігі қарастырган лексикалық қайталамалардың контактілі, дистантты және күрделенген деген түрлерінің бар екенін айтады. Ал, соңғы жылдары ғалымдардың назарына ілігіп жүрген синтаксистік қайталамалар туралы Отар Әлі Бүркіт олардың өзіндік ерекшеліктерге ие бола алатындығын және сөйлем мүшелерінің қайталануы, сөйлемдердің қайталануы, сөйлем модельдерінің қайталануы, тізбекті және түйдекті қайталамалар, синтаксистік параллелизм, хиазм секілді шағын түрлерге бөлінетіндігін баяндайды.

Ғалым қазақ тіл білімінде мәтін мәселесіне де ерекше көңіл аударып, қайталама категориясының мәтін құрылымында да үлкен стильдік қызмет атқаратындығын, яғни қайталамалардың мәтін архитектурасындағы стильдік қызметін айқындау лингвостилистиканың өзекті мәселелерінің бірі екендігін айтады.

Әдебиеттану терминдерінің сөздігінде архитектоника ұғымына мынадай түсінік беріледі: «Архитектоника (грекше – architecton) – әдеби шығарманың біртұтастығы, бірбүтіндігі, басты құрамдары мен жеке бөліктерінің сәйкестігі, үйлесімдігі. Әдебиетте композиция деген ұғыммен қатар қолданады. Композиция шығарманың құрылымы, жеке бөлшектерінің өзара түзілісін түгел қамтиды десек, архитектоника шығарманың құрылыс-бітімінің, негізінен, тұтастығы, бүтіндігі, құранды бөліктерінің жарасым, үйлесім табуы»[4].

Ғалым еңбегіне сүйенсек, мәтін архитектурасы ұғымы мәтіннің абсолют басы, мәтіннің абсолют соңы, абзац, фразадан тыс бірлік ұғымдарымен сабақтаса келіп, бұлардың бәрі мәтін архитектурасының құрамына енетіндігін байқаймыз. Отар Әлі Бүркіт өз еңбегінде осы ұғымдарға жеке-дара тоқталып, олардың да арнайы категория болып саналатындығын айтады және мәтіннің абсолют басында, абсолют соңында, абзацтың берілуінде де қайталамалардың ерекше қызмет атқаратындығын сөз етеді.

Ғалым, сонымен қатар, қайталамалардың синтагматикалық ерекшеліктеріне орай уәжді және уәжсіз деген түрлерге ажыратылатындығын айтады.

Монографиялық еңбегінде қайталамаларды бірнеше түрге бөліп және оларды өз ішінен жіктеп, олардың атқаратын қызметтерін айқындап, ерекшеліктерін екшеп берген ғалымның еңбегі өлшеусіз екені ақиқат. Бұл туралы профессор Мұрат Сабыр: «Ағамыздың сүбелі еңбегінің бірі - 2001 жылы



«Ғылым» баспасынан жарық көрген «Қайталамалардың лингвостилистикалық жүйесі» атты кітабы. Бұл монография – көп жылғы зерттеу еңбектің нәтижесі. Еңбек қазақ тіл біліміндегі өзекті мәселелердің бірі – қайталамалардың табиғатын зерттеуге, оның тілдік және сөзжасамдық жүйесін анықтауға арналған.

Ғалым кітап шығарса, оған баға беретін – көпшілік. Демек, автор кітап жасаушы да, көпшілік – оның тағдырын шешуші. Студенттерге, филолог мамандарға, тіл қадірін түсінетін көпшілікке арналған бұл кітап ғұмырлы, тағдырлы болатынымызға сеніміміз мол. Өмір қойнауына үнілсек, оқуға татырлық кітап бар, төзіммен оқып, зерттейтін кітап бар, ұлттың жүрегіне сақталар кітап сирек. Отар Әлі Бүркіттің «Қайталамалардың лингвостилистикалық жүйесі» атты кітабы – төзіммен оқып зерттейтін, туған тілдің тағдыры мен қасиеті ойлантатын, әр қазақтың жүрегіне жол табатын дүние, ұлт мәдениетіне қосылған сүбелі еңбек» [5], -деп жоғары баға береді.

Қазақ тіл білімінде өзіндік сара жолын салып, ғылымға үлкен жаңалық әкелген ғалымның ғылыми-шығармашылық мұрасының маңызы зор. Отар Әлі Бүркіттің ғылыми мұраларының ұрпаққа берері мол. Көптеген зерттеушілердің назарына іліккенмен, толыққанды зерттелмеген қайталама терминінің өзіндік дара ерекшеліктерін таныта білген ғалым еңбегінің талай жас ғалымдардың қажетіне жарап, ғұмыры ұзақ боларына сеніміміз мол.

Раманова А.А., Беккужиева С.А.,

Проблемы повторов в исследованиях Отар Али Буркита

Эта статья затрагивает тему проблемы повторов, которые рассматривались в исследованиях многих ученых. Отар Али Буркит в своих работах рассматривает проблемы повторов с позиции лингвостилистики. В ходе научного поиска ученым был введен ряд новых лингвистических терминов касательно повторов в текстах.

Ключевые слова: повторы, анафора, эпифора, лексические, синтаксические, фонологические повторы, лингвостилистика, рифма, архитектура.

Ramanova A.A., Bekkuzhieva S.A.

Problem repeats studies Otar Ali Burkita

This article touches upon the problem repeats, which are risen in the research of many scientists. Otar Ali Burkitt in his works are risen from the position of the problem repeats lingvostilistiki. In the course of scientific research scientists introduced a number of new linguistic terms concerning repetitions in texts.

Keywords: repetitions, anaphora, epiphora, lexical, syntactic, phonological repetitions lingvostilistika, rhyme, architectonics.

Әдебиеттер

1. М.Балақаев, Е.Жанпейісов, М.Томанов, Б.Манасбаев «Қазақ тілінің стилистикасы». Алматы, 2005.
2. О.Бүркітов «Қайталамалардың лингвостилистикалық жүйесі». Алматы, 2001.
3. О.Бүркітов. Филология ғылымдарының докторы ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертацияның авторефераты. Алматы, 2001.
4. Әдебиеттану терминдерінің сөздігі (құрастырушылар: З.Ахметов, Т.Шанбаев). – Алматы: «Ана тілі», 1996.
5. М.Б.Сабыр «Елеулі еңбек». Орал өңірі, 2001.



УДК: 070.41(=512.19):81'246.2

Короглу Л.А. – аспирант, РВУЗ
«Крымский инженерно-педагогический университет»
E-mail: lenura@mail.ru

КРЫМСКОТАТАРСКАЯ ДИАЛЕКТНАЯ ЛЕКСИКА В ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ГАЗЕТЫ «ТЕРДЖИМАН»

Аннотация: В статье исследуется крымскотатарская диалектная лексика, функционирующая на страницах газеты «Терджиман». Также рассматриваются особенности крымскотатарского языка конца XIX века в сравнении с современным крымскотатарским языком. Различия диалектной лексики касаются фонетического, морфологического и лексического уровней. Выявление лексических синонимов диалектной лексики крымскотатарского языка, используемой одновременно на страницах газеты «Терджиман», свидетельствует об отсутствии четких правил о нормах языка той эпохи.

Ключевые слова: Крымскотатарский язык, турецкий язык, диалекты, газета «Терджиман», И. Гаспринский.

Особенностью лексико-семантического пространства газеты «Терджиман» является полилингвизм, то есть функционирование и взаимодействие лексических и грамматических форм разных языков (турецкого, арабского, персидского, русского, крымскотатарского и его диалектов, а также западноевропейских вкраплений).

Газета «Терджиман» считается первым тюркоязычным изданием, которое выходило в свет на протяжении тридцати пяти лет с 1883 по 1918 годы. Основателем и редактором газеты «Терджиман» был И. Гаспринский, крымский татарин по происхождению, а значит и носитель крымскотатарского языка, на котором издавалась газета.

Необходимо напомнить, что крымскотатарский язык основан на нескольких диалектах: северный (кыпчакский), южный (огузский), средний (огузо-кыпчакский). Реформы, произошедшие в Крыму в начале XX века, не только заменили арабскую вязь на латиницу, а затем на кириллицу, но и переориентировали крымскотатарский литературный язык с южнобережного (огузского) диалекта на средний (огузо-кыпчакский) диалект [1, С. 6-7]; [2, С. 11], что было утверждено решением Первой Всекрымской научной конференции по орфографии крымскотатарского литературного языка, прошедшей в Симферополе в 1928 году. Рассмотрим особенности крымскотатарского языка конца XIX века в сравнении с современным крымскотатарским языком. Различия касаются фонетического, морфологического и лексического уровней.

На фонетическом уровне следует выделить сингармонизм. Сингармонизм – фонетический закон, состоящий в единообразном вокалическом и консонантном оформлении слова и словоформы. В явлении сингармонизма различаются закон гармонии гласных и закон ассимиляции согласных по глухости/звонкости. Гласные всех слогов слова или словоформы, включая гласные аффиксов, уподобляются гласному первого слога. В законе гармонии гласных различаются палатальная и губная гармонии [3, С. 53].

Изменений в законе палатальной гармонии на страницах газеты «Терджиман» не наблюдается: *къайтарыладжагъы, хукъукъларыны, мунасебетсизликлери, корильмемектедир.*

В современном крымскотатарском языке правилам губной гармонии подчиняются все первый и вторые слоги, а третий и последующие слоги закону



губной гармонии не подчиняются. Следует отметить, что в турецком языке правилам губной гармонии подчиняются все слоги. Например: *окъудыгъы* (не *окъудугъу* как в тур. яз.), *олдыгъыны* (не *олдугъуну*), *ёлы* (не *ёлу*), *булунмышдыр* (не *булунмушдур*), *малюмдир* (не *малюмдюр*), *олынды* (не *олунду*).

На страницах газеты «Терджиман» встречаются примеры, когда правилам губной гармонии подчиняются лишь вторые слоги: *илерю*, *герю*, *ондан берю*. Огубление гласной не первого слога многие учёные считают просто данью традиции [4, С. 18].

Правописание согласных в аффиксах (ассимиляция) не соответствует правилам современного крымскотатарского языка. В современном крымскотатарском языке, если морфема заканчивается глухими согласными (*ч*, *ф*, *х*, *к*, *къ*, *с*, *ш*, *т*), то следующая морфема начинается с буквы обозначающей глухой согласный (*ч*, *т*, *къ*, *к*): *аши-къа*, *ишке*, *ачты*. Если морфема заканчивается звонкими согласными (*б*, *дж*, *д*, *г*, *гъ*, *ж*, *л*, *м*, *н*, *нъ*, *р*, *в*, *з*), то следующая морфема начинается с буквы, обозначающей звонкий согласный (*с*, *д*, *гъ*, *г*): *дагъгъа*, *эвде*, *авджы*, *баргъан*. Из газетных примеров становится ясно, что если морфема заканчивается и глухими и звонкими согласными, то следующая морфема начинается с буквы обозначающей звонкий согласный (*з*, *д*, *гъ*, *г*) [3, С. 56]. Сюда можно отнести ряд примеров из морфологического уровня:

Аффиксы местного и исходного падежей *-да*, *-де*, *-дан*, *-ден* (не используется *-та*, *-те*, *-тан*, *-тен*): *чыкъармамакъ-дан* *ибарет*, *девет-де*, *Туркистан-да*, *Питергоф-дан*.

Аффикс настоящего времени *-макъда*, *-мекде* (*-макта*, *-мекте* в совр. кр. яз.): *тефтиш олунмакъда*, *корильмемекдедир*.

Аффикс глагола прошедшего известного времени *-ды*, *-ди* (а не *-ды*, *-ди*, *ты*, *ти*, как в современном крымскотатарском языке): *илерилетди*, *девам итди*, *чекши-дик*.

-дыр, *-дир* (а не *-дыр*, *-дир*, *-тыр*, *-тир*): *ёкъдыр*, *хайретдир*, *булунмакъ-дадыр*, *хукукъдыр*, *оладжакъдыр*.

Данные аффиксы образуются губными гласными *-у/-ю* и присоединяются к корням и основам:

-уб, *-юб* (а не *-ып*, *-ип* как в современном крымскотатарском языке): *кориллюб*, *итмеюб*, *истемеюб*, *дучар идуб*, *галебе чалуб*, *коруб*.

Аффикс постоянного будущего времени *-р*, *-ур*, *-юр* (отсутствуют *-ар*, *-ер*, *-ир*, *-ыр*): *корилюр* *корильмез*, *мейдан ачылур*, *келюр*, *алабилюр*.

Иногда наблюдается чередование **b-m**; **d-t**: *دَل-диль* “язык”, *تَل-тиль* “язык”, *بن – бен*, *من – мен* “я”.

Лексемы, заимствованные из арабского и персидского языков сохраняют свои конечные этимологические звонкие *б*, *д*: *китаб*, *мектюб*, *худуд*, *айыб*. В современном крымскотатарском языке они заменяются глухими *п*, *т* согласно произношению: *китап*, *мектюп*, *худут*, *айып* [3, С. 63].

Н *h* (*х*) встречающийся в лексемах арабского и персидского происхождения функционирует на страницах газеты «Терджиман»: *хер*, *захмет*, *хазрет*, *хукюмдар* и т.д. В современном крымскотатарском литературном языке используется лишь в словах с религиозным значением и в диалектных словах.

На лексическом уровне:

Функционирование названий городов и стран на крымскотатарском языке. Например: *Кытай* (на турецком Чин), *Германья* (на турецком Алманья), *Японья* (на турецком Жапонья).



Лорд Салисборининъ усул-ы сиясиесинден наразы олуб **Германья** иле анълашамадыгъына ве девлет-и алие иле достлыгъы техликее къойдыгъыны **юзлиёрлар имиш** (Девлет-и Алие-и Османие, 3.09.1895, №33).

Название сёл на крымскотатарском языке: **Шехр-и Керч** дживарында **Джарджав**, **Къарамыш** ве **Джегенек** карьерлеринде нефть куюлары мевджут олуб (Къырымда нефть, 16.07.1895, №26). **Кызыл таиш** дживарында **бурчакъ** ягъмыш. Ялта **Чобан таиш** махалеси (Ахб.дах., 9.07.1895, №25). Месея **Корбек**, **Дерекой**, **Фетхи Сала**, **Гъаври** ве саир къарьерлерде сыбьяна муслиомандже ве русча окъуб язмакъ таалим идилиюр (27.08.1895, №32).

Национальности: **немсе** (немец на крымскотатарском.), но не **алман** (немец на турецком); **грузин** (крымскотатарское), но не **гюрджю** (грузин на турецком); **латыш** (крымскотатарское), но не **летоньялы** (на турецком).

Бирер авуч эрменилерин, **грузинлерин**, **латышларын** нюфузлары эдебиятлары саесиндедир... (25.05.1907, №42). Лязым рухсет иле **немсе** клуб ханесининъ буюк заласы тутылды (Москвадан мектуб, 17.04.1894, №15).

Во время издания газеты «Терджиман» не существовало разделений между литературным языком и диалектом, поэтому рассмотрим примеры функционирующей на страницах газеты «Терджиман» лексики северного, южного и среднего диалектов крымскотатарского языка по отдельности.

Лексика северного диалекта: **джурмек** (диал. ходить) – **юрмек**; **болсын** (диал. пусть, пусть будет) – **олсун**; **джигыт** (диал. парень) – **йигит**; **сюек** (диал. кость) – **кемик**, **къартбабай** (диал. дедушка) – **къартбаба**, **коп** (диал. много) – **чокъ**; **кокрек** (диал. грудь) – **кокюс**, **багъыр**; **къычырмакъ** (диал. бакъырмакъ, кричать) – **багъырмакъ**, **апакъай** (дал. женицина) – **апай**, **къадын** [5].

Хайваны **джургеzmек** (Бизим хал ве машиет, 11.03.1894, №10). **Къыз балалара** дерс идильмее баиланды (Къыз мектеби, 23.09.1894, №38). **Къарын къурсакъ** тойдырмакъдан ибарет иди. **Тен** ве **сюек** къартланур джан ве гёньюль къартланмаз – **дерлер** (Бизим хал ве машиет, 10.04.1894, №14). Ахалимизе ёл косътерильсе **джурмее билюр** ама ёл косътерен ве ёл билен нек аздыр (Терджиман 23.11.1894, №42). Хайырлы **болсын**. (2.04.1895, №13, Ахб. Хардж.) Аврупада инсан **коп**, топракъ аз олдыгъы малюмдир (Хал ве машиет-и эфренджие, 8.05.1894, №18). Бунъа **коп** дикъкъат идильмеди (Ташкенд, 11.02.1894, №6). Бир авуч кадар олан япон аскери хукумыне **чидамаюб** аджиз ве чаресиз калеси? (Чин – Къытай, 9.04.1905, №14). Мысыр меселеси **козгальды**. Кунъде 40000 ведре су чыкъармакъ (25.06.1895, №24). **Къарт бабайлар** димишлер ки – ёкълыгы инкяр иден барлыкълы олмаз: дердини сёйлемее дерман булмаз (Идареден бир сёз, 31.05.1895, №21). **Кокюс кокрек** керуб мухаребе итдиклери (Догъры сёйлемели, 13.01.1895, №2). Бир адам сёз ве лаф иттиги хальде. Перде артындан **къычыруб** (Идареден лязым сез, 25.09.1894, №34).

Лексика южного диалекта: **аврат** (женицина) – **апай**; **къоджа** (муж) – **акъай**; **рузяр** (ветер книжное) – **ель**; **вармак** (идти) – **бармакъ** [5].

Эсен джель ве **рузяр** (30.07.1895, №28, Фени) **Чарруб чапаланыёр**. Тездже **къоджая** варынъ кечер рахатсызлыгъыныз (Хаста къы з, 31.12.1895, №50).

Лексика среднего диалекта: **ясамакъ** (делать), **чапаланмакъ** (биться в истерике), **чарпмакъ** (ударять), **джайрамакъ** (распространяться), **къозгъамакъ** (диал. къозмакъ) возбуждать, тревожить; **пичен** (сено), **апай**, **къадын** (женицина); **кийиз** (войлок); **бостан** (огород) [5].

Аврупада кечен сене **пичен** азракъ олдыгъындан Кузь эсналары Русиеден бир микъдар пичен алынды. Уфакъ тюфек борчлар. **Къусур** ве **къабахат** (Ахбар-



ы дахилие, 21.01.1894, №3). **Кийизден ясалмыш** ханелерини (юртлары) коруб икамет идеджектеир (Ахб дахл. Ипек къурты асрамакъ, 16.04.1895, №15). Хавалар согъукъ олуп **бостанлар** коркъмыш. (Терджиман, 29.10.1895, №41). Куньден кунь этрафа **джайраюб** мунтешир олдыгъы хальде эски усуль иле янъы усуль тарафчилери (Бизим хал ве машиет, 20.02.1894, №7).

На фразеологическом уровне: **янды чырагъымыз** (перен. нам много придется испытать); **догъгъанына пешман олмакъ** (перен. сожалеть о том, что родился), **иш къабармакъ** (раздувать дело); уфюрмек – дуть, **уфюртмек** (надувать, обманывать, груб. врать) [6].

Хер бу аярд оладжакъ исе **янды чырагъы** (Машиет-и мемалик-и исламие, 22.10.1895, №40). Базы «эски фикирли» адамлар **догъдыгына пешман** олмыш киби, **козылерине дизлерине дикюб** агъыз ачмаюб меджлисте отуруёрлар (Бизим хал ве машиет, 16.04.1895, №15). Эгер иш **къабараджакъ исе** Сербие мюдахалее меджбур булунаджагъны иляве итди (Сербие, 17.19.1895, №35). Газетелерининъ **уфурдиклери хабарлеринъ** юксек аярда мубалягъалардан ибарет олдыгъы анылашылыёр (Батум, 29.10.1895, №41).

На страницах газеты «Терджиман» одновременно функционируют лексемы из нескольких диалектов крымскотатарского языка. Из примера «Милли лисанымызда яни эски тюркчеде **кадын ве аврат** макъамында **апакъай**» сези кулланылур. Бу сез халя мевджуттыр. Ки ап акъ (безз-гузель) акъай ве адам манасында (Чин – Къытай, 9.04.1905, №14) (В нашем национальном языке то есть в старо тюркском используется слово **апакъай** в значении **къадын и аврат**. Это слово используется до сих пор. Ап акъ означает (белый-красивый) мужчина и человек, пишет автор)».

Из примера видно как И. Гаспринский использует три лексемы **кадын** (средний диалект), **аврат** (южный диалект), **апакъай** (северный диалект) обозначающие значение «женщина», принадлежащие разным диалектам крымскотатарского языка.

Функционирование лексем северного и южного диалектов (синонимов) крымскотатарского языка одновременно: **экин** – **сачув** (посев), **аджы** – **агъу** (горький), **гендж** – **яш** (молодой), **сечме** – **сайляма** (выбираемый), **балкъурт** – **ары** (пчела), **джигит** – **йигит** (парень), **мешакъкъат** – **замет** (трудности), **давуш** – **гюрюльти** (звук, шум).

Экин ве сачувлары арттурмакъ лязым келюб (Къайгъы, 21.01.1894, №3). Базы **хакъикъатлар** вардыр ки **аджидир агъудыр**, бу да онугъ **хакъикъатлардандыр** (Машиет-и эфренджие, 4.02.1894, №4). Хич бир агъыр **сёз ве келиме** дердж итмезлер (11.02.1894, №6). Гъает **гендж ве яш** олдыкларындан (Матбуат-ы исламие, 26.03.1895, №13). Хер не кадар **сечме ве сайлама** иселерде (Тимур елларнынъ яны тарифеси, 30.11.1894, №43). **Бал къуртына** (арылар) (Харкоф, 30.01.1895, №3). **Джигит ве йигит** би хыдмет идеджегимиз де шубхесиздир (Ики байрам, 24.03.1894, №12). Шу мютдет-и заман шакирдлер **тalebелер мешакъкъатлар захметлер** чекуб вефат кечюрелер. Тахсилъ ярты къалур (30.01.1894, №4). **Давуш ве гюрюльти** (Русиеде эрмени меселеси, 3.12.1895, №46).

Пояснение лексемы одного диалекта, синонимом из другого диалекта с использованием скобок: **ариш** (чавдар) – **рожь**, **деве** (тюе) – **верблюд**, **ягъ** (май) – **масло**.

Русие **аришинден (чавдар)** бир гъолдан ресми гумрюк алынмакъ узре **узлашу** оладжагъы хальде Венгерья хукумети бир гъолдан ярым алынмасыны **тaleb** идиёр («Афстра Венгрия» 25.02.1894, №8). **Деве (тюе)** ве араба иле



(23.12.1894, №47). Русиеден **ягъ (май)** дахи алмая. Чырагъ ягъы келеджеги малюм олды (Къазан, 1.10.1895, №37). «**Копнынъ**» (**джумленинъ**) халини файдасыны ве илерусуны фикир иден ве хатта кендине дерд иденлер хер тарафда вардыр (Он беш сенелик бир девир, 31.12.1895, №50).

Пояснение с помощью союза **яни**, лексемы одного диалекта эквивалентом из русского языка: **къатты теклиф** (жесткое предложение) то есть ультиматум, **киреч** (известь) то есть известь.

Девлет-ы алие **къатты теклиф яни ультиматум** вурдиклери ёкъдыр (Иран ишлери, 30.08.1895, №31). Ймурта къабугъы **киреч яни известь** маддесинден ибарет олдыгъы хальде ймурта зияде экиши ве агъу суя ташиланса къабугъы азар азар ириуб ашалуб китер (Мевад-ы мухтелифе (тюрли малюмат,) 15.08.1894, №29).

На страницах газеты «Терджиман» иногда функционирует лексика узбекского, татарского, казахского и других тюркских языков. Следует отметить, что это не потому, что И. Гаспринский включал её в состав языка «Тюрки», который разрабатывал. Обычно эта диалектная на тот период лексика использовалась им в зависимости от контекста, в статьях посвященным этим странам, в ответах на поступающие письма или в качестве сравнения. Автор использовал лексику других тюркских языков по необходимости, для большей экспрессии и привлечения внимания.

На страницах газеты «Терджиман», в зависимости от контекста, нами были встречены такие примеры лексики других тюркских языков.

Пояснение узбекской лексемы «тангя» - таньга (деньги):

Кумюш акъче яни «тангя»нинъ фиъят ве кыймети туюштиги. Бир фунт (къадакъ) кольче кумюш (Бухара-и шериф, 4.02.1894, №5).

Пояснение узбекского словосочетания сарт лисаны (язык сартов то есть тюркский):

Ташкендинъ зиялы мектебинде махалинъ **тюрк (сарт) лисаны дерс ве тахсилъ идильмеси хусусда бир ляйыха девлет меджлисинде музакерее къонулмыш (Ахб. Дах., Матбуат-ы Османье 15.10.1895, №39).**

Пояснение татарских лексем: «**Дильмач**» то есть «Терджиман» (крат. переводчик), «**дарфюн**» сокращенное от **дарульфюнун** (университет).

Бакуда «**Дильмач**» **яни «Терджиман»** рисалеси нешир идуб (Янъы китаблар 17.12.1895, №48). Медресе-и фенниеи «университете» нисбетен **дарульфюнундан** гъалебет оларакъ казан авамы «**дарфюн**» тесмие идуб – Бизе **дарфюн** лязым дегиль (Бизим хал ве машиет 14.05.1895, №19).

Диалектная крымскотатарская лексика встречается на страницах газеты «Терджиман» на фонетическом, морфологическом, лексическом и фразеологическом уровнях.

На фонетико-морфологическом уровне больше проявляются особенности южного диалекта крымскотатарского языка. Правилам губной гармонии подчиняются первый и вторые слоги, а третий и последующие нет: **олдыгъы, малюмдир**. Закону ассимиляции согласных аффиксы не подчиняются: **девлетде, Ташкентде, олмушдыр**.

И. Гаспринский использует лексику всех трех диалектов крымскотатарского языка. Часто применяя синонимы одновременно, значит, поясняет или уточняет их: **зенгин (бай), деве (тюре), зор (куч)**.

Встречающиеся примеры относятся ко всем частям речи: имена существительные (**къадын, аврат, апай**), имена прилагательный (**коп, чокъ**), глаголы (**ясамакъ, къозгъаламакъ, чыдамакъ**),



Поясняется крымскотатарская лексика с помощью русских эквивалентов и наоборот: *киреч то есть известь*.

Также поясняется лексика других тюркских языков татарский, узбекский и др. *дильмач то есть переводчик*.

Л.А. Короглу

Крымскотатарская диалектная лексика в лексико-семантическом пространстве газеты «терджиман»

В статье исследуется крымскотатарская диалектная лексика, функционирующая на страницах газеты «Терджиман». Также рассматриваются особенности крымскотатарского языка конца XIX века в сравнении с современным крымскотатарским языком. Различия диалектной лексики касаются фонетического, морфологического и лексического уровней. Выявление лексических синонимов диалектной лексики крымскотатарского языка, используемой одновременно на страницах газеты «Терджиман», свидетельствует об отсутствии четких правил о нормах языка той эпохи.

Ключевые слова: Крымскотатарский язык, турецкий язык, диалекты, газета «Терджиман», И. Гаспринский.

L.A.Koroglu

Crimean tatar dialect vocabulary in lexical-semantic space of the newspaper «terdzhiman».

In the article the Crimean Tatar dialect vocabulary, functioning in the newspaper «Terdzhiman» is investigated. Also the features of the Crimean Tatar language of the late XIX century in the comparison with the modern Crimean Tatar language are examined. The differences of dialect vocabulary are related to phonetic, morphological and lexical levels. Elicitation of lexical synonyms in Crimean Tatar language dialect vocabulary, used simultaneously in the newspaper «Terdzhiman» indicates the absence of clear rules of the standards of the language of that time.

Keywords: Crimean Tatar language, Turkish language, dialects, the newspaper «Terdzhiman», I. Gasprinskiy.

Список литература

1. Меметов А. Земаневий кырымтатар тили. [Текст] / А. Меметов. – Симферополь, 2006. – 320 с.
2. Меметов А. Крымтатарский язык. Ч. I. Общие сведения о языке. Ч. II. Морфология. Учебное пособие [Текст] / А. Меметов, К. Мусаев. – Симферополь, 2003. – 288 с.
3. Правила крымскотатарской орфографии и пунктуайии (Проект) / Науч. Ред. Эмирова А. М. – Симферополь : КРП Из-во «Крымчупедгиз», 2012. – 92 с.
4. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Региональные реконструкции / Отв. ред. Э. Р. Тенишев. – М.: Наука, 2002. – 767 с.
5. Усеинов С. М. Русско-крымскотатарский, крымскотатарско-русский словарь / С. М. Усеинов. – Симферополь : ИД «Тезис», 2007. – 276 с.
6. Усеинов С. М. Русско-крымскотатарско-украинский фразеологический словарь / С. М. Усеинов. – Симферополь : «Доля», 2013. – 520 с.
7. Develioğlu F. Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lugat. – Ankara : Aydın Kitabevi, 2009. – 1195 с.



УДК: 81'373.611

Кадырова Л.Д. -
аспирант кафедры русского, славянского и общего языкознания
Таврического национального университета им. В. И. Вернадского
E-mail: lenie_1989@inbox.ru

ДЕРИВАЦИОННО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ НЕОЛЕКСЕМ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: В статье освещены основные модели образования новых слов от заимствованных основ с исконными аффиксами в современном русском языке. Рассмотрены новообразования по деривационной модели «заимствованная основа + исконный аффикс»: «заимствованная основа + исконный суффикс», «исконный префикс + (заимствованная основа + исконный суффикс)», «исконный префикс + заимствованная основа», «(заимствованная основа + исконный суффикс) + постфикс -ся», «(исконный префикс + (заимствованная основа + исконный суффикс)) + постфикс -ся», «заимствованная основа + исконный конфикс», описаны наиболее активные аффиксы в каждой из представленных моделей, а также зарегистрирована их конкуренция.

Ключевые слова: словообразование, неологизм, деривационная модель, заимствованная основа с исконным аффиксом, конкуренция аффиксов.

Постановка проблемы и обзор работ. Наибольшее внимание проблемам образования новых единиц уделено в работах В. В. Гака, О. А. Габинской, Т. А. Гридиной, О. П. Ермаковой, Е. А. Земской, С. В. Ильясовой, Е. А. Карпиловской, Л. П. Кислюк, Н. Ф. Клименко, Л. А. Кудрявцевой, А. В. Петрова, Е. В. Петрухиной, Т. С. Пристайко, А. А. Стишова, Л. В. Рацибурской, И. С. Улуканова, Н. А. Янко-Триницкой и др.

Лингвисты подчеркивают, что «новые производные слова образуются и входят в речевое употребление не постепенно, а стремительно, одномоментно, «когда в соответствии с потребностями языкового коллектива, в связи с актуализацией того или иного понятия, в речевой обиход обрушивается сразу громоздкое словообразовательное гнездо» [10].

В основе образования неолексем лежат следующие деривационно-функциональные модели: «заимствованная основа + исконный аффикс»: «заимствованная основа + исконный суффикс», «исконный префикс + (заимствованная основа + исконный суффикс)», «исконный префикс + заимствованная основа», «(заимствованная основа + исконный суффикс) + постфикс -ся», «(исконный префикс + (заимствованная основа + исконный суффикс)) + постфикс -ся», «заимствованная основа + исконный конфикс». Каждая из словообразовательных моделей имеет варианты структурных компонентов, которые раскрывают полную картину адаптации заимствованных элементов в современном русском языке и демонстрируют процесс образования неoderиватов.

Е. В. Маринова, изучая современное состояние проблемы «свое vs. чужое» в современной лексикологии, отмечает, что необходимость решения этой проблемы вызвана тем, что многие слова, относящиеся к иноязычной лексике русского языка, не отличаются ни внешними признаками, ни словоизменительными и / или словообразовательными особенностями от слов исконных. Они удобопроизносимы, благозвучны, имеют производные, склоняются (в случае с существительными) и по лексическому значению – «свои» (т. е. не ассоциируются с реалиями «чужой» культуры), например: *магазин, проба, суп, морс, паркет, лампа* и т. п. Те иноязычные слова, которые в



процессе заимствования оформляются русскими словообразовательными морфемами (-к(а), -ик-, -н-, -ов-, -ск-, -прова(ть) / -изирова(ть)), обычно легко соотносятся с исконными производными словами той же структуры, к примеру, «иноязычный корень + исконный суффикс»: ср. заимствование *аплодировать* и русское образование *инициировать* [7, с. 59-60].

Заемствованные основы с помощью исконных аффиксов активно вовлекаются в словопроизводственные процессы русского языка, что является отражением определенных культурно-языковых тенденций. О. Г. Щитова справедливо утверждает, что иноязычные неологизмы, входя в систему русского языка, испытывают на себе влияние его словообразовательного уровня и их деривационная активность служит показателем продуктивности конкретных словообразовательных моделей и типов. Словообразовательная ассимиляция новейшей ксенолексики, являясь в целом факультативным признаком освоения, весьма убедительно свидетельствует об определенной степени освоенности в языке-реципиенте. О степени освоенности ксенолексики можно судить, комплексно используя следующие словообразовательные критерии: морфолого-словообразовательное оформление иноязычных неологизмов; степень членимости слов; включенность их в систему структурно однотипных образований; деривационную активность [14, с.19].

Актуальность предлагаемой статьи определяется необходимостью описания деривационных моделей лексических инноваций с заимствованной основой, а также процесса адаптации заимствованных единиц путем образования рядов производных с исконными аффиксами. В лингвистических исследованиях были рассмотрены сочетания заимствованных единиц с исконными аффиксами, однако конкретные модели образования неодериватов с заимствованными основами и исконными аффиксами не были изучены.

Цель исследования – описать основные модели образования новых единиц от заимствованных основ с исконными аффиксами в современном русском языке.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих **задач**:

- 1) проанализировать основные исконные суффиксы, участвующие в образовании новых единиц от заимствованных основ;
- 2) рассмотреть деривационные модели с префиксами, постфиксом и конфиксами;
- 3) определить конкурирующие аффиксы.

Особенностью русского языка является быстрая адаптация заимствованных единиц, прохождение процесса обрусения путем образования производных с исконными аффиксами. Е. В. Петрухина говорит о том, что от иноязычных основ активно образуются имена существительные с суффиксами -ник-, -чик- / -щик-, -ец- / -овец-, -ист-, -изм-, употребление производных характерно для текстов СМИ и Интернета (ср. *оффишорник*, *интернетчик*, *пиаровец*, *спамщик*). Продуктивны модели с суффиксами -ств(о) и -ость; растет число процессуальных существительных, образованных с помощью суффикса -ациj(а) / -изациj(а), минуя глагольную ступень, например, *вестерн* – *вестернизация* ('процесс изменения чего-либо по образу вестерна'); в сфере образования имен прилагательных наибольшую активность проявляют суффиксы -ск-, -ов- / -овск-, -и-; активизировалось взаимодействие с заимствованными основами и глагольных суффиксов, кроме -прова-, также -ова-, -и- (преимущественно в текстах Интернета и СМИ) [10].



В лингвистических исследованиях допускается неоднозначность в определении данной группы слов. В статье выделены те лексемы, которые были образованы в русском языке по деривационной модели «заимствованная основа + исконный аффикс». Одна из разновидностей данной модели - «заимствованная основа + исконный суффикс» - участвует в образовании ряда производных с суффиксами:

а) имен существительных со значением:

- ‘лица’: -щик- / -чик-, -ец-, -ник-;
- ‘предмета’: -ниц-;
- ‘абстрактности’: -ниж-(э), -ость-, -ств-;

б) глаголов: -н(ть), -а(ть), -ну(ть);

в) имен прилагательных со значением ‘имеющий отношение к тому, что названо производным словом’: -н-, -ск-, -ов- / -ев-.

Имена существительные со значением ‘лица’

Как отмечает Е.А. Земская, «герой современного словообразования – человек. Значительную часть новообразований составляют имена лиц нарицательные. Наиболее активны такие разряды наименований, порождаемые по требованию социальной действительности (чаще всего используются суффиксы -ник- и -щик-): 1) сторонник чего-либо или кого-либо: *рыночник, государственник*; 2) принадлежность коллективу или сообществу людей, объединяемых по какому-либо признаку: *платник / бесплатник, льготник*; 3) наименования по профессии: *компьютерищик, радиощик*» [6, с. 103].

При помощи суффикса -щик- / -чик-, ‘образуются имена существительные, которые являются названиями лиц мужского пола, характеризующихся отношением к тому, что названо мотивирующим словом, по их деятельности, характеру, ремеслу, занятию’ [4]: *гуглщик* ← *Гугл* (англ. Google ‘поисковая система’); *инстаграмищик* ← *инстаграм* (англ. Instagram ‘популярная социальная сеть для размещения фотографий’); *креативщик* ← *креатив*; *контактчик* ← *контакт* (англ. vkontakte ‘социальная сеть’); *майданищик* ← *майдан*; *медийщик* ← *медиа* (помимо суффикса -щик-, при образовании нового слова участвует асемантема -й-); *мейкапищик* ← *мейкап*; *мейнстримщик* ← *мейнстрим* (англ. mainstream ‘основное течение’); *оффшорищик* ← *оффшор* (англ. offshore ‘вне берега’); *пиарищик* ← *пиар*; *сетапищик* ← *сетап*; *скайпищик* ← *скайп* (англ. Skype ‘бесплатное проприетарное программное обеспечение с закрытым кодом, обеспечивающее текстовую, голосовую связь и видеосвязь через Интернет между компьютерами’); *стендапищик* ← *стендап*, *твиттерищик* ← *Твиттер* (англ. Twitter ‘сервис для публичного обмена короткими сообщениями’); *фейсбукищик* ← *Фейсбук* (англ. Facebook ‘социальная сеть’); *форумщик* ← *форум*, *ютубищик* ← *ютуб* (англ. YouTube ‘интернет-сервис, предоставляющий услуги видеохостинга’) и др. Пр.: *Я не уверен, что угрозы писал именно Александр Куринный, – говорит пиарищик Михаил. – Но лично для меня их цель ясна* (КП, 18.01.2013); *Виртуальная школа графического дизайна Бориса Потапника. Мечтаете стать графическим дизайнером, не имея дизайнерского образования? Я расскажу и покажу вам, как самостоятельно выучиться на креативщика...* (<http://creativshik.com>); *Известный медийщик Антон Хреков провел тренинг для журналистов «Информбюро»* (<http://31channel.yvision.kz/post/401642>).

Исконный суффикс -ец- – ‘словообразовательная единица, образующая имена существительные, которые являются названиями лиц, характеризующихся отношением к организации, учреждению, партии или иной политической



группировке, газете, журналу, спортивному обществу и т. п., названным мотивирующим именем существительным' [4], участвует в создании, например, лексем: *пиаровец* ← *пиаровый*; *майдановец* ← *майдановый*, *твиттеровец* ← *твиттеровый* и др. Пр.: Мы вышли из машины, а в ответ открылось окно (машины политика), и в меня выстрелили из травматического, судя по всему, пистолета, – сообщил *майдановец* Александр (КП, 18.05.2014); Видимо ОВД провал с Ансолом ничему не научил. В 2007 трое из его *пиаровцев* в Израиле были арестованы, а на интернете была обнародована их корреспонденция (РУСПРЕС (Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки., 16.09.2009); *Интернетовцы* не без труда одолели юристов: два мяча были забиты во втором тайме и под занавес встречи (Воронежская неделя, № 12 (2101), 20.03.2013); Перемещающийся в сопровождении десятка машин на бронированном «мерседесе» главный юрист и *твиттеровец* страны скорее всего был бы мало кому известным... (Новая газета, 15.02.2012).

Новообразования с суффиксом **-ик-** со значением 'лицо по какому-л. свойству или признаку, которое связано с отношением к предмету, занятию, кругу деятельности'[4] менее активны в текстовых реализациях, например: *креативник* ← *креативный*; *оффиорник* ← *оффиорный*; *твиттерник* ← *твиттерный* и др. Пр.: Украинские *оффиорники* бегут в Гондурас (<http://www.rupor.info>, 24.07.2013). Лексема *креативник* в русском языке адаптировалось на уровне Интернет-пространства (форумы, чаты, социальные сети и др.), при этом новообразование более активно в украиноязычных СМИ: Наши *креативники* наконец добились успехов... (<http://gazeta-p.ru>, 16.10.2013); Адміністрація президента створює резерв *креативників*... (<http://vkurse.ua>, 30.05.2012); Джерела повідомляють, що цією «мобілізацією» керує Петро Гоч та Сергій Сторожук – головні «*креативники*» і мобілізатори влади (<http://realno.te.ua>, 11.12.2013).

Лексема *медиа* активна в образовании ряда производных суффиксальным способом: *медиаальный* ← *медиа*; *медиативный* ← *медиа*; *медиаанный* ← *медиа*; *медиатический* ← *медиа*; *медийный* ← *медиа*, *медийность* ← *медийный* и др. Н. А. Рябцева [12, с. 121] отмечает, анализируя неолексемы с компонентом *медиа* в современном русском языке: «В русском языке рубежа XX–XXI вв. *медиа* как лексема имеет значение «средства массовой информации», что отличает её от семантики слова в языке-источнике, в английском языке исследуемая лексема распадается на 2 омонима, из которых русским языком был заимствован только второй, и обладает следующими значениями: media I ['mi:diə] n (pl -ae) 1) *фон.* звонкий согласный; 2) *анат.* средняя оболочка стенки кровеносного сосуда. II ['mi:diə] n 1) *pl* от medium 1; 2) (the media) средства массовой информации mass media. mass media [mæs'mi:də] = media II, 2) [8, с. 703]. Таким образом, в современном русском языке активной реализовался лексико-семантический вариант – «средство массовой информации».

При помощи суффиксов **-к-(а)**, **-чиц-(а)**, **-щиц-(а)**, **-ниц-(а)**, образующих имена существительные женского пола со значением лица, созданы, например, лексемы: *френдка* ← *френд*; *контактчица* ← *контактчик*; *компьютерищица* ← *компьютерицик*; *твиттернищица* ← *твиттерник*; *фейсбукнищица* ← *фейсбукник* (при образовании существительного женского пола появляется интерфикс **-ш-**) и др.

В контекстных употреблениях при образовании новых единиц активными являются суффиксы лица. Данный тезис справедливо отмечает Н. С. Валгина: «Словообразовательные процессы конца XX столетия, результатом которых являются собственно инновации, привели к выявлению наиболее продуктивных



моделей сегодняшнего дня, среди этих процессов можно назвать активное производство имен лиц» [3]. Так, создает конкурирующие ряды наименований заимствованная единица *Интернет* (от англ. *inter* – ‘между’ и *net* – ‘сеть, паутина’), имеющая толкование «международная (всемирная) компьютерная сеть электронной связи, объединяющая региональные, национальные, локальные и другие сети». В русском языке появляются единицы: *интернетовец*, *интернетчик*, *интернетщик*, *интернетник* и др. При этом интересным является факт параллельного существования двух взаимозаменяемых лексем – *интернетчик* и *интернетщик*. Несмотря на то, что лексема *Интернет* достаточно давно вошла в речевой оборот, можно говорить о неполной адаптации ее производных. Лексема *оффишор* (от англ. *offshore* ‘вне берега’), имеющая значение ‘финансовый центр, привлекающий иностранный капитал путем предоставления специальных налоговых и других льгот иностранным компаниям, зарегистрированным в стране расположения центра’, создает синонимические лексемы: *оффишорник* ← *оффишор*; *оффишорщик* ← *оффишор*.

Имена существительные со значением ‘предмета’

Продуктивен исконный суффикс **-нищ-** со значением ‘сосуд, вместилище для того, что названо мотивирующим именем существительным’ [4], участвующий в образовании производных: *барбекюшница* ← *барбекю* (англ. *barbecue*, фр. *barbecue*, сокр. *BBQ* ‘способ приготовления продуктов питания (чаще всего мяса, сосисок) на жаре тлеющих углей (изначально), горящего газа или электронагревателя, а также название самого блюда’); *бутербродница* ← *бутерброд*; *вафельница* ← *вафли*; *йогуртница* ← *йогурт*; *конфетница* ← *конфеты*; *нектарница* ← *нектар*; *салфетница* ← *салфетки*; *сендвичница* ← *сендвич*; *фондюшница* ← *фондю* (от фр. *fondue* ‘расплавленный’, ‘семейство швейцарских блюд, приготавливаемых на открытом огне в специальной жаропрочной посуде, называемой какелон (фр. *caquelon*)’); *фритюрница* ← *фритюр* (фритюрница ‘аппарат для жарки во фритюре (глубоком слое растительного или животного жира)’; фри (фр. *frit* ‘жареный’) означает ‘изжаренный в большом количестве жира до образования румяной корочки’); *фруктовница* ← *фрукты* и др. В лексемах *барбекюшница*, *фондюшница* при образовании единиц действует деривационная модель «заимствованная основа + **-ш-** + исконный аффикс», где **-ш-** выступает в роли интерфикса.

Имена существительные со значением ‘абстрактности’

Активность в образовании абстрактных имен вызвана экстралингвистическими факторами (развитием техники, компьютеризацией, эпохой Интернета и др.). При помощи суффикса **-ниџ-(э)**, выделяющегося в именах существительных среднего рода, которые обозначают отвлеченный процессуальный признак, созданы лексемы: *брендиование* ← *брендировать*; *демпингование* ← *демпинговать*; *инсталлирование* ← *инсталлировать*; *колорирование* ← *колорировать*; *мелирование* ← *мелировать* и др. Пр.: Она проходила под девизом всеобщей модернизации, воплощением которой в нашей стране должно стать **брендиование** на европейском уровне... (РБК Daily, 13.04.2011); Координационный совет Минагрополитики по биржевому рынку лишил Украинскую аграрную биржу права торговли за **демпингование** цен на сельскохозяйственную продукцию... (УНИАН, 26.07.2011) и др.

Субстантивный суффикс **-ость**, образующий имена существительные со значением отвлеченного признака или состояния [4], участвует в образовании производных от сочетания заимствованных основ с исконным суффиксом **-н-**: *гламурность* ← *гламурный*; *ликвидность* ← *ликвидный*; *мультимедийность* ←



мультимедийный коллаж**ность** ← коллажный; креатив**ность** ← креативный; демпинг**овость** ← демпинговый и др.

При помощи суффикса **-ств-(о)** со значением 'деятельность или действие, характеризующиеся признаком, названным мотивирующим словом' [4] образованы лексемы, например: *спичрайтерство* (англ. speech-writer, букв. 'пишущий речи', составитель речей, выступлений для государственных деятелей, политиков и т. п.), *мейкерство*, *рерайтерство*, *копирайтерство*, *блоггерство* и др. Данные лексемы адаптировались на уровне рекламных текстов, форумов, чатов, социальных сетей и др.

Суффиксы глаголов

При помощи суффикса **-и-(ть)** со значением 'совершать действие, свойственное тому, что названо мотивирующим именем существительным' [4] образованы глаголы: *апгрейдить* ← *апгрейд* + *-и(ть)* (англ. upgrade 'улучшение, обновление' < up – 'вверх, выше' + to grade 'подвергаться изменению'); *брендить* ← *бренд* + *-и(ть)* (англ. brand 'клеймо'); *глючить* ← *глюк* + *-и(ть)*; *интернетить* ← *интернет* + *-и(ть)*; *коллажить* ← *коллаж* + *-и(ть)*; *креативить* ← *креатив* + *-и(ть)*; *мейкапить* ← *мейкап* + *-и(ть)*; *мейнстримить* ← *мейнстрим* + *-и(ть)*; *мониторить* ← *монитор* + *-и(ть)*; *оффиорить* ← *оффиор* + *-и(ть)*; *спамить* ← *спам* + *-и(ть)*; *фолловерить* ← *фолловер* + *-и(ть)* (англ. follower 'сторонник'); *френдить* ← *френд* + *-и(ть)* и др.

В последнее десятилетие увеличивается количество заимствованных основ с исконным суффиксом **-ну-(ть) / -ану-(ть)**, образующим такие глаголы совершенного вида, как: *твитнуть* ← *Твиттер*; *лайкнуть* ← *лайк*; *кликнуть* ← *клик*; *миксануть* ← *микс* и др. Так, лексема *месседж* (англ. message «сообщение; послание; идея, мысль») со значением «текстовое послание, сообщение в группе новостей телеконференции или в электронной почте, а также вообще послание, посыл» [5, с. 515] образует производные с исконными аффиксами. Видовая пара: *месседжить* (гл. несоверш. вида) – *месседжнуть* (гл. соверш. вида).

Суффиксы имен прилагательных

Продуктивными являются адекативные суффиксы **-н-, -ск-, -ев-/ов-** со значением 'имеющий отношение к тому, что названо производящим словом' [4]. Большинство единиц, образованных при помощи данных суффиксов, конкурируют в текстовых реализациях. Так, конкурирующими являются производные от лексемы *пиар* – *пиарный* / *пиаровый* / *пиарский* (**-н-, -ов-, -ск-**); от единицы – *интернет* – *интернетовый* / *интернетский* / *интернетный* (**-ов- / -ск- / -н-**); от слова *мейкап* – *мейкапный* / *мейкаповый* (**-н- / -ов-**) и др. Так, суффикс **-н-**, выделяющийся в именах прилагательных, участвует в образовании лексем по деривационной модели «заимствованная основа + исконный суффикс»: *креативный* ← *креатив*, *коллажный* ← *коллаж*; *мейнстримный* ← *мейнстрим*; *медийный* ← *медиа*; *мейкапный* ← *мейкап*; *мультимедийный* ← *мультимедиа*; *оффиорный* ← *оффиор*; *пиарный* ← *пиар*; *твиттерный* ← *Твиттер*; *фейсбукный* ← *Фейсбук*; *френдный* ← *френд* и др.

Суффикс **-ск-** активен в образовании имен прилагательных от заимствованных основ: *инсайдерский* ← *инсайдер*; *интернетовский* ← *интернетовый*; *интернетский* ← *интернет*; *майдановский* ← *майдановый*; *мейнстримовский* ← *мейнстримовый*; *мейкаповский* ← *мейкаповый*; *оффиорский* ← *оффиор*; *пиаровский* ← *пиаровый*; *пиарский* ← *пиар*; *рейверский* ← *рейвер*; *скайпский* ← *скайп*; *спичрайтерский* ← *спичрайтер*, *чатский* ← *чат* и др.



Суффикс **-ов-** / **-ев-**, выделяющийся в именах прилагательных, отмечен в следующих единицах: *брендовый* ← *бренд*; *вебовый* ← *веб*; *демпинговый* ← *демпинг*; *имиджевый* ← *имидж*; *имэйловый* ← *имэйл* (от англ. e-mail); *инжиринговый* ← *инжиринг*; *интернетовый* ← *Интернет*; *клиринговый* ← *клиринг*; *лифтинговый* ← *лифтинг*; *майдановый* ← *майдан*; *онлайновый* ← *онлайн*; *офлайновый* ← *офлайн*; *пиаровый* ← *пиар*; *прессинговый* ← *прессинг*; *спамовый* ← *спам*; *френдовый* ← *френд* и др.

Популярная в последние два года лексема «**майдан**» (перс. Meydân ‘поле, площадь’) демонстрирует интересную совместимость иноязычной основы с исконными суффиксами. В лексикографических источниках данная единица фиксируется как «1. В южных областях России — базарная площадь; 2. укр. полит. Массовое выступление народа против власти». Последние политические события, произошедшие в Украине, повлекли за собой появление нового пласта лексики. Актуальными стали производные от лексемы *майдан*: *майданистик*, *майдановец*, *майдановый*, *майдановский*, *майдановить* и др. Расширились синтагматические связи анализируемой единицы: *Украинские националисты без майдановского грима...* (КП, 3.04.2014); *Майдановского стрелка могут посадить пожизненно...* (Взгляд, 03.04.2014); *Майдановый «закон» для Крыма ...* (<http://vaspono.livejournal.com/1548103.html>, 27.02.2014); *Все больше и больше россиян начали симпатизировать Майдану, была проведена масштабная пропагандистская кампания по предотвращению и профилактике в России «майдановых» настроений* (<http://vlasti.net/news/186224>, 04.02.2014) и др.

Префиксация

Префиксация как одна из разновидностей способа образования новых слов в современном русском языке в количественном отношении несколько уступает суффиксации, хотя в системе словообразования в последнее десятилетие именная префиксация стала занимать заметное место, что связано с определенными внутриязыковыми и экстралингвистическими факторами. Данное явление активнее проявляется в новых словах с заимствованными префиксами.

Активной является деривационная модель «**исконный префикс + (заимствованная основа + суффикс -и(ть))**».

При помощи префикса **за-** со значением ‘довести до результативного завершения действие, названное мотивирующим словом’ [4] созданы лексемы, например: *заспамить* ← *спамить*; *забанить* ← *банить*; *забрендить* ← *брендить*; *заколлагить* ← *коллагить*; *закреативить* ← *креативить*; *заинтернетить* ← *интернетить*; *замейнстримить* ← *мейнстримить*; *заоффиорить* ← *оффиорить*; *запатчить* ← *патчить*; *заплашентить* ← *плашентить*; *запостить* ← *постить*; *зафрендить* ← *френдить* и др. Пр.: Если вас **забанили** на форуме – это означает, что вам не разрешают просматривать или писать на форуме»; «Если вас **забанили** в СЕ – это значит, что ваш сайт невозможно найти в поисковых системах. (<http://MoneyMaster.ru/faq/bun.php>); Как видим, тут русский язык богаче: у нас есть «подружиться», хотя в контексте социальных сетей чаще употребляется «**зафрендить**». (otvet.mail.ru/question/34707243); Куда еще можно **запостить** данное объявление? Если вторым постом сразу было **запощено** исправленное сообщение, содержащее картинку или рабочую ссылку сообщение удаляться не будет. (<http://teenslang.su/id/5274>). У кого-нибудь есть мысли, как можно **запатчить** *httpd* таким образом, чтобы при вызове *top*, в списке процессов *апач* появлялся не просто как *httpd*, а вместе с вызванным урлом? (otvet.mail.ru/question/95983304); Последний «**Запланишентить** вардена» с



Сибирским Леммингом. ([youtube.com>watch?v=7rt9OWr4Gpw](http://youtube.com/watch?v=7rt9OWr4Gpw)); Так как исполнители уже заездили свои стили до состояния «полированных шаров», им нужны новые идеи, вот они и ударяются в попытку **замейнстримить**... (neo-akdarkman.livejournal.com/24233.html).

Активность проявляет префикс **про-** со значением 'довести до результативного завершения действие, названное мотивирующим словом' [4], например: **пробрендить** ← *брендить*; **проспамить** ← *спамить*; **пропиарить** ← *пиарить* и др.; Пр.: Сейчас они хотят «**пробрендить**» эти направления, чтобы разделить бизнесы в восприятии клиентов, предполагает Горохова. Заголовок: **Проспамить** фейсбук. Платный wi-fi как способ **пропиарить** отель (Реклама Москвы Марриотт Гранд Отеля);

При помощи префикса **на-** со значением 'довести до результативного завершения действие, названное мотивирующим словом' [4] созданы глаголы, например: **напиарить** ← *пиарить*; **наколлажить** ← *коллажить*; **накреативить** ← *креативить*; **наинтернетить** ← *интернетить* и др. Пр.: Саркози не встретится с Тимошенко, дабы не **напиарить** на свою голову (Новости Украины, 17.07.2009); Тут надо бы **накреативить** на тему «Будущее за гражданским браком. Слово ЗАГС станет архаизмом» (<http://valerijapride.livejournal.com/164767.html>).

Префикс **от-** со значением 'отказаться или заставить отказаться от чего-л. - иногда аннулируя результат предшествовавшего действия - посредством действия, названного мотивирующим словом' [4] продуктивен при образовании таких глаголов, как: **отпиарить** ← *пиарить*; **отинтернетить** (*отинтернетить*) ← *интернетить*; **отфрендить** ← *френдить* и др. Префикс **раз-/рас-** со значением 'аннулировать результат предшествующего действия, отказаться или заставить отказаться от чего-л.' участвует в образовании глаголов: **разбанить** ← *банить*; **расфрендить** ← *френдить*; Пр.: В этом видео я покажу, как **разбанить** себя на сервере. ([youtube.com>watch?v=ZDbLoOtbhkw](http://youtube.com/watch?v=ZDbLoOtbhkw))

При помощи префикса **по-** со значением 'в течение некоторого времени совершить действие, названное мотивирующим словом' [4] образованы такие лексемы, как: **поспамить** ← *спамить*; **поскайпить** ← *скайпить*; **попиарить** ← *пиарить*; **поинтернетить** ← *интернетить*; **поскайпить** ← *скайпить*; **пооффишорить** ← *оффишорить*; **погуглить** ← *гуглить* и др.

Префикс **пере-** со значением 'означающий действие с излишней интенсивностью, с превышением нормы' [4] активен в таких производных, как: **перебрендить** ← *брендить*; **перегуглить** ← *гуглить*; **переколлажить** ← *коллажить*; **перескайпить** ← *скайпить*; **переспамить** ← *спамить*; **переинтернетить** ← *интернетить* и др. Пр.: Заголовок: Как **переспамить** Петросяна... (<http://www.politonline.ru/comments/12546.html>); У меня специализация - постеры к фильмам люблю **переделывать**, **перекреативовать**, на день рождения дарить (<http://bogdanclub.info/>) и др.

При помощи префикса **о-** со значением 'достичь результата или довести до результативного завершения действие, названное мотивирующим словом' [4] образованы единицы, например: **осетить** ← *сетить*; **офрендить** ← *френдить*; **опланишетить** ← *планишетить* и др. Пр.: Можно **осетить**: роман, журнал, бумажные издания, книгу, бизнес, полемику, дискуссию, агентство, проблему, выборы... ([hp://grani.ru/Internet/m.2570.html](http://grani.ru/Internet/m.2570.html)); Теперь решили «**опланишетить**» и исполкомовцев. (kp.ua/Соцпрос/091213/428163)

По деривационной модели «**исконный префикс за- + (заимствованная основа + -ировать)**» созданы лексемы: **закреативовать** ← *креативовать*;



забрендировать ← брендировать и др. Пр.: Должны **закреатировать...** (<http://www.autolada.ru/viewtopic.php?p=8335156>); Дворец спорта планируют **забрендировать** под Евробаскет-2015. (<http://sport.bigmir.net>, 20.06.2013)

Модель образования «**исконный префикс за-** + (заимствованная основа + **-а(ть)**)» реализовалась в лексеме, например, **забашлять** ← **башлять** (баш - тюрк. bas – ‘голова’). Пр.: *Понятное дело, фирмы любят регулярных клиентов, кто им регулярно забашляет. А кто просто ходит и смотрит, и смотрит – тех не любят* (<http://www.slovoborg.ru/definition>).

А. А. Шишкина отмечает общую активизацию префиксального способа образования имен: «Префиксы, участвующие в образовании имен, отличаются разнообразием семантики, неоднородностью происхождения и словообразовательных связей, различной продуктивностью. Новообразования, созданные путем присоединения именной префиксации, не только номинируют различные стороны, актуальные явления современной общественной жизни, но и являются ярким средством их оценки...» [13, с. 255].

Новообразованные единицы также появляются на уровне причастий: **забаненный** (бан, англ. ban, /bæn/ ‘запрещать, объявлять вне закона’), **разбаненный**, **забрендированный**, **закреатированный**, **пропиаренный** и др. Пр.: *Разговор пойдет о забаненных сайтах и их воскрешении.* (eo-zona.ru>baza-zabanennyx...sajtov-2013-04-19.html); *Наконец! Я разбаненный на этом сайте, админ, спасибо.* (forum.prineside.com)

Постфикс **-ся** – ‘слово- и формообразовательная единица, образующая непереходные глаголы как несовершенного, так и совершенного вида’ [4] – участвует в образовании лексем по деривационной модели «(**исконный префикс + (заимствованная основа + -и(ть))**) + **постфикс -ся**»: **забрендиться** ← **забрендить**; **зафрендиться** ← **зафрендить**; **поскайтить** ← **поскайтить**; **опланишетиться** ← **опланишетить** и др. В РГ-80 отмечается, что «непереходные префиксально-суффиксально-постфиксальные глаголы мотивируются существительными, прилагательными, глаголами» [РГ-80, с. 390]. Активна модель (**заимствованная основа + -и(ть)**) + **постфикс -ся**: **брендиться** ← **брендить**; **пиариться** ← **пиарить**; **френдиться** ← **френдить**; **коллажиться** ← **коллажить** и др.

С помощью префикса **про-**, образующего имена прилагательные со значением признака, который характеризуется поддержкой или защитой качества, названного мотивирующим словом словами’ [4], по деривационной модели «**исконный префикс про-** + (заимствованная основа + **исконный суффикс**)» созданы единицы: **промайдановский** ← **майдановский**; **пронатовский** ← **натовский**; **проооновский** ← **ооновский** (существуют графические варианты: **проОоновский**, **проООНовский**) и др. Текстовые реализации новых единиц с данным префиксом являются подтверждением расширения его семантики, в настоящее время он используется и с прилагательными, произведенными от антропонимов: **пропутинский** ← **путинский** (Пр.: Заголовок: **Пропутинский рэп украинских сепаратистов** (InoPressa, 24.06.2014)); **прообамовский** ← **обамовский** (*В американском медийном пространстве взорвалась бомба: верный прообамовский журнал Newsweek 19 августа опубликовал огромную, с выносом на обложку, статью гарвардского профессора истории Нила Фергюсона «Обама должен уйти», говорящую именно то, что в названии* (Еврейский мир, 04.09.2012)); **пропорошенковский** ← **порошенковский** (*О заведомо провальном варианте роспуска Верховной Рады депутаты заговорили неспроста. Дело в*



том, что пока в ВР нет ни одной политической силы, заинтересованной в перезагрузке парламента, включая **пропорашенковский** УДАР (Фокус, 04.06.2014) и др.

В Интернет-пространстве продуктивен префиксоид **полу-**, который входит в деривационную модель: «**исконный префиксоид полу-** + (заимствованная основа + **исконный суффикс**)», например: **полунатовский** ← **натовский**; **полупутинский** ← **путинский**; **полумедведевский** ← **медведевский**; **полумайдановский** ← **майдановский**; **полужогановский** ← **жогановский** и др.

Необходимо отметить, что модель «**исконный префикс** + **заимствованная основа**» менее активна при образовании новых единиц с **исконными** префиксами. Анализируемая деривационная модель раскрывает процесс адаптации заимствованных основ путем добавления **исконного** префикса.

Раннее проанализированная единица *Интернет* раскрывает деривационный потенциал в сочетании с **исконной** приставкой **пере-**: **переинтернет** ← *Интернет* (префикс **пере-** со значением «чрезмерно много»), по такой же модели образована лексема, используемая в Интернет-пространстве, **перекофе** ← *кофе* (слишком много кофе).

Конфигурация

Наименее активная модель «**заимствованная основа** + **исконный конфикс**» демонстрирует процесс адаптации заимствованной лексики путем образования производных с **исконными** конфиксами.

Появление наречных конфиксов объясняется гибкостью образования производных. При помощи конфикса **по-...-ому** созданы лексемы по деривационной модели «**по-** + **заимствованная основа** + **-ому**»: **по-абошному** ← *абошный* (*або* – Интернет-магазин). При помощи конфикса **по-...-и** созданы лексемы по деривационной модели «**по-** + **заимствованная основа** + **-и**»: **по-брендовски** ← *брендовский*; **по-интернетовски** ← *интернетовский*; **по-майдановски** ← *майдановский*; **по-пиаровски** ← *пиаровский* и др. Рассмотрим примеры контекстных употреблений: «*Танковая демократия по-майдановски*»... (Взгляд. Деловая газета. 15.04.2014); *Прямая демократия по-майдановски*... (http://rus.ruvr.ru/2014_03_12/Prjamaja-demokratija-po-majdanovski-3241/, 12.03.2014) и др. *Но больше всего мне нравится жребий «Динамо»... Это группа, которую надо «отыгрывать». Историей. Воспоминаниями. По-пиаровски* (КП, 02.09.2013); *Майдан по-интернетовски*... (<http://ol.ua/globus/maydan-po-internetovski.html>, 29.01.2014) и др.

Выводы. Процесс адаптации заимствованных основ путем образования производных с **исконными** аффиксами является одним из активных словообразовательных явлений современного русского языка. Образование новых единиц от заимствованной основы с **исконным** аффиксом отличается разнообразием деривационных моделей: «заимствованная основа + **исконный суффикс**», «**исконный префикс** + (заимствованная основа + **исконный суффикс**)», «**исконный префикс** + заимствованная основа», «(заимствованная основа + **исконный суффикс**) + постфикс -ся», «(**исконный префикс** + (заимствованная основа + **исконный суффикс**)) + постфикс -ся», «заимствованная основа + **исконный конфикс**». Наиболее активной является модель «заимствованная основа + **исконный суффикс**», при помощи которой созданы имена существительные со значением «лица», «предмета», «абстрактности», адективные и глагольные образования, часть из которых являются конкурирующими в контекстных употреблениях.



Кадырова Л.Д.

Неолексем білімінің деривациялық-функциональдық қалыптары қазіргі орыс тілде

Мақалада қазіргі таңдағы орыс тіліндегі жаңа сөздердің көне аффикстермен байланыса пайда болуы турлы. Жаңа пайда болулардың деривациялық моделі қарастырылып, «кірме негіз+көне аффикс»: «кірме негіз+көне суффикс», «көне префикс+(кірме негіз+көне суффикс)»; «көне префикс+кірме негіз», «(кірме негіз+көне суффикс)+иостфикс –ся», «(көне префикс+(кірме негіз+көне суффикс))+иостфикс–ся», «кірме негіз+көне конфикс», қарастырылған модельдердің белсенді аффикстері сипатталған, сонымен қатар олардың бәсекелестігі тіркелген.

Кілт сөздер. сөз пайда болу, неологизм, деривационный модель, көне аффиксті кірме негіз сөз, аффикстердің бәсекелестігі.

L. D. Kadyrova

Derivation and functional models of the formation of the neolexemes in modern Russian language

In the article the models of formation of the borrowed basis are consistently described with original affixes in the modern Russian language. The derivational adaptation of the borrowed vocabulary is considered according to the model of formation «the borrowed basis + the original affix». The derivational models «the borrowed basis + the original suffix», «the original prefix + the borrowed basis», «(the borrowed basis + the original suffix) + the postfix –ся», «(the original prefix + (the borrowed basis + the original suffix)) + the postfix –ся», «the borrowed basis + the original confix» are analysed, the most active affixes in each of the presented models are described. The affixes of neolexemes (suffixes with the value of «person» and adjectival suffixes) are distinguished.

Key words: the word-formation, neologism, the derivational models, the borrowed basis with original affixes, competition of affixes.

Список литературы

1. Баранова Л. А. Об одном «модном слове» и его дериватах в современном русском языке / Лексико-грамматические инновации в современных славянских языках: V Международная научная конференция (Днепропетровск, ДНУ имени Олеся Гончара, 7-8 апреля 2011 г.): материалы / составитель Т. С. Пристайко. – Д. : Нова ідеологія, 2011. – С. 21–27.
2. Бессонова Л. Е. Новое слово в деривационных и текстовых реализациях: семантико-прагматический аспект. - Ученые записки ТНУ. Т. 25 (64), № 4, ч.2. – С. 385–393.
3. Валгина Н. С. Активные процессы в современном русском языке: Учебное пособие для студентов вызов. – М.: Логос, 2003. – 304 с.
4. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный (онлайн версия).
5. Захаренко Е. Н., Комарова Л. Н., Нечаева И. В. Новый словарь иностранных слов: свыше 25 000 слов и словосочетаний. – М. : ООО ИФ «Азбуковник», 2008. – 1040 с.
6. Земская Е. А. Словообразование как деятельность. – М. : ЛКИ, 2007. – 221 с.
7. Маринова Е. В. Современное состояние проблемы «свое vs. чужое» в отечественной лексикологии / Вопросы лексикологии и лексикографии. Научный диалог. – 2012. – С. 59–70.
8. Мюллер В. К. Большой англо-русский словарь / сост. В. К. Мюллер др. – Екатеринбург, 2006. 1536 с.
9. Петров А. В. Расширение сочетаемостного потенциала основ в продуктивных словообразовательных моделях // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. — № 631. Серія Філологія. – Вип. 41. – Харків, 2004. – С. 122–126.
10. Петрухина Е. В. Новые явления в русском словообразовании



[Электронный ресурс]. Режим доступа к ресурсу : <http://www.portal-slovo.ru/philology/45939.php>.

11. Русская грамматика / Под ред. Н. Ю. Шведовой. - М. : Наука, 1980. - Т. 1. - 789 с.

12. Рябцева Н. А. Неолексемы с компонентом медиа в современном русском языке (по данным лексикографических источников) / Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 1 (292). Филология. Искусствоведение. Вып. 73. - С. 119 – 26.

13. Шишикина А. А. Особенности именной префиксации в словообразовательных процессах начала XXI века / Филология. Искусствоведение. Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского, 2008. - № 6. - С. 252–255.

14. Щитова, О. Г. Процесс словообразовательной ассимиляции иноязычной лексики в русском языке как отражение культурных и языковых тенденций / Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия: гуманитарные науки (филология). - 1`2004. - Выпуск 1 (38). - Томск: Изд-во ТГПУ, 2004. - С. 15–20.

УДК 811.111

Бужумова П.З. – ст. преподаватель
Западно-Казахстанского
государственного университета
им.М.Утемисова

ГРАММАТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТАМИ «HEAD» и «MIND» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В настоящей статье исследуются некоторые вопросы грамматической парадигмы фразеологии, в частности, английских фразеологизмов с компонентами «голова» и «ум». Примеры взяты из различной оригинальной художественной литературы, журналов, одноязычных и двуязычных словарей.

Ключевые слова: фразеология, фразеологизм, парадигма, компонент, классификация, аспект, система, голова, ум, блок.

Английский язык имеет очень большую тысячелетнюю историю. За это время в нем накопилось большое количество выражений, которые люди нашли удачными, меткими и красивыми. Так и возник особый слой языка-фразеология, как совокупность устойчивых выражений.

Изучение английского языка широко распространено в Казахстане, также как и во многих странах мира. Хорошее знание языка, в том числе и английского, невозможно без знания его фразеологии. Знание фразеологии чрезвычайно облегчает чтение как публицистической, так и художественной литературы. Разумное использование фразеологизмов делает речь более идиоматичной и красивой, с помощью фразеологических выражений усиливается эстетический аспект языка. Мир фразеологии современного английского языка велик и многообразен, и каждый аспект его исследования, безусловно, заслуживает должного внимания.

Аспект изучения фразеологии имеет особое значение. Для изучающих английский язык этот слой языка представляет трудность при освоении, но после



освоения фразеологизмов наша речевая готовность резко возрастает. Мы кратко и очень точно можем выразить свою мысль с помощью фразеологизмов, будучи уверенными в правильности её выражения.

Фразеология – наиболее яркий, эмоционально-образный слой языка, в котором заложены образные представления и ассоциации, свойственные народному мышлению. Фразеологизмы выступают в качестве средства образного отражения мира. Уместно употребленные фразеологизмы оживляют и украшают как устную речь, так и литературно-художественные произведения.

Фразеология – это величайшая сокровищница народной мысли и непреходящая ценность любого языка. Фразеология также отражает мир чувств, образов, оценок и понимания того или иного народа, она непосредственным образом связана с культурой речепроизводства.

Более того фразеология – неиссякаемый источник познания языка как развивающейся и изменяющейся системы. В ней заключены и современные языковые образования, формы, конструкции архаичного типа. Это одна из увлекательных и занимательных сфер языка.

В работах известных учёных-фразеологизмов А.В.Кунина, А.А.Алехиной, С.С.Кузьмина и Н.Л.Шадрина в большей степени указана проблема изучения классификации фразеологизмов, их стабильности и их критериев. В меньшей степени затронута проблема значимости компонентов фразеологизмов, кроме как их изученности с точки зрения устойчивости и мотивированности.

Новизна данной статьи содержится в изучении парадигмы фразеологизмов с компонентами «head» и «mind».

Цель статьи основана на выделении грамматической зоны парадигмы фразеологизмов с компонентами «head» и «mind», относящихся к человеческому интеллекту.

Поставленная цель дает нам основание определить задачи настоящей работы: описать грамматическую парадигму фразеологизмов с компонентами «head» и «mind»; описать фразеологизмы, относящиеся к интеллектуальной деятельности человека.

Слово «парадигма» происходит от греческого «пример, модель, образец» и означает совокупность фундаментальных научных установок, представлений и терминов, принимаемая и разделяемая научным сообществом и объединяющая большинством его членов. Обеспечивает преемственность развития науки и научного творчества.

Парадигма как научная установка используется в разных областях знания как парадигма в лингвистике, парадигма в философии, парадигма программирования, парадигма образования, парадигма моделирования.

Одним из наиболее приемлемых приемов повышения мотивации познавательного интереса к изучению английского языка является обращение к устному народному творчеству, которое является живым ручейком, питающим интерес молодого поколения к истории, культуре, методам воспитания для народов живущих рядом в мире, научно-технического прогресса, нанотехнологии, интеграции и глобализации, подкрепленными различными узами: экономическими, научными, материальными, которые очень необходимы в наше бурно развивающееся, современное время как сдерживающий фактор от негативных проявлений, взглядов и суждений.

В ходе разработки данного вопроса, фразеологизмы с компонентами «head» и «mind» в английском языке были нами отобраны с помощью метода случайной выборки из различных художественных произведений и частично



таким же методом из различных журналов на английском языке, а также из одноязычных и двуязычных словарей. Всего было отобрано 100 фразеологизмов. Для анализа были взяты компоненты фразеологизмов, связанных с интеллектом человека: «head» и «mind», которые содержатся в следующих предложениях из различных оригинальных художественных произведений.

1. Head and shoulders above somebody or something - на голову выше, намного лучше кого-либо.

«I'll have better advice than yours» he cried. I'll have my own physician. He's head and shoulders above you in skill. If she's ill he'll cure her!» (A.J.Cronin.)

2. Soft in the head - придурковатый, слабоумный, не все дома, мозги набекрень, «с приветом».

«Denis stared at him. What's come over you. Going soft in the head?» (D.Carter.)

3. Bring something in the head - обострять, усиливать что-либо.

«Well I shall move it at the next Board, he said. Quite! said the manager. Nothing like bringing things to a head, is there?» (J.Galsworthy.)

4. Stand (or turn) something on its head - поставить что-либо с ног на голову, истолковать что-либо в противоположном смысле.

«John stood the curator's argument on its head saying that charging admission to museums would attract more, not fewer people to them.» (D.Carter.)

5. Modern electronics has turned the economics of design on its head (Business Week International).

6. The clothes made by this company have stood the whole fashion world on its head (Business Week International).

7. Turn somebody's head - вскружить кому-либо голову, сбивать с толку кого-либо, плохо подействовать на чью-либо психику.

«You are certainly not going to turn her head with flattery, Higgins.» (J.B.Shaw.)

«He's an honest boy. His head won't be turned by his success.» (M.Dodd.)

«I'm afraid the worry of this has ... turned your head a little, John.» (S.Lewis.)

«Everyday this week you've done something foolish. Has the heat turned your head?» (A.J.Cronin.)

8. Head cook and bottle washer – тот, кто заправляет всеми делами, на все руки мастер, и швец, и жнец, и на дуде игрец.

«But I never thought I'd be weighing sixteen stone and having these very close veins, in those days, Dearie,» she sighed. «To say nothing of being head cook and bottle washer in goldfield's pub!» (K.S.Prichard.)

9. One's head off – без конца, сколько влезет, сколько душе угодно, всюсю, напропалую, как безумный, ужасно, отчаянно.

«You can talk your heads off about Edward Driffield, but I shall be able to get away when I'm fed up with you.» (W.S.Maugham.)

«He tells me – say, you'd laugh your head off.» (S.Lewis.)

«The phone's been ringing its head off.» (D.Cusack and F.James.)

10. Turn of mind – склад ума.

«Her brother, who was very shrewd, understood her turn of mind.» (H.James.)

«He was shrewd, secret and merry of a Rabelaisian turn of mind.» (W.Faulkner.)

11. Turn something over in one's mind – обдумывать что-либо в уме.

«He turned over in his mind every possible thing that might have happened.» (W.S.Maugham.)



«This is hard for me to talk about,» he said. «I have turned it over in my mind, years and years, but I've never told anyone about it.» (S.King.)

12. Bring (or cast) one's mind back – вспомнить прошлое, бывшее, окинуть взглядом прошлое, мысленно вернуться к прошлому.

«She brought her mind back with an effort to her discussion with Taylor.» (A.Christie.)

«I want you, mademoiselle, to cast your mind back to that evening in the drawing-room of Mr. Shaitana.» (A.Christie.)

13. One's head swells – он (она) много о себе мнит, головазакружилась у кого-либо (от успеха)

«This film is about a boy jockey whose head swells along with his list of winners. »

14. To go to one's head – целиком поглотить чье-то внимание. «Unfortunately he can't spare you any time he's very busy writing a book and it's gone to his head. »

15. One's heads will roll – головы полетят, кому-то не поздоровится.

«You think Defense spends millions more than it all our heads with a subcommittee, and our heads will roll. » (R.Gudlum.)

16. Heads I win, tails you lose – я в выигрыше в любом случае. «If the landlord improves the house, he can charge us more rent, if he doesn't improve it, we have to go on living in these miserable circumstance: it's a case of heads I win, tails you lose. »

Нижеследующий список фразеологизмов с компонентами «head» и «mind» был взят из одноязычных и двуязычных словарей в качестве примеров с этими компонентами:

Head over heels – вверх тормашками, вверх ногами; heads or tails – орел или решка; to make head or tail of it – ничего не могу понять; to give somebody his head – дать кому-либо волю; to keep (to lose) one's head – сохранять (терять) спокойствие духа; to keep one's head above water – держаться на поверхности; справляться с трудностями; to lay (or to put) heads together – совещаться; to go out of one's head – сойти с ума; рехнуться; off one's head – вне себя, безумный; over head and ears; head over ears – по уши; to do something on one's head – сделать что-либо с легкостью; to bring to a head – обострять, доводить до конца; to head the list – быть на первом месте; head back – преграждать путь; head off – препятствовать, помешать.

To be in one's right mind – быть в здравом уме; out of one's mind – помешанный, вне себя; to live with one's own mind – жить своим умом; one own's mind – в мыслях, на уме; to have (to bear, to keep) in mind – помнить, иметь в виду; to bring to mind – напомнить; to go (or to pass) out of mind – выскочить из памяти; to speak one's mind – говорить откровенно; to change one's mind – передумать; to have an open mind – быть объективным, не предубежденным; to read somebody's mind – читать чужие мысли; to know one's own mind – не колебаться, твердо знать, чего хочешь; to be in two minds – колебаться, находиться в нерешительности; deep in one's mind – глубоко в душе; to make up one's mind – решиться, to make up one's mind to something – смириться с чем-либо.

Таким образом, в ходе описания и в процессе исследования языкового материала был выделен блок фразеологизмов, состоящих из двух компонентов «head» и «mind». Исследовательский материал из различных оригинальных художественных источников, а также из журналов и лингвистических словарей (одноязычных и двуязычных) показал конкретный результат. Вся



грамматическая парадигма с компонентами «head» и «mind» представляет собой глагольный и субстантивный блок.

Бужумова П.З.

Ағылшын тіліндегі «бас» және «ақыл» бөліктерімен сөз тіркестерінің грамматикалық парадигмасы

Ұсынылып отырған мақалада тұрақты тіркестердің бірнеше мысалдары (парадигмалары) зерттеледі, атап айтқанда ағылшын тіліндегі «бас» және «ақыл» бөліктерімен байланыстырылған. Мақалада қолданылған мысалдар көркем әдебиеттер, журналдар, бір және екі тілдік сөздіктерден алынған.

Түйін сөздер: фразеология, тұрақты тіркестер, парадигма, бөлік, жіктеу, жай, жүйе, бас, ақыл, бірлестік.

Buzhumova P.Z.

Grammatical paradigm of phraseologisms with the components «head» and «mind» in the english language.

Some questions of paradigm of phraseology are researched in the given article, English phraseologisms with the components «head» and «mind» in particular. The examples are taken from different original works of fiction, journals, unilingual and bilingual dictionaries.

Key words: phraseology, phraseologism, paradigm, component, classification, aspect, system, head, mind, block.

Список литературы

1. Абаева М.К. Грамматическая парадигма фразеологизмов со значением интеллектуальной деятельности. – Алматы: Вестник, 2008. №1 (23). С.46.
2. Кубрякова Е.С. Парадигмы научного знания в лингвистике и её современный статус// Известия РАН. Сер.литер. и языка. – М., 1994. №2. С.3-16
3. Кунин А.В. Фразеология английского языка. – М.: Высшая школа, 2008. – с.528
4. Копыленко М.М., Попова З.Д. Очерки по общей фразеологии. Проблемы, методы, опыты. – Воронеж, 1978. – С.98
5. Борисова Е.Г. Фразеологическое сочетание в устойчивых словосочетаниях// Филологические науки. – М., 1994. №4. С.77

УДК 371.3:81* 243

T.I.Nurusheva, S.I.Kadyrgaliyeva -
M.Utemissov State University
E-mail: Saule 0312@mail.ru

**THE USE OF THEMATIC UNIT PLANNING AND DEVELOPING
DYNAMIC UNITS FOR STUDY THE ENGLISH FOREIGN LANGUAGE
AT THE SENIOR STAGE OF INSTRUCTION.**

Abstract. The article is devoted to the use of thematic unit planning and developing dynamic units for study the English Foreign Language at the senior stage of instruction.

Keywords: thematic unit planning, developing dynamic units, instruction, thematic content.

It is meaningful to note that when teaching English the foreign language in any grade the classroom must be a place in which teachers do not only teach it but introduce it as a meaningful unit. As Joan Kang Shin pointed, “If language is being used “meaningfully” in the classroom it is not taught only in isolated chunks or by breaking the language into the grammatical or semantic components. Instead, language



is being used within a context that either mirrors real world discourse or possibly uses subject matter content, such as science, math, business, law, etc., depending on age of the learners and their purpose for studying English”[3c.2]. Brinton also supports this idea and states in particular: “The thematic content stretches over several weeks of instruction, providing rich input for lessons that are either language based (i.e., with a focus on vocabulary, pronunciation, and grammar) or skills-based (i.e., with a focus on listening, speaking, writing or reading)[1c.199]. Well constructing semantic units around the required curriculum the English language teachers may build a larger context in which to teach language that unites a group of lessons and can provide more and more opportunities for communicating in English.

It is acknowledged that a unit of instruction consists of a series of lessons which are connected to each other by a common theme, grammatical point or language function.

Brown defines a lesson as a “unified set of activities that cover a period of classroom time, usually ranging from 40-90 minutes”[2c.149]. Brown also points out that the use of theme-based instruction can be effective for English Foreign Language because it promotes automaticity, meaningful learning, intrinsic motivation and communicative competence, which he says, “put principles of effective learning into action”[2c.149].

Alongside with Brown thematic unit planning is also supported by Haas, Brinton, Curtain and Dahlberg. We may assert that such semantic units can provide opportunities in real communication if they can be connected to familiar interesting and relevant topics for students, including grade level content for school age students. It is also vivid that thematic units can be a dynamic way to integrate all four language skills communicatively and they promote student autonomy through project based instruction and experiential learning. Accordingly it provides opportunities for the negotiation of meaning in pair work and group work activities for the students and it will help to build a foreign atmosphere that is needed in foreign language context. So the classroom can become a place of meaningful communication in English and an independent process in which the students can not only think critically but make a choice in realistic situations.

We can suggest some ways to make these thematic units instruction more dynamic. We shall follow Joan Kang Shin characteristics of dynamic units, namely:

1. incorporate real life situations in instruction.
2. integrate all four language skills communicatively.
3. encourage learner autonomy or learner choice.
4. use experiential learning.
5. apply project-based learning.

All these characteristic features of dynamic units are connected with each other and very important for English language instruction especially when the teacher develops them based on a particular theme in order to evoke the students’ interest and provide real opportunities in the classroom for communication in English.

Now we shall deal with 5 steps toward building more dynamic units. Within each step there are some suggestions for application which concentrate around a certain example of a unit that can be applied in numerous different contexts-Family Life.

Step 1: Examine curriculum standards and required units for the class. At first define what is necessary for your students to learn based on the curriculum standards set by the Ministry of Education; then develop a theme that can support the current educational goals of your particular programme or class. The next step will be to build a thematic unit that can provide the student with a larger context within which they can



make meaningful connection during the process of learning a foreign language. For schoolchildren it is highly recommended to make the learning process more holistic by connecting between the foreign language class and students are the classes since the most relevant topics for young learners concentrate around their subject matter content. Hence a study of the grade level curriculum for students in their required subjects might also be useful. But irrespective of age level or related subject matter content the starting point for those semantic units should appear from your programs curriculum goals and if you meet those goals you can take to what interests and motivates students the most.

Application: Family Life Unit.

Many English textbooks of Macmillan edition have a unit or section on family life, problem parents and problem children. It is a common topic for language instruction that has real-life application particularly because family life problems are a main purpose for learning English in any nation. The language functions for the family relations between parents and children, between children and other relatives can be easily found in all the series of English textbooks at any level: adults, secondary and primary. Therefore the example for developing a thematic unit in this article will focus on this commonly used topic for English foreign language instruction.

Step 2. Choose a theme that is meaningful and interesting for students.

According to Curtin, Dahlberg and Crandall the theme should:

1. be motivating, interesting and relevant to the learners (and teacher)
2. connect to real-life situations, including content from across the curriculum for school age children.
3. appeal to or develop various learning styles and intelligences
4. provide a context for meaningful, authentic discourse and interaction.
5. facilitate the development of appropriate, useful and real-world language functions and communication modes.
6. connect to the target culture(s), wherever possible.

The most important factors of choosing a relevant theme are that it must be interesting and meaningful to students and that it have potential for real-life application. In fact, it is necessary to consider that the choice of the theme may be determined by the required texts or curriculum of the school or school system. But the choice of materials and activities in the further steps can impart more motivation, interest and relevance in any theme taken for study

Application: Family Life Unit.

After choosing a theme that incorporates the common taken topic in various textbooks, mentioned above in Step 1-Family Life-we must take into consideration the audience and real-life communicative situation. Here we should consider create a lesson for secondary students and high school level, though we keep in mind that we could use variations of this content for learners at all levels. A common context in which young adults would use language for keeping relations in the family would be for family life. As we will see in the next few sections, this theme and its real-life application will be the defining organizational force in the planning process. Mind that the theme is much broader and various than keeping relations in the family and has been created to incorporate this language function and to enlarge communicative context.

Step 3: Brainstorm ideas that can incorporate real-life situations and tasks.

The next theme is to brainstorm ideas using a web, chart or list. It is necessary that approach to brainstorming is based on real-life tasks that unnecessary for communication or based on different subject or content areas. It depends on the purpose or approach to your particular English language classroom. For example, if you wanted to

develop a unit for young learners (5-12 years old) you might take into consideration the ideas based on various subjects under study for those learners, such as maths, social studies, physical

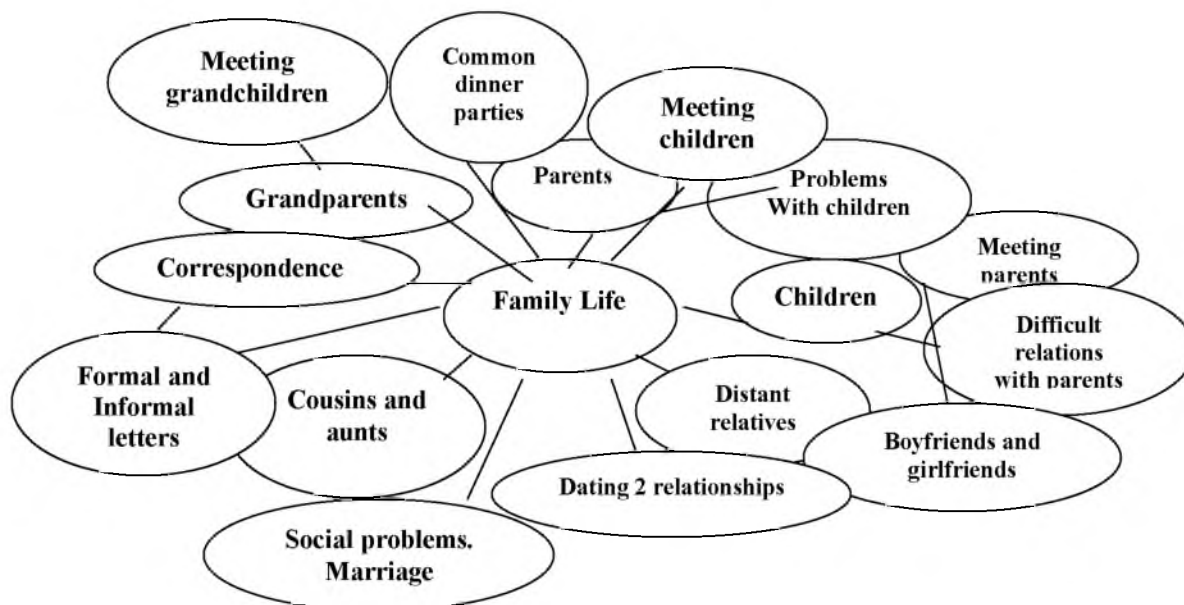
education, chemistry, art, etc. This is a way to pinpoint the subject content that students are learning into foreign language instruction, for that content is meaningful to their lives. Note that thematic units do not necessarily have to take content from different school subjects. Choice of an appropriate theme should always be based on what is most interesting and corresponding to your students and can often be based on real-life tasks in a particular social situation or contexts.

Application: Family Life.

Because this thematic unit is based on a real social situation that includes specific communication tasks the brainstorming concentrates around the different stages of the social event. Notice that in figure 1 there are various ways of communicating between parents and children, conversation between girlfriend and boyfriend, taking about dating and relationships.

The purpose of the brainstorming is to write down every possibility in order to decide which ones are the best ones to use based on availability of resources, level of difficulty, the variety of skills and text types.

Figure 1: Brainstorming real-life tasks with a web.



Step 4: Choose, organize and order the activities.

After collecting ideas in the form of brainstorming for a particular theme it is necessary to put these ideas in a chart (see figure 2).

Organizing the activities in a chart helps you to define what kind of activities you can use and what content is covered. Alongside with creating a meaningful context in which to teach language it is also necessary to organize the activities effectively. When organizing and ordering the activities in a unit it is important to think about:

1. differentiating the tasks and language skills;
2. selecting the most useful activities to your learners.
3. putting in order the tasks to reflect the real-life application of the tasks.

4. Connecting one activity with the other from receptive to productive skills.
5. coordinating the content in order to recycle language and scaffold students' learning.

This step is important in planning individual lessons within a unit. In order to be sure that you have chosen the unit quiet correctly and useful for the learners you may give the learners the chance to choose the activitiws which might be useful and interesting for them.

Figure 2: Organizing tasks with a chart.

Real-life Tasks	Skills	Language Content
Talking about bringing a boyfriend/girlfriend home to meet parents	Listening, speaking, writing	Make and let; vocabulary: aimed, encouraged, expected, hoped, reminded, wanted, allowed, would like, decided
Talking about a couple you know well	Reading, listening, speaking, writing	Verb -ing form; vocabulary: talk, study, buy, borrow, have, embarrass, iron
Interviewing with some parents about to meet their daughter's new boyfriend	Listening, speaking	Verb preposition structures; vocabulary: I've always dreamt of... I don't appove of... I always insist on... I don't object to...
Interviewing with boyfriend about meeting his girlfriend's parents	Listening, speaking	Adjective structures; vocabulary phrases: It's difficult... It's embarrassing; It's easy... It's boring...
Conversation between boyfriend and girlfriend	Listening, speaking	Adjective dependent preposition Vocabulary: hopeless at, famous for, keen on, afraid of, allergic to, interested in.
Conversation between boyfriend and girlfriend's parents	Listening, speaking	Phrasal verbs Social register Single vowel sounds Vocabulary: give up, go out with, get on with, go for, stand up to, go off
Talking about how parents can embarrass you	Reading, listening, speaking	Verb patterns: verb to-infinitive Vocabulary: amused by, impatient with, annoyed with, satisfied with, irritate with, proud of

Application: Family Life Unit.

Mind in Figure 2 that the activities that had been brainstormed in the web above have been ordered on the real-life order of the various tasks. The tasks, chosen for the unit balance the instruction of all four skills, recycle the use of language content and can be incorporated well into the project developed in the next step.



Step 5. Incorporate projects that can encourage learner choice and autonomy.

In this step you can develop a project in which the learners can use the language communicatively in a realistic situation. This project should connect to all of the lessons and an integral part of the unit. It concentrates around real-world subject matter and topics of interest. A good project should encourage learners to cooperate with each other using the target language communicatively. It also gives the chance and think critically about the subject matter.

Application: Family Life Unit.

The project for this unit is ongoing and students work together in the same groups throughout the duration of the unit. In groups of 8 or 10, students create their own family with the relationships of parents, children, grandparents and close relatives. They chose the type of dwellings where they live, mode of life within the family, the attitude of children towards parents and grandparents, the relationships between brothers and sisters and cousins, the way of upbringing the children.

In conclusion it should be noted that some more detailed lesson plans must be designed for each day of instruction; however the 5 steps suggested in this article with the examples for application have given some useful ideas for how to work on a theme and develop effective units for English language instruction. The example unit called Family life shows how to bring real-life tasks into the classroom, integrate all four skills in a communicative way, encourage learner autonomy, use project work and employ experiential learning. Units of instruction which have been described will help the learners to improve the ability communicate in English and make classes more lively and motivating.

Т.И.Нурушева, С.И.Кадыргалиева

Шет тилин жоғарғы деңгейде оқытуда сабақтарды тематикалық жоспарлау және динамикалық жұмыс таңуға.

Мақала шет тилин жоғарғы деңгейде оқытуда сабақтарды тематикалық жоспарлау және динамикалық жұмыс таңуға арналған.

Түйін сөз: тематикалық жоспарлау, динамикалық жұмыс таңуға, оқу, тематикалық мазмұны.

Т.И.Нурушева, С.И.Кадыргалиева

Использование тематического планирования и разработка динамических уроков при обучении английскому языку на старшей ступени обучения.

Статья посвящена тематическому планированию и развитию динамических уроков при обучении иностранному языку на старшей ступени обучения.

Ключевые слова: тематическое планирование, разработка динамических уроков, обучение, тематическое содержание.

Список литературы

1. Brinton, D. Content-based instruction. In Practical English Language Teaching, ed. D. Nunan, 199-224. New York: McGraw-Hill. 2003.
2. Brown, H. D. Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. White Plains, NY: Addison Wesley Longman, Inc. 2001.
3. J. K. Shin. Developing Dynamic Units for EFL. English Teaching Forum, №2, 2007г.



УДК 811.11:821.161.1

Щербакова И.К.-преподаватель
ЗКГУ им. М.Утемисова
E-mail: irina.sherbakova.62@mail.ru.

О ПЕРЕВОДЕ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК СЛОВ ЛЕКСИКО- СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ КРАСОТЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А.С.ПУШКИНА

Аннотация. Данная статья содержит материал о понятиях “краса”, “красота” в русском языке и попытках авторов передать их и производные от них слова на английский язык. Исследуются переводы отдельных произведений А.С.Пушкина. Различного рода отклонения от содержания рассматриваются как результат влияния национального сознания.

Ключевые слова. Лексико-семантическое поле, адъектив, номинативный, ассоциативный, сознание, реципиент.

Понятие **красота** по-разному трактуется в философии, психологии, эстетике, этике и других областях знания. В Философском энциклопедическом словаре значение слова красота определяется через синонимическое по отношению к нему понятие **прекрасное**, поскольку и то, и другое называют явления, «обладающие высшей эстетической ценностью» [6, С.527]. Общий смысл терминов красота и прекрасное совпадает при оценке внешнего или внутреннего облика человека, его поступков, а также содержания и форм произведений искусства. Вместе с тем, в отличие от прекрасного, красота является более узкой эстетической категорией, так как раскрывает и оценивает лишь отдельные стороны конкретных эстетических свойств предметов и явлений, характеризуя их преимущественно с внешней стороны, то есть она выступает как одна из сторон прекрасного. Красота представляет собой ценность, в которой объективное эстетическое значение явлений осваивается через субъективные оценки, как бы проходя через призму восприятия вкусов и идеалов людей. Проблема красоты, прекрасного в эстетике по сей день остаётся открытой, дискуссионной, в центре которой соотношение объективного и субъективного, природного и общественного. Не изучена она и в лингвистике.

В этой связи несомненный интерес представляют переводы произведений А.С.Пушкина на английский язык, индивидуальная манера письма которого, безусловно, отражается в языке, воплощается в словах, приобретающих особый смысл в контексте. Важным в этом отношении представляются переводы как поэтических, так и прозаических произведений, в частности, наиболее часто переводимой повести «Капитанская дочка».

Всё вышеуказанное определяет актуальность нашего исследования.

Мы рассматриваем лексико-семантическое поле красоты как единство, формируемое различными средствами языка (морфологическими, стилистическими) и выполняющее единую функцию.

Несмотря на субъективность и относительность в толковании понятия красота, учёным удалось воссоздать некий эталон положительно и отрицательно оцениваемой внешности человека в русской культуре в плане синхронии и диахронии. Представление о привлекательной внешности – одна из форм хранения и передачи национального опыта, включая особенности психологии и культуры народа, отражающих своеобразие взгляда данной социальной общности на человека. По мнению М.В.Богуславского, «представление об



эстетически привлекательной внешности – это результат синтеза национального и общечеловеческого»[2, С. 38]. Подобные представления о некоем эталоне внешнего вида человека складывались на протяжении длительного периода времени и вбирали в себя обобщённое, типизированное понятие о лучших качествах, свойствах, признаках явлений или реалий. Доминантой эстетически приятной внешности является факт физического здоровья (красные щёки, чистая кожа и т.д.). Представления об этом эталоне не остаются неизменными, стабильными, в них постоянно вносятся коррективы, подсказанные жизнью. Эталоном женской красоты всегда являлась Венера

Милосская. Но вопреки утверждению, что на свете нет ничего неизменного, несмотря на быструю смену различных мнений о женской красоте, именно она олицетворяет собой вечный идеал женственности.

Само слово **красота** в русском языке содержит утверждение о красоте как независимой номинации, отчуждённой от того предмета, к которому она может быть отнесена. Суффикс – *ота* – указывает здесь лишь на отвлечённость.

Следует отметить, что в русском языке *краса* и *красота* являются близкими синонимами, их различие носит стилистический характер. Существительное *красота* считается в современном языке производным от соответствующего прилагательного *красивый*, с которым оно объединено на уровне связанных основ в силу утраты древнейшего производящего адъектива *красыи*, на смену которому пришло суффиксальное прилагательное *красный*, закрепившееся в новом цветовом значении [3].

Описывая красоту, русский человек первоначально видел *цвет*. Поскольку русская красота – это красота цвета, то самые общие представления о ней связаны прежде всего с цветообозначением. Подобное мироощущение, определённая тяга к цвету – особенность менталитета русских.

Современный русский язык сохранил много свидетельств о древнем значении слова *красный*. Это постоянный эпитет в фольклоре: **красна девица, красно солнышко, песни красные**. Здесь *красный* значит «красивый», «приятный», «прекрасный».

Цель нашего исследования - показать специфику перевода на английский язык отдельных слов лексико-семантического поля красоты в различных произведениях А.С.Пушкина.

Текстовая реализация лексических смыслов слов поля красоты идёт у А.С.Пушкина в двух направлениях:

1. Актуализируются либо прямые, либо переносные значения, например в стихотворении «К морю»: «*прощальная краса*» - “*your dying beauty*”; «*гордою красой*» - “*the beauty full of majesty*”; «*торжественной красы*» - “*solemn beauty*” (И.Железнова[4]).

Стилистически маркированное слово **краса** употребляется здесь для создания высокого стиля, патетики, торжественности и реализует одно из прямых номинативных значений лексемы **красота**: «*совокупность качеств, доставляющих наслаждение взору, слуху; всё красивое, прекрасное*».

А.С.Пушкина отличает мастерское использование русского языка, способность оставаться в русле многовековой русской традиции.

Любое понимание иноязычного произведения проходит через определённые сложившиеся нормы родной культуры интерпретатора, поэтому различного рода отклонения от идейно-духовного содержания правомерно рассматривать как результат влияния национального сознания.



Трудность эквивалентности перевода оригиналу усиливается вследствие различия между двумя культурами: культурой отправителя, то есть русской, и культурой воспринимающей, то есть англоязычной аудиторией, для которой предназначен перевод. При переводе имеет место столкновение двух культур на уровне текста. Задача переводчика - выровнять межпространственный фактор, что удаётся далеко не во всех случаях.

Можно отметить употребление лексемы *красота* в значении «*то, что нравится, привлекает в женщине*»:

*«Я помню чудное мгновенье
Передо мной явилась ты
Как мимолётное виденье
Как гений чистой красоты...»*

Переводчик организует речемыслительную деятельность реципиента текста перевода аналогично мыследеятельности реципиента оригинала.

Необходимо указать на тот факт, что тексты переводов, несмотря на их разночтения, адекватно передают содержание русского оригинала.

Ср. “*O wondrous moment! There before me
A radiant, fleeting dream you stood,
A vision fancy fashioned for me,
A glimpse of perfect womanhood...*” (И.Железнова)
“*I recollect the charming feeling
You were in front of me like sign –
The passion vision, human-being,
The beauty genius of mine*” (Б.Фёдоров или Robin Christopher Fontleroy)

Часто в значении «красивый, хороший, прекрасный» у Пушкина находим прилагательное *красный*. Любопытно, что и в других культурах, например, у полинезийцев данное прилагательное является синонимом слова «любимый».

Ощущение красоты синтезировалось в русском сознании с представлением о красном и отразилось в языковой системе. Отдельные значения лексем, чаще всего маркированных пометами «устар.», и «поэтич.», отражают особенности национального мышления русского человека в более ранний период.

2.Актуализируются окказиональные смыслы слова, отражающие поэтическое видение мира. В языке Пушкина часто используются в роли обращения оценочные лексемы типа: *красавица, красавец, милая, красотка*, в которых эмоционально-оценочный компонент проявляет себя очень ярко, выражая авторское отношение к герою, образам. Обращение таит в себе массу речевых возможностей, так как называет собеседника, характеризуя его по полу, возрасту и т.д.

Ср. “Пора, *красавица*, проснись” («Зимнее утро»)
“*Awake, my sweet*” (I.Zheleznova)
“‘Tis time, *my fairest*, to awake” (Charles Edward Turner)

Существительное *красавица* в контексте «*Казнить, так казнить, жаловать, так жаловать: таков мой обычай. Возьми себе свою красавицу; вези её, куда хочешь, и дай вам бог любовь да совет!*» («Капитанская дочка») в сочетании с притяжательным местоимением употребляется в значении «возлюбленная», а не просто «красивая женщина». Сравните: “*When I hang, I hang, when I pardon, I pardon. That is my way. Take away your fair maiden – take her wherever you like and may god give you love and counsel!*”[5].

Само слово *красота* способно сочетаться с неожиданными в ассоциативном плане лексемами, образными эпитетами, как устоявшимися в



языке, так и индивидуально-авторскими: небесная красота, осенняя красота и т.д. Интересными представляются ассоциативные связи красоты человека с природными явлениями. Внешняя красота человека уподобляется красоте, гармонии, свойственной природе. Сравнение совершенства и гармонии природы с внешними данными человека относится к сфере психолингвистических факторов носителей языка и может быть одним из объектов анализа при исследовании менталитета.

Производных от слова *красота* множество. Все они стилистически маркированы, могут выражать эмоционально-экспрессивную оценку либо положительной коннотации, либо отрицательной.

Слова лексико-семантического поля красоты отличаются большими потенциально-образными возможностями. Подвергаясь образной трансформации, они получают контекстуально-эстетическое созначение даже в том случае, где номинативная функция в слове выражена чётче.

Примером того, как слово может функционировать в контексте в значении «*являться в своей красе, великолепии*» является отрывок из произведения А.С.Пушкина «Медный всадник»:

«**Красуйся**, град Петров, и стой
Непоколебимо, как Россия...»

Ср. «**Stand thou**, o Peter's citadel,
Like Russia steadfast and enduring...» (И.Железнова)

Вторичный текст в данном случае лишь частично адекватен оригиналу.

Лексему **прекрасный** встречаем в стихотворении «К Чаадаеву»:

«Мой друг, Отчизне посвятим
Души **прекрасные** порывы»
“*To Russia, comrade, let us give
Our spirits **whole and undivided**...*”

Для достижения максимальной эквивалентности перевода Ирина Железнова использует здесь приём компенсации. Семантическая потеря лексемы **прекрасный** при этом не восполнена.

Эпитеты-прилагательные у Пушкина отличаются большой выразительностью. Она достигается в тех сочетаниях, в которых их заставляет с художественными целями выступать поэт. Любимые оценочные эпитеты у Пушкина: *милый, нежный, дивный*.

Значения прилагательного *милый* по словарю Ожегова [6] определяются как «*дорогой, любимый*». А в сочетании **милые черты** прилагательное *милый* используется в значении определяемом Ожеговым как «*славный, приятный, привлекательный*». Прилагательное *нежный* в сочетании **голос нежный** определяется как «*ласковый, приятный*».

Подобные эпитеты встречаем в стихотворениях «Ночь», «Я помню чудное мгновенье» и других произведениях А.С.Пушкина. Остановимся на переводе этих прилагательных. При переводе лексемы «*нежный*» Ирина Железнова применяет слово “*dearest*” (*friend*). В переводе “*dearest*” – “*дорогой*”, что у Ожегова определяется как «*любезный, милый, любимый*».

Переводя прилагательное **нежный** в сочетании со словом **голос**, Борис Фёдоров использует лексику **pretty**: “*And I forgot your voice, so **pretty**...*”. Ирина Железнова применяет аналог **tender**: “*Your **tender** voice my ear caressed...*”

Во фразе «*И снились милые черты*» использование прилагательного «*милый*» подчинено авторской задаче: передать отношение Пушкина к своей героине. Мастерство переводчика заключается в умении отыскать и выбрать



вариант перевода, наиболее подходящий по условиям контекста и не искажающий представления о языке писателя. Это, по нашему мнению, в значительной степени удалось И.Железновой: “*Your lovely face my spirit haunted*”. В переводе Бориса Фёдорова наблюдается некоторая потеря образности: “...*and features I saw in all my dreams...*”.

Наряду с обычными эпитетами, которыми пользуется Пушкин, у него есть немало и таких, которые представляют собой самые заурядные слова, извлечённые из общего речевого фонда для новых сочетаний. Например, в стихотворении «К Чаадаеву» читаем: «*Товарищ, верь: взойдёт она,*

Звезда пленительного счастья...»

В переводе Ирины Железновой:

“*Dear friend have faith: the wakeful skies*

Presage a dawn of wonder...”

В одном синонимическом ряду со словом **красивый** находятся лексемы **очаровательный, обворожительный, обаятельный**.

В поэме «Руслан и Людмила» есть такие строки:

«*Там королевич мимоходом*

Пленяет грозного царя...»

В этом варианте **пленять** значит «**брать в плен**». В старину этот глагол обозначал «*брать силой, завоёвывать, покорять кого, чего-нибудь*». От этого буквального значения образовалось со временем и переносное: **пленять** — «*очаровывать, увлекать, подчинять своему влиянию, обаянию*», что закреплено в словаре Ожегова.

В переводе поэмы «Руслан и Людмила» В.Арендтом сохранено одно из нормативных значений слова «**пленять** – **брать в плен, покорять**»:

“*He makes a dreaded tsar*

His slave...”

В переводе «Капитанской дочки» используется и второе из его значений:

«*Но глаза, что мя пленили...*» - “*But oh, those eyes to me so dear...*”/Литвиновы/; “*but the wondrous eyes that drew me...*”/В.Арендт/.

«*И что я пленён тобой*» - “*To him who lies enchained before thee*”/Литвиновы/; “*seeing how I vainly languish in my sad captivity*”/В.Арендт/.

Любое художественное произведение имеет своё «лицо». Среди его составляющих и идейная наполненность, и сюжетная линия, и психологические типы героев, и стиль, относящийся непосредственно к языку изложения.

Текст перевода призван быть полноценным представителем данного художественного произведения в другой языковой среде. Помимо всех имеющихся требований к переводческой деятельности переводчики должны максимально соблюдать заданный автором способ отражения объективной реальности, что наглядно отражено в рассматриваемых нами переводах..

Наше исследование позволило обнаружить как общее, так и различное в переводах слов лексико-семантического поля красоты.

Некоторые отрезки русского текста сопряжены с опасностью буквализма, то есть не могут быть переданы с помощью прямых соответствий и требуют определённых преобразований. Подобные переводческие проблемы обусловлены расхождениями при передаче денотативного компонента значения.

Как показывает анализ формы и содержания английских текстов-переводов в сопоставлении с формой и содержанием оригиналов произведений А.С.Пушкина, трудности при переводе слов лексико-семантического поля



красоты связаны с особенностями языка автора, его неповторимым умением создать особую атмосферу путём точного подбора слов.

Щербакова И.К

Орыс және ағылшын тілі етістіктері шақ категориясының мәтін аудармасы тұрғысынан алғандағы компаративті сипаттамасы

Бұл мақалада орыс және ағылшын тілі етістіктері шақ категориясының мәтін аудармасы тұрғысынан алғандағы салыстырмалы сипаттамасы берілген.

Мысал ретінде ағылшын тіліне аударылған орыс жазушылары шығармаларынан алынған сөз орамдары пайдаланылады.

Шақ категориясы дәл сөйлеп тұрған уақыт деңгейінде емес, сөйлеушінің оқиға туралы ұғымы және оны қабылдау уақыты деңгейінде қарастырылады.

Тірек сөздер: таксис, модальдылық, сөйлеу уақыты, мәтіндік уақыт, эмотивтік уақыт, көркемдік уақыт.

Shcherbakova I.K.

About the translation into English of words in the sphere of beauty in Pushkin's works.

This article includes the facts about beauty words in Russian and the attempts of some authors to translate them and their derivatives into English. Different variants of translation of some Pushkin's works are examined here. Many errors in translation of such words are because of the national consciousness influence.

Key words: lexical-semantic sphere, ejective, nominative, associative, co-meaning, the receiver.

Список литературы

1. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983.
2. Богуславский М.В. Человек в зеркале русской культуры, литературы и языка. – М.: Космополис, 1994.
3. Балалыкина Э.А. Представление о красоте в русском языковом сознании//Язык и этнос. – Казань: РИЦ «Школа», 2002. – С. 24-35.
4. Alexander Pushkin/ Selected works. Poetry. – Moscow: Raduga Publishers, 2001. – 247 p.
5. Alexander Pushkin. Selected works. Prose. – Moscow: Raduga Publishers, 1999. – 270 p.
6. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1999. – 943с.



УДК 94(574)

Әбжанов Х. – т.ғ.д., профессор
Смағұлова С. – т.ғ.д., доцент

ЛАТЫН ӘЛІПБИІ МӘСЕЛЕСІ ЖӘНЕ ҰЛТ ЗИЯЛЫЛАРЫ

Аннотация. Мақалада бүгінгі таңдағы латын жазуына көпші мәселесі, оның ХХ ғасырдың алғашқы жартысындағы елімізге енгізу тарихы ұлт зиялылары еңбегі арқылы зерделенеді. А. Байтұрсынов, Х.Досмұхамбетов, Нәзір Төреқұлов т.б. зиялылардың көзқарастары талданады.

Кілт сөздер. тіл, әліпби, қазақ ұлты, ұлт зиялылары, мемлекет.

ХХ ғасырдың 90-шы жылдары қазақ жазуын латын графикасына көшіру мәселесі көтерілген болатын. Кейбір елдерде, атап айтсақ, Әзербайжанда, Молдовада, Өзбекстанда латын әліпбиіне көшу ісі бірден қолға алынды. Президентіміз Н. Назарбаевтың 2007 жылдың 27 ақпанындағы “Жаңа әлемге жаңа Қазақстан” атты жолдауы еліміздегі қазақ жазуын латын әрібіне көшу қажеттігін көрсетіп берді. Қазақ жазуын латын әрпіне көшірудің концепциясы Қазақстан халықтары Ассамблеясының ХІІ сессиясында да айқындалған болатын.

Қазірде Қазақстанды латын жазуына көшіруде Түркия, Әзербайжан, Өзбекстан және Түркменстанның латын графикасына көшу тәжірибесіне сүйенуді, тыңғылықты дайындық жұмыстарын жүргізу қажет етіп отыр. Ол үшін еліміздің ХХ ғасырдың 20-30 жылдарындағы латын әрібіне көшу тарихына көз жіберген абзал сияқты. Негізінде түркі елдерінде латын әліпбиіне көшу мәселесі ХІХ ғасырдың 60 жылдары көтерілген еді. Бұл деректі көптеген тарихи зерттеулер мен мұрағат құжаттары айғақтайды. 1927 жылы Кәрім Тоқтыбаев пен Мұхтар Мұрзиннің редакциясымен жарық көрген “Жаңа әліпби жолында” атты кітапқа жарияланған Әбдірахман Байділдаұлының “Жаңа әліпби тарихынан” атты еңбегінде ашық та айқын көрсетіледі. “Бұл мәселе бұдан 60 жылдай бұрын ең алғаш Әзербайжан елінде көтерілген. Ол кезде Әзербайжан түріктері өзге түрік нәсілді елдері сықылды араб әліппесін қолданатын. Бұл әліппенің өнер-білімге жету жолында қолайсыздығы сол кезде-ақ сезілген. Әзербайжан білімпазы Мырзахмет Әли дейтін адам әліппенің кемшіліктерін көрсетіп, өзгерту керек деп жаңа жоба ұсынған. Бұның бұл жобасы біздің Ақандардың 1923 жылдардағы араб әрібінің дара түрін аламыз дегендері сықылды болса керек. Негізі араб әріпі болған”, – дей келе, Мырзахмет Әлидің бұл жобасын қолдаушылардың табылмағандықтан ол араб әрібін тастап оның орнына латын әрібі негізінде әліпби қабылдауды ұсынғандығын атап өтеді [1,22-б.].

Мырзахмет Әли бұл жобаны жүзеге асыру жолында Түркия астанасы Стамбұл мен Иран астанасы Тегеранға барып, зиялылардың талқысына салған. Бірақ оның бұл жобасы аталмыш елдердің зиялылар арасында қолдау таппады. Тек бірен-саран жанашырлар табылып (атап айтқанда Иранның Мырза Мәлкемхан, Ризахан), жобаны халық арасына таратуға тырысып, жаңа латын әліпбиі турасында кітаптар шығарумен ғана шектелді.



1905 жылы Ресейде бірінші орыс революциясы кезінде латын әліпбиіне кошу мәселесі түркі елдерінің арасында тағы да қозғалды. Әзербайжан түріктері мен татардың біраз оқығандары латын әріпін алу туралы мәселені баспасөз арқылы қайта көтерген еді. Бірақ патша үкіметінің тарапынан болған реакциялық қуғын бұл мәселенің халық арасына тереңірек жайылуына жол бермеді.

1908-1913 жылдар аралығында Түркияда латын әліпбиі мәселесі мерзімді басылымдарда жиі-жиі көтеріліп, түрлі айтыс-тартыстар ұйымдастырылды. Латын әліпбиіне көшуді түрік зиялыларының бір бөлігі қажет деп есептеді. Алайда Түркиядағы ішкі жағдай мен қозғалыстар, 1918-19 жылдардағы соғысқа қатысуы латын жазуы мәселесін кейінге қалдыруға мәжбүр етті. Тек 1922 жылы бұл іс қайта қолға алынып, мектептерде тәжірибе ретінде латын жазуы қолданыла бастады [1, 2-3-бб.].

Түркі халықтар жазуын реформалау мәселесін бірінші болып көтерген Әзербайжан ғалымдары болды. 1917 жылғы ақпан төңкерісінен кейін Әзербайжанның зиялы қауым өкілдері мен оқытушылары үкімет алдына әліпбиді өзгерту мәселесін қояды. 1919 жылы ғана Бакуде Халық ағарту комиссариаты жанынан әліпбиді өзгерту мәселесі бойынша комиссия құрылып, бұл комиссия 17 маусымда мәжіліс өткізіп, бір жыл ішінде латын әліпбиінің үйретуді мектептерге ұсыну мәселесін қолға алады [2]. Алайда латын жазуы мәселесі елдегі ішкі тартыс, азамат соғысы нәтижесінде 1920-21 жылдары бәсеңдеп қалды. Тек 1921 жылдың соңғы айларынан бастап Әзербайжан зиялылары қайта қолға алып, баспасөз беттерінде жиі көтеріле бастады.

Кенес үкімет латын жазуына көшу мәселесін жоғарғы жақтан жүргізу қажеттігін түсінді. Сондықтан 20-жылдары әліпбиді (алфавитті) алмастыру мәселесін қолға ала бастады. Оның себебін XX ғасырдың бірінші ширегінде Түркия, Иран, Әзербайжан және Орта Азияның алдыңғы қатарлы зиялылары тарихи-лингвистикалық сараптау негізінде араб жазуының олардың елдеріндегі халықтар тілінің табиғатына сәйкес келмейді деген тұжырым жасауынан деп түсіндірді.

Араб әріпінен латын әріпіне көшу шарасын іске асыруда үкімет тарапынан арнайы дайындық жұмыстары жүргізілгені белгілі. Латын әліпбиіне көшпес бұрын осы мәселе төңірегінде мерзімді басылымдарда арнайы айдармен пікір-таластар өткізіліп, түрлі ойлар ортаға салды.

1923-27 жылдар аралығында Қазақстанда жаңа әліпби төңірегінде жаңа әліпбиді қолдаушылар мен бұрынғы әліпбиді жақтаушылар арасында күрес жүрді. Қазақстан үкіметі әліпби мәселесіне байланысты бөлінген екі топқа ашық түрде пікірлерін айтып, талқылаулар өткізуге барлық мүмкіндіктерді жасады.

20-жылдардың басында А. Байтұрсыновтың “Төте жазу әліппесі” халық арасында кең қолдау тауып, 1924 жылы маусым айында Орынборда өткен қазақ-қырғыз білімпаздарының тұңғыш съезінде араб әріпіне лайықтанған қазақ графикасы қабылданған болатын. Негізінде бұл съезде А. Байтұрсынов “Әліпби тақырыпты” деген баяндама жасап, онда араб әліпби турасындағы ойын былайша білдірген еді: “Араб әрібінен жасап алған әліп-биімізге жер жүзінде әліпби баласы жетпейді. Араб әріпімен түзеген емлемізге бізге мәлім емлелердің бірі жетпейді. Мұны ешкім бекер деп айта алмайды. Түзелген араб әріп жазу машинасына бір түгіл, екі түрлі әріп қоюға болатын етіп отыр, әріп теру машинасында екі суретті әріп қоюға болатындығына көз жеткізіп отыр. Түзелген әріп терушілердің де бейнетін жеңілдетейін деп тұр. ...Осының бәрі араб әріпінің қай жағынан болса да, қалай жұмсаймын десе де келе беретін, көне беретін ыңғайлы, қолайлы әріп екенін көрсетеді”. Бұдан әрі А. Байтұрсынов



баяндамасында латын әрібін алу үшін көп қаражат пен қайрат қажеттігін, мұндай қаржының табылуы да қиын екендігін, қысқа мерзім ішінде мұғалімдерді бірден латын үйретіп, бірден баспаханаларды латын әрібіне айналдыру, оқу кітаптарын латынша бастыру мүмкін еместігін де ескертеді. “Латын әрібінің араб әрібінен гөрі көзге көрініп тұрған артықтығы, бадырайып тұрған пайдасы болса керек. Онда ел көңілденіп, қолдап, жебеп, көтермелеп бірдеме етер деп дөменелер едік. Ондай артықтығы, пайдалылығы жоқ”, – дейді ғалым [3, 49-51-бб.]. Ол түркі халықтарының бұрыннан қолданып келе жатқан жазу үлгісін латын жазуына көшірудің оңай еместігін ашық білдіреді.

А. Байтұрсыновтың “Төте жазу әліппесі” кең қолдау тауып аталмыш съезде қабылданды. Сөйтіп, латын әліпбиіне көшкенше қазақ жазуы араб емлесімен жазылды немесе оны “Байтұрсын емлесі” деп те атап жүрді.

Латын әрібіне көшу мәселесін Қазақстанда көтерген зиялылар Нәзір Төрекұлов мен Мұхтар Мурзин болды. Олардың бұл бастамалары 1924 жылы болған білімпаздар жиналысында үлкен айтыс-тартысқа түсті. Әсіресе жаңа әліпбиге көшу мәселесі араб әліппесін жақтаушылар арасында тартыс туғызды. Мәселен, ғалым, Г.И. Бройдо Ресейдің шығыс халықтары үшін алдымен тіл бірынғайланбаған жағдайда латын алфавитін кіргізу дұрыс болмайды, сондықтан жаңа графиканы енгізудің ғылыми жағынан да, практикалық жағынан да маңызы жоқ деп көрсетті. Өзінің ойын ол былай деп жазды: “Мұсылман балаларын латын шрифтіне қанша оқытсаң да, олардың ешқайсысы да латын шрифтімен бейнеленген европалық мәдениетке және оның кітаби құндылықтарына ешбір бой ұрмайды. Ал араб алфавитін екі күннің ішінде жаттап алады” [4, 137-б.].

Латын әрібіне көшу мәселесі түрде қазақ мерзімді басылымдарында жиі-жиі көтеріле бастады. Бастапқы кездерде бұл мәселелер төңірегіндегі пікірлер “Ақ жол”, “Еңбекші қазақ” газеттерінде ғана жарияланса, кейін бірте-бірте өзге де өлкелік, губерниялық газеттер мен журналдарда жариялана бастады.

Қазақ зиялылары екі бағытқа бөлінді. Оның бірі араб әрібін жақтаушылар болып, Ахмет Байтұрсыновтың әліпбиі негізінде оқыту қажет деп санайтындар болса, екінші бағыт жазу қалайда болас латынға көшуі қажет деушілер болды. Араб әрібін қолдаушы кейбір зиялылар үкіметтің тапсырмасымен латын әліпбиін жасауға да қатынаскан.

1924 жылы Нәзір Төрекұловтың “Жаңа әліпби неге керек?” деген кітабы Мәскеуде жарық көрді. Әліпбиді өзгерту мәселесінің қайдан шыққандығына тоқтала отырып, Нәзір Төрекұлов латын әрібіне көшудің негізгі себебі араб әрібінің оқу мен жазуда қолайсыздығында деп көрсетті [2, 62-б.].

1924 жылы Орынборда өткен қазақ білімпаздарының съезінде Халел Досмұхамедұлы латын әрібін алуға қарсы болғандығын да, алайда соған қарамастан латын әріптерінің жобасын жасауды тапсырған соң жасағанын да жасырмаған [5, 163-б.].

Бұл турада “Ақ жол” газетіне жариялаған “Қазақ тіліне латын әрібін алу мәселесі” деген мақаласында Халел Досмұхамедов: “Өзіміздің осы күнгі әрібімізді бірден тастай салып, латын әрібін алуға қарсы пікірде болсақ та, айналамыздағы желіктің салқыны бізге де тиді. Қолданбасақ та алтын әрібтерін біз де тілімізге үйлестіріп қору керек. Топқа түсетін болсақ, біз де өзімізге лайық жобамен түсу керек. Пән ретінде қолдануға тағы керек”, –деп жазған болатын.

Х. Досмұхамедов латынның 14 әрібі қазақ әрібіне тұп-тура келетіндігін, сондықтан оны өзгеріссіз қабылдауды ұсынған. Бұл әріптерге орыс (кириллица) әрібімен жазып көрсетсек а,б,д, г, к, л, м, н, о, п, р, с, т, з жатады. Ал ң, ө, ш, қ, ч сияқты әріптердің латын тілінде жоқтығын айта отырып, оған лайықты шет



телідерінде (неміс, ағылшын, поляк) қолданылып жүрген әріптерді жазуға болатындығын да көрсетеді. Мәселен, “ш” әріпін ағылшындарша “sh” деп жазуды ұсынады. Сондай-ақ, ол әріптерді латынша таңбалағанда еуропалықтардан алысқа кептей, солардың қолданып жүрген таңбаларын қолдану қажеттігін де баса айтады [6].

1925 жылы Н. Төреқұловтың “Жаңа әліпби туралы” атты екінші кітабы басылып шықты. 1926 жылдың ақпанында Баку қаласында Бүкілодақтық I-түркологиялық съезі өткізіліп, КСРО-ның түркі тілдес халықтарының жазуын латын әрпіне ауыстыруға арналды. Съезге дейін көпшілік ұлт республикаларында латындандыру мәселесі бойынша оқытушылармен кеңестер жүргізу, арабшылармен пікірталас өткізу, кейбір республикаларда латын әліпбиін сараптамадан өткізіп, жариялау сияқты бірқатар жұмыстар жүргізілді. Өзбекстан сияқты республикаларда латын негізіндегі бай әдебиеттер болды. Бүкілодақтық I-ші түрікшілер съезі тіл, жазу мәселесімен айналысқан әлемнің аса талантты ғалымдарының басын қосты. Арабшылар да өздерінің ең мықты күштерін көрсете білді. Бұл съезд Шығыс халықтары жазбасының даму жолдары жөнінде бүкілодақтық көлемде айтуға тиісті болды.

Бұл съезге Қазақстаннан Ахмет Байтұрсынов, Елдес Омаров, Біләл Сүлеев, Әзиз Байсейітов, Нәзір Төреқұлов және Қаз АКСР Ағарту Халық комиссариаты мен зиялы қауым өкілдері қатынасты. Съезге қатысушылар екі топқа бөлініп, бірі араб әрібінің түркі халқы үшін маңыздылығын айтса, екінші топ латынға көшу аса қажеттігін дәлелдеді. А. Байтұрсынов бастаған қазақ арабшылары латындандыруға қарсы болып, съезде реформаланған араб әліпбиін қабылдаттыруға барлық күштерін салды.

Съезд барысы жөнінде “Еңбекші қазақ” газетіне жарияланған мақалада латыншылар араб әліппесінің түркі халықтары үшін қолайсыздығын айтумен болса, ал арабшылар латыншыларды “орыс жолына, миссионерлердің жолына түсушілер” деп ғайбаттады деп келтірілді [7].

Бұл съезден кейін түрік республикаларында жаңа әліпби ұйымдары құрыла бастады. Ұйымдардың басты мақсаты халық арасына латын әліпбиінің қолайлығын түсіндіру болды. Сондай-ақ, Әзірбайжан, Закавказ республикалары, Түркістан, Қырғызстан, Солтүстік Кавказ латын негізіне қойылған жаңа әліппені алуға декрет шығарды.

I-ші түрікшілер съезінен кейін 1926 жылдың аяғында және 1927 жылдың басында Қазақстанның жұртшылығы арасында жаңа әліпбиге көшу мәселесін көтерген жиналыстар өткізіліп, ескі жазу (араб) мен латын әрібін алмастыру жөнінде айтыс-тартыстар болды. Әліпби мәселесі бойынша қазақ зиялыларының арасында екі топ тайда болды. Оның бірі араб әліпбиін жақтаса, екінші топ латынға көшуді қолдады.

1926 жылдың 10 желтоқсанында қазақ жазуын латыншаға көшіру мәселесі бойынша өткен пікір-таласты мәжілісте латын әрібін қолдаушылардың қатарында болған қазақ зиялыларының бірі Әбдірахман Байділдин араб әліпбиіне қатысты басты мынадай кемшіліктерін тізіп көрсетті:

1. Бір дыбысты белгілеу үшін әр түрлі таңбалар қолданылады. Басы, орта, соңы, жеке және соның өзінде де тіліміздің дыбыстарын түгел таңбалауға жетпейді. Мәселен, бір дыбыстың төрт түрлі нүкте, кікүр-шүкірмен айырылатын, бірақ түрлі таңбалар.

2. Араб әріптерінің көбі бір түсті. Мәселен, ح, ح, ح, ح, ح тағы басқалар. Бұларды бір-бірінен астындағы ия үстіндегі нүктелері болмаса, үздік-создық сызықшалары, иректері арқасында ғана айыруға болады. Әйтпесе бірінен-бірін айыру тіпті қиын.



3. Осы күнге ірі әріптерді жазғанда, оқығанда солға қарай жазамыз, оқимыз да. Цифрларға келгенде солдан оңға қарай қайта оқимыз. Бұ да жақсы емес. Мұның жазуда да, баспа жұмыстарда да келтіретін недәуір кемшіліктері бар.

4. Араб әрібінің біркелкі болмай, біреуі үлкен, бірі кішкене болуы да оның бірсыпыра кемшілігі барлығын көрсетті.

5. Алгебра, геометрия, физика сықылды білім кітаптарында түрлі пән белгілері бар. Олардың бәрі қай жұртта болсын латын әрібімен жазылған. Басқа араб әрібімен жазуға өте қолайсыз болады.

6. Араб әрібін музыкада қолдануда қиын. Қай жұртта болсын музыка белгілері де сан белгілері сықылды солдан оңға қарай жазылады.

7. Араб әрібінің баспа жұмысы жөніндегі кемшіліктері санап бітіргісіз. Бұл әріп өзінің қымбатқа түсетіндігін, түзу, басу жөніндегі қолайсыздығы және аспаптарына орнатуға жарамсыздығы [8, 9-11-бб.].

А. Байтұрсынов латын әліппесін қабылдаудың қажетсіздігін 1926 жылғы “Еңбекші қазақ” газетіне жариялаған баяндамасында баса көрсеткен болатын. Ол араб әліппесін жақтап сөйледі. “Араб әріпінен жасап алған әліпбиімізге жер жүзінде әліпби баласы жетпейді. Мұны ешкім бекер деп айта алмайды. Түрік жұртының 90 %-і баяғыдан бері араб әрібін пайдаланып келеді. Әрқайсысының араб әрібімен жамалған хат мәдениеті бар”, – дей отырып, латын-араб әліпбиін салыстырады, араб әрібінің тиімділігін, қолайлығын, маңыздылығын дәлелдеуге тырысты [9, 16-29-бб.].

Латын әліпбиін қолдап сөйлеушілер арасында Т. Шонанұлы А. Байтұрсыновтың сөйлеген сөздерін талдап, араб әрібінің қажетсіздігін мысалдар арқылы көрсетпекке тырысса, ал Илияс Ахметов латын әрібінің өзiрге керексіздігін, Ахмет Байтұрсыновтың әрібі әлі де керегімізге жарайды деген пікірде болды. Оның пікірін Міржақып Дулатов та қолдап, араб әрібінің соңғы жобасынан еш шығын шекпейтіндігін дәлелдей сөйледі. Араб әліпбиін жақтай сөйлегендердің арасында Елдес Омаров пен Әбділда Байтасов та болды [9, 50-56-бб.].

1928 жылы 18-23 желтоқсанда Қазан қаласында Одақтық жаңа әліпби кіндік комитетінің III пленумы өтіп, оған Әзербайжан, Татарстан, Қырғызстан, Қазақстан, Өзбекстан, Түркіменстан және басқа түркі елдерінен өкілдері қатысып, жаңа әліпби төңірегінде бірнеше мәселелер қарастырған еді. Бұл III пленумда латыншылар мен арабшылар арасында қатты тартыс болып, латын әліпбиінің қабылдануын жақтаушылар өздерінің пікірлерінің дұрысытығын дәлелдеп, арабшыларды мойындатқан еді. Сонымен бірге жаңа әліпбиге нақты көшу мерзімі де талқылап, әр республикалардың 5 жылға белгілеген жоспарының орындалу барысын да тоқталды. Негізінде барлық түркі республикаларына латын әрібіне көшу мәселесіне байланысты 5 жылдық жоспар жасау мәселесі 1928 жылы 1-ші қаңтарда Ташкентте өткен II пленумда көтерілді. Пленум шешімі бойынша әр республика жаңа әліпбиге көшудің нақты мерзімін көрсеткен жоспарларын III пленумның талқысына қойды.

Қазақ латыншылары III пленум алдында өткен конференциясында жаңа әліпбиге көшуді 1931 жылға дейін аяқтау мәселесін көтерген болатын. Ал басқа республикалар бұл мәселе жөнінен Қазақстаннан ілгері кетіп, қазақ латыншылары жаңа әліпбиге көші ісін енді бастап жатқан кезде, өздерінің ақпарат құралы болған газет-журналдарды латын жазуында шығарып, мектептердегі жазуды да латын тіліне көшірген еді Міне, сондықтан III пленум барлық жерде жаңа әліпби 1-2 жылда іске толықтай ассын деген қаулы шығарады [10, 3-бб.].



Ұлт зиялылары жаңа әліпбидің еліміздің мәдени саласын көтеруде аса қажет екендігін насихаттап, жазудың маңыздылығын түсіндірмекке талпынды және жаңа әліппешілер қозғалысына қолдау көрсетуге шақырды. Мәселен, 1929 жылғы “Жаңа мектеп” журналының № 4 санына Ораз Жандосовтың “Жаңа әліп аттанысы” атты мақаласы жарияланып, ол әліппешілер қозғалысының мақсаты мен маңызын былайша түсіндірді: “Аттаныстың негізгі мақсаты – ауылға жаңа әліпті (алфавитті) жаю. Бірақ бұл аттаныстың маңызы тек жаңа әліппен түгелденбейді. Бұл аттаныстың ерекше саяси, терең маңызы бар. Ауылға қарай жаппай мәдениет аттанысын ашу, ауылдағы болып жатқан шаруашылық пен жұртшылық өзгерістерінен туып отыр. ... Жаңа әліпті алу мәселесі шешілген. Әрине, әлде де елге жаңа әліптің маңызын түсіндіру керек. Жаңа әліпті халыққа түсіндіру жұмысында мәдениет аттанысы теңдіру керек. Ендігі жұмыс жаңа әліпті қайткенде іске асыру, күнделік тұрмысымызда жүзеге шығаруда”. Автор бұдан әрі ауылдағы арта калушылықты жою үшін мәдениетімізді ілгерілетуіміз қажет екендігін баса көрсете отырып, жаңа әліпбидің араб әрібінен ерекшелігін түсіндіруге тырысады. “Сауатсыздықты жою жолында жаңа әліп сенімді, жеңіл құрал (халық) екеніне сенеді. Жаңа әліпті алу, жаңа әліп аттанысын жүргізудің өзі қалың еңбекшілерге төңкеріс істерін береді. Бұ жағын қатты ескеру керек”, – дейді [11, 1-5-66.].

1929 жылдың 24 қаңтарында Қазақстан ОАК-нің төрағасы Е. Ерназаровтың қол қоюымен жаңа әліпби бекітілді және бұл әліпби “Еңбекші қазақ” және “Советская степь” газеттеріне жариялау ұсынылды. Ал 1929 жылдың 26 ақпанында жаңа қазақ әліппесін енгізудегі Қазақ АКСР-ның IV сессиясының шешімдерін уақытында орындау мәселесі қаралып, 1929 ж. 1 сәуірінен бастап бүкіл мекемелерге жаңа әліпбиді енгізу, осы мекемелердің қызметкерлеріне 1 маусымына дейін жаңа әліпбиді үйренуді міндеттеу және осы жаңа әліпбиді үйренуде оқу кітаптарын, қосымша құралдар шығару, жаңа әліпбиді үйрететін орындар (пункттер) ашу турасында қаулы қабылданды [12, 93,97-66.].

1929 ж. 25 шілдеде ҚАКСР ОАК-нің жаңа қазақ орфографиясын бекіту жөніндегі, ал 14 тамызда жаңа әліпбиді Халық ағарту комиссариатының бүкіл мектептеріне енгізу турасында қаулы қабылданды [12, 140,163].

Халық Комиссарлар Кеңесінің 1930 ж. 23 қаңтардағы қаулысы бойынша осы жылдың 15 ақпанынан бастап барлық баспасөз басылымдары толықтай, ал газеттердің бір беті латын әрпіне көшірілді. Бір мезгілде, эксперимент ретінде «Жаңа мектеп», «Жаршы» және «Қызыл әскер» газеттері сияқты мерзімді басылымдар 1928 жылдан жаңа әліпби негізінде шығарыла бастады. 1930 жылдың ақпан айынан «Әйел теңдігі», «Қызыл Қазақстан», «Жаңа әдебиет» және басқа мерзімді басылымдар түгелдей жаңа әліпбиге көшірілді.

Латын әліпбиін енгізуді жүзеге асыру туралы мемлекеттік бағдарлама негізіндегі ҚазАКСР үкіметінің қарарлары бойынша жергілікті өкімет пен халық ағарту органдары жаңа үйрету жұмыстарын жан-жақты жүргізді. Ол үшін әр түрлі оқыту әдістері, соның ішінде алыс ауылдар мен қыстауларға мәдени жорықтар да қолданылды. Жаңа латын әліпбиін халық арасында белсенді түрде енгізу барысында ауылдар, аудандар, округтар, оқытушылар бірлестіктері мен қоғамдық ұйымдар арасында социалистік жарыстар өткізу әдісі қолданылды. Қазақстанның еңбекші табы бұл мәдени жорыққа белсенді түрде қатынасты.

Қазақстанда латын әрібі енгізілгеннен кейін де баспасөз беттерінде әліпби мәселесі жөнінде түрлі мақалалар жарияланды. 1933 жылы “Большевик Казахстана” журналына Ғаббас Тоғжановтың “Жаңа әліпби қозғалысының тарихы және оның қазақтар арасындағы жеңісі” атты мақаласы басылды. Бұл



мақаласында ол қазақтар арасында жаңа әліпбидің қызығушылық туғызарлық екі себебін атап көрсетті. Оның бірі, Қазақстанның РКФСР –дегі автономиялық республикалардың ішіндегі алып жатқан территориясы мен халқы жағынан аса ірі республика екендігі, ал екіншісі, қазақ жазуын латын әліпбиіне көшіруде ескі әліпбиді (араб жазуына) жоғалтып, оны қолдаушыларға соққы берілуі.

Ғ. Тоғжанов қазақ жазуының тарихы болған емес деп, оның тарихының бастауын XX ғасырға жатқызды отырып, 20-шы жылдың ортасына дейін қолданып келген араб жазуын “Қазақ” газетімен тығыз байланыстырды. Ол қазақтың Сәдуақасов, Қожанов сияқты жікшілдері жаңа әліпбидің қабылдауын құптамай, кеңес өкіметіне жат элементтерді қарсы қойды деп жаза отырып, жаңа әліпбиді қозғалысына мынадай қорытынды жасайды:

Біріншіден, арабшы-ұлтшылдардың, молда, орыс шовинистерінің сондай-ақ, партияның ішкі жаулары оппортунистердің қарсылығына карамастан, жаңа әліпби жоғары оқу орындарына, мерзімді баспасөз орындары мен ұлттық баспаханаларға енгізілді.

Екіншіден, жаңа әліпби практика араб әрібіне қарағанда игеруде қарапайымдылығы және жеңілдігімен өзін дәлелдеді. Бұны жаңа әліпбиде қазақ басылымдарының ұлғаюымен, қазақ газеттерінің көбеюімен және сауатсыздықты жоюымен түсіндіруге болады.

Үшіншіден, бұрынғыдан қарағанда және қазақ тілін және оның орфографиясын ғылыми салада сараптауда алға жылжыды.

Бұл аталған жетістіктермен қатар Ғ. Тоғжанов кемшіліктерді де атайды. Бұған іс қағаздарды жүргізуде және халық тұрмысына әлі де болса латын жазуының толықтай енгізілмеуін, газеттер мен кітаптарда шығаруда қателіктердің орын алуын, қазақ орфографиясында қателіктердің болуы және т.б. жатқызды [13, 8-17-бб.]

Қарап отырсақ, елімізде 20-30 жылдары латын жазуына көшуде тұтас дайындықтар жүргізілген екен. Міне, сондықтан бұрынғы өткен тәжірибелерді зерделеп, сол тәжірибелерге де сүйену тиімдірек сияқты.

Жазуды латын әліпбиіне ауыстыру мәселесі өте күрделі. Ол Шығыс елдеріндегі тіл факторын дамыту тәжірибесінің негізінде кешенді зерделеуді талап етеді. Қазақстан үшін тағылым аларлығы және пайдалысы латын әліпбиіне көшкен елдердің елдерінің тәжірибесі бола алады. Қазақ жазуын латын графикасына көшіру Қазақстан Республикасында қазақ тілінің мемлекеттік тіл ретіндегі мәртебесін нығайта түседі.

20-30-шы жылдардағы сияқты қазіргі кездеде латын жазуына көшу мәселесі көтерілгені белгілі. Бұл мәселе төңірегінде қызу жұмыстар атқарылып, баспасөз беттерінде мақалалар, ой-пікірлер жариялануда. Ғалымдар қазақ халқының түркілік бірегейлігін нығайтудың маңызды тетігінің бірі – қазақ жазуының латын графикасына көшуі болып табылмақ деген тұжырымға келіп отыр. Латын әліпбиінің ондаған жобасы жасалынып, көпшілік назарына ұсынылды.

Латын әрібіне көшуде XX ғасырдың 20-30-жылдарында ұлт зиялыларының әліпби мәселесіне қатыстыайтқан пікір, тұжырымдарын кеңінен пайдалану, қазақ тілді оқытушыларға арналған оқулықтарды дайындау және шығару, латын графикасын мектепке дейінгі білім беру жүйесіне енгізу сияқты мәселелерді қолға алған дұрыс сияқты.



Абжанов Х., Смагулова С.

Вопрос алфавита латыни и интеллигенция нации

В статье рассмотрены проблемы перехода на латинский алфавит и оно подробно описаны трудами казахской интеллигенции в начале XX века, таких как, А. Байтұрсынов, Х. Досмұхамбетов и Н. Төрекулов и т.д.

Ключевые слова: Язык, алфавит, казахская нация, интеллигенция, государства.

Abzhanova H., Smagulova S.

Question of alphabet of latin and intelligentsia of nation

In article are considered problems of transition to the Latin alphabet and described in detail by works of Kazakh intellectuals at the beginning of the XX century, such as A. Baytursynov, H. Dosmukhambetov and N. Torekulov and etc.

Keywords: language, alphabet, Kazakh nation, intellectuals, states

Әдебиеттер

1 Жаңа әліпби жолында. Басқарушылар Тоқтабайұлы К., Мырзақұлы М. – Қызылорда, 1927.

2 Төреқұлов Н. Жаңа әліпби неге керек? М., 1924. 38-39, 45-46, 51-б.

3 Ұлттың ұлы ұстазы: Халқымыздың көрнекті қоғам қайраткері, ғалым, ағартуші Ахмет Байтұрсыновқа арналады (Құрастырушы В.Қ. Күзембаева). – Алматы: Орталық ғылыми кітапхана, 2001.

4 Ахметов Қ. Қазақстан мәдениетінің қилы тағдыры (XX ғасырдың 20-30 жылдары). – Алматы, 2002.

5 Досмұхамедұлы Х. Таңдамалы (Избранное). – Алматы: Ана тілі, 1998. – 384-б. 163-б.

6 Ақ жол. 1924. № 435.

7 Еңбекші қазақ. 1928. №137.

8 ҚР ПМ. 141-қ., 1-т., 915-іс. 23- п.

9 Әліппе айтысы. Қызылорда, 1927.

10 Жаршы. 1929. №1.

11 Жаңа мектеп. 1929. №1.

12 Систематическое собрание законов, С. 93, 97.

13 Большевик Казахстана. 1933. №6. с. 8-17.

УДК 94(574)

Аққали АХМЕТ - т.ғ.д., доцент

Х.Досмұхамедов атындағы

Атырау мемлекеттік университеті

ҚАЗАҚ ТАРИХЫНДАҒЫ ТҰЛҒАТАНУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Аннотация. Статъяда халқымызда елдің өткен тарихын әйгілі тұлғалар арқылы зерделеу таным-түсінігінде қалыптасқан үрдіс екендігін жан-жақты баяндалады. Қоғамның саяси-әлеуметтік, мәдени-рухани ахуалы ұдайы жеке тұлғалар болмысы арқылы көрініс табатындығы және тарихшылар жеке тұлғалар өмірі арқылы тарихты зерделеп, қоғам дамуының үрдістеріне назар аударылады. Тарихымызда болмыс-бітімі алуан түрлі тұлғалардың болғаны да және олардың қоғамдық-саяси қызметтері де сан түрлі болғандығын тарихи әділдікпен жазылуы керек екендігі бүгінгі күннің проблемасы статъяда атап өтіледі. Сондықтан жеке тұлғаның еңбегін тарихымызда айшықтап көрсете білуіміз керек.

Кілт сөздер. халық, тарих, тұлға, батырлар, билер



Тарихта жеке тұлғалардың тарихын зерттеу мен зерделеу қай қоғамның болмасын өзекті мәселесі болғаны анық. Әсіресе, қоғам дамуын тұлға дамуымен барынша тығыз байланыстырып отырған қазіргі Қазақстан Республикасы жағдайында бұл аса өткір мәселелердің біріне айналып отыр.

Елбасы Н.Ә.Назарбаев: «Ұлы тұлғаларын білмейінше, бірде-бір дәуірді дұрыстап тану мүмкін емес. Адам тарихының айнасынан біз тарих көшінің жүрісін ғана аңдап қоймаймыз, оның рухын, тынысын сезінеміз. Сондықтан да халқы мен елінің алдындағы өздерінің перзенттік парызын айқын да анық түсінген, қандай қиын-қыстау жағдайда оны адал орындаудан жалтармаған адамдар қай дәуірде өмір сүрсе де, дәйім жұртының нағыз азаматы болып қала бермек. Тарихтың қай кезеңінде болсын олар өз ұлтының бетке ұстар мақтанышы болып келген», - деген сөзінде қоғамның дамуында жеке тұлғалардың феномені ерекше орын алатындығы нақты көрсетілген [1].

Тарихымызда өзіндік айрықша орыны бар тарихи тұлғаларды тану, білу үзіліссіз процесс. Тарихи тұлға дегеніміз кім? Бұған көптеген ғалымдар әр түрлі жауап береді. Оның себебі тарихи тұлға феномені өте күрделі. Тұлға тарихи, сондықтан да тарихтан тыс тұлға жоқ. Тұлға тарихи дамудың, әлеуметтік, қоғамдық факторлардың құрылуының өнімі болып табылады. Тарихи тұлға дегеніміз – жағдайға байланысты және жеке басының сапасына орай танылғандар деп келетін жалпылама анықтама белгілі. Әрбір тарихи кезең қайталанбас тұлғаларын өмірге әкеледі. Сол тұлғаларға қоғамдағы тарихи орнына, атқарған еңбегіне орай әркімге баға беріледі. Тарихи тұлғаны біржақты бағаламай, тарихтағы шынайы бейнесін тану күрделірек мәселе. Бұған дейінгі тарихтың даму белестері кезінде кейбір ірі саяси тұлғалар саясаттың ықпалына орай, идеологиялық шеңбердің аясында бағаланды. Көптеген тарихи тұлғаларымыздың жарқын бейнелері, халыққа сіңірген өлшеусіз еңбектері жөнінде жан-жақты талданып, оларға тарихи тұрғыдан баға берілмеді.

Отандық тарих ғылымында тарихи тұлғалардың шығармашылық ғұмырнамасы мен қоғамдық-саяси қызметін зерттеу тәуелсіздік жылдары батыл қолға алынды. Кеңестік дәуірде Сырым батыр, Кенесары сұлтан бастаған ұлт-азаттық көтерілістер белгілі дәрежеде өзіндік бағасын алса, бүгінде олардың қатарына Батырұлы Қайып хан, Арынғазы, Қаратай, Қайыпқали сұлтандар, Жанқожа, Есет батырлар, Мұхамеджан Сералин, Тұрар Рысқұлов, Барлыбек Сыртанов, Смағұл Садұақасов, Сұлтанбек Қожанов, Бакытжан Қаратаев т.б. өмірі мен қоғамдық қызметтерінің тарихы соны деректермен зерделенді. Тарихи тұлғалар тағдырын зерттеу, оны бүгінгі көзқарас тұрғысынан пайымдау оңай шаруа емес. Өйткені, олардың қоғамдық-саяси қызметін саралау алдымен тікелей мұрағат құжаттарының іздестіріліп, табылуына және сол тарихи дерек арқылы қоғамдағы орнының объективті бағалануына байланысты.

Бүгінгі таңда ел тарихы жан-жақты зерттеліп, зерделеніп, талданып һәм сараланып жазылар тұста ұлтымыз үшін жан аямай еңбек еткен, тәуелсіздік жолында жанқиярлықпен күрескен тарихи тұлғалардың еңбегі жеке-жеке талданып жазылса деген ой бар.

Халқымызды ұлттық мемлекеттік идеясы төңірегінде топтастыру формалары мен әдістері, осы жолда ұланғайыр қызмет атқарған тарихи тұлғалардың өмірі мен қоғамдық-саяси қызметі туралы мағлұматтарды ғылыми арнада жүйелеп, ұрпақтан-ұрпаққа жеткізу егеменді еліміздің ішкі, сыртқы саясатына толықтай сай келеді.



Қазақ тарихындағы тұлға тану мәселелерінде өз арыстарымызға өз деңгейінде тарихи бағаларын беруді үйренетін кезі келгені даусыз әрі басы ашық мәселе деп қараған жөн.

«Тағы бір көңіл қояр мәселе түрліше деңгейдегі пікір алыс барысында Әлихан Бөкейханов, Ахмет Байтұрсынов бастаған алаш азаматтарын Қазан революциясы мен Азамат соғысында, социалистік құрылыста, Кеңес өкіметін нығайтуға белсенділік көрсеткен Т.Рысқұлов, Ә.Жанкелдин, О.Жандосов, С.Асфендияров, А.Иманов, С.Садуақасов, С.Сейфуллин, С.Мендешов және олардың серіктес-замандастарынан алшақтатып, екі топтың арасынан бітіспейтін идеялық қайшылық іздеп, жақындатпас меже табу әрекеті бой көрсетіп қалатындығы», - туралы кезінде тарихшы-ғалым З.Алдамжарда атап өткен болатын [2, 22 б.]. Осы тақырыпқа байланысты ғалым-тарихшы тарихи тұлғаларға көзқарас қандай болу керектігі жөнінде мәселе қозғаған болатын.

Сондықтан да еліміздің өткен тарихында өзіндік орыны бар тарихи тұлғаларға кеңестік жүйе кезеңнен қалыптасып қалған қасаң да қатып қалған біржақты баға беруді доғару қажет-ақ. Ең бастысы бұрынғы ескі тұжырымдар мен атүсті көзқарастар негізге алынбауы керек. Осыған орай әрбір тарихи тұлғаның өз заманында елі мен халқы үшін атқарған оң істері мен жіберген кемшіліктері бірдей тарих таразының басына түскені жөн болар. Тарихи тұлғаларға жаңаша баға беру, жаңаша түйін жасау қазіргі күннің тарих ғылымының алдына қойып отырған басты талаптарының бірі екендігін естен шығармаған жөн деп білеміз. Сонда ғана келешек ұрпақ олар туралы толықта, жан-жақты мағлұмат алып, тарихтың шын бағасын бере алмақшы. Бұрын тарихқа материалистік көзқарас тұрғысынан қарадық, ал бүгінгі күні тарихқа көзқарасты түбегейлі өзгерту қажеттілігі туындап отыр. Маркстік методология болған тарихи оқиғаларды, оған қатысты тарихи тұлғалардың еңбектерін есепке алумен ғана шектелді. Оқиғалардың негізгі себептері, қозғаушы күші және тұлғалардың шығу тегін қарастыра отырып, таптық қайшылықтар көрсетілді. Яғни, тарихты зерттеу біржақтылық сипат алды. З.Алдамжар: «Ал, шын мәнінде, біртұтас халықты қарама-қарсы екі топқа бөліп, оның бір бөлігін бай немесе әлді шаруа, би, батыр, старшын, болыс деп тәркілеп, құқығынан айырып, оны халықтың екінші бөлігі – кедей табына берем деумен біртұтас ұлттық халықтық көлемде тең құқық та, тәуелсіз мемлекетте, егемен елдік те шешілмейтін еді», - деп әділ түйіндейді [2, 24 б.].

Жеке тұлғалар тарихы ешқашан халқынан бөлінген емес, керісінше ұлтымыздың әйгілі қайраткерлерін тану арқылы тұтастай еліміздің тарихы жазылады. Түптеп келгенде, өмірдің мәні де, сәні де ұрпақтар сабақтастығында, өзара байланыста жатыр. Бұл арада Нұрсұлтан Әбішұлының: «Ұлттық мүддеге қызмет етудің тарихи ұлы үлгілерін шын мәнінде көрсетіп берген әйгілі тарихи қайраткерлердің, мемлекет басқарушыларының тұтас легі біздің көз алдымызда», - деп жазуы [3, 22 б.] өте орынды.

Халқымызда елдің өткен тарихын әйгілі тұлғалар арқылы зерделеу таным-түсінігінде қалыптасқан үрдіс екендігі белгілі. Қоғамның саяси-әлеуметтік, мәдени-рухани ахуалы ұдайы жеке тұлғалар болмысы арқылы көрініс табады. Өткен тарихымызға көз жіберсек Мұхаммед Хайдар Дулати, Қадырғали Жалайыри, Шәкәрім Құдайбердіұлы, Құрбанғали Халид т.б. сияқты тарихшылар жеке тұлғалар өмірі арқылы тарихты зерделеп, қоғам дамуының үрдістеріне ден қойғаны ақиқат. Халқымыздың шежірелік зердесінде адам – тарихтың басты тұлғасы, ал адам сапасы – тарихтың негізгі қозғаушы күші. Тарихымызда болмыс-бітімі алуан түрлі тұлғалардың болғаны да және олардың қоғамдық-



саяси қызметтері де сан түрлі болғандығы да шындық. Ал, өз кезегінде тарихта жағымды, әрі жағымсыз із қалдырған тарихи тұлғаларда аз емес. Сондықтан жеке тұлғаның еңбегін тарихымызда айшықтап көрсете білуіміз керек.

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаев: «Қазақтың сана-сезімі өткендегі, қазіргі және болашақтағы – тарихтың толқынында өзінің ұлттық «Мен» дегізерлік қасиетін түсінуге тұңғыш рет енді ғана мүмкіндік алып отыр... Бірақ, бұл мүмкіндік қана, ол шындық, тек қазақтардың ғана емес, барлық қазақстандықтардың жаппай санасына орныққан фактіге айналуы қажет» - дейді [3, 292-293 б.б.]. Ел тарихын әйгілі тұлғалар арқылы танып білу заңдылық. Ұлттың атақты тұлғаларын төл тарихымызбен танып-түсіну, ең алдымен – тарихи ақиқатқа бастар жол.

Қазақ тарихындағы тұлғатану мәселесі қарастырылғанда зерттеудің методологиялық іргетасын тарихи процестерді анықтайтын факторлардың бірнешеуі екендігі туралы теория және оған негізделген плюралистік зерттеу әдісі құрайды деген пікірдеміз. Бірақ отарлық жағдайдағы халықтың қоғамдық дамуы мен саяси өмірінде этникалық фактордың басым ықпал жасайтындығын танумен сипатталады. Басқаша айтқанда, халықтың жалпы мәдениетінің қай бағытта дамитындығы. Тарихты зерттеу методологиясы сөз болғанда объективтілік, тарихилық, сұрыптау, салыстырмалық және талдау сияқты ғылыми таным принциптері басшылыққа алынуы қажет. Маусым айында өткен Ұлттық тарихты зерделеу жөніндегі ведомствоаралық комиссия отырысында Мемлекеттік хатшы М.Тәжин тарих ғылымына феноменология және герменевтика әдістерінің енуі тарихи зерттеулердің сипатын едәуір өзгертіп жібергендігіне басты назар аударды. Бұл әдістер яғни, феноменологиялық тәсіл мән мен мағынаның адамдар арасындағы рухани ықпалдастығы мен санадағы өзгерістерінің қаншалықты екендігін анықтайды. Ал, герменевтикалық тәсіл құбылыстар мен мәтіндердегі шешілуі қиын мәселелерді шешу, түсіндіру жолдарын көрсетеді. Тарихшы ғалымдардың пайымдауынша жаңа методологияның негізі, халық, екіншіден көшбасшы, көсемдер, яғни тарихи тұлғалар болса, онда тұлғатану мәселесі толық ашылар түсер еді деген пікірдеміз. С.Сартаевтің пікірі бойынша қазіргі методология дегеніміз – ол марксизм-ленинизм классиктері емес, ол халықтың өзі, жан-дүниесі. Тарихты халық, тұлғалар және геосаяси факторлар жасайды. Белгілі тарихшы Х.Әбжанов: «Біз тарихқа материалистік, идеалистік, формациялық, өркениеттік, т.б. с.с. көзқарастарды жоққа шығармаймыз. Дегенмен, өткеннің барысын, тағылымы мен тәлімін тұлға, халық, геосаяси фактор аясында, солардың ықпалдастығына орайластыра зерттесек, Отан тарихының жаңа мазмұны мен келбетін дұрыс әрі тартымды қалыптастырамыз деген ойдамыз», - деп тұжырымдаған пікірі құптарлық [4]. Бізде осы пікірге қосыламыз. Себебі, өзінің төл тарихына өзгенінің көзімен емес, қазақтың көзімен қарауына мүмкіндік берері сөзсіз.

Сондықтан да халқымыздың рухани, ұлттық санасының қалыптасуына зор үлес қосқан тұлғалардың қызметтерін зерттеу отандық тарих ғылымының алдында тұрған өзекті мәселелердің бірі. Тарихи тұлғалардың қызметтерін кеңінен зерттеу, ұстанған бағыттарын айқындап көрсету және олардың қайраткерлігіне, еңбегіне объективті баға беру, ұлттық тарихымыз үшін ғана емес, егемен Қазақстанның жас ұрпағын рухани және саяси тұрғыдан тәрбиелеу үшін аса қажет.



Аққали Ахмет

Проблема познания личности в казахской истории

Статья рассказывает о том, что понимание истории народа путем познания известных личностей – это укоренившийся процесс в сознании. Автор акцентирует внимание на отражение бытия личностей в политическо-социальном, культурно-духовном положении среди общества и историки познавали информацию по жизням личностей. В истории очень важно, чтобы жизнь и общественно-политическая деятельность известной личности была многогранна и была передана справедливо. Поэтому надо уметь показать труды и заслуги личности.

Ключевые слова: народ, история, личность, батыры, би

Akkali Akhmet

Problem cognition of personality in Kazakh history

Article tells that the understanding of history of the people by learning famous personalities is the taken roots process in consciousness. The author focuses attention to reflection of life of persons in political and social, cultural and spiritual situation among society and historians learned information on lives of that persons. It is in the history very important that life and political activity of the famous personality was many-sided and it was transferred fairly. Therefore it is necessary to be able to show works and merits of the personality.

Keywords: people, history, personality, batyrs, bis

Әдебиеттер

1. Н.Ә.Назарбаев Жасай бер, тәуелсіз Қазақстан! Тәуелсіздік күніне арналған салтанатты мәжілісте сөйлеген сөзі // Егемен Қазақстан. 1998. 16 желтоқсан.
2. Алдамжар З. Тарих: пайымдау мен тағылым Алматы: Арыс, 2002. -288 б.
3. Н.Назарбаев Тарих толқынында -Алматы, 1999, -296 б.
4. Қорғанбек Аманжол Ұлттық тарих: ақтаңдақтан – ақиқатқа // Егемен Қазақстан. 2013. 16 шілде.

УДК 28-24

A. M. Nurgaliyeva - Doctor of History, Professor W.K.S.U.

E-mail: agilan2009@rambler.ru

THE MYSTERIOUS PEOPLE OF AD MENTIONED IN THE QURAN

Abstract: The article discusses the problem: whether the results of the archaeological research confirm the authenticity of the events described in the Koran.

Keywords: Quran, people of 'Ad, Iram, Ubar, legendary lost city, Atlantis of the Sands, Shisr, excavations

Who were these people of 'Ad? The 'Adid are mentioned in the Quran as being the people to whom the Prophet Hud was sent by Allah to guide them back to the righteous path of faith. It was mentioned in the Quran that The 'Ad built the largest building ever built and they were the most powerful humans ever; and that they built very huge buildings just to show off their power.

Hud said to the people of 'Ad while warning them:

Do ye build a landmark on every high place to amuse yourselves? And do ye get for yourselves fine buildings in the hope of living therein (for ever)? (Surat ash-Shu'ara: 128-129)

In the Quran, interesting information is given in one of the verses recounting 'Ad. They lived in a fertile land of gardens and springs. While warning his people,



Prophet Hud draws their attention to the springs and gardens with which Allah had endowed them: *Now fear Allah, and obey me. Yea, fear Him Who has bestowed on you freely all that ye know. Freely has He bestowed on you cattle and sons,- And Gardens and Springs. Truly I fear for you the Penalty of a Great Day.* (Surat ash-Shuara: 131-135)

The Quran mentioned that the people of ‘Ad behaved arrogantly in the earth without any justification and said: *“Who is mightier than we in power? Do they not see that Allah, Who created them, is mightier than they in power? Still they continued to deny Our Signs. So We sent upon them a furious wind for several ominous days, that We might make them taste the punishment of humiliation in this life. And the punishment of the Hereafter will surely be more humiliating, and they will not be helped”.* (Surat Fussilat: 16-17)

The people of the ‘Ad were surrounded by sand dunes, as is mentioned in the Quran, *“Make mention of the brother of ‘Ad, when he warned his people among the sand-hills — and Warners there have been before him and after him — saying, ‘Worship none but Allah. I fear for you the punishment of a Great day”.* (Surat al-Ahqaf: 22)

In the Quran, ‘Ad are said to have perished through a furious wind. The Quran describes in detail the calamity that hit the people of ‘Ad. In the verses of the Quran, it is mentioned that this furious wind lasted for seven nights and eight days and destroyed ‘Ad totally. Allah destroyed not only the people of ‘Ad, but the entire city as well.

“The ‘Ad (people) (too) rejected (Truth): then how terrible was My Penalty and My Warning? For We sent against them a furious wind, on a Day of violent Disaster, Plucking out men as if they were roots of palm-trees torn up (from the ground)”. (Surat al-Qamar: 18-20)

“And the ‘Ad, they were destroyed by a furious Wind, exceedingly violent. He made it rage against them seven nights and eight days in succession: so that thou couldst see the (whole) people lying prostrate in its (path), as they had been roots of hollow palm-trees tumbled down!” (Surat al-Haqqa: 6-7)

Though warned previously, the people had paid no attention to the warnings whatsoever and continuously refuted their messengers. They were in such delusion that they could not even understand what was happening when they saw the destruction approaching them and continued with their denial. *“Then, when they saw the (Penalty in the shape of) a cloud traversing the sky, coming to meet their valleys, they said, This cloud will give us rain!. Nay, it is the (Calamity) ye were asking to be hastened! - A wind wherein is a Grievous Penalty!”* (Surat al-Ahqaf: 24) 46

In the verse, it is stated that the people saw the cloud that would bring them calamity, but could not understand what it was and thought that it was a rain cloud. This is an important indication as to how the calamity was as it drew near to the people, because a cyclone proceeding along whipping up the desert sand also seems like a rain cloud from a distance. It is possible that the people of ‘Ad were deceived by this appearance and did not notice the calamity [1].

The most important evidence showing, that ‘Ad were buried by a sand storm, is the word ahqaf used in the Qur’an to signify the location of ‘Ad. The description used in Surat al-Ahqaf is as follows: *“Mention (Hud) one of ‘Ad’s (own) brethren: Behold, he warned his people about the winding Sand-tracts: but there have been warners before him and after him: Worship ye none other than Allah: Truly I fear for you the Penalty of a Mighty Day”.* (Surat al-Ahqaf: 21).

Ahqaf means sand dunes in Arabic and it is the plural form of the word hiqf which means a sand dune. This shows that ‘Ad lived in a region full of sand dunes,

which provided the most logical ground possible for the fact that they were buried by a sand storm. According to one interpretation, *ahqaf* lost its meaning of sand hills and became the name of the region in south Yemen where ‘Ad lived. This does not change the fact that the root of this word is sand dunes, but just shows that this word has since become peculiar to this area because of the abundant sand dunes in the region [2].

The destruction that befell ‘Ad from a sandstorm must have annihilated the entire people in a very short time, people who were until then living by cultivating fertile lands and building dams and irrigation channels for themselves. All of the fertile and cultivated fields, irrigation canals and dams of the community living there were covered by sand. After the people were destroyed, desert spread there in time and covered them leaving no trace.

The Quran mentions the people ‘Ad and Iram, also called Aram, Iram, Iruma, Irem, Erum or City of the tent poles. Iram is a reference to a lost city, tribe or an area:

6: Have you not considered how your Lord dealt with ‘Aad - 7: [With] Iram - who had lofty pillars, 8: The likes of whom had never been created in the lands 9: And [with] Thamud, who carved out the rocks in the valley? 10: And [with] Pharaoh, owner of the stakes? - 11: [All of] whom oppressed within the lands 12: And increased therein the corruption. 13: So your Lord poured upon them a scourge of punishment. 14: Indeed, your Lord is in observation. (Surat al-Fair: 6-14).

Quran emphasis that ‘Adid had built a significant city with very huge pillars (Surat al-Fair: 89:7). But at the time of Quran revelation from 1400 years there was no sign to this city, so some people have questioned this city and said it was a legendary city.

In addition to what the Quran says, there were some clues in the library's climate-controlled vaults, references in the Arabian Nights and Greek and Roman histories, and the works of Islamic geographers. But nothing gave Ubar's (Irem's) exact location, or proved it was real.

In 1975, there was an archaeological discovery in the city Ebla, which had itself been discovered only the decade before. There, a library of more than fifteen thousand tablets was found. Some of these tablets mentioned Irem by name, taking it out of the realm of legend and giving it a historical foundation [3]. Zia Shah writes: “Interestingly enough, we will find the details in the National Geographic of 1978 which confirm that in those tablets the city of Iram is mentioned” [4].

There are several explanations for the reference to “Iram - who had lofty pillars”. Some see this as a geographic location, either a city or an area, others as the name of a tribe.

As an area it has been identified with the biblical Aram, son of Shem and the biblical region known as Aram [5, p. 180].

It has also been identified as a tribe, possibly the tribe of ‘Ad, with the pillars referring to tent pillars [6, p.26].

Those identifying it as a city have made various suggestions as to where or what city it was, ranging from Alexandria or Damascus to a city which actually moved or a city called Ubar [7, p. 151]. “Very gorgeous are the descriptions given of Irem, the City of Pillars (as the Koran styles it) supposed to have been erected by Shedad, the latest despot of Ad, in the regions of Hudramaut, and which yet, after the annihilation of its tenants, remains entire, so Arabs say, invisible to ordinary eyes, but occasionally, and at rare intervals, revealed to some heaven-favoured traveler”, is listed in the Encyclopedia Britannica [8].

The City of Pillars is mentioned in the “*1001 Arabian Nights*”; and in Omar Khayyam's *Rubaiyat*. In these, Irem, Iram, or Irām appears as a city destroyed ages before and lying buried somewhere in the desert sand. Its many columns, pillars, or



towers are frequently mentioned. In the classic storybook, “1001 Arabian Nights”: “Anyone who tries to find the road to Ubar will go crazy.” Iram is used in quatrain 5 of the *Rubaiyat* to describe the brevity of human endeavors [9].

The historian, Al-Hamdani, writing in the sixth century A.D., hailed Ubar as “*first among the treasures of ancient Arabia*”. According to a 13th century historian, Rashid al-Din, Ubar was a city created as an imitation of paradise. It prospered beyond all measure from the frankincense trade. Ubar was the pride of a prideful king – Shaddad, son of King Ad, grandson of Noah. Great was the splendor of Shaddad's city, with its sumptuous palace and magnificent gardens – too great in the eyes of a prophet, who decried the king's arrogance and impiety, and the wickedness of his subjects/ But the Ubarites were too dissolute to pay heed to the prophet. They were too drunk to hear his words, too licentious to care. And so God punished the people of Ubar with a great wind and a terrible noise from the clouds, which struck them dumb. Then, a voice rang out, “You shall perish!” When morning came, there was nothing to be seen except ruins. From that day on, Ubar belonged to evil creatures, each with a single arm, leg, and eye. And it was written that anyone who ventured near would be driven mad with fear [10].

The lost city of Ubar has long been associated with the lost people of 'Ad. “Ubar is the name of the land which belonged to Ad in the eastern part of Yemen. Today it is an untrodden desert, owing to the drying up of its water. There are to be found in it great buildings which the wind has smothered in sand”. (Nashwan bin Said Himyari, eleventh century). Unfortunately, the Islamic historians did not know where this lost land was, as is illustrated by the quotes below:

“Wabar is between the land of the Beni Sa'ad, El shahr and Mohra” (Yaqut); “The land of the 'Ad is “from the sands of Alaj to the trees of Oman” (Al Baidawi); “Al Akaf (of 'Ad) is sand between Oman and Hadhramout” (Ibn Ishak, cited in Yaqut); “Al Akaf (of 'Ad) is a valley between Oman and Mahra land” (Ibn Abbas, cited in Yaqut); “Irem dhat al hmad (Irem of the towers) is in the wilderness of Abyan” (Al Handani) [11].

English adventurers in the last century made a vocation of entering the desert to try and scout out the location of this legendary lost city, including Bertram Thomas and later his friend, the infamous T.E. Lawrence (“Lawrence of Arabia”), the discovery sadly eluded them both.

In 1930, the explorer Bertram Thomas had been approaching the southern edge of the Rub al-Khali (“The Empty Quarter”). As he began his camel journey, he was told by his Beduin escorts of a lost city whose wicked people had attracted the wrath of God and had been destroyed. Along the way, he encountered an ancient caravan route over 100 yards wide. As Thomas wrote later, a Bedouin guide called it “the road to Ubar”. While Thomas mapped his position, the Bedouin explained that Ubar was a great city. He found no trace of a lost city in the sands, but Thomas later related the story to T.E. Lawrence who regarded Ubar as the “Atlantis of the Sands”. Thomas marked on a map the location of track that was said to lead to the legendary lost city of Ubar and, although he intended to return to follow it, he was never able to. Thomas, who showed great interest in the subject, died before being able to complete his research. T. E. Lawrence planned to search for the location of a lost city somewhere in the sands, telling a fellow traveller that he was convinced that the remains of an Arab civilisation were to be found in the desert. He had been told that the Bedu had seen the ruins of the castles of King Ad in the region of Wabar. In his view the best way to explore the sands was by airship, but his plans never came to fruition [12]. But before he could return to Arabia, he died in 1935.



Over time, explorers have combed this region of Dhofar looking to find a trace of this mythical city. The Shisr Fort site was explored by Thesiger in the 1940's. British officers photographed the area in the 1950s. In 1953 oil man and philanthropist Wendell Phillips searched along present-day camel caravan routes in the Rub al Khali desert, but as well met with failure. Hoping to find and follow the road that Bertram Thomas described, Phillips ventured into the Rub al Khali. His expedition of trucks pushed on through the shifting sands, until finally it reached a caravan route with 84 parallel camel tracks. Thomas' road to Ubar, as it must have looked for centuries. But Ubar itself eluded him. The caravan route led into a region of impassable dunes. "From here, I knew we were through," wrote Phillips, "for there is no barrier so great as billowing, immeasurable sands, stretching as far as the eye could see, in cruel and sublime grandeur [13]".

It was not secluded and unknown. However, the size and the extent of the ruins were not understood until the excavations which began in 1992.

Finally, in California, at the Huntington Library, a writer, filmmaker and amateur archeologist named Nicholas Clapp decided to try again. For years, he searched among books, documents, and maps for clues to Ubar's location. Finding the fabled city became his obsession.

One day, while leafing through a newspaper, Clapp came across a story about how an aerial radar system had located Mayan ruins buried beneath a dense jungle in Central America. It was as if he had been struck by lightning: if modern satellite technology could do this, could it locate caravan routes buried under a thousand years of drifting sands? Could the technology of the future fast-forward him to the past? Could it find Ubar?

The questions had barely formed themselves when Clapp decided to call the Jet Propulsion Laboratory of NASA to find the answers. Clapp contacted Dr. Ronald Blom of NASA's Jet Propulsion Laboratory for help.

Nicholas Clapp made that fateful phone call to NASA's Jet Propulsion Laboratory in Pasadena, California back in 1983. What Clapp didn't know then was that he was about to embark on a 10-year odyssey. And that his "amateur" efforts would culminate in what Time magazine heralded as "one of the three major scientific events" of the 1990s [14].

Images taken from the Space Shuttle Challenger in October of 1986 turned out to show distinct tracks through the desert, identified as old caravan routes, converging at Ash Shisr.

Two expeditions to Oman were mounted in 1990 and 1991. The expedition team included British polar explorer Sir Ranulph Fiennes, archaeologist Dr Juris Zarins, George Hedges, a noted Los Angeles attorney with a passion for archaeology, Blom and Clapp.

In the summer of 1990, the team embarked on their first mission to Oman. They were able to determine that ancient roads identified from space were indeed the paths made by caravan traders on long overland treks. The team also succeeded in narrowing down the possible Ubar sites to five. One of them was located around the small village of Shisr.

The excavations uncovered a large octagonal fortress with thick walls ten feet high and eight tall towers at the corners. The archaeologists also found Greek, Roman, and Syrian pottery, the oldest of which was dated at more than 4,000 years old.

In February 1992, the New York Time announced a major archaeological discovery in the following terms: "Guided by ancient maps and sharp-eyed surveys from space, archaeologists and explorers have discovered a lost city deep in the sands



of Arabia, and they are virtually sure it is Ubar, the fabled entrepôt of the rich frankincense trade thousands of years ago [15]”. When news of this discovery spread quickly around the newspapers of the world, there seemed few people willing or able to challenge the dramatic findings, apart from the Saudi Arabian press [16].

The ruins at Shisr were not very big, the size of many smaller villages or towns in Nabataea. Thus the team did not at first believe it was Ubar. But once they started digging they began to change their minds. It had what Ubar was supposed to have, towers and a well and ruins! However, most of the center of the fortification had been destroyed by a large sink-hole, apparently formed when an underground cave collapsed.

Nicholas Clapp claimed that the discovery of the remains of towers at the excavation site supported the theory that this was the site of Ubar, the city of 'Ad with "lofty pillars" described in the Quran [17]. There was no question. This was Ubar -the Atlantis of the Sands. As Clapp says: “Before the discovery, all that was known of Ubar was its myth and legend and that there was a road out in the desert that just might lead to the lost city”. “The lore of Ubar proved to be a striking match for its reality. Ubar was in the right place, it was of the right age, and it had been destroyed exactly as the myth had described”.

So was this really the lost city of Ubar? Well, there is no definitive answer.

The author of the article "Shisr in South Arabia" does not agree with this conclusion. He writes: “But Shisr fort was destroyed differently. First of all, Shisr Fort was not a full-sized city, but rather a large fortified area. Second, it was destroyed by a sink-hole when the land caved downward due to a collapsing underground cave that was hollowed out by water action. Islamic writings tell us that the people of 'Ad ('Ud) were destroyed by a great wind. According to this evidence, I do find it hard to believe that Shisr is Ubar. 'Ad I believe was in another place, and we will post an article about it in the next couple of months” [11].

H. Stewart Edgell contended that Ubar is essentially mythical and makes arguments against any significant historical role for Shisr beyond that of a small caravansary. Edgell suggested that the building was small and used by a few families at most. He believed that all the “discovery” of Ubar showed was how easily scientists can succumb to wishful thinking [18].

In an article on the Shisr excavations entitled “On the Incense Trail: The Empty Quarter to the Indian Ocean, In Search of the City of Ubar”, Professor Barri Jones wrote: “The archaeological integrity of the site should not be allowed to be affected by possible disputes regarding its name” [19, p.17].

Even a lead archeologist on the team from 1992, Dr Juris Zarins, one of the original archeologists eventually concluded that Shisr was not Ubar [20, p.51-53]. More recent works point to it being one of a series of desert caravansaries that supported the incense trade. He basically admits to this fact in an interview NOVA did with him: “There's a lot of confusion about that word. If you look at the classical texts and the Arab historical sources, Ubar refers to a region and a group of people, not to a specific town. People always overlook that. It's very clear on Ptolemy's second century map of the area. It says in big letters “Iobaritae” And in his text that accompanied the maps, he's very clear about that. It was only the late medieval version of The One Thousand and One Nights, in the fourteenth or fifteenth century, that romanticized Ubar and turned it into a city, rather than a region or a people [21]”.

In a more recent paper he suggested that modern Habarut may be the site of Ubar [22, p.35-49].



Over time, explorers have combed the Dhofar region looking to find a trace of this mythical city. By 2007, following further research and excavation, they drew the following conclusions [23]:

a) A long period of widespread trade through the area of Shisr was indicated by artefacts from Persia, Rome, and Greece being found on the site. More recent work in Oman and Yemen indicated that this fortress was the easternmost remains of a series of desert caravansaries that supported incense trade.

b) As far as the legend of Ubar was concerned, there was no evidence that the city had perished in a sandstorm. Much of the fortress had collapsed into a sinkhole that hosted the well, perhaps undermined by ground water being taken to irrigate the surrounding oasis.

c) Rather than being a city, interpretation of the evidence suggested that “Ubar” was more likely to have been a region – the “Land of the Iobaritae” identified by Ptolemy. The decline of the region was probably due to the decline of the frankincense trade caused by the conversion of the Roman Empire to Christianity, which in the early days did not use the incense for its rituals. Climatic changes led to desiccation of the area, and sea transport became a more reliable way of transporting goods.

d) The archaeological importance of the site was highlighted by satellite imagery that revealed a network of trails, some of which passed underneath sand dunes 100 m tall, which converged on Shisr. Image analysis showed no further evidence of major undocumented sites in this desert region, which might be considered as alternate locations for the Ubar of legend.

No matter what this place is recognized as a UNESCO World Heritage Site. A report for UNESCO states: “The Oasis of Shisr and the entrepots of Khor Rori and Al-Balid are outstanding examples of medieval fortified settlements in the Persian Gulf region” [24].

The existence of the so-called ‘Atlantis of the Sands’ has divided historians, archaeologist and explorers for years, a debate that rages even to this day. But there is great hope of further discovery, as a forgotten people and their lost city take their rightful place in history.

Нургалиева А.М.

Жұмбақ халық Коранда жаңағы тозақ

«Құрандағы тозақ атты құпия халық» атты мақалада мынадай мәселе талқыланады: археологиялық зерттеу нәтижелері Құранда айтылған оқиғаны растайды ма...

Кілт сөздер: Құран, тозақ халық, Ирам, Убар, жоғалған аңыз қала, Шизр, археологиялық қазба, құмдар атлантидасы.

Нургалиева А.М.

Загадочный народ Ад, упомянутый в Коране

В статье «Загадочный народ Ад, упомянутый в Коране» обсуждается проблема: подтверждают ли результаты археологических исследований подлинность событий, изложенных в Коране.

Ключевые слова: Коран, народ Ад, Ирам, Убар, легендарный затерянный город, Атлантида песков, Шизр, археологические раскопки

Список литературы

1. www.themuslimtimes.org/2011/11/countries/saudi-arabia/
2. Harun Y. Perished-Nations // harunyahya.com/en/books/904
3. www.webcitation.org/
4. Zia Shah. The people of ‘Ad to whom the prophet Hud was sent // www.themuslimtimes.org/2011/11/countries/saudi-arabia/



5. Al-Tabari. The History of Al-Tabari: The Sassanids, the Lakhmids, and Yemen / Charles Edmund Bosworth, ed. - State University of New York Press, 1999.
6. Glassé Cyril/ Huston Smith. The New Encyclopedia of Islam / Revised edition. - AltaMira Press, 2003
7. Noegel Scott. The A to Z of Prophets in Islam and Judaism. - Scarecrow Press, 2010
8. Encyclopedia Britannica, Under the Category of: Arabia, II-255
9. Iram of the Pillars // en.wikipedia.org/
10. Lost City of Arabia. - PBS Airdate: October 8, 1996 // www.pbs.org/wgbh/nova/
11. Shisr in South Arabia // nabataea.net/shisr.html
12. Lawrence T. E. The letters of T.E. Lawrence. - London: Spring Books, 1964
13. Phillips W. Unknown Oman. - Librairie Du Liban Publications, 1972. – June
14. Revealed from outer space - Atlantis of the sands // www.guidedones.com/issues/
15. Wilford J.N. On the Trail From the Sky: Roads Point to a Lost City. - New York Times. – 1992. - 5 February
16. Fiennes R. Atlantis of the sands. - Harmondsworth: Signet, 1993
17. Clapp N. The Road to Ubar: Finding the Atlantis of the Sands. - Souvenir Press Ltd, 2000
18. The Myth of the “Lost City of the Arabian Sands” / Proceedings of the Seminar for Arabian Studies. – 2004. - 34:105-20.
19. Jones B. On the Incense Trail: The Empty Quarter to the Indian Ocean, In Search of the City of Ubar. - Minerva. - Vol. 3. - No. 4. – 1992. - July–August
20. Jurins Z. “Atlantis of the Sands” in Archaeology. – 1997
21. Interview with Dr Zarins on the Ubar Expedition / Nova Online. – 1996. - Sept.
22. Environmental Disruption and Human Response // Environmental Disaster and the Archaeology of Human Response, Anthropological Papers. - Albuquerque: Maxwell Museum of Anthropology, University of New Mexico. - 2000. - 7.
23. Blom R., Crippen R., Elachi C., Clapp N., Hedges G., Zarins J. Southern Arabian Desert Trade Routes, Frankincense, Myrrh, and the Ubar Legend / Remote Sensing in Archaeology, Interdisciplinary Contributions to Archaeology. – 2007
24. Original Decision Document – World Heritage – UNESCO. - UNESCO. – Retrieved. – 2012. - 24 May

УДК 316.42 (574)

Малыбаева Б.С. - к.и.н.,
доцент КазУТБ, г. Астана
E-mail: Malybaeva_banu@mail.ru

СОЦИАЛЬНЫЙ ФОН ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ НАСЕЛЕНИЯ КАРАГАНДЫ В 1930-е ГОДЫ

Аннотация. Статья посвящена исследованию социального фона повседневной жизни населения Караганды в 1930-е годы. На основе анализа архивных документов и периодической печати выявлено влияние процесса индустриализации на социальные условия населения Караганды; показаны жилищные условия, уровень медицинского обслуживания, образования, продовольственного снабжения горожан.



Ключевые слова: социальное развитие, повседневность, Караганда, Карагандинский угольный бассейн, индустриализация, жилищные условия, медицинское обслуживание, продовольственное снабжение.

Сегодня история повседневности становится актуальным объектом изучения казахстанских исследователей, в том числе и в региональном аспекте, что получило свое отражение в современной историографии [1].

Изучение повседневности дает новое понимание прошлого как «истории снизу», дает слово «маленькому человеку», ведь «чтобы понять исторические события и явления, надо решить двусединую задачу – показать и человека и обстановку» [2, с. 132].

Цель данной статьи заключается в исследовании социального фона повседневной жизни, влияния событий общественной жизни на повседневность населения Караганды в 1930-е годы, то есть того, что окружало и опосредовало их жизнь изо дня в день, условия жизни, трудовую деятельность, потребности (в жилище, питании, одежде, лечении), возможности их удовлетворения.

Социальное развитие населения Караганды в 1930-е годы было обусловлено реализацией триединой программы модернизации СССР под руководством партии большевиков, которая схематически выразилась в следующих мероприятиях – индустриализации, коллективизации и культурной революции. Центральным звеном, которому были подчинены остальные, явилась индустриализация. Именно она обусловила в наибольшей степени радикальные изменения в жизни населения, как местного, так и прибывавшего, так как задала совершенно новую направленность социально-экономического облика не только Караганды, но и всего Центрального Казахстана.

Особенностью Караганды было то, что это была промышленная новостройка. Гигант социалистической индустрии – Карагандинский угольный бассейн, строился в условиях нехватки жилья, питьевой воды и многих других бытовых удобств. Наличие здесь крупной угольной базы определило стратегию развития Караганды, и следовательно – особенности повседневной жизни населения.

До начала индустриализации Караганда прошла в своей истории два этапа. Первый берет начало в 1854 году, с обнаружения и начала разработки угольных месторождений русскими промышленниками, далее – английским «Акционерным обществом Спасских медных руд». Второй этап в развитии охватывает с 1920 по 1930 год, когда после национализации Советской властью, Караганда находилась на консервации. К началу возобновления работ весной 1930 г. здесь не имелось ни оборудования, ни рабочих кадров, ни сколько-нибудь пригодной жилплощади [3, с. 29].

Обеспечение людей жильем в СССР целиком и полностью находилось в системе государственного распределения наряду с другими статьями жизненных потребностей: продукты, вещи, медицинское обслуживание, льготы в системе образования [4] и использовалось как фактор закрепления рабочей силы на предприятиях, как мощный рычаг воздействия на человека и его социальное поведение.

Со всей остротой жилищная проблема проявилась в первые годы развития Карагандинского угольного бассейна: «на 10 февраля 1932 г. строительство стандартных домов развернуто только на площади 35664 кв.м и то с недоделками» [5, с.35]. В 1930 г. на 1 трудящегося приходилось 4,0 кв. м, в 1931 г. – 7,2 кв. м, и в 1932 г. – 7,5 кв. м жилой площади. При среднем коэффициенте семейности по бассейну свыше 2, это дает на одну душу населения около 3 кв. м



[6]. К началу 1934 г. из 303 тыс. кв. м жилого фонда Караганды 72% составляли саманные дома, мало пригодные для жилья и только 18% - деревянные стандартные дома, каменных было всего 3%. Треть этого жилого фонда располагалась вблизи шахт, а 2/3 в стороне, вне выходов угольных пластов, чтобы не терять угля, который пришлось бы оставлять под этими постройками. Например, рабочие шахты им. Калинина жили в 5-6 км от нее. Это, по словам самих шахтеров, создавало неудобства – «автобусов нет, приходится много энергии затрачивать на ходьбу это, конечно, сказывается на производительности» [6].

Жилище рабочих Караганды, как и по всему СССР в начале 1930-х годов представляло собой «одноэтажные бараки, состоявшие из больших комнат с рядами железных коек или поделенные на маленькие комнатки, как правило, служили жильем для холостых рабочих в новых промышленных городах» [7, с.62].

Специфика миграционного потока в Караганду в начале 1930-х годов заключалась в том, что огромное количество мужского населения прибывало в Караганду, но бытовые условия проживания превращали их жизнь в настоящую проверку на выживание: «в жилищах шахтеров не было элементарных удобств, не было электричества, воду привозили, но зачастую она была не пригодна для питья – очень соленая и грязная» [6]. В публикациях газеты «Большевистская кочегарка» отразилась вопиющая картина антисанитарных условий, в которых жили шахтеры: «Рабочие бараки в очень плохом состоянии: грязь, развалившиеся печи. Не лучше дело обстоит в показательном общежитии: койки негодные, постельные принадлежности не меняются» [8], «... в помещении где мы живем производится уборка только через 3 дня на четвертый. Воды как правило не дается. В общежитии холодно», «... как на шахте 3/26 выполнялись обязательства администрацией по созданию бытовых условий холостякам, ударникам-шахтерам. Образец: барак №18 грязь лезет во все щели... нет музыкальных инструментов, радио. Часть инвентаря растащена» [9].

Постоянно растущая рабочая сила требовала решения не только жилищного вопроса, но и проблемы снабжения продовольствием и промышленными товарами. Курс на форсированную индустриализацию привел к обострению продовольственного дефицита и стал причиной утверждения централизованного нормированного распределения товаров и ресурсов. С 1931 года решением ЦК ВКП (б) в СССР было установлено 4 списка снабжения (особый, первый, второй и третий). Преимущества в снабжении имели особый и первый списки, куда вошли ведущие индустриальные предприятия Москвы, Ленинграда, Баку, Донбасса, Караганды, Восточной Сибири, Дальнего Востока, Урала. Жители этих промышленных центров должны были получать из фондов централизованного снабжения хлеб, муку, крупу, мясо, рыбу, масло, сахар, чай, яйца в первую очередь и по более высоким нормам [10, с.124].

В 1931 г. в Караганде развернул свою деятельность «Карагандинский Центральный рабочий кооператив», включавший 2 пекарни, пропускной способностью около 4000 кг печеного хлеба, 3 столовых, готовящих до 1000 обедов в день, 7 продтарьков и палаток, но положение было очень сложным [11, с.94]. Так, если в 1930 г. «в Караганде насчитывалось 4-5 тыс. человек, то в январе 1932 г. уже около 100 тыс. человек, из которых до 20 тыс. кадровых рабочих» [5].

В 1933 г. наркомат снабжения СССР установил контингенты населения, снабжаемого в централизованном порядке и прикрепленного на снабжение к



лавкам отделом рабочего снабжения (ОРС). Заводские (фабричные) магазины и ларьки ОРС стали строго закрытыми для не работающих на этих предприятиях рабочих и служащих, и обслуживали только рабочих, ИТР, учащихся ФЗУ и служащих фактически работавших. Остальные группы населения, состоявшие до этого на снабжении, должны быть откреплены и переданы на снабжении через потребкооперацию или государственную торговлю [12]. Это навело некоторый порядок в снабжении. Специально по Карагандинскому району в 1935 г. принимается постановление Казкрайкома ВКП(б), которое обязало Наркомснаб КазАССР ликвидировать практику урезки отпускаемых Караганде фондов и принять необходимые меры к своевременному отпуску фондов по хлебу, по крупе и другим продуктам, обеспечив их полную реализацию. При этом на одного строительного рабочего, например, в 1932 г. месячная норма муки составляла 16,8 кг, а для прочих категорий населения (служащих, инвалидов) – 6,420 кг; по крупе соответственно 1 и 0,2 кг [13].

Централизованное снабжение распространялось только на работающих людей, остальное население, учитывая острый дефицит в государственной торговле и неналаженность кооперативной сети, было предоставлено своей судьбе.

Таким образом, власть не только предписывала образ жизни, она определяла для каждого человека в зависимости от его социальной принадлежности, что и сколько ему есть, что одевать, сколько платить за это и какими способами получать пищу и одежду. Каждый человек в глазах государства имел свою цену и ощущал это. Снабжение в первой половине 30-х гг. было реальным проявлением и орудием осуществления власти социалистического государства над обществом [10, с.9].

Однако решающую роль играла постановка дела снабжения и общественного питания на самих предприятиях. Рабочие Карагандинских шахт неоднократно подвергали критике работу столовых – «На новостроящемся поселке шахт 17, 19, 20 столовая №7 работает безобразно плохо. Качество питания низкое. В столовой беспорядок и антисанитария»; рабочие жаловались в свою газету, в «Большевицкую кочегарку»: «Хлеб не выдается по несколько дней», были и случаи передачи премиального хлеба заведующим столовой на продажу в продовольственном ларьке [14], «на фабричной кухне, где мы получаем обед в одной только очереди простаиваешь 4 часа. Это подсчитано точно. Если так будет продолжаться, то с шахты сбегут», часто оказывалось, что повара работали без спецодежды, ставились неправильные расценки на питание [9]. Проверяющая бригада выявила в столовой шахты №18, что «с потолка течет вода прямо в котел, спецодежды у повара нет, расценки на питание неправильные, продукты в кладовой лежат прямо на полу» [8].

Несколько улучшило положение то, что с 1 января 1935 г. отменялась карточная система по хлебу, муке, крупам и повышалась зарплата рабочим, служащим, стипендии студентов и пенсии пенсионеров. Постановление СНК вышло 30 ноября 1934 г., в соответствии с которым вводились также единые розничные цены на хлеб, муку и крупу. По КазССР (без Южно-Казахстанской области), хлеб из ржаной муки стоил 90 копеек, из пшеничной – 1 руб. 80 коп., крупа пшеничная – 2 руб. 40 коп., перловая – 3,8, гречневая – 4,75, макароны – 4,8, рис – 10 руб. за 1 кг [15]. После отмены карточного распределения рабочие и служащие смогли реализовать свой заработок на колхозном рынке, с его свободными ценами и в государственных магазинах, где при фиксированных ценах имелась известная возможность потребительского выбора.



Имелись проблемы и в промышленном снабжении. Для того, чтобы рабочие могли обзавестись одеждой, обувью и другими необходимыми товарами выдавалась промкнижка на установленную сумму, в зависимости от качества работы. Рабочий Винников Я. жаловался в «Большевицкую кочегарку»: «Администрация 26-й шахты не правильно распределяет промкнижки в универмаг. Я... норму выполняю на 500%. Зарабатываю в среднем по 507 рублей в месяц. Так вот, вместо того, чтоб выдать мне полагающиеся на книжку в универмаг на 120 рублей – мне выдали на 50 рублей» [16].

Трудности с жилищными условиями, питанием, общим санитарно-гигиеническим состоянием приводили к вспышкам эпидемических заболеваний. Учреждения здравоохранения работали в напряженном ритме: «...неудовлетворительно идет строительство культурно-бытовых учреждений. В 1931 г. построены – поликлиника, клуб, отведены здания для 2 врачебных пунктов (вместо 6), два барака для особых групп больных и заканчивается стройка бани [5, с.35].

В 1933 г. в Караганде было шесть больниц, имеющих 680 коек. Дополнительно было развернуто 3 барака на шахте №11. Имелись специализированные хирургическое, гинекологическое, родильное, глазное, терапевтическое и инфекционное и детское отделения. Работали 9 здравпунктов, из них 3 – подземных, на 4 из них велся амбулаторный прием врачей. Все они обеспечивали круглосуточное оказание помощи. Как отмечено в «Отчете о работе горздрава г. Караганды» за 1933 г.: «Больницы обеспечены твердым инвентарем на 40%, мягким на 40% и инструментарием на 30% и медикаментами на 40%. В начале весны мы еще столкнулись с эпидемией сыпного тифа и оспы. Борьба с оспой велась прививками ... Оспа к 1933 г. полностью была ликвидирована. Против брюшного тифа сделано 963 прививки первичных, а всего прививок 94000 (вторичных и третичных). Брюшной тиф также ликвидирован полностью (за полугодие было 5 случаев). Против сыпного тифа вели систематическую кольцевую санобработку. Заболевания сыпным тифом в 1933 г. уже стали единичными (за полугодие было 578)» [17]. Однако повышение заболеваемости шло за счет цинги, за полугодие было зарегистрировано 956 случаев. В целом, против 1932 г. наблюдалось снижение заболеваемости [17]. Цинга снижалась, по мере того как открывались столовые и улучшалось питание.

В начале 30-х гг. постепенно стало налаживаться положение в Карагандинском районе в школьном образовании По данным «Отчета о работе Карагандинского района с 1 апреля по 1 августа 1931 г.» Тельманским районо передано в наше распоряжение 4 школы, которые находятся в Большой Михайловке, Тихоновке, Новой Узенке, Зеленой Балке. Бюджет по всем видам расходов на народное просвещение передан в сумме 18 тыс. рублей. На 1931-32 учебный год предполагалось расширить школьную сеть, примерно в таких размерах: в Караганде открыть 17 школ первой ступени и одну ФЗС, по одной школе первой ступени в вышеперечисленных поселках. Открывались школы и при шахтах: «Для шахты 4/11 построены будут 2 здания на 320 детей, для шахты 5 построены будет одна школа на 8 групп, для шахты 18 – одна школа на 8 групп. По селам района предполагается построить по одной школе 4-хлетке. К постройке зданий не приступлено, но обещано на днях приступить к постройке фабрично-заводского училища в Караганде». Большая работа проводилась по ликвидации неграмотности взрослого населения. Карагандинским районо был произведен учет неграмотных: «На производстве рабочих всего учтено было



1835 чел. Открыто 33 ликбеза с 100% охватом. Районо обязалось к 1 января 1932 г. ликвидировать неграмотность» [18].

Специально для нужд угольной промышленности был создан Карагандинский горно-угольный техникум, который являлся средним специальным учебным заведением и ставил своей целью подготовку практических работников. С первого июля по первое сентября 1931 г. уже был начат прием учащихся на первый курс. Правила приема были следующие: «В техникум принимаются лица обоего пола не моложе 17 и не старше 25 лет, по выдержании приемных испытаний по русскому языку, обществоведению с географией, математики с элементами графики, по физике с элементами химии. Окончившие техникум обязаны прослужить в угольной промышленности не менее 3-х лет» [19].

К 1936 году население Караганды составило 119000 человек. В городе появилось электрическое освещение, водопровод (протяженностью 30 км), почтово-телеграфная контора, телефонизация (на 665 номеров, из них – 587 домашних), но по-прежнему отсутствовали канализация и газификация. Улучшилось медико-санитарное обслуживание: работали 4 больницы (на 305 коек), поликлиника с диспансером, роддом, 4 специализированные амбулатории. Врачей – 30, акушеров – 7, фельдшеров – 3.

Число школ выросло до 32, из них начальных – 14, неполных средних – 12, средник – 6, и велось строительство еще четырех. Розничная торговля велась 20 протоварными и 13 продуктовыми магазинами, ежедневно работал рынок и 10 столовых. В городе был открыт Исторический музей, действовало 15 клубов, кинотеатр на 500 мест, 13 библиотек, 8 кино клубов и 3 кинопередвижки, а так же театр «Союза Угольщиков» на 700 мест, выходила газета «Большевистская кочегарка» [20]. Как отмечали сами рабочие, ...«улучшились бытовые условия и рабочие, инженеры и техники прочно оседают в Караганде», уменьшилась текучесть кадров на предприятиях [5].

Первая половина 1930-х годов – начальный период индустриализации – был очень напряженным в повседневной жизни строителей Караганды. Ценой невероятных усилий, преодоления материально-бытовых трудностей, люди выжили в практически экстремальных условиях. Их ежедневный трудовой подвиг создал основы превращения Караганды из рабочего поселка в город.

Б.С. Малыбаева

1930-е жылдардағы Қарағанды халқының күнделікті өмірінің әлеуметтік реңі

Мақала 1930-шы жылдардағы Қарағанды халқының күнделікті өмірінің әлеуметтік реңін зерттеуіне арналған. Архив құжаттар және сол уақыттағы мерзімдік басылымдар анализінің негізінде индустриализация үдерісінің Қарағанды халқының әлеуметтік шарттарына ықпалы айқындалған; тұрғын шарттар, медициналық күтудің деңгейі, білімнің, қала халқының, азықпен қамтамасыз етуілігі көрсетілген.

Кілттік сөздер: әлеуметтік даму, күнделікті өмір, Қарағанды, Қарағанды көмір бассейні, индустриализация, тұрғын шарттар, медициналық қамсыздандыру, азықпен қамтамасыз ету.

B.S. Malybaeva

Social background of the everyday life of the population of Karaganda in 1930 's

The article is devoted to the social background of the everyday life of the population of Karaganda in the 1930 's. Based on the analysis of archival documents and periodicals revealed the impact of industrialization on the social conditions of the population of Karaganda; housing conditions, health care, education, food supply were shown..

Key words: social development, everyday life, Karaganda, Karaganda coal basin, industrialization, housing conditions, health care, food supply.



Список литературы

1. Козина В.В., Елеуханова С.В. О повседневной жизни населения Центрального Казахстана в годы Великой Отечественной войны // Вестник КарГУ. – 2010. – № 3; Козина В.В., Елеуханова С.В. Повседневная жизнь населения Центрального Казахстана в первые послевоенные годы // Вестник КарГУ, –2011. – №2; Абрахманова К.К. Повседневный досуг городского населения Центрального Казахстана в послевоенный период // Вестник КарГУ. – 2009. – №2.
2. Поляков Ю.А. Человек в повседневности (исторические аспекты) // Отечественная история. – 2000. – № 3.
3. Чуканов Н.А. Караганда. Итоги строительства и перспективы Карагандинского бассейна // Народное хозяйство Казахстана. –1935. – № 10.
4. Меерович М.Г. Наказание жилищем: жилищная политика в СССР как средство управления людьми (1917-1937 годы). – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН); Фонд Первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2008. – 303 с.
5. Акимов В. Уроки жилищного и культурно-бытового строительства Караганды за 1931 год // Народное хозяйство Казахстана. –1932. – № 2-3.
6. В рабочих бараках нет света //Большевистская кочегарка. – 1933. – 5 апреля.
7. Повседневный сталинизм. Социальная история Советской России в 30-е годы: город / Ш. Фицпатрик; [пер. с англ. Л. Ю. Пантина]. – 2-е изд. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН); Фонд Первого Президента России Б.Н.Ельцина, 2008. – 336 с.
8. Галкин А. Улучшены вопросы культбытового обслуживания неблагополучно // Большевистская кочегарка. – 1933. – 2 апреля.
9. Больше внимания молодому шахтеру // Большевистская кочегарка. – 1934. – 9 декабря.
10. Осокина Е.А. За фасадом «сталинского изобилия»: Распределение и рынок в снабжении населения в годы индустриализации. 1927-1941 гг. – М.: Российская политическая энциклопедия, 2008. – 351 с.
11. Мурзин Г. Караганда. Их записной книжки бригадира // Народное хозяйство Казахстана. –1931. – № 5.
12. Инструкция Наркомснаба СССР об установлении контингентов населения, снабжаемого в централизованном порядке и прикрепленного на снабжение к лавкам отделом рабочего снабжения (ОРС) и ЗРК // Большевистская кочегарка. – 1933. – 9 апреля.
13. Центральный государственный архив Республики Казахстан. – Ф.787. – Оп.1. – Д.2447. – Л.13.
14. Дерич Л. В столовой №7 неблагополучно // Большевистская кочегарка. – 1933. – 1 апреля.
15. Государственный архив Карагандинской области (ГАКО). – Ф.15. – Оп.1. – Д.3. – Л.319.
16. О введении единых государственных цен на хлеб и крупу. Постановление СНК СССР //Большевистская кочегарка. – 1934. – 14 декабря.
17. Не правильно распределяют промтоварные карточки в универмаге (Письмо рабочего) // Большевистская кочегарка. – 1934. – 5 апреля.
18. ГАКО. – Ф.15. – Оп.1. – Д.12. – Л.12-12 об.
19. ГАКО. – Ф.341. – Оп.1. – Д.33. – Л.68.
20. ГАКО. – Ф.596. – Оп.1/10. – Д.2. – Л.3,52.



УДК (470) (091)

Мулдашева Г.Б. – филос.ғ.к.,
М.Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан
мемлекеттік университетінің доценті,
E-mail: Kabgulu-65@mail.ru

Н.А.БЕРДЯЕВ ФИЛОСОФИЯСЫНДА АДАМДЫ ҚЫЗЫҚТЫРУ МЕН ҚҰЛДЫҚҚА САЛУ НЫСАНДАРЫ

Аннотация: Мақалада Н.А.Бердяев еркіндіктің қарама-қарсылығы ретінде құлдықты санайды және оның пікіріне сәйкес, еркін болу қаншалықты қиын болса, құл болу соншалықты жеңіл. Құлдықтың ең бастапқы нысаны ретінде Н.А.Бердяев адамның болмыстығы құлдығын атады. Болмыс – бұл онтология болуға ұмтылатын пәлсапалық категория. Н.А.Бердяев пікірінше, жек көрушілік те ұнамайтын адамды еркіндігінен айырып, құлдыққа салуға ұмтылыс болып табылады. Құдай және адам ақыл-ойының өнімі болып табылатын Құдай идеясын ажырату қажет. Құдай мен адам арасында ерекше делдал, яғни адамның объективтіленген санасы тұр. Құдай тұтастық емес, сол сияқты, ол болмыс немесе абсолют те емес. Мұның барлығы –абстрактылы ойлау өнімдері. Н.А.Бердяевтің пікірінше, оның біртұтас Құдайдың бар екендігін абсолютті ақиқат ретінде мойындауында.

Түйін сөздер: адам, құлдық, патшалық, болмыс, Құдай, Абсолют, Рух, жеке тұлға, теология, табиғат, ғарыш.

Н.А.Бердяев адам мазмұнының маңызды атрибуттарының бірі ретінде еркіндікті санайды. Бірақ адам, өз-өзімен тұрақты егесте жүретін, қарама-қайшылықты тіршілік иесі. Н.А.Бердяев еркіндіктің қарама-қарсылығы ретінде құлдықты санайды және оның пікіріне сәйкес, еркін болу қаншалықты қиын болса, құл болу соншалықты жеңіл. Тіпті адам кей кездері құлдықты да ұнатады. Сонымен, адам бойында еркін болу мүмкіндігі салынған, бірақ, сол сияқты оның бойында қарама-қарсы мүмкіндік құл болу мүмкіндігі де бар.

Н.А.Бердяев Гегельдің «Рух феноменологиясы» еңбегінде қожайын мен құл, үстемдік пен құлдық диалектикасы анық көрсетілгенін еске салады. Н.А.Бердяевтің пікірінше, үстемдік пен құлдық тек екі қарама-қарсы әлеуметтік жағдай ғана емес, бұл және де сананың екі түрі де. Үстемдік саналы болса, құлдық санасы да бар. Гегель көрсеткендей, құл өзінің ішкі диалектикасының арқасында, өз қарама-қарсылығына өтіп қожайын бола алатын болса, мырза да құлға айналуы мүмкін. Н.А.Бердяевтің бекітуі бойынша, еркіндіктің тек құлдықпен ғана емес, сол сияқты үстемдікпен де ұштасу нүктесі жоқ. «Еркін тұлға, - деп жазды Н.А.Бердяев, - өз алдына тіршілік етеді, өз бойында қарама-қайшылықсыз сапаларды сақтайды» [1]. Пәлсапашының еркін адам «құл-қожайын» қарама-қайшылығы үстінен ғана емес, жалпы кез-келген қайшылықтар үстінен тұр, яғни оған қайшылықты ештеңе де жоқ деген ойымен келісуге бол ма? Біздің көзқарасымыз бойынша, бұл олай емес. Еркіндік шын мәнінде де үстемдік пен құлдық қайшылығынан жоғары тұр. Себебі, тек құл ғана емес, қожайын да еріксіз, ол құлсыз тіршілік ете алмайды. Бірақ, еркіндік те тек қана оң мағына иеленбейді, сол сияқты, белгілі бір қайшылықпен арақатынасы арқылы бекітілетін теріс мағынаға да ие. Бұл қайшылық міндетті түрде қажеттілік (Гегель, марксизм және ішінара Н.А.Бердяевтің өзі бекіткен) емес, яғни ол ретінде еріксіздік немесе тәуелділік те көріне алады. Сонымен, еркіндікке өзі бірлігі мен қарама қайшылығы түрінде үстемдік пен құлдық қарсы тұр. Бұл жерде пәлсапашының логикалық тұрақсыздығы байқалып тұр. Бірақ,



бұл бөлімде бізді қызықтыратыны құлдық құбылысы, ал бұл құбылысты ол жалпы дұрыс мінездеген.

Н.А.Бердяев Л.Фейербахтың діни құлдық пен К.Маркстың жатсыну үрдісімен байланысты экономикалық құлдықты сынауларын, олардың жалпы бейнесінде қабылдайды. Оның пікірі бойынша, адамды адам қанаудан ұлы жауыздық көрген К.Маркс ойы дұрыс. Бірақ, Маркстың бұл қанауды жауыздық деп санауы дұрыс емес. Шын мәнінде бұл жауыздық адамның адам үстінен билігінен, үстемдік пен құлдық қатынастарынан туындайды. Н.А. Бердяевке сәйкес, осы жауыздық көзі қоғамдық қатынастардың өзінде емес, адам санасының құрылымында, - «Адам біреудің қожайыны болуының себебі, өз санасында ол үстемдік етуге ерік, талпыныстың құлы болғандықтан болады. Оған басқаларды құлдыққа салуға мүмкіндік берген күш, оның өзін де құлдыққа салады. Еркін, адам, - деп жазды Н.А.Бердяев, - ешкімнің үстінен де үстемдік құрғысы келмейді» [1, 376].

Осы арада, маркстік және бердяевтік пәлсапалық бағыттар – материалистік пен идеалистік бағыттардың қарама-қайшылығы айқын көрініп тұр. Материализм мен идеализм өз ең соңғы нұсқаларында жаңа дәуірде [2] ғана толық жарактанған болса да, олар осы уақыттан бастап бір-біріне айқын қарсы тұрды. Өз күйлерінде олардың екеуі де біржақты. Олар, әрқайсысы өздерінше әлем құрылымын біржақты пайымдап қана қоймайды, сонымен қатар, адамзат шындығының негізгі қозғаушы күштерін де өз бағыттарымен пайымдайды. Марксизм мен идеализм біржақтылығын, өз кезінде «сыни онтологияның» негізін қалаған Н.Гартман Гегель мен Маркс пәлсапасы тарихын салыстыру мысалында көрсетті. «Екеуі де, - деп жазды ол, - тарихи болмыс тұтастығын құбылыстардың бір ғана, жалғыз тобынан шыға отырып түсінуге ұмтылады. Егер, осы тұтастық ішінен, рухани болмысты жоғарғы қабат ретінде белгілейтін болсақ, формула тілімен айтқанда былай деуге болады. Гегель тұтастықты «жоғарыдан» тұжырымдауға тырысса, Маркс «төменнен» тұжырымдауға тырысады. Бірақ, екеуі де оны тек бір шеттен, тек қарама-қарсы шектен түсінуге ұмтылуда (.....) Осылайша, олардың екеуі де, бір қателікке ұрынуда, тек олардың бұл қателіктері бір-біріне кері жағынан келеді» [3].

Н.Гартман пікірінше, шындық мәні мынада жатыр, тұтастық ішінде детерминацияның әртүрлі желілері әрекет жасайды, соның ішінде, «жоғарыдан» қозғалыс мен «төменнен» қозғалыс та болады. Біз білетіндей, Гегель объективті идеалист, Н.А.Бердяевті субъективті идеалистерге жатқызуға болады. Ол, жеке тұлғадан жоғары тұрған белгілі бір санадан шықпайды, адамның даралық пен жеке тұлға ретіндегі санасынан шығады. К.Маркс, әрине, материалдық өндіріс пен онда қалыптасатын қоғамдық қатынастарды абсолюттеуді жібереді. Бірақ, ол осы қатынастар қалыптасуы мен қызмет атқаруындағы сананың рөлін жоққа шығарған жоқ. Әрине, оның «Неміс идеологиясы» тәрізді ертерек еңбегінде сана мен қоғамдық қатынастар арақатынастарын редукционистік пайымдауды кездестіруге болады. Бірақ, «Капиталмен» жұмыс жасау кезеңінде К.Маркс, оны Н.Гартман айыптаған жетіспеушіліктерді толық жоя алмаса да, оны біршама келісімді пайымдады. Бұл кезеңде К.Маркс былай деп бекітті, - «адамдар арасындағы қоғамдық қатынастар, адамдардың ойлау шегінде ғана мүмкін...» [4].

Н.А.Бердяев Маркске қарсылық білдіре отырып, сана, соның ішінде, даралық сана рөлін және бұл санадағы ерік рөлін біржақты түсінуді жібереді. Оның, әрине, үстемдікке деген ерік еркін ерік болып табылмайды деуі әбден дұрыс. Н.А.Бердяев адамның аса қуаттылыққа еркін болуын қабылдай алмайды, себебі, ол еріктің күші өте тойымсыз болады. Н.А.Бердяев мұндай



еріктің ең шеткі нысанын «империалистік ерік» деп санайды. «Империалистік ерік, - деп жазды ол, - адам бойындағы әмбебаптықты шайтандық аздыру» [5]. Ондай ерікке киліккен адам деспотқа айналады. Бұл – күнәһар адам және оның күнәһарлығы әмбебап ерікке жалған бағыт береді.

Н.А.Бердяев Ф.Ницше пәлсапасы мен оның өзін жалған пайымдаудан қорғайды. Пайымдаушылар Ницше пәлсапасындағы билік еркі идеясын, билік етуге ерік идеясымен алмастырып жіберді. Мұндай алмастыру нәтижесінде, зорлықты ақтайтын «империалистік пәлсапа» дүниеге келді. Пәлсапашының ойынша, адамдар көбіне-көп зорлықтың не екенін түсінбейді. Әдетте, олар зорлықтың көзге түсіп тұрған нысандары –дене зорлығына, бостандықтан айыруға, өлтіруге қарсылық білдіреді. Бірақ, олар көбіне-көп дене зорлығынан да қауіпті болып келетін зорлық, яғни адам үстінен психологиялық зорлықты байқамайды. Мысалы, нақты бір тәрбелеу жүйесі адамды өз еркімен ойлау еркіндігінен айыруы мүмкін. Зорлық қоғамдық пікір, салт-дәстүрлер, ережелер тарапынан іске асырылуы да мүмкін, Н.А.Бердяев пікірінше, жек көрушілік те ұнамайтын адамды еркіндігінен айырып, құлдыққа салуға ұмтылыс болып табылады. Бірақ, бұл бір мезгілде сүйіспеншілікке де тән. Одан да әрі, Н.А.Бердяев пікірінше, адамды еркіндік те құлдыққа салуы мүмкін. «Әдеттегі өмір үлгісіне айналған еркіндік, ешқандай байқалмай-ақ адамды құлдыққа салуға айналады...» [5, 396]. Адам, өзін еркін ретінде сезіне жүріп, қалай құлдыққа түскенін де байқамай қалады. Осыған байланысты Н.А.Бердяев, - «адамды қызықтыру мен оны құлдыққа салудың қаншама әртүрлі нысандары бар екендігін айқындау» міндетін қойды [5, 436].

Құлдықтың ең бастапқы нысаны ретінде Н.А.Бердяев адамның болмыстығы құлдығын атады. Болмыс – бұл онтология болуға ұмтылатын пәлсапалық категория. Бұл дәстүр болмыссыздық жоқ, тек болмыс қана бар деп бекіткен Парменид дәстүріне шығады. «Парменидте болмыс түсінігінен басқа көңіл аударатын ештеңе де болған жоқ», - деп жазды Н.А.Бердяев [5, 436]. Платон бұл түсінікті біршама нақтылады, бірақ, онтология шегінде қалды. Н.А.Бердяевтің мәлімдеуінше, онтологизм толығынан қате, жалған пәлсапа. Ол ақиқат пәлсапа ретінде, тіршілік пен тіршілік ету арасындағы қатынастарды мүлдем басқаша пайымдайтын экзистенциализмді санады. Н.А.Бердяев жазуынша, болмыс категориясы жалпы әлемге шашырап түскен алдарқатылған ой өнімі болып табылады. Әлемді болмыспен теңдестіру адамды құлдыққа салады. Ол жалпы мен бірлік арасындағы қатынастарды аяғынан басына қояды, себебі, бірлікті жалпыдан шығатын ретінде көрсетеді. Н.А.Бердяевке сәйкес, шын мәнінде тек бірлік қана өмір сүреді. әмбебаптық – жалпының атрибуты емес, жекелік пен даралықтың, ерекшеліктің атрибуты. «Жеке адамның әмбебатығына, - деп жазды Н.А.Бердяев, -адамға жалпы тән қасиеттер арқылы емес, оның жеке тұлғасына ену арқылы жетеміз» [5, 446].

Орыс пәлсапашысы В.С.Соловьев өзінің «ауытқышы бастамаларды сынауында» болмыс категориясына өте жоғары және нағыз шыни ретінде мән категориясын қарсы қойды. Н.А.Бердяев мән тіршілік етумен байланысты деп бекіте отырып, болмыстан тіршілікті жоғары қоюға талпынады. Н.А.Бердяев адамның болмыстағы құлдығын неден көріп отыр. Сонымен, ойлау арқылы жету категориясы болып табылатын болмыс шыни нақты әлемді алмастырып, өзімен жауып тастайды. Жақсы деген жағдайдың өзінде де, бұл категория астына табиғат келе алады, бірақ, рух ешқашан да, ешуақытта да оның астына келмейді. Егер, оны бұл категория астына келтіретін болсақ, онда ол таза жаратылыстың мағына мен объекті ретінде ойластырылады. Бірақ, рух объект емес. Нағыз құмар



жаратылыстанушылар Құдайды да болмыс категориясының астына келтіреді. Бірақ, Н.А.Бердяевтің айтуынша, Құдай жеке-дара тұлға және былай деп қосты, - «Жеке тұлға болмыстан бастапқы» [5, 456]. Барлық тіршіліктің бәрін болмысқа әкеліп тіреу еркіндікті жояды немесе болмыстың оның үстінен үстемдігін бекітеді. Болмысты жаратылыстық пайымдау детерминизм патшалығы ретінде көрінеді, адам болмыстың бір бөлшегі мен өнімі және оның заңдарына бағынуға міндетті болып жарияланады. Н.А.Бердяев қорытындысы мынадай, - «Онтологиялық қызықтыру, болмыс қызықтыруы адам құлдығы көздерінің біріне айналды. Адам, оның өзін толығынан жұтып қоятын болмыс құлы ретінде танылды, ол болмысқа қатысты еркін емес, оның еркіндігінің өзін болмыс тудырған» [5, 456].

Н.А.Бердяевтің мәлімдеуінше, мұндай жағдайда екінші бірін таңдау қажет, яғни болмыстың еркіндік үстінен үстемдігін бекітетін пәлсапаны немесе керісінше, еркіндіктің болмыс үстінен үстемдігін бекітетін пәлсапаны. Н.А.Бердяевтің өзі екіншіні таңдады және соны негіздеді. Оның пікірінше, тек сол ғана адамға бостандық беруге қабілетті. Оның ойынша, нағыз ақиқат пәлсапа осы, ал ақиқат пен болмыс бір-біріне сәйкес келмейді. Бірақ, Н.А.Бердяев ойынша, болмыс мәселесі Құдай мәселесімен тығыз байланысты. Сонымен, бұл жерде адамды құлдықтың басқа нысаны күтіп тұрады – бұл адамның Құдайға құлшылығы.

Н.А.Бердяев пікірінше, Құдай және адам ақыл-ойының өнімі болып табылатын Құдай идеясын ажырату қажет. Құдай мен адам арасында ерекше делдал, яғни адамның объективтіленген санасы тұр. Қасиетті жазбаға сәйкес, Құдай адамды өз бейнесінен жаратқан. Басқаша айтқанда, бұл санада Құдай антропоморфты тіршілік иесі болып табылады, яғни адам Құдайға өзіндегі ең жақсы қасиеттерді таңып қана қоймай, өзі де оны байқамастан жаман қасиеттерін де таңады. Бұл антропоморфизм түбірі тереңде жатыр. «Құдай мен адам арасындағы қатынастарға, әлеуметтік өмірден алынған қожайын мен құл арасындағы қатынастар әкелінді» [5, 496]. Сондықтан да Құдай қожайын, патша және т.с.с., ал адам оның құлы немес бағыныштысы ретінде түсінілді және осылай түсініліп те келеді және осыдан келіп «Құдай құлы», «Құдайға құлшылық» мағыналары шығады. Адамның өзі ойлап тапқан Құдай туралы осындай түсініктен шыға отырып, адам өз өмірінің мәнін Құдайға адалдықтан, өзіне оның қаһарын тудырмас үшін, оны мүлтіксіз тыңдаудан іздейді. Құдайды осылай түсінуден көрсоқыр табынушылық, құрбандық шалу, қасиетті Сотты күту және т.б. туындайды.

Бірақ, Н.А.Бердяев пікірінше, Құдайға қатысты космоморфты да, социоморфты да, антропоморфты да категорияларды қолдану мүмкін емес. Құдайға қатысты үстемдік немесе қуаттылыққа ерік түсініктері қолданылмайды. Құдай ешнәрсенің үстінен үстемдік құрмайды. «Адамның түкке тұрмайтындығын мойындаудың өзі де, оның құдайы қасиеттілігін бекіту мен оны құдайылық эманациясы ретінде тану тәрізді пантеизм» [5, 546].

В.С.Соловьев және т.б. орыс діни пәлсапашылары қорғаған тұтастық идеясына қатысты, Н.А.Бердяев, ол өз мағынасы бойынша жалған деп бекітті. Құдай тұтастық емес, сол сияқты, ол болмыс немесе абсолют те емес. Мұның барлығы –абстрактылы ойлау өнімдері. Н.А.Бердяев пікірінше, шіркеу санасын да жеке тұлға үстінен тұратын белгілі бір тұтастық ретінде ойлауға болмайды. Шіркеу өз экзистенциалдық орталығын иеленген нақты бір аса зор тұтастық емес. Ондай орталық әрбір жеке тұлғада, соның ішінде, әрине Иисус Христос тұлғасында да бар. Сонымен қатар, шіркеу әлеуметтік құбылыс ретінде, ерекше



әлеуметтік институт ретінде де өмір сүреді. Осы аспектіде ол адамды басып-жаншып, оны құлдыққа салады. Н.А.Бердяев былай деп жазды, - «Діни құлдық, Құдай құлы болу мен шіркеу құлы болу, яғни Құдай құлы идеясы мен Шіркеу құлы идеясы адам құлдығының ең ауыр нысандарының бірі және адам құлдығының бастау алар көздерінің бірі болды» [5, 556].

Н.А.Бердяевтің белгілеуінше, ол мінездеген құлдықтың екі нысаны болмыс алдындағы және Құдай алдындағы құлдық күмән келтірілуі мүмкін. Бірақ, құлдықтың үшінші нысанына қатысты күмән тұмайды, яғни адамның табиғи күштер алдындағы құлдығын көп ешкім жоққа шығармайды. Н.А.Бердяевтің жазуынша, антик дәуірінен бастап қазіргі дәуірге дейін табиғат әртүрлі түсінілді. Мысалы, XIX ғасырда табиғат деп математикалық жаратылыстану мен техникалық эсер ету объектілері түсінілді. «Мен, - деп жазды пәлсапашы, - «табиғат» сөзін қолданған кезде, оны мәдениет пен өркениетке немесе жаратылыстық жоғары игілікке қарсы қою мағанасында және де рухтан бөлек материалдық әлем кеңістігі мағынасында қолданып отырған жоқпын. Табиғат мен үшін ең алдымен еркіндікке қарама-қарсы, табиғат тәртібі еркіндік тәртібінен ерекшеленеді» [5, 566]. Біз Н.А.Бердяевтің бұл позициясын өткен бөлімде қарастырдық. Осы арада, тек оның адамның табиғат алдындағы құлдығын қалай түсінетінін қарастырамыз. Н.А.Бердяевтің ойына сәйкес, ондай құлдықтың әртүрлі нысандары бар. Ең қарапайымдары, табиғаттың өзінен шығатын сыртқы және ішкі нысандар, себебі, адам өз денесімен табиғатқа тәуелді. Табиғат қажеттілік пен жаратылыстық заңдар патшалығы болып табылады. Адам бұл заңдарды танып біледі және техника жасай отырып, өзін олардан белгілі бір шекте босатады. Адам табиғатпен күреседі. Бірақ, табиғат алдындағы басқа да құлшылық бар. Н.А.Бердяев ойына сәйкес, ол адамның жалпы табиғатқа және табиғатқа ғарыш ретінде, әлемдік үйлесім жүйесі ретінде дұрыс қатынаста болмауынан туындайды. Н.А.Бердяев оны ғарыштың қызығушылық деп атады. Адам ғарышты аса мадақтайды, өзін оның бір бөлігі ретінде ойлайды және осы арқылы оған құлдыққа түседі. Н.А.Бердяевтің бекітуінше, жекеленген пәлсапаға ғарыштық бастаманы, күш-қуатты және т.б. бұрында да, қазіргі уақытта да сәнге айналып отырған теософтар мен оккультты ілімдерді аса мадақтау жат болып табылады. Сондықтан, табиғатты төмендететін жаратылыстың механизм позициялары да, оны жалған жоғарылататын ғарыштың қызықтыру позициясы да дұрыс емес.

Адамның болмыстағы, Құдай мен табиғат (ғарыш) алдындағы құлдығын талдаған соң, Н.А.Бердяев, оның пікірі бойынша, ең маңыздыларының бірі – адамның қоғамдағы құлдығына келеді. «Адам, - деп жазды ол, - өркениеттің ұзақ мыңжылдығы бойына әлеуметтенген тіршілік иесі. Адам туралы әлеуметтанулық ілім бізді, тап осы әлеуметтену үрдісінің өзі адамды жаратты деп сендіргісі келеді. Адам әлеуметтік қиялда өмір сүретін тәрізді. Оған, өз тағдырын қоғамның қатал талаптарына қарсы қою қиын, себебі, әртүрлі бағыттағы әлеуметтанушылар аузымен айтылған әлеуметтік қиял, оның еркіндігінің өзін қоғамның арқасында алғандығына сендіреді.

Қоғам адамға былай деп айтып отырған іспетті, - «сен менің жаратылысымсың, сендегі бар жақсылықтың барлығы мен арқылы салынған және сондықтан, сен маған жатасың және өзінді толығынан маған беруге міндеттісің» [5, 616]. Н.А.Бердяев өзінің, адам даралық ретінде ғана қоғам бөлшегі, бірақ жеке тұлға ретінде ол қоғамға жатпайды, қайта керісінше, қоғамда жеке тұлға бөлшегі ретінде қарастыруымыз керек деген жағдаятынан шығады.



Н.А.Бердяев қоғамның әртүрлі тұжырымдарын сынға ұшыратты, соның ішінде, әсіресе Г.Спенсер мен А.Э.Шеффлер негізін қалаған органикалық тұжырым қатты сынға ұшырады. Н.А.Бердяев пікіріне сәйкес, қоғамда кез-келген нысанды болсын органикалық пайымдау жекелікті жояды. Себебі, қоғамның жеке тұлға үстінен үстемдігін бекітеді. Сондықтан, ондай пайымдауларды ол реакционистік ретінде санады.

Шын мәнінде, -деп айтты Н.А.Бердяев,-қоғам ағза болып табылмайды, тек адам ғана –ағза. Оның «Қауым және қоғам» кітабында мазмұндалған Ф.Теннис тұжырымына назар аудара отырып, Н.А.Бердяев ол тұжырымды да жаратылыстық ретінде атап көрсетті. Осы жерде атап өтетін нәрсе, Ф.Теннис қауым мен қоғамды бір-бірінен ажыратуының арқасында танымал болды. Ұзақ уақыт бойына, бұл ажырату оның есімімен байланыстырылып келді.

Өзінің «Адам еркіндігі мен құлдығы туралы» (1939) еңбегі жазылған кезеңде К.Маркс пен Ф.Энгельстің «Неміс идеологиясы» еңбегінің жарияланғандығына (соның ішінде, түпкі нұсқа тілінде де) қарамастан Н.А.Бердяев те, бұл ұғымдарды Ф.Теннис есімімен байланыстырды. Г.С.Батищевтің [6] бекітуі бойынша, әлеуметтік пәлсапада тұңғыш рет, осы еңбекте «қауым» мен «қоғам» арасындағы дәл айырмашылықтар көрсетілді. Бірақ, әрине К.Маркс пен Ф.Энгельс бұл ұғымдарға Ф.Теннистен өзгеше мағына салды.

Н.А.Бердяевтің Ф.Теннисті бағалауына қайта орала отырып, оның Ф.Теннис теориясын қоғамның басқа органикалық теорияларымен салыстырғанда мағыналы деп санағанын көреміз. Бірақ, соған қарамастан ол Ф.Теннис теориясында да органикалықты үлгілендіру бар деп санады. Оның пікірі бойынша, қоғамның органикалық моделі адамда әлеуметтік алдау мен құлдыққа салуда, қоғамның механикалық моделімен салыстырғанда көп дәрежеде мүмкіндік береді. Н.А.Бердяев бойынша, нағыз толыққанды және шын мәнді қоғам механикалық та, органикалық та емес, рухани қоғам.

Н.А.Бердяевтің ойынша, абстрактілі, адам жоқ және «адам қашан да нақты» деп айтылған кезде, көбіне –көп бұл нақтылық теріс түсініледі. Сонымен, де Местрдің бекітуі бойынша, жалпы адам деген жоқ, оның орнында нақты француз, неміс, ағылшын және т.б. бар. К.Маркстің бекітуі бойынша, жалпы адам деген жоқ, оның орнында жұмысшы, капиталист, шаруа және т.б. бар. «Осылай кете беретін болсақ, - деп жазды Н.А.Бердяев жалпы адам деген ұғым мүлдем жоқ, оның орнында инженерлер, дәрігерлер, жазушылар және т.б. бар деп қоса беруге болады. Одан әрі кетіп, адамдарда басқада критерийлер бойынша шексіз бола беруге болады. Осы да және басқа да мінездемелерді біріктіріп, адам-бұл аты-жөні, ұлтты, әлеуметтік мәртебесі, кәсібі немесе т.б. жеке тұлға деп айтуға болады. Бірақ, шын мәнінде нақтылық, - Н.А.Бердяевтің ойынша, - бұл тұтастық, ал тұтастық жекелеген белгілер жиынтығы болуы мүмкін емес. Әрине, нақты адамнан, оның әлеуметтік бейнесін жатсындыруға болмайды, бірақ тек әлеуметтік бейнеге сүйену, адамды нақтыдан абстрактіге айналдырады, себебі «нақтылықтың өзі белсенді әмбебаптық болып табылады» [7]. Нақты адам – бұл ешқандай әлеуметтілікке, ешқандай қоғамға сыймайтын жеке тұлға. «Қоғамда, - деп бекітті Н.А.Бердяев,- кез-келген қоғамда әр уақытта да жойылуы тиіс, адамды қорлауға бейім бір нәрсе бар» [7, 676].

Енді, Н.А.Бердяев көрсеткен, адамзат құлдығының төрт нысанын алып қарастыратын болсақ, төмендегі ойларды айтуға болады. Құдайы құлдық пен болмыстағы құлдық –бұлар адам санасында орын алатын құлдық нысандары. Болмыстағы құлдық толығымен пәлсапаға, нақтырақ айтқанда Парменидтен



бастау алатын пәлсапалық дәстүрлердің біріне жатады. Құлдықтың бұл нысанын тотальды деп санауға болмайды, себебі, ол негізінен кәсібі бойынша пәлсапашыларға қатысты. Әрине, пәлсапа білім беру жүйесіне енеді, бірақ оның әсерін (әр кезеңдердегі оқыту сапасын ескере отырып) шын мәнінде әрекет қабілетті деп санауға болмайды. Құдайы құлдыққа келетін болсақ, біріншіден, Құдай идеясы теистикалық діндерде мазмұндалады, теистикалық емес діндерде (мысалы, буддизм) ондай идея жоқ. Сондықтан құдайы құлдық туралы тек теистикалық (политеистицизм және монотеистицизм) діндерге қатысты ғана айтуға болады. Н.А.Бердяевтің қателігі, оның біртұтас Құдайдың бар екендігін абсолютті ақиқат ретінде мойындауында.

Н.А.Бердяев жанамалап айтып өткен, адамның шіркеу іргесіндегі құлдығына келетін болсақ, бұның өзі шіркеу тарихы көрсетіп тұрғандай, адамзат құлдығының шын мәнінде маңызды нысандарының бірі. Бірақ бұл, адамның қоғам іргесіндегі құлдығының бір түрі болып табылады, себебі, шіркеу - әлеуметтік институт және әлеуметтік ұйым. Адамның жаратылыс пен ғарыш іргесіндегі құлдығы да, белгілі бір дәрежеде Н.А.Бердяев қателесуінің бір шегі. Адам шын мәнінде де, белгілі бір дәрежеде табиғат күштеріне тәуелді, бірақ бұл тәуелділік тарихи негізділген, яки алғашқы қауым адамы мен қазіргі адамның табиғат күштеріне тәуелділігі әртүрлі. Біздің көзқарасымыз бойынша, бұл тәуелділікті біржақты түрде құлдық деп атауға болмайды. Егер, Н.А.Бердяев сөзімен айтқандай, адамды өзін жаратушы Құдайдан көңілін бұрғызатын, ғарышқа келетін болсақ, осы жерде құлдық туралы, біріншіден, бұл ұғымды санаға, дүниетанымға қатысты қолдануға болады және екіншіден, тек шартты түрде қолдануға болады.

Сонымен, барлық бердяевтік құрылым шашырап кетті және тек адамның әлеуметтік ортадағы (оған шіркеу де кіреді) құлдығы ғана қалды. Бірақ, Н.А.Бердяев ілімінде, кез-келген қоғам адамды құлдыққа салатындай бейнелейді. Сонымен, адам тарихи негізде кез-келген қоғамға дейін пайда болған болып шығады. Әрине, мұндай түсінікке адамның жаратылуы туралы Ескі Өсиет аңыздары итермелейді. Құдай адамды топырақтан жаратты және оның бойына мәңгі өлмес жан үрледі. Күнәһарлыққа батып, жұмақтан қуылған соң адамдар көбейе бастады және өздерін құлдыққа салған қоғам құрды. Бірақ, бұл аңыздан көңіл бөлетін болсақ, тек марксистік пәлсапа емес, сонымен қатар, тарих та адамның әлеуметтік тіршілік иесі ретінде пайда болғанын және осы негізде қалыптасқанын көрсетіп отыр. А.А.Хамидов атап көрсеткендей, - «Адамның жеке «мен» сезімінің қалыптасуы мен қоғамның қалыптасуын бір-бірін толықтыратын екі бөлек үрдіс емес, жалғыз – бір ғана үрдіс ретінде қарастыру қажет». [8].

Келесі бөлімде, біз жатсыну құбылысы туралы айтатын боламыз. Ал, әзірге Н.А.Бердяев қоғам туралы айтқан кезде, ол қоғамда жатсынылған қоғам ретінде, жатсыну үстемдік құратын қоғам ретінде түсінгендігін атап өтеміз. Ол әлеуметтік ұйымдастырылған қоғамға, ол өзі бұл туралы не ойлайтындығын бөлшектеп түсіндірмесе де, рухани ұйымдастырылған қоғамды қарсы қояды. Өзінің ең соңғы басылған «Рух патшалығы және Кесарь патшалығы» еңбегінде, Н.А.Бердяев ұжымдық пен коммунотарлықты бір-біріне қарсы қояды, яғни біріншісін-ол жасанды қауымдастық ретінде анықтаса, екіншісін нағыз қауымдастық ретінде анықтайды. «Ұжымдық пен коммунотарлықтың ұстанымдық айырмашылығы неде, - деген сұрақ қоя отырып, өзі былайша жауап береді,- «Ұжымдық адамның адамға қатынасын, оның ұжымдық шындыққа немесе жасанды шындыққа, адамнан жоғары тұратын объективтендірілген



қоғамға қатысты қатынасы арқылы білдіреді. Коммюнитарлық адамның адамға Құдай арқылы, ішкі өмір бастамасы ретінде тікелей қатынасын білдіреді» [9]. Бұл жерде Н.А.Бердяев өзі пайымдаған адамның Құдайы құлдығы құбылысы туралы ұмытып кеткендей болады. Ол, коммюнитарлық ұжымдыққа айналып кетпеуі үшін, Құдайға қатынас қандай болуы қажеттігін түсіндірмейді.

Г.Б.Мулдашева

Формы прельщения и рабства человека в философии Н.А.Бердяева

В статье рассматриваются две формы объективации Бердяева, два противоположных социальных положения, два типа сознания: господство и рабство. Н.А.Бердяев утверждает, что свобода никакого соприкосновения не имеет не только с рабством, но и с господством. В качестве первой формы рабства Бердяев называет рабство человека у бытия. Бытие – это категория философии, стремящейся быть онтологией. Отождествление мира с бытием порабощает человека. В действительности, реально, согласно Бердяеву, существует лишь единичное. Бердяев выбирает ту философию, которая утверждает примат свободы над бытием.

Бердяев различает Бога и идею Бога, которая является продуктом человеческого умозрения. Между Богом и человеком стоит своеобразный посредник – объективированное сознание человека. Бердяев подвергает критике категорию Абсолюта, или Абсолютного. Абсолют – один, он не может относиться к чему-либо другому и с ним невозможно вступать в отношение, например, молиться. Между Абсолютом и Богом Библии нет ничего общего.

Ключевые слова: человек, рабство, господство, бытие, Бог, Абсолют, Дух, личность, теология, природа, космос.

G. B. Muldasheva

Forms of slavery and human enticements in philosophy N. A. Berdiaev

Berdyaev examines two forms of objectification, two opposing social position, the two types of consciousness: the dominance of slavery. Berdyaev asserts that freedom does not have any contact not only with slavery, but also with the rule. As the first forms of slavery Berdyaev calls slavery of man being. Genesis - a category of philosophy that seeks to be an ontology. Identification with being the world enslaves man. In fact, actually, according to Berdyaev, there is only a single. Berdyaev chooses philosophy that asserts the primacy of freedom over being.

Berdyaev distinguishes between God and the idea of God, which is the product of human speculation. Between God and man standing kind of mediator - objectified human consciousness. Berdyaev criticizes the category of the Absolute, or Absolute. Absolute - one, he can not relate to anything else and it is impossible to enter into a relationship, for example, to pray. Between the Absolute and the God of the Bible has nothing to do.

Keywords: people, slavery, domination, being, God, the Absolute Spirit, identity, theology, nature, space.

Әдебиеттер

1. *Хамидов А.А.* Культуро-исторический характер категорий. Дис. в форме доклада ... доктора философских наук. Алма-Ата, 1992, -17 с.
2. *Гартман Н.* Проблема духовного бытия. Исследования к обоснованию философии истории и наук о духе // Культурология. XX век. Антология. М.: Юрист, 1995, - С. 608-648.
3. *Маркс К.* Экономическая рукопись 1861-1863 годов. Процесс производства капитала // *Маркс К., Энгельс.* Соч. Изд. 2-е, Т.47, М.: Политиздат, 1973, - 249 с.
4. *Бердяев Н.А.* О рабстве и свободе человека. Опыт персоналистической философии // Царство Духа и царство Кесаря. М.: Республика, 1995, - С. 3-162.
5. *Батищев Г.С.* Введение в диалектику творчества. СПб.: РХГН, 1997, - 368 с.
6. *Бердяев Н.А.* О рабстве и свободе человека. Опыт персоналистической философии // Царство Духа и царство Кесаря. М.: Республика, 1995, - С. 3-162.



7. Хамидов А. Общая логика соотношения Я и Общества // Я и общество. Алма-Ата: Казахстан, 1989, - 23с.
8. Бердыев Н.А. Царство Духа и царство Кесаря. - С. 331-332.
9. Шпенглер О. Закат Европы Очерки морфологии мировой культуры. 1. Гештальт и действительность. М.: Мысль, 1993, -163 с.

УДК:316. 344. 8

Шергалиева М.Т., старший преподаватель кафедры СГД ЗКИГУ
E-mail: manar_t.66@mail.ru

КАЗАХСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И ПОПЫТКИ ЕЕ КОНСТРУИРОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

Аннотация. В данной статье анализируется процесс формирования казахской идентичности в Казахстане на протяжении последних полтора лет и в связи с данной проблемой поднимается вопрос «общенациональной казахстанской идеи» как гаранта стабильности и консолидации казахстанского общества.

Ключевые слова: идентичность, самоидентификация, конструкт, общенациональная казахстанская идея, этнос, нация.

В современных условиях поиска новых балансов и перераспределения силовых векторов взаимодействия, перед большинством стран мирового сообщества возникли актуальные задачи поиска утраченных и создания новых национальных, региональных и государственных идентичностей. Выяснилось, что в череде сменяющих друг друга идеологических и цивилизационных парадигм, непреходящим фактором остается этнокультурная идентичность. Мировые тенденции совпали по времени с процессом наполнения казахстанского суверенитета сущностным содержанием, включающим обращение к истокам собственной национальной идентичности, которые пребывали в состоянии перманентного кризиса в течение всего 20-го века. Жесткий прессинг тоталитарной системы, выразившийся в навязывании казахскому народу «советской идентичности», подавлении этнонациональных духовных запросов, привели к забвению национального языка и традиционной культуры, значительной его частью.

Например, приоритетное положение русского языка в Казахстане в советский период привело к значительному снижению значимости собственного языка как жизнеспособного средства коммуникации и к языковой ассимиляции части казахов, прежде всего горожан. По результатам репрезентативного социологического исследования, проведенного уже в независимом Казахстане, в середине 90-х годов 74,5% казахов свободно владело русским языком и только 71% — казахским. Языковая ассимиляция части казахов в СССР отражала стратегию индивидуальной мобильности, желание интегрироваться в доминантную группу и таким образом приобрести позитивную социальную идентичность. Как следствие, сильная, хотя и разного уровня интенсивности, идентификация с двумя группами привела к формированию биетнической идентичности. Имеющие такую идентичность люди обладают психологическими особенностями обеих групп, осознают свое сходство с ними и обладают бикультурной компетентностью. Хотя в данном исследовании казахи-билингвы четко декларировали свою принадлежность к казахскому этносу, они



приписывали себе как качества, свойственные, с их точки зрения, казахам, так и качества, характеризующие типичного русского, а более половины из них согласились бы, что по характеру они похожи на русских. Иными словами, результаты продемонстрировали отсутствие у билингвов и «казахского» внутригруппового фаворитизма, и предубеждений к представителям русского народа [1, с.75–86]. Моноэтническая идентичность с чужой этнической группой (измененная этническая идентичность), как уже отмечалось, возможна в случаях, когда в полиэтническом обществе чужая группа расценивается как имеющая более высокий экономический, социальный и прочий статус, чем своя. И такое положение дел имело место быть, так как в пространстве СССР русский народ всегда считался «старшим братом» всех остальных народов республик Советского Союза. Возникла угроза полной ассимиляции, так как конечным результатом идентификации с чужой группой является принятие ее традиций, ценностей, норм, языка и т.п. вплоть до — при условии принятия индивида группой — полного растворения в ней. Однако распад СССР и образование независимых государств, обретение ими суверенитета спровоцировали во всех государствах постсоветского пространства, в том числе и в Казахстане всплеск этнонационализма, рост интереса к этническим корням и культурной идентичности, как к значимым составляющим духовного бытия. Важнейшим условием укрепления независимости полиэтнического Казахстана, его развития как цивилизационного, демократического государства было провозглашено его духовное возрождение, консолидация и единение народа, которое предполагало самое тесное сотрудничество во всех сферах жизнедеятельности с соотечественниками, волею судьбы, оказавшимися за пределами своей исторической Родины. «В настоящее время за рубежом Казахстана около 4 млн.500 тыс. казахов проживают в 14-ти государствах бывшего СССР и 25 странах мира, из которых лишь около 800 тыс. представляют собой диаспору, остальные 3 млн 700 тысяч являются казахской ирредентой, т.е. проживают на сопредельных с Казахстаном землях, оторванных от него и присоединённых к России, Китаю и Узбекистану в разные исторические периоды, вследствие игр и амбиций царской и советской политической элиты тех времен.

Для представителей казахской ирреденты и диаспоры существует общая характерная особенность: своей исторической Родиной они считают Республику Казахстан, выходцами и составной частью народа которого являются по праву. Неразрывность и единство корней происхождения казахской диаспоры с историческим прошлым и современным развитием Казахстана очевидны и требуют своего многостороннего изучения. Национальная история не может быть написана в полной мере без изучения исторических и современных вопросов казахов, проживающих за пределами своего Отечества [2, с. 127]. Казахская ирредента и диаспора стали одним из важнейших компонентов внешней политики Казахстана со странами их проживания, на межгосударственные взаимоотношения с которыми влияет положение казахов, как этнического меньшинства в инонациональной среде, имеющих историческую Родину – Казахстан [2, с. 128]. Тот факт, что Казахстан стал полноправным членом Мирового сообщества способствовало решению проблемы триединства: т.е. взаимоотношений, взаимозависимости и взаимосвязей на межгосударственном и международном уровнях трех основных компонентов: Республики Казахстан, казахской диаспоры или ирреденты и стран, где они проживают. Особо было отмечено, что в «современных казахских обществах довольно четко прослеживаются две тенденции: первая – попытка сохранить и



развить свою *этническую идентичность* (курсив – М.Ш.) в иноэтнической среде обитания, вторая – репатриация в Казахстан. Данные тенденции получили свое развитие после 1991 года, когда Казахстан провозгласил свою независимость и начал поступательно проводить свою диаспориальную и репатриационную политику [2, с. 128]. Для проведения государственной политике Республики Казахстан в отношении зарубежных соотечественников была создана Всемирная Ассоциация казахов, а 29 сентября 1992г в Алматы в здании Театра оперы и балета им. Абая начал свою работу Первый Всемирный Курултай казахов.

Перед общественными науками Казахстана была поставлена задача создания концепции феномена казахской идентичности как в казахстанском полиэтническом и поликонфессиональном обществе, так и за его пределами. Особо было отмечено, что в самом Казахстане казахская идентичность как самосознание открытой и толерантной культуры – наследницы тюркской кочевой цивилизации, должна стать главным элементом, скрепляющим другие культурные элементы полиэтнической мозаики. Этот процесс сформировал новые теоретические проблемы и решения по культурно-исторической самоидентификации народов Казахстана, которые должны быть реализованы в едином русле общенациональной идеи, включающей в себя поиск новой, оригинальной модели государственного строительства, которая бы органично сочетала в себе мировой опыт и национальную специфику. Общенациональная идея стала своего рода становым хребтом устойчивого политического, социально-экономического и культурного развития полиэтнического казахстанского общества. Надо отметить, что сама теория национальной идеи как таковая совсем не новая. Попытки конструирования собственной национальной идеи предпринимались еще первыми казахскими интеллигентами-алашординцами. Исторически так сложилось, что у казахов как молодого этноса отсутствовало осознание себя как единого народа со своей собственной провозглашенной и реализуемой национальной идеей. Ее аморфное, неартикулированное выражение не имело столь явного характера как у крупнейших мировых этносов, добившихся реальных успехов в реализации своих национальных идей или даже у некоторых малочисленных этносов, балансирующих на грани выживания. Родовая, этносоциальная структура общества (деление на жузы, роды, племена) вела к его раздроблению, не давала ощущения единства, необходимого для усиления мощи и процветания государства. Отсутствовало понятие о всеобщем благе и единой цели, которые появлялись фрагментарно и эпизодично в сложные моменты истории (например при Анракайской битве в войне с джунгарами – М. Ш.). Эпоха казахских просветителей, начавшаяся с середины XIX века и длившаяся до 30-х годов XX века – была временем, когда стало формироваться национальное самосознание в его европейском понимании. Идеи Просвещения с огромным трудом пробивали себе дорогу в казахской степи. Тем не менее, с середины XIX века, начиная с Чингиза Валиханова, все больше зажиточных казахов отдавали своих детей в русско-казахские школы и лицеи, отправляли их в Петербург, Москву, Казань, Омск для дальнейшего обучения. В этот период казахи впервые были избраны в Государственную Думу Российской империи, впрочем, впоследствии, также быстро лишились избирательных прав. Стали выходить казахские газеты либерального толка. Вопрос о земле, судьбе и единстве казахского народа, об образовании и культуре – главные вопросы, интересовавшие алашординских деятелей. Самоназвание правительства – «Алаш», интеллигенты взяли как символ объединения разобщенного казахского народа. Это связано с тем, что по



преданию, освещенному в статье Ч.Валиханова «Киргизское родословие», казахи свое происхождение ведут от легендарного хана Алаш [3, с. 158-159]. Упоминается об этой легенде происхождения казахов и в трудах Г.Потанина, А.Чулошникова, М.Тынышпаева, М.Ж.Копеева и др. Ж.Артыкбаев отмечает, что «в период образования Казахского ханства культ Алаша-хана оживает и начинает служить новому государству степных племен как национальная идея» [4, с.21]. Для деятелей Алаш-Орды сама казахская национальная идея олицетворяло объединение и единство казахского народа под знаменем хана Алаша – прародителя всех казахов. Таким образом, понятие «Алаш», бывшее боевым кличем (ұран) всех казахов, как символ казахской идентичности было возрождено алашординцами, которые пытались разбудить от вековой спячки невежественный и разобщенный народ. Первейшей задачей патриотической интеллигенции было донести до безграмотных казахов идею единения народов, всеобщего блага, которого необходимо добиваться всем миром, совместными усилиями. Здесь и существовал разрыв между интеллигентами, которые, говоря словами Герцена, были «страшно далеки от народа», и собственно народом, страдающим, разобщенным, невежественным и чувствующим, что жить становится все хуже и, не имея понятия о том, почему это происходит. Отсутствие социальной базы и историческая разобщенность казахов, не дали возможности правительству Алаш-Орды заручиться поддержкой народа в своем стремлении к автономии. А.Букейханов в период безвременья и хаоса гражданской войны, обобщая чаяния интеллигенции, подчеркивал, что «киргизский (казахский –М. Ш.) народ не питает сепаратистских замыслов, он не желает отделения от России. Мы - западники. В своем стремлении приобщить народ к культуре мы не смотрим на восток, в Монголию, мы знаем, что там культуры нет. Наши взоры устремлены на запад. Получить культуру мы можем оттуда, через Россию, при посредстве русских» [5, с.139]. Интерес верхних слоев казахского народа к собственной истории стал пробуждаться в конце XIX - начале XX века. В эти годы расцвела целая плеяда казахской интеллигенции, высокообразованных и равнодушных к судьбе собственного народа. Это были деятели гуманитарного направления, такие как А.Байтурсынов, М.Дулатов, А.Букейханов, М.Шокай и др. Постепенно стали вырисовываться контуры эволюционного развития казахской просветительской мысли, которые смогли бы тронуть сердце простых казахов, пробудить в них интерес и гордость за собственную историю. Но в 30-е годы XX века передовые представители казахской интеллигенции, в том числе и преданные идеям коммунизма партийные деятели – У. Джандосов, С.Сейфуллин, Т. Жургенев, а также замеченные в симпатиях к идеям партии «Алаш-Орда» - Б.Майлин, И.Джансугуров, М.Жумабаев и множество других достойных сыновей казахского народа, были безжалостно раздавлены тоталитарной системой. Так были прерваны традиции казахского просвещения, заложенные Ч. Валихановым, И. Алтынсариным и АбаемКунанбаевым. Об интересах отдельно взятой казахской нации, ее языке, истории и традициях пришлось забыть на целых полвека, пока время перестройки не открыло железный занавес, отделявший нас не только от внешнего мира, но и от собственной культуры и истории. Только с обретением независимости у казахского этноса появилась возможность открыто обозначить проблемы этнокультурного возрождения, в том числе и приступить к объективации собственной национальной идеи. Специфика ее формирования заключается в том, что она должна позиционироваться с учетом полиэтнического состава населения республики, в русле общих задач создания единой



гражданской общности – казахстанского народа. «Республика Казахстан по всем параметрам относится к полиэтническому и поликонфессиональному государству в котором проживают более 15 млн человек, принадлежащих к 130-ти этносам и этническим группам. Исследование феномена полиэтничности Казахстана, как в плане его формирования, так и в плане его дальнейшего развития, способствует консолидации всего общества, от чего, в свою очередь, зависит поддержание стабильности в стране, а также национальная и региональная безопасность. Более того, изучение данных вопросов может служить не только пониманию проблем межэтнических отношений, но и формированию общекзахстанского патриотизма» [2, с. 138].

Казахская идея, по мнению академика Нысанбаева «направлена на обретение родной земли, «Атамекен» - земли предков» [6, с. 29]. «Теперь становится ясным, что национальная идея означает казахскую идею, которая призвана интегрировать, консолидировать, объединить все этносы в единое целое, в согражданство, в народ Казахстана» [6, с. 49]. Таким образом, понятие «Алаш» стало символом казахской идентичности, возродившись из старинных преданий, передававшихся их поколения в поколение, и возрожденное первыми казахами-интеллигентами. Как известно цвет казахской интеллигенции начала XX века был безжалостно уничтожен. Казахская молодежь 1986 года также подверглась репрессиям. В результате, явственно обозначилась прежняя внутриэтническая разобщенность, на которую наложились сложности экономического положения первого десятилетия независимости, массовая эмиграция русскоязычных и миграция из аулов в города казахоязычных. В итоге мы получили достаточно странную картину, когда «главная линия обретения культуры мира и сосуществования этносов пролегает не между казахами и русскими, казахами и другими этносами, но, как это ни парадоксально внутри самого казахского этноса... Теперь, когда роль казахов в обществе неизмеримо возрастает, внутриэтническое согласие и единство становится первейшим условием межэтнического взаимодействия и партнерства [6, с. 263]. Таким образом, стало ясно, что без внутриэтнической консолидации казахов, без понимания собственной «самости», т.е. этнической самоидентификации самого казахского народа, невозможна реализация общекзахстанской идеи, которая предполагает плодотворный межэтнический диалог народов, считающих Казахстан своей родиной.

На современном этапе развития Казахстана консолидация общества и «возрождение духовности» являются одними из основных положений, необходимых для развития концепции национальной идеи Республики Казахстан. Национальная идея – это краткая формула, отражающая основные чаяния народа. Национальная идея отождествляется с понятием государства, содержит основной принцип будущего устройства жизни народа [2, с. 148].

Безусловно, что национальная идея должна выражать приоритеты мировоззрения, общие для людей всех этнических групп, конфессий, с разными политическими убеждениями, населяющих Республику Казахстан.

Необходимо также учитывать, что национальная идея казахстанского народа – это национальная идея всех людей, живущих на территории Республики Казахстан, независимо от этнической принадлежности; это национальная идея казахов, независимо от страны проживания: народ равен каждому своему человеку, каждый человек равен своему народу.

В Казахстане четко прослеживается толерантный акцент этнической политики – устранение этнонациональной иерархии и установление



межэтнического согласия. На открытии сессии Парламента РК 1 сентября 2004 г. Н.А. Назарбаев сказал, что: «Межэтническое и межконфессиональное согласие должно быть неотъемлемым качеством общекзахстанской культуры. В этом должен быть свой казахстанский дух. Мы должны считать его нашей национальной чертой характера. Нельзя допускать роста трайбализма, классового противостояния и регионализма» [7, с. 8].

В целом, казахстанская государственная политика в этнической сфере основывается на принципиальном равенстве всех граждан страны, независимо от их этнической принадлежности, а в качестве стратегической задачи выделяет политическую стабильность и консолидацию общества на основе межэтнического согласия и единства.

Анализируя глубокие изменения в Казахстане, Н.А. Назарбаев в книге «В потоке истории» обосновал необходимость поиска казахстанской модели национальной идентичности граждан, выделив два уровня – этнической и демократической (гражданской). Думается, что основополагающим принципом является следующая аксиома, закреплённая в Конституции РК: «Мы, народ Казахстана объединённый общей исторической судьбой, создавая государственность на исконной казахской земле, сознавая себя миролюбивым гражданским обществом...».

Особо хотелось бы сказать о значении формирования национальной идеи Республики Казахстан для казахов, проживающих за пределами своей исторической Родины. Мы вполне согласны с мнением известного исследователя казахской диаспоры Г. Мендикуловой: «Думается, что в данном случае, национальная идея Республики Казахстан должна быть воспринята всеми соотечественниками, живущими за пределами Казахстана, и оказывать через них влияние на формирование и развитие национальных идей стран, гражданами которых они являются или в которых они живут» [8, с. 357-368].

Таким образом, проблема идентичности и связанные с ней вопросы национального строительства, национальной идеи, межэтнического и межрелигиозного взаимодействия становятся сегодня ведущими императивами, решение которых должно стать приоритетным.

На современном этапе, Казахстан как молодое государство находится в стадии формирования гражданской (общенациональной) идентичности населения. При этом ядро идентичности состоит из казахских этнофакторов (поскольку доминирующим этносом являются казахи) - казахская история, казахская культура и казахский язык. Внешний этнодемографический ресурс это этнические казахи, проживающие за пределами страны, которые, по мнению руководства Всемирной Ассоциации Казахов, являются кладёзю исконной казахской культуры и идентичности.

М.Т. Шергалиева

Қазақ сәйкестігі және оны Қазақстанда құрастыру жолдары

Бұл мақалада Қазақстанда қазақ сәйкестігін қалыптастырудың соңғы жүз жарым жыл ішіндегі үдерісі талданады және осы берілген мәселеге байланысты қазақ қоғамының тұрақтылығы мен бірлігінің кепілі ретінде «жалпы ұлттық қазақстандық идея» мәселесі көтеріледі.

Түйін сөздер: сәйкестік, өзіндік сәйкестендіру, конструкт, жалпы ұлттық қазақстандық идея, халық, ұлт.



M. T. Shergaliyeva,

Kazakh Identity and Attempts to Construct It in Kazakhstan

Analyzing the process of the formation of Kazakh identity in Kazakhstan over the past one hundred and fifty years and thereby raising the issue of "Kazakhstani nationwide idea" as a guarantor of stability and consolidation of the Kazakh society is examined in the article.

Keywords: identity, self-identification, construct, Kazakhstani nationwide idea, ethnos, nation.

Список литературы

1. Донцов А.И., Стефаненко Т.Г., Уталиева Ж. Т. Язык как фактор этнической идентичности // Вопросы психологии. 1997. № 4.
2. Инициативы, направленные в мир/ Под ред. М.Х. Абусейтовой. - Алматы: «Қазақ Энциклопедиясы», 2011. – 400с.
3. Валиханов Ч.Ч. Собрание сочинений в 5-ти т. Т. 2. - Алма-Ата. 1984.
4. Артыкбаев Ж.О. Материалы к истории правящего дома казахов. - Алматы, 2001 – 204 с.
5. Алаш – Орда. Сборник документов. - Алматы, Айқап, - 1992. – 192 с.
6. Нысанбаев А.Н. Глобализация и проблемы межкультурного диалога в 2-х томах. - Алматы, 2004. Том 1. – 274 с.
7. Мендикулова Г.М. Казахская диаспора: история и современность. - Алматы: Рейз. 2006.
8. Мендикулова Г.М. Незаконная миграция в Центральной Азии как дестабилизирующий фактор формирования национальной идеи в Республике Казахстан//Восточный Туркестан в цивилизационных процессах Центральной Азии. Материалы международной научной конференции, посвященной памяти К.Т. Талипова. - Алматы, 23 ноября 2007г.-С. 357-368



**ҒЫЛЫМИ
ӨМІР**

**НАУЧНАЯ
ЖИЗНЬ**

**ACADEMIC
LIFE**

2014 жылдың 26-27 қыркүйек күндері Жаратылыстану-география факультетінде биология және экология кафедрасының ұйымдастыруымен «Иванов оқулары-2014» аясында көрнекті ғалым, профессор М.М. Фартушинаның 85 жылдық мерейтойына арналған ғылыми-тәжірибелік конференциясы өтті.

2014 жылдың 26-27 қыркүйек күндері Жаратылыстану-география факультетінде биология және экология кафедрасының бастамасымен және факультет деканаты мен университет ректоратының қолдауымен «Иванов оқулары-2014» аясында көрнекті ғалым, профессор М.М. Фартушинаның 85 жылдық мерейтойына арналған ғылыми-тәжірибелік конференциясы болып өтті. Конференция жұмысына Мәскеу, Астана, Ақтөбе, Орал қалалары университеттерінің ғалымдары, ардагер-ұстаздар, Батыс Қазақстан облыстық тарих және археология орталағының ғалымдары, облыстық биологиялық-экологиялық орталығының мамандары, Орал обаға қарсы күрес станциясының мамандары, Назарбаев Зияткерлерлік мектебінің ұстаздары, «Биология», «Экология», «География» мамандықтарының магистранттары және студенттері қатысты.

Конференция отырысын Жаратылыстану-география факультетінің деканы х.ғ.к., доцент Ниязбекова А.Б. ашты. Сөз алған университет ректоры п.ғ.д., академик А.С.Иманғалиев мерейтой иесін құттықтап, конференция жұмысына сәттілік тіледі.

Пленарлық мәжіліс барысында б.ғ.к., профессор М.М. Фартушина, б.ғ.к., доцент Сарсенова Б.Б., ғ.ғ.к., доцент Амельченко В.И., б.ғ.к., доцент Альжанова Б.С. баяндамалар жасады. Конференция барысында б.ғ.к., профессор М.М. Фартушинаның өмірі мен еңбек жолы туралы сөз қозғалды.

Мәжіліс отырысында өңір ғалымдарының көтерген мәселелері сан қырлы. Профессор М.М. Фартушина Қарашығанақ мұнай-газ конденсатты кен орны аймағы мысалында топырақ жамылғысы негізгі қасиеттерінің бұзылуға тұрақтылығы туралы баяндаса, доцент В.И.Амельченко арнайы пәндерді оқыту кезінде студенттердің кеңістіктік ойлау қабілетін дамыту жайында сөз қозғады. Б.ғ.к., доцент Сарсенова Б.Б. ақбөкендердің оралдық популяциясын жасанды жағдайда ұстау мен өсіру мәселелерін көтерсе, доцент Альжанова Б.С. Батыс Қазақстан облысы, Жайық өзені бойындағы жайылма ормандардың трансформациясы, қазіргі экологиялық жағдайы туралы кеңінен мәліметтер келтіріп, қалпына келтіру жолдарын ұсынды.

Пленарлық мәжіліс соңында конференцияға қатысушылар мерейтлі иесін туған күнімен құттықтап, тілектерін білдірді.

Түскі үзілістен соң конференция жұмысы секциялық отырыстарда өз жалғасын тапты. Секциялық мәжіліс отырысында көтерілген мәселелер де сан қырлы. Баяндамалар негізінен еліміздің топырақ және өсімдік жамылғыларының, жануарлар дүниесінің қазіргі экологиялық жағдайына, табиғат пайдаланудың экологиялық мәселелеріне, биологиялық экожүйелердің өнімділігі мен тұрақтылығын сақтауға, жаратылыстану пәндерін оқыту проблемаларына қатысты болды. Жалпы конференция жұмысына 50-ге тарта ғылыми мақалалар келіп түсті.

Конференцияның екінші күні жоспарға сай б.ғ.к., профессор М.М. Фартушинаның басшылығымен Ақжайық ауданы аумағында орналасқан кешенді



дала экожүйелеріне экскурсия ұйымдастырылды. Экскурсия барысында бағдарламаға сай профессор М.М. Фартушинаның «Топырақ кескінінің негізгі морфологиялық белгілері» атты шеберлік сағаты өткізілді. Шеберлік сағатқа М.Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан мемлекеттік университеті мен Жәңгір хан атындағы Батыс Қазақстан аграрлық-техникалық университетінің ғалымдары, магистранттары мен студенттері қатысты.

Конференция қорытындысы бойынша «Иванов оқулары» ғылыми-тәжірибелік конференциясын дәстүрлі түрде жылда өткізу және мұндай шараға ғалымдарды, мектеп ұстаздарын, магистранттарды, студенттерді, оқушыларды көптеп тарту, конференцияның географиялық қамтылу аумағын кеңейту, зерттеу жұмыстарының нәтижелерін оқу үрдісінде пайдалану, конференция материалдарын жинақ ретінде баспаға ұсыну туралы қаулы қабылданды.



**БІЗДІң
МЕРЕЙТОЙ**

**НАШИ
ЮБИЛЯРЫ**

**OUR
JUBILEES**

Мария Максимовна Фартушина!



Кандидату биологических наук, профессору кафедры биологии и экологии Западно-Казахстанского государственного университета им. М. Утемисова Марии Максимовне Фартушиной, исполнилось 85 лет. Почвовед, агрохимик, физиолог, биогеоценолог, эколог, Мария Максимовна всю жизнь посвятила науке и подготовке педагогических кадров.

Мария Максимовна Фартушина (Хруш), родилась 11 августа 1929 году в с. Макаровка, Вчерайшинского района, Житомирской области Украины.

В 1949 году после окончания с отличием Верховенского техникума работала участковым агрономом. В 1950 году поступила в Украинскую сельскохозяйственную академию (г.Киев) на факультет «Агрохимии и почвоведения». Закончив академию в 1955 году по комсомольской путевке приехала в Западно-Казахстанскую область на освоение целинных и залежных земель в распоряжение Западно-Казахстанской землеустроительной экспедиции на должность инженера почвовед.

В 1960 году работала заведующей химической лаборатории на Уральской ТЭЦ, а в 1964 году поступила в аспирантуру при Уральском педагогическом институте им. А. С. Пушкина по специальности «Ботаника». Ее научным руководителем был профессор, д.б.н. В.В. Иванов. В 1969 году Мария Максимовна успешно защитила кандидатскую диссертацию в Саратовском государственном университете.

Фартушина М.М. принимала участие в работе: Всесоюзного съезда почвоведов (1958 г., 1970 г., 1985 г.), Всесоюзного съезда ботаников (1976 г., 1984 г.), XII Международного конгресса ботаников (1975 г.), а также в других совещаниях, симпозиумах и конференциях.

Работая над включенной в координационный план Института ботаники и фитоинтродукции АН РК темой: "Анализ экологических изменений почвенного и растительного покрова Западно-Казахстанской области за период с 1976 по 1995 г.г.", профессор Фартушина М.М. разработала научное обоснование для формирования оптимальных систем охраняемых территорий Западно-Казахстанской области. В это же время ею совместно с сотрудниками кафедры готовится карта-схема "Экологическое состояние почвенного и растительного покрова Западно-Казахстанской области" и к ней прилагается легенда.

В 1997 году профессором Фартушиной М.М. составлен проект программы действий по борьбе с опустыниванием в Западном Казахстане.



Мария Максимовна воспитала и обучила многих замечательных людей, особой гордостью для нее, как и для любого преподавателя являются ее ученики. Была куратором группы, в которой учился Тасмагамбетов И. Н., ныне аким г. Астаны.

Под руководством Фартушиной М.М. защитили кандидатские диссертации Мендыбаев Е.Х., Кайсағалиева Г.С., Кин О.Н., Сарсенова Б.Б., Утеулиева Д.Т. Ежегодно магистранты энергично включаются в научную работу под ее руководством и защищают магистерские диссертации. Это Бохорова С. Н., Ахмеденова С., Мулдашев Б.Е., Куницын В.С., Хрысева Н.А., Пилин Д.В., Есеналиева М.К. и др.

В настоящее время Мария Максимовна работает на кафедре биологии и экологии, естественно-географического факультета, ЗКГУ им. М. Утемисова, в должности профессора. Ею написано и опубликовано 138 научных статей, среди которых есть статьи, опубликованные в зарубежных журналах. Фартушиной М.М. написан электронный учебник «Экология почв с основами почвоведения». Мария Максимовна является одним из авторов коллективных научных трудов, таких как: "Природно-ресурсный потенциал и проектируемые объекты Заповедного фонда Западно-Казахстанской области", Уральск, 1998 г., Зеленая книга Западно-Казахстанской области (кадастр объектов природного наследия), Уральск, 2001 г., «Природа Уральской области и ее охрана» 1 том, Уральск, 1991 г. и др., а также автором раздела "Природа" в книге "Приуралье", Уральск, 2001 г.

Научные проекты и практическая работа в поле являются неотъемлемой частью жизни Марии Максимовны и по сей день. Это человек глубоко преданный своему делу, поддерживает дружеские и человеческие отношения в коллективе. Всегда готова прийти на помощь. Под руководством Фартушиной М.М. выполняется научно-исследовательская работа в рамках государственного заказа Комитета науки МОН РК на 2013–2015 гг. на тему: «Биологическая рекультивация нарушенных экосистем Карачаганакского нефтегазоконденсатного месторождения и прилегающей территории».

Научной группой проекта собран значительный материал для выявления экологического состояния почвенного и растительного покрова исследуемого региона.

Фартушина М.М. имеет множественные награды: Медаль "Адал еңбегі үшін" (26 декабря 2007 г.), Медаль "БҚМУ - 75" (17 октября 2007 г.), Медаль "За освоение целинных земель" (4 апреля 1957 г.), Медаль "Ерен еңбегі үшін" (12 декабря 2002 г.), Знак "Отличник просвещения Республики Казахстан" (18 сентября 1992 г.), Медаль "60-летие освобождение Украины от фашистских захватчиков" (2008 г.), Медаль "Ветеран труда СССР" (1986 г.), ҚР Президентінің 2010 жылғы 19 наурыздағы № 951 жарлығымен "1941-1945 жж. Ұлы Отан соғысындағы Жеңіске 65 жыл" медалі (2010 г.)

Уважаемая Мария Максимовна!

Коллектив кафедры «Биологии и экологии» поздравляет Вас с Юбилеем! Примите наши искренние поздравления и сердечные пожелания! Ваш профессионализм, целеустремленность, внимательное отношение к коллегам и студентам, высочайшая трудоспособность и большой объем знаний отличают Вас как талантливого и авторитетного педагога высшей школы. Оставайтесь всегда такой же приятной в общении женщиной с прекрасной душой.

Желаем Вам крепкого здоровья, удачи, дальнейших творческих успехов в научной и педагогической деятельности! Желаем тепла, добра и мира! Пусть Ваши последующие годы работы будут счастливые и яркие!

*С уважением, коллектив кафедры
«Биология и экология»*



МАЗМУНЫ СОДЕРЖАНИЕ CONTENTS

ПЕДАГОГИКА ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS

Потапчук Т.В.

ОСОБЕННОСТИ ВКЛЮЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКИ РЕГУЛИРОВАННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ.....3

Какабаева Д.С., Костангельдинова А.А., Конурова-Идрисова З.К., Хамзина Б.Е.

ОҚУ ҮДЕРІСІН ҰЙЫМДАСТЫРУДА СТУДЕНТТЕРДІҢ ОЗІН-ОЗІ РЕТТЕУ ҚАБІЛЕТІНІҢ РОЛІ.....12

Валеева Г.В.

РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ.....23

Жубакова С.С.

СУЩНОСТЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.....34

Стражникова И.В.

ИЗУЧЕНИЕ ПЕРСОНАЛИЗМА КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ СОВРЕМЕННЫХ ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ЗАПАДНОГО РЕГИОНА УКРАИНЫ.....43

Ходжанова Б.Х., Бөрібай Э.С.

ҚАЗАҚСТАННЫҢ ТҰРАҚТЫ ДАМУ ЖОЛЫНДА ЭКОЛОГИЯЛЫҚ БІЛІМ ЖӘНЕ ТӘРБИЕ БЕРУДІҢ САБАҚТАСТЫҒЫ.....50

Даришпева Т.М.

ОТАНСҮЙГІШТІК ПЕН ҰЛТЖАНДЫЛЫҚ ХАЛЫҚ РУХЫНЫҢ ШЫҢЫ.....53

Шамакова Н.Г.

СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАУК В ВУЗАХ.....56

Алтыбаева Ш.М., Шамакова Н.Г.

РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ СТАТИСТИКИ ДЛЯ ОЦЕНКИ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ В ОБЩЕСТВЕ.....61

Таспаева С.Ж., Нагимова М.М.

КІШІ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ АДАМГЕРШІЛІК СЕЗІМДЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ АСПЕКТІЛЕРІ.....66

Уайдуллақызы Э.

БОЛАШАҚ МАМАНДАРДЫҢ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДА ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ПАЙДАЛАНУ.....70

Мунайдарова Б.Б.

ВЛИЯНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ НА РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА.....74

Ерниязов О.Н.

ҮЙДЕ ОҚЫЛАТЫН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНА ПСИХОКОРРЕКЦИЯЛЫҚ ЖҰМЫСТАРДЫ ЖҮРГІЗУДІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ.....80

Шандозтегі А.Т., Ерниязов О.Н.

МЕКТЕПТЕГІ ДЕНЕ ТӘРБИЕСІ САБАҚТАРЫНДА ОҚЫТУДЫҢ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ҚОЛДАНУ.....86



Муканова Н.Е., Калаханова С.Б. МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БІЛІМ БЕРУДЕ ҚҰЗЫРЕТТІЛІК ТҰРҒЫНЫ ЖҮЗЕГЕ АСЫРУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ.....	90
Кадырова Г.М. ФИЗИКАЛЫҚ ТЕРМИНДЕРДІ ТҰРАҚТАНДЫРУ МӘСЕЛЕЛЕРІ.....	95
Кулдашева Н.У. ЖАСӨСПІРІМДІК КЕЗЕҢДЕГІ ОҚУШЫЛАРДЫҢ МІНЕЗ- ҚҰЛЫҚ АУЫТҚУШЫЛЫҒЫН АЛДЫН- АЛУ ЖӘНЕ ТҮЗЕТУ ЖОЛДАРЫ.....	100

ФИЛОЛОГИЯ ФИЛОЛОГИЯ PHILOLOGY

Shtakina L.A. TRANSLATION ALGORITHM OF A LITERARY DISCOURSE.....	106
Bielitska Y. ENDOPHORIC AND EXOPHORIC ICONICITY AND THE ONYMIC LANGUAGE SUBSYSTEM.....	112
Күдеринова Қ.Б. АУЫЗША ТІЛДІ ЖАЗБА ТІЛГЕ КОДТАУ ПРОЦЕСІ.....	119
Абузяров Р.А. ВТОРОЙ УРАЛЬСКИЙ РЕНЕССАНС.....	128
Хасанов Ғ.Қ., Кайреденова Г. КОГНИТИВТІ МЕТАФОРЛАРДЫҢ ҚОЛДАНЫЛУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ.....	132
Бессонова Л.Е. ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ РАМКИ ТЕКСТА КАК ЦЕННОСТНЫЙ ПРИЗНАК ДИСКУРСА.....	137
Байжигитова Г.Б., Муканова Г.Ж. РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ «РУССКОЙ РЕЧИ».....	146
Әбішева Ш.С., Қобланов Ж.Т. СОПЫ АЛЛАЯР – СОПЫЛЫҚ ӘДЕБИЕТТІҢ КОРНЕКТІ ОКІЛІ.....	151
Қобланов Ж.Т. ЮНУС ЭМРЕ ОЛЕНДЕРІНДЕГІ СОПЫЛЫҚ ТАНЫМ.....	155
Сәдуақас Н.Ә. ҚАЗАҚ ТІЛІНІҢ КОГНИТИВТІ АСПЕКТІДЕ ЗЕРТТЕЛУІ.....	159
Ниязғалнева А.Ә., Ботағалнева А.Қ. ШАМҒАЛИ САРЫБАЕВТЫҢ ӘДІСТЕМЕЛІК МҰРАСЫ.....	164
Раманова А.А., Беккужнева С.А., ОТАР ӨЛІ БҮРКІТ ЖӘНЕ ҚАЙТАЛАМА МӘСЕЛЕСІ.....	167
Короглу Л.А. КРЫМСКОТАТАРСКАЯ ДИАЛЕКТНАЯ ЛЕКСИКА В ЛЕКСИКО- СЕМАНТИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ГАЗЕТЫ «ТЕРДЖИМАН».....	172
Кадырова Л.Д. ДЕРИВАЦИОННО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ НЕОЛЕКСЕМ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....	178
Бужумова П.З. ГРАММАТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТАМИ «HEAD» И «MIND» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	189
Nurusheva T.I., Kadyrgaliyeva S.I. THE USE OF THEMATIC UNIT PLANNING AND DEVELOPING DYNAMIC UNITS FOR STUDY THE ENGLISH FOREIGN LANGUAGE AT THE SENIOR STAGE OF INSTRUCTION.....	193



Щербакова И.К.	
О ПЕРЕВОДЕ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК СЛОВ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ КРАСОТЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А.С.ПУШКИНА.....	199

ТАРИХ ИСТОРИЯ HISTORY

Әбжанов Х., Смағұлова С.	
ЛАТЫН ӘЛІПБИІ МӘСЕЛЕСІ ЖӘНЕ ҰЛТ ЗІЯЛЫЛАРЫ.....	205
Аққали АХМЕТ	
ҚАЗАҚ ТАРИХЫНДАҒЫ ТҰЛФАТАНУ МӘСЕЛЕЛЕРІ.....	212
Nurgaliyeva A. M.	
THE MYSTERIOUS PEOPLE OF AD MENTIONED IN THE QURAN.....	216
Малыбаева Б.С.	
СОЦИАЛЬНЫЙ ФОН ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ НАСЕЛЕНИЯ КАРАГАНДЫ В 1930-е ГОДЫ.....	223
Мулдашева Г.Б.	
Н.А.БЕРДЯЕВ ФИЛОСОФИЯСЫНДА АДАМДЫ ҚЫЗЫҚТЫРУ МЕН ҚҰЛДЫҚҚА САЛУ НЫСАНДАРЫ.....	230
Шерғалиева М.Т.	
КАЗАХСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И ПОПЫТКИ ЕЕ КОНСТРУИРОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ.....	238
<u>ҒЫЛЫМИ ӨМІР - НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ</u>	245
<u>БІЗЛІІ МЕРЕЙТОЙ - НАШИ ЮБИЛЯРЫ</u>	247



АВТОРЛАР ҮШІН МӘЛІМЕТ МАҚАЛАНЫҢ ДАЙЫНДАЛУ ТӘРТІБІ

«БҚМУ хабаршысы» жинағына жариялауға білім мәселелеріне қатысты ғылыми және ғылыми-әдістемелік жұмыстар гуманитарлық, жаратылыстану, экономикалық, өнертану, техникалық ғылымдар, сонымен бірге университеттің құрылымдық бөлімшелерінің қызметі, аймақтың әлеуметтік-экономикалық дамуының мәселелері мазмұнын құрайтын қазақ, орыс, ағылшын тілдерінде мақалалар қабылдайды.

Журналға бағытталған мақала (компьютерлік мәтін көлемі 8 беттен аспайтын) USB-жинағышы, CD-R дискімен (мәтіннің қолжазба түрінде, 1,0 интервалымен, 11 шрифтсінен кем емес, және бір данасы A4 формат қағазында) берілуі керек.

Суреттегі берілген барлық әріп және сандық белгілер ең басты және сурет астындағы мәтінде түсіндірілуі қажет. Қолжазбадағы суреттері бар беттері мен мәтін беттері нөмірленген болуы керек. Мәтін мұқият тексерілген және редакцияланған болуы қажет. Сканерленген мәтіндер, грамматикалық және техникалық қателері бар мақалалар жинаққа енгізілмейді.

«БҚМУ хабаршысы» ғылыми журналына дайындық кезінде материалдарды жариялауға автор туралы мәлімет көрсетілуі қажет (аты-жөні (толық), ғылыми атағы, дәрежесі, лауазымы, жұмыс орны, мекенжайы, электрондық почтасы, тел.), ƏОЖ нөмірі, ішкі және сыртқы рецензиясы (жариялауға ұсынылған ғылыми жұмыстың ғылым кандидаты және докторларының сын-пікірлері болуы керек); аңдатпа, мақала тіліндегі түйін сөз (10 сөзден артық); Т.А.Ә., мақаланың атауы, түйіндеме, түйін сөз (мемлекеттік тілде жарияланатын мақалаға - орыс немесе ағылшын тілінде, басқа тілде жарияланатын мақалаға - мемлекеттік, орыс немесе ағылшын тілінде), жариялауға төленген түбіртек міндетті түрде болуы қажет.

Мақаланы жариялауға эксперттік комиссия бекіткен ғылыми-техникалық Кеңестің эксперттік тұжырымдамасы болуы керек.

Материалдар белгіленген тәртіп бойынша сай келмесе, жариялауға қабылданбайды. Қолжазбалар редакция көзқарасын білдірмейді және авторларға кері қайтарылмайды.

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

Для публикации в «Вестнике ЗКГУ» принимаются статьи на казахском, русском, английском языках, содержащие результаты научных и научно-методических работ в области гуманитарных, естественных, экономических, искусствоведческих, технических наук, посвященных проблемам образования, а также материалы, отражающие деятельность различных структурных подразделений университета, вопросы социально-экономического развития региона.

Статья (объемом не более 8 страниц компьютерного текста), направляемая в журнал, представляется на дисках CD-R, USB-накопитель (с обязательной распечаткой текста, шрифтом не менее 11, 1,0 интервалом и графики на бумаге в одном экземпляре на формате A4).

Все буквенные и цифровые обозначения, приведенные на рисунках, необходимо пояснить в основном или подрисуночном тексте. Страницы рукописи должны быть пронумерованы, включая листы с рисунками. Текст должен быть тщательным образом выверен и отредактирован. Сканированные тексты с грамматическими и техническими ошибками не будут включены в сборник.

При подготовке материалов к опубликованию в научном сборнике «Вестник ЗКГУ» обязательным условием является представление сведений об авторе (Ф.И.О. (полностью), ученая степень, звание, должность, место работы, адрес, электронная почта, тел.), номер УДК, внутренней и внешней рецензии (публикуемые в издании научные работы должны быть рецензируемы кандидатами наук и докторами); аннотация, ключевые слова на языке статьи (более 10 слов); Ф.И.О., название статьи, резюме, ключевые слова (статьи, публикуемой на государственном языке, должно быть на русском и английском языках; статьи, публикуемой на других языках – на государственном, русском или английском языках); наличие квитанции оплаты за публикацию.

Решение о возможности опубликования статьи подтверждается экспертной комиссией научно-технического Совета актом экспертного заключения.

Материалы, не соответствующие данным требованиям, к публикации не принимаются. Рукописи не рецензируются и не возвращаются авторам.



АВТОРЛАРДЫҢ ТҮПНҰСҚАСЫНАН БАСЫП ШЫҒАРЫЛДЫ

ОТПЕЧАТАНО С ОРИГИНАЛОВ АВТОРОВ

Редакторы-Редактор:

Р.Р. Құжалиева

**Материалдарды
компьютерде беттеген:
Верстка и изготовление
оригинал-макета:**

В.М. Миликеева,

С.К. Сахметова, Ж.З. Есимғалиева

*М.Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан
мемлекеттік университеті, 2014
090000, Орал, Достық даңғылы, 162*

Басуға 19.05.2014 ж. қол қойылды.

Көлемі 43,0 б.т. Таралымы 150 дана.

Тапсырыс № 9

Подписано в печать 19.05.2014 г.

Объем 43,0 п.л. Тираж 150 экз.

Заказ № 9

*Западно-Казахстанский государственный
университет им. М.Утемисова, 2014
090000, Уральск, пр. Достык, 162*