



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

№ 4 (56) - 2014

ВЕСТНИК

Выходит 4 раза в год

Орал-Уральск



Выпуск 4 (56) шығарылым

Казан – Октябрь, Қараша – Ноябрь, Желтоқсан - Декабрь

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 ИР 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.
ТІРКЕУ НӨМІРІ 1432-Ж



ПЕДАГОГИКА ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS

ӘОЖ: 373.1.02:37.035

Иманғалиев А.С. – педагогика ғылымдарының докторы, профессор,
М.Өтемісов атындағы БҚМУ

Арыстанғалиева Г. – М.Өтемісов атындағы БҚМУ магистранты
E-mail: arustangalieva_gulzhanat@mail.ru

ҚАЗАҚ БАТЫРЛАРЫНЫҢ ҚАҺАРМАНДЫҚ БЕЙНЕСІ АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРҒА ПАТРИОТТЫҚ ТӘРБИЕ БЕРУДІҢ ҚҰРЫЛЫМДЫҚ МАЗМҰНЫ

Аннотация. Мақалада қазақ батырларының қаһармандық бейнесіне тән қасиеттерді жеке тұлғаның құрылымдық компоненттерімен салыстырмалы талдау негізінде бүгінгі мектеп оқушыларына патриоттық тәрбие берудің құрылымдық мазмұны ашылған.

Кілт сөздер: қазақстандық патриотизм, қазақ батыры, қаһармандық бейне, қасиет, жеке тұлға, патриоттық тәрбие.

Қазіргі Қазақстан Республикасының саяси-әлеуметтік, экономикалық тұрғыдан қайта өркендеуі жағдайында жас ұрпаққа ұлттық рухани құндылықтар негізінде тәлім-тәрбие беру ісін кешенді, жүйелі түрде жүзеге асыру қажеттілігі бұрынғыдан да артып отыр.

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаев: «Елімізге бойында ата-бабамыздың ел мен жерге деген сүйіспеншілік қасиеті дамыған, егеменді елімізге аямай қызмет ететін, ой-өрісі кең, алғыр да жүректі, сауатты да салауатты азаматтар қажет», - деп, жас ұрпақ бойындағы ұлттық патриотизмді қалыптастыру ісінің ел өміріндегі маңызына айрықша көңіл бөлген болатын [5, 14 б.].

Бүгінгі күні ғылыми еңбектерде «қазақстандық патриотизм» термині кеңінен қолданыс тауып келеді. Мұның өзі Қазақстан Республикасының тәуелсіздік алуымен тұспа-тұс келетін көп ұлтты еліміздің жалпы халықтарына арналған деп айтуға болады. Зерттеуші Н.Т.Сманованың: «Қазақстандық патриотизм республиканың кез келген азаматы өзін осы елдің төл перзенті, өз азаматы ретінде сезінгенде, Тәуелсіз Қазақстанды өзінің туған елі, өсіп-өнген Отаны деп есептеген жағдайда қалыптасады», - деген пікірін айтуымызға болады [6, 15-17 бб.]. Бұл жерде зерттеуші патриотизмді Қазақстан Республикасы көлемінде ұлттардың интернационалдық сезімімен, халықтар достығымен байланыстыра түсіндіреді.

«Қазақстандық патриотизм» анықтамасы «Қазақстандық отансүйгіштік» ұғымының мемлекеттік деңгейдегі баламасы ретінде қолданылады. Әдетте ол «Отанын сүю, Отанын қорғау, Отанының жетістіктеріне мақтанышпен қарау», т.б. сезімдермен байланысты.

Енді авторлар ұсынған анықтамаларға мазмұндық тұрғыдан талдаулар жасасақ, оны төмендегі мазмұнда көре аламыз (Кесте 1).



«Қазақстандық патриотизм» ұғымына берілген анықтамалар

№	Ұғым	Авторлардың аты-жөні	Анықтамалар
1	2	3	4
1.	ҚАЗАҚСТАНДЫҚ ПАТРИОТИЗМ	Құсайынова Д.	- өзін Республика халқының құрамдас бөлігі ретінде сезінуі, Отанға деген сүйіспеншілігі мен берілгендік сезімі, халық пен елдің мүддесін қорғауда азаматтық парызын түсінуі және намысын ұстай білуі.
2.		Айталы А.	- тарихи тамыры терең әлеуметтік, саяси, психологиялық құбылыс. Ол ұлттардың арасындағы демократиялық дүниетанымға, адамгершілікке, ұлттық менталитет пен дәстүрге негізделген.
3.		Керімов Л.	- Қазақстан Республикасын біртұтас Отаны ретінде қабылдап, өзін Республика халқының құрамдас бөлігі сезінетін азаматтық парызы мен намысын тәрбиелеу.
4.		Сейдахметова Л.	- қазақ мемлекетін Отанымыз деп сезіну, басқа ұлттардың қазақ халқына сай құрметпен қарауы, әр ұлттың құқықтық еркіндігін қуаттай отырып, туған жерін және оны қорғауға дайын болу.
5.		Меңлібаев Қ.	- Республика халқының ажырамас бөлігі, ортақ Отаны ретінде Қазақстан Республикасына сүйіспеншілік сезімімен берілгендік, азамат ретінде халық пен елдің мүддесін сезіну болып табылады.
6.		Кожабоева Б.И.	- любовь всех народов к Казахстану.
7.		Бектуров А.	- социально-политическое явление, совокупность идей и чувств, формирующихся под воздействием исторического сознания, политической культуры, общегражданских и общенациональных идей.
8.		Кенжалин Ж.	- это средство достижения всеобщего духовного благополучия всех наций и народностей, проживающих в Республике.

Анықтамалар мазмұнында ғалымдардың арасында «қазақстандық патриотизм» ұғымдарына терең түсінік беруге талпыныстар жасалып отырғандығын аңғартады және бірін-бірі мазмұндық жағынан толықтырып, этностық ерекшеліктерге негізделген патриотизм мәнін ғылыми-педагогикалық тұрғыдан түсінуге мүмкіндік береді.

Сондай-ақ, бұл жүйе бізге зерттеу нысанамызға сай жалпы білім беретін мектеп оқушыларына отансүйгіштік тәрбие беру ұғымына өз анықтамамызды ұсынуға мүмкіндік берді. Көзқарасымызша, отансүйгіштік тәрбие – халық дәстүрлері негізінде адам баласының бойына жинақталған ерекше белгі. Ол әрбір жеке тұлғаның бойында белгілі бір қасиетке ие. Осы қасиеттер жиынтығы арқылы ғана әрбір тұлға өз Отанының патриоты болады. Сонымен қасиеттер батырлар бойындағы қайталанбайтын, тек өзіне ғана тән белгі. Ал «қасиет» сөзі: «Адамның өзіне тән адамдық (жақсы немесе жаман) белгісі. Жақсы қасиеттер (имандылық, ізеттілік, т.б.) адамда тәрбие арқылы қалыптасады», - деген ұғымды білдіреді [3, 127 б.].



Қасиет деген сөздің өзі қазақ халқында кездесетін киелі ұғым. Мұнымен байланысты «қастерлеу», «қасиетті жер», «қасиетті сөз», т.б. сөздер қолданыста бар. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігінде: «Қасиет – адам бойындағы жақсылық, адамгершілік, ар-абырой, қадір», - деп түсінік берілген [7, 45 б.].

Қазақ халқына тән жақсы қасиеттер туралы профессор А.Тайжан: «көңпейілдігіміз, мейірбандығымыз, аршылдығымыз, намысшылдығымыз, бәсекешілдігіміз, жанаруга, жаңа ортаға құмарлығымыз, тәуекелшілдігіміз, елгезектігіміз, т.б.», - деген түсінік береді, ал жаман қасиеттерді КСРО жүйесіндегі «социализм» дәуірінің таңбасы ретінде қарастыра отырып, галым Ғ.Телібаев: «таптық көзқарастан туган әлеуметтік-жікшілдік психология, жалтақтық, дінге деген жалаң көзқарас, тілдің шұбарлануы, маргиналдық психологияның дамуы, өз дәстүрі мен салтына жүрдім-бардым қарау, т.б.», - деп сипаттама береді [8, 20-21 бб.].

Демек, қасиет адамның өмір сүру барысында қоғамдық факторлар негізінде тәрбие арқылы қалыптасады. Олай болса батырлардың қаһармандық бейнесіндегі отансүйгіштік қасиеттерді кең мағынасындағы ұғым деп айтуымызға болады. Яғни қасиеттің өзі қазіргі таңдағы қоғамдық-әлеуметтік мәселелердің бірі екендігіне көзіміз жетеді. «Қасиет» ұғымына Философиялық сөздікте мынадай анықтама берілген: «свойство – философская категория, соотносительная категориям вещи и обычно определяемая через них. Например, Гегель определял свойства вещей как «ее определенные соотношения с другим: свойство имеется лишь как некоторый способ отношения друг к другу» [4, 569 б.].

«Қасиет» ұғымы философияда категория ретінде жалпы ғылымдар аясында түсіндіріледі, сондықтан қасиеттіліктің мәні жоғары болып табылады. Сондай-ақ «қасиет - зат, қатынас және солар арқылы анықталатын ұғым. Сапа заттың өзіндік сипатын, біртұтастығын бейнелесе, қасиет – соның бір көрінісі», - деп анықтама беріледі [2, 533 б.].

Психология ғылымы қоғамдық ортадағы қасиеттің мән-мағынасын зерттеумен айналысып келеді. Психологияда қасиет дегеніміз: «Индивидке тән психикалық іс-әрекет пен мінез-құлықтың белгілі бір сандық-сапалық деңгейін қамтамасыз етіп отыратын тұрақты түзіліс», - деп келтірілген [1, 64 б.]. Бұл жерде тұлғаның даралық қасиеттеріне көп көңіл бөлетінін көруге болады. Мұның өзі психологиялық тұрғыдан жеке тұлғаны жан-жақты түсінуге мүмкіндік береді. Алайда, «қасиет» сөзінің мән-мағынасы кең көлемді қамтитын болғандықтан, тұлғаның даму барысында өзіне тән мінез-құрылымдарымен сипатталатыны анық. Көзқарасымызша, қазақ батырларының қаһармандық бейнесіне тән қасиеттерге төмендегіше сипаттама беруге болады (Сурет 1).





Сурет 1 - Қазақ батырының тұлғасына тән қасиеттер

Мұнда қазақ батырының қаһармандық бейнесін көрсету үшін біз қазақ батырының тұлғалық құрылымын танытуымыз қажет. Яғни бізге қазақ батырларының тұтастай болмысы жұмбақ күйінде болып отыр. Сондықтан оны түсіндіру үшін К.К.Платоновтың теориясы негізіндегі тұлға құрылымына сәйкес қарастырамыз (Сурет 2):

ЖЕКЕ ТҰЛҒАНЫҢ ҚҰРЫЛЫМДЫҚ КОМПОНЕНТТЕРІ			
Бағыты	Тұлғалық тәжірибесі	Тұрақты психологиялық процестер	Жас, жыныс ерекшелігі
қызығушылық, идеал, еліктеу, көзқарастары, дүниетанымы, т.б.	білімі, іскерлігі, білігі, дағдысы, икемділігі, ептілігі, т.б.	ес, ойлау, қабылдау, эмоциясы, т.б.	алты жаста ақыл иесі, он үште отау иесі, отызда орда бұзар, қырықта қамал бұзар, елуде ел ағасы, т.б.

Сурет 2 - Жеке тұлғаның құрылымдық компоненттері

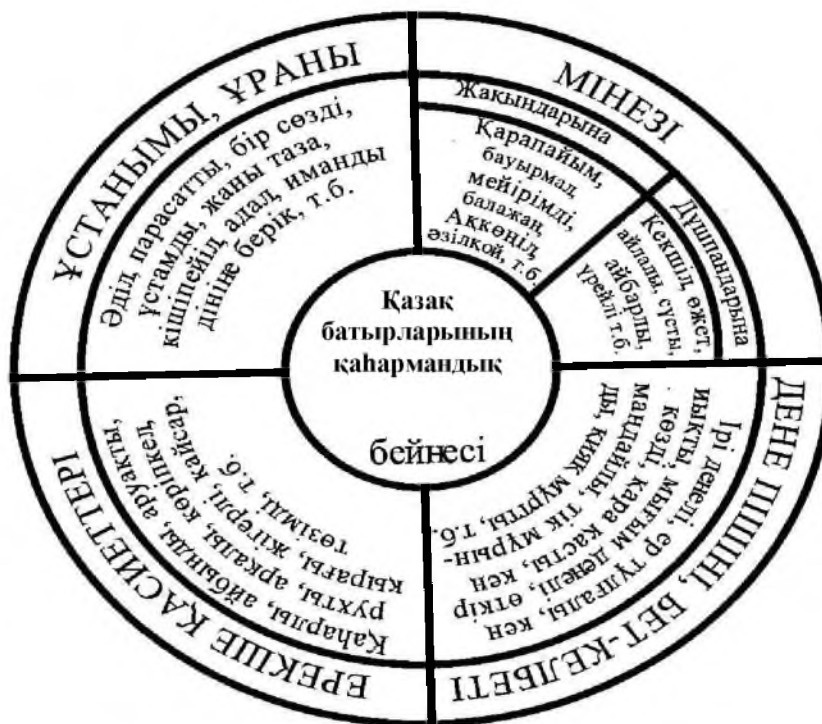
Демек жеке тұлғаның өзі әлеуметтік ортада сапалық көрсеткіштерімен сипатталады. Яғни «Сапа – белгілі бір заттың немесе құбылыстың басқа бір заттар мен құбылыстардан ерекше қасиеті, ерекше белгісі», - деп анықтама беріледі [1, 160 б.]. А.Г. Ковалевтің теориясы бойынша жеке тұлғаның қалыптасуында сапалық ерекшеліктерді төмендегі кесте арқылы беруге болады (Сурет 3):

ЖЕКЕ ТҰЛҒАНЫҢ ҚҰРЫЛЫМЫ			
Бағыты	Қажеттілігі	Мінезі	«Мен» басқару жүйесі
образы, ерекше қасиеті, таң қалдырар тұлғасы, т.б.	ел қорғау, ерлік, намыс, қаһармандық, т.б.	қарапайым, ашық, парасатты, жігерлі, т.б.	бір сөзді, ұстамды, шыдамды, қайсар, т.б.

Сурет 3 - Жеке тұлғаның құрылымы



Аталған №2 және №3 суреттер негізінде біз жинақталған казак батырының бейнесін сомдауға тырыстық. Осыған орай, біз жан-жақты жетілген, ой-өрісі кең, отансүйгіштік сезімі жоғары, отаншылдық қасиеті мол тұлғаны «казак батырын» жиынтық бейнесі арқылы түсіндіреміз (Сурет 4).



Сурет 4 - Қазак батырының жиынтық бейнесі

Қорыта айтқанда «жинақталған казак батырының бейнесі» бүгінгі ұлт мектебінің оқу-тәрбие үрдісіндегі қажетті тұстарын айқындауға мүмкіндік береді. Себебі, жеке тұлғаның әлеуметтану барысындағы отансүйгіштік тәрбиенің құрамдас бөліктері «мінезі», «дене пішіні, бет-келбеті», «ерекше қасиеттері», «ұстанымы, ұраны» бүгінгі жас ұрпақтың отаншылдық рухын жетілдірудің алғышарттары екенін айтуға болады.

Әдебиеттер:

- 1 Дүйсенбаев А. Жалпы білім беретін орта мектептің 10-сынып оқушыларына арналған «Отантану» арнайы курсының оқу бағдарламасы. – Ақтөбе, 2002. – 16 б.
- 2 Богословский В. Жалпы психология. – Алматы: «Мектеп», 1979. – 240 б.
- 3 Қазак тілі терминдерінің салалық ғылыми түсіндірме сөздігі: Педагогика және психология / Жалпы ред. басқарған А.Қ.Құсайынов. – Алматы: «Мектеп» ЖШС, 2002. – 256 б.
- 4 Қазак Совет энциклопедиясы. Т.6. «КӨЗ-ҚОСҮЙТАС» / Бас ред. М.Қаратаев. – Алматы: «Қазак Совет Энциклопедиясының» Бас редакциясы, 1975. – 640 б.
- 5 Назарбаев Н.Ә. Өзекжарды ойлар. – Алматы: «Мектеп» баспасы ЖАҚ, 2003. – 172 б.



6 Сманова Н.Т. Фабит Мүсіреповтің педагогикалық ой-пікірлері: Пед. ғыл. канд. ... автореф. – Алматы, 2005. – 31 б.

7 Тайжанов А. Ұлтымызда қасиет деген ұғым бар // Қазақ әдебиеті. – 1998. – №24, 19 маусым.

8 Философская энциклопедия. Т.4. «НАУКА-СИГЕТИ» / Гл. ред. Ф.В. Константинов. – М.: «Советская энциклопедия», 1967. – 592 с.

Имангалиев А.С., Арыстангалиева Г.

Структурное содержание патриотического воспитания школьников на основе героического образа казахских батыров

В статье на основе сопоставления качеств, свойственных героическим образам казахских батыров с структурными компонентами личности раскрыта содержательная структура патриотического воспитания учащихся современной школы.

Ключевые слова: казахстанский патриотизм, казахский батыр, героический образ, качества, личность, патриотическое воспитание

Imangaliev A.S., Arystangalieva G.

Structural contents of the patriotic education of pupils in the basis of the heroic image of Kazakh warriors

At the article on the basis of comparison of qualities inherent in the heroic image of Kazakh warriors with the structural components of the personality revealed content structure of the patriotic education of pupils of the modern school.

Keywords: the Kazakhstan patriotism, the Kazakh warrior, the heroic image, a quality, a person, the patriotic education

УДК: 338.46:002+374.71+37.01

Муликова С.А. – доктор педагогических наук, профессор,
Карагандинский экономический университет
E-mail: mulikovasaltanat@mail.ru

СИСТЕМНО-КОМПОНЕНТНЫЙ АНАЛИЗ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье рассматриваются условия и предпосылки формирования информационно-аналитической культуры современного специалиста. Автор статьи рассматривает информационно-аналитическую культуру как составную часть информационной и профессиональной компетентности специалиста. На основе анализа требований, предъявляемых в обществе к специалисту, в статье предложены содержание и структура информационно-аналитической культуры. Использование системного подхода дает возможность рассмотреть ее как систему и выделить отдельные компоненты, установить связи между ними.

Ключевые слова: информационное общество, информационная культура, информационно-аналитическая культура, информационно-аналитическая деятельность.

Каждый период развития общества характеризуется определенным уровнем развития культуры, отражающим степень и качество развития средств производства и производительных сил. При этом на протяжении всей истории и в каждом обществе сохраняется некоторый высший уровень культуры, оцениваемый как главный, стержневой, ведущий, определяющий основной облик общества. В информационном обществе это информационная культура и ее ядро - информационно-аналитическая культура.



Проблема формирования информационно-аналитической культуры, на наш взгляд, во многом предопределена закономерным процессом развития общества и культуры.

Процесс формирования информационно-аналитической культуры находится на этапе своего становления. Мы рассматриваем информационно-аналитическую культуру как составляющую информационной и профессиональной культуры личности. Выделение ее в качестве самостоятельного элемента позволяет определиться с ее содержанием, направлениями реализации в качестве информационно-аналитической деятельности, выделить ее общие и отличительные черты, показать ее интегративный характер, заявить об актуальности ее формирования как элемента общей культуры, позволяющей личности самореализовать себя в информационном обществе, являться социальным ориентиром для самообразования и профессионального роста личности.

В конце XX в. формирование постиндустриального общества делает ведущим критерием овладение информационной технологией. Вот как пишет об этом российский академик Н. Моисеев [6]: «...Подобно тому, как в прошлом веке после первой научно-технической революции люди, не умеющие читать, оказались лишенными «места под солнцем», так и сейчас, уже в наступающем десятилетии, лица, не владеющие элементарной компьютерной грамотностью, окажутся на обочине общественной жизни. Народы, не сумевшие овладеть информационными технологиями и использовать их, неизбежно окажутся на периферии исторического процесса». Хотелось бы продолжить его мысль, что причины этого явления находятся в самом ходе развития науки, техники и производства.

Предлагаем рассмотреть процесс формирования информационно-аналитической культуры как отношение: «научно-технический прогресс – информация – информатика – информаторы – информатизация общества – информационная культура – информационно-аналитическая культура – информационно-аналитическая деятельность».

Научно-технический прогресс, характеризующий вторую половину прошлого столетия, сопровождался бурным развитием науки об информации и управлении, широким внедрением автоматизации и электронно-вычислительной техники. Еще на заре своей истории человек между собой и природой поставил технику, которая вначале была примитивной и все более усложнялась с развитием общества. В процессе первой технической революции человек изобрел машины, которые позволили переложить исполнительные функции его органов на технические устройства. В результате второй технической революции машине была передана двигательная функция. Третий этап развития науки и техники позволил машинам выполнять некоторые информационно-управленческие, интеллектуальные функции человека. Передача информационных функций человека машинам, позволила говорить о влиянии информационных процессов на развитие производительных сил и прогресс общества. В связи с чем была выявлена *роль информации* в процессе трудовой деятельности.

Как результат интеллектуальной деятельности общества, стало появление в середине XX века публикаций, основное содержание которых было связано с определением понятия «информация», анализом процесса информатизации общества, организацией информатики, содержанием научно-информационной деятельности, формированием информационной культуры и т.п. Каждый из названных элементов интеллектуальной деятельности является «кирпичиком» в формировании содержания понятия «информационно-аналитическая культура».



Остановимся подробно на каждом указанном понятии.

Проблеме определения понятия «информация» в философской и естественно научной литературе во второй половине XX столетия уделялось много внимания, что было вызвано рядом объективных причин. Среди которых в литературе называются: резкое увеличение объема печатной продукции, разработка теории математической вероятности информации, развитие науки о системах управления и кибернетики, исследования генетиков об информационной биологической наследственности.

Н.П. Вашекин в работе «Научно-информационная деятельность: (филос.-методол. проблемы)» [2] выделяет среди большого многообразия следующие определения понятия «информация»: 1) сообщение, осведомление о положении дел, сведения о чем-либо, передаваемые людьми; 2) уменьшаемая, снимаемая неопределенность в результате получения сообщений; 3) сообщение, неразрывно связанное с управлением, сигналы в единстве синтаксических, семантических и прагматических характеристик; 4) передача, отражение разнообразия в любых процессах и объектах. Методологический выбор какой-либо одной трактовки, по мнению ученого затруднен. Убедительными на его взгляд представляются аргументы сторонников концепции информации как сущностной, инвариантной стороны отражения, которая может опредмечиваться, объективироваться а значит, кодироваться и передаваться от одного объекта к другому в ходе отражательных процессов.

В.З. Коган [5] считает, что понятие «информация» применимо, когда налицо система и некое взаимодействие, в процессе которого передаются определенные сведения. Без учета потребителя нельзя говорить об информации. Тому, кто передает сообщение, полезно знать объективно содержащиеся в сообщении количество информации, дабы, сравнивая с ним долю потребления, сделать вывод относительно того, что индивидом усвоено, а что прошло мимо его восприятия.

Автор теории отражения А.Д. Урсул [10], считает, что информацию можно интерпретировать как отражение разнообразия, т.е. воспроизведение разнообразия одного объекта в другом объекте в результате их взаимодействия. Результат отражения разнообразия представляет собой информацию, поэтому автор констатирует, что информация - это отраженное разнообразие. Информация и информационные процессы выступают как взаимосвязь отражения и разнообразия.

А.П. Суханов [8] подчеркивает, что информация выступает как неотъемлемая сторона отражения, а именно как его содержательная сторона, как итог, результат, содержание процесса отражения. Рассматривая информацию как содержательный аспект отражения, по его мнению, можно определить, насколько это содержание было разнообразным, в каком количестве и какой по качеству информацией обменялись между собой системы, либо установить, что не произошло никакого обмена (в случае тождественности объектов отражения).

Перечисленные выше концепции информации - некоторые разновидности частных информатических концепций, число которых достаточно велико. Все разнообразие взглядов на информацию более или менее четко укладывается в две ведущие парадигмы, одна из которых трактует информацию как неотъемлемое свойство материи, ее атрибут (отсюда «атрибутивная концепция»), а другая - как неотъемлемый элемент самоуправляемых (технических, биологических, социальных) систем, как функцию этих систем (отсюда название «функционально-кибернетическая концепция»).



Сторонники первой концепции чаще всего связывают информацию со всеобщим свойством материи - отражением. К числу атрибутивных теорий относится и концепция, разрабатывающая информацию в одном ряду с веществом и энергией, но в связи не с отражением, а с организацией.

Сторонники второй парадигмы - функционалисты не признают наличия информации в неживой природе и связывают ее с управлением, причем кибернетики утверждают, что информация, точнее информационные процессы есть во всех самоуправляемых системах, а антропоцентристы ограничивают сферу ее деятельности лишь человеческим обществом и сознанием. При этом одно крыло кибернетиков определяет информацию как полученное кибернетической системой из внешнего мира содержание сигнала, сообщения. В этом случае сигнал отождествляется с информацией. Представители другого кибернетического крыла трактуют информацию как меру сложности структур, меру организации. К числу функционалистов относятся и авторы, которые считают информацию органическим качеством живых систем, которые отличаются от неживой природы, наличием непрременной субстанции живой материи, психики, сознания.

Существование разноплановых и зачастую противоречащих друг другу определений является отражением процесса развития концепции информации, как различные подходы к познанию истины.

По мнению Д.И. Блюменау [1], как явление материального мира или функция высокоорганизованных систем, информация, видимо нонсенс; как познавательный инструмент, как продукт сознания информация вполне реальная субстанция. Но таковой информация становится в рамках информационного подхода. Под информационным подходом автором понимается методологический подход к исследованию объектов различной природы (биологических, технических, социальных), который предполагает описание и рассмотрение этих объектов виде системы, включающей в себя источник, канал и приемник управляющих воздействий, допускающих их содержательную интерпретацию. Информация и информационный подход образуют единство, которое заключается в том, что информация появляется там, где осуществляется информационный подход к познанию реальной действительности. Первичным в этом единстве оказывается информационный подход, т.е. как одно из методологических средств изучения реального мира, а информация базовое понятие этого подхода, конкретное содержание которого не задано априори, а варьируется в зависимости от поставленной познавательной задачи. Сигналы, знаки, сообщения, коды и т.д. в рамках информационного подхода выступают в качестве информации и таковыми не являются вне этих рамок.

С развитием информационных технологий и информатизацией всех сфер деятельности появляется новая интерпретация понятия «информация».

С точки зрения С.В. Симоновича [3] автора учебника по информатике, несмотря на то, что понятие «информация» широко используется и в науке, и в повседневной жизни, его строгого научного определения до последнего времени не существовало. По мнению исследователя, научное определение информации дается достаточно просто, если предположить, что информация - это динамический объект, не существующий в природе сам по себе, а образующийся в ходе взаимодействия данных и методов. В результате работы таких методов, как логическое мышление, воображение и прогнозирование, может образовываться информация об «идеальных» объектах, не имеющих адекватного отражения в материальном мире. Информация - это продукт взаимодействия



данных и методов, рассмотренный в контексте этого взаимодействия. Под контекстным методом автором понимается метод, который является общепринятым для работы с данными определенного типа; этот метод должен быть известен как создателю данных, так и потребителю информации.

Таким образом, одним из факторов формирования информационно-аналитической культуры является - информация, представляющая собой источник, средство познания, метод, среду жизнедеятельности личности информационного общества. Умение воспринимать, работать с информацией неотъемлемое качество современного специалиста.

Следующим аргументом в пользу необходимости формирования информационно-аналитической культуры является, проблема информационного взрыва, получившая начало активного исследования еще в прошлом столетии. Проблема информационного взрыва рассматривалась исследователями как следствие научно-технического прогресса, характеризующаяся состоянием общества, когда его деятельность парализована в связи с невозможностью получения нужной информации из-за лавинообразного наращивания ее объема и неупорядоченности ее хранения, переработки и распределения.

Одной из характерных черт информационного взрыва - «гонка возможностей и потребностей в области порождения и обработки информации». Обратной стороной информационного кризиса стал «информационный голод», т.е. невозможность получения в нужное время информации необходимой полноты и качества. Информатика и индустрия средств обработки данных - вот средства, по мнению ученых, при помощи которых человечество должно решить проблему информационного взрыва.

В современной интерпретации информатика - это наука, сумма технологий и методов информационной работы, область человеческой деятельности, отрасль экономики. Объектом информатики как науки являются информационные процессы, информационный труд, информационное производство, информационные отрасли. В качестве предмета изучаются законы, закономерности, методы, способы и средства реализации информационных процессов в информационных системах, созданных людьми. Системообразующими признаками информатики (средства информатики) являются - информация, информационная техника, информационная технология, информационные системы.

Целью информатики как науки является разработка теоретических основ информатизации общества; информатики как суммы технологий - совокупность конкретных информационных технологий, которые являются продуктом прикладной информатики, и функционирует в обществе, обслуживая все сферы человеческой деятельности. Информатика как сфера человеческой деятельности связана с ЭВМ, их разработкой, математическим обеспечением и развитием математических методов, ориентированных на применении компьютеров; информатика как часть экономики представляет собой совокупность организованных секторов экономики, в рамках которой осуществляется информационная деятельность, информационное производство.

Следовательно, информатика предоставляет обществу технологии и методы организации информационной работы, а информационно-аналитическая культура как область общественной деятельности помимо предмета - данных и информации получает средства и технологии, предоставляемые информатикой. Что дальше? Кадры, специалисты. Инструментом профессиональной деятельности которых должны стать информационные технологии.



Профессионализация в сфере информационных технологий концентрируется на подготовке кадров в области программирования, архитектуры компьютеров, сетевых технологий, т.е. связанных с аппаратным и программным обеспечением, интерпретированием кодовых языков, разработкой алгоритмов и т.д. Надо сказать, что это специализации предполагающие наличие аналитических данных. Однако информационно-аналитическая деятельность информатиков другого порядка, чем та которую исследуем мы в своей работе. Профессиональная аналитика информатиков направлена на решение предметных задач, а не предметно-профессиональных которые, на наш взгляд, гораздо шире. Предметно-профессиональные задачи носят социальную предметно-профессиональную направленность.

Таким образом, мы можем сказать, что информационно-аналитическая культура включает и знания в предметной области деятельности, но не ограничивается только ими.

Следующим элементом названного нами отношения «научно-технический прогресс – информация – информатика – информаторы -информатизация общества – информационная культура – информационно-аналитическая культура – информационно-аналитическая деятельность» является процесс информатизации. Под информатизацией общества в литературе понимается создание информационной среды во всех областях человеческой деятельности; или организационный, социально-экономический и научно-технический процесс, направленный на формирование и развитие электронных информационных ресурсов, информационных систем на основе использования информационных технологий. Информационная среда включает в себя электронные информационные ресурсы, информационные системы, информационные услуги, пользователей, информационно-коммуникационные сети, информационные технологии. Следовательно, информационная среда служит и носителем информационных ресурсов и средством коммуникации между людьми. Подробнее об информационной среде мы остановимся в п.2.3 нашей работы. Процесс информатизации поставил необходимость формирования информационной культуры личности, способной функционировать и жить в информационной среде.

В.М. Розин в статье «Информатизация и культура» [7] выделил три проблемы, связанные с информатизацией: первая - это создание искусственного разума, а не просто машин для расчетов и переработки информации; вторая проблема - создание баз знаний, машинных систем, которые бы работали со знаниями, выделяя их, классифицировали, преобразовывали, кодировали без существенной потери смыслов, кодировали контексты знаний и основные способы их употребления, восстанавливали после машинной обработки знания в живой естественной форме и т.д.; третья проблема – это необходимость формирования культуры информационного общества.

В.Ю. Милитарев, И.М. Яглом [4] считают, что знание категориального аппарата информатики (объект, признак, классификация, алгоритмизация) необходимо для грамотного обращения с данными и званиями, для проектирования информационных систем, но недостаточно для умения им пользоваться, формирования специфических структур внимания и восприятия. Совокупность знаний об основных методах представления знаний вместе с умением применять их на практике для решения и постановки содержательных задач в литературе называют информационной культурой. Основой формирования информационной культуры, по мнению исследователей, является информатика. Информатика имеет важнейшее мировоззренческое значение, дает



представление об информационных процессах, о хранении и переработке и использовании информации, компьютерах.

По мнению авторов, использование компьютеров уже само по себе приучит учащихся к применению «логических» (информационных) моделей феноменов самой разной природы: к формализации и связанному с этим «огрублению» действительности, выделению узкого круга подлежащих в данный момент рассмотрению свойств и понятий; к алгоритмизации, т.е. вычленению из невыразимой богатой действительности некоторой жесткой последовательности шагов («команд»), связанных прямыми причинно-следственными связями. При этом появится возможность противопоставить друг другу «алгоритмизируемые» и «неалгоритмизируемые» процедуры, интуицию и дискуссию, играющих равно важную роль как в гуманитарных, так и в «точных» науках, и пояснить как богатство возможностей компьютерных, формально-информационных подходов в действительности, так и их принципиальную ограниченность. Высокая информационная культура предполагает два основных умения – умения адекватно формализовывать имеющиеся у человека знания и умение адекватно интерпретировать формализованные описания.

Таким образом, информационно-аналитическая культура как системное понятие включает данные и информацию, средства и технологии, предоставляемые информатикой, специалистов, инструментом профессиональной деятельности которых являются информационные технологии, знания в предметной области деятельности, процесс информатизации, влекущий за собой создание информационной среды, и как комплексное явление, охватывающее все вышеуказанные элементы - информационную культуру.

Следующим этапом процесса информатизации общества и образования, на наш взгляд, должно стать формирование информационно-аналитической культуры личности (студента). Современный специалист - это личность, живущая и работающая в информационной среде, владеющая средствами, методами и технологиями информационной среды, т.е. обладающая информационной культурой. Но как показывает практика и требования рынка труда, современный специалист испытывает острую потребность в аналитических навыках и способностях, позволяющих ему интегрировать различные виды знаний, для реализации предметно-профессиональной деятельности информационного общества.

Информационно-аналитическая культура является средством решения задачи по удовлетворению потребностей общества постиндустриального типа.

Возникает закономерный вопрос, в чем находит проявление информационно-аналитическая культура, или как реализуется информационно-аналитическая деятельность как способ проявления данной культуры.

Проследим развитие информационно-аналитической деятельности в практике.

Современная информационно-аналитическая деятельность возникла и формируется как показатель и результат тенденций конструктивного, созидательного общецивилизационного содержания.

Современное развитие общества, государства, всей цивилизации инициирует и сопровождается разнообразными по содержанию и объему информационными потоками, взаимодействие которых порождает информационные всплески. Отражения их взаимодействия на информационном уровне, активно влияют на жизнедеятельность человека, общества, государства.



Культура как форма и способ деятельности людей находит отражение в самом процессе деятельности и результатах труда.

В связи с данными явлениями, как констатирует профессор Н.А. Сляднева [9], оказался востребованный информационный режим, приметы которого - глобализация информационных взаимодействий и взаимозависимости, эффективность социально-информационных технологий управления и самоуправления в социуме, проблемы двойного назначения многих технологий данного типа и др. Необходимость осуществлять целенаправленную политику, эффективно действовать в условиях нового информационного режима привела к созданию основ системы информационно-аналитической деятельности.

Возникновение и становление информационно-аналитической деятельности происходит в обстановке максимальной интенсификации всех процессов и обострения многих проблем и форсировано всем ходом отечественных политических, экономических, социальных реформ.

Универсальность ведущей социальной функции информационно-аналитической деятельности (создание нового знания на основе обработки наличествующей информации для оптимизации и эффективности принятия решений) и ее содержательного компонента (информации) создали эффект мультидеятельностного генезиса аналитических отделов, служб, подразделений во всех узлах информационной инфраструктуры, т.е. практически везде, где идет процесс концентрации, переработки мощных информационных потоков в целях принятия социально значимых управленческих решений.

По мнению Н.А. Слядней- информационной среда, формируемая человеком, социальными силами, институтами, другими субъектами, воздействует на субъекта или взаимодействует с ним. Свобода личности современного общества ограничена в этом выборе. Ограниченность выбора выражается в том, что системы массовой информации, представляемые газетами, журналами, теле- и радио- передачами, системно и планомерно выражают интересы различных политических, экономических или иных кругов. Как правило, зачастую человек оказывается погруженным в создаваемую ими противоречивую информационную среду, заполненную непроверенными, неподтвержденными, порой опровергающими друг друга сообщениями, что в итоге стимулирует различные реакции (новостная информация, политическая, коммерческая и социальная реклама, опросы общественного мнения, слухи, пропаганда). Автор статьи видит выход в формировании высокой информационной культуры и ее интеллектуального ядра - информационно-аналитической культуры личности [9].

Современная культура является культурой научного знания. Образование – путь в мир научного знания, а тем самым и в современную, информационно-аналитическую культуру.

Как и это свойственно вообще культуре, информационно-аналитическую культуру характеризуют сформированные в ней правила, которые определяют нормы поведения и деятельности, т.е. указывают, какие пути и средства достижения целей допустимы, усвоение которых определяет уровень овладения информационно-аналитической культурой.

Основной функцией культуры, и информационно-аналитической в частности, является накопление и умножение информации, создание информационного обеспечения общества (информационного), что в результате обеспечивает и развитие информационно-аналитической культуры.



Информационно-аналитическая культура позволит обеспечить адаптацию человека к окружающей среде, посредством создания человеком вокруг себя искусственной культурной (информационной) среды. Ее развитие как части общей культуры обеспечит личности защиту, посредством создания защиты искусственно сформированных условий жизнедеятельности; безопасность и комфорт; позволит повысить эффективность труда. Как показывают исследования в различных областях и реальная действительность, в которой мы живем, человек совершенствуя технические средства, сам создает угрозу своему существованию. Для того чтобы жить и развиваться, человек совершенствует свою собственную жизнь, а следовательно и культуру. Развитие человечества, его настоящее и будущее, целиком и полностью будет определяться тем, как и в каком направлении будет оно развивать свою информационно-аналитическую культуру.

Информационно-аналитическая культура формирует условия и средства общения людей, посредством использования разработанного инструментария. Она проявляется в таких умениях и навыках личности как создание, сохранение и развитие информации и знаний, использования знаковых систем, фиксирования в них своих мыслей и усвоения, зафиксированных в них мыслей других людей, связывать и объединять людей, посредством использования информационных технологий.

Направленность информационно-аналитическая культуры проявляется в процессе социализации личности, которая проявляется в приобретении социального опыта, знаний, ценностей, норм поведения, позиционировании индивида в качестве полноценного члена общества, в умении жить так, как того требуют стандарты и нормы жизнедеятельности информационного общества, в овладении и усвоении хранящихся в культуре программ и способности жить, мыслить и действовать в соответствии с ними.

По нашему мнению, информационно-аналитическая культура это интегративное качество, представляющее собой: совокупность профессиональной и общей культуры личности; свойство личности быть открытой и направленной на дальнейшее образование и самосовершенствованию; способность хранить, транслировать, генерировать программы действия и прогнозировать результаты; осуществлять информационно-аналитическую деятельность посредством информационных технологий; основа на которой может развиваться современная цивилизация.

Критериями сформированности информационно-аналитической культуры являются, владение набором способов деятельности по осуществлению поиска источников информации, адекватных задачам; извлечение и первичная обработка информации; идентификация, анализ и синтез информации, принятие решения на ее основе; предъявление информации; реализация информационно-коммуникационных технологий, работа в информационной среде, управление социальными и информационными процессами.

Информационно-аналитическая культура постиндустриального типа, характеризуется переходом на более совершенные компьютерные и информационные системы получения и обработки информации, принятия управленческих решений, а также на автоматизированные системы производства. Основой социальной организации к новым принципам социальной самореализации личности за счет повышения ее социальной мобильности, перманентного переобучения, повышения квалификации и т. п. Глобальная коммуникация обеспечила возможность неограниченного накопления и



обработки информации, свободного передвижения миллионов людей и их знакомством с любыми культурами. В этой связи возникла необходимость формирования информационно-аналитической культуры личности в условиях нарастающей плюральности и мультикультурности социальной среды, психологической адаптации человека в избыточной информационной среде и т. п.

Литература:

1. Блюменау Д.И. Информация и информационный сервис. – Л.: Наука, 1989. – 192 с.
2. Ващекин Н.П. «Научно-информационная деятельность: (филос.-методол. проблемы). – М.: Мысль, 1984. – 204 с.
3. Информатика для юристов и экономистов / Под редакцией С.В.Симоновича – СПб.: Питер, 2006. – 688 с.
4. Информационная культура эпохи НТР // Информатика и культура. – Новосибирск: «Наука» Сибирское отделение, 1990. – С.94-107.
5. Коган В.З. Человек в потоке информации. – Новосибирск: Наука, 1981. – 176 с.
6. Моисеев Н. Информационное общество: Возможности и реальность // Политические исследования. – 1993. - №3. – С.13.
7. Розин В.М. Информатизация и культура // Информатика и культура. – Новосибирск: «Наука» Сибирское отделение, 1990. – С.223-232.
8. Суханов А.П. Информация и прогресс. – Новосибирск: Наука, 1988. – 191 с.
9. Сляднева Н.А. Современный человек в виртуальном мире: проблема информационно-аналитической культуры личности. - URL: <http://fact.ru/www/arhiv9s12.htm>.
10. Урсул А.Д. Отражение и информация. – М.: «Мысль», 1973. – 231 с.

Муликowa С.А.

Ақпараттық-талдаулық мәдениеттің жүйелі-компоненттік талдау

Мақалада қазіргі таңдағы талаптарға сай маманның ақпараттық-талдаулық мәдениеттің қалыптасуының шарттары қарастырылады. Мақаланың авторы маманның ақпараттық-талдаулық мәдениетті ақпараттық және кәсіби құзыреттілігінің негізі құрамдық бөлімі ретінде қарастырады. Қоғам тарапынан маманның алдына қойылған талаптарға сүйене отырып, мақалада ақпараттық-талдаулық мәдениеттің мазмұны мен құрылымы ұсынылып отыр. Бұл салада жүйелік әдістің қолдануы оны жүйе ретінде және жеке компоненттердің арасындағы белгілі бір байланыстарды анықтауға мүмкіндік береді.

Кілт сөздер: ақпараттық қоғам, ақпараттық мәдениет, ақпараттық-талдаулық мәдениет, ақпараттық-талдаулық қызмет.

Mulikova S.A.

Systematic and component analysis of information-analytical culture

The article examines the conditions and prerequisites for the formation of information-analytical culture of the modern specialist. The author considers information-analytical culture as an integral part of informational and professional competence of the expert. On the basis of analyzing the requirements in society to the experts, the article proposed content and structure of informational and analytical culture. Using a systematic approach allows to consider it as a system and select individual components and to establish links between them.

Keywords: information society, information culture, information-analytical culture, information-analytical activity.



ӘОЖ: 37.01:159.99

Сардарова Ж.С. – педагогика ғылымдарының докторы,
доцент, М.Өтемісов атындағы БҚМУ
Нұрсұлтанова Д.А. – М.Өтемісов атындағы БҚМУ магистранты
E-mail: dostigul@mail.ru

ТӘУЕКЕЛ ТОБЫНДАҒЫ БАЛАЛАРМЕН ПЕДАГОГИКАЛЫҚ- ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЖҰМЫС МАЗМҰНЫ

Аннотация. Мақала қазіргі кезде өзекті болып отырған тәуекел тобындағы жасөспірімдер мәселесіне арналған. Мақалада қиын жасөспірімдердің девиантты, делинквентті, криминалды мінез-құлық ерекшеліктері ашып көрсетіліп, олармен жүргізілетін педагогикалық-психологиялық жұмыс мазмұны мен әдіс-тәсілдер сараланған.

Кілт сөздер: қиын бала, тәуекел топ, девиация, девиантты мінез-құлық, делинквенттілік, нашақорлық, маскүнемдік.

Тәуелсіз еліміздің қазіргі даму кезеңі, қоғамның барлық саласындағы өзгерістермен яғни, экономикалық және әлеуметтік қарым-қатынастардың ерекшеліктерімен сипатталады. Осыған орай, қазіргі жасөспірімдердің әлеуметтік жағдайға бейімделуіне, мінез-құлықтарының қалыптасуына, тұлға ретінде дамуына әсерін тигізетін тиімді жолдарын көрсету, анықтау басты проблемалардың бірі болып табылады. Оған әлеуметтік-экономикалық жағдайлардың да салдарынан қиын балалар легі толастауы, жасөспірімдер арасында ұрлық, бұзақылық, зорлық-зомбылық санының күрт өсу көрсеткіші дәлел болып отыр. Ол өз кезегінде, жасөспірімдердің арасындағы тәрбиесі «қиын», «тәуекел тобындағы» балалармен жұмысты нәтижелі ұйымдастыруға арналған ғылыми ізденістердің де жылдан жылға артуына себепші болуда.

Қазіргі қоғамда ерекше мектеп психологының көмегін қажет ететіндер бұл қиын оқушы немесе тәуекел тобындағы балалар. *Тәуекел тобындағы балалар* – түрлі өмір жағдайларына байланысты сыртқы орта әсерлеріне басқаларға қарағанда көбірек ұшыраған балалар. Бұл топтағы балалар мінезіне девиациялық көріністер тән және осы мінез-құлық көрсеткіші өтпелі емес, тұрақты болып қалу қаупі барлар. Олар сыртқы орта әсерлеріне өте сезімтал болып келеді. Олардың жүріс-тұрысындағы, әлеуметтік және рухани дамуындағы ауытқулардың себептері тұрмыс жағдайларына, ортасына, тұлғалық ерекшеліктеріне қарай әр түрлі болуы мүмкін. Әдетте, оларды нақты жағдайға байланысты орын алған, уақытша немесе күрделі өмір жағдайлары негізінде қалыптасқан, жүріс-тұрыс ауытқуының тұрақты формасы деп бөлуге болды.

«Қиын» бала түсінігі педагогикалық, психологиялық ғылыми әдебиеттерде көптеп талқыланғанымен, оған біржақты анықтама берілмей отыр. Мұның мазмұнын қарастыратын болсақ, «қиын» немесе «мінез-құлқы нормадан ауытқыған балалар» - бұл мінез-құлық нормалары қоғамдағы қалыпты нормадан ауытқыған, қоғамнан бөлектенген топ [6, 128 б.].

Қоғамда қалыпты мінез-құлықтан ауытқыған балаларды «қиын» немесе «тәрбиесі қиын» бала деп санау қабылданған. Тәрбиесі қиын балалардың әрекетін «девиация құбылыс» деп атайды. Мінез-құлқында, іс-әрекетінде ауытқуы бар балаларға жататындар:

- мектепке, сабаққа бармайтын балалар;
- жетім балалар;
- әлеуметтік жетім балалар;



- улы заттар мен наркотиктер пайдаланатын жасөспірімдер;
- жеңіл жүріске түскен жасөспірімдер;
- тәртіп бұзатын жасөспірімдер.

Девияция девиантты, делинквентті және криминалды мінез-құлықты қамтиды. «Девияция» кездейсоқ себептердің әсерінен заттың қалыпты жағдайынан ауытқуы деген мағынаны білдіреді. Жасөспірімдік шақ – балалық шақтағы ең қиын және ең күрделі кезең. Бұл кезеңді өтпелі кезең деп те айтады. Себебі бұл кезде жасөспірімдер балалық шақтан ересектік шаққа өтеді және соған сәйкесті бала бойында физиологиялық, психологиялық, педагогикалық, әлеуметтік өзгерістер көрінеді [2, 243 б.].

Қазіргі ғылыми-педагогикалық әдебиеттерге сүйенсе отырып «қиын бала» түсінігінің үш маңызды белгісін бөліп көрсетуге болады. *Біріншісі*, балалар немесе жасөспірімдер мінез-құлқының нормадан ауытқуы [5, 137 б.].

«Қиын балалардың» *екіншісі* бір түрі -т бұл мінез-құлықтары оңайлықпен түзеле қоймайтын балалар мен жасөспірімдер. Сонымен бірге бұл жерде «Қиын» және «педагогикалық қараусыз қалған балалар» ұғымдарын ажырата білуіміз қажет [6, 169 б.]. «Педагогикалық қараусыз қалған балалардың» мінез-құлқы қашанда қиын емес оларды қайта тәрбиелеу мүмкіндігінше оңайға соғады.

Үшіншіден «Қиын балалар» әсіресе тәрбиешілердің жеке әдіс пайдалануын және ұжымдағы достары тарапынан ерекше назар аударуды қажет етеді.

Ауытқушылық мінез-құлықты сипаттау үшін «девиантты» және «делинквенттілік» терминдерін ашып көрсету қажет. Бұл ұғым Р. Мертон, У.Миллер, Г. Беккердің еңбектерінен көрініс тапқан [4, 336 б.]. Тарихқа терең бойлай отырып, біз адамдардың іс-әрекеттерінің теріс іздерін байқаймыз, бұл іс-әрекеттері қазіргі қоғамдық ғылым тілінде девиантты мінез-құлық деп атайды (өзін-өзі өлтіру, нашақорлық, басқаларға агрессивті әрекет, қылмыстық). В.Д. Менделевич кітабында мынандай анықтама береді: «Адамның девиантты мінез-құлқы қоғамда қабылданған нормаларға қарсы келетін және психикалық үрдістердің теңсіздігінде, бейімсіздікте, өзін-өзі өзектендіру үрдісінің бұзылуы кезінде және өзінің мінез-құлқына эстетикалық және өнегелі қадағалаудан ауытқу кезінде пайда болатын қылық жүйесі немесе жеке қылық болып табылады».

Қазіргі кезде девиантты мінез-құлықты зерттеу екі бағытта қарастырылады: біріншісі-психикалық денсаулық нормасынан ауытқыған мінез-құлық ретінде (жүйке аурулары, психосоматикалық бұзылулар, патологиялық күй және т.б.); екіншісі-«әлеуметтендіру-дезадаптация-оқшаулау» құқықтық, мәдени және әлеуметтік нормаларды бұзуымен байланысты әлеуметтікке қарсы мінез-құлық. Девияцияның ең айқын көрінісіне *делинквентті* (құқыққа қарсы) және криминалды (қылмыстық) мінез-құлық жатады. Психологиялық сөздікте девиантты мінез-құлық «адамның белгілі бір қоғамда бекітілген немесе қалыптасқан нормалар мен үміттерге сай келмейтін іс-әрекеті, қылығы» деген мағынада берілген. Сондықтан да ауытқыған мінез-құлық психология, педагогика, психиатрия секілді ғылымдардың зерттеу нысаны болса, әлеуметтік құбылыс ретінде әлеуметтану, құқық, әлеуметтік психология ғылымдарының зерттеу пәні болып табылады. С.А. Беличева девиантты мінез-құлықтағы әлеуметтік ауытқуды былайша топтастырады:

а) пайдакүнемдік бағыттар: материалдық, қаржылық, мүліктік пайда табуға ұмтылумен байланысты заң бұзушылық, теріс қылық. Бұлар: ұрлық, тонау, алыпсатарлық, алаяқтық және т.б.;



ә) қастандық бағыттар: жеке тұлғаға қарсы бағытталған әрекеттер: тіл тигізу, бұзақылық, ұрып соғу, өлтіру, зорлау және т.б.;

б) әлеуметтік енжар түрлері: белсенді өмір салтынан қашқақтау, азаматтық міндеттерден бас тарту, жеке және әлеуметтік мәселелерді шешуге құлықсыз болу. Бұл топқа жұмыстан, оқудан бас тарту, кезбелік, маскүнемдік, нашақорлық, токсикомания, өз-өзіне қол жұмсау және т.б. жатады [1, 11 б.].

Девиацияның жоғарыда аталған келесі түрі *криминалды мінез құлық* заңға қайшы әрекеттері арқылы анықталады. Жасына қарай қылмыс кодексінің белгілі статьясына байланысты қылмыстық іс қозғайды. Олардың іс-әрекеттері қоғамға және қоршаған ортаға қауіп төндіреді деп табылады. Заңды бұзатын, мінез-құлқында ауытқуы бар балаларға тән сипаттар:

- қылмыс түрлерімен адамзатқа жат қылықтар жасау;
- ішкі құрылымдық ауытқу (яғни ауытқу белгілі бір әлеуметтік топқа байланысты болса);

- ауытқудың сыртқы ортаға бағытталуы (отбасындағы ұрыс-керіс нәтижесінде қылмысқа барса) немесе өзіне зиян келтірсе (маскүнемдік және т.б.)

Ғалым П.М. Якобсон мінез ауытқуларын оның ішкі түрткілеріне қарай негізгі үш түрге бөліп қарастырады:

1. *Дүниеқорлыққа бағдарланған ауытқу*. Дүниеқорлыққа бағытталған әлеуметтік ауытқулар материалдық, ақшалай, мүліктік қажеттілікке қол жеткізумен тығыз байланысты болып, оған құқық бұзушылық және зиян қылықтар жатады. Жеткіншектер арасындағы мұндай ауытқулар қылмыстық жазаланатын әрекеттер және қылықтар мен аморалды жүріс-тұрыстар ретінде көрініс береді.

2. *Агрессивтілікке бағдарланған ауытқу*. Агрессивті бағдарланған әлеуметтік ауытқуларға тұлғаның жеке басына қарсы бағытталған әрекеттерді (тіл тигізу, бұзақылық жасау, ұрып-соғушылық, зорлау және адам өлтіру) жатқызады.

3. *Әлеуметтік-пассивтік ауытқу*. Бұл түрі қоғам өмірінің белсенділігінен азаматтық міндеттерінен бас тартуында көрініс береді. Мұндай көріністерді жұмыс пен оқудан, тұлғалық және әлеуметтік мәселелерді шешуге ықпалын тигізбеуінен, қиял мен психиканы бұзу элементінен байқауға болады. Ең соңғы позициясы - бұл өз-өзіне қол салу немесе суицид.

Осы арқылы асоциалды жүріс-тұрыс тек мазмұны мен мақсатымен ғана ерекшеленбей, сонымен қатар, қоғамға қауіптілігінің деңгейімен де ерекшеленеді. Бұған қоса, түрлі әлеуметтік ауытқуларда ерекшеленіп, көрініс береді.

А.Е. Личко жеткіншектердің мінез ауытқуларының ішінде жүріс-тұрысынан көрініс беретін бірнеше түрлерін анықтайды. Олар:

1. *Ішімдікке салыну (маскүнемдік)*. Бұл құбылыс күннен күнге көбейе түсуде. Бұл заңдылыққа сай мәселені салыстырмалы-әлеуметтік зерттеушілер мына тұжырымдарға келді:

- әлеуметтік-құқықтық жағдайларды бұзатындар ішінде ішімдікті пайдаланатындардың жиі кездесуі;

- ішімдік пайдалану әлеуметтік бақылаудың спецификалық түрлерімен байланысты. Кей жағдайларда бұл құбылыс белгілі бір қажетті ритуал элементтерімен байланысты болса, басқа жағдайларда жүріс-тұрысының антинормативтік көрінісі ретінде кездесуі;

- ішімдік, әдетте ішкі комфорттан тасымалданып, тұлғаның өз тәуелділік сезіміне негізделеді.



2. *Нашакорлық.* Есірткілерді пайдаланған кезде жеткіншектер белгілі бір жаман қылық жасауы мүмкін. Осыдан қылмыс жасау, ұрлықтар, кісі өлтіру саны көбейеді.

А.Е. Личконың пайымдауынша, нашакорлықтың негізгі деңгейлері: бір рет немесе сирек пайдаланатын нашакорлар; физикалық және психикалық тәуелділік белгілерсіз жиі қолдану; психикалық тәуелділік қалыптасуында жағымды сезімдерге бөлену үшін әлі есірткі заттарға физикалық тәуелділік болмаған кездегі нашакорлықтың бірінші кезеңі; нашакорлыққа физикалық тәуелділік болатын екінші кезең; толықтай психикалық және физикалық деградация. Бұл үшінші кезең болып саналады.

Ғалым суицидалды мінез-құлықты зерттеу нәтижесінде 17 жастағы жеткіншектердің 32%-ы суицидалды әрекетті жасауға бел буғанын анықтаған. Жеткіншектердің өз-өзіне қол жұмсауына түрткі болатын конфликтілік жағдайларының алдын алу, жетелеген қолайсыз психологиялық климатты болдырмау бұл әрекеттерге тосқауыл болуға мүмкіндік тугызады. [1, 247 б.]. Сонымен қатар автор жеткіншектер агрессиясы олардың өмірлік сәтсіздіктерге ұшырауының нәтижесінде өз-өзін сыйлауының төмендеп, қатыгез адамға айналуымен сипатталатындығын айта келе, мұндай қатігездік отбасында әбден еркелетіп өсірген, өз істеріне жауап бере алмайтындарда да кездесетіндігін баса көрсетеді.

Қиын балалар мәселесін шешудің негізгі жолы – отбасында жағымды қарым-қатынас орнату. Отбасының қоғам мен мемлекет, тіпті күллі адамзат алдындағы атқаратын қажеті сан қырлы. «Отан отбасынан басталады» десек, адам тәрбиесі-Отанды сүйу, өмірге құштарлық, сұлулықты тану бала кезден отбасынан басталатыны баршаға аян. Ал өмірге келген ұрпақты тәрбиелеу ол ең бірінші отбасының міндеті. Балаға тәрбие беріп, өмірге қосуы, ол-ата-ананың жауапты ісі.

Қазіргі кезде кейбір отбасында әке мен шеше ішімдікке салынып, болмаса неке тәртібін бұзып, немесе некесіз бала туып, ол баланы тастап «тастанды» қатарын көбейтіп жүрген қаракөз қыздарымыздың саны күн санап артып отыр. Сондықтан да, бұл қоғам дертін алдын алу қажет. Л.Керімов қиын балалар тәрбиесі мәселесіне арналған зерттеулерінде «қиын» оқушыны зерттеуде, ең алдымен, отбасындағы тәрбие жағдайын білуден бастауды ұсынады. Баланың жетіліп қалыптасуында отбасының орны ерекше екенін түсіндіре келе, оқушыға қиын атануға алып келетін ата-аналардың балалармен, мұғалімнің оқушылармен қарым-қатынасындағы бірнеше кемшіліктерді көрсетіп берген. Бұл қиындықты шешудің негізгі бірден-бір жолы - отбасындағы ізгілікті қарым-қатынастарды орнату. А.С. Макаренко: «Тәрбие-баламен сөйлесумен, оған ақыл-кеңес берумен ғана шектелмейді. Тәрбие тұрмысты дұрыс ұйымдастыра білуде, балаға әркімнің өз жеке басы арқылы үлгі-өнеге көрсетуінде», -деген болатын. Баланы жас кезінен бастап сыйлап, қадір-қасиетін, ар-намысын бағалап, дұрыс сөйлеп, дұрыс қарым-қатынас жасаған абзал. Баланың тәрбиелі болып өсуіне берекелі отбасының әсері мол екені белгілі.

Тәуекел тобындағы балалармен әлеуметтік-психологиялық қызметтің қажеттілігі қазіргі уақытта өте нақты әрі айқын сезіліп отыр. Қандай-да бір жасөспірімнің қиын оқушы немесе тәуекел тобындағы жасөспірім аталуының өзі оған психолог көмегінің қажет екендігін және оған қажет көмек дер кезінде көрсетілмесе, «дезадаптация» процесінің артуы, яғни адамның әлеуметтенуі мен қоғамға бейімделу процесінің бұзылуы мүмкін екендігін білдіреді.



Тәуекел тобындағы балаға айналуы ол көп жағдайда жүйке-психикалық бұзылу белгілеріне байланысты. Жүйке-психикалық бұзылу белгілерін кейде жасөспірім шақта кездесетін жай ғана қиындықтар ретінде қабылдауымыз мүмкін. Осы екеуінің айырмашылығын білу үшін осы қиындықтарға негіз болатын басты факторларды атап кету қажет. *Бірінші фактор* - ішкі үйлесімі мен берекесі бұзылған отбасы. Жоғарыда айтып кеткеніміздей, отбасындағы тәрбие тұлғалық қалыптасудың ірғетасы болып табылады. «Ұяда не көрсен, ұшқанда соны ілесен» деген ұлағатты сөздің айтылуы тегін емес екенін білеміз. Кез-келген адам қиналғанда сүйенішті, қолдауды өз отбасынан, жақындарынан іздейді. Ал ата-ананың өз арасында түсінбеушілік пен дағдарыс, кикілжің мен ұрыс-керіс болатын болса, біріншіден, сол отбасынан шыққан бала сол атмосферада сусындап, психикасы, дүниеге көзқарасы сәйкесінше болып шығады. Отбасындағы қиыншылықтар себебінен жеке басында, достарымен қарым-қатынаста, өзіндік бағалауында қанағаттанбау сезімі пайда болған бала, ондай отбасынан ешқандай да қажетті көмек ала алмайды. Осындай кезде психологиялық қызметтің көмегі де, жалпы мұғалімдердің де психологиялық білімінің болуы да аса маңызды. Ал ата-ана, жалпы жұбайлар арасындағы қарым-қатынастың үйлесімде болмауы, соның ішінде өте қарапайым себеп-әйел мен ер адамның бір-бірінің психологиясын білмеуі. Сонымен қатар отбасы мүшелерінің бірінің жүйке ауруына немесе психикалық ауытқуға ұшырауы және де химиялық тәуелділікке ұрынуы, яғни ішкілікке салыну, құмар ойыны, нашақорлық т.б. өз себебін тигізеді. Басты себептің бір түрі - бұл отбасындағы тәрбие түрінің дұрыс таңдалмауы. *Екінші фактор* - туа біткен немесе басқа этиологиядағы соматикалық аурулар мен ауыр травмалар. *Үшінші фактор* - жасөспірімнің өз құрдастарымен қарым-қатынасында кездесетін қиындықтар.

Соңғы кезде етек алып кеткен келеңсіз жағдай - бұл жасөспірімдер арасындағы суицидтер. Оның басты себебі ретінде жасөспірімдердің өз арасындағы қоқан-лоққы корсету, ақша талап ету, әлсізді жәбірлеу, соматикалық жағынан кеш дамыған, яғни ретордант балаларды мазақ ету сияқты өрескел тәртіп бұзулар мен девиациялар. Осы кезеңге тән ұшқалақтық, ашуланшақтық, сезімге берілгіштік, өзіндік бағалау мен дүниеге көзқарастың тұрақсыздығы жасөспірімдердегі осы қиындықтан шығудың асығыс жолдарына алып келеді. Ол алғашында өзіне көңіл аударту мақсатында жасалынған тәртіп бұзу мен құқық бұзу немесе өзіне қол жұмсау.

Жасөспірім жүріс-тұрысының нормадан ауытқыған ретінде көріну формасының бірнеше сипаты бар, атап айтсақ, маскүнемдік, нашақорлық, агрессивті жүріс-тұрыс, жасөспірімдер арасындағы заңға қайшы әрекеттер, қаңғыбастық, мінез акцентуациялары, тәрбиеге көнбеу, суицидтік мінез-құлық, енжарлық.

Жасөспірім өмір сүретін микроорта өте күрделі. Күнделікті өмірінде ол көптеген жүріс-тұрыс ауытқуының формаларымен кездеседі. Баланың әлеуметтік дезадаптациясы мен оның «тәуекел тобына» кіріп кетуіне ықпал ететін негізгі себептер мен факторларды көптеп көрсетуге болады. Макроәлеуметтік факторлар: қоғамдағы экономикалық жағдайдың тұрақсыздығы, томен өмір сүру деңгейі; бос уақыттың көп болуы, демалыстың дұрыс ұйымдастырылмауы және микроортадағы асоциалды топтардың әсері. Адам дамуының түрлі жас кезеңдеріне сәйкес белгілі бір әлеуметтену институтының ролі басты болатыны белгілі. Жасөспірім кезеңде өз құрбыларынынан тұратын референті топ бірінші орында тұрады. Жасөспірімдерде дербестікке, эмансипация, ересектер мен ата-



анасынан бөлінуге деген ұмтылыс айқын байқалады. И.С.Полонский әсер етуші топтарды әлеуметтік бағыттылығына байланысты үш топқа бөледі:

- просоциалды және әлеуметтік-жағымды;
- асоциалды, қоғамдық мәселелерден тысқары, жеке топтық құндылықтар жүйесімен шектелген;
- антисоциалды, яғни әлеуметтік жағымсыз топтар.

Жасөспірімдердің жартысынан көбі просоциалды, яғни әлеуметік жағымды топтар мен бірлестіктерге жатады. Ал психолог немесе басқа да мамандардың көмегін қажет ететін осы қалған екі топ мүшелері. Отбасы мен мектептің ықпалы тоқтаған кезде жастар формалды емес топтардың моралдық құндылықтарын меңгере бастайды. Ендігі кезекте осы топтардың ықпалы бала тұлғасының қалыптасуына әсер ететін негізгі орта болады. Субъективті сипатта болатын осындай көптеген факторлар жасөспірімдер арасындағы мектеп, отбасымен байланыстың төмендеуінен, жасөспірімдік алкоғолизм мен наша пайдаланудан, еңбектен алшақтаудан көрінетін десоциализацияның өсуіне алып келеді. Жасөспірім мінез-құлқындағы ауытқулардың пайда болуына әсер ететін әлеуметтік сипаттағы себептерден басқа осы жастағы дағдарыстармен байланысты субъективті себептер де бар. Тәрбиесі қиын балалар мінез-құлқының психофизиологиялық алғышарты ретінде:

1. Жыныстық жетілу кезіндегі жедел немесе керісінше өте баяу даму;
2. Жасөспірімнің қоршаған ересек адамдармен, мұғалімдер, ата-анасымен қарым-қатынасындағы нақты немесе жасырын, ішкі шиеленістің болуы;
3. Өз қатарларымен және қарама-қарсы жыныс өкілдерімен өзара қатынас сипатындағы өзгерістер.

Жасөспірім мінез-құлқындағы жасқа байланысты дағдарыстың кейіннен тұлғалық өзгеріске айналып кетпеуі оқу процесі мен отбасындағы қарым-қатынаста осы психофизиологиялық заңдылықтардың есепке алынып, ересектердің бала мінез-құлқындағы өзгерістер себебін түсінуіне байланысты. Оқушының жан-жақты тәлім-тәрбие алуға, олардың ішкі қасиеттерін анықтап, дарынын шындап, сол арқылы өздері көздеген тәрбие бұлағына жағдай жасауымыз қажет. Оқу - сан қырлы рухани өмірдің тек бір ғана құрамды бөлігі. Егер ұжым ішінде идеялық, азаматтық, интеллектуалдық, еңбектік, эстетикалық қарым-қатынастар болған жағдайда оқушылар толық мәнді рухани өмір сүре алады. Тәрбие күшіне ену дегеніміз - өз жұмысына, ісіне сену. Себебі, нағыз сенім бар жерде ғана, нағыз талапшылдық, еңбек тәртібі болады. Қазіргі жас ұрпақтардың болашақтағы еліміздің ертеңі болып табылатын балалардың сана-сезімін, мінез-құлқын оңды тәрбиелеп, ақыл-ойын дамыту үшін өзін-өзі басқаруды нығайтып, ұжымдық шығармашылық істерге дағдыландырудың тәлім-тәрбиелік маңызы үлкен. Мектептен бос уақытта оқушының таңдауына сәйкес келетін, олардың қабілеті мен ішкі қажеттілігін қамтамасыз ететін іс-әрекеттерді ұйымдастыру көзделеді. Соған сай олардың қабілетін ашуға мүмкіндік туғызатын спорт, дене еңбегі, қолөнер, техникалық шығармашылық, т.б. іс-әрекетті үйрету үйірмелері мен секциялар көптеп ұйымдастырылуы қажет. Әр оқушы кез-келген үйірмеге, секцияға, клубқа өз жүрегінің қалауымен қатысып, өзінің жеке басына тән қасиетін, яғни өзіндік «менін» басқаларға танытуға мүмкіндік алуы қажет. Әсіресе, ұстаз бен оқушының өзара түсіністігі, оқушының сенімін арттыру, іс-әрекетке ерік беру, көтермелеу, адамгершілік қасиеттерін танытуда, өзін-өзі тануға, өзін-өзі тәрбиелеуге жағдай туғызу. Ең бастысы, тәрбие ісінің нәтижесін бағалап, оны іске асырудың сұрақ-жауап, дәстүрлі бағалау, ұстаз бен оқушының пікірлесуі арқылы іске асыру.



1. әрбір қиын баланы жан-жақты зерттеп, мінез-құлықтарының бағыт-бағдарын айқындау, оның ішіндегі адамгершілік типтегі қасиетін іріктеп алу.

2. әрбір оқушының адамгершілік сынды тәжірибелерін құра біліп, соның негізінде тәртіпті, айналасындағы өмірге көзқарасты, ұжымдық қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыруды ұйымдастыру.

3. әрбір жеке тұлғаның ерекшеліктері мен мүмкіндіктеріне және шығармашылық талап-тілектеріне орай, қабілеті мен икемдерін дамыту, қоғам жұмыстарына қатыстыру.

4. кейбір қиын оқушылардың оқу-тәрбие процесінде ұжымдық өмір қарым-қатынастарында ұсқынсыз ауытқушылықтар болса, дер кезінде қол үшін беріп одан сақтандыру, және оны туғызатын әрекеттерді жою. Әңгімелеу оқу-тәрбие процесінде ең қажетті құралы. Оқушының жеке басына түскен жағдай, оны ортаға салуға болмайтындай болса, онда психолог баламен жеке сырласу арқылы сендіру.

Қиын балалармен тәрбие жұмыстарын жүргізу кезінде талаптар қойылуы қажет. Педагогикалық-психологиялық тәжірибелерге сүйені отырып, әрбір баланың бейімі мен қабілетіне, мінез-құлқына сай оңды шығармашылық қасиеттерін ұйымдастырып отыру қажет. Қиын балалармен жұмыс істеудің тағы бір әдісі - олардың, көшедегі жолдастарымен жағымсыз байланыстарын үзуге жұмыстану. Осы әдісті іс жүзіне асырудың бірнеше жолдары бар. Соның бірі тұрақты мектебін ауыстыру, мектебін алмастыру, сондай-ақ ата-ана, мектеп инспекция, қызметкерлерінің күшін біріктіре отырып, көшедегі жолдастарының теріс ықпалдарынан бөліп әкетуге жұмыстану. Сонымен бірге қиын баланы тәрбиелеуде моральдық тұрғыдан әсерлі әрекет ету. Қиын баланың әрбір теріс қылығын, істерін, тәртіпсіздігін т. б. оқушының арына тигізбей айыптаса, бұл істер өз нәтижесін береді. Тағы бір әдіс - қиын баланың бағдарын, мақсаты мен міндетін қайта құру. Мектептегі нерв жүйесі нашарлаған қиын балалармен тәрбие жұмысын жүргізу көптеген қиындықтар туғызады. Өйткені, әрбір оқушының өзіндік ерекшеліктерімен қатар, сырқаттарына байланысты өзгешіліктері бар.

Қиын оқушыларды тәрбиелеу жүйесінің *бірінші кезеңі*: дайындық кезеңі, яғни қиын баланың тәртібінің төмендеуіне себепті болған жағдайларды анықтау; *екінші кезеңі* - қиын оқушылар мен көшедегі жора - жолдастары арасындағы байланыстырудың дәрежесінің тереңдігін анықтау; *үшінші кезең* - өзгеріс кезеңі. Көптеген қиын оқушылардың ішкі жан дүниесінде өзгерістер күшейе бастайды. Жеткіншіктердің мінезіндегі теріс қылықтар, әдет дағдылар мен қалыптаса бастаған жаңа адамгершілікті сапалардың арасында күрес басталады. *Төртінші кезең* - бекіту кезеңі, әрбір қиын оқушы мінез құлқындағы адамгершілік мәнді өзгерістер болған сайын, өзін - өзі тәрбиелеуге талаптанып, оңды қасиеттерді дамытады. Қиын балаларды қайта тәрбиелеу, алдын ала олармен бірге атқарылатын іс -шараларын мектеп ұжымы мен жұртшылық нақты анықтап, оларды дұрыс жолға қоя отырып, күрес жүргізулері керек.

Қорыта келгенде, баланың тәуекел тобына жатқызылуына себеп болатын мүмкін факторлар:

1. қоғамның әлеуметтік-экономикалық шарттары арқылы анықталатын макроәлеуметтік фактор;

2. мектептегі және отбасындағы тәрбиенің қателіктерінен көрінетін психологиялық-педагогикалық фактор;



3. элеуметтік-психологиялық фактор, кәмелетке толмаған балалардың ересектер, ата-ана, достарымен қарым-қатынасындағы кейбір жағымсыз жақтар мен қиыншылықтарды көрсетеді;

4. жеке тұлғалық фактор, қоршаған дүниеге деген өзіндік көзқарас ерекшеліктері мен құндылықтар жүйесі;

5. психофизиологиялық фактор, жасқа байланысты өзгерістерді сипаттайды.

Жоғарыда атап өткеніміздей, тәрбиесі қиын, қиын бала немесе тәуекел тобындағы жасөспірім түсініктері қоғамнан алшақтатылуы тиіс қауіпті адамдар емес, өйткені олар - өмір заңдылықтарына байланысты тиісті мамандар зейінін және психологиялық қызмет көмегін басқаларға қарағанда көбірек қажет ететін балалар. Сол себепті де дер кезінде тиісті педагогикалық-психологиялық, профилактикалық, коррекциялық жұмыс жүргізілуі сол мектептегі психолог маманның кәсіби құзыреттілігіне және жалпы педагогикалық ұжымның психологиялық педагогикалық тұрғыдан сауаттылығына және әрбір ата-ананың бала психологиясынан хабардар болуына тікелей байланысты. Сондықтан да бұл жұмыс түрі әлі де көп зерттеуді, озық әдістерді кеңінен қолдануды талап етіп отыр.

Әдебиеттер:

1. Ақажанова А.Т. Девиантология. – Алматы, 2009. – 126 б.
2. Әтемова Қ.Т. Әлеуметтік педагогика: Оқулық. – Алматы: ЖШС РПБК Дәуір, 2012. – 272 б.
3. Волков Ю.Г., Добренъков В.И., Кадария Ф.Г. Трудный ребенок. – Ростов-на-Дону, 2002. – 482 с.
4. Мертон Р., Линтон Р., Миллер У., Беккер Г. Девиантное поведение детей. – М.: Трикса, 2005. – 336 с.
5. Морозова О.П. Психология школьника. – М.: Гуманитарный центр, 2009. – 137 с.
6. Кашенко В.П. Поведение школьника. – М., 2003. – 136 с.

Сардарова Ж.И., Нурсултанова Д.А

Педагого-психологическая проблема работы с детьми группы риска

Данная статья посвящена актуальной проблеме сегодняшнего дня - работе с детьми группы риска. В статье раскрываются девиантное, делинквентное, криминальное поведение подростков, описывается содержание и методы психолого-педагогической работы с ними.

Ключевые слова: Трудный ребенок, группы риска, девиация, девиантное поведение, делинквентность, наркомания, алкоголизм.

Sardarova Zh.I., Nursultanova D.A.

Pedagogical psychological problems in working with the children in a risk group

In this article the problems in working with the children in a risk group are analyzed. The definition of deviant activities by D.V. Mendeleevich, S.A. Belichev are revealed in detail as well as the types deviant activities of teenagers by A.E. Lichko. The competence of psychologist in pedagogical psychological work with the children in a risk group are also touched upon.

Keywords: difficult children, a risk group, deviation, deviant activities, delinquency, addiction, drunkenness



ӘОЖ: 159.923

Курманалина Ш.Х. – педагогика ғылымдарының докторы, профессор,
Ж. Досмұхамедов атындағы педагогикалық колледж
Артигалиева А.Т. – М.Өтемісов атындағы БҚМУ магистранты
E-mail: aisaule_27.06.91@mail.ru

ТҰЛҒАЛЫҚ ӘЛЕУЕТТІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МӘНІ

Аннотация. Мақалада әлеует, тұлғалық әлеует ұғымдары туралы педагогикалық, психологиялық көзқарастар зерделеніп, шетелдік ғалымдардың еңбектеріндегі «әлеует», «тұлғалық әлеует» ұғымдарының психологиялық-педагогикалық мәні мен мазмұны ашылып, талданды. Сонымен қатар, тұлғалық әлеует ұғымына берілген зерттеуші ғалымдардың анықтамалары қарастырылып, қорытындыланды. Тұлғалық әлеует түрлері көрсетілді: интеллектуалды, адамгершілік, тұлғалық – дамытушы, мәдени коммуникативті, коммуникативті-тұлғалық, мәдени аксиологиялық, шығармашыл, көпбасшы, басқарушы.

Кілт сөздер: әлеует, тұлғалық әлеует, кәсіби әлеует, психофизиологиялық әлеует, еңбек әлеуеті, шығармашылық әлеует.

Қазақстан Республикасы Президентінің «Қазақстан-2050» стратегиясы Қазақстан халқына Жолдауында: «Қазіргі заманғы білім беру жүйесінің негізі заманауи білім беру, кадрларды даярлау мен қайта даярлау жүйесінің негізгі бағдарлары. Бәсекеге қабілетті мемлекеттің дамуы тек қана жоғары білімді ұлттың арқасында қалыптасады. Білім өмір бойы біздің азаматтарымыздың ойлау тәсілі болуы керек. Мықты экономика және қуатты адамзат әлеуеті мемлекеттік дамуды жүзеге асырудың негізгі міндеттері болып қалуы тиіс» - делінген [9].

Қоғам өмірінің жаңарып жаңғыруы, демократиялық өзгерістерге бет бұруы педагог кадрлар даярлау ісіне назар аударуды талап етеді. Қазіргі жеделдету, демократияландыру, жариялылық жағдайында қоғамға жан – жақты білімді, жоғары мәдениетті, жұмысты шығармашылықпен істей білетін адам қажет. Халыққа білім беру жүйесін ары қарай жетілдіру, мектепте жеткіншек ұрпақты тәрбиелеу, оқыту сапасын жақсарту, болашақ мұғалімдерді даярлау жұмысына жаңа талаптар қояды. Сондықтан болашақ мұғалімдердің тұлғалық әлеуетін зерттеу заман талабы болмақ.

«Әлеует» (*потенциал*) ұғымының негізгі төркіні латын сөзінен «*potentia*» - күш, қайрат, мүмкіндік деген сөзінен шыққан. Анықтамалық әдебиеттерде әлеует ұғымы, біріншіден, белгілі бір мақсатқа қол жеткізу және қандай да бір міндеттерді шешу үшін қолданылатын, іс – әрекетке келтірілетін құрал, ресурс, қор, мүмкіндік, бастау. Екіншіден, жеке тұлға, қоғам, мемлекет, жүйе, белгілі бір ұйым аймағының (әскери, ғылыми - техникалық және т.б.) мүмкіндігі ретінде қолданылады.

«Әлеует» термині ғылыми айналымға 10 – 15 жыл бұрын енгізілген болатын. Этимологиялық тұрғыда ол «жасырын мүмкіндік, күш, қуат» дегенді білдіреді. «Әлеует» ұғымының кең мағынадағы түсіктемесі «белгілі бір мақсатқа қол жеткізу және қандай да бір міндеттерді шешу үшін қолданылатын, іс – әрекетке келтірілетін құрал, ресурс, қор, мүмкіндік, бастау» ретінде қарастырылады [10, 105 б.].

Философияда «әлеует» ұғымы «мүмкіндік» және «болмыс» өлшемдерімен байланыстырылады, яғни, тұрмысты сипаттаушы қалыптасу тұжырымының шынайы болған және ықтималдылығы ретінде көрінеді.



«Мүмкіндік», «болмыс» шеңберінде пайда болып оның бір әлеуеті ретінде болашақты қазіргідей сипаттайды және «болмысқа» айнала отырып, жаңа мүмкіндіктер тудырады – бұл олардың өзара өту диалектикасы болып саналады [1, 367 б.].

Қуат – бұл әрекет етуші мүмкіндік емес және белгілі бір жағдайларда, қорларда шынайы болуға қабілетті болып табылмайды. Мүмкіндіктің шынайылыққа өтуі қуаттың өзекті үрдісі болып табылады.

Адамның тұлғалық әлеуеті, ең бірінші, туғаннан берілген тұлғалық ресурстарды, сонымен қатар дүниетаным, өзін – өзі жетілдіру мотивациясы, тұлғалық сапаларды (қарым – қатынасшылдық, эмоционалды, танымдық, шығармашылық әлеует) жүзеге асырады [2, 45 б.].

Екіншіден оны құраушы кәсіби әлеует (іскерлік қабілеттер және мүмкіндіктер, сонымен қатар кәсіби сапалар - кәсіби ойлау, көшбасшылық қабілеттер) іске асырылады.

Тұлғалық әлеуетті зерттеу қазіргі уақытта жаңадан қарқын алып келе жатыр, онымен Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин, Е.Ю. Мандрикова, Е.И. Рассказова, С.А. Богомаз, О.В. Каракулова, В.В. Мацута, Е.Ф. Зеер, В.И. Носков, А.М. Павлова, Т.П. Скрипкина және т.б. айналысуда. Алайда тұлғалық әлеует феноменологиясы жеткілікті кең көлемде зерттелмеген, категория өзі әлі де болса теориялық өңделмеген және қосымша зерттеулер мен талдауларды, жаңа эмпирикалық мәліметтерді және жаңа зерттелуші топты қажет етеді.

Тұлғалық әлеует дамуы - Г.С. Альтшуллер, Л.С. Выготский, В.А. Ганзен, В.В. Давыдов, А.Ю. Козырева, М.В. Колосова, И.С. Кон, Б.М. Теплов, В.И. Максакова және т.б. ресей ғалымдарының зерттеулерінде; ал шетелдік зерттеушілерден - Ф.Баррон (F. Barron), Э. де Боно (D'Boно), Дж.Гилфорд (J.P. Guilford), Ф.Джексон (F.Jackson), Д.Льюис (D.Lewis), Р.Стернберг (R.Sternberg), К.Тейлор (K.Taylor), П.Торренс (P.Torrance) және т.б. қарастырылған.

«Әлеует» ұғымына анықтама ғылымда жақсы берілген. Әлеует түрлерін Б.Г. Ананьев, Я.Ф. Аскин, Н.В. Зайцева, О.Лармин, М.Х. Балтабаев, О.В. Стаканова, Л.И. Иванько, В.Г. Нестеров, Л.В. Сохань, Н.Э. Пфейфер, Е.Л. Яковлева және т.б. қарастырған.

Тұлғалық әлеует феноменін А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, И.В. Байер, И.Н. Дроздов, О.Н. Зубова, В.Н. Маркин, Е.В. Дьячкова, Е.П. Ходаева және т.б. зерттеген [3, 256 б.].

Бүгінгі таңда білім беру үрдісінде болашақ мұғалімдердің жеке тұлға болып қалыптасуында олардың өмірлік ұстанымдары және артықшылықтары маңызды рөл атқарады. Ресей психологиясында адам әлеуетін және тұлғалық әлеует ұғымдарын кең қарастырады.

Б.Ф. Ломов ойынша, адам әлеуеті оның қабілеттерімен, білім жүйесімен, білік, дағдыларымен көрінеді.

Б.Г. Ананьев түсінігінде әлеует адам дамуын тұлға, іс-әрекет субъектісі ретінде және адам әлеуетін әртүрлі ұйымдар деңгейінде өзара қасиеттер жүйесінде анықтап қарастырады [5, 406 б.].

В.А. Спивак тұлғалық әлеуеттің негізі түрлі қызметтерді орындау үшін қолайлы жағдайларда қабілеттердің дамуына мүмкіндік деп есептеді. Тұлғалық қабілеттер – бұл жаңа міндеттерді шешу алдында өзін таныта алатын индивидтің даму мүмкіндігі (Т.И. Артемьева). Тұлғаның дамуы тек қана психологиялық ерекшеліктерге ғана емес, сонымен қатар әлеуметтік жағдайларға тәуелді болып келеді, онда бұл әлеуеттер жүзеге асырылады (немесе жүзеге асырылмайды) онда нақты қызмет түрінің қажеттілігіне тәуелді дамиды және қалыптасатын өзекті қабілеттер туралы айтқанымыз жөн [8, 878 б.].



Ғылыми әдебиеттерде әртүрлі тұлғалық әлеует түрі зерттеледі:

- интеллектуалды (Н.А. Грищенко, Н.А. Кудрявцева);
- адамгершілік (Н.И. Шевандрин);
- тұлғалық - дамытушы (С.Л. Братченко);
- мәдени (О.М. Мотков, Е.В. Руденский);
- коммуникативті (Ю.Н. Емельянов, Л.А. Петровская); коммуникативті-тұлғалық (В.Н. Куницына);
- аксиологиялық (О.И. Полкунова, Л.Д. Столяренко);
- шығармашыл (Л.Г. Вяткин, Е.А. Глуховская, В.И. Загвязинский, Н.В. Зайцева, М.В. Копосова, А.М. Матюшкин, В.Г. Рындак);
- көшбасшы (В.К. Васильев, Г. Латфуллин, И.В. Дрыгина), басқарушы әлеует (Э.А. Смирнов) және т.б. [11, 105 б.].

А.А. Деркач пен В.Г. Зазыкин есептегендей, тұлғалық әлеует өзіне тек қана тұлғалық әлеуеттерді енгізіп қана қоймай (қабілеттер, табиғи шартталған кәсіби маңызды сапалар, жағымды тұқымқуалаушылық факторлар), сонымен қатар кәсіби даму мен тұлғалық өсуге әсер ететін үнемі жаңарып және артып отыратын ресурстар жүйесінде жатқызады. Оларға - интеллектуалдық, психологиялық, еріктік сапалар жатады [3, 256 б.].

Тұлғалық әлеует тұлғалық кемелдену деңгейінің интегралды сипаты ретінде көрінеді, ал тұлғалық кемелденудің және тұлғалық әлеуеттің көріну формасы тұлғаның өзін – өзі корсету феномені болып табылады, іс- әрекетті жүзеге асыру берілген міндеттер шеңберінде ішкі және сыртқы жағдайларға байланысты, ол биологиялық, денелік алғышарттар, сонымен қатар қажеттіліктер және тұрақты психологиялық құрылымдармен көрінеді [6, 9-15 б.].

В.В. Игнатованың ойынша, тұлғалық әлеует әлеуметтік- педагогикалық әдебиеттерде әлеуметтік – педагогикалық жағдайларды елеу мүмкіндіктерінің нормасын анықтайтын, қоршаған іс – әрекетке қатысты субъектінің туа пайда болған және жүре бара пайда болған қабілеттер жиынтығын адамның мәнді түрін сипаттайды. Тұлғалық әлеует іс –әрекеттің жүзеге асуына және құндылық бағдарға, тұлғалық қажеттіліктерге тәуелді объективті бағыттылыққа ие.

Сонымен, зерттеліп отырған тұлғалық әлеует түсінігі келесідей психологиялық терминдермен сипатталады: актуалдандырылмаған мүмкіндіктер, нышандар, қабілеттер, қажеттіліктер, құндылық бағдарлар, тұлғалық сапалар, икемділік, жасырын ресурстар, қорлар, шығармашылық күш, ішкі энергия, продуктивті күш, өзін және өзгені тану қажеттілігі.

Сонымен қатар, тұлғалық әлеует – белсендендіру, жүзеге асыру, күшейту, қайта жаңғырту, ашып корсету, іске асыру, шыңға жету, «өз шеңберінен шығуға» ұмтылыс, өз ойын білдіру, өзін - өзі таныту, өзін - өзі қалыптастыру, интерактивтік, рөлдік, әлеуметтік – мәдени даму үдерістерімен байланысты.

Адамның тұлғалық әлеуеті адамның ішкі денелік және рухани қуатын, өзін – өзі жүзеге асыру және шығармашылық тұрғыдан өз ойын білдіру, оның қызметтік ұстанымын сипаттайды.

Менеджмент бойынша ағылшын мамандары М.Вудкок және Д.Френсис жұмысы нәтижелі және жетілген мамандарға тән келесідей қырлар болу керек деп көрсетті:

- жігерлілік;
- өз эмоцияларын басқара білу икемі;
- өз ойын ашық айта білу дайындығы;
- дәлелдерге сүйеніп өз көзқарасын өзгерту қабілеті;
- өз ойын баяндау қабілеті.



Ғылыми әдебиеттерде тұлғалық әлеует мәселесін зерттеу тәжірибелік бейне таба алмады. Бұл тақырыпқа тек жеке көріністік зерттеулер арналды.

Маманның тұлғалық әлеует құрылымы негізгі үш элементтен: психофизиологиялық, еңбек және шығармашылық әлеуеттен тұрады.

Тұлға қырлары табиғи қасиеттер әсерінен қалыптасады: организмнің физиологиялық жағдайы, жоғары жүйке қызметі ерекшеліктері, сонымен қатар әлеуметтік факторлар: мәртебесі, рөлі, тәжірибесі, білімі, дағдысы. Бұның барлығы тұлғалық әлеуетті құрайды.

Тұлғалық әлеует морфологиясын қарастыра отырып, оның құрамын анықтауға болады. Психофизиологиялық әлеует – бұл тұлға қызметіне өмірлік қуат береді, ал еңбек әлеуеті – бұл тұлғаның еңбек әрекетіне қатысын анықтайды.

Бұнда мақсатты түрде бірінші кезекте тұлғаның әрекетін және мінез-құлқын алдын – ала анықтайтын, энергетикалық қуат беретін әлеуетті зерттеуден бастау керек, сонымен қатар ол еңбек әлеуетін қалыптастыру кезінде негізгі рөлді алады.

Психофизиологиялық әлеуетті физиологиялық әлеует және психологиялық әлеует ретінде қарастыруға болады және оларды құраушыларға жынысы, жасы, дене бітімі, қан тобы және темперамент, мінез, бағыттылық, қабілеттер жатады.

Сонымен тұлға қырлары мен оның мінезі белгілі бір деңгейде тұлға жынысымен анықталады.

Ерлердің мінез – құлқын әйел типіне қарағанда түсінікті және болжауға болады. Ал әйел адамдар көбінесе қандай болу керек екендігін таңдайды.

Тұлғаны сипаттауда жас та ерекше маңызға ие. Тұлғаның өмірлік кезеңі белгілі бір кезеңдерге ие және әрбір кезең өзінің кемшіліктері мен артықшылықтарына ие болып келеді.

Психологиялық ерекшеліктер мен айырмашылықтарды білу мамандарды орналастыру барысында ақпаратты дұрыс қолдануға мүмкіндік береді.

Тұлғаның психологиялық әлеуеті және оның мінез – құлық негізі адам санасында жатыр. Адамның бұл ерекше қасиеті шынайылықты бейнелейді. Сананың көріну формаларына психикалық процестер, психикалық жағдайлар, психикалық қасиеттер жатады.

Сананың көрінуінің екі формасына толықтай тоқталатын болсақ:

- Психикалық жағдайлар, жағдайға тәуелді тұрақты психикалық құбылыстар, жағдайлармен анықталады. Адамның өмірлік іс – әрекетін арттырып немесе төмендетіп отырады. Психикалық жағдайларды екі қасиеті бойынша бөлуге болады: ұзақтығы бойынша және қысым деңгейі бойынша. Психикалық жағдайға тәуелді мінез – құлықтың бес түрін бөліп көрсетеді: шиеленіскен, қорқақтық, агрессивтілік, тежелген, прогрессивті.

- Психикалық қасиеттер, тұрақты психикалық құбылыстармен түсіндірілетін адамға ұзақ уақыт бойы тән темперамент, мінез, қабілет, бағыттылық жатады.

Маманның психофизиологиялық әлеуеті жағымды жағдайларда тұлғаның жалпы, арнайы, тәжірибелік қабілеттері дами алатын табиғи (генетикалық) нышандар негізіне жататын психологиялық және денелік мүмкіндіктермен анықталады. Жұмысқа қабілеттілік (немесе еңбексүйгіштік) тұлғаның жоғары жүйке қызметі типімен, темпераментімен, эмоционалды – еріктік қырларымен анықталатын психофизиологиялық механизм. Бірақ адамда еңбексүйгіштік үрдісін қалыптастыру әлеуметтену, әлеуметтік механизмдермен байланысты



(элеуметтік тәжірибені және тәрбиені игеру үрдісі) [4, 78 б.]. Жоғарыда аталған сипаттамалар жұмысқа қабілеттіліктің көрінуіне әсер етеді.

Маманның еңбек әлеуеті нәтижелі еңбек қызметі үшін қажетті кәсіби білім, дағды, білік жиынтығын білдіреді. Маман кәсіби білімді кәсіпорында, арнайы оқу орындарында (арнаулы орта оқу орындарында, техникумдарда, жоғары оқу орындарында және т.б.) алады. Ол кәсіби білім мен дағдыға үздіксіз еңбек қызметі үрдісінде қол жеткізеді. Маман дағдысы мен білігі деңгейі оның кәсіби шеберлік деңгейін көрсетеді. Маманның нақты және кәсіби жұмысты сәтті игеруінің алғышарттары еңбекке дайындық қабілеті болып табылады.

Еңбек нарығы жағдайында бұл аспектіге бірінші назар аудару қажет. Еңбек әлеуетін қолдану деңгейі маманның еңбек әрекетінің мотивін анықтайды.

Маманның шығармашылық әлеуетінің негізін креативті қабілеттер жиынтығы құрайды:

ерекше ойлау қабілетімен көзге түсу;

- дәстүрлі ойлаудан жаңаша идея ұсыну;

- мәселелік жағдайларды тез шеше білу [7, 325 б.].

Тұлғалық әлеует тұлғаның тұлғалық-психологиялық ерекшеліктерінің интегралды жүйесін көрсетеді. Оның негізіне қабілеттер және тұрақты ішкі критерийлер мен өмірлік бағыттардан шыға отырып, қызмет тұрақтылығын сақтау, сыртқы жағдайлармен белсенді субъект ретінде қарым – қатынасқа түсіп отыру жатқызылады.

Қорыта айтсақ, кәсіби маман бойында тұлғалық әлеуетті құраушы негізгі сапалар: өмірге төзімділік, толеранттылық, өзін – өзі басқару және өзін – өзі ұйымдастыру қабілеттілігі орын алғанда ғана, олардың тұлғалық әлеуетінің дамуы мен адами құндылықтарының көрінуіне жол ашылады. Сондықтан да, біздіңше, тұлғалық әлеует адам құндылықтары, мақсаттары қоғам мен ішкі әлем қатынасының теріс әсерлеріне тұрақты болуға көмектесетін тұлғалық қасиеттерді, қабілеттерді дамытуға көмектесетін кешенді жұмыс түрлерін үздіксіз ұйымдастыру қажеттілігін дәлелдей түседі.

Әдебиеттер:

1. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 367 с.
2. Батьковский А., Попов С. Приемы мотивации к труду и профессиональному росту // Проблемы теории и практики управления. – 2004. – №2. – С. 45-48.
3. Деркач А.А., Зыскин В.Г. Акмеология. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
4. Дергачева О.Е. Позитивная психология самодетерминации: теория каузальных ориентаций Э.Деси и Р.Райана // Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 78 с.
5. Ефанова М.И. Самореализационный потенциал и психологическая готовность психолога к осуществлению профессиональной деятельности // Материалы международной научно-практической конференции. – Барнаул: АлтГПА, 2009. – 406 с.
6. Журнал «Проблемы теории и практики управления». – 1995. – № 2. – С. 9-15.
7. Иванов Н.А., Одегов Ю.Г., Андреев К.Л. Трудовой потенциал промышленного предприятия. – Саратов: Изд-во СГУ, 1988. – 325 с.
8. Одегов Ю.Г., Журавлев П.В. Управление персоналом: Учебник для вузов. – М.: Финстатинформ, 1997. – 878 с.



9. Послание Президента Республики Казахстан Н.А.Назарбаева народу Казахстана «Стратегия Казахстан 2050». Новый политический курс состоявшегося государства // Казахстанская правда от 15 декабря 2012 года.

10. Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1981. – 105 с.

11. Смолкин А.М. Менеджмент: основы организации / Учебник. – М.: ИНФРА_М, 2005. – 151 с.

Курманалина Ш.Х., Артигалиева А.Т.

Психолого-педагогическая сущность личностного потенциала

В статье рассматриваются психолого-педагогическое значение и содержание понятий «потенциал», «личностный потенциал». Подробно рассмотрены подходы отечественной и зарубежной психологии и педагогики. Виды потенциалов личности: интеллектуальный, гуманистический, личностно-развивающий, культурно-коммуникативный, коммуникативно-личностный, культурно-аксиологический, творческий.

Ключевые слова: личность, потенциал, личностный потенциал, психофизиологический потенциал, трудовой потенциал, творческий потенциал.

Kurmanalina Sh.Ch., Artygalieva A.T.

Psycho - pedagogical essence of personal potential

This article discusses the psychological and pedagogical value and the concept of "potential", "personal potential". In detail the approaches of domestic and foreign psychology and pedagogy. Potentials personality: intellectual, humanistic, personal development, cultural-communicative, communicative and personal, cultural and axiological, creative

Keywords: personality, potential, personal potential, physiological capacity, labour potential, creativity.

УДК: 37.018

Ержанов М.Е. – доктор педагогических наук, профессор,
ЗКГУ им.М.Утемисова

Ахатова Э.С. – магистрант ЗКГУ им.М.Утемисова

E-mail: elmira-akhatova@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ОРГАНИЗАТОРА

Аннотация. Актуальной проблемой стало повышение роли учреждений дополнительного образования в воспитательном процессе. Введение в платное расписание учреждений дополнительного образования должности педагога-организатора с детьми и подростками в учреждении дополнительного образования обозначило задачи деятельности педагога-организатора оказать помощь подросткам и способствовать формированию творческой активности. В статье отмечено, что важнейшим направлением деятельности педагога-организатора является организация свободного времени учащихся.

Ключевые слова: Дополнительное образование детей, актуальные проблемы, функциональные и должностные обязанности педагога-организатора, деятельность педагога-организатора, воспитательная работа, процесс, педагог-организатор.

Особенность деятельности педагога-организатора заключается в том, что она распространяется на все возрастные категории воспитанников; осуществляется в различных формах жизни детей и предусматривает духовное, нравственное возрождение общества, семьи, личности [4, с. 4].



В ходе изучения литературы выявлены основные виды деятельности педагога-организатора досуга детей.

Следует отметить, что вопросы идейно-воспитательной работы с учащимися УДО должны находиться в центре внимания деятельности педагога-организатора и находить свое отражение в каждом воспитательном мероприятии. Сегодня чрезвычайно важно, чтобы подрастающее поколение воспитывалось в духе государственной идеологии, культурных традиций нашей страны, на основе ценностей, идей, убеждений, отражающих сущность государственности. В соответствии с указанными задачами идеологическое сопровождение своей работы педагог-организатор должен осуществлять по следующим направлениям:

1. Организация на всех уровнях мероприятий, мотивирующих воспитанников на созидательную деятельность, личные достижения на благо всей страны.

2. Использование государственной символики на различных мероприятиях по гражданско-патриотическому воспитанию и формирование у молодежи эмоционально-положительного отношения к ней, осуществление постоянной работы по формированию у воспитанников чувства Родины.

3. Создание условий для активизации участия учащихся в общественно значимой деятельности.

4. Организация такого педагогического взаимодействия, которое демонстрировало бы воспитанникам, что их заботы и потребности действительно находятся в центре внимания педагогов и общественности было бы наполнено конкретным содержанием, основанном на интересах и нуждах воспитанников, формировало доверие к государственной власти [6, с. 11].

В ходе изучения литературы выявлено, что в настоящее время общепризнанной является педагогическая значимость детского и молодежного общественного движения, которое предстает сегодня как сложная социально-педагогическая реальность, проявляющаяся в добровольной деятельности учащихся в соответствии с их запросами, потребностями, нуждами и инициативами как своеобразный отклик на события окружающей их жизни. В тарифно-квалификационных характеристиках по должностям работников образования сказано, что педагог-организатор «координирует деятельность детско-юношеских обществ, организаций, объединений, содействует образованию детско-юношеских общественных организаций и объединений и реализации целей и задач, предусмотренных их уставами» [1, с. 82].

В связи с этим следует отметить, что детские и молодежные общественные структуры в воспитательных системах УДО в основном представлены ученическими организациями; временными детскими объединениями по подготовке и проведению коллективных творческих дел, игр, трудовых операций, спортивных соревнований и т.д.

Установлено, что на современном этапе государственные учреждения образования строят отношения с детскими и молодежными общественными объединениями как равные партнеры с учетом интересов детей, подростков и молодежи. Партнерское взаимодействие предоставляет возможность педагогу-организатору использовать комплексный подход к решению поставленных перед ним задач, используя технологии и формы работы общественных объединений и опыт воспитательной работы, накопленный педагогической наукой и практикой.

Следует заметить, что в функциональных обязанностях педагога-организатора не оговаривается его руководство каким-либо детским или юношеским объединением. Поэтому, педагог-организатор вправе



самоопределяться: взаимодействовать с какой-либо уже существующей организацией или взять на себя ответственность за руководство каким-либо объединением. Роль руководителя общественного объединения не исключает, а напротив предполагает его взаимодействие с другими объединениями, организациями, движениями, действующими в учреждении образования и в нашей стране.

Задачи деятельности педагога-организатора – оказать помощь в самоорганизации социально активных детей и подростков, способствовать формированию творческой активности, реализации социально значимых проектов. От подготовленности взрослого к сотрудничеству, способности стать равноправным членом объединений в первую очередь зависит, сумеет ли педагог-организатор заразить детей и подростков личным примером социальной активности [5, с. 11].

Из исследуемой литературы выявлено, что важнейшим направлением деятельности педагога-организатора является организация свободного времени учащихся. В современных условиях любое учреждение образования уделяет огромное внимание тому, что происходит с его воспитанниками в свободное от занятий время, как проводят они свой досуг. Если УДО не вмешивается и никаким образом не распространяет в данной сфере свое влияние на воспитанников, то все попытки успешно воспитывать подрастающее поколение не будут результативными. Поэтому одной из актуальных задач работы педагога-организатора является не только создание условий для полноценного досуга воспитанников, способствующего многогранному развитию ребенка в свободное от занятий время, но и обучение детей и родителей правильной организации свободного времени, воспитание у них культуры досуговой деятельности [2, с. 312].

В структуре культурно-досуговой деятельности выделяется ряд ее разновидностей, среди которых активная творческая деятельность, в том числе индивидуальная, коллективная и общественная, самообразование, любительский труд; различные виды культурного потребления; развлечения, носящие общественный характер, и лично регулируемое, индивидуальное культурное потребление; физические занятия, не регулируемые обществом; участие в воспитании младших в семье детей, товарищеские встречи.

Профессиональная деятельность педагога-организатора досуга детей достаточно разнообразна и осуществляется в следующих функциональных видах деятельности: педагога-организатора, воспитателя, педагога дополнительного образования детей, социального педагога, специалиста социальной работы [1, с. 84].

Таким образом, уточняя виды профессиональной деятельности педагога-организатора досуговой деятельности воспитанников, необходимо отметить, что его деятельность основывается на определенных знаниях, умениях и навыках.

В организации деятельности педагога-организатора следует учесть, что в настоящее время особое внимание уделяется формированию здорового образа жизни народа, при этом в решении данной задачи основная роль отводится обучению, воспитанию и просвещению детей и молодежи. В целях активизации работы педагога-организатора по формированию у воспитанников здорового образа жизни рекомендуется: осуществлять работу по формированию у воспитанников навыков здорового образа жизни; организовывать и проводить мероприятия по формированию устойчивого интереса, потребностей и навыков здорового образа жизни; совершенствовать деятельность спортивных секций, клубов, кружков и др.; разрабатывать и реализовать программы по формированию у учащихся здорового образа жизни и стойкого отрицательного



отношения к вредным привычкам; особое внимание уделять проведению информационно-просветительских, пропагандистских и культурно-спортивных мероприятий, акций по формированию мотивации к здоровому образу жизни, с участием представителей заинтересованных служб [6, с. 27].

По мнению ряда авторов, педагогу-организатору совместно с другими специалистами необходимо проводить последовательную и целенаправленную работу по предупреждению противоправного поведения учащихся, закреплять имеющийся позитивный опыт по снижению уровня правонарушений несовершеннолетних. При планировании и организации правового воспитания учащихся необходимо решать следующие задачи:

- обогащение учащихся знаниями о морали и праве как регуляторах поведения человека в обществе и отношений между личностью и государством;
- развитие у детей нравственных чувств и формирование опыта эмоционально- ценностного отношения к нравственно-правовым нормам, способности к осознанной оценке себя и своих поступков;
- привитие навыков законопослушного поведения; создание условий для приобретения опыта разрешения жизненных ситуаций, требующих от личности осознанного выбора поведения с учетом требований морали и права [3, с. 44].

В ходе исследования установлено, что эффективными формами работы по формированию законопослушного поведения являются игры и тренинги. В младшем школьном возрасте применяются игры, способствующие развитию чувства защищенности, терпимости, уверенности в себе, а также представлений о правилах поведения. В процессе нравственно-правового воспитания старших учащихся можно применять деловые, ролевые игры; «деловой театр» и др. [2, с. 318].

Изучение деятельности УДО показывает, что педагог-организатор является координатором воспитательной работы, поэтому эта особенность служит отличительной характеристикой его деятельности. Все воспитательные воздействия педагога-организатора должны быть направлены, прежде всего, на активизацию позиции самого ребенка как субъекта воспитательного процесса, т.е. на актуализацию его самовоспитания, саморазвития, самообразования, самоопределения, самосовершенствования, самоуправления и саморефлексии [2, с. 86].

Следовательно, содержание работы педагога-организатора зависит от запросов, потребностей, мотивов, жизненных установок и активности конкретных детей, а индивидуальность и своеобразие каждого учащегося служит для него главным ориентиром в определении перспектив своего труда. Исходя из этого важнейшим средством гражданско-патриотического воспитания учащихся, формирования коллективных отношений в ученическом коллективе, является ученическое самоуправление. А организация ученического самоуправления в учреждении дополнительного образования в современных условиях является одной из главных проблем деятельности педагога-организатора. Поэтому следует рассмотреть понятие и особенности ученического самоуправления в УДО.

Ученическое самоуправление – форма организации жизнедеятельности коллектива учащихся, обеспечивающая развитие их самостоятельности в принятии и реализации решения для достижения общественно значимых целей [3, с. 45].

При организации самоуправления важно развитие активности всех членов ученического коллектива, возложение полномочий и смена лидеров. Должна быть создана обстановка, при которой каждый учащийся ощущает сопричастность к решению главных задач, стоящих перед педагогами и учащимися. Современный подход к пониманию сущности развития



самоуправления предполагает создание условий для социального становления учащихся, что обеспечивается включением их в решение сложных проблем взаимоотношений, складывающихся в коллективе. Через свое участие в решении проблем учащиеся вырабатывают у себя качества, необходимые для преодоления сложностей социальной жизни. От отношения детей к целям совместной деятельности зависит их позиция в решении управленческих проблем [1, с. 83].

Необходимо отметить, что типичной ошибкой педагогов- организаторов ученического самоуправления – является такое взаимодействие с учащимися, когда, педагог-организатор, поставив цель перед ученическим коллективом, как правило, стремится к тому, чтобы она обязательно была им принята. Самоуправление же развивается только тогда, когда учащиеся оказываются в ситуации выбора и сами определяют пути решения поставленной проблемы. Именно принятие решения является ключевым для формирования мотива группового действия. Подведение итогов, групповая рефлексия позволяют подвести учащихся к новой цели совместной деятельности, при этом на последующих этапах с каждым циклом они все самостоятельнее определяют цель, реализуемую впоследствии детским коллективом. Самоуправление может развиваться практически во всех видах деятельности учащихся. Проявление самоуправления могут быть самыми разнообразными, но всех должно объединять одно: деятельностный подход к структуре органов управления. Сначала надо увлечь учащихся каким-либо общественно значимым делом, а затем создать соответствующий орган самоуправления для его организации. Таким образом, появляется новый участок работы – образуется новый орган самоуправления [3, с. 37].

Следует обратить внимание на то, что в работе с детьми по организации ученического самоуправления важны существо дела, позиция педагога, реальные полномочия учащихся. Ученическое самоуправление есть там, где воспитанники ощущают себя хозяевами УДО, ответственными за происходящие в ней события, где они проявляют инициативу и творчество в совершенствовании собственной жизни, стремятся к лучшей ее организации, где каждому есть дело до каждого. Ввести самоуправление в УДО – значит поставить всех детей в позицию организаторов жизни в УДО, чтобы они чувствовали себя хозяевами и действовали как хозяева. При этом установить правильное соотношение педагогического руководства, самоуправления, саморегуляции и соуправления в процессе педагогического управления, добиться их оптимального соотношения, установить связь между ними – главная задача педагога-организатора УДО [2, с. 11].

Ряд авторов считает, что важной особенностью деятельности педагога-организатора является обеспечение детей и молодежи возможностью участия в разнообразных видах деятельности, которые соответствуют их интересам и склонностям, а также предоставление им социальных и моральных гарантий на развитие задатков, способностей, талантов, дарований.

Ряд авторов отмечает, что не менее важным специфическим направлением в работе педагога-организатора является защита личной ценности и достоинства воспитанников, ограждение их от авторитаризма, унижений и оскорблений. Он создает в учреждении благоприятную и комфортную для ребенка атмосферу, отслеживает чтобы права детей соответствовали их обязанностям, а практическая роль воспитанника соответствовала его статусу [6, с. 117].

Практика показывает, что интеграция воспитательных сил в социуме – еще одна главная особенность в деятельности педагога-организатора. Он укрепляет единство усилий семьи, образовательных учреждений, общественных



организаций и других социальных институтов, совершенствует планирование, координирует работу всех воспитательных средств, для достижения поставленных воспитательных целей.

На основе анализа, следует сделать следующие выводы: педагог-организатор в своей деятельности при современных условиях должен уметь грамотно проектировать, моделировать, программировать и планировать воспитательную деятельность с детьми. Учитывать в своей работе воспитательный потенциал среды, самостоятельно искать пути взаимодействия с разными социальными институтами, привлекать широкий круг людей, заинтересованных в эффективных результатах воспитания подрастающего поколения, интегрировать воспитательные воздействия в социальной системе, а также адекватно оценивать и анализировать результаты воспитательной деятельности.

Анализ документации педагогов-организаторов показал, что многие из них, особенно те, кто только начинает свою деятельность, испытывают затруднения в планировании своей работы. Нередки факторы, когда простой перечень массовых мероприятий без указаний целей, форм проведения, возраста их участников, выдается за план работы педагога-организатора.

Поэтому, осуществляя планирование, педагог-организатор должен учитывать следующие общепедагогические требования к планам: научную обоснованность; целесообразность; социальную направленность; актуальность; реальность выполнения. А так же не забывать, что в соответствии с Концепцией воспитания детей в воспитательной работе и его осуществление являются результатом сотворчества руководителя (воспитателя) и детского коллектива (кружка, клуба, объединения). В связи с этим педагогу-организатору необходимо планировать и осуществлять воспитательную работу совместно с детским коллективом как полноправным субъектом процесса воспитания, с учетом социальных умений и навыков, возраста учащихся, их постоянно растущих потребностей, изменяющихся интересов, стремление к самоутверждению и самореализации.

Таким образом, из вышесказанного следует, что после деятельности педагога-организатора широко, разнопланово и многообразно, оно не ограничивается только стенами УДО, а распространяется на микрорайон, место жительства детей, сферу их ближайшего окружения и отношений. Однако он действует не только сам, но и привлекает широкий круг людей, заинтересованных в эффективных результатах воспитания подрастающего поколения. Он ищет связи с семьями детей, специалистами различных областей науки и искусства, находит единомышленников и добровольных помощников, включает в воспитательную работу представителей социального окружения.

Литература:

1. Астраханцева С.В. Свободное время ребенка как педагогическая проблема. (Дополнительное образование) // Вестник Московского государственного института культуры и искусств. – 2007. – №2. – С. 82-86.
2. Белова В.В., Кульпединова М.Е. Дополнительное образование детей: требование к его содержанию: учебник. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 318 с.
3. Белоусова Е. Организация нравственного воспитания в учреждениях дополнительного образования детей // Воспитание школьников. – 2007 – №10. – С. 44-45.



4. Брук Л.И. Дополнительное образование – гибкая и мобильная система // Дополнительное образование: журнал в журнале. – 2000. – №9. – С. 4-9.
5. Друднова А.К. От внешкольной работы к дополнительному образованию детей. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 211 с.
6. Евладова Е.Б. Дополнительное образование детей. – М.: Педагогика, 2000. – 117 с.

Ержанов М.Е., Ахатова Э.С.

Педагог-ұйымдастырушының қызметінің мазмұны мен ұйымдастыруы

Мақалада қосымша білім беру мекемелеріндегі – педагог-ұйымдастырушының қызметінің мазмұны мен ұйымдастыруы, сонымен қатар мақсаты мен функциялары, педагог-ұйымдастырушының біліктілігі қарастырылады. Тәрбие жұмысының тиімділігі, бос уақыт қызметінің педагог-ұйымдастырушысының қызметіне сараптама жүргізіледі.

Кілт сөздер: Балалардың қосымша білімі, көкейкесті мәселе, педагог-ұйымдастырушының функциялық және лауазымды міндеті, педагог-ұйымдастырушының қызметі, тәрбие жұмысы, процесс, педагог-ұйымдастырушы.

Erganov M.E., Akhatova E.S.

Organization and content of the activity of the teacher of the organizer

The article deals with the organization and content of the activity of children's leisure facilitator in the institutions of additional education and discusses the tasks and function the competence of the facilitator. The efficiency of educational work of the leisure facilitator is analyzed.

Keywords: Additional education of children, topical issues, functions and responsibilities of the teacher-organizer, the activities of the teacher-organizer, educational work, process, teacher-organizer.

УДК: 37.61.3

Имангалиев А.С. – доктор педагогических наук, профессор,
ЗКГУ им. М.Утемисова
Кожракова А.С. – магистрант ЗКГУ им. М.Утемисова
E-mail: tolkyn_a.er@mail.ru

**ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ**

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы социальной адаптации детей с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: социальная адаптация, инвалидность, ограниченность возможностей, семья, реабилитация.

Современное состояние общества, высочайшие темпы его развития предъявляют новые, более высокие требования к человеку и состоянию его здоровья. Здоровье и благополучие детей – главная забота семьи, государства и общества.

Процесс социально-педагогической адаптации носит конкретный личностный характер, т.е. зависит от психофизических особенностей и способностей каждой отдельной личности. С этой точки зрения можно выделить две группы людей, к первой группе относятся люди здоровые (т.е. без психофизических отклонений), которые вступают в процесс социальной адаптации в основном без оказания посторонней помощи, опираясь на собственный опыт, приобретенный в процессе воспитания и самовоспитания. Ко



второй группе-относятся люди с ограниченными возможностями, взрослые и дети, которые являются наиболее неприспособленной к жизни категорией населения. Понятно, что ребенок с ограниченными возможностями в силу своих особенностей нуждается в оказании помощи для его социальной адаптации в обществе. Поэтому социальная адаптация детей с ограниченными возможностями имеет свою особую сущность, отличную от социальной адаптации здоровых полноценных детей. Для того, чтобы определить в чем проявляется сущность социальной адаптации детей с ограниченными возможностями, необходимо выяснить, какой смысл вкладывается обществом в понятие «дети с ограниченными возможностями». Существует разная трактовка этого понятия в зависимости от сферы научного знания [1].

С позиции медицинской науки: «Ограниченность возможностей – состояние организма человека, характеризующееся постоянной или длительной потерей трудоспособности или значительным ограничением ее».

В последние годы наблюдается рост численности детей инвалидов с их специфическими проблемами и трудностями. Большую роль в становлении личности ребенка-инвалида, способной успешно интегрироваться в социум, играют его родители. Поэтому работа с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями, является одним из приоритетных направлений социальной работы.

В мировой практике существует более широкая трактовка рассматриваемого понятия. Ограниченность – это отсутствие способности осуществлять ту или иную деятельность таким образом или в таких рамках, которые считаются нормальными для человека.

Вопрос о причинах рождения детей-инвалидов до сих пор до конца не изучен. Среди факторов риска ученые называют генетику, экологию, неблагоприятный образ жизни, инфекции и перенесенные заболевания родителей. Казалось бы, с развитием современной медицинской диагностики подобные случаи не должны повторяться, но проблема продолжает оставаться актуальной.

Семья – относительно устойчивый субъект преемственности. Культурные традиции семьи передаваемые от поколения к поколению, сравнительно консервативны и далеко не сразу реагируют на изменение общественного сознания и всей системы общества. Это свидетельствует об относительной самостоятельности семейных традиций от общества в целом. Влияние семьи на развитие адаптационных способностей личности ребенка оказывается столь сильным и устойчивым именно потому, что она воздействует чаще всего на самый первый и важный период социального формирования человека, когда личность только начинает складываться. Заложенные в этот период в нее принципы, нормы, ориентации потом уже изменить довольно сложно. Не случайно педагогика исходит из того, что перевоспитание куда сложнее, чем начальное, первичное воспитание [2].

Семья как малая социальная группа, как активное звено в структуре общественных отношений, является оптимальной воспитательной средой, чему способствуют:

- состав семьи, ее способность к постоянному и непосредственному контакту «лицом к лицу» всех членов;
- руководство, находящееся в руках супружеской пары, объединенной узами любви, дружбы, представляющей для детей личностные образцы для подражания;



Семьи с детьми-инвалидами – особая категория, относящаяся к «группам риска». Известно, что количество психических (невротически и психосоматических) расстройств в семьях с детьми, имеющими ограниченные возможности выше, чем в семьях, не имеющих детей-инвалидов в 2,5 раза. Распад семей с детьми-инвалидами происходит значительно чаще.

Все эти и другие факторы приводят к тому, что родители становятся препятствием в реабилитации детей с ограниченными возможностями. Но и в том случае, когда родители занимают более конструктивную позицию, они испытывают эмоциональные перегрузки и нуждаются в особых знаниях о проблемах своего ребенка.

Семьи в процессе воспитания, становления социальной интеграции ребенка-инвалида сталкиваются с большим числом трудностей. Прежде всего это оказание помощи детям, переживающим свою незащищенность, общественное пренебрежение. Порой сами близкие люди ребенка-инвалида пребывают в состоянии хронического стресса, вызванного его болезнью, обстоятельствами лечения, воспитания, обучения, профессионального становления. В целом переживают за его будущее. Все это затрудняет социальную интеграцию ребенка, имеющего ограниченные возможности в среду его здоровых сверстников. В такой ситуации социальные работники оказывают содействие семье в решении всех этих проблем. При этом его работа ведется в тесном сотрудничестве с социальными партнерами из здравоохранения, образования, культуры, соцзащиты и т.д.

Социальный работник, занимающийся проблемами детей-инвалидов, находится в постоянном поиске новых эффективных форм, методов и средств социальной реабилитации, опирается на новейшие технологии, исследования и обратную связь от объекта реабилитации. Сотрудники учреждений соцзащиты стремятся к тому, чтобы каждый ребенок с ограниченными возможностями смог реализовать себя в соответствии со своими способностями, интересами, навыками и потребностями.

Анализ жизнедеятельности детей и семей, имеющих детей-инвалидов, специальное изучение навыков самообслуживания и бытового труда детей обнаружило их весьма сниженный характер. Значительно страдает коммуникативная деятельность детей с ограниченными возможностями: практика их общения со сверстниками взрослыми чрезвычайно бедна и замыкается на близких родственниках.

Особенность и новизна подходов должна быть заключена в реабилитации детей-инвалидов в том, что система реабилитационных мероприятий направлена на всю семью. Учитывая, что социально-реабилитационная работа только с ребенком мало эффективна, а традиционные подходы в работе с родителями не меняют внутреннего мира семьи, разрабатываются новые методики семейно-групповой коррекционно-оздоровительной работы, интегрирующей различные приемы игровой, творческой, коллективной психокоррекции, психогимнастики, логоритмики, арттерапии, имаготерапии [5].

Особое внимание должно уделяться знакомству родителей с нормативными документами, социальными гарантиями и льготами детей-инвалидов и их семей. Таким образом, для успешного достижения цели реабилитации: социальной адаптации ребенка-инвалида необходимо решение ряда медико-социальных, социально-психологических и психолого-педагогических проблем не только детей, но и их родителей, а также активное включение семьи в реабилитационный процесс.



Человек, имеющий инвалидность, имеет право на включение во все аспекты жизни общества, на независимую жизнь, самоопределение, свободу выбора, как все другие люди. Помочь ему реализовать это право, призвана система социальных служб, которой пока в государстве нет, но которая создается и апробируется.

Программа реабилитации – это система мероприятий, развивающих возможности ребенка и всей его семьи, которая разрабатывается командой специалистов (состоящей из врача, социального работника, педагога, психолога) вместе с родителями. Во многих странах такой программой руководит один специалист – это может быть любой из перечисленных специалистов, который и отслеживает и координирует реабилитационную программу (специалист-куратор). Такая система мероприятий разрабатывается индивидуально для каждого конкретного ребенка и семьи, учитывая как состояние здоровья и особенности развития ребенка, так и возможности и потребности семьи. Программа реабилитации может разрабатываться на различный срок – в зависимости от возраста и условий развития ребенка.

Программа реабилитации – это четкий план, схема совместных действий родителей и специалистов, способствующих развитию способностей ребенка, его оздоровлению, социальной адаптации (например, профессиональной ориентации), причем в плане обязательно предусматриваются мероприятия относительно других членов семьи: приобретение родителями специальных знаний, психологическая поддержка семьи, помощь семье в организации отдыха, восстановление сил и т.д. Каждый период программы имеет цель, которая разбивается на ряд подцелей, поскольку предстоит работать сразу в нескольких направлениях, подключая к процессу реабилитации разных специалистов.

Под реабилитацией детей-инвалидов понимается система мероприятий, цель которых – быстрое и наиболее полное восстановление здоровья больных и инвалидов и возвращение их к активной жизни. Реабилитация больных и инвалидов представляет собой комплексную систему государственных, медицинских, психологических, социально-экономических, педагогических, производственных, бытовых и других мероприятий.

Медицинская реабилитация направлена на полное или частичное восстановление или компенсацию той или иной нарушенной или утраченной функции или на замедление прогрессирующего заболевания. Право на бесплатную медицинскую реабилитационную помощь закреплено законодательствами о здравоохранении и труде. Реабилитация в медицине является начальным звеном системы общей реабилитации, ибо ребенок-инвалид, прежде всего, нуждается в медицинской помощи. По существу, между периодом лечения заболевшего ребенка и периодом его медицинской реабилитации, или восстановительного лечения, нет четкой границы, так как лечение всегда направлено на восстановление здоровья и возвращение к учебной или трудовой деятельности. Однако мероприятия по медицинской реабилитации начинаются в больничном учреждении после исчезновения острых симптомов заболевания – для этого применяются все виды необходимого лечения – хирургическое, терапевтическое, ортопедическое, курортное и др. Заболевший либо получивший травму, увечье ребенок, ставший инвалидом, получает не только лечение – органы здравоохранения и социальной защиты, профессиональные союзы, органы образования, принимают необходимые меры к восстановлению его здоровья, осуществляют комплексные мероприятия по возвращению его к активной жизни, возможному облегчению его положения.



Все другие формы реабилитации – психологическая, педагогическая, социально-экономическая, профессиональная, бытовая – проводятся наряду с медицинской.

Психологическая форма реабилитации – это форма воздействия на психическую сферу больного ребенка, на преодоление в его сознании представления о бесполезности лечения. Эта форма реабилитации сопровождает весь цикл лечебно-восстановительного мероприятия.

Педагогическая реабилитация – это мероприятия воспитательного характера, направленные на то, чтобы ребенок овладел необходимыми навыками и умениями по самообслуживанию, получил школьное образование. Очень важно выработать у ребенка психологическую уверенность в собственной полноценности и создать правильную профессиональную ориентацию. Подготовить к доступным им видам деятельности, создать уверенность в том, что приобретенные знания в той или иной области окажутся полезными в последующем трудоустройстве.

Социально-экономическая реабилитация – это целый комплекс мероприятий: обеспечение больного или инвалида необходимым и удобным для него жилищем, находящимся вблизи места учебы, поддержание уверенности больного или инвалида в том, что он является полезным членом общества; денежное обеспечение больного или инвалида и его семьи путем предусмотренных государством выплат, назначения пенсии и т. п. Профессиональная реабилитация подростков-инвалидов предусматривает обучение или переобучение доступным формам труда, обеспечение необходимыми индивидуальными техническими приспособлениями для облегчения пользования рабочим инструментом, приспособление рабочего места подростка-инвалида к его функциональным возможностям, организацию для инвалидов специальных цехов и предприятий с облегченными условиями труда и сокращенным рабочим днем и т.д.

В реабилитационных центрах широко используется метод трудовой терапии, основанный на тонизирующем и активизирующем воздействии труда на психофизиологическую сферу ребенка. Длительная бездеятельность расслабляет человека, снижает его энергетические возможности, а работа повышает жизненный тонус, являясь естественным стимулятором. Нежелательный психологический эффект дает и длительная социальная изоляция ребенка. Большую роль трудовая терапия играет при заболеваниях и травмах костно-суставного аппарата, предотвращает развитие стойких анкилозов (неподвижность суставов). Особое значение трудовая терапия приобрела при лечении психических болезней, которые часто являются причиной длительной изоляции больного ребенка от общества. Трудовая терапия облегчает взаимоотношения между людьми, снимая состояние напряженности и беспокойства. Занятость, концентрация внимания на выполняемой работе отвлекают пациента от его болезненных переживаний. Значение трудовой активизации для душевнобольных, сохранение их социальных контактов в ходе совместной деятельности так велико, что трудовая терапия как вид медицинской помощи раньше всех была использована в психиатрии. Бытовая реабилитация – это предоставление ребенку-инвалиду протезов, личных средств передвижения дома и на улице (специальные вело- и мотоколяски, и др.).

В последнее время большое значение придается спортивной реабилитации. Участие в спортивно-реабилитационных мероприятиях позволяет детям преодолевать страх, формировать культуру отношения к еще более слабому,



корректировать иногда гипертрофированные потребительские тенденции и, наконец, включать ребенка в процесс самовоспитания, приобретения навыков вести самостоятельный образ жизни, быть достаточно свободным и независимым.

Социальный работник, проводящий реабилитационные мероприятия с ребенком, который получил инвалидность в результате общего заболевания, травмы или ранения, должен использовать комплекс этих мероприятий, ориентироваться на конечную цель – восстановление личного и социального статуса инвалида. При проведении реабилитационных мероприятий необходимо учитывать психосоциальные факторы, приводящие в ряде случаев к эмоциональному стрессу, росту нервно-психической патологии и возникновению так называемых психосоматических заболеваний, а зачастую – проявлению девиантного поведения. Биологические, социальные и психологические факторы, взаимно переплетаются на различных этапах адаптации ребенка к условиям жизнеобеспечения. При разработке реабилитационных мероприятий необходимо учитывать как медицинский диагноз, так и особенности личности в социальной среде. Этим, в частности объясняется необходимость привлечения к работе с детьми-инвалидами социальных работников и психологов в самой системе здравоохранения, ибо граница между профилактикой, лечением и реабилитацией весьма условна и существует для удобства разработки мероприятий. Тем не менее, реабилитация отличается от обычного лечения тем, что предусматривает выработку совместными усилиями социального работника, медицинского психолога и врача, с одной стороны и ребенка и его окружения (в первую очередь семейного) – с другой стороны, качеств, помогающих оптимальному приспособлению ребенка к социальной среде. Лечение в данной ситуации – это процесс, больше воздействующий на организм, на настоящее, а реабилитация больше адресуется личности и как бы устремлена в будущее.

Задачи реабилитации, а также ее формы и методы меняются в зависимости от этапа. Если задача первого этапа – восстановительного – профилактика дефекта, госпитализация, установление инвалидности, то задача последующих этапов – приспособление индивидуума к жизни и труду, его бытовое и последующее трудовое устройство, создание благоприятной психологической и социальной микросреды. Формы воздействия при этом разнообразны – от активного первоначального биологического лечения до «лечения средой», психотерапии, лечения занятостью, роль которых возрастает на последующих этапах. Формы и методы реабилитации зависят от тяжести заболевания или травмы, особенности клинической симптоматики особенностей личности больного и социальных условий. Таким образом, необходимо учитывать, что реабилитация – это не просто оптимизация лечения, а комплекс мероприятий, направленных не только на самого ребенка, но и на его окружение в первую очередь на его семью. В этой связи важное значение для реабилитационной программы имеют групповая (психо) терапия, семейная терапия, трудовая терапия и терапия средой. Терапия как определенная форма вмешательства в интересах ребенка может быть рассмотрена как метод лечения, влияющий на психические и соматические функции организма; как метод влияния, связанный с обучением и профессиональной ориентацией; как инструмент социального контроля; как средство коммуникации.

В процессе реабилитации происходит изменение ориентации – от медицинской модели (установка на болезнь) к антропоцентрической (установка на связь индивида с социальной средой). В соответствии с этими моделями и



решается, кем и какими средствами, а также в рамках каких государственных учреждений и общественных структур должна осуществляться терапия.

Социальная реабилитация лиц с ограниченными возможностями – одна из наиболее важных и трудных задач современных систем социальной помощи и социального обслуживания. Неуклонный рост числа инвалидов, с одной стороны, увеличение внимания к каждому из них – независимо от его физических, психических и интеллектуальных способностей, с другой стороны, представление о повышении ценности личности и необходимости защищать ее права, характерное для демократического, гражданского общества, с третьей стороны, - все это предопределяет важность социально-реабилитационной деятельности [3].

Инвалидность, ограниченные возможности человека не относятся к разряду чисто медицинских явлений. Гораздо большее значение для понимания этой проблемы и преодоления ее последствий имеют социально-медицинские, социальные, экономические, психологические и другие факторы. Именно поэтому технологии помощи инвалидам – взрослым и детям – основываются на социально-экологической модели социальной работы. Согласно этой модели люди с ограниченными возможностями испытывают функциональные затруднения не только вследствие заболевания, отклонения или недостатков развития, но и неприспособленности физического и социального окружения к их специальным проблемам.

В процессе социальной реабилитации решаются три группы задач: адаптация, автоматизация и активизация личности. Решение этих задач, по сути противоречивых и в тоже время диалектически единых, существенно зависят от многих внешних и внутренних факторов.

Социальная адаптация предполагает активное приспособление инвалида к условиям социальной среды, а социальная автоматизация – реализацию совокупности установок на себя; устойчивость в поведении и отношениях, которая соответствует представлению личности о себе, ее самооценке.

Решение задач социальной адаптации и социальной автоматизации регулируется кажущимися противоречивыми мотивами «Быть со всеми» и «Остаться самим собой». В тоже время человек с высоким уровнем социальности должен быть активным, т.е. у него должна быть сформулирована реализуемая готовность к социальным действиям. Процесс социальной реабилитации, даже при благоприятном стечении обстоятельств, разворачивается неравномерно и может быть чреват рядом сложностей, тупиков, требующих совместных усилий взрослого и ребенка. Если сравнить процесс социализации с дорогой, по которой должен пройти ребенок из мира детства в мир взрослых, то она не везде выложена ровными плитами и не всегда сопровождается четкими дорожными указателями, на ней есть участки с оврагами и сыпучими песками, шаткими мостиками и развилками.

Под проблемами социализации понимается комплекс затруднений ребенка при овладении той или иной социальной ролью. Чаще всего причинами возникновения этих проблем является несоответствие требований к ребенку в процессе его взаимоотношений с социумом и готовности ребенка к этим отношениям.

После начала выполнения программы осуществляется мониторинг, т.е. регулярное отслеживание хода событий в виде регулярного обмена информацией между специалистом-курьером и родителями ребенка. При необходимости куратор содействует родителям, помогает преодолевать трудности, ведя переговоры с нужными специалистами, представителями учреждений,



разъясняя, отстаивая права ребенка и семьи. Куратор может посещать семью, чтобы лучше разобраться в трудностях, возникающих при выполнении программы. Таким образом, программа реабилитации есть циклический процесс.

На первый взгляд ребенок-инвалид должен быть центром внимания своей семьи. В действительности же этого может не происходить в силу конкретных обстоятельств каждой семьи и определенных факторов: бедность, ухудшение здоровья других членов семьи, супружеские конфликты и т.д. В этом случае родители могут неадекватно воспринимать пожелания или наставления специалистов. Порой родители рассматривают реабилитационные услуги в первую очередь как возможность получить передышку для самих себя: они испытывают облегчение, когда ребенок начинает посещать школу или реабилитационные учреждения, потому что в этот момент могут, наконец, отдохнуть или заняться своими делами. При всем этом важно помнить, что большинство родителей хотят участвовать в развитии своего ребенка [4].

В настоящее время проблема социальной адаптации детей инвалидов, в виду ее актуальности, широко разрабатывается. Несмотря на наличие внимания к проблеме со стороны ученых и практиков, адаптация детей-инвалидов затруднена в силу причин, не позволяющих в полном объеме решать данную проблему, к которым относятся: - причины педагогического характера; неподготовленность педагогических работников различных образовательных учреждений к работе с детьми-инвалидами в целом и обеспечению процесса их социальной адаптации в частности; причины психологического характера; непонимание со стороны здоровых людей и в первую очередь сверстников, проблем и потребностей ребенка-инвалида окружающие видят, прежде всего, дефекты и недостатки, неполноценность, но не задумываются о личности ребенка, не замечают его потребности, интересы и желания; причины социально-экономического характера; семьи, воспитывающие детей-инвалидов, практически находятся в затруднительном положении; причины организационно-управленческого характера; отсутствие гибкой системы вариативного образования, адекватных управленческих механизмов, соответствующих социальной адаптации детей-инвалидов в школьном (общем) образовании.

Важное место в системе социально-педагогической адаптации детей с ограниченными возможностями отводится общественным организациям.

Общественные организации являются социальным местом, связывающим семью с государственными структурами. Анализ организаций, занимающихся оказанием помощи детям с ограниченными возможностями, опирается, с одной стороны, на частную социологическую теорию – социологию движений и организаций, изучающую закономерности и механизмы построения, функционирования и развития любых организаций в обществе; с другой стороны, на особенности действующих общественных организаций в такой специальной сфере как социо-педагогическая адаптация ребенка с ограниченными возможностями.

Отличительным признаком общественной организации является то, что она возникает по инициативе людей, заинтересованных в решении какой-либо социальной проблемы. Цели общественных организаций вырабатываются «изнутри» и представляют собой обобщение индивидуальных целей участников. Финансирование деятельности общественных организаций осуществляется за счет членских взносов, спонсорских даров, коммерческой деятельности самой организации, а также некоторые программы деятельности финансируются государством, если оно заинтересовано в решении данной проблемы, которой занимается конкретная общественная организация.



Следовательно, деятельность общественных организаций по оказанию помощи в социальной адаптации и реабилитации ребенка с ограниченными возможностями должна быть направлена в первую очередь на разработку системы мер, где приоритетными являются направления деятельности по улучшению социального положения семей, у которых ограничены возможности лечения и обучения этих детей. При этом необходимо учитывать специфику региона.

Главная проблема ребенка с ограниченными возможностями заключается в его связи с миром, в ограничении мобильности. Бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограничении общения с природой, доступа к культурным ценностям, а иногда – и к элементарному образованию. Ребенок, имеющий инвалидность – часть и член общества, он хочет, должен и может участвовать во всей многогранной жизни. Ребенок, имеющий инвалидность может быть так же способен и талантлив, как и его сверстники, не имеющие проблем со здоровьем, но обнаружить свои дарования, развить их, приносить с их помощью пользу обществу, ему мешает неравенство возможностей. Ребенок – не пассивный объект социальной помощи, а развивающийся человек, который имеет право на удовлетворение разносторонних социальных потребностей в познании, общении, творчестве.

Как показывает практика и наш опыт, социальному работнику желательно консультироваться у родителей так же часто, как они консультируются у него. Это важно, по трем причинам. Во-первых, родителям предоставляется возможность высказаться, скажем, не только о недостатках и проблемах, но и об успехах и достижениях ребенка. Когда социальный работник спрашивает родителей, что им нравится в их детях, это порой воспринимается ими как одно из редких проявлений интереса со стороны окружающих не к порокам, а к достоинствам их ребенка. Во-вторых, такая информация помогает разрабатывать и отслеживать индивидуальные реабилитационные планы. В-третьих, тем самым проявляется уважение к родителям и создается атмосфера доверия – залог успешной коммуникации.

Следует отметить, что только совместная работа социальных работников, педагогов и родителей в работе с детьми с ограниченными возможностями позволит решить проблемы развития личности ребенка, его социальной реабилитации и адаптации в будущем.

На наш взгляд, надо особое внимание уделять тому, что инвалидность у детей означает существенное ограничение жизнедеятельности, она способствует социальной дезадаптации, которая обусловлена нарушениями в развитии, затруднениями в самообслуживании, общении, обучении, овладении в будущем профессиональными навыками. Освоение детьми-инвалидами социального опыта, включение их в существующую систему общественных отношений требует от общества определенных дополнительных мер, средств и усилий (это могут быть специальные программы, специальные центры по реабилитации, специальные учебные заведения и т.п.). но разработка этих мер должна основываться на знании закономерностей, задач, сущности процесса социальной реабилитации.

Литература:

1. Азаров Ю.П. Семейная педагогика. – М., 1993. – 608 с.
2. Бочарова В.Г. Личность – семья – община // Социальная работа. – 1992. – №1. – С. 3-9.



3. Коновалов В.Ю. Психолого-педагогические закономерности психосоматической коррекции и реабилитации // Практическая психология и логопедия. – 2006. – №1(18).

4. Павленко О.В., Туболев Д.А., Грачев Л.К. Правовая защита семей, воспитывающих детей-инвалидов. – М., 2006. – 285 с.

5. Халыкова Б.С. Организационно-технологические основы обучения детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями в условиях реабилитационного центра / Автореф. дис. к.п.н. – Алматы, 2003. – 28 с.

Имангалиев А.С., Кожракова А.С.

Мүмкіндігі шектеулі балалардың әлеуметтік бейімделу мәселелері

Мақалада мүмкіндігі шектеулі балалардың әлеуметтік бейімделу мәселелері қарастырылған.

Кілт сөздер: әлеуметтік бейімделу, мүгедектік, шектеулі мүмкіндік, отбасы, реабилитация.

Imangaliev A.S., Kograkova A.S.

Problems of social adaptation of children with disabilities

The article considers the problems of social adaptation of children with disabilities.

Keywords: social adaptation, disability, family, rehabilitation.

УДК: 371:808

Kydyrshayev A.S. – doctor of pedagogical sciences,
WKSU after M.Utemisov

Kismetova G.N. – candidate of pedagogical sciences,
Associate Professor, WKSU after M.Utemisov

Uteliyeva B.B. – master of pedagogical sciences, senior teacher,
WKSU after M.Utemisov

Turegaliyeva S.G. – senior teacher, WKSU after M.Utemisov

Kubayeva S.Zh. – master's Degree Student of the WKSU after M.Utemisov

CONTRIBUTION OF RHETORIC AS A SCIENCE TO INCREASING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF A MODERN TEACHER

Abstract. This article discusses the role of pedagogical rhetoric in continuing professional development of teachers. Pedagogical skills help teachers of rhetoric to be logically compelling, to get across the theme of a lesson purposefully and consistently, and to express their thoughts with complete clarity. Pedagogical rhetoric will help to solve one of the main objectives - to establish the relationship between a student and a teacher. The teacher's oratorical abilities, a rich supply of active vocabulary will make the lesson creative, emotional.

Keywords: Professional competence, pedagogical rhetoric, rhetoric, school rhetoric, communicant, opponent, rhetorical skills, patterns, sociometric status, association.

In his address to the People of Kazakhstan the President of the Republic of Kazakhstan Nursultan Nazarbayev noted that in the path of development and formation of Kazakhstan as a rapidly growing, competitive country, a considerable role is given to personnel training and improving professional competence.

In the Address Nazarbayev emphasized that the reforms in Kazakhstan education will improve the quality of education and bring it to a new modern and prestigious level [1].



In today's world simple universal literacy is obviously not enough; you need constantly to learn new skills. We are faced with the problem of training highly qualified teachers. In this task, rhetoric will help us.

A modern school teacher should have an in-depth knowledge of oratory. Do teachers share our view and what do they need knowledge of oratory for? [2].

First, a thorough knowledge of rhetoric will give the opportunity to be more accurate in using certain words, to be logically persuasive. Purposefully and consistently presenting the theme of the lesson, the teacher will get a response from the students. The task of the teacher is not only to be able to engage in a monologue, but in a dialogue too. Oratorical abilities, a rich active vocabulary will make the lessons creative, emotional. The quality of these lessons will be many times higher than traditional.

Secondly, the teacher mastering the techniques of public speaking, the right words can express his thoughts quite clearly, address with his oratorical speech to any audience, feel free to express his opinions without panics in front of an audience; and then he is always respected.

Third, the opinion about the teacher is taken according to his dressing sense while delivering a speech. The eloquence of a teacher can serve as a means of aesthetic impact on the listener, not to mention the fact that the academic eloquence characterized by very informative, cognitive orientation. Oratory skills of a teacher affect students, involving the audience. One of the functions of the modern pedagogical rhetoric is the impact on the audience, to move people into active actions, and sometimes, perhaps, to make them change their lifestyle and outlooks [3, p. 17-45].

Fourth, the art of oratory as a science answers a number of questions that arise in the teaching process:

- Often you can see this picture: an erudite teacher, who loves and knows his subject, cannot sometimes establish a relationship with the audience; what is the reason? Why is his lesson like a difficult experiment?

- Why does any statement of the teacher cause a negative reaction of trainees? How can he achieve the desired response?

- How can we overcome the internal excitement before delivering a speech, withstand ridicule of the students and win the attention of the audience?

- Why cannot students understand the interesting material? How can we prevent a similar situation?

- How can we encourage poor pupils to achieve the desired results?

- During classes we often meet unforeseen situations. How can we get out of them with dignity?

- How can we avoid conflicting views on a particular issue? How can we achieve mutual understanding in class? In this case, it is appropriate to mention that one of the definitions of teaching rhetoric is the theory of persuasive communication.

- There are sometimes situations when a student expresses disagreement with the assessment, showing that not entirely correct. How can we convince him during the dispute?

- How can we encourage a pupil to get interest in the issues, which do not worry him earlier?

Sometimes, using right words, fleeting phrase one can attract the attention of the student, to make him wonder. What is the secret of these phrases? How can we determine the effectiveness of these words?

You cannot lose sight of the fact that the choice of words should be done considering the age of the students.



The priority objective of educational rhetoric is to educate the younger generation in harmony with him, be happy, laugh, admire, and i.e. adequately apply to any life situation.

The proverb says: the look is more eloquent than the words. How can one, without uttering a single word, to establish the order in the classroom?

Working on the diction is also one of the functions of teaching rhetoric.

One cannot disagree with the fact that, whether it is a school staff, or college and university audience, but sometimes one word helps to overcome a difficult situation!

Being in a society, we are constantly in interpersonal relations. Knowing all kinds of words you will not only make the right decision in a given situation, but also enhance your sociometric status.

Teacher having a deep knowledge of oratory can not only compete with opponents, but also easily convince him to change opinions and views.

Conversely, teachers who have not learned pedagogical skills of rhetoric will constantly suffer from doubt and fear. And there can be no creative lesson plans! [4, p. 13].

Socrates did not leave any of his own written text. Nevertheless his system of philosophy, his teaching methods came to us thanks to his disciple Plato, who told that Socrates claimed a new approach to learning and generalization of reality. But he did it very subtly, without instructing his disciples, but conversing with them.

Rhetorical ideal of Socrates can be defined as:

“1) the dialogic: each of the participants of the communication acts as an active subject of his speech and thought; the purpose of speech communication and of speaker’s activities is not manipulating the addressee, but awakening his mind.

2) harmonizing: the main purpose of conversation, argument, monologue is not to win and to fight, but to bring together participants of communication for a common goal, to achieve a specific agreement between them as to the meaning, purpose and results of communication ...

3) semantic: the purpose of the conversation between people, the purpose of the speech is the search and discovery of meaning, truth, which does not have some kind of phantom, ghost, illusion and lies in the subject matter of speech and can be detected” [6, p. 383].

Socrates taught to ask a question briefly, listen to answers and talking respond questions briefly. Thus, the word of Socrates possessed a passionate aspiration to the meaning and the truth. He taught “to anticipate riddles posed by the person for decision, solve them, thinking out loud, teach others, engaging them in this exciting work, grope and show meaningful way from the thought to the word” [6, p. 11].

At various times the rhetoric had different contents. If we turn to the researchers, ancient rhetoric was a philosophical discipline, and in the Middle Ages rhetoric was considered as the art of speech decoration.

Descartes words “determining the exact meaning of the words you will save mankind from half errors” make you think ...

And today didactic rhetoric aims at the development and success of the effectiveness of speech communication in different situations.

The word is a window to the outside world. By our words we are perceived by others. But we do not always refer to the power of words with due respect, to what we say and how we say. Knowledge of oratory will help to give the thoughts of the teacher to the student in the right form, to come to a mutual understanding between a teacher and a student providing the desired effect, and to become an instrument of constructive solutions emerging conflicts. One and the same word in different situations may have different effects, and the modern teacher like no one else has to understand it. One thing is certain: the pedagogical skills of rhetoric solve one of the major challenges in the relationship between a student and a teacher.



First, a thorough knowledge of rhetoric will give the opportunity to be more accurate in using certain words, to be logically persuasive. Purposefully and consistently presenting the theme of the lesson, the teacher will get a response from the students. The task of the teacher is not only to be able to engage in a monologue, but in a dialogue too. Oratorical abilities, a rich active vocabulary will make the lessons creative, emotional. The quality of these lessons will be many times higher than traditional.

Secondly, the teacher mastering the techniques of public speaking, the right words can express his thoughts quite clearly, address with his oratorical speech to any audience, feel free to express his opinions without panics in front of an audience; and then he is always respected.

Third, the opinion about the teacher is taken according to his dressing sense while delivering a speech. The eloquence of a teacher can serve as a means of aesthetic impact on the listener, not to mention the fact that the academic eloquence characterized by very informative, cognitive orientation. Oratory skills of a teacher affect students, involving the audience. One of the functions of the modern pedagogical rhetoric is the impact on the audience, to move people into active actions, and sometimes, perhaps, to make them change their lifestyle and outlooks.

Sometimes, using right words, fleeting phrase one can attract the attention of the student, to make him wonder. What is the secret of these phrases? How can we determine the effectiveness of these words?

You cannot lose sight of the fact that the choice of words should be done considering the age of the students.

The priority objective of educational rhetoric is to educate the younger generation in harmony with him, be happy, laugh, admire, and i.e. adequately apply to any life situation.

The proverb says: the look is more eloquent than the words. How can one, without uttering a single word, to establish the order in the classroom?

Working on the diction is also one of the functions of teaching rhetoric.

One cannot disagree with the fact that, whether it is a school staff, or college and university audience, but sometimes one word helps to overcome a difficult situation!

Being in a society, we are constantly in interpersonal relations. Knowing all kinds of words you will not only make the right decision in a given situation, but also enhance your sociometric status.

Teacher having a deep knowledge of oratory can not only compete with opponents, but also easily convince him to change opinions and views.

Conversely, teachers who have not learned pedagogical skills of rhetoric will constantly suffer from doubt and fear. And there can be no creative lesson plans!

Socrates did not leave any of his own written text. Nevertheless his system of philosophy, his teaching methods came to us thanks to his disciple Plato, who told that Socrates claimed a new approach to learning and generalization of reality. But he did it very subtly, without instructing his disciples, but conversing with them.

At various times the rhetoric had different contents. If we turn to the researchers, ancient rhetoric was a philosophical discipline, and in the Middle Ages rhetoric was considered as the art of speech decoration.

And today didactic rhetoric aims at the development and success of the effectiveness of speech communication in different situations.

The word is a window to the outside world. By our words we are perceived by others. But we do not always refer to the power of words with due respect, to what we say and how we say. Knowledge of oratory will help to give the thoughts of the teacher



to the student in the right form, to come to a mutual understanding between a teacher and a student providing the desired effect, and to become an instrument of constructive solutions emerging conflicts. One and the same word in different situations may have different effects, and the modern teacher like no one else has to understand it. One thing is certain: the pedagogical skills of rhetoric solve one of the major challenges in the relationship between a student and a teacher.

Literature:

1. The concept of education development of Kazakhstan till 2015 // Newspaper «Егеменді Қазақстан». – Almaty, 2003.
2. Kudyrsbayev A.S. Шешендіктануды оқытудың ғылыми-әдістемелік негіздер. - Almaty, 2001. – p.270.
3. Murashov A.A. Педагогическая риторика. – М., 2001. – p.480.
4. Michalskaya A.K. Теоретические основы педагогической риторики. – М., 1993. – p. 99.
- Azhgaliev M.K. Tool for teaching in higher education the course «Педагогическая риторика», abstract of a thesis, Kokshetau, 2010. – p.24.
5. Michalskaya A.K. Основы риторики: мысль и слово: Textbook for pupils of 10-11 classes of educational institutions. – М., Prosveshcheniye, 1996 – p.416.

Қыдыршаев А.С., Кисметова Г.Н., Утегалиева Б.Б., Турегалиева С.Г., Кубаева С.Ж.

Педагогтың кәсіби біліктілігін арттыруға шешендіктану ілімінің қатысы

Мақалада қазіргі таңдағы педагог маманның кәсіби біліктілігін арттыруға педагогикалық шешендіктану ілімінің қажеттілігіне жан-жақты сипаттама берілен. Нәтижеде педагогикалық риторика ілімінің мұғалім атаулыға әр сөзін дәл де нақты, логикалық тұрғыда иланымды айтуға мүмкіндік беретіні, сондай-ақ, шәкірттер тарапынан пікірлестер табуға, сабақты пығармашылық тұрғыда үйлестіре, дәстүрлі сабақтағыдай емес, қызғылықты да тартымды өткізуге, ұсынылар ақпараттарды бұрынғыдан көбірек беруге септесетіні таразыланады.

Кілт сөздер: Кәсіби біліктілік, педагогикалық шешендіктану, риторика, мектеп риторикасы, коммуникант, оппонент, риторикалық амал-тәсілдер, заңдылықтар, социометрикалық статус, ассоциация.

Қыдыршаев А.С., Кисметова Г.Н., Утегалиева Б.Б., Турегалиева С.Г., Кубаева С.Ж.

Роль риторики в повышении профессиональной компетентности современного педагога

В данной статье рассматривается роль педагогической риторики в повышении профессиональной компетентности современного педагога. Умения и навыки педагогической риторики помогут стать учителю логически убедительным, целенаправленно и последовательно излагать тему занятий, высказывать свои мысли с полной ясностью. Педагогическая риторика поможет решить одну из главных задач - налаживание взаимоотношений между учеником и учителем. Ораторские способности, богатый запас активной лексики учителя сделают занятия творческими, эмоциональными.

Ключевые слова: Профессиональная компетентность педагогическая риторика, риторика, школьная риторика, коммуникант, оппонент, риторические навыки и умения, закономерности, социометрический статус, ассоциация.



УДК: 37.035.6:37(091)

Байменова Б.С. – кандидат педагогических наук,
Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева
E-mail: botagoz.baumenova@mail.ru
Жубакова С.С. – кандидат педагогических наук,
Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева
E-mail: zhubakova.saule@mail.ru

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В статье проводится историко-педагогический анализ сущности патриотического воспитания подрастающего поколения с древнейших времен по настоящее время. Авторы подробно останавливаются на анализе генезиса понятия «патриотическое воспитание», основных категориях дефиниции «патриотизм», а также раскрывают особенности патриотического воспитания молодежи в условиях независимости Казахстана.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, патриотические чувства, патриотическое сознание.

Сегодня жизнеспособность общества зависит от сформированности у молодого поколения духовного иммунитета, который вырабатывается через приобщение к традициям многовековой культуры собственного народа, в опыте патриотического воспитания. Именно патриотическая идея является тем фундаментом, на котором во все времена консолидируются все слои казахстанского общества. Поэтому задача патриотического воспитания молодого поколения является одной из приоритетных. В этих условиях особую значимость приобретает цель консолидации общества на основе традиционных, патриотических ценностей отечественной культуры. Патриотизм как высшее духовно-нравственное чувство является ведущим условием для возрождения и укрепления казахстанской государственности на основе отечественного менталитета. Патриотическое воспитание в Казахстане, так же как и этнические корни казахов, без сомнения, имеют древнюю историю, изучение которых, на различных исторических этапах, является актуальным направлением для исследований. Особое значение в этой связи приобретают поиск и разработка принципиально новых подходов к построению системы воспитания в соответствии с историческими и национальными традициями развития общества. В последнее время всё больше распространяется взгляд на патриотизм как на важнейшую ценность, интегрирующую не только социальный, но и духовно-нравственный, идеологический, культурно-исторический и другие компоненты социальной сферы. Поэтому названная проблема является в научной сфере актуальной.

Проблемы развития патриотического воспитания молодежи находят свое отражение в следующих нормативно-правовых документах страны: Конституция Республики Казахстан, «Концепция развития гражданского общества РК» (2005 г.), Закон РК «Об образовании» (2007 г.), «Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы» (2010 г.) и т.д.

Важным этапом усиления внимания руководства страны и населения к проблемам патриотического воспитания стала разработка «Государственной программы патриотического воспитания граждан РК на 2006 - 2008 годы» (2006г.), где раскрываются цели, задачи и принципы воспитания граждан в духе патриотизма [2].



В Концепции воспитания в системе непрерывного образования РК (2009 г.) одним из приоритетных направлений воспитательной работы является гражданско-патриотическое воспитание где говорится, что гражданско-патриотическое воспитание должно формировать гражданскую позицию и патриотическое сознание, развитое национальное самосознание, социальную и религиозную толерантность, основанные на гуманизме, любви и уважении к языку, истории и обычаям казахского народа, сохранении и развитии его лучших традиций, изучении, приятии и освоении культур других народов Казахстана [4].

В разные периоды развития педагогической науки патриотическое воспитание рассматривалось как необходимая составная часть процесса воспитания. В казахстанской педагогической науке по проблеме патриотического воспитания появляется ряд научно-исследовательских работ.

Хотелось бы отметить, что все научные исследования, касающиеся патриотического воспитания, можно условно разделить на четыре блока. Каждый из блоков раскрывает определенный аспект изучаемой проблемы.

Первый блок - это изучение и анализ методологического подхода патриотического воспитания (Иманбаева С.Т. и др.);

Второй блок - это работы, посвященные историческим, социально-культурным аспектам патриотизма и патриотического воспитания молодого поколения (Нурмукашева С.Н., Менлибаев К.Н., Сайдахметова Л.Т., Мухамединова Н.А., Сағындықов А. и др.);

Третий блок – методы и приемы формирования патриотического воспитания (Жуматаева Е., Кусаинова Д.С., Дуйсенбаев А.Б., Рысбекова Р.М., Иманбетов А.Н., Бекмагамбетов А.Ж., Казетова А.Х., Серикова Н.У., Еримбетова Г.Х., Утегулов Ф.Е. и др.);

Четвертый блок – подготовка будущих учителей к патриотическому воспитанию (Бельгибаева Г.К., Карпыкбаева А.С., Майлыбаева Л.С. и др.)

Отметим, что вопросы патриотического воспитания широко представлены и в научных исследованиях зарубежных ученых, так в Англии (Баден-Пауэлл Р., Бэн А., Коупленд Н., Ланкастер Д., Локк Д., Оуэн Р. и др.), во Франции (Еине А., Гельвеций К.А., Демолен Э., Дидро Д., Лакан Ж., Сартр Ж.-П., Сен-Симон, Френе С., Фурье Ш. и др.) и в России (Елонский П.П., Бондаревская Е.В., Вент К.Н., Коновалова Г.А., Баева В.И., Кострулева И.В. и др.).

В этих исследованиях разработаны концепция расширенного воспитательного пространства, созданы система управления процессом патриотического воспитания, сконструирована и апробирована технология формирования патриотического воспитания.

Исходя из перечисленных научных исследований можно сделать вывод, что исследуемая нами проблема относится к всемирной проблеме всего человечества. Анализ убеждает в том, что педагогическая мысль ученых всего мира подготовила теоретическую базу в области патриотического воспитания, которая была исправлена, дополнена и развита педагогической наукой разных исторических эпох.

Ценностные направления нашего общества, национальная безопасность страны ориентированы на воспитание, творческое развитие, гражданское становление подрастающего поколения.

Термин «патриот» стал широко применяться, начиная с эпохи Великой Французской революции 1789 г. Который изначально обозначал понятие «революционер», но исторические корни патриотизма имеют многовековую историю.



Термин **патриотизм** (от греческого *Pathis* – Отечество) означает нравственный и политический принцип, внутренне присущий гражданину. Это глубоко социальное чувство, стержнем которого является любовь к своей Родине, преданность своему народу, гордость за его историческое прошлое и настоящее, забота о его будущем. Это стремление защищать интересы государства как внутри страны, так и за её пределами [5].

К категории патриотизма относятся следующие понятия: любовь к Родине, совесть, долг, патриотическое чувство, патриотическое сознание, добро, справедливость и т.д.

Родина – это территория, географическое пространство, где человек родился, социальная и духовная среда, в которой он вырос, живет и воспитывается. Это народ с соответствующей культурой, языком, историей, традициями, с которыми имеет прочные устойчивые, эмоционально окрашенные связи [4].

Долг – духовно нравственное качество личности, проявляемое как обязанность что либо исполнить. Область долга безгранична, вся жизнь человека – выполнение долга [1].

Честь – его внутреннее достоинство, верность, доблесть, благородство души, чистая совесть, почет и уважение. Честь - это высшее духовное благо государство. Истинная честь заключается в самоотверженном, доблестном служении во имя высших государственных интересов и общего блага страны [1].

Патриотическое чувство – это внутреннее психическое состояние человека (например, чувство гордости, патриотизма). Чувство Родины (ощущение связи с Родиной) и преданности ей, основанной на традиционных стародавних навыках общности, инициативы и ответственности [3].

Патриотическое сознание – это сложная управляемая система взглядов и идей, связанных с позитивным отношением к Отчизне, трудовым и другим традициям и принципам поведения, чувства и настроения людей, социальных групп, национальных общностей, направленных на развитие и защиту Отечества. Патриотизм относится к разряду общечеловеческих ценностей, так как он общественно-значим для личности, социальной общности и общества в целом [6].

Анализ генезиса содержания понятия «патриотизм» в общественном сознании позволил сделать вывод о том, что эта дефиниция в отечественной и европейской научной традиции, прежде всего, трактовалась как преданность Родине и ответственность за ее благополучие.

Таким образом, патриотическое воспитание – это целенаправленная деятельность, призванная формировать у детей и молодежи ценностные ориентации, качества, нормы поведения гражданина и патриота Казахстана [3].

Цель патриотического воспитания заключается в ориентации подрастающего поколения на ценности отечественной культуры, формирования у них ценностного отношения к Родине, ее культурно-историческому прошлому.

Важно прививать молодому поколению чувство гордости за свою страну, воспитывать в них уважение к Конституции, государственной символике, родному языку, народным традициям, истории, культуре, природе своей страны; формировать активную гражданскую позицию и самосознание гражданина Казахстана. У подрастающего поколения должно вырабатываться чувство гордости за свою Родину и свой народ, уважение к его великим свершениям и достойным страницам прошлого.

В условиях развитого современного общества задачу патриотического воспитания молодого поколения мы видим в усилении работы по патриотическому воспитанию со стороны государственных и общественных организаций.



Вместе с тем патриотическое воспитание предполагает формирование у молодого поколения устойчивых морально-политических, физических качеств, овладение знаниями и навыками с тем, чтобы они могли с честью выполнить свой патриотический и интернациональный долг по защите свободы и независимости своего Отечества. И поэтому патриотизм как качество личности служит эталоном, идеалом каждого индивида.

Эволюция взглядов на патриотическое воспитание подрастающего поколения шла вместе с развитием государства, педагогических взглядов.

Историко-педагогический анализ опыта патриотического воспитания казахского народа, мы считаем, следует начать с появления первого государства на территории кочевой цивилизации – Тюркского Каганата, объединившего все тюркские народы и явившегося источником Восточной культуры.

Великий Тюркский Каганат был сильным и развитым государством того времени, который внес большой вклад в формирование цивилизации человечества и в развитие мировой культуры. Народы Великой степи говорили на одном языке, охраняли свою землю от внешних врагов, верили в одну религию и создали свою уникальную письменность и памятники культуры.

Самые ранние образцы письменности наших предков называют орхон-енисейским или древнетюркским руническим письмом. Каганы, беки, тарханы выступали духовными вождями, пророками, полководцами, вершителями судеб. Удивляет железная воля предворителей Тюркского еля, пронизанная глубокой любовью к народу, отчизне. Среди таких письменных памятников наиболее известны надписи на камнях в честь Бильгекагана и его брата полководца Кюль-Тегина (VI в.). Так, на одном из этих камней высечены изречения о жизни и быте, о культуре, о подвигах древних кочевников на фоне общей истории Тюркского каганата. («Если ты, тюркский народ, не отделишься от своего кагана, от своих беков, от своей родины... ты сам будешь жить счастливо в своем доме, будешь жить беспечно») [6].

В этических воззрениях Ю.Баласагуни, Х.А.Яссави, аль-Фараби, М.Кашгари наиболее ценными являются их размышления над проблемами нравственного и патриотического воспитания людей. При этом особое внимание они обращают на воспитание молодежи, ее нравственное формирование. По мнению мыслителей, нравственное и патриотическое совершенство – основа образа жизни человека.

Образование Казахского ханства, государства ранне-феодального типа, является результатом сложных этнополитических, социально-экономических и этнокультурных процессов, которые характерны для периода XIV – XV вв. Главным итогом указанных процессов явилось завершение формирования казахской народности.

В XV в. возникает и развивается импровизаторская поэзия и появляется целая галерея жырау - певцов, акынов, сказителей. Великий казахский жырау Асан Кайгы - знаток генеалогии родоплеменных союзов, народных традиций, призывает своих сородичей жить в мире, в согласии, быть добрыми, скромными, честными и гуманными, любить свой народ и свою Родину.

Для подрастающего поколения слова известного в народе как Каздауысты Казыбек (буквально «Казбек с непревзойденным голосом») (1667-1764 гг.) являются формирующим наследием патриотических чувств к Родине: «Қазақ деген мал баққан елміз, ешкімге соқтықпай жай жатқан елміз. Елімізден күт-береке қашпасын деп, жеріміздің шетін жау баспасын деп найзасына жылқының қылын таққан елміз. Дұшпан басынбаған елміз, басымыздан сөз асырмаған елміз.



Досымызды сақтай білген елміз, дәм-тұзын ақтай білген елміз. Бірақ асқақтаған хан болса – хан ордасын таптай білген елміз. Атадан ұл туса – құл боламын деп тумайды, анадан қыз туса – күң боламын деп тумайды, ұл мен қызын жатқа құл мен күң етіп отыра алмайтын елміз. Сен темір болсаң, біз көмірміз – еріткелі келгенбіз, қазақ-қалмақ баласын теліткелі келгенбіз. Танымайтын жат елге – танысқалы келгенбіз, танысуга көнбесең – шабысқалы келгенбіз. Сен қабылан болсаң, мен арыстан – алысқалы келгенбіз, тұтқыр сары желіммен жабысқалы келгенбіз. Бітім берсең – жөніңді айт, бермесең – тұрысатын жеріңді айт!».

Казахские ханы, бии, батыры, герои также являются носителями патриотических чувств, любви к Родине, совести, долга, добра, справедливости: прославленный полководец, батыр эпохи правления Абылай-хана – Богенбай батыр (1690-1775 гг.); казахский батыр, один из руководителей борьбы против джунгарских завоевателей и полководцев казахского ополчения в XVIII в.) – Кабанбай батыр; казахский батыр – Райымбек (1705 г. - дата смерти неизвестна); с именем которого связано новое возрождение казахской государственности, одной из наиболее ярких политических фигур и государственный деятель своего времени – Абылайхан; Джангир-хан, батыры Сырым Датұлы, Исатай Тайманов и Махамбет Утемисов;

Тема патриотического воспитания проходит красной нитью через поэтические наставления великого Абая Кунанбаева (1845 – 1904 гг.). «Кто трудится только для себя, уподобляется скоту, набивающему брюхо. Достойный трудится для народа». Поэт заботится о благополучии своего народа, призывает молодежь к единству: «...Единство мы должны беречь, Мир - счастье для страны родной...».

Лидеры зарождавшейся казахской интеллигенции, писатели, ученые XX века: А.Байтұрсынов, А.Букейханов, Ж.Ақбаев, М.Тынышбаев, Ж.Сейдалинов, Ж.Досмухамедов, Х.Досмухамедов, М.Жумабаев, Ж.Аймауытов, М.Дулатов и другие. Всех их объединяла одна великая цель – добиться независимости, свободы и обеспечить существование казахского этноса.

Отличительной чертой казахского народа является особенное трепетное отношение к родине, к родным местам. Существует множество песен и стихов посвященных этой теме, восхваляющих родные степи, горы, край где человек родился, где услышал свою первую колыбельную, где прошло детство, где живет семья, родители, как важно помнить свои корни и своими деяниями прославлять родные места и не клеймить свой род и свою родину. И конечно тематика любви и привязанности к родине, о долге каждого человека быть полезным, нести добро людям, верности и преданности родному краю отразились в казахских пословицах и поговорках. Например, «Отан – елдің анасы. Ел – ердің анасы»/ «Родина – мать народу, народ – мать джигиту»; «Отан оттан да ыстық» / «Любовь Родины – жарче огня»; «Ел іші – алтын бесік»/ «Родная земля – золотая колыбель»; «Орағың өткір болса, Қарың талмайды. Отаның берік болса, Жауың алмайды»/ «Если серп острый, без хлеба не будешь; если Родина сильна, с врагом на “ты” будешь»; «Туган жердің жуасы да тәтті» / «И лук на Родине сладок»; «Туган жердің ауасы да шипа»/ «На Родине и воздух – лекарство».

Патриотическое воспитание без учета этнических ценностей, традиций, менталитета субъектов воспитательного пространства, превращается в «матрицу», в схематизированное взаимодействие, ориентированное на унификацию проявления патриотических чувств, патриотического отношения к Родине.



Патриотическое воспитание – это воспитание важнейших духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей, отражающих специфику формирования и развития нашего общества и государства, национального самосознания, образа жизни, миропонимания и судьбы казахского народа. Оно включает беззаветную любовь и преданность своему Отечеству, гордость за принадлежность к народу и его свершениям, почитание национальных святынь и символов, готовность к достойному и самоотверженному служению обществу и государству.

Патриотическое воспитание – это целенаправленная систематическая деятельность органов государственной власти и организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины. Патриотическое воспитание направлено на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина и патриота и способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время.

Таким образом, одним из основных задач сегодняшнего суверенного Казахстана является формирование общечеловеческих и национальных ценностей, как "патриотическая ценность", "общечеловеческий патриотизм", "казахстанский патриотизм", "национальный патриотизм" у подрастающего поколения.

Таким образом, теоретический анализ и синтез научно - педагогической литературы и исследований, методической литературы, анализ и обобщение передового опыта по патриотическому воспитанию показала, что патриотическое воспитание в различных проявлениях существовал в Казахстане с древнейших времен и прошел в своем становлении длительный путь.

Научно-исследовательские работы по проблемам патриотического воспитания приводит к следующим выводам: во-первых, значительный научный интерес к проблеме патриотического воспитания в условиях развивающейся поликультурной среды проявился только в середине XX в. Во-вторых, одним из актуальных направлений педагогических исследований в области патриотического воспитания является изучение определения направления патриотического воспитания учащихся: формирование патриотического сознания, развитие патриотических чувств, организация патриотической деятельности, патриотическое самовоспитание в условиях современного общества. В-третьих, патриотическое воспитание в современных условиях следует рассматривать как процесс формирования личности, преданной национально-государственным интересам, готовой трудиться на благо Родины и нести ответственность за благосостояние отчизны, личности способной к конструктивному взаимодействию с представителями иных государств и этносов на основе толерантности.

Литература:

1. Батракова И.С., Танюхин Ю.А. О соотношении понятий «гражданственность и патриотизм» в теории воспитания // Наука. Образование / Сб. научн. статей. – Омск, 2000. – Вып. 18. – С. 74 - 79.
2. Государственная программа патриотического воспитания граждан Республики Казахстан на 2006-2008 годы. – Астана, 2006. – 32 с.
3. Жарыкбаев К.Б., Калиев С.К. Антология педагогической мысли Казахстана. – Алматы: Билим, 1998. – 58 с.



4. Концепция воспитания в системе непрерывного образования Республики Казахстан. – Астана, 2009. – 19 с.
5. Ожегов Н.Ю. Толковый словарь. – М.: Образования, 1992. – 52 с.
6. Омари Ж. Қаз дауысты Қазыбек. – Алматы: Фолиант, 2000. – 135 с.

Байменова Б.С., Жубакова С.С.

Патриоттық тәрбиенің тарихи-педагогикалық талдауы

Мақалада болашақ ұрпақтың патриоттық тәрбиесінің мәні мен мазмұнына өткен күннен бүгінгі уақытқа дейінгі тарихи-педагогикалық талдау жасалады. Авторлар «патриоттық тәрбие» ұғымының шығу генезисіне анықтама бере отырып, ең негізгі категорияларына тоқталады, сонымен қатар жастардың патриоттық тәрбиесінің тәуелсіз Қазақстан жағдайындағы ерекшелігін айқындайды.

Кілт сөздер: патриотизм, патриоттық тәрбие, патриоттық сезім, патриоттық сана.

Baimenova B.S., Zhubakova S.S.

Historical and pedagogical analysis of patriotic education

The article presents the historical and pedagogical analysis of the essence of patriotic education of the younger generation from the earliest times to the present. The authors dwell on the analysis of the genesis of the concept of "patriotic education", the main categories of the definition of "patriotism", as well as reveal the features of patriotic education of youth in terms of independence of Kazakhstan.

Keywords: patriotism, patriotic education, patriotism, patriotic consciousness.

УДК: 530.145

Кузьмичева А.Е. – кандидат физико-математических наук,
профессор, ЗКГУ им.М.Утемисова
Сулейманова А.К. – магистрант ЗКГУ им.М.Утемисова
E-mail: suleimanova1810@mail.ru

**РОЛЬ КВАНТОВОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В ПОЗНАНИИ
ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА**

Аннотация. В статье рассматривается роль соотношения неопределенности Гейзенберга в формировании научного мировоззрения, понимание физической картины мира на основе анализа взаимодействия объект-прибор при измерении физических величин в ходе эксперимента.

Ключевые слова: Научное мировоззрение, познание, теория, эксперимент, погрешность, неопределенность, взаимодействие объект-прибор, де Бройль, Гейзенберг, Бор.

Цели обучения любому предмету, в том числе физике, многообразны. Одной из них является формирование научного мировоззрения. Реализации этой цели, понятию мировоззрения, анализу его составляющих уделяется большое внимание в педагогической и методической литературе [5]. Взгляды и убеждения, являющиеся основными структурными компонентами мировоззрения, формируются на основе научных знаний. Такие общие категории, как материя, движение, взаимодействие, пространство и время, причинность и закономерность, которые являются мировоззренческими, с точки зрения естественных наук рассматривает физика. Формирование научного мировоззрения у школьников связано с формированием представления о физической картине мира. Содержание обучения физике включает в себя не только определенную систему знаний, но и процесс научного познания, методы



исследования. При этом в целях более эффективного формирования научного мировоззрения обучаемых необходимо выделить те вопросы, в которых более явно выражена причинно-следственная связь явлений, а также экспериментальная и теоретическая основа определения этой связи. Поэтому при подготовке учителя физики целесообразно акцентировать внимание на следующие аспекты: особенность познания физической картины мира; причинно-следственные связи и их возможный динамический (однозначный) или статистический (вероятностный) характер; результаты эксперимента как следствие взаимодействия объекта с прибором.

Физические теории отражают причинно-следственные связи между физическими величинами, характеризующими определенный круг явлений. Первой фундаментальной физической теорией является классическая механика Галилея-Ньютона. На языке современной науки эта теория отражает связи, которые называются динамическими. Входящие в эту теорию дифференциальные уравнения, определяющие взаимную связь сил и движения, позволяют определять состояние (координата, скорость, импульс) тела в любой момент времени. Выполнение операций интегрирования уравнений приводит к появлению неопределенных констант, которые определяются по заданным условиям, относящимся к некоторому моменту времени (начальные условия). Таким образом, задачи классической механики решаются однозначно. Поэтому принято говорить, что динамические связи – это однозначные причинно-следственные связи. При определенных причинах (силы и начальные условия) однозначно определяется следствие (состояние, координаты и импульс в любой момент).

Динамические связи классической механики определяют движение отдельных частиц, тел. Ее законы нашли широкое применение в практической деятельности и позволили исследовать, например, движение тел Солнечной системы. Дальнейшее развитие физической науки показало, что в системах, состоящих из большого числа частиц, существуют особые закономерности, называемые статистическими. Такие закономерности проявляются, например, в состояниях и процессах в газах, жидкостях и твердых телах. Большое количество хаотически движущихся и взаимодействующих частиц приводит к тому, что задача определения состояния системы в целом не может быть решена с помощью динамических законов. Исследование статистических закономерностей опирается на математический аппарат теории вероятностей: определение функций распределения, с помощью которых на основе законов теории вероятности вычисляются вероятность отдельных состояний и средние характеристики системы. Соответствующая теория называется статистической физикой. Если в ее основе лежит предположение о том, что в системе стоящей из большого числа частиц (макросистема) каждая отдельная частица движется по динамическим законам классической механики, то статистическая физика называется классической. В этой теории неоднозначный статистический вероятностный характер законов, определяющих поведение систем в целом, является следствием того, что из-за хаотического движения и взаимодействий система «забывает» начальные условия [6].

Развитие физики XX в. показало, что неоднозначный вероятностный характер закономерностей характерен не только для систем, состоящих из большого числа частиц. Оказалось, что таким закономерностям подчиняются и отдельные частицы, обладающие волновыми свойствами. Согласно гипотезе де Бройля для всех частиц, тел свойственна двойственная корпускулярно-волновая

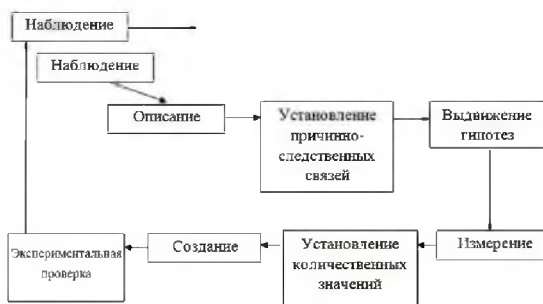


природа, то есть дуализм. Следовательно, при определенных условиях, когда волновыми свойствами частиц пренебречь нельзя, состояние определяется неоднозначно по законам теории вероятностей [8]. В системах из большого числа частиц, обладающих двойственной природой, статистические закономерности отличаются от законов классической статистической физики. Они рассматриваются в квантовой статистической физике. При этом законы неодинаковы для систем фермионов (частиц с полуцелым спином) и систем бозонов (частиц с целочисленным спином). Особенности свойств систем состоящих из частиц различной природы отражается в функциях распределения частиц системы по состояниям:

- , функция распределения Максвелла-Больцмана для классических частиц.
- , функция Ферми-Дирака для фермионов.
- , функция Бозе-Эйнштейна для бозонов.

Понимание существования динамических и статистических закономерностей и их роли в окружающем нас мире является одним из элементов научного мировоззрения. Важно понимание неоднозначности характеристик физической системы, определяемых статистическими закономерностями, их вероятностный характер. Статистические закономерности дают некоторую неопределенность в количественных значениях физических величин. Это принципиальная неопределенность, свойственная самой природе, сущности окружающего мира. Она не связана с погрешностями измерений.

В развитии физики, в формировании ее теорий важную роль играет эксперимент. Экспериментальный метод исследования появился в физике в начале XVII в., когда Галилео Галилей впервые применил его для изучения механического движения тел. Эксперимент играет основную роль в качестве источника сведений о физических явлениях. В физике научный метод познания представляет собой обобщение информации, полученной в результате наблюдения или эксперимента, ее критическое осмысление. Научное исследование определенного круга явлений приводит к созданию научной теории, то есть системы моделей, понятий и законов, позволяющих описывать определенный круг явлений. Эксперимент лежит в основе физических теорий и служит для их проверки и уточнения. Теория обобщает результаты экспериментов и наблюдений, предсказывает новые явления и приводит к необходимости постановки новых экспериментов. Эксперимент – это метод познания, то есть метод исследования какого-либо явления в определенных



условиях, интерпретация результатов. Система развития физической науки и место наблюдения или эксперимента в ней представлена на схеме.

С процессом измерения результатов эксперимента связано понятие погрешности, которое приводит к неоднозначности, то есть к некоторой неопределенности получаемого результата. Для современной физики при осуществлении эксперимента важно различение понятий погрешности и неопределенности в процессе измерения. Под погрешностью принято понимать ошибку измерения, которая может быть следствием различных причин:



неточность приборов, изменение условий регистрации, например, температуры или давления, ошибка наблюдателя и т.п. Такую погрешность можно уменьшить, совершенствуя процесс измерения. Понятие неопределенности принято относить к неоднозначности в значениях измеряемой физической величины, которая является результатом волновых свойств частиц. Эта неопределенность не может быть исключена повышением точности измерения. Она является принципиальной. Такая неопределенность имеет особое значение при исследовании связей физических величин, характеризующих состояние микрообъектов. Анализ понятия неопределенности и его роли в физической науке имел большое значение в становлении современной физики, основой которой является квантовая механика. Анализ погрешности и неопределенности эксперимента является одним из важных составляющих экспериментальной и теоретической физики.

Усовершенствование методов позволяет уменьшить погрешность измерения и, следовательно, увеличить точность измеряемых физических величин. Однако с точки зрения современной физики, как отмечалось выше, результат измерения физической величины при всем совершенствовании экспериментальной техники не может быть абсолютно точным, однозначным. Он всегда содержит некоторую неопределенность, которая является принципиальной, неустранимой, неконтролируемой, следствием дуализма, то есть корпускулярно-волновых свойств объектов природы, с признания которого начинается современная квантовая физика. Развитие квантовой физики, квантовой или волновой механики заставило обратить особое внимание на сущность процесса измерения, на то, что этот процесс является процессом взаимного действия изучаемого объекта и используемого прибора. На основе количественных результатов эксперимента строятся физические теории. Поэтому вопрос о существовании принципиальной неопределенности оказывается связанным с вопросом о сущности теории, ее достоверности и о том, какие физические величины могут быть характеристиками состояния. Классическая физика, которая отражала однозначные, динамические причинно-следственные связи физических явлений и, следовательно, физических величин, предполагает возможность однозначного предсказания исхода какого-либо эксперимента или наблюдения. Например, используя известные законы и условия можно предсказать состояние объекта (импульс и координату) в какой-либо заданный момент времени. Принципиальная неопределенность в характеристиках состояния в один момент времени, естественно, сопровождается неопределенностями всех других состояний.

Принципиально новое отношение к описанию состояния объекта возникло сразу после гипотезы де Бройля и его формулы длины волны, соответствующей

$$\lambda = \frac{h}{p}$$

движущейся частице: $\lambda = \frac{h}{p}$. Здесь h - постоянная Планка, $p = m\vartheta$ - импульс частицы. Применительно к частице λ называется длиной волны де Бройля, а сама формула - формулой де Бройля. Формула де Бройля привела к необходимости переосмысления характеристик состояния частицы, используемых в механике. Признание этой формулы приводит к важным принципиальным следствиям. Длина волны является функцией формы волны. По самой сути не имеет смысла говорить о длине волны в точке. Эта характеристика обязательно предполагает некоторую пространственную протяженность, не меньшую чем расстояние, которое волна проходит за период. На языке



математики это означает, что длина волны принципиально не может быть функцией координат: $\lambda \neq f(x, y, z)$. Таким образом, в левой стороне формулы де Бройля стоит величина, не являющаяся функцией координат. Но тогда и выражение, стоящее с правой стороны, также не может быть функцией координат. Иначе равенство выполняться не будет. Отсюда следует, что не может быть функцией координат импульс частицы: $p \neq p(x, y, z)$. А это означает, что выражение «импульс в точке» некорректно. Также некорректно выражение «скорость в точке» или «скорость в данный момент».

Вывод о том, что импульс не может быть функцией координат, означает, что импульс и координаты не могут быть характеристиками состояния объекта. Они не существуют одновременно и, следовательно, не могут быть измерены одновременно, то есть в одном эксперименте. Измерить одновременно можно только то, что может существовать одновременно. Гейзенберг, рассматривая проблему измерения импульса и координаты пришел к выводу о том, что если в каких-то задачах они должны использоваться как характеристики состояния одновременно, то обе эти величины определяются с некоторыми неопределенностями, между которыми существует определенная связь ($\Delta x \Delta p_x \geq \hbar$, $\Delta y \Delta p_y \geq \hbar$, $\Delta z \Delta p_z \geq \hbar$). \hbar – величина постоянная. Следовательно, чем меньше неопределенность одной характеристики (более точное ее определение), тем больше становится неопределенность другой величины.

Соотношения неопределенностей Гейзенберга тесно связаны с понятием причинности и поэтому имеют глубокий физический смысл. В классической механике причинно-следственная связь представлялась однозначной и математически выражалась уравнениями Ньютона-Гамильтона, которые связывают основные характеристики движения импульс (скорость) и координату как характеристики состояния. Если импульс и координата не существуют одновременно, то теряет смысл классическая механика Ньютона, в условиях, при которых необходимо учитывать волновые свойства частиц. Теряет смысл понятие траектории движения. Состояние частицы, обладающей волновыми свойствами, определяется некоторой волновой функцией, пси-функция (Ψ – функция), для которой Борн предложил статистическое толкование, принятое и в настоящее время. Волновая функция позволяет определить вероятность состояния. Шредингер нашел уравнение для волновой функции в случае нерелятивистского движения частицы, то есть для частицы, движущейся со скоростью, значительно меньшей скорости света. Решение этого уравнения позволило определить энергетический спектр электрона в атоме водорода, соответствующий известным спектрам излучения, и решить некоторые другие задачи.

Успехи волновой механики Шредингера в принципе подтверждали гипотезу де Бройля. Однако большие сомнения многих ученых вызывало то, что квантовая или волновая механика дают во многих случаях не однозначные предсказания, а только вероятностные, что означает неоднозначные причинно-следственные связи. О таких связях уже было известно в физике макросистем. Но там эти связи рассматривались как результат большого количества взаимодействий в системе из большого числа частиц. В квантовой (волновой) физике утверждается вероятностный характер законов применительно к одной частице, что на уровне физики первой четверти XX века казалось невозможным. Часть физиков признавала успехи волновой механики только как результат



математического аппарата, не признавая объективной природы вероятностной оценки состояния. Выражалась надежда, что усовершенствование знаний позволит исключить вероятность из описания физических явлений. В связи с этим особую значимость имел вопрос о возможности или невозможности одновременного измерения импульса и координаты, то есть вопрос, возникший в связи с гипотезой де Бройля о наличии волновых свойств частиц, которая и привела к введению в физику принципиальной вероятности в состоянии частицы. Противники основ квантовой механики могли подтвердить свою правоту только экспериментально, то есть путем создания установки, позволяющей одновременно определить импульс и координату. Среди таких «противников» был великий Альберт Эйнштейн, который внес значительный вклад в развитие квантовой теории (теория теплоемкости твердых тел, спонтанное и индуцированное излучение света, статистика частиц с целочисленным спином и другие). Он глубоко понимал, что квантовые законы в корне противоречат классическим представлениям о причинности. А такие представления казались ему единственно возможными. Поэтому Эйнштейн не мог согласиться с тем, что в микромире нет однозначного механического детерминизма, который признал Нильс Бор, также внесший значительный вклад в квантовую теорию.

В истории физики отмечается, что решающую роль в дискуссии сторонников и противников дуализма частиц имела полемика Бора и Эйнштейна на Сольевеевском конгрессе в Брюсселе 1927 года. Содержание полемики опубликовано Бором в 1949 году в книге посвященной 70-летию Эйнштейна. Суть ее достаточно подробно изложена в работе [3]. Дискуссия касалась возможностей измерения вообще. «Эйнштейн последовательно предлагал все более хитроумные экспериментальные устройства, надеясь обойти принцип неопределенности, а Бор каждый раз показывал, что измерение не достигнет своей цели» [3]. Анализ предлагаемых Эйнштейном схем экспериментальных установок позволил получить некоторые принципиальные для понимания квантовой механики выводы. Например, был сделан вывод о том, что при измерении, производимом над квантомеханическим объектом, принципиально необходимо рассматривать измерительный прибор как составную часть системы. В классической физике всегда принимается, что влияние прибора пренебрежимо мало, и он не составляет сколько-нибудь ощутимой части всей системы. В этом принципиальное различие роли прибора в классической и квантовой физике.

Полемика Эйнштейна с Бором относительно возможности одновременного измерения импульса и координаты и последующие исследования привели к убеждению в том, что невозможность этого связана с тем, что требования к приборам для измерения импульса и координаты взаимно противоположны. В конечном счете, все приборы можно привести к схеме диафрагм. Исследуемая частица проходит через отверстие в диафрагме. В момент прохождения отверстия ее координата определяется с точностью до диаметра отверстия, который в принципе можно сделать сколь угодно малым. Но в момент прохождения отверстия частица взаимодействует с диафрагмой, что отражается на ее импульсе, вносит в него неопределенность. Эту неопределенность можно оценить по смещению диафрагмы в результате взаимодействия. Но тогда «размывается отверстие», то есть увеличивается неопределенность координаты. Таким образом, для точного определения координаты необходим прибор с закрепленной диафрагмой, а для определения импульса она должна быть подвижной. Такие требования невозможно совместить в приборе.



Квантовая механика, началу которой положила гипотеза де Бройля и которая принципиально изменила отношение к сущности эксперимента, прошла достаточно трудный путь к своему признанию. Дискуссия о том, является ли она следствием недостаточного знания о физических системах и может рассматриваться только как некоторый математический аппарат или в ней отражена принципиальная сущность окружающего мира может быть окончена только в результате эксперимента. При этом решающими должны быть эксперименты, подтверждающие или отвергающие возможность одновременного измерения импульса и координату. Луи де Бройль, автор гипотезы о дуализме частиц, анализируя революцию в физике, связанную с рождением квантовой механики как следствием его гипотезы, отмечает, что «Гейзенберг и Бор провели строгий и глубокий анализ процесса измерения и показали, что ни одно измерение не может дать результатов, противоречащих соотношениям неопределенности. И это, как мы видим, обусловлено двумя причинами, очевидно, связанными между собой: существованием кванта действия, с одной стороны, и дискретной природой вещества и излучения, с другой» [4].

Луи де Бройль с целью понять, почему эксперимент не может дать большей точности, чем позволяют соотношения неопределенности, предлагает использовать для регистрации частицы электромагнитное излучение. При этом положение частицы, то есть ее координата определяется с точностью до длины волны падающего излучения. Можно сказать, что неопределенность координаты будет сравнима с длиной волны. Различимы могут быть только точки пространства, находящиеся друг от друга на расстоянии не меньше, чем длина волны излучения, с помощью которого проводится регистрация. Поэтому для более точного определения координаты необходимо более коротковолновое, то есть более высокочастотное излучение. При этом растет энергия фотона $E = h\nu$. Процесс регистрации частицы – это процесс взаимодействия фотона с частицей. Фотон отражается вследствие действия на него частицы, но по третьему закону Ньютона фотон при этом также действует на частицу, изменяя ее состояние. Чем больше энергия фотона, тем больше изменение состояния частицы. Импульс частицы становится неопределенным. Увеличивая точность измерения координаты, то есть, уменьшая длину волны, мы увеличиваем энергию фотона, увеличивая неопределенность импульса частицы. Конечное состояние движения частицы, то есть ее скорость или импульс, полученное после измерения, будет тем более неопределенным, чем более точно измерено ее положение в пространстве. Для уменьшения неопределенности движения (импульса) для регистрации движущейся частицы необходимо использовать излучение меньшей частоты, то есть более длинноволновое, что приведет к увеличению неопределенности координаты. Луи де Бройль подтверждает, что неопределенности импульса и координаты, возникающие при таком измерении соответствуют соотношениям Гейзенберга. Он считает также, что многочисленные примеры, рассмотренные Бором и Гейзенбергом подтверждают невозможность определения импульса и координаты одновременно без неопределенности. Отсюда де Бройль делает вывод, что «невозможно построить измерительный прибор, который позволил бы нарушить ограничения, накладываемые неравенствами Гейзенберга» [4].

Одной из важнейших характеристик окружающего нас мира, протекающих в нем процессов, является энергия. Понимание роли энергии, закона сохранения и превращения, которому она подчиняется, имеют большое значение в формировании научного мировоззрения учащихся. В процессе обучения



учащиеся не редко используют закон сохранения энергии, определяя ее в различных состояниях задачной ситуации. При этом предполагается, что энергия может быть измерена в каждом состоянии. В классической механике полная механическая энергия системы определяется как сумма кинетической и потенциальной энергии. Но кинетическая энергия – функция импульса, а потенциальная – функция координат. Следовательно, эти величины являются функциями характеристик, которые с точки зрения квантовой механики не могут быть определены одновременно. Это означает, что кинетическая и потенциальная энергии не могут быть определены одновременно. Но тогда не имеет смысла говорить о полной механической энергии как сумме кинетической и потенциальной энергий. С точки зрения квантовой механики полная энергия должна определяться как единое целое. Именно так определяется, например, энергия электрона в атоме при решении уравнения Шредингера.

Дискуссия Эйнштейна с Бором также коснулась вопроса измерения энергии. Принцип неопределенности имеет несколько иной смысл применительно к энергии системы. Пусть система испускает световой квант с энергией $h\nu$. Согласно закону сохранения, настолько же должна уменьшиться ее энергия $\Delta E = h\nu$. Но для того, чтобы можно было говорить об определенной частоте кванта ν , должно пройти отрезок времени Δt , в течение которого совершится по крайней мере одно колебание, т.е $\Delta t \geq \frac{1}{\nu}$.

Следовательно, состояние с энергией E , из которого происходит радиационный переход, обязано существовать по крайней мере в течение времени Δt . По самому смыслу вопроса энергию надо задавать с неточностью, которая меньше значения разности ΔE , так как в противном случае нельзя отличить

от E . Следовательно, мы имеем две оценки:

$$\Delta E \approx E$$

$$\Delta E \approx h\nu \quad \text{или} \quad \Delta E \approx h\nu$$

И другую оценку

$$\Delta t \geq \frac{h}{h\nu} = \frac{h}{\Delta E}$$

Заменяя $h\nu$ в знаменателе на меньшую величину ΔE , мы только усилим неравенство, следовательно,

$$\Delta E \Delta t \geq h$$

Это соотношение неопределенности для энергии. Смысл его заключается в том, что энергия состояния задана тем точнее, чем дольше оно существует до перехода в другое состояние, энергия короткоживущих состояний всегда задается с ошибкой.

Атом вместе с электромагнитным полем надо рассматривать как единую замкнутую систему. Ее энергия, конечно, определена строго и всегда сохраняется, так как такая система может существовать неограниченно долго $\Delta t = \infty$. Но тогда нельзя сказать, произошло ли испускание кванта или еще не успело произойти: атом находится в обоих состояниях сразу - основном и



возбужденном, а в поле присутствует и не присутствует квант. Разумеется, это нас не устраивает, предпочитают говорить, что атом находится в верхнем, возбужденном состоянии с известной степенью размытия в энергии.

Поскольку атом сам по себе не замкнут и взаимодействует с полем, его энергия и не обязана сохраняться. По классической теории она имела бы определенное значение в каждый момент времени. В квантовой теории положение иное: в течение промежутка времени Δt энергия задана с точностью до ΔE , так что $\Delta E \Delta t \geq \hbar$. Чем слабее взаимодействие между частями системы, атомом и электромагнитным полем, тем больше Δt – время, требуемое для перехода. Но тем меньше ΔE , т.е. состояние атома ближе к стационарному. Это и есть толкование соотношения неопределенности для энергии и времени; оно, как мы видим, никак не противоречит закону сохранения энергии. Следует отметить, что следствием соотношения неопределенностей для энергии является естественная ширина спектральных линий излучения атома.

Интересно, что при анализе предложенного Эйнштейном опыта, в котором предполагалась возможность обойти соотношение неопределенности для энергии и измерить ее точно, Бор использовал положение общей теории относительности Эйнштейна о том, что в гравитационном поле время замедляется. Этот факт должен привести к неопределенности энергии.

Аргументация Бора убеждала Эйнштейна в том, что предлагаемые им схемы экспериментальных установок действительно не могут исключить соотношение неопределенностей. Однако полемика не убедила Эйнштейна в необходимости признания основ квантовой физики, объективного характера вероятностного описания происходящих явлений. Но большинством физиков принцип неопределенности признан.

Понимание принципа неопределенности и особенности процесса измерения, особенности проводимых в физике экспериментов имеет большое значение в формировании научного мировоззрения, в понимании объективного характера познания закономерностей природы, отражаемых в физической науке. Одним из важных составляющих научного мировоззрения является признание принципа причинности, причинно-следственных связей, которые в физической науке выражаются через связь количественных характеристик состояния частиц или систем. В квантовой механике, как и в классической, речь идет о физических величинах, характеризующих состояние. Такие величины должны существовать одновременно и, следовательно, могут быть измерены в одном эксперименте. Если импульс и координата не могут быть измерены одновременно, то они не могут быть характеристиками состояния квантовомеханической частицы. Неопределенность появляется вследствие того, что в некоторых задачах в квазиклассическом приближении для характеристики состояния эти величины используются. В этом случае они обе оказываются известными с некоторыми неопределенностями, и чем более определена одна, тем более неопределена другая. Это касается не только импульса и координат. Означает ли это, что квантовая физика не позволяет получить полной информации о системе. Бор в результате анализа сложившейся ситуации сформулировал принцип дополнительности. Квантовая физика дает полное описание системы, но не теми величинами, которые принимались в классической физике. Любое измерение (эксперимент) позволяет получить полный набор характеристик, достаточных для определения волновой функции. Согласно Бору, физические характеристики состояния квантовомеханического объекта можно разделить на две группы взаимно исключающих друг друга величин, каждая из которых является полным



набором: координатно-временные и импульсно-энергетические. В одном измерении, то есть в одном эксперименте могут быть определены только величины, относящиеся к одной группе (классу). Два класса величин, взаимно дополняя друг друга, составляют полный классический набор [2].

Причинно-следственная связь означает то, что состояние частицы в некоторый момент времени определяется состоянием и условиями в предшествующий момент. Решение уравнения Шредингера при заданных условиях позволяет найти волновую функцию в исследуемых параметрах, относящихся к данному классу. Но эта функция дает возможность определить только вероятность различных возможных состояний. Это не означает противоречие принципу причинности. Определяемая из уравнения Шредингера волновая функция такова, что если она задана для какого-то момента, то однозначно определены ее значения в любой другой момент времени, то есть распределение вероятностей состояний в какой-либо момент не является случайным для данной системы. Таким образом, состояние системы микрочастиц, определенное в соответствии с требованиями квантовой, а не классической механики, однозначно вытекает из предшествующего состояния, как того требует закон причинности. Ограничение применимости классических представлений в области явлений атомного мира ни в коем случае не означает ограничения нашей способности понимания. Оно означает лишь ограничение механистической картины мира, которая отражена в классической механике. Объективный характер неопределенности измеряемых величин является одним из основных положений квантовой механики [8, 2].

«Мир так устроен, что случайность и неопределенность – его объективные характеристики, они пронизывают все уровни организации материи. Проблема неопределенности свойственна проблеме нестабильности мира, возникновению порядка из хаоса. Она занимает ведущее место в той концептуальной парадигме, где необратимость временных процессов становится реальностью, где есть место новообразованиям и уникальным событиям» [2].

Примечание: На существование принципа неопределенности обращается внимание не только в физике, но и в некоторых других областях. Например, при анализе вопроса о контроле качества в работе [1] «Таким образом, процесс оценки качества эффективности менеджмента с помощью таких показателей, может дать ложную (неверную) оценку. Суть в том, что измерение системы обычно нарушает саму систему. Чем более точным будет измерение и чем короче для него временной отрезок, тем более неопределенным становится результат. Этот закон – социологический аналог принципа неопределенности Гейзенберга в квантовой механике». На неустранимость неопределенности, на то, что она существует «во всеобщей системе взаимодействий, выступая реальным компонентом развития» указывается в [7]. Автор отмечает, что «сами по себе процессы неопределенности, как и процессы определенности, не являются ни чем-то сугубо отрицательным, ни чем-то исключительно положительным. Они пронизывают ткань бытия, обнаруживая себя в поведении сложных систем и таким образом неустранимы» [7]. Основой неопределенности является всеобщая стохастичность, то есть случайность. Неопределенность обнаруживается в громадном количестве процессов действительности, в том числе в сфере социально-политических отношений.



Литература:

1. Адлер Ю.П. «Трактуем Деминга: «Единственная цель». – Казахстан. // «Алтын сапа». – 2014 – №3(14) – С. 15-17.
2. Блохинцев Д.И. Основы квантовой механики. – М.: «Наука», 1976. – 664 с.
3. Компанеец А.С. Принцип неопределенности. – М.: «Знание», 1966. – 340 с.
4. Луи де Бройль Революция в физике. – М.: «Атомиздат», 1965. – 232 с.
5. Мощанский В.Н. Формирование мировоззрения учащихся при изучении физики. – М.: «Просвещение», 1989. – 192 с.
6. Савельев И.В. Курс общей физики. Т. 1. Механика. Молекулярная физика. – М.: «Наука», 1982. – 432 с.
7. Хорошавина С.Г. Концепции современного естествознания. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2003. – 480 с.
8. Шпольский Э.В. Атомная физика. I том. – М.: «Наука», 1974. – 552 с.

Кузьмичева А.Е., Сулейманова А.К.

Қоршаған ортаны танудағы кванттық анықталмағандықтың рөлі

Мақалада дүниеге ғылыми көзқарасты қалыптастыруда Гейзенбергтің анықталмағандық қатынасының рөлі, эксперимент кезінде физикалық шамаларды өлшеуде объект-құрал өзара әрекеттесуін талдау негізінде әлемнің физикалық көрінісін түсіну қарастырылады.

Кілт сөздер: дүниеге ғылыми көзқарас, таным, теория, эксперимент, қателік, анықталмағандық, объект-құралдың өзара әрекеттесуі, де Бройль, Гейзенберг, Бор.

A. Kuzmicheva, A. Suleimanova

The role of quantum uncertainty in the cognition of the surrounding world

The article concerns the role of Heisenberg's uncertainty relation in formation of scientific worldview, understanding of the physical picture of the world on the basis of the analysis of the interaction of the object- instrument for measuring physical qualities in the course of the experiment.

Keywords: the scientific worldview, knowledge, theory, experiment, error, uncertainty, interaction of the object-instrument, de Broglie, Heisenberg, and Bohr.

ӘОЖ: 377.5.02:37.016

Құрманалина Ш.Х. – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Ж. Досмұхамедов атындағы педагогикалық колледж
Тілепбергенова Д.М. – М.Өтемісов атындағы БҚМУ магистранты
E-mail: dametken_tlep@mail.ru

БОЛАШАҚ МАМАНДАРДЫ ДАЙЫНДАУДА ПРОГРАММАЛАУ ПӘНІН ОҚЫТУДЫҢ МАҢЫЗЫ

Аннотация. Бұл мақалада білім беру жүйесіндегі электронды әдістемелік жүйенің программалау пәнінде жүзеге асырылуы және программалауды оқытудың пәндік мазмұны мен маңызы ашылады.

Кілт сөздер: ақпараттық өнімдер, бағдарламалық құралдар, жаңа ақпараттық технологиялар, мотивация, ақпараттандыру, электронды оқыту жүйесі, құзіреттілік, процессуальды компоненттер, өзіндік менеджмент, коммуникативтік құзыреттілік, интерпретаторлар мен компиляторлар, ақпараттық-коммуникациялық технология.



Оқу үрдісінде оқытудың тиімділігі оқытылатын пән мазмұнынан ғана емес, сонымен бірге оқытудың әдістемелік ерекшелігінен де көрінеді. Оқу үрдісінің компьютерлік-бағдарламалық негізін нығайту, барлық пән бойынша жоғары сапалы педагогикалық ақпараттық өнімдер жиынтығының педагогикалық бағдарламалық құралдарын жасау, оқытушылар құрамының өз жұмысында жаңа ақпараттық технологияларды пайдалану мотивациясы мен даярлығына байланысты. Ал бұл, ең алдымен, әдістемелік жұмысты жанартуды және оны қазіргі ақпараттық-қатынастық технологияларға басымдылық беруді талап етеді.

Оқушылардың ақпараттық-коммуникациялық технологияны сапалы меңгеруі мұғалімдердің осы саладағы озық тәжірибесі мен әдістемелік дайындығына тікелей байланысты. Сондықтан педагогикалық білімді ақпараттандыру, мұғалімдердің ақпараттық-коммуникациялық технологияны пайдалану даярлығын қалыптастыру, электронды оқыту жүйесін жасау және енгізу білім беруді ақпараттандыру бағдарламасының басым бағыты болып табылады. Алайда әдістемелік жүйені жаңғырту мәселесі ақпараттық-коммуникациялық технология негізіндегі білім беруді ақпараттандырудың заманауи жағдайында жүзеге асады. Білім беруді ақпараттырудың мемлекеттік бағдарламасын жүзеге асырудың тиімділігі ең алдымен педагогикалық кадрларды дайындаудан байқалады. Сонымен бірге оқу үрдісінің барлық аймағын қамтыған компьютерлік-бағдарламалық негізін, педагогикалық бағдарламалық құралдар жасау, жоғары сапалы педагогикалық ақпараттық өнімдер жинағын жетілдіру оқытушылар құрамының өз жұмысында жаңа ақпараттық технологияларды қолдауға деген мақсаты мен әзірлігіне байланысты. Ал бұл өз кезегінде әдістемелік жұмыстардың жаңа ақпараттық-коммуникациялық технологияларға ауысуын және оны жаңғыртуын талап етеді. Ақпараттық-коммуникациялық технологияны меңгеру осы аймақтағы педагогтың нақты дайындығынан көрініс табатындығын ескерсек, ақпараттық-коммуникациялық технологияны жетілдіру, оны пайдалануға деген педагог дайындығы сапалығын арттыру, педагогикалық білім беруді ақпараттандыру және әдістемелік жүйені енгізу бүгінгі білім беруді ақпараттандыру бағдарламасына деген басты бағыттылықты анықтайды.

Оқытудың әдістемелік жүйесі деп біз (А.М. Пышкало бойынша) өзара байланысқан 5 компоненттің жиынтығын түсінеміз, олар: мақсат, мазмұн, ұйымдастырушылық форма, әдістер, оқыту құралдары. Әдістемелік жұмыс мұғалімнің шығармашылық әлеуеті мен кәсіби шеберлігін арттырады және педагогикалық ұжымның қызметі сапасы мен педагогикалық ғылымдағы жетістіктері болып табылады.

Білім беру саласында әдістемелік жүйенің көпжақты мәселелері отандық және шетелдік ғалым-дидактиктер мен әдіскерлердің еңбектерінде зерттелген, атап айтсақ, Б.Б.Баймуханов, И.Я.Визберг, М.Ж.Джадрин, Д.Д.Зуев, В.В.Краевский, К. Кабдыкаиров, И.Я.Лернер, Г.Л.Луканкина, В.М.Монахов, Е.У.Медеуов, Н.Н.Нурахметов, И.Н.Нугуманов, П.И.Пидкасистый, А.М.Пышкало, Г.И.Саранцев, В.Г.Разумовский, М.Н.Скаткина, А.В.Усова [1, 421 б.]

«Программалау» пәнін оқытудың негізгі мақсаты - программалау саласы бойынша студенттердің құзіреттілігін қалыптастыру; болашақ мұғалімдердің дайындығын оқыту үрдісінде программалауды пайдалануға кәсіби тұрғыда қамтамасыз ету; студенттердің өнімді ой қорыту қызметін дамыту.

Программалау саласындағы құзіреттілік келесі мазмұнда сипатталады:

– мазмұндық компоненттер (программалау облысындағы білім) мен процессуальды (программалаудағы білік) компоненттерді танып, білу;



– программалау саласындағы сыни ойлауды камти отырып, жалған шешімдерге аргументті карсылық білдіру, оң тиімді шешім таңдау дағдысының болуы.

Программалау- компьютер құрылғысы көмегімен тапсырманы шешетін және формальдау әдістерін зерттейтін информатика ғылымының құрылымдық компоненті. Информатика ғылымы өз алдына дамып келе жатқан программалау ғылымымен байланыста пайда болды және дамыды. Бұл екеуі - жаратылыстану-ғылыми пәндер эволюциясы нәтижесінің заманауи иерархиясы. Осыған орай, программалауды информатиканың байланысқан түйінді негізгі түсінігі ретінде қарастыруға болады деуге болады [2].

А.П. Ершов «Біз программа әлемінде өмір сүреміз» –деп жазады. Автор оқу, білім алуға ұмтылу, бір нәрсені ойлап табу, өнеркәсіптік үрдістер, үй шаруасын басқару – бәрі программа жұмысы деп қарастырса, В.М. Монахов тілдерді сыртқы ортадан ақпарат таситын, сақтайтын және оны алмастыратын негізгі тасымалдағыш құрал деп атап көрсетеді [3, 92 б.].

Әр түрлі тілге сай ақпарат түрліше беріледі. Жаңа заман талабына сай жаратылыстану тілдерімен қатар нақты ақпараттық тапсырмаларды шешетін мамандандырылған тілдердің орны ерекшеленіп келеді. Бұның ішінен түрлі ғылым аймағындағы құбылыстар мен үрдістерді суреттейтін жүйелілік-ақпараттық тілді айрықшалауға болады. Осы тұрғыдан қоғамды ақпараттандырудың жаңа шарттарын тануда формальды әдісіне басымырақ көңіл бөлінеді деп айтуға болады.

Бір топ ресей ғалымдары, оның ішінде А.А. Кузнецов, А.П. Ершов, В.М. Монахов, И.Н. Антипов, С.А. Бешенков, Д.О. Смекалин алгоритмдік мәдениетті жалпыадамзаттық мәдениеттің бөлшегі деп таниды. Авторлардың тұжырымдауынша, «алгоритмдік мәдениет» астарын мектептегі білім беру жүйесінің негізгі компонентін анықтайтын және әр адамның заманауи мәдениетін қалыптастыруға мақсатты бағытталған іс-әрекеттің меңгерілуі мен дағдылануы құрайды. Ғалымдар еңбектерінде оқушының танымдық іс-әрекетін дамытып, ой-өрісін қалыптастыратын, оқу үрдісінің ғылыми тұрғыдан өрлеуін және тапсырманы шешуде нақты талдауды қажет ететін алгоритмдік тұрғы кеңінен қарастырылады [5, 152 б.].

Информатика саласындағы әдістемелік жүйе М.П. Лапчиктың, М.И. Рагулина мен Л.В. Смолинаның, В.И. Пуғач пен Т.В. Добудьконың, Н.И. Пак, Т.А. Яковлев және т.б. ғалымдардың ғылыми-зерттеу жұмыстарында зерттеледі. Информатиканы оқытудың әдіснамасы А.П. Ершов, Э.И. Кузнецов, А.А. Кузнецов, Н.В. Макарова, С.Г. Григорьев, И.А. Румянцев, М.В. Швецкий, В.И. Пуғач сияқты ғалымдардың еңбектерінде кеңінен қарастырылады.

Бүгінгі таңда информатиканы оқыту теориясы мен әдістемесі саласында бірқатар еңбектер жарық көрді. Оларда университеттерде информатикамен ұштасқан бейіндік бағытта мамандарды информатикаға оқыту, әдістемелік жүйесін жасақтау (Е.Ы. Бидайбеков), жалпы білім беретін орта мектептерде информатиканы оқытудың озық әдістемесін жетілдіру (С.Қариев), мектептер мен университеттерде информатика мен экономиканы біріктіріп оқыту жүйесінің тиімділігі (Б.Бекзатов), мәліметтердің иерархиялық құрылымдары негізінде бағдарламалық оқытуды ұйымдастыру (В.В. Гриншкун) мәселелері жан-жақты талданып, зерттелген.

Пропедевтикалық информатика мұғалімінің болашақ кәсіби қызметінің мазмұны, оқу үрдісіндегі айқындалған қажеттіліктер мен тиімді шарттармен байланысқан жағдайда маманның құзіреттілігі жоғары деңгейде көтерілуі



мүмкін. Еліміздегі әлеуметтік-экономикалық жағдайды, білім мазмұнын дамытудың бүгінгі жағдайын есепке ала отырып, Қазақстан Республикасындағы 12 жылдық орта білім беру стандартында қабылданып отырған негізгі құзыреттіліктерді: проблеманың шешімін табу (өзіндік менеджмент), ақпараттық және коммуникативтік құзыреттіліктерді қалыптастырып дамыту көзделіп отыр. Олай болса болашақ маман аталған құзыреттіліктерді оқушылар бойында қалыптастыруды жоғарғы оқу орнының қабырғасында меңгеріп шығуы тиіс екедігіне ешкімнің дауы жоқ деп ойлаймыз.

Болашақ информатика мұғалімінің программалау облысындағы құзіреттілігінің мазмұндық аспектісін қамтамасыз ететін келесідей білімнің құрылымдық модельдері болады:

– алгоритм және оның қасиеттері; алгоритм орындаушысы туралы түсінік; алгоритмнің базалық құрылымы;

– жоғары деңгейлі программалау тілдерімен танысу; программалау жүйесінің функциялары мен компоненттері туралы түсінік; интерпритаторлар мен компиляторлар;

– базалық алгоритмдік конструкциялар мен олардың программалау тілдерінде дамытылуы; алгоритмдер мен программалардың операциялық, құрылымдық бағытталған, функционалды және объектілі тұрғылар негізінде жасақтау;

– программаларды жобалау және оларды тестілеу мен қайта қарау; интерфейстік объектілер, оларды жасақтау технологиясы;

– іздеу және сұрыптау алгоритмі; деректер қоры және оларды тілдер құралында өңдеу;

– программалаудағы тарихи зерттелген тұрғылар;

– логикалық программалау туралы ойлау;

– графтар теориялары, түрлері, оларға қолданылатын операциялар;

Болашақ мұғалімдерді дайындауда программалауды оқыту мазмұнында келесідей жағдаяттары болады:

– мұғалім алдында қатысушылардың бастапқы алгоритмдік мәдениетін қалыптастыру, дамыту және алгоритмдік ойлау стилі мен информатика құралымен байланысты интеллектуалдық қабілеттеріне әсер ету міндеті тұрғандықтан, информатикадан білім берудегі заманауи шарттарға байланысты болашақ мұғалімдер үшін алгоритмдеу мен программалау да үлкен рол атқаруы тиіс;

– программалауды оқыту тек білім беру стандартында көрсетілген пәндік мазмұнда ғана емес, сонымен бірге болашақ мұғалімнің өз кәсіби іс әрекетіндегі жүйелік жобалауда болу қажет;

– болашақ мұғалімнің программалауға қатысты құрылымдық тұрғысында, зерделенуінде программалауды оқыту мазмұны қалыптасады, сонымен бірге түрлі пропедевтикалық қосымша курстар ұйымдастыру барысында меңгеріледі.

– болашақ мұғалімдердің алдында білім алушылардың алгоритмдік түсінігін қалыптастыру, алгоритмдік ойлау стилін дамыту, информатика жабдықтары арқылы білім алушылардың интеллектуалдық қабілетіне әсер ету міндеті болғандықтан, программалауға қатысты заманауи шарттар мен өзгерістер олардың алдында маңызды орын алу керек;

– зерттеудегі басты мақсатымыз пән мазмұны ғана емес, сонымен бірге кәсіби іс-әрекетке қолдану болғандықтан, программалау тілдерін оқытудың зерттелу қажеттілігі және оқыту, кәсіби міндеттерді шешуде қолданылу қажет.



Іс-әрекеттердің құрылымдық моделі құзіреттіліктің процессуальді аспектілерінен көрінеді: маман программалау пәнінің білім беру мүмкіндігін түсінеді; жоғары деңгейлі программалау тілдері мен базалық алгоритмдік құрылымдарды біледі; программалау ортасында түрлі тестілеу мен қайта қарау жасау, түрлі әдістер мен дағдыларға үйренеді; компьютерлік оқыту программаларын ақпараттық-коммуникациялық технологиялық құрастыру үшін программалау орталарын пайдалану.

Оқытуда жоғары жетістіктерге жету үшін Б. Шнейдерманның суреттеуі бойынша программалау психологиялық жағдайлары қолданылады [4, 24 б.].

Программалау тілдерінің процедуралық біріктірілген принциптері: ауыспалылардың мәндерін таңдау, деректер қорын ұйымдастыру, модульдерге жіктеу, басқару құрылымын ұйымдастыру, енгізу шығару спецификациясы, синтаксистік формалар. Бұлардың барлығы программаны түсіну үшін әсер етеді. Программалау облысындағы дайындықтың сапасын арттыру үшін оқытудың нақтылы үрдістері, арнайы құрылған курстар сияқты психологиялық принциптер арқылы жетуге болады. Негізінен төмендегі программалау міндеттерін қамтыған студенттердің программалаушы тәртібін қалыптастыру моделі арқылы да жақсы деңгейге көтеруге болады: программа құрастыра білу; берілген программаларды өңдеу; берілген программаларда қателермен жұмыстану; программаның енгізілген мәнінің дұрыстығын тексеру; басқа программаны орындау үшін берілген программаның өзгеруі; программалаушының жаңа білімі мен дағдысын иемденуі.

Программалауды оқуға болашақ мұғалімнің дайындығы үш компоненттен көрінеді:

- мотивациялық: оқытудағы программалау мүмкіндіктерін түсіну;
- бағалық: арнайы білім көлемінің қажетті үлесі;
- жүйелік: білік пен дағдының қажетті үлесі.

Дайындықты қамтамасыз ету үшін пән курсы мынадай бағыттарда дамуы тиіс:

– информатиканы оқыту әдіснамасы мен программалау курсының өзара байланысын күшейту. Программалау ортасын қолданатын болашақ мұғалімнің информатика курсы бойынша білімін қалыптастыруға көмектесетін, оқу тапсырмалар жүйесінде қолданылатын оқу процесін ұйымдастыру логикасы, оқытудың барлық кезеңдерінде студенттердің оқу іс-әрекетін ұйымдастыру қызметінде өзара байланысты көрсетуге болады.

– әдістемелік дайындық үрдісінде психологиялық білімді белсенді біріктіру. Бұл бағыттың ақпараттық-коммуникациялық технологиялық дамуы оқушылардың психологиялық ерекшеліктеріне, оқу іс-әрекет теориясына, ақыл-ой әрекеті мен ой қорытудың дамуына байланысты болады.

– пәндік әдістемеледе түсіндірілетін студенттің жалпы әдістемелік әдістеріне ұсынылатын курс бағытын күшейту. Әсіресе ерекше көңіл кіші мектеп жасындағы оқушылардың ақпараттық түсінігінің қалыптасуына, алгоритмдік міндеттерді шешуде қатысушылардың оқу әрекетіне ұйымдастыруға, программаларды қолдану арқылы информатика бойынша студенттердің жобалау біліктерін қалыптастыруға бөлінеді.

– оқытудағы түрлі экспериментальды технологияларды қолдану тәжірибелерімен танысу.

Сондықтан, болашақ мұғалімнің программалау бойынша нақтыланған кәсіби дайындығын арттыру үрдісінде оның психологиялық-педагогикалық және пәндік дайындығына жүйелік талаптар кеңейеді. Бұл кезде маман:



–оқушыларды оқыту кезінде программалау орталарының заманауи тұжырымдамалары мен мүмкіндіктерін біледі.

–программалау орталары, тілдері туралы жалпы әдістерді қалыптастыруды, пән бойынша оқу әрекетін ұйымдастыруды меңгереді.

–программалау материалдарын тексеру мен өзін-өзі тексеруді ұйымдастыру үшін программалау орталарын пайдалануды білу.

–дамыта оқыту жүйесінде программалауды пайдалану әдістері мен тәсілдерін меңгереді.

–білім алушылардың шығармашылық әрекетін ұйымдастыру жүйесін меңгереді.

–ақпараттық орта жағдайында жекелік топтық әрекетті үйлестіре біледі.

Н. Вирт программалауды жүйелік пән ретінде қарастыру үшін, алдымен нақты қосымшаға сүйенбейтін және программалаудағы алгоритмді оқытудағы тапсырмалар мен әдістерді қажет ететін негіздерді үйрену керектігін атап көрсетеді [1, 326 б.]. Бұдан тіл оқыту мақсаты емес, құралы ретінде түсінуімізге болады, яғни программалау мен алгоритмдеу ақпараттық білім мен мәдениеттің маңызды компоненті болып табылады. Адамның саналы құндылығы болуы үшін программалауды білім беру мазмұны мен құрылымына енгізу қажет. Болашақ мұғалімдерді дайындауда программалауды оқыту мазмұнында келесі жағдаяттар орын алады:

–мұғалім алдында қатысушылардың бастапқы алгоритмдік мәдениетін қалыптастыру, алгоритмдік ойлау стилін дамыту, информатика құралы арқылы интеллектуалдық қабілеттеріне әсер ету міндеті тұрғандықтан, информатикадан білім берудегі заманауи шарттарға сәйкес болашақ мұғалімдер үшін алгоритмдеу мен программалау да үлкен рол атқаруы тиіс;

–программалауды оқыту тек білім беру стандартында көрсетілген пәндік мазмұн шеңберінде ғана емес, сонымен бірге болашақ мұғалімнің өз кәсіби іс-әрекетіндегі жүйелік жобалау деңгейінде болуы қажет;

–болашақ мұғалімнің программалауға қатысты құрылымдық мазмұн тұрғысынан зерделенуінде программалауды оқыту мазмұны айқындалады, сонымен бірге түрлі пропедевтикалық қосымша курстар ұйымдастыру негізінде орын алады;

–зерттеудегі басты мақсатымыз пән мазмұны деңгейінде ғана емес, сонымен бірге кәсіби іс-әрекетте кең қолдану екендігін ескерсек, осыған орай, программалау тілдерін терең оқыту, оны зерттеу қажеттілігі және оқытуда, кәсіби міндеттерді шешуде қолданылу қажеттігі туындайды.

Республика көлемінде университеттер мен институттар деңгейінде білім беру жүйесінде ақпараттық және телекоммуникациялық технологияларды қолдану – көпжоспарлы және көпвариантты үдеріс және ол зерттеу жұмысына негізделген ұқыптылықты, дәл өңдеулерді талап етеді. Оқытуда ЭОБ-ды енгізудің міндеттерін кешенді шешу білім беру жүйесінде, оның ішінде жоғары оқу орындарында оқыту деңгейін игеруге, жана желілік жүйелердің мүмкіндіктері мен ерекшеліктерін зерттеуге, оқу орнының түрлі салаларына телекоммуникацияны енгізудің мүмкін деңгейін арттырып, оны озық жолдарын анықтауға жол ашады.

Ой қорыту әрекетімен байланысты мақсаттар оқу үрдісін ізгілендіру мен студенттердің оқу іс-әрекетін ұйымдастыру тиімділігінен көрінеді. Электрондық ресурстарды енгізген кезде қанағаттанарлық нәтижесі ең бастысы - ертеңгі күні информатиканы оқытуға сеніммен қарауға деген жаңа оң көзқарастар қалыптастырады.



Қорыта айтқанда, программалауды оқытудың мазмұны мен әдістемелік жүйесін жетілдіру және бүгінгі тағдағы озық әдістемесін ұсыну, болашақ мұғалімдердің оқу үдерісіндегі іс-әрекетінің мазмұны мен құрылымын ескеру қазіргі мектептерде жұмыс істеуге қабілетті болашақ жаңа формация мұғалімдерін кәсіби тұрғыдан даярлау мазмұны мен тәсілдеріне сапалы деңгейде өзіндік өзгерістер енгізіп отыруға мүмкіндік жасайды.

Әдебиеттер:

1. Зенкина С.В. Информационно-коммуникационная среда, ориентированная на новые образовательные результаты. – М., 2007. – 421 с.
2. Курманалина Ш.Х. Методология и технология создания электронной методической системы в условиях информатизации образования / Монография. – Алматы: Алем, 2002. – 316 с.
3. Нурғалиева Г.К. Методология информатизации начального и среднего профессионального образования // Қазақстан кәсіпкері. – 2002. – №4. – С. 23-27.
4. Нурғалиева Г.К., Тажигулова А.И. Опыт и перспективы информатизации образования // Вестник НЦП им. Абая. – № 27. – С. 24-28.
5. Тажигулова А.И. Педагогические принципы конструирования электронных учебников в условиях информатизации профессионального образования / Дис... к.п.н.: 13.00.08. – Алматы, 2000. – 152 с.

Курманалина Ш.Х., Тілепбергенова Д.М.

Сущность обучения по программированию в подготовке будущих специалистов

В статье рассматривается реализации методических систем в системе обучени по программированию и содержание учебной дисциплины «программирование».

Ключевое слова: информационные продукты, программное средство, новые информационные технологии, мотивация, информатизация, электронно обучающая система, компетентность, процессуальные компоненты, самоменеджмент, коммуникативное компетентность, интерпритаторлары и компиляторы, дидактика, алгоритмизация.

Kurmanalina Sh.Ch., Tlepbergenova D.M.

The essence of teaching programming in the preparation of future teachers

Article consider methodical implementation of systems in the education system for programming and content of educational programming subject.

Keywords: information products, software tool, new informations tehnology, communications competence, procedural components, interpretations and compilers, didactics, algorithmization.

УДК: 37.015.324

Нурғалиев К.А. – кандидат психологических наук,
доцент, ЗКГУ им. М.Утемисова
E-mail: NourgK@rambler.ru

Табынбаева А.К. – магистрант, Западно-Казахстанский инженерно-
гуманитарный университет
E-mail: tabynbaeva2013@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ РОДИТЕЛЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме выявления содержания ценностных ориентаций современных подростков и их родителей. Описаны и проанализированы результаты эмпирического исследования. Исследование показало, существуют такие ценности,



которые выделяют и дети, и родители. Среди терминальных ценностей – это здоровье, счастливая семейная жизнь, наличие друзей и любовь. Среди инструментальных ценностей – образованность, честность и ответственность.

Ключевые слова: ценностные ориентации, ценности, подростковый возраст, родители, роль семьи.

Процессы, захватывающие ценности подростков, приобретают особую значимость, ведь именно они представляют собой будущее общественной жизни страны. Изучение ценностных ориентаций в подростковом возрасте, когда закладываются основы жизненных принципов личности, становится особенно актуальным в связи с постановкой проблемы нравственного воспитания подрастающего поколения в современном казахстанском обществе. Данная проблема приобретает высокую значимость в условиях социально-экономической и духовно-культурной трансформации общества, вызванной ситуацией переходного периода, сопровождающегося кардинальной переоценкой политических и экономических ценностей.

Современные дети испытывают острый кризис в процессе формирования их ценностных ориентаций. Прежде всего, он проявляется в отсутствии у большинства из них базовых ценностей (смысл жизни, понятие о жизни, духовность, патриотизм и мн. др.). Процесс формирования новой системы ценностей в молодежной среде и в казахстанском обществе в целом происходит в условиях обвальной трансформации социально-экономических и иных условий жизни и адаптации к ним для абсолютно всех социальных групп. Социально-экономические процессы, происходящие в стране, вызвали ряд изменений, которые отчетливее всего проявились в разрушении старых и поиске новых ценностных ориентиров, организационных структур, моделей личностных, деловых и семейных взаимоотношений. Дестабилизация общества и противоречивость жизненных ценностных приоритетов особенно ярко отражается на формировании личности подростков.

Молодежь лишена возможности получения социального опыта от старших поколений и вынуждена проходить адаптацию к этим условиям непосредственно в ходе своей повседневной практики. Подростки начала XXI века – это уже «чистая постсоветская генерация». Если для предыдущих поколений набор социальных «образцов и стандартов» был достаточно универсален и ограничен, то поколение XXI века сталкивается с необходимостью ориентации среди огромного числа вариантов. Они существуют в условиях подвижного, поливариантного мира, который при этом практически непрозрачен для них. Мощные и агрессивные информационные потоки СМИ, в том числе Интернет, создают крайне противоречивую социальную картину, в которой подростку сложно ориентироваться. Наблюдается дезадаптация молодых людей в личной и общественной жизни, что выражается в неуверенности, беспомощности, страхе перед реальностью современности.

Рассогласование формирующихся ценностей с возможностями их практической реализации приводит к обострению психических, психосоматических и социальных болезней (наркомания, токсикомания, алкоголизм и др.), росту жестокости, агрессивности в молодежной среде. Исследователи молодежных проблем считают основной причиной асоциального поведения подростков несформированность у них позитивных ценностных ориентаций (С.А. Быков, 2000; А.Л. Журавлев, 1996; В.Ф. Пирожков, 1999; Л.М. Семенюк, 1996; М.В. Цыганенко, 1999).



Проблема ценностей и ценностных ориентации является предметом изучения ряда наук о человеке и обществе, в частности, философии, социологии, психологии, педагогики. В научной среде до сих пор не существует единой закреплённой трактовки понятия *ценностные ориентации*. В социальных, психологических и педагогических исследованиях используются как понятие *ценности*, так и понятие *ценностных ориентации*. Однозначного различения этих понятий в литературе не прослеживается. Часто они употребляются как равнозначные. При изучении характеристик общества, культуры и отдельных социальных групп используется термин «ценность». При изучении отдельных индивидов употребляются как понятие *ценностная ориентация*, так и понятие *ценность*.

Отражение интереса к теме ценностных ориентаций можно проследить в работах целого ряда психологов, таких как В.Г. Алексеева [1], Г.Л. Будинайте, Т.В. Корнилова [2], Д.А. Леонтьев [6], Ю.А. Шерковин [12] и других.

Большинство авторов выделяют две важнейшие характеристики ценности – ее значимость и вторичный характер, производный от человеческого бытия (Н.Ф. Наумова [5], А.Г. Здравомыслов [3], С.Л. Рубинштейн [11], В.А. Ядов [13], А. Маслоу [7]).

Так центральным звеном теории личности А. Маслоу является самоактуализация – стремление человека к более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей, которое является высшей ступенью в иерархии потребностей. По Маслоу, все самоактуализирующиеся люди стремятся к реализации «бытийных» ценностей. Для них эти ценности выступают как жизненно важные потребности [7]. Ценности у Маслоу являются частью мотивационно-потребностной сферы, однако они рассматриваются без учета определяющей роли социальных и исторических факторов развития личности.

Под ценностными ориентациями понимается отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров. Ценностные ориентации – это интериоризированные личностью ценности социальных групп. Система ценностных ориентаций во многом определяет направленность личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения, жизненных принципов и «философию жизни».

Целью нашей работы было исследование ценностных ориентаций родителей и их детей подросткового возраста. В связи с этим были поставлены задачи: 1) Выявить доминирующие системы ценностей у родителей и у детей подросткового возраста; 2) Определить степень взаимосвязанности между ценностными ориентациями родителей и их детей – мальчиков и девочек.

Одной из известных методик изучения ценностных ориентаций является классификация ценностей по М. Рокичу [8]. Он первым предложил четкое определение понятия и разработал легкий в использовании инструмент. Рокич выделяет два типа ценностей: **ТЕРМИНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ** – убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться (или ценности-цели); **ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ** – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации (это конкретные качества личности или ценности-средства).

Каждый из нас выделяет то главное, к чему он хотел бы стремиться. Это и определяет цели, которых необходимо добиться (ценности-цели), и вполне



конкретные качества личности, которые нужно использовать для их достижения (ценности-средства). Именно неповторимая и уникальная, но присущая каждому человеку, система терминальных (ценности-цели) и инструментальных (ценности-средства) ценностей и образует ценностные ориентации личности, которые глубинно и обобщенно определяют весь строй поведения, деятельности и более того, жизнедеятельность человека в целом.

Рассматривая формирование ценностных ориентаций как результат социализации, можно выделить подростковый возраст, как наиболее важный период, влияющий на становление системы ценностных ориентаций взрослого человека. Выделяя элементы общественной среды, обуславливающей социализацию подростка, отмечают семью, школу, социальную и референтную группу. Наибольшее влияние на становление структуры ценностных ориентаций в подростковом возрасте оказывает конкретная семья, как уникальная микросоциальная среда, создающая индивидуальную неповторимость процесса социализации личности.

Таким образом, структура ценностных ориентаций детей одного и того же возраста может иметь общую тенденцию, связанную с влиянием общественной (макросоциальной) среды, а вариативность индивидуальных структур ценностных ориентаций, определяющих собственно иерархию ценностных ориентаций взрослого человека, формирует семья.

С целью оценки данной гипотезы было проведено исследование иерархии ценностных ориентаций у учащихся 5-9 классов, их родителей и педагогов (n=254) с использованием модифицированного варианта методики ценностных ориентаций М.Рокича. На основе данных, полученных в результате исследования ценностных ориентаций подростков, можно составить рейтинг ценностей, первые места которого обладают для подростков и их родителей более выраженной степенью важности.

1. Доминирующими терминальными ценностями среди мальчиков и девочек 10-15 лет являются:

- здоровье (ср. ар. = 4,24),
- наличие друзей (ср. ар. = 5,91),
- счастливая семейная жизнь.

Высокая значимость, которую имеет для мальчиков и девочек их здоровье, является нетипичной для этого возраста (такой результат оказался весьма неожиданным). Дело в том, что молодежи, не обладающей в целом физическими недостатками, всегда было свойственно относиться к своему здоровью скорее легкомысленно, чем серьезно. Не испытывая проблем с физическим состоянием, мальчики и девочки, казалось бы, и задумываться не должны об опасностях в этой области. Но полученная картина резко отличается от описанной выше: мальчики и девочки действительно ценят свое здоровье.

Естественно было ожидать высокий рейтинг такой жизненной сферы, как *наличие хороших друзей*. По словам В. С. Кривцовой: «В процессе социализации группа сверстников в значительной степени замещает родителей и становится референтной группой» [5, с. 53]. Как пишет И. С. Кон: «Одна из главных тенденций переходного возраста - переориентация общения с родителей, учителей и вообще старших на ровесников, более или менее равных по положению» [4, с. 128]. У мальчиков и девочек возникает потребность довериться друзьям-сверстникам, которым должны быть ближе их переживания.

На всем этом фоне также неожиданно выглядит предпочтение подростками сферы *счастливая семейная жизнь* чему можно дать несколько



объяснений, главным из которых, видимо, является повышение ценности семьи в обществе в целом. Фактор отношений между детьми и родителями имеет длительный характер, поэтому в немалой степени влияет на ребенка, и в частности – на его жизненные ценности. Но кроме сознательного, целенаправленного воспитания на ребенка воздействует вся внутрисемейная атмосфера, причем эффект этого воздействия превышает все остальные [7].

2. Доминирующими терминальными ценностями среди родителей (от 30 до 50 лет) являются:

- здоровье (ср. ар. = 4,12),
- счастливая семейная жизнь (ср. ар. = 4, 39),
- интересная работа (ср. ар. = 6, 88).

Такие результаты не были неожиданными, поскольку, опираясь на свой жизненный опыт, подавляющая часть взрослых считает здоровье определяющим фактором внутреннего состояния человека, необходимым условием счастья. Значимость ценности *счастливая семейная жизнь* для взрослых не может вызывать сомнений. Очевидно, что для большинства взрослых их семейная жизнь является главной сферой жизни. Многие родители целиком посвящают себя воспитанию детей, семейному быту. Если учесть, что около 85% выборки составляли матери, на плечи которых традиционно ложится нелегкое бремя «хранения очага», то такой результат становится вполне объяснимым.

3. Доминирующими инструментальными ценностями среди мальчиков и девочек являются:

- образованность (ср. ар. = 6, 39.),
- честность (ср. ар. = 6,79),
- жизнерадостность.

Как известно, «профессиональная ориентация – часть социального самоопределения личности в юношеском возрасте» [9, с. 152]. А процесс профессионального самоопределения (в частности, удачного поступления в вуз, в колледж и т. д.) напрямую зависит от уровня, объема и широты знаний ученика. Словом, образованность понимается большинством мальчиков и девочек, как надежное и проверенное средство достижения целей в профессиональной сфере. Характерно, что немаловажную роль в безусловном лидерстве *образованности* среди других ценностей-средств играет давление на мальчиков и девочек со стороны взрослых (родителей и учителей, прежде всего).

Вероятно, искренность в чувствах – важная составляющая естественности поведения, основа доверительного общения. Особое значение это качество принимает в современных социальных условиях, когда процветают обман и мошенничество, когда люди становятся предельно осторожными и мнительными. Важность *честности* для мальчиков и девочек говорит об относительно взрослой оценке мира и людей, в нем живущих.

4. Доминирующими инструментальными ценностями среди родителей являются:

- ответственность (ср. ар. = 5,94),
- честность (ср. ар. = 6,15),
- рационализм (ср. ар. = 7,82).

Ответственность – важное качество и в деловом общении, и в семейной жизни – двух главных сферах активной деятельности взрослых. Взаимная ответственность – залог эффективности в делах и работанности коллектива. Несмотря на то, что большинство взрослых привыкли рассчитывать только на себя, в некоторых ситуациях необходима помощь надежных, ответственных



людей. Кроме того по сути социальная жизнь взрослых – это в большинстве своем – совокупность самых разнообразных социальных ролей, выполнение которых обязательно и основано прежде всего на ответственности.

1. Существуют такие ценности, которые выделяют и дети, и родители. Среди терминальных ценностей – это здоровье, счастливая семейная жизнь, наличие друзей и любовь. Среди инструментальных ценностей – образованность, честность и ответственность.

2. В целом, среди терминальных ценностей чаще выделяют ЦЕННОСТИ ЛИЧНОЙ ЖИЗНИ, а среди инструментальных – ЭТИЧЕСКИЕ и ЦЕННОСТИ ДЕЛА.

3. Между структурами ценностей детей и родителей высокие коэффициенты корреляции: 0,783 – между ранговыми списками инструментальных ценностей и 0,74 – между ранговыми списками терминальных ценностей. Но терминальные и инструментальные ценности юношей и девушек и соответствующие структуры родителей не зависят друг от друга.

4. Проведенный корреляционный анализ выявил статистически значимые связи (на выбранном уровне значимости – $\alpha = 0.05$) между структурой ценностных ориентаций учащихся и их родителей. Наиболее связанными оказались ценности у учащихся 5-6 классов с таковыми их родителей ($r = 0.86$) и в меньшей мере - у учащихся 7-9 классов ($r = 0.74$). Статистически значимых связей между ценностными ориентациями учащихся и педагогов не обнаружено.

Таким образом, можно утверждать о значительном влиянии роли семьи на формирование ценностных ориентаций подростка, и в то же время наблюдаемое снижение степени связи возрастной динамики подростничества, может быть интерпретируемо как смена механизма влияния родительской семьи. На ранних стадиях подросткового возраста родители выступают как образец, то на более поздних – как «социальный эксперт», ориентир в построении собственной структуры ценностных ориентаций.

Литература:

1. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журнал – 1984. – Т.5. – № 5. – С. 63-70.
2. Будинайте Г.Л., Корнилова Т.В. Личностные ценности и личностные предпосылки субъекта // Вопросы психологии – 1993. – Т.14. – № 5. – С. 99-105.
3. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности. – М., 2000. – 222 с.
4. Кон И.С. Психология ранней юности. – М., 1989. – 219 с.
5. Кривцова В.С. и др. Подросток на перекрестке эпох. – М.: Генезис, 1997. – 145 с.
6. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. – М., 2002. – 17 с.
7. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М., 1982. – С. 108-118.
8. Методика «Ценностные ориентации» [Электронный ресурс]. - <http://goo.gl/5Wj7t>.
9. Мудрик А.В. Время поисков и решений, или старшеклассникам о них самих. – М., 1990. – 270 с.
10. Наумова Н.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. – М., 1988. – 239 с.
11. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. 2-е изд. – М., 2004. – 416 с.



12. Шерковин Ю.А. Проблема ценностных ориентаций и массовые информационные процессы // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. – № 5. – С. 135-145.

13. Ядов В.А. Социальная идентификация личности. – М., 2004. – 245 с.

Нұрғалиев К. А., Табынбаева А.К.

Ата-аналар мен жасөспірімдердің құндылық бағдарларының психологиялық сипаттамасы

Бұл мақала қазіргі жасөспірімдер мен олардың ата-аналарының құндылық бағдарларының мазмұнын айқындау мәселесіне арналған. Эмпирикалық зерттеудің қорытындылары суреттелген және талданған. Зерттеу бойынша, жасөспірімдер де, ата-аналар да айқындайтын құндылықтар бар. Терминалдық құндылықтар арасында бұл: денсаулық, бақытты отбасы өмірі, достар мен махаббат. Инструменталдық құндылықтар арасында – білімдарлық, адалдық және жауапкершілік.

Кілт сөздер: құндылықтар жүйесі, жеткіншіліктер, ата-аналар, отбасы ролі.

Nurgaliyev K.A., Tabynbayeva A.K.,

Psychological characteristic of system of values of parents and teen-agers

The article is devoted to identify the content of the value orientations of today's teenagers and their parents. Described and analyzed the results of empirical research. Research has shown there are values that distinguish both children and parents. Among the terminal values - health, happy family life, the presence of friends and love. Among the instrumental values - education, honesty and responsibility.

Keywords: system of values, values, upper formers, adolescent, parents, family role

ӘОЖ: 37.02; 371

Сайтова Г.Ю. – Өнертану кандидаты, профессор,
Қазақстан Республикасының еңбек сіңірген артисі,
Т. Жүргенов атындағы Қазақ Ұлттық өнер академиясы
E-mail: Saitova-gu@mail.ru

**«ШЫҒЫС БИІ» ПӘНІ БОЙЫНША ОҚУ БАҒДАРЛАМАЛАРЫНДАҒЫ
БИ МҰРАСЫ ЖӨНІНДЕГІ МӘСЕЛЕЛЕР**

Аннотация. Бұл мақалада «Шығыс биін оқытудың теориясы мен әдістемесі» пәні бойынша оқытылатын Қытай, Корея және Жапония елдерінің мысалында Шығыс Азия халықтарының би мәдениеті туралы қысқаша мәлімет берілген. Қазіргі уақытта бұл елдердің тұрғылықты халқы көп жағынан заманауи сахналық шығыс биінің даму жолдарын белгілейтін хореографиялық дәстүрге бай өте құнды би мұрасына ие. Сонымен қатар студент оқу процесінде сол халықтың салт-дәстүрін, әдет-ғұрпын, киім үлгілерін, сөз байлығын, стилін, мәнерін, орындау ерекшелігін, мәдени және би мұрасын үйренеді.

Кілт сөздер: шығыс биі, хореография, режиссер-хореограф, теория, әдістеме.

«Шығыс биі» оқу пәні ретінде Қазақстанда алғаш рет 1967 жылы қазіргі Ж.Елебеков атындағы колледжде, ол кездегі Республикалық эстрада-цирк студиясында оқытылған. Апалы-сіңлілі Диляфрус Бакиқызы және Гуляфрус Бакиқызы Кияковалар пәннің тұңғыш ұстаздары болды. Олар практика жүзінде шығыс биін орындаушыларды жүйелі түрде тәрбиелей отырып, осы өнердің дамуына және қалыптасуына зор үлес қосқан. Олардың оқушыларының арасында Қазақстан Республикасының халық артисі Гүлжан Талпақова, «Гүлдер» эстрадалық-жастар ансамблі мен «Қазақконцерт» бірлестігінің бишілерінің бірнеше буыны бар.



1989 жылы Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық институтының жанында «Хореография» бөлімінің ашылуы Республикадағы маңызды оқигалардың бірі болып, ол жерде оқу бағдарламасына шығыс биін енгізу арқылы оқытушылар білімін кеңейтуде Д. Б. Киякова белгілі роль атқарды.

Бүгін «Шығыс биі» пәні кеңінен таралып, өнер, мәдениет жоғары және орта оқу орындарының оқу бағдарламаларына енгізілген. Кәсіби маман-педагогтарды, режиссер-хореографтарды, халық би ансамбльдерінің жетекшілерін дайындау мәселесіне байланысты шығыс биін оқытудың теориясы мен әдістемесі бойынша оқу бағдарламасын дайындау қажеттілігі туындады. Осыған орай, Т. Жүргенов атындағы Қазақ Ұлттық өнер академиясының «Хореография» факультетінде бірінші рет дайындалған және енгізілген «Шығыс биін оқытудың теориясы мен әдістемесі» пәні пайда болды.

«Шығыс биін оқытудың теориясы мен әдістемесі» пәні хореография пәнінің келешек оқытушыларына Шығыс халықтарының би мәдениеті мен музыкасының пайда болуын, дамуын және өзара байланысын біліп, үйренуде жәрдем беруді қарастырған. Оқытылып отырған халықтың этнографиясын, тарихы мен географиялық орналасу жағдайымен таныстыру курстың міндеті болып есептеледі. Сонымен қатар студент оқу процесінде сол халықтың салт-дәстүрін, әдет-ғұрпын, киім үлгілерін, сөз байлығын, стилін, мәнерін, орындау ерекшелігін, мәдени және би мұрасын үйренеді.

Осы жерде «Характерлік бидің негіздері» кітабының авторлары А.В. Лопухов, А.В. Ширяев, А.И. Бочаров жазған кейбір нақты дәлелдерді келтірген орынды. «Шығыс халықтарының билерінде қолдың ең айқын іс-әрекеті характерлік билердің сахналық және жаттығу әрекетінде бүгінге дейін тіпті жоқ болған, не белгілі бір стильмен өзгерістерге ұшраған, оларды осындай келенсіздіктен тазартуда алдын-ала үлкен жұмыс атқаруды талап етеді. Әрине, бұл әрекеттерді өз қалпында тәжірибеге енгізу, оларды халықтық түп нұсқаға қайтару, сөз жоқ, қажет» [5].

«Мұраға бүгінгі күнгі көзқарас жаңа контекстпен, белгілі, уақыт және кеңістікке байланысты өзгертін ақпарат тарату ортамен белсенді байланыста болуына негізделген», — деп атап өтеді өнертану докторы Н.Р.Ахмедова «Мәдени мұраларды Орта Азияның заманауи өнері контекстінде үйренудің теориялық аспекті» мақаласында [2; 3].

Мақалада «Шығыс биін оқытудың теориясы мен әдістемесі» пәні оқытылатын Қытай, Корея және Жапония елдерінің мысалында Шығыс Азия халықтарының би мәдениеті туралы қысқаша мәлімет берілген. Қазіргі уақытта бұл елдердің тұрғылықты халқы көп жағынан заманауи сахналық шығыс биінің даму жолдарын белгілейтін хореографиялық дәстүрге бай өте құнды би мұрасына ие.

Бұл елдердің би мәдениетінде жалпы және тарихи тағдырының ерекшеліктеріне байланысты өзіне тән өзгешіліктер бар.

Шығыс Азия елдерінің ежелде діни салт жораларының элементі түрінде пайда болған би дәстүрі, осы елдер территориясында тұратын халықтардың қоршаған ортасы мен өмір жағдайы, тұрмыс-тіршілігінің әсері арқылы қалыптасқан. Сондықтан, Қытай, Корея және Жапонияның би өнерінде буддизм, конфуциандықтың діни дәстүрлерінің орны маңызды болып қана қалмай бүгінге дейін сақталған.

Ұлттық театрлардың пайда болу және қалыптасу үрдісінде - белгілі символикалық түрлі масқалар, грим-маска, әр түрлі аксессуарларды (қылыштар, қол шатырлар, желпүштер, ленталар, шамдар) қолдану жалғасын табуда. Грим



және киім-кешектерде түс символикасы кең түрде қолданылады. Мәселен, қызыл түс батылдыңтың белгісін білдіреді, ақ — шаттық, қара – оңбағандықты білдірсе, сары — император түсі. Биші шеберлікпен қолданатын әйелдердің ұзын кең жеңді киім-кешегі де маңызды.

«Б.э. III ғасырдың басында солтүстік Қытай жауланып алынады. Соның нәтижесінде қытайлар Орта Азия халықтарының өзіне тән хореографиясымен, биімен танысады. Осы кезеңде бұл билердің хань дәуірі билерімен араласуы жүзеге асады» [3, 166 б.]. Басқа халықтардың мәдени байлығын өзіне сіңіре отырып, қайта өңдеу арқылы іске асырды. Ұлы Жібек жолы өтетін елдердің әсері арқылы Қытайдың музыка-би өнері өркендеді. Бұл туралы ізденуші Чжоу Цзи: «Цюцы (қазіргі Қуча ШҰАР. ҚХР) музыкасы мен биі өзінің айқын ерекшелігімен бүкіл Батыс өлкесінен асып түседі. Олар Қытай, Корея, Вьетнам, Жапония, Индия елдерінің музыка өнеріне әсер етіп, Персия, Аравия және басқа да елдерге жетті. Әсіресе Қытайға көп әсерін тигізді: халықтық және шын музыкаға әуестенуге, биге, әуендерге, музыкалық жанрларға, драмаға және дацойге» [7, 166 б.].

Өз ара мәдени байланыстар үрдісінде музыкалық аспаптардың баюы, олардың органологиясының және орындау шеберлігінің жетілуі жүзеге асты. Би музыкалық ұрмалы, ішекті және үрлемелі аспаптар оркестрінің сүйемелдеуімен орындалды.

Бидің ең кең таралған сүйемелдеуі ырғағы суреттерге бай баньгу, янгу (қытайдың), чанго немесе чангу, бук немесе пук, кенгари, тин (корейдің), өзбектің дойра (дап) секілді соғып ойналатын аспаптарына жалпы ұқсастығы бар, жапонның – датайко, тайко, сёке (гонг) сияқты ұрмалы аспаптардың барабандарға қосылуы арқылы жүзеге асады. Бишілік және музыкалық-орындаушылық компоненттер тығыз қосылып кеткен ескі заманнан қалған бұл орындау үлгісінің белгісі бүгінгі күнге дейін сақталған. Мәселен, Қытайдың Юньнань өлкесінің оңтүстік-батыс бөлігінде адамдарды дүниежүзілік селден сақтаған «Муиди» әулие рұхына тағзым етуге арналған «Агаш барабандар биі» орындалады [4].

Корейдің сарай билері сәнді характерға ие болған, оларда салмақты әрекеттер орындалған. Хореография амалдары арқылы тұрмыс қалпын конфуциандық жүйеге тән сезім шыдамдылығымен қабылдау жеткізілген.

V ғасырдан бастап орта азиялық музыка дәстүрінің, VII ғасырдан бастап қытай музыкасының әсері сынынан өткен шын характерге ие музыка хянак сияқты жанрларға бөлінген. Екінші жанр — танак — VII ғасырдан, онда «Тан және Сун дәуіріндегі қытай музыкалық аспаптары және музыкасының репертуары соған сәйкес би түрлерімен қолданылған» [6, 271 б.].

Кореяның классикалық билерінде жалпыадамгершілік және философиялық идеяларды жеткізу үшін қол, аяқ, тұлабойының ерекше әрекеттері қолданылған.

Бүгінгі күнге дейін жетіп келген кейбір әрекет элементтері сахнадағы корей билерінде кездеседі. «Қол әрекеттері тіпті әр түрлі; корей биі үшін бос түскен қолын екінші қолын қозғалтпаған күйде алға және артқа жайлап шайқау; қолын кезекпен бірде алдынан, бірде артынан тұлабойына жеткізу; бір қолын бармақтарымен бетіне жеткізу; бүктелген білезікті жазу арқылы қолдарын жоғары тастау ж.б. тән» [1, 5 б.].

Әрекеттері және жүрісі жиі-жиі тұлабойының бірде оңға, бірде солға бұрылуымен жүзеге асады. Бидегі қадамдар жайлы, жарты отырыс түрінде өкшесінен толық табанына айқастырыла орындалады. Корей биінде жүрістер үзіліссіз орындалады.



Әрекеттегі ғажайып әсемді қимылдар жатық, бірегей орындалатын «Желпуішпен би» өзгеше болып саналады. «Желпуішпен билеу үшін ептілік, машық талап етіледі, мәселен, қолды бір сермеумен желпуішті ашу немесе оны аяққа немесе басқа желпуішке ұрып жабу» [1, 5 б.].

Корей халық биінің өзгеше ерекшелігі, бұл, ең алдымен, нәзік тыныштықты жеткізетін әрекет пластикасы және музыканың үйлесімділігі. Сонымен бірге корей халық биіне жылдамдық, қызулық, жігерлік тән. Ашық түсті киімдерінің арқасында көркемдікке ие болады. Белгілі түстердің гаммасын ұқыпты таңдау салттық билерге тән.

Сонымен, корей биі тұрмыстық ортада «халықтық би» ретінде дамыған, бірақ үлкен шіркеу және сарайлардағы ойындарда орындалғанда ол жана ерекшеліктерге ие болды: әсем қимылдар тілінің лексикасының өзгеруі және оны құратын әрекеттердің символды характерінің басқашалығы. «Вокалдық және аспаптық композициялардың қостауымен бишілік дәстүрінің дамығандығы, кейінірек, Кореяның музыка мәдениетін Алыс Шығыс елдері арасынан атап көрсетті» [6, 271 б.].

Жапон халық биінің өзгеше қалыптасуына қытай мәдениетінен — бугаку және сангаку екі халық биін алып пайдаланғаны үлкен әсерін жеткізді. Сахнадағы театрландырылған ойында бугаку биіктігі 3 метрге жететін үлкен барабандардың қостауымен өткен. Актерлер ашық түсті киімдерде және адам шошыйтын маскаларда ойын көрсеткен. Бугаку өнері бүкіл жапон театрының қалыптасуында үлкен роль атқарған.

VII ғасырдың ортасында «саругаку күлкілі мимикасын қосқан сангаку халық театр өнері» [3, 174 б.], Жапонияның бірінші ұлттық биі болып дамиды. Саругаку халық арасында да, сарай аристократтарының арасында да үлкен танымалдылыққа ие болады. Монастырь және шіркеулердің діни мерекелер кезінде театрландырылған ойын көрсететін саругаку актерлық труппалары болды. Саругакуның дамуымен саругаку-но НОО театралдық ойын-сауық түрі пайда болады.

XII ғасырда буддаға шоқыну салт жораларына гагаку ойын түрі кіргізілді. Гагаку — бұл маскадағы бишілердің би әрекеттерімен символ мәнінде жауыз рухтарды қуып шығаратын салтанатты жүрісі. Салтанатты жүріс сырнай, литавр және мыс табақшалармен әуен ойнайтын музыканттар қостауымен орындалады. Музыканттардың артынан «арыстан» жетелеген жас жігіт еріп жүреді.

Жапон музыкасы «III ғасырдан қытай және корей музыка мәдениетімен өз ара әрекет жасау арқылы дамыған, ортаазиялық және оңтүстік-шығыс азиялық мәдениеттің әсерін сынаған, сондай-ақ инд-будда, XIX ғасырдың соңғы үштен бірінен бастап — еуропалық және америкалық» [6, 669 б.]. Осы дәлелдерге аса көңіл аударған Э.Шефер: «Төрт императормен сарайда үлкен қызмет атқарған Кучалық Бо Минда олардың бұйрығымен көптеген әуендерді, әндерді, билерді, музыкалық қойылымдарды шығарған». Оның көптеген шығармалары орта ғасырдағы Шығыс музыкасының алтын қорына енген. Кучаның әуендерімен жарқын әсемделген «Көктемдегі сарғалдақтың құбылған әні» балеті ... Юань Чжэннің өлеңдерінде жырланған және бүгінге дейін Жапонияда қойылып келеді [8, 84 б.].

Осы айтылғандардан Қытай, Корея, Жапонияның би мұрасының бай спектрі негізінен сарайдағы, шамандық, будда, конфуциандық, халық биі және маскадағы би ойындары болып бөлінеді.

Маскадағы би ойындарының бір түрі болған салтанатты жүріс биі бұл елдердің көптеген аймақтарында бүгінге дейін ұйымдастырылып келеді.



Бишілердің үлкен тобы фантастикалық киім-кешектерде және гротесктік маскаларда бүкіл процесті импровизациялық билермен алып жүреді.

Діні және халық билерінің элементтерін өзіне сіңірген Алыс Шығыс елдерінің хореографиясы бүгін қытай, корей және жапон билерінің классикалық мектебінің негізі болып қалды. Осы халықтар өмірінде үлкен маңызға ие кез келген мереке белгілі бір әдет-ғұрып бойынша өткізіледі, оның сценарийіне әндер мен билер, ойындар табиғи байланыста енеді. Сонымен тұрмыста таралған және үй-тұрмыстық әдет-ғұрыпқа кіретін әр бір халқ биі өзінің аймақтық түріне, өзінің ерекшелік белгілеріне ие.

Әдебиеттер:

1. Ан Сон Хи, Ткаченко Т., Львов Н. Корей биі. – М.: Искусство, 1981. – 147 б.
2. Ахмедова Н.Р. «Мәдени мұраларды Орта Азияның заманауи өнері контекстінде үйренудің теориялық аспектері» // «Мәдени мұраларды сақтау: проблемалар және келешекте» атты Халықаралық ғылыми конференция материалдары. – Алматы: Т.Жүргенов атындағы ҚазҰӨА, 2012. – 248 б.
3. Баглай В.Е. Дүние халықтарының этникалық хореографиясы: оқу құралы (Жоғары білім). – Ростов н/Дону: Феникс, 2007 – 405 б.
4. Қытай ақпараттық галамтор-орталығы China. org. cn 19.12.2005.
5. Лопухов А.В., Ширяев А.В., Бочаров А.И. Характерлік бидің негіздері. Екінші басылым. – С-Петербург-Москва-Краснодар: Лань, 2006. – 344 б.
6. Музыкалық энциклопедиялық сөздік / Бас редакторы Г.В.Кельдыш – М.: Советская энциклопедия, 1991. – 672 б.
7. Чжоу Ци. Цюцы юэ ишу тэсэ чутань (Музыка өнерінің характерлік ерекшеліктері туралы) // Юзу ишу. – Урумчи (СУАР. КНР), 1985. – 420 б.
8. Шефер Э. Самарқандың алтын шабдалысы. Ағыл.тілінен тәрж. – М., 1981. – 591 б.

Сайтова Г.Ю.

К вопросу изучения танцевального наследия по предмету «Теория и методика преподавания восточного танца»

В данной статье дается краткая информация о танцевальной культуре народов Восточной Азии, которая представлена странами, как Китай, Корея и Япония, изучаемые по дисциплине «Теория и методика преподавания восточного танца». В настоящее время коренное население этих стран, обладает ценнейшим танцевальным наследием, богатыми хореографическими традициями, что во многом и определяет пути развития современного сценического восточного танца. В процессе обучения студент должен изучить обычаи, костюмы, танцевальное наследие, особенности стиля, манеру, характер.

Ключевые слова: восточный танец, хореография, режиссер-хореограф, теория, методика.

Saitova G.Yu.

Questions of dancing heritage in training programs of «Theory and technique of teaching of an oriental dance» discipline

Summary of East Asian peoples dancing culture which is presented by such countries as China, Korea and Japan studied on discipline "Theory and technique of an oriental dance teaching" is given in this article. Now indigenous people of these countries possess the most valuable dancing heritage, rich choreographic traditions that in many respects defines the ways of a modern scenic oriental dance development. In the process of training the student should learn: customs, costumes, dance heritage, especially the style, manner and character.

Keywords: Oriental dance, Choreography, directors choreographers, Theory, Technique.



УДК: 378:001.89-057

Боталова О.Б. – кандадат педагогических наук, доцент,
Павлодарский государственный педагогический институт
E-mail: o.botalova@mail.ru

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье дана характеристика одного из структурных компонентов активной научной позиции будущих педагогов – педагогических ценностей, таких как «цель», «средство», «знание», «отношение», «качество». Эти ценности выполняют функции внутреннего регулятора, ориентира поведения будущих педагогов, обуславливают предпочтение в стремлениях и желаниях, содействуют превращению норм и идеалов в личные убеждения и принципы жизнедеятельности.

Ключевые слова: ценностные ориентации, педагогические ценности, будущий педагог, активная научная позиция.

Система ценностных ориентаций является одной из важных особенностей человека, характеристикой зрелой личности, выражающей содержательное отношение к социальной действительности. Эта система во многом определяет мотивацию поведения человека, оказывает существенное влияние на все стороны его деятельности. Проблема ценностных ориентаций личности занимает одно из важных и центральных мест в философии, социологии, психологии, педагогике. Ее значимость определяется тем, что ценностные ориентации выполняют функции регуляторов человеческого поведения и всех видов человеческой деятельности.

Таким образом, ценностные ориентации представляют собой подсистему сознания, в которой находят свое отражение ценности, признаваемые человеком как стратегические жизненные цели и общие мировоззренческие ориентиры. Иными словами, система ценностных ориентаций включает, прежде всего, принципы поведения в обществе, а также принципы понимания собственного поведения и поведения других людей.

Определение ценностных ориентаций позволяет выявить индивидуальную и групповую направленность на те или иные общечеловеческие ценности, цели и средства жизнедеятельности, выявить степень их значимости для человека и общую установку на определенный тип поведения.

В исследованиях ценностных ориентаций К.В. Рубчевского, И.П. Селезневой, И.А. Щербаковой и др. убедительно показано, что профессиональная деятельность влияет на иерархическую структуру ценностных ориентаций.

Ценностные ориентации будущего педагога играют исключительно важную роль не только в формировании его собственной личности, но и служит в дальнейшей профессиональной деятельности специфическим ценностным эталоном для его учеников. Все сказанное показывает необходимость исследований особенностей ценностных ориентаций студенческой молодежи, в частности такой ее группы, как студенты педагогических вузов. Это обусловлено тем, что от деятельности учителя в немалой степени зависит состояние общества и динамика его изменений.

Ценностные ориентации, наряду с убеждениями, установками и принципами, характеризуют направленность личности, в том числе и педагогическую направленность, и, следовательно, оказывают влияние на поведение человека.



Студенческий возраст в психологии признается сенситивным периодом для развития ценностных и мотивационно смысловых образований личности будущего учителя [1].

Ценностные ориентации будущих педагогов во многом обусловлены их профессиональной направленностью, и система этих ориентаций, как и система ценностей и личностных смыслов той или иной профессиональной группы, имеет свои особенности.

В настоящее время широко обсуждается вопрос привлечения молодежи в науку и закрепления в ней молодых кадров, разрабатываются концепции, предлагаются различные виды государственных мер. Подготовка будущей научной элиты возможна только при раннем приобщении школьников к исследованиям, их знакомству с тем, что представляет собой научная деятельность. Это важно не только для воспитания будущих ученых, но и для обеспечения качественного образования. Как видим, реалии времени требуют подготовки не просто педагогов, а педагогов-исследователей, т.к. только учитель, компетентный в проведении научных исследований, занимающий активную научную позицию сможет приобщить учеников к проведению исследований.

Активную научную позицию мы понимаем как проявляющуюся в поведении, порождающем в сочетании с глубокой компетентностью высокие социально значимые результаты, интеграцию доминирующих, устойчивых отношений будущих педагогов к научной сфере деятельности, к себе как будущему педагогу-исследователю, к участникам научно-исследовательской деятельности и к той роли, которую он будет выполнять в данной сфере.

Учитывая специфику рассматриваемой нами позиции, мы полагаем, что в ее структуру должны входить педагогические ценности, так как они служат ориентиром и стимулом социальной и профессиональной активности будущего педагога. Как отмечает В.Д. Шадриков, наличие у человека профессионально значимых ценностей обеспечивает добросовестное отношение к делу, побуждает к поиску, творчеству и в какой-то мере компенсирует недостаточно развитые умения и навыки [7, с. 12].

На наш взгляд, наиболее полно педагогические ценности представлены в классификации И.Ф. Исаева, включающей две плоскости их существования. Рассмотрим каждую из них.

Горизонтальную плоскость составляют ценности-цели, ценности-средства, ценности-знания, ценности-отношения, ценности-качества. Считаем, что для будущего педагога, у которого сформирована активная научная позиция, в качестве ценностей должны выступать, прежде всего, сами категории «цель», «средство», «знание», «отношение», «качество».

Категория цели как ценность. Цель представляет собой «предвосхищение в сознании результата, на достижение которого направлены действия» [6, с. 406].

В педагогике существуют различные классификации целей:

- цель с позиции глобального и локального выражения;
- общегосударственная цель, цель определенного учреждения образования, цель обучения и воспитания конкретного класса и ученика;
- цель воспитания, цель образования;
- цель отдаленная, близкая и непосредственная;
- цель общая, цель частная;
- цель промежуточная, цель конечная;
- цель педагогическая, цель социальная и другие.



Несмотря на многообразие классификаций, сущность понятия «цель» в каждой из них представлена одинаково, а ее ценность, на наш взгляд, заключается в следующем:

- цель, выражая активную сторону человеческого сознания, находится в соответствии с объективными законами, реальными возможностями окружающего мира и самого субъекта;
- от содержания цели, ее значимости и ясности зависит характер волевых действий будущего педагога;
- цель является системообразующей характеристикой деятельности.

В современной образовательной ситуации, когда существует целый ряд концепций обучения и воспитания, когда возрастает роль самого учебного заведения в определении стратегии и тактики учебно-воспитательного процесса, педагогические коллективы школ разрабатывают и создают модель выпускника своего образовательного учреждения, опираясь на избранную ими концепцию и имеющиеся в их распоряжении ресурсы. В связи с этим возникает необходимость в осуществлении целеполагания – «сознательного процесса выявления и постановки целей и задач педагогической деятельности, трансформирования общественных целей в цели совместной деятельности с воспитанниками» – на высоком теоретическом уровне, учитывая сложившуюся социально-экономическую ситуацию, а также потребности и возможности конкретного учреждения образования [2, с. 162].

Однако согласно данным исследований В.А.Сластенина, Н.Н.Никитиной, Н.В.Кислинской в настоящее время распространенным явлением в педагогической среде является искажение в сознании учителей и будущих педагогов целей педагогической деятельности. «Эгоцентризм» и «предметоцентризм» ярко проявляется в их направленности на собственные цели, в качестве которых выступает усвоение учащимся системы знаний, а не его личность [4, с. 29].

Изменение ситуации возможно в том случае, если для будущего педагога цель будет являться ценностью. Только тогда он сможет осуществлять целеполагание, которое позволит ему верно с точки зрения педагогической науки осуществить отбор содержания, форм, методов, средств обучения и воспитания учащихся как в процессе прохождения педагогической практики, так и в будущей профессиональной деятельности.

Категория «средство» как ценность. «Средство – то, использование чего (что) ведет к достижению выбранной цели» [6, с. 359].

Анализ педагогической литературы позволил выявить существование следующих видов средств:

- средства обучения (визуальные – диафильмы, диапозитивы, диапроекторная аппаратура; аудиальные – звукозаписывающая и звуковоспроизводящая аппаратура и фонограммы; аудиовизуальные – видеозаписи, кинофильмы, телепередачи, кино-, видео- и телевизионная аппаратура; манипуляционные – тренажеры; автоматические – компьютерная техника, пакеты прикладных программ; природные и другие материальные объекты);
- средства воспитания (материальные и духовные объекты; печатная, наглядная и устная пропаганда каких-либо идей, теории; агитация; общественное и групповое мнение);
- средства массовой информации (печать; телевидение; радио; кино; компьютерные средства; видеосредства; телефон);



- средства педагогического процесса (разнообразная деятельность – учение, игра, труд, общение, познание);

- средства педагогической деятельности (средства обучения и средства воспитания).

Несмотря на такое разнообразие средств, как справедливо отмечает В.А.Сластенин, многие учителя используют в работе какое-либо одно «уединенное средство», что, в свою очередь, сказывается на эффективности организации и осуществления педагогического процесса [2, с. 30]. Мы полагаем, что причиной тому является не рассмотрение категории «средство» в качестве значимой.

На наш взгляд, ценность данной категории состоит в том, что средства:

- являются необходимыми материальными объектами и предметами духовной культуры для организации и осуществления будущей профессиональной деятельности, включающей в себя научно-исследовательскую работу как самого учителя, так и педагога с учащимися;

- способствуют формированию активного отношения человека к окружающей действительности;

- содействуют рациональной организации самостоятельной работы, активизации процесса обучения и его тесной связи с жизнью;

- обеспечивают практическую реализацию цели, во взаимодействии с которой способны изменить действительность.

Рассматривая средство как ценность, студент будет не только знать об их многообразии, но и эффективно использовать в процессе педагогической деятельности, а именно:

- создавать при помощи различных средств оптимально насыщенную (без чрезмерного обилия и недостатка) целостную многофункциональную среду, учитывая полоролевую специфику;

- выбирать из возможных вариантов те средства, которые, воздействуя на личность ученика, не только будут пробуждать его мысль, но и заставлять задумываться над своим поведением и поступками, вызывать стремление к самосовершенствованию.

Категория «знание» как ценность. «Знание – продукт общественной материальной и духовной деятельности людей; идеальное выражение в знаковой форме объективных свойств и связей мира, природного и человеческого» [6, с. 118].

Знания могут быть житейские и научные. Научные знания, в свою очередь, подразделяются на эмпирические и теоретические [2, с. 44]. Будущий педагог в различных сферах жизнедеятельности должен оперировать научными знаниями, так как достоверность житейских знаний устанавливается благодаря непосредственному применению на практике, а достоверность научных знаний может быть установлена экспериментальным контролем за их получением и выводимостью одних знаний из других, истинность которых уже доказана.

Известный философ, науковед В.С.Степин констатирует, что любой человек, который занимается научно-исследовательской деятельностью, должен принимать в качестве основных установки на поиск истинности знаний и постоянный их рост. Данные установки выражаются в системе идеалов и нормативных принципов научного творчества: запрете на плагиат, допустимости критического пересмотра нового знания, требование логической непротиворечивости теории и ее опытной подтверждаемости [5].



Исходя из вышеизложенного, мы полагаем, что значимыми для будущих специалистов должны быть именно научные знания, ценность которых заключается в следующем:

- знание представляет собой перевод разрозненных представлений в теоретически систематизированную общезначимую форму;
- знание есть верное отражение действительности в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий;
- на основе усвоенных знаний формируются умения и навыки;
- являясь составной частью мировоззрения человека, знания в большей мере определяют его отношение к действительности, моральные взгляды и убеждения, волевые черты личности;
- знание служит одним из источников склонностей и интересов человека, необходимым условием развития его способностей;
- знание является орудием преобразования мира и в настоящее время «превращается в основной источник стоимости в информационном пространстве» [3, с. 9].

О ценности знания для будущих специалистов сказано и в выступлении президента Республики Казахстан Н.А.Назарбаева: «Ни один преподаватель, каким бы хорошим и профессиональным он не был, не сможет ничему научить студента, если тот сам не тянется к знаниям, если он сам не хочет стать профессионалом.

Необходимо постоянно овладевать новыми знаниями, работать над собой. Только так можно стать успешным человеком.

Каждые 10 лет объем человеческих знаний удваивается. В результате знания становятся наиболее ценным и всегда востребованным ресурсом.

В информационном обществе решающее значение будут иметь не компьютеры или линии связи, и не станки, а знания и творческий потенциал мышления» [3, с. 15-16].

Будущий педагог, рассматривающий знание как ценность, будет владеть способами приобретения знаний и обоснования их истинности, уметь находить творческое применение полученным знаниям, обучать этому своих учеников. Более того, будущий специалист должен уметь отличать научные знания от псевдонаучных, так как в наше время замаскированные под научные теории обманы могут с молниеносной скоростью распространяться в мире, стремительно овладевая умами людей, дезориентируя их. Помимо этого студент научиться синтезировать знания из различных областей науки и превращать их в личное достояние, делать инструментом своей педагогической деятельности и профессионально-личностного самосовершенствования.

Категория «отношение» как ценность. «Отношение – момент взаимосвязи всех явлений» [3, с. 268]. В философии изучаются отношения предметов друг к другу: основание и следствие, причина и следствие, часть и целое, необходимость и случайность, подчинение и соподчинение и так далее. В педагогике и психологии рассматриваются отношения человека к окружающему миру, к другим людям, к деятельности, к вещам, к самому себе.

Полагаем, что ценность категории «отношение» состоит в следующем:

- вне учета отношений невозможно решить проблему истины: «совокупность всех сторон явления, действительности и их отношения – вот из чего складывается истина»;
- отношения обуславливают характер предпочтений человека в различных сферах жизнедеятельности и через них влияют на его поведение в целом;



- доминирующее отношение человека к определенным обстоятельствам может стать чертой его характера;

- изменение совокупности отношений, в которой существует тот или иной предмет, явление, процесс, может привести к его изменению;

Будущий педагог, для которого отношение является ценностью, сможет правильно определить взаимосвязь и характер расположения элементов системы (системы воспитания, системы обучения, системы ценностей и так далее), выразить свою позицию, быстро адаптироваться к окружающей его среде, оказывая влияние на других людей в процессе совместной деятельности и общения.

Категория «качество» как ценность. «Качество – целостная интегральная характеристика предмета, явления, процесса (единство его свойств) в системе его связей и отношений с другими предметами» [6, с. 150]. В философии это понятие рассматривается с точки зрения диалектики количественных и качественных изменений. В психологии изучается вопрос о механизмах формирования и функционирования на определенных этапах становления категории «качество» с позиций данной науки. В педагогике под этим понятием подразумевают качество жизни, личности, знаний, образования, образовательной подготовки выпускника, образовательных услуг.

Мы считаем, что ценность качества как категории заключается в том, что:

- качество обуславливает возможность объектов удовлетворять потребности и запросы людей, соответствовать своему назначению и предъявляемым требованиям;

- каждый предмет, явление, процесс имеет качественную определенность, в основе которой лежит его вещественный состав (если это предмет), структура, характеризующая устойчивое взаимоотношение составных элементов изучаемого объекта и отражающая его специфику, и функциональные свойства предмета, явления, процесса. При утрате качественной определенности рассматриваемый объект перестает быть самим собой, приобретает новые черты, определяющие его принадлежность к другому классу предметов, явлений, процессов;

- качество отражает относительную устойчивость предметов, явлений, процессов в определенном промежутке времени;

- от качества (качества личности, качество предоставляемых услуг и другие) зависит конкурентная позиция личности в различных сферах ее жизнедеятельности. В целях подготовки конкурентоспособного специалиста предполагается, прежде всего, интегрировать образование и научные исследования, обновлять образовательные программы и содержание образования в целом с учетом современного состояния науки и научных представлений о мире [8, с. 3].

«Всемирная декларация об образовании для XXI века», принятая в 1998 г. на международной конференции, организованной ЮНЕСКО, гласит: «Качество в сфере образования является многомерной концепцией, которая должна охватывать все его функции и виды деятельности: учебные и академические программы; научные исследования и стипендии; укомплектование кадрами; учащихся; здания; материально-техническую базу; оборудование; работу на благо общества и академическую среду» [8, с. 26].

На встрече представителей более 300 европейских вузов в Саламанке в 2001 г. проблема качества образования и его оценки стала одной из главных в повестке дня. В принятом по итогам встречи Послании качеству отведена



ключевая роль в ряду фундаментальных академических ценностей, без которых невозможно создание Европейского образовательного пространства. Вновь было отмечено многомерное всеобъемлющее значение понятия качества и подчеркнута, что оно, не являясь неизменной категорией, нуждается в постоянном подтверждении [8].

Будущий педагог, рассматривающий категорию «качество» как ценность, будет при выполнении какой-либо деятельности стремиться достичь результатов, соответствующих требованиям стандартов, нормативных документов, регламентирующих данный вид деятельности, что, в свою очередь, отразится ее продуктивности. Как известно из психологии и педагогики, высокопродуктивной считается деятельность, отличающаяся высокой степенью качества по основным показателям (производительность, оптимальная интенсивность, точность, надежность, организованность, стабильность), сохраняющая физическое и психическое здоровье человека и его воспитанников, преследующая положительные, социально значимые цели.

Таким образом, категории «цель», «средство», «знание», «отношение», «качество» представляют собой горизонтальную плоскость педагогических ценностей, которая, в свою очередь, в зависимости от развития общества, сферы образования и сознания человека располагается на определенной вертикали. В вертикальной плоскости выделяют общественно - педагогические, профессионально - групповые, индивидуально - личностные ценности. Общественно-педагогические ценности отражают характер и содержание ценностей, функционирующих в различных социальных системах и регламентирующих деятельность и общение в рамках всего общества. Профессионально-групповые ценности отражают характер и содержание ценностей, регулирующих и направляющих профессионально-педагогическую деятельность в рамках определенных образовательных институтов. Индивидуально-личностные ценности отражают характер и содержание ценностей, характеризующих целевую и мотивационную направленность личности. Это означает, что будущий педагог, аккумулируя общественно-педагогические и профессионально-групповые ценности, создает свою личную систему ценностей, на основе которой формируется сознание обучающегося, являющееся не только результатом его эмоционального отклика на предметы, явления, процессы профессиональной деятельности, но и их осмысления, глубокого осознания и личностного принятия.

Следует заметить, что описанные выше педагогические ценности имеют синкретический характер, обусловленный их взаимодействием и взаимопересечением в процессе функционирования. Кроме того, эти ценности выполняют функции внутреннего регулятора, ориентира поведения будущих педагогов, обуславливают предпочтение в стремлениях и желаниях, содействуют превращению норм и идеалов в личные убеждения и принципы жизнедеятельности.

Литература:

1. Алексеев В.Г. Ценностные ориентации личности и проблема их формирования. - М., 2009. – 316 с.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.
3. Назарбаев Н.А. К экономике знаний через инновации и образование: Послание Президента РК народу Казахстана. – Астана, 2006.



4. Никитина Н.Н., Кислинская Н.В. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 224 с.
5. Степин В.С. Философия науки. – М.: Гардарики, 2007. – 336 с.
6. Философский словарь/ Под ред. Фролова И.Т. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
7. Шадриков В.Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Просвещение, 1982. – 185 с.
8. Shaping our Own Future in the European Higher Education Area // Convention of European Higher Education Institutions. – 2001. – P. 29-30.

Боталова О.Б.

Келешек педагогтардың-зерттеушінің құндылықтың бағыттары

Бұл мақалада келешек педагогтың белсенді ғылыми ұстанымының құрылымды компоненті сипаттамасы - педагогикалық құндылықтар: «мақсатты», «тәсілі», «білім», «қатынас», «сапа». Осы құндылықтар ішкі реттеуіштің, келешек педагогтың тәртібі бағдарының атқаратын қызметтерін орындайды.

Кілт сөздер: құндылықтың бағыттары, педагогикалық құндылықтар, келешек мұғалім, белсенді ғылыми ұстаным.

Botalova O.B.

Value orientation of future teachers-researchers

In the article the characteristic of one of the structural components of an active scientific position of future teachers and pedagogical values, such as «aim», «tool», «knowledge», «attitude», «quality». These values are functions of the internal regulator, guide the behavior of future teachers, determine the preference in the aspirations and desires, promote the transformation of norms and ideals in personal beliefs and principles of life.

Keywords: value orientation, pedagogical values, future teacher, active research position.

УДК: 37.01+316.621

Абдакимова М.К. – кандидат педагогических наук,
доцент, Карагандинский экономический
университет Казпотребсоюза

E-mail: madina-7373@mail.ru@mail.ru,

Кенжебаева С.К. – кандидат педагогических наук,
доцент, Карагандинский экономический
университет Казпотребсоюза

E-mail: saniyakuzair@mail.ru,

Муликова С.А. – доктор педагогических наук,
профессор, Карагандинский экономический университет

E-mail: mulikovasaltanat@mail.ru

**МЕТОД ФОКУС-ГРУППЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНОГО
ОБУЧЕНИЯ: ИЗ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ
РАБОТНИКОВ В ВУЗЕ**

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы насилия будущими социальными работниками в учебном процессе вуза; показана роль метода фокус-группы в интерактивном обучении; отражены мнения участников дискуссии по вопросам насилия как социального явления; проанализированы представления молодежи о взаимодействии культуры, семьи, религии, политики, СМИ как социальных институтов в формировании ненасильственного



поведения и искоренения насилия. Выявлены знания и представления студентов-будущих социальных работников о методах, формах и средствах профилактики и противодействия насилию в обществе и государстве.

Ключевые слова: интерактивность, насилие, насильственное поведение, жестокое обращение с детьми, пренебрежение нуждами детей, культура ненасилия, морально оправданное насилие, активное ненасилие.

В условиях модернизации высшего образования изменяются целевые установки в преподавании, когда на смену доминирующей позиции преподавателя приходит грамотное, научно обоснованное управление учебно-воспитательным процессом в целом, и учебно-познавательной деятельностью студентов, в частности. Значительные изменения происходят и в определении содержания и организации процесса подготовки будущих специалистов. Особое место в модернизационных процессах занимает интеграция наук, сближение науки и практики, обогащение теоретического и дидактического арсенала педагогики посредством использования в практике высшей школы методов социальных наук.

Государство нуждается в профессионалах, обладающих глубокими знаниями и интеллектуальной инициативой, адаптированных к условиям рынка, мобильных, социально активных и ответственных. Следовательно, необходим поиск адекватных социальным потребностям, методик обучения. Речь идет об интерактивном обучении студентов, обеспечивающем психологический комфорт и диалог, сотрудничество и социальное взаимодействие субъектов образовательного процесса.

Интерактивное обучение, как способ познания, реализуется на принципах активности обучаемых, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи. Создается образовательная среда, которая характеризуется открытостью, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля, ярко выраженной социальной направленностью. Именно интерактивное обучение в подготовке социальных работников, на наш взгляд, в полной мере отвечает специфике данной профессии, эффективно с точки зрения формирования как профессиональных, так и личностных компетенций: специальных, социальных, организационно-управленческих, коммуникативных и технологических.

Владение специальной компетенцией предполагает интеграцию знаний наук, базисных для социального работника, определяющих его специальность, а также тех дисциплин, которые непосредственно или опосредованно «работают» на профессию: знание психологии, педагогики, теории коммуникаций, теории социальной работы, конфликтологии и прочих дисциплин, т.е. наук о человеке, об обществе. Иначе говоря, в составе специальной компетенции можно выделить два блока профессиональных знаний – надпредметные и знания по основному предмету.

Социальная компетенция – это способность взять на себя ответственность, совместно выработать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопряженности личных интересов с потребностями общества.

Организационно-управленческая компетенция – это особые организаторские и управленческие умения, которые составляют основу менеджмента как совокупности координационных мероприятий, направленных на достижение поставленных в рамках организации целей



Под технологической компетенцией понимается способность работать в автономном режиме, умение учиться, рационально добывать знания, совершенствовать практические навыки и умения профессионального труда.

Социальные компетенции будущего социального работника формируются посредством изучения целого ряда дисциплин, в числе которых особая роль принадлежит учебным дисциплинам «Общая и социальная педагогика», «Социальная работа с семьей и детьми», «Содержание и методика психосоциальной работы». Педагогические результаты освоения указанных дисциплин мы видим в формировании культуры социально-педагогического общения в работе с различными группами населения; овладении технологиями и методиками социальной работы; психолого-педагогических знаний о социализации подрастающего поколения.

Значительное место в содержании подготовки будущих социальных работников занимают вопросы семейного воспитания, социальные аспекты взаимоотношений в семье, психологические и правовые основы насилия в семье, психосоциальные технологии работы с детьми, испытывавшими насилие. Студенты осваивают целый комплекс знаний в области психологии насилия; социальных противоречий, вызывающих насилие; последствия насилия; методы профилактики насилия.

Проблема насилия и жестокости по отношению к детям активно исследуется в последние годы в социальных науках, намечены пути ее решения в социальной политике государства, так как общество осознает масштабы, серьезность и последствия этого явления для будущего страны.

По мнению Е. П. Агапова насилие в семье, или домашнее насилие, – это умышленное нанесение физического и/или психологического ущерба и страдания членам семьи, включая угрозы совершения таких актов, принуждения, лишение личной свободы. То есть насилие – это действие, посредством которого добиваются неограниченной власти над человеком, полного контроля над поведением, мыслями, чувствами другого человека [1, с. 185].

Р. Г. Петрова под домашним насилием понимает агрессивные и враждебные действия в отношении членов семьи, в результате которых объекту насилия могут быть причинены вред, травма, унижение или смерть. Домашнее насилие – это эмоциональное или физическое оскорбление или угроза физического оскорбления, существующая внутри семьи, которая включает в себя супругов, бывших супругов, родителей, детей, внуков и др. [3, с. 108-109].

В. А. Рамих под семейным насилием понимает агрессивные и враждебные действия в отношении членов семьи, в результате которых объекту насилия могут, причинены вред, травма, унижения или иногда смерть [5].

По мнению Е. И. Холостовой объектами (как и субъектами) домашнего насилия могут быть любые члены семьи [7]. Выделяют три вида семейной жестокости: со стороны родителей по отношению к детям, со стороны одного супруга по отношению к другому, со стороны детей и внуков по отношению к престарелым родственникам.

Актуальность знания о насилии вызвано также и реальными условиями социализации подрастающего поколения в нашей стране. Казахстан не является исключением в ряду обществ, в которых насилие в семейно-бытовых отношениях является серьезной и весьма болезненной проблемой. Согласно Закону РК «О профилактике бытового насилия» бытовое насилие - умышленное противоправное деяние (действие или бездействие) одного лица в сфере



семейно-бытовых отношений в отношении другого (других), причиняющее или содержащее угрозу причинения физического и (или) психического страдания [2].

Глава Нации Н. Назарбаев выразил крайнюю обеспокоенность ростом числа случаев крайне безответственного отношения мужчин к женщинам и детям. Подчеркнул, что «это никак не свойственно нашим традициям, культуре. Дети - наиболее уязвимая и самая незащищенная часть нашего общества, и они не должны быть бесправными» [4]. Однако в решении данной проблемы в Казахстане существуют сложности, а именно: отсутствует конкретная единая статистика по данному виду правонарушений, нет конкретных научных трудов, в которых бы были отражены точные цифры и всесторонний анализ семейного насилия, не систематизирован опыт социальной защиты женщин, детей, инвалидов, стариков различными социальными организациями. Думается, не случайно эта тема остаётся не проработанной до конца, ввиду того, что мы говорим о щепетильной и сложной теме отношений, складывающихся внутри семьи. В нашей стране, где существует, в основном, патриархальный уклад жизни, сложно представить себе женщин и детей, способных откровенничать на темы семейных скандалов.

К сожалению, ребенок может столкнуться с насильственными действиями в любое время и в любой ситуации: в школе, на отдыхе, в общественном месте. Исключением не является и семья, несмотря на то, что данный социальный институт призван обеспечивать безопасность, которая является необходимым фактором для нормального развития ребенка.

Насилие над ребенком наносит ему не только существенный материальный ущерб или угрожает его физической жизни. Оно приносит тяжкие моральные и психологические проблемы: постоянная боязнь оказаться объектом насилия в сфере непосредственного социального окружения перерастает в сильное психологическое давление, ведущее к стрессам, нервным срывам, снижению самооценки, становится дополнительным источником межличностных конфликтов.

Усвоение студентом теоретических аспектов проблемы насилия (философских, психологических, социологических и др.) сопровождается практическим решением проблемных ситуаций, связанных с проявлением насилия в семье и социуме. Это вызвано тем, что все еще низкий профессиональный уровень социальных работников, недостаточность знаний о нормах и правилах психологического и социального вспомоществования, содействия и социальной поддержки, об условиях социальной защиты семьи, находящейся в трудной жизненной ситуации, препятствует эффективному решению случаев насилия в семье и профилактике насильственного поведения в процессе первичной социализации.

Ни для кого не секрет, что, будучи востребованной с учетом социально-экономических проблем, профессия социального работника остается в числе непрестижных. Государство испытывает дефицит в кадрах, потому что многие выпускники специальности «Социальная работа» не работают в социальной сфере, разочаровавшись в условиях профессиональной деятельности. Малооплачиваемая, сложная с точки зрения психоэмоциональной нагрузки, требующая высокого уровня личностного роста, чувства ответственности и долга не привлекает молодых людей решать проблемы тех, кто находится в сложной жизненной ситуации. Очевидно, факторами профессиональной мотивации будущих социальных работников являются не только материальные стимулы, повышение престижа профессии в обществе, но и сама система их подготовки в вузе.



Наш опыт подтверждает эффективность интерактивного обучения и широко известных его методов: мозговой штурм, case-study, учебная дискуссия, учебные игры, социальные проекты, интерактивная лекция и др. Их использование в учебном процессе способствует развитию социальной компетентности будущих социальных работников, обогащению их социального опыта, преодолению психологических барьеров, технологизации социальной работы.

Вместе с тем, проблемный характер содержания изучаемых студентами дисциплин вызывает необходимость расширения спектра методов преподавания с учетом особенностей подготовки будущих социальных работников. Развитию социальной компетентности и оценке уровня ее сформированности способствует использование в учебном процессе метода фокус-группы. В социологии метод фокус-группы определяется как глубокое интервью, которое реализуется в виде модерлируемой групповой дискуссии по поводу определенной проблемы. Педагогический потенциал метода фокус-группы мало изучен, редко используется в учебно-воспитательных целях. На наш взгляд, групповое решение учебно-профессиональных задач методом фокус-группы придает занятиям интерактивный режим, в ходе которого решается ряд педагогических и дидактических задач.

Сластенин В.А. педагогическую задачу рассматривает как осмысленную педагогическую ситуацию с привнесенной в нее целью в связи с необходимостью познания и преобразования действительности, как результат осознания субъектом цели образования и условий ее достижения в педагогической ситуации, а также необходимости выполнения профессиональных действий и принятия их к исполнению [6]. Посредством метода фокус-группы студентами осознается сама возможность принятия не одного решения, а нахождение наиболее предпочтительного способа достижения желаемого результата.

Дидактические задачи, понимаемые как задачи управления учебно-познавательной деятельностью студентов, обеспечивают в работе фокус-группы планирование, целеполагание, контроль и оценку, коррекцию, диагностику и анализ учения. В то же время выполняют воспитательную функцию по развитию навыков самоуправления учением.

Создавая активную среду взаимодействия и обмена мнениями по сложным социальным проблемам, с которыми сталкивается и которые решает в профессиональной деятельности социальный работник, мы формируем не только знания технологий работы с конкретным случаем, но, более всего, его профессиональное мышление, профессионально-этические принципы, духовно-нравственный мир специалиста.

Основываясь на том, что метод фокус-группы активизирует познавательную сферу обучающегося и обладает рядом стимулирующих функций, мы использовали данный метод в образовательных целях при изучении проблемы насилия. Задачи учебного занятия состояли в изучении мнения студентов - респондентов по вопросам насилия в семье как социальном явлении; определении степени понимания будущими социальными работниками необходимости формирования культуры ненасилия у членов семьи, способствующей ее стабильности; определении степени понимания студентами связи между проблемами насилия и семейного воспитания; анализе представлений студентов о взаимодействии культуры, семьи, религии, политики, СМИ как социальных институтов в формировании ненасильственного поведения и искоренения насилия в семье. Прогнозируемые результаты учебного занятия: знания, позиции, мнения, взгляды и отношение студентов к проявлениям домашнего насилия и методам его профилактики.



Учебное занятие проходило в несколько этапов, на каждом из которых рассматривался определенный блок вопросов.

Первый этап включал вопросы, направленные на оценку общего представления студентов о насилии, его причинах.

В ходе обсуждения темы фокус-группы респонденты проявили понимание и осознание такого социального явления как «насилие». Они определили категорию «насилие» как особую форму деятельности общества и отдельных индивидов, преследующих определенные цели, которые достигаются специфическими способами и методами. Как показала дискуссия, все её участники в той или иной мере не только знают что такое насилие, но и сами были объектами и субъектами насильственного поведения.

Показателен тот факт, что явление «насилие» особенно по отношению к детям глубоко затрагивает души каждого участника дискуссии, доказательством чего является множество приведенных ими примеров домашнего насилия, пренебрежительного обращения с детьми даже в благополучных семьях. Все студенты имеют общее представление о самых распространенных видах и формах насилия в обществе, размышления по проблеме «насилия», никого данная проблема не оставляет равнодушным, каждый проявил заинтересованность в обсуждении путей и способов решения этой проблемы.

Наблюдение за участниками дискуссии позволяет прийти к мысли, что в обществе имеется стереотипное насильственное поведение, применение насилия, которое, по мнению респондентов, расценивается не как слабость, бескультурье, невоспитанность, а, наоборот, как умение постоять за себя, заставить уважать себя. В подтверждение этого прозвучали следующие реплики:

- «Жестокое обращение с детьми – это насилие»
- «Насилие - это ущемление прав людей».
- «Насилие – это преднамеренное применение силы или власти».
- «Насилие бывает действительное или в виде «угрозы».
- «Насилие может быть направлено против как одного человека, против людей, так и против себя».
- «Современное общество пронизано насилием».
- «Применение насильственных действий опасно тем, что порождает ответное насилие».

У студентов возникли сложности с формулировкой определения «насилия», так как в Казахстане нет единого подхода к определению понятий «насилие» и «жестокое обращение»; существует большое количество других понятий, используемых при описании одной и той же проблемы: злоупотребление, принуждение, эксплуатация, синдром опасного обращения с детьми, управление и манипуляция их поведением. Имеется много ошибочных представлений, когда люди испытывают насилие, и не считают это насилием, потому, что воспринимают силу как норму.

Студентами были названы большое количество причин жестокого обращения с детьми, среди которых развод родителей, ревность, инвалидность ребенка, ущемление прав, отсутствие реализации возможностей, психологическая травма, правила поведения.

В процессе перечисления типов насилия, таких, как: семейное, физическое, сексуальное, психическое, моральное, экономическое, респонденты особый акцент сделали на бытующем семейном насилии, называя его основополагающим в формировании насильственного поведения. Об этом, в



частности, свидетельствуют ответы респондентов на вопрос о генетических предпосылках возникновения насильственного поведения:

- «Дети, воспитываемые родителями, применяющими насильственные действия против них, будут повторять этот опыт».
- «Жестокое обращение с детьми практикуют те родители, которые сами в детстве подвергались насилию»
- «Генетические предпосылки насильственного поведения имеют место».
- «Генетическая связь между насильником и его потомками существует».
- «Нездоровая наследственность будет порождать даже через поколения насильственное поведение».
- «Генетическая предрасположенность к насилию помноженная на неблагоприятные социальные условия неизбежно порождает насильственное поведение человека».

Студенты попытались обозначить разработанные в науке основные подходы к объяснению причин жестокого обращения с детьми:

- медико-психологический (психиатрический) подход, рассматривающий жестокое обращение с ребенком, исходя из личностных особенностей и семейной истории родителей. Взрослые, проявляющие жестокость в обращении с детьми, сами в детстве подвергались подобному обращению. Нет однозначного объяснения, почему жестокое обращение передается из поколения в поколение. Иногда родители, пережившие в семье жестокость, склонны вытеснять и подавлять нормальные негативные эмоции, могущие возникнуть во взаимодействии с детьми. Накопление таких переживаний в определенных условиях может приводить к мало контролируемым вспышкам агрессии в адрес ребенка;

- социологический подход, принимающий во внимание, прежде всего, влияние социальных факторов на жестокое обращение с ребенком: к ним относятся культ силового метода решения проблем, убеждение, что физические наказания являются эффективным способом воспитания и тому подобные общественные представления, с одной стороны, и социально-экономические проблемы: бедность, безработица или внезапная потеря работы, скученность, социальная изоляция, приводящие к нарастанию эмоционального напряжения и неудовлетворенности собой, окружающими, жизнью вообще, с другой;

- ситуационный подход, объясняющий случаи жестокого обращения с детьми сочетанием определенных обстоятельств в микросреде: особенностями (поведением) ребенка, несоответствием ребенка ожиданиям родителей, нарушением отношений в семье и т.п.

Второй этап включал вопросы, направленные на оценку факторов среды, оказывающих влияние на насильственное поведение в семье.

На вопрос: «Какие факторы риска применения различных видов насилия по отношению к ребенку вам известны?» поступили следующие ответы:

- «Бедность семьи, как фактор риска, актуализирует жестокое обращение с детьми в семьях».
- «Многодетность как следствие отсутствия планирования рождаемости и асоциального образа жизни матери».
- «Неполные, конфликтные, асоциальные семьи усугубляют насилие над детьми».
- «Семьи с усыновленными детьми. Повсеместны случаи насилия над усыновленными детьми. Широкая общественность может об этом даже не догадываться, насилие может быть в скрытой форме».



- «Инвалидность детей, умственная отсталость, физические недостатки родителей».

Интересен был ответ о гиперактивных детях, которые просто изматывают родителей, и, чтобы их успокоить, родители применяют физические наказания.

Примечательно, что студенты отметили, что родительская жестокость распространяется чаще на детей - инвалидов, детей дошкольного возраста, т.е. на более слабых, более уязвимых не только физически, но и психически. Кроме этого, студенты упомянули о таком социальном феномене, как нелюбимый или «нежеланный» ребенок, например, дети, родившиеся в результате изнасилования, случайных нежелательных связей. Мама таких детей, как только они появляются на свет, совершают над ними эмоциональное насилие (в лучшем случае, в худшем – убийство) – отлучают их от себя, отказываются от них, пополняя ими ряды социальных сирот.

Данные обобщения студентов ценны междисциплинарным содержанием, демонстрируют формирующиеся у будущих социальных работников навыки анализа, синтеза, выявления причинно-следственных связей, определения причин взаимообусловленности и детерминированности социальных явлений. А все это благодаря дискуссии, свободному обмену мнениями в атмосфере доброжелательности и комфорта, которые обеспечивает метод фокус-группы.

По причине актуальности сексуального насилия респондентам был задан вопрос: «Какие общественные явления, на ваш взгляд, оказывают влияние на возникновение сексуального насилия над детьми?», ответы на который предрешили и следующие вопросы: «Как можно охарактеризовать влияние средств массовой информации на формирование насильственного поведения в семье? Достаточно ли и насколько качественна социальная реклама, пропагандирующая ненасилие в семье?», «Является ли семейное насилие следствием недостатков воспитания, образования родителей?» и «Как семья, ближайшее окружение влияют на формирование насильственного поведения ребенка?»:

- «Сексуальному насилию чаще всего подвергаются усыновленные дети».

- «Рост числа сексуального насилия связано с неустойчивой психикой большинства людей, связанный с переживаемыми ими стрессами, депрессиями».

- «Есть вероятность, что люди, подвергшиеся в детстве сексуальному насилию, повторяют этот опыт в роли насильника во взрослой жизни».

- «Чрезмерное насилие и порнография, тиражируемые средствами массовой информации, оказывают пагубное влияние на общество».

- «Имеются причинно-следственные связи между картинками насилия в средствах массовой информации и проявлениями насилия в жизни».

- «Совершение насилия на экране и в печати становится чуть ли не инструкцией к применению».

- «Бытует мнение об исключительном влиянии СМИ на детей, но ему подвержены и люди старшего поколения, все зависит от обстоятельств»

На высказывание одного из студентов о запрете демонстрации в СМИ актов насилия над детьми, большинство отреагировало против, расценивая это как уход от реальности, желание «закрыть глаза на правду», что в итоге может породить новый виток семейного насилия.

Респонденты проявили единодушие и относительно необходимости социальной рекламы о ненасильственном поведении, о культуре активного ненасилия в семье, о положительных примерах усыновления детей, о социальной ответственности за наличие социального сиротства в обществе. Вместе с тем, высказали глубокое сожаление об отсутствии или малочисленности и низком



качестве таковой в казахстанских СМИ, в отличие от зарубежных. Приведем ответы респондентов:

- «Не видели социальную рекламу, направленную против насилия или пропагандирующую культуру ненасилия в семье».

- «Есть множество социальной рекламы, билбордов, слоганов о казахстанском патриотизме, а о призыве против насилия над ребенком нет или очень мало. А ведь рост патриотизма, как в целом, стабильность общества зависит от сформированности культуры активного ненасилия».

- «Вывески, реклама, призывы к ненасилию должны быть повсеместно, что будет способствовать воспитанию ненасильственных отношений между людьми».

- «Основными источниками демонстрации агрессивного поведения являются средства массовой коммуникации».

На вопросы: «А что препятствует вам инициировать социальную акцию с рекламой активного ненасилия над детьми?» и «Как вы думаете, почему люди не предпринимают никаких мер, когда на их глазах совершается насилие над ребенком?» были получены следующие ответы:

- «Люди боятся ответственности».

- «Лучше не «связываться» с правоохранительными органами даже в роли свидетеля».

- «Люди боятся мести».

- «Отсутствие опыта участия в социально-полезных видах деятельности».

- «Формальность совершаемых «для галочки» многих социальных акций порождает недоверие к ним».

Проблема домашнего насилия глобальна. Члены семьи, особенно дети, становятся жертвами агрессивных действий значительно чаще, чем посторонние люди. Обсуждая проблему семейного насилия, студенты проявили осведомленность о деятельности ювенальной юстиции, организаций по защите прав детей как за рубежом, так и в Казахстане. Респонденты согласились с тем, что невоспитанность и необразованность родителей напрямую связано с применением ими насильственных действий против своих детей, что, в свою очередь, формирует в детях агрессивное поведение, недоверие к окружающим, навыки конфликтного поведения, вызывает психическую неустойчивость. Но респонденты высказались категорически против наличествующего опыта взаимодействия родителей с детьми в казахстанских семьях:

- «В наших семьях, как и в целом в обществе, общение на повышенных тонах - норма».

- «Родители считают, что выбор методов воспитания собственных детей это их сугубо личное дело, и никто в этот процесс вмешиваться не может».

- «В отличие от европейского опыта у нас нет широкой практики обращения детей в соответствующие органы».

- «Необходимо повышать правовую грамотность, как детей, так и родителей. Необходима «живая» работа в так называемых «Школах для родителей», «Школах приемных родителей».

Таким образом, студенты были единодушны в том, что с проявлениями насилия в семье нужно бороться, но, вместе с тем, сравнивая зарубежный и отечественный опыт этой борьбы, отметили допустимость морально оправданного насилия в нашем социуме, так как в некоторых странах есть случаи преобразования защиты прав детей во вседозволенность и насилие их самих над родителями и родными.



Парадоксально, но насилие, которое в целом, на уровне культурных стереотипов, отрицательно оценивается социумом, им же одновременно воспринимается с позиций эстетических идеалов. Исходя из, этого был задан вопрос «Как вы считаете, правомерно ли существование оправданного насилия в семье над детьми? Приведите примеры». Поступили такие варианты ответов:

- «Насилие увеличивает стремление к ненасилию, а преобладание ненасилия увеличивает соблазн применения насильственных методов».

- «Насилие, независимо от того, является ли оно актом агрессии или защиты, всегда включает в себя момент агрессии».

- «Дети должны быть подвержены справедливому моральному наказанию. В таком случае это будет не насилие, а воспитание».

- «Случаями легитимного насилия государства являются смертная казнь, заточение в тюрьму людей, совершивших преступления против детей и это благо».

В последние десятилетия возросло количество случаев вовлечения родителями детей в религию, деструктивные секты. В этой связи встал вопрос о том, не поощряет ли религия применение насилия против детей вместо того, чтобы способствовать его преодолению, и не служит ли религия скорее источником, нежели решением проблемы насилия в семье. Исходя из этого, респондентам были заданы следующие вопросы: «Есть ли связь между верой, религиозными взглядами и насильственным поведением личности?», «Как вы считаете, согласно Закону РК «О религиозной деятельности и религиозных объединениях» недопущение вовлечения и (или) участия несовершеннолетних в деятельности религиозного объединения при возражении одного из родителей можно ли расценивать как насилие над ними?» были получены следующие ответы:

- «Религиозный человек и насилие несовместимы».

- «Глубоко верующие могут встать на путь насилия над детьми потому, что считают, что для достижения истинной цели все средства хороши. На этом построен современный политический экстремизм».

- «Неистовая вера в бога имеет сходство с зомбированием, а это благодатная почва для оправдания насилия над детьми, принуждения их к определенной вере».

- «Насилие, ответственность за которое мы любим перекладывать на религию, на самом деле является нашим собственным: мы должны бороться именно с ним».

- «Контроль родителей и общественности над участием несовершеннолетних в деятельности религиозных объединений нельзя расценивать как совершаемое над ними насилие. Это, скорее всего, предостережение. Ребенок в силу возраста еще не в состоянии адекватно оценить правоту одной религии и «неправильность» другой. Если родитель принуждает ребенка принять религиозные догмы, вследствие этого наносит ему психологическую травму, лишает права выбора, то вмешательство общества необходимо, и это не насилие».

- «Если рассматривать вовлечение несовершеннолетнего (как и взрослого) в религиозные секты, то это насилие. Но формировать духовную культуру ребенка через принадлежность к официально признанной религии – долг каждого родителя».



- «Чтобы профилактировать вовлечение детей в деструктивные религиозные секты необходимо совершенствовать религиозную грамотность в обществе».

- «Необходимо формировать религиозную культуру в обществе».

В результате обсуждения этого блока члены фокус-группы были единодушны в исключительности влияния семьи на формирование ненасильственного поведения, важности и необходимости наличия эффективной цензуры информации о насилии в СМИ, ценности самовоспитания и формирования культуры ненасилия, оправдания легитимного насилия государства. Вместе с тем в качестве проблемы респонденты отметили, что дети, как и взрослые, не имеют представления о том, где можно получить профессиональную консультацию, совет, помощь и разъяснение по вопросам религии. Необходимо широко привлекать общественность, СМИ, государственные и образовательные организации к формированию религиозной культуры общества.

Вопросы третьего этапа занятия были направлены на выявление последствий насилия. На вопросы «Как влияет семейное насилие на виктимность ребенка?», «Как Вы считаете, может ли насилие в семье привести к его дестабилизации?» и «Влияет ли психологическая неустойчивость, депрессия, стресс на усиление насильственного поведения человека?» респонденты ответили следующим образом:

- «Насилие над детьми в семье, несомненно, является условием способствующим превращению человека в жертву социализации».

- «Жестокость родителей по отношению к своим детям является существенной причиной формирования агрессивного поведения у воспитуемых».

- «Насилие – есть дестабилизирующий общество фактор».

- «К самым важным факторам виктимизации ребенка можно отнести семью».

- «Насильственные методы воспитания в семье неизбежно приводят к формированию конфликтного поведения человека, что станет фундаментом возможных девиаций в будущем»

- «Зачастую социальные условия толкают человека на насильственное решение проблемы. Человек в сущности своей добрый».

- «Переживаемые стрессы, депрессии однозначно влияют на усиление насильственного поведения».

- «Среди отдаленных последствий жестокого обращения с детьми выделяются нарушения физического и психического развития ребенка, различные соматические заболевания, личностные и эмоциональные нарушения, социальные последствия».

- «Человек никогда не будет свободен в своих поступках. И потому разумное ограничение свободы воли и поступков человека - это требование общества»

Резюмируя высказывания по вопросам третьего этапа, напрашиваются следующие выводы: студенты понимают всю серьезность последствий насилия; молодежь оптимистична, верит в созидательную природу человека, а насилие, совершаемое им, скорее связывают с внешними неблагоприятными социальными факторами; респонденты единодушны, что нанесенные в детстве физические и психические травмы могут спровоцировать девиации во взрослой жизни; человек не свободен в своих поступках. Студенты высказались за развитие в Казахстане социально-педагогической виктимологии как отрасли знаний о реальных или



потенциальных жертвах социализации. Право, мораль, религия принуждают его к определенным формам социального и индивидуального общения. Поэтому речь может идти лишь о вполне ограниченной свободе воли и поступков человека. Вся его жизнь состоит из «можно» и «нельзя».

Четвертый этап включал блок вопросов, посвященных обсуждению реализуемых и предлагаемых профилактических мероприятий против насилия в обществе. Участникам дискуссии был предложен вопрос: «Какие социальные институты призваны предупредить насилие в семье?», «Наблюдается ли системность и комплексность взаимодействия в работе различных структур по профилактике насилия над детьми?», «Если вы станете свидетелем акта насилия над ребенком, как вы поступите?» на которые поступили ответы следующего содержания:

- «Такие социальные институты, как семья, политика, государство, образование, религия в первую очередь должны заниматься профилактикой насилия в семье и воспитанием культуры активного ненасилия в первую очередь у родителей».

- «Однако, работа этих институтов на данном этапе неудовлетворительная, о чем свидетельствует бытующее жестокое обращение с детьми, возведенное в ранг нормы, правила».

- «Правоохранительные, социальные, общественные, государственные организации и учреждения, призванные бороться с проявлениями насилия в обществе, действуют разрозненно, бессистемно».

- «Каждый институт решает проблему только на своем уровне, не учитывая преемственности, взаимодействия в работе со смежными институтами».

На вопрос: «Какие формы и методы борьбы с насилием над детьми Вы можете предложить?» прозвучали такие ответы:

- «Ввести в штат дошкольных учреждений и средних общеобразовательных школ социального работника».

- «Популяризировать и пропагандировать опыт социальных служб по социальной защите детей».

- «Совершенствовать профессиональную подготовку работников социальной сферы».

- «Социальные работники должны владеть технологиями сопровождения семьи, социальной защиты детей».

- «Для оказания комплексной помощи детям, подвергшимся насилию, социальным работникам необходимы знания в области медицины, психологии, педагогики, юриспруденции».

- «Необходимо в Казахстане развивать социально-педагогическую виктимологию»

- «На постоянной основе, не формально, проводить психологические тренинги, консультации для снятия напряжения в семье».

- «Ужесточить наказание за жестокое обращение с детьми, предотвратить виктимизацию семьи».

- «Овладеть технологиями сопровождения семьи».

- «Установить жесткий внешний контроль над семьей».

- «Развивать социальную рекламу по формированию ненасильственного поведения в семье».

- «Искоренить равнодушие людей к окружающим».



- «Увеличить социальные ролики о социальной ответственности членов общества за случаи насилия над детьми».

- «Ужесточить контроль за семьями, усыновившими детей и патронатными семьями».

- «Совершенствовать законодательную базу по социальной защите детей».

- «Лучше профилактика, чем работа со следствием».

- «Попытаюсь вмешаться и остановить насилие».

- «Решением проблем насилия должны заниматься специальные органы, от нас мало что зависит».

Студенты в своих высказываниях подчеркнули мысль, что формирование личности, как положительное, так и дефектное, есть в значительной мере результат воздействия воспитателей, родителей, родственников, друзей, т.е. лиц, составляющих важнейший компонент микросреды субъекта. Семья играет важнейшую роль в социализации личности. Уникальность положения семьи состоит в том, что она выступает институтом, микрофактором, агентом социализации, а также сочетает в себе действия традиционного и институционального механизмов социализации. В любой семье человек проходит стихийную социализацию, характер и результаты которой определяются ее объективными характеристиками (составом, уровнем образования, социальным статусом, материальными условиями), ценностными ориентациями, стилем жизни и взаимоотношений членов семьи. В зависимости от того, как складываются эти взаимоотношения и общение, какой воспитательный потенциал имеет семья, формируется личность ребенка. Однако на всех этапах развития ребенка в семье, как на него самого, так и на его родителей, постоянно воздействуют различные факторы социальной среды, которые могут оказывать и оздоровляющее и дестабилизирующее воздействие на основную функцию семьи – воспитательную. При оптимальных условиях воспитания эти воздействия могут быть нейтрализованы социально-положительной деятельностью. При неблагоприятных условиях эти факторы «катализируют» вредное влияние, приобретают негативную направленность, что способствует превращению семьи в виктимогенный микросоциум, а дети и подростки становятся реальными жертвами социализации. Это является почвой возникновения девиантного поведения, а в качестве объективного фактора виктимизации выступает нарушение семейных отношений.

Участники дискуссии, студенты специальности «Социальная работа», выразили единое мнение о необходимости для них формирования профессиональных социальных компетенций для профилактики и решения проблем семейного насилия, так как многие семьи на современном этапе, в силу разных причин, не в состоянии решить собственные проблемы.

В заключении занятия были сделаны выводы:

1. Студенты имеют представление о насилии, осознают опасность этого социального явления для личности, общества и государства, и признает необходимость борьбы с его проявлениями и одобряет легитимное насилие государства. Молодежь уверена, что невозможно полностью изжить насилие. Возможен лишь переход к «мягкому» насилию.

2. Основной причиной существования насилия над детьми в обществе является низкая культура ненасилия.

4. В государстве при наличии и действии социальных институтов по предупреждению и противодействию насилию над детьми наблюдается бессистемность и неэффективность их взаимодействия, о чем свидетельствует общая низкая культура ненасилия в обществе.



5. В деле формирования неприятия насилия над детьми необходимо взаимодействие всех социальных институтов.

6. Существует необходимость систематического и постоянного информирования об опасности насилия над детьми, насильственного поведения в семье.

7. СМИ должны нести ответственность за пропаганду и рекламу насилия над детьми; через СМИ воспитывать и формировать культуру «ненасилия». Необходимо создание качественной социальной рекламы об усыновлении, патронатном воспитании, опеке и попечительстве.

8. Изучать и адаптировать международный опыт профилактики насилия, особенно семейного, с учетом специфической культуры, менталитета казахстанского народа.

9. Поднять на новый качественный уровень профессиональную подготовку работников социальной сферы.

10. Изучить опыт профилактики и решения проблем семейного насилия в зарубежных странах – лидерах строительства социального государства и адаптировать его в нашей стране.

Безусловно, подобное занятие не исчерпывает весь спектр вопросов по проблеме насилия. Но обучающая и воспитательная функции занятия очевидны. Полученная в ходе работы фокус-группы информация позволяет обозначить и впоследствии актуализировать содержание учебного материала, совершенствовать межпредметные и внутрипредметные связи, разработать ситуационные задачи, продолжить исследование проблемы насилия в курсовых работах и дипломных проектах, участвовать в социальных проектах и тренингах по профилактике насилия.

Литература:

1. Агапов Е. П. Семейное воспитание: учебное пособие / Е. П. Агапов, О. А. Норд-Аревян. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К»; Ростов н/Д: Наука-Спектр, 2010. - 400 с.

2. Закон Республики Казахстан «О профилактике бытового насилия» от 4 декабря 2009 года № 214-IV // <http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z090000214>

3. Петрова Р.Г. Гендерология и феминология: учебное пособие. – 3-е изд., / Р. Г. Петрова. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2007. – 232 с.

4. Послание Президента Республики Казахстан - Лидера нации Нурсултана Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства» // online.zakon.kz/Document/doc_id=31305418

5. Рамих В. А. От ненасилия в семье - к ненасилию в обществе [Электронный ресурс] / В. А. Рамих // Тез. докл. Третий Российский философский конгресс «Рационализм и культура на пороге III тысячелетия», 2005. – Режим доступа: <http://www.auditorium.ru>.

6. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 576 с.

7. Холостова Е. И. Социальная работа с дезадаптированными детьми: Учебное пособие / Е. И. Холостова. – М.: Издательство «Дашков и К», 2012. - 278 с.



Абдакимова М.К., Кенжебаева С.К., Муликова С.А.

Интерактивті оқу әдісін ұйымдастыруда фокус-топтарын қолдану: жоо әлеуметтік жұмыскерлерді дайындау тәжірибесінен

Мақалада интерактивті білім беру үшін фокус-топтары әдісінің рөлі көрсетілген; зорлықты әлеуметтік құбылыс ретінде қарастырудан пайда болған сұрақтар бойынша студенттердің пікірлері жинақталды; зорлықсыздық мінез-құлқын қалыптастыру және зорлықты мүлдем жоюдағы жастардың мәдениет, отбасы, дін, саясат, БАҚ секілді әлеуметтік институттардың бір-бірімен өзара әрекеттесуі туралы көріністері талданды. Студенттер-болашақ әлеуметтік жұмыскерлерінің қоғам мен мемлекеттегі зорлыққа қарсы әрекет ету және алдын алу шаралары, әдістері, формалары туралы білімдері мен көріністері анықталды.

Кілт сөздер: интерактивтік, зорлық, зорлау әрекеті, отбасындағы балаларға деген қатыгездік, балалардың қажеттіліктерін менсінбеу, зорлықсыздық мәдениеті, моральды ақталған зорлық, белсенді зорлықсыздық.

Abdakimova M.K., Kenzhebaeva S.K., Mulikova S.A.

Using the method of focus groups in organization of interactive education: from the experience of preparing social workers at university

In the article is shown the role of focus group method in interactive education; are reflected the views of the students on violence as a social phenomenon; are analyzed the ideas of young people about the interactions between culture, family, religion, politics, the mass media as social institutions in forming non-violent behavior and eliminating the violence. The knowledge and understanding the methods, forms, and means of prevention and combating violence in society and state of students-future social workers were revealed.

Keywords: interactivity, violence, violent behavior, cruel treatment of children, neglecting the needs of children, the culture of non-violence, morally justified violence, active non-violence.

УДК: 373.2:378

Сердалы Б.К. – кандидат филологических наук, доцент,
Международный казахско-турецкий университет им. Х.А.Ясави
E-mail: aksari@mail.ru

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРОЕКТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. Всё чаще приходится говорить о том, что традиционный подход к обучению не оправдывает себя, что студенты способны в основном только к воспроизведению знаний, переданных им преподавателем, а реализовать их в практической жизни они не в состоянии. В статье рассматривается как можно интегрировать знания и применять их для получения новых знаний, готовность студента к интеграции познавательных и практических умений.

Ключевые слова: инновационные методы, компетенция, проект, социальные навыки, классификация проектов.

В современном динамично развивающемся обществе одной из приоритетных задач для вуза является воспитание успешного, конкурентоспособного выпускника, который мог бы легко влиться в мировое образовательное пространство.

Глава государства в Послании народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства» отметил, что сегодня нам необходимо «интенсивно внедрять инновационные методы, решения и инструменты в отечественную систему образования» [2].

В Государственной Программе развития образования РК на 2011-2020 годы отмечено о необходимости кардинальной модернизации образования. К 2020 году Казахстан должен стать образованной страной с умной экономикой и



высококвалифицированной рабочей силой [1]. Поэтому одним из стратегических направлений модернизации образования в Казахстане является развитие функциональной грамотности.

В условиях социально-экономической модернизации обществу необходим человек, функционально грамотный, умеющий работать на результат, способный к определенным, социально значимым достижениям.

Программная цель развития образования в РК формирование в вузе интеллектуального, физически и духовно развитого гражданина Республики Казахстан, удовлетворение его потребности в получении образования, обеспечивающего успех в быстро меняющемся мире, развитие конкурентоспособного человеческого капитала для экономического благополучия страны.

Задачи развития образования:

1. Осуществление перехода на кредитное обучения с обновлением содержания образования.

2. Решение проблемы региональных вузов.

3. Усовершенствование системы инклюзивного образования в вузе.

В Международном казахско-турецком университете имени Х.А. Ясави проводится экспериментальная деятельность по построению многопрофильной обучения в условиях новой модели западных вузов на основе индивидуальных учебных планов студентов. Наш университет является одной из флагманов, вошедших в международное сообщества вузов. Для успешной реализации экспериментальной деятельности ректоратом была разработана модель многопрофильной обучения, которая предполагает поэтапную реализацию структуры модели, состоящую из пропедевтической подготовки с 1-го курса, предпрофильной подготовки с 2-го курса, многопрофильного образования в старших курсах по индивидуальным образовательным программам. Мы исходили из того, что результатом педагогического проектирования новой модели произойдет изменение воспитательно-образовательного процесса, которая будет успешно реализована, если:

- создать необходимое ресурсное обеспечение реализации модели;

- осуществить мотивацию продуктивной инновационной деятельности профессорско-преподавательского коллектива по достижению цели реализации модели посредством создания в образовательном учреждении мотивирующей среды;

- предусмотреть включение субъектов воспитательно-образовательного процесса в рефлексивную деятельность для соотнесения реального состояния воспитательно-образовательного процесса с исходным замыслом с последующей корректировкой, совершенствованием и дальнейшим развитием действующей модели воспитательно-образовательного процесса.

При построении учебного процесса в рамках эксперимента приобретает значение проектная деятельность студентов – как фактор формирования функциональной грамотности обучающихся.

В настоящее время проектную деятельность в вузе можно рассматривать как перспективное средство методического развития учебного процесса именно потому, что она является эффективным инструментом формирования самых различных видов компетенций, а также полной совокупности компетенций – функциональной грамотности.

Формирование ключевых компетенций называется выращиванием функционально грамотной личности – «личности, способной использовать все



постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений».

Формирование функционально грамотных людей, инициативных, умеющих находить нестандартные решения, творчески мыслить, определившихся в правильном выборе своей будущей профессии, готовых обучаться в течении всей жизни – одна из важнейших задач современного вуза.

Совершенно очевидно, что работа по внедрению любой инновации в вузе невозможна без повышения профессиональных компетенций педагога. Поэтому для преподавателей были проведены обучающие семинары по внедрению проектной деятельности, мастер-класс. Преподаватели постоянные участники всех семинаров, которые проводит НКАОКО. Для преподавателей были неоднократно проведены семинары методистов из Турции. Обучение – процесс динамичный и непрерывный. Поэтому оно должно быть комплексным и непрерывным. Всё чаще приходится говорить о том, что традиционный подход к обучению не оправдывает себя, что студенты способны в основном только к воспроизведению знаний, переданных им преподавателем, а реализовать их в практической жизни они не в состоянии. Самым слабым местом оказалось умение интегрировать знания, а также применять их для получения новых знаний. В университете создано образовательное пространство, где результатом деятельности является готовность студента к интеграции познавательных и практических умений.

Разработано и реализуется краткосрочные курсы. Эти курсы проводятся по выбору студентов, способом погружения в разновозрастных учебных группах.

Для формирования ключевых компетенций необходимы механизмы. В качестве такого механизма мы определили для себя проектную деятельность студентов.

Что понимается под словом «проект»?

В словаре Ожегова проект определен как «разработанный план сооружения какого-либо механизма, устройства», или «предварительный текст какого-либо документа», или «замысел, план» [3].

Проект:

- это одна из форм исследовательской работы. В педагогике под методом проектов понимается совокупность приёмов, операций, которые помогают овладеть определённой областью практических или теоретических знаний в той или иной деятельности. Поэтому, если мы говорим о методе проектов, то имеем в виду способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая завершится практическим результатом.

Что такое проект для студента? Это возможность творчески раскрыться, проявить себя индивидуально или в коллективе. Проект – это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной самим студентами.

Что такое проект для преподавателя? Проект – это дидактическое средство обучения, которое позволяет развивать умение проектирования. Проект даёт студентам опыт поиска информации, практического применения самообучения, саморазвития, самореализации и самоанализа своей деятельности.

Структура и методика проекта:

Проблема	Рассмотрение задачи, которую в дальнейшем предстоит решить студентам. Выбор темы. Проблема, которую должны решить студенты, должна быть актуальной и интересной. На данном этапе формулируется тема и
----------	---



	определяется результат, продукт.
Проектирование	Формирование цели, идей по реализации проекта.
Поиск информации	Сбор информации. Основные инструменты: интервью, опросы, наблюдения, эксперименты
Продукт	Оформление конечных результатов деятельности. Анализ, синтез, оценка. Экспертиза, выводы, выдвижение новых проблем исследования.
Презентация	Защита проектов в различных формах. Развитие научной речи, возможность продемонстрировать свои достижения, пополнение знаний. Оценка креативности, эстетики оформления проекта.
Портфолио	Применение результатов проекта в повседневной жизни, иначе для чего было создавать проект. Для студентов значимость собственной деятельности, является большим стимулом для выполнения следующих проектов.

Проектная деятельность способствует развитию общеучебных навыков.

Первое – это социальные навыки. Умение работать в группе, сотрудничать, умение принимать и выполнять определённую роль: быть лидером или исполнителем, умение выстраивать свои отношения с людьми, которые тебя окружают.

Следующие навыки – коммуникативные: учиться не только говорить, но и важно научиться умению слушать, принимать другое мнение и спокойно отстаивать своё.

Навыки, которые формируются в ходе проектной деятельности – это и мыслительные навыки. Студенты учатся анализировать, обобщать, сравнивать, классифицировать и т.д.

Навыки, тесно связанные с мыслительными – это исследовательские навыки: учиться проводить исследование, уметь наблюдать, выявлять, соотносить.

Типы проектов по доминирующей деятельности студентов:

- *практико-ориентированные;*
- *исследовательские;*
- *творческие;*
- *информационные.*

Классификация проектов может основываться по профилю знаний:

• *монопроекты – в рамках одного учебного предмета. При этом выбираются наиболее сложные темы или разделы программы; укладываются в аудиторно-урочную систему;*

• *межпредметные – по двум или более предметам; чаще выполняются во внеурочное время;*

• *надпредметные – выходят за рамки предметов.*

Если проекты основываются на уровне контактов, то они могут быть:

- *внутригрупповые – проекты, проводимые в одной группе;*
- *внутрифакультетовские – проекты, организуемые внутри одного факультета, на уроках по одному предмету, или междисциплинарные;*
- *региональные – проекты, организуемые между вузами, университетами внутри региона, внутри одной страны.*

Классификация проектов может основываться по числу участников:

- *индивидуальные (личностные);*



- *парные;*
 - *групповые.*
- По продолжительности проекты могут быть:
- *краткосрочные (1 урок, максимум 3-6 уроков);*
 - *среднесрочные – мини-проекты (1-2месяца);*
 - *долговременные (до года).*

Особенно большое значение имеют практико-ориентированные или социально-значимые проекты. Эти проекты содержат чётко обозначенный результат деятельности студентов, ориентированный на социальные запросы его участников.

Исследовательские проекты совпадают со структурой реального научного исследования. Это актуальность темы, проблема, объект исследования, цель и задачи исследования, гипотеза, методы исследования, результат, выводы.

Творческие проекты не имеют детально проработанной структуры – она только намечается и развивается в соответствии с требованиями к форме и жанру конечного результата.

Информационные проекты направлены на сбор информации о каком-либо объекте, её анализ, общение

Следует отметить результаты студентов на республиканском уровне. Макпал Торбек – 3 место в республиканском конкурсе, Жазира Аширбек 2 место в республиканском конкурсе. В номинации «Лучший студенческий проект» областного конкурса отмечены 3 проекта.

Сегодня внутри университета появились механизмы, которые ставят студента в ситуацию выбора, поиска собственной жизни, осознания собственной ответственности за себя самого. Компетентность – этим словом мы характеризуем новый взгляд на результат обучения.

Будущее начинается сегодня. И оттого, каких мы будем готовить выпускников, зависит будущее Казахстана.

Создание многопрофильной системы обучения обеспечит повышение качества образования, где одной из важной является проектная деятельность, как фактор развития функциональной грамотности. Все это положительно скажется на интеллектуальном и духовном развитии студентов, поможет им в выборе будущей профессии, придаст им уверенность в завтрашнем дне.

Литература:

1. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011 – 2020 годы. – Астана, 2010. – 85 с.
2. Послание Президента Республики Казахстан – Лидера нации Нурсултана Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050» – новый политический курс состоявшегося государства» от 14.12.2012 г.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1987. – 749 с.

Сердалы Б.К.

ЖОО студенттерінің зерттеу жобалары

Көп жағдайда дәстүрлі білім беру өзін-өзі ақтамай жатады, студенттер тек пән оқытушысы берген білімді ғана місе тұтып, өз бетінше ізденуден, практикалық дағды қалыптастырудан қашқақтайды. Мақалада білім беруді қалай интеграциялауға болатыны, алған жаңа дағдыны қалайша іс жүзіне асыру қажеттігі сөз болады.

Кілт сөздер: жаңашыл әдістер, құзыреттілік, жоба, әлеуметтік дағдылар, жоба классификациясы.



Serdaly B.K.

Research projects students

Increasingly have to say that the traditional approach to learning is not justified, that the students are able to basically just to reproduce the knowledge transferred to them by the teacher, and to implement them in real life they are not able. The article discusses how to integrate knowledge and apply them to generate new knowledge, the willingness of the student to the integration of cognitive and practical skills.

Keywords: innovative methods, expertise, project, social skills, the classification of projects.

ӘОЖ: 004:159.928

Дайырбеков С.С. – педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент,
«Сырдария» университеті
Досыбекова Ш.К. – аға оқытушы,
«Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы Акционерлік қоғамы филиалы
Оңтүстік Қазақстан облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің
біліктілігін арттыру институты
E-mail: shinarai_77@mail.ru

**КОМПЬЮТЕР МҮМКІНДІКТЕРІН ПАЙДАЛАНУ АРҚЫЛЫ
ДАРЫНДЫ БАЛАЛАРДЫҢ ОҚУ ІС-ӘРЕКЕТІН БАСҚАРУ**

Аннотация. Бұл мақалада білім берудің жаңа бағыты ретінде дарынды балалардың оқу іс-әрекетін компьютерді пайдалану арқылы басқару жолдары және компьютерлік оқыту құралдарын жасақтаудың ұстанымдары қарастырылады.

Кілт сөздер: дарынды бала, оқу іс-әрекетін басқару, компьютерлік оқыту құралы

Қазіргі қоғамның жаһандануы, ақпараттық–коммуникациялық технология саласындағы үлкен өзгерістер, қолжетімді және алуан түрлі ақпаратқа көшу, бұқаралық ақпараттық құралдар мен технологиялар ықпалының артуы сияқты білім беру саласындағы инновациялар Қазақстан Республикасында білім беруді жүйелі жаңарту қажеттілігін туындатты.

Қазақстан Республикасындағы қайта құрулар, экономиканы дамытудағы жаңа стратегиялық бағдарлар, қоғамның ашықтығы, оның жедел ақпараттануы мен қарқынды дамуы білім беруге қойылатын талаптарды да түбегейлі өзгертті.

Білім беру мазмұны мен ортасын жаңарту және күтілетін білім беру нәтижелерін нақтылау уақыт талабы. Бұл талап жаңа әдістер мен тәсілдер арқылы оқыту, объективті бағалау жүйесін қолдану, мектеп басқарудың инновациялық және ашық жүйесін жасау, яғни «өмірлік білім алудың» орнына «өмір бойы білім алу» парадигма өзгерісіне алып келді.

Әлемдік білім беру тәжірибесінде болып жатқан өзгерістерге дайын болу үшін орта білім берудің жүйелі жаңартылуы жүзеге асырылуда. Біздің мемлекетімізде, білім беру үрдісі 21-ғасырдың өмір талаптарына оқушыларды сапалы даярлау бағытында қалыптасып, осы саладағы жүргізілген өзгерістер әлемдік деңгейдегі болып жатқан жаңашыл бастамалармен үндесіп отыр.

Сонымен бірге білім мемлекеттің интеллектуалдық және рухани ресурстарының сарқылмас бұлағы ретінде адамзат капиталының сапасын арттыруда басты рөл атқаратыны да белгілі. Сондықтан жалпы орта мектептерде білім берумен бірге дарынды балаларды анықтау, оларды оқыту барысында шығармашылығын дамыту да өзекті. Мектеп жасындағы балалардың дарындылығына арналған теориялық пікірлердің, модельдердің, тұжырым-



дамалардың көптігіне қарамастан, оның әлі күнге дейін тұрақты терминологиясы қалыптаспаған, ғалымдар осы құбылыс жайында ортақ бір пікірге келмеген, ортақ құрылымдары, даму заңдылықтары бар болса да, «дарындылықтың» анықтамасы нақтыланбаған:

1. Дарындылықтың ең негізгі факторы, жоғары ақыл-ой көзі – жеке тұлғаның шығармашылық табиғаты болып табылады (Б.Г. Ананьев В.К. Дружинин, В.С. Юркевич, В.Д. Шадриков т.б.);

2. «Дарындылық» түсінігінде – тұлғаның жеке өзгешеліктерін және шығармашылық мүмкіндіктерін түсінуге мүмкіндік беретін «жеке тұлғаның әлеуеті» деген түсінігі қалыптасқан (Дж. Гилфорд, Дж. Рензулли, С.Л. Рубинштейн, А.И. Савенков т.б.);

3. Дарынды бала – белгілі бір іс-әрекетті сәтті орындау кезінде өзін көрсете алатын, жас ерекшелігімен салыстырғанда интеллектуалды және шығармашылық әлеуеті мейлінше жоғары дамыған бала (Л. Нарықбаева).

Осы көкейкесті мәселелер бойынша зерттеулер жүргізілгенмен, дарынды балалардың іс-әрекетін басқаруда қандай тәсілдерді пайдалануға болатындығы жеткілікті қарастырылмаған және бұл жөнінде әдебиеттер де жоқтың қасы. Сонымен бірге, дарынды баланың оқу іс-әрекетін басқаруда компьютерлік педагогикамен айналысатын зерттеушілер оқытуды дараландыру мүмкіндігін баяндағанымен, бұл мүмкіндікті іске асыру жолдарын толық ашып көрсетпеген.

Оқу үдерісін дараландыру мәселесін шешуде компьютер көмегіне жүгіну негізгі бағыттардың бірі. Ал дарынды балаларды компьютер мүмкіндіктерін пайдалану арқылы тұлғаға бағдарланған оқытумен үйлестіре оқыту жаңа бағыт.

Еліміздегі жаңа білім беру жүйесінде жеке тұлғаны дамытуға, оның қабілетін басқаруға және үнемі жаңарып отыратын маңызды ақпаратты өз бетімен меңгеруге деген қажеттілік, оқытудың дәстүрлі тұрғысын инновациялық әдістермен ұштастыра қарастыруды талап етеді. Сондықтан мектептердегі оқыту үрдісінің мазмұны тұлғаны дамытушылық, іс-әрекеттік, тұлғалық бағдарлы тұрғыдан қарастыру өзекті және инновациялық әдіс ретінде компьютер мүмкіндіктерін пайдаланып оқушылардың, оның ішінде, дарынды балалардың оқу іс-әрекетін басқару – оқу үдерісін дараландыруға мүмкіндіктер береді.

Оқу үдерісін дараландыру – компьютерлік оқыту бағдарламаларын білімдік информация мен информациялық технологиялардың жиынтығы ретінде көрсету. Бәрінен бұрын оқыту бағдарламалары пәнді оқыту мақсаттарында қолданылатын информациялық негізгі білімдерге, мәселен, информатика пәнін біртұтас ғылым ретінде қарастыруға заманауи техникалық құралдар және бағдарламалық қамтамасыздандыру туралы білімдер жүйесіне, информациялық жүйелермен жұмыс істеу бейімдігіне, телекоммуникациялық жүйелерде және заманауи техникалық құралдар және бағдарламалармен іс-тәжірибеде жұмыс істей білу дағдыларына қатысты. Оқытудың бұл құралдарын пайдалану оқу үрдісін информациялық қолдау болуымен бірге, білімдерін іс-тәжірибеде қолданудың заманауи машықтандырушысы да болады.

Біздің ойымызша, компьютерлік оқыту бағдарламаларын оқу үдерісін дараландыру арқылы жасау оларды қажетті мазмұнмен және әдістемелік материалдармен қамтамасыз етумен бірге, төмендегі талаптарды қамтуы қажет:

- анықтама-ақпарат файлдары (оқу жоспарлары, бағдарламалар, оқу үрдісінің кестесі т.б.);

- оқу-әдістемелік қамтамасыздандырудың электронды үлгілерінің файлдары (лаборатория, бақылау жұмыстарына нұсқаулар мен ережелер жиынтығы);



- оқыту жүйелерінің файл-бағдарламалары;
- файл-тесттер (лездік бақылау, қорытынды бақылау).

Оқу материалын менгерудің көптеген құралдары, тәсілдері, жолдары ұйғарылады. Оқытудың ассоциативті әдісіне сәйкес мұғалім білім ортасының құрылымдарын ұйымдастырады, ал оқушы онда жұмыс істеу жолдары мен алгоритмдерін анықтайды. Мұғалімнің рөлі білім берудің қандай да бір жолдарын таңдауда емес, білімді құрастыру тәсілдері мен ұйымдастыруда анықталады.

Осы сипатталған компьютерлік оқыту бағдарламаларын оқыту үрдісінде пайдалану оқушының дайындық деңгейіне, психологиялық ерекшеліктеріне байланысты оқыту сапасын жоғарылатуды қамтамасыз етеді. Өйткені оқушы өзінің жұмыс жасау, қалыптасу заңдылықтарын, құрылымын анықтайтын оқыту жүйесіне тәуелді.

Екінші жағынан, оқыту және оқу заңдылықтары бірдей емес. Компьютерлік оқытудың «оқушы-компьютер» жүйесіндегі оқу үдерісі – оқыту жүйесінен салыстырмалы түрде тәуелсіз. Өйткені бұл жүйедегі оқушыны оқу барысында өз іс-әрекеттерінің қожасы, белгілі-бір деңгейде өзінің өмірлік мүддесін іске асыра алатын және оқу үдерісіне өзіндік көзқарасы қалыптасқан объект деп қарастыруға болады. Ол мұғалімнің компьютер арқылы беретін оқу әсерлерін, өзінің өмірлік мүддесіне сай келгендіктен ғана қабылдап, оқу тапсырмаларындағы өз мүдделеріне жету үшін қажетті іс-әрекеттерді ғана орындайды.

Шындығында, нақты өмірдің, яғни құбылыстар мен іс-әрекеттерінің бейнесі ретіндегі білім жекелеген іс-әрекеттерінен тыс өмір сүре алмайды. Ал, ол – іс-әрекеттер басқару құралы. Олай болса, іс-әрекеттер орындалу нәтижесінде қалыптасатын біліктіліктер оқыту үдерісінің ең басты нәтижесі. Ол оқушының игерген іс-әрекеттері мен білімін қажетті жағдайларда пайдаланудың материалданған немесе ақыл-ой жүйесіндегі көрінісі.

Бұл жұмыста компьютерлік оқыту құралдары (КОҚ) өзінің оқу үдерісіндегі атқаратын рөліне, білім игеру процедурасының иерархиялық құрылымына сай анықталды. Мұндағы:

1-деңгей – бағдарламаланатын оқу. Үлгі бойынша оқу. Арнайы код қай кезде, не істеу керектігін корсету арқылы оқу үдерісін басқарады.

2-деңгей – жаттау арқылы есте сақтау. Әрбір ахуал, осы ахуалда іске асырылуы тиісті іс-әрекеттермен бірге жатталынады. Мұнда оқушының іс-әрекеті егер, жаңа ахуалда жақсы шешім таба алса, марапатталу, ал таба алмаса жазалану арқылы басқарылады.

3-деңгей – статистикалық есте сақтау. 2-деңгейдің жетілдірілген түрі. Мөлшері жеткілікті дәрежедегі жағдайлар талдана отырып, ахуалдар сұрыптамасы, яғни белгілі бір анықталған іс-әрекеттерге сай компоненттер есте сақталынады.

4-деңгей – мысалдар көмегімен білім игеру. Жүйе мысалдар көмегімен білім игере алады. Яғни оның жалпылау қабілеті бар.

5-деңгей – жаңа білімдер игеру арқылы оқу. Оқу мұғалімсіз жүргізіледі. Оқушы дедуктивті ой-тұжырымдар негізінде және индуктивті тәсілдер жолымен жаңа ахуалдар туғыза алады. Жаңа болжамдар мен тұжырымдар жасай алады.

Иерархиялық құрылымнан көрініп тұрғандай, бірінші деңгейдегі КОҚ, басқа да оқыту құралдарымен бірге мұғалімнің дәстүрлі әдістемесін іске асыруға қолқабыс жасай отырып, білім жүйесіне айтарлықтай әсер ете қоймайды. Ол оқу үдерісіндегі педагогикалық мәселелерді оқытудың дәстүрлі түрлері мен әдістері ауқымында шешудің көмекші құралы рөлін атқарады.



Біз КОҚ жасақтауды жалпы, оқу үдерісінің тиімділігін жоғарылату проблемасын зерттеу стратегиясының құрамдық компоненті ретінде дидактика және компьютерлік оқыту технологиясымен кешенді түрде бірге қарастырамыз. Өйткені компьютерлік оқыту бағдарламасы берік психологиялық-педагогикалық және технологиялық негізге сүйенуі тиіс. Ең алдымен оқыту үдерісі толығымен технологияландырылып, содан соң ғана ол информациялық технологияның жаңа мүмкіндіктері негізінде компьютер арқылы іске асырылуы қажет. Осылайша дидактика мен оқыту әдістемесін, әдістері мен түрлерін, функционалдық және ұйымдастыру құрылымдарын жетілдіру арқылы оқушыларды білімділендіру үдерісінің екінші, үшінші және төртінші деңгейлерін қамтитын бесінші (жоғары) деңгейдегі КОҚ жасақталынуы тиіс.

Жоғары деңгейдегі КОҚ жасақтаудың негізгі психологиялық проблемалары дарынды баланың оқу қызметін оңтайлы-әдістемелік басқарудың негізгі компоненттерінің қаншалықты дәл анықталғандығына және олардың қай деңгейде формальді сипатталғандығына байланысты. Шәкірттің компьютермен жұмыс істеудегі психологиялық проблемалары даралай оқыту, яғни дарынды баланың интеллектуалдық моделін, оқу тарихын, компьютердің көмегімен оқу қызметін басқару мәселелерін қамтиды. Ең алдымен компьютермен оқу және оқыту қызметтеріне қандай нақты функциялардың берілетіндігі және оларды толық іске асыруда қандай дидактикалық құралдардың пайдаланатындығы анықталынуы тиіс.

Жалпы, біздің түсінігімізше, КОҚ жасақтау – тұжырымдамалық, технологиялық, іс-әрекеттік және іске асыру деңгейлерінен тұратын көп деңгейлі үдеріс. Тұжырымдамалық деңгейдегі оқыту бағдарламасының моделі екі ішкі жүйеден тұрады. Жүйенің барлық компоненттері, оқыту мазмұнымен, әдістерімен қоса осы жүйені құрудың жалпы ұстанымдары тұрғысынан қарастырылады. Жүйе жасақтаудың бұл деңгейдегі басты проблемасы – оқу және оқыту қызметтерінің арасындағы қарым-қатынас. Компьютерлік оқыту құралын тұжырымдамалық деңгейде сипаттау келесі әдістемелік ұстанымдарға сәйкес іске асырылуы тиіс:

1) Оқыту құралының барлық компоненттері, таңбалық және техникалық құралдармен бірге, мұғалім мен оқушының ара қатынасы мәнмәтінінде қарастырылады.

2) Ақпарат мұғалім мен оқушының ара қатынасын басқарудың ерекше түрі, тетігі ретінде қабылданады.

Жоғары деңгейдегі КОҚ жасақтаудағы негізгі мәселе – оқушы мен компьютер арасындағы қатынастың педагогикалық бағыттылығымен және бұл қатынаста негізгі психологиялық талаптардың қаншалықты сақталынуымен, жүйенің оқушы ерекшелігіне бейімделуімен бірге, оның қандай жеке ерекшеліктерінің есепке алынатындығы, оның компьютер құратын интеллектуалдық моделінің жеке ерекшеліктерді қаншалықты толық сипаттайтындығы. Яғни, әр деңгейдегі КОҚ-тар бір-бірінен келесі сипаттамалар бойынша ерекшеленеді:

а) оқыту кезеңдерінің компьютерге жіктелінуі (оқу, қайталау, бекіту, бақылау);

ә) оқу үдерісінің дараландырылу деңгейі (оқушы моделі пайдаланыла ма, әлде КОҚ берілген тапсырманың орындалу нәтижесі бойынша басқарыла ма?)

б) оқушының оқу тарихының қалай пайдаланылатындығы;

в) оқушы жауаптарының қай типтерде іске асырылатындығы;

г) жүйеде оқушы мен компьютер арасындағы сұхбаттың қай типтерде іске асырылатындығы;



ғ) жүйенің оқушының оқу іс-әрекетін басқаруды қаншалықты мүмкін ететіндігі (сауалдар қою, оқулық тапсырмалар беру, қажетті көмекті анықтап беру, оқыту стратегиясы және т.б.);

д) жүйеде басқарудың қандай типінің іске асырылатындығы (жауап бойынша ма, әлде ұстаным бойынша ма?);

е) басқару ұстанымы бойынша іске асырылатын болса, онда оқу үдерісінің қай нүктесінде көмек көрсетілетіндігі.

Сонымен біздің жұмысымыздан оның өзегін құраушы «тапсырма арқылы оқыту» мақсатының жалпылама сипатын байқау қиын емес. Олай болса, КОҚ-тың интеллектуалдық деңгейін келтірілген критерийлер негізінде оқушыны зерттеуге баулу әдістемесіне оң өзгерістер енгізуге болады деп есептейміз. Осылайша «дарындылықтың» анықтамасын оқушыларға қатысты қолданған кезде әр балаға байланысты әлеует мүмкіндіктері дамуының белгілі бір деңгейі жөнінде айтылатын «жеке тұлғаның әлеуетін» қарастырған жөн. Дарындылық әлеуеттің негізгі сипаты – іс-әрекет үрдісі кезеңінде пайда болатын және дамиды мүмкіндіктер. Барлық арнайы қабілеттіліктер іс-тәжірибе барысындағы нақты шарттардың әсерінен дамиды.

Демек, оқу үдерісін дараландыру баланы оқытудың өзбеттілік ұстанымы – өздігінен білім алуға талпындыратын өзіндік таным еркіндігі. Сондықтан мұғалімнің негізгі мақсаты оқушылардың алатын білім сапасын тереңдете түсу үшін өзбетінше іс-әрекетті дамыту. Ол баланы оқытуда тәжірибе жинақтауынан, оның ақыл-ой әрекетінде болатын сандық және сапалық өзгерістердің жиынтығы ретінде білімін нығайтады, байыптауды, өздігінен ойлауға үйретеді, демек ойлауды дамытады.

Сонымен, дарынды балалардың оқу үдерісін дараландырудың бірден-бір жолы – компьютер мүмкіндіктерін пайдаланып олардың оқу іс-әрекетін басқару болып табылады. Өйткені, оқытудың басқа техникалық құралдарынан компьютердің артықшылығы – оның икемділігінде, әрбір оқушының іс-әрекеті деңгейіне сай жұмыс жасай алатындығында. Компьютер мүмкіндіктерін пайдаланып оқыту – белсенділендіруші, дараландырылған ізденіс пен зерттеу сипатын беру арқылы оқу үдерісін жоғары сапаға көтереді.

Әдебиеттер:

1. Әмірбеков А. Оқу процесін оптимальді-әдістемелік басқару негіздері. – Шымкент: Полиграф. 1999. – 140 б.
2. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности М.: Знание, 1981. – 96 с.
3. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М., 1985. – 150 с.
4. Дайырбеков С.С. Қоғамдық-гуманитарлық бағыттағы мектеп оқушыларының математиканы оқу белсенділігін компьютер арқылы дамыту. Педагогика ғылымдарының кандидаты ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертацияның авторефераты. Шымкент, 2004. - 40 б.
5. Қазақстан Республикасының 12 жылдық білім беру тұжырымдамасы. Астана, 2007ж.
6. Тальзина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1984. – 344 с.
7. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. 2-е изд. перераб. и доп. – М., 1996. – 557 с.



Дайырбеков С.С., Досыбекова Ш.К.

Использование компьютерных возможностей в управлении учебной деятельности одаренных детей

В статье рассматриваются пути управления учебной деятельности одаренных детей с помощью компьютера и принципы оснащения обучающими компьютерными средствами.

Ключевые слова: одаренный ребенок, управление учебной деятельности, компьютерные средства обучения

Daiyrbekov S.S., Dossybekova S.K.

The use of computer possibilities is in educating of the gifted children

This article considers the ways of management of the educational activity of gifted children via using computer as a new trend of teaching as well as principles of computer teaching techniques.

Keywords: gifted child, management of scholastic activity, computer facilities of the educating

ӘОЖ: 372.853

Сырым Ж.С. – педагогика ғылымдарының кандидаты,
М.Өтемісов атындағы БҚМУ

Суюнғалиева Л.Е. – М.Өтемісов атындағы БҚМУ магистранты
E-mail: Liliya1982@bk.ru

**УНИВЕРСИТЕТТЕ ФИЗИКА ЕСЕПТЕРІН ШЫҒАРУ САБАҚТАРЫН
ӨТКІЗУДІҢ ӘДІСТЕМЕСІ**

Аннотация. ЖОО-да физика есептерін шығару сабақтарын өткізудің әдістемесін дайындау. Болашақ физика пәні мұғалімінің практикалық сабақтар көмегімен физикадан есепті шығара білу білімдері мен біліктіктерін дамыту. Физикадан есептердің түрлері мен олардың шығару әдістемесі.

Кілт сөздер: физика, есеп, әдістеме, практикалық сабақ, есеп түрлері, әдістер.

Еліміздің ғылыми-техникалық потенциалының артуы, табиғат тану және техникалық білім-өндіріс саласында жоғары деңгейдегі мамандарға деген қазіргі заманғы сұраныс орта мектепте білім берудің жаңа формаларын шешімді түрде енгізуді және насихаттауды қажет етеді.

Сонымен қатар, қазіргі тез өзгеретін заманда өзінің білімін көтеруге, өздік шешім жасауға, өзінің мүддесіне лайық мақсаттар қойып, шеше білуге қабілетті жастар өсіріп-тәрбиелеу қоғамымыздың басты мақсат-мүддесі болса, физика пәніде, өз деңгейінде осы мәселелерге үлес қосуы қажет. Бұл бағытта жоғары оқу орынның білім беру жүйесінде физика пәнінің ролі зор. Физика пәні, табиғат тану пәндерінің ішінде, дәлірек айтсақ, жоғары оқу орынның білім беру жүйесінде болашақ физика пәні мұғалімдерін дайындайтын жас дарындардың өрісін ашып, ойын кеңейтетін жетекшісі десек еш артық емес. Болашақ физика мұғалімін дайындауда оқу жоспарына физикалық құбылыстарды түсіндіру мен оларды практикада қолдану үшін есептерді шешу практикумдары, зертханалық сабақтар, курстық жұмыстар мен педагогикалық сарамандар енгізіледі.

Білім мен біліктілік диалектикалық бірлікте бір-бірін толықтырып отырады. Сондықтан практикалық және зертханалық сабақтар, курстық жұмыстар мен педагогикалық сараман жаттығу ретінде емес дәріспен байланысты ЖОО-ғы оқу-тәрбие үдерісінің жалғасы ретінде қаралады.

Әртүрлі міндеттерді шешуде білімді қолдану екі функцияны жүзеге асырады:



- ғылыми білімді мағынасын ашуға мүмкіндік береді немесе оны қалыптастыру құралы болып табылады;

- танымды әдістері мен әрекеттерін игеруге мүмкіндік береді.

Білімді қолдану үрдісінде ол терең меңгеріледі және есте сақталады, маманның қалыптасуындағы маңызды фактор болатын іс-әрекетіне көмекші құрал болады.

1. Оқу үдерісінде физикалық есептерді шешу - теория мен практиканы біріктірудің маңызды құралы. Есептерде қарастырылатын табиғаттағы және практикадағы физикалық заңдардың әртүрлі берілуі ғылыми білімнің объективті сипатын қанағаттандырады және оның толық меңгерілуіне мүмкіндік береді. Біріншіден механикадағы Ньютонның екінші заңын мына түрде оқи білу

$$\frac{d(m\vec{v})}{dt} = \vec{F} \quad (1),$$

екіншіден – әртүрлі мысалдарда импульстің өзгерісін көріп, оның көмегімен әсер етуші күшті есептей білу (мысалы, тапаншадан оқ атқан кезде, машинаның тежелуі кезінде, реактивті ұшақтың ұшуы кезінде). Бұл типті есептерді шешу арқылы күш ұғымы толық ашылады және оны анықтау әдістері меңгеріледі.

2. Физикалық есептерді шешу студенттердің логикалық ойлауын дамытуға мүмкіндік береді. Студенттің алдына қойылған есеп оның ойлау қабілетін қоздырған болып табылады. Физикалық есеп денелер арасындағы себеп-салдар байланысты бейнелеуші болады. Оны шешу үшін бұл байланысты танып, оны сандық түрде бейнелеу керек. Құбылыстағы өзара байланысты ашу үдерісінде ғана объективтік шындық заңдылықтарын бейнелеуші ретінде логикалық ойлау заңдылықтары қалыптасуы мүмкін. Логика заңдары - бұл зерттеу танымындағы қоршаған ортаны бейнелеуші. Басқаша айтқанда табиғаттағы диалектика заңдары ойлау заңдары да болып табылады. Сондықтан логикалық ұғым мен категориялар тек танымдық практикалық іс-әрекет үдерісінде оның нәтижесі мен тәжірибесі ретінде пайда болады.

Физикалық есептерді шешу үдерісіндегі оқытушының рөлі студенттердің ойлау қызметін дұрыс бағыттап және оны рационалды қолдану. Оған индуктивті және дедуктивтік әдістер, логиканың схемалар, сонымен қатар анализ бен синтез үдерісі және оның негізінде физикалық есептерді шешудің белгілі-бір алгоритмін дайындау жатады.

3. Физикалық есептерді шешу бұл – тұлғаның ойлау, талпыныс және мінез сияқты маңызды психологиялық қасиеттерін тәрбиелеу мен дамыту арқылы білім мен дағды қолдана білу құралы. Әрбір есепті шешу құбылыстар мен процесстер арасындағы және оларды анықтаушы шамалар арасындағы себеп-салдар және функционалдық байланыстарды ашуға байланысты белгілі-бір қиындықтарды жоюды талап етеді. Оқытушы логикалық схемалар мен ойлау үрдісін қолдану нәтижесінде алынған мәліметтерді өңдейді. Соған сәйкес жүйелі есепті шешу нәтижесінде логикалық туындаған ойлар динамикалық стереотипке айналады. Соның салдарынан студент жаңа есепті шешуде мүлтіксіз дұрыс шешімін таба алады.

Физикалық есептерді шешуде білік пен дағдандан басқа талпыныс пен қойылған мақсатқа жете білу сияқты мінез қырлары қалыптасады. Студент есепті шешу шығармашылық үдеріс екенін түсініп оның нәтижесі қуаныш көңілін оялататынын түсінеді.



4. Физикалық есептерді шешу бойынша практикалық сабақтар студенттердің пәнді өздігінен меңгерудің және олардың шығармашылық ойлауын дамытудың тиімді құралы болып табылады. Практикалық сабақтарда оқытушы көмегімен физикалық есептер проблема түрінде талданып, топтың барлық студенттерінің көмегімен шешіледі. Бұл мидың аналитикалық-синтетикалық қызметін белсенді жасап, оқу материалының шығармашылық қалыптасуына мүмкіндік береді.

Физикалық есептерді үй тапсырмасына қосу студенттердің өздік жұмысын ұйымдастыру құралы болып табылады. Есепті өздігінен шешу теориялық материалды қайталауды, анықтама мәліметтерді қолдануды, есепте берілген заңдылықты түсінуді, математикалық құралдарды қолдануды қажет етеді.

5. Физикалық есептер көмегімен студенттердің білімін тексеру білімді қолдана білу біліктілігін тексеруге мүмкіндік туғызады. Бақылау жұмыстарын ұйымдастыру арқылы рейтингілік бақылауды да бағалауға болады.

6. Болашақ физика мұғалімдері оқушылардың танымдық қызметін басқарып, пәнді игеру үдерісінде олардың өздік жұмыстарын белсендендіре білулері қажет. Мұндай үдеріс сабақта және үйде оқушылардың физикалық есепті шешуді, физикадан олимпиадаларға қатысуын, конкурстық есептерді шешуді қарастырады [1, 151 б.].

Оқушылар күрделі есептерді шешуде мұғалімнің көмегіне жүгінеді. Сондықтан болашақ физика мұғалімдері кез-келген физикалық есепті толық түсініп, талдай біліп оны шешудің дұрыс тәсілдерінің дағдысын игеруі қажет.

Сонда университетте физикалық есептерді шешу квалификацияланған физика мұғалімін дайындаудың маңызды құралы болып табылады.

Практикалық сабақтар дәрістен кейін және онымен байланыста өткізіледі. Дәрісте заңдар, териялар, ғылыми іздеу әдістері қарастырылса, практикалық сабақтарда оның қолдана білуі қаралады.

Практикалық сабақтарды өткізу үлкен дайындықты талап етеді. Олардың әрбіреуіне теориялық материалды қайталауға арналған сұрақтарды дайындап, қажет есептерді жинақтап, көрнекілік құралдарды дайындап, оны өткізу әдістемесін ойластыру қажет болады.

Практикалық сабақ жетістігі бірден-бір дәріс материалының толық меңгерілгендігіне байланысты. Сондықтан практикалық сабақтың жана тақырыбына тірек ғылыми фактілерді қайталап, жадыға сақтап алу қажет. Бұлар шеше алатын есептердің жалпы түрлерін атап өтіп, олардың танымдық және практикалық мәнін ерекшелеп, оларды шешу жолдарын көрсету қажет. Осы мақсатта басты тақырыптар бойынша алдымен семинар сабақтар өткізуге де болады. Тақырып бойынша материалды қайталауға келесідей мысал келтіруге болады. Мысалы, «Ньютон заңдары» тақырыбы бойынша қаралауы қажет сұрақтар:

- 1) Ньютон механикасының қалыптасуының тарихи кезеңдері.
- 2) Ньютон заңдарының жазылуы мен аналитикалық жазбалары.
- 3) Санақ жүйесі және Ньютон заңдарының қолданылу шекарасы.
- 4) Ньютон заңдары көмегімен шешілетін есептер.

Теориялық материалда Ньютон механикасының негізгі жағдайы қайталанып оны тереңдетеді, механиканың негізгі есептері шешілетін келесі әрекеттердің тірек схемасы дайындалады, бастапқы шарт мәндері айқындалады:

а) Кинематика. Қажетті бастапқы шарттар:

$$(x_0, y_0, z_0), (v_{0x}, v_{0y}, v_{0z}) \quad (2)$$



$$\frac{d\vec{r}}{dt} = \vec{v} = const$$

$$x = x_0 + v_x t,$$

$$y = y_0 + v_y t,$$

$$z = z_0 + v_z t. \quad (3),$$

$$\frac{d\vec{v}}{dt} = \vec{a} = const$$

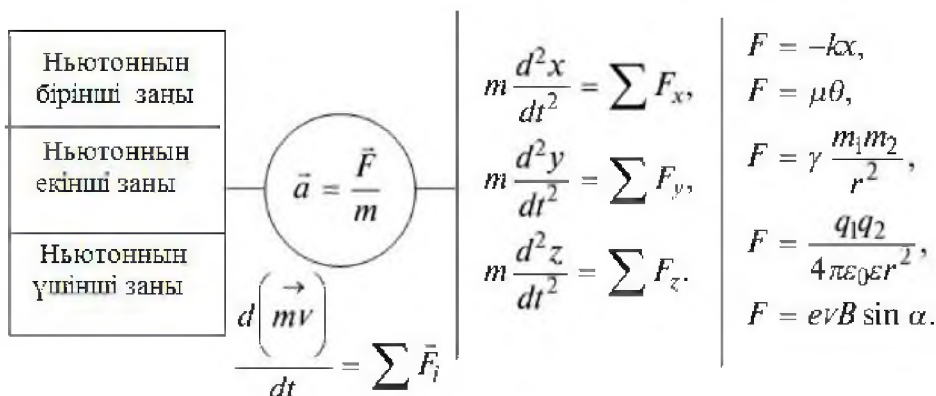
$$x = x_0 + v_{0x}t + \frac{a_x t^2}{2},$$

$$y = y_0 + v_{0y}t + \frac{a_y t^2}{2},$$

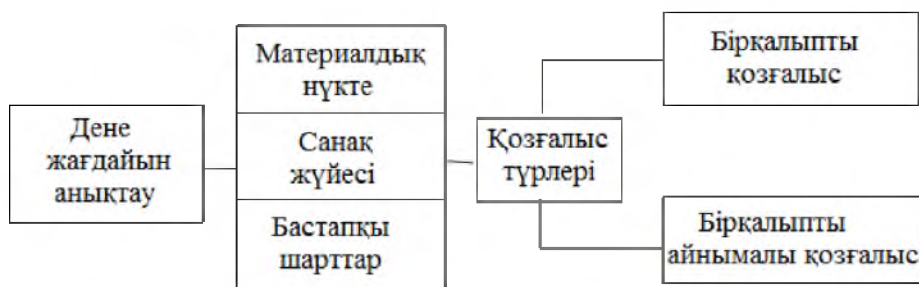
$$z = z_0 + v_{0z}t + \frac{a_z t^2}{2}. \quad (4).$$

Бірқалыпты қозғалыс

Бірқалыпты айнымалы қозғалыс



ә) Динамика. Қажетті бастапқы шарттар:



Практикалық сабақ тиімділігі есептің мазмұны бойынша, сонымен қатар оны шешу әдісі бойынша оларды таңдауды ойластыруға да белгілі-бір деңгейде тәуелді. Сонымен қатар белгілі-бір талаптарды ұстану қажет, есептер келесідей болулары керек:

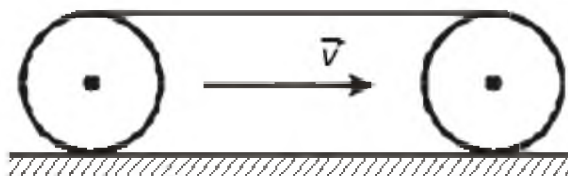
- студенттер үшін мүмкіндіктері жететіндей және қарапайымнан күрделіге өтуі қажет;
- есеп физикалық құбылыс пен үдерісті, олардың қазіргі практикадағы маңызды қолданысын бейнелеп, маңызды ғылыми және политехникалық ақпаратқа ие болуы қажет:



• студент ойлап, өз-өзіне жаңалық ашып, үйреніп, қате тұжырымдарды болдырмай, қателікке бой алдырмай белгілі-бір мақсатты көздеуі қажет [4, 6 б.].

Мысалға бір есепті қарастырайық.

Есеп 1. v жылдамдықпен қозғалып келе жатқан трактор иіrmесінің кинетикалық энергиясын табыңыз. Иіrmе массасы m . (сурет - 1).



1 – сурет.

$$\frac{mv^2}{2}$$

Шешілуі. $\frac{mv^2}{2}$ жауабы бұл жағдайда қате болады. Келесідей сұрақтарға жауап іздеп көрелік: «Санақ жүйесі не болады? (Жер) Трактордың барлық бөліктері v жылдамдықпен қозғалып келе ме? (Жоқ) Иіrmенің төменгі бөлігінің жылдамдығы неге тең? (Нөлге) Трактор дөңгелегінің айналу өсі қайда (Жермен жанасу нүктесінде) Иіrmенің жоғарғы бөлігінің жылдамдығы неге тең? ($2v$)»

Ескерту: Жылдамдық белгілі бір уақыт моментіндегі немесе тракторияның берілген бөлігіндегі дене қозғалысын анықтайтын шама болып табылады.

Сұрақ қойылады: «Иіrmе бөліктерінің орташа жылдамдығы туралы не айтуға болады? (Ол v -ға тең) Энергияны орташа жылдамдық арқылы іздеуге болады ма? (Жоқ)» [3, 32 б.].

Иіrmенің кинетикалық энергиясы оның жоғарғы бөлігінің энергиясына тең:

$$T = \frac{\frac{m}{2}(2v)^2}{2} = mv^2. \quad (5)$$

Физикалық есептердің үш түрі болады:

а) физикалық шамалармен белгілі-бір математикалық әрекеттер орындауды қарастыратын есептер;

ә) өлшеу мен бақылауды, тәжірибе жүргізуді талап ететін тәжірибелік есептер;

б) есептеуді қажет етпейтін жауапты дәлелдеуді және нақты түсіндіруді талап ететін сұрақ есептер [2, 258 б.].

Физика есептерін жүйелі түрде шығару — тақырып бойынша берілген заңдардың физикалық мағынасын тереңірек түсінуге көмектеседі; оларды нақтылы жағдайда қолдана білу мәселелерін үйретеді.

Жекелеген есептердің мазмұны, түрлері әр түрлі болғанымен, жалпы есеп шығарудың белгілі бір реті бар.

Қазіргі уақыттағы қалыптасқан әдістеме есеп шығаруда жалпы алғанда мынадай реттілікті ұстау тиімділігін көрсетеді.

• Есептің шартымен танысу. Бұл мәселеге ерекше көңіл бөлінуі қажет. Оқушы есепте қарастырылып отырған физикалық құбылыстар мағынасын толық ұғынып, қойылған сұрақтарды нақты түсінуі қажет. Есептің берілу шартына байланысты әр сөзге зор мән беріп, есептің шығарылуына байланысты берілген ақпаратты толық көлемде ала білуі керек. Есептің сөзбен берілуінде еш артық шама берілмейтіні түсінікті. Сондықтан анық және жасырын түрде беріліп тұрған еш шама ескерусіз қалмауы қажет.



• Есептің мазмұнын талқылау. Есептің шартын да берілген шамаларды қарастырғанда олардың физиканың қай бөліміне жататынын тауып, құбылыстардың арасындағы байланыстарды, әрқайсысының заңдылығын анықтау керек те, формулалар жазылуы тиіс. Күрделі оқиғаларды жеке құбылыстарға жіктеп қарапайым түрге келтіру керек. Барлық жағдайда координаталар системасын ыңғайлы етіп алып, берілген шамалардың бағыттарын, кеңістіктегі орнын анықтау керек т.с.с. Мүмкіндігі болса, оқиғаның суретін салу, оның графигін сызу — есепті талдау үшін, заңдылықтарын ашу үшін өте қажет.

• Есепті жалпы түрде шығару. Есептің сұрағына жауап берудің жалпы жолдарын іздестіріп, проблеманы анықтайтын теңдеуді қорытып шығару керек. Ол үшін сұраққа жауап беретін формуладан бастап, құбылысқа қатысы бар басқа да тәуелділіктерді пайдалана отырып, қорытынды формуланы шығарып алу және мүмкіндігінше бұл теңдеуді аналитикалық талдау және математикалық түрлендірулер жолымен шығарып алып, содан кейін ғана сан мәндерін орындарына қойған жөн. Барлық жағдайда бір ғана қорытынды формула шығару міндетті емес, кейде есепті бөлшектепте шығару ыңғайлы болуы мүмкін. Эксперименттік есепті шығару үшін, әуелі есептің берілу шартына сәйкес құбылысты сипаттайтын заңдылықтарды анықтап, сонсоң тапсырма бойынша тәжірибелер жүргізіп, қажетті шамаларды алу керек. Содан кейін осы шамаларды бір-бірімен салыстыру нәтижесінде, графиктік тәуелділікті көрсету арқылы, белгіленген заңдылықтарымен салыстыра отырып, қорытынды шығару керек. Осындай қорытындылаудан кейін бұрынғы теориялық жолмен берілген жалпы заңдылықтар алынылуы да мүмкін. Оқушылар үшін мұндай шешу жолы өте пайдалы.

• Қажетті шама анықталатын соңғы формула дұрыстығын СИ жүйесі бірлігі бойынша тексеру. Қарапайым есептер есептер немесе негізгі таныс формулалар арқылы шығарылатын есептерде, әрине мұндай тексерудің қажеттілігі жоқ. Күрделі есептерде, бұрыннан таныс емес формула алынған жағдайда мұндай тексеру жүргізу аса қажет болып табылады.

• Есептеу. Есепте берілген шамалардың барлығын СИ өлшемдеріне келтіру қажет. Сан мәндері өте үлкен не өте кіші болса, дәреже түрінде жазып, есептеу керек. Барлық жағдайда да жуықтап есептеуде шамалардың дәлдігін ұмытпау қажет. Мүмкіндігі болса, арифметикалық есептеулерді калькуляторлармен жүргізген дұрыс, бірақ бұл оқушылардың өздері есептей білуді толық меңгергеннен кейін ғана қолданылуы міндетті.

• Есептің жауабын тексеру. Біріншіден, есептің жауабы шын өмірдегі мәндерден көп алшақтамауы тиіс. Мысалы, адам жылдамдығы 50 м/с болуы мүмкін емес т.с.с.

Бұл талаптардың дұрыс орындалуы күрделі есептердің физикалық табиғатының толық ашыла отырылып, игерілуіне, сондықтан да білім сапасының жүйелі көтерілуіне әкелері сөзсіз [4, 7 б.].

Әдебиеттер:

1. Боғдан В.И. Практикум по методике решения физических задач: Учебное пособие для физико-математических факультетов педагогических институтов. – Минск: Высшая школа, 1983. – 272 с.
2. Бушок Г.Ф., Венгер Е.Ф. Методика преподавания общей физики в высшей школе. – Киев: «Наукова Думка», 2000. – 403 с.
3. Савченко Н.Е. Решение задач по физике: Пособие для поступающих в вузы. – Минск: Высшая школа, 1994. – 479 с.



4. Сырым Ж.С., Курмашева Д.Н. «Механика» курсы бойынша дәрістер конспектілері. – Орал: БҚМУ баспа орталығы, 2013. – 138 б.

Syrym Zh.S., Suyungaliyeva L.E.

Methodology realization lessons accounts of physics producing in an university

Methodology realization lessons accounts of physics producing on university to prepare. Future teacher the article of physics producing from physics practical by the help of lessons account to know knowledge and knowledge to develop. Types of what will consider physics, them methodology producing.

Keyword: Physics, account, methodology, practical lesson, types of account, methods.

Сырым Ж.С., Суюнғалиева Л.Е.

Методика проведения занятий физики по решению физических задач

Подготовить методику проведения занятий физики по решению физических задач. С помощью практических задач развивать умения и навыки решения задач будущих учителей физики. Виды задач по физике и методы решения задач по физике.

Ключевые слова: физика, задача, методика, практическое занятие, виды задач, методы.

ӘОЖ: 796.11(=512.122)

Базарбаева К.Қ. – педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент,
«Тұран-Астана» университеті,
Ерғали С.Ә. – «Тұран-Астана» университетінің магистранты
E-mail: erserik@gmail.com

**ЗЕРТТЕУ ДЕРЕККӨЗДЕРІНДЕГІ ТОҒЫЗҚҰМАЛАҚТЫҢ
СИПАТТАРЫ МЕН МҮМКІНДІКТЕРІ**

Аннотация. Мақалада автор ұлттық зияткерлік тоғызқұмалақ ойыны туралы жазылған еңбектерге шолу жасап, ойынның қалыптасуы, дамуы мен зияткерлік әлеуетін апаратын тұстарын қарастырған. Аталмыш еңбек тоғызқұмалақ ойынының шығу тарихынан бастап, оның ойын сипатынан басқа да пайдалану мүмкіндігін қарастырған зерттеулерді зерделеген. Мақалада тоғызқұмалақ ойынының қалыптасуы мен теориялық қағидаларын ашуға бағытталған еңбектер сарапталған.

Кілт сөздер: логика, тоғызқұмалақ, тоғызат, мангала, зияткерлік, ойын, құмалақ, зерде, дұрыс ойлау, абақ.

Әлемде таралған зияткерлік ойындар мыңдап саналады. Алайда зияткерлік ойынтанушы Д.Мюррей ақыл-ой ойындарын жалпы беске жіктеп қарастырады: шахмат, дойбы, нард, го және мангала. Бұл ойындар сәйкес түрде шахмат - үнді, дойбы - грек, нард - парсы, го - қытай және мангала - африка жұрттары мен Тұран мәдениетінің ортақ туындысы болып табылады. Ұлттық зияткерлік ойын саналатын қазақтың тоғызқұмалақ ойыны бүгінде әлемде мангалатектес ойындар қатарына жатқызылған.

Мангала тектес ойындар бұдан 6 мың жыл бұрын олардың алғашқы үлгілері табылған Африка мен Азия өңірлерінде пайда болды [13, 508 б.] деген пікір орныққан. Археологтар тапқан ойын тақтасы мен дөңгелек тастар осы уақыт аралығын көрсетуде. Инд алқабының қазындыларын зерттеген ағылшын ғалымы Э.Маккей де тақта ойындарына қолданылатын домалақ заттар тауып, олар [12] жөнінде «Африка тайпалары ойнайтын тақта ойынын еске салады» - дейді. Бұл ойын заттарының жасын Б.Куфтин [8] 4500 жыл екенін анықтады.



«Ресей зерттеушілерінің ішінде алғаш рет тоғызқұмалақ туралы толымды жазылған еңбектің авторы этнограф Н.Пантусов еді» деген уәжді жоққа шығаратын деректерге кезігіп отырмыз. Тоғызқұмалақ ойыны туралы жарияланған барынша ерте мәлімет патшалық Ресейге тиесілі қырғыздың Токмақ қаласын басқарған, жергілікті халықтардың тұрмыс-тіршілігін бақылап, этнографиялық мұраларды зерделеген Г.С. Загряжскийдің [4] 1874 жылы «Туркменские ведомости» журналында жарық көрген «Быт кочевого населения долин Чу и Сыр-Дарьи» жинағындағы «Тоғыз ат» мақаласындағы дерек болып отыр. Ол бұл шағын мақаласында ойынның ережесін тыңғылықты сипаттап келтірген. Және де «Такая игральная доска есть почти в каждой юрте» деп ойынның қазақтар арасында мейлінше танымал екендігін атап өтеді. Осы еңбек арқылы тоғызқұмалақтың ХХ ғасырға дейін «тоғызат» аталғаны да мәлім болып отыр.

Жетісу қазақтарының тұрмысын сипаттап жазған Краснов А.Н. [7, 15 б.] тоғызқұмалақ ойынына деген әсерін былайша жеткізіпті: «Тоғызқұмалақ очень остроумная игра, заставляющая киргизь ломать голову не менее, чем у нас шахматы. В перевод на русский тогузь кумалак значит девять катышков бараного помята – название прямо показывающее, что это изобретение принадлежит исключительно кочевникам». А.Н.Краснов ойынның көшпелі қазақтарға тиесілі екеніне ешбір шүбә келтірмейді. Алғашқы сипаттамадан кейін он жылдан соң жарияланған бұл очеркте қазақ ойыны бастапқы сипатынан ажырап, атрибутына сәйкес түріне қарай «тоғызқұмалақ» атала бастағаны байқалады.

1906 жылы Қазанда жарияланған Н.Н. Пантусовтың «Киргизская игра «Тогуз-кумалак» атты мақаласында да қазақ ойынының ережесі келтірілген. «...Игра это очень старинная и не известно кем изобретена. Она распространена во всех трех киргизских ордах: Большой, Средней и Малой. Тогуз-кумалак основан на расчет и играется людьми степенными, умеющими думать и считать». Сипаттама авторы бұл ойынның аса ежелгі екенін байқаған. Ең қызығы, ойынның бір өңірде ғана емес, бүкіл қазақ даласына жайылғандығы. Егер Пантусов айтқандай, тоғызқұмалақ кең тараған ойын болса және оны ойнайтындар ойлай әрі санай білетіндер болса, халықтың математикалық бұл ойынға икемдігінің біршама болғандығын байқауға болады. Бұған қоса, куәгердің ойынды «дәрежелі» адамдардың ойнайды дегеніне қарағанда, кейбір зерттеушілердің тоғызқұмалақты «шопандар алгебрасы» деуі қисынға келіңкіремейді.

Патшалық Ресей тұсында тоғызқұмалақ ойыны турасында жария болған әзірге мәлім бұл үш сипаттаманың соңғы екеуі ғана ғылыми ортаға тиесілі ақпарат құралы (біреуі – География қоғамына, енді бірі – императорлық Қазан университеті жанындағы қоғамның жаршысы) болып табылатындықтан, ойынның атауы «тоғызат» емес, «тоғызқұмалақ» түрінде жазбаларда қалыптаса келіп, бертінірек ресми атау ретінде қабылданып кеткен секілді.

Бұл еңбек туралы түркітанушы С.Аманжолов: «Пантусовтың жазған ойыны тым жабайы, кей жері дұрыс емес, сондықтан да ол бұрын жұрттың көңілін тартпаған, тарата алмаған болуы керек» – дейді [11]. Әрине Пантусов тоғызқұмалақ ойынын насихаттаушы ретінде емес, этнограф ретінде ғана ойынның ережесін сипаттауды қолға алғаны белгілі. С.Аманжолов өзінің «Тоғызқұмалақ» атты сипаттамасында ойынның танымын барынша сақтауға тырысып, әрбір отаудың атауларын жіктеп келтірген және оларға түсіндірме



жазған.Негізінен ойынның көшпелі қазақ танымына сәйкес мал шаруашылығының ізі барын келтіреді.

Тоғызқұмалақ ойыны көзіне іліккен зерттеушілер ішінде Маңғышлақ өңіріндегі қазақтар мен түрікпендердің өмір-тұрмысын зерттеген неміс ғалымы Рихард Карутц те бар, ол өзінің [6] еңбегінде тоғызқұмалақтың ережесіне қысқаша мағлұмат береді.

Қазақ халқының мәдениеті мен тұрмысын зерттеген Б.А. Куфтин де олардың қиын әрі күрделі тоғызқұмалақ ойнайтынын өзінің [9] еңбегінде тиек етеді және ол ойынның төркінін Солтүстік Африкадан шыққан деп пайымдайды. Бұдан кейінгі ресейлік этнографтардың ішінде тоғызқұмалақты зерттеген Асия Попова болды. Ол Монғолияның шығысындағы Баянөлгейдегі қазақтарды аралап, бірнеше қазақ ойындары туралы материалдарды [15] жинаған. Францияда жарияланған еңбекте автор тоғызқұмалақтың Ауғанстанда дойыналатынын атап, ойынның таралу аймағын кеңейте көрсетеді.

Ресейлік И.Зелинская тоғызқұмалақты [5] мысырлық калах ойынынан шыққан деген уәжін келтіріпті. Оның бұл уәжін америкалық К.Скотт та қайталайды. Ол африкалық вари ойынының ислам діні арқылы қазақ жеріне таралған-мыс [16] деген болжамын ұсыныпты.

Қазақ геолог-ғалымы Ақжан Машанов тоғызқұмалақ пен гректің санауыш сайманы абақты ұқсастырып, Әл-Фарабидің ойымен [10, 163 б.] былай береді: «...Тоғызқұмалақ тақтасына қарап отырып, оның ойына «абақ» тақтасы түсті.Бұл екеуі бір біріне өте ұқсас. Ұқсастық тек сырт бейнеде емес, ішкі есебінің өзінде бар.Екеуінде де дақ санның шегі тоғыз.Оннан асса, келесі жұп сан он, оның орны, дәрежесі басқа,ұясы басқа... Есеп шот ретінде қолданылатын Абақ пен Тоғызқұмалақ тақтасы ұқсас...».

Белгілі тоғызқұмалақшы Әбілді Ақшораев та ойын туралы өзінің «Тоғызқұмалақ» кітабын шығарды.Бұл еңбек - тоғызқұмалақ тарихында барынша толық, жан-жақты жазылған кітап. Аталмыш еңбек тоғызқұмалақ ойынының тарихы осыған ұқсас әлемдік ойындармен байланыста қарастырылған.Кітапта тоғызқұмалақ ойынын мемлекеттік деңгейде дамыту жайы да сөз болған. Қазақ ССР Тоғызқұмалақ федерациясының тапсырысы бойынша Ә.Ақшораев пен Н.Жүнісбаев тоғызқұмалақ ойынының кодексін [2, 13 б.] жазып, оны 1978 жылы 4 қазандағы Қазақ ССР Министрлер Советі жанындағы Физкультура және спорт жөніндегі Комитет алқасының бекіткендігі атап өтіледі.Тоғызқұмалақ ойынының үдерісін нотациялау тарихы мен әдістері тарауында 1974 жылдан бері тоғызқұмалақ ойынының жүрістерін цифрлық нотациямен жазу қалыптасқандығы да келтірілген. Балғын тоғызқұмалақшылар үшін әсіресе, кітаптағы белгілі ойыншылардың ойындарынан келтірілген этюдтер барынша пайдалы.

Аталмыш еңбек негізінен насикаттық мақсатта жазылған,сондай-ақ жана үйренушілерге ойынның ережесі мен оның ойнау тактикасын меңгеру жағы мейлінше тәптіштеп келтірілген. Жұмыс бір жағынан көмекші құрал іспетті, ойынның тактикалық тәсілдері,теориясы, жүріс жолдары, тұздық алу,тақта құрылым мен ұғымдары туралы барынша тыңғылықты берілген.Автор ойынның сипатын [1, 11-12 б.]мына сөздермен ашып өткен: «Тоғызқұмалақ ойынының өзіне тән ерекшелігі – бұл нағыз математикалық есеп ойыны...Тоғызқұмалақ ойынының барысында тақта үстіндегі тартыстың сырын (күрделі позицияны есептеу) алдын ала біліп отыру үшін ойыншыға математикалық төрт амалды аса жетік біліп (есептеп отыруға уақыт болмайды), сәт сайын қолданып отыруға тура келеді».



Базарбек Төтенаев өзінің «Қазақтың ұлттық ойындары» кітабында қазақтың ұлттық ойындары мен ережелерін, олардың сипаттамаларын ашып жазған. Кітап негізінен балалар мен өспірімдерге арналған. Бізге маңыздысы, «Тоғызқұмалақ» ойыны болғандықтан, соған қатысты аталмыш кітаптағы пайымдар қызықтырады. Бұл ойынның «малшы математикасы» деп тегін айтылмағандығын автор «... екі малшы қазан мен отаудың жерін шұқып жіберіп, қалталарында жүрген қойдың кепкен 81 құмалағын әр отауға тоғыз тоғыздан бөліп сала қояды да, дереу ойынға кірісіп кетеді» - деп, бұл зияткерлік ойынның қарапайым жұрттың арасында кең тарағандығы турасындағы ауыз әдебиетіндегі аңызды келтіріпті.

Бұл еңбекте тоғызқұмалақтың қазақ жерінде ежелден қолға алынған ойын екендігін былайша мәлімет [12, 108 б.] келтіре баяндайды: «Тоғызқұмалақ ойыны қай кезде, қалай қалыптасқаны жөнінде нақтылы тарихи деректер әзірше аз. Ал негізінде көшпенді қазақ халқының арасында дамығанын Қазақстан жерінде жартастардың, болмаса төбенің үстінде тегіс тас бетіне ойып салынған тоғызқұмалақ ойынының тақталары біздің осы ойымызды дәлелдей түседі. Мысалы, Қаратау қаласына таяу, Ақшұқыр деген тас төбенің үстінде, тегіс тасқа тоғызқұмалақтың отаулары мен қазандары қашалып салынған. Сондай-ақ, Тарбағатай тауының Сайқан жоталарының бірінде, Қоржынбай жайлауының етегінде жартасқа салынған тоғызқұмалақ тақтасы тағы бар». Б.Төтенаев өзінің бұл еңбегінде тоғызқұмалақтың ойнау ережесі мен ұғымдарын шағын мақалаға сыйғыза сипаттап, ойынның жазу әдісін де келтіріп кеткен.

Ұжымдық «Танғажайып тоғызқұмалақ» атты кітапта [14, 7-41 бб.] тоғызқұмалақ ойынының атауларының түрлі нұсқалары талданады, ойын ережесі түркілік дүниетаным тұрғысынан сарапталады. Еңбек тоғызқұмалақ ойыншыларына, қазақы дүниетаным мен этнографиясы қызықтыратын қауымға арналған.

Ойынның теориялық негіздері нақтылы партиялар арқылы көрсетіліп, эстетикасы қарастырылады. Кітаптың маңызды тұсы сол – тоғызқұмалақ ойынында дамымай, кешеуілдеген этюд жанры бойынша есептер беріліп, шешу жолдары көрсетілген.

Ойынның атауына тоқтала келіп [14, 12 б.] авторлар оның бұрынғы бір атауы «орда» екендігіне тоқталады. Оның бұл атауы қырғыздың «Манас» жырында (1978 жылғы бірінші кітабының Сағынбай Оразбекұлының нұсқасындағы 296-бетінде) аталған екен:

Баштаптыр Манас ордону,
Орда деген оюнду
Бізге мирас қалғаны
Тоғыздап коргоол салғаны
Бу Манастан қалғаны...

Сөйтіп, аталмыш кітапта кәзіргі «қазан» аталатын ойын тақтасындағы құмалақ жинайтын ойыс орын бұрын «орда» аталғандығы мәлім болып отыр.

Тоғызқұмалақ ойыны зерделенген еңбектердің бірқатарына ғана тоқталдық, солардың өзі аталмыш ойынның қазақ даласында ежелден келе жатқандығының және оның ойын ретінде ғана емес, математикалық сайман есебінде қолданыста болғандығы өз алдына, көшпелі түркі халықтарының өмір салтын бейнелейтін бірден бір жәдігер екендігін байқатады. Демек, аталмыш ойынды зерттеу халқымыздың терең философиялық, математикалық дағдыларды «тоғызат» аталған ойын мен оның тақтасына сіңіре білгендігін түбінде көрсетететіні даусыз.



Әдебиеттер:

1. Акшораев Ә. Тогызқұмалақ. – Алматы: «Қазақстан» баспасы, 1979. – 204 б.
2. Акшораев Ә., Жүнісбаев Н. Тогызқұмалақ. – Алматы: «Мектеп», 1980. – 104 б.
3. Аманжолов С. Тогызқұмалақ. – Алматы, 1936. – 81 б.
4. Загряжский Г.С. Быт кочевого населения долин Чу и Сыр-Дарьи. «Туркменские ведомости»: В книге «Игры народов СССР». – Л.: «Полиграфкнига», 1933. – 563 с.
5. Зелинская И. Домино, нарды, кости. – М.: «Вече», 2001.
6. Карутц Р. Среди киргизов и туркменов в Мангышлак. – С-Петербург: Издание А.Ф. Девриене, 1910. – 277 с.
7. Краснов А.Н. Очерк быта Семиреченских киргиз // Известия русского географического общества. Общ. Том XXIII., 1887.
8. Куфтин Б.А. Киргиз-казахи: культура и быт. – М.: Издание ЦМН, 1926.
9. Маккей Э. Древнейшая культура долины Инда. – М.: Изд. «Иностранная литература», 1951. – 125 с.
10. Машанов А. Әл-Фараби. – Алматы: «Жазушы», 1970. – 245 б.
11. Пантусов Н.Н., Киргизская игра «Тогуз-кумалак» // Известия Общества археологии, истории и этнографии при Императорском Казанском университете. – 1906. – 4-выпуск XXII тома. С. 249-252.
12. Тотенаев Б. Қазақтың ұлттық ойындары. – Алматы: Қайнар, 1994. – 144 б.
13. Түркологиялық зерттеулер. – Астана: «Сарыарқа» баспа үйі, 2012. – 560 б.
14. Шотаев М., Жұмбаев Н., Ақназаров С. Тангажайып тоғызқұмалақ. – Түркістан: ХҚТУ баспасы, 2004. – 156 б.
15. Popova A., Deledicq A. Wariet Solo: Le Jeu de Calcul African. Cedic. – Paris, 1977.
16. Scott K. University of Alaska // Computer Science, Anchorage. – 2005. – P. 21-22.

Базарбаева К.К., Ергали С.А.

Характеристика и возможности игры тогузқұмалак в источниках исследований

В данной статье рассмотрены изученные материалы, в которых раскрыты потенциал игры тогузқұмалак и ее характеристика, а также возможности ее использования для развития детской логики и мышления.

Ключевые слова: логика, тогузқұмалак, тогузат, мангала, интеллект, игра, память, мышление, абак, кочевники, мысль.

Bazarbaeva K.K., Yergali S.A.

Characteristics and capabilities toguzkumalak games in research sources

This article deals with the studied materials in which the disclosed potential game toguzkumalak and its characteristics, as well as the possibility of its development in the child's logic and thinking in research.

Keywords: logic, toguzkumalak, toguzat, braziers, intelligence, game, memory, thinking, abacus, nomads, thought.



ӘОЖ: 37.20

Байменова Б.Б. – педагогика ғылымдарының кандидаты,
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті
E-mail: botagoz.baymenova @mail.ru

ҚАЗІРГІ ЖАҒДАЙДА БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІН АҚПАРАТТАНДЫРУДЫҢ ТАРИХИ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ АЛҒЫШАРТТАРЫ

Аннотация. Мақалада мультимедиа технологияларына берілген зерттеуші-ғалымдардың анықтамалары талдауға алынады. Мультимедиа ұғымын алғаш рет ғылыми айналымға енгізген ғалымдардың еңбектері, ғылыми мақалалары зерттеу нысанына айналған.

Сонымен қатар білім беру әлеуметтік қана емес, адамгершілік-рухани, тарихи, мәдени құндылық ретінде сипатталады. Мақала мазмұны қазіргі білім беру жүйесінде студенттердің мультимедиа технологияларын қолдану даярлығын қалыптастыру мәселесіне және білім беру жүйесін ақпараттандырудың тарихи-педагогикалық алғышарттарын айқындауға бағытталады.

Кілт сөздер: ақпараттық қоғам, технология, мультимедиа технологиясы.

1. Ақпараттық технологиялардың зерттелу деңгейі.

Қазіргі кезде индустриялық қоғамнан ақпараттық өркениетке өту барысында қоғамның даму факторы жүйелі түрде өзгеріп, қоғамның ақпараттық-коммуникацияға бет бұруына байланысты біздің саясатымызға, ғаламдық экономика мен қоғамдағы қатынастарға өзгерістер енді. Білім саласындағы болашақ мамандарды жаңа өрлеу заманында ақпараттандыру негіздерімен қаруландыру бүгінгі күннің кезек күттірмейтін мәселелерінің бірі. Себебі, біздің қазіргі өмір сүріп отырған кезең – ұлан-ғайыр әлеуметтік өзгерістердің дәуірі, ақпарат, техника және технология тасқыны кәсіпқой мамандарға жоғары кәсіби даярлық алуға мүмкіндік береді.

Білім беру жүйесін ақпараттандыру, оқу үдерісінде инновациялық технологияларды ендірудің негізгі бағыттары мен идеялары Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында (2007), Қазақстан Республикасының «Ақпараттандыру туралы» Заңында (2007), Қазақстан Республикасының 2011-2020 жылдарға арналған білім беруді дамытудың мемлекеттік білім бағдарламасында (2010) және Елбасымыз Н.Ә. Назарбаев ұсынған «Қазақстан – 2050» стратегиясында (2012) айрықша көрсетілген.

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаев «Қазақстан – 2050» стратегиясы – қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» атты дәстүрлі Жолдауында: «Біздің жастарымыз оқуға, жаңа ғылым-білімді игеруге, жаңа машықтар алуға, білім мен технологияны күнделікті өмірде шебер демеімді пайдалануға тиіс. Біз бұл үшін барлық мүмкіндіктерді жасап, ең қолайлы жағдайлармен қамтамасыз етуіміз керек»- делінген [5].

Аталған салада білім беруді ақпараттандырудың теориялық және тәжірибелік мәселелері бойынша бірқатар диссертациялық зерттеулер орындалды. Бұл мәселелерге А.А. Әбдіқадыров, Г.Б. Ахметова, В.С. Гершунский, Г.Б. Қамалова, А.А. Кузнецов, Ш.Х. Құрманалина, В.М. Монахов, Е.И. Машбиц, В.В. Лукин, Ә.Т. Чакликова және т.б. зерттеулерін арнады.

Білім беруді ақпараттандыру үрдісі, оның негізгі бағыттары мен болашағы, ақпараттық-коммуникациялық технологияларды пайдалануға болашақ мамандарды дайындаудың мақсатын, мазмұнын, ұстанымдарын, психологиялық-



педагогикалық негіздерін және білім беру сапасын арттыруда бағалау ынталарының жүйесін дамытуды Ж.А. Қарасев, Г.Қ. Нұргалиева, Е.Ы. Бидайбеков, Т.О. Балықбаев, С.М. Кеңесбаев, М.Қ. Қаламқалиев, К.М. Беркінбаев және т.б. ғалымдар қарастырған.

Жоғары оқу орындарында болашақ мамандарды ақпараттық даярлау мәселелерінің кешенін Қ.Ж. Аганина, Қ.М. Арынғазин, Ш.Ә. Әбдраман,

Т.Р. Әбдрахманова, Е.И. Бурдина, К.М. Гуревич, С.Т. Каргин, С.З. Қоқанбаев, Н.В. Кузьмина, А.А. Қалыбекова, Г.К. Нұргалиева, Ә.Ә. Усманов, Л.А. Шкутина және т.б. ғалымдар қарастырған.

А.Жүсіпалиева мен А.Мыңбаева еңбектерінде көрсетілгендей, қоғам дамуының әлемдік тенденциясының білімге ене бастауының белгісі – қоғамның ақпараттануы, қоғам мен білімнің гуманизациялануы, соған сәйкес жаңа парадигмалар арқылы білімді қайта жаңа деңгейлерден түсіне біліп оның жаңа мақсаттары мен қызметтерін іздестіру, мамандарды жаңаша жағдайға байланысты дайындау [2].

Д.А. Казимованың «Ақпараттық қауіпсіздікті қамтамасыз етуде студенттердің даярлығын қалыптастыру» жұмысының мақсаты – ақпараттық қауіпсіздікті қамтамасыз етуде студенттердің даярлығын қалыптастыруды теориялық негіздеу және практикалық жүзеге асыру мәселесі.

2. Ақпараттандырудың тарихи-педагогикалық алғышарттары.

Өткен ғасырдың 60-шы жылдарынан бастап орта мектептер мен арнаулы орта, жоғары оқу орындарында білім сапасын арттырудың бірден-бір инновациялық технологиясы ретінде техникалық оқыту құралдары қолданылды.

«Техникалық оқыту құралдары» пәні техника және педагогика саласындағы ғалымдардың жүргізген ғылыми-әдістемелік жұмыстарының, зерттеу еңбектерінің нәтижесінде арнаулы пән ретінде қалыптасып, оқыту процесіне енгізілді. Мысалы, ең алғаш рет оқу киносын оқу-тәрбие процесінде пайдалану жөнінде С.И. Иванов 1941 жылы “Методика построения и применения кинофильма на уроках физики” атты диссертациялық зерттеу жұмысын арнады. 1943 жылы құрылған педагогикалық ғылымдар академиясы басқа да педагогикалық зерттеулермен қатар оқу киносын дамытуды басты мәселе ретінде қарастырды. В.Т. Тужейниковтың „Кинофицированный урок” атты 1947 жылы қорғалған диссертациялық жұмысында оқу киносының әдістемелік және дидактикалық ерекшеліктері атап көрсетілді.

Қазақстанның оқу орындарында техникалық оқыту құралдарын пайдалану орта мектептерге қарағанда жоғары оқу орындарында ертерек жүргізілді. Себебі, сол кездерде орта мектептерде техникалық құралдармен жұмыс істей алатын мамандар жоқтың қасы еді. Сондықтан да болашақ мамандарды техникалық құралдармен жұмыс істеуге үйрету мақсатында алдымен жоғары оқу орындарында қолға алынды.

Қоғамды ақпараттандыру идеясы алғаш рет XX ғасырдағы 60-жылдардың аяғымен 70-жылдардың басында бірқатар ғалымдардың, атап айтқанда, Д.Белл мен Э.Тоффлердің зерттеулерінде көрініс тапты. Олар адамзат өркениеті аграрлық және индустриялық даму кезеңдерінен кейін жаңа ақпараттық кезеңге қадам басады деп есептеген. Ақпараттық қоғамның тұжырымдамасын зерттеушілер «технологиялық жаңашылдықтар түбегейлі мәдени және әлеуметтік өзгерістер туғызады, әлем мүлдем өзгеше болады» деген дәйектермен келтіреді.



70-ші жылдары компьютерлік-бағдарламалық құралдарды қолдану арқылы ақпаратты өңдеудегі «оқытудың ақпараттық технологиясы» туындады. Оқытудың ақпараттық технологияларын пайдалануда ақпаратпен жұмыс жасаудың негізгі құралы компьютер болды. Б.С. Гершунский компьютерді білім беру үдерісіне енгізудің негізгі бағыттарын: компьютерді зерттеу, оқу нысаны мен оқыту; педагогикалық басқару жүйесінің құрылымдық бөлігі мен ғылыми-педагогикалық зерттеулердің тиімділігін арттыру құралдары деп тұжырымдайды.

Енді, білім беруде компьютерлік технологияларды пайдалану мәселелерімен XX ғасырдың 70-80-ші жылдарынан бастап айналысқан еліміздің және шет елдердің ғалымдары қандай нәтижелерге қол жеткізді деген сұраққа жауап іздеп көрейік. Бұл уақыт аралығында ғылыми-зерттеу жұмыстарының негізгі бағыттары педагогика, психология, социология, медицина, техника ғылымдарында, физиологиялық-гигиеналық зерттеулерде көрініс тапты. Бұл зерттеулер білім беруді ақпараттандыру үдерісін әдіснамалық, іргелілік, тәжірибе-эксперименттік, техникалық, технологиялық, ақпаратты-бағдарламалық талдаулармен ұштастырды.

1974-1975 жылдары дамыған Батыс Еуропа, АҚШ, Канада елдерінің білім беру жүйесіне компьютерлік техниканы енгізудің алғашқы бастамасы ретінде макро және микро электронды есептеуіш машиналары пайдаланыла бастады. Ал, 1980-ші жылдары олар толықтай дербес компьютерлермен ауыстырылды. Дербес компьютерлердің пайда болуымен қатар оқыту құралдарының жаңаша түрлері шыға бастады. Мысалы, АҚШ, Германия, Ұлыбритания, Канада, Франция, Жапония елдерінде компьютерлік оқыту құралдары ретінде лазерлік оптикалық бейнедискілерді пайдалануға негізделген интерактивті жүйелер, телеконференциялар, электрондық пошта дамыды. Ал, Кеңес Одағының оқу орындарында бұл келтірілген оқыту құралдары тек 1990-1995 жылдары ғана қолданыла бастады.

Мультимедиялық технологияларды оқыту үдерісінде тиімді пайдаланудың мүмкіндіктерін қарастыру, жолдарын іздестіру өткенге көз жүгірту арқылы, болашақты болжаумен тығыз байланысты.

Қазақ Ұлттық энциклопедиясында: «ақпарат» (информация, лат. Informatio – түсіндіру, баяндау, хабардар ету); істің жағдайы, қандай да болмасын оқиға немесе біреудің қызметі туралы хабарлау, мәлімет беру және т.б. түсінік беріледі. Ақпарат – мәтін, сурет, кесте, графика, сан, әуен, дыбыс түрінде беріледі. Мысалы: кітапта ақпарат мәтін, сан; халықтың өсімі, сирек кездесетін жануарлардың азаюы кесте; шаруашылықтың дамуы графика, диаграмма; жаңа ән дыбыс, әуен түрінде берілетінін түсіндіре отырып, түрлі деректемелер келтіруге болады [3].

Академик А.П. Ершов өзінің еңбектерінде «ақпараттандыру» түсінігіне біршама кең анықтама берген. Ол «ақпараттандыру – бұл қоғамдық мәні бар адамдар қызметінде сенімді, толық және дер кезіндегі білімді толығымен пайдалануды қамтамасыз етуге бағытталған өлшем жиынтығы» -деп жазды [4].

–«Ақпараттандыру – ақпараттық технологияларды пайдаланудың негізінде электрондық ақпараттық ресурстарды, ақпараттық жүйелерді қалыптастыруға және дамытуға бағытталған ұйымдастырушылық, әлеуметтік-экономикалық және ғылыми-техникалық процесс...» [5].

XX ғасырдың 1990 - жылдары шетелдерде және отандық педагогикада білім беруді ақпараттандырудың жаңа мүмкіндіктері қалыптаса бастады. Я.А. Ваграменко, А.В. Хуторской, Н.В.Брановский зерттеулер қатарын «ақпараттық білім беру кеңістігі» және «ақпараттық білім беру ортасы» деген ұғымдармен толықтырды.



1990 жылы КСРО Педагогикалық Ғылым Академиясы мен АҚШ-тың Коупен фонды бірлесе жүргізген зерттеу жұмыстары телеконференцияның оқытудағы маңызы мен орынын айқындап берді. Оқытушылардың практика барысында Web-технология, электрондық пошта, виртуалды семинар, виртуалды зерттеу орталығы, конференс-байланыс секілді телематиканың инструменталды құралдары студенттерге пайдалы екеніне көздері жетті. Сонымен қатар, осы жоба барасында кітапхана қызметкерлеріне арнайы курс ұйымдастырылды. Еуропаның оқытушылары үшін телематика бойынша еуропалық негізгі бағдарлама қабылданды.

Біздің елімізде мультимедиалық технологиялардың оқыту процесіндегі мүмкіндіктері мүлде зерттелмеген. Бұл мәселе 1995 жылдардан бастап тек шет елдерде ғана қарастырыла бастады. 1995 жылы Ресейде «Білім берудегі мультимедиа» атты университеттер арасындағы ғылыми-техникалық бағдарлама бойынша жұмыс істейтін 14 бөлімшеден тұратын арнайы ғылыми-эксперттік кеңес құрылды. Мұның өзі оқытуда медиа-технологияларды қолдану мәселелерінің өзектілігін көрсетеді.

Қорыта айтқанда оқыту процесін жетілдіруге бағытталған ғылыми-зерттеу жұмыстарына, жүргізілген іс-тәжірибелерге шолу жасай келе, техникалық оқыту құралдарының бүгінгі күні мультимедиалық технологиялар негізіндегі даму тарихын мынадай кезеңдерге бөліп көрсетуге болады:

- 1) Ұйымдастырушылық (1900-1930 жж.);
- 2) Эмпирикалық (1930-1950 жж.);
- 3) Әдістемелік (1950-1965 жж.);
- 4) Ғылыми-зерттеу кезеңі (1965-1980 жж.);
- 5) Бағдарламалап оқыту әдісін пайдалану кезеңі (1980-1990 жж.);
- 6) Кешендік (1990-1995 жж.);
- 7) Компьютерлік технологияларды оқыту процесіне енгізу кезеңі (1995-2000 жж.).

3. Мультимедиа технологияларының мазмұны мен мәні.

Мультимедиа технологиялары студенттің интеллектуалдық, кәсіптік, адамгершілік, рухани азаматтық және басқа да көптеген адами қасиетінің дамуына игі әсерін тигізеді, сонымен қатар оқу-тәрбие үдерісін жүйелі ұйымдастыруына көмектеседі.

Мультимедиаға зерттеуші ғалымдар түрліше анықтама береді:

Мультимедиа - әртүрлі типті ақпараттарды компьютердің ұсыну мүмкіндігін дамытатын және адамның мультисенсорлық табиғатына негізделген технология (D.Little).

Мультимедиа - екі не онан да көп типті ақпараттарды интерактивті формада біріктіру (D.H.Jonassen).

Мультимедиа - әртүрлі формада ұсынылған ақпараттарды біріктіруге мүмкіндік беретін компьютердің аппараттық және бағдарламалық құралдары кешені (И.И.Косенко)).

Ғалым И.И. Косенко мультимедианы мына белгілері бойынша тізбектеген:

- әртүрлі типті ақпараттарды өңдейтін құралдарды жасаудың, пайдаланудың тәртібін анықтайтын технология;
- әртүрлі типті ақпараттарды өңдеу мен ұсыну технологиясы негізінде құрылған ақпараттық ресурс;
- түрлі типті ақпараттарды өңдеу мен ұсынуға мүмкіндік беретін компьютерлік бағдарламалық жабдық;



• пайдаланушыға барынша тиімді әсер ету мақсатында түрлі бағдарламалық және техникалық құралдарды пайдаланатын ақпараттық технологиялар спектрі.

Ал қазақстандық ғалым Н.С. Қатаев: «Мультимедиалық технологиялар - бейнелік және аудиоэффектілік, әр түрлі мультибағдарламалық мүмкіндіктерді интерактивті бағдарламалық жабдықтың басқаруымен орындалатын электрондық құжаттарды дайындау тәсілдері» - деп анықтама берген [6].

Мультимедиа әртүрлі бағдарламалық және техникалық құралдар негізінде құрылады, студентке тиімді әсер етеді, ақпаратты өңдеу, елестету, сақтау және құрудың компьютерлік құралдары ретінде көрсетіледі, білім алушы бір мезетте оқырман, тыңдаушы, көрермен және қатысушы бола алады.

Мультимедиа технологиясының негізінде орындалатын білім беру жүйесінің көмегі арқылы компьютер экрандарында кез-келген қажетті хабарлармен жете танысуға болады. Мұндай кезде бұл жүйе пайдаланушы адамның белгілі бір сюжеттің немесе жағдайдың өзіне керекті бөлігін тандап алып көруіне де мүмкіншіліктер тудырады.

Мультимедиа технологиясын қолданудың педагогикалық мақсаты хабарларды эмоционалдық тұрғыдан қабылдаумен байланысты болып келетін білім берудің мотивациясын арттырумен және хабарларды өңдеуге байланысты атқарылатын өзіндік жұмыстардың түрлі формаларын қолдана білу қабілетін қалыптастырумен айқындалады.

Студенттердің мультимедиа технологияларын қолдану даярлығы білім, іскерлік, дағдыштігінің бірлігінде қарастырылады.

Қазіргі ақпараттандыру кезеңінде студенттер мультимедиа бағдарламаларымен жұмыс істеу барысында білімін, іскерлігін және дағдысын қалыптастыру қажет.

С.И. Ожегов бұл түсініктерге мынандай анықтама береді: «іскерлік – бір істі жасағаннан кейін пайда болатын дағды, алған теориялық білімнің арқасында дағдыны игеру үдерісі» [7].

Ал дағды іскерліктің негізінде пайда болып, көптеген жаттығуларды жасағаннан кейін келеді. Іскерліктің құрылымдық бөлімі ретінде дағды әр компоненттерді орындау барысында іс-әрекетті автоматты түрде жасап, студенттердің қайта-қайта жаттығуы арқасында қалыптасады. Психологиялық әдебиетте іскерлік пен дағдының қалыптасуының бірнеше теориялары бар: политехникалық іскерліктің қалыптасуы (Е.И. Милерян, Т.В. Кудрявцева), интеллектуалды іскерлік пен дағдының қалыптасу тұжырымдамасы (Н.А. Менчинская, Д.Н. Богоявленская, Е.Н. Кабанова-Меллер), іскерліктің дағдыға айналу тұжырымдамасы (Н.Д. Левитов, М.М. Шварц), дағдының іскерлікке айналу тұжырымдамасы (К.К. Платонов) және т.б. Қазіргі таңда психология мен педагогикада оқыту үдерісінде қалыптасқан іскерлікті жіктеудің бірегей тәсілі жоқ десе де болады.

Ақпараттық инфрақұрылым жағдайында болашақ мамандардың мультимедиа технологиясын жетілдіру үшін білімін, іскерлігін және дағдысын игеруді бақылау мен кәсіби қызметінде мультимедиа технологияларын пайдалана алуы қажет. Оқу үдерісінде студенттердің мультимедиа технологияларын қолдану деңгейі жоғары болуы үшін оқыту үдерісі барысында олардың дербес даму дағдыларын, даярлық барысында ақпараттық-компьютерлік технологияларды пайдалануға талпыныстарын ескеру қажет. Осы мәселелерді жүзеге асыру барысында міндетті және таңдау пәндерін оқытуда студенттердің сапалы даярлығын қамтамасыз ететін оқу-әдістемелік жабдықтар жүйесін



калыптастыру қажет. Ақпараттық қоғам мүшелерінің ақпаратпен және мультимедиа технологиялармен жұмыс жасап білу қабілеті іскерліктің, білім, яғни ақпараттық мәдениеттің жоғары деңгейде болуын қажет етеді.

Оқыту үрдісі барысында студенттер жаңа материалды өздерінің жеке қабілеттері мен қажеттіліктеріне қарай ыңғайластыра алады. Олар өздерін қызықтыратын жаңа материалды оқи алады және сол материалды қанша қайталап, естеріне түсіргісі келсе өздерінің мүмкіндігінде. Бұл жеке қабылдау процесіндегі кездесетін кемшіліктерді жоюға көмектеседі. Мультимедиа технологияларын қолдану оқу үрдісін сапалы ұйымдастыруға, студенттердің саяси, мәдени жағдайларға қатынасын анықтауға, жеке стилдері мен қызығушылықтарының айырмашылықтарын айқындауға септігін тигізеді. Мультимедиа құралдары арқылы оқыту көп ақпаратты тұтас қабылдаудың тиімді құралы болып табылады.

Мультимедиа технологияларын қолдану оқыту үрдісінде төрт негізгі бағытта жүргізіледі:

- компьютер және мультимедиа технологиялары оқытудың объектісі ретінде;
- компьютер және мультимедиа технологиялары қабылдаудың, есте сақтаудың және өңдеудің құралы ретінде;
- компьютер студенттердің оқу үдерісіндегі қарым-қатынасын ұйымдастырушы ретінде;
- компьютер студенттердің оқу іс-әрекетін басқарудың құралы ретінде.

Әдебиеттер:

1. Джусубалиева Д.М. Теоретические основы формирования информационной культуры студентов в условиях дистанционного обучения. – Алматы, 1997. – 146 с.
2. Ершов А.П. Концепция использования средств вычислительной техники в сфере образования. – Новосибирск, 1990. – 95 с.
3. Қазақ Ұлттық энциклопедиясында. – Алматы, 1998. – 56 б.
4. Қатаев Н.С. Студенттердің өзіндік жұмысын ұйымдастыру барысында мультимедиалық технологияларды пайдалану біліктілігін қалыптастыру. – Алматы, 2010. – 25 б.
5. Назарбаев Н.Ә. Қазақстан-2050. Ел президентінің Қазақстан халқына Жолдауы. – Астана, 2012. – 18 б.
6. Ожегов С.И. Терминологический словарь. – М., 1995. – 250 с.
7. Роберт И.В. О понятийном аппарате информатизации образования // Информатика и образование. – 2002. – №12. – С. 2-5.

Байменова Б.Б.

Историко-педагогические предпосылки информатизации системы образования в современных условиях

В данной статье проводится ретроспективный анализ проблемы трансформации информационных технологий в отечественной и зарубежной педагогической теории, выявляются роль и место мультимедийных технологий в современном информационном образовательном пространстве вуза, раскрываются особенности реализации мультимедийных технологий в процессе обучения.

А также в статье рассматриваются основные проблемы применения мультимедийных технологий в образовательном процессе в вузе. Отмечается недостаточное влияние информационных технологий в целом, и мультимедийных в частности, на образовательный процесс. Характеризуются возможные пути оптимизации процессов внедрения мультимедиа в учебный процесс на основе информационной системы высшего учебного заведения. Особое значение в этой связи приобретают поиск и разработка принципиально новых подходов к



построению системы образования в соответствии с тенденциями развития общества. Поэтому названная проблема является в научной сфере актуальной.

Ключевые слова: информационное общество, технология, мультимедийная технология.

Vaimenova B.B.

Historical-pedagogical preconditions Informatization of the education system in modern conditions

The acceleration of the dynamics of processes in all spheres of human activity, complication of industrial production, social, economic and political life naturally led, on the one hand, to the rapid growth of needs in information, knowledge, and on the other, to create new tools and technologies to meet those needs. The actual questions of improvement of educational process with the purpose of reception of the students not only knowledge, abilities and skills, as well as the formation.

Keywords: information society, technology, multimedia technology.

УДК: 373.3

Ержанов М.Е. – доктор педагогических наук, профессор,
ЗКГУ им. М.Утемисова
Султанова Г.Н. – магистрант ЗКГУ им. М.Утемисова
E-mail: elmira-akhatova@mail.ru

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНУЮ АКТИВНОСТЬ И ТВОРЧЕСКУЮ СОЦИАЛИЗАЦИЮ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: Проблема исследования интеллектуального развития детей младшего школьного возраста активно формируется в процессе социально-культурной деятельности и имеет два аспекта: повышение продуктивности, интеллектуальной деятельности личности за счет способности анализировать свои знания и новые идеи. Второй - рост индивидуального своеобразия интеллектуальных способностей за счет целенаправленного использования разнообразных средств, в том числе и социально-культурной деятельности.

Ключевые слова: Специфика, интеллектуальное развитие, дети, младший школьный возраст, деятельность, интеллект, творческий потенциал, личность.

Социальное развитие детей среднего школьного возраста связано с основными этапами ее творческого роста в социально-культурной деятельности. Первоначально заложенные в ней возможности изменяются в соответствии с личностным смыслом молодого человека. Развитая личность есть развитое поле исходной сущности человека. Определяющие детерминанты этого процесса, очевидно, заложены не в каких-то одних потенциалах, а в их совокупности, включающей деятельность, культуру, индивидуальность и духовный мир личности. Эти исходные положения помогут нам выявить совокупность социально-педагогических факторов, которые определяются механизмами творческого развития.

Оптимальное совершенствование творческих способностей происходит в той среде, которая наиболее благоприятна для подростка. Социокультурная среда предполагает наличие трех обязательных элементов: субъектов социотворческого процесса, творческой общности (студии, клуба, группы), самого процесса творческой деятельности на всех ее этапах, а также объективных условий для осуществления творчества. Понятие "социокультурная среда" имеет и более широкое значение, подразумевающее макросреду, в которой действуют социально обусловленные факторы и закономерности.



Есть и другое, сравнительно узкое значение этого понятия как сферы действия малых групп и входящих в нее личностей. В число составных элементов микросреды включается пространство деятельности и общения. Эти малые социальные сферы проявляют индивидуальные особенности личности и как бы преломляют в себе действие общих условий, образуя комплекс материальных, духовных и личностных факторов, которые определяют ее свойства [5, с. 22].

Исходной идеей мы будем считать положение о том, что личность может менять свое место в социокультурной среде, постоянно переходя из одной микросреды в другую, тем самым, конструируя свою социокультурную среду. Мобильность в среде, инвариантность различных проявлений создает особые условия для инициативы и самостоятельности, творчества и самоутверждения, свободы социальной и творческой ориентации, оценок и предпочтений.

В пространстве социокультурной среды действует множество инициативно-творческих образований. В них немалую роль играют молодежная и юношеская субкультуры, непрерывно взаимодействующие с макросредой и создающие самостоятельную канву для вхождения в нее. В связи с этим активизируется творческий потенциал каждой отдельной личности. Не случайно многие авторы считают, что молодое поколение само формирует свой социум. То же самое можно сказать и относительно юношества.

Субкультура обладает свойствами развивать и формировать подростка. Для нее свойственны направленность на социализацию, вращение в мир человеческой культуры и в тоже время "индивидуализация, открытие и утверждение своего уникального и неповторимого "Я". В этот период возрастает ценность общества сверстников. Для молодежи характерно формирование целостного мировоззрения, устойчивых, зрелых ценностных ориентаций, складывание жизненной позиции.

Различные отношения, детерминированные социокультурной средой, включают в себя широкий спектр контактов с социальным миром, природой, сферой искусств, отношения в пространстве ближайшего социального окружения. Эта совокупность отношений (познавательных, эстетических, духовно-нравственных, творческих) влияет на творческие способности молодежи через психолого-педагогические механизмы, обеспечивающие эффективность познания и освоения опыта творческой деятельности, актуализацию и развитие потенциальных возможностей, творческих черт характера личности, мотивационно-потребностной сферы.

Как нам представляется, личностные факторы в процессе творчества приобретают характер стимулов к продвижению вперед и становятся детерминирующими. В этом видится "саморазвитие сил, заложенных в каждом человеке". Каждая способность, наличествующая в человеке, стремится выйти из состояния безжизненности и стать развитой силой [2, с. 102].

Вместе с тем, фактор среды также можно рассматривать как основу социально-педагогической детерминации, создающей целостность среды, ситуации жизненного опыта, культурно-образовательных условий, социально-бытовых и традиционные влияния. Личность является в этом процессе, по мнению Л.П. Бугеовой, своеобразной "микросистемой", микрокосмом, который формируется в процессе усвоения социально-художественного опыта [1, с. 23].

На молодого человека среда накладывает так же, как и на подростка, отпечаток своеобразия, который способствует проявлению индивидуальности и творчества. Уподобление той среде, в которой вращаешься, общий язык,



следующие примерам, взглядам и манерам идентифицирует личность. Следование поведению среды и соответствующая ориентация способствует подражательности в досуговой деятельности, если в среде главенствуют стереотипы поведения, униформизм. Однако субкультура среды может и выводить на творчество, если в ней господствует дух демократизма, гуманизма, учитывающий своеобразие проявлений каждого члена сообщества.

Для перехода от репродуктивного освоения социально-художественного опыта к конструированию собственных отношений и продуктивно-творческой деятельности необходима творческая полноценность среды, обогащение ее располагающими к творчеству элементами, коррекция межличностных и деловых отношений, что целиком и полностью зависит от соответствующих социально-педагогических условий. Это положение разделяется многими учеными. Например, А.Г. Ковалев отмечает, что признание творческих проявлений имеет тем большую основу, чем раньше и отчетливее выступают оригинальные творческие элементы [3, с. 19]. Таким образом, для творческого роста молодого человека имеет значение цивилизованность, креативность среды, насыщенность материальными условиями, разнообразие качественных линий развития.

Рассматривая развитие молодого человека как переход из одной среды в другую, можно обозначить доминирующие развивающие среды (культурные хронотопы), которые на определенном этапе выступают в качестве ведущих. При этом условия усиливается роль то одной, то другой среды и создаются условия расширения сферы взаимодействия, а также интегрирования форм педагогического процесса. Культурные хронотопы в своем влиянии на творческое развитие зависят от характера деятельности: репродуктивная, эвристическая, или продуктивно-творческая.

В процессе репродуктивной деятельности преобладает действие культурно-досуговой среды, складывающейся из взаимодействия ближайшего социального окружения и клубных микросред общения и деятельности. Учитывая тот факт, что начало творческой деятельности проявляет себя, как правило, в семье и среди близких, можно отметить такие важные особенности развития личности в этих сферах, как необходимость развития красоты, подкрепленного деятельным участием в ее творении, опору на творческие достижения родителей и друзей, близких родственников, проявляющуюся в молодой семье, потребности в развитии своих способностей [5, с. 19].

Клубная микросреда, доминирующая в процессе осуществления репродуктивной деятельности, ведет за собой развитие. В этом особенно ярко проявляется диалектика творческой деятельности, которая концентрирует все интеллектуальные, эмоционально-чувственные и творческие возможности. Таким образом, культурный хронотоп определяет и ведущий тип деятельности на данном этапе (учение, труд), который, по мнению А.Н. Леонтьева, подготавливает переход к «новой высшей ступени развития». Значимость ведущей деятельности проявляется в том, что элементы учебной деятельности постепенно начинают сочетаться с трудовой и приобретать более важный смысл.

Усвоение социально-художественного познания, интенсивно происходящее в рассматриваемый момент развития, ставит перед необходимостью подчинения творческих задач и потребностей, возникающих в ближайшем окружении, единой стратегии, задаваемой досуговой деятельностью. Студийная среда приближает творческую личность к реальному выполнению различных видов творчества. Все это позволяет говорить о появлении у



молодежи микросоциальных отношений, в которых начинает формироваться личность через актуализацию заложенных в ней свойств.

Потребности в сфере культуры подростков пересекаются с характером созидательных возможностей их творческой деятельности и определяются ими. С одной стороны, это изучение живописи, графики, фотоискусства, народного творчества с точки зрения их полезности для того вида деятельности, которым занимается молодой человек. С другой - это постижение языка и образного строя смежных искусств, которые иными средствами передают качественное содержание авторской идеи.

Через элементы творчества, включаемые в деятельность на репродуктивной стадии деятельности, педагог постепенно начинает переходить к формированию устойчивой ориентации на инновационную деятельность. Художественно-творческий опыт, получаемый в ходе обогащения восприятия, способствует той степени успешности, которая позволяет добиваться совершенства и качественных результатов, но при этом не выходит за рамки определенной заданности в восприятии, мышлении, воображении. Однако при этом проявляются предпосылки, создающие основу для поиска нового решения и выхода за пределы предугадываемых возможностей.

Рассмотренные особенности способствуют тому, что в деятельности молодого человека появляется целый ряд стимулов, которые способствуют становлению творческих отношений, проявляющихся в ином взгляде окружающий мир, нестандартном подходе к жизненным ситуациям, изменении стиля жизнедеятельности, общения, системе ориентаций. Все это подводит к существенным изменениям в духовно-нравственной среде.

Педагогические возможности, заложенные в репродуктивной деятельности, тесно связаны, с одной стороны, с субкультурой и формирующимися отношениями, обусловленными возрастными детерминантами и, с другой, личностным развитием. Проникновение субкультуры ближайшего социального окружения в субкультуру клубной среды и их взаимопроникновение приводит к доминированию сначала неформальных, а затем - деловых отношений, которые, в конечном итоге оказывают обратное воздействие и на субкультуру группы сверстников, что имеет немаловажное значение. Изменение субкультуры сказывается и на общем культурном развитии участников. Их творческий рост идет параллельно с изменениями в культурной составляющей творческого развития. Подтверждение этому мы находим в трудах И.В. Бестужева-Лады, Б.И. Гришина, Л.А. Гордона, Г.А. Евтеевой, С.Н. Иконниковой, Э.В. Клопова, В.Д. Патрушева, показывающих, что поэтапное развитие и усложнение досуга в процессе творческого развития может рассматриваться как самоизменение культуры. В этом проявляется культурная значимость жизнедеятельности общества и деятельности в предпочитаемой области.

Творческое развитие в этом периоде обусловлено действием двух психолого-педагогических механизмов. Социальное окружение неразрывно связано с актуализацией и действием потенциальных свойств и отношений, выражающихся в интересах, склонностях, задатках (блок потенциальных возможностей). Клубная среда, входя в культурно-досуговое пространство, мобилизует в участнике главным образом необходимые знания, совершенствует и развивает умения и навыки (художественно-творческий опыт деятельности). В этот период активно включается в действие когнитивно-деятельностный блок, связанный не только с общими, но и специальными творческими способностями.



Основной доминирующей микросредой на эвристическом этапе творческого развития является микросреда класса, школы, вуза, колледжа, лицея. Можно сказать, что на данном этапе превалирует культурно-образовательная микросреда, создающая предпосылки творческой деятельности в процессе ее интеграции с культурно-досуговой микросредой. С этим связан характер внутригрупповой жизни, традиции коллектива, взаимоотношения, характера лидерства. Сложившаяся в любительской общности индивидуальная микросреда во многом определяет развитие человека, его творческие успехи и эмоциональное благополучие.

Микросоциальные отношения, возникающие в эвристической деятельности, выражаются в гуманизации пространства межличностного взаимодействия, усиленном стремлении к общению и взаимодействию в процессе познания, определении своей социально-творческой позиции через соответствующее стремление к деятельности.

Общество сверстников смыкается в своем влиянии на творческое развитие с увеличенными возможностями проявления социальных факторов. Поэтому приоритеты в процессе творческого развития отдаются интегрированным формам деятельности, а приобщение к творчеству осуществляется в расширенном социокультурном пространстве. В ходе включения в творческую деятельность происходит одновременно и смыкание с соответствующим кругом деятельности и общения, что сказывается на изменении в статусе и личностных ориентациях детей младшего школьного возраста.

Сформировавшееся чувство красоты и особая направленность восприятия дополняются духовными и эмоционально углубленными проявлениями, которые возникают на фоне возрастания эстетического начала.

Преобладание образовательной микросреды и общества сверстников обуславливает появление мотивов и потребностей в социальном, культурном, нравственном, духовном, художественно-эстетическом и, наконец, творческом развитии. Это тесно связано с отмеченными нами рефлексией, самоактуализацией и мобилизацией активности подростка, стремлении проявить свои потенциальные возможности в конкретном деле. Все это позволяет говорить о необходимости мотивационно-потребностного блока, который помогает отысканию нужной для индивидуальности сферы самореализации.

На этапе творческого развития молодой человек становится самостоятельно создающей личностью, максимально активизируя свои проявления авторства. Культурным хронотопом в этот период является неформальная досуговая общность в сочетании с макросоциумом, интенсивно влияющими на становление личности. В этих сообществах интегрируется взаимодействие культурно-образовательной и культурно-досуговой микросреды. Таким образом, клубная микросреда также входит в макросредовое образование.

В этих средах возникают предпосылки для расширения круга общения и сотворческой деятельности. Макросреда создает более широкий фон для возможных творческих проявлений. Она вместе с обществом сверстников обеспечивает обогащение культурно-образовательного процесса через вхождение в мир культуры. От этого в конечном итоге зависят нравственные позиции и ценностные ориентации, а также своеобразие творческого поведения. Ведущим типом деятельности на данном этапе является труд, который еще в некоторой степени смыкается с учебным процессом, но постепенно становится автономной, независимой творческой деятельностью.



Преобладание общества сверстников, в котором формируется субкультура и личность участника, является важнейшим фактором, определяющим нравственные ориентиры творчества. В данном случае качества, вырабатываемые в процессе приобретения творческого опыта, становятся движущей силой развития как проявление индивидуальных, личностных и характерологических особенностей. Данный блок творческого развития представляется в виде личностно-характерологической подсистемы.

Вместе с тем, преобладание микросреды способствует тому, что в процессе деятельности значительно повышается социальная, нравственная, духовная и личностная ценность творчества, что влияет на способности через иерархию ценностей. Этот механизм, действие которого основано на стимуляции творческих ориентаций через доминирующие ценности, можно обозначить как ценностно-ориентационный блок творческого развития.

Таким образом, действие рассмотренных механизмов творческого развития приводит к тому, что совокупность складывающихся в социокультурной среде отношений на микро- или макроуровне требует доминирования то одних, то других культурных хронотопов. Однако в целом можно сказать, что доминирование культурно-досуговой среды в процессе репродуктивной деятельности сменяется культурно-образовательной микросредой в ходе осуществления эвристической деятельности. Творческая же по существу деятельность балансирует эти влияния на макроуровне, в результате чего образуется культурный хронотоп в форме макросреды, включающей в себя сконструированные культурно-образовательную и культурно-досуговую микросреду, интегрированные в систему.

Все выше сказанное позволяет выделить группу социокультурных факторов, определяющих творческое развитие в среде: сочетание управляемых и спонтанных проявлений, способствующих взаимодействию между средами, круги общения и сотворческой деятельности в различных средах, сочетание индивидуализации и межсредовых контактов в процессе творческой деятельности, интегрирование форм педагогической деятельности в микро- и макросреде. Учитывая влияние данных факторов, можно целенаправленно строить методику развития творческого потенциала молодежи, опираясь на комплексные социогенетические программы культурологического роста.

Интеллектуальное развитие детей младшего школьного возраста связано с основными этапами их творческого роста в социально-культурной деятельности. Первоначально заложенные в ней возможности изменяются в соответствии с личностным смыслом молодого человека. Развитая личность есть развитое поле исходной сущности человека. Определяющие детерминанты этого процесса, очевидно, заложены не в каких-то одних потенциалах, а в их совокупности, включающей деятельность, культуру, индивидуальность и духовный мир личности. Эти исходные положения помогут нам выявить совокупность социально-педагогических факторов, которые определяются механизмами творческого развития.

Литература:

1. Крючек В.К. Культурно-воспитательная работа с детьми и подростками. – Волгоград: ВГИИК, 2003. – 20 с.
2. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка до 17 лет от рождения. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 176 с.



3. Леонтьев А.Н. Формирование личности. Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 480 с.
4. Лешли К.С. Мозг и интеллект. – М.-Л., 1983. – 221 с.
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М., 2000. – 356 с.

Ержанов М.Е., Султанова Г.Н.

Кіші мектеп жасындағы балалардың интеллекті белсенділігі мен творчестволық дамуына элеуметтік-мәдени қызметінің ықпалы

Мақалада кіші мектеп жасындағы балалардың интеллекті дамуы қарастырылады. Элеуметтік-мәдени қызметтің барысында басты кезең балалардың белсенді түрде элеуметтік дамуы. Оның екі қыры бар: бірінші – тұлғаның интеллектуалды қызметі нәтижесінің артуы, екіншісі – жеке интеллектуалды қабілеттіліктің өсуі.

Кілт сөздер: специфика, интеллектуалдық даму, балалар, кіші мектеп жасы, интеллект,творчестволық потенциал, тұлға.

Erganov M.E., Sultanova G.N.

Influence of welfare activity of intellectual activity and creative socialization of children of younger school age

The article deals with the intellectual development of children of primary school age. Social development of children is actively formed by the main stages of their creative growth in social and cultural activities, and has aspects: the first is to increase the productivity of intellectual activity of the person; the second is to increase in the individual identity of intellectual abilities.

Keywords: specificity, intellectual development, children, primary school age, activity, intelligence, creativity, personality.

УДК: 377.5

Ломоносов И.М. – кандидат педагогических наук, доцент,
ЗКГУ им. М. Утемисова

Дамбусинова А.А. – магистрант ЗКГУ им. М. Утемисова
E-mail: ayazhan_dambusin@mail.ru

**ПРОФОРИЕНТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ
НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

Аннотация. Статья посвящена вопросам проведения системной профориентационной работы на педагогические специальности с учащимися старших классов для формирования у них педагогической направленности, профессионально-педагогического интереса.

Ключевые слова: педагогические кадры, профориентация, педагогическая профориентация, мотивация, педагогическая направленность, профессионально-педагогический интерес.

Выбор профессии по праву называют вторым рождением человека. Счастье личности, ее здоровье, успешное продвижение по службе во многом зависит от правильного выбора профессии.

Между тем, более половины старшеклассников выбирают профессию наощупь, без учета своих способностей, здоровья, интересов и направленности, без учета потребностей общества в данных специальностях. Нередко, мотивом выбора профессии является ее престижность, желание получить высшее образование, низкая оплата за обучение.

Многообразие и сложность педагогического труда, огромная важность профессии учителя, которому доверено воспитание будущего поколения, требуют, чтобы в педагогические учебные заведения поступали лица, не только



любящие тот или иной предмет, но имеющие склонность к учительскому труду, педагогическое призвание, хорошо понимающие особенности этой профессии, проявляющие к ней интерес, обладающие известными психолого-педагогическими данными, которые в процессе учебы можно будет развивать в педагогическом вузе. От уровня постановки профориентационной работы зависит решение вопроса: кто пойдет в учителя. Но наблюдения и анализ, проводимой в школе профориентационной работы, позволяют утверждать, что ориентация на профессию учителя во многих школах остается самым слабым звеном. Она зачастую сводится к эпизодическим мероприятиям, а иногда совсем не проводится, а потому многие, поступая в педагогический вуз, не представляют специфики учительского труда.

В результате слабой постановки профориентационной работы среди студентов педагогических специальностей оказывается немало случайных людей, не определивших своего призвания, которые, поступая в педвуз, не собираются работать в школе.

Отсутствие у части студентов - будущих учителей достаточно глубокой мотивации выбора учительской профессии и устойчивых педагогических интересов снижает и качество их подготовки. Такие студенты уже с самого начала учатся без желания, не в полную меру сил, пассивны на педагогической практике и в общественной работе.

В значительной степени недостатками профориентации можно объяснить снижение конкурса в педагогические учебные заведения, отсев из педвуза, трудности распределения выпускников и закрепления их в сельских школах, высокий коэффициент текучести кадров, переход специалистов из сферы педагогического труда в другие отрасли, острый дефицит учителей, воспитателей во многих не только сельских, но и в городских школах (на сегодняшний день в ЗКО есть потребность в 83 педагогических работников в сельских малокомплектных школах, в основном, в учителях русского языка и литературы в национальной школе (19), математики (18), начальных классов (8), предшколы (6) и других). Для определенной части молодых учителей сельская школа «временный», «вынужденный» этап их профессионального становления. Общая доля молодых специалистов в школах нашей области составила 429 (3,5% от общего количества педагогов школ), из них 324 - по программе «С дипломом в село» [7].

Правильно организованная ориентация школьников на учительскую профессию является важнейшим условием, которое обеспечит отбор в педагогические учебные заведения абитуриентов, сознательно готовящих себя к овладению именно этой профессией [4, с. 5-7].

Проблемы педагогической ориентации исследуются в работах Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, С.П. Крегжде, Е.И. Родионова, О.Н. Киселевой, Л.В. Хохоевой, Л.П. Лапицкой и других авторов. В этих работах рассматривается система учебно-воспитательной работы, направленная на подготовку учащихся к сознательному выбору профессии педагога. Эта система состоит из различных направлений, основные из которых: ознакомление старшеклассников с педагогической профессией, диагностика качеств личности, необходимых для успешного освоения педагогической профессии, формирование профессиональных интересов и педагогической направленности.

Вместе с тем в научной литературе недостаточное внимание уделяется работе по педагогической ориентации, осуществляемой высшими и средними педагогическими заведениями.



В последние десятилетия в школах, да и в вузах, и колледжах не проводится активная работа по педагогической ориентации. Лишь 8% учащихся средних школ города изъявили желание посвятить себя педагогической профессии, очень малочисленны группы студентов - будущих педагогов.

Наша работа посвящена обобщению опыта работы педагогических вузов по ориентации на учительскую профессию. Формой этой работы является Факультет будущего учителя, функционирующий при университете. Целью данного факультета является подготовка педагогической элиты, компетентных учителей, преданных своей профессии.

Педагогическую профориентацию мы ведем по двум направлениям:

- Общее развитие личности старшеклассников, решивших избрать профессию учителя расширение их кругозора и усиление интеллектуальных данных;
- Формирование педагогической направленности и педагогического интереса и выявление педагогической профпригодности.

На первом этапе работы особенное внимание уделялось педагогической диагностике. Диагностика - процесс распознавания и оценки свойств, особенностей и состояний человека, заключающийся в целенаправленном исследовании, истолковании полученных результатов и их обобщении в виде заключения (диагноза).

Благодаря профессиональной диагностике личностной информационной готовности учащихся старших классов к выбору профессии педагога объективным способом изучаются индивидуально-психологические особенности и личностная направленность учащихся на тот или другой вид профессиональной деятельности. Профориентационная диагностика дает нам возможность получить данные о способностях учащихся и степени их соответствия с требованиями избираемой профессии, а также возможность развития определенных качеств личности, необходимых профессионалу. Для изучения и формирования профессиональной направленности нами используется комплекс психолого-педагогических методов, включающих анкетирование, тестирование, самонаблюдение, беседы, интервью и различные опросники.

Для определения педагогической профпригодности мы использовали профессиографию, составленную Е.А. Климовым, и карту показаний и противопоказаний на педагогическую профессию. Показания: любовь к детям; умение понимать их потребности и интересы; педагогическая наблюдательность; умение правильно понимать и объяснять особенности поведения людей в конкретных жизненных обстоятельствах; вычислять типичное в характере человека; способность ориентироваться в изменяющихся условиях; организаторские способности; целеустремленность; готовность к волевым усилиям на пути к достижению цели. Противопоказания: эгоистическая направленность личности, готовность удовлетворять свои потребности за счет других; равнодушное отношение к детям; низкий интеллектуальный уровень развития, безволие, отсутствие целеустремленности, собранности, инициативы, находчивости, выдержки; наличие некоторых признаков психических заболеваний, резко выраженные дефекты речи.

Как показали наши исследования, одним из наиболее существенных условий выбора педагогической профессии является выявление профессиональной направленности и профпригодности к данному роду деятельности. Если у учителя отсутствует педагогическая направленность, в будущем он не достигает уровня педагогического мастерства, у него не возникает потребности в профессиональном совершенствовании. По словам



С.П. Крегжде проведенное им лонгитюдное исследование развития профессиональной направленности у более чем двух тысяч студентов разных факультетов педагогического вуза и университета показало, что в обычных условиях профессиональная педагогическая направленность наиболее успешно развивается у тех, которые уже имели ее на время поступления в вуз [2, с. 5].

По данным специалистов по профориентации, педагогический компонент профпригодности к профессии учителя, определяется уровнем сформированности профессионального самопознания, наличием профессионального интереса, педагогическими способностями, умением выбрать путь для получения педагогического образования.

Особую роль играют мотивы выбора педагогической профессии. При помощи анкетирования, тестирования, интервьюирования мы изучили мотивы выбора профессии у студентов 1-2 курсов. Основными мотивами студенты указывают: интерес к педагогической деятельности - 12%; интерес к предмету - 20%; идентификация с любимым учителем - 2%; любовь к детям - 10%; желание обучать и воспитывать детей - 11%, желание получить высшее образование - 31%, по совету родителей - 14%.

Изучение педагогических способностей старшеклассников проводилось в ходе их обучения на факультете будущего учителя.

Педагогические способности - это, по мнению большинства ученых, ансамбль свойств личности, отвечающий требованиям педагогической деятельности и обеспечивающий легкое овладение этой деятельностью и достижение в ней высоких результатов.

Н.Д. Левитов под педагогическими способностями понимает ряд качеств, имеющих отношение к различным сторонам личности учителя, являющихся условиями успешного выполнения педагогической деятельности. А именно:

- 1) способности к передаче детям знаний в краткой и интересной форме;
- 2) способность понимать учеников, базирующаяся на наблюдательности;
- 3) самостоятельный и творческий склад мышления;
- 4) находчивость или быстрая и точная ориентировка;
- 5) организаторские способности, необходимые как для обеспечения системы работы самого учителя, так и для создания хорошего ученического коллектива [5, с. 78].

Диагностика педагогических способностей - процесс выявления свойств личности, отвечающих требованиям педагогической деятельности и обеспечивающих легкое овладение этой деятельностью и достижение в ней высоких результатов, заключающийся в целенаправленном исследовании и анализе полученных результатов.

С целью выявления педагогических способностей старшеклассников мы использовали социально-психологические тренинги, ролевые, имитационные, деловые игры, тесты, например, такие как «Матрица выбора профессии» Г.В. Резапкиной, «Опросник» Дж. Холланда, «Сфера профессиональных предпочтений учащихся» опросник Йовайши, «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2)» В.В. Синявского, Б.А. Федоришина тест для определения творческого потенциала Х. Зиверта.

Усреднение результатов исследования позволило сделать вывод о том, что среди опрошенных только 20% старшеклассников имеют склонность к педагогической сфере деятельности, способностями к педагогической деятельности обладают - 16% опрошенных, коммуникативными - 24% и организаторскими - 9%.



Основой педагогического мастерства является профессиональное знание: знание преподаваемого предмета, его методики, педагогики, психологии, а также умение синтезировать изучаемые науки и решать педагогические задачи, анализировать педагогические ситуации.

Использование учебно-профессиональной диагностики позволяет нам осуществлять контроль над усвоенными знаниями учащихся, навыками, которые формируют у них не только мотивацию к определенной деятельности, но и развивают ответственность при изучении учебных предметов, обладают педагогической ценностью при формировании профессиональных мотивов и служат развитию специальных способностей.

Как известно, успешность профориентации заключается в активизации функций целеполагания и планирования. Целевое планирование в профессиональном самоопределении старшеклассников, как правило, возникает в связи с информированностью о сфере профессиональной деятельности.

Цель профессионального информирования в области педагогической деятельности заключается в повышении значимости профессии на основе раскрытия профессиональной специфики труда.

Для информации о специфике педагогической деятельности мы использовали вспомогательные приемы, стимулирующие познавательную активность учащихся:

Проблемные рассказы профессиональной направленности, отражающие положительные и отрицательные моменты педагогической профессии. Старшеклассники проявляют интерес к решению профессиональных проблем, индивидуальный подход к выбору педагогической профессии, замечают личностные трудности, связанные с профессиональным самоопределением.

Лекции, посвященные выбору педагогической профессии.

Художественные произведения литературы и кино на тему школы и воспитания являются поводом для обсуждения разнообразных сторон деятельности учителя.

Расширение кругозора в области педагогической деятельности средствами массовой информации, оказывающими профессионально ориентированное воздействие на личность и развитие познавательных интересов.

Профинформирование повышает уровень просвещения в области педагогической профессии, активизирует реальный поиск профессиональной информации, необходимой для выбора образования.

Однако мы считаем, что знания о профессии педагога, ее содержании и общественной значимости являются недостаточными для профессионального самоопределения учащихся. Поэтому большой интерес у старшеклассников вызвали проведенные нами профессиональные консультации, социально-психологические тренинги и упражнения, которые создали условия для личностного самораскрытия возможностей и способностей учащихся, а также для повышения их психологической культуры.

Индивидуальное воздействие на личность старшеклассников оказали такие активные методы как проблемное обучение, кейс-стади, решение которых предполагало поисковую активность учащихся на основе самоанализа и нахождения вариантов решений в специально смоделированных ситуациях. В результате использования таких методов у старшеклассников сформировалась профессиональная и личная мобильность, способность к выбору, умение соотносить знания о себе с требованиями педагогической деятельности, учитывать личные перспективы профессионального развития.



Одним из важных способов формирования личностной направленности на выбор педагогической деятельности являются профориентационные игры: деловые, ролевые, организационно-обучающие. Проведение данных игр позволило нам открыть перед учащимися возможность увидеть свои жизненные позиции в перспективе и осознать логику принимаемых решений в ситуации выбора. Профессионально-ориентированные игры в образовании имеют личностно-ориентированный и профессионально-деятельностный характер, обеспечение их гуманистической направленностью способствовало формированию у обучаемых школьников качеств, необходимых в педагогической профессии.

Организованные нами профориентационные игры выполняли следующие функции, влияющие на формирование личностной направленности старшеклассника: воспитательную, информационно-обучающую, рефлексивно-оценочную, коммуникативную, диагностическую, психокоррекционную.

С помощью деловой игры мы помогли учащимся научиться строить собственную деятельность, осознавая ее смысл и ценность, ставить цели, совершать сознательные действия и оценивать результаты. Ю.Н. Кулюткин определяет педагогическую игру как имитацию реальной деятельности учителя в тех или иных искусственно воссозданных ситуациях [1, с. 5].

Проведенные имитационные профессиональные игры и упражнения с использованием элементов социально-психологического тренинга позволили отработать профессиональные навыки и умения для выполнения функциональных обязанностей, а также развивать педагогическое мышление, находчивость, быстроту оценки ситуации и принятия решений в них. Имитационные игры моделируют профессиональную деятельность и социальные, профессиональные отношения. Эмоционально-стимулирующая функция игры способствовала формированию нравственных качеств личности, психологическому состоянию успеха на основе внутренних переживаний собственных достижений.

На занятиях факультета будущего учителя мы стремились создать условия, в которых учащиеся смогли бы проявить свои личностно-профессиональные качества, осуществлять самопознание, саморазвитие, самореализацию. Рефлексия создает определенные условия для самоанализа, позволяет осознавать свое отношение к избираемой профессии. Введение таких учебных дисциплин, как психология и педагогика, является одним из важнейших способов формирования профессиональной личностной направленности. Изучение основ психологии на специальных уроках способствовало развитию педагогических способностей учащихся, в овладении навыками самоанализа; в понимании чувств и мотивов поведения других людей; в конструктивном и деловом общении; в обучении приемам саморегуляции, умению творчески преодолевать конфликты.

В процессе ориентации учащихся на выбор педагогической деятельности большое значение уделялось организации практических занятий, позволяющих старшеклассникам оценить собственные возможности в отношении избираемой профессии, актуализировать имеющиеся знания в области психологии и педагогики, свои представления о профессиональной деятельности и представить себя как субъекта профессиональной деятельности педагога. Исследовательские пробы на готовность к приобретению умений, необходимых для педагогической деятельности, заключались в проведении специальных профориентационных уроков и работы с учащимися во внеурочное время. Такая система педагогической организации обеспечила реальное представление учащихся о специфике педагогического труда.



Специальные тренинги, ориентированные на педагогическое направление способствовали формированию профессиональной мотивации и специальных способностей у учащихся. Мотивационно-профессиональный уровень психологических тренингов был направлен на поддержание профессиональной направленности личности и формирование интереса к педагогической деятельности. Мотивационный тренинг повышает интерес к педагогической профессии, развивает умение организовывать собственную деятельность, формирует способность к самоорганизации, развивает способность к самостоятельному мотивированию необходимых действий, вызывает потребность в самоанализе, понимании собственного «Я», помогает определить профессиональные мотивы.

Уровень профессионального совершенствования личности развивали также тренинги, направленные на коррекцию педагогических способностей, таких как; коммуникативные, организаторские, способность к сотрудничеству, эмпатии, прогнозированию.

Коммуникативные тренинги вербальной и невербальной коммуникации способствовали развитию самопонимания и понимания других, пониманию групповых процессов, социально-психологического климата своей группы, развитию поведенческих навыков, развитию умения слушать, задавать вопросы, поощрять, критиковать. Для учащихся старших классов необходимо создание психологических условий с целью преодоления коммуникативных барьеров во время выступлений перед аудиторией, а также с целью помочь в построении логики информационного изложения, придании выразительности (эмоциональности) речи.

Тренинги, направленные на развитие организаторских способностей, включали следующие основные задачи: а) дать надлежащую информацию об организаторских способностях; б) создать условия для формирования адекватной оценки себя как организатора; в) способствовать формированию лидерских качеств, г) развивать способности по реализации организаторских умений, полученных на практике. Способность к сотрудничеству является одним из важных качеств личности, она проявляется в готовности помочь другим, чуткости, широте взглядов, терпении и самоуважении. Эти качества необходимы для построения педагогических отношений с другими на основе взаимного уважения, коммуникации и сотрудничества [3, с. 78].

Программа обучения ФБУ включала также занятия по педагогическим технологиям, риторике и этике.

Опыт многолетней работы факультета будущего учителя показывает, что эта форма работы является особенно перспективной для решения вопроса отбора наиболее подготовленной школьной молодежи для овладения педагогической профессией. Занятия на ФБУ вооружают учащихся психолого-педагогическими знаниями и умениями, формируют у старшеклассников профессионально-педагогический интерес, педагогическую направленность, и тем самым способствуют сознательному выбору профессии.

Однако следует отметить, что у отдельных учеников происходит переориентация, изменение жизненных планов. Столкнувшись вплотную с трудом учителя, они осознают, что не могут достичь желаемых результатов. Причиной зачастую бывает неорганизованность, неуверенность в себе, обидчивость. Случаи переориентации учащихся позволяют уже на уровне школы производить отбор. Вместе с тем думается, что знания по педагогике и психологии, навыки межличностного общения, приобретенные старшеклассниками, пригодятся им в любой другой профессии.



Студенты, прошедшие довузовский этап профориентации, быстрее адаптируются к требованиям и методике педагогической работы, легче преодолевают трудности овладения основами педагогического мастерства, их интерес к педагогической профессии продолжает углубляться и приобретает большую устойчивость.

Эти студенты отличаются уверенностью в работе, умением организовать учебную и воспитательную деятельность. У выпускников ФБУ обнаружено преобладание мотивов, свидетельствующих о подлинной педагогической направленности, наличие элементов сознательной подготовки себя к будущей деятельности.

У молодых учителей, прошедших в свое время допрофессиональную подготовку, в ходе стажерской практики быстрее и легче проходит адаптация к школе, наблюдается большая удовлетворенность деятельностью, уверенность в себе, отсутствие страха перед детьми, устанавливаются хорошие отношения с коллегами. Как правило, эти учителя овладевают более высоким уровнем педагогической деятельности, умением быстро и точно ориентироваться в обстановке, использовать знания в непредвиденных ситуациях.

Таким образом, делаем вывод о том, что довузовская профориентационная работа является важным условием в деле подготовки квалифицированных педагогических кадров. Применяемые профориентационные приемы способствует профессиональному самоопределению старшеклассников, осознанию учащимися социальной значимости педагогической профессии, способствуют развитию педагогических способностей школьников и формированию у них устойчивой мотивации к выбору педагогической профессии. Также, педагогическая профориентация значительно ограничивает приток в педагогическую профессию случайных людей, избравших профессию не по призванию.

Литература:

1. Кулюткин Ю.Н. Культура групповых дискуссий. – СПб., 1997. – 25 с.
2. Крегжде С.П. Совместная деятельность педагогических институтов и общеобразовательных школ по подготовке учащихся к выбору профессии учителя. – Вологда, 1980. – 35 с.
3. Киселева О.Н. Формирование личностной направленности старшеклассников на выбор профессионального педагогического образования / Дис. на соис. канд. пед. наук. – М., 2005. – 161 с.
4. Ломоносов И.М. Будущая профессия – учитель. Алма-Ата., 1990. – 144 с.
5. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология. – М., 1964. – 478 с.
6. Родионов Е.И. Ориентация школьников на педагогическую профессию в современном социокультурном контексте // В.Н. – 2009. – С. 45-46.
7. Сайт Управления образования Западно-Казахстанской области. – Данные по педагогическим кадрам. – www.edu-bko.gov.kz.

Ломоносов И.М., Дамбусинова А.А.

Жоғары сынып оқушыларымен педагогикалық мамандықтарға кәсіби-бағдар жұмысын жүргізу

Мақалада жоғары сынып оқушыларымен педагогикалық бағытын және кәсіби-педагогикалық қызығушылығын қалыптастыру үшін педагогикалық мамандықтарға жүйелік кәсіби-бағдар жұмысын өткізу жөнінде берілген.

Кілт сөздер: педагогикалық кадрлар, кәсіби-бағдар жұмысы, педагогикалық кәсіби-бағдар жұмысы, уәждеме, педагогикалық бағыт, кәсіби-бағдар жұмысы.



Lomonosov I.M., Dambusinova A.A.

Professional orientation on pedagogical specialties with pupils of the senior classes

The article is about need of carrying out the systematical professional orientation on pedagogical specialties with pupils of the senior classes for formation at them professional and pedagogical interest.

Keywords: pedagogical shots, career guidance, pedagogical career guidance, motivation, pedagogical orientation, professional and pedagogical interest.

УДК: 37.026.9

Давлеткалиева Е.С. – кандидат педагогических наук,
Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу»
институт повышения квалификации педагогических работников по
Актюбинской области

E-mail: liza_davletkali@mail.ru

Сугурбаева А.С. – магистрант,
Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу»
институт повышения квалификации педагогических работников по
Актюбинской области

E-mail: anargulss@mail.ru

РЕФЛЕКСИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития рефлексии в педагогической практике. Представлены фазы, содержание, функции рефлексивного обучения. Используя рефлексивную практику в педагогической деятельности важно обращать внимание на три основных компонента: фиксирование состояния развития, определение причин развития, оценка участниками педагогического процесса продуктивности своего развития в результате состоявшегося взаимодействия. Использование рефлексивной практики в образовательном процессе, позволяющей выстроить эффективные отношения между учеником и учителем.

Ключевые слова: рефлексия, анализ, самоанализ, рефлексивная стратегия, эффективный учитель.

В последние годы в педагогической практике уделяется достаточно много внимания рефлексии. Ведь именно рефлексия позволяет посмотреть на учебный процесс «глазами учеников», учесть их индивидуальные особенности, самостоятельную оценку ими своей деятельности и ее результатов. Вместе с тем, потенциал этой группы технологий задействован далеко не полностью. Традиционное преподавание и обучение не предполагает осмысления происходящего, как от учителя, так и от учеников, в них не определено место рефлексивным видам деятельности.

В западной педагогической психологии рефлексивная стратегия обучения является практической реализацией конструктивистского подхода, основанного на идеях когнитивной психологии. Суть этих идей состоит в утверждении, что при обучении ребенка истина и смысл не являются чем-то, что можно дать ему в готовом виде, они открываются и создаются самим человеком. В соответствии с этой научной концепцией разработан новый конструктивистский подход к процессу обучения, центрированный на ученике и предполагающий, что новые знания для себя ученик добывает и «конструирует» сам. Такой подход основан на рефлексии, он требует обдумывания и анализа всего происходящего во время обучения не только от учителей, но и от учеников. Важным при таком подходе также является побуждение учащихся принимать на себя ответственность за свое обучение и мышление.



Рефлексивное обучение отражает философию учителя, подчеркивающую активную, ориентированную на открытие роль учащегося и рассматривающую обучение, главным образом, как процесс облегчения научения и совершения открытий, а не как конечный источник любой информации. Считается, что наиболее ценным в стратегиях рефлексивного обучения является то, что они способствуют развитию исследовательской ориентации интеллекта учащихся [4]. Более того, как это справедливо подчеркивали психологи Д. Боуд, Р. Кеог и Д. Уокер рефлексия может стать фундаментом для всего образовательного процесса [5].

В трудах Бизяевой А.А. [1] говорится о том, что «...профессиональная педагогическая рефлексия - это сложный психологический феномен, выражающийся в способности учителя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности ученика. Педагогическая рефлексия как образ профессионального мышления учителя, обнаруживает себя в его профессионально-личностном кредо. В процессе взаимодействия она несет в себе духовное, гуманистическое начало, проявляющееся в его личностной установке «на другого». Поэтому, рефлексивный учитель - это профессионал, который при построении своих практических стратегий в обучении, прежде всего, ориентирован на приоритет развития личности в ученике, раскрытия его индивидуальности в познавательной сфере, создания условий, оптимально способствующих его развитию.

Неограниченный потенциал технологии рефлексии показан в работе С.С. Кашлева [2]. Рефлексия в педагогике – это процесс и результат фиксирования участниками педагогического процесса состояния своего развития, саморазвития и причин этого. Использование рефлексивной практики в образовательном процессе позволяет выстроить эффективные и поистине межсубъектные отношения в системе «ученик – учитель». Обучение на основе рефлексивного опыта эффективно уже потому, что рефлексия сама по себе «всегда порождение нового знания в сознании индивида» [2]. Фазы и содержание такого рода обучения выглядят следующим образом:

- обращение к опыту, как фиксации происшедшего без анализа интерпретации;
- обращение к чувствам и переживаниям, сопровождающим опыт, их образная констатация;
- повторное обращение к опыту, его переосмысление для формирования теоретических принципов, выступающих как гипотезы;
- представление конкретного опыта, «выросшего» в результате рефлексии пережитого, обретение нового опыта [2].

И.С. Ладенко классифицирует виды рефлексивных приемов в зависимости от их временной направленности:

- ретроспективная – выявление и воссоздание схем, средств и процессов, имевших место в прошлом;
- проспективная – выявление и корректировка схем и средств возможной будущей деятельности;
- интроспективная – контроль, корректировка или усложнение мыслительных процессов в ходе реализации деятельности [3].

– Даже эта несложная классификация показывает, насколько широки возможности рефлексии для обогащения и качественного преобразования учебного процесса.

Рассматривая функции рефлексии в работе С.С. Кашлева [2], мы видим, что в педагогическом процессе нет сферы, где не могла бы эффективно использоваться рефлексивная практика. Функции рефлексии: проектировочная -



моделирование, целеобразование; организаторская - организация продуктивной деятельности и взаимодействия; коммуникативная - общение педагога и воспитанника; смысловая - формирование в сознании участников педагогического процесса смысла их деятельности; мотивационная - определение направленности характера, результативности деятельности и взаимодействия учителя и учащихся; коррекционная - побуждение участников педагогического процесса к корректировке своей деятельности и взаимодействия.

При этом рефлексивная практика становится достаточно практичным и надежным инструментом мониторинга практически всех сфер развития ученика.

Следует обратить внимание и на то, что все указанные аспекты использования рефлексии актуальны и для личностного развития самого педагога. Грамотно и в системе применяемая рефлексия может стать для педагога и мощным инструментом психолого-педагогического исследования, и средством, актуализирующим собственное личностное развитие, а также эффективной «иммунизацией» к профессиональному эмоциональному выгоранию.

Используя рефлексивную практику в педагогической деятельности важно обращать внимание на три основных компонента.

Во-первых, фиксирование состояния развития. Необходимо определить – развитие какой сферы (или сфер) важнее всего диагностировать, для чего будет использоваться рефлексия на уроке. Сферы:

- эмоционально-чувственная (положительные, или отрицательные эмоции-радость, огорчение, чувство разочарования, успех;
- потребностная - пассивное, или активное состояние, появилось ли стремление, желание к деятельности, к саморазвитию;
- мотивационная - насколько деятельность оказалась лично значимой, внешние и внутренние мотивы;
- сфера интересов - какие интересы появились, на что они направлены, уровень интереса;
- сфера ценностных ориентаций - что явилось личностной ценностью, как обогатился спектр ценностей, в чем проявилась ценность;
- деятельностная сфера - какую деятельность это взаимодействие провоцирует, какую корректирует, от какой заставляет отказаться;
- гностическая сфера - что произошло со знаниями (произошло ли их наращивание, углубление, систематизация), что нового узнал;
- сфера сознания - произошло ли осознание своей деятельности, осознает ли себя субъектом деятельности/взаимодействия, как изменилась «Я-концепция» (система представлений о себе), самооценка своей деятельности;
- сфера умений - какие умения приобрел /не приобрел, как изменился уровень умений.

Какую роль должны сыграть сама процедура проведения рефлексии, и ее результаты?

Во-вторых, определение причин и причинно-следственных связей зафиксированного состояния развития. Возможными причинами могут быть: успешность деятельности /взаимодействия; смена видов деятельности; интересное содержание; благоприятная атмосфера общения; возможность творчества; полилог; диалог; личностная ценность; значимость обсуждаемых проблем, или осуществляемой деятельности; инновационные педагогические технологии.



Действительно эффективная методика рефлексии, хотя бы на уровне гипотезы, должна давать представление о возможных причинах, зафиксированных в ходе рефлексивной деятельности изменений. Лучше, если эти причины будут установлены самими школьниками.

И, наконец, третий компонент – оценка участниками педагогического процесса продуктивности своего развития в результате состоявшегося взаимодействия:

- мнение о степени, уровне своего развития и влиянии на него отдельных компонентов педагогического взаимодействия (содержания, деятельности, общения, педагогических технологий);
- установление самим субъектом качества, степени, уровня развития, качества реализованного взаимодействия.
- критерии оценки - компоненты состояния развития (эмоциональное состояние, состояние мотивов, деятельности и т.д.).

Данный компонент предполагает наличие продуманных и достаточно четких критериев - ориентиров для проведения рефлексии. Так, например, если дети выражают свое отношение или продвижение в баллах, то у них должны быть четкие ориентиры – качественная характеристика каждого деления на балльной шкале. Кроме того, важно добиться единства в понимании содержания личностных смыслов тех или иных оценок (особенно, если речь идет о выражении эмоционального отношения, мотивации или ценностей) учителем и его подопечными. Иначе мы рискуем «заблудиться в интерпретации» полученного материала.

Вместе с тем, потенциал рефлексивных технологий учителями задействован далеко не полностью. Как показывает практика, в основном педагоги на уроках используют различные приемы рефлексии, позволяющие понять эмоциональное состояние учеников, отследить его динамику в ходе урока или учебного курса. При этом зачастую недооценивается огромнейшая ценность рефлексивного материала, касающегося, например, того, как воспринимается, сам педагог, субъективной ценности учебного материала, пройденного на уроке, или того, как сам учащийся оценивает свое продвижение в освоении предмета или личностное развитие.

На курсах повышения квалификации решить данную проблему можно в рамках уровневой программы. Обучая учителей новым подходам в преподавании и обучении, используем различные методы обучения учителей рефлексии. Включение методов обучения рефлексии на занятиях, создаёт условия для актуализации профессионального опыта участников курса, снятию межличностных барьеров при организации коллективной мыследеятельности, побуждает к саморазвитию, стимулирует творческое отношение к профессиональной деятельности. На курсах учитель приобретает и развивает рефлексивные навыки, а затем успешно использует различные приемы организации рефлексии на своих уроках, обучая своих учеников. В качестве рекомендаций для педагогов, ниже приводим примеры некоторых приемов организации рефлексии на занятии.

Рефлексия эмоционального состояния (проводится в конце занятия).

1. Учащимся предлагается три изображения, например солнце, тучка с дождем, облако.

2. Учащимся предлагается три изображения лица: улыбающееся, равнодушное, грустное.



3. Цветовое изображение настроения в виде цветка с лепестками разных цветов.

4. Учащимся предлагаются картинки двух направлений: радостные и грустные. Необходимо выбрать картинку, соответствующую настроению.

5. Плакат со словами «Я креативна. Я креативна? Я буду креативна». (Необходимо занять место у предложения, которое соответствует настроению ученика).

6. Прием «Острова» позволяет решить сразу несколько задач:

- изменить атмосферу в классе;

- проверить уровень усвоения учащимися материала. На листе ватмана нарисованы острова: «Радость», «Грусть», «Недоумение», «Ожидание», «Просветление», «Удовольствие», «Наслаждения», «Бермудский треугольник».

Рефлексия содержания учебного материала.

1. Прием незаконченного предложения, тезиса.

Варианты: «На сегодняшнем уроке я понял, я узнал, я разобрался ...», «На этом уроке меня порадовало ...», «Было интересно...», «Теперь я могу...», «Меня удивило...», «Сегодня мне удалось...», «После урока мне захотелось...»

2. Синквейн позволяет тренеру решить несколько задач. Во-первых, изменить атмосферу в аудитории, сделать ее творческой. Этот прием не только способствует улучшению эмоционального состояния обучающихся учителей, но и позволяет тренеру проверить, как они усвоили важнейшие понятия темы. Синквейн обогащает словарный запас, готовит к краткому пересказу, учит формулировать идею, позволяет почувствовать себя творцом, использование его на разных стадиях урока имеет разные задачи:

– на стадии вызова – сжатое обобщение актуальных заданий,

– на стадии осмысления – вдумчивая работа над новыми понятиями,

– на стадии рефлексии – интеграция новых и предыдущих знаний.

Синквейн – пятистрочная строфа: 1 – ключевое слово, 2 – два прилагательных, 3 – три глагола, 4 – короткое предложение, 5 - синоним ключевого слова.

3. Обучающимся предлагается плакат из трех ступеней.

1 ступень – испытываю затруднения

2 ступень – усвоил, но нужно помочь

3 ступень – усвоил новое знание и научился применять его на практике.

Развитие самоанализа и самооценки.

1. Сочинение «Мои достижения»

2. Письмо в будущее.

3. Игра «Машина времени».

4. Мини – сочинение «Что мне дало занятие», «Что было важным для меня», «Чему я научился».

5. Прием «Футбольное поле». В зависимости от индивидуального анализа и оценки своего продвижения обучающихся предлагается обозначить фигурку на футбольном поле, наиболее точно передающее его состояние на данном занятии. Взять фото из футбольных матчей (нападающий, обороняющий ворота, упавший игрок и т.д.). Обучающимся предлагается найти своего игрока.

6. Прием «Чемодан. Корзина. Мясорубка». На желтом листке изображение чемодана. На синем листке изображение корзины. На сером листке изображение мясорубки. Если обучающиеся выбирают чемодан, то это значит, что знания уносят и используют. Если выбирают корзину – это значит туда



помещают грусть, печаль и отрицательные эмоции. Если выбирается мясорубка – это значит, что материал необходимо прокрутить снова.

7. Прием «Ресторан». Обучающимся предлагается картинка с изображением еды и фразы: «Я съел бы еще...», «Я почти переварил...», «Я переел...», «Пожалуйста, добавьте еще...», «Больше всего мне понравилось...»

8. Прием «Гимнастика».

- Присесть на корточки – низкая оценка.
- Присесть, согнув ноги – не высокая оценка.
- Обычная поза «Руки по швам» - удовлетворительная оценка.
- Поднять руки в локтях – хорошая оценка.
- Поднять вверх, хлопая в ладони – оценка «отлично».

Оценка эффективности работы на занятии.

1. Прием «А на последок я скажу...». Обучающиеся по кругу высказываются одним предложением, выбирая начало фразы из рефлексивного экрана на доске.

- Я выполнял задания...
- У меня получилось...
- Я смог ...
- Я понял, что ...
- Было трудно ...
- Было интересно ...

2. Для подведения итогов занятия можно воспользоваться упражнением «Плюс – минус – интересно». Это упражнение можно выполнять устно и письменно. Обучающимся предлагается таблица из трех граф. «П» - «плюс» - что понравилось на уроке, положительные эмоции, достижения целей. Графа «М» - «минус» - записывается все, что не понравилось на занятии, показалось скучным, вызвало неприязнь, осталось непонятным, ненужная, бесполезная информация. В графу «интересно» записываем интересные моменты.

3. Оценочные таблицы, графики, динамики могут содержать определенные параметры, оценки, владения обсуждаемой темы, способностей к изучению материала и другие личностные характеристики.

4. В конце урока проводится прием «Четыре угла». В классе вывешиваются картинки «Портфель» - многому научился, много узнал, «черепашка» - полз медленно по лестнице знаний, «мячик» - пропрыгал все занятие, картинка «???» - есть еще вопрос и проблемы.

5. Прием «шесть шляп». «Белая шляпа» - факты, цифры без эмоций, «черная шляпа» - определение того, что было неясно, «красная шляпа» - эмоции, связь своего эмоционального состояния с теми или иными моментами, «желтая шляпа» - позитив, то, что было ясно и понятно, «зеленая шляпа» - творческое мышление, «Что можно было бы сделать иначе? Почему и как именно?», «синяя шляпа» - обобщающая шляпа, философия, обобщает высказывания каждой группы.

Рефлексия работы в группе.

Чтобы показать обучающимся, как они работали в группе, какой уровень их коммуникации, анализируется не только результат, но и процесс работы, который можно оценить по следующему алгоритму:

1. Как общение в ходе работы влияло на выполнение задания.
 - делало ее более эффективной.
 - тормозило выполнение задания.



- не позволило точно выполнить задачу, испортило отношения в группе.
- 2. На каком уровне в большей степени осуществлялось общение в группе?
 - обмен информацией.
 - взаимодействие.
 - взаимопонимание.
 - были равномерно задействованы все уровни.
- 3. Какого уровня коммуникативные трудности испытывали участники группы при выполнении задания?
 - недостаток информации.
 - недостаток средств коммуникации (речевых образцов, опорных фраз, текстов и др.
- 4. Сохранилось ли единство группы в ходе выполнения задания?
 - в группе сохранилось единство и партнерские отношения.
 - единство группы в ходе работы было нарушено.
- 5. Кто или что сыграло решающую роль в том, что произошло в группе?
 - лидер, выдвинувшийся в ходе работы.
 - нежелание наладить контакт участников в группе.
 - непонимание задачи, поставленной для совместной работы.
 - сама задача оказалась неинтересной, трудной.

Такая классификация рефлексивных приемов позволяет педагогу понять, как планировать свой урок, организовывать процессы преподавания и обучения, получать полноценную, достоверную информацию о достижении поставленных целей обучения.

Практика обучения на уровневых курсах показывает, что у большинства учителей существует смешение понятий «анализ», «самоанализ», «рефлексия» занятия и процедуры их проведения. Ниже, в качестве рекомендаций, предлагаем сравнительную характеристику процедур анализа, самоанализа и рефлексии занятия, которая поможет различать данные понятия (Таблица 1).

Таблица 1.

Сравнительная характеристика процедур анализа, самоанализа и рефлексии занятия

	Анализ занятия	Самоанализ занятия	Рефлексия занятия
Субъект	Все участники – субъекты занятия: тренер, учитель, присутствующие на занятии ППС	Тренер, учитель	Тренер, учитель
Предмет	Занятие как целое или его отдельные аспекты	Собственная деятельность субъекта	Как собственная деятельность субъекта, так и любая другая деятельность на занятии, в том числе и в их взаимосвязях
Основная задача	Выявление и оценка методических, дидактических и	Выявление и оценка особенностей собственной педагогической или	Выявление и осознание основных компонентов деятельности на занятии – смысла, типов, способов,



	иных особенностей занятия, определяющих его назначение, роль и результативность	учебной деятельности	проблем, путей их решения, полученных результатов и т.п.
Результат	Положительные стороны занятия, недостатки, выводы, рекомендации	Обеспечение перехода к последующей коррективке собственной деятельности, планированию дальнейших шагов самосовершенствования	Формулировка полученных результатов, переопределение цели дальнейшей работы, коррективка образовательного пути

Обучая учителей на уровневых курсах повышения квалификации рефлексивным технологиям, мы приходим к выводу, что рефлексия для педагога - это мощный инструмент психолого-педагогических исследований, средство, актуализирующее собственное личностное развитие, средство эффективной иммунизации, чтобы «не выгореть» на работе и отправная точка для достижения высокого профессионализма на пути от рефлексивного практика к эффективному педагогу.

Литература:

1. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.
2. Кашлев С.С. Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов. - Мн.: Высшая школа, 2002. – 95 с.
3. Ладенко И.С. Интеллектуальная культура, образование и информатизация общества // Философия рефлексивного мышления / Под ред. И. С. Ладенко. – Новосибирск, 1992. – С.22-39.
4. Лефрансуа Г.И. Конспект. Прикладная педагогическая психология – СПб: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с.
5. Boud D. Enhancing Learning through Self Assessment, Kogan Page, London Boud, D, Keogh,R and Walker,D (eds) Reflection: Turning experience into learning, Kogan Page. – London, 1995.

Давлеткалпиева Е.С., Сугурбаева А.С.

Педагогикалық үдерістегі рефлексия

Берілген мақалада педагогикалық тәжірибеде рефлексияны дамыту мәселесі қарастырылған. Сондай-ақ, рефлексиялық оқыту функциясы, мазмұны, фазасы беріліп отыр. Педагогикалық қызметте рефлексиялық тәжірибені қолдануда негізгі үш маңызды компоненттерге назар аудару қажет: даму жағдайын ескеру, даму себебін анықтау, қарым-қатынас нәтижесінде педагогикалық үдеріске қатысушы өзінің дамуын бағалау. Рефлексивтік тәжірибені қолдану білім беру үдерісінде мұғалім мен оқушы арасындағы тиімді қарым-қатынасты қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Кілт сөздер: рефлексия, өзіндік талдау, рефлексивтік стратегия, тиімді мұғалім.



Davletkaliyeva E.S., Sugurbayeva A.S.

Reflection in pedagogical process

In article questions of development of a reflection in student teaching are considered. Phases, the contents, functions of reflexive training are presented. Using reflexive practice in pedagogical activity it is important to pay attention to three main components: fixation of a condition of development, definition of the reasons of development, an assessment by participants of pedagogical process of efficiency of the development as a result of the taken place interaction. Use of reflexive practice in educational process allows to build the effective relations between the pupil and the teacher.

Keywords: reflection, analysis, introspection, reflexive strategy, effective teacher.

УДК: 37.02; 371

Саитова Г.Ю. – кандидат искусствоведения, профессор,
заслуженный артист Республики Казахстан,
Казахской национальной академии искусств им. Т. Жургенова

Цхай А.С. – докторант PhD
Казахской национальной академии искусств им. Т. Жургенова
E-mail: AlexandraTskhay11@mail.ru

**ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Л.В. КИМ, ГЛАВНОГО БАЛЕТМЕЙСТЕРА
КОРЕЙСКОГО ТЕАТРА г. АЛМАТЫ**

Аннотация. Статья о педагогической и творческой деятельности, доцента, заведующей кафедрой «Педагогика хореографии» Казахской национальной академии искусств им. Т.Жургенова, главного балетмейстера Государственного корейского театра Ким Ларисы Валентиновны. Автор статьи, работая под ее руководством в Корейском театре, Национальной академии, основываясь на личные впечатления, попыталась в данной работе обобщить некоторые творческие и педагогические принципы Л.В. Ким.

Ключевые слова: педагогическая и творческая деятельность, Корейский театр, режиссер, балетмейстер, хореография.

Лариса Валентиновна Ким, Кавалер ордена «Достык» 2-й степени, Лауреат премии им. Ким Дина, главный балетмейстер Государственного Корейского театра с 2006 года. Доцент, заведующая кафедрой «Хореография» (с 2003 года по настоящее время) Казахской национальной академии искусств им. Т.Жургенова.

Восторженные отзывы театральных критиков и преклонение театралов сопровождает каждую новую постановку Л.В. Ким. Будь это танцевальные сцены в спектаклях Корейского театра или хореографические миниатюры Государственного Академического театра классического танца Республики Казахстан (с 1996 г. – постановщик балетмейстер), будь это концертные номера в программах ансамбля «Ариран», функционирующего при Корейском театре, будь то хореографические композиции в государственных социально-значимых концертных мероприятиях Республики Казахстан. Ее очарование заключается в особом складе души, полная чувств трепетности, отражающаяся в постановках Ларисы Валентиновны. В то же время это и масштабность и сила.

Автор, работая под ее руководством в Корейском театре, национальной академии, основываясь на личные впечатления, попыталась, в данной статье обобщить некоторые творческие и педагогические принципы Л.В. Ким.



В 1972 году Лариса Ким поступает в Алма-Атинское хореографическое училище, на народное отделение. Ее педагогами были ведущие специалисты балетной педагогики Казахстана: И.К. Олзоева, М.З. Ахмедиева, Г.Н. Онгарбаева, Г.Н. Сидорова и др. В 1977 году по окончании училища получила специальность «Артист ансамбля народного танца».

На выпускных экзаменах присутствовал главный режиссер Корейского театра Мен Донук, который ее пригласил работать в театр и главное сумел убедить выпускницу, что именно ей необходимо сохранить и развивать своё национальное искусство. «Его слова: «Кто если не ты?» - говорит Л.В. Ким, - кредо моего творчества и пропаганды и развития корейской национальной культуры, в частности национального танца и его интерпретации на сцене. Забегая вперед, хочу отметить, что Мен Донук, был родом из Северной Кореи, талантливый и интересный человек. Это был смелый режиссер- авангардист, внесший современные инновации в процесс постановки спектаклей, работы с актерами, сценографии».

На наш взгляд, необходимо отметить, что «... 9 сентября 1932 года, во Владивостоке решением Советского Правительства был создан Дальневосточный Краевой Корейский театр». Театр был создан силами российских корейцев, предки которых, еще в 60-х годах XIX века «освоили прибрежные районы русского Приморья» [7, с. 137].

«В результате депортации 1937 года Дальневосточный краевой корейский театр оказался в Казахстане, в городе Кзыл-Орде» - назывался «колхозно-совхозный гастрольный корейский театр». А в 1940 году он был преобразован в Кзыл-Ординский областной корейский музыкально-драматический театр 3 категории» [2, с. 28].

Таким образом, Л.В. Ким стала работать в Корейском театре. На тот момент главным балетмейстером театра была Ли (Ким) Римма Ивановна [6]. Придя в театр, Лариса Ким, впервые столкнулась с корейским народным танцем, как исполнительница. Постепенно, изо дня в день, изучая танцевальную лексику, репетируя танцы в спектаклях и концертных программах театра, юная Лариса, легко влилась в темп и ритм театральной жизни. На сегодняшний день, осмысливая сценические танцы, исполнявшиеся в середине 70-х годов, Л.В. Ким отмечает: «Понимаю, что в ту пору, были очень простые незамысловатые танцы, но это были танцы в которых сохранились колорит традиции и дух, передаваемые из поколения в поколение» . Дебют Ларисы Ким состоялся в хореографической композиции «Крестьянское гуляние», поставленной Ким Ги Боном, представителем одной из старейших актерских династий. Сегодня можно сказать, что это несколько примитивная постановка, с простейшими движениями, но в танце была заложена глубокая народность. Чувством радости, ощущением энергии молодости были наполнены крестьянские танцы, включенные в основу сюиты посвящённому осеннему празднику «Чусок», проводимого после сбора урожая.

«С давних пор Чусок был воплощением всего самого радостного и гармоничного, что только может быть в жизни. У корейцев даже есть поговорка: «Не жарко, не холодно – чусок да и только» [3, с. 159]. Постановщик, Ким Ги Бон, творчески переосмысливая народно-танцевальные традиции, сумел хореографическими средствами передать массу чувств и настроений во время праздника.

Главный дирижер театра композитор Э. Богушевский сумел, сохранив все интонации, характерные нюансы корейской народной музыки, создать большое



вокально-хореографическое полотно народного гулянья с элементами традиционных корейских ударных инструментов (*чанго, пук, кенгари, тин*). Композиция состояла из 5 эпизодов: посев риса, танец с «хансам», танец с ножами, сбор урожая и массовое гулянье. После получения академического образования это было ново, необычно, но очень интересно.

Открытие в 1999 году «железного занавеса» стало для корейского театра переломным периодом, благодаря этому появилась возможность стажировок на исторической Родине. Так в 2004 году Лариса Валентиновна прошла 3х месячные курсы при Государственном ансамбле танца Республики Корея. Также стали систематически приезжать ведущие хореографы, как из Южной, так и Северной Кореи, что, несомненно, внесло огромный вклад в развитие корейской хореографии, и помогло создать собственный почерк, как балетмейстера. Своими учителями в области корейской хореографической культуры Лариса Валентиновна считает на начальном этапе народную артистку КазССР.И.Ким, позже профессора Ким Гынхи, Ян Сенюк, Тин Суён (Республика Корея), Ким Ченчоль, Пак Ченчоль (КНДР).

Трудолюбие, осмысленный подход к танцам, танцевальным сценкам спектаклей во время репетиций сделали ее репетитором балетной труппы (1983 г), а в начале 90-х годов балетмейстером, в 1993 главный балетмейстер театра. Л.В. Ким изначально предполагала то, что сценическая карьера исполнителя не её кредо, её призвание скорее педагогическая и балетмейстерская деятельность.

И вот, в 1994 году сбылась ее мечта. Лариса Валентиновна поступает в Высшую Школу Хореографии в мастерскую Б.Г. Аюханова, народного артиста КазССР, сыгравшего огромную роль в формировании ее творческого мировоззрения. Признанные мастера балетной педагогики и хореографического искусства Казахстана Д.Т. Абирова, С.Кушербаева, К.М. Жакипова, Э.Д. Мальбеков, Э.А. Усин не только способствовали становлению творческой личности режиссера хореографа, Ларисы Валентиновны Ким, но и воспитали в ней стремление к поискам новых решений. Б.Г. Аюханов, формулируя кредо современного балетмейстера, говорил своим студентам: «Задача балетмейстера в том, чтобы проявить хореографическую фантазию и увлечь зрителей содержанием, красочностью танцевального мышления... Немаловажно и значение режиссуры, логического повествования, которые выстраивают композицию в ряд стройных и органичных сцен, из которых рождается законченное художественное произведение» [1, с. 111].

Булат Газизович Аюханов, как художественный руководитель Государственного Академического театра танца РК, в 1996г приглашает Ларису Валентиновну Ким в свой театр, в качестве постановщика балетмейстера. За период работы в театре, ею поставлены одноактные балеты: «Рондо-венедиано» (муз. Гендель, Моцарт), «Океанополис» (муз. Скьяубен), «Страницы личной жизни» (муз. Ф. Шопен), «Лисьи чары или искусство перевоплощения» (муз. Миядзаки, в соавторстве с сокурсниками Сайтовой Г.Ю., сёстрами Габбасовыми, Т.О. Изим «Дала дастаны» (муз. Г. Жубановой), ряд концертных номеров. Балет «Легенды алмазных гор» (муз.народная) был поставлен по мотивам корейских легенд.

По окончании в 1999 году КазГИТИК им. Т.Жургенова,(ныне КазНАИ им.Т.Жургенова) специальность «Режиссёр - хореограф» Л.В. Ким параллельно начинает заниматься педагогической деятельностью: с 1998 по 2001 годы работает преподавателем по дисциплине «народно-сценический танец» в



Республиканском эстрадно-цирковом колледже им. Ж.Елебекова. В 2000 году была назначена заведующий отделением хореографии.

С 2001-2005годы – преподаватель «Народно-сценического танца» Алматинского хореографического училища им. А. Селезнёва.

В 2003 году Ларису Валентиновну приглашают в Казахскую национальную академию искусств им. Т. Жургенова. С 2009 г. заведующей кафедрой «Педагогика хореографии».

Говоря об образовательной системе, отметим, что в последние годы, усилились требования к подготовке высококвалифицированных и конкурентоспособных кадров, которые требуют новых подходов в организации учебного процесса во всех вузах страны.

Учитывая новые требования и положения в подготовке молодых специалистов в области хореографии, Л.В. Ким не только воспитывает и развивает у студентов его индивидуальность, но объективно оценивает его качества и возможности, при этом развивает у них творческую инициативу, используя основные психолого-педагогические механизмы учебно-воспитательного процесса, при этом выдвигает свои педагогические принципы.

Одним из педагогических принципов Ким, является, прежде всего, планомерная система подготовки будущих специалистов – педагога хореографа, режиссера хореографа. Грамотно и профессионально используя полученные знания и навыки на практике, Л.В. Ким, проявляет собственную творческую деятельность, использует контрольно-диагностическую связь между педагогом и студентом. При этом следует отметить, что «Образование балетного танцовщика представляет собой целостную характеристику систематизированных знаний, умений, навыков, которым он овладел в процессе обучения. Кроме того, образование – это одна из сторон воспитания молодого специалиста, который овладевает необходимым объемом научных и культурных ценностей, накопленных человечеством не только в сфере балетного искусства, но и в совокупности опыта развития всей мировой культуры [4].

В связи с этим, можно отметить, что Л.В. Ким компетентный специалист, который сам является образцом высокой культуры, широко и разносторонне образован, нацелен на саморазвитие, способен к творческому осмыслению социокультурных явлений и практическую реализацию личностных качеств в учебно-воспитательной [5].

Для своих учеников и студентов, Лариса Валентиновна Ким – является образцом талантливого балетмейстера, строгого, в то же время чуткого педагога. Обаяние личности Ким – огромно. От урока к уроку, повторяя пройденные материалы, делая точные замечания, образные сравнения в процессе постановочных работ с будущими хореографами, анализируя и обобщая методику преподавания с будущими педагогами, она пытается раскрыть индивидуальность каждого. О достигнутых результатах говорят такие факты, как подготовка лауреатов, дипломантов международных фестивалей и конкурсов: «Шабыт», «Эншибалапан» (Астана), «Бозторгай», «Куншуак», «Айналайн» (Алматы), «Апрельская весна» (Пхеньян. КНДР), «Год танца», «Хан миндэк» (Сеул. Республика Корея), «Фомгет» (Анкара, Стамбул, Анталья Турция), «Берег дружбы» (Варна. Болгария), «Звёзды Парижа» (Париж. Франция), «Звёзды Средиземноморья» (Валенсия. Испания).

По приглашению директора Государственного Республиканского Корейского театра Лариса Валентиновна возвращается в театр в качестве главного балетмейстера (2006 г.). В период с 90^{го} года по настоящее время, работая в Корейском театре, ею поставлены танцы, танцевальные и



хореографические сцены спектаклях: «Кену Тине» Цай Ен; «Ян Сан Бяк» Ен Сен Нен; «Хозяйка Гостиницы» Гальдони; «Зимняя сказка» Малюченко; « И это всё о женщине» Гарсио Лорка и многие другие. Концертные программы: «Разноцветные песни»; «Лирика сердец»; «Новогодний иллюзион»; «Мышиная возня»; «СалемНаурыз» и др. Концертные номера: Чанго чум; Крестьянское гулянье; Собанмуль сори; Танец с веерами; Ариран и другие. Л.В. Ким осуществила постановки и в других театрах, ансамблях Казахстана и за рубежом: Государственный Ансамбль танца Республики Кыргызстан; Национальный театр оперы и балета им. К.Байсеитовой; Алматинское хореографическое училище им. А. Селезнёва; КазНАИ им. Т. Жургенова; Ансамбль «Шалкыма» филармонии г. Астана; «Ак-ку» - Карагандинская областная филармония; «Алтынай» - Алматинская областная филармония; «Алтынбуби» и др.

Выступление артистов корейского театра на различных правительственных, республиканских, городских концертах, привлек внимание режиссера-постановщика этих программ, Минтая Тлеубаева. Его заинтересовал автор хореографических композиций корейского театра. С тех пор, заслуженный деятель искусств РК, М.Тлеубаев, постоянно сопостановщиком социально-значимых концертных мероприятий приглашает Ларису Валентиновну. Имея возможность творчества с таким мастером, как М.Ж.Тлеубаев был приобретён огромный опыт работы в социально важных государственных проектах. После ухода Минтая Жанелиевича эта ответственная деятельность была доверена Ларисе Валентиновне. Новые грани таланта Ким, как режиссера-балетмейстера, раскрылись в следующих концертных мероприятиях: «День конституции» (ЦКЗ «Казахстан», Астана 2010, 2011, 2012, 2013)гг; Алматы-площадь «Астана» 2009 г.); «Ассамблея народов Казахстана» («Дворец мира и согласия» Астана 2009 ,2010,2011,2012 , 2013, 2014 гг.); «День Национального единства» («Дворец мира и согласия» Астана 2010г,2011г.); Открытие «Дней культуры Казахстана в Республика Корея (Сеул 2010г.); Открытие ТРЦ « Хан-Шатыр» (Астана 2010г.); Торжественный концерт посвящённый открытию 6-й сессии ОБСЕ (ЦКЗ «Казахстан» г.Астана 2010г); Церемония зажжение эстафетного огня «6 зимних Азиадаских игр» (площадь «Астана» Алматы 2011г.); Фестиваль искусств государств - членов ШОС («Дворец мира и согласия» Астана, Караганда, Кокшетау 2011 г.); Фестиваль культур народов ЕврАзЭС («Дворец мира и согласия» Астана 2011); Торжественный концерт посвящённый открытию «10-го юбилейного Саммита Глав государств «Шанхайской организации сотрудничества» (ЦКЗ « Казахстан» Астана 14 июня 2011г); Фестиваль «Ак-Жол» (Центральный стадион. Алматы 2002, 2003, 2004гг.); Фестиваль «Талапкер»; Ретро-фестиваль «Алматы – моя первая любовь» (Алматы 2004-2009 гг.) и многие другие.

Наследница традиций корейской танцевальной культуры, ученица мэтров казахстанской хореографии, балетной педагогики Лариса Валентиновна Ким, в своих постановках создает хореографические образы, в которых живет поэзия танца.

Литература:

1. Аюханов Б. Биография чувств. – Алматы: Сорос-Казахстан, 2002. – 334 с.
2. Ким И.Ф. Советский корейский театр. – Алма-Ата: Онер, 1982. – 204 с.
3. Ли Б.В. Познай богатство корейских традиций: историко-познавательное изд. – Алматы: NV-Service, 2008. – 234 с.



4. Николаева Л.А. История балетной педагогики Казахстана. – Алматы, 2010. – 222 с.
5. Пономарёв Я. А. «Психология творчества и педагогика». – М., 1976. – 226 с.
6. Тен З., Акишева А., Цой Ен Гын. История корейского театра (на русском, казахском, корейском языках). – Алматы: Раритет, 2007. – 288 с.
7. Толстых И.Н. Этнокультурные особенности хореографического искусства корейцев / Автореф. дис... канд. истор. наук. – Владивосток: Учреждение Российской академии наук. Институт истории, археологии и этнографии народов Дальнего Востока ДВО РАН, 2010. – 20 с.

Сантова Г.Ю., Цхай А.С.

Алматы қ. Корей театрының бас балетмейстері Л.В. Кимнің педагогикалық және шығармашылық қызметінің кейбір қырлары

Т.Жүргенов атындағы Қазақ ұлттық өнер академиясы «Хореография педагогикасы» кафедрасының меңгерушісі, доцент, Мемлекеттік Корей Театрының бас балетмейстері Лариса Валентиновна Кимнің педагогикалық және шығармашылық қызметі туралы мақала. Мақала авторы Корей театрында оның жетекшілігінің астында жұмыс істей отырып, жеке пікірін негізге алып, осы еңбекте Л.В. Кимнің кейбір шығармашылық және педагогикалық қағидаларын жалпылауға тырысты.

Кілт сөздер: педагогикалық және шығармашылық қызмет, Корей театры, режиссер, балетмейстер, хореография.

Saitova G.Ju., Chaj A.S.

Some aspects of pedagogic and creative activities of L.V. Kim, the chief ballet mistress of the Almaty korean theatre

Article covers pedagogic and creative activities of Larisa Valentinovna Kim, who is an Associate Professor, the Head of the Department of Choreography Pedagogic of the Kazakh National Academy of Arts named after T. Zhurgenov, and the Chief Ballet Mistress of the State Korean Theatre. The author of the article, when working under her supervision at the Korean Theatre and the National Academy, and based on subjective impressions, attempted to summarize some creative and pedagogic principles of L.V. Kim.

Keywords: Pedagogic and creative activities, the Korean Theatre, director, ballet mistress, choreography.

ӘОЖ: 796.325

Бекбаев С.Ш. – аға оқытушы,
М. Өтемісов атындағы БҚМУ

**ДЕНЕ ТӘРБИЕСІНІҢ ПРАКТИКАЛЫҚ САБАҚТАРЫНДА
ВОЛЕЙБОЛ ОЙЫНЫН ҮЙРЕТУДІҢ ТИІМДІ ЖОЛДАРЫ**

Аннотация. Дене тәрбиесі сабақтарында волейбол ойынын үйрету, волейбол ойынында доп беру техникасын меңгерту. Студенттердің дене тәрбиесіне деген қызығушылығын ояту, осы ойын ережелерінің қыр-сырын үйреніп, дене шынықтырумен айналысуға дағдыландыру. Студенттердің педагогикалық бақылау волейбол ойынының қыр-сырын терең меңгерудің тиімділігін арттыру.

Кілт сөздер: дене шынықтыру, дене тәрбиесі, волейбол, гимнастика, доп беру.

Дене тәрбиесі сабақтарында I-II курстарда волейбол ойынына үйретудің техникалық тәсілдері мен тактикалық қозғалыстарын тереңдетіп оқыту қарастырылған. Волейболды үйренуге берілген сабақтарды ұзартылуы, жалпы білім беру мектептерінде үйренген ойынның негізгі техникалық тәсілдерін жетілдіруге мүмкіндік береді. Одан бөлек, волейболға үйрету барысында студенттер жоғарыдан доп берудің түрлерін жан-жақты меңгеруі қажет.



Спорттық ойын негізінен – дене шынықтыруды дамыту құралы болып табылады. Сонымен қатар спорттық ойын материалдары студенттердің психикалық процестерінің де дамуына (қабылдау, есте сақтау, аңғарымпаздық, жылдамдық, терең ой, қиял және т.б.) көпжақты әсер етеді.

Ойын материалы студенттердің қызығушылығы мен ішкі сезімін дамытудың жақсы құралы және мүмкіндіктерінің дамыту әсері болып табылады. Бұл тұрғыдан алғанда ойын материалын оқыту өздігінен спорттық ойындармен айналысуына да әсер етеді.

Енді волейбол ойынындағы доп беру техникасы туралы айтар болсақ. Доп беру – бұл допты ойынға енгізу тәсілі. Қазіргі заманғы волейбол ойынында доп беру тәсілі, ойынның басталуында ғана қолданылатын тәсіл емес, сонымен қатар шабуыл амалы болып табылады. Доп берудің – төменнен тіке, төменнен жанға, жоғарыдан тіке, жоғарыдан жанға беру түрлері бар.

Доп берудің барлық әдістерін үйрету құрлымы бірдей болғанымен, оны үйренуде реттілікті сақтаудың маңызы өте зор, яғни: төменнен тіке, айналу арқылы жоғарыдан тіке (күшке) және айналмай жоғарыдан тіке (жоспарлы), жоғарыдан жанға айналу арқылы (күшке) және айналмай жоғарыдан жанға (жоспарлы), секіру арқылы доп беру.

Доп беруді командамен орындаудың тиімділігі көп жағдайда, үйренушілердің қызығушылығы мен мүмкіншілігін арттыратын доп берудің түрлі тәсілдері пайдасы зор екенін көрсетеді. Жалпыдамыту, дайындық, жетілдіруші және техника бойынша жаттығу түрлері бар.

Жалпыдамыту жаттығулары:

1. Негізгі қалыптан бір қалды тіке жоғары көтеріп ұстап, екінші қол төменде, қолды алма-кезек алға, артқа серпу.

2. Қолды шеңбер жасап алға, артқа айналдыру. Осы жаттығуды тік тұрып және сәл алға еңкейіп қайталау.

3. Резеңкелі амортизатормен жұмыс. Амортизаторды гимнастика баспалдағының төменгі сатысынан өткізіп, қолды тік ұстап, кері қарай бұрылу. Қолды тік ұстап, алға-жоғары көтеру. Осы жаттығуды басымыздың деңгейіндегі сатыдан өткізу арқылы қайталау.

4. Қимылды «Атысу» ойыны. Алаңда 6-10 адамнан тұратын командалар орналасады. Әр командада бір-екі боскетбол немесе футбол добы болуы тиіс. Тапсырма: доп лақтырудың кез-келген амалын (мүмкіндігінше бір қолмен төменнен немесе бастан асырып лақтырып) қолданып қарсылас командаға тордан асыра доп лақтыру. Алаңына бірде-бір доп түсірмеген команда жеңіске жетеді.

Дайындық жаттығулары:

1. Салмағы 1кг допты бір қолмен төменнен, жоғарыдан, жоғарыдан жанға, алға-жоғары лақтыру. Қозғалыста қолдан тіке болуына аса мән берілу керек. Лақтыруды орындау кезінде белгілі бір шектеуден аспаудың маңызы зор, яғни: төменнен лақтырғанда қолдың иықтан аспауын және жоғарыдан лақтырғанда қолдың иықтан томен түспеуін сақтау қажет.

2. Допты қалыпты жағдайда әртүрлі әрекет арқылы беруді бір қолмен орындау.

3. Дәлдікті қадағалай отырып, допты тордан асыра лақтыру (тордың төменгі жағы бекітілмеген). Оқытушы доп лақтыру әдісін және алаң аймағын анықтайды. Сонымен қатар доп лақтыру техникасы анықталады: шектеу амплитудасын сақтай отырып, қолды сермеп лақтыру немесе сермемей лақтыру (серпіліспен).



Жетілдіруші жаттығулар:

1. Доп беру имитациясы. Дененің және қолдың қозғалыс байланысын қадағалау.

2. Допты лактыруды үйрету. Ескеретін жай, доп лактыру биіктігі үйренушілердің жылдамдығы мен күш мүмкіндігін дамыту деңгейіне байланысты болады. Допты биікке лактыру, доп беруді дәлдікпен жүзеге асыруға және соққының доптың дәл ортасына тиюіне кері әсер етсе, өз кезегінде бұл жағдай доптың айналмай ұшуына да кері әсерін тигізеді.

3. Ұстатқышқа бекітілген немесе аспалы допты соғу. Қолдың тік болуы қадағаланады. Соққы алақанмен жүзеге асырылуы тиіс.

4. Доп беруді қашықтығы 6-7 м қабырғаға орындау.

5. Доп беруді серіктеспен В-9 м қашықтықтан орындау.

6. Арақашықтықты барынша қысқартып, доп беруді тордан асыра орындау. Серіктесің допты төменнен қос қолдап қағып алуы керек.

Техника бойынша жаттығулар:

1. Доп беруді сызық сыртынан орындау. Үйренудің бұл кезеңінде, доп беруді орындауда аса салмақ салынбауын қадағалау қажет.

2. Доп беруде доптың ұшу бағытын өзгерту: алаңның оң жақ және сол жақ бөлігіне.

3. Доптың ұшу траекториясын өзгертетін доп беру.

4. Доптың ұшу арақашықтығын өзгертетін доп беру: қысқартылған – алаң аймағына шабуылдау және ұзартылған – алаң аймағын қорғау.

5. Алаң аймағына доп беруді дәлдікпен орындау. Алаң аймағы бормен сызылып белгіленеді. Доп соғатын қолдың сермеу бағыты көп жағдайда дәлдікке әсер ететінін есте сақтау керек, яғни: допты төменнен беруде – қолды тек артта, жоғарыдан (тіке) беруде – шынтак доптың ұшу бағытымен бағыттас, жоғарыдан (жанға) беруде – бастан жоғары болуы қажет.

6. Доптың алаңға көп түсуіне жарыс ұйымдастыру. Осыны дәлдікті сақтап отырып орындау.

7. Доп беруді күшпен орындау. Бұл кезеңде үйренушілер доп беру техникасын жақсылап үйренуі тиіс. Соққы күші оптималды, бірақ техникалық үлкен қателіктерге ұрындырмауы қажет. Доп беруді секіріп жүзеге асыру. Доптың алаңға көп түсуіне секіріп, күш салып доп беру.

8. Дайындық жаттығуларынан кейін доп беру. Бұл жаттығуда үйренушілерді екі топқа бөлудің маңызы зор. Бірінші топ дайындық жаттығуларымен айналысса, екіншісі доп беруді орындайды. 10 мин өткен соң үйренушілер ауысады.

9. Басқа да ойын тәсілдерін орындап болған соң, доп беруді орындау: шабуылдаушы соққыға кері соққы қайтару. Доп беруді күшпен және секіру арқылы жүзеге асырудан жарысу. Сол әдіс сақталады.

10. Басқа да ойын тәсілдерін дәлдікке орындаумен жарысу.

11. Доп беру мен доп беруді қабылдаудың тиімділігіне жарысу. Оны анықтау үшін балдық жүйе қолданылады: егерде доп торға тисе – доп берушіге бір, доп қабылдаушыға екі бал, ойып алаңнан асып кетсе – доп берушіге екі, қабылдаушыға бір бал, ал егер доп беру кезінде де, қабылдау кезінде де қателіктер кетсе – нөл қойылады. Доп қабылдаушы допты алғаннан кейін доп берушіге айналады. Барлық үйренушілер доп қабылдаушы кейіпінде болғаннан кейін, ойын қортындысы шығарылады.



12. Доп осы жарысты енді басқа да ойын тәсілдерінен кейін орындау. Мысалы, доп берер алдында үйренушілер тосқауыл имитациясын қолдана отырып 3 рет секіреді.

13. Доп беруді және доп беруді қабылдауды, кері сокқыны және тордан асыра сокқы беруді қолдана отырып, 3х3 дайындық ойынын жүргізу. Ойын алаңы 2-3 бөлікке тігінен бөлінеді. Қортынды есеп волейбол ойынындағыдай жүргізіледі.

Шабуылдаушы сокқы техникасын шыңдау:

Әр түрлі әдістемелік оқулықтарда шабуылдаушы немесе шабуылшы сокқылар ұғымының еш айырмашылығы жоқ. Бірақ бұл екеу бір дегенді білдірмейді. Қарсылас жаққа доптың ауысуынан кейінгі барлық іс-әрекет шабуылшыға жатады. Ал шабуылшы іс-әрекет дегеніміз- тор шетінен жоғары асатын іс-әрекет. Осыдан шығатыны, мысалы, доп беру шабуылшы әрекетке жатқанымен, шабуылдаушы әрекетке жатпайды. Бұл бір қарағанда маңызы аз жәйіт болып, көрінгенімен, волейболды үйренудің алғашқы сатысында үйренушілердің әр іс-әрекетін саралауда маңызы зор. Мәселен әр аяқтаушы іс-әрекет белгілі бір қауіп әкелуі тиіс, яғни шабуылшы іс-әрекет. Ал тордан жоғары орындалған іс-әрекетті айтар болсақ, ол аса қауіпті болуы керек, бұл үйренушілерге қозғалыс қабілеттілігін, моральдік төзімділігін, жігерлілігі қасиеттерін дамытуға мүмкіншілік береді.

Оқыту әдістемелерінде шабуылдаушы сокқылар тәсілін үйретуде аса үлкен айырмашылық жоқ, оны үйрету ретпен жүзеге асады: жүгіру барысындағы шабуылдаушы сокқы, ауыспалы шабуылдаушы сокқы, бүйірден шабуылдау.

Тіке шабуылдаушы сокқыны орындауда, үйренушілердің арнайы қозғалыс қабілеттілігін дамытуына жоғары талап қойылады, әсіресе даму деңгейінің жан-жақты ептілігіне аса мән береді. Бұл ретте үйрету екі негізгі бағытта құрылады: жылдамдық пен күштілік қасиеттерін дамыту (секіру қабілеттілігі және динамикалық күші) және жан-жақты ептілігі. Шабуылдаушы сокқының техникасын үйрену аяқтаушы іс-әрекеттен басталады (соңғы күш-жігер)-қолды сермеу және тұрған қалпында допқа сокқы жасау және бір орнында екі аяқпен серпіліп жоғары секіру және жүгіру. Кейіннен сокқы жасау шарты қиындай түседі: орыннан тіреусіз қалыпта (секіру кезінде) және бір, екі немесе үш адым қозғалғаннан кейін, әр түрлі биіктікте және қашықтықта доп қайтару, тосқауыл қоюшылар қарсылықсқанда.

Жалпыдамытушы жаттығулар:

Шабуылдаушы сокқы орындау атлетикалық дайындықты, күштің жақсы дамуын, жылдамдық қасиеттерін, икемділік пен ептілікті қажет етеді. Бұл тапсырма көбіне дене шынықтыру сабағында шешіледі. Жалпыдамытушы жаттығулар спорттық секцияларда үлкен көлеммен және үлкен күшпен орындалуы қадағаланады.

Осы жаттығу категориясының негізгі бағыты: қозғалыс мүшелерін қатайту, оның ішінде тобық, тізе буындары, иық, қол буындары, қолдың күшін дамыту, аяқ, ұршық, бұлшық ет жылдамдылығын қысқарту, икемділікті дамыту.

Жалпыдамытушы жаттығуларды еш бір зат қолданусыз, доп арқылы, гимнастикалық саты мен резеңкелі амортизатор арқылы, ауыр снаряд арқылы және т.б. жасауға болады.

Дайындық жаттығулары:

Үйренушілерді шабуылдаушы сокқы жасауға дауындау екі жағдайдың шешілуі көзделеді: біріншіден, қозғалыс мүшелерін қатайту және қол аяқтың динамикалық күшін дамыту, екіншіден, әрекетті еске ала отырып, тірексіз



қалыптағы(секіру кезіндегі) қозғалыстың координациялық құрлымын тәрбиелеу. Бұл кезеңде серпілістің ерекше тәсілі анықталады, Секіру жаттығуларын орындау кезінде, үйренушілердің жүіруден кейін аяқпен серпіле секіруге тез тоқтаусыз ауысуын қадағалан жөн.

1.Бір-екі қадам жүгіре келе, тоқтаусыз екі аяқтап серпіле секіріп,аспалы затты бір қолмен алу.

2.Гимнастикалық орындықтан ирелеңдеп секіру. Қолдың артқа-алға-жоғарыға қарқынды қозғалысына назар аударылады.

3.Секіртпе тумбаға бірнеше рет қайталап секіру. Тумба биіктігі 40-50 см.

4.Секіру қабілетін дамытушы жаттығулар: отырып тұрғанда жоғары секіру, бір орыннан екі аяқпен серпіле ұзындыққа бірнеше рет қайталап секіру, ауырлықты(доп,ғантель,штанға,дене салмағының 1/3 дейінгі ауыр заттарды) пайдаланып жоғары секіру штанғамен отырып,тұру жаттығуы(салмағы дене салмағынан 70%) және т.б.

5.Секіртпе биіктігі 40-50 см. тумбадан секіру.

6.Допты қос қолдап бастан асырып секіріп лақтыру, тордан тыс және тордан асырып орындау. Қалыпты жағдайда допты кеуде тұсында ұстап тұру. Секіру кезінде, қолдың қолдың қарқынды қозғалысымен доп бастың артына апарылады, омыртқаның кеуде бөлігі мен белі майысады. Дененің қарқынды майысуы және қолды алдыға қозғалту арқылы жасатын доп лақтыру. Лақтырудан кейін қол иықтан томен түспейді. Осына 1-2 қадам жүгіре отырып орындау. Жүгіріп келіп тоқтамастан секіруге ұласуына қол жеткізу. Осы, бірақ соққы бір қолмен орындалады. Қалыпты жағдайда доп кеуде тұсында сол қолмен ұсталады. Оң аяқтың ұшымен тұрып, доп жоғары көтеріп, оң қолымызға аламыз. Қолымызды тік ұстап, кішкене серпінмен лақтырамыз.

7.Жүгіріп келіп бірден секіру кезінде, тордан тыс және тордан асырып, жердегі нысанаға теннистік (резеңке) допты лақтыру. Жүгіру қашықтығы 1-2 қадам. Нысана қызметі гимнастикалық мат немесе жерге сызылған белгі атқарады, арақашықтық 8-10 м болу керек. Бұл жаттығу толығымен қозғалыс координациясын бақылауға мүмкіндік береді. Сондықтан мұнда: қолдың қарқынды жұмысының да, аяқтың ұшымен жүрудіңде, қолды тіктеп ұстап лақтырудың да мағызы жоғары.

8.Шабуылдаушы соққыны орындау шарттарын барынша жақсы білу,дайындық жаттығуларының басты мақсаты болып табылады. Оның ішінде барлық үйренушілердің қабырғадан 60-80 см аралықтан жүгіріп келіп бірден секірудің барлық түрлерін орындаудың мәні зор және доп лақтырудың кейін қолды иықтан томен түсірмеудіде қатаң сақтаған жөн. Бастан жоғары лақтырғанда қолды бүгу және кеудені алға қарай итеру қателік болып саналады. Осы жаттығулардың барлығын үйренгеннен кейін, теннистік доптарды оннан солға, солдан оңға беріп лақтыруды орындап, жаттығуларды қиындату керек.

9.Екі аяқтап және 1,2,3 қадам аралықтан жүгіріп келіп серпіліспен секіру арқылы тіке шабуылдаушы соққы беруге дайындық. Сол жаттығуды тормен болатын түрлі жағдайда қайталау. Алаң да тұрған қалыпта бір орыннан және 1,2 қадам аралықтан жүгіріп келіп секіру кезінде резекелі амортизатормен допка соққы беру.

10. Қабырғаға қарсы тұрып, допты бірнеше рет ұрып жаттығу. Арақашықтық 1-1,5 м аралықтан лақтыру. Техникалық қағидаларды сақтай отырып. Барлық жаттығуларды бірнеше рет қайталап жасау. Осы жаттығуды серіктеспен 7-8 м аралықтан орындау.



11. Бір орынан секіру кезінде допты серіктеске ұрып беру. Серіктес шабуылдаушыға оң жақ бүйірден 2 м биіктікке доп лақтырады. Осы жаттығуды 1,2 қадам аралықтан жүгіріп келіп орындауды. Сокқы кезінде колдың тіктеп ұсталуына аса назар салған жөн. Доп шабуылдаушыдан сәл алдыда болу керек.

12. Тордан асыра, доппен серіктеске шабуылдаушы сокқы жасау. Шабуылдаушы сокқы бір орында тұрып жасалады. Жаттығуды игергеннен кейін, оны қиындатып, ойын тәртібіне жақындатамыз: лақтыру биіктігі 3-4 м. Жүгіріп келіп орындау.

13. Ю.Допты жоғары лақтырып,тордан асыра сокқы жасау. Бұл жаттығу кезінде 2-2,5 м аралықта орналасады, оны дұрыс орындау көп тәжірибе мен дайындықты қажет етеді.

14. 3 аймақ ойыншысы жіберген сокқыға, 4 аймақтан шабуылдаушы сокқы беру. Доп беру аралығы 4-5м. Доп берушінің қолынан доп шыққан кезде, бастапқы жүгіру кезеңі басталады.

15.Жылдам шабуылдаушы сокқы мен баяу (алдандырушы) шабуылдаушы сокқыны кезектестіру. Баяу шабуылдаушы сокқы допты алдыда ұстап, оңға, солға кезекпен алдарқатудан туындайды. Сол сияқты жұдырықтап ұру тәсілінде орындау. Бұл жаттығулардың мақсаты торға бағытталған кез-келген сокқыны қайтару.

16.3 аймақ ойыншысы жіберген сокқыға,2 аймақтан шабуылдаушы сокқы беру. Доп беру аралығы 3 м дейін төмендейді,ал қашықтық қысқартылады.

17.2 аймақ ойыншысы жіберген сокқыға,3 аймақ шабуылдаушы сокқы беру.

19. Сол сияқты, бірақ 3 аймақ ойыншысына до беруді, баска ойыншы орындайды(6 аймақ ойыншысы).

20.Доп беруді қабылдап алғаннан соң,3 аймақтан шабуылдаушы сокқы беру. Алғашында доп беру қысқа қашықтықтан орындалса, кейін доп беру орынынан беріледі.

21.3 аймақ ойыншысы жіберген сокқыға 4,3,2 аймақтан алмастыра шабуылдаушы сокқы беру. Сол сияқты,тек дәлдікке орындау.

22. Бір тосқауылдаушыға қарсы шабуылдаушы сокқы.

23. Сокқыларды кезектестіру және алмастыру. Сол сияқты жылдам және баяу сокқыларды да кездестіру және алмастыру.

24. Тордан қайтқан кері сокқыға шабуылдаушы сокқы беру.

25.Алаң шетінен орындалатын шабуылдаушы сокқылары.

26.3x3 дайындық ойынын жүргізу. Ойын алаңы 2-3 бөлікке тігінен бөлінеді. Алғашында доп беру қысқа қашықтықтан орындалса, кейін бөлінеді. Алғашында доп беру қысқа қашықтықтан орындалса,кейін доп беру орнынан беріледі. Қорытынды есеп волейбол ойынындағыдай жүргізіледі.

27. Сол сияқты бірақ ойыншылар саны 4x4. Үш ойыншы сызық бойына орналасады,ал біреуі тор маңында орналасады. Әр ұтыстан кейін, доп беру сағат тілі бойынша ауысып отырады.

Шабуылдаушы сокқының орындалу мүмкіндігінің жоғары екенін ескерсек, алғашқы жарыс жаттығуларынан бастап,үйренушілерді серіктестері мен өз қарсыластарының іс қимылдарын жете бакылап жүруге тәрбиелеу маңызды, яғни: доп қайда қабылданады(тордан қашықтығы), доптың қайда берілуі мүмкін, серікте допты қалай қабылдады, сокқы беру үшін доп қалай беріледі, және т.б. Бұл жағдай білім қағидалары мензандылықтарды ұштастыру мен байланыстыруда маңызды рөл атқарады, өз кезегінде бұл,көп жағдайда жоғары ойын тәртібін ұстауға мүмкіндік береді.



Әрі қарай шабуылдаушы соққы техникасын үйрену мына әдістемелік ретпен жүргізіледі: Жүгіру бағатын өзгергеннен кейінгі соққы, ойыншылардың қарсы қозғалысынан кейінгі соққы, алдымен жаттығула тосқауыл қоюшылардың тосқауылынсыз жүргізіледі, кейін бір немесе екі тосқауылға қарсы орындалады. Ойыншылардың қарым-қатынасы 4x4 дайындық ойынының ойын тәсілдерін меңгеру нәтижесінде шындалады.

Волейбол ойынында, дене шынықтыру құралдарын, жақсы нәтижеге қол жеткізу мақсатында, үйлесімді қолдану және жоғары жұмысқа қабілеттілікті ұзақ сақтау, дене шынықтыруға тәрбиелеуші мамандардың неғұрлым өзекті мәселе болып отыр. Осыған байланысты физикалық тәрбие беру ұйымының мазмұнын, түрлері мен әдістерін үйретуді дене тәрбиесі сабақтарында әрі қарай шыңдап, дамыта түсу керек.

Сабақтың басты бағыты, волейбол ойынын кірістіре отырып, студенттердің дене тәрбиесіне деген қызығушылығын ояту, осы ойын ережелерінің қыр-сырын үйреніп, дене шынықтырумен айналысуды дағдыландыру.

Студенттердің педагогикалық бақылау волейбол ойынының қыр-сырын терең меңгерудің тиімділігін арттыруда маңызды орын алады. Ойынды үйренудің барлық кезеңі оқытушының қатысуымен өтеді. Талдау материалы және үлгерімді бағалау қызметін, оқытудың негізгі бөлімдерін жүйелі бақылау мәліметтері мен қадағалау сынақтары атқарады.

Қадағалау сынақтары жеке физикалық қасиеттерінің даму деңгейін анықтауға, техника-тактикалық дайындық дәрежесін бағалауға, сексияға қабылдау мақсатында жан-жақты саралау жүргізуге, қолданылған құралдардың және оқыту әдістемелерінің артықшылықтары мен кемшіліктерін айқындауға мүмкіндік береді.

Әдебиеттер:

1. Ахмеров Э.К. Волейбол для начинающих. – М., 1985. – 128 с.
2. Волейбол: Клещев Ю.Н. Айрияңц А.Г. редакциялығымен. – М.: Дене шынықтыру және спорт, 1985. – 236 б.
3. Волейбол: Учебник для инситутов физической культуры: Под ред. Ю.Н. Клещева, А.Г. Айрияңца. – М., 1991. – 270 с.
4. Волейбол: официальные павила ФИВБ. 1999-2000г.: Под.ред. Ю.Б. Чесноков, С.В. Титова., 1999г, 38 с.
5. Губенко Л.Я. Организация и проведение соревнований по волейболу – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 112 с.
6. Железняк Ю.Д. Волейбол ойынындағы шеберлік. – М.: 1978. – 138 б.
7. Железняк Ю.Д., Слупский Л.Н. Мектептегі волейбол: Мұғалемдерге арналған мағлұмат. – М.: Просвещение, 1989. – 266 б.
8. Ивойлов А.В. Волейболдағы биомеханика және әдістемесінің очерктері. – М.: Дене шынықтыру және спорт, 1981. – 284 б.
9. Хапко В.Е. Волейбол юным. – М.: Здоровье, 1987. – 120 с.

Бекбаев С.Ш.

Эффективные пути обучения игре в волейбол на практических занятиях физической культуры

Статья посвящена обучению технике игры в волейбол, особенностям подачи мяча во время игры на занятиях по физическому воспитанию; пробуждению у обучающихся интереса к занятиям по физической культуре, овладению техникой игры в волейбол, будущих специалистов физического воспитания; формированию компететации студентов по методике проведения уроков физкультуры, обучению игре в волейбол.

Ключевые слова: волейбол, игра, физическая культура, физическое воспитание.



Бекбаев S.Sh.

Effective ways of learning playing volleyball on practical lessons of physical training

Teaching to play volleyball in physical culture, mastering the techniques of service in volleyball. To increase students interests in physical training, to learn the specific features of volleyball, to train students to go in for sports. To increase the efficiency of teaching students the specific features of playing volleyball.

Keywords: physical training, physical culture, volleyball, gymnastics, service.

ӘОЖ: 373/378:371(574)

Танатова А.Д. – педагогика ғылымдарының кандидаты,
Қазақстан Республикасы Білім беру жүйесінің басқарушы және
ғылыми-педагогикалық қызметкерлерінің біліктілігін арттыру
бойынша «Өрлеу» БАҒО» АҚ Республикалық институтының
деңгейлік бағдарламалар орталығы
E-mail: assel_tanatova@inbox.ru

**КӘСІБИ ТҰРҒЫДА ӨЗІНДІК ДАМУ АРҚЫЛЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
ШЕБЕРЛІККЕ**

Аннотация. Осы мақалада Қазақстан Республикасының жалпы мектептердің педагог қызметкерлерінің біліктілігін арттыру курстарының деңгейлік бағдарламасының маңыздылығы және жаңа формация мұғалімінің қалыптасу мәселесі қарастырылған. Оқушыларда оқу дағдысын дамытудың өзектілігі баса көрсетіледі. Мұғалімдердегі рефлексивті қызметті дамыту қажеттілігі негізделген. Білім беру сапасын арттыру мәселелерін шешуде мұғалімдердің кәсіби өсуінің маңыздылығы талданады.

Кілт сөздер: біліктілігін арттыру, деңгейлік курстар, табысты оқыту, рефлексиялық қызметі.

Қазіргі кезде Қазақстан үшін педагогикалық мамандардың сапалық дайындығы зор маңызға ие екендігі сөзсіз. Н.Д. Хмель атап көрсеткендей, «мұғалімді дайындау үнемі өзекті болып табылатын мәселелерге жатады, - себебі қоғамның әлеуметтік-экономикалық міндеттері өзгеріп отырады, өскелең ұрпақты тәрбиелеуге жаңа талаптар қойылады және бұл, әрине, кәсіби тұрғыда мұғалімді оқыту жүйесі мен оның көзқарастарында көрініс табады» [8]. Сондықтан қазіргі білім берудің тиімділігі мен сапасы білім беру саласындағы педагогтар мен басшылардың біліктілігін сындарлы арттыруға байланысты.

Өкінішке орай, қазіргі нақты жағдайларда мұғалім «өзінің дүниетанымын қайта құру мәселесімен, құндылықтар иерархиясын қайта қарастыру, осы уақытқа дейін талап етілмеген өзінің бойында жаңа кәсіби және тұлғалық қасиеттерді дамыту қажеттіліктеріне тап болды» [1,121-125 бб.]. Жаңа формациядағы мұғалім тек оқытудағы жаңалықтарға ғана емес, сонымен қатар, бірінші кезекте, балаларға, әріптестеріне ашық болуы қажет.

Бүгінгі күні өз пәнін жақсы білгендік жеткілікті емес, қазіргі технологиялық құрылғылардың қолданылуын ескере отырып, тиімді оқыта алу қажет. Егер ұстаз кәсіби және тұлғалық өздігінен жетілуге деген айтарлықтай жоғары ішкі уәждемеге ие болмаса, онда ол өзінің кәсіпқойлығының төменгі деңгейінде «тежеліп» қалады.

Осыған байланысты Л.С. Выготскийдің, мұғалім әр түрлі балаларға бір ғана материалмен бармайтын болса, барлығына бірдей талап қоймаса, оларды бір көрсеткіштермен ғана бағаламайтын болса, психологиялық тантыққа орын



қалмайды, деген сөздері бүгінгі күні өзекті болып табылады. Әрбір оқушы жас ерекшеліктермен қатар өзінің психологиялық ерекшеліктеріне де ие. Осыны ескере отырып, мұғалім сабақ үстінде дербес сараланған тәсілдемелерді қолдануы қажет. Алайда, жеке ерекшеліктерді ескергендік «еш жағдайда оқушы қалаған стилінде оқытуға айналмауы қажет. Өйткені мұндай жағдайда оқушы үшін дамуға, әрекет тәсілдерінің репертуарын кеңейтуге мүмкіндіктер жабылады, ол шешілетін міндеттер спектрін және белсенділік аясын тура болжайтын «өзінің жеке ерекшеліктерінің қамауына» түседі. Сондықтан, жеке ерекшеліктерді ескере отырып, педагоғ оларды кеңейтуге, өсіруге болатындай ірғетас, сөре алаңы ретінде қарастыруы қажет» [5, 301-302 бб.]. Тек осындай жағдайларда ғана көптеген маңызды білім беру мәселелерін шешуге және оқушының жетістігі үшін, оның тұлғалық дамуына және болашақ кәсіби қалыптасуына қажетті қолайлы жағдайлар жасауға болады. Айта кететін жайт, «оқушының табыстылығы оның жеке тұлғалық ерекшеліктеріне ғана байланысты емес, сонымен қатар мұғалімнің шеберлігі мен оның педагоғикалық құзыреттілігінің деңгейіне, оқу іс-әрекетінің ұйымдастырылу үрдісіне, мұғалімнің оқушылармен және оқушылардың бір-бірімен қарым-қатынасына және өзара әрекеттестігіне байланысты» [7, 39 б.].

Жақын арадағы даму аймағы – ол оның бүгін ересектердің көмегімен жасағаны: ата-аналарының, мұғалімдердің, тәрбиешілердің және т.б., ал ертең өздігінен жасайтыны [4, 110 б.]. Демек, егер оқыту жақын арадағы даму аймағына, яғни баланың ертеңгі күніне сүйенетін болса, онда ол дамуға оқытуға айналады.

Кәсіпқой ұстаз «сабақ пен мұғалімнің мінез-құлқы драматурғия заңдарына бағынатындығын» түсінуі керек: қызығушылық тудыра білуі қажет, оны сақтап қалу, оның шарықтау шегіне жетіп және танымдық нәтижені қамтамасыз етуі қажет» [3, 52 б.]. Сонымен қатар, мұғалім бағалау клишесі мен нұсқамаларға берілмегені жөн. Керісінше, ол «әрбір оқушының даусын» естуі қажет. Ал бұл өте маңызды, себебі өз шәкірттерін шын мәнінде құрметтейтін ұстаз олардың оқу-танымдық уәждемелерін дамытуға ықпал ете алады. Осыған қол жеткізу үшін оқушылардың өздерінің пікірлерін есепке алу қажет.

Осыған орай мұғалімнің өзінің кәсіби тұрғыда жетілуісіз білім берудің сапасын арттыру мүмкін емес деген ойдамыз. Рефлексивтік маманды дайындау тұлғалық, жалпымәдени білімділікті, кәсіби-педагоғикалық, тәжірибелік шеберлікті, сыныптағы практикалық зерттеулер тәжірибесін және әлеуметтік, бихевиористік ғылымдар саласындағы зерттеулерді білуін болжайды [2, 257 б.].

ҚР жалпы білім беретін мектеп мұғалімдерінің біліктіліктерін арттыруға арналған көп деңгейлі Бағдарламасының көмегімен өзінің білім беру және оқыту тәжірибесін өзгертуге дайын рефлексивті мұғалімдер қатарын көбейтуге мүмкіндік пайда болды. Ол оқытудағы жана тәсілдерге білімді жеткізу үрдісімен оқытуды теңеу педагоғикалық атавизмінен кетіп, бар білімдерді жүйеге келтіру бойынша Қазақстандағы мектеп жүйесін ауқымды түрде қамтуға мүмкіндік береді.

Екінші деңгей бағдарламасының мақсаты:

- педагоғ қызметкерлердің қосымша білім мен дағдыларды алудағы білімдік қажеттіліктерін қанағаттандыру, қазақстандық мұғалімдердің қарқынды өзгеріп жатқан әлем жағдайында үздіксіз кәсіби дамуға дайын болуына көмектесу;

- білім берудегі әдістемелік жұмыстың тиімділігін қамтамасыз ететін инновациялық үдерістерді қолдау;



• өз әріптестерінің тәжірибесін жетілдіру мақсатында оларды оқыту және тәлімгерлік студе теориялық және практикалық кәсіби құзыреттілігі мейлінше терең мұғалімдерді даярлау [2, 150 б.].

Бағдарламаның күтілетін нәтижелері «оқушыларды сандық технологияларда құзыреттілік танытатын, сыни ойлау қабілеті дамыған, сенімді, әуесқой, өзін-өзі уәждемелейтін, тәуелсіз тұлға ретінде қалыптастыруға және білім алуға үйрететін мұғалімдерді дайындаудан» тұрады [2, 152 б.].

Қазақстан Республикасының білім беру жүйесінің басқарушы және ғылыми-педагогикалық қызметкерлерінің біліктіліктерін арттыру бойынша Республикалық институтының деңгейлік бағдарламалар орталығы (ББЖ БАРИ ДБО) мұғалімдер үшін оқытудың екінші (негізгі) деңгейінің Бағдарламасы бойынша курс өткізеді және өзінің соңынан қалған педагогтарды еріте алатын көшбасшы-мұғалімдерді дайындайды. Аталған Бағдарлама 2012 жылы енгізілген. Өткен 2013 жылы ББЖ БАРИ 1200 мұғалім оқып шықты. 2014 жылы 4000 жуық.

Курсты өткізу барысында орталық жаттықтырушылары мұғалімдерді тек Бағдарламаның мазмұнымен таныстырып қана қоймай, сонымен қатар әрбір оқушыны дамытуға қолайлы жағдай тудыратын, ізгілікке ниеттенген, оқушылардың ішкі дүниесін түсініп, оны бағалаусыз мәнерде қабылдау қабілетіне ие, қазіргі кездегі жаңа формациядағы мұғалімнің мәнін ашуға тырысады.

Осы Бағдарлама бойынша біліктілікті арттыру курстарынан табысты өткен ҚР жалпы білім беретін мектеп мұғалімдері, оқушыларды қалай білім алу керектігіне үйрету мәселесі басымды болып табылатын, оқытудың жаңа моделін тәжірибе жүзінде жасауда. Оған қол жеткізуге жаттықтырушылармен сабақ барысында өткізілетін Бағдарламаның түйінді ойларының интеграциясы көмектеседі: оқыту мен білім берудегі жаңа тәсілдер, сыни тұрғыда ойлауға үйрету, үйрену үшін бағалау және оқытуды бағалау, оқыту мен білім беруде ақпараттық-коммуникативтік технологияларды қолдану, дарынды және зерек балаларды тәрбиелеу.

Сертификатталған мұғалімдер өздерінің тәжірибелік іс-әрекеттерінде инклюзивтік оқыту жағдайында коучинг-сабақтарын және менторингті (тәлімгерлік) жүргізе отырып, тұлғааралық қатынастарды дамыту арқылы оқытудың қазіргі технологияларына өздерінің барлық педагогикалық ұжымдарын үйретуде.

Екінші (негізгі) деңгейдің Бағдарламасы бойынша мұғалімдерді үш ай бойы оқыту кезінде ББЖ БАРИ ДБО жаттықтырушылары әрбір курсант мұғалімнің кәсіби және тұлғалық жетілуінің куәсі болды. Бағдарламаның идеяларын тарату арқылы әрбір мұғалім бала тұлғасына асқан түсіністікпен, зор құрметпен қарауды үйренді және, ең алдымен, өзінің жеке кәсіби және тұлғалық дамуының маңыздылығын сезінді.

Мұғалімдер оқытудың өздігінен басқарылатын болып, оқушылармен ынтымақтастықта және бірлескен шығармашылықта болу керек екендігін ұғынды. Бұл өте маңызды, өйткені мұғалім оқытуда өктемдік немесе либералдық стильді қолданатын болса, онда біз ынтымақтастық жөнінде айта алмаймыз. «Бала генетикалық алдын ала белгіленген оны тануға бағытталған ықылас әлеміне келеді, ал біз оны үйреткіміз келеді және көп жағдайда ынтымақтастық емес, керісінше қарсылық тәжірибесіне кез боламыз» [6, 209 б.].

Біліктілікті арттыру жүйесі жөніндегі пікірлерімізді өзгертіп және білім беру сапасын арттырып қана қоймай, сонымен қатар өзіміздің өмірлік стратегиямызды өзгерте алдық деген мұғалімдердің кері байланыстары бізді өте



қуантады. Мұның астарында зор мән бар, бұл біздің мұғалімдеріміз де ең жақсы болуға лайықты дегенді дәлелдейді. Мемлекеттік Бағдарлама мұғалімнің мәртебесін көтеруге мүмкіндік берді, себебі олсыз біз білім сапасын арттырумен айналыса алмас едік.

Жүрегімен үйрететін мұғалім ең жақсы мұғалім деп бекер айтылмаса керек. Әрбір мұғалім оқушы тұлғасына бағдарланып, оның мүмкіндіктерімен, қабілеттерімен және қажеттіліктерімен санасатын болса, біз көптеген педагогикалық және психологиялық мәселелердің алдын алатын боламыз. Сонымен қатар оқушылар үшін зор танымдық, эмоционалдық және әлеуметтік орта қалыптастыруға мүмкіндік болады. Тек оқыту үрдісінің осы қырларының арасында тепе-теңдік сақтау қажет.

Біз, жаттықтырушылар үшін аталған курстар өзіміздің білім қорымызды әдістемелер мен технологиялардың ең жаңа арсеналымен толықтыруға мүмкіндік берді. Біз өзгелерді де, өзімізді де әлемге, бір-бірімізге және жалпы болашағымызға асқан ізгілікпен карауды үйрете алдық. Жаңа білім беру жүйесінде оқушы тұлғасы аса маңызды екендігін және оның даралығын көре алу, баланың ашылуына, оның өз мүмкіндіктерін жүзеге асыруға көмектесу одан да маңыздырақ екенін ұғындық. Мұның мәні өте зор, әсіресе, кәметке толмаған балалардың арасында өзіне-өзі қол жұмсау әрекеттері бойынша көңілді көншітпейтін статистиканы ескеретін болсақ.

Мектепте тәжірибе өту кезінде оқушылардың танымдық белсенділіктерінің артқанына куә болғаны жөніндегі мұғалімдердің пікірлері Бағдарламаның нәтижелілігін дәлелдейді. Олар оқытудың жаңа тәсілдерін қолдана отырып, сабақты жоспарлап өткізген жағдайда өз оқушыларының позитивтік пікірлеріне бөленген. Балалар сабаққа деген қызығушылықтарының артқаны жайында, қандай да бір пәндерді енді түсінетін болғаны жөнінде айтады. Сыныптағы барлық оқушылар басқа мұғалімдердің де жаңаша жұмыс жасағандарын қалайтындарын білдірді. Мұғалімдердің айтуы бойынша, оқушылар оларды сабақта қуана күтіп, курсқа мұная шығарып салған. Мұндай өзгерістерді мектептегі әріптестер де көре алатын болды.

Сертификатталған мұғалімдер өз сабақтарын оқытудың жаңа тәсілдерін ескере отырып, жоспарлап жүргізеді, оқушылардың ішкі оқу уәждерін дамытуға тиімді ықпал етуге үйренуде. Мұндай күнделікті, ықтияттылықты қажет ететін педагогтардың еңбегі оқушыларға қоршаған әлемді адекватты қабылдауға және түсінуге, туындаған мәселелерді шешуде дұрыс тандау жасауға, табысты оқытуға үйренуге және құбылмалы заманның жағдайларына бейімделуге мүмкіндік береді.

Жоғарыда айтылғандар мұғалімнің жеке рефлексивтік іс-әрекеттерін дамыту арқылы оның кәсіби шеберлігін дамытудың маңыздылығын тағы да дәлелдейді. Білім беру сапасын дамытудың негізгі өлшемдерінің бірі болып заман талаптарына сай өмір сүретін: өзгерістерге бейімделгіш және өзінің педагогикалық іс-әрекетін сәйкесінше жаңарта алатын мұғалімнің кәсіби жетілуі саналады.

Әдебиеттер:

1. Ахметзянов Х.Р. Профессиональное портфолио в системе переподготовки и повышения квалификации работников образования // Современные проблемы гуманитарных и естественных наук: Материалы VII международной научно-практической конференции. Том II. – М., 2011. – С. 432.



2. Қазақстан Республикасы педагог қызметкерлерінің біліктілігін арттыру курстарының бағдарламасы: Екінші (негізгі) деңгей. Үшінші басылым - «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ АОО, 2012. – 291 б.
3. Лизинский В.М. Современный урок: особенности, подходы, диагностика. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2009 – 160 с.
4. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: Учебн. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 256 с.
5. Педагогическая психология: Учебное пособие / Л.А. Редуш, А.В. Орлова. – СПб.: Питер, 2010. – 416 с.
6. Савенков А.И. Одаренный ребенок дома и в школе. – М.: У-Фактория, 2004.
7. Танатова А.Д. Формирование мотивации к успешному учению как условие развития одаренности учащихся / Дис. канд. пед. наук. – Алматы. – 2009. – 198 с.
8. Хмель Н.Д. Теория и технология реализации ЦПП: Учебное пособие в помощь преподавателям, аспирантам. – Алматы, 2002. – 90 с.

Танатова А.Д.

К педагогическому мастерству через профессиональное саморазвитие

В статье поднимаются вопросы становления педагога новой формации и раскрывается значимость проводимой работы по повышению квалификации учителей общеобразовательных школ РК в рамках проведения уровневых программ. Актуализируется значимость успешного обучения учащихся. Акцентируется важность развития рефлексивной деятельности учителей. Рассматривается вопрос повышения качества образования через профессиональное становление учителей.

Ключевые слова: повышение квалификации, уровневые курсы, успешное обучение, рефлексивная деятельность.

Tanatova A.D.

To the pedagogic skills through professional self-development

The archly reveals the ways and the problems of becoming a modern teacher. It shows the vital importance of the courses "The Programme of incuasing teachers' qualification in the secondary schools of Kazakhstan Republic". There is a vivid focusing of the need in ability to learn among students. The rationale for the need of tutors' reflective activity development is detrmined. The importance of teachers' professional development concerning the problems of increasing the quality of education is analyzed.

Keywords: high qualification, level courses, successful studying, reflect activity.



ФИЛОЛОГИЯ ФИЛОЛОГИЯ PHILOLOGY

УДК: 811.111

Abukhanova A.G. – candidate of Philological Science,
associate professor at WKSU after M.Utemisov

E-mail: abukhanova_alma@mail.ru

Zubkova E.S. – undergraduate of the subject
“Foreign language: two foreign languages”

at WKSU after M.Utemisov

E-mail: helena-zhs@mail.ru

**FUNCTIONING OF COGNITIVE METAPHOR IN THE INTERNET
DISCOURSE**

Abstract. This article is written in the field of cognitive linguistics. The article is devoted to the process of metaphorization as one of the main ways for creative self-expression of Internet users in the network. Metaphorization is considered here as the fundamental cognitive operation providing transfer of figurative schemes from one conceptual sphere to another. The authors give examples of idioms created by Internet users with the use of metaphorization. These Internet phraseological units are a phenomenon of the XXI century, indicating new conditions and possibilities of language phraseological fund replenishment.

Keywords: Internet discourse, phraseological unit, cognitology, metaphorization, cognitive metaphor.

Today the Internet plays a key role in the life of society, being the main means of mass media and interpersonal communication which excels the phone in number of users and takes away a palm from books being a paramount source of information. The Internet has an impact on the scientific life of society. Besides conferences and webinars conducted in the Network, online courses, programs of remote education, collections of scientific works, we face with the fact that nowadays there is a number of scientific directions connected with the Internet such as Internet linguistics. The main phonetic, grammatical, semantic, semiotics, wordforming features of functioning natural language in virtual space of the Internet are studied within this direction. Languages of communication in the Network, terminological system of the Internet, literature which is given rise on open spaces of the Internet and many other phenomena relating to the medium of linguistics and/or philology are also learned within this linguistic direction.

In this article we would like to pay special attention to the processes of formation of new phraseological units taking place in the Network. In particular to one of the most popular ways of formation of Internet phraseological units — metaphorization.

Currency of this article is stipulated by interest of modern linguistics in questions of relationship between language and the global Network and consists in studying modern changes taking place in the phraseological repertoire of English in connection with the changing social reality.

Scientific novelty of the research is stipulated by the fact that there is not enough researches today analyzing processes of emergence and use of Internet phraseological units of English in the XXI century, therefore, this question needs further inquiry.



Linguistics of the XX-th century substantially passed under the sign of denial of language use as important object of scientific research. F. de Saussure's and later N. Chomsky's concepts – the most influential linguistic concepts of the XX-th century – were based on opposition of language system and language use. According to these concepts, the central object of linguists' studying is the invariable and independent from use system of signs or grammar, which is stored in heads of native speakers. And the real use of language in real time is an infinite set of accidents and the result of every time unique interaction of language system with extralinguistic factors. This article is based on antithetic theoretical considerations which gradually replace rigid opposition of language system and language use.

Like other empirical sciences, Linguistics realizes more and more that the language reality which is carried out in concrete models of language interaction is a scientific object which deserves attention as an invisible language system. Real language interaction is usually called discourse in modern linguistics. Discourse is a unity of process of language activity and its result that is a text. Discourse includes a text as a component. Text is a static object arising during language activity. There can be a written text, i.e. a sequence of graphic symbols, and there can be also an oral text – an acoustic signal which can be recorded, for example, on magnetic carrier. Discourse, besides the text, includes the processes of its creation and understanding which are also developing in time.

The development of information technologies in modern society stimulates the appearance of new forms of communication which occupy their niche in society. At present Linguistics has constructed a new cognitive paradigm which is now being developing within the Internet discourse. The innovative direction of researches draws attention of prominent scientists and causes emergence of new concepts about new special type of speech – the speech of the Internet discourse [6, p. 13]. The Internet turned into the information and communications sphere which takes more and more significant place and in many cases starts to dominate.

The Global network has created its original communicative genres and is still developing them. Their main language feature is a synthesis of writing and oral reproduction.

On the one hand there is a text typed on the keyboard, generated not by organs of articulation, delivered in absentia to the interlocutor. It can be also followed by separateness in time. On the other hand there is intonation of oral speech. As N. B. Mechkovskaya notes, yet there hasn't been such a mass flow of natural speech in the history of writing which is written down and presented to such wide review [7, p. 35]. Internet communication led to neutralization of the strongest opposition of speech types – oral and written, and created, in our opinion, new special type of speech – the speech of the Internet discourse.

In the virtual world an individual puts on a mask which facilitates communication process, removes psychological barriers, gives free scope to creative "I". Such interactive forms of communication on the Internet, as chats, forums, kinds of e-mail, teleconferences, etc. give unique opportunities for self-expression.

The new lifestyle in the world of the Internet demands new language means of communication or transformation of the old ones:

- Internet slang developed by its users passes into common lexicon;
- revival of an epistolary genre in the form of electronic correspondence also has the language specifics;



- game conditions of virtual space promote approach of communication to game that at the level of language is shown in inclination to a manner of oral informal conversation on the most serious sites.

Texts which unite properties of both types of speech are produced in chats, blogs, microblogs, Internet forums, e-mails, social networks. A basic aspiration of person for creativeness realized in such texts.

One of the main ways of creative self-expression in the Internet discourse is metaphorization. In works devoted to Internet lexicon metaphorization is considered as the fundamental cognitive operation providing transfer of figurative schemes from one conceptual sphere to another.

Here it should be noted that heuristic, cognitive function of metaphor is noted by researchers since antiquity, along with ornamental and nominative function. Within the general cognitive linguistics, in the spotlight of which is a language as a general cognitive mechanism playing a role in representation and transformation of information, is singled out a direction studying a role of metaphor in cognition and reflection of surrounding reality – the cognitive metaphor theory. The following scientists contributed to the development of this theory: A. Richards, M. Blek, J. Lakoff and M. Johnson, M. Turner, A.A. Potebnya, V. G. Gak, E.S. Kubryakova, N. D. Arutyunova, G. N. Sklyarevskaya, V. N. Telia and others.

The term "concept" is among pivotal terms of a categorial-conceptual framework of cognitive linguistics. Following such scientists as Yu.S. Stepanov, E.S. Kubryakova, M. Ja. Bloch, etc. by the concept "element" we mean knowledge and means of obtaining knowledge. Metaphor can serve as a means of language expression of a concept. Metaphor, more than any formal word-forming mechanism of language, turns us to discursive properties of the language sphere that it belongs to. It is possible to say that language discourse "comes to life" in a metaphor. First of all, metaphor forces us to discursively taking of language meaning – in all the wealth of its system, contextual, intertextual, any other associative relations. Witty and at the same time symbolical hybrid name of *metaphor* which metaphor receives on the Internet indicates the purpose of metaphor in the language of the Internet.

Metaphor realizes two functions in the Internet discourse: first, it facilitates understanding of the Internet for people who have no special knowledge in the field of computer technologies, representing new through familiar and old; second, it helps to form the expressive attitude towards a concept. The last leads to better memorizing of information by people who work on the Internet.

Metaphor in language of the Internet has a special character and differs from the classical one. Metaphors in the Internet discourse are bright, spicy. They, on the one hand, correspond to technical concepts, on the other hand, they are constructed on the basis of ordinary, everyday concepts of human life that allows analyze this type as a conceptual metaphor.

George Lakoff, the linguist-theorist from university of Berkeley, and the philosopher Mark Johnson (Stanford University) were first researchers who in the work "Metaphors we live by" described a metaphor of this kind. The main postulates, advocated in this work are as follows:

1. Conceptual metaphor is not a "reduced comparison", not one of the ways to decorate speech and even not a property of words and language in general. According to views of modern cognitology, metaphor is one of the main mental operations, it is a way of cognition, structuring and explanation of environment. "Primarily on the basis of linguistic evidence, we have found that most of our ordinary conceptual system is metaphorical in nature" [16, p. 5].



2. To show the ability of metaphorical concepts to structure an everyday activity, the authors analyze the conceptual metaphor ARGUMENT IS WAR. This metaphor is reflected in our everyday language by a wide variety of expressions:

Your claims are *indefensible*.

He *attacked every weak point* in my argument. His criticisms were right on *target*.

I *demolished* his argument.

I've never *won* an argument with him.

You disagree? Okay, *shoot!*

If you use that *strategy*, he'll *wipe you out*. He *shot down* all of my arguments.

As Lakoff and Johnson note, "Though there is no physical battle, there is a verbal battle, and the structure of an argument—attack, defense, counterattack, etc.—reflects this." [16, p. 5] Thus, "the essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another" [16, p. 5].

3. Conceptual metaphor not only reproduces fragments of social experience of a given cultural community – it considerably forms this experience. New metaphors have the power to create a new reality. If a new metaphor enters the conceptual system that we base our actions on, it will alter that conceptual system and the perceptions and actions that the system gives rise to. Much of cultural change arises from the introduction of new metaphorical concepts and the loss of old ones. For example, the Westernization of cultures throughout the world is partly a matter of introducing the TIME IS MONEY metaphor into those cultures [16, p. 8]. Lakoff and Johnson prove the ability of metaphor to create "new reality" not only by means of examples, but also by means of logical constructions of the following type: as the considerable part of social reality is comprehended in metaphorical terms and as our idea of a material world is also partly metaphoric so far metaphor plays a considerable role in establishment of reality, new to us.

Another linguist who is also occupied with the problems of cognitology, R. Gibbs (University of California), in his work "The Poetics of Mind" reveals an essence of conceptual metaphor as follows: "The love as nutrient conceptual metaphor has as its primary function the cognitive role of understanding one concept (love) in terms of another (nutrients). Conceptual metaphors arise when we try to understand difficult, complex, abstract, or less delineated concepts, such as love, in terms of familiar ideas, such as different kinds of nutrients" [13, p. 6].

Distinctive features of Internet lexicon are combinations of elements of different styles, inclusion of colloquial words and turns, elements of language game, use of phraseological units of different structural types, use of characterizing words as a part of the descriptive definitions, connotative words and phrases which are indirectly reflecting an assessment of the described phenomenon.

Personal experience can be a key to understanding of any thought. Elements of last experience act as premises for inferences in the course of perception and learning of the new. Thus, learning something new we connect this new material with the material that we have already known, seen, heard, and felt before. Metaphor can be considered as a "hook" which "hooks" and "gets" from memory of a person everything that can be associated with the concept denoted by this word. Pointing to a familiar element in "database" of a person, metaphor helps to apprehend the new as something familiar and allows foresee characteristics of new object or action by carrying out analogy between new and familiar objects or actions [3, p. 39].

Thus, it might be said that metaphor is some kind of figurative analogy operating expressive abilities of language. This very property helps developers to



approach new information technologies to a person, give them "humane shape". Metaphor disposes a person to the new, represents the new as something familiar, old. The feeling of acquaintance is necessary for ensuring psychological comfort as a person is accustomed to be suspicious of the new and unknown since childhood and often rejects good facilities of a novelty, even without trying to consider its possible advantage. Internet metaphor as a means of nomination is used as language sources of nomination for designation of specific concepts (computer, software, services, data carriers, etc.) wherein concepts representing ordinary phenomena and becoming current for a person are often used for comparison: window, soap, food, medicine, road, animal, mouse, worm, metal, etc.

It is well-known that metaphor serves as a basic way of cognition of the world of emotions by a person. For phraseological units figurativeness is a defining characteristic. There are fewer neutral phraseological units than stylistically tinged. Phraseological units impart expressivity, emotionality and dynamism to a speech.

Here we will examples of Internet idioms created by Internet users with the use of metaphorization.

"It's a Norton case"

Russian translation – "Этот ортоновский случай". Peter Norton – the founder of popular program for personal computers allowing to restore the erased data. This utility (widely used computer term designating the serving program) together with several others formed Norton Utilities pack. Soon Norton Commander, the convenient file manager for DOS operating system, was included into Norton Commander.

In spring, 1988 there was one of the most significant events in the sphere of viruses — global epidemic of the virus Suriv-3, better known under the name of Jerusalem. The virus was found in computer networks of many business concerns, state organizations and educational institutions simultaneously. The virus gave itself away: on Friday, the 13th, it destroyed all the files started on infected computer. This day messages on thousands incidents with participation of Jerusalem arrived from all parts of the world, first of all from America, Europe and from the Middle East. The virus was given its name according to one of the places where the incident happened — university in Jerusalem.

New companies-developers of anti-virus software began to appear. The same year Peter Norton declaimed against existence of viruses. He declared them to be "the nonexistent myth" and compared to "tales about the crocodiles living in the sewerage of New York". This incident, however, didn't prevent Symantec firm from developing own anti-virus project — Norton Anti-Virus.

A lot of time has passed since then. The Internet is an integral part of our life today. At the same time, the number of harmful programs, so-called "viruses" which spread and "infect" our computers through the Internet has increased. New anti-virus programs - much more effective and, at the same time, less bulky, than Norton Anti-Virus have appeared. Today Internet users ask themselves a question: what is worse – to slow down operation of the computer by viruses or by Norton Anti-Virus - the program which is so bulky, that even the most modern computer ceases to function normally? It often happens that viruses use computer only to send spam message to other Internet users while Norton Anti-Virus stops the work of all programs, including viruses. For this reason appeared the idiom "It's a Norton thing", designating duality of a situation.

Snail mail

The expression formed on the basis of a combination of two words – snail + mail which is adysphemism designating work of a usual post delivery service.



Application of the term “snail mail” is justified in that case, when it concerns traditional form of correspondence (sending and getting letters by mail) without use of the Internet. “Snail mail penpals” corresponds to the Russian expression “дружьяпопереписке” which was used at the time when the Internet did not exist as a phenomenon.

The term was first coined to contrast the already-operating postal mail with the new telegraph. In this regard American newspapers introduced the idea that the modern market of information services won't depend on work of post service with arrival of telegraph any more: “The markets will no longer be dependent upon snail paced mails” (*The North American*, Philadelphia) [15, p. 113].

Over time the expression began to be applied for designation of mail of the second class which was the slowest and cheapest service of post offices.

The speed of delivery of messages by modern e-mail is so high that the delivery period of correspondence by its “predecessor” can be compared to the speed of a snail. In this phraseological unit the delay problem between sending a letter and its receiving by means of usual post service is made play with. Modifications of this expression are as follows: paper mails, postal mail, land mail or simply mail.

Silver Surfer

The Silver Surfer is a fictional character, a superhero appearing in comic books and other publications by Marvel Comics. Originally a young astronomer named Norrin Radd on the planet Zenn-La, he saved his homeworld from the planet devourer, Galactus, by serving as his herald. Imbued in return with a tiny portion of Galactus's Power Cosmic, Radd acquired vast power, a new body and a surfboard-like craft on which he could travel faster than light. Now known as the Silver Surfer, Radd roamed the cosmos searching for planets for Galactus to consume. When his travels took him to Earth, he met the Fantastic Four, a team of powerful superheroes who helped him rediscover his humanity and nobility of spirit. Betraying Galactus, the Surfer saved Earth but was exiled there as punishment.

In 2011, IGN ranked Silver Surfer 41st in its “Top 100 Comic Heroes” list.

Internet users ironically compare people of old age, who managed to master computer skills, to the superhero – the representative of technologically advanced race. Just the complexity of mastering computer in old age is played on in this Internet phraseological unit. Besides semantics of the word “silver” indirectly indicates age accessory of an Internet user.

Thus, metaphorization stays a universal means of language stock supply. Metaphorization plays a sufficient role in the processes of idiomatization. It induces reconsidering language units and creating images on the basis of various associations caused by the Internet discourse [10, p. 14]. Internet phraseological units that are born beneath our eyes from quite obvious language units possess quite clear referential meanings. Furthermore in the process of their actualization those phraseological units acquire special meanings. The Internet becomes a phenomenon of the XXI century, indicating new conditions and ways of language phraseological fund replenishment.

Literature:

1. Брунова, Е. Г. К вопросу о новой жизни старых пословиц // Материалы научно-методической конференции «Актуальные проблемы преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах высших и средних специальных заведений». - Ижевск, 2000. – 156 с.



2. Галичкина Е.Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций) / Автореф. дис. канд. филол. наук. – Волгоград, 2001. – 34 с.
3. Галкина О. В. Метафора как инструмент познания: (на материале терминов-метафор компьютерного интерфейса) / Дис. канд. филол. наук. – Тверь, 2004. – 141 с.
4. Иванов, Л.Ю. Язык в электронных средствах коммуникации // Культура русской речи. – М.: Флинта – Наука, 2003. – 793 с.
5. Кондрашов П.Е. Компьютерный дискурс: социолингвистический аспект / Дис. канд. филол. наук. – Краснодар, 2004. – 189 с.
6. Маслова В.А. Современные направления в лингвистике. – М., 2008. – с. 272.
7. Мечковская Н.Б. История языка и история коммуникации: от клинописи до Интернета. М.: Наука, 2009. – 584 с..
8. Ричардс А.А. Теория метафоры // Философия риторики. – М., 1990. – С. 44-67.
9. Рябов, А. Г. Метафора в свете когнитивной теории // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. - № 7. – 2009. С.86-89.
10. Телия В.Н. Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно – оценочная функция // Метафора в языке и тексте. – М.: Наука, 1988. – С. 26-52.
11. Crystal D. Language and the Internet. – Cambridge: Cambridge University Press., 2006. –280 p.
12. Crystal D. The Language Revolution – United Kingdom: Polity Press Ltd., 2004. – 152 p.
13. Gibbs R., Nayak N., Cutting C. How to kick the bucket and not decompose: analyzability and idiom processing // Journal of Memory and Language. – 1989. – P. 576-593.
14. Giles H. Context of accommodation: developments in applied Social Linguistics. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991. – 245 p.
15. Howe, Daniel Walker, "What Hath God Wrought: The Transformation of America, 1815–1848", Oxford University Press, 2007. - 928 p.
16. Lakoff G. Johnson M. Metaphors We Live by. Chicago: University of Chicago Press, 1980. –275 p.
17. Turner M., Fauconnier G. Conceptual Integration and Formal Expression // Journal of Metaphor and Symbolic Activity. Vol. 10.N 3. – P. 183-204.

Абуханова А.Г., Зубкова Е.С.

Функционирование когнитивной метафоры в интернет-дискурсе

Данная статья написана в русле когнитивной лингвистики. Статья посвящена процессу метафоризации как одному из основных способов творческой самореализации Интернет-пользователей в сети. Метафоризация рассматривается в статье как фундаментальная когнитивная операция, способствующая переносу образных схем из одной концептуальной сферы в другую. Авторами приводятся примеры идиом, рожденных пользователями Глобальной сети при использовании метафоризации. Интернет-среда является феноменом XXI века, который демонстрирует новые условия и пути формирования фразеологического фонда языка.

Ключевые слова: Интернет дискурс, фразеологическая единица, когнитология, метафоризация, когнитивная метафора.



Әбуханова А.Ғ., Зубкова Е.С.

Интернет дискурсы аясында когнитивтік метафораның қолданылуы

Аталмыш мақала когнитивтік лингвистика аясында жазылған. Мақала Интернет пайдаланушылардың жүйеде өзін-өзі шығармашылық қалыптастыруының негізгі жолдарының бірі ретінде астарлау процессіне арналған. Астарлау бейнелі үлгіні бір тұжырамдамалық өрістен екіншісіне ауыстыруды қамтамасыз ететін негізгі когнитивтік әрекет ретінде қарастырылған. Мақалада астарлауды пайдалануда жаһандық жүйені пайдаланушылар тудырған идиомалар мысалға келтірілген.

Кілт сөздер: Интернет дискурс, фразеологиялық бірлік, когнитология, астарлау, когнитивтік метафора.

ӘОЖ: 81'373

Исакова С.С. – филология ғылымдарының докторы, профессор,
Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік мемлекеттік университеті
E-mail: sabira-i@yandex.ru

**ҚОЛ / MAIN, BRAS КОМПОНЕНТТІ ФРАЗЕОЛОГИЗМДЕРДІҢ
ОРТАҚ ЖӘНЕ АЙЫРЫМ БЕЛГІЛЕРІ**

Аннотация. Мақалада қазақ және француз тілдеріндегі қол / main, bras компонентті соматизмдер қарастырылады. Қол / main, bras компонентті фразеологизмдердің құрамы анықталады. Салыстырылып отырған тілдердегі фразеологиялық бірліктердің мағынасындағы ортақ және айырым белгілері ажыратылады және құрылымдық-мағыналық үлгілеріне сипаттама беріледі.

Кілт сөздер: фразеологизм, соматизм, лакун, ұлттық сана, ұлттық-мәдени компонент.

Қазіргі кезде тілдің әр түрлі құбылыстарын салыстырмалы зерттеуге аса мән беріліп келеді, бұл мәселені адам іс-әрекетінің қай саласында болмасын халықаралық байланыстардың кеңеюімен түсіндіруге болады. Осымен байланысты әр түрлі лингвомәдени орта өкілдерінің қарым-қатынасы үдерісінде қиындықтар туындайды. Мұндай қиындықтарды болдырмау және алдын алу үшін тілдердің тілдік бірліктерінің мағынасында бейнеленген өзіне ғана тән ұлттық ерекшеліктерін білу қажет.

Фразеология тіл сөйлерменінің мәдениетін айқындайды, кез келген ұлттың дүние бейнесінің дара да қызықты бөлігі болып есептеледі. В.Н. Телия «тілдің фразеологиялық құрамы лингвомәдени қауымдастықтың өзінің ұлттық санасын айқындайтын айнасы» деп атап көрсетеді [5, 9 б.].

Біздің зерттеуіміздің мақсаты - құрылысы әр түрлі тілдердегі (қазақ, француз) қол / main, bras компонентті соматизмдерден жасалған фразеологизмдердің ұқсас және айырым белгілерін анықтау.

Адамның дене мүшелерінің атауларынан жасалған соматизмдер жиі қолданылады, өйткені адамзат олардың қызметтерін күнделікті өмірде жиі пайдаланады. Адам дене мүшелерінің атқаратын қызметтерінің маңыздылығына қарай олардың фразеологизмдер құрамында кездесу жиілігі де әр түрлі болып келеді.

Дене мүшелерінің негізгі қызметтері мен психикалық үдерістердің жалпыадамзатқа тән сипаты көптеген соматизмдердің әр түрлі ұлтқа ортақ белгілерінің болатындығын көрсетеді. Біздің зерттеуімізде қазақ және француз тілдеріндегі осындай ортақ белгілерге ие болып отырған қол / main, bras компонентті соматизмдер қарастырылады, мысалы: *оң қолы болды (қаз.), le bras droit de qqn (франц.).*



Зерттеу мақсаты төмендегідей міндеттерді шешуді талап етеді:

1. Қазақ және француз тілдеріндегі қол / main, bras компонентті соматизмдердің құрамын анықтау;

2. Салыстырылып отырған тілдердегі фразеологиялық бірліктердің мағынасындағы ортақ және айырым белгілерін анықтау;

3. Аталған тілдердегі фразеологизмдердің құрылымдық-мағыналық үлгілеріне сипаттама беру.

Біз қазақ тілінің түсіндірме сөздігі [4], фразеологиялық сөздік [2], қазақ тілінің сөздігі [3] материалдары бойынша 120 қол компонентті фразеологизмдерді жинап, оларға талдау жасадық. Le petit dictionnaire phraséologique français-russe [6], «dictionnaire russe-français des locutions idiomatiques équivalents» сөздігі [7], қазақша-французша, французша-

қазақша сөздік: фразеологиялық оралымдар[1] бойынша 206 main, bras компонентті соматизмдерді жинап, талдау жасадық.

Қазақ және француз тілдеріндегі қол / main, bras компонентті соматизмдердің құрылымдық-мағыналық үлгілерін беске бөліп қарастырамыз.

1. Мағынасы мен құрылысы толық сәйкес келетін фразеологизмдер

Қол жұмсады: күш көрсетті. Тобықты қол жұмсаса, сенде қайрат етер қауқарың бар жұртсын. Қай қастығына болса да, алысып қарсы тұр (М.Әуезов). **Қол көтерді:** күш көрсету, қарсылық ету, ұру. **Lever {porter} la main sur qqn:** *battre quelqu'un* (біреуді ұру).

Он қолы болды: сенімді көмекші деген мағынада. Елдегі талай тартыстар кезінде Жарасбайдың қасында оң қолы болып жүретін серігі – Қоқыш бар (М.Әуезов). **Le bras droit de qqn:** *le principal adjoint de quelqu'un*.

Қол соқты: қол шапалақтады, алақан ұрды. Қол соғумен айқайға қайырылмаған әншіні бір көруге ынтыққан жұрт, аяғымен еденді тепкілесті (Қ.Жармағанбетов). **Se frotter les mains** (fam.): *se réjouir, se féliciter de quelque chose*.

Қолын [жіпсіз] байлады: бір нәрсені істеуге кедергі болды, бөгет жасады. **Қол байлау [болды]:** кедергі, бөгет. **Lier les mains à qqn:** *ôter à quelqu'un toute possibilité d'agir librement*.

Қолы қатты: қолы қатты тиетін. **Avoir la main lourde** (arch.): *être capable de frapper fort*.

Өз-өзін қолына ұстау: сабыр сақтау, ұстамдылық таныту. **Se prendre en mains:** *maîtriser ses sentiments, son émotion, se dominer*.

Қолдан-қолға ауысты: бірден-бірге өтті. **De main(s), en main(s) [passer, transmettre, etc.]:** *par l'intermédiaire de plusieurs personnes*.

Қолы жеңіл: істеген ісі оңға басатын, сәтті түсетін. **Avoir la main légère:** *se dit d'une personne qui agit avec succès et souvent porte bonheur*. **Avoir la main heureuse** (fam.): *agir avec succès, porter bonheur* (істеген ісі сәтті болатын, бақ қонған).

Қолы ашық: пейілі кең, дастарқаны жаюлы. **Жомарт, есігі ашық,** аккөңілдердің бірі – сенін әкен еді. (Ауызекі тіл). **Қолы ашық:** берген, мырза, сақы адам. Әсіма қолы ашықтығынан үстіндегі көйлегін шешіп берді (Ғ. Мұстафин). **Avoir la main large:** *жомарт, қолы ашық болу*.

2. Мағынасы бірдей, құрылысы баламаға жуық болып келетін фразеологизмдер

Қолға қарады 1. *Кіріптар, тәуелді болды.* «Құл болмас, сатып алмай» дегендейін, Қиын ғой жұрт болуың қолға қарап (С.Дөнентаев). 2. *Қорадағы шопті қорек етті (малға айтылады).* Малының қолға қарағаны қашан



(С.Шәріпов). **Tenir en mains** {main} қqn, қqch. (сөзбе-сөз ауд. қолында ұстау): *avoir de l'empire sur quelqu'un ou quelque chose, le contrôler, maîtriser* (біреуді қол астында, билігінде, бақылауында ұстау).

Қолын бір-ақ сілтеді: «Мейлі», «Қойшы», «жоқ!» сияқты сөздердің (лажсыз келісім, я қарсылық білдірудің) қимылмен берілуі. **Baisser les bras** (сөзбе-сөз ауд. қолын түсіру): *abandonner la lutte, renoncer à l'action* (күресті тоқтату, қарсылық білдіру).

Қолы ұзын: *беделді, сөзі өтімді. Avoir le bras long (les bras longs):* байланыстары көп, билігі бар.

Өзіне-өзі қол жұмсау: өзін-өзі өлтіру. **Poser ses bras sur soi-même** (fam.): *mettre fin à ses jours: se suicider.*

Қол астында: *қарамағында; билігінде.* Тарғын Ақша ханның қол астына келіп қызмет істеді. («Ер Тарғын»). **Entre les {aux} mains** [être, laisser, rester, etc.] de қqn: *au pouvoir, à la disposition de quelqu'un.*

Қолсозым [ұсыным] жер: *оңша алыс емес жер. Sous la main* [avoir, être, etc.]: *tout près, à sa portée.*

Құрқол: *қолында ешнәрсесі жоқ. Les mains vides* [arriver, partir, etc.]: *sans rien à offrir, à emporter* (қолдары бос, беретін, ұсынатын ешнәрсесі жоқ деген мағынада).

Қолы қысқа: *кедей, жарлы; қалтасы жұқа. Ne pas avoir le bras long:* (fam.): *ne pas avoir d'influence, de pouvoir.*

3. Мағынасы әр түрлі, құрылысы толық балама болып келетін фразеологизмдер

Қолдың (бес қолдың) саласындай: *біркелкі, әдемі, әсем; ірі-ірі біркелкі, сайдың тасындай. Etre comme les doigts de la main - on ne les séparera pas avec de l'eau* (fam.): *se dit de deux personnes unies, inseparables* (бір-біріне өте жақын, ажырамастай болу; қолдың саусақтарындай бір-біріне жақын болу).

Қол салды – а) ұрлады; жымқырды; ә) біреудің қойнына бармақ болды. Mettre la main à қqch.: *agir, intervenir personnellement* (Participer personnellement à quelque chose de malséant, d'indécent).

Қолсозым [ұсыным] жер: ең жақын жер, ұсынса, қол жететін жер. En sous main [glisser, négocier, etc.]: *en secret; en cachette* (құпия, жасырын).

4. Мағынасы бірдей, құрылысы бір немесе екі бірлікпен ажыратылатын фразеологизмдер

Қол жалғады. 1. *Қол ұшың берді, көмектесті.* 2. *Алып берді, - Шеше, шеше!* Ана түйенің бұйдасына қол жалғап жіберіші, - дейді Ерназар (қазақ ертегісі). **Қол ұшың берді:** *қолғабыс етті, көмек көрсетті. Tendre une main secourable* ~ (adj.) à қqn: *offrir à quelqu'un son aide, son soutien.*

Қолына қонды: *оралды, оралып келді; Әйел етіп алды. Obtenir la main de қqn: *obtenir l'accord pour le mariage avec quelqu'un* (біреудің қолын сұрады, тұрмысқа шығуға келісімін алды). **Demander la main de** қqn: *demander en mariage (aux parents, etc.).**

Қолдан шығармады: *еркіне жібермеді; уысынан босатпады. Tomber sous la main de қqn: *se trouver par hasard à la disposition, à la portée de quelqu'un.**

Қолында болды [өсті, жүрді]: *біреудің тәрбиесінде болды, қарамағында өсті. Passer par les mains de қqn: *être pendant quelque temps à la disposition, au pouvoir de quelqu'un.**

Қол алды (алысты, қағысты): *келісті, уәделесті, серттесті.* Айып менде екен. Жесір сендердікі, қалыңмал беріп, қарғыбау жеген, Құдай десіп қол алысқан құда екендерің де рас (Ш.Хұсайынов). Алла хақы деген соң, Барайын



деп уәде етіп қол қағысты (Абай). **La main dans la main** [agir, marcher, etc.]: *en parfait accord*.

Қолбайлау болды, қол байлады: кедергі жасады, бөгет болды. **Donner sur les mains** (fam.) - **Donner sur les doigts** à qqn (fam.): *arrêter résolument une conduite inconvenante de quelqu'un pour en éviter des conséquences négatives* (жағымсыз әрекетті болдырмау үшін тиым салу).

Он қолынан өнері тамған, он саусағынан өнері тамған [өнері төгілген], бармағынан өнері тамған, он қолы он кісі, қара басы бір кісі: *өте шебер*. **Un maître à toutes mains** (fam.) - **Un homme à toutes mains** (fam.): *personne capable de faire toutes sortes de travaux*.

5. Мағынасы бірдей, құрылысы толығымен өзгеше фразеологизмдер

Қол көрді: *дұрыс деп есептеді, мақұл көрді, құптады*. **Signer {applaudir} des deux mains** (fam.): *approuver entièrement, sans aucune réticence*. Берілген екі тілдегі тұрақты тіркестің мағынасы келісу, құптау дегенді білдіріп тұр, бірақ олардың құрылысы бір-біріне мүлдем ұқсамайды. Қазақ тілінде қол (з.е.) және көру (ет.) арқылы жасалса, француз тілінде signer немесе applaudir (ет.), des (de көм.сөз + les белгісіздік арт. = des), deux (с.е.) mains (з.е., көпш. т.). Сөзбе-сөз аударғанда екі қолымен қол қою, шапалақтау деген мағынаны білдіреді, ал фразеологизм ретінде толығымен келісу, мақұлдау мағынасын береді.

Екі қолы алдына сыймады: *жұмыссыз ерікті, жалықты*. Өзін сыйғызар жер таппады. Осында келгелі мұнда өзгеріп барам. *Екі қолым алдыма сыймай, ішім пысады*. Бірдеме жетпейді, не екенін білмедім. Көңіл соны далбасалап іздейді, таппайды... (Ғ. Мұстафин.); **Қол қусырып отыр:** *ешнәрсе істемей, жайыбырақат отыр*. Жайықтың суын бұру іске асқанша, *қол қусырып*, қарап отыруға тағы болмайды (С.Бакбергенов). **Se > croiser les bras:** *rester sans rien faire; refuser d'agir*. **Les bras croisés** (part.) [attendre, rester, etc.] : *sans rien faire* (еш нәрсе істемей, істеуден бас тартып, сөзбе-сөз аударғанда қолын айқастырып отыру).

Қолды-аяққа тұрмады: *тықырышып шыдамады, зыр қақты*. Шырылдап шыдай алмай отқа төніп, *тұрмады қолды-аяққа* піскенше ас (Д.Әбілов). **La main (sing.) lui démange** (fam.): 1) *se dit d'une personne qui a très envie, qui est très pressée de faire quelque chose (бір нәрсені істеуге асығып, шыдамсызданып тұрғанды білдіреді); 2) se dit d'une personne qui a envie de frapper quelqu'un (біреуді ұрып жібергісі келіп тұрған адам туралы)*.

Қолы жүйрік: *епті, икемді деген мағынада*. Құлағың сақ, қолын жүйрік жігітсің, түбі жақсы жігіт сен боларсың (Т.Ахтанов). **Қолы епті:** *бір нәрсені істеуге шебер, икемді*. **Des mains en or:** le savoir-faire. **Avoir des mains en or:** *se dit d'une personne qui sait tout faire, qui réussit tout ce qu'elle entreprend (қолынан бәрі келетін, бәрін істей алатын адам, сөзбе-сөз аударғанда қолы алтын адам)*.

Қол алысып, төс соғысып дос болды: *анттасып, айырылмастай жолдас болды*. Сонымен бұл екеуі (Жандыбатыр мен дәу екеуі) *қол аласып, төс соғысып дос болады*. («Қаз.ертег.»). **Tendre la main** à qqn: *offrir son amitié, son aide à quelqu'un*.

Құралақан: *қолында дымы жоқ*. **Екі қолын мұрнына (танауына) тығып қалды * екі танауын қусырып қалды:** *құралақан қалды, айырылып қалды, қолына дәнеңе ілінбеді*. Езіп кетіп ақ жауын, *Екі қолын танауға тығып қалдық*, қалайда, Облысқа, ауданға Мәжіліске барғанда (Ш. Смаханұлы). **Бір қолы екеу боп көрінгенде:** *әбден кедейленіп күйзелген кезде*. Бәйтеректе ат басындай алтын тақтым, мінерге ат табынгандарыңда, *бір қолдарың екеу боп көрінгенде* алып, күндерінді көріңдер («Қаз.ертег.»). **Екі қолын төбесіне**



қойып...: құралақан қалып түңілді, безді. «Тілімді алмаса, өздерінің қолынан ау-құралынды сыпырып ал! Өңкей қу тақыр кедейлер екі қолын төбесіне қойып тентіреп кетеді», - деді Қаратаев Федоровқа (Ә. Нұрпейісов). **Қол жуды болды**: жұрдай болды, алмады, түк қалмады. Жұтқа төтепке бергенге не жетсін. **Қол жуды болмаған** әбден абзал (Ауызекі тіл). **Les bras lui en tombent**: *se dit de quelqu'un qui reste sans aucune réaction et impuissant.*

Мал қолда жан ұяда: әзірге төрт құбыласы тең деген мағынада. **Қолы ұзарды**: байыды, етек жеңі кеңіді. **Қолынан келген қонышынан басады**: жалғанды жалпағынан басады, ойлағанын істейді. **Se réchauffer les mains** - Faire ses choux gras de qqch. (fam.): *s'enrichir, se servir de quelque chose à son avantage.*

Қолды болды іс – туссіз жоғалды. **Қолының «жиендігі» бар** * **қолының жымысқысы бар** * **қолының сұғанағы бар**. ұрлыққа бейім адам туралы айтылады. **Il faut regarder plutôt aux mains qu'aux pieds**: қолы таза емес, ұрлық жасайды деген мағынада айтылады.

Ақыретті екі қолым жағанда Өлгенде де, о дүниеде де алысып өтемін, есе – кегімді о дүниеде де сұраймын деген мағынада айтылады. **Il ne mourra que de sa main**: мен өзім одан кек, өш аламын деген мағына білдіреді.

Қол / main, bras компонентті соматизмдерді салыстыра зерттеу барысы француз тілінде лақундердің, яғни төмендегідей фразеологизмдердің француз тілінде main, bras компонентті соматизмдерден жасалған нұсқаларының кездеспейтіндігін көрсетті: **Қолынан келгенше**. Мүмкіндігінше, шамасынша, өз әлінше. **Аяқ – қолы жеңіл**. Бұл жерде қолғанат, тілалғыш ұғымында айтылып тұр. **Қолынан қой жарысы келмеді**. Ешбір іске қыры жоқ, ебі жоқ, сылбыр мағынасында айтылады. **Алысқа қол сермеді** Терең ойлады; биікті меже етті. **Бір қолы он болды** Бір өзі бірнеше кісінің ісін істеді. **Дәдесін (қолына) берді** Көкесін көрсетті, ең мықтысын көрсетті. **Қолымен құл коседі**. Отымен кіріп, күлімен шықты, бар бейнетін тартты. **Қолын қақпады** Жолына тосқауыл болмады, айтқанын істеді. **Қолын кеш [мезгілінен кеш] сермеді**. Мезеті өтті, кешеуілдеді. **Аузына қолы жетті** Қатарға қол қосылды, өзіне – өзі келді. **Аяқ – қолын бауырына алды** * **аяқ – қолын жиып, бауырын көтерді** Аман – сау босанған әйел туралы айтылады... **Өз қолы өз аузына жетті**. Тұрмысы түзелді, шаруасы оңалды, ер жетті. **Көрінгенге қол созды** Әркімнен үміткер болды, жеңілтектік етті. **Кісі қолына қарады** Өз бетімен кун көре алмай, басқаның жәрдеміне сүйенді; тіленді, сұрамсақтанды. **Қол жайды 1**. Тіленді, сұрамсақтанды. **2. Бата қылып, бет сипады**. **Қолдан – қолға түсірмеді** қастерледі, күтті, аяғын жерге тигізбеді. **Майда қолымен ұстады**. Жақсы, ықыласты көңілмен күтті. **Екі қолы жағасында болды** Арпалысты, күресті, тайталасты. **Жагадан алды** * **жағасына қол салды** 1. Қылғындырды, тарпа бас салып, кеңірдектен алды. 2. Асықтырды, жан алқымға алды, қысты. **Қолынан намыс бермеді**. Жеңілмеді; нағыз қайсарлық көрсетті. **Қолынан сойылы түспейтін кісі**. Көздегені ұрыс-төбелес, жүрген жері жанжал болатын кісі туралы кекесін түрде айтылады. **Екі қолын қусырды** Ізет, кішілік қылды және т.б.

Француз тіліндегі кейбір фразеологизмдердің қазақ тілінде баламасы кездеспеді. Мысалы: **Mettre qqch. sur les bras** de qqn (fam.): *donner quelque chose à charge à quelqu'un* (біреуге бір нәрсені істеуге беру, міндеттеу). **La main sur le coeur [déclarer, parler, etc.]** : *en protestant de sa bonne foi*. **Avoir la main sûre** (fam.): *se dit d'une personne très déterminée pour faire quelque chose*. **Avoir les mains {les doigts} crochues {crochus}** (fam.): *se dit d'une personne cupide et etc.*



Баламасы жоқ соматизмдердің кездесу себебі қазақтар мен француздардың ұлттық санасындағы айырмашылықтармен, олардың өмір сүру салтындағы өзгешеліктермен түсіндіріледі. Егер тіл сөйлермені фразеологизмдердің бастапқы мағынасы мен туынды мағынасын салыстыра алмаса, онда бұл фразеологизмнің мағынасы олардың өзара қарым-қатынасының нәтижесі бола алмайды, демек оның мағынасы тіл сөйлермені үшін уәжсіз болып қала береді. Баламасы жоқ фразеологизмдердің мағынасы басқа тілдегі соматизмдердің компоненттері арқылы берілуі мүмкін, бірақ түпнұсқа тілде аталған тұрақты тіркестің негізінде жатқан бейнелілік аударылмай қалады. Фразеологизмдердің бейнелілік құрылымындағы өзгешелік ФБ мағынасындағы ұлттық-мәдени компонент болып есептеледі.

Қол/main, bras компонентті фразеологизмдердің қазақ тілінде «адамның іс-әрекеті мен қылықтарына» қатысты лексика-семантикалық топ басымдық танытса, француз тілінде «адамның сезімін, жағдайын» бейнелейтін соматизмдер басым болып келетіні анықталды. Қазақ және француз тілдеріндегі қол/main, bras компонентті фразеологизмдердің жасалуында адамның танымдық және тәжірибелік әрекеттеріне негізделген ұқсастықтар басым болғанымен, олардың тілде берілу тәсілдерінде айтарлықтай айырмашылықтар байқалады. Бұл адамның миы мен жүйке жүйесінің қоршаған дүниені қабылдауы мен оны жарыққа шығаруындағы заңдылықтардың ортақ болуына қарамастан, әрбір ұлттық-тілдік ұжым дүниені өзінше таниды, қабылдайды және оған деген өзінің қарым-қатынасын білдіреді. Соматизмдердің мағынасындағы ерекшеліктер тек тілден тыс және этнопсихологиялық (қоршаған орта, мәдениет) факторларға байланысты емес, ол аталған тілдердің құрылысындағы ерекшеліктерге және атау беру сипатына да тікелей байланысты болады.

Әдебиеттер:

1. Жұманова Р., Бақытов А., Ермакова К., Садықов Г. Қазақша-французша, французша-қазақша сөздік: фразеологиялық оралымдар: 40 000 сөз. – Алматы. – 832 б.
2. Кеңесбаев І. Қазақ тілінің фразеологиялық сөздігі. – Алматы: Ғылым, 1977. – 712 б.
3. Қазақ тілінің сөздігі / Жалпы ред. басқ. Т.Жанұзақов. – Алматы, 1999. – 776 б.
4. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі / Жалпы ред. басқ. Т.Жанұзақов. – Алматы, 2008. – 968 б.
5. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.
6. Mouradova L.A. Le petit dictionnaire phraséologique français-russe. – М., 2009. – 662 p.
7. Kravtsov S. Dictionnaire russe-français des locutions idiomatiques équivalents. L'Harmattan 5-7, rue de l'École-Polytechnique. 75005. – Paris. FRANCE, 2005. – 248 p.

Исакова С.С.

Общие и специфические черты фразеологизмов с компонентом қол / main, bras

В статье рассматриваются соматизмы с компонентом қол / main, bras в казахском и французском языках. Выявлен состав фразеологизмов с компонентом қол / main, bras. Проанализированы семантика фразеологических единиц, сопоставляемых языков с выделением общего, и специфического и описаны структурно-семантические модели фразеологизмов.

Ключевые слова: фразеологизм, соматизм, лагун, национальное сознание, национально-культурный компонент.



Issakova S.S.

The common and peculiar features of phraseological units with the component қол / main, bras

In article somatizm with a component қол / main, bras in the Kazakh and French languages are considered. The structure of phraseological units with a component қол / main, bras is revealed. Are analysed semantics of phraseological units of compared languages with allocation of the general and specific and structural-semantic models of phraseological units are described.

Keywords: phraseological unit, somatizm, lacunas, national consciousness, national and cultural component.

УДК: 81'28:811.16.1.1

Абузяров Р.А. – доктор педагогических наук, профессор,
ЗКГУ им. М.Утемисова

E-mail: elmirabuzyarova@gmail.com

Ербулатова И.К. – магистрант ЗКГУ им. М.Утемисова

E-mail: ilmira.1985@inbox.ru

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ
ПОЛИЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ**

Аннотация. На основе учета новейших теоретических исследований статья рассматривает лингвокультурологические аспекты функционирования русского языка в условиях полилингвокультурной ситуации, а также проблемы и способы формирования лингвокультурологической компетенции современного студента.

Ключевые слова: лингвокультурология, лингвокультурологический аспект, лингвокультурологическая компетенция, концепт, концептосфера, язык, культура, общество, межкультурная коммуникация.

Языкознание как наука полностью пронизана культурно-историческим содержанием, так как предмет ее изучения есть язык, который является условием, основой и продуктом культуры. Надо сказать, что, начиная с XIX века, проблема языка и культуры постоянно находится в центре внимания философов, лингвистов и культурологов, опирающихся на антропоцентрические принципы познания и описания мира. В эпицентре лингвокультурологии конца XX века оказывается не только язык, но и дискурс, в которых разными языковыми и дискурсивными единицами представлен соответствующий образ мира. Особенно рельефно эта точка зрения обосновывается в работах В.Н. Телия. В ее концепции, лингвокультурология, в отличие от других культурологических дисциплин, призвана изучать живые коммуникативные процессы в их синхронной связи с этническим менталитетом, действующим в данную культурную эпоху. При таком понимании задач лингвокультурологии предметом ее исследования становится «археология культуры». Лингвистические «раскопки» культурно-исторических слоев здесь осуществляются с помощью таких категорий, как национальная картина (образ, модель) мира, языковое (этнокультурное) сознание и ментальность (менталитет) народа. Названные категории, надо отметить, не являются синонимами: каждая из них имеет свое содержательное лицо. Однако все эти категории объединяет так называемый национальный (этнический) компонент.

На важность национальных (этнических, в нашей терминологии) корней в жизни человека указывали многие русские философы начала XX века (см.,



например, работы Бердяева, Ильина, Трубецкого). По мнению Н.А. Бердяева (1990), вне национальности, понимаемой как индивидуальное бытие, невозможно существование человечества. И именно через национальную индивидуальность каждый отдельный человек входит в человечество, он входит в него как национальный человек [2, с. 12].

Актуальность данного исследования определяется, с одной стороны, возрастающим интересом языкознания к изучению онтологических категорий, который наблюдается в последние годы, а с другой, возрастающим интересом к межкультурному взаимодействию в рамках казахстанского образования. Эффективность межкультурной коммуникации прямо пропорциональна уровню взаимопонимания между коммуникантами. Следовательно, для достижения взаимопонимания необходимо осознавать и правильно толковать те национально-специфические особенности, убеждения, ценности, которые присущи представителям той или иной культуры.

В основе современных «культуросообразных» образовательных концепций и культурологических подходов к преподаванию русского языка как иностранного лежит осознание неразрывности связей в триаде язык-культура-общество, новый взгляд на роль социума в становлении языковой личности [8, с. 9]. Методологические основы исследуемой проблемы взаимодействия языка и культуры заложены в трудах В.В.Воробьева, Л.Г.Саяховой, В.М.Шаклеина, В.Н.Телия, В.А. Масловой.

Каждый человек принадлежит к определённой национальной культуре, включающей национальные традиции, язык, историю, литературу. Экономические, культурные и научные контакты стран и их народов делают актуальными темы, связанные с исследованием межкультурных коммуникаций, соотношения языков и культур, изучением языковой личности. Э.Сепир отмечает, что "язык - это путеводитель, приобретающий всё большую значимость в качестве руководящего начала в научном изучении культуры" [10, с. 5]. Лингвокультурология как одно из ведущих направлений лингвистических исследований, восходящее от духа языка или от тех или иных явлений, связанных с языковой ментальностью, изучает национально-культурные специфические правила организации речевого общения, показывает духовность, соборность русского народа, отражённые в языке.

Лингвокультурология - научная дисциплина синтезирующего типа, пограничная между науками, изучающими культуру, и филологией (лингвистикой) [5, с. 84]. Она связана с философией, национальным характером, менталитетом, представляет собой некую совокупность знаний о национально-культурной специфике, организации содержания речевого общения.

Лингвокультурологическое исследование соответствует общей тенденции современной лингвистики - переходу от лингвистики "внутренней", "имманентной", структурной, к лингвистике "внешней", антропологической, рассматривающей явления языка в тесной связи с человеком, его мышлением, духовно-практической деятельностью.

Язык является основным средством отражения национального самосознания этноса, так как он составляет часть культурно-исторического наследия нации и является инструментом моделирования языковой картины мира, языкового сознания и национального менталитета. Связующим звеном в данной парадигме выступает концептосфера, представляющая собой совокупность ментальных единиц, отражающих специфику культурного восприятия действительности человеком и нацией в целом. Именно поэтому



обучение русскому языку как иностранному предполагает развитие не только языковых и коммуникативных способностей личности, но и формирование лингвокультурологической компетенции. Ведь чтобы реально пользоваться разговорным языком, надо не только обладать широкой лексической базой и знать грамматику данного языка, но иметь в виду и совокупность внеязыковых фактов, то есть то, что лежит за языком. Возрастающий интерес к проблеме "язык-культура" делает всё очевиднее необходимость уточнения источников, параметров, методов исследования понятий, входящих в сферу терминологического инвентаря.

Как уже было сказано выше, лингвокультурология как комплексная область научного знания о взаимодействии и взаимовлиянии языка и культуры, переживает в настоящее время период расцвета. Это объясняется следующим рядом причин:

1. Возрастающая глобализация мировых проблем, необходимость учитывать универсальные и специфические характеристики поведения и общения различных народов в решении самых разнообразных вопросов, потребность знать заранее те ситуации, в которых велика вероятность межкультурного непонимания, важность определения и научного обозначения тех культурных ценностей, которые лежат в основе коммуникативной деятельности.

2. Объективная интегративная тенденция развития гуманитарных наук, необходимость освоения лингвистами результатов, добытых представителями смежных отраслей знания (психология, социология, этнография, культурология, политология и т.д.) Большинство исследователей говорят о языке как о духе народа и пытаются определить «узловые моменты в соотношении сознания, общения, поведения, ценностей языка» [7, с. 3-5].

3. Прикладная сторона лингвистического знания, понимания языка как средства концентрированного осмысления коллективного опыта, который закодирован во всем богатстве значений слов, фразеологических единиц, общеизвестных текстов, формульных этикетных ситуаций и т.д., а этот опыт, по мнению Карасика, составляет суть изучаемого иностранного языка, находит прямые выходы в практику рекламного и политического воздействия, пронизывает коммуникативную среду массовой информации.

В процессе обучения языку, общению на данном языке без культуры обойтись нельзя. Чтобы обучить речевому общению, необходимо выяснить, как связаны язык и культура и как показать эту взаимосвязь в процессе обучения. Язык через значение выходит в мир, значение – это тропинка, которая соединяет язык с внеязыковой реальностью. За языковыми явлениями лежит определённая социокультура. За языковой картиной мира лежит социокультурная картина мира.

В отличие от страноведения и этнолингвистики лингвокультурология представляет собой "целостное теоретико-описательное исследование объектов как функционирующей системы культурных ценностей, отражённых в языке, контрастивный анализ лингвокультурологических сфер разных языков (народов) на основании теории лингвистической относительности (гипотеза Э.Сепира-Б.Уорфа)".

В последнее время русский язык и его носители резко вышли в мир, развиваются межкультурные контакты. Большинство людей стало больше владеть другими языками для общения, им нужно было знать культурную составляющую. Сюда же добавился почти моментальный выход в Интернет.



Лингвистика сделала задачу сопоставления культур абсолютно необходимой. Если мы обучаем языку, то должны учить находить в тексте те знаки, которые приведут к пониманию некоторого общего концептуального смысла, который в значительной степени культурно обусловлен значениями языковых единиц. В плане проблемы "язык и культура" разрабатывается метод встречного, паритетного описания культуры через факты её отражения в языке и интерпретации самих языковых фактов через "глубинный, внеязыковой, культурный компонент" (вертикальный контекст). Синтез собственно лингвистических методов с методами других, смежных наук привел к познавательной, когнитивной (социально-речевой) ориентации, к когнитологии: языковой контекст должен корректироваться культурологическим, опираться на более глубокие сведения культурологического характера, на передачу внеязыкового, когнитивного "со-значения" для адекватности речевого употребления.

Значимость лингвокультурологического аспекта также связана с тенденцией обновления образовательной системы, с усилением внимания к языкам. Имея принадлежность к определённой национальной культуре, включающей традиции, язык, историю, литературу, музыку, и, как правило, культура родной страны является для каждого образованного человека очевидной. Мы знакомимся с историей, литературой, национальными традициями, сказками с самого детства, порой даже не осознавая их культурологической значимости. Но когда нам, скажем, при изучении русского языка как иностранного, приходится знакомиться с культурой другой страны, именно таких, казалось бы, незначительных составляющих не хватает для получения целостного представления о ней. Этот набор культурологических знаний, опыта и может быть назван термином «лингвокультурологическая компетенция». И сегодня, при обучении русскому языку как неродному, одной из главных целей становится формирование у студентов лингвокультурологической компетенции, необходимой для налаживания полноценной коммуникации с носителями русского языка.

Определение лингвокультурологической компетенции как «знания идеальным говорящим (слушающим) всей системы культурных ценностей, выраженных в языке» [5, с. 144] предполагает, что при обучении русскому языку как иностранному учитываются национальное своеобразие языкового отражения мира, или языковой ментальности – специфики различных языковых уровней; определяющей роли лексики в формировании национальной языковой картины мира; особенностей значимости культурных коннотаций, оценочное основание которых восходит к ценностным установкам национальных культур; обусловленности коннотационных значений содержанием фоновых знаний и др.; соотношения значений языковых единиц с концептами национальной культуры и общими характеристиками концептосферы русского языка; существование этнопсихологического аспекта межкультурных различий, религиозных основ специфики национального мировидения, базовых ценностей национальных культур, специфики менталитета и национального характера, особенностей этнических стереотипов и т.д.

Лингвокультурологическая компетенция может быть сформирована разными способами, одним из которых, возможно, наиболее эффективным, является использование на уроках русского языка как иностранного пословиц и поговорок, которые отражают национально-специфические особенности, менталитет народа во всем его разнообразии, что является ценнейшим



материалом для изучения языка и культуры народа. Практиковать такие формы проведения занятий как урок – проект, урок – поиск, урок сотрудничества, урок творчества и другие, используя принципы научности, системности, последовательности усвоения знаний, деятельности с одновременным воздействием на эмоциональность обучающихся.

Таким образом, данная методика направлена не только на то, чтобы обучающиеся могли свободно говорить и грамотно писать, но и знакомится с текстами – образцами русской художественной литературы, по которым можно представить национально-культурные особенности носителя изучаемого языка, а также сформировать представления об образе жизни, быте, традициях, национальной психологии носителей языка. Иными словами, языковая картина мира углубляется до лингвокультурологической картины мира как системы знаний о культуре, воплощенной в определенном национальном языке, а индивидуальное употребление лингвокультурем сменяется лингвокультурологической компетенцией как социально значимой системой.

Литература:

1. Абрамова И.А. Развитие личности в процессе языкового образования: лингвокультурологический подход // Педагогическое образование. – 2009. – №3. – С.44.
2. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка: учебное пособие. – М.: Флинта, Наука, 2010.
3. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. – М.: Наука, 1974. – 368 с.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
5. Воробьев В.В. Лингвокультурология. Теория и методы: Монография – М.: Изд-во РУДН. – 1997. – 331 с.
6. Давидюк Л.В. Диалог культур как стратегический принцип организации процесса изучения русского языка в школах Украины // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. – 2009. – №6(30).
7. Карасик В.И. Культурные доминанты в языке // Языковая личность: культурные концепты. – 1996 – С. 3-16
8. Карпенко М.А. Культурологическая направленность содержания образования // Педагогика. – 2000. – №11. – С. 25.
9. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М., 2001. – 203 с.
10. Саяхова Л.Г. Основные направления исследования проблемы "Язык и культура" в лингводидактическом аспекте // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. – Братислава, 1999. – 186 с.
11. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М., 1993. – 656 с.

Абузяров Р.А., Ербулатова И.К.

Орыс тілің функциоландыру бабындағы полилингвомәдени жағдайдың лингвомәдениеттану аспектілері

Бүгінгі таңда орыс тілін шет тілі ретінде оқытудағы басты мақсаттардың бірі студенттер бойында орыс тілін қолданушылармен толыққанды қарым-қатынас орнату үшін қажетті лингвомәдени күзреттілік қалыптастыру болып табылады.

Кілт сөздер: лингвомәдениеттану, лингвомәдениеттану аспекті, лингвомәдени күзреттілік, концепт, концептосфера, тіл, мәдениет, қоғам, мәдениетаралық коммуникация.



Abuzyarov R.A., Yerbulatova I.K.

Lingvo-cultural aspects of functioning of Russian language in the conditions of apolilingvo-cultural situation

Today when teaching Russian as a nonnative, one of the main objectives of the formation becomes at students lingvo-cultural competence necessary to establish full communication wit native Russian language.

Keywords: lingvokulturologiya, lingvo-cultural aspect, lingvo-cultural competence, concept, conceptsphere, language, culture, society, cross-cultural communication.

ӘОЖ: 392-3

Самал Дәрібайұлы – филология ғылымдарының кандидаты, доцент,
Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті
E-mail: samal.daribaev@mail.ru

БЕТАШАР ЖӘНЕ ОТБАСЫЛЫҚ ҒҰРЫПТАРДАҒЫ ПАРАЛЛЕЛЬДЕР

Аннотация. Бұл мақалада беташар жырының ерекшеліктері, оның танымдық мәні отбасылық ғұрыптардағы параллельдер арқылы түсіндіріледі. Беташар – әлеуметтік ортаға тәуелсіз міндетті орындалуы тиіс салт өлеңдерінің бірі. Ғұрыптық параллельдер сыңсу, жоқтау секілді тұрмыс-салт өлеңдерімен, ырым-тыйымдар және түр-түске қатысты мысалдармен байланысты қарастырыла отырып, беташар жырының генезисіне көңіл бөлінеді.

Кілт сөздер: беташар, ғұрып, тұрмыс-салт өлеңі, функция, ырым-тыйымдар.

Алаш баласының тал бесіктен жер бесікке дейінгі таным түсінігінің тоқайласар тұсы қазақ халқының беташар жырында айқын аңғарылады. Күні бүгінге дейін беташардың тұрмыс-салт өлеңі ретінде жанрлық ерекшелігіне, тәрбиелік мәніне фольклортанушы ғалымдарымыздың еңбектерінде жүйелі пікірлер білдірілді.

Қазақ халқының дүниетанымында беташар қыз баланың келін атанып, жаңа шаңырақтың табалдырығын аттағаннан кейін бір рет қана және міндетті түрде жасалатын ерекше салт. Беташар - келінге жаңа ортаны таныстырумен бірге, тазарту миссиясын да жүзеге асырады. Яғни, келін түсіруші жақ беташар жасау арқылы жас келінге келген ортасын таныстыра отырып, онымен бірге көзге көрінбес тылсым зұлым күш иелерінің ілесіп келмеуін де мақсат етеді. Келіннің қадамының құтты не құтсыз болуы оның түскен шаңыраққа тез сіңіп кетуіне тікелей әсер етеді. «Келіннің аяғынан, қойшының таяғынан» деген мақалдың осындай жағдайларға байланысты айтылғаны хақ. Егер келін түсірген шаңырақ немесе әулет тойдан соң тағы бір қуанышқа кенеліп жатса, үлкендер жағы «аяғы құт болды» деп жақсылыққа жорып жатады. Сол секілді босаға аттағаннан кейін әулет ауыр қайғыға ұшыраса (отбасы мүшелері не жақын туыстардың қайтыс болуы, ауруга ұшырауы, т.б.) «аяғы құтсыз келін» деген атқа таңылуы да мүмкін. Бұл - күні бүгінге дейін жалғасып келе жатқан түсінік. Келіннің бетін ашарда кей жерлерде камшының пайдаланылуы да негізінен осы факторға байланысты. Себебі, камшы - көне түсініктер бойынша сыртқы тылсым күштерден қорғаушы. Ертедегі бақсы-балгерлердің толғағы ауырлап, босана алмай жатқан әйелдің жан-жағынан ауаны камшымен оскылап, оны жеңілдетуге тырысқандығы туралы деректер баршылық. Яғни, бұл ретте камшы - әйелді қинап жатқан *албасты* секілді зұлымдық иелерінен сақтайды деген түсінік болған. Беташарда келіннің жаулығының ұшына байланатын камшы осы функцияны атқарады. Күні бүгінге дейін қазақ отбасында камшы аяқ асты тасталмайды, көрнекті орынға (төр) ілінеді.



Беташардың ғұрыптық генезисінде фольклордағы «жұтып, қайта құсу мотивінің» негіздері бар екенін аңғарамыз. Белгілі зерттеуші-ғалым С.Қондыбай өзінің «Арғықазақ мифологиясы» атты еңбегінде бұл мотивті «...тек ұсталықпен, металмен байланыстырып қоюға болмайды. Осындай байланыстың дұрыс екендігі анық, дегенмен «металдану идеясы» бастапқы «ұлы ананың жұтып, қайта құсуы» әрекетін инициялық сынақ түрінде қайталап отырудың бір варианты ғана. Бастапқы әрекеттік схемадан - архетиптен басқалай да (ұсталыққа, металға қатысы жоқ) түсініктер, ырымдар, ғұрыптар өрбіп шыққандығы анық...» [1, 57 б.] деп түйіндеген болатын. Олай болса ғалым пікіріндегі «өрбіп шыққан» ғұрыптың бірі осы беташар деп айтуға негіз бар. Себебі, беташар салтының негізінде қалыңдықты «өмірге қайта әкелу» миссиясы бар. Біз сөз еткелі отырған үйлену мен жерлеу ғұрпындағы параллельдерді тұрмыс-салт өлеңдеріне, түр-түске және ырым-тыйымдарға байланысты танымдар арқылы қарастыруға болады. Сөзіміз дәлелді болу үшін беташарға дейінгі жасалатын ғұрыптардағы параллельдерге назар салайық:

Тұрмыс-салт өлеңдеріндегі параллельдер. Қазақ халқының қыз балаға «аз күнгі қонағым», «жат жұрттық бала» деп ерекше ілтипатпен қарағаны белгілі. Қызын ұзатқан үйге «қызыңды құтты орнына қондырдың ба?» деген мағынадағы тілек-сауалдарды дүниеден бақилық болған адамның артынан бата оқып барушылардан «қарияны құтты орнына қондырыпсыздыр» деген сипатта естіп жатамыз. Қыз баланың ұзатыларда айтатын *сыңсуы* мен дүниеден озған адамға арнап айтылатын *жоқтаудың* арасында да көне танымдардың ізі жатыр. Осы ретте сынсудың көп ретте қыз баланың өз теңіне қосыла алмай, шерменде болып бара жатқанда ағайын-тумасымен, ата-анасымен қоштасып айтатын өлеңі ретінде танылып келгені де жасырын емес. Сынсу әсіресе кеңестік идеология тұсында қыздың малға сатылып, өзінен бір-екі мүшел үлкен адамға тоқалдыққа ықтиярынсыз еріксіз ұзатылғанда айтатын өлеңі ретінде біржақты түсіндірілді. Әрине, тарих беттерінде мұндай жайттардың болғаны ашы да болса ақиқат. Дегенмен, сынсуды тек қыз баланың сүйгеніне қосыла алмай, өзіне тең емес адамның етегінен амалсыз ұстағандағы зарлы шері, мұңды әні ғана деп қарау дұрыс емес. Сынсу - қыз баланың қандай жағдайда ұзатылып бара жатқанына тәуелді емес және міндетті түрде айтылуы тиіс ғұрыптық өлең. Бұл функция жоқтауға да тән. Дүниеден озған адамның артынан жоқтау айту күні бүгінге дейін көп жерлерде сақталып қалған. Жоқтау - дүние салған адамның жасына, пәни дүниедегі жақсылы-жаманды істеген әрекет-амалдарына тәуелсіз айтылуы тиіс шығарма. Яғни, жоқтау да сыңсу секілді қайтқан кісінің не ұзатылғалы отырған қалыңдықтың әлеуметтік статусынан тыс *міндетті түрде орындалатын* тұрмыс-салт өлеңі. Әрине, біздің бұл ретте айтпағымыз, адамдардың әлеуметтік жағдайына қарай кәде-салттардың барлығы бірдей орындала бермейтіндігі. Белгілі фольклортанушы-ғалым

Б.Уахатов ырым-жоралғыларға байланысты: «...Мұның өзі бір жағы байлықтан, барлықтан, асып-төгіліп жатқан жеке адамдардың молшылығынан туғанымен, қалың кедей, кемтарлар, қойшы-қолаңдар үшін қолдан келмес кәделер. Бұл кәделер: ат байлар, ентік ақысы, сүт ақысы, жыртыс, босаға аттар, көпшік қыстырар, шатыр байғазысы (мұны бөкейліктер «отау тігер» дейді), түндік жабар, кемпір өлді, ит ырылдатар, шаш сипатар, қол ұстатар, төсек салар, шымылдық байғазысы, арқа жатар, қыз көтерер, көрпе қимылдатар, мойын тастар, бақансалдымдық, төстің басы, күйеу аттандырар, сарын (аужар), орын тойы(қыз қашар), келін келді, сәукеле байғазысы, босаға ілу, отқа май құю, беташар, бие қысырамас, өңір салу, енші бөліп беру, төркіндеу секілді түр-түрге



бөлінеді де және соның әрқайсысына ақы төленеді» [3, 181 б.] деген пікір айтады. Ғалым дерегінде баяндалған салт-дәстүрлердің беташардан басқасы сыңсу мен жоқтау секілді міндеттілікті қажет етпейді. Бұл кәделерді әркім өз жағдайына қарай орындауға тырысады. Оның әр өңірдегі аймақтық ерекшеліктерге, келін алған не қыз ұзатқан әулеттің тұрмыстық жағдайына байланысты бірі орындалып, бірі орындалмай жатуы да мүмкін. Ал сыңсу мен жоқтаудың танымдық мәні адамдардың әлеуметтік статусын теңестіреді.

Ырым-тыйымдардағы параллельдер. Қыз балаға өз жұртынан ұзатылып келін атанғанға дейінгі аралықта жасалынатын ырым-тыйымдар мен әдет –ғұрыптар негізінен дүниеден озған адамға жасалар жоралғылармен параллель келіп отырады. Мысалы, қыз ұзатылып бара жатқанда үлкендер жағы «артына қарайлама» деп ескертіп жатады. Бұл - егер қыз артына қараса барған жерінен төркініне қайтып келуі мүмкін деген сенімнен шыққан тыйым. Дәл осыған ұқсас тыйым дүниеден озған адамды жерлеп немесе бейіт басына зиярат етіп келе жатқанда да жасалады. Яғни, бейіттен қайтқан кісілерге артына қарайлауға болмайды деген табу жасалынған. Табудың түп төркінінде оны бұзған жағдайда «әруақтар әлемі шақырады, өлім жақындайды» деген түсінік жатыр. Сол секілді ұзатылып бара жатқан қыздың басынан жеңгелері немесе жақындары дәм-тұз айналдырып алып қалып жатады. Ы. Алтынсарин дәл осы ырымның қайтыс болған адамға да жасалғандығына дерек келтірген. Екі ырымның да көздеген мақсаты біреу: құт берекенің шаңырақтан ауып кетпеуі. Нақтырақ айтар болсақ, алғашқысында құттың ұзатылған қызбен кетпеуі, ал екіншісінде дүниеден салған адамның отбасының ырыс-несібесін өлілер әлеміне алып кетпеуіне байланысты жасалатын ырымдар. Қазақ халқы қашанда отбасының, әулеттің құт-берекесін сақтауға мүдделі. Сондықтан болар, қазақ тұрмысында әлі күнге жалғасын тауып келе жатқан ырым-жоралғылар (қазанды ретсіз бермеу немесе бос қайтармау, төңкеріп тастамау, бас тартылғанда оның құлағын кесіп алып қалу, сатылар малдың бас жібін бермеу, т.б.) құт-берекені сақтаумен тікелей байланысты.

Ұзатылған қыз көші межелі жеріне жетем дегенге дейін еш жерге аялдамауды, кідірмеуді көздеген. Бұл ырым дүние салған адамды жерлеу гүрпында да ескеріледі. Мәйітті құтты мекеніне қойғанға дейін еш жерде аялдатпау, жерлеу барысында мүрдені көмушілердің күректі бірінен бірі іліп әкетіп, толық аяқтағанша жұмысты кідіртпеуі алдағы мысалмен қабысып жатыр. Осы ретте екі функцияның да ертеректе түске дейін, яғни күннің алғашқы жартысында жүзеге асырылатындығына да мән берген жөн. Дегенмен қазіргі қыз ұзату тойларында құдалар жағының қалыңдықты түнгі он екіге дейін әкету (сағаттық өлшеммен қалыптасқан таным) түсінігі қалыптасқан.

Сыңсу айтылып болғаннан кейін қыз шашы тарқатылып (ертеректе қайтыс болған адамның шашы тарқатылған), қос бұрыммен өрілген. Себебі, қос бұрым - жұптық өмірдің белгісі. Осы орайда қазіргі қазақ қызының сұлулығының өлшемі болып жүрген қос бұрымның көне жырларымызда кездесе бермейтіндігін де ескерген жөн. Қазақ халқының лиро-эпостық жырларында мақпал шашты, сүмбіл шашты, қолаң шашты қазақ аруларының бейнелері сомдалғанын айта кеткеніміз орынды.

Түр-түске байланысты параллельдер. Қазақ халқының дүниетанымында ақ орамал тағу босаға аттаған, есік көрген әйел баласына тән. Сондықтан тұрмысқа шықпаған қыз баланың орамалы ақ түсті болмауы қадағаланады.

Қыз бала ұзатылып барған жерінде беташар дәстүріне дейін ақ шымалдықтың ішіне түсіріледі. Бұл қазақ даласының көп аймақтарында әлі күнге дейін сақталған. Шымалдық ішіне кіргізудің параллелін біз дүниеден



озған адамға да жасалатын ырымдардан көреміз. Яғни, мәйітті жөнелтуден бұрын оны ақ шымылдыққа жатқызу ғұрпы, оң жаққа қойылуы (қыздың ұзатылғанға дейінгі оң жақтағы орны) Қазақстанның көптеген өңірлерінде, ата дәстүрдің қаймағын бұзбай сақтап отырған шет елдердегі қандастарымыздың ғұрыптарында әлі күнге дейін бар.

Ақ түс тек тазалықтың, пәктіктің белгісі ретінде қабылданғанымен күні бүгінге дейін оның көне замандардағы символдық танымы да қатар келе жатқанын айта кеткен абзал. «Символдар сөздігінде» ақ түстің қорқыныштың, мойынсұнудың, өлімнің белгісі ретінде қабылданғаны туралы айтылады. [2, 53 б.] Мысалы, жаугершілік уақытта ақ ту көтеру берілудің, мойынсұнудың немесе елшінің белгісі ретінде қабылданған. Қазіргі таңда ақ түс дәл осындай танымдық мағынада қолданылмаса да біз мысалға келтіріп отырған қыз бала мен әйел адамдардың киім кешектерінің түр-түсіндегі ерекшеліктердің генезисі, нақтырақ айтсақ жаңа түскен келінге ақ жаулықтың жабылуы осы түсініктердің негізінде қаланғаны анық.

Ақ жаулық - жас келіннің бетін ашардағы ең негізгі атрибут. Әлбетте, жаңа ортаға таныстырам дегенге дейін келіннің бетіне ақ жаулықтың жабылып, көпшілікке көрсетілмеуі де заңдылық. Яғни, беташардың негізгі ғұрыптық функциясы - осы жаулықты ашу. Ұзатылған қызға жасалатын ғұрыптар жерлеу ғұрпымен параллель келсе, *ақ жаулықты ашу* арқылы «өмірге қайта әкелу» функциясы орындалады. Бұл функцияның қазақ дәстүрінде дүние салған адамның жүзін ақ матамен жауып, арулап жөнелтуімен параллель екенін де айта кеткен жөн. Мәйітке жасалатын танымдық ғұрыптың негізгісі оның *бетін жабу* және негізгі атрибут ретінде мұнда да ақтық (ақ мата) қолданылады. Жоғарыдағы параллельдер беташар салтының тамыры тереңде екендігін аңғартады.

Бүгінге дейін зерттеу еңбектерде қазақ халқының тұрмыс-салт жырларының ішіндегі өзіндік ерекшелігімен дара тұрған беташар салтының жанрлық ерекшелігіне, жас келінді жаңа ортаға таныстырудағы тәрбиелік мәніне көбірек көңіл бөлінді. Рас, беташардың тойға жиналған қауымға, соның ішінде ақ босаға аттаған келінге берер өсиеті үлкен. Өкінішке орай, бүгінгі беташарлардың танымдық-тәрбиелік сипаты әлсіреп, жасанды шарттылыққа айналып бара жатқанын аңғару да қиын емес. Әсіресе, ешқандай халықта қайталанбайтын осы ғажап салттың коммерциялық сипатқа ауыса бастауы көңіл қынжылтады. Бұл ретте тойшы қауым да, беташар айтушы өнерпаздар да ойланатын мәселелер бар.

Әдебиеттер:

1. Қондыбай С. Арғықазақ мифологиясы: Үшінші кітап. – Алматы: Дайк пресс, 2004. – 504 б.
2. Турскова Т. Новый справочник символов и знаков. – М.: Классик, 2003. – 800 с.
3. Уахатов Б. Қазақтың халық өлеңдері. – Алматы: Ғылым, 1974. – 172 б.

Самал Дәрібайұлы

Своеобразие параллели в беташаре и в семейных традициях

В данной статье разъясняются особенности песни беташар и ее познавательное значение посредством традиционно-семейных параллелей. Беташар – одно из известных обрядных стихотворений, обязательное для исполнения независимо от социальной среды. Традиционные параллели рассматриваются в тесной взаимосвязи с бытовыми и обрядными стихотворениями, примерами в части поверий и запретов, а также уделяется внимание генезису песни беташар.

Ключевые слова: беташар, обычай, бытовые-традиционные стихотворения, функция, поверья и запреты.



Samal Dəribajly

Peculiar parallels in betashar and in family traditions

This article explains the features of songs betashar and its cognitive significance by traditional family parallels. Betashar is one of the famous ritual poems, it is necessary to sing, regardless of the social environment. Traditional parallel are considered in close relationship with domestic rituals and poems, in the examples of the beliefs and taboos, and also focuses on the genesis of the song Betashar.

Keywords: Betashar, custom, home-traditional poem, function, beliefs and taboos.

УДК: 82-31(574)

Sultangaliyeva R.B. – candidate of Philological Science,
associate professor at WKSU after M.Utemisov

**THE PECULIARITY OF THE USE OF THE ARTISTIC DIALOGUE IN
THE NOVEL S. MUKANOV "BOTAGOZ"**

Abstract. This article analyses the use of a dialogue in fiction, namely, in the novel "Botagoz" after S.Mukanov. The communicative properties of the dialogue in showing the character and developing the plot are determined by the examples. It describes the endless relationship between two groups with two different views and interests, which are masterfully described by the author with the help of a dialogue. The importance of the role and the function of a dialogue in determining the artistic skill of the writer is clearly seen in the novel "Botagoz" after S.Mukanov.

Keywords: dialogue, communicative properties, character, relationship, author masterfully, artistic skill.

In Kazakh literature the role of artistic dialogue is not the object of special study, but there are some opinions about the importance of its function in the structure of the literary work.

First, in the work "Literature Teaching" by A.Batursynov (1926) dialogue being classified by the content of the work, defined as a "talk". M.Auezov defined it as a "conversation". Professor K. Zhumaliyev in his work "Theory of Literature" (1964) writes that dialogue is the principal means of dramatic works and making scientific conclusions stresses that the characters in this genre are formed through dialogues. In theoretical researches of an academician Z.Kabdolov the function of a dialogue is analyzed in the connection with other artistic methods of literature.

The opinions of the scholar B.Maitanov are also important, who explored the best examples of dialogues in the works of Russian writers, who considered the value of the complex function of dialogue on the basis of Kazakh writers works. In his works "The Kazakh novel and psychological analysis", "The nectar of the fiction" analyzing Kazakh novels in the literature of the XX century, he shows the function of a dialogue in revealing the psychology of the hero. Also, a famous scholar H. Adibaev in his work "The Talent. The Taste. The Fate" considered the dialogue in the analysis of the literary works. Professor T. Rakhymzhanov in his book "The art world of the novel" gives examples of patterns of a dialogue and a monologue from the novel "The School of Life" by S. Mukanov and wrote a valuable feedback about their role in the disclosure of the image, the psychology and the character of the heroes.

«Dialogue - two-person conversations, exchanges, negotiations» cannot be determined as a narrow sense. It is of particular importance category of literature. Dialogue remains of two like-minded, worldview, the combination of interests. Therefore, such a complex issue requires a special study. In this regard, the master of Kazakh prose – S. Mukanov can serve as an example of a dialogue with the works of art.



People close to one another through dialogue to build relationships, spiritual, cultural exchange, day-to-day life will be informed, to find their place in society, define the orientation. Novel genre researcher M. Bakhtin said: "The method of searching for truth, the truth that you want to have a real monologism is ready for dialogue as well as the reliability of the people who thought that anyone knows the truth and to be against. The individual does not arise and at the beginning of the truth, which is the search for truth among people in their dialogue chat".

This is not the author's works of art dialogue, including the assessment of the position in life.

Kazakh literature encyclopedic reference work published in 2005, are defined in the following dialogue: "Dialogue (c. Dialogos – chat, chat form, communicates with two or more people; a technique used in scientific and artistic and literary works. Dialogue dramatic action, tone, rhythm extensive will be.

Dialogue - work of art, dramatic work of human behavior, create artistic idea opens a range of video services, the main function of the tool. In other words, each word saptawınan character dialogue, his thoughts clear differences in speech-tolǵanısnan soul ghost. Skills and behavior of each character of the writer for body, mind and is söyletwinen in the field. Therefore, meaningful dialogue, characters and ability söylestire - the creation of literary works using the national language has a wealth of one of the most efficient ways of using)".

A perfect, true and beautiful language – is the main criteria what lines the peculiarity of a composition. As the great writer M. Gorky said: "The initial element of a literature is a language, it is its main tool and with the predominance of facts and life occasions it is a material of a literature" [4], he puts for the first place the language of a composition., that is not of less importance. Nearly all of the classics of literature admit that the language is the enlivening and decorating basic material of a composition.

A prominent investigator G.O. Vinokur at his time pointed that "the best chosen language of a composition is a live language, a masterpiece which preserves the literature norm" [1].

Our association about the language of a composition is the author's language used to describe, to narrate and the language of a character. The author's language, which defines the effect, the beauty and the reality of a composition and the language of a character complete each other and they are considered close to and interconnected with each other. Both of them play a great role in forming the person's image. When the author describes the person with means of a portrait, one's character or indirect character, so introduces the appearance and personality of his heroes, the hero himself, represents his inner world, his opinion and his attitude to the other characters and his emotion through a dialogue or a monologue to the reader. This displays the two-sidedness of the beauty of the language of a composition.

Dialogue is the main mean to describe and individualize.

Here, if we pay attention to L.V. Sherba's words: "a language finds it's essence only in a dialogue" [2, p. 196], we come to a conclusion: "a speaker" – character shows his opinion, thoughts, feelings and secrets to the others, speaks to himself, through a monologue, hereby communicates with his heroes or interchanges his thoughts and communicates through a dialogue, so he introduces his essence.

A literature scientist Kh. Zhumaliev names this dialogue as "the words of a participant" and says that "The author excluding that, describes the participant's appearance, emotion, shows their words. Word is used to distinguish the person's feelings, thoughts, and his participation to the events and his viewpoints to the problems. So, a composition should contain the participant's words to demonstrate his image. Because, here, a word plays the biggest part" [5].



He points out, that a dialogue is conversation of participants and marks that they are frequently used in verses, in fictive words, especially in plays.

Let us look for a dialogue, what was marked as a “participant’s word” in a prose. Every writer uses the dialogue in different levels according to their writing experience. The 20th century writer S. Mukhanov uses dialogue more than any writer. We referred to instance the best examples from his best compositions.

For example, let us take the personage of Itbay, a decisive representative of the first class, in novel Botagoz. The writer doesn’t give the direct portrait characterization to the character to reveal his features, he offers to his readers the function to recognize the character.

“ - Speak! - said Itbay to Amantay, hating his drinking kumis, intending to his leaving.

- I came to know when the gubernator is coming.

- What is your affair?

- I want to say an application.

- What application?

- As soon as the snow melts there is coming to be built up a city. We have nowhere to go. People sent me to express our worries.

- The land is of state, isn’t it? – said Itbay. It has got a will to take.

- But the people?

- Do you think that the gubernator would talk to you?

- Why not? Isn’t he our head, aren’t we his people? Whom else can we talk except him?

- If you have an application, go to Omsk. I shan’t let bother my guest. Don’t approach to my side... ” [3, p. 68].

From this dialogue we get to know the selfish head of the village, who doesn’t care about the ordinary people, but his own. He boasts that the gubernator came to his house, and feels himself upright, so he asides Amantay, talking to him rude and questions him with phrases like: “What application?” , “What’s your affair?”. This definitely shows itbay,s greediness. Also the writer uses some replicas from the first class, like imperative verbs as: “Speak”, “Go”, “Shan’t let”, “Don’t approach”. The author wanted to demonstrate the image of the upper class person to poor people using the personage of Itbay. One more peculiarity, what is worth to point out between the conversation of Itbay and Amantay is the enemy viewpoints of theirs to each other. This is the consequence of the head of the village and Amantay’s bad contacts. However, Amantay is an honored poor man. He doesn’t admit Itbay. So the short answers of Itbay display their contacts. But the key resume of the dialogue is in demonstrating the image of the leaders, like Itbay, who consider themselves as they’re the land’s centers.

“- Hey, where are you going?” – said Itbay surprised. – “What will you say to that word?”

Amantay kept silence.

- Hey, you stop! – said Itbay, standing. – You and me are not children. I accepted you as an adult, why do you treat like that?

- I cannot interfere this affair said Amantay, having stopped, as Itbay stepped following him” [3, p. 130].

In this dialogue conversation of Itbay’s conversation with Amantay rises on the contrary. In the example above the head of the village didn’t show to Amantay his politeness because of several reasons, here he himself comes to the man whom he offended himself for help. The situation is changed – the world is changeable. But ,



even the voice intonation was changed, and with the help of different polite words, directed to beseech Amantay, Amantay didn't accept. Itbay continued with his dark ways in order to achieve his aims. Amantay got the slyness of the boss, so he was against of marrying his young niece Botagoz having another two wives, but he kept refusing the idea of the head of the village. So he left silently. This dialogue witnesses to two different characters to show themselves from the two sides. The first is the image of greedy and awful Itbay and the second is an ordinary, kind-hearted Amantay. The message of the writer is to demonstrate the two types of people and their differences in thinking abilities and characters through the dialogue. The above mentioned conversation of Itbay and Amantay is the example of a dialogue, which serves as a character – presenter.

However there is one more type of dialogue in the conversation of Itbay with his father Baysakhhal.

“Open the case, father!” said Itbay to Baysakhhal leaving for Kotirkol.

“Why for, dear?”

“Money we'll get”...

“Where from?”

“From people”.

“What money?”

“If I say to leave their son, they'll be ready to give their souls, besides, money”.

This dialogue represents the bad condition of people after the act of the tsar on the 16th of June. Instead of helping the people, Itbay stepped to trade with people, intending to get richer and to have the administration like him, this shows his greedy image. His father was glad to get money so he approved his son's affair. His intendant shows his greedy image. One interesting fact is that Itbay and Elikbay are very similar to their father. From the conversation of Itbay with Baysakhhal we got to know the understanding between them, not the contradictions. Such type of dialogue is due to name it a dialogue – harmony, where the people follow one and the same idea or point of view.

According to this examples we distinguish that a dialogue is the speech of the participant it plays a great role in describing character's language.

Literature:

1. Budagov R. Writers about the language and their language. – Moscow, 1984. – 284 p.
2. Haliziev V. E.: Theory of the literature. – Moscow, 2000. – 398 p.
3. Mukhanov S. Botagoz. – Almaty, 1989. – 489 p.
4. The key of the beauty is the masterpiece. – Almaty, 1985. – 348 p.
5. Zhumaliev H. Theory of the literature. The fifth edition. – Almaty, 1942. – 176 p.

Сұлтанғалиева Р.Б.

С. Мұқановтың «Ботагөз» романындағы көркем диалогтың қолданысы

Бұл мақалада көркем прозадағы, оның ішінде С. Мұқановтың «Ботагөз» романындағы көркем диалогтың характер танытудағы, сюжет дамытудағы, хабарламалық қасиеттері мысалдар негізінде айқындалып, жазушының суреткерлік шеберлігін айқындаудағы қызметі талданады.

Кілт сөздер: диалог, қарым-қатынас құралы, характер, көркем тартыс, жазушы шеберлігі.



Султангалиева Р.Б.

Особенности использования художественного диалога в романе «Ботагоз» С.Муканова

В данной статье демонстрируются информативные особенности художественного диалога в изображении характера и развитии сюжета в художественной прозе, в частности в романе С. Муканова «Ботагоз».

Ключевые слова: диалог, средство общения, характер, художественный конфликт, мастерство писателя.

ӘОЖ: 821 512 122.0

Қадыров Ж.Т. – филология ғылымдарының кандидаты, доцент,
М.Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті
Кәріпжанова Г.Т. – профессор, С.Торайғыров атындағы
Павлодар мемлекеттік университеті
Таласпаева Ж.С. – филология ғылымдарының кандидаты, доцент,
М.Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті
E-mail: zhkadyrov_777@mail.ru

СӘКЕН МЕН МҰҚАҒАЛИ ПОЭЗИЯСЫНДА АЙШЫҚТАУ АМАЛДАРЫНЫҢ ҚОЛДАНЫЛУЫ

Аннотация. Бұл мақалада М.Мақатаев пен С.Сейфуллиннің лирикалық поэмаларындағы, эпикалық туындыларындағы, өлеңдеріндегі сөз қолдану ерекшеліктері салыстырылып, үндестігі айқындалады.

Кілт сөздер: лирикалық кейіпкер, психологиялық портрет, арнау өлең, күрес дәуірі, эпикалық туындылар, эпитет, теңеу, мақал-мәтелдер

Қазақ халқының эпостық жырларында атқа тіл бітіріп, адамша ойлап, сезінетін етіп көрсету кездеседі. Орыс әдебиетінде мысал өлеңдерде түлкі, қоян т.б. аңдар адам кейпіне түсіріліп, адам істейтін әрекетті істеп жүреді. Мұндай жағдай қазақтың ертегі-аңыздарында өте жиі кездеседі.

Жазбаша шығармаларда кейіптеудің жаңа үлгілері мол ұшырасады. Егер ауыз әдебиетінде кейіптеуге шарттылық, дәстүрлі үлгіні ұстанушылық тән болса, жаңа жазба әдебиетінде бұл тәсіл өзгеше сипат алады.

Сәкен мен Мұқағали поэзиясында да осындай айшықтау амалы жаңаша, әр ақынның өзіне ғана тән лексикалық мағынасында қолданылып, семантикалық жағынан қарастырғанда тың зерттеулерге жол ашады.

Сәкен Сейфуллиннің «Көкшетау» поэмасының алғашқы шумағын қарастырайық:

*Арқаның кербез сұлу Көкшетауы.
Дамылсыз сұлу бетін жуған жауын.
Жан-жақтан ертелі-кеш бұлттар келіп,
Жүреді біліп кетіп есен-сауын [1, 39 б.].*

Ақын туған жерінің табиғатын айрықша шабытпен суреттеп, сол шабыт арқылы туған өлкесін кербез сұлуға балап, сол сұлудың жан-жағында әлдем шыр айналып, тіпті жауын әдейі көп бетін жуып, ал бұлттар аман-саулығын біліп кететін шебер сипаттаған. Тура мағынасында жазылған болса, әдемі Көкшетау өлкесіне жауын көп жауып, аспанында бұлттар көше береді деген сияқты болар еді. Ауыспалы мағыналы сөздер арқылы шығармаға ерекше жан бітіп, ертегінің тылысым құпия әлеміне енгендей боласыз.



Көк аспанға жан бітіріп сипаттауды өз поэзиясында қолданған тағы бір акынымыз – Мұқағали:

*Ауыл түні бозғыл, торғын, мақпалдай,
Аспан жерге таңырқап тұр ақ маңдай.
Бібіріне ғашық екі дүние*

Сырласа алмай, мұңдаса алмай жатқандай, - деп, бұл өлеңде де аспанның жерге ғашықтығын, ерекше ілтипатын суреттеп, бұл екі дүниенің мәңгілік ғашықтардай бірге екендігін айта кеткен [2, 37 б.]. Мұнда да көк аспанға жасалған кейіптеу іс-қимыл арқылы беріліп, тірі жанның әрекетін суреттейтін етістіктер арқылы берілген.

Сонымен қатар Мұқағали лирикасындағы кейіптеуге тоқтала кеткенде, таң менен түнді бір-бірімен шендестіріп, өз қаламына ған тән кейіптеудің кереметін байқаймыз:

*Қайырлы түн!
Жер – Анам,
Көк аспанды жамыл да,
Таңға дейін дін аман,
Тәтті ұйқыда дамылда.
Қайырлы түн, тыныштық!
Қайырлы түн, тіршілік!
...Арқалап ап ырыс-құт,
Келеді әне күн шығып,
Қайырлы таң, Тыныштық!*

Қайырлы таң, Тіршілік! – деп, таң нұрына боялған жер бетінің тыныштығын суреттейді [2, 42 б.]. Жай ғана суреттемейді, таң атқанда «*орманым да шуламай, ақ басты тауларым да жыламай ұйқысынан оянса, шашу болып жұлдыздарың шашылды, айың келіп, ақ мойыңға асылды*» деп әдемі кейіптеулермен келтірген [2, 43 б.].

Тағы бір айшықтау амалы шендестіру қолданылып, көз алдымызға үшінші бір әдемі «тыныштық» деп аталатын суретті ұсынады. Яғни, антитезаның әдемі үлгісі берілген.

Ақиық акын өмірінің соңғы кездерінде ауру меңдеп, жаны қиналғанда да таң мен түннің құпиясын трагедиялық ахуалда суреттеуге арналған. «*Көрдің бе, таң мен түннің соғысқанын?*» деп сұрақ қоя отырып, «*мен көрдім, бірақ болыспадым*» деп өзі жауап береді [2, 61 б.]. Лирикалық кейіпкер:

Түн деген - шашын жайған албасты екен,

Апыр-ай, таң кешігіп қалмас па екен? – деп дегбірсізденеді [2, 61 б.]. Өйткені қараңғылықты үрейдің, өлімнің нышаны етіп суреттесе, таң – үміттің, жақсылықтың нышаны:

*Жарық жеңді-ау, әйтеуір алаулатып,
Түнді асырды батысқа талауратып.
Қолына алып пышақты сан мың найза,
Жауынгер-Күн келеді жалаулатып [2, 61 б.]!*

Өмірі тағы бір күнге ұзарып, акын үміті тағы бір күнге жалғанды.

«*Несіне асығады?*» деген өлеңінде де түннің кейіптеуін тағы да қолданған:

О, жарық дүнием-ай!

Қуатым-ай!

Несіне асығасың, тұра тұрмай.

Өмірді басқа арнаға бұратындай

Түннен қорқам...



Мәңгілік тұратындай.

Тоқташы!

Тоқтай тұршы, қуатым-ай!

Қызарып соңғы сәуле шашырады.

Күн түйе алмай барады шашын әлі [2, 37 б].

Түн – дамыл, күн - өмір ретінде берілген. Ақын жаны өмірдің тәтті елесіне елігіп:

Күміс қанат бір құсқа мініп алып,

Кетсем бе екен артынан күнді қуып, - дейді [2, 32 б.].

Солай бола тұрса да, қар түнді ылғи кінәлаудан аулақ. «Қар ақ болса да қол тондырады, Жер қара болса да қарын тойдырыды» демекші, қара түннің қасиетін былай жеткізеді:

Қарасыз, сірә, мен мүлде,

Аппақтың нарқын сезбеспін.

Қап-қара көзді бір қыз бар,

Қашпаңдар қара бояудан.

Аспанда жарық жұлдыздар

Қап-қара түннен оянган [2, 45 б.].

Мұнда ақын оянган есімшесін ауыспалы мағынада қолдану арқылы жұлдыздарға жан бітіріп, ақындық шеберлігі арқылы оқырманды тағы да бір рет тәнті еткен.

Жоғарыдағы өлең жолдарынан аңғаратынымыз: Мұқағалидың барлық дерлік кейіптеулерінде жансыз құбылысқа жан беру кезінде іс-қимыл қолданылып, осы шақ етістіктері арқылы айшықтау амалы жасалған болатын.

Сәкен басқа да табиғат құбылыстарына жан бітіріп, сипаттаған:

Асау жел саулап жаттап кетті сарнап,

Аралап Сарыарқаны кезіп – шарлап.

Ән салдым қырда отырып көкірек кернеп.

Кім білсе желдің тілін соған арнап [1, 8 б.].

Жоғарыдағы өлең жолдарында желге *асау* деген адам мінез-құлқына тән сын есім қолданылып, бұл жерде қарапайым анықтаушы сөз деңгейінен эпитет деңгейіне көтерілген де, тағы да матасу арқылы байланысқан *желдің тілі* тіркесі арқылы жан бітірілген. Сонымен қатар жоғарыдағы өлеңдерде Мұқағали және Сәкен қолданған адамға тән іс-қимылды білдіретін етістікті қолданып айшықтау амалын жасау арқылы қолданылған.

Сәкеннің «Келіншек ойы» өлеңіне тоқтала кетсек:

Ұшан-теңіз қалың қар –

Жерді басып жабады,

Шұнақ аяз жалаңдап

Екі санын сабады.

Мұздай демі бет қарып,

Аяз аузын ашады – деп, аязды шатынайды, қылышылдайды, екі санын сабады етістіктері арқылы адами қасиеттерге бөлеп суреттеген [1, 23 б.].

Қос ақынның да өлеңдерінен аңғаратынымыз: көптеген бейнелі сөздерді етістіктен жасап, бірнеше мысал эпитет арқылы қолданылған да, тұтасына қарастырғанда, жанды бейне, сұлу көрініс пайда болып ақынның сөз шеберлігі әлеміне бізді тағы да елтіп әкетеді.

Градация – айшықтаудың бір түрі: алдыңғы сөзден соңғы сөзді, алдыңғы ойдан, соңғы ойды асыра, асқақтата түсу. Поэзияда, прозада да қолданылады [3, 118 б.]. Эпостық жырлардың ішінде бәрімізге әйгілі «Қобыланды батыр»



жырындағы Тайбурылдың шабысы дамыту арқылы сипатталған. Қазіргі поэзияда да градация жиі кездессе де, оның басқа да авторлық үлгілері туындаған болатын. Сәкен мен Мұқағалидың поэзиясында да кездессе де, көбінесе сөзді емес, толық бір ойды, не сөз тіркесін асыра түсу амалы жиі қолданылады. Дегенмен, Сәкеннің «Сыр сандық» өлеңінде:

*Сұлу жанды сұлу сүйген,
Сұлу сүйген сыршылым.
Жібек талдап түйін түйген,*

Түйін түйген, түршілім – деп, алдыңғы сөзден соңғы сөзді асқақтата айтқан. Бірінші қайталанбалы сөз тіркесі сын есім мен есімшенің, екінші тіркес зат есім мен есімшенің тіркесінен жасалып, келесі жолдарында зат есіммен тіркесіп, анықтауыштық қатынастағы тіркеске айналған [1, 17 б.].

Ал енді алдыңғы ойдан келесі ойды асқақтата айтуға келсек, бұл тәсіл арқылы жасалаған айшықтау амалы екі ақынның да поэзиясында молынан кездеседі. Солардың кейбіреуіне тоқтала кетейік:

*Бақытым зой Қарасаз келіп қонған,
Кисем – киім, жесем – ас, көлік болған
Мендей ұлдың осы жер мыңын туып,*

Әлі күнге мыңына жерік болған – деп жырлайды Мұқағали. Қарасаз табиғатының тамшалығы тіпті киім ғана емес, ас та бола аларлығы, ол ған емес, көлік сияқты адамға жайлы нәрсе таба аларлығы бірінен-бірі асқақтатылып айтылған, тіркестер етістік пен зат есімдерден жасалып, егер сөзінің түсіп қалуынан арларына сызықша қойылған [2, 277 б.].

Келесі «Фаризаға» атты өлеңін алсақ, ақын өзінің жалғыздығын жырлай келе, өзге адамдардың өзіне қатысты әрекетін асырып, етістік арқылы сипаттаған болатын.

*Бірі итеріп кеудемнен, бірі шалып,
Тастағысы келеді күресінге.
Фаризажан, сен оны білесің бе [2, 171 б.]?..*

Сәкеннің «Көкшетау» поэмасынан алынған бұл шумақты алсақ, мұнда да авторлық градацияны аңғаруға болады:

*Аз ауыл өсіп, өнсе, ел болады,
Ұра су дами берсе, қол болады.
Жылымнан жыра болып, өзен-көл боп,
Кең арна – аққан дария сел болады [1, 114 б.].*

Мұнда да –са, -се шартты рай жұрнағы арқылы жасалған етістіктер (*өнсе, берсе*) мен ауыспалы осы шақтағы етістіктер (*болады*) бірінен соң бірі қолданылып, өз ішінде дамытуды құрастырады.

Ал Мұқағалидың төмендегі өлең шумақтарына назар аударсақ, кезекті анафора арқылы өлең жолдары басталып, әр «*тастамаймын*» болымсыз етістігі жолдың басында жазылған сайын осы сөзбен басталған ой жоғарыдағыны одан сайын асырып, дамытып жатады. Демек инверсия арқылы жасалған күрделі синтаксистік конструкция – сөйлем өзінен бұрынғы сөйлемнен семантикалық жағынан ауырлай түсіп, градация құбылысын жасаған.

*Тастамайын оқуды, тері шалбар
Борбайымды қаңтарда қарығанда.
Тастамайын табаннан сыз откенде
Үсік ұрып құлағым тыз еткенде:
Тастамайын оқуды, жесір анам
Өлі әкенің өлі орнын күзеткенде [1, 271 б.].*



Екі акында да градация құбылысы көптеп қолданылып, дамытуды құрайтын доминант сөздердің барлығы дерлік етістіктерден жасалған.

Эвфемизм (грек. *eu* жақсы > *phemi* сөйлеймін) – ауыс мағынаның ерекше бір түрі. Сөздің дәл мағынасында емес, ауыс мағынада қолданылуынан туады. Тұрпайы сөздер мен сөз тіркестерін сыпайылап айту [4, 401 б.].

«Тіл тиексіз, ой түпсіз» деп халық бекер айтпаған. Бұл – адам ойы қаншалықты шексіз болса, тілдің де сол ойды соншалық икемділік немесе орамдылықпен жеткізе алатындығын меңзеп тұрған аталы сөз. Міне, сол орамдылық пен икемділікті эвфемизмдер өте айқын байқатады. Олар атауларын ашық қолдануға болмайтын белгілі бір ұғымдарды астарлы түрде дөп басып, дәл жеткізіп қана қоймай, әлгі ұғымдарға нәзік те сыпайы сипат беріп, оқушы мен тыңдаушының көңіл-күйіне жарақат салмау жағынұдайы қамтамасыз етіп, сөйлеу немесе жазу мәдениетінің, яғни тіл мәдениетінің дамуына, қалыптасуына да үздіксіз қызмет етіп отырады.

Эвфемизмдер қай тілде болмасын сөздік құрамның өзгеріске еңжиі ұшырайтын әрі үнемі қозғалыста болатын жылжымалы тобын құрайды. Бұлар басқа лексикадан өздерінің номинативтік мағыналарының сыртында тұрған этнографиялық ұғымдармен астарласып немесе ұштасып жататындығымен ерекшеленеді.

Жалпы алғанда, эвфемизмдер – тілдің сөздік құрамын лексика-семантика жағынан байытатын өнімді тәсілдердің бірі. Олар сөз мағынасын өзгертуде, дамытуда ерекше қызмет атқарады. Эвфемистік мақсатпен жұмсалған сөздер әдетте өздерінің негізгі мағыналарының аясынан шығып, соны мағынаға ие болады. Сөйтіп, эвфемизмдер синонимдік және омонимдік қатарлардың өсуіне немесе неологизмдердің қалыптасуына белгілі ықпалын тигізіп отырады [5, 7 б.].

Мұқағали мен Сәкен поэзиясында эвфемизмдер баршылық. Мысалы Мұқағалидың «Жанарсыз адам» өлеңін қарастыра кетсек, *жанарсыз* сөзі соқыр сөзінің эвфемизмі ретінде алынып, зат есімнен сын есім тудырушы жұрнақ арқылы жасалған болатын:

*Іздейді көзін басынан, іздейді көзін аяқтан,
Іздейді көзін қолынан, іздейді көзін таяқтан.
Жанарсыз адам келеді...
Жанарлы бейқам тірліктен,
Жанарын даулап,
Дүниені таяқпен түртіп оятқан* [2, 189 б.].

Ал Сәкеннің поэзиясындағы эвфемизмге мысал келтірсек, құлаққақ тұрпайы естілетін өлу етістігін ақын былай деп басқаша айта кеткен:

*Құбылаға басын беріп шөгіп жатқан,
Көк мұнар қалың ойға шомып батқан,
Ақ бура қабақтарын қарс жауып,
Қозғалмай мәңгі жатып тас боп қатқан* [1, 42 б.].

Мұнда ақын *қозғалмай мәңгі жатып тас боп қатқан* күрделі синтаксистік конструкциясында бураның тура мағынада тас боп қатқанын және өлгендігін айта кеткен.

Мұқағали өз өлімі туралы *кеудемде тыныш ұйықтап жатсын жаным* эвфемистік тіркесі арқылы айта кеткен:

*Жаманың да болса егер жатсынбадым,
Мен жақсы көрдім, мені жатсынғанын.
Мен сеземін жаманың, жақсы барын,
Барлығы үшін, бәрібір, ақсын қаным.*



Барымды ойымдағы тапсырмадым.

Бәрін де бір өзіңе аманаттап,

Кеудемде тыныш ұйықтап жатсын жаным [2, 29 б.].

Қос акын да өлу сөзін эвфемизмдермен ауыстырып, сөз мәнерлілігін, семантика-стилистік жағынан беру тазалығын сақтап, өзіндік жеке авторлық қылқаламын танытарлық айшықтау амалын жасаған.

Шендестіру. Антитеза (грек. *antithesis* қарама-қайшы) – шендестіру, сөздің мәнерлілігін күшейту мақсатында ұғымдар мен бейнелерді бір-біріне қарама-қарсы қойып қолданудан туған стилистикалық құрылымдар [4, 24 б.].

Қазіргі тілдік қолданыстарда қарама-қарсылықты (контрасты) айқындау, көбінесе ашық, антоним сөздер арқылы беріледі. Мұнда автор ойы қолданған сөздерден тереңде жатуы мүмкін. Антитезаның бұл түрі – антиметабола деп аталады [6, 45 б.].

Антитеза кейіпкерлер тіліне ерекше бір түсінік беру үшін қолданылады. Осы кезде көмекке мағыналары, не контекстік мағыналары қарама-қарсы сөздер келеді. Бұл тәсіл психологиялық тұрғыдан да дұрыс деп саналады [7, 93 б.]. Адамдар бір затты, не бір нәрсені, не құбылысты өзара қарама-қарсы қойып салыстыру тындаушыға ерекше әсер етеді деп ойлайды. Синонимдерді шамадан тыс қолданған кезде бос сөзбен айналысу, бекерге «көп сөздікке» баруға бой ұрған болса, керісінше антитезаның бірден-бір ерекше стилистикалық қызметін антитезалық жұптарды үстемелеп, бірінен соң бірін қатар жұмсау, үнемді боп екі бейне арасындағы параллельдікті ашып, салыстыруды нақтылау осы шендестірудің ең негізгі функцияларының бірі болып табылады [8, 42 б.].

Ақ түске гана жармасып,

Қараны неге алмайын.

Қап-қара көзді бір қыз бар,

Қашпаңдар қара бояудан!

Аспанда жарық жұлдыздар,

Қап-қара түнде оянған [2, 21 б.].

Мұқағали бұл өлеңде өмірде жиі алмасып тұратын ақ пен кара түсті айту арқылы бұл өмірдің ағы мен қарасын салыстырған. Өара түстің адамдар сезімінде аққа қарағанда жағымсыз болып қалу себебін айтады. Әрі ауыспалы, әрі салыстырмалы жазылған бұл өлең *ақ-қараның* қолданысы арқылы өмірдің көзге көріне бермейтін бояуларын ашып көрсетеді.

Мұнда акын *қап-қара түн – жарық таң, ақ – қара, жарық жұлдыздар – қара түн* сияқты ұғымдарды бір-бірімен шендестіріп қолданған. Негізгі материал болып табылатын сөздер сапалық сын есімдерден (*ақ – қара*), салыстырмалы шырайдағы сын есім мен дерексіз зат есімнің (*қап-қара түн*) және жай шырайдағы сын есім мен дерексіз зат есімнен (*жарық таң*), сапалық сын есімдер және деректі мен дерексіз сын есімдерден (*жарық жұлдыздар – қара түн*) жасалған.

Мұқағалидың «Автограф» өлеңіне көңіл бөлсек:

Сырым да – осы,

Жырым да – осы.

Алдыңда. Байқашы бір,

Бықсыдым ба, жандым ба?

Махаңдар жоқ,

Махаңдардың сарқыты –

Мұқағали Мақатаев барп мұнда [2, 2 б.]!



Шала – от (дерексіз зат есімдер), *ақын – жоқ* (зат есім - көмекші етістік), *хан Жәңгір – Махамбет* (жалқы есімдер), *ез – ер* (субстантивтелеген зат есімдер), *артық – кем* (сапалық сын есімдер), *Спартак – Цезарь* (жалқы есімдер), *бықсыдым – жандым* (жедел өткен шақтағы етістіктер) – бұл өлеңдегі антитезалар. Ақын бүкіл өміріндегі арманы мен мұратын шендестіруді шебер қолдану арқылы әрі жинақы, әрі ұтымды етіп жеткізеді.

Тұла бойы антитезамен көмкерілген Мұқағалидың мына бір өлеңіне қарайықшы:

*Жоқ күндерім бар күндермен өтеліп,
Баршылыққа, таршылыққа ет өліп.
Күйігім мен қуанышым қолдасып,
Келе жатыр мені иыққа көтеріп.*

Бұл өлең шумағындағы *баршылық - таршылық, күйік - қуаныш, қайғы - қуаныш, жоқ - бар, шаттық - қайғыру, нұр шаиқан күн – жасай орнатқан бұлт, адам – аң* сияқты антитезалар ақын айтар ойын оқырманды мейлінше иландыратын етіп жазады. *Нұр шаиқан күн мен жасай орнатқан бұлт* өлеңнің өзекті идеясын танытар мәнмәтіндік антитезалар болып табылады.

Көркемдегіш құралдар атау тұлғасындағы дерексіз және деректі зат есімдерден (*қайғы, адам, аң*), зат есім тудырушы жұрнақтар арқылы жасалған сондай-ақ дерексіз зат есімдерден (*баршылық, таршылық, күйік, қуаныш, шаттық*), зат есімдермен тіркесіп анықтауыштық қатынасқа түскен есімшелі тіркестерден (*нұр шаиқан күн – жасай орнатқан бұлт*) жасалған.

Мұқағали өлеңдерінің келесі үзінділеріне келсек, бұл ақынның шендестіруді аз қолданбағанын көруге болады:

*Шынымен түсінбей ме мына қасқа,
Мына – коз, мына – жүрек, мына – басқа?!
Мына қасқа шынымен түсінбей ме,
Бұлбұлдың қонбайтынын қу ағашқа [2, 317 б.]?!*

*Сайтанның да, күнәсіз періштенің,
Бал мен уын талғамай неге ішекмін?
Періштенің қайғысын бөліспедім,
Сайтанменен болса да, келіспедім,
Не істермін, тәңір-ау, не істермін [2, 40 б.]!?*

Мұнда ақын *сәуірдің нұры мен ақпанның мұздағын, бұлбұл құс пенен қу ағашты, сайтан мен періштені* бір-бірімен шендестіріп, сөздің мәнерлілігін күшейту мақсатында қолданған. Антитезаның барлық компоненттері есім сөздерден, әсіресе негізгі зат есімдерден жасалған.

Сәкен лирикасындағы шендестіруге келсек, бұл ақын да шендестіру тәсілін мейлінше ұтымды қолданып, сөз мәнерлілігін осы бір көркемдегіш құралы арқылы біршама арттырғанын көреміз:

*Сен бір шоқ қызыл гүл.
Қонған кеп мен бұлбұл
Тарқамас құмарым
Сені іскеп бес мың жыл [1, 7 б.]*

Жоғарыдағы өлең жолдарында ақынның өзін бұлбұлға жіне сүйгенін әдемі қызыл гүлге балап, бұл екі ұғымды бір-бірімен шендістіре келе, өз сезімінің тереңдігін білдіре білген.

Екі ұғым да зат есім (*бұлбұл*) және сын есім мен зат есімнің тіркесуінен (*қызыл гүл*) жасалған.



Келесі қарастыратын өлең жодарында *аспан* мен *өнер* бір-біріне қарама-қарсы ұғымдар ретінде алынып, табиғаттың тылсым күштерін адам, яғни көкке енді аэроплан ұшқандығын айтқан:

*Жырлады аспанды өнер жеңгендігін,
Қойнына алтын бұлттың енгендін.
Ай мен күн, сансыз сәуле жұлдыздардың,
Жетуге құшағына сенгендігін* [1, 113 б.].

Екі ақынның поэзиясындағы шендестіруді қарастыра келе аңғарғанымыз – антitezаның көбі есім сөздерден, әсіресе зат есімдерден, бірен-саран етістіктерден жасалғанын көріп көріп отырмыз.

Жалпы, Мұқағали мен Сәкен лирикасындағы антitezа ойды жинақы, нақты әрі ұтымды таныту үшін, мән мәгіндік шендестірулер арқылы ойдың нанымды етіп айтылуы үшін, үлкен бір ойды шеберлікпен жиыстырып, қарама-қарсы құбылыстарды әсерлі етіп, көркем жеткізу үшін қолданылады.

Әдебиеттер:

1. Сейфуллин С. Аққудың айрылуы. – Алматы: Атамұра, 2002. – 320 б.
2. Мақатаев М. Аманат. – Алматы: Атамұра, 2002. – 304 б.
3. Нұрғожина Ш. Қазақ сөйлеу тіліндегі эмоционалды-экспрессивті лексика. – Алматы, 2005. – 45 б.
4. Қалиев Ғ. Тіл білімі терминдерінің түсіндірме сөздігі. – Алматы: Сөздік-Словарь, 2005. – 440 б.
5. Мұхаметжанов Ш. Сөздердің ауыспалы мағынада қоланылуы. – Алматы, 1964. – 120 б.
6. Носкова А. Мұқағали Мақатаев өлеңдеріндегі синонимдік қайталамалар (анафора мен эпифора) тәсілдерінің қолданылуы // Қазақ тілі мен әдебиеті № 9, 2004. -100-109 бб.
7. Тұрабаева Ғ. Оказиональные преобразования пословиц и поговорок. – Алматы, 1992. – 35 б.

Кадыров Ж.Т., Карипжанова Г.Т., Таласпаева Ж.С.

Использование выразительных средств в поэзии Сакена и Мукағали

В данной статье на основе конкретных примеров дан сравнительный анализ художественных средств в поэзии С.Сейфуллина и М.Мақатаева. Вместе с тем описываются особенности художественных средств, применяемые в поэзии двух авторов.

Ключевые слова: лирический персонаж, психологический портрет, стих-посвящение, эпоха борьбы, эпические произведения, эпитет, сравнение, пословицы-поговорки.

Kadyrov Zh.T., Karipzhanova G.T., Talaspayeva Zh.S.

The use of expressive means at the examples of S.Seifuline's and M.Makataev's poetry

The comparative analysis of expressive means at the examples of S.Seifuline's and M/Makataev's poetry is given. The peculiar features of expressive means of poetry of two authors have been described.

Keywords: poetry, personification, antithesis, gradation, euphemism, anaphora, inversion.



ӘОЖ: 811.512.122:39

Динаева Б.Б. – филология ғылымдарының кандидаты, доцент,
Қазақ гуманитарлық заң университеті
E-mail: dbb-31.05.kz@inbox.ru

ҚАЗАҚ ПАРЕМИЯЛАРЫНЫҢ ЛОГИКА-СЕМИОТИКАЛЫҚ ТАБИҒАТЫ

Аннотация. Бұл мақалада қазақ тіліндегі паремиялардың логика-семиотикалық табиғаты қарастырылады. Автор мақал-мәтелдердің таңбалық қызметін тұрпат межесі мен мазмұн межесі тұрғысынан анықтайды. Сонымен қатар мақал-мәтелдердің «таңбалаушы» және «таңбалаушы» рөлін нақты мысалдар арқылы дәлелдейді.

Кілт сөздер: паремия, мақал-мәтелдер, логика, пайымдау, силлогизм, тұжырым, семиотика, таңба, тілдік таңба, мазмұн, тұрпат межесі, мазмұн межесі, вариант, инвариант.

Халық шығармашылығының төл жемісі, ауыз әдебиетінің көне жанрларының бірі, гасырлар қойнауынан бүгінгі күнге ешбір өзгеріссіз жеткен философиялық әрі шешендік тұжырымдар, аз сөзбен көп мағына беретін тілдік қорымызды байытар асыл қазынамыз – мақал-мәтелдер. Әдетте, ауыз әдебиеті мен жазба әдебиет жалпыхалықтық сөйлеу тілінен нәр алып отырады. Жазба мәдениеті кеш дамыған елдің әдеби тілінің қалыптасуына ауыз әдебиетінің тигізетін әсері ерекше. Мақал-мәтелдерді лингвистикалық тұрғыдан зерттеу, бір жағынан, ауыз әдебиетінің деректерін қазіргі қазақ тілінің деректерімен салыстыруға мүмкіндік берсе, екінші жағынан, сол тілде сөйлеуші халықтың танымдық-әлеуметтік даму деңгейіне сай қазақ тілінің әрбір кезеңдегі даму барысын айқындауға тарихи негіз болып, оны танымдық-ассоциативті категория ретінде анықтауға мүмкіндік береді, өйткені мақал-мәтелдер халықтың әр кезеңдегі тұрмыстық, әлеуметтік-тарихи тәжірибесінің негізінде жасалады. Мақал-мәтелдер паремиологияның зерттеу нысанына жататын тілдік құбылыс, көркемдік-бейнелеу тәсілінің ішіндегі ең құнарлы да өнімді коммуникативті қатынас құралы болып саналады. Мақал-мәтелдердің көп қырлы құбылыс екені ғылымда дәлелденген. Десекте, қазақ тіл білімінде мақал-мәтелдер табиғаты әлі де болса, толық зерттелмей келеді. Соның бірі қазақ паремияларының логика-семиотикалық табиғатының ашылмауы деп білеміз.

Мақал-мәтелдерді лингвистика аясында қарастырғанда, олардың логикалық табиғатына да ерекше мән беру керек, себебі әр халықтың мақалы мен мәтелі – сол халықтың өзі жасап алған логикалық формуласы, ережесі. Ол кез келген оқиғаға, мәселеге байланысты еске түсіп, тілге оралады. Сөйтіп көп ойлануды, ұзақ баяндауды керек ететін қиын нәрсені бір-ақ ауыз сөзбен түсіндіріп ұғындырады. Мақал-мәтелдердің әрқайсысында өзіне ғана тән философиялық ой және саналы логика мен жүйеліліктің нәтижесінде пайда болған өзіндік тұжырым бар. Яғни әр мақал-мәтелдің «мазмұны күрделі силлогизмдерден қарапайым тұжырымдарға дейінгі аралықты қамтитын ойтүйіндері» [4,70] арқылы берілсе, ал формасы аяқталған фраза түрінде келеді. Демек «мақал-мәтелдердің логикалық формасы – пайымдау, синтаксистік тұлғасы – сөйлем» болады екен [2, 3].

Тіл білімінде мақал-мәтелдерді логикалық тұрғыдан талдау аса қажет деп ойлаймыз. Мысалы төмендегі мақал-мәтелдерді салыстырайық:

- 1) *Жаман ағайыннан жақсы жекжат артық.*
- 2) *Бір құмалақ бір қарын майды шірітер,*



Бір жаман мың қолды ірітер.

3) *Сыр сипазанды білмейді,*

Жаман сыйлағанды білмейді.

4) *Жаманның сөзі түйеден түскендей.*

5) *Бітісі жаман қамысты су ішінен өрт шалады,*

Туысы жаман жігітті түйе үстінен ит қабады.

Байқап қарасақ, осы мақал-мәтелдердің бәрінде бір ғана ой-тұжырым бар, ол: «Жаман нәрсеге не істесең де, оның жақсы болуы қиындау». Мақал-мәтелдердің негізгі мазмұн-мәнін оны құрап тұрған бейнелі элементтер (реалды заттар) емес, жоғарыда айтылған логикалық конструкция, яғни «жаман нәрсенің жақсы бола алмауы» деген ой айқындап тұр. Басқаша айтсақ, мақал-мәтелдерді жасап тұрған логикалық конструкция, ал реалды заттар «құрылыс материалы» ретінде жұмсалады [5, 19 б.].

Лингвистика, логика, философия, математика т.б. көптеген ғылым салаларында таңба ұғымы кең ауқымда қолданылады. Бұл туралы американдық ғалым Ч.У. Моррис былай дейді: «Ғылым адамдарға анағұрлым сенімді дәл таңбаларды ұсына алатындықтан, сондай-ақ, өз нәтижелерін таңбалық жүйелер түрінде көрсететіндіктен, таңбалармен тығыз байланысты болады. Таңбаларсыз, таңбалар жүйесізінсіз адамзат өркениетінің болуы мүмкін емес. Адамның ақыл-парасатын таңбалар қызметінен бөлек алып қарастырудың да жөні жоқ. Тіпті адамның ақыл-ой өрісінің өзін (яғни интеллектіні) таңбалар қызметімен бірдей (дәрежеде) деп түсінген дұрыс болар» [3, 37-38 б.].

Тіл таңба болған соң, оның формасы мен мазмұны болады. Теориялық әдебиеттерде бұл туралы аз айтылып жүрген жоқ. Мысалы, «... своего значения знаки языка имеют обозначающую функцию в речи, она связывает знаки с референтами, с обозначаемыми» [1, 18 б.]. Бұл қағида барлық тілдік таңбаларға қатысты. Мәселен, сөйлемнің де таңбалық қасиеті болғандықтан, болмыстағы белгілі бір жағдайды сипаттайтын мазмұн-мәні бар екені белгілі. Баяндалатын жағдай, сөйлемнің референті (денотаты) болады.

Мақал-мәтелдерді коммуникативті сипаттағы сөйлем түрінде келетін оралымдар десек, олардың да «таңбалық» қызметі бар екен. Яғни мақал-мәтелдер әртүрлі жағдайлар мен оқиғаларды және шындық өмірдегі заттар мен құбылыстардың қатынастарын таңбалаушы болып табылады [6,25]. Сонда баяндалатын жағдай «таңбаланушы», ал мақал мен мәтел «таңбалаушы» қызмет атқарады. Мақал-мәтелдер – таңбалық жүйе. Атап айтқанда, мақал-мәтелдердің денотаттық таңбасы ұқсас, бірдей жағдайларды белгілейді. Мақал-мәтелдер әртүрлі жағдайлар мен оқиғаларды таңбалаушы болып табылады. Сонда баяндалатын жағдай «таңбаланушы», ал мақал не мәтел «таңбалаушы» болады.

Мысалы, «Қандай да бір істеген ісің күрделі болсын, сәтсіздікке ұшырасаң да, ол ісің ірі болсын, мерткісең де, мәрттік істеп мерткі, жеңілсең де, елдің батылы бара бермейтін мықтымен шайқасып жеңіл» деген мағынаны «Жығылсаң, нардан жығыл» деген мәтел арқылы береміз. Сонда біз белгілі бір жағдайға байланысты мақал-мәтелді таңдап айтамыз.

Егер мақал-мәтелдер белгілі бір жағдайды таңбалаушы не белгілеуші болса, онда олар семиотикалық қасиетке де ие болады.

Бұл – мақал-мәтелдерді логика-семиотикалық тұрғыдан қарастыруға болады деген сөз. Мынадай логика-семиотикалық конструкцияны алайық: Егер бір заттың (P) қасиеті екінші бір заттың (Q) қасиетінен артығырақ болса, онда екеудің біреуі ғана қалады:



$$(P \rightarrow Q) \rightarrow [\exists (P) - \exists (Q)]^*$$

Мысалы, *Кеме(-ши) келсе, қайық(-шы) судан шығар.*

Мақал-мәтелдердің таңбалық қызметін тану бұл таңбалардың *тұрпат межесі* (план выражения) мен *мазмұн межесінің* (план содержания) арасындағы қатынасты білуді ұсынады. Мақал-мәтелдердің мазмұн-мәні белгілі бір жағдайды сипаттаудан тұрса, ал ол жағдайды сөйлемдер арқылы айтамыз. Адам өміріндегі әртүрлі жағдайлардың шексіз көптігі, біріншіден, олардың көптеген мақал-мәтелдермен сәйкес берілетінін, екіншіден, сөйлеу тілімізде мақал-мәтелдердің атқаратын қызметінің орасан зор екенін көрсетеді. Түрлі жағдайларды топтап жіктеу мүмкіндігі соларға сәйкес белгілі бір мақал-мәтелдерді таңдап айтуға мүмкіндік береді.

Сонымен мақал-мәтелдер өмірде кездесетін қандай да бір жағдайды белгілейтін болса, онда осы жағдайлардың өзі *инварианттар*, ал мақал-мәтелдер сол жағдайларды білдіретін *варианттарға* жатады. Яғни бірдей мағынадағы мақал-мәтелдер – бірдей жағдайларды білдіретін варианттар, ал сол жағдайлардың өзі – олардың инварианттары. Мысалы:

- 1) *Шегірткеден қорыққан егін екпес.*
- 2) *Барымтадан қорыққан мал жимас.*
- 3) *Торғайдан қорыққан тары екпес.*
- 4) *Жыланнан қорыққан ала арқаннан аттамас.*
- 5) *Бұршақта қалған жаңбырдан қорықпас.*

Бұл мақал-мәтелдер тұрмыс-тіршілікте қайталанып отыратын әртүрлі жағдайларға байланысты таңдалып қолданылады. Келтірілген мысалдардың ерекшелігі мен өзгешелігі – оларда бейнелі түрде берілген ұғымдардың мәнінде ғана. Ал барлық ортақтығы – логикалық мазмұнында, шынайы өмірдегі заттар мен құбылыстардың арасындағы қатынасты бейнелейтін мән-мағынасының сипатында.

Айналамызға барлай қарасақ, күнделікті өмірде, тұрмыс-тіршілікте қайталанып отыратын жағдайларда да типтілік бар. Дәл солай қайталанбағанымен, ұқсас жағдайлар өмірімізде жиі кездеседі. Мақал-мәтелдер қызметі жағынан өмірде кездесетін осы жағдайлармен төркіндес. Олардың жаңғырып қайталануы түрлі оқиғаларға байланысты болып келеді.

Бүкіл бір ұлттың дүниетанымдық көзқарасы мен дәстүрлі мәдениеті бейнеленген мақал-мәтелдердің танымдық табиғатын тану үшін оларға мағыналық, логикалық және құрылымдық жүйелі зерттеу жұмыстарын бірлікте жүргізу қажет. Егер мақал-мәтелдерді құрылымдық белгілеріне қарай жіктейтін болсақ, олардың табиғатына тән көптеген қасиеттерін таныр едік. Мәселен, паремиологиялық жинақтар мен мақал-мәтелдерге арналған зерттеу еңбектерде оларды тек қана тақырыпқа бөлумен шектеліп, мақал-мәтелдерде не туралы айтылғанына байланысты жүйелейді. Ал құрылымдық паремиологияда мақал-мәтелдер өмірде кездесетін түрлі жағдайлардың белгісі ретінде таңбаланып, белгілі бір үлгі негізінде жасалады. Яғни мақал-мәтелдерді белгілі бір топқа бөліп жүйелеу үшін олардың ортақ белгілері, мәселен, *ортақ тірек сөздері, ортақ синтаксистік құрылымы және мағына бірлігі* болу керек. Мақал-мәтелдерді бұлайша жүйелеу барлық мәтіндердің ортақ белгілерін табуға негізделіп, шын мәніндегі типологиялық зерттеулердің өзегі болып табылады.

* \rightarrow белгісі логикада импликацияны білдіреді де, “егер ... , онда ... ” деп оқылады.

\exists таңбасы “бар болу” немесе “тіршілік ету” дегенді білдіреді. .

$>$ таңбасы “артығырақ”, “жақсырақ” дегенді білдіреді.



Паремиологияда мақал-мәтелдерді логика-семиотикалық құрылымына қарай жинақтау әдісі бойынша мақал-мәтелдердің қалыпты (клише) типтік құрылымын анықтап, олардың не туралы айтылғандығына емес, қалай айтылғандығына баса назар аударуға болады. Нәтижесінде, мыңдаған мақал-мәтелдер құрылымы жағынан қалай болса, солай айтыла салған сөздердің жиынтығы емес, керісінше, белгілі бір ретпен, логикалық ойлау жүйемізбен бірге жүріп отыратын жүйелі сөздердің мол қазынасы болып шығады.

Мақал-мәтелдік айтылымның құрылымы мен мағынасының арақатынасы көптеген факторларға байланысты, соның ішінде ерекше орын алатыны – белгілі бір тіл жүйесінің өзіне тән ерекшелігі, себебі мақал-мәтелдер этностың дүниетанымына, салт-дәстүріне сай қалыптасқан бейнелеу тәсілдері мен бейнелі ойларын көрсетеді. Тіліміздегі мыңдаған мақал-мәтелдердің мән-мағынасын жан-жақты терең түсіну үшін сол бейнелі ұғым-түсініктерді көз алдымызға елестетуіміз керек. Мысалы:

- 1) *Ұлдың ұяты – әкеге, қыздың ұяты – шешеге.*
- 2) *Қыздың жолы – жіңішке.*
- 3) *Қызға қырық үйден тыйым, қала берсе, қара күңнен тыйым.*
- 4) *Қалыңсыз қыз болса да, кәдесіз күйеу болмайды.*
- 5) *Қанына тартпазанның қары сынсын.*
- 6) *Қазақ жөн сұраса келе, қарын бөле шығады.*
- 7) *Жүрген аяққа жөргем ілінер, жатқанға жан жуымас* деген мақал-мәтелдерді алып қарасақ, бұлардың бәрі де ұлттық негізде, «қазақы дүниетанымға» байланысты пайда болған. Сондықтан да олардың мән-мағынасына, бейнелі көрініс пен көрікті ойдың философиялық, логикалық астарына терең бойлап, толық түсіну үшін қазақ халқының өмірін, салт-дәстүрін жақсы білу керек. Болмыстағы нақты заттар мен құбылыстарға байланысты пайда болған мақал-мәтелдердің мағына жағынан дами келе жалпыланып, жана нысан – адам факторына ауысуы олардың екінші реттегі уәжі болып табылады. Демек мақал-мәтелдердің жасалу уәжі мен ауыспалы мағынаға (көбінесе, адамға, оның іс-әрекетіне, қалып-күйіне, қасиетіне, тағы басқа ерекшеліктеріне байланысты) ие болу уәжі арасында тікелей логика-семантикалық байланыс болады. Мұны айқындау ол халықтың рухани өмірін, салт-дәстүрін, әдет-ғұрпын, дүниетанымын, жалпы ұлттық менталитетіне ерекше мән беретін антропологистикалық зерттеуді талап етеді, себебі кез келген ұлттық ұжым негізінде қалыптасқан қоғамда мақал-мәтелдердің қозғамаған мәселесі, көтермеген тақырыбы, сөз етпеген табиғи құбылыстары мен заңдылықтары, ұлттық сана мен дүниетаным мәселелері кемде-кем. Осыншама мол объектінің ішінде мақал-мәтелдердің ерекше көңіл бөліп, өзінің барша мазмұн-мәніне арқау етіп келе жатқан тақырыптарының бірі – «Адам болмысы», яғни оның жақсы-жаман әдеттері мен жағымды, жағымсыз қасиеттері, көрген рақаты мен тартқан азабы, моральдық, этикалық, әдептілік, имандылық сияқты адам бойындағы сан алуан қасиеттері болып табылады. Шын мәнінде, әрбір мақал-мәтелдің табиғатынан өзіне ғана тән, өзіндік ішкі даму заңына сәйкес сатылы дамуының екі деңгейін – алғашқы нақтылы мағынасы мен қолданыста пайда болған ауыспалы мағынасындағы деңгейлерін анық көруімізге болады. Яғни мақал-мәтелдердің әуелдегі тәжірибе түрінде қалыптасқан мағынасы мен жүре пайда болған және көбінесе, адамның өзіне бағытталған туынды мағынасы арасында логикалық, уәждік байланыс бар деген сөз. Мысалы, *Шідерлі атың – өз атың, Тұсаулы атың – бос атың* деген мәтелдің *тура мағынасы*: шідермен үш аяғынан бірдей байланып, шідерленген ат қозғалу мүмкіншілігінің шектелуінен ауыл-үй



маңынан алыстап, аулаққа кете алмайды, «өз атың» деудің себебі осы. Тұсаулы аттың қозғалу мүмкіншілігі шідерлі атқа қарағанда әлдеқайда мол, ол тұсаумен-ақ секіріп, түні бойы жайылып, біраз жерге еркін бара алады, тіпті басқа жылқыларға ілесіп, ұзаққа кетіп қалуы да мүмкін. Оны «бос ат» санатына қосудың себебі осы; ал *ауыспалы мағынасы*: әр адам өзіне тиесілі заттарына ұқыппен қарап, сақ ұстауы керек деген мағынада қолданылады. Тура мағына мен ауыспалы мағынаның арасында логикалық, уәждік байланыс бар екенін көреміз. Осындай мысалдарды мыңдап келтіре беруге болады.

Айта кететін бір нәрсе, фразеологизмдердің құрамы қанша сөзден тұрса да, мағынасы қанша сөзбен түсіндірілсе де, ол бір ғана ұғымды білдіреді, яғни қандай да бір ұғымның белгісі болады. Сонда фразеологизмдер бір затты не құбылысты таңбалаушы ретінде белгілі бір жағдайды таңбалаушы мақал-мәтелдерден өз ерекшелігімен ажыратылады. Мысалы, *Бір жағадан бас, бір жеңнен қол шығару* фразеологизмі – ұйымдасу, бірігу деген ұғымды берсе, *Шығасыға иесі басшы болады* – деген мақал дүние-мүліктің, малдың ұрлануына, жоғалуына, орынсыз ысырап болуына байланысты оған, ең алдымен, сол дүние-малдың иесі өзі себепші болады, яғни дауасыз шығынға өкінгеннен пайда жоқ, бұйырғаны солай, қолдан амалсыз шыққан шығынға дауа жоқ деген уәжді білдіреді.

Біріншісі ұғымды, ал екіншісі нақтылы жағдайды білдіріп тұр. Фразеологизмдердің сөзге немесе ұғымға таңбалық балама ретінде жұмсалып қасиеті оларда мақал-мәтелдерге тән логикалық ой-тұжырымның, пайымдаудың болмайтынын көрсетеді. Сонымен мақал-мәтелдердің логикалық тұлғасы **пайымдау** болып табылады.

Мақал-мәтелдердегі пайымдаудың кең тараған түрі – **жалпықостаушы** (общеутвердительные) мәніндегі пайымдау. Мысалы: *Аңы менен тұңыны татқан білер, Алыс пенен жақынды жортқан білер; Жарылғанды жсау алады, Бөлінгенді бөрі жейді* т.б.

Пайымдаудың екінші түрі – **жалпытерістеуші** (общеотрицательные) мәніндегі пайымдау. Мысалы: *Жаңылмас жақ болмайды, Сүрінбес тұяқ болмайды; Тұғырына саңғыған сұңқар оңбас, Үйірінен қаңғыған тұлпар оңбас* т.б. Мұндай пайымдауда салыстыру жиі кездеседі.

Қазақ астарлап сөйлегенді, айтар ойын алыстан орағытқанды, тұспалдап, жұмбақтап сөйлегенді қалаған. Сөйлеуді ыммен бастап, терең оймен аяқтаған. Астарлап сөйлеу ұлттық ойлауды дамытуға, оның ұшқырлығын арттыруға әсер етеді. Мақал-мәтел арқылы адам өз ойын тікелей емес, жанама түрде жеткізеді. Мысалы, *«Қызым, саған айтам, келінім, сен тыңда»* деген мәтелдің тура мағынасы мынадай: әдетте, анасы қызына ақылды жай айтса да, ұрысып айтса да, ол – өз қызы, анасының сөзін көтере береді. Ал келін – қанша дегенмен, бөтен елдің, басқа жұрттың қызы, сол себепті енесі келініне көп нәрсені тура айтпай, қызына айтып, құлаққағыс ету арқылы ойын жеткізеді; ал ауыспалы мағынасына келер болсақ, мәтелдің мәні жанама жолмен тек келінге ғана арналып айтылмай, осы мағынаның шеңберіндегі бірнеше ұқсас оқиғаларға байланысты, біреуге бір нәрсені тура емес, басқа біреу арқылы жеткізуге тырысқанда айтылып, ұқсас оқиғаларды жалпылап бейнелейді. Сөйтіп мәтел белгілі бір жағдайға ғана емес, сол арқылы көптеген жағдайларды баяндауға мүмкіндік береді. Қазақ тіліндегі астарлы мағыналы мақал-мәтелдердің молдығы сол тілде сөйлеуші ұлттың танымдық деңгейінің тереңдігін көрсетеді, яғни мақал-мәтелдер халық танымындағы ұғымдармен тікелей байланысты болып, ұлттық менталитетті танытатын тілдік көрсеткіш болып табылады.



Егер бір мақал не мәтел тек бір ғана жағдайға қатысты болса, онда мақал-мәтелдің саны тіпті көп болар еді, өйткені мақал-мәтелдердің беретін мағынасында, жеткізетін түйінінде *жалқы ұғым* мен *жалпы ұғым* терең ұштасқан. Мысалы, «*Ат шаптайды, бап шабады*», «*Күтімі жаман ағаштың бітімі жаман*» деген мақалдарда тіршіліктен алынған нақтылы іс-тәжірибенің нәтижесі бар. Атап айтсақ, бұл мақалдарды тұлпарға, ағашқа қатысты қолдансақ, мағынасы жалқы, ал осы тектес ұқсас құбылыстарға, мәселен, адамға байланысты айтар болсақ, мақал жалпы мәнге ие болады. Бірақ біз соның ішінен бірер жүз мақал-мәтелді керек жерге қолдана отырып, мыңдаған жағдайларды жұртқа түсіндіре аламыз. Бұл жағдайды логикада **үнем принципі** деп атайды, өйткені бір мақал не мәтелдің өзі бірнеше жағдайға қолданылатын болғандықтан, сол аз ғана мақал-мәтелдер көп нәрселерді бейнелеуге мүмкіндік береді.

Қазақ мақалдары, көбінесе, екі ой тармағынан құралады. «Біріншісі – негізгі тұжырымның алғышарты, яғни негізгі ойдың өзегі. Ал екіншісі – пәлсапалық ой түйіні» [4, 69 б.]. Мақалдың тұтас болмысы осы екі тармақтың үйлесіп, іштей мазмұндасып, бірі себеп, екіншісі соның салдары болып келуінде жатыр. Мысалы, «*Жел тұрмаса, шөптің басы қимылдамайды*» деген мәтелдің бірінші ой тармағы «*Жел тұрмаса*» себептілік ойтолғауды, ал екінші – «*шөптің басы қимылдамайды*» тіркесі негізгі тұжырым, ойтүйінін білдіріп тұр. Мәтелдің логикалық толық нұсқасы «*Егер /жел тұрмаса,/ онда/ шөптің басы қимылдамайды/» болуы тиіс. Ауызекі сөйлеу барысында ықшамдау заңдылықтарына байланысты шылаулар түсіп қалған. «Көзің ауырса, қолыңды тый, Ішің ауырса, аузыңды тый»; «Қорқақты қуа берсең, батыр болады» т.с.с. мақалдар да – себеп-салдарлық негізде құрылған ойтүйіндері. Алайда бұл мысалдардан қазақ мақал-мәтелдері тек қана жұптық ой тармақтарынан, әрі себеп-салдарлық байланыстар аясында ғана қалыптасады деген біржақты пікір тұмаса керек, өйткені жоғарыда атап кеткеніміздей, қазақ мақал-мәтелдері – күрделі силлогизмдерден қарапайым тұжырымдарға дейінгі аралықты қамтитын ойтүйіндері. Бұл заңдылық барлық халықтың мақалдарына тән болып келеді, себебі мақал-мәтелдердегі айтылар ойдың бәрі – халықтың басынан өткерген оқиғаларына байланысты шынайы түрдегі пікір-пайымдаулары, ойтұжырымдары.*

Әдебиеттер:

1. Иртеньева Н.Ф. Пресуппозиция, смысл предложений и их классификация // Проблемы семантического синтаксиса. – 1975. – С. 165.
2. Морозова Л.А. Художественные формы пословиц // Вопросы жанров русского фольклора. – 1972. – С. 3-16.
3. Моррис Ч.У. Основания теории знаков. –М.: Радуга, 1983. – 636 с.
4. Мұқанов М. Ақыл-ой өресі. – Алматы: Қазақстан, 1980. – 172 б.
5. Пермяков Г.Л. От поговорки до сказки. – Москва: Наука, 1970. – 240 с.
6. Пермяков Г.Л. К вопросу о структуре паремнологического фонда: Типологические исследования по фольклору. – М.: Наука, 1975. – 251 с.

Динаева Б.Б.

Логико-семиотический аспект казахских паремий

В этой статье рассматривается логико-семиотическая природа паремий казахского языка. Автор определяет знаковую функцию пословиц и поговорок, акцентируя внимание на плане выражения и плане содержания. Наряду с этим доказывается роль «обозначаемого» и «обозначающего» на конкретном примере пословиц и поговорок.



Ключевые слова: паремия, пословицы и поговорки, логика, суждение, силлогизм, вывод, семиотика, знак, языковой знак, содержание, план выражения, план содержания, вариант, инвариант.

Dinayeva B. B.

Logic-semiotic aspect of the Kazakh proverbs

This article discusses the logic-semiotic nature of proverbs Kazakh language. The author defines the sign function of proverbs and sayings, with emphasis on the expression plane and the content plane. At the same time proved the role of «designated» and «indicating» a concrete example of proverbs and sayings.

Keywords: paremiae, proverbs and saying, logic, judgement, syllogism, conclusion, semiotics, sign, language sign, maintenance, plan of expression, plan of maintenance, variant, invariant.

ӘОЖ: 82 –3'894. 342

Әбішева Ш.С. – филология ғылымдарының кандидаты, доцент,
Ш. Есенов атындағы Каспий мемлекеттік
технологиялар және инжиниринг университеті
E-mail: abisheva_sharapat@mail.ru

Б. МАЙЛИН ТУЫНДЫЛАРЫНЫҢ КӨРКЕМДІК ӘЛЕМІ

Аннотация. Мақалада сөз зергері Бейімбет Майлин туындыларының көркемдік әлемі, «Шұғаның белгісі» повесі мен «Айранбай», «Қадір түнгі керемет», «Күлпап», «Сексен сом» әңгімелеріндегі қазақ даласындағы тарихи жағдайды бейнелеуде, кейіпкерлер бітім-болмысын, кезең көрінісін, заман талабын шынайы суреттеуде диалогтің шебер қолданғандығы айтылады.

Кілт сөздер: повесть, әңгіме, бейнелеу тәсілдері, психологиялық тартыс, кейіпкер, характер, образ, идея, диалог, пейзаж, оқиға, авторлық ремарка, реплика.

Б.Майлиннің шығармалары белгілі бір кезең суреттерін, заман шындығын өзінің құнарлы тіл өрнегімен халықтың биік идеясын ту етіп көтеруімен ерекшеленеді.

XX ғасыр басындағы қазақ прозасын әлемдік деңгейдегі классикалық шығармалар қатарына жеткізген суреткер өз туындыларында көркемдік амалдарды шебер қолдана білген. Мәселен, күні бүгінге дейін қазақ хикаятының шебер үлгісі саналған «Шұғаның белгісі» әсем пейзаждан басталса, қаламгердің өзге туындырында монолог, ішкі монолог, диалог, ішкі диалог, полилог т.б. көркемдік амалдар шебер қоюласып, шығарманың бояуын қанықтыра түседі.

Автор қаһармандарды таныстырмас бұрын мезгіл-мекенді, оқиға орнын суреттей келе, тартысты тұсқа келу үшін диалогке кезек береді.

«– Мынау аттан түсіп жатқан кім? – деді Шұға.

Артыма жалт қарасам, екі жігіт түсіп, аттарын байлап жатыр екен.

Біреуі орысшалау киінген. Тани кеттім.

Әбдірахман гой, - дедім.

Әбдірахманың кім?

Қазақбайдың баласы.

Иә, әлгі учитель баласы ма?

Иә.

Жап-жас жігіт екен гой – деп бірер қарады да, Шұға отауға кіріп кетті.

Мен Әбдірахманға амандасып, үйге ертіп жүрдім. Отаудың сықырлауығынан Шұғаның сығалап, бізге қарап тұрғаны білінді...». Автор



Шұғаның аузына «жап-жас жігіт екен ғой» деген сөзді салып, оны киіз үйдің сықырлауығынан сығалатып қояды. Бұл сығалау, бұл таңырқау оқиғаның шиеленісуіне апарар жол іспеттес.

Шығарманың шарықтау шегі Шұғаның қатты құса боп, ауруға шалдығуы, қызының оналмас түрін көрген Есімбектің Әбдірахманды амалсыз тұтқыннан босатуы.

«Біз ауылға жеткенде Беркімбайдың үйінің қасы лық толған адам екен. Атты байлап, Әбдірахманды үйге кіргіздім де, неге жиналып тұрғандарын білейін деп, аяндап кісілерге қарай жүрдім. Жақындай бергенімде бір салт атты шоқытып келді де, айқайлап бірдеме айтып, кейін жүріп кетті. Не айтқанын есіте алмадым. Бірақ әлденеге жүрегім тітіркенді. Бойым мұздады. Жүгіре басып жандарына келгенімде «Құдай рахмет етсін!..» деп беттерін сипап, бата қылысты. Мен аң-таң болдым. Айтбай маған қарап:

– Есіттің бе, Шұға қайтыпты-ау, – деді. Суық суды төбемнен құйып жібергендей болды. Тұрған орнымда қаттым да қалдым... Жиналған жұрттың бәрі де бастарын шайқасты:

– Өй, Шұға десе – Шұға еді-ау!... – десті».

Авторлық ремаркадағы «суық суды төбемнен құйып жібергендей болды», «Тұрған орнымда қаттым да қалдым», «Жиналған жұрттың бәрі де бастарын шайқасты» секілді бейнелі сөздер кейіпкерлер әрекетін дараландырып, шығарманың әсерлілік сипатын күшейтіп тұр. Олардың түр-тұлғасын бейне бір көз алдына алып келгендей. Санадағы күресті, адамның рухани әлеміндегі өзгерістерді ретіне орай, кейіпкерлердің өз сөздері, диалогтері арқылы жеткізуді мақсат еткендігі көрінеді. Осы тұста «шағын репликамен, тапқыр диалогпен, авторлық ремаркамен характерді танытып тастайтын Бейімбет өнерінің күші» көрінеді [1, 212 б.].

Кейіпкер мінезін оқиға-сюжет серпінімен емес, психологиялық тебіреністер арқылы сипаттау мақсатындағы диалогтерді шебер қолдану – Бейімбет Майлин қолтаңбасын да айқындайтын көркемдік тәсіл. Себебі «геройлардың ішкі әлемі бір қырынан емес, қыруар қырынан көрініс беріп, характері қарекет, қактығыс, толғаныс үстінде ашылмақ» [2, 133 б.].

Мәселен, Б. Майлиннің «Айранбайы» (1924) – еңбегі қаналған, байға жем болған момын шаруаның ашынып, бұрынғыдан түңілу арқылы санасының оянуы туралы әңгіме. Кейіпкердің жылдар бойына жан түкпірінде шөмен боп қатқан байға деген өкпе-наласы бір-ақ күнде бұрқ етіп сыртқа шығады. Оны жазушы болмашы гана детальдар арқылы жеткізеді: «көйлексіз, жеңсіз күртеше тонды жалаңаш етіне киіп алып, қабағы бір түрлі тұнжыраңқы, әлденеге кейігендей, әлдекімді түтіп жеп қоятындай болып отыратын» Айранбай бір сәттегі кейпі арқылы шығарманың түп-төркінінен хабардар етеді. Осы орайда Т.Сыдықовтың: “Шығарманың идеялық мазмұнын ұсақ детальдар арқылы түйіндеу кейіпкер психологиясын білгірлікпен тәптіштей отырып, образдың жан сырын ашу жазушының айнымас «тәсілі» болып қалыптасқандығымен ерекшеленеді», – деген пайымдауы осының дәлелі [3, 78 б.].

«Айранбай» әңгімесінде жазушы диалогтерді ұтымды пайдаланған. Тірлік істеп отырғанда тізесіне жабыса берген қызымен диалогі, қайыс бермеген Кемелбайдан көргісі келмей, оның бар-жоқтығын сұраған әйелімен екеуінің арасындағы диалог үлкен мән атқарып тұр:

« – Еріндегі насыбайын қолымен секіртіп жіберіп:

– Кемелбай үйінде жоқ па екен? – деді.

– Үйінде.



– Бер демеді ме?

– Иә, «бер деді!...» дымымызды қоймайтын шығар, деп сары уайымды салушы сол туғаның... Өзің ешнәрсені де сезбейсің. Нәләкті салып отырған осы ініңнің өзі көрінеді ғой. Кеше Маржан келін барып қымыз ішкен екен, сонда інің айтып отыр дейді: «Он пұт астық көп болушы ма еді, тізімнен бар астығымызды жиып алды... деп. Несін алдық екен, өткен өмірінде тігінен тіктіріп сабақты ине-жіп беріп көрген жоқ.

Айранбай күрсінді:

– Қазақ ит қадір білер ме, – деді» [4, 38 б.].

Мұндағы әйелдің сөзінде бұрыннан жасырынып, бүркемеленіп келген сыр диалогте жария болып, Кемелбайдың ішкі ызасын өршітіп жібереді.

Әр жазушының өз кейіпкерлерінің ішкі дүниесін зерттеуі өзінше бір әлем екендігін Б. Майлиннің діни тақырыпқа жазылған әңгімелері дәлелдей түседі.

Б. Майлиннің әңгімелерінде дін өкілдерінің істері аяусыз әшкереленіп, күлкі, әжуаға айналады. Мәселен, «Қадір түнгі керемет» (1925) әңгімесінде жазушы тақырыпты ашуда тың тәсілдерге барған. Жазушы осыған байланысты оқиға өрілімін де өзгеше өрбітеді. Бүкіл құдіреттің иесі болып, өзіне қарсы шыққандарды «ашса алақанында, жұмса жұдырығында ұстағысы келген» молданы өң мен түстің ортасында қалдырып, «киелі күштермен тілдестіреді». Бұл – көне фольклорлық тәсіл. Оны жазушы көркемдік мақсатта жұмсайды. Мұндағы «диалог» – молданың жасырын сырын ашудың кілті. Себебі, сырттай қарағанда моп-момақан діншіл адамның іші алай-дүлей арамдыққа толы. Оны сыр беріп, білдірмейді. Тек өзіне ғана мағлұм жан сырын жазушы осы сырға толы диалог арқылы береді:

«Байқан молда: «өнім бе, түсім бе», – деп басын көтерді. Әлдекайдан майда, жұмсақ дауыс естілді. «Азган дүниеде азапты көп тартқан құлым едің. Сен болмасаң, дүниені әлем-тапырақ қылып жіберетін, бір сенің құрметің үшін қалдырдым. Енді мына азғындарды тура жолға салу үшін сені бас қылдым: еліңді үгітте, мұсылмандыққа шақыр! – деді».

Бұдан әрі Байқан молданың диалогі беріледі.

«– Құдіреті күшті құдай. Тапсырған жұмысыңды толық орнына келтірер едім, бірақ қамсамол дегендері іске керте болады, дінді мазақтап, ойына келгенін істейді, мені мазақтап тақпақ айтады, – деді.

Оларды көндіріп берейін, – деген дауыс естілді.

Кәрімімді ше?

Кәрімімді қолыңа берейін.

Мұғалімді ше?

Дауыс біразға шейін семіп барып:

– Мұғалімге құдіретім жетпейді. Менің қол астымда емес, оның құдайы басқа..., – деді» [4, 12 б.].

Осы жерде молданың жан қалтарысына үңілу арқылы жазушы Байқан сезімінің түбі шикі екендігін тереңдете түседі. «Алланың қолынан бәрі келеді деп жүрсем...» күмәндана бастаған ол қалайда мына кездесуден өзіне пайдалы істі бітіріп қалғысы кеп, бірді ойлап, бірге кетеді. Кейіпкердің періштелерімен кездесуі де жеңіл юмормен өрнектеледі. Авторлық ремарка арқылы ес-түсінен айырылған молданың ішкі әлемі түгел ашылады.

Әңгімеде дінді мазақ еткен тоғышар жандардың бейнесімен қатар Кәрім секілді өз ойындағысын атқара алмай, заман қысымына көніп жүрген адамдардың мінез қырлары да жұртқа жария болады. Бұл – адамның жандүниесіндегі сыртқа көріне бермейтін қалтарыстарын диалог арқылы ашудың әлемі үлгілері.



Бұған әдебиетші-ғалым Ш. Елеуқеновтің: «Адамның қасиетін ашуға талпынған жазушы қашанда өз геройының мінез бейнесіне кіріп алып, оның жан түкпіріндегі ең аяулы дірілін басып, қуанышы мен мұнын, күдігі мен қайшылығын, ойы мен арманын, өз-өзімен не жан-жақынымен сырласушы бәрі-бәрісін суреттеуге тырысады», – деген пікірі дәлел [5, 188 б.].

Қазақ халқының басынан кешірген зұлматты шақ – ашаршылық кесірінің ауыр суреттері Б. Майлин шығармаларында көңінен суреттеледі. Жазушы бір отбасындағы ерлі-зайыптының хал-күйін, сол кездің ауыр жағдайын «Күлпаш» әңгімесі негізінде көрсетеді.

Мысалы:

«Күлпаштың қажығанын, бұрынғыдай қарысып кетпейтіндігін сезіп, Раушан сөзді кесіп айта бастады:

– Мына күйеумен ұзаққа бармай өлесің. Сені өлімнен құтқаратын бізде де әл жоқ. Өзіміз де сол Жұмағазыдан күн көріп отырмыз... Енді сөзді қойып, соған ти! – деді.

Күлпаш күрсінді.

Қалижанды қайтем?

Ойбай, апа, баланың басы құрысын, әуелі өз қамыңды же, артынан алдыра жатарсың, – деді» [4, 25 б.].

Адамды ежелден келе жатқан ұрпақ қамы, ел қамы дейтін киелі ұғымдардан ажыратып, қарақан басының қамын күйттеген заманның суық лебі бойынды қарып өтеді. Ішерге ас таба алмай, күндер бойы өзегі талған әйел басына небір ойлар келіп-кетеді:

«Жамаулы көрпеге оралып бүрісіп жатқан Қали жыбырлап:

Әже! – деді.

Ау, қарағым! – деді Күлпаш.

Әкем келді ме?

Қарағым-ау, әкенің қарасы батсын» [4, 29 б.].

Осы ана мен баланың шағын ғана диалогінде үлкен бір шешімнің, психологиялық түйіннің сыры аңғарылады. Қилы заманның ащы шындығы көрінеді. Тумысынан ұрпағы үшін жанын құрбан етуге даяр қазақ әйелінің табиғаты енді арын да сатуға мәжбүр. Бірақ – ол азапты да ауыр жол. Жазушы әйелдің осы жолды аттар алдындағы бүкіл жан тебіренісін шебер суреттеген. Екі жақты қыспақта қалған адамның халін оқырман жүрегіне жеткізерде диалогтің түрлерін ұтымды пайдаланған.

Б. Майлиннің шағын жанрдағы шеберлігі жайында ғалым Қ. Ергөбек: «Биаған қаламы тиіп кеткен жері өмірдің өзіне айналып жүре береді. Кейіпкерлері өмірден қалыпқа қалай көшсе, кітаптан өмірге дәл солай қоныс аударып, тірі адамға айналып өзара айтысып-тартысып, болыстыққа таласып, ерлі-байлы екеуі ренжісіп қалып, байқаусызда ерінен «талак» деген епетеісіз сөз шығып кетіп, екеуінің де зәре-құты қашып жүріп жатады», – деп қаламгердің шебер суреткерлігіне жоғары бағасын береді. [6, 9 б.].

«Бейімбет қазақ прозасына хан-қазына боп қосылған ең таңдаулы әңгіме хикаяттарының қай-қайсысында болсын, шындықты оқырманға құр түсіндірмеген, түйсіндірген, өмір туралы жай сөйлемеген, сөзбен сурет салып бейнелеген». [7, 9 б.]. Кейіпкерлерін сөйлету арқылы сол тұста болып жатқан өзгерістерді оқырман алдына жайып салады.

Мәселен, «Өзі шомына айналып тастаған көңнің үстіне шығып жайлап салып жатқанда, біреу келіп:

– Ассалаумағалейкум! – дейді.



Егеубай кенет шыққан дауыстан шошып кеткендей, басын көтеріп алды:

– Әликсалам... Е, Тынышбаймысың, үйде ме едің?

– Бір-екі күннен бері неғып көрінбей жүрсің?

– Кеше жиналыстан келдім ғой – деді Тынышбай.

Егеубай шомның басынан түсіп, күрегін таяна тұрып сұрай бастады:

– Е, жиылыстан келдім дейсің ба, Не жаңалық бар?

Бөтен хабар жоқ. «Алашорда ашылды» дейді. Бес-алты делегат келген екен, ішінен бір сұсты жігіт бар, сірә, бастығы болса керек. Олар Найзалыға жүріп кетті. Болысқа «тез ақша жиып қой» деген екен, сол ақшаны ауылнайларға бөліп... Біздің ел кедей деп ақшаны басқа ауылға ауыстырады. Сонымен, қалған ақшаны үй басына бөлгенде сексен сомнан келді.

– «Сексен сом» дегенде Егеубайдың таянып тұрған күрегі жерге түсіп кетті. Өзі безгек болған кісідей қалтыранып, аузы жыбырлап қайта-қайта «сексен сом» деп айта берді...» [4, 42 б.].

«Сексен сом» әңгімесінде бас кейіпкердің кедей екендігі айтылмайды, көрсетіледі. «Егеубай ертеңгі шайын ішіп тысқа шықты. Жапырайған қорасының құлап жатқан бұрышы көзіне шалынды. Темір күрегін алып, құлаган шомды үйге бастады. Албарда көк шолақ ат, күректің тықырымен Егеубайды танып, жем іздеп оқыранып қояды». Бұлай баяндауды автор жайдан-жай беріп отырған жоқ. «Осы үйде бүгін бір түйір шай жоқ» деген бір ауыз сөздің өзінен-ақ Егеубайдың хал-жағдайын анық түсінуге әбден болады.

Үй басына сексен сомнан салық жинауға келгендердің ел ішіндегі әрекеттері Егеубаймен екі арада болған мына диалогтен анық көрінеді.

«– Қане, отағасы, ақша шығарыңыз, – деді кара бұжыр.

– Ойбай, шырағым, ақша жоқ!

– Ақша жоқ деген не сұмдық! Біз ондайды есітпейміз!

– Не көрмеген көктұқыл дейсің, жалтаруын қарашы, – деп, жолдасы күнкілдеді.

– Отағасы, ақша тап!

– Қарағым-ау, соқыр тиыным жоқ, жерден қазайын ба?!»

Ақыры бұлар қоймайды, ақша орнына Егеубайдың көк шолағын тартып әкетеді. Осы арадан әңгіме дереу аяқталады да, автор айтар идея тағы да «саусакпен нұсқалмайды» өзінен-өзі көркемдік амалдар – диалог, монолог арқылы өріле береді.

Қорыта айтқанда, сөз зергері шағын әңгімелері арқылы шын мәніндегі әдеби шеберліктің мектебін қалыптастырып, осы жанрдағы шынайы реализмнің үлгісін көрсетті.

Әдебиеттер:

1. Елеукенов Ш. Әдебиет және ұлт тағдыры. – Алматы: Жазушы, 1997. – 231 б.
2. Елеукенов Ш. Замандас парасаты. – Алматы: Жазушы, 1977. – 300 б.
3. Ергөбек Қ. Арыстар мен ағыстар: Қазақ қара сөзі жайында. – Астана: Таным, 2003. – 360 б.
4. Нұрғазин Т. Бейімбет Майлин творчествосы. – Алматы: Жазушы, 1966. – 340 б.
5. Қабдолов З. Таңдамалы шығармалары. Т. 2. – Алматы: Жазушы, 1983. – 456 б.
6. Майлин Б. Повестер мен әңгімелер. – Алматы: Жазушы, 1987. – 303 б.
7. Сыдықов Т. Мұрат пен міндет. – Алматы: Жазушы, 1987. – 316 б.



Әбішева Ш.С.

Художественный мир Б. Майлина

В этой статье говорится о творчестве писателя Б.Майлина, о роли художественных методов в его рассказах.

Ключевые слова: повесть, рассказ, методы описания, психологический спор, персонаж, характер, образ, идея, диалог, пейзаж, рассказ, авторский ремарк, реплика.

Abisheva S.Sh.

Literary world of B. Mailin

This article is written about the works of the writer B.Mailyn and the importance of literal methods in his stories.

Keywords: prose, story, psychological analysis, psychological dispute, character, figure, idea, dialogue, screen, story, authors remark, speech.

ӘОЖ: 82-14(574)

Мүтиев З.Ж. – филология ғылымдарының кандидаты, доцент,
М.Өтемісов атындағы БҚМУ

Абдрахманова И.Т. – М.Өтемісов атындағы БҚМУ магистранты
E-mail: zhannn8789@mail.ru

АДАЛ ЕҢБЕК ЖАРШЫСЫ

(Т.ЖАРОКОВ ПОЭМАЛАРЫНДАҒЫ ЕҢБЕКТІҢ ЖЫРЛАНУЫ)

Аннотация. Мақалада қазақтың белгілі ақыны Т.Жароковтың поэма жанрындағы бірқатар шығармаларын атап өтіп, оның ішінде еңбек тақырыбына жазылған көлемді поэмалары негізге алынады. Ақынның «Күн тіл қатты», «Тасқын», «Тасқынға тосқын», «Зоя туралы жыр» атты поэмаларының негізгі идеясы еңбектің жырлануы болып келеді. Мақала барысында ақынның кейіпкерлер әлемінің психологиялық сезімдерін, ішкі толғанысын оқырманға жеткізу шеберлігі жан-жақты қарастырылады.

Сонымен қатар ақынның өз шығармаларында кейіпкерлер бейнесін жасау, табиғат ерекшеліктерін суреттеу, патриотизмге мән беру, кейіпкерлердің рухани дүниесін ашу сияқты көріністерді шебер ақындықпен, шалқар шабытпен суреттегені жайлы айтылады.

Кілт сөздер: жанр, поэма, идея, психологиялық сезім, табиғат, патриотизм, шабыт, шеберлік.

Ақын жаны нәзік, тез жараланғыш келеді десек те, кезінде замананың түрлі оқиғаларына өзіндік батыл үнін қосып, дер кезінде шындықты шырқыратып айтып, ел басқарған жолбастаушыларды «тезіне салған» қаламгерлер болатын. Сонау көне түркі жазуларындағы жырлардан бастап күні бүгінгі тәуелсіздік туындыларының бәрінде де азаматтық лириканың үні өктем болды. Ақынды тек нәзік дүниені қабылдап, соны ғана жырына арқау етеді деп түсіну әлбетте қателік. Олар қажет болғанда қолына найза алып жауға шауып, пулемет алып танкіге қарсы аттанғаны тарихтан белгілі.

Поэзиясында сондай азаматтық үн басым, қоғам мен әлеуметтің портретін шебер жасап қалдырған, кеңес дәуіріндегі қазақ әдебиетінің поэма жанрының өркендеуіне елеулі үлес қосқан эпик ақынның бірі – Тайыр Жароков еді. Кеңес үкіметі кезінде ғұмыр кешіп, заманының келбетін белгілі бір «әсіре билікшіл» тұлғалармен байланыстырып жазу, солар арқылы қоғамдық жетістіктердің талайына қол жетіп жатыр деген пафоста шығармашылығы қалыптасқан ақынның жырында да бүгінгі дәуір үшін мақтанш емес тұлғалар есімі, олардың жеңісі жиі-жиі қылаң береді. Алайда қазақ әдебиетінің сол жылдардағы қорына да өзіндік қолтаңбасын қалдырған. Әсіресе баяндау арқылы жазылған «Күн тіл қатты», «Тасқын», «Тасқынға тосқын», «Нарын», «Зоя туралы жыр» сияқты поэмаларында шебер ақындықтың, шалқар шабыттың толысқанын байқатады.



Ақынның алғашқы поэмалары ішінде ерекше көзге түскені – «Күн тіл қатты» поэмасында кеңес ұшқыштарының 1934 жылы стратостатпен 22 мың метр биіктікке ұшып, сол жылдары дүниежүзілік бірінші рекорд жасағаны, ұшқыштар Федосенко, Васенко, Усыскиндердің батырлық істері аталмыш поэманың сюжеттік арқауы болды. Поэмада автор тарихи болған оқиғаны суреттей отырып, өз замандастарының ерлігін романтикалық қуатпен шаттана жырлады. Күннің биіктігіне жетіп сырласқан ұшқыштардың жеңісін ерлікке балайды.

«Күн тіл қаттымен» тақырыптас, үндес шығармалар сол тұста басқа халықтар әдебиеттерінде де жазылды. Татар ақыны Әхмәт Файзи осы тарихи оқиғаға арнап «Үш өмір» атты баллада жазған. Ерлікті жырлауда екі елдің екі ақыны идеялас, мазмұны үндес шығарма жаза отырып, көркемдік шешімге келгенде дараланып шығады. Әхмәт Файзи шығармасын негізінен лирикалық жоспарда жазса, Тайыр Жароков поэмасы кең көлемде эпикалық сипатта жазылған. Ортақ оқиғаны, ортақ кейіпкерлерді әр түрлі көркемдік үлгіде суреттесе де, екі ақын өз замандастарының ерлігі мәңгілік екенін айтуда бір арнадан табылды [7, 108 б.].

«Күн тіл қатты» поэмасында Тайыр Жароков ұшқыштардың тарихи ерліктерін жинақтай суреттеу арқылы өз замандастарының ерлік бейнесін көзге елестетеді. Ақын ұшқыштардың ерлік тұлғасын көрсетуде екі жолды таңдаған. Біріншіден, ақын кейіпкерлердің ерлік бітімін олардың іс-әрекетін баяндау, мінездеу арқылы көрсетеді.

Поэмада көтеріңкі пафоспен берілген мінездемеден поэма кейіпкерлерінің ерекше бітімі, батырлық тұлғасы көрініп тұр. Ақынның шабытты жыр жолдарын оқып, шалқыған сезім тебіреністеріне ортақтаса отырып, «аспандағы жұлдыздан асқан, қарулы, жалынды қырандай» ұшқыштардың өр бітіміне кім-кім де сүйсінеді.

Екіншіден, ақын ұшқыштардың ерлік бейнесін олардың асқақ, өр, қайратты сөздері (күнмен диалог, монолог) арқылы айқындай түседі.

Желектей желпіп желінді,
Желқомдай жырттым жерінді.
Түбіттей түтіп бұлтыңды,
Таспадай тілдім толкынды,
Бағынбай кеннен не қалды?
Қарыңды қағып су қылдым,
Суыңды сілкіп бу қылдым,
Түніңнен таң аткыздым
Жеріме жұлдыз жаққыздым,
Электрден шам жаңды! [2, 29 б.].

Поэма кейіпкерлерінің сөздері оның бүкіл ерлік бітімін, өр тұлғасын, жеңімпаздығын айқын танытып тұр. Адам бейнесін танытуға қажет монологті (кейіпкер сөзін) орынды пайдалану ақынның тапқырлығын аша түседі.

Қиқу салып құзға ұшқан,
Құздан суық мұзға ұшқан.
Мұздан биік бұлтқа ұшқан,
Бұлттан биік көкке ұшқан,
Қарулы қыран кім еді?

деп алдымен авторлық сұрағын тастайды. Бұл поэмада ақын жыраулар поэзиясының үлгісін пайдаланып, асқан қуатты екпінмен жырлайды. Ұшқыштарды жалынды қыранға, аспандағы жұлдыздардан асқан қыранға



балайды. Сөйтіп жерден көкке көтерілген қыранды күнмен «сөйлестіреді». Күнді тәкаппарлықтың символы етіп көрсетеді. Себебі жанына жеткен қыранға күн былай деп тіл қатады:

Аспан аспан болғалы,
Толғатып күн туғалы,
Маңыма ешкім келмеген,
Бұл кім бүгін өрлеген? [2, 32 б.].

Сол кезде «қыран» боп өрлеген ұшқыш жердегі жетістігін тізбелей жөнеледі. Мұнда ақын өзінің желесі Махамбет ақынның арынымен жүйткіді. Оның «Мен, мен едім, мен едім...» деген жырындағы өлең толқындары жаңадан өріліп келіп, соққандай күй кешесіз.

Қарыңды қағып су қылдым,
Суыңды сілкіп бу қылдым;
Түніннен таң атқыздым,
Жеріме жұлдыз жаққыздым,
Электрден шам жанды!
Өзенді орден өткіздім,
Өрелеп қолдан жүргіздім,
Кісендеп күшті дөңдерді,
Құрсадым болат шеңберді,
Темір жолдар ырғалды!
Тәкаппар тау алтыны,
Біздің күшке балқыды.
Қара тас, көмір, қалайың,
Шыңыраудағы мұнайың
Жүгенделіп алынды.
Электрге бұйырып,
Өміріммен үйіріп,
Еңбек сырын аштырдым.
Қуатымды тастырдым,
Тетігін өмір билеймін! [3, 18 б.].

деген қыранның сөздерінен елдің игерген игі істері тізбектеледі. Жарқырап жанған шам, жүйткіген пойыздар, жер байлығының адам қолына игеріліп жатқаны асқан мақтанышпен жырланған. Олардың әрқайсысы алынбас қамалдай болған. Мәселен, «таудың тәкаппар алтынына, нажағайдай оттарға, шыңыраудағы мұнайға» еңбек адамының қолы жеткен. Сөйтіп, бұлтқа жүзген балықтай, қалықтап жеткен социализм қыраны әлі де талай биіктікті, қамалды бағындыратындарына нық сенеді. Себебі сол кездегі еңбек адамының күш-қуаты асып-тасып тұрған еді. Ақынның айтпағы да сол болатын. Ақын өзі күннің атынан оларға жеңімпаз деп ат береді. Еңбек етіп, талпынған адамның күші кез келген қиындықты жеңетіне шүбәсіз сендіреді. Оған дәлел ұшқыштың өзін былайша бағалауы:

Ей табиғат, табиғат,
Кәрің шашпа, қолың тарт!
Қараңғы... керең... тілсіз күш,
Түсінемісің, біз ұшқыш! [3, 20 б.].

«Күн тіл қатты» поэмасында ақын өмір шындығын негізге ала отырып әсірелеуге, романтикаға көбірек барады. Ұшқыштардың күнмен тіл-дескендегі өршіл, асқақ сөздері романтикаға толы. Ұшқыштардың ерлік істері мен қаһармандық сөздерін асау табиғаттың өзі де мойындап, «мен жеңілдім, сен



жеңдің» деп ұшқыштарға бас иеді. Шын өмірде де, поэмада да батыр ұшқыштар ерліктің шыңына еркін шығып, сол батырлық жолында қаза табады. Ақын ерлік қазаны жасырмай, қайғылы қазаға қабырғасы қайыса отырып, ерлердің ісі өлмей, адамзат тарихында мәңгі жасайтынын оптимистік жігермен суреттейді.

Тайыр Жароков – шын мәніндегі патриот ақын. Ұлы Отан соғысы жылдары ол өзінің кара басының жеке өмірімен де, жүрегінен жарып шыққан буырқанған отты, жігерлі өлеңдерімен де Отан сүйгіштігін көрсетті, перзенттік сезімін жырлады. Бұл жылдары қазақ поэмасы ежелден келе жатқан халықтың жауынгерлік дәстүрін, отаншылдық сезімін, үлкен патриоттық рухын бойына сіңіре отырып, құлашын кең жайды. Бұған ақынның «Зоя туралы жыр» поэмасы дәлел болады.

Бұл поэманың да идеялық-мазмұндық арқауы – халықтың шапқыншы жаумен шайқастағы ерлігін мадақтап, әлемге паш ету болды. Аталмыш поэманың бір ерекшелігі – ақын мен кейіпкердің бір-бірімен жақындасып, етене бірігуінің күшейе түсуі. Поэмада ақын бас кейіпкердің өнегелі іс-әрекетін, батырлық тұлғасын суреттей отырып, оны өз бауырындай сезінеді, онымен сырласады, пікір-кеңесін, ой-сезімін ортақтастырады, кейде тікелей сөйлеседі, бірге қуанып, бірге ренжиді, бірге дұшпанға қарсы кектенеді. Оның ерлігіне сүйсінсе, өліміне қабырғасы қайыса жас төгеді. Бір сөзбен айтқанда, ақын мен кейіпкер сезімі қабырғаласып, қатар жарысқа түседі.

Сұлу күлсе, жыр да күлмек, –

Ол мұнайса, бірге егілмек... [4, 24 б.] – дейді ақын

Т. Жароков бас кейіпкер Зояның тағдырына өзі тікелей ортақтаса отырып. Бұл сияқты ақын мен кейіпкердің жүрекпен сырласуы, ара-қатынасының жақын тартуы поэманың оқырман сезіміне ықпалын күшейтіп, онда суреттелген өмір шындығының нанымдылығын арттыра түседі. Он сегіз жасар батыр қыздың патриоттық жарқын бейнесі бүкіл кеңес жастарына үлгі болып, оларды ерлікке, отаншылдыққа рухтандырып, жігерлендірді.

«Зоя туралы жырда» батыр қыздың жас та, қысқа өмірінің шындығы келісті жырланған. Ақын Зояның мектеп бітіруін, өзі тіленіп майданға аттануын, партизандармен бірге Петришево селосындағы неміс басқыншыларынан аянбай кек алуын шынайы суреттеген.

Жеке атысып партизан қыз, –

Арпалысты жаумен жалғыз.

Гранаттың оғыменен,

Немістерді тобыменен,

Партизан қыз шын тықсырды,

Талайын жер құштырды [5, 35 б.].

Батыр қыздың қанқұйлы жаумен ерлік шайқасы эпикалық реңкпен суреттелген. Күші басым дұшпанмен теңсіз айқаста Зояның тұтқынға түсіп, жаудың оны айуандықпен азаптауын ақын ашына жырлаған. Бұл тұста автор егіліп, еңіремейді. Қайта сол шексіз жауыздықпен бетпе-бет келгендегі Зояның ерлігін, өжеттігін, қайтпас қайсарлығын толық бейнелеуді көркемдік нысана етеді. «Нар кескендей ер кескінді» қыздың иілмейтін, сынбайтын мінезін көрген мейірімсіз дұшпан оны дарға асып өлтіреді. Поэма соңында автор Зояны өлтіру – жеңу еместігін, Зояның мәңгі тірлігін, оның батырлық бейнесінің кейінгі ұрпаққа өшпес үлгі-өнеге берерлік жеңімпаздық, рухтандырушылық күш-қуатын көтере жырлайды.

Осылайша Кеңес дәуіріндегі қоғамның жетістігін жырына арқау қылған ақын, одан бөлек адамзат тарихындағы өзге де оқиғаларды өлеңмен өрген. Оның



ішінде «Тасқын» поэмасында 1921 жылы Алматыда болған су тасқынын суреттей отырып, Қайсар мен Жамал секілді жастардың типтік образын жасаса, кейін осы тақырыпқа қайта оралып «Тасқынға тосқын» поэмасын жазады. Бұл шығармалар сол жылдары қазақ поэзиясының елеулі табысы ретінде бағаланады [6, 38 б.].

Туған жер – кез келген қаламгердің жүрек түкпіріндегі, шабыт шыңындағы сөзбен жеткізе алмас сезімінің иесі. Одан қанаттанған әр адам тұла бойына барлық қасиетін сіңіріп, қымбатына, асылына айналдырады. Ал ақын жүрегі мен жаны қарапайым адамнан өзгеше келетінін ескерсек, олардың туған жерге, елге, Отанға деген махаббаты зор болады. Міне, Тайыр ақын да «Жапанды орман жаңғыртты» поэмасында туған жерге деген сезімін жеткізген. Өзінің өлең жазудағы қолтаңбасындай әуелі тағы да былайша сұрақ қойып бастайды:

Көрдің бе Орал кырларын?

Жері қандай жап-жазық.

Бір жағында құм Нарын,

Бір жағында Ақ Жайық [1, 10 б.].

Сөйтіп, Оралдағы «қаламға ілінбеген бір жер бар» деп, Сары-Адыр жерін жырлайды. Оның жырлауында алғашында «ит байласа тұрғысыз жер» ретінде сипатталған жерді кейін орман жаңғыртады. Сол кезде не егін өспеген, не шөп шықпаған, желі бетінді қарып, өкпенді қабындыратын жерде перзенттік адалдығын жоғалтпаған шал мен қызы тұрады. Олар осы жерге желкілдеп гүл өссе, көк орман шымылдығын ашса, соның саясында жаның рахат тауып жатса, тоғайлы қыры болса деп армандайды екен. Осылайша армандарымен күні-түні арпалысқан жанның күйі арқылы туған жерді жырлаған ақын, кейін сол арманға қол жеткенін жазады. Күндердің күнінде көптен туған жерге табан тіремеген елге келеді. Келгенде адам танымастай өзгерген сол өлкені көреді. Алғашында өз көзіне өзі сенбей қалады. Сөйткенде жүргізуші жігіт қазір шұрайсыз жер жоқтығын айтады. Баяғы қара шалдың жұртына орнаған жаңа сарайды көреді де, ақындық жүрекпен шын қуанады. Ал қызыл гүлдерге құшағы толған даланың, көлшікте еркелей жүзген қаздардың көрінісімен ел гүлденіп, жаңа өмір басталғаны көрінеді. Оның бәрін ақын тағы еңбек адамының жеңісіне балайды. Елге түсіп бұрынғы шалға да, қызға да жолығады. Шал бұл алқаптың орманға айналғанын, тіршіліктің басталғанын бір ағаш маманының келіп, соның ақылымен ағаш егілгенімен байланыстырады. Жалпы ақын бұл поэмада сол кезде тіршілік көзіне айналған ауылдардың жинақталған көрінісін сипаттады десек артық етпес. Тарихта Сары-Адырдың орманды алқапқа айналу тұсында тіршілігі қайнап бастаған елді мекендер аз емес еді. Ол кездің адамдары еңбекқор, жоқтан бар жасауға бейім болатын. Және оның жемісін еселеп көретін. Соның бір мысалындай жырланған еді бұл поэма. Поэмада туған жердің табиғаты теңеумен, салыстырумен, әсіре жырлаумен баяндалады. Мәселен, «бармақтай басы әр дәні, қырды ораған гүлмен ел, гүлден кесте төгілген, еңбек еткен он саусағы операда билеген балеринаның қолындай, тамырын терең өрбіткен, бойы бұлтқа жеткен, сынсыған қайың, бәйтерек» деген тіркестерде туған жердің көркем көрінісі көз алдына келеді. Міне осылайша азаматтық поэзияны өрге көтерген қаламгер шабытынан қазақ әдебиетінің қазынасы осындай туындылармен байи түскен.

Әдебиеттер:

1. Жароков Т. Күн тіл қатты: Өлеңдер мен поэмалар. – Алматы: Атамұра, 2007. – 183 б.
2. Жароков Т. Шығармалар жинағы. – Алматы: Қазмембас, 1959. – 120 б.



3. Жароков Т. Таңдамалы шығармалар: Төрт томдық. – Алматы: Жазушы, 1972. – 247 б.
4. Жароков Т. Таңдамалы шығармалар: Бір томдық. Өлеңдері мен поэмалары. – Алматы: Жазушы, 1978. – 105 б.
5. Жароков Т. Таңдамалы. – Алматы: Ана тілі, 2008. – 98 б.
6. Жұмағалиев Қ. Тайыр Жароков ескерткіші: (Ақынның шығармашылығы жайында) // Жаңа Сарыарқа. – 2009. – №5. – 27-29 бб.
7. Қазақ совет энциклопедиясы / Бас редакторы М.Қ. Қаратаев. 4-ші том. – Алматы, 1974. – 315 б.

Мутиев З.Ж., Абдрахманова И.Т.
Проповедник честного труда
(воспевание труда в поэмах Т.Жарокова)

В статье рассматривается тема труда в поэмах Т. Жарокова. Основная идея поэм «Күн тіл қатты», «Тасқын», «Тасқынға тосқын», «Зоя туралы жыр» - воспевание труда. В статье анализируются поэмы казахского автора и сопоставляются с произведениями на другие темы. В научной работе всесторонне рассматривается мастерство поэта, отражение чувств и внутренних переживаний героев.

В статье подчеркивается поэтическое мастерство, вдохновение поэта, переданное в произведениях Т. Жарокова.

Ключевые слова: жанр, поэма, идея, психологическое чувство, природа, патриотизм, вдохновение, мастерство.

Mutiev Z.Zh., Abdrakhmanova I.T.
The preacher of the honest work
(Singing about work in T.Zharokov's poems)

This article is devoted to the theme about T.Zharokov's poems. The main idea of poems «Күн тіл қатты», «Тасқын», «Тасқынға тосқын», «Зоя туралы жыр» is singing about the work. Kazakh author's poems are analyzed and compared with his literary work in other themes in this article. In this research work poet's proficiency, reflection emotions and internal feeling of heroes are comprehensively discussed.

This article devolves poetically proficiency, poet's inspiration which are devolved in T.Zharokov's literary works.

Keywords: genre, poem, idea, psychological feelings, nature, patriotic feelings, inspiration, proficiency.

УДК: 81'37:821.111

Чечетко М.В. – кандидат филологических наук, ЗКГУ им.М.Утемисова
Кадырова Г.Б. – магистрант ЗКГУ им. М.Утемисова
E-mail: gulya_i90@mail.ru

**СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ “АВГУСТЫ” В ПРОИЗВЕДЕНИИ
“ПОСЛАНИЕ К АВГУСТЕ” ДЖОРДЖА БАЙРОНА И В ПЕРЕВОДАХ
БОРИСА ЛЕЙТИНА “ПОСЛАНИЕ К АВГУСТЕ”, “АВГУСТАГА ХАТ”
ТУМАНБАЯ МОЛДАГАЛИЕВА**

Аннотация. В статье дается определение терминов семантическое поле, ядро, периферия и сравнительный анализ семантических полей оригинала “EpistlettoAugusta” Джорджа Байрона и перевод на русском Бориса Лейтина “Послание к Августе” и на казахском “Августага хат” Тұманбая Молдағалиева.

Ключевые слова: семантическое поле, поле, ядро, центр, периферия, языковая картина мира, сема, семемы.



Одной из форм структурирования единиц лексического уровня является семантическое поле, которое в лингвистике понимается как «совокупность слов различных частей речи, объединенных общностью выражения одного понятия. Именно понятие и служит основой интеграции слов в поле». Базисное для поля понятие является идеальным элементом, в то время как слова, интегрированные в поле и находящиеся между собой в определенных отношениях, являются материальными воплощениями понятия.

Не вызывает сомнения, что единицы языка составляют системы, слова не являются исключением, находясь друг с другом в определенных синтагматических и парадигматических отношениях, они «существуют не изолированно друг от друга, а объединяются в языке, в речи с помощью отдельных значений. Именно поэтому и происходит соединение слов в группы по семантическому сходству, объединение слов по этому признаку в семантические поля. А исследование словарного состава языка с помощью семантических полей дает общее, но в то же время достаточно четкое представление о значениях слов, их взаимодействиях в пределах многозначного слова в целостной лексико-семантической структуре языка». Значения слов и соответствующие им понятия являются, таким образом, основным критерием деления словарного состава языка на лексико-семантические поля, при этом вычлняются более конкретные по сравнению со значениями и понятиями элементы структуры полей - семы. **Сема** — минимальная, предельная, далее не членимая составная часть лексического значения (семемы) [7].

Под семой понимается «отражение в сознании носителей языка различительных черт, объектив но присущих денотату, либо приписываемых ему данной языковой средой и, следовательно, являющихся объективными по отношению к каждому говорящему». В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» дается следующее определение поля: «Поле - совокупность языковых (главным образом лексических) единиц, объединенных общностью содержания (иногда также общностью формальных показателей) и отражающих понятийное, предметное или функциональное сходство обозначаемых явлений». Следовательно, мы считаем, что основанием для выделения семантических полей может служить наличие общего содержательного, понятийного, предметного или функционального компонентов в структуре значения или в содержании репрезентируемых явлений действительности.

Семантические поля, принадлежащие различным языкам, представляют структурную организацию окружающего мира, вербализованную посредством языка. Они являются способами представления языковенной действительности. Поскольку концептуальное и языковое содержание лингвокультурразличных языков варьируется, то семантические поля как способ репрезентации языковых картин мира зависят от национального восприятия мира. «Семантическое поле - это компактная часть словаря, покрывающая какую-то определенную "понятийную сферу" данного языка. Оно неповторимо, управляется своими внутренними законами и реализует свою "картину мира", не совпадающую с аналогичным явлением как в разных языках, так и в истории одного и того же языка. Исходя из этого, задача исследователя заключается в том, чтобы определить специфическое для данного языка распределение, связь и взаимообусловленность значений». Из сказанного следует, что семантическое поле представляет собой совокупность взаимообусловленных значений слов (наборов сем), объединенных общностью какой-либо понятийной сферы языка, обладающих определенной структурно-функциональной направленностью и выражающих способ мировосприятия данным народом, этносом.



Существуют различные трактовки понятия «семантическое поле», как отмечает Л.М. Васильев: «Семантическими полями принято считать и семантические классы (группы) слов какой-либо одной части речи, и семантические классы (группы) слов разных частей речи, и лексико-грамматические (функционально-грамматические) поля...» [3]. Таким образом, именно понятие служит основой интеграции слов в «поле». Необходимо иметь в виду, что в семантическое поле входят не слова, а лексико-семантические варианты (семемы) слов.

Семантическое поле может рассматриваться и как средство репрезентации реальности, как лингвистическая категория и как метод описания лексического состава языка. Кроме того, семантическое поле является философской категорией, направленной на познание закономерных связей явлений языковой действительности: «Являясь в таксономическом аспекте категорией высшего порядка, поле выступает в ином плане как метод системно-функционального анализа языка. Интерпретация того или иного фрагмента действительности в виде иерархически организованного в языке семантического пространства представляется наиболее полным и адекватным методом познания мира в важнейших связях его объектов».

При описании семантических полей важно учитывать «иерархическую упорядоченность компонентов смысла в структуре значения». В исследовании З. Н. Вердиевой (1986) установлены следующие отношения между семами: они «описываются синтаксическими позициями, занимаемыми компонентами во фразе-дефиниции» и «выделяются путем логического анализа и фиксируют родовидовые отношения», т. е. наличие одних сем обязательно предполагает наличие других сем. При этом «удобно опираться на дефиниции толковых словарей», представляющих собой «фразу, организованную по законам грамматики описываемого языка и эквивалентную значению лексической единицы, перифраз значения ...».

М.М. Покровский считает, что слова обладают склонностью к структуризации независимо от сознания, а их группировки - идеальные сущности: «Слова и их значения живут не отделенной друг от друга жизнью, но соединяются в нашей душе, независимо от нашего сознания, в различные группы, причем основанием для группировки служит сходство или прямая противоположность по основному значению. Понятно уже аргюи, что такие слова имеют сходные или параллельные семасиологические изменения и в своей истории влияют одно на другое; понятно также, что эти слова употребляются в сходных синтаксических сочетаниях». Поле - это структура высокой степени абстракции, формирование которой происходит на основании выделения определенного компонента смысла, общего для значения всех членов данной структуры независимо от их принадлежности к той или иной морфологической категории. Вслед за П.Е. Клобуковым мы считаем, что основным критерием выделения семантических полей является общность значений на основе общности сем, при этом не учитывается грамматическая парадигматика.

Лексическая система языка, безусловно, является образованием, в котором элементы находятся в определенных отношениях зависимости и упорядоченности. Мы разделяем мнение В. П. Абрамова, который считает, что лексика языка - это «упорядоченное множество элементов, связанных определенными отношениями. Несмотря на то что лексическая система достаточно открыта, а само количество элементов несоизмеримо велико по сравнению с элементами других систем, лексика все же представляет собой устойчивую и обозримую систему в каждый данный период развития языка».



Изучение лексики как системы представляется намного более сложным для исследования, поскольку, состоя из огромного по сравнению с фонетическими, морфологическими, синтаксическими системами количества элементов, лексические системы требуют и более сложных критериев для выделения связей внутри системы, включающей в свой состав и частные подсистемы.

Одной из разновидностей семантических полей является функциональное поле (функционально-семантическое поле), исследование природы которого позволяет рассмотреть совокупность взаимосвязей единиц внутри поля с точки зрения их употребления при помощи языковых средств. Функционально-семантическое поле - это «базирующаяся на определенной семантической категории группировка грамматических и "строевых" лексических единиц, а также различных комбинированных (лексико-синтаксических и т. п.) средств данного языка, взаимодействующих на основе общности их семантических функций. Каждое поле включает систему типов и классов, разновидностей и вариантов определенной семантической категории, соотносенную с разнообразными формальными средствами их выражения». Структура семантических полей, как известно, представлена центром и периферией. Ядро функционально-семантического поля составляют единицы морфологического и синтаксического уровня [2].

Периферия семантического поля - совокупность единиц, наиболее удаленных в своем значении от ядра. Периферийные единицы могут иметь контекстуальные значения. Обычно периферия вступает в контакты с другими семантическими полями, образуя непрерывность языковой системы [8].

Как отмечает Н. Вердиева, «словесные знаки, в смысловой структуре которых доминирующее положение занимает признак, совпадающий с понятием, интегрирующем поле, образует его ядро. Словесные знаки, содержащие этот признак в субординативной позиции, относятся к периферии поля». Ядро семантического поля выражает общий с понятием семантический признак. Для выделения периферии семантического поля важно выявить вторичные семантические признаки, которые могут быть определены при помощи контекста.

Ядро и периферия являются «репрезентантами аксиологических категорий, и, соответственно, выступают как овнешнители языкового сознания. Дифференцирующие национально-культурные ценности оформлены временем, они составляют сущность менталитета этноса и отличают его от других этносов». Таким образом, структурные элементы полей, интегрирующие частные семантические признаки в более общие, являются коррелятами доязыковой идеальной действительности и репрезентируют объективную реальность через посредство языковых единиц. На основании сказанного можно сделать вывод о том, что элементы семантических полей, находящиеся в сложных связях друг с другом, находятся также в сложных связях с элементами объективной действительности и напрямую зависят от них и в некоторой степени детерминируют их.

Мы полностью разделяем мнение В.П. Абрамова, который указывает на иерархическую расположенность элементов поля и на сущность поля как интеграционную систему, объединяющую свойства принадлежащих ей классов и подклассов: «Семантическое поле представляет собой лексико-семантическую категорию, в которой синтезируются свойства единиц классов. Поэтому единицы семантического поля рассматриваются каждый раз как единицы того или иного



лексико-семантического класса слов, обладающие всеми его семантическими, структурными и функциональными свойствами. Каждый класс семантического поля обнаруживает определенную структуру: своеобразное ядро и центральная часть, а также периферия. Различные его единицы в пределах «сфер» семантического поля оказываются закономерно связанными различного рода повторяющимися регулярными отношениями, такие единицы нередко дифференцируются стилистически».

В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» указаны следующие свойства семантических полей: «Семантические поля характеризуются связью слов или их отдельных значений, системным характером этих связей, взаимозависимостью и взаимопределяемостью лексических единиц, относительной автономностью поля, непрерывностью смыслового пространства, обозримостью и психологической реальностью для среднего носителя языка». Из указанных свойств семантических полей следует, что они, являясь абстрактной конструкцией, обладают сложной структурой с возможным взаимопроникновением единиц одних классов в другие классы.

Полевой подход к анализу лексической системы языка одним из первых был предложен Й. Триром, который на материале немецкого языка раскрыл внутреннюю форму языка. Он писал, что «исследовать членение поля - значит исследовать в определенных границах кусочек внутренней формы языка и тем самым обнаружить внутреннюю форму языка в известный период». При этом он выделил «понятийное поле», которое формируется на основе смыслового и понятийного родства слов, которое возникает в сознании человека при произнесении того или иного слова. Такие «понятийные ассоциации» образуют совокупность, представляющую собой расчлененное целое.

Как отмечает В.Н. Денисенко, семантическое поле необходимо рассматривать как явление многоаспектное, взятое в совокупности его манифестаций: «Семантическое поле... следует рассматривать по трем осям - парадигматика, синтагматика и эпидигматика. Кроме того, при реконструировании поля целесообразно учитывать также ассоциативные связи слов и субъективный фактор, т. е. отношение говорящего к реальности, высказыванию и собеседнику. В этом случае поле реконструируется не само в себе, а в его связи с другими полями и языковой картиной мира в целом, входящей в структуру языковой личности». Следовательно, семантические поля репрезентируются не только посредством собственно лингвистических связей (парадигматика, синтагматика и эпидигматика), но и с учетом экстралингвистической реальности. При этом поля являются не строго системным образованием, а дискурсивным проявлением языковой репрезентации реальности, способным в зависимости от экстралингвистических факторов к трансформации в рамках данного языкового сознания.

Если непосредственно перейти к произведению «Послание к Августе» Джорджа Байрона, она было последним стихотворением, написанным на родине, потому что он был вынужден покинуть Англию. «Послание к Августе» адресованна Августе, сводной сестре Джорджа Байрона, которая всегда его поддерживала, была опорой в трудные дни, хотя есть слухи, что скандальный развод с Аннабелой случился именно из-за Августы.

Мы решили сравнить анализ семантических полей оригинала «Epistle to Augusta» Джорджа Байрона и перевод на русском Бориса Лейтина «Послание к Августе» и на казахском «Августага хат» Тұманбая Молдагалиева. Ядром является Августа, а в центре и в периферии находятся

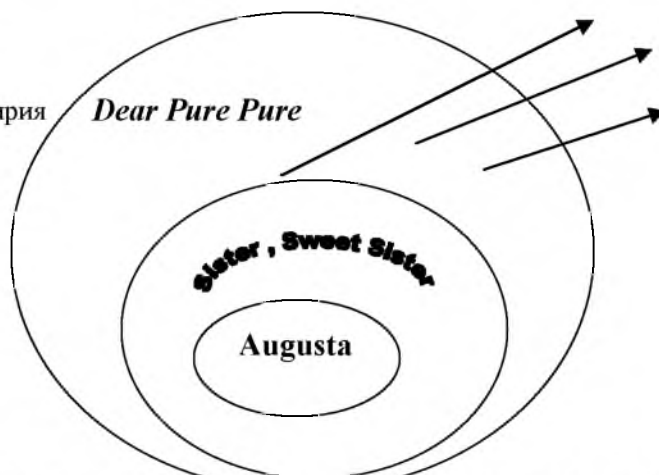


описании и характер Августы в произведениях. В трех центрах семантических полей находится слова – сестра, дорогая сестра , моя сестра. Слова “сестра” в произведениях повторяется 3 раза, поэтому он находится в центре семантического поля. На наш взгляд, он скрывал чувства под словом сестра, потому что их союз не был возможен. Она была его сводной сестрой, и это считалось incestуознойсвязью (кровосмесительной).(см. 1)

1. Семантическое поле Августы “Epistle to Augusta”

Ядро
Центр

Периферия

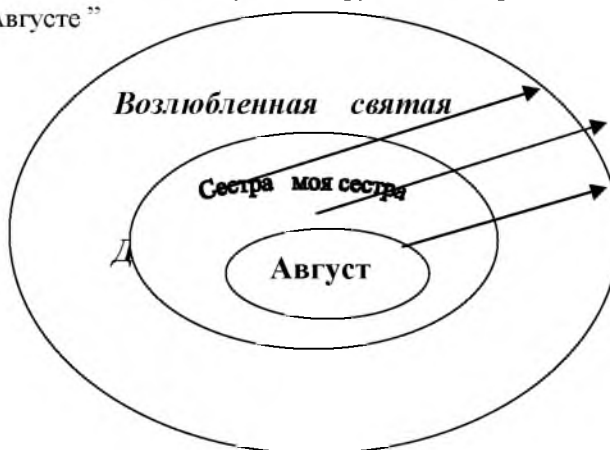


В русском переводе Бориса Лейтина “Послание к Августе ” встречается слово “возлюбленная” хотя в оригинале на английском его отсутствует. Мы предполагаем, что в русском переводе более открыто показывается чувства Байрона к Августе. Русский язык он открыт, и люди соответственно открыто выражают чувства и мысли и характер соответствует. (См. 2)

2. Семантическое поле Августы с русского перевода Бориса Лейтина “Послание к Августе ”

Ядро
Центр

Периферия



В казахском переводе Тұманбая Молдағалиева “Августаға хат ” кроме тех слов которые встречаются в оригинале и в русском переводе, есть слова “бақыт” и “гүлім”. Хочу обратить внимание на слово “гүлім”. Казахский народ образ женщины всегда ассоциирует с цветами. И поэтому много имен с названиями цветов и с компонентом “гүл”. Например: Гүлназ, Назгүл, Гүлжайна, Гүлсара, Гүлбану, Гүлжамал, Гүлсім, Гүлфарида и.т.д.(См. 3)

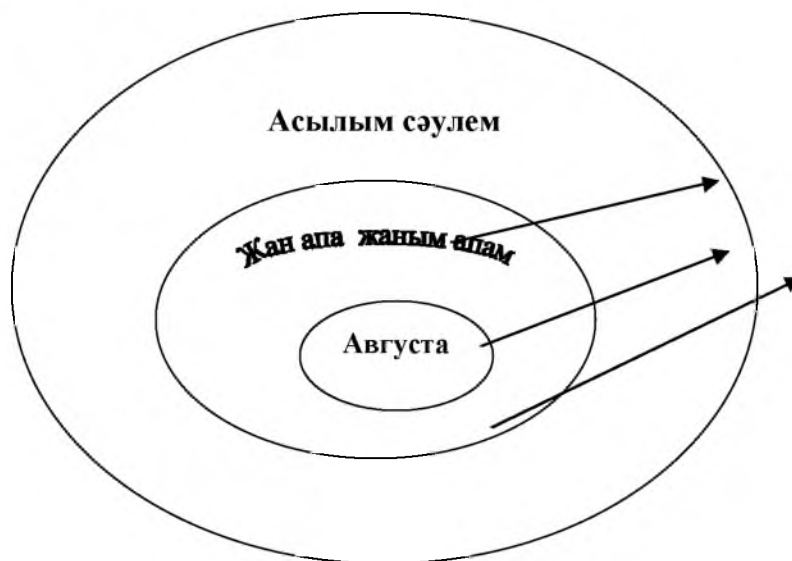
3. Семантическое поле Августы с казахского перевода “Августаға хат ” Тұманбая Молдағалиева.



Ядро

Центр

Периферия



Это показывает что переводы с оригинала включают не только перевод, но и душу и культуру переводчика. Переводчик видит мир немного по-разному, через призму своего языка. Образ «Августы» Байрон видел по своему, а Борис Лейтин и Туманбай Молдагалиев донесли этот образ через свой мир.

Литература:

1. Абрамов В.П. Семантические поля русского языка / Монография. – М. - Краснодар: Акад. пед. и соц. наук РФ, Кубан. гос. ун-т, 2003. – 338 с.
2. Бондарко А.В. Грамматическая категория и контекст. – Л.: Наука, 1971. – 116 с.
3. Васильев Л.М. Современная лингвистическая семантика. – М.,1990. – 176 с.
4. Вердиева З.Н. Семантические поля в современном английском языке. – М.: Высшая школа, 1986. – 120 с.
5. Гак В.Г. К проблеме гносеологических аспектов семантики слова // Вопросы описания лексико-семантической системы языка: Тез. докладов. Ч. 1. – М., 1972. – 110 с.
6. Джордж Байрон. – М.: «Прогресс», 1973. – 526 с.
7. Новиков Л.А. Сема // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: СЭ, 1990. – С. 437-438.
8. Словарь лингвистических терминов: Изд. 5-е, испр-е и дополн. – Назрань: Изд-во «Пилигрим», 2010. – 486 с.
9. Selection from Byron. – М.,1973. – 480 с.

Чечетко М.В., Кадырова Г.Б.

Джордж Байронның “Epistle to Augusta” түпнұсқасы, Борис Лейтиннің “Послание к Августе” және Тұманбай Молдағалиевтің “Августаға хат” аудармаларындағы «Августа» образының мағыналық аясы

Бұл мақалада мағыналық ая, өзек, орталық, периферия, сема терминдарына анықтама беріліп, Джордж Байронның “Epistle to Augusta” түпнұсқасы, Борис Лейтиннің “Послание к Августе” және Тұманбай Молдағалиевтің “Августаға хат” аудармаларындағы «Августа» образына мағыналық ая жасалып салыстырылды.

Кілт сөздер: мағыналық ая, өзек, орталық, периферия, тілдік әлем көрінісі, сема, семама.



Chechetko M.V., Kadyrova G.B.

Semantic field of “Augusta” of the George Byron “Epistle to Augusta”, translations into Russian by Boris Lehtinen “Послание к Августе” and into Kazakh by TumanbayMoldagaliyev “Августаға хат”

In this article is given the definitions of semantic field, the core, the periphery, and a comparative analysis of the semantic fields of “Augusta” of the analysis George Byron “Epistle to Augusta”, translations into Russian by Boris Lehtinen “Послание к Августе” and into Kazakh by TumanbayMoldagaliyev “Августаға хат”.

Keywords: semantic field, core, periphery, center, sememe, linguistic determinism

УДК: 81’373,2574.470

Донскова Г.А. – кандидат филологических наук,
доцент ЗКГУ им. М.Утемисова
Альмузина С.С. – магистрант ЗКГУ им. М.Утемисова
E-mail: Samala-11@mail.ru

**СЛОВЕСНЫЕ ТОВАРНЫЕ ЗНАКИ ПИЩЕВОЙ ПРОДУКЦИИ
РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН**

Аннотация. В статье рассматриваются словесные товарные знаки пищевой продукции РК, а также специфика значений данных товарных знаков с позиции их происхождения. Проанализировано 38 СТЗ подгруппы МУКА и 66 СТЗ подгруппы ХЛЕБ. Отмечены основные тенденции в выборе языка – источника ономов.

Ключевые слова: ономастика, словесные товарные знаки, лингвистические исследования, товарный знак.

В современных лингвистических исследованиях словесные товарные знаки представляют собой весьма обширную, но еще недостаточно изученную область. Товарные знаки существовали еще в древнем мире. 3000 лет назад индийские ремесленники имели обыкновение запечатлевать свои подписи на художественных творениях. Сфера использования товарных знаков возросла в условиях процветающей торговли средних веков.

Словесные товарные знаки (в дальнейшем СТЗ), являющиеся неотъемлемой частью нашей жизни, содержат в себе важный информационный потенциал, представляющий интерес не только для экономистов, менеджеров, юристов, историков, но и для лингвистов, так как товарные знаки «представляют собой очень пестрый лексический пласт, в котором оригинально переплетается естественное и искусственное. Это слова и словосочетания с оригинальным звучанием, грациозные, изысканные, пикантные, иногда крикливые, со смелым преувеличением, иногда хвалебные, лестные, остроумные, забавные, утверждающие или отрицающие, зовущие, с юмористическим или лирическим оттенком. Все они объединяются общим требованием: они должны нравиться, быть привлекательными, заставить обратить на себя внимание, запомниться [1, с. 166-170].

По определению Большого Энциклопедического Словаря, товарный знак – «это оригинально оформленное графическое изображение, оригинальное название, особое сочетание цифр, букв или слов, и т. п., которым предприятие снабжает свои изделия» [3, с. 133].

А вот в интернете дается другая трактовка, что товарный знак – это обозначения, которые предназначены для индивидуализации товаров и позволяют отличать товары одних производителей от других, и подлежит



специальной регистрации. Товарный знак (также Товарная марка, англ. Trademark)^(TM) — обозначение (словесное, изобразительное, комбинированное или иное), «служащее для индивидуализации товаров юридических лиц или индивидуальных предпринимателей». Законом признаётся исключительное право на товарный знак, удостоверяемое свидетельством на товарный знак. Товарный знак используется для отличия товаров и услуг одного юридического лица от товаров и услуг другого юридического лица. Это означает, что каждый товарный знак должен быть оригинальным, не похожим на другие товарные знаки.

История исследований в области СТЗ связана с именами таких ученых, как К.Бюлер, Л.Паунд, И.Гилден, С.Якобсон, Т.Левит, М.Хамата, В.Жеверс, Э.С. Савин-Лазарева, В.А. Москович. В их исследованиях (60-е годы XX в.) содержится ценный фактический материал и ставится ряд лингвистических проблем: основные принципы создания СТЗ, важнейшие лингвистические аспекты товарных знаков: фонетика и орфография, семантика, словообразование, методы определения и измерения степени фонетической и семантической близости между словами. Следующий этап изучения СТЗ приходится на 70-80-е гг. XX в, когда в науке ставится вопрос о лингвистической природе товарных знаков, их место в системе языка и в ономастическом пространстве [2, с.176].

Вместе с теоретическими работами появляется и ряд практических исследований: Комолов З.П. «Словообразовательные элементы американских торговых названий (-рас, -master, -guard, -maltic, -trol)»; Горская Н.Л. «Структурно-семантические и морфологические особенности словесных товарных знаков»; Лебедев В.В. «Семантические и морфологические особенности словопроизводства словесных товарных знаков, Соболева Т.А. «Лингвистический анализ словесных товарных знаков в современном французском языке; Евсюкова Т.В. «Лингвистический анализ товарных знаков (на материале номенклатуры английского и американского машиностроения)»; Т.А. Соболева, А.В. Суперанская «Товарные знаки». Основные вопросы, которые поднимаются в данных работах, связан с лингвистическими аспектами товарных знаков английского, немецкого и французского происхождения: семантика, словообразование, синтаксис, орфографический режим СТЗ, искусственные основы СТЗ, заимствованные товарные знаки и знаки-гибриды.

На современном этапе появляются следующие работы: Константинова Л.А. «Наименование алкогольных напитков в русском языке XI-XX в.в.», Стадильская Н.А. «Функционально-прагматическая направленность и лингвистический статус товарных знаков: на материале английского языка», Кафиатуллина В.И. «Об источниках словообразования товарных знаков в терминологии мягких оболочек», Новичихина М.Е. «Теоретические проблемы исследования эффективности коммерческой номинации», Крыкова И.В. «Англоязычные эргонимы и словесные товарные знаки Японии как опосредованное отражение национальной культуры», Донскова Г.А. «СТЗ: Формы и Функции» Т.Яковлева «Особенности процесса апеллятивации в сфере коммерческих наименований», Новожилова Т.А. «Номинация современных коммерческих предприятий: на материале русского, английского и немецкого языков», И.И. Исангузина «Ономастическое пространство русского застолья». Проблематика современных исследований отличается большим разнообразием: типы и способы коммерческой номинации, этнолингвистический аспект СТЗ, искусственные константы и экзогенные имена в составе товарных знаков, влияние западноевропейской традиции на формирование отечественных СТЗ, апеллятивация в сфере коммерческой номинации, неологизмы в составе товарных знаков и др.



Актуальность исследования СТЗ определяется тем, что товарные знаки представляют собой весьма обширную и до сих пор еще недостаточно исследованную область. Товарные знаки прочно вошли в повседневную жизнь любого человека, участвующего в процессе купли - продажи были предметом многочисленных ономастических конференций, семинаров, совещаний и нашли отражение в сборниках «Товарные знаки. Проект терминологической рекомендации», «Теория и методика ономастических исследований. Дискуссия», «Ономастика Поволжья».

Исследования в области товарных знаков достигли значительных успехов в решении вопросов словообразования, семантики, орфографического режима СТЗ. Однако, несмотря на определенные достижения, целый ряд теоретических и практических вопросов остается нерешенным: не имеет однозначного решения вопрос о месте товарного знака в ономастическом пространстве, по-прежнему актуальными остаются исследования по видам СТЗ, практически не разработаны межъязыковые проблемы, требуется дальнейшее изучение СТЗ в сопоставительном и типологическом аспектах (на материале двух, трех и более языков).

Предмет нашего исследования - наименования пищевой продукции РК (печенье, мука, вафли, подсолнечное масло), которые до настоящего времени не были представлены в ономастике, хотя и представляют ценный материал для изучения истории коммерческих наименований и рекламы как необходимой составляющей торговых отношений.

Материалом для данного исследования послужили товарные знаки русского и казахского происхождения. Цели исследования: изучение понятия «товарный знак»; рассмотрение функций товарных знаков; анализировать способы образования товарных знаков; таксономия СТЗ.

Рассмотрение лингвистических особенностей СТЗ покажем на примере группы МУКА и ХЛЕБ.

В структурном отношении большинство СТЗ МУКА представлено одним словом. Всего 38 СТЗ: Intern, Ак-марал, Аладушкин, Алейна, Белес, Белетар, Блинная, Бублики, Горница, Диавит, Әділ, Желаевское, Жетісу, Казахстанская, Каравай, Крупно, Кукурузная, Ленинградское, Макфа, Мукатай, Настюша, Обойная, Оладьевая, Праздничная, Предпортовая, Премьера, Ржаная, Россия, Сәлем, Сокольническая, Султан, Сушки, Увелка, Фатаглу, Цесна, Челночный, Элитная, Юбилейная.

Небольшая часть СТЗ – это словосочетания: «Алтын-Дан», Высший улучшенный, КХП Злак, Мука Павлодара, Пшеничная, Пшеничная хлебопекарная. Всего 6 словесных товарных знака.

Частеречная характеристика словесных товарных знаков продуктов питания в подгруппе МУКА определяется экстралингвистическими факторами - простотой товара и необходимостью в СТЗ давать конкретную характеристику товару, возможно, объясняет большое количество имён прилагательных в основе СТЗ: Блинная, Желаевское, Казахстанская, Кукурузная, Ленинградское, Обойная, Оладьевая, Праздничная, Предпортовая, Пшеничная, Ржаная, Сокольническая, Челночный, Элитная, Юбилейная. Всего 15 СТЗ.

Часто этих характеристик оказывается много, как и прилагательных в составе СТЗ: Высший улучшенный, Пшеничная хлебопекарная.

Имена существительные тоже присутствуют в составе 12 СТЗ: Intern, Ак-марал, Аладушкин, Алейна, Белес, Белетар, Бублики, Горница, Диавит, Әділ, Жетісу, Каравай, Макфа, Мукатай, Настюша, Премьера, Россия, Сәлем, Султан, Сушки, Увелка, Фатаглу.



Возможны сочетания: «Алтын-Дан», КХП Злак, Мука Павлодара.

Грамматические разряды словесных товарных знаков продуктов питания подгруппы МУКА представлены нарицательными (и шире - апеллятивными) и собственными единицами.

Апеллятивная лексика в основах 14 СТЗ представлена следующим рядом: Алтын-Дан, Блинная, Высший улучшенный, Крупно, Кукурузная, Обойная, Оладьевая, Праздничная, Пшеничная, Пшеничная хлебопекарная, Ржаная, Челночный, Элитная, Юбилейная.

Нарицательная лексика в основе 15 СТЗ, но несколько из них: Макфа, Цесна и Султан относятся и к группе собственных имен: Intern, Белетар, Бублики, Горница, Диавит, Каравай, КХП Злак, Макфа, Предпортовая, Премьера, Сәлем, Султан, Сушки, Увелка, Цесна.

Собственные имена составляют 15 СТЗ: Аладушкин, Белес, Россия, Сокольническая, Ақ-марал, Алейна, Әділ, Желаевское, Жетісу, Казахстанская, Ленинградское, Мука Павлодара, Мукатай, Настюша, Фатаглу.

Языковые источники формирования этой группы СТЗ представляют следующую выборку:

- Казахские единицы – 10 примеров.

«Алтын-Дан», Ақ-марал, Белес, Әділ, Жетісу, Казахстанская, Мука Павлодара, Мукатай, Сәлем, Султан. Их 10 СТЗ.

- русские единицы: Аладушкин, Алейна, Белетар, Блинная, Бублики, Высший улучшенный, Горница, Диавит, Желаевское, Каравай, Крупно, Кукурузная, КХП Злак, Ленинградское, Макфа, Настюша, Обойная, Оладьевая, Праздничная, Предпортовая, Премьера, Пшеничная, Пшеничная хлебопекарная, Ржаная, Россия, Сокольническая, Сушки, Увелка, Цесна, Челночный, Элитная, Юбилейная. Всего 34 примера.

Нарицательные основы предполагают следующую мотивацию онимизации

А) предназначение муки для дальнейшего использования: Блинная, Оладьевая; Б) сортность продукции: Высший улучшенный, Элитная; В) сырье, лежащее в основе переработки: Кукурузная, Пшеничная, Ржаная, Пшеничная хлебопекарная; Г) технология выработки: Крупно, Обойная, Предпортовая, Челночный; Д) уменьшительно-ласкательные формы, предполагающие гендерный фактор в образовании онима – покупателями и потребителями муки в быту (не в производстве) в огромном большинстве являются женщины: Мукатай, Настюша; Е) очень характерной группой является этнокультурная лексика, в составе которой могут быть национальные виды продукции и даже компоненты жилища: Бублики, Аладушкин, Горница, Каравай, Сушки.

В основах СТЗ МУКА могут быть и собственные имена, среди которых – название городов, регионов и целых стран: Желаевское, Жетісу, Казахстанская, Ленинградское, Мука Павлодара, Россия, Сокольническая.

Общей особенностью словесных товарных знаков подгруппы МУКА является размытость границы между нарицательной частью (конститутивным элементом) и онимической (дифференцирующим компонентом). Мука Высший улучшенный (сорт), Мука Обойная, Мука Пшеничная хлебопекарная.

Особый интерес представляет структура словесных товарных знаков пищевой продукции подгруппы ХЛЕБ. Выявлена структура 66 единиц СТЗ, выраженных одиночным словом: Spumante, Адажио, Алматинский, Ароматный, Ассорти, Бабушкин, Баварский, Багетта, Батон, Белый, Бородинский, Бутербродный, Городская, Горчичный, Дарвиш, Деликатесный, Диабетический, Домашний, Достык, Дрожжевой, Зерновой, Измайловская, Илийский, Казанский,



Калач, Каравай свадебный, Красносельский, Лепешка, Майский, Нарезной, Народный, Орловский, Особый, От Попкова, Отрубной, Пикантный, Пита, Подмосковный, Подовый, Полувыпеченный, Президентский, Ржаной, Ромашка, Российский, Свердловская, Сельский, Серый, Славянская, Сладкий, Социальный, Старорусский, Столичный, Студенческий, Тостерный, Украинский, Формовой, Фруктовый, Хала, Хылык, Цельнозерновой, Чайные, Элитный, Южный.

Среди СТЗ, выраженных словосочетаниями, отмечено 12 единиц (Бабушкины куличи, Витушка Айгерим, Волшебный вкус, Плюшка Московская, Тонус элитный, Рижский деревенский, Украинский новый, Пекарский подовой, Дарвиш подовой, 8 флагов, Дарницкий подовой, Дарницкий формовой, Саратовский калач, Тандыр нан). Выявлено 5 СПС (сущ+предлог+сущ) "Русь" с отрубями, Батончик к чаю. ССС оказалось всего один - Хуш исле икмек.

Частеречная характеристика словесных товарных знаков пищевой продукции подгруппы ХЛЕБ показывает доминирование имени прилагательного - 50 единиц товарных знаков (Алматинский, Ароматный, Ассорти, Бабушкин, Баварский, Белый, Бородинский, Бутербродный, Городская, Горчичный, Дарвиш, Деликатесный, Диабетический, Домашний Дрожжевой, Зерновой, Измайловская, Илийский, Казанский, Красносельский, Майский, Нарезной, Народный, Орловский, Особый, Отрубной, Пикантный, Подмосковный, Подовый, Полувыпеченный, Президентский, Ржаной, Российский, Свердловская, Сельский, Славянская, Сладкий, Социальный, Старорусский, Столичный, Студенческий, Тостерный, Украинский, Формовой, Фруктовый, Хылык, Цельнозерновой, Чайные, Элитный, Южный).

Словесных товарных знаков, выраженных именем существительным, оказалось меньше. Их всего 11 единиц (Spumante, Адажио, Багетта, Батон, Достык, Калач, Лепешка, Пита, Ромашка, Серый, Хала). Отмечены также более сложные в грамматическом отношении сочетания:

- имени прилагательного с именем прилагательным - 5 единиц товарного знака (Дарницкий подовой, Дарницкий формовой, Пекарский подовой, Рижский деревенский, Украинский новый);

- имени прилагательного и имени существительного с предлогом - 3 единицы (Вафельный с пряностями, Рошинский (с отрубями), Хуш исле икмек).

- имени прилагательного + имени существительного - 4 единицы (Саратовский калач, Бабушкины куличи, Волшебный вкус, Тандыр нан).

Реже встречается СТЗ со структурой: имя существительное + предлог + имя существительное - 3 единицы товарного знака ("Русь" с отрубями, Батончик к чаю, Белый на фруктозе). Имя числительное входит в состав только одного СТЗ (8 флагов).

Интересно наблюдать использование в качестве основы словесного знака собственных имен (антропонимов и топонимов) и апеллятивов:

- словесные знаки с основой, выраженной топонимом - 21 ("Русь" с отрубями, Саратовский калач, Алматинский, Баварский, Бородинский, Дарницкий подовой, Дарницкий формовой, Измайловская, Илийский, Казанский, Красносельский, Плюшка Московская, Подмосковный, Рижский деревенский, Российский, Рошинский (с отрубями), Свердловская, Славянская, Старорусский, Украинский, Украинский новый). Как правило, топоним служит здесь указанием на место возникновения оригинальной рецептуры.

Антропоним используются в 3 СТЗ (Витушка Айгерим, От Попкова, от Котова).



Отметим также особенности использования языковых источников основ словесных товарных знаков пищевой продукции подгруппы ХЛЕБ

Русский язык составляет основу онимической части в 72 СТЗ: Бабушкины куличи, Бородинский, Городская, Майский, Нарезной, Пита, Президентский, Ромашка, Столичный, Хала, Южный, Старорусский, Ассорти, Бабушкин, Деликатесный, Сельский, Адажио, Измайловская, Плюшка Московская, Подмосковный, Российский, Свердловская, Славянская, Украинский, Баварский, Орловский, От Попкова, Рижский деревенский, Красносельский, Дарницкий подовой, Дарницкий формовой, Вафельный с пряностями, Белый на фруктозе, Ароматный, Волшебный вкус, Особый, Пикантный, Элитный, Тонус элитный, Украинский новый, Хылык, Бутербродный, Студенческий, Гостерный, Чайные, Народный, Каравай свадебный, Социальный, Белый, Горчичный, Диабетический, Отрубной, Ржаной, Серый, Сладкий, Фруктовый, Домашний, Зерновой, Питательный ржаной зав-кой, Цельнозерновой, 8 злаков, Рошинский(с отрубями), "Русь" с отрубями, Тандыр нан, Багетта, Батон, Калач, Лепешка, Формовой, Подовой, Дрожжевой, Полувыпеченный. Казахский язык – в 5 СТЗ: Алматинский, Достык, Илийский, Тандыр нан, Хылык. Татарский язык – в 4 СТЗ: Дарвиш, Дарвиш подовой, Казанский, Хуш исле икмек. Английский язык – только в 1 СТЗ: Spumante

Доминирование русского языкового источника в российской продукции и даже казахстанской связано с тем, что хлеб представляется прежде всего традиционным русским продуктом. Таким образом, русский язык представлен в 87%, казахский язык – в 6 %, татарский – в 5%, а английский – только в 1 % СТЗ подгруппы ХЛЕБ.

Лексические и стилистические особенности основ словесных товарных знаков пищевой продукции подгруппы ХЛЕБ проявляются в наличии следующих тематических групп СТЗ, выраженных качественными прилагательными - их 7 (Ароматный, Волшебный вкус, Особый, Пикантный, Тонус элитный, Украинский новый, Элитный). Такие группы прилагательных хорошо реализуют необходимость дать потребителю небольшую характеристику своей продукции.

На практическое применение хлеба указывают относительные прилагательные в составе СТЗ – их 8 (Бутербродный, Студенческий, Гостерный, Чайные, Хылык, Народный, Каравай свадебный, Социальный).

СТЗ может включать указание на используемое сырье – 16 примеров (Русь" с отрубями, Тандыр нан, 8 злаков, Диабетический, Зерновой, Отрубной, Питательный ржаной заводской, Ржаной, Рошинский (с отрубями), Серый, Сладкий, Социальный, Горчичный, Фруктовый, Домашний, Цельнозерновой). Здесь возможны также технологические характеристики – таких СТЗ 12 (Белый на фруктозе, Тандыр нан, Багетта, Батон, Калач, Лепешка, Формовой, Подовой, Дрожжевой, Полувыпеченный, Пекарский подовой, Саратовский калач).

Итогами исследования:

– конкретные проблемы взаимодействия онимических пространств, связанных со смежными объектами, например: название сырья (мука) и продукции из неё (хлеб, печенье, вафли);

– проблема сформированности и несформированности традиций номинации. Так, на наш взгляд, сложилась определённая традиция наименований хлеба (здесь значительная часть названий традиционна) и сравнительно новых, бурно развивающихся количественно и качественно (печенье и вафли);

– традиции номинации продуктов длительного и недлительного хранения (отсюда масса сортовых названий зарубежной продукции в группе ПЕЧЕНЬЕ, и



почти полное их отсутствие (хотя бы в онимическом пространстве Уральска), а, следовательно, меньшее контактирование разноязычных групп СТЗ – названий ХЛЕБА);

Нарицательные основы предполагают следующую мотивацию онимизации – А) предназначение муки для дальнейшего использования: Блинная, Оладьевая; Б) сортность продукции: Высший улучшенный, Элитная; В) сырье, лежащее в основе переработки: Кукурузная, Пшеничная, Ржаная, Пшеничная хлебопекарная; Г) технология выработки: Крупно, Обойная, Предпортовая, Челночный; Д) уменьшительно-ласкательные формы, предполагающие гендерный фактор в образовании онима – покупателями и потребителями муки в быту (не в производстве) в огромном большинстве являются женщины: Мукатай, Настюша; Е) очень характерной группой является этнокультурная лексика, в составе которой могут быть национальные виды продукции и даже компоненты жилища: Бублики, Аладушкин, Горница, Каравай, Сушки.

В настоящей работе мы предприняли попытку анализа 500 наименований печенья, более 50 названия вафель, а также исследовано около 200 единиц мукомольных изделия (мука, жайма, рожки, хлеб).

Из предложенной характеристики пищевых товарных знаков заметно образование товарных знаков в соответствии с руслом словотворчества. Однако, у товарных знаков существует свои типы и модели словообразования. Анализ показывает, что можно говорить о более широком использовании отдельных суффиксов и словообразовательных моделей, об активности определенных моделей, не характерных для обычного словообразования.

СТЗ представляет интерес не только для лингвистики (они «оригинальны» в своем роде, эти лексемы «украшают» наименование пищевого продукта, эстетизируют, привносят элементы художественности и творчества), но и для экономического мониторинга, а следовательно – для социолингвистических выводов о формировании уникального полилингвального онимического пространства в нашей стране.

Нами проанализировано 38 СТЗ подгруппы МУКА и 66 СТЗ подгруппы ХЛЕБ. Отмечены основные тенденции в выборе языка – источника онимов. В подгруппе Хлеб это русский язык, в СТЗ подгруппы МУКА активен казахский язык.

Собранный материал и проведенный лингвистический анализ семантических и морфолого-синтаксических особенностей позволили решить задачи общетеоретического и практического характера: установить специфику значений данных товарных знаков с позиции их происхождения (антропонимные, топонимные, апеллятивные и др.). С точки зрения структурных свойств товарные знаки можно разделить на СТЗ- слова, СТЗ-сложные слова, СТЗ-словосочетания, СТЗ-предложения. Среди СТЗ-слов доминируют существительные и прилагательные в начальной форме. В нескольких вариантах представлены и другие знаменательные части речи: наречия, числительные; служебные части речи.

Нарицательные основы СТЗ предполагают следующую мотивацию онимизации: А) предназначение муки для дальнейшего использования: Блинная, Оладьевая; Б) сортность продукции: Высший улучшенный, Элитная; В) сырье, лежащее в основе переработки: Кукурузная, Пшеничная, Ржаная, Пшеничная хлебопекарная; Г) технология выработки: Крупно, Обойная, Предпортовая, Челночный; Д) уменьшительно-ласкательные формы, предполагающие гендерный фактор в образовании онима – покупателями и потребителями муки в быту в огромном большинстве являются женщины: Мукатай, Настюша; Е) очень



характерной группой является этнокультурная лексика, в составе которой могут быть национальные виды продукции и даже компоненты жилища: Бублики, Аладушкин, Горница, Каравай, Сушки

Представляют интерес следующие направления исследования:

– конкретные проблемы взаимодействия онимических пространств, связанных со смежными объектами, например: название сырья (мука) и продукции из неё (хлеб, печенье, вафли);

– проблема сформированности и несформированности традиций номинации. Так, на наш взгляд, сложилась определённая традиция наименований хлеба (здесь значительная часть названий традиционна) и сравнительно новых, бурно развивающихся количественно и качественно (печенье и вафли);

– традиции номинации продуктов длительного и недлительного хранения (отсюда масса сортовых названий зарубежной продукции в группе ПЕЧЕНЬЕ, и почти полное их отсутствие (хотя бы в онимическом пространстве Уральска), а, следовательно, меньшее контактирование разноязычных групп СТЗ – названий ХЛЕБА);

– формирование особых подсистем словесных товарных знаков, обозначающих специфические национальные продукты.

Все это создает весьма обширную область для исследования. Материал для этого представлен в огромном количестве, могут представлять большой интерес для лингвистов. Собранный и обработанный нами материал намечает широкие перспективы для дальнейшего исследования товарных знаков.

Литература:

1. Донскова Г.А. Словесные товарные знаки: формы и функции // Вестник ЗКГУ. – 2010 – №3(39). – С.166-170.
2. Соболева Т.А., Суперанская. А.В. Товарные знаки. – М.: Наука, 1986. – 176 с.
3. Советский энциклопедический словарь. – М., 1984. – 1600 с.

Донскова Г.А., Альмурзина С.С.

Қазақстан Республикасының ас өнімінің заттық атаулары мен белгілері

Мақалада Қазақстан Республикасының ас өнімінің заттық атаулары мен белгілері қарастырылып, ол белгілердің мағынасына тоқталып, терең зерттелген. 38 СТЗ ұн топшасының 66 СТЗ нан өнімінің атаулық белгілеріне талдау жүргізілген. Мақала талдауы - тілдік онамастика көзі.

Кілт сөздер: онамастика, заттық белгілер, тілдік зерттеу, заттық атаулардың мағынасы.

Donskova G.A., Almurzina S.S.

Verbal trade marks of the food produced in the Republic of Kazakhstan

The article considers verbal trade marks of the food produced in the Republic of Kazakhstan, as well as the specificity of the meanings of these trade marks from the point of view of their origin. 38 trademarks of Flour and 66 trademarks of Bread have been analyzed. The main trends in the choice of the source language are defined.

Keywords: onomastics, verbal trademark, linguistic research, trade marks.



ӘОЖ: 821 512 122.0

Таласпаева Ж.С. – филология ғылымдарының кандидаты, доцент,
М.Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті

Қадыров Ж.Т. – филология ғылымдарының кандидаты, доцент,
М.Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті

Кәріпжанова Г.Т. – профессор, С.Торайғыров атындағы
Павлодар мемлекеттік университеті

Синбаева Г.К. – гуманитарлық ғылымдарының магистрі, аға оқытушысы,
М.Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті

E-mail: zhkadyrov_777@mail.ru

КӨРКЕМ МӘТІНДЕГІ ЭВФЕМИЗМДЕР МЕН ДИСФЕМИЗМДЕРДІҢ ҚЫЗМЕТІ

Аннотация. Бұл мақалада эвфемизмдердің табу, дисфемизм, перифразбен байланысы сипатталады. Көркем мәтінде эвфемистік қолданыстардың прагматика мәселесі және синоним тудыратын ой-пікірлер айтылады. Эвфемистік мағынаның көркем мәтінде қолданылу ерекшеліктері мен қызметін айқындау – эвфемия құбылысының тағы бір қырын ашуға көмектеседі.

Кілт сөздер: эвфемизм, табу, дисфемизм, перифраз, прагматика, көркем мәтін, синоним.

Қоғам өмірінің барлық қырларын жан-жақты көрсететін көркем әдебиет тілінде тілдің барлық құралдары (диалект, жарғон, кәсіби лексика, қарапайым сөйлеу тілі т.б.) авторлық баяндаудан гөрі кейіпкер тілінде оның көркем бейнесін ашуда қолданылады. Міне, осындай көркем, көп құрамдылығы арқылы көркем әдебиет тілі басқа стильдерден ерекшеленеді.

Көркем проза көркем әдебиет стилінің жан-жақты ашылатын, барлық қырынан көрінетін ерекше жанрлық түрі болғандықтан, көркем әдебиет тіліндегі барлық формаларды көркем прозадан кезіктіруге болады.

Ғалым М.Серғалиев «Көркем әдебиет үшін әрбір сөздің, әрбір сөз тіркесінің, әрбір сөйлемнің былайғы оқырмандар байқай бермейтін мағынасын аша білу, белгілі бір мақсатқа сай сөзді тосын қырынан сөйлете білу, сөйтіп, сөз мағынасының «күнгейі мен көлеңкесін айыра білу ерекше роль атқарады» – деп көрсетеді [4, 143 б.]. Автор пікірінің әсіресе ауыс мағыналар негізінде көркем шығармаларда эвфемизм мен дисфемизмдерге тікелей қатысы бар. Көркем әдеби тілде бұл екі тілдік құбылыстар адамның түрлі ойларын, реніш пен өкініш, ішкі күйзеліс т.б. секілді сан қырынан әрі астарлы да мәнерлі немесе керісінше контрастық мәнде суреттеуде таптырtpас құрал қызметін атқарады. Нақты адамға, нәрсеге арнаудан өзге эвфемизмдер мен дисфемизмдер автор айтқандай өмірдің күнгейі мен көлеңкесін контекстік мағыналарда табиғат, жер, ана, махаббат пен зұлымдықтарды әдемі, астарлы да мәнерлі жеткізе алады. Мәселен, партизан жазушысы Қ.Қайсенов шығармаларында: «*Махаббат – жүп жүректің пейіші, тәңірісі де*», «*ажал – тәңірдің тұзағы*», «*қорқақтық – жүректің соры*», «*соғыс – ажал ошағы*», «*тәуекел – жүрек шешімі*», «*соғыс – зор апат*» (Партизан соқпақтары, 61, 75, 83, 132 бб.) деп көркем бейнелі эвфемизмдер берілсе, адамзат тағдырына әсер еткен фашизмдердің зұлмат алапаттарын: «... *немістер тірідей көмген әке-шеше, аға-іні, қарындастарының зиратын көрді. Тоналған елді, үй орнына күл болып қара топырағы ғана қалған жерді көрді. Панасыз жүрген ананы, анасыз жүрген баланы көрді.* Міне, фашизмнің осындай



лаңынан *жер қан сасып жатты* (Партизан соқпақтары, 352 б.) деген сұркия көріністі дисфемизмдік тіркестерімен әрі «көрді» баяндаушының сөйлем соңында эпифоралық қайталау арқылы ойын шегелей түйіндеп оқырман қауымның көз алдына сол бір Отан үшін, ел үшін өте ауыр жылдарды шынайы түрде көз алдына елестеді. Осы мәтіндердің көркем шығармада әсерлі шығуы – әрине эвфемизмдер мен дисфемизмдер қызметі. Әдетте жер ел анасы, асыраушы болып есептелетін қасиетті де киелі нәрсені автор жау зұлымдығын суреттеуде дисфемистік қолданыста: күл болған кара топырақ, тоналған ел, қалған жер, панасыз ана, анасыз бала, жер қан сасып деген жағымсыз эмоция туғызу үшін шебер қолдана білген. Сондықтан классик жазушы Ғ.Мүсіреповтің әрбір сөз, тіркес, сөйлемдер былайғы оқырманның байқай бермейтіндіктерін аңғарту жазушыға қойылатын талаптың ең күштісі екендігін мойындаймыз.

Ғалым С. Исаев қазақ әдеби тілінің қалыптасуына байланысты: «Әдеби тілімізде әлі де болса қалыптасып үлгермеген, оның нормалық талап-тілектеріне жауап бере алмайтын, бірақ ауызекі тілдің әсеріне байланысты қолданылу аясын өрістетіп, көркем әдебиет тілінде кездесе беретін сөздер аз емес. Мысалы, осы сөз болып отырған тілде әдеби тілге сыйыса бермейтін диалектілік ерекшеліктер, тұрпайы сөздер, жаргондар, ауызекі тілдің элементтері қолданылуы мүмкін», – деп ескертсе, «Әрине, олар көркем шығармада өзінше өңделіп, түрленіп, орнын тауып, белгілі мақсатпен жұмсалады» [3, 29 б.] – деп көрсетеді. Бұл орайда, ғалым Рабига Сыздық көркем шығармаларда әдеби тілге жат сөздердің стильдік мақсатын көздеп жұмсалатындығын былай түсіндіреді: «Көркем әдебиет сөздік құрамға әдеби нормадан шет тұратын қарапайым сөз, жергілікті сөз сияқты элементтерді тек қана белгілі бір стильдік мақсатпен енгізетіндігін және мұны қазіргі белгілі жазушылар саналы түрде, шеберлікпен жүргізіп отыратындығын баса айтуға болады» [5, 160 б.] – деген әдеби тілді ғалым Р. Сыздықова ауызекі әдеби тіл, ауызша әдеби тіл деп екіге бөледі. Ауызекі әдеби тілге қазіргі функционалдық стильдердің ресми, ғылыми, публицистикалық стильдердің ауызша формасын жатқызуға болатындығын айтып, ауызекі әдеби тілге былайша анықтама береді: «Ұлттық әдеби тілдің жазу өнері шыққанға дейінгі үлгісі, сөз өнері хатқа түспей тұрған ерте дәуірдегі елінің қоғамдық-әлеуметтік мүдделерін өту үшін тұтынылған, бейнелі, асқақ стильге құрылған сөз саптау үлгісі. Олай болса, ұлттық әдеби тілдің жазбаша түрі шыққанға дейін дамыған түрі бүгінгі ауызекі сөйлеу стилінің негізі болып табылады. Ауызекі сөйлеу стилінде дәрекі сөздер, қарапайым, жергілікті сөздер мен диалекті сөздер жиі ұшырасады. Бөгде тілдік элементтер, орыс тілінен енген сөздер, табу мен эвфемизмдер жиі қолданылады» [5, 107 б.]. Яғни, эвфемистік, дисфемистік қолданыстар ауызекі сөйлеу стилінде жиі кездесетініне назар аударылады.

Көркем әдебиет стилі немесе көркем сөз - ойды және сезімді образ арқылы бейнелейтін айрықша өнер. Тіл көркем шығармада ерекше эстетикалық қызмет атқарады. Яғни «көркем әдебиет оқушының эстетикалық талғамын жетілдіріп қана қоймай, сөзді стильдік өрісіне сай, талғап жұмсауға үйретеді» [6, 80 б.] – деп көрсетеді Н.Уәлиев. Адамзат болмысында жек көру, ұнату, күйіну-сүйіну дегендер табиғатынан қалыптасқан заңдылық болса, көркем әдебиет жан дүниенің айнасы іспетті көрінісі. Көрініс болғанда образды, бейнелі көрініс. Сондықтан ғалым Н.Уәлиев осы бағытты адам талғамындағы эстетикалық сөз өресін бірінші орынға қоюына келісім беруге әрі орынды пікір ретінде қабылдауға мына секілді мысалдар дәлел: «*Осындай мысық тілеулес жандармен осы күнге дейін неге күреспей келдім*» (Үміт үзгім келмейді, 53 б.) деген жолдағы, *мысық тілеулес жан* негізінен өзін де, елді де болмас іске әуре қылып, өз



пайдасы үшін кісінің мазасын алатын ұяты жоқ, дүниеқор жандар деген мағынадағы сөзді дауыстап айтуға ыңғайсызданып, іштей ойласа да жаманшылыққа кимай эстетикалық талғаммен *мысық тілеулес* деген бейнелі сөзбен қанағаттанады. Бұл фразеологизм тілімізде ертеден қалыптасып кеткен тұрайы мәнді дисфемизм қатарына жататын болғандықтан, автор кейіпкердің мәдениеттілігін, сөз талғам өрісін корсету үшін әдейі монолог ішінде келтіріп отыр. Сонда орнын тауып қажетіне жараған дисфемизмдер де көркем туындыларда бейнелі сөз көркемдегіш құрал бола алатынына көзіміз жетіп отыр. Ал, мына мысалдарда эфемизмдер мен дисфемизмдер мүлдем басқа мақсаттарда қолданған: *«Бұрынғыдай Еркем-ау, бәленшенің аузының суы құрып жүр, бір түнге көңіл бөлсең нетеді» не болмаса, «Жас кезде қызық көргенге не жетеді, ағаңның көзіне шөп салмай, етегіне намаз оқып жүр дейсің бе бізді. Сен де құр қалма», – деген секілді Зейнептің жсанына майдай жағатын сөзді... (Көшпенділер, 155 б.) жолдарындағы «аузының суы құру» құмарлық, «бір түнге көңіл бөлу» көңілдес болу, «көзіне шөп салу» жезөкшелік, «етегіне намаз оқу» босқа қарап жүрмеу бұл – Зейнептің талғамындағы эфемизмдер, бұл сөздердің бәрінің де дәрежі мәнді дисфемизмдері бар. Бірақ автор Зейнептің сөз талғам өрісіндегі мұндай сыпайылықты жеткізген тұстарынан кейіпкердің мәдениеттілігін корсету мақсатында қолданысқа енгізіп отырса, ал мына мысалдарда *«Кемінде мың әйелдің етегін ашпасам, ит болайын деп серт ұстаныпты»* десетін (Бір ғана ғұмыр, 321 б.) дегендегі *«әйел етегін ашу»* кейіпкерге деген соншалық жиіркенішті, теріс эмоция тугызу мақсатында қолданған автор дисфемизмі болса, *«Бұл жігіт әлі бетпердесі жыртылмаған баладай ұяң»* (Үміт үзгім келмейді, 43 б.). Немесе *«Күнімжанның осы түнде Кенесары батырмен көңіл қосып шыққанның ең алдымен жеңгелері, одан шешесі естіп...»* (Көшпенділер, 90 б.) дегендегі эфемизмдерді керісінше жағымды эмоция тугызу мақсатында әрі кейіпкерлердің ой-сезімдерін образды сөз арқылы бейнелеп сыпайы түрде жеткізіп отырған көркемдегіш құрал болып табылады.*

Шындығында да, көркем әдебиет тіліне тән негізгі өзгешелік – оның эстетикалық функция атқаратындығында. Ал көркем шығарма тілінің эстетикалық функциясы жазушының идеялық, көркемдік жоспарымен тығыз байланысты екені белгілі.

Көркем шығармаға қойылатын шарттар мен талаптардың ең бастысына тіл шеберлігі жататындықтан, кез келген жазушының тіл шеберлігі оның шығармасының тақырыбы, ондағы кейіпкерлер мен образдары арқылы көрінеді. Автор қолдансында келген: *«Біреулер оны есі ауысқан, жынды десе, енді біреулер ауысқан ештеңесі жоқ, дені сап-сау»* (Бір ғана ғұмыр, 321 б.) деген сөйлемдерде *«есі ауысқан», «жынды»* дисфемизмдері ауыл өмір шындығын корсету мақсатында басым көпшілігінде әйелдердің, келін-кепшіктердің тіл мәдениеттеріне орай жиі қолданалатыны шығарманың тақырыбына орай әрі оны ешкім де теріске шығаралмайтын табиғи заңдылық екенін қаламгер дөп басып отыр. Егер дисфемизмдер орынына «сіз», «біз» деген сыпайы мәнді тұлғалар қолданылса әрине сөз жоқ көркем туынды сенімсіз, өмір шындығын бұрмалаған күйінде өз мақсатын орындай алмаған болар еді.

Көркем әдебиет тілін әдеби тілдің бір саласы деп қарағанда, онда қолданылатын барлық сөздерді, фонетикалық, грамматикалық құбылыстарды түгелдей әдеби тілге ғана тән деп қарастыруға болмайды. Себебі көркем әдебиеттің стильдік ерекшеліктері жалпыхалықтық тілде кездесетін фактілердің барлығын да керегінше қолдана беруден бас тартпайды. Сондықтан көркем әдебиет шығармаларында әдеби нормамен қатар ауызекі тіл элементтері де,



диалектизмдер мен архаизмдер де, жана қолданыстар мен варваризмдер де кездесуі заңды. Айталық, ежелден қолданылып келе жатқан мына секілді тұрпайы, дөрекі мәнді «ойнастан тапқан», «күлге аунап тапқан» т.б. дисфемизмдерді бертін келе заманға байланысты қазақ халқының өміріне де арақ-шараптың пайда болуына орай «арақтан жаралған», «арақтан пайда болған» деген дөрекі мәнді күрделі дисфемизмдер алдыңғы тұрпайы тіркестердің синонимі секілді қолданылатынын естіп қаламыз. Әрине, әсіресе, тілші ғалымдар бұл сияқты дисфемистік қолданыстар әдеби нормаға жатпайтыны, мүмкіндігі болғанынша тіл мәдениеті дәрежесін сақтап, эстетикалық талғам өрісін күшейтуді көздегенмен, халық тілінде, көркем шығарма туындыларында мұндай сөздер молынан ұшырасады. Мұның бәріне әрине уақыт пен тарих төреші болмақ.

Ұлттық әдеби тіл мен көркем әдебиет тілі арасына теңдік қоюға болмайды. Бұл жөнінде Р.А. Будагов: «Әдеби тілдің құндылығы сол - оның нормаларын меңгерген адам оны жазба тілде ғана емес, ауызекі тілде де қолдана береді. Жазушылар тілі осы нормаға бағытталса да, оның өзіндік көп жаңалықтары болады. Бұған қоса көркем әдебиет тілі тек қана коммуникативті ғана емес, эстетикалық та мақсатты көздейді» - деген пікір айтады [2, 9 б.].

Көркем шығармада жазушылар ауызекі тілде жиі қолданылатын эмоционалды-экспрессивті сөздерді кеңінен қолданады. Сөзсіз, бұларды қаламгерлер кейіпкерлер тілінде, кейіпкерлердің бір-бірімен күнделікті қарым-қатынасында пайдаланады. «Көркем әдебиет тілінің бір ерекшелігі сол – мұнда ауызекі сөйлеу тілі мен әдеби тіл үйлесім тауып, бірін - бірі толықтыра түседі. Жалпы халықтық тіл түрлерінің аралас - құралас бола беретіні белгілі, бірақ дәл бұлай табиғи үйлесім келуі функциональдық стильдердің басқа түрлерінде кездесе бермейді» [4, 152 б.]. Мысалға жүгінейік: – Сонан бері тісімді басып жүрмін (Бір ғана ғұмыр, 93 б.). Баяғы бір жұт жылы әке шешелері бірдей опат болғанда, Сабыр тоғыз жаста, ал Жарқын емшектегі бала еді (Бір ғана ғұмыр, 87 б.) баласы сойылға жығылған көкайыл Үлбике дереу Мақпалға келіп, ұрыс шығарды (Бір ғана ғұмыр, 41 б.) немесе: – Келсін, жол үстіндегі жолаушыдан бірдеңе сұрап тілемсектеніп тұрудың инабатты халыққа жараспайтын қасиет екенін айтып, ендігәрі жолдарын бөгемеуді талап етіп, ит терілерін бастарына қаптап жіберсін (Елең-алаң, 77 б.). Қара жерге кіргенше соны ұқпай, өмірден тәлім алуға да жарамай, тұғырдан тайып кетіп жатқандар аз ба?! (Үміт үзгім келмейді, 48 б.) т.б. деген мысалдарда жалпы халықтық тіл элементтері функционалды стиль түрлерінің бірі көркем шығармаларда автор пікірлері бойынша үйлесімдік таба алатынын негіздеп отыр. Талдап қарағанда тіл элементтерінің тек көркем мәтіндерде жаңа үйлесімдік, толықтыру деген мәселеде, әсіресе, эвфемизмдер мен дисфемизмдер арлас келген не жеке қолданысында болсын синонимдік тіл байлық ретінде кейіпкерді қай жағынын болмасын жеріне жеткізе бейнелуге таптырмас құрал бола алады. Айталық, жоғарыдағы мысалдарды былайша жіктеуге болады: а) дисфемизмдер: жұт жылы (қуаншылық уақыт немесе көктемнің тым кеш шығуы, мал қырылуы), опат болу (қайтыс болу), тілемсек (көп сұрағыш), көкайыл (ашушаң), ит терісін басына қаптау (жазасын беру), тұғырдан таю (шамасын байқамау, шамасы келмеу); ә) эвфемизмдер: тісін басу (күш корсету), тәлім алуға жарамау (тәрбиесіз) дегендердегі үйлесімдік көркем шығарма туындыларында болмаса ғылыми немесе публицистикалық стильдерде қолдануға ыңғайсыз, қолдана қалған күнде де әрқайсысына түсініктеме беруді қажет етеді. Ал көркем стильде, керісінше, осы дисфемизм не эвфемизм көмегімен аз сөзге көп мағына



сыйғызып, кейіпкер бейнесін аша түседі. Айталық, «тісімді басып жүрмін» дегеннен-ақ ол тек күш көрсету емес, кек қайтару, өш алу, қастасу, ыңғайы келгенде ұрымтал жерден көңілі толғанша оңдырмай жер қылу деген мағыналар осы фразеологиялық тіркестің төңірегіне шоқтасқан. Ал «опат болу» бұл тек қайтыс болу, дүние салу ғана емес, кісі өлімін қалау, олардың о дүниелік болғандарына айызы қанып, кекесін әрі мазақ еткен көңіл күйі сезініп тұр. Мұның үстіне сол бір халық жанына батқан ауыр отқа май тамызғандай жағымсыз эмоционалды «жұт жылы» деп сұрағанға тілеген дегендей тұспа-тұс келтіре сөйлеп отыр. Бұл адамның нағыз пасықтық жағымсыз бейнесін көз алдыңызға елестетеді. Ал оқырманға Ұлбикенің кім екенін түсіндіріп жатпай-ақ «көкайыл Ұлбике» деген автор қолданысындағы дисфемизмінен-ақ қандай Ұлбике екені түсінікті. Міне шығарма тақырыбы мен ондағы қолданылып отырған жалпы халықтық тіл элементтерінің мазмұнын ашуға толықтыру, үйлесімдік деген осы. Немесе: адамның жалқаулығымен қоймай, дүниеқорлығын, оңай олжа көздейтінін т.б. жағымсыз бейнесін «тілемсек» деген сөзден басқа қалай бересіз. Бұл «тілемсек» қай халықта болмасын ұнамсыз екені белгілі, соны жаратпау мақсатында, жай жаратпау емес «ит терісін басына қаптап тұрып» өшін алғанша және ол бүгін-ертең ата жауы секілді жазалауды айтып отыр. Сонда ғалымдардың жоғарыда келтірілген «жөнді», «жөнсіз ауытқу» деп отырғандары тұрпайы мәнді дисфемизмдер деп орынды қолданылған жағдайда «жөнді ауытқуға» жатқызуға болады деген пікірлеріне толық келісуге болады. Әрине, дисфемизмге қарағанда сыпайлық мәні басым эвфемистік қолданыстардың қашан да болмасын өрісі кең. Есте болатын жағдай – қайсы бір эвфемистік қолданыстарды әлі де зерттей түсетін тұстары бар сияқты. Себебі сыпайы сөйлеп отырып та жағымсыз эмоция туғызуға болады. Жоғарыдағы «тәлім алу», «тәлім алуға жарамай» дегендерде ешқандай тұрпайылық мағына-мән болмағанымен, контексте, тіркестерде келіп «өмірден тәлім алуға да жарамай» деп қолдануда кісі менсінбеу, өзінен томен санау, әрбірден соң жек қору деген мағына онсыз да түсінікті болып отыр. Сонда сырт түрі сыпайы болғанымен, ішкі тілдік элементтерді нақты түрде дисфемизм немесе эвфемизм деп атау әрине дау туғызатын мәселе.

Эвфемизмге қарама-қарсы құбылыс – қарапайым сөздер де халықтың сөйлеу тілінің байлығы боп есептелінеді, әдеби тілді байытып отыратын бір көзі болып саналады. Қарапайым сөздерді көркем туындыларда жазушылар тек стилистикалық мақсатпен ғана қолданып қоймайды, сонымен қатар әдеби тілді байыту, дамыту мақсатын да көздейді.

Әдеби тілдің нормасына жатпайтын, ауызекі тілдің үлгісіне жататын қарапайым сөздердің бір түрі – дисфемизмдер (какофемизмдер). Сыпайы сөздерге (эвфемизмдер) қарама-қарсы құбылыс – дисфемизмдер көркем әдебиет туындыларында кенінен, әрі жиі қолданылатын, тілдегі ауыспалы мағынадағы сөздерді толықтыратын көркемдеуіш, бейнелеуіш құралдарға жатады. Дегенмен Ғ. Қалиев, Ә. Болғанбаевтардың пікірінше: «Сөйлеу тілінің лексикасы тек тұрмыстық-қарапайым, дөрекі, тұрпайы сөздерден, болмаса соларға жақын варваризмдерден тұрмайды. ...сөйлеу лексикасында тұрмыстық-қарапайым, дөрекі, тұрпайы сөздерден басқа, әдеби (кітаби) сөздер де аз қолданылмайды. ...Мәдениеті жоғары, білімді, парасатты адамдар ауызекі сөйлегенде әдеби тілдің нормалық белгілерін сақтап, тұрпайы, дөрекі, былапыт сөздерді араластырмай, өз ойын мәдениетті түрде жеткізіп отыруға дағдыланады». Ғалымдар мәдениетті адамдардың ауызша сөйлеу тіл мәдениеті, салауаты томен, дөрекі адамдардың сөйлеуінен әлдеқайда жоғары деп есептейді [1, 164 б.].



Сондықтан көркем шығармадағы кейіпкерлерін жазушылар олардың қоғамда алатын орнына, қандай әлеуметтік ортадан шыққанына қарай сөйлетеді. Дегенмен, кейде күтпеген жағдайда т.б болсын кері құбылыстарды да жоққа шығаруға болмайды. Мұның өзі сөз не сөз мағыналарының жасалуы мен қолданымдары мәселесіне келгенде тілдің әлі де толып жатқан зерттеу нысаны бола алмай жүрген қырлары тілдің күрделі құбылыс екенін дәлелдей түседі. Соның бірі тұрпайы мәнді қарапайым дисфемизмге қатысы бар. Әсіресе, ауыл өмірінде ақсақалдар аузынан естіп қалатын дыбысталуында тұрпайы мәнді болғанымен, мағына жағынан жағымды эмоция туғыза алатынына сан рет куә болғанбыз. Мәселен, немересі балаң жігіт болып, алғаш рет атқа отыруына байланысты ақсақал қариялар «*Ой, мына біздің боқмұрын атқа отыруға жарап қалыпты Ой, айналайын тентек сен қайдан жүрсің, келің бетиңнен сүйейін*» деген әжелердің үні секілді «*Пәлі, рәде отырған біздің боқөтен гої, жігіт болды деген осы*» деп сүйсініп тұрған қарияларды кездестіру қиын емес. Әрине боқмұрын, тентек, боқөтен т.б. осы секілді сөздер сөз жоқ тура мағынасында дисфемизм екеніне ешкімнің де дауы жоқ шығар. Бұл қолданыстарда, контекстерде кері мағыналы сөз ретінде жағымды эмоциялы тұлғада беріліп тұр. Бұл секілді кері мағыналы дисфемизмдерді көркем шығарма мәтіндерінен молынан кездестіруге болады. Мысалы «*Жаман ініңізден енді ақыл кеңесіңізді аямассыз*». (Бір ғана ғұмыр, 135 б.) деген сөйлемдегі жаман ауыс мағынада эвфемизмдік құбылыста қолданылса, «*Ол күшікті де көрмегелі көп болды, дедеді Рахима немересін еске алып*» (Бір ғана ғұмыр, 136 б.) Мысалда берілген күшік сөзі де метафоралық қолданыстағы эвфемизмге жатады. Ал күнделікті өмірде бір нәрсе бүлінгенде ұрсу жекіру орнына **жақсы болыпты** деген ауыс мағыналы эвфемизді естіп қалу үйреншікті болып барады. Қорытындылай келе, эвфемизмдер мен дисфемизмдердің жалпыхалықтық қолданысқа, айналымға түсуі қаламгердің сөз шеберлігіне, өресіне байланысты. Эвфемизмдер мен дисфемизмдер көркем шығармаларда сөз не тіркестердің екінші бір қырынан (бейнелі түрде) танылады (сыпайы не тұрпайы). Эвфемизмдер мен дисфемизмдер қолданысынан сол заманның халық мәдениетін корсету мақсатында қолданылады. Сондай-ақ, оқырманға айтарлықтай әсерлі болуы да ескеріледі. Біз жұмысымызда эвфемизмдер мен дисфемизмдерді қолданудың мақсаты мен олардың жасалу жолдарына қатысты кейбір тұстарын ғана қарастырдық.

Әдебиеттер:

1. Болғанбайұлы Ә., Қалиұлы Ғ. Қазіргі қазақ тілінің лексикологиясы мен фразеологиясы. – Алматы: Санат, 1997. – 256 б.
2. Будағов Р.А. Французская стилистика. – М., 1961. – 113 с.
3. Исаев С. Қазақ әдеби тілінің тарихы. – Алматы, “Мектеп” 1989. – 29 б.
4. Серғалиев М. Стилистика негіздері. – Астана, 2006. – 273 б.
5. Сыздық Р. Бүгінгі көркем проза және әдеби норма // Тіл және ұлттық мәдениет. – 2005. – 205 б.
6. Уәлиев Н. Фразеология және тілдік норма. – Алматы: Республикалық баспа кабинеті, 1998. – 80 б.

Таласпаева Ж.С., Кадыров Ж.Т., Қаршжанова Г.Т., Синбаева Г.К.

Функции эвфемизмов и дисфемизмов в художественном тексте

В данной статье описывается связь эвфемизмов с табу, дисфемизмом, перифразами. Высказывается точка зрения на проблему образования синонимов и прагматики в использовании эвфемизмов в художественном тексте. Определяется функция и особенности использования эвфемизмов в художественном тексте.

Ключевые слова: табу, дисфемизм, перифраз, прагматика, художественный текст, синоним.



Talaspaeva Zh.S., Kadyrov Zh.T., Kəripzhanova G.T., Sinbaeva G.K.

The functions of euphemisms and dysphemisms in fiction

In the given article the connection of euphemism with taboo, dysphemism and periphrasis are described. The problem of synonym formation and the pragmatic aspect of euphemism in fiction have been observed. The function and peculiarities of euphemism use are defined.

Keywords: taboo, dysphemism, periphrasis, pragmatics, fiction, synonym.

ӘОЖ: 82(574)

Сұлтанғалиева Р.Б. – филология ғылымдарының кандидаты,
қауымдастырылған профессоры, М.Өтемісов атындағы БҚМУ

E-mail: R.Sultangalieva@mail.ru

Нұрғалиева С.Т. – М.Өтемісов атындағы БҚМУ магистранты

E-mail: nst_90_90@mail.ru

**АЙГҮЛ КЕМЕЛБАЕВА ӘНГІМЕЛЕРІНДЕГІ ФАНТАСТИКАЛЫҚ
АНТРОПОЛОГИЯ ЖӘНЕ КӨРКЕМ ИНТЕРПРЕТАЦИЯНЫҢ
КӨРІНІСІ**

Аннотация. Бұл мақала Айгүл Кемелбаева әңгімелеріндегі фантастикалық антропология мен көркем интерпретация көрінісін мысалдар бойынша талдауға арналған. Мақалада, сондай-ақ, жазушының әңгімелеріндегі жаңаша сарын, идеялық мазмұн, тіл ерекшеліктері де қарастырылады. Оған дәлел қаламгердің жаңа көркемдік сапа, өзгеше бағыт-бағдарда жазылған шағын прозалық шығармалары. Мақалада жазушының «Қоңыр қаз», «Жезтырнақ», «Тобылғысай», «Қақпаншы», «Ғибадат» әңгімелері талданған. Қаламгер әңгімелеріндегі фантастикалық антропологияның көркем деталь арқылы интерпретациялануы көркем шығарма мәнін талдау арқылы көз жеткізіледі.

Кілт сөздер: фантастикалық антропология, көркемдік деталь, әңгіме, тақырып, аңыз, дін, көркем интерпретация.

Қазіргі қазақ прозасындағы әңгіме жанрының жаңа көркемдік сапа, өзгеше бағыт-бағдарда жазылған шығармалардың бір үлгісі ретінде белгілі жазушы Айгүл Кемелбаеваның әңгімелерін атауға болады.

А.Кемелбаеваның «Қоңыр қаз» әңгімесі фантастикалық антропологияға құрылған туынды деп атауға болатындай. Фантастикалық антропологияның үлгілері қазіргі қазақ прозасында М.Қабанбайдың аяқталмай қалған «Кентавр» атты шығармасында, жазушы А.Алтайдың «Кентавр», «Коз жендет» және «Түсік» атты туындыларында, Қ.Түменбайдың «Періште» әңгімесінде және А.Кемелбаеваның аталмыш әңгімесінде кездеседі. Бұл шығармалардың барлығы да қазіргі қазақ әдебиетінде тың жаңа пішінде антропологиялық тұрғыда жазылған туындылар. Мұндағы басты кейіпкерлердің ерекшелігі – көпшілік шығармаларда кездесетін қарапайым образдардан сыртқы кескінімен өзгеше жартылай адам, жартылай басқа жан-жануар, құс сипатта болуында. Сол арқылы жазушы әлеуметтік өмір шындығын ашады. Фантастикалық антропологияның негізгі белгілерінің бірі – осы шығарма кейіпкерінің мифологиялық кескіні. Мысалы, сол шығармалардағы адам мен жылқы сипатты кентавр образы ертеден келе жатқан мифтерде кездесетін таңғажайып болмыс. Бұл жөнінде, яғни мифтік бейнелердің қайта тірілуі туралы қазақ әдебиетін зерттеуші ғалым А.Ісімақова: «Миф поэтикасы қазіргі әлемді ауқымды уақыттық мүмкіндіктер арқылы бейнелеулермен байытып, қолданыстағы мәдени метафоралар мен ассоциациялар қорын кеңейтеді. Өз мағыналарын бұрын да танытып үлгерген поэтикалық формулалардың (архетиптердің) «қайта тірілуі» байқалады» [1], - деген пікір



білдірген. Фантастикалық антропологияға құрылған шығармалардың тақырыбы негізінен қоғамдық, қоршаған ортадағы экологиялық мәселелерге, соның ішінде полигонның адамға, табиғатта тигізген зардаптарын көрсету, сондай-ақ кейіпкерлердің жан жалғыздығы, өзін қоршаған ортаны жатсынуы, ата-аналық жауапкершілік мәселелеріне арналады.

Сондай шығармалардың бір үлгісі болып табылатын «Қоңыр қаз» әңгімесі – құс бейнелі кейіпкердің көркем антропологиялық ерекшелігіне арналған туынды. Шығарманың басты идеясы – адамның жан жалғыздығы мәселесі. Жазушы анасы мен қызының басындағы қасіретінің емін қарапайым өмірден тысқары нәрседен іздейді және соны құстардың әлемінен табады.

Әңгіменің сюжет желісі анасы мен таңғажайып тәсілмен құсқа айналған қызы негізінде өрбиді. Басты кейіпкер Қорланның арқасында жас кезінен құстың баласынікіндей қарала кішкене қанат пайда болады. Сондықтан да Қорлан адамдардың мазағына, күлкісіне ұшырап, сол ауылда бүкір, нарбота, өркешті қыз деген атауларға ие болады. Қорлан жастайынан адамдармен емес, құстармен етене жақын өседі. Кейіннен оның Қоңырқаз атануы да құстарға деген ерекше ықыласына байланысты еді. Автор бұл жерде құсты көркемдік деталь ретінде алып, сол көркемдік деталь арқылы кейіпкердің рухани әлеміне тереңдей үніліп, адам психологиясын ашады. Шығарма соңында Қоңырқаздың қанатына жан бітіп, ол адамдар арасынан кетіп, құстармен бірге мәңгілікке ұшып кетеді. Оның негізгі себебі – адамдар арасында өзін жатсынуы. «Қоңырқаз өзінің адамдардан мүлде безініп суығанын сезінді. Мұрнына тек көк аспанның кезбе бұлттарының үлбіреген мақпал иісі келіп, соны үздіге жұтып, жел айдаған мақта бұлттармен жарысып, жер мекенінен ұзай берді. Ұйықтаса түсінен шықпайтын көлдерді тағы бір көруге зар» [2]. Яғни әңгімедегі өзгеше тағдыр иесі қарапайым өмірге жат болмыс – жұмбақ құстың атымен беріледі.

А.Кемелбаеваның бұл әңгімесі – құрылымы өзгеше, сюжеті бөлек, тың сипатта жазылған шығармаларының бірі. Онда, әсіресе, қазақ әдебиетінде сирек кездесетін фантастикалық антропологияның қолданылуы ерекше назарға алынады. Бұл құбылыстың барша әлем әдебиетіндегі жаңадан пайда болған үрдіс екенін зерттеуші ғалым В.Савельеваның «Художественная антропология. Тело человека и поэтика телесности» еңбегіндегі мына жолдардан аңғаруға болады: «...Особо яркое впечатление производят в искусстве существа химерические, сочетающие в себе элементы тела человеческого с частями тела животных, насекомых и каких-то фантастических существ. Такие существа часто являются в фантастических романах, в произведениях экзистенциалистов, сюрреалистов» [3].

Қаламгер шығармаларының тақырыптары әр алуан. Оның «Тобылғысай» атты әңгімесінің негізгі тақырыбы – дін, мұсылмандық мәселесі. Басты кейіпкердің «ажалды пенде үшін теңдесі жоқ игілік – Аллаға сиыну қасиеті екеніне кәміл сенуі» де соның айқын дәлелі. Әңгімедегі табиғаттың көркем көріністері де шығармаға ерекше сипат беріп тұр: «Көгал иісі бұрқырап, жаңбырдан соңғы иісіндей жұпар аңқиды. Шырайы жалқын биік күн аспанда балқып жатады. Адам ұланының дамылдап, жүрегімен тағзым қалған тамыр соғуына үндес келсе, алаңсыз табиғат жаны елжіреп, қайта мүлгиді». Мұнда әңгіме басында басты кейіпкер Бижан далаға шабындық шабуға бармақшы болады. Анасының «барма» деген сөзіне де құлақ аспайды. Қайтар кезде оның машинасы істен шығып, ең далада жалғыз өзі қалады. Сол сәттегі Бижанның психологиялық жай-күйін автор былайша суреттейді: «...Артқы дөңгелектің тұсында зорайып бірдеңе қарауытты. Біреу бұқпалап таяп қалғандай жүрегі су етті. Бижан жалт бұрылып, ыршып кабинаға қайта тығылды. Алайда, басы сол жаққа қарағыштай берген соң, жүрексіңсе де тексеріп көрмекке жерге түсті.



Айсыздықтың зары мұнша өтер ме? Қозғалмайтын сияқты...». Осылайша әңгіме сюжеті басты кейіпкердің далада басынан кешкен оқиғалары, қорқынышты сәттері негізінде өрбиді. Әңгімеде ішінде «Жезтырнақ», «Қақпаншы», «Алмұрт» деп аталатын ертеде болған аңыз-әңгімелер бар. Олар «әңгіме ішіндегі әңгіме» тәсілімен баяндалады. Ол әңгімелердегі таңғажайып, тылсым, жұмбақ бейнелер көріністері дін тақырыбына етене жақын болып келеді.

Ондағы «Жезтырнақ» әңгімесінде ертегілерде аталып жүрген жезтырнаққа тап болған аңшының басынан өткен оқиға сипатталады. Автор мұнда қандай жағдайда да пәледен құтылудың амалы – орынды сөйлеу екенін көрсетеді. «Кейде сөзден безіну, тіл қатпау нағыз данышпанға лайық қылық. Сөзден тыйылу – зұлымдықтан босағалау, өйткені, үндемеген үйдей пәледен құтылады. Мылқау адам – маңғаз. Көп сөз көбіктей тарқап кетеді, соны екіншішке ұрындырады» деп, әрқашан өз орнымен сөйлеу – нағыз данышпанға лайықты қылық екенін, барлық зұлымдықтан құтылудың амалы деген ой білдіреді.

«Қақпаншы» әңгімесінде жұмбақ мақұлықты қақпанына түсірген аңшының тағдыры туралы баяндалады. Шығармада аңшы ол жұмбақ мақұлықты еркіне босатпай, оның өміріне қиянат жасайды. Әңгіменің соңында аңшының өзінің өмірі қасіретпен аяқталады. Шығарманың негізгі тақырыбы – біреуге қиянат жасасаң, обалға қалатынын, жақсылық әкелмейтінін көрсету.

Автордың «Алмұрт» атты әңгімесі де исламдық сарында жазылған, дін тақырыбына өте жақын шығарма. «Ротаның азық-түлік қоймасы бар, үнемі сол қойма арқылы өтеміз. Ауласында жалғыз түп алмұрт ағашы өскен. Айнала орман қалың болғанмен, сол мандағы дара ағаш. Өзі жер кіндігінен өсіп шығып, солтүстіктің көк аспанын ұшар басымен тіреп тұрғандай ғажайып айбынды әсер қалдыратын. Биіктігі шыңмен таласса, алып ағаштың жуандығына екі адамның құшағы жетпейді» [2] деп сипатталатын бұл әңгімедегі алмұрт ағашы ислам дініндегі өмір ағашы туралы аңызға сәйкес болып келеді.

Бұл үш әңгіменің де ортақ өзегі әлемдегі таңғажайыптың барлығын да Алла жаратқанын көрсетеді. Шығарманың негізгі ойы құдайды ұлықтау, Аллаға сиыну, мінәжәт ету болып табылады. Адам баласының әрқашанда Аллаға мұқтаж болатынын, оған бағынышты екендігін көрсету. Жазушының қысқаша сюжеттік мәтіндерден құралған барлық әңгімелерден де осыны аңғаруға болады.

А.Кемелбаеваның «Ғибадат» атты әңгімесі де аталған тақырыпқа жазылған туынды. Әңгіменің негізгі тақырыбы – шынайы құлшылық. Бұл әңгімеде де ежелгі аңыздың көрінісі айқын көрінеді. Ол – Тажал туралы ой. «Бұл жұрттың құдайға сиынудан мақұм қалған қаперсіздігі нендей сорға бастар екен? Қапастағы тажалға күн туа ма? Меңіреу, көрсоқыр жандар тәрізді олар жеті қат жер астында обыр барын сезбейді. Адамзат нәсілі жаратушы Алла тағалаға мінәжәт етуден жаңылса, тояды білмейтін, әрі ұзақ ашыққан тажал күн астындағы күллі мақұлықты түгел жалмайды, тірі тышқан қалдырмайды». Яғни ақырзаман адамдар құлшылық етпегенде болатынын көрсетеді. Басты кейіпкердің неден шошынатыны да айқын. «Ауылда кемпір-шал азайып бара жатқаны ақырзаманның таянғаны шығар. Үлкендердің қазасы арқама аяздай бататынын ешкімге сыр шашып айтқан емеспін. Ол кобелек қуған балалығымды билеп-төстеген өктем құбылыстың ызғары. Қариялар қатары сиресе жұдырықтай жүрегімді қарасудай қайғы алады. Мен асылы ажалдан емес, тажалдан қорқамын. Ауылға намазға жығылған соңғы шал өлгенде не болмақ?» [2]. Әңгімедегі жас қыздың намаз оқитын кемпір-шалдың азайып жатқанынан қорқуы ақырзаман туралы ойдың негізінен шыққан. Шығарма дүниежүзілік әдебиетте кездесетін әдіс-тәсілмен, яғни Құран сүрелерінің аяттарымен аяқталады. Бұл әңгімеде де исламдық аңыз автордың көркем интерпретациясы арқылы беріледі.



Жазушының «Ағаш үй» әңгімесі де тың сипаттағы шығарма. Мұнда сюжет Әсия деген жазушы қыздың өмірімен байланысты болады. Әсияның кішкентай кезінде түсіне неше түрлі аруақтар кіріп, оның қорқынышын тудырады. Он бір жасында Әсия дүниеде ақырзаманның болатынын кітаптан оқиды. Әсия өскен сайын бұл үрейінен арылып, жазушылықпен шұғылданады. Ол орман ішінде жалғыз үй болса, сонда тұрып жазушылықпен шұғылдансам деп армандайды. Бірде Әсия түсінде сайтан көріп, ол Әсияның арқасына қанат тігеді. Әсия аспанға ұшып кетеді. Аспанда жүргенде оның қолына бір шоқ бүлдірген түседі. Шығарма соңында сол жылы өлкеде бүлдіргеннің қалың болғаны соншалық, одан ат тұяғы қанқызыл түске боялды деген жолдармен аяқталады. Бұл әңгіменің негізгі ерекшелігі – оқиғаның таңғажайыппен, түс көру секілді қиялмен байланысты өрбуі болып табылады.

Айгүл Кемелбаеваның мұсылмандық, дін тақырыбына арналған әңгімелерінің басқа жазушы шығармаларына ұқсамайтын өзіндік ерекшеліктері бар. «Айгүл Кемелбаева қазақша жазса да, қазақ топырағының иісін шығарып тұрып жазса да, шетелдік прозаны керемет меңгергендігі байқалады. Джойс, Кафка, Прусты былай қойғанда, қазіргі модернистік, постмодернистік ортада жүрген жазушылармен таныс екендігі білінеді. Айгүл өз туындыларына саналы түрде еуропалық мифтік есімдерді де кіргізіп, отырады. Оны әңгімесінің атына қояды не әңгіменің ішінде жүреді. Бұл – эксперимент болғанымен, өте сәтті пайдаланылған амал. Өйткені, дүниежүзілік әдебиетті біле отырып, сол деңгейде ойлана отырып, қазақша стильдік тәсілдерді дүниеге әкелуде» [1] деген әдебиеттанушы ғалым А.Ісімақованың пікірі жазушының қаламгерлік шеберлігіне берілген айқын баға іспетті.

Қорытындылай келе, Айгүл Кемелбаева әңгімелері тақырыптық, көркемдік ерекшелік, образдық тұрғысынан шынайы шеберлікпен баяндалған деа айтуға толық негіз бар. Бұл жерде ғалым Г.Пірәлиева Айгүл Кемелбаеваның шығармаларындағы жаңашылдық талпынысты жоғары бағалап, ол туралы айтқан пікірі өте орынды: «Бұрын-соңды қазақ прозасында байқала қоймаған жақсы бір талпыныс, тың бір көркемдік көрініс – оның әрбір тенеуі, әрбір салыстырулары әлемдік әдебиет әлеміндегі көркемдік құбылыстармен, ондағы кейіпкерлер өмірімен, тіршілігімен, іс-әрекетімен іштей үндесіп, үйлесіп жатады» [4]. Автордың «Тобылғысай» және «Ғибадат» әңгімелері дін тақырыбына арналады. Бұл әңгімелердегі көне мұсылмандық аңыздар авторлық көркем интерпретация негізінде сипатталады. Шығармалардың басты тақырыбы – құдайды ұлықтау, Аллаға сиыну, адам баласының әрқашанда Аллаға мұқтаж болатынын, оған бағынышты екендігін көрсету. Фантастикалық антропологияның көрінісі «Қоңыр қаз» шығармасынан аңғарылады. Мұндағы жартылай адам, жартылай құс болып келетін негізгі кейіпкердің тағдыры құстармен байланысты болып келеді. Автор бұл шығармада адамдардың жалғыздығы, қоршаған ортада өзін жатсынуы мәселелері жайлы сөз қозғаған. «Ағаш үй» әңгімесінде адам санасындағы қиялдау, түс көру, ойдың шатасуы сияқты құбылыстар баяндалады. Бұл туындыларда автор өмір құбылыстарын бейнелеудегі көркемдік детальдар арқылы кейіпкердің рухани әлеміне тереңдей үніліп, адам психологиясын ашады. Қаламгердің қай шығармасынан болмасын жазушылық шеберлігі, даралық қолтанбасы айқын аңғарылады. Сонымен қатар қазақтың қазіргі прозасындағы жиі кездесетін жаңа сарын, ағымдардың қолданысы, соны поэтикалық стиль, психологиялық ой-түйіндердің орын алуы шығарманы жаңа көркемдік белеске көтеріп, оның мазмұнын ерекшелейді.



Әдебиеттер:

1. Ісімақова А. Асыл сөздің теориясы. – Алматы: Таңбалы, 2009. – 376 б.
2. Кемелбаева А. Тобылғысай. Повесть және әңгімелер. – Астана: Елорда, 2001. – 120 бет.
3. Савельева В.В. Художественная антропология. Тело человека и поэтика телесности. – Алматы, 1999. – 254 с.
4. Пірәлиева Г. Қаламгер өрнегі ізденісте. Қазақ әдебиеті. – 2005. – №24. – 11 б.

Султанғалиева Р.Б., Нурғалиева С.Т.

Проявление фантастической антропологии и художественной интерпретации в рассказах Айгуль Кемелбаевой

Данная статья посвящена анализу проявлений фантастической антропологии и художественной интерпретации по примерам из рассказов Айгуль Кемелбаевой. В статье также рассматривается новое направление, идейное содержание, языковые особенности в рассказах писателя.

Ключевые слова: фантастическая антропология, художественная деталь, рассказ, тема, миф, религия, художественная интерпретация.

Sultangalieva R.B., Nurgaliyeva S.T.

Fantastic display of anthropology and artistic interpretation of the stories Ajgul Kemelbaeva

This article analyzes the manifestations of fantastic anthropology and artistic interpretation of examples of stories by Ajgul Kemelbaeva. The article also examines the new direction, the ideological content, language features in the stories of the writer.

Keywords: fantastic anthropology, artistic detail, story, topic, myth, religion, artistic interpretation.

ӘОЖ: 745.04:747.017.4

Тілеуханов Н.С. – философия ғылымдарының кандидаты,
доцент, М.Өтемісов атындағы БҚМУ
Хабадашев Н.А. – М.Өтемісов атындағы БҚМУ магистранты
Абдешев А.Б. – М.Өтемісов атындағы БҚМУ магистранты
E-mail: nurdaulet1978@mail.ru

**ҚАЗАҚ МИФОЛОГИЯСЫНДАҒЫ БОЯУ ТҮСТЕРІНІҢ МАҒЫНАЛЫҚ
ЖӘНЕ РӘМІЗДІК СИПАТТАРЫ**

Аннотация. Бұл мақалада қазақ халқының болмысы, салт-дәстүрі, дүниетанымына байланысты талдануы және ұлттық өнеріміздегі бояу түсін қолданудың колориттік үйлесімділігі, қазақ дүниетанымындағы бейнелеу өнерінің мағыналық және рәміздік сипаттары семантикалық тұрғыдан қарастырылған.

Кілт сөздер: Бейнелеу өнері, кескіндеме, семантика, мәдениеттану.

Бейнелеу өнерінде тұстану ғылымы бояуды хроматты және ахроматты деп екі түрге бөледі. Хроматты түстер, ол жетеу: қызыл, сары қызыл, сары, жасыл, көгілдір, көк, күлгін және қосымша – ахроматты (үшеу: кара, ақ, сұр) – тұратын түрлері ғана көрсетіледі.

Қазақ тіліне келетін болсақ, түр-түс атауларының жалпы саны 70-тен астам. Олардың 30-ы негізгі де, 40-тан астамы туынды түр-түс атаулары болып саналады. Солардың қатарына халықтық ұғым бойынша: негізгі (мысалы: ақ, кара, ала, қызыл, жасыл, көк, сары, сұр, боз, күрең, күлгін, кер, жирен, шұбар,



қасқа т.б.) туынды атаулар (ақшыл, сарғылт, көкше, көкшіл, бозғылт, сұрғылт, қоңырқай, сұрша, қызғылтым), екі сөзден тұратын күрделі атаулар (ақ сары, ақ боз, аққұба, қара ала, сары ала, қаракөк, қара торы, жасыл көк, кер шабдар, көк борте, көк жирен, алашабыр, алабажак, ақ шаңқан т.б.), екі-үш сөзден тұратын тіркес түріндегі (шикі сары, шымқай қызыл, тобылғы торы, шой қара, мұздай қара көк, көкорай жасыл және т.б.) атаулар жатады.

Болмысты түйсінудің өзі-ақ бояу түсінің негізі бола алады. Бояу түстері тек живопись өнерінде майлы бояу үшін ғана емес, сонымен қатар символдық, бояу атауының құдіреттілік рөлін атқарады [7].

Бұл атаулар мағына жағынан да сан алуан. Тіл мәселесінде түр-түс атаулары құрамының күрделенуіне байланысты мағына жағынан да күрделене түседі. Түр-түс проблемасына арналған зерттеулердің бәрінде де көптеген атаулардың негізгі түр-түс (лексикалық) мағынасынан басқа қосымша, ауыспалы және символикалық мағыналарының да болатындығы көрсетіледі. Мәселен, қытай, иран халықтарында: көк-«батысты», сары- «орталықты», «жер кіндігін», қызыл - «оңтүстікті», ақ - «шығысты», қара - «солтүстік, терістікті» білдіретіндігі сөз болады. Мұндай геосимволикалық мағыналар түркі тілдеріндегі түр-түс атауларында, әсіресе ру – тайпа аттарында көптеп кездеседі. Мәселен: қара қыпшақ, қара керей, сары үйсін, сары қаңлы, қара қаңлы, қызыл қаңлы және т.б. Сондай-ақ қазақ тіліндегі түр-түс атаулары көп мағыналылық (полисемантизм) қасиетімен де ерекше көзге түседі. Осы мәселені арнайы зерттеу жоғарыда аталған еңбекте, [3] мәселен, ақ атауының бір өзіне ғана 11 түрлі мағына, сондай-ақ қара атауына – 23 түрлі, қызыл атауына – 9 түрлі, көк атауына - 9 түрлі, сары атауына – 5 түрлі, ала атауына – 5 түрлі негізгі, ауыспалы және символикалық мағына тән екендігі айқындалып көрсетіледі. Бұл келтірілген фактілер қосымша басқа түр-түс атауларының мағыналарын да осы тәсіл бойынша саралай түсуге болатынына меззейді. Біздің мақсатымыз жалпы түр-түс атауларының табиғатын ашу. Түс атауларын зерделеу түрколог, филолог, лингвист ғалымдардың ғылыми-ізденіс еңбектерінде өз нәтижесін беруде. Ал философиялық мәдениеттану, тұстану, кескіндеме өнеріне қатысты бұл мәселе әліде болса ғылыми тұрғыда зерттеуді қажет етеді. Әр түс атаулары жеке-жеке қарастырылған ғылыми жұмысты керек етеді. Дегенмен семантикалық тұрғыдан ғылыми ізденіс қазақ этносының болмысына, салт-дәстүріне, дүниетанымына байланысты талдануы, бояу түр- түсінің қазақ дүниетанымына байланысты қалыптасуы, кескіндеме өнерінің дамуына қатыстылығы туралы әлі де болса үстіртін. Кескіндеме өнеріндегі түстердің негізін қалайтыны белгілі. Бейнелеу өнерінің кескіндеме жанры бойынша қазіргі уақытта сол этнос салт-дәстүрін, тілді терең меңгермейінше, мұндағы көркем шығармашылық туындыларды түйсіну, ұғыну, түсіну мәселелері қиындық тудырады.

Біз жоғарыда жалпы түр-түс атауларының мағыналық өзгерістерге бейім екендігін айта кетейік. Шынында да, тілдегі басқа лексикаларға қарағанда түр-түс білдіретін атаулар сан жағынан жеке-дара тұрғандары онша көп болмаса да (70 шамасында), мағыналарының дамуы арқылы өте жемісті мағыналық бірліктер қатарына жатады. Біз зерттеп отырған «ақ» және «қара» солардың ішіндегі мағыналық даму шеңберінің ең кең түріне жатады. Бұл туралы бізден бұрын пікір айтқан түрколог ғалымдардан, мәселен, А.Н.Кононов, Н.А. Баскаков, И.Циртаутас, А.Фон Габен, Е.Қойшыбаев, Ә.Қайдаров, З.Ахтамбердиева, Б.Өмірбеков, В.А. Никонов, І.К. Кеңесбаев, Р.Сыздықова және т.б. ғалымдардың еңбектерін атауға болады. Олардан басқа бұл мәселемен жалпы тіл білімінде де шұғылданушылар аз емес.



Мәселен, түркі тілдеріндегі түр-түс атауларын зерттеген академик А.Н. Кононов әрбір түсті білдіретін есімі бойынша 20 шақты қосымша, қосалқы, символдық, ауыспалы, кәделік т.б. мағыналардың баламаларын термелеп көрсетеді:

1. Ақ түстес: *ақ, ақшаңқан, ақша, ақшыл, ақшылтым, ақбоз, боз, бозалаң, бозараңқы, бозамық, бозша, бозғылт, бозғылтым, шаңқанбоз.*

2. Сары: *ақсары, ақшылсары, сарғыш, сарғыл, сарғылт, сарша, сары, қызғылтсары, қызылсары.*

3. Қызыл: *қызғылтсары, қызылсары, қызғылт, қызғылтым, қызыл, алқызыл, нартқызыл, әсіреқызыл, қырмызы, қызылжоса, жоса, тоққызыл, жиренқызыл, жирен, қызылжирен.*

4. Қоңыр: *қызылқоңыр, қоңыр, қоңырқай, қоңырша, қошқыл, қоңырқошқыл, алқоңыр, қоңыржасыл.*

5. Жасыл: *қоңыржасыл, жасыл, жасылша.*

6. Көк: *көк, көкшіл, көкшілтім, көгілдір, көгілжім, көгерің, көкішулан, көккүлгін, күлгінше, қаракөк, алқара көк, күлгін.*

7. Қара: *қара, қаракүйе, қарабарқын, шымқайқара, қаракер, қараторы, күрең, қаракүрең, қараша, қарақошқыл, қаралтым, қарасұр.*

Міне, бейнелеу өнерінің 7-і түрлі түс атауынан туындайтын қазақ дүниетанымындағы санаға сінген бояу түсінің қосалқы атаулары әлемнің түрлі-түсті мың құбылған кескіндеме өнерімен қоса ауыз әдебиетінде, фольклор жанрында бізге жетіп отыр.

Қазіргі заман қазақ кескіндеме өнерінде негізгі фундаменти де болмыстағы бояудан басталатындықтан, сана сапасының елегінде еленіп, жаңа деңгейге көтерілуі керек екендігі сөзсіз.

Түс- деген сөздің өзі бірнеше мағына береді: бояу түсі; ұзақ күнгі уақытты білдіретін «тал түс»; бірдененің үстінен түсу (аттан түс); түнде ұйықтағанда көретін түс.

Адам баласы түнде ұйықтағанда түс көреді, демек, бояулы сюжеттік түс көреді. Оны кейбір суретшілер шығармашылығында жазады да. Сюрреализм өкілдері өздерінің түнде көрген түсін, қиялындағы образды бейнелеу деп түсіндіреді.

Адам баласының көрген түсі саналы өміріндегі болған оқиғалар немесе қандайда болмасын жиналған ақпараттармен тығыз байланысты. Демек, саналы болмыс индивидтің өзіне ғана қатысты ми, ой жүйесінің яғни физиологиялық, биологиялық құбылыстармен тығыз байланысты. Қазақта түс көру. Ұйықтағанда көрген түс күнделікті өмір тіршілігімен тығыз байланысты. Өмірде қолы жетпеген мұратқа түсінде туа-бітіп қайнасып жатуы, арман мен қиялдың іске асып, қуанышқа бөленуінің немесе өмірде болмайтын бала қолға уақыттан озып алдын ала көрінуі, адам баласының ақыл- ойына сыймайтын сюжеттік түстер көруі неден деп білеміз. Әрине, оған медицинаның, психологияның өзіндік ғылыми негіздемемен жауабы бар. «Түс»-*бояу*. Бояу алланың нұрымен, яғни күннің сәулесімен әлемді жарық етіп тұрған құдіретті құдайдың ісі деп білеміз. Бояудың бастамасы адам әлемінде де түс арқылы дарыса керек. Түсті зерттеу, ғылыми тұрғыдан тұжырым жасау мүмкін емес. Бұл адам проблемасы. Адам қайдан пайда болды деген сұрақты анықтасақ түс те, бояу да сол кезден пайда болғандығын білеміз. «Түс», «бояу», «өмір»- бір.

- Кескіндеме өнеріне қатысты бояу түр-түсінің адам баласының *ұйықтағанда көретін түсіне* қатыстылығы жөнінде өмір тәжірибесінен алынған мынандай жорулар кәуә бола алады:



Ақ нан жесең, кіріс кіреді, аурып жүрген болсаң жазыласың.

Ақ шарап құйып тұрсаң, қуаныш.

Ақ көйлек кесең, қуанасың.

Ақ боз ат көрсең, ісің оналады.

Қара түс көрсең, денсаулық белгісі.

Қара түс- ұрыс-керіс, мұң.

Қара ат көрсең, сәтсіздікке ұрынасың.

Қара торғай көрсең, ұнамды адамыңа кезігіп, шаттанасың.

Түсінде *Қара* көрпе жамылсаң, уайымға кездесесің.

Қоңыр түс- күткен адамыңмен жүздесу.

Қызыл көрпе жамылсаң, ауруға тап келуің мүмкін.

Қызыл шарап құйып тұрсаң, төбелеске тап боларсың.

Қызыл түсті нәрселер - махаббат, сырқатқа кезігу.

Қызғылт түс- сыйлық.

Жасыл жапырақ сапарға бастар.

Жасыл түс- жолға, сапарға шығу.

Көк түс - үлкен әңгіме салмақтылық.

Көкек көрсең, құдағидың белгісі.

Сурет салсаң, ұнамды таныстық.

Табиғат құбылысы - өнердің дамуына түрткі болады. «Хайуанаттар», «өсімдіктер», «космостық» және т.б. стилдер отырықшы тайпалар кезінен, көшпелілердің де тұрмыстық қажеттіліктің әсері мен табиғат және шаруашылығының ықпалынан туып, әдемілік пен әсемдіктің өрлеуіне жол ашты.

Бояу түстері тек кескіндеме өнерінде майлы бояу үшін немесе шығармашылық туындылар жазу үшін ғана емес, сонымен қатар символдық, бояу атауының құдіреттілік рөлін атқарады [4]. Мәселен, «көк аттылы», «сары уайым», «қара тау», «сары балам», т.б. Кей кезде түстің аталуы бүкіл оқиғаның негізін білдіреді. Мысалы, қазақы бастауларға жүгінсек, «ақ», «қара», «сары», «жасыл», «көк» және т.б. бояу түстерінің атауы көптен кездесіп, батадағы тілектердің көркін келтіріп, нақыштап, мән –мағынасын ашады:

Ескендір Зұлқарнайындай бақытты қылғай,

Ай хакім Сүлеймендей тақты қылғай,

Хандайым Арынғазы даңқты қылғай,

Ақтылы қой, **сарылы** түйеге қораң толғай.

Уа, жаратқан, жарылқа,

Бақ-дәулетін аумас қыл!

Жарылқағанмен жалғас қыл:

Ала ауызды алас қыл,

Қорғанғаннан қалыс қыл!

Қолқасын шаң қаптасын,

Жүрген жерін **жасыл** қыл ! Әумин.

Ашыққан бөріден сақта,

Қара жердің көрінен сақта!.

Ақ тілекті төгейін

Ақ тілеуің жар болсын!

Қара ниет жауларың,

Ит пен құсқа жем болсын !



Ел шеті жаусыз болсын,
Ел іші даусыз болсын!
Өрісің көкті болсын!

Жақсымен жанасып жүр,
Жарлыға қарасып жүр,
Шалқудың шамасын біл,
Ақ- қараның арасын біл.
Әумин [1].

Аққа абсолюті құдай талаптарына сай орындалып жатқан жаратылыс иелерінің іс-әрекеттерін жатқызуға болады. Олай дейтініміз, бұл жерде қазақтың «Аққа құдай жақ» дегені бірден ойға түседі. Осыдан ақ түске құдай тарабынан жағымдылық танытылып, құдіреттілік көрсетілгенін немесе белгіленгенін көреміз. Ақтың біздің жұртшылығымыздың санасында құдіреттіліктің, киеліліктің символы ретінде қалыптасуы осы дана сөздердің айтылуынан скендігін көзі ашық зерделі адам түсініп біледі. Ақ түсіне байланысты айтылатын сөз тізбектерін былайша екі топқа бөлуге болады.

ә) Жеке бастың ішінен шыққан ой синтезі; оған **ақ бата, ақ тілек, ақ ниет**, т.б. жатады.

б) Жеке бастың сырт көзбен жағымды бағалануы: **ақ сауыт, ақ жол, ақ бейне, ақ жүрек, ағынан жарылу, ақ дәм**, т.б.

Қараға байланысты ойлар негізінен адам баласының тылсым күш тарапынан көрсетілген түсініп білуге болмайтын өрескел әрекеттерінен қалыптасады. Олай дейтініміз біздің бәрімізге белгілі **қара** жер сөз тіркесінің өзі адамға өзіндік жағымсыздық танытқаннан туған. Өйткені ежелгі құдайын танымаған қазақ халқында **қара жер** адамның ажалы символында бейнеленген. Оны біз халық аузынан тараған мына өлең жолдарынан көре аламыз. «Жалғызымды алғанша **қара жер** қойының тойшайшы» немесе.

Қасиетсіз қара жер бәрін жұтқан,
Ой иесі табылмас сырыңды ұққан.
Құдіретің жалғанда басым болып,
Күштілердің алдында басын бұққан.

Қара түске байланысты айтылатын орамды сөздерді жіктеу: ой, қара көңіл және т.б. жатады.

ә) Жеке бастың іштен шыққан ой синтезі оған **қара** сөздің қасиеті, **қара** ниет, **қара** ой т.б.

б) Жеке бастың сырткөзбен жағымсыз бағалануы: **қара күш, қара дауыл, қаралы күн, қара су, қара суық, қара жер, қара түнек, қара басы**, т.б. жатады.

Біз ақ пен қара туралы адам баласының екі категорияға бөлінетін жағымды және жағымсыз бейнелерге тоқталдық. Бірақ бұл бөлуіміз жалпылама түрде, ақ арасында да жағымсыздар кездеседі мыс, қара арасында да жағымды бейнелер кездеседі мыс, қара бала, қара шаңырақ. Бұл жоғарыдағы ақ пен қараны ішкі және сыртқы көрінісіне қарай бөліп талдауымыз, қазақ халқының сана-сезімінде ақ пен қараның қалыптасуын айқын түрде ажыратуымыз.

Енді басқа да түстердің символикалық атауларына тоқталайық:

«Көк», көк тұман, өрісің көкті болсын, көсегең көгерсін, төбең көкке жетсін, көзің көк шыбын үймелесін, қонысың көк болсын, достарың көп болсын. «Қоңыр», қоңыр салқын, қоңыр жел, қоңыр дауыс т.б. «Қызыл», қызыл көз, қызыл тіл, қызыл құм т.б. «Сары», сары уайым, сары уыз, сары тіс, т.б. Қаралы күн - адам баласының ерекше қайғысын тудыратын ситуациялар. Қызыл



майдан - екі жактан да ерекше күштілік, жан кешерлік қарсыластық танытылған, нәтижесінде көп адамның өмірі қиылған тартыс немесе соқтығыс түрі.

Қара су мал ішпейді ылайынан,
Тілей гөр әр тілекті құдайыңнан.
Батасы жамағаттың болып қабыл,
Айрылма өле-өлгенше жұбайыңнан. Әумин [4].
Сайрап тұрған қызыл тіл,
Жаман сөзге батпасын [6].
Өзін сары тісті қария,
Дәулетің дария болсын. Әумин [8].

Бояу туралы түсінік, бояу құдіреттілігін, тіпті оның жанұя арасындағы тума-туыс, қарым-қатынас арасына теңеу болуының басты орын алуындағы «бояу» сөзінің өзі.

Ер бала ата-анаға таяу,
Қыз бала –үйге жаққан бояу [2].

Бояу түстері атауларының ұрпақтан-ұрпаққа сабақтастығы осылай рәміздік түрде дамып отырған. Тіпті қала атауларына да мән беріп көрсек: «Қарағанды», «Ақтөбе», «Көкшетау», «Ақмола», «Қызыл орда», т.т. Бұнда да түс ерекшеліктерін байқауға болады. Қара, ақ, көк, қызыл түстері болмыс бояуындағы жер тарихының түпкі түбірімен тамырлас, сабақтастығының негізін аңғартады.

Осы айтылғандардан қазақ ауыз әдебиетіндегі тағы бір бейнелеу өнерімен үндес жатқан колориттік үйлесімділікке көңіл бөлсек:

Менің бөпем ақ сары,
Бөпем шашы сап-сары
Бөпем мінген бесіктің
Бекімейді жапсары... [6].

Түр-түс, бояу түстері қазақ өмірінде, оның әдет-ғұрыптарында, салт-дәстүрлерінде, ырымдарында өзінше көрініс тауып отырғанының бірнеше көрнекті мысалын Қ.Ш.Нұрланованың еңбектерінен табуға болады. «Тоқым қағар» ырымына байланысты оның қай жағдайда, қалай және қандай мақсатта жасалатынын айта келіп, оның мейірімге толы сыр-сипатын бір тұсына (ер-тоқым жауып атқа мінген жас баланың жолына малдың ақ сүті шашылатын тұсына) бұл адамгершілік тазалықтың, ақ ниеттің белгісі деп сипаттама береді [8]. Бұл алғаш ат мініп жолға шығар балаға ақ жол тілеудің, жолың болсын дудің ишара белгісі. Автор осы арада тағы да бір терең философиялық ой тастайды: бұл ырым, дейді ол, айнала қоршаған кеңістікте басқа да әлемдер бар екенін адамдардың білгенінің белгісі, яғни өзінің үйреншікті әлемінен басқа әлемдерге қарай бет алғанда алдыңнан жақсылық, ізгілік лебі соғып, жолың болып жүрсін дегенді білдіреді-мыс.

Адам баласының жасына орай дүниені қабылдауының, айнала дүниемен қарым-қатынасының лебін, қарқынын, толыққандығын, гүлденуін білдіруде де бояу түстерінің қолданылатыны туралы осы автор былай мағлұмат береді: жиырма бестегі жас жігітке бұл дүниеде бәріне қол жеткізуге болады, бәрі де тіпті болмайтын дегеннің өзінде-болады, бәрі мүмкін болып көрінеді, яғни өмір мен дүние жарқыраған ақ түске малынып, «жарық дүние» құшағын жайғандайын эсер туады. Ал 40-тағы азаматтың «лаулап тұрған от пен тең» өмірі, қарқынды іс-қимылы қызыл-жасыл түспен көмкеріліп, «қырықтың қызыл-жасылы» делініп көркемді-поэтикалық тұрғыдан сипатталады қазақтарда [5]. Бұл жаста дүниенің түрі-түсті, қызылды-жасылды болып көрінуі, қабылдануы әбден табиғи.



Ал енді 90-ға келген қарияның өмірін, оның дүние мен қарым-қатынасын қандай түспен белгілеуге болар еді? Автор бұл жасқа келген ақсақалды даналықтың иегері, дүниеге, адам мен дүние қарым-қатынасына, «іштесуіне» тән ғармонияны толығынан сезінуші, түсінуші деп, өмір тәжірибесі, көргені мен білгені мол, рухани қазынасы бай деп сипаттап, ұрпақтар сабақтастығында қариялардың атқаратын ролінің жоғарғы екендігін көрсетеді [5]. Алайда, адам мен дүние арақатынасының жас жағынан алғандағы бұл кезеңіне бояу түсін тақпай кетеді. Мүмкін бұл кезеңге «сұрғылт» деген тенеу сай болар? Өмір енді таза ақта емес, қызыл –жасылда емес, сұрғылт өмірге, ағымен қарасы аралас өмірге айналады, барған сайын қарасы молайып, қара жердің қойнауына баруға дайындық осы кезде басталмақ. Сөйтіп адам өмірі ақ пен қараның арасында өтетінін білдіруге болар еді.

Әрине, түр-түске, бояу түсіне байланысты бұл келтірілген мәліметтер қазақтың мол аңыз-эпсаналарын, салт-дәстүрлерін, жол-жоралғыларын түгелдей қамтымайды. Дегенмен бұдан қазақтың дәстүрлі өміріндегі бояу түстерінің қанықтылығы, дүниені қабылдаудағы олардың әртүрлілігі, көркем-эстетикалық келбеті туралы белгілі бір тұжырымға келуге болады. Адам мен Дүниенің арақатынасы сан-қилы, олардың арасындағы байланыс терең: адам тереңге жетуге, дүниені терең сезінуге, түсінуге, пайымдауға, оны игере бейімделуге ұмтылады. Алайда шексіз-шетсіз дүние тұңғыық, оны түгел танып білу, игеру мүмкін емес, сондықтан адам әрқашан бұл жарық дүниеге ықыласпен қарым-қатынас жасап, өмір бойы одан үйреніп, табиғатты аялап, әлпештеп өтіуі тиіс. Табиғатты танып, білудің, оны әлпештеп-аялаудың, оның сұлулығына малынып-малтығудың бір жолы осы сурет өнерінде, кескіндеме өнерінде жатыр.

Әдебиеттер:

1. Есламғалиұлы М. Баталар. – Алматы: Жазушы, 1998. – 813 б.
2. Ерғалиев І.Е., Телібаев Ғ. Қазақ дүниетанымының негізгі ұғымдары // Қазақстан Республикасы Ұлттық ғылыми академиясының хабарлары: Қоғамдық ғылымдар сериясы. – 1993. – №3. – 32-38 б.
3. Мәдениет – рухани мәйек: Ұлттық ғылым академиясы Философия институтының директоры Ә. Нысанбаевпен сұхбат // Қазақ әдебиеті. – 1995. – №3. – 64 б.
4. Мәдениеттану негіздері.- кітапта: Философия және мәдениеттану: Оқу құралы / Ж. Алияев, Т.Ғабитов, А.Қасабеков және т.б. – Алматы: Жеті жарғы, 1998. – 272 б.
5. Нурланова К. Символика мира в традиционном искусстве казахов // Кочевники. Эстетика: познание мира традиционным казахским искусством. – Алматы: Ғылым, 1993. – 237 с.
6. Орынбеков М.С. Қазақ философиясына кіріспе // Қазақстан Республикасы Ұлттық ғылыми академиясының хабарлары: Қоғамдық ғылымдар сериясы. – 1993. – №3. – 16-24 б.
7. Сейтимов А.Ғ. Ала түстің тұрақтылығы // Современность: мир мнений философский альманах. – 2000. – №4. – С. 81.
8. Хоруженко К.М. Культурология. Энциклопедический словарь. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997. – 640 с.



Тлеуханов Н.С., Хабадасhev Н.А., Абдешев А.Б.

Символические значение цвета в казахской мифологии

В статье рассматривается символика и семантика цветов в изобразительном искусстве и понимание использования колористических сочетаний в национальном искусстве, связь с казахскими традициями, мировоззрением, влияние на развитие современного искусства.

Ключевые слова: Изобразительное искусство, живопись, семантика, культурология.

Tleukhanov N.S., Khabadashev N.A., Abdeshev A.B.

Symbolic and Semantic meaning of Colors in Kazakh Mythology

This article deals with the symbols and semantics of the color in graphic arts, Understanding of the usage of color combinations in national art, the connection with the Kazakh traditions, the worldview the influence on the development of modern arts.

Keywords: Visual Arts, painting, semantics, Cultural Studies.

УДК: 811.512 122:811.111'362

Yeshniyaz G.S. - Master of Art, PhD student of

Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages.

E-mail: yeshniyaz@gmail.com

**EXPRESSION OF PARTICIPANT-INTERNAL POSSIBILITY MODALITY
IN KAZAK AND ENGLISH**

Abstract. This paper deals with expression of participant-internal possibility modality and its coding in Kazakh and English with *-A al* analytical formant and the modal verb *can* respectively. It will be shown that *-A al* and *can* express all semantic properties of participant-internal possibility modality such as inherent/ learnt and mental/physical. The paper also accounts for the polysemy property of *-A al* and *can* as well as learning difficulties of the analytical verb forms and modal verbs.

Keywords: modality, ability, participant-internal possibility, converb, modal verb.

The category of modality is one of the disputable issues in linguistics. This feature of the category is well noted by J.Nuyts: “‘Modality’ is one of the ‘golden oldies’ among the basic notions in the semantic analysis of language. But, in spite of this, it also remains one of the most problematic and controversial notions: there is no consensus on how to define and characterize it, let alone on how to apply definitions in the empirical analysis of data” [5, p. 5]. Also

M.R. Perkins well noted that “doing research on modality is very similar to trying to move in an overcrowded room without treading on anyone else’s feet” [7, p. 4]. In this research we made considerable number of references to works done before in this field including foreign and Post-Soviet scientists. However, we believe that we could add something new to the domain of modality. In this paper we understand modality as an additional meaning to the proposition of the sentence. The overlaying meaning can be explained in terms of possibility and necessity as the action or situation described in the preposition can be 1) necessarily/possibly true/false from the point of speaker (epistemic modality); 2) necessary/possible to do from the point of speaker (deontic modality); 3) necessary/possible to do for the subject of the sentence (participant-internal and participant external modality). This paper concerns with participant-internal possibility which is “... internal to a participant engaged in the state of affairs and ... deals with a participant’s ability (capacity)” [9, p. 80] and its coding in English and Kazakh, a south Kipchak Turkic language, in a comparative perspective.



Our central hypothesis is that in Kazakh participant-internal possibility (henceforth PIPM) is coded by *-A al* analytical verb form which correspond to the English modal verb *can*.

-A al and *can* also share semantic features of PIPM expressing inherent/learnt and mental/ physical PIPM.

The structure of the paper as follows. In Section 2 we will briefly look at the theoretical issues on the topic. Section 3 contains the core of our analysis, i.e. peculiarities of *-A al* in Kazakh and *can* in English giving ability meaning.

Theoretical issues. Many scholars tend to use different terms to refer to ability meaning. In this work we look at the classical works on modality. Bybee J., Perkins J, Pagliuca W. treat ability meaning as one of the sub meanings of agent-oriented modality and define it as “ability reports the existence of internal enabling conditions in the agent with respect to the predicate action”. Also add that ability meaning can generalize to “root possibility, which reports on general enabling conditions and is not restricted to the internal condition of ability, but also reports on general external conditions, such as social and physical” [2, p. 177-178]. Palmer F. considers ability meaning is covered by sub-class of dynamic modality “subject-oriented” modality and defines that “... dynamic modality is subject-oriented in the sense that it is concerned with the ability or volition of the subject of the sentence, rather than opinions (epistemic) or attitudes (deontic) of the speaker (and addressee)” [8, p. 36]. The reason for choosing the term “subject-oriented” lies in that fact that only animate creatures have an ability to do something, but the subject of the sentence can be inanimate which have power or quality to do the action in the predicate [7, p. 76-79]. M.R. Perkins using Von Wright’s term includes ability meaning to the dynamic one alongside with bouletic modality which is related to desire and likelihood modality which denotes possibility. He defines dynamic modality in conceptual perspective as “relationship which exists between circumstances and unactualized events in accordance with natural laws – e.g. those of physics, chemistry, biology, etc.” [7, p. 11]. E.I. Belyaeva uses the term “vosmojnost” (possibility) which is, to our point of view, is too broad and opaque as it covers not only ability meaning but also epistemic modality as well as deontic one [1, p.126].

Van Der Auwera J. and Plugian V. A. favors the term “participant-internal possibility” which means that inner qualities of the participant/subject of the sentence makes it possible to fulfil the action given in the proposition [11, p. 80]. The term can also be contrasted to “participant external possibility” where because of the external circumstance it is possible to carry out the action. Terms used by Palmer F, Bybee J. et al. and Auwera J. et al. in some sense cover the same semantic domain. For instance, “subject-oriented possibility”, “ability” and “participant-internal possibility” refer to ability/capacity meaning, but we likewise side with Auwera J. et al. as ‘participant – internal possibility’ is more specific, can be opposed to its counterpart, also it refers not only to the ability but also capacity of the participant. Also we exploit ability meaning in relation to animate subjects. According to The good English Guide «ability is an acquired skill: her ability to speak several languages. A capacity is more an innate talent: her capacity for learning languages” [3, p.43]. Thus, participant-internal possibility can be further classified as inherent/ learnt and mental/physical.

Participant-internal possibility modality operators: *-A al* and *can*

The most prominent operator of ability in Kazakh is *-A al* analytical formant. In Kazakh an analytical verb consists of lexical verb inflected by auxiliary verb and they express a certain grammatical meaning. For example, if we look at the morphological



structure of the following analytical verbs, all of them consist of auxiliary verbs preceded by lexical verbs ending in converb suffixes.

- 1 a. žür-e ber,
go-CV give-2SG
(you) continue going
- b. ayt-a al-a-dï,
say-CV take-CV-3SG
(He) can say
- c. oqı-p žür,
study-CV go-3SG
(He) is studying

In these examples *-e ber*, *-a al*, *-p žür* are analytical formants, which add additional grammatical meanings (modal, aspectual) to the main verb. Each of these analytical formants has an indivisible, single meaning. “They express one single meaning no matter how many components they are composed of and the meanings of components are indivisible and idiomatic. Thus, it is impossible to add any other morphological element to the analytical formant structure” [6, p. 7]. For instance, *-A al* analytical formant should consist of these exact elements to express ability meaning, if we use another converb suffix like *-ip al*, it will have another meaning, precisely, benefactive meaning.

Analytical verb forms in Kazakh comprise the part of grammar which is difficult to acquire for learners of Kazakh as a foreign language. It is determined by several factors: first of all, according to “Kazakh grammar” there are 70 analytical verb forms [10, p. 64]. As it is noted above they can express wide range of grammatical meanings including modal, tense, aspectual etc. Secondly, it is caused by polysemous feature of analytical verb forms. For instance, *-A al* in addition to PIPM meaning can express participant-external possibility modality and the action which happened unexpectedly. Last but not the least, it is caused by concept difference in mother tongue and Kazakh. For example, in English analytical verb forms express tense and aspectual meanings but not modal one.

In English modality is mostly expressed so called grammatical categories “modal verbs”. The semantics and functions of modal verbs discussed a lot in English. It can be summarized that there are two approaches to it: “polysemantic” approach which states that each modal verb covers several meanings depending on the context (cotext) and “monosemantic” approach according to which each modal denote a single meaning. The number of supporters of the former overrides the latter one. According to F. Palmer who side the former strategy stated that auxiliary verbs where belong modal verbs differ from other verbs according to NICE properties - “their occurrence with negation, inversion, ‘code’ and emphatic affirmation as in:

- Must I come?
- I can't go
- He can swim and so can she
- He will be there”

He also gives seven features of modal verbs such as that:

- 1) They do not co-occur: there is no **will can come *may shall be*
- 2) They have no *-s* forms for their 3rd person singular: e.g. **He oughts to come.*
- 3) They have no non-finite forms: e.g. no **to can* or **canning*
- 4) They have no imperatives: **Can be there!*



5) MUST has no morphologically past tense form, although the others do (could, should, might, etc.); of those forms, only could is used to refer to past time (though all may occur in reported speech)

6) There are suppletive negative forms

He may be there - He can't be there

He must be there - He needn't be there

7) There are formal differences between the modal verbs, in their epistemic and deontic senses, in terms of negation and tense [9, p. 33].

M.R. Perkins, a supporter of the latter approach, "isolate a single core meaning for each of English modals which is independent of its context of use". He also divides modal verbs into two large groups: 'primary' modals (can, may, must, will, shall) and 'secondary' modals (could, might, ought to, would). M.R. Perkins states that the core meaning of CAN is

"K (C does not preclude that e occur)

Where: K = natural laws

C = an empirical circumstance

e = an event

K (x) = x is the case relative to K" [7, p. 34]

It means that circumstance do not prevent happening of the action in the proposition. In the case of PIPM ability of the person does not prevent happening of the action in the proposition.

According to D. Mindt "two meaning are prominent with *can*: possibility (58%)" which is participant-external possibility modality (henceforth PEPM), and "ability (33%)" which comprises participant-internal possibility modality [4, p. 75]. According to our result *-A al* also expresses both PEPM (47%) and PIPM (53%). For example:

1a. Menkitap-ti qara-p boldi-m. Siz-ge ber-e *al*-a-min. (M. Äuezov)

I book- ACC look-CV finish-1SG. You-DAT give -CV AUX-CV-1SG.

I finished reading the book. I can give it to you.

b. You *can't* see him because he is having a lunch with a publisher.

2a. Edige – ädebiyetši. Sondıqtanolnenärsenibol-ma-sınasqaq,

Edige – literary man-3SG. Therefore heanything-ACC be-NEG-DAT loftily, äserliet-ipsüwrette-y *al*-a-dı.

impressive AUX-CV describe -CV AUX- PRES-3SG

Edige is a literary man. Therefore he can describe anything loftily, impressively

(M. Mağaiyn).

b. I *can* only type very slowly as I am a quite beginner.

In (1 a) and (b) the subject of the sentence is able/not able to carry out the action because of circumstances, while in (2 a) and (2b) the possibility of the action is determined by inherent properties of the subject. Here both PEPM and PIPM are coded by *can* in English and *-A al* in Kazakh.

Participant-internal possibility meaning can be learnt/inherited and mental/physical. Inherent participant-internal possibility meaning denotes that action is possible to be carried out because the subject has innate or born property such as talent, gift and capacity to do the action. Learnt participant-internal possibility shows that because of acquired knowledge or skill the subject is able to fulfil the action. Physical participant-internal possibility displays subject's strength to do the action, whereas mental participant-internal possibility is connected with subject's intellectual ability. According to our result, *can* in English and *-A al* in Kazakh express all of these meaning as opposed to other means of PIPM in both languages. For instance:



3. Biraqküz-dinay-sizqarañgıtün-in-de, dauwıl-dı, žauwın-dı

But autumn-GEN moon-ADJ dark night-ACC-LOC, wind-ADJ, rain-ADJ tuni, kerekbol-sažalgıztıptobılǵını, žalgızšoǵırqaraǵaydı night, need be-COND sole bush spirea-ACC, sole bush pine tree-ACC tab-a al-atin. find-CV AUX-PART.

But, when it is necessary, even in dark moonless night, windy, rainy night of autumn he can find a bush of spirea, a bush of pine tree. (M. Äüwezov).

4. It is now getting quite difficult to find choirboys old enough to behave in church who *can* still sing treble.

5a. –Soda sözbol-ıp pa! Özim de köter-e al-a-mın.

- That too word be-CV Q! REFL. too lift –CV AUX-FUT-1SG

It is not a big deal! I can lift that myself (Şäymerdenov. S)

b. He can run a marathon in under two and a half hours.

6 a. Žat-qaayt-uwkerekbol-sa, Abayotir-ğanžer-de o-nı

Memory-DAT say-INF need be-COND, Abay sit-PART place-LOC it-ACC aǵız-ıp, suwdirat-ıpayt-ıp ta ber-e al-a-dı. flow-CV, fluent-CV say-CV too give-CV AUX-PRES-3SG.

When it is necessary to say by heart, Abay can say that quickly and fluently (M. Äüwezov).

b. He *can* speak fourteen languages.

(2b) and (3) show that the subject is able to fulfill the action due to his learned/acquired skill, while in (2a) and (4) the subject because of his innate capacity can describe anything impressively and beautifully or sing in a high tones.

(5a) and (5 b) display a physical strength/ability of a person to lift a heavy thing and to run a marathon, whereas (6a) and (6b) denote subject’s mental skill to learn something very vast and speak several languages.

Conclusion. The analysis of modality in Kazakh and English revealed the existence of sub-meaning of possibility, participant-internal possibility modality which deals with the ability and capacity of the subject of an action. We have identified that – *A al* and *can* are prominent operators of PIPM in Kazakh and English respectively, as they have an ability to express it from different semantic facets such as mental/physical and learnt/inherited ability meanings and frequently used in expressing PIPM.

Abbreviations

1SG	first-person singular
CV	converb
REFL.	reflexive
DAT	dative
2SG	second-person singular
FUT	future
GEN	genitive
ACC	accusative
LOC	locative
ADJ	adjective
AUS	auxiliary
COND	conditional
Q.	interrogative
INF	infinitive

Literature:

1. Belyaeva E.I. Vozmojnost // Teoriyafunctional’noigrammatiki: Temporal’nost’. Modal’nost’ – L.: Nauka, 1990 – 263 p.



2. Bybee, J., R. Perkins and W. Pagliuca. The evolution of grammar: Tense, aspect and modality in the languages of the world - Chicago: University of Chicago Press, 1994. – 420 p.
3. Howard, C. The good English Guide - Kent: Mackeys Ltd, 1993. – 97 p.
4. Mindt, D. An empirical grammar of the English verb - Berlin: Cornelson Verlag, 1995. – 192 p.
5. Nuyts, J. The modal confusion: on terminology and the concepts behind it // Modality. Studies in forms and function – London: Equinox Publishing Ltd, 2005 – 285 p.
6. Oralbaeva, N. Qazaqtilindegi etistiktiñ analitikalıq formanttarınñ qurılısı men maǵınası - Almaty: Ğilim baspası, 1979. – 195 p.
7. Perkins, M.R. Modal Expressions in English – London: Frances Printer, 1983. - 115 p.
8. Palmer, F.R. Modality and the English modals - London: Logman, 1990. – 256 p.
9. Palmer, F.R. Mood and modality - Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 236 p.
10. Sovremenny kazaxskij jazyk - Alma-ata: Izdatel'stvo akademi nauk kazaxskoj SSR, 1962. – 415 p.
11. Van Der Auwera, V.A. Plugian Modality's semantic map // Linguistic Typology - 1998. - № 2. – P. 79-124.

Ешнияз Г. С.

Ішкі мүмкіндік модальділігінің қазақ және ағылшын тілдерінде берілуі

Мақала модальдік категориясының бір субкатегориясы - ішкі мүмкіндік модальділігінің қазақ және ағылшын тілдерінде зерделенуін қарастырады. Автор ішкі мүмкіндік модальділігінің семантикалық құрылымдарын туа біткен/жүре біткен, физикалық/ментальды ішкі мүмкіндік деп бөліп, оның қазақ тілінде *-A al* аналитикалық форманты және ағылшын тілінде *can* модальді етістігі арқылы берілу ерекшеліктерін көрсетеді.

Кілт сөздер: модальділік, ішкі мүмкіндік модальділігі, көсемше, модальді етістік

Ешнияз Г. С.

Выражение модальности внутренней возможности на казахском и английском языках

В статье рассматривается один из субкатегории модальности – модальности внутренней возможности и его выражения на казахском языке с помощью аналитической формы *-A al* и на английском языке с помощью модального глагола *can*. Автор указывает на основные семантические аспекты модальности внутренней возможности, описывает сходства и особенности их выражения на казахском на английском языках.

Ключевые слова: модальность, модальность внутренней возможности, деепричастие, модальный глагол



УДК: 811.11:821.161.1

Щербакова И.К. – преподаватель, ЗКГУ им. М.Утемисова
E-mail: irina.sherbakova.62@mail.ru

**КОМПАРАТИВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КАТЕГОРИИ ВРЕМЕНИ
РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ГЛАГОЛА С ПОЗИЦИИ ПЕРЕВОДА
ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДА ПРОИЗВЕДЕНИЙ
А.С. ПУШКИНА)**

Аннотация. В данной статье даётся сравнительная характеристика категории времени русского и английского глаголов на примере перевода текстов. В качестве примеров используются фразы из произведений русских писателей в переводе на английский язык. Категория времени рассматривается не на уровне реального момента речи, а на уровне представления говорящего о событии и времени его восприятия.

Ключевые слова: Таксис, модальность, момент речи, текстовое время, эмотивное время, художественное время.

Категория времени рассматривалась и с позиции лингвистики текста, основанной на отграничении эпического повествования от других видов сообщений. Предшественником этого подхода был А.Белич (1958), выделивший сферу «синтаксического индикатива», в котором употребление всех форм времени соотносено с реальным моментом речи, и сферу «синтаксического релятива», в которой прошлое как бы полностью отрешено от реального настоящего и изображается само по себе. Э. Бенвенист разграничил «план речи», использующий во французском языке все времена кроме «аориста» и все три грамматические лица, и «план истории», использующий только «повествовательные» времена.

Значения одновременности, предшествования и следования действий и другие временные отношения между действиями, выражаемые глагольными формами, некоторыми языковедами выделяются в особую языковую категорию – таксис (от греч. taxis – построение, порядок, расположение). Понятие таксиса в отличие от понятия времени было определено Р.О. Якобсоном [5].

Таксис существует в любом языке, однако как особая грамматическая категория, отличающаяся от вида и времени – лишь в тех языках, где имеется соответствующая специальная система грамматических форм. Р.О.Якобсон рассматривал таксис как одну из категорий, не относящихся к типу шифтеров. Таксис характеризует сообщаемый факт по отношению к другому сообщаемому факту и безотносительно к факту сообщения.

А.В. Бондарко трактует таксис как «функционально-семантическое поле, формируемое различными средствами (морфологическими, синтаксическими, лексическими), объединёнными функцией выражения временных отношений между действиями в рамках целостного временного периода» [1, с. 28].

Целостность временного периода – необходимый признак таксисного отношения. Данный признак может характеризовать комплекс действий, выраженных разными формами времени, но, тем не менее, охватываемых единым временным периодом. В таких случаях формы времени разные, но они имеют одну и ту же денотативную темпоральную отнесённость. Однородность отнесённости всех компонентов данного комплекса действий к одному и тому же денотативному времени с точки зрения момента речи – необходимое условие цельности временного периода, и, тем самым, и условие существования таксисного отношения.



Якобсон, говоря о таксисе как грамматической категории, приводит в качестве примера факты нивхского языка, а также языка хопи. В числе грамматических понятий, выражаемых русскими глагольными формами, он рассматривает зависимый и независимый таксис.

В языкознании помимо грамматических категорий существуют также и понятийные категории. В качестве их грамматикализованного ядра понятийной категории выступает соответствующая ей грамматическая категория. Так, аспектуальности и таксису соответствует вид, а темпоральности – время.

Глагольное слово наиболее склонно к синтаксической развёртке, то есть оно должно передаваться с учётом его окружения, с учетом типологии текстов.

Заметим, что в некоторых произведениях А.С. Пушкина глагол нередко является не одиночным, а реализуется в рамках абзаца. Поэтическая речь по-иному использует глагол. Он перемещается здесь в сферу тропики и задаётся всем текстом стихотворения в целом или его фрагментом (строфой).

Одним из образцов анализа поэзии Пушкина в лингвистическом ракурсе можно считать анализ стихотворения молодого А.С. Пушкина «Предчувствие» или «Снова туча надо мною...» М.Л. Гаспаровым [2].

М.Л. Гаспаров, анализируя это стихотворение (1828), пишет, что из слов этого стихотворения перед нами складывается художественный мир произведения: из существительных - его предметный (и понятийный) состав; из прилагательных – его чувственная (и эмоциональная) окраска; из глаголов – действия и состояния, в нем происходящие. Он также отмечает, что время представлено в «Предчувствии» с «всё нарастающей тонкостью и подробностью». В первой строфе противопоставлены друг другу «прошлое и будущее: с одной стороны, *«тучи собралися»* – прошлое; с другой – будущее: *«сохраню ль к судьбе презренье, понесу ль навстречу ей непреклонность и терпенье...?»* И между этими двумя крайностями теряется настоящее как следствие из прошлого: *«рок угрожает снова мне»*. Во второй строфе автор сосредотачивается именно на этом промежутке между прошлым и будущим, на настоящем: *«бури жду», «сжать твою... руку я спешу»*; и лишь для оттенения того, куда направлен взгляд из настоящего, здесь присутствует и будущее: *«может... пристань я найду»*. В третьей строфе автор сосредотачивается на предельно малом промежутке – между настоящим и будущим. Казалось бы, такого глагольного времени нет, но есть наклонение – повелительное, которое именно и связывает настоящее с будущим, намерение с исполнением: *«...тихо молви мне», «опечалься», «взор свой... подыми иль опусти»*. И при этом для направления взгляда продолжает присутствовать будущее: *«твоё воспоминанье заменит душе моей...»*. Таким образом, будущее присутствует в каждой строфе как сквозная тема тревоги автора, а сопоставленное с ним время всё более приближается к нему: сначала это прошедшее, потом – настоящее, и наконец – императив, рубеж между настоящим и будущим.

Русские глаголы с их ограниченной системой времён, двумя видами – совершенным и несовершенным, с их приставками, безличными формами, причастиями и деепричастными оборотами обычно представляются переводчику чем-то похожим на ребус. Настоящее, прошедшее и будущее время русских глаголов при переводе на английский не предрешают автоматически время действия последних, т.к. в английском языке для различных форм глаголов русского языка абсолютных грамматических эквивалентов не существует. Ещё более сложной и коварной является «увязка» вида со временем.



Рассмотрим некоторые случаи, вызывающие затруднения при переводе на примере глагола *читать* (*read*). В русском языке глагол часто повторяется и в настоящем, и в прошедшем, и в будущем времени для того, чтобы подчеркнуть непрерывное продолжение какого-либо действия. Буквальный перевод этой непрерывности на английский с повторением настоящего и прошедшего времени звучит очень неуклюже. Вот пример такого неудачного сочетания настоящего (будущего) времени с несовершенным видом глагола: Мы *читали* и *будем читать* эту книгу. *We read and will read this book*. Гораздо лучше перевести так: *We have always read this book*. *We are continuing to read this book*. Можно заменить глагол существительным: *We shall continue our reading*.

Русский оборот, в котором сочетается прошедшее время глагола несовершенного вида с настоящим для того, чтобы подчеркнуть продолжительность действия, можно перевести на английский одним глагольным оборотом в сложном времени: Мы никогда не *читали* и не *читаем* таких книг. *We have never read such books*. *Have never* несет в себе как прошедшее, так и настоящее время.

Сочетание настоящего времени с прошедшим, образованного от глагола несовершенного вида, часто переводится через *to continue*: Мы *читали* и *читаем* о таких фактах в наших журналах. *We are continuing to read about such facts in our magazines*.

Другая комбинация времён – прошедшее, образованное от глагола совершенного вида, с будущим временем. Здесь возможен перевод на английский язык и прошедшим, и будущим временами. Мы не *читали* и не *будем читать* о таких фактах. *We have never read (will never read) about such facts*.

Русские глаголы настоящего и прошедшего времени, повторенные через дефис, можно переводить: *keep + verb*, а можно и переформулировать. Я *читаю-читаю*, а ничего не понимаю. *I keep reading (kept) but understand nothing*. *I read and read but ...*

В английском переводе время русского глагола может меняться в тех случаях, когда повелительное наклонение в единственном числе используется в условном времени: *Прочти* я ее вовремя, ничего бы не случилось. *If I had read it in time nothing would have happened*.

То же происходит в случае неожиданного или непреднамеренного действия: Письмо лежало на столе – а он возьми и *прочти*. *The letter was on the table when all of a sudden he read it*.

Русский глагол в настоящем времени можно переводить прошедшим в тех случаях, когда рассказ идет о серии событий в прошлом: *Читаю* я книгу, рассматриваю картинки, вдруг слышу знакомый голос. *Last night as I was reading the book, looking through the pictures, I suddenly heard a familiar voice*.

Серийно повторяющиеся или привычные действия, которые в русском языке выражаются будущим временем, в английском передаются настоящим: Вечер я обычно провожу так: приду поздно, поужинаю, *почитаю* газеты и ложусь спать. *Here's what I usually do in the evening: I come home late, have supper, read the newspapers and go to bed*.

Для описания характерного, привычного поведения человека в русских текстах используется целый набор глаголов в будущем времени, которые передаются на английский в *Present Continuous*: Он всегда прибежит, *прочтет* и исчезнет. *He is always barging in reading and running away*.



Горизонты освещения глагола в последние десятилетия значительно расширились и обновились. Рассматриваются проблемы внутриглагольной деривации, существенные при исследовании прозы А.С. Пушкина, акцентируется специфика художественного времени в противовес реальному (Г.А. Золотова, Е.В. Падучева, А.В. Бондарко). Рассматривается **время грамматическое и время художественное**. Под художественным временем понимается время тех событий, из которых складывается сюжет, сюжетное время. Каждый персонаж имеет своё **индивидуальное** время. Видо-временные формы – средство выражения художественного времени. Художественное время – сложное переплетение трёх порогов восприятия – автора, читателя и персонажей. Это не столько календарный отсчёт событий, сколько их соотносённость, установление ассоциативных, причинно-следственных, психологических связей между ними, причём отсчёт времени в художественном произведении может не совпадать с исторической хронологией.

Между художественным и грамматическим временем существует определенная иерархия. Художественное время – категория более высокого ранга. Она подчиняет себе грамматическое время как одно из средств своего выражения. Например, анализируя временную последовательность действий, хронологию событий в повести Пушкина «Капитанская дочка» замечаем, что при определении возраста Андрея Гринёва Пушкин допускает условность. По повести А. Гринёву в начале повествования семнадцать лет, однако, соотношение с событиями, на которые ссылается Пушкин при описании семьи Гринёвых, даёт иной возраст – десять лет. Это объясняется тем, что композиционное время в отличие от бытового протекает не по исторической хронологии.

Важность категории времени для произведения выражается прежде всего в том, что временная ориентация повествования определяет характер используемых автором языковых средств. Временная ориентация повествования – один из признаков, отличающих повествование от первого лица от повествования от третьего лица. Весь текст повествования от первого лица, в том числе и в «Капитанской дочке» Пушкина, ориентирован на временной опыт рассказчика. В повествовании от третьего лица такой ориентации нет. События изображаются просто как имевшие место. Языковым выражением этого является употребление в повествовании от первого лица форм прошедшего, настоящего и будущего времени в отличие от повествования от третьего лица, где преимущественно используются формы прошедшего.

Выделяется также **объективное и перцептуальное** время. Объективное время относится к сфере объективно существующего внешнего мира, перцептуальное – к сфере восприятия реальной действительности отдельным человеком. Основой перцептуального времени могут быть эмоции. Его также называют **эмотивным** временем.

Представляет интерес и сравнение художественного и индивидуального времени. Индивидуальное время складывается из длительности и хронологической определённости. Недостаточно знать, сколько лет прожил тот или иной человек, необходимо установить и с какого по какой год он проживал. Художественное время не тождественно индивидуальному. У индивидуального есть начало и конец. Художественное время есть диалектическое единство конечности и бесконечности. Индивидуальное время необратимо (нельзя вернуть прошлое), художественное же может быть обратимым.

Художественное время – сложное взаимодействие временных систем. Важнейшие из них – **сюжетное, авторское и читательское**. Время авторское, читательское – объективное, за которым стоит мир реальных. Время сюжетное – время мира фиктивного, вымышленного.



Сейчас стало широко популярным понятие точки отсчёта (point of reference), которое использовалось при описании семантики перфектных временных форм разных языков. Оно было введено Г. Рейхенбахом в 1947 г. Более активно используется в семантике понятие «момент речи», противопоставленный понятию «точка отсчёта».

Синхронная точка отсчёта возникает вследствие явления, называемого нарративным режимом интерпретации. Он характеризуется тем, что отношение текста к речевой ситуации, а, следовательно, и к моменту речи, для него не существует. Парным к нарративу прошедшего времени является настоящее нарративное (историческое), которое тоже не выражает, в отличие от обычного настоящего времени, совпадения с моментом речи. При нарративном режиме интерпретации, в отличие от диалогического, точкой отсчёта служит некий воображаемый момент: момент наблюдения или настоящее время наблюдателя. («Иду я и думаю», «Приходит он и видит»). По характеру точки отсчёта оно не отличается от прошедшего нарративного.

Грамматическое время определяется отношением действия к моменту речи, разграничивающему в неостановленном движении времени настоящее, прошедшее и будущее). Но тексты, повествующие о прошлых событиях, не обходятся только формами прошедшего времени. Различие форм относит называемые действия не к «моменту речи», но соотносит их между собой как одновременные, параллельные и последовательные, то есть находящиеся в таксисной связи.

Вспомним отрывок из пушкинской «Сказки о рыбаке и рыбке» и сопоставим с английским переводом:

<i>«В третий раз закинул он невод, –</i>	<i>A third time the net sank in the waters</i>
Пришел невод с одною рыбкой.	And came up with one fish in it...
<i>Как взмолилась золотая рыбка.</i>	<i>The golden fish begged for mercy</i>
<i>Голосом молвит человеческим...</i>	<i>And spoke with the voice of a human</i>
Удивился старик, испугался...».	The old man was amazed and awestruck

(Пимэн).

В русском варианте встречаем формы и настоящего, и прошедшего времени, чего нельзя сказать об английских переводах.

Эти примеры показывают, что выбор темпоральных форм, их комбинации в тексте определяются не реальным моментом речи, а представлением говорящего о соотношении времени события и времени его восприятия, чего нельзя сказать об английских переводах. Точка отсчёта не фиксирована моментом порождения текста, она подвижна и может перемещаться по воле говорящего в разных направлениях по отношению к оси событий, занимая позицию, синхронную происходящему. В объёмном пространстве текстового времени могут взаимодействовать три темпоральные оси или линии: T_1 , T_2 , T_3 . Линия T_1 представляет календарное, природное, объективно бегущее время, внешнее по отношению к тексту, однонаправленное и необратимое. Это категория физическая. Линия T_2 реализует текстовое, событийное время (речь идет о событиях, составляющих содержание текста). Линия T_3 – перцептивная, выражающая позицию говорящего (пишущего) во времени и пространстве по отношению к событиям текста.

Бытующее в лингвистике представление о последовательности событий в речи как о воплощении однонаправленного потока времени отражает смешение осей T_1 и T_2 , времени внеязыкового, физического и текстового. В отличие от прежних авторов, отметивших роль наблюдателя, Г.А. Золотова, Н.К. Онипенко, М.Ю. Сидорова подчеркивают неоднородную подвижность говорящего наблюдателя, свободу перемещения его «наблюдательного пункта» [4].



Существует речевая ситуация, в которой момент речи релевантен как точка отсчёта времени, например, в телефонном разговоре: «Как, ты ещё *не вышла*? Мы *ждем* тебя! – Сейчас *приду*». Момент речи, о котором идет речь, принадлежит здесь оси Т₃. Он может совпадать с реальным моментом речи, не условен, подвижен и его движение подчинено воле и воображению говорящего.

Исследователями, пишущими о нарративах (повествовательных текстах), определенной границы между нарративом-ненарративом не установлено. Противопоставленность в этом смысле монологического литературного повествования живому диалогу не подтверждается материалом. Достаточно обратиться к текстам записей устных спонтанных диалогов в условиях непосредственного общения: в них точка отсчёта нередко перескакивает с реального момента разговора во временные планы вспоминаемых событий.

Подобные явления наблюдаем у А.С. Пушкина в «Капитанской дочке». Во второй главе читаем: «С беспокойством я **выпрыгнул** из кибитки и **вижу**: матушка **встречает** меня на крыльце с видом глубокого огорчения. «Тише, – **говорит** она мне, – отец болен при смерти и **желает** с тобою **проститься**. Пораженный страхом, я **иду** за нею в спальню. **Вижу**, комната слабо освещена; у постели **стоят** люди с печальными лицами. Я тихонько **подхожу** к постеле; матушка **приподымает** полог и **говорит**: «Андрей Петрович, Петруша **приехал**; он **воротился**, узнав о твоей болезни; **благослови** его».

При переводе русский глагол в настоящем времени заменяется прошедшим¹: «I leaped out of the sleigh in my agitation and saw my mother coming to meet me with an air of profound grief «Hush!» she said to me. «Your father is very ill – he is at death's door – he wishes to take leave of you». Overcome by terror I followed her. I found myself in a dimly – lit room; around the bed stood men and women with mournful faces. I went softly up to it; my mother lifted a corner of the curtain, saying: «Andrei Petrovich, Petrusha has come; he heard of your illness and turned back; give him your blessing».

Русский глагол в будущем времени может заменяться на английский в настоящем и прошедшем: «То и дело, бывало, к Антипьевне **забежим**...» (глава I) – «Always **pestering** the housekeeper...». «Это, говорил он, – необходимо для нашего брата служивого. В походе, например, **придешь** в местечко – чем **прикажешь** заняться?» – «It's absolutely essential for us soldiers. For instance, you come to some little place on the march. What is there for you to do?». «Как **завижу**, бывало, рысьи шапки, да как **заслышу** их визг, веришь ли, отец мой, сердце так и замрёт» (глава III) – «Whenever I saw their lynx – fur caps, or heard their yells, my heart seemed to stop, it did indeed, Sir!».

Повелительное наклонение пушкинского глагола в значении «вынужденности действия в будущем» передается на английский язык модальным глаголом: «Хорошо, если **найдется** добрый человек; а то **сиди** себе в девках вековой невестой» (глава III) – «If an honest man asks for her, well and good, otherwise the girl must be an old maid all her life».

Проведя компаративный анализ категории времени в русском и английском языках, можно сделать вывод, что выбор временных форм глагола в русском языке, их комбинации в тексте определяется не реальным моментом речи, а представлением говорящего о соотношении времени события и времени его восприятия, чего нельзя сказать об английских переводах.



Литература:

1. Бондарко А.В. Теория функциональной грамматики. Темпоральность и модальность. – Л.: Наука, 1990. – 196 с.
2. Гаспаров М.Л. Избранные труды. – М.: Языки русской культуры. – Т.2: о стихах. – 1997. – 501с.
3. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. – М.: МГУ, 1998. – 528 с.
4. Пушкин А.С. Сочинения. В 3-х т. Т.3. Проза. – М.: Художественная литература, 1987. – 528 с.
5. Якобсон Р.О. Роботы по поэтике. – М.: Прогресс, 1987. – 461с.
6. Alexander Pushkin. Selected works. Prose. – Moscow: Raduga Publishers, 1999. – 270 p.

Щербакова И.К.

Орыс және ағылшын тілі етістіктері шақ категориясының мәтін аудармасы тұрғысынан алғандағы компаративті сипаттамасы.

Орыс және ағылшын тілі етістіктері шақ категориясының мәтін аудармасы тұрғысынан алғандағы компаративті 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.

Кілт сөздер: таксис, модальдылық, сөйлеу уақыты, мәтіндік уақыт, эмотивтік уақыт, көркемдік уақыт.

Shcherbakova I.K.

The comparative analysis of Russian and English category of verb time in the position of text translation.

In this article the comparative analysis of the time category of English and Russian verbs is given. There are many examples from Russian writers' works in English translation here. The category of time is regarded as an imagination of the speaker about the event but not as the time at the moment of speech.

Keywords. Taxis, modality, the moment of speech, text tense, emotive tense, fiction tense.



ТАРИХ

ИСТОРИЯ

HISTORY

ӘОЖ: 95 (574):636.145

Рысбеков Т.З. – тарих ғылымдарының докторы,
профессор, М. Өтемісов атындағы БҚМУ
Сисекешева А.М. – М. Өтемісов атындағы БҚМУ магистранты
E-mail: aikonai88@mail.ru

ТЫҢ ЖЕРЛЕРДІ ИГЕРУ ЖЫЛДАРЫНДАҒЫ КОЛХОЗДАРДЫҢ АУЫЛ ШАРУАШЫЛЫҚ НӘТИЖЕЛЕРІ МЕН САЛДАРЫ

Аннотация. Мақалада тың және тыңайған жерлерді игеру жылдарындағы колхоздар мен совхоздардағы ауыл шаруашылығының жағдайы, сонымен қатар оның нәтижелері мен салдары статистикалық мәліметтер негізінде жете талданған.

Кілт сөздер: Тың игеру, эпопея, совхоз, колхоз, ауыл шаруашылығы, астық, съезд, пленум, техника.

Қоғамдық, өмірдің барлық жақтарын қайта құру біздің арғы және бергі тарихымызды ой елегінен өткізіп, орын алған проблемаларды алдыңғы қатарға шығаруға мүмкіндік берді. Біздің заманымыздың ең өткір де үлкен проблемаларының бірі – халықты азық-түлікпен қамтамасыз ету еді. КОКП-нің 27 съезінде осындай ұйғарым жасалып, артынан ол 28 съезде тағы қайталанды. Алайда дүние жүзінің алтыдан бір бөлігінде осындай мүмкіндікті жүзеге асыруда Коммунистік партия барынша дәрменсіздік танытты. Сөйтіп, КПСС Маркстің сөзімен айтқанда «халықтың ең бірінші қажетті сұранымын» шеше алмай тарихи аренадан табан тайдыруға мәжбүр болды.

Дүние жүзі бойынша көлемі ең үлкен құнарлы жерлерге ие бола тұрып, елді нансыз, азық-түліксіз қалдыруға КОКП-ға оншалықты «даналық» қажет емес еді. Әттең, қоғамымыз аграрлық саясатты дұрыс жүргізе білмеудің нәтижесінде бүгінгідей тығырыққа тірелді. Ғалымдар осынау дағдарыстың сырын анықтау үшін ауыл шаруашылығын дамытудың тарихына, соның ішінде 1954-1964 жылдарға назар аударуда. Бұл кезең кеңес елінің тарихындағы «Тың эпопеясы» жылдары деп аталды.

Тың және тыңайған жерлерді жаппай игеру тақырыбы Советтік тарихи әдебиетте кең орын алды. Әсіресе, осы тақырып аясында ірі монографиялық зерттеулер, ұжымдық еңбектер, ғылыми-практикалық конференциялар, мерекелік салтанаттар көбейді. Осы жөнінде көптеген кандидаттық және докторлық диссертациялар қорғалды, сонымен бірге көркем әдебиет пен кинематография да оған көп көңіл аударды. Бір сөзбен айтқанда, елдің бәрі даңғаза, құрғақ сөзге әуес бола бастады.

В.В. Докучаевтың айтқандарына сүйене отырып, Мәмбетәлі Сердалин өз еңбегінде «Егер Россияның Европалық далаларын қалай болса солай жыртып тастаудың зардаптары осындай болса, онда Сібірдің ұлан-байтақ шалқар даласын жырту қандай қатерлі зардаптарға әкеліп соғар екен» деп жазған еді. Мәмбетәлі Сердалин қазақ даласының мал шаруашылығымен айналысуға қолайлы екенін және оның өнімін егіс аймақтарының өнімімен тығыз байланыстыра отырып, зор табысқа жетуіне болатынын ғылыми тұрғыдан дәлелдеген [1, 75 б.].



Қазақ зиялыларының тағы да бір аса көрнекті өкілі Әлихан Бөкейханов (1887-1937 жж.) та осыны ескерткен. 1910 жылы Петербургтен шыққан «Қырғыздар» (Қазақтар) атты еңбегінде: «Егер қазақ даласына шаруаларды асығыс түрде қоныс аударуды жалғастыру тоқтатылмаса, онда таяу арада тың жерлер түгел жыртылып тынады. Ал, мұндай тыңсыз дала айтақырға айналып, одан өнім алынбайды» деп жазған болатын. Алайда, қазақ ғалымдарының алысты болжай білетін көрегендік пікірімен де, болжауымен де ол кезде және одан кейін Советтік дәуірде де келісіп, санасқан ешкім болмады.

Қазақстан жерінде соғыс әрекеттері болған жоқ, әйтсе де оның зардаптары сезіліп тұрды. Әсіресе бұл жағдай ауыл шаруашылығында айқын білінді. Бұл саладағы соғысқа дейінгі деңгей тек 50-ші жылдары ғана өз дәрежесіне жетті. Бірақ ол елдің азық-түлік пен шикізатты тұтыну қажетін өтей алмады. Сондықтан үкімет «ауыл шаруашылығындағы жағдайды түзеуге ден қойды. Мәселен, 1950 жылы партиялық-үкімет комиссиясы құрылды. Оған колхоздарды қаржыландыруды жақсарту мәселесін қарау ұсынылды.

1952 жылы басқа комиссия мал шаруашылығындағы жағдайды жақсартуға көңіл бөлді. Аталмыш комиссиялардың жұмыс нәтижесі КСРО Жоғарғы Кеңесінің сессиясында талқыланды (тамыз 1953 ж.). Үкімет экономиканы сауықтырудың ойластырылған шарасын ұсынды. КСРО Министрлер кеңесінің төрағасы Г. Маленков халық тұтынатын тауарларды өндіруді ұлғайту үшін ауыл шаруашылығын көтермей болмайды деген тұжырым жасады. «Біздің басты міндетіміз, – деді ол, – қысқаша мерзім ішінде ауыл шаруашылығындағы колхоздар мен совхоздардың артта қалушылығын жойып, оны тез аяғына қоя отырып, шаруашылықтарды нығайту, колхозшылардың еңбек күнін көбейтіп, оларға ақша бөлуді ұлғайту». Баяндамада астық мәселесі маңызды деп танылып, оны өндіруді көбейту мақсаты қойылды. Ауыл шаруашылығын дамыту мәселелері КОКП Орталық Комитетінің 1953 жылғы 3-7 қыркүйек айында болған Пленумында да қаралды [1, 80 б.].

Саланың жағдайын сараптай келіп, пленум ауыл шаруашылығын дамыту жөнінде жаңа көзқарас қалыптастырды. Алдымен ауыл шаруашылығына күрделі қаржы бөлуді ұлғайту көзделді. Пленум сонымен қатар алғаш рет социалистік шаруашылықты жүргізудің негізі ретінде қызметкерлерді материалдық қаржыландыру принципін шаруашылық табысымен байланыстырды [1, 80 б.]. Қаулыға сәйкес ферма мен егістіктен өндірілетін өнімдерді сатып алу бағасы бірнеше есе өсті. Шартты міндеттемеден тыс сатылатын өнімдердің бағасын колхоздар үшін күрт көтерілді. Мұның өзі колхоз экономикасын нығайтты. Жеке шаруашылықтан алынатын өнімнің көлемі азайтылды, қаржы салығы төмендетілді, тағы басқа тәуір шаралар белгіленді. Қыркүйек пленумы ауыл шаруашылығын дамытуға әжептәуір жол ашты. Әйтсе де көптеген зерттеушілер Хрущевтің бастамасы оның табансыздығының арқасында өз мақсатына жетпеді деп есептейді. Мәселен мұндай көзқарас И.Росинов пен Н.Тюринде қалыптасқан.

Қойылған міндетті орындау көп күш жұмсауды қажет етті. Алға қойылған мақсаттарға жету үшін әміршілдік-әкімшілдік жүйенің барлық күш-қуаты іске қосылды. КОКП Орталық Комитетінің, ақпан-наурыз Пленумының (1954 ж.) шешімдері республикалардың Орталық Комитеттерінің облыстық, қалалық және аудандық партия ұйымдарының жиналыстарында талқыланды. Насихат пен үгіт құралдарының барлық түрі кеңінен, пәрменділікпен пайдаланылды. КОКП Орталық Комитеті Қазақстанның «Тың және тыңайған жерлерді игеруге аттануға» шақырған барлық совет халқына арналған үндеу қабылдады. Тың игеру дәуіріндегі Қазақстанға жаппай қоныс аудару дүмпуі 60-шы жылдардың ақырына дейін созылып, тоқтамады. Соның дәлелі ретінде Қазақстанның облыстары бойынша көрсеткіштер кестесі төмендегідей:



Кесте 1.
Қазақстан Республикасының облыстар бойынша халық саны
(жыл басында, мың адам)

	1954		1959		1965	
	Барлығы	Соның ішінде ауыл тұрғындары	Барлығы	Соның ішінде ауыл тұрғындары	Барлығы	Соның ішінде ауыл тұрғындары
Қазақстан Республикасы	7355,4	4284,6	9809,8	5242,6	11771,6	6266,4
Ақтөбе	330,9	189,7	401,0	226,6	512,3	291,9
Алма-Ата	375,3	350,5	946,1	748,2	602,3	524,5
Шығыс Қазақстан	641,9	317,7	734,9	340,5	796,3	346,7
Гурьев	231,5	99,5	287,8	126,0	277,0	123,6
Жамбыл	469,6	316,0	561,6	360,0	704,3	425,9
Қарағанды	542,8	114,3	1018,7	221,3	1007,8	185,0
Қызылорда	297,9	171,0	327,3	175,1	410,7	198,8
Көкшетау	349,7	256,9	493,3	370,6	588,7	421,4
Қостанай	408,7	313,2	710,7	522,9	848,1	554,4
Павлодар	328,2	249,1	455,0	323,5	614,2	383,5
Солтүстік Қазақстан	385,5	257,1	457,0	300,6	544,6	361,2
Семей	407,6	224,6	520,2	292,0	649,9	372,4
Орал	309,8	217,9	381,2	267,8	476,3	349,8
Целиноград	391,3	210,7	637,1	379,4	744,7	391,1
Шымкент	804,5	532,6	921,4	588,1	1110,7	689,5

Көріп отырғаныңыздай, Республика бойынша халық саны жылдан жылға артып, 11771,6 тұрғынды көрсетсе, жекелей Орал облысы бойынша да барлығы 166,5 мың адамға, ал ауыл тұрғындары 131,9 мың адамға өсімі байқалады [5, 62 б.]. Бұл елімізге қоныс аударушылардың санының айтарлықтай жылдан жылға өсіп отырғанын дәлелдейді. Тың жерлерді игерудегі жеткіліксіз жұмысшы күші Совет Армиясы қатарынан босатылған жауынгерлер есебінен де толтырылды. Сонымен қатар, мемлекет батыс аймақтардан тыңға қоныс аударған отбасыларына көмектесуге мол қаражат бөлді. Кейбір совхоздарға комсомолдарының шақыруына үн қосып, 1954 жылдың күзінде тың игеруге тағы да 60 мың жас әйелдер мен қыздар келді. Алғашқы екі жылда ғана Қазақстанның тың жерлеріне 200 мыңнан астам отбасы қоныс аударды [6, 267 б.]. Бұл көрсеткіштер тың жерлерді игеруге де айтарлықтай өзгерістер әкелді.

Кесте 2.
Тың жерлерді игеру, шаруашылықтың барлық түрі бойынша (мың ға)

№		1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960
	Қазақстан Республикасы	8531	9436	1908	1064	1877	1020	1648
1	Ақтөбе	446	695	177	122	129	116	116



2	Алма-Ата	148	383	212	123	69	32	35
3	Шығыс Қазақстан	84	131	46	17	37	32	15
4	Гурьев	7	16	10	2	12	1	-
5	Жамбыл	118	283	120	64	41	14	22
6	Қарағанды	242	560	181	81	78	55	92
7	Қызылорда	16	19	13	14	18	4	5
8	Көкшетау	1428	928	44	51	124	39	120
9	Қостанай	1710	2103	185	180	339	125	471
10	Павлодар	1021	1185	406	46	394	187	259
11	Солтүстік Қазақстан	759	270	13	18	155	40	75
12	Семей	283	387	118	104	79	135	121
13	Орал	560	506	134	75	99	77	57
14	Целиноград	1644	1734	155	118	283	138	236
15	Шымкент	65	236	94	49	20	25	24

Кестеден көріп тұрганымыздай, тың және тыңайған жерлерді игеру Орал облысы бойынша 1954 жылы алтынша орында болса, 1956 жылы жетінші, ал 1960 жылы тоғызыншы орынға ығысып, тың игеру бұл аймақта жылдан жылға азайғандығын көрсетті. [5, 64 б.]. Дегенмен бұл біз үшін тиімді ме, тиімсіз болды ма, себебі бұл кезде облыстар арасында жаппай жарыстар орын алып жатты, болжам түрінде қалмақ.

Тың игерудің шаруашылықты жүргізудегі тиімділігі қаншама мадақталып «дәлелденгенімен», оған орасан зор күрделі қаржы жұмсалды. Республиканың ауыл шаруашылығына алғашқы екі жылдың ішінде ғана 6,105 миллион сом қаржы жұмсалды. Бұл төртінші бесжылдықта жұмсалған барлық қаржыдан төрт есеге жуық көп [4, 75 б.]. 1954-1958 жылдары Қазақстанда 337 жаңа совхоз ұйымдастырылды. Мемлекет оның құрылысына 10,814 мың сом жұмсады. Өндірістік негізгі қор 1953 жылғы 276 миллион сомнан 1965 жылы 2,6 миллиард сомға дейін немесе 10 еседен астам өсті [10, 17 б.].

Тың игеруге ауқымды материалдық қор бөлінді. Республиканың басқа ауыл шаруашылық аудандарының есебінен тыңға құрылыс материалдары, техника үсті-үстіне жөнелтілді. 1953 жылмен салыстырғанда 1956 жылы тыңға әкелінген тракторлардың саны 213 пайызға, комбайндар 232 пайызға артты. Осыған орай техниканың жалпы саны да молайды. Егер 1958 жылы республикада 40 мың трактор болса 1960-шы жылдың басында 156,2 мыңға, немесе төрт есе, ал комбайндар 4,3 есе көбейді. Осыншама есе техниканы кем алған басқа аймақтардың әлеуметтік экономикалық дамуының мешеулеп қалуы хақ.

Осыншама «қуатты күштің» бос жатқан тың алқаптарына тұтқиылдан шабуылға шығуын Л.И. Брежнев өз еңбегінде былайша түсіндіреді: «Тың жерлердің астығы шұғыл қажет болды», дей келе пікірін одан әрі жалғастырып, «социализмді нығайта отырып, уақыттың алдын орау үшін совет адамдары көп нәрсені бұрын түк жоқ жерден бастады. Партия тыңды игеруге шақырылғандарға: онда қиын, тіпті өте қиын болатынын, алда ауыр шайқастар тұрғанын, ал қандай шайқастың да ерлікті керек ететінін ашықтан ашық айтты» [4, 76 б.]. Расында да тың игерушілердің өмірінде қиындыққа төтеп беретін іс қимылдар бастан асатын. Тыңға шабуыл ешқандай дайындықсыз шұғыл басталды. Қара топырақты құнарлы аймақтармен бірге көк қауданы желкілдеген шұрайлы жайылымдықтар да қыраттар да, тіпті сортаң жерлер де өткір түрен жүзіне ілікті. Интернационалдық комсомол-жастар екпінді бригадалары жазушы



Шерхан Муртазаның сөзімен айтқанда «казак даласының бүкіл ішек қарнын ақтарды». Майдандағы соғыс дабылдарының мәліметтері сияқты жүздеген, мыңдаған миллиондаған гектар жер жыртылғаны туралы даурықпа рапорттар қарша борады. 1954 жылы тапсырмадағы 6,3 миллион гектардың орнына 8,5 миллион гектар жер жыртылды.

Осыдан кейін-ақ, сабырлық жасап, алды-артын пайымдап, аялдауы қажет еді, бірақ, халықтың күткен үміті ақталмады.

Тың игерудегі өрескелдіктерді тың игерушілердің өздері де мойындайды. 1954 жылы «Ленинград» совхозына жолдамамен келген Еңбек Қызыл Ту орденінің иегері В. Кириченко былай деп жазады: «Тыңды игеруге айтылған сынды дұрыс қабылдау керек. Сол кездегі әміршілік-әкімшілдік жүйенің басшылығына орай асығыстық, істі ойластырмай шешу орын алды» [1, 86 б.]. Өздерінің өмірлеріне, тағдырларына сіңісіп, шешуші рөл атқарған тыңды бағындырушылардың қазіргі кезеңдегі әділ сын көзбен жасалған тарихи талдауға қарсылық білдіретіні әбден түсінікті. Әрине, тың игеру тарихындағы қажырлықты, жанқиярлық күресті, табандылықты ешкім жоққа шығармайды. Егістікке жарамды құнарлы жерлерді игерудің тиімділігі де күмәнсіз. Мәселе, қысқа мерзімнің ішінде ұлан-ғайыр 25 миллион гектар жердің іріктеліп сұрыпталмастан қатарынан тасталқаны шығарылып жыртылуында, оның әлеуметтік-экономикалық, демографиялық және экологиялық зардаптарға қиындыққа ұрындыруында. Тың жерлерді игеруді қауырт жүргізу саясатының қыр-сырын баяндаудан бұрын халық белсенділігінен туған игі бастамаларға да тоқтала кеткен жөн.

Тыңға келген мыңдаған саналы еңбеккерлердің жігерлі еңбегінің нәтижесінде пайдалы игі істер туындады. Оның бірі – студенттердің құрылыс отрядтары. Салыстырмалы түрде қарастыра кетсек, мұндай отрядтардың бірі Қостанай облысы Таран ауданында құрылды. Аудан жастары 1954 жылдың күзінде игі бастама көтерді. Олар республиканың барлық еңбекшілерін мәдени-ағарту мекемелерінің жаңа құрылыстарын салуға, жөндеуден өткізу, қызметін жақсартуға көмектесуге үндеу тастады. Тарандықтардың бастамасы кең қолдау тапты. 1955-1956 жылдары селолық жерлерде 17 мәдениет үйі, 450 клуб, 300 кітапхана, 50 оқу үйі, 500-ден астам қызыл мүйіз, 10 стадион мен спорттық алаңдар салынып, 230 елді-мекенге радио және 130 елдімекенге электр жүйелері тартылды [7, 94 б.].

Тың игеру жылдарында совхоз жұмысшылары мен колхозшылар селолық мектептерді өз қамқорлығына алды. Олардың саны Республиканың кейбір облыстары бойынша өсімді көрсеткенімен, 1953-54 жылдары Республика бойынша 9407 болса, Орал облысы бойынша 558 мектеп болды, 1960-61 жылдары 526 мектеп, ал 1965-66 жылдары 518 мектепті құрады. Бұл басқа облыстармен салыстырғанда Алматы қаласынан кейінгі төменгі көрсеткіштер. 1957 жылға дейін олардың көмегімен 2828 оқу шеберханасы, 1700 пәндік кабинет жабдықталды. Совхоздар мен колхоздарда 3 мыңнан астам оқушылардың өндірістік бригадалары мен участоктары ұйымдастырылды. Тұрғын үй құрылысы да кеңейді. 1954-1955 жылдары республиканың тың аймағында 853 мың шаршы метр тұрғын үй салынып, пайдалануға берілді. Жаңа поселкелер орнығып, автомобиль жолдары төселіп, астық қоймалары бой көтерді.

Тың туралы жазылған еңбектерде ауыл шаруашылық өнімдерінің, алдымен астық өндірудің артқандығы тілге тиек етілді. Расында да өсім бар. Егер жалпы Қазақстан бойынша бұрын (1949-1953 жылдары) мемлекетке орта есеппен



жылына 111 миллион пұт астық тапсырса, тың игеру жылдарында (1954-58 жылдары) 521,4 миллион пұттан, Орал облысы бойынша 1954 жылы 57,3 мың, 1955 жылы 52,5 мың, 1956 жылы 611,2 мың, 1957 жылы 301,9 мың, 1958 жылы 821,9 мың тонна астық өткізді [3, 49 б.]. Әсіресе, 1956 жылы барлығы 1.483 миллион пұт астық жинап, мемлекетке 1 миллиард пұт астық тапсырған Қазақстан дикандары ең жоғары көрсеткішке жетті. Бірақ келесі жылдары астық өндіру кеми бастады. 1963-64 жылдары астық өндіру 1953 жылғы мөлшерден сәл ғана асты. Осы кезден бастап еліміз шетелдерден, АҚШ, Канада, Аргентина, Франция сияқты мемлекеттерден астық сатып алуға кірісті [1, 87 б.].

Тың игеруді қарқынды жүргізуге асыққан мемлекет басшылары алда шешуші қиын күрделі мәселелердің туындайтынын түсінбеді. Жұмысты ғылыми түрде терең зерттеу негізінде жүргізудің орнына өктемдікке жол берілді. Табиғатты қорғау тарихи ескерткіштерді сақтау жөнінде ешқандай шара қолданылмады. Н. Хрущев тыңды бағындыру күресінде наполеондық арандатушылық бағытты: «ең бастысы майдан ашу, кейінгісін қорға жатармыз» принципіне ұстанды. Сондай-ақ тың жер дұшпан шебі ретінде қаралып, жаппай шабуылға шығуға шақырылды. Тың игеру дәуіріндегі жиі қайталанатын тұжырымдар: «Тыңға шабуыл», «Тыңды бағындыру», «Тыңды бас идіру» сияқты ұрандардан құралатыны да тегін емес.

Тыңға шабуыл жасауға шақырушыларды жолдың, астық қоймаларының жоқтығы да имендірмеді. Маңдай тері төгіліп, өсірілген дикан астығының жүздеген мың тоннасы қырманда, дестелерде, жанбыр мен қар астында жатып, іріп-шіріп, шығынға ұшырады. Шаруашылықты жүргізудегі бойға сіңген қырсыздықтың, салғырттықтың салдарынан күн сайын 15 мың трактордың сынып босқа тұруы сияқты бей-берекетсіздікті есепке қоссақ, тың игерудің бағасы да айқындала түспек.

Кеңес тарихнамасында тыңдағы өндіргіш күштерді пайдаланудың ұтымдылығы ауыл шаруашылығының материалдық-техникалық базасының дамып өсуін зерттеумен алмастырып жүр. Зерттеуші В.И. Куликовтың, С. Ковальскийдің және Х. Мадановтың монографияларында, сондай-ақ Б. Қайымовтың «Тың игеру аймақтарындағы астық шаруашылығы» еңбегінде тың өндірісіндегі қаржы қорының қайтарымы мәселелері көтерілмейді. Ал, шын мәнінде жұмсалған қолдағы бар қорға шаққандағы өндіріс өлшемі бұрын да бірте-бірте кеміген, әлі де кеми түсуде. 1961-65 жылдармен салыстырғанда 1976-78 жылдары қор қайтарымының коэффициенті тың совхоздарында 0,70-тен 0,43-ке дейін азайды. Көптеген зерттеушілер тың өндірісінің әлеуметтік тиімділігін талдағанда адам өмірінің орташа ұзақтығы, балалар өлімі, кадрлардың тұрақтамауы, қылмысты істердің көбеюі, жасырын жұмыссыздық, жергілікті тұрғындардың көңіл-күйі, маскүнемдіктің таралуы, табиғат экологиясы сияқты аса маңызды мәселелер ұмыт қалдырылады [1, 90 б.].

Жерді талан-таражға салу орны толмас шығынға ұрындырды. Ғалымдардың есебі бойынша тыңды игеру жылдарында топырақтың сапалы қыртысының 15—20 пайызы, ал кей жерлерде 23 пайызға дейін бүлініп, құнарсызданған. Қазір бұрынғы тың игерілген аймақтардағы жердің құнарсыздануы 35 пайызға дейін жетті, оны қалпына келтірудің сәті әлі күнге дейін түскен жоқ [1, 90 б.]. Егерде «игерудің» осы қарқынынан айрылмасақ алдағы ондаған жылдардан кейін тыңның басты байлығы жеріміз де түгелдей құнарынан айрылып тынбақ еді. Сонда біз кейінгі ұрпағымызға қандай қазына қалдырмақпыз.



Елуінші, алпысыншы жылдардағы жел эрозиясының етек алуы егін шығымдылығын да күрт кемітті: 1954-58 жылдары әр гектардан 11,4 центнерден (Орал облысы бойынша 5,1 центнер), 1959-63 жылдары 6,1 центнерден (Орал облысы бойынша 5,7 центнер) астық бастырылды [2, 88 б.]. Осыған орай арамшөптерді химикаттармен өтеу және егістікке тыңайтқыштар себу жұмыстары қолға алынды. Егер 1960 жылдары Батыс Қазақстанның шаруашылықтарында 5,8 мың тонна минералдық тыңайтқыштар пайдаланылса, 1969 жылы 247,7 мың тонна немесе 44 есе көп минералдық тыңайтқыш бөлінді [9, 43 б.].

Әрине, минералдық тыңайтқыштарды пайдаланбайтын бір де бір ел жоқ. Мәселен, ғылыми зерттеулердің негізінде қоршаған ортаға табиғатқа зиянын тигізбей тиімділікпен пайдалана білуде. Амал не, алпысыншы, жетпісінші жылдарда тың аймақтарында тыңайтқыштарды бей-берекетсіз пайдаланудың салдарынан табиғаттың өсімдігі мен жәндіктеріне орасан зор зиянын тигізіп, апатқа ұшыратты.

Н. Хрущев парды мойындамауымен қатар көпжылдық шөп егуге егінді тікелей орып жинауға да тыйым салды. Ал оның есесіне жүгері өсірудегі құлшынысы жұртшылыққа мәлім. Тіпті, ол солтүстік шеңберге дейін жүгері өсірумен шұғылдануды жақтады. Әрине, жүгері жергілікті табиғи ерекшеліктер ескеріліп, агротехника сақталып, өсірсе аса пайдалы дақыл. Не пайда, мұнда да «дала аруын» өсіруге аттаныс науқаны басталып бей-берекетсіздік белең алды. Н. Хрущевтің 1957 жылғы 22 мамырдағы сөйлеген тағы бір сөзіндегі «Таяу жылдарда еліміздің әр тұрғынына шаққанда ет, сүт, май өндіру жөнінде АҚШ-ты қуып жетеміз» [10, 14 б.] деген ұраны да іске аспады.

Осының бәріне қоса «Тың дәуірінде» ұйымдастыру жұмысында да тұрақсыздық қалыптасты. Мысалы, ауыл шаруашылығы министрлігінің үстіне совхоздар министрлігі, жергілікті жерлерде совхоздар тресі, өлкелік басқару салалары құрылды. Облыстық партия және совет органдары салалық негізгі байланысты өнеркәсіптік және селолық болып екіге бөлінді. Селолық аудандар ірілендіріліп территориялық басқармалар ұйымдастырылды. Айналасы бес-алты жылдың ішінде колхоздар екі мәрте біріктіріліп, ірілендірілді де, ақыры олар совхоздарға айналдырылды. Машина-трактор станциялары ажыратылды. Мұндай ұйымдастыру жаңалықтары еліміздегі экономикалық немесе әлеуметтік қажеттіліктен туындамады, қайта әкімшілдік-әміршілдік әдіспен жүзеге асырылды да, дамуға кері әсерін тигізді. Халық «қымбатты Никита Сергеевичтің» толып жатқан реформаторлық құлқынысынан әбден жалығып қажыды.

Енді мәселенің ең бастысы – адамдар туралы. Демек осы кезде «бәрі де адам үшін» деген ұран көтерілді емес пе! Алайда тыңға шабуылды бастаған еліміздің және республиканың басшылары халықтың мүддесін назардан тыс қалдырды. Алды-арты ойластырылмаған тың майданы бұқараның, әсіресе жергілікті тұрғындардың өміріне, тұрмысына қиындықтар тугызды, республика бойынша 25,4 миллион гектар жердің жыртылуы жайылымдықтың шұғыл азаюына, жеке меншіктегі малдарды өсіруді тежеуге әкеліп соқты. Мысалы ұсақ мал өсіру қарқыны шаруашылықтың барлық категориясында үш есе азайды, жылқы саны 1916 жылғы 4340 мыңнан 1961 жылы 1158 мыңға азайды, ал түйенің саны 1928 жылға қарағанда сегіз есе кеміп, небары 140 мың қалды. Жергілікті тұрғындарды дәстүрлі тағамынан (қымыз, айран, тұз, сары май және басқа) айырып шектеу Қазақстандағы ядролық қаруды сынаумен тұстас келді [1, 93 б.]. Мұның өзі халықтың денсаулығына әсер етті, алпысыншы жылдардың басында республикада өкпе ауруына, бруцеллезге, лейкемияға және онкологиялық ауруларға шалдығушылардың қауырт көбеюінің де себебі міне осыдан.



1965 жылдан бастап Қазақстан өзінің бидайының әр тоннасын 65 сомнан, ал кара бидайын 60 сомнан сататын болды. Дәл осы дақылдар Өзбекстанда, Грузияда, Өзірбайжанда, Тәжікстанда, Арменияда, Түркіменстанда едәуір қымбат – 90 және 85, ал РСФСР-дың және Украинаның қаратопырақсыз аудаарында, Белоруссияда, Прибалтика республикаларында – 130 да 130 еді [4,107 б.]. Яғни, соңғылар мемлекетке өздерінің бидайын бізге карағанда, екі есе қымбатқа сатып, қыруар пайда тапты. Ал Қазақстан бидайының сапасын мақтағанда, елдің бәрі алдына жан салмады. «Олай болса, Қазақстан астығы мемлекетке неге арзан бағамен сатылды? Егер оған деген одақтық сұраныс өте жоғары болса, оны басқа республикалар «ауыстыра алмайтын болса», оны неге қымбатқа сатпады? Сапалы астықтың өзіндік құнының төмен болғаны үшін әрине, Қазақстан диқандары неге тек қана мадақтау мен барынша құрметтеуге гана лайықты болды?» - деп, орынды сұрақ қояды зерттеуші Т.Омарбеков [8, 122 б.].

Қорытындылай келсек, төмендегідей ой түюге болады. Тың жерлерді игеру тақырыбы ол туралы әдебиеттің көптігіне карамастан, әлі де одан әрі зерттеуді, әділ талдауды талап етеді. Тың игеру тарихын баяндауда әсірелеушіліктен, ұрандатушылықтан, тек табысын гана мадақтап көрсетуге еліктеушіліктен, үстіртіктен арылу қажет.

Тың жерлерді игерудің негізгі мақсаты – қысқа мерзімде шығынды неғұрлым аз жұмсап, кеңес халқын мол астықпен қамтамасыз ету болды. Ал ол үшін жоспар бойынша әр гектардан орта есеппен 14-15 центнерден астық бастыру қажет еді. Бұл белгіленген жоспар 1992 жылға дейін бір де бір рет орындалмаған еді. Мысалы, 1961-1965 жылдары әр гектардан 6,1 центнерден (КСРО бойынша – 10,2 ц.) астық жиналды. И.В. Русиновтың тұжырымы бойынша кеңес елінде өсірілген дәнді дақылдардың әр гектарының шығымдылығын 1 центнерге арттырғанда бүкіл тың игерудің нәтиже көрсеткішінің өтеуге толық болар еді деген есебімен келісуге әбден болады. «Тың игеруге жұмсалған күрделі қаржы, – дейді ол, – ұқыптылықпен ойластырып жұмсалса, аз күш жұмсап алға қойылған мақсатты орындауға болар еді» [1, 95 б.].

Бұл арада біз тыңның тиімді нәтижелерін жоққа шығаруды көздеп отырғанымыз жоқ. Тың игерудің арқасында Қазақстанның экономикасы біршама нығайды, жаңа совхоздар, элеваторлар пайда болды, егін алқкабы молайды. Тың жерлер игерілмесе, 90-шы жылдардағыдай 32 миллион тонна мол астық жинап алу қолдан келер ме еді жоқ па белгісіз. Мәселе сол жетістіктердің құны мен құтында, зардабы мен залалында.

Тың игеру науқанынан кейінгі қазақ жерінің хал-ахуалына тоқтай келіп, президентіміз Н.Назарбаевтың: «жер құнары азып, атамекен тозып кетті. Кербез сулы Көкшетаудағы сексен көлдің сәні азайып, айдынды Аралымыз тартылды. Абай туган Шыңғыстауды қырық жыл бойы Семей атом полигонындағы сынақтар сілкініп тұрды, Сарыарқаның шалғыны азып, жер жанаты Жетісудың жайлауы жүдеді» деп атап көрсетуі өте орынды. Әрине еліміздің «тың эпопеясы» тұсында басынан кешкен қиыншылығы, жеріміздің кешкен қасіреті мен мехнатына Қазақстанға келген тың игерушілер кінәлі емес. Оған сол кездегі саясатты тугызған мемлекеттік жүйе кінәлі.

Қазақстандағы тың жерлерді игеру идеясы экономикалық қажеттіліктен гана туган жоқ. Ол патша үкіметінің коллониалдық саясатын одан әрі жалғастыру шарасы болып табылады. Әрине, ресми түрде тың игеру патриоттық және интернационалдық міндет деп асқактата насихатталды.



Никита Сергеевич тағы бір жарқын сөзінде (шарықтаған шақ болар) «тың эпопеясының» түпкі мақсат-мүддесін төмендегіше пайымдайды. «Егер патша өзінің әдістерін қолданып, бұл аймақты ұзақ мерзім ішінде адамдарға толықтыра алмаса, біз советтік әдіспен толықтырдық». Иә, бұл одан әрі түсіндіруді қажет етпейтін тұжырым.

Соңғы айтарымыз, бүгінгі күні кейбіреулер қазіргі әлеуметтік ұлттық қайшылықтар ушығып тұрған шақта өткендегі кемшіліктерді көтерудің қажеті не деген сауал қоюы да мүмкін. Бұл жерде айтарымыз, тарихымыздың бұрмаланып көрсетілуі қоғамымыздағы бүгінгі дағдарысқа тікелей қатысы бар. Қазіргі нарықтық экономикаға қошу, осыған байланысты меншіктендіру процесі қазақ халқы үшін 20-30-шы жылдардағы қоғамдандыру, жаппай ұжымдастыру қасіретті сүргінінен оңай түспейтінін ескерту қажет. Қараңызшы, қазақ жерінің ең шұрайлысы, суының ең мөлдірі патша үкіметінің отаршыл саясатының екпінді жалғасы болған «тыңды бағындыру» сергелдеңінің нәтижесінде кімнің қолында қалды? Керісінше, жергілікті халықтың басым көпшілігі шөл далада орналасқан, оның ішінде артта қалған 70 селолық аудан бар. Міне, осы жағдайларды ескермесек бүгінгі таңда қазақ халқының басынан кешкен қасіреті қайталанбауына кім кепілдік бола алады. Сондықтан да өткендегі кемшіліктерді қайталамау үшін Қазақстанның табиғи байлығын неғұрлым тиімділікпен пайдалану, көзделген қазіргі кезеңде тарихымызға әділ баға беру аса қажет. Бұл бүкіл республиканың ауыл шаруашылығын тығырыққа тіреген әкімшілдік-әміршілдік жүйенің тұзағынан құтылудың бірден бір айқын жолы.

Әдебиеттер:

1. Әбуов Қ. Қазақстанда тың және тынайған жерлерді игеру: тәжірибе мен сабақтар // Қазақстан тарихының «ақтаңдақ беттерінен». – Алматы, 1994. – 235 б.
2. БҚО ММ 37 қор. 22 тізім, 46-іс.
3. БҚО ММ 761 қор. 13 тізім, 123-іс.
4. Винокурова Р.Ф. Освоение целинных и залежных земель в Казахстане (1954-58 гг.) / Автореферат на соиск. канд. ист. наук. – М., 1963. – 35 с.
5. Жумасұлтанов Ж. Целине – 50. Брошюра / Алматы, 2003 – 72 с.
6. Каражанов К.С. Освоение целинных и залежных земель Казахстана: достижения и просчеты // Сб. ст. «Некоторые вопросы истории Казахстана». – Алматы, 1994.
7. Ковальский С.Л., Маданов Х.М. Освоение целинных земель в Казахстане. – Алма-Ата, 1986. – 276 с.
8. Омарбеков Т. Тың тұмшалаған шындық // Жұлдыз, 1991. – №6. – 118-131 б.
9. Төлеубаева К. «Тың эпопеясы» бізге не берді? // Ақиқат, 1995. – №4. – 40-46 б.
10. Хрущев Н.С. Таяудағы жылдарда ет, май және сүт өндіруді жеке адамның басына шаққанда АҚШ-ты қуып жету. – М., 1957. – 28 с.

Рысбеков Т.З., Сисекешева А.М.

Сельскохозяйственные последствия и результаты колхозов в годы освоения целины

В статье рассматриваются годы освоения целинных и залежных земель сельского хозяйства в колхозах и совхозах, а также на основе статистических данных детально обсуждается его последствия и результаты.

Ключевые слова: Освоение целины, эпопея, совхоз, колхоз, сельское хозяйство, зерно, сьезд, пленум, техника.



Risbekov T.Z., Sissekesheva A.M.

Agricultural consequences and results of collective farms during the development of virgin lands

The article deals with the years of development of virgin and fallow lands of agriculture on the farms, as well as on the basis of statistical data is discussed in detail the consequences and results.

Keywords: Development of virgin lands, epic, farm, farming, grain, congress, Plenum, machinery.

УДК: 94(574):39

Алибек С.Н. – доктор исторических наук, профессор, Южно-Казахстанский государственный университет им. М.О. Ауезова
Косанбаев С.К. – кандидат исторических наук, доцент, Южно-Казахстанский государственный университет им. М.О. Ауезова
E-mail: seid-61@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ СОСТАВ ТЮРКСКИХ НАРОДОВ В ЭПОХУ ПОЗДНЕГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ

Аннотация. В данной статье авторы на основе привлечения ряда фундаментальных трудов академика НАН РК, доктора исторических наук, профессора О.Исмагулова проанализировали антропологический состав тюркских народов в эпоху позднего средневековья. Проблемы этнической антропологии, расогенеза и этногенеза казахского этноса нашли свое достойное отражение в трудах О.Исмагулова, К.Б. Сихымбаевой, А.О. Исмагуловой. Начальный этап этнографического и этнологического развития казахского народа и его предков происходило исключительно в тюркоязычной среде на современной территории Казахстана на протяжении ряда тысячелетий. Время окончательного формирования лингвистического, исторического и антропологического единства казахского народа вполне совпадает, и оно падает на период средневековья.

Ключевые слова: Тюркский мир, языки, Центральная Азия, Туран, этногенез казахов.

Эпоха средневековья особенно его поздний этап ознаменовался не только развитием письменности и выходом в свет различных историко-литературных произведений, но и сложением региональных этнокультурных образований в масштабе тюркского мира в Центральной Азии. Согласно лингвистическим и антропологическим изысканиям специалистов большинство тюркских народов сложилось в XV-XVI в.в. Об этом, прежде всего, свидетельствует лингвистическая классификация тюркских народов.

Существует более 20 классификаций языков этих народов. У них принципы дифференциации тюркских народов существенно не разнятся между собой. В основу нашей системной общности положена структура, предложенная А.Н. Кононовым и Н.А. Баскаковым [10; 1].

1. Огузская группа, которая состоит из азербайджанского, турецкого, туркменского и гагаузского языка.

2. Кипчакская группа. Она подразделяется на три подгруппы: кипчаки – половцы, кипчаки-булгары и кипчаки-ногайцы. Первую подгруппу составляют караимы, карачаевцы, балкарцы, кумыки, крымские татары, белорусские татары, во вторую подгруппу входят башкиры и поволжские татары.

3. Уйгуро-огузская группа. В ее состав входят тофалары, тыва, хакасы, шорцы, шулымцы и татары Сибири.

4. Кыргызы - кипчакская группа. К ней относятся алтайцы и якута саха.



5. Тюркская группа. К ней относятся казахи, узбеки, каракалпаки, туркмены.

В целом вышеперечисленные языковые группы образуют следующую условную схему с учетом становления временных рамок в диахронном аспекте, который был предложен О.Исмагуловым [6, с. 36-39]. На основе этой лингвистической схемы можно составить общую картину антропологического состава тюркских народов Евразии. Правда, не так уж много антропологических работ, которые содержали бы общую сводку о физических особенностях тюркских народов.

Поскольку современные тюркские народы в антропологическом отношении в известной мере соотносятся с физическими особенностями позднесредневековых тюркских народов на той же территории, на которой в наше время они расселены, то вполне правомерным представляется их однозначность антропологической классификации, как в синхронном, так и диахронном плане. Такая постановка вопроса позволяет считать, что за последние 500–600 лет носителями региональных этнокультурных традиций, несомненно, были и остаются те же тюркские народы, которые фиксируются и в наше время. В этом отношении интересным представляется антропологическая классификация и характеристика собственно тюркских народов в масштабе Евразии.

Первая попытка антропологической характеристики современных тюркских народов Евразии принадлежит А.И. Ярхо. На основе изучения главным образом соматологических признаков среди тюркских народов им было написано специальная статья, которая называлась «Краткий обзор антропологического изучения турецких народностей СССР за 10 лет (1924-1934 г.г.)» [11]. В этой и последующей своей работе «Саянские тюрки» изданная посмертно А.И. Ярхо он дифференцировал тюркские народы на ряд расовых образований первого и второго порядка, то есть большие и малые расы. Тюркские народы Восточной Европы, Кавказа и Южной части Средней Азии по его антропологической характеристике принадлежали в основном европеоидной расе, а народы, расселенные собственно на территории Центральной Азии относились к монголоидной расе. Народы тюркской языковой группы Алтая, Казахстана и Притяньшаня по его классификациям принадлежали в основном смешанному расовому типу. Правда, в последней своей книге он относил казахов к не дифференцированному типу монголоидной расы. При этом антропологический тип казахов им был назван алтайским или южносибирским [12, с. 148]. Последний термин укоренился в русской литературе, после того как авторы В.В. Бунак, М.Ф. Неструх, Я.Я. Рогинский опубликовали в 1941 году первый учебник по антропологии для биологов, где расовый тип казахов был назван южносибирским, а его генезис смешанным [2, с. 194-295]. В последние годы в трудах казахстанских ученых антропологический тип казахов именуется туранским по терминологии И.Е. Деникера или тураноидным, а не южносибирским как несоответствующие географическому расселению казахов [3, с. 122]. Антропологическая характеристика тюркских народов получило отражение в работах О.Исмагулова, который в 1961 году опубликовал специальную статью «Антропологический состав тюркских народов», где ему удалось выделить ряд соматологических особенностей тюркских народов начиная от крайнего Севера Восточной Азии до Балканского полуострова на западе [5, с. 171].



Однако на указанном пространстве как свидетельствуют соматологические материалы собранные разными специалистами в советское время и обобщенные О.Исмагуловым свидетельствуют бесспорную неоднородность антропологического состава тюркских народов. Среди них в основном обнаружены восемь европеоидных, три монголоидных типов второго порядка и две переходного типа. В масштабе тюркских народов ареал европеоидных типов простирается от Средней Азии до Балканского полуострова, а очаг распространения монголоидных типов падает на Северную Азию [5, с. 192].

В коллективной монографии О.Исмагулова, К.Б. Сихымбаевой и А.О. Исмагуловой «Этническая дерматоглифика казахов» дается историко-этноантропологический анализ народов Центральной Азии. Авторы пишут: «формирование этнической общности казахов в историческом прошлом базировалось на глубоком и сложном метисационном процессе, протекавшем на протяжении около 20 веков на территории Казахстана. В этническом и антропологическом отношении для такого консолидированного народа, каким является современный казахский народ, родоплеменная структура отражает определенный исторический этап становления, причем к настоящему времени это уже пройденный этап, имеющий лишь исторический интерес» [9, с. 31].

Надо отметить, что авторы совершенно правы в своем подходе к вопросам этноструктуры казахов, полагая, что родоплеменное деление представляет собой скорее пройденный этап этнической истории народа, и в настоящее время нация уже консолидирована, особенно с учетом наличия независимой национальной государственности.

В своем докладе «Процесс становления антропологического типа казахов в связи с проблемами этногенеза» О.Исмагулов осветил некоторые стороны сложного исторического процесса формирования казахского народа с точки зрения антропологии [8, с. 1]. В нем О. Исмагулов отметил следующее: «Современные казахи являются наиболее типичными представителями смешанного тураноидного южносибирского типа. В этом нетрудно убедиться, если сравнивать их с представителями североазиатской расы, с одной стороны, и расы Среднеазиатского междуречья – с другой. При этом по ряду признаков казахи попадают в пределы вариаций центральноазиатских групп, по другим обнаруживают довольно значительный сдвиг в сторону европеоидных типов. Это является следствием того, что расовый тип казахов формировался при многовековом смешении двух больших рас – европеоидной и монголоидной» [8, с. 6].

При этом следует отметить, что еще в конце 1950-х гг. О. Исмагулов был отправлен в аспирантуру Института этнографии АН СССР для специализации по антропологии. Во время учебы в аспирантуре им была организована специальная экспедиция, которая собрала богатый остеологический материал (свыше 300 скелетов), который был доставлен в Ленинградское отделение ИЭ АН СССР. «Эти материалы до сих пор считаются самой богатой и лучшей коллекцией Музея антропологии и этнографии РАН. Некоторые скелеты по обмену отправили в музеи Ганы, Кубы, Индонезии и др.» [4]. На основе богатого фактического материала О. Исмагулов в 1965 г. защитил кандидатскую диссертацию на тему «Проблемы формирования антропологического типа казахов по данным краниологии древнего и современного населения Казахстана». В этой работе впервые рассматривается процесс формирования краниологического типа казахов на территории Казахстана начиная от эпохи бронзы до современности. При этом автором собраны уникальные палеоантропологические материалы, которые обобщены в



этноантропологическом аспекте, то есть выявлены истоки становления антропологического типа современных казахов в хронологическом аспекте. Этот процесс занимает более сорока веков. Окончательное становление физического облика казахского народа на основе палеоантропологических изысканий устанавливается в период средневековья, то есть XIII-XIV вв. на территории современного Казахстана [7, с. 28].

Судя по обобщенным данным О.Исмагулова по сумме пяти высокого таксономического значения антропологических признаков взаимоотношения 24-х тюркских народов Евразии представляются весьма иллюстративными. Эти данные сами за себя говорят, что в этнокультурной основе казахского народа лежит тот же расовый тип, который на протяжении ряда веков является бесспорным и основным носителем этноисторических традиций. Следовательно, между антропологической характеристикой и материальной и духовной культурой казахского народа существует прямая связь. Поэтому изучение проблемы расогенеза и этногенеза казахского народа существенно дополняет друг друга, несмотря на то, что они составляют разную область науки и обладают разными объектами исследования. В конечном итоге антропологию и этнологию в изучении этнокультурных истоков казахского народа объединяют единые цели. Этим объясняется смысл и значение данной статьи, связанное с позднесредневековым и современным периодом истории Казахстана.

Иными словами, время окончательного формирования лингвистического, исторического и антропологического единства казахского народа вполне совпадает, и оно падает на период средневековья. Таким образом, начало комплексного и системного изучения этнокультурной, этноисторической, этнолингвистической и этноантропологической общности казахского народа начинается, по меньшей мере, с эпохи средневековья, а не с периода колониальной экспансии соседних держав. Следовательно, начальный этап этнографического и этнологического развития казахского народа и его предков происходило исключительно в тюркской среде на современной территории Казахстана на протяжении ряда тысячелетий.

Литература:

1. Баскаков Н.А. Тюркские языки (общие сведения и типологическая характеристика) // Языки народов СССР. Том II. – М., 1966. – 173 с.
2. Бунак В.В., Неструх М.Ф., Рогинский Я.Я. Антропология. – М., 1941. – 380 с.
3. Денникер И. Человеческие расы. – СПб., 1902. – 724 с.
4. Исмагулов О. Академик К.И. Сатпаев и антропология Казахстана // Краеведение. – 2004. – № 2. – С. 38-43.
5. Исмагулов О. Антропологический состав тюркских народов // Труды Института истории, археологии и этнографии АН КазССР. Том 12. – Алматы, 1961. – С. 171.
6. Исмагулов О., Бекетаева К., Исмагулова А.О. Казахи Алтая. Историко-антропологическое исследование. – Астана, 2003.
7. Исмагулов О. Проблемы формирования антропологического типа казахов по данным краниологии древнего и современного населения Казахстана / Автореф. дис. к.и.н. – М., 1965. – 28 с.
8. Исмагулов О. Процесс становления антропологического типа казахов в связи с проблемами этногенеза. - Москва, 1964.



9. Исмагулов О., Сихымбаева К.Б., Исмагулова А.О. Этническая дермотоглифика казахов. – Алматы: ИИЭ МОН РК, 2007. – 240 с.
10. Кононов А.К. История изучения тюркских языков в России. Дооктябрьский период. – Изд. 2. – Л., 1982. – 256 с.
11. Ярхо А.И. Краткий обзор антропологического изучения турецких народностей СССР за 10 лет (1924-1934) // Антропологический журнал. – 1936. – № 1. – С.68.
12. Ярхо А.И. Саянские тюрки. Антропологический очерк. Абакан, 1947. – 149 с.

Алибек С.Н., Қосанбаев С.К.

Ортағасырдың соңғы эпохасындағы түркі халықтарының антропологиялық құрамы

Мақалада авторлар көптеген деректерді, соның ішінде атақты ғылымдардың еңбектерін саралай отырып кейінгі орта ғасырлар кезеңіндегі түркі халықтарының антропологиялық құрамына талдау жүргізілген.

Қазақ халқының этникалық антропологиясы мен этногенезі О.Смағұлов, К.Б. Сихымбаева, А.О.Смағұлова сияқты белгілі антропологтардың еңбектерінде кеңінен зерттелген.

Қазақ халқы мен оның арғы тегі қазіргі Қазақстан аумағында өмір сүрген түркі тілдес ортада бірнеше мыңжылдықтар бойында жүргізіл жатты. Қазақ халқының тілдік, тарихи және антропологиялық тұтастығы ортағасырлар кезеңіне сәйкес келеді. Мақалада осы мәселелер қозғалады.

Кілт сөздер: Түркі әлемі, тілдер, Орталық Азия, Түран, қазақтар этногенезі.

Alibek S.N., Kosanbayev S.K.

Anthropological composition of the Turkic peoples in the Late Middle Ages

Authors analyzed anthropological structure of the Turkic people during an era of the late Middle Ages on the basis of attraction of a number of fundamental works of the academician, the doctor of historical sciences, professor O. Ismagulov. Problems of ethnic anthropology, race genesis and ethnogenesis of the Kazakh ethnos found the worthy reflection in O. Ismagulov, K.B. Sikhymbayeva, A.O. Ismagulova's works. The initial stage of ethnographic and ethnological development of the Kazakh people and its ancestors occurred to exclusively Turkic environment in the modern territory of Kazakhstan throughout a number of the millennia. Time of final formation of linguistic, historical and anthropological unity of the Kazakh people quite coincides and it falls for the Middle Ages.

Keywords: Turkic world languages, Central Asia, Turan, ethnogenesis Kazakhs.



**ҒЫЛЫМИ
ӨМІР**

**НАУЧНАЯ
ЖИЗНЬ**

**ACADEMIC
LIFE**

М.ӨТЕМІСОВ АТЫНДАҒЫ БҚМУ «WESTKAZINVEST 2014» АТТЫ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ БИЗНЕС-ФОРУМҒА ҚАТЫСУЫ.

2014 жылдың 9 қазанында Орал қаласында «WestKazInvest 2014» атты халықаралық бизнес-форум болып өтті. Форумға Қазақстанның, Ресейдің, Әзірбайжанның, Италияның өндірістік орындары мен мекемелерінің уәкілдері қатысты.

Ең алдымен форум Жангір хан атындағы БҚАТУ-де қойылған ғылыми-инновациялық жобалардың көрмесінен басталды. Көрмеге М.Өтемісұлы атындағы БҚМУ-н ғалымдарының мынадай ғылыми-инновациялық жобалары қойылды:

1. «Разработка методологии использования и переработки карбонатного бурового шлама бурового раствора на нефтяной основе» (ғылыми жетекші: х.ғ.д., профессор. Мендалиева Д.К.);

2. «Научные исследование в области альтернативного развития методов утилизации «карбонатного» бурового шлама, бурового раствора на нефтяной основе(КВШ)» (ғылыми жетекші: х.ғ.д., профессор. Мендалиева Д.К.);

3. «Биологическая рекультивация нарушенных экосистем Карачаганакского нефтегазоконденсатного месторождения и прилегающей территории» (ғылыми жетекші: б.ғ.к., профессор Фартушина М.М.);

4. «Изготовление и внедрение в производство ветроэнергетических установки парусного типа» (ғылыми жетекшілер: т.ғ.д., профессор Айталиев Е.С. және инженер құрастырушы Габдуллин З.Г.);

5. «Разработка информационно-аналитической системы мониторинга и управления системами водоснабжения, водоотведения, теплоснабжения на базе современных экономико-математических методов и информационных технологий в Западно-Казахстанской области» (ғылыми жетекші: ф.ғ.к., доцент Минуис Г.М.);

6. «Производство гранулированного биологического топлива из отходов растениеводства» (ғылыми жетекші: т.ғ.к., доцент Утегенов И.У.);

7. «Разработка и изготовление экспериментальной установки для приготовления кормовых добавок из отходов пивной и ликероводочной промышленности» (ғылыми жетекші: т.ғ.д., профессор Айталиев Е.С.);

8. «Разработка 3D-портала археологических памятников культуры» (ғылыми жетекші: т.ғ.магистрі Габдуллаев Д.Г.).



Форумның салтанатты ашылуы Жангір хан атындағы БҚАТУ-де БҚО әкімінің орынбасары М.Ш.Каримовтың, Саратов облысының басқармасының орынбасары(Ресей, Саратов қ.) П.В. Большедановтың, Татарстан Республикасының өндіріс және сауда министрлігінің орынбасары И.Р. Мингалеевтың соз сөйлеуімен басталды. Сонымен қатар осы жиналыста «Карачаганак

Петролиум Оперейтинг б.в.» компаниясының бас директоры Дамиано Раги,



Ақтөбе облысының әкімінің орынбасары Г.Н. Искалиев, «General Electric Oil & Gas» компаниясының РФ және ТМД елдерінің аймақтық директоры Алессио Мариани, ҚР даму және инвестиция министрлігінің тікелей шетел инвестициясы басқармасының басшысы М.Ж. Кабульдинов сынды азаматтар сөз сөйледі.

Форумның салтанатты ашылуынан кейін бес секцияға бөлініп жұмыс жасады, олар: «Туризмді дамыту», «Инновацияны дамыту», «МИНИ Экспо», «Мұнай-газ кластерінде машина жасау», «Ғылым-Бизнес-Билік». «Ғылым-Бизнес-Билік» секциясында «Қаржыландырудың аймақтық инновациялық зерттеулерде ғылым мен өндірістің байланысы. М.Өтемісұлы атындағы БҚМУ тәжірибесі» тақырыпта химия кафедрасының профессоры, х.ғ.к., Д.К.Мендалиева, Махамбет Өтемісұлы атындағы БҚМУ-нің сынамалы биотехнология және экология зертханасының жетекшісі З.Х. Кунашева өз докладтарын оқыды.

М.Өтемісұлы атындағы БҚМУ мен «Конденсат» АҚ арасындағы меморандумға қол қойылу сәті

Түстен кейін Мұз айдыны ғимаратында Қазақстан, Ресей және Әзірбайжан елдерінің өндірістік мекемелерінің тауарлары мен өнімдерінің



көрмесі болды, сонымен қатар қызмет көрсету мекемелері мен өндірістік мекемелердің арасында жан-жақты қатынас орнату мақсатында меморандумға қол қойылу салтанатты рәсімі болып өтті. Махамбет Өтемісұлы атындағы БҚМУ ректоры А.С. Иманғалиев пен «Конденсат» АҚ директоры А.З. Абзалилов ғылыми-білім беру бағытында меморандумға қол қойды.

«АЙМАҚ - 2050» ЖАЛПЫҰЛТТЫҚ БАЙҚАУЫНЫҢ БАТЫС ҚАЗАҚСТАН ОБЛЫСЫ БОЙЫНША ЖЕҢІМПАЗДАРДЫ МАРАПАТТАУ ТУРАЛЫ.

2014 жылдың 21 қарашасында М.Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан мемлекеттік университеті бас ғимаратының 102 электрондық кітапханасының оқу залында «Аймақ - 2050» Жалпыұлттық байқауының Батыс Қазақстан облысы бойынша жеңімпаздарды марапаттау рәсімі болды.

Марапаттау шарасында алғы сөзді М.Өтемісов атындағы БҚМУ ҒЖ және ХБ жөніндегі проректор, тарих ғылымдарының докторы, профессор Мұқтар Әбілсейіт Капизұлы алып «Аймақ - 2050» Жалпыұлттық байқауының жоғары деңгейде өткенін атап көрсетті және жеңімпаздарды құттықтады.

Кейінгі сөз кезегін қызмет жетекшісі Ысқақов Ерболат Түгелбайұлы алды. Ол «Қазақстан-2050» Жалпыұлттық қозғалысының қандай қызмет атқаратынын, қандай бағыттарда жұмыс жасайтындығын, болашаққа жоспарларын таныстыра отырып, байқау жеңімпаздарын құттықтады.

Аталған байқауға тапсырылған 33 жұмыстың 21-і М.Өтемісов атындағы БҚМУ болды және комиссиясының шешімі бойынша 7 жеке жоба байқауға жіберілді. Байқау қорытындысының нәтижесінде БҚО бойынша Мельников Владимир Леонидович «К региональному благополучию через законотворческие инициативы» 2 орын, Буланова Н.К., Михеева А.А.,



Жазыкбаева М.К., Досмухамбетов Е.Р., Герасимов А.В. «Стратегия развития малого и среднего бизнеса в Западно-Казахстанской области» 3 орын, Аймешева Ж.С., Нестеренко Г.И., Чудрова В.У., Бахтиярова А.Ж., Черемухина О.В. «Необходимость системы энергоменеджмента» атты жұмыспен 3 орын иеленгені хабарланып, оларга акшалай сертификаттар табыс етілді. Сонымен қатар байқау жеңімпаздары, белсенді қатысушылары және ұйымдастырушылар мақтау қағазымен марапатталды.

Коммерцияландыру офісі





«НАРОДЫ СОПРЕДЕЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВ КАЗАХСТАНА И РОССИИ НА ЕВРАЗИЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ДИАЛОГ И СОТРУДНИЧЕСТВО»

25 ноября 2014 года на базе ЗКГУ им.М.Утемисова проводилось Международная научно-практическая конференция на тему «Народы сопредельных государств Казахстана и России на Евразийском пространстве: диалог и сотрудничество».

Приветственным словом выступил аким Западно-Казахстанской области Нурлан Аскарлович Ногаев.

В ходе конференции подписан ряд меморандумов о сотрудничестве.

1. Подписан меморандум между Ассамблеей Народа Казахстана Западно-Казахстанской области и Западно-Казахстанским государственным университетом им. Махамбета Утемисова. Меморандум подписывали аким области Нурлан Аскарлович Ногаев и Ректор нашего университета Асхат Салимович Имангалиев.



В данном меморандуме стороны заявляют о своём согласии:

– активно сотрудничать в реализации национальных стратегических задач, направленных на укрепление и совершенствование казахстанской модели национального единства, общественного согласия и межэтнической толерантности;

– обеспечивать в процессе взаимодействия образовательную и научную поддержку реализации государственной этнополитики;

– вовлекать научное сообщество и студенчество в процессе укрепления общественного согласия, эффективно проводить профилактику социальной напряжённости во всех её проявлениях.

– привлекать молодежь к проведению мероприятий патриотической направленности, межэтнического и межконфессионального диалога, направленных на формирование чувства казахстанского патриотизма.



2. Подписан соглашение о сотрудничестве между Ассамблеей Народа Казахстана Западно-Казахстанской области Республики Казахстан и Ассамблеей Народов Оренбургской области Российской Федерации. Соглашение подписывали заместитель председателя Ассамблеи народа Казахстана по Западно-Казахстанской области Гайса Хамидулович Капаков и президент Ассамблеи народов Оренбургской области Веналий Владимирович Амелин.



Целью данного соглашения является установление регулярного сотрудничества между Сторонами с тем, чтобы:

–повысить эффективность взаимодействия государственных и гражданских институтов Приуралья и Оренбуржья в сфере межэтнических отношений;

–достичь более глубокого понимания общественно-политических и социальных процессов, происходящих в Оренбургской области Российской Федерации и Западно-Казахстанской области Республики Казахстан.

3. Подписан договор о сотрудничестве между факультетом Истории, экономики и права Западно-Казахстанского государственного университета им. Махамбета Утемисова и Научно-исследовательским институтом истории и этнографии Южного Урала Оренбургского государственного университета.



Договор подписывали декан факультет Истории, экономики и права ЗКГУ им. М. Утемисова Галина Ивановна Нестеренко и директор НИИ истории и этнографии Южного Урала Оренбургского государственного университета Веналий Владимирович Амелин.

Основной целью договора является осуществление межвузовского сотрудничества по целому ряду направлений, в том числе:

- проведение совместных фундаментальных и прикладных научных исследований, разработка технологических инноваций;
- проведение совместных научных семинаров и конференций;
- подготовка и публикация научных статей и монографий, учебников, учебных пособий;
- чтение лекций и проведения мастер-классов;
- организация научной стажировки магистрантов, аспирантов и научных сотрудников;
- содействие межкультурному диалогу, сохранению, развитию и взаимообогащению культуры, языков, исторических и национальных традиций народов государств – участников договора;
- организация и проведение совместных обучающих курсов и семинаров-тренингов, направленных на формирование духовно-нравственной культуры будущих специалистов.

На конференцию участвовали около 70 докладчиков из Оренбургской области и разных области Казахстана.

Офис коммерциализации

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНЫҢ ТҰҢҒЫШ ПРЕЗИДЕНТІ КҮНІНЕ АРНАЛҒАН ХАЛЫҚАРАЛЫҚ КОНФЕРЕНЦИЯ.

М.Өтемисов атындағы Батыс Қазақстан мемлекеттік университетінде РФ Халықтар достастығы университетімен бірлесе отырып, университет ректоры, академик А.С.Иманғалиевтың басшылығымен 2014 жылдың 27 қараша күні Қазақстан Республикасының тұңғыш Президенті күніне орай «Ұлт көшбасшысы: саяси тәжірибе, Қазақстан мемлекеттілігінің дамуы және қалыптасуындағы сара жолы» тақырыбындағы халықаралық ғылыми-



тәжірибелік конференция оздырылды. Конференция жұмысына Түркияның Ардахан университетінің, Ресей халықтар достастығы университеті, РФ Орынбор мемлекеттік университетінің, РФ Самара мемлекеттік университетінің, РФ Қалмақ мемлекеттік университетінің және ҚР Астана, Алматы, Ақтөбе, Ақтау, Тараз, Шымкент, Өскемен, Павлодар, Орал қалаларындағы жоғары оқу орындарының профессор-оқытушылары мен колледждер, орта мектеп мұғалімдері, мемлекеттік құқық саласы қызметкерлері мен банк-қаржы, экономика және басқару салаларының мамандары қатысты.

Конференцияның пленарлық мәжілісінде Түркия Республикасының Ардахан университетінің оқу-әдістемелік, халықаралық байланыс және ғылыми істер жөніндегі проректоры, профессор Орхан Сүйлемез, Ресей халықтар достастығы университетінің профессоры В.В.Калығина, Орынбор мемлекеттік университетінің доценті Е.И.Максименко, ҚР Президенті аппаратының ішкі саясат бөлімі қызметкері А.Ш.Маликова, БҚО Ұлттық банктің Орал қалалық филиалының директоры міндетін атқарушы Г.К.Сатыбалдина, тарих ғылымдарының кандидаты Ж.Ж.Жақсығалиевтар баяндама жасады. Пленарлық мәжілісте ұсынылған баяндамалар Қазақстан Республикасының саяси-экономикалық интеграциялық қадымды даму жағдайлары, ҚР Президентінің басқару жылдарындағы жүргізген саясаты, ұстанымдары, әлемдік қауымдастықтағы Қазақстанның беделі, халықаралық келісімдер мен құқықтық саясаттың бағыттары туралы маңызды мәселелерді көтерді. Негізгі мәжілістен кейін университеттің №3 оқу ғимаратында орналасқан тарих, экономика және құқық факультетінде конференцияның 1,2,3 секциялық отырыстары өтті. Жалпы, конференцияға 69 баяндама, оның ішінде 7 пленарлық және 62 секциялық баяндамалар оқылды. Конференцияның соңында баяндамашылар көтерген маңызды мәселелердің шешімі негізінде конференция тұжырымдамасы жарияланып, қаулы шығарылды.

«ТАЙМАНОВ ОҚУЛАРЫ – 2014» ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ҒЫЛЫМИ-ТӘЖІРИБЕЛІК КОНФЕРЕНЦИЯСЫ ТУРАЛЫ АҚПАРАТ

2014 жылдың 5 желтоқсан күні М.Өтемісов атындағы БҚМУ-да математик-ғалым, физика-математика ғылымдарының докторы, профессор, Қазақ КСР Ғылым академиясының академигі, КСРО Оқу ағарту ісінің үздігі Асан Дабысұлы Таймановтың құрметіне арналған дәстүрлі «Тайманов оқулары – 2014» халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференция өткізілді.

Конференцияның ашылу пленарлық мәжілісіне Батыс Қазақстан облысының әкімі Ноғаев Нұрлан Асқарұлы, М.Өтемісов атындағы БҚМУ ректоры педагогика ғылымдарының докторы, профессор, академик Иманғалиев Асқар Сәлімұлы және физика-математика ғылымдарының докторы, академик, С.Л. Соболев атындағы математика институтының динамикалық жүйелер зертханасының меңгерушісі, Новосибирск мемлекеттік университетінің геометрия және топология кафедрасының меңгерушісі Тайманов Искандер Асанович қатысты.



Сонымен қатар конференцияға физика-математика ғылымдарының докторы, профессор, Л.Н.Гумилев атындағы ЕҰУ-дың теориялық математика және ғылыми есептеулер институтының директоры Бактыбеков Казбек Сулейменович, педагогика ғылымдарының кандидаты, И.Н.Ульянов атындағы Ульянов мемлекеттік педагогикалық университеттің физика-математика факультетінің деканы Кузина Наталья Георгиевна, Орал қаласындағы физика-математикалық бағыттағы Назарбаев Зияткерлік мектебінің директоры Қадырова Шолпан Маратовна және Асан Дабысұлы Тайманов атындағы №34 мектеп-гимназиясы директорының орынбасары Шайхиева Самал Жәдігеровна және т.б. профессорлар мен оқытушы ұстаздар қатысты.

Ғылыми-тәжірибиелік конференция екі секция бойынша болды:

1. «Теориялық және қолданбалы математика, физика, информатика саласындағы қазіргі заманғы мәселелері»;
2. Математика, физика және информатиканы оқытудың әдістемесі мен инновациялық-технологияларының өзекті мәселелері.

Конференция барысында А.Д. Таймановтың ұлы Тайманов Искандер Асановичке БҚМУ профессоры атағы берілді.



«Тайманов оқулары – 2014» халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференциясына 100-ден астам мақалалар түсіп оның 75-і іріктеліп алынды және мақалалар жинағы шығарылды.



«ҚАЗАҚСТАННЫҢ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ДАМУ КЕЛЕШЕГІ» атты республикалық ғылыми-тәжірибелік конференция

Жылдан жылға Қазақстан жалпыға танымал ірі аймақтық форумдардың орталығына айналып келеді. Осы арқылы өзінің халықаралық беделін нығайтуда.



Сондай-ақ, бүгін ол 2017 жылғы мамандандырылған ЕХРО көрмесін Орталық Азия аумағында алғашқы болып өткізуге үміткер мемлекеттің бірі. Осыған орай 2014 жылдың 18 желтоқсан күні М.Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан мемлекеттік университетінде «ЭКСПО-2017» халықаралық көрмесіне арналған «Қазақстанның инновациялық даму келешегі» атты республикалық ғылыми-тәжірибелік конференциясы болып өтті.

Конференцияға Батыс Қазақстан облысы әкімінің орынбасары Каримов Марат Шайдоллаұлы, «Орал» әлеуметтік кәсіпкерлік корпорация «Ұлттық компаниясы» АҚ басқармасының төрағасы Балтаев Ержан Талғатович, «Технопарк «Алгоритм» ЖШС директоры Есекенов Арман Маликович, Батыс Қазақстан облыстық балалар-жасөспірімдер туризм және экология орталығының директоры Фомин Виктор Павлович, КазИИТУ ректоры Айтимов Аксерік Сареевич, КазИИТУ ғылым және халықаралық қатынастар бойынша проректоры Кайрлиева Гаухар Ермеккалиевна қатысты.

Конференцияның негізгі мақсаты: ЭКСПО-2017 халықаралық көрмесінің Қазақстанның инновациялық дамуындағы рөлі мен алатын орны, инновациялық даму мәселелерін айқындау. "ЭКСПО-2017" Халықаралық көрмесінің маңыздылығы, экономикалық тиімділігі және келешекке көзқарастар туралы ой қозғау.

Конференцияда қарастырылған негізгі мәселелер:

1. Еуразиялық экономикалық одақ – бірігудің спектрі
2. «ЭКСПО – 2017» халықаралық көрмесі – Қазақстан Республикасындағы туризм инфрақұрылымының даму факторы
3. Батыс Қазақстанның қаржы секторының инновациялық дамуы: мәселелері және келешегі

«ЭКСПО-2017» халықаралық көрмесіне арналған «Қазақстанның инновациялық даму келешегі» атты республикалық ғылыми-тәжірибелік конференция жоғарғы дәрежеде өтті.



Коммерцияландыру офисі
Тарих, экономика және құқық факультеті

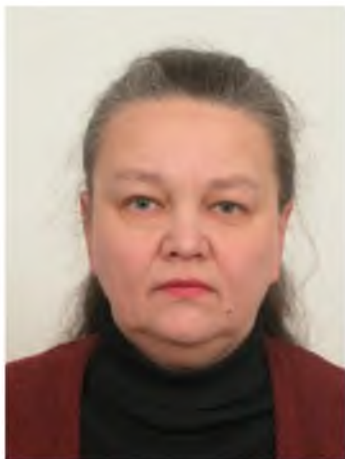


**БИЗНЕС
МЕРЕЙТОЙ**

**НАШИ
ЮБИЛЯРЫ**

**OUR
JUBILEES**

Уважаемая Выдрина Н.А.!



24 декабря 2014 года исполняется 60 лет Выдриной Наталье Алексеевне, ведущему специалисту кафедры русской филологии.

Выдрина Н.А. начала работу в качестве стажера-исследователя на кафедре русской и зарубежной литературы в 1979 году, имея трехлетний педагогический стаж.

После годичной стажировки и учебы в аспирантуре при лаборатории литературного образования НИИ СИМО СССР защитила кандидатскую диссертацию в 1986 году по теме «Изучение произведений на историческую тему в теоретико-литературном аспекте как одно из условий успешного освоения курса литературы учащимися средней школы (X класс)». Окончив аспирантуру, Выдрина Н.А. продолжила работу на кафедре русской и зарубежной литературы, а затем на кафедрах, объединивших литературу с родственными специальностями. За время работы Выдрина Н.А. зарекомендовала себя как ответственный и дисциплинированный преподаватель. Она квалифицированно читает лекции по методике преподавания литературы, русской литературе, теории литературы, на высоком уровне руководит педагогической практикой, дипломными работами.

Выдрина Н.А. постоянно занимается и воспитательной работой со студентами: в качестве куратора выпустила ряд групп, неоднократно участвовала в постановке литературных праздников (в том числе Пушкинского бала в 2006 и 2010 годах). Выдрина Н.А. пользуется уважением коллег и учителей-словесников, является членом экспертной комиссии ЗКГУ, постоянно работает с учителями во время проведения областных научных конференций, педпрактики, городских и областных олимпиад.

Круг научных интересов Выдриной Н.А. широк: здесь и проблемы, связанные с изучением теории литературы в школе, литературным развитием учащихся, и освоение школьниками поэзии Серебряного века, ряда произведений «возвращенной» литературы, авторской песни.

В 2000 и 2003 году Выдрина Н.А. приняла участие в работе международных конференций по творчеству В.С.Высоцкого в Москве, организованных ГКЦМ Высоцкого при участии двух кафедр МГУ, в 2003 году опубликовала статью в журнале «Литература в школе» об изучении творчества И.С.Шмелева. В 2004 году Выдрина Н.А. выпустила в Уральске учебно-методическое пособие «Особенности изучения литературных и фольклорных произведений в современной школе» (12 п.л.). В целом Выдрина Н.А. имеет 40 научных работ, опубликованных в Москве, Самаре, Ростове-на-Дону и других городах. Методические разработки Выдриной Н.А. были одобрены учеными и получили признание учителей.



Выдрина Н.А. постоянно уделяет внимание и научно-исследовательской работе студентов. Научные работы ее студентов неоднократно награждались на республиканских конкурсах, в течение многих лет она организовывала научно-исследовательскую работу студентов на филологическом факультете.

После внезапной кончины заведующего кафедрой общего языкознания и перевода Н.М.Щербанова Наталья Алексеевна достойно выполняла обязанности заведующего кафедрой.

Сердечно поздравляем Вас, дорогая Наталья Алексеевна, со славным юбилеем! Мы высоко ценим Ваш педагогический талант, эрудицию, принципиальность, доброту, отзывчивость, постоянное стремление к совершенствованию в профессии. Желаем Вам, вашим родным и близким крепкого здоровья, семейного благополучия, счастья на многие годы.

Коллеги

Уважаемая Капленко В.П.!



Капленко В.П. после окончания в 1976 году Уральского государственного педагогического института им. А.С. Пушкина в течение шести лет работала сначала учителем, затем заместителем директора по учебно-воспитательной работе Акбулакской средней школы Бурлинского района Уральской области. С 1982 года и по настоящее время работает старшим преподавателем кафедры.

За это время ею сданы экзамены по кандидатскому минимуму. Постоянно повышает свой теоретический и методический уровень. В 1989 году проходила стажировку по педагогике высшей школы в г. Москве. В 2001 году повысила свою квалификацию при акимате

Западно-Казахстанской области у доктора психологических наук, профессора Амонашвили Ш.А. по теме: «Система гуманно-личностного подхода к детям в образовательном процессе». В 2005 году повысила свою квалификацию г. Алматы по специальности «Педагогика» при Институте повышения квалификации преподавателей вузов Казахского национального университета им. аль Фараби. В 2007 году прошла подготовку на курсах «Пользователь ПК» в Центре повышения квалификации переподготовки ЗКГУ им. М.Утемисова. В 2009 году повысила свою квалификацию в рамках работы мастер - класса «Опыт организации социально-педагогической деятельности в образовательных учреждениях различного типа», проведенную преподавателями Саратовского государственного университета имени Чернышевского. В 2013 году - курсы повышения квалификации «Внедрение инновационных технологий обучения» при ЗКГУ им М Утемисова. 2014 год - прошла курс обучения для ППС университета по теме «Процесс обучения и воспитания в современном ВУЗе» при ЗКГУ им М Утемисова. В течение трех лет посещала курсы по изучению казахского языка.



В 2011 году приняла участие в конкурсе «Үздік дәріс», по его итогам награждена дипломом III степени ЗКГУ им М Утемисова. В 2013 году участвовала в конкурсе инновационных технологий «Школа передового педагогического опыта» на тему «Эффективность использования некоторых технологий на занятиях по педагогике с применением электронного учебника «Педагогика в таблицах и схемах». По итогам конкурса была награждена ректоратом ЗКГУ им.М. Утемисова номинацией «Электронный учебник».

Ею изданы три учебных пособия, шесть методических рекомендаций, две статьи в странах ближнего и дальнего зарубежья и тридцать две статьи в сборниках и журналах Казахстана.

Является одним из ведущих преподавателей кафедры, читает лекции по педагогике, педагогическому мастерству, этнопедагогике, истории педагогики, введению в педагогическую профессию, теории методике воспитательной работы, методике обучения в малокомплектной школе, педагогическому менеджменту. Она член экспертной рабочей группы педагогического факультета по эффективности обучения и профессиональной пригодности преподавателей и член УМС педагогического факультета.

Добросовестна, работоспособна, ответственна, инициативна, требовательна к себе и к студентам, пользуется уважением среди них и коллег, доброжелательна, тактична.

Неоднократно ей объявлялись благодарности и вручались благодарственные письма по университету, она премировалась денежными вознаграждениями, а также награждалась Почетными грамотами Уральского обкома профсоюза работников просвещения и ректората Западно-Казахстанского государственного университета им. М.Утемисова

Ғалия Абубақирқызы!



1982-86 жылдары Орал музыка училищесін аяқтап, кейін Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық институтын қызыл дипломмен бітіріп, үлгілі тәртібімен үздік оқуың арқасында сол институтқа қалдырылып, қарапайым оқытушыдан деканның орынбасарына дейін көтеріліп, Алматыдағы сол институтта нәтижелі жұмыс жасады.

1996 жылы Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық институтының аспирантурасына түсіп, 2008-2011 жылдары ізденуші ретінде жалғастырып кандидаттық диссертациясын аяқтағанмен диссертациялық кеңестің жабылуына байланысты қорғай алмады дегенмен Ғалия Абубақирқызы ғылымға жақын екендігіңді дәлелдеп, БМ010600-музыкалық білім мамандығы бойынша магистратураға түсіп, «Педагог музыканттың этномәдени толеранттылығын қалыптастырудың шарттары» атты тақырыбында магистрлік диссертацияны сәтті қорғап, педагогика ғылымдарының магистрі атағын алды.



Бүгінгі күні М.Өтемісов атындағы БҚМУ музыкалық білім кафедрасында ага оқытушы болып қызмет атқарады.

Ғалия Абубакирқызы кафедрада көп жылдан бері жұмыс жасап жүрген тәжірибелі ұстаз. Музыкалық-педагогикалық кәсіби пәндер циклі бойынша өтетін дәрістермен қатар элективті пәндер қатарындағы хор класы, хормен дирижерлау пәндерінен сабақ бере отырып, өзін білікті, білімді оқытушы – маман ретінде көрсете алды. Осы жұмыстың нәтижесі ретінде дайындаған студенті Аида Габдеева Алматы қаласында «Хорды дирижерлау» пәнінен өткен ІІ - Республикалық студенттер олимпиадасында жүлделі 2- орынды жеңіп алып, лауреат атанды.

Өзіңізге жүктелген жұмыстарды жауапкершілікпен атқарып, көп жылдар бойы республикалық студенттердің ғылыми-практикалық конференциясына ғылыми жетекшілік жасап, елеулі еңбек етіп келеді.

Ғалия Абубакировна өмір жолында еңбек сүйгіштігімен, кәсіби шеберлігімен ерекшеленеді. Университет, облыс деңгейінде өткізілген мерекелік шараларға қатысып, өз ісін аса жауапты белсенділікпен атқаратын тәжірибелі оқытушы екенін дәлелдей алды.

Облыстық көлемде өткен семинарларға қатысып, хор және хормен жұмыс жасау, гармония, дыбыс үйлесімін, жалпы ұлттық музыка мәдениетімізді насихаттауда еңбегі өте зор. Хормен дирижерлау пәндерімен қатар, фортепиано аспабында да шебер ойнауы, бұл болашақ музыка мұғалімі, әрқилы өнер жолын ізденушілерге ізгі өнеге.

Құрметті Ғалия Абубакирқызы! Мерейтойыңызбен құттықтай отырып, Сізге зор денсаулық, күш-қуат, ұзақ сұлу ғұмыр, шығармашылық табыс, отбасы амандығын тілейміз. Көп жылғы қажырлы еңбегіңіздің жемісін көріп, еселі еңбегіңізбен нәтижелі жетістіктерге жете беріңіз демекпіз.

**М.Өтемісов атындағы БҚМУ, мәдениет және өнер факультеті
«Музыкалық білім» кафедрасы**



МАЗМУНЫ СОДЕРЖАНИЕ CONTENTS

ПЕДАГОГИКА ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS

Иманғалиев А.С., Арыстанғалиева Г.
ҚАЗАҚ БАТЫРЛАРЫНЫҢ ҚАҒАРМАНДЫҚ БЕЙНЕСІ АРҚЫЛЫ
ОҚУШЫЛАРҒА ПАТРИОТТЫҚ ТӘРБИЕ БЕРУДІҢ ҚҰРЫЛЫМДЫҚ
МАЗМУНЫ.....3

Муликова С.А.
СИСТЕМНО-КОМПОНЕНТНЫЙ АНАЛИЗ ИНФОРМАЦИОННО-
АНАЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ..... 8

Сардарова Ж.С., Нұрсұлтанова Д.А.
ТӘУЕКЕЛ ТОБЫНДАҒЫ БАЛАЛАРМЕН ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЖҰМЫС МАЗМУНЫ.....18

Курманалина Ш.Х., Артиғалиева А.Т.
ТҮЛҒАЛЫҚ ӘЛЕУЕТТІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МӘНІ
.....26

Ержанов М.Е., Ахатова Э.С.
ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-
ОРГАНИЗАТОРА.....31

Иманғалиев А.С., Кожракова А.С.
ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ.....37

Kudyrshayev A.S., Kismetova G.N., Utegaliyeva V.B., Turegaliyeva S.G.,
Kubayeva S.Zh.
CONTRIBUTION OF RHETORIC AS A SCIENCE TO INCREASING THE
PROFESSIONAL COMPETENCE OF A MODERN TEACHER..... 47

Байменова Б.С., Жубакова С.С.
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПАТРИОТИЧЕСКОГО
ВОСПИТАНИЯ.....52

Кузьмичева А.Е., Сулейманова А.К.
РОЛЬ КВАНТОВОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В ПОЗНАНИИ
ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА.....58

Құрманалина Ш.Х., Тілепбергенова Д.М.
БОЛАШАҚ МАМАНДАРДЫ ДАЙЫНДАУДА ПРОГРАММАЛАУ ПӘНІН
ОҚЫТУДЫҢ МАҢЫЗЫ.....68

Нурғалиев К.А., Табынбаева А.К.
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЦЕННОСТНЫХ
ОРИЕНТАЦИЙ РОДИТЕЛЕЙ И ПОДРОСТКОВ.....74

Сайтова Г.Ю.
«ШЫҒЫС БИИ» ПӘНІ БОЙЫНША ОҚУ БАҒДАРЛАМАЛАРЫНДАҒЫ БИ
МҰРАСЫ ЖӨНІНДЕГІ МӘСЕЛЕЛЕР.....80

Боталова О.Б.
ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-
ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ..... 85



Абдакимова М.К., Кенжебаева С.К., Муликова С.А.
МЕТОД ФОКУС-ГРУППЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ: ИЗ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В ВУЗЕ..... 92

Сердалы Б.К.
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРОЕКТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА.....106

Дайырбеков С.С., Досыбекова Ш.К.
КОМПЬЮТЕР МҮМКІНДІКТЕРІН ПАЙДАЛАНУ АРҚЫЛЫ ДАРЫНДЫ БАЛАЛАРДЫҢ ОҚУ ІС-ӘРЕКЕТІН БАСҚАРУ.....111

Сырым Ж.С., Суюнғалиева Л.Е.
УНИВЕРСИТЕТТЕ ФИЗИКА ЕСЕПТЕРІН ШЫҒАРУ САБАҚТАРЫН ӨТКІЗУДІҢ ӘДІСТЕМЕСІ.....116

Базарбаева К.Қ., Ерғали С.Ә.
ЗЕРТТЕУ ДЕРЕККӨЗДЕРІНДЕГІ ТОҒЫЗҚҰМАЛАҚТЫҢ СИПАТТАРЫ МЕН МҮМКІНДІКТЕРІ.....122

Байменова Б.Б.
ҚАЗІРГІ ЖАҒДАЙДА БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІН АҚПАРАТТАНДЫРУДЫҢ ТАРИХИ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ АЛҒЫШАРТТАРЫ.....127

Ержанов М.Е., Султанова Г.Н.
ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНУЮ АКТИВНОСТЬ И ТВОРЧЕСКУЮ СОЦИАЛИЗАЦИЮ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....133

Ломоносов И.М., Дамбусинова А.А.
ПРОФОРИЕНТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ.....139

Давлеткалиева Е.С., Сугурбаева А.С.
РЕФЛЕКСИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ.....147

Саитова Г.Ю., Цхай А.С.
ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Л.В. КИМ, ГЛАВНОГО БАЛЕТМЕЙСТЕРА КОРЕЙСКОГО ТЕАТРА Г. АЛМАТЫ.....155

Бекбаев С.Ш.
ДЕНЕ ТӘРБИЕСІНІҢ ПРАКТИКАЛЫҚ САБАҚТАРЫНДА ВОЛЕЙБОЛ ОЙЫНЫН ҮЙРЕТУДІҢ ТИІМДІ ЖОЛДАРЫ.....160

Танатова А.Д.
КӘСІБИ ТҮРҒЫДА ӨЗІНДІК ДАМУ АРҚЫЛЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШЕБЕРЛІККЕ.....167

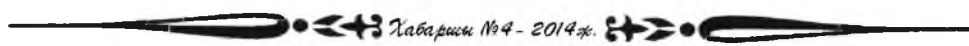
ФИЛОЛОГИЯ ФИЛОЛОГИЯ PHILOLOGY

Abukhanova A.G., Zubkova E.S.
FUNCTIONING OF COGNITIVE METAPHOR IN THE INTERNET DISCOURSE.....172

Исакова С.С.
ҚОЛ / MAIN, BRAS КОМПОНЕНТТІ ФРАЗЕОЛОГИЗМДЕРДІҢ ОРТАҚ ЖӘНЕ АЙЫРЫМ БЕЛГІЛЕРІ.....179



Абузяров Р.А., Ербулатова И.К. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ПОЛИЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ.....	185
Самал Дәрібайұлы БЕТАШАР ЖӘНЕ ОТБАСЫЛЫҚ ҒҰРЫПТАРДАҒЫ ПАРАЛЛЕЛЬДЕР... Sultangaliyeva R.B. THE PECULIARITY OF THE USE OF THE ARTISTIC DIALOGUE IN THE NOVEL S. MUKANOV "BOTAGOZ".....	190 194
Қадыров Ж.Т., Кәріпжанова Г.Т., Таласпаева Ж.С. СӘКЕН МЕН МҰҚАҒАЛИ ПОЭЗИЯСЫНДА АЙШЫҚТАУ АМАЛДАРЫНЫҢ ҚОЛДАНЫЛУЫ.....	198
Динаева Б.Б. ҚАЗАҚ ПАРЕМИЯЛАРЫНЫҢ ЛОГИКА-СЕМИОТИКАЛЫҚ ТАБИҒАТЫ.....	206
Әбішева Ш.С. Б. МАЙЛИН ТУЫНДЫЛАРЫНЫҢ КӨРКЕМДІК ӘЛЕМІ.....	212
Мүтиев З.Ж., Абдрахманова И.Т. АДАЛ ЕҢБЕК ЖАРШЫСЫ (Т.ЖАРОКОВ ПОЭМАЛАРЫНДАҒЫ ЕҢБЕКТІҢ ЖЫРЛАНУЫ).....	217
Чечетко М.В., Кадырова Г.Б. СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОЛЕ “АВГУСТЫ” В ПРОИЗВЕДЕНИЯ “ПОСЛАНИЕ К АВГУСТЕ” ДЖОРДЖА БАЙРОНАИ В ПЕРЕВОДАХ БОРИСА ЛЕЙТИНА “ПОСЛАНИЕ К АВГУСТЕ”, “АВГУСТАҒА ХАТ” ТҰМАНБАЯ МОЛДАГАЛИЕВА.....	222
Донскова Г.А., Альмуззина С.С. СЛОВЕСНЫЕ ТОВАРНЫЕ ЗНАКИ ПИЩЕВОЙ ПРОДУКЦИИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН.....	229
Таласпаева Ж.С., Қадыров Ж.Т., Кәріпжанова Г.Т., Синбаева Г.К. КӨРКЕМ МӘТІНДЕГІ ЭВФЕМИЗМДЕР МЕН ДИСФЕМИЗМДЕРДІҢ ҚЫЗМЕТІ.....	237
Сұлтанғалиева Р.Б., Нұрғалиева С.Т. АЙГҮЛ КЕМЕЛБАЕВА ӘҢГІМЕЛЕРІНДЕГІ ФАНТАСТИКАЛЫҚ АНТРОПОЛОГИЯ ЖӘНЕ КӨРКЕМ ИНТЕРПРЕТАЦИЯНЫҢ КӨРІНІСІ.....	243
Тілеуханов Н.С., Хабадашев Н.А., Абдешев А.Б. ҚАЗАҚ МИФОЛОГИЯСЫНДАҒЫ БОЯУ ТҮСТЕРІНІҢ МАҒЫНАЛЫҚ ЖӘНЕ РӘМІЗДІК СИПАТТАРЫ.....	247
Yeshniyaz G.S. EXPRESSION OF PARTICIPANT-INTERNAL POSSIBILITY MODALITY IN KAZAK AND ENGLISH.....	254
Щербакowa И.К. КОМПАРАТИВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КАТЕГОРИИ ВРЕМЕНИ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ГЛАГОЛА С ПОЗИЦИИ ПЕРЕВОДА ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДА ПРОИЗВЕДЕНИЙ А.С. ПУШКИНА).....	260



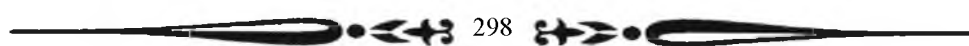
ТАРИХ ИСТОРИЯ HISTORY

Рысбеков Т.З., Сисекешева А.М.
ТЫҢ ЖЕРЛЕРДІ ИГЕРУ ЖЫЛДАРЫНДАҒЫ КОЛХОЗДАРДЫҢ АУЫЛ
ШАРУАШЫЛЫҚ НӘТИЖЕЛЕРІ МЕН САЛДАРЫ.....267

Алибек С.Н., Косанбаев С.К.
АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ СОСТАВ ТЮРКСКИХ НАРОДОВ В ЭПОХУ
ПОЗДНЕГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ..... 276

ҒЫЛЫМИ ӨМІР - НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ.....281

БІЗДІН МЕРЕЙТОЙ - НАШИ ЮБИЛЯРЫ.....282





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 А4 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. Сканирленген 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.), ӘОЖ 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 А4).

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 (статья, публикуемой на государственном языке, должно быть на русском и английском языках; статья, 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 ТҮПНҮСҚАСЫНАН БАСЫП ШЫҒАРЫЛДЫ

ОТПЕЧАТАНО С ОРИГИНАЛОВ АВТОРОВ

Редакторы-Редактор:

Р.Р. Құжалиева

**Материалдарды
компьютерде беттеген:
Верстка и изготовление
оригинал-макета:**

В.М. Милликеева,

С.К. Сахметова, Ж.З. Есимғалиева

*М.Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан
мемлекеттік университеті, 2014
090000, Орал, Достық даңғылы, 162*

Басуға 24.12.2014 ж. қол қойылды.
Көлемі 37,5 б.т. Таралымы 150 дана.
Тапсырыс № 33

Подписано в печать 24.12.2014 г.
Объем 37,5 п.л. Тираж 150 экз.
Заказ № 33

*Западно-Казахстанский государственный
университет им. М.Утемисова, 2014
090000, Уральск, пр. Достык, 162*