Қазақ білім академиясының

БАЯНДАМАЛАРЫ

Тоқсандық журнал
2008 жылдан бастап шығады

ДОКЛАДЫ

Казахской академии образования

Ежеквартальный журнал
издается с 2008 года

Журналда келесі бағыттардағы ғылыми зерттеулер көрініс табады:
- педагогика;
- психология;
- тарих;
- филология;
- философия;
- саясаттану;
- әлеуметтану;
- әлеуметтік жұмыс;
- экономика;
- құқықтану.

В журнале отражаются результаты научных исследований по направлениям:
- педагогика;
- психология;
- история;
- филология;
- философия;
- политология;
- социология;
- социальная работа;
- экономика;
- юриспруденция.

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің Білім және ғылым саласын бақылау жөніндегі комитеті Коллегиясының шешімімен диссертациялардың негізгі қорытындыларын баспаға шығаруға ұсынылатын Ғылыми басылымдар тізіміне енгізілген

Решением Коллегии Комитета по контролю в сфере образования и науки Министерства образования и науки Республики Казахстан включен в Перечень научных изданий, рекомендуемых для публикаций основных результатов диссертаций

Журналда Қазақстан Республикасындағы білім беру жүйесінің қазіргі жағдайының нәтижелері басылады, білім беру теориясы мен тәжірибесі мәселелері талқыланады.

В журнале публикуются результаты исследований современного состояния системы образования в Республике Казахстан, обсуждаются вопросы теории и практики образования.

БІЗДІ ЖОО-ЛАРДЫҢ ОҚЫТУШЫЛАРЫ, БІЛІМ МЕКЕМЕЛЕРІНІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚЫЗМЕТКЕРЛЕРІ, ЕЛІМІЗДЕГІ КІТАПХАНАЛАРДЫҢ МИЛЛИОНДАҒАН ОҚЫРМАНДАРЫ ОҚИДЫ

Жазылым индексі: 74182
Баспаның мекенжайы: 010009, Астана қ., Жұмабаев к-сі, 3.
Телефон/факс: (7172) 56-19-33
E-mail: eagi@list.ru

Бас редактор:
Оспанова Ярослава Николаевна, п.ғ.к., доцент

Бас редактордың орынбасары:
Шормақова Айжан Ботанқызы, п.ғ.к., доцент

Құрылтайшы – «Қазақ білім академиясы» Қазақстан Республикасының ғалымдары мен педагогтерінің қоғамдық ұйымы

БАҚ - қа тіркелгендігі туралы № 9608 - Ж куәлікті Қазақстан Республикасының Мәдениет және ақпарат министрлігі 2008 жылы 4 қарашада берген

Редакциялық кеңестің төрағасы
Құсайынов А.Қ., т.ғ.д., профессор

Редакциялық алқаның мүшелері
Абдурасулова К.Р., з.ғ.д., профессор (Өзбекстан Республикасы)
Абдрашитова Т.А., психол.ғ.к., доцент
Айтқазин Т.Қ., филос.ғ.д., профессор
Арабаев А.А., з.ғ.д., профессор (Қырғызстан Республикасы)
Ахметов Қ.Ә., т.ғ.д., профессор
Аширбекова А.Д.
Бимендина А.Т.
Букалерова Л.А., з.ғ.д, профессор (Ресей Федерациясы)
Башаров Р.Б., ф.-м.ғ.к., профессор
Боланьос Х.Э., PhD, профессор (Испания)
Борбасов С.М., саясаттану ғ.д., профессор
Волкова Л.В., п.ғ.к., доцент
Дәдебаев Ж.Д., ф.ғ.д., профессор
Дронзина Т.А., саясаттану ғ.д., профессор (Болгария Республикасы)
Евгениева Е.Х., п.ғ.д., доцент (Болгария Республикасы)
Жекова Р.Ж., саясаттану ғ.д., доцент (Болгария Республикасы)
Забирова А.Т., әлеуметтік ғ.д., доцент
Иншаков О.В., э.ғ.д., профессор (Ресей Федерациясы)
Исмаилов А.Ж., психол.ғ.к., профессор
Қадырбаев А.Ш., т.ғ.д., профессор (Ресей Федерациясы)
Кадыров Б.Р., психол.ғ.д., профессор (Өзбекстан Республикасы)
Кодин Е.В., т.ғ.д., профессор (Ресей Федерациясы)
Косанов Ж.Х., з.ғ.д., профессор
Мамаділ Қ.А., ф.ғ.к., доцент
Пакуш Л.В., э.ғ.д., профессор (Беларусь Республикасы)
Рындак В.Г., п.ғ.д., профессор (Ресей Федерациясы)
Сарсекеев Б.С., п.ғ.д., доцент

Жауапты хатшы: Мұхамбетова Қ.А.
Компьютерлік беттеу: Райнбекова Г.С.

ЖАРНАМАҢЫЗДЫ БЕРУГЕ ШАҚЫРАМЫЗ
Жарнама жөніндегі менеджер – Хамзина Салтанат Болатқызы
Телефон/факс: (7172) 56-19-33. E-mail: eagi@list.ru

ҚАЗАҚ БІЛІМ АКАДЕМИЯСЫНЫҢ БАЯНДАМАЛАРЫ
4/2016

Журнал 2008 жылдан бастап шығады

МАЗМҰНЫ **СОДЕРЖАНИЕ**

ЖАЛПЫ ПЕДАГОГИКА. ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ БІЛІМ ТАРИХЫ. ЭТНОПЕДАГОГИКА

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ. ЭТНОПЕДАГОГИКА

В.Г. Рындак	Творческая личность обучающихся: креативное образование и устойчивое развитие.....	6
А.А. Курышжан СОН Ён Хун	Об опыте обучения казахскому языку как иностранному в аудитории университета в Корее.....	14
В.В. Кузьменко Т.Г.Чижик	Физиологические основы физической подготовки учащихся младших классов.....	23
Н.В. Слюсаренко Е.В. Кохановская	Деятельность женских духовных училищ в Российской империи XIX – начала XX столетия.....	31
Е.К. Сейсенбеков Б.Ә. Сақаев Ә.Ж. Тастанов	Баскетболдағы психологиялық дайындықты оқу-жаттықтыру үдерісінде қолдану әдістері.....	40
И.У. Аушева К.Н. Белозерова	Уровневый принцип в системе повышения квалификации учителей, как условие согласованности с мировой образовательной практикой.....	48
Т.Т. Галиев А.М. Абдыров С.С. Алдабергенова	Системный подход к формированию системного мышления обучающихся.....	55
А. Саипов Ю.Н. Камалов Н.Ш. Алметов М.Ю. Камалов	Болашақ кәсіптік оқыту педагогының әдістемелік даярлығын жетілдіру жолдары.....	64
И.Г. Матросова	Анализ зарубежного опыта профессиональной подготовки педагогических дизайнеров.....	73
А.Қ. Дүйсенбаев	Түркілік ерлік дәстүр негізіндегі патриоттық тәрбие.....	83

А.М. Мухтарханова	Некоторые аспекты преподавания английского языка студентам 1-курсов.....	89
В.Х. Адилова	Профессиональное становление личности как основа формирования культуры интеллектуального труда будущих специалистов.....	99
Н.С. Касымбекова Г.З. Тажитова У.С. Нургалиева	Востребованность полиязычия в обучении профессионально-ориентированной речи студентов высших учебных заведений Казахстана.....	106
Г.К. Курманаева	Пути совершенствования организации практик магистрантов специальности «Социальная педагогика и самопознание».....	115
Ж.М. Ташкенбаева	Зерттеу университеті студенттерінің өзіндік оқу әрекетін ұйымдастырудың педагогикалық шарттары.....	120
А.Ж. Досанова Г.С. Райнбекова С.Ж. Калиева	Ы. Алтынсариннің қазақ әліпбиі мен оқыту ісіне қосқан үлесі.....	129
А.Ж. Досанова С.О. Симбаева	Латын негізіндегі қазақ әліпбиінің әдістемелік негіздері (1920-1940).....	138

ПСИХОЛОГИЯ. ӘЛЕУМЕТТАНУ
ПСИХОЛОГИЯ.СОЦИОЛОГИЯ

В.А. Мазилов	Психология внутреннего мира профессионала.....	147
Х.Т. Шерьязданова	К разработке модели выпускника-психолога в образовании.....	157
В.А. Мазилов Ю.Н.Слепко	Ноэма: психология и мысль.....	164
А.Н. Тесленко	Ювенология: опыт комплексного междисциплинарного изучения молодежи……	181

ТАРИХ
ИСТОРИЯ

Г.Т. Каженова К.К. Абуев	Исторические и культурные связи казахского и польского народов.....	187

ФИЛОЛОГИЯ

Ж.А. Құсайынова	Субъективтік модальділік реңктерінің жыраулар поэзиясындағы көріністері.....	197
М.Қ. Ескеева Г. Сағидолда	Түркі тілдеріндегі жалғаулардың даму ерекшеліктері.....	204
Н.Б.Мансұров	Ишан сөзінің мағыналық сыр-сипаты.....	213
А.Ж. Досанова Қ.М. Бөкен	А.Байтұрсыновтың «Әліп-бій» оқулығы жөнінде ғылыми-әдістемелік мәселелер.....	218
Ж.Ә. Аймұхамбет	«Ер Төстік» эпосындағы мифтік мотивтер мен миф кейіпкерлері.....	226

ҚҰҚЫҚТАНУ
ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

А.Ш. Аккулев О.А. Возняк	Вопросы субъективной стороны состава «жестокого обращения с детьми».....	234
М.К. Журунова	Мүмкіндігі шектеулі жандарды еңбекпен қамтудың кейбір мәселелері.....	241

УДК 371.01

ТВОРЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ: КРЕАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ

В.Г. РЫНДАК
доктор педагогических наук, профессор,
заслуженный деятель науки РФ
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный
педагогический университет»,
Россия

Аннотация

В статье проанализированы возможности креативного образования для устойчивого развития творческой личности обучающихся; определены педагогические условия, обеспечивающие креативное взаимодействие; представлена модель креативного образования и результаты эксперимента по подготовке будущего специалиста к устойчивому развитию творческой личности обучающихся.

Ключевые слова: креативное образование, креативное взаимодействие, модель креативного образования, устойчивое развитие творческой личности обучающихся.

Одним из векторов устойчивого развития обучающихся рассматривается креативное образование. Подтверждение этому мы находим в: Национальной доктрине образования РФ (2000-2025г.г.) в которой заложена идея необходимости творческого развития личности; Национальном образовательном проекте «Наша новая школа» (2010г.), утверждающем, что ключевая особенность школы будущего состоит в формировании нового типа учителя, открытого ко всему новому, способного к развитию творческих способностей

обучающихся; Итоговом документе «Будущее, которого мы хотим» (конференция Рио+20 (2012г.); Повестке дня до 2030г. (70-я Юбилейная Генеральная Ассамблея ООН (2015г.)); проекте «Интеллектуальная нация – 2020»; главная цель которого заключается в воспитании казахстанцев новой формации и превращение республики Казахстан в страну с конкурентоспособным человеческим капиталом. В развитых странах креативность стала постоянной практикой и основным источником конкурентного преимущества.

Доказано, что экономический рост страны обеспечивает креативное или инновационное общество, в котором ведущую роль играют новые идеи и инновации, а «информация и знания становятся предметами и средствами труда для креативного мышления, продуктом которого являются новые идеи, имеющие большой социально-экономический эффект» [2]. И деловая состоятельность будущего специалиста, как отмечает М.Уркумаев, на 85% обусловливается его личными качествами и способностями, и только на 15% профессиональными знаниями [4].

А продуктивно развить личностно-мотивированные творческие способности возможно только в условиях креативного образования, обеспечивающего «творческое, социальное взаимодействие преподавателя и обучающегося при решении проблем образовательного процесса, в ходе которого интересы и ценность личности являются доминирующей компонентой организации и смысла учебной деятельности» [3, с.118] установку на поиск инноваций; «превращение знаний в потенциал мышления и саморазвития» (Э.М. Коротков); генерирование нестандартных идей, имеющих общечеловеческую ценность; активную творческую деятельность.

В отечественном профессиональном педагогическом сообществе заслуживает внимания опыт М.М. Зиновкиной – автора системы непрерывного формирования творческого мышления и развития творческих способностей обучающихся НФТМ – ТРИЗ. Творческие задания данной системы направлены на развитие интереса к творческой познавательной деятельности, управляемого творческого воображения и фантазии, преодоление инерции мышления.

Однако, в опыте современных образовательных организаций данная система и система креативного образования внедряются чаще всего эпизодически, частично или не внедряются совсем. В

качестве причин этого одни исследователи указывают дидактические, психологические и организационно-управленческие барьеры. Другие отмечают, что преподаватели в силу ограниченности времени на занятиях не имеют возможности целенаправленно и последовательно обеспечить креативное образование. В связи с этим нарушается принцип партнерства обучающегося и преподавателя (обучающийся не всегда самостоятельно отбирает нужную ему информацию, исходя из замысла проекта). Креативное взаимодействие становится не регулярным, что, во-первых, затрудняет эффектное «проникновение» в «Я» другого, ценностно-смысловое поле и коммуникативное ядро личности. Во-вторых, уменьшает личный интерес в продуктивном обучении, потребности в самовыражении. В-третьих, слабо актуализируется творческий потенциал субъектов взаимодействия, творческое самопроявление.

Теоретический анализ и анализ собственного опыта в качестве педагогических условий, обеспечивающих креативное взаимодействие, позволяют выделить:

1) активизацию интерактивной функции общения. При этом диалоговое общение содействует решению задач взаимопонимания, взаимодействия, проявлению личностных особенностей и определяет рефлексивно-деятельностный характер взаимодействия;

2) ориентацию обучающихся на реализацию потребности в самопроявлении и самопознании в ходе сюжетно-ролевых, спонтанно-имитационных игр, микропреподаваниях на занятиях;

3) организацию педагогического проектирования путем «движения» его субъектов в смысловых пространствах самоопределения, активизацию самостоятельной работы, сопоставление опыта решения проблемы.

Выявлены педагогические предпосылки креативного взаимодействия: профессиональная компетентность, эрудиция, интеллигентность педагога, доверительное отношение обучающегося к педагогу, гуманные взаимоотношения обучающихся в группе [3, с.122].

Многолетние исследования творческой деятельности дают основания для проектирования креативного образования. В данном случае сделана попытка привлечь для анализа данные не только из педагогических исследований, но и данные из других областей научных теорий, в том числе философии, психологии, медицины, искусства (рис.1).

Однако проблема становления креативного образования все еще остается на уровне разрозненных теоретических положений. Эти разработки не выявляют реального механизма обеспечения креативного образования и путей формирования в нем креативной личности. Преодолеть это ограничение, на наш взгляд, позволит рефлексивно-креативный анализ его методологии.

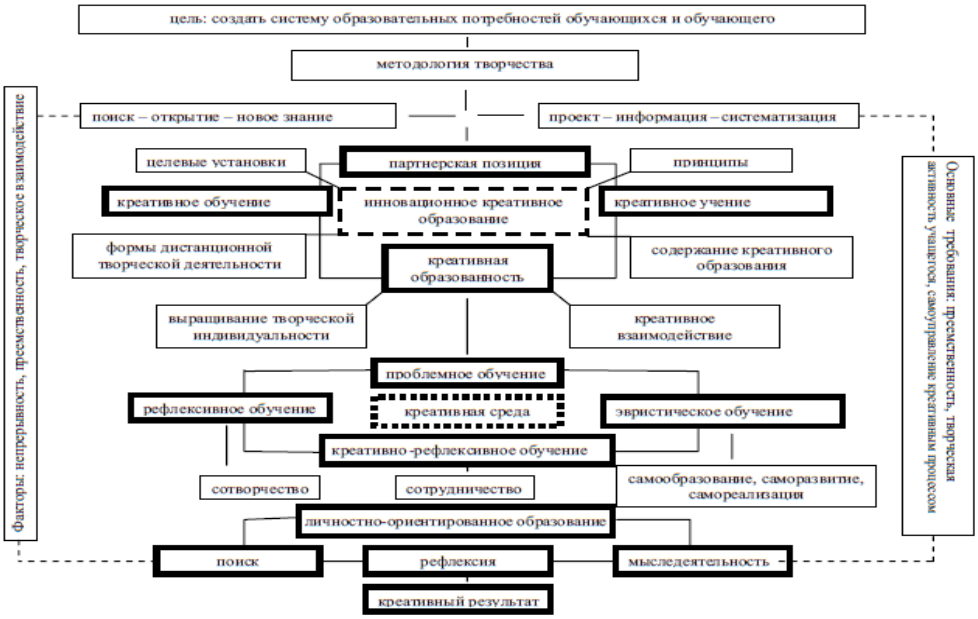


Рис.1. *Модель креативного образования.*

Креативность вне творчества невозможна. И все же в отличие от творческого процесса, который основывается на вдохновении, способностях личности обучающегося, в креативном образовании основанием выступает организация творческой деятельности, обеспечивающая создание креативного продукта, отличающегося субъективной или объективной новизной, характеризующейся оригинальностью, валидностью, уместностью. Но главной составляющей креативного образования является прагматический элемент [3, с.133].

Согласно «алгоритму креативности», механизм зарождения гениальной и самой банальной идеи один и тот же – это механизм проб и ошибок. Следовательно, мастерство креативного преподавателя должно включать в себя и способность к так называемому синектическому «отстранению», т.е. умению увидеть в привычном, обыденном нечто нестандартное, странное. Или,

наоборот, умение превратить самую неожиданную фантазию (бредовую идею) в нечто очевидное, само собой разумеющееся, а в иных ситуациях и умение прикинуться невеждой перед другими и, что особенно интересно, перед самим собой. При этом творческое озарение и кропотливый труд, во-первых, идут рядом, во-вторых, творческая работа сопровождается известным риском: придет вдохновение или нет? [3, с.17].

С 2000г. в рамках научно-педагогического центра Оренбургского государственного педагогического университета преподаватели кафедры общей педагогики систематически изучают эффективность процесса формирования готовности будущего учителя к креативному образованию.

Цель исследования заключается к разработке современных подходов к устойчивому развитию творческой личности обучающихся в системе креативного образования, выявления оптимальных технологий саморазвития и самореализации, системы оценивания результатов педагогического образования будущего учителя.

Теоретический этап исследования осуществлялся посредством:

1. Участия преподавателей кафедры в методологическом и методическом семинарах, встреч с ведущими методологами и специалистами в области образования (академик Е.В. Бондаревской, В.И. Загвязинским, В.В. Краевским; член-корреспондентами РАО М.В. Богуславским, В.В. Сериковым, А.В. Хуторским; профессорами Н.М. Борытко, Е.С. Заир-бек, И.А. Колесниковой, И. Осмоловской и др.);

2. Самостоятельного изучения специфики современного педагогического знания и определением методологии получения нового знания, выбор методов и форм его представления;

3. Формирования ценностно-смысловой позиции педагога высшей школы и будущего учителя.

На эмпирическом этапе преподаватели кафедры отрабатывали техники ведения занятий от работы в малых группах, направленной на решение общей задачи в ходе деятельности обучаемых в группе под руководством лидера; проектной технологии (индивидуальной или коллективной деятельности обучаемых по отбору, распределению и систематизации материала, согласно изучаемой теме); case-study, позволяющего в ходе анализа реальных проблемных ситуаций, имевших место в ходе педпрактики, обеспечить поиск и отбор оптимальных вариантов их решений.

На заседаниях кафедры и в ходе методического семинара преподаватели представляют свои презентации, опыт ведения обучаемых к самостоятельному поиску в ходе выполнения ими творческих заданий, участия в ролевых, деловых и образовательных играх. В результате преподаватель демонстрирует интеллектуально упорядоченный процесс активного и умелого анализа, систематизации и оценки информации, основанных на рефлексии. Но критическое мышление у будущих учителей проявилось только у 25% (I курс), у 35-40% (II курс) и 45-60% (III-V курсы). Это вызвано, прежде всего: недостаточным количеством часов на дисциплины по педагогике; отсутствием лабораторно-практических занятий.

Выявлено, что средства эмоционального воздействия (слово, игра, сознательная, рефлексивная регуляция эмоций, эмоциональные навыки лидерства, активность педагога) являются значимыми факторами в подготовке будущего учителя, воспитания его программы эмоционального мира, включающая согласно В.А. Сухомлинскому: любовь к труду, чувство собственного достоинства, любознательность, заботливость, радость, доброту, чувство красоты, патриотизма.

Что обеспечивает эффективность подготовки будущего учителя в условиях современного ВУЗа? Ответ на этот вопрос мы нашли в ходе анализа опыта деятельности преподавателей нашей кафедры. Творческие задания на занятиях по педагогическим дисциплинам часто используют все преподаватели; работу в малых группах используют часто – 77,7%, редко – 22,2% преподавателей; ролевые игры используют часто – 11,1%, редко – 66,6%, очень редко – 11,1%; деловые игры часто и редко по 44,4% преподавателей; игры проекты – часто 33,3%, редко и очень редко по 22,2% преподавателей. К эффективным внеаудиторским методам обучения преподаватели отнесли экскурсии, кейс-метод, КТД, портфолио, PR-технологии и др.

Анализируя свой опыт, преподаватели отметили, что: обучение на основе опыта часто используют 77,7% (часто) и 22,2% (редко); тематическое проектирование используют 55,5% (часто), 11,1% (редко) и 11,1% (очень редко); обучение в контексте с рефлексией 77,7% (часто) и 22,2% (редко); критическую рефлексию 44,4% (часто), 22,2% (редко) и 22,2% (очень редко). Это обеспечивает взаимодействие, диалог между преподавателем и студентом, студентами; возможность неформальной дискуссии, инициативу студентов; владение такими инструментами, как карта заинтересованных лиц, выдвижение идей, реестр рисков и проблем в

образовании. Использование инструментов Thomas-Kilman помогает студентам узнать свой стиль разрешения конфликтов, что служит своего рода подсказкой как использовать этот стиль или что нужно в достижении личностной цели или цели проекта. Исходя из того, что проектов на курсе несколько, их темы разные, то презентация проектов обогащает, дополняет полученную информацию.

Что обеспечивает объективность оценивания результатов педагогического образования в нашем опыте? Во-первых, знание и понимание студентами критериев оценивания, их прозрачность. Во-вторых, наличие среды, поощряющей вопросы обучаемых и поддерживающей их уверенность в возможности улучшить личностные результаты. В-третьих, уровень развития критического и творческого мышления.

В ходе изложения учебного материала 88,8% преподавателей отдают предпочтение словесным методам оценивания (учитывают обратную связь) в ходе учебной деятельности студентов – наглядным методам оценивания (99,9%); в ходе самопроверки результативности овладения умениями, способностями, компетенциями – практическим (88,8%).

Использование современных цифровых технологий обеспечивает эффективность и оптимизацию преподавания и обучения, отвечая требованиям современного образовательного рынка. Электронные учебные пособия и видео и аудиоинформацию используют 99,9% преподавателей; дистанционное обучение – 55,5%; on-line-лекцию – 11,1% преподавателей.

Выделим критерии и уровни сформированности направленности будущего учителя на креативность.

Высокий уровень свидетельствует о стабильных знаниях, о механизмах творчества, методах творческого решения педагогических ситуаций и задач; достоверной оценке собственных актуальных и потенциальных творческих способностях; адекватной самооценке; об удовлетворении процессам и организации творческой деятельности, участия в нем ее результативности; об инициативности.

Средний уровень свидетельствует о ситуативных знаниях и социальной активности; о том, что имеет представление о механизмах творчества, владеет методами творческого решения педагогических ситуаций, задач. Творческие способности, активность, инициативность в отдельных видах деятельности; сомневается в целесообразности рассматривать личностную педагогическую деятельность как творческую.

Низкий уровень характеризуется фрагментарными знаниями о креативности, ее технологиях, механизмах творчества и методах творческого решения педагогических ситуаций и задач; низкой самооценкой творческих способностей, отсутствием интереса к творческой деятельности и удовлетворения ее; отсутствием инициативы,

самостоятельности в решении педагогических ситуаций. Представления о профессии учителя как творческой хаотичны.

В требованиях к результатам освоения сущности устойчивого развития творческой личности обучающихся в условиях креативного образования в нашем опыте была решена следующая задача: «осознание значимости концепций устойчивого развития». При этом отметим, что идеи устойчивого развития реализовывались в контексте общих требований к результатам изучения предмета «Педагогика». И культура устойчивого развития коррелировалась с нравственными императивами, которые вытекают из объективных законов взаимодействия субъектов креативного образования.

Одним из ведущих направлений креативного образования выступает формирование у будущих специалистов мышления, ценностей и мировоззрения для устойчивого развития. «Основа творческого мышления – принцип случайности. Мы все «великие комбинаторы». Мы впитываем чужие идеи и теории; прочитанные книги странно сплетаются в наших головах, образуя «информационные узоры» - комбинации, столь же уникальные, как отпечатки пальцев» [3, с.13].

Исходя из целостного подхода к человеку, обществу и природе правомерным является применение педагогических технологий, интегрирующих фундаментальность, всесторонность, междисциплинарность, гуманистичность креативного образования. А именно: проектирование программ элективных курсов с учетом адаптации содержания, методов, форм образования к особенностям обучаемого и максимальной ориентации на самостоятельную деятельность или работу в малой группе (Н.А. Артеменко). Создание программ элективных курсов определяет свободу обучающихся в проявлении своей позиции как автора; тема элективного курса выбирается в соответствии с приоритетными интересами обучающихся, создаваемые программы классифицируются как творческая работа и оценивается преподавателем.

В заключение отметим, что дальнейшее развитие креативного образования в интересах устойчивой творческой личности обучающегося требует качественного преобразования его личностных, метапредметных и предметных результатов освоения креативного образования на уровне бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.

Список литературы

1 Горелов, Н.А., Человеческие ресурсы в креативной экономике/ Н.А. Горелов, О.Н. Литун, О.Н. Мельников// Креативная экономика.-2007.-№1 (1). С. 24-32.

2 Досумова, А.С. Креативность как элемент инновационного образования/ А.С. Досумова // Вестник КазНУ.-2011.-№1(83). - С. 110-115.

3 Рындак, В.Г. Педагогика креативности [Текст]: монография / В. Г. Рындак. – М.: Университетская книга, 2012. - 283 с.

4 Уркумбаев, М. Требуются креативные идеи. Казахстанское образование необходимо остановить, опираясь на кардинальную смену содержания обучения и образовательных технологий [Электронный ресурс], - academy.kz.

Түйін

Мақалада автор білім алушының шығармашылық тұлғасын тұрақты дамытуға бағытталған креативті білім берудің мүмкіндіктерін талдайды.

Resume

In the article the author analysed the opportunities of creative education for sustainable development of a creafive personality of the learners.

УДК 16.31.51 УДК 81:372.881

ОБ ОПЫТЕ ОБУЧЕНИЯ КАЗАХСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В АУДИТОРИИ УНИВЕРСИТЕТА В КОРЕЕ

А.А. КУРЫШЖАН
кандидат филологических наук,
профессор Департамента Средней Азии,
Ханкук университет иностранных языков, Сеул, Корея
СОН ЁН ХУН
PhD, Professor of Department of Central Asian Studies,
Hankuk University of Foreign Studies,
Seoul, Korea

Аннотация

В статье рассматриваются тенденции ИКТ и их влияние на объект языкового обучения. Статья приводит примеры из опыта обучения казахскому языку как иностранному в южнокорейском университете.

Ключевые слова: казахский язык как иностранный, мобильное обучение, апробации методик обучения ККИ

Современные процессы глобализации и проиникновения Интернет, новые поколения мобильно - и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) порождают возникновение новых форм освоения информации, в том числе методик обучения языкам – таким, как образовательные технологии, мобильное обучение и др. Это относится к методикам обучения языку как первому / родному и к методикам преподавания языка как второго / неродного или в случае обучения вне языковой среды – языку как иностранному. В данной статье предлагается рассмотреть

некоторые примеры из опыта обучения казахскому языку как иностранному (ККИ) в рамках учебного процесса южнокорейского университета Ханкук – HUFS (Hankuk University of Foreign Studies).

Южная Корея является, может служить ярким примером проникновения информационно-коммуникационных технологий в жизнь социума, и в том числе в область образования и обучения языкам. Так, «Республика Корея занимает первое место в рейтинге распространения смартфонов среди работающих людей… 94 процента работающих корейцев берут с собой в поездки смартфоны, ноутбуки и другие мобильные устройства» (по материалам KBS) [1]. При относительно небольшой территории и высокой плотности населения, при продвинутом уровне мобильных технологий и повсеместном покрытии Интернета, эта страна особенно наглядно демонстрирует последние технологические тенденции. Цифровизация и представленность мобильной связи «в Южной Корее составляет 111 процентов. Корея является одной из самых мобильных стран в мире» [2] на сегодняшний день. Таким образом, тренды, происходящие в Республике Корея, могут быть иллюстрацией и для других стран, где происходят аналогичные процессы внедрения ИКТ. При этом следует учесть, что вопрос стоит не столько о собственно владении мобильными гаджетами, сколько об изменении форм оперирования информацией, и языковой в частности. В целом изменяются взгляды и подходы в усвоении информации, что неизбежно оказывает влияние на обучение языкам. Так, портал HUFS, как наиболее специализированный в языковом обучении южнокорейский университет, предлагает многие языковые сервисы, доступные для его зарегистрированных студентов (в первую очередь это сервисы Language lab). Кроме того, и открытые мобильные сети, и Интернет предлагают множество учебных приложений и сервисов для мультимедиа обучения иностранным языкам. Электронные словари в смартфонах, доступ ко многочисленным языковым и переводным ресурсам уже становятся повседневной реальностью в аудитории и вне учебного процесса. В силу этого становится необходимым некоторое осмысление и анализ происходящих тенденций при освоении неродного языка, особенно при отсутствии языковой среды обращения – как в случае обучения казахскому языку в университете другой страны.

По мнению авторов, опыт традиционных методов обучения иностранным языкам продолжает занимать свое законное место, и

методы работы под руководством преподавателя всегда остаются ведущим и принятым во всем мире подходом в освоении неродного языка. Новые технологии, несомненно, предоставляют для преподавателя новые возможности делать свою профессиональную деятельность менее затратной и более эффективной - следуя за глобальными тенденциями и вслед за своей продвинутой студенческой аудиторией. Так, в рамках университетских курсов Департамента Средней Азии HUFS для казахского языка как иностранного в течение четырех лет проводятся апробации по применению ряда новых техник и приемов мобильного и «перевернутого» методов обучения. Примененные эксперименты показывают, что при обучении эти подходы адекватно и быстро воспринимаются аудиторией, что дает возможность оптимизировать некоторые этапы учебного процесса и повысить эффективность путей обучения. Подобный опыт может продемонстрировать возможности применения и дальнейшей адаптации подобного обучения для целей овладения казахским не только как иностранного, но и как второго языка - например, при обучении государственному языку РК в иноязычной аудитории.

Так, в процессе апробации было определено, что для мобильного обучения казахскому языку при технической приемлемости разных платформ наиболее распространенные операционные системы предлагают неодинаковый объем возможностей для применения к обучению казахскому языку. Так, платформа iOS, хотя и увеличивает ежегодно возможности для освоения казахского языка, по сравнению с операционной системе Android предоставляет меньшие возможности, и линейка казахоязычных Android-продуктов обширнее и технологически доступнее. Эта операционная система в силу этого становится предпочтительнее, так как поддерживает политику открытости и позволяет применение приложений от сторонних разработчиков. Собственно, именно казахстанские разработчики предлагают все новые языковые продукты на Android для казахского языка и на казахском языке. Это свобода применения различных методов ввода языковых знаков и использования типов клавиатуры. Например, казахский язык использует системы ввода Samsung, Multilang и ряда других казахстанских приложений. Последние Android системы поддерживают казахский интерфейс и меню других приложений на казахском языке, что также делает привлекательным применение студентами казахского языка в смартфонах.

Распространяющиеся сегодня приемы обучения языку при помощи мобильных устройств (в первую очередь, смартфонов - как постоянно доступных устройств) при всем своем разнообразии позволяют применять при обучении как минимум общедоступные функции как учебного лингафонного класса, поскольку каждый телефон по умолчанию снабжен микрофоном и диктофоном. Так, при организации учебного процесса как «перевернутого класса» (50 / 50% или даже 20 / 80 % - при ограниченном количестве учебных часов) – смартфон каждого учащегося дает возможность осуществлять целый ряд аудиторных или домашних форм заданий:

А) скачивание, просматривание и прослушивание на смартфоне текстовых, аудио и видео файлов на изучаемом казахском языке. Прежде всего для этих целей необходимы казахские аутентичные мультимедиа материалы из казахоязычного сектора Казнета, при этом казахстанские ресурсы начинают предлагать и мобильные приложения для своих Интернет версий. Наиболее эффективен для поиска масштабный казахский новостной агрегатор https://baq.kz/kk [3]. Сегодня достаточно стабильно выполняют поиск на казахском языке и сёрчер на http://khabar.kz/kz/ [4], а также корректно с казахским работает поисковик на https://kaztrk.kz/kz [5]. Данные ресурсы становятся основными источниками официальных новостных материалов, предоставляют ссылки на многие другие официальные сайты казахских СМИ или чисто Интернет изданий. Сегодня доступны через Сети самые разнообразные языковые материалы: казахские масс медиа, онлайн ТВ, онлайн радио и электронных версий печатных газет.

В учебной аудитории иностранного языка наиболее актуален разговорный языковой материал, который ныне широко доступен на казахских форумах и чатах, на пресс-площадках казахских блогеров, и в казахоязычных группах социальных сетей Казнет. Однако следует учитывать, что при этом требуется особое внимание преподавателя к отбору и фильтрации языка отбираемого учебного материала.

Б) Каждый смартфон с его встроенным функционалом дает возможность индивидуальной или групповой работы с изучаемым языком: запись, прослушивание и воспроизведение записанного аудио / видео или текста на казахском языке. Возможно записывать и воспроизводить оригинальный образец голоса аудио / видео или голос студента (первый – в качестве образца для дальнейшей работы, второй – чаще для коррекции или самоконтроля студентом).

Приемлема запись аудио файла с голосом преподавателя как образца для самостоятельной отработки студентом (с сохранением для дальнейшего доступа или с групповой рассылкой всем студентам и также возможна последующая обратная связь со студентами и мн. мн. др. формы работ – выбор чего зависит от конкретных обстоятельств и удобства применения в данной аудитории. Эффективность показала запись и неоднократное прослушивание записанного непосредственно в аудитории голосового файла - для его последующего повторного прослушивания и анализа студентом. Само-запись говорения учащимся показывает ощутимые результаты в целом для дальнейшей коррекции его произношения, регулирования темпа произнесения, интонирования и отработки разных типов говорения и др. видов аудио отработки. Кроме того, усиливается работа по активизации изучаемого учебного словаря, речевого материала, повторение и освоение микро-диалогов, заучивание учебных тренировочных упражнений и др. видов устной работы по аудированию и говорению.

В) Кроме того, возможно неоднократное наговаривание в запись или загрузка уже заранее записанных аудио текстов и диалогов. Эффективна работа с загруженными в телефон собственными языковыми материалами для прослушивания и повторения или же работа по другим загруженным аудио и текстовым файлам - с последующим многократным прослушанием или перечитыванием в зависимости от формы материала.

При самостоятельном озвучивании и записи самим студентом возникает вопрос адекватности его произнесения и верности интонационных конструкций, и потому предпочтительней является запись в классе вместе с преподавателем (или под его руководством).

Г) Рациональна работа с электронными версиями офлайн и онлайн словарей. Работа с сервисом Google Translate+Каз, а также с отечественными переводными казахско-английскими и англо-казахскими словарями уже при нынешнем их качестве уже способствуют процессу усвоения казахского языка иноязычными студентами. Бесспорно, положительную роль играет аудио озвучивание казахских слов (к сожалению, редко доступное сегодня в казахских ресурсах), что совершенно необходимо студенту для неоднократного прослушивания и заучивания правильного произношения.

Д) Многочисленные загружаемые или записываемые языковые материалы возможно хранить в памяти телефона, однако, имея безлимитный Интернет, рациональнее держать их на виртуальных облачных хранилищах, что дает возможность доступа к ним всегда и с любого устройства: с компьютера, планшета, смартфона. Место хранения организовывается как персональное, так и групповое. Так, например, текущие данные можно использовать в групповых чатах мобильного мессенджера или при необходимости - в других более объемных хранилищах, как, например, общее групповое пространство в e-class, выделенное для группы и предоставляющее общий доступ для всех участников. Администрирование и права доступа в группах мессенджеров (это наиболее распространенный в Корее KTalk и может быть Whatsapp, Viber и др.). Особенно эффективны для обучения мессенджеры с видео телефонией, т.к. только текстовые (Telegram) или только аудио связь (Whatsapp в нижних версиях) дает меньше возможностей для усвоения языка, так как видео-диалог обеспечивает гораздо более комфортные и реальные коммуникационные возможности обучения.

Учебные материалы отбираются и загружаются преподавателем соответственно уровню, целям и задачам каждого учебного курса. Размещение и расположение материала, счетчик и контроль за входами каждого студента и по каждому загруженному материалу обеспечивается университетскими службами технического сервиса. Наличие подобных функций учета и контроля работы студентов по заданиям дает преподавателю дополнительные возможности более объективного контролирования выполнения.

Необходимые материалы на казахском языке загружены преподавателем и становятся доступны всем учащимся (возможно смс оповещение о моменте их доступности для работы). Только преподаватель может модерировать учебную группу, видеть индивидуальные сведения по длительности работы студента, кратность его подходов в процессе выполнении задания и мн. др. Эти дополнительные педагогические и технические инструменты усиливают эффективность индивидуальной работы студента и в свою очередь - обратную связь с преподавателем. При этом сохраняется конфиденциальность и приватность персональных данных всех участников учебного процесса.

Благодаря повсеместности мобильного доступа и Интернет организованные подобным материалы становятся достижимыми для студентов повсюду и в любой нужный момент - транспортные

модемы и сетевое мобильное покрытие обеспечивают бесперебойность и повсеместность доступа на любых маршрутах. Например, время дороги домой в автобусе и в метро могут стать учебными часами учащегося. Кроме того, мощность современных смартфонов позволяет и загружать в них достаточно большие мультимедиа материалы и работать самостоятельно офлайн (загрузка / выгрузка - по мере необходимости и отработанности заданий).

При этом опыт показывает, что преподавателю рациональнее готовить учебные материалы небольшими или дробными порциями (что полезно и для восприятия и усвоения). Так, например, для видео файлов достаточна продолжительность от 30 секунд до 5-7 минут - исследователи по мультимедиа обучению считают, что уровень внимания слушающего все равно неизбежно снижается после ~ 10 минут непрерывного просмотра и прослушивания.

После загрузки преподавателем учебного материала студенты приступают к работе с заданиями. Метод. аппарат и языковые / речевые задания студентам загружаются вместе, и таким образом они могут оценить задачи, объем и характер работы, и могут рациональнее организовать ее выполнение. Понимая, что и как они должны выполнить, и каким образом это будет востребовано на предстоящем занятии, они могут выстроить свою стратегию изучения. В случае необходимости студенты могут задавать в e-classe вопросы по материалу, уточнять детали и комментировать что-либо по обратной связи. Однако часто студенты предпочитают непубличные способы общения, и обычно они прибегают к мессенджер-переписка, где они индивидуально или малыми групповыми чатами задают свои вопросы и уточняют нужное. Предоставленный e-classom постоянный доступ к учебным материалам позволяет готовиться к нему непосредственно до момента начала урока, и при этом ценное (и часто ограниченное) аудиторное время не расходуется на достаточно временно-затратные подготовительные формы работ (работу со словарем, чтение и перевод текста и т.д.). Уже в аудитории в совместной работе основное внимание уделяется сложностям или особенностям материала, организации дискуссий или обсуждения студентами. В методиках «перевернутого» обучения указывается разное соотношение индивидуальной внеаудиторной и совместной аудиторной работы, наш опыт показывает обычное соотношение 50 / 50 и 60/ 40 и 70 / 30 - в зависимости от уровня обучения и типа

заданий. Эти подходы помогают решить проблемы ограниченности аудиторного времени курсов, повысить эффективность занятий и активность студентов.

Следует также учитывать, что для таких методов обучения от преподавателя требуются значительные трудо-временные затраты - это поиск, отбор и предварительная подготовка материалов. Известно, что выбор, обработка и подготовка учебного (и особенно речевого) материала - с учетом приемлемости контента, соответствия уровню для конкретного курса, согласно заданиям силлабуса, по соответствующему направлению, с учетом качества и стиля языка и при этом - актуального по теме, с проблемной ситуацией и вызывающего интерес студентов (для последующего стимулирования обсуждения и дискутирования) – все это требует весьма значительных усилий преподавателя. Однако при рационально организованном учебном процессе и систематическом контроле результаты проявляются даже при небольших по объему часов курсах. В особенности это видимо на старших уровнях обучения, когда студенты уже более опытны в организации своей учебы. Апробации показывают его действенность, начиная уже со 2-го уровня обучения; тогда как для вновь поступивших необходимо время для организации самого процесса своего обучения в университетской среде – с большей долей самостоятельности и ответственности в отличие от предыдущих форм их школьной учебы.

Все признанные методики показывают: для студента языкового курса постоянный пере-просмотр и пере-прослушивание учебного материала – неизбежно необходимый этап усвоения языка. И весь арсенал новых приемов и техник, доступных с помощью мобильного смартфона – еще один потенциально приемлемый путь усвоения языка. Мобильные возможности являются особенно подходящими для доступа к речевым аутентичным мультимедиа материалам - это особо актуально при обучении казахскому языку в иноязычном окружении. При преподавании казахского языка не-носителям языка и вне языковой среды подходы технологичного обучения обеспечивают возможность достижения особо ценных учебных навыков как аудирование и говорение.

Таким образом, можно заключить, что использование ИКТ и мобильных технологий при обучении казахскому как иностранному оправдано при последовательном введении нужных инструментов и на всех этапах обучения. Проведенные эксперименты и апробации

различных методик по обучению казахскому иноязычных учащихся показали, что результативность достижима при целе-оправданном скомбинированном сочетании традиционных и современных подходов; принятые методы обучения иностранному языку и новые подходы применения технологий эффективны при их рационально взвешенном сочетании - для достижения конкретно поставленных целей, с учетом характера курса, степени адаптированности аудитории и подготовленности преподавателя.

Список литературы

1 http://k-window.com/economics/yuzhnaya-koreya-zanimaet-pervoe-mesto-po-urovnyu-rasprostraneniya-smartfonov / (дата обращения 1.12.2016)

2 Интернет-банкинг http://www.roomian.org/world-news/kolichestvo-schetov-internet-bankinga-v-koree-dostiglo-115-mln-2015 (дата обращения 29.11.2016)

3 https://baq.kz/kk (дата обращения 12.12.2016)

4 http://khabar.kz/kz/ (дата обращения 10.12.2016)

5 https://kaztrk.kz/kz (дата обращения 11.12.2016)

Түйін

Бұл мақалада ақпараттық-коммуникативтік технологиялар және қазақ тілін оқыту саласындағы мәселелер қаралады. Оңтүстік Кореядағы университетте қазақ тілін өзге тіл ретінде оқыту тәжірибесінен кейбір мысалдар көрсетіледі.

Resume

In this article there are discusses trends in ICT and their influence on the subject of language education. The article gives some examples of Kazakh as a foreign language teaching experience in the South Korean University.

УДК 371.7: 372.879.6

ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

В.В. КУЗЬМЕНКО
доктор педагогических наук, професор,
заведующий кафедрой педагогики,
менеджмента образования и инновационной деятельности,
КВУЗ «Херсонская академия непрерывного образования»
Т.Г. ЧИЖИК
аспирант кафедры педагогики,
менеджмента образования и инновационной деятельности,
КВУЗ «Херсонская академия непрерывного образования»,
Украина

Аннотация

В статье проведён анализ физической подготовки в младшем школьном возрасте. Изучены морфофункциональные изменения в организме ребёнка. Исследованы особенности перехода детей от дошкольного до младшего школьного возраста. На основе анализа физиологических особенностей физической подготовки нами было выявлено, что младший школьный возраст – это возраст 6-10-летних детей, во время которого формируется учебная деятельность. Будучи переходным, младший школьный возраст обладает глубокими потенциальными возможностями физического развития ребенка, что необходимо учитывать при физической подготовке подрастающего поколения.

Ключевые слова: физическая подготовка, морфофункциональные возможности, физическое развитие, опорно-двигательная система, двигательные функции.

Физическое развитие как следствие физической подготовки является одним из важнейших показателей состояния здоровья и зависит от условий жизни, от физического воспитания подрастающего поколения, служит объективным методом контроля эффективности оздоровительных мероприятий.

В настоящее время достаточно четко определены основные формы организации физического воспитания и физической подготовки школьников, но этого недостаточно.

За последние годы в условиях тотального снижения уровня здоровья вопросы эффективности физической подготовки все больше и больше привлекают внимание общественности.

Правильно организованная физическая подготовка имеет большое значение в процессе укрепления здоровья детей, гармоничного физического развития, повышения работоспособности их организма и расширения функциональных возможностей. Особенно важным процесс организации физической подготовки является в возрасте 7-10 лет.

Под организацией физической подготовки детей младшего школьного возраста стоит понимать не только применение разнообразных средств, методов и форм, но и учёт физиологических особенностей, а также морфофункциональных перестроек в данном возрасте.

Целью нашей работы является изучение морфофункциональных изменений в организме ребёнка и физиологических особенностей физического развития детей младшего школьного возраста. Изучение особенностей перехода от дошкольного до младшего школьного возраста. Анализ физической подготовки в младшем школьном возрасте, что без абзаца исключительная роль в онтогенезе человека принадлежит скелетной мускулатуре. В период мышечного покоя в мышцах освобождается 40 % энергии, а во время мышечной деятельности освобождение энергии резко возрастает. Так, физиолог И.А. Аршавский сформулировал «энергетическое правило скелетных мышц», в котором раскрываются особенности энергетических процессов в разные возрастные периоды, а также зависимость изменений в деятельности сердечнососудистой системы, дыхательной системы и скелетной мускулатуры в процессе онтогенеза [1, с. 87].

Двигательная активность человека, представленная мышечной деятельностью и проявляющаяся в процессе физического развития, обусловлена социальной и физиологической необходимостью, является важным условием существования человека. Характер, интенсивность и продолжительность мышечной деятельности детей зависит от социальных условий: общения с окружающими людьми, физического воспитания, участия в подвижных играх, спортивной и трудовой деятельности.

При мышечной деятельности существенно возрастает объем информации, которая поступает из окружающей среды через внешние органы чувств – экстерорецепторы. Эта информация

играет ведущую роль в рефлекторном регулировании физической и умственной работоспособности, а также положительно влияет на функциональные сдвиги в организме [2].

Работы А.С. Солодкова, Е.Б. Сологуб, Ж.К. Холодова, А.Г. Хрипковой, Н.А. Фомина, В.П. Филина, С.А. Дешле и др. раскрывают переломные периоды роста и развития ребёнка, определяя особенности физического развития. Так, в период перехода к младшему школьному возрасту происходит быстрое развитие мышц кистей рук, складываются простейшие трудовые и бытовые двигательные навыки, начинают вырабатываться мелкие точные движения рук, совершенствуются функции головного мозга, увеличивается вес сердца и легких и т. д. [3; 4; 5; 6].

В детском возрасте должен быть особо выделен период перехода ребенка из детского сада в школу. В этот период происходит адаптация к новым условиям существования, неодинаково переносимая детьми.

В.П. Губа отмечает, что не все дети семилетнего и особенно шестилетнего возраста физически и психологически готовы к школьному режиму и обучению. Современные шестилетки отличаются недостаточной физической подготовленностью, низкой устойчивостью внимания, быстрой утомляемостью, низким уровнем работоспособности, преобладанием непроизвольного внимания над произвольным, а также повышенной чувствительностью к ограничению двигательной активности и низкой сопротивляемостью к инфекционным заболеваниям, поэтому методика физического воспитания и физической подготовки детей должна отвечать возрастным морфофункциональным и психическим особенностям их организма.

Исходя из данных Психологического словаря И. М. Кондакова «Младший школьные возраст – это возраст 6/7-10-летних детей, обучающихся в I-III (IV) классах современной отечественной начальной школы … В младшем школьном возрасте у ребенка формируется учебная деятельность, которая является для него ведущей… Будучи переходным, младший школьный возраст обладает глубокими потенциальными возможностями физического и духовного развития ребенка» [7].

Для определения рационального физического воспитания и правильно спланированной физической подготовки необходимо учитывать свойственные данной возрастной группе детей физиологические особенности строения костно-мышечного

аппарата и функций сердечно-сосудистой, дыхательной, нервной и других систем организма.

1. Позвоночный столб – это основная часть опорного аппарата туловища ребенка, который в младшем школьном возрасте отличается большой гибкостью, а также неустойчивостью основных изгибов – грудного и поясничного. Утолщение межпозвоночных хрящевых дисков, эластичность связочного аппарата и слаборазвитая мускулатура мышц спины могут вызвать деформацию позвоночных изгибов у детей данного возраста.

2. Соотношение быстрых и медленных волокон. В организме взрослого человека мышечные волокна классифицируются на медленные и быстрые. К моменту рождения все мышечные волокна ребёнка являются медленными. Однако по ходу онтогенеза происходит развитие быстрых волокон, которое завершается лишь в 14-15 лет [3].

3. Развитие конечностей. Скелет верхних и нижних конечностей формируется у детей разными темпами. По данным В. П. Филина существенное различие среди мальчиков и девочек наблюдается в темпе увеличения роста и веса тела, а также силы отдельных мышечных групп. В возрасте от 7 до 12 лет преобладает рост двуглавой мышцы голени. Интенсивный рост стоп наблюдается у мальчиков после 9 лет, у девочек после 7 лет. С 5-7 лет до 10-11 лет, превышая скорость роста тела, быстро увеличивается длина конечностей.

4. Развитие нервной системы. Формирование двигательной функции у детей школьного возраста определяется не только и не столько созреванием опорно-двигательного аппарата, сколько степенью зрелости высших центров регуляции движений. К началу школьного периода нервные центры подкорковой регуляции движений, обеспечивающие преимущественно тонические влияния, составляют по абсолютному объему 94-98% нервных ядер взрослого человека. Корковое представительство двигательного анализатора составляет только 75-85% взрослого человека. Созревание коркового центра двигательного анализатора завершается значительно позже (к 12-13 годам), чем периферического аппарата мышечной чувствительности. Мышечные веретена и рецепторы Гольджи, обеспечивающие восприятие и первичный анализ мышечных движений, достигают морфологической зрелости в первые годы жизни ребенка. Функциональное совершенствование мышечной чувствительности и центрального аппарата регуляции

продолжается и на более поздних этапах возрастного развития [5; 8; 9].

Нервная система у детей младшего школьного возраста проявляется высокой возбудимостью и слабостью тормозных процессов, что приводит к широкой иррадиации возбуждения по коре и недостаточной координации движений.

При слабости корковых процессов у детей преобладают подкорковые процессы возбуждения, тем самым дети 1-х – 4-х классов легко отвлекаются при любых внешних раздражениях, а произвольное внимание очень кратковременно: дети 5-7 лет способны сосредотачиваться не более чем на 15-20 минут.

5. Изменения в дыхательной и сердечно-сосудистой системах. К концу периода младшего школьного возраста происходят изменения в дыхательной системе: объем легких ребенка составляет половину объема легких взрослого. Минутный объем дыхания возрастает с 3500 мл/мин у 7-летних детей до 4400 мл/мин у детей в возрасте 11 лет. Жизненная емкость легких возрастает с 1200мл в 7-летнем возрасте до 2000мл в 10-летнем [10, 13].

Установлено, что в возрасте 6-7 лет значительно увеличиваются резервные возможности сердечно-сосудистой и дыхательной систем, позволяющие выполнять продолжительное время аэробную работу умеренной интенсивности. Сердечно-сосудистая система 6-летнего ребенка способна удовлетворить потребность организма при выполнении нагрузок на выносливость мощностью 60-70% от максимальной. Многими авторами показана возможность развития выносливости у 6-7-летних детей с помощью широкого включения в уроки физической культуры и физкультурно-оздоровительные занятия циклически повторяющихся комплексов физических упражнений, равномерного бега, ходьбы на лыжах, езды на велосипеде и других упражнений циклического характера.

6. Развитие ребенка в возрасте 6-7 – 9-10 лет характеризуется изменениями морфофункциональных возможностей тела:

- приобретается точность передачи сложных моторных команд к различным звеньям тела.

- совершенствуются координация движений в беге и ходьбе, при которых увеличивается амплитуда движений, угол разворота стоп, повышается устойчивость тела, стабилизируются пространственные и временные параметры шагов.

- деятельность зрительно-двигательной системы начинает полностью контролироваться ярко выраженными проприоцептивными обратными связями, которые приобретают значение ведущего механизма управления движениями.

- при беге хорошо выражена безопорная фаза, что приводит к заметному повышению скорости бега [11].

- координация движений при ходьбе и беге имеет генетически закрепленный индивидуальный характер.

- рост и развитие скоростно-силовых возможностей повышает высоту вертикального прыжка.

- формируются механизмы центральных команд, программирующие предстоящие кратковременные движения, при которых все движения должны быть точно запрограммированы до начала их выполнения.

Исходя из вышеперечисленных физиологических изменений, проявляющихся в младшем школьном возрасте 6-7 – 10 лет, физическая подготовка будет направлена:

1. На исключение физических упражнений с односторонней нагрузкой, способствующих деформации позвоночных изгибов, боковому искривлению или образованию сутулой спины;
2. На выравнивание тонуса мышц сгибателей и разгибателей;
3. На развитие скоростно-силовых возможностей детей и увеличение прыгучести;
4. На развитие внимания;
5. На освоение сложных программ учебной деятельности и технически сложных формам движения;
6. На соблюдение регламентации нагрузки;
7. На исключение монотонных и длительных раздражителей, способствующих быстрому утомлению;
8. На соблюдение оптимальных интервалов между предварительной и исполнительной командами; использование целостного метода обучения;
9. На использование малоинтенсивной работы в течение сравнительно продолжительного времени, использование кратковременных скоростно-силовых упражнений (прыжков, акробатических упражнений, упражнений на снарядах), динамических силовых упражнений;
10. Привитие детям поддержания правильной осанки во время сидения за партой, правильной позы во время выполнения физических упражнений.

Младший школьный возраст является наиболее благоприятным для развития таких физических качеств как гибкость, ловкость, скоростные и координационные способности, выносливость, о чем свидетельствуют обобщенные данные отечественных и зарубежных авторов В.Ф. Ломейко, В. И. Лях и др. [12; 13; 14].

Хорошая физическая подготовленность, определяемая уровнем развития основных физических качеств, является основой высокой работоспособности во всех видах учебной, трудовой и спортивной деятельности. У младших школьников основным видом деятельности становится умственный труд, требующий постоянной концентрации внимания, удержания тела в длительном сидячем положении за столом, необходимых в связи с этим волевых усилий.

Переход от дошкольного до младшего школьного возраста характеризуется развитием у ребенка всех систем организма, включая костно-мышечный аппарат. В это время стабилизируется скорость роста, увеличивается в размерах и укрепляется мышечная система ребенка, продолжаются рост и укрепление костей, однако окончательное окостенение еще не происходит, грудная клетка все более активно участвует в дыхании, увеличивается ее объем, завершается формирование структуры легочной ткани, в сердечно-сосудистой системе продолжается тенденция к уменьшению частоты пульса, расширяются аналитические возможности, ребенок размышляет над своими поступками и поступками окружающих.

Для сохранения и подержания здоровья ребёнка очень важно в процессе физической подготовки соблюдать физиологические особенности и изменения в младшем школьном возрасте.

Список литературы

1 Аршавский И. А. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития / И. А. Аршавский. – М.: Наука, 1982. - 270 с.

2 Антонова О. А. Возрастная анатомия и физиология / О. А. Антонова. – Владивосток: Лит, 2008. – 532 с.

3 Солодков А. С. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная: учебник / А. С. Солодков, Е. Б. Сологуб. – М.: Терра-Спорт, Олимпия Пресс, 2001. – 520 с.

4 Филин В. П. Бег на короткие дистанции / В. П. Филин. – М.: Физическая культура и спорт, 1964. – 211 с.

5 Холодов Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений – 2-е изд., испр. и доп. / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 480 с.

6 Хрипкова А. Г. Возрастная физиология и школьная гигиена: пособие для студентов пед. ин-тов / А. Г. Хрипкова, М. В. Антропова, Д. А. Фарбер. – М.: Просвещение, 1990. – 319 с.

7 Кондаков И. М. Психология-2000: иллюстрированный справочник: Электрон. Ресурс / И. М. Кондаков; Столичн. гуманитарн. ин-т. – М., 2000.

8 Филин В. П. Воспитание физических качеств у юных спортсменов / В. П. Филин. – М.: Физическая культура и спорт, 1974. – 232 с.

9 Филин В. П. Основы юношеского спорта / В.П. Филин, Н.А. Фомин. – М.: Физическая культура и спорт, 1980. – 225 с.

10 Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры: учеб. для институтовтов физ. культуры / Л. П. Матвеев. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 542 с.

11 Бальсевич В. К. Онтокинезиология человека / В. К. Бальсевич. – М.: Дело, 2000. – 275 с.

12 Ашмарин Б. А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании: пособие для студентов, аспирантов и преподавателей / Б. А. Ашмарин. – М.: Физическая культура и спорт, 1978. – 223 с.

13 Ломейко В.Ф. Развитие двигательных качеств на уроках физической культуры в 1-10 классах / В. Ф. Ломейко. – Мн.: Нар. асвета, 1980. – 128 с.

14 Лях В.И. Тесты в физическом воспитании школьников: пособие для учителя / В. И. Лях. – М.: ООО «Фирма издательство АСТ», 1998. – 272 с.

Түйін

Мақалада бастауыш сыныптағы дене тәрбиесіне талдау жасалған. Бала ағзасындағы морфофункционалды өзгерістер зерттелген. Мектепке дейінгі жастан бастауыш сыныпқа ауысу кезеңінде баланың ерекшеліктері қарастырылған. Баланың физиологиялық ерекшеліктері мен физикалық дайындығын талдау негізінде бастауыш сынып деп 6-10 жас аралығындағы балаларды танимыз. Осы кезде олардың оқу қызметі қалыптасады. Бастауыш жастағы баланың физикалық дамуына әсер ететін потенциалдық мүмкіндігі мол. Оны өскелен ұрпақтың физикалық дамуын тәрбиелеуде ескеруге тиістіміз.

Resume

The authors of the article gave the analysis of phyaical training in an enrly achool aga. The authors studied the morpho-functional changes in the organism of a child. There were studies the peculiarities of the children's transition from the pre-school till the early school age. On the basis of the analysis of physiological peculiarities of physical training it was revealed that the earky school age is the age of the children from 6 to 10 years old, during which the educational activity is being formen. During this transition period the young school children possess deep potention possibilities of physical development that is necessary to take into account during the physical training of the growing generastion.

УДК 373.5.016:5(477)«19/20»

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЖЕНСКИХ ДУХОВНЫХ УЧИЛИЩ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ XIX – НАЧАЛА XX СТОЛЕТИЯ

Н.В. СЛЮСАРЕНКО
доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики, психологии
и образовательного менеджмента,
Херсонский государственный университет
Е.В. КОХАНОВСКАЯ
кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры теории
и методики преподавания естественно-математических
и технологических дисциплин,
КВУЗ «Херсонская академия непрерывного образования»,
Украина

Аннотация

В статье раскрываются особенности функционирования учебных заведений духовного ведомства в XIX – начале XX столетия. Раскрыты основные предпосылки становления и развития этого типа заведений. Проанализированы этапы развития женских духовных училищ. Охарактеризованы особенности организации обучения и воспитания в епархиальных женских училищах. Отмечено, что женские духовные училища представляли дочерям духовенства возможность материальной независимости от семьи, способствовали формированию личности женщины.

Ключевые слова: женское образование, епархиальные училища, женские духовные училища, XIX – начало XX столетия.

Одним из наиболее важных направлений деятельности православной церкви всегда считалось образование. Священнослужители как проводники церковной политики, распространители образования и культуры, всегда оказывали влияние на качество духовно-нравственного просвещения в государстве.

Начиная с середины XIX века актуальным вопросом стало образование женщин духовного звания. С этой целью создавалась сеть специальных учебных заведений, процесс становления и

развития которых вызывает безусловный интерес у ученых современности [1].

Анализ научно-педагогических трудов доказывает, что вопрос становления и развития женского образования уже достаточно полно исследован (В. Добровольская, Н. Слюсаренко, Т. Сухенко, Т. Шушара и др.), однако все еще остается актуальным в связи с уникальными особенностями своей организации.

Рассмотрим как функционировали и развивались женские духовные учебные заведения в Российской империи в XIX – начале XX столетия.

В 1840 – начале 1850-х годов система женского образования Российской империи пополнялась новыми учебными заведениями, где получали образование дочери духовенства (первое такое заведение открылось в 1843 году в Царском Селе) [2]. Женские духовные училища открывались под покровительством императорской фамилии и создавались в различных епархиях (епархиальные училища) [3, с. 97].

Основная цель создания женских духовных училищ (в будущем – епархиальных) состояла в выстраивании сословной системы женского образования.

Согласно принятому в 1843 году Уставу духовных училищ, воспитание девиц духовного звания должно было вполне соответствовать их двойственному назначению: 1) быть достойными женами священнослужителей; 2) быть заботливыми матерями, воспитывать своих детей по правилам доброчестия и благонравия, давать им первоначальные познания, достаточные для дальнейшего поступления в училища.

В связи с этим девушкам должны были преподаваться только те предметы, которые необходимы для обеспечения благочестивой жизни в пределах семейных обязательств [4, с. 152]

До начала 1860 годов все виды духовных учебных заведений развивались крайне медленно. Например, в 1840-1850-х годах функционировало всего 4 духовных (в Царском Селе (1843), в Ярославле (1846), в Казани (1853) и в Иркутске (1854)) и 4 епархиальных (полоцкое (1844), симбирское (1847), смоленское (1848) и харьковское (1853)) училища [3, с. 97-98].

Таким образом, к 1860-м годам появилась сеть учебных заведений для дочерей духовенства. Они относились к средним образовательным учреждениям и делились на две категории:

духовные училища духовного звания и епархиальные женские училища.

Первая категория училищ находилась под управлением императрицы, вторая – под управлением епархиального начальства и под попечительством местного духовенства. Они отличались между собой по целям, форме организации, учебным планам и программам, сословному составу учениц, материальному обеспечению и т.д.

Целью духовных училищ было дать дочерям церковных служителей воспитание, которое отвечало бы их назначению, а также роли матери и хозяйки дома. Эти учебные заведения были строго закрыты. Обучение проходило на основе учебных программ и планов Царскосельского женского училища девиц духовного звания. Управляющие в духовных училищах лица находились на государственной службе и получали фиксированную заработную плату [5].

Епархиальные училища носили благотворительный характер и предназначались для девочек-сирот или девочек разных сословий. Они имели отличающиеся от первой категории училищ учебные планы, программы и устав.

Инициаторами создания епархиальных женских училищ выступало преимущественно духовенство. Содержались они также за средства духовенства. Принятый в 1868 году Устав епархиальных женских училищ стал обобщающим документом для организации систематического среднего образования дочерей священнослужителей и юридически закрепил за епархиальными женскими училищами статус самостоятельных средних учебных заведений [3, с. 101].

Соответственно динамики развития целей и задач Е. Андреева выделяет три основных этапа развития женских епархиальных училищ в Российской империи в XIX – начале XX столетия:

I (1843 – 1868 гг.) – период до закрепления статуса епархиальных женских училищ (девочек готовили как будущих жен священников, способных разделить все сложности их быта);

II (1868 – 1895 гг.) – цель воспитания дочерей священослужителей расширилась, благодаря приобщению воспитанниц к распространению среди населения полученных в училище знаний;

III (1895 – 1907 гг.) – характеризуется тенденцией педагогизации епархиальных училищ;

IV (1907 – 1918 гг.) – законодательное закрепление и создание Святейшим Синодом дополнительных педагогических классов, а также базовых школ при каждом училище для педагогической практики.

Автор этой периодизации отмечает, что исходя из тенденций развития со временем епархиальные женские училища преобразовались бы в педагогические учебные заведения. Однако события 1917 и дальнейших годов повлекли за собой ликвидацию всех видов средних женских учебных заведений [5].

Важно отметить, что в XIX – начале XX столетия в Российской империи количество духовных училищ постоянно менялось. Это подтверждает, например, динамика их роста в 1858 – 1914 гг. (табл. 1).

Таблица 1

Динамика епархиальных училищ и училищ духовного ведомства в 1858–1914 гг.

Учебные заведения	**Количество**						
	1858	**1864**	**1874**	**1884**	**1894**	**1904**	**1914**
Полные средние женские школы	30	133	196	245	256	453	1096
В том чимле:							
Епархиальные училища	–	–	28	40	51	62	75
Неполные средние женские школы	6	87	145	209	182	190	251
В том числе:							
Училища духовного ведомства	4	12	10	8	13	13	11

Источник: [3, с. 256].

Из таблицы 1 видно, что количество епархиальных училищ на протяжении исследуемого периода постоянно возрастало, но их доля в общем количестве средних учебных заведений в Российской империи оставалась нестабильной. Несмотря на то, что число их в рассматриваемый период медленно, но неуклонно росло, на фоне общего расширения системы женского образования этот рост был мало заметен. А с общим рывком этой системы в начале XX века доля епархиальных училищ сократилась. В 1914 году она составила 5,6% от общего числа женских средних учебных заведений [3, с.102].

В 1858 – 1914 гг. постоянно увеличивалось число учениц духовных училищ (табл. 2).

Таблица 2

Рост числа учащихся различных типов женской средней школы в 1858–1914 гг.

Учебные заведения	**1858**	**1864**	**1874**	**1884**	**1894**	**1904**	**1914**
Полные средние женские школы	н/с	15147	42186	67888	78121	167842	376519
Епархиальные училища	–	–	3538	8540	13278	19866	28671
Неполные средние женские школы	н/с	н/с	14652	24557	22506	34289	24128
Училища духовного ведомства	–	–	877	2332	н/с	2284	2177
Всего	н/с	19777	56838	92445	100627	202131	400647

Источник: [3, с. 257]

Содержание среднего образования для девочек духовного звания в основном соответствовало образцам средних светских женских учебных заведений, что обеспечивало воспитанницам полноценную общеобразовательную подготовку.

Особенность организации обучения и воспитания в епархиальных женских училищах заключалась не только в получении воспитанницами образования, соответствующего уровню светских средних женских учебных заведений, но и в целенаправленной их подготовке по вероучению, медицине, сельскому хозяйству, кулинарии, шитью и педагогике. Это было связано с будущей их деятельностью на поприще жен священнослужителей и учительниц начальных школ [6].

Источниками поддержания этих училищ являлись: сбор с церквей и монастырей, отчисление из средств епархиальных свечных заводов, сборы с доходов епархиального духовенства, пособия от епархиального попечительства и, наконец, плата за обучение и содержание воспитанниц. Как видим, почти все средства на содержание училищ были местные – епархиальные или частные [3, с. 202].

В соответствии с такой системой финансирования училищ выстраивалось и управление ими. Училища состояли в ведении святейшего Синода и управлялись на трех местных уровнях [3, с. 202].

Верхний уровень олицетворялся епархиальным архиереем, который по отношению к епархиальным женским училищам пользовался тою же властью, какая была предоставлена попечителям учебных округов по отношению к гимназиям.

Второй местный уровень представлял ежегодный съезд епархиального духовенства. Его ведению подлежали: попечение об изыскании средств на содержание училища; наблюдение за его благосостоянием по части хозяйственной, учебной и нравственной; выбор из своей среды двух членов в училищный совет на трехлетний срок; избрание и назначение начальницы училища; определение жалования начальнице и всем служащим и т.д.

Третий уровень управления составлял училищный Совет, который осуществлял непосредственное и ближайшее руководство епархиальным училищем. Совет состоял из начальницы училища, инспектора классов и двух членов от духовенства. При обсуждении вопросов по учебной части на заседание совета приглашались (с правом голоса) преподаватели и преподавательницы, за исключением воспитательниц, учителей чистописания, пения и врача. Училищный совет управлял делами как учебного, так и хозяйственного характера [7, с. 31-32].

Огромную роль в функционировании вышеупомянутых заведений сыграл принятый 20 сентября 1868 года Устав женских епархиальных училищ. Он устанавливал шестилетний курс обучения и определял возраст девочек, которые могли быть приняты в заведение (9 лет). Училища могли быть шестиклассные – с годичным сроком обучения в каждом классе, и трехклассные – с двухгодичным сроком обучения в классе [3, с. 102].

Серьезным завоеванием Устава женских епархиальных училищ 1868 года было предоставление их выпускницам права на получение звания домашних учительниц, что открывало для многих из них путь к педагогическому поприщу, в частности – в качестве учительниц начальных народных и церковно-приходских школ. Этого права они не имели ранее. Однако вопрос об организации специального седьмого педагогического класса также долгое время оставался нереализованным [3, с. 103].

Учебно-воспитательный процесс в епархиальных женских училищах осуществлялся в соответствии с законодательными актами, циркулярными указаниями Святейшего Синода и рекомендациями учебного комитета, включающими последние достижения психолого-педагогической мысли: учет возрастных и индивидуальных особенностей, дидактические принципы обучения, развитие навыков самообразования и определяющая роль личности наставника.

Содержание образования женских учебных учреждений включало такие предметы, как: Закон Божий; арифметика; русская грамматика; составление коротких сочинений в виде рассказов; сокращенная славянская грамматика и общая география; русская и общая история в кратком изложении; краткая физика и педагогика; церковное пение; рукоделие (кройка, шитье, вязание); естествоведение; музыка; игра на рояле, скрипке [8, с. 35-36].

В таблице 3 приведены данные относительно изучения различных предметов в епархиальных училищах по состоянию на 1868 год.

Таблица 3

Учебные планы епархиальных училищ Российской империи (1868 г.)

Учебные предметы	**Количество часов**
Закон Божий	21
I. Гуманитарные предметы	42
Русский язык, церковнославянский язык, словесность	21
История	9
География	12
II. Естественно-математические предметы	25
Математика	18
Естественная история	7
Физика	7
III. Графические предметы	10
Чистописание	10
IV. Прочие предметы	10
Педагогика	2
Пение	8 (церк. пение)
Общее число недельных уроков	108
Срок обучения	6

Источник: [3, с. 259]

Из таблицы 3 видно, что обучение в епархиальных училищах имело гуманитарную направленность, что подтверждается числом часов на изучение данного цикла. На цикл естественно-математических дисциплин выделялось 25 часов, 10 часов – на чистописание, 21 час – на изучение Закона Божьего.

Преподаватели епархиальных женских училищ исключали элементы механического заучивания материала. Преимущественно применялись методы, которые способствовали развитию у учениц мышления и стимулировали их сознательную деятельность. Основными методами обучения были: рассказ, чтение, лекция, беседа, поучение, проповедь, наставление, эвристический метод, самостоятельная работа с источниками и первоисточниками, устные и письменные упражнения, сочинения, рефераты, лабораторные работы [9].

Трансформация содержания и системы преподавания в епархиальных училищах на всех ступенях развития имела поступательный характер. Все нововведения внедрялись поэтапно, что совершенствовало учебно-воспитательный процесс [6].

Также следует отметить продуманную внеурочную деятельность девушек, которые учились в епархиальных училищах. Она была разнообразной и способствовала развитию умственных способностей учениц, их мышления и воображения, тщательно подготавливая к будущей жизни жен священнослужителей и/или учителей начальной школы. С этой целью при епархиальном училище функционировало большое количество кружков, в том числе по иконописанию, швейному делу, ткачеству, шитью обуви, садоводству, огородничеству, медицине, гимнастике и т.д.

Руководство епархиальными женскими училищами осуществлялось в соответствии со сложившейся иерархией – Синод, епархиальный архиерей, съезд духовенства, совет училища. Совет училища включал как представителей духовенства, так и светских лиц [9].

Главным органом управления епархиальных училищ выступал училищный совет. Он имел широкие полномочия, в том числе: разработка подробных программ по каждому предмету (до 1895 г.) и для дополнительных педагогических классов (до 1907 г.), выбор учебников и учебных пособий, установление количества часов на прохождение определенного курса, назначение на должности преподавателей, воспитательниц, врачей и т.д. [5].

Таким образом, женские духовные училища помогали дочерям духовенства стать материально независимыми от своей семьи, обеспечивая формирование личности в духе православия и народности. Кроме того, епархиальные училища сыграли немаловажную роль в распространении просвещения и религиозности среди российского населения.

Список литературы

1 Святненко А.В. Становлення та розвиток жіночих духовних училищ на Правобережній Україні: друга половина XIX – початок XX ст. / Святненко А. В. // Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв: наук. журнал. – К.: Міленіум, 2013. – № 3. – С. 170-176.

2 Женское образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://knowledge.su/zh/zhenskoe-obrazovanie.

3 Днепров Э.Д. Среднее женское образование в России: учебное пособие / Э.Д. Днепров, Р.Ф. Усачева. – Москва, 2009. – 251 с.

4 Лихачева Е. О. Материалы для истории женского образования в России (1796-1828): в 4 т. – Т. 3. – СПб., 1893. – С. 172-173.

5 Андреева Е. А. Возникновение и развитие епархиальных женских училищ в России (середина XIX – начало XX века): автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.01. – общая педагогика / Е.А. Андреева. – Москва: МПГУ, 2000. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/vozniknovenie-i-razvitie-eparkhialnykh-zhenskikh-uchilishch-v-rossii-seredina-khikh-nachalo-

6 Попова О.Д. Женское духовное образование и его роль в изменении общественного положения женщины в России: дис. … д-ра истор. наук / Попова Ольга Дмитриевна. – М., 2009. – 663 с.; [Электронный ресурс]. – URL:http://www.dissercat.com/content/zhenskoe-dukhovnoe-obrazovanie-i-ego-rol-v-izmenenii-obshchestvennogo-polozheniya-zhe...

7 Семенов Д. Д. Избранные педагогические сочинения / Д. Д. Семенов; под ред. Н. А. Константинова. – М.: Издательство Академии наук РСФСР, 1953. – 400 с.

8 Двадцатилетие Полтавского епархиального женского училища: материалы для истории училища. – Полтава: Тип. Л. Фришберга, 1894. – 274 с.

9 Устав Киевскаго женскаго училища духовного вѣдомства, святейшим Синодомъ утвержденный въ 13-й день іюля 1866 года, и дополненный новыми постановленіями. – Киевъ: Типографія Е. Кереръ Бол. Владимір. ул. д. Сътовой, 1883. – 18 с.

Түйін

Мақалада XIX-XX ғасыр басында діни бағыттағы оқу орындарының қызмет ерекшеліктері баяндалады. Осы бағыттағы оқу орындарының қалыптасуы мен дамуының негізгі шарттары көрсетіледі. Әйелдерге арналған діни оқу орындарының даму кезеңдері талданады. Әйелдерге арналған епархиалдық училищеде тәрбиелеу және оқыту ісін ұйымдастыру ерекшеліктері айтылады.

Resume

The peculiarities of educational establishments' functioning of the religious affairs' department in the XIXth – early XXth century in are revealed the article. The basic preconditions of formation and development of these types of establishments are represented. The development stages of women's religious schools are analyzed.The peculiarities of the organization of training and education in women's diocesan schools are described. It is noted that women's religious schools offered an opportunity for the daughters of clergy to get financial independence from their families; they promoted a woman's personality formation.

ӘӨЖ (УДК) 796/799.378

БАСКЕТБОЛДАҒЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАЙЫНДЫҚТЫ ОҚУ-ЖАТТЫҚТЫРУ ҮДЕРІСІНДЕ ҚОЛДАНУ ӘДІСТЕРІ

Е.К. СЕЙСЕНБЕКОВ
педагогика ғылымдарының кандидаты,
Сауықтыру дене мәдениеті кафедрасының доценті
Б.Ә. САҚАЕВ
Қазақстан Республикасына еңбек сіңірген жаттықтырушы, доцент,
Сауықтыру дене мәдениеті кафедрасының профессоры
Ә.Ж. ТАСТАНОВ
педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент,
Сауықтыру дене мәдениеті кафедрасының профессоры,
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Аннотация

Мақалада авторлар білім беру мекемелері мен арнайы спорттық мектептердің оқу бағдарламасында көп қолданылатын спорттық ойындар, соның ішінде, оқу-жаттықтыру сабақтарында баскетболдағы психологиялық дайындықты қолдану жолдары мен әдістері жайлы мәселе көтереді. Қазіргі таңда елімізде дене шынықтыру мен спорт саласына көп назар аударып, түйткілдерді шешуге күш салып жатқанда, спорт саласында мемлекет имиджін ірі халықаралық жарыстарда көтеру үшін, баскетбол ойынын да жұрт назарын аударарлық деңгейге жоғарылату қажет. Спорттық жарыстарда психологиялық дайындықтың қажеттігі зор.

Түйін сөздер: дене шынықтыру, баскетбол, оқу-жаттықтыру үдерісі, әдістер, психологиялық дайындық, спорттық жарыстар.

Заманауи баскетболда спортшылардың жарыстарға (әртүрлі деңгейдегі турнирлер, біріншіліктер, кубоктық жарыстар) деген психологиялық дайындығы туралы мәселе әрқашан да өзекті болып табылады. Баскетбол ойыны жақсы жолға қойылған елдерде осы ойын түрінің дамығаны соншалық, ойыншылардың дене, техникалық және тактикалық даярлық қасиеттері, көбінесе, бір деңгейде болады. Сондықтан, қандай да болмасын, ойынның нәтижелері көп жағдайларда психологиялық факторлар арқылы анықталады. Жарыстардың маңыздылығы жоғары болған сайын, ойындар қыза түседі, сол арқылы спортшылардың психикалық хал-ахуалдары аса мәнді бола бастайды. Мұндай дүбірлі жарыстарда жеңіске жету уақыт өткен сайын үлкен психикалық қарбаластық пен моральдық күшті талап етеді [1].

Спортшылардың нәтижелі дайындығы, көбінесе, оның жетілдіруіндегі стратегиялық бағыттарды дұрыс таңдаумен, сол әртүрлі бағыттарды жасақтауда салынған ішкі қорларын анықтаумен шартталады (В.Н. Платонов, 2005). Енді, осыған байланысты, спортшыларды даярлау жүйесін жетілдірудің 12 негізгі бағытын, соның ішінде, спорттық мамандықты таңдауда, көпжылдық дайындықтың барлық жүйесін жасақтауда, жарыстық іс-қызметтің оңтайлы құрылымын анықтауда В.Н. Платонов әрбір нақты спортшының барынша жеке-дара дағды-машықтары мен қабілеттіліктерін атап көрсетеді [2]. Жекелендіру қағидасы спортшылардың дайындық жүйесін жетілдірудің негізгі бағыттарының бірі болып табылады. Бұл бағыт көп жылдық жетілдірудің барлық этаптарында даярлықтың жеке бағдарламасын, жұмыстың жеке және топтық түрлерінің үйлесімдігін жасақтауда қажет болатын спортшыларды бағдарлау мен таңдаудың жоғары деңгейін талап етеді [3].

Жекелендіру мәселелері, соның ішінде, дене шынықтыру және спорттың теориясы мен әдістемесі де – жеке ғылымның шегінен шығып кететінін атап көрсету керек. Бұл өзекті мәселе тек педагогтар мен психологтарды ғана емес, сонымен бірге, фәлсапашыларды да, биологтарды да ойландырады. Спорт үшін – морфология, биомеханика, физиология секілді, жаратылыстану пәндері саласы неғұрлым өзекті болып табылады [4,12-89 бб.].

Сондықтан, жаттықтыру үдерісінде баскетболшылардың психологиялық дайындығына көбірек көңіл бөліну қажет. Жаттықтырушы бапкер ойынның техникасын, тактикасын және

баскетболшылардың дене дайындығындағы туындап отырған мәселелермен қатар, психолог бола білуі, өзінің қол астындағы айналысушыларда моральдық күш-ерік, буырқанды сезімдік қасиеттерді тәрбиелей алуы керек. Оларды өзінің сыртқы-ішкі сезімдерін басқара алу, қажетті жағдайларда батылдықты, жеңіске деген күш-ерікті, қажырлықты, ұстамдылықты және салмақтылықты көрсете білуге үйрету керек.

Баскетболшының психологиялық дайындығы – бұл нәтижелері, көбінесе, саналылық пен белсенділік, жүйелілік пен реттілік, жан-жақтылық пен бекемділік, тәрбиелік оқып-үйрету секілді, жалпыпедагогикалық қағидаларды ұстанған жағдайда болатын педагогикалық үдеріс [5, 41-93 бб.].

Адамдар арасындағы жеке айырмашылық мәселелері ең күрделі де, қызықты түйткілдердің бірі екенін және болып қалатынын Т.В. Костяк [6] атап көрсеткен. Адамдар арасындағы айырмашылықтың себептерін түсінуге деген құлшыныс баяғыдан бері келе жатқан құбылыс. Заманауи ғылымда жеке тұлғаның қалыптасуы үшін тұқымқуалаушылық және қоршаған орта факторларының арақатынасы туралы сауалдар әлі күнге дейін өзектілігін жоғалтқан емес.

Қазіргі кездегі ғылым жеке тұлғаның қалыптасуының екі деңгейін дәлелдейді. Бірінші деңгей: психодинамикалық – жүйке жүйесінің динамикасы және құрылымымен байланысты, бөлек жеке тұлғалық сипаттармен көрсетілген. Жеке тұлғалық екінші деңгей: интегралдық – бұл жеке тұлғаның белгілі бір типінде сипатталатын және адам өмірінің жеке стилінің қалыптасуына ықпал ететін жеке сипаттардың бейімділігі. Жеке тұлғаның бірінші (психодинамикалық) деңгейін оқып-үйрену адамның жеке ерекшеліктерінің пайда болуын зерттеумен байланысты. Жеке айырмашылықтардың пайда болуын түсіндіруде үш қалыпты атап көрсетуге болады: гуморальдік, конституционалдық, психофизиологиялық [7, 32-96 бб.].

Тәрбиелік оқыту қағидасы бүкіл оқу-жаттықтыру үдерісінің мазмұны, әдістері және ұйымдастыруы, сонымен бірге, жаттықтырушы бапкердің жеке тұлғасы мен ұжымның ықпалы арқылы спортшының жеке тұлғасын қалыптастыруда және оны қабылдауда анықталады.

Спорттық дайындықтың заманауи теориясында спортшылардың дайындығын жекелендіру мәселелерін шешудің бірнеше жолдары бар. Бұл денсаулық жағдайын, жалпы және

арнайы даярлық деңгейін, қимыл-қозғалыс қасиеттерінің дәрежесін, жасын, спортпен айналысу өтілін және т.б. есепке алу; командаларды жасақтау; оқу-жаттықтыру үдерісін ұйымдастыру; дайындықтың барлық түрлерін салиқалы жоспарлау; ойыншылар шешу қажет жеке ерекшеліктерді, ойын ампуласын анықтау мен нақты міндеттерді қоюды оқып-үйрену; жарыс деңгейін реттей алу және қарсыластарды таңдау қағидаларын қарастырады [8, 169-250 бб.].

Жекелендіру мәселелерімен айналысатын авторлар жеке орындау жеке тұлғаның білім деңгейін, яғни, бір адамның екінші адамнан қайталанбас айырмашылықтарын, және табиғи мен әлеуметтік, дене мен психикалық, туа біткен мен жүре пайда болған ерекшеліктерінің барын атап көрсетеді. Жоғарыдағыларды есепке ала, бұқаралық спорт секілді, жоғары жетістіктер спортында да спортшылардың даярлығын нақты жекелендіру ерекше күрделі міндет болып табылады.

Әр елдерде, әр спорт түрлерінде аталмыш мәселелер әртүрлі жолдармен, әдістермен шешілуде. Мысалы, Ресейде, Украинада спортшылардың көпжылдық дайындық этаптарында жаттықтыру үдерісін құру технологиясындағы дифференциялық қайталау жолдары, спортшылардың дене даярлығын, функционалдық хал-ахуалдарын, дене жүктемесін мөлшерлеу, жеке оңтайландыру параметрлерін іске асыру ұсынылады [9].

Амал-тәсілдер мен әдістерді таңдауда салыстырмалы түрдегі жүктеменің әртүрлі параметрлерін жекелендіруге байланысты, спортшылардың дайындық үдерісіндегі жеке қайталау әдіс-тәсілдерін жетілдірудің ең нақты ұсыныстарын ғылыми-әдістемелік әдебиеттерде кездестіруге болады. Аталмыш бағыттың нағыз мысал үлгісі ретінде академиялық ескек есудегі спортшылардың даярлығын жекелендіруін қарастыратын А.Ю. Дьяченконың жұмысын атап көрсетуге болады. Өзінің жұмысында ол арнайыланған даярлық этапындағы ескек есушілердің іске асыра алу мүмкіндіктерін жетілдіруді басқару негізі ретінде, қашықтықта жүктемелердің функционалдық қамтамасыз етуінің жеке типтерінің талдауы болып табылатынын көрсетті. Ескек есушілердің жеке ерекшеліктері даярлықтың барлық этаптарында тұрақты болып қалатын энергия қамтамасыз етудің аэробтық және анаэробтық бөліктерінің арақатынасы бойынша жіктеледі. Автордың анықтауы бойынша арнайы төзімділіктің жоғары деңгейдегі нұсқалықта көрінуін төзімділіктің бөліктерін бағалау критерийі анықтайтын

арнайы талдаудың негізгі элементі ретінде, жаттықтыру үдерісінің жекелендіру қажеттілігін, осыған орай, жоғары функционалдық әлеуеті бар спортшыларда іске асыруға бағытталған ескек есушілердің жаттықтыру жүктемесінің параметрлерін көрсетеді [7, 201-209 бб.].

Осы сияқты, басқа да авторлардың ғылыми зерттеулерінде жекелендіру амалдарын негізгі параметр ретінде таңдау кезінде жеке тұлғаның типологиялық қасиеттерінің бөлінуі ұсынылады. Жоғарыда көрсетілген мысалдардың бәрі баскетбол спорттық ойынында психологиялық дайындықты қолданудың әдістері ретінде қолданылады.

Осылайша, басқа да спорт түрлері сияқты, баскетболда да жекелендіру спортшылардың дайындық жүйесін жетілдіретін, түбі көпғасырлық тарихқа еніп кететін, адамдардың жеке қасиеттерін оқып-үйрететін, жеке тұлғаның классикалық концепциясына сүйенетін (Гиппократ – Галлен ілімі, факторлық және конституционалдық теориялар, нейротип теориялары, жеке тұлғаның жоғары деңгейі) негізгі бағыттардың бірі болып табылады.

Саналылық пен белсенділік қағидасы баскетболшының саналы түрдегі өздігінше белсенді іс-қызметіне педагогикалық ықпал етудің оңтайлы арақатынасын қарастырады. Бұл қағиданы іске асыру және нәтижелерге жету үшін, баскетболшының белгілі бір көлемдегі психологиялық тапсырмаларын орындауға, оның психологиялық функциялары мен қасиеттерінің дамуының маңызын түсінуіне, өзін-өзі тәрбиелеуі мен өзін-өзі бақылауына, жаттықтыру үдерісінде қиыншылықтарды үнемі жеңуге деген құлшынысы болуы қажет.

Барлық жалпыпедагогикалық қағидалар бір-бірімен өзара тығыз байланысқан және шартталған. Барлық қағидаларды бірыңғай біріктіруді іске асырғанда ғана психикалық даярлықтың жоғары деңгейін қамтамасыз етеді.

Спорт психологиясындағы спортшылардың психологиялық дайындығы – екі этапқа бөлуге болатын күрделі шартты-рефлекторлық үдеріс ретінде қарастырылады: жалпы психологиялық дайындық және нақты бір спорттық жарысқа психологиялық дайындық.

Жалпы психологиялық дайындық дене, техникалық, тактикалық және теориялық дайындық түрлерімен бірге, бір қатарда тұрады. Ол баскетболшылардың спорттық жетілдіруінің бүкіл кезеңі бойы дайындықтың осы жақтарымен тығыз бірлікте іске асырылады.

Баскетболшылардың жалпы және психологиялық дайындықтарының негізгі міндеттеріне келесілер жатады:

- ішкі түйсіктік немесе сезінулік қабылдау үдерісінің дамуы, соның ішінде, ішкі түйсіктік қабылдаудың арнайыланған түрлерін қалыптастыру мен жетілдіру – уақыт сезінулігі, допты сезіну, кәрзеңкені сезіну және т.б.;

- зейіннің дамуы, соның ішінде, оның көлемінің, жиілігінің, жан-жаққа бөлінуінің, тұрақтылығының және зейіннің басқа жаққа ауысуының дамуы;

- тактикалық тұрғыда ойланудың, жадының, ойша көз алдына келтіру мен қиялдаудың, ойындық хал-ахуалды шапшаң, әрі дұрыс бағалай алу қабілеттілігінің, әсерлі тиімді шешім қабылдаудың және өз қимыл-әрекеттік қозғалыстарын бақылаудың дамуы;

- жарыстарға дайындық және ойын үдерістерінде өзінің буырқанды сезімдерін басқара алу қабілеттіліктерінің дамуы;

- күш-еріктік қасиеттердің дамуы.

Кез келген спорттық команда секілді, баскетболдық команданың да моральдық хал-ахуалы команда ішіндегі ойындық болсын, жеке тұлғалық болсын, өзара қарым-қатынастардың сипатына тікелей байланысты болатынын есте сақтаған жөн. Баскетболшылар арасында ұжымдық сана-сезім, үйлесімді өзара қарым-қатынастар мен өзара көмек жасау секілді адамгершілік қасиеттер команданың кез келген деңгейдегі жарыстарда нәтижелі, сәтті өнер көрсетуінің қажетті шарты болып табылады [10, 323-405 бб.].

Баскетбол ойынын жақсы меңгеру үшін, әрбір спортшыдан ойламаған жерден шығып жатқан кез келген ойындық жағдайларға тез жауап беріп үлгере алуын талап етеді. Олардың барлық іс-әрекеттері таңдаудың күрделі реакция механизмі бойынша өтіледі де, тек жылдамдықпен ғана емес, сонымен бірге, ішкі түйсіктік қабылдаудың да, қарсы жауаптық қимыл-қозғалыстардың да дәлдігімен, өз уақыттылығымен сипатталады.

Баскетболшының қимыл-қозғалысында өте қажетті жылдамдық реакциясын дамыту үшін, жаттықтыру үдерісіне ойын барысында зейіннің өте жылдам ауысып тұруын, бір қимыл-әрекеттен келесі қимыл-әрекетке шапшаң ауысуын талап ететін, әртүрлі ойламаған жерден одан әрі жалғасып кете беретін жылдамдық жаттығуларының өте көп санын енгізу қажет.

Баскетбол ойынын талдау барысында баскетболшылардың техникалық және тактикалық іс-әрекеттерінің сәтті нәтижелері,

көбінесе, көлем, жиілік, қайта тарқату, тұрақтылық және зейінді ауыстыру секілді, зейіннің осындай ерекшеліктерінің жоғары деңгейде дамуымен анықталады.

Спорт психологиясында жаттықтыру сабақтары мен жарыстар кезінде шамадан тыс буырқанды сезімдік күш түсірулермен байланысты, кәдуілгі дененің шаршауын және спорттық жұмыс қабілеттілігінің қайта қалпына келуін, жүйкенің шаршауын басу немесе төмендету, жарыс алдында немесе жарыс кезінде жағымсыз буырқанды сезімдік хал-ахуалды басу немесе төмендету, түн уақытындағы ұйқысыздыққа қарсы күрес үшін қолданылатын өзін-өзі реттеудің арнайы амал-тәсілдері жасақталған.

Баскетболда алаңға шығар, айып доптарын тастар, ойынға шығар, допты ойынға қосар алдында және т.б. жағдайларда ауысымдағы (запастағы) ойыншылардың психикалық хал-ахуалын реттеу үшін арнайы амал-тәсілдер ұсынылады. Мысалы, алаңға шығар алдында ауысым жасаушы ойыншылар орындығында отырған баскетболшылар үшін ұйымдастырушылық тұрғыдағы келесі психологиялық дайындық сөздерін ұсынуға болады: «Таяу уақытта ауысым болады», «Мен барынша жинақымын», «Менің бар зейінім ойынға берілген», «Менің зейінім ойынға жинақы дайын», «Ойынға қосылғым келеді», «Тезірек алаңға шыққым келеді», «Қарсыластар командасы өте күшті, бірақ, біз олардан күштіміз», «Біз міндетті түрде жеңеміз», «Мен жеңіске сенімдімін», «Мен өзіме сенімдімін, мен жеңіс үшін бәрін істеймін», «Мен жоғары деңгейде дайынмын», «Мен ойнауға дайынмын».

Жоғарыда аталған психологиялық дайындық сөздерін айту кезі, мысалы, айып добын тастар алдында, ойыншы допты еденге бірнеше рет ұрып алып, бірнеше рет тереңірек демалып алып, көз алдына доп тастаудың техникасын ойша елестетіп, допқа бар зейінін салып, барынша демін ішіне алып, әлгі сөздерді айтып барып, допты тастауы керек.

Негізінен алынғанда, баскетболшылар командасын нақты бір жарысқа даярлау барысында, психологиялық дайындық жоспары тұрғысында келесі міндеттер шешілуі қажет:

- баскетболшылардың алда ойналатын ойынның ерекшеліктері мен спорттық міндеттерін түйсігімен сезіне алуы;

- өтілейін деп жатқан жарыстың нақты жағдайлары мен хал-ахуалымен танысу, білу;

- қарсыластың күшті және әлсіз, осал тұстарын білу, танысу;

- нақты уақытта өзінің жеке мүмкіндіктерін сезіне алу және бағалауын ішкі түйсікпен сезіну;

- алдын-ала болатын жарыстың әсерінен туындайтын теріс буырқанды сезімдік күйден шығып, өзін-өзі жеңе алу.

Баскетболшылардың жарыс алды психикалық хал-ахуалының динамикасына әсер ететін келесі негізгі себептер: жарыстардың маңыздылығы; қатысушылар құрамы; жарыстарды ұйымдастыру; спортшының айналасындағы адамдардың (әсіресе, жаттықтырушы бапкердің) мінез-құлқы; спортшылардың жеке психологиялық ерекшеліктері; өзін-өзі реттеудің әдіс-тәсілдерін меңгеру деңгейі; ұжымдағы психологиялық хал-ахуал.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Вальтин А.И. Проблемы современного баскетбола / А.И. Вальтин. – Киев, 2003. – С. 56-89.

2 Платонов В.Н. Энциклопедия Олимпийского спорта Украины, – Киев, 2005. С. 102-156.

3 Психология индивидуальных различий: [Тексты (под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я.Романова)]. – М., 1982. – С.23-47.

4 Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л.: Наука, 1989. – 180 с.

5 Корягин В.М. Баскетбол / В.М. Корягин, В.А.Боженар. – Киев, 1989. – С.41-93.

6 Костяк Т.В. Проблема индивидуальных особенностей человека и различные варианты ее решения в психологии / [Электронный ресурс] // All psychology. Все о психологии. – режим доступа: www.allpsychology.ru

7 Дьяченко А.Ю. Специальная выносливость квалифицированных спортсменов в академической гребле / А.Ю.Дьяченко. – Киев: НПФ «Славутич-Дельфин», 2004.- 338 с.

8 Сейсенбеков Е.К. Спорт теориясы мен әдістемесі. Оқулық. – Астана. Нұрлы бейне баспасы, 2013. – 331 б.

9 Козина Ж.Л. Основные научно-методические подходы к процессу индивидуализации 6. подготовки спортсменов (на примере баскетбола) / Козина Ж.Л. // Физическое воспитание студентов творческих специальностей: Сб. научных трудов под ред. Ермакова С.С. – Харьков: ХХПИ, 2005. - № 5. – С. 8-20.

10 Сейсенбеков Е.К. Дене шынықтыру және спорт теориясы мен әдістемесі, Оқулық, Астана, ЕҰУ баспасы, 2011. – 431 б.

Резюме

Статья посвящена для широкого круга специалистов сферы физической культуры и спорта, которые непосредственно занимаются психологической подготовкой спортсменов, в том числе, и баскетболистов.

Resume

The article is devoted to a wide range of specialists in the sphere of physical culture and sports, which are directly involved in the psychological preparation of athletes, including basketball-players.

УДК 37.0

УРОВНЕВЫЙ ПРИНЦИП В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ, КАК УСЛОВИЕ СОГЛАСОВАННОСТИ С МИРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКОЙ

И.У. АУШЕВА
кандидат педагогических наук, профессор,
член-корреспондент Международной
академии наук педагогического образования,
старший менеджер
Центра педагогического мастерства
АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы»
К.Н. БЕЛОЗЕРОВА
директор школы развития «Почемучка»

Аннотация

В статье обоснованы причины модернизации системы повышения квалификации педагогических кадров, раскрыты концептуальные основы и структурные особенности содержания образовательных программ, позволяющих решать вопросы преобразования и обновления содержания среднего образования Республики Казахстан. Эффективность интеграции названных программ в практику профессионального развития учителей подтверждена результатами мониторинговых исследований.

Ключевые слова: управление качеством, мониторинг, уровневые программы, система повышения квалификации педагогических кадров

С 2011 года Казахстаном проводится целенаправленная работа по получению статуса наблюдателя в четырех Комитетах Совета Организаций Экономического Сотрудничества и Развития (ОЭСР), в том числе - в Комитете по образованию, что свидетельствует о

принятии Казахстаном принципиального решения: быть частью мирового научного и образовательного пространства и принять стандарты ОЭСР, являющиеся эталоном для развитых стран [1,2,3].

Сущность данных стандартов в следующем:

- непрерывное усовершенствование национальных стандартов с целью обеспечения помощи всем молодым людям в приобретении качеств, необходимых для успешного начала взрослой жизни;
- непрерывное усовершенствование профессиональной подготовки учителей для обеспечения их готовности к активным действиям в контексте изменяющихся потребностей и принятию на себя ответственности в обеспечении связи школы с взрослой жизнью;
- непрерывное развитие школы как активного сообщества, создающего стимулирующую среду для воспитания уверенности в своих силах, чувства ответственности и духа сотрудничества у молодых людей;
- повышение статуса учительской профессии, обеспечение учителей достойной заработной платой и создание условий, постоянно стимулирующих к профессиональному развитию в течение всей жизни;
- тесное сотрудничество между всеми лицами, участвующими в образовании: власть, учителя, родители, учащиеся, работодатели, профессиональные организации и другие заинтересованные группы общества.

Мнение ведущих современных аналитиков по вопросам интернационализации и конкурентоспособности национальных систем образования [4,5] согласуется с данными выводами и резюмируется в системе условий:

- *приведение в соответствие содержания среднего образования международным стандартам;*
- *зависимость качества системы от работающих в них людей*.

Авторы подчеркивают, что анализ всех успешно функционирующих школьных систем позволяет сделать вывод о том, что практически универсальными стратегиями для обеспечения данными условиями являются:

- *применение эффективных механизмов отбора кандидатов для обучения профессии;*
- *назначение учителям достойной базовой заработной платы.*

Именно названные факторы чаще всего отсутствуют в системах с низкими качественными показателями, но, между тем, именно они и оказывают наиболее существенное и очевидное воздействие на профессиональные качества людей, которые становятся учителями.

Научные исследования в сфере образования [5,6,7,8,9] также подтверждают предпочтительность избранных приоритетов и в качестве методологической основы при разработке образовательных программ настойчиво рекомендуют использование метапредметного подхода, позволяющего воспитывать и развивать качества личности, отвечающие требованиям современного информационного пространства, формировать способы деятельности, освоение которых поможет ему быть успешным на протяжении всей жизни.

Таким образом, ключевой посыл, интегрирующий авторитетные мнения, высказанные в документах ОЭСР, а также ведущими аналитиками и учеными в сфере образования, сконцентрирован в идее о том, что в стремительно меняющемся социальном и экономическом контексте все компоненты системы образования (национальные стандарты, образовательные программы, учителя, школы и мн. др.) должны быть «настроены» на готовность принять изменения и стать активными проводниками нововведений, центральным ориентиром которых должна стать личность ученика, его развитие, саморазвитие и готовность к успешной жизни в 21-м веке.

Участие Казахстана в международных сравнительных исследованиях PISA-2009 и TIMSS-2008 показало, что казахстанские школьники лучше учащихся многих стран выполняют задания репродуктивного характера, отражающие овладение предметными знаниями и умениями. Однако их результаты ниже при выполнении заданий на применение знаний в практических, жизненных ситуациях [10].

Приведенный выше научно-аналитический обзор по ключевым идеям и ценностным ориентирам, необходимым для успешности функционирования национальных систем образования, уроки, извлеченные Казахстаном из опыта участия в PISA-2009 и TIMSS-2008, а также результаты диагностического исследования, проведенного АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» совместно с Факультетом образования Кембриджского университета в казахстанских школах, стали реальной основой для

разработки уровневых программ с целью обновления содержания общего среднего образования.

Цели уровневых программ:

1. Обеспечение учителей знаниями и практической готовностью по организации процесса обучения, способствующего формированию у учащихся навыков самостоятельного обучения, саморегуляции, становлению их активными гражданами и специалистами, компетентными в сфере информационных технологий, способными к конструктивному диалогу в различных аудиториях, успешному функционированию в современном мире.

2. Удовлетворение образовательных потребностей педагогических работников в получении дополнительного объема знаний и навыков, содействие готовности казахстанских учителей к непрерывному профессиональному развитию в условиях динамично меняющегося мира.

3. Подготовка учителей, имеющих достаточно высокий уровень теоретической и практической профессиональной компетентности, к обучению и наставничеству своих коллег.

4. Подготовка казахстанских учителей к активному функционированию в рамках профессионального сообщества учителей.

Теоретико-методическую основу уровневых программ определяют:

- *метапредметный подход,*
- *социоконструктивистская теория обучения,*
- *модульный принцип структурирования,*

в совокупности обеспечивающие уровневым программам «подвижную», динамичную основу, способную, подвергаясь временным модификациям, сохранять универсальность, необходимую для решения не только ситуативных, временных проблем, но и проблем перспективного характера.

Уровневый принцип программ (базовый – основной - продвинутый), определяющий их качественную основу, избран по аналогу традиционной классификации уровней оценивания (как правило, низкий – средний – высокий). При этом следует отметить, что в основе классификации уровней программы – не принцип иерархичности, а принципы «каскадности», расширения диапазона воздействия от единицы измерения «класс» - к последующим единицам: «школа», «сеть школ».

Тематическое содержание уровневых программ представляет собой систему из семи модулей:

- *Новые подходы в преподавании и обучении,*
- *Обучение критическому мышлению,*
- *Оценивание для обучения и оценивание обучения,*
- *Управление и лидерство в обучении,*
- *Обучение талантливых и одаренных учеников,*
- *Преподавание и обучение в соответствии с возрастными особенностями учеников,*
- *Использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании и обучении.*

Названные модули уровневых программ классифицированы и формируют в слушателях курсов три взаимосвязанные и взаимообусловленные ценностные опоры, центральным объектом которых является личность ученика:

- модули, формирующие образ мышления: *обучение тому, как учиться, знание процесса обучения, развитие критического мышления*;
- модули, используемые в практике преподавания при решении различных педагогических ситуаций: *оценивание для обучения и оценивание обучения, диалогическое обучение, рефлексивное преподавание, управление обучением в классе;*
- модули, используемые в качестве эффективного инструментария: *ИКТ, взаимо - и самооценивание, краткосрочное и среднесрочное планирование учебного процесса*.

Содержание модулей основано на идее надпредметности, и, самое важное - на идее рефлексивности: ученик в условиях их практического внедрения учителем не запоминает, а «промысливает» важнейшие понятия. Учителем создаются условия, которые мотивируют ученика к рефлексированию и саморегулированию собственного опыта работы, формируя блок жизненно важных способностей.

Процесс внедрения уровневых программ неизменно отслеживается мониторинговыми исследованиями Центра педагогического мастерства как в условиях аудиторного обучения педагогических кадров, так и по окончании обучения по направлениям:

- оценка качества организации и содержания *курсового обучения;*

• оценка эффективности интеграции ключевых идей образовательных программ в школьную практику сертифицированными педагогическими кадрами в *посткурсовой период.*

При этом мониторинговые исследования в курсовой период охватывают весь обучающийся контингент учителей; в посткурсовой период – помимо сертифицированных педагогических кадров респондентами опроса выступают руководители школ, коллеги по месту работы, ученики и их родители.

Комплексный подход, предполагающий совокупность результатов курсового и посткурсового мониторинга, а также учет мнений широкого круга заинтересованных лиц имеет ряд преимуществ:

1. Формируется *единый информационный ресурс управления процессом качества* образовательной деятельности, профессионального развития педагогических кадров в процессе обучения, результативности обучения и, в последующем: эффективности преобразования школьной практики в посткурсовой период, степени достижения ожидаемых результатов.

2. Предоставляется возможность отследить «отсроченные» результаты обучения, обеспечивая, тем самым, характер управляемости и самоуправляемости процессу интеграции идей уровневых программ в школьную практику.

3. Становятся измеримыми: реальное соотношение фактического состояния школьной практики с критериями успешности, профессиональные проблемы и потребности педагогических кадров в посткурсовой период; происходящие в школьной практике преобразования и их результативность; динамика учебных достижений и мотивации к обучению у учеников школ; степень удовлетворенности запросов и ожиданий родителей учеников; эффективность и своевременность оказания посткурсовой поддержки тренерами Центра педагогического мастерства.

Определяющие основу мониторинговых исследований принципы *комплексности, системности и целостности* позволяют:

✓ обеспечивать единовременный охват всех участников образовательного и постобразовательного процессов в условиях непрерывного контроля;

✓ осуществлять сбор материалов и определять на основе его анализа взаимосвязь между количественными и качественными показателями, динамику и тенденции в ходе обучения и дальнейшей реализации уровневых программ в условиях школ;

✓ формировать полноценный и всесторонний анализ результатов;

✓ своевременно, на основе полученного анализа, принимать решения по устранению выявленных проблем и достижению ожидаемых результатов.

Систематизированные результаты курсовых и посткурсовых мониторинговых исследований, формирующиеся из результатов опросов обучившихся учителей, их коллег, руководителей школ и родителей учеников, проведенных в период 2012-2015 годов, показали:

интеграция концептуальных основ, ключевых идей и принципов уровневых программ в содержание преподавания в целом носит позитивный характер и способствует качественным преобразованиям, проявляющимся у учителей:

✓ в использовании принципов среднесрочного планирования учебных занятий и переориентации их на выявление и развитие учеников;

✓ в расширении методического арсенала учителей, позволяющего мобильно и эффективно использовать различные способы, формы и методы работы для достижения ожидаемых результатов;

✓ в изменении принципов, характера и форм взаимодействия с учениками;

✓ в активном использовании критериального оценивания, позволяющего объективно оценивать учебные достижения учеников, разрабатывать перспективные цели и пути их достижения;

✓ в переосмыслении значимости САМО-образования, САМО-совершенствования, САМО-оценивания;

✓ в установлении позитивной эмоциональной атмосферы в школьном коллективе, в эффективном применении распределенного лидерства;

✓ в успешном функционировании в условиях сетевого профессионального сообщества, позволяющего эффективно обсуждать и корректировать стратегии своего профессионального развития.

Список литературы

1 Горбунова Е.М. Эволюция проблематики образования в контексте приоритетов и обязательств «группы восьми» //Вестник международных организаций. – 2006. - № 3. – С. 36-38

2 Шишов, С. Е. Механизмы контроля и оценки эффективности деятельности в системе образования европейских стран //Стандарты и мониторинг в образовании. 1999. - № 3. - С. 31-36.; №4. - С. 31-38.

3 Никитин В.А., Филончева В.В. Управление качеством на базе стандартов ИСО 9000:2000. – СПб.: Питер, 2004. - 128с.

4 Барбер, М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах// М. Барбер, М. Муршед. Вопросы образования. – ГУ ВШЭ, 2008. - № 3. - С. 7–60.

5 Бахмутский А. Е. Мониторинг обученности, развития мышления и комфортности учебного процесса //А. Е. Бахмутский. Директор школы.-2004.- № 1.- С.42-46.

6 Ильенкова С.Д. Управление качеством. - М.: Юнити, 2006. – 334с.
4. Мазур И.И., Шапиро В.Д. Управление качеством: Учебник. – М.: Омега-Л. 2005. – 400 с.

7 Никифоров А.Д. Управление качеством: учебное пособие. – М.: Дрофа, 2004. – 720с.

8 Введенский, В. Н. Измерение и оценка качества повышения квалификации учителей в системе дополнительного педагогического образования //Э. Веденяпин, Н. В. Курагина. Инновационные образовательные технологии. -2007.- № 2.- С.58-68.

9 Беспалько, В. П. Инструменты диагностики качества знаний учащихся // В. П. Беспалько. Школьные технологии.-2006.- № 2.- С.138-150.

10 ОЭСР. Обзор национальной образовательной политики. Среднее образование в Казахстане.- Астана.: АО «Информационно-аналитический центр», 2012.-327 с.

Түйін

Мақала үздік халықаралық тәжірибенің келісушілігінің шарты ретінде педагогикалық кадрлардың біліктілігін арттыру жүйесінде білім беру бағдарламаларын деңгейлік принцип бойынша өзірлеуді дәлелдейді.

Resume

The authors of the article explains the principle of levelled development of educational programs in the system of teachers' professional development as a condition of consistency with the best international practices.

УДК:37.012:37.026.9 (045)

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Т.Т. ГАЛИЕВ
доктор педагогических наук,
профессор кафедры профессионального образования,
АО «Казахский агротехнический университет»
им. С. Сейфуллина
А.М. АБДЫРОВ
доктор педагогических наук,
профессор кафедры профессионального образования,
АО «Казахский агротехнический университет»
им. С. Сейфуллина
С.С. АЛДАБЕРГЕНОВА
PhD докторант специальности
«Профессиональное образование»,
АО «Казахский агротехнический университет»
им. С. Сейфуллина

Аннотация

В статье рассмотрен вопрос формирования умений и навыков системного мышления обучающихся в условиях традиционного обучения с использованием специально разработанных для этого

системных методов. Применение системных методов осуществляется на основе базового учебника. Использование этих методов органично дополняет существующий учебный процесс, эффективно способствуя развитию интеллектуальных способностей субъектов обучения, а также умений целостного познания окружающей действительности.

Ключевые слова: учебный процесс; системный подход; система как средство достижения цели, решения проблем и поставленных задач; системное мышление; методы формирования системного мышления;

Как показали наши многолетние исследования, системный подход к организации и осуществлению учебного процесса позволяет существенно повысить эффективность и качество обучения, способствуя формированию и развитию умений и навыков системного мышления и системного подхода в познавательной и иной деятельности обучающихся.

Реализация системного подхода предполагает не только разработку соответствующих системных методов, но и освоение их обучающимися. Систематическое применение этих методов в процессе обучения и самостоятельной работе способствует формированию определенных системных представлений. Особенность данного процесса состоит в том, что он осуществляется в рамках традиционного обучения как его развивающая составляющая. Сам процесс формирования системного мышления существенно влияет на развитие интеллектуальных способностей обучающихся. Кроме того, эксперименты показали, что этот процесс эффективно способствует формированию системности получаемых знаний и соответствующего «предметного» мышления.

Целенаправленное формирование системного мышления и системных представлений обучающихся, а также усвоение и практическое применение ими соответствующих методов и видов деятельности являются одним из ведущих факторов интенсификации учебного процесса.

Эффективность формирования умений и навыков системного мышления и системного подхода достигается за счет использования для этих целей базовых учебников и учебных пособий. При этом учебный материал рассматривается как целостная информационная

система, для обращения с которой предлагаются, о чем сказано выше, специально разработанные системные методы.

В литературе дается множество определений системного мышления, позволяющих составить общее представление о понятии и сущности данного явления [1-12].

На наш взгляд, более общий смысл системного мышления раскрыт Л.И.Шрагиной, которая полагает, что системное мышление отражает способность применения системного подхода в различных сферах практической деятельности [9].

Как показали наши исследования, реализация системного подхода в учебном процессе является одним из определяющих условий формирования системного мышления в обучении.

Основанный на системном подходе, системный способ организации и осуществления познавательной, теоретической, практической и иной деятельности в процессе интериоризации деятельности становится способом системного мышления.

Системное мышление определяется нами как опосредованное и обобщенное на основе принципа системности отражение окружающей действительности, связанное с реализацией системного подхода в познавательной, теоретической, практической и иной деятельности человека.

Весьма важными мыслительными операциями системного мышления является сочетание анализа (которому уделяется значительное время) и синтеза, не имеющего должной реализации в процессе обучения. Современное обучение должно содержать механизмы, способствующие развитию синтетического мышления.

Одна из ведущих идей данной работы состоит в актуализации проблемы реализации в системе образования системного подхода как методологии исследования, конструирования, реализации всех компонентов системы образования как систем и системной организации деятельности, прежде всего, субъектов образовательного процесса.

В наших экспериментах процесс формирования умений и навыков системного и иных способов мышления осуществлялся в рамках традиционного учебного занятия на базе основного учебника. С одной стороны, речь идет о нетрадиционном воспроизведении дополнительного, развивающего обучения, а с другой – существенное изменение самого учебного процесса, ориентированного на доминирование самостоятельной, творческой деятельности обучающихся.

К необходимым условиям экспериментов относились: мотивация обучающихся; усвоение ими некоторых основных положений, понятий и иных характеристик системного подхода; развитие умений и навыков самоуправления в познавательной и иной деятельности.

Изучение и усвоение учебного материала на основе системного подхода осуществлялось с использованием специально разработанных для этого приемов и методов, в том числе [12-15]:

1. Ускоренный анализ учебника и его компонентов как систем с целью их интенсивного изучения и последующего синтеза, конкретизации, обобщения и систематизации, построения концептуальной модели системы изучаемой информации, формулирования выводов, рефлексии и т.д.

2. Последовательный, тщательный и расширенный анализ исходного (представленного в учебнике или учебном пособии) учебного материала как системы, синтез, конкретизация, обобщение и систематизация выявленной информации, построение концептуальной модели системы изучаемой информации, интерпретация полученной модели, формулировка выводов, рефлексия.

3. Системное структурирование, изучение и «свернутое» представление информации о рассматриваемом объекте. В соответствии с данным методом, разносторонне изучение рассматриваемого объекта и его компонентов осуществлялось с использованием следующих видов деятельности и действий:

- анализ объекта и его компонентов;
- моделирование объекта и его компонентов, процесса их познания и т.д.;
- изучение и учет (исходных и измененных) условий существования, функционирования и развития объекта;
- изучение и учет (внешних и внутренних) факторов, способных изменить состояния объекта и его компонентов, а также последствий воздействия этих факторов;
- мониторинг состояния объекта и его компонентов;
- практическая деятельность по решению поставленных задач, применение полученных знаний на уровне «стандарта» (знания, умения и навыки, соответствующие стандартам образования), творчества, исследования;
- выявление и изучение проблем и проблемных ситуаций, поиск их решения;

- научное исследование различных вопросов, относящихся к изучаемому объекту и его компонентам, методы исследования, получение и обработка результатов и т.д.;

- прогнозирование будущего состояния объекта и его компонентов;

- изучение и учет опыта других, развитие собственного опыта (в том числе реализации системного подхода в познавательной и иной деятельности);

- совершенствование объекта и его компонентов, методов их познания, деятельности субъектов и т.д.;

- иное.

Главным условием реализации метода системного структурирования, разностороннего изучения и «свернутого» представления информации о рассматриваемом объекте являлось усвоение обучающимися перечисленных выше видов деятельности и действий, а также обусловливаемых ими соответствующих способов мышления.

4. Выявление и изучение иерархии и иерархических связей системы рассматриваемого объекта. В процессе обучения устанавливались и контролировались не только вертикальные связи (абзац – параграф- глава – часть – учебник – наука (область наук), к которой данный учебник относится), но и горизонтальные (например, между параграфами в рамках изучаемой главы и т.п.).

5. Изучение динамики изменения состояния изучаемого объекта и его компонентов как систем, состояния надсистемы, частью которой данная система изучаемого объекта является. При этом рассматриваемый объект, его надсистема и подсистемы изучаются с учетом их прошлого, настоящего и будущего состояния. Для анализа, систематизации и обобщения полученной информации предлагается использовать предлагаемые либо иные методы.

Любой объект можно познать целостно, если рассматривать его не только в исходном состоянии, но и с учетом функционирования и поведения его в условиях внешней среды, т.е. в иных условиях и при воздействии влияющих факторов, способных изменить его существующее состояние. В учебном процессе особенно средней школы такое изучение рассматриваемых объектов происходит весьма редко.

6. Выявление в учебном материале и изучение включенных в него (ранее изученных или не изученных) объектов, имеющих связи с иными системами и надсистемами.

Например, в главе X «Теория и практика воспитательной работы в профессиональном образовательном учреждении» в учебнике «Профессиональная педагогика» под редакцией академика российской академии образования С.Я. Батышева, второй параграф посвящен системно-синергетической теории воспитания [16].

Для того чтобы понять и использовать на практике данную теорию, обучающийся должен быть ознакомлен с определенными положениями системного и синергетического подходов. В указанном параграфе используются такие понятия, как «синергетическое состояние», «синергетический контакт», «синергизм», «синергетическая теория воспитательного взаимодействия» «синергетическое состояние психики» и т.д., для понимания которых необходим выход за рамки непосредственно профессиональной педагогики.

Обеспечение подобной информационной системы, требуемой емкостью, целостностью и доступностью для субъектов обучения, является весьма сложной задачей. Тем не менее, для изучения подобных объектов используются все представленные в данной работе системные методы.

В большинстве случаев изучение неизвестных объектов носит ознакомительный характер с указанием основных направлений их самостоятельного познания. Как показывает практика, отдельные авторы при введении дополнительного материала используют большое количество объектов, имеющих связи с иными надсистемами и системами, что значительно снижает эффективность изучения конкретного учебного материала.

7. Системное изучение конкретных ситуаций, имеющих место в учебном материале, а также ситуаций, которые могут быть введены специально с целью выявления иных (не показанных в изучаемом материале) различных характеристик объекта. Метод изучения конкретных ситуаций

8. Применение полученных знаний, умений и навыков системного и иных способов мышления, системного и иных (аналитического, факторного, практического, прогностического, исследовательского и т.д.) подходов в познавательной и иной деятельности на уровне «стандарта» (знания, умения и навыки,

отвечающие официально принятым стандартам образования), на творческом уровне и на уровне исследования.

9. Для оценки уровня сформированности умений и навыков системного мышления в экспериментах использовались три уровня: низкий, средний и высокий.

10. Мониторинг (и оценка) процесса и полученных результатов обучения на основе системного подхода осуществлялся при практическом применении предлагаемых видов деятельности и действий, а также системных методов и приемов.

Накануне экспериментов все участвующие в них учителя и преподаватели принимали участие в специальных семинарах и тренингах с выполнением выпускных работ и проведением пробных открытых занятий.

Каждому обучающемуся экспериментальных групп предоставлялись необходимые методические материалы с подробным описанием каждого метода и примерами их использования в обучении.

В учебный процесс предлагаемые методы внедрялись последовательно в течение определенного периода времени, но после освоения каждого из них всеми участниками экспериментальных групп. Наибольшее время для внедрения отводилось методу системного структурирования, изучения и «свернутого» представления информации о рассматриваемом объекте.

Контроль усвоения обучающимися предлагаемых методов и различных видов деятельности и действий осуществлялся постоянно. Для этого использовались специальные технологические карты самостоятельной работы обучающихся с элементами самоуправления (самоорганизация, самоконтроль, самооценка).

Использование разработанных карточек с тремя уровнями трудности и сложности вопросов, задач, заданий и т.п., отвечающих соответствующему образовательному стандарту, а также карточек, включающих вопросы, задачи и задания творческого уровня и уровня исследования, создавало условия для индивидуализации процесса обучения и контроля динамики и результатов обучения.

После изучения каждого параграфа проводились контрольные работы и тестирование, позволяющие оценивать не только эффективность и качество обучения, но и процесс усвоения обучающимися предлагаемых видов деятельности и методов, формирования у них умений и навыков системного мышления и т.д.

Изучение рассматриваемого объекта (например, учебного материала) с использованием методов системного подхода осуществлялось сначала в «исходном» (каким учебный материал представлен в учебнике), условно «статическом» состоянии, а затем в условиях внешней среды с учетом влияющих факторов.

Таким образом, вышесказанное позволило сделать следующие выводы:

1. Разработан принцип гибкого сочетания в рамках учебного занятия традиционного и дополнительного, развивающего обучения, осуществляемого на основе системного подхода с использованием специально разработанных для этого приемов и методов.

2. Реализация системного подхода осуществляется на базе базового учебника (учебного пособия), который рассматривается как открытая информационная система.

3. Разработана и успешно внедрена в учебный процесс совокупность методов, служащих формированию системных представлений, умений и навыков системного мышления и системного подхода в познавательной, теоретической, практической и иной деятельности обучающихся и специалистов.

4. В процессе формирования умений и навыков системного мышления создаются условия для усвоения рекомендуемых видов деятельности, способствующих целостному познанию окружающей действительности.

5. Экспериментально установлено и подтверждено в процессе многолетнего внедрения методов обучения на основе системного подхода устойчивое и эффективное влияние процесса формирования умений и навыков системного мышления на развитие интеллектуальных способностей обучающихся.

6. Исследованиями выявлена устойчивая зависимость роста эффективности и качества «предметного» мышления обучающихся от уровня сформированности у них умений и навыков системного мышления.

7. В процессе реализации обучения на основе системного подхода выявлен механизм развития креативности обучающихся.

Список литературы

1 Сарыбеков М.Н., Сыдыкназаров М.К. Словарь науки. Общенаучные термины и определения, науковедческие понятия и категории: Учебное пособие. – Алматы: Триумф «Т», 2008. – 504 с.

2. О`Коннор Д., Макдермотт И. Искусство системного мышления: Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем. Пер. с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. - 256 с.

3 Пушкарь А.И., Потрашкова Л.В. Основы научных исследований и организация научно-исследовательской деятельности: Учебное пособие. – Харьков: Издательский дом «ИНЖЭК», 2008. – 280 с.

4 Медоуз Д.Х. Азбука системного мышления: Пер. с англ.; под ред. Н.П.Тарасовой. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010. – 343 с.

5 Новик И.Б. Системный стиль мышления. – М.: Знание, 1986. – 64 с.

6 Ганзен В.А. Системное мышление // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6, 1992, вып.1 (№ 6). – С.78-84.

7 Ксенчук Е.В. Системное мышление. Границы ментальных моделей и системное видение мира. – М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2011. – 368 с.

8 Сборник игр для развития системного мышления: пер. с англ. / Л.БутСвини, Д.Медоуз; под ред. Г.А.Ягодина, Н.П.Тарасовой. – М.: Просвещение, 2007. – 285 с.

9 ШрагинаЛ.И. Системное мышление в контексте педагогики и психологии // Технологіярозвиткукреативності. – Киев: Шк. світ, 2010. - 160 с.

10 Формирование системного мышления в обучении: Учебное пособие для вузов / Под ред. З.А.Решетовой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 344 с.

11 Решетова З.А. Психологические основы профессионального образования. – М.: Издательство Московского университета, 1985. – 207 с.

12 Галиев Т.Т. Опережающее обучение и подготовка специалистов на основе системного подхода: Научно-практическое и учебно-методическое пособие. – Астана: Изд-во Парламента РК, 2016. – 374 с.

13 Галиев Т.Т., Кайкенова Ж.К., Галиева А.Т. Системный подход в опережающем обучении: Теоретико-методологический и методический аспект. – Астана: Изд-во Парламента РК, 2016. – 308 с.

14 Формирование системного мышления как фактора опережающей подготовки специалистов / Т.Т.Галиев, Р.С.Омарова и др. – Астана: Изд-во КазАту им. С.Сейфуллина, 2016. – 176 с.

15 Каримова Б.С., Жетпеисова Н.О., Галиева А.Т. Учебник как основа формирования системного мышления обучающихся: Учебное пособие для учителей. – Астана: Изд-во Республиканского научно-практического центра «Учебник» Министерства образования Республики Казахстан, 2015. – 208 с.

16 Профессиональная педагогика: Учебник для студентов. – 2-е изд. перераб. и доп.; под ред. академика С.Я.Батышева. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – 904 с.

Түйін

Мақалада дәстүрлі оқыту жағдайында арнайы әзірлеген жүйелік тәсілді қолдана отырып білім алушылардың жүйелік ойлау икемділігі мен дағдысын қалыптастыру мәселесі қарастырылған. Жүйелік тәсілдемені қолдану базалық оқулықтар негізінде іске асырылады. Осы тәсілдемелерді жүзеге асыру қолданылып жүрген оқу үрдісін толықтырып, оқу субъектілерінің интеллектуалды қабілетін және де қоршаған болмысты біртұтас танып-білуін тиімді дамытады.

Resume

The authors of the article consider the question of forming the abilities and skills of systemic thinking of students in conditions of traditional teaching using specially developed for this systemic methods.Using systemic methods is implemented on the base textbook.The use of these methods complements existing teaching process, effectively contributing to the development of intellectual the abilities of subjects of study, as well as a holistic cognition surrounding reality.

ОӘЖ 371.3

БОЛАШАҚ КӘСІПТІК ОҚЫТУ ПЕДАГОГЫНЫҢ ӘДІСТЕМЕЛІК ДАЯРЛЫҒЫН ЖЕТІЛДІРУ ЖОЛДАРЫ

А. САИПОВ
педагогика ғылымдарының докторы,
М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университетінің профессоры
Ю.Н. КАМАЛОВ
педагогика ғылымдарының кандидаты,
М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университетінің доценті
Н.Ш. АЛМЕТОВ
педагогика ғылымдарының докторы,
М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университетінің профессоры
М.Ю. КАМАЛОВ
М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университетінің PhD докторанты

Аннотация

Бұл мақалада болашақ кәсіптік оқыту ұстаздарының әдістемелік даярлығын жетілдіру жолдары қарастырылады. Атап айтқанда, мұғалімнің педагогикалық қызметінің құраушы компоненттері мен оның әдістемелік машықтарының арасындағы өзара байланыс ажыратыла баяндалады. Кәсіптік оқыту ұстаздарының әдістемелік қызметінің айқындалған бағыттарының нәтижелері көрсетіледі. Болашақ кәсіптік оқыту ұстаздарының әдістемелік даярлығы жүйесінің құраушы элементтер кешені ұсынылады.

Түйін сөздер: әдістемелік қызмет, әдістемелік дағды, құзыреттілік, әдістемелік жүйе, әдістемелік дайындық қызметі, кәсіптік оқыту әдістемесінің нысаны және пәні.

Қоғамның қазіргі даму үдерісінде білім саласы адам қызметінің ең көлемді және ең қажетті аймақтарының біріне айналып отырғанына біздер бүгінгі күні куә болып отырмыз. Білім саласының әлеуметтік рөлі де ерекше мәнге ие болуда: оның бағыттылығы мен тиімділігіне сәйкес адамның даму перспективалары да өзгеріп отырады. Яғни, адамның коммуникациялық әлеуметтік мәдени кеңістікке енуіндегі ең негізгі факторлардың бірі – оның білімділік деңгейіне байланысты болады. Әсіресе, бұл саналуан өзгерістерге толы педагогикалық білім беру саласына да тән.

Қазақстан Республикасының тәуелсіздік алған соңғы 25 жылда білім беру аясында үздіксіз жүргізіліп жатқан жүйелі реформа өзінің нақты нәтижелерін беріп жатқаны белгілі.

Яғни, ұлттық білім беру деңгейінің нәтижелілігін алдыңғы қатарлы дамыған елдердің қатарынан көрінуге ықпал ететін құжаттар қабылданып, тәжірибеге енді.

Олардың бірқатары:

- Болон үдерісіне негізделген кредиттік оқыту технологиясы;
- жаңа мазмұндағы заманауи талаптарға сай түзіліп бекітілген білім беру стандарттары;
- ұлттық біліктілік шеңбері;
- QF-ENEA жоғары білім берудің Европалық біліктілік шеңбері;
- TUNING жобасы;
- үздіксіз білім берудің Европалық біліктілік шеңбері;
- халықаралық деңгейдегі академиялық ұтқырлық негізіндегі біліктілікті жетілдіру бағдарламасы;
- үштілділік аясындағы білім беру үдерісінің тұжырымдамасы;
- инклюзивтік білім беру бағдарламасы;
- қосдипломды білім беру бағдарламасы
- 12 жылдық білім беру жүйесінің тұжырымдамасы;

12 жылдық білім беру жүйесіне көшу үдерісінде анықталған тұжырымдамаға сәйкес 2020 жылға дейінгі уақыт аралығында толыққанды нәтижеге жету көзделуде. Бұл үдеріс саналуан күрделі мәселелерді шешуді жүзеге асыруда.

Соның бір ғана тармағы елімізге қажетті, бәсекеге қабілетті, функционалдық сауатты, әлеуметтік құнды сапаларды гармониялық үйлесімді негізде бойына сіңірген болашақ педагог кадрларын дайындау өзекті, кезек күттірмейтін мәселе болып отыр.

Десек те жаңа тұрпаттағы педагог кадрларын даярлау үдерісі жан-жақты мазмұндық және процессуалдық мәселелерді шешуді көздейді. Жаңа мазмұндағы, жаңа тұрпаттағы педагог кадрларын даярлаудың мемлекеттік стандарттарына сай дайындалған мамандықтардың модульдік білім беру бағдарламалары болашақ педагогтардың өз саласында жоғары құзыреттілікке ие болуын көздейді [1,2]. Сондай түйінді құзыреттіліктердің қатарында болашақ педагогтың әдістемелік дайындығы нәтижелі деңгейде қарастырылады [3,4].

Оқу бағдарламаларының мазмұнында көрсетілген теориялық мағлұматтарды оқып үйрену нәтижесінде, сонымен қатар зертханалық және іс-әрекеттік, саламандық жұмыстарды орындау барысында оқытушы мен оқушының арасында жүзеге асырылатын педагогикалық іс-әрекетке сәйкес бірқатар нәтижеге қол жеткізіледі. Яғни, оқушылар бойында теориялық мағлұматтарға негізделген жүйелі білімдер мен іс-әрекеттің саламандық жұмыстарына негізделген іскерлік пен дағды қалыптасады [5,6,7,8]. Демек, оқу бағдарламасына сәйкес оқушылар бойында қалыптасатын білім, іскерлік, дағдының нәтижелілігі және оның сапалық деңгейі көп жағдайда оқытушының педагогикалық қызметіне яғни іс-әрекетіне сәйкес негізделгенін анықтайды. Ал бұл өз кезегінде оқытушылардың әдістемелік дайындық деңгейіне тікелей байланысты екендігін көрсетеді.

Осы орайда оқытушының әдістемелік дайындық деңгейін және оны құраушы элементтерінің мазмұндық сипатын анықтау мұғалімнің жалпы педагогикалық қызметінің құрылымынан туындайтын дүние екендігін ескертеді.

Оқытушы-мұғалімдердің жалпы педагогикалық қызметін Н.В.Кузьмина [9] негізгі төрт құраушы компонентке бөліп қарастырады:

- *Гностикалық* – педагогикалық қызметтің объектісін, субъектісін және үдерісін танып білу;
- *Конструктивтік* – объектің соңғы күй-жайын жобалау, педагогикалық қызметтің объектісіне әсер ететін әдістерді дайындап жасау;
- *Ұйымдастырушылық* – педагогикалық үдерісті ұйымдастыру;

- *Коммуникативтік* – педагогикалық үдерістің субъектісі мен объектісінің іс-әрекетін үйлестіру.

Педагогикалық қызметтің осы жоғарыда көрсетілген құраушы компоненттері негізінде болашақ оқытушының педагогикалық шеберлігінің негізін түзетін іскерліктер жіктелінеді.

Түрлі пәндер бойынша педагогикалық қызметке негізделген жалпы педагогикалық іскерліктер мазмұны бірқатар зерттеулерде көрініс тапқан.

Кәсіптік білім беру бағыты мен оқытушының әдістемелік даярлығы бойынша да бірқатар зерттеу жұмыстары жүргізілген. Олардың қатарында С.Я. Батышев, В.И. Загвязинский, В.С. Кукушкин [9,10,11,12,13] бар. Дегенмен оқытушының кәсіптік білім беру бағытындағы белгілі бір нақтыланып анықталған әдістемелік іскерліктердің жетілдірілген жүйесі әлі де болса жан-жақты зерттеуді қажет ететіні көрініп отыр.

Сондықтан біз зерттеу жұмысымыздың барысында кәсіптік оқыту педагогінің іс-әрекет қызметін құраушы компоненттерінің мазмұнын талдап-зерттеу нәтижесінде оқытушының әдістемелік даярлығын жетілдіруге бағытталған жүйені қарастыруды мақсат еттік.

Кәсіптік оқыту педагогінің қызметін ***гностикалық*** тұрғыдан талдау оның мазмұндық сипатына енетін іс-әрекеттерді көрсетеді. Олар: оқушылардың жеке-дара ерекшеліктерін танып білу; практикалық іскерліктерді қалыптастырумен техника-технологиялық бағыттағы жүйеленген білімдер топтамасын ұғу; өзінің педагогикалық іс-әрекеттік қызметін жетілдіруге бағытталған талдау жұмыстары; түрлі педагогикалық мәселелерді оңтайлы негізде шешу үшін өз әріптестерінің қызметін талдау; педагогикалық үдерістің тиімділігін және оған түзетулер енгізудің жолдарын анықтау мақсатында оқушылардың іс-әрекет қызметін талдау.

Кәсіптік оқыту педагогының конструктивтік іс-әрекеттік қызмет түрлері: оқу бағдарламасына сәйкес берілген материалдарды күнтізбелік тақырыптық жоспарлау, сабақтың құрылымын анықтау, техникалық және технологиялық ақпараттарды іріктеу және оларды дидактикалық тұрғыдан өңдеу; еңбек нысандарын таңдау; білім берудің тиімді әдіс-тәсілдері мен құралдарын іріктеп талдау; дидактикалық материалдарды жасап дайындау.

Кәсіптік білім беру оқытушысының ұйымдастырушылық қызметіне енетін мазмұндық компоненттер: сабақ үдерісінде

оқушылардың танымдық және іс-әрекеттік қызметін ұйымдастыру; оқушылардың жас және дара ерекшеліктеріне сәйкес сабақ ішілік ұйымдастыру формаларын (жалпы топтық, топтық, жеке-дара) дұрыс және тиімді таңдау; оқу материалының мазмұндық ерекшеліктеріне сай сабақтың түрін (теориялық, практикалық, аралас) дұрыс таңдай білу іскерліктерін қарастырады.

Кәсіптік оқыту мұғалімінің коммуникативтік қызметінің мазмұндық сипатын түзетін компоненттер: оқушылармен педагогикалық тұрғыдан сыйымды әріптестік қарым-қатынас орнату, олардың эмоционалдық түйсігіне әсер ете білу және т.б.

Демек, педагогикалық қызметті құраушы компоненттердің негізгі мазмұнды бөлігі оның әдістемелік даярлық деңгейінің нәтижелі қалыптасуына ықпал ететін негізгі факторлардың бірі деп қабылдаймыз. Әдістеме – педагогикалық білімнің жеке тармағы ретінде дамуын 1789 жылдан бастайды. 1800 жылы Ресейде 70-тен астам оқу әдістемелік құралдар дайындалған. Әдістемелік білімдер кәсіби қызметтің жарты бөлігі болып есептелінеді.

Кәсіби мектеп педагогикалық әдістемелік қызметінің нысанасы кәсіби білім, іскерлік және дағдыны қалыптастыру үдерісі болып есептелінеді

Әдістемелік қызметтің ***пәні*** ретінде нақты оқытылатын пәннің мазмұндық ерекшелігіне сәйкес жаңа білімдер мен іскерліктерді қалыптастыру үдерісінің әдістері, тәсілдері және оны жүзеге асыру мен реттеудің жолдары қарастырылады.

Жалпы педагогика ғылымындағы әдістемелік дайындық саласының өзіне тән функционалдық қызметі жүзеге асырылса, олар төмендегідей төрт бағыт бойынша қарастырылады:

Аналитикалық (талдау): кәсіптік оқыту үдерісін теориялық және іс-әрекет тұрғысынан әдістемелік талдау;

Жобалау: ұзақ мерзімдік жоспарлау және оқыту мазмұнын түзіп жасау, оқыту қызметін жоспарлау және дайындау;

Құрылымдау: сабақтарды жоспарлау (мазмұнды іріктеу, оқу ақпаратын композициялық рәсімдеу), оқу материалын ұсынудың формасын анықтау;

Мөлшерлеу: білім беру мекемелерінің функционалдық ерекшеліктеріне сәйкес білім беру стандарттарының, оқу бағдарламаларының талаптарын қанағаттандыратын, білім беру үдерісіне қойылатын талаптарды жүзеге асырудың құралдарын анықтау және дайындау.

Зерттеушілік: әдістемелік мәселелерді шешуге бағытталған зерттеу жұмыстарын жүргізудің әдістемесі.

Әдістеме пәнінің оқыту ***нысанасы*** оқу орындарында белгілі бір пәнді оқыту үдерісі болып есептелінеді. Ал оқыту ***пәні:*** педагогикалық білім мен іскерліктің жеке тармағы ретінде жүктелген білімдер мен іскерліктерді құрылымды пайдалану және арнайы оқу құралдарын дамытуға бағытталған және солардың көмегімен оқытушының оқыту қызметін реттеу әрі оқушының білімі мен іскерлігін дамытуға бағытталған когнитивті қызметі.

Жалпы әдістемелік қызмет дегеніміз: пәндер топтамасы немесе жеке пән бойынша оқу және оқыту қызметін реттеуді жүзеге асыруға мүмкіндік беретін, педагогтың кәсіби қызметінің жеке бір бағыты ретінде оқу құралдарын жобалау, дайындау және құрылымдау зерттеу қызметі деп анықталады. Әдістемелік қызметті меңгеру әдістемелік іскерліктерді қалыптастыру негізінде жүзеге асырылады [14].

Әдістемелік қызметті жүзеге асырудың әдіс-тәсілдері – күрделі ақыл-ой еңбегін талап ететін үдеріс. Мысалы сабақтар жүйесін жоспарлап ұйымдастыру барысында оқытушы әдістемелік қызметін төмендегідей құраушы бағыттарына көңіл аударады:

- оқыту мазмұнын негізгі дидактикалық бірліктер арқылы ажыратып, ақпаратты ұсынудың логикалық құрамын дидактикалық бірліктердің ақпараттық сыйымдылықтарын және жалпы берілетін ақпаратты анықтап алады;
- сабақтың мақсаттарын (оқыту, дамыту, тәрбиелеу), құралдарын, формасы мен әдіс-тәсілдерін анықтайды;
- сабақтың құрылымын түзеді және оның әрбір кезеңдерінің микромақсаттарын анықтайды;
- микромақсаттардың орындалу тәсілдерін ойластырады (формасы, әдістері, тәсілдері, көрнекілігі, сабақтың типі мен түріне, оның логикасы мен құрылымы қойылған мақсатқа сәйкестігі);
- студенттердің сабақ барысының әрбір кезеңіндегі іс-әрекет қызметін жобалай отырып төмендегідей мәселелерді шешуді көздейді:

а) студенттерді мақсаттылық үдерісіне қалай енуі керек және олардың іс-әрекетін кәсіби мәнді, танымдық мотивациясын қалай қамтамасыз ету керек?

ә) студенттер қызметін қалай жандандыру керек?

б) ой және дене еңбегін қалай ұштастыру керек және олардың эмоционалдық көңіл күйін қалай сақтау керек?

в) әрбір студенттің жеке-дара ерекшеліктерін, сұраныстарын, қызығушылықтарын, теориялық дайындықтарын ескере отырып дифференциалды қатынасты қалай жүзеге асыру керек

г) ашық сабақ өткізу барысында студенттердің бірлескен қызметін (формасы, әдістері) қалай ұйымдастыру керек?

д) сабақтың әрбір кезеңінде оқушының қызметі (репродуктивті, продуктивті) қалай болуы керек?

е) сабақтар үдерісінде оқушылардың технологиялық іс-әрекеттерді меңгеруін қалай ұйымдастыру керек?

ж) студенттің іс-әрекеттік қызметін орындау нәтижесінде өзін-өзі бақылау және өзіндік талдау үдерісін қалай ұйымдастыру керек?

- оқу қызметінің нәтижесін бақылау (кері байланыс), танымдық іс-әрекеттің жемістілік деңгейін жетілдіру мәселесі ойластырылады;

- сабақтың әрбір кезеңіне кететін уақытты есептей отырып оның жоспар-жазбасын құрылымдап түзеді;

- қысқа және көрнекі формада үлкен көлемді ақпарат беруге мүмкіндік беретін сабақты оңтайландырудың оқыту құралдарын әзірлейді;

- сабақ мазмұнына сәйкес қажетті құрал-жабдықтарды іріктеп таңдайды.

Таңдалған оқыту технологиясының тиімділігі бірқатар факторларға байланысты болмақ. Олар педагогтың құзыреттілігі, өз қызметіне деген ынтасы, психологиялық дайындығы, оқу үдерісінің материалдық қамтамасыз етілуі т.б.

Кәсіби мектептердің арнайы бағыттарына және пәннің күрделілігіне сәйкес кәсіптік білім беру педагогтарының әдістемелік іскерліктерін Н.Е. Эрганова [15] төмендегідей үш топқа жіктеп қарастыруды ұсынды:

1. Педагогтың кәсіби қызметтерінің дидактикалық-әдістемелік негізі бойынша жіктелуі.

2. Оқу материалдарын оқып-үйренудің арнайы ерекшеліктеріне сай жіктелуі.

3. Ілгеріде қалыптасқан іскерліктерді жинақтауға (синтез) негізделген жіктелу.

Біздің жүргізген зерттеу жұмыстарымыздың нәтижесіне сәйкес кәсіптік білім беру педагогінің әдістемелік қызметін (іс-әрекетін) негізгі сегіз түрге бөліп қарастыруды анықтадық. Олар:

1. Оқу бағдарламалық құжаттар мен оқу-әдістемелік кешендерді талдау.

2. Оқу материалдарын әдістемелік талдау.

3. Теориялық және практикалық оқыту сабақтарының әдістемелік жүйесін жоспарлау.

4. Пән бойынша оқыту әдістемесін дайындау және техникалық ұғымдармен практикалық іскерліктерді қалыптастыруға бағытталған оқушылардың іс әрекетін құрылымдау.

5. Сабақ барысында оқу ақпараттарын ұсыну формасын модельдеу және құрылымдау.

6. Сабақ барысында оқушылардың іс-әрекетін басқару және бағалау.

7. Оқушылардың білім, іскерлік, дағдысын бақылаудың формасын таңдау және бақылау-бағалау материалдарын дайындау.

8. Сабаққа дайындалу барысында және оның нәтижесін талдауға, өзінің жеке іс-әрекетіне рефлексия жасау.

Жоғарыда анықталған әдістемелік қызметтің 8 құраушы компоненттері болашақ кәсіптік оқыту педагогының бойында бір ғана әдістеме пәнін оқып үйрену барысында қалыптаса қоймайды. Яғни, әдістемелік іс-әрекет негізінде қалыптасатын іскерліктер болашақ оқытушының жоғары оқу орнында мамандықтың білім беру бағдарламасы аясында игеретін әдістемелік даярлық жүйесін құраушылардың мазмұнын игеру нәтижесінде жүзеге асырады. Біз жүргізген зерттеу жұмысымыздың нәтижесіне сәйкес әдістемелік жүйе негізін құрылымдайтын кешенге оқу үдерісіне енетін төмендегілерді атап көрсетуге болады:

1. Кәсіптік оқыту әдістемесі пәні;
2. Әдістемелік бағытта оқытылатын элективтік курстар;
3. Оқу-өндірістік және педагогикалық іс-тәжірибелер,
4. СӨЖ-тапсырмаларын орындау;
5. Оқу-зерттеу және ғылыми-зерттеу жұмыстары;
6. Курстық жұмыстарды орындау;
7. Техникалық және шығармашылық бағыттағы үйірме жұмыстары;
8. Дипломдық жұмысты орындау.

Ұсынылып отырған әдістемелік жүйенің жекелеген пәндік бағыттарын авторлар бірқатар еңбектерінде жариялаған болатын. Сондықтан да алдымызға қойған ендігі мақсатымыз ұсынылған жүйе элементтерінің бірімен-бірінің тығыз байланыстағы нәтижелі жүйе екендігін көрсету болмақ.

Сонымен қорыта айтқанда, әдістемелік қызмет дегеніміз: пәндер топтамасы немесе жеке пән бойынша оқу және оқыту

қызметін реттеуді жүзеге асыруға мүмкіндік беретін, педагогтың кәсіби қызметінің жеке бір бағыты ретінде модельдеу, жобалау, құрылымдау, оқу үдерісін дидактикалық қамтамасыз ету, оқыту және оқу үдерісін үйлестіру қызметі деп анықталады, әдістемелік қызметті меңгеру әдістемелік іскерліктерді қалыптастыру негізінде жүзеге асырылады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Мемлекеттік жалпыға міндетті білім стандарты. 6М012000 – Кәсіптік оқыту (магистратура). ҚР БҒМ РОЭК-нің М.Әуезов атындағы ОҚМУ-і жанындағы ... Оқу әдістемелік секция. Камалов Ю.Н.. Саипов А. және т.б.– Шымкент: М.Әуезов атындағы ОҚМУ. Баспа орталығы, 2012. – 16 б.

2 Камалов Ю.Н.. Саипов А. және т.б. Модульдік білім беру бағдарламасы. 5В012000 – Кәсіптік оқыту. Дайындық бағыты: білім беру. Берілетін дәреже: білім беру бакалавры. Шымкент: М.Әуезов атындағы ОҚМУ, 2016. – 25 б.

3 Пошаев Д.Қ., Саипов А., Адырбекова Г. Арнайы пәндерді оқыту әдістемесі. Оқу құралы/ҚР БҒМ РОЭК-нің М.Әуезов атындағы ОҚМУ -і жанындағы ... Оқу әдістемелік секция. – Астана: «Нұрбейне», 2012. – 160 б.

4 Байдалиев Қ.А., Саипов А., Камалов Ю.Н. Кәсіптік оқыту әдістемесі. Оқу құралы/ҚР БҒМ РОЭК-нің М.Әуезов атындағы ОҚМУ-і жанындағы ... Оқу әдістемелік секция. - Шымкент: М.Әуезов атындағы ОҚМУ, 2016. I бөлім, – 392 б.

5 Байдалиев Қ.А., Саипов А.,Камалов Ю.Н.Кәсіптік оқыту әдістемесі курсы бойынша зертханалық практикум. Оқу құралы / ҚР БҒМ РОЭК-нің М.Әуезов атындағы ОҚМУ-і жанындағы химия-технологиялық, кәсіптік білім, өнер, қызмет көрсету мамандықтары бойынша Оқу әдістемелік секция. – Шымкент, 2016. II бөлім. – 64 б.

6 Методика профессионального обучения с практикумом:учеб.пособие для студентов высш.учеб.заведений / Т.И.Кругликов. – М.: издат.центр «Академия», 2005. – 288 с.

7 Методика профессионального обучения: практикум / А.С.Степанова-Быкова, Е.Е.Савченко, А.С.Корманова, О.В.Константинова. – Красноярск.: «ИПК СФУ», 2009. – 99 с.

8 Шалунова, М.Г.Практикум по методике профессионального обучения. – Екатеринбург: изд. «Урал», 1995. – 82 с.

9 Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. – М:. 1990. – 125 с.

10 Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / С.Я. Батышев. – М.: «Профессиональное образование», 1997. – 512с.

11 Методология и методы психолого-педагогического исследования: для студентов высш.учеб.заведений / В.И.Загвязинский. – М.: Издат.центр «Академия», 2005. – 208 с.

12 Теория и методика обучения / В.С.Кукушкин. – Ростов н/д.: «Феникс», 2005. – 474с.

13 Marasulov A. SaipovA. et al. Modern Principles of Educational Process at the Secondary Vocational and Professional Training. MCSER Publishing, Rome-Italy.

Mediterranean Journal of Social Sciences. Vol. 6, No. 1, February 2015. Supplement2. Pages 72-77 Impact Factor 6.44 Page 72-77

14 Marasulov A., Saipov A., Arymbayeva K., et al.Development Mechanism of an Integrated Model for Training of a Specialist and Conceptual-Theoretical Activity of a Teacher. The International Journal of Environmental and Science Education (IJESE) e-ISSN: 1306-3065 Publisher: LOOK Academic Publishers Journal Abbreviation: Int J EnvSci Ed (Web of Science). 2016, VOL. 11, NO. 10, 3651-3660. pp. 3651-3660 http://www.ijese.net/sayfa/1/about

15 Эрганова, Н.Е. Методика профессионального обучения: учеб.пособие для студентов высш.учеб.заведений. – М.: Издат.центр «Академия», 2007. - 160 с.

Резюме

В данной статье рассматриваются пути совершенствования методической подготовки будущих педагогов профессионального обучения. Предлагается комплекс составляющих элементов системы методической подготовки будущего педагога профессионального обучения.

Resume

This article discuss the ways of improving the methodical preparation of the future teachers of vocational training. The complex of the constituent elements of the system of methodical preparation of a future teacher of vocational training is suggested.

УДК 378:37.01: 007

АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИЗАЙНЕРОВ

И.Г. МАТРОСОВА
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков
и межъязыковых коммуникаций,
Крымский университет культуры, искусств и туризма
Россия

Аннотация

В статье рассматривается содержание профессиональной подготовки педагогических дизайнеров различных уровней квалификации – бакалавра, магистра и PhD за рубежом, а также международные стандарты ключевых компетенций специалистов этой профессиональной области. На основании анализа содержания профессиональной подготовки педагогических дизайнеров, отличающейся междисциплинарным подходом, интеграцией гуманитарного и технического знания, автор делает выводы об её высокой степени адаптивности к современным социально-культурным и экономическим условиям организации

образовательного процесса в условиях глобальной информатизации. Осмысление зарубежного практического опыта подготовки педагогических дизайнеров может способствовать модернизации учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении гуманитарного профиля.

Ключевые слова: концепция непрерывного образования на протяжении жизни, профессиональная подготовка педагогических дизайнеров, международные стандарты ключевых компетенций педагогических дизайнеров

В современных условиях глобальной информатизации наблюдается повышенный интерес к дистанционному и электронному обучению не только в системе среднего и высшего образования, но и в системе корпоративного профессионального обучения и самообучения. Этот интерес обусловлен и регламентирован социально декламируемой концепцией непрерывного обучения на протяжении жизни (Lifelong Learning, LLL), реализация которой является необходимой для устойчивого развития общества будущего – общества знаний. Эта концепция ориентирована на людей любого возраста и профессиональной сферы, а также любых интересов, увлечений и предпочтений.

Одним из условий претворения в жизнь концепции LLL является наличие специалистов по дизайн-проектированию инновационной информационной среды, способной выполнять широкий спектр функций, таких как – образовательная, воспитательная, развлекательная, стимулирующая, развивающая и эстетическая.

В зарубежной педагогической практике существует такая область профессиональной деятельности как педагогический дизайн, которая по свидетельству Родерика Симса и Тиффани Косзалка имеет долгую и успешную историю практического применения [1]. Интерес к использованию методов и моделей педагогического дизайна наблюдается во всем мире. В российской педагогике термин «педагогический дизайн» предложен разработчиками проекта «Информатизация системы образования» [2, с. 26], как собирательное понятие для обозначения направления педагогической науки и практики, как интегративной научной отрасли, обеспечивающей разработку, реализацию и мониторинг информационно-образовательного пространства.

Поиск новых подходов к организации образовательного процесса в инновационной информационной среде, обеспечивающей процессы самореализации личности и её профессиональный рост, заставляет обратиться к зарубежному опыту подготовки специалистов педагогического дизайна.

Несмотря на различия в теоретической и методологической базе теории и практики педагогического дизайна в западной и отечественной педагогике, вопрос осмысления и использования моделей педагогического

дизайна в российской образовательной практике является актуальным, так как эти модели доказали свою эффективность в процессе взаимодействия с различными национальными педагогическими системами в рамках компетентностного подхода. К тому же последние тенденции использования информационных образовательных сред нового поколения, учитывающих технологические и социокультурные инновации, новые формы коммуникаций в этой среде, требуют решения ряда сложных вопросов по определению возможности интерпретации педагогического дизайна и его продуктов отечественными педагогами.

Целью статьи является анализ системы профессиональной подготовки педагогических дизайнеров за рубежом.

Последние десятилетия отмечены активным использованием компетентностного подхода в организации, управлении и оценки качества образовательного процесса.

Впервые стандарты компетенций для педагогических дизайнеров были сформулированы Р.Ричи в 2001 году [3]. Они базировались на новой теории обучения Ч.Рейгелюта (Reigeluth, 1999) [4], учитывающей значительные изменения в практике педагогического дизайна, связанные с новыми возможностями онлайн технологий и новыми характеристиками участников коммуникаций в информационной среде, о которых упоминал Марк Пренский (2001, 2006) [5]. Марк Пренский ввёл два новых термина: «цифровые аборигены» (digital natives) – люди, родившиеся до 1980 г., и «цифровые иммигранты» (digital immigrants) – те, кто свободно обращается с электроникой и компьютерами. Последние, по мнению М. Пренского, абсолютно по-другому усваивают информацию, в основном из компьютерных игр и мобильных приложений [5].

Естественно, что новые социокультурные реалии требуют совершенствования содержания профессиональной подготовки педагогических дизайнеров в соответствии с теми изменениями, которые происходят в области педагогического дизайна и его применения в дистанционном образовании.

Особую роль в этом вопросе сыграла теория эмерджентности, позволяющая рассматривать процесс обучения в электронной среде как сложноорганизованную систему, порождающую новые свойства за счёт взаимодействия составных элементов системы [6]. В такой системе все элементы – студенты, инструктор, учебные материалы и сама электронная среда спонтанно взаимодействуют друг с другом и изменяются под воздействием реализуемых теорий научения и группового поведения участников процесса. Естественно, что перед педагогическими дизайнерами возникают новые задачи по организации учебного процесса, требующие овладения новыми компетенциями.

В связи с трудоёмкостью педагогических дизайн проектов Рита Ричи предположила необходимость командной работы с соответствующим распределением функций между всеми членами команды. Исходя из

основных положений теории проектного менеджмента, неоднократно апробированной на практике педагогического дизайна, наиболее распространёнными функциями специалистов педагогического дизайна являются аналитические, экспертные, проектировочные и организационные.

Аналитик специализируется на выполнении анализа и оценки потребностей в обучении. *Эксперт* специализируется на различных формах диагностики, оценки результатов и коррекции учебного процесса. *Специалист по электронному обучению* занимается проектированием и внедрением мультимедийных и электронных учебных продуктов, в частности, для веб-обучения. *Руководитель проекта* соответственно организует и согласовывает работу группы педагогических дизайнеров.

В настоящее время область профессиональной подготовки педагогического дизайнера за рубежом ориентируется на стандарты компетенций, разработанные Международным обществом технологий в образовании (International Society for Technology in Education, ISTE), рекомендации проекта ЮНЕСКО для освоения педагогами информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и международные стандарты ключевых компетенций педагогических дизайнеров ibstpi® (International Board of Standarts for Training, Performance and Instruction, 2012).

Следует отметить, что наиболее востребованными на практике являются стандарты компетенций ibstpi, поскольку они охватывают обширную область использования технологий педагогического дизайна и представляют собой набор дескрипторов компетенций четырёх основных групп трудовых функций педагогического дизайнера: базовые профессиональные, планирование и анализ, проектирование и разработка, реализация и внедрение.

Первая группа «Базовые профессиональные» включает такие дескрипторы компетенций как эффективное общение в устной, письменной и визуальной форме, знание теорий обучения и применение их на практике педагогического дизайн проектирования, постоянное профессиональное развитие в области педагогического дизайна и смежных дисциплин, способность проведения фундаментального анализа в области педагогического дизайна. Необходимо отметить, что для успешного овладения теорией и практикой педагогического дизайна необходимы коммуникативные навыки, проявленные в синхронном и асинхронном взаимодействии в информационной среде.

Требование постоянного профессионального развития не только в области педагогического дизайна, но и в смежных областях, обусловлено междисциплинарным характером предмета педагогического дизайна. Способность к проведению фундаментальных исследований в области педагогического дизайна необходима для повышения эффективности обучения в инновационной информационной среде, разработки новейших

педагогических технологий и средств обучения, а также решения этических и правовых проблем, возникающих на рабочем месте (например, использование чужого контента).

Вторая группа компетенций «Планирование и анализ» содержит следующие дескрипторы компетенций: проведение оценочных процедур выявления потребностей студентов и их заинтересованности в обучении, разработка учебных планов и программ, определение целей обучения, информационного, методического и технического обеспечения педагогического дизайн проекта, определение стадий и сроков разработки.

Существенным является вопрос определения содержания образования, особенно в контексте дистанционного обучения. Поскольку в данном случае неприемлема линейная последовательность предоставления учебного материала, сам обучающийся по своему желанию может выбирать те или иные модули гипертекстового учебного материала в зависимости от своих интересов и предпочтений. При этом возникает вопрос: насколько эффективным будет этот выбор и успешным освоение учебного материала.

Третья группа компетенций «Проектирование и разработка» касается умений выбора адекватной модели для создания педагогического дизайн проекта, выбора и использования технических решений для создания контента и разработки стратегии обучения, разработки методических материалов с учётом целевой аудитории обучающихся, оценки стратегии обучения и её эффективности.

Четвертая группа компетенций «Внедрение и управление» включает планирование и управление проектами педагогического дизайна, развитие сотрудничества и партнёрства со всеми участниками проекта, использование деловых навыков для управления проектом, проектирование системы управления обучением, обеспечение эффективного внедрения обучающих информационных продуктов и программ.

Однако, в среде практиков педагогического дизайна все чаще возникают вопросы об устаревании этих компетенций в связи с изменившейся ситуацией развития информационной среды, которая требует на стадии внедрения активного участия не только педагогических дизайнеров, но и самих обучающихся [7]. К тому же разработанные и внедрённые технологии совместного обучения и интерактивные учебные объекты, повышающие эффективность учебного процесса, требуют дополнительного времени, не предусмотренного учебным планом, для создания особых педагогических условий.

Ещё один фактор, влияющий на систему подготовки педагогических дизайнеров – это изменения в среде самих обучающихся (появление «цифровых иммигрантов»). Макс Пренский (2001) предупреждает не только о возрастном «сдвиге» в сторону более раннего возраста обучающихся, но и об их свободном владении любыми мобильными

устройствами, что обеспечивает постоянной доступ к учебной информации. Естественно, это требует овладения новыми компетенциями педагогических дизайнеров, которые при освоении современных технологий должны, прежде всего, задумываться об их социальных последствиях.

Так как обучающиеся активно осваивают коммуникационные технологии, моделирование, гипертекстовые технологии, возникает вполне закономерный вопрос: возможно ли построить учебный процесс в новых условиях без педагогического дизайнера (Kays, 2003, Siemens, 2004) [8].

Возникающие социальные технологии (например, блоги) позволяют учащимся сотрудничать и общаться в неформальной обстановке, а использование мобильных устройств делают доступным образовательный контент в любое время и в любом месте. Таким образом, педагогический дизайнер должен учитывать не только содержание обучения, его структуру, но и различные условия в которых обеспечивается доступ к нему. Р. Симс акцентирует внимание на том, что необходимо учитывать каким образом содержание учебного материала «контекстуализировано» в различных средах обучения (Sims, 2006).

И, наконец, существующие модели педагогического дизайна не учитывают динамику изменений социально-культурных условий и внешней среды; такие как повышенный интерес к обучающим играм и использование социальных сетей и блогов в образовательной практике.

Вышеуказанные стандарты, содержащие дескрипторы компетенций, предложенные различными международными организациями, не успевают корректироваться в соответствии с этими изменениями.

Следует отметить, что в настоящее время за рубежом предлагается большое количество учебных программ педагогического дизайна на различных уровнях образования: бакалавр, магистр и PhD, а также сертифицированных курсов для менеджеров, библиотекарей, специалистов по персоналу и т.д. Эти программы охватывают широкий спектр профессиональных знаний, умений и навыков в области педагогических технологий, дистанционного образования, тренингов, методов и средств изучения и развития человеческих ресурсов, инструментальных средств мультимедиа и пр. Однако, следует отметить, что по свидетельству Американского Бюро по трудоустройству [9] предпочтение на рынке труда отдаётся специалистам по педагогическому дизайну, имеющим степень магистра или доктора философии.

Анализ сайтов американских университетов позволил определить основное содержание образования педагогических дизайнеров этих уровней образования, которые отображены в таблице 1.

Таблица 1

Содержание профессиональной подготовки педагогических дизайнеров квалификационных уровней «магистр» и PhD

№ п/п	Квалификационный уровень	Содержание обязательной части
1	Магистр	Основы теории и практики педагогического дизайна
		Обзор методологии исследований
		Принципы педагогического дизайна
		Разработка проектов педагогического дизайна
		Менеджмент проектов электронного обучения
		Дизайн средств обучения
		Практика использования теории обучения при разработке учебных программ
		Процедуры разработки проектов педагогического дизайна и их внедрения
		Практика педагогического дизайна
		Средства дистанционного образования
		Проектирование дизайна интерфейса пользователя
		Медиа средства обучения
		Стратегии построения интерактивного обучения в интернет сообществах
		Организационная психология
		Теория и методы обучения студентов
2	Доктор философии PhD	Психологические основы обучения
		Принципы обучения
		Исследования в области образования
		Статистика
		Квалитативные методы исследования
		Коммуникативная среда социальных сетей
		Системы средств обучения
		Школьные социальные сети
		Педагогический дизайн
		Модели педагогического дизайна
		Визуальная грамотность
		Методы и средства прототипирования
		Технология систем авторинга для разработки мультимедийных приложений

Помимо обязательных дисциплин, существует ещё и вариативная часть учебного плана, позволяющая специализироваться в определённой области, способствующей личностному и профессиональному развитию. Например, проведение исследований в области развития профессионального мастерства педагогического дизайнера методами междисциплинарного синтеза с использованием знаний историографии, антропологии, нейропсихологии и менеджмента.

Выпускник магистратуры должен продемонстрировать мастерство в конкретной области исследования.

Студенты бакалавриата изучают теории научения, обучения и мотивации, а также различные стили научения, педагогические технологии, активные методы обучения, средства учебной информации, интерактивные технологии обучения в сотрудничестве в информационно-образовательной среде. Следует отметить большое разнообразие учебных программ специализации для бакалавров в этой области такие как: менеджмент и маркетинг образования, обучающие модули в цифровой среде, корпоративное обучение, проектирование учебных мультимедиа-проектов, разработка электронных обучающих программ и других программных педагогических продуктов.

Студенты изучают особенности коммуникации в социальных сетях, их роль в социальном взаимодействии и современной культуре.

Программа «Корпоративное обучение» предусматривает освоение методов проектирования средств учебной информации, используемых в информационно-образовательной среде, а также способов мотивации сотрудников к профессиональному и личностному росту. Обязательным является освоение студентами экономических расчётов доходов от инвестиций в обучение сотрудников.

Наряду с традиционными теориями обучения студенты изучают теорию эмоционального интеллекта и её практическое использование при проектировании различных электронных образовательных сред.

Курс «Обучающие модули в цифровой среде» сконцентрирован на проблемах выразительных средств современного цифрового искусства и возможностях их использования в обучении.

Интерес представляет также программа «Музыка и аудио в учебных проектах», которая учит студентов, как использовать аудио стимуляцию для различных обучающих сред, выбирать музыку для личного брендинга, записывать «озвучку» профессионального качества, создавать оригинальную музыку для различных учебных приложений.

Учебным планом бакалавриата предусмотрено также изучение компонентов видеопроизводства, практическое использование видеоряда и его психологическое воздействие на обучающихся, техническое обеспечение процесса создания видеопродукции.

В заключение обучения обязательным для студентов бакалавров является создание выпускной работы – проекта, имеющего практическое воплощение и теоретическое обоснование.

Следует отметить, что наряду с сертифицированными образовательными программами различного уровня, университеты США и Европы предлагают курсы повышения квалификации как очные, так и дистанционные не только для педагогов, но и библиотекарей, менеджеров, корпоративных тренеров, разработчиков компьютерных игр и других информационных специалистов.

Особый интерес вызывают программы для преподавателей вузов и корпоративных тренеров, предлагаемые университетами Германии, Франции, Швеции по игровым стратегиям и методам разработки учебных медиа-проектов в информационной образовательной среде.

Также следует отметить, что специалисты педагогического дизайна осваивают разнообразное программное обеспечение (более 80 прикладных программ), которые можно классифицировать следующим образом. В качестве критериев классификации можно предложить следующие:

для быстрого создания и сопровождения профессиональных проектов электронного обучения без необходимости написания программного кода;

для проведения вебинаров и онлайн конференций;

для синхронного обучения;

для асинхронного обучения;

для создания эскизов вебсайтов и веб-приложений;

для создания мультимедийных презентаций;

для организации и управления проектами;

для разработки и проектирования учебного курса;

системы управления базами данных.

Анализ профессиональной подготовки педагогических дизайнеров за рубежом, отличающейся междисциплинарным подходом, интеграцией гуманитарного и технического знания позволяет сделать выводы об её высокой степени адаптивности к новым социально-культурным и экономическим условиям организации образовательного процесса в условиях глобальной информатизации. Дальнейшие перспективы исследования усматриваем в выработке практических путей использования и интерпретации содержания профессиональной подготовки педагогических дизайнеров в процессе модернизации учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении гуманитарного профиля.

Список литературы

1 Sims R. & Koszalka T. Competencies for the new-age instructional designer/ R. Sims, T. Koszalka // Handbook of Research on Educational Communications and Technology. – Lawrence Erlbaum Associates, 2008. – Pp. 569-575.

2 Педагогический дизайн : [текст] // Журнал «ALT». – 2007. – Т.1. – Вып.1. – 74 с.

3 Richey R. C. Instructional Design Competencies: The Standards [Electronic resource] / R. C. Richey, D. C. Fields and M. Foxon. – 3rd ed. – Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse. – 2001. – Mode of access: http://www.ericdigests.org/2002-2/teaching.htm/

4 Reigeluth C. M. Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory / C. M. Reigeluth. – Vol. II. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. – Pp.5-31.

5 Prensky M. Digital natives digital immigrants. On the Horizon [Electronic resource] / M. Prensky. – 2001. – Mode of access: http://www.marcprensky.com/writing/.

6 Kays E. Emergence and e-learning: from artificial to natural selection / E. Kays, J. B. Francis // In Proceedings of E-Learn 2003: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare and Higher Education. – Norfolk, VA: Association for the Advancement of Computing in Education, 2003. – Pp. 1286–1289.

7 Sims R. Where practice informs theory: reshaping instructional design for academic communities of practice in online teaching and learning / R. Sims, D. Jones // Inform. Technol. Educ. Soc. – № 4(1). – 2003. – Pp. 3–20.

8 Kays E. Creating emergent discourse: a critical ingredient in e-learning / E. Kays // In Proceedings of E-Learn 2003: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education. – Norfolk,VA: Association for the Advancement of Computing in Education, 2003. – Pp. 252–256.

9 http://www.bls.gov/oco/ocos269.htm

Түйін

Мақалада шетелде түрлі деңгейдегі біліктіліктің, яғни бакалавр, магистр және PhD-дің педагогикалық дизайнерлерін кәсіби даярлау мазмұны, сонымен қатар осы кәсіптік сала мамандарының негізгі құзыреттіліктерінің халықаралық стандарттары қарастырылады. Пәнаралық амалмен, гуманитарлық және техникалық білімнің бірігуімен ерекшеленетін педагогикалық дизайнерлерді кәсіби даярлау мазмұнын талдау негізінде автор жаһандық ақпараттандыру жағдайында оның білім беру үдерісін ұйымдастырудың заманауи әлеуметтік-мәдени және экономикалық жағдайларына бейімделуінің жоғары дәрежесі жайында қорытындылар жасайды. Педагогикалық дизайнерлерді дайындаудың шетелдік практикалық тәжірибесінің мәнін түсіну гуманитарлық бағыттағы жоғары оқу орнындағы оқу-тәрбие үрдісін модернизациялауға ықпал етуі мүмкін.

Resume

The article deals with the content of the abroad training of instructional designers of various skill levels – bachelor, master and PhD and international standards of this professional field core competencies. Based on the analysis of the content of instructional designers professional training, different interdisciplinary approaches, the integration of humanitarian and technical knowledge, the author draws conclusions about its high degree of adaptability to the new socio-cultural and economic conditions of the organization of the educational process in the conditions of global informatization. Understanding the foreign experience of training instructional designers can contribute to the modernization of the educational process in humanities higher education.

ӘОЖ: 37.035.6:512.1

ТҮРКІЛІК ЕРЛІК ДӘСТҮР НЕГІЗІНДЕГІ ПАТРИОТТЫҚ ТӘРБИЕ

А.Қ. ДҮЙСЕНБАЕВ
педагогика ғылымдарының кандидаты,
Қазақ-Орыс халықаралық университетінің профессоры

Аннотация

Аталған мақалада жастарға түркілік отансүйгіштік дәстүр негізіндегі патриоттық тәрбие берудің өзекті мәселелері жан-жақты ғылыми талданып, ғылыми-әдіснамалық бағыттары туралы этнопедагогикалық сипаттама беріледі. Сонымен қатар «Қазақстан азаматын» қалыптастыру оның перспективалық позициясын нығайтады, еліміздің әлемдік өркениеттілік белесіне оңай өрлеуіне септігін тигізеді.

Түйін сөздер: Түркілік ерлік дәстүр, түркі өркениеті, түркілік рух, түркілік сана, түркілік намыс, ұлттық идея, ұлттық рух, ұлттық мүдде, қазақ патриотизмі.

Түркі халықтарының тәлімдік тәжірибесі мен педагогикалық мұраларындағы отансүйгіштік тәрбиені теориялық-әдіснамалық тұрғыдан зерттеудің қоғамдық, әлеуметтік, тарихи-педагогикалық маңызы зор. Әрбір қоғамдық қажеттіліктерге сәйкес отансүйгіштік тәрбие берудің мәні мен мазмұны өзгеріп отыратынын тарихи деректерден көруге болады. Оның негізін түркі халықтарының тәлімдік тәжірибесі мен педагогикалық мұраларындағы отансүйгіштік тәрбиеге байланысты қарастырамыз. Әдетте түркі патриотизмі түркілік идеяларды негізге ала отырып, бүкіл түркілік тұтастыққа негізделген тарихи-педагогикалық маңызы зор тәрбие жүйесін құрайды. Оның ел өміріндегі маңызын Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаев: «Түркі өркениетінің текті де терең тамырлы тарихы мен төлтума мәдениетін биік парасат үрдісінен терең таразылаудың, оны кейінгі ұрпақтың сана-сезіміне сіңірудің, олардың бойына ешкімнен кем түспейтін тарихының барлығына, яғни кемел келешегінің барына деген сенімді дарытудың, сол арқылы отаншылдық сезімге тәрбиелеудің біз үшін маңызы да, мәні де ерекше», – деп келтіреді [1].

Жастарды патриоттыққа тәрбиелеудегі ұлттық рухтың маңызы тарихи сана тағылымына сәйкес, еліміз тәуелсіздік алған жылдардан бастап, ұлттық болмысымызды қайта тану, ұлттық санамызды қайтадан көтерудің маңызы зор. Олай болса, ұлттық рух пен ұлттық сана – сол ұлтты құрайтын халықтың әр адамының өз ұлтының мүддесін, халқының тағдырын, ұрпағының болашағын ойлау қабілетінің ұлттық деңгейге көтеріліп, жалпы қоғамға тән ортақ сипатқа ие болған ұжымдық түрі, яғни ұжымдық сана. Ұлттық сана абстракты ұғым емес, ол – ұлт бірлігінің жоғары көрінісі, яғни ұлтты құрайтын халықтың бүкіл ғұмырнамасының, салт-дәстүрінің, мәдениетінің, өнерінің тарихын білу дәрежесі, яғни халықтың өзін-өзі жете танып, түсінуі. Ұлттық сана ұлттық дүниетанымға негізделеді. Ал ұлттық дүниетаным дұрыс таным-түсінік арқылы өріс жайып, ұлттық дәстүр арқылы өз болмысын танытады.

Бүгінгі таңда жеке тұлғаның бойына түркі халықтарының тәлімдік тәжірибесі мен педагогикалық мұраларындағы отансүйгіштік рухты сіңірудің маңызы зор болып саналады.

Ұлттың ұлт ретінде сақталуының, оның мәдениетінің ішкі бірлігінің тұтастануының негізгі күші – ұлттық идея болып табылады. Себебі ұлттық идея – жалпылама концептуалды мәңгілік түсінік және алғашқы. Қарапайым логика бойынша да белгілі бір ұлттың қалыптасуы үшін оның бірігуі мен болашағы туралы идея керек. Осы алғашқы идея – ұлттың жасампаздығы мен өміршеңдігінің көзі, ол таза ұлттық рухқа айнала отырып, онымен мәңгі бірлікте өмір сүретін этникалық атрибут. Ұлттық идея құрылымдық негізі күрделі – ұлттық сана, ұлттық сезім, ұлтжандылық, ұлттық намыс, ұлттың өткені мен болашағын тұтас қамтитын жалпылама принцип болып табылатындықтан, оның элементтерін зерделеп алуымыз да қажет. Алдымен қазіргі заманғы қазақ зиялылары арасындағы ұлттық идея түсініктемелеріне шолу жасасақ, А.Айталы тұжырымдағандай: «Ұлттың рухани мұралары мен дәстүрлерін, қаһармандық ерлік салтын қастерлеу – ұлттық идеяның басты көзі болады, оның дүниежүзілік өркениеттер арасындағы өзіндік дербестігін нығайтады» [2, 81 б.]. Шындығында, бұл пікірді қуаттай отыра, біз оның ұлттық идеяны орнықтырудағы тарихи-ретроспективті әдіснамасы мен функциясы екендігіне көз жеткіземіз. Ғ.Есім ұлттық идеяның философиялық-әлеуметтік тұрғыдан жалпы бағдарларын ұсынуда оның концептуалдық ұғымдарын сараптайды: «...ұлттың жаңғыруы – Қазақ Ренессансы, Қазақ елінің мәңгілігі» [3, 50-88 бб.].

Сондай-ақ ол ұлттық идеяның қазақтардың төл дүниетанымында қалыптасуының бастауын Асан Қайғыдан алады, «Жерұйық» романтизмін ұлттық идеяның алғашқы тарихи формасы деп ұғындырады [4, 65 б.]. Бұл жерде «Неліктен Асан Қайғыны атап айту керек, өзге де тұлғаларды неге елеусіз қалдыруға болады, ол қалай ұйтқы болып табылады» деген сияқты сауалдар туындайды. Себебі, Асан қайғыны түбегейлі түсіндіру – ұлттық идеяны аша түсудің басты қырларының бірі. Сондықтан, біздіңше, Асан Қайғы ілімдерінің оптимистік (Жерұйық) парасаты мен пессимистік (Ақыр заман) сарындарындағы ұлттық идеяның нақты көрінісін былай ашып көрсетуге болады. Оның бүкіл қазақ сахарасын шарлауы жөніндегі аңыз баршамызға аян, бұл құбылыс қана, ал «оның мәні неде, ол неге ел кезіп жүр?» деген сауал туындайды:

- «Дүниені кезушілік» Қазақ халқының ұлт ретінде қалыптасуы үшін территориясын белгілеудің символдық және реалды көрінісі;
- «Менің елімнің жері» деген кең даласына сүйіспеншілік қатынас орнықтыру және оны кейінгі ұрпақтарға жария ету;
- Сайын далада, осы территорияда емін-еркін өмір сүрудің айқын үлгісін ұсыну т.б. осындай геосаяси мәдени-өнегелілік мәселелерді ұсынған. Бұл «кезбелік» аңыз ба, әлде шындық па? - мәселе онда емес, болашақ ұрпақтардың мәңгілік сабағына айналатын ұлттық идеяның тарихи-мәдени туындысы болып табылады.

«Жерұйық» – символдық кеңістік, аңыз бойынша Асан Қайғы оны таба алмайды, әрі тапқандай болады. Демек, «Жерұйық» – әрбір азаматтың туған жері, Отаны мен туған елі болып табылады» деген ұлтжандылық сезімін келешек түркі ұрпақтарына паш етеді, мәңгілік канон ретіндегі қағидаға айналдырады.

Ал келесі «Қазақ елінің мәңгілігі» деген түсінік – мұраттар негізінде құрылған пафостық түрде перспективтіліктің шынайы болашақ қуаттылық деңгейін ашады. Яғни, мұнда шабыт пен жігердің, белсенділік пен ұмтылыстың стратегиясы жатыр. Бұл параллелизмнен «Жерұйықты» (өз Отанын) қастерлеу – Қазақ елінің мәңгілігінің сақталуының идеясы» деген тұжырымдама алынады.

Қазақ тілінің түсіндірме сөздігіндегі мына анықтамаға тоқталар болсақ: «Идея – Адам санасындағы бір нәрсенің бейнесі, сол нәрсе туралы таным, ұғым» деп сипатталады [5, 351 б.].

Осындай пікірлерді сараптай келе, біз: «Ұлттық идея – ұлттық мүдде мен ұлттық намыстың жеке тұлғаның бойындағы әлеуметтік факторлар барысында қалыптасатын жоғары көрінісі» деген анықтаманы негізге аламыз [6, 129 б.].

Яғни, мұндай идеяның ұлттық рух түрінде айшықталып, ресми емес түрде қойылуы – стихиялы идея, яғни ғылыми-теориялық жүйеленбегенімен, бастапқы ұлттық қағидалар мен болашақ даму стратегиясын құрайды. Ол әсіресе жаугершілік заманда анық байқалады. Сол дәуірдегі өмір сүрудің шарттарында: елдікті сақтап қалу, өз кеңістігі мен аймағын кеңейту, өзге этностар мен ұлттарды өзіне қарай ассимиляциялау т.б. сол ұлттың өзіндік бағдарларын айқындауға септігін тигізді. Қазақ халқында да әрбір кезең сайын, әрбір дәуірдің табиғи объективті қажеттіліктеріне сәйкес құрылған ұлттың қорғаныштық қызметі өзіндік бастапқы ұлт мүддесі үшін жасалған тұғырнамасынан айнымаған. Сондықтан түркілік мәдениет пен ұлттық мәдениеттің роліне тоқталар болсақ: «әрбір руханият құбылыстары арқылы, дүниетаным, салт-дәстүрімен де өзінің түпкілікті ұлттық негіздерін сақтап отырады. Сол рухани негіздері арқылы әлем мәдениетінің кеңістігінде өз жолын қалыптастырады», - деп келтіреді [7, 8 б.].

Ал ата-баба рухы – мазмұны жағынан ғылыми-рационалистік байыптаулардан гөрі, образдық-бейсаналы түрде елес беретін халықтың ішкі имманентті қозғаушы күші, кеңістік пен уақыттан тыс мәңгі жасампаздықты шақыратын ерекше витальдық көрініс. Мәселен, ата-баба аруағы, намыс, жігер, қуаттылық, төзімділік т.б. компоненттер – осы Рухтан туындайтын объективті көріністер. Демек, Ата-баба рухы ұлттық идеяның мазмұнына бейсаналы-саналы түрде сіңіріледі. Патриоттық рухты қалыптастыру мен жастарды оған тәрбиелеу үрдістерінде бұл тәсіл кейде әдіснама ретінде қолданылып та жүр. Мәселен, ұлттық намысты ояту, рухтандыру т.б. процестерді атап айтуға болады.

Ұлттық рух пен рухтану құбылыстары бір ұғым емес, ұлттық рух – ұлттық идеяның психо-әлеуметтік құндылықтарының элементі. Дегенмен, рухтану процесі ұлттық рухтан туындайды, психофизиологиялық түрде «бөлініп шығады» деп көрсетумізге болады. Ұлттық рух – құбылыс, ал рухтану – процесс, демек, ұлттық рух рухтанудың психоэнергиялық ядросы болса, рухтану ұлттық рухтың нәтижесі мен өмір сүретіндігінің шынайы көрінісі. Бұл құбылыстарды зерделеген ойшылдарымыз жалпы тарихи-танымдық картинаны былайша бейнелейді: «Ұрысқа шығар алдында болатын

сөз сайысы – бұл дәстүрлі эпикалық локус. Осыған қарап батырлар жырында магияның нышаны көзделгендігін байқау қиын емес» [8, 216-218 бб.], - деп байыптаған. Профессор А. Жақсылықов: «Сонымен ауызша айту дегеніміз магияның ерекше синтетикалық нысанының бірінен саналады, онда қалыпқа салушылық, иландыру, энергетизм, рухани қатынас, заттану, мақсат қою тәрізді сан қырлы функционалдық деңгейден көрініп, сынақтан өткен», - деген қорытындыға келеді [9, 174 б.]. Психолог ғалымдарымыз да сөздің рухтандырушылық күшін атап өтеді: «Л.Н. Гумилев еңбектерінде түркілерде сөздің күші ақиқатты, шынайы күш болып есептеледі, айтылғанның айғағы деп тегін айтылмаған» [10, 41 б.]. Кейбір зерттеушілер ұрысқа қатынасатын идеологтардың рухтандырушы қызмет атқара келе, ұрыс магиясын жасаушылар болғандығын атап өтеді [11, 111-112 бб.].

Ұлттық идеяның – мәңгілігін, концептуалды, идеологиялық көрінісінің формалық түрге ауысуы арқылы сақталатындығын зерделеушілер: «Тұран», «Түркістан», «Қазақстан» – ол түркі халықтарының, оның ішінде қазақ тарихының әр кезеңінде оларды біріктіру үшін пайда болған концепция, ұғым немесе идея»,- тұжырымдайды [12, 8 б.].

Ұлттық идея – сол этностың өмір сүруінің өмірлік, витальдық күші, оны сақтауы мен болашағын құруының жалпы парадигмасы. «Күш» әрине физикалық емес, ішкі психологиялық рухани қуаттылық энергия. Бұл – сәйкесінше, ұлттық рух түсінігімен генетикалық жағынан жақын, барынша сәйкестенетін, өзінің жалғасын табатын модусы. Демек, өмірлік күш түріндегі ұлттық идея ұлттық рухқа айналады.

Ұлттық идеяның психоәлеуметтік құндылықтары: ұлттық сана, ұлттық сезім, ұлттық рух, ұлттық намыс т.б. Олар бір-біріне мазмұны жағынан жақын ұғымдар болғанмен, арнайы жеке категориялар түрінде қарастырылуға тиісті этноболмыстық игіліктер болып табылады. Осыны ұрпақтарымыздың бойына сіңіру – бүгінгі қоғамның кезек күттірмейтін талабы.

Сондықтан ұрпақтарымыздың бойында қоғамдық сананы қалыптастыру үшін бүгінгі таңдағы Қазақстанның рухани-мәдени дискурстық кеңістігіндегі түркілік рух, түркілік сана, түркілік намыс түсініктерінің теориялық-әдіснамалық негіздерін зерделеуіміз қажет. Бұл генетикалық түсініктерді саралауда түркілік тәлім-тәжірибенің негізіндегі патриоттық тәрбиені алғашқы, бастапқы

негіз ретінде пайымдап, оның заманауи қажеттіліктерден жетілдіруіміз керек.

Жоғарыда келтірілген мәліметтерге сәйкес, халықтың тарихи жады түркілік отансүйгіштік дәстүрдің жалғасы қазақ патриотизмі деп айтатын болсақ, оның модернизацияланған бейнесі «Қазақстандық патриотизм» деп аталады. Дегенмен, жаһандану үрдісінде қазақ патриотизмі мен ұлттық идеологияның қажеттілігі арта түседі.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Назарбаев Н.Ә. Күлтегін жайылымының тұсаукесерінде сөйлеген сөз //«Байырғы түркі өркениеті: жазба ескеркіштер» атты халықаралық ғылыми-теориялық конференция материалдары. – Алматы, 2001. – Б.9-12.

2 А.Айталы. Ұлттану/ Оқу құралы. – А.: Арыс, 2000. – 237 б.

3 Ғарифолла Есім. Қазақ Ренессансы. – А.: Қазақ университеті, 2006. – 198 б.

4 Ғарифолла Есім. Қазақ философиясының тарихы: Оқулық. – А.: Қазақ университеті, 2006. – 216 б.

5 Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі/ Жалпы редакциясын басқарған Т. Жанұзақов. – А.: Дайк-Пресс, 2008. – 968 с.

6 Дүйсенбаев А.Қ. «Қазіргі кезеңде студент жастар бойында қазақстандық патриотизмді әдіснамалық және психологиялық-педагогикалық мәселелері» атты республикалық ғылыми-практикалық конференциясының материалдары. – Ақтөбе, 24 сәуір 2009, Б. 296-298.

7 Тайжанов А.Т. Этномәдени білім мен тәрбие / Оқу құралы. – Ақтөбе, 2009. – 122 б.

8 Әлемдік мәдениеттану ой-санасы. Он томдық. 10-том. Қазақстанның қазіргі заманғы мәдениеттану парадигмалары. – А.: Жазушы, 2006. – 496 б.

9 Жаксылыков А.Ж. Сравнительная типология образов и мотивов с религиозной содержательностью в произведениях казахской литературы. Монография. – Алматы: Қазақ университеті, 2012. – 358 с.

10 Жарықбаев Қ. Қазақ психологиясының тарихы. – А.: Қазақстан, 1996. – 160 б.

11 Турсунов Е.Д. Истоки тюркского фольклора. Коркыт. – А.: Дайк-Пресс, 2001. – 168 с.

12 Қорқыт Ата кітабы /Түрік тілінен аударған Б.Ысқақов. – А.: Жазушы, 1994. – 160 б.

Резюме

В данной статье всесторонне анализируются актуальные проблемы патриотического воспитания молодежи на основе героических традиций и даются этнопедагогические сведения о научно-методологических направленях патриотического воспитания. Вместе с тем формирование «Гражданина

Казахстана» укрепляет его перспективную позицию, помогает продвижению нашей страны на ступенях мировой цивилизации.

Resume

The author of this article comprehensively analyzes the current problems of patriotic education of the youth on the basis of the heroic traditions and ethnopedagogical information on the scientific and methodological directions of patriotic education. However, the formation of a «citizen of Kazakhstan» strengthens its promising position, will help advance our country to the level of the world civilization.

УДК 378.147: 811.111

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ 1-КУРСОВ

А.М. МУХТАРХАНОВА
кандидат педагогических наук,
Евразийский национальный университет им.Л.Н. Гумилева

Аннотация

Интеграция Казахстана в новое мировое политическое и экономическое пространство усиливает потребность иностранных языков. В частности, согласно культурному проекту «Триединства языков», роль английкого языка растет в стране. Цель данной статьи выявить причины низкого уровня английского языка студентов после окончания средней школы. В исследовании принимали участие студенты 1-х и 4-х курсов, учителя английского языка школ и университетов. Знания студентов анализированы проверкой чтения, говорения, прослушивания и письма. Данные включают анализы нормативных документов, тесты, интервью и обзор. Статья не рассматривает знание английского языка выпускников специализированных школ с углубленным изучением английского языка и лицееев, гимназии.

Ключевые слова: обучение английскому языку, низкий уровень, причины, возможности.

В условиях интеграции Казахстана в новую социально-экономическую и политическую сферу современного мира усиливается роль английского языка, коммуникативный рейтинг

которого определен его статусом мирового языка. Статья ставит перед собой цель выяснить причины, почему уровень английского языка слабый у только что поступивших в вузы после окончания общеобразовательной школы (выпускники лицеев, специализированных школ с углубленным изучением английского языка не включены) и какие имеются возможности улучшить английский язык обучающихся. Респондентами исследования являются студенты 1 курсов университетов Астаны, учителя английского языка (школ и вузов) и родители. Знания английского языка у студентов были проанализированы тестированием четырех видов речевой деятельности: чтение, письмо, говорение и слушание. Данные включают анализ документов, тестирование, интервью и обзор/исследования.

Английский язык в Казахстане преподается в школах, колледжах, университетах в качестве обязательной дисциплины, а также многочисленные курсы английского языка функционируют в нашей стране. Основная цель иноязычного образования в Казахстане – формирование языковой личности, готовой и способной к кросс-культурному общению на иностранном языке, которое достигается через реализацию иерархической системы целей и задач отдельных уровней, обеспечивающиех непрерывность в формировании всего комплекса иноязычных компетенций, а также достижения конкретных показателей качества обучения в соответствии с международно-стандартными требованиями [1].

В Казахстане преподавание английского языка реализуется по программе и стандартам «Общеевропейских компетенций уровней владения иностранным языком», в котором выделяются 6 уровней обучения: A1,A2,B1,B2,C1,C2 [2].

Согласно «Государственным общеобязательным стандартам образования Республики Казахстан, общего среднего образования Республики Казахстан (2012)» [3], английский язык преподается как иностранный язык в средней школе с 5 по 11 классы и по окончании курса (5-9) учащиеся должны достичь уровня A1 A2 и к концу 11 класса должны достичь уровня B1 согласно соответствующим документам.

В сентябре 2015 года студенты первого курса были протестированы на знание английского языка. Результаты показали, что 80% студентов закончили школьную программу с элементарным уровнем (A1) или ниже уровнем владения английским языком. Возникает вопрос, почему отличники учебы,

окончившие среднюю школу с отличием, сдавшие ЕНТ и поступившие на грант в вузы имеют такой низкий уровень английского языка? Что думают об этом сами студенты? Есть ли пути решения этих проблем и каковы они? Чтобы выяснить это, было проведено тестирование, анкетирование, взято интервью у учащихся 11 классов, студентов, учителей, родителей с использованием математических и статистических методов.

В исследовании принимали участие 17-19-летние студенты, поступившие в университет в 2014 году (выпускники специализированных школ с углубленным изучением английского языка и лицеи не включены!). Было проведено анкетирование и интервьюирование среди студентов, родителей, школьных учителей, преподавателей вузов, руководителей отдела учебных программ, а также студентов, обучающихся на специальности «ИЯ: два иностранных языка» высших учебных заведений. Анонимность и секретность информации гарантирована организаторами.

Для определения уровня английского языка у студентов в соответствии с «Общеевропейскими компетенциями владения иностранным языком» (А1), были составлены задания по проверке четырех видов речевой деятельности: говорения, чтения, письма, аудирования; а также лексико-грамматических навыков. Знания учащихся оценивались по уровням: оптимальный, высокий, средний на основе силлабусов для неязыковых специальностей высших учебных заведений и критериев оценивания знаний по английскому языку, одобренные МОН РК [2].

Мы поставили цель - выявить мнение учащихся, студентов, учителей и родителей насколько предмет «английский язык» важен для них. В результате опроса было установлено, что 85% опрошенных считает английский язык одним из важных и необходимых предметов. В результате опроса по оценке значимости английского языка как предмета среди учителей общих образовательных школ 55% учителей считают его важным предметом.

Далее был определен уровень владения английским языком студентов первого курса по тестам (проверялось говорение, чтение, письмо, аудирование, лексика и грамматика) (Таблица 1).

Таблица 1. Показатели уровня английского языка студентов первого года (50 студентов).

Уровни	Средний %	Высокий %	Соответствующий %
Говорение	60	20	15
Аудирование	72	16	14
Чтение	57	26	25
Письмо	50	25	20
Лексико-грамматический тест	75	15	10
Средний индекс %	62.8	20.4	16.8

Уровень «говорения» у учащихся - довольно низкий (65%), речь состоит из множества грамматических ошибок, учащиеся не умеют строить правильно предложения, не используют словосочетания и усвоенные конструкции, их словарный запас - беден. Общее понимание коммуникативных намерений партнера с использованием контр-вопросов не развито. Большинство студентов не в состоянии вести дискуссию. По результатам теста выяснилось, что у учащихся не выработаны навыки просмотрового и поискового чтения, как и не сформированы способности критического чтения, чтения с выявлением деталей из прочитанного материала.

Лексико-грамматический тест показал низкий уровень знаний студентами грамматики и лексики: 75% студентов показали средний и низкий уровни.

Причины такого уровня мы выявили через анкеты. 50 студентов первого курса принимали участие в анкетировании.

Результаты анкетирования студентов 1 курса.

1. В чем вы видите причину низкого уровня английского языка?

а. не было учителей английского языка - 15%.
б. в течение нескольких лет не было предмета –англ.яз. – 20 %.
с. качество проведения английского языка -плохое - 30 %.
д. мне не нравится английский язык – 15 %.
е. другая причина, укажите? – 15 %.

2. Какие задания вы делали на уроках англ.яз.?

а. задания на чтение – 48 %.

б. говорение – 28 %.
с. слушание – 7 %.
д. письмо – 47 %.

Также:

е. часто переводили тексты - 51.3%.
ж. делали много упражнений по грамматике - 32.4%.
з. читали тексты, переводили, отвечали на вопросы – 15%.
и. проводили игровые ситуации, кейсы – 5%.
к. составляли диалоги - 8%.
л. все виды занятий - 24.3%.

3. Занятия проводились на англ.яз.

а. да, на англ.яз. - 15%.
б. нет, занятия проводились на родном языке – 15%.
с. частично на англ.яз, но в целом, на родном языке - 70%.

65% студентов первого курса указали, что причиной низкого уровня владения английским языком является отсутствие учителей английского языка в школах, занятия не проводились.

Другие причины, указанные студентами: «английский язык был включен в расписание, но не проводился регулярно», «вместо английского языка изучали другие дисциплины/другой язык», «лень», «был заинтересован в сдаче ЕНТ».

На вопрос анкетирования «Какие виды задании Вы делаете на уроках английского языка» 51.3 % студентов ответили, что они часто переводят тексты; 32.4 % делают много грамматических упражнении; 15% читают тексты, переводят и отвечают на вопросы; 5% составляют ситуации и ролевые игры; 8% студентов составляют диалоги. И только 18.5% респондентов ответили,что они делают все виды заданий такие, как суммирование текстов, поют песни, составляют скетч и диалоги (из анкеты). Однако, студенты признались, что на занятиях они делали в основном монотонные задания. 15% студентов написали, что занятия велись на родном языке, у 70% студентов занятия велись частично на английском языке, в основном на родном языке.

Далее мы попытались выявить причины нехватки учителей английского языка в школах. Проведено интервьюрирование среди студентов 4 курса специальности «Учитель английского языка» одного из вузов г.Астана (35).

Ответы студентов выпускных курсов специальности ‘Teacher of the English Language’.

1. После окончания университета какую работу хотели бы выполнить и где? - в г. Астана, не учитель -77%, еще не знаю -23%

1.1. Хотели бы вы работать учителем английского языка в школе (да,нет)? Почему? - Да -4 ст. (11,4%); Нет-25ст. (71,4%); Возможно, не знаю- 6 ст. (17,14%).

2. Хотели бы Вы поехать в деревню учителем английского языка?

2.1. Да - 6 ст.(17,14%);

2.2. Нет - 29 ст.(83%);

2.3. Нет, я не хотел бы жить в деревне - 15 ст. (60%);

2.4. Там нет возможности совершенствования квалификации и профессионально по роста - 17 ст. (48,5%);

2.5. Не могу связать свою жизнь с педагогикой - 11 ст. (31,4%) остальные не ответили на этот вопрос вообще;

3. Поехали бы Вы в деревню учителем английского языка, если...

3.1. будут хорошие условия и у Вас будет квартира - 5 ст. (14,2%);

3.2. зарплата будет выше, чем в городе -10 ст. (28,57%);

3.3. у Вас будет возможность повышения квалификации за рубежом и развиваться профессионально? - 11 ст. (31,4%).

В результате интервью получена следующая информация. 17 (48,5%) будущих «Учителей английского языка» после окончания университета имеют желание работать в Министерстве иностранных дел г.Астана в качестве госслужащего и работать в сфере международного отношения, 8 ст.(22.9%) упомянули различные сферы (образовательная сфера, но не учитель, магистратура, творческая работа, переводчик, продолжить учебу за рубежом). 4 ст.(11.4%) которые предпочитают работу учителя англ. языка говорят, что им нравится «работа с детьми», «очень интересно» и 25 ст. (71.4%) отметили работу учителя английского языка в школе как «нервную работу», «низкая зарплата», «это не мое», «не люблю работу с детьми», «не интересно, нет потенциала, нет изменения в жизни», «нет возможности самосовершенствования», «неактуальная работа», «не хочу быть учителем», «хоть где, только не в школе», «много бумаги, бюрократии», «когда проходила практику в школе, получила такой стресс, что решила не работать в школе». 6 ст.(17.14%) ответили, что они «не против работать в школе, если поднимут заработную плату», «пойду работать в школу, чтобы набрать опыт, если не

поступлю в магистратуру», «покажет время». Как мы видим из ответов студентов, большинство студентов специальности «Учитель английского языка» не имеют желания работать в сфере преподавания. Это показывает отношение будущего специалиста к профессии учителя в обществе, большинство студентов предпочитают работать госслужащими. Это вызвано с заработной платой, перспективой работы и актуальностью. Работа учителя в сравнении с другими менее престижна, менее авторитетна в обществе. На вопрос «Хотели бы Вы работать учителем английского языка в деревне?» 29 ст. (83%) ответили сразу «нет», хотя 17 ст. (48.5%) ответили, что «там нет возможности повышения квалификации». Это показывает, что студенты все еще не против поехать в деревню. Доказательством этому может служить ответ студентов на вопрос «Поехали бы Вы в деревню учителем английского языка, если...» 74.3% (26 ст) дали позитивный ответ, такие как «если будут хорошие условия и у нас будет квартира», «зарплата будет выше, чем в городе», «если будет возможность повышения квалификации за рубежом и развиваться профессионально». Это показывает низкий уровень жизни в деревнях нашей страны.

Далее мы сочли необходимым исследовать качество преподавания английского языка, посещая занятия, чтобы определить причины низкого уровня английского языка студентов 1-х курсов. Нурланбекова отмечает три источника когнитивного интереса студентов на занятиях: личность учителя, содержание учебного материала, организация учебно-когнитивных работ. Поэтому учителям английского языка следует демонстрировать 1) уровень квалификации; 2) содержание и процесс преподавания; 3) организацию урока [4, 25].

К исследованию были привлечены 22 учителя общеобразовательной школы. Сначала мы получили информацию о квалификации учителей.

Данные по квалификации учителей:

1. Закончили вуз по специальности «Учитель английского языка» - 98 %;

2. Стаж работы в качестве «Учителя английского языка» - более 10 лет - 4.5

более 5 лет – 27; более 1 года – 32; недавно прибывшие– 36.5%;

3. Повысили квалификацию в Казахстане и опубликовали статью - 32%;

4. Повысили квалификацию зарубежом и опубликовали статью зарубежом - 10.7%.

Согласно полученной информации, только 42.7% учителей повысили квалификацию в Казахстане и за рубежом. А также выявлено, что 58% учителей придерживаются учебной программы МОН РК, 42% используют иностранные учебники. Далее были исследованы характер педагогической деятельности и методы, используемые на занятиях и их эффективность. Подготовлена таблица по методу наблюдения, анкетирования, вопросо-ответному методу во время посещения занятий. После получения всех данных мы анализировали какие методы преподавания используют учителя на своих занятиях. Основные методы, которые учителя используют на занятиях, приведена в таблице ниже. 90% учителей рассматривают учебник как основной материал организации урока.

Анализируя методы проведения занятий, следует заключить о том, что большинство времени урока отводится на работу с текстом и на объяснение урока учителем. Другие методы, которые используются в общеобразовательных школах на занятиях английского языка, это традиционное чтение текста, перевод, пересказ (75%), письменный перевод упражнений (78%), проблемная ситуация на определенную тему (12%), анализирование (7%) и задания на критическое и творческое мышление (9%).

Методы проведения занятий английского языка.

Виды методов и количество учителей (%)

1. использование учебника как основное средство -90;
2. учитель оъясняет новую тему, ученики делают упражнение – 80;
3. чтение, перевод, пересказ текста – 75;
4. упражения на перевод в письменном виде – 78;
5. активная комуникативная работа – 28;
6. проблемные ситуации – 12;
7. задания на критическое мышление – 9;
8. анализирование – 7.

Только 28% учителей используют задания на развитие активности критического и творческого мышления студентов и задания для стимулирования мотивации. На занятиях огромное внимание уделяется не на развитие коммуникативных и языковых навыков, а на заучиваие наизусть, повторение грамматических

правил. В результате это приводит к тому, что ученики знают правила наизусть, но не могут использовать на практике в речи.

Большой интерес вызвал вопрос, какую работу предпочли бы респонденты на занятиях английского языка. Результаты даны ниже. Респонденты оценивали виды работ по 5-бальной шкале. Анализируя ответы, несложно заметить, что дети предпочитают коммуникативные задания.

Результаты выявления предпочитаемой работы студентами на уроках английского языка.

Виды работ:

1. повторение языковых конструкций - 1;
2. играть диалоги - 3;
3. чтение - 2,5;
4. перевод – 2,6;
5. пересказ – 1,5;
6. готовить сообщения - 4;
7. групповая дискуссия по теме – 4,8;
8. решение проблем в группе или парах – 4,8;
9. саммари, сравнение, синтез, критическая информация - 5;
10. ролевые, бизнес игры -4,5;
11. заполение пробелов в упражнениях -2;
12. групповая дискуссия – 4.

На занятиях английского языка активность студентов систематизируется через проблемные задания, упражнения на критическое мышление и с помощью парных и групповых работ. Например, студенты дали высокие оценки групповой дискуссии (4,8%), групповому анализу, решению проблем (4.8%), заданиям на критическое мышление: саммари, сравнение, синтез, критическая информация.

Результаты показывают, что при преподавании английского языка главными механизмами мотиваций являются презентация заданий, методы и организация урока, уверенность в освоении английского языка, практические и интересные виды работ, такие как обсуждение профессиональных текстов, дискуссия в группе, ролевые игры. Ученик без определенного уровня теряет интерес к материалам, не понятным для него, и следовательно теряет интерес к предмету.

Итак, мы выявили следующие причины низкого уровня английского языка поступивших в вузы после окончания общеобразовательной школы:

- монотонные уроки;
- никакие другие действия кроме чтения, перевода;
- работа со сложными, неинтересными текстами;
- одни и те же виды работ на уроках;
- использование репродуктивных упражнений и неправильная спецификация тем;
- мало часов, отведенных языку;
- нехватка учителей английского языка;
- не принимается во внимание «потребности» обучающихся;
- низкий процент квалификации преподавателей;
- результаты научных работ не аппробируются в школах, нет связи между университетскими учеными и школьными учителями.

Будущие «Учителя английского языка», которые учатся в университете, не имеют желания работать в школах или поехать в деревню, чтобы преподавать английский язык. В школу идут молодые специалисты, которые не могли найти работу, и идут неохотно, чтобы набрать стаж работы.

Результаты этой работы - полезная информация для общей системы средней школы Казахстана, и это может быть темой обсуждения для новой концепции обучения иностранных языков в Казахстане, приняв во внимание национальное и локальное содержание обучения.

Список литературы

1 Концепция развития иноязычного образования Республики Казахстан до 2015 г./ под.ред. д.ф.н., проф. Кунанбаева С.С. – Алматы, 2004. – 20 с.

2 http://europass.cedefop.europa.eu/en/resources/european-language-levels-cefr

3 Типовая учебная программа. Иностранный язык для неязыковых специальностей, по бакалавриату. (уровни А1- С2). – Алматы, № 514. – 2010. – *78 с.*

4 Нурланбекова Е. К. Қазақ ақын-жазушыларының шығармалары арқылы студенттердің танымдық белсенділігін дамыту (ағылшын тілі пәні негізінде): - Алматы, 2006. - 30 б.

Түйін

Мақалада оқушылардың орта мектептен ағылшын тілінен төмен немесе орташа деңгейлі болып келу себептерін анықтау мақсат етілген. Мақала ағылшын тілін тереңдетіп оқытатын лицейлер мен гимназия бітірген студенттердің тіл деңгейлерін қарастырмайды.

Resume

The aim of the article is finding out the reasons of pupils' poor level in English after finishing the secondary school and the possibilities to improve pupils' English at school. The author doesn't consider the lyceum, gymnasium graduates' English level.

УДК 378.147

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ТРУДА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В.Х. АДИЛОВА
кандидат педагогических наук, доцент,
Павлодарский государственный педагогический институт

Аннотация

Профессиональное становление личности, как основа формирования культуры интеллектуального труда будущих специалистов, основывается на комплексном подходе, так как согласно принципам изучения целостного индивидуально-психологического становления человека необходимо рассматривать его как индивидуальное целое, как конечный результат взаимодействия «природного» и «культурного». В этой связи в статье выделены основные теоретические положения профессионального становления личности в качестве основы формирования культуры интеллектуального труда на базе системно-деятельностного подхода.

Ключевые слова: профессиональное становление, стадии профессионального становления, периодизация профессионального становления, инвариантные стадии формирования, культура интеллектуального труда.

Сложная, но устойчивая взаимозависимость показателей человека в качестве индивида и личности, их появление и развитие, закономерные стадии возрастных и половых различий в их функционировании, взаимосвязь между интеллектуальными, сенсорными и мнемическими функциями зависят от жизненного пути человека как индивида. Характер комплексного подхода обусловлен конкретными историческими условиями общественной жизни человека, при которых структура социальных связей, реализуясь в деятельности и в общении, переходит во внутреннюю структуру личности. Комплексный подход к профессиональному становлению личности, как целостному образованию в единении его природных и социальных условий, дает возможность исследовать его психологическое содержание по двум направлениям:

- иерархическому, когда сложные и общие специальные свойства личности подчиняют частные и элементарные психофизиологические и социальные свойства;

- координационному, когда взаимодействие различных психических функций и свойств допускает относительную их автономию [1, с. 147-149]. На примере формирования профессиональных знаний можно выделить стадии и критерии процесса профессионального становления (табл. 1).

Таблица 1. Стадии и критерии профессионального становления

	Стадии процесса профессионального становления	Критерии
I	Освоение знаний, умений и навыков как возникновение профессиональных намерений	- обоснован выбор профессии социально и психологически; - профессиональные знания, как общие сведения о профессии
II	Отработка и совершенствование знаний, умений и навыков как профессиональное обучение	- профессиональное самоопределение - репродуктивное усвоение профессиональных знаний, навыков и умений.
III	Овладение комплексным подходом к проблеме культуры интеллектуального труда, как процесс активного вхождения в профессию для бакалавров и мотивированное желание заниматься наукой для магистров.	- достаточно высокие показатели; - определённый уровень развития профессионально важных качеств, профессиональных знаний, психологический комфорт
IV	Применение полученных знаний, умений и навыков в практической и научной деятельности. Полная реализация личности в профессии.	- высокая степень овладения операционной сферой, творческим её выполнением, проявление индивидуального стиля; - стремление к самосовершенствованию.

В данной таблице отражены стадии профессионального становления, которые соотнесены с этапами жизненного пути человека. Поэтому они ограничены временными рамками. Если стадиальность профессионального развития рассматривать на основе системно-деятельностного подхода и в соответствии с этапами жизненного цикла человека, то выбор профессии необходимо считать длительным процессом (рис. 1).

Рисунок 1. Стадиальность профессионального становления



На стадии пробуждения «Я»-концепция развивается благодаря идентификации ребёнка со значимым взрослым. В фазе способностей от 13 до 14 лет происходит формирование и наполнение знаниями, умениями и навыками личностного, коммуникативного, организационно-технического, организационно-технического, интеллектуального, эстетического, гигиенического компонентов культуры интеллектуального труда. На стадии исследования индивид пытается попробовать себя в самых различных ролях при ориентации на индивидуальные возможности [2, с. 56-57].

Профессиональное становление - это длительный, целостный процесс развития личности. Но с позиции формирования культуры интеллектуального труда изложенные в таблице положения включают не все возрастные этапы развития личности. Недостаток данных положений в том, что процесс профессионального развития рассматривается как количественное увеличение параметров, то есть формирование культуры интеллектуального труда происходит неполноценно.

В рамках концепции профессионального становления личности единицей периодизации являются стадии, периоды и фазы. Стадии, главным образом, совпадают с этапами профессиональной социализации личности и, следовательно, с механизмом формирования культуры интеллектуального труда:

- допрофессиональное развитие личности - подготовка к профессионализации;

- поиск и выбор профессии и учебного заведения;

- профессиональное обучение;

- самостоятельная профессиональная деятельность. Периоды, по своей сути, являются элементами стадий и возникают как результат конкретизации профессионального становления личности.

В общем виде существуют стандартные периоды:

- профессиональная адаптация;

- устойчивый рост показателей;

- период наивысших достижений;

- период спада; может предшествовать стагнация.

Если стадии профессионального обучения в вузе разделить на периоды, то получится следующая схема (рис. 2).

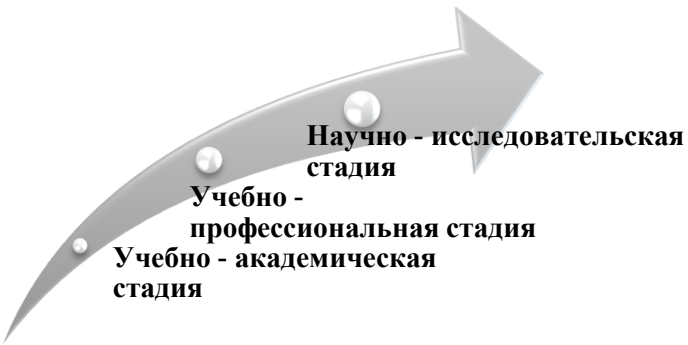


Рисунок 2. Стадии профессионального становления в вузе

На рисунке отражена периодизация профессионального становления, в которой:

- учебная деятельность адекватна требованиям вуза;

- учебно-профессиональная деятельность закладывает основы личности профессионала и психологическую систему профессиональной деятельности;

- научно-исследовательская деятельность формирует личностные качества учёного-исследователя. Данные положения позволяют утверждать, что учебно-академические знания, полученные при обучении в бакалавриате, переходят в магистратуре в учебно-профессиональное познание, а в докторантуре происходит становление учебно-научного знания [3, с. 41-43]. В этой теории определены фазы максимального совершествования знаний, умений и навыков, рассмотрена проблема их эффективности и оптимизации

для данных категорий обучаемых. Культура интеллектуального труда служит продуктивной основой для перехода из бакалавриата в магистратуру и дальше. Но данная концепция не учитывает этапы становления личности в довузовский период и при дальнейшем обучении в полном объёме, поэтому концепция профессионального развития, опирающаяся на положение о способах жизни, послужила базой построения модели адаптивного поведения и модели профессионального развития. В обеих моделях выделены стадии (рис. 3).

В рамках модели адаптивного поведения профессиональное становление детерминируется противоречиями между требованиями профессионального сообщества к профессиональной деятельности и возможностями личности. В целях удовлетворения потребности в развитии и поиске нового человек выходит за рамки профессии, применяя полученные знания в научно-исследовательской деятельности, что позволяет судить об уровне владения им культурой интеллектуального труда [4, с. 196-201].

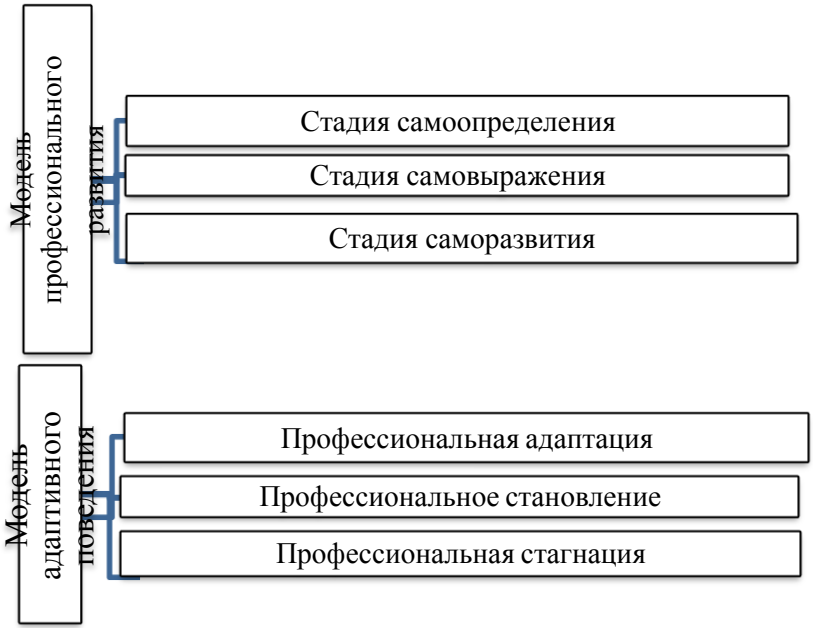


Рисунок 3. Модели адаптивного поведения и профессионального развития

Изложенные концептуальные положения в рамках формирования культуры интеллектуального труда на основе

системно-деятельностного подхода направлены на возрастную, профессиональную периодизации и на уровень развития личности. В связи с этим необходимо выделить инвариантные стадии формирования культуры интеллектуального труда:
- понимание сущности культуры интеллектуального труда;
- усвоение специфики культуры интеллектуального труда;
- применение - внедрение в образовательно-профессиональную практику полученных знаний. Стадии личностного становления культуры интеллектуального труда бакалавров как будущих профессионалов и магистрантов, как будуших исследователей в структуре гуманистической парадигмы можно обозначить следующей схемой (рис. 4).

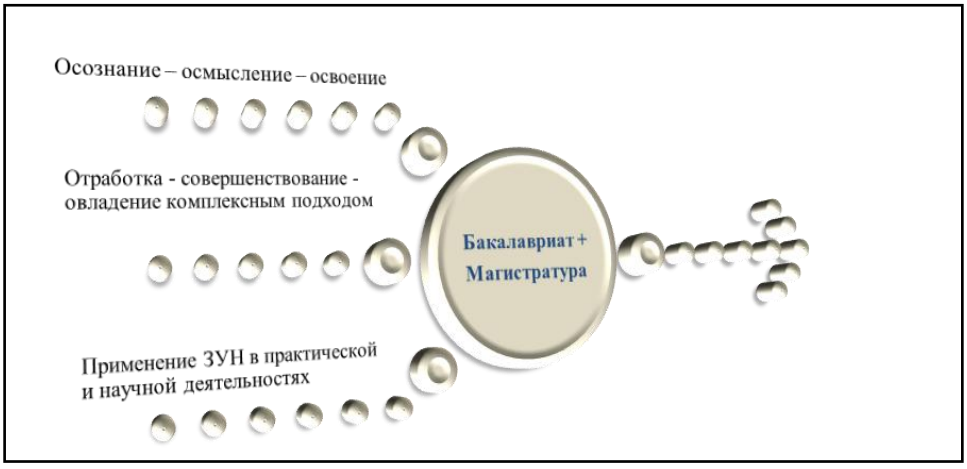


Рисунок 4. Стадии личностного становления культуры интеллектуального труда

Стрелка на рисунке указывает на уточнение и пополнение структурно-содержательной базы культуры интеллектуального труда посредством системообразующих компонентов и предполагает ориентацию на результаты. Развитие личности обучающегося на основе усвоения действий, познания, освоения интеллектуального опыта составляет цель и основной результат образования. А системно-деятельностный подход к формированию культуры интеллектуального труда концептуально определяет качественный уровень управления интеллектуальными ресурсами, интеллектуальным трудом и интеллектуальным капиталом. Гуманитарная парадигма и содержательные компоненты технологии

формирования культуры интеллектуального труда при определении связи с профессиональным становлением личности и её научно-мировоззренческим характером позволяют выделить концептуальные положения, обусловленные содержанием интеллектуального труда, деятельности, работы [5, с.369-376].

Список литературы

1 Фонарев А.Р. Психологические особенности личностного становления профессионала. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», - 2005. - 300 с.

2 Фонарев А.Р. Концепция личностного становления профессионала //Становление сознания специалиста. По мат-лам Российско-Белорусской научно-теоретической конференции. – Киров: Изд-во Вятского ГГУ, - 2003. - С. 56-57

3 Адилова В.Х., Ержанов Е.Т., Шаймарданов Р.Х. Концепция формирования культуры интеллектуального труда будущего специалиста: Монография. Павлодар: ПГПИ, 2015. - 122 с.

4 Шаймарданов Р.Х., Ержанов Е.Т. Факторы и предпосылки деятельности по формированию культуры интеллектуального труда // Сборник научных статей Международ. науч.-практич. конф. «Актуальные проблемы формирования культуры интеллектуального труда будущих специалистов: тенденции, парадигмы, опыт». Павлодар (Республика Казахстан): ПГПИ, 2015. – Т. 1. - С. 196–201.

5 Адилова В.Х., Шаймарданов Р.Х. Формирование культуры мышления // Сборник научных статей Международ. Науч.-практич. конф. «Актуальные проблемы формирования культуры интеллектуального труда будущих специалистов: тенденции, парадигмы, опыт». Павлодар (Республика Казахстан): ПГПИ, 2015. -Т. 2. - С. 369 -376.

Түйін

Тұлғаның кәсіби қалыптасуы болашақ мамандардың зияткерлік еңбек мәдениетін қалыптастырудың негізі ретінде кешенді әдіске негізделеді. Себебі адамның тұтас жеке психологиялық қалыптасуын зерттеу қағидаларына сәйкес оны жеке тұтас «табиғи» және «мәдени» өзара қарым-қатынастың соңғы нәтижесі ретінде қарастырады. Осыған байланысты мақалада жүйелі-әрекеттік әдіс базасында зияткерлік еңбек мәдениетін қалыптастырудың негізі ретінде тұлғаның кәсіби қалыптасуының негізгі теориялық ережесін көрсеткен.

Resume

Humanitarian paradigm and substantive components of the technology of formation of culture of intellectual work in determining the professional formation of personality and its scientific and philosophical nature allows you to select the concept determined by the content of intellectual activity. In this regard, this article highlights the main provisions of the professional development of the person as bases of formation of culture of intellectual labor on the basis of system - activity approach.

УДК 37.048.45(574)

ВОСТРЕБОВАННОСТЬ ПОЛИЯЗЫЧИЯ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ КАЗАХСТАНА

Н.С. КАСЫМБЕКОВА
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков,
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева.
Г.З. ТАЖИТОВА
магистр педагогики,
старший преподаватель кафедры
иностранных языков,
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева
У.С. НУРГАЛИЕВА
старший преподаватель кафедры
иностранных языков,
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева

Аннотация

Исследования в современном мире показывают, что распространение многоязычия в мире – закономерный процесс, обусловленный коренными изменениями в экономике, политике, культуре и образовании. Полиязычное образование – это целенаправленный, организуемый триединый процесс обучения, воспитания и развития индивида как полиязыковой личности на основе одновременного овладения несколькими языками как «фрагментом» различных культур человечества. Содержание полиязычного образования охватывает систематизированные знания, умения и навыки в области не только родного и государственного языков, но и в области одного или нескольких иностранных языков согласно с межкультурной парадигмой современного языкового образования.

Ключевые слова: полиязычие, английский язык, профессионально-ориентированная речь, межкультурное общение, иностранный язык.

Исследования в современном мире показывают, что распространение многоязычия в мире – закономерный процесс, обусловленный коренными изменениями в экономике, политике, культуре и образовании [1, стр.25]. Сравнительно недавно началось целенаправленное, системное осмысление полиязычного образования, включая поиски эффективных методов обучения иностранных языков. Фактически ученые до настоящего времени изучали в основном задачи двуязычного образования (изучение родного языка и иностранного), которые являются преимущественно часто встречающейся формой многоязычного обучения. Процессы, связанные с овладением третьего языка и, тем более, ещё большего количества языков, мало изучены и только в последнее время стали объектом исследования.

Согласно концепции ЮНЕСКО, понятие «многоязычное образование» предполагает использование в образовании, по меньшей мере, трех языков: родного, регионального или национального и международного языка [2, с.10]. Использование этих языков является «важным фактором инклюзивности и качества образования» [2, с.15]. Языковая политика и принцип многоязычия стали приоритетными вопросами при создании Европейского союза. В 1995 г. Европейская комиссия опубликовала официальный доклад о вопросах образования, в котором была поставлена цель трехъязычия всех европейских граждан. Комиссия подчеркнула важность многоязычных навыков общения в условиях единого рынка в информационном веке [3, с.30]. Проблемы полиязычия, образования и культуры ежегодно рассматриваются на заседаниях Комиссии Европейского Сообщества с 2007 г. Более того, Еврокомиссия выделяет гранты для проведения исследований по полиязычию с применением средств электронного обучения (например, проект Babylon & Ontology: «Multilingual and cognitive e-Learning Managenet system via PDA phone») [4, с. 10]. Впервые в 2004 г. в Казахстане идея триединства языков была озвучена Н. Назарбаевым. В октябре 2006 г. на XII сессии Ассамблеи народа Казахстана Президент отметил, что знание трех языков важно для будущего наших детей. А уже в 2007 г. в Послании народу Казахстана «Новый Казахстан в новом мире» Н. Назарбаев предложил начать поэтапную реализацию культурного проекта «Триединство языков», согласно которому пользуются тремя языками» [5, с.18].

Полиязычное образование – это целенаправленный, организуемый триединый процесс обучения, воспитания и развития индивида как полиязыковой личности на основе одновременного овладения несколькими языками как «фрагментом» различных культур человечества [5, с.20]. Содержание полиязычного образования охватывает систематизированные знания, умения и навыки в области не только родного и государственного языков, но и в области одного или нескольких иностранных языков согласно с межкультурной парадигмой современного языкового образования. С этого момента и начинается новая языковая политика Казахстана. Полиязычное образование было закреплено следующими законодательными актами: Конституция Республики Казахстан, Закон Республики Казахстан «О языках», Закон «Об образовании», Государственная программа функционирования языков в Республике Казахстан на 2001-2010 гг., Концепция развития иноязычного образования Республики Казахстан [6-12] и другими, которые и составили его правовую основу.

На данный момент мы можем говорить о завершении работы по институциональному обеспечению реализации Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 гг., базовыми компетенциями которой являются трёхъязычие, евразийская поликультурность, коммуникативность и технократичность [7, с.30]. Госпрограмма развития языков реализуется в три этапа. На первом этапе (2011-2013 гг.) осуществлялась совокупность мер, направленных на модернизацию нормативно-правовой и методологической базы дальнейшего функционирования и развития языков. На втором этапе (2014-2016 гг.) запланировано осуществление комплекса практических мер по внедрению новых технологий и методов в сфере изучения и применения государственного языка, а также поддержания языкового многообразия. В рамках третьего периода (2017-2020 гг.) будет реализовано закрепление итогов путем системного мониторинга степени необходимости национального языка во всех сферах социальной жизни, качества его соответствующего применения и степени владения при последующем сохранении позиций других языков.

Настоящая Концепция рассматривает полиязычное образование как эффективный способ подготовки молодого поколения к жизнедеятельности в условиях взаимосвязанного и взаимозависимого мира, ориентирует на углубленное изучение

национального языка в гармоничном взаимодействии с обучением русскому и английскому.

Полиязычие - основа формирования поликультурной личности. Предназначение поликультурного и полиязычного образования заключается в становлении личности, способной к активной жизнедеятельности в многонациональном и поликультурном обществе, толерантного, способного жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас и верований. Особое внимание уделено профессионально ориентированному обучению языкам с целью подготовки специалистов, свободно владеющих тремя языками, что соответствует Закону о языках Республики Казахстан [8, с.5] и, бесспорно, повысит конкурентоспособность специалистов.

Существует определенный опыт реализации полиязычного образования в Назарбаев Интеллектуальных школах, в которых с учетом анализа современной международной практики разрабатывается и внедряется модель трехъязычного обучения, основанная на уровневой системе изучения языков. Цель данной модели состоит в том, чтобы у обучающихся была возможность эффективно изучить устную и письменную речь на трех языках. Вместе с тем учитываются не только правила внедрения в учебный процесс второго и третьего языков, но и вероятность интерактивных методов погружения в иноязычную среду.

Основополагающими идеями в реализации полиязычного образования в контексте межкультурного общения являются:

- мотивация и стимулирование использования различных языков в соответствии с потребностями и интересами обучаемых;
- формирование умений межкультурного общения;
- стратегия постоянного познания через язык особенностей конкретных культур и особенностей их взаимодействия;
- выход за пределы собственной культуры и приобретение качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности;
- способность обучающихся понимать единое с инокультурным собеседником значение происходящего на основе знаний о различиях культур и умений как обсуждать эти различия, выступая посредником между культурами, так и изменять собственное отношение к ним;
- обеспечение содержания изучения языков в соответствии с социокультурной ситуацией конкретной страны (или региона).

На сегодняшний день перед системой образования стоит цель внедрения новейших методик уже дошкольной подготовки и раннего трехъязычия. В 32 вузах с 1 сентября 2012 г. введена подготовка более 5,5 тысячи студентов спецотделений, что позволит получить не только конкурентоспособных полиязычных специалистов, но и реализовать массовое внедрение полиязычия на всех этапах образования «дошкольное образование – школа – вуз – дошкольное образование», что сделает процесс полиязычного образования непрерывным.

Сегодня в стране более 30 школ ведут обучение на трех языках. К примеру, полиязычное образование внедрено в школах «Мурагер», «Дарын» и др. Нужно отметить, что внедрение полиязычного обучения выявило множество проблем. Востребованность знаний нескольких языков и потребность обществом поликультурной личности являются мотивациями в обучении. Профессиональная ориентация обучающихся предполагает трехъязычную подготовку по базовым предметам будущей специальности. Так, будущие физики со школьной скамьи должны овладеть тремя языками в рамках определенного тематического минимума по дисциплине «Физика», будущие экономисты должны приобрести знания по экономике, экономической теории на трех языках и т.д. Но, к сожалению, наша страна в сравнении с европейскими странами из-за своего географического положения не имеет условий для естественного развития массового полиязычия со знанием активно функционирующего мирового языка. Отсюда следует, что в условиях среднего образования необходимо организовать учебный процесс так, чтобы выпускники имели должный уровень полиязычной компетенции для дальнейшего непрерывного развития речевой и коммуникативной компетенции на трех языках. Это требует специального проектирования процесса обучения неязыковым дисциплинам, способствующего без увеличения часов в учебном плане добиваться как реализации стандарта по освоению содержания учебной дисциплины, так и овладения тремя языками в рамках выбранной изучаемой дисциплины. Но данная проблема все еще не решена в учебных заведениях Казахстана.

Но существуют и успешные решения данных проблем по внедрению полиязычного образования, об этом свидетельствует диагностика будущих выпускников. Языковое развитие происходит в условиях качественного усиления процесса как языкового, так и

культурного взаимодействия. Например, знание языков знакомит с культурным наследием народов изучаемых языков, происходит переосмысливание собственной индивидуальности, основанной на общности человеческих ценностей. Введение такой модели обучения и воспитания в казахстанской школе позволяет формировать всесторонне гармонично развитую личность, умение свободно ориентироваться в международном пространстве, владеющую тремя языками на достаточно хорошем уровне. Как показывает практика, большинство абитуриентов связывает выбор своей будущей профессии со знанием английского языка, считая, что знание иностранного языка в первую очередь необходимо для получения престижной работы и продвижения по служебной лестнице в будущем и считая, что владение несколькими языками поможет им укрепить социальный статус и занять достойную позицию в современном многоязычном обществе, другими словами, быть коммуникативно-адаптированными в любой среде. Все эти обстоятельства свидетельствуют о совместном функционировании казахского, русского и английского языков в неразделимом коммуникативном и социокультурном пространстве.

Но и существуют проблемы психологического и лингво-педагогического характера, которые связаны с индивидуальными особенностями личности обучающихся, их способностью переключаться с одного языка на другой, уровнем обученности и объемом знаний в области языков. Во всей системе требований к условиям и ресурсному обеспечению реализации программ в по-лиязычном образовании основными являются требования к кадровым ресурсам.

Для ППС становится первостепенным и необходимым знание иностранного языка, наличие авторских курсов, способствующих его мобильности и обретению дополнительного заработка. Допустимым разрешением проблемы может стать обучение иностранному языку на курсах для взрослого поколения, что будет основным критерием приема на работу. Коэффициентом интернационализации считаются и публикации в международных журналах с импакт-фактором. До настоящего времени преподаватели, занимающиеся научной деятельностью, работали на количественные показатели, то теперь они встали перед необходимостью перестроиться на качественные. Что потребует постоянной научно-исследовательской работы, знания последних достижений в своей предметной сфере, знания

международных имен, их достижений. Интеграция образования и производства на сегодняшний день решается посредством создания филиалов кафедр высших учебных заведений в учреждениях, организациях и на предприятиях, являющихся базами практик. Стоит выделить, что подготовка англоязычных педагогических кадров для среднего, технического и профессионального, высшего образования стала доступной в рамках международной стипендии Президента РК «Болашақ». На текущем этапе в осуществлении стипендии акцент делается на магистерские и докторские программы обучения, кроме этого подготовку специалистов технического и медицинского профиля, которые являются наиболее востребованными для Казахстана. К тому же в нынешнее время стипендиаты имеют возможность обучения в 630 ведущих вузах 32 стран мира. Так, например, в Евразийском национальном университете им. Л.Н. Гумилева количество преподавателей, повысивших свою квалификацию в зарубежных университетах за последний год, возросло. В качестве примера: только по программе «Болашак» более 50 преподавателей прошли международные стажировки в топ-университетах мира за период с 2010 по 2014 гг. Более того, количество научных публикаций профессорско-преподавательского состава ЕНУ им. Л.Н. Гумилева в зарубежных рейтинговых журналах, индексируемых в базах данных Thomson Reuters и Scopus, выросло в несколько раз, что свидетельствует об активизации полиязычной деятельности преподавательского корпуса университета. [9, с.10].

Как известно, в Казахстане начато масштабное финансирование программ внешней академической мобильности студентов казахстанских вузов. В течение академического периода они будут проходить обучение за рубежом за счет средств государства. В мировой практике Казахстан – единственное государство, обеспечивающее финансирование академической мобильности. Несомненно, что программы обучения в рамках академической мобильности студентов должны быть встроены в систему полиязычной подготовки. Это эффективный путь подготовки полиязычных кадров, так как в программу академической мобильности вовлечены обучающиеся всех специальностей, всех региональных вузов страны. Обучение на трёх языках и, как следствие, владение ими практически в совершенстве будут способствовать академической мобильности обучаемых, их умению свободно ориентироваться в международном пространстве,

в культуре и в традициях разных народов. Академическая мобильность в Евразийском национальном университете осуществляется посредством реализации следующих механизмов:

- выезд студентов на теоретическую и практическую подготовку за рубеж по образовательным программам;
- организация летнего семестра по отдельным образовательным программам с приглашением преподавателей и студентов из других вузов для обеспечения мобильности;
- организация стажировок для ППС в другие вузы РК и за рубеж с целью расширения академического обмена.

На сегодняшний день договора о взаимовыгодном сотрудничестве в области академической мобильности студентов и ППС имеются со следующими вузами и научными центрами ближнего и дальнего зарубежья: Универститет Андолу (Турция), Институт иностранных культурных связей (IFA), Университет Ханкук, Вильнюсский университет, Университет де-Кадобра (Испания), КНУ (Корея), Лондонский Университет по Правам Человека, Центрально-Европейский Университет, Университет Ворвик и т.д.

Предметом данных соглашений является сотрудничество между вузами-партнерами по обеспечению академической мобильности студентов, магистрантов и докторантов в сфере науки и образования.

Одним из эффективных путей первичной подготовки полиязычных кадров является включение в перечень базовых дисциплин типовых учебных планов таких дисциплин, как «Профессионально-ориентированный иностранный язык», «Профессиональный казахский/русский языки».

Итак, языковая политика Казахстана выдвигает «разумную трансформацию языковой культуры на основе равноправного использования трех языков: государственного, межнационального и международного общения» и позволяет нам осуществлять постепенное вхождение в мобильный мега-культурный мир.

Список литературы

1 Lanson T. A Short History of Language. – Oxford Umvemty Press, 2002. – P.47.

2 Образование в многоязычном мире: Установочный документ ЮНЕСКО. – Париж, 2003. – 38 с. – [ЭР]. Режим доступа: http: www.unesco.org/new/ru

3 Teaching and Learning: Towards the Learning Society // European Commission's White Paper, 1995 Brussels: The European Union, 1995. – P. 82/

4 [ЭР]. Режим доступа:www.bonynetwork.eu.

5 Назарбаев Н.А. Новый Казахстан в новом мире // Казахстанская правда. – 2007. – 1 марта. – № 33 (25278).

6 Назарбаев Н.А. Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда // Казахстанская правда. – 2012. – 10 июля. – № 218-219.

7 Конституция Республики Казахстан от 30 августа 1995 года. – [ЭР]. Режим доступа: http://adilet.zan.kz/rus/search/docs/va=КОНС.

8 Закон Республики Казахстан «О языках» от 11 июля 1997 года. – [ЭР]. Режим доступа: http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z970000

9 Закон «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III // Казахстанская правда. – 2007 г. – № 127. – 15 августа.

10 Государственная программа функционирования языков в Республике Казахстан на 2001-2010 гг. // Казахстанская правда. – 2001. – № 47-48. – 17 февр.

11 Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы // Указ Президента Республики Казахстан от 7 декабря 2010 года № 1118. – [ЭР]. Режим доступа:http://adilet.zan.kz/rus/docs/U1000001118.

12 Концепция развития иноязычного образования Республики Казахстан. – Алматы: Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, 2006г. – [ЭР]. Режим доступа: http://freeref.ru/wievjob.php?id=8721752006.

Түйін

Мақалада Қазақстанның жоғары оқу орындарында студенттерді кәсіптік бағыттағы шет тіліне үйретуде көптілділіктің қажеттілігі туралы айтылған. Шет тілдеріне оқытудың тиімді әдістерін іздеумен қатар, көптілділіктің мақсатқа негізделуі, жүйелі оқытылуы жайлы көптеген зерттеулер жүргізілуде. Ғалымдар осы уақытқа дейін екітілдік білім берудің міндеттерін зерттеді. Екітілділік көптілді білім берудің көп таралған формаларының бірі болып табылады. Үшінші тілді үйрену және одан да көп тілдерді меңгеру зерттеу нысаны болып саналады.

Resume

The article is devoted to the demand of polylinguism in teaching a professionally-oriented speech of students of higher educational institutions of Kazakhstan. More recently systemic understanding of multilingual education, eliminating the search for effective methods of teaching foreign languages began targeted. In fact, scientists have so far examined mainly the problem of bilingual education (mother tongue and foreign), which are mostly a common form of multilingual education. The processes associated with the mastery of a third language and, moreover, an even greater number of languages, have been scarecely studied and only recently have become the object of study.

УДК 37.013.42

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИК МАГИСТРАНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И САМОПОЗНАНИЕ»

Г.К. КУРМАНАЕВА
докторант PhD кафедры «Социальная педагогика и самопознание»,
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева

Аннотация

Статья посвящена вопросу организации и проведения практик магистрантов специальности «Социальная педагогика и самопознание». Описываются этапы практик, отмечается необходимость повышения профессиональной компетентности руководителей практик. На основании анализа зарубежной литературы автор предлагает пути совершенствования практик.

Ключевые слова: практика, социальная педагогика и самопознание, магистрант, ГОСО.

В условиях преобразования социально-политических, экономических и общественных отношений особую актуальность приобретает социально-педагогическое образование, а именно подготовка социальных педагогов к реальной профессиональной деятельности. Профессиональная подготовка всецело зависит от содержания подготовки специалистов. Поэтому проблема содержания социально-педагогического образования на сегодняшний день является одной из самых актуальных.

Неотъемлемой составной частью образовательной программы специальности 6М012300 - «Социальная педагогика и самопознание» является практика. Государственный общеобязательный стандарт образования научно-педагогического направления данной специальности предусматривает исследовательскую и производственную практики в объеме трех кредитов на каждый вид практики [1, с.17].

В контексте нашего анализа очень важно отметить, что многие зарубежные исследователи уделяют практике особое внимание.

Производственная практика, по мнению В. Бегун и Г. Ляйкауф, - «вид учебной деятельности, в ходе которой студенты профессиональных образовательных учреждений работают по будущей специальности под руководством преподавателя и профессионального руководителя на месте прохождения практики» [2, с.8].

К.Кисман, Т.Ван Тран, Е.Вайда и М.Бого считают, что профессиональная практика, осуществляемая на предприятии под

руководством опытного сотрудника данного предприятия, предоставляет студентам возможность экспериментировать в интеграции изученной теории с практикой [3, с.27; 4, с.272].

Мы полностью поддерживаем мнение немецкого ученого Т.Л. Бригс о том, что производственная практика является главным курсом любой учебной программы [5, с.45].

Практика магистрантов проводится в соответствии с утвержденным академическим календарем и индивидуальным планом работы магистранта в объеме, установленном государственным общеобязательным стандартом послевузовского образования по специальности.

Производственная практика магистранта проводится с целью ознакомления со сферой и освоения практических навыков профессиональной деятельности. Данный вид практики проводится в образовательных, производственных, научно-исследовательских, проектных и иных организациях, основная деятельность которых связана со сферой профессиональной деятельности выпускника данной специальности [6, с.11].

Как и любая деятельность, практика имеет свои этапы: подготовительный, промежуточный и завершающий.

Подготовительный этап организации практики предполагает: 1) разработку рабочей программы практики; 2) закрепление баз практики на основе прямых связей и договоров с учреждениями и организациями; 3) определение мест проведения практики; 4) определение форм проведения практики; 5) распределение обучающихся по группам; 6) согласование вопросов организации практики с руководителями и непосредственными участниками практики от вуза и организации; 7) разработку рабочей документации по практике; 8) формулирование индивидуальных заданий и общих требований к их выполнению и оформлению отчетной документации; 9) определение круга обязанностей руководителей практики, а также преподавателей кафедр, методистов и практикантов; 10) проведение организационно-методического совещания преподавателей и методистов вуза, а также руководителей и непосредственных участников практики принимающей стороны; 11) разработку расчёта норм часов для всех участников организации и проведения практики; 12) разработку критериев оценки по результатам практики; 13) подготовку и проведение установочной конференции.

Этап промежуточной практики предполагает: 1) распределение обучающихся по образовательным и/или социальным учреждениям; 2) утверждение планов-графиков прохождения практики; 3) контроль со стороны вуза за выполнением практикантами программы практики; 4) консультирование практикантов по методике выполнения отдельных заданий, по методике оформления отчётной документации; 5) изучение

передового социально-педагогического опыта; 6) проведение проблемных семинаров и методических совещаний с практикантами; 7) выполнение заданий по научно-исследовательской работе; 8) участие в промежуточных конференциях по ходу выполнения программы практики; 9) самостоятельное оформление документов, установленных нормативно-правовыми актами, регулирующими социально-педагогическую деятельность; 10) обсуждение технологии и техники выполнения отдельных заданий, проведения отдельных мероприятий; 11) ведение записей в дневнике о наблюдениях и анализе социальных фактов и явлений в ходе прохождения практики.

Этап подведения итогов практики является завершающим и включает в себя следующие действия и мероприятия:

1) оформление практикантами отчётной документации по практике и представление её руководителю;

2) проведение итоговой конференции;

3) объявление практикантам оценок по результатам практики.

Е. Вайда и М. Бого также указывают, что «в действительности студенты специальности «Социальная работа» часто сталкиваются с отсутствием непрерывности при переходе от теории к практике. Многие концепции, изученные в стенах вуза, кажутся трудными при применении на практике и оказываются не нужными для приобретения практических навыков» [4, с.271].

В связи с этим, к примеру, в Кооперативном университете г. Баден-Вюртемберг, в Германии, студенты имеют возможность смены места обучения каждые три месяца. Так, первые три месяца они проходят теоретическое обучение в стенах университета, следующие три месяца они проходят обучение на предприятии и наоборот. Программа обучения длится три года. В течение этого времени студенты проходят шесть этапов теоретического и шесть этапов практического обучения. Таким образом, постоянная смена теории и практики позволяет студентам «приносить» свои теоретические знания на практику и «брать» с собой практические проблемы для рассмотрения в аудитории совместно с преподавателями и сокурсниками.

В процессе «переноса» знаний и опыта обучающиеся могут писать доклады, в которых они отражают особые аспекты своей работы в свете теории. Письменные экзамены включают не только ответы на вопросы, но также и решение задач рефлексивного характера.

Такой вид обучения, обеспечивающий уникальное сочетание теории и практики, называется дуальным обучением.

Дуальное обучение направлено на подготовку кадров, максимально соответствующих требованиям работодателей, мотивацию обучающихся для получения востребованной специальности и возможности трудоустройства, повышение эффективности подготовки кадров, обеспечение взаимосвязи, взаимопроникновения и взаимовлияния науки и

образования, науки и производства, что, в свою очередь, приведет к качественным изменениям в профессиональном образовании и, в целом, будет способствовать повышению конкурентоспособности обучающихся.

В нашей стране дуальное образование пока еще находится на стадии внедрения. Дорожная карта внедрения дуального обучения стартовала лишь в 2014 году.

С целью модернизации системы подготовки технических и профессиональных кадров Министерством образования и науки, Министерством труда и социальной защиты населения и Национальной палатой предпринимателей Республики Казахстан был подписан Меморандум о сотрудничестве и утвержден план совместных действий. Согласно этой программе, более 170 колледжей в течение 2014-2016 годов должны подготовить свыше 10 тысяч специалистов по 83 специальностям для более чем 400 предприятий. Подготовку, переподготовку, повышение квалификации, а также сертификацию специалистов будут также осуществлять учебные центры и кластеры [7].

Программа охватывает 11 отраслей, такие как машиностроение, металлургия, сельское хозяйство, сервис, транспорт, строительство и др. К сожалению, социальная педагогика пока еще отсутствует в этом списке, однако мы полагаем, что это дело времени и уже сейчас необходимо прорабатывать вопрос активной реализации данного вида обучения в системе высшего образования.

Как уже было отмечено, образовательная программа магистратуры научно-педагогического направления включает исследовательскую и производственную практики. При этом производственная практика предусматривает и педагогическую практику. Данное требование понимается нами как прохождение практики или на предприятии или в высших учебных заведениях на усмотрение вуза и/или магистранта. Однако как показывает опыт, магистранты проходят, в основном, практику в вузах. Так как каждый педагог в подготовке специалиста должен реализовывать, в первую очередь, профессиональные знания, считаем необходимым делать упор на профессиональную подготовку магистрантов. Поэтому, думаем, что будет целесообразно предусмотреть обязательное включение в программу научно-педагогического направления магистратуры как педагогическую, так и профессиональную практики.

В связи с вышеизложенным мы также считаем, что необходимо увеличить количество кредитов, отводимых на практику, при этом внести соответствующие изменения в периоды прохождения практик, т.е. увеличить частотность, разбив по нескольким семестрам. Предлагаем, к примеру, в магистратуре предусмотреть педагогическую и/или производственную практику в конце первого, второго и третьего семестров. При этом, как минимум, одна практика должна осуществляться на предприятиях, основная деятельность которых предопределяет наличие

объектов и видов профессиональной деятельности изучаемой специальности. Это будет способствовать применению магистрантами во время педагогической практики знаний, полученных во время прохождения практик на предприятии.

Еще одним актуальным вопросом является профессиональная компетентность руководителей практик. Справедливо отмечают Л. Школьник и Д. Вейн, что нехватка высококвалифицированных супервайзеров практик на предприятиях является самой важной проблемой в мире [8, с.473]. В связи с этим очень важно наладить тесное взаимное сотрудничество между профессорско-преподавательским составом университетов и руководителями практик со стороны предприятий. Такое сотрудничество может реализовываться путем включения в состав комиссий промежуточных устных экзаменов представителей предприятий, проведения конференций, семинаров или круглых столов два раза в год для представителей обеих сторон. Такие встречи будут способствовать более глубокому пониманию участниками целей, задач практик, совместному решению возникающих вопросов, пересмотру содержания образования с учетом рекомендаций экспертов.

В дополнение к вышесказанному считаем целесообразным создание при вузах консультативных, социально-медицинских, социально-реабилитационных, социально-правовых, социально-экономических и др. центров, в которых прием граждан будут осуществлять преподаватели, студенты и магистранты. Таким образом, обучающиеся будут иметь возможность прохождения практики на протяжении всего периода обучения, что, в свою очередь, будет способствовать интеграции теории и практики.

Таким образом, практика, как основной этап профессионально-практической подготовки магистрантов, должна преобразовываться с учетом запроса работодателей на компетентного профессионала.

Список литературы

1 Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Послевузовское образование. Магистратура. Специальность 6М012300 - Социальная педагогика и самопознание. // ГОСО РК 7.09.146-2010. Издание официальное. Министерство образования и науки Республики Казахстан. Астана

2 Бегун В., Ляйкауф Г. Образование в России: Словарь-справочник. - М.: Флинта: Наука, 2001. – 76 с.

3 Kissman, K., & Van Tran, T. Perceived quality of field placement education among graduate social work students / Journal of Continuing Social Work Education, 1990. – P. 25-41

4 Vayda, E. & Bogo, M. A teaching model to unite classroom and field / Journal of Social Work Education, USA, 1991. – P. 278

5 Briggs, T.L. The role of field instruction in achieving the manifest and latent functions of professional education / Manpower monograph No.12. - NY: Syracuse University, School of Social Work, 1977.- P. 45-66

6 Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. // Послевузовское образование. Магистратура. Основные положения. ГОСО РК 5.04.033 – 2011. - Астана, 2011
7 http://palata.kz/ru/news/8765-8765
8 Skolnik, L. & Wayne, J. A worldwide view of field education structures and curricula / International Social Work. - Durham University, UK, 1999. – P. 483

Түйін

Мақалада «Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану» мамандығы магистранттарының практикасын ұйымдастыру жағдайлары талданады. Оларды жетілдіру жолдары қарастырылады.

Resume

The author of the article analyzes the conditions of organizing practices of Master programme students of «Social Pedagogy and Self-knowledge» specialty. Practice improvement ways are considered.

ӘОЖ: 37.026.7:374,31:378,162,37(045)

ЗЕРТТЕУ УНИВЕРСИТЕТІ СТУДЕНТТЕРІНІҢ ӨЗІНДІК ОҚУ ӘРЕКЕТІН ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ

Ж.М. ТАШКЕНБАЕВА
PhD докторант
С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті

Аннотация

Мақалада зерттеу университеті студенттерінің өзіндік оқу әрекетін ұйымдастырудың педагогикалық шарттары қарастырылған. Зерттеу университеті студенттерінің кәсіби шығармашылық деңгейі, меңгеруі тиісті білім, дағды, қабілеттер ерекшеліктері анықталған. Студенттердің өзіндік оқу әрекеті барысында танымдық біліктерінің қалыптасу шарттары анықталған.

Түйін сөздер: өзіндік оқу әрекеті, шығармашылық даму, білім сапасы.

«Оқыту үш факторға байланысты: не оқытады, кім және қалай оқытады, кімді оқытады. *Біріншіден,* оқудың сипаты меңгерілген (білуге тиісті) материалға, оның мазмұнына, оқыту жүйесіне

байланысты. *Екіншіден,* оқытудың сипаты оқытушының әдістемелік шеберлігіне және тәжірибесіне, жеке басының ерекшелігіне, сондай-ақ, әрбір нақтылы жағдайда қолданатын оқыту әдістемесіне байланысты. *Үшіншіден*, оқу процесі оқушының ерекшелігіне, психикалық дамуына (ақыл-ой, эмоциялдығы, еркі), оның оқуға қалыптасқан қатынасына (көзқарасына), икемділігіне, бейімділігіне, қызығуына байланысты.

Зерттеу университеті оқытушысының студенттердің өзіндік оқу әрекетін ұйымдастырудағы міндеттері мынадай:

1) ақпарат беру, ғылыми түсінік қалыптастыру;
2) ғылыми ізденіске қызығушылығын ояту;
3) психологиялық оң әсер қалдыру;
4) студенттердің оқу-танымдық жұмысын ұйымдастыру;
5) студенттерге оқу үрдісіндегі қиындықты жеңуге жәрдемдесу, проблемалық мәселені шеше білуге үйрету;
6) студентті шығармашылыққа және дербестікке ынталандыру;
7) студенттердің оқудағы жетістіктерін бағалау т.б.

Зерттеу университеті оқытушысының өзіндік оқу әрекетін ұйымдастырудағы негізгі мақсаты студенттерге ғылыми ақпарат беру, оқуын бақылау және білімді игергендігін бағалау арқылы әрбір студенттің оқуын тиімді ұйымдастыру арқылы білім мен білігін жаңа жағдайда қолдана білуге, шығармашылықпен жұмыс істеуге креативтілікке баулу.

Зерттеу университеті студентінің өзіндік оқу әрекетіндегі міндеті төмендегідей:

1) білімді, дағдыны, іскерлікті игеру, дүниетанымды нығайту және білімді өмірде қолдана алу;
2) оқу тапсырмаларын шешуге, ізденуге күш салу, оқуда жетістіктерге жетуге өзін-өзі ынталандыру;
3) мәдени құндылықтар мен адамзат тәжірибесінің, қоршаған орта құбылыстары мен процестердің әлеуметтік мәнділігін және маңыздылығын ұғыну;
4) нақты оқу пәндерінің мазмұнын ғылыми негізде меңгеру, теориялық білімін тереңдету, қоршаған дүние туралы таным, ақпарат жинау және практикада қайта жаңғыртып, өңдеп өмірде қолдану.

Оқудың нәтижесі білімнен, дағдыдан, іскерліктен, қатынастар жүйесінен және студенттің жалпы дамуынан танылады.

Зерттеу университеті студенттінің өзіндік оқу әрекеті мыналарды қамтиды:

1) білім жүйелерін игеріп алу және өмірде қолдана отырып, оларға сүйену;

2) оқу жүйелерін меңгеру арқылы дағдылар мен іскерлікті қалыптастыру;

3) оқу мотивтерін (оқуға деген түрткі, дәлел, себептерді) дамыту, оның қажеттілік мәнін, мәнісін түсіну;

4) өзінің қызметін (іс-әрекетін) және психикалық процестерін (ес, қабылдау, ойлау, сөйлеу, еркін, эмоциясын, т.б.) басқару қабілетін одан әрі дамыту.

Студенттердің зерделілігі дегеніміз жаңа бағдарламаларды игеруге және оқытудың алда тұрған мақсаттарына сәйкес студенттің оқыту мен тәрбиелеудің әсерімен әртүрлі психологиялық, жаңғырулар мен өзгерістерді қабылдауға іштей дайын болуын айтамыз. Басқаша айтқанда, зерделілік – білімді игеруге жалпы қабілеттілік деңгейі [1].

Зерттеу университеті студенттерінің өзіндік оқу әрекеті шығармашылық сипат алған жағдайда ғана оқу процесінің танымдық сипаты арта түседі. Студенттердің өзіндік оқу әрекетін шығармашылық деңгейге дейін дамыту болашақ маман даярлаудың сапасын көтеру негізі болып табылады. Өзіндік оқу әрекетінің шығармашылық сипаты – ұзақ процесс, ол студент пен оқытушының екі жақты еңбегін талап етеді. Бұл еңбек өз жемісін беру үшін оның шығармашылыққа әсерін білу керек, сондай-ақ дербестік және шығармашылық белсенділікті тиімді дамытудың қандай жолдары, құралы мен әдістері бар екенін білуді талап етеді.

Зерттеу университеті студенттерінің өзіндік оқу әрекеті тұлға бейімділігімен, оның қызығушылығымен, қажеттілігімен және қабілеттілігімен, ізденімпаздығымен анықталатыны көрсетілді. Сондықтан ол дербес жұмыс істей алуға икемділігімен, сондай жұмысқа ұмтылысы үйлескен тұлғаның сапасы ретінде қарастырылады. Бірақ тұлғаның интеллектуальдық, эмоционалдық және ерік-күш сапалары әлеуметтік жағынан шартты және ерекше айқындалған болып табылады. Яғни дербестік тұлғаның туа біткен қасиеті емес. Дербестік әртүрлі аспектідегі қоғамдық әрекеттестік жағдайында қалыптасады және жетілдіріледі.

Зерттеу университеті студенттерінің өзіндік оқу әрекетін шығармашылықпен жүзеге асыру талпынысы міндетті түрде мотивпен тығыз байланысты. Мотив қажеттілік негізінде пайда

болады және оқушының танымдық қызмет пен оның мүмкіндіктерін қанағаттандыру арасындағы қарама-қайшылықты түсінген кезде қалыптасады. Жағымды мотивацияның маңызды ынталануы болашақ мамандығы үшін алынған білімнің маңыздылығын түсіну болып табылады. Бірақ жоғары оқу орнындағы оқу-тәрбие жұмысы кейбір студенттердің өздерінің болашақ қызметіне деген қажеттілікті байқамауы салдарынан күрделенеді. Осыдан келіп, олардың мамандыққа деген қызығушылығынан туатын оқуға деген ынтасы жеткілікті дамымайды. Арнайы дайындық мазмұны, студенттердің оны меңгерудегі қызметі кәсіби маңызды білімді, білік пен дағдыны қалыптастыру үшін керек. Пәнге деген шынайы қызығушылықты тәрбиелеудің де маңызы зор. Пәнге деген қызығушылықты тәрбиелеуді төмендегі екі себеппен арнайы дайындықты жүзеге асырудың құралы деп есептеуге болады. Біріншіден, пәнге деген қызығушылық студенттің сол ғылым мазмұнын жоғары деңгейде және терең меңгеруіне жол береді. Екіншіден, инженер-техникалық мамандықтарда 1-ші курстықтардың көп бөлігінің (біздегі мәлімет бойынша 70 %-тен астамы) физика-математика пәндері бойынша дайындығы орта немесе төмен болып келеді. Бірақ олардың арасында кәсіби бағыты анық көрінетіндер де жоқ емес. Сонымен, арнайы кәсіби бағыт беруде оқу материалының мазмұнын таңдау, оны игерудегі әрекеттің танымдық қызметтің тәсілдері мен құралдарын игеру маңызды роль атқарады. Оқытудың кәсіби бағыты танымдық қызығушылықты қалыптастырады. Мотивтерді танымдық қызығушылық жағына ауыстыру қызмет сипатын да өзгертеді, ол шығармашылық сипатқа ие болады [2].

Жоғары мектеп дидактикасында ғылыми шығармашылықты оқу шығармашылығынан айыра білу орныққан деп есептеледі. Ғылыми шығармашылық процесінде адам қоғамдық тарихи тәжірибедегі таныс емес салаларды ашады. Шығармашылық оқу танымы студенттің жеке тәжірибесінде жоқ жаңа субъективті білімдермен толықтырылуымен сипатталады. Бірақ барлық жағдайларда шығармашылық ізденістік сипатта болады. Ғалым өз алдына проблема қойып, оны шешу жолдары мен тәсілдерін жоспарлайды. Ол белгілі бір жаңалықпен ерекшеленуі керек. Студент үшін шығармашылық өнімінің жаңалығы соны шешу жолдарына, шешу тәсілдерінің сипатына байланысты. Сондықтан оқу шығармашылығында өзіндік оқу әрекет тәсілі шешуші роль атқарады және мұндағы оқытушының негізгі міндеті осы қызметті

дұрыс ұйымдастыра білу болып табылады [3]. Танымдық шығармашылық кезінде студенттер білім, білік және дағды алады. Сөйтіп, зерттеу университеті студенттерінің өзіндік оқу әрекетін ұйымдастыру процесі жаңғырту мен шығармашылық қызметтің бірлігін қамтамасыз ету керек. Бұл сұрақты практикалық тұрғыда шешуде лекция, семинар, лабораториялық, практикалық және т.б. сабақтарда студенттердің танымдық дербестігін дамытуға мүмкіндік беретін формалар мен әдістерді, құралдарды қолдану туралы көзқарас кең етек алды. Солардың ішінде өзіндік оқу әрекетінің орны ерекше.

Зерттеу университеті студенттерінің өзіндік жұмысын ұйымдастыру мен басқарудың арнайы құралы ретінде өз бетімен жұмыс ғылыми танымның пәні мен әдісінен құралады. Танымдық қызметтің пәні өз бетімен жұмыстың белгілі бір түріне енгізілген міндет болып есептеледі. Оқу міндетін шешудің мақсаты мен нәтижесі «әрекеттенуші субъектінің өзін өзгерту болып табылады». Әрекет тәсілі студентке белгісіз, жаңа білім беруді немесе алынған білімді тереңдетуді талап етеді, соның нәтижесінде ғана оның кәсіби дайындығы жетіледі. Өзіндік жұмыстың кез келген типі мен түрінде осындай міндеттерді белгілей отырып, оқытушы студенттің танымдық қызметінің деңгейі мен сипатын жоспарлай алады, таным процесін басқарады, жағдайға байланысты міндеттерді шешеді. Сондықтан өз бетімен жұмыстың мәні өзіндік жұмыс типтері мен түрлерінің нақты мазмұнында көрсетілген таным мақсатының ерекшеліктерімен анықталады. Өзіндік жұмысты осылай түсіну оқытушының да, студенттердің де өзіндік оқу әрекетін жоғары деңгейде ұйымдастыруға мүмкіндік береді. Зерттеу университеті оқытушысының ұйымдастырушылық қызметі студенттерге орындау үшін берілетін тапсырма түрінде көрінеді.

Зерттеу университетіндегі студенттердің өзіндік оқу әрекеті түрлерін анықтауда және тапсырмаға енгізілетін мазмұнды таңдауда оқытудың кәсіптік бағыттарының талаптарын ескеру қажет. Біз анықтағанымыздай, кәсіби бағыт беруді мына жағдайларда жүзеге асыруға болады: 1) арнайы дайындық мазмұнына кәсіби маңызды білім, білік және дағдыны енгізу; 2) білім, білік және дағдыны меңгерудегі студенттердің танымдық қызметін тиімді ұйымдастыру; 3) пәнге деген қызығушылықты арттыру [4]. Өзіндік жұмыс мәселесі төңірегінде жазылған еңбектерді талдай отырып, оның негізгі мағынасы әртүрлі бағытта талқыланатынын байқауға болады.

Сонымен, зерттеу университеті студенттерінің өзіндік оқу әрекеті – студенттердің ойлау қабілетін дамытып олардың белсенділігін және танымдық бағдарын, өз бетімен жұмыс істеуін қалыптастыратын және танымдық біліктерін қажет ететін шығармашылық сипаттағы оқу жұмысы болып табылдады.

Студенттердің өзіндік оқу әрекеті шеберлігі өзінен-өзі пайда болмайды, ол оқу жұмысының мақсаттарына сәйкес, түрлі танымдық тапсырмаларды орындау, ізденімпаздықпен жұмыс істеу нәтижесінде қалыптасады.

Кәсіби бағдарланған және педагогикалық тұрғыда дұрыс ұйымдастырылған өзіндік жұмыстар студенттердің кәсіптік даярлығын шыңдауға қолайлы жағдайлар туындатады.

Зерттеу жұмыстарын жүргізе отырып, студенттердің өзіндік оқу әрекеті барысында танымдық біліктерінің қалыптасу шарттарына: студенттің өзіндік іс-әрекетінің қарапайым дағдыларын төменгі курстан бастап меңгеруі; оқу жұмыстары, тапсырмалары студенттердің танымдық қызығушылығымен қажетсінуін қамтасамыз ететіндей деңгейде болуы; танымдық тапсырмалардың біртіндеп күрделенуі мен деңгейлерге жіктелінуі, танымдық іс-әрекет нәтижелерінің тексеріліп, дұрыс бағаланып отыруын қамтамасыз ету қажеттігі екендігі анықталды.

Зерттеу университеті студенттерінің өзіндік оқу әрекетін ұйымдастыру: танымдық іс-әрекет мән-мағынасын, мақсатын түсінуді; оған деген қызығушылық пен қажеттілікті қамтитын мотивтерді; зерттеушілік іс-әрекетті жүзеге асыру үшін қажетті білім мен біліктерді, дағдыларды және студенттің жеке басына тән интеллектуалдық қасиеттерін қамтитын, іс-әрекетті алдын ала жоспарлай білуді, оны ұйымдастыра алуды; іс-әрекеттің нәтижесіне деген жауапкершілікті сезінуді қамтитын; өз іс-әрекетіне есеп беріп, реттеп отыруды; нәтижені бағалай білу және саралай білуді қамтитын реттеуші – бақылау түрінде айқындалады.

Демек, зерттеу университеті болашақ мамандарының теориялық білімінің жоғары деңгейіне, танымдық ізденімпаздығына, шығармашылық ұмтылысына, мәдениеттілігіне, біліктерінің қалыптасуына дұрыс ұйымдастырылған өзіндік оқу әрекетін ұйымдастыру арқылы іске асырылады. Студенттердің өзіндік оқу әрекетін оңтайлы ұйымдастыру түрлі әдістері тәсілдері мен принциптерге байланысты.

Аграрлық саладағы зерттеу университеті студенттерінің өзіндік оқу әрекетін тиімді ұйымдастыру мынадай принциптерге негізделеді деп есептейміз:

1. *Жоспарлау принципі* – студенттердің оқу-танымдық жұмыстарын ұйымдастыруда аудиториялық және одан тыс уақыттағы жұмыстарын тиімді ұштастыруға олардың өз уақыттарын ұтымды пайдалана білуге негізделеді.

2. *Студенттің зерттеушілік белсенділігі* – өзіндік оқу әрекетінде студенттердің білімі мен біліктерін ұтымды, әрі белсенді пайдалана алуы нәтижесінде шығармашылық сипатта еңбек етуіне негізделеді.

3. *Өзектілік принципі* – мәселені, тапсырманы шешуде және өзіндік оқу әрекетінде өзекті проблемаларды таңдау, проблемалық ситуацияларды дәстүрлі емес әдіс-тәсілдерді пайдалану арқылы нәтижеге жетуге бағытталады.

4. *Өзіндік жұмыстардың болашақ мамандығы мен сабақтастық принципі* – студенттердің болашақтағы кәсіби қызметі мен байланысы және кәсіби маңызды біліктерінің жетілдіруге бағытталуына негізделеді.

5. *Өзіндік оқу әрекетінің бірізділігі, жүйелілік принципі* – студенттердің оқу әрекеттерінің жүйелі жүргізілуі және біртіндеп күрделендіре отырып, ғылыми нәтижеге жетуге бағыттауға негізделеді.

6. *Бақылау, бағалау принципі* – оқытушының, студенттердің бір-бірін, өзіндік бағалауы, жұмысқа дұрыс баға беруге бағытталады.

Кәсіптік түрде бағытталған және педагогикалық тұрғыда дұрыс ұйымдастырылған өзіндік жұмыстар, студенттердің кәсіби дайындығын дамытуға тиімді жағдайлар жасау. Бұл мәселелерді шешу жұмыс істеуге жағдай жасау, уақытты тиімді пайдалану, орындайтын тапсырмаларды жоспарлай және ұйымдастыра білу тәсілдерін игеру арқылы мүмкіндік береді.

Зерттеу университеті студенттерінің өзіндік оқу әрекетін орындау деңгейлерін көрсетсек:

1-деңгей – лекция курсындағы берілген оқу материалдарын меңгеру және бекіту, бұл деңгейде студенттер эмпирикалық әрекет құбылыстары мен фактілеріне байланысты түсініктерге сүйеніп, жеке заттар мен құбылыстардың мәнін ашатын, олардың байланыстары, қайшылықтары туралы түсініктерді басшылыққа алады.

2-деңгей – ғылыми проблемалар мен өзін қызықтыратын тақырыптар бойынша меңгеру. Студенттер белгілі бір ғылым саласы бойынша негізгі түсініктерін жалпылап, байланысын, тұтастығын сипаттайтын және оны тану принциптерін ашады.

3-деңгей – зерттеушілік әрекет. Бұл деңгейде студенттердің проблема дамуының негізгі кезендері туралы түсінігі қалыптасып, проблеманың жаңа қырларын ашуға әрекеттенеді.

Қазіргі заманауи бәсекеге қабілетті білікті маманның сипаты оның жалпы білімінің ауқымынан ғана емес, сол білімді зерттеу әдістерінде пайдалана білуінен, алға қойған міндеттерді өздігінен шеше білу қабілетінен де көрінуге тиіс. Осы мақсатта студент практикалық жұмыс кезінде оқытушының көмегімен, әртүрлі педагогикалық әдіс-құралдар арқылы өмірде болатын әр алуан жағдайлардың шартты үлгісін жасап, оны шешу жолдарын табуға ұмтылады.

Қорыта келе, студенттердің өзіндік оқу әрекеті нәтижесінде оның кәсіби шеберліктері қалыптасады.

Аграрлық саладағы зерттеу университетінде оқыту үрдісіндегі студенттің нәтижелі білім алу, аталған кәсіби біліктерін игеру мынадай *шарттарға* байланысты деуге болады:

- қанағаттану – студенттің кәсіби бағдарлануда маңызды, оның таңдаған мамандығына деген көзқарасын анықтап, оқытудың негізгі нәтижесінде әсер етеді;

- оқу мотивінің қалыптасуы – оқу жүйесі қарым-қатынасында көрініс, оқытудың кәсіби мақсатына жету құралы ретінде, сондай-ақ студенттердің болашақ кәсіби әрекетінде маңызды болып табылатын түрлі оқу пәндеріне көзқарасы арқылы білінеді;

- белсенділік – нәтижеге жетуге деген ұмтылыс түрінде көрінеді. Кәсіби бағдарлану, оқу мотивтері, танымдық қызығушылық т.б. белсенділіктің ішкі жағдайында іске асырылады;

- оқу үлгерімі – жоспарланған нәтижеге жету деңгейінің көрсеткіші ретінде көрінеді. Бұл көрсеткіш педагогикалық бағалау көмегімен анықталып, сандық форма-баға ретінде қойылады. Баға оқу үлгерімі көрсеткіші ретінде, ал оның деңгейі нәтиже ретінде көрініс алады.

Зерттеу университеті оқу үдерісіндегі кәсіби құзырлылық, кәсіби бағыттылық, оқу белсенділігі, ақыл-ой дербестігі, ізденімпаздығын, оқу үлгерімін-педагогикалық жүйедегі оқыту тиімділігін бағалаудың ішкі өлшемдеріне жатқызуға болады. Барлық педагогикалық жүйе бір-бірімен өзара байланысты және бір

оқу орнының жұмыс нәтижесі екіншісіне ықпал етеді, әсіресе, олардың жұмыстары өзара сабақтастықта болған жағдайда нәтижеге жету күрделі бола түседі. Мысалы, жалпы білім беретін мектептің нашар жұмысы жоғары оқу орындарында оқыту жүйесінде проблемалар туындатады: олардың нашар жұмысы нәтижесінде біліктілігі төмен дәрежедегі мамандар шығып, өндіріс тиімділігін төмендетеді, нәтижесінде елдің әлеуметтік-экономикалық дамуына ықпал етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 289 с.

2 Смирнов С.Д. Еще раз о технологиях обучения // Высшее образование в России. – 2000. №6. - С.113-121.

3 Шиянов, Е.Н. Развитие личности в обучении: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 288 с.

4 Мареев В.И. Как активизировать учение. Методическое пособие. – М., 2003. – 236 с.

Резюме

В статье раскрыта актуальность педагогических условий организации самостоятельной учебной деятельности студентов в исследовательском университете.

Resume

The article deals with the relevance of pedagogical conditions of the organization of independent educational activity of students in the research university.

ӘОЖ 372.416.2:371.3

Ы. АЛТЫНСАРИННІҢ ҚАЗАҚ ӘЛІПБИІ МЕН ОҚЫТУ ІСІНЕ ҚОСҚАН ҮЛЕСІ

А.Ж. ДОСАНОВА
педагогика ғылымдарының кандидаты,
«Тұран-Астана» университетінің доценті
Г.С. РАЙНБЕКОВА
педагогика ғылымдарының магистрі,
Еуразия гуманитарлық институты
С.Ж. КАЛИЕВА
«Тұран-Астана» университетінің магистранты

Аннотация

Мақалада Ы.Алтынсариннің қазақ әліпбиі мен оқыту ісіне қосқан үлесі және ағартушы-педагог ретінде алатын орны қарастырылады.

Түйін сөздер: мұғалім мамандарын даярлау, сауатсыздықты жою, миссионерлік әліпби, сингормема, сингормонизм, «Қазақ хрестоматиясы», «Мақтубат».

Қазан төңкерісінен кейін Қазақстанда мектеп ашу, білім беру мәселелері қолға алына бастап, мұғалім мамандарын даярлау, мектепті оқу құралдарымен қамтамасыз ету сияқты қиындықтарға қарамастан, кейбір алғашқы ашылған жергілікті мектептер 1917-18 жылдардың өзінде-ақ оқу жоспарлары мен бағдарламаларын жасап алуға және солардың көмегімен тиянақты жұмыстар жүргізуге талпыныс жасады. Осыған орай Түркістан Совет Республикасы Халық ағарту комиссариатының 1918 жылдың 16 желтоқсанында Сырдария, Жетісу облыстарының II басқыш мектептерінде бірыңғай оқу жоспарын жүзеге асыру туралы бұйрығы жарияланды. Бұл жоспар балаға ана тілінен жүйелі түрде білім беруде нақты жетекшілік рөл атқара қоймағанымен, осы ұмтылыстың өзін ескі діни оқудан қол үзіп, жаңаша оқуға бет бұрудың алғашқы қадамы деуге болатын еді.

Миссионер Н.И. Ильминский қазақ арасындағы қолданыс тауып отырған араб әліпбиін орыс тілімен ығыстырып және өз жазуы жоқ өзге тілді басқа халықтарға да біртіндеп орыс тілін үйрету жағын ойластырды. Бұл ойын қазақтар арасында ғана емес,

Повольжедегі өз жазуы жоқ мордва, мари, вотяк, чуваш т.б. халықтарға да жүзеге асырып, едәуір жетістіктерге жете бастады. Олардың бұлай істеуі батыс және солтүстік Қазақстандағы татар молдаларының жүргізген діни уағыздарына қарсылығынан ғана емес, жастарға орыс тілін үйрету арқылы самодержавие мен православие бастамаларын қазақтар бір-біріне өздері үйретсе деген мақсатты көздеген еді. Осы мақсатта Қазанда, Поволжьеде ашылған семинариялар жастарды орыстандыруда жақсы тәжірибе жинады. Бұндай тәжірибе біртіндеп Қазақстанға да келді. Қазақ балалары Қазандағы мұғалімдер даярлайтын семинарияларда оқи бастады.

Н.И. Ильминскийдің шәкірті белгілі миссионер Н.П. Остроумов басқарған Ташкенттегі мұғалімдер даярлайтын семинария жанынан қазақ балаларына арналған интернат ашылды. Осылайша Қазақстанда білім беру ісі үкіметтің қатаң қадағалауында болды. Ең алдымен оларға өз мақсаттарына жұмыс істейтін адамдар дайындау және орыстандыруды жүзеге асыратын ағарту қызметкерлерін даярлау керек болды. Оқуға негізінен ауқатты, бай адамдардың, балалары іріктеліп алынатындығы қиыншылық көрмей өскен балалар бұндай істерге ыңғайлы болатынын білді.

Қазақ арасында сауатсыздықты жоюды жаппай қолға ала бастаған кездегі алғашқы қолданылған әліпби «миссионерлік кириллица» болатын, одан кейін арабша «төте жазу», латынша «жаңаәліп», кирилл-қазақ әліпбилері қолданылды. Қазақстандағы переселенецтер мен казактар арасындағы оқу-ағарту жұмыстарының өзіндік ерекшеліктері болды. Алдымен «гарнизонская школа» мен «казачья школа» деп аталатын мектептер ашылды. Мұның негізгі мақсаты арнайы іріктелген балалардан урядниктер мен писарларды даярлайтын еді. Кейіннен «церковно-приходские школы» дейтін діни мектептер көптеп ашыла бастады. Офицерлер мен шенеуліктер дайындау үшін әскери прогимназиялар мен кадет корпустары, қыздар гимназиялары т.б. ашылды.

Алғашқы қазақ кирилл әліпбиін XIX ғасырда Ы.Алтынсарин жасады. Кирилл әліпбиінің негізінде православ миссионерлері діни әдебиет және «орыс-түзем» мектептеріне арнап қазақ «миссионер» әліпбиі жасалды. Онда түрлі қосарланып жазылатын және диакритикалық таңбалар қолданылды. «Миссионерлік әліпби» 1917 жылға дейін шектеулі дәрежеде қолданылып келді [1].

КСРО ОАК жанындағы Жаңа әліпби бойынша комитет тарапынан латын әліпбиіне негізделген «Ортақ түркі әліпбиі» ұсынылды. Қазақ тілінің талаптарына сай кейбір өзгерістер

енгізілген бұл әліпби ресми түрде 1929 жылдан 1940 жылға дейін қолданылып келді де, содан кейін кирилл әліпбиімен алмастырылды.

Бүгінгі орыс графикасына негізделген қазақ әліпбиіне едәуір «үлес» қосқандардың бірі – Н.И. Ильминский болды. Кейіннен әліпби жасағанда ол қолданған қазақтың төл дыбыстарына арналған қосымша таңбалар (ä, ö, ŕ, w, j, k, у, і, нь) ғана өзгерді. Ол қазақ дыбыстарының құрамын өзінше анықтап көрсеткен. Дауысты дыбыстар – 8 (а (ә), е, ы, і, о, ө, ұ, ү) деп ажыратқан. Бұнда а мен ә-ні бір фонема деп қарағаны көрініп тұрғанмен оларды дәл анықтаған. Ал дауыссыз дыбыстар – 19 (п, б, м, у, т, д, н, з, ж, ш, с, р, л, й, к, г, қ, ғ, ң) , барлығы – 27 (28) дыбыс. А.Байтұрсыновтың анықтаған қазақ дыбыстары Н.И. Ильминский айтқанымен дәлме-дәл келеді. Қазақ сөздерін алғаш орыс графикасымен жазған миссионер Н.И. Ильминский. Ол 1860 жылы Қазанда «Материалы к изучению киргизского наречия» деген еңбегінде қазақша-орысша сөздік берген. Бұл қазақ тілі жөніндегі тұңғыш еңбек, тұңғыш қазақша-орысша сөздік, сондықтан еңбек фонетикалық тұрғыда орны бөлек еңбек болып саналады [2].

Қазақ дыбыстарын көп зерттеген П. Мелиоранский қ, ғ, к, г дыбыстарының өз алдына анық естілетінін айтады. А. Байтұрсынов: «қ, ғ һеш уақытта жіңішкермейді. К һәм г дыбыстары һеш уақытта жуандамайды, яғни жуан айтылмайды. Сондықтан бұл дыбыстар тоң дыбыстар деп аталады» деп, осы ойынан еш айнымаған. 1935 жылы түркімендер латынға көшкенде қ, ғ, кейіннен х дыбыстарын әліпбиден шығарып тастаған болатын [3]. Қазіргі кезде бізде де қ, ғ, к, г дыбыстары әрқайсысы жеке-жеке фонема ма, әлде екі ғана фонема ма деген пікірлер айтылуда. Бұл жерде А. Байтұрсыновтың ойын қолдар едік. Фонема туралы ілімнің алғаш негізін қалаған орыс және поляк тілін зерттеуші – Бодуэн де Куртенэ еңбектерінен де толық жауаптар табуға болады.

Ә. Жүнісбековтің пікірінше, түркі тілдерінің табиғатына «фонема» терминін қолдану онша сәйкес келе бермейді, түркі тілдерінде бұған сингормема деген атау лайық болады. Осы сөздің төркінінен сингормонизмнің туғанын байқау қиын емес. Ә. Жүнісбеков тіліміздегі дыбыстардың саны мен сапасы, сингормонизм, жайында өзіндік соны пікірлер айтқан. Дыбыс пен оның таңбасы, сөздің айтылуы мен жазылуы үнемі сәйкес келе бермейді. Осы сәйкессіздікті барынша азайтып, дыбыстық тілді

мүмкіндігінше дәл беру үшін арнайы жазу транскрипция қолданылады [4].

Орыс графикасын қазақ тілінің дыбыстық ерекшеліктеріне лайықтап, қазақ әліпбиін жасау үшін үш жылдан астам еңбек еткен Ы.Алтынсарин орыс әліпбиінің құрамын толық сақтап, қазақтың төл дыбыстарын таңбалайтын әріптерді өз тарапынан қосады. Қазақтың төл дыбыстарынан ү, ң, ө (ү - ӳ, ң - ҥ, ө - ӧ) дыбыстарына арнайы таңба беріліп, қалған ә, і, ғ, ұ, қ, h дыбыстарына таңба берілмей, олар былайша жазылды: ә – а, ғ – г, қ – к, ұ – у, h – х, і – и.

Қазіргі қолданыстағы әліпбиіміз бен Ы.Алтынсариннің «миссионерлік» әліпбиін салыстыратын болсақ, мұнда барлығы – 37 дыбыстың әрпі бар. ***а, ә*** дыбыстарын – бір ғана ***а*** әрпімен; **ғ, г** дыбыстарын – **г**; ***қ, к*** дыбыстарын – ***к; і***-ні – ***и*** әрпімен; ***в*** дыбысын – ***у*** әрпімен; ***ц***-ны – ***тс***; ***ч***-ны **–** ***тш*** дыбыстарымен таңбалаған. Бұл әліпбиде орыстан **ф** дыбысының таңбасы және **ь, ъ** белгілері жоқ, қазақ дыбыстарынан - **ә, і, ү, ө** дыбыстарының таңбасы мүлдем жоқ болып шығады. Енді осы әліпбимен жазылған Ы. Алтынсариннің «Кел, балалар, оқылық» (Қазақ хрестоматиясы) өлеңінің бір шумағына назар аударайық:

Бр кудайга сиынып,
Кель, балалар, окылык.
Окыганды кунгульге
Икласпен токылык! – делінген [1].

Көріп отырғанымыздай, бұл әліпби қазақ дыбыстарын толық бейнелей алмады. Қайта бұдан И.Н. Ильминскийдің анықтаған нұсқасы әлдеқайда нақтырақ. Ы. Алтынсарин әліпби мәселесінде И.Н. Ильминскийді жалғастырмай, өзінше қарастырғаны байқалады. Егер ол «Қазақ хрестоматиясын» И.Н. Ильминский нұсқасымен жазғанда қазақ балаларына әлдеқайда түсінікті, жеңіл, жақын болар еді.

Ы. Алтынсариннің көрсетуі бойынша, 1876 жылы халық ағарту министрі граф Л.Н. Толстой Орынбор округінің оқу орындарын тексеру мақсатымен келгенде сол өлкенің қазақтарын оқыту мәселесі де талқыға түседі. Негізгі мәселесінің бірі ретінде қазақ арасына орысша хат таныту жолдары және бұл үшін қазақ тіліне орыс әліпбиін қолдануға болатын-болмайтыны жөнінде арнайы сөз қозғалды.

Мектептерде бірыңғай оқулықтар болған жоқ, мысалы, Сырдария, Жетісу облыстарының мектептері С.Н. Граминицкий жазған оқу құралын пайдаланса, Ақмола, Семей, Торғай, Орал

облыстарының мектептері Ы. Алтынсарин мен А.Е. Алекторов жазған оқу құралдары бойынша оқытты. Алайда орыс-қазақ тілін қатар меңгерген мұғалім кадрлардың тапшылығы бұл мәселенің бірден шешімін табуға мүмкіндік бермеді, алдымен Торғай, Орал қалаларының бірінен қазақтар үшін оқытушылар мектебін ашу қажеттілігі туындады. Осы тәрізді іс-шараларды ұйымдастыру үшін 1879 жылы Торғай облысы мектептерінің ерекше инспекторы деген жаңа штат ашылып, бұл қызметке Ы. Алтынсарин шақырылды [5].

Ы. Алтынсарин жасаған оқулық, ең алдымен, орыстың, қала берді Европа оқымыстыларының педагогикалық көзқарастары мен оқыту, тәрбиелеу әдіс-тәсілдеріне негізделіп жасалды, оған енетін материалдарды қазақ балаларының түсінік-танымына сәйкес етіп алды, өзі де осы талапқа орай әңгіме, өлеңдер жазып құрастырған хрестоматиясына қосты.

Ы. Алтынсарин ескі діни мектептердегі бірыңғай жаттатып оқыту тәсіліне қарсы болды, оның орнына ғылымның әр саласынан жүйелі білім беретін оқуды жақтады. Мұны толық іске асыру үшін ол жаңаша оқыған мұғалімдерге үлкен үміт артты.

Жаттатып оқуға X ғасырларда әл-Фараби да қарсы болғандығын, оның «барлығын жаттап алу мүмкін емес, ал оларды белгілі бір байланыстары арқылы ойда топтастырып түсініп, тоқып алған жөн» деп айтқаны бүгінгі күнге дейін жетіп отыр. Бұл – бастауыш мектептегі сауат ашуда қазірге дейін маңызын жоймаған талаптардың бірі. Бұдан бүгінгі оқыту әдістемесінің X ғасырлармен жалғастық тауып, сабақтасып жатқандығын байқаймыз.

XIX-XX ғасырларда оқу-ағарту саласының 2 түрлі бағытта болуына байланысты (медреселер, орыс-қазақ мектептері) әліппелер де араб және орыс әліпбиімен жазылды. Қазақ даласында алғаш мектептердің ашылуына байланысты оқулықтар қажеттігі келіп туды. Оған байланысты сол кездегі ғалымдар бастауыш саты үшін сол кездегі алдыңғы қатарлы әдістемелік жетістіктерге сүйене отырып, алғашқы оқулықтар жаза бастады.

1860 жылдары халықтың сауатын ашуда араб әліпбиі тиімді ме, әлде орыс әліпбиі тиімді ме деген екі жақты пікірлердің болғандығы көрінеді. Сол кездері қазақтарда бала оқытып, сауат ашарлықтай ешбір оқулықтың болмауы араб әліпбиімен шыққан татар оқулықтарын қолдануға мәжбүр еткендігінен де хабардар етеді. Н.И. Ильминский қазақ балаларын оқытуға орыс әріптерімен жазылған қазақша оқулық жасау керектігін және балаларды сол оқулықпен оқытып, жазуда да орыс әрпін қолдануды ұсынғанмен,

Ы. Алтынсарин оқулықты балалардың өз қазақ тілінде өздеріне таныс әріппен (бұл кезде қазаққа таныс әріп араб болатын) шығарса, бұл татарлардың оқулығындай сауат ашуда зор күшке айналарын айтады. Араб әліпбиін неғұрлым ыңғайлы деп ұғып, оларды сол әліпбимен басып шығаруды дұрыс деп ойлағанмен, ғалым оқулықтарын орыс әліпбиімен жазуға мәжбүр болды. Бұл жерде үкіметтің саясатынан әрі асып, өз ойлағанын іске асыру мүмкін емес еді.

1861 жылы Н.И. Ильминский араб әліппесін қолданыстан шығаруды ұсынды. Мұның ізімен 1866 жылы академик В.В. Радлов «Түрік тайпаларының әдебиет нұсқалары» атты еңбегін басып шығарды. Ы. Алтынсарин де қазақтар үшін жазған оқулықтарын орыс әліпбиімен шығарды. Сол кездегі ғалымдардың арасында кирилл-қазақ әліпбиін жасауда көптеген пікірталастар болды.

В.В. Григорьев пен А.В. Васильев орыс әліпбиіне тек ә, ө, ү секілді жіңішке дауысты дыбыстарды белгілейтін таңбаларды қосып, дауыссыздарға ерекше таңба қоспай-ақ қоюды ұсынды. Ал Н.И. Ильминский мен В.В. Радлов ә, ө, і, ү, ұ дауыстыларына ерекше таңба алумен қатар қ, ғ, ң дауыссыз дыбыстарына да таңбалар алу керектігін айтқан [8].

Түркі тілдерін зерттеуші В.В. Радлов қазақ тілінің дыбыстық жүйесін біршама дұрыс анықтаған. Ол дауысты дыбыстар 9 (*а, ә, е, о, ө, ы, і, ұ, ү*), дауыссыздар 20 деген. Дауыстыларды ашық *(а, ә, е, о, ө),* қысаң *(ы, і, ұ, ү),* жуан *(а, о, ұ, ы*) жіңішке (*ә, і, ү, е, ө*) еріндік (*о, ө, ұ, ү*) езулік (*а, ә, е, ы*) деп жіктейді. Дауыссыздарды іштей қатаң (*қ, к, п, т, ш, с*), ұяң (*ғ, г, д, б, з, ж*), үнді (*н, ң, м, р, л*) аралық немесе жарты дауысты (*й,у*) деп бөлген [9]. *й, у* дыбыстарын «жарты дауысты» дыбыс деген В.В. Радловтың пікірін А. Байтұрсынов та қазақ әліпбиін араб негізінде лайықтағанда жалғастырған, одан кейін басқа зерттеушілер де айтқан.

1938 жылы Қазақстан Орталық Атқару комитеті мен Халық комиссарлар Советі «Қазақ тілінің әліппесі мен емлесіне кейбір өзгерістер енгізу туралы» қаулы қабылдап, *х, ф, в* таңбалары енгізілді. Соның нәтижесінде дауыссыздардың саны 21, дауыстылар 11 болды [10].

Ағартушы, педагог-ғалым Ы. Алтынсариннің Орынбордан 1864 жылы шыққан «Киргизская (казахская) хрестоматия», 1871 жылы шыққан «Қазақтарға орыс тілін үйретудің бастауыш құралы» («Начальное руководство к обучению киргизов русскому языку») атты алғашқы оқулықтары миссионерлік кириллицамен басылған

болатын [6], [7]. 1899 жылы «Қазақ хрестоматиясы» «Мақтубат» деген атпен қайта басылып шықты. Бұл оқулықтарда Ы.Алтынсарин орыс әліпбиінің жазу таңбалары мен орыс мектептерінің озық тәжірибесін батыл алып қолданса да, оқытуға, баланың сауатын ашуға жеңіл емес екенін, жауапкершілікпен қарау керектігін айтты.

Жалпы бастауыш оқу құралдары, хрестоматия сияқты кітаптар шын білім, пайдалы мәліметтер беретін ғылыми, күрделі оқу құралдарына жол салып беретіндігін, ал мұндай жалпы білім беретін оқулықтардың Азия халықтарының ешбірінде жоқтығы «жақын жердегі орыс тілінен іздеуге» мәжбүр етті. Бұл шығарылған оқулық сол кездегі көздеген мақсатына сәйкес болып, орыстың ғылыми және жалпы пайдалы кітаптарына мағынасы жағынан да, әрпі жағынан да ұқсас болып орыс әрпімен бастырылды.

Бұл оқулықтың маңызы туралы атақты ғалым-педагог А.С. Сытдықов былай деп жазған: «При составлении своей хрестоматии Алтынсарин умело и с большим педагогическим мастерством отобрал все лучшее из учебных книг того времени на русском языке, стремясь возможно шире удовлетворить интересы детей младшего возраста и воздействовать на развитие в них нравственных качеств сообразно своим воспитательным идеалом» [11].

1940 жылдан бастап, орыс әліпбиіне көшіп, оның барлық әріптерін қабылдадық. Содан бері қазақ әліпбиінің құрамы тұрақтамай келеді. Бұл қазақ тіл біліміндегі шешілмей келе жатқан үлкен мәселе. Мектеп, арнаулы орта және жоғары оқу орындарының оқулықтарында қазақ дыбыстарын әр ғалымның өзінше қарастыруымен әрқалай түсіндіріп, солқылдақ білім беріп келеміз, бірізділік жоқ. Әсіресе, бастауыш сынып «Әліппе», «Қазақ тілі» оқулықтарында білімді алғаш бастаған оқушыларға қазақ тілінде 15 дауысты 25 дауыссыз дыбыс бар деп үйретіп, шатастырып келеміз. Дыбыстарымызды, әріптерімізді нақтылап алмай бірізділіктің болуы да екіталай [12].

Балалар өмірі туралы әңгімелер түрлі орыс хрестоматияларынан, көбінесе Паульсонның хрестоматиясынан алынды. Оқулықта сонымен бірге мысалдар мен халық әдебиетінен, балалардың жақындарына жазған хаттарынан үзінділер келтірілді.

«Қырғыз (қазақ) хрестоматиясы» мектепке келген баланың сауатын ашуға арналған әліппе емес, ол оқу мен жазуды меңгерген балалардың алған білімі мен дүниетанымын әрі қарай дамытуды көздейтін оқулық. Бұл оқулықтан кейін А.Е. Алекторовтың «К

мудрости ступенька. Азбука для учеников начальных русско-казахских школ» (1891), А.В. Васильевтің «Букварь для киргизских школ» (1912) сияқты әліппелері баспадан жарық көрді.

Тағы бір ескеретін жай, Ы.Алтынсариннен кейін А. Байтұрсыновқа дейін бірнеше әліппелер басылып шыққан. Өкінішке орай, бұл әліппелер қолымызға түспегенмен сауат ашу әдістемесі тарихының бір қыры ретінде оларды атап кетуге болады: «Жазуға үйретететін кнеге», «Букварь для киргиз, казах» (1892, 1894, 1908 жылдары бірнеше рет қайта басылған), А.Е. Алекторов «К мудрости ступенька» атты еңбегінде «В этих школах совсем неприемлемы учебные книги известных наших педагогов Бунакова, Ушинского, Водовозова, Тихомирова и Корфа, материалы их обращается в совершенно неудобоваримую пищу там где учатся дети киргизов. Хорошо владеющие языкам их преподаватели, кое-как еще справляются своей задачей употребляя, при обучению чтению, русские буквари, но учителям незнающим киргизского языка, просто беда! Трудно им без знания этого языка, языка учеников своих совершенно непонимающих русской речи расшевелить и развивать органы слуха и произношения для восприятия чуждых им звуков», - дейді [13]. Мұнда қазақ дыбыстарының орыс дыбыстарына ұқсастарын береді де, тек қазақ тіліне ғана тән *ң, і, ұ, ү, ө* тәрізді дыбыстарды әліппенің соңына қояды. Екі тілде бірдей кездесетін ашық естілетін жуан дауыстылар мен созып айтуға келетін *с, ш* тәрізді дауыссыздар алдымен беріледі. Шұғыл дауыссыздар кейінге қалдырылады. Бұл әліппелер қазақ және орыс тілінде берілген екі бөлімнен тұратын оқулықтар еді. Бұлай ету себебі авторлар оқулықта әйгілі педагог К.Д. Ушинскийдің «басқа ұлт балалары орыс тілін саналы меңгеру үшін өзінің ана тілінде сауат ашуы қажет» деген қағидасын ұстанды. Бірақ қолданылған әріптер қазақ тілінің дыбыстық ерекшеліктерін толық бере алмады, өйткені орыс әліпбиі қазақтың дыбыстарын дәл және толық жеткізе алмайтын еді. Бұл кездерде әлі қазақтың төл дыбыстарына таңба толық берілмеген болатын. Қазақ тілінің кейбір ерекше дыбыстарына 1940 жылдан бастап қана таңба берілген.

Ғалым Т. Шонановтың «Бұған дейін біздің өз әліппеміз болған емес, дүмше молдалар әліппе жасай алмай, балаларды әліпби шартымен қағаз жүзінде оқытса, ал миссионерлер Васильев, Алекторов, Вожинский және басқалар қазақ әліппесін орыс транскрипциясымен берді» - деген пікірі бұл ойымызды нақтылай түседі [14].

Қорыта келгенде, сол кезде оқу мәселесімен айналысқан Ы. Алтынсарин үкіметтің саясатын жүзеге асыруға мәжбүр бола отырып, қолынан келгенше қазақ халқын қараңғылықтан алып шығуды қоса ойлаған алғашқы педагог болды. Бұл саясаттың қазақ үшін маңызы – Қазақстанда жаппай сауат ашуға жол ашқан бірден-бір түрткі болды. Ы. Алтынсариннің ағартушылық қызметін арттыра түсетін құнды жері де осы, оның зор еңбегі арқасында қазақ даласында жер-жерлерде мектептер ашыла бастады. Алғаш Торғай даласында қазақ балалары үшін мектеп ашылуын, алғашқы оқу кітабының шығуын қазақ халқының рухани дамуына есік ашылып, жаппай сауат ашуға жасалған бетбұрыс деп түсіну қажет. Осы тұрғыдан алғанда Ы. Алтынсариннің ағартушы-педагог ретінде алатын орны ерекше.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Алтынсарин Ы. Таңдамалы шығармалары. – Алматы, 1955. – 250 б.

2 Ильминский В.Н. Материалы к изучению киргизского наречия. – Казань, 1860.-120 с.

3 Мелиоранский П.М. Краткая грамматика киргизского языка. 1894. – 140 с.

4 Джунисбеков А. Проблемы тюркской словесной просодики и сингормонизма казахского языка. Афтореф. док. дисс. – Алматы, 1988. - С.- 6.

5 Салқынбай А. Абақан Е. Лингвистикалық түсіндірме сөздік. – Алматы: Сөздік-Словарь, 2002. -301 б.

6 Алтынсарин Ы. Киргизская (казахская) хрестоматия. – Орынбор, 1864.-165 с.

7 Алтынсарин Ы. Қазақтарға орыс тілін үйретудің бастауыш құралы, 1871. -111 б.

8 Дала уәлаяты // 1896. - № 97, 98.-55 б.

9 Радлов В.В. Солтүстік түркі тілдерінің фонетикасы. – Лейпциг, 1882.-88 б.

10 Мырзабеков С. Қазақ тілінің дыбыс жүйесі. –Алматы: Сөздік-Словарь, 1999. -200 б.

11 Сытдықов А.С. Педагогические идея и просветительная деятельность Ы.Алтынсарина. – Алма-Ата: Учпедгиз, 1949. - С. 198.

12 Досанова А.Ж. Қазақ әліпбиінің тарихы. – Астана, 2011.-56 б.

13 Алекторов А.Е. К мудрости ступенька. Азбука для учеников начальных русско-казахских школ. - Москва, 1891. – 23-55 с.

14 Шонанұлы Т. Араб әліппесінің тарихы // Еңбекші қазақ. 1926. - №135.-42 б.

Резюме

В данной статье рассматривается вклад И. Алтынсарина в подготовку казахского алфавита и его роль как педагога-просветителя.

Resume

The authors of article discusse the contribution Altynsarin in the preparation of the Kazakh alphabet and -prosvetitelya role as a teacher.

ӘОЖ 372.416.2:371.3

ЛАТЫН НЕГІЗІНДЕГІ ҚАЗАҚ ӘЛІПБИІНІҢ ӘДІСТЕМЕЛІК НЕГІЗДЕРІ (1920-1940)

А.Ж. ДОСАНОВА
педагогика ғылымдарының кандидаты,
«Тұран-Астана» университетінің доценті
С.О. СИМБАЕВА
филология ғылымдарының кандидаты,
«Тұран-Астана» университетінің доценті

Аннотация

Мақалада қолданыста болған латын әліпбиі жөніндегі мәселелер сөз болып, бірнеше әліппе оқулықтарына әдістемелік талдаулар жасалды. Ондағы мақсат әр кезеңдердегі әліппелердің, әр ғалымның әліппе оқулығын құрудағы өзіндік ерекшеліктерін, айырмашылықтарын ажырата отырып, тиімді-тиімсіз жақтарын ашып, болашақта латын әліпбиіне көшу мәселелерінде тиімді пайдалана білу болды.

Түйін сөздер: латын әліпбиі, латын жазуына өту, жазу жүйесі, орфография, кіріктіре оқыту, интеграция.

Кеңес өкіметінің алғашқы кезеңінде қазақ даласында оқу араб әріптері бойынша жүргізіліп келген болатын. Бұл шара балалардың тездеп сауат ашуына, қазақ тілінің дыбыстық ерекшеліктерін үйретуге, сондай-ақ мектеп оқулықтарын жасауға көп қиындықтар келтірді. Сондықтан қазақ халқына араб әліпбиінен латын әліпбиіне көшудің қолайлылығы түсіндірілді. Латын әліпбиіне көшу туралы әңгіме Қазақстанда 1923 жылдың аяғында Мәскеу, Орынбор, Ташкент тәрізді ірі қалалардағы зиялы азаматтар мен сол жерлерде білім алып жүрген қазақ жастары тарапынан көтерілді. Бұл мәселенің көтерілуінің негізгі себебі, сол кезде Кеңес Одағының жүргізіп отырған саясатына орай, КСРО құрамындағы барлық түркі халықтарында латын жазуына өту жайы сөз бола бастаған еді,

сондай-ақ өркениетті Еуропа елдерінің латын жазуын қолдануы, Түркия латын әліпбиіне көшуі де себепші болды. Олар өз ойларын баспасөзде жариялап, араб жазулы қазақ әліпбиін ауыстыру жөнінде Қырғыз (қазақ) білімпаздарының 1924 жылы жазда болатын тұңғыш съезінде талқылауды ұсынды.

Съезге латын әліпбиінің үш жобасы дайындалып (Н.Төреқұлов (Москва), Х.Досмұхамедов (Ташкент), Мурзин (Орынбор)), талқылауға Н.Төреқұловтың жобасы ұсынылды. Жалпы жазу жүйесі, орфография жайлы жасалған баяндамаларда түркі халықтары қолданып жүрген әліпбилер сарапқа салынып салыстырылды, мәселен, профессор Л.В. Щерба әліпбидің төрт түрлі жүйесі:

- дыбыс жүйелі әліпби (қазақ пен қырғыз емлесі);
- туыс жүйелі жүйелі әліпби (орыс емлесі);
- тарих жүйелі әліпби (араб жазуын өзгертпей қолданушылар, ағылшын, неміс, француз емлелері);
- таңба жүйелі әліпби (қытай, шумерлер) болатынын көрсетіп, «бұлардың ең жақсысы – дыбыс жүйелісі» - десе, Ә. Ибрайымұлы «Емле түзеу жүзінде түрік жұрттарының алдыңғысы – қазақ» - деп қазақ әліпбиінің басқаларға қарағанда биік тұратынын атап айтады.

1927 жылы Қызылорда қаласында «Жаңа әліпбишілер қоғамы» (ЖАҚ) құрылды. Бұл қоғам республикадағы латын әліпбиінің мүддесін қорғайтын әліпбиі тұңғыш ресми ұйым еді. Осы жылдың жазында Жалпыодақтық жаңа түркі әліпбиі Орталық Комитетінің бастығы Агамалыоғлы Қазақстанға келіп, латын әліпбиіне көшу мәселелері жөнінде кеңес өткізді. Жаңа түркі әліпбиі комитетінің екінші Пленумы 1928 жылы 7-12 қаңтар аралығында Ташкент шаһарында өткізілді. Бұл мәжілісті Өзбекстан, Түркменстан, Қырғызстан, Башқұртстан, Якутия және Солтүстік Кавказ республикаларындағы жаңа әліпбиге өту процесінің барысы жайлы баяндамалар тыңдалды. Осы пленумда белгілі лингвист-ғалымдар – академик Е.Д. Поливанов, профессор П.Ф. Яковлев тіл ғылымының, яғни лингвистиканың даму (эволюционная лингвистика) қағидалары жайлы баяндама жасады.

Сауат ашу, әліпби мәселелері жөнінде Н. Төреқұлов та көптеген маңызды тақырыптарды қозғады. Ең алғашқы латын әліпбиіндегі «Жаңа әліппе» (жаңа қазақ-қырғыз әліппесі) атты сауат ашу оқулығын жазған Н.Төреқұлов еді. Небәрі 1 баспа табақтық оқулық 1924 жылы ССРО халықтарының орталық баспасының қазақ сессиясы арқылы Мәскеуде 2000 данамен басылып шыққан. Араб

және латын әліпбиімен жазылған бұл оқулықтың негізгі мақсаты – *жаңа әліпбиге ауысуға оқушыларды даярлау* еді. Оқулыққа ұлттық әдебиетіміздің көрнекті тұлғалары Абайдың, А.Байтұрсыновтың тәрбиелік мәні бар шығармалары алынған.

Оның ғылыми-педагогикалық бағытта жазылған «Жаңа әліпби неге керек?», «Ұлт мәселесі және мектеп» деген еңбектері белгілі. «Ұлт мәселесі және мектеп» деген орыс тіліндегі мақаласы 1926 жылы Мәскеуде оқытушылардың жалпыодақтық тобында сөйлеген сөзі екені ескертілген. Бұл мақалада Н.Төреқұлов патша үкіметінің басты мақсаты – «бұратаналардың біржола тұқымын құрту, болмаса орыс қылып жіберу» екенін ашына айтты. «Бізге алдымен жаңа мектеп керек деген пікірді тарату жолында алысуға тура келеді» - деп сол кездегі сауатсыздықпен күресудің әлсіз ахуалы мен ащы шындығын батыл айта білген. Мақалада Н.Төреқұловтың сөйлеген сөзі бойынша көптеген ұсыныстар жасалғаны айтылады. Н.Төреқұловтың әліпбиге байланысты көлемді де көрнекті – «Жаңа әліпби неге керек?» деп аталатын ғылыми мақаласында жалпы әліпбилер тарихы, қазақ-қырғыз мәдениеті және әліпби ауыстыру мәселелері қарастырылған Ол әр кезеңдегі түркі халықтары әліпбилерінің шығу тарихы мен даму кезеңдері туралы айта келіп, сол кездегі «әліпбиді ауыстыру» мәселесі неден туып отырғанына тоқталады [3].

Жазба тілі қалыптаспаған немесе жазу жүйесі болғанымен сол тілдің дыбыстық ерекшеліктерін толық қамти алмайтын әліпбилерді қолданып жүрген түркі халықтарында латын жазулы жүйеге өту дау-дамайсыз іске асырылды. Ал, ана тілінің дыбыстық ерекшеліктеріне, табиғатына сай араб әліпбиінен реформаланған, тілдік қажеттілікті толық өтей алатын төл әліпбиі бар қазақ халқында бұл мәселе үлкен айтыс-тартыс туғызды. А.Байтұрсынов бастаған М.Дулатов, Қ.Кемеңгеров, М.Жұмабаев, Ж.Аймауытов, Е.Омаров, С.Садуақасов тәрізді қазақ зиялылары қазақ әліпбиін латын жазуы негізінде жасалған жаңа әліпбиге көшіруге үзілді-кесілді қарсы болды.

БК(б)П Орталық Комитетінің 1935 жылғы 3 қыркүйектегі «Бастауыш, орталау және орта мектептегі оқу жұмысын ұйымдастыру және ішкі тәртіп туралы» қаулысы шығып, соған байланысты бұрын қолданылып келген бағдарламаларға біршама өзгерістер енгізілді. Онда сауат ашу, бастауыш білім беру бойынша төмендегідей талаптар ескерілді:

- ірі басылған қысқа сөздерді, қысқа сөйлемдерді, қысқа мақалаларды ежіктемей, буындамай, сөзін қайталамай оқи алу;

- ірі басылған сөйлем ішінен сөз қалдырмай, сөз ішінен әріп қалдырмай, жол қалдырмай оқу;

- өз қолжазбасын да осылай оқи алу;

- жыл аяғында дауыстап оқығанда, минутына 20-25 сөз, ішінен оқығанда 30-35 сөз оқи алу;

- күнделік сабақ кестесінен ертең не сабақ болатынын оқып білу [5].

Алғашқы кезеңде жазба тілі қалыптаспаған халықтарға латын жазуына негізінде әліпбилер түзу идеясы таралып сөз бола бастаса, кейіннен КСРО-ның құрамындағы барлық түркі халықтарын бірыңғай жазу жүйесіне көшіру мәселесі қолға алынып, барлық түркі халықтарының латиницаға көшуі талап етіле бастады.

1930 жылы Жаңа түркі әліпбиінің қаулысымен КСРО Орталық Атқару Комитеті жанындағы Жаңа әліпбидің Бүкілодақтық Орталық Комитеті (ВЦК НА) болып қайта құрылды. Бұл өзгеріс тек түркі халықтарының ғана емес Кеңес Одағындағы басқа да халықтардың жазуын жетілдіруге бағытталған еді. Жаңа комитет «Шығыс мәдениет және жазуы» (Культура письменность Востока), «Жазу және революция» («Письменность и революция»), «Революция және жазу» («Революция и письменность») атты журналдар шығарып, олардың беттерінде жазу, әліпби туралы мәселелерді талқылауға, басқа да жазу жүйесінің өзекті мәселелеріне арналған мақалалар жарияланып тұрды. Кеңес үкіметі сол кезде бұл ағымға «латындастыру – Күншығыстағы революция» деп баға береді. Бірақ бұған сол кездегі ғалымдардың бір тобы оңайлықпен келіспей: «Араб әліппесін тастауға болмайды, бұл 1000 жылдық мәдениетке байланысты, ескі мәдениетіміз құрып кетеді, Кеңес Одағынан басқа жердегі мұсылмандардан қол үземіз...» десе, кей жерлерде: «араб әліппесі құранмен бірге аспаннан түскен, оның жоғалуы адам баласымен бірге болады, ол ақыр заманда ғана жоғалады...» деп надан елдің зәресін алмақ болып бақты.

Мұндай мақалалар қатарында латын жазулы түркі әліпбилерінің жетістіктері мен кемшіліктері жайлы да сөз болды. Комитеттің жұмысында Е.Д. Поливанов, Н.Я. Марр, А.Н. Самоилович, Н.Ф. Яковлев, Б.Я. Владимирцов, Д.Ф. Бубрих, Б.М. Гранде, Е.Э. Бертельс, В.А. Артемов, А.А. Реформатский тәрізді белгілі ғалымдармен қатар әр ұлт республикаларының мамандары да белсене қатысты.

Осы кемшіліктерді жою мақсатында 1930 жылы 11 маусымда Қазақстанда Орталық Атқару Комитетінің қаулысымен жаңа қазақ әліпбиіне бас әріптер бекітілсе, 1938 жылы Қазақстан Орталық атқару комитетінің және Қазақ кеңестік халық комитетінің қаулысымен әліпби құрамына жаңадан бес әріп (в, й, ф, ю, я) қосылып, соған байланысты орфографияға да өзгерістер енгізілді, кейбір дыбыстардың таңбалары өзгерді. Латын жазулы қазақ әліпбиінде сонымен барлығы 32 әріп болды. Орталық Атқару Комитетінің Жаңа әліпби Комитеті латынға негізделген «Біркелкі Түрік алфавитін» (Жаңәліп) жасап шығарды. Осы әліпбиге басында қарсы болса да, қазаққа лайықтап жасағандардың бірі мемлекет қайраткері, ғалым Х. Досмұхамедұлы еді.

Қ.Басымұлының 1932 жылы Қазақстан баспасынан шыққан «Жаңа әріп пен жаңа емле және дыбыстарымыздың жіктері» атты еңбегінде жалпы дыбыс пен әріп ұғымына түсінік бере келіп, араб және латын әліпбилерінің артықшылықтарын, кемшіліктерін салыстырмалы түрде саралап жазған.

1933 жылы Өлкелік партия комитетінің Y пленумында еліміздегі бастауыш мектептер мәселесі арнайы сөз болып, Ж. Садуақасұлының жасаған баяндамасы мен «Бастауыш мектеп туралы» баяндама бойынша қаулы шығарылды. Бұл Алматыдан Орталық партия комитетінің «Партиздат» баспасының қазақстандық бөлімінен басылып шықты. Орталық партия комитеті «бастауыш және орта дәрежелі мектептерде оқу жұмысын ұйымдастырудың негізі сол бөлімдегі болатын сабақтардың тізбесі болуында, оқушылардың тұрақты құрамы болуында» екендігі жөнінде қаулы қабылдады. «Бүкіл кеңес елінде, бүкіл кеңес Одағында міндетті бастауыш оқытуды іске асыру тек мәдениет майданында емес, шаруашылық майданында да ұлы табысымыз болады» - деген И.В. Сталиннің Пленумда сөйлеген сөзін алға тартты.

Ғалым-ағартушы С.Аманжолов 30-жылдары қазақ мектептері үшін *оқу бағдарламалары* мен қазақ тілінің нормативтік грамматикасын жасады. 1932 жылы қазақ тілінде жарық көрген «Мектептерде өз ана тілінде оқытудың мәні» жөніндегі мақаласы С.Аманжоловтың ғылыми-педагогикалық қызметінің бағдарлылығын көрсетті. 1933 жылы Қазақстан баспасынан халық ағарту комиссариаты колегиесі қарап бекіткен ауылдық және қалалық мектептердің I, II, III, IY бөлімдері үшін бастауыш мектеп бағдарламасы шықты.

1937 жылы латын әліпбиінде баспадан «Әліппеге әдіс жөнінен жетекші» атты бастауыш сынып мұғалімдеріне арналған әдістемелік құрал басылып шықты. Онда: «Балаларды сауаттандырған уақытта анализ-синтез негізіне құрылған дыбыс әдісін қолданамыз. Үйткені бұл әдіс жүйелі жолмен қат танытуда қолайлы әдіс» - делінген. Сауат ашуда дыбыстарды талдау-жинақтау әдісі арқылы меңгерту бүгінгі күнге дейін жалғастық тауып келеді.

Латынға көшу оны оқыту ісіне лайықтап, сауат ашу оқулықтарын жасап, оқыту мәселелеріне қызу араласқандардың бірі Т.Шонанов болды.

Кеңес үкіметі орнағаннан кейін елдің әл-ауқаты, еңсесін көтеру үшін оны рухани-мәдени жағынан да жетілдіріп, олардың сауатын ашу керек болды. Соған байланысты сол тұстағы қазақ зиялылары сауат ашу оқулықтары мен оқу құралдарын жазу ісіне белсене ат салысты. Бастауыш сынып педагогикасы мен әдістемесін терең меңгерген Т.Шонановтың игі істері қазақ балаларының сауат ашып, тәлім-тәрбие алуына орасан зор ықпал етті. Т.Шонанов бастауыш сыныптарға және жаңа сауаттанып келе жатқан ересектерге арнап әліппелер жазды. Балалардың сауат ашу мәселесі жөніндегі ғалымның еңбектері жаңаша қырынан көрініп, оқу-ағарту ісінің жетістігі болып саналды. Ғалым 1920 жылдардың ортасында А.Байтұрсыновпен бірлесіп «Оқу құралын» (нұсқалық) жазды.

1929 жылы Т.Шонановтың «Жаңалық», «Жаңа әліппе», «Жаңа арна» атты латын әліпбиіндегі әліппелері жарыққа шығып, қолданыс тапты. Әліпби орыс дыбыстарымен бірнеше рет толықтырылды.

1935 жылы шыққан Т.Шонанов мен М.Жолдыбаевтың бірлескен авторлықта шығарған «Әліпбиі» жарық көріп, бірнеше жыл ұрпақтардың сауатын ашты. Ғалымның А.Байтұрсыновтың жолын әрі қарай жалғастырып, бірқатар әдістемелік еңбектер де жазғаны белгілі болып отыр. Атап айтқанда, 1930 жылы «Сауаттан», 1931 жылы «Орыстар үшін қазақша әліппе», 1933 жылы С.Жиенбаев пен Ғ.Бегалиевпен бірлескен авторлықта орыс мектептері үшін «Қазақ тілінің оқу құралы», 1935 жылы «Бастауыш мектептердегі қазақ тілінің әдісі» атты құнды еңбектері әдістемелік еңбектер қатарынан көрінеді.

Т. Шонанов қазақ білімпаздарының сіиезіндегі: «*У* мен *и* дауыссыз деудің қисыны қалай болса, дауысты деудің де қисыны солай, мұның үстіне у мен и-ді созып айтуға келмейтінін қоссақ, оларды дауыссыз дыбыс деудің дәлелі басым болып шығады. Бір

дыбыс болып естілетін ұзын у мен и-ді бір әріппен жазатын болсақ – жазу жеңілденеді», - деп айтқан дәлелді ойы қазақ әліпбиіндегі бүгінгі күні еске алатын өзекті мәселелерінің бірі [2].

Т.Шонанов сонымен қатар емле, тіл дамыту, қазақ тілін оқыту әдістемесі мәселелеріне де А.Байтұрсыновпен бірге ат салысты. Оның «Орыстарға қазақ тілін үйрету жайында», «Ересектерді сауаттандыру әдісі», «Дауыстап оқытудың әдісі» атты ғылыми-әдістемелік мақалалары сол кездегі оқытудың өзекті мәселелеріне арналса да, қазірге дейін маңызын жоймаған көкейкесті мәселелер [4].

Т.Шонанов әліппесінде нақты бір әріп оқытылып, оның таңбасымен таныспайды. Сөзіміз, анығырақ әрі дәлелдірек болу үшін нақты мысалдар бере кетейік: мысалы, алғашқы сабақта *бала* сөзімен танысады да, *л* әрпін жазып үйренеді, екінші сабақта *ара* сөзін оқып үйренеді де, *р* дыбысын элементтерін жазып үйренді, келесі сабақтарда *қала* сөзін оқуға беріп, сол күні *о, а, қ* әріптерін, алғаш рет *қа* «буынын» жазады. Келесі күні өтілген сөздер жаңа бақа сөзімен толығып, б дыбысын және алғаш рет бақа «сөзін» жазады. Оқуға алғаш рет «SARA OQЬ» сөйлемі берілген күні *ы* дыбысы, *қ* дыбысының элементі және оқы сөзін жазады. Осы кезге дейін олар жазуда бірыңғай кіші әріптерді жазып үйренеді. Сөйтіп, балалар «дыбыс», «сөз», «буын» ұғымдарын меңгергендей, «сөйлем» ұғымымен де іс жүзінде танысады.

С.Кеңесбаевтың Алматыдан Қазақ мемлекет баспасынан 1940 жылы латын әліпбиіндегі «Әljpre» оқулығы басылып шыққан. Бұл – латын әліпбиіндегі соңғы оқулық. Кейіннен бұл әліппе кирилл-қазақ әліпбиіне аударылып Ғ. Бегалиевпен бірлескен авторлықта шығарып, елімізде сауат ашуда көп жылдар бойы қолданыс тапты.

Әліппеге дейінгі кезеңде ауызша тіл дамытуға да көңіл бөлініп, жалпы қоршаған ортамен танысып, оқушыларға алғашқы ұғымдар беріледі. Берілген материалдардан әліппеге дейінгі кезеңнің өзінен оқулықтың оқу мен жазуды кіріктіре оқыту (интеграция) әдісіне негізделгенін байқатады. Олай дейтініміз, әліппеге дейінгі кезеңнің әр сабағында міндетті түрде балаларға әріп элементтерімен қоса жазуға оңай қарапайым элементтерден тұратын әріптерді жазуды ұсына бастаған (*n, c* – н, ш).

С. Кеңесбаев әліппесі бойынша әріптердің өтілу реті: a, n, r, s, l, c, o, z, e, ə, t, m, q, ө, u, k, i, p, j, c, b, o oı, d, g, ū, y, ņ, x, v, f, h. [1].

Әліппе кезеңінің бірінші күні *Аа* және *Nn* (Аа, Нн) дыбыстары қатар бір бетте өтілуге берілген. Ол алғашқы сабақта *ана* (ана) деген сөзді шығару үшін деп түсінеміз. Бұндай бірнеше дыбысты қатар өту әдісін (ا ر ز - а, р, з) А. Байтұрсынов алғаш рет араб әліпбиіндегі «Әліб-бій» оқулығында қолданған болатын. Бұл алғашқы күндерден бастап, сөз ұғымын таныстыру қажеттігінен туған әдіс деп түсінуге болады. Талдау жолымен балалар сөз ішінен *ана (ана)* деген сөздегі буындар мен дыбыстарды талдап ажыратып алады, ал жинақтау жолымен дыбыстарды қосып, қайтадан *а-на* деген буындар құрап, одан *ана* деген тұтас сөз құрайды. Оқу-жазуға үйрету ісінде жинақтау мен талдау бір-бірімен тығыз байланысты. Сөзді талдағаннан кейін іле-шала жинақтау жүргізіліп, ал жинақталған сөз қайтадан дыбыстарға талданады.

С.Кеңесбаев әліппесіндегі дыбыстық талдаудың бүгінгі әліппедегі дыбыстық талдаудан едәуір айырмашылығы бар. Мұнда дыбыстық талдауға тек өтілген дыбыстардан тұратын сөздер алынып, суреттегі заттың атын балалар өздеріне таныс дыбыстардан суреттегі заттың атын саналы түрде шығарып, ол сөзде қанша дыбыс, қанша әріп бар екенін өздері ажыратса, (таныс емес жаңа дыбыс міндетті түрде сәйкес орында көрсетіледі). Оқылатын бағаң сөз міндетті түрде сол дыбыстық талдау жасалған сөзден басталады. Ал бүгінгі күн әліппелерінде дыбыстық талдауға ішінде өтілмеген дыбыстары бар сөздер алына береді де, талдауға берілген сөздің тек қанша дыбыстан тұратынын (санын) және сөздің қай дыбыстан басталатынынына ғана мән береді (мұнда жаңа дыбыс қашанда сөздің басында ғана болады). Дыбыстық талдауға алынған сөз ішінде өтілмеген дыбыстар бар болғандықтан оқуға берілген сөздердің ішінде болмайды. Олар тек ауызша айтуда ғана қолданылады. Бұл сабақта оқуға мынадай сөздер (тіркес, сөйлем) берілген:

са-па (ша-на) а-ла-са (а-ла-ша)
са-ла (ша-ла) а-са (а-ша) Сас al (Шаш ал)
са-ра (ша-ра) cal (шал) Ala alaca (Ала алаша)

Бұл күні балалар жалаң ашық буынды сөздермен қатар, бітеу буынды сөздерді (*сас, cal – шаш, шал*) де оқиды. Осылайша оқуға берілген сөздер күрделене түседі [6].

Қорыта келгенде, латын графикасына негізделген әліпбиді қолданған кездері елімізде сауатсыздықты жоюда, сауат ашуда едәуір жетістіктерге жетті. Ондағы әрбір әріп өзінің жеке тұрғандағы қалпын сақтайды және қазақтың байырғы сөздерін

дұрыс жазуға мүмкіндік берді. Латын әліпбиіне көшкен кезде ғалымдар *f, x, v* дыбыстарын енгізуге қарсы болды. 1938 жылы қазақ тілінде бұндай дыбыстардың «бар екендігі» дәлелденіп, «жұртшылықтың тілегі» бойынша деген желеумен енгізді. Кейбір ғалымдар сол кездің өзінде-ақ я, ю, э, ц, щ, ь, ъ дыбыстарын қазақ әліпбиіне қоспау керектігін айтты, бірақ олардың пікірлері ескерілмеді. Өкінішке орай, кеңес тұсындағы «әртүрлі саясатқа» байланысты бұл әліпбидің ғұмыры да ұзақ болмай, небәрі он шақты жылдай қолданыста болды.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Kenesbaeb S. Әlippe. – Алматы: Қазақ мемлекет баспасы, 1940. – 50 б.

2 Қазақ білімпаздарының тұңғыш сіиезі. – Орынбор: Қырғыз мемлекеттік баспасы, 1925. – 43 б.

3 Ижанов З. Әліпби туралы архив не дейді? // Қазақ әдебиеті. 2000. - №27. – Б.45.

4 Шонанұлы Т., Жолдыбаев М. Әlippe. – Алматы: Қазақстан, 1935. – 69 б.

5 Досанова А.Ж. Қазақ әліпбиінің тарихы. – Астана, 2011. – Б.82.

6 Досанова А.Ж. Қазақ әліпбиі – латын графикасында: тарихы, бүгіні, болашағы. – Астана, 2015. – Б.92.

Резюме

В данной статье дается сравнительно-научный анализ учебника А.Байтурсынова и учебных пособий других авторов, а также рассматриваются научно-методические вопросы и их преимущества с точки зрения обучения.

Resume

A comparative-scientific analysis of the textbook by Baitursynov and the aducational aids of the other authors and also the scientific methodological issues from the point of view of training are considered in the article.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЯ ВНУТРЕННЕГО МИРА ПРОФЕССИОНАЛА

В.А. МАЗИЛОВ
доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой общей и социальной психологии,
Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского
Россия

Аннотация

Специалисты отмечают, что в современной психологической науке решение вопросов профессионального развития тормозится из-за неразработанности методологических проблем. Констатируется, что существует явная недооценка роли методологии психологии. Статья посвящена анализу двух методологических проблем, которые являются общепсихологическими, но их нерешенность сказывается и на исследованиях и разработках в области психологии труда. Обсуждается проблема факта, предлагается уровневая трактовка этого феномена. Показано, что более конструктивно использовать в исследованиях понятие внутренний мир профессионала, продемонстрированы его преимущества перед понятием профессиональное сознание.

Ключевые слова: методология, методологические проблемы, факт, сознание, внутренний мир, профессиональное становление, предмет психологии

Вопросы, связанные с личностью и ее профессиональным развитием, сохраняют высокую степень актуальности в современной психологии труда. Профессиональное развитие личности является одним из наиболее значимых разделов этой

отрасли психологической науки. Авторитетный исследователь проблематики профессионального развития Ю.П. Поваренков полагает, что в этой области в настоящее время существуют проблемы, имеющие методологический характер. «Одной из наиболее актуальных проблем на современном этапе развития психологии профессионального становления и реализации личности является разработка, уточнение и конкретизация ее понятийного аппарата. Особую остроту данной проблеме придает тот факт, что в психологии профессионального становления используется большое количество понятий, заимствованных из других отраслей психологии, которые, по своему объему и содержанию, не полностью соответствуют ее предмету» [1, с.121]. Обратим внимание на то, что автор не ограничивается констатацией сложившейся ситуации, но анализирует ее и ставит вопрос о причинах, повлиявших на несовершенство концептуального аппарата психологии профессионального становления. Исследователь пишет: «Во-первых, данная отрасль психологии является относительно молодой; ее формирование началось в 60-е годы прошлого столетия и содержание ее предмета, метода, основных задач остаются достаточно размытыми. Во-вторых, психология профессионального становления формировалась на стыке различных отраслей психологии, отвоевывая у них содержание и целостность своего специфического предмета, компоненты которого были разбросаны в них в виде отдельных элементов. В-третьих, общая теория психологии профессионального становления разрабатывалась и продолжает разрабатываться специалистами разной концептуальной направленности: одни исследователи ориентируются на психологию развития, другие - на психологию труда и организационную психологию, третьи - на психологию жизненного пути, четвертые - на психологию кадрового менеджмента и т.д.» [1, с.121].

В целом с данной констатацией можно согласиться. К вышеизложенному можно добавить, что, на наш взгляд, в методологическом плане понятийный аппарат и собственно общей психологии проработан недостаточно. Поэтому ниже мы остановимся на анализе двух методологических проблем, которые являются общепсихологическими, но их нерешенность сказывается и на исследованиях и разработках в области психологии труда. Прежде, чем мы перейдем к обсуждению анонсированных проблем (общих как для фундаментальной психологии, так и для отраслей),

обратим внимание еще на одну характерную особенность исследований по профессиональному развитию личности.

Обратим внимание на то, что существует явное несоответствие между количеством исследований, посвященных профессиональному развитию в разных «измерениях»: личности, деятельности и сознания. Представляется, что развитие сознания в профессиональном становлении изучено гораздо хуже, чем другие стороны. Можно смело сказать, что в настоящее время мы не имеем развернутой теории профессионального сознания. Видимо, для этого есть причины. Ниже будут высказаны некоторые соображения о том, почему так происходит. Забегая вперед, отметим, что, как можно полагать, причина может заключаться в том, что понятие сознания (при многовековых традициях исследования и колоссальном накопленном опыте) не является достаточно конструктивным: возможно, стоит использовать другое понятие (этот вопрос будет обсуждаться ниже).

Нам уже неоднократно приходилось писать о том, что в современной психологической науке существует явная недооценка роли методологии психологии. Это заключение может показаться ошибочным: налицо интерес к методологии психологии, методологические идеи интенсивно обсуждаются на научных конференциях, издается довольно значительное число книг и статей по методологическим вопросам и проблемам. По нашему мнению, в современной психологической литературе имеет место устойчивая недооценка роли методологических аспектов психологического знания в целом. Попробуем показать это на примере проблемы психологического факта.

Термин «факт» активно используется в современной психологии, что является абсолютно естественным, поскольку психология позиционирует себя как эмпирическая дисциплина. Не подлежит сомнению, что отношение к фактам на разных этапах развития психологии существенно различалось.

Если воспользоваться известной периодизацией М.С. Роговина, то окажется, что факты становятся значимы только на этапе научной психологии: в донаучной психологии говорить о фактах можно лишь условно, в философской психологии фактам не уделялось сколь-нибудь существенного внимания [2].

Научная психология заявила о себе как эмпирическая дисциплина, наука «о фактах». Сыграл свою роль и позитивизм, в котором «факт» был одним из ключевых понятий. На авансцену

научной психологии «факт» вышел в тех версиях психологии, которые использовали субъективный метод. Очень скоро обнаружилось, что для получения «настоящего» (то есть соответствующего ожиданиям исследователя) «факта» стихийного самонаблюдения недостаточно, необходимо выполнение особых процедур, позволяющих зафиксировать именно то, что необходимо. В школе В. Вундта, в Вюрцбургской школе, в Корнелле у Титченера использовались специальные процедуры, позволявшие вычленять те аспекты опыта, которые полагались значимыми в данной школе.

Отметим принципиальное отличие: в направлениях, исповедующих объективный подход, проблеме факта традиционно отводили существенно меньшее внимание.

Это обстоятельство важно для понимания того, почему в некоторых психологических направлениях проблема факта не привлекала пристального внимания исследователей. Для темы нашей статьи важно подчеркнуть, что в советской психологии проблема факта не была популярна, так как опосредствованный метод, являвшийся основным в психологическом исследовании, был объективным.

Если в психологии проблеме факта «не повезло», то на основных ролях она оказалась в философских направлениях, в первую очередь тех, которые продолжали традиции позитивизма. Через логический позитивизм проблема факта в качестве предмета исследования попала в философию науки, где успешно и продуктивно разрабатывалась многими исследователями. В отечественной философии проблема факта оказалась в значительной степени «вытесненной» из исследовательского пространства категориями «явления» и «сущности», соотношением эмпирического и теоретического уровней познания.

Итак, обратимся к психологии и попробуем выяснить в чем именно состоит проблема факта. Обратимся к популярному Большому психологическому словарю, который сообщает, что факт «в обыденном смысле синоним понятия «истина», т. е. знание, достоверность которого несомненна, в более узком смысле — результат наблюдения (в том числе измерения) и эксперимента, не допускающий нескольких истолкований» [3, с.586].

Подчеркнем, что в современной психологии отсутствуют *специальные* исследования, посвященные факту в психологии. Этот момент достоин акцентирования, поскольку оказывается, что структура психологического факта, отражающая специфику

психологического исследования, до настоящего времени по сути не раскрыта и не изучена.

Это касается и зарубежных психологических исследований.

В понимании природы факта в современной философии науки выделяются две основные тенденции: фактуализм и теоретизм. Эти тенденции выступают одной из форм проявления старой дилеммы эмпиризм – рационализм. Если первая подчеркивает независимость и автономность фактов по отношению к различным теориям, то вторая утверждает, что факты полностью зависят от теории и при смене теорий происходит изменение всего фактуального базиса науки [4,с.157-158]. А.Л. Никифоров справедливо отмечает: «В настоящее время все шире распространяется убеждение в том, что неверно как абсолютное противопоставление фактов теории, так и полное их растворение в теории. Факт является результатом активного взаимодействия субъекта познания с объектом и обладает сложной структурой, одни элементы которого детерминируются теорией и, следовательно, зависят от нее, а другие – особенностями познаваемого объекта. Зависимость фактов от теории выражается в том, что теория формирует концептуальную основу фактов: выделяет изучаемый аспект реальности, задает язык, на котором описываются факты, детерминирует средства и методы экспериментального исследования. В то же время полученные в результате эксперимента или наблюдения данные определяются свойствами изучаемых объектов. Они заполняют содержанием концептуальную схему. Таким образом, научный факт, обладая теоретической нагруженностью, в то же время сохраняет автономность по отношению к теории, ибо его содержание не зависит от теории. Именно благодаря этой относительной независимости факты способны противоречить теории и стимулировать развитие научного познания» [4, с.158]. В другой работе А.Л. Никифоров развивает новое представление о научном факте как о некотором сложном целом, состоящем из нескольких элементов, связанных определенными отношениями: можно констатировать, что научный факт включает в себя три компонента: лингвистический, перцептивный и материально-практический, каждый из которых в равной мере необходим для существования факта» [5, с.75-76]. «Три компонента факта теснейшим образом связаны между собой, и их разделение приводит к разрушению факта» [5, с.76]. А.Л. Никифоров дает достаточно подробную характеристику компонентам факта. «Всякий факт, прежде всего,

связан с некоторым предложением… Будем называть это предложение лингвистическим компонентом факта. Лингвистический компонент, очевидно, необходим, так как без него мы вообще не могли бы говорить о чем-то как о факте» [5, с.73]. «Вторым компонентом научного факта является перцептивный компонент. Под этим я подразумеваю определенный чувственный образ или совокупность чувственных образов, включенных в процесс установления факта. Перцептивный компонент также необходим. Это обусловлено тем обстоятельством, что всякий естественнонаучный факт устанавливается путем обращения к реальным вещам и практическим действиям с этими вещами. Контакт же с внешним миром осуществляется только через посредство органов чувств. Поэтому установление всякого научного факта неизбежно связано с чувственным восприятием и перцептивная сторона в той или иной мере необходимо присутствует в каждом факте [5, с.73]. «Не столь очевидно наличие в факте третьего, не менее важного компонента – материально-практического. Под «материально-практическим компонентом» факта мы имеем в виду совокупность приборов и инструментов, а также совокупность практических действий с этими приборами, навыки, умения, используемые при установлении факта» [5, с.74].

Представляется важным выделение и описание структуры научного факта, проделанное в работах А.Л. Никифорова. Для психологии, возможно, более важным является то, что факт (по крайней мере, факт психологический, но, представляется, что данная характеристика достаточно универсальна) имеет не только «горизонтальное», но и «вертикальное» строение. Иными словами, психологический факт имеет и уровневое строение.

Как свидетельствуют положения когнитивной методологии, восприятие факта всегда определяется предтеорией исследователя. Если речь идет о другом человеке, то, очевидно, восприятие факта определяется релевантным сегментом его профессионального опыта. Таким образом, казалось бы, «простая» проблема факта выводит нас на глобальные вопросы профессионального сознания.

Не имея возможности дать в рамках настоящего текста развернутого анализа, напомним только характеристику предтеории, так как она чрезвычайно важна для понимания психологической структуры факта. Предтеория представляет собой комплекс исходных представлений ученого, являющихся основой для проведения эмпирического (и даже теоретического)

психологического исследования. Предтеория, таким образом, предшествует не только теории как результату исследования, но и самому эмпирическому исследованию. Предтеория имеет сложную детерминацию (образование исследователя, научные традиции, идеалы научности и т. п.). Может быть описана структура предтеории: проблема, «опредмеченная» проблема, базовая категория, моделирующее представление, идея метода, объясняющая категория, способ (вид) объяснения [7], [8], [9].

Вернемся к проблеме факта. В структуре факта могут быть выделены следующие уровни: идеологический, предметный, процедурный. Идеологический уровень связан с трактовкой предмета психологии, предметный и процедурный, соответственно, с базовой категорией и моделирующими представлениями. Не имея возможности здесь останавливаться на анализе уровней научного факта, сделаем лишь одно замечание, важное для истории психологии [10]. Скажем, возьмем классическое исследование М. Вертгеймером «фи»-феномена. Иногда замечают, что стробоскопический эффект был известен до этого, факт не был новым. Это правильно, но лишь по отношению к процедурному уровню. Ценность этого научного факта – в идеологическом и предметном уровнях. На предметном уровне была доказана целостность гештальта («видимого движения»), на идеологическом Вертгеймер показал наличие феноменального поля. Поэтому уровневая трактовка факта, на наш взгляд, открывает новые перспективы в намеченном направлении.

Интеграция структурного и уровневого подходов к анализу факта возможна, но представляет собой самостоятельную исследовательскую задачу (этого аспекта в настоящем тексте мы касаться не будем). Отметим, что такая трактовка факта позволяет по-новому решить ряд традиционных психологических проблем и объяснить известные факты: почему разными учеными одни и те же факты воспринимались и оценивались принципиально по-разному. С нашей позиции, ответ очевиден: в этих случаях факты воспринимались так потому, что оказались по-разному теоретически нагруженными, так как оценивались с позиции разных предтеорий. Итак, предварительный анализ проблемы факта свидетельствует, что психологический конструкт «факт» нуждается в специальной методологической проработке.

Как нам представляется, этот момент является ключевым для организации дальнейшего исследования. Поскольку для понимания

факта столь важна соответствующая предтеория, важно понять, каким образом происходит эта интерпретация. Таким образом, неизбежно актуальным становится исследование более общей структуры, в которую включены разного рода предтеории, имеющиеся в наличии у того или иного субъекта. В этом случае логично говорить о профессиональном сознании, в котором должны быть представлены такого рода структуры. Вероятно, не стоит специально говорить о том, что названные нами структуры исследованы чрезвычайно слабо. Можно сказать, что они вообще не исследованы. Здесь мы сталкиваемся с одной из острейших проблем психологии. Действительно, психологами исследовано много различных видов профессиональной деятельности, в частности, выявлена информационная основа многих видов деятельности. И, вероятно, никто не станет утверждать, что то же самое можно сказать о деятельности самого психолога. Похоже, очередной случай, когда сапожник оказывается без сапог. Конечно, нельзя сбрасывать со счетов и то, что изучение профессионального сознания связано с большими проблемами. Не будем в данном тексте их обсуждать. Как представляется, более конструктивно рассматривать обсуждаемые вопросы в другом контексте. Речь идет о понятии внутреннего мира человека. Применительно к нашей проблематике, можно говорить о внутреннем мире психолога. Таким образом, ставится задача исследования внутреннего мира психолога-профессионала. Осознавая сложность предстоящей задачи, тем не менее, приступаем к эмпирическим исследованиям структуры этого мира.

Теперь несколько слов о второй обозначенной проблеме. О предмете психологии написано много, но на наш взгляд, в данном аспекте чрезвычайно важным представляется понимание предмета психологии как уровневого образования. В свое время нами было опубликовано несколько статей, где были сформулированы требования к трактовке предмета, выявлены основные функции, которые предмет науки призван выполнять [11], [12]. Но вместе с тем есть аспекты проблемы предмета, которые до сих пор не получили необходимой разработки. К числу таких значимых аспектов проблемы предмета психологии относится концепт «совокупный предмет». Совокупный предмет, несомненно, является производным от реального предмета, который характеризует сущность понимания психического, но вместе с тем выполняет важнейшую функцию определения пространств психической

реальности. Иными словами, совокупный предмет определяет собой рамки и границы психологии. Следует специально подчеркнуть, что это важнейший для психологии вопрос. Дело в том, что предметное пространство психологии должно представлять собой целостность, позволяющую организовать конструктивную исследовательскую работу. Далеко не каждое широкое психологическое понятие может претендовать на то, чтобы представить собой совокупный предмет.

Примером крайне неудачного определения совокупного предмета психологии, как хорошо известно из истории психологии, может явиться «сознание». При этом причины неудач на этом исследовательском пути часто остаются без методологического анализа.

На наш взгляд, обращение к трактовке предмета психологии как внутреннего мира позволяет удовлетворительно разрешить эти проблемы. Биологической основой, реализующей структуру внутреннего мира, является физиологическая функциональная система поведения, в которой выделяются и морфологически фиксируются раздельные отделы нервной системы человека, и прежде всего головного мозга [13]. И если внутренний мир человека может существовать относительно самостоятельно от внешнего мира, то он не может быть отделен от человека.

Обратим внимание, что такие идеи не вполне соответствует представлению философии науки об однозначной отнесенности психологии к классу социогуманитарных дисциплин. Стоит подчеркнуть, что в настоящее время мы наблюдаем чрезвычайно бурный рост числа исследований в области так называемых нейронаук. Нейронауки, как известно, представляют собой междисциплинарную область знаний, занимающуюся изучением нейронных процессов. В настоящее время нейронауки включают в себя ряд таких областей как когнитивная наука, химия, информатика, инженерия, лингвистика, медицина, психология и др.

Конечно, здесь не время и не место обсуждать эту глобальную проблему сколь-нибудь подробно. Отметим как итог настоящей статьи, что перспектива развития психологии видится в использовании категории внутренний мир человека как предмета современной психологии. По нашему мнению, это дает возможность сопряженного исследования внутреннего мира человека и мира человеческой жизни. Как можно полагать, возможно создание принципиально новых методов исследования психического, основанных на идеях юнговской амплификации.

В заключение статьи отметим, что, по нашему мнению, перспективно использование понятия внутренний мир профессионала. Возможность использования общих законов функционирования и развития внутреннего мира, многочисленных закономерностей, установленных в психологических исследованиях внутреннего мира, создает, на наш взгляд, хорошие перспективы для дальнейшей разработки проблематики профессионального развития личности.

Список литературы

1 Поваренков Ю.П. Структурно-уровневый подход к психологическому анализу профессионализации личности // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Часть I. Методология системогенетического подхода. Конструктивные и деструктивные тенденции профессионального становления и реализации личности: материалы VII Международной научно - практической конференции, 20-22 октября 2015 г., г. Ярославль/ под ред. проф. Ю.П. Поваренкова.-Ярославль: Издательство ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2015.- С 121-128

2 Роговин М.С. Введение в психологию. М.: Высшая школа, 1969. - 386 с.

3 Еникеев Б.Н. Факт // Большой психологический словарь / Под ред В.П.Зинченко и Б.Г.Мещерякова. СПб, 2008. - С. 586

4 Никифоров А.Л. Факт [Текст] // Новая философская энциклопедия. Т. 4. М., 2010. - С.157-158

5 Никифоров А.Л. Философия и история науки. [Текст] / А.Л.Никифоров. М.: Идея-Пресс, 2008. - 264 с.

6 Мазилов В.А. Методология психологии. Ярославль, 2007. - 360 с.

7 Мазилов В.А. Научная психология: проблема объяснения // Методология и история психологии. 2008. - Т. 3. - № 1. - С. 58-73

8 Мазилов В.А. Стены и мосты. Ярославль, 2004. - 243 с.

9 Мазилов В.А. Теория и метод в психологии. Ярославль: МАПН, 1998. - 356 с.

10 Мазилов В.А. Методологические проблемы истории психологии // Ярославский педагогический вестник. Т.2. Вып. 1., 2015 - С. 91-97

11 Мазилов В.А. Актуальные методологические проблемы современной психологии [Текст] // Ярославский педагогический вестник. 2013. - Т. 2. - № 2. - С. 149-155.

12 Мазилов В. А. О предмете психологии [Текст] / В.А. Мазилов // Методология и история психологии. - 2006. - Т. 1. - № 1. - С. 55-72.

13 Шадриков В.Д., Мазилов В.А. Общая психология. Учебник для академического бакалавриата. / В.Д.Шадриков, В.А.Мазилов. М.: Юрайт, 2015. - 411 с.

Түйін

Мақала жалпы психологиялық болып табылатын екі әдіснамалық мәселені талдауға арналған, алайда олардың шешілмеуі еңбек психологиясы саласындағы зерттеулер мен әзірлемелерде де көрініс табады: дәлелдеменің деңгейлік

тағылымдамасы беріледі, зерттеулерде кәсіпқой маманның ішкі әлемі ұғымын пайдаланған біршама дұрыс екендігі көрсетіледі.

Resume

The article is devoled to the analysis of two methodological problems which have the general psychological characler,but their unsolution influences the researebes and developments in the field of the labour prycology: the lever interpretation of the fast is given. It is shown that it is wore important to use the conception of an internal wored of a professional in the researches.

УДК 159.9

К РАЗРАБОТКЕ МОДЕЛИ ВЫПУСКНИКА-ПСИХОЛОГА В ОБРАЗОВАНИИ

Х.Т. ШЕРЬЯЗДАНОВА
доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой «Теоретической и практической психологии»,
Казахский Государственный женский педагогический университет

Аннотация

В статье рассматриваются проблемы модернизации подготовки психологов для сферы образования. Пересмотр классификатора специальностей в соответствии с Болонским процессом и включение предметно – содержательного подхода создало предпосылки для разработки компетентностной модели психолога в образовании на основе кластера компетенции.

Ключевые слова: подготовка специалистов в образовании, спецификация на основе параметров и стратегических целей, индикаторы (кластеры) компетенций, компетентностная модель психолога в образовании.

В Республике Казахстан ведутся разнообразные поиски эффективных форм и методов в подготовке психологов. Это вызвано, с одной стороны, требованиями современной жизни и теми многочисленными сферами, где психология востребована. С другой

стороны, в рамках сложившейся формы подготовки выявляются значительные пробелы. Главное: расщепление теории и практики. В последние десятилетия устоялась и воспринимается как бесспорное положение о том, что существуют две независимые друг от друга психологии – теоретическая, фундаментальная, и практическая, прикладная. В этой логике одни учебные заведения готовят так называемых «теоретиков», а другие – «практиков». Поскольку данные специалисты имеют разные сферы применения, то в содержании обучения в базовый (профессиональный) компонент ГОСО вкладываются различия, и отсюда появление проблем. При выработке принципов подготовки специалистов-психологов разных областей (образования, здравоохранения, социальной сферы, юриспруденции) необходимо иметь в виду, что независимо от предметного содержания в процессе обучения должна стоять практика образования.

Практика подготовки психологов в Республике Казахстан начата тридцать лет назад, но в последние годы модифицирована в силу изменений в классификаторе специальностей по направлениям «Образование» и «Социальные науки». В рамках направления «Образование» ведется подготовка специалистов по специальности 5В010300 – Педагогика и психология, а в рамках гуманитарного направления ведется подготовка по специальности 5В050300 - Психология.

В 2013 году происходит пересмотр Международной стандартной классификации образования, на основании документов МСКО-П и МСКО-А с целью достижения статистического мониторинга широкого спектра целей политики в области образования. Пересмотр состоялся на основе рассмотрения двух классификаций (МСКО-П для образовательного уровня программы; и МСКО-А для образовательной квалификации) и определился сквозной уровень (МСКО-Ф) для областей образования и подготовки по программам образования и квалификационным требованиям. Данные мероприятия проводились с целью упорядочения образовательных программ и соответствующих квалификаций по уровням и областям образования для обеспечения **единообразного** применения классификатора во всех странах. В 2016 году на основании МСКО-Ф произведена последняя (пересмотренная) версия вариантов классификации для обеспечения точной сопоставимости, которая включает научные области (первый уровень), направления (второй уровень) и

специализации (третий уровень). Новый вариант классификации, проект которого рассматривается в октябре 2016 года на коллегии МОН РК, учитывает национальные рамки и является сквозным квалификационным документом для переменных «Бакалавриат – магистратура – докторантура», что по национальной рамке соответствует 6-7-8 уровням.

В основе классификации областей образования и профессиональной подготовки лежит предметно-содержательный подход. Поэтому образовательная программа специальностей 5В010300 – Педагогика и психология и 5В050300-Психология классифицированы в соответствии с квалификацией: в первом случае – бакалавр педагогики и психологии, во втором случае – бакалавр психологии. В основе обеих образовательных программ в профессиональной подготовке лежит предметное содержание, где практические и теоретические знания подтверждают квалификацию. Образовательная программа 5В010300 – Педагогика и психология готовит педагогов-психологов для сферы образования, поэтому предметы программы нацелены на данную специализацию. Образовательная программа 5В0503000 – Психология готовит психологов не только для сферы образования, а также для сфер здравоохранения, социальной сферы, юриспруденции. Поэтому в профессиональной подготовке имеются определенные различия. Две программы, несмотря на принадлежность к области образования при определении степени схожести предметного содержания, с целью отнесения области образования и профессиональной подготовки к научной области, направления специализации учитывают пограничные случаи, междисциплинарные и расширенные программы обучения, как в новом варианте программа 6В011300 – Педагогика и психология заложена в научной области 011 – Образование, а программа 6В031300 – Психология в научной области 031 – Социальные науки. По специальностям магистратуры направления подготовки кодированы цифрами 7М011300 – Педагогика и психология и 7М031300 – Психология, в специальностях докторантуры 8Д011300 – Педагогика и психология и 8Д031300 – Психология. Вызывает большое удивление наименование специальностей и образовательной программы 6В011300 – Подготовка учителей без предметной специализации в новом варианте государственного классификатора Республики Казахстан, который будет введен с января 2017 года. Дословный перевод с международной

терминологии может привести к непониманию специалистами данного профиля подготовки.

Проблемы модернизации высшего психологического образования в современном Казахстане начаты в контексте как глобализации, так и интеграции в организации подготовки специалистов высшего звена, где согласно закону «Об образовании» заложен механизм поиска перспективных и наиболее эффективных технологий [1].

Реформирование в сфере психологического образования проходило в пять этапов: индикаторы стратегических целей были определены в соответствии с параметрами Болонского процесса. В основе казахстанской стратегии модернизации высшего образования в условиях кредитной технологии обучения лежит **компетентностный подход** [2]. Компетентностный подход предполагает привитие и развитие у студентов набора **ключевых компетенций,** которые определяют его успешную адаптацию в обществе. В соответствии с этим в высшем образовании в рамках Болонского процесса различают **предметные** (относящиеся к предметной области) и **общие** (для всех курсов, модулей данного цикла) компетенции. Общие компетенции включают в себя **инструментальные компетенции**, предполагающие способность понимать и использовать знания и идеи; **методические компетенции,** понимаемые как способность организовывать и эффективно управлять факторами внешней среды (временем, обучением), принимать решения и решать проблемы; **межличностные** и **системные компетенции.**

Наряду с компетентностным подходом важным элементом образовательных программ, построенных с учетом Болонских принципов, является их **модульная структура** и исчисления объема учебной нагрузки в кредитах ECTS (зачетных единицах) [3].

Алгоритм модели составлен нами на основе собеседований с работодателями, так как на современном этапе подготовка специалиста целиком и полностью зависит от рынка труда. Разрабатывая схему компетентностной модели психолога в образовании, мы провели анализ инновационного фактора. Исходя из использования инноваций, нами была создана компетентностная модель выпускника, где выделены индикаторы (кластеры) **компетенций**: профильные, управленческие, коммуникативные, личностные, интеллектуальные.

Компетентностная модель психолога в образовании

Наименование блока компетенций	Индикаторы компетенции
Кластер 1. Профильные компетенций	
Компетенции, необходимые для осуществления педагогической деятельности.	1. Способность планировать, проводить учебные занятия, анализировать их эффективность. 2. Владение активными формами и методами обучения. 3. Владение методами эффективной мотивации учебно-познавательной деятельности. 4. Способность разрабатывать учебно-методические материалы.
Компетенции педагогической этики	1. Уметь общаться с обучающимися, признавая их достоинство, понимая и принимая их. 2. Способность терпимо относиться к религиозным убеждениям, политическим и общественным взглядам, не прибегать к любым формам насилия. 3. Способность поддерживать уважительные и доброжелательные отношения с коллегами, администрацей, учащимися и их родителями. 4. Способность соблюдать субординацию.
Работа в команде /сотрудничество	1. Способность сотрудничать с другими, быть частью единой команды, работать вместе,а не отдельно или в соревновании с кем –либо. 2. Способность повышать командный дух и моральное состояние группы.
Кластер 2. Управленчиские компетенции	
Компетенции мотивации деятельности	1. Владение методами эффективной мотивации в деятельности педагогов. 2. Способность выстраивать эффективную систему мотивации персонала. 3. Владение методами повышения лояльности персонала.
Лидерство	1. Способность оказывать влияние на других, направляя всеобщие усилия на достижение целей организации. 2. Способность выстраивать доверительные отношения с подчиненными. 3. Способность вовлекать подчиненных в принятие решений. 4. Способность принимать решения во избежение или минимизации негативных последствий для людей. 5. Демонстрация лояльности к подчиненным.
Компетенции в области маркетинга	1. Способность исследовать и прогнозировать коньюктуру рынка образовательных услуг. 2. Способность определять предспективный ассортимент образовательных услуг. 3. Способность разрабатывать и совершенствовать комплекс маркетинга образовательной организации.
Информационные компетенции	1. Владение навыками сбора, анализа информации. 2. Способность анализировать полученную информацию, оценивать полноту и достоверность данных. 3. Способность отделять значимую информацию от информации, которой можно пренебречь. 4. Владение навыками работы с персональным компьютером. 5. Владение навыками работы со специализированными программными продуктами.
Кластер 3. Коммуникативные компетенции	
Владение навыками устной и письменной коммуникации, культура речи	1. Умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь. 2.Способность к эффективному общению, переговорам, проведению совещаний, деловой переписке 3. Способность использовать для решения коммуникативных задач современные технические средства и информационные технологии. 4. Владения навыками написания аналитических , методических

	документов, официальных запросов др.
Владение навыками управления конфликтами	1. Способность конструктивно подходить к конфликтной ситуации и предлагать приемлемые решения. 2. Способность действовать, не ущемляя ничьих интересов
Умение слушать, межличностное понимание	1. Владение навыками общения с людьми. 2. Способность устанавливать контакт с различными типами людей, эмпатия. Умения расположить собеседника к себе. 3. Владение навыками точного восприятия невербального языка, коммуникации, жестов, физиогномики и реагировать на ответы. 4.Умение задавать вопросы различных типов и быстро реагировать на ответы. Способность слушать и направлять ход разговора. 5. Способность быть предельно корректным в общении с людьми.
Владение навыками публичных выступлений	1. Способность устанавливать контакт со слушателями, не боясь аудитории. 2. Обладание красноречием. 3. Способность управлять вниманием аудитории и вовлекать слушателей в обсуждение. 4. Владение навыками проведения презентаций и публичных выступлений.
Владение иностранным языком	Способность к деловому общению в письменной и устной форме на иностранном языке.
Кластер 4. Личностные компетенции	
Ответственность	1. Способность брать на себя ответственность за свои действия и поступки своих подчиненных. 2 Способность четко следовать обязательствам.
Инициативность	1. Способность к самостоятельным начинаниям, инициативе, активности, предприимчивости. 2. Способность самосоятельно принимать решение при возникновении личных или профессиональных проблем.
Настойчивость, уверенность в себе	Способность упорно добиваться решения вопроса и проблемы до тех пор, пока задача не решена или не возникли непреодолимые препятствия
Нацеленность на результат	1. Способность ставить перед собой и своим подразделением амбициозные цели и активно стремиться к их достижению. 2. Готовность связывать профессиональную деятельность с достижением личных целей. 3. Способность четко представлять результат, а также верно распределять ресурсы и преодолевать препятствия на протяжении всего периода реализации порученного задания.
Адаптивность	1. Способность к приспособлению к существующим требованиям и критериям оценки за счет присвоения норм и ценности данного сообщества. 2. Способность к анализу и адекватному восприятию окружающей среды. 3. Способность преобразования среды сообразно собственным потребностям.
Стрессоустойчивость/ саморегуляция	Способность переносить значительные нагрузки, перегрузки, обусловленные особенностями профессиональной деятельности, без особых негативных последствий для деятельности, окружающих и собственного здоровья
Ориентация на профессиональное и личностное развитие	1. Готовность к приобретению новых знаний и опыта. 2. Способность правильно оценивать свои сильные и слабые стороны, постоянно развивать свои профессиональные, деловые и личностные качества. 3. Способность и готовность браться за решение более сложных задач с целью профессионального развития.
Кластер 5. Интеллектуальные компетенции	
Лабильность и обучаемость	1. Способность переключать внимание, умение быстро переходить с решения одних задач на выполнение других, не допуская при этом ошибок.

	2. Способность осваивать знания, умения и навыки в процессе обучения. 3. Активно заниматься самообразованием и делиться знаниями с подчиненными.
Аналитические способности	1. Способность отделять главное от второстепенного, необходимое от случайного. 2. Способность к структуризации и систематизации составных частей проблемы. 3. Способность к систематическому сопоставлению различных факторов или аспектов. 4. Профессиональный кругозор, привлечение знаний из различных областей.
Гибкость ума	1. Способность широко использовать имеющийся опыт, оперативно исследовать предметы в новых связях и отношениях. 2. Способность к творческому мышлению.
Личность и доказатель-ность мышления	1. Способность соблюдать строгую последовательность в рассуждении с учетом всех существенных сторон в исследуемом объекте и всевозможных его взаимосвязей 2. Способность к использованию в нужный момент фактов и закономерностей, подтверждающих правильность суждений и выводов
Кртитичность мышления	1. Способность строго оценивать результаты мыслительной деятельности для отбрасывания неправильных суждений, выводов и решений. 2. Способность отказываться от начатых действий, если они противоречат требованиям задачи
Широта мышления	1. Способность к всестороннему охвату объекта мыслительной деятельности с учетом исходных данных задачи и многовариантности ее решений.

Таким образом, согласно требованиям Болонских реформ в подготовке специалистов высшей школы, усовершенствована трехступенчатая модель «Бакалавриат – магистратура - докторантура». Благодаря унификации, повышается привлекательность отечественных образовательных программ в мировом образовательном пространстве. Основные результаты внедрения такого подхода обеспечат не просто соответствие образовательной программы запросам рынка труда, но и повысят эффективность и профессионализм будущих педагогов-психологов, психологов в системе образования.

Список литературы

1 Закон Республики Казахстан «Об образовании». [Электронный ресурс: www.inform.kz.]

2 Болонская декларация. Совместная декларация Министров образования стран Европы. – Италия: Болонья, 1999.

3 Правила организации учебного процесса по кредитной технологии обучения. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 20 апреля 2011 года №152. – Астана, 2011.

Түйін

Мақалада жоғары психологиялық білім беру модернизацияларының мәселелері қарастырылған. Қазақстанда психологиялық білім беру саласында болып жатқан өзгерістер

бес кезеңнен тұрады, онда Болон үдерісінің параметрлерімен және білім беру үдерісін ұйымдастырумен байланысты стратегиялық мақсат индикаторлары анықталған.

Resume

The article is about the problems of modernization in higher psychological education. Reforming in the sphere of psychological education in Kazakhstan is held in five stages, where the indicators of strategic objectives defined in accordance with the organization of the educational process and the parameters are of the Balogn process.

УДК 159.9

НОЭМА: ПСИХОЛОГИЯ И МЫСЛЬ

В.А. МАЗИЛОВ
доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой общей и социальной психологии,
Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д.Ушинского
Россия
Ю.Н. СЛЕПКО
кандидат психологических наук, доцент,
декан педагогического факультета,
Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д.Ушинского,
Россия

Аннотация

В статье обсуждается проблема, поднятая в статье В.Д. Шадрикова «Мысль и ее порождение». Обоснована актуальность и теоретическая значимость данной проблемы для решения вопросов, стоящих перед современной психологической наукой. Прослеживается динамика интереса психологического сообщества к исследованию феномена мысли. Обсуждаются проблемы порождения мысли. Ставится дискуссионный вопрос об исследовании гетерогенности мысли в творчестве: выделяются по крайней мере два типа философии - поэтическая и сочиняющая. Очевидно, что роль и генезис мысли в этих сферах существенно различны. Ставится на обсуждение вопрос о связи мысли и

заблуждения - необходимой составляющей процесса «большого творчества».

Ключевые слова: мысль, мышление, образ, В.Д. Шадриков, творчество, опыт, заблуждение, поэзия.

В последнее время В.Д. Шадриковым опубликован ряд работ, посвященных проблеме мысли [1; 2; 3]. Мысли, высказанные в этих работах, как и свойственно настоящим мыслям, пробуждают их у других и побуждают высказаться. Прежде всего отметим, что проблема, которой посвятил свои тексты В.Д. Шадриков, чрезвычайно актуальна. При этом, заметим, она является без преувеличения вечной. Существует мнение, что именно наличие возможности мыслить делает человека человеком. Поэтому не удивительно, что во все времена человек задумывался над феноменом мысли. Еще Аристотель увидел в мысли ее важнейшие характеристики, которые впоследствии отмечались многими авторами: «мысль связывает или отделяет либо суть вещи, либо качество, либо количество, либо еще что-либо подобное» [4; С. 186]. По-древнегречески Noema - очень красивое слово - означает мысль. Именно так ее именует Аристотель. В другом месте он проницательно замечает: « мыслить – это во власти самого мыслящего, когда бы оно ни захотело помыслить; ощущение же не во власти ощущающего, ибо необходимо, чтобы было налицо ощущаемое» [там же; С. 407]. Обращение к вечным темам - предприятие весьма рискованное. Как проницательно заметил В.П. Зинченко в авторском предисловии к фундаментальному труду «Сознание и творческий акт» - это «книга, посвященная двум тайнам – сознанию и творчеству, которые вместе, возможно, составляют общую или единую тайну» [5; С. 11].), в связи с чем автор предупреждает: «Не буду вводить в заблуждение: по прочтении книги тайна таковой и останется, разве что со следами авторских прикосновений. Не все из них носят мои отпечатки. Есть и другие, принадлежащие заслуженным собеседникам» (там же). И как совет читателям: «… тайну надо полюбить, тогда она, возможно, поближе подпустит к себе. Однако не надо обольщаться, ибо ничто не вечно под луной, кроме вечных проблем бытия и сознания» (там же). Отметим, что в данном случае риск оказался полностью оправданным: следов авторских прикосновений В.Д. Шадрикова столько, и, главное, они настолько значимы, что способны направить развитие психологической науки в данной

предметной области по «шадриковскому» вектору, что, заметим, случается совсем нечасто.

Но мы немного отвлеклись... Удивляет устойчивая динамика, напоминающая колебания внимания: проблема мысли то выходит на первый план, то на время уходит из поля зрения. Особенно это касается психологии. Мысль, как известно, является предметом исследования целого ряда наук. Такая динамика наблюдалась в прошлом, присутствует она и в современной психологии. Покажем это на примере.

В 1862 публикуется ставшая впоследствии классической работа А.А. Потебни «Мысль и язык». Проходит три десятилетия, в 1892 году выходит второе издание. В предисловии читаем: «Сочинение «Мысль и язык»... в настоящее время сделалось большой библиографической редкостью и даже совсем почти позабыто» [6, с.5]. Автор предисловия отмечает, что взглядов, выраженных в «Мысли и языке», А.А. Потебня держался до конца своей жизни и в оконченном незадолго до смерти третьем томе «Записок по русской грамматике», «разбирая воззрения, изложенные в новейшей книге Макса Мюллера «Das Denken im Lichte der Sprache» (1887), он противопоставляет им свои давнишние взгляды на отношение элементов слова к понятиям и представлениям, и вообще грамматики к философии» [6; с.6].

Обратим внимание еще на один момент: «Коснувшись сочинения Макса Мюллера, появившегося недавно и в русском переводе под заглавием «Наука о мысли», кстати, заметим, что некоторые из весьма важных научных положений, выработка которых тут приписывается новейшим западноевропейским ученым (Нуаре), давно развиты А.А. Потебней в переиздаваемой теперь его ранней работе, аналогичной по содержанию с новой книгой английского языковеда» [6; с.6].

Теперь откроем книгу М. Мюллера. Он пишет, что это отчет о длинном пути, пройденном с друзьями, «от времени до времени мы обменивались мыслями. Мы соглашались в одних пунктах и расходились в других; и так как мы скоро дойдем до конца нашего путешествия, то я пожелал составить отчет о том, что получилось из многолетнего общего труда мысли и дружеских бесед» [7; с.6]. Обратим внимание на следующее: «Предметы, о которых в ней трактуется, не возбуждают теперь общественной симпатии ни в Англии, ни на континенте. Бывает время для философских, как для политических и социальных вопросов. Подобно тому, как

счастливый государственный человек должен не спускать глаз с сферы практической политики, подобно тому, как реформатор должен управлять парусом, так чтобы воспользоваться ветром, дующим в известном направлении, так писатель, желающий выпустить популярную и обращающую на себя внимание книгу, не должен выбирать предмета, который уже вышел из моды и по-видимому еще не скоро взойдет на горизонт» [7; с.5].

Итак, циклические колебания внимания к проблеме мысли налицо. Поскольку настоящая статья не представляет собой сочинения по истории психологии, в ее рамках нет возможности рассматривать эти колебания. Хотя никак нельзя пройти мимо открытия феномена без*о*бразной мысли в Вюрцбургской школе (и практически одновременно с ними Альфредом Бине). Они утверждали, что когда человек мыслит, к примеру, отношения, мысль его лишена всякого сенсорного содержания, то есть, иными словами, обнаружена «чистая» мысль. Не останавливаясь на предыстории вопроса, вспомним лишь, что на двадцатые годы XX столетия пришел очередной пик увлечения изучением мысли - и Выготский, и Пиаже о мысли писали много, анализировали происхождение и структуру мысли. Затем последовало очередное колебание (или перемещение маятника) - про мысль на время забыли. Вот здесь, пожалуй, стоит остановиться чуть подробнее. Интересно, почему в тезаурусе современной психологии (это преимущественно когнитивная психология) термин мысль явно не значится? В.Д. Шадриков несомненно прав, когда утверждает, что самонадеянный призыв современных когнитивистов пока преждевременен: хочется «высказать свое отношение к так называемой «компьютерной метафоре», а вместе с этим дать ответ представителям «новой» психологии, которые без ложной скромности утверждают, что, «несмотря на огромный вклад в развитие психологии ее основоположников, труды их представляют в большей степени исторический интерес. Воздадим им должное» [8]. С данными «почетными похоронами» вряд ли можно согласиться. Скорее можно сожалеть о том, что представители «модных» направлений ушли от традиционного предмета психологии» [9; с.120]. К когнитивной психологии и к компьютерной метафоре мы еще вернемся в рамках настоящей статьи.

Итак, почему в когнитивной психологии исчез термин мысль? По этому поводу следует высказать два соображения. Первое. В

начале XX столетия происходило интенсивное разграничение психологии и логики в анализе процесса мышления. Мысль ассоциировалась с суждением, поэтому психологи, возможно, старались дистанцироваться от логического аспекта и воздерживались от употребления этого термина [10-12]. Но главное все-таки другое. Несомненным лидером в исследовании мышления становится гештальтпсихология [13,14, 15]. В гештальтпсихологии, как известно, используется феноменологический метод, решение задачи рассматривается как результат переструктурирования ситуации в оптическом поле. Таким образом, во всяком случае изначально, мышление рассматривалось как изменение видения ситуации, осуществляющееся посредством инсайта. Поскольку мышление совершается в феноменальном поле, термин мысль не использовался в качестве значимого. Мысль предполагает наличие субъекта мышления, а пафос гештальтпсихологии как раз и заключался в элимировании субъекта за счет слияния субъекта и объекта в феноменальном поле. В результате создалась та ситуация, которая, в принципе сохраняется до настоящего времени. Термин «мысль» неявно считается принадлежащим лексикону исследователей сознания. Когнитивная психология в этом отношении является наследницей гештальтпсихологии «по прямой». Про снисходительную самоуверенность мы уже писали. Завершая этот краткий экскурс, заметим, что отмеченная позиция, на наш взгляд, недостаточно учитывает фактор развития науки. Иными словами, времена меняются.

Сейчас – и в этом несомненная заслуга В.Д. Шадрикова - благодаря его публикациям вновь привлечено внимание к исследованию мысли, стимулирован исследовательский интерес и получены новые научные результаты. Колебания интереса к проблеме мысли в психологии были и остаются. Согласно частотному словарю по корпусу публикаций журнала «Вопросы психологии» (за 1980-2010 гг.) (http://www.voppsy.ru/chast.htm):

- в период 1980-1989 гг. термин **мысль** занимал 130 место (290 упоминаний);
- 1980-1989 гг. термин **мышление** занимал 17 место (1477);
- 1990-1999 гг. термин **мысль** занимал 98 место (400);
- 1990-1999 гг. термин **мышление** занимал 15 место (1380);
- 2000-2010 гг. термин **мысль** занимал 84 место (496);
- 2000-2010 гг. термин **мышление** занимал 23 место (1102).

Обратимся к интересной и глубокой статье М.С. Роговина [16]. Хотя работа написана 45 лет тому назад, она не утратила ни своей актуальности, ни значимости. М.С. Роговин отмечает, что те работы, которые касались вопросов мысли в начале прошлого века, были ограничены уровнем развития науки: «По сравнению с этим периодом те сведения, которыми располагает современная психология, настолько обильны и разнородны, что позволяют проводить их обобщение в самых различных планах» [16; с. 45].

Обратим внимание на тот факт, что Роговин обращается к данным нейронаук (если использовать современную терминологию). Какие исследования в области нейронаук выделяет автор как наиболее значимые для понимания механизмов мысли? Согласно Роговину, это, во-первых, понятие механизма, разработанное А.А. Ухтомским и развитое Н.А. Бернштейном: движение человека есть «сложная многоуровневая постройка, возглавляемая ведущим уровнем, адекватным смысловой структуре двигательного акта», причем степень осознаваемости и степень произвольности растут с переходом по уровням снизу вверх. Во-вторых, это понятие «уровней действия» (а следовательно, и уровней психического регулирования. Идея эта, как поясняет Роговин, впервые реализуется в работах Х. Джексона, а затем у Т. Рибо, П. Жане и др. В-третьих, «положение о том, что структура того или иного психологического механизма раскрывается прежде всего при генетическом подходе и в результате изучения психологической патологии.

«Исходя из этих идей, мы получаем возможность анализировать на основе имеющейся модели двигательного акта взаимоотношение чувственно-образных и мыслительных компонентов познания в плане выявления того, что выступает в качестве средства (психологического механизма) при решении той или иной познавательной задачи, устанавливать иерархизированную структуру отдельных познавательных актов с функциональным подчинением низших компонентов высшим» [16; с. 46]. Не будем подробно останавливаться на основных положениях этой глубокой работы, отметим лишь некоторые моменты. Для анализа проблемы мысли, согласно Роговину, необходим уровневый подход. М.С. Роговин отмечает, что «создается возможность ответить на вопрос о том, какое же отношение устанавливается между «низшими» (чувственными) и «высшими» (мыслительными) уровнями внутри каждого познавательного акта. По-видимому, наиболее общим

отношением такого рода следует считать отношение предвосхищения - антиципации, являющееся, как полагал Н.А. Бернштейн, «обязательной предпосылкой двигательного акта» [16; с. 53]. Обратим внимание на глубокое замечание, крайне важное для адекватного понимания феномена мысли: «механизмы мыслительного отражения, связанные прежде всего с формированием отрицания как специфической познавательной структуры, пока еще могут быть намечены на основе в большей степени историко-философских, а не экспериментально-психологических данных» [16; с.55]. Заметим, что в 1980-е годы М.С. Роговиным в соавторстве с П.С. Железко было проведено специальное экспериментальное исследование, направленное на изучение роли отрицания в познании. Оно осталось практически незамеченным, хотя, на наш взгляд, оно содержит большой потенциал для продвижения в исследовании механизмов мысли [17].

Ушедший XX век характеризовался тем, что на всем его протяжении активно разрабатывались различные теории и модели интеллекта. Соответственно создавались инструменты для измерения интеллекта. И теорий и тестов представлено очень много. Десятками исчисляется сегодня количество определений, причем, как чаще всего и бывает в психологии, исследователи расходятся в мнениях относительно интеллекта. В качестве сути интеллекта указывают и на способности к абстрактному мышлению, и на способность приспосабливаться к новым ситуациям, и на способности приобретать новые знания и умения. Знаменитое определение интеллекта, данное некогда Эдвином Борингом, согласно которому интеллектом называется то, что измеряется тестами интеллекта, казавшееся раньше изящной шуткой, ныне многими считается вполне работающим определением. Кроме общего интеллекта выделены и активно исследуются эмоциональный интеллект и интеллект социальный. К. Станович настаивает на том, что традиционные тесты интеллекта не измеряют крайне существенного в общих способностях (и это вовсе не эмоциональный и социальный интеллект, как можно было бы подумать), а именно рациональное мышление и рациональное действие: «Основой рационального мышления и рационального действия являются навыки вынесения суждений и принятия решений, а в IQ-тестах соответствующие задания отсутствуют» [18; с.14]. Более того, этот автор вводит понятие «дисрационализм»:

«Дисрационализм - это неспособность демонстрировать рациональное мышление и поведение при наличии адекватного уровня интеллекта. Это общий термин, объединяющий группу гетерогенных расстройств, симптомами которых являются серьезные затруднения в формировании убеждений, оценке состоятельности убеждений и/или в выявлении способа достижения цели... Основным диагностическим критерием дисрационализма является уровень рациональности, демонстрируемый в мышлении и поведении и являющийся значительно сниженным по сравнению с интеллектуальными способностями индивида (оцениваемыми в соответствии с результатами индивидуального IQ-теста» [18; с.22]. Таким образом, мы видим, что в данном случае акцентируется очевидность ограниченной трактовки интеллекта в современной психологии. На этот момент обратим пристальное внимание, так как к нему нам в рамках настоящей статьи еще предстоит вернуться.

Известный специалист Р. Стернберг предлагает расширить традиционное понятие интеллекта, включив в него практический интеллект, творческий интеллект и мудрость [19; 20; 21]. Можно добавить, что некоторые специалисты вообще высказывают сомнения в существовании интеллекта как психологической реальности.

Стоит сделать еще одно замечание. Множество различных толкований интеллекта прекрасно уживается с тем, что разработанные интеллектуальные тесты активно и успешно используются для решения различных задач. Как отмечают специалисты, это происходит потому, что тесты обычно разрабатывались «под определенные задачи». Не вдаваясь в дискуссии, можно сделать вывод о том, что к проблеме интеллекта в современной психологии представлены существенно различные подходы. То же можно сказать и об одаренности.

В отечественной психологии наиболее разработанным и перспективным подходом к проблеме способностей и одаренности является предложенный В.Д. Шадриковым, согласно которому качественно-своеобразное сочетание способностей, рассматриваемых как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, дает нам *природную одаренность* индивида. Если же мы будем рассматривать качественно-своеобразное сочетание способностей субъекта деятельности, то мы получим представление об одаренности *субъекта деятельности*. Наконец, качественно-своеобразное

сочетание способностей личности дает нам *одаренность личности* [22] Таким образом, одаренность рассматривается как уровневое образование.

На всех трех уровнях одаренность (теоретически) выступает как интегральное проявление способностей в целях конкретной деятельности, как системное качество. Как и способности, одаренность имеет индивидуальную меру выраженности, определяемую как способностями (с их мерой выраженности), входящими в одаренность, так и взаимодействием способностей, их связями) [23].

Авторским коллективом под руководством В.Д. Шадрикова составлен сборник методик, позволяющих производить диагностику познавательных способностей [24].

Выше мы подчеркивали, что подход В.Д. Шадрикова является перспективным. Поясним это. В настоящей статье мы отмечали, что традиционные подходы к трактовке интеллекта подвергаются обоснованной критике. В частности, достаточно серьезными представляются аргументы, сформулированные в книге К. Становича [25].

Отметим, что, на наш взгляд, перспективы подхода связаны в первую с тем, какой научный потенциал авторская концепция имеет. Перспективы подхода мы видим в том, что концепции способностей и одаренности у В.Д. Шадрикова встроены в глобальную теорию внутреннего мира человека [26; 27]. Отметим, что (в отличие от практически всех моделей интеллекта) в метатеории внутреннего мира человека появляется возможность сопряжения интеллекта и мысли. Категория мысль занимает принципиально важное место в архитектонике внутреннего мира. В этом сопряжении мы видим возможность осуществления ощутимого прогресса в проблеме дальнейшего развития теорий интеллекта и одаренности.

Вернемся к работам В.Д. Шадрикова. Стоит кратко напомнить читателю содержание и ключевые идеи В.Д. Шадрикова. Прежде всего, необходимость разработки проблемы мысли в современной психологии объясняется автором тем, что за длительное время развития психологии проблематика понимания сущности мысли постепенно уходила из психологии. При этом одним из наиболее ярких проявлений этого стало изучение мышления в отрыве от понимания мысли. В связи с этим в статье автор призывает к

необходимости возвращения термина мысль в число базовых категорий современной психологии.

Основой для разработки идей, ставших предметом исследования в настоящей работе, стал ряд методологических принципов, среди которых В.Д. Шадриков выделил прежде всего принцип психофизического единства в понимании С.Л. Рубинштейна, принцип единства деятельности и сознания, а также принцип единства знания и переживания. Реализуя эти принципы, автор и задается вопросом о сущности мысли и ее порождении.

В первую очередь ставится вопрос о ведущей функции мысли в психической жизни человека. Основой для ее понимания является представление о функциональном характере психики, обеспечивающей человека знанием об окружающем мире и позволяющем человеку в нем адаптироваться. Соответственно, автор формулирует идею о том, что мысль необходима для формирования образов предметов внешнего мира и их признаков.

Далее достаточно большое внимание автором уделяется вопросу о нейрофизиологических основах порождения мысли, которые исследуются с позиций принципа психофизического единства. Современные наработки в области нейропсихологии дают, по мнению автора, возможность обратиться к изучению нейропсихологических механизмов порождения образа и выделения его признаков. Так, анализируя исследования К. Прибрамом перцептивных процессов, автор приходит к заключению, что сутью познавательных процессов является отношение мыслей, позволяющее соединять признаки и образы.

Помимо этого автор достаточно подробно рассматривает результаты исследований структурно-функциональной организации мозга Н.П. Бехтеревой. Здесь с новых позиций решается проблема установления соответствия структурно-функциональных единиц мозга отдельным психическим функциям состояниям сознательной, мыслительной деятельности. При этом важным, по мнению автора, является констатация нейропсихологами наличия важнейшего противоречия между, с одной стороны, их приближением к полной *расшифровке* мозгового кода обеспечения мыслительных процессов, с другой, необходимостью понимания *идеального* как того, что лежит за пределами материальной основы психических процессов. Анализируя эти и другие исследования, автор убежден, что в основе проблемы соотношения материального и идеального в жизнедеятельности человека лежит необходимость определения

исходной единицы анализа, в качестве которой и определяется *мысль* человека.

Далее мы знакомимся с идеями автора о содержательной характеристике мысли. Так, мысль помимо выполнения функции отражения отношения вещи к ее признакам наделена определенным содержанием, выраженным через значение воспринимаемого признака для деятельности субъекта. При этом мысль отражает субъективно значимый характер образов, предметов, явлений, их признаков для человека. Появляющаяся мотивация в отношении этих объектов сопровождается эмоциями. Таким образом при соединении потребностей со свойствами предметов внешнего мира мысль сопровождается переживанием.

Проведенный автором анализ содержательной стороны мысли позволил выделить три компонента в ее структуре - содержание, потребность и переживание. Такое представление о структуре мысли дало возможность автору определить ее как *потребностно-эмоционально-содержательную* субстанцию.

Важным моментом в понимании мысли именно как психологической категории является придание ей самостоятельного характера в сравнении с информацией, к которой мысль сводиться не должна. Здесь автор развивает идею о том, что так как мысль помимо информации несет в себе мотивацию и эмоции субъекта, она имеет для него определенный смысл. Внешний мир представлен в содержании психики в виде смысловой модели, многообразие которых составляет содержание индивидуальной психики и осознаваемой ее части – сознания. Соответственно, мысль отличается от информации тем, что последняя характеризуется лишь содержанием и не включает мотивационную и эмоциональную составляющие.

Важнейшим моментом в концепции В.Д. Шадрикова является вопрос о порождении мысли. Этот вопрос носит с точки зрения автора фундаментальный характер. Исходя из данного ранее определения мысли как потребностно-эмоционально-содержательной субстанции, автор рассматривает желания и переживания в качестве источника рождения мысли. От начала момента порождения до реализации в деятельности мысль проходит три стадии - «1) мотив (потребность) вначале выступает как хотение, которое может не осознаваться или осознаваться; 2) хотение в определенных условиях переходит в желание, которое

опредмечивается и выражается в мысли о предмете желания; 3) мысль-желание реализуется через мысль-действие» [28; с.124].

Как можно видеть, в работах В.Д. Шадрикова поднимается, обсуждается и дается решение многих вопросов, актуальных для сегодняшней психологической теории мышления и мысли. Особенно важно, на наш взгляд то, что автор отводит особую роль категории мысли в функционировании внутреннего мира человека. Выделяя в структуре мысли компоненты содержания, потребности и переживания, автор предлагают отличать мысль от типичной информации, которой мы оперируем в повседневной психической жизни. Согласно В.Д. Шадрикову, именно в этой структуре мысли, а, следовательно, и образа, и заключаются ее уникальные свойства, проявляющиеся в том, что человек мыслит мыслями. Мысль представляет собой потребностно-эмоционально-содержательную субстанцию. И таковой она входит в содержание внутреннего мира человека. В таком виде она и сохраняется в памяти человека: связанной с предметами внешнего мира и их свойствами, потребностями человека и его переживаниями. Таким образом, автор предлагает не просто вернуть понятие *мысль* в категориальный и понятийный перечень психологической науки, но и рассматривать ее как одну из важнейших единиц анализа мира внутренней жизни человека. При этом в проводимом анализе нет противоречия между понятиями мысль, мышление и сознание, скорее, наоборот. Восстановление в правах категории мысли позволяет расширить понимание сознания и мышления как ведущих проблем современной психологии. Очень сильный момент, на наш взгляд, состоит в придании мысли онтологического статуса (идея субстанциональности). В перспективе возможно движение в направлении В.И.Вернадского – мысль как планетарное явление.

Отметим, что не все положения, содержащиеся в статье представляются бесспорными. Предметом для обсуждения, в частности, может служить вопрос о стадиях перехода от желания к мысли. В отношении взрослого человека такой механизм «порождения» несомненно может быть реализован, но как обстоит дело не с «порождением», а с «рождением» мысли в раннем возрасте, когда мышление, принятие решения и прочие обеспечивающие процессы еще только развиваются. Вероятно, дальнейшие исследования позволят уточнить и этот момент.

В.Н. Дружинин и Д.В. Ушаков писали в 2002 году: «Словосочетание «когнитивная психология» имеет еще один смысл:

оно обозначает подход, который, возникнув около 40 лет назад в США и Великобритании, произвел в психологии этих стран подлинную революцию и определил лицо современной психологической науки. Основная черта когнитивного подхода – механизмы переработки знания рассматриваются как центральное звено психики человека. Этот подход – дитя информационной эпохи человечества. Он понимает человеческую психику как центр сферы кругооборота информации. Компьютеры, Интернет, массовая информация – все эти феномены в рамках когнитивной психологии ставятся в один круг понятий с человеческой психикой. Когнитивный подход означает привнесение в психологию точности. Он привел к развитию математических методов и компьютерного моделирования. Сегодняшняя психология, исследуя душу, что-то, что кажется эфемерным и неточным, достигает большой определенности своих моделей и интерпретаций. В этом прогрессе велика заслуга когнитивного подхода [29; с.3].

Когнитивная психология в настоящее время представляет, это несомненно, мейнстрим психологии. Как любое массовое явление, она имеет плюсы и минусы. Компьютерная метафора, заняв центральное положение, мстит психологии человека. Если мысль это то, что делает человека человеком, то элиминирование мысли приводит к парадоксу: неуклонный прогресс в быстродействии машин делает все большее число задач подвластными машинному решению, но это не приближает нас к пониманию человеческого мышления. Не исключено, что развивая машинную аналогию, мы удаляемся от человеческого. И не в последнюю очередь потому, что манкируем понятием мысль и не включаем его в характеристику человеческого мышления. Представляется, что в скором будущем мы станем свидетелями «возвращения» мысли в когнитивную психологию...

Ведь мысль это то, что делает мышление направленным, селективным и продуктивным. Несомненное достижение Ж.Пиаже и его многочисленных последователей - рассмотрение интеллекта и мышления как системы скоординированных операций. Перспектива представить интеллект в виде формальной системы оказалась заманчивой, но на второй план ушла важнейшая проблема соотношения мысли и слова.

Проблема вовсе не закрыта, как многие полагают. И вообще, психология, как представляется, недооценивает пока тот момент, что мышление человека принципиально не едино. И генезис мысли

в этих случаях существенно различен. Остановимся на этом вопросе более подробно. Даже научное творчество в психологии, которое традиционно является объектом изучения в психологии, рассматривается поверхностно; психология не уделяет необходимого внимания анализу его интимных механизмов, в частности, соотношению мышления и знания. Научная психология в неоплатном долгу перед поэтическим творчеством.

Греческое слово Poiesis, как хорошо известно, многозначно. Оно означает и творчество, и творение, и созидание, и делание, и построение, и сочинение стихотворений. Немецкий философ Петер Козловски, анализируя различные типы философии, приходит к выводу, что можно говорить о поэтической философии: «Для тех типов философии, которые можно назвать поэтическими или «пойетическими», в центре философского понимания действительности стоит Poiesis, созидание. Способы созидания в этом типе философии могут быть двоякими: рождение и изготовление, generatio и factio. Стихотворчество, или поэзия в «пойетической» философии есть высшая форма пойесис» [30; с.37]. «От «пойетической» философии следует отличать философию, сочиняющую фикции (dichtende oder fiktionale Philosophie). В ней момент пойесис в конституции действительности уступает по своему значению моменту фиктивного и работе идеи. Прототипом этого рода философии может служить система Гегеля. Для Гегеля не созидание, а логическая работа понятия, диалектическое самоопределение и самовырабатывания идеи вообще в определенную идею становится принципом действительности. Платой за вытеснение пойесис, принципа рождения, творчества, делания и поэзии становится сочинение философской системы, измышляющий некий великий эпос работы понятия. Сочиняющая философия Гегеля вытесняет из философии пойесис и поэзию ради логики и работы понятия и в то же время измышляет великий диалектический эпос, в котором теогония и космогония, история абсолюта и мировая история, история человека и природы сливаются в логический эпос отчуждения идеи в природу и снятия их обеих в определенном понятии. Парадоксальным образом вытеснение из философии пойесис и поэзии приводит к тому, что философия становится сочинительством, созданием фикций [30; с.37]. Петер Козловски делает чрезвычайно важное замечание: «Поэтична не только та философия, которая ставит пойесис в центр своего миропонимания, но и та, которая пытается объединить

средства поэзии, эпоса и романа и дневника со средствами философского анализа эпохи и теории» [30; с.37-38].

Вряд ли стоит пояснять, что генезис и механизмы мысли в этих случаях существенно различны. Когда-то один из создателей психологии – науки о Душе – области человеческого знания «о возвышенном и удивительном» (Аристотель) Зигмунд Фрейд проницательно заметил: «Поэты всегда все знали». Это высказывание можно интерпретировать по-разному. Нам кажется, что наука – лишь одна из присущих человечеству форм знания. Искусство – другая форма. Поэтому иногда интуитивные постижения поэтов обосновываются научно спустя многие десятилетия.

Вероятно, по-разному будут представлены механизмы мысли в процессах творчества разного уровня. Поясним это. На наш взгляд, принципиально важным моментом при изучении психологии творчества, при его моделировании и особенно при проектировании обучающих программ является указание на то, что центральным звеном в творческом процессе является преодоление заблуждения, неадекватного исходного знания (часто неявного), то есть в той или иной форме корректировка структур субъективного опыта [31]. Это утверждение нуждается в дополнительном пояснении.

Считается, что адекватной моделью творчества является решение задач-головоломок, так называемых «малых творческих задач», задач на соображение. Психологические исследования показывают, что наиболее существенная трудность в творческом мыслительном процессе заключается не в нахождении правильной гипотезы, идеи решения, как часто полагают, а именно в преодолении заблуждения, зафиксированного в исходном неявном знании, в структурах субъективного опыта. Поскольку самой существенной трудностью в творческом процессе является преодоление заблуждения, корректировка структур субъективного опыта, то при обучении творчеству акцент должен быть сделан именно на этом. При проектировании обучающих программ полезно учесть, что возможно построение типологии трудностей проблем в творческом процессе, связанной со структурами субъективного опыта, которые по своему происхождению могут быть индивидуальными (то есть сформированными в результате опыта взаимодействия индивида с окружающим миром) и «коллективными» (сформированными в результате усвоения общественного опыта).

Представляется целесообразным выделение следующих типов трудностей в творческом процессе. Наиболее простыми (первый тип) окажутся трудности, связанные с актуализацией нерелевантных ситуации структур субъективного опыта. Проблема в этом случае с легкостью может быть разрешена, когда субъект актуализирует структуры опыта, соответствующие ситуации. Многие задачи-головоломки представляют для решающего именно такую трудность.

Второй тип трудностей: неадекватны (содержат элемент заблуждения) актуализируемые субъектом структуры опыта, но на другом уровне структур субъективного опыта решающий задачу располагает адекватным знанием и, таким образом, корректировка структур опыта, преодоление заблуждения, и, как следствие, решение проблемы) достигается за счет происходящего по ходу мыслительного процесса взаимодействия структур субъективного опыта разного уровня.

Третий тип трудностей можно наблюдать в тех случаях, когда адекватными структурами субъект не располагает вовсе, поэтому корректировка структур опыта может произойти лишь в результате продуктивного мыслительного процесса (творческое мышление в точном смысле этого слова).

И, наконец, четвертый тип: адекватных структур опыта не существует вообще (ни для субъекта, решающего задачу, ни для социума), поэтому происходящая в продуктивном процессе корректировка структур опыта приводит к преодолению заблуждения и формированию нового знания как для субъекта, так и для общества (так называемое «большое творчество»). Здесь становится понятно, что этот процесс порой может занимать годы, уходящие не на бесплодные поиски идеи, а на преодоление тех представлений, которые делают невозможным формулировку нужной мысли.

В заключение согласимся с выводом В.П. Зинченко, о котором говорилось в начале статьи: мысль по-прежнему тайна. Привлечение В.Д. Шадриковым внимания к проблеме мысли, существенное продвижение в понимании механизмов и порождения мысли, достигнутое в его работах, внушают оптимизм в отношении исследования данной проблемы.

Список литаратуры

1 Шадриков В.Д. Мысль как предмет психологического исследования [Текст] / В. Д. Шадриков // Психологический журнал. – 2014. - Том 35. - № 1. - С. 130-137.

2 Шадриков В.Д. Мысль и ее порождение [Текст] / В.Д. Шадриков // Вопросы психологии. - 2014. - № 5. - С. 118-127.

3 Шадриков В.Д. Мысль и познание [Текст] / В.Д. Шадриков. - М.: Логос, 2014. - 280 с.

4 Аристотель. Сочинения [Текст] / Аристотель. - М.: Мысль, 1975. - Том 1. – С.271.

5 Зинченко В.П. Сознание и творческий акт [Текст] / В.П. Зинченко. - М.: Языки славянских культур, 2010. - 592 с.

6 Дринов М. Вместо предисловия [Текст] / М. Дринов // Потебня А.А. Мысль и язык. - Харьков: Типография Адольфа Дарре, 1892. - С. V-VI. – С.124

7 Мюллер М. Наука о мысли [Текст] / М.Мюллер; Пер. с англ., изд. 2-е. - М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. - 496 с.

8 Когнитивная психология: Учебник для студентов вузов [Текст] / Под ред. В.Н. Дружинина Д.В. Ушакова. - М.: Пер СЭ, 2002. – С.64

9 Шадриков В. Д. Мысль и ее порождение [Текст] / В. Д. Шадриков // Вопросы психологии. - 2014. - № 5. - С. 118-127.

10 Мазилов В.А. Проблема мышления в гештальтпсихологии [Текст] / В.А. Мазилов // Познавательные процессы: теория, эксперимент, практика. – Ярославль: ЯрГУ, 1990. – С. 66-75.

11 Мазилов В.А. Интегративные тенденции в психологии: гештальтпсихология и проблема целостности [Текст] / В.А. Мазилов // Человеческий фактор: Социальный психолог. - Вып. 1 (9). - 2005 (а). – С.81

12 Мазилов В.А. Целостность и интеграция в психологии (Некоторые методологические проблемы психологического исследования) [Текст] / В.А. Мазилов // Вестник интегративной психологии: Журнал для психологов. - Выпуск 1 (3). - 2005 (в). - С. 38–40.

13 Мазилов В.А. Становление метода психологии: страницы истории (метод интроспекции) [Текст] / В.А. Мазилов // Методология и история психологии. - 2007. - Т. 2. - № 1. - С. 61-85.

14 Мазилов В.А. Решение творческих мыслительных задач: соотношение знания и мышления [Текст] / В. А. Мазилов // Психологические исследования интеллекта и творчества. - М.: ИП РАН, 2010а. - С. 30-32.

15 Мазилов В.А. Проблема творческого мышления в гештальтпсихологии: эволюция подходов [Текст] / В.А. Мазилов // Психология интеллекта и творчества: Традиции и инновации. - М.: ИП РАН, 2010. - С. 46-54.

16 Роговин М.С. Чувственный образ и мысль [Текст] / М.С. Роговин // Вопросы философии. – 1969. - № 9. - С. 44-55.

17 Железко П.С. Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности [Текст] / П.С. Железко, М.С. Роговин; отв. ред. В.А. Лекторский. - Кишинев: Штиинца, 1985. - 135 с.

18 Станович К. Рациональное мышление. Что не измеряют тесты способностей [Текст] / К. Станович. - М.: Карьера Пресс, 2012. - 352 с.

19 Sternberg R.J. Wisdom, intelligence and creativity synthesized [Текст] / R.J. Sternberg. - Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – P.48

20 Sternberg R.J. The triarchic mind [Текст] / R.J. Sternberg. - N.Y.: Vicing, 1988. – P. 73

21 Sternberg R.J. Successful intelligence [Текст] / R.J. Sternberg. - N.Y.: Plume, 1997. – P 82

22 Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности: Введение в психологию [Текст] / В.Д. Шадриков. - М.: ИП РАН, 2009. - 598 с.

23 Шадриков В.Д. Психология деятельности человека [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: ИП РАН», 2013. – 464 с.

24 Шадриков В.Д. Диагностика познавательных способностей: Методики и тесты [Текст]; под редакцией В.Д. Шадрикова. - М.: Академический Проект; Альма Матер, 2009. - 533 с.

25 Станович К. Рациональное мышление. Что не измеряют тесты способностей [Текст] / К.Станович. - М.: Карьера Пресс, 2012. - 352 с.

26 Шадриков В. Д. От индивида к индивидуальности: Введение в психологию [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: ИП РАН, 2009. - 598 с.

27 Шадриков В.Д. Психология деятельности человека [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: ИП РАН», 2013. – 464 с.

28 Шадриков В. Д. Мысль и ее порождение [Текст] / В. Д. Шадриков // Вопросы психологии. - 2014. - № 5. - С. 118-127.

29 Когнитивная психология: Учебник для студентов вузов [Текст] / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. - М.: Пер СЭ, 2002. – С.81

30 Козловский П. Философские эпопеи. Об универсальных синтезах метафизики, поэзии и мифологии в гегельянстве, гностицизме и романтизме [Текст] / П. Козловский // Вопросы философии. - № 4. – 2000. - С. 37-52.

31 Мазилов В.А. Решение творческих мыслительных задач: соотношение знания и мышления [Текст] / В.А. Мазилов // Психологические исследования интеллекта и творчества. - М.: ИП РАН, 2010а. - С. 30-32.

Түйін

Мақалада «ой» ұғымының психологиялық ұғымдардың белсенді арсеналына оралуы өте конструктивті және таным психологиясындағы зерттеулердің одан арғы болашағын ашады деген пайымдау баяндалады.

Resume

Tre authors of the article confirm the statement accorling to which including the notion «thought» in the active arsenal of psychological concepls is guite important and opens further perspective of the resenacher in the paychology of cognition.

УДК 316.7

ЮВЕНОЛОГИЯ: ОПЫТ КОМПЛЕКСНОГО МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИЗУЧЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

А.Н. ТЕСЛЕНКО
доктор педагогических наук,
доктор социологических наук, профессор,
Университет «КАЗГЮУ»

Аннотация

В статье рассмотрены аргументы в защиту новой отрасли науки социальных наук – ювенологии, показаны пути развития междисциплинарных исследований молодежи и опыт их теоретического осмысления.

Ключевые слова: ювенология, ювенологические исследования, мультидисциплинарность, междисциплинарность, трансдисциплинар-ность, эмерджентность.

Ювенология – результат интеграционных процессов в современном научном знании, итог более чем сорокалетнего научно-исследовательского поиска в области изучения разнообразных проблем молодого поколения – детей, подростков, юношества и молодежи, а так же базовых институтов и агентов их социализации. Однако, хотя результативность и перспективность перехода к интеграции ювенальных исследований на междисциплинарной основе очевидна, ее практическая реализация оказывается крайне проблематична.

Современное развитие ювенологии как междисциплинарной науки – результат постмодернистских трендов в оформлении гуманитарных исследований, которая, актуализировавшись в 1990-е годы, набирает свою силу в области анализа социально-гуманитарных и естественнонаучных проблем. Одним из первых термин междисциплинарность обосновал М. Фуко [1]. Его теория эпистем легла в основу *современной концепции междисциплинарного исследования*.

Применительно к процессам интеграции научных интересов принято применять такие термины как мультидисциплинарность, междисциплинарность и трансдисциплинарность, которые не являются синонимами. В своей программной статье «Эпистемология междисциплинарных отношений» Ж. Пиаже проводит следующие различия:

- *мультидисциплинарность* представляет собой одностороннее дополнение одной дисциплины другой;

- *междисциплинарность* проявляется как взаимодействие дисциплин;

- *трансдисциплинарность* выражается в построении интегральных структур [2, с.39].

В.С. Мокий рассматривает эти понятия с точки зрения степени интеграции. «Минимальная интеграция свойственна монодисциплинарным и междисциплинарным подходам. Максимальное воспроизведение интеграции достигается мультидисциплинарным и трансдисциплинарным подходами» [3, с.3], а И.Т. Касавина рассматривает эти подходы как типы когнитивных систем [4]. В рамках мультидисциплинарных систем сохраняется четкость междисциплинарных границ, и такая четкость, предполагающая различие предметов, методов и результатов взаимодействующих дисциплин, даже является условием успеха.

Междисциплинарные системы знания отличает объединением дисциплин для создания новой онтологии и методов для работы с ее объектами, а также характеризуются меньшей четкостью границ. Наконец, в трансдисциплинарных системах знания выдвигают претензии на абсолютную универсальность онтологии и методов, утративших дисциплинарную определенность.

Следовательно, в мультидисциплинарном подходе используются знания нескольких дисциплин, каждая из которых имеет иную перспективу видения проблемы. Междисциплинарное сотрудничество требует интеграции знаний всех дисциплин, втянутых в круг изучаемого вопроса, что ведет не к изменению целей исследования, а к переориентации его интереса и пересмотру исследовательских процедур. Трансдисциплинарность науки подразумевает необходимость синтеза научных знаний в рамках общего методологического знания.

Возвращаясь к предмету нашего обсуждения, отметим, что в современных исследованиях молодежи необходим именно *междисциплинарный подход*, в рамках которого концепты, теоретические подходы и методы исследования взаимодействующих дисциплин рассматриваются, анализируются и комбинируются таким образом, чтобы понимание, которое возникает при данных процедурах, выходило за рамки простого суммирования данных.

Реализация ювенологии как интегрального проекта и самостоятельной междисциплинарной науки о молодежи оказалось достаточно сложно, прежде всего, в силу неоднозначности сущности содержания междисциплинарности и мультидисциплинарности. Если мультидисциплинарность не предполагает, то междисциплинарность – предполагает единство исследовательского процесса, когда на границах между взаимодействующими науками возникают интерфейсы – своего рода интеллектуальные мосты, позволяющие установить прозрачные границы между разными научными системами, и тем самым повлиять не только на многогранное целостное рассмотрение комплексного объекта исследования (в данном случае молодежь), но и определить пути интеграции наук как таковых. Поэтому когда в ювенологической коллективной монографии медик пишет о проблемах здоровья молодежи (называя его «ювенальное здоровье»), юрист – о проблемах молодежной преступности (называя это «ювенальной девиантологией»), статистик – о

«ювенальной статистике» и.т.д., то это исследование можно признать мультидисциплинарным, но не междисциплинарным.

С.А. Лебедев указывает, что успешное осуществление междисциплинарных исследований предполагает одновременное решение трех видов проблем:

1) *методологической* (формирование предмета исследований, в котором объект был бы отражен таким образом, чтобы его можно было изучать средствами всех участвующих дисциплин, а полученные в ходе исследований результаты могли уточнять и совершенствовать исходное изображение);

2) *организационной* (создание сети коммуникаций и взаимодействия исследователей, с тем чтобы они могли профессионально участвовать в получении и обсуждении информации, а также привлекать к нему своих коллег из соответствующих дисциплин);

3) *информационной* (обеспечение передачи прикладных результатов междисциплинарного исследования в практику принятия решений и их технологического воплощения и одновременно передачу собственно научных результатов, полученных участниками, для экспертизы в системы дисциплинарного знания) [5, с.103].

В рамках решения первой обозначенной проблемы предложим следующее интеграционное определение молодежи, которое может служить основой для междисциплинарных исследований. Молодежь – это особая социально-демографическая группа, ограниченная *возрастными границами* (нижняя – 13-15 лет, верхняя – 29-30 лет) со своим специфическим образом жизни, стилем поведения, культурными нормами и ценностями, и находящаяся в состоянии перехода от преимущественного свойства быть *объектом* общественного воздействия к преимущественному свойству быть *субъектом* социально-преобразующей деятельности; системное качество – процесс социализации как единство социальной адаптации и индивидуализации, исходным пунктом которого является *движение* по определенной векторной направленности: самопознание – самоопределение – самоутверждение – самоорганизация –самореализация [6, с.51].

С нашей точки зрения, только в результате объединенного усилия заинтересованных наук возможно получение нового знания и более глубокое понимание объекта исследования, то есть построение целостной теории молодежи. Для того чтобы междисциплинарные исследования эмоций не были лишены внутренней логики, необходимо учитывать следующие положения:

1) недопустимо прямое заимствование методов смежных дисциплин, использование исследовательских технологий необходимо осуществлять в конкретном методологическом контексте;

2) заимствование концепций, терминов, данных и методов необходимо определять исходя из целей исследования;

3) заимствованный научный аппарат и теоретические концепты не должны в своей теоретической и эпистемологической основе противоречить друг другу.

Вторая и третья проблема успешно решаются мировым сообществом: созданы научные общества по исследованию молодежи и издается научный журнал, на страницах которого представлена актуальная ювенальная проблематика в контексте междисципли-нарного взаимодействия. В то же время в постсоветской науке тенденции к взаимодействию всех заинтересованных дисциплин практически отсутствуют, а эмоции продолжают монополизироваться психологической наукой. И только в последние несколько лет увеличивается рост публикаций по социологии, экономике, лингвистике, в которых эмоции выступают одним из основных объектов исследования [7-10].

Таким образом, для построения междисциплинарной теории молодежи в рамках ювенологии необходим конструктивный диалог между дисциплинами, которые заинтересованы в изучении молодежной проблематики. Достижение того уровня целостности и комплексности исследований в рамках ювенологии, который декларируется ее сторонниками, состоит в том, чтобы преодолеть междисциплинарные барьеры в интересах получения целостного представления о молодежи. К сожалению, пока проект целостной теории молодежи остается нереализованным. Вполне вероятно, что поиск целостности и комплексности ювенолагам видится не там, где ее раскрытие способно двинуть вперед теории молодежи. Сегодня, разумеется, актуально и то понимание комплексности, которое предопределено мультидисциплинарностью молодежных исследова-ний. Но переход от нее к междисциплинарности вряд ли удастся построить на соединении исследовательских стратегий и методов. Даже с учетом совместимости методов разных наук (например, метод опроса) задача междисциплинарного исследования на практике может быть осуществлено, во-первых, исключительно через профессионализм и компетентность отдельных ученых, а, во-вторых –целостность изучения общественных объектов и социальных процессов сегодня справедливо видеть не в том, что их следует комплексно рассматривать, а в том, что их эмерджентные свойства (те, которые приобретаются только в рамках соответствующей системы, а не являются свойствами элементов этой системы) надо сначала выявить не там, где их ищут в простых системах.

Очевидно, что эмерджентные свойства социальных объектов находить трудно, и специфика эмерджентности в обществе в том и состоит, что новые явления возникают как бы ниоткуда или с той стороны, с которой их не ожидали. В таком ключе проблемы теории молодежи в ювенологических исследованиях вообще не рассматриваются, между тем укрепление интегральной науки о молодежи было бы возможно, если комплексный подход к молодежи означал бы изучение того, что возникает

на совмещении *двух систем нестабильности*: одной – идущей от нарастания неопределенности в обществе, другой – вытекающей из специфики молодежи как группы с маргинальным или переходным (и непременно утрачиваемым) социальным статусом. В итоге мы получаем объект со свойствами эмерджентности, а, значит, с неясными границами и слабой предсказуемостью свойств и поведения. Но если бы ювенология смогла бы дать теорию и выработала способы исследования такого рода объекта, она не только реализовала свою цель, но и существенно продвинула вперед все гуманитарное познание.

Список литературы

1 Фуко. М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. – СПб, 1994. – С.26

2 Эволюционная эпистемология: проблемы, перспективы. – М.: Росспэн, 1996. – 194с.

3 Мокий В.С. Методология трансдисциплинарности-4 (решения сложных многофакторных проблем природы и общества). – Нальчик: Институт трансдисциплинарных технологий, 2011. – 59 с.

4 Касавин И.Т. Междисциплинарное исследование: к понятию и типологии // Вопросы философии // [Электронный ресурс]. URL: http://vphil.ru/index2.php?option=com_content&task=view&id=132&pop=1&page=0&Itemid=52

5 Лебедев С.А. Философия науки: Словарь основных терминов. – М.: Академический Проект, 2004. – 320 с.

6 Тесленко А.Н. Социология молодежи. Учебник. – Кокшетау-Астана: КУАМ, Изд-во НЦНТИ, 2014. - 290 с.

7 Луков В.А. Ювенология: проблемы становления теории молодежи. // Вестник Международной академии наук (русская секция). 2007. - №2. - С.66-69.

8 Павловский В. В. Ювентология: Проект интегративной науки о молодежи. М. : Акад. проект, 2001. - 318 с.

9 Основы ювенологии: Опыт комплексного междисциплинарного исследования / науч. ред. Е.Г. Слуцкий. 2-е изд., испр. и доп. СПб. : БИС-принт, 2002. - 211 с.

10 Слуцкий Е.Г. Основы ювенологии и ювенальной политики: история становления, проблемы и перспективы. СПб., 2000. - 372с.

Түйін

Мақалада ғылымның жаңа саласы – ювенологияның пайдасына қарай аргументтер сыни қарастырылған, жастардың пәнаралық зерттеулерінің даму жолдары мен теориялық түсініктерінің тәжірибесі көрсетілген.

Resume

The author of the article paper criticizes the arguments in defense of the new scientific trend – juvenology. The ways of promotion of interdisciplinary investigation of the youth and their theoretical comprehension are shown.

УДК 951/959 (5 КАЗ)

ИСТОРИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРНЫЕ СВЯЗИ КАЗАХСКОГО И ПОЛЬСКОГО НАРОДОВ

Г.Т. КАЖЕНОВА
кандидат исторических наук,
заведующий кафедрой Отечественной истории и АНК,
Кокшетауский государственный университет
им. Ш. Уалиханова
К.К. АБУЕВ
доктор исторических наук, профессор,
Кокшетауский государственный университет
им. Ш. Уалиханова

К 80-летию печальной вехи в истории польского народа–высылки этнических поляков с Украины в Казахстан

Аннотация

В статье обозначены основные этапы формирования польской диаспоры в Казахстане, начиная с XIX в. Раскрывается деятельность польских ссыльных, которые посвятили Казахстану свою жизнь и творчество, оставили заметный след в казахской истории и культуре. Рассматриваются численность и положение польского населения в период депортаций 1936 и 1939 гг. Отмечено отношение казахов к депортированным полякам. Уделено внимание формированиюв годы II Мировой войны знаменитой Польской армии генерала В. Андерса. Обозначены регионы компактного проживания поляков в послевоенные и последующие годы. Показан вклад поляков в экономику и культуру Казахстана в XX в. Авторы обозначили страницы истории казахско-польских отношений, которые требуют своего дальнейшего исследования.

Ключевые слова: Польские ссыльные, депортация, казахско-польские отношения, культурные связи, польская диаспора.

Уже более полутора столетий история Польши переплетена с историей Казахстана. Впервые поляки на казахской земле появились в XVIII в. Это были польские конфедераты, сосланные в край царским правительством. Местные власти принудительно записывали их в состав яицких и сибирских казаков. В середине XIX в. в Северном и Восточном Казахстане насчитывалось около 223 поляков [1, с. 129]. В XIX в. тысячи и тысячи поляков ссылаются в азиатскую часть Российской империи. В первую очередь это было связано с подавлением национально-освободительных восстаний 1830-1831 и 1863-1864 гг. В начале сороковых годов XIX в. на поселении в Казахстане также оказываются участники нелегальных организаций учащейся молодежи. Позже по этапу были направлены сюда участники вооруженных выступлений 1850-х и 1860-х годов. Значительная часть их представляла польскую элиту - дворян. Это были поэты, писатели, художники, врачи, инженеры и юристы.

Оказавшись среди народа совершенно другой культуры, другого образа жизни, другой расы, другого языка и иной веры, поляки проявили живой интерес к местному населению, их нравам и обычаям. Здесь ссыльным приходилось порой жить десятилетиями, наполнив свое существование благородным содержанием и смыслом - работой по изучению края. Многие из них посвятили Казахстану свою жизнь и творчество, оставили заметный след в казахской истории и культуре.

Одной из ярких таких фигур был Адольф Янушкевич *(1803-1857) - польский поэт, этнограф, революционный деятель, который известен историко-этнографическими записями о казахах: его книга «Дневники и письма из путешествий по киргизским степям» переведена на многие языки мира. Почти четверть века прожил на казахской земле, много путешествовал по казахским степям, освоил казахский язык и* изучил обычаи казахов, собирал казахские песни, легенды и поверья.

Познакомившись с бытом и укладом жизни казаха-кочевника, А.Янушкевич проникается к нему уважением и доверием. В своем дневнике он отзывался: «Моя жизнь в здешних степях совершенно безопасна, особенно со стороны киргизов, как и всякого другого, самого цивилизованного народа… Словом, несмотря на свои

недостатки просвещения, частью от религии, засоренной предрассудками и суевериями, этот народ нисколько не хуже, чем любой другой. Наши низшие классы в сравнении с киргизами выглядели бы гораздо хуже» [2, с.299-300].

В письме к Густаву Зелинскому он писал: «Несколько дней тому назад я был свидетелем столкновения между двумя враждующими партиями и с удивлением рукоплескал ораторам, которые никогда и не слышали о Демосфене и Цицероне; а сегодня передо мной выступают поэты, не умеющие ни читать, ни писать, однако поражающие меня своими талантами, ибо песни их так много говорят моей душе и сердцу. И это дикие варвары? И это народ, которому вовек предназначено быть только никчемными пастухами, лишенными всякого иного будущего?! О нет! Воистину! Народ, который одарен Творцом такими способностями, не может остаться чуждым цивилизации: дух ее проникнет когда-нибудь в киргизские пустыни, раздует здесь искорки света…». Далее он написал пророческие слова: «…и придет время, когда кочующий сегодня номад займет почетное место среди народов, которые нынче смотрят на него сверху вниз, как высшие касты Индостана на несчастных париев...» [2, с.132].

В письме своему брату Януарию 31 мая 1846 г. А. Янушкевич написал еще одну пророческую фразу: **«Акмола, например, будущая столица всей степи**» [2, с.98]. Действительно, сегодня Казахстан занимает почетное место среди цивилизованных и развитых государств мира, является полноправным членом ООН., а провинциальный городок Акмола, ныне является столицей независимого Казахстана, гордостью его народа.

Другой поляк Густав Зелинский (1809-1881), сосланный за связь с тайной патриотической организацией «Месть народа» в 1834 г. «в киргизские степи», поддался очарованию этого края, влюбился в его природу, полюбил свободных пастухов, а в их жизни нашел вдохновение для поэтических строк. Его знаменитая поэма «Киргиз», написанная под влиянием А. Янушкевича, стала первым в мировой литературе произведением казахской тематики. В этой романтической поэме даны описания традиций и жизни, Это была первая в мировой литературе поэма о казахах. Значимость этого творения в том, что оно побуждало европейцев видеть мир, в котором живут казахи, другими глазами – полными любопытства и восхищения красотами и древними традициями кочевого народа [3, с.*596-597*]. Г. Зелинский пребывал в Казахстане во время восстания

Кенесары Касымова и описал также тяжелое положения казахов, испытывавших на себе гнет царских колонизаторов.

Политические ссыльные принимали участие в восстании Кенесары. В одном из своих донесений в 1838 г. полковник Аржанухин писал: «У султана Кенесары и батыра Юламана есть… бежавшие из Сибири до 100 поляков, из которых один называется майором, и много к нему набегает оттоль же с Линии разных беглых разночинцев» [4]. Поляк, по имени Иосиф Гербрут, принимавший участие в восстании, посвятил специальную песню Кенесары. текст которого найден в архиве академика Веселовского. Ныне эта рукопись, датированная 1850 г., хранится в Институте языка и литературы в Алматы. Иосиф Гербрут так же стал одним из прототипов советника хана Кенесары в романе Ильяса Есенберлина «Кахар».

Бронислав Залеский, обучаясь в Дерптском университете, состоял в тайном студенческом обществе. В 1838 г. он был арестован, затем был сослан в Оренбургский край, где провел 9 лет. В 1849 г. принимал участие в обработке материалов Аральской экспедиции, участником которой был ссыльный Тарас Шевченко. Залеский стал одним из самых близких друзей Т. Шевченко периода неволи. Однако по-настоящему сблизились они во время совместного пребывания в Каратауской экспедиции по разведке месторождений каменного угля, где вместе, в одной палатке, провели три месяца. Сразу по возвращении Залеского в Оренбург между ним и Т. Шевченко завязалась переписка, которая не прерывалась в течение всего периода солдатской службы поэта; продолжалась она и в последующие годы. Таким образом, на казахской земле сплелись судьбы этих двух великих людей.

После освобождения Б. Залеский поселился в Польше, а в 1861 г. уехал в Париж, где был издан его альбом офортов «Жизнь киргизских степей» на французском языке (1865 г.). История этого «изумительного по красоте» издания подробно описывается в авторском предисловии: «Страницы, которые я сегодня представляю на суд публики, не являются ни историческим исследованием, ни этнографическим очерком, ни заметками туриста. Сосланный в эти удалённые места, я провёл в них девять долгих лет… В это время рисование превратилось для меня в нечто большее, чем просто развлечение. Часы, когда я держал в руках карандаш, были для меня самыми счастливыми, временем предельной концентрации, забвения горестей и печалей. Невидимая

связь возникала между мной и природой; я брал у неё уроки, и, когда мне доводилось проводить многие дни в одном и том же месте, я ощущал себя частицей необъятной пустыни и… учился находить в этой картине особую неповторимую красоту». «Кибитка киргиза», «Киргизская женщина», «Могила киргиза», «Меловая гора». «Сад в Мангышлаке» - каждый офорт представляет из себя отдельный сюжет, а вся серия в совокупности являет величественную панораму природы казахских степей и очерки быта народов, их заселявших. Сюжетную целостность изображений дополняют авторские комментарии, лаконичные, но образные, остроумные и наполненные меткими наблюдениями [5].

Представленные публике 22 гравюры из жизни казахов-номадов впервые визуально ознакомили общественность Западной Европы с пейзажами Казахстана и жизнью ее обитателей. Картина Б. Залеского «Интерьер кибитки» помогла реконструировать исчезнувший из употребления казахский музыкальный инструмент *шертер,* о котором сохранились лишь устные воспоминания.

В дореволюционный период казахская молодежь обучались в учебных заведениях Польши. В основном они были студентами юридического факультета Варшавского университета, а также ветеринарного института. Известны имена К.Боранбаева, Ж.Солтанаева из Семиречья, А.Кушикова, А.Шалымбекова Уалиева из Семея, А.Тунганшина из Тургая, которые в 1914 г. благополучно окончили ВУЗы, где они учились, и вернулись в Казахстан [6].

В начале XX в. музыкальный критик Александр Затаевич собрал и издал более 2300 песен и мелодий степных акынов. Никто ни до него, ни после не смог провести такую титаническую работу - собрать и записать музыкальное достояние целого народа. При этом А.Затаевич использовал собственную методику записи, которая позволяла передать не только нотное изображение произведений, но и вдохновение, настроение той или иной песни. Благодаря его записям сохранились многие народные песни. В 1931 г. А.Затаевич впервые опубликовал сборник казахского музыкального фольклора. К его уникальной коллекции обращались многие композиторы, этому собранию до сих пор нет равных.

XX-й век считается самым кровавым веком в истории человечества. Почти через 20 лет существования первого в мире «пролетарского» государства был принят основной закон страны – Конституция 1936 г., где гарантировались права всех народов Советского Союза, но накануне, в этом же 1936 г. Совет Народных

Комиссаров принял два постановления: «О переселении из УССР в Казахскую АССР» и «О выселении из Украинской ССР и хозяйственном устройстве в Карагандинской области Казахской АССР 15 тысяч польских и немецких хозяйств» как политически «неблагонадежных».

В результате на Украине и в Белоруссии были ликвидированы польские национальные районы и 800-километровая приграничная полоса Винницкой и Киевской областей была «очищена» от поляков и немцев. Общая численность высланных в 1936 г. только с Украины составила около 70 тысяч человек, из которых поляки составили примерно 80%. В Казахстане под размещение депортированных было заложено 37 новых поселков. Созданием поселков руководили структуры ГУЛАГа [7]. Это было началом трагедии десятков народов, живших в СССР.

Второй период депортаций пришелся на 1939 г. После начала войны к СССР отошла Восточная Польша, ставшая Западной Украиной. На этой территории проживало много поляков. По изысканиям казахстанских ученых с февраля 1940 г. по июнь 1941 г., на территорию КазССР было депортировано от 60 тыс. до 102 тыс. именно польских граждан (среди которых было немало украинцев и евреев). По мнению польских историков (только по их «предварительным подсчетам), в Казахстан тогда было депортировано 200 тысяч поляков [8, с.82]. Основанием для применения репрессивных мер служили подозрение в «неблагонадежности» или наличие родственников в Польше, стандартным было обвинение в сотрудничестве с польской разведкой.

Следует отметить, что зачастую поляков селили в населенные пункты с преобладанием казахов. Несмотря на жестокое отношение властей, простые казахи относились к высланным полякам без всякой ненависти, делились с ними последним. Об это свидетельствуют сохранившиеся документы. Так, заместитель заведующего сельхозотделом ЦК ВКП (б) Ицков с тревогой сообщал секретарю ЦК Андрееву о том, что в одном из колхозов Кустанайской области Казахской ССР «ссыльным устроили такую радушную встречу, что отдали им дневной удой молока с фермы, так что даже дети колхозников в детплощадке остались без молока» [9].

Именно в Казахстане, в Кустанае в годы II Мировой войны была сформирована знаменитая Польская армия генерала

Владислава Андерса(2-й Польский корпус). Этот факт вплоть до начала 21-го века считался военной тайной. Связан он с двумя документами: амнистией польских граждан в августе 1941 г. и соглашением тогдашнего польского премьер-министра Владислава Сикорского с И.В. Сталиным в середине декабря 1941-го, согласно которому на территории СССР из числа польских граждан была создана польская армия под командованием генерала Владислава Андерса. Две дивизии и отдельные части армии находились на территории Казахстана и Средней Азии. Эта армия подчинялась эмигрантскому польскому «лондонскому правительству». Не сумев договориться на правительственном уровне, а также из-за позиции Андерса, советские власти летом 1942 г. пропустили его армию через Туркмению в Иран. С открытием второго фронта в 1944 г. она вступила в военные действия на стороне Британии и принимала участие в освобождении от гитлеровцев Италии, Франции, Бельгии и Голландии [10].

Однако с армией Андерса ушли далеко не все. Многие поляки находились в таких местах, что даже не знали об ее формировании. Кроме того, некоторые солдаты и офицеры, зачисленные в армию Андерса, скончались от болезней, так и не успев повоевать. В Узбекистане и Казахстане недавно были восстановлены 14 польских кладбищ, на которых похоронены воины армии Андерса [11].

О положении поляков свидетельствует письмо председателя исполкома Джамбульской области от 15 декабря 1943 г., в котором говорится: «В Джамбульской области очень серьезное дело с поляками. Здесь проживает приблизительно 25.000 поляков, и материальное их состояние катастрофическое» [11]. Однако в суровое военное лихолетье поляки старались сохранить свою веру, национальное самосознание и культуру, проявляя в то же время интерес к окружающей их национально-культурной и природной среде.

Как благодарность полякам, казахские воины участвовали в боях за освобождение территории Польши в составе 27-й гвардейской стрелковой дивизии, 99-й ордена Ленина Мозырской кавалерийской дивизии, рожденной еще в годы Гражданской войны в степях Тургая [12]. В освобождении Польши от фашизма казахские воины участвовали не только в рядах Советской Армии и польской Армии Людовой, организованной Советским Союзом, но и в «буржуазной» Армии Краевой, руководимой Правительством Польши в изгнании, которое не было признано Советским

государством. После войны все казахи, которые принимали участие в борьбе с фашистами в рядах Армии Краевой, были сосланы на Колыму.

Послевоенное положение поляков, как и спецпереселенцев многих других национальностей, определялось постановлением СНК СССР от 8 января 1945 г. «О правовом положении спецпереселенцев», которое ограничивало не только свободу передвижения, но и возможности получения образования, работы и т.д. Только в 1956 г. поляки были сняты с учета спецпоселения. В отличие от других славянских групп республики (русские, украинцы, белорусы)массовой эмиграции поляков в послевоенный период не наблюдалось. К этому времени поляки уже заняли определенное место в сложившейся хозяйственно-производственной системе в местах их компактного расселения. В 60-х гг. XX в. они сыграли большую роль в освоении целины. Будучи носителями традиционной польской культуры, они и стали основой современной польской диаспоры в Казахстане.

Нельзя не отметить еще одну страницу истории казахско-польских отношений. После провозглашения в 1985 г. М. Горбачевым курса на демократизацию страны казахская молодежь первая в Советском Союзе 17–18 декабря 1986 г. вышла на главную площадь столицы и площади многих областных центров КазССР, чтобы выразить свой протест против всевластия Москвы. На расправу с участниками главной демонстрации не откликнулись ни единоверные мусульманские страны, ни единокровная Турция, они даже не сделали официальный дипломатический демарш. Российские демократы, позже поддержавшие требования литовцев, латышей, эстонцев, украинцев, грузин и армян о независимости своей родины, также промолчали.

Не осталась в стороне Польша. На смертный приговор КайратуРыскулбекову откликнулся неофициальный лидер Польской Республики, глава профсоюзной организации «Солидарность» Лех Валенса, впоследствии Президент Польши. Он подписал обращение к советскому правительству с просьбой о помиловании приговоренного к смерти. И это несмотря на массированную советскую дезинформацию о том, что в Алматы разбойничали алкоголики и хулиганы [13, с. 216.]. В действительности, это было первое массовое выступление периода перестройки, в дальнейшем переросшее в демократические движения по всему Советскому Союзу и закончившееся развалом коммунистической империи. Как не вспомнить об этом?

Вместе с казахским народом полякам пришлось пережить тяжелые времена репрессий и национального угнетения. Несмотря на суровые жизненные испытания, большинство поляков сохранило национальные традиции, сумело передать новому поколению любовь к родной песне, танцам, культуре.

Существуют разные оценки численности поляков Казахстана. Ныне, по данным статических органов, в Казахстане проживает около 50 тысяч поляков. При этом исследователи полагают, что казахстанских поляков, записанных в советские годы украинцами или русскими, гораздо больше - около 100 тысяч. Судьба разбросала их по разным уголкам страны. Самые большие компактные поселения поляков расположены в Северо-Казахстанской, Акмолинской, Карагандинской, Кустанайской областях, а также в новой столице - Астане.

Большая часть диаспоры локализована в Северо-Казахстанской области. Наиболее ярко выраженным локальным регионом компактного проживания поляков Казахстана является Тайыншинский район, где они составляют 22,82%, по численности уступая только казахам и обгоняя русских [14, с. 216.].

Наличие многотысячной польской диаспоры в Казахстане, общность исторических судеб наших народов, а также тесные духовные, культурные и гуманитарные связи - вот основополагающие элементы казахстанско-польских отношений, залог их дальнейшего развития. Страшно подумать о том, что когда-то поляки вынуждены были скрывать свою принадлежность к своей нации и, к счастью, все осталось в прошлом. Сегодня нашим главным общим достоянием является единство народа, стабильность и согласие. Казахстанские поляки принимают активное участие в общественно-политической жизни Казахстана, среди них есть известные юристы, ученые и бизнесмены.

Вклад поляков в изучение Казахстана, в его экономику и культуру в процессе исторического развития является связывающим звеном в строительстве современной модели сосуществования народов и народностей. Ведь польская диаспора просуществует здесь еще многие годы. Важно то, чтобы участие и вклад полькой диаспоры в экономическую и политическую жизнь достигли того уровня, которого добились в Казахстане поляки в прошлые столетия. На нынешнем этапе для поляков Казахстана наиболее актуальны разработка и реализация успешной диаспоральной стратегии, повышения роли польской диаспоры как медиатора развития экономических, финансовых, информационных связей Польши и Казахстана.

Время показало, что самый разумный путь - совмещение интересов всех граждан страны, независимо от их этнической принадлежности. Переход страны к гражданскому состоянию общества, формирование в Казахстане единого народа становится ядром национальной идеи. Об этом в Послании Президента говорится: «Мы, казахстанцы, единый народ! И

общая для нас судьба - это наш Мәңгілік Ел, наш достойный и великий Казахстан! «Мәңгілік Ел» - это национальная идея нашего общеказахстанского дома, мечта наших предков. За 25 лет суверенного развития созданы главные ценности, которые объединяют всех казахстанцев и составляют фундамент будущего нашей страны. Они взяты не из заоблачных теорий. Эти ценности - опыт Казахстанского Пути, выдержавший испытание временем.

Список литературы

1 *Кабульдинов З.В. Народ Казахстана: история и современность. Астана*: Арман – ПВ, *2007*. – 200 с.

2 *Янушкевич А. Дневники и письма из путешествия по казахским степям. 2-изд. доп. / Библиотека казахской этнографии. Том 29. – Астана: «Алтын кітап», 2007 – 384 с.*

3 *Казахская Советская Энциклопедия. В 12 томах. Т 4. - Алма-Ата: Главная редакция Казахской Советской Энциклопедии, 1974. - С. 596-597.*

4 Бекмаханов Е. Казахстан в 20-40 годы XIX века / Под ред. Жиенгалиев Н. Б..- Алма-Ата: Қазақ университеті, 1992.- 400 с.

5 *Залеский Б. Жизнь киргизских степей. Описания, рассказы, сказки //*Электронный ресурс. URL: http://www.raruss.ru/rossica/4181-zaleski-bronislas.html (дата обращения: 15.11.2016).

6 *Алашоқығандары // «Анатілі». 2- 8 февраля 2012.*

7 *Гурьянов А. Э. Польские спецпереселенцы в СССР в 1940-1941 гг. // Репрессии против поляков и польских граждан. Вып. 1. - М.: Звенья, 1997. - С. 114-136.*

8 *Д. Легкий О судьбе депортированных поляков: исторические страницы // Мысль. - 2014. - №10. - С. 81-85*

9 *Из истории поляков в Казахстане (1936-1956 гг.). Сб. документов: АП РК / Отв. ред. Л.Д.Дегитаева. — Алматы: Казахстан, 2000. - 344 с.*

10 *Самсонов А. Почему ушла армия Андерса? // Военное обозрение. 6 декабря 2011.*

11 *Калишевский М. «Полония» на Востоке: Об истории польской диаспоры в Центральной Азии ////* Электронный ресурс. URL:http://www.fergananews.com/articles/6416 (*дата обращения: 11.11.2016).*

12 .*Казахстанцы в сражениях Великой Отечественной войны //* Электронный ресурс. URL: http://www.kazportal.kz/kazahstantsyi-v-srazheniyah-velikoy-otechestvennoy-voynyi / (дата обращения: 15.11.2016).

13 *Сенби М. Поляки в судьбах моего народа //Ассамблея народа Казахстана как институт укрепления и развития этноконфессионального согласия. Материалы международной научно-теоретической конференции. - Петропавловск: «Северный Казахстан», 2015. – С. 215-223.*

14 *Мустафаев. Н. Казахстан и Польша: миграционный фактор // Analytic. №2. - 2007. – С. 216*

Түйін

Мақалада поляк диаспорасының Қазақстандағыөмірі мен шығармашылықтары туралы, қазақ тарихы мен мәдениетінде айтарлықтай із қалдырғандығы, қазақ және поляк халықтарының тарихи, мәдени байланыстары баяндалады.

Resume

The main stages of forming of the Polish Diaspora in Kazakhstan are designated in the article. The works of exiled Polish who devoted their lives to Kazakhstan and left a noticeable mark in the Kazakh history and culture are revealed.

ФИЛОЛОГИЯ

ӘОЖ 811.512.122’367

СУБЪЕКТИВТІК МОДАЛЬДІЛІК РЕҢКТЕРІНІҢ ЖЫРАУЛАР ПОЭЗИЯСЫНДАҒЫ КӨРІНІСТЕРІ

Ж.А. ҚҰСАЙЫНОВА
филология ғылымдарының докторы, доцент
С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық
университеті Басқарма төрағасының
тәрбие жұмыстары жөніндегі орынбасары

Аннотация

Мақалада субъективтік модальділіктің жасалу тәсілдері жыраулар поэзиясы мәтіні негізінде талданған. Нәтижесінде модальділік заңдылығының жасалуына негіз болатын тілдік амалдардың қалыптасу жолы және тек аталған поэзия мәтіндерінде белсенді қызмет атқаратын грамматикалық амалдардың қызметі айқындалған.

Сонымен қатар, жыраулар поэзиясы мәтіндерінде көрініс берген модальді реңк түрлері нақты деректер арқылы талданған.

Түйін сөздер: модальділік категориясы, субъективтік модальділік, мәтінаралық байланыс, модальді реңктер, жыраулар поэзиясы, семантикалық байланыс.

Тіл біліміндегі субъективтік модальділік категориясы – субъектіаралық тілдік қарым-қатынаста жанданатын, грамматикалық құрылымы сөйлеу тілінің ішкі ерекшеліктеріне ілесе дамып, үнемі қозғалыста болатын күрделі заңдылық.

Субъективтік модальділіктің тілдік белгілері сөйлемаралық байланыста анықталады. Сондықтан бұл категорияның грамматикалық ерекшеліктері синтаксистік бірліктерді сабақтастыра (кем дегенде екі сөйлем аралығында, мәнмәтінде, мәтінаралық байланыста), астарлы семантикалық байланысқа мән бере отырып талдауды қажет етеді.

Ғылыми мақаламызға өзек болған тақырыпты жыраулар поэзиясының мәтіні аясында қарастыру субъективтік модальділік заңдылығының жасалуына қатысты тілдік деректердің қалыптасу жолын және тек аталған поэзия мәтіндерінде сақталған ерекшеліктерді айқындауға мүмкіндік береді.

Жыраулар поэзиясында субъективтік модальді реңктердің мәтіннің құрылымдық-семантикалық тұтастығын бөлшектемей талдауда тиянақталатынын аңғарамыз. Талданған мәтіндерде субъективті модальді мәнді қалыптастыруда болымсыз етістік жұрнақтары, синтаксистік құрылымдар мен лексикалық бірліктер негізгі грамматикалық амалдар ретінде белсенді қызмет атқарады.

Мұнда модальді реңк үстеуші лексикалық бірліктер тігінен орналасып, мәтіннің модальді мәнін айқындап, мағыналық-құрылымдық жақтан біріктіріп тұратыны көзге түсті.

Нәлет біздің жүріске,
Еділ менен Жайықтың,
Бірін жазға жайласаң,
Бірін қысқа қыстасаң,
Ал қолыңды маларсың,
Алтын менен күміске...
(Асанқайғы жырау, 23-бет).

Талданған мысалда «наразылық» модальді реңкін қалыптастыруға ұйытқы болған «нәлет» сөзі құрылым басында ғана қолданыс тапқан, ал тұтас мәтінге сөздің лексикалық мағынасынан пайда болатын семантикалық реңк әсер еткен. Бұл тұста тігінен орналасқан лексикалық қолданыстар тұтас мәтіндегі модальді мәнді басқарушы доминанттар болып табылады.

Жыраулар поэзиясы мәтіндерінде синтаксистік құрылымдардың қызметі белсенді. Олардың әр тармақ сайын қайталана қолданысы модальді реңк үстеудің бір тәсілі ретінде қалыптасқан. Мысалы, төмендегі тармақтарда қайталана қолданылған болымсыз хабарлы сөйлем тұтас мәтіннің модальділік бояуын айшықтап, құрылымға тән «наразылық» модальді реңкін қалыптастыруға негіз болған. Мысалы:

Қырында киік жайлаған,
Суында балық ойнаған,
Оймауыттай тоғай егіннің,
Ойына келген асын жейтұғын,

Жемде кеңес қылмадың.
...Ойыл деген ойыңды,
Отын тапсаң тойынды,
Ойыл көздің жасы еді,
Ойылда кеңес қылмадың...
(Асанқайғы жырау, 23-бет).

Бұл қолданыста болымсыз етістікті сөйлемдердің қайталана қолданысы модальді реңкті белсендіруге тікелей әсер еткен. Нақтырақ айтсақ, мұндағы модальді бояу осындай сөйлемдердің бірнеше рет қайталануы арқылы, оларды мағыналық байланыста қарағанда, яғни сөйлемаралық қатынаста пайда болған.

Тұтас мәтіннің модальді реңкін басқарушы грамматикалық амалдар қызметін сұраулы сөйлемдер де атқара алады. Мәселен, төмендегі мәтінде сұраулы сөйлемдер тұтас құрылымға тән «болжал», «сенімсіздік» модальді реңкін жандандырушы негізгі грамматикалық амал ретінде көзге түскен. Егер құрылымды соңғы сұраулы сөйлемсіз қолдансақ, модальді мәнді екінші мағынада, яғни өсиет, тілек мағынасында қабылдар едік.

Атаның ұлы ерлерге,
Малыңды бер де, басың қос.
Басыңды қос та, бек сыйлас,
Күндердің күні болғанда,
Басың жауда қалар ма?
(Шалкиіз жырау, 46-бет).

Бұл мәтінде де субъективтік модальді мән құрылымды бөлшектемей, тұтас қабылдаған жағдайда ғана айқындалады.

Талдауға негіз болған заңдылықтың осындай көп қырлы, күрделі табиғатын Г.А. Золотова орынды ескеріп, модальді мәннің астарын сөйлемаралық жіктен іздеу қажет деп анықтай келе: «Модальділік – сөйлем құрылымының түрлі аспектілерінде көрінетін, көп жағдайда бірімен бірі қабаттаса келетін, әртекті модальді сипаттарды қамтитын, алуан қырлы күрделі ұғым»,– деп қорытады [1, 140 б.].

Ғалым З.Ш. Ерназарова модальділіктің осындай тілдік сипатына назар аударып, аталған санат белгілерінің сөйлемаралық қатынаста, сөйлесімде дамитынын көрсеткен [2,19 б.].

Ендігі кезекте жыраулар поэзиясында көрініс беретін субъективтік модальді реңктерді даралаймыз.

А. Ысқақов «Қазіргі қазақ тілі» еңбегінде модальділік санатының анықтамасын беруде, көбінесе біз талдаған субъективтік модальділікке тән семантикалық реңктерге жан-жақты тоқталады. Бұған қатысты ғалымның ойы төмендегідей: «Адам сөйлегенде я жазғанда белгілі бір жайт туралы жалаң хабар беріп қана қоймайды, соған қатысты өзінше түйген көзқарасын, көңіл қошын, ой құбылысын да қоса білдіріп отырады. Өйткені ондайда көңіл, ой құбылысы арқылы айтылатын хабардың анықтығы, танықтығы, ақиқаттығы, шындығы, айқындығы, неғайбылдығы, күдіктігі, күңгірттігі, күмәнділігі, болжалдығы, жорамалдығы, ықтияттылығы, тыңғылықтылығы, үстіртіндігі, шалағайлығы, орындылығы, мүмкіндігі, ықтималдығы... тәрізді жай-жапсарлар да, сондай-ақ, аяныш, жалыныш, қуаныш, реніш, жиреніш, өкініш, өтініш... сияқты көңіл күйі жайлары да аңғартылып отырады. Сөйлеушінің я жазушының көңіл қошының осындай сәттері модалдік (арайлық) рең деп аталады» деп талданған заңдылықтың реңктерін барынша кеңіте қарастырған [3, 310 б.].

Жыраулар поэзиясы мәтінінде сұраулы сөйлемдер мен субъекті басындағы бүгінгі мен бұрынғы күйді астарлы суреттеу арқылы «өкініш» модальді реңкін жеткізудің бір үлгісі қалыптасқан. Мысалы:

Айналайын Ақ Жайық,
Ат салмай өтер күн қайда,
Еңісі биік боз орда,
Еңеке кірер күн қайда,
Қара бұлан терісін,
Етік қылар күн қайда,
Күдеріден бау тағып,
Кіреуке киер күн қайда,
Күмбір-күмбір кісінетіп,
Күреңді мінер күн қайда....
(Доспанбет жырау, 33-бет).

Өзінің ішкі көзқарасын тілек арқылы жеткізу – субъективтік модальділіктің бір түрі. Ш. Балли модальділікке қатысты «Общая лингвистика и вопросы французского языка» атты еңбегінде модальділік санатының белгісін «сөйлеушінің хабарға кез келген қатысы» деп түсіндіре отырып, үш түрін көрсеткен: 1. Бір нәрсенің болуы мүмкін деп ойлап, не оған күмән келтіріп, ақпаратты пайымдау; 2. Ақпаратты бағалау. Мұнда бір нәрсеге қуану немесе

өкіну қаралады; 3. Бір нәрсенің болуына немесе болмауына өз қалауын, тілегін білдіру» деп талдап өткен [4, 43-45 бб.].

Модальді реңктің бұл түрі жыраулар поэзиясында өмір туралы толғаныспен, философиялық астармен жеткізіліп, тілек жалпы қауымға бағытталады.

Бірінші тілек тілеңіз,
Бір аллаға жазбасқа.
Екінші тілек тілеңіз,
Ер шұғыл пасық залымның
Тіліне еріп азбасқа
(Бұқар жырау, 82-бет).

Субъективтік модальділікте субъектінің бағалауы басты назарда болады.

«Текст как объект лингвистического исследования» деп аталатын еңбегінде И.Р. Гальперин субъекті тарапынан ақпаратты бағалауды сөйлем модальділігінің негізгі белгілерінің қатарына жатқызған [5, 115 б.].

Бұған қатысты З.Я. Тураева: «Біз модальділік категориясын автордың мақсатты коммуникативті ойы мен бағалау категориясын тоғыстырған жинақтаушы категория ретінде қарастырамыз. Модальділіктің алуан типін танытатын құрылымдарды зерттеу жаңа сипат пен жаңа мән иеленеді»,– дей келе, бағалауды модальділіктің құрамды бөлігі деп саралайды [6, 109 б.].

Талданған төмендегі мәтінде лексикалық бірліктер ауыспалы мағынада қолданылып, астарлы субъектіаралық бағалау көрініс тапқан. Мұндай қолданыстарда бағалау жағымсыз реңкте болса, «наразылық», «қарсылық» модальді реңктері көрініс табады. Ал бағалау оң болса, модальді реңкті жағымды лексикалық бірліктер қалыптастырып, «қоштау», «қолдау» модальді реңктері жарыса көрініс береді.

... Хан емессің, **қасқырсың,**
Қара албасты басқырсың,
Алтын тақта жатсаң да,
Ажалы жеткен **пақырсың....**
(Марғасқа жырау, 56-бет).

Сонымен қатар, мұндай қолданыстарда модальді мәнге сөйлемнің жақтық көрсеткішінің де орны бар. Егер сөйлем II, III жақта тұрса, лексикалық қолданыстардың мағынасына қарай не

қолдау, не наразы болу реңктерін ажыратамыз. Ал сөйлем I жақта айтылса, лексикалық бірліктердің мағынасы не субъектінің «сенімді» көзқарасын, не болмаса «өкініш», «сенімсіздік» модальді мәнді айқындауға әсер етеді. Мысалы:

...Жапанға біткен **терекпін,**
Еңсемнен жел соқса да теңселмен,
Қарағайға қарсы біткен **бұтақпын,**
Балталасаң да айрылман,
Сыртым **құрыш**, жүзім **болат,**
Тасқа да салсаң майрылман!
(Ақтамберді жырау, 59-бет).

Субъектінің өткен іске қорытынды жасауы арқылы және модаль мәнді етістіктердің қайталанып қолданысы тұтас мәтінде оң бағалау көзқарасын қалыптастырады. Мысалы:

Тоғай, тоғай, тоғай су,
Тоғай қондым, өкінбен!
Толғамалы ала балта қолға алып,
Топ бастадым, өкінбен!
(Доспанбет жырау, 34-бет).

Субъектінің арман-тілегін суреттеген төмендегі мәтінде философиялық толғаныспен астарлы сенімсіздік, болжал реңктері көрініс берген. Мәтінді бөлшектемей қолдансақ, субъекті көзқарасын айқындаған модальді мәнді «**Көтеріп тұра алар ма екеміз?!**» сұраулы сөйлемі белсендіргенін аңғарамыз.

Алғайдың құба жонына,
Жайылған қойым сыймаса,
Жүз бүркеншек, жүз қоспен,
Қатар жүріп жинаса!
Көк алалы көп жылқы,
Көлге бір түссе көз жетпей,
Санап санын алуға
Есебіне жан жетпей...
Беглерім мінсе шұбарын,
Жұлындай қылып жаратып...
Осындай берген дәулетті
Көтеріп тұра алар ма екеміз?!
(Ақтамберді жырау, 59-бет).

Ал төмендегі мәтінде жағдаятпен салыстыра суреттеген субъектінің «сенімділік» көзқарасы көрініс тапқан.

Абылай қонған кең қоныс
Елсіз болар деймісің?
Еркін жайлап қонған соң,
Малсыз болар деймісің?
Тұлпар туған құлыншақ
Ерсіз болар деймісің?...
(Ақтамберді жырау, 59-бет).

Қорыта келгенде, бүгінде модальді мән үстеуші грамматикалық амалдардың белсенді қызметі көне дәуірден бастау алады. Жыраулар поэзиясы мәтіні арқылы салыстыра қарасақ, лексикалық бірліктер де, морфологиялық тұлғалар да, синтаксистік амалдар да модальді мән үстеуге қатысқан. Дегенмен бұл мәтіндерде синтаксистік бірліктердің қызметі белсенді. Бұл ерекшеліктер сөйлеу тілінде грамматика-стилистикалық реңк үстеуші амалдардың сатылай емес, бір-бірімен жарыса қалыптасқанын айғақтайды.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. – Москва, 1973. – 349 с.

2 Ерназарова З.Ш. Қазақ сөйлеу тілі синтаксистік бірліктерінің прагматикалық негіздері: филол.ғыл.докт. ... автореф. – Алматы, 2002. – 53 б.

3 Ысқақов А. Қазіргі қазақ тілі. – Алматы, 1991. – 384 б

4 Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – Москва, 1955. – 416 с.

5 Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – Москва, 2004. – 138 с.

6 Тураева З.Я. Лингвистика текста и категория модальности // Вопросы языкознания. – 1994. – № 3. – С. 105-114.

Пайдаланылған көркем әдебиеттер

1 Ай, заман-ай, заман-ай. – Алматы, Қазақ ССР баспасөз жөніндегі мемлекеттік комитеті Бас редакциясы, 1991. – Т. 1. 384 б.

Резюме

В статье анализируются способы образования субъективной модальности на основе текстов поэзии поэтов импровизаторов.

В результате обозначены пути образования языковых подходов, необходимых для образования закона модальности, а также активно используемые только в упомянутой поэзии грамматические подходы.

Кроме того, основываясь на фактические данные, проанализированы виды модальных оттенков, проявившихся в поэзии-импровизаторов

Resume

The author of the article analyzes the methods of forming subjective modality based on the poetry of the texts of poets improvisers.

As a result, the path of language education approaches necessary for the formation of the law of modality, and actively used only in the mentioned poetry grammatical approaches was marked.

Also, based on the evidence, types of modal colors manifested in poetry improvisers were analyzed.

ӘОЖ 81`362:811.512.1

ТҮРКІ ТІЛДЕРІНДЕГІ ЖАЛҒАУЛАРДЫҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

М.Қ. ЕСКЕЕВА
филология ғылымдарының докторы,
Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті
Г. САҒИДОЛДА
филология ғылымдарының докторы,
Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Аннотация

Мақалада қазіргі түркі тілдеріндегі көптік, тәуелдік және жіктік жалғауларының даму ерекшеліктері Орхон, Енисей ескерткіштері тіліндегі жалғаулардың құрылымымен салыстырыла талданады. Жалғаулардың тұлғалық, мағыналық және функционалдық дамуы тұтас тілдік жүйенің даму үдерісі аясында қарастырылады.

Түйін сөздер: түркі тілдері, грамматикалық категория, морфема, көптік жалғауы, жіктік жалғауы, тәуелдік жалғауы.

Тілдік қарым-қатынастың толыққандылығын қамтамасыз ететін грамматикалық көрсеткіштердің синхрондық қалып-күйі ұзақ мерзімді қамтитын күрделі даму үдерістерінің нәтижесі. Қазіргі түркі тіл білімінде қосымшалардың қалыптасу тарихы мен этимологиялық негіздеріне, құрылымдық модельдеріне қатысты көзқарастардың бірізге түспеуі түркі жалғауларын зерттеу

мәселесінің әлі де толық шешімін таппағанын көрсетеді. Түркі тілдерінің ең көне жазба мұрасы – Орхон, Енисей, Талас ескерткіштері тіліндегі көптік, жіктік, тәуелдік, септік категорияларының қазіргі түркі тілдеріндегі сақталу деңгейі де әртүрлі. Түркі тілдеріндегі қосымша морфемалардың құрылымдық-мағыналық, грамматикалық-функционалдық сипатын саралау, жалпытүркілік тұлғалардың таралу деңгейі мен жекелеген тілдерге тән ерекше белгілердің қалыптасуына ықпал еткен заңдылықтарды айқындау, жалғаулардың көпфункционалдылық сапасының орнығу факторларын талдау жалғамалы тіл табиғатын тереңірек тани түсуге мүмкіндік беретін өзекті мәселелер қатарынан орын алады.

Агглютинативтік құрылымдық жүйеге байланысты қалыптасқан түркі грамматикалық тұлғалардың өзіндік ерекшеліктері негізінен морфологиялық амал-тәсілдерге және морфонологиялық заңдылықтар мен құбылыстарға байланысты туындайды. Сондықтан қазіргі түркі тіл білімінде қосымшалардың қалыптасу тарихы мен этимологиялық негіздеріне қатысты бірнеше пайымдаулар бар: жалғамалылық тілдік жүйенің заңдылықтарына сай дербес лексикалық мағынасын, соған сәйкес екпінін жоғалтқан жеке сөздерден қосымшалар пайда болады; сөз тіркестерінің соңғы сыңарларының дербес мағыналарынан ажырауы негізінде, грамматикалық көрсеткіштерге айналады; бірнеше қосымшалардың кірігуі немесе фузиялық құбылыстарға ұшырауы нәтижесінде күрделі грамматикалық тұлғалар қалыптасады немесе осы қалыптасқан күрделі тұлғалардың өз ішінен ыдырауы, редукциялануы арқылы жаңа грамматикалық көрсеткіштердің қалыптасуы мүмкін.

Зат есімдердің сөйлемдегі қызметі, сөйлем мүшелерімен грамматикалық қарым-қатынасын қамтамасыз ететін сан-мөлшерлік, тәуелділік немесе меншіктілік-объективтілік т.б. грамматикалық мағыналары көптік, жіктік, тәуелдік және септік категориялары арқылы жүзеге асады. Зат есімдерге көптік жалғауларының жалғануы олардың жекеше, көпше топтарға ажырауына негіз болады, сондай-ақ түркі тілдерінде көптік формасындағы зат есімдер көптік мәнімен қатар жинақтау, тұспалдау, болжау мағыналарын да иеленеді. Жіктік жалғауын зат есімдердің бәрі бірдей қабылдай бермейді, лексикалық мәніне байланысты – адамның кәсібі, қабілеті, тегі, туыстығы, жынысы, жас шамасы тәрізді жеке басына тән белгілері мен қасиеттерін білдіретін сөздер тобы ғана жіктеледі. Зат есімдерге жіктік

жалғауының жалғануы бастауыш пен баяндауыштың сөйлем ішінде бір-бірімен синтаксистік қарым-қатынасқа түсуінің негізгі амалы болып табылады [1,458 б.]. Белгілі бір заттың үш жақтың біріне меншіктілігін білдіру тәуелдік категориясы арқылы көрсетіледі [2,150 б.]. Көптік мағынаны сипаттайтын жалғаулар көпшілдік ұғымының мән-маңызының адам санасында қорытылуына байланысты қалыптасқан тілдік дамудың нәтижесі ретінде орнығып, объектінің сандық белгілерін және олардың субъектілерге қатысының ортақтық немесе жекелік сипатын танытудың, көптік, топтық, жинақтық, ортақтық белгілерінің көрсеткіші қызметтерін атқарады.

Түркі тілдері бойынша көптік категориясының негізгі грамматикалық көрсеткішін √*-lar/-lär/-ler* форманты және олардың фонетикалық варианттары (*-dar/-där/-der, -tar/-tär/-ter, -nar/-när/-ner* т.б.) құрайды. Адамзат санасының дамуымен бірге қалыптасқан көптік ұғымын сипаттайтын басты қосымшаның шығу тегі, тұлғалық құрамының қалыптасуы, мазмұнындағы көпшілдік идеясын беретін уәждік негіздер туралы да бірізді тұжырым орныққан жоқ. √*-lar/-lär/-ler* аффиксінің қалыптасуы мен дамуы жайлы негізгі көзқарастар бірнеше бағытта өрбиді: √*-lar/-lär/-ler* қосымшасы көптік мәнін сақтаған дербес лексеманың грамматикализация құбылысына ұшырауы негізінде жасалған, яғни жалғаудың этимологиялық негізінде болжамдық сипаттағы `бірнеше`, `көп` мәнін беретін дербес лексема жатуы мүмкін; √*-lar/-lär/-ler* қосымшасы көптік мәнді түбір сөзге қосымша морфеманың жалғануы арқылы жасалған, яғни жіктеу есімдігі *ol* мен √*-ar* жұрнағының кірігуінен қалыптасуы мүмкін; екі қосымша морфеманың бірігуінен жасалған құранды жұрнақ, яғни есім сөздерден етістік тудырып, іс-әрекеттің қайталамалы сипатын білдіретін √*-la* жұрнағы мен келер шақ есімшенің √*-r* формантының бірігуі арқылы жасалып, ішкі семантикалық өзгерістің нәтижесінде көптік мәнге ие болған күрделі аффикс [3,41,103; 4, 33-36 бб.].

Түркітанушы-лингвистердің тұжырымдауы бойынша түркі тілдерінде √*-lar/-ler* қосымшасынан басқа да көптік, ортақтық, жинақтық мән беретін бірнеше архиформанттар болған: «Кроме афф.*-lar/-lär*, собирательность – множественность обозначалась рядом аффиксов, давно утративших свою продуктивность и

сохранившихся в составе отдельных слов и форм» [5,145 б.]. Қазіргі түркі тілдері деректерінде архаикалық көптік категориясының жинақтау, топтау, ортақтық мәнінің реликтілері ғана сақталған. Түркілік бабатіл кезеңінде белсенді қолданылған жинақтау, топтау мәніндегі көптік категориясының архиформанттары қатарында √*-*z,*-s,*-q(-k),*-t,*-č,*-š,*-l,*-m,*-n,*-r* тұлғалары көрсетіледі [6,33-34; 3,10, 22]. Архаикалық √*-z,*-s,*-q(-k),*-t,*-č,*-š,*-l,*-m,*-n,*-r* форманттары тілдік жүйедегі фоно-семантикалық, фоно-морфологиялық құбылыстармен, қазіргі түркі тілдеріндегі сөзжасам жұрнақтарымен ұштасып жатқан, грамматикалық мағыналары айқын ажыратылмаған көне модификаторлар, сондықтан олардың шығу тегі, даму жолы жайлы бірізді пікірлер толық қалыптаса қойған жоқ. Олардың басым бөлігі архитүбірлерге (өлі түбірлерге) жалғанғандықтан негіз сөз құрамына кірігіп, морфемалық жігі тұтасып кетсе, енді біразы күрделі қосымша морфемалар құрамында сақталған. Архаикалық көптік категориясының дербес аффикстік дәрежесін сақтап қалғандарының саны тым аз.

Түркі тілдері бойынша көптік категориясының реликт нұсқаларының сілемдері ежелгі және кейбір қазіргі этнонимдер құрамында сақталуы мүмкін, мысалы: √*-z* формантын *az→*a+*z* «аз», oγïz//oγïz→ *oγ(u)//*oγ(ï)+*z `оғыз`, *qïrqaz//qïrqaz→qïrq+*(ï)z//*(a)z* `қырқ аз//(қырғыз)` этнонимдерінің құрамынан ажыратуға болады. Сондай-ақ *qazaq* `қазақ`, *äzirbajan* «әзірбайжан» лексемалары да көптік мәнді √*-z* модификаторын сақтауы мүмкін; √*-n* формантын *γun, üjsin, najman, arγïn, alban* т.б. этнонимдерінің сақтау мүмкіндігі жоғары; √*-t* модификаторының іздері *qoŋïrat, kerejt* т.б. ру-тайпа атауларының құрамында сақталған.

Түркі тілдерінде көптік, жинақтау мән беретін √*-z≈√*-s≈√*-š* модификаторлары тәуелдік жалғауының үшінші жағының құрамында **-sï* > алт., тув., хак., шор., чул. √*-zï* ~ як. √*-ta* ~ чув.√*-š, -še, -äše, -eše*; √*-z* нұсқасы жіктеу есімдігінің көпше түрінің бірінші жағында *(biz<bi+z≈pis<pi+s),* тәуелдік жалғауы көпше формасының бірінші жағының көпше түрінде (*-biz<bi+z≈-miz<mi+z≈-pïz<pï+z*), екінші жағының жекеше және көпше түрлерінде *(siz<si+z, sïŋ<sï+ŋ),* бірінші және екінші жағының құрамында (*-mïz < m+iz,-ŋ (-n,-γ) uz)<-ŋ (-n,-γ) +üz),* екінші жақ көпшесінің құрамында *(-sïŋ(-n) +iz*) кездеседі. Лингвистикалық түркітануда көне түркі тілінде

кеңінен қолданылған *bodun* `халық`, *oγlan* `ұлан (ұрпақ)`, *eren* `ерлер, батыр жауынгерлер` лексемалары құрамындағы соңғы дауыссыз *n* дыбысын көптік мәнді √*-*n* формантымен байланыстырушы көзқарастар белгілі.

Түркі тілдеріндегі архаикалық көптік категориясының реликт форманттарының мән-мағынасын ашу жалпыалтайлық деңгейде қарастырғанда ғана біршама айқындала түседі. Мысалы, көптік категориясының архаикалық √-***s*** форманты маньчжур тілінде √-*sa/-sä/ -se, -so/-su* тұлғаларының құрамында (*sakda+sa* `қарт адамдар, қарттар`, *agu+sa/agu+se* `ағалар,үлкен бауырлар` *gege+se* `апалар (әпкелер)`, *aqa+su* `құлдар`, *šoqomo+so* ′кедейлер′ т.б.) сақталса, моңғол, қалмақ тілдерінде дербес аффикстік деңгейде түбір сөздерге тікелей жалғанады (қалм. *xulgăn̆+s* `тышқандар`, моңғ. *udu+s* `ірі қара, сиырлар (қодастар)`, *noqa+s* `иттер`), тұңғыс тілдеріне жататын нанай тілінде √*-sal/-sel* қосымшасының құрамында сақталған (*******kä+sal* `хандар`). √*-sal/-sel* күрделі жұрнағының құрамында көптік мағына жүктеген √*******-l* форманты да сақталуы мүмкін. Алтайтанушы ғалымдар √*-sal/-sel* қосымшасының мазмұнынан ұжымдық сипаттағы `барлығы, бірге` семасын ажыратады [7, 60 б.].

Көне түркі ескерткіштері тілінде көптік жалғауларының √-*lar,-ler*: *beg+ler* `бектер`, *kunčuj+lar* `әйелдер (бикештер)`, *at+lar* `аттар` және √*-t*: *tarqan+t* `тарқандар` *čadapï+t* `туыс уәзірлер` форманттары қолданылады, жалпыалтайлық көне формант √**-t* тұлғасының көптік мәнде жұмсалуы өте сирек кездеседі. М.Томанов орта ғасыр мұрасы «Бабурнама» тілінде, қазіргі якут тілінде көптік мәнді √*-t*және √*-lar* қосымшаларының сөз түбіріне қатар жалғанатынын көрсететін деректердің кездесіп қалатынын айта отырып: «түркі тілдерінде *-t* форманты орта ғасырлардың соңғы кезеңдерінде өзінің көптік мағынасын жоғалтты» деген тұжырым жасайды [4, 32 б.].

Үндестік заңының жетілуіне орай қазақ тілінде көптік жалғауларының алты нұсқасы қолданылады: √*-lar, -ler, -dar, -der, -tar, -ter*. Жалғанған сөздеріне көптік мағына беретін көптік жалғаулары қазақ тілінде қызметіне қосымша «ұғымдық мәндерді де бейнелейді: біртекті нәрселердің жиынтығы (*mektepter+ter, üj+ler*); сын есім мен есімшені субстантивтендіреді (*žaqsï+lar,*

oqïγan+dar); (сан есімге, мезгіл үстеуге жалғанып, болжалдау, мөлшерлеу, шамалауды білдіреді (*žasï otïz+darda, saγat üš+terde, bïltïr+larda*); бір нәрсенің жалпыға бірдей ортақтығын, меншіктеуші адамның көптігін білдіреді (*qïz+darïŋ, äke+lerïŋ*). Көптік жалғаулары бірыңғай мүшенің соңғысына ғана жалғанады» [8, 184 б.]. Көнетүркілік √*-lar, -ler* тұлғалары қазақ тілінде дауысты және кейбір үнді дыбыстардан кейін қолданылады.

Түркі тілдері көптік категориясының ең белсенді қолданылатын қосымшасы болып табылатын √*-lar,-ler* форманттарының фонетикалық дублеттерінің парадигмалық аясы аса ауқымды: √*-lar, -ler, -lär, -lor, -lör, -lïr, -lir, -nar, -när, -ner, -nor, -nör, -nur, -nir, -dar, -der, -där, -dor, -dör, -dïr, -dir, -tar, -ter, -tär, -tor, -tör, -tïr, -tir, -zar, -zer, -zär, -sar, -ser, -sär, -rar, -rer, -rär.* Түркі тілдеріндегі көптік категориясы қосымшаларының тұлғалық өзгерістері негізінен ассимиляциялық үдерістерге байланысты қалыптасады: «влияние высокой степени частности двух *t* глагольных словоформ на преобразование *-td<-tt-*, что привело к сложению вариантов аффикса *-lar* с начальными *t* и *d* в некоторых тюркских языках. Ассимилятивный процесс на этом не закончился - как было показано выше, в зависимости от конечного звука основы в тюркских языках выработались варианты с начальными *n,z,s,r,* ноль звука [3, 21-22 бб.].

Түркі тілдерінде √*-lar, -ler, -lär, -lor, -lör, -lïr, -lir, -nar, -när, -ner, -nor, -nör, -nur, -nir, -dar, -der,-där, -dor,-dör, -dïr, -dir, -tar, -ter, -tär, -tor, -tör, -tïr, -tir, -zar, -zer, -zär, -sar, -ser, -sär, -rar, -rer, -rär.*т.б. көптік мәнді қосымша морфемалар құрамындағы дауыссыздардың редукцияға ұшырап көмескіленуі, элизиялануы негізінде немесе құранды жұрнақтардың қайта ыдырауы негізінде орныққан √*-le, -la, -lä, -lo, -lö, -lï, -li, -to, -tö, -ta,-te, -tä, -za, -ze, -zä, -zo, -zö, -a, -ä, -ar, -är, -er* т.б. варианттары да қолданылады: ұйғыр тілі диалектілерінде – *quš+la* `құстар`, *öj+lä* `үйлер`, *gül+lö* `гүлдер`; өзбек тілі диалектілерінде – *xätän+lä* `қатындар (әйелдер)`; түркмен тілі диалектілерінде – *kitap+la* `кітаптар`,*ata+la* `аталар (әкелер)`, *küzgü+le* `айналар`, *qoj+la* ` қойлар`, *adam+lä* `адамдар` т.б.

Түркі тілдері жүйесінде чуваш тілі көптік жалғауының табиғаты өзгешелеу: √*-sem.* Г.Рамстедт түркі тілдеріндегі √*-lar,-ler* қосымшасын моңғол тіліндегі көптік мәнін білдіретін √*-nar* тұлғасымен сабақтастырады, ғалымның пікірінше, жалғау моңғол,

якут тілдеріндегі дербес лексемалық деңгейдегі *nar, naar* `бірге` сөзімен төркіндес. Зерттеуші, сондай-ақ √*-l* элементінің комитативті мағына беретін дербестік сапасына да мән береді [7, 46-48 бб.]. Түркі тілдерінде көптік категориясы арнайы қосымша морфемалар арқылы да, семантикалық мазмұнында жұптық, көптік және жинақтау-топтау мәні бар дербес лексемалар арқылы да сипатталады. Көптікті, жинақтау мен топтауды білдіретін логикалық ұғым кейбір зат есімдер мен есімдіктерден, сан есімдерден көрініс береді. Мазмұнында көптік мән сақтаған лексика-семантикалық композициялардың тұлғалық құрылымы да әртүрлі болып келеді: жеке сөз (*biz, šaš, qar, jïlqï, on*), қосарлы сөз (*bala-šaγa* `балалар`, *qïz-qïrqïn* `қыздар, келіншектер`, *šal-šawqan* `шалдар, кәрі адамдар` т.б.), қайталама сөз (*otar-otar, üjir-üjir, qušaq-qušaq* т.б.), күрделі сөз (*žüz elüw mïŋ* т.б.), тұрақты сөз тіркесі (*tajlï tajaγïmen keldi* `түгел, бәрі`*)* т.б.

Түркі тілдеріндегі көп өзгеріссіз қолданылатын жалғау – тәуелдік категориясының көрсеткіштері. Тәуелдік категориясы заттар арасындағы иелік, меншіктілік қатынастарды білдіреді. Түркі тілдеріндегі тәуелділік қатынастар үш түрлі жолмен жасалады: 1) Тәуелдік жалғаулары жалғану арқылы морфологиялық амалмен жасалады; 2) Жіктеу есімдіктері мен өздік есімдіктері *kentü, öz* лексемаларының тіркесуі және ілік септігі жалғаулары мен тәуелдік жалғауларының жалғануы арқылы жасалатын морфологиялық-синтаксистік амал; 3) Жіктеу есімдіктерінің біріне ілік септігінің жалғануы арқылы жасалатын синтаксистік амал [5, 147-148 бб.]. Түркі тілдеріндегі тәуелдік мәнді білдіретін негізгі морфологиялық, грамматикалық көрсеткіш – тәуелдік жалғаулары. Түркі тілдерінде зат есімдерге және субстантивтенген басқа сөз таптарына тән тәуелдік категориясы үндестік заңына сәйкес қалыптасқан бірнеше вариантты аффикстерді қамтиды.

I жақ, жекеше: *-m, -ïm, -im, -um, -üm, -m, -ïm, -im;*

I жақ, көпше: *-mïz, -miz, -ïmïz, -imiz;*

II жақ, жекеше: *-ŋ, -ïŋ, -iŋ, -uŋ, -üŋ, -uγ,- üg -ŋ, - ïŋ, -iŋ;*

II жақ,көпше: *-ŋïz, -ïŋïz, -iŋiz;*

III жақ, жекеше: *-ï, -i, -sï, -si;*

III жақ, көпше: *-ï, -i, -sï, -si.*

Бірінші жақтың жекеше түрі: *ini-jigünim→ini-jigün+im* `іні-жиенім`, *beglerim→begler+im* `бектерім`, *budunïm→budun+ïm* `халқым`, *oγlanïm→oγlan+ïm* `ұлдарым` КТү.51,52; *basïm→bas+ïm* `басым` ЫБ.10; *aγïlam→aγïl(a)+m* `қорам(аулам)`; *jïlqïm→jïlqï+m*

`жылқым` Суд.5; *inim→ ini+m* `інім`, *qïzïm→ qïz+ïm,* `қызым`, *urum→uru+m* `ұлым (ұрпағым)` Суд. 6; *ögüm→ög+üm* `шешем` БҚ,17, КТү.11; *siŋilim→siŋili+m* `қарындасым`, *qunčujum→qunčuj+um* `бикешім` КТү.20 т.б. Бірінші жақтың көпше түрі: *jaγïmïz→jaγ+ïmïz* `жауымыз` Тон. 8. Екінші жақ тәуелдік жалғауы: *qaγanïŋ→qaγan+ïŋ* `қағаның` Тон.2; *iliŋ→ il+iŋ* `елің` КТү.23; *bunuγ→ bun+uγ* `мұның` КТк.8. Үшінші жақ тәуелдік жалғауы: *inisi→ ini+si* `інісі` КТү. 5; *oγlï→ oγ(u)l+ï* `ұлы` КТү.5; *ečüsi→ ečü+si* `ағасы` КТү.5; *qaŋï→ qaŋ+ï* `әкесі` КТү.5; *bujruqï→bujruq+ï* `кеңесшісі,уәзірі` КТү. 5; *begleri→begler+I* `бектері`, *budunï→budun+ï* `халқы` КТү.6.

YII-IX ғасыр түркі жазба ескрткіштері тіліндегі тәуелдік формаларының қазіргі түркі тілдерінде көп өзгеріссіз қолданылуы аталған категорияның сол кезеңдерде-ақ толық жүйеленіп, нормаланғанын көрсетеді.

Түркі тілдеріне тән ерекшеліктердің бірі – *зат есімнің жіктелуін бейнелейтін арнаулы грамматикалық көрсеткіштің болуы. Сөздің жіктелуі оның грамматикалық үш жақтың әрқайсысына тән жіктік жалғауын қабылдауы арқылы объектінің субъектіге қатысын айқындайды және сөйлем мүшелерінің синтаксистік қарым-қатынасқа түсуін қамтамасыз етеді* [1, 448 б.]. *YI-IX ғасыр түркі жазба мұралары Орхон, Енисей, Талас ескерткіштері тілінде зат есімдердің жіктік мағынасы жіктеу есімдіктері арқылы беріледі: jïlanmen `жыланмын`ЫБ.*8*; barsmen* `барспын` ЫБ,10; *oγlï men* `ұлымын(ұрпағымын)` Е.47; *jul teŋri men* `жол тәңірімін` ЫБ.2; *qara quš men* `қара құспын`; *buγra men* `бурамын` ЫБ. 20. *Бұл көне түркі тілінде жіктік мағынасының дербес грамматикалық категория ретінде толық жетілмегенін, жіктеу есімдіктерінің жіктік жалғауларына айналуы IX ғасырдан кейін орныққан құбылыс екенін көрсетеді. Жаққа қатысты үштүрлі модификациямен берілетін жіктік категориясымен зат есімдер, субстантивтенген басқа да сөз таптары және етістіктер түрленеді.* Түркі тілдеріндегі жіктік жалғаулары бірнеше фонетикалық варианттардан тұрады.

I жақ, жекеше: *-men, -ben, -mïn, -min, -bin, -bïn, -pin, -pïn;*

I жақ, көпше: *-mïz, -miz, -bïz, -biz, -pïz, -piz;*

II жақ, жекеше: *-sen -sïŋ, - siŋ,- sïz, -siz*;

II жақ, көпше: *-siz , -sïŋdar, -siŋder, -sïzdar, -sizder*;

III жақ, жекеше: Ø.

III жақ, көпше: Ø, кей тілдерде көптік жалғаулары жалғанады.

Етістіктердің жіктелуі олардың шақ категориясымен түрленуіне сәйкес қолданылады. Бірінші жақ, жекеше түрі: қаз., башқ., түр., тув. *aldïm*`алдым`*;* екінші жақ: қаз., башқ., тув. *aldïŋ,* түр., *aldïn*`алдың`; үшінші жақ: қаз., башқ., түр., тув. *aldï* `алды`. Бірінші жақ, көпше түрі: қаз., башқ. *aldïq*, түр. *aldïk*, тув. *aldïmïs*`алдық`*;* екінші жақ: қаз. *aldïŋdar/ aldïŋïzdar*, башқ. *aldïŋïz,* тув. *aldïŋar,* түр., *aldïnïz* `алдыңдар/алдыңыздар`; үшінші жақ: қаз. *aldï*, башқ., түр., тув. *aldïlar* `(олар)алды`. Басқа түркі тілдеріне қарағанда етістіктердің ауыспалы осы шақтағы жіктелу формасы чуваш тілінде өзгешелеу қалыптасқан. Бірінші жақ, жекеше: чув. *wularäm*`оқыдым`, *sïrtäm* `жаздым`; екінші жақ: чув. *wularän*`оқыдың`, *sïrtän* `жаздың`, үшінші жақ: чув. *wularä*`оқыды`, *sïrčä/ sïrtä* `жазды. Бірінші жақ, көпше: чув. *wularämär*`оқыдық`, *sïrtämär* `жаздық`; екінші жақ: чув. *wularär*`оқыдыңдар/оқыдыңыздар`, *sïrtär* `жаздыңдар/ жаздыңыздар`, үшінші жақ: чув. *wularäs*` (олар) оқыды`, *sïrčäs/ sïrtäs* `(олар) жазды.

Морфеманы тілдің әрі қарай бөлшектеуге болмайтын ең кіші бірлігі ретінде танитын морфологиялық теорияның ғылыми ұстанымдары синхронды тұрғыдан толық дәйектелгенмен, тарихи-диахрониялық зерттеулерде әрдайым нәтижелі бола бермейді. Қосымша морфемалардың қалыптасу үдерістері мен дербес лексемалардың түрлі интра-экстралингвистикалық факторларға байланысты өзгерістері өзара сабақтастықта жүреді. Бұл тілдік құрылымның даму барысындағы жүйелі, жүйесіз құбылыстар мен заңдылықтардың тек тілдің бір дейгейінде ғана емес, барлық тілдік деңгейлер арасында кезең-кезеңімен жүретін өзара интерференциялық үдерістерді қамтитынын көрсетеді. Соған орай жалғаулардың тұлғалық, мағыналық және функционалдық дамуы да тұтас тілдік жүйенің даму үдерісіне сай жүзеге асады.

Шартты қысқартулар:

БҚ	Білгекаған
Е.	Енисей жазбалары
КТү.	Күлтегін, үлкен жазба
КТк.	Күлтегін, кіші жазба
Суд.	Суджа ескерткіші
Тон.	Тоникук ескерткіші
ЫБ	Ырық бітіг жазбасы

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Қазақ грамматикасы. – Астана: Астана полиграфия, 2002. – 783 б.
2 Аханов К. Грамматика теориясының негіздері. – Алматы, 1996. – 201 б.
3 Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Морфология. – Москва: Наука, 1988 – 557 с.
4 Томанов М. Қазақ тілінің тарихи грамматикасы. – Алматы, 988. – 239 б.
5 Кононов А. Н. Грамматика языка тюркских рунических памятников (YII-IX вв.). – Ленинград: Наука, 1980. – 256 с.
6 Кононов А. Н. Показатели собирательности-множественности в тюркских языках. – Ленинград, 1969. –167 с.
7 Рамстедт Г.Й. Введение в алтайское языкознание: Морфология / Пер. с нем. – Москва, 1957. – С. 60.
8 Қазақ тілі. Энциклопедия. – Алматы: IDK-TIPO, 1998. – 508 б.

Резюме

В статье сравнительно-сопоставительно анализируются особенности развития множественного, личного и притяжательного окончаний в современных тюркских языках со структурой окончания в языках Орхонских, Енисейских памятниках. Форменное, содержательное и функциональное развитие окончания рассматривается в рамках процесса развития всей языковой системы.

Resume

The development features of plural, personal and possessive endings in the modern Turkic languages with the structure of the endings of the languages in Orhon, Yenisei monuments are analyzed comparatively in the given article. The formal, meaningful and functional development of the ending is considered as a part of the development of the whole language system.

УДК 81 373. 613

ИШАН СӨЗІНІҢ МАҒЫНАЛЫҚ СЫР-СИПАТЫ

Н.Б. МАНСҰРОВ
филология ғылымдарының кандидаты,
Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Аннотация

Мақала тілімізде қолданыста жүрген ишан сөзінің мағыналық сыр-сипаты негізінде қалыптасқан тілдік материалдар бойынша қарастырылған. Сараптауға алынған тілдік әрі тарихи деректер ишан сөзінің тарихи қалыптасуына негізделген. Автор талдау барысында аталған сөздің термин ретінде қалыптасып, оның мағыналық сыр-сипатын,

өзінің түпкі ұғымы мен кіріккен тілдегі қолданысындағы жалпыхалықтық ұғымның қалыптасуын сөз етеді. Өйткені кез келген тілге енген кірме сөздің басты ұғымы сол қабылданған тілдегі мағыналық қолданыста жалпыхалықтың қолдауын тауып, пайдаланылған жағдайда белсенділік танытатын болады.

Түйін сөздер: кірме сөз, діни сөз, сөздің сыр-сипаты, мағыналық байланыс.

Кез келген тілдің лексикалық қоры қашанда өзге тілдердің әсерінен толыға түсетіні белгілі. Ол жайлы арнайы зерттеу жұмыстары жүргізілгені де қаншама. Бірі белгілі шығармалардағы қолданыстарын негізге алса, енді бірінде танымал тұлғаның сөз қолданысындағы кірме сөздер басшылыққа алынып сараланады.

Жалпы алғанда, бір тілден екінші тілге сөздердің кірігуі әлемдегі барлық тілдерге тән құбылыс. Оның солай болуы да заңды. Өйткені кез келген халықтың тілдік қолданысы бір-бірімен араласпай өмір сүре алмайды. Жер бетіндегі халықтардың бір-бірімен өзара қарым-қатынасқа түсуі сөздердің де ауыс-түйісіне септігін тигізеді. Мұндай ауыс-түйістер жаугершілік, саяси, әлеуметтік, материалдық, экономикалық, сондай-ақ діни, рухани, мәдени, т.б. байланыстардың нәтижесінде жүзеге асырылады.

Қазақ тілінің тарихында да өзге тілдерден сөз алмасуы жайлы зерттеулер жетерлік. Осы сөз алмасулардың ішінде шығыс тілдері кеңірек орын алады. Айталық, күнделікті жиі қолданылатын кітап, дәптер, қалам, дәріс, тәлім, тәрбие, ақыл, өсиет, т.б. оқу-білімге қатысты, тамақ, тағам, дәм, зауық, тәбет, т.б. тағамға байланысты атаулардан өзге көптеген салаларда орын алғанын көруге болады. Ал діни сөздердің орны тіптен бөлек.

Діни сөздердің тілімізге енуі жайлы зерттеулер олардың кірігуі мен қолданылуы жайын кеңірек сөз етеді. Бұл зерттеулерде кірме сөздер кезеңдерге бөлініп, тақырыптық топтарға топтастырылып, сыртқы пішіні мен айтылу, жазылу жолдары арнайы қарастырылғандары да бар. Ал сол кірме сөздердің мағыналық сипатын жан-жақты саралау әлі де болса арнайы зерттеуді талап ететін сияқты. Өйткені кез келген сөз бір тілден екінші тілге енген кезде мағыналық өзгеріске ұшырайтыны байқалады. Онда сөздердің мағыналары кеңіп, қолданыс аясын ұлғайтуы немесе мағыналары тарылып кетуі де кездеседі.

Сөздердің мағыналары кеңейіп не тарылып кетуі жайлы тілімізде қаралған жұмыстар бар [1]. Оның ішінде кірме сөздерге байланысты арнайы зерттеулерді де атауға болады [2]. Алайда ол зерттеулерде кірме сөздердің түпкі мағынасы мен бүгінгі қолданыстарын салыстырмалы түрде талдау жұмыстары арнайы әрі кең түрде сараланбаған. Оған қоса ондай зерттеу жұмыстары тіліміздің орын алған барлық кірме сөздерге талдау жасалмағандығын да алға тартады. Сондықтан кірме сөздердің

мағыналық сипаты мен қолдану аясына талдау жасау тіл білімінде қашанда маңызды болып табылады.

Тілімізде кең қолданыс тауып келетін әрі кез келген қолданысы сырға толы кірме сөздің бірі – ишан. Ишан парсы тілінде – ушә – ана кісі, у – ол кісі, т.б. мағыналарында келеді. Бұл көне замандарда ұлық билеушілерге көрсетілген құрмет ретінде қолданылған. Бір қарағанда сөздің аса бір мағыналы екендігін көре алмаймыз. Алайда заманына орай оның мағынасы мен қолдану аясы кең көлемді қамтығандығын анық көреміз.

Н. Оңдасынов бұл сөзге «Дін басыларының жоғарғы атақтарының бір атауы дей келе, ишан – олар деген сөз. Содан дін басыларын құрметтеу ретінде «олар» деп атап кеткен» деген түсінік береді [3, 37 б.].

Расында, сөздің алғашқы қолданысы осы ел билеуші, жоғары лауазымды кісілерге құрмет көрсету мағынасын басшылыққа алған. Алайда ол бертін келе дін басылардың атақты адамдарына да қолданылуы қалыптаса бастаған. Өйткені ел билеушілер мен дін басыларға да көнеде аса ерекше құрмет көрсетілген. Бұл ретте қатынастық өлшем дәрежесі біркелкі болған.

Сөз жоқ, алғаш ишан сөзі – ұлы, қаған, шейх, хан, т.б. ел билеушілеріне көрсетілген құрмет, мәртебелі есім мағынасында жұмсалған. Себебі көне замандарда билеушілер өздері қол астындағы аймақтарды басқаруда жергілікті жердің өкілдері не болмаса өздері тағайындаған өкілеттіліктері, атқарушылары болған. Осы өкілдікке ие болғандар өздерін сайлаған ұлық задалардың атымен, яғни сол билеуші кісілердің атынан билік жүргізген. Олар кез келген сәтте солардың атын жамылып, әмірлерін, бұйрықтарын жүзеге асырған. Ең бастысы, аймақтарда осылайша ел басқарғандар өз билеушілерінің берген үлкен құрметтерінің арқасында тіпті олардың есімдерін де атамайтын болған. Міне мұндай билеушілік сол аймақтың билерін «ишан-ишандар» деп аталуына септігін тигізген.

Алғашқыда осы мағынада қолданылған ишан сөзі кейіннен кісі есімдеріне тіркесе бастаған. Нәтижесінде, еркін қолданыс тапқан мұндай сөз жеке дара қолданылып, тілдік айналымға еніп кеткен. Осы сияқты мысалдарды тарих беттерінде көптеп кездестіруге болады.

Ишан парсы сөзі – ол кісінің өкілі, атынан әрекет етуші. Әбу Бәкір ас-Сыддық Суфа сахабаларының рухани ұстазы, қамқоршысы, барлық амалдарда Пайғамбарымыз (с.а.у.) ісін жалғастырушы болды. Хазіреті Саламан Фарси (р.а.) оның хулафасы, яғни Суфа сахабалары арасындағы орынбасары, ишаны қызметін атқарды [4,11 б.].

Бұл ишан сөзінің қолданылу мақсатының бір сыры болса, екінші бір сыры осы атаққа ие болған азаматтардың өз бойындағы жеке қасиеттерімен танылғандығы деп ұғыну керек. Себебі тектіліктің бір сыры да осында болуы мүмкін. Айталық, әулиелігі мен мұғжизаларды таныта білген қасиетті жандарға осы «ишан» сөзі тіркесіп айтылған. Мысалы,

тарихтағы Айқожа ишан, Марал ишан, Қалқай ишан, т.б. әулиелігімен танылғандар. Бұлар ілімдерінің молдығын, діни білімдерінің жетіктігін, шариғи үкімдер мен пәтуа беруде көрегендіктерін таныта білген жандар. Мұндай сөздің сыр-сипаты кісінің лауазымы мен атағына емес, енді олардың діни білімділігіне қарай ойысқан деуге болады. Демек, бұл тұста ишан сөзінің көптік ұғымнан жалқыға ауысқандығын көруге болады.

Ишан ایشان (ишан). *ир*. 1. Олар (көп ретте бір адамға байланысты). 2. Оларды (сөз тіркесінде анықтауыш мағынасында). Діни тұрғыда ишан – діни лауазым деген түсінік те бар [5,32 б.].

Бұл сөз тілімізге кіргенде неге бастапқы мағынасынан ажырап кеткен деген сұрақ ирантанушылар арасында бұрыннан айтылып жүретін. Өткен жылы Иранның Шахид Бехешти университетінде өткізген ғылыми іссапар барысында әйгілі «Эсрар-от-тоуһид» кітабынан бұл сұрақтың жауабы табылды. Осы кітаптың Тегеранда «Агаһ» баспасынан 1367/1988 жылы шыққан нұсқасының 16-бетінде төмендегі жолдар бар: … شیخ ما، هر گز خویشتن «من» و «ما» نگفته است، هر کجا ذکر خویش کرده است گفته است، «ایشان» چنین گفته اند و چنین کرده اند. (…Шейх-э ма, һәргез хиштән «мән» вә «ма» нәгофте әст. Һәр коджа зекр-э хиш кәрде әст, гофте әст: «ишан» ченин гофте-әнд вә ченин кәрде-әнд) – ….Біздің шейхымыз, ешқашан өзі туралы айтқанда «мен» және «біз» деген емес, «олар» деп айтатын және істейтін деген тұжырым да ұсынылды (**Боранбаева А.** «Ишан» сөзі қандай мағына береді? «Ана тілі» газеті. № 11 (1311) 10-наурыз, 2016).

Осы айтылған ұғымға сәйкес тұжырымды В.В.Бартольд та келтіреді: Ишан – персидское местоимение 3 лица мн. числа. Слова употребляется в Туркестане в значении шейх, муршид, устад, пир (учитель, см. Derwish, EI, I, S. 990), в противоположнесть мюриду (последователь, ученик) [6, 675 б.]. Оған қоса ол бұл сөздің алғаш нақты қай кезде пайда болғаны әлі анықталмағанын айтып, оның орта ғасырларда қолданыста болғандығын жорамалдайды.

Жоғарыда келтірілген мысалдар мен дәйектемелердің барлығын бір арнаға тоғыстыруға болады. Оның ең бастысы қолданыстағы мағыналық байланыстың барлығы. Алғашқы пікірдегі ушә-ол мағынасы мен екінші пікірдегі діни атақ ретіндегі лауазым. Мұның барлығы да бір ұғымды алға тартады. Бірінші – өзінің билеушісі мен діни ұстазының мәртебесі (шені, атағы). Екінші – сол билеуші мен ұлы ұстазының есімін атамай оған көрсетілген сый-құрмет. Үшінші – өздерінің (ишан атанғандардың) яғни билеушілері мен ұстаздарына лайықты қызметте болуы. Төртінші – діни тұрғыдағы сауаттылықтың болғандығы. Себебі бұрынғы билікке келген билеушілердің дерлік барлығының діни сауаты мықты болған.

Міне мұндай мағыналық байланыстың негізінде парсы тіліндегі ушә-ол сөзі қолданыста өз мағынасын кеңейтіп ишан – діни атақ дәрежесіне дейін жеткен. Көне заманда мұндай атақ дәрежедегі билеушілер биліктегі мерзімі біткеннен кейін осы ишандық қызметпен айналысқан. Шариғат жолына бекем болған билеушілердің

Пайғамбарымыз (с.а.у.) жасынан асып ел билегендері болған емес. Бұл белгілі дәрежеде дәстүр ретінде сақталған. Ал кейіннен билік пен шариғаттың аражігі ажырап, діни пәтуа беру, діни үкімін айту, шариғи шешімін шығаруға байланысты жеке құрылым қалыптасқан. Осылайша діни сауаттылықтың да биліктен аластатылғандығы айқын көрініс табады. Бұдан әрі қарайғы кезеңдерде дін биліктен біршама алшақтаған деуге болады.

Қарахан мемлекетінің билеушілерінде ұлы бабамыз Мұхаммед ибн әл-Ханафиядан (р.а.) жалғасып келе жатқан дәстүр бойынша олардың бірде-бірі билік басында Пайғамбар (с.а.у.) жасынан ары бір сәт те отырмаған. Бұл дәстүрді Абд ар-Рахим (р.а.) баб та, Ысқақ (р.а.) баб та сақтаған.

Абд ар-Рахим (р.а.) баб туралы біз жоғарыда айтып өттік. Ал Ысқақ (р.а.) бабқа қатысты деректердің бәрінде де оның кәрілікке жетіп, Баб ата кентін салдырып, сонда өз ханакасында өмірден өткені жазылған. Осы дәстүрмен бабамыз Шаһ Мансур да Таразға қайта оралып, әкесінің ханакасында біржола дінге қызмет етіп, ишандық жасайды деген мәліметтер жоғарыда айтылған тұжырымдарды растайды [4, 88 б.].

Сөзімізді түйіндей келгенде, тіліміздегі ишан сөзінің тарихи қалыптасуы орта ғасырға барып тіреледі деген пікір оңды. Ал одан беріде сөздің мағынасы кеңейіп, билеушіден діни лауазым ұғымына ауысқан. Бірақ сөздің ұғымындағы жалпыхалықтың түсінігінде бүгінде тек қана діни атақ ретінде сақталып қалуы да осы мағынадағы қолданыстың салдарынан орын алса керек. Себебі діни қызметтің де атақ-дәрежесі алғашқы ел билеудегі дәрежемен тең болмаса да қадір-қасиеті мен құрметі солармен бірдей болған. Сондай-ақ кейінгі билеушілер атынан өкілетті болған атқарушылардың атақ-дәрежелері де алмасып кеткен соң сөздің алғашқы қолданысының мағынасы тарылып, діни ұғымдағы қолданысы айналымға енген болуы мүмкін. Ал бүгінгі тіліміздегі қолданыстағы мағынасы да осы негізде қалыптасып, орнығуы да айтылған ұғымға негізделген.

Пайдаланған әдебиеттер

1 Барлыбаев Р. Расширение и сужение значений слов в казакском языке. Автор.дисс.кан.фил.наук. – Алма-Ата, 1963. – С.16.

2 Рустемов Л.З. Қазіргі қазақ тіліндегі араб-парсы сөздері. – Алматы: Ғылым, 1982. – 160 б.

3 Оңдасынов Н.Д. Парсыша-қазақша түсіндірме сөздік. – Алматы: «Қазақстан», 1974. – 384 б.

4 Ә.Әбдімомынов. Қарахан әулеті. – Тараз: «Қарахан» баспасы, 2011. – 246 б.

5 Мансұров Н.Б. Қазақ тіліндегі діни терминдер сөздігі. – Астана, 2013. – 100 б.

6 Бартольд В.В. Сочинения VI том. Работы по истории ислама и арабского халифата. – Москва: «Наука», 1966. – 780 с.

Резюме

В статье рассматривается общий смысл слова ишан, в том числе анализируется связь значений слова в зависимости от ситуации использования. Образованное слово ишан формирует разные понятия, отличные от оригинального путем расширения концепции, первое понятие в переносном значении используется в более широкой концепции.

Resume

The article deals with the common sense of the word "Ishan" including the relationship of the meanings of the depending on the situation. The formed word forms «Ishan» develops different notions, different from the original by way of widening the concept. As a result, the first nation in its figurative meaning will be wed in a wider conception.

ӘОЖ 372.416.2:371.3

А.БАЙТҰРСЫНОВТЫҢ «ӘЛІП-БІЙ» ОҚУЛЫҒЫ ЖӨНІНДЕ ҒЫЛЫМИ-ӘДІСТЕМЕЛІК МӘСЕЛЕЛЕР

А.Ж. ДОСАНОВА
педагогика ғылымдарының кандидаты,
«Тұран-Астана» университетінің доценті
Қ.М. БӨКЕН
«Тұран-Астана» университетінің магистранты

Аннотация

Мақалада А. Байтұрсыновтың «Әліп-бій» оқулығына жан-жақты талдаулар жасалып, ондағы ғылыми-әдістемелік мәселелер қарастырылды.

Түйін сөздер: А. Байтұрсынов, «Әліп-бій» оқулығы, реформациялаған қазақ әліпбиі, артикуляция, әріптердің өтілу реті, дыбыстан буын құрау әдісі, буыннан сөз құрау әдісі, сөзден сөйлем құрастыру әдісі.

1920 жылдары қазақ арасында сауатсыздықтың нағыз орын алып тұрған кезде сауат ашуға мектеп жасындағы балалардан бастап үлкендерге дейін зәру болғандықтан сауатсыздықты жою мақсатында ел қамын ойлаған көзі ашық азаматтардың көпшілігі (алашордашылар) үлкендерге де арнап әртүрлі әліппелер жазған.

Оны алғашқы беттегі ғалымның мына сөзінен де аңғаруға болады: «Аш адам астың бабы мен дәміне қарамайды. Қазақ оқу жағынан қандай ашығып отырғанын топырлаб мекеме алдын тоздырыб, оқитын орын таба алмай жүрген қазақ балалары көрсетіб отыр. Сол ашығып отырған қазаққа дәмін-бабын келтіріб, соңыра беретін асыңнан бабы дәмі кем болса да, әзір берген асың артық» [1].

Оқулықтың алғашқы бетінде мұғалімдерге сол кездегі оқу және оқытудың өзекті мәселелері жөнінде жазған алғы сөзі бар. Бір қарағанда А. Байтұрсыновтың оқулығының жалпы мазмұнына қарап, оқулықтың бастауыш мектепке арналғанын, не үлкендерге арналғанын ажырату қиын көрінеді. Өйткені әліппенің титул бетінде оқулықтың кімдерге арналғандығы көрсетілмеген және оқулық ішіндегі кейбір жекелеген сөздер, кейбір мәтіндердегі сөздер мен сөйлемдер бала жасына лайықты емес секілді көрінеді, мұны ғалымның сол замандағы тұрмыстағы қолданылған сөздерді сол қалпында беруінен деп түсінген жөн. Әліппені талдай келе оның бастауыш мектептің сауат ашуға арналған екендігін көреміз [2].

Оқулықты талдамас бұрын ондағы әліпби құрамындағы әріптер құрамын беруді дұрыс деп таптық. «Әліп-бій» оқулығында әріптердің құрамын (алфавит) А. Байтұрсынов «әріптер реті» деп атаған (1 сурет). А. Байтұрсынов *ә, ө, і, ү* дыбыстарын *а, о, ы, ұ* дыбыстарының жіңішке фонемасы (үншесі) деп танып, оларға өз алдына жеке таңба бермей, сәйкес *а, о, ы, ұ* дыбыстарының таңбасына дәйекше (‘) қою арқылы жазған.

Әріптер реті

ا ب پ ت ج درز

س ش ع ق ک گ

م ن و ۇ ۋ ه ى ي

1 сурет – Араб әліпбиінен реформациялаған қазақ әліпбиі

Сонда дәйекшелі жіңішке дауысты дыбыстарды қоса есептегенде барлығы 28 дыбыс болған. Бұл әліпбиде қазақ дыбыстарынан х дыбысы жоқ. Х дыбысының орнына ғалым қ дыбысын (***қат-хат, қалық-халық***) қолданған. Бұл әліпбиде бас әріптер жоқ және сөйлем соңынан нүкте қойылмайды, әріптер, сөздер, сөйлемдер оңнан солға қарай оқылады.

А. Байтұрсынов әліппесі әліппе кезеңі және әліппеден кейінгі кезең болып екі кезеңге бөліп оқытылады. Әліппе кезеңі екі бөлімге бөлінеді:

- әліппені оқытудың бірінші кезеңі (жуан дауыстылар мен дауыссыздар);
- әліппені оқытудың екінші кезеңі (жіңішке дауыстылар мен *к* дыбысы).

Одан кейін әліппеден кейінгі кезең оқытылады. «Әліб-бійдің» қазіргі әліппелерден ерекшелігі – мұнда әліппеге дейінгі кезең жоқ. Балалар бірден дыбыстармен танысады. Мұғалімдерге көмек ретінде сауат ашу кезеңіндегі әрбір сабақтың оқыту әдістемесі қоса беріліп отырады. Мұны сол кезеңдегі қазақ тіліндегі әдістемелік құралдардың тапшылығынан деп ұғуға болады.

Әліппенің қазіргі әліппелермен салыстырғандағы тағы да бір ерекшелігі – әліппенің алғашқы сабағында балалар *а, з, р* дыбыстарымен бірден таныстырылады. Есесіне осы дыбыстар төрт сабақ бойы қатарынан оқытылады. Әліппе кезеңінің алғашқы сабағында бірнеше дыбысты қатар оқыту әдісі тәжірибеде аздап болса да кездеседі. Мысалы С. Кеңесбаев әліппесінде алғашқы сабақта *а, н* дыбыстары бірге таныстырылады [2].

1892-1917 жылдарға дейін жыл сайын үздіксіз шығып тұрған (авторы А.Мақсуди) араб әліпбиіндегі татар балаларына арналған әліппедегі әріптердің оқытылу реті мынадай:

ا ر ز م ت ن ي ب ك ل و ه ف ق ش س ث ص ط ج خ ح غ ع د ض ذ ظ

Ал А. Байтұрсынов (1928) әліппесіндегі әріптердің оқытылу реті мынадай:

ا ر ز و ن س ت ق ى ب ل د ۋ ي ۇ ش ع م ج ڭ پ ه ك ئ گ ۇ ۋ ا

(араб әліпбиіндегі әріптер оңнан солға қарай берілген), түсінікті болу үшін кирилл әліпбиіндегі ретін де келтіріп кетейік: а, р, з, о, н, с, т, қ, ы, б, л, д, у, й, ұ, ш, ғ, м, ж, ң, п, е, к, і, г, ү, ө, ә.

А. Байтұрсыновтың *а* дыбысымен бірге *з, р* дыбыстарын (басқа дыбыстарды емес) өтуіне – араб әліпбиіндегі басқа дыбыстарға қарағанда бұл дыбыстардың жазылуының қарапайымдылығы және ұқсастығы, яғни бір ғана элементтен тұруы (ا ر ز - *а, р, з*) және сөз басында, сөз ортасында, сөз соңында өзгеріске ұшырамайтыны себеп болған. Араб әліпбиінде тұрған орнына қарай өзгеріске ұшырамайтын дыбыстар санаулы ғана. Бұл дыбыстардан басталуының тағы бір себебі бір буынды, айтуға жеңіл сөздер *(ар, аз, зар, ара, аза, азар, араз*) құрауға икемділігі. Міне, сондықтан да

араб әріптерін үйреткенде осы дыбыстардан бастап үйретілетініне көз жеткізуге болады.

Татар әліппесінде де, А. Байтұрсынов әліппесінде де осы үш дыбыстан бастап үйретілуі осының дәлелі. Бұл дыбыстар мектепке алғаш келген балаларға оқуға жеңіл әрі жазуға да ыңғайлы болатындығына ғалым ерекше көңіл аударған. Сонымен бірге А. Байтұрсынов өтілетін дыбыстардың ретін сөз құрауға икемділігіне де қараған. Байқап отырсақ, татар және қазақ дыбыстарының арасында аздаған ерекшеліктер болғанмен, екі әліппедегі әріптердің өтілу ретінде ұқсастықтар бар екені байқалады. А. Байтұрсынов әліпбиінде *а-р-з* дыбыстары бірге өтіледі де, қалған дыбыстар көрсетілген ретпен жеке-жеке оқытылады. Ал татар әліппесінде дыбыстарды таныстыру *а, р, з* дыбыстарынан басталғанмен, олар жеке-жеке өз алдына бір сабақта таныстырылады. Ғалым-әдіскер жаңа әріппен таныстырғанда алдымен дыбыстың артикуляциясына ерекше мән береді. Осы мақсатта алғашқы сабақта *а, р, з* дыбыстарын таныстыру үшін *ара, бала, иттің* суреттері берілген. Бұл суреттегі бала «а» деп аузын ашып тұр, ара «*з-з*» деп ызылдап, ит «*р*..» деп ырылдап тұр. А дыбысын айтқанда баланың бет пішінінің қалай өзгеретіні суретте анық байқалады. Мысалы, *а* дыбысын айтқанда баланың аузы еркін ашылатындығы бет пішінінен айқын көрініп тұрады. Иттің де ырылдағанда ауызы еркін ашылмай, төменгі жақ кішкене өзгеріске ұшырап, тістері көрініп тұрғаны көрінеді [2].

Алғашқы күнгі сабақтың мақсаты – осы дыбыстармен таныстырып, әріптердің жеке тұрғандағы қалпын, айтылу жолдарын (артикуляциясын) үйрету ғана. Берілген әріптерді бірнеше қайталап оқытып, тілдерін жаттықтырады, сол дыбыстар бар сөздер ойлатып, зат атауларын ататады. Сол сөздерден керек дыбыстарды ажыратып алуға үйретеді. Осы үш дыбыс келесі күні қайта оқытылады. Бірақ мұндағы мақсат – *а, з, р* дыбыстарынан құралған ашық буынды және жалаң буын мен ашық буынды, ашық және тұйық буынды сөздерді оқып үйрету. А. Байтұрсынов оқуды ойынмен ұштастыруды – әрбір сабақтың ажырамас бөлшегі ретінде қарастырады. Оны «ермек-еңбек» деп атайды. Мұндай дидактикалық ойындар біртіндеп күрделеніп, оның шарттары, ұйымдастыру формалары да оқулықтың өн бойында түрленіп отырады. Бірде топ болып, бірде екіге, үшке бөлініп, бірде әрбір жеке бала өзі үшін ұпай жинауға арналады.

Оқулықтағы алғашқы сөздерді оқығанда-ақ оқулықтағы сызық ішіндегі сөздерді дәл солай етіп, басқа қағаздан жасап сызық бойымен әрқайсысы бөлек-бөлек қиылып алынады да балаларға таратылады. Бұл бала үшін әрі – ермек (ойын), әрі – еңбек (оқу, жазу). Әр бала өзіне тиген сөздерді, оқып одан соң шырпымен жасайды. Осылайша бала ойын ойнай отырып, оқып-жазуды меңгереді. Бала дәптерге жазбас бұрын алдымен осы дыбыстарды шырпымен жасап үйренеді. ا *(а)* дыбысын бір шырпымен жасауға болады. ر ز *(р, з*) дыбыстарын екі шырпыдан жасауға болады, немесе бір шырпыны ортасынан бөліп жасауға болады. Қарапайым да болса осындай практикалық әдістердің баланың дыбысты жылдам меңгеруіне септігі тиетінін А. Байтұрсынов ғылыми түрде де, іс жүзінде де дәлелдеп көрсете білген. Демек, балалар алғаш үйренген дыбыстардан бастап-ақ алдымен күнделікті өмірдегі өздеріне таныс шырпымен қарапайым дыбыстарды жасап көргенде бір үлкен жұмыс бітіргендей қуанышты күйде болса, екіншіден сол арқылы сауаттарын ашып, оқу-жазуды үйренеді. Бұл баланың оқуға деген ынтасын да арттыра түседі.

ا ر ز (а, р, з) дыбыстарын өтудің үшінші сабағында кешегі сөздер қайта беріледі. Балалар екі топқа бөлініп, бөлек-бөлек кесілген сөздер қайта таратылады. Әр топтағы балалар өздеріне тиген сөздердегі әріптерді санайды. Әріп саны көп топ қарсы топқа ұпай салған болып табылады да, ұпайы аз топ өздеріндегі сөздерді жазып шығады. Ұпай салған топ жазбайды. Екі жақтың әріп сандары бірдей болып шықса, әркім өз сөзін жазады. Бұндай ойын әдісі балалардың өтілген дыбысты жылдам оқып-жазуына көмек болады және оқуға деген ынтасын жоғарылатады. Балалар бір жағынан бұл сабақтарда жеке, жұптасып, топтасып жұмыс істеуге үйренеді [2].

Әліппенің төртінші сабағында өткен сабақтардағы алты сөз қайта беріледі. Бірақ бұндағы мақсат – балалар сол сөздерден тіркестер мен сөйлемдер құрау керек. А.Байтұрсынов оқулығында тіркестер «лепестер» деп берілген. Алты сөзден балалар оннан артық тіркес, сөйлемдер құрап, оларды дәптерлеріне жазып отырады. Сөйтіп балалар алғаш рет жаппай дәптерлеріне сөйлемдер жазады.

Сонымен А.Байтұрсыновтың «Әліб-бійіндегі» *а, з, р* әріптерін меңгертуге берген материалдарынан мынадай қорытынды жасауға болады:

- алғашқы күні дыбыстардың айтылу ерекшелігі, таңбасы таныстырылады;

- екінші күні сол дыбыстардан сөздер құрастырылып, оларды оқиды, ойын түрінде шырпыдан құрастырып жазады;

- үшінші күні сол сөздерді топқа бөлініп оқып, ойын түрінде алмасып оқып, жазып, бекітеді;

- төртінші күні сөздерден қысқа сөйлемдер құрастырып, оларды дәптерге жазып, пысықтайды.

А.Байтұрсынов жаңа дыбысты меңгертудің осындай жолдарын қолдана отырып, «жеңілден ауырға», «қарапайымнан күрделіге» біртіндеп көшу, яғни дыбыстан – буын құрауға, буыннан – сөз, сөзден – сөйлем құрастыру арқылы жеке-жеке арнайы сабақтарда біртіндеп сатылай меңгертуді қарастырады. Үш дыбыс қатар үйретілгенмен олар төрт сабақта төрт түрлі мақсатты негізге ала отырып жүзеге асырылған. А. Байтұрсыновтың алғашқы қатар өтілген үш дыбысты төрт сабақ бойы сатылап осылайша оқытылуының себебі бұл әліппеде әліппеге дейінгі кезеңге материалдар берілмей, балалар *дыбыс, әріп, буын, сөз, тіркес* (лепес), *сөйлем* деген ұғымдармен алғашқы дыбыстарды таныстыра бастағанда сатылап ретімен меңгертуді қарастырған [2].

Ал бүгінгі күннің әліппелерінде бұл ұғымдар әліппеге дейінгі кезеңдегі суретпен ауызша тіл дамыту жұмыстарын жүргізгенде таныстырылып, әліппе кезінде әріптерді өткенде бұл ұғымдармен балалар алдын ала аздап болса таныс болады.

«Әліппені басқа дыбыстар емес, неліктен *а, р, з, о* дыбыстарынан бастап таныстыруды жөн санаған?» деген сұраққа келетін болсақ, ол араб әріптерінің жазылуының әртүрлілігін, әріп элементтерінің қиындығын және сөз басында, сөз ортасында, сөз соңында, жеке тұрғанда өзгеріске ұшырайтынын есепке ала отырып, алғашқы сабақтарда балаға қиындық келтірмес үшін қай орында тұрса да (жеке тұрғанда, сөз басында, сөз ортасында, сөз аяғында) тек бір ғана қалыппен жазылатын әріптерді таныстыруды жөн санаған деп түсінеміз. Бұндай дыбыстар – *а, р, з, о* (ا ر ز و) дыбыстары.

Келесі таныстырылатын дыбыс – жоғарыда айтып өткеніміздей, жазылуы жағынан *р, з* (ر ز) дыбыстарына жақын *о* (و) дыбысы. *О* дыбысы жеке өзі *а* дыбысы секілді, жеке суреттер арқылы таныстырылады. Алдымен *о* дыбысының артикуляциясын оқулықтағы берілген суретпен байланыстыра отырып түсіндіріледі, яғни о дыбысын айтқанда еріндер дөңгелене алға қарай екпіндей

түседі де, сол күйінде қалып, төменгі жақтың ашыла түсуінен жасалады. Ғалым дыбыстың айтылуын іс жүзінде барлық балалармен бірге жасап көру мақсатын көздейді. Қалған суреттердің де не екендігі ататылып, астындағы атаулары оқытылады. А. Байтұрсыновтың дыбыстарды таныстыру үшін әліппеге сөз іріктеп алуында да, бүгінгі күн әліппелерімен салыстырғанда өзіндік ерекшеліктері бар. Ғалым алғашқы күннен бастап зат, кісі атауларымен бірге, қимыл, сын атауларын (*азар, ора, ор, оз, озар, зор*) да, сын атауларын да оқулыққа қоса беріп отырған. Олай ету себебі, әрине алғашқы дыбыстарды өткенде тек өтілген дыбыстар бар зат атаулары аз болады, сондықтан болар өтілген дыбыс бар сөздерді (зат, қимыл, сын атауларын) қатар ала берген. Бірақ оқуға, жазуға жеңіл болу жағы ескерілген. А.Байтұрсынов әріптердің өтілу ретін жасағанда оқу-жазуға жеңілдігімен қатар сөз құрау мүмкіншілігіне де мән бергендігі байқалады. Олай дейтініміз – алғашқы үш дыбысты өткен күннің өзінде алты сөз (*аз, аза, азар, ар, ара, араз*) шығарылған. О дыбысымен таныстырудың екінші сабағында берілген алты сөзден (*ор, ора, Ораз, оз, озар, зор*) екі сөзден тұратын алты сөйлем (*Оз, Ораз!, Ораз озар, Аз озар, Ораз, ора!, Ораз орар, Аз орар)* құрастырған. Енді осы сөйлемдердің мағыналық жағына келетін болсақ, *Аз озар* деген сөйлемді тура және ауыспалы мағынада түсінуге болады. Бірінші мағынасы *шамалы озар* дегенді білдірсе, келесі ауыспалы мағынада *аз кісі озар* дегенді білдіріп, *аз* сөзі зат атауының орнына қолданылғандығы байқалады. Мұндай сөйлемдер оқулықтың өн бойында кездесіп отырады. Олар оқып-жазуға жеңіл болғанымен мектепке алғаш келген балалардың жас ерекшелігіне және білім деңгейіне сәйкес келе бермейді деп ойлаймыз. Дегенмен «Әліб-бійдің» сол кезеңдегі ғылыми негізге сай жасалған алғашқы оқулықтардың бірі ретінде алатын орны маңызды, әдістемелік жағынан алғанда жоғары бағалы құрал екендігіне дау жоқ. *О* дыбысын бекітіп пысықтау сабағында алдыңғы сабақтағылардай сөйлем құратумен қатар берілген сөздерден жаңытпаш жасатады. Сөйтіп, А. Байтұрсынов оқушыларды шығармашылыққа алғашқы күндерден бастап үйретіп, оны әрбір сабақ сайын күрделендіре отырып, жүйелі жүргізуді қарастырған. Оны, әдіскер-ғалымның оқу материалының астындағы мазмұнға байланысты берген тапсырмаларынан, мұғалім үшін берген әдістемелік нұсқауынан көруімізге болады. Мысалы, бұл күні берілген жеті сөзден екі, үш

сөзден тұратын сөйлемдер құрастырылады. Алдымен екі сөзден тұратын он сөйлем үлгісін берген:

Ор, Ораз! *Оз, Ораз!* *Ораз озар.*
Ораз, ор! *Ора, Ораз!* *Ораз орар.*
Ораз, ора! *Аз озар.*
Ораз, оз! *Аз орар.*

Осы сөйлемдердің алтауы – лепті сөйлем, төртеуі – хабарлы сөйлем. Лепті сөйлемдердің құрылысына көз жіберсек, ғалымның сөздердің орнын ауыстырып, жаңа сөйлем туғызып отырғандығын байқаймыз. Бұдан соң берілген сегіз сөзден құраған сөйлемдердің орындарын ауыстыра отырып, он төрт сөйлем туғызған:

1 Ораз аз орар! 5 Зор Ораз, ора! 9 Ораз аз ор! 13 Ор, зор Ораз!
2 Аз ора, Ораз! 6 Ора, зор Ораз! 10 Аз ор Ораз! 14 Зор Ораз озар.
3 Ораз аз орар! 7 Зор Ораз, оз! 11 Ораз аз зор!
4 Ораз аз орар. 8 Оз, зор Ораз! 12 Зор Ораз, оз!

А. Байтұрсынов сөйлемдердің айтылу интонациясына да мән бергендігін байқаймыз. Бұл (3,4) сөйлемдердің айырмашылығы – жазылуда тыныс белгісінде де, айтылуда оның дауыс ырғағында. Бұл сөйлемдерді балалар оқып, өз беттерінше құрастырып, жаңылтпаш етіп айтып жаттығады. Бұл әліпбиді балалармен бірге тынымсыз жұмыс жүргізуге арналған нағыз сауат ашатын оқулық деуге болады [3].

Бұл әліппенің басқа әліппелерден ерекшелігі бір сабақта бір дыбыс пен әріп қана өтілмей, белгілі бір үйретілетін сөздердің құрайтын екі немесе бірнеше дыбыс пен әріп бір мезгілде өтіледі. Бұл әліппенің де кемшілігі буын түрлерінің ауыр-жеңілдігі ескерілмеді және дыбыстардың орын тәртібі түбегейлі шешілмегендігі болды. Мысалы А. Байділдиннің «Әліппесіндегі» әріптердің реті *а, т, н, р, о, қ, д, ж, л, м* болып келсе, Ғ. Мүсірепов пен А. Байділдиннің «Қызыл әскер әліппесінде» *а, т, б, л, с, н, ж, у, д, о, г* болып келеді. Мұнда әріптер күнделікті үйретілетін сөздерге байланысты ретпен берілген.

Қорыта келе, осы әліппелерден көптеген қазақтың зиялы азаматтары сауат ашып, елінің сауатсыздықтан арылып өсіп-

өркендеуіне өз үлестерін қосып, аянбай еңбек етті. Түрлі себептердің салдарынан «Әліб-бій» 20-жылдардың аяғына дейін ғана қолданылып, мұнан кейін Т. Шонановтың «Жаңалық» (Әліппе, Қызылорда, 1929 ж.) және Т. Шонанов пен М. Жолдыбаевтың «Жаңа арна» (Қызылорда, 1927 ж.) әліппелері жарық көрді. Бұл әліппе баспадан бірнеше рет өңделіп, қайта басылып, қазақ балаларының сауатын ашуда бірнеше жыл қолданыста болды. Араб әліпбиі елімізде қасиетті құранмен бірге ғасырлар бойы қолданыс тапты. Бірақ жаппай сауат ашуда 1912 жылдан бастап қолданылды. Араб жазуындағы әртүрлі диакритикалық белгілердің көп болуы, баспасөз мәселесіне, сауат ашуда едәуір қиындық келтіріп, 1940 жылы еліміз латын әліпбиін қабылдауға мәжбүр болды.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Байтұрсынов А. Тіл тағылымы. – Алматы: Ана тілі, 1992. – 46 б.

2 Досанова А.Ж. Қазақ әліпбиінің тарихы. – Астана, 2011. – Б. 79.

3 Досанова А.Ж. Қазақ әліпбиі – латын графикасында: тарихы, бүгіні, болашағы. – Астана, 2015. – Б.91.

Резюме

В данной статье сделан научный анализ учебника «Әліп-бій» А.Байтурсынова и в нем рассматриваются научно-методические вопросы.

Resume

The authors of the article made a scientific analysis of the textbook A.Baitursynov «Әlip-biy» and scientific and methodological issues are considered.

ӘӨЖ 8 82 82-3 82-34 82-344

«ЕР ТӨСТІК» ЭПОСЫНДАҒЫ МИФТІК МОТИВТЕР МЕН МИФ КЕЙІПКЕРЛЕРІ

Ж.Ә. АЙМҰХАМБЕТ
филология ғылымдарының докторы,
Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті
қазақ әдебиеті кафедрасының профессоры

Аннотация

Мақалада фольклорлық мұрадағы дүниетаным негіздері «Ер Төстік» эпосы арқылы қарастырылады. «Ер Төстік» көне эпосы –

түркі халықтарына ортақ мұра. Бұл эпос «көне эпос», «батырлық ертегі» ретінде қазақ, қырғыз, татар халықтарында сақталған. Осы нұсқалардағы мифтік мотивтер мен миф кейіпкерлері өзара салыстырылып, олардың мәні теориялық тұрғыда негізделеді. Ұқсастықтары мен ерекшеліктері көрсетіледі. Ежелгі түркілік дүниетаным фольклорық туындыларда «өмір сүретіні» ескеріліп, мифологияның танымдық әрі көркемдік-символикалық мәні туралы тұжырымдар жасалады.

Түйін сөздер: фольклор, миф, мотив, кейіпкер, Жалмауыз кемпір, рух-иелер, жылан, перілер әлемі.

Фольклор – ежелгі тұрмыс-тіршілікті, салт-ғұрыпты, дүниетанымды, руханият дүниесін танытатын құнды мұра. Біз фольклордан бағзы дәуірдегі ата-бабаларымыздың рухын, тынысын, болмысын аңғарамыз. Фольклордың барлық түрлері тұтасып келгенде ұлттың өткенінен бүгінге дейін жалғасқан таным тетігі. Көне мифтерден эпостық мұраларға дейін жалғасып, одан поэтикалық кеңістікке көркемдік-бейнелілік қызметімен ауысқан рухани-танымдық, әлеуметтік-қоғамдық, сакральды мәнге ие бабалар мұрасы заманауи поэтикалық санадағы маңыздылығымен де ерекшеленеді.

Қазақ, қырғыз, татар халықтарына ортақ «Ер Төстік» эпосы – ежелгі мифологиялық танымды айқын аңғартатын фольклорлық мұра.

Қазақ нұсқасындағы «Ер Төстікті» Ә. Марғұлан «батырлық өлең» [1,80 б.], Р. Бердібай «көне эпос» [2,80 б.], С. Қасқабасов «батырлық ертегі» [3,80 б.] қатарына жатқызады. Татар, қырғыз нұсқаларында архаикалық, яки мифологиялық эпос санатындағы «Ер Төстік» өзінің барынша көнелік сипатымен ерекшеленеді. Сондықтан да бұл фольклорлық мұрадан бағзы дәуірлердегі түркілерге ортақ мифтік дүниетанымды айқын көруге болады.

XIX ғасырдың 60-жылдарында В.Радлов өзінің «Образцы народной литературы тюркских племен» атты атақты еңбегіне «Ер Төстіктің» түмен татарларының (III том) және қырғыздардың (V том) арасында таралған нұсқаларын кіргізген, екі нұсқаның ұқсастық-айырмашылықтарын салыстыра қарап, тұжырымдар жасаған. В.В. Радлов еңбегіне сүйене отырып, Г.Н. Потанин «Ер Төстік» эпосын өзге халықтардың фольклорлық мұраларымен салыстыра отырып, мұндағы мотивтердің кең таралғанын анықтайды.

«Ер Төстік» XX ғасырда бірсыпыра салыстырмалы зерттеулерге арқау болды. Бұл эпосқа қазақ, қырғыз, татар ғалымдарымен қатар еуропа ғалымдары да назар аударды.

Қазақ нұсқасы ҚР Ұлттық ғылым академиясы ОҒК 75-бумасында, латын жазуында сақталған. Жинаушы – И.Ахметов [4, 367 б.].

«Ер Төстікті» «ертегілік-мифологиялық дастан» деп атаған татар ғалымдарының пікіріне сүйенсек, батырдың аты Йиртөшлек – жер атауымен байланысты, «жер астына түсуші» деген мағына береді. Оның себебі қаһарман басынан кешкен оқиғалардың біразы жер астында, хтоникалық ортада өтеді [5, 178 б.].

Қырғыз нұсқасында (С. Қаралаев жырлаған) Ер Төстік Манасқа қатысты, соның айналасында жүрген қаһармандардың бірі. «Көкетайдың асы» бөлімінде Төстіктің жер астына түскен оқиғасы сөз болады [6].

Қазақ нұсқасында бас қаһарман Ер Төстік кер биенің төстігін жеген соң анасының бойына бітіп, дүниеге келеді. Сондықтан кәрі ата-анасы оған «Төстік» атын береді [7,11 б.]. Ол жай бала емес, ерекше туған ер болады. «Ер Төстік» атануы сол себепті.

Қазақтардағы сияқты қара сөзбен айтылатын нұсқалар қырғыздарда да бар. Бұлардың қатарында Қырғыз Республикасының Ұлттық ғылым академиясындағы Ж. Жамгырчы уулу, Ы. Шамен уулы, Ж. Казакбай уулы тапсырған нұсқаларды айтуға болады [8].

Көне дүниетанымда әлем вертикалды үш әлемнен, горизонталды төрт тараптан тұрады. Жоғарғы әлем – болашақтың, ортаңғы әлем – осы шақтың, төменгі әлем – өткен шақтың мекені. Жоғарғы әлем мен төменгі әлем мистикалық, сакральды сипатымен көрінеді. Ер Төстіктің тағдырына төменгі әлемге – жер астына түсу жазылған. Түспеуге де болатын еді, алайда, перінің қызы Бекторы батыр өміріне араласады. Кенжекейдің тыйым туралы ескерткенін тыңдамастан, Ерназар Соркұдықтың басына көшін аялдатады. Соркұдық – мифологиялық мекен. Ежелгі адамдар танымында қоныстың өзі жайлы, жайсыз сипаттарымен көрінеді. Адамзат баласына қатер төндіретін, жамандық әкелетін қоныстан аулақ жүрген абзал. Басқа қатер төндіретін, Соркұдық сияқты мекен Ерназардың кенжесіне залалын тигізеді. Бұл жайтты ақылымен болжап білген Кенжекейдің ерін қатерден құтқарар амалы жоқ. Бар көмегі – төркінінен Төстік үшін қалап алған Ақсырмал сауытты (қырғыз нұсқасында Чайынгы) кигізіп, Шалқұйрықты мінгізеді және мифтік сенімге сәйкес уақытты тоқтата тұруға мүмкіндік алады.

Яғни «ер қосын артсын» деп, төркініне қалап алған Құба інгенді бураға шөгереді де «Төстік не келген күні, не өлген күні ботала» деп серттеседі. Сосын белін он екі құлаш торғын орамалмен орап, «Төстік не келген күні, не өлген күні шешіл» деп серттеседі. Сөз бен серттің қасиетті күшіне сену – магиялық фольклорда көп ұшырасады. Күллі құбылысқа сөз арқылы әсер ету, серт ұстау – мифтік таным тұрғысынан алғанда шындық. Төстіктің перілер әлемімен байланысы, Жалмауыз кемпірден қашуы, жер асты патшалығына барып, рух-иелер көмегін алуы, алып бәйтеректің басындағы Самұрықтың балапандарын айдаһардан құтқаруы, жаны өзінен бөлек сақталған Шойынқұлақты өлтіруі – эпостың мифологиялық-архаикалық сипатын айқындай түсетін мотивтер.

Соркұдықтың басына қонғанда қалың тұманның түсуі, Құба інгеннің жоғалуы – Ер Төстікті жолынан бұрып, басқа әлемге сапарға бастаудағы басты детальдар. Ерназар жаны үшін Жалмауыз кемпірге Төстіктің садағының ұшын шығаратын егеуін береді. Қырғыз эпосында болат егеу Кенжекейдің сандығының түбінде жатады және осы егеумен Төстіктің жаны байланысты. Еламанға (Төстіктің әкесі) суда өкпе болып жүзіп көрінген, артынан жеті басты жалмауыз болып шыққан кемпір былай дейді:

Кенжекенин колунда / Кенжекейдің қолында
Алтын сандык бар экен, /Алтын сандық бар екен
Алтын сандык түбүндө, /Алтын сандық түбінде
Жыйнап койгон үбүндө / Салып қойған бұл бұйым
Эрге ылайык ал экен, / Ерге лайық сол екен –
Болот өгөө бар экен. / Болат егеу бар екен
Болжоп көрсөм ошону, / Болжап көрсем осыны
Эр Төштүк уулуң жаны экен / Ер Төстік ұлыңның жаны екен [6,113 б.].

Қазақ нұсқасында егеу туралы Төстіктің әкесі Ерназар айтады. «Менің қалтамда Төстіктің садағының ұшын шығаратын егеуі бар. Төстік онсыз жүре алмайды. Мен соны осы араға тастап кетейін. Төстік іздеп келеді, сонда өзің ұстап ал!» [7,19 б.], – дейді ол Жалмауыз кемпірге.

Түркілердің көшпенді тіршілігі қонысқа ерекше мән беруімен ерекшеленеді. Ұрыпта кездесетін тыйымды, табуды бұзуға болмайды, ол бұзылғанда бір қатерге тап болады деген сенім Ерназардың қонуға болмайтын мекен – Соркұдыққа қонып, Төстікті жалмауыз кемпірге беруге мәжбүр болуынан көрінеді. Кенжекейдің ескертуіне қарамай, басы пәлеге тап болған Ерназар жалмауыз кемпірге Төстіктің егеуін қалдырады. Егеуді алуға келген Төстікті жалмауыз кемпір ұстап алмақ. Өзін әкесінің жалмауыз кемпірге беріп кеткенін Төстікке Кенжекей жеткізеді. Төстіктің алдағы сапарының қиындығын болжап білген Кенжекей:

Соркұдықтың басына
Сорға бола қонды атам.
Жалмауызға жалғызын
Жанынан қорқып берді атам.
Жүретұғын жолыңда
Құлан өтпес шөлі бар,
Оны да басып өтесің,
Қыран өтпес қия бар,
Оны да басып өтесің, –

дейді. Кенжекей төркінінен арнайы алған Төстікке Шалқұйрықты мінгізіп, Ақсырмал сауытты кигізіп аттандырады [7,20]. Ер Төстік өтетін бұл жолдар *(«құлан өтпес шөл», «қыран өтпес қия»)* – мифтік кеңістікке тән.

«Ер Төстіктің» қырғыз нұсқасында Төстіктің жер астында жеті жыл болғаны айтылады.

Алты айлық чөл көргөн, Төштүк,
Адам көрбөс жер көргөн, Төштүк!

Кенжеке *«аң жүгіріп, құс ұшпайтын жерге», «адам көрмес елге», «түссе шықпайтын орға, «шырмалса құтылмас торға»* кетіп бара жатқанын айтып, Шалқұйрықты мінуін, Чайынгы тонды киюін, өз әкесі Сарыбайдан қалап алған, «сан қара малдың құны бар» алтын сақаны алуын өтінеді. Сақаны жоғалтпай, өзіне қайта әкелуді ескертеді. Сонымен бірге әке үйінен қамдап алып шыққан күлазықты береді [6,125-126 бб].

Ер Төстіктің қилы тағдыры перінің қызы Айсалқынның Кенжеке сөзіне кектенуімен байланысты болады.

Сырттан эрден айрылып,
Жети жылы саргарып,
Тирүүлөй жесир болуп кал, долу!
Өлбөй-житпей кайрылчы, долу,
Сырттаныңдан айрылчы, долу...
Ардактаган Төштүгүң
Жер үстүнөн айрылып,
Жер астында кор болсун, долу,
Арка чачың өрбөй кал, долу,
Аташканың сырттанды
Алты жыл катар көрбөй кал, долу
Бир мүшкүлгө жолугуп,
Аташканың сырттаның
Жер астына кетсинчи, долу!
Айтканың башка жетсинчи, долу!
Жети жылы кар болгун, долу
Сырттаның көрбөй зар болгун, долу! [6,101-102 бб.]

Татар нұсқасында да құдасының айтқан ескертуін естен шығарған Төстіктің әкесі «қонбайтын жерге» қонады. Кіші келіннің ескертуін де құлаққа ілмейді. Осы жерде аждаһа-жылан тап болып, егер Ер Төстікті

бермесе, бәрін жұтатынын айтып, қауіп төндіреді. Әкесі Төстікті беруге келіседі. Бұл туралы үйде қалған Төстік қалыңдығынан біледі. Кенже қыз Төстікке атастырылады, бірақ, күйеуінің қалыңдықты ұзатып алу сапарына келмей қалғанына ренжиді. Төстіктің келмеу себебі – әкесі келіндерін алуға ұлдарымен бірге сапарға шыққанда, үйде ешкім қалғысы келмей, ақыры кенже ұл Төстік қалады. Өкпелі кенже қалыңдық сәуегей кемпірге барады. Сәуегей кемпір «мына алты әпекеңнің күйеуі жиылып сенің бір күйеуіңе татымайды» деп, оның ерекше батыр екенін айтады. «Әкеңнен жасау алғанда сол күйеуің үшін жеті қат жер астында, жеті қабат темір сарай ішінде он екі жанды Шалқұйрық аты бар, соны сұра, оның бауырының астында алмас қылыш бар, соны да бірге сұра» дейді [9, 64 бб.].

Төстіктің жер астына түскенде алғаш ұшырасатыны – Жылан Бапы хан елі. Бұл тіршілік иелерімен кездесетінін Шалқұйрыққа тіл бітіп, алдын ала ескерткен. Жер асты әлеміне сапар – Төстіктің ерлігінің сынға түсер жері. Жалпы, әлем халықтарының мифологиясында жыландар мекені осы жер асты болып саналады. Сондай-ақ жылан, айдаһар – тотемдік хайуан. Жыландар кейде адамдармен достық, кейде жаулық сипатта болады. Мифологиялық кеңістікте киелі, тылсым болмысты тіршілік иесі болып саналатын жылан.

Үнділердің ведалық мифологиясында былай баяндалады: «Жердің тереңінде жеті жер асты әлемі бар. Олардың біреуінде нагилар тұрақтаған. Дәл осы мекен күллі жаратылыстағы ең ғажайып әлем. Ол өзінің әдемілігі және салтанаты жағынан Индра қаласынан да асып кетеді. Наги – жартылай адам, жартылай жылан – жер асты әлемінің тұрғыны, қымбат қазынаның қорғаушысы. Бұл қазынадан адамдарға кейде сыйлық жасайды. Бір заманда бұлардың тұрағына Индраның қызметшілері делінетін гандхарвылар шабуылдайды. Гандхарвылар – аспан әлемінің тұрғындары. Музыканттар, жауынгерлерден тұратын бұлар кейде аспан әлемін тастап жерге және жер астына түседі. Нагилардың қалаларын жаулап, қазыналарын тартып алған гандхарвыларды Вишну тәртіпке шақырып, жер астынан қуып шығады. Нагилардың әйгілі патшасы – мың басты Шешу. Нагилар – данышпандар, магтар, өз кейіптерін өзгерте алады және өлгендерді тірілту қабілетіне ие...» [9, 71 б.]. Буддалық мифологияда наги – жыланға ұқсас жартылай құдай тектес жаратылыс.

Жер астына түсіп, жыланмен кездесу, оның қойған шарттарын орындау мотиві – архаикалық фольклорға тән басты сипат. Қазақтың «Құбығұл» атты көне эпосында да бас қаһарманға жылан, айдаһар кездесіп, жолын бөгейді. «Жоямерген» эпосында да Жоямерген жер асты патшасы Жыланбектің қызы Күнсұлуды ауыр сынақтардан өтіп барып алады. «Ер Төстік» эпосында Темір хан Ер Төстікке су түбіндегі қазанды алып шығуды шарт етіп қойса, Жоямергенге Жыланбек патша да осындай шарт қояды. Қазанды алып шығатын – Төстіктің Шалқұйрығы, Жоямергеннің Ділдеш аты.

Ежелгі дүние адамдары жыланға қатысты қатаң қағидаларды сақтаған. Тіпті адам мен жылан арасында жүретін шайқас, бәсеке де болған. Ол дарымшы (жыланмен арбасу қасиетіне ие адам) мен жылан арасындағы арбасу түрінде жүзеге асады.

Мифологиялық кеңістікке тән белгілер ретінде жер асты әлемін, ондағы тұрғындар тіршілігін, перілер әлемін, мифология кейіпкерлерін, өзіндік қасиеті бар, тылсым күшке ие заттарды айтуға болады. «Ер Төстік» эпосында бас кейіпкер болмысына тән мифологиялық сипат оның мифтік кейіпкерлермен, миф әлемімен байланысы арқылы айқындала түседі. Эпос желісіндегі мифтік мотив бас қаһарманның перінің қызы Бекторымен кездесуінен басталады. Төстіктің ерекше жаратылысы әу баста ерекше болып өсуімен, қайраттылығымен, ерлігімен көрінсе, оқиғаның даму барысында осы ерекшелігі тылсым әлеммен байланыста танылады. Қазақ нұсқасында Төстікке ғашық болған әрі Кежекейге кектенген Бекторы батырды ұстау үшін жалмауызды жұмсайды. Соркұдыққа қонған Ерназар әрекеті ұлын жалмауызға беруге мәжбүр етсе, енді Ер Төстік жер астындағы жылан Бапы ханның тапсырмасын орындауға мәжбүр болады. Бұл оқиғаның бәрі мифологиялық мекеншақ (хронотоп) аясында өрбиді.

Татар нұсқасында аждаһа-жылан өз патшасының бұйрығымен ханның кенже ұлы Йиртөшлекті соған апаруы керек. Жыландар патшасы батырды адам кейпінде қарсы алады да, өзінің қызына – ақ жыланға үйлендіреді. Неке түнінде жылан сұлу қызға айналады. Батыр болса жылан атасының бірнеше қиын тапсырмаларын орындайды [5,180-181 бб.]. Бұл тапсырмалар грек мифтеріндегі Гераклдің әйгілі ерліктерін еске түсіреді. Йиртөшлек жылан патшасының тапсырмаларымен бірге Барса-келмес патшаның да ауыр сынақтарынан өтеді. Бұл арғы дүние әлемінің патшасына жұмсаған да Жылан-патша. Барса-келмес патшаны және ондағы зұлым жанды өлтіріп, патша қызы Күнөр сұлуды әйелдікке алады. Осы оқиғадан кейін барып жылан-патша құпияны ашады. Барса-келмес ханы, жабайы құс, қара құс сияқты зұлым күштер өздерінің тынымсыз шапқыншылығымен бұл елді жиі тонап, тұрғындарын жойып отырған. Жаратушы ие ақырында бұл елді жер астына жасырып, қажет болғанда жылан кейпіне айналуға мүмкіндік береді. Жылан-патшаның Йиртөшлекті өзіне шақыру себебі – елін зұлым күштердің тырнағынан құтқару. Қызына үйлендіруінің өзі батырдың некелік сынақтан өтуі үшін қажет. Сонда ғана батыр өз миссиясын орындамақ [10,78 б.].

Қазақ нұсқасында Ер Төстіктің жұт жылы кетіп, жоғалған сегіз ағасын «темір таяқтан тебендей, темір етіктен теңгедей» қалғанша іздеуі, Төстікке перінің қызы Бекторының ғашық болуы, Жылан Бапы ханның елінде болып, Таусоғар, Саққұлақ, Қырағы, Желаяқ сияқты рух-иелермен достасуы, Алып Бәйтеректің басындағы Самұрықтың балапандарын Аждаһадан құтқаруы, Шойынқұлақпен айқасуы – барлығы да мифологиялық кеңістікке тән оқиғалар. Мифологиялық кеңістіктегі уақыт та миф «заңдылығына да» бағынады. Сондықтан да Кенжекей уақытты

серттесу арқылы «тоқтата алады». Сөйтіп, Ер Төстік әбден қартайғанда оралғанымен, Кенжекей серттескен Құба інген боталап, беліндегі торғын орамалының шешілген жерінде кездесіп, баяғы жас күндеріне оралады.

«Ер Төстік» эпосындағы бас қаһарманның жер асты әлеміне сапар шегу, сол әлемнің иесімен және рух-иелермен, сондай-ақ перілермен байланыста болу мотиві оның архаикалық-мифологиялық сипатын айқындай түседі.

Пайдаланған әдебиеттер

1 Маргулан А.Х. О характере исторической обусловленности казахского эпоса // Известия Каз ФАН СССР, Сер.историч. – Алматы, 1946 – № 2 – С. 75–81.

2 Бердібаев Р. Қазақ эпосы. – Алматы: Ғылым, 1982. – 232 б.

3 Қасқабасов С. Қазақтың халық прозасы. – Алматы: Ғылым, 1984.– 324 б.

4 Бабалар сөзі: жүз томдық. – Астана: Фолиант, 2011. – 424 б.

5 Бакиров М. Татарский фольклор. Казань: Ихлас, 2012. – 400 с.

6 Эр Төштүк: Эпос // Эл адабияты сериясының 2-тому. Акматалиевдин жалпы редакциясы менен. С. Каралаевдин варианты. Бішкек: Шам, 1996. – 448 б.

7 Ер Төстік // Бабалар сөзі: жүз томдық. – Астана: Фолиант: 2011. – 424 б.

8 Эр Төштүк. КРУИА Кф инв. №14(207), 1-20 б.; Көчпөс бай (Эр Төштүк). КРУИА Кф инв. №8 (201), 87-108-б.; Элеман байдың Төштүгүү (жомок). КРУИА Кф инв. №629(207), Б. 52-67.

9 Садовская И.Г. Мифология.М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2006. – 352 с.

10 Татар халық ижаты. Дастаннар. Казан: Татарстан китап нашрияты, 1984. – 384 б.

Резюме

В статье рассматриваются мировоззренческие основы фольклорного наследия на материале эпоса «Ер Тостик», являющегося общим литературным достоянием тюркских народов.

Resume

The author of the article discusses the basic outlook of folk heritage based on the epos «Yer Tostik». The archaic epos «Yer Tostik» is a common folk heritage of the Turkic peoples.

УДК 343.43

ВОПРОСЫ СУБЬЕКТИВНОЙ СТОРОНЫ СОСТАВА «ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ С ДЕТЬМИ»

А.Ш. АККУЛЕВ
кандидат юридических наук, доцент,
Евразийский гуманитарный институт
О.А. ВОЗНЯК
кандидат юридических наук, доцент,
Университет «КАЗГЮУ»

Аннотация

Статья посвящена исследованию вопросов субъективной стороны неисполнения обязанностей по воспитанию несовершеннолетних. На основе анализа действующего уголовного законодательства, точек зрения различных ученых правоведов авторы проводят собственный анализ субъективной стороны рассматриваемого уголовного правонарушения как одного из элементов объективной стороны состава этого преступного деяния.

Ключевые слова: субъективные признаки состава, субъективная сторона уголовного правонарушения неисполнения обязанностей по воспитанию несовершеннолетних, жестокое обращение с детьми, родители, педагоги.

Как известно, если объективная сторона состава уголовного правонарушения изучает внешние его проявления, то субъективная сторона состава изучает процессы, происходящие в сознании лица, совершившего уголовное правонарушение. Верно указывают авторы, что: «Правовая оценка внешнего поведения и его результата неотделима от оценки их субъективного основания. Если внешнюю сторону поведения рассматривать вне связи с его внутренней стороной, мы ничего не сможем сказать о морально-психологическом содержании, смысле и ценности (или вредности) поведения и, следовательно, не сможем правильно оценить с позиции уголовного права» [1, с.29].

Основными общеизвестными элементами субъективной стороны состава уголовного правонарушения являются: вина, мотив и цель.

Сердцевиной субъективной стороны является вина. Действующий уголовный закон придает огромное значение вине и требует привлекать к уголовной ответственности только лишь виновное лицо в совершении уголовного правонарушения.

В ч.1 ст.19 УК РК сказано, что лицо подлежит уголовной ответственности только за те общественно-опасные деяния (действия или бездействия) и наступившие общественно-опасные последствия, в отношении которых установлена его вина.

Под виной понимают «запрещенное уголовным законом психическое, в форме умысла или неосторожности, отношение лица к совершенному им общественно-опасному деянию и его последствиям» [2, с.125]. Думаем, необходимо поддержать мнение авторов, определяющих значение вины тем, что она позволяет провести грань между преступным и непреступным причинением вреда [3, с.23] и которые определяют вину как оценочную категорию, содержащую психологическую и социально-политическую характеристику вины, с ее количественной стороны и выражающую меру отрицательного пренебрежения или недостаточно внимательного отношения лица к основным социальным ценностям [4, с.25]. Такая оценка формируется под воздействием объективных факторов (ведь вина существует объективно) [5, с.180]. Представление о вине не будет отличаться полнотой, если мы не сделаем акцент на определении понятия смешанной формы вины. Исследователи смешанной формы вины разграничивают психическое отношение виновного к действиям и их последствиям.

Так, В.Ф. Кириченко утверждает, что если психическое отношение к действию и его последствиям совпадает, мы имеем умышленное или неосторожно совершенное уголовное правонарушение. Если совпадения нет, мы имеем уголовное правонарушение со смешанной формами вины [6, с.52]. Действующий уголовный закон впервые дает законодательное закрепление в ст.22 УКК РК уголовной ответственности за уголовные правонарушения, совершенные с двумя формами вины и раскрывает содержание смешанной формы вины. А в ст.23 УК РК закрепляет и раскрывает положение невиновного причинения вреда. И надо отметить, что законодательное закрепление этих достаточно

сложных и спорных вопросов позволяет, прежде всего, судебно-следственным органам совершать значительно меньше ошибок при рассмотрении субъективной стороны составов уголовных правонарушений. В ч. 3 ст.19 УК РК дается законодательное деление вины на виды, а статьи 20 и 21 УК РК дают четкое определение понятий этих видов вины.

Умысел и неосторожность, как формы вины, являясь главными элементами субъективной стороны состава уголовного правонарушения, все же не до конца раскрывают ее содержание. Как указывается в юридической литературе, «составной и не менее важной частью субъективной стороны преступления является также мотив и цель деяния» [7, с.4]. Без выяснения мотивов, целей и эмоций невозможно определить степень вины, а, следовательно, индивидуализировать ответственность и наказание» [8, с.6].

Мотив и цель уголовного правонарушения являются понятиями взаимообусловленными, характеризующими различные стороны волевой деятельности. Цель уголовного правонарушения не существует без его мотива, так же как мотив деяния стремится воплотиться в определенную конкретную цель поведения. Мотив является признаком человеческого поведения и в отрыве от определенного поведения мотив не существует. Данное положение науки уголовного права позволяет помимо психического содержания раскрыть и социальное содержание сущности вины. Более того, на наш взгляд, определение судебно-следственными органами мотива и цели уголовного правонарушения помогает верно квалифицировать деяние и назначать адекватное наказание. Как справедливо отмечает В.С. Волков, «чтобы правильно судить о том, сознавало лицо свои поступки и их последствия или нет, надо знать, какими факторами эти поступки были вызваны, какие мотивы служили их основанием» [9, с.19].

Думаем, при анализе субъективной стороны неисполнения обязанностей по воспитанию несовершеннолетних и жестокого обращения с детьми, за основу можно взять все вышерассмотренные положения. Однако, уголовный закон не всегда прямо указывает на форму вины, с которой совершается конкретное преступление. В подобных ситуациях форма вины определяется с учетом места нормы в системе особенной части УК, характером объекта посягательства, из анализа объективной стороны данного состава уголовного правонарушения и т.д.

Представляется, что подобный подход законодателя к рассматриваемому вопросу создает дополнительные затруднения в правоприменительной практике. Это же относится, на наш взгляд, и к ст.140 УК РК. Данная норма сконструирована таким образом, что при определении формы вины субъективной стороны состава уголовного правонарушения, возникают различные толкования. Так С.И. Никулин в учебнике по уголовному праву под редакцией профессора А.И. Рарога, комментируя ст. 156 УК РФ (аналог ст.140 УК РК) пишет, что под жестоким обращением следует понимать помимо побоев, умышленного причинения легкого вреда здоровью, также и любое неосторожное причинение вреда здоровью, т.е. в данном случае авторы этого учебника включают в субъективную сторону исследуемого состава уголовного правонарушения обе формы вины - умышленную и неосторожную. Хотя далее С.И. Никулин, раскрывая субъективную сторону данного состава, указывает, что вина может быть только в форме прямого умысла, виновный сознает, что грубо нарушает обязанности по воспитанию несовершеннолетнего путем жестокого с ним обращения и желает так поступать. По отношению к наступившим вредным последствиям для здоровья ребенка вина может состоять в неосторожности [10, с.104]. Мы полагаем, что авторы данного учебника несколько противоречат сами себе. Тем, что при раскрытии определения «жестокого обращения» авторы, по сути, прямо охватывают этим определением любое неосторожное причинение вреда здоровью ребенка, т.е. мы думаем, по их мнению, что даже разовое причинение по неосторожности тяжкого или средней тяжести вреда здоровью несовершеннолетнего охватывается анализируемым составом. А при рассмотрении субъективной стороны данного состава речь ведут только о прямом умысле, а вина в форме неосторожности допускается по отношению наступивших последствий, т.е. пишут о возможности совершения исследуемого преступления с двумя формами вины. Мы знаем, что законодатель Российской Федерации в ст.27 УК РФ (аналог ст.22 УК РК) предусматривает уголовную ответственность за преступления, совершенные с двумя формами вины, где сказано, – что если в результате совершения умышленного преступления причиняются тяжкие последствия, которые по закону влекут более строгое наказание и которые не охватываются умыслом лица, уголовная ответственность за такие последствия наступает только в случаях преступной самонадеянности или преступной небрежности,

и в целом такие преступления признаются совершенными умышленно. Следовательно, охватывать понятием «жестокое обращение» причинение ребенку просто неосторожного вреда здоровью, нельзя. Хотя родитель нередко действует импульсивно, потеряв контроль над собой в момент высокого психического напряжения, вызванного неврозом, переутомлением, предельно высокой занятостью, неподчинением своим требованиям. В таких случаях может иметь место двойная форма вины. Что касается деяний, совершенных по неосторожности, то при наступлении вредных последствий в таких случаях полагаем необходимо вести речь о совершении административного правонарушения или любого другого уголовного правонарушения, совершенного по неосторожности, но не о жестоком обращении с ребенком. Так как жестокое обращение даже из смыслового содержания этого словосочетания предполагает полное осознание виновным своих деяний и желает поступать именно таким образом. И кроме прямого умысла, когда виновный желает наступления именно таких вредных последствий, мы думаем, что в субъективную сторону данного состава уголовного правонарушения нужно включить и косвенный умысел, когда виновный осознает, предвидит наступление именно таких вредных последствий, он относится к этому безразлично, т.е. не желает, а допускает их наступление. К сожалению, жизнь изобилует такими фактами.

Например: Алмалинским районным судом гор. Алматы по ст. 137 УК РК была осуждена гр. Т. за систематическое избиение своей 8-летней падчерицы. На вопрос, какие именно телесные повреждения она хотела причинить потерпевшей, гр. Т. ответила, что при избиении она всегда старалась ударить девочку деревянной скалкой по телу. И какие при этом могут наступить последствия, ее не интересовали, ей было все равно [11]. Или Советским районным судом гор. Караганды по ст. 137 УК РК [12] был осужден гр. В. за жестокое обращение со своим 13-летним сыном. На вопрос, какие именно телесные повреждения он хотел причинить ребенку в ходе избиения и лишения пищи, гр. В. ответил, что не знает, он вообще не думал о последствиях, могущих возникнуть в результате его преступных действий [13].

Полагаем, с субъективной стороны данные преступные деяния с учетом обстоятельств дела выражались в косвенном умысле, так как, совершая все эти негативные деяния, виновные в точности не желали причинить именно такой вред здоровью детей, а только

лишь допускали наступление подобных вредных последствий, т.е. им было все равно, безразлично какой тяжести телесные повреждения могут быть причинены несовершеннолетним в результате их действий.

Это наше мнение находит свое полное подтверждение в другом учебнике уголовного права России, выпущенного под редакцией Ю.И.Скуратова, где А.И. Игнатов, комментируя исследуемую нами уголовно-правовую норму, пишет, что данное деяние с субъективной стороны совершается только умышленно. При прямом умысле субъект не только осознает, что не выполняет обязанности по воспитанию несовершеннолетнего, но и желает проявить жестокость из садистских побуждений или из-за явно выраженного неприязненного отношения к ребенку.

При косвенном умысле лицо сознает, что не надлежаще выполняет обязанности по воспитанию несовершеннолетнего и не осуществляет необходимый надзор, допускает, что его действия или бездействия являются жестокими по отношению к ребенку, но относится к этому безразлично. Аналогичного мнения по данному вопросу придерживаются и авторы комментария к уголовному праву Республики Казахстан, выпущенного под редакцией И.И. Рогова и С.М. Рахметова [14, с.233], где сказано, что жестокое обращение с потерпевшим, в смысле ст. 140 УК РК, может быть совершено только умышленно. И в данном составе не может идти речь о двойной форме вины, так как жестокость – это характеристика деяния, а не его последствия. Умысел направлен на жестокое обращение с ребенком и составляет суть уголовного правонарушения. Виновный осознает, что проявляет жестокость по отношению к своему подопечному и желает так себя вести.

Говоря о субъективной стороне данного состава уголовного правонарушения, необходимо отметить, что для данного состава такие признаки субъективной стороны как мотив и цель, на наш взгляд, будут являться факультативными. Так как эти признаки в рассматриваемом аспекте могут охватывать довольно широкий спектр человеческих чувств. Например, мотив из садистских побуждений, мести, зависти, корысти, злости, просто неприязни и т.д. И соответственно различные цели. Хотя цели не обязательно должны соответствовать мотиву. Или может быть целый букет мотивов и целей.

С учетом сказанного совершенно верно привлекать за жестокое обращение с несовершеннолетними, в смысле ст. 140 УК

РК, к уголовной ответственности ранее указанных лиц, только в случае если это деяние совершено умышленно, как с прямым, так и с косвенным умыслом, при этом мотив и цель решающего значения не имеют.

Список литературы

1 Сабитов Р.А. Понятие посткриминального поведения // В кн.: Уголовно-правовые средства борьбы с преступностью. – Омск, 1983. – С. 34.

2 Советское уголовное право. Общая часть /под ред. Кригера Г.А., Кузнецовой Н.Ф., Ткачевского Ю.М. – М., 1988 – 368 с.

3 Проблемы преступности несовершеннолетних в капиталистических странах. – М., 1995. - 254 с.

4 Гришаев П.И. Понятие преступления. Причины преступности. – М., 1960. - 68с.

5 Рарог А.И. Общая теория вины в уголовном праве. – М., 1980. - 90с.

6 Кириченко В.Ф. Смешанная форма вины. Советская юстиция. – 1996. – №16.

7 Викторов Б.А. Цель и мотив в тяжких преступлениях. – М., 1963. - 82с.

8 Ильмахов А.Н. Борьба ОВД с неосторожными преступлениями. – Ташкент, 1990.

9 Волков В.С. Мотивы преступлений. – Казань, 1982. - 152 с.

10 Комментарий к Уголовному кодексу Республики Казахстан. – Алматы: ТОО «Издательство «Норма-К», 2016. - 749 с.

11 Уголовное дело №22-917. Архив Алмалинского районного суда г.Алматы.

12 По УК РК 1997 года.

13 Уголовное дело №1-675. Архив Советского районного суда г.Караганды.

Түйін

Мақала кәмелетке толмағандарды тәрбиелеу бойынша міндеттерді орындамаудың субъективтік жағы мәселелерін зерттеуге арналған. Әрекет етуші қылмыстық заңнаманы талдау, әртүрлі құқықтанушы ғалымдардың пікірлерінің негізінде, авторлар бұл қылмыстық әрекет құрамының объективтік жағы элементтерінің бірі ретінде қарастырылып отырған құқық бұзушылықтың субъективтік жағына өз талдауларын жасайды.

Resume

The authors of the article investigates the issues of the subjective side of dereliction of duty on the upbringing of minors. Based on the analysis of the current criminal legislation, the points of view of different and scientists the, authors carried out their own analysis of the subjective side of the criminal offenses under consideration as an element of the objective side of this crime.

УДК 349.3(574)(075.8)

МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ ЖАНДАРДЫ ЕҢБЕКПЕН ҚАМТУДЫҢ КЕЙБІР МӘСЕЛЕЛЕРІ

М.К. ЖУРУНОВА
«КАЗГЮУ Университеті» АҚ
Азаматтық, кәсіпкерлік және азаматтық іс жүргізу құқығы
кафедрасының аға оқытушысы

Аннотация

Мақалада мүмкіндігі шектеулі азаматтардың әлеуметтік құқықтарына кепілдіктер берілуінің нормативтік-құқықтық реттелуі, жұмыспен қамтылуы мен қоғамның бұл тұлғаларды толыққанды мүшесі ретінде қабылдауының маңыздылығын сипаттайды.

Түйін сөздер: Қазақстан, еңбек, еңбек құқығы, жұмыспен қамту, мүмкіндігі шектеулі адамдар, құқық, құқық нормалары, еңбек нарығы, әлеуметтік қорғау.

Адамзат әлемі жұмбақ, әрі құпиясы мол болып келеді. Жас кезінен ауруға шалдығудың салдарынан немесе өмірінде орын алған жағдайлардың әсерінен мүмкіндігі шектелген жандардың тағдыры кездеседі. Бұл азаматтарымыз халқымыздың ерекше санатын құрайды. Әлем елдерінде арнайы қажеттіліктері бар адамдарды әлеуметтік жағынан қорғалуын заң нормаларымен іске асыруды маңызды санайды.

Біздің еліміз әлеуметтік мемлекет болып табылады, сондықтан әлеуметтік қорғау жүйесінің әлемдік стандарттарға жақын болуы үшін, Елбасы 2015 жылы «Біріккен Ұлттар ұйымының «Мүгедектер құқықтары» туралы Конвенциясын ратификациялауы маңызды қадам болып танылды [1]. Конвенцияның мақсаты ерекше жандардың құқықтарын қорғау мен оларды ынталандыру, кемсітушіліктерге жол бермеу, жұмыс істеулері, денсаулықтарын сақтауы, білім алуы мен қоғам өмірінің толыққанды мүшесі ретінде қатысуы, әділеттілікке қол жеткізу, еркін жүріп-тұру құқықтарын жүзеге асыруын қамтамасыз ету мен оларды ынталандыру шарасына бағытталған.

Осы құжаттың талаптарын іске асырудың бағыты ретінде, 2014 жылғы 17 қаңтардағы Елбасының «Қазақстан жолы – 2050: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ» атты Қазақстан халқына Жолдауын

[2] басшылыққа алсақ болады. Жолдаудың мақсаты мүмкіндігі шектеулі азаматтарымызға көбірек көңіл бөлу жайында айтылған. Мысалы, осындай азаматтарды әлеуметтік қорғау, оларға медициналық, әлеуметтік және кәсіптік оңалту және олардың қоғам өміріне басқа азаматтармен бірдей қатысуына мүмкіндіктер жасауға бағытталған шаралар жасау арқылы көмектер көрсету.

Заңнамалық тұрғыдан бұл жандармен еңбек қатынастарын орнатып, жұмыс істеу тәртібі Еңбек Кодексімен кепілдіктер беруді қарастырады. Кепілдіктер ретінде еңбек шартын жасау немесе қызмет бабы бойынша көтерілуі, жұмыс берушінің бастамасымен жұмыстан босату, олардың келісімінсіз басқа жұмысқа ауыстыруға болмайтыны жайында ескерілген [3, 65 б.].

А.М. Құрманова «Қазір елімізде барлық компанияларға мүмкіндігі шектеулі жандарды жұмысқа тарту мәселесі қарастырылғанымен, оның орындалмайтыны және мемлекеттің бұл шараны жүзеге асыруын көштің жүре түзелетіндігіне» назар аудара отырып жазған [4].

Бұл жағдайда заң шығарушы тарапынан жұмыс берушінің мүмкіндігі шектеулі жандарды жұмысқа алуы немесе алмауын реттейтін нормалардың бар екендігін айтамыз. Нақтырақ тоқталатын болсақ, Еңбек Кодексінің 25-бабының 2 тармақшасында егер, Кодексте өзгеше көзделмесе, мүгедектік еңбек шартын жасасу құқығын шектемейді деген нормасын қарастырған. Ал, 23-баптың 1 тармағының 1 тармақшасында жұмыс берушінің жұмысқа қабылдау кезінде таңдау еркіндігіне құқығы болатыны жайлы сипатталған [5]. Сондықтан да, бұл жерде: «Арба сынбайтын да өгіз өлмейтіндей» етіп жазылған норма. Бұл бір жағдай.

Екіншіден, еңбек заңнамасы тұрғысынан мүмкіндігі шектеулі азаматтарды жұмысқа орналастыру жайындағы шешімді қабылдау мен жүзеге асыру үшін кешенді шараларды қолданылуы қарастырылған. Бұл азаматтарымызбен еңбек қатынастарын ырықтандыру бойынша жұмыс берушінің жұмысқа алу міндеттемелерімен, олардың жұмыс орындарын құралдармен (дене мен ағза функцияларының бұзылуы мен шектеулерін ескере отырып) арнайы жабдықтаумен, сонымен қатар оларға қосымша демалыс уақытын (6 күннен кем емес), қысқартылған жұмыс уақытын (аптасына 36 сағаттан көп емес) белгілеумен, шамадан тыс жұмысқа тартуға тыйым салумен реттеледі.

Үшіншіден, ерекше жандарды жұмыспен қамту Халықты жұмыспен қамту туралы Қазақстан Республикасының 2001 жылғы

23 қаңтардағы №149 Заңына сәйкес, әрбір мекеме кемінде 2-4% мүмкіндігі шектеулі жанды жұмысқа алуы қажет делінген [6].

Мүмкіндігі шектеулі жандар жұмысқа орналасу үшін:

1. Жергілікті жұмыспен қамту орталығына барып, жұмыссыз ретінде тіркеледі.

2. Халыққа қызмет көрсету орталығына барып тіркеледі.

3. ҚР Электрондық үкіметі (egov.kz) жұмысқа орналасу порталына үйде отырып тіркелуге болады.

Сондай-ақ, мүмкіндігі шектеулі жандар «Жұмыспен қамту – 2020» бағдарламасын тиімді пайдаланып, еңбекке араласуына мүмкіндіктерінің бар екенін ұмытпағандары жөн.

Төртіншіден, Қазақстан Республикасы Салық кодексінің 156-бабына сәйкес бірінші, екінші және үшінші топтағы мүгедектерден республикалық бюджет туралы заңда белгіленген және тиісті қаржы жылының басында қолданыста болатын ең төменгі жалақының 55 еселенген мөлшері шегінде бір жылдағы табыстары салық салуға жатпайды, яғни олардан жеке табыс салығы ұсталмайды [7].

Байқап отырғанымыздай, мемлекеттің азаматтарына қатысты бірыңғай әлі жүйелі қамқорлығы, ең алдымен, халықтың белгілі бір санаттардың құқықтарын қамсыздандыруымен байланысты, мемлекеттің халықаралық стандартқа сәйкес болудың деңгейін анықтайтын, нормативтік құқықтық актілер мен бағдарламалық құжаттардан ғана көрініс табады.

Мүмкіндіктері шектеулі тұлғалардың құқықтары мен бостандықтарының заңды түрде реттелу мәселесі, және сонымен қоса мемлекеттің оларды жүзеге асыру міндеті аса маңызды, себебі аталған тұлғалардың жағдайы мемлекеттің жағынан сенімді кепілді қажет етеді. Тәжірибенің көрсеткіші бойынша мүмкіндігі шектеулі адамдардың белсенді жұмыс істеп, қоғамдық жұмыстармен айналысуы, ал жас, еңбекке толық қабілетті сау адамдар бұл жұмыстардан бас тартуы орын алып жатады. Бірақ, оның өзіндік себебі ретінде сау адамдар үшін мүмкіндіктері шектеулі адамдарға қарағанда жұмысты таңдау мүмкіндігі кең болуда.

Сонымен, мүмкіндіктері шектеулі адамдардың еңбек нарығына қосылу мәселесінің шешілуі екі жақтан да шешілуі тиіс. Қоғамның бірінші жағынан аталған санаттағы адамдар үшін қолжетімді ортаның жасау мәселесі шешілуі тиіс (тек қана архитектуралық қолжетімділігі емес, сонымен қоса мүмкіндіктері шектеулі адамдарға деген қарым-қатынасы да өзгеруі қажет) және бұның кері

қозғалысының да маңыздылығы да аз емес. Мүмкіндігі шектеулі адамдардың белсенді өмірлік жайғасымсыз олардың еңбектік жұмыспен қамту мәселесінің шешілуі мүмкін емес. Осылайша, жұмыс берушіге жүктелген белгілі жүктемені мемлекет, жұмыс беруші және кәсіподақтарға жауапкершілікті бөлу арқылы азайту нәтижесінде оларды жұмысқа орналастыру мәселелерінің шешімін табуының жолын ашады.

Мүмкіндігі шектеулі жандардың еңбек етуге деген ынтасы жоғары. Олар қоғамнан шет қалып қоймай, екі қолға бір күрек болса да жұмыс істегісі келеді. Оларды қолдау – адамдық борышымыз. Ал, егер олар еңбекке жарамсыз болған жағдайында мемлекет тарапынан міндетті сақтандыру төлемдері заңмен қарастырылған.

Бірақ, біз қарастырып отырған еңбек етуге қабілетті және құлшыныстары бар мүгедек жандарды жұмыспен қамтып, олардың қоғам өміріне араласып, әлеуметтенуіне мемлекеттік органдар, жеке кәсіпкерлер және қоғамдық ұйымдар болып мүмкіндік жасаймыз десек, ең бастысы, бейімделген көлікпен жұмысқа барып келу мәселесін шешу болмақ. Ал бұл мәселе тек жүйелі түрде: қоғамдық көліктер аялдамасының инженерлік-техникалық инфрақұрылымның бейімді болуынан бастап, жолаушылар көлігінің жылжымалы құралымдарының арнайы жабдықталуымен, жүргізушілерден бастап басқарма қызметкерлеріне дейін мүгедек жандар мен қозғалу қабілеті әлсіз топ мүшелерін қауіпсіз отырғызып, түсіру амалдарына арнайы оқытып даярлауымыз арқылы орындалмақ.

Егер біз мүгедек жандарды қоғамның «шын» мүшесі еткіміз келсе, Елбасымыздың Жолдауының орындалуына «жауаптылардан», салынған пандустар мен жұмысқа тұрғызылған мүгедектердің құрғақ саны емес, мүгедектер мәселесін шешудегі шынайы жанашырлықты іс жүзінде көріп-сезінуіміз керек.

Мүгедектердің құқықтарын қорғаудың оң тәжірибесі бар елдердің әлеуметтік саясатының инновациялық моделі, өздерін құқықтары бойынша әлеуметтік деп атайтын бірқатар мемлекеттерде мүгедектердің құқықтарын қорғау мәселелері басым болып табылады. Бұл елдерде мүгедектердің проблемаларын бірінші болып, әдетте өз азаматтары туралы әлеуметтік қамқорлық саласында үлкен үлес қосқан мемлекет басшылары өзектендірді. Мүгедектерге көрсетілетін әлеуметтік көмек түрлері, мүгедектердің әлеуметтік қорғалуы оларға әлеуметтік-медициналық және әлеуметтік-кәсіби жарамдылығын арттыру, білім беру сияқты

бағыттағы қоғамдық өмірге оралтуға байланысты өткізілетін шаралармен бірге жүзеге асырылу тиіс.

Пайданылған әдебиеттер

1 Мүгедектердің құқықтары туралы конвенцияны ратификациялау туралы Қазақстан Республикасының Заңы 2015 жылғы 20 ақпандағы № 288-V ҚРЗ// http://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z1500000288 (23.11.2016)

2 Қазақстан жолы – 2050: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы, Астана қ., 2014 жылғы 17 қаңтар// http://adilet.zan.kz/kaz/docs/K1400002014 (23.11.2016)

3 Құсманғалива Ж. Адамның дамуы туралы ұлттық есеп 2009: оқшауланудан теңдікке қарай: Қазақстанда мүгедектердің құқықтарын жүзеге асыру // Астана: Агроиздат: British Embassy Astana: UNDP: Kazakhstan, 2009

4 Құрманов А.М. «Мүгедектерді әлеуметтік қорғау» // http://www.gfss.kz/kz/press/452/48190 (23.11.2016)

5 Қазақстан Республикасының Еңбек Кодексі Қазақстан Республикасының Кодексі 2015 жылғы 23 қарашадағы № 414-V ҚРЗ // http://adilet.zan.kz/kaz/docs/K1500000414 (23.11.2016)

6 Халықты жұмыспен қамту туралы Қазақстан Республикасының Заңы 2016 жылғы 6 сәуірдегі № 482-V ҚРЗ// http://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z1600000482 (23.11.2016)

7 Салық және бюджетке төленетін басқа да міндетті төлемдер туралы (Салық кодексі) Қазақстан Республикасының 2008 жылғы 10 желтоқсандағы N 99-IV Кодексі// http://adilet.zan.kz/kaz/docs/K080000099_(23.11.2016)

Резюме

Статья посвящена правовому регулированию труда лиц с ограниченной дееспособностью, обеспечению их работой, принятию их как полноценных членов общества.

Resume

The article is dedicated to the legal labour regulation of the persons with limited abilities, employment and their being accepted by thesociety as egual members of society.